

**אידאולוגיות דתיות וחינוכיות  
בהוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי הדתי העל יסודי בישראל**

מרים שיפרוביץ'

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה  
הפקולטה לחינוך  
החוג למדעי הלמידה וההוראה

פברואר, 2022

## אידאולוגיות דתיות וחינוכיות

### בהוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי הדתי העל יסודי בישראל

מאת: מרים שיפרוביץ'

בהנחיית: פרופ' חנן אלכסנדר

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך

החוג למדעי הלמידה וההוראה

פברואר, 2022

מומלץ לשיפוט על ידי \_\_\_\_\_ תאריך \_\_\_\_\_

מומלץ לשיפוט על ידי \_\_\_\_\_ תאריך \_\_\_\_\_

(יו"ר הועדה החוגית לתואר שלישי)

## הכרת תודה

ראשית אני רוצה להביע את תודתי העמוקה למנחה בכתיבת הדוקטורט, פרופ' חנן אלכסנדר. זכיתי במנחה נדיר, חכם, מאיר פנים נדיב וענייני. תודה על האמון הרב שנתת בי לאורך כל הדרך. תודה על היכולת לשוחח וללבן את הסוגיות השונות, מתוך הקשבה וענווה. תודה על שפתחת לי אופקים של ידע ומשמעות.

תודה מיוחדת למורים ולמורות שהשתתפו במחקר, שפתחו את ליבם ושיתפו מעולמם האישי והמקצועי בחפץ לב, מתוך אמונה בתרומתם להוראת התנ"ך. למדתי רבות מכל אחת ואחד מהם.

תודה לפרופ' יחיאל פריש, נשיא מכללת שאנן לשעבר, על העידוד והתמיכה הכלכלית במהלך כתיבת הדוקטורט.

תודה ליחזקאל ומרים שיפרוביץ', חמי וחמותי, על התמיכה הרבה במהלך תקופת הכתיבה.

תודה לילדיי היקרים והאהובים, מיכאל, אפרת, דוד ומעיין יצחק, על הפרגון ועל רגעים רבים של שקט שהענקתם לי גם בימי הקורונה המורכבים.

תודה מעומק הלב לידידיה אישי האהוב, על האמון, על הנכונות לייעץ בכל שלב ועל התמיכה ברגעים רבים מספור של קושי במהלך הדרך. בלעדיך זה לא היה קורה. שלי- שלך הוא.

לסיום

תודה לבורא עולם, שזכיתי להרגיש את השגחתו הפרטית מלווה אותי בכל שלב בדרך.

## תוכן העניינים

VII	תקציר
1	מבוא
4	פרק ראשון- סקירת ספרות
4	1.1 חינוך דתי והוראת מקצועות קודש
4	1.1.1 חינוך דתי
6	1.1.2 גישות שונות להוראת מקצועות קודש
8	1.2 החינוך הממלכתי דתי בישראל
8	1.2.1 התפתחות היסטורית
9	1.2.2 עקרונות החמ"ד
10	1.2.3 אוכלוסיית החמ"ד ומתחים אידאולוגיים
10	1.2.4 הקבוצות השונות בחמ"ד
10	1.2.4.1 החרדליים
13	1.2.4.2 הקבוצה הדתית לאומית
13	1.2.4.3 הקבוצה הדתית ליברלית
13	1.2.4.4 הקבוצה המסורתית/ מזרחית
15	1.3 הוראת תנ"ך
15	1.3.1 הוראת התנ"ך בישראל
16	1.3.2 הגישות השונות להוראת התנ"ך
17	1.3.3 הגישות השונות להוראת תנ"ך בציבור הדתי לאומי
19	1.3.3.1 גישת הזרם החרדי לאומי ללימוד תנ"ך
21	1.3.3.2 הגישה הדתית ליברלית ללימוד תנ"ך
22	1.3.3.3 גישות משנה אידאולוגיות להוראת התנ"ך בציבור הדתי לאומי
23	1.3.4 הוראת התנ"ך בחמ"ד
25	1.3.5 הגישות השונות להוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי דתי
27	1.4 ידע, אמונות ואידאולוגיות מורים
27	1.4.1 ידע מורים
28	1.4.2 ידע תוכן פדגוגי
29	1.4.2.1 בניית "ידע תוכן פדגוגי" והמשגתו
30	1.4.2.2 ידע תוכן פדגוגי בתחומי דעת שונים
31	1.4.3 אמונות מורים

32	1.4.4 אידאולוגיות מורים
32	1.4.4.1 אידאולוגיה
32	1.4.4.2 אידאולוגיות מורים
33	1.4.4 אידאולוגיות חינוכיות
34	1.4.5 אידאולוגיות בהוראת מקצועות קודש
35	1.4.6 בין אידאולוגיה תרבותית ודתית לתפיסות הוראה חינוכיות בחינוך הדתי
37	1.4.7 מחקרים על ידע ואידאולוגיות מורים בהוראת התנ"ך
40	1.4.7.1 מחקרים על הוראת מקצועות הקודש בחמ"ד

## **41 פרק שני- מתודולוגיה**

41	2.1 שאלות המחקר
41	2.2 השיטה
43	2.3 ההליך המחקרי
43	2.3.1 המסגרת הכללית לעריכת המחקר
44	2.3.2 שדה המחקר ומשתתפי המחקר
45	2.3.3 כלי המחקר ומהלכו
45	2.3.3.1 ראיונות
47	2.3.3.2 תצפיות בשיעורים
47	2.3.3.3 תיעוד
50	2.5 אמינות המחקר ושיקולים אתיים
50	2.5.1 אמינות המחקר
53	2.5.2 שיקולים אתיים
53	2.6 רקע אישי
54	2.7 רפלקציה על המחקר
56	2.8 רקע אישי ומקצועי של המשתתפים במחקר
56	2.8.1 המורים בגישת "הר המור"
56	2.8.1.1 הרב אלי
58	2.8.1.2 המורה אביטל
60	2.8.2 המורים בגישת החרד"ל
60	2.8.2.1 הרב חננאל
63	2.8.2.1 המורה רחל
65	2.8.3 המורים בגישה ה"דתית לאומית"
65	2.8.3.1 הרב אליהו

68	2.8.3.2 הרב איתן
70	2.8.4 המורים בגישה הליברלית
70	2.8.4.1 הרב גבריאלי
72	2.8.4.2 המורה נעמי
75	2.8.5 המורים המלמדים במקיפים
75	2.8.5.1 המורה שלמה
78	2.8.5.2 המורה תהילה
<b>81</b>	<b>פרק שלישי- פרק הממצאים</b>
82	3.1 אידיאולוגיה דתית ביחס לתנ"ך
82	3.1.1 דבר ה' הנצחי לעם ישראל כתפיסת יסוד
83	3.1.2 עמדה אפריורית ביחס לתנ"ך
85	3.1.3 יחס לחז"ל ולפרשנות המסורתית
90	3.1.4 השקפת עולם ביחס לדמויות המקראיות
99	3.2 אידיאולוגיה חינוכית
99	3.2.1 ידע על התלמידים
104	3.2.2 ידע על תוכנית הלימודים
118	3.2.3 מטרות הוראה
118	3.2.3.1 מטרות מהתחום הדתי
136	3.2.3.2 מטרות מתחום הידע והמיומנויות
143	3.2.4 אסטרטגיות ההוראה
143	3.2.4.1 בחירת התכנים
149	3.2.4.2 דרכי הוראה
155	3.2.4.3 מעורבות תלמידים בשיעור
163	3.3 אידיאולוגיות דתיות וחינוכית במעשה ההוראה
163	3.3.1 אקולטורציה במעשה ההוראה
164	3.3.1.1 המורים בגישת "הר המור"
172	3.3.1.2 המורים המלמדים בגישה החרד"ל
178	3.3.1.3 המורים בגישה ה"דתית לאומית"
186	3.3.1.4 המורים בגישה הליברלית
196	3.3.2 אינדיבידואציה במעשה ההוראה
207	3.3.3 סוציאליזציה במעשה ההוראה

**פרק רביעי- סיכום ודיון ..... 217**

- 4.1 אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי ..... 218
- 4.1.1 אוריינטציות הוראה דתיות ..... 219
- 4.1.2 אוריינטציית הוראה חינוכית ..... 222
- 4.2 אידאולוגיה דתית ..... 223
- 4.3 אידיאולוגיה חינוכית ..... 229
- 4.4 הוראה בפועל - אידאולוגיה דתית וחינוכית במעשה ההוראה ..... 237
- 4.5 מסקנות והמלצות ..... 248
- 4.6 סיכום ..... 254

**ביבליוגרפיה ..... 255**

**נספחים ..... 266**

- נספח 1- הרב אלי- השיעור על "מלחמת שאול בעמלק" בשמואל א' פרק טז' ..... 266
- נספח 2- המורה אביטל- השיעור על "יוסף ואחיו" בראשית פרק לז' ..... 271
- נספח 3- הרב חננאל- השיעור על "חטא דוד ובת-שבע" שמואל א' פרק יא ..... 277
- נספח 4 : המורה רחל- השיעורים על "המסע של אברהם לארץ ישראל" ו"גניבת הברכות" בבראשית ..... 281
- נספח 5 : הרב אליהו- השיעור על דיני המלחמה ספר דברים ..... 287
- נספח 6 : הרב איתן- השיעור בנושא "המסע של אברהם לארץ ישראל" בראשית פרק יב' ..... 292
- נספח 7 : הרב גבריאל- השיעור בנושא "סיפור נבל הכרמלי" בשמואל א' פרק כה' ..... 295
- נספח 8 : המורה נעמי- שיעורים בנושא "סיפורי הבראה" בבראשית פרקים א-ב ..... 299
- נספח 9 : המורה שלמה- שיעור בנושא "סיפורי הבראה" בספר בראשית פרקים א-ב ..... 305
- נספח 10 : המורה תהילה- שיעור בנושא "מגדל בבל" פרק יא' בספר בראשית ..... 310
- נספח 11 : עץ הקטגוריות ..... 314

## אידיאולוגיות דתיות וחינוכיות

### בהוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי הדתי העל יסודי בישראל

מרים שיפרוביץ'

#### תקציר

##### הגדרת הבעיה הנחקרת ותמצית המסגרת התיאורטית

לימוד תנ"ך הוא אחד ממקצועות הלימוד המרכזיים בחינוך הממלכתי דתי. מקצוע זה נלמד בכל בתי הספר הדתיים ובכל שנות הלימוד, מהיסודי ועד סיום לימודי התיכון, ומוקדשות לכך שעות לימוד רבות. בנוסף, הוראת התנ"ך תופסת חלק משמעותי במימוש המטרות מרכזיות בחינוך הדתי, שהן החדרה והעמקה של מחויבות התלמידים בבתי ספר לאמונה, לאידיאלים ולמסורת.

לימוד התנ"ך מהווה אתגר של ממש בחינוך הדתי, הן משום שבסיפור המקראי מצויות סוגיות בעייתיות רבות, שאדם מן השורה יכול להיכשל בהן באמונתו, והן בשל מתחים עקרוניים בין הוראת התנ"ך ובין מאפייני החינוך המודרני השואף להקנות מיומנויות יסוד הנחוצות לתלמיד בחברה מודרנית.

בעשורים האחרונים קיימת מחלוקת עזה ביחס ללימוד התנ"ך בציבור הדתי לאומי, כחלק מחילוקי דעות אידיאולוגיים רחבים יותר בין הזרמים השונים בציונות הדתית, בעיקר בין זרמים מנוגדים הנמצאים בשני צידי הרצף הדתי: הזרם החרדליי והזרם הליברלי. מחלוקות אלו משפיעות על האידיאולוגיות הדתיות של המורים ביחס לדרך הרצויה ללימוד תנ"ך ועל היחס שלהם לתוכנית הלימודים.

אודות שיטות ההוראה בחינוך הדתי נכתבו מאמרים ומחקרים רבים (סמט, 2015), עם זאת בולטים בהיעדרם מחקרי שדה פדגוגים איכותניים אודות הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי דתי. רוב מחקרי השדה עד כה בתחום "ידע מורים" בתנ"ך נערכו בבתי הספר הממלכתיים בישראל ובמוסדות חינוך מהתנועה הקונסרבטיבית בארה"ב (למשל: שקדי, 2003; יניב, 2010; Dorph, 1993). מטרת מחקר זה לתאר מהן אוריינטציות ההוראה - המורכבות מהאידיאולוגיות הדתיות והחינוכיות - של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי העל יסודי בישראל, ולבחון כיצד הן באות לידי ביטוי בהוראה בפועל.

הבסיס התיאורטי של מחקר זה מתמקד ב"ידע ואמונות מורים", ולתת קבוצה בתוך "ידע מורים" המתייחסת ל"אידיאולוגיות מורים", בדגש על האידיאולוגיות הקשורות בהוראת תנ"ך, שהן אידיאולוגיות דתיות וחינוכיות. הבסיס התיאורטי ביחס לאידיאולוגיות החינוכיות הינו הגדרתו של לס (2000) את אידיאולוגיות העל החינוכיות שהן: 1. אקולטורציה- אידיאולוגיה שמשמעותה הנחלת התרבות והמסורת לדור הבא. 2. סוציליזציה- אידיאולוגיה הפועלת להכשרתו של החניך למגוון תפקידים שהוא אמור למלא



עפ"י הנורמות בחברה בה הוא חי. 3. אינדבידואציה- אידואולגיה התופסת את תפקיד ההוראה בהצמחה של הלומד היחיד ועידוד מימושו העצמי.

### **שאלת מחקר ומתודולוגיה מחקרית**

המחקר הנוכחי מתמקד בשאלה הבאה: מהן אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי, ומהן האידאולוגיות הדתיות והחינוכיות של המורים?

המחקר התבסס על פרדיגמת מחקר איכותנית קונסטרוקטיביסטית. המחקר נערך בגישה של "חקר מקרה" (Case Study) שמשמעו חקירה לעומק של תופעה שניתן להגדירה בגבולות של מקום וזמן ואשר מתבססת על תצפיות (Stake, 2000), ובאסטרטגיית "חקר מקרים מרובים" (Multiple Case Studies) אשר מטרתה למצוא נקודות דמיון או שוני בין סיפורי המקרה ולהשוות ביניהם (שקדי, 2000).

הבחירה בחקר מקרים נובעת מן ההנחה כי יש חשיבות ללמידה מעמיקה של דרכי הוראת מורים, תוך מעקב אחר השפה הייחודית להם והתחקות אחר התנהגותם, דרך מעקב אישי, ריאיונות ותצפיות.

ניתוח הנתונים נעשה עפ"י גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" אשר פותחה על ידי גליזר ושטראוס (Glaser & Strauss, 1967) ונחשבת לאחת הגישות המרכזיות במחקר האיכותני (גבתון, 2001; שקדי, 2003).

במהלך המחקר נאספו נתונים משלושה מקורות: ריאיונות חצי מובנים, תצפיות בשיעורי המורים, ומסמכים, כפי שמקובל במחקר איכותני קונסטרוקטיבי (Merriam, 1985; Yin, 1984). המורים נבחרו מתוך 5 הקבוצות האידאולוגיות והחברתיות. שני מורים מכל קבוצה: מורים מקבוצת "הר המור", מורים מקבוצת החרד"ל, מורים מקבוצת האמצע "הדתית לאומית", מורים מהקבוצה הדתית ליברלית ומורים המלמדים במקיפים דתיים.

### **ממצאים עיקריים**

ממצאי המחקר חושפים את אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בבתי ספר של החינוך הממלכתי-דתי העל יסודי בישראל, אוריינטציות המורכבות מאידאולוגיות דתיות וחינוכיות של המורים.

בשאלת היחס בין האידאולוגיה הדתית לחינוכית של המורים, עלה במחקר כי לא קיימת בהכרח התאמה בין אידאולוגיה דתית שמרנית לאידאולוגית "האקולטורציה" הנחשבת לאידאולוגיה חינוכית שמרנית מסורתית, וכן התאמה בין אידאולוגיה דתית ליברלית לאידאולוגית "האינדבידואציה" הנחשבת כאידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית. לעיתים אף נמצאו יחסים הפוכים כאשר המורה הוא בעל אידאולוגיה דתית שמרנית ואידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית וכן להיפך.

ביחס לאידיאולוגיה החינוכית, נמצא כי קיים מתח אצל כל המורים המלמדים לבגרות, בין תפיסות "האקולטורציה" ו"הסוציאליזציה", שמגיע לשיאו אצל מורים המלמדים בבתי ספר בפריפריה, המאופיינים ברמה סוציו-אקונומית נמוכה. בנוסף, קיים מתח בין תפיסות "האקולטורציה" ו"האינדיבידואליזציה" המנכיחים את הקושי העמוק שקיים בלימוד תנ"ך עבור מורים דתיים השמרנים במפגש בין ההנחות הדתיות המוקדמות לפשט הפסוקים והרצון לראות בדמויות המקראיות מודל מושלם וחינוכי ובין הסיפורים עצמם בהם מוצגים חטאים. עוד עולה כי קיים מתח מובנה בין תפיסת האמון וקבלה ללא עוררין הקיימת בחינוך דתי, להדגשת הרציונליות בחינוך מודרני השואפת פעמים רבות למורכבות ולשינוי.

עוד עולה מממצאי המחקר ביחס לאידיאולוגיות החינוכיות של המורים, כי הם משלבים באופן זה או אחר את שלושת אידיאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002) האקולטורציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואליזציה. האידיאולוגיה הדומיננטית ביותר וזו הנמצאת אצל כל המורים כאידיאולוגיה מובילה היא אידיאולוגיית ה"אקולטורציה". כל המורים המלמדים כיתות לבגרות, משלבים את אידיאולוגיית ה"סוציאליזציה" בהוראה שלהם. רק שני מורים משלבים בהוראה באופן משמעותי גם את אידיאולוגיית ה"אינדיבידואליזציה". ביחס לאידיאולוגיה הדתית, עולה כי קיימת עמדה בסיסית זהה כלפי התנ"ך אצל כל המורים, עמדה דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים לסוגיות הבאות: (א) העמדה האפריורית ביחס ללימוד התנ"ך (ב) היחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית (ג) היחס לדמויות המקראיות.

הבדלים אלו משתקפים בשלוש אוריינטציות עיקריות של אידיאולוגיה דתית:

**אוריינטציית "עונה פרשנית"** - אוריינטציה הנובעת מהעמדה האפריורית של הלומד הן כלפי התנ"ך המחייב ענוה והתבטלות והן כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. עפ"י עמדה זו אין ללומד סמכות לפרש את הטקסט אלא רק לחז"ל ולפרשנים המסורתיים, ומשמעותה כי האמת האלוהית והפרשנית באה לידי ביטוי דווקא באופן שהם מפרשים אותה.

**אוריינטציית "יושר וכנות פרשנית"** - באוריינטציה זו העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך מחייבת את הלומד ליושר אינטלקטואלי וכנות בהבנת הכתוב. משמעותה היא גישה לטקסט ללא הנחות מוקדמות, גם לא אלו של חז"ל, ומתוך רצון להבין את דבר ה' כפשוטו.

**אוריינטציה משלבת** - באוריינטציה זו המורים אינם מציגים אידיאולוגיה מגובשת ביחס לעמדה האפריורית כלפי הטקסט ולנושאים העומדים במחלוקת. הם נוטים להתייחס לסוגיות האידיאולוגיות בדפוס של "גם וגם" המבקש להשאיר ערכים אידיאולוגיים ללא הכרעה ברורה.

בנוסף לאוריינטציות העיקריות, עלו במחקר אוריינטציות אידיאולוגיות סמויות החושפות את הרב מימדיות האידיאולוגיות הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך: 1. **אוריינטציה לאומית - ציונית**- גישה זו חותרת לשילוב תכנים בעלי אופי ציוני מובהק, ולפרשנות התנ"ך המקבל יישום ופרשנות מחודשת

לתהליכי גאולה עם שיבת ציון. 2. **אוריינטציה לאומית- משיחית**- גישה זו שמה דגש על מסרים לאומיים הקשורים בתיקון עולם, ומהלכים לימודיים בעלי משמעויות לאומיות ומשיחיות. 3. **אוריינטציה לאומית פוליטית**- גישה זו שואפת לתת משמעות פוליטית ואקטואלית לאירועי השעה, דרך פרשנות המקרא. 4. **אוריינטציה דתית קיומית**- אוריינטציה החותרת למשמעות רלוונטית וקיומית של החומר הנלמד. 5. **אוריינטציה ערכית מוסרית**- על פי גישה זו יש לשים דגש על הפן המוסרי והערכי העולה מלימוד התנ"ך ולעודד דיון בנושאים מוסריים בכיתה. 6. **אוריינטציה מזרחית**- אוריינטציה ששמה דגש על "אמונת חכמים", שמשמעותה התבטלות והערצה של דמויות המקרא, רבנים ותלמידי חכמים, וכן פרשנות המבוססת על נאמנות לתרבות מסוימת, לעולם ערכים מסוים ולמורשת.

### **מסקנות והמלצות יישומיות**

הוראת מקצועות הקודש רוויה בהנחות יסוד ובהשקפות האידיאולוגיות. האידיאולוגיה הדתית והאידיאולוגיה החינוכית של המורים הן מרכיב חשוב בזהות המורים ומהוות חלק מרכזי בתהליך ההוראה. אף כי ברור שהמרכיב האישי-אידיאולוגי הינו דומיננטי במעשה ההוראה, הוא אינו נוכח ומדובר באופן גלוי במרחבי ההכשרה וההוראה בחמ"ד, מהכשרת המורים, בתוך מרחבי בתי הספר, ובין המורים והתלמידים. היתרונות של הימנעות משיח מעורר מחלוקת והרצון לשמור על שלום בין קבוצות שונות הוא ברור, אך יש בו גם חסרונות רבים, בהן החמצה של הדיאלוג סביב הפרשנות של מקורות היהדות אשר מהווה המשך התפתחות ההגות היהודית, וכן החמצת דיאלוג סביב דילמות ואתגרים בתחום החינוך, ובתוך כך בתהליכי הוראת מקצועות הקודש.

חסרונות נוספים בגישה זו, אותם מציינים גם חוקרי הוראת מקצועות היהדות החינוך הממלכתי (שקדי, 2002; שקדי וניסן, 2009; מושקט ברקן, 2006), נוגעים בעובדה כי ניתוק המימד האישי-אידיאולוגי של המורים מצמצם את העומק האפשרי של העיסוק המקצועי במקורות היהודיים. התמודדות גלויה עם המתחים מאפשרת למורים למקם את העמדות שלהם בתוך הקשר חברתי, דתי ואינטלקטואלי ומשפיעה על הבניית התכנים. בנוסף, היא מאפשרת יצירת "מפה" אידיאולוגית ברורה עבור המורים, אשר יכולה לסייע להם להתמודד עם עמדות שונות משלהם ולבחון מחדש את השקפותיהם.

אני סבורה כי קיים צורך חיוני של המורים לברר את הזהות שלהם בכל הקשור לאידיאולוגיה הדתית והחינוכית. מתן הזדמנות למורים להבהיר לעצמם את אמונותיהם, ערכיהם ועמדותיהם יסייע להם בהוראת מקצוע התנ"ך המאופיין בהיבטים רגשיים, ערכיים והתנהגותיים. ברור זה יסייע גם לפתח ולשקול אסטרטגיות להתמודדות עם המתח בין חתירה לכנות והבעת דעה אישית-אידיאולוגית מחד גיסא ומחויבות מקצועית למערכת ולתכנית הלימודים מאידך גיסא.

על פי ממצאי מחקר זה אני ממליצה לבחון כיוונים בהכשרת מורים אשר יסייעו בפיתוח הזהות האידיאולוגית והמקצועית של המורים. שילוב דיון אידיאולוגי כחלק מתהליכי הכשרת המורים יאפשר פיתוח מקצועי מיטבי, פיתוח מודעות לאוריינטציית ההוראה, וחשיפה לתאוריות פרקטיות של מורים. ביחס לתוכנית הלימודים אני ממליצה על נכונות לבירור גלוי של מתחים אידיאולוגיים בתוך תוכנית הלימודים ועל התאמת תוכנית הלימודים למגוון האידיאולוגי והחברתי בחמ"ד.

בנוסף, על רקע הגיוון האידיאולוגי של המורים בתוך רבים מבתי הספר בחמ"ד, אני ממליצה על קיום שיח אידיאולוגי בתוך צוות המורים בבית הספר, וכן שהמורים יציגו את האידיאולוגיות הדתיות בפני התלמידים באופן גלוי. כמו כן, יש לתווך לתלמידים את השונות האידיאולוגית בתוך צוות המורים בבית הספר.

## מבוא

לימוד תנ"ך הוא אחד ממקצועות הלימוד המרכזיים בחינוך הממלכתי דתי. מקצוע זה נלמד בכל בתי הספר הדתיים ובכל שנות הלימוד, מהיסודי ועד סיום לימודי התיכון, ומוקדשים לכך שעות לימוד רבות. בנוסף, הוראת התנ"ך תופסת חלק משמעותי מהמטרות המרכזיות בחינוך הדתי, שהם החדרה והעמקה של מחויבות התלמידים בבתי ספר לאמונה, לאידיאלים ולמסורת.

לימוד התנ"ך מהווה אתגר של ממש בחינוך הדתי בשל החשש כי בסיפור המקראי מצויות סוגיות בעייתיות רבות, שאדם מן השורה יכול להיכשל בהן באמונתו, וכן בשל מתח מובנה המתקיים עם מאפייני החינוך המודרני השואף להקנות מיומנויות יסוד הנחוצות לתלמיד בחברה מודרנית.

על אודות שיטות ההוראה בחינוך הדתי נכתבו מאמרים ומחקרים רבים (סמט, 2015), עם זאת, בולטים בהיעדרם מחקרי שדה פדגוגיים איכותניים אודות הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי דתי. רוב מחקרי השדה עד כה בתחום "ידע מורים" בתנ"ך נערכו בבתי הספר הממלכתיים בישראל ובמוסדות חינוך מהתנועה הקונסרבטיבית בארה"ב (למשל: שקדי, 2003; יניב, 2010; Dorph, 1993). הבסיס התיאורטי של מחקרים אלו התמקד ב"ידע ואמונות מורים", ולעיתים בתת קבוצה בתוך "ידע מורים" המתייחסת ל"אידיאולוגיות מורים". מטרת מחקר זה היא לתאר מהן אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי העל יסודי בישראל, אוריינטציות הוראה אלו מורכבות מהאידיאולוגיות הדתיות והחינוכיות של המורים.

**הפרק הראשון** של מחקר זה, מוקדש לסקירת הספרות הרלוונטית למחקר. החלק הראשון של סקירת הספרות, יתמקד ב"חינוך דתי" והוראת טקסטים קדושים, ולאחר מכן אציג סקירת ספרות המתייחסת באופן ספציפי לחינוך הממלכתי דתי בישראל ולמאפייני הוראת מקצועות הקודש. בהמשך תובא סקירה נרחבת על הוראת התנ"ך בישראל, הכוללת את הצגת הגישות העיקריות להוראת התנ"ך בכלל ובציבור הדתי והחמ"ד בפרט. בחלק זה יינתן רקע נרחב על המחלוקות האידיאולוגיות הנמצאות בבסיס הגישות השונות. לאחר מכן תינתן סקירה על הוראת המקרא בחמ"ד מאז הקמתו ועד ימים אלו. בחלק השני של סקירת הספרות, תוצג המסגרת התיאורטית של המחקר "ידע ואמונות מורים", בדגש על תת הנושא של "אידיאולוגיות מורים", ובפרט אודות אידיאולוגיות דתיות וחינוכיות.

**הפרק השני** עוסק במתודולוגיה שנבחרה למחקר. הוא יתחיל בתיאור המאפיינים של שיטת המחקר האיכותנית והסיבה ששיטה זו היא המתאימה ביותר למחקר. הפרק ימשיך בהצגת שאלות המחקר, כלי המחקר והליך המחקר. לאחר מכן, אפרט את הסוגיות של אמינות המחקר ושיקולים אתיים במחקר. בסיום הפרק אציג את הרקע האישי והמקצועי של המורים המשתתפים במחקר.

**הפרק השלישי** הוא פרק הממצאים, בו יוצגו הממצאים עפ"י הקטגוריות שעלו במחקר. בחלק הראשון יוצגו הממצאים ביחס לאידיאולוגיה הדתית, הממצאים המעידים על כך כי קיימת עמדה זהה ביחס לתנ"ך

אצל כל המורים, עמדה דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים בעמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך, היחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית והיחס לדמויות המקראיות.

בחלק השני של פרק הממצאים יוצגו האידאולוגיות החינוכיות של המורים. הקטגוריות שעלו במחקר ביחס לאידאולוגיות אלו הן: ידע על תלמידים, ידע על תוכנית הלימודים, מטרות הוראה ואסטרטגיות הוראה. קטגוריות אלו תואמות את מרכיבי "ידע המורים" עפ"י גרוסמן (1990)

בחלק השלישי של פרק הממצאים יוצגו הממצאים ביחס לאוריינטציות ההוראה של המורים במעשה ההוראה, עפ"י שלושת אידאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002): האקולטורציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואציה.

**הפרק הרביעי** הוא פרק הסיכום והדיון. בפרק זה אסכם ואדון בממצאים שעלו מהמחקר. ראשית אציג את סיכום אוריינטציות ההוראה הדתיות החינוכיות של המורים.

שלוש אוריינטציות עיקריות של אידאולוגיה דתית: **אוריינטציות "ענוה פרשנית"** - אוריינטציות הוראה הנובעת מהעמדה האפריורית, של הלומד כלפי התנ"ך, המחייבת ענוה והתבטלות כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. **אוריינטציות "יושר וכנות פרשנית"** - באוריינטציה זו העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך באה לידי ביטוי במילים "כנות ויושר אינטלקטואלי", שמשמעותה גישה לטקסט ללא הנחות מוקדמות, גם לא אלו של חז"ל, ומתוך רצון להבין את דבר ה' כפשוטו.

**אוריינטציה משלבת** - באוריינטציה זו המורים אינם מציגים אידאולוגיה מגובשת ביחס לעמדה האפריורית כלפי הטקסט ולנושאים העומדים במחלוקת. הם נוטים להתייחס לסוגיות האידאולוגיות בדפוס של "גם וגם" המבקש להשאיר ערכים אידאולוגיים ללא הכרעה ברורה.

בנוסף לאוריינטציות העיקריות, אציג אוריינטציות אידאולוגיות סמויות החושפות את הרב ממדיות האידאולוגיות הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך: 1. אוריינטציה לאומית – ציונית. 2. אוריינטציה לאומית - משיחית. 3. אוריינטציה לאומית פוליטית. 4. אוריינטציה דתית קיומית. 5. אוריינטציה ערכית מוסרית. 6. אוריינטציה מזרחית.

בהמשך הפרק, נסכם ונדון בכל אחת מהקטגוריות שעלו במחקר ביחס לאידאולוגיות הדתיות והחינוכיות של המורים. בנוסף, אסכם ואדון ביחס בין ההצהרות של המורים בראיונות בקשר לאידאולוגיות שלהם לבין אופן ההוראה שלהם בפועל כפי שנחשף במסגרת התצפיות שנערכו במחקר.

הדיון יערך במסגרת התיאורטית של הגדרת אידאולוגיות העל החינוכית של לם (2002). ביחס לממצאים המעידים על כך האידאולוגיה הדומיננטית אצל כל המורים היא אידאולוגיית ה"אקולטורציה", בנוסף כל המורים המלמדים כיתות לבגרות, משלבים את אידאולוגיית ה"סוציאליזציה" בהוראה שלהם. רק שני מורים המשלבים בהוראה באופן משמעותי גם את אידאולוגיית ה"אינדיבידואציה".

בנוסף אדון, בשאלת היחס בין האידאולוגיה הדתית לאידאולוגיה החינוכית של המורים, כאשר מן הממצאים עולה כי לא קיימת בהכרח התאמה בין אידאולוגיה דתית שמרנית לאידאולוגית "האקולטורציה" הנחשבת לאידאולוגיה חינוכית שמרנית מסורתית. וכן לא קיימת התאמה בין אידאולוגיה דתית ליברלית לאידאולוגית "האינדידואציה" הנחשבת כאידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית. לעיתים אף נמצאו יחסים הפוכים, כאשר המורה הוא בעל אידאולוגיה דתית שמרנית ואידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית וכן להיפך.

בסיום פרק הדיון, אעסוק במשמעות הממצאים ובמה שניתן להסיק מהם, הן במישור התאורטי והן במישור הפרקטי. וכן בהמלצות ליישום בכמה מישורים: בהכשרות המורים, בתוכניות הלימודים, בבתי הספר של החמ"ד ובהמלצות למחקרי המשך.

## פרק ראשון - סקירת ספרות

מטרת מחקר זה לתאר מהן אוריינטציות הוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי העל יסודי בישראל, אוריינטציות ההוראה המורכבות מהאידאולוגיות הדתיות והחינוכיות של המורים. בפרק זה תוצג סקירת הספרות הרלוונטית למחקר. בחלק הראשון תובא סקירת ספרות על "חינוך דתי" והוראת מקצועות הקודש תוך התייחסות לאתגרים הייחודיים ולגישות השונות הקיימות בחינוך דתי והוראת מקצועות הקודש. בחלק השני של סקירת הספרות תוצג בהרחבה ספרות המחקר על החינוך הממלכתי דתי, ההתפתחות ההיסטורית, המאפיינים של הקבוצות השונות בחמ"ד והמתחים האידאולוגיים בין הקבוצות השונות.

בחלק השלישי של סקירת הספרות יוקדש להוראת התנ"ך. בחלק זה אציג את הגישות העיקריות להוראת התנ"ך בכלל ובציבור הדתי והחמ"ד בפרט. בחלק זה יינתן רקע נרחב על המחלוקות האידאולוגיות הנמצאות בבסיס הגישות השונות. לאחר מכן תינתן סקירה על הוראת המקרא בחמ"ד מאז הקמתו ועד ימים אלו.

בחלק הרביעי והאחרון של סקירת הספרות, אציג את המסגרת התיאורטית של המחקר "ידע ואמונות מורים", בדגש על "אידאולוגיות מורים", ובפרט על אידאולוגיות חינוכיות ואידאולוגיות דתיות בהוראת מקצועות הקודש. בנוסף אציג סקירה של מחקרים שנעשו בתחום "ידע מורים" ביחס למקצועות קודש בכלל ולהוראת תנ"ך בפרט.

### 1.1 חינוך דתי והוראת מקצועות קודש

#### 1.1.1 חינוך דתי

"חינוך דתי" מוגדר כמיקוד מרכיבי החינוך בבית הספר להגשמת היעוד הדתי (אנוך, 1981; ברלב, 1986). חלק מן המטרות המרכזיות בחינוך הדתי הוא הנחלת אמונה, אידאליים ומסורת (הרבתר, 2014). עקרונות יסוד אלו בחינוך הדתי מביאים למתחים עקרוניים עם מאפייני החינוך המודרני. אלכסנדר ומקלפלין (Alexander & McLaughlin, 2002) מציינים שלושה מתחים הקיימים בין חינוך מודרני לחינוך דתי:

1. הדגשת הרציונליות בחינוך מודרני השואפת פעמים רבות למורכבות ולשינוי, מול תפיסת אמון וקבלה ללא עוררין הקיימת בחינוך דתי.
2. מתח בין ערכים מודרניים של מימוש והגשמה עצמית באמצעות התפתחות רציונלית של התלמיד ומתוך שחרור מתרבות של דיכוי, למול ערעור על עמדות רציונליות בחינוך הדתי וטענות על דיכוי קבוצות מיעוט בחסות הדת.



3. מתח בין ערכים ליברלים ודמוקרטיים של סובלנות, כבוד הדדי וקבלת החלטת הרוב כסמכות עליונה, מול חינוך דתי לטקסים קדושים ולאמונה באל כמקור הסמכות.

רוזנק (2003) מתייחס אף הוא לאתגרים של היהדות הדתית המודרנית אותה הוא מכנה "יהדות של מקף". בהם עקרון "האמת הכפולה" – שמשמעותה אידאל של נאמנות כפולה לאמת אלוהית המגיעה לאדם משתי מקורות. התגלות ישירה של אלוהים הבאה לידי ביטוי בתורה, ותבונה הנובעת מתוך עיון במציאות. באופן אידאלי המקורות האלו אמורים להשלים ולבנות חזון חברתי ואישי ראוי ושלמות קיומית. אולם בפועל אידאל זה חושף את הדתיות המודרנית לביקורת על בלבול וחוסר כנות.

עקרון נוסף שמעמיד את החינוך הדתי במתח הוא עקרון של "סדר עדיפויות ומידור", כאשר מצד האחד מתקיימת התייחסות חיובית לעולם התרבות הכללי ומן הצד השני, המרכיב הדתי אמור להוביל מבחינת כוח הסמכות.

ישנם פילוסופים וחוקרים מתחום החינוך (Flew, 1972; Snook, 1972) הטוענים כי חינוך דתי אינו נחשב חינוך אלא אינדוקטרינציה. הרברתר (2014) מציין מספר סיבות העומדות בבסיס טענה זו: סיבה אחת קשורה בכך שבחינוך הדתי עוסקים בהוראת תכנים שאינם ניתנים להוכחה מדעית. סיבה שנייה היא כיוון שבחינוך הדתי קיימת נטייה להוראה שאינה קשורה בהכרח לעובדות. או לחילופין, הצגת העובדות מתבצעת באופן מגמתי כדי להצדיק אמונות דתיות קבועות מראש. סיבה אחרונה קשורה בנטייה לניצול כריזמה אישית של המורה על מנת להחדיר את האמונה הדתית בתלמיד, באופן שיתקבל בצורה שאינה ניתנת לערעור.

על רקע טענות אלו השוללת את הלגיטימיות של החינוך הדתי, ישנם חוקרים המסבירים כיצד ניתן לתפוס את החינוך הדתי כחינוך ולא כאינדוקטרינציה.

רוזנק (2003) מציע לראות במושג "חינוך" "פעולה התופסת את האדם כמכלול שלם... אנו מצפים שיוכל לאחד רכיבים שונים באישיותו" (עמ' 23). רוזנק מתמודד עם השאלה כיצד ניתן לשמר את המסגרת התרבותית אך יחד עם זאת לעודד התפתחות ויצירה. כדי לענות על שאלה זו מבחין רוזנק בעקבות אוקשוט (Oakeshott, 1962) בין המושג "שפה" ו"ספרות". "שפה", לפי אוקשוט, היא סך ההנחות או "כללי המשחק" של תרבות נתונה (רוזנק, 2003 עמ' 21), וה"ספרות" מתייחסת ליצירות תרבות ורוח שנוצרו כפרשנות ל"שפה".

עבור רוזנק, הקומה הראשונה של ה"שפה" מכילה ערכים מוחלטים המזהים את התרבות כישות יחודית בהבנת הטוב. ערכים אלו מביעים תפיסה מוסרית, נורמטיבית אודות האדם על מהותו ויעודו (רוזנק, 2003 עמ' 68). לאחר היכרות מעמיקה עם רובד "השפה", ניתן מקום ליצירה תרבותית חדשנית ויצירתית ברובד "הספרות". על פי רוזנק חינוך דתי יכול להיחשב חינוך כיוון שלצד היכרות עם התרבות, קיימת אפשרות לנתינת פרשנויות שונות. רוזנק רואה בקריטריון התוצאה את האפשרות להבחין האם מדובר בחינוך או

אינדוקטרינציה, כאשר נתבונן באישיות המתעצבת כתוצאה של הפעילות החינוכית, על פי מידת היצירה והעצמאות של התלמיד.

אלכסנדר (Alexander, 2015) טוען שניתן לחנך באמצעות אידיאולוגיה דתית מבלי לנקוט באינדוקטרינציה, זאת באמצעות הבחנה בין אידיאולוגיות מוסריות לאידיאולוגיות בלתי מוסריות.

אידיאולוגיות מוסריות מורכבות מחזון של הטוב ועוסקות בעניינים של ערך ומוסריות. הן מאופיינות באמצעות 4 מרכיבים: מרכיב אתי, מרכיב הוליסטי, מרכיב פרגמטי ומרכיב סינתטי.

מרכיב אתי - היכולת להבחין בין ערכים שליליים לערכים חיוביים. מרכיב הוליסטי - מושג "הטוב" הוא כללי והוליסטי ומקיף את כל תחומי החיים. מרכיב פרגמטי - מימוש הטוב בא לידי ביטוי בעשייה ואינו קיים רק ברמה המופשטת. ומרכיב סינתטי – כאשר קיימת פתיחות ודיאלוג לשילוב של ערכים אחרים ממסורות שונות אשר שומרות על ערכים אתיים.

על בסיס הגדרה זו, אלכסנדר רואה את תפקיד החינוך כהכשרה בתוך קהילה שהיא בעלת חזון של הטוב. אם החינוך כרוך בטיפול המודעות למוסר כפוטנציאל הטמון בכל אדם, האינדוקטרינציה כרוכה בהתערעות פוטנציאל זה על ידי שלילת גישה לכלים המושגיים הדרושים לה למימוש. בעוד חינוך הוא בהכרח פעילות אתית, אינדוקטרינציה היא מטבעה לא מוסרית, משום שהיא מערערת את התנאים הנדרשים לאתיקה ושיח מוסרי הגיוני. אינדוקטרינציה עוסקת בתוצאות שנקבעו מראש, במקום הבנה, פרשנות וחדשנות, ובנוסף היא מבקשת התאמה של אמונה ופרקטיקה באמצעות פדגוגיה של אחדות. על מנת ליישם את השילוב בין אתיקה לחינוך יש לנקוט בגישה אותה מכנה אלכסנדר "פדגוגיה של השונות" (Pedagogy of Difference). שיטת הוראה המעודדת חשיבה ביקורתית, שאילת שאלות מתוך ענוה המכירה ביכולת האדם והמסורת להגיע לידי טעות.

עפ"י גישה זו, לא מספיק ללמוד, אלא יש להגיע ליישום החזון של הטוב בעשייה ממשית. חינוך בגישה זו צריך להיות פתוח לתפיסות נוספות של הטוב, גם בתוך המסורת אך גם מחוץ לה. גם כאלו שהתלמיד לא יסכים איתן בהכרח.

הדיאלוג בין המסורות עפ"י אלכסנדר מחזק את האוטונומיה וחופש הבחירה של התלמיד ומאפשר לו להתבונן באופן רפלקטיבי על השקפותיו. בנוסף, הדיאלוג מאפשר לתלמיד לחוות באותנטיות את בחירותיו, כיוון שהוא בחר בהן באופן חופשי, ללא כפייה ממקור חיצוני.

### **1.1.2 גישות שונות להוראת מקצועות קודש**

חלק מרכזי משיטות ההוראה בחינוך דתי מבוסס על טקסטים דתיים המתבססים על מסורות בנות מאות ואלפי שנים. בספרות העוסקת במחקר ובחינוך יהודי אנו מוצאים התייחסויות אידיאולוגיות הנעות על הציר שבין ביקורתיות לבין הזדהות כלפי המקורות היהודיים (מושקט-ברקן, 2006).

ברן (Byrne, 2014) מבחינה בשלוש גישות מקובלות ביחס להוראת הדת. למידה אל הדת ( Learning in Religion), למידה על הדת ( Learning about Religion), ולמידה מן הדת ( Learning from Religion). למידה אל הדת ( Learning in Religion) היא הוראה שמטרתה להביא את התלמיד להיות חלק מתוך מסורת הדת, באמצעות פיתוח אמונות ופרקטיקות היוצרות חיברות. גישה זו מניחה כי הדת הינה חלק מאורח החיים. גישה זו מכונה לעיתים "אינדוקטרינציה" והיא רואה את תפקידו של בית הספר לשמור על הנורמות החברתיות.

למידה על דת ( Learning about Religion) מתייחסת ללימוד על הדת ממבט חיצוני. גישה זו נוקטת בעמדה רב תרבותית, והיא מתייחסת למספר מסורות באמצעות פדגוגיות מתקדמות. גישה זו רואה בחינוך "כללי" אישי ללומד להרחבת הבנתו. גישה זו מאופיינת בלימוד אקדמי וקוגניטיבי, וחותרת לידע על דתות, אך לא של קבלה של דת מסוימת.

הלמידה מן הדת ( Learning from Religion) מתייחסת לאופני לימוד המנסים לשאוב יסודות מוסריים מתוך לימודי הדתות ומתוך כך לעודד פעולות של צדק חברתי. גישה זו בוחנת את הבסיס המוסרי של דתות ומערכות אמונה, וכיצד הן עשויות לתרום לחברה.

בדומה להבחנות אלו של ברן, מציעים אלכסנדר ומקפלין (Alexander and McLaughlin, 2002) להבחין בין "חינוך בדת ורוחניות מבחוץ" ו"חינוך בדת ורוחניות מבפנים". "חינוך בדת ורוחניות מבחוץ" מתייחס לאופנים של חינוך בהם אין למסורת דתית או רוחנית מעמד נורמטיבי. כאשר סוגיות דתיות מהותיות כגון: משמעות, אמת וערכים נתפסות בעיקר כעניינים לחקירה, לדיון ולהערכה ביקורתית. שיטות חינוך מעין אלו נמצאות בדרך כלל בבתי הספר של חברות דמוקרטיות, ליברליות.

"חינוך בדת ורוחניות מבפנים" לעומת זאת מתייחסות לתפיסות חינוך המביאות את התלמיד למסורת דתית ורוחנית מסוימת. צורות חינוך אלה מוצעות בדרך כלל בבתי ספר דתיים.

אלפרט (2002) מכנה את הגישה זו של "חינוך בדת מבפנים" כגישת "האורתודוקסיה הדתית". נקודת המוצא של גישה זו היא האמונה באל, כאשר ישנה תפיסה ברורה של אורח חיים ונורמות התנהגות רצויות. הגדרת התכנים והמטרות של החינוך נגזרות באופן ישיר מאמונה זו. בארץ, גישת "האורתודוקסיה הדתית" באה לידי ביטוי בזרמי החינוך הדתיים ובתוכניות הלימודים של זרמים אלו.

כאמור, אחד מעקרונות היסוד הוא הקניית חינוך דתי לאמונה באלוהים וקיום מצוות באמצעות לימוד מוגבר של מקצועות קודש. המעמד המיוחד של מקצועות הקודש בחינוך הדתי נגזר מהשילוב של אמונה בקדושת הטקסטים הנלמדים, הקרבה הרגשית לחומר הנלמד, וכן הדרישה מחויבות למסורת ולקיום המצוות.

תפקיד המורה המלמד את מקצועות הקודש, להיות מחויב באפן מלא למסורת, להוראה ולימוד תורה, הן מתוך מחויבות מקצועית והן מתוך מחויבות דתית. עליו להקנות לתלמידיו ידע וערכים של עולם דתי מתוך

הבנה שהוראה זו עשויה להשפיע על יחס התלמיד ללימוד תורה ומחויבות למסורת לאחר סיום לימודיו בבית הספר (ועקנין, 2001).

אילו (2004) בעקבות רוזנק (2003), מבחינה במספר מאפיינים למקצועות הקודש בחינוך הדתי:

1. מימד התנהגותי - מקצועות הקודש כוללים היבטים מעשיים של קיום מצוות והלכה.
2. לימוד שהוא בגדר מצווה דתית - לימוד תורה והוראתה הינם מצווה דתית.
3. ייחוס קדושה - האמונה היהודית מייחסת קדושה לטקסטים המסורתיים. בהתייחס ללימוד תנ"ך, הנחת היסוד היא כי התורה ניתנה מן השמיים. הנחה זו מחייבת יחס מיוחד של יראת כבוד כלפי הטקסט. שינוי בדרכי הלימוד של הטקסטים או בפרשנים הנלמדים עלול להיחשב כפגיעה במסורת.
4. קרבה רגשית - מדובר בטקסטים שיש שאיפה לטפח כלפיהם קרבה רגשית רבת עוצמה. הנחת היסוד של החינוך הדתי היא שעליו לתרום לפיתוח קשר רגשי עמוק לטקסט, מעבר להתנסות האקדמית - אינטלקטואלית.

## **1.2 החינוך הממלכתי דתי בישראל**

### **1.2.1 התפתחות היסטורית**

היהדות הדתית המודרנית נוצרה בעיקר בבית מדרשו של הרש"ר הירש שביקש לשלב בין האמונה, ההלכה והמודרנה. במונחים של הרש"ר הירש בין תורה ודרך ארץ. בהמשך היא הופיעה כתנועה ציונית- "המזרחי" וכיהדות הדתית לאומית (רוזנק, 2003). החמ"ד הינו מסגרת המשך ארגונית לזרם "המזרחי" שנוסד לפני כ-100 שנים (דגן, 2006).

תנועת "המזרחי" הקימה את בית הספר "תחכמוני" ביפו ואת בית הספר "נצח ישראל" בפתח תקווה. שני בתי הספר שילבו תוכנית לימודים חילונית בלימודי יהדות מסורתיים. שני בתי הספר פעלו בהנחיית זרם "תורה ועבודה" מתוך פילוסופיה של הקהילה היהודית אורתודוכסית בגרמניה.

בין השנים 1919-1948 נעשו ניסיונות להגדיל את מספר בתי הספר, הוקמו מוסדות חינוך שונים, גני ילדים, בתי ספר יסודיים ותיכונים וסמינרים להכשרת מורים. לבתי הספר נתנה אוטונומיה מלאה בדרכי ההוראה והלמידה. לאחר קום המדינה תפקדו הזרמים החינוכיים השונים בחסות משרד החינוך, אך המפלגות הפוליטיות שמשו כ"ועדות מפקחות" (כץ, 2004).

בשנת 1953 נחקק חוק החינוך הממלכתי כאשר החינוך הממלכתי דתי הוגדר כמגמה ממלכתית נפרדת לצדו של החינוך הממלכתי החילוני חוק זה קבע כי חינוך ממלכתי דתי הוא חינוך ממלכתי, אלא ממוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם (דגן, 2006).

לאורך השנים קלט החמ"ד לשורותיו את כל התלמידים שהוריהם הצהירו שהם מעוניינים בחינוך דתי לילדיהם. מדיניות זו של פתיחות בקבלת תלמידים גרמה לכך שבתחילת שנות הארבעים החליטו הורים

ממשפחות דתיות ומבוססות להקים מוסדות חינוך תיכוניים פרטיים כאשר ניתן בהם חינוך תורני מוגבר. הישיבות התיכוניות היו בעלות אופי מודרני אשר תלמידיה ניסו לגשר בין ערכי הישיבה המסורתיים לערכי המודרנה. מאוחר יותר הוקמו מוסדות מקבילים לבנות שנקראו אולפנות.

בתחילת שנות ה-50 החל גל עלייה מארצות האסלאם אשר הביא אתו עולים רבים שומרי תורה ומצוות ברמות שונות. עולים או ביקשו להעניק לילדיהם חינוך דתי. מדיניות החמ"ד הייתה קליטה לכל דורש. גישה זו הגדילה וביססה את החמ"ד אך יחד עם זו פגעה ברמתו הלימודית והדתית של החמ"ד. מציאות זו הקנתה לחמ"ד דימוי עצמי ירוד מבחינה לימודית ודתית.

תהליכים היסטוריים ששיאם לאחר מלחמת ששת הימים יצרו תחושה שהגאולה מתקרבת וגרמו להקמת רשת חינוך דתית אליטיסטית שתהווה מודל וסמל לחברה הרחבה. רשת זו נקרא "נעם" ובנים ו"צביה" לבנות. רשת זו דרשה תגבור לימודי קודש והפרדה מוחלטת בין בנים לבנות. משפחות דתיות רבות עזבו את החמ"ד לטובת מסגרות אלו (גרוס, 2011).

פתיחתם של מוסדות מובדלים כדוגמת "נעם" ו"צביה" וכן רשת הישיבות והאולפנות הייתה בין הגורמים לשינויים שנעשו בתוך החמ"ד ולנסיונות להגביר את אופיו התורני. הקמת המוסדות התורניים העמיד את החינוך הדתי במציאות בתחרות קשה והחליש את החמ"ד.

### **1.2.2 עקרונות החמ"ד**

החינוך הממלכתי דתי מבטא התמודדות פדגוגית של האדם היהודי דתי עם אתגרי המודרנה והוא מהווה חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך הממלכתית בישראל. מדיניות החמ"ד אינה מוצגת כמשנה סדורה ושיטתית. על הקווים המנחים של מדיניות זו ניתן ללמוד באמצעות חוזרי המנהל הדתי. העקרונות הרעיוניים והמעשיים של החמ"ד מבוססים על שילוב בין עקרונות החינוך הדתי ישיבתי לבין החינוך היהודי מודרני בהשראת תנועת ההשכלה היהודית ותנועת "תורה עם דרך ארץ" של הרש"ר הירש (גרוס, 2004).

קיל (1977) מנסח שלושה עקרונות עיקריים לחמ"ד:

1. חינוך דתי- הקניית חינוך דתי לאמונה באלוהים וקיום מצוות וכן לימוד מוגבר של מקצועות קודש בהם: תנ"ך, משנה, גמרא, הלכה והגות יהודית.
2. חינוך מודרני- הקניית מיומנויות הנדרשות בחברה מודרנית ודמוקרטית וכן הקניית תכנים ותחומי דעת כללים כגון: מתמטיקה, אנגלית ומדעים. שיאפשרו לתלמיד להשתלב בתום לימודיו במעגל התעסוקה.
3. חינוך לאומי- חינוך ציוני לשמירת אחדות עם ישראל וכן עידוד תרומה לחברה, התיישבות ברחבי המדינה ותרומה למולדת באמצעות שירות צבאי משמעותי.

### 1.2.3 אוכלוסיית החמ"ד ומתחים אידאולוגיים

זהות המחנה הדתי-לאומי מושתתת על ארבעה רכיבים: דתיות, לאומיות, ציונות ופתיחות מסוימת למודרנה, לכל אחד מרכיבי הזהות קיימות פרשנויות שונות, היוצרות בתוכו זרמים ותתי-זרמים. קבוצות לו נעות על הרצף בין תפיסות אולטרה-ליברליות, אורתודוקסיות ושמרניות, תפיסות אורתודוקסיות מרכזיות ותפיסות אורתודוקסיות. וכן מחלוקות קשות האגפים השמרניים, המרכזיים והליברליים ביחס למרכיב הפתיחות למודרנה.

ניתן לחלק את הקבוצות העיקריות בחמ"ד לארבע קבוצות עיקריות, קבוצת הליבה הדתי-לאומית המונה כ-31%, הקבוצה החרד"לית/תורנית מונה כ-6% והקבוצה הליברלית מונה כ-12%, וקבוצה נוספת שאינה רואה את עצמה כשייכת באופן מובהק לציבור הדתי לאומי, הקבוצה המסורתית-דתית המונה כ-24%. (הרמן ואחרים 2014; כהן, 2011).

במחקר של המכון הישראלי לדמוקרטיה זוהו שישה תחומים עיקריים של מחלוקות אידאולוגיות בין הקבוצות השונות: דת ואמונה, חינוך ותרבות, גברים ונשים, יהודים ולא-יהודים, סמכות ואוטונומיה, חברה ומדינה. (הרמן ואחרים, 2014)

כהן (2011) מזהה 9 ההבדלים בין שני הקטבים האלה נעים סביב מספר נושאים: 1. היחס לדת ואמונה - נטייה לקיצוניות ולחומרות מצד אחד מול ספקנות וביקורתיות והקפדה על ההלכה ללא החמרות מהצד השני. 2. חינוך ותרבות - שימת דגש לימודי קודש ופחות חשיפה לתרבות הכללית מול פתיחות לתרבות הכללית. 3. מעמד האישה - דגש על מעמדה המסורתי של האישה, והקפדה יתרה על צניעות והפרדה בין המינים, מול קידום שינויים במעמד האישה ותמיכה בחברה מעורבת. 4. יהודים ונוכרים - הפרדה ודגש על השונה מול יחס חיובי ותמיכה בדיאלוג. 5. סמכות ואוטונומיה - קבלת סמכות של רבנים הנקראת "דעת תורה" מול סירוב לקבלת סמכות זו ובמיוחד בנושאים החורגים מתחום ההלכה, 6. מדינת ישראל וחברה - מתן עדיפות לתורה ולהלכה בשאלות מדיניות מול כיבוד הדמוקרטיה הישראלית. 7. משקלה של ארץ ישראל - דגש על מרכזיותה של ארץ ישראל מול דגש גם על ערכים אחרים. 8. שילוב אקדמיה בתורה - לימוד תורה במתודה הישיבתית הקלאסית מול מתודות חדשות כגון "תנ"ך בגובה עיניים" ו"שיטת הרבדים בתלמוד", 9. יחס לחילוניות - הכרה בחילונים כתורמים לבניית המדינה מול הכרה גם בחילוניות עצמה.

### 1.2.4 הקבוצות השונות בחמ"ד

#### 1.2.4.1 החרדלי"ם

הכינוי 'חרד"ל' מהווה ראשי תיבות של המילים: חרדי, דתי, לאומי. לקבוצה זו יש שני עקרונות עיקריים

התחזקות דתית מחד גיסא, והסתייגות ברמות שונות מהמודרנה מאידך גיסא. תפיסת עולם שמזדהה עם הציונות, הלאומיות, המדינה, הממלכתיות ותומכת בשירות בצה"ל ובקיום שאר מצוות הציונות, אך מתרחקת במובהק מהנורמה הרווחת בציונות הדתית באשר לחיים המודרניים.

הזרם החרד"לי שבתוך הציונות הדתית החל לפתח שאיפות תורניות גבוהות יותר מאלו שהיו מקובלות לפני כן בציבור הדתי-לאומי. מנהיגיה הראשונים של הקבוצה היו בוגרי ישיבות לאומיות ובראשן ישיבת 'מרכז הרב' ובנותיה, אשר חפצו לפתח אורח חיים תורני מובהק. קבוצה זו החלה להיפך לציבור משמעותי בסוף שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים של המאה הקודמת.

מבחינה מספרית הקבוצה החרד"לית היא קבוצת מיעוט בציונות הדתית. אף על פי כן היא בולטת מאוד הן בשדה הרבני הן בשדה החינוך הדתי-לאומי — שני שדות מרכזיים המשפיעים עמוקות על עיצוב השיח ועל הזהות של המגזר המדובר (גודמן, 2015; שלג, 2020; הרמן ואחרים, 2014).

הזרם החרד"לי עוסק בהעצמת החינוך התורני המוקנה לילדיהם, זאת באמצעות הקמתם של בתי ספר תורניים בתוך או לצד החינוך הממלכתי, שבהם מוענק חינוך תורני מוגבר, תוך צמצום לימודי החול וצמצום החשיפה למודרנה. מייסדי בתי הספר התורניים טוענים כי בתי הספר הרגילים של החמ"ד מהווים סינתזה פושרת ובלתי מוצלחת בין פרדיגמה בסיסית של בתי ספר חילוניים לבין מעט לימודי קודש. הם שואפים להקים מסגרות לימוד יהודיות 'אוטנטיות' אשר 'הקודש' מהווה את יעדן הראשי (אריאל, 2006; פילבר, 1973). במשך השנים הקים זרם זה מפעלי חינוך רבים, כמו חינוך ולעתים אף יישובים שלמים, מכללות תורניות, תנועת נוער נפרדת, עיתון 'בשבע'. כל זאת באופן התואם אורח חיים 'חרד"לי' (גודמן, 2017).

#### קבוצות המשנה בתוך החרד"לים

שלג (2020) מזהה קבוצות משנה אשר החלו להופיע בחברה בחרד"לית, עם הבדלים שאינם רק פרקטיים אלא הם אידאולוגיים ותאולוגיים, שתי הקבוצות המרכזיות של החרד"לים קשורות לשתי ישיבות ירושלמיות בולטות: ישיבת 'מרכז הרב' וישיבת 'הר המור'.

האב הרוחני של הזרם החרד"לי הוא מייסד ישיבת "מרכז הרב", הרב אברהם יצחק הכהן קוק, ובעקבותיו בנו הרב צבי יהודה (הרצ"ה), לאחר פטירתו של הרצ"ה התחולל בישיבה מאבק ירושה סמוי אבל חשוב בין שניים מראשיה הבולטים, הרב אברהם שפירא והרב צבי טאו. שניהם ראו את עצמם כמובן כממשיכי דרכו של הרצ"ה, אבל היו ביניהם הבדלים עמוקים, חמש עשרה שנים לאחר פטירת הרצ"ה, הגיעו הדברים לידי שבר, סביב הוויכוח על הקמת מכון הוראה.

המכון נועד לאפשר לתלמידי הישיבה לרכוש בשנות לימודיהם גם תעודת הוראה. הרב שפירא לא חשש מפגיעה בהלכה, מכיוון שהלימודים בהפרדה מגדרית, והתכנים בפיקוח הישיבה אולם הרב טאו ראה בהחלטה להקים את המכון "צלם בהיכל" השאלות ההלכתיות היו בעיניו משניות בלבד — השאלה החשובה הייתה אם עולמה של הישיבה יתנהל "על טוהרת הקודש" או לא. מחלוקת זו הביאה לעזיבת הרב טאו

ולקמת ישיבה חדשה, ישיבת הר המור ולמעשה לפיצול בקבוצה בחרדל"ית לשתי קבוצות. קבוצה אחת שנשארה במרכז, וקבוצה שני שהקימה את ישיבת "הר המור" בראשות הרב טאו וישיבות "הקו" שקמו בעקבותיה.

**קבוצת ישיבת מרכז הרב** - מייצגת את הזרם החרדל"י המרכזי. בתחום הלימוד ישיבת מרכז הרב מתאפיינת בסגנון ישיבתי הרגיל הנהוג בישיבות הדתיות לאומיות, ובתחום הזהות היא מתבססת על ההלכה ולא על תפיסות תאולוגיות. בתחום המדיני, לעומת זאת, תפיסת העולם המשותפת לכלל החרד"לים היא ימנית והם מתנגדים לכל ויתור על ארץ ישראל.

**ישיבת "הר המור"** - היסוד המהותי ביותר בהשקפת ישיבת הר המור הוא מרכזיות ההיבט התאולוגי בעולמה הדתי. התפיסה הדתית ה"נכונה", היא התפיסה שעיצב נשיא הישיבה, הרב צבי טאו, על פי תפיסתו המציאות כולה היא בבואה של מאבקים בין כוחות רוחניים שונים. כדי להצליח בעיצוב המציאות יש צורך ללמוד היטב את "המפה הרוחנית" ולדייק בכל ניואנס שלה, שכן כל סטייה קלה בהבנת המפה, או בניקיון הדעת של הלומדים, עלולה לגרום לסטייה גדולה מאוד בהבנת המציאות וביכולת להתמודד איתה.

אפשר לומר שעצם ההתמודדות התאולוגית הזאת מושכת צעירים דתיים שיש להם עניין בשאלות תאולוגיות. אך יש להדגיש כי לא מדובר בקריאה פתוחה וחופשית של טקסטים הגותיים, כי אם בקריאה שמטרתה לעקור את רעיונות המערב ואת השפעתם מליבם של התלמידים. רבני הר המור מתנגדים שתלמידיהם, בדגש על תלמידים צעירים, יקראו בעצמם קריאה חופשית בכתבים ההגותיים שהם, המורים, קראו וקוראים. ולכן הרבנים קוראים ומתמצתים בעבור התלמידים את הטקסטים, ובתוך כך מוצאים את נקודות התורפה בהם ומסבירים להם מדוע הם טועים.

החתיכה לקדושתו וטוהרתו של המחנה גרמה לרב טאו למקד את ביקורתו בתפיסות תאולוגיות שגויות לשיטתו והתנגד לשילוב בין עולם הקודש לעולם החול. כך ביחס ללימוד תנ"ך (כפי שנרחיב בהמשך) ולשילוב תכנים אקדמיים וגישה ביקורתית אקדמית

הוא יצא גם נגד השיטה המכונה "שיטת הרבדים", הלומדים מתעמקים ברבדים ובהקשרים ההיסטוריים השונים של הטקסט התלמודי ולומדים להבין אותו דרך ההבחנה בין הרבדים השונים המצויים בו. זו הייתה כפירה בגישה הרואה בספרות היהודית הקנונית אוסף של טקסטים מקודשים שאין לנתחם כמו כל טקסט ספרותי.

הר המור והמוסדות שהקימו בוגריה מכונים "ישיבות הקו". כולן תובעות צייתנות מדוקדקת לקו התאולוגי שמעצב הרב טאו, האינטואיציה הבסיסית היא טהרנית מאוד, לחשוד בכל אדם או תפיסה שנולדו "בחוץ" שהם עלולים לחלל את קדושתו וטוהרתו של המחנה.

מבחינה דתית היא הקנאית והבדלנית מכל אגפי החרד"לות. היא הקיצונית ביותר מבחינת יחסה לחברה מעורבת ולהפרדת בנים ובנות, לכללי צניעות בלבוש, לכיסוי ראש; והיא מסתייגת מתרבות המערב ואפילו



מלימודי חול תלמידי הרב טאו הם שיזמו את המאבקים הפנים-דתיים החריפים ביותר סביב כל הסוגיות האלה (שלג, 2020).

#### **1.2.4.2 הקבוצה הדתית לאומית**

מבחינה עמדותיה והתנהגותה הקבוצה הדתית-לאומית היא קבוצת ביניים בין הקבוצה החרד"לית ובין הקבוצה ליברלית. עם זאת ביחס בשאלות הקשורה בפתיחות או שמרנות דתית, היא קרובה לעמדות הדתיים הליברלים מעט יותר מאשר לעמדות של החרד"לים. מאפיין נוסף של קבוצת הליבה הדתית-לאומית הוא הנטייה להשיב על חלק מן השאלות בדפוס של "גם וגם". ייתכן שהדבר מלמד על דפוס חשיבה המבקש שלא להכריע בין ערכים שונים ברמה האידאית (הרמן ואחרים, 2014).

#### **1.2.4.3 הקבוצה הדתית ליברלית**

הקבוצה הליברלית בציונות הדתית החלה להתארגן בצורה רשמית כתגובת נגד לזרם החרד"לי, ומזוהה גם עם תנועה שנקראת 'נאמני תורה ועבודה', תנועה זו דוגלת בשילוב משמעותי של המודרנה וערכיה בתוך חיי הדת (גודמן, 2017). ניתן לומר כי רבים מאנשי הזרם המודרני משלבים בין זהותם הדתית לזהותם המודרנית מתוך אסטרטגיה של 'מידור' ולא של 'הרחבה' כאשר הם יונקים בו-זמנית משני תחומים מקבילים, הדת והמודרנה, מבלי לנסות 'להרחיב' את הדת ולהחילה על המודרנה (דון-יחיא, 2003). חברי קבוצה זו מתחו ביקורת, בין השאר, על המגמה של הקמת בתי ספר תורניים חרד"ליים, בין היתר גם בגלל צמצום לימודי החול שבתכניות הלימודים שלהם (אדמנית, 1977; קיל, 1973). תפיסות החיים של הקבוצה הליברלית מעודדת ראיית ההשכלה הכללית וכגורם המשפיע על הרוח ונוגע בעמקי הנפש; פתיחות לאמנות; היכולת להבין ולהוביל תהליכים אישיים ובין-אישיים; רגישות למצב האנושי; מודעות ספרותית והבנת מורכבות החוויה האנושית תוך הסתייגות מגישות פשטניות וחד-צדדיות (גודמן, 2017).

באגף הליברלי של המחנה הדת-לאומי יש נוכחות ניכרת של אוכלוסייה ממוצא אנגלוסקסי. עולים רבים מארצות הברית שהגיעו מקהילות קונסרבטיביות הצטרפו לקהילות דתיות-לאומיות, בהיעדר חלופה קונסרבטיבית ממשית בישראל. הם הביאו עמם לא פעם רעיונות שהיו מקובלים במולדתם, אבל לא היו מקובלים עד השנים האחרונות במחנה הדת-לאומי הישראלי, למשל פמיניזם אורתודוקסי (הרמן ואחרים, 2014).

#### **1.2.4.4 הקבוצה המסורתית/ מזרחית**

החברה הדתית-לאומית מתאפיינת בדומיננטיות אשכנזית מתמשכת, הניכרת פחות במבנה הדמוגרפי ויותר בהרכב ההנהגה הפוליטית, הרבנית והחינוכית, ובסגנון הדתיות. ברוב הישיבות הציוניות-דתיות נוסח

התפילה, צורת הלימוד ועוד, תואמים את המסורת והמנהגים האשכנזיים. פלח רחב של ציבור מזרחי מסורתי אינו משתייך לחברה הדתית-לאומית ואינו משייך עצמו אליה בגלל התחושה של קושי להתקבל אליהם על בסיס שוויוני ומכבד (הרמן ואחרים, 2014).

למרות שמסורתיים אינם רואים את עצמם כשייכים בלציבור הדתי לאומי, הם מהווים חלק משמעותי בתוך החינוך הממלכתי דתי, ואחוז ניכר ממנו. החינוך הממלכתי דתי היה כלי לסוציאליזציה לקירוב העולים לציונות הדתית. במוסדות החמ"ד לא התקיימה הפרדה ממוסדת בין מוסדות חינוך לאשכנזים וספרדיים. אולם שאלת המוצא העדתי נותרה מרחפת ברקע לאורך השנים, ומעסיקה רבות את החמ"ד (פיקאר, 2011). במהלך שנות השישים והשבעים למדו 30%-40% מקרב המזרחים בחמ"ד, נטיית המזרחים הלכה וירדה עם השנים, אך עדיין ניכרה העדפה לחמ"ד על פני החינוך הממלכתי. לדברי פיקאר, רבים מהתלמידים ממוצא מזרחי שהגיעו אל החמ"ד היו תלמידים חלשים שנקראו ע"י המערכת כ"טעוני טיפוח". בפועל כמעט כל התלמידים טעוני הטיפוח בחמ"ד היו ממוצא מזרחי. המזרחים שלא הוגדרו כטעוני טיפוח, נטו להתרכז בבתי הספר הממלכתיים.

השיעור הגבוה של תלמידים חלשים ממוצא מזרחי בחמ"ד יצרו בעיות שילוב רבות, בשל הפערים הגדולים בתוך בתי הספר, שנבעו מישום רפורמת האינטגרציה, שנועדה ליצור אינטגרציה חברתית בין שכבות ועדות שונות. עירוב שנועד לשפר את הישגי התלמידים החלשים.

בפועל הניסוח להביא לאינטגרציה כשל. הישגי התלמידים החלשים לא השתפרו, והשגי התלמידים החזקים נפגעו. בנוסף חוסר הדמיון העמוק בין הקבוצות השונות בחמ"ד לא הביא לקירוב ואינטגרציה אלא לתוצאה ההפוכה של חיזוק דעות קדומות וסטריאוטיפים.

סוגיה נוספת שהטרידה את החמ"ד נגעה להבדלים במנהגי העדות. מדיניות כור ההיתוך ששאפה ליצור ישראלי אחיד, שללה למעשה מאפיינים רבים מהתרבות המזרחית, בחמ"ד מדיניות זו באה לידי ביטוי בקיום המנהג האשכנזי גם בבתי ספר עם רוב מזרחי, ובאימוץ נוסח התפילה האשכנזי. רבים מהמורים המזרחיים אמצו לעצמם בעקבות לימודי ההראה את המנהגים האשכנזיים.

אימוץ המסורת האשכנזית והעדפתה על זו המזרחית, והעובדה שהמזרחיים היו בעמדות כלכליות ונמוכות יותר יצרו זיקה בין נוסח מזרחי לנחשלות. ועודדו נטישה של המסורת המזרחית כשיפור הדמוי העצמי והחברתי. לקראת סוף שנות התשעים חל שינוי כאשר ישיבות תיכוניות שמרבית תלמידיהם מזרחיים אמצו נוסח תפילה ספרדי. גם לתפילות בישיבות אשכנזיות נכנסו מוטיבים ספרדיים.

סיבה נוספת לפערים בין הקבוצות העדתיות בחמ"ד קשורה במידת הדתיות. כאשר בקרב האשכנזים נוצרה הפרדה ברורה בין חילונים לדתיים ובקרב המזרחיים קיימת קשת רחבה של הקפדה בקיום מצוות. שהוגדרה פעמים רבות כמסורתיות. פער זה יצר ניכור של תלמידים מסורתיים לעולם בית הספר ולדאגה בקרב ההורים האשכנזים לפגיעה ברמה הדתית של ילדיהם.

בשל הפערים הדתיים ולימודיים הובילו את ההורים האשכנזיים התנגדות לתוכניות האינטגרציה, ולעיתים ליצירת כיתות אם מופרדות עפ"י רמה לימודית ודתית. במקביל החלו בוגרי ישיבות דתיות לאומיות, בהם בוגרי מרכז הרב, להקים מסגרות תורניות עבור ילדיהם. חינוך סלקטיבי שמאפשר סלקציה בקבלה ובכך חומק מהצורך באינטגרציה. התפשטותם של בתי הספר התורניים, החריפה את בעיית האינטגרציה בבתי הספר הממלכתיים דתיים וגרמה לעזיבה של תלמידים מבתים מבוססים לבתי הפר התורניים. עם הפריחה הגדולה של הישיבות והאולפנות בשנות ה-70, הן משכו אליהן את השכבה הדתית האשכנזית המבוססת. בשנות התשעים הוקמו ישיבות תיכוניות רבות גם בעיירות הפיתוח שקיבלו צביון מזרחי, אך בערים המבוססות הן נותרו בעלות גוון אשכנזי. מאמצע שנות התשעים רק 24% מכלל תלמידי העל יסודי בחמ"ד למדו בבתי ספר מקיפים, 90% הם ממוצא מזרחי. השיגי התלמידים בבחינות הבגרות במקיפים נמוכים משמעותית ממוסדות אחרים בחמ"ד והם נמוכים משמעותית גם מהשיגי התלמידים בבתי ספר חילונים, רובם מפסיקים להגדיר את עצמם כדתיים עוד במהלך הלימודים בבית הספר (פיקאר 2011).

### **1.3 הוראת תנ"ך**

#### **1.3.1 הוראת התנ"ך בישראל**

התנ"ך הוא הנכס התרבותי שעליו חלה ההסכמה הכללית ביותר באומה הישראלית. הוא מקור הזהות היהודית ומקור התפיסה העצמית של היהודים. ההוכחה לך היא הקצבת השעות הרבה יחסית למקצוע זה במערכת החינוך (גרינברג, 1984). התחזקות מעמד התנ"ך והפיכתו לתחום בפני עצמו, החלה בתקופת האמנציפציה וההשכלה, בעקבות המתח שנוצר בין התרבות התורנית לתרבות המערבית. התנ"ך, בניגוד לתלמוד, נראה כמכנה משותף בין עולם התורה והעולם האירופי המודרני, בהיותו חלק מכתבי הקודש הנוצרים. זאת, ע"י הדגשת צדדיו האסתטיים והמוסריים של התנ"ך והעלאת מעמדם של הנביאים. גורם נוסף לביסוס מעמד התנ"ך, הוא תרומתו לזהות הלאומית היהודית וביטוי הרוח הלאומית, וכמקור בשאלת הלגיטימציה לציונות (סכונפלד, 1979). במשך קרוב למאה שנה היה התנ"ך הטקסט שעיצב את הזהות היהודית בחברה היהודית המתגבשת בא"י והיווה בסיס לתרבות הישראלית ולהתפתחות השפה העברית. בנוסף, התנ"ך העניק ללאומיות היהודית את התשתית המיתו-היסטורית לגיבוש הכרת הייחוד של האומה בזיקתה לארץ האבות (שפירא, 2005). הן בחינוך הממלכתי והן בחינוך הממלכתי דתי בישראל קיימת הסכמה שהוראת המקרא היא בסיס תרבותי ביהדות, אך היא גם צריכה לחנך ולהשפיע על השקפת העולם (שביד, 1979). עם זאת, קיימים הבדלים מהותיים ביחס למקרא בחינוך הממלכתי לזה הדתי. בעוד בחינוך הדתי המסורתי טבוע התנ"ך בחותם

המסורת הרבנית, המורה החילוני אינו מזדהה בהכרח עם התכנים הדתיים, ולעיתים ביקורתי כלפי התכנים (סכונפלד, 1979).

### 1.3.2 הגישות השונות להוראת התנ"ך

הוראת המקרא העמוסה במטרות וציפיות מבחינה תרבותית וערכית, הביאה למספר רב של גישות הקשורות באופן ההוראה. חוקרים שונים הציעו חלוקות שונות (למשל: סכונפלד, 1979; אמית, 2003; שקדי, 2003; אררט, 1968; אדר, 1969; Holtz, 2003).

ננסה להבחין בגישות העיקריות העולות מתוך העיון אצל חוקרים אלו:

#### א. גישה דתית- מסורתית

גישה זו מובחנת אצל מרבית החוקרים (למשל: אררט, 1968; שקדי 2003; Holtz, 2003) כאשר מטרתה העיקרית של ההוראה זו היא לכוון את התלמיד ליראת שמים תוך שימוש בפרשנות המסורתית (אררט, 1968). השימוש בפרשנות מסורתית בחינוך היהודי נובע מהנחה עמוקה הטבועה במסורת, שפרשנות מסורתית זו היא חלק מהתורה עצמה; במשך במשך מאות שנים, פרשנויות אלו נתפסו כהבנה היהודית המוסמכת של התנ"ך (Holtz, 2003).

שקדי (2003) מכנה גישה זו בשם "תיאורית אמונות נורמטיביות" ומוסיף כי ניתן למצוא גיוון באופן ההוראה גם לאלו הנאמנים לדת ולמסורת. כאשר לצד תיאוריות הנוטות לסגירות, יש המאפשרות פתיחות וחשיפה גם לפרשנויות מסורתיות המעוררות מחלוקת, ומאפשרות הצגת תכנים בהתאמה לתרבות המודרנית ומשלבות לעיתים פרשנויות לא יהודיות שאינן סותרות את המסורת.

דורף (Dorph, 1993) מוסיפה כי פרשנות המקרא בגישה זו רואה בתנ"ך יצירה על זמנית ונובעת מהאמונה בקדושת הטקסט. על פי גישה זו ניתן ללמוד מהתנ"ך תובנות המתאימות לכל דור, זאת באמצעות דקדוק בכתוב על פרטיו. ההנחה הבסיסית היא כי לא יתכנו סתירות וכפילויות מיותרות וטעויות בתנ"ך. כמו כן קיימת הנחה מוסכמת באשר למחברי הספרים ומוסכם כי כל מתואר בתנ"ך התרחש בפועל. כל קושי שיתגלה בכתובים, יתפרש בעזרת כללי הפרשנות של חז"ל.

#### ב. גישות מדעיות ביקורתיות

גישה זו רואה בתנ"ך יצירה אנושית, ומנסה ללמוד את התנ"ך באופן מדעי ביקורתי, תוך הסתמכות על ממצאי המחקר המודרני של התנ"ך. תיאוריות אלו מאפיינות את הניסיונות לעצב את לימוד התנ"ך בבתי הספר בראשית הציונות (שקדי, 2003).

גם כאן ניתן למצוא גוונים שונים. הגישה הלאומית – מדעית, נוסדה ע"י מוסינזון, ממעצבי הוראת המקרא בגימנסיה "הרצליה". מטרתו העיקרית של מוסינזון הייתה לשלב בהוראה את האספקט הלאומי ציוני. לשם כך הוא הציע לבחור בדרך המדעית ביקורתית, על מנת להתגבר על המהות הדתית של התנ"ך (אררט, 1968).

הולץ (Holtz, 2003) מבחין בשתי אוריינטציות עיקריות למחקר המדעי. האחת, הביקורת הספרותית, מכוונת לקריאה ספרותית של טקסטים מקראיים, תוך שימוש בכלי ניתוח ספרותי מודרני. יש מגוון רחב של תתי-גישות בזרם הספרותי, כאשר ברובן נדרשת תשומת לב זהירה לסגנון, שפה, תווים, נושאים, וצורות של הטקסט המקראי. הגישה הביקורתית השנייה היא הגישה ההיסטורית, הנעזרת בחקר המזרח הקדום להבנת נושאים שונים.

### ג. גישות תרבותיות: לאומיות, מוסריות והומניסטיות

תפיסות אלו מעניקות לתנ"ך משמעויות לאומיות, מוסריות והומניסטיות. הגישה הלאומית מבוססת על הגותו של אחד העם שהתנגד לדרך שהתווה מוסינזון. אחד העם סבר שיש לשים דגש על הערכים המוסריים והחברתיים אותם ניתן ללמוד מהתנ"ך. לימוד זה צריך להיעשות באמצעות הגישה המדעית - ביקורתית כתוכן מרכזי של הוראת התנ"ך בבית הספר. הגישה ההומניסטית מיוצגת בכתביו של מרטין בובר. לשיטתו, המקרא הינו שורש התרבות ועל פיו יתעצב ההומניסמוס העברי. בובר הדגיש את הפן הלאומי והאנושי כאחד (דינור, 2016). אדר (1983) ממשיך את גישתו של בובר, ומציג גישה ממוזגת, המנסה לקרב את לב הצעיר אל עולם המקרא בגישה הומניסטית. גישה זו מהווה סינתזה בין הגישה המדעית את ערך האדם והחברה עם הגישה האמונית דתית. הולץ (Holtz, 2003) מכנה את הגישה הזו "אוריינטציה ההתאמה האישית". לטענתו גישה זו באה לידי ביטוי במאמרו של בובר "איש האדם של היום והתנ"ך היהודי", מאמר בו בובר מנסה להתוות דרך כיצד ניתן לפגוש את התנ"ך ולהתקרב אליו, בניגוד לאנשים החווים את התנ"ך באופן מרוחק, מופשט, ומנותק מהחיים העכשוויים.

### **1.3.3 הגישות השונות להוראת תנ"ך בציבור הדתי לאומי**

לאחר מאות שנים שבהן לימוד התנ"ך לא תפס מקום משמעותי בעולם הישיבות, קיימת בעשורים האחרונים התחדשות ופריחה בלימוד בתנ"ך במסגרות הישיבתיות בציבור הדתי לאומי. זאת בניגוד לחברה החרדית, אשר לא נטלה חלק בתחייה הציונית של המקרא, ומתמקדת עד היום בלימוד התלמוד (סימון 2002).

השיבה ללימוד תנ"ך כללה עיסוק מעמיק ברובד הפשט, ועם החזרה לארץ והקמת המדינה נוסף גם לימוד וחשיפה לעולמות מחקר נוספים של ארכאולוגיה, ניתוח ספרותי, חקר המזרח הקדום ומתודות של חוקר המקרא המודרני שאינם מחוייבים לתפיסה דתית. המחקר האקדמי העלה שאלות והבעיות ביחס שדרשו התייחסות דתית מחודשת. שאלות אלו לא העסיקו בעבר את העולם הדתי אולם בעשורים האחרונים חל

שינוי משמעותי בעקבות העיסוק בעולם הדתי בלימוד פשוטו של מקרא וכן בהשתלבות של חוקרים יהודים ודתיים במחקר המדעי (בזק 2013).

רוזנק (2003) מזהה שלוש עמדות יסוד מודרניות ביחס ללימוד המקרא, האחת היא האסכולה הנאו-מסורתית, אסכולה שאינה מעוניינת בחידושים תאולוגיים או בחשיבה חינוכית מחודשת לנוכח המחקר המדעי הכתבי הקודש. השנייה היא האסכולה המדעית-ביקורתית, אסכולה המציעה שינוי רדיקלי בתפיסת המקורות לאור המחקר. האסכולה השלישית היא האסכולה המשלבת, האינטגרטיבית, השואפת לחבר בין החקירה והאמונה. מתוך שלושת האסכולות שמציג רוזנק, שתיים מהן רלוונטיות להשקפה הדתית לאומית. האסכולה הנאו-מסורתית, אסכולה שאינה דוגלת בחידושים ובשינויים נוכח המחקר בכתבי הקודש והשנייה היא האסכולה המשלבת, השואפת לחבר בין חקירה לאמונה.

האסכולה הנאו-מסורתית לפי רוזנק רואה את עצמה שותפה להיבטים תרבותיים שונים של העולם המודרני, אך מסתייגת מחקר המקרא. הנימוקים של בני האסכולה הנאו-מסורתית מושתתים על הנחות יסוד אמוניות. על פי רוב על טיעונים אלה הם ערכיים וקיומיים. טענותיה העיקריות כנגד המחקר המדעי הם כי לא קיים מכנה משותף בין עולם המחקר לעולם התורה. עולם המחקר מבוסס על הבנת מקורות ואירועים באופן שכלי, ובהנחה שבני אדם הם מחברי ספרי הקודש. זאת בניגוד לעולם התורה שאין כלים למדוד אותה מכיוון שהיא דבר האל. בנוסף אנשיה מערערים על סמכות המחקר האקדמי וכופרים במעמדו המדעי של התחום (שם, עמ' 94).

האסכולה המשלבת עפ"י רוזנק אינה בוחרת באופן מוחלט בין האסכולה המסורתית או המחקרית, בעלי אסכולה זו, מכירים ומודים בקדושתם של כתבי הקודש וחיים על פיהם, ועם זאת הם לא מתנגדים עקרונית למחקר המדעי ואף רואים בו דרך העשויה לתרום להבנתנו את המקורות. (שם, עמ' 98).

בדומה לחלוקה של רוזנק בין האסכולה הנאו-מסורתית לאסכולה המשלבת, ניצבת בשנים האחרונות מחלוקת עזה ביחס ללימוד התנ"ך בציבור הדתי לאומי, כחלק מחילוקי דעות אידאולוגיים רחבים יותר בין הזרמים השונים בציונות הדתית, בעיקר בין שני הזרמים שנמצאים בצידי הרצף הזרם החרדליי והזרם הליברלי.

מהצד האחד הקבוצה החרד"לים, בעיקר קבוצת ישיבת הר ומור וישיבות הקו, כאשר הרבנים העיקריים שעמודים מאחורי גישה זו הם הרב טאו והרב אבינר. מן העבר השני, קבוצת הדתיים הליברלים ובראשם ישיבת הר עציון ובמכללת הרצוג הסמוכה לה - מוסדות שהפכו בדור האחרון להיות מרכז עולמי ללימוד התנ"ך. מחלוקות אלו הגיעו לשיאן בפולמוס באשר לדרך הלימוד הנכונה והרצויה בתנ"ך, פולמוס, שהתנהל ברובו מעל דפי עיתון "הצופה", ונקרא השם פולמוס "תנ"ך בגובה העיניים" (שלג, 2020; בזק 2013; שי, 2004).

נקודות המחלוקת המרכזיות בין זרמים אלו ביחס ללימוד תנ"ך רחבות יותר מהסוגיות אליהן מייחס רוזנק המתייחס בעיקר למחלוקת ביחס למחקר האקדמי, והן קשורות בשאלות הלגיטימיות ללימוד הפשט ולפרשנויות חדשות בו; ההיצמדות לפרשנות מסוימת בחז"ל ובמפרשים מול היכרות עם גישות שונות ומורכבות, היחס לדמויות המופת המקראיות וכן היחס לחקר המקרא האקדמי. אך דומה כי ניתן לכלול את מרבית השאלות תחת הכותרת של 'פשט ודרש' (וולפיש, 1999).

במרבית המחקרים חסרה הגדרה מדויקת של מונחים אלה של פשט ודרש שיסודם כבר בדברי חז"ל, כנראה, מתוך ההנחה שמשמעות המונחים מובנת מאליה. ההבחנה ביו המושגים פשט דרש, מקובלת על הכול. אך בשאלה איזה מן הפירושים המוצעים הוא 'פשט' ואיזהו 'דרש', קיימים לעיתים חילוקי דעות (קמין, תשמ"ו; בזק, 2013).

ישנם מספר הגדרות חלקם מצומצמות וחלקן מרחיבות יותר ביחס להגדרת המושגים. קמין מגדירה את המונח "פשט" – "ביאור הכתוב לפי לשונו, מבנהו התחבירי, הקשרו הענייני, סוגו הספרותי ומבנהו הספרותי, תוך יחסי גומלין בין המרכיבים." (קמין, תשמ"ו עמ' 14) ועפ"י הגדרה זו היא מגדירה את המונח "דרש" – "פירוש על דרך דרש מבוסס על הגלום בכוח בלשונו של הכתוב, כשבחירת המובן בפועל איננה נקבעת על-פי מכלול הבחנים המגבילים והתוחמים זה את זה כמו בפרשנות הפשט" (שם, עמ' 16).

וולפיש מתייחס בעיקר להבנת הטקסט ביחס לפרשנות חז"ל הוא טוען כי בעלי הפשט מבקשים להבין כל טקסט על פי אמות-מידה פנימיות ושיטתיות, גם אם כלי הניתוח של הפשט יובילו אותם לפירושים שונים מן – ואף סותרים את – המסורות הפרשניות המקובלות. מהצד השני בעלי הדרש גורסים כי מחוייב היהודי המאמין לפרש כל טקסט תורני על בסיס הבנתו בידי גדולי הדורות וחכמי המסורת, גם אם אין הבנה זו תואם את קריאת הטקסט לפי פשוטו (וולפיש, 1999).

במחקר זה נאמץ את הגדרתו של טויטו המקובלת גם על בזק (2013), ביחס להגדרה של פשט ודרש המרחיבה מעט את גישתה של קמין: "הפשט מניח שהתורה דיברה כלשון בני אדם ויש לפרש אותה בדרכים שבהן נוהגים לפרש לשון בני האדם, הווי אומר, לפי כללי הדקדוק והלשון, בהתחשב בהקשר הטקסטואלי, וכן במסגרת הסבירות של ההיגיון האנושי, של המקובל בחברה ושל חוקיות הטבע. הדרש מניח שהתורה לא דיברה כלשון בני אדם ויש לפרשה בדרכים מיוחדות, תוך שימת לב לאריכויות, ליתורים ותוך שימוש במידות שהתורה נדרשת בהן" (טויטו, תשס"ג עמ' 55).

להלן נציג בהרחבה כל גישה ביחס לשלושת נקודות המחלוקת העיקריות:

### 1.3.3.1 גישת הזרם החרדי לאומי ללימוד תנ"ך

גישה זו מיוצגת ע"י קבוצת רבנים המכונה "רבני הקו" –

א. היחס ללימוד הפשט ולמקורות חז"ל –

עפ"י גישה זו אין להפריד בין פשט ודרש באופן ברור, ויש לראות בתורה שבכתב ובתורה שבעל פה מקשה אחת, כאשר התורה שבכתב נתנה יחד עם התורה שבעל פה למשה מסיני ולא ניתן להפריד ביניהן. במקרה בו קיים פער בין לשון הכתובים לפרשנות חז"ל, יש ללכת בעקבות פירוש חז"ל ולא לפי הנראה עפ"י פשט המקראות, לכן גם במקרים בהם מורגש פער בין המשתמע מלשון הכתובים לבין הסבר הפער הוא רק למראית עין, הפירוש האמיתי לכתוב הוא זה שבידי חז"ל ולא זה שנראה מהפשט (שי, 2004).

כך מסביר הרב שלמה אבינר, ממובילי גישה זו: "ישנן שתי שיטות בלימוד תנ"ך: יש שיטה אוניברסיטאית - כאשר המלומד ניצב לפני קושי בפסוק, הוא משליך בו ממחשבותיו. זה מעניין מאד, אך אין זה הפסוק, אלא פירוש מאד מעניין שיאפשר לנו לבצע חקר אופיו של הפרשן. השיטה שלנו, התושב"ע, מוסרת לנו מה שיש באמת בכוונת הפסוקים. כיצד היא יודעת! כי לכותב היו תלמידים והוא הסביר להם כוונותיו. גם לתלמידים היו תלמידים, וכן עד סוף כל הדורות" (אבינר, 2002).

הרב טאו, גם הוא מהרבנים המרכזיים של גישת "הקו" סובר כי התורה אינה דומה ללימוד של חכמה אנושית מכיוון שהמקור שלה הוא בנבואה וברוח הקודש. "הנבואה ורוח הקודש אינן חכמות אנושיות, הן אינן סברות אנושיות, אלא באות הן ממקור התעלומה הנשמטית העליונה, מן החכמה האלוקית, גם התורה ביסודה הינה, היא הנבואה היותר עליונה, היותר נסתרת, נבואה של אספקלריא מאירה" (טאו, 2002 עמ' ז') לפיכך הדרך העיקרית להתקרב להבנת חכמה עליונה ועמוקה כזו היא בכלים המתאימים למהותה של אותה תורה וזו - הנבואה. אין לימוד התורה יכול להצטמצם להפעלתם של כוחות השכל בלבד, אלא באמצעות הרמה הרוחנית וגודל האמונה. ככל שאדם קרוב יותר למקור, כך שהוא משמש לצינור מרכזי להבנת התורה ולמסירתה, ומכאן הסמכות הבלעדית להבנת התורה באמצעות חז"ל וגדולי ישראל (שי, 2004).

ב. היחס לדמויות המקראיות - בהמשך לסוגיה הקודמת, בעלי גישה זו טוענים כי שיפוט אמיתי של מעשי האבות אפשרי אך ורק מתוך רמה רוחנית מסוימת (שי, 2004). כך הרב אבינר: "לא כל אחד ראוי לבקר גדולי עולם... חכם גדול שראוי לעמוד במקום גדולים, ראשי בשכלו הגדול להשיג עליהן שנטו מדרך האמת... כדי להאשים גדולי עולם שפעלו מתוך נימוקים צדדיים, צריך שיהיה ליבו טהור שבלבבות... הם אינם בני אדם כמונו ולא מהנמכתם נקבל השפעה רוחנית. קודם כול, הם ענקי רוח גדולי עולם." "האבות הם הם המרכבה" (בראשית רבה פב, ו), אמרו רבותינו. השכינה שורה בהם, במעשיהם, באישיותם, בנפשם, ברוחם, בנשמתם ובאיברייהם. לא במקרה ריבונו של עולם גזר בחכמתו שהם יהיו ראשית האומה הישראלית, כלומר, שנתחיל את ההיסטוריה שלנו בענקי עולם" (אבינר, 2002).

לטענתם, אין אדם, המצוי בימינו, רשאי לראות את לימוד אישי התנ"ך כאנשים ממוצעים החיים כיום. בלימוד התנ"ך חייבת להיות "סגוריה" כלפי פשוטו של מקרא משום שלא מדובר באנשים נורמטיביים, אשר התמודדותיהן הן כשלנו, אלא על דמויות מורמות מעם אשר עליהן האומה בנויה משורשה. על מנת



לחזק גישה זו הם מצטטים דברי אגדה ומדרש, המשבחים דמויות אלו ומתעלמים במתכוון ממדרשים ומאגדות המגנים את התנהגות אבותינו (ירחי, 2005).

הרב טאו מוסיף כי יש להעצים את דמויות המקרא החיוביות גם במחיר של התעלמות מפשט הכתובים או התייחסות לכתובים כמשל. כל זאת, על מנת שנוכל לחנך לאורם ובכדי שהתלמידים ישאפו להדמות אליהם (פרינץ, 2006).

ג. היחס למחקר האקדמי - גישת "הקו" מתייחסת לכל עולם המחקר האקדמי בהתעלמות מוחלטת, ומשדרת זלזול גמור בכל מה שיש בו (בזק, 2013). הרב טאו רואה בלימוד תנ"ך והוראתו בדרך האקדמית כדרך שלילית העלולה לדרדר את עם ישראל לאבדן דרך. בנושא זה הוא כותב: "הדרך מהיהדות לנצרות שלב א' ביקורת המקרא, שלב ב' שמד" (טאו, 2002 עמוד ט"ז). בנוסף סבור הרב טאו, כי אין ללמד תנ"ך בעזרת ממצאים ארכיאולוגיים, אלא על פי חז"ל בלבד (פרינץ, 2006).

### 1.3.3.2 הגישה הדתית ליברלית ללימוד תנ"ך

גישה זו מיוצגת בעיקר ע"י רבני ישיבת "גוש עציון". הרב "בזק" ממובילי גישה זו מכנה אותה גם גישת "המרחב" (בזק, 2013).

א. היחס ללימוד פשט - בעלי גישה זו רואים בהגדרת מושג ה'פשט' את מובנה הפשוט, הם מוכנים להכיר בקיומם של פערים בין שלביה השונים של התורה, גם כאשר פשט הפסוקים אינו חופף תמיד לפרשנותם של חז"ל, לדידם התורה שבכתב עומדת לפנינו כטקסט בפני עצמו. עפ"י גישה זו יש לפרש את התנ"ך מתוך הכתובים עצמם, על פי אמות מידה פנימיות ושיטתיות, ולהשתמש בכל הכלים העומדים לרשותנו כדי להתחקות אחר משמעותם הפשוטה והמסתברת לדעתנו של הכתובים, למרות שייתכן שמסקנותינו יעמדו בסתירה עם פירושי חז"ל (שי, 2004).

ב. יחס לדמויות מקראיות - השאלה המרכזית המעסיקות את הגישה הזו היא כיצד ליישב בין העולה מן הפשט יחד עם תפיסת המסורת ביחס לגדולתן של האבות. מה לעשות כאשר פשוטו של מקרא מוביל למסקנות השונות מן העמדות המסורתיות "עד כמה ניתן לייחס לדמויותיהם של גדולי האומה תכונות אנושיות המראות על חוסר שלמות" (בזק, 2013 עמ' 438). שאלה זו מעלה בעיה יסודית במקרים בהם נוצרת סתירה בין הכתוב ובין השקפת עולמו של הפרשן.

גם כאן בדומה למחלוקת ביחס לפשט, הרב בזק טוען כי ניתן לראות שתי גישות לשאלות אלו בתוך חז"ל והפרשנים המסורתיים. גישה האחת המאמצת את קריאת הפשט, וגישה שניה את הנחת היסוד שאין לייחס חטאים לאנשים גדולים. כאשר שתי הגישות נתפסות כלגיטימיות בעיני הפרשנים. לדעתו אין מקום להציג אחת מהן כגישה מכרעת וחד משמעית. "המקרא מלמדנו אפוא, שגם אנשים גדולים עלולים לטעות וליפול בחטא; ושהדרך להתמודד עם החטא היא התשובה, שיכולה תמיד להתקבל. אולם אין אנו באים עם מסר

חינוכי חשוב זה ואחר כך מחפשים אותו במקרא; אנו לומדים את המקרא וממנו אנו מסיקים את המסר. דברי חז"ל על כך ש"כל הגדול מחבירו יצרו גדול הימנו" לא נאמרו לשווא. מסר זה, כאמור, היה מסר מרכזי גם בספרות חז"ל וגם בגישת הפרשנים בכל הדורות" (בזק, 2013 עמ' 468).

בנוסף המבקשים ללכת בדרך הפשט, מעוניינים ללמוד ללא הנחות מוקדמות. מתוך אמונה שיש להבין את דבר ה' לפי פשוטו. לפי בזק עמדה זו היא הנוקטת "ענווה" כלפי הטקסט בכך שהיא אינה מניחה מראש מה כתוב בו ואונסת על הכתובים את הקפת עולמו. כמו כן גישה זו אינה ממעיטה מגודל הדמויות מכיוון שהיא אינה פוגעת בהקשר הרחב שבו התנ"ך מעמיד דמויות אלו בגדולתן.

ג. היחס לאקדמיה - עפ"י גישה זו לא ניתן להתעלם מקשיים העולים בחקר המקרא המודרני ויש להציב גישה עקרונית משמעותית המתמודדת עם קשיים אלו. כך למשל באמצעות "שיטת הבחינות" של הרב ברויאר, שהציע שיטה עקרונית וסדורה להתמודד עם "תורת התעודות". שיטה זו מאפשרת מבט יצירתי אודות הסתירות בתנ"ך, כאשר לפיה התנ"ך מציג את מסריו הדתיים בצורת "בחינות" שונות המבוססות על הבנת ההנהגות השונות של האל. באופן זה טוען הרב ברויאר כי הניסוחים השונים בתנ"ך נראים כסותרים במבט ראשון אף שאינם כאלה (שוורץ, 2005). כך כותב הרב ברויאר (תשנ"ט): "הבדלי הסגנון וסתירות התוכן המצויים לרוב בספר התורה תלויים כולם בהבדלים ובסתירות שבין הנהגות ה' בעולם". ביחס למחקר ההיסטורי של המזרח הקדום טוענים בעלי גישה זו, כי יש ללמוד על מערכות חוקים שקדמו במאות שנים לתורה, וגם כלפיהן נדרשת התייחסות עקרונית ומהותית.

הרב בזק (2013), ממובילי גישה זו, יוצא כנגד גישת "הקו" הבוחרת לברוח מהתמודדות עם המחקר האקדמי, וטוען כי על מנת להתמודד עם קשיים העלולים להביא לכפירה יש להתמודד באופן ישיר ורציני. הוא מתאר את התוצאות של הבחירה להתעלם מחקר המקרא: "מדי שנה פונים אל חבריי ועמיתיי בישיבת הר עציון ובמכללת הרצוג עשרות בוגרי ישיבות, רבים מהם בוגרי ישיבות הקו, שהגיעו לאוניברסיטאות שונות ונתקלו לפתע בחקר המקרא, והם נבוכים לחלוטין ממה שהם פוגשים. לימדו אותם שכולם טיפשים, והנה מתברר שמדובר בטענות חזקות שלא ניתן לפותרן בכדי. מידת הצניעות מחייבת להכיר גם בכך, ומידת אהבת האמת דורשת מן האדם להעמיק את השקפת עולמו אל מול שאלות מתחדשות" (בזק, תשע"ב).

### **1.3.3.3 גישות משנה אידאולוגיות להוראת התנ"ך בציבור הדתי לאומי**

ירחי (2006) הציע לראות רצפים נוספים בתוך המחלוקות האידאולוגיות בפולמוס על לימוד תנ"ך בציבור הדתי לאומי. רצף השקפתי אליו התייחסנו בהרחבה. בנוסף הוא מציע להבחין ברצף מתולוגי, רצף המתייחס לבעיות האקוטיות, רצף הפתרונית ורצף התכנים.

בנוסף הוא חושף גישות נוספות תחת הכותרת של "דתיים לאומים":

**גישה מוסרית** - שהוצגה ע"י סימון המבקש לראות את המוסר כמסר עיקרי של התנ"ך. עוד הוא מבקש לראות קשר בין הלכה לבין דרישה להתנהגות מוסרית.

**גישה לאומית** - שהוצגה ע"י הרב יואל בן נון המבקש ליישם פרשנות המתייחסת לדורנו ולמצבנו כיום. למשל את חזון העצמות היבשות ביחזקאל כחזרה מן הגלות לארץ ישראל. ופרשנות של פרק ק"ז כפרק נבואה המתייחס במובהק לתקופתנו המבטא את הגאולה שהתקיימה ע"י התנועה הציונית.

**גישה מדעית דתית** - גישה המוצגת ע"י ד"ר יואל אליצור המציע הגישה המתאימה לציבור הדתי בלימוד התנ"ך המבקשת לאשר את הממצאים ארכיאולוגיים בני זמננו המתאמים לכתוב בתנ"ך, ומן הצד השני למצוא פתרונות בפרשנים לישוב סתירות עם ממצאים אלו.

#### 1.3.4 הוראת התנ"ך בחמ"ד

לימוד תנ"ך הינו אחד ממקצועות הלימוד המרכזיים בחינוך הדתי. מקצוע זה נלמד בכל שנות הלימוד בבית הספר ובכל המגדרים. מרכזיות ההוראה והלימוד משתקפות בציפיות המרובות שיש למורים מהוראת התנ"ך בתחום הערכי והרגשי, בשעות המרובות המיועדות ללימוד תנ"ך ובהיקף הלימוד, שכן רבים מתלמידי החמ"ד נבחרים בבחינת הברגות בהיקף של 5 יחידות לימוד.

תהליך התפתחות תכנית הלימודים בתנ"ך בחמ"ד החלה בשנת תשי"ד. בתחילה תוכנית הלימודים לא הבחינה בין הדיסציפלינות והייתה מעורבות עם מקצועות קדוש אחרים כדוגמת הלכה ואגדה. ראשיתו של תכנון מסודר החל בשנת תשכ"ז בהקמת ועדת מקצוע. ועדה זו ניסחה מטרות וסילבוס עדכני ובנוסף עסקה בהכנת תכנית מבחני הברגות בתנ"ך. בעקבות ריבוי הזרמים בחמ"ד החלו שיעורי התנ"ך לשאת אופי של "הנחלת תרבות" וניתן למצוא חוסר אחידות בולט במגוון תפיסות לימוד והוראה (זלקין, 1979).

תכנית הלימודים הקודמת בתנ"ך, שנכתבה בשנות ה-70 ועודכנה בשנות ה-80, יושמה בבתי הספר לאורך תקופה של למעלה משלושים שנה. שמואל פוירשטיין, שכהן כמפמ"ר תנ"ך כשני עשורים, אימץ את שיטת ההוראה של נחמה ליבוביץ' ששמה דגש על לימוד פרשנות בעיון. גישה זו באה לידי ביטוי גם במבחני הברגות, שחלק מרכזי בהן היה יחידת אנסין שבחנה את מיומנויות העיון בפרשנים (דויטש, 2008).

במהלך השנים החלה להתעורר אי שביעות רצון מתוכנית הלימודים. כמו כן, נוצרו פערים בין מטרות התכנית לבין הוראת המקרא הלכה למעשה. מחקרים קודמים מצביעים על אכזבה ומורת רוח מצד המורים (Iluz, 2012), הן ביחס לתחום הלימודי שהשתקף בהישגים נמוכים של התלמידים, והן ביחס לפן הרגשי שחשף תחושת ניכור בין תלמידיהם לבין הטקסט המקראי.

במחקרים קודמים קיימת התייחסות נרחבת לחוסר שביעות הרצון מתוכנית הלימוד הישנה (מאק, 2002 ; אילוז ורזניק, 2006) המורים תיארו במידה רבה של כאב את המצב הקיים כיום ואת הנוק החינוכי הנגרם

לדעתם לתלמידי החמ"ד בעקבות ליקויים הקיימים בתוכנית הלימודים, ביישומה בשטח ובבחינת הבגרות. בעיני המורים, לימודי התנ"ך, במתכונתם כיום אינם משיגים את המטרות ואינם עונים על הציפיות של המורים והתלמידים גם יחד. תחושות ניתוק וניכור מהטקסט התנכ"י הן לדעת המורים, מנת חלקם של רבים מהתלמידים בהווה, והמורים מוטרדים מתחושות אלה ומודאגים בשל השפעתן על זהותו של בוגר מערכת החינוך של החינוך הממלכתי דתי בעתיד.

המורים התייחסו למספר מגבלות בתוכנית הלימודים הקיימת ובעיקר לנושאים הבאים: עומס החומר ומיעוט הזמן, היחס שבין לימוד הבקאות ללימוד הפרשנות, חוסר ההתאמה של תוכנית הלימודים למגוון התלמידים הקיים בחינוך הדתי ומבנה ואופייה של בחינת הבגרות, אולם ההחמצה העיקרית שהמורים חשים נוגעת לפער שבין המטרות בתחום הרגשי והערכי לבין אופי הלימוד וההוראה.

על מאפייני תוכנית הלימודים והביקורת עליה, כותב מאק (2003):

"זה זמן רב עיקרו של לימוד התנ"ך בכיתות הגבוהות במערכת החינוך הממלכתי דתי, ובייחוד בלימוד שנעשה לקראת בחינות הבגרות, נסב על העיון בכתביהם ובמשנתם של חז"ל ושל מפרשי המקרא הקלסיים - רובם מימי הביניים. אין חולק על חשיבותו של עיון כזה להרחבה ולהעמקה, ואין כופר בחובה להביא את הלומדים לידי מגע קרוב עם כתבי הפרשנים לדורותיהם. אולם ההגזמה בעניין זה אינה מאפשרת ללומד להתרשם בעצמו מן הכתובים ולנסות להתמודד עמם קודם כול בכוחות עצמו. הגזמה זו משרשת מראש כל ניסיון לפרשנות מקורית שאינה הולמת לחלוטין את שנאמר מפיהם של גדולי הדורות הקודמים".

בנוסף מציין מאק כי לימוד המקרא בבתי הספר הדתיים בדרך המקובלת אינו מכין את התלמיד להתמודדות ספרות המחקר במקרא בתחומי פרשנות, היסטוריה, ארכאולוגיה, לשון, שירה, אמנות ועוד. כאשר דרך הפרשנות הרבנית מוצגת בתור הדרך ההכרחית והיחידה לעיון בכתבי הקודש.

הביקורת כלפי תכנית הלימודים וכן חוסר שביעות הרצון מהוראת התנ"ך, הובילה בשנת 2002 להקמת ועדה בשם "תורת חיים", לבחינה מחודשת של תוכנית הלימודים בתנ"ך בפרט ובמקצועות הקודש בכלל. בין המלצות הועדה: לימוד ספרים "קלים" יותר מבחינה לשונית והמלצה לשינויים במבנה בחינת הבגרות (חוזר מנהל החינוך הדתי, תשס"ה).

בשנת תשע"א מונתה ד"ר מירי שליסל למפמ"ר תנ"ך. עם מינויה קמה ועדת מקצוע שהגדירה מחדש את יעדי המקצוע, את שיטות הלימוד ובהתאם לכך נבנתה תוכנית לימודים חדשה (סמט, 2015).

להלן עקרונות תוכנית הלימודים החדשה (שליסל, 2012):

"לימוד התנ"ך קושר על כן את הלומד אל הקב"ה, אל התורה ומצוותיה ואל ארץ ישראל, מחזק את אחדות העם ואת זיקתו אל מורשתו, ומטמיע בו ערכי מוסר אנושיים והנהגות ראויות בבחינת "מה ה' דורש ממך". ארבעת היסודות שמהם יגזרו בחירת התכנים, הפדגוגיה וההערכה:

1. מפגש של התלמידים עם דבר ה'.

2. חיבור למצוות, לערכי מוסר ולהנהגות המחייבות של התורה.

3. חיזוק הזהות היהודית וחיזוק הקשר עם הארץ.

4. הקניית דרכים ללימוד תורה ולאהבת תורה כממשיכי מסורת הלימוד.".

תכנית הלימודים החדשה, נכנסה לפעילות בבתי הספר בשנת 2013 והיא מכילה מעט פרקי לימוד ביחס לתכנית הקודמת. כמו כן, הלימוד מאורגן באופן שונה עם דגש על נושאים (כגון דמויות מופת), ולא רצף הטקסט המקראי, והוא מחזק את הקשר לנושאים עכשוויים בעולמם של התלמידים.

על רקע המחלוקת האידאולוגית בין רבני הציונות הדתית על אופני לימוד התנ"ך, גם תכנית זו נתקלה בקשיים. קבוצת ה"הר המור בראשות בהובלת הרב "טאו" טאו יצאו למלחמה במינהל החינוך הממלכתי-דתי. הם חששו ששליסל תשלב בהוראת התנ"ך גישות אקדמיות ביקורתיות (שלג, 2020).

כך כותבת נשר (21.08.2012) בעיתון "הארץ":

"ואולם גישתה החדשה של התוכנית, ללימוד התנ"ך ב"גובה העיניים", כפי שהיא מכונה על ידי מתנגדיה, הציתה סערה. הקבוצה המתנגדת, המוכרת כ"רבני הקו", כוללת בין היתר את הרב שלמה אבינר ורבני ישיבת הר המור, בראשות הרב צבי טאו. "הקצף יצא בעיקר מתוכן חומרי ההעשרה", מסבירה אחת המורות, "יש קבוצה מאוד משמעותית שמבחינתה החומרים שהועלו שם הם בגדר ייהרג ובל יעבור."

אברהם ליפשיץ שיכהן כראש המנהל לחינוך דתי בתקופה זו הגיב לביקורות הרבות:

"החמ"ד, אינו שייך לבית מדרש כזה או אחר. בחמ"ד לומד כל מי שמבקש להתחנך לתורה ומצוות בתפיסת עולם ציונית דתית. גם בהוראת התנ"ך, אי אפשר לכלוא את הרוח, ובתי מדרש שונים נמצאים בשדה הרחב של החמ"ד. התכנית החדשה בתנ"ך – במתווה שאנחנו מתפללים שיאחיב תנ"ך ויקרב את כולנו לאבינו שבשמים, אין בה הכוונה לבית מדרש מסוים" (שיימן, 2012).

### 1.3.5 הגישות השונות להוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי דתי

שוורץ (2005) יוצר טיפולוגיה של שיטות הוראת תנ"ך בחינוך הדתי תוך התייחסות לתוכנית הלימודים החדשה בתנ"ך. הוא מונה 10 גישות, ואותן הוא משייך לארבע קבוצות.

**קבוצה א:** בקבוצה זו נמצאת גישה אחת: גישת מבט-העל - לפי גישה זו העיון נעשה באופן בלתי אמצעי, ללא פרשנים. כאשר המבט הוא על כל ספר בכללותו בתוספת עיון במקבילות בתנ"ך.

**קבוצה ב:** בקבוצה זו מזהה שוורץ גישות רבות. המשותף להן הוא הניסיון לראות את התנ"ך באמצעות השקפה נוספת שאינה חלק מהכתובים עצמם.

גישה פרשנית - גישה שהובילה נחמה לייבוביץ' המבקשת להקנות מיומנויות למדניות באמצעות עיון בפרשנים.

הגישה ההלכתית - גישה המתמקדת בלימוד הפרשות ההלכתיות בתורה, בהתאם להשתלשלות התושבי"ע, מתוך הנחה שהתורה היא המקור לחיים נורמטיביים-הלכתיים.

הגישה הספרותית - עיון במקרא באמצעות ניתוח ספרותי ושימת לב לזהוי סגנונות ספרותיים, כגון: שירה, פרוזה, משל ותקבולת. תוך זיקה בין הכתוב לבין המסרים העולים ממנו.

הגישה המדרשית - גישה זו באה כנגד הגישה של "תנ"ך בגובה העיניים" כאשר העיון בתנ"ך מתמקד בהבנת דברי חז"ל. גישה זו סוברת שיש לגשת למקראות רק באמצעות תיווך של דברי חז"ל.

הגישה הרעיונית ערכית - על פי גישה זו מטרת לימוד התנ"ך הוא לימוד אמונה ומחשבת ישראל, כאשר לימוד הערכים והרעיונות עומד במרכז.

**קבוצה ג:** בקבוצה זו הגישות מתבוננות בתנ"ך באופן הרמוניסטי.

גישת הנושאים - לימוד תנ"ך תוך התמקדות בנושאים כגון: שבת, משפחה, חלום ועוד. הלימוד יוצר רצף רעיוני באמצעות עיון בכל ספרי התנ"ך.

גישת הבחינות - גישה מבית מדרשו של הרב ברויאר, הבאה להתמודד עם סתירות במקרא. לפי גישה זו הסתירות מציגות למעשה "בחינות" שונות בהצגת המסרים הדתיים.

**קבוצה ד:** בקבוצה זו מוצגות גישות אשר מכוונות אל עולמו ואל לבו של התלמיד.

גישה דיסקטית עמלנית - שימת דגש על מיומנויות למידה אוניברסליות ופיתוח למידה עצמית.

גישת "לב לדעת" - בעלי גישה זו רואים חשיבות בקישור תכני הלמידה לעולמו של התלמיד ויצירת למידה משמעותית. ניתן דגש על דיאלוג ושיח עם הטקסט ובין התלמידים, תוך הפנמה ויישום של דבר ה' הנמצא בתנ"ך.

#### 1.4 ידע, אמונות ואידאולוגיות מורים

בחלק זה של סקירת הספרות, תוצג המסגרת התיאורטית של המחקר "ידע ואמונות מורים", בדגש על תת הנושא של "אידאולוגיות מורים", ובפרט אודות אידאולוגיות דתיות וחינוכיות.

##### 1.4.1 ידע מורים

דיואי ופילוסופים נוספים מתחום החינוך טענו כי ההוראה דורשת ידע החורג מעבר לידיעת תחום הדעת כשלעצמו. למרות קביעה זו עד שנות ה-80 של המאה הקודמת החוקרים החינוכיים לא הצליחו לספק תפיסה תיאורטית או אמפירית המבוססת על בסיס הידע המקצועי של ההוראה (Wilson et al., 1987).

משנות השמונים החל גל מחקרים בתחום של הבנת ידע המורים. חוקרים רבים ביקשו להבחין בין סוגים שונים של ידע מורים (Wilson et al., 1987; Elbaz, 1983; Shulman, 1987; Calderhead, 1988; Grossman, 1990).

שולמן (Shulman, 1986) מסביר כי ידע המורים כולל מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים, אמונות, ערכים אישיים ונורמות תרבותיות הקשורים בעבודת המורה. המושג "ידע מורים" מתייחס לתפיסות המורה בנוגע להוראה בכלל, ולתחומי התוכן בה הוא עוסק בפרט.

תפיסתו של שולמן מתבססת על משנתו החינוכית של שוואב (Schwab, 1964), המבחין בין ידע סובסטנטיבי הכולל עובדות ותפיסות, לבין ידע סינטקטי הכולל שיטות מחקר ועקרונות להרחבת הידע הסובסטנטיבי. ווילסון ועמיתיו (Wilson et al., 1987) הגדירו את בסיס הידע כגוף של הבנה, ידע, כישורים ונטיות הדרושים למורה בכדי לבצע ולפעול באפקטיביות במצבי הוראה נתונים.

מתוך התנסויות בתצפיות במורים ובראיונות, הם הגדירו שבעה סוגי ידע, שיש לכל מורה: ידע התוכן, ידע פדגוגי, ידע על תכנית הלימודים, ידע על לומדים ולמידה, ידע על ההקשר של בית-הספר, ידע תוכן פדגוגי, וידע של פילוסופיה חינוכית.

אלבז (Elbaz, 1991), מבחינה בין חמישה מרכיבים בסיסיים בידע המורה: ידע הסביבה החינוכית, ידע תכני הלימוד, ידע תוכניות הלימודים, ידע דרכי ההוראה וידיעת המורה את עצמו. כאשר המרכיב האחרון של "תפיסת העצמי" הוא הדומיננטי מבין המרכיבים.

וורלופ ועמיתיו (Verloop et al., 2001) הבחינו בין הידע האישי של המורה, המושפע מניסיונו, ההיסטוריה האישית שלו ומאישיותו, לבין תחומי ידע המשותפים לכלל המורים. קלדרהד (Calderhead, 1988) מגדיר חמישה סוגי ידע של מורים: ידע של העצמי, ידע של תחום התוכן, ידע על התלמידים, ידע על תכנית הלימודים, וידע של שיטות הוראה.

שקדי (2003) מציין כי כל תיאוריות המורים כוללות התייחסות למרכיבים של מהות הידע, תפקיד המורה, תפיסת התלמידים ותפיסת "העצמי" של המורה.

בניגוד לתפיסת המחקר המסורתית שתפס את ידע המורים כידע תיאורטי, ישנם חוקרים הטוענים כי ידע מורים הוא ידע פרקטי אישי (Elbaz, 1983; Connelly & Clandinin, 1984). אלבז (Elbaz, 1991) מבחינה בין הידע הפרקטי לידע המדעי-פורמלי וטוענת כי הידע הפרקטי של המורה איננו בנוי ברצף לוגי, ומשמעותו היא סובייקטיבית. זאת מכיוון שידע זה נובע מן ההיבט האישי של המורה, מההקשרים של המורה עם הכתה, עם בית הספר והקהילה הספציפית. שקדי (2003) טוען כי מרכיבים רבים מן התיאוריות של המורים הם נסתרים. לעיתים המורים מסתירים אותם, ולעיתים כאשר הם נדרשים להגדיר את תפיסותיהם, הם מתקשים לנסחם באופן ברור.

#### 1.4.2 ידע תוכן פדגוגי

שולמן הגדיר את המושג "ידע תוכן פדגוגי" (Shulman, 1986, 1987), ולאחריו נכתבו מאמרים רבים בתחום. שולמן הבחין בין שלשה סוגי ידע-תוכן שיש למורה: ידע של תחום התוכן, ידע פדגוגי של תחום התוכן וידע קוריקולרי (Shulman, 1986). שולמן קבע כי הידע המהותי של ההוראה הוא הידע הפדגוגי של התוכן. הידע הפדגוגי של התוכן, הוא שילוב ייחודי שיוצר המורה בין הידע הפדגוגי הכללי וידע דרכי ההוראה שלו, לבין התכנים הדיסציפלינריים, תוך שהוא לוקח בחשבון את היכרותו עם אוכלוסיית התלמידים ועם הקשרם החינוכי והתרבותי (Shulman, 1986). שולמן ביקש לחבר בין תחומי התוכן והפדגוגיה שנתפסים בדרך"כ כתחומים נפרדים. הוא הניח שלא די בידע הדיסציפלינרי של כל תחום, אלא בנוסף יש לדעת כיצד ללמד והעביר ידע זה לתלמידים. שולמן סובר כי לכל תחום תוכן לימודי יש דרכי הוראה מיוחדות, שאינן זהות בהכרח לדרכי ההוראה במקצועות אחרים. לטענתו, מירב המאמצים בהכשרת מורים מופנים ללימוד עולם התוכן הרלוונטי למקצוע, אולם לא די בכך ויש לזהות מהם התהליכים בהם הופכים המורים את מומחיותם בתכני המקצוע ליכולת העברה בכיתה לתלמידים באופן מוצלח, כך שהתלמידים יוכלו לרכוש ידע זה. זוהי למעשה הקטגוריה המבטאת את המומחיות של המורה בעבודתו. יכולתו ללמד יחידת תוכן לאחר שיקול דעת, הכוללת הבנת החומר והאופן בו יש להסביר אותו לתלמידים בעלי אפיונים מגוונים באופן הטוב ביותר (אילו, 2004).

גרוסמן (Grossman, 1990) הרחיבה את הגדרתו של שולמן לידע תוכן פדגוגי והציגה ארבעה רכיבים של קטגוריה זו:

1. ידע על מטרות הוראת המקצוע - ידע זה מסייע למורה בהחלטות באשר לבחירת אסטרטגיה מתאימה ללימוד נושא מסוים, שימוש בספרי לימוד מתאימים ובחירת דרכי הערכה רצויות.



2. ידע על ידע ולמידה של תלמידים - מרכיב זה מתייחס לידע ואמונות בהקשר לתלמידים, דרכי ההבנה שלהם, אופן למידת המקצוע, טעויות נפוצות בלמידה, קשיים בהעברת יחידת ידע מסוימת והתמודדות עם קשיי למידה.
3. ידע על תוכנית הלימודים - מרכיב זה מתייחס לקוריקולום וחומרי למידה. ידע מורה על תוכנית הלימודים הטובה והמתאימה ביותר לתלמידים, היכרות עם מגוון ספרי לימוד ועזרי הוראה.
4. ידע על דרך ההוראה המתאימה - מרכיב זה מתייחס לאסטרטגיות הוראה הכוללות מגוון דרכי הוראה יעילות ללימוד התוכן המבוקש.

#### 1.4.2.1 בניית "ידע תוכן פדגוגי" והמשגתו

ישנם שלשה מקורות עיקריים לבניית הידע הפדגוגי של התוכן (יניב, 2004):

1. מקורות בעלי אופי תוכני- מקורות אלו נבנים ע"י לימוד מעמיק של הדיסציפלינה במסגרת לימודים מקצועיים של תוכן ההוראה הרלוונטי. זאת באמצעות הבנת עקרונות הדיסציפלינה ודרכי המחקר בנוסף להכרת חומרי הלמידה (Shulman, 1986; Grossman, 1990)
2. מקורות בעלי אופי התנסותי- מקורות אלו מתגבשים אצל המורים לאורך שנים. החל בחווית הלמידה בבית הספר, כצופה וכשותף פעיל בתהליך הלמידה. ולאחר מכן בחווית הלימודים האקדמאים כסטודנט. כאשר המורה מתחיל בהוראה באופן פעיל הוא למעשה כבר הוא כבר מחזיק בעמדות ובאמונות הנוגעות בתחומים שונים של החינוך וההוראה (Lortie, 1975). במשך הזמן, נוצרת רשת עמדות מושרשת היטב ומתגבשים אשכולות של אמונות, המושפעות במידה רבה מההיסטוריה שלו כלומד.
3. מקורות בעלי אופי ערכי- ידע זה כולל את הערכים, האמונות והמטען התרבותי של המורה הערכים שנושאים המורים נתפסים כחלק בלתי נפרד מידע התכנים שלהם, ובכלל זה מהידע הפדגוגי של התוכן אותו הם בונים (Gudmundsdottir, 1990; Pajares, 1996; Bruner, 1990).

שלבי המשגת הידע של המורים כוללים שני שלבים:

שלב ראשון הוא רפלקציה במהלך העשייה ולאחריה (Schone, 1987). שלב שני הוא המללת הידע, המללה באמצעות שיחה (Fenstermacher, 1994).

במהלך בניית הידע והמשגתו מציין ברונר (Bruner, 1996) שני סוגים של ידע: ידע פרדיגמטי וידע נרטיבי-סיפורי. הידע הפרדיגמטי הוא ידע המדגיש את התאוריה, המבנה שלו הוא לוגי ואמפירי והוא חותר לאמת אוניברסלית. ידע נרטיבי לעומת זאת הוא תלוי אישיות וזמן, ההנחה היא שהאדם מפרש את המציאות בדרך נרטיבית. גולדסמייאר (Gudmundsdottir, 1991) טוען בעקבות ברונר כי הסיפור הוא החומר העיקרי

של ההוראה, והביטוי האותנטי של תרבותה. ה'סיפורים' של המורים משמשים אותם ככלי לתרגום הידע למסר שניתן להעברה, הן כאמצעי הוראה בשיעור והן כביטוי לאירועים הזכורים מן הכתה. סיפורי המורים מצביעים על אמונות עמוקות והנחות אשר מדריכות את המורים בפעולותיהם, אך פעמים רבות נמצא כי המורים מתקשים לנסחן ולהגדירן לעצמם ולאחרים (Mattingly, 1991) שפעמים רבות ידע המורה סמוי, ההנחה היא שחשיפת ידע זה, כלומר הפיכתו מסמוי לגלוי תביא להתפתחותו המקצועית של המורה (Shulman, 1988).

#### 1.4.2.2 ידע תוכן פדגוגי בתחומי דעת שונים

מרבית המחקרים מתייחסים לידע ואמונות מורים נעשו ביחס למקצועות הריאליים: מתמטיקה ומדעים ומספר מצומצם יותר מתייחס למקצועות ההומניים (אילו 2004). בתחום המקצועות ההומניים, ישנם מחקרים בנוגע לתחומי דעת שונים. גרוסמן חקרה את תחום ה"ידע התוכן הפדגוגי" של מורים לספרות. גרוסמן (Grossman, 1991) טוענת כי בעוד ידע התוכן נשאר קבוע הידע התוכן הפדגוגי משתנה בהתאם לאוריינטציה של המורה. גרוסמן מציינת שלוש האוריינטציות של מורים להוראת ספרות (Grossman, 1991):

1. אוריינטציה המניחה את הטקסט במרכז- באוריינטציה זו, הטקסט או היצירה הספרותית הופכים להיות בסיס לפרשנות. הקורא מתבונן בטקסט באמצעים ספרותיים עפ"י שפה, מבנה ורמזים למשמעותו. הניתוח הספרותי עוקב אחר דפוסים פורמליים, כגון ניתוח, נושא ומבנה.
2. אוריינטציה המניחה את ההקשר במרכז- באוריינטציה זו שהפרשנות של הקורא ליצירה הספרותית מתווכת באמצעות מסגרות תיאורטיות וכלים אנליטיים מדיסציפלינה נוספת. כגון: פסיכולוגיה והיסטוריה. משמעותו של טקסט הופכת להיות פסיכולוגית או פוליטית, ואינה ספרותית גרידא.
3. אוריינטציה המניחה את תגובת הקורא במרכז- אוריינטציה זו מנחה את הקורא במרכז ומתמקדת על תגובות הקורא לטקסט מסוים. המשמעות של טקסט היא אישית וסובייקטיבית, ולא אוניברסלית ואובייקטיבית. על פי גישה זו התגובה אישית עדיפה על פני ניתוח ספרותי פורמלי. קריאת טקסט כרוכה באינטראקציה בין הקורא לטקסט, כאשר הקוראים מחברים את הטקסט לניסיונם האישי ומתאימים אותו.

ויינברג (Wineburg, 1991) בחן את משמעות העיון בטקסטים היסטוריים בקרב תלמידי תיכון בארצות הברית. שאלותיו נגעו לתהליכים ההכרתיים של עיבוד הטקסטים בתודעתם של ההיסטוריונים לעומת התהליכים המתרחשים אצל התלמידים. ממצאי חקירתו הצביעו על כך שההיסטוריונים הציבו אל מול

הטקסט ההיסטורי שאלות שונות מאלו שהציבו מולו תלמידי התיכון והפנו אל הטקסט שאלות כגון, מי כתב, אל מי זה נכתב, מה היו הכוונות הגלויות והסמויות של הכותב. התלמידים, לעומת זאת, שאלו מה התרחש, העדיפו סיפור מוגמר על פני מקור ראשוני, האמינו לכתוב בספר הלימוד כלשונו ולא ערערו על סיפורי מוריהם. מסקנתו של ויינברג הייתה, שלימוד טקסט היסטורי אינו מהלך חשיבה טבעי לילדים, ועל כן, הוראת ההיסטוריה צריכה לבנות פרקטיקות מותאמות שילמדו את התלמידים, "לחשוב היסטוריה".

### 1.4.3 אמונות מורים

אחד המושגים החשובים בתחום ידע המורים הוא המושג "אמונות מורים". ריצ'רדסון (Richardson, 1995) מגדיר את המושג "אמונות" כמערכת של הנחות יסוד העומדות בבסיס התייחסות האדם למציאות. חוקרים נוספים רואים כבסיס לאמונות את התפיסה של אמת ושקר אצל המאמין (רוזנק, 2003 ; Pajares, 2003 ; Graber, 1992).

יש חוקרים הסוברים כי ההבחנה בין "ידע מורים" ל"אמונות מורים" אינה פשוטה ויש הרואים במושגים אלו משמעות זהה (Richardson, 1995; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992). פנסטרמאכר ( Fenstermacher, 1994) טוען שאין מדובר במושגים זהים אלא בשתי קטגוריות נפרדות כאשר המושג אמונות מורים הוא מרכיב אחד מתוך מרכיבי ידע המורים.

ישנם חוקרים המבדילים בין מושגים אלו. אבלסון (Abelson, 1979) טוען כי מורה המחזיק באמונות, ער לכך שניתן לחשוב באופן אחר. נספור (Nespor, 1987) מבחין בין האמונות לידע בכך שאמונות אינן נדרשות להוכחת ודאות ביחס לתוקפן. כמו כן הידע גמיש ודינמי ביחס לאמונות שהן יציבות וקבועות. פג'רס (Pajares, 1992) מתאר את האמונות כ"מסננת" אישית לידע. כאשר מה שמבדיל את האמונות מן הידע הוא העובדה שאמונות אינן נבחנות ע"י המורה באופן אובייקטיבי ולכן אינן בהכרח לכידות.

מונבי ומרטין (Munby, Russell, & Martin, 2001) מבחינים מספר מדדים המבדילים בין ידע לאמונות מורים. חלקם קשורים בחוזק הידע ואמינותו, כאשר ידע מורים הוא בעל חוקים לוגיים וברורים וכן ידיעה ברורה ביחס לאמינות הידע. כמו כן הידע צריך לעבור הערכה ושיפוט של התוקף שלו. לעומת זאת, אמונות מורים הן מערכות ללא חוקים ברורים ולוקות לעיתים בחוסר ודאות לגבי קיומן. כאשר אמונות אלו אינן תלויות בתיקוף, הן מסתמכות יותר על ניסיונות רגשיים והערכות סובייקטיביות.

גרוסמן (Grossman, 1990) מבחינה במונח אוריינטציה (orientation), המתייחס להיבטים הקיימים הן בתחום הידע והן בתחום האמונות ולמעשה מונח זה משלב בניהם. חוקרים נוספים, העוסקים בתחום חקר ידע המורים בתחום המקרא, משתמשים במונח בעקבות גרוסמן (למשל: Holtz, 2003 ; Chervin, 1994 ; Dorph, 1993).

#### 1.4.4 אידאולוגיות מורים

##### 1.4.4.1 אידאולוגיה

אידאולוגיה היא מושג שזכה למספר רב של משמעויות (שקדי וניסן, 2009). איגלטון (2006) הציע לראות באידאולוגיה מערכת של אמונות. שרמר (1999) מגדיר את האידאולוגיות כמערכת של אמונות המכוונות למען השגת מטרה מסויימת, כגון פוליטית או חברתית. בנוסף, האידאולוגיה מעצבת את הזהות של היחיד באמצעות תמיכה באליטות ובסמכותן.

לם (2000) מגדיר אידאולוגיה כמערכת הכרתית שבאמצעותה האדם מעניק משמעות לחיים ולעולם, מכוון את מעשיו, מבין את העולם ובוחר כיצד לפעול בו. ניסן (1983) מכנה את האידאולוגיה גם כ"תפיסת הראוי" כאשר היא מהווה "טעם לפעולה". "תפיסת הראוי" מציגה בפני הפרט לא רק הצדקה וטעם אלא גם דרישה להתנהגות ותחושת חובה.

אלכסנדר (Alexander, 2015) מגדיר אידאולוגיה כמסגרת של אמונות ומנהגים המשפיעה על החיים האישיים או הקולקטיביים, בהקשר של ערכים, חובות, תכלית, משמעות, טוב ורע. הוא מבחין בין שני סוגים של אידאולוגיות: אידאולוגיה מוסרית ואידאולוגיה בלתי מוסרית.

האידאולוגיות המוסריות עוסקות בהגדרת חזון של הטוב וכן בנושאים הקשורים בערכים ומוסר. הן נוטות להיות הוליסטיות בכך שהן מתייחסות לחלקים משמעותיים מחיינו. יחד עם זאת, הן אינן אידאולוגיות מוחלטות באשר הן מאפשרות חשיפה לתפיסות שונות של טוב.

אידאולוגיה מוסרית פתוחה לדיאלוג ומוכנה ללמוד מן הרעיונות והערכים של מסורות אחרות. בנוסף, הן מוכנות לאמץ את התנאי החשוב ביותר, מתן חופש הבחירה של אמונות והתנהגויות תוך כבוד לאינטליגנציה המוסרית המאפשרת אבחנה בין טוב ורע אך בו בעת גם מאפשרת את היכולת לטעות. אידאולוגיות לא מוסריות, לעומת זאת, הן מוחלטות. הן מאמינות בחזון אחד אפשרי שהוא האמת המוחלטת ולכן אין צורך ללמוד מאחרים. הן שוללות את החירות, את האינטליגנציה או את הטעות של סוכנים אנושיים.

##### 1.4.4.2 אידאולוגיות מורים

שקדי וניסן (2009) מגדירים "אידאולוגיות מורים" כתת קבוצה ייחודית בתוך המושג "אמונות מורים". אשר משמעותה אמונות הקשורות לטוב ולראוי. חוקרים רבים אינם רואים בהוראה מקצוע נטרלי אלא מקצוע המושפע באופן משמעותי מהאידאולוגיות השונות של המורים (לם, 1985; 1988; שרמר, 1999; Billig et al. 1988; Palmer, 1998).

הנסן (Hansen, 1995) מתאר את אידאולוגיות המורים ככוללים מטרות, שאיפות וערכים המכוונים אותם למימוש הרצוי, ובנוסף, האידאולוגיות ותפיסת הרצוי משפיעות גם על ההוראה בפועל. באמצעות החזון

המורים מארגנים את מטרות ההוראה ובהתאם לכך את חומרי ההוראה באופן שיאפשר להם לממש את החזון. האידאולוגיה של המורים מתגבשת במהלך ההוראה תוך שילוב של עקרונות ופרקטיקה. בתוך המערכת של אידאולוגיות המורים קיימות לעיתים גם סתירות פנימיות. סתירות אלו מביאות לידי ביטוי קונפליקטים בין הצורך לפעול בהתאם לתוכנית הלימודים ובין הרצון להתאים את תכני הלימוד לתלמידים. כמו כן, קיים פער בין הרצוי והמצוי ובין באידאולוגיה המוצהרת ע"י המורים לזו המתקיימת בפועל (מושקט-ברקן 2006).

ביליג וחבריו (Billig et al., 1988) מבחינים בין שני סוגים של אידאולוגיה, "אידאולוגיה אינטלקטואלית" (intellectual ideology) ו"האידאולוגיה החיה" (lived ideology). האידאולוגיה האינטלקטואלית הינה בעלת לכידות פנימית ומתאפיינת בניסוחים בהירים השאובים מתחומי הפילוסופיה, המחשבה המדינית והדת. לעומת זאת האידאולוגיה החיה נובעת מתוך התנסות בעולם המעשי של אנשים בודדים או בקבוצה. אידאולוגיה זו מורכבת מאמונות גלויות וסמויות.

#### 1.4.4 אידאולוגיות חינוכיות

אידאולוגיות חינוכיות הן אידאולוגיות הקשורות בעולם החינוך, ונוגעות בתחומי הפילוסופיה של החינוך, פדגוגיה, דידקטיקה, והשקפה חינוכית (לם, 2000). לם מתאר שלוש "אידאולוגיות-על חינוכיות", אידאולוגיות אלו מתארות דפוס של הכרעות בשאלות היסוד של החינוך, אשר כל אחת מהן מעמידה במרכז גורם אחר שהחינוך פועל בשמה.

האידאולוגיה הראשונה שאותה מציג לם היא ה"סוציאליזציה". עפ"י אידאולוגיה זו יש להעמיד במרכז את הצורך בהתאמתו של היחיד לחברה, ואת הכשרתו של החניך למגוון תפקידים שהוא אמור למלא עפ"י הנורמות בחברה בה הוא חי. בתהליך זה אמור התלמיד לרכוש תכונות ומיומנויות, עמדות ודעות שישרתו את החברה בה הוא עתיד לחיות.

האידאולוגיה השנייה היא "האקולטורציה", על פי אידאולוגיה זו הדרך לשיפור האדם והפיכתו לאנושי היא באמצעות הפנמת ערכי התרבות. תהליך זה אינו נוגד את אופיו של האדם אך הוא אינו יכול להתרחש ללא עזרת המורה. תפקיד המורה עפ"י תפיסה זו מתמקד בהקניית דפוסי התנהגות, ערכים, דרכי חשיבה, ידע והנחלת התרבות לדור הבא.

האידאולוגיה השלישית היא "האינדיבידואליזציה". ההנחה הבסיסית של אידאולוגיה זו היא כי פוטנציאל ההתפתחות האנושי טמון באדם מלכתחילה. על פי תפיסה זו החברה והתרבות מחבלים בדרכו של היחיד לגלות את איכויותיו ולפתח כישרונותיו. ובתפיסת האינדיבידואליזציה תפקיד ההוראה הינו הצמחה של הלומד היחיד ועידוד מימושו העצמי (לם, 1973 ; לם 2000).

אידיאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה חותרות להשפיע על התלמיד מבחוץ באמצעות תכני ההוראה והן נחשבות כאידאולוגיות מסורתיות. לעומתן אידאולוגיית האינדיבידואליזציה נחשבת כאידאולוגיה פרוגרסיבית המבקשת להצמיח את היחיד להגשים את יעדו (all et. Billig ; 1988 ; שביד, 2000 ; שקדי, 2003).

#### 1.4.5 אידאולוגיות בהוראת מקצועות קודש

חוקרים שעסקו בהוראת תנ"ך בבתי הספר הממלכתיים (שקדי וניסן, 2009 ; מושקט-ברקן 2006) ביקשו להתמקד בדיון אודות "אידאולוגיה תרבותית" בהוראת מדעי היהדות בכלל והוראת תנ"ך בפרט. הם הניחו כי הוראת מקצועות היהדות מזמנת דיון ערכי ותרבותי כאשר המורים מביאים לידי ביטוי את יחסם האידאולוגי חינוכי למקורות הנלמדים.

שביד (1995) מגדיר "תרבות" כ"מכלול היצירות החומריות והרוחניות על קשרי הגומלין ביניהן שנוצרו ונשמרו על ידי חברת בני אדם" (שביד, 1995, עמ' 7). לם (2000) מגדיר תרבות כ"כלל ההסדרים המוסדיים וכלל היתרונות האנושיים שבני אדם טפחו במשך ההיסטוריה מתוך שאיפתם המתמדת לשכלול עצמם ומתוך חתירתם המתמדת לשלמות המידות" (לם, 2000, עמ' 233). מושקט-ברקן (2006) מסכמת כי התרבות כוללת מקורות כתובים, זיכרון היסטורי ומערכת ערכים ונורמות אשר מעמידות את האדם במסגרת בינדורית מתמשכת המשפיעה על אורח חייו. היא רואה בהגדרת המושג האנתרופולוגי של "תרבות" כמכלול היצירה האנושית שעוברת מדור לדור, כמתאימה למאפייני החינוך היהודי בארץ.

ניתן לטעון עפ"י הגדרה זו של "אידאולוגיה תרבותית" כי קיימים בה מאפיינים היכולים להתאים להוראת המקרא גם בחינוך הדתי. כפי שכותב רוזנק (2003) ביחס לחינוך דתי: "החינוך כעיסוק תרבותי, רוצה לומר, חינוך כדרך להקנות לצעירים תרבות נתונה כדי שיוכלו להמשיכה, ואולי אף באופן יצירתי".

שוורץ (2002) חקר את הוראת התושב"ע בחינוך הממלכתי והממלכתי הדתי וביקש להתחקות אחר המניעים האידאולוגיים בכתבת תכניות הלימודים בתושב"ע. מכיוון שהוראת התורה שבעל פה בחינוך הדתי קשורה בקיום מצוות, הוא מברר את הזיקה שבין דת לאידאולוגיה. הוא קובע בעקבות לם מספר הבחנות בין דת ואידאולוגיה:

-הדת מתמקדת בהלכה, ומתוקף מעמדה הנורמטיבי העליון של ההלכה מוענק לעבר מעמד של בכורה, על פני ההווה, בקביעת מרכזה של התרבות. לעומת זאת באידאולוגיה ההתמקדות היא בהווה ובבחירת האסטרטגיה המתאימה להווה ללא מחויבות לעבר.

- לדת אין אסטרטגיה רציונלית, אלא יש לה אסטרטגיה מוכתבת בלתי ניתנת לשיקול דעת. על האיש הדתי לקבל את האסטרטגיה של המסורת כפי שהיא, אף אם לדעתו אסטרטגיה זו אינה מתאימה כאן ועכשיו.

לאידאולוגיה, לעומת זאת, יש גם אסטרטגיה רציונלית, ולאידאולוג - שלא כמו לאיש הדת - יש שיקול דעת בבחירת האסטרטגיה.

- בעל הדת מאמץ את דת אבותיו כי הוא נולד לתוכה, לעומת האידאולוגיה שהיא דבר נבחר על ידי האדם. לם סבור שכאשר האדם הדתי מודע לפרמטרים של האידאולוגיה, הוא עורך רפלקציה ומתבונן מתוך שיקול דעת אוטונומי בתופעות שהוא שותף להם. כך, הוא עובר ממערכת הדת אל מערכת האידאולוגיה. רוזנק (2003) טוען כי אדם דתי הפועל מתוך רפלקציה ושיקולי דעת אוטונומיים בבחירת אסטרטגיה חינוכית, הוא אדם דתי במלוא מובן המילה והוא אינו הופך בכך לאידאולוג. למרות שניתן להכיל את ההגדרה של "אידאולוגיה תרבותית" גם על אידאולוגיות בחינוך הדתי, אני רואה לנכון ליצור הבחנה מושגית בין "אידאולוגיה תרבותית" בחינוך הממלכתי ל"אידאולוגיה דתית" בחינוך הדתי. ברצוני להבדיל בין "הוראת הדת מבחוץ" בחינוך הממלכתי ל"הוראת הדת מבפנים" בחינוך הדתי (Alexander, 2015) ובין לימוד שיש בו הזדהות ומחויבות ללימוד ביקורתי (מושקט-ברקן, 2006). במחקר זה אני משתמשת במושג "אידאולוגיה דתית" במובן של העברת תרבות מדור לדור. אך באופן של תפיסת אמון וקבלה ללא עוררין, ולאמונה באל כמקור הסמכות.

#### 1.4.6 בין אידאולוגיה תרבותית ודתית לתפיסות הוראה חינוכיות בחינוך הדתי

ממחקרים שנערכו בהוראת מקצועות הקודש בחמ"ד נמצא כי האידאולוגיה הדומיננטית בהוראה היא אקולוטריציה (דל, 2020; אילוז ורוזנק, 2006; שורף 2002). אידאולוגיית הסוציאליזציה נוכחת באופן משמעותי אצל המורים בעיקר ביחס לחשיבות ההכנה לבחינות הבגרות (אילוז ורוזנק, 2006). חוקרים רבים מציינים את הקושי בשילוב אידאולוגיית האינדיבידואליזציה בחינוך הדתי, גרינבוים-גוטמן (2002) מדגישה כי קיים פער בין החינוך ההומניסטי החילוני המציג את תפיסת 'האדם האוטונומי' כאידאל, להחשיבה הדתית אשר רואה אידאל באדם המוכן לשרת את האל ולקבל עליו עול תורה ומצוות. יתרה מזאת, בחשיבה הדתית התמקדות באוטונומיה האישית של האדם נתפסת כמסוכנת, החופש האנושי הוא מוגבל ויש "לכוונו" באמצעות לימוד וחינוך. בהתאם לכך גם דמות המחנך היא סמכותית והיררכית, והחינוך הממלכתי-דתי אינו משתף את התלמידים בתהליכי קבלת החלטות. מטרתו העיקרית של החינוך הדתי היא לגרום למתחנכים במסגרתו לבחור ב"דרך הנכונה".

לם, מתקשה גם כן לראות כיצד ניתן לשלב את תפיסת האינדיבידואליזציה בחינוך הדתי. לדבריו, "הדת בחינוך היא מנגנון דכאני המרחיק את היחיד ממודעותו העצמית ומסיכוי למימושו העצמי" (לם, 2002 עמ' 152). ארנד (2000) טוען כי לא קיימת סתירה בין אקולוטריציה לאינדיבידואליזציה בחינוך הדתי, כיוון שאדם דתי שומר תורה ומצוות מתוך בחירה, אפילו אם אינו מבין את ההנמקה לחלק מהחוקים והכללים שהוא מקפיד לכבד. אך הוא טוען כי האקולוטריציה והסוציאליזציה צריכות להקדים את השאיפה לאינדיבידואליזציה.

לדבריו "מלאכת החינוך היהודי האותנטי מן הראוי שתחתור לבנות את אישיות החניך בשני נדבכים : "נדבך-תשתית הטרונומי ונדבך-על אוטונומי" (ארנד, 2000 עמ' 21).

ברנדס (2011) מתרגם את דגם שלושת מבני העל האידואולוגים של לם לעולם של החינוך הממלכתי דתי, אותן הוא מכנה בעקבות לם כ"הגיונות". הוא מצביע על כך שבחינוך הדתי שלושת המרכיבים קיימים במקביל ולעיתים אף בסתירה.

**סוציאליזציה**- קהילתיות: הכשרה לחברות ונאמנות לקהילה הדתית. בתוכנית הלימודים זה יתבטא בשימת דגש כל נושאים של הלכה ואמונה.

**אקולטורציה**- ישיבתיות: חינוך לקבלה, הזדהות וקיום ערכי התורה והמצוות. בתוכנית הלימודים יושם דגש כל חשיבות לימוד הגמרא.

**אינדיבידואציה**- חסידיות: חינוך לבירור הדרך היחודית בעבודת ה'. בתוכנית הלימודים יושם דגש על מתן אפשרות בחירה לתלמיד לתכנים המעניינים אותו וכן בשיעורים ושיחות המכוונים לעיצוב עולם הנפש. ברנדס מביא כדוגמא לחוסר ההכרעה בין ההגיונות בחינוך הדתי, את הדיונים המתמשכים על היקף לימוד הגמרא ואופיו בישיבות התיכוניות.

האידאולוגיה משפיעה על התהליך החינוכי, עיצוב תפיסת ההוראה ומטרותיה. בהוראת מקצועות היהדות ניתן לחשוף השקפות אידאולוגיות, המתייחסות אל מימדים מחשבתיים, רגשיים וההתנהגותיים (אלפרט, 2002; שוורץ, 2002). מושקט-ברקן (2006) מתייחסת לשלושה מרכיבים הנגזרים מהרכיב האידאולוגי תרבותי ומתפיסת ההוראה: מטרות ההוראה, בחירת תכנית הלימודים ואופן לימוד והוראת המקורות. מטרות ההוראה בחינוך הממלכתי דתי כפי שנכתבו בתכנית הלימודים החדשה, מביאות לידי ביטוי את האידאולוגיות החינוכיות עפ"י לם (2002). המטרות המוצהרות ביחס לתכנית הלימודים החדשה של "חיבור למצוות, לערכי מוסר ולהנהגות המחייבות של התורה", וכן "הקניית דרכים ללימוד תורה ולאהבת תורה כממשיכי מסורת הלימוד" (שליסל, 2012), מתאימות לאידאולוגית האקולטורציה המבקשת לחנך בכדי להנחיל את המסורת היהודית. ביטוי לאידאולוגיה של הסוציאליזציה המציבה במרכז מטרה חברתית-לאומית, ניתן לראות במטרה של "חיזוק הזהות היהודית וחיזוק הקשר עם הארץ".

ביטוי לאידאולוגיה של תפיסת האינדיבידואציה המבקשת להצמיח את הלומד כמשאב להתפתחותו כיחיד, ניתן לראות בגישת "לב לדעת", שהוזכרה בשיטות ההוראה של שוורץ (2015), המוצגת כחלק מהשינויים בתכנית הלימודים החדשה. גישה זו מתמקדת בקישור תכני הלמידה לעולמו של התלמיד ויצירת למידה משמעותית, באמצעות שימת דגש על דיאלוג ושיח עם הטקסט ובין התלמידים.

המרכיב השני בו משתקפות הכרעות אידאולוגיות הוא מרכיב בחירת התכנים להוראה, כאשר בחירה זו נעשית על רקע אידאולוגי (אלפרט, 2002; רוזנק, 2003; שקדי, 2004; שוורץ, 2002). כך גם ביחס לתכנית הלימודים בתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי ופרט ביחס לתוכנית הלימודים החדשה שיצאה בשנת 2013.



התפיסות האידאולוגיות של המפמ"רים וכן המחלוקות האידאולוגיות השפיעו באופן משמעותי על תכניות הלימודים לאורך השנים (נשר, 2012; סמט 2015).

המרכיב השלישי שמציינת מושקט-ברקן לאחר בחירת התכנים להוראה, הוא אופן לימוד המקורות. מרכיב זה נגזר אף הוא מתוך הכרעות הנובעות מן האידאולוגיה התרבותית והחינוכית (אלפרט, 2002). דוגמאות לכך, ניתן לראות בגישות השונות להוראת התנ"ך בציבור הדתי לאומי ובחינוך הממלכתי דתי, כאשר נקודות המחלוקת האידאולוגיות ביחס ללימוד תנ"ך הן: שאלות הלגיטימיות ללימוד הפשט ולפרשנויות חדשות בו; ההיצמדות לפרשנות מסוימת בחז"ל ובמפרשים מול היכרות עם גישות שונות ומורכבות; היחס לדמויות המופת המקראיות; וכן היחס לחקר המקרא האקדמי (בזק, תשע"ב). מחלוקות אלו משפיעות באופן ישיר גם על הוראת התכנים.

#### 1.4.7 מחקרים על ידע ואידאולוגיות מורים בהוראת התנ"ך

שקדי (2003) ערך מחקר בו ראויין 50 מורים מבתי הספר הממלכתיים, הבוחן את השפעת האידאולוגיה של המורים על עבודתם. במחקר הוא מייין 6 גישות לתיאוריות הידע של מורי תנ"ך:

1. גישה אמונית כוללנית - על פי גישה זו עיקר תפקיד המורה הוא לעורר את מעורבות ועניין תלמידיו בתכני התנ"ך. זאת, באופן שיקל על המורה להקנות את הערכים האמוניים שבתנ"ך. מורה הנוקט בגישה זו נמנע ככל האפשר מהטלת משימות המבוססות על למידה עצמית ושאלות שאולות חופשית.
2. הגישה האמונית-המצמצמת - על פי גישה זו, המורה רואה בתנ"ך ספר המציג אמונות ודעות בעלות השקפה דתית. תפיסת האלוקים היא מקור הערך של התנ"ך, כאשר בתנ"ך אלוקים בורא, מצווה ומפקח. יחד עם זאת תקפות הכוח האלוהי נכונה להקשר התנ"כי בלבד ולא לתקופתנו. בהוראה בפועל המורה מעדיף את הפרשנות המסורתית בתור הפרשנות הלגיטימית היחידה לתנ"ך.
3. הגישה הקוגניטיבית-ביקורתית - על פי גישה זו, המורה מניח כי מקור הערך של התנ"ך נובע מהיותו יצירה אנושית. המורה ממוקד בהקניית כלים ללימוד הטקסט ולניתוחו כאמצעי להבנת התנ"ך והפרשנויות הנלוות לו. כלים אלו מקנים לתלמידים ערכים כמו פתיחות, סקרנות והעמקה. ערכים רלוונטיים לחיי היום יום הגלומים בטקסט נחשבים שוליים ללימוד.
4. הגישה הערכית-נורמטיבית - על פי גישה זו, המורה מדגיש את הערכים המוסריים והלאומיים כמקור הערך של התנ"ך, גם כאשר הגישה אינה עומדת במבחן הביקורת המדעית. המטרה החינוכית היא העברת ערכים יהודיים פרטיקולריסטיים לצד ערכים אוניברסליים, תוך ניסיון לקשר ערכי התנ"ך לחיי היום יום של התלמידים.
5. הגישה הערכית-ביקורתית - על פי גישה זו, המורה מניח כי התנ"ך הוא יצירה שכתבו בני אדם בעלי אמונות דתיות. ישנם חילופי גרסאות, קטעים קטועים, ושלב עריכה. לגישה זו שתי מטרות

לימודיות: האחת היא עיון מחקר־ביקורתי בטקסט וכל מה שאינו עומד באמות המידה של התפיסה הביקורתית נתפס כבלתי ראוי להוראה. השניה, עוסקת בערכים הגלומים בטקסט.

6. הגישה הערכית-פרסונלית- על פי גישה זו, המורה מתייחס לתנ"ך ולמקורות היהודיים באופן חיובי ועם זאת באופן ייחודי ומתחדש. המורה רואה את מקור הערך של התנ"ך כאיש־ערכי ועל כן שואף שכל תלמיד ימצא משמעות אישית בטקסט, יתן משמעות אישית משלו לאלוקים, וייצור דיאלוג תמידי עם הטקסט. כמו כן, על התלמיד למצוא משמעות ערכית בטקסט, לקשר בין ערכי הטקסט לחיי היום יום, וכל זאת ללא קבלת מחויבויות למסורת היהודית ואורח חיים דתי.

ניב (2010) ערכה מחקר פעולה בו הנחתה שלושה מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי העל-יסודי בהתמודדות עם קשיים בהוראת תנ"ך. במחקר עסקה ניב באתגרים ובקשיים בהם מתמודדים המורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי העל-יסודי ובדרכי ההתמודדות עם קשיים אלו.

המחקר העלה מספר קשיים בהוראת התנ"ך, חלקם כלליים וחלקם ייחודיים להוראת התנ"ך. בין הקשיים הכלליים מציינת ניב: בעיות משמעת, קושי בתפיסת זמן, קשיים של תלמידים בקריאת הטקסט והבנתו, חוסר ידע לגבי התרבות האנושית והיהודית, ועוד. בין הקשיים הייחודיים להוראת תנ"ך היא מציינת בעיקר את הקושי להתמודד עם זרותו של הטקסט המקראי, והקושי להתמצא בתנ"ך.

דרכי ההתמודדות של המורים עם קשיים אלו כללו טיפוח חשיבה של תלמידים, ביקורת אתית-ערכית, גיוון דרכי הוראה, שימוש בפרשנויות שונות, ועוד. כאשר המטרה המרכזית עפ"י ניב, היא יצירת דיאלוג בין התלמידים לבין הטקסט המקראי.

גם בתחום הוראת המקרא בתפוצות קיימת ספרות מחקר דלה יחסית. הולץ (Holtz, 2003) ייסד את מושג ה"אוריינטציות" להוראת תנ"ך המבוססת על גישתה של גרוסמן להוראת ספרות (Grossman, 1991). שהפך לבסיס הדיון הפדגוגי על לימוד תנ"ך בארה"ב (Levisohn, 2008).

צ'רבין (Chervin, 1994) חקר את האוריינטציה הפדגוגית של מורי תנ"ך. הוא ראיין 2 מורים אורתודוקסיים, 2 מורים קונסרבטיביים ו-2 מורים רפורמים. צ'רבין התייחס במחקרו לשלושה מרכיבים:

1. אופי האוריינטציות האישיות והפדגוגיות של המורה.
2. כיצד באה לידי ביטוי האוריינטציה אישית של המורה ביחס למטרות הוראה.
3. דרכי התמודדות של מורים עם הסתירה בין האמונות הדתיות שלהם ובין האמונות המשתקפות בתנ"ך.

צ'רבין מצא כי האוריינטציות הבסיסיות של המורים התבססו על מספר מרכיבים: מקורותיה ואופייה של התורה, משמעות התוכן של התורה, סמכות התורה והמסגרות הפרשניות. המורים התאימו את דרכי ההוראה ביחס לעקרונות הבאים:

1. ידע פדגוגי כללי: ידע זה מתבסס על עקרונות הוראה רחבים.

2. ידע על תוכן ההוראה: ידע המתייחס לחומרי ההוראה, טקסטים ותוכניות השיעור.

3. הכרת הלומדים ומאפייניהם: הבנה כללית של המאפיינים ההתפתחותיים של התלמידים. ידע ספציפי על כל תלמיד באופן אישי, מניעיו, יכולת הבנתו, מאפייני אמונו והמטען התרבותי אתו מגיע התלמיד.

4. הכרת ההקשרים החינוכיים: היכרות עם אופיו של בית הספר, המשפחות והקהילה.

5. הכרת מטרות חינוכיות: מטרות, ערכים, ופילוסופיות.

מסקנותיו של צ'רבין הן כי המורים לא נקטו בגישה פילוסופית אינדוקטרינרית לתלמידיהם, ולא נטלו על עצמם אוריינטציה פילוסופית ניטראלית, המבהירה ערכים. במקום זאת, כל אחד מהמורים הציג את נקודת מבטו או את האמונות האישיות שלו, אך בנוסף לכך המורה אפשר לתלמידיו הזדמנויות ליצור בחירות חופשיות. בעוד כל מורה הפגין העדפה לאוריינטציה "דומיננטית" מסוימת, יש להתייחס לכל האוריינטציות הללו כחלק מהכוונה הפילוסופית "הביקורתית".

העובדה שהגישה הפדגוגית של המורים נטתה אל האוריינטציה הביקורתית מהווה את הממצא העיקרי במחקר. כך שעל אף ההבדלים באוריינטציות האישיות והפדגוגיות שלהם, כל ששת המורים השתמשו בגישה פילוסופית ביקורתית.

דורף (Dorphy, 1993) חקרה אמונות וידע מורים אצל כ-60 פרחי הוראה במסגרת לימוד קונסרבטיבית. דורף מצאה כי רובם המכריע של פרחי ההוראה אינם בעלי ידע מספק על מנת ללמד תורה במסגרות יהודיות ליברליות. רוב המרואיינים העדיפו גישה מסורתית על מנת לשמור על היחסים הרגשיים החזקים שלהם עם הטקסט.

דורף מצאה כי קיימת השפעה דרמטית על אמונות המורים מחוויות הילדות המשפיעות על אופן ההוראה, כאשר הסטודנטים מתמרנים את הטקסט באופן שיתאים לאמונות המסורתיות שלהם ומסננים את המידע על מנת שיתאים לתפיסות המוקדמות שלהם.

דורף מסבירה כי המורים לתנ"ך זקוקים לידע ולמיומנויות ייחודיות כדי לנהל משא ומתן בנוגע לנושאים מורכבים טעוני מתח בין דת ומודרנה. לדבריה, תפיסות ואמונות המורים ביחס לקונפליקטים אלו, משפיעות הן על הצבת מטרות ההוראה והן על דרכי ההוראה ובניית השיעורים.

אלדובי-שאק (Aldouby-Schuck, 2008) ערכה מחקר המשווה בין הוראת טקסטים דתיים בבתי ספר קתולים ובין הוראת תנ"ך בבתי ספר קונסרבטיביים בארה"ב. במסגרת המחקר היא ראינה שישה מורים. שלושה מהם נוצרים קתולים ושלושה יהודים קונסרבטיביים. במחקר הגדירה אלדובי-שאק שש פרדיגמות הוראה אישיות, כאשר כל אחת מהן מכילה היבטים שונים של האוריינטציות של הולץ.

תוצאות המחקר הראו כי קיימות שתי קבוצות נבדלות זו מזו במידה רבה ביחס לממדים האידיאולוגיים והאינטלקטואליים. המורים הקתוליים ראו את תפקידם כמורים לדת, אשר מביאים את האמונה הקתולית

ואת אורח החיים הקתולי לכיתתם. זאת ללא קשר לרקע הדתי של התלמידים. קבוצת המורים היהודית, לעומת זאת, מתמקדת בממד האינטלקטואלי של ההתפתחות הדתית אצל התלמידים. האמונה באלוהים אינה תנאי מוקדם אצלם בתפיסת החינוך הדתי וניתן דגש על המחקר האינטלקטואלי של התנ"ך. קיים ניסיון לקרב את הטקסט אל התלמידים, ובנוסף ללימוד הטקסט בעברית, הם עודדו פיתוח ידע מעמיק בתנ"ך, הבנת פרשנות קלאסית ומודרנית ויצירת פרשנות אישית. יש לציין שהמורים היהודים התמקדו במיומנויות הלמידה כדרך להבטיח את המשכיותה של האוריינות, ההזדהות וההשתייכות היהודית.

#### **1.4.7.1 מחקרים על הוראת מקצועות הקודש בחמ"ד**

כפי הידוע לי, לא נערכו עד כה מחקרי שדה איכותניים בתחום הוראת המקרא בחמ"ד. עם זאת, נערך מחקר בתחום ידע מורים לתנ"ך בחמ"ד עפ"י הפרדיגמה הכמותית.

אילוז (2004) בדקה מהן אמונות חינוכיות של מורי תנ"ך ותורה שבע"פ המלמדים בנות בתיכון דתי. במחקר בדקה אילוז מהי הזיקה בין אמונותיו החינוכיות של המורה, לבין תחום מקצוע ההוראה שלו. זאת, תוך השוואת אמונות מורים המלמדים מקצועות קודש, לאמונות מורים המלמדים מקצועות חול.

אמונות המורים נבדקו ביחס לשלושה מרכיבים: אמונותיו לגבי מקצוע ההוראה, אמונות המורה על התלמידים ואמונות המורה על תפקידו. אילוז מתבססת על ארבעת מרכיבי הידע הפדגוגי שהגדירה גרוסמן (Grossman, 1990) ומנסחת מרכיבים נוספים: מקצוע מוגדר או פתוח, מקצוע סטטי או דינמי, מקצוע קשה או קל ומקצוע קדוש.

ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים משמעותיים בין אמונותיהם של מורים למקצועות קודש לבין אמונות מורים למקצועות חול בכל המרכיבים. המורים למקצועות הקודש, בהשוואה למורים למקצועות החול, תופסים את מקצוע ההוראה כיותר סטטי ויותר קדוש. המורים למקצועות קודש מדגישים את החשיבות שבהוראת המקצועות שלהם לעיצוב דמותה של התלמידה. הם מדגישים גם את ההיבטים הלא לימודיים של תלמידתם: התנהגותה הדתית של התלמידה ורגשותיה הדתיים, וכן מבליטים את תפקידו של המורה כמדריך לתלמידתו. לעומתם, המורים למקצועות החול מדגישים את ציוניה והישגיה הלימודיים של התלמידה.

## פרק שני- מתודולוגיה

בפרק זה אציג את מהלך המחקר משלב התכנון, דרך בחירת הגישה המחקרית וכלי המחקר ועד לאופן הביצוע שלו. בתחילה, יובאו שאלות המחקר ורציונל הבחירה בגישה המחקרית, בהמשך יוצג ההליך המחקרי הכולל את המסגרת הכללית לעריכת המחקר, שדה המחקר ומשתתפיו ותיאור כלי המחקר- שני סוגי ראיונות ותצפיות. לאחר מכן יוצגו השיטות והמודלים לניתוח הפרשני של הראיונות, ולבסוף ידונו אמינות המחקר השיקולים האתיים במחקר.

### 2.1 שאלות המחקר

שאלת המחקר העיקרית:

1. מהן אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי?  
משאלה זו נגזרות השאלות הבאות:
2. מהן האידאולוגיות הדתיות של המורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי ומהן דרכי עיצובן?
3. מהן האידאולוגיות החינוכיות של מורים לתנ"ך, ביחס לסעיפים הבאים:
  - א. מטרות המקצוע
  - ב. יחס לתוכנית הלימודים
  - ג. ידע על תלמידים
  - ד. אסטרטגיות ההוראה
4. מה היחס בין האידאולוגיה הדתית לאידאולוגיה החינוכיות של המורים?
5. כיצד באות לידי ביטוי האידאולוגיות הדתיות והחינוכיות של המורים בהוראה בפועל?

### 2.2 השיטה

המחקר הנוכחי התבסס על פרדיגמת מחקר איכותנית קונסטרוקטיביסטית, העוסקת בחשיפת המשמעויות והפרשנויות המוענקות למציאות על ידי בני אדם בהתייחס למבנים אישיותיים חברתיים ותרבותיים (קסן וקרומר-נבו, 2010). שיטה זו מתאימה למחקר העוסק בידע תוכן פדגוגי של מורים כפי שהוסבר ע"י שולמן (Shulman, 1986), כיוון שהיא מאפשרת ליצור תמונה רחבה ומעמיקה ביחס למרכיבים רבים הקשורים בהוראה וכן היא מאפשרת למורה להסביר את שהתרחש בתצפיות. החוקר האיכותני קונסטרוקטיבי מבקש להבין את התופעות הנחקרות, כפי שהן מובנות על ידי הנחקרים בשדה. מטרת החוקר היא להבנות את עולמם של המשתתפים במחקר באופן בו הוא נחוה על ידם (שקדי, 2003). החוקר בשיטה זו מגבש את מסקנות המחקר בתהליך דינמי, מתמשך ושיטתי של איסוף נתונים וניתוחם. המחקר הנוכחי, נערך בגישה של "חקר מקרה" (Case Study) שמשמעו חקירה לעומק של תופעה שניתן להגדירה בגבולות של מקום וזמן ואשר מתבססת על תצפיות (Stake, 2000). מדובר בחקר של דוגמאות

בודדות של התופעה שאנו מבקשים לחקור בעבודה הנוכחית הכוונה לחקר מורים למקצועו התנ"ך (יוסיפון, 2002). הבחירה בחקר מקרים נובעת מן ההנחה כי יש חשיבות ללמידה מעמיקה של דרכי הוראה של מורים מעקב אחר השפה הייחודית להם ותוך התחקות אחר התנהגותם דרך מעקב אישי, ראיונות ותצפיות.

שקדי (2000) סבור שחקר מקרה הוא אסטרטגיה מועדפת במחקר איכותני מכיוון שגלומות בו אפשרויות גדולות ביותר לתאר את התופעה הנחקרת על כל מורכבותה. חקר מקרה הוא גם אחת האפשרויות המחקריות המומלצות לחקר תרבות כמו זו של ארגון דתי או בית ספר, כמו במחקר הנוכחי. חקר מסוג זה מאפשר לעמוד על האופנים שבאמצעותם רעיונות, סמלים, שפה ואמונות מגבשים מערכת של פעולות והתנהגויות.

קיימים שני תפקידים עיקריים ל"חקר מקרה" בתחום המחקר החינוכי. התפקיד האחד הוא לשפוך אור על ההתנהגות האנושית ולהמשיג את התופעות הנחקרות, ובכך לקדם את הידע בחינוך. התפקיד השני הוא לספק מידע ותובנות שיעזרו למקבלי ההחלטות (Jackson, 1990).

במחקר זה נבחרה ספציפית אסטרטגיית "חקר מקרים מרובים" (Multiple Case Studies) אשר מטרתה למצוא נקודות דמיון או שוני בין סיפורי המקרה ולהשוות ביניהם (שקדי, 2000). במחקר הנוכחי מספר המשתתפים הוא 10 ונראה כי הוא מתאים לאסטרטגיית זו. לפי שקדי (2003), ככל שמספר המקרים גדל, כך קשה יותר לבחון ולהציג כל מקרה בנפרד. כמו כן, מטרת מחקר העוסק במקרים רבים אינו בהצגת כל מקרה בנפרד, אלא בהשוואה בין המקרים הרבים בכדי להציג מאפיינים שונים או דומים. לפי גרוסמן (Grossman, 1990) מחקרים רבים העוסקים במהות ובמקורות של ידע התוכן הפדגוגי של מורים, נעשים בדרך של חקר מקרה שעיקרו הוא תצפית על פעילות אנושית בזמן ובמקום מסוימים, הבאה לידי ביטוי בתיאור אינטנסיבי והוליסטי תוך ניתוח של אותה התופעה. תיאור זה מאפשר לנו ללמוד מספר דברים על ההתנהגות האנושית כמו גם על תהליכים המתרחשים במקרה הנחקר (Stake, 2000). בחקר ההוראה יש לאסטרטגיית חקר מקרים יתרונות אחדים בכך שהינו אמצעי להשמעת קולם הייחודי של המורים, המאפשר למורים הקוראים את המחקר להיוודע לסוגיות תאורטיות הקשורות לעולמם ולקיים במהלך קריאת המחקר, דיאלוג עם המקרים הנחקרים (Grossman, 1990).

בהתאם לדברים אלה התבסס מחקר זה על עשרה חקרי מקרה של מורים להוראת מקצוע התנ"ך בחינוך הממלכתי הדתי. אומנם מדובר במקרים אחדים אך הדבר עשוי להוות בסיס לבחינת הקשרים דומים בחינוך הדתי והוראת מקצועות הקודש. לאחר שנותחו הראיונות של כל מקרה הוצלב המידע בין המקרים בכדי להגיע להכללות וליצור דיאלוג בין התיאוריה לפרקטיקה, באופן המאפשר העשרת ההבנה של מקרים נוספים (Shulman, 1988, 1992).

בשלב ניתוח הנתונים בפרדיגמת מחקר איכותנית קונסטרוקטיבית החוקר מזהה מושגים וקשרים בתוך הממצאים ובונה בעזרתם "תיאוריה מעוגנת בשדה" הנוצרת באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים שנמצאו

בשדה המחקר תוך כדי חקירת מעמיקה של התופעה/הסוגייה (Corbin & Strauss, 1990, p. 23). התאוריה מתגבשת מנתונים שנאספו מהמראיינים, תוך הקשבה להסברים שלהם המושגתיים בעיקר על הידע הסמוי שלהם ופחות על הידע עליו הם מצהירים בגלוי (Shkedi; 1987, Strauss, 2005). במהלך הריאיון, החוקרים מנסים לסייע למראיינים להעלות למודע את הבלתי מודע באמצעות תהליך דינמי, מתמשך ושיטתי של איסוף נתונים וניתוחם (Corbin & Strauss, 1990, ע"מ 70). בהתייחס להגדרה זו, עוסק המחקר הנוכחי בדיווחיהם של מורים לתנ"ך שחושפים את האידיאולוגיות הדתיות והחינוכיות העומדות בבסיס ההוראה שלהם באופן גלוי וסמוי.

## 2.3 ההליך המחקרי

### 2.3.1 המסגרת הכללית לעריכת המחקר

כמסגרת כללית לתכנון וביצוע מחקרים איכותניים השתמשתי במודל של קלדינין, פושור ומארי אור (Clandinin, Pushor & Murray Orr, 2007). במאמך מציגות החוקרות מסגרת בעלת שמונה מרכיבים המקיפים את כל שלבי המחקר משלב התכנון, דרך הביצוע ועד ההצגה של המחקר, שמונת השלבים של המודל הם: א. הצדקה למחקר (עמדת החוקר, תובנות חדשות, השפעה חברתית נרחבת); ב. שיום התופעה (בירור וניסוח מהות המחקר, המסגרת של התופעה הנחקרת); ג. תכנון ובחירת השיטות שבהן ייעשה שימוש במחקר; ד. ניתוח ופרשנות (תיאור התובנות של הממדים המופיעים במחקר); ה. מיצוב תאורטי של המחקר על ידי הבאת ספרות מחקרית בנושאים הנחקרים; ו. ייחודיות המתודולוגיה שנבחרה לצורך המחקר כמאפשרת באופן מיטבי את השגת מטרותיו; ז. שיקולים אתיים (בחירות החוקר לגבי התכנים המפורסמים תוך התחשבות במשתפי המחקר); ח. כתיבה.

מחקר זה נערך בשבעה שלבים מתוך השמונה אשר מבוססים על חמישה ממרכיבי המודל הנזכרים לעיל. בנוסף נקבע לו סדר פעולות שונה וצורפו אליו מרכיבים נוספים. א. ניסוח מטרות המחקר ב. תמיכה תאורטית – במחקר הנוכחי, בשונה מהמיצוב התאורטי של קלדינין ועמיתיה (Clandinin et al., 2007), קדמה לבניית ההמשגה התיאורטית סקירת ספרות תאורטית רחבה, שעליה התבססו התובנות והמושגים שנבחנו במחקר. לפיכך מופיע שלב זה מוקדם יותר מהופעתו במודל של החוקרים. ג. בחירת הגישה המחקרית ונימוקי הבחירה בה. ד. ההליך המחקרי – משתפי המחקר ודרכי ההתקשרות עם המראיינים, הצגת המראיינים, תיאור הראיונות. ה. ניתוח ופרשנות – שיטות לניתוח פרשני אשר אותרו בשלב התכנון ושיטות הניתוח שהתווספו למחקר זה בשלב הביצוע. ו. שיקולים אתיים ז. כתיבה.

### 2.3.2 שדה המחקר ומשתתפי המחקר

במחקר איכותני, בחירת הנחקרים ומספרם נעשית במטרה לקבל תמונה מחקרית רחבה ככל האפשר המייצגת באופן הטוב ביותר את התופעה הנחקרת ולא דווקא אלה המשקפים מדגם מייצג (2005 Shkedi; 1998, Merriam; 1996, Mason). במחקר הנוכחי הקריטריונים עיקריים לבחירת הנחקרים היו: (א) השקפה אידיאולוגית דתית מגובשת, (ב) ניסיון ומקצועיות בהוראת מקצוע התנ"ך. רוב המורים שרואיינו הם מורים מקצועיים לתנ"ך, חלקם הגדול גם רכזי מקצוע ומדריכי מורים במשרד החינוך, (ג) וותק המורים הוא בין 10-30 שנות הוראה, (ד) מגוון מגדרי (ה) נכונות והסכמה יוצאות דופן של המורים לקיים תצפיות בשיעוריהם להתראיין ולהשיב על שאלות ולבטא באמצעותן את השקפת עולמם וניסיונם. רבים ציינו את התרומה של ראיונות העומק והתצפיות לתובנותיהם בדבר ההוראה ולתהליך של הכשרתם המקצועית. בכדי לשמור על כללי האתיקה המחקרית (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001) הוקפד במחקר זה לקבל את הסכמת המורים להשתתף במחקר לשמור על כבודם ופרטיותם, כמו גם על האנונימיות שלהם ולהציגם בשמות בדויים וללא פרטים העלולים לזהותם.

כאמור מתבסס מחקר זה על ראיונות חצי מובנים עם עשרה מרואיינים וכן על תצפיות בשיעורים שאותם מורים העבירו בכיתותיהם. ההנחה המוקדמת לפי תחילת המחקר הייתה שניתן לאתר מורים על פני הרצף האידיאולוגי מתוך מגוון המוסדות הקיימים בחמ"ד בחינוך העל-יסודי: ישיבות תיכוניות, אולפנות, תיכונים עיוניים ותיכונים מקיפים. החלוקה הבסיסית היא לפי הקבוצות השונות בציונות הדתית שנמצאות בתוך החמ"ד (כי שפריטתי בהרחבה בחלק של ספרות המחקר), חרדליים, דתיים לאומיים (קבוצת האמצע), דתיים ליברלים, מסורתיים/ מזרחיים.

מתוך התחשבות בחלוקה המגדרית חשבתי בתחילה לחלק ל 8 סוגים שונים של בתי ספר:

1. אולפנה תורנית לבנות
2. ישיבה תורנית לבנים
3. אולפנה לבנות בעלת אופי אורתודוכסי מודרני
4. ישיבה לבנים בעלת אופי אורתודוכסי מודרני
5. תיכון מקיף לבנים
6. תיכון מקיף לבנות
7. תיכון עיוני לבנות הנושא אופי ליברלי
8. תיכון עיוני לבנים הנושא אופי ליברלי

כאמור המחקר בין התאוריות למציאות מאפשר בחינה מחודשת של הנחות היסוד. כאשר התחלתי בתהליך איתור המורים למחקר נוכחתי לדעת כי החלוקה האידיאולוגית של המורים בחמ"ד אינה מתרחשת בהכרח



בהתאמה לבתי והספר וכי יש מוסדות חינוך בהם יש מורים לתנ"ך בעלי השקפות עולם דתיות שונות המלמדים באותו מוסד.

לפיכך הבנתי שיש לאתר באופן ישיר מורים לפי השקפת עולמם ללא קשר ישיר לאופי בית הספר בו הם מלמדים. אך מכיוון שרציתי לשמור על היצוג של בתי הספר המקיפים עם המאופיינים באוכלוסיה מסורתית, הוספתי לחלוקה האידאולוגית גם את בתי הספר המקיפים.

במהלך המחקר התייחסתי לקבוצה החרדל"ית כקבוצה אחת, אך בפועל כשהתחלתי במחקר הבנתי שהפיצול שהתרחש בשנים האחרונות בתוך הקבוצה החרדל"ית נוכח באופן משמעותי במאפייני המורים בחמ"ד, לפיכך הוספתי את קבוצת "הר המור" כקבוצה אידאולוגית נפרדת בעלת מאפיינים אחרים. לקבוצה שממשיכה את דרכה של ישיבת "מרכז הרב" קראתי בשם הכללי "חרד"לים".

להלן החלוקה החדשה, בכל קבוצה 2 מורים:

1. **מורים מקבוצת "הר המור"** - הרב אלי והמורה אביטל
2. **מורים מקבוצת החרד"ל** - הרב חננאל והמורה רחל
3. **מורים מהקבוצה "הדתית לאומית"** - הרב אליהו הרב איתן
4. **מורים מהקבוצה הדתית ליברלית** - הרב גבריאל והמורה נעמי
5. **מורים המלמדים במקיפים דתיים** - המורה שלמה והמורה תהילה

### 2.3.3 כלי המחקר ומהלכו

במחקר הנוכחי נאספו הנתונים על כל אחד ממשפטי המחקר משלושה מקורות מידע: תצפיות, ראיונות ומסמכים (דפי הנחיה ועבודה) כמקובל במחקר איכותני (Merriam, 1985 ; Yin, 1984). איסוף הנתונים נעשה בשלושה שלבים:

1. ראיון (חצי מובנה) מקדים
2. תצפיות בשיעורים
3. ראיון מסיים ומאזכר

#### 2.3.3.1 ראיונות

הכלי המרכזי לאיסוף הנתונים במחקר הנוכחי היו ראיונות. ראיונות ככלי מחקר מאפשרים למרואיינים לתאר ולפרש את התרבות בה הם חיים ופועלים במונחים שלהם (Shulman 1992).

לפי סיידמן (Seidman, 2006) עריכת ראיונות למספר מרואיינים מובילה ליצירת קשרים בין סיפוריהם על ידי הצלבת דיווחים של כל המשתתפים, השוואה ביניהם ומציאת נקודות השקה שיתנו תוקף למחקר ויעשירו את הידע של החוקר בסוגיה הנחקרת. עם זאת, מוסיף סיידמן, כי מידתו של התוקף המחקרי

תיחשב ראוייה רק כאשר ההבנה המשמעותית שאליה הגיעו המרואיינים במהלך הריאיון תיחשב ככזאת גם בעיני החוקר.

לפי פולקינגהורן (Polkinghorne 1995) ראיונות הם כלי מתאים במיוחד להיווצרות סיפורי מורים. בעזרתם הם יכולים להביע במילים את השקפת עולמם, להביא לידי ביטוי את הידע המקצועי שלהם ולתאר באופן רפלקטיבי את הידע שהפיקו תוך כדי הפרקטיקה עליה הם משוחחים (Shulman 1992). במחקרה של מושקט (2005) נטען כי ראיונות עם מורים מעניקים להם הזדמנויות לבטא את מה שעל פי רוב לא נתבקשו מעולם לשתף בו אחרים. לדברי החוקרת, באופן טבעי, מצפים כי המורים יעסקו במעשה ההוראה עצמו והם אינם מורגלים כחלק אינטגרלי מעבודתם לתאר את תפיסת עולמם ואף לא לדון עליה עם עמיתיהם כחלק מהכשרתם להוראה או במהלך עבודתם בשדה (1988, Billig et al).

במחקר זה נעשה שימוש בשני סוגי ראיונות: ראיונות "חצי מובנים" וראיונות "מאזכרים" (שקדי 2003). ראיונות "חצי מובנים" מבוססים על שאלות מוכנות מראש אך ניתנים להרחבה בהתאמה למידע שהמרוויין מספק. ראיונות אלה נערכו כראיונות מקדימים בתחילת המחקר ובמהלכם התבקשו המורים לספר את סיפורם המקצועי בהקשר לרקע של ההכשרה המקצועית והלימודים התורניים, זהות והשקפת עולם דתית, תפיסות חינוכיות ביחס להוראת התנ"ך, אתגרים בהוראה, יחס רעיוני ערכי לתנ"ך.

הראיונות ה"מאזכרים" התקיימו לאחר התצפיות שערכה החוקרת על ביצוע השיעורים של המורים בכיתות. במהלך ראיונות אלה נדרשו המורים לתאר ולהסביר את מהלך השיעורים ואת תחושותיהם לגביהם בראיה לאחור. בראיונות אלה התבקשו המורים להתייחס לנושאים הבאים: רגשות ומחשבות לאחר הצפייה, מטרות השיעור בתחום הדתי והפדגוגי, תכנון ויישום המטרות, שיקולי הדעת הפדגוגיים בהכנת השיעור, מקורות הידע להכנת השיעור ועוד וכן התבקשו להגיב על אירועים ספציפיים אשר התרחשו במהלך השיעורים.

בראיונות אלה נעשה שימוש בשאלות מסוגים שונים כגון שאלות תיאוריות, שאלות מבהירות או שאלות מערערות אשר מטרתן להציף נושאים בעייתיים, או סתירות פנימיות (1988, Evans). בראיון נערך בירור עם המרואיינים לגבי תפיסותיהם החינוכיות מול התנהלותם בפועל בהוראת השיעור במטרה לחדד את עמדתם בשאלות ובדילמות כגון: אידיאולוגיות והשקפות דתיות שונות, מטרות דתיות וחינוכיות מול מטרות יישומיות ללימודי תנ"ך, תפיסה ביקורתית מול תפיסה שמרנית, עמדה אפריורית כלפי הטקסט, שימת דגש על הנחלת ערכים מול לימוד טקסטואלי. הראיונות המאזכרים ערכו כשעתיים עם כל מורה ובמסגרת הם חשפו ידע מקצועי ואישי גלוי וסמוי (1966, Polanyi). חלקם הציגו משנה סדורה ומגובשת וחלקם חשפו פערים וסתירות פנימיות בין עמדותיהם המוצהרות לבין הנצפה בשיעורים. לפיכך הם נשאלו שאלות שדרשו מהם לתאר אירועים, לתת פרשנויות אודותם, ולענות תשובות אודות השקפות, מטרות ואמונות.

### 2.3.3.2 תצפיות בשיעורים

כלי מרכזי נוסף במחקר זה היו תצפיות. הן נערכו כ"תצפיות משתתפות" (Spradly, 1980), כלומר ככאלה הנערכות בסביבה הטבעית בה מתרחשת התופעה הנחקרת ובכך מאפשרות לחוקרים התנסות הקרובה לחוויית המציאות כפי שחווים אותה המשתתפים במחקר (Merriam, 1985). תצפית כזו מכונה על ידי שקדי (2003, ע"מ 80) "תצפית מעורבת" כלומר תצפית הדורשת גם רמת מעורבות גבוהה אך לרוב אורכת זמן קצר ולא כוללת ניסיונות להשתתפות פעילה בחיי הסביבה. השתלבות זו מאפשרת לחוקרים לשמוע, לראות ולחוות את המציאות מה שמעלה את האפשרות לתצפית אותנטית. התמונה הפנימית המתקבלת עקב המפגש והמעורבות עם הנחקרים עשויה להיות בעלת עומק ופרטים. לפי שקדי (2003), אין לשנות, לערוך, להשמיט או לתקן את הנאמר. הכוונה להגיע לדיוק מרבי של הדברים שנצפו ונאמרו. חשוב לתעד את האווירה, את שפת הגוף, נימת הקול ועוצמתו, קצב הדיבור וכולי'. תיעוד זה מהווה בסיס איתן לניתוח התוכן של הדברים שנאמרו. כדברי שקדי, השתתפותי כחוקרת בתצפיות בשיעורים הייתה מוגבלת על מנת לעודד ככל הניתן את ההתנהלות הטבעית של המורים והתצפיות נערכו בהתאמה מירבית להצעתו של שקדי (2003).

במחקר הנוכחי נערכו על כל מורה שתי תצפיות בממוצע למשך שיעור כפול שארך כשעה וחצי. עובדת היותי מורה ומרצה לתנ"ך אפשרה לי לבוא אל השיעורים מתוך הכרות מוקדמת עם עולמם של מורים לתנ"ך ומתוך בקיאות בתרבות ובשפה שלהם. הכרות זו נתפסת כיתרון במחקר האיכותני, ייתרון אשר מקנה לחוקר התמצאות במתרחש בשדה, ומגבירה את האמון מצד המשתתפים במחקר (שקדי, 2003) עם שלושה מורים מתוך העשרה הייתה לי הכרות מוקדמת ואל כל השאר הגעתי מתוך בירורים והמלצות מאנשי מקצוע בכירים במשרד החינוך. הראיונות והתצפיות נערכו באווירה נעימה וידידותית.

### 2.3.3.3 תיעוד

הראיונות הוקלטו והתצפיות תועדו בכתב. מסמכים, כגון דפי הנחיה ועבודה שחולקו בשיעורים שימשו את תהליך עיבוד הנתונים. בשעת התצפיות נרשמו כאמור רשימות שדה, לגבי כל ההתרחשויות בכיתה בזמן השיעור. רשימות אלו סייעו לי כחוקרת לזכור אירועים אשר לאחר מכן התבקשו המשתתפים להגיב אליהם ולפרש אותם. אילו התווספו ליתר הנתונים ביצירת התאור הכוללני של כל מקרה. בנוסף נאספו נתונים מהשדה הקשורים לנחקרים כגון: דפי מקורות, חוברות הכנה, דפי עבודה, מפות וכד'.

### 2.4 ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר נעשה עפ"י גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" אשר פותחה על ידי גלייזר ושראוס (Glaser & Strauss, 1967) ונחשבת לאחת הגישות המרכזיות במחקר האיכותני (גבתון, 2001; שקדי, 2003). מטרת גישה זו היא גיבוש הסברים תאורטיים לתופעות חברתיות על ידי ניתוח שיטתי וקשוב של נתונים,

כאשר על החוקר המעוניין להפיק תאוריה מן השדה, לזהות מבנים תאורטיים בתוך הנתונים תוך הפגנת חשיבה אינדוקטיבית, המאפשרת הסקה מנתוני השדה אל התאוריה.

במחקר זה התבצע ניתוח הנתונים כשילוב של מספר מודלים: המודל של קסן וקרומר-נבו (2010), הוא מעין תרשים זרימה בן שבעה שלבים, אשר לטענת החוקרות משותף לרוב שיטות הניתוח: 1. קריאה הוליסטית של הנתונים; 2. ארגון הנתונים וצמצום; 3. "שבירת" הנתונים ליחידות קטנות; 4. בנייה מחדש של הנתונים ו/או המשגה תאורטית; 5. קריאה הוליסטית חוזרת; 6. אימות הממצאים; 7. כתיבה. לטענת הכותבות, יכולים החוקרים לעשות שימוש בתרשים זה בשני אופנים: האחד, כרשימת מצאי אשר מתוכה הם יכולים לבחור את סוגי המהלכים, את סדר המהלכים, את מספרם וכדומה, והשני, "כמסגרת המגדירה את סדר המהלכים ובכל שלב הם יכולים להחליט אם לעצור או להמשיך, לדלג על שלבים או לעקוב אחריהם" (קסן וקרומר-נבו, 2010, עמ' 4). כאמור במחקר זה הייתה התייחסות לתרשים הזרימה על פי האופן השני שהוצע. להלן הסבר של שלבי הניתוח לפי המודל הנ"ל תוך התבססות על מודלים דומים אחרים:

- א. **קריאה הוליסטית של הנתונים** – מדובר בשלב הראשוני הקרוי גם שלב הניתוח הראשוני הפתוח (Corbin & Strauss, 1994). הניתוח הראשוני נועד לחשוף את כל הסוגיות שעלו בראיונות. לאחר סיום שלב זה ניתן היה לנתק את הקטגוריות השונות מהקשרן המקורי וליצור קבוצות המתייחסות לאותם תכנים. במחקר הנוכחי נקראו תמלולי הראיונות על ידי החוקרת מספר פעמים עד אשר נבנתה תמונה כללית של הנתונים אשר עזרה לה לחדד את שאלות המחקר. לאחר הקריאה נוצרו קטגוריות מתוך הטקסט והחל תהליך של המשגה ראשונית של התופעות שהתגלו בראיונות, לשם חשיפת הפוטנציאל המחקרי (שקדי 2003).
- ב. **ארגון הנתונים וצמצום** – זהו שלב המיפוי של הנתונים או שלב הניתוח הממפה (צירי) (שקדי 2003, איילון וצבר-בן יהושע, 2010, Corbin & Straus, 1994). במהלך השלב הנ"ל מתבצעת חלוקה מפורטת יותר של נושאים לתת קטגוריות ובחינת היחסים השונים ביניהן כאשר המטרה הינה לברר את יחסי הגומלין והקשרים בין הקטגוריות. הניתוח הממפה נערך עבור כל הנחקרים במקביל, מתוך מגמה לקבוע מערך קטגוריות משותפות. הקטגוריות נוצרו בתהליך כפול: אינדוקטיבי, הצומח מהנתונים בשדה המחקר הספציפי ופוגש את המשגה התיאורטית הקיימת בספרות המחקרית ודדוקטיבי, הנגזר מתוך האוריינטציה המושגית (שקדי, 2003). בשלב זה נוצר גם עץ הקטגוריות הראשוני המציג את את היחסים בין הקטגוריות שעלו מתוך המחקר. מיפוי זה כולל שמות הקטגוריות משתנה לאורך כל מהלך המחקר עם התקדמות הניתוח. במחקר הנוכחי בשלב הזה התחיל להתקבל המושג אילו מבין הסיפורים איכותיים יותר מהאחרים מבחינת העושר

הלשוני והקוהרנטיות שלהם – דבר שעזר לי כחוקרת להחליט בהמשך לקבוע את מיצובם ואת סדר הצגתם בעבודה.

ג. **"שבירת הנתונים" ליחידות קטנות** – או שלב הניתוח הממקד/מכוון (שקדי 2003, איילון וצבר-בן יהושע 2010) זהו השלב שבו מפורק הטקסט ליחידות קטנות כדי לבחון אותן לעומק ולמיין אותן על פי קטגוריות שונות. בשלב זה נבחרו הקטגוריות העיקריות הרלבנטיות ובעלות המשמעות בהן התמקד המחקר. במהלך הניתוח הממקד תואר כל סיפור דרך הסבר קוהרנטי המבוסס על הקטגוריות. הסבר זה נכתב כתיאור ממוקד ועשיר של קטגוריות העל ותתי הקטגוריות (קסן וקרומר-נבו 2010). קטגוריות העל שנוצרו במחקר זה: אידיאולוגיה דתית ואידיאולוגיה חינוכית. תת הקטגוריות שעלו מתוך תמה של האידיאולוגיה הדתית הינן: שיוך אידיאולוגי דתי כללי ואידיאולוגיה דתית ביחס לתנ"ך. תת הקטגוריות שעלו כחלק תמת האידיאולוגיה החינוכית הינן: ידע על תלמידים, ידע ואמונות על תכנית הלימודים, מטרות ההוראה ואסטרטגיות ההוראה. לאחר איתור התמות והקטגוריות המאפיינות את עשרת הראיונות, יצרתי פרק מיוחד לכל תמה, ואליהם העברתי את כל הקטעים הרלוונטיים מכל ראיון. חלוקה נוספת בתוך כל פרק הייתה חלוקה פנימית לתת קטגוריות המשויכות לכל תמה.

ד. **בנייה מחדש של הנתונים והמשגה תאורטית** – זהו השלב הנקרא גם ניתוח תאורטי שבו הנתונים קורמים עור וגידים והופכים ל"יצירה" מגובשת. נוצרת כאן המשגה התאורטית חדשה (קסן וקרומר-נבו, 2010) ובכך הונחה התשתית להתפתחות התאוריה המעוגנת בשדה, תאוריה הצומחת מן הנתונים (Corbin & Strauss, 1994, שקדי 2003). בשלב זה חוברים יחדיו מציאות החוקרים, מציאות הנחקרים והספרות המדעית בתחום הנחקר (קסן וקרומר-נבו 2010, עמ' 6). במחקר זה נעשה שימוש בבניית תאוריה המובנית באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים המופקים מההתנסויות "בשדה" והמנותחים באופן שיטתי. המשגה בו התרכזה בדפוסי ההוראה של המורים אשר כללו אידיאולוגיות דתיות וחינוכיות. ניתוח תיאורטי זה התבסס על מה שכבר התבהר מניתוח הנתונים התיאוריים וסייע ליצור מסגרת תאורטית להבנת נוכחותן של האידיאולוגיות בתהליכי ההוראה. ניתן לראות את השפעת האידיאולוגיות על היחס אל תכני ההוראה, אל תפיסת תפקיד המורה ודרכי ההוראה שלו. הניתוח התיאורטי אפשר לזהות את אוריינטציות ההוראה, אשר מושפעות למעשה מן האידיאולוגיה.

ה. **קריאה הוליסטית חוזרת** – נועדה לבדיקה עצמית של החוקרים את מידת קירבתם או ריחוקם מהנתונים בעת קביעת ההבניה מחדש או בניית התאוריה (קסן וקרומר-נבו, 2010). בשלב זה במחקר קראתי מחדש את כל השקולטים לגבי ראיונות מסוימים, אף ראיתי צורך לשמוע מחדש

קטעים מתוך ההקלטות במטרה לדייק יותר בתובנות שהעליתי, לבחון אותן מחדש מול מרכיבי המודלים השונים ולחזק בכך את אמינות המחקר בהקשר לסוגיות המרכזיות שלו.

1. **אימות הממצאים** – בשלב זה על פי החוקרות, ניתן לקיים לוודא את אמינותם של הממצאים ביחס לנתונים על ידי העמדת הפרשנות שוב מול החומרים הגולמיים, או אף חזרה אל הנחקרים וקבלת תגובותיהם לתובנות החדשות (שם, עמ' 6). במחקר הנוכחי נבדקו הממצאים ואומתו הפרשנויות מול החומרים הגולמיים.

2. **כתיבה והצגת הממצאים** – על פי איילון וצבר-בן יהושע (2010) בפרק הממצאים יש להציג בפירוט ובדיוק רב את התכנים המרכזיים שעלו מתוך תהליך ניתוח התוכן. הפרק צריך להיות בנוי בהתאם לשאלות המחקר ולהדגים כיצד כל חלקי הראיונות שפורקו לרכיביהם אורגנו לתוך מבנה חדש תוך יצירת מכנים משותפים ביניהם או ציון ההבדלים ביניהם (שם, עמ' 375). על פי שלסקי ואלפרט (2007), במחקר איכותני אין כללים ברורים לסדר הכתיבה, והחוקרים הם אלה שרשאים להחליט מה יהיה אופן תיאור האירועים, סדר התרחשותם, מידת הפירוט, מה ייכנס ומה לא, מה יתואר כפשוטו ומה ילווה בהתרשמויות ופרשנויות מה יוצג כסיפור שלם ומה תחת חלוקה קטגוריאלית. עניין נוסף הוא מקומה של סקירת הספרות. ניתן להציג אותה כפרק נפרד או כמשולבת בפרשנות של הממצאים ובדיון בהם (שם, עמ' 81). במחקר זה הוצגו העוגנים התאורטיים בשני האופנים שהוזכרו.

## **2.5 אמינות המחקר ושיקולים אתיים**

### **2.5.1 אמינות המחקר**

במחקר איכותני אין מקום לדבר על אמינות המחקר במונחים הפוזיטיביסטיים הקלאסיים, אלא באופן בו המחקר תופס את המציאות כך שהיא "נשמעת נכונה" ותופס את "הצורה הדינמית" של הדבר הקיים בהתנסות של השלם (אלכסנדר, 2011), אמינות במחקר איכותני היא בעלת משמעות ייחודית שכן מחקר מסוג זה מאדיר ייחודה של כל תופעה נחקרת וכן ואת נקודת המבט הסובייקטיבית של כל חוקר. לפיכך, אמינות המחקר כפי שהיא מוכרת ממונחים של מחקר כמותי אינם תואמת את אופייה הייחודי של פרדיגמת המחקר האיכותני (מושקט 2005).

גובה ולינקולן (1985) עמדו על שני סוגים של אמות מידה לשיפוט של מחקרים איכותניים, אמת מדיה ראשונה היא "אמינות" שמשמעותה עמידה ארבעה תנאים :

**א. מהימנות**- שמשמעותה התאמה בין ההשקפות של הנחקר והחוקר. על פי שלסקי ואלפרט (2007), אמירת אמת, כלומר דיווחים על תופעות חברתיות שאינם מומצאים או מזויפים, הנה מטרה עליונה של המחקר. זוהי חובה מוסרית הקשורה להתנהלותו של החוקר בעת הדיווח על הממצאים. ל"דיבור של אמת" יש פן

מתודולוגי ואשר מתבטא בערך "האמינות", כלומר יכולתו של החוקר לשכנע את קוראיו באמיתות הממצאים. לעניין זה יש גם פן מוסרי – הציפייה מהחוקר היא לדווח רק על מה שהוא באמת ראה או שמע. **ב. עבירות-** שמשמעותה השוואת נתונים למקרים אחרים. מחקר זה, הוא מחקר מרובה מקרים, חקר של 10 נחקרים עשוי להוות בסיס לבחינת ממצאי המחקר בהקשרים דומים בתהליכי הוראה של מורים לתנ"ך. השוואה עם מחקרים דומים בתחומי האידיאולוגיות של מורים לתנ"ך מאפשרת להשוות את ממצאי מחקר זה עם הממצאים הידועים אודות תופעות דומות ובכך להוסיף להבנת התופעה הייחודית אשר נחקרה במחקר.

**ג. מחקר בר-הסתמכות-** שמשמעותו תהליך מחקר שהוא הגיוני, מתועד, כך שניתן לעקוב אחריו. במחקר זה נעשה תיעוד מדוקדק וכוללני - כל דוחות התצפית נכתבו בדייקנות ובנאמנות להתרחשות בשיעורים והראיונות במחקר הוקלטו ושוקלטו במדויק כולל התייחסות לאופני תקשורת לא מילוליים כגון שתיקות, היסוסים, צחוקים, טון דיבור, תנועות גוף. בכך התבססתי על שקדי (2003) ועל סידמן (Seidman, 2006) אשר הזכירו את חשיבותם של תיאורים עשירים הכוללים מקסימום מידע על אודות ההקשר, ציטוטים של המרואיינים ודיון מושגי גלוי אשר יעזור לחוקר לשכנע את קוראיו באמיתות הדברים. את כל ההקלטות והשקלוטים המלאים של הראיונות המקוריים שמרתי כלשונם והם ניתנים לבדיקה חוזרת בעת הצורך. גם כאן התבססתי על שקדי (2003) שטען שעל החוקרים לשמור על כל השקלוטים של הראיונות, עצי הניתוח והתרשימים שנעשו אגב תהליך הניתוח. שרשרת העדויות מהשלב הגולמי של איסוף מידע ועד לממצאים הסופיים והמסקנות. שמירת העדויות מאפשרת שקיפות ויכולת להתייעץ עם עמיתים. בהצגת הטקסט של הסיפורים עשיתי שימוש הן בציטוט קטעים נרחבים מתוך דברי המרואיינות והן בהיגדים קצרים בני כמה משפטים בודדים. מטרת הציטוט הנרחב, אשר כלל לעתים גם שאלות שלי או תגובות לדברי המרואיינות, הייתה להעניק ייצוג מהימן ועשיר וכמה שיותר שלם למשתתפת בטקסט. הדבר נעשה במטרה להציג את קולן של המרואיינים וכן לתת ביטוי לשקיפות היחסים ולאינטראקציה הפורייה בינינו. הקטעים הקצרים הוצגו כאשר ראיתי לנכון לבדד היגדים מסוימים כדי להדגיש את עוצמתם.

**ד. מחקר בר אישור-** שמשמעותו הצגת הממצאים באופן שקשור לנתונים בדרכים הניתנות בקלות להבחנה. במחקר זה נעשה מאמץ להנגיש את הנתונים באופן ישיר ובהיר ככל הניתן, באמצעות הצגת ספרות המחקר, והצגת הממצאים באופן שיאפשר להבין אותם. בנוסף, נעשתה התייעצות עם עמיתים – לכל אורך התהליך המחקרי נחשפו ממצאים, מחשבות ונתונים בפני עמיתים. זאת על מנת לקבל תגובות, אשר סייעו להעמיד במבחן את תהליך הניתוח והסקת המסקנות (Meriam, 1985).

אמת המידה השנייה אותה מציגים גובה ולינקולן (1981) נוגעת לאותנטיות של נתונים איכותיים, אשר קשורים באופן קרוב יותר לאפיסטמולוגיה קונסטרוקטיביסטית, ויש בה מספר קריטריונים:

**א. הוגנות** - שמשמעותה הצגת ההשקפות השונות של נחקרים ללא משוא פנים. ישנם מצבים שבהם החוקר אינו מסוגל לדווח בדיוק על כל מה ששמע או ראה. בעת המיון של הנתונים הוא עלול להתפתות ולהעלים דברים שאינם עולים בקנה אחד עם מה שברצונו לומר. בנוסף, אף פעם לא יהיה אפשר לנתק מהחוקר את עמדתו הסובייקטיבית, השקפת עולמו, ידע קודם שלו וכדומה (שלסקי ואלפרט, 2007, עמ' 235). כחוקרת עלי להעיד שקשיים כגון אלה, אכן עלו לא פעם בשלבים השונים של ההליך המחקרי. הקושי האתי הגדול מכולם היה עובדת היותי חוקרת-מראיינת של מורות. בעניין זה הסתמכתי על דבריהם של שלסקי ואלפרט (2007) אשר טענו כי "גילוי נאות" היא הדרך האידיאלית להתמודד עם המדד האתי של דיווחי האמת (גלוי נאות יתקיים בהרחבה בחלק הבא של הרפלקציה). לטענתם על החוקר לחשוף באופן מפורט את כל המהלכים שבהם נקט בתהליך המחקר כולל עמדתו האישית בנושא המחקר ויחסו למרואייניו (שלסקי ואלפרט, 2007).

**ב. אותנטיות אונטולוגית** - הבניית התפיסות של הנחקרים צריכה להשתפר כתוצאה מהשתתפותם במחקר. במהלך המחקר, רבים מהמורים ציינו את התרומה של ראיונות העומק והתצפיות לתובנותיהם בדבר ההוראה ולתהליך של הכשרתם המקצועית וביקשו באופן יזום לקבל משוב על תפיסתם הפדגוגית ועל אופן העברת השיעורים.

**ג. אותנטיות חינוכית** - שמשמעותה שהחוקרים במחקר צריכים לגלות הערכה רבה יותר להשקפותיהם של אחרים. אחת המטרות העיקריות שהצבתי לעצמי במחקר, היא לאפשר לעצמי לעבור תהליך התבוננות מחודש באידאולוגיה הדתית שלי באמצעות המחקר, קיוויתי שהמפגש עם הקרוב והעמוק שלא התאפשר לי עד עכשיו עם תפיסות שונות שמשלי, יגרום לי לעבור שינוי וישנה את נקודת המבט שלי על המחלוקות האידאולוגיות ביחס לתנ"ך. לשמחתי במהלך המחקר, במפגש עם כל אחד ואחד מהמורים, הרגשתי איך נקודת המבט הולכת ומשתנה, הולכת ומעמיקה, המציאות שהתגלתה הייתה מרובדת, מציאות שמכילה סתירות פנימיות, וחיבורים לא צפויים בין קבוצות וערכים. ובכל שהעמקתי את ההכרות למדתי ולהעריך לכבד כל אחד ואחת מהמשתתפים במחקר. להעריך את מסירותם העצומה לתלמידים ולמקצוע שלהם.

**ד. אותנטיות מזרזת** - שמשמעותה שעל המחקר לשקף אותנטיות המזרזת ומדרבנת לפעולה מתאימה. במחקר זה יש משמעות כפולה לפעולות שהן פועל יוצא מהמחקר. ראשית, המחקר סייע לי ולנחקרים לברר באופן יסודי את תפיסתנו הדתיות והחינוכיות ולגבש באופן ברור יותר תיאוריות פרקטיות אישיות. בנוסף בחלק האחרון של המחקר, יעסוק במשמעות הממצאים ובמה שניתן להסיק מהם, הן במישור התאורטי והן במישור הפרקטי. וכן בהמלצות ליישום בכמה מישורים: בהכשרות המורים, בתוכניות הלימודים, בבתי הספר של החמ"ד ובהמלצות למחקרי המשך.



ה. **אותנטיות טקטית** - שמשמעותה מתן ייפוי כוח לחוקרים לפעול. כפועל יוצא לסעיפים הקודמים, כאשר הם מתקיימים הם מהווים למעשה ייפוי כח לחוקר לפעול גם בשדה המעשי מתוך הבנה ובקיאות בשדה המחקר. אני מקווה ומייחלת שמחקר זה יתורגם גם לעשייה בפועל בשדה החינוך.

## 2.5.2 שיקולים אתיים

בשאלה האתית לגבי יחסי חוקר-משתתף, הקשורה לכתיבה ולפרסום, העיקרון הבסיסי הוא ההבטחה שהמרואיין יהיה מוגן מכל פגיעה אפשרית הקשורה להשתתפותו במחקר (שלסקי ואלפרט, 2007, עמ' 240). לפיכך עריכת הראיונות ותצפיות צריכה להיעשות תוך הסוואת שמות המרואינים וכל פרט אחר שיכול לזהותם. במחקר הנוכחי נשמרה הדיסקרטיות בכל הנוגע לסיפוריהן האישיים של המרואינות כולל שמותיהן ושמות בני משפחתן, שמות ישובים, מוסדות חינוך וכדומה. בנוסף, מחקר זה עבר אישורים של ועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ואישור של המדען הראשי של משרד החינוך, לעריכת ראיונות עם אנשי חינוך ותצפיות בכיתות.

החוקרות דושניק וצבר-בן יהושע (2001), העלו גם את הסוגיה הדנה במקרה של חוסר הסכמה בין החוקר למרואיין בהקשר להסברים ולפרשנות של החוקר על דבריו. מתוך הדברים נשאלת השאלה האם יכול החוקר לפרש את המידע שמסר לו המרואיין בהתאם למטרת המחקר ולפרסם את הדברים מבלי להתחשב בדעתו של המרואיין. שאלה נוספת היא מה יקרה אם המרואיין יופתע לרעה מהפרשנות וייפגע מדברי החוקר. התשובות לשאלות הן לקיחת הסיכון ושיתוף המרואיין כדי להבטיח שהטקסט יתקבל על ידו ושזכויותיו תשמרנה, אך לצד גילוי הרגישות חשוב מאוד שהחוקר יזהר גם שלא להגביל יותר מדי את המחקר ולפגוע באיכותו (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; קרניאלי, 2010).

## 2.6 רקע אישי

במחקר איכותני ראוי שהחוקר יציג את עצמו, את הרקע האישי והמקצועי איתו הוא מגיע לשדה המחקר ועלולות להשפיע על מהלך המחקר. שכן החוקר הוא גם המכשיר העיקרי לאיסוף הנתונים, ולא ניתן להפריד בין החוקר לבין התופעה הנחקרת ולהציג עמדה אובייקטיבית כלפי המחקר (Guba & Lincoln 1998). נולדתי וגדלתי בישוב קהילתי בעל צביון דתי לאומי, ניתן לומר שעברתי את מסלול החינוך "הקלאסי" של הציונות הדתית. בבית הספר היסודי למדתי בבית ספר ממלכתי דתי, לאחר מכן למדתי באולפנא אזורית. בתום לימודי הלכתי לשירות לאומי ולאחר מכן למדתי במדרשה. כיום אני מתגוררת בקיבוץ דתי, אשר משויך מבחינה סוציולוגית לקבוצה הליברלית בציונות הדתית.

המפגש הראשון שלי עם לימוד תנ"ך התחיל כבר בהיותי בת שש. אבי, שהיה חדור בחובת דתית ללימוד התורה, הקדיש שעות רבות ללימוד תורה עם ילדיו. בילדותי התנ"ך מילא את עולמי והתשוקה ללמידה ליוותה אותי לאורך שנות הלימוד בבית הספר היסודי. שינוי משמעותי ביחס שלי ללימוד, התרחש בשנות

הלימוד בחטיבת הביניים ובתיכון, באולפנה לבנות. מלימוד מרתק של סיפורי התורה והנביאים, התחלפה שיטת ההוראה לעיון מייגע בפרשנות המסורתית, התשוקה והאהבה שלי ללימוד התחלפו בתסכול עמוק. כחלק מהמענה לקושי מול תוכנית הלימודים, הוקמה באולפנה בה למדתי תכנית לימודים ייחודית לתנ"ך, המיועדת לתלמידות המעוניינות ללמוד תנ"ך, שלא על מנת להבחן במבחני הבגרות. אופי הלימוד בתוכנית זו, נעדר כמעט לחלוטין מעיון בפרשנות מסורתית ואנו התלמידות היינו הפרשניות בשיתוף עם המורה. כל פירוש חדשני שהעלנו זכה בהתלהבות עזה מצד המורה. חווית הלימוד וההנאה הצרופה חקוקות עד היום בזיכרוני.

לאחר לימודי התיכון פניתי להמשך לימודים בשני מסלולים במקביל. מסלול אקדמי, ומסלול של לימודים תורניים במדרשות תורניות לבנות. מדרשות בעלות השקפה דתית ליברלית ביחס ללימוד תנ"ך. בשני מסלולי הלימוד נפתחו בפניי עולמות חדשים של מחקר ספרותי, מחקר משווה עם המזרח הקדום ומחקר על שיטות פרשניות. באופן טבעי עלו בי תהיות מדוע ידע זה לא הובא בפניי במהלך שנות לימודי בבית הספר. בנוסף, התחלתי להתוודע למחלוקות אידאולוגיות דתיות, והבדלים בהשקפות העולם באשר לדרך הוראת התנ"ך הראויה.

עם המטען הלימודי והאקדמי התחלתי ללמוד תנ"ך במכללה אקדמית דתית לחינוך. שם נחשפתי ביתר שאת למורכבות ולאתגרים בהוראת המקרא. אתגרים אלו קשורים בניסיון ליישם בהוראה את שיטות ההוראה שלמדתי תוך מפגש עם סטודנטיות הבאות מרקעים שונים בחינוך הדתי, סטודנטיות בעלות תפיסות עולם שונות ביחס לתפיסת התנ"ך והוראתו. זאת, מלבד לדילמות נוספות הקשורות בארגון החומר הרב שנכתב לאורך הדורות, וכן הקניית מיומנויות בסיסיות של קריאת שפת התנ"ך הארכאית, באופן יחסי לשפה העברית המודרנית. אתגרים אלו עוררו בי את הרצון להבין באופן עמוק ויסודי את המורכבות בהוראת התנ"ך בחינוך הדתי, ומתוך כך לבנות תפיסה פדגוגית ברורה ביחס לתכני הלימוד.

## **2.7 רפלקציה על המחקר**

כפי שכתבתי ברקע האישי, המוסדות בהם למדתי בבגרותי עצבו את השקפת עולמי, כהשקפת עולם ליברלית ביחס ללימוד תנ"ך. כך שהגעתי למחקר עם הזדהות ברורה עם הקבוצה הליברלית ביחס להוראת התנ"ך, ובהתאם לכך עם התבוננות ביקורתית על האידאולוגיה השמרנית ביחס להוראת תנ"ך.

יצאתי למחקר עם חשש ביחס לשיתוף הפעולה של המורים במחקר, במיוחד אלו מהצד השמרני הדתי. לשמחתי החששות שלי התבדו במהרה. העובדה כי גדלתי כל חיי בקהילות ובמוסדות הציונות הדתית, ויש לי משפחה ומכרים רבים מכל גווי הציונות הדתית סייעה לי למצוא נחקרים מכל הקבוצות על הרצף האידאולוגי בחמ"ד. האפשרות להגיע למשתתפי המחקר בהמלצת מכרים משותפים, יצרה תחושת אמון בקרב המורים, והם נענו בחפץ לב ובאופן מיידי להשתתף במחקר, והיו מגוייסיים לשתף מהידע הדתי

והפדגוגי שהם צברו בהוראה. בנוסף זכיתי לשיתוף פעולה מלא מהמפר"ים של מקצוע התנ"ך בחמ"ד, בעבר ובהווה ושהעניקו המלצות למורים שישתתפו במחקר.

הרקע המקצועי שלי, כמורה ומרצה לתנ"ך, אפשר לי ליצור יחסי אמון, קרבה ושפה משותפת עם המורים. מעט מורים מהקבוצה החדר"לית הגיעו למחקר עם חששות וחוסר אמון לממסד האקדמי, אך המפגש והשיח הפתוח הפיג עד מהרה את החששות והם שתפו פעולה באופן מלא ואף יזמו תצפיות בשיעורים רגישים מבחינה אידאולוגיות. הרקע הלימודי המשמעותי בתנ"ך שצברתי במהלך השנים, סייע ליצירת כבוד הדדי ולשיח מעמיק, גם עם המורים הגברים עם רקע של שנים רבות של לימוד בישיבות. גם הכניסה לשיעורים שיכולה להיחווה ככניסה למרחב אינטימי, נעשתה ברצון, הרגשתי שהמורים רוצים לצאת מבידודותם המקצועית, לשתף ולקבל משוב. לעיתים המורים אף ביקשו ממני משוב באופן מפורש בסיום השיעור. במהלך המחקר, ניסיתי לנטרל עד כמה שניתן את דעותיי האישיות וליצור שיח ענייני. במהלך הראיונות והתצפיות השתדלתי לעמת כל אחד מהמורים עם תפיסותיו של הצד השני. במהלך הכתיבה, נמנעתי ככל האפשר מכתובה שיפוטית, וניסיתי להציג את עמדות המורים כפי שהם, באופן שיעמוד לשיפוט נקי בפני הקורא, בבחינת "מחלוקת שם שמיים".

אחת התובנות המשמעותיות שקיבלתי במהלך המחקר, היא האפשרות לראות את המחלוקות כויכוח על ערכים. על חתירה בלתי מתפרשת לאמת מול התבטלות לסמכות. על שמרנות ונאמנות מול פתיחות ועוד. ויכוחים שנמצאים במסורת היהודית מדורי דורות, לובשים ופושטים צורה.

הבנתי שלא לכל דילמה ושאלה, יש תשובה או הכרעה ברורה מה נכון או לא נכון, אלא מערכות של ערכים שמקיימות יחסים בניהן, אשר כל קבוצה מאירה באופן בהיר ערך אחד וכולם מרווחים מהדיאלוג. הסכנה הגדולה שזיהיתי הם קולות הרקע שלא מאפשרים לנו להקשיב זה לזה. קולות שפוסלים מראש חברה באשר היא, שמסמנים מהי דעה לגיטימית ומה נמצא מעבר לגדר.

הסוגיות במחקר הדהדו לי דילמות רחבות יותר בחיים שלי שקשורות בסוגיות דתיות וחינוכיות על הציר בין פתיחות ושמרנות. קיבלתי מתנה לקבל שיקוף ובירור לאמונות ואידאולוגיות שלי. ואני מקווה שאת המתנה הזו יקבלו הקוראים של המחקר הזה.

למרות היתרונות הברורים שמניתי שקשורים בכך שבתור חוקרת אני שותפה לתרבות שחקרתי איתי, קיימים גם חסרונות. החיסרון שזיהיתי היא הנטייה לשוחח עם המורים בשפה וקודים פנימיים שמובנים רק לאנשים המגיעים מתרבות משותפת. על מנת לאפשר לקוראים רבים יותר שאינם מגיעים בהכרח מהציונות הדתית להבין ולהיתרם מהמחקר, הצגתי את ממצאי המחקר בתוך מסגרת מתודולוגית עם שפה אקדמית, בנוסף נעזרתי בקריאה חיצונית של אנשים שאינם מהציונות הדתית, שסייעו לי לזהות ולתרגם את המושגים שלאנשים שאינם מתוך החברה הזו ורוצים להבין את המחקר.

## 2.8 רקע אישי ומקצועי של המשתתפים במחקר

### 2.8.1 המורים בגישת "הר המור"

#### 2.8.1.1 הרב אלי

הרב אלי בתחילת שנות הארבעים לחייו, הוא מחנך של כותה ט' מלמד גמרא ותנ"ך ורכז מקצוע של תושבי"ע, בישיבה תיכונית לבנים ללא פנימייה בצפון הארץ. הוא לימד 13 שנים בבית ספר יסודי ואח"כ עבר ללמד בישיבה תיכונית בה הוא מלמד ארבע שנים.

#### רקע אישי

הרב אלי נולד בעיר בצפון הארץ. הוא גדל במשפחה עם הורים יוצאי מרוקו ומסורתניים. ביסודי למד בבית ספר חרדי ובתיכון למד בבתי ספר דתי בעיר:

נולדתי וגדלתי בצפון... שם למדתי בבית ספר יסודי, לאחר מכן בישיבה תיכונית. משפחה מסורתית זה היה בית ספר קרוב לבית שבזמנו קיבל את כולם ושם למדתי...משפחה מרוקאית עם קידוש והכל אבל אירועים זה אירועים מעורבים. בכלל כל האווירה וטלוויזיה ודברים כאלה גם בשבת. אבל היה קידוש, היה בית כנסת, היה חגים.

בישיבה התיכונית הוא השלים פערים לימודיים מבית הספר היסודי, אך מבחינה דתית הוא נחלש ביחס לבית הספר חרדי בו למד ביסודי:

בכיתה ט' עברתי לישיבה תיכונית ושם בעצם היה לי משבר מאוד גדול. עד כיתה ח' למדתי ב"בית יעקב" ובעצם צברתי פערים ענקיים במקצועות החול, במתמטיקה, אנגלית בעיקר. היו גם בעיות חברתיות, אבל בסוף התגברתי על זה ולאט לאט טיפסתי ובכיתה י"ב כבר הייתי רב פורים. אם אני באתי מ"בית יעקב" ברמה דתית מסוימת שם רק התדרדרתי, ממש. הכרתי רבנים והכרתי גם בציבור החרדי כל מיני אנשים ופתאום אתה בא למקום שבכלל לא קשור לזה. ווואלה וכן, אז פתאום אני יוצא עם חברים ולמועדונים ובנות ובני עקיבא.

לאחר סיום הצבא הוא חזר למקום הולדתו והתחבר עם הגרעין התורני בעיר, מהלך שהשפיע באופן דרמטי על השקפתו הדתית ואורחות חייו:

הגעתי לראש הכולל... אמרתי לו הרב תקשיב, אני באתי רק לאיזה שנה ואני יוצא לעבודה. באתי לבוש בסריג, קוצים בשיער, כיפה קטנה מאחורה. זה מה שהייתי. והוא אמר לי שב שב, אל תדאג, אתה לחוץ לצאת אבל לפני שאתה תצא יש לך הרבה מה ללמוד. בסדר. ובאמת שם עברתי את השינוי הגדול. כשהייתי שם בכולל למדנו בשיטה שנקראת "כרם יהושע" שזה בעצם ללמוד את הגמרא בעל פה וסיימתי ככה כמה מסכתות בעל פה. יחד עם לימודי הרב קוק שבכלל אף פעם לא התחברתי לזה אבל הייתה שם השקפת עולם וזה פשוט שינה אותי. ומסריגים עברתי לחולצות קצת, בהתחלה צבעוניות, אחרי זה עברתי לחולצות לבנות, הכיפה גדלה. השתנתי ממש. שם היה השינוי הגדול.

כאשר הוא התחיל ללמד בתלמוד תורה הוא קיבל המלצה ללכת ללמוד בבית מדרש למורים לתנ"ך של ישיבת הר המור שעיצבה את הגישה שלו ללימוד תנ"ך :

בהמלצת המדריך שלי וגם מהשנים שהייתי בכולל, הבנתי כמה אני חסר, בעצם כמה אני לא יודע כלום... בית מדרש מלמדים זה אומר שהרב וולנסקי, הרב בן יזהר שלום וכמה אנשים שממש כאילו תותחים גם בלימוד התורה שהם באים מהר המור והם בעצם אלה שהעבירו את התכנים. זו תוכנית של יום, אחת לשבועיים-שלושה, בירושלים... זה עיצב לי את הכיוון, עיצב לי ממש את הגישה ועל פיה התחלתי ללמוד.

## רקע מקצועי

### **לימודים**

ההכרות עם המחנך בתיכון ועם עולמו הדתי, והצעה לשלב לימודים לתואר ראשון, גרמו לרב אלי ללכת ללמוד בישיבה המשלבת לימודים אקדמאים להוראה, מיד אחרי התיכון :

אני כמובן רציתי להתגייס כרגיל. הייתי אמור להתגייס למג"ב בגיוס אוגוסט ואז בכיתה י"ב המחנך שלי לקח אותי כסוג של פרויקט והביא אותי אליו שבתות. ופתאום ראיתי דברים שלא ראיתי קודם, כאילו ילדים שיוזעים דברים, משניות בעל פה עם פאות וכאלה "טהורים" וזה היה ממש, לא הכרתי את זה מקודם. כי אני גדלתי בשכונות, אני לא מכיר... פתאום אתה רואה ילדים הכי תמימים שבעולם והכי טהורים ומשניות ותפילה ושירי שבת. זה היה בשבילי, בפעם הראשונה ממש חוויה. ואמרתי וואי אני גם רוצה ככה... זה שלב אחד והשלב השני זה שהגיע מישהו שהציע ללמוד בישיבה שמשלבת לימודים לתואר ראשון. אני בכלל לא חשבתי על ישיבה, מבחינתי ישיבה היה מקום שכולם שם עם חולצות משובצות, משקפיים ככה תחתיות של ערק ורק מתנדנדים כל היום וזה ממש לא היה בכיוון שלי. ואז בעצם אמרו שזה חצי יום לומדים, חצי יום לומדים לתואר ראשון. אמרתי טוב, מעולה, זה מתאים לי. ובאמת מאת ה' הגעתי לשם.

בישיבה הוא למד רק את הלימודים לקראת התואר ולא השתתף בשיעורים התורניים :

אמרתי לפחות יהיה לי תואר. אני פשוט עשיתי חישובים אגואיסטים. אמרתי רגע, אם אני עושה 3 שנים צבא ואחרי זה עוד שנה טיול ואז לעבוד ואז להתחיל 4 שנים לתואר ראשון וזה וואלה לוקח לי איזה 8 שנים בכיף ופה אני ראיתי שבתוך 5 שנים אתה גם אחרי צבא, גם אחרי הכל. שיקול אגואיסטי לגמרי. וגם עם תואר. אמרתי מתאים לי. ובאמת באתי והשקעתי רק במכללה ולא הייתי מגיע בכלל ללימודים בישיבה או שהייתי ישן מאוחר או שהייתי הולך לעבוד או הולך לטייל.

### **מניעים לבחירת הוראה:**

את הבחירה בהוראה עשה בעקבות השפעת הגרעיו ובייעוצות עם רב מקובל :

אם זה היה תלוי בי אני לא הייתי יוצא בכלל להוראה לפני שאני מסיים 10 שנות לימוד קודם. זה ברור לי. אני יצאתי באיחור גדול שאני עד היום מבכה על זה. מצד אחד יצאתי מוקדם, לא למדתי מספיק אבל זה גם אחרי שהתייעצתי עם רבי דוד בנהריה. אמרתי לו הרב אני רוצה ללמוד בכולל אבל מצד שני רוצים אותי... אז הוא אמר לי תעבוד וגם תלמד.

את הכוונה להוראה ואת הגישה החינוכית הוא קיבל בלימודים בגרעין התורני במקום מגוריו, שם גם השתלב בהוראה בתלמוד תורה של הגרעין:

הייתה לי הכוונה, הכוונה טובה של אחד מהגרעין שגם למד בכולל והוא גם היה חלק מהמערך הזה שהקים את התלמוד תורה. ובעצם הפך גרעין, הגרעין הפך את הבית ספר היסודי, שם עבדתי לתלמוד תורה נפרד. בהתחלה לימדתי רק עד שעה 10:00, אחר כך הם רצו עוד.

## 2.8.1.2 המורה אביטל

המורה אביטל בתחילת שנות הארבעים לחייה, מלמדת 18 שנה בתיכון אליטיסטי לבנות במרכז הארץ. בשנים הראשונות הייתה מורה מקצועית ולאחר מכן שילבה חינוך עם הוראת תנ"ך בכיתות הגבוהות. כיום מחנכת כיתה יא' ורכזת תנ"ך של כיתות יא-יב.

### רקע אישי

המורה אביטל נולדה בעיר מרכז הארץ, להורים שעלו מארה"ב, היא גדלה בבית שנחשב לליברלי בדעותיו ביחס לציבור הדתי לאומי ולמדה בבית ספר יסודי שהתאים לכיוון האידאולוגי בבית:

למדתי ביסודי בממ"ד המעורב בנים-בנות. הייתי עם בנים בכיתה עד כיתה ח'. זו באמת תפיסת עולם אחרת לגמרי. זה היה בית ספר הדגל של "נאמני תורה ועבודה". לא חושבת שהמורים כולם היו כאלה וגם ההורים שלי הם היו בכיוון יותר פלורליסטי... לאמא שלי היה נורא חשוב הקטע הפמיניסטי שנלמד גמרא... כשאני החלטתי ללכת לשירות לאומי ולא לצבא מבחינת ההורים שלי זה היה אכזבה... אז אמא שלי הייתה הולכת עם ג'ינס, מכנסיים כאילו בלי כיסוי ראש.

היא למדה בתיכון שנחשב לליברלי מאוד. במהלך הלימודים התעוררה אצלה בהדרגה, התנגדות לאופי הליברלי של המוסד, גם בהתנהלות הדתית וגם באופן לימוד מקצועות הקודש, ובמיוחד בתנ"ך:

בכיתה י' התחלתי לעשות איזשהו שינוי מבחינה רוחנית ורציתי לעבור למקום אחר... בסוף נשארתי שם. אני יודעת להגיד מה הרווחתי מזה וגם מה המחירים. אגב, הוראת התנ"ך, היו ריבים, מאבקי עולם שם בלימודי תנ"ך. הרגשתי באינטואיציה שזה לא יכול להיות שזו האמת. לדוגמא. בכיתה י"א או י"ב היה פרויקט שבחרים אישה מהתנ"ך וכותבים עליה פרשנות עצמית. היה אסור להסתכל בפרשנים. אני אמרתי למורה אני לא מוכנה. לא לומדים תנ"ך בלי רש"י... הייתה לנו מורה שהביאה לנו סיפורים מהמיתולוגיה... הרגשתי בבפנים שלי שזה שקר, זה לא תנ"ך.

לאחר התיכון המורה אביטל הלכה לשירות לאומי שם נחשפה לעולמות אידאולוגים אחרים אשר בעקבותיהם בחרה ללכת ללמוד במדרשה:

זו היה נחיתה שיש גם דוסים נורמאליים, מעניינים כי נורא פחדתי מהעולם הזה. ובשנה אחרי כבר עברתי לעיירת פיתוח בדרום הארץ ושם כבר התחברתי לגרעין ולישיבה. המשפחות המאמצות שלי

היו משפחות של רבנים מהישיבה. היה לנו יום לימוד בשבוע. שם כבר התחלתי להיחשף ללימוד יותר מסודר, שיטתי של בית מדרש אחר ובעקבות זה הלכתי ללמוד במדרשה.

הביקורת על סגנון הלימוד בתיכון הביאו את אביטל לבחור ללמוד מקום לימודים באופי שונה והיא הגיעה למדרשת שנחשבת לאחת מהמובילות של גישת ב"קו":

כשהלכתי אחרי שנתיים שירות לאומי לחפש מדרשה אז ידעתי שאני לא רוצה עוד משהו כמו התיכון כי הבנתי שזה לא בשבילי...חיפשתי תורה אחרת... זאת אומרת זה שיעור שמדייקים במילים ומדייקים בפרשנות אבל בסוף יש, כאילו זה יושב על תשתית אחרת לגמרי... אמונית.

המדרשה בה למדה אוחזת בתפיסה רוחנית בעקבות תורת הרב קוק, תפיסה לאומית משיחית, תפיסה שחללה גם ללימוד התנ"ך:

אני הרגשתי תפיסה של גודל, לא רק בתנ"ך. עם ישראל זה עם גדול, הנשמה של האדם הפרטי היא נשמה מאוד גדולה. זה תובע דברים גם ברמה הכללית, גם ברמה האישית. החיבור הזה בין שניים וארץ היה לי מאוד חזק...הדברים האלה גם באו לידי ביטוי כשלמדנו תנ"ך, ביחס לדמויות...לתובנות...תורה זה לא ספר היסטוריה, זה משהו שהוא מאוד חי, נושם...הרלוונטיות... היא לא ממקום של הסיפור הפרטי שלי אלא אני כחלק מ- והמילה **גאולה** היא מילה שהייתה בחדר כל הזמן... זה ברור שתורת הרב קוק שם יושבת מאוד חזק...זה משהו שתפס אותי בלימוד שם. אני חושבת שבסופו של דבר זה גם כן פוגש את הכלליות של עם ישראל כי יש משהו שהוא כאילו יותר גדול ויותר מכיל, יש בו יותר.

### רקע מקצועי

**לימודים:** את ההכשרה המקצועית להוראה עשתה המורה אביטל בתוכנית הוראה של המדרשה בה למדה, תוכנית שכללה לימוד תורה אינטנסיבי:

אחרי שנה במדרשה נשארתי עוד 3 שנים בתוכנית הוראה שאז גם הייתה עוד יותר אינטנסיבית ממה שהיו. זה ממש היה כמו להמשיך להיות במדרשה, כל יום חזרנו לשיעורי ערב ב8 בערב.

בתוכנית ההוראה הייתה גם השקעה רבה בעבודה המעשית:

הרגשתי שההשקעה שם בעבודה המעשית גדולה יותר לעומת חברות שלי שלמדו באוניברסיטה. יש הרבה יותר מגבלות אקדמיות אבל השקיעו שם בעבודה מעשית יותר מהרבה מקומות אחרים. משנה א' היה לנו יום בשבוע של עבודה מעשית, יום מלא עם המון העברת שיעורים, בשנה א' זה היה כללי, בשנה ב' הדגש היה תנ"ך, בשנה ג' היה היסטוריה וממש העברנו המון שיעורים, זאת הייתה המון עבודה בשטח.

כמה שנים מאחור יותר היא המשיכה גם ללימודים לתואר שני באוניברסיטה העברית. בגלל המורכבות האידאולוגית בלימוד תנ"ך באקדמיה, היא בחרה ללמוד היסטוריה. ובכל זאת היו מקומות בהם היא נפגשה בתכנים שלא התאימו להשקפת עולמה:

תואר שני עשיתי באוניברסיטה העברית אבל בהיסטוריה. לא בתנ"ך. גם בזה היה לי מורכב רוחנית.  
היה שם פרופסור אחד שהרגשתי שכשמשוהו לא מסתדר לו עם תז"ל או עם חכמים הוא ידלג ...

### **מניעים לבחירת הוראה:**

המורה אביטל מציינת את העובדה שהיה לחץ אידאולוגי במדרשה בה למדה להמשיך בהוראה, לחץ שהוביל לעיתים לקבלת תלמידות שלא התאימו:

אני חושבת שאחד הדברים הלא טובים שקרה מזה שהרבה בנות המשיכו לתוכנית הוראה כשהן לא באמת רצו להיות מורות...אני חושבת שזה חלק מהתביעה הזאת.

אותה תודעת שליחות היא זו שגרמה ועדיין גורמת לבחירה במקצוע:

אני גם נהנית ממנה, גם נחמד לי, גם אני מרוויחה כסף. אבל אחד הדברים שיושבים שם זה ההרגשה שאני עושה משהו משמעותי בעולם.

היא מתייחסת ביראת כבוד, יראה שגרמה לה בשנים הראשונות ללמד מקצוע אחר. יראה שגורמת להרגיש שהיא לא יודעת מספיק כדי להיות ראויה ללמד תנ"ך:

אני 18 שנים מורה, 3 שנים ראשונות אני לא הסכמתי ללמד תנ"ך כי אמרתי שאם מישהו בגללי לא יאהב היסטוריה זה יהיה נורא נורא עצוב אבל אם במישהו לא יאהב תנ"ך זה יהיה חטא. עד שהמנהלת הכריחה אותי ואז הרגשתי שאי אפשר לא ללמד תנ"ך כי זה כל כך לגעת בשורש הנשמה, האישית והכללית. אני חושבת שככל שעוברות השנים אני עוד יותר מבינה את זה שכדי ללמד תנ"ך אתה צריך להיות תלמיד חכם בסופו של דבר. יש כל כך הרבה ידע שאני מצטערת שאין לי אותו. אני באמת מצטערת, כאילו זה צער אמיתי. אני רואה את זה כי הרבה פעמים אני מתקשרת לגיסי כדי לשאול אותו שאלות ולפעמים הוא כזה בשוק שאני עדיין מרגישה את החוסר ביטחון הזה.

## **2.8.2 המורים בגישת החרד"ל**

### **2.8.2.1 הרב חננאל**

הרב חננאל בשנות החמישים לחייו, מורה לתנ"ך כשלושים שנה. הוא מורה מקצועי ורכז תנ"ך בישיבה תיכונית אליטיסטית עם פנימייה בצפון הארץ. במהלך השנים הוא שימש גם כמדריך להוראת המקצוע בבתי ספר באזור מגוריו.

#### **רקע אישי**

הרב חננאל נולד למשפחה מורחבת ומוכרת של רבנים בציונות הדתית, אביו כיהן כראש ישיבה ורב ישוב. הרב חננאל זוכר את אביו מקדיש את רוב זמנו ללימוד, כאשר התביעה בבית גם כלפי הילדים היא ללימוד תורה אינטנסיבי:



אבא שלי...רוב הזמן הוא היה רב. כראש ישיבה או כרב יישוב...הוא כל הזמן לומד. לומד, לומד, לומד. כמעט כל שעה שתיכנסי הביתה, הוא ישן מעט מאוד, הוא כל הזמן עוסק בלימוד תורה. עוסק בדברים שהם איכשהו מושפעים באופן מאוד ישיר מהלימוד. כתיבת ספרים, מאמרים והוראה. משם גם התביעה ללמוד. ללמוד תורה בכלל זו תביעה שהייתה קיימת כל הזמן בבית.

בנוסף הבית היה חדור בתודעת שליחות רוחנית שהשפיעה על כל הילדים במשפחה לבחור במסלול של הוראה וחינוך תורני:

ודבר נוסף שקרה בבית של ההורים שלי זה תחושת שליחות מתמדת, אנחנו שליחים, שליחו של הקדוש ברוך הוא בעולם וזה מקרין על כל החיים שלנו. זה מקרין על הפשטות של החיים שלנו וזה מקרין על איפה אנחנו נמצאים ואיפה אנחנו גרים ומה אנחנו עושים...אנחנו בבית 10 ילדים שכולם, כולם, גם מחוברים לתורה כולם גם אנשי חינוך מזווית כלשהי לחינוך של תורה. אם זה רבני יישובים ואם זה ראשי ישיבות ואם זה רמים, לא משנה מאיזה כיוון שהוא זה העיסוק של כל המשפחה. גם וגם לתרום לעם ישראל.

הרב חננאל למד במסלול הדתי הקלאסי של ישיבה תיכונית ולאחר מכן ישיבת הסדר. הוא לא זוכר שהישיבה התיכונית הותירה בו רושם:

אני לא זוכר כמעט שום שיעור שלמדתי בתיכון. זוכר שיעור בודד של מורה, לא זוכר כלום משם כמשהו משמעותי שהיה לי מה ללמוד ממנו... יש מעט מאוד מורים שאני יכול לציין אותם כמורים שהרגשתי ממש חיבור אליהם והרגשתי שתרמו לי משהו.

גם ישיבת ההסדר בה למד כאופציה של ברירת מחדל, לא זכורה כמקום שהשפיע עליו באופן משמעותי:

גם בישיבה האמת. אולי זה נובע כי קרתה לי איזו תקלה טכנית. רציתי ללמוד ב"מרכז הרב" ובסופו של דבר לא יכולתי להמשיך שם ולכן התגלגלתי לישיבה הזו. עשיתי שם, השתדלתי... הכי טוב אבל אני לא רואה את הישיבה באופן כללי כמקום שהוא זה שהצמיח אותי.

ילדיו של הרב חננאל לומדים במוסדות המזוהים עם הציבור החרדי"לי, הוא מציג את עצמו כפתוח לכל קשת הדעות בציונות הדתית, ביחס להר המור ולרב טאו הוא מציג את עצמו כמעריך את גישתו אך לא חסיד שלו:

אני לא מחסידי הרבה טאו...אבל מכיוון שיש לי בן שלומד בהר המור וכן אחר שלומד במרכז ועוד בנים אחרים מכיוונים אחרים...אני אדם שמשתדל להיות מאוד פתוח, אני פתוח לרב טאו. רק אתמול נכנסתי לקרוא איזה מאמר ב"קולך". אני פתוח, לא שאני אוהב כל דבר אבל אני פתוח להקשיב, לשמוע, לקרוא גם דברים שמאתגרים אותי. כדי להבין מה אומר הרב טאו צריך ללמוד המון.. אני באמת לא חסיד שלו, אני מאוד מעריך אותו, אני מעריך גם רבנים אחרים שחלקם לא בדיוק הולכים איתו.

## רקע מקצועי

**לימודים:** הרב חננאל למד בישיבת "אור עציון" כאשר לימוד התנ"ך לא היווה מרכיב מרכזי בלימודי הישיבה, בתקופה שקדמה לפולמוסים בין הגישות השונות להוראת התנ"ך בציונות הדתית:

באותה תקופה אני חושב שזה היה פחות כמו היום. כל המושג של "תנ"ך בגובה העיניים" וכל המושגים כמו "שיטת רבדים" זה מושגים שלא היו קיימים כשאנחנו צמחנו. היה אולי את עולם האקדמיה שהוא היה במקום אחר לגמרי אבל כל הגישות, כל הוויכוחים הללו, לא היו כמו שהיום. זו היה תקופה בקושי התחילו המכינות, הפיצול בין "מרכז" והר-המור, היה רגע לפני כן. וכל הפריצה הגדולה של עולם הישיבות והתנ"ך כפי שהוא היום זה תמונה, זה לא בדיוק מה שהיה מתי שאני הייתי אז לכן קשה לומר שהתודעתי לגישות השונות.

כמו מרבית תלמידי הישיבות הרב חננאל שילב בלימודי הישיבה גם לימודים במכון הוראה. בתחילה הוא למד במכון הוראה של ישיבת "הגוש" ואח"כ עבר למכון הוראה "מרחבים" ששייך לישיבת "מרכז הרב". באופן כללי הרב חננאל לא רואה במכוני הוראה מקום שמכשיר באופן משמעותי להוראה:

אני חייב לומר גם שלמדתי במכון הוראה, למדתי בהתחלה במכון הוראה של "הגוש", אחרי זה למדתי במרחבים... של "מרכז". השלוחה של "הגוש" באור עציון אני לא יודע אם יש איזה משהו שקיבלתי משם, משהו מכל היבט שהוא. באופן כללי אני חושב שמכוני הוראה, וודאי בהקשר של תנ"ך הם בדרך כלל בורחים למקומות היתר קלים. צמספר השעות שאתה בתנ"ך הוא זעום, בכלל כל השעות הן זעומות.

ההשפעה העיקרית בהיקף הלימוד וביחס להוראת המקרא נבעה מהיכרות קרובה לאחד ממפמ"רים של מקצוע התנ"ך בחמ"ד. קרבה שהובילה ללימוד אינטנסיבי משותף וחשיפה למאפיינים והאתגרים של הוראת התנ"ך:

היו לי הרבה שעות איתו, המון שעות איתו. גם בלימוד, ממש לימוד, לשבת וללמוד המון המון שעות. גם בתפיסה העקרונית של הדברים, גם בלהכיר הרבה מעבר למקום שבו אתה נמצא. מהבחינה הזו נחשפתי למרחבים יותר גדולים של מקצוע התנ"ך. איך הוא נתפס ומה הבעיות שלו.

**מניעים לבחירת ההוראה:** את ההגעה לעולם ההוראה מייחס הרב חננאל להסללה שהייתה קיימת בישיבה בה למד, שם רוב התלמידים נותבו לחינוך ולא ללימודים באקדמיה:

עד שאני הגעתי לאור עציון אז לא היה אדם אחד שלא המשיך לחינוך, לא היה אדם אחד. כשאני הגעתי היו הראשונים שסיימו והלכו לאקדמיה... כולם המשיכו בחינוך. גם הישיבה גם היא הייתה היחידה שהולכים לצבא אחרי שנתיים, כל הישיבות האחרות הולכים אחרי חצי שנה או אחרי שנה. את מבינה? זה גם כיוון לשם אנשים שבאמת רוצים לשקוע יותר בעולם הזה. אני יכול להגיד שכשהלכתי ללימוד הוראה שם אז זה בהחלט הייתי חלק מהאטמוספירה הזו שלפחות ידעתי שיש סיכוי שאני אגיע לחינוך.

למרות שכביכול לא הייתה בחירה מודעת בהוראה, החיבור למקצוע התרחש בסופו של דבר בשלב מאוחר יותר :

אני מאוד מאוד אוהב את לימוד התנ"ך ובכלל ללמוד, לא רק תנ"ך. מאוד מאוד אוהב ללמוד ואני מאוד מאוד אוהב גם להיפגש עם תלמידים ולהנחיל להם את מה שקורה בתוך התנ"ך. מטבע הדברים בתיכון זה לא היה חלום חיי, זה נראה לי שמעט מאוד יש להם חלום חיים להיות מורה.

בשנים הראשונות בהוראה הרב חננאל לימד בעיקר גמרא. את המעבר להוראת תנ"ך הוא מייחס להשפעה הרבה של קרוב משפחתו שהיה מפמ"ר תנ"ך :

בשנים הראשונות שלי כמורה כמעט לא עסקתי בתנ"ך... עסקתי יותר בגמרא...לא הבית הוביל אותי דווקא לתנ"ך וגם לא הישיבה וגם לא מכון הוראה... אני קרוב משפחה של מי שהיה מפמ"ר תנ"ך פעם...ואני חושב שאם מישהו תרם לכך שהגעתי להיות מורה לתנ"ך זה, לזה יש הרבה השפעה. גם הייתי גם פעם ר"מ אז כבר אני כן עסקתי בגמרא וחינוך אז זה שבסוף החלטתי שאני פונה לאפיק הזה של תנ"ך אני חושב שזה בהחלט עמד לזכותו.

### 2.8.2.1 המורה רחל

המורה רחל בשנות החמישים לחייה, בעלת וותק של 32 שנים בהוראה, מורה ורכזת תנ"ך באולפנא לבנות ללא פנימייה במרכז הארץ.

#### רקע אישי

המורה רחל גדלה בבית דתי במרכז הארץ. היא מתארת רקע דתי מורכב בו האב למד בישיבות ליטאיות, חצי חרדיות ואם ישראלית בוגרת תנועת הנוער "בני עקיבא". המורה רחל רואה בבית מורכבות מבחינת התפיסה הדתית, שבאה לידי ביטוי בכך שרוב האחים שלה יצאו בשאלה. והיא בחרה בכיוון אחר :

אבא שלי אמריקאי, למד בישיבות ליטאיות חצי חרדיות. אמא שלי ישראלית-צברית בני עקיבא כך שהבית היה מורכב מבחינה דתית, נע בין בני עקיבא לייט לעזרא הארד קור. אבל האחים שלי כמו שאמרתי הם מאוד מאוד לא דתיים. אחותי היא פרופסור לתלמוד, מאוד מאוד לא דתית, אתאיסטית מאוד. יש לי עוד שני אחים פרופסורים גם למקצועות, אחד למחשבת ואחד לספרות אבל מאוד מאוד לא דתיים. אני בחרתי כיוון מאוד אחר.

היא מתארת את המתח בין בסביבה בה גדלה סביב תנועת הנוער לאולפנא בה היא התחנכה שהייתה בעלת גישה שנוטה לחרדיות :

את התוכן הדתי קיבלתי בבני עקיבא, זאת ההרגשה שלי. היינו קבוצה מאוד מגובשת. עד היום מידי פעם נפגשים ושומרים על קשר ברמה מינורית. אבל בית ספר היה על גבול החרדי, מורים מבוגרים יותר, זה לא בית ספר של היום...המורים היו בחלקם מאוד פתוחים וחלקם היו מאוד רחוקים מאיתנו ומנותקים. העולם של בני עקיבא לא היה העולם שלהם ובני עקיבא זה הדבר היחיד שעניין אותנו.

את עיצוב עולמה הדתי היא משייכת להשפעה של בעלה, השקפת עולם קלאסית של הציונות הדתית שהושפעה גם הלימודים של בעל אצל רבני ישיבת "הר המור":

התחתנו בסוף הלימודים שלי. אבל הרבה דברים שאבתי ממנו, זאת אומרת תפיסת עולם אמונית מוסדרת... יש משנה מאוד סדורה: אמונה, ארץ ישראל, עם ישראל ותורת ישראל. זה לא שכל היום היינו יושבים ולומדים... תפיסה מאוד של הציונות הדתית. בעלי למד אצל רבני הר-המור.

### רקע מקצועי

#### **מניעים לבחירת מקצוע:**

הבחירה של המורה רחל בהוראה הייתה מבחינתה ברורה מאליה ולא לוותה בהתלבטויות לגבי מקצועות אחרים. בנוסף בחירת המקצוע הייתה קשורה בהשפעת מעורבות ההורים בעשיית חסד בחינוך מיוחד:

היה ברור לי שאני אהיה מורה, זה בכלל לא היה שאלה, אהבתי את זה, רציתי את זה. בבית היה נורא חינוך מיוחד. ההורים שלי הם אנשי חסד מאוד גדולים אז מאוד עניין אותי. אמרתי אני אלמד, אפתח עוד כיוונים, לא ידעתי לאן אני אזרום אבל כבר בלימודים ראיתי שיותר עניין אותי תחום על קו התפר. זאת אומרת גם פה אני מלמדת כיתות מ"ר.

גם כיום היא מרגישה שלמה מאוד עם הבחירה בהוראה בכלל ובמקצועות הקודש בפרט:

אני אוהבת תורה, אני אוהבת ללמד. אני אוהבת ללמד, אני באמת אוהבת... ואני עושה את זה כי באמת אני באמת רוצה שהבנות האלה ידעו וילמדו וכנראה שאני באמת אוהבת את מה שאני עושה. אין לי חלומות להיות משהו אחר. חוץ ממבחנים... אולי כי זה האמת, כי אני באמת מאמינה בזה בכל ליבי. זה לא משהו חיצוני לי, זה משהו שאני באמת חיה אותו גם. לא שאני כזאת צדיקה בבית אבל התורה היא באמת אבן בוחן גם בבית.

#### **לימודים:**

המורה רחל בחרה בלימודי הוראה במכללה בירושלים, במקצועות היהדות וחינוך מיוחד. למרות שתפיסת העולם שם לא תאמה לחלוטין את השקפתה הדתית. לימודים אקדמיים באוניברסיטה לא עלו על הפרק מצד היחס האקדמי ללימודי התנ"ך:

זה היה מסלול דו-חוגי, יהדות וחינוך מיוחד מהמכללה. במכללת אורות לא היה בזמן שלי תואר אקדמי אז מה שעשו אז, למדו 3 שנים באורות והלכו לעוד שנתיים נדמה לי לאוניברסיטה להשלים תואר אקדמי. זה היה נשמע לא ממש הגיוני למרות שאורות התאימה יותר לתפיסת העולם שלי. תנ"ך באוניברסיטה לא היה בא בחשבון מבחינתי, ממש לא. ממש לא דיבר אלי אוניברסיטה. זה גם היה לי נוח, הורי גרו בירושלים, עוד הייתי רווקה, כל הסיבות ביחד.

ככלל המורה רחל לא התחברה ולא אהבה את הלימודים במכללה:

לא התחברתי כל כך למכללה. מראש גם ידעתי את זה. היה לי מאוד נחמד עם הבנות שם, עשינו עבודות, עיקר הדגש היה באמת על חינוך מיוחד, הוא שאב המון שעות שלנו של עבודה מעשית... לא

אהבתי את הלימודים שם. זאת אומרת מאוד הצטיינתי דווקא בתחום הפדגוגי, שם קצרתי לי את המאיות. בתחום הלימודי, את יודעת, כמו אוניברסיטה, מרצים...

אולם דווקא בחס ללימודי התנ"ך נפתח עבורה, רובד נוסף של עומק בלימוד התנ"ך שבא לידי ביטוי בלימוד משווה ורוחבי של סיפורי התנ"ך:

אבל גילינו תנ"ך ברובד אחר כשלמדנו שם, בעומק...אני יכולה לתת לך דוגמא שאני משתמשת בה עד היום. סתם שיעור של הרב כרמל שדיבר על כתונת בתנ"ך, ספר שמואל, לא זוכרת כבר. אני לומדת שהאחים הורידו ליוסף את הכותונת, באופן פשוט הם הורידו לו את הכותונת כדי להביא לאבא איזה הוכחה אבל הוא הראה מהמון מקורות בתנ"ך שכותונת מסמלת בתנ"ך מלכות, ברגע שמורידים לו את הכותונת אז הם בעצם מורידים אותו ממלכותו, מהשאיפות, מהחלומות ואז גם היום כשאני מלמדת בראשית אני מביאה להם המון מקורות, כן? כשדוד קורע את כנף מעילו של שאול ושמואל קורע את מעילו של שאול וחנה סורגת לשמואל או תופרת לו מעיל גדול, אליהו משליך את אדרתו. כל הדברים האלה היו בשבילי משהו חדש. זאת אומרת זה לא עוד פעם פרק-פסוק, פרק-פסוק, זה גם לא ללמוד לעומק ספר אלא זה רוחב של תנ"ך.

ובלימוד יסודי ומעמיק של שיטת בפרשנות:

כשלמדתי במכללה, למדנו קורס בפרשנות רש"י וקורס בפרשנות רמב"ן, זה היה מרתק להשוות בין מפרשי רש"י השונים, למצוא קושי אבל זה ברמה אקדמית, זה ברמה שלמדנו פסוק בסמסטר.

ביחס להכשרה הדידקטית במכללה, המורה רחל מרגישה שלא נתרמה כלל:

זה היה מזעזע יותר מכל דבר אחר. לא הרגשתי שקיבלתי באמת הרגשה דידיקטית. הרמה לא הרשימה. כבר אז בתור סטודנטית, נכנסנו לשיעור אחד וזה היה באמת הקצה. המרצה אמרה טוב, מה לדעתכם צריך ללמוד בשיעור הזה, אמרנו, טוב, כל אחת תיקח נושא ותכין עליו שיעור. זה לא שיעור דידיקטי... זה היה בדיחה.

### 2.8.3 המורים בגישה ה"דתית לאומית"

#### 2.8.3.1 הרב אליהו

הרב אליהו בשנות הארבעים לחייו, הוא מחנך כיתה יב' ורכז תנ"ך בישיבה תיכונית ללא פנימייה, במרכז הארץ. רוב התלמידים בישיבה מגיעים מרקע סוציאקונומי גבוה ומבתים המשתייכים לזרם הליברלי בציבור הציוני דתי.

#### רקע אישי

הרב אליהו גדל במשפחה ציונית דתית בעיר במרכז הארץ, למשפחה עם חינוך דתי מוקפד, ובית השואף למעורבות חברתית ודתית:

בבית החינוך היה דתי מוקפד מאוד. אבא שלי היה הולך לכל התפילות ואני זוכר בהקשר של תנ"ך הוא למד איתי... פרשת שבוע היו אומרים כל שבת... חיינו בעיר וניסינו להיות כוח מסוים בתוך העיר. ההורים שלי בחרו לגור במקום הזה בגלל המעורבות של דתיים-חילוניים. בתחילת הקהילה הזאת הם השתדלו ליצור פעילויות משותפות. אני זוכר בתור בני עקיבא שגם ניסינו טיפה לתת נראות של ציונות דתית בעיר.

הוא עבר את במסלול הלימודים הקלאסי של מוסדות החינוך של הציונות הדתית, ישיבה תיכונית ואח"כ לימודים בישיבת הסדר:

אני הכי קטן בבית אז האחים שלי כבר היו במוסדות דתיים מתקדמים יותר שכנראה הלכתי בעקבותיהם שזה בעתיד יהיה כפר הרא"ה ואחרי זה אחי היה הבחור הראשון שהלך לישיבת הסדר אז זה כבר פתח איזשהו כיוון כזה.

בישיבת ההסדר בחר ללמוד בישיבת ההסדר ב"ירוחם", שהשפיעה מאוד על השקפת עולמו הדתית. הרב ראובן רואה את הישיבה כמקום של מורכבות ואיזון בין השקפות שונות בציוניות הדתית:

בישיבה למדתי בעיקר בישיבת ירוחם. במשך השנים קצת זיתי ימינה או שמאלה לפי הקשרי החיים אבל בוא נגיד הפתיחה והסיום והרוח זה בירוחם. ירוחם מאופיינת באיזה מורכבות של הסתכלות ולכן היו גם רמים שבאו מגוש עציון וגם רמים שבאו מ"מרכז" ... לא יודע אם הם חיו בשלום עם הרוח הזו אבל ראש הישיבה חי עם זה בשלום אז... נפתחנו בכלל ללימודים בכלל ההקשרים, בכל התחומים. התביעה הייתה מאוד לרצינות, עמל התורה היה מאוד מאוד רציני. זה ברוח הכללית וכמובן הרוח של ירוחם, המעורבות בקהילה, החינוך... פה כאילו למדו איזשהו לימוד מונחה מטרם, יש איזשהו מסר. שם גם יש הרבה יותר רוח גדולה, יש עוצמה, יש רגש גדול, אתה יוצא כאילו מאוד נפעם, מאוד עוצמתי, מאוד ישראלי במובן העמוק של המילה. לגבי המחלוקות הללו שהיו ממש באותן שנים, התפצלות של "הר המו"ר מ"מרכז" זה הסתובב סביב סוגיית לימוד התנ"ך ואחרי זה סוגיית המכונים ואחרי זה עוד הרבה דברים אחרים וכאן דרכו של ראש הישיבה הייתה שלא להגיב ב"כאן ועכשיו".

הלימודים בישיבת ההסדר היו תקופה אינטנסיבית של לימוד ופתחו בפני הרב אליהו עולם עשיר של ידע בכל תחומי היהדות:

בבת אחת נפתחה איזה קשת כי הצורה שלימדו רבני ה"גוש" היא הייתה אחרת מהצורה שלימדו רבני "מרכז" וגם נחשפתי לראשונה לפרשנות החסידית במשך תקופה שזה בכלל איזשהו עולם אחר. פתאום נחשפים לאיזשהו עושר גדול... בשנים האלה עוד בכלל לא התמקדתי כבסיס חזק בלימוד תנ"ך. זאת אומרת הדגשים היו הרבה אצלי. לימוד גמרא במשך שנים רציניות, אחרי זה לימוד הלכה ואחרי זה לימוד אמונה מאוד אינטנסיבי. אני מדבר על כמה שעות ביום במשך תקופות של שנים... זה מאוד פתח, מאוד מאוד פתח. ובכלל בעולם הישיבה אתה רואה ספריה אתה אומר וואו, הייתי בטוח שאני צדיק ואני יודע משהו ופתאום אתה רואה שיש אלפי ספרים שאתה בכלל לא ידעת שיש תחומים כאלה. זה לא שאתה לא מכיר את הסופר ואת הספר - בכלל לא ידעת שיש תחום עיסוק כזה.

באופן מיוחד השפיעה עליו גישתו הלימודית של ראש הישיבה אשר חתר להגיע מהלימוד לערכים ורלוונטיות לחיים :

הרב בלומנצווייג הוא עמקן. הוא מוציא את הרעיונות העמוקים שנמצאים בכל דבר דרך המדרש או דרך שפת אמת או דרך פרשן. זאת אומרת, בתוך הדרשות שלו תמצאי את הכל. אבל החתירה היא בסופו של דבר לעולם של עומק, עולם של מסרים, עולם של רלוונטיות לחיים.

בישיבה הוא נחשף למגוון שיטות לימוד בתנ"ך. פרשנות חסידית, שיטת לימוד של רבני "הגוש" ושיטת לימוד של רבני "הר-המור" :

באותן שנים גם הלכתי לרבי יהודה אהרוני, שהיה ראש ישיבה תיכונית ביד-בנימין... הוא גילה שיש דבר כזה שנקרא "שפת אמת". ...היום אני יודע להגיד שהוא בנה את השיעור פשוט ברורס כי הוא למד את ה"שפת אמת". אז הוא קודם כל מתחיל בפסוקים, נראה מה קשור לפסוקים, בוא נראה איך רש"י הסביר את זה, בוא נראה איך רמב"ן הסביר את זה ואז בוא נראה אם שאלות נשארו פתוחות מזה ... ואז למדנו את ה"שפת אמת", איך ה"שפת אמת" קורא. זה היה מרתק. תחשבי שבמשך אולי שנה או שנתיים כל שבוע יושבים שעה-שעתיים לומדים ב"שפת אמת" פסוק אחר ... לא איזה בקיאות וזה היה כאילו בכלל לעוף למשהו אחר. אחת לכמה זמן הביאו, הרב מידן והביאו כמה דברים ... כאילו לא רבנים קבועים והיו רבנים משיבת "הר המור" שהלימוד שם הוא שהתנ"ך הוא אמצעי. כאילו רוצים להעביר איזשהו מסר, נגיד ללמוד תנ"ך באמצעות המהר"ל.

### רקע מקצועי

**לימודים** : את לימודי ההוראה למד הרב אליהו במסגרת הישיבה, בסידור מיוחד בין הישיבה למכללת הרצוג. הישיבה עודדה מאוד לימודי הוראה וגרמה למסלול שיהיה אטרקטיבי מאוד מבחינה כלכלית, כך שהבחירה השתלמה מאוד גם למי שעוד לא בחר ללכת במסלול הוראה :

במסגרת מכללת הרצוג, עשינו 90% מזה בירוחם ... מן סידור כזה שכל הישיבה עודדה את הנושא של הוראה אז זה היה מסובסד ברמות שהיה פשע לא לעשות את זה, בעיני, כן? אני צוחק. שילמנו גרושים בשביל הדבר הזה. אז היה את המסלול של התורה לחוד ותואר לחוד ומכיוון שאחוז גדול היה בתוך ירוחם אז אמרתי יאללה מה? בגדול לא חשבתי בכלל עדיין על מה אני רוצה לעשות בחיים אבל רציתי ללמוד תורה. אם זה כבר זול וזה פה וזה אז למה לא? ..אני בחרתי מחשבת ישראל.

לרב אליהו הייתה ביקורת רבה על לימודי הפדגוגיה בתוכנית :

מספר הביקורות שהעברתי על התוכנית הפדגוגית של תעודת ההוראה היה אין סופי. תוך כדי לימודים פניתי לכל מי שיכול להיות שעושים שגיאות מפה ועד הודעה חדשה... זה היה בזבוז זמן. אני יכול להגיד לך איזה כמה שיעורים של איך בונים שיעור טוב או מערך או משהו כזה אבל כל המסביב, קורס אחרי קורס פשוט בזבוז זמן.

את לימודי התואר הראשון במכללת הרצוג הוא הפסיק באמצע הלימודים וחזר להשלים אותם בשלב מאוחר יותר, ואז הוא מצא קורסים ברמה גבוהה לשיעור רצונו :

את התואר הראשון לא סיימתי, בהתחלה כי לא היה חשוב לי ... בשלב מסוים אמרתי אולי אני פעם אחת ארצה לעשות משהו שאצטרך בשבילו תואר שני, אז אני צריך קודם תואר ראשון. אז סיימתי את התואר הראשון ואז למדתי באמת שנה שלמה כאילו יום בשבוע בהר-עציון, אבל באתי כבר מבוגר אז לחצתי עליהם שיאשרו לי גם להיכנס לאיזה קורס שאני רוצה, תואר ראשון או תואר שני. שם באמת היה לימוד ברמה גבוהה בכל תחום אבל גם בתחום הזה שלך התנייך.

בהמשך למד לתואר שני בניהול מערכות חינוך במכללת "אורות ישראל", לימודי רבנות וקורסים נוספים להעשרת לימודי הרבנות:

אחרי זה עשיתי תואר שני בניהול מערכות חינוך במכללת אורות. צברתי את כל ההשתלמויות האפשריות. יש לי הרבה מה ללמוד אבל לא יכול יותר להיכנס לתלוש משכורת. סיימתי את תעודת הרבנות ולקחתי עוד קורסים שקשורים לעבודה קהילתית רבנותית כזאת במסגרת קרן רוטשילד ובר-אילן. אז שם באמת היה קורס בנושא של דרשות הרב. שם באמת לשנו את זה אפילו ברמה המתודית איך לעשות את זה נכון ואיך להתכונן לזה נכון. זה נתן הרבה מאוד כלים אפילו בקורס הקצר הזה, יותר מאשר במכללה.

### 2.8.3.2 הרב איתן

הרב איתן בשנות החמישים לחייו, בעל וותק בהוראה של 24 שנים בתיכון לבנים ללא פנימייה במרכז הארץ, מחנך כיתה י"א, מורה לתנייך, רכז תנייך בישיבה ומדריך מחוזי בהוראת תנייך.

### רקע אישי

הרב איתן גדל בגוש עציון, הקו הדתי של הבית הושפע מרבני ישיבת "הר עציון":

גדלתי בגוש עציון.. אנחנו מדברים על 35 שנה אחורה כלומר זה לא היה חלק מהדמויות שהיום הן מאוד מצויות ולא היו אז, הרב יואל.... הרב מידן היה, ההורים שלי היו הולכים לשמוע שיעור של הרב מידן פעם בשבוע או שבועיים ואבא שלי הלך לשמוע שיעור של הרב רפפורט...

בישיבה התיכונית למד באזור מגוריו, שם הושם דגש בעיקר על לימודי הגמרא, בוודאי ביחס לזמן שהוקדש ללימודי תנייך:

מבחינת מרכז הכובד המחנכים, הר"מים לימדו רק גמרא, הם לא לימדו תנייך, מה שפה למשל ר"מים ברובם מלמדים תנייך. אז ר"מים לימדו רק גמרא וברוב השעות של היום, גם סדר בוקר, גם סדר ערב. היו 5 שעות שבועיות תנייך 30 גמרא, זה היה פחות או יותר היה סדר הגודל... הגמרא היה יותר חזק באופן דרמטי מאשר תנייך, זה לא. תנייך היה בין המקצועות שלמדנו כמו היסטוריה, גיאוגרפיה.

לאחר הלימודים בישיבה התיכונית הרב איתן המשיך ללימודים בישיבת ההסדר "אור עציון" שם נחשף לראשונה ללימוד אינטנסיבי ושיטתי:



למדנו כל יום כל היום שיעורים של הרב טוכמן בעיקר במחשבה, פרשת שבוע כמובן ושיעורים של הר"מים בעיקר בגמרא. לפעמים היו כמה דברים נוספים. היו עונגי שבת וכל מיני דברים כאלה. ערבים פה ושם וגם היו שיעורי תנ"ך... בישיבת ההסדר לראשונה בחיי התחלתי ממש התחלתי ללמוד תנ"ך בצורה מסודרת. ואז אתה פתאום עובר על כל החומש מהתחלה ורואה את זה אחרת. כל פעם מתחדשים לך דברים. אתה לומד רש"י ואתה פתאום מגלה שכמה שאתה לא לומד אתה כל פעם מגלה ומגלה ומגלה, זה מעין המתגבר כל הזמן. וככל שאתה יודע יותר אז זה מתחבר ליותר דברים וזה ממשיך להפרות את עצמו.

אך יחד עם זאת הוא לא זיהה בישיבה תפיסת עולם מסודרת בעיקר ביחס ללימוד התנ"ך:

זה היה יותר חיבור ויותר ידע ויותר לימוד אבל פחות מקצועי, פחות עם תפיסה... זאת אומרת לא היה בישיבה בעצם איזושהו שיח או איזושהי הבנה שתנ"ך זה משהו שיכולות להיות בו כמה גישות. פשוט למדו. הרבה פעמים הרגשתי שהלימוד הוא לימוד שהוא לא סגור. הוא אוסף איזושהו ידע אבל אם אני אנסה להגיד בסוף השבוע מה למדתי לא בטוח שאני אוכל להציג 3 גישות בזה או 2 עקרונות בזה.

בהמשך למד תנ"ך דרך תוכנית ההוראה של מכללת הרצוג שם הוא מרגיש קיבל תפיסה שיטתית יותר: שם קיבלתי את התפיסה שתמיד יש סיפור גדול. כלומר לא המבט על הפרטים אלא המבט על הסיפור.

כיום הוא לא מזהה את עצמו תחת קבוצה אידאולוגית מובהקת ומעיד על עצמו שהוא משלב בין הגישות השונות:

**אני מרגיש שאני מיקס.** כן, זאת אומרת, קיבלתי מכל מיני אנשים כל מיני דברים. פעם הרב אליהו אמר שיש שני סוגי דרשנים, יש דרשנים שהם כמו דבש שהם לוקחים צוף, מוציאים דבש, קצת אחרת אבל דבש... כמו חלב שמערכת העיכול עושה עיבוד שלם, הדם הופך לחלב בסוף... יש דרשנים כאלה ויש דרשנים כאלה שדבש וחלב תחת לשונך וגם זה וגם זה - זה בסדר. אז אני מרגיש יותר דבש בהקשר הזה, זאת אומרת אני לא מרגיש שאני יצרתי תורה משלי, אני מרגיש שאני אבל מלקט קצת מזה, קצת מזה.

## רקע מקצועי

### **לימודים:**

הרב איתן למד הוראה ותואר בתנ"ך במכללת הרצוג, ותואר שני בתושב"ע במכון לנדר:

התואר שלי היה בתנ"ך, המסלול הראשי היה תנ"ך ואחר כך שעשיתי תואר שני גם כן בתנ"ך ואז באמצע הלימוד התחלף לי. זאת אומרת, לקחתי חוג ראשי תנ"ך והמשני היה תושב"ע ונכנסת לכמה שיעורים ולכמה מורים ונפתחו לי העיניים לזוויות אחרות. ושם לא הרגשתי שאני איזה משהו מיוחד, לעומת זאת בתושב"ע ממש ישיבתי ככה.

## מניעים לבחירת ההוראה:

הבחירה ללכת ללימודי הוראה נבעה בתחילה, מרצון ללמוד תנ"ך ברצינות באופן שיטתי במכללת הרצוג, ומתוך נקודת הנחה שלא יפנה בעתיד להיות מורה. בסופו של דבר לימודי הוראה הובילו אותו להמשיך בהוראה כמקצוע:

ראיתי שיש שם לימוד תנ"ך רציניים ואז נכנס הסיפור של תעודת ההוראה. אז אני ממש זוכר על עצמי את השיקולים שאני רוצה ללמוד הוראה אך מתוך נקודת הנחה ברורה שמורה אני לעולם לא אהיה. אני לא רוצה תעודה ואני לא רוצה להיות מורה, זה ברור. בכל זאת החלטתי ללכת ללמוד הוראה, למה? אחד כי אף פעם לא עמדתי לפני ציבור ודיברתי והחלטתי שאני חייב לקנות את היכולת הזאת אז אם אני צריך להעביר שיעורים אז אני חייב. והשני זה שהרבה פעמים הרגשתי שהלימוד הוא לימוד שהוא לא סגור, שהוא לא דרך, הוא פשוט פרט ועוד פרט ועוד פרט ורציתי לדעת לסגור רעיון ולהגיד אותו בצורה סדורה וממילא זה יחייב אותי גם לסגור לעצמי את הלמידה שלי. והדבר השלישי כי רציתי ללמוד שיעורי תנ"ך גוש, במכללה, במכון שם.

## 2.8.4 המורים בגישה הליברלית

### 2.8.4.1 הרב גבריאל

הרב גבריאל בתחילת שנות הארבעים לחייו, מלמד כ-12 שנה כמורה ומחנך בתיכון אליטיסטי לבנים במרכז הארץ, תיכון בעל אופי ליברלי מובהק. מחנך כיתה ט', מורה לתנ"ך ורכז תנ"ך בחטיבת הביניים בישיבה.

### רקע אישי

הרב גבריאל נולד וגדל במשפחה ובקהילה יהודית דתית המשתייכת לזרם ה"מודרן-אורתודוכס" בצפון אמריקה:

למדתי בבית ספר יסודי יהודי-עברי. היינו משפחה שומרת תורה ומצוות, מודרן אורתודוכס, לא משפחה תורנית. כלומר אבא שלי שלמד בחדר אחרי הצהריים, אחרי הלימודים הוא למד, הוא ידע לקרוא בתורה, הוא ידע זה אבל היה לו, הוא לא היה איש של גמרא או איש של משנה אפילו, הוא ידע את התורה. והיינו משפחה שמתפללת בבית כנסת בשבת. התפללנו בבית כנסת קטן. הרב של בית הכנסת היה גם המנהל של בית הספר היסודי שבו למדנו. הוא היה בן אדם שמאוד השפיע עלינו כי היינו שומעים אותו הרבה. הוא היה יהודי של ישיבה יוניברסיטי. הרב סלוביצ'יק היה ברקע, הרב קוק היה ברקע.

הוא למד בבית הספר היסודי של הקהילה וזכה בחידון התנ"ך בקנדה והשתתף גם בחידון התנ"ך בישראל: הייתי בחידון התנ"ך הספציפית, כלומר בכיתה ז' הייתי חתן של קנדה ובכיתה ח' השתתפתי בחידון התנ"ך פה בארץ.

בתיכון עבר ללמוד בישיבה תיכונית בעיר מגוריו ומהלך הלימודים בישיבה התיכונית הוא הגיע לישראל ללימודים של שנה אחת בישיבה תיכונית, לימודים שהשפיעו עליו להתרכז בעיקר בלימודי גמרא ובפחות בתנ"ך :

עברתי לישיבה תיכונית, ישיבת בני עקיבא. שנה אחת קפצתי לארץ, למדתי בנתיב מאיר בכיתה י'. שם כבר העולם הגמירתי תפס הרבה יותר וזו גם היה המשימה שלי. למדתי הרבה, הרבה, הרבה גמרא, גם כשחזרתי לטורונטו למדתי יותר ממסגרת הלימודים למדתי גמרא עם חברות, לא למדתי תנ"ך. אני משער לעצמי שהמשכתי להתעניין בתנ"ך אבל זה לא מה שהיה עיקר העיסוק שלי בתור בחור ישיבה.

לאחר הלימודים בתיכון הוא הגיע ללימודי ישיבה בישראל. הוא התחיל ללמוד בישיבת ההסדר "אור עציון", חזר לחו"ל לשנתיים ללימודים בישיבה יוניברסיטי, ואח"כ עבר ללימודים בישיבת "הר עציון":

כשסיימתי כיתה י"ב הגעתי לאור עציון, אח"כ עשיתי סיבוב בישיבה יוניברסיטי שנתיים ואז חזרתי להר עציון. באותם שנים לא היו הבדלים אידיאולוגיים ברורים בין הישיבות, רק אחרי החזרה לישיבת "הר עציון" החלו המחלוקות האידיאולוגיות בעיקר סביב לימוד התנ"ך, ואז התחילו כבר כל הדיבורים על הרבנים של "הר-המור" ועם ההשמצות שלא נכניס את התועבה לתוך בית המדרש. ו"תנ"ך בגובה העיניים" התחיל כשחזרתי להר עציון בשנת 98-99. הדיבורים האלה התחילו אז.

בישיבת "הר עציון" הוא נחשף ללימוד תנ"ך באופן מעמיק ובין תחומי, ולראשונה גם ללימוד ביקורתי ביחס לפרשנות חז"ל:

אני חשבתי שאם לומדים תנ"ך בצורה רצינית ומכירים יותר, ויש לך ידיעות בתחומים שונים אז אתה תגיע למסקנות יותר נכונות. אתה תכיר את הארכיאולוגיה, אתה תכיר את הביוגרפיה... כבר אז מן הסתם היו התמודדויות עם חז"ל מול מה שהפסוקים אומרים והייתה חשיפה לעובדה שאנשים מפרשים בניגוד למה שקיים בפרשנים או בחז"ל.

הלימוד הביקורתי של חלק מהרבנים נתפס אצל חלק מהתלמידים כעצמאי ולא מבוסס מספיק בעיני המורה גבריאלי, שמתח עליהם ביקורת:

אני זוכר ויכוח עם אנשים שתפסו את לימוד התנ"ך עם ד"ר מרדכי סבתו, זה שאתה לא נאמן לכלום, אתה נאמן לרעיונות שלך ולכן הם פירשו דברים בצורה לא מרוסנת ולא מבוססת. אני מדבר על חברה שיצאו מהשיעורים בתחושה שאין להם עוגן. כמו שאני לא מחויב לחז"ל ולפרשנות אז בא לי להגיד מה שבא לי להגיד. הרב סבתו לא לימד אותנו שאתה בלי עוגן ואתה יכול לעוף עם הכנפיים שלך ולהגיד מה שבא לך, הרב סבתו אמר בוא נקרא את הפסוקים, בואו נברר את הדברים ונחליט בשיקול דעת מה נכון ומה לא. אני זוכר את עצמי, מבחינת אידיאולוגיה לוחם במה שנקרא אנשים שמאלה ממני בתוך הר עציון. והיו גם הלכתית, גם מחשבתית. אני אפילו לא זוכר מה היה התוכן אבל הרגשתי אנשים שאומרים דברים שהם מחפשים את האידיאולוגיה שלהם בלי ביסוס.

## רקע מקצועי

### **לימודים:**

את התואר הראשון הוא למד במסגרת לימודי הישיבה ב"הר עציון" בשיתוף עם מכללת הרצוג, לימודים שלימדו למעשה רבני הישיבה. את התואר השני למד בישיבה יוניברסיטי בחינוך יהודי, שכלל בחלקו גם לימודי תנ"ך:

זה התואר הראשון. עשיתי גם תואר שני וגם שם היו שיעורים בתנ"ך אבל לא עשיתי תואר שני בתנ"ך, עשיתי תואר שני בחינוך יהודי. בישיבה יוניברסיטי זה היה עולם של ויכוחים על כל דבר, גם על הציונות. היו ויכוחים בתוך בית הכנסת, בתוך בית המדרש, בתפילה לשלום המדינה. כל הדברים האלה עלו כי הכל היו כל כך הרבה קבוצות שם. אז ממילא, אני בטוח שגם בשיעור בתנ"ך היו ויכוחים, במיוחד במבוא לתנ"ך.

### **מניעים לבחירת הוראה:**

הרב גבריאל מציין את הבחירה בהוראה כהסללה של מסלולי הלימודים בהם הוא למד, כיום הוא אמביוולנטי יותר כלפי הבחירה במקצוע:

הלכתי להוראה כי הצלחתי בלימודים, התחברתי ללימודים, זה היה טבעי. אולי זו טעות. כלומר היום אני מאוד אוהב את מקצוע ההוראה. אני חושב שאני מורה טוב, אני חושב שהייתי רוצה לפרנס את המשפחה שלי בצורה אחרת ממה שההוראה נותנת ואולי הלהט היה על הפנים שלי בשלבים הקריטיים...מן הסתם אני חושב שהכישורים שלי מתאימים להיות עורך דין או משהו כזה. אבל הנקודה היא שהייתי עם איזה להט אידיאולוגי ללכת לכיוון מסוים. אני לא חושב שבישיבות שאני למדתי בהן או ספציפית ב"הר עציון" הם מצליחים אפילו להוציא תלמידים להוראה היום. ההשפעה של ההורים וההשפעה על ההסתכלות הרחבה. האברכים בישיבת "הר עציון" רובם הם לא מ"הר עציון", הם באים מישיבות אחרות שבאים ל"הר עציון" ללמוד כי הר עציון עצמה לא מצליחה לשכנע אנשים ללכת להוראה כמו שהיא הייתה בעבר. אני שייך לדור של בוגרי הישיבה שראו את הבוגרים שגדולים מאיתנו מצליחים להגיע למקומות חשובים ור"מים בהוראה והלכנו אחריהם וכשהגענו לשם הדלתות נפתחו.

### **2.8.4.2 המורה נעמי**

המורה נעמי בשנות הארבעים לחייה, בעלת וותק של שמונה שנים בתיכון אליטיסטי לבנות במרכז הארץ, המאופייין בהשקפה ליברלית דתית. היא מחנכת של כיתה יא' ורכזת מקצוע התנ"ך בבית הספר.

## רקע אישי

המורה נעמי נולדה בעיר במרכז הארץ למשפחה דתית ליברלית, משכילה ולמדנית שהנחילה את לימוד התורה לילדים בבית:

נולדתי בעיר במרכז הארץ, למדתי רוב שנותיי בבתי ספר של מקום מגוריי... הבית של ההורים שלי הוא בית מאוד מאוד לומד. שני ההורים שלי הם אנשים מאוד משכילים וגם אנשי תורה למרות שההשכלה שלהם היא לא רק תורנית אבל הם אנשים מאוד לומדים. ככה גדלנו בבית, עם הרבה לימוד. בשבת למדנו, זה מה שעשינו בשבת, בשולחן שבת. למדנו רמב"ם, התחלנו בספר אהבה. אני לא זוכרת עד איפה הגענו אבל היינו לומדים כל שבת. כולם ידעו בסניף שמשפחתי קצת מאחרת לפעולות כי אנחנו לומדים בשבת.

ההורים היו בעלי גישה ליברלית ועצמאית ביחס להלכה:

הם מאוד הלכתיים אבל גם מאוד משכילים. היה מאוד ברור שהחיים ההלכתיים שלנו כוללים גם הבחנה מאוד ברורה בין מה ש"דאורייתא" למה ש"דרבנן". למה שהוא מנהג, למה שהוא הלכה, למנהג שלו, למנהג של אנשים אחרים, לא להתבלבל. את הדבר הזה אנחנו עושים כי הוא מנהג, זאת אומרת שאפשר גם לא לעשות אותו. מנהג הוא מאוד מאוד חשוב אבל גם חשוב לנו לדעת מה המנהג שלנו, מה מנהג שהוא לא שלנו. אני חושבת שאולי כלפי חוץ, בפרקטיקה יכול להיות שנתפסנו כמשפחה פחות הלכתית אבל זה דווקא בא מהמקום היותר משכיל...למדנו בבית הלכה וגם גמרא.

בנוסף הם עודדו חשיבה ביקורתית ועצמאית:

אצלינו החוויה הקיומית היא חוויה של אדם לומד. בניתוח של מקורות אתה צריך להבין. אתה לא לומד בלי לדעת מאיפה זה הגיע והרבה מאוד חשיבה ביקורתית ולחשוב על הדברים.

בבית הספר התיכון היא למדה באולפנא לבנות עם רמה לימודית גבוהה, המאופיינת בהשקפת עולם שמרנית דתית. השקפה העולם באולפנא הייתה שונה מהשקפת העולם הדתית בבית, מה שיצר מתח בין השקפת הבית להשקפה של בית הספר:

זה היה מאוד ברור מראש שאני נכנסת למקום שהוא לא תפיסת העולם של הבית שלי... כי אני באה לשם עם מחירים. ואני הייתי מאוד לעומתית. זאת אומרת אני באתי מבית מאוד אחר, המשפחה שלי והאחים שלי למדו ב"גוש" והייתי בעמדה מאוד לעומתית כל התיכון.

אחרי התיכון היא הלכה ללמוד במדרשה בעלת השקפה ליברלית. היא מתארת את חווית הלימוד, כחוויה פוקחת עיניים:

בהיותי בתיכון מאוד נהניתי מהלימוד אבל הגעתי למדרשה ופתאום הרגשתי שאני לומדת בעיניים פתוחות, הרגשתי שעד עכשיו למדתי בעיניים עצומות ופתאום עכשיו אני לומדת בעיניים פתוחות...פתאום יש כנות בלימוד מה שלא היה קודם...כמו לצאת מחדר מחניק...אתה יכול לשבת ולהגיד משהו פה מפריע לי ומשהו פה אני רוצה להבין איך הדבר מתיישב עם תפיסת העולם שלי.

## רקע מקצועי

### לימודים:

המורה נעמי התחילה ללמוד רפואה, אך עזבה במהלך הלימודים, ועברה ללימודי תעודת הוראה במתמטיקה ולימודי איי באוניברסיטה:

עשיתי תעודת הוראה במתמטיקה ולימודי ארץ ישראל. לימודי ארץ ישראל עשיתי בשביל הכיף. לא חשבתי שאני אעסוק בזה בכלל. הלכתי לעשות מתמטיקה בגלל שכל הזמן התפיסה הייתה שכאילו אני אעשה משהו רציני, אני לא אלך ללמוד תנ"ך כאילו. כבר במהלך התואר הראשון הפכתי את הלימודי ארץ ישראל לראשי ואת המתמטיקה למשני, זה פשוט הפסיק לעניין אותי

בהמשך היא למדה תואר שני במכון מת"ן ואוניברסיטת חיפה, שם נחשפה גם למחקר האקדמי בלימוד תנ"ך:

נקודת החידוש של מת"ן הייתה שאתה יכול להשתמש בכלים אקדמיים. קודם כל לימדו אותנו איך להשתמש בכלים כי אני לא עשיתי תואר ראשון בתנ"ך אז אני לא הכרתי את העולם הזה. להשתמש בכלים אקדמיים בתנ"ך, ולהצליח להתמודד עם המתח הזה שבין העולם האקדמי לעולם הדתי... זה נתן המון ביטחון הידע. גם החשיפה לעולם האקדמי, לדעת מה הוא יכול לתת, מה הוא לא יכול לתת. האמת היא שזה כן חשוב. נחשפנו בצורה מאוד מבוקרת, לעולם של המחקר האקדמי בתנ"ך. אני הרגשתי שזה נתן לי המון כי הרגשתי שזה פתח אותי לעולם שהוא מאוד מאוד חשוב, שהוא מאפשר המון בלימוד תנ"ך. הוא מאפשר קריאה ביקורתית יותר. אני חושבת שהרבה מאוד מהתפיסות הספרותיות ומה שאנחנו עושים היום המון, מה שעושים פה המון בהרצוג לא היה מתאפשר בלי המחקר האקדמי.

### מניעים לבחירת הוראה

המורה נעמי גדלה במשפחה של אקדמאים שלא העריכה את מקצוע ההוראה, מה שעייב את המורה נעמי מבחירה במקצוע:

מבחינת המשפחה שלי אני הכבשה השחורה. גם זה שאני מלמדת בתיכון ולא באקדמיה זו אכזבה גדולה. זה לקח להורים שלי המון זמן, לאבא שלי בכלל, המון זמן להתייחס ברצינות למה שאני עושה. הסתובבתי עוד הרבה עד שהגעתי ללמד תנ"ך. אחרי ברוריה הלכתי ללמוד רפואה. הבנתי אחרי שנתיים שזה לא בשבילי. בשנתיים האלה הבנתי שאני רוצה להיות מורה, זה היה אחת התובנות שהבנתי על עצמי. הבנתי כבר שאני רוצה להיות מורה אבל עדיין לא הצלחתי להביא את עצמי להגיד אז אני עוזבת את כל העולם המדעי והולכת לתנ"ך.

אחרי שלימדה מספר שנים במדרשות, הבינה שהיא מחפשת עשייה חינוכית משמעותית שקיימת בתיכון: בבית ספר אני יכולה להיות מחנכת... אני יכולה להיות בלב של העשייה, זה דבר אחד. דבר שני, מבחינה חינוכית ברור שבתוכן זה המקום. העשייה החינוכית המרכזית קורית בתוך בית הספר. יש אחוז מסוים של בנות שהגיעו אחר כך למדרשות וזה מעולה ואנחנו מכוונים את התלמידים שלנו לשם. ואיפה שאני מלמדת אחוז מאוד גבוה מגיע לשם אבל באוכלוסייה הכללית זה אחוז קטן. ובחוויה של

הבנות אני חושבת שהן חוות את זה שהמדרשה שינתה להם את העולם הדתי אבל אני יכולה להגיד לך שהעבודה החינוכית האמיתית קורית בתוך התיכון, במקום שהן חייבות להיות, במקום שהן נמצאות בו.

## 2.8.5 המורים המלמדים במקיפים

### 2.8.5.1 המורה שלמה

המורה שלמה בשנות החמישים לחייו, בעל וותק של כ-20 שנה בחינוך מורה מקצועי לתנ"ך ומקצועות קודש, ורכז תנ"ך בתיכון מקיף בעירת פיתוח בצפון הארץ.

#### רקע אישי

המורה שלמה נולד במרכז הארץ למשפחה דתית, מסורתית, קשת יום של עולים מפרס. ההורים לא ידעו קרוא וכתוב, אך הם העמידו את החינוך כערך עליון:

נולדתי למשפחה קשת יום, 10 ילדים, בית קטן. החינוך היה שם בסדר עדיפות אבל לא היה להם יכולת. הם עולים מפרס שהם לא ידעו בדיוק איך לחנך אותנו, מאוד מאוד רצו אבל הם לא ידעו קרוא וכתוב. אבל היה מאוד רצון שנצליח בהרבה סיעתא דשמיא... שזה אומר שנגיד משפחות כמונו היו יכולים לצאת לפשע כי הם לא מודעים. מספר כזה של ילדים, פרנסה קשה אבל אני חושב שמה שהם הנחילו לנו וזה באמת התוצר הם הצליחו בו בענק זה שהלימודים זה ערך עליון.

האווירה בבית ובשכונה הייתה דתית ורוחנית אבל הייתה בורות בכל מה שקשור לקיום הלכה:

אצל אבי תפילה זה היה קודש קודשים והיינו צריכים להתפלל, לקום ב5:00 בבוקר. צריך גם להבין, שכונת שבה גדלתח היא שכונה דתית מאוד, זה לא כמו היום, דתית מאוד, כאילו אווירה מאוד רוחנית שם הייתה... כאילו יש תורה, למדו אותה וידעו, היו מאוד הדוקים באמונה אבל ההלכה לא הייתה. היו רואים טלוויזיה בשבת אבל הם היו באמת חדורים אמונה. היה בית דתי מאוד אבל צריך להבין שבפרס זה מאוד שונה מתפוצות אחרות. הבורות הייתה מאוד גדולה, גם הלכתית כמעט שאין לנו שם פוסק הלכה.

הילדים במשפחה השפיעו על הבית לכיוון ציוני דתי, בהשפעת מוסדות החינוך בהם למדו:

אנחנו כל הזמן היינו בבית דתי אבל אנחנו גיבשנו את הבית. בזה שיצאנו למוסדות אז אנחנו הבאנו איתנו את התרבות לתוך הבית... אנחנו היינו ציוניים דתיים, זאת אומרת אנחנו הובלנו את זה מכיוון שהמוסדות שהיו קיימים.

בתיכון הוא התקשה למצוא מוסד לימוד מתאים ועבר בין מוסדות לימוד שונים:

לא אהבתי ללמוד, לא היה לי גיבוי בבית, אולי אפילו בעיות של קשב וריכוז שעד היום לא אובחנו... הייתי כמו החבריה שלי בפנימיות. התחלתי ב"יד בנימיין" או בתי ספר כאלה או אחרים ולא, לא יכולתי לסבול פנימיה. ובאמת ניסיתי כמה בתי ספר ובסוף סיימתי שם בית ספר אקסטרני, בא כל היום הביתה. גם זה לא צלח והלכתי לבית ספר מאוד נחמד מקיף דתי של פעם. העברתי שם 3 שנים רק בשביל לעבור בגרות. לא מעבר.

בשכונת בה גדל הוא נקשר לפרופי עזרא ציון מלמד שהקדשי לו זמן רב והשפיע עליו מאוד :

אני גדלתי בזכות אחד מהרבנים שנוצרו פה בארץ, הרב פרופסור ציון מלמד, דמות מאוד מאוד מוכרת בעולם האקדמי. הוא קיבל פרס ישראל. הוא הזמין אותי לבוא.. ואצל העולם הספרדי הרב זה דבר שהוא באמת מאוד רגשי, זה לעמוד בפני הרב, זה לנשק את היד של הרב, לדבר אליו בגוף שלישי, כל מיני סממנים... הוא סידר חופה וקידושין לכל האחים, זאת אומרת זה משהו שהוא באמת בעיני הוא חוויה. בית הכנסת נושק לבית שלנו. והוא היה הדמות הרוחנית הנאצלת. אני למדתי איתו גמרא, חברותא.

אחרי התיכון בהשפעת פרופי עזרא ציון מלמד הוא בחר ללמוד בישיבת הסדר :

העוצמה שלו בכל מיני עניינים הייתה חזקה מאוד, עוצמתית, לא היה אפילו אפשרות... ברור שזה מה שהוביל אותי לשלב הבא, כאילו לגוש.

בישיבת ההסדר הוא למד בישיבת "הר עציון", ישיבה אשכנזית אליטיסטית. בישיבה הוא נפתח לעולמות חדשים, אך נתקל בקשיי הסתגלות בגלל הפערים התרבותיים :

הרב ליכטנשטיין בחן אותי ואני לא יודע איך, ברור לי שהוא לקח אותי בתור מכסה. עד היום אני זוכר את השאלות שהוא שאל אותי זכרונו לברכה. כמובן הגעתי למקום שגדולי עולם נמצאים שם. רוב החבר'ה שלי הם פרופסורים... וזה באמת פתח לי את העולם הגדול והענק. ובאמת שם היה קו פרשת המים מבחינתי שהוא לא היה קל בכלל. הייתי נכנס לשיעורים של הרב ליכטנשטיין ולא הייתי מבין מילה בעיקר במילים הלועזיות לא הבנתי מה הוא רוצה ממני בכלל, כאילו לא נפגשתי עם המילים האלה וזה באמת תסכל אותי אבל היו שם עוצמות אדירות שהן קסמו לי, מצד שני הקטע השני האינטלקטואל באמת היה לי מאוד מאוד קשה. הייתי יוצא מיואש משיעורים.

בסופו של דבר הוא מצא את הכיוון שהתאים לו בתוך הישיבה :

ואולי זה באמת מה שהקטע הספרדי, אני ברחתי מהר מהצד הא-פריורי, והלכתי לטובת העולם ההלכתי. אני כבר בשיעור ה' כבר התחלתי כולל. זה יותר קסם לי כי הפרקטיקה והיכולת לשלוט על הסוגייה. כולם מסתכלים עלי שאני גושניק, מרימים גבה, גם האופי שלי הוא לא גושניקי לגמרי, אני שונה לחלוטין. אבל זה העולם היפה ב"גוש", כאילו ה"גוש" נתן מעמד מאוד מאוד יפה גם לקטע הזה, כאילו לא רק לקטע השכלתני.

הלימודים בישיבה יצרו מתח אידאולוגי בין תפיסות הבית לתפיסות הישיבה, בעיקר על ציר הפער בין השמרנות הדתית לליברליות, כאשר התפיסה של הבית השפיעה באופן משמעותי יותר על עיצוב היחס למסורת :

אנחנו גדלנו שמבחינתנו הרב זה איזה דמות רוחנית שבאיזשהו מקום אנחנו יונקים ממנו, זאת אומרת העולם הספרדי הוא פחות נתן מקום לאדם להתחדש... במעבר בין 2 הגישות, כבר עיצבתי לעצמי את מה שאני צריך. שוב, לא היה לי הרבה בחירה בזה כי ככה, אני חושב ככה גדלתי, באמונת חכמים הזו,



ברוך ה', אני שמח. ביחס לפרשנות חז"ל הייתי פה אולי הרבה יותר אדוק. לא נתתי לדעות להתפשט ולפרוח לכיוונים אחרים. מאוד שמרן, הייתי שמרן, זו המילה. הייתי מאוד מאוד שמרן, עד היום אני כאילו בקטע הזה. כנראה זה עשה לי את זה השנים שלי בילדות, האמונת חכמים הזו היא לא נתנה לי לשמוע דעות שונות.

## **רקע מקצועי**

### **לימודים:**

את לימודי ההוראה הוא שילב כחלק מהלימודים בישיבה, במכללת הרצוג ולא מתוך בחירה מודעת בהוראה:

מטבע הדברים, כאילו זה על הדרך, זה לא היה משהו מובנה, כאילו שאני לא ראיתי את עצמי כאילו עכשיו הולך ללמד להיות מורה, כאילו זה לא היה ממש, לא ידעתי מה אני עושה.

במהלך העבודה בהוראה הוא עשה תואר שני בתושב"ע באוניברסיטת בר-אילן, שפתח לו את הכיוון של לימוד באופן מחקרי:

ככפר הרא"ה כבר למדתי תואר שני בבר אילן בתושב"ע דווקא, לא בתנ"ך וזה מאוד העצים לי את המחקר. קרץ לי ביותר. זה הרים אותי עוד איזה 5 קומות למעלה ואז נתתי ערך עליון לצד המחקרי. כי הבנתי שהוא נותן את היסודות.

### **מניעים לבחירה:**

הבחירה בהוראה לא הייתה מודעת וברורה אלא התגלגלה מנסיבות החיים, והלכה והתבררה במהלך ההוראה:

התחנתני מאוחר אז אפילו שלא בידיעתי זה עיצב אותי. ומשם התגלגלו הדברים והגעתי לכפר הרא"ה...הנישה שלי בעולם הזה לאט לאט התגבשה הרבה יותר. ככה זה הוביל אותי למקומות האלה כנראה אני שידרתי את זה וזה מה שקרה...בורא עולם חיבר אותי לנפלאים יותר ממערכת החינוך.

הוא התחיל ללמד בישיבה התיכונית מוכרת בציונות הדתית, שם חינך ולימד תנ"ך:

הייתי צריך, ללמד את כל המחזורים תנ"ך וללמד הלכה אז כמובן שבאמת התחברתי יותר להלכה אבל גם נכנסתי לתנ"ך. בגלל שזו פנימייה וזו ישיבה אז את המון מתעסקת בתנ"ך בווריאציות כאלה או אחרות, בעונגי בשבת.. שם באמת שם מצאתי את המקום להוראת התנ"ך.

אחרי כ-4 שנים עבר ללמד במכינה לנוער נושר ולמעשה התחיל לעבוד עם אוכלוסיות עם רקע סוציו-אקונומי נמוך:

שם הייתי בתחום הניהולי, ניהלתי את המכינה וכמובן העברתי שיעורים אינספור. שם את לוקחת תלמידים ושם כבר ידעתי לאן אני צריך להתחבר.

אחרי העבודה במכינה הוא המשיך באופן טבעי לעבודה עם אוכלוסיה דומה במקיף דתי בצפון הארץ, בהתחלה הוא חינך בתיכון ובהמשך עבר לנהל את כיתות יג-יד ולרכז את מקצועות תנ"ך ומחשבת ישראל: ופתאום באמת אני מגיע למקיף. התגלגלתי. כי זה סדר גודל של המכינה רק כאילו ביותר קטן...אני היום שם מנהל את י"ג-י"ד...חינכתי 3 שנים, י', י"א, י"ב. יש לי פרספקטיבה. ולא רק זה הוא גם העמיס עלי להיות רכז של תנ"ך ומחשבת.

## 2.8.5.2 המורה תהילה

המורה תהילה בתחילת שנות החמישים לחייה, בעלת וותק של כ-30 שנים בהוראה באולפנא לבנות בעיירת פיתוח בצפון הארץ. היא מורה מקצועית לתנ"ך ורכזת המקצוע בבית הספר.

### רקע אישי

המורה תהילה נולדה להורים שהתגוררו בתוך מתחם של ישיבה, בילדותה המשפחה נדדה בין מקומות ישוב בעקבות עבודתו הרבנית של האב:

התחלתי את חיי בישיבה. אבי היה שם, זכרונו לברכה, מהראשונים שהקימו כולל אברכים של חבריה הסדרניקים שמתחננים ורוצים להמשיך ללמוד תורה. זה היה משהו מאוד חדשני באותם שנים ואבי היה מהקבוצה הראשונה שהובילה את המהלך הזה. גרנו שם תקופה מאוד קצרה, פחות משנה ואז עברנו למקום מגורים עם ישיבה תיכונית. אבי היה המשגיח. גרנו שם 7 שנים בישיבה ואז עלינו לאזור ירושלים. בעצם רוב הילדות שלי הייתה שם.

היא מגדירה את הבית שגדלה בו כתורני מאוד שהושפע מדמותו המרשימה של הרב:

אז קודם כל היינו בית מאוד מאוד תורני, מאוד דוסי... ההורים שלי כל לילות שבת היו יושבים אחרי הארוחה ולומדים, למדו מהר"ל. היו עייפים, מנקרים וזה אבל זה היה קודש קודשים שהם לומדים... בית שלימוד תורה זה הבסיס, כאילו הכל זו. אני זוכרת שתמיד היו אומרים לאבא שלי למה אנחנו לא קונים בשוק... אז הוא ענה "זמן שווה כסף", אתה יכול ללמוד תורה, גמרא... אז זו הייתה האווירה בבית, של לימוד... לא הייתה מציאות להתפלל בלי מניין. זה דבר שלא הכרתי אותו.

ביסודי ובתיכון היא למדה במוסדות חינוך המזוהים עם ישיבת "מרכז הרב" והתאפיין בלהט ציוני משיחי:

זה לא היה לימוד קלאסי, זו האמת. הייתה התלהבות מאוד גדולה... אז לא היה שיעור בלי שהיה איזה הרב קוק, אחר כך היה רש"י...

לאחר התיכון היא הלכה לשנה בשירות לאומי ומשם היא הוסללה ללימודים במכללה דתית להוראה:

עשיתי שנה אחת בשירות לאומי, שנה מאוד משמעותית. וזהו ואחר כך היה ברור שהולכים ללמוד. זאת אומרת לא היו דיונים. לא היו מדרשות אז. המסלול היה מאוד מאוד מובנה, לא היה דיון...אני חושבת שאף אחת מהבנות שלמדה איתי.. בטח לא הייטק. זה או חינוך או ייעוץ או חינוך מיוחד.

## רקע מקצועי

### **לימודים:**

המורה תהילה למדה הוראה במכללת "בית וגן" בירושלים, בהתמחות של לימודי תנ"ך. לימוד התנ"ך במכללה פתח לה אופקים חדשים:

הלכתי למכללה, למדתי תנ"ך... היו שם דברים מאוד משמעותיים להוראת תנ"ך... אני זוכרת קורס שנה שלמה. פתאום אתה מבין כמה עומק יש. בקורס על פרשנות רש"י... להבין מה זה. הוא לא היה מתודולוגי אבל הוא חשף עולם מאוד עמוק של לימוד תנ"ך. לא של הוראת תנ"ך. של לימוד תנ"ך. הרב לימד אותנו ספר ישעיה ופתאום היה... רוחב... היה שם כמות מטורפת של מבחנים על כל רש"י, על כל בראשית... אני זוכרת שעשיתי את זה בשנה אחת, כל שבוע זה מה שעשיתי, רק למדתי, למדתי, למדתי, למדתי.

מבחינה דידיקטית היא לא מרגישה שנתרמה מהלימודים במכללה:

בוא נאמר מבחינה מתודית לא חושבת שהמכללה נתנה לי משהו בהוראת תנ"ך. תראי מאוד השקיעו בצד במכללה, הייתה סדנא והיה שיעורים אבל לא יודעת... השיקול לא היה דידיקטי.

### **מניעים לבחירת הוראה:**

המורה תהלה מתארת הסללה ברורה ללימודי ההוראה ולמקצוע ההוראה מהבית ומהחברה בה גדלה:  
היה מאוד ברור שזה המסלול, היה מאוד ברור. יש לי היום בת בת 20... שנתיים שירות לאומי... לעבוד ואחר כך היא יודעת שהיא רוצה ללמוד והיא יודעת שהיא רוצה להיות מורה. אני לצערי... רק להיות מורות... רק אחת יצאה עובדת סוציאלית, (צוחקת) זה היה ברור, תיכון, שירות לאומי, לימודים.

**לסיכום** החלק של הרקע האישי והמקצועי של המורים המשתתפים במחקר, מצורפת טבלה בעמוד הבא, המסכמת את נתוני הרקע העיקריים של המורים, ואת השתייכותם האידאולוגית והמקצועית.

**טבלה לסיכום הרקע האישי והמקצועי של המורים במחקר**

<b>המורה</b>	<b>קבוצה אידאולוגית</b>	<b>מאפייני מוסד הלימודים</b>	<b>תפקיד חינוכי</b>
הרב אלי	קבוצת "הר המור"	תיכון לבנים עם אוכלוסייה הטרוגנית	מחנך כיתה ט' מלמד גמרא ותנ"ך ורכז מקצוע של תושב"ע
המורה אביטל	קבוצת "הר המור"	תיכון אליטיסטי ליברלי לבנות	מחנכת כיתה י' ורכזת תנ"ך של כיתות יא-יב.
הר חננאל	קבוצת ה"חרד"ל"	ישיבה תיכונית אליטיסטית לבנים	מורה מקצועי לתנ"ך ורכז תנ"ך בישיבה.
המורה רחל	קבוצת ה"חרד"ל"	אולפנא לבנות עם אוכלוסייה הטרוגנית	מורה מקצועית לתנ"ך ורכזת תנ"ך באולפנא.
הרב אליהו	הקבוצה ה"דתית לאומית"	תיכון לבנים עם אוכלוסייה הטרוגנית	מחנך כיתה יב' ורכז תנ"ך בישיבה.
הרב איתן	הקבוצה ה"דתית לאומית"	תיכון לבנים עם אוכלוסייה הטרוגנית	מחנך כיתה יא', מורה לתנ"ך, רכז תנ"ך בישיבה ומדריך מחוזי להוראת תנ"ך.
הרב גבריאל	הקבוצה הליברלית	תיכון אליטיסטי ליברלי לבנים	מחנך כיתה ט', מורה לתנ"ך ורכז תנ"ך בחטיבת הביניים בתיכון.
המורה נעמי	הקבוצה הליברלית	תיכון אליטיסטי ליברלי לבנות	מחנכת כיתה יא' ורכזת מקצוע התנ"ך בתיכון.
המורה שלמה	הקבוצה ה"דתית לאומית"	מקיף דתי עם אוכלוסייה מרקע סוציאקונומי נמוך	מורה מקצועי לתנ"ך ומקצועות קודש, ורכז תנ"ך בתיכון.
המורה תהילה	קבוצת ה"חרד"ל"	תיכון מקיף דתי לבנות עם אוכלוסייה מרקע סוציו-אקונומי נמוך	מורה מקצועית לתנ"ך ורכזת מקצוע התנ"ך בתיכון.

## פרק שלישי - פרק הממצאים

בפרק זה יוצגו הממצאים עפ"י הקטגוריות שעלו במחקר (פירוט החלוקה לקטגוריות ועץ הקטגוריות בנספח 11). בחלק הראשון יוצגו הממצאים ביחס לאידאולוגיה הדתית, הממצאים המעידים על כך כי קיימת עמדה זהה ביחס לתנ"ך אצל כל המורים, עמדה דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים בעמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך היחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית והיחס לדמויות המקראיות.

חלק זה מהווה בסיס לחלוקה לשלוש אוריינטציות עיקריות של אידאולוגיה דתית: **אוריינטציות "ענוה פרשנית"** - אוריינטציות הוראה הנובעת מהעמדה האפריורית, של הלומד כלפי התנ"ך, המחייבת ענוה והתבטלות כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. **אוריינטציות "יושר וכנות פרשנית"** - באוריינטציה זו העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך באה לידי ביטוי במילים "כנות ויושר אינטלקטואלי", שמשמעותה גישה לטקסט ללא הנחות מוקדמות, גם לא אלו של חז"ל, ומתוך רצון להבין את דבר ה' כפשוטו.

**אוריינטציות משלבת** - באוריינטציה זו המורים אינם מציגים אידאולוגיה מגובשת ביחס לעמדה האפריורית כלפי הטקסט ולנושאים העומדים במחלוקת. הם נוטים להתייחס לסוגיות האידאולוגיות בדפוס של "גם וגם" המבקש להשאיר ערכים אידאולוגיים ללא הכרעה ברורה.

בחלק השני של פרק הממצאים יוצגו האידאולוגיות החינוכיות של המורים. הקטגוריות שעלו במחקר ביחס לאידאולוגיות אלו הן: ידע על תלמידים, ידע על תוכנית הלימודים, מטרות הוראה ואסטרטגיות הוראה. קטגוריות אלו תואמות את מרכיבי "ידע המורים" עפ"י גרוסמן (1990).

חלק זה חושף את האידאולוגיות סמויות החושפות את הרב ממדיות האידאולוגית הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך: 1. אוריינטציה לאומית - ציונית. 2. אוריינטציה לאומית - משיחית. 3. אוריינטציה לאומית פוליטית. 4. אוריינטציה דתית קיומית. 5. אוריינטציה ערכית מוסרית. 6. אוריינטציה מזרחית. בחלק השלישי של פרק הממצאים יוצגו הממצאים ביחס לאוריינטציות ההוראה של המורים במעשה ההוראה, עפ"י שלושת אידאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002): האקולטורציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואציה.

בחלק זה נמצא כי האידאולוגיה הדומיננטית אצל כל המורים היא אידאולוגיית ה"אקולטורציה", בנוסף כל המורים המלמדים כיתות לבגרות, משלבים את אידאולוגיית ה"סוציאליזציה" בהוראה שלהם. רק שני מורים המשלבים בהוראה באופן משמעותי גם את אידאולוגיית ה"אינדיבידואציה".

בנוסף יוצג היחס בין האידאולוגיה הדתית לאידאולוגיה החינוכית של המורים, אשר יצביע על כך, כי לא קיימת בהכרח התאמה בין אידאולוגיה דתית שמרנית לאידאולוגיית ה"אקולטורציה" הנחשבת לאידאולוגיה חינוכית שמרנית מסורתית. וכן לא קיימת התאמה בין אידאולוגיה דתית ליברלית

לאידאולוגית "האינדיבידואליזם" הנחשבת כאידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית. לעיתים אף נמצאו יחסים הפוכים, כאשר המורה הוא בעל אידאולוגיה דתית שמרנית ואידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית וכן להיפך.

### 3.1 אידיאולוגיה דתית ביחס לתנ"ך

בחלק זה יוצגו האידאולוגיות של המורים ביחס לתנ"ך ביחס לנושאים הבאים: דבר ה' הניצחי לעם ישראל כתפיסת יסוד, עמדה אפריורית ביחס לתנ"ך, יחס לחז"ל ולפרשנות מסורתית ויחס לדמויות מקראיות

#### 3.1.1 דבר ה' הניצחי לעם ישראל כתפיסת יסוד

השקפת העולם הבסיסית ביחס לתנ"ך זהה אצל כל המורים שרואיינו למחקר הנוכחי. והינה השקפת עולם דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל, הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. המחלוקות האידאולוגיות בין המורים קשורות בעמדה האפריורית כלפי הטקסט, באופן הלימוד הראוי, ביחס לפרשנות חז"ל והפרשנות המסורתית וביחס לדמויות המופת המקראיות. בעוד שכל המורים רואים בתנ"ך את דבר ה', שיש בו משמעות דתית רלוונטית גם לדורנו, ניתן לראות כי הושמו דגשים שונים על משמעות התנ"ך משמעותות שאינן מתחלקות עפ"י הציר של האידאולוגי בין שמרנות לליברליות. ביטוי שחזר על עצמו בקשר לרלוונטיות של התנ"ך הוא הביטוי של "נבואה שנצרכה לדורות", כפי שמגדיר זאת המורה איתן מקבוצת ה"דתית לאומית":

*תפיסת היסוד זה שהתנ"ך הוא מורה דרך, שזה בעיני תפיסת היסוד של תפיסת היסוד של לימוד תנ"ך. זה ברור, אנחנו מכירים את זה מהסיסמא נבואה שנכתבה, נצרכה לדורות. אבל זה לא רק סיסמא אלא ברור שיש פה המון לקחים שכל אחד צריך ללמוד.*

יש הרואים בתנ"ך מימד של התגלות נבואית ממש כמו הרב אלי מ"הר-המור":

*אני רוצה לדעת מה הקדוש ברוך הוא מדבר, מה הוא רוצה ממני. כי אני מדבר עם הקדוש ברוך הוא, אני מדבר איתו. כל אחד, גם את, בתפילה, בהדלקת נרות, לא משנה מה. אבל כשהוא ידבר איתי אז צריך להיות אחד משני דברים: או שהוא צריך להיות נביא שמדבר איתי שהוא מדבר איתי דרך החומש. וזה מה שאנחנו כאילו כל הזמן מבררים, איך, בעצם איך הקדוש ברוך הוא מדבר איתנו דרך החומש.*

יש המדגישים אותו כסמכות הלכתית כמו המורה רחל מקבוצת ה"חרד"ל":

*תורה, צרך להיזהר, תורה זה לא פולקלור, תורה זה לא בואו נלמד ונהיה פרופסורים לא! ממש לא, תורה זה מחויבות הלכתית, תורה זה מחויבות ליראת שמים, תורה זה הקדוש ברוך הוא.*

וכיון נוסף הוא סמכות ערכית ומוסרית כפי שמדגיש הרב חננאל "מקבוצת החרד"ל":

*אני מגדיר את זה ללמד את דבר השם, אנחנו מקבלים את זה דרך התנ"ך... ברגע שאנחנו מדברים על דבר השם אז המשמעות היא שאנחנו מדברים פה על דברים ערכיים.. זה אדם שיש לו איזה סולם*

ערכים והוא מנסה לעשות אותו במציאות, זה בדיוק תורה. יש דבר השם שהוא כביכול בעולם והוא הוריד אותם לתוך המציאות.

הרב אליהו מהקבוצה "הדתית לאומית" מדגיש את החשיבות של התנ"ך גם כמורת דרך בסוגיות לאומיות: יש לתנ"ך מה לומר בנושא בחירות, יש לתנ"ך מה לומר בנושא יחסי חוץ, יש לתנ"ך מה לומר ביחסי שכנות... אני חושב שהתורה היא רלוונטית, היא חושב שהיא צריכה להיות שותפה אם לא מובילה את הקוד האתי של צה"ל.

גם הרב גבריאל מהקבוצה ה"ליברלית" מתייחס למשמעות ההיסטורית הרלוונטית של התנ"ך:

השיעור שאני זוכר מהרב יואל זה השיעור שלו על תהילים.. המזמור שאומרים ביום עצמאות. זה הפיל אותי מהכיסאות זה אני זוכר עד היום הזה השיעור איך שהוא אומר מה שכתוב פה בפרק הזה זה מה שקרה לנו בשיבת ציון במאה ה-20 וזה לא קרה בשום זמן אחר בתולדות עם ישראל, הפרק הזה רק מתאר את הזה. וקניתי את זה.

### 3.1.2 עמדה אפריורית ביחס לתנ"ך

לפי דיווחי המורים המרואיינים תפיסת התנ"ך כספר מרכזי ומשמעותי במסורת, משפיעה על האופן בו יש ללמוד אותו. כבר בשלב הזה ניתן לראות את ניצני המחלוקת שיש בין הקבוצות האידאולוגיות השונות, השמרניות והליברליות. ניתן לראות שמורים בעלי השקפות דומות משתמשים בשפה דומה. המורים המייצגים את גישת "הר המור" את גישת "החרד"ל" הנחשבות שמרניות, מדגישים את הצורך בגישה של "ענווה" בלימוד התנ"ך כפי שמדגישה המורה רחל מקבוצת ה"חרד"ל":

זאת האמת מבחינתי... אני מאוד לא שמה את התנ"ך בגובה העיניים שלי, מבחינתי התנ"ך הוא מעליי ואני צריכה הרבה ענווה כשאני לומדת תנ"ך. זה כלי, גם כלי ללמוד תנ"ך הענווה אבל גם חלק מיראת שמיים, יש אלוקים, הוא הוריד לנו בטובו את התורה ואנחנו בענווה נלמד מה.

גם המורה אביטל מקבוצת "הר-המור" חוזרת שוב ושוב על עיקרון "הענווה" כמרכיב מרכזי בלימוד התנ"ך:

המילה אני מאוד מאוד תופסת נפת. ואם אני במקום של ענווה אז אני במקום מקשיב, מה הקדוש ברוך הוא אומר לי, מה הקדוש ברוך הוא אומר לנו. עכשיו איך אני אדע מה הוא אומר לנו... אז הענווה היא אומרת אוקיי, לי יש את השאלה כי אני עכשיו לומדת אבל אני גם מבינה קודם כל שיש פה משהו שהוא נשגב ממני.

הדגשת העקרונות של הלימוד הראוי, באה לעיתים גם כהתרסה מול גישות אחרות, הנגועות בכפירה ובגאווה, גישות המשתמשות בכלים אקדמיים ומתייחסות לתנ"ך כמסמך היסטורי. כך המורה רחל שמתייחסת גם לשונות בין בני משפחה שחלק מהם אקדמאיים:

תורה, צרך להיזהר, תורה זה לא פולקלור, תורה זה לא "בואו נלמד ונהיה אגב המשפחה פרופסורים.

והרב אלי מקבוצת "הר-המור" שטוען שכל לימוד שאין לו מגמה של קדושה, ומטרתו רכישת ידע בלבד, עלול להוביל לכפירה:

לכל דבר יש בסיס רעיוני, פילוסופי, אמוני שעליו זה עומד ואם לא תבין את זה שמה, אז אתה פשוט לומד משהו שלא מוסיף כלום, ואם אתה לא מוסיף כלום אז בסוף זה גם יגיע לכפירה.

בנוסף, לדעתו קיימת דרך אחת לפרש את הפסוקים. הניסיון לקרוא באופן עצמאי להגיע לפירושים שונים הוא פסול:

אתן לך דוגמא. אצל הבן שלי היה מורה שנתן שיעורי בית לפרש את הפסוק באופנים אחרים. מה זה לפרש פסוק באופנים אחרים? אני לא מבין את זה. ... זה תורה מן השמיים ואני לא יכול לגעת בה. אמרתי למה? במקום "לא תרצח" אני אגיד "לא, תרצח" זה בסדר מבחינתך? זה מה שאתה רוצה? אני פשוט השתוללתי מהסיפור הזה. מה זאת אומרת באיזה אופן אני מפרש אותו?

המורה אביטל מקבוצת "הר המור" מותחת ביקורת חריפה על מוסדות הלימוד הליברלים בהם למדה, שלדעתה היו נגועים בגאווה:

אז חשבתי שהמחיר הגדול הוא המקומות האלה של לימוד התנ"ך, של התפילה, של הצניעות... היום אם את שואלת אותי המחיר הגדול של בית הספר שלמדתי בו מבחינה רוחנית זה עבודת המידות, עולם של גאווה לעומת עולם של ענווה.

מן העבר האידאולוגי השני, ניצב המורה גבריאל מהקבוצה ה"ליברלית" שסבור כי כיוון שמדובר בטקסט בעל חשיבות רבה כל כך, הוא מעוניין ללמוד אותו באופן עצמאי, ללא תיווך חיצוני. בנוסף, הוא סבור כי יש להקדיש את כל הכלים, כולל אלו המדעיים על מנת להבינו כראוי:

אני לא רוצה שמישהו יגיד לי מה התורה אומרת, אני רוצה לדעת בעצמי, משמע אני קופץ לתוך המים. כי כל אחד אחר מנסה להסביר לי את המקורות הראשוניים אז אני לא רוצה את החשיפה שלו למקורות הראשוניים, אני רוצה במקום שמישהו אחר יגיד לי מה התורה אומרת אני רוצה לדעת מה התורה אומרת, אני רוצה להיחשף לתורה...אני חשבתי שאם לומדים תנ"ך בצורה רצינית ומכירים יותר ויש לך ידיעות בתחומים שונים אז אתה תגיע למסקנות יותר נכונות. אתה תכיר את הארכיאולוגיה, אתה תכיר את הביוגרפיה.

הוא יוצא כנגד אלו הרואים בדרכו כפירה, וטוען שהם נגועים בלימוד הנובע מתפיסות אידאולוגיות מוקדמות. העקרון הבולט בדבריו הוא **היושר אינטלקטואלי**:

אני חריף בהתנגדות שלי לדברים שהם בעיני פסולים ולא נכונים ומי שלא מוכן ללמוד משהו בצורה רצינית כי הוא רוצה להיות נאמן לאיזה אידאולוגיה שאיתה הוא נכנס לבית המדרש לפני שהוא פתח ספר אני לא מוכן לסבול את זה. אז זה אומר שמסקנות צריכות לבוא מתוך הלימוד...אני לא אוותר על היושר האינטלקטואלי שלי כי הוא רוצה לחפש פרצה כדי להיות כופר.



גם המורה נעמי מהקבוצה ה"ליברלית", מחדדת את העקרונות החשובים לה, על רקע התפיסה השמרנית שנחשפה אליה בתיכון, ומדגישה את דרישת האמת והכנות כעקרונות משמעותיים:

*הרגשתי שמאפשרים לי לשאול את השאלות האמיתיות שאני רוצה לשאול אותן. וצורת הדרישה של האמת היא הרבה יותר כנה, יש המון כנות, פתאום כנות בלימוד מה שלא היה קודם.*

### 3.1.3 יחס לחז"ל ולפרשנות המסורתית

היחס לחז"ל ולפרשנות המסורתית מעלה על פני השטח את המחלוקות האידאולוגיות באופן ברור. בעוד המורים מהקבוצות השמרניות, קבוצת "הר-המור" והקבוצה "החרדלית", רואים בחז"ל ובפרשנים המסורתיים סמכות בלעדית לפרשנות של התורה, המורים בגישה ה"ליברלית" סוברים כי ניתן ללמוד אותם את הטקסט ופרשנותו גם באופן ביקורתי.

כך הרב אלי מקבוצת "הר-המור", שמסביר שאין לו סמכות לפרש את הטקסט באופן עצמאי, אלא אם כן יש לכך מקור בפרשנים:

*אני לא אומר שזה המורה אמר. אמרתי להם כל דבר תשאלו אותי מאיפה לך, אני אומר לתלמידים תשאלו אותי מאיפה לך ואני אגיד לכם, אני אגיד לכם איפה זה כתוב. אני לא מביא שום דבר מעצמי, כל מה שאני אומר לכם זה משהו שאני ראיתי ולמדתי...אני לא חושב שאני במדרגה הזו פשוט. ככל שהדור יותר קדום הוא יותר קרוב לאותה תקופה ויותר קרוב למתן תורה ומן הסתם הם יודעים יותר.*

*יש לנו את התורה שבכתב אבל יש לנו גם עוד תורה שהיא תורה שבעל פה ששמה יש את כל המסורת שאינה כתובה. בעצם שם אתה מבין לגבי כל דבר ודבר מה הרעיון שעמד מאחורי זה ואתה לא יכול ללמוד את זה במנותק מתורה שבעל פה, זה מה שמחבר בין הדברים.*

המורה אביטל מקבוצת "הר-המור" סוברת שעל מנת להבין את דבר האל שנמצא בתורה חייבים לעשות זאת רק באמצעות בתורה שבע"פ שנמצאת בספרות חז"ל:

*כדי להבין את דבר ה' אני צריכה להיעזר בתורה שבעל פה שניתנה עם התורה שבכתב. אין דבר כזה "לכי לפסוקים". אולי יש "לכי לפסוקים" אבל אחרי זה בואי תעזרי במה הקדוש ברוך הוא נתן לנו איך להבין את הדברים שכתובים פה...קודם כל חז"ל, בסדר? אני אגיד את זה ברמה הכללית חז"ל, הם המומחים של הקדוש לתורה שבעל פה, המומחים שהם קרובים לעומק הדבר.*

הסמכות לפרשנות אינה מסתכמת רק בחז"ל, אלא מיוחסת גם לפרשנים המסורתיים של ימה"ב, בדגש על רש"י, ולתלמידי חכמים בדורנו, זאת בניגוד לאפשרות הפרשנות של האדם הפשוט:

*אני חושבת שרש"י לא סתם הפך להיות רבן של ישראל והפך להיות אבן יסוד. אני חושבת שהרבה מהעבודה של רש"י כפרשן זה לקחת את דברי חז"ל ולמקד מה הנקודה בתוך חז"ל שצריך להתבונן בה...אני לא מומחית מאוד גדולה בפרשנות אבל אני חושבת שבאופן בסיסי בעם ישראל, לא סתם שניים מקרא, אחד תרגום גם נפסק להלכה שרש"י הוא בגדר הדבר הזה אז כאן יש לו איזה מעמד אחר. אבל באופן כללי מול תלמידי חכמים אני מתייחסת בענווה לדבר הזה אבל וודאי שרש"י יש*

לו פה איזה, הוא לא סתם התקבל בעם ישראל כ, יש לו מעמד הלכתי... אז בגדול אני אגיד לך : כן!!  
אני רוצה ללמוד תורה מאנשים שהם יראי שמיים.

אולם על אף הצהרה זו בפועל ניתן לראות בעיקר דרך אופן ההוראה בשיעורים, שהרב אלי והמורה אביטל מפרשים את מקורות חז"ל באופן שמתאים לתפיסה שלהם שמעוניינת להגן על הדמויות המקראיות, כפי שניתן לראות בתצפיות על השיעורים שלהם. כך הרב אלי בשיעור על "מלחמת שאול בעמלק" בשמואל א' פרק טו', המציג בשיעור את דמותו של שאול כדמות חיובית בניגוד לפרשנות חז"ל והפרשנות המסורתית המבקרים באופן מובהק את מעשיו של שאול. (ראו הרחבה בפרק "אידאולוגיות חינוכיות במעשה ההוראה", ובתצפית המלאה בנספח 1).

בניגוד לדמותו של דוד המלך הזוכה להתייחסות מקלה בספרות חז"ל, ונמצאת בלב המחלוקת בין האידאולוגיות השונות בציונות הדתית, דמותו של שאול זוכה לביקורת רבה גם בתוך ספרות חז"ל ופרשנות המסורתית. דבר המבליט את הסנגוריה כמהלך המנוגד אפילו לפרשנות המסורתית.

במהלך הריאיון לאחר השיעור, הרב אלי מעלה תפיסה מורכבת שיש בה לעיתים סתירות פנימיות בתוך שיטתו הוא. שהרי מצד אחד הוא נוקט בגישה עקרונית המאמצת לחלוטין את פרשנות חז"ל ואף מתבטלת כלפיהם. אולם, מצד שני, כאשר חז"ל והפרשנים מבקרים את שאול, הוא אינו מקבל זאת ואף מפרש פירוש הפוך מהם, בהתאם לתפיסתו שמדובר בדמויות מופת שלא יתכן כי כשלו.

כאשר אני מקשה עליו שהעמדה המרכזית העולה מחז"ל מבקרת את דמותו של שאול, הוא אינו מתכחש לכך ועובר לנמק את הבחירה בפירושים אוטוריים, בשיקולים דתיים-חינוכיים, ולא בשיקולים טקסטואליים. כאשר המטרה החשובה ביותר מבחינתו היא "לשמור" על הערכה לדמותו של שאול בשל גילם של התלמידים, מטרה זו גוברת על הנאמנות לפרשנות חז"ל:

*עכשיו ילדים שפוגשים תנ"ך, ואני לא רוצה להגיש להם בצורה שלילית כרגע...אני לא מתעלם מזה, השאלה לכל דבר כמו שהתינוק יש לו את המזון שלו והוא יותר גדול אז אפשר קצת יותר, אז אותו דבר גם פה. זה המזון שמתאים להם כרגע כי אם אני אתן להם מזון שלא מתאים להם כרגע זה ייהרס, זה פשוט ייהרס, אני פשוט הורס את הדמות פה. אם אני אתחיל מהביקורת הדמות התנכית תיהרס. אני לא יכול. אם זה היה פרעה מילא, אני אגיד כמה ביקורות עליו אבל פה מדובר במשיח השם, אני לא יכול, מה לעשות?*

*אז אני לא סיימתי עם התנ"ך בכיתה ט', אני אפגוש אותו עוד, אני אפגוש אותו גם בהמשך. אבל שמה הם יבינו אחרי שכתוב "והווי מתאבק בעפר רגליהם". מותר להתאבק, מותר להתנגד אבל בתנאי שאתה באפר רגליהם. זה בכוונה ככה כי כשהם יגדלו הם יפגשו דברים אחרים אבל הם יבינו שזה מדובר בענק.*

*..אני לא יודע איך הם פגשו את זה בכיתה ד' שהם למדו את זה, לא יודע, אני לא יודע. אולי המורה שם כיסחה את שאול? אולי ביסודי המורה שם כיסחה את שאול? אולי היא כיסחה את דוד? אני לא יכול לעשות את זה אם גם ביסודי וגם בחטיבה ואולי גם בתיכון ילמדו סימן שבאמת הדמויות האלה הם בני אדם שכנראה אני יותר טוב מהם.*

בשונה מהרב אלי שבונה מהלך עצמאי שאינו מעוגן היטב בפרשנות חז"ל ובפרשנות המסורתית, המורה אביטל בשיעור על "יוסף ואחיו" בבראשית פרק לז', יוצרת מראש את המהלך באמצעות מדרשי חז"ל ופירוש רש"י (ראו בהרחבה בפרק "אידאולוגיות חינוכיות במעשה ההוראה", ובתצפית המלאה בנספח 2), אולם היא נוטלת גמישות וחופש פרשני רחב ביחס לפירושים עצמם. כאשר היא כופרת בהנחה שיש קריאת "פשט" בעלת משמעות אחת. מכיוון לא תתכן קריאה נקייה של הטקסט שאין בה הנחת יסוד מוקדמת. המורה אביטל אינה מזהה את המהלך הפרשני בשיעור כמהלך שנוקט בדרך אחרת מגישת חז"ל והפרשנים אלא כמהלך שמסביר את עומק כוונתם:

*יש פשט, דרש וסוד, זה לא רק פוסט-מודרנה. אנחנו מכירים שיש רבדי התבוננות כאילו במילה או בתוכן שאנחנו פוגשים אותו. אני גם חושבת שלפעמים כשאתה, לא לפעמים, כשיש לך מבט על יוסף ומבט על, אתה קורא את רש"י ואתה מחפש ... אתה ככה קורא את רש"י. זה לא עכשיו קראנו את רש"י פשט, עכשיו בוא נעשה עליו דרשה. ככה אתה קורא את רש"י והפשטות שלו.*

ההסבר של המורה אביטל לחופש הפרשני שלה על פירוש רש"י שואב למעשה מעקרונות הפרשנות שנמצאים בתורה שבעל פה המאפשרים מרחב פרשנות רחב מאוד מול הפשט. אותם היא מבטאת בעקרון של פשט, רמז, דרש וסוד. מבחינת המורה אביטל לא יתכן שרש"י יתבונן על יוסף במבט שטחי ומכאן הרשות לחשוף ממדים עמוקים יותר בפירושו של רש"י. בנוסף היא כופרת בהנחה שיש קריאת "פשט" בעלת משמעות אחת. מכיוון לא תתכן קריאה נקייה של הטקסט שאין בה הנחת יסוד מוקדמת:

*זה לא מניפולציה על רש"י, לי ברור שרש"י לא מסתכל על יוסף ואומר עושה גבות, כאילו אז למה אתה תספר לי את זה? רש"י הרי לא מספר לנו כל איזה פרט. ברור לי שרש"י וראה את היריעה פרוסה לפניו.*

למרות שהטענות שהיא מעלה מזכירות גישות פוסט מודרניות לקריאת טקסטים, היא מבדלת את עצמה מהגישות האלו וטוענת כי יש חשיבות לחתור להגיע אל אמת אחת, אך זו איננה אמת הנובעת דווקא מחתירה להבנת הפשט, אלא מתפיסת אידאות רוחניות:

*כי אין אמת אומר שזה לא משנה, תקרא את זה ככה, תקרא את זה ככה. הפוסט מודרנה מבחינתי, הקריאה הפוסט מודרנית או הפלורליסטית היא אומרת אתה יכול לקרוא ככה, אתה יכול ... סבבה ואני אומרת לא יעלה על הדעת שעכשיו יספרו לי על יוסף שהוא עשה גבות לשם סתם, אוקיי? יש פה נקודה אחרת שהיא האמת. ונלך בגדול, בגדול, בגדול! על איזה נקודת אמת גדולה יש כאן, זה לא שלא נעים לי מיוסף שרש"י ככה אמר עליו אז בוא נעשה מזה הסבר יפה, זה נראה לי נקודת האמת שיש כאן ... קודם כל אני אומרת בכנות, אני חושבת שחלק מהדברים הם דברים שלמדתי והתיישבו על דעתי. לא התיישבו כאילו הסתדר לי אלא אני מרגישה שיש פה נקודה שהיא מאירה את המציאות, מאירה את העולם, מאירה את האדם.*

המורה תהילה מהקבוצת ה"חרד"ל", כורכת גם כן את פרשנות חז"ל עם הפרשנות המסורתית. היא מדגישה שסמכות חז"ל אינה מסתכמת רק בהלכה אלא גם באופן הפרשנות לחלקים הסיפוריים בתורה:

אנחנו לא לומדים תנ"ך בלי חז"ל. זה בדיוק שורש המחלוקת. כמו שאנחנו לא לומדים הלכות שבת בלי חז"ל, אין שום הבדל בעיני. חז"ל האירו לנו את הדמויות האלה... קודם כל פסיקת ההלכה שלנו יונקת מתורה שבכתב אבל אנחנו לא מקיימים את המצוות כמו שכתוב בתורה. דבר שני אני אומרת: חז"ל נתנו לנו עומק של הדברים האלה, פרשנות של הדברים האלה... אני מתכוונת לזה שהסיפורים זה לא מישוהו ישב ורשם אותם. אלו דברי אלוהים חיים. כדי להבין דברי אלוהים חיים... הרי אם דברים כל כך פשוטים לא היה לנו את כל ספרות חז"ל, לא היינו צריכים את זה. לא היה צריך 300 פרשנים על רש"י אם הכל היה נורא נורא פשוט. צריך להבין שזה לא פשוט, שכל טק וטק בתורה יש לו משמעות...

הרב חננאל מקבוצת ה"חרד"ל" מדגישה את הצורך בנתינת אמון בחז"ל גם כאשר יש ללמוד ספקות וסמני שאלה ביחס לחז"ל:

מה זה אמון? הרבה פעמים אני נותן בך אמון עד הרגע שאני לא מבין אותך, כן? זה לא אמון. עצם המילה אמון, שאתה מאמין במפקד זה אומר שלאור המפגשים שלך איתו אתה מאמין בו גם, כשהוא עושה מהלכים שאתה לא מבין אותם. שאתה מאמין בראש הישיבה זה אחרי היכרות עמוקה איתו... אחרי שבנית אמון עם אדם ואתה מבין שמדובר באדם רציני אתה אמור לתת בו אמון גם במקום שיש לך ספקות וסימני שאלה. הנמשל זה חז"ל.

גם בנושא זה קיימת ביקורת על הצד הליברלי שמתייחס לחז"ל באופן אחר, כפי שמבטא זאת הרב חננאל: יש לי ביקורת על אנשים שהאגידה הבסיסית שלהם זה לזלזל בחז"ל אם עושים את זה באופן סמוי או באופן ישיר, על זה יש לי ביקורת. אני חושב שחז"ל הם אנשים רציניים. יש היום אפשרות להגיד כיוונים אחרים אבל תגיד אותן בזהירות.

המורים מהקבוצה "הדתית לאומית" מציגים עמדות שיש בהם שילוב של עקרונות מקבוצות הקצה האידאולוגיות ביחס לפרשנות חז"ל. הרב אליהו רואה חשיבות בכך שהתלמידים ינסו לפרש באופן עצמאי, אך הוא עושה מאמץ לחבר בין הפירושים העצמאים של התלמידים לפרשנים המסורתיים. הוא רואה בחיבור בין היכולת של התלמידים לפרש באופן עצמאי, למפגש עם הפרשנות המסורתית עקרון דתי וחינוכי:

מה שיותר חשוב לי זה שהם יצליחו להבין מאיפה הגענו לזה. לכן אם ראית שאני משקיע מאמץ בכאילו להוציא מהם, לא יודע אם זה יומרני מידי, כאילו לפרשן. אני חושב שזה משמח בן-אדם. כלומר יש כאלה שמתבאסים, מה? אמרו את זה לפני? איזה באסה. מה שאתה אומר זה רש"י? וואו. וואו, כאילו אתה כיוונת, אתה אומר עכשיו מעצמך את מה שרש"י אמר. רש"י זה גדולה, זה עוצמה, זה קודשה, זה כאילו וואו, אתה זכית עכשיו להגיד משהו שאתה ורש"י חשבתם על זה ביחד, מדהים והוא לא קרא את רש"י קודם.

בנוסף, הוא סובר שחתיירה לפרשנות עצמאית, מקנה מיומנויות לימוד ומחזקת את האמון בחז"ל ופרשנים המסורתיים:

*זה לימוד יותר מעמיק זה נראה לי גם מקנה מיומנות וגם אני חושב שזה בסופו של דבר נותן יותר אמון בפרשנים ובמדרשים.*

המורה שלמה, מזדהה עם הגישה השמרנית ביחס לחז"ל ולפרשנות המסורתית, אולם תפיסה זו יונקת ממקורות שונים מהמורים הקבוצות השמרניות, והיא נובעת באופן ישיר מהעולם המזרחי בו גדל, תפיסה זו מנוגדת לעמדה הליברלית של ישיבת ה"גוש" בה למד:

*אמונת החכמים. אנחנו גדלנו שמבחינתנו הרב הוא איזו דמות רוחנית שבאיזשהו מקום אנחנו יונקים ממנו, זאת אומרת העולם הספרדי הוא פחות נתן מקום לאדם להתחדש. הם יכולים להביע דעה ואני מי אני אחרי 1,000 שנה או 500 שנה לבוא ולהגיד השתרש בה? ויש אותי. שאני יודע שהיום זה מאוד כן מקובל לעשות את זה את ההשוואה הזו. אצלי זה ממש לא.*

המורים מהצד הליברלי אוחזים בעמדה שונה בתכלית. הרב גבריאל אינו רואה בחז"ל סמכות בכל מה שקשור לפרשנות של התנ"ך. הוא מפריד בין הסמכות של חז"ל בהקשר ההלכתי לסמכות של חז"ל בהקשר הפרשני:

*אני כופר במושג חז"ל. אני מאוד מתקשה כי בעיני נעשה עוול על ידי הראשונים בזה שהם התייחסו לחז"ל כחז"ל, רבותינו אמרו. זו פרשנות. בתנ"ך ובמיוחד לא במקום של הלכה אני לא רואה בה אוטוריטה פרשנית... זה מעצב בשבילי. אני לא מסתכל על ספרי מחשבה, זה לא מעניין אותי. בצורה הכי כנה לא מעניין אותי לא מה הרב קוק אומר ולא הרבי נחמן אני רוצה רק מקורות ראשוניים.*

גישה זו מסתמכת על גישתו הפרשנית של הרשב"ם, אחד מן הפרשנים המסורתיים הבולטים בימיה"ב. רשב"ם סבר שיש להבדיל בין סמכות חז"ל בפרשנות הלכתית לתורה ובין סמכות חז"ל לפרשנות פשט המקראות:

*אני לא חידשתי את זה. אני חושב שהרשב"ם, הרשב"ם הרי היה אפילו מוכן להגיד את זה בסוגיות הלכתיות הוא מוכן להגיד את זה שהם אוטוריטה הלכתית אבל לא אוטוריטה מבחינת פשט הפסוקים.*

יחד עם זאת הוא חושב, שיש ללמד את הפרשנות חז"ל והפרשנות המסורתית כחלק מהמסורת:

*אני חושב שזה חשוב לנו ללמד פרשנות ימי הביניים כדי להראות שאנשים למדו את הטקסטים האלה כבר והם שאלו שאלות והם ענו תשובות. אנחנו לא צריכים להיות הראשונים שקופצים למים ולהיות מטומטמים, זה להיות מטומטם. להתעלם ממי שקדם לך וללמד את הזה ולהתעלם ממנו אז אתה אידיוט.*

גם המורה נעמי מבטאת עמדה דומה, כאשר מבחינתה הסמכות של פרשנות ימה"ב, אינה קודמת לכל פרשנות אחרת:

*יש כאן כמה דרכים לקרוא וכל דרך נותנת, הטקסט נותן יותר ממה שהוא אחד. הטקסט נותן גם ערך, גם נותן משהו ערכי, הוא גם נותן משהו פרקטי, הוא גם נותן משהו של הבנה היסטורית, הוא נותן כאן הרבה דברים. יש הרבה דברים שנמצאים בתוך הטקסט הזה ושיטות שונות של פרשנות יביאו אותך לגלות יותר דברים בתוך הטקסט.*

גם כאן בדומה לרב גבריאל, היא רואה חשיבות בלימוד הפרשנות כחלק מהמסורת וכדי לראות להתוודע לאפשרויות שונות של פרשנות:

*פרשנות מסורתית היא מאסט מבחינתי כי היא, קודם כל כי היא חלק מאוד מאוד משמעותי מלימוד תנ"ך במובן של התהליכים של הלימוד שלנו. אבל היא must מבחינתי גם בגלל שהיא עושה משהו מאוד משמעותי לטקסט.*

#### **3.1.4 השקפת עולם ביחס לדמויות המקראיות**

השקפות העולם שהמורים מעלים כלפי הדמויות המקראיות מייצגות את הפולמוס ביחס לדמויות המקרא שנקרא "תנ"ך בגובה העניים". בציר השמרני ביותר נמצאים המורים אלי ואביטל המייצגים את שיטת "הר המור", תפיסה רכה יותר מציגים המורים החרד"לים. תפיסה שמנסה לאזן בין הקצוות ניתן למצוא אצל המורים המייצגים את קבוצת ה"דתית לאומית" ובקצה השני של הסקאלה נמצא את המורים הליברלים המייצגים את גישת "הגוש".

נציג כעת את הגישות השונות של המורים מן הצד השמרני ביותר של הר המור עד בצד הליברלי של הגוש.

##### **א. המורים בגישת הר המור:**

הרב אלי מעמיד את העמדה הרדיקלית ביותר. הוא סובר שאין להתייחס אל האבות כבני אדם רגילים אלא כמלאכים, שכן כל מהלך שהם עשו יש לו משמעות לדורות:

*לא מדובר באנשים שהתמודדו עם קשיים כמונו, מדובר במלאכים שכל המהלך שהם עשו הוא מהלך שנועד לדורות... כל מה שהאבות עשו לא עשו כי עכשיו התפקשש להם איזה משהו, עכשיו הם צריכים להתמודד עם איזושהי בעיה אלא זה היה תכנית סדורה מראש, האבות הם היו תורה מהלכת שהתמודדו עם הדברים שאחר כך אנחנו קיבלנו... הם דוגמא אישית. כן, הם בעצם התורה שלנו. הם תורה מהלכת. הם לא בני אדם שבעצם התמודדו עם קשיים אלא הם תורה מהלכת שאחר כך כל המצוות שאנחנו עושים זה מה שהם עשו. המעשים שלהם זה התורה שלנו.*

גם החטאים שלהם מתפרשים לחיוב ומהווים דוגמא אישית עבורנו:

*מכיוון שמדובר בהם בכאלה קדושי עליון זה משהו שאתה לא יכול להבין. מבחינתם יש פה פגם, מבחינתם יש פה פגם, מבחינתך זה שלמות כי אתה ככה אמור לפעול אבל מבחינתם זה פגם. כי גם*

התורה עובדה שהיא הציגה את זה כמשהו קצת. מבחינת המעלה שלהם יש פה פגם, מבחינתנו כאנשים נמוכים זה לא פגם בכלל.

אחת הסיבות לתפיסת האבות כאנשי מעלה היא על מנת ליצור דגם ראוי שנוכל לשאוף אליו:

קודם כל שיהיה לי לאן לשאוף. זה אנשים שדיברו עם הקדוש ברוך הוא, כדי להגיע למדרגה כזאת אדם צריך לעבוד על עצמו מגיל קטן, זה לא משהו שאנחנו יכולים להבין את זה היום, בסדר: זה מדרגות אחרות לגמרי אז אני לא יכול להחשיב את זה ולדבר כאילו הוא בן אדם שהיו לו קנאה ותאוה.

הרב אלי מסנגר על אף על דמויות שזוכות לביקורת גורפת בפרשנות חז"ל כפי שראינו בסעיף הקודם ביחס לדמותו של שאול:

מבחינתי שאול הוא משיח השם, זה מה שאני חורט מהרגע שאני מתחיל לדבר עליו עד שהוא ימות- משיח השם... הוא לא סיים את המצווה, זה הכל. כל החטא שלו שהפגם הקטן הזה שהוא סך הכל לא סיים את המצווה.

המילים הקשות שהנביא נותן זה רק בגלל שמדובר בשאול, זה בגלל שמדובר באדם גדול מאוד. ככל שאדם גדול יותר אז ככה הדרישה ממנו היא גדולה יותר וגם העונש שלו יהיה גדול יותר.

המורה אביטל מציגה עמדה דומה אך רדיקלית פחות. היא הרואה בדמויות התנ"ך דמויות בשר ודם, אך עם זאת היא רואה בהם דמויות ארכיטיפיות שמייצגות את כל עם ישראל. דמויות שלא נמצאות בטווח ההבנה הפשוטה שלנו, ואמורות לשמש לנו מודל והשראה לאן לשאוף:

אברהם ברור לי שהיה איש כזה, אוקיי? אני חושבת בוודאות שהיה אדם כזה והוא בן-אדם בשר ודם... אבל המקום הזה שאנחנו נחצבנו מהצור הזה, שורש הנשמה של כלל ישראל לצורך העניין הוא לא עוד בן אדם. זה מתחבר מאוד לסיפור הזה של כלליות, כלל ישראל... משה רבינו זה לא עוד דמות, זאת אומרת שיש פה משהו שהוא אחר, הוא בן אדם אבל הוא אחר. ההשלכות של המעשים שלו... ההשפעה שלו.

המורה אביטל ממשיכה בגישה דומה גם ביחס לחטאים של אבות האומה. היא מסבירה שלא ניתן להבין את החטאים באופן פשוט מכיוון שלא מדובר באנשים בסדר גודל שלנו. ולכן יש להתייחס לתיאורי החטאים באופן מטאפורי:

להסתכל ולהגיד כאן נואף, בסדר? ובוזה לעצור את הדיון. זה בעיני כמו לקרוא שירה שיש לה המון המון רבדים, לקרוא את המילה ולא להסכים בכלל לשמוע שיש פה את השמים והארץ והעומק שיש מאחורי הדבר הזה. אז בעיני דוד המלך או משה רבינו או אברהם אבינו. זה לא כמוני כמוך ואף נמוך משנינו כי לא היה עולה בדעתנו לעשות דבר כזה וכזה, אוקיי? אלא יש פה איזה נקודה נורא יסודית שמתבררת דרך הדמות הזאתי שהיא נקודת מפתח. למה אמור להיות הבניין האישי ומה אמור להיות הבניין הלאומי ואם אני אבין את עומק החטא הזה ואני אזדעזע ממנו, אני אבין כמה זה נורא הדבר הזה שנעשה כאן אני אבנה חיים של עבודת השם יותר נכונה, אנחנו נבנה אומה יותר נכונה בגדול.

יש הכרה שמדובר בחטא, אבל העיקר זה לא התמקדות בחטא באופן שיפוטי אלא למידה אישית ולאומית כיצד ניתן ללמוד ממנו :

אחד הדברים שאני למדתי אותם במדרשה, ככה אני שמעתי את זה, בסדר? זה לא שהם לא חטאו, בסדר? זה לא מה שכתוב. הם לא חטאו בזה, אוקיי? זאת אומרת יש. שנייה, נעשה עוד רוורס אחד אחורה. מה המטרה בעצם של הפסוקים שכתובים פה? אוקיי? הם כתובים כאן כדי לפעול עלי, עלינו כפרטים, כאומה. יש להם תפקיד, יש להם תפקיד והם צריכים לפעול על הנפש. ובמובן הזה לפעמים...אני לא עסוקה עכשיו בוועדת חקירה... ההוא עשה להוא, זה לא הסיפור.

### **ב. המורים בגישת החרד"ל:**

המורים בגישת החרד"ל מציגים עמדה רכה יותר מגישת המורים של "הר המור" הם מתייחסים לדמויות המקרא באופן אנושי אך ביראת כבוד, ומוכנים להודות בכך שהם חטאו. הרב חננאל רואה בדמויות המקראיות דמויות נעלות שלא ניתן להשוות אותם אלינו, דמויות שזכו לרוח הקודש והיו בעלה רוחנית ומוסרית גבוהה ממה שאנחנו מכירים. עם זאת הוא מדגיש שלא מדובר במלאכים אלא בבני אדם שחוו גם נפילות. מבחינתו השקפה כזו כלפי הדמויות המקראיות היא ברורה ולא ניתנת לוויכוח :

**ברור שמדובר באנשים שהם פי כמה יותר מאיתנו, בסדר? אני לא רוצה להגיד מלאכים, הם לא מלאכים, בני אדם והיו נפילות ואני לא מפחד להגיד שהיו נפילות אבל הם אנשים פי כמה וכמה יותר מאיתנו...אז פה חד משמעית ברור שמדובר באנשים שהם בכמה רמות יותר מאיתנו מבחינה מוסרית, מבחינה רוחנית, מכל היבט שהוא, אני לא יודע איך אפשר בכלל להתווכח על זה.**

ביחס למחלוקת על הפרשנות של חטא דוד ובת-שבע המסמלת את אחד המחלוקות המרכזיות ביחס לדמויות חז"ל, הרב חננאל רואה את עצמו כקרוב לפרשנות של הרב טאו בנושא, אך לא לגמרי, הוא רואה בדוד חוטא אך לא בחטא שעולה כביכול משפט הפסוקים אלא חמור פחות :

**ברור שדוד חטא, הוא אומר שהוא חטא ונתן הנביא אומר שהוא חטא והקדוש ברוך הוא אומר שהוא חטא, ברור שהוא חטא. הדיון הוא רק באיזה חטא הוא חטא, כן? אז אלה הפשטנים או הפוליטיקאים שמחפשים לכלוכים אז הם אומרים שהוא חטא באשת איש פשוט. מי שמדייק בפשט, מדייק בפשט זה כמעט שחור על גבי לבן שדוד לא חטא בגילוי עריות. ונתן מוכיח אותו והקדוש ברוך הוא מעניש אותו, כן? אז לא יכול להיות מצב שבו, אני לא יכול להיות בתפיסה החרדית שאומרת...כן? זה לא תפיסה בחז"ל בכלל, זה לא נכון, זה עיוות של החרדים של תפיסות של חז"ל, זה לא נכון. אני לא יודע אם אני חולק על הרב טאו...לא חושב שאני חולק עליו מאוד.**

גם המורה רחל חושבת שצריך לרכוש יחס של יראת כבוד וענוה, שבאה לידי ביטוי בחוסר שיפוטיות כלפי דמויות המופת המקראיות. מבחינת המורה רחל לא ניתן לשפוט את הדמויות המקראיות באותו האופן בו אנחנו מתבוננים באנשים רגילים, בדומה לתפיסה שמציגים המורים מקבוצת "הר-המור" :



הדמויות פה הם נביאים, הם קדושי עליון, הם אנשים שהקדוש ברוך הוא בחר להתחיל את התורה, כן? זויות כזאת שהם השפיץ שלה, הם המקור...נדע שכשאנחנו מדברים על יוסף והאחים זה לא קנאה רגילה בין האחים, זה לא מריבה על צעצוע ירוק או אדום מי יקבל את מה, זה משהו ברובד אחר...עוד מעט נגיע למכירת יוסף שזה בכלל שיא השיאים, אחים? הם לא אהבו אותו אז הם מכרו אותו, מה הם ילדים מהשוק? כאילו סליחה, בלי לזלזל בילדים מהשוק אבל מדברים על גדולי עולם שהקימו את עם ישראל, השבטים, כאילו אבות השבטים.

אולם בניגוד לתפיסת "הר-המור" היא אינה נמנעת מלהכיר בכך שיש מקרים מובהקים בהם התנ"ך מספר על נפילות של דמויות המופת. מתוך הנחה שיש תקומה גם לאחר נפילות וטעויות:

**אני לא מייפה את המציאות בתנ"ך**, ממש לא. גם לגבי דוד, לשמחתי אני לא מלמדת את הפרק המסובך הזה אבל כן, יש מעשים, אם התורה מספרת לנו היא כנראה רוצה להגיד לנו שגם **אם נופלים אפשר לקום**...כתוב בתורה וזה יכול להיות, גם אדם צדיק יכול לעשות דבר כזה ויש יצר והוא גדול מאיתנו. אני לא מנסה לשנות את התורה. בעיני "תנ"ך בגובה העיניים" זה להסתכל לאברהם אבינו ולהגיד לא הבנתי מה עשית, בוא תסביר לי. זה אברהם אבינו, זה אני, לא הבנתי, אני אחפש תשובה ויכול להיות שהמפרשים יגידו שהוא טעה אז **בענווה**. המילה **ענווה** חוזרת המון המון. בענווה נלמד את זה... יהודה קדוש עליון, אבל איך שלא מסתכלים על זה יש פה בעיה. את יכולה להגיד שככה וזה, הוא עשה מעשה שלא יעשה, אנחנו לא הולכים בשום אופן ובשום דרך להגיד שזה מעשה מכובד ויפה וראוי ונכון. בסדר.

עם זאת לדעתה, הסמכות למתוח ביקורת גם על דמויות מקראיות היא רק בעקבות חז"ל והפרשנים המסורתיים:

הרמב"ן מותר לו להעביר ביקורת על יעקב אבינו, אני לא יכולה להעביר את הביקורת אז אנחנו עכשיו לומדות את הרמב"ן, זה קצת מידת הענווה. אם המפרשים אומרים, כל מה שחז"ל אומרים, אני לא, אנחנו לא, אני לא מייפה את המציאות בתנ"ך, ממש לא.

המורה תהילה מציגה עמדה דומה. גישה של יראת כבוד וחוסר שיפוטיות יחד עם הכרה שיש מקרים בהם אבות האומה חוטאים:

אני אומרת להן קודם כל מי אנחנו שנשפוט ... לפני שאני מלמדת דוד ובת שבע יש לי שיעור שלם, מי זה דוד המלך, מי זה נעים זמירות ישראל. אנחנו קודם כל לומדים מה זה הגודל הזה של דוד ורק אחרי זה אנחנו מגיעים ללמוד את פרק י"א. אין מצב שאני אלמד ... קודם כל נבין מה זה דוד המלך, מה זה ספר תהילים, מה זה הדמות הזאתי שמתייחסת לשאול ... כאילו קודם את הגודל. אני כל הזמן אומרת להן מי אנחנו מולם? קודם כל אנחנו לא שופטים אף אחד, אנחנו מנסים ללמוד מהדמויות שלהם איזה מסר הם העבירו לנו שגם לאדם גדול כמו דוד אין אפטרופוס, **גם אדם גדול יכול לחטוא**...זו בדיוק **ענווה** של תורת חיים, זה לא שם, זה פה. הם גדולים מאיתנו, **הם מלאכים** ... על אחי יוסף אז זה מאוד מאוד קשה אבל צריך להבין שהיה להם גם גובה לאחי יוסף, זה לא חברה מהשכונה שרבו והוא עיצבן אותם, כי הגורמט שלו היה יותר יקר מהגורמט שלהם ולכן הם זרקו אותו לבאר. יש פה משהו הרבה יותר גבוה, יש שם משהו הרבה יותר גבוה. זה נכון שאני לא תמיד,

לא מצליחה ללמד את הגובה הזה כי אין לי את הזמן אבל בפירוש זה אמירות שאני אומרת אותן.  
בואו לא נתבלבל, אנחנו לא, אני לא ראובן...

בדומה למורה רחל היא משאירה את הסמכות למתוח ביקורת על הדמויות המקראיות לפרשנות  
המסורתית:

וגם ששרה מגרשת את הגר זה "שרה היא". אז נכון הרמב"ן יכל להגיד "חטאה שרה". אני לא יכולה  
להגיד.

גם כאשר תפיסת חז"ל מגוננת על הדמויות כמו אחת הדעות בסיפור של חטא דוד ובת-שבע:

מכיוון שבלי פרשנות של חז"ל אז אתה לא יכול להבין את הסיפור של אשת איש ולא אשת איש ומה  
זה מורד במלכות ומה זה לא מורד במלכות. זה שחז"ל אמרו "כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה"  
זה לא איזה מישהו קם בבוקר עם איזה גינה והחליט לפרסם את זה. זה לא, זה נולד מתוך איזשהו  
לימוד. עכשיו אתה יכול להגיד יש את הגישה הזאת ויש את הגישה הזאת וזה בסדר. אתה יכול  
ללכת עם גישה כזאת ולא עם הגישה הזאת. אתה לא יכול להגיד הגישה הזאת היא שטויות... מי  
שקורא את פרק י"א בשמואל ב' בלי עומק חז"ל מבחינתו כל האומר דוד לא חטא זה שטויות במיץ  
עגבניות, לא יכול להיות שדוד לא חטא... אז חז"ל היו טיפשים שהם אמרו את זה? איפה חז"ל היו  
בסיפור הזה? זה מישהו המציא? זה מתבסס על משהו. עכשיו אתה לא יכול להתעלם מזה בלימוד  
תנ"ך.

#### ג. גישת המורים ה"דתיים לאומיים":

המורה איתן, המורה שלמה והרב אליהו מנסים לגבש עמדה מאוזנת שאוחזת בשתי הגישות. עמדה דומה  
במקצת למורי החרד"ל אך פתוחה יותר. גם כאן יש ניסיון לשמור על יראת כבוד כלפי הדמויות, אך עם  
הכרה בחטאי האבות. ובנוסף ניסיון לקרב את הדמויות אלינו על מנת שנוכל ללמוד מהם.  
הרב אליהו מושפע מתפיסת העולם של הישיבה בה למד. שם קיים ניסיון להחזיק בשתי התפיסות הפוכות  
בו זמנית, מצד אחד שיש לטעון שדמויות המופת אכן חטאו ויש לנו מה ללמוד מזה ובצד השני לשמור מרחק  
ולהבין שלא מדובר בחטאים שנמצאים ברובד של האדם הפשוט:

בוודאי שצדיקים כאלה כשהם חוטאים החטאים שלהם אחרים משלנו אבל בוודאי שגם החטאים  
שלהם באיזשהו מובן כשהתורה מספרת לנו אותם מספרים כי לנו יש איזה עולם אחר להתמודד איתו  
ואנחנו צריכים לגזור מזה אלינו, זאת אומרת אנחנו מחזיקים את החבל משני קצותיו. אנחנו לא נבוא  
ונאמר שמע הם צדיקים, הם חטאו בחטאם של צדיקים ולכן אם אתה רוצה להבין בוא תבין בכלל  
במה הם חטאו. אבל זה לא רלוונטי אליך ואל תתערב, ובוודאי לא תעביר ביקורת וכולי. אנחנו נגיד  
שיש איזשהו משהו משמעותי עמוק, עדין, אצילי של שגיאה שנעשתה ותיקונה ויש לזה גם השלכה  
לחיים שלך ברבדים הרבה יותר בסיסיים... כן בהחלט, אנחנו בגובה העיניים אבל העיניים הם  
בגובה השמיים.

חשוב מאוד לרב אליהו להדגיש שלמרות ההיררכיה בין דמויות המופת לביננו, אנחנו מחוייבים למצוא את הרלוונטיות לחיים שלנו :

יש לזה הקרנה ומשמעות והשלכה על חייד הנוכחיים. התורה לא סיפרה את זה בשביל ידע כללי אתה תדע גם מה חטאם ותיקונם של צדיקים ברמתם של צדיקים, היא סיפרה את זה כי יש לזה רלוונטיות כאן ועכשיו אליך, בסדר? אבל אתה ויהודה לא חברים. זה ניסיון להחזיק את שתי המגמות בו-זמנית.

המורה איתן מתאר גם כן תנועה דומה בין הדעות השונות, מהגישה הליברלית המיוצגת ע"י ישיבת ה"גוש", גישה אליה התוודע במהלך לימודיו במכון ההוראה, לתפיסות שמרניות ביחס לדמויות המקראיות אותם מייצג בין השאר, הרב נבנצאל :

כשהעברתי שיעור מבחן בבית ספר הזה, לפני 24 שנים, נפל עלי ללמד בדיוק את דוד ובת שבע. בדיוק המורה של היסודי הגיעה לשמה. ולימדתי, כאילו הכנתי את השיעור פחות או יותר לפי התפיסה - נקרא לה של "הגוש", ואז הלכתי לערבית ופגשתי אחרי תפילת ערבית חבר והוא אומר לי - מה זה? דיברנו על זה. הוא אומר לי תקשיב, יש מאמר של הרב נבנצאל והסיפור הזה בספר שלו. קראתי את זה ואז אני הפכתי את כל השיעור. אמרתי אני יכול ללמד מה שאני רוצה וללמוד לעצמי אולי איך שאני רוצה אבל כשאני מגיע לתלמידים ואני לא מכיר אותם, לא יודע איך לימדו אותם, מי זה דוד המלך בשבילם, אני מלמד אחרת. ולימדתי את השיטה של הרב נבנצאל את כל השיעור. זה היה, זה התחלתי ... 9 בערב עד איזה 1-12 בלילה כבר היה שיעור סגור, מוכן, אני עבדתי עליו שבוע ובערב האחרון הפכתי את כולו.

המורה שלמה מציג גם כן, עמדה משולבת שנובעת מהתפיסה המזרחית עליה גדל בשילוב עם הגישה שספג בישיבת ה"גוש" בה למד. גישה שמכבדת את הדמויות אך שואפת להתרכז בגדלותן באמצעות העצמה של תהליך התשובה של דוד, ולא בנסיון לומר שהוא לא חטא :

ברוך ה' העולם שלנו הוא לא שחור ולבן, יש בו הרבה אפור... ברור שהם חטאו אבל אני תמיד רוצה להביא את הרש"ר הירש על עשיו ויעקב ויש כאלה אומרים לי אתה משוגע, בגלל שאתה "גושניק" אז אני אומר להם אם הוא לא היה אומר את זה אני בחיים לא הייתי אומר את זה... אז שם יש מאבקים בין הרב נבנצאל לבין הרב מידן... ואני אכריע, עוד פעם בעולם הפנימי שלי בצורה הכי ברורה, כאילו אני אפילו לא, אני לא מהסס וגם התלמידים, זאת אומרת בגלל שזה נמצא כל כך בתוכי. אני חושב שהשדר שמורה מעביר, הביטחון שלו במה שהוא, באני מאמין שלו הוא שווה הרבה יותר מפרשן כזה או אחר וכן, דוד חטא ודוד חטא בסדר גודל של דוד, צדיקים מדקדקים איתם כחוט השערה ואולי הביאו אותו למקום כזה וגם זה פחות מעניין אותי, אני יותר מעצים את התשובה של דוד ואת הכבשה ואת הכבשה ישלם ארבעתיים.

#### ד. גישת המורים הליברלים :

המורים המחזיקים בגישה הליברלית רואים את הדברים באופן שונה, ומותחים ביקורת חריפה על הגישה של הר המור. הרב גבריאל שחושב שצריך לשפוט את דמויות המקרא על פי מעשיהם :

אין לי יראת כבוד לדוד כי דוד הוא דוד והוא כתוב בסידור. יש לי יראת כבוד לדוד כי דוד הוא דמות מופתית במה שהוא עושה גם אם הוא נכשל.

הוא יוצא בביקורת חריפה על הגישה של הר המור, שמאמצת דעה אחת בחז"ל ומציגה אותה כסמכות בלעדית, למרות שיש בחז"ל מגוון של דעות. למשל בסיפור החטא של דוד ובת-שבע:

את יודעת כמה דעות יש בחז"ל בנושא הזה? הדעה הזאת והתוספות הזה...אומרים שדוד חטא באשת איש. ויש את שמואל בר נחמני. זה מה שאני אומר, זה מה שרציתי לציין פה. חז"ל הוא לא גוף שהצביע על דעה אחת. הרב שמואל בר נחמני בגמרא במסכת שבת מביא לנו רשימה של אנשים שלא חטאו וזה לא הדעה הסופית של חז"ל. מישהו הלך והצביע. זה הפך את זה לדעה של חז"ל- כל הראשונים שאמרו "רבותינו אמרו" הם עשו עוול לחז"ל, כי הם לקחו דעה אחת והפכו אותה לחז"ל. ואם תקראי את אותה הערת שוליים תראי שיש מי שחולק בדורות של האמוראים וזה הרב שמואל בר נחמני, אז למה הרב שמואל בר נחמני הפך להיות האוטוריטה של חז"ל? שהוא קיבל את החותמת של חז"ל על המצח שלו? מי נתן לרב שמואל בר נחמני את הזכות שהוא המייצג של חז"ל? שאני צריך אחר כך לסגוד לדעה שלו ולהגיד הנה חז"ל הם אוטוריטה. נגיד שחז"ל הם האוטוריטה אבל איזה חז"ל האוטוריטה? הרב שמואל בר נחמני או מישהו שחולק על הרב שמואל בר נחמני? יש דעות בחז"ל. אבל מישהו עשה מחטף והפך את זרם מסוים בחז"ל לחז"ל וזה מטריד אותי הרבה יותר.

המורה נעמי יוצאת במתקפה חריפה על הגישות השמרניות בעיקר בנוגע ליחס כלפי החטאים, אשר עלולה להביא לעיוותים ערכיים ומוסריים קשים. היא מביאה כדוגמא את הפרשנות השמרנית לסיפור "יהודה ותמר" בבראשית פרק לז', שעלולה להצדיק מעשה זנות בחסות מטרה דתית:

אני אמורה להיכנס לכיתה של ילדות בגיל ההתבגרות, ולהצדיק זנות כי המטרה טובה? להגיד שזה שהיא הזנתה את עצמה כי זה מה שהיא עושה שם? היא זנתה בגלל שהיא רצתה להביא את המשיח? את מבינה את ההצדקה הדתית לפגיעות מיניות שיש בסיפור הזה? זאת אומרת שאם אבוא ואני לא ממציא פה סיפור. אני לימדתי את זה בשנה שעברה והתקשורת מלאה ברב הזה וברב ההוא שהסביר לנשים נשואות למה הן צריכות לקיים איתו יחסי מין כי זה יביא אותן לאיזושהי הארה דתית. ואז אני צריכה לבוא עם הפרשנות הזאתי של המעשה של תמר? תגידו אתם נפלתם על השכל שלכם?

היא מנסה להסביר מה עומד מאחורי אלו המצדיקים את מעשה תמר:

אז אולי זה מה שעומד מאחורי זה, שצריך להצדיק כל דבר שדמות תנכית עושה. אבל זו הצדקה, יש דרכים אחרות להצדיק את זה. זאת הצדקה בלתי נסבלת בעיני, בלתי נסבלת. בטח לא לבוא איתה לילדות בגיל ההתבגרות.

המורה נעמי לא מהססת להציב עמדה אמביוולנטית כלפי דמויות כמו למשל במקרא של רות, שהמעשה שלה מתנגש עם ערכים שנובעים ממקורות אחרים ולא רק מלימוד התנ"ך:

אי אפשר שילדות בגיל הזה שקוראות את רות, לא ירגישו אמביוולנטיות כלפי המעשה שלה. אני רוצה שהן ירגישו אמביוולנטיות כלפי המעשה שלה. מה אני רוצה שהן יחשבו שזה בסדר ללכת ולפתות גבר? כאילו חייבים לשים את זה, חייבים להיות אמביוולנטיים כלפי זה אחרת. אני עוד אומרת את זה, שאני לא בונה את כל העולם הערכי שלי על לימוד תנ"ך שלי. אבל מי שעוד אומר את זה, מי שחושב שהדבר הראשוני שהוא צריך לעשות פה זה להתחבר לעולם הערכי שלו יבוא וידבר על רות בלי לדבר על האמביוולנטיות כלפי המעשה שלה? אז מה? איפה אתה עוצם את העיניים שלך? אתה עוצם את העיניים שלך למה שכתוב כאן? אתה עוצם את העיניים שלך על הבעייתיות של מעשה כזה? אתה עוצם את העיניים מהעולם שבו אנחנו חיים היום שיש בו אנשים שחושבים שהמעשה הזה הוא מעשה לגיטימי? איפה אתה עוצם את העיניים?

**לסיכום** הפרק על האידואלוגיה הדתית ביחס לתנ"ך: השקפת העולם הבסיסית ביחס לתנ"ך זהה אצל כל המורים, והיא השקפת עולם דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים לסוגיות הבאות:

(א) העמדה האפריורית ביחס ללימוד התנ"ך- האופן בו אנחנו ניגשים לטקסט חושף חילוקי דעות שורשיים ועקרוניים בין הקבוצות האידאולוגיות השונות ובאופן מיוחד בין הקבוצות השמרניות, "הר המור" וקבוצת ה"חרד"ל" לקבוצת המורים הליברלית. המורים מגישת "הר המור" והמורים השמרנים, מדגישים את הצורך בגישה של "ענווה" לטקסט, לעומת זאת, המורים הליברלים ידגישו ערכים אחרים, כאשר העקרון הבולט הוא **היושר אינטלקטואלי**, ודרישת האמת **הכנות** כעקרונות משמעותי.

(ב) היחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית- סוגיה זו מעלה על פני השטח את המחלוקת האידאולוגיות באופן ברור ונוגע לשורש המחלוקת העקרונית בין הקבוצות בשאלות הרמנויטיות של סמכות הטקסט ואופן לימודו. בעוד המורים מגישת הר המור והגישה השמרנית רואים בחז"ל ובפרשנים המסורתיים סמכות בלעדית לפרשנות של התורה גם אם אין הבנה זו תואמת את קריאת הטקסט כפשוטו, המורים הליברלים חותרים להבנת הטקסט על פי אמות-מידה פנימיות ושיטתיות בכל האמצעים הפרשניים גם באלו האקדמיים-מדעיים. זאת, גם אם כלי הניתוח של הפשט יובילו אותם לפירושים שונים ואף סותרים את המסורות הפרשניות המקובלות.

(ג) השקפת עולם ביחס לדמויות המקראיות- השקפות אלה מייצגות את הפולמוס ביחס לדמויות המקרא אשר מוכר גם בביטוי "תנ"ך בגובה העיניים". בציר השמרני ביותר נמצאים המורים המייצגים את **גישת "הר המור"**, הרב אלי מעמיד את העמדה הרדיקלית ביותר, הוא סובר שאין להתייחס אל האבות כבני אדם רגילים אלא כמלאכים, שכן כל מהלך שהם עשו יש לו משמעות לדורות. גם החטאים שלהם מתפרשים לחיוב ומהווים דוגמא אישית עבורנו, כאשר אחת הסיבות לתפיסת האבות כאנשי מעלה היא על מנת ליצור דגם ראוי שנוכל לשאוף אליו. המורה אביטל מציגה עמדה דומה אך רדיקלית פחות. היא מתייחסת לדמויות

התנ"ך כדמויות בשר ודם, אך עם זאת היא רואה בהם דמויות ארכיטיפיות שמייצגות את כל עם ישראל וככאלה שאמורות לשמש לנו השראה ומודל לחיקוי והן אינן נמצאות בטווח ההבנה הפשוטה שלנו.

**המורים בגישה החרד"ל** אינם מציגים גישה סדורה, אלא כזו השואבת מהגישה של הר המור אך בו זמנית גם ממתנת אותה. הם רואים בדמויות המקראיות דמויות נעלות שלא ניתן להשוות אותם אלינו, דמויות שזכו לרוח הקודש והיו במעלה רוחנית ומוסרית גבוהה ממה שאנחנו מכירים. עם זאת, הם מדגישים שלא מדובר במלאכים אלא בבני אדם שחוו גם נפילות.

**המורים בגישה ה"דתית לאומית"** מציגים עמדה דומה אך פתוחה יותר בהשוואה למורים בגישה החרד"ל גם כאן, ישנה התייחסות של יראת כבוד כלפי הדמויות, אך עם הכרה בחטאי האבות. בנוסף ניכר בדבריהם ניסיון "לקרב" את הדמויות אלינו, לאתר את הרלוונטיות של סיפוריהם לעולמינו, ללמוד מהם ולהשליך את התובנות על חיינו.

**המורים בגישה הליברלית-** מציגים גישה שונה בתכלית מכל המורים האחרים ומותחים ביקורת חריפה על הגישה של הר המור. הם סוברים שצריך לשפוט את דמויות המקרא על פי מעשיהם, כפי שהם עולים מלימוד פשט המקראות. בהמשך לסעיף הקודם הם לא רואים בחז"ל סמכות בלעדית לפרשנות המקרא ובתוך כך גם לשיפוט הדמויות.

## 3.2 אידאולוגיה חינוכית

בחלק זה יוצגו הקטגוריות שעלו בניתוח הממצאים ביחס לאידאולוגיות החינוכיות של המורים. הקטגוריות שעלו בניתוח הממצאים הן: ידע על תלמידים, יחס לתוכנית הלימודים, מטרות הוראה ואסטרטגיות הוראה. קטגוריות אלו מתאימות לחלוקה שנמצאת אצל גרוסמן (Grossman, 1990) ביחס למרכיבים של "ידע תוכן פדגוגי".

### 3.2.1 ידע על התלמידים

על פי גרוסמן (Grossman, 1990) "ידע על תלמידים" הוא אחד מהמרכיבים של "ידע מורים" והוא עולה כתמה מרכזית במחקר זה סביב שני היבטים עיקריים: (א) פערים משמעותיים ברמה הסוציו-אקונומית בין משפחותיהם של התלמידים הלומדים בבתי הספר של החמ"ד (ב) פער בין תפיסת עולמם הדתית-שמרנית של המורים לבין רמת הדתיות הנמוכה מאוד של תלמידיהם.

מתוך הראיונות עלו פערים גדולים מאוד בין הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידים מבתי ספר "אליטיסטיים" לבין תלמידים מבתי הספר המקיפים. המורים שהדגישו במיוחד פער זה הם אלה המלמדים בבתי ספר מקיפים.

המורה שלמה מתאר מציאות כלכלית קשה אצל תלמידים, המקשה עליהם להיות פנויים ללמידה. כאשר חלק משמעותי מאנרגיה הנפשית ומזמן של התלמידים מופנה למילוי הצרכים הבסיסיים, הכלכליים והמשפחתיים:

*אני חושב שיש קושי עצום בכלל בכל הצד הלימודי. אין לו, כסף אז הראש שלהם כל הזמן ב: "איפה אני אעבוד ואני ארוויח כסף..." הוא בא הביתה, הוא בא למשפחה קשת יום, יש לי תלמידים שאין להם מה לאכול בבית, אני עוזר להם, אני ממלא להם את המקרר. כאילו מה שמעניין את הילד זה איפה הכסף, איפה אני אשיג עוד הכסף ... את צריכה להודיע להם שבוע לפני על תגבורים אחר הצהריים. נגיד הם צריכים ללכת לספר כדי להסתפר, הספר זה קודש קודשים שם, החזות, אין לו מה לאכול אבל הוא חייב להראות מותגים. יש שם גירושין, יש בעיות קשות.*

המורה תהילה מתארת גם כן מציאות של אוכלוסייה חלשה מאוד מבחינה לימודית וסוציו-אקונומית, אך מתמקדת יותר בתיאור הרמה האוריינית הנמוכה של התלמידות, המקשה עליהן להבין את שפת התנ"ך ולהתמצא בקריאת התנ"ך. בנוסף בדומה למורה שלמה, היא מתארת מציאות תרבותית שאין פיתוח למידה וקריאת ספרים, גם לא ספרות פנאי:

*הרמה מאוד מאוד ירד... בצורה מחרידה. תנ"ך היום הוא כמו שפה זרה, זה לימוד שפה זרה. הבנות לא מבינות "מה המורה?" "באמיתי ככה דיברו?" "באמיתי ככה?" אני באמת מרגישה שאנחנו מתמודדים עם אוכלוסיות מאוד מאוד חלשות, האוכלוסייה מאוד מאוד חלשה ומנותקת... זה לא רלוונטי אליהם בכלום התנ"ך, לא מכירים, בנות בקושי יודעות מה זה פרק ופסוק, ברמה הזאת. לא,*

זה לא עושה להן את זה... בתים שבסלון יש רק פלזמות. זה מה שחשוב. אין, אין, אין ספרים, אין בכלל ספרים, לא משנה איזה ספרים, לא הארי פוטר ולא תנ"ך.

הרב איתן והרב אלי מלמדים בבתי ספר תיכוניים לבנים, עם אוכלוסיה דומה למקיפים. אוכלוסיה המאופיינת בתלמידים ממוצא מזרחי/ מסורתי החסרים בידע בלימודי קודש, ביחס לתלמידי החמ"ד. הרב איתן:

היום כמעט בכל בית ספר התלמידים הם ממוצא ספרדי. מבחינה דתית, תמיד היה מגוון אבל היום המסורתיות הרבה יותר חזקה. בעבר היו "לייטים" והיום יש הרבה מסורתיים שנמצאים פה. יש לי תלמידים שאבא שלהם הולך בלי כיפה בבית. יש חוסר בידע בסיסי בלימודי קודש. אני מדבר בתור מורה למקצועות קודש אז יש בורות עצומה.

ובדומה לכך גם הרב אלי:

התלמידים שאני נפגש פה זה תלמידים שהם מגיעים מבתים דתיים-מסורתיים. זאת אומרת לא בתים שיתווכחו איתך על שיטת הלימוד, כן? זו לא הבעיה פה. אבל הבתים פה הם בתים מסורתיים, גם אלה שדתיים זה לא דתיים, אין פה תורניים - בוא נגיד ככה. מעטים, בכיתה שלי אולי יש 3 מתוך 36. בכיתה שלי, הרוב הם מעדות המזרח. זה דתיים כאלה, את יודעת, עם בני עקיבא ועם בנות ועם תספורות וקרעים בגיינס.

בצד השני ניצבים בתי הספר עם אוכלוסייה אליטיסטית שנמצאים בעיקר במרכז הארץ אשר מתארים חוויה אחרת לגמרי. כך המורה נעמי שמלמדת בבית ספר אליטיסטי באזור ירושלים, ומתארת תלמידות סקרניות שפנויות ללמידה "לשמה" מתוך אהבת הלימוד: המורה נעמי:

הרבה מאוד מהתלמידות שלי פה מתחברות ללימוד לשם לימוד, לא בהכרח דווקא בגלל שזה תורה אלא בגלל שהן נהנות ללמוד. הן סקרניות, הן רוצות לדעת, הן אוהבות את האתגר המחשבתי. תוכנית הלימודים וגם כל הדרישות שבתוכה וגם... לא נבנה לבית ספר כמו שלנו. לא רק מבחינת תפיסת העולם הדתית שלנו, התלמידות שלי כן זורמות איתי גם כשזה לא לבגרות.

לדבריה של המורה נעמי, הרמה הגבוהה של התלמידות, היא תוצאה ישירה של סינון קפדני בקבלה ללימודים בבית הספר. לטענתה הסינון הקפדני מוביל לתחושת התנשאות בקרב התלמידות, אשר גולשת גם ליחס מתנשא מול תכני הלימוד:

זה שהן התקבלו לבית ספר שמעטות מתקבלות אליו ומפמפמים להן פה בשכל שהן הכי טובות, הכי נבחרות והן יובילו את העולם, מה שלפעמים נכון ולפעמים לא נכון... העובדה שאנחנו לומדים בראש מאוד פתוח ולא אומרים להן שאת השאלה הזאת אסור להן לשאול כי "מי הן שישאלו ומי הן שיקשו על דברים שנאמרו לפניהם". מובילה למקרים כמו זה שקראתי בעבודה של תלמידה שהביאה פירוש



של הרמב"ם לשאלה וכתבה: "לא יעלה על הדעת שהרמב"ם צודק שהרי כולם יודעים שטה, טה, טה, טה, טה, טה".

בתווך בין הקצוות נמצאים בתי הספר ההטרורגניים המזמנים אתגרים שונים. כך המורה רחל, המתארת את המציאות המורכבת בבית ספר הטרורגני, שיש בו מצד אחד תלמידות עם יכולת אינטלקטואלית גבוהה מאוד, לצד תלמידות חלשות שבאות מרקע סוציו אקונומי קשה יותר. ההטרורגניות בכיתה מציבה אתגר גדול גם למורים המלמדים בכיתה:

אני כן מעריכה את הבנות כמאוד אינטלקטואליות, יש פה בנות מאוד חכמות. יש בנות שלא אבל יש לנו פה בית ספר הטרורגני ומאוד מאוד קשה, זה לא פשוט ללמד בכיתה הטרורגנית... אני עכשיו מלמדת אותן איך לומדים שזה מאוד מאוד קשה להן. לפתוח חומש, איפה פותחים. יש לי שם ילדה שעלתה מאתיופיה לפני שנתיים, עכשיו הוציאו אותה ברוך השם לכיתה עולים. לא כי אני לא אוהבת אותה אבל ברוך השם כי היא לא יודעת עברית, היא לא דוברת עברית... אבל גם אלה שדוברות עברית, בלי שום גזענות, באמת חס ושלום, בנות עולות מאתיופיה הן מבתים שההורים לא קוראים אותן, עכשיו יש לנו עוד בנות כאלה, יש גם בנות מאוד מאוד אינטלקטואליות והתנ"ך לא מעניין את ההורים שלהם כך שיש כל מיני. יש לנו פה בנות מקשת מאוד מאוד, לפני שנתיים היה פה אבא שרצח את האמא לעיני הילדים, את מבינה? זה מגיע עד לזוגיות... בנות חוות פה כל מיני דברים אם זה במשפחה הגרעינית או מסביב או עם חברות.

ההטרורגניות אינה באה לידי ביטוי רק ברמה הסוציו-אקונומית אלא גם ברמה הדתית:

הרבה בנות פה באות מבתים יראי שמים והרבה בנות לא, לא ברע אבל פשוט לא, מה שאנחנו נותנות זה מה שיש.

הרב אליהו המלמד בישיבה התיכונית אזורית, בה קיים מגוון גדול של תלמידים בכיתה, מתאר פערים הבאים לידי ביטוי סביב היכולות הקוגניטיביות והריכוז:

אנחנו ישיבה אזורית אז יש שם חברה שעושים תארים ודברים כאלה... ויש לי תלמידים שונים בכיתה, חלק מאוד קוגניטיביים, חלק יושבים לך ככה, בלי ספר, בלי כלום, עושים טובה שהם הגיעו, חלק הם כאילו on/off כזה, אז אני משחק בכמה מגרשים.

מעבר לתיאור של המורים את אופי התלמידים מבחינה סוציו-אקונומי ודתית, הם מתייחסים גם לפער שיש בניהם לבין התלמידים שלהם מבחינת ההשקפה הדתית.

כך המורה אביטל מתארת את הפער הקיים בינה כבעלת השקפה דתית שמרנית, לבין התלמידות שלה שמגיעות מבתים בעלי השקפה ליברלית, והאופן בו היא מתמודדת עם הפער הזה. חשוב לה לא לנסות "לשנות" את התלמידות שלה, ולא לייצר דיסוננס בין הבית לבית הספר:

הרי אחת הסוגיות ש"נאמני תורה ועבודה" צועקים עליהם זה בקטע של חינוך, לא דווקא על תנ"ך, אלא על הפערים בין המתנכים לבין הבתים שלהן. אז אני מאוד משתדלת ואני יכולה להגיד שאני

מרגישה לאורך השנים שאני לא מטיפה נגד מה שקורה אצלן בבית ואני לא מטיפה לא על הכיסוי ראש ולא על המכנסיים. אני לא מרגישה שהן מרגישות איזה קרע ביני לבין הבית...

עם זאת חשוב לה ללוות את התלמידות בנושאים משמעותיים בהתפתחות שלהן, למשל בתחום של קשרים עם המין השני. היא מתארת כיצד השקפת העולם השמרנית שלה שאינה מעודדת קשרים עם המין השני בגיל הנעורים, מעמידה אותה בדילמות לא פשוטה מול התלמידות, הבאות לידי ביטוי בשאלות האם וכיצד לבטא את עמדותיה האישיות מול התלמידות:

עכשיו טוב, לי נורא חשוב שתהיה שקיפות. זאת אומרת גם בבית ספר יודעים מי אני, מה אני ומה דעותיי על כל מיני דברים. יש דברים שאני אגיד אותם פה במפורש לבנות ויש דברים שאני לא אגיד עד הסוף במפורש. תראי, דוגמא אחרת לגמרי, לגבי מעורב- בנים בנות, בסדר? יש לי תפיסת עולם על מעורב אבל זה ממש לא רלוונטי להגיד את זה פה לבנות האלה, אני צריכה לדבר איתן על החברים שלהם, שהיה ברור לי שהן מבינות לבד שאני לא באמת חושבת שזה טוב שיהיה להן חבר, אבל אתן כבר עם חבר אז בוא נדבר על זה. אחרי כמה שנים הבנתי שהן לא מבינות את זה, שזאת דעתי ויש לי את הדילמה עד כמה אני צריכה להגיד או לא להגיד.

לעומת הגישה הזהירה של המורה אביטל, הרב אלי אינו חוסך בביקורת על הרמה הדתית של תלמידיו, ועל אופי הבתים מהם הם מגיעים, ואינו מסתיר את שאיפתו להשפיע עליהם מבחינה דתית, וגם את הצלחתו להשפיע עליהם:

אתה רואה את זה מתוך השאלות שלהם באמונה, אתה רואה שזה נוגע. ההורים שלהם אומרים תשמע בשולחן שבת הם רק מדברים, פתאום מתחילים לדבר איתנו על המוזיקה ומה זה "קדושים תהיו" ופתאום הם לא רוצים לשמוע על המוזיקה שהם שומעים עד עכשיו. אתה רואה שזה הופך להיות שיח אצלם. אנחנו מדברים על קדושת הדיבור שזה גם קשור למצורע ואיפה זה עוד פוגש אותנו בחיים, זה תורת חיים, איפה זה פוגש אותך? עכשיו הם משחקים כדורגל שם במכבי חיפה... יש שם קללות, ממש שנורא מה שהולך שם, כן? אני לא מבין איך הורים בכלל שולחים, זה ממש גרוע שבגרועים, זה פשוט הרס כל החינוך.

גם הרב אליהו מותח ביקורת ישירה על התלמידים שלו, שמגיעים לשיבה תיכונית אזורית עם רמת ידע ומוטיבציה ללימודי קודש נמוכה ביחס ללימודי חול:

הבנתי את המציאות שאני נמצא בשיבה תיכונית אזורית ואני יודע מה רמת הידיעה התורנית של החברה ומה הם למדו עד היום ומה הם אולי ילמדו עד 120... גם נותנים לי כיתות... הם (התלמידים) יכולים לשבת בלי תנ"ך בלי חומש דברים... מה שהם לא מרשים לעצמם באנגלית הם כן מרשים לעצמם בתנ"ך.

בנוסף הוא רואה את תלמידיו כמושפעים מהסביבה החיצונית שגורמת להם להיות "חילוניים" במובנים מסוימים:

במחילה, אני לא רוצה לפגוע שם באף אחד אבל הם במוח הם חילוניים, בעומק בעומק הם תורניים אבל במוח הגלוי הם חילוניים... הבסיס שלהם בנוי על ynet. קודם כל, יש לי חילונים שנמצאים בתוך מוסד דתי, ככה אני רואה את הדור עכשיו בוא נתחיל לדבר, תפיסת עולם. בשיעור תלמוד דיברנו על משהו ואיכשהו הגענו למותגים. אז הם אומרים מה באמת הבעיה שבן-אדם שיש לו שיקנה מה בראש שלו? מה הבעיה בזה? כאילו כל המושג הזה של הסתפקות במועט זה בכלל לא במערכת המושגים.

בניגוד לרוב המורים שאינם ממוצא מזרחי אך מלמדים תלמידים רבים ממוצא כזה. המורה שלמה מנצל את העובדה שהוא מגיע מרקע דומה לתלמידיו על מנת לנסות לקדם אותם:

אני אולי אקח את עצמי בתור ילד כזה שגם אני הגעתי מהפריפריה כביכול והיה לי סיעתא דשמיא והצלחתי לצאת לעולם הגודל. הרי הייתי יכול להישאר בדיוק כמותם. אני מביא להם אותי כדוגמא. אני מאוד מעצים את זה שבזכות היכולת שלי והרצון שלי הצלחתי לעבור את הכל, אם זה את הרבנות ואם זה תואר ראשון ואם זה את התואר שני ואם זה את הלימודים אחר כך עד שאני כבר אקוויולנטי לתואר דוקטור.

**לסיכום** מדברי המורים בנושא "ידע על תלמידים" עלו שני נושאים עיקריים:

**1. ההבדלים סוציו-אקונומיים ודתיים בקרב תלמידי החמ"ד** - מדברי המורים עולה כי קיימת שונות רבה בין האוכלוסיות השונות של התלמידים בתוך החמ"ד. מבתי ספר בתי ספר תיכוניים מקיפים בעיירות פיתוח ברמה סוציואקונומית נמוכה מאוד, ובצד השני התלמידים מבתי הספר האליטיסטיים שמגיעים מהקצוות האידאולוגיים - שמרנים וליברלים. בתי ספר אלה, בחלקם עם מסגרות פנימייתיות, עורכים לתלמידיהם מבחני קבלה ומיון כך שהתלמידים המתקבלים אליהם מאופיינים בדרך כלל כבעלי ידע עולם נרחב ויכולת אוריינית גבוהה. ובתוך נמצאים בתי ספר תיכוניים אזוריים והטרונגניים עם אוכלוסייה מגוונת, שיש בהם תלמידים עם יכולת אינטלקטואלית גבוהה מאוד לצד תלמידים חלשים הבאים מרקע סוציו אקונומי נמוך יותר.

**2. ההבדלים במאפיינים הדתיים בין המורים לתלמידים בבתי הספר** - חלק גדול מהמורים שמרניים יותר מבחינה דתית מאוכלוסיית התלמידים שלהם, למעט המורים המלמדים בבתי הספר הליברלים. כפי שעלה במחקר, הפערים ברמה הדתית בין המורים לתלמידים גורמים לאווירה ביקורתית וליחסים מורכבים ביניהם תוך רצון של המורים להשפיע על התלמידים "להתחזק" מבחינה תורנית.

### 3.2.2 ידע על תוכנית הלימודים

לאחר כשלושים שנה בהם פעלה תוכנית הלימודים הישנה, נכנסה לפעילות תוכנית הלימודים החדשה בבתי הספר בשנת 2013. תכנית הלימודים הקודמת בתנ"ך, שנכתבה בשנות ה-70 ועודכנה בשנות ה-80, יושמה בבתי הספר לאורך תקופה של למעלה משלושים שנה. תוכנית זו שמה דגש על לימוד פרשנות בעיון. גישה זו באה לידי ביטוי גם במבחני הבגרות, שחלק מרכזי בהן היה יחידת אנסין שבחנה את מיומנויות העיון בפרשנים (דויטש, 2008).

במהלך השנים החלה להתעורר אי שביעות רצון מתוכנית הלימודים. כמו כן, נוצרו פערים בין מטרות התכנית לבין הוראת המקרא הלכה למעשה. מחקרים קודמים מצביעים על אכזבה ומורת רוח מצד המורים הן ביחס לתחום הלימודי שהשתקף בהישגים נמוכים של התלמידים, והן ביחס לפן הרגשי שחשף תחושת ניכור בין תלמידיהם לבין הטקסט המקראי (Iluz, 2012).

המורים התייחסו למספר מגבלות בתוכנית הלימודים הקיימת ובעיקר לנושאים הבאים: עומס החומר ומיעוט הזמן, היחס שבין לימוד הבקיאיות ללימוד הפרשנות, חוסר ההתאמה של תוכנית הלימודים למגוון התלמידים הקיים בחינוך הדתי ומבנה ואופייה של בחינת הבגרות, אולם ההחמצה העיקרית שהמורים חשים נוגעת לפער שבין המטרות בתחום הרגשי והערכי לבין אופי הלימוד וההוראה.

בשנת תשע"א מונתה ד"ר מירי שליסל למפמ"ר תנ"ך. עם מינויה קמה ועדת מקצוע שהגדירה מחדש את יעדי המקצוע, את שיטות הלימוד ובהתאם לכך נבנתה תוכנית לימודים חדשה (סמט, 2015). תכנית הלימודים החדשה, נכנסה לפעילות בבתי הספר בשנת 2013 והיא מכילה מעט פרקי לימוד ביחס לתכנית הקודמת. כמו כן, הלימוד מאורגן באופן שונה עם דגש על נושאים (כגון דמויות מופת), ולא רצף הטקסט המקראי, והוא מחזק את הקשר לנושאים עכשוויים בעולמם של התלמידים.

על רקע המחלוקת האידאולוגית בין רבני הציונות הדתית על אופני לימוד התנ"ך, גם תכנית זו נתקלה בקשיים. קבוצת ה"הר המור בראשות בהובלת הרב "טאו" טאו יצאו למלחמה במינהל החינוך הממלכתי דתי. הם חששו ששליסל תשלב בהוראת התנ"ך גישות אקדמיות ביקורתיות (שלג, 2020).

בראיונות המורים מתייחסים באופן נרחב עיקר לתוכנית החדשה, כאשר המורים הוותיקים יותר שלימדו גם בתוכנית הלימודים הישנה מתייחסים ומשווים אליה.

בפרק זה נתייחס לשלושה נושאים עיקריים שעלו ביחס לתוכנית:

א. מאפייני התוכנית

ב. הרמה הלימודית של התוכנית

ג. ההשקפה האידאולוגית-דתית של התוכנית

## א. מאפייני התוכנית

היתרון המרכזי שהמורים מזהים בתוכנית הלימודים החדשה היא הבהירות והמיקוד של החומר לבגרות. המורה רחל מסבירה את המצוקה שהייתה למורים שלימדו בתוכנית הלימודים הישנה, שקשורה בעיקר לעומס העצום של לימוד פרשנות והקושי להכין לבחינת הבגרות:

הרב גואלמן הכניס שיטה ברש"י מאיזה מילה עד איזה מילה ... קראו לזה רשימת מכולת רשימה צפופה צפופה. זה היה נורא קשה ללמד, אני מאוד מאוד לא התחברתי. כן התחברתי לסילבוס מסודר, לא התחברתי לכמות העצומה של המפרשים ולא לעובדה שתלמיד צריך לזכור בדיוק מי אמר מה ולמה... אני עד היום זוכרת, שהבנות נדרשו לדעת אין סוף מפרשים, מה אומר אבן-עזרא על פסוק זה וזה, למה זה משנה מה אומר מפרש מסוים? שוב, הן לא יכולות להכיל כזאת כמות של ידע בכל כך מעט שעות, זה לא מעשי. אז או שלוקחים מפרש אחד והולכים איתו אבל לדעת את דעת הרמב"ן... ורש"י, אין לנו את הכלים מבחינת שעות ללמד אותן את זה. זה כמו שאמרו פעם "אנסין", את בטח עוד נבחנת בשיטת "אנסין" אבל לא היו לנו שעות ללמד איך עושים אנסין. אנסין זה לא יורד מהשמים, אנסין בתנ"ך צריך לדעת איך חודרים אותו, זה חדר בריחה, אבל מעולם לא עשינו את זה כי לא היה שעות לזה.. הבגרות הייתה קשה ומשעממת... לא היה לנו איך להתמודד. אני זוכרת שאלות בבגרות שפשוט מרטנו המורות את שערות הראש, לא ידענו לענות עליהן.

הרב איתן מסביר את החסרונות והיתרונות של התוכנית הישנה, בדומה למורה רחל הוא מציין את ההיקף העצום של לימוד הפרשנות וחוסר היכולת להכין הבגרות כחסרון, מצד שני הוא רואה יתרון בחופש הפדגוגי שבתוכנית אפשרה למורים:

לפי התוכנית הישנה, ניקח את ספר דברים שהוא היה דוגמא מאוד כבדה. החומר היה כל הפרקים עם כל הרש"י ועוד 100 פרשנים, בהתחלה לא הייתה את הרשימה הזאת-ואז באיזשהו שלב נוצרה הרשימה וזה היה לא רלוונטי, אי אפשר היה ללמד בסך השעות שלנו את כל הרש"ים ואת כל הפרשנים. וזה מצד אחד היה אחלה כי יכולתי לעשות מה שבא לי ומצד שני זה היה באסה כי לא הייתה לי שום יכולת לדעת אם אני מכין אותם לבגרות או לא ואז מה שעשיתי בשנים האלה בעיקר זה לימדתי מה שאני רוצה.

אז ישבתי ולמדתי את הפרק עם הפרשנים, כולל הפרשנים שהיה צריך, (רש"י וכד') ובחרתי מה אני מלמד כי אי אפשר היה ללמד הכל. אז בחרתי ללמד מה שבעיני יותר רלוונטי לפרק. מכיוון שאתה יודע שבסוף אתה מגיע לבגרות של סוף שנה ואין לך מושג אם התלמידים שלך יקבלו 60 או 100 בבגרות, זה היה מאוד מתסכל. מצד שני אתה אומר הרי לעשות הכל אני לא אספיק, לפחות אני אלמד מה שאני מרגיש שהוא יותר מועיל או רלוונטי או פרשנית שבעיני הם must, שאי אפשר לדלג עליהם או משהו כזה.

המורה אביטל מצביעה על היתרון המשמעותי מבחינתה בתוכנית החדשה, היכולת לדעת מה חומר הלימודים שיהיה לבגרות. לעומת התוכנית הקודמת שהיה קשה לדעת מה החומר ולהתמקד:

בסך הכל היא טובה בעיני (התוכנית החדשה)... שהיא ריאלית היתרון שכשבעבר לא ידענו מה צריך ללמד, תקופת הרב גואלמן ספר בראשית בהצלחה כל הפרשנים, איזה פרשן אני אמור ללמד, לא

ללמד? על מה ישאלו? מה לא ישאלו? הלכנו לאיבוד... זה שאומרים לנו מה ללמד זה מאוד משמעותי בתוך התהליך בעיני, אוקיי? זה דבר אחד שלא היה קודם.

כך גם המורה תהילה:

אז קודם כל באמת אני אומרת המהפכה הראשונה שעשתה מירי תבורך... יש לך סדר, אתה יודע מה אתה צריך ללמד. זה דבר ראשון מאוד מאוד הקל על כל ההוראה. הוגדר לך איזה פרשנות, איזה זה.

ביחס לשינוי בתכנים קיימות התייחסות מעורבת שאינה קשורה דווקא בהשקפה אידאולוגית אלא פדגוגית. היתרונות העיקריים של המורים המצדדים בשינויים שנעשו, נוגעים לחומר שמאורגן במהלכי חשיבה מסודרים ובעלי משמעות רלוונטית לחיי התלמידים.

כך הרב ראובן שמרוצה מאוד מהמעבר לתוכנית הלימודים החדשה ומרגיש שהיא משקפת לגמרי את המטרות שלו בהוראת תנ"ך ואת האופן בו הוא ניסה ללמד עוד לפני השינוי בתוכנית:

זה שינוי, שינוי גדול מאוד לטובה... קודם כל לי זה התלבש פיקס, זה לא היה איזה טלטלה. זה כאילו כל ימי חיי, ככה לימדנו, עכשיו זה יותר מסודר, יותר שיטתי.

המרכיב העיקרי שתואם את דרכו החינוכית בתוכנית הלימודים הוא המיקוד על ערכים, משמעות ורלוונטיות:

אני וחברי הקרובים היינו מלמדים בצורה של ערכים ומשמעות ורלוונטיות עוד הרבה לפני שזה נולד כי ככה האמנו שצריך ללמד... המטרות הן אומרות בעצם בוא תנסה להעביר את התנ"ך, את שפת תנ"ך, את ערכי התנ"ך הנצחיים אל התרבות של ימינו שזה בתור שלב זה עצום, זה חשוב וככל שנעשה את זה יותר זה ישפיע יותר גם על החברה העולמית, גם הישראלית, וגם על הרמה המשפחתית והאישית

בנוסף הוא מזהה בתוכנית הלימודים ניסיון להעמיד תפיסה כוללת של מסרים שממנה נובעת הבחירה בחומר שילמד:

תוכנית הלימודים ברגע שהיא ובצדק היא בעצם מנסה אותם בצורת לימוד אחרת היא ישר אומרת בעצם למה בחרתי פה, פה ופה בהפרשים של 5 פרקים, 2 פרקים, 10 פסוקים חדשים? כי אני רוצה להראות לך איזושהי אמירה כוללת כלפי הדבר הזה אז זה build-in.

גם המורה איתן משבח מאוד את העבודה שנעשתה בבניית התוכנית החדשה, בעיקר בנוגע לארגון החומר באופן מובנה שמאפשר בניית מהלך שיעור, ועם זאת משאיר מקום גם עיבוד עצמאי למורה:

התוכנית היא עיבוד ראשוני, לא חומרי גלם אבל היא לא מערך שיעור מבנה. היא כאילו מעלה כמה נושאים שרוצים לדון בהם ודנה בהם בצורה כזאת שלפעמים אני מתחיל מהסוף ועובר לאמצע. אם

אני עושה איזה משהו שחורג אז כל פעם זה אחר לגמרי. לפעמים יש המון פרשנים, לפעמים זה בעיקר התעסקות בפשט, לפעמים. כל פעם משהו אחר.

זה חומר, חומר בעיבוד ראשוני שזה מצוין, הוא מצוין כי הוא מבהיר מה רוצים ומצד שני הוא לא לעוס. בעיני הפרויקט הזה הוא אדיר... נוגעים שם בדברים העיקריים בפרק אבל משתדלים שזה יהיה איזה סיפור ולא סתם אוסף של פרטים. הדבר השני שהוא באמת בעיני מופלא זה להעביר מהלכים, מערך שיעורים על כל החומר הלימודי, זה דבר עצום, לא היה את זה לפני כן. לפני כן היה רשימה של פרשנים אבל פה יש מערך שיעורים בנוי על כל החומר ששוב, זה מערך שיעורים שהוא מחייב עיבוד של המורה. אבל הוא אומר לך בפרק הזה אנחנו רוצים שאתה תדע את זה, את זה, את זה ואת זה דרך זה שתטפל בפרשנים האלה והאלה ותחשוב על זה, זה וזה אז פתאום יש לך ממש משנה, משנה של כל החומר שבעיני זה פרויקט חיים והוא נעשה בשנתיים, זה דבר מדהים, זה באמת מאוד מיוחד.

בין המורים שאינם מרוצים מהשינוי בתכנים נמצאת המורה רחל, היא מותחת ביקורת קשה על התכנים בעיקר בגלל חסרונם של תכנים מרכזיים מפרקי התנ"ך שאינם נמצאים בתוכנית הלימודים:

אמרה לי בת, בשנה שעברה למה התורה לא מספרת על בנות? אז אמרתי לה מה זאת אומרת? יש רבקה, רחל, לאה. היא לא הכירה אותן, הן לא בחומר. רבקה נוגעים בה, אבל רחל לא בחומר. כל סיפורי רחל לא בחומר.. יש פה בנות שזה כל כך יכול היה לעזור להן.

קחו פרק יפה, קחו פרק על אהבת יעקב ורחל, בסדר? לכו שם לפרשנים "ואני בבואי פדן ארם מתה עלי רחל", רש"י הקלאסי, תביאו את הקטע של ש"י עגנון עליו, אין בעיה....

אבל קצת תרדו לעומק. חלק מהפרקים פשט. הרי היום אין באמת פרקים פשט, אנחנו מדלגים עליהם, לא שואלים עליהם. תנו רוחב. אבל קחו כמה פרקים משמעותיים, מכירת יוסף למשל, תביאו מלא פרשנים. אין את זה היום, אין כלום, יש פה רש"י ...

אבל קחו פרק או שניים כמו מכירת יוסף או יוסף שמתוודה אל אחיו או פרק כ"ז שמדבר על הברכות שאני באופן אישי מרחיבה שם עד אין סוף אבל שם תרדו לעומק, אין לכם זמן? 5 פרקים מבראשית. לא יכול להיות שתלמיד סיים תיכון בלי לעשות השוואה אחת בין רש"י-רמב"ן, לא יכול להיות, זה לא נורמאלי.

בנוסף היא מותחת ביקורת על כך שאין עיון משמעותי בפרשנות ביחס לתוכנית הישנה:

אין שם פרשנות, אין רש"י, אין רמב"ן, אין היום בכלל השוואת פרשנים, לא קיים... מקסימום אומרים לך תביאי שני פרשנים שלמדת אבל זה לא באמת. פעם היו אומרים מה דעת רמב"ן והיינו מחדדות את המה ההבדל בדיוק בין הרמב"ן לאבן-עזרא.

..תראי, החומר ב"ב הוא בושה. בדברים הן אפילו לא פותחות ספר מכיוון שנתנו לנו כל כך הרבה חומרים. עכשיו לימדתי רמב"ן שזה יופי ללמד אבל אני צריכה דפים אז במקום לעמוד ולהדפיס חוברות הכל במצגת היום אז הן אפילו לא טורחות לפתוח תנ"ך.

אותי זה מטריף שלא לומדים למשל סמיכות פרשיות, אין יותר, הן לא מכירות את הביטוי סמיכות פרשיות. כל כך הרבה דברים לא לומדים. לומדים נושאים וזה משעמם אותן גם. חוץ מהכל. כי עוד פעם צדקה, עוד פעם צדקה, עוד פעם צדקה, עוד פעם, כבר מיצו את זה עד לפה.

גם המורה תהלה שמלמדת במקיף מצרה על כך שיש דילוג על ידע בסיסי שחשוב כ"כ לתלמידות שלה :

בראשית נגמר בפרק מ"ה, אף אחד לא מלמד את נ"ו ונ', הוא לא רלוונטי, הוא לא לבגרות, הוא לא לבגרות. כל הסיפור של 12 השבטים איזה קטע? מה זה הילדים של יעקב? עכשיו, כי לא לומדים את זה לבגרות. החומר הזה הוא לא לבגרות. כל הסיפור של רבקה עם העבד הוא לא לבגרות היום. בנות לא מכירות, לא מכירות.

הרב חננאל גם מותח ביקורת על התכנים וטוען כי בתוכנית קיימות טעויות ביחס לפרשנות התנ"ך, שמעידות על בורות של הכותבים :

לגבי הטעויות שהיו, ביקרו אותם ברמה כזו שהיה שלב שבו הם מחקו כמעט את כל ההסברים של הפרשנים. פעם היה פרשן ומה הוא אומר. הם מחקו הרבה מאוד כי הם ראו פעם אחר פעם שפשוט מראים להם לא מבינים מה כתבים. עכשיו את מבינה שברגע שאתה מבין שמי שכתב, חלקם בורים או הייתי אומר עם יכולת לימוד מאוד נמוכה, אני לא אומר שכולם. אני גם לא מכיר, לא יודע מי בדיוק היה שם. זה נבע מבורות של חלק מהאנשים שכתבו את התוכנית וסליחה שאני אומר את זה בצורה כזו. אני יכול גם להראות לך דברים שהם פשוט לא הבינו, פשוט לא הבינו מה הפרשן אומר והסבירו לפעמים הפוך ממה שהוא אומר.

המורה נעמי מציינת את המורכבות שנוצרה השינוי בתוכנית הלימודים בספר דברים, שם לומדים לפי נושאים במקום על סדר הפרקים :

מה קורה בכיתה י"ב? לא מלמדים לפי הסדר, מלמדים לפי נושאים. עכשיו בעיני לפעמים זה יוצר עיוות של ההבנה כי לפרק תמיד יש קונטקסט ולנתק אותו מהשאלה של למה הוא נמצא בתוך הרצף שלו זה לאבד חלק מהפרק. עכשיו זה נכון שכשאתה מלמד לפי נושאים אתה מרוויח דברים אחרים. אז אני מבינה מה הם עשו, זה לא שאני אומרת הם לא הבינו בכלל. יש יתרונות וחסרונות אבל לפעמים אני מרגישה שזה חוסר כל כך גדול. שהפסדנו יותר ממה שהרווחנו. בספר דברים יש כמה מקומות שאני אומרת הנושא הזה נלמד כאן אבל אני רוצה שקודם כל תכירו את ההקשר המקומי שלו. כי תיקחי למשל את "עגלה ערופה" מלמדים אותו "ולא תוכל להתעלם". אבל הוא מופיע בספר דיני מלחמה, הוא ברצף של דיני מלחמה. עכשיו אם אתה לוקח את "עגלה ערופה" כאיזשהו דין אחריות חברתית כללי זה עושה משהו אחד. אבל אם אתה מבין שעגלה ערופה זה חלק מהרצף של דיני מלחמה זאת אומרת שאתה בסיטואציה מלחמתית. אתה עוצר כשיש לך הרוג שאתה לא יודע למה הוא נהרג. בתוך סיטואציה מלחמתית זה משהו אחר, זה משהו אחר, זה עושה משהו מאוד מאוד חזק לדיני מלחמה ואני מרגישה שכשהוציאו, שלפו את "עגלה ערופה" מתוך ההקשר שלו בעצם איבדת את האפקט הזה שהוא בעיני מאוד מאוד משמעותי שם. אז שאני אגיע לספר דברים אז אני חושבת שאני מלמדת קודם את עגלה ערופה מחוץ להקשר שלו. אבל כשנגיע לדיני מלחמה אז אני כן אדבר על עגלה ערופה בתוך ההקשר כי אני לא מרגישה שאפשר לדלג על הדבר הזה מתוך הרצף.



## ב. הרמה הלימודית של התוכנית

יחד עם ההסכמה הכמעט גורפת על היתרון במיקוד החומר לבגרות, קיימת תמימות דעים בקרב המורים, על כך שרמת הקושי של החומר ירדה באופן משמעותי. כל המורים פרט לאלו המלמדים במקיפים יוצאים על כך בביקורת קשה.

כך המורה נעמי שמלמדת בתיכון אליטיסטי לבנות:

*תוכנית הלימודים וגם כל הדרישות שבתוכה לא נבנה לבית ספר כמו שלנו. לא רק מבחינת תפיסת העולם הדתית שלנו, גם מבחינת היכולות הלימודיות של התלמידות שלנו, אנחנו יכולים לעשות איתן הרבה יותר.*

גם המורה רחל שמלמדת בתיכון לבנות הטרוגני מבחינה סוציאקונומית יוצאת בביקורת קשה על רמת הקושי הלימודי בתוכנית:

*יש הרבה פחות פרשנים בצורה דרסטית מאוד. היקף יותר גדול של חומר כי בכל זאת צריך ללמוד משהו. היקף מאוד גדול של חומר ביחס לזמן אבל ברובד מאוד מאוד נמוך. אם ב"ב מלמדים דברים הפרשנים הם מזעריים, מזעריים ממש, אולי בדברים מלמדים, את יודעת מה? אולי אני חוטאת קצת. וזהו, כל השאר ירמיה, יחזקאל, עזרא ונחמיה, בעזרא ונחמיה זה סיפור, סיפור שלומדים בכיתה ו', לא שום דבר מעבר לזה.*

היא מוסיפה שרמת הלימודים הנמוכה באופן יחסי למקצועות אחרים גורמת לתלמידות לזלזל בשיעור:

*הן בנות אינטלקטואליות. למה רק בכימיה, פיזיקה ומתמטיקה הן ישתמשו באינטלקט ותנ"ך, זה קייטנה. אני בענווה אגיד אבל הן אוהבות להיכנס לשיעור והן באות אבל זה לא קשה... לא תהיי בשיעור תשלימי אותו, זה לא כזה סיפור להשלים את השיעור בתנ"ך.*

הרמה הנמוכה והארגון של החומר גורמים גם למורים רבים לזלזל בהכנת השיעור, כפי שמסבירה המורה אביטל:

*באתר הזה זה שיש הרבה מורים שעושים העתק-הדבק לאתר... לצערי אני חושבת שבסופו של יום יש מעט מורים. זה לא יפה מה שאני אומרת אבל נראה לי, אוקיי? שיש מעט מורים אידיאולוגים לכאן ולכאן והרבה מורים שמוציאים את "ללמוד וללמד" ועושים ממנו קלוז בכיתה שלהם, לצערי.*

בנוסף מציינת המורה אביטל את קיומה של חוברת "מיקודית" שמכילה את כל החומר לבגרות וגורמת לירידת מתח הלמידה בשיעור:

*היו לי מבחנים זוועה עכשיו בתנ"ך. אני כנראה יש לי מה להשתפר. אבל טוב, אני גם מאשימה בזה קצת את המיקודיות. לדעתי למבחנים התחילו ללמוד עכשיו מהמבחן השני במיקודיות והן מחרבות תהליכי הבנה. אמרה לי מישהי במפורש אני כבר לא מסכמת כי יש לי את המיקודית אז אמרתי לה אז תראי איך נראה המבחן השני שלך לעומת המבחן הראשון שלך וזה שמיים וארץ.*

גם הרב חננאל מצטרף לביקורת על רמת הלימודים שמאפשרת למורים רבים לא להשקיע מאמץ בכנת שיעורים בהשוואה לתוכנית הלימודים הישנה :

בניגוד לתוכנית הקודמת שבה הביאו למורים נקודות מאוד מאוד גולמיות והם היו צריכים לעשות הרבה עבודה של לימוד, של קריאת הפרק, של הכנה, אפילו לברור מה אני מציע ומה לא... או מישהו אחר : "החבנית והכפית", הוא היה צריך להכין "חבנית" ומתוך זה להחליט איזה "כפית" הוא מביא לתלמידים. היום רוב המורים, גם הטובים שבהם, אני אומר מתוך מפגש עם מורים, הם לפעמים לא יודעים כמעט מה קורה בפרק. הם נכנסים לאתר, מרפרפים מהר, חלקם מורים שהייתי מצפה מבחינת האיכות שלהם שיהיו איכותיים. לפעמים רבע שעה לפני כן עוברים מהר, מרפרפים מה אני צריך ללמד והם לא יודעים כמעט שום דבר מה קורה ימינה ושמאלה. פעם היינו צריכים, לעבוד על שיעור 3 שעות, היום אני 20 דקות, רבע שעה לפני עובר ואני כבר מוכן לשיעור, זו אמירה מאוד מאוד כואבת.

רמת הלימודים הנמוכה אינה מצריכה ממנו ללמד את החומר לבגרות. ולמעשה מאפשרת לו את החופש ללמד את מה שהוא רוצה :

אני חושב שמה שהוא עושה בין השאר זה בגלל שאני לא מחויב לבגרות. עוד פעם החבנית שלי הציון הממוצע הוא 90 בבגרות ... אין מה להשוות, זה כמו לתת לילד לקפוץ גובה 20 סנטימטר כשהוא מסוגל לקפוץ לגובה מטר וחצי, נובע בין השאר כי התוכנית החדשה היא ברמה אפס. אני מרשה לעצמי לומר את זה כי גם מורים אחרים שמאוד היו באג'נדה של התוכנית אצלנו פה, אומרים תשמע, אנחנו פשוט נבוכים לפעמים מחומר הלמידה, ממה שדורשים שם, מרמת השאלות, רמת הבגרות. זה מאפשר לי במידה מסוימת, הפוך על הפוך, למעשה לזלזל לחלוטין במה שקורה בתוכנית וללמד תנ"ך.

גם הרב איתן כמדריך תנ"ך מחווי נפגש עם התופעה של מורים שאינן משקיעים בהכנת השיעורים :

יש הרבה מורים, זה אני אומר בכובע השני שלי, שזה מאוד מפריע להם. כלומר תן לי מה אני צריך ללמד וגמרנו. ובעיני זה לא נכון. מאוד חשוב העיבוד שהמורה עצמו יעשה לשיעור. יש הרבה מורים שלוקחים את האתר ויוצרים ממנו דף עבודה וככה השיעור שלהם בנוי. זה בעיני ממש גרוע. זאת אומרת זה יותר גרוע שאנשים לוקחים את אליצור עמנואל או איזה חוברת אחרת ועושים אותה דפי עבודה וככה הם מלמדים את השיעור.

מצד שני הוא מודע לביקורת על התוכנית ולמחירים אבל טוען שאין ברירה אחרת :

כן יש ביקורת על המבחנים, התחושה היא שהמבחנים קלים מידי. הבגרויות קלות מידי אז זה גורם לאנשים לא לבוא לשיעורי תנ"ך וזו כן ביקורת. מצד שני אם עושים את המבחנים יותר קשים אז אנחנו מוצאים אחוזים גדולים שלא מצליחים בבגרות ואז המחירים של זה גם כבדים. יש מחיר עצום בהיקף הלמידה אבל הוא פשוט תוצאה מאמירה נכוחה של המציאות. זאת אומרת אני יכול להגיד לך תלמד את כל הרש"ים 100 פרשנים אבל אי אפשר ללמד את כל הרש"ים 100 פרשנים

בשעות שיש ולכן נחתך המון חומר. וזה מבאס שהתלמידים יודעים הרבה פחות, הרבה פחות. מצד שני זה אמיתי, כאילו אין מה לעשות.

מבחינתו התוכנית כפי שהיא, מתאימה את עצמה לכולם :

זה עשה סדר לכולם, כולם התיישרו, אין בה כמעט קוצים. היא תוכנית עגולה, היא רכה, הדבר היחיד שיש נגדה זה שאולי היא לא מספיקה אבל אף אחד לא יכול לטעון שהוא מספיק יותר בשיעורים. הרבה נותנים לתלמידים לבד לתלמידים אבל אלה שמלמדים בשיעורים מסודרים לא יכולים להספיק הרבה יותר באופן כללי.

התייחסות שונה לחלוטין קיימת אצל המורים המלמדים במקיפים הדתיים, המורה תהילה והמורה שלמה. המורה תהילה מסבירה שגם הורדת הרמה המשמעותית עדיין לא מספיקה לתלמידות שלה :

הן לא מצליחות להתמודד עם זה... לא מצליחות להתמודד עם זה. מה קרה? לפני 15 שנה זה לא היה דיון, זה לא היה דיון. לא יודעת, אני לא יודעת לנתח את המהלכים האלה חוץ מהאויב הזה שקוראים לו פלאפון ששולט בכל דקה ושנייה מהחיים של הבנות ומנטרל להם כל חשיבה במוח. אבל זה עולם אחר.

היא חושבת שחשוב שהבגרות תהיה קלה כדי ליצור חווית הצלחה ואהבה ללימוד :

אני חושבת שבתנ"ך זה מאוד נכון שהבגרות היא קלה. שילד ייצא מהבגרות ויגיד אני לא הולך לשרוף את התנ"ך בקומזיץ של ל"ג בעומר, אני נשאר איתו. אז שיהיה קל, שיהיה להם חוויה של הצלחה.

בנסוף היא מתייחסת לפערים בין המוסדות השונים בחמ"ד, שמתחילים בהבדלי השעות במוסדות האליטיסטיים, לעומת הקצאת השעות הנמוכה למקיפים, אשר דווקא הם נדרשים לשעות לימוד רבות יותר על מנת לצמצם פערים :

האבסורד הוא שכל שאתה יותר בפריפריה אתה יותר בבית ספר שהוא מקיפי אתה מקבל את המינימום שעות ותלמידים שהם במינימום הם במינוס ידע. ובכל האולפנות היוקרתיות שההורים משלמים מיליונות/לפים כסף אתה מקבל טונות שעות תנ"ך... יש לי אחות שמלמדת ברעיה...עכשיו היא אומרת לי את מבינה מה קורה? אני מלמדת שם והבנות מגיעות לבגרות, אומרות לי המורה למה למדנו כל השנה, הבגרות כזו קלה, אני לא צריכה ללמוד. בנות לא לומדות הן מגיעות ומקבלות מאה בבגרות ואנחנו פה חורקים שיניים. אמרתי לה אבל תביני רעיה זה פרומיל אחוז מהאוכלוסייה. רוב האוכלוסייה מה אני צריכה? שברעיה יאהבו תנ"ך? אני רוצה שבבית שאן ועפולה יאהבו תנ"ך, במגדל העמק ונצרת וקריית שמונה.

גם המורה שלמה מתאר פער בין רמת הבגרות כפי שהיא לרמה של התלמידים שלו :

התנ"ך היום במה שהוא נותן עכשיו, מה הוא עכשיו צריך את הפרשנים האלה? הוא לא יודע לפתוח, הוא לא יודע לקרוא טקסט אז את רוצה לתת לו רמב"ן? את רוצה לתת לו רש"י? את רוצה לתת לו

רד"ק? ... כשאת מביאה לו שאלת בגרות כמו שאני נותן למישהו שהוא בבית ספר עירוני זה עוול לתלמיד, הוא לא מבין את השאלה.

למרות זאת, בהתבוננות על התאמת התוכנית לכל תלמידי החמ"ד, הוא סבור כי לרבים מהתלמידים, במיוחד אלו שלומדים בישיבות תיכוניות, רמת התוכנית נמוכה:

זה זילות על התנ"ך בכלל, לישיבות התיכוניות. אני במעמד של 2 הכובעים אבל לדעתי וודאי לישיבות תיכוניות מה? זה רמת אפס. הם הוזילו כאילו כדי להרים את הרמה של הבגרויות אבל הם הורידו את הרמה. היה לי תלמיד חריף שלא למד כלום, עשיתי לו מבחן בעל פה. אצלנו יש הרבה בעל פה, ברוך השם, בלי זה באמת לא היינו שורדים. והוא לא למד והוא קיבל ציון 85.

### ג. היחס כלפי האידאולוגיה הדתית בתוכנית הלימודים

באופן מפתיע למרות ההתנגדות האידאולוגית מהצד השמרני עם יציאת התוכנית לפועל, רבים מהמורים מזהים את התוכנית כנוטה לכיוון הדתי שמרני. בנוסף המורים אינם מזהים את עיקר השינוי בתוכנית כשינוי שקשור לאגינדה אידאולוגית דתית. נראה שדווקא הביקורות כלפי הנטייה האידאולוגית מינורית בהרבה מהביקורת על רמת הלימודים.

ניתן לראות שמורים בעלי נטייה אידאולוגית ברורה יבחרו שלא ללמד לבגרות על מנת לא להיות מחויבים לאידאולוגיה מסוימת. בעניין הזה אפשר לראות יחס דומה בין שני מורים שנמצאים על שתי קצוות הרצף האידאולוגי הרב אלי והרב גבריאל. כאשר שניהם מתעלמים כמעט לגמרי מתוכנית הלימודים. למעשה הם אפילו נמנעים מללמד כתות לבגרות על מנת להיות נאמנים לגמרי לאידאולוגיה הדתית שלהם. כך הרב אלי מקבוצת "הר המור", מסביר שיש לו התנגדות אידאולוגית לחלק מהתכנים של חומר הלימודים וגם רצון להיות עצמאי:

היו דברים שעיינתי בהם, אבל לא דברים שאני התחברתי אליהם, כדי שאני אעביר אותם. כי מביאים לי שמה מאמר של ד"ר זה וזה... יכול להיות שגם דברים שהם בסדר, לא יודע, מביאים שלך שם את ליבוביץ', לא יודע, כל מיני דברים כאלה שאתה אומר... יש שם שאלות כמו מה הקושי בפסוקים? על איזה קושי בא לענות? ודברים שבאמת קצת קשה לי איתם, כאילו למה לדבר על קושי? כאילו התורה מלאה בסתירות ומלא בקשיים אז יאללה בוא. בוא ננסה לפתור אותם. והתורה שלנו היא לא קשיים, היא הכל כדור אחד, אין בו משהו שסותר את השני וזה הכל מהלך אחד. וגם מכיוון שאני רוצה להישאר עם המשנה הסדורה שלי ולא רוצה ואני לא מרגיש שאני כרגע בשלב. יכול להיות שאם אני אלמד בישיבה, לא ילדים, אלמד בלא יודע מה, בישיבת הסדר או בישיבה גבוהה אולי כן, אולי אני אפתח את זה, אולי אני אביא עוד דברים אחרים.

גם אצל הרב גבריאל מהקבוצה ה"ליברלית", אחד מן העקרונות המובילים הוא שמירת העצמאות בבחירת התכנים, לכן הוא נמנע מלעייין בתכנים של תוכנית הלימודים:

בורח כמה שאני יכול מללמד בכיתות הגבוהות. אני לא מוכן להיות כפוף למישהו שיגיד לי מה ללמד כי אני בדרך כלל רוצה להיות עם החופש פעולה שלי...אני לא מסתכל באתר "ללמוד וללמד", הסתכלתי השנה באתר אולי הזה או במשהו אחר ויש לי את הקישור בשביל לראות איזה מיומנויות צריכים ללמד..

בנוסף הוא לא מזדהה לגמרי עם תוכנית הלימודים, בעיקר בגלל חוסר של לימוד ידע בסיסי:

אני אגיד לך את האמת, אני לא יודע אבל אני עדיין רואה שמלמדים דברים שבעיני אין טעם ללמד אותם בתוכנית הלימודים. אני יודע שיש אנשים שאוהבים את זה מאוד, אני לא חושב שצריך ללמד איוב. אני יודע שבסופו של דבר התלמידים בכיתה י"ב לא יודעים תנ"ך מספיק טוב בידע הבסיסי ואני הייתי רוצה, אם אני הייתי משנה את התוכנית לימודים הייתי משנה את זה בצורה אחרת.

בקרב המורים שמלמדים לבגרות ניתן למצוא התייחסות משני צדי הרצף האידיאולוגי. כאשר באופן מפתיע עיקר הביקורת מגיעה דווקא מהצד הליברלי. המורה נעמי בעלת השקפה ליברלית, מרגישה שאין אחידות בתוכנית, שניכר שנעשו בה שינויים על מנת לרצות גורמים שונים:

היא לא אחידה התוכנית. אני מרגישה גם שיש כותבים שונים, אני מרגישה שהיא אבולוציה. שהיא נכתבה בהתחלה יותר ליברלי ואתה מרגיש את הידיים שהתערבו שם בפנים ואתה מרגיש שיש פתאום מהלך ואז פתאום נדחף שם איזה משהו פנימה שברור שהוא לא חלק מהמערך המקורי. אבל הוא נדחף כדי להכניס איזשהו משהו יותר שמרני או להיפך. פתאום אתה אומר רגע, המהלך הזה צריך להגיע לפה והוא מגיע לפה, איך הוא הגיע לפה? כי מישהו ראה שזה הולך לשמה ואמר זה לא יכול להגיע לשם אז הוא הסיט את זה בלי לשנות את כל המערך מחדש.

היא סוברת שהתוכנית נוטה לשמרנות. ולמרות זאת היא עדיין מזדהה עם רוב התכנים:

קשה לי להגיד אם היא עושה אמצע. לא, אני לא חושבת שהיא עושה אמצע, היא שמרנית. היא שמרנית אבל תראי, בסך הכל זה תורה, זאת אומרת גם התפיסות השמרניות ב%90 הן סבבה. רוב מה שמלמדים בבית מדרש מלמדים, כאילו אני, אני שמחה איתו, יש 10% שאני לא יכולה לסבול אותו..רוב הזמן זה בסדר גמור. אולי אם אני הייתי בוחרת הייתי בוחרת אחרת אבל זה לא נורא, זה לא נורא, זה לא סוף העולם.

אולם יש מקרים בהם היא מתנגדת באופן תקיף למסרים העולים מתוכנית הלימודים והיא בוחרת להביא את ההתנגדות לדיון בכיתה:

זה מגיע ב%10 מהשיעורים שאני יכולה להגיד ששמה אני חייבת ... אבל אני מביאה לכיתה את זה, אני מדברת עם התלמידות שלי על המתחים האלה, אני שואלת את השאלה מה תפיסת העולם? אני אשאל אותן מה תפיסת העולם שעומדת מאחורי הבחירה להביא את הפרשנות הזאת ולא אחרת, האם אתן חושבות שהפרשנות הזאת היא פרשנות יותר נכונה לטקסט שאתן קוראות.

דוגמא למקרה כזה היא מביאה מתכני הלימוד ביחס לסיפור "יהודה ותמר" שמצדיקה לפי דעתה ניצול מיני של ע"י דמויות סמכות רבניות. סיפור "יהודה ותמר" נמצא בבראשית פרק לח', הסיפור מתאר את נשואי תמר לשניים מבניו של יהודה שמתים זה אחר זה. תמר מחכה לאח השלישי, 'שלה' שייבם אותה אך יהודה נמנע מלתת את בנו לתמר. כאשר רואה תמר ש'שלה' לא נושא אותה לאשה כפי שהובטח לה, היא מחליטה לעשות מעשה שיגרום לכך שיהודה ייבם אותה בלא ידיעתו. היא מתחפשת לזונה וגורמת ליהודה לשכב איתה לגרום לה להרות ללא ידיעתו.

*יש מקומות בתוכנית שאני מרגישה שאני לא יכולה ללמד, אני לא יכולה להיכנס לכיתה עם הדבר הזה. כשאני מגיעה לספר בראשית ואני צריכה ללמד את יהודה ותמר אני לא יכולה להיכנס עם התוכנית כמו שהיא כתובה, לא יכולה. אני אומרת לך אני איבדתי על זה לילות.*  
*אז הם הביאו שם פירוש, אני לא זוכרת של מי הוא כרגע, אולי רד"ק. לא זוכרת. שמדבר על זה שתמר עשתה את מה שהיא עשתה בגלל שהיא ידעה שמייהודה ייצא המשיח והיא רצתה להיות אמא של המשיח...אני אמורה להיכנס לכיתה של ילדות בגיל ההתבגרות, של בנות ולהצדיק זנות כי המטרה טובה? להגיד זה בסדר שהיא הזנתה את עצמה כי זה מה שהיא עושה שם? היא זנתה בגלל שהיא רצתה להביא את המשיח? את מבינה את ההצדקה הדתית לפגיעות מיניות שיש בסיפור הזה? זאת אומרת שאם יבוא ואני לא ממציא פה סיפור...פה זה עבר את הגבול. זה עבר את הגבול למקום שהוא יוצר כזה נזק. עכשיו סליחה שאני אומרת את זה אבל אני חושבת שהחוסר הבנה שלהם, של מי שכתב את הדבר הזה שזה עובר את הגבול הוא לא תמים. הוא לא "אוי אופס", לא שמנו לב" שזה, מה שמאפשר גם את הפגיעות המיניות הבלתי נסבלות האלה בתוך כל העולם הדתי. שאתה מעדיף את להגיד הרבנים שלנו לא טועים, הרבנים תמיד צדיקים, אם רב אמר לך כנראה זה נכון, על פני השאלה של הפגיעה...*

*כי יש פה תפיסת עולם מאוד מאוד בעייתית שעומדת מאחורי זה, תפיסת עולם שאפשרה את הפגיעות המיניות האלה על ידי הרבנים. ברגע שאתה מכניס מניעים דתיים וקדושתיים לתוך מערכת של ניצול מיני אתה פותח דבר נורא, דבר נורא ואני לא יכולתי להיכנס עם זה לכיתה. זה באמת נורא בעיני. אני לא מבינה, אני לא מבינה מה הם חשבו.*

בתור מדריכת מקצוע התנ"ך במשרד החינוך היא רואה את המאמצים גם לשלב בתוכנית הלימודים גם לימוד עצמאי וביקרותי, אך בסופו של דבר היא מזהה מתח חזק מאוד עם גישת המעונוינת להנחיל ערכים מסויימים, במיוחד כשמדובר במקצוע התנ"ך:

*הבגרות היא כן מנסה לעורר חשיבה. שמבחינה פדגוגית הם רוצים לעשות, לעודד חשיבה ולעודד מיומנויות אבל מבחינת תפישת העולם הדתית הם בעצם רוצים שהתלמיד בסוף יגיע לאותם ערכים שזה נראה לי שזה יש שם.*

*בתנ"ך המתח קיים מאוד מאוד מאוד חזק, שאני רואה את התהליך שעושים עם הבגרות בעבודה שלי שמה, אמנם לא מדברים על המתח ככה אבל הוא קיים מאוד מאוד שם. יש כל הזמן דיבור על איך אנחנו נפתח יותר את החשיבה, איך אנחנו נעשה בגרות שתעודד חשיבה. הרבה מאוד חשיבה איך המיומנויות שיידרשו או השאלות בגרות יהיו מנוסחות ככה שהן באמת יפתחו תלמיד חושב. זה כאילו נגזר אחורה. הם אומרים בואו, בואו נשאל שאלה ככה כדי שהמורה יהיה חייב ללמד את התלמיד שלו*

לחשוב או יהיה חייב ללמד את התלמיד שלו לראות פה ערכים ולא רק טקסט. נעשית פה הרבה עבודה. זה עבודה מאוד מאוד קשה כי קודם כל זה קשה לעשות את זה. זה קשה לשאול שאלה... הרי אתה רוצה ללמד את התלמיד לחשוב אבל מה קורה? בסוף אתה שואל אותו, כאילו בסוף אתה שואל אותו על שאלה שהוא חשב עליה בכיתה אבל בעצם בכיתה אתה לא יכול להיות ערב לזה שהמורה לא ילמד אותו תשובה במקום ללמד אותו את החשיבה.

גם הרב גבריאל מזהה בתוכנית מרכיבים שמרניים יחד עם זאת הוא מעריך את העבודה שנעשתה בבניית התוכנית ואת הצורך להתאים את תוכנית למגזרים השונים:

אני לא מאשים את מירי (המפמרי"ת) במשהו, אני מבין שמה שהיא עשתה בלכת בין הטיפות היה מספיק קשה גם ככה עם כל הכוחות שפועלים.

המורה איתן מהקבוצה "הדתית לאומית", שאינו מזוהה עם כיוון אידאולוגי מובחן, טוען שנעשו בדיקות והתאמות על מנת לרצות את הצד השמרני כך שרוב התוכנית נוטה לכיוון שמרני:

בתוכנית אין כמעט קוצים. עכשיו הכניסו, את הסיפור של הוראת דוד ובת שבע, בפעם ראשונה. וזה עבר אלף, בדיקות ואלף זהירויות וכולי וכולי. עכשיו אני חושב שכל ההשתוללות הזאת גרמה לזהירות שזה דבר טוב, זאת אומרת אנשים לפני שמשוהו עלה שקלו טוב אם הוא יעבור מסך. מירי(המפמרי"ת) אמרה שזה שהיא לא העלתה את דוד ובת שבע זה סתם כי היא פחדנית...זאת אומרת שהחומר בתנ"ך לבגרות כמעט הייתי אומר שהוא גלאט, 98% בסדר... הדמויות עצמן הן לא עומדות למשפט. אם הן לא עומדות למשפט אלא רק המה אנחנו לוקחים מהמעשים שלהן אז כמעט ומוקדי החיכוך לא מופיעים.

למרות ההתנגדות הראשונית של הקבוצות השמרניות לתוכנית הלימודים עם יצירתה, המורים השמרנים מרוצים המתכנים האידאולוגיים. כך המורה רחל מקבוצת "החרד"לי" מזהה בתוכנית החדשה יתרונות דווקא בהקשר לתכנים האידאולוגיים, בעיקר בתכנים הקשורים בציונות:

זה מצוין לי, מעולה, לומדים שיבת ציון, ארץ, המון ארץ ישראל... עכשיו אני כיוון שארץ ישראל צרובה בדמי אז זה מעולה לי, כן? אבל כיף לי ללמד עזרא, נחמיה, ימי שיבת ציון, הצהרת בלפור, הכל, מעולה.

היא לא מרגישה שהתוכנית מנוגדת לתפיסת עולמה ביחס לדמויות המופת:  
אולי פה ושם איזה משפט, אבל לא. זה לא מפריע לי.

המורה אביטל מקבוצת "הר המור" מרגישה בסופו של דבר, שיש מרחב לכל מורה גם בתוך תוכנית הלימודים, ללמד את החומר באופן שתואם את האידאולוגיה שלו:

אני מרגישה שאני בוחרת מה לעשות איתם בסופו של דבר כי אני חושבת שאפשר. זה היה נורא בולט, כשמלמדים בדיני מלחמה על קדושת המחנה, איזה מילים אתה בוחר לתת לדברים. אז היתה סערה נורא גדולה כשזה יצא האם תוכנית הלימודים אומרת שמלחמה זה דבר לא מוסרי, אוקיי? קדושת

המחנה ... אתה יכול לקרוא את הרמב"ן הזה ולקרוא אותו כמו הרב סמט ואתה יכול לקרוא את הרמב"ן הזה ולהסביר אותו במילים של "הר המור"...אני חושבת שמבחינה רוחנית גם אם לא תגיד כלום וגם אם תהיה נורא מפורש בסוף לימוד תורה הוא נובע ממה שאתה ומי שאתה ותפיסת העולם הרוחנית שלך.

הרב חננאל מהקבוצת ה"חרד"ל" מזהה תכנים מסויים הנוגדים את השקפת עולמו בעיקר ביחס לדמויות התנכיות:

באופן כללי אני חושב שהם נוטים בקלות רבה מידי לזלזל, הם יכולים לכתוב "דמויות המופת של התנ"ך" אבל באותה אמירה, מתחת הכותרת לזלזל בדמויות בחלק מהמקומות. למשל לקחת את יונה איך שהם הציגו אותו לאורך כל המהלך, אני עכשיו הולך לבחון את יונה ולפי מה שהציגו אותו אני חושב שזה חמור ברמה של פשט מקראות, מעבר לתפיסה הכוללת האם יונה הוא דמות בגובה העיניים או לא בגובה העיניים. אני חושב שהם חטאו שם בהבנת הפשט.

התייחסות מעניינת נמצאת של המורה תהילה מקבוצת ה"חרד"ל" המלמדת במקיף בפריפריה. היא טוענת כי כל הוויכוחים האידיאולוגיים ביחס לתוכנית הם ויכוחים אדיאולוגיים המטרידים קבוצה מצומצמת ואלטיסטית בציונות הדתית. למעשה, הם אינם רלוונטים ולא מעניינים את המורים בבתי הספר בפריפריה: כשהיה כל הבלגאן עם הפולמוס של "תנ"ך בגובה העיניים" זה בכלל לא נוגע בפריפריה, זה בכלל לא מעניין את הפריפריה, אנחנו לא שם. כאילו זה בכלל לא עניין, המורים בכלל לא יידעו. אנחנו היינו אש עם מירי שליסל ואש וגופרית וטה טה טה. זה בכלל לא רלוונטי, זה לא רלוונטי. זה פשוט, זה קשור לירושלים, בנימין, גוש עציון. בכלל אין לזה שום רלוונטיות.

**לסיכום**, הפרק על "ידע על תוכנית הלימודים", המורים מתייחסים באופן נרחב בעיקר לתוכנית החדשה. עם זאת, המורים הוותיקים שהתנסו גם בהוראת תוכנית הלימודים הישנה, העלו ביקורת ביחס אליה. לדברי המורים, כותבי תוכנית הלימודים החדשה היו קשובים לביקורות על התוכנית הישנה ועשו מאמץ על מנת לתת מענה לקשיים בה. המורים מתייחסים לתוכנית החדשה בנוגע לשלושה נושאים עיקריים: א. מאפייני התכנים - בנושא זה התייחסו המורים לשתי נקודות עיקריות: ארגון החומר לבגרות, והתכנים. ביחס לארגון החומר הייתה תמימות דעים ביניהם לגבי השיפור שנעשה בתוכנית הלימודים החדשה בהשוואה לקודמת. הביקורת על התוכנית הישנה נסובה בעיקר בנוגע לחוסר היכולת להתכונן לבחינות הבגרות מספרם הרב של הפרשנים הנלמדים ביחידות העיון בתורה, אשר יצר עומס גדול על התלמידים. ביחס לשינוי בתכנים, קיימים חילוקי דעות בין המורים, בעיקר סביב הנושא הפדגוגי. המורים המצדדים בשינויים, מתייחסים לשינוי במהלכי חשיבה מסודרים ובעלי משמעות רלוונטית לחיי התלמידים, ביחס לתוכנית הקודמת שעסקה באופן מוגבר בהיבט הפרשני. הביקורת נוגעת לחסרונם של תכנים משמעותיים



מפרקי התנ"ך שאינם נמצאים בתוכנית הלימודים, דילוג על ידע בסיסי וטעויות ביחס לפרשנות התנ"ך, שמעידות לטענתם על בורות של הכותבים.

ב.הרמה הלימודית- יחד עם ההסכמה הכמעט גורפת על היתרון במיקוד החומר לבגרות, קיימת תמימות דעים בקרב המורים, בהקשר לירידה המשמעותית ברמת הקושי של החומר לבחינות. כל המורים פרט לאלו המלמדים בבתי ספר מקיפים מבקרים בחריפות מהלך זה.

ג.השקפה אידאולוגית- המורים אינם מזהים את עיקר השינוי בתוכנית כשינוי שקשור לאידאולוגיה דתית. המורים מהגישה השמרנית חשים כי התוכנית תואמת כמעט לחלוטין את השקפת עולמם. עיקר הביקורת מגיעה דווקא מהאגף הליברלי על ידי המורה נעמי, הטוענת שאין אחידות אידאולוגית בתוכנית ושניכר שנעשו בה שינויים על מנת לרצות גורמים שונים ועל כן היא נוטה לאידאולוגיה שמרנית. יחד עם זאת, ניתן לראות שמורים בעלי נטייה אידאולוגית ברורה יבחרו שלא ללמד למד לבגרות על מנת לא להיות מחויבים לאידאולוגיה מסוימת, ולהיות נאמנים לגמרי לאידאולוגיה הדתית שלהם.

### 3.2.3 מטרות הוראה

מטרות ההוראה מתחלקות לשני סוגים. מטרות שקשורות לתחום הדתי, ומטרות ידע ומיומנויות למידה כלליות המאפיינות מקצועות נוספים. ניתן להבחין כי קיימת הדגשה, הרחבה והעדפה של המטרות הדתיות על פני מטרות הלמידה האחרות אצל כל המורים. לעיתים קשה להבחין האם גם מאחורי מטרות הידע והמיומנויות קיימות גם מטרות דתיות.

#### 3.2.3.1 מטרות מהתחום הדתי

ניתן להבחין בקשר ברור בין השקפת העולם הדתית ביחס לתנ"ך למטרות ההוראה מהתחום הדתי. כאשר פעמים רבות המטרות הדתיות יבקשו להנחיל את השקפת העולם הדתית של המורה. מטרות אלו תואמות באופן ברור את תפיסת ה"אקולטורציה" החותרת להנחלת תרבות וערכים לדור הבא (לם, 2000).

מניתוח הממצאים עלו ארבע קטגוריות עיקריות המתייחסות למטרות הוראה מהתחום הדתי:

- א. הנחלת דבר ה'
- ב. הנחלת ערכים ורלוונטיות
- ג. הנחלת מסורת
- ד. הנחלת אהבה ללימוד

#### א. הנחלת דבר ה'

מטרה זו משותפת לכלל המורים, והיא מבטאת את השקפת העולם הדתית של המורים ביחס המשמעות העקרונית של התנ"ך. כפי שראינו השקפת העולם הבסיסית ביחס לתנ"ך זהה אצל כל המורים כהשקפת עולם דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. יש מורים המתייחסים למטרה הזו במובן במופשט ולעיתים אף במשמעות מיסטית רוחנית, ומורים אחרים הרואים במשמעות של מטרה זו, הנחלת דבר ה' באופן בו ניתן לשאוב מן התנ"ך הדרכה מעשית לדרך חיים. למרות שכל המורים שותפים למטרה של הנחלת דבר ה', יש הבדל באופן הביטוי של מטרה זו, בעיקר בקרב המורים הליברלים שמתנסחים באופן זהיר ומדוד. הרב אלי מסביר כיצד מבררים את דבר האל באמצעות הלימוד:

*וזה מה שאנחנו כאילו כל הזמן מבררים, איך, בעצם איך הקדוש ברוך הוא מדבר איתנו דרך החומש. כל פסוק, פסוק בפני עצמו יש לו משמעות של דיבור כלשהו. הפסוק הזה שנכתב בתורה הוא פסוק שעכשיו מדבר אלי ואני צריך להבין מה הוא מדבר אלי לפני שאני עובר לפסוק הבא אז אם את זה אני לא אבין אין לי מה להתקדם... יש עניין למה זה כתוב והוא לא בא להעביר היסטוריה כי העובדה שאין מוקדם או מאוחר בתורה, לפעמים הפרט הזה, לפעמים הפרט הזה. יש פה משנה סדורה שרוצה ללמד אותך תהליך כלשהו של הנהגת השם, איך זה מתחיל מדבר שעם ישראל היה בו. המטרה של לימוד התנ"ך היא בעצם להביא את הנהגת השם בעולם, דהיינו אתה לא לומד*

עובדות אלא אתה לומד איך הקדוש ברוך הוא מנהיג את עולמו או שאתה לומד איך הקדוש ברוך הוא מדבר עם עם ישראל. אם לא תלמד את זה בעצם התורה היא משהו מת. אתה מלמד היסטוריה, אתה מלמד עובדות, אולי חידושים נחמדים, מדרשים כאלה. אבל אתה בעצם לא הופך את התורה לדיבור חי של הקדוש ברוך הוא עם עם ישראל. וכשזה לא דיבור חי זה הדבר הכי גרוע שיכול להיות ומכיוון שכך אתה מלמד את זה כמו משהו קר.

בדומה לרב אלי גם המורה אביטל מסבירה כיצד הלימוד הוא קודם כל מפגש עם דבר ה' בעולם. מפגש שקורה באמצעות הלימוד של המילים:

מה הקדוש ברוך הוא אומר לי? מה הקדוש ברוך הוא אומר לנו. עכשיו איך אני אדע מה הוא אומר לנו? אז קודם כל אני אפגוש את המילים שהוא נתן לנו בתורה זו הנחת העבודה כשאני ניגשת ללמוד וללמד תנ"ך, המילים אמורות להגיד משהו במציאות החיים שלי הפרטית והכללית, הלאומית, עולמית.

אחת ממטרות ה"עלי" של הרב חננאל בהוראת תנ"ך, היא לימוד דבר ה' העובר באמצעות לימוד התנ"ך: אני נמצא פה כדי ללמד, אני מגדיר את זה ללמד את דבר ה', אנחנו מקבלים את זה דרך התנ"ך, זו המטרה שלי.

גם הרב שלמה מתייחס לזה במשמעות של נבואה:

המטרה להעביר את המסר החינוכי שהתנ"ך רצה להעביר, לא נשכח שהתנ"ך זה על פני, כמה? 3,000 שנה? מה בחרו? למה בחרו דווקא בסוגייה הזו? כידוע תנ"ך הוא לא ספר היסטורי חלילה וחס, זה הכפירה הכי גדולה שיכולה להיות. למה בחרו בזה? מה המסר? נבואה שהונצחה לדורות נכתבה, שלא הונצחה לדורות לא נכתבה.

הרב אליהו מתייחס למטרה של הנחלת דבר ה' כיצירת חווית מפגש ממשי ואפילו מיסטי:

לימוד התנ"ך הוא צריך לסייע לאדם בסופו של דבר להיפגש עם הנוכחות האלוקית פה, לכן ההשלכה אל עולם המעשה וניתוח לא רק ערכי של סוגיות בחברה הישראלית ובחיים האישיים ובתרבות העולמית שזה כבר אנחנו קצת משתדלים לעשות אלא איך בעקבות לימודי התנ"ך אדם באמת יכול להתחיל לחוות חוויות רוחניות באופן תדיר...

הייתי רוצה, בוא ניקח את הנושא של יוסף והאחים שאדם יחזור ויהדהד בו בביתו מה הקדוש ברוך הוא רוצה ממני? למה הוא לימד אותי היום את השיעור הזה? למה מכל הדברים בעולם שיכולתי לשמוע שמעתי על יוסף והאחים?

ישנם מורים שנמנעים מניסוחים רוחניים, בעיקר אצל המורים הליברלים. כך המורה אפרת מנסחת בזהירות, כשהיא היא נשאלת מה המשמעות של הוראת התנ"ך:

למה אני רוצה שהן ילמדו תורה? אני אגיד לך את האמת, זה דבר השם. במובן הזה אני מאוד שמרנית כאילו.

הרב גבריאל מדגיש שדבר ה' הוא רק מה שעולה באופן ישיר מתוך התנ"ך, בלי השפעה של אידאולוגיות חיצוניות, גם כאשר המסרים שעולים כביכול מהתורה אינם קלים לעיכול:

בתנ"ך, גם בגמרא.. אני מנסה כל הזמן להפוך את מה שאנחנו לומדים בצורה ישירה ואמיתית שזה המסרים שעולים. יש לי משפט. אם שואלים אותי מה המשנה החינוכית שלי אז היא שהתורה מדברת בעד עצמה. אני חושב שאם אנחנו לומדים את התורה היא מדברת בעד עצמה וכל הניסיונות להפוך דברים ליותר קוליים ויותר יפים אבל ככאלה שלא יונקים בצורה אמיתית, הם טיפשים בעיני.

### ב. הנחלת ערכים ורלוונטיות

מטרה זו היא אחת העיקריות מבין המטרות הדתיות והיא משותפת לכל המורים, אך יחד זאת ניכרים הבדלים רבים בתוכן של הערכים ובמיקוד על הרלוונטיות. בנוסף ניתן להבחין באידאולוגיות נוספות בהוראה מלבד הציר האידאולוגי על רצף השמרנות והליברליות, והן האידאולוגיות הסמויות של המורים. ישנן מספר סוגיות עקרוניות שנמצאות במחלוקת והן אינן קשורות לחלוקה האידאולוגית בין המורים. אחת הסוגיות המשמעותיות שנמצאות במחלוקת, קשורה בשאלה האם לשים את הדגש בהוראה על סוגיות רלוונטיות ברמה האישית-קיומית או על סוגיות רלוונטיות בהקשר לאומי פוליטי.

סוגיה נוספת עוסקת בשאלה עד כמה לתרגם את סוגיות מן המקרא באופן רלוונטי, או להשאיר זאת פתוח יותר להבנת התלמידים. ככלל המורים השמרנים יטו יותר לפרשנות מפורשת, בעוד המורים הליברלים יעדיפו שהמסרים יעלו ישירות מתוך הטקסט, ללא תיווך של המורה.

ראשית, נציג את הרב אליהו והמורה רחל, שהנחלת ערכים ורלוונטיות זו המטרה העיקרית עבורם בהוראה. שניהם מקדישים לכך זמן רב, ושמים דגש גם על מסרים ערכיים ברמה האישית וגם הלאומית. הרב אליהו שואף לכך החוויה הרוחנית תבוא לידי ביטוי גם במרחבים נוספים רלוונטיים בחיים:

החלום שלי הוא להגיע ליותר מזה, הוא להגיד איך בעקבות הסיפור הזה עכשיו נוכחת בי איזושהי משמעות רוחנית חדשה ולא רק ידע. שעכשיו אני יודע...אם ניקח את נושא הבחירות. זה רלוונטי, כן? אז לא רק שאני בשיטת הנצי"ב, שבחירות זה מצווה, אני נותן לזה ערך ולובש בגדים חגיגיים ומברך שהחיינו ושכל הדברים האלה ביחד הם גם יוצרים אצלי איזושהו רטט רוחני פנימי ביום הבחירות.

הוא מנסה לשאוב ערכים מכל סוגיה שנלמדת:

אני משתדל להוציא את הערכים, אני כל הזמן מדגים. אנחנו לומדים עכשיו סוגיות שקשורות לשמירה על רכוש אז כל הזמן אני מדבר על ערכים, איזון בין ערכים ואני והחברה וכל הזמן אנחנו עושים את זה.

הרב אליהו רוצה שהתלמידים יגיעו למצב בו יוכלו לעצב עמדה עצמאית בכל נושא. עמדה הנובעת מניתוח העמדה של התורה. יכולת עצמאית לגזור רלוונטיות מהתורה גם בחייהם הבוגרים, לשם כך נדרשת אחריות ודרישה ללמוד רציני ומקיף:

כי אנחנו רוצים תמיד להתחיל ולחזור למה שהתורה אומרת על זה. בגלל זה אני טוען הרבה פעמים לחבריה, זה שיש דיונים ואתה אומר מהאינטואיציה שלך כל מיני רעיונות. את זה כל אחד יכול לעשות. הרעיון הוא שאתה מודד חוות דעת תורנית. חוות דעת רוחנית היא יונקת את ערכיה מהתורה וכדי לעשות את זה צריך ללמוד. אני מצפה שבשיחת סלון אתה אומר לא רק את מה שכל אחד יודע לקרוא במצב ולהגיד את אותו מנתח שניתחת שם, אלא אתה יודע להגיד מה התורה חושבת בנושא הזה במובן מסוים.. מבחינתנו מה שתגידו זה מייצג את התורה, תרצו או לא תרצו את זה. אז אתה צריך לקחת אחריות על הדבר הזה, צריך ללמוד...אנחנו מציפים את הנושאים האקטואליים כדי לשאול מה התורה אומרת על הדבר הזה, כדי לכונן תודעה תורנית... מספיק בשביל להבין שיש פה תפיסת עולם שלמה שהם חלק ממנה והם צריכים להביע אותה, הם צריכים להתעמת איתה, ללמוד אותה, להתחבר אליה, לשלול אותה, לחדש בה בסופו של דבר.

גם המורה רחל שמה דגש על רלוונטיות במרחבים שונים בחיים אישיים ולאומיים:

אם עד עכשיו למדנו סיפור אנחנו מנסות להבין מה עומד מאחורי, את הגודל, את העוצמה, את העומק של הסיפור. לא לקבל דברים כמובנים מעליהם, להבין שיש לנו פה איזשהו מסר, שיש לנו פה משהו מאוד מאוד גדול ועצום.

היא משלבת בשיעורים גם מסרים אישיים על מנת לחזק את התלמידות מבחינה ערכית ודתית:

אני מנסה לאורך כל הלימוד שלי לטפח להן הרבה הרבה דברים שמעבר. נקודת המוצא שלי שיש פה בנות שגדלות בבתים סוף הדרך, ויש בנות שהחיים שלהן מאתגרים טיפה יותר ואני לא חייבת ללמד אותן אבל לפעמים אני כן רוצה לעודד עוד חשיבה בצורה קצת אחרת.

על מנת להעביר אלו היא מגייסת את עצמה ואת משפחתה כדוגמא אישית ליישום של הערכים האלו:

אני מנצלת את זה לאיך לראות את העולם. כשאני מספרת על בעלי ועללי אני יודעת הרי שבחלק גדול מהבתים אין אבא ואמא ביחד, אין דיאלוג מכבד, מבחינתי זה גם מסר מסוים...כל הסיפורים שאני מספרת גם על המשפחה.. זה לא סתם, זה לא סתם. זה לעטוף אותן.

בנוסף חשוב לה גם להקנות ערכים לאומיים וציוניים נחשבים כחלק ערכי שנובע ישירות מהתנ"ך:

אתמול למדנו על דיני צבא ומלחמה ואמרתי: בנות יש מצווה, אף פעם עוד לא יצא לנו פעמיים בשנה לקיים מצווה של בחירות אבל יש לנו זכות, אנחנו יכולות לבחור בארץ ישראל, דור של גאולה, אנחנו יכולות לבחור מי יהיה ראש הממשלה שלנו. זו מצווה, מי שבגיל המתאים. אז הן שואלות "המורה למי את מצביעה? אין בעיה. תדעו בנות, אנחנו פה בבית ספר לזה אנחנו מחנכים, לתורה עם ציונות, הכל ביחד.

כך בשיעור על יציאת אברהם לארץ ישראל בבראשית פרק יב' (תצפית מלאה בנספח 4) היא מנצלת את ההזדמנות להעביר מסר ציוני על חשיבות העלייה לארץ ישראל:

**המורה:** אנחנו רואות את אברהם אבינו בתוך "וואו" ה' ציווה, אברהם הלך ועשה האם זה קל לעלות לארץ? האם יש מישהי שיש לה סבא וסבתא מבוגרים? קל להם לעבור דירה?  
**תלמידות:** לא

**אחת התלמידות:** יש לי סבא וסבתא שעלו מארה"ב לפתח תקווה  
**המורה:** קודם כל מחיאות כפיים לסבא וסבתא. (הכיתה מוחאת כפיים)  
**המורה:** לעלות לא"י זה בכלל דבר מופלא. אלף הסיפור נורא מרגש. זה באמת מאוד מאוד מרגש שהם עולים לא"י, שיש להם את הזכות לעלות לא"י ואת תהיי קרובה אליהם. זה נורא, נורא כיף. עכשיו שאלה. זה קל?

**תלמידה:** לא, זה אומר לעזוב עבודה, וזה חברים חדשים, וזה לעזוב את המשפחה  
**המורה:** את הבית-כנסת עם החברות. כשאנחנו מדברים על אברהם אבינו ה' אומר לו "לך לך מארצך", אברהם לא ממש צעיר, גם לאנשים צעירים לא קל לעזוב את המוכר והחביב עליהם, אבל לאנשים מבוגרים זה הרבה יותר קשה, זה לא שה' מפתה את אברהם... עצם זה שאברהם הולך אחרי הצווי של ה' זה דבר מופלא, זה ממש לא מובן מאליו.

המורה תהילה בדומה למורה רחל מסבירה עד כמה הרלוונטיות תופסת מקום מרכזי בהוראה שלה, בדגש רב גם על **הערכים הציונים:**

אני יכולה להגיד שאין מציאות של שיעור בלי שזה מתחבר למשהו שהוא שלנו. זאת אומרת זה גם מוטו שלי... גם כמדריכה, גם כרכזת. אם אני לא רואה את הרלוונטיות לחיים שלי אין טעם ללמוד. זו תורת חיים. זה משהו שהוא מתחבר למה שקורה איתי היום, מה שיקרה איתי מחר ולמה שקורה בעולם. אני חושבת שאני מדברת הרבה על המקום של הקדוש ברוך הוא בעולם, על המקום של מסירות נפש, על המקום של העם, של עם ישראל, שהוא משהו מיוחד... קודם כל לחבר את התני"ך, להביא את הרלוונטיות שלו זה משהו שאני מאוד מאוד מתאמצת עליו כי הוא רלוונטי. אני מלמדת את יחזקאל פרק ל"ה "אתם הרע ישראל" אז אני מביאה מצגת עם תמונות מהשוק של פירות... את חזון העצמות היבשות... הראיתי להן שלדים. כאילו להבין מעבר לעניין של השואה כמובן בחזון העצמות... שזה משהו שהוא קורה, שאנחנו רואים אותו בעיניים. גאולה זה לא שם, זה פה. הן לא מבינות. את יודעת מי שגדל על ברכי המיינד הזה ראשית צמיחת גאולתנו, אתה יונק את זה עם החלב, אתה לא צריך, לילדים שלי אני לא צריכה להסביר.

למרות שהמורים מנסחים באופן דומה את השאיפה לרלוונטיות, בסופו של דבר כל מורה נותן דגשים על כיוונים שונים, בהתאם להשקפותיו האידאולוגיות. המורה אביטל מסבירה עד כמה חשוב לה שהלימוד יהיה רלוונטי ויתחבר לחיים:

נורא חשוב לי שזה יתחבר, החיבור לחיים מאוד מאוד משמעותי לי בהוראה.

עם זאת חשוב לה להעביר בעיקר ערכים בעלי גוון לאומי, שמבטאים את התפיסה הדתית שלה-הנוטה ל**מיסטיזם/ משיחיות**, במטרה להבנות תפיסה כללית של רצון לבנות עולם טוב ברמה הכללית וגם להיות אנשים טובים יותר :

*אנחנו פה כדי לבנות עולם יותר טוב... אני מבינה את זה אבל אני באמת מאמינה כאילו שצריך לדבר את זה בעולם.. אני רוצה עולם יותר טוב ואני מאמינה שהמפגש הזה עם דברים שהקדוש ברוך הוא אומר עושים אותנו אנשים יותר טובים, יש להם אפשרות להפוך אותנו לאנשים יותר טובים.*

חשוב מאוד למורה אביטל שהשיח הרלוונטי יהיה בעיקר בעל משמעות לאומית :

*בעיני זה גם וגם, אני יודעת שיש היום הרבה שיח פרטי בעולם ויש פה משהו בשיח הלאומי שאני מרגישה שהוא מאוד משמעותי. אני גם מאמינה שהוא מאוד מדבר אליהן ומעסיק אותן. זאת אומרת אני לא חושבת שהן רק חיות ברמת "אני עם עצמי".*

כך בשיעור על "סיפור יוסף ואחיו" בבראשית פרק ל"ז (תצפית מלאה בנספח 2), המתאר את מערכת היחסים העכורה בין יוסף לאחיו שמובילה בסופו של דבר למכירת יוסף. כבר בהקדמה לשיעור המורה אביטל מקשרת את נושא השיעור לסוגייה לאומית אקטואלית, הבחירות לכנסת שאמורות להיערך בשבוע שלאחר מכן :

*כשהכנתי את השיעור חשבתי שאין מתאים ללמוד את הפרקים האלה וצר לי שאנחנו נתקע בתחילתם, ערב הבחירות, כי הסיפור הזה של מלחמות אחים לצערנו, לכאבנו הגדול, זה לא משהו שנעלם מהאופק שלנו של עם ישראל, צריך עדיין ללמוד ולתקן ואולי נצליח דרך סיפורי יוסף להתקדם בזה משהו.*

הבחירה להתייחס לכך בתחילת השיעור אינה מקרית כפי שהיא מסבירה :

*לא סתם פתחתי את השיעור באמירה על זה שאנחנו לומדים את זה ערב הבחירות והסיפור של מלחמות אחים זה ממש סוגיות יסודיות. אני חושבת שהמהלך הארוך שהוא לא רק של היום זה לראות גם כן, היום השיעור בכלל נגענו יותר במקומות של הבעיה שגם כשאתה רוצה טוב, אתה רוצה לתקן צריך ללמוד את האיך אתה עושה את הדבר הזה..*

מהלך השיעור בנוי מהענקת פרשנות רחבה לשלוש סוגיות העולות בפרק. הסוגייה הראשונה קשורה בהתנהגות של יוסף המתפרשת ע"י חז"ל ורש"י כעיסוק נערי במראה החיצוני. הפירוש של חז"ל מופיע בהקשר ברור של ביקורת על יוסף. המורה אביטל בוחרת להעניק לעיסוק הפיזי של יוסף במראה החיצוני משמעויות לאומיות ורוחניות מרחיקות לכת. שיתחברו בהמשך הלימוד למהלך שלם שיתקשר לעיסוק באופיו של המשיח.

כך כאשר היא מתייחסת לפירוש רש"י על הפסוק בבראשית לז, ב :

”אלה תולדות יעקב, יוסף בן שבע עשרה שנה, היה רועה את אחיו בצאן והוא נער את בני בלהה ואת בני זלפה נשי אביו, ויוסף הביא את דיבתם רעה אל אביהם”.

רש”י על אתר: והוא נער שהיה עושה מעשה נערות, מתקן בשערו משמש בעיניו כדי שיהיה נראה יפה

כאשר היא מעניקה רובד פרשני נוסף לפירוש רש”י שממשיך את הכיוון הרעיוני שלה שיש לו משמעויות לאומיות ומשיחיות:

אפשר לקרוא בכל מיני רבדים את רש”י הזה, ורובד אחד אני חושבת שבאופן פשוט, יש משהו להגדיר את זה באופן רע זה שיפטי, יש משהו בגיל הזה שאתה מגלה פתאום את הגוף, את הנראות ממקום חדש. ויש איזה התעסקות כזו. אבל אני רוצה להציע דווקא מהמקום של יוסף הצדיק, אותי זה כן מטריד מה מנסים להגיד לי פה על יוסף, אולי זה יחזור בסוף למה אומרים לי פה על גיל הנעורים, אני רוצה להציע כיוון למחשבה שאנחנו נלמד אותה גם כן שוב במהלך כולו.

אתם יודעות שחז”ל אומרים על המושג משיח, משיח בן דוד ומשיח בן יוסף. מישהי יודעת מה ההבדל בין שני המשיחים האלה? ...מישהי יודעת מי הרב קוק הגדיר כמשיח בן יוסף? הרצל.

אני רוצה להסביר את הנקודה ולהתחבר לרש”י הזה. בעצם משיח בן יוסף, ככה גם מתוך הנבואות על זה וגם חז”ל ילמדו אותנו יהיה זה שאחראי על הצד של גאולת החומר, אוקי? הכנת הכלים, תחשבו רגע אחד על הרצל לצורך העניין, מה שלמדתם על הרצל, הוא יבוא לעשות איזה שהיא תשתית, ויאמר גם הרמב”ם שהמשיח יעמוד בראש הצבא, משיח בן יוסף, וניקח את זה כרגע כאיזה שהיא נקודה שגם אותה ננסה לברר לאורך הדרך, משיח בן יוסף יהיה לו איזה עניין עם חומר, אוקי? תזכרו איך מגדירים לנו פה את יוסף מהתחלה, ההתעסקות החיצונית הזאת אולי באה להגיד לנו כאן שיש פה נקודה של גאולת החומר, זה חוזר לשאלה זה רע, זה טוב החומר, אין לנו זמן להאריך בזה עכשיו, אני לא חושבת שבהכרח להגיד על גיל הנעורים שמתעסקים בחיצוני שזה רע. יש פה איזה פוטנציאל לגאול נקודות פיזיות משמעותיות, אולי נדבר על זה בשיעור חינוך היום...אני לוקחת אותך קדימה, מה היה התפקיד שלו במצרים, לדאוג למה? לאוכל, שוב פעם זה החומר. תזכרו את הנקודה הזאת אצל יוסף. זאת נקודה מאוד יסודית האם אנחנו מתבוננים על הרוח כמשהו עליון והחומר זה משהו מנותק ממנו או שאנחנו רוצים מציאות של ה”קול קול יעקב והידיים ידי עשיו”.

גם בהמשך השיעור היא ממשיכה לטעון את מהלך השיעור במשמעויות נוספות, לאומיות ומשיחיות. כפי שהיא מסבירה:

המהלך הרוחני, פנימי שיש בתוך הלימוד של הפרקים האלה...המהלך הזה זה שאני רוצה שמצד אחד, אוקי? אנחנו נראה את המגמות המודעות והלא מודעות של יוסף, של יעקב דרך יוסף. זה מצד אחד ומצד שני שהדרך פה בפרק הזה או בפרקים בהתחלה של הסיפור הזה לא כך. בהמשך אנחנו נגלה, בעצם יוסף יגלה. קודם כל הן ראו גם פה כשיוסף מנסה להוביל את מהלך תיקון העולם הוא לא הילד המלשין המעצבן מהכיתה, יש לו פה איזה עניין. אנחנו נראה שזה לא הדרך לתקן את זה, הדרך של התיקון תהיה אחרת...

אני חושבת שיש פה נקודת מפנה של בניית אומה. זאת אומרת איך אתה יכול בתור עם להגיע אל הבור, אני אומרת הבור כמשל וגם מכוונות נורא טובות. זאת אומרת גם כשיש פה איזה ברור לא קטנוני, כאילו גם בגדלות אפשר לעשות טעויות מאוד מאוד גדולות אבל דווקא הכיוון פה הוא ללכת



בסופו של דבר ולראות איך הדבר הזה מתברר כ. בין אם זה דרך יהודה והמקומות שהוא לומד ככה לקחת אחריות לבין יוסף ומה שהוא עושה.

הרב אלי שמגיע מבית מדרש רעיוני דומה לזה של המורה אביטל מדגיש את הרלוונטיות האישית המגיעה מהלימוד שמחזקת את **האמונה האישית** :

היום אני ממש מתעסק איתם בשאלות של אמונה. אנחנו מגיעים לדברים הכי הכי אינטימיים מכיון אני לא רוצה שהם יגידו שהם "רק" למדו אלא אני רוצה שהם יידעו גם השקפת עולם והשקפה של תורה וכל מה שקשור לאמונה... אנחנו תמיד תמיד נגיע בסוף לאיזושהי שאלה אמונית מתוך הכתוב. וכשנדבר על אברהם אבינו נבין מה היא דרכה של תורה, איך אתה מתמודד עם כל מיני דעות אחרות שיש בעולם ואיך גם אתה, עם הניסיונות האלה שלך, תבוא ותגיד וואלה אני אהיה כמו אברהם אבינו שגם הוא עמד מול כל הפילוסופים ומול כל התרבות הרווחת באותה דעה ועמד מולה עם האמת שלו ולא זו. אתה רואה את זה מתוך שאלות שהם שואלים אותך אחר כך באמונה. אתה רואה שזה נוגע. אתה רואה: וואלה זה בראש שלהם.

הרב חננאל מתרגם את הרלוונטיות לערכים קונקרטיים ומוסריים שיש להם לעיתים משמעות **לאומית פוליטית**. מבחינתו התרגום של המקרא לערכים הוא חלק מהתפקיד שלו כמורה :

ברגע שאנחנו מדברים על דבר השם אז המשמעות היא שאנחנו מדברים פה על דברים ערכיים אני באמת מנסה מאוד מאוד שהלימוד יהיה כמה שיותר רלוונטי לחיים שלנו היום. לפעמים תלמיד אומר לי רגע, אתה מדבר פוליטיקה, אסור לדבר פוליטיקה... אז אני אומר להם תראו, מה זה פוליטיקאי במובן הטהור של המילה? זה אדם שיש לו איזה סולם ערכים והוא מנסה ליישם אותו במציאות, זה בדיוק תורה. יש דבר השם שהוא כביכול בעולם, והוא הוריד אותם לתוך המציאות ולכן **המקצוע שלי זה לדבר פוליטיקה**. כמובן שאני מאוד מאוד נוהר, אני יודע בדיוק איזה פוליטיקה לדבר ואיזה לא. לא כי אני מפחד אלא כי אני חושב שזה לא לעניין לדבר איתם שיצביעו לזה, תלכו לזה או לזה. אני במפורש מקפיד מאוד שהדיבורים יהיו מאוד מאוד ברמות הערכיות והמוסריות של הדברים.

גישה שונה בהקשר להנחלת ערכים ורלוונטיות קיימת אצל המורים הליברלים, שרואים את הערכים כמשהו שנובע באופן ישיר מהטקסט גם כאשר זה מגיע כביקורת כלפי הדמויות הוא הפרשנים. גישה זו ממשיכה את השקפתם הדתית כלפי הצורך לדרוש את אמת מתוך הכתובים ללא השפעה אידאולוגית חיצונית. בנוסף הדגש יהיה על **ערכים מוסריים**. כך הרב איתן :

הערכים מהתנ"ך, זה הכי חשוב, יש הרבה בדרך כל מיני ... מה הכי חשוב בחיים? יש מלא ערכים. השגחה, בין אדם לחברו, הכל.

גם המורה גבריאל שמצהיר מצד אחד שהלימוד לא מסתכם רק בתובנות של ידע אלא **בעל השלכות מעשיות ומוסריות על החיים** :

זה ברור לי שזה לא רק ידיעה שכלתנית איך אני מנהל את החיים. השיחות שלי עם הילדים שלי סביב שולחן שבת על פרשת שבוע על מה שאנחנו לומדים זה איך אנחנו מסתכלים על החיים מתוך פרשת השבוע. כשאני מדבר עם התלמידים על שאנשי דוד אמרו לו הנה ה' אמר לך שהוא ייתן לך את שאול, את האויב שלך בידיים שלך. אז הנה זה מתקיים עכשיו. אז לך תהרוג את שאול. אני אומר הנה, הם חושבים שיש נבואה מפורשת שדוד צריך להרוג את שאול. האם יש נבואה מפורשת שדוד אמר להרוג את שאול? אז ראינו שני מפרשים. אחד אומר שהאויבים של דוד ייפלו בידו ואחד שאומר שלא. מעצם העובדה שדוד נמשח למלך אתה מגיע למסקנה שדוד צריך להרוג את שאול והנה זה קורה... משהו מעשי מבחינתי, זה משהו שקשור לאיך שאנחנו מנהלים את החיים שלנו. כשהרב מידן בשיעור אתמול מדבר על רוח אלוהים רעה, על אנשים שמאמינים במה שהם עושים עם דחף אלוקי אבל הם בוחרים בחירות לא נכונות ואין להם הצדקה לבחירה שהם בוחרים ויש להם בחירה חופשית ולכן הם יתנו את הדין על מה שהם בוחרים לעשות. למרות שהם פועלים מתוך דחף אלוקי זה לא בסדר. ולכן כל הרבנים שעשו כך וככה בשנים האחרונות ושמענו עליהם בחדשות הם חושבים שהם פועלים נכון אבל הם בחרו בחירה לא נכונה, הם נותנים את הדין על מה שהם עשו. זה מעשי, זה מוסר.

אך מאידך הוא אינו מכין מראש את הערכים אותם הוא רוצה להעביר, מבחינתו הערכים עולים באופן טבעי כאשר מלמדים את הטקסט:

אני מרגיש שאם אנחנו נלמד אז אנחנו נפגוש את הדברים החשובים שמדברים בעד עצמם אז הלימוד מצמיח את המטרות.

החינוך לערכים יבוא לעיתים מביקורת על פרשנויות חז"ל ורש"י שמוטעות בעניו וגורמות למסרים בעייתיים:

יש משהו בחז"ל שלא מוצא חן בעיני. אני נתתי שיחה בבית מדרש לפני כמה שבועות על למה אני חושב שהרש"י "אנוכי עשו בכוריד" נותן מסר מוסרי מאוד בעייתי לאנשים, אוקיי? אבל עכשיו אם זה לא היה רש"י שאמר את זה אז לא הייתי צריך להתייחס לזה.

המורה נעמי זהירה מאוד בכל מה שקשור בגזירת משמעויות רלוונטיות מתוך הטקסט ונוטה ללימוד כללי יותר של ערכים מוסריים:

קודם כל חשוב לי להנחיל שהתורה מדברת ערכים. כשאני קוראת ואני מחפשת את הערך הזה, אז זה דבר שאני חושבת שאני מנחילה... אני חושבת שכל פעם שאני מלמדת פרק אז יש ערך. ערך שאני מזהה בו ושואני רוצה שהם גם יזהו אותו. זה גם חשוב לי. אני לא משאירה את זה לגמרי פתוח... הפנמה ויישום הם מושגים מאוד בעייתיים. אני לא חושבת ששני אנשים שאומרים הפנמה ויישום מדברים על אותו דבר. מבחינתי שאלת יישום היא כשאומרים לי תגידי לי איך למדת בספר דברים על... תגידי לי איך את מיישמת את זה בחיים שלך, בסדר? זה יישום. אבל כשאני מדברת על יישום אני שואלת מה התורה דורשת ממני? איזה תביעה מוסרית היא דורשת ממני?

בנוסף חשוב לה שיעור השיעור יהיה עיסוק ישיר בטקסט ולא בחתירה כל הזמן לרלוונטיות:

תראי, זו לא דיכטומיה מוחלטת. זה לא שאני אומרת שאני לא נוגעת בשום דבר אם הוא לא בתוך הטקסט הזה אבל אני עושה את זה יותר רך מאשר להגיד כל המטרה שלי זה רק להגיע לדיון ערכי וכל השיעור שלי אני רק מחפשת את הנקודה הזאת. אני רוצה להגיע לנקודות ערכיות, אני רוצה לחבר את זה לעולם הערכי שלהן, אני רוצה שהתורה תהיה רלוונטית לעולם הערכי, אני רוצה שהן יבינו שהתורה משרתת את העולם הערכי שלהן, אני רוצה שהעולם הערכי שלהן יהיה עמוק יותר ומשמעותי יותר אבל אני גם רוצה שהן ילמדו תורה.

מבחינתה הערך של הלימוד הוא הערך החשוב והרלוונטיות הוא כלי כדי לייצר עניין אצל התלמידות:

תראי, גם החיבור הזה לשאלות הערכיות, לדיון המטא הוא גם יוצר עניין, הוא יוצר חיבור. עכשיו להגיד לך שזאת המטרה של הלימוד? אני לא חושבת. אני מרגישה שזה יותר כלי בשביל הלימוד. ברגע שחיברתי את זה לעולם הערכי שלהן אז הן יותר רוצות ללמוד את זה...אם הדיון על הערכים לא מושתת על הטקסט אז אני לא בשיעור תנייך.

בדומה למורה אביטל היא יוצאת כנגד מגמות שנמצאות גם בתוכנית הלימודים ששמות דגש על הפנמה אישית קיומית, אך לא מסיבות אידאולוגיות דתיות אלא מסיבות פדגוגיות שהופכות שיעור שיעקרו אמר לעסוק בטקסט לשיעור שעסוק בערכים:

הטרנד היום ב"לב לדעת" שכל המטרה היא בעצם להגיע לעולם ערכי. אני חושבת שזו מטרה מאוד טובה אני חושבת גם שזה יוצר הרבה מאוד חיבורים מאולצים ואיזושהו חיטוט בערך של התורה שעומדת בפני עצמה. זה שהתורה מובילה אותנו לדיון ערכי, אין ספק בזה, אבל זה דבר שהוא ילמד בצד של האמת שלה ולא בצד רק של... שיעור חינוך בעצם.

### ג. הנחלת מסורת

מטרה זו באה להנחיל את השקפת העולם הדתית של המורים, הן בעמדה האפריורית לתנייך והן ביחס לדמויות המופת. בהתאם לכך אפשר להבחין בהתפלגות ברורה בין הגישות האידאולוגיות השונות. המורים השמרנים חוזרים שוב ושוב על הביטויים "יראת שמיים" ו"ענווה", כערכים שעומדים בבסיס הנחלת היחס למסורת. בנוסף הם קושרים בין הכבוד למסורת ליחס של יראה והערכה גם כלפי הדמויות המקראיות. מנגד, אצל המורים הליברלים העקרון הבולט הוא יחס כנה וביקורתי לטקסט, תוך ביקורת כלפי הגישה השמרנית, המגנה על הדמויות המקראיות בכל מחיר ומתעלמת מפשט המקראות. באופן דומה להשקפת העולם הדתית שלהם גם כאן הם חוזרים על המוטיבים של "יושר אינטלקטואלי" ו"כנות" כערכים מובילים.

אחת ההשלכות של לימוד התנייך נוגעת לקיום המצוות המעשיות. כאן נוכל למצוא התפלגות מעניינית בין המורים שמלמדים בנות למורים של בנים בישיבות. כאשר המורים שמלמדים בנים ידגישו יותר את המחויבות לחז"ל, ויקשרו בין פרשנות חז"ל למקרא לפרשנות ההלכתית של חז"ל בגמרא.

אתחיל בהצגת המטרה של הנחלת כבוד ומחויבות למסורת בקרב המורים השמרניים. הביטויים השגורים בקרב מורים אלו הם "ענווה" שהופיעה גם כערך מנחה בהשקפת העולם הדתית ביחס לתנ"ך, ו"יראת שמיים", ביטוי שמקבל פרשנות ייחודית אצל כל מורה.

המורה אביטל מקבוצת "הר המור" מדגישה את הצורך להיות כפופים למסורת גם כאשר לא מבינים כל דבר, וגם כאשר יש עולות התנגדויות בנושאים מסוימים:

*להיות אנשים עם...יראת שמים וגם קיום...חלק מהעולם האמוני זה גם להצליח להישאר במה שצריך עיון. להגיד לא הבנתי, זה חלק מתפיסת עולם של בענווה כי אם לא אז התנ"ך הוא שוביניסט או התנ"ך הוא לא מוסרי. זה ממקום שאומר אני כרגע עוד מחפשת את המקום שנותן לי את המענה. אז זה למשל מבט של ענווה בעיני בתוך הלימוד הזה...אני חושבת שאתה צריך להיות ממבט של, לימוד מתוך ענווה גם בפרשנים וגם מול הכתוב.*

חשוב לה שהמחויבות למסורת תבוא לידי ביטוי מעשי גם בשמירת הלכה, באמצעות הנחלת יחס חיובי להלכה:

*הפער הזה שיש היום בעולם הדתי בין הרוחניות, הנפש, לבין החיים המחייבים, המעשיים אלו המקומות שאני חושבת שזה התפקיד שלנו, כך שגם בלימוד שלנו פרק הלכתי יהפוך להיות אוצר החיים. אז אני חושבת שזה מחנך או מאפשר לפגוש את עולם ההלכה או את עולם המצוות כמשהו שהוא מחייה והוא לא רק חונק כמו שהרבה תופסות אותו.*

הרב אלי מקבוצת "הר המור" חוזר שוב ושוב על המונח יראת שמיים כמטרה המובילה בהוראת תנ"ך, חשוב לא להצהיר שזו המטרה הבלעדית לעומת מטרות של לימוד של חול, גם אצלו יראת שמיים קשורה גם בקיום מצוות מעשי:

*המטרה שלי באופן כללי היא יראת שמיים, יראת שמיים. מה שיקדם אותי ליראת שמיים כן. המטרה שלי עכשיו היא לא הבררות. המטרה שלי היא יראת שמיים. זה מה שאני בונה אצלך. אני רוצה שהם יהיו בעלי יראת שמיים, זה מה שחשוב לי. מתמטיקה כן, זה שיעשו מה שהם רוצים אבל בקודש זה קודם כל יראת השמיים שלהם וקיום המצוות, זהו, שום דבר אחר. זהו, זו המטרה שלי. אם זה לא אז לא שווה לי הכל. אני פשוט אעזוב את זה.*

מבחינתו כל צורת למידה שמביאה ליראת שמיים נכונה, למשל כמו לימוד בקיאות שמתמקד בהספק של חומר:

*גם ההספק יביא ליראת שמיים. אני ראינו את זה, נוכחתי לזה כשלמדתי בכולל בעל פה, גמרות בעל פה. פתאום הייתי אומר מה ומה ומה ... בטח, ההיקף.*

הדרך להביא את התלמידים ליראת שמיים נוצרת גם בהערכה של הדמויות המקראיות והימנעות מוחלטת מהעברת ביקורת עליהם:

כשאנחנו מדברים על ילדים, על תורה בטהרתה היא צריכה להיות בטהרתה נקודה. אחר כך כשאת תהיי גדולה נתחיל לדון חטא, לא חטא, בסדר, לא בסדר, נתחיל לשאול שאלות מוסריות. אבל אנחנו לא יכולים לעשות את זה כשאנחנו מדברים עם ילדים, כשאנחנו מדברים לתלמידים. מבחינת הגישה של "הר המור" כשאתה מעביר תורה לילדים אתה לא יכול להביא אותה עם שום דבר שקשור לגובה העיניים או להביא שמץ של ביקורת. מדובר במלאכים קדושי עליון, "הווה מתאבק באפר רגליהם". מותר לך להיאבק ולהתנגד אבל בתנאי שאתה במעמד של אפר רגליהם. כשאתה תבין שאתה למטה והם לא בגובה העיניים שלך והם ראשוניים כמלאכים אז אתה יכול לבוא בגישה שאומרת רגע, בסדר או לא בסדר. אבל אם מלכתחילה אתה מעביר את הגישה הזאת שזה בסדר, לא בסדר ויאללה בוא נעשה עכשיו טבלה בוא נעשה טיעון בעד ונגד, חטא או לא חטא. כי אצל התלמידים הם עדיין בונים את הזהות שלהם, את הזהות הדתית, את הזהות האמונית ואם חס וחלילה יש שם משהו לא תקין אז אתה יכול לפגוע, אתה פשוט יכול להרוס. מאוד מאוד ברורים ושהם יבינו שהם נמצאים שם למעלה, שאין לנו השגה לדבריהם.

בנוסף הוא רואה מטרה חשובה בחיזוק המחויבות של התלמידים לקיום מצוות ומחויבות להלכה: אז אולי אתה לא רואה תוצאות, אתה לא רואה עכשיו את כולם עכשיו עם כיפות פאות וציציות בחוץ אבל אתה רואה שזה הופך להיות אצלם שיח. אתה רואה שזה משהו שהוא קריטי אחר כך.

המורה רחל מקבוצת ה"חרד"ל" מבטאת כיוון דומה מאוד למורה אביטל ולרב אלי כאשר היא מזכירה בדבריה את המטרה המובילה כיצירת יראת שמיים: זה שיבינו שיש להן גם מחויבות לאבא שבשמים.. הזמן מצומצם, קטן, הן צריכות לקבל הרבה הרבה יראת שמים, הרבה.

בנוסף היא מדגישה שהנחלת הכבוד למסורת עוברת למעשה באמצעות הנחלת יחס המכבד לדמויות המופת המקראיות, כאשר המילה החוזרת שוב ושוב היא "ענווה":

אצלי יונה הוא לא "לא בסדר" כי אני טובה בן יאיר והוא יונה הנביא. אנחנו לא בדיוק באותו גובה אבל זה משפט שחוזר אצלי כל הזמן. תראו אותו. ענווה, קצת יראת הרוממות כלפי אבותינו אבל לא...אני כל הזמן פותחת שיעור ואומרת אוקיי, אנחנו עכשיו הולכות ללמוד על יוסף הצדיק, נעים מאוד, אנחנו לא מדברות עליהם, אני פה, וזה יוסף הצדיק... אני לא מלמדת בגובה העיניים אני מלמדת בגובה רש"י ורמב"ן ובגובה הענווה.

יחד עם זאת חשוב למורה רחל שלא ייווצר מצב של הערצת עיוורת לדמויות סמכות רבניות שעלולות לנצל את מרותן ולפגוע בתלמידות:

אני אומרת אלה גדולי עולם שמבחינתי קיבלו חותמת מוסרית ואם יש משהו לא מוסרי התורה כותבת לנו את זה שם ואלה אנשים שבאמת צריך להעריך את... שלהם אבל... העיניים שלי צריכות להיות פתוחות והאוזניים עוד יותר ואני לפחות מטפטפת את זה אין סוף. מישהו אומר משהו שלא נראה לכן, שתפו איש, תשאלו, תשתמשו בשיפוטיות שלכן, לא כל מי שקורה לעצמו רב - הוא רב, בואו נרגע. ויש אנשים שלא קוראים לעצמם רב והם משפיעים שפע טוב על העולם.

כשהיה הסיפור של עזרא שיינברג אז כן, אני הבאתי את זה "דומה הרב למלאך אלוקים בקש תורה מפיו" אבל קודם תוודא שהוא מלאך אלוקים וקודם כל תוודא שהדברים שהוא אומר מסתדרים לך במוח, שאתה מסכים איתם, שהם הגיוניים. אם לא, הן יוצאות לשירות וזה מפחיד, אם לא תיגשי למבוגר אחר, תגידי הרב אמר לי כך וכך, זה בסדר, זה לא בסדר, זה הגיוני, זה לא הגיוני, לא רק רב, כל בעל סמכות.

המורה תהילה מקבוצת ה"חרד"לי" נוקטת עמדה דומה למורים השמרנים בכל מה שקשור להנחלת כבוד לדמויות המקראיות, היא מדגישה בעיקר את יצירת תחושת היראה והמרחק מהדמויות שבאה לידי ביטוי בכך שאין לנו רשות לנתח את מעשיהם, וחוזרת שוב ושוב על המילה "להיזהר":

אנחנו צריכים להיזהר. דמויות התנ"ך לא נשפוט על ידינו, אנחנו לא שמים אותן על שולחן הניתוחים... כל דמות, גם הדמות שהכי קשה בתנ"ך היא שם ואנחנו פה. זה לא אני המצאתי. זה לא אומר שאני לא יכולה לדבר עליה, שאני לא יכולה ללמוד עליה אבל אני אומרת בוא ניזהר. אני לא מנתחת, אני לא מנתחת... כי אנחנו צריכים יותר להיזהר בדברים... כמו שאני לא מוכנה שהן ישפטו את משה רבינו. לא חבר שלי, הוא לא חבר שלי. לא הוא ולא שאול חבר שלי ולא דוד המלך חבר שלי... אני לא אשאל בכיתה בנות בואו נדבר, מה אתן אומרות על ההתנהגות של משה? מה אתן חושבות? בואו נעשה משפט למשה? אתן חושבות שהעונש שהוא קיבל היה מוצדק? הוא לא היה מוצדק? אתן חושבות שזה בסדר שמשה עשה ככה? אנחנו לא שופטים את משה. אנחנו לא... חשוב לי מאוד. דווקא תלמידות שלי, אני חושבת שכל תלמידה... תלמידות שלי שיבינו שהתנ"ך הוא שם, הוא שם, הוא מלמד אותנו פה. זאת אומרת הוא שם והוא נועד ללמד אותי פה.

מכיוון שהיא שמלמדת בתיכון מקיף, היא מציבה מטרות צנועות יותר של יצירת כבוד לתנ"ך וקיום מצוות באופן בסיסי:

כל שנה בישיבת צוות הראשונה שלי אני אומרת שהמטרה שלנו שהבנות שלנו כשהן יקימו בית יהיה תנ"ך בשולחן שבת. שזה לא יהיה משהו שזרקו אותו. לא נגמרה הברות וזהו. זאת אומרת שצריך קודם כל להבין. להגיע לרמה שתנ"ך יהיה שווה מתמטיקה ואנגלית- אני לא יודעת אם נצליח אי פעם להגיע.

גם הרב איתן שמלמד בתיכון עם תלמידים מרקע מזרחי-מסורתי מדגיש בעיקר את הרצון להעביר לתלמידים את התחושה שהם חלק ממסורת ארוכת שנים ובעלת משמעות:

אני מרגיש שהתלמידים מאוד עסוקים ב"אני כאן ועכשיו" ואני מאוד מנסה להעביר להם את התחושה שהם חלק מסיפור גדול. שזה אומר שהם מחויבים לעבר ומחויבים לעתיד. כלומר הם חוליה אחת בשרשרת וככה הרבה פעמים אני אומר להם את זה. תדמינו רגע שדור אחד החליט שהוא לא מעביר את זה הלאה. זהו, הוא מחק מאמצים עילאיים בתנאים בלתי אפשריים של אלפי שנים של מיליוני אנשים. תחושת האחריות הזאת היא חייבת להיות מעוגנת באיזשהו חיבור. זאת אומרת. "החי למה אני?", דע מאין באת ולאן אתה הולך, יש פה את הבסיס הזה. אז אני מרגיש שבהקשר לימודי התנ"ך הם היכולת בדיוק לחיבור הזה. שיבינו מאיפה הם באו, מה ההקשר של עם ישראל, מה הסיפור, מה זה ולמה זה מחייב אותם ואיך הם אמורים ללמוד מזה דרך חיים...אני

רוצה יותר מאשר רק לשמור אותם בתוך המסורת, אלא יותר. שהם ירגישו מחוברים, ירגישו שותפים, ירגישו אחראים וייקחו את זה ברצינות. כלומר יש לי משימה ואני צריך לעשות אותה כמו שצריך. להיות יהודי זה לא סתם מקום מגורים ותנאי שירות, זה סביבת חיים.

גישה מעניינת ניתן למצוא אצל הרב חננאל אשר כורך יחד שני מרכיבים עיקריים. האחד עובר באמצעות הנחלת יחס מכבד לדמויות המקראיות, כפי שראינו אצל המורים השמרניים האחרים. השני הוא הנחלת יחס של רצינות ואמון בדברי חז"ל.

תפקידו של המורה עפ"י הרב חננאל היא ללמד את התלמידים לראות בדמויות המקראיות מודל ודוגמא, זאת על אף הנפילות שהיו להם:

אני רוצה ללמד אותם שאבות הם מודל ודוגמא. נכון, יש נפילות פה ושם אבל אני רוצה ללמד שהם מודל ודוגמא... מבחינת הילדים זו עוד דמות, אז יש לנו את אביב גפן... ויש לנו גם את יעקב... ברגע שאני מבין שליעקב יש רוח הקודש ונבואה אז ממילא אני חושב שלא יכול להיות שהוא אדם כמוני שמתעסק עם העולם והמבט שלו על העולם כמו כל אחד מאיתנו. כל המבט שלו על העולם הוא מבט אחר. עדיין יש לי מה ללמוד ממנו הרבה, ללמוד ממנו הרבה.

חשוב לו להעביר לתלמידים את ההבנה שמדובר בדמויות שלא ניתן להתייחס אליהן כאנשים רגילים:

למשל אחת הדוגמאות שאני מנסה להבין זה למשל בסיפור של מרים ואהרון. אני אומר תגידו, אתם מתארים לעצמכם שאני עכשיו בא לחדר המורים ומדבר עם איזה מורה איך נראית אישתו של ראש הישיבה? אם היא יפה, אם היא לא יפה, אתם מעלים את זה על דעתכם? את מסכימה איתי שזה לא יעלה על הדעת... משה, אהרון ומרים היה להם רוח הקודש.

גם כאשר הוא סובר שיש אמת בביקורת על הדמויות המקראיות, הוא יעדיף להפחית בכך על מנת ליצור אצל התלמידים יחס מכבד לדמויות:

הנקודה היא שהתלמיד לא מכיר את אברהם אבינו חוץ מאשר את הנקודה הזו ולכן אני אולי כמורה שאני מכיר את כל אברהם אבינו אז אני יכול גם להעלות את כל הביקורת, אני לא מפחד מזה. אבל כשאני בא לתלמיד והתלמיד מה שהוא מכיר זה רק את הביקורת הזו, הוא לא מכיר כמעט שום דבר חוץ מזה אז מי זה אברהם אבינו אצלו?

בנוסף הוא מותח ביקורת קשה על אלו שמלמדים ביקורת על האבות ויוצרים בעקבות כך יחס מזלזל בקרב התלמידים לדמויות המקראיות:

אני חושב שמי שיקרא את האמירות שלו בסופו של דבר יגיד לעצמו רגע, אז מי זה האבות האלה בכלל? כן? סתם פושטים, מה יש לי ללמוד מהם? אני יותר טוב מהם.

אולם חשוב לו להדגיש מרכיב נוסף של הנחלת יחס של רצינות ואמון בדברי חז"ל גם ובעיקר כאשר יש סתירה בין פרשנות חז"ל לפשטי המקראות:

צריך להתייחס לחז"ל ברצינות ולצערי חלק מהאנשים מתייחסים בזלזול, זה דבר ראשון... מה שאני עושה בשיעורים דבר ראשון מתייחס לחז"ל ברצינות... אני משתדל דווקא לגעת בסביבות היותר פרובלמטיות. להראות להם איך דברים הקשורים לחז"ל עולים מהפסוקים. כי אני מורה לתנ"ך ולכן חשוב לי להראות איך מהפסוקים עולה נטייה גדולה מאוד לכיוון של חז"ל.

יצירת אמון בדברי חז"ל אינה חשובה רק ביחס לפרשנות המקרא, אלא גם כבנייה של אמון בתלמידי חכמים ויצירת מחויבות להלכה:

אני צריך לבנות בתלמידים שלי דבר ראשון **אמונת חכמים**, כן? הרי תראי, כשאדם מזלזל בחז"ל וחושב שהוא לא רציני... אני שואל אותו שאלה אמיתית, איך הוא ימשיך לשמור על ההלכה?... שאם שבעים פנים לתורה זה אומר כל מה שאני אומר יכול להיות נכון: שחז"ל מטייחים, תחמנים, שעל כל דבר יש מחלוקת ולא ברור מה נכון ומה לא נכון... אם אני מאמין שאדם צריך לחקך אותו לאמונת חכמים וליחס של כבוד להלכה הרי אותם חז"ל שבגללם אני שומר שבת באופן מסוים זה אותם חז"ל שגם דיברו על דוד ובת שבע.

הצורך להגביר את האמון בחז"ל בהקשר לשמירת הלכה הוא מוטיב שחוזר בעיקר אצל המורים הגברים שמלמדים בנים. מורים אלו ומלמדים בדרך כלל במקביל גם את שיעורי הגמרא, כך שפרשנות חז"ל במקרא נפגשת עם הפרשנות ההלכתית של חז"ל בלימוד גמרא.

כך מסביר הרב אליהו את המטרה של הלימוד והפרשנות ככלי ליצירת אמון בחז"ל ובפירושים שלהם:

בסופו של דבר אתה נותן יותר אמון בפרשנים ובמדרשים. שאתה עושה את התהליך הזה הרבה פעמים, שאלה-תשובה, שאלה-תשובה, שאלה-תשובה ואתה חופר, חופר, חופר פתאום אתה מגיע לאיזה עומק מסוים.. אז מי שלא עשה את כל התהליך אז הוא אומר רגע, מה הקשר? מאיפה חז"ל המציאו את זה? מי שיודע לדרוש... אז הוא יודע איך חז"ל מה הפריע אליהם... ואני הרבה פעמים אומר להם תראו יש פה וואקום מסוים ואתה מוכרח להישאב אליו, אתה חייב לתת לך פה איזה תשובה ואז כאילו אתם מבינים מאיפה הפרשן הגיע לזה.

התייחסות שקושרת בין קיום הלכה לאמון בחז"ל נמצאת גם אצל הרב גבריאל. אולם בניגוד לשאר המורים הוא מציב עמדה מורכבת וליברלית, גם ביחס לחז"ל וגם ביחס לדמויות המקראיות. מצד אחד הוא מתייחס בכבוד לדברי חז"ל ומלמד אותם, ומצד שני חשוב לו להבהיר שאפשר לחשוב אחרת מהם:

יש פה ריקוד, זה מורכב. אני מתייחס לחז"ל בשיא הכבוד והרצינות ואני מראה גם מה שהם תורמים ואני מוכן להגיד שאפשר להבין את זה אחרת...

יש לי אמירה מאוד ברורה אבל היא אמירה לא ברורה בסופו של דבר. זאת אומרת אני קשה לי עם זה שהתלמידים והילדים שלי לא יעברו את התהליך שאני עברתי, מה זאת אומרת? התהליך שעברתי זה שלמדתי את התורה עם רש"י ואז גיליתי שזה לא המשפט האחרון וזה היה תגלית מדהימה שרגע, לא חייבים לפרש ככה, אפשר לפרש בצורה אחרת. וזה היה בשבילי זה פתח, הרגע הזה של ההבנה שלא חייבים להגיד שזה ככה וזה עדיין קורה לי. זה עדיין קורה שיש דברים שלמדתי אותם עשרות פעמים ובאיזשהו מקום נתקעת באיזו הבנה מסוימת של הדבר והבנת שזה לא חייב



להיות ככה. זה יכול להיות אחרת. אבל, אז מצד אחד אני רוצה שהתלמידים שלי לא יהיו תקועים  
ב"אנוכי עשו בכוריך", יעקב אבינו לא שיקר, הוא אמר "אנוכי עשו בכוריך".

הלימוד של חז"ל ושל הפרשנות אינו נובע מהמחויבות לפירוש, אלא מתוך מטרה של חשיפה לידע  
אינטלקטואלי שמוסיף לדיון על מה שנלמד :

אני לא אתעלם בשום מקום שחז"ל אמרו משהו מפורסם כי אין לי טעם להתעלם מזה. אני אתמודד  
עם זה. אז אני אגיד שהרב שמואל בר נחמני אמר שחופני פנחס לא חטאו בין אם זה כתוב או לא  
כתוב ואני אתמודד עם זה כי חשוב להתמודד עם מה שקיים בשוק ואני אביא מה שאני חושב...אין  
תלמיד בעולם שלא ייחשף לאמרה של "כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה" ואני חייב להתייחס  
לזה בשיעור. אז אני צריך, ורוצה לתרגם לו את זה גם כן. אין לי טעם להתעלם מזה אם הוא ייחשף  
לזה. הוא לא בהכרח ייחשף לכל מלבי"ם. אחר כך יש לי עניין לחשוף אותם לענייני פרשנות שהם  
מעניינים מצד הפרשנות שלהם, הם חותרים יותר. בשיעור בנביא כפי שראית לא היתה כמעט  
פרשנות וזו המגמה שלי. בתורה אני לגמרי בפרשנים...אני חושב שהעולם של הפרשנות הוא מאוד  
עשיר ואני אוהב כשאני מלמד פרשנים. להראות במה הוא נאחז, במה הוא נאחז ושהוא לא ש"הוא  
נכון - והוא לא נכון - והוא נכון - והוא לא נכון אלא שכל אחד נאחז פה במשהו אחר.

הרב גבריאל מבין את הסכנה בגישת ההוראה בבית הספר שיכולה להביא גם לזלזול בחז"ל ולכן חשוב לו  
לשמור על כבודם :

אני רוצה להפוך את חז"ל ליותר משמעותי, יותר עגול, יותר. כי תמיד הוא עלול להיחשף לחז"ל  
ולצאת עם תפיסה צינית לגביו.

הנחלת כבוד לדמויות המקראיות תבוא רק אם יש לך הצדקה באמצעות שיפוט ישיר של מעשיהם, בשאיפה  
להעביר את מורכבות הדמות :

מאוד חשוב לי להעביר לתלמידים שגם אם דוד נכשל תסתכלו מה המוסריות של הן אדם הזה  
בהרבה דברים אחרים ואיך הוא התנהל ומה הוא עשה. זה לא בן אדם ייצרי פשוט עושה מה שבא  
לו...לא בגלל שלא יכול להיות שדוד יעשה. אבל לא יכול להיות שאנחנו נקרא את זה בצורה פשטנית  
ונתעלם מכל מה שדברים אחרים שדוד עושה.

הוא לא יעצור התבטאות של תלמידים שאינה מכבדת את דמויות המקרא באופן גורף, אלא יתייחס לטענות  
שמועלות באופן ענייני :

לא להגביל את ההתבטאויות. אני אגביל את זה ביושר האינטלקטואלי, אבל לא במקום של לא  
לדבר ככה אלא, האם זה רציני מה שאתה אומר או שזה לא רציני? זה מה שמעניין אותי יותר.

גם המורה נעמי מציגה עמדה דומה, מבחינתה לא יתכן שהצורך להגן על הדמויות יבוא בניגוד לכנות  
בלימוד :

אני חושבת שללמד בחוסר **כנות** זה דבר נורא... זה בסדר גמור להגיד לתלמידים יש פה משהו אבל אין לי זמן לדבר עליו או יש פה משהו אבל אני לא חושבת שבכיתה י"ב אתם יכולות להתמודד איתן, נחכה לכשתהיו יותר מבוגרות. אבל לא להגיד שיש פה משהו זה בעיני באמת חוסר **כנות**. לא רק שאתה עושה שקר בנפשך, זה אפילו לא במובן הזה, זה במובן של נזק כשאת אומרת "זה התנ"ך וככה צריך ללמוד וזה הטקסט וצריך ללמוד אותו" זה עניין עקרוני.. **הכנות** היא ערך דתי, היא ערך דתי. אתה צריך באמת לחשוב על מה שאתה לומד. אתה צריך להביא את כל הדעת שלך על מה שאתה לומד ואם אתה מכבה את החשיבה שלך מול זה אתה לא לומד תורה. יש פה ערך בעיני נורא חשוב. מאוד מאוד חשוב לי לשמוע מתנכים ומורים שאומרים אני מבין שיש פה סתירה אבל אני לא אסביר את זה לתלמידים. זה הדיונים שאני מנהלת כל הזמן... אני לא מנהלת אותם כי אין לי סבלנות לזה. אבל אני יושבת בפורומים של מדריכי תנ"ך. הם מדברים, הם מעלים נניח... היה פרשת שבוע בשבוע שעבר שרה והגר, בסדר? אז עשינו תרגיל של המדריכים. היה לנו שיעור מחשבת אז היינו צריכים משהו לכתוב על הסיפור של שרה והגר ומורים התנגדו לזה. הם אמרו אנחנו לא נעביר את זה לתלמידים כי הם עלולים להגיד ששרה לא בסדר. איך אתה יכול? איך אפשר? איך אפשר להיכנס לכיתה ומראש להגיד שאני לא אאפשר לתלמיד להגיד ששרה לא בסדר? מה זה?

המטרה של המורה נעמי היא לעודד חשיבה עצמאית שיכולה להיות מנותקת גם מהלימוד באמצעות הפרשנים:

אם אני רוצה שהן ילמדו... לא שהן יבואו אליי ושאלו אותי מה כתוב פה. שהן ילמדו אז אני... הן ילמדו, הן יראו את הדברים. אני יכולה ללמד אותן וזה פתרון מאוד נחמד, ללמד אותן שאתה לא קורא לבד, אתה קורא רק עם רש"י ואז אין לך בעיה. **אתה מצמצם**. אתה מאפשר חשיבה על רש"י שזה דבר גדול, אני לא אגיד. ללמוד את התנ"ך עם רש"י זה ערך גדול בפני עצמו. אני לא מזלזלת בזה בכלל אבל זה לא ללמוד תנ"ך בלי רש"י. אני רוצה שהן יוכלו ללמוד גם תנ"ך בלי רש"י.

#### ד. הנחלת אהבה ללימוד

מטרה זו נותנת דגש על יצירת רגש וחוויה כלפי לימוד התנ"ך. מטרה זו מופיעה באופן בולט יותר בקרב המורות שמלמדות באולפנות, ובקרב המורים המלמדים במקיפים. רוב המורים שמלמדים בישיבות לא ציינו את הנחלת מימד רגשי בלימוד כמטרה בפני עצמה.

פעמים רבות מטרה זו משרתת את המטרה הקודמת, לעורר יראת שמיים. כך מסבירה המורה רחל:

קודם כל להוסיף אהבת תורה ויראת שמים, זה, כאילו אם הבנות יצאו מהשיעור שלי ויגידו **אנחנו אוהבות תנ"ך**... הגעתי לבית כנסת שהוא מאוד מאוד לייט, לייט זו הגדרה מאוד חרדית לידו ותפסה אותי איזו אמא ואמרה לאמא אחת את רואה? זאת המורה שמלמדת את הבת שלי **לאהוב תורה**. אמרתי וואוו. כל ישיבת צוות שלנו נפתחת במילים האלה ומסתיימת במילים האלה וזה המסר, זה המוטו... בלי לזלזל יכול להיות שהייתי אומרת שאני גם רוצה שיאהבו מתמטיקה אבל פה זה לא רק **שיאהבו תנ"ך**.

כאשר האהבה היא כלי על מנת לקרב את התלמידות לאלוהים:

מטרה שניה שלי זה באמת לקרב אותן לקדוש ברוך הוא.

על מנת ליצור אהבה לתנ"ך יש ליצור למידה משמעותית וחוייתית:

לגרות אותן. **לגרות ושיאהבו תורה**. שיראו שלתורה יש עומק אחר ממה שהן חושבות. התורה זה לא הסיפור שהגננת סיפרה בן, שהוא נכון וכל הכבוד לה ואם הייתי גננת גם זה מה שהייתי יכולה לעשות אבל אתן בכיתה י"א.

אפילו הלימוד באופן של הקניית ידע, קשור אצל המורה רחל למטרה זו:

קודם כל ידע בתורה, ידע זה גם **כלי של אהבה** מבחינתי, תדעו, תרצו. אני אולי מערבת פה כמה מטרות אבל גם לגרות אותן ללמוד, לשכנע אותן או להראות להן שהתורה היא מעניינת.

המורה אביטל מדגישה את חשיבות יצירת אהבה וחיבור ללימוד תורה, כאשר היא עושה מאמץ לגרום להן לאהוב והלתחבר גם לחלקים כביכול "טכניים" בתנ"ך:

להיות אנשים עם **אהבת תורה**... נגיד אחד העקרונות שלי זה לקחת פרקים הלכתיים במרכאות מייבשים, כאילו שהכי קל לנו לדלג עליהם או לראות אותם כמשהו טכני ולראות איך גם הפרק הזה הופך להיות תורת חיים מחיה.

גם למורה נעמי חשובה החוויה בלימוד, היא מסבירה כיצד אצל תלמידותיה החוויה באה לידי ביטוי באופן אחר, בדגש רב יותר על החוויה האינטלקטואלית:

אני רואה סוגים שונים של חוויות דתיות ואני יכולה להגיד שיש לי תלמידות שצריכות את החוויה האינטלקטואלית, ויש לי תלמידות שצריכות את החוויה הדתית. באמת יש פה דברים שונים ובאמת אצלנו יש יחסית אחוז גבוה של בנות שהחוויה הדתית שלהן עוברת דרך החוויה האינטלקטואלית. אני יכולה להגיד עלי אחורה שגם אני הייתי ככה...הצלחה מבחינתי זה מישהי **שאוהבת ללמוד תנ"ך**. אם מישהי תגיד וואי, תנ"ך זה המקצוע האהוב עלי זה מבחינתי ההצלחה הכי גדולה...אולי בגלל החוויה שלי שאני נהנית מדברים שנותנים לי סיפוק אינטלקטואלי אז אני מרגישה שמי שאומרת נהייתי אז...בסוף אני רוצה שהן ישמחו עם זה.

באופן מפתיע היא מציבה את המטרה הזו כמטרה מספקת יותר מהמטרות הלימודיות, אם כי בניגוד למורות האחרות הרצון שהן יאהבו את החומר לא מתקשר באופן ישיר דווקא להקשר הדתי:

יש לי מטרות בתחום הידע אני יודעת להגיד את כל זה גם אבל באמת אם תשאל אותי מה הכי משמח אותי? על מה אני אגיד וואוו הצלחתי? זה שהיא תגיד לי אני מאוד **אוהבת** את השיעור...זה משמח אותי בהקשר הדתי, בהקשר התרבותי, בהקשר של גם של ההגשמה העצמית שלי.

מקרב המורים הגברים שמלמדים בישיבות, הרב אליהו הוא המורה היחיד שמדגיש באופן ברור את עניין החוויה הדתית. מטרה זו תופסת מקום משמעותי מאוד בהוראה שלו, והיא מתחילה באהבת האל, שממנה נובעת אהבת התורה והתנ"ך:

**אהבת השם, אהבת השם זה אהבת התורה והתנ"ך.**

השאיפה היא שאהבת התורה תוביל את התלמידים גם לעיון מעמיק יותר בלימוד :

אם אני אצליח לגרום להם **לאהבת תורה** כזאת אז בעזרת השם הם ידעו גם לפתוח רש"י ולקרוא אותנו

מורה נוסף שמדגיש את החוויה, הוא המורה שלמה שמלמד במקיף ומדגיש מאוד את הצורך בחוויה במהלך הלימוד, בייחוד באוכלוסייה שמגיעה למקיפים :

אני היום אעצים את מה שאני מתחבר אליו בכיתה. שאני לוקח את התנ"ך כחוויה אז אני אקח למשל כדמויות מופת, דמות שאני מאוד מאוד מתחבר אליה ורואה בה יסודות אמוניים אני מאוד מאוד אעצים אותה ואספר עליה ואביא עליה דוגמאות ואתן עליה פוש שהוא לא קשור בכלל אפילו לחומר. אבל מבחינתי להחדיר את זה לתלמיד זה יהיה דרך החוויה אל הטקסט... פרשנים זה אמצעי בעיני. בסופו של יום אני צריך לתת תמונה לתלמיד עם מה הוא יצא. הוא יצא עכשיו עם הפרשן שלך, וודאי וודאי בבתי ספר מקיפים, שום דבר הוא לא יזכור! כלום! דרך אגב גם עכשיו הוא לא יזכור כלום. כל מה שאני מלמד אותו אני באיזשהו שלב מגיע לשלב שאני מלמד אותו רק לבגרות.

הרקע המזרחי של המורה שלמה מתחבר באופן טבעי ללימוד חוויתי באמצעות סיפורים על צדיקים :

אני מבין שלימוד תורה הוא באמת יבש כשלעצמו, אני מנסה להחיות להם את זה ... כל מיני סיפורים. עכשיו צריך להבין שהעולם הספרדי מאוד מאוד בנוי על זה. כאילו הדמות היא המקשרת בינינו לבין הקדוש ברוך הוא... הדמות התורנית היא המחבר בינינו לבין הקדוש ברוך הוא ואני חושב שברגע שזה יישאר רק בפסוקים, הם לא יתחברו.

גם המורה תהילה מדגישה את הצורך בלימוד חוויתי דווקא בקרב תלמידות המגיעות למקיפים, גם היא מדגישה שעיון בפרשנים זה לא מה שישאיר חותם בעתיד אצל התלמידות שלה :

המטרה היא קודם **לאהוב תנ"ך** ... לא מעניין אותי אם ידעו רש"י או לא יידעו רש"י. יבינו קושי או לא יבינו, זה לא העניין. העניין שלי הוא שיהיה להם חוויה טובה מלימוד תנ"ך ושירצו לספר לילד שלהן. אם אני אדע שתלמידה שלי מספרת לפני השינה לילד שלה סיפור תנ"ך, זהו, קניתי את עולמי. זה לא משהו שהוא מקצוע שעושים את הבגרות וזורקים אותו. ואני כל הזמן אומרת להן אז די, תגמור את הבגרות ולא תתעסק עם זה. לא התעסקתי עם מתמטיקה מאז שגמרתי את התיכון, או אזרחות או כל מקצוע אחר. התנ"ך זה דרך חיים שלנו ... זאת אומרת שיהיה לה בית של תורה זה **מאהבת תנ"ך**, זה לא מההבדל בין רש"י לרמב"ן.

### **3.2.3.2 מטרות מתחום הידע והמיומנויות**

מטרות מתחום הידע והמיומנויות מוזכרות אצל המורים כמטרות משניות למטרות הדתיות, והן יוזכרו בדרך כלל לאחר שהמורים יתייחסו אל המטרות הדתיות. ישנן שתי מטרות עיקריות מתחום הידע

והמיומנויות. האחת היא להביא את התלמידים להצלחה בבחינת הבגרות. המטרה שניה היא הקניית ידע ומיומנויות למידה כלליות, מטרה שלא קיימת בצורה משמעותית אצל חלק מהמורים. בנוסף, אצל חלק מהמורים מטרות הידע והקניית המיומנויות נובעות גם כן מערך דתי.

#### **א. הצלחה בבחינת הבגרות**

מטרה זו היא אחת המטרות החשובות שהמורים מציבים לעצמם. היא תוצג לרוב מיד לאחר הצבת המטרות הדתיות. לעיתים אף כמטרה ראשונה שבאה מתוך מחויבות לתלמידים ולמערכת החינוך שמעסיקה אותם. הם ידגישו בדבריהם את המילים "מחויבות", בניגוד להזדהות, להתלהבות ולהרחבה שהורגשה בפירוט המטרות הדתיות. לעיתים הם יזכירו את המטרה הזו אף בנימה של התנצלות. מטרה זו משותפת רק למורים המגישים לבגרות. המורים שאינם מגישים לבגרות יצהירו באופן ברור שזו אינה מטרתם. המורה רחל מציגה את המטרה של הצלחה בבגרות כאחת המטרות החשובות, מטרה שהיא חלק מהמחויבות המקצועית שלה בתור מורה, ומהמחויבות שתלמידותיה יגיעו להישגים טובים:

*המטרה השניה היא לימודים, לימודים, אני רוצה שהם יצליחו בבגרות. יש לי מנדט להעביר את הבנות בגרות ואנחנו משקיעים פה המון שעות. ברוך השם בשנים האחרונות יש לנו 100 אחוזי הצלחה בבגרות בתנ"ך, זאת אומרת לא הייתה אף תלמידה בשנים האחרונות שלא היה לה זכאות לבגרות בתנ"ך. ומעבר לזה, זה לא רק זכאות לסמן וי, באמת אנחנו מנסים להעניף גם את הציונים למעלה... קודם כל המסר הוא בבגרות, זה מדד שניתן לי, בסדר? המדד שלי הוא להעביר אותן בגרות ואני חייבת להעביר אותן בגרות והן חייבות לדעת את החומר עד הקצה, בצורה הכי מדויקת שאפשר.*

כך גם המורה נעמי שלמרות הרמה הגבוהה בבית הספר שהיא מלמדת היא מרגישה מחויבת להכין באופן ישיר גם לבחינת הבגרות:

*נקודת המוצא שלי היא תמיד תהיה מה הדרישה לבגרות כי זה הרובד הראשוני שחייב להיות שם. בסופו של דבר אם אני לא אעשה את זה אני אחטא לתפקיד שבשביל זה, עליו משלמים לי כאן... תשמעי זה התפקיד שלי, אין לי מה לעשות. בסופו של דבר משלמים לי טוב כדי שאני אביא אותן להצלחה בבגרות ולילדות חכמות אני לא נדרשת להרבה עבודה בעניין זה ברוך השם.*

המורה איתן מרגיש צורך להתנצל שהוא מזכיר את המטרה של הצלחה בבגרות כמטרה ראשונה:

*לא נעים להגיד אבל המטרה הראשונה היא שהם יידעו את החומר לבגרות. זה כיתה י"א וזו המשימה הראשונה... זו מטרת יסוד בחוזה בין תלמידים למורה. בסופו של דבר אחת המגמות שלהם ושל ההורים זה שהם יצליחו בבגרות ואחת החובות שלי כמורה זה לאפשר להם באמת להצליח.*

גם הרב שלמה שמלמד במקיף מדגיש את המחויבות של הצלחה בבגרות גם מצד המחויבות של כמורה וגם מתוך הבנה עד כמה תעודת בגרות חשובה להצלחת התלמידים שלו בהמשך:

אני גם מחויב לזה, הם יצטרכו להיבחן על זה. בוא נניח שזה חשוב לי מאוד הבגרות... אל תשכחי שבשבילם תעודת בגרות זה פתח לעולם שבלעדיו הם יהיו כלומניקים.

נראה כי דווקא המורים המלמדים בישיבות מתייחסים להצלחה בבגרות באמביוולנטיות. הרב חננאל מצהיר שלימוד החומר לבחינת הבגרות אינו חלק ממטרותיו, ואף מנוגד לתפיסתו החינוכית גם ביחס למבחני הערכה:

מאוד מאוד חשוב לי, ואני אומר לאנשים... הבגרות לא מעניינת אותי, אני לא פה כדי ללמד לבגרות. אני אומר את זה גם לתלמידים שלי עד כדי כך שלפעמים הם אומרים לי אז למה אתה נמצא פה... זה עיקרון העל שלי. אני לא נמצא פה לא בשביל מבחנים, לא בשביל הציונים שלכם. כמובן שאני מאוד רוצה שתצליחו והצלחה, זו המראה של ההצלחה שלכם. איך אתם מבינים תנ"ך, איך אתם חוברים לתנ"ך, זה נמצא שם. גם לצערי במבחן את לא כל כך יכולה לבחון עד כמה בן-אדם מחובר במובן העמוק לתנ"ך, אי אפשר לבחון את זה במבחנים.

מצד שני, לצד ההצהרות נגד הלימוד הממוקד לבגרות, הוא מציין גם מרכיב של מחויבות להצלחת התלמידים בבגרות:

יש לי מחויבות ללמד לבגרות, אין לי ברירה נגדיר את זה ככה אבל אני מרגיש, אני מרגיש מחויבות באמת. מרגיש מחויבות לעניין, אני לא אנרכיסט, כן? בסופו של דבר אם אני אהיה פה אלוף עולם בהרבה דברים אבל הם יכשלו בבגרות אז...

הרב אליהו בדומה לרב חננאל טוען כי מצד אחד מהמטרה שלו היא לא להעביר לבגרות:  
**אני לא בא להעביר אותך בגרות, לא בא להעביר בכלל, זו לא המטרה שלי.**

אבל במקביל הוא רואה את הצלחת בתלמידים בבגרות כחלק מתפקידו כמורה וכרכז תנ"ך:  
**אני מחויב גם להגיש לבגרות החבר'ה שלי יעברו את הבגרות, הכל יהיה בסדר...בוא נגיד כיתות הבגרות שלי ברוך השם הצליחו, תמיד אני אי שם בציונים סבירים ומעלה..**

אצל המורים המלמדים במקיפים כמו המורה שלמה, המחויבות להצלחת התלמידים בבגרות היא קריטית כתנאי כניסה לחיים הבוגרים:

אני גם מחויב לחומר הלימודים, הם יצטרכו להיבחן על זה. זה חשוב לי מאוד הבגרות. אל תשכחי שבשבילם תעודת בגרות זה פתח לעולם שבלעדיו הם יהיו כלומניקים.

## **ב. הנחלת ידע**

מטרות הידע והמיומנויות אצל רוב המורים, קשורות במידה כזו או אחרת למטרות דתיות. למרות זאת ההבדלים בין המורים, אינם קשורים למחלוקות האידאולוגיות, אלא לשיקולי דעת פדגוגים. אחת הסוגיות

שנמצאות בדיון, הוא חשיבות הלימוד של ידע בהיקף רחב אך בסיסי, לעומת לימוד בהיקף מצומצם יותר, אך זה שחותר ללמידה מעמיקה.

רוב המורים רואים את הקניית הידע, כבסיס ללמידה מעמיקה יותר. המורה רחל רואה בהקניית ידע כבסיס במיוחד לאור האינטליגנציה הגבוהה שהיא מזהה בתלמידות שלה:

*הן בנות אינטליגנטיות, אני מעריכה את האינטליגנציה שלהן, אני גם מחנכת בבפנים, אני רוצה לחנך אותן, קודם כל להקנות להן ידע.*

המורה איתן מותח ביקורת קשה על מורים שמעדיפים ללמוד לעומק אבל מותירים את התלמידים ללא ידע בסיסי:

*אני פוגש בתור מדריך בתי ספר שמלמדים בכיתה ז' ספר בראשית ובית ספר ככה מאוד חריג שהגיעו לפרק י"ב, בסוף השנה, בבראשית. אמרתי לו תגיד לי אתה נורמאלי זה שהתלמידים שלך לא יודעים מי זה אברהם אבינו? לא שמעו על יצחק, יעקב, יוסף, האחים, עקדת יצחק הם לא יודעים שהייתה, לא מכירים כלום. אז היו שיעורים טובים והם נהנו והייתה התחברות. אולי, יכול להיות, אני לא מתווכח. יכול להיות שהתחברתם נפלא אבל יש לך אחריות לתלמידים שלך, תכשיר אותם שיידעו מה קורה פה.*

אצל המורים המלמדים במקיפים כמו המורה שלמה, הקניית הידע היא מטרה קריטית בגלל החסך המשמעותי איתן התלמידים מגיעים:

*הם חייבים לדעת ידע. זה דבר בסיסי, בלי זה אי אפשר להתקדם, זאת אומרת אני אחטא למטרה שאני אקפוץ לקומה ד' ואין להם את הידע הבסיסי של קומה א'.*

כך גם המורה תהילה, המסבירה כיחשוב לה שהתלמידות יקבלו ידע בסיסי של סיפורי התורה גם אם בתוכנית הלימודים אמורים לדלג עליהם, ומעדיפה ללמוד פחות לעומק כדי לתת לתלמידות ידע בסיסי ורצף סיפורי:

*אני תמיד ככה מתווכחת עם מורים שמלמדים חודש וחצי את הבריאה כי אי אפשר לא ללמד את הבריאה. חודש וחצי, זה מאוד מאוד משמעותי... אבל מצד שני אם לא יזרקו את יוסף לבור איך הן יתחילו את כיתה ח'? איך בני ישראל הגיעו למצרים אם יוסף לא נזרק לבור?*

הרב אלי מעמיד תפיסה מורכבת, מצד אחד יוצא כנגד לימוד שהוא מזהה כ"טכני" שהוא לא מוביל למשמעות מסויימת:

*יש הרבה מורות בתורה שכאשר הן מגיעות לעשרת הדיברות מה הדבר שהן אוהבות לעשות? להשוות בין "יתרו" ל"ואתחנן" ו"שמור וזכור". מה המטרה? למה להשוות? כאילו מה זה בא, מה זה מוסיף?*

מצד שני הוא יוצא כנגד לימוד עיוני שנהוג בישיבות ומדגיש את החשיבות של ההספק וההיקף הלימודי:

אני יכול עכשיו בגמרא להביא מלא מקורות... כמו שלצערי מבזבזים את הזמן בישיבות ההסדר שזה אסון לדעתי, אסון. במקום שאני יכול לרוץ ולסיים מסכתות. תלמד גמרא, רש"י, תוספות אבל תרוץ. אני מגיע לישיבות הסדר ואתה רואה יש להם דף מקורות, שבוע שלם רק על 2 שורות בגמרא, 20 מקורות... זה לא נותן כלום, חוץ מבזבז זמן זה לא נותן כלום. כשאני הספקתי ויש לי איזה חומר ביד וואלה אני מרגיש יותר שייכות לתורה. זה לא משהו טרחני, זה לא להיות תקוע על אותה סוגיה כבר 200 שנה. זה הופך להיות משהו שהוא יותר חי. אחר כך, אחרי שסיימת, סיימת כמות נכבדת של מסכתות... למה לא? אחר כך תתפרס עוד אבל חייב לרוץ קדימה. כאילו אני אומר לך, ככה אני גם למדתי והיום אני, כאילו אני בוכה על זה. יכולתי לסיים, את כל התורה יכולתי לסיים, ממש... היקף חשוב, היקף מאוד חשוב.

המורה נעמי מסבירה כיצד היא רואה את לימוד הידע גם כערך דתי:

הלימוד הוא הערך. הלימוד של התורה. זה דבר השם. ללמוד את דבר השם זה ערך בעיני, לא? אני אגיד לך איך אני הבנתי את זה שזה ערך דתי בעיני. כי אני לא יכולה לסבול ספרות. זה לא מעניין אותי, זה משעמם אותי. אני לא יכולה... באמת אני אומרת. זה לא נעים לי כאן בבית הספר שאני לא יכולה לסבול את זה בגלל שזה מה שכולם עושים. ספרות ואומנות זה כאילו השיא של מדעי הרוח וזה כאילו שיאו של האדם. יש ספרות ואומנות ואחר כך יש את כל שאר דברים. ואני אומרת זה משעמם אותי, אני לא מבינה את זה, אני לא מבינה מה. מה מעניין אותי הטקסט הזה? מה, מה אכפת לי? אותה טכניקה אם אני עושה אותה על שיר היא לא מעניינת אותי. אני לוקחת אותה טכניקה, עושה אותה במזמור בתהילים ופתאום זה... כאילו אני מתה על זה. אז אני אומרת זה ערך דתי. זה לא, זה לא שאלה אינטלקטואלית.

המורה אביטל מדגישה את החשיבות של פיתוח מיומנויות של הבנה:

חלק מהסיבה שהבנות שלנו מצליחות בבגרות, חוץ מזה שהן כנראה נרא מוצלחות ואינטליגנטיות והכל זה שהן באמת מבינות. אתה עובד על הבנה. זה כשאתה לא רק אומר את המינימום הנדרש אלא אתה מבין את הדבר אז אחרי זה רש"י מתיישב לך, יש לו איזה פינה לשבת עליה.

המטרה החשובה ביותר מבחינת הרב חננאל, אינה קשורה דווקא בהקניית ידע בסיסי, אלא בהקנייה של

#### **מיומנויות למידה וחשיבה עצמאיות:**

מטרה נוספת שיש לי זה לבנות אתכם כאנשים בוגרים עם איכויות של חשיבה, עם יכולות ניתוח גבוהות, עם רמת ביקורת עצמית לא רק ברמה האישית-נפשית אלא גם מול האמירות שלכם וכד'. לתת לכם גם כלים לדעת לגשת לפרק בתנ"ך ולהתמודד איתו בכוחות עצמכם, אני רוצה להצמיח אתכם. גם ביקורת מהבחינה הזו שאתה יושב מול פסוקים ואתה אומר איזו עמדה, אז אתה יודע גם לבקר את עצמך, את העמדה שלך, להציע כמה וכמה כיוונים ולחשוב מה יותר נכון? מה יותר הגיוני? מה יותר סביר? מה יושב פה בתוך הפסוקים? למה הפרשן? למה הסבר? האם מה שהסברתי בפרשן זה באמת ההסבר הנכון? ההסבר היחיד? כל מיני דברים מהסוג הזה.

מיומנות זו משותפות גם למקצועות אחרים ולא בהכרח לתנ"ך:



גם אם הייתי מורה להיסטוריה הייתי עושה את זה. נכון שבנושא של תנ"ך אני מרגיש עוד יותר מחויבות כי אתה מדבר על אמונה ואתה מדבר על חשיבה מורכבת והתמודדות אבל גם היסטוריה זה נכון... אני במפורש רואה בזה ערך גדול מאוד שתלמידים יהיה להם גם מסוגלות ללמוד בכוחות עצמם, גם יכולת לבקר את הלמידה שלהם... איך אני יודע שהתשובה שלי נכונה? איך אני יודע שמה שאני אומר נכון? זה חלק מכלים שצריך לפתח.

**לסיכום** הפרק על "מטרות ההוראה". ניתן לחלק את מטרות ההוראה לשני סוגים: (א) מטרות שקשורות לתחום הדתי ו- (ב) מטרות ידע ומיומנויות למידה כלליות המאפיינות מקצועות נוספים. ניתן להבחין כי קיימת הדגשה, הרחבה והעדפה של המטרות הדתיות על פני מטרות הלמידה האחרות אצל כל המורים. בנוסף, ניכר כי לעיתים מטרות הידע והמיומנויות נובעות גם ממניעים של אידאולוגיה דתית.

**מטרות מהתחום הדתי** - מניתוח הממצאים עלו ארבע תת קטגוריות המתייחסות למטרות הוראה:

**א. הנחלת דבר ה'** - מטרה זו משותפת לכל המורים, והיא מבטאת את האידאולוגיה הדתית של המורים ביחס לתפיסת היסוד של התנ"ך כדבר האל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. יש מורים המנסחים מטרה זו באופן מופשט ולעיתים אף במשמעות מיסטית רוחנית ויש המנסחים זאת באופן רלוונטי וקיומי המבטא את הנחלת דבר ה' כהדרכה מעשית לדרך חיים.

**ב. הנחלת ערכים ורלוונטיות** - מטרה זו היא אחת העיקריות מבין המטרות הדתיות והינה משותפת לכל המורים. יחד זאת ניכרים הבדלים רבים בתוכן של הערכים ובמיקוד על הרלוונטיות, המעלים על פני השטח את אידאולוגיות הסמויות של המורים, בנוסף קיימים הבדלים בתפיסת המורים את אופן הנחלת הערכים: כלמידה הנובעת באופן ישיר מהטקסט, או כלמידה השואבת מאידאולוגיה מוקדמת של המורה. רוב המורים יבקשו להנחיל ערכים בהתאם לאידאולוגיה הדתית שלהם כהנחה מוקדמת על הטקסט, זאת בניגוד למורים הליברלים, אשר יבקשו לשאוב את הערכים באופן ישיר מהטקסט, ללא תיווך של המורה

**ג. הנחלת כבוד ומחויבות למסורת** ניתן לומר כל המורים מסכימים באופן עקרוני למטרה הזו, אך קיימים הבדלים משמעותיים בניסוח המטרה ואופן הנחלתה על ידם. המורים השמרנים מדגישים את החשיבות בהנחלת מחויבות למסורת באופן שיבוא לידי ביטוי מעשי בשמירת ההלכה, בהנחלת יחס חיובי ובהתבטלות בפני הלכה, גם ללא הבנה. המורים המלמדים תלמידים מרקע מסורתי-מזרחי מציבים מטרות בסיסיות יותר של יצירת כבוד לתנ"ך, הנחלת חיבור למסורת כחלק משרשרת הדורות, וקיום מצוות עיקריות. בנוסף, המורים המלמדים בישיבות ובבתי ספר תיכוניים לבנים, ידגישו גם את הצורך בהנחלת כבוד, מחויבות ואמון בפרשנות חז"ל. זאת על רקע הדומיננטיות של לימודי הגמרא בישיבות, המזמנת חיבור בין פרשנות חז"ל למקרא לפרשנות ההלכתית בגמרא.

**ד. הנחלת אהבה ללימוד** - מטרה זו מבליטה את חשיבותה של יצירת רגש של אהבה כלפי לימוד התנ"ך, ומופיעה באופן בולט יותר בקרב המורות שמלמדות באולפנות, ובקרב המורים המלמדים במקיפים,

המדגישים את הצורך בחיבור חויתי דווקא לאוכלוסיית התלמידים בבתי הספר במקיפים. רוב המורים שמלמדים בישיבות לא ציינו את הנחלת הקשר הרגשי כמטרה בפני עצמה. לעיתים מטרה זו משרתת את המטרה הקודמת, שעניינה חיזוק "יראת שמיים". יוצא דופן הוא הרב אליהו שמציב בלב מטרות ההוראה שלו את יצירת החוויה הדתית, הנחלת אהבה לאלוהים והתנ"ך.

**מטרות מתחום הידע והמיומנויות** – ישנן שתי מטרות עיקריות מתחום הידע והמיומנויות. האחת, היא להביא את התלמידים להצלחה בבחינת הבגרות. המטרה השנייה היא הקניית ידע ומיומנויות למידה כלליות, מטרה שלא קיימת אצל חלק מהמורים. בנוסף, אצל חלק מהמורים מטרות הידע והקניית המיומנויות נובעות גם מערך דתי. המטרה הראשונה של הצלחה בבחינת הבגרות באה מתוך מחויבות לתלמידים ולמערכת החינוך שמעסיקה אותם.

### 3.2.4 אסטרטגיות ההוראה

אסטרטגיות ההוראה של המורים מבוססים למעשה על אידאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002) האקולטורציה, סוציאליזציה ואינדיבידואציה. הקטגוריות שזוהו הן:

1. **בחירת התכנים** - תהליך שנעשה לפני לשיעור בהתאם למטרות ההוראה.
  2. **דרכי הוראה** - תיאור של דרכי ההוראה וניהול השיעור.
  3. **מעורבות תלמידים בשיעור** - אסטרטגיות הוראה שונות המעודדות לתלמידים להשתתף בשיעור.
- קיים הבדל משמעותי בשימוש באסטרטגיות הוראה בין המורים המלמדים בכיתות יא-יב ומכינים את התלמידים לבחינות הבגרות, לבין מורים המלמדים בכיתות ט-י. הרב חננאל, הרב אלי והרב גבריאל. אשר יכולים ללמד בנאמנות מוחלטת לאידאולוגיה הדתית והחינוכית שלהם באופן בניית השיעורים. מתוך הראיונות ניתן להבין כי על אף העובדה שחומר הלימודים לבגרות אחיד, כל מורה מעצב את השיעור באופן אחר, תוך גמישות בעיצוב השיעור, בדרכי ההוראה ובתוספות שהן מעבר לתוכנית הלימודים.

#### 3.2.4.1 בחירת התכנים

בחירת התכנים היא למעשה חלק משלב תכנון השיעור והיא מתרחשת כמעט תמיד לפני השיעור. אך יש גם חריגים כמו הרב גבריאל שלדבריו אינו מכין את השיעור, ומתנהל באופן ספונטני. ראשית נתייחס למורים שאינם מלמדים לבגרות - הרב חננאל, הרב אלי והרב גבריאל.

הרב חננאל מתאר את השלבים השונים בהכנת השיעור ובניית התכנים כאשר האתגר המרכזי הוא ארגון הידע הרב שיש על כל פרק ובניית ציר מרכזי לשיעור:

*בתנ"ך יש לך הצפה של כיוונים וידע, ואם אתה לא מקצועי אתה לא יודע בכלל מאיפה להתחיל ואיפה לגמור ובמה להתמקד, כן? ולבנות בתוך ים הידע הזה, לצאת עם איזה עמוד שדרה שרץ לאורך הדרך ויש בו איזה הגיון ואיזה סדר אז באמת זה דורש מקצוענות... דבר ראשון צריך להבין באמת מה רוצה הפרק, גם הציר המרכזי שלו, גם הרעיון המרכזי שלו, מתוך זה גם להבין איך הקשרים בין החלקים השונים שלו זה במבט היותר כולל.*

בשלב השני לאחר בניית הציר המרכזי נכנסים תכנים נוספים לבניית השיעור כמו, פרשנות, מיומנויות לימוד והנחלת ערכים:

*בתוך זה משולבות גם עיון נקודתי יותר או שמיומנויות שונות שבתוך הפסוקים עצמם. יש כל מיני קושיות בכל רמה שהיא תחבירית-לשונית עניינית. אחרי זה... אני מנסח לעצמי תשובות כאלה ואחרות ואז אני עובר על פרשנים, הרבה פרשנים, הרבה מעבר למה שאני מלמד בכיתה ... ואז מתוך זה אני בונה את המה אני הולך ללמד ... אני עושה שיקולים של מיומנויות שאני רוצה ללמד אותם או איזה משהו מוסרי-ערכי שאני רוצה, זה יכול להיות אמונת חכמים וזה יכול סתם הרעיון עצם הרעיון שהוא מביא, הערכים שהוא מלמד אותנו, יחס בין אדם לחברו או כל סוגייה אחרת.*

בנוסף, על אף הביקורת על תוכנית הלימודים לבגרות, הרב חננאל משלב במערך השיקולים לבחירת התכנים את הפרקים הנבחרים במיקוד לבגרות:

אני לא עד כדי כך אכזרי כלפיהם כדי ללמד אותם פרקים שלא נמצאים בבגרות. אני מלמד על פרקים שנמצאים בבגרות אבל אני בדרך כלל מרחיב הרבה מעבר גם על פרשנים.

ובסופו של דבר נכנס למערכת הסינון והבחירה של התכנים גם החיבור והנטייה האישית של הרב חננאל לתכנים:

כל מורה שנכנס לכיתה ומלמד אז הוא בסופו של דבר מוביל את המהלך שלו. יש "אור החיים" ויש רמב"ן ויש מלבי"ם ויש הכתב והקבלה ויש ויש ויש ויש, למה אתה בחרת בזה? בחרת בזה כי זה יותר מדבר אל ליבך, הרעיונות שאתה רוצה להביא הם יותר בכיוון שלך.

הרב אלי מתחיל קודם בקריאה עצמית שבה הוא מעלה את השאלות ואח"כ הוא עובר לפרשנים ומחפש שם את התשובות לשאלות:

אני קורא את הפרק ואז שואל את עצמי את השאלות ואחרי זה אני עובר על רש"י ומלבי"ם ואז אני מוצא מתוכם את כל מה שאני רוצה כדי להעביר לילדים. .. אז אני לוקח את מה שאומר רש"י ומה שאומר רמב"ן זה בעיקר השניים שאני משתמש בהם ואת זה אני מעביר בכיתה. לפני כן בשבת אני אשב גם על פירושים כמו "אור החיים" הקדוש או "רבנו בחיי" שנותנים לי הרבה גם דברים רעיוניים יותר. ואז אחר כך אני מנסה לסדר את זה, אני מנסה להכניס את זה לתוך הפשט, כך אני מכין.

הוא מסתכל על תוכנית הלימודים רק כדי להבין מה הפרקים שנדרשים ללמד. הוא לא מעוניין לקחת משם תכנים אלא מעדיף את הדרך העצמאית שלו:

אני מסתכל מה אני אמור ללמד. היו דברים שעיינתי בהם אבל לא התחברתי אליהם, כי מביאים לי שם מאמר של ד"ר זה או אחר או את ליבוביץ' יכול להיות שהדברים הם כל מיני דברים כאלה שאתה אומר...אני מעדיף להישאר עם המשנה הסדורה שלי.

הוא מדגיש ששום פירוש או רעיון לא יגיע ממנו באופן עצמאי אלא יסתמך רק על פרשנים:

אני לא אומר שום דבר מעצמי, אני לא אומר שום דבר מעצמי אלא רק מה שלמדתי והשקעתי לפני וראיתי מה בעצם יכול להוסיף.

בשלב הבא הוא מסנן את הפירושים בהתאם לעקרונות דתיים וחינוכיים:

אתה יכול אבל קודם כל אתה מוגבל פה בזמן, אתה צריך הספיק פה חומר ולכן אתה עושה סדרי עדיפויות.

חשוב לו שהפירושים יתאימו בצורה מסוימת לפשט הפסוקים:

אני לא מלמד אותם חידושים. כל מה שיסתדר לי עם הפשט ייכנס פנימה...אני לא מביא מדרשי חז"ל ואגדות שלא מחוברות לפשט הכתוב.

אך חשוב לו גם לבחור פירושים שיתאימו למטרות הדתיות שלו :

כל פירוש שיכול לקרב אותנו ביראת שמיים אני אביא אבל אם יהיה לי פירוש שיש בו ביקורת כמו למשל של הרמב"ן על אברהם אבינו אז אני לא אביא כי הילד לא יכול להבין את הביקורת.

בשונה מהרב חננאל והרב אלי, המורה גבריאלי אינו מכין באופן מסודר את השיעורים, הוא מעדיף להשקיע את הזמן בהכנת שיעורים לגמרא שם מדובר בחומר מורכב יותר :

אני לא מכין את השיעור לפני...אפשר להכין, אפשר לעשות את זה יותר טוב. אני לא מכין בתור מורה יש לי מגבלה של זמן אז אני צריך לדעת במה להשקיע יותר ובמה להשקיע פחות. ברור לי שגם השיעור שלי בתנ"ך יהיה יותר טוב אם אני אכין אבל אני יכול להרשות לעצמי בתנ"ך ביתר קלות לא להכין מאשר השיעור שלי בגמרא

אצל המורים המלמדים לבגרות נראה עקרונות שונים לבחירת התכנים. כאשר תוכנית הלימודים תהווה את הבסיס לחומר הנלמד. הגמישות אצל המורים תבוא לידי ביטוי במרכיבים של ארגון השיעור, דרכי ההוראה, ובתכנים נוספים מעבר לתוכנית הלימודים. יש מורים שייצמדו כמעט לגמרי לתוכנית הלימודים כמו הרב איתן :

בגרות היא מסננת בסיסית... הרוב המוחלט של מה שאני מלמד הוא לבגרות, זה לא ששליש לבגרות ושני שלישי המצאתי להם, הרוב המוחלט הוא לבגרות.

לעומת זאת אצל הרב אליהו החומר לבגרות מהווה רק את הבסיס :

יש רוב בחומר הנלמד ... יכול להיות שאני 5 דקות או 10 דקות יכול לתת חומר, נקרא לזה חומר נטו. זאת אומרת כאילו מה שהם חייבים לדעת. סדרת הפרשנים, סדרת הפסוקים, לדעת לנתח ...

החומר לבגרות יהיה בדרך כלל החומר היציב שלא ניתן לשינוי כמו שמתארת המורה רחל, כדי להבטיח כיסוי מלא של החומר המורה מביאה לשיעור את הדפים בהם כתובה תוכנית הלימודים וכך היא מוודאת שהיא מפספסת חומר :

אני גם רגועה ואני יודעת בגלל שאני מלמדת כל כך חכם אני יודעת שהן מדויקות לגמרי ויש להן בדיוק את החומר שהן צריכות ואני לא מפספסת, אני יושבת עם הדפים ואז אני לא מפספסת דברים.

בנוסף ישנם פרקים מסוימים אותם בוחרת המורה רחל ללמד בנוסף לתוכנית הלימודים. פרקים המכילים ערכים אותם חשוב מאוד למורה רחל להנחיל לתלמידות, למשל התמודדות עם מקרי אונס :

הן בנות 18, אני אפילו מוסיפה חומרים. כשלמדנו ספר דברים הייתי מוסיפה פרק על אונס, יש שם פרק על נערה, היא בשדה, היא לא בשדה, היא צעקה, היא לא צעקה אז מעצמי, ככה פרק בונוס שהיה שקט בכיתה תמיד.

האתגר המשמעותי אצל המורה נעמי בבחירת התכנים, הוא השילוב של תוכנית הלימודים עם המטרות שלה:

העבודה הכי קשה היא לקחת את תוכנית הלימודים וליצור ממנה סיפור שאני יכולה לעמוד מאחוריו. אני נדרשת ללמד את הפרשן הזה, את הפרשן הזה, כאילו זה מה שיש בתוכנית הלימודים נכון? יש לי את המהלך ואפילו לפעמים לא רק את פרשנות הפרשנים אלא גם מה התובנה שאני צריכה להעביר וזה, מאוד, מאוד, מאוד ברור. עכשיו אחת הבעיות היא שזה לא אני כתבתי, נכון? זה מישו אחר יצר פה מהלך. בעיה אחרת היא שלפעמים, לפעמים פשוט זה לא המהלך שהייתי בוחרת ללמד אותו

בתהליך בניית השיעור היא לוקחת את חומר הלימודים ומארגנת אותו בנרטיב סיפורי שהיא מזדהה איתו:

זאת אומרת מה שאני עושה זה אני לוקחת את החומר ואני מנסה לספר אותו, אני מוציאה ממנו סיפור שאני מספרת אותו, ליצור מחדש איזושהו מהלך. לפעמים אני אשנה את הסדר

בדומה למורה רחל היא דואגת שהחומר לבגרות יהיה מעוגן באופן מסודר מה שמאפשר לה חופש להרחיב במקומות אחרים:

קודם כל אני בודקת מה הדרישות שלי ובעצם הדף זה הבגרות, זה החומר לבגרות. אם מבחינתי הם מילאו את כל השאלות בדף יש להן את החומר וככה אני יודעת שכאילו אני יכולה לעוף לכל הכיוונים אבל יש להן פה את מה שהן צריכות לדעת לבגרות. ואז אני בונה את השיעור בעצם איך שאני רוצה לקרוא את הפרק אבל מעגנת את זה בזה שלא משנה מה אני אגיד כל הדיון בסוף יש להן את הדברים שהן צריכות לדעת...לפעמים יש פרקים שהם פשוטים מאוד מבחינת מה שהבגרות דורשת שאני יכולה להגיד אוקיי אני נותנת לכן דף, תעשו אותו בבית, אתן יודעות את החומר לבגרות, עכשיו אנחנו נדבר על דברים אחרים.

אולם פעמים רבות התוספות של תכנים ערכיים והם ללא תכנון מוקדם:

אני אהיה מאוד כנה איתך, אני לא יושבת מראש ומתכננת בדיוק, אני מאוד זורמת איתן ולפעמים עם המה שבפנים גורם לי לרצות ללמד.

למרות שתוכנית הלימודים היא הבסיס יש מורים שחשוב להם להכין את השיעור באופן שיהיה בו עקרון שסביבו יבנה השיעור, כך אצל המורה תהילה המתחילה מזיהוי התובנה והמסר הרוחני העיקרי בפרק, ומשם היא גוזרת את שלבי הלמידה בשיעור:

השיעור בנוי מקריאה והבנת הסיפור. את בוחרת פרשנות שאת רוצה להתעסק איתה? את בוחרת גם איך הוא מתחבר לחיים...מה התובנה שלי, קודם כל מה התובנה שלי מהשיעור. כשאני באה להכין

שיעור אני מסתכלת על מה אני צריכה ללמד, זאת אומרת מה אני רוצה, מה התובנה, מה אני לוקחת מפה, מה המסר של כל הפרק, מה הנקודות שאליהן אני רוצה להתייחס בשיעור. לדוגמא אם אני מלמדת על דוד וגוליית אז התובנה שם היא הכוח של אמונה, הכוח של הקדוש ברוך הוא.

זיהוי התובנה העיקרית קשור גם באופי התלמידות של המורה תהילה והרצון למקד את המסר על מנת שיוכלו לזכור אותו:

את לוקחת פרק, קוראת פסוק, פסוק, פסוק, מה יוצא לתלמידה בסוף? היא בקושי זוכרת מה היה שיעור שעבר, היא גם לא תזכור מה היה בשיעור הזה. ואת בונה אותה סביב איזושהי תובנה, סביב משהו שהוא זו הנקודה המרכזית שלך ואחר כך מחברת את זה גם להיום שזה משהו שהוא מאוד סובייקטיבי.

לרב איתן חשוב לארגן את החומר באופן שייצר רצף סיפורי ורעיוני אצל התלמידים:

בשביל שאני אוכל להעביר להם את הפרק אני לא יכול שזה יהיה אוסף של פרטים, אוסף של רעיונות. צריך איזושהו רעיון מארגן בדבר הזה.. אז אני לא נבהל מידע שהוא אוסף של פרטים אבל כן הרגשתי שיש צורך גם להיות מסוגלת לתת איזושהי תמונה מתוך האוסף הזה, שלא רק יש פה הרבה נקודות יפות אלא יש כאן גם איזושהו סיפור

למרות שרוב מוחלט של החומר הוא לבגרות יש רעיונות ופירושים עקרוניים שחשוב לו להוסיף על תוכנית הלימודים:

יש פרשנים שהמסר החינוכי או הפרשני שבהם הוא חשוב כל כך שאי אפשר שלא לטפל בו... למשל אין מצב שהייתי מלמד את פרשת חיי שרה בלי שהייתי מביא את הרעיון הזה על העבד והאיש, כן? אין סיכוי שהייתי מלמד את זה בלי זה. זה לא בחומר של אף אחד אבל זה בעיני כלי. הרבה פעמים אני מלמד דברים מעבר, אם אני מרגיש צורך ואם יש אפשרות.

אצל הרב אליהו התוספות על תוכנית הלימודים הן בעיקר בעיצוב השיעור וגיוון דרכי ההוראה:

זה נראה לי קצת קשור למיקוד שליטה פנימי, זאת אומרת אני מרגיש שאנשים אומרים תשמע, יש תוכנית הלימודים, זה נראה לי קצת כאילו להוציא את האחריות החוצה. אני חושב שגם שכשתוכנית הלימודים מאוד מאוד הדוקה ברגע שאתה סוגר את הדלת אתה עושה מה שבראש שלך ואני עשיתי מה שהיה בראש שלי, אם זה בתחום של הצגות, אם זה בתחום של דיונים, אם זה בתחום של להתחיל בכלל מאיזושהי סוגיה ישראלית ורגע, בוא נקפץ עכשיו לתני"ך, נראה מה הוא אומר על הסוגיה הזו, אם זה בעבודות שהן ככה קצת יותר דורשות יצירתיות וחשיבה מהתלמידים, אם זה בהצגות לחבריה גדולים.

לרב אליהו חשוב לגוון בדרכי ההוראה ובתכנים בהם הוא מרחיב מעבר ללימוד התני"ך:

בנושא של יצירתיות וגיוון דרכי הוראה אז זה יכול להיות פעם איזה סרטון או סרט מתאים, זה יכול להיות במשימות שונות, זה יכול להיות במשחקים, זה יכול להיות בדיון מאוד סוער כי הקצנו את

הדעות, שיר ישראלי רלוונטי לשיעור...אני כן אביא למשל, בספר דברים, נגיד אנחנו עוסקים בסוגיית הארץ הטובה אני אביא את נעמי שמר, "על הדבש ועל העוקץ"..

בתור רכז תנ"ך הוא מעודד את המורים לזהות את התכנים החשובים להם ביותר ולא לוותר עליהם.

וליצור מראש סדרי עדיפויות בלמידה:

אני כן מעודד מורים אם יש איזשהו פרשן טוב אתה לא יכול לוותר עליו... לכן מלכתחילה (אני אומר להם) תבחרו על איזה פרקים תרפרפו ואיזה פרקים תלמדו יותר עמוק. מתוך אלה שתלמדו לעומק תשאלו את עצמכם "מה זה בשבילך כאדם, כמחנך".... זה ייהרג ובל יעבור... לא יעזור, כן תוכנית לימודים, לא תוכנית לימודים, אי אפשר לעבור את הפרק הזה בלי שתלמד את הדבר הזה. אתה תדע את זה מראש, שלא תגיע לשם ותגיד "הייתי שמח אבל לא יכול להספיק".

ביחס ללימוד הפרשנים הרב אליהו מעדיף את הלימוד שיש בו משמעות קיומית על פני לימוד יסודי של פרשנות:

אז בסדר עדיפויות שלי כרגע הבנתי את המציאות שאני נמצא בה בישיבה תיכונית אזורית ואני יודע מה רמת הידיעה התורנית של החברה ומה הם למדו עד היום ומה הם אולי ילמדו עד 120. אז אני צריך לבחור בין לדעת לפצח מה כותב רש"י לבין מה המשמעויות העמוקות אז אני מעדיף ללכת למשמעויות.

בניגוד לרוב המורים שיכולים ללמד לבחינת הבגרות ולהוסיף חומרים נוספים בזמן שנותר, המורה שלמה והמורה תהילה המלמדים בבתי ספר מקיפים מתארים את חוויות התסכול בבחירת התכנים היוצרת מתח בין הרצון שלהם להעניק ידע בסיסי לבין הצורך להעביר את החומרים של תוכנית הלימודים. הרב שלמה מוותר מראש על האפשרות להצליח ללמד את כל החומר לבגרות, מכיוון שהוא מלמד תלמידי כיתת מבי"ר בתיכון מקיף, ולכן לפני כל שיעור הוא מנסח את הרעיון הכללי, עובר על החומר לבגרות, וחושב על המסרים החשובים:

קודם כל אני רואה מה הנושא. אז אמרתי לך בעיקר קודם כל הנושא חשוב לי, המסר, הפרטים הם פחות חשובים לי. בחרתי, עברתי על החומר, ראיתי מה כן, מה לא. מה שהתחברתי יותר, מה שראיתי יותר חשוב...אני בדרך כלל עובד עם אליצור... זה מה שיש לגבי החומר לבגרות. ואז אני בוחר משהו שהוא באמת נוגע לליבי. אני מבין שללמוד וללמד את הכל אי אפשר אז אני מוציא את הדברים החשובים.

בגלל הרמה הנמוכה וקשיי קשב וריכוז של התלמידים המורה שלמה בוחר בצורה מדוקדקת מה להעביר לתלמידים:

אז שם אני באמת מוצא בורות, בורות, בורות מאוד גדולה, הם לא יכולים לראות טקסט, הם לא יכולים לראות רמב"ן, זה להתאבד. אוצר המילים, הכיתוב, הנראות, הטקסט עצמו הוא מלא מאוד. יש כיתות שבאמת אפשר לעבוד איתן אבל זה אפילו לא ישיבה תיכונית...לכן אני עובד בשיטה פדגוגית



קצת אחרת. אחרי שאני באמת בוחר לעצמי את הפרשנים שאני רוצה... כי אין מה לעשות, בלי פרשנים אני מאבד את "הקומות". אבל ממש בוחר אותם בפינצטה, בצורה מאוד מאוד מסודרת את אלה שיש בהם תכנים חינוכיים.

לדבריו הוא יעדיף ללמד ספרים שרמת הטקסט בהם פשוטה להבנה וכאלה שיש בהם מסרים משמעותיים לתלמידים:

אני לא מלמד את יחזקאל גם בגלל המילים הקשות שלו כי לבגרות הם צריכים לדעת את יחזקאל אבל מכיוון שזו בחירה אז אני מוותר. את יונה אני הכי מעצים, זה דבר טריוויאלי בשבילם כי הם גם קוראים את זה ביום כיפור, זה מפטיר יונה. זה בחירה שלי. עכשיו שוב, גם כשאני עושה את זה ברור לי לחלוטין שהם לא יקבלו מזה הרבה, הם לא ייזכרו. ואז אנחנו קונקרטיים לידע שהם צריכים לדעת בסופו של יום. ואז בין לבין אני מלמד את בריאות העולם ואני מלמד את אדם וחווה ואני מלמד את הסיפור של כיתה י"א והאחים, אני לא אדלג על זה בחיים, אני אביא את התוכן החווייתי והחינוכי במדרגה ראשונה.

המורה תהילה המלמדת אף היא במקיף, מתארת את החוויה הבסיסית של בחירת התכנים כחוויה של ויתור מתמיד, בשל החסך הגדול של הידע אצל התלמידות:

זאת אומרת אתה כל הזמן, אתה כל הזמן עסוק בויתורים, כל הזמן עסוק בויתורים.

היא מביעה את חווית התסכול המתמדת בה היא נמצאת סביב בחירת התכנים:

אם אתה מתוכנן אז אתה יודע, אתה לא יכול ללמד את פרשת העקידה בלי לתת רבע שעה על מה זה DNA של עם ישראל. איך יכול להיות שבחור נשוי הולך למות? מאיפה מגיעה מסירות הנפש הזאת

#### 3.2.4.2 דרכי הוראה

ניתן להבחין כי קיימים אצל המורים, שימוש במגוון אסטרטגיות לניהול השיעור. אסטרטגיות ההוראה נעות על הציר, בין העברת שיעור מובנה על פי תכנון מסודר, לבין הוראה ספונטנית וגמישה במהלך השיעור. התכנון המסודר קשור בדרך כלל לחומר אותו המורה רוצה להעביר בשיעור, והגמישות תבוא לידי ביטוי בהנחלת מסרים דתיים ומסרים רלוונטיים, שמהווים קומה נוספת מעבר להעברת החומר. לעיתים נוצר צורך לגלות גמישות כזו, כאשר התלמידים מעלים שאלות.

הרב חננאל מגיע מראש עם ציר מסוים לשיעור אך מבחירה אידאולוגית-פדגוגית הוא משאיר גם מרחב גמיש בניהול השיעור:

אני לא בא עם שיעור מאוד סגור לכיתה. אין לי מערך שיעור, יש פה מורים שבאים עם תיקייה מסודרת...מכיוון שזה בית מדרש יש את דפי ההנחיה שזה ציר מסוים אבל השיעור יש לו מרחב תמרון. לדוגמא, מבחינת הפרשנים, אם פתאום מישהו יעלה שאלה אני יכול לגלוש.

בנוסף הוא משאיר מרחב לשוחח על נושאים רלוונטיים למציאות שמעסיקים את תלמידיו :

לפעמים המציאות מסביב מזמנת איזו נקודה שחשוב לי להעלות אותה כי זה מתחבר לתנ"ך ולמה שקורה. איזו סוגייה שמתסיסה עכשיו את החברה. למשל הנושא של להט"בים.

כך גם המורה שלמה שמכין את השיעור בקווים כללים ומשאיר מרחב למה שיעלה באופן ספונטני בשיעור. החלק של החומר לבגרות הוא החלק הקבוע והתוספות נתונות להחלטה בתוך השיעור :  
אני ממש לא מכין אותו, כאילו אני בזרימה. אני יודע מה היסודות שלי.

גם למורה רחל יש מבנה בסיסי לשיעור שחוזר ברוב השיעורים. קריאת הפרק, שאילת שאלות, מתן תשובות וקריאה סוגרת :

אנחנו קודם כל מעלות הרבה שאלות שזה אומר קודם כל לקרוא את הפרק. מה שאני מנסה לעשות, זה מאוד קשה עם המגבלות של הזמן, לקרוא את הפרק, לשאול שאלות, לענות תשובות. ואז שוב לקרוא את הפרק כשהקריאה השנייה אמורה להיות להן מאוד מאוד משמעותית במובן הזה של קריאה סוגרת. זאת אומרת שבהתחלה לא הבנו בדיוק מה קרה לו, שאלנו שאלות, ענינו תשובות, עכשיו קוראים שוב. אני תמיד אומרת להן כמו מטוס, אנחנו ממריאות ורואות את התמונה, מלמעלה רואים אותה אחרת מאשר מלמטה.

יחד עם זאת קיימת גמישות בניהול השיעור תוך אפשרות "לגלוש" למקומות שהמורה רחל מזהה אותם כמשמעותיים בעיקר בהיבט של הנחלת השקפת העולם הדתית. היא מרגישה שהניסיון הרב שצברה בהוראה מאפשר לה לתמרן בין הצירים השונים :

הרבה פעמים השיעורים בורחים לכל מיני מקומות. היום כשאני מורה מאוד ותיקה אני יודעת גם שאפשר לעשות את זה ואחר כך לצמצם בקטעים שהם פחות רוחניים-רגשיים. זאת אומרת אני יודעת לנווט נכון את הזמן ואם תלמידה שואלת שאלה אמונית, שאלה שתוסיף לנו יראת שמים ואני רואה שזה מעניין את כל הכיתה אז אנחנו הולכות לשם, גם עם גבולות והכיתה לא מתפזרת לגמרי... זה גם תלוי בנושא, לפעמים זה גם תלוי איך הכיתה מתנהגת באותו זמן... לפעמים אני מרגישה שאני מאבדת 90% של הכיתה.

אצל הרב איתן יש סדרי עדיפויות ברורים לניהול השיעור. מבחינתו יש קודם כל להתוודע לפשט הכתובים ורק לאחר מכן לאפשר דיונים רעיוניים ומחשבתיים עמוקים יותר :

בבריאת העולם, כשהתחלנו ללמוד את בריאת העולם אמרתי להם קודם כל לפני שאתם שואלים איך היה ככה ואיך היה ככה בואו נקרא קודם כל מה היה. בוא נראה מה היה. מה היה בכל יום, מה המשמעות של זה, איך הסדר, מה ההבדלים בין פרק א' לפרק ב', את הדברים הבסיסיים ואחר כך נתחיל להתעסק בכל השאלות של ממתי יש עולם וכד'.

בנוסף הוא מפעיל מערך שיקולים מתי לאפשר דיונים ומתי להתמקד יותר בהספק של חומר הלימודים לבגרות, בדומה למורים האחרים, ההחלטה לא נעשית מראש אלא תוך כדי השיעור:

אני מחליט את זה באותה שנייה, אני לא יודע לתת לזה תמיד כללים אבל מערך השיקולים שלי בערך הוא כמה זה חשוב וכמה זה קשור וכמה זה לא משהו שאני אטפל בו אחר כך. אז חלק אני מתכנן מראש וחלק אני משאיר זמן וחלק אני לא משאיר זמן, אני אחר כך פשוט רץ. זאת אומרת התוכנית השנתית שלי בנויה על תקופות. אז אם אני קצת נמרחתי בתקופה אחת אז אני אריץ את זה אחר כך במקום אחר.

לפעמים שיקול הדעת קשור באופי הנושא של השיעור, ואז יש שיעורים שלמים שחורגים שמתוכנית הלימודים:

למשל, על חטא אדם וחווה עשינו השוואה בין דברי הקדוש ברוך הוא לדברי הנחש ולדברי האישה. אבל דיברנו על בני אדם שחוטאים, על מה המאפיינים של החטא, למה אנחנו חוטאים, איך אנחנו יכולים להימנע מהחטא... אז יש שיעורים שהם יותר כאלה... כשדיברנו על בריאת העולם אז היו להם מלא מלא שאלות ואיזה 2 שיעורים עסקנו רק בשיעור מחשבת נקרא לזה ככה. לעומת זאת על חטא אדם וחווה עסקנו רק בפשט, וההבדלים בפשט, איך אנחנו בתור בני אדם מתמודדים עם החטאים. ובמקום הזה אז עוסקים יותר בפרשנות, כלומר ההוראה היא הוראה רבת שיעורים.

הרב אליהו מציין צירים ומטרות נוספים בהם הוא נע במהלך השיעור:

אני משחק כל הזמן בין המהות לבין הקצב, בין הבקיאיות לבין העיון, שני מהלכים חשובים. אני כל הזמן צריך לשחק עם הדבר הזה... אין לי בעיה לעשות סדנאות מאוד מאוד בנחת, מאוד מאוד לחוש, לחוות, דמיון מודרך, אני שם. כאן אני משחק בכמה משחקים בו זמנית... אתה כל הזמן משחק על כל הרבדים. משתדל לשחק על הרבדים השונים, משתדל להגיד יש בתורה פשט, דרש וסוד.

ביחס לאופי לימוד פרשנות זה משתנה לפי המטרות והקצב של השיעור:

לגבי פרשנים אני משחק עם זה. לפעמים אני קורא אותם שורה-שורה בפנים ולפעמים אני אגיד את הרעיון שלהם. זה תלוי קצת בקצב של השנה ובזמן או לאן חשוב לי להגיע.

הוא מעדיף בדרך כלל להסביר את הפירוש במילים שלו ולא לקרוא אותו מהמקור, אלא אם כן ש סיבה מיוחדת לכך:

תלוי איזה, תלוי איזה פרשן, אם הפרשן הוא כאילו, המילים שלו אני מרגיש שהן מילות זהב, כאילו הניסוח, הדיבור, המילה.

יוצא דופן מכל המורים הוא הרב גבריאל שלא מכין את השיעור מראש ואינו מחויב לתוכנית הלימודים ולהכנה לבגרות ולכן, ניהול התוכן בשיעור מתרחש באופן ספונטני לפי הצרכים שהמורה מזהה לצורך הבנת הטקסט, הוא מבין את החיסרון בכיוון הזה אבל סומך על הידע הנרחב שיש לו בתנ"ך:

זה לא משהו שאני ממליץ לאנשים. זה איפה שאני נמצא בתוך התנ"ך אני שוחה בחומר אז אני יכול תוך כדי לשלוף דברים כאלה. אני לא מצפה ממורה לשלוף דברים... לי זה יכול לקרות אבל יש משהו בזה שהוא גם באיזשהו מקום חושפני עלי... אולי זה לא בסדר ואני לא מתהדר בזה מבחינה מקצועית. אני חושב שיש מורים שהם עושים עבודה הרבה יותר טובה מבחינת ההכנה... אני חושב שאני יכול להרשות לעצמי וזה יוצא לא רע. מה שלא טוב בשיעור שלי זה לדעת מה התלמידים, עם מה הם יוצאים. אם היה דף עבודה והייתי משקיע בדף עבודה על אותו שיעור אז יכול להיות שחלק מהמסקנות הן היו יותר ברורות להם.

חשוב לי להסביר את הפרק בצורה הכי טובה. אז אם הקריאה הספרותית תעזור לי אז אני אשתמש בקריאה הספרותית ואם הפרשנים יעזרו לי בפרק הזה אז אני אשתמש בפרשנים... אני אתן לך דוגמא, כשלימדתי את שמואל א' פרק ב' ומשפט הכהנים בכלל לא הכנתי את זה. פתאום בתוך שיעור גיליתי את הדמיון לדברים פרק י"ח ועל המקום ערכתי השוואה.

מתוך הראיונות עולה כי כל אחד מהמורים בחר באסטרטגיה שונה על מנת להכין את התלמידים לבחינת הבגרות ורובם מעוניינים להוסיף לשיעורים נושאים המהווים ערך מוסף מעבר לחומר הנלמד לבגרות. הרב אליהו לא מקדיש זמן רב להעברת החומר לבגרות, אך מבחינתו ניתן להעביר את הבסיס בזמן קצר יחסית: יכול להיות שאני ב-5 דקות או ב-10 דקות יכול לתת חומר, נקרא לזה חומר נטו. זאת אומרת כאילו מה שהם חייבים לדעת. סדרת הפרשנים, סדרת הפסוקים, לדעת לנתח

שאר המורים מקדישים את חלקים גדולים מהשיעור ללימוד החומר לבגרות. המורה אביטל משלבת בשיעוריה הן את החומר לבגרות והן את תוספות שלה. בשיעור התלמידות יודעות מתי החומר לבגרות ומתי לא ולפי זה הן מסכמות את החומר:

אז יש פה פרשנים שבחרנו להביא להם, אוקיי? ויש פה הרחבות- הרב דרייפוס, הרב סבתו... על זה מדלגים. אז הן יודעות שזה לא במבחן. שזה מבחן שאני בונה. זה באמת תלוי בי. הן שואלות אותי אם כן לסכם או לא לסכם.

היא מעבירה את החומר לבגרות אבל חשוב שזה יהיה באופן שיהיה ערך מוסף מבחינת העבר החומר: אם הייתי בונה את השיעור הזה למדרשה יכולתי לבחור פרשנים אחרים. אז אני כן נצמדת למה שאמורים ללמד כדי להכין אותן לבגרות, בסדר? אני כן אגיד שאני לא מלמדת בסגנון של האכלה.

היא ממקדת את החומר לבגרות לקראת המבחנים, ומשתדלת שהמבחנים ישקפו את מה שיהיה בבחינת הבגרות:

לפני כל מבחן הן מקבלות מאיתנו דף הכנה למבחן. בכל פרק יש את הפסוקים, איזה פרשנים. אני לא אשאל שאלה שאינה קשורה. אני אנסה להיות דומה לבגרות.

באופן דומה מאוד נוקטת גם המורה נעמי, שמרכזת את החומר לבגרות בדפים המלווים את הלמידה:

אני נותנת לתלמידות שלי דף, זו יכולה להיות חוברת או דף כלשהו שבו נמצאים כל הדברים שהן צריכות לדעת על הפרק הזה, חומר הלימוד נמצא שם ועם שאלות מנחות. הן ידעו לענות על כל השאלות על הדף הזה, החומר ישנו, בסדר? וזה קצת מוריד את המתח

ברור לה שהיא צריכה להעביר את התלמידות שלה בבגרות, אבל בגלל שהן ברמה גבוהה היא יכולה להרשות לעצמה ללמד גם דברים אחרים:

אני רואה כמה מורים אחרים משקיעים מול התלמידים בחלק הזה ואני אומרת ברוך השם אני פטורה מזה כי באמת הן ילדות חזקות, ואני יכולה, מה שעשיתי עכשיו אני אעשה אותו עוד פעמיים-שלוש במהלך השנה אני לא צריכה ללמד אותן למרקר את השאלות, אני לא צריכה להסביר מה ההבדל ולהדגים, הכל בסדר בגורה הזאת.

הרב איתן מלמד באופן יחסית צמוד לבחינת הבגרות הוא מחלק להם דף שמלווה את הלמידה ועוכב אחרי המהלכים העיקריים בשיעור:

אז לפעמים אני נותן להם דף שעוזר להם עם השאלות שאנחנו נתעסק בהם בשיעור ואנחנו פשוט לומדים, מדברים, שואלים, מסתכלים בפסוקים, כותבים על הלוח ותוך כדי הם יכולים לכתוב בדף ולא במחברת. לפעמים אני לא נותן את הדף הזה, לפעמים אני נותן רק דף מקורות ואני שולח אותם אל המקורות שאין עוד להם אותם. וזה תלוי בשיעור, בחומר.

אך עדיין חשוב לו שהם יסכמו:

אני לא מוותר להם על לסכם. אבל הדפים האלה יש בהם הרבה פרטים אז אני נותן להם את זה בתור קביים, זה עוזר להם תוך כדי השיעור לעקוב ולראות שבאמת הם יודעים להתייחס לכל הנקודות שדיברנו עליהם.

כשיש הוספות מעבר לתוכנית הלימודים הוא אומר זאת באופן מפורש לתלמידים:

אני אומר להם תקשיבו, זה שמעתי מרבתי, זה רעיון ממש ממש יפה בעיני אבל הוא לא לבגרות, כאילו אל תרשמו אותו לבגרות, הוא לא עובר אבל הוא בעיני מאוד יפה, בוא נספר לכם גם אותו.

ישנם מורים שחשוב להם לארגן את החומר בצורה מעובדת לגמרי לבגרות. למשל כמו המורה רחל, שבחרת להעביר את החומר לבגרות באמצעות הכתבה היא מקריאה מדי פעם את החומר והתלמידות כותבות. אסטרטגיית ההכתבה מהווה למעשה תחליף לסיכום החומר על ידי התלמידות במהלך השיעור. הבחירה באסטרטגייה הזו נובעת מכמה סיבות. האחת קשורה בפער בין מה שהיא מלמדת למה שנצרך לדעת בבגרות:

ההכתבה היא משתי הסיבות, גם כי אני מלמדת הרבה מעבר לבגרות וגם כי מה לעשות? .. הפער בין מה שאני אמורה ללמד לבין מה שאני מלמדת בפועל הוא מאוד מאוד גדול, אני רוצה שהן יסכמו ולפני הבגרות ילמדו ...

בנוסף היא לא חושבת שלתלמידותיה יש את המיומנויות לסכם את החומר בעצמן :

הן לא יודעות לכתוב, הן עילגות ברמה כזאת שבפסוקים מסוימים או פרקים מסוימים אני לפעמים מאייתת מילים ... כאילו אוקיי, תחזרי שוב, אמרתי להן אני לא יכולה לחזור, אני מדברת בעל פה.

סיבה נוספת לשימוש בהכתבה היא שמירה על מתח לימודי בזמן השיעור, ביחס לאפשרות לארגן להן את החומר באופן מסודר לפי הבגרות :

הן לא ילמדו בכלל, הן לא ילמדו! ההכתבה מכניסה את זה לפה, הן יושבות, כותבות ועושות משהו. בטח שאני יכולה לשלוח מצגות, אני יכולה לשלוח צילומים, אני יכולה לתת להן הכל אבל זה לא ישיג את המטרה שלו .. כי הן לומדות דרך זה, זה נכנס ... הן לא יבואו לשיעורים, כאילו זה איזשהו, הן מסוגלות להגיד אני יוצאת לשירותים, אל תכתיבי כעת, כאילו זה נורא קדוש ההכתבה.

יתרון נוספים שהמורה רחל מזהה באסטרטגיית "ההכתבה" היא האפשרות לחזור על החומר מספר פעמים וכן לאפשר לה זמן מנוחה בשיעור :

מבחינתי ההכתבה היא חזרה ועל כל חומר אני חוזרת בערך 3 או 4 פעמים, פעם אחת בקריאה של הפרק, פעם אחת לפני, פעם אחת זה הכתיבה. הכתיבה היא עוד כלי לחזרה...הן פתאום שואלות שאלות כשאני מכתיבה, את זה לא הבנתי, מה זה אומר, זה בעצם עוד חזרה...בסוגריים אני גם נחה שנייה, כאילו השיעור מאוד אינטנסיבי, אני מרשה לעצמי לשבת רק שאני מכתיבה וזה נותן איזשהו באלנס בשיעור.

גם המורים המלמדים במקיפים, מארגנים את החומר לבגרות בצורה ישירה ומעובדת כמה שיותר. המורה שלמה מכין מצגת ודפים שהם צריכים למלא. בנוסף לפני הבגרות עושים חזרות מרוכזות :

אני מכין הרבה מתודיקה, אני עובד מאוד מאוד קשה, אני בונה מצגות כדי שיהיה להם משהו ויזואלי שהם יצליחו לזכור ... זה קשה מאוד אבל לאט לאט זה מחלחל להם. בתקופות היותר מאוחרות אנחנו חוזרים על זה חוזר והדגש ואני אומר להם זה רש"י, זה הרמב"ן, זה רד"ק והם מקבלים זה אבל בשלב הראשוני הם צריכים קודם כל להבין את התמונה הכוללת, במה מדובר בכלל. כשיש דף עבודה זה מחייב אותם לכתוב.

למורה תהילה שארגון החומר לבגרות יעשה בצורה מסודרת הן מבחינת התוכן והן מצד ההספק :

קודם כל אני מאוד מאוד מאמינה בתכנון מאוד מאוד מסודר. אני לפני שנתיים הגשתי כיתה של 07 אצלנו, אני אכניס אותך רגע ל"א-י"ב. הן קיבלו דף מסודר. בדף היה רשום יום ראשון כ"ג בשבת,

פרק ג', מה הספקנו, מה לא הספקנו. יום שלישי כ"ד וכן הלאה. בכל יום שהיה שיעור היתה להן טבלה. זה גם סידר אותי שאני חייבת לעמוד בלויז, וזה גם היה חשוב לבנות לסמן שהצלחנו, הספקנו... זה מאוד החזיק את הבנות, היה חשוב להן לעמוד בקצב וזה החזיק אותי, זה נתן לי לראות איפה אני נמצאת, שאני לא גולשת.

את החומר לבגרות היא מארגנת בתוך חוברת שמלווה את התלמידות בלימוד השנתי:  
הכנתי להן חוברת איתה עבדנו ובוחרת היו כל התכנים שהיה צריך ללמוד לבגרות עם השאלות.

### 3.2.4.3 מעורבות תלמידים בשיעור

כמעט כל המורים שואפים למעורבות משמעותית של התלמידים בשיעור, ומשתמשים באסטרטגיות מגוונות לעודד את התלמידים להשתתפות פעילה. האסטרטגיה הבולטת ביותר בקרב המורים היא עידוד של **שאלות שאלות** של התלמידים בשיעור. לכאורה שאלות היא מוטיב ברור של תפיסת האינדיבידואציה מכיוון שהיא מאפשרת שיתוף של התלמידים. אולם כפי שנראה, היא מקבלת משמעות שונה אצל המורים השונים. הרב אלי נוקט גישה אמביוולנטית ביחס למתודה של שאלות שאלות. מצד אחד ברור לו ששאלות הן חלק משמעותי וחשוב ביצירת עניין ובמעורבות התלמידים בשיעור:

אתה בונה קודם כל סיפור שיסקרן אותם... ואז אתה שואל אותם איפה הטענה... ואז אתה שומע את השאלות שלהם. זה מה שגם יפה בכיתה. הם כל הזמן אוהבים לשאול, אתה מעורר אותם לשאול את השאלות האלה... ולפעמים זה על חשבון השיעור. אני מוכן לזה כי מבחינתי השאלות שלהם זה הכי חשוב. כי שאלות זה מראה שהם מתעניינים ואם אני אמנע מהם את השאלות הם לא יתעניינו, הם פשוט יגידו רגע הרב רק פשוט רוצה להגיד מה שיש לו אני רוצה שהם יבינו תורה וגמולה. לכן אני חייב לשאול שאלות. כל התורה שלנו היא שאלות.

מצד שני הוא מגביל את השאלות של התלמידים ויוצא נגד הגישה הרווחת של שאלות שאלות חופשית בעת קריאת הפסוקים. הוא מעדיף להניח קודם את התפיסה העקרונית ואת הכיוון הרעיוני של השיעור ורק לאחר מכן לאפשר לתלמידים לשאול שאלות:

קודם כל אנחנו מדברים על העניין הרעיוני ואז אנחנו מסתכלים בפסוקים. אני לא אומר להם עכשיו קחו 5 דקות, תמצאו לי קשיים בפסוק, בפסוקים שקראנו, תמצאו לי שאלות על פסוקים, זה אסון **דבר כזה לדעתי.**

המורה אביטל רואה גם היא חשיבות גדולה להעלאת שאלות בשיעור. בדומה לרב אלי שאלות השאלות מהווה מרכיב פדגוגי בשיעור, אולם מטרתה היא לא בהכרח לאפשר לתלמידות חופש ושוויון בשיעור אלא מהווה גם מסר רוחני:

קודם כל אני חושבת שאדם שאין לו שאלה, אין לו כלי בעצם להכיל את הלמידה... השאלה פותחת פתח שמאפשר למידה. דבר שני אני חושבת הריבוי שאלות הוא מסמן אין סוף. אני אומרת להן שגם

אם היינו יושבות פה עוד שעה אז היו לנו עוד שאלות. נכון, אנחנו ניגע עכשיו בנקודה אחת אבל יש עוד 20 נקודות מעניינות שהעליתן בשאלות שלכן ... זו בגדול התפיסה, היא גם פדגוגית אבל היא גם רוחנית.

לעומת העמדה המורכבת והשמרנית ביחס לתפקידן של השאלות בדברי המורים מגישת "הר המור", המורים בגישה השמרנית משלבים גם הם בין מטרות פדגוגיות לדתיות, אך בשונה מהמורים בגישת "הר המור" הם פתוחים גם לשאלות שמערערות על תפיסות יסוד דתיות. הרב חננאל מנמק את השימוש השאלות בתפיסה פדגוגית, כאשר שאילת שאלות, מאפשרת לתלמידים ממגוון רמות להתבטא:

אני חושב שדווקא השאלות המאוד פתוחות מאפשרות לתלמידים יותר חלשים להתבטא... נכנסתי פעם לאיזה שיעור כצופה והמורה רצתה להראות שהכיתה יודעת אז היא שאלה אותם כל מיני שאלות מאוד מאוד סגורות ומאוד מאוד מדויקות שהתלמידים החלשים בדרך כלל לא עונים עליהן. כי בשביל זה צריך ידע מוקדם וצריך לדייק ואפשר גם להיכשל. דווקא בשאלות שאני משתדל שהן תהיינה שאלות פתוחות שמאפשרות כיוונים שונים גם התלמידים שלכאורה נראים חלשים משתתפים יותר.

בהקשר הדתי, הרב חננאל מאפשר מרחב פתוח מבחינה רגשית ואמונית לשאלות מצד התלמידים, ומסדר מסר עמוק של כנות ויושר אינטלקטואלי – הכל ניתן לביקורת ולדיון:

אני אמרתי להם אתם יודעים שפה בכיתה אפשר לשאול כל שאלה שרוצים, כל שאלה, אני לא מפחד משום שאלה, כן? זה גם כן אחד המוטואים שלי. אם אתה שואל שאלה ממקום שבאמת כואב לך אין שום שאלה שאי אפשר לשאול בכיתה. אולי רב אחר יגיד שהוא כופר, ושאסור לשאול. אין אצלי דבר כזה!!

בשיעורים של המורה רחל באה לידי ביטוי מעורבות התלמידות בשיעור בעיקר בשאילת שאלות, אותן היא מעודדת לשאול על ידי מתן משובים חיוביים לתלמידות:

הרבה פעמים הן שואלות שאלות ואני אומרת וואו, איך לא חשבת על זה, מאוד משבחת, מאוד.

בנוסף היא פתוחה ומעודדת גם שאלות שמערערות על האמונה הדתית, כאשר מבחינתה כל שאלה היא לגיטימית:

אני למדתי בבית ספר שלא שאלו שאלות, אסור היה, בטח לא שאלות אמוניות... היה נדיר. אני זוכרת ילדה שבאמת הייתה נורא נורא מסכנה, גם יתומה, גם הורים גרושים, גם ילדה מאומצת ופעם המורה אמרה אם יש צרות תתפללו, תגידו תהילים הכל יהיה טוב. עכשיו אנחנו ילדות טובות, היא אמרה אבל אני אמרתי תהילים ולא היה טוב. אני זוכרת את ההלם והתדהמה בכיתה ממשפט כופר כזה שבעיני הוא משפט מקסים, כאילו איך המורה העיזה להגיד תתפללו יהיה טוב, מאיפה היא לקחה את העוז הזה. כל שאלה היא שאלה לגיטימית.



מתן אפשרות פתוחה לשאלות, נובעת מתפיסה חינוכית כי דווקא מניעתן עלולה לגרום למרד דתי של התלמידות:

אין להן כל כך במה למרוד. אני מרשה להן להגיד הכל אז למה הן צריכות מרד? אני מאוד מאמינה בשיטה של אתם רוצים למרוד נעזור לכם... עברנו את זה בבית עם אחד הילדים שלי שרק בחסדי השם זה הצליח. נתנו לו ללכת עד הקצה ומעבר לו ובאיזשהו שלב לא היה לו במה למרוד יותר.

בנוסף היא רגישה לתלמידות שהלמידה תעורר בהן קושי נפשי בעקבות תכנים מאתגרים:

תראי, כשלומדים איוב זה קשה. יושבת לי ילדה יתומה בכיתה, אבא נפטר לפני שנתיים וחצי, לי זה מאוד קשה. דיברתי איתה ושאלתי אם קשה לה... הצעתי שנלמד לבד בדרך אחר או שאני אשלים לה את החומר. בינתיים היא יושבת בכיתה.

המורה שלמה מתאמץ לגרות אותם לשאול שאלות בשיעור ובסופו של דבר בהשתתפות שלהם הוא מרגיש את ההצלחה עם התלמידים:

קודם כל אני מאוד מאוד נהנה מהשיעורים רק בגלל היכולת לגרות אותם, לשאול 1,001 שאלות שקשורות לזה. זה מטורף לדעתי, זאת אומרת שזה יוצא מהם. הם בעיני ההצלחה הכי גדולה.

בנוסף לאסטרטגיית הלמידה של שאילת שאלות בשיעור, ישנן אסטרטגיות נוספות שמטרתן לעודד את התלמידים למעורבות בלמידה. המורים הבולטים בשילוב אסטרטגיות הוראה שמעודדות מעורבות תלמידים הם הרב חננאל והמורה נעמי. הרב חננאל מקדיש חלק משמעותי מהשיעור **ללמידה בחברותות** בעזרת דפי הנחייה. הרב חננאל מסביר מהי מטרת הלימוד העצמי ומה הוא מצפה שיתרחש בזמן הלימוד:

עובדים עם דפי הנחייה, הדפים לא מעניינים אותי. אני בא לחברותא, למשל, אני רואה שהם לא בדיוק לומדים, אני שואל אותם מה קורה? המורה אנתנו כבר בשאלה 4, אני אומר להם שאלה 4 לא מעניינת אותי, מצדי שתהיה בשאלה 1, אותי מעניין מה כרגע מעסיק אותך, איפה נמצא הראש שלך ומה אתה לומד, זה שרצת מהר זה לא חשוב. לי חשוב שתלמד, שתנצל את הזמן, שתלמד. יש לי עכשיו כמה חברותות שהם די איטיות, כולם לומדים ביחד. הם איטיות כי הן מאוד מאוד מעמיקות ושואלות שאלות מעבר ...

גם המורה נעמי מקדישה חלק ניכר מהשיעור ללימוד עצמי, כחלק מתפיסה כוללת של בית הספר בו היא מלמדת שמעודדת **למידת חקר**:

אנתנו מאוד מאוד אוהבים עבודות חקר. ההבנה שהשיעור צריך להתחיל בנקודה הזאתי של השאלה של התלמידה זאת למידה יותר נכונה. אז זה קודם כל. הדבר השני שכל הזמן עומד לי בראש שאני גם רוצה שהן ילמדו איך ללמוד. שבסופו של דבר המטרה שלי היא ללמד, מה שנקרא הלומד העצמאי. שבסוף כשהן ייגשו לזה הן יוכלו לדעת מה לעשות עם זה... כדי שהן יהיו לומדות עצמאיות אני צריכה שהן יידעו לגשת לטקסט, לשאול עליו שאלות ולדעת איך אני מגיעה לתשובות.

אך חשוב לה שבנוסף להקשבה לדעות של התלמידות היא תוכל להבהיר מה היא חושבת :

אני רוצה, אני משתדלת מאוד שדברים יבואו מתוכן אבל לי יש משהו להגיד. עכשיו אם הן יגידו אחרת ממני זה בסדר גמור. אני לפעמים אגיד להן שהתשובה היא מצוינת, אבל בבגרות כי לא יקבלו אותה. אבל לפעמים אני אומרת בואו נחקור את התשובה שלך. אני לא מסכימה איתך כי יש לי מה להתווכח איתך אבל אני כן אשתדל לחקור את התשובה כי זכותה לחשוב כך וזכותי לחשוב אחרת, אני רוצה להסביר לה למה אני חושבת אחרת, לא סתם בגלל שזו לא דעתי.

בכדי להגביר את מעורבות התלמידים בשיעור מנסה הרב אליהו עד כמה שניתן לעודד אותם לפרש בעצמם את הטקסט ללא פרשנים ובכך נותן מקום לרעיונות שלהם :

חשוב לי זה שהם יצליחו, יצליחו להבין מאיפה הגענו לזה לכן אם ראית שאני משקיע מאמץ בכאילו להוציא מהם, לא יודע אם זה יומרני מידי, כאילו לפרשן... אני לפעמים בכיתה כשאני כותב דעות אז... של פרשנים כאילו אז אני כותב כאילו את השמות שלהם, כאילו אמיתי ואז כאילו מקף וזה וזה ואז כאילו כשממשיכים רגע להבין את זה אני אומר רגע, אתה מתכוון עכשיו פה שאמיתי פירש או לפירוש שמשה פירש אז זה מוסיף חיות, זה כיף, זה וואוו. אגב מה שאמיתי אומר אז בוא נקרא רגע את הרמב"ן זה מאוד דומה, מאוד קרוב, בוא נדייק שנייה מה הרמב"ן הוסיף על אמיתי, מה לא.

הרב גבריאל מציב אסטרטגיה שונה מרוב המורים. הוא אינו מעוניין בהשתתפות התלמידים ומעוניין להוביל את השיעור באופן פרונטלי וללא דיונים וללא מעורבות של התלמידים :

אני בהחלט מורה הרבה יותר פרונטאלי והרבה פחות מדסקס. אין לי בעיה עם שאלות ואין לי בעיה עם דיסקוסים אבל זה פחות קורה אצלי. אני מחליט על האג'נדה ואני לוקח את זה למקומות... אבל אני לא מורה שרואה את החשיבות בדו-שיח של התלמידים, אני מעביר את השיעור, אני מנווט את השיעור כמו שיצחק רבין אמר "אני מדבר"... כי ככה אני מבין שהוראה עובדת. אני הייתי בכמה וכמה השתלמויות שדיברו על שאלות ומה התפקיד של השאלות בשיעור, אני לא שם.

חלק מהמורים מתייחסים גם לקשיים מול מוטיבציה נמוכה של תלמידים ללמידה ובעיות משמעת. האסטרטגיות שהם נוקטים בהן על מנת לעורר עניין בתלמידים. הרב אליהו מסביר כי המוטיבציה של התלמידים שלן ללמידה אינה גבוהה :

אני איך שאני מתחיל לקרוא את הטקסט אני מאבד חצי מהאנשים, חלקם בכלל בלי ספר... הם מקטינים ראש. הם יושבים, במקום לכתוב את מה שאני אומר או לסכם את זה...

אחד הקשיים המרכזיים לשמירה על מתח לימודי קשורה בהתארגנות התלמידים לקנייה של חוברות "מיקודית", חוברת שמסכמת את החומר לבגרות ומייתרת למעשה את הצורך להקשיב ולסכם בשיעור על מנת להצליח בבגרות :

בכיתות טובות אני מושך זמן עם קניית מיקודית, כי אני יודע שברגע שאני מארגן קניית מיקודיות אז בעצם השיעור הופך להיות הרבה יותר יבש. אז יש כאלה מתחמנים אותי, יש קבוצת ווטסאפ עם הרב, קבוצת ווטסאפ בלי הרב אז יש כאילו כבר התארגנות לקנות מיקודית תנ"ך כאילו בלי שאני מעורב בזה... ולפעמים יש להם תשובות פיצוציות בגלל שהם פשוט קראו אותן במיקודית שזה מקשה על רמת ההוראה כי אתה לא מפתיע אותם.

הוא רואה חשיבות "בשיווק" החומר לתלמידים כדי לעורר בהם עניין :

למדתי איזה מושג על עצמי לפני כמה שנים שתמיד אומרים לך ... ניהלתי בית ספר, אתה צריך לשווק, אתה צריך לספר בחוץ מה קורה. אז הגעתי למסקנה לפני כמה שנים שיש גם שיווק פנים, היום הילדים במקום כל כך בחירתי... אז אני נותן דברים שהם מעצבנים, מרגיזים, מתסיסים, מוזרים.

חשוב לו מאוד לעורר עניין בתלמידים במיוחד בחלק הראשון של השיעור :

חצי השעה הראשונה היא הכי חשובה... למגנט אותם. הם לא פה מכורח הם פה כי קורה פה משהו וזה גם השיח שלי איתם ... עוזב אותך ... ציון שנתי... משהו קורה פה, אני בא לטלטל אותם, משהו פה קורה... אני אפילו לא קורא שמות... כל זה מאבד אנרגיה.

במהלך השיעור הוא כותב בצורה מתומצתת מאוד על הלוח ואינו מצפה מהתלמידים לסכם :

אני כותב את זה מאוד מקודד ומבחינתי אם אתה רוצה לכתוב עוד תכתוב עוד, הכתיבה לא קדושה. אז אני יכול לעשות את זה ... אתה יכול לכתוב נגיד, ישר להתחיל לכתוב איזשהו 3 פרשנים מה הם אומרים בשפה שלי ועכשיו לתת על זה דיבור מסוים והעמקה וכולי וכלי. מתאים לך לכתוב יותר מזה? בבקשה. ... יותר מזה. זה יכול להיות גם הפוך, אני חושב שזה יבוא בסוף אבל הכתיבה היא כאילו יותר מצומצמת כאילו במובן של שורה-שתיים.

המורה שלמה מתייחס לקשיי המשמעת הרבים שהוא מתמודד איתם בשיעור, שאת החלקן הגדול הוא מייחס לקשיי הקשב והריכוז והרקע המאתגר ממנו מגיעים התלמידים :

אני בהשרדות. המשמעת שם גם תופסת משקל. וזה פתאום מפריע לך, זה כיתות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז ואת צריכה להיות באמת, מאוד מיומנת.

קשיי הריכוז באים לידי ביטוי גם ביכולת לקרוא את הטקסט המקראי, ודורשים מהמורה שלמה להסביר בעצמו את התוכן :

בכיתת מצוינות אין מצב שיבואו (לשיעור) בלי התנ"ך. אבל פה את תפתחי תנ"ך, זהו, את סגרת על עצמך. זה איבוד הדעת... הם מתפזרים. כן, הם לא יכולים. הם לא מבינים, זה משעמם להם, האותיות משגענות אותם. עצם הטקסט עצמו הוא בעייתי, זה אותיות קטנות. האותיות קטנות. אני לא מדבר על רש"י... אז אני קורא איתם מילה במילה ואני מתרגם להם כל דבר.

גם המורה תהילה מסבירה שאין לה ברירה אלא להנגיש לתלמידות את התני"ך והחומר באופן כמה שיותר נגיש מכיוון שהן לא מסוגלות להתמודד עצמאית עם קריאת הטקסט. זאת למרות שהיא מודעת לחסרונות הפדגוגים באסטרטגיה הזו:

במהלך השיעור הבנות כמעט לא פותחות תנ"ך. אז אני ראיתי שכדי לחסוך זמן, בעוונותיי אני אומרת... ערכתי את כל הפרקים במחשב, עיצבתי אותם. הצגתי את כל הפרקים. הן רואות כל פרק על המסך אבל הפסוקים מחולקים, מודגשים שמות של אנשים, אם יש דו שיח אז היה שוב מודגש. זאת אומרת כל המגמה היא להנגיש את זה, לחסוך לי זמן. עכשיו שוב, פדגוגית אני לא משוכנעת שזה הדבר הנכון, טכנית-מעשית אתה רוצה להספיק את מה שמשרד החינוך דורש ממך. עכשיו זה לא רק מה שמשרד החינוך דורש, זה גם ההבנה שאם אני לא מלמדת את זה אז אין להן את זה.

הרב אלי כותב על הלוח ומשתמש בדפי חזרה כדי לשמור על למידה וריכוז בשיעור:

את לא תראי פירושי מילים, תמיד מילים ולידם אני מתחיל לכתוב את מה שאני רוצה, כדי שהם יראו את זה בעיניים ויבינו מה אני מסמן בעיגול. בסוף, אני נותן דפי חזרה, שאלות על הפרק. כל מה שקשור לעצור ולתת עשר דקות-רבע שעה יעשו עבודה תלוי אם זו כיתה מורכבת.

הרב איתן עומד על כך שהתלמידים יסכמו בשיעור גם אם זה הולך בקלות לתלמידים שלו, הוא לא מוכן להכתיב. אבל מסכם את עיקרי הדברים על הלוח:

אני מאוד מאוד משתדל שהתלמידים יסכמו ואני מאוד עובד על זה, אמרתי להם שבעיני זה אחד הכלים הכי חשובים לתלמיד לסכם... עכשיו יש קבוצה שממש מסכמת, יש קבוצה שהרבה פעמים מסכמת ויש קבוצה שלא מסכמת.. אף פעם אני לא מוכן להכתיב. אני כותב הרבה על הלוח והם גם כותבים הרבה מהלוח אבל אני אף פעם לא מסתפק בזה, זאת אומרת בדרישה שלי הם צריכים להשלים את כל הדברים שנאמרו בעל פה...

הרב גבריאל כותב במהלך השיעור על הלוח ומבקש מהתלמידים לכתוב מידי פעם מילון של מקומות ודמויות:

אני משתמש בלוח המון בדרך כלל.. אני מסכם על הלוח אז יש להם מה לקחת.. הם לא מסכמים ואני גם לא. אם אני כותב על הלוח אז הם מסכמים או אם אני אומר להם להוציא את המילון דמויות ומקומות ואז הם מסכמים. אז אני יכול להרשות לעצמי להתנהל ככה ובעצם להגיד שעל זה אני לא אשאל אותם במבחן. אני לא סומך על הסיכומים תוך כדי.

הכתיבה במילון של המקומות והדמויות באה לחפות על חוסר ההכנה של שיעור מסודר:

אני מודה ומתוודה שיש משהו בעייתי בגישה שלי כי אני לא תמיד מפרק את זה מספיק לתלמידים ולא תמיד ברור עם מה התלמיד יוצא מהשיעור. לכן מאוד חשוב לי את העוגן הזה, אני פוטר את עצמי בעניין הזה בעוגן שאני מחייב אותם לעשות את המילון דמויות ומילון מקומות כדי שבסופו של דבר יהיה איזה סיכום טכני של חלק מהדברים הטכניים יותר שהיו פה

**לסיכום** הפרק על אסטרטגיות הוראה. מניתוח הממצאים עלו שלוש קטגוריות עיקריות המתייחסות לאסטרטגיות ההוראה: בחירת התכנים, דרכי הוראה ומעורבות תלמידים בשיעור.

**בחירת התכנים**- הבחירה מתרחשת לרוב לפני השיעור בהתאם למטרות ההוראה. ההבדל העיקרי בבחירת התכנים הוא בין המורים שמלמדים לבחינת הבגרות למורים שאינם מלמדים לבחינה. המורים שאינם מלמדים לבגרות יעדיפו ללמד על פי השקפת עולמם, ולא יעזרו בתכנים הנמצאים בתוכנית הלימודים. בעקבות כך נדרשת מהם השקעה רבה יותר בשל ארגון הידע הרב שיש על כל פרק ובניית ציר מרכזי לשיעור. המורים המלמדים לבחינת הבגרות דיווחו על עקרונות שונים לבחירת התכנים, כאשר תוכנית הלימודים היא זו המהווה את הבסיס לחומר הנלמד. הגמישות אצל המורים הללו ניכרת באופן ארגון השיעור, בדרכי ההוראה, ובתכנים נוספים מעבר לתוכנית הלימודים.

**דרכי הוראה**- מתוך הראיונות והתצפיות במחקר נחשפו אסטרטגיות שונות של המורים השונים לניהול השיעור. האסטרטגיות נעות על הציר בין תכנון מסודר של השיעור לבין הוראה ספונטנית וגמישות בהעברת השיעור. התכנון המסודר קשור בדרך כלל לחומר אותו המורה רוצה להעביר בשיעור, והגמישות לחלק של הנחלת מסרים דתיים רלוונטיים שמהווים קומה נוספת מעבר להעברת החומר, כאשר פעמים רבות הם צפים באמצעות שאלות של תלמידים.

כל מורה המכין תלמידים לבחינת הבגרות בוחר באסטרטגיה שונה למטרה זו. ורובם מתמודדים עם הצורך להפריד בין החומר לבגרות לבין התוספות בשיעור. חלק מהמורים מציינים במפורש במהלך השיעור מתי החומר מיועד לבחינה ולפי זה התלמידים יודעים מתי לסכם את החומר. הם ממקדים את החומר לבגרות לקראת המבחנים, והמבחנים משקפים את מה שיהיה בבחינת הבגרות. הם גם מרכזים את החומר בדפים שמלווים את הלמידה ועוקבים אחרי המהלכים העיקריים בשיעור. ישנם מורים שחשוב להם לארגן את החומר בצורה מעובדת לגמרי לבגרות, באמצעות הכתבה, מצגת ודפי עזר או חוברת שמרכזת את החומר לבגרות במיוחד כאשר מדובר בתלמידים מרקע סוציו אקונומי נמוך.

**מעורבות תלמידים בשיעור**- כמעט כל המורים שואפים לשיתוף משמעותי של התלמידים בשיעור ומשתמשים באסטרטגיות מגוונות לעודד את התלמידים להשתתף. האסטרטגיה הבולטת ביותר בקרב המורים היא עידוד של שאלות של התלמידים בשיעור. בהקשר הזה יש השפעה של האידאולוגיה הדתית. ככל שהאידאולוגיה שמרנית יותר, כך יתקשו המורים להעניק פתיחות מלאה לשאלות התלמידים בשיעור. המורים בגישת הר המור רואים חשיבות בשאלות כחלק מיצירת עניין ובמעורבות התלמידים בשיעור.

ישנם מורים המפעילים אסטרטגיות נוספות שמטרתן לעודד את התלמידים למעורבות בלמידה. הבולטים הם הרב חננאל והמורה נעמי המשלבים באופן בולט את תפיסת האינדיבידואליזם במעשה ההוראה. שניהם מעודדים לימוד עצמי ושאלות חקר פתוחות. הרב גבריאל הוא היחיד מבין משתתפי המחקר המציג

אסטרטגיה שונה משאר המורים בכך שאינו מעוניין בהשתתפות התלמידים ומוביל את השיעור באופן פרונטלי וללא דיונים.

חלק מהמורים, בעיקר אלה המלמדים בבתי ספר מקיפים, מתייחסים גם לקשיים שלהם בהוראת תלמידים עם מוטיבציה נמוכה ללמידה ועם בעיות משמעת. את חלקן הגדול הם מייחסים לקשיי הקשב והריכוז והרקע המאתגר ממנו מגיעים התלמידים. לפי דיווחיהם, חלק מהקשיים קשורים גם ביכולת לקרוא את הטקסט המקראי ודורשים מהמורים להסביר בעצמם את התוכן זאת למרות שהם מודעים לחסרונות הפדגוגיים באסטרטגיה הזו.

### 3.3 אידאולוגיות דתיות וחינוכית במעשה ההוראה

בחלק זה נציג את היחס בין הצהרות המורים בראיונות בנוגע לאידאולוגיות שלהם לבין אופן ההוראה שלהם בפועל, כפי שנחשף במסגרת התצפיות שנערכו במחקר. ניכר כי בתוך מערכת האידאולוגיות של המורים קיימות לעיתים גם סתירות פנימיות, המביאות לידי ביטוי קונפליקטים בין הצורך לפעול בהתאם לתוכנית הלימודים לבין הרצון להתאים את תכני הלימוד לתלמידים. כמו כן, קיימים פערים בין הרצוי והמצוי ובין האידאולוגיה המוצהרת של המורים לזו המתקיימת בפועל. עם זאת, ביחס לציר החלוקה בין אידאולוגיות שמרניות לאידאולוגיות ליברליות נמצאו יחסים מורכבים יותר המעידים על "האידאולוגיה חיה" בתיאוריות המורים. כפי שראינו, קיימת חלוקה ברורה בין תפיסות דתיות שמרניות לתפיסות דתיות ליברליות הן בתוך האידאולוגיה הדתית והן בתפיסות החינוכיות הדבר מתבטא בכך שברוב המקרים אידאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה הנחשבות כאידאולוגיות מסורתיות אפיינו את המורים השמרנים ולעומתן אידאולוגיית האינדיבידואציה נחשבת כאידאולוגיה פרוגרסיבית הייתה נפוצה יותר בקרב מורים ליברלים (Billig all et ; 1988 ; שביד, 2000 ; שקדי, 2003).

ממצאי המחקר הנוכחי עולה, כי אצל רוב המורים קיימת התאמה בין התפיסה הדתית לתפיסה החינוכית. עם זאת, אצל חלקם נתגלו סתירות בעיקר בין תפיסות דתיות שמרניות מוצהרות לבין תפיסות מסורתיות מבחינה חינוכית. לדוגמא, הרב חננאל שהצהיר על נקיטת גישה שמרנית מבחינה דתית, אך במעשה ההוראה עצמו הוכיח גישה פרוגרסיבית. דבר שייצר מתחים בהוראה שלו (כפי שנרחיב בהמשך הדיון). דוגמא נוספת היא הרב גבריאל אשר הציג תפיסת הוראה ליברלית מאוד מבחינה דתית אך בפועל גישתו שמרנית מאוד מבחינה חינוכית, דבר שמייצר סתירה פנימית בתוך תפיסותיו. כעת נבחן את היחס בין התיאוריות המוצהרות לתיאוריות בפעולה באמצעות בחינת "אידאולוגיות העל החינוכיות" של לם (2000) שהינם: אקולטורציה, סוציאליזציה ואינדיבידואציה.

#### 3.3.1 אקולטורציה במעשה ההוראה

על סמך הצפייה במעשה ההוראה בפועל של המורים ניכר כי היא מנכיחה את הקושי העמוק שקיים בלימוד תנ"ך עבור אנשים דתיים וחרדים. החשש נובע מכך שבסיפור המקראי מצויות סוגיות בעייתיות רבות, שאדם מן השורה עלול להיכשל באמונתו בעקבות חשיפה אליהן. אחד הקשיים המהותיים שעלו מתוך הצפייה בהוראה בפועל של המורים הוא המפגש בין ההנחות הדתיות המוקדמות לבין פשט הפסוקים. ככל שהגישה שמרנית יותר וההנחות המוקדמות אינן מסתדרות עם הפשט, הקושי רב יותר, במיוחד ביחס לחטאים של דמויות המופת. במחקר זה נמצא כי כאשר האידאולוגיה הדתית אינה תואמת את פשט הפסוקים היא מאלצת את המורים למצוא דרכים יצירתיות, באסטרטגיות שונות על

מנת להנחיל את תפיסתם לתלמידים. כעת נבחן את מאפייני גישת האקולטורציה ביחס לקבוצות האידאולוגיות השונות:

### 3.3.1.1 המורים בגישת "הר המור"

הדוגמא המובהקת ביותר לסתירה בין הנחות מוקדמות לבין פשט הפסוקים בהוראה נמצאת באופן ההוראה של הרב אלי. כפי שניתן לראות בתצפית בשיעור בשמואל א' פרק ט"ו, נושא השיעור הוא מלחמת שאול בעמלק (לתצפית המלאה עיין בנספח 1).

הפרק עוסק בשאול המלך ובאי קיום צו הנביא להשמיד את עמלק. שמואל הנביא מצווה את שאול המלך לצאת למלחמה בעמלק, ולא להשאיר שריד, באדם ובבהמה. שאול יוצא לקרב אך מותיר בחיים את אגג מלך עמלק וכן שלל של צאן ובקר. כעונש על הפרת הציווי הנביא מוכיח אותו ומבשר לו שמלכותו תיקרע ותינתן לרעהו.

הרב אלי יוצר מהלך פרשני עצמאי המגן על דמותו של שאול בפרק, האתגר של הרב אלי בשיעור הוא לבנות מהלך שיישאר אחיד וקוהרנטי לאורך כל שלבי ניתוח הפרק משלב הפרת הציווי, התוכחה של שמואל ודו השיח בניהם. כאשר הכיוון הכללי של מהלך השיעור הוא הניסיון לטעון כי הסיבה להפרת הציווי ע"י שאול נעשה למעשה מאי הבנה של הציווי, וכן מהרצון לקיים את הציווי בצורה טובה יותר, מרצון לקיים את המצווה באופן מהודר יותר, שאול מתמהמה בהריגת אגג מלך עמלק מכיוון שהוא רוצה להרוג אותו בארץ ישראל.

במהלך השיעור הרב אלי קורא את הפרק ומסביר את המהלך הפרשני תוך קריאת הפסוקים, באופן שלא ניתן להבחין בין פשט הפסוקים למהלך הפרשני של המורה. הוא קורא את הפסוקים ומסביר אותם תוך כדי הקריאה, בלי לאפשר קריאה עצמאית.

כאשר הוא קורא ומסביר את הפסוקים המתארים כיצד שאול הרג את העם אך השאיר את הצאן והבקר. תוך כדי קריאת הפסוקים ופרשנותם הוא מסביר לתלמידים מדוע שאול לא הרג את אגג:

*תפס את אגג מלך עמלק. למה הוא השאיר אותו בחיים? הוא רצה להרוג אותו בארץ ישראל.*

הוא ממשיך לקרוא את הביצוע של שאול לצווי ה' והתלמידים מקשים, מדוע שאול לא מקיים את הצווי במלואו:

**הרב אלי:** בפסוק ט', "ועל כל הטוב וכל המלאכה נבזה ונמס", כל המלאכה, כל שאר הדברים שבזויים ונמסים, הכוונה זמניים, הכל החרימו. זה אומר ששאול מחרים את כל, את כל הרכוש ומשאיר...  
**תלמיד:** אבל המורה הקדוש ברוך הוא אמר לו להשמיד את הכל, לא?  
**הרב אלי:** שאלה מצוינת. הצאן והבקר, השאלה למה?  
**תלמיד:** שאול רצה להקריב את זה לקדוש ברוך הוא



**הרב אלי:** לזכות אותם להשם, למה? כי שאול יודע שכל חרם בישראל ל זה עולה לקדוש ברוך הוא.  
**תלמיד:** למה הוא לא הקשיב לקדוש ברוך הוא - מה שהוא אמר לו להשמיד את כל הצאן ואת הכל?  
**הרב אלי:** תסתכל טוב, מה כתוב פה?  
**תלמיד:** אם החרמת.

**הרב אלי:** יופי. מה כתוב פה? מחריים. האם הוא מחריים את מה שציווה אותו שמואל? חרם זה אומר לקדוש ברוך הוא, רק מה?..שאלה טובה, אני פשוט רוצה להתייחס למה שאמרת כי אנחנו נראה את זה בפסוקים הבאים. להחרים - שמואל פירט להרוג. שאול הבין מה? להחרים זה להקדיש להשם. בסדר? האם שאול לא קיים את מה שהקדוש ברוך הוא ציווה?  
**תלמיד:** אבל אתה לא מקשיב לשאלות שלי הרב.

**הרב אלי:** כי האל פשוט ציווה, כי בתורה בציווי מפורש "כל חרם אשר יחרם מן האדם זה הולך לקדוש ברוך הוא.  
**תלמיד:** ומה הקדוש ברוך הוא התכוון? הרב אני שאלתי שאלה הרב.  
**הרב אלי:** שמואל התכוון "והמתה", הוא גם פירט לו, "והמתה מאיש ועד אישה", בסדר?  
**תלמיד:** כן.

**הרב אלי:** להרוג. כי אם הוא היה אומר לו רק "והחרמת" אז הוא שאול היה יוצא פה צודק אבל שמואל פירט לו... אתה לא, פשוט לא מסביר את עצמך. אתה רק אומר הרב, הרב, הרב. אז אני מתנצל, תכף אני אתייחס אליך. אז שאול עשה רק מה שהוא יודע לפי דעתו, את כל מה שהוא עשה קיים עד הסוף אבל לפי דעתו. אחר כך שמואל יגיד לו תיכף מה שאנחנו נראה עכשיו בפסוקים הבאים ונראה איפה הטעות...

בדו שיח זה ניתן לראות כיצד התלמידים ערניים לפער שבין פשט הפסוקים ובין שיטתו של הרב אלי. הם מנסים להקשות עליו, אך הוא דבק בשיטתו. כאשר הוא מגיע לפסוקים בהם שמואל מוכיח את שאול על כך שלא קיים את הציווי ומביא עליו את העונש לקרוע את מלכותו ממנו. בשלב זה, הרב אלי נכנס למהלך מורכב ואף מפותל, בו הוא מנסה להסביר לתלמידים שאי קיום הצו אינו חטא, אלא ניסיון לקיים את הציווי בצורה טובה יותר:

**הרב אלי:** סיימתי, עשיתי את כל מה שהקדוש ברוך הוא ציווה. האם שאול אמר דבר נכון, כן או לא?  
**תלמיד:** הוא לא עשה.

**הרב אבי:** לפי שיטתו...ותכף נראה דרך אגב איפה הייתה הבעיה. זה לא חטא. הבעיה אצל בני האדם, אצל בני אדם לפעמים יש בעיה שמכניסים את השיקולים האישיים שלהם בתוך המצווה ואז מה זה אומר? זה אומר שאתה מקבל מצווה אל תחשוב איפה יהיה יותר קידוש השם. גם אם אתה לא חושב, אתה אומר מה הקשר? רגע...כי הקדוש ברוך הוא ציווה. "ויאמר שמואל" בפסוק י"ד "כל הצאן הזה באוזניי וכל הבקר אשר אנוכי שומע" אז עשית את כל המצווה? אני שומע פה את הצאן... מה זה? אומר לו שאול, "ויאמר שאול מעמלקים הביאום". נכון, זה מעמלק. "אשר חמל".

רגע. אשר הכוונה בגלל שחמל העם על מיטב הצאן והבקר בשביל מי? בשביל לקחת לעצמם? לא. למען מה? בשביל מה? תקרא, תקראו את המשך הפסוק.  
**תלמיד:** להקריב להשם.

**הרב אלי:** ה' אמר. ראית פה, תבדוק את זה. בפסוק ט"ו למען מה? "למען זה, לה' אלוקיך".

אחד התלמידים מנסה להקשות על התיאוריה מהפסוקים :

**תלמיד :** המורה, למה פה שאול אמר שהעם השאיר את הכבשים ולא הוא?  
**הרב אלי :** העם השאיר ולא שאול, קודם כל זה העם השאיר ולא שאול. דבר שני, שאול לא מנע מהם, למה הוא לא מנע מהם? כי המטרה הייתה, של השם.

הרב אלי ממשיך לקרוא את דברי שמואל ולהסביר אותם באופן שיתאים למהלך הכללי. כלומר יש כאן ביקורת על שאול. הוא למעשה מתרגם את דברי שאול שהוא קורא בפסוקים :

חמל העם? היית צריך למנוע מהם, למה? כי לא הם בחרו בך, מי שבחר בך זה הקדוש ברוך הוא בכבודו... אז לא היית צריך לשמוע בקול העם. אני יכול להבין מנהיג, אומר שמואל, תקשיב טוב. שמואל אומר לו במילים אחרות אני יכול להביא מנהיג שהעם בחר בו, ... אבל לא הם בחרו בך אז אתה לא צריך מה שנקרא לדפוק להם חשבון. חמל העם? תמנע מהם "הלוא ראש שבטי ישראל אתה. וימשחך השם למלך", לא העם משח אותך למלך, הקדוש ברוך הוא. "וישלחך ה' בדרך", בדרך הכוונה שולח אותך בדרך הזו של הציווי הזה. "ויאמר אליך ההמת את החטאים", חטאים הכוונה החסרונות, החיסרון של שם השם בעולם אלו הם עמלק. "ונלחמת בו עד כלותם אתה". ולמה לא שמעת בקול ה'? "ותעט אל השלל ותעש הרע בעיני ה'". למה השארת את ה'..? ותעט הכוונה התנפלת על השלל. נכון שהמטרה היא טובה אבל זה לא מה שהקדוש ברוך הוא ציווה. האם זה ברור מה שאני אומר? כי זה היה לכבוד השם, מה אני אמנע משהו שהוא לכבוד השם? זה לא מצד הרשעות חס וחלילה.

כאן רואים כיצד הרב אלי מסנגר על שאול בנותנו למעשה תוקף של טעות ותו לא. כלומר, אין מדובר בחטא אלא בחוסר הבנה שאף נובע מרצון טוב. לא רק שאין מדובר בחטא, אלא אפילו הטעות נוצרה מכוונה טובה וחיובית של שאול.

בשיח לאחר השיעור, הרב אלי מסביר שבמקרים חריגים הוא יעדיף להעביר את הכיוון החינוכי עוד לפני קריאת הפסוקים, כדי שלא ייווצר מצב בו התלמידים יקלטו מסר מוטעה מפשט הפסוקים :

יכול להיות שבמקרים בעייתיים כאלה אני אפילו אביא את הספור עצמו לפי המדרש, לפי הגמרא. אחרי שהבנו בוא נראה את זה בפסוקים. עם כל ההטרמה שעשיתי להם קודם, כן. כי אני לא יכול לגשת לזה ככה, אני לא יכול לגשת לזה ככה, אוי ואבוי לי.

בנוסף הוא מסביר כי מטרת שאלות בכיתה ועידוד השתתפות התלמידים, הן ביחס לשאלות הבנה בלבד ולא בשאלות שיאפשרו לתלמידים להביע דעה עצמאית מעמיקה ביחס לפסוקים :

אני גם רוצה שהוא יקרא בפנים, אני לא רוצה שהוא יקשיב לי לשיעור, זה לא שיעור תורה בין מנחה לערבית שישתכל עלי, אני רוצה שהוא יקרא...

אני מעודד מאוד לשאול שאלות, אני מעודד מאוד שישאלו שאלות. אבל זה שאלות שנובעות מתוך ההבנה, לא שאלות שנובעות, איך זה הגיוני? או איך יכול להיות או מה זה? משה שיקר. לא להגיע לשאלות כאלה כי... אמר פה ופה הוא אומר משהו אחר. אלא באמת לשאול שאלות שקשורות להבנה.

כי אנשים כאילו מחפשים פגמים, דברים שהם כאילו, או סתירות או דברים כאלה ושאינו לא אוהב את זה, אני לא אוהב. כי אז אתה בעצם אומר להם משהו פה לא בסדר, תמצאו לי מה לא בסדר ואני לא יכול להעביר מסר.

כפי שניתן להבחין בשיעור, שיתוף התלמידים גורם לעיתים לתלמידים לעמוד על הפער בין פשט הפסוקים ובין הכיוון הפרשני אותו מוביל הרב אלי. יש תלמידים שמתווכחים ומנסים לערער על פרשנותו כמו במקרה של קריאת הפסוקים המתארים את ביצוע הציווי של באופן חלקי של שאול. הרב אלי מקיים דו שיח עם תלמידיו ונותן להם מקום להקשות עליו, אולם בסופו של דבר הוא הודף אותם בעדינות וממשיך בקו אותו הוא מנסה להנחיל.

ישנו אלמנט נוסף שעניינו פדגוגי-דתי, המשפיע על גישת הוראה שלו וקשורה בצורך להתאים את ההוראה לגיל של התלמידים. הרב אלי סובר כי בגילאים צעירים יש להציג את הדמות באופן חיובי ומושלם ורק בגילאים בוגרים ניתן להציגם באופן מורכב. לדבריו המטרה היא חינוך ליראת שמיים ולדידו, יש להציג את הדמויות המקראיות באופן ברור וחד ממדי, כמודל לחיקוי שיש לשאוף אליו. מטרה זו יוצרת סתירה פנימית עם האידאולוגיה הדתית של נאמנות לפרשנות חז"ל (אשר במקרה של שאול המלך, מבקרת את התנהגותו). מטרה זו גוברת על קריאת משמעות הפשט של הפסוקים וגם על הגישה המרכזית של חז"ל לפרשנות הסיפור:

אני לא אביא אותם, אבל אני כן אביא אותם רק אחרי שהם יבינו מי זה שאול. מבחינתי שזה לא יהיה עכשיו, שיפגשו את זה בישיבה. כרגע זה הפעם הראשונה שהם נפגשים עם שאול ואני לא מעוניין שהם יכירו את הגמרות האלה עכשיו ואת המדרשים האלה, לא מעוניין...  
כי עכשיו, למה? כי עכשיו זה דף חלק ואני רוצה שהרושם הראשוני יהיה רושם של יראת שמיים, שהרושם הראשוני יהיה משיח השם, שגם אחר כך שאתה תבוא ותכיר מדרשים לא טובים שנאמרו בגנותו, אתה תבין שזה לא מישהו בגובה שלך.  
...יש לאן לשאוף. אם גדולי העולם יהיו בגובה שלי אני אין לי למה לשאוף, הם איתי, הם כמוני, כמו שהם חוטאים אני חוטא, כמו שהם נופלים אני נופל, כמו שהם חוזרים בתשובה גם אני חוזר בתשובה. זה לא בסדר, אני צריך לשאוף להגיע למדרגה שלהם. וגם מה שנראה בעיניהם כנפילה זה לא נפילה בעיני, זה לא משהו, זה אצלם זה גם לא אצלי.

מדברים אלו ניתן להבין את המניע העז של הרב אלי להגן על דמותו של שאול גם במחיר וויתור על פרשנות חז"ל לסיפור. המטרה היא חינוך ליראת שמים, ולדידו, על מנת לחנך ליראת שמים יש להציג את הדמויות המקראיות באופן ברור וחד ממדי, כדגם שיש לשאוף אליו.  
בדומה לרב אלי גם המורה אביטל מגיעה עם מהלך מובנה לשיעור על פרק ל"ז בספר בראשית, נושא השיעור הוא מערכת היחסים בין יוסף ואחיו, החל מהבאת יוסף את דיבת אחיו לאביו, דרך יחסו המועדף של יעקב ליוסף, וכלה במכירת יוסף. (לתצפית המלאה עיין בנספח 2)

השיעור מונע מאידאולוגיה ברורה של תפיסת הדמויות באופן חיובי, אך המורה אביטל עושה זאת באופן רך יותר, תוך קריאת הפסוקים, והשתתפות ערה של התלמידות בשיעור. אולם, גם כאשר יש דיונים או דעות שונות שנשמעות במהלך השיעור היא חותרת באופן ברור להנחיל את תפיסתה הדתית.

בדומה לרב אלי גם המורה אביטל נדרשת לבניית מהלך עצמאי על מנת להגן על הדמויות. בניגוד לרב אלי שבונה מהלך עצמאי שאינו מעוגן היטב בפרשנות חז"ל ובפרשנות המסורתית, המורה אביטל יוצרת מראש את המהלך באמצעות מדרשי חז"ל ופירוש רש"י. בנוסף, היא יוצרת הפרדה במהלך הלימוד בין קריאת הפסוקים לקריאת המקורות הפרשניים.

הבנת משמעות הפסוקים באמצעות פרשנות ימי-הביניים מתאימה להשקפה של המורה אביטל, שהסמכות להבנת את הטקסט היא באמצעות חז"ל והפרשנים המסורתיים. אולם כפי שנראה בהתבוננות במהלך השיעור היא נוטלת גמישות וחופש פרשני רחב ביחס לפירושים עצמם.

בנוסף בניגוד לרב אלי שמעמיד עמדה קיצונית יחסית ביחס לדמויות כאשר הוא מגן באופן נחרץ על דמות שנויה במחלוקת גם בחז"ל, המורה אביטל מוכנה להכיר בכך שהאחים חטאו, אולם חשוב לה שהכיוון הכללי יהיה בהתבוננות חיובית:

*אני לא בורחת מלהגיד שיש חוטאים, אני גם חושבת שהגמרא לא בורחת. זאת אומרת כשהגמרא אומרת "כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה" אז זה לא שהוא לא חטא בכלל אלא הוא לא חטא במה שאתה חושב שהוא חטא. אז זה אותו מהלך שאני עושה גם פה, זאת אומרת זה לא שיוסף פה הכל היה מושלם אחרת לא היה פה סיפור, הם היו לוקים וגמרנו, בזה זה היה נגמר. יש פה איזה סיפור שצריך לברר אותו. רק תבין שזה לא ממקום של אבא נאחס ששונא את הילדים שלו האחרים ורק דבוק לבן האהוב וילד שטינקר, זאת אומרת יש פה איזה מהלך יותר גדול שצריך להתברר מה יהיה הדיוק הנכון שלו, איך זה צריך להופיע בצורה נכונה.*

הסוגיות העולות בשיעור הן פרשנות למעשהו של יוסף המלשין על אחיו והעדפת יעקב את יוסף על פני אחיו, כאן היא בוחרת בכיוון פרשני שדומה למהלך השיעור של הרב אלי. מהלך שמשמעותו הכרה בבעייתיות בהתנהגותן של הדמויות, אך יחוס הטעות לכוונה טובה. כך היא מפרשת את ההלשנה של יוסף על אחיו ברצון לתקן אותם. וכך היא מתחילה במהלך לפרש את העדפת יעקב את יוסף שנובעת מקרבה בשל לימוד תורה משותף שמחבר בניהם.

אולם כאן גם טמונה נקודת ההבדל מהותית ביניהם, בעוד שהרב אלי מסכים לכך שהוא נוקט בגישה ששונה מהכיוון המרכזי של חז"ל משיקולים חינוכיים, המורה אביטל אינה מזהה את המהלך הפרשני בשיעור כמהלך שנוקט בדרך אחרת מגישת חז"ל והפרשנים אלא כמהלך שמסביר את עומק כוונתם.

היא מעמיקה במערכת היחסים בין יוסף ואחיו, לא באמצעות עיון בפשט הפסוקים אלא באמצעות עיון בפירושו של רש"י:

אנחנו רוצות להמשיך עם רש"י ולראות איך הוא קורא לנו את מערכת היחסים בין יוסף לאחיו בפסוקים הראשונים כאן.

המורה מפנה לפירוש רש"י, הנמצא לפני התלמידות בדף המקורות, וקוראת את השורה הראשונה:  
רש"י: את בני בלהה - כלומר ורגיל אצל בני בלהה, לפי שהיו אחיו מבזין אותן והוא מקרבן (רש"י,  
בראשית לז, ב)

היא מקשה על הפירוש:

מה רש"י מגלה לנו על מערכת היחסים בתוך המשפחה הזו?

היא מסבירה את פירוש רש"י כך שהמניע של יוסף להתקרב לבני השפחות הינו אכפתיות ורגישות לבני השפחות שספגו עלבונות משאר האחרים. כך שהיא מציגה את יוסף באופן חיובי. המהלך ממשיך גם בקריאת המשך פירוש רש"י:

רש"י: את דבתם רעה - כל רעה שהיה רואה באחיו בני לאה היה מגיד לאביו, שהיו אוכלין אבר מן החי, ומזולזלין בבני השפחות לקרותן עבדים, וחשודים על העריות. ובשלתן לקה.  
על אבר מן החי, וישחטו שעיר עזים במכירתו, ולא אכלוהו חי.  
ועל דבה שספר עליהם שקורין לאחיהם עבדים, לעבד נמכר יוסף.  
ועל העריות שספר עליהם, ותשא אשת אדוניו וגו':

בדומה למהלך הקודם ביחס לפירוש רש"י, גם כאן מוסיפה המורה מהלך עיוני עצמאי משלה, בו היא מפרשת את מעשהו של יוסף כבעייתית אך כזה המגיע מכוונות טובות:

אבל השאלה היא למה יוסף הולך לאבא שלו. זאת שאלה שצריך ככה לחשוב עליה. אמרו פה כל מיני כיוונים, הכיוון של לתקן, אני רוצה רגע להקשות עליו, למרות שבא לי ללכת איתך על זה. מה אומר על זה רש"י? אפילו בשביל שיתקן את זה? נלך פה על הגישה שהיא הכי מפרגנת על יוסף. אז מה אומר רש"י? גם אם אתה רוצה לתקן, זה לא הדרך. עובדה שעל שלושת הדברים האלה הוא נענש במידה כנגד מידה... רש"י לא כותב מה המטרה, אני שאלתי אתכן פה נחשוב מה רש"י אומר על התיאור של יוסף. מה בעצם עומד פה ברקע, מה יוסף הצדיק הולך עכשיו, האם הוא המלשן הקטן מהכיתה או שיש פה סיפור אחר? אז אני הולכת רגע עם יעל, אז יעל אומרת הוא הולך לאבא שלו כי יש לו עניין לתקן, אני מסכימה איתה. אבל אני גם רוצה לראות את המשך רש"י, ורש"י אומר לנו גם כשאתה רוצה לתקן, גם כשיש לך מחלוקת, אני לא ארחיב על זה אבל יש כאן מחלוקת בהלכה, בין יוסף לאחיו, הוא חושב שמה שהם עושים זה עריות הם חושבים שמה שהם עושים זה לא נקרא עריות... אבל גם כשיש לך מחלוקת ואתה רוצה לברר את האמת ואתה רוצה לתקן, אתה רוצה שהאמת תברר איך נכון להתנהג, אומר פה רש"י, אומרים פה חז"ל, זו לא הדרך לתקן. עובדה שהוא נענש מידה כנגד מידה... פה רש"י מסמן לנו בבירור טעה פה. טעה פה בזה שהוא הלך לאבא שלו ומספר את הדברים האלו יש פה טעות. צדיקות יתר, רצון להיטיב אבל זו לא הדרך אומר לנו פה רש"י.

אחת התלמידות מתקשה לקבל את המהלך של המורה והיא מקשה עליה:

**תלמידה:** אבל באיזה דרך הוא ניסה לתקן, בזה שהוא הלשין?  
**המורה:** שוב, אני חושבת שהמילה הלשין זו בחירה להשתמש בה, זה שהוא הביא את דיבתם לאבא שלו. שהוא אמר לאבא שלו את הדבר הזה.  
**תלמידה:** אני לא מצליחה להבין איך אנחנו מסיקים את כל זה?

התלמידה כאן מעירה ומציינת בקצרה כי אכן קיים פער בין דברי המורה ובין פשט דברי רש"י. המורה בוחרת לא לענות לשאלה באופן ישיר וממשיכה בשיעור. ושוב מהלך השיעור חוזר על עצמו. קריאת פסוק, פירוש רש"י והסבר של המורה אודות הפירוש. המורה וקוראת את הפסוק:

וַיִּשְׁרָאֵל אֶהָב אֶת יוֹסֵף מִכָּל-בָּנָיו כִּי-בֶן-זִקְנִים הוּא לוֹ וַעֲשָׂה לוֹ כְּתוּבָת פְּסָיִם (בראשית לו, ג)

כדי להבין את משמעות הפסוק המורה קוראת את פירוש רש"י מתוך דף המקורות:

בן זקונים, שנולד לו לעת זקנתו, ואונקלוס תרגם "בר חכים הוא ליה" כל מה שלמד משם ועבר מסר לו. דבר אחר: שהיה זיו איקונין שלו דומה לו. (רש"י, שם, ג)

המורה מסבירה את פירוש רש"י:

רש"י מביא 3 הסברים למה זה בן זקונים, מה גורם לאהבה המיוחדת הזאת...יש פה מתח בין האחים, זאת נקודת המוצא של הלימוד שלנו על יוסף ואחיו. עד עכשיו דיברנו על מה בהתנהגות של יוסף גרם למתח הזה, הוא רצה לתקן, הוא עשה את זה מאהבה אבל הוא גרם למתח בהבאת הדיבה לאבא שלו. עכשיו יש פה נקודה במה שקשור למה שיעקב עשה. מה שכתוב לנו על יעקב, זה שהוא אוהב אותו כי בן זקונים הוא לו. והוא עושה לו כתונת פסים, עושה לו איזה בגד מיוחד. אז אומר פה רש"י שלושה הסברים לאהבה המיוחדת הזאת.. הראשון שהוא נולד לעת זקנתו.. הסבר שני אומר האונקלוס, זקונים מלשון מה? חכמה. יש פה משהו שקשור להעברת החכמה.. כל התורה שהוא למד הוא מעביר דרכו.

ניתן לראות בשיעור כי המורה אביטל מרבה לשתף את התלמידות ומעודדת אותן לשאול שאלות, אך נראה כי אסטרטגיה זו משמשת ככלי נוסף לאקולטורציה ולהנחלת האידיאולוגיה הדתית שלה בלבד. היא נוהגת לפתוח את השיעור בשאלות רבות על מנת לעורר סקרנות אך בוחרת שלא לתת להן מענה לרובן. היא ממשיכה עם מגמה זו גם בהמשך השיעור כאשר היא מצד אחד היא מאפשרת לתלמידות לשאול שאלות, אך מצד שני היא לא נותנת להן לערער אותה מהמהלך אותו היא מובילה. כאשר מתעוררת התנגדות משמעותית לשיטה שלה בהבנת הפרשנים היא לא מעוניינת להיכנס לעימות ובוחרת להמשיך בשיעור. מבחינתה השיתוף של התלמידות אין מטרתו לפתוח לדיון פתוח אלא רק להיחשף לנקודת מבט חדשה. בכך היא יוצרת מצב של עמימות וחוסר דיוק בהעברת המסרים ואינה מגיעה לרוב "לפואנטה" של השיעור.

אני מנסה לברר עם המורה אביטל מדוע היא בוחרת לא להיכנס לשיח עם התלמידה שמתנגדת למהלך הרעיוני של השיעור, והיא מסבירה :

אני לא אצא ראש איתה. כאילו זה לא יעזור לי, היא גם אחת, גם כשהיא לא מבינה נכון, אולי שמת לב. אבל אני אומרת כל פעם שיש משהו כאילו שברש"י היא לא מבינה והיא בטוחה שהיא הבינה את זה בצורה מסוימת את תמשיכי להתווכח איתה היא תתבצר ותתחפר עוד יותר בטעות של עצמה וזה לא לטובת העניין. פה אין לי עניין לעשות וויכוח, אני רוצה להזמין אותם למבט אחר. ... אני חושבת שמול חלק מהבנות האלה כמו שאמרתי לך לא נצא מזה. לא קשור רק לתפיסות עולם ותנ"ך, זה קשור גם כן לאופי, אישיות של המתבצרות ב. צריכות להגיד את המילה האחרונה וצאת צודקות וזה לא יעזור לי לא להתקדם במקומות שהייתי רוצה להתקדם איתם וזה גם בעיני לא יעזור להם להיפתח לעוד מחשבות שבעיני זה חשוב בכל מקרה. גם אם בסוף הן ימשיכו לרצות ללמוד תנ"ך בדרך אחרת אבל תהיה אדם שמסוגל לשמוע. סוג של מודלינג, שאני מסוגלת, כאילו אפשר לשמוע ואפשר להזמין לעוד מבט. ואני גם חושבת ש... אני לא חושבת ש, כאילו יש. היה, אני לא זוכרת להגיד לך, חבל, כאילו אבל היה לפני איזה כמה שיעורים מישהי, אני באמת חושבת שזה נובע ממרירות פנימית בחיים בכלל, אבל שהיא דיברה בצורה ממש מגעילה על רש"י, ממש. שמה כבר לא יכולתי לשתוק. אני לא זוכרת להגיד לך בדיוק מה אמרתי, זה כבר היה לפני איזה כמה זמן אבל יש מקרים שאתה מביא אותי לקצה ושמה אני אגיד כאילו לא.

נשים לב בדבריה של המורה אביטל שהיא מניחה שהדעה של התלמידה היא מוטעית ולפיכך אין טעם להיכנס לוויכוח. בנוסף היא מסבירה ששיתוף התלמידות אין מטרתו לפתוח לדיון פתוח אלא להיחשף לנקודת מבט חדשה שהיא באה להציע להן.

יש תלמידות שהיא מזהה שהתנהגותן אינה עניינית, אלא חלק מהתנהגות שאופיינית לגיל הנעורים :

יש לי אפילו מישהי בכיתה שאני מרגישה שהיא מתנגדת לשם ההתנגדות אבל גם זה משהו שעם השנים אני כבר במקום שאני יכולה להגיד אוקיי, אני מבינה שהיא מתנגדת לשם ההתנגדות, זה לא באמת... זה גם חלק מתהליך של עיצוב זהות, את יודעת להתנגש בקירות.

היו מקרים בעבר בהן היא הגיבה באופן חריף להתבטאויות שאינן מכובדות מצד התלמידות, אך היא מבינה שמבחינה חינוכית זו תגובה שאינה תורמת דבר :

אני כבר לא זוכרת בדיוק בדיוק את הסיטואציה אבל מישהי אמרה איזה משהו בוטה כזה על רש"י ואני אמרתי לה: "כה אמרה יעלי", כאילו איזה משהו כזה, כאילו אני אגיד את זה בבוטות למה מי את שתגידי ככה עליו בסדר? ואחרי זה התנצלתי בפניה כי אני חושבת שגם כשרוצים לחנך, לא גם, באופן כללי לא אומרים כזה דבר לבן-אדם, דבר שני אני גם לא אשיג בזה שום דבר מבחינה רוחנית.

היא חותרת לכווין שיח גם כאשר נחשף הפער האידיאולוגי בין תפיסת העולם שלה לתפיסות העולם של התלמידות :

אשת יפת תואר, שזה תמיד שיעור מסעיר נורא והיו לי גם שנים של בנות ש, את יודעת, רק היינו בתחילת הלימוד ויצאו לי במחאה התורה השוביניסטית הזאתי, מהכיתה וטרקו את הדלתות, כאילו

בוא נגיד את האמת, האוכלוסייה שלומדת פה זה אוכלוסייה שיותר דומה לפלך מאשר לרובע. ודווקא נניח שם היה לי נורא חשוב להחזיר אותן פנימה לכיתה ולהגיד להן לא טורקים דלתות, מדברים על מה שקשה לנו, כאילו בוא נשוחח את הדבר הזה.

### 3.3.1.2 המורים המלמדים בגישה החרד"ל

מורים אלו מעמידים גישת אקולטורציה רכה יותר מהמורים בגישת "הר המור". מצד אחד קיימת נטייה ברורה להנחלת האידאולוגיה הדתית התופסת את דמויות המופת באופן חיובי ובחירה מגמתית בפירושים המאדירים את הדמויות המקראיות. אך עם זאת, ישנה אבחנה ברורה בהבדלים הקיימים בין הפשט לדרש. בנוסף ישנה הכרה בגיוון הקיים בפרשנות חז"ל ביחס לדמויות. במהלך השיעורים, הם מכוונים לשיח פתוח על התכנים שעולים מן הפסוקים במקביל לפתוחים לשאלות מאתגרות מבחינה מחשבתית ואמונית. במקרים מסוימים הם מוכנים לקבל ביקורת על הדמויות, וניכר כי הם עושים זאת באופן עקרוני ועקבי. הם מציגים את הפסוקים באופן ברור ואף מוכנים לתת לגיטימציה לדברי הביקורת שהתלמידים מעלים כלפי הדמויות, בתנאי שהיא מופיעה גם בתוך פירושי חז"ל.

עם זאת קיים הבדל בין הרב חננאל שנוקט באופן מובהק בשילוב של תפיסת האינדיבידואציה (כפי שנרחיב בהמשך), לבין המורה רחל שנוקטת בגישת אקולטורציה מובהקת. כעת נתייחס לאופן בו הרב חננאל משלב את גישת האקולטורציה בשיעור, הרב חננאל מלמד את הסיפור של "חטא דוד ובת-שבע", אשר מהווה את אחד הסיפורים המייצגים את המחלוקת בציבור הדתי לאומי על היחס לדמויות המופת כחלק מהמחלוקת שנקראת "תנ"ך בגובה העיניים". בשל המחלוקת העזה, חומרי ההוראה על פרקים אלו אינם נמצאים באתר של הוראת התנ"ך בחמ"ד "ללמוד וללמד".

האידאולוגיה הדתית של הרב חננאל היא שמרנית הרואה בדמויות האומה דמויות נעלות ואמון מוחלט בדברי חז"ל. הדעות השונות לפרשנות הסיפור נמצאות כבר בספרות חז"ל ובפרשנים המסורתיים (בזק, 2013), ומאפשרות לרב חננאל לבחור בדעה המסנגרת על דוד, בשונה מהרב אלי שמגן על דמותו שאינה נמצאת בפרשנים. תפיסת האקולטורציה באה לידי ביטוי גם בשיעור, כאשר הרב חננאל מנסה להנחיל את האידאולוגיה הדתית שלו. זאת באמצעות קביעת התוכן, ואופן ניהול השיעור.

כך הוא מציג את הדעה הזו בפני התלמידים בתחילת השיעור:

**הרב:** "עכשיו נחזור לסיפור שלנו. לפי הפשט דוד רצח ונאף, מי מביא את הסיפור החלופי? משהו יודעי?"

**התלמידים:** "חז"ל"

**הרב:** "חז"ל באים ואומרים, אמר רבי יהודה: כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה" מה הכוונה? תפתחו עכשיו פרק יב', למה חייבים לומר שדוד חטא? דוד אומר חטאתי. לא רק זה, נתן מוכיח אותו תוכחה קשה ביותר. לא רק זה, הוא נענש הרבה מאוד עונשים על מה שהוא עשה.



אז אי אפשר לומר שדוד לא חטא. אלא מסביר רש"י כל האומר דוד חטא באשת איש אינו אלא טועה". לא יכול להיות שר' יונתן חולק על דוד המלך. דוד אומר חטאתי לה'. אז אי אפשר שהוא לא חטא, אז מה הכוונה? מי שטוען שדוד חטא באשת איש אינו אלא טועה. דוד חטא, הוא לא חטא באשת איש. אז עברנו שלב ראשון, הסיפור הרשמי - דוד רצח ונאף. הסיפור החלופי- הוא אמנם חטא אבל הסיפור אחר.

הרב חננאל מנסה להראות ולהוכיח כיצד הדעה בחז"ל הממעיטה מחומרת מעשהו של דוד המלך אכן תואמת את פשט הפסוקים:

עכשיו דווקא כמורה לתנ"ך יש לי חשיבות שהם יקראו בשימת לב את כל הדברים, דבר אחרי דבר, דבר אחרי דבר, כן? עכשיו יש פה סדרה גדולה של קושיות שאני חושב שהמצבור שלהן, איך הוא אמר? זה קושיה נחמדה... עוד קושיה נחמדה ועוד קושיה נחמדה ועוד קושיה נחמדה ועוד קושיה נחמדה, המסה של הדברים בסופו של דבר כן יוצר איזה משהו.. מה שבעיקר חשוב לי בסופו של דבר שהם יצאו ומבחינתי זה המטרה שעל התפיסה שאומרת שדברים כפשוטם שבאמת דוד חטא על התפיסה הזו יש הרבה קושיות.

הרב חננאל מסביר את השיקולים האידיאולוגים בבחירת הדגש בהוראה על שיטת רבי יונתן שמפחיתה בחומרת חטאו של דוד:

יש שתי סיבות למה אני הולך דווקא על המהלך של רבי יונתן... אני חושב ש... בתפיסה שלי כמו שאם מישהו היה אומר לי שאבא שלי מתנהג בצורה כזו, שאני מכיר את אבא שלי, האמירה הראשונית שהייתה לא יכול להיות, לא יעלה על דעת וודאי שמדובר על דוד המלך. כן? אני חושב שברגע שאתה מבין מי היה דוד, אתה קורא את ספר תהילים, אתה רואה איך הוא התנהל מול שאול וכולי אני חושב שמצד אחד אתה לא יכול כמובן להתעלם מהפסוקים והוא אומר חטאתי, כן? ...קשה לי לקבל באופן פשוט שאדם כמו דוד חטא בחטא שבא נאמר רוב האנשים בציבור הדתי-לאומי שהם הרבה פחות ממנו לא היו נופלים, וודאי לא בצורה הזו, כן?

הנימוק העיקרי לבחירה באידיאולוגיה הזו הוא הרצון לראות בדמויות המופת מודל ודוגמא שממנה ניתן ללמוד על חיים דתיים ומוסריים. בנוסף, אצל הרב חננאל מופיע מימד נוסף שאינו רציונלי, אלא רגשי ביחס לדמותו של דוד המלך.

השיקול השני קשור באמון שיש לרב חננאל בחז"ל. לפי תפיסתו, כאשר ישנה אמירה של פרשנית של אחד מן האמוראים בגמרא, צריך להניח שניתן למצוא לכך גם תימוכין בפשט הפסוקים:

הגישה של חז"ל אומרת דבר כזה, שברמה הפורמלית הוא היה בסדר, ברמה המוסרית הוא עשה מעשה חמור ביותר, וודאי כשמדובר על דוד המלך, זה התשובה של חז"ל בלי להיכנס כרגע לשאלה איך זה בדיוק עובד, זה התשובה שלהם.

עומד פה הבן-אדם, הוא לא, זה לא שהוא למד איזה וורט או משהו כזה מתוך הפשט, עומד פה אמורא ואומר חבר'ה דוד לא חטא "כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה" זה שונה מאיזה מדרש שהביא לי איזה רעיון כללי כזה ואני אומר תשמעו, הוא נתפס לאיזה מילה, הוא דייק באיזה אות, פה זה משהו

אחר... יש פה אמירה שהיא אמירה שיפוטית על כל מה שארע פה. אז את לא יכולה להגיד תשמעו, הוא אמר את זה מנותק.

למרות שהוא בוחר בדרך זו חשוב לו להציג לתלמידים שיש גם דעות נוספות בתוך חז"ל וכך הוא מציג זאת בשיעור דעות אלו סוברות שדוד חטא בחטא של גילוי עריות ושפיכות דמים את הצד הזה מדגיש הרב אין צורך לחזק מכיוון שהוא תואם את פשט הפסוקים:

אני רוצה להדגיש, יש בין הפרשנים כמו אברבנאל למשל שאומר שאכן דוד חטא בגילוי עריות עם אשת איש. יש גם את זה. יחד עם זאת יש את רבי יונתן, ויש רבים מהפרשנים שסוברים שזה לא היה כך. את הצד השני לא צריך לחזק נכון? למה לא צריך לחזק את הצד השני? כי זה כל מי שקורא קריאה ראשונית, תן לכל ילד לקרוא... נכון יש שאלה גדולה איך דוד יכול לחטא בחטא כזה. דוד הענק שבענקים, אבל זה שאלה שהיא מחוץ לפשט שצריך לדון בה, אבל אני מדבר כרגע ברמה של הפשט.

המורה רחל מציגה תפיסה אקולטורציה שונה מהרב חננאל, מבחינת אסטרטגיות ההוראה, אך יש דמיון בניהם ביחס להנחלת האידאולוגיה הדתית התופסת את דמויות המופת באופן חיובי ובחירה מגמתית בפירושים המאדירים את הדמויות המקראיות.

המורה רחל מקדישה זמן רב מהשיעור להעברת מסרים בעלי אופי דתי-חינוכי בנושאים שונים, בהם: תשובה, ציונות, אמונה וזוגיות. המסרים עוברים באופן ישיר ובאמצעות סיפורים מחייה האישים של המורה המהווים דוגמה אישית, כפי שהיא מסבירה:

אני מנצלת את זה לאיך לראות את העולם. איך, כשאני אומרת "איך בעלי ואני", אני יודעת הרי שבחלק גדול מהבתים אין אבא ואמא ביחד, אין דיאלוג מכבד, מבחינתי זה גם מסר מסוים... כל הסיפורים שאני מספרת גם על המשפחה.. זה לא סתם, זה לא סתם. זה לעטוף אותן.

היא בוחרת את התכנים החינוכיים בהתאם לאופן בו היא תופסת את הצרכים של התלמידות ומה מעסיק אותן:

קודם כל העניין של רבקה אוהבת את יעקב ויצחק אוהב את עשיו, זה מדליק הרבה דברים, אני מפחדת מזה, באמת כי הן בגיל מסוכן, הן בגיל שאבא אוהב אותי, לא אוהב אותי, אמא אוהבת אותי, לא אוהבת אותי, אני גם לא יודעת בדיוק, יש לנו פה בנות מקשת מאוד מאוד, לפני שנתיים היה פה אבא שרצח את האמא לעיני הילדים, את מבינה? זה מגיע עד לזוגיות... בנות חוות פה כל מיני דברים אם זה במשפחה הגרעינית או מסביב או עם חברות, מאוד מצריך זהירות. קודם כל אני מעלה את זה, לפעמים דברים כאלו עולים, פה לא עלה אז לא הצפנו עוד יותר וכן חשוב לי לדבר על מה משמעות אהבה פה, זה בעצם העדפה, זה לא אהבה במובן שאנחנו קוראים לה אהבה, הוא מעדיף והיא מעדיפה משהו אחר אבל זה לטובת עם ישראל, זה ראייה מאוד מאוד גדולה, הרמב"ן הזה אוכל אותי שהוא לא נמצא.

תפיסת האקולטורציה תוספת חלק גדול מהשיעור, אך בולט שחלק זה הוא מאוד רגשי וספונטני ואינו מתוכנן מראש:

*זה באמת, זה פרק שאני לא מתכננת, זה פרק זורם כי הוא באמת מאוד מהותי, הוא לא משעמם והוא מאוד, יש בו המון המון דברים של אמונה, הוא מאוד מסעיר את הבנות, לפעמים צצים של אבא וילד ואיך אפשר שהורה אוהב...*

כך בשיעור על בראשית פרק יב', בו היא מלמדת את פירוש המהר"ל לבחירת אברהם (לתצפית מלאה עיין בנספח 3). מיד לאחר ההסבר הראשוני, היא עוברת לאינטרפרטציה אישית על פירוש המהר"ל. כאשר היא בוחרת לקשר את פירוש המהר"ל למשמעות שהיא יוצקת לחג ראש-השנה שיתקיים מס' ימים לאחר השיעור. הדברים נאמרים בהתלהבות רגשית גדולה, שבאה לידי ביטוי בתנועות ידיים, ובעלייה וירידה בטון הדיבור:

*אומר לנו המהר"ל מפראג הקב"ה בחר באברהם אבינו ולא נתן לנו נימוק. בנות חמודות אנחנו עומדות עכשיו ערב ראש השנה, תקשיבו איזה יופי (קול מלא ברגש) כי ה' אוהב אותנו, ככה. כמו שאנחנו, גם אם נפלנו וגם אם קשה לנו. וגם אם יום אחד התנהגנו לא כמו צדיקים ולא כמו תמימים. ה' לא זורק אותנו כי התבטלה התכונה הזאת, ה' אוהב אותנו ויאהב אותנו תמיד (בצעקה) אפילו אם נהיה לא בסדר. זה המסר. זה מסר נורא עמוק, כשאני מלמדת אותו אני ממש מתרגשת. זאת אומרת יש משהו בשמיים שברא אותי ואומר תתנהגי טוב, ולא הצליח לי. קרה לכם פעם שלא הצליח לכן משהו שרציתן? כל אחת תנסה בזיכרון למצוא פעם אחת כזאת. שנורא נורא רצינו לעשות משהו טוב והמשהו הטוב הזה, מה קרה לו? לא יצא. אז מה אנחנו נפחד. אם בחרו אותי בגלל שאני יעשה את המשהו הטוב הזה, ולא קרה. זה הצליח אז כנראה כבר לא רוצים אותי לא אוהבים אותי, אני לא שווה כלום, אני לא טוב.*

*אומר הקב"ה אני לא מספר לכם למה בחרתי באברהם. הבחירה באברהם תקשיבו למילה הזאת, זו מילה שנחזור עליה עוד הרבה. היא מוחלטת ולא תלויה בשום דבר, היא לא תלויה בהתנהגות. כי אבא לא זורק את הילדים שלו.*

בנוסף, היא מציגה גישה דיאלוגית הדומה למה שראינו בשיטת ההוראה של המורה אביטל. היא מקדישה זמן רב לשאלות של התלמידות, ומעניקה להן משוב חיובי ומחזק, באופן שמעורר את התלמידות להיות פעילות בשיעור. היא מאפשרת להן לשאול שאלות שמקשות על התנהגות הדמויות וגם כאלו המערערות על האמונה הדתית.

היא רואה חשיבות בעצם שאילת השאלות גם אם היא לא מרגישה שיש לה תמיד תשובות עבורן:

*..אני אומרת מראש אני לא יודעת את כל התשובות, לא קניתי את כל החוכמה בעולם, אני גם לא תלמידת חכמים. לפעמים אני אומרת להן אני אחפש וכשאדע אני אגלה לכם את התשובה... לא יודעת, שאלה מצוינת, באמת אני לא יודעת, אני לא הקדוש ברוך הוא, אני לא יודעת הכל, גם לי עצמי יש שאלות. נקודת המוצא היא אני חושבת של כולנו ששאלה שלא תישאל היא תישאר בפנים והיא*

תתפוצץ באיזשהו שלב, עדיף לשאול אותה. אני מרשה לשאול כל שאלה אם באמת רוצים לדעת את התשובה, לא סתם להכעיס, כל שאלה בעיני לגיטימית.

עם זאת, על אף הפתיחות היחסית של המורה רחל, היא נוטה לעיתים לנסח מחדש את השאלות באופן שנראה מתאים לה ומשבחת באופן מיוחד תלמידות ששאלותיהן מובילות לתשובות המתאימות להשקפת עולמה. כמו כן חשוב לציין שיחד עם העידוד להשתתפות בשיעור המורה אינה מעודדת במהלך השיעור פיתוח של מיומנויות של לימוד עצמי, והיא אינה מאפשרת קריאה עצמאית של הפרשנים.

כך במהלך השיעור על גניבת הברכות בבראשית פרק כ"ז. הפרק פותח בהעדפתו של יצחק את עשיו על פני יעקב, וממשיך בתיאור התרמית לקבלת הברכות, ביוזמתה של רבקה ובביצועו של יעקב המתחזה לעשיו (השיעור המלא ראה בנספח 3). מיד לאחר קריאת הפסוקים המורה מעודדת את התלמידות להעלות כמה שיותר שאלות:

אני רוצה שרק נשאל שאלות. אני רוצה שהשאלות יציקו לנו. קוראים לזה שיטת נחמה, נחמה ליבוביץ' המורה הגדולה לתנ"ך, היא הייתה אומרת, תפתחו את החומש, תקראו, תראו מה מציק לכם.. שזה יבער בכך.

התלמידות מעלות שאלות שמקשות על התנהגות הדמויות המקראיות בסיפור במיוחד ביחס ליצחק ורבקה:

**תלמידה:** ממש קשה לי עם זה שכאילו יש את הבן המועדף על יצחק שהוא עשו, יצחק בכלל לא רואה, כאילו לא מבין בכלל מה הולך, אם הוא כאילו יצחק אבינו יש פה ככל הנראה מעבר ללא יכול לראות, והוא חי גם בבית בוא חלק מההתנהלות, אז לא יכול להיות שאני חושב שזה הוא למרות שהוא לא מתאים?

התלמידה מקשה פה על התנהלות יצחק, אבל המורה מזהה שהשאלה נשאלת מתוך יחס מיוחד לדמותו של יצחק, כך שברור לתלמידה שצריך למצוא תשובה שתשמור על כבודו של יצחק. האופן בו נשאלת השאלה מעוררת התרגשות ותגובה נלהבת וארוכה של המורה:

אני ממש אוהבת את מה שאת אומרת. מה אני אוהבת אצלך בשאלה, לא בטוח שתהיה לי תשובה, אבל מה שאני נורא נורא אוהבת שאת לוקחת את יצחק ושמה אותו במקומו הראוי לו, את אומרת אני מוכנה לקבל תשובה כזאת לגבי איש פשוט, סוחר, מורה אפילו רופא, לא משנה מה, לא לגבי אבי האומה הישראלית. יצחק נבחר לעלות שה תמים על המזבח ולהיות אבא של האומה הישראלית. לא יכול להיות שהוא עיוור.

אז אני קוראת בין השורות, אני עושה מה שאת אומרת המורה, אני קוראת תורה ואני רואה שיצחק הוא מן כזה, שאשתו מסובבת אותו קצת. כי הוא לא מבין כזה, מסכן כזה הוא מתנהל כעיוור, לא יודע מה קורה מסביב ומנהלים אותו. עוד מעט נראה שזה ממש ממש לא כך...

עוד מעט נשאל ונענה בעזרת מה שכבר ענינו שרבקה לא עושה את הפעולה הפשוטה שאנחנו מצפים מאישה ובעל, שלבעלי ולי יש דיון לגבי משהו, ולא תמיד, אנחנו חברים מאוד טובים ב"ה, אבל לא תמיד אנחנו מסכימים, לא רואים עין בעין הכל. אז מה אנחנו עושים? אנחנו לא נשלח ילד תעשה לאבא ככה, אנחנו יושבים ומדברים ומבינים, מנתחים את המצב ומגיעים לאיזה מסקנה משותפת, מה שאמור להיות בעולם הזה, לא בראו איש ואישה עם אותה צורת חשיבה וזה כל היופי. לרבקה יש יראה מאוד מאוד גדולה מיצחק היא יראה ממנו. אני ממש כיף לי לראות שזה מסקרן אתכן, שזה מעניין אתכן הרי, אני יכולה לבוא ולהכתיב לכן מה אומר הרמב"ן ולפתור את כל הבעיה בשתי דקות, אבל תראו מה קרה, איזה הערה מקסימה, שיצחק אבינו, זה באמת מרגש אותי ההערה הזאת.

בראיון לאחר השיעור אני שואלת את המורה מה ריגש אותה בשאלה של התלמידה:

עצם זה שהיא אמרה לי יצחק לא יכול להיות שהוא סתם אמר, יצחק הוא איש צדיק, זה טפטופים שלי מתחילת השנה ועד עכשיו ... על אברהם, על שרה ... אני אומרת להן רגע, מחילה, שרה אימנו, אני טובה בן יאיר כאילו איך יכול להיות שאני בכלל! הרבה דיברנו על מידת הענווה שמדברים על אבות האומה ופתאום היא הביאה לי את זה התלמידה. האמת שממש התרגשתי, ממש כי אמרתי וואי, מה שאני מטפטפת להן מתחילת שנה שאנחנו לומדים פה על אבות האומה חלחל ונכנס והגיע.

דבריה של המורה רחל מדגישים שלא מדובר במקרה חד פעמי אלא במגמה ברורה שהיא מובילה בשיעורים של הקניית יחס מעריך ומכבד כלפי הדמויות. בנוסף בדומה למגמה שראינו אצל המורים בגישת הר המור, היא בוחרת להבליט את הגישות שימעיטו בביקורת ויפרשו את התנהגות הדמויות באופן שמגיע ממקום חיובי. המורה רחל מתייחסת לכך גם ביחס לקושי של התלמידות מול חוסר התקשורת בין יצחק לרבקה אותו היא מפרשת כיראה בשל דמותו הנשגבת של יצחק. וגם ביחס לעיוורון של יצחק ולהעדפת עשו על פני יעקב כנטייה לראות את הפאן החיובי במציאות.

למרות הדמיון המסוים למורים של הר המורים של הר המור, ניכר גם ההבדל בין הגישות השונות כאשר המורה רחל מוכנה להכיר במספר מקרים גם בביקורת על הדמויות, ניכר כי עושה את זה באופן עקרוני ועקבי. כאשר בשיעור שמתקיים בתחילת השנה היא מקדימה את העובדה שהלימוד יפגיש את התלמידות עם מקרים רבים של נפילות של דמויות האומה.

היא מסבירה שלעיתים היא בוחרת בפירושים המבקרים את הדמויות ולעיתים כאלו המשבחים אותם, כאשר הבחירה לא נערכת מתוך קריטריונים ברורים אלא מתחושות רגשיות. במקרה של יצחק ורבקה היא בוחרת בגישה שרואה אותם לחיוב:

האבות הן דמויות רוחניות מאוד גדולות וגם להראות להן שיש פה כל מיני, אז דיברנו על הזוגיות של אברהם ושרה, דיברנו על הזוגיות עם הגר, על הבעייתיות של להכניס עוד אישה לתוך המערכת המשפחתית, דיברנו, עכשיו אנחנו מדברים על זוגיות אחרת. אני לא יודעת למה, בתחושה שלי זה משהו שנכון להביא להן, להגיד לך בדיוק שהכל בנוי, לא, זה מרגיש לי נכון לעשות את זה... כבר שנים

שככה אני מלמדת את הפרק הזה, פה בפרק זה מרגיש לי נכון. דווקא את האבות כבני אדם, כטועים אנחנו יותר נדבר על שני מקומות, גם על יהודה ותמר וגם על מכירת יוסף.

למרות הבחירה העקרונית במהלך שמגן על הדמויות של יצחק ורבקה היא מוכנה לקבל את הביקורת שמעלות התלמידות ולא רק שהיא אינה דוחה אותן. אלא במענה לשאלת התלמידה כיצד יצחק לא הבחין ברע היא מביאה גם פירוש שמעביר ביקורת יוצאת דופן על יצחק. ומציינת באופן ברור שיש גם גישות אחרות.

כך גם במהלך השיעור כאשר התלמידות מקשות שוב על דמותו של יצחק. כאן במענה לשאלות היא מזכירה פירוש שמותח ביקורת יוצאת דופן על רבקה:

**תלמידה:** את יכולה להגיד את זה על אדם רגיל, אבל יצחק אבינו, זה לא שהוא שומע רק מה שבא לו

**המורה:** זה לא שומע מה בא לו

**תלמידה:** אבל הוא מתעלם מהרע, ויש רע!

**המורה:** קודם כל הרד"ק לא מסכים איתו, בסדר? ... לא כולם מסכימים עם הגישה הזאת.

אם היינו מעמיקות, הלוואי והיה לי עוד עשרה שיעורים, עשרים, מאה. היינו רואים הרבה מאוד גישות, יש גם גישות שאומרות שרבקה טעתה ובגלל הטעות שלה נהיו המריבות בין אדום לצאצאים, כל מה שיש בעולם, אם עשו היה מקבל את הברכה העולם היה אחר. יש כ"כ הרבה גישות בתפיסה הזאת.

נראה כי העידוד והפתיחות של המורה אכן מעורר את התלמידות להיות פעילות בשיעור והן שואלות שאלות לאורך כל השיעור, גם שאלות שמקשות על התנהגות הדמויות המקראיות בהשוואה למורה אלי ולמורה אביטל שאף הם מעוררים השתתפות בשיעור אך מגבילים את מרחב הבעת הדעות שאינן משתלבות עם המהלך שלהם.

### 3.3.1.3 המורים בגישה ה"דתית לאומית"

מורים אלו נוקטים גם הם בגישה אקולטורציה מובהקת אך הם אינם נוטים לעסוק בסוגיות המעלות קונפליקטים בין האידאולוגיה שלהם לבין פשט הפסוקים. הם מתמקדים בהנחלה של רעיונות הדתיים הבסיסיים הנמצאים בקונצנזוס ושל משולש הערכים המרכיב אותה - עם ישראל, ארץ ישראל ותורת ישראל. כמו כן הם עוסקים בסוגיות כגון: שמירת שבת, אמונה באל וזוגיות. אולם ניתן למצוא הבדלים רבים באופן בו הם מנחילים את המסורת.

הרב איתן שמצהיר באופן ברור על מרכזיותה של אידאולוגיית האקולטורציה, עוסק בסופו של דבר בעיקר בלימוד הפסוקים והפרשנות. הוא מסביר כי הערך של הקדשת מאמץ ללימוד הטקסט משתלב מבחינתו בהעברת המסורת לדור הבא. הרב אליהו לעומת זאת, שם את הדגש על העברת מסרים רלוונטיים שהוא מזהה בתוך הכתובים ומקדיש לכך את רוב זמן השיעור ביחס לזמן שמוקדש ללימוד הטקסטים. גם המורה

שלמה, על אף הדמיון בהשקפת העולם הדתית, מציג גישת הוראה שונה, באמצעות אידאולוגיה המתבססת על המורשת המזרחית עליה גדל.

כעת נפרט על האופן בו כל אחד מהמורים מיישם את גישתו בשיעור.

השיעור של הרב איתן עוסק במסעו של אברהם לארץ ישראל בבראשית פרק יב (הפרק פותח בציווי לאברהם "לך לך" בדרכו מחרן ועד הגעתו לארץ כנען (לתצפית המלאה ראה נספח 6). הוא בוחר להדגיש בשיעור הם מסרים יסודיים ובסיסיים בהגות הדתית לאומית, משולש בערכים שמרכיב אותה, עם ישראל, ארץ ישראל ותורת ישראל:

*בעיני זה הסיפור, זה אבי האומה. האמירה הזאתי שלומדים עכשיו על אבות האומה היא אמירת יסוד. צריך להבין אם זה האבות של האומה מה המשמעות של זה, מה אנחנו לומדים מהם, מה הם משפיעים עלינו, איזה עקרונות יסוד הם מובילים בהתנהלות שלהם. ... בשביל מה צריך את כל ה. אז הרמב"ן אומר בשביל לספר את הסיפור של עם ישראל, החיבור שלו לקדוש ברוך הוא ולארץ ישראל ולתורת ישראל, כל היסודות שלאורם בעצם אנחנו חיים. איך נברא עם ישראל, איך נוצר הדבר הזה.*

תפיסת האקולטורציה אצל המורה איתן מתרכזת בעיקר בניסיון לשמור את התלמידים בתוך המסורת, ולחבר אותם מבחינה ערכית ורגשית:

*לשמור אותם בתוך המסורת זה קצת יותר, אני רוצה יותר מאשר רק לשמור אותם בתוך המסורת אלא יותר. אבל כן, שהם ירגישו מחוברים, ירגישו שותפים, ירגישו אחראים וייקחו את זה ברצינות. כלומר יש לי משימה ואני צריך לעשות אותה כמו שצריך. להיות יהודי זה לא סתם מקום מגורים ותנאי שירות, זה סביבת חיים... זה מה שהתורה עושה, לא? היא אמורה לחנך אותנו, זה המשימה. לחבר אותם לשרשרת הדורות... חשוב לי שזה לא יהיה רק ידע אלא שזה יהיה, שזה כמה שיותר יצליח להפוך לדרך החיים. אבל זה משהו שהוא שא' התנ"ך הוא ספר הוראות ושאתה פותח ואתה לומד מפה איך להתנהג וב' שאתה באמת מתנהג אחרת בעקבות זה שלמדת תנ"ך.*

הערך הזה בא לידי ביטוי באופן בולט בשיעור כאשר נלמד פירוש הרמב"ן על "מעשה אבות סימן לבנים" אז מבטא המורה בפירוש את העמדה של הצורך בהמשכו והמסורת ואחריות העברה מדור אחד לדור אשר בעקבותיו מתפתח דיון עם התלמידים על המשמעות של מעשי האדם ביחס להשפעה על הדורות שבאים אחריו:

*שימו לב הדבר הזה ממש ממש חשוב. כל מה שעושים האבות זה סימן לבנים. כל המקומות שאברהם הולך הוא לא סתם הולך, כל דבר יהיה פה משהו שילך אח"כ לבנים. אבהרם יודע שזה יקרה אח"כ לבנים. זה כפול, הוא גם יודע שזה יקרה אח"כ לבנים ומנסה לסייע. למשל הולך וכובש נידם כדי שתהא נוחה להיכבש לבניו. כמה שאברהם יעשה את זה יותר יהיה לנו קל יותר אח"כ לכבוש את המקומות האלה...*

אז יש פה שני אלמנטים הראשון שאברהם עושה את זה בשביל להקל על הבנים בהמשך. והשני זה שדברים שיקרו לאברהם, יקרו גם לזרעו אחריו. ופה שוב הנקודה הזאת, דיברנו על זה ממי נברא העולם...

רציתי רק להגיד שכמו שאברהם עושה דברים שמשפיעים על כל הדורות, ככה כל אחד מאיתנו, הדברים שהוא עושה ישפיעו על כל הדורות. נגיד אם אדם יבחר בדרך חיים מסויימת, נגיד להיות דתי לצורך העניין, אז הסיכוי שהילדים שלו יהיו דתיים, הנכדים שלו, והנינים שלו, יהיו דתיים, הוא יותר גדול. מצד שני אם הוא יבחר בדרך של להיות חילוני, אז הסיכוי שהנכדים והנינים שלו יהיו חילונים הוא יותר גבוה.

**תלמיד:** הרב זה מה שהסברת לי

**המורה:** נכון, אדם ידע שיש אחריות למעשים שלו

**תלמיד:** אבל תכלס זה גם חרטא, כי אתה יודע למה

**תלמיד אחר:** כי זה לא נכון

**תלמיד:** תקשיב רגע, יש לי תשובה, חברה שלי דתייה, אז הסכוי שרוב הילדים לא יהיו כמוה, הם ירצו להיות הפוך

**תלמיד:** זה תלוי רק בחינוך

**המורה:** רוב האנשים לא עושים הפוך מההורים שלהם, נכון יש אנשים שעושים הפוך, אתה צודק

**תלמיד:** יש כאלה שכופים את התורה ואנשים לא אוהבים את זה, ויש כאלה שהדת כזאת חלשה.

**המורה:** אני מסכים שזה תלוי בהמון המון התנהגויות שלנו, יש לנו השפעה גדולה על איך יראו הדורות הבאים, צריך להבין את זה. כל אחד שמקבל החלטה על החיים שלו, צריך להבין שהיא משפיעה לדורי דורות.

בראיון לאחר השיעור הרב איתן משתף שהתלמיד שהזכיר את הנושא בשיעור, הוא תלמיד איתו הוא ערך שיחה אישית בעבר, כאשר התלמיד התלבט האם להישאר בבית ספר דתי:

דיברתי שהמעשים שאנחנו עושים משפיעים ומעצבים את הדורות הבאים וממילא אם. עכשיו יש תלמיד שהוא, לא יודע אם שמת לב לזה אבל הוא התלבט אם לעבור, הוא מתלבט אם לעבור לבית ספר חילוני. והייתה לנו שיחה ארוכה בעניין הזה ואמרתי לו אתה מחליט את זה כאילו זה עכשיו בא ללמוד גמרא, לא בא ללמוד גמרא, קשה לי, לא קשה לי, נסיעה שעה או לא. זה בכלל לא הסיפור, זה סיפור ארוך שנים, אתה תשפיע עכשיו על איך ייראה הנכד שלך, זה לא על. ודיברתי איתו על זה ככה קצת יותר באריכות. אז היום בשיעור אם שמת לב אז הוא אמר אה, זה מה שאמרתי לי, זה כמו מה שאמרתי לי בדיבור.

הערך של הקדשת מאמץ ללימוד הטקסט עצמו והפרשנים, קשור גם הוא בערכים אותם הוא רוצה להנחיל לתלמידים:

הרבה פעמים הנטייה הטבעית היא להגיד עזוב, תספר סיפורים. תספר סיפורי תורה, תן תובנות, תן מחשבות, תן משהו הרבה יותר קליל. הרבה יותר קליל, הרבה יותר נחמד. מצד אחד זה יותר כיף, ברור שהם יותר ייהנו בשיעור, יהיה להם יותר כיף. מצד שני אם מעבידים אותם יותר קשה אז הם מצליחים להצליח הרבה יותר, להגיע להרבה יותר דברים. זאת אומרת אם אני אלך על המסלול הזה אז הם לא יהיו מסוגלים להתמודד עם דברים עיוניים, הם יהיו רק סיפורים.



כך למרות העובדה שלתלמידים קשה להתרכז בשיעור והם מרבים להפריע, הוא רואה בכך ערך שמשלב עם הערך העיקרי שמוביל אותו בהעברת המסורת לדור הבא :

זאת אומרת ברור שלשיעור עיוני כזה יש מחירים. מצד שני יש גם יתרונות, אז אם אני חוזר עוד פעם **לשרשרת הדורות מה יעבור לדור הבא** אם מה שאני אספר לדור הזה זה רק סיפורי תורה? זאת אומרת מהבחינה הזאתי אני מרגיש שממש אני עם השנים מרגיש את כובד המשא עוד יותר כבד על כתפי בהקשר של **העברת השרביט לדור הבא**. לרדת כל היום למכנה המשותף הנמוך יותר שזה מאפיין של הדור הזה יביא בסוף לבורות בקיצור, בשורה התחתונה.

הרב אליהו מעמיד תפיסה אקולטורציה שונה מזו של המורה איתן על אף שניהם בעלי אידאולוגיה דתית דומה. בעוד הרב איתן שם דגש על העברת המסורת באמצעות לימוד טקסטים, הרב אליהו שם את הדגש על העברת מסרים רלוונטיים שהוא מזהה בתוך הכתובים.

המטרה העיקרית של הרב אליהו היא לתרגם את התורה לרלוונטיות עבור התלמידים מבחינה תורנית :

מה שרלוונטי זה תורת חיים, שזה אומר להמחיש, להמחיש מה הסוגיות מבחינת הכמות שלהם, מבחינת הסוגייה היסטורית, להראות כמה זה אקטואלי וברובד מאוד מינורי גם לעמת אותם עם זה.

כך בשיעור המוקדש ללימוד דיני מלחמה בספר דברים. מדובר באיסור השחתת עצי פרי של האויב גם בזמן לחימה (דברים כ, יט) ובחוקי שבי אישה ("אשת יפת תואר" - שם, כא, י-יד). לתצפית המלאה ראה בנספח 5). המסרים עוברים באופן ישיר דרך הפרשנות לפסוקים ובאמצעות חומרי העזר שהמורה מוסיף לשיעור, ומתמקדים בעיקר בהנחלת ערכים ורלוונטיות הן ברמה האישית והן ברמה הלאומית :

אני משתדל להוציא את הערכים, אני כל הזמן מדגים. אנחנו לומדים עכשיו סוגיות שקשורות לשמירה על רכוש אז כל הזמן אני מדבר על ערכים, איזון בין ערכים ואני והחברה וכל הזמן אנחנו עושים את זה.

כך הוא פותח את לימוד היחידה של "איסור השחתת עצים בזמן מלחמה", בסיפור אקטואלי על מנת לעורר דיון ולחדד סוגיות רלוונטיות :

**הרב:** חבר שלי שהיה במלחמת לבנון הראשונה בטנק, אמרו בוא נראה מה האפקט של טנק מרכבה שמתלבש על מכונת פרטית? זה מגניב. נכנסו והרסו את הרכב. למה לא? האם במסגרת זה שאנחנו שולטים האם זה היה נצרך?  
תלמידים: לא

**תלמיד:** זה קשור אולי למורל של החיילים

**הרב:** מעולה. מעולה. זה שאלה שאתה בסוף בתור מפקד צריך להחליט בשטח. אז אני מבקש ממך אתה תתמודד עם זה...יש לך אפשרות לדרוס רכב סתם, האם זה שאתה דורס אותו זה באמת לצורך מלחמה, זה יעלה את המורל, שיש לך הצדקה לחלק החייתי שבך.

סיפור שני: היה אינתיפאדה היו הרבה פיגועים בגב ההר להר ברכה, איתמר ויצהר צריך לעבור דרך חווארה, אין דרך לעבור. אז באיזה שהוא שלב הם עשו את המוות לכל מי שעבר, אין דרך אחרת לעבור. אז באיזה שהוא שלב החברה, אני מביא לכם סיפור ממקור ראשון. המתנחלים הם ירו

בדודי שמש, תלמדו לא להתעסק איתנו. אז פה אתה אומר אני רוצה להביע שליטה בשטח, אני הורס, נכון, אני הורס. באותה מידה אני נכנס לאיזה שהוא כפר שובר את כל חלונות הראווה, כשאני עצבני לא להתעסק איתי. אז אני נכנס לחנות מרוקן שם את כל הבקבוקי שתייה, למרות שיש לי בקבוקי שתייה. מותר לי או לא? ...

זאת אומרת יש פה כל מיני שאלות שהם הולכות להיות לא ברורות עד הסוף.

**תלמיד:** זה לא מוסרי

**הרב:** למה זה לא מוסרי? אני צריך שהחיילים שלי ינצחו. תחשוב שאתה הולך שעות בשמש כולך מגוייף ויש עכשיו מיץ קר.

בהכנת השיעור הרב רואה את עצמו כסמכות "לתרגם" לתלמידים מה התורה רוצה לומר להם ברמה האישית וזה מה שמוביל אותו בהכנת השיעור:

מה התורה רצתה להגיד לי, לי, לי, לי באופן אישי ... איך הגעתי לתובנה הזאת? אני עברתי בכל המציאות שקשורות לנושאי מלחמה אני מנסה להבין מה התורה אומרת לי מעבר לביצוע של המצוות.

הוא מסביר מה המטרות הערכיות בנושאים שנלמדו בשיעור "אשת יפת תואר" ו"בל תשחית":

ביחס בין התמודדות יצרית ההבנה שהתורה מבינה את זה והיא מנסה לתת מענה בתוך עולם מעורפל ושחור. היא לא בורחת מזה, היא לא מציעה הצעות חסרות תוכן מה שדתות אחרות אולי עושות, זה נקודה ראשונה. נקודה שנייה זה באמת שהשאלה של הריסון, השאלה של הריסון כשדיברנו גם בשיעורים קודמים נגיד שהנושא חיפוש ... שהם צריכים לעשות חיפוש ובסוף אני נותן איזושהי בעיטה ביציאה.

"בל תשחית" אז קודם כל אנחנו עושים את אותו מהלכים מקודם נכון? אנחנו מציפים את הנושאים האקטואליים כדי לשאול מה התורה אומרת על הדבר הזה, כדי לכוון תודעה תורנית. אז בעצם תחשבי עשיתי את אותו מהלך פעמיים ... זה אותו דבר.

כפי שראינו בשיעור, התוספות הרלוונטיות תופסות נתח גדול מאוד מזמן השיעור. אני שואלת את הרב בראיון לאחר השיעור, מה היחס בין שיעור תנ"ך שבסיסו טקסט, לשיעור חינוך שמתרכז בהעברת מסרים. הוא מסביר שהתרגום הרלוונטי לתורה מהווה את עצם משמעות הלימוד מבחינתו:

כי אנחנו רוצים תמיד להתחיל ולחזור למה שתורה אומרת על זה. בגלל זה אני טוען הרבה פעמים לחבריה זה שיש דיונים ואתה אומר מהאינטואיציה שלך כל מיני רעיונות זה כל אחד יכול לעשות, הרעיון הוא שאתה מודד חוות דעת תורנית, חוות דעת רוחנית היא יונקת את ערכיה מתוך תורה וכדי לעשות את זה צריך ללמוד.

אני לא המצאתי את תפיסת העולם ואני אומר אוקיי, איזה באסה נתקעתי בשיעור תנ"ך, טוב, אני צריך לעשות איזשהו לינק מסוים כדי שלא יעלו עלי שאני מלמד שיעורי חינוך ותנ"ך, זה לא עובד ככה. התורה מנחה אותי באופן אישי.

כך גם באופן ספציפי בסוגיית "אשת יפת תואר", הרב לא מרגיש שהרלוונטיות "מאולצת":

"אשת יפת תואר" אני יודע זו סוגייה רלוונטית, אני יודע, אני לא בא וממציא להם בוא נעשה את זה רלוונטי כדי שזה יהיה להם מעניין או משהו כזה, ממש לא. זה סוגייה שהם יתמודדו איתה, אולי לא ברמת ... ברמות אחרות הם יתמודדו איתה ואם הם לא יתמודדו באופן אישי הם ישתתפו פעם בדיון שזה יעלה לכותרת אני רוצה שהם יגיעו חוות דעת תורנית באותו מושב סלון שהם יישבו בו כמו שהרב אליעזר מלמד מתחיל ... בכלל עוד לא הבנתי מה התורה אומרת

חשיבות הנחלת הערכים נעשית באמצעים שונים של כתבות וסרטונים, שהרב מקשר אותם לסוגיות הנלמדות. הוא מסביר כיצד הגיע לסרטון בנושא "בל תשחית":

ראיתי את זה לפני כמה חודשים והייתי מזועזע ואמרתי אני חייב לעשות עם זה משהו, חייב וזה מתבקש כי מה החדר הזה אומר? חברה בואו תעשו בל תשחית, זה מה שהוא אומר. כאילו יש מצווה כזאתי בל תשחית אז בואו, אנחנו כאילו, בנפש חפצה ובעזות מצח אנחנו משדלים אתכם לעשות את הדבר הזה.

אמרתי אני פעם יצטרך, אני שמתי אותו בהארד-דיסק. אמרתי פעם אני צריך לעשות עם זה משהו, לא יכול להיות שיש תופעה כזו בישראל ואני לא מתייחס אליה, זה כאילו בלתי אפשרי אבל לא חשבתי על זה כאילו את יודעת כל החודשים האלה ואז כשכתבתי את השיעור אמרתי לעצמי רגע, בל תשחית, אוקיי, אז אנשים משחיתים דברים בבית, אוכל רקוב ... אנשים משחיתים, כסאות בבית ספר כשהם היו בחטיבה וכו' וכו' ואז נזכרתי בדבר הזה. אמרתי זה כאילו לשם שמיים, כאילו זה בל תשחית לשם שמיים.

הסרטון נוגע באופן עקיף בנושא של "בל תשחית" מכיוון שהוא נוגע קודם כל לתופעה של צורך בפריקת זעם. הרב אליהו מסביר כיצד הסרטון מתקשר גם להקשר הכללי של סוגיית "דיני מלחמה", ומדוע זה אקטואלי לתלמידים שלו גם היום:

הסרטון הזה הוא מציף קודם כל שיש תופעה כזאת, זאת אומרת הצד החייתי שבנו עדיין חי. הוא חי פי 100 בצבא, בקרב אבל כמו שאמרנו המלחמה היא רק מכפילת כוח של משהו שכבר קיים בתוכנו אז תראו, זה כזה חי, חי וקיים, יש דברים כאלה בעולם. לא רק שיש דברים כאלה בעולם יש דברים אצל אנשים סך הכל נורמטיביים, זאת אומרת אחד מאיתנו.

ראיתי שכל דקה קורה משהו שהוא חשוב. למשל לשאלה האם זה פותר את בעיית הסטרס, זה לא השיעור שלנו ממש אבל אי כבר הגענו לפה בוא נדון בזה רגע. שתיים זה כן רלוונטי במובן הזה שאתה, אתה משפחית רכוש במסגרת צבאית או לא כדי אולי לפרוק לחצים, תדע לך, סתם הערה קטנה, לא בטוח שזה מועיל, יכול להיות להיפך ... תופעת שבירת הגיטרות הם מכירים אותה. לא יודע אם הולכים ממש להופעות הללו אבל אם הם לא הולכים זה לא בגלל ההיבט הדתי זה סתם בגלל אהבת סוג המוזיקה ... אני רציתי לדבר על הנושא של ההשחתה לא רק במובן הילדתי שמדברים ביסודי, כאילו אל תזרוק את האוכל וזה אלא ... יצר כזה של השחתה. כמו כל דבר אנחנו יכולים גם להחליט שנכון להשתמש בו, נכון לשרוף את העצים, נכון לפרק את הבתים, זה נכון לשבור את החלונות ראוה, יכול להיות שזה נכון אבל מה שהתורה פה רוצה לבדוק אותך זה ... האם אתה, האם זה באמת ראוי או שאתה עושה לעצמך סוג של אידיאליזציה של העשייה, אתה לא רוצה להודות בזה שהפכת להיות חיית טרף אז אתה מספר לעצמך שזה להרתיע את האויב.

השיעור של המורה שלמה עוסק בפרקי הבריאה, בבראשית א-ג המתארים את בריאת העולם, שבת, וסיפור אדם וחוה בגן עדן (לתצפית המלאה ראה נספח 9). כאמור מבחינת האידאולוגיה הדתית הוא מזוהה עם קבוצת האמצע בציונות הדתית, הוא משלב מסרים דתיים הנמצאים בקונצנזוס הדתי לאומי, כגון: שמירת שבת, אמונה באל וזוגיות:

השיעור שהיה עכשיו, אני המסר שלי בריאת העולם, בסדר? שהם יזדהו עם בריאת העולם, יזדהו שמי ששומר שבת הוא מזדהה עם הזה. לא איכפת לי להגיד להם שמי שלא שומר שבת ביהדות, הוא אחת דתו להמית. אני אומר להם את זה בצורה יפה אבל כן. למה? כי זה האמונה הגדולה בהשם. ואז אנחנו נכנסים לפרטים... האמונה בקדוש ברוך הוא. הקדוש ברוך ברא את השישה ימים, עשה פה דברים, איך אני נוגע אליהם ובעיקר בעיקר ביום השביעי שבת ויינפש. אני בזה שאני בשבת שובת אני כאילו מזדהה עם הבריאה. עכשיו מה המסר? למשל הדברים שנגיד אדם וחוה באישיות שלהם מה האישה, מה הייעוד של האישה, מה הייעוד של הגבר... להבין שהתורה היא מאוד מאוד רחבה. קיימו את התורה, לא קיימו, ראית איך זה הפריע להם. הם קיימו את התורה או לא. מה הבריאה? אז הבריאה פה מה זה? זה משהו אוניברסלי? זה משהו שנוגע אלי? עכשיו להגיד לך שאני.

מעבר למסרים הדתיים הכללים, חשוב לו להעביר לשלב בשיעור גם מסרים אישיים קיומיים מתוך סיפורי הבריאה:

עכשיו למשל פה אחרי חטא גן עדן אני עושה מזה מעדנים, זאת אומרת איך זה גם נוגע אליהם, ראית, קצת גם את היצר הרע אצלם. בסדר? זה מאוד מאוד חשוב לי. שהם לא יבינו שזהו, אם נופלים אז זהו... זה... הם צריכים להבין שהם אולי האדם הראשון, הם האישה, הם כל החיכוך שקרה שמה. כאילו למה דווקא קרה להם? אנחנו היינו נופלים שם? בכלל אנחנו נמצאים בתמונה שם? זה משהו מתחבר אלינו? קיצור לדעתי זה הנקודה שצריכה לעבור אליהם. איך זה בא אלי, מה אני צריך לעשות עם זה.

אולם הוא מציג גישת הוראה שונה, באמצעות אידאולוגיה המתבססת על המורשת המזרחית עליה גדל. במהלך השיעור ניתן לראות כיצד הוא משלב מסרים של "אמונת חכמים" והאדרת דמויות רבניות. המורה שלמה אינו מהסס להנחיל את המסרים באופן ישיר. הדומיננטיות של הסיפורים על דמויות רבניות אותם הוא משלב במעשה ההוראה שלו נובעת גם מההבנה שהמוטיב של סיפורי הצדיקים הוא בעל טריגר רגשי חזק המשפיע על התלמידים ומשמש אמצעי לחיבורם תכנים של השיעור. ניתן להבחין עד כמה המרכיב הזה חזק אצל הרב שלמה בחזרה והדגשה חוזרת של המילה "מאוד":

אני מבין שלימוד תורה הוא באמת יבש כשלעצמו, אני מנסה להחיות להם את זה... כל מיני סיפורים. עכשיו צריך להבין שהעולם הספרדי **מאוד מאוד**, אמרתי לך, **מאוד מאוד בנוי על זה**. כאילו הדמות היא המקשר בינינו לבין הקדוש ברוך הוא, ואני חושב שברגע שזה יישאר בפסוקים, רק בזה הם לא יתחברו... בעולם הספרדי בכלל. לדעתי יש לזה **טריגר מאוד מאוד חזק**. אני חושב שהוא נכון גם לא רק בעולם הזה.

הרב שלמה גולש באופן אסוציאטיבי לתכנים שונים תוך כדי השיעור, כך כאשר הוא מעוניין להבהיר מושגי יסוד בפרשנות. המורה מסביר את סוגי הפרשנות באמצעות ראשי התיבות "פרד"ס" שמשמעותם: פשט, רמז, דרש וסוד. תוך כדי ההסבר הוא גולש גם לדבר על דמויות של רבנים:

**המורה:** התורה שלנו היא רחבה מיני ים... הזוהר זה הסוד, אנחנו נמצאים בשלב הזה של הפשט, בסדר גם אני שאני לומד בכל יום דף גמרא עדיין אני פה נמצא, יש גדולי עולם כמו הרב מרדכי אליהו היה שוחה פה בסוד, בסדר? פעם באה אליו מישהי ואמרה אני רוצה ללדת ילדים והוא אמר לה אני גוזר עלייך שיהיה לך ילדים. איך אתה יכול לגזור? אני יכול לגזור עליך זה יעזור לי? גדולי עולם האלה הם היו בקיאים בכל, הם היו גם רואים הכל.

**תלמיד:** איך רואים?

**המורה:** היה לו הסתכלות, הייתה לו אספקלריה מאירה, זאת אומרת שהייתה לו רוח הקודש לא יודע איך תקרא לזה. היו להם יכולות גבוהות מאוד, כי הם התעסקו ברזי התורה. זה לא לעכשיו יאללה חברים.

והזדמנות נוספת במהלך השיעור הוא משלב שוב סיפורי צדיקים:

מה ראינו שהעולם עומד על התורה... מה אמרנו על מורי ורבי, היה בסוף הצום, מה היה עושה? היה לומד תורה כי אף אחד לא לומד כולם הולכים לאכול, אתמול אמרנו משהו חשוב שמסופר על אחד גדולי העולם, באחד הלילות הוא קם בלילה, התעורר, לא נרדם. מה עשה? הוא פתח איזה משנה באקראי, למחרת הוא קיבל איזה גילוי גדול הוא הרגיש איזה השראה אלוקית שיושבת עליו והוא התחיל ללמוד סיפרו עליו, לא הוא עצמו. שהוא קיבל את ההשראה הזאת ונהיה גדול עולם בזכות זה שהוא קם בלילה, בלי שהוא ידע שלא היה אף אחד שילמד תורה ורק הוא למד תורה יחד בעולם, לכן הוא זכה לזכות הענקית הזאת... הקב"ה אומר אם אין שניה אחת שאין לימוד תורה הקב"ה מחזיר לתוהו ובוהו.

במהלך השיעור הוא משלב מסרים שקשורים באמונת חכמים כאשר הוא מלמד את פירוש רש"י על הקושי בפסוקים ביחס לבריאת המאורות, כהקדמה להסבר פירוש רש"י המורה מבטא את היחס שלו לרש"י ובכלל לפרשנים ורבנים גדולים:

יש לנו את הרש"י הקדוש גדול עולם, מה ראשי תיבות רבי שלמה יצחקי היה גדול עולם, גדול עולם (בצעקה) הוא היחיד שהצליח לפרש לנו את כל התורה שבעל פה. אם אני אלך לקבר שלו אני כולי יהיה נמס, כי אני כ"כ השתמשתי בו... אני לא כ"כ מתחבר לקברים אבל אם אני אלך למשל לרב יוסף קארו הוא קבור ליד האר"י הקדוש בצפת, בגלל שלמדתי אותו כ"כ הרבה עשיתי רבנות והוא כל מה שלמדתי זה הוא, אני פשוט נמס אני לא מאמין, אני נוגע עכשיו במישהו שלמדתי אותו כ"כ הרבה. כזה ענק, כזה חכם.

הבחירה של הרב שלמה להתחבר לעולמם של התלמידים, באה לידי ביטוי גם בשפה שהוא בוחר להשתמש בה בשיעור. כגון: "אתה מלך", "אל תעלה לי את הנרוויס", הוא מסביר מה עומד ברקע התפיסה הזו:

הם צריכים כאילו מישהו שחי איתם, מישהו שמזדהה איתם, מישהו שיודע מה הם עושים בלילה, שהם שותים. אז זה כאילו איזשהו מקום כאילו סחבקיות כזו.

החיבור הבלתי אמצעי עם עולמם התרבותי והחברתי של התלמידים גובה ממנו גם מחיר של ביטול ההיררכיה הרבנית:

עכשיו אני משלם על זה מחיר בתור הדמות הרבנית שבי אבל זה האופי שלי אז זה לא משנה, גם אם אני אלמד אנשים גדולים אני נופל בדרך כלל.

מאפיין נוסף של תפיסת האקולטורציה בשיעור הוא האופן בו המורה שלמה מעמיד בפני התלמידים את הפער בין המקום שהם נמצאים בו מבחינה דתית ולימודית למה שהמורה שלמה היה שואף שהם יגיעו אליו, להיות תלמידי ישיבה. ניתן לראות זאת בשיעור כאשר הוא מסביר פירושים בע"פ במקום לקרוא אותם ישירות מהטקסט:

ברמה העקרונית אנחנו צריכים לראות את הדברים בפנים, אבל כמו שאמרתי לא תמיד אנחנו רואים את הכל בפנים. כי לצערנו הרב הזמן שלנו קצר. ולא תמיד אתם יכולים לתפוס ראש... אם הייתם תלמידי ישיבה רציניים, אתם לא כאלה. אז הייתי נותן לכם את כל רש"י עם כתב רש"י.

המורה שלמה מסביר את התפיסה העומדת בבסיס המהלך הזה לאחר השיעור:

כדי להבין שהתורה, מה שהם רואים בטקסט זה לא טקסט, הם צריכים להבין שזה רק אולי אפס קצהו של הקרחון... שהם יבנו שהוא לא יכול להישאר level שלו, ברובד שלו, הוא חייב חייב להבין שהתורה הוא ירצה לדעת הוא צריך לשבת ולראות שגם המידע שיש לי זה לא רק מהתורה... ממש חשוב לי שהם יבינו שזה לא, מי שרוצה כן לדעת הוא חייב להבין שהתורה היא גדולה מהחיים, הוא חייב להשקיע בה.

גישה זו עלולה להתפרש כהתנשאות והשפלה של התלמידים, אולם מתוך הצפייה בשיעור בזמן אמיתי ניתן היה להבין כי הדברים נאמרים מתוך חיבה גדולה ואבהית/חברית ובשפה המתאימה לעולמם של התלמידים ובכך יוצרת הזדהות וחיבור לדמות המורה ולתכנים הנלמדים.

#### **3.3.1.4 המורים בגישה הליברלית**

למרות הדמיון הקיים באידאולוגיה הדתית ביו המורה נעמי לרב גבריאל, הם שונים מאוד באידאולוגיה החינוכית שלהם. האידאולוגיה החינוכית של הרב גבריאל מאופיינת בדומיננטיות כמעט מוחלטת של תפיסת האקולטורציה שבאה לידי ביטוי בהעברה פרונטלית של החומר על ידי המורה ובשליטתו המלאה על השיעור ללא כל שיתוף של התלמידים. בניגוד לדרך הוראה זו, המורה נעמי מנכיחה את גישת האינדיבידואליזם כמרכיב הבולט ביותר בהוראה שלה (על כך נרחיב בחלק המפרט את גישת האינדיבידואליזם). אולם בדומה לרב גבריאל גישת האקולטורציה שלה מתמקדת בהנחלת ידע ובלימוד מדוקדק של הפסוקים, ופחות בהעברת מסרים ערכיים באופן ישיר.

האידיאולוגיה החינוכית של הרב גבריאל מאופיינת בדומיננטיות מוחלטת של תפיסת האקולטורציה, תפיסה זו באה לידי ביטוי בדומיננטיות מוחלטת של המורה בשיעור ובכך שאין כמעט שיתוף של התלמידים בשיעור. קיים דיסוננס בתפיסה העצמית של הרב גבריאל, כלומד בעל עצמאות מחשבתית מול הטקסט לבין האופן בו הוא מעביר את החומר לתלמידיו כאמת שאין עליה עוררין.

אולם יש להבדיל בין תפיסת האקולטורציה של הרב גבריאל לבין המורים מהגישות השמרניות. הרב גבריאל מעביר תפיסת אקולטורציה שלכאורה אינה מתמודדת עם פערים בין מה שעולה מן הפשט למסרים האידיאולוגיים. בנוסף תפיסת האקולטורציה אינה קשורה בהנחלת ערכים אלא בהעברת הידע באופן הנאמן לתפיסת הרב גבריאל את האמת.

אני מציבה מול הרב גבריאל את הדיסוננס הזה. הוא אינו מתכחש אליו ומסביר כי תהליך הלמידה העצמאי שלו כלומד, הוא תהליך ארוך הנמשך שנים ארוכות ולכן יש לו את הזכות להיות לומד עצמאי, לעומת התלמידים שצריכים לרכוש קודם ידע בסיסי:

*אני חושב שמה שאני עובר בעצמי זה משהו שאני עובר בעצמי במהלך שנים לא בשיעור הראשון שלמדתי.*

ואכן הנחלת ידע היא המטרה החשובה ביותר בשיעור שנצפה על סיפור נבל הכרמלי בספר שמואל א' פרק כה'. הסיפור עוסק בירידת דוד למדבר ובבקשתו מנבל סיוע כלכלי עבור מחנהו. עקב סרובו של נבל, דוד מבקש להרגו, והדבר נמנע רק בזכות חכמתה של אביגיל, אשת נבל הכרמלי. (לתצפית המלאה, ראה נספח 7):

*אני מחפש שהם יידעו את הסיפור בצורה יותר משמעותית. אני בסיפור הזה רציתי שהם יחוו את זה כיחידה עם כל הסיפור, עם כל הדרמה של הסיפור.. ואני רציתי שהם יבינו את הדרמה, אני רציתי שהם יבינו את המציאות ואת המתחים שם ולמה דוד מגיע לרצות להרוג אנשים בגלל הדבר הזה.*

בהתאם לאידיאולוגיה הדתית שלו, הרב גבריאל כמעט ולא מלמד בשיעור מתוך הפרשנות המסורתית אלא בוחר באמצעי פרשנות אחרים מודרניים, כגון: ריאליה מקראית, והשוואה פנים מקראית. הוא מסביר שהבחירה בפרשנות קשורה בצורך להסביר באופן הטוב ביותר את פרק, בפרק הזה מדובר בגיאוגרפיה וניתוח של הדמויות:

*חשבתי על זה שחשוב לי לחבר אותם לעולם הגיאוגרפי והמציאות בה נבל ודוד פועלים, להבין את למה דוד כל כך קריטי לנבל ולמה דוד כל כך כועס על נבל כשהוא זה. והגיאוגרפיה שם מאוד חשובה, באופן כללי זה אחת מהמטרות שלי, אחת ממטרות העל זה גיאוגרפיה כשה רלוונטי. בספר ויקרא זה לא רלוונטי. בספר שמואל זה מאוד רלוונטי והרבה פעמים אנחנו נכנסים למקומות האלה. אבל מעבר לכך אני רציתי להגיע לראות את הדמויות, להיחשף אליהם, לראות איך הן פועלות.*

כך למשל הוא מפרש באופן עצמאי את הפסוק שמסביר מה מאפיין את נבל הכרמלי:

"והאיש קשה ורע מעללים והוא כליבי", כליבי מילה לא מובנת..בואו ננסה לעשות קצת את השיעורי בית. איזה שבט נבל? יהודה. כל האיזור דרומית לירושלים זה יהודה. דמות מפורסמת משבט יהודה, כלב בן יפונה. והוא כליבי אז מה זה אומר? איפה כלב בן יפונה גר? מישהו זוכר מספר יהושע? חברון זה המקום שכלב כבש את הענקים. מדובר באנשים לא מפונקים. אנשים שהולכים לגור בחברון ואומרים אה יש ענקים שמה נטפל בזה. גם לגור באזורים האלה זה דורש איזה שהוא כוח להיות בן אדם קשות.. אדם שמנהל משק גדול עוד במקום מאוד פרוע, אדם צריך להיות בעל אופי מסויים.

הוא מסביר את ההיגיון בטענה של דוד :

דוד באזור זה היה טוב להם, אנחנו נמצאים באיזור פרוע, מאוד בעייתי. עכשיו אני קופץ כמה פרקים קדימה. הפרק שנלמד בעוד כמה פרקים, פרק ל', אנחנו נלמד על הסכנה שקיימת באיזורים הדרומיים האלה. וזה מה ששאלו לא גמר לעשות כמו שצריך. זה העמלקי, העמלקי נמצא במקום פרוע. המערב הפרוע אתה לבד. אתה מסתובב שם לבד. אתה בקלות יכול למצוא את עצמך באמצע יום בהיר, העמלקי מגיעים, מה שנקראים שוסי מדבר. זה מקום ללא חוק, מקום ללא השגחה ואתה נתון לבעיות...

מה דוד רוצה? תן לנו קצת. עכשיו אתה חוגג את העונה החקלאית של רועי הצאן, הגזיזה..אנחנו זקוקים למשהו..דוד נודד אין לו משק חקלאי..הוא נתון לחסדים של אנשים..דוד מסתובב עם שש מאות איש ומשפחותיהם. עכשיו לדוד יש "מוצר" להציע, תמורה לאוכל. הוא יכול לעזור לאנשים בדרום לשרוד מפני עמלק.

בנוסף הוא מעביר בשיעור את גישתו הביקורתיות כלפי דמויות המופת. העלילה הפשוטה של הפרק אינה מתארת התנהגות בעייתית של דוד, אולי אפילו להיפך, אין כל קושי למצוא בפרק נקודות לשבח את התנהגותו של דוד. אולם הרב גבריאל אינו בוחר להדגיש נקודות אלו במהלך השיעור ויתרה מכך, באופן מפתיע הוא בוחר להביא בסוף השיעור, מקור מחז"ל שאינו הולם את הפרק מבחינת הפשט בו נמתחת ביקורת על דוד, שעמד בפני חטא של "אשת איש" לולא אביגיל מנעה זאת ממנו. בסיום השיעור לאחר לימוד הפרק הוא מצטט מקור מהגמרא המרחיב חלק מן הסיפור, בשלב הזה הרב פונה אל התלמידים ושאל אותם מה דעתם על הסיפור :

מה אתם אומרים על סיפור דוד ואביגיל? בואו נחדד את השאלה. היה משהו בעייתי במערכת היחסים בין דוד ואביגיל?

התלמידים לא עונים. הרב לא מתאמץ לפתוח דיון ומתחיל מיד במסר החינוכי אותו הוא רוצה להעביר :

על פניו מערכת היחסים בין דוד לאביגיל פה כשרה למהדרין, אביגיל נכנסה לחיים של דוד כדי להציל את המשק שלה, את המשפחה שלה, נבל נפטר ואז דוד מתחתן עם אביגיל, דוד התחתן עם אלמנה נכון? זה כשר. מפתיע מאוד לגלות שיש גמרא במסכת מגילה, שנקרא אותה בפרוף מסויים. שמתארת מערכת יחסים שונה במפגש בין דוד לאביגיל. בסוף אני אגיד למה הדבר הזה חשוב לדעת. ולמה הבאתי את זה.

הרב מסביר את ההקשר של הגמרא במסכת מגילה דף יד' וקורא את החלק הרלוונטי על דוד ואביגיל :



"אביגיל - דכתיב :והיה היא רכבת על החמור וירדת בסתר ההר'. בסתר ההר? 'מן ההר' מיבעי ליה! אמר רבה בר שמואל : על עסקי דם הבא מן הסתרים. נטלה דם והראתה לו.  
אמר לה : וכי מראין דם בלילה?  
אמרה לו : וכי דנין דיני נפשות בלילה?  
-אמר לה : מורד במלכות הוא, ולא צריך למידייניה.  
אמרה לו : עדיין שאול קיים, ולא יצא טבעך בעולם.  
-אמר לה : [שמואל א' כ"ה] 'וברוך טעמך וברוכה את אשר כלתני [היום הזה] מבוא בדמים'.  
'דמים' - תרתי משמע! אלא מלמד שגילתה את שוקה, והלך לאורה שלוש פרסאות.  
אמר לה : השמע לי!  
-אמרה לו : [שמואל א' כ"ה] לא תהיה זאת לך לפוקה, 'זאת' - מכלל דאיכא אחריתי, ומאי ניהו - מעשה דבת שבע, ומסקנא הכי הואי...".

הוא קורא את הגמרא ומסביר תוך כדי :

הגמרא אומרת שאביגיל הביאה לדוד איזה כתם שלה והיא שואלת אותו, אני טמאה או לא?  
קצת הזוי, מאיפה הגענו לזה? בואו נזרום עם הגמרא.  
"אמר לה וכי מראין דם בלילה?"  
למה הוא לא יכול לפסוק על זה? בלילה אסור לפסוק על מראה דם.  
"אמרה לו : וכי דנים דיני נפשות בלילה?  
יש פה איזה מתח בין דוד ואביגיל. לפי התיאור של הגמרא, היא אומרת לו, לא רק שלא כדאי לך, אסור לך.  
עכשיו הגמרא לוקחת את זה לכיוון אחר וזה הקטע הכי מדהים. דוד אומר את הצלת אותי משתי עברות.  
"אלא מלמד שגילתה את שוקה"- היא עשתה את עצמה יפה ומפתה. דוד המום מהיופי שלה  
"אמר לה השמיעי לי" - זה בעצם אוצר שמה במפגש הראשון שאביגיל עדיין אשת איש דוד אומר השמיעי לי" מה זה אומר השמיעי לי לפי רש"י- תשכבי איתי. עכשיו זה מוסיף עוד נפח בסיפור שלא כתוב לכאורה. שאביגיל מנסה לשכנע את דוד לא רק בשכל, לא רק בשכנוע לא רק במתנות אלא לפתות אותו מבחינה מינית. והיא מצליחה. דוד אומר "השמיעי לי". השאלה זה אם היא הסכימה. אמרה לו "לא תהיה לך זאת לפוקה". אני לא אתן לך להיכשל בזאת. אתה עתיד להכשל באשת איש בת-שבע אבל לא איתי.  
הגמרא מתארת משהו שלא כתוב לכאורה בפסוקים, היא גילתה את שוקה, השתמשה ביופי שלה. היא השתמשה באיזה פיתוי מיני וסגרה את הדלת... בפסוקים היא משתמשת בכוח שכנוע.. יש נדבך נוסף פה של שכנוע מיני... דוד ניצל משתי עברות לפי הגמרא, הוא גם לא הרג וגם לא שכב עם אשת איש ושניהם בזכות אביגיל.

לאחר סיום הקריאה וההסבר הרב גבריאל מסכם את השיעור, ואת המסר איתו הוא רוצה שהם יצאו מהשיעור :

אני רוצה שכל ילד יצא פה עם הדבר הבא : לפנינו סיפור בתנ"ך, לפי הפרק שקראנו לא מתוארת שום מערכת יחסים בעייתית מינית בין דוד לאביגיל בהיותה אשת איש. נכון אחרי שנבל נפטר והיא

התאלמנה דוד התחתן עם אביגיל. אבל מה חז"ל באים בגמרא הזאת ועושים, מפתחים פה קשר בעייתי משני הצדדים, גם מצד אביגיל אשת איש מגלה את שוקה. וגם מצד דוד שמוכן להיכשל באשת איש.

מה שחשוב לי, תקשיבו טוב. שנה הבאה שנלמד שמואל ב', אנחנו נלמד על מעשה דוד ובת-שבע ושמה אנחנו נלמד שיש גישה בחז"ל שמנסה לצמצם את העברה של דוד ולהגיד שדוד לא בדיוק חטא, וזה לא משנה למה. אני לא רוצה להיכנס לזה עכשיו..

דיברנו על זה השנה שלפעמים בחז"ל יש תופעה "כל מי שאמר חפני ופנחס חטאו, אינו אלא טועה" ... "כל מי שאומר בני שמואל חטאו אינו אלא טועה" ואח"כ חז"ל יגידו את זה על דוד ואותו גמרא ואותו אמורא יגיד "כל מי שאמר דוד חטא אינו אלא טועה" ויסביר למה דוד לא נכשל באשת איש אצל בת-שבע. ושמה חז"ל יעבדו מאוד קשה כדי למחוק עברה שלכאורה כתוב שחור על גבי לבן בתוך הפסוקים. ואז מישחו יכול לבוא ולהגיד, אה חז"ל האלה הם מגמתיים, הם רוצים לקחת את הכוכבים שלנו וגם כשיש להן עברה למחוק את העבירה. לא רציני. ושימו לב מה קורה בגמרא שלנו, זה בדיוק ההיפך. בנביא היחסים בין דוד ואביגיל הם כשרים וטובים, אין שמה שום מערכת יחסים פסולה לא מינית לא שום דבר. ובאים חז"ל והם עושים ההיפך. חז"ל אומרים שדוד כמעט נכשל באיסור "אשת איש" ברצונו החופשי. למה זה חשוב?

כי מה זה מראה. קשה להגיד שחז"ל יש להם מגמה לנקות את הדמויות. לפעמים הם מנקים דמויות. לפעמים אותה דמות, ואולי זה אומר שצריך לקחת אותם ברצינות. ולהגיד שהם מנתחים דברים בצורה אמיתית. והם לא מנקים והם לא מאשימים. הם לומדים. וזה נקודה מאוד מאוד חשובה.

בראיון לאחר השיעור אני מקשה על הרב גבריאל מדוע הוא אינו מזכיר ומדגיש נקודות זכות על הדמות של דוד בפרק בו זה עולה באופן פשוט. הוא מסביר שזה לא נעשה באופן מכוון, ומביא דוגמא איך בפרק הקודם הוא כן התעכב על הדגשת התנהגותו החיובית של דוד. הוא מודה בכך שנעשה כאן טעות מבחינת התכנון של לימוד הפרק ביחס לדמותו של דוד :

דווקא דוד בפרקים האלה הוא בסדר גמור, הוא באופן כללי בסדר גמור. אביגיל וגם את דוד נכון, את צודקת, את צודקת ב%100 שכל הדברים האלה וזה מה שאמרתי לגבי התכנון מראש, אני חושב שיש מקום בפרק הזה להרחיב עוד ולדבר על התכונות של הדמויות שיוצאות מהפרק, בהחלט... בשיעור של הפרק הקודם אמרתי על דוד שדוד לא מתפתה לשכנועים אלוקיים אפילו שהוא צריך להרוג את שאול כשברור לו שהוא לא צריך להרוג את שאול.

הוא מסביר שחשוב לו גם בפרק הזה לא להציג את דוד כאדם שעושה סתם כך דברים לא מוסריים, אבל הוא מדגיש שתמיד השיפוט של דוד יעשה מתוך המקראות עצמם :

מאוד חשוב לי להעביר לתלמידים שגם אם דוד נכשל אבל תסתכלו מה המוסריות של הבן אדם הזה בהרבה דברים אחרים ואיך הוא התנהל ומה הוא עשה. זה לא בן אדם ייצרי פשוט שעושה מה שבא לו.. בגלל, לא בגלל שלא יכול להיות שדוד יעשה. אבל לא יכול להיות שאנחנו נקרא את זה בצורה פשטנית ונתעלם מכל מה שדברים אחרים שדוד עושה.

ההסתכלות הרחבה על הדמות ולא רק שיפוט על מעשה בודד יבוא לידי ביטוי גם שתילמד בהמשך הסוגייה של חטא דוד ובת-שבע:

*יכול להיות שאני אתן באיזשהו מקום איזשהו הסתכלות רחבה להגיד מה עבר דוד, מה הוא עשה, איפה הוא וכשנגיע לחטא דוד ובת שבע בכיתה י' אז זה יהיה המקום להגיד קודם עוד לפני שאנחנו מאשימים את דוד וזה בוא נראה מי זה הבן אדם הזה, מה הוא עבר, מה הוא עשה, מה רמת המוסריות שלו, מה הזה. זה יהיה שם.*

כפי שניתן לראות בתצפית, החלק האחרון של השיעור מסתיים באופן שונה מסגנון הלימוד במהלך השיעור, כאשר הרב גבריאל בוחר לעיין במקור של חז"ל מהגמרא, ומעניק לו מסר עקרוני החורג מפרשנות הגמרא. מסר שאמור לכוון התבוננות עקרונית רחבה ביחס לפרשנות חז"ל למקרא. הרב גבריאל מסביר מדוע המהלך הזה חשוב לו ומדוע חשוב לו לחזק את האמון בחז"ל באמצעות ראייה שהם יכולים להיות גם ביקורתיים כלפי הדמויות:

*יש סוגיות שנידון בהן שוב ושוב במהלך הלימוד בנביא, ויש לי הזדמנות להכניס את זה אז חשוב לי להכניס את זה כי המסר בעיני. אגב שהנה באופן מאזן למה שאמרתי מקודם, כי אני באמת חושב ככה, המסר שלי היה לקחת את חז"ל ברצינות בסופו של דבר ולא לראות בחז"ל איזה מישהו רק מכבס עבירות של גדולי האומה אלא שזה הרבה יותר מורכב וכנראה יש להם, הם לא מחפשים אג'נדות אלא מחשפים אמת.*

הדגש מבחינתו בבחירת המקור הוא בא כדי לחדד דווקא את הביקורת על הדמות של דוד אלא לחדד את התפיסה ביחס לחז"ל:

*רציתי להראות שהיה פה איזה נקודה נפרדת לגבי חז"ל. לא בשביל דוד אמרתי את זה, בשביל חז"ל בחרתי את זה.*

הבחירה הלא שגרתית במקור על מנת לבסס את האמון בחז"ל, היא תשובת המשקל להלכי הרוחות בציונות הדתית ביחס להלבנת חטאי הדמויות, ומטרתה להכין את התלמידים לעמדות ודעות אליהן הם יחשפו בעתיד:

*המסר שהם יישמעו יותר זה שחז"ל מלבינים חטאים, זה מה שהם יישמעו יותר ופה רק חשוב לי לשים על השולחן שפה הייתה מגמה הפכוה וחלק מהתלמידים קלטו את זה, הם אמרו את זה כשאני שאלתי. עכשיו למה הם עשו את זה פה יש פה עוד הרבה מה לדון אבל בהרבה דברים יש עוד הרבה מה לדון ואני לא ממצה את הכל ומשאיר מקום לזה. וזה מסר שאני גם מעביר לתלמידים שלי שאני לומד דברים, אני שואל שאלות, לפעמים יש לי תשובות, לפעמים אין לי תשובות ואני ממשיך הלאה.*

ניתן לראות בשיעור שהרב שואל את התלמידים שאלות אך הוא אינו מאפשר לדיון להתפתח, הרב גבריאל מסביר כי הוא אינו רואה חשיבות בהשתתפות התלמידים בשיעור וגם מעט השאלות שנשאלו בשיעור לא באות לעורר דו שיח אלא לעורר עניין:

מטרת השאלות ליצור עניין. אני לא, אני באמת בצורה חד משמעית בתור מורה אני מורה שמנהל את הספינה, אני יודע לאיפה לקחת את זה. זה לא אומר שאני לא אעמוד על טעות שלי באמצע השיעור, אני יכול לעמוד על טעות שלי באמצע השיעור ואז לחשוב מחדש.

ממש ביחס הפוך נמצאת המורה נעמי שמנכחה את גישת האינדיבידואליזם כמרכיב הבולט ביותר בהוראה שלה (על כך נרחיב בהמשך). אולם בדומה לרב גבריאל, גישת האקולטורציה מתמקדת בהנחלת ידע ובלימוד מדוקדק של הפסוקים, ופחות בהעברת מסרים ערכיים באופן ישיר. אולם על אף המקום המשמעותי שהמורה נעמי מקדישה בשיעור לתפיסת האינדיבידואליזם. היא מצהירה באופן ברור שיש לה גם מטרות של אקולטורציה. מטרות שמתמקדות בעיקר בפן הערכי כפי שראינו בחלק המדבר על מטרות הוראה:

בוודאי שאני רוצה להנחיל. אני קודם כל חשוב לי להנחיל שהתורה מדברת ערכים. חשוב הכוונה הזאתי שאני קוראת ואני מחפשת את הערך הזה... אני חושבת שכל פעם שאני מלמדת פרק אז יש ערך, ערך שאני מזהה בו שאני רוצה שהם גם יזהו אותו. זה גם חשוב לי. אני לא משאירה את זה לגמרי פתוח. זה לא שאני חפה מהמתח של ה, של הדוסים שבעצם, אנחנו בעצם שהם יגיעו לתובנה. דרך אגב אני גם לא חושבת שיש הרבה מורים חילוניים שישאירו את זה לגמרי פתוח כי בסוף אנחנו מורים ואנחנו רוצים ללמד משהו.

המורה נעמי לימדה את פרקי הבריאה בבראשית בהתמקדות על ההבדלים בין הפרקים (פרק א בבראשית מתאר את הבריאה באופן שונה מהמתואר בפרק ב). היא מסבירה אלו מטרות ערך היו לה בשיעור:

אמירה ערכית במובן הזה של מה התפקיד של האדם בעולם ושאדם הוא, מה היחס שלו לברואים האחרים בעולם זה אמירה ערכית כאילו המורכבות של האדם, המורכבות של היחסים, של זוגיות שיש בה גם צד של, צד של פרו ורבו וגם צד של עזר כנגדו אלה דברים ערכיים.

אולם קשה לזהות בשיעור דיבור ערכי מובהק ובוודאי שהוא אינו תופס מקום מרכזי בשיעור ביחס להקדשת רוב הזמן ללימוד מדוקדק של הפסוקים. אני שואלת על כך את המורה נעמי בראיון לאחר השיעור, היא מסבירה שיש ערכים שיורחבו במסגרות אחרות ולכן אין צורך לפרט אותם כעת:

המורכבות של האדם, המורכבות של היחסים, של זוגיות שיש בה גם צד של, צד של פרו ורבו וגם צד של עזר כנגדו אלה דברים ערכיים. עכשיו בגלל שאני יודעת שאנחנו נדבר על זה עוד הרבה הרבה בשנה הבאה אז אני לא, לא יושבת על זה הרבה. אבל אני לא חייבת את זה עכשיו ואני לא יכולה להרשות לעצמי כי אני צריכה לסיים את החומר אז אני משאירה את זה לשנה הבאה.

בנוסף היא לא מרגישה צורך להרחיב ולשוחח באופן ישיר על סוגיות ערכיות עם התלמידות שלה, מכיוון שהן מורגלות לשיח כזה במקומות אחרים. לכן היא מרגישה שגם אזכור קצר בשיעור מאפשר להן לקשר את התוכן הערכי לחומר שנלמד בשיעור:

השיח הערכי אצל הבנות שלי הוא מאוד מאוד מפותח לכן אני יכולה להגיד מילה, לרמוז לערך וזה כבר עושה אצלן את העבודה. הן ילדות שרגילות לדבר דיבור ערכי, הן עושות את זה מהבית ומתנועת נוער ומהבית ספר. אני לא עושה את זה עם בנות שזה לא משהו שהוא מפותח אצלן. ולכן אני, אני לא חייבת להקדיש לזה הרבה זמן בתוך השיעור. אבל, אבל בוודאי שאני מנסה לחשוב איפה... נניח אני אלמד גן עדן, בסדר? זה הפרק הבא. העיסוק שם בשאילה של לקיחת אחריות על המעשים שלך הוא מאוד מאוד חזק ואנחנו נעסוק בזה. אנחנו נעסוק בזה דרך הטקסט. זה לא יהיה, זה לא יעמוד כדבר שלם בפני עצמו אבל, אבל בוודאי שהוא יהיה שם.

סיבה נוספת למיקוד בלימוד ופחות בסוגיות ערכיות קשורה בהעדפה האיטית של המורה נעמי כלומדת, שמתעניינת יותר בהבנת הטקסט על משמעויותיו ופחות בהשלכות הערכיות שלו:

אני יודעת שיש מורים שעושים את זה הרבה יותר מרכזי בשיעור שלהם. אני, אני, אני לא אוהבת את זה, אני לא נהנית מזה כשזה קורה בשיעור... כשאני לומדת, כלומדת אני לא נהנית מזה. אני רוצה ללמד יותר, הוא מעניין אותי הרבה יותר. הוא מעניין אותי, הטקסט הזה מעניין אותי, אני רוצה לדעת מה כתוב. בתור לומדת זה הרבה יותר מעניין אותי רוצה לדעת מה כתוב. בתור לומדת זה הרבה יותר מעניין אותי. אני, כל מורה בסופו של דבר צריך לשים לב מה מעניין אותו בתור לומד, להחזיק בראש שלא כל התלמידים שלו הם הוא, בסדר? ויש תלמידים שלומדים אחרת וגם מבחינת היכולות וגם מבחינת מה שמעניין אותם אבל שבסופו של דבר...

היא יוצאת נגד הוראה שמלבישה את הערכים על הטקסט באופן מלאכותי:

אני בתור לומדת אם אני מרגישה שמישהו לוקח אותי למהלך שרוכב על הפרק ולא יוצא מהפרק ממש אני לא יכולה לסבול את זה. אין לי בעיה, אתה רוצה להגיד מהלך לפרק תגיד לי מהלך שלא קשור לפרק אבל להרכיב על פרק דברים שהם לא שם זה אני מאוד לא נהנית מזה. כמו שאת אומרת זה לא אמת, אין בזה כנות. אתה רוצה, כאילו זה לא רלוונטי. אני רוצה, אם הייתי רוצה לשמוע מה אתה חושב על משהו הייתי שואלת אותך מה אתה חושב על המשהו הזה אבל אני שואלת אותך מה אתה חושב על הפרק הזה אז תגיד מה אתה חושב על הפרק הזה, תלמד אותי את הפרק. אני לא אוהבת את זה, לא נהנית מזה.

וגם נגד תפיסות האקולטורציה שנמצאות לדעתה בחינוך הדתי:

מאוד מאוד חשוב לי לשמוע מחנכים ומורים שאומרים אני מבין שיש פה סתירה אבל אני לא אסביר את זה לתלמידים. זה, זה, זה הדיונים שאני מנהלת כל הזמן... אני יושבת בפורומים של, של מדריכי תנ"ך. הם מדברים, הם מעלים נניח... היה פרשת שבוע בשבוע שעבר שרה והגר, בסדר? אז עשינו תרגיל של המדריכים. אז היינו צריכים משהו לכתוב על הסיפור של שרה והגר ומורים התנגדו לזה. הם אמרו אנחנו לא נעביר את זה לתלמידים כי הם עלולים להגיד ששרה לא בסדר. איך אתה יכול, איך אפשר, איך אפשר להיכנס לכיתה ומראש להגיד שאני לא אאפשר לתלמיד להגיד ששרה לא בסדר? מה זה? ...למה כל כך קשה להגיד את זה?

היא מסבירה את המחיר החינוכי של אקולטורציה שמתעלמת מהבעיות בטקסט:

זאת אומרת אם זאת שאלה שאני ארגיש שהיא שאלה אמיתית שעולה מתוך הסיפור היא ראוייה להישאל ותתמודדו, אני אומרת את זה עכשיו לאחרים, בסדר? תתמודדו עם זה שיש כאן שאלה. אתם לא יודעים לתת עליה תשובה? תגידו אני לא יודע לתת עליה תשובה אבל אל תגידו אין פה שאלה כי יש פה שאלה. התלמידים האלה ילדים חכמים, הם חושבים, הקדוש ברוך הוא חנן בצלם אלוקים, הם יודעים לחשוב וזה שאנחנו נגיד להם שאין פה שאלה לא יהפוך את זה ל, אם אתה באמת חושב שאין שאלה אז אל תגיד שיש שאלה. אם המורה נכנס בכנות שלו ובאמת חושב שאין כאן שאלה שתמר היא צדיקה גמורה בבקשה, תלמד שתמר היא צדיקה גמורה. איך אתה יכול לחשוב את זה אני לא יודעת אבל בסדר. אבל לבוא ולהגיד אנחנו לא יכולים כי התלמידים לא יכולים להכיל את המורכבות, אז מה יהיה שנה הבאה שהם יהיו כבר יותר גדולים ותהיה להם מורכבות והם לא יעשו את זה בתוך הכיתה? ומה יהיה כשהם ירגישו שהלימוד תורה לא רלוונטי בכלל בגלל שהוא לא ענה על השאלות האמיתיות?

אולם על אף הביקורת על האקולטורציה שקיימת בחינוך הדתי, היא מודה שהמתח הקיים בין תפיסות האינדיבידואליזם והאקולטורציה נמצא בסופו של דבר גם בהוראה שלה:

עכשיו אני חושבת שאם תשאלו את המורים, את רוב המורים אז הם יגידו לך דברים מאוד מאוד דומים על, על כל המקצועות אבל כשזה יגיע לתנ"ך הם יסתבכו. כי אם תלמיד לומד לבד איך אני אדע שהוא מגיע למקומות הנכונים שאני רוצה ללמוד. אנחנו לא חפים מזה כי בסוף, בסוף אני, אני, אני חשוב לי מה, מה הם יגידו ואם... בוא נלך, נניח, נניח אם הם, אם נלך לשרה והגר למשל והם רק ירצו להגיד ששרה לא בסדר ובוהו לסגור את הסיפור אז אני אהיה מאוכזבת מהתוצאה. זה לא מה שאני רוצה. נצליח למצוא פתרון לדמות של שרה בלי להגיד מה פתאום, שרה לא עשתה שום דבר לא בסדר וזה, היא היחידה בתוך הסיפור שמחזירה את הריחוק האלוקי ובגלל היא עושה את זה. אני לא אוהבת את התשובה הזאתי אבל, אבל... דרך אגב אם משהי תגיד את זה הזה בסדר. אני, אני, אני אגיד של, לי לא נוח עם זה. אבל אין לי בעיה עם זה. אבל אני כן אתאכזב מהתוצאה אם התוצאה תהיה איזה פח של אבות יש לנו, בסדר? וזה, זה יכול להיות שם. אני צריכה לעבוד מאוד, מאוד, מאוד קשה. אני משקיעה בזה הרבה מאוד מחשבה ועבודה... לפעמים מוצלחת יותר, לפעמים מוצלחת פחות. לא יודעת כמה היא מוצלחת תמיד. באיך להנחות אותן בדרך כזאתי שזה יהיה איזשהו שילוב גם של עבודה עצמית שלהן אבל גם בסופו של דבר יוביל אותן למקום שאני רוצה שהן יגיעו אליו. עכשיו אני חושבת שפחות דחוף לי שהן יגיעו למקום הזה כי אני מוכנה לקבל את זה ש... אני חושבת קודם כל שטווח האפשרויות שלי של לאן אני רוצה שהן יגיעו הוא רחב יותר.

ולמרות שהיא מאפשרת שאלות באופן פתוח יש מקרים שבהם היא תסמן גבול, לא על עצם השאלה אלא על אופן הניסוח:

זה סוג אחר של גבול, זה גבול של יוהרה, לא גבול של שאלה. אז אני פשוט אומרת לה השאלה שלך היא לא, התגובה שלי לזה היא מה את חושבת שהרמב"ן לא ידע את מה שאת יודעת? הוא ידע טוב מאוד והוא בכל זאת אומרת את זה אז תתמודדי עם זה ותנסי להבין למה הוא אומר את זה למרות כל מה שאת חושבת. את חושבת שזה לא סביר, הוא חושב שזה כן סביר אז תנסי להסביר לי למה הוא חושב שזה סביר.

היא מוכנה להודות גם במחירים ובתוצאות החינוכיות שהתפיסה שלה ושל בית הספר מובילות אליהן :

*זה מאוד קשה להגיד במבחן התוצאה בגלל שאנחנו פה, התלמידים שמגיעים לפה זה לא התלמידים שמגיעים ל, לא יודעת, מי יודע מה מבחן התוצאה? התוצאה היא שיש לי הרבה תלמידות שמאוד אוהבות ללמוד תנ"ך, זה אני יכולה להגיד לך. זו תוצאה מאוד טובה. להגיד לך שהן כולן יוצאות יראות שמיים וזה? לא, לצערי לא.*

**לסיכום** החלק על האקולטורציה במעשה ההוראה, עולה כי אחד הקשיים המהותיים שעלו מתוך הצפייה בהוראה בפועל של המורים הוא המפגש בין ההנחות הדתיות המוקדמות לבין פשט הפסוקים. ככל שהגישה שמרנית יותר וההנחות המוקדמות אינן מסתדרות עם הפשט, הקושי רב יותר, במיוחד ביחס לחטאים של דמויות המופת. נמצא כי כאשר האידאולוגיה הדתית אינה תואמת את פשט הפסוקים היא מאלצת את המורים למצוא דרכים יצירתיות, באסטרטגיות שונות על מנת להנחיל את תפיסתם לתלמידים.

הדוגמה המובהקת ביותר לסתירה בין הנחות מוקדמות לבין פשט הפסוקים בהוראה נמצאת באופן ההוראה של הרב אלי. האופן בו פועל הרב אלי מול הסתירה הזו, הוא באמצעות בניית מהלך ברור לשיעור בהתאמה לאידאולוגיה הדתית המייצגת את הצורך בהגנה מוחלטת וחסרת פשרות על הדמויות המקראיות.

גם המורה אביטל מגיעה עם מהלך מובנה לשיעור המונע מאידאולוגיה ברורה של תפיסת הדמויות באופן חיובי, אך היא עושה זאת באופן רך יותר, תוך קריאת הפסוקים, והשתתפות ערה של התלמידות בשיעור. אולם, גם כאשר יש דיונים או דעות שונות שנשמעות במהלך השיעור היא חותרת באופן ברור להנחיל את תפיסתה הדתית.

הגישה הדיאלוגית אשר כביכול קיימת באופן ההוראה של המורה אביטל ושל מורים רבים נוספים, אינה מייצגת באופן כנה את תפיסת האינדיבידואציה, אלא משרתת כאמצעי הוראה נוסף לתפיסת האקולטורציה.

**המורים המלמדים בגישה החרד"ל** מעמידים גישה אקולטורציה רכה יותר מהמורים בגישת "הר המור". מצד אחד קיימת נטייה ברורה להנחלת האידאולוגיה הדתית התופסת את דמויות המופת באופן חיובי ובחירה מגמתית בפירושים המאדירים את הדמויות המקראיות. אך עם זאת, ישנה אבחנה ברורה בהבדלים הקיימים בין הפשט לדרש. בנוסף ישנה הכרה בגיוון הקיים בפרשנות חז"ל ביחס לדמויות. במהלך השיעורים, הם מכוונים לשיח פתוח על התכנים שעולים מן הפסוקים במקביל פתוחים לשאלות מאתגרות מבחינה מחשבתית ואמונית. במקרים מסוימים הם מוכנים לקבל ביקורת על הדמויות, וניכר כי הם עושים זאת באופן עקרוני ועקבי. הם מציגים את הפסוקים באופן ברור ואף מוכנים לתת לגיטימציה לדברי הביקורת שהתלמידים מעלים כלפי הדמויות, בתנאי שהיא מופיעה גם בתוך פירושי חז"ל.

**המורים בגישה ה"דתית לאומית"** נוקטים גם הם בגישה אקולטורציה מובהקת אך הם אינם נוטים לעסוק בסוגיות המעלות קונפליקטים בין האידאולוגיה שלהם לבין פשט הפסוקים. הם מתמקדים בהנחלה של

רעיונות הדתיים הבסיסיים הנמצאים בקונצנזוס ושל משולש הערכים המרכיב אותה - עם ישראל, ארץ ישראל ותורת ישראל. כמו כן הם עוסקים בסוגיות כגון: שמירת שבת, אמונה באל וזוגיות.

**המורים בגישה הליברלית-** למרות האידאולוגיה הדתית הדומה באופן יחסי בין המורה נעמי לרב גבריאל, הם שונים מאוד באידאולוגיה החינוכית שלהם. האידאולוגיה החינוכית של הרב גבריאל מאופיינת בדומיננטיות כמעט מוחלטת של תפיסת האקולטורציה שבאה לידי ביטוי בהעברה פרונטלית של החומר על ידי המורה ובשליטתו המלאה על השיעור ללא כל שיתוף של התלמידים.

בניגוד לדרך הוראה זו, המורה נעמי מנכיחה את גישת האינדיבידואליזם כמרכיב הבולט ביותר בהוראה שלה בדומה לרב גבריאל גישת האקולטורציה מתמקדת בהנחלת ידע ובלימוד מדוקדק של הפסוקים, ופחות בהעברת מסרים ערכיים באופן ישיר. בנוסף היא לא מרגישה צורך להרחיב ולשוחח באופן ישיר על סוגיות ערכיות עם התלמידות שלה, מכיוון שהן מורגלות לשיח כזה במקומות אחרים.

### 3.3.2 אינדיבידואליזם במעשה ההוראה

גישת האינדיבידואליזם באה לידי ביטוי באופן משמעותי אצל שני מורים, הרב חננאל והמורה נעמי, אצל שניהם קיים לימוד המעודד עצמאות וביקורתיות בקרב התלמידים. זאת חרף העובדה כי כל אחד מהמורים מגיע מרקע אידאולוגי שונה מאוד מבחינה דתית ומציג מודל שונה ליישום תפיסת האינדיבידואליזם בהוראה. כמו כן קיימת בדרך ההוראה שלהם מערכת יחסים שונה בין גישת האקולטורציה לגישת האינדיבידואליזם. בעוד הרב חננאל הוא בעל תפיסה דתית שמרנית ותפיסת אקולטורציה דומיננטית, המורה נעמי היא בעלת תפיסה ליברלית וגישת האקולטורציה בעודתה מינורית באופן יחסי למורים האחרים. נבחן כעת את גישה האינדיבידואליזם של הרב חננאל כפי שהיא באה לידי ביטוי בשיעור על "חטא דוד ובת-שבע", במהלך הראיונות הרב חננאל מציג את שתי התפיסות האקולטורציה והאינדיבידואליזם כעומדות זו לצד זו באופן הרמוני, אך הממצאים בתצפית מביאים לידי ביטוי בעוצמה את המתח הקיים בין התפיסות השונות.

תפיסת האינדיבידואליזם של הרב חננאל משפיעה על תכנון השיעור של "חטא דוד ובת-שבע", ובעיקר על התנהלותו, כאשר השיעור מבוסס על לימוד עצמי של התלמידים, עיון עצמאי במקורות הראשוניים ודיון ער עם התלמידים.

תפיסה זו מייצרת מתח בין המחויבות הדתית של הרב חננאל לפרשנות חז"ל, ובין המחויבות המקצועית כפי שהוא תופס אותה כמורה לתנ"ך המלמד את פשט הפסוקים כפי שהם:

*אם היה מצב שבוא זה היה סותר לחלוטין את הפשט אז לא יודע, יכול להיות שהייתי הולך על כיוון אחר במיוחד כמורה לתנ"ך, לא יודע, הייתי חושב מה אני עושה עם הסיפור הזה, כן?*



בנוסף השילוב זה בין התפיסות מייצר מתח בשיעור, כיוון שהרב בחר מראש את המקורות ללימוד ומנתב את השיעור באופן שיתאים למטרותיו ותפיסתו הדתית, אולם התלמידים אינם מבינים זאת במהלך הלימוד העצמי או בוחרים ללכת בכיוון אחר.

במהלך השיעור הרב חננאל מחלק את הכיתה לקבוצות למידה. ונותן הוראות ללימוד העצמי:

*כל צוות הופך להיות צוות חקירה, שהתפקיד שלו לנסות ולמצוא על סמך דפים שאני אביא לכם, קושיות שיש על הסיפור הרשמי. כלומר למה רבי יונתן מעז לומר שהסיפור מה שהיה באמת, שונה באופן משמעותי ממה שנראה לכאורה במבט ראשוני. יהיה לכם רבע שעה להביא 2 או 3 עדויות מתוך הפסוקים עצמם. אתם תצטרכו... לייצג את רבי יונתן ומתוך הפסוקים עצמם, להביא רמזים או הוכחות לכך שאמנם דוד חטא אבל הוא לא חטא, אנחנו נדבר על הגלוי עריות כי זה מה שרש"י מדבר עליו. אתם צריכים להביא 2 ראיות מהקטעים המודגשים, ראיות שבאות ואומרות, אם הסיפור היה שדוד אכן חטא בגילוי עריות, משהו בקטע המודגש לא הגיוני.*

כל התלמידים מקבלים דף מקורות זהה, אך כל צוות אמור להתמקד במקורות אחרים, ולנסות להביא ראיה שחטא דוד היה כפי דעת רבי יונתן. דף המקורות מכיל את הסיפור עצמו בשמואל ב', פרק נא' בתהילים ושני מקורות ממשנה תורה לרמב"ם. לאחר הלימוד העצמי הרב מחמיא לתלמידים, ומתנצל מראש שלא יוכל לדון על כל דבר שהתרחש בלימוד החברותות:

*היה מרגש לראות בלי קשר לצוותי החקירה פה, היה מרגש לראות איך אנשים מתלהבים ומחפשים ומנסים לראות מה הכיוון ומה אפשר לעשות. אני מתנצל שברבע שעה שתהיה לנו, אני אומר מראש שהסתובבתי פה בין האנשים, אני צריך לחשוב איך לנהל את העסק הזה כי אנשים הלכו פה לכל מיני כיוונים, ויהיה לנו קצת קשה, כל ראייה שמישהו הביא להתחיל לדון אם זה כן לעניין אם זה לא לעניין. ואיך בדיוק נקבל את זה. ברבע שעה הזו יהיה אין סוף של ויכוחים. לכן נתחיל עם חלק מהנקודות אנחנו נתחיל עכשיו.*

כאשר הרב חננאל מנסה לאסוף את הלימוד העצמי, הוא קורא את הסיפור מתוך הפסוקים ומתחיל להעלות בעצמו את הקושיות. אחת הקושיות שהרב מעלה קשורה בשאלה כיצד דוד הצליח להכניס לארמונו אשת איש מבלי שאיש מעבדיו הרבים הבחין בכך. התלמידים מבינים לאן הרב חותר ומתפתח ויכוח סוער:

**הרב:** תאמרו לי כמה אנשים היו שותפים, היו עדי ראייה למעשה של דוד?

לפי מה שעולה מהפסוקים עצמם?

**תלמיד:** הרבה

**הרב:** מה זה הרבה?

**תלמידים:** שליחים

**הרב:** לפחות 2 ואז דוד לוקח אותה לארמון, מה יש בארמון

**תלמידים:** משרתים

**הרב:** גם שומרים, על כמה אנשים אנחנו בערך מדברים שמודעים לסיפור הזה?

אפשר להפריז חמישים ומאתיים, אבל אנחנו לפחות מדברים בין 5 ל-10 משהו כזה.

**תלמיד צועק:** אבל לא בטוח שהם מבינים שהיא אשת איש

**תלמיד נוסף:** הם לא מבינים מהחיים שלהם

**הרב:** מי יכול לומר לי, אז מה הקושיה הגדולה שעולה כאן?

**תלמיד:** איך לא אכפת לו?

**הרב:** יפה מאוד! שימו לב,

**תלמיד צועק:** מה זאת אומרת, הם עושים מה שהמלך אומר.

**הרב:** רגע רגע רגע, בואו נקשיב למה שהוא אומר, בואו נקשיב אחרי זה נשמע גם אותך.

אומר יוסף [שם בדוי], איך יכול להיות שדוד המלך לא אכפת לו שבין חמישה לעשרה אנשים

במינימום, יודעים שהוא מכניס לחדרו בלילה אשת איש. נכון?

**תלמיד:** גם לשלמה היו אלף נשים

**תלמיד:** הרב זה הכי אנונימי שיש.

**הרב:** אז אומר לנו איתמר [שם בדוי] שזו שאלה נחמדה, אבל אי אפשר על בסיס שאלה נחמדה

לעשות שינוי כזה דרמטי בגרסה. אני מקבל לחלוטין.

אבל רק שניה, אבל אם אנחנו נגיע לעשר שאלות? שמתוכן חלקן תהיינה בומבות. וחלקן תהיינה

נחמדות. אז פה יש סיפור יותר גדול מסכים איתי? יפה מאוד, אני מקבל...

**תלמיד:** זה שהוא מביא אותה לארמון, אולי זה לא אומר שהוא עושה לה משהו! **הרב זה חלש.**

**הרב:** אני שומע מה שאתם אומרים, תראו חלק מהעניין בחקירה, זה מצבור הדברים, זה נקודה

אחת שהיא מוזרה קצת. בסדר? לצורך העניין נגדיר את זה כמוזר קצת. נגדיר אותה כנחמדה.

גם המהלך הבא שהרב מנסה לקדם נתקל בהתנגדות של התלמידים כאשר קורא את הפסוקים בתהילים

פרק נ"א פסוקים א-ה ומעלה קושיה נוספת:

**הרב:** מי יכול להגיד לי מה מוזר מאוד בתפילה של דוד, אם דוד חטא בגילוי עריות, נוסף לזה גם

רצח. מה מוזר מאוד?

**תלמיד:** שהוא אומר לבדך חטאתי,

**הרב:** יפה, שימו לב מה אומר כאן דוד, "לך לבדך חטאתי" זה אומר שהחטא הזה איך הוא מגדיר

אותו?

**תלמיד:** בין אדם למקום.

**הרב:** בין אדם למקום. אחרת מה זה לך לבדך? רגע, לא רצחת פה בן אדם, לא לקחת אישה בעל

כרחה, מה זה לך לבדך חטאתי? אתם יכולים להגיד, דוד מתחכם הוא מנסה... גם על זה אפשר

להגיד שאלה נחמדה.

שיא המתח והתנגדות כאשר בסיום השיעור פונה תלמיד למורה כדי לשוחח עמו על שהתרחש בשיעור:

**תלמיד:** הרבה פעמים רש"י אומר איקס ופרשן אחר אומר וואי. מה שניהם צודקים?

להיות הגיוני, לא ראש בקיר בן אדם רואה פסוק. אני אומר כולנו בני אדם, זה מרגיש לי קצת

חרטוט. אני לא אוהב שמסובבים אותי ככה.

**המורה:** א, אני שומע מה שאתה אומר, אתה אומר אמירה מאוד חשובה. ונכון בשלב שעצרנו אנחנו

עדיין נמצאים בתחושה של חרטוט. אני מקבל מה שאתה אומר. אני מסכים איתך ולצערנו אנחנו

עצרנו באמצע, בעזרת ה' בשיעור הבא נלמד את זה באופן הזה, אם אחרי שנסיים את מה שלמדנו אתה עדין תרגיש חרטוט, אז אל תוותר לי, אל תוותר לי! (הרב מרים את הקול). בסדר? יכול להיות שאנחנו נצטרך לשבת אחד על אחד, ואני אנסה להסביר לך, יכול להיות שאני לא אצליח להסביר לך. גם זה יכול לקרות. **אבל אני לא רוצה בשום פנים ואופן שתצא בסוף השיעורים הללו ותגידי, המורה ניסה לעבוד עלינו, בסדר? זה אני לא רוצה.** או שאני יסכים איתך, או שאתה תסכים איתי. אנחנו קצת נתקענו באמצע.

**תלמיד:** מצד שני אמרת גם מקודם שיש כאלה שחולקים עליו.

**הרב:** תראה מצד שני עומד האברבנאל שהוא עמדה אחת, מול גם רבי יונתן וגם גדולים אחרים שסוברים אחרת. האברבנאל הוא בשה"כ בעמדת מיעוט. נכון צריך להבין מה האברבנאל אמר ומה היו המגמות שלו. נכון שהכי פשוט להגיד הוא חטא וזהו, זה מה שאני קורא. יחד עם זה אנחנו באמצע התהליך, שלב לגיטימי שתבוא ותגידי לי, תשמע לא שכנעת אותי.

**תלמיד:** לא, לא שכנעת אותי.

**הרב:** בשלב הזה, אני לא שכנעתי את עצמי, אפילו.

**תלמיד:** יש נטיה לאנשים להגיד משפט או שיש בו מילים גבוהות, או שהוא משפט סתמי ואז אנשים מהצד חושבים שאו שהוא חכם או שכל מה שהוא אומר זה נכון.

**הרב:** אני מסביר לך עוד פעם, זה רבי יונתן, שהוא מופיע בעוד מקומות, חוץ מזה יש פה נקודה נוספת שחכמי ישראל החליטו שאת האמירה הזו הם מכניסים לגמרא.

**תלמיד:** כל מה שכתוב בגמרא נכון?

**הרב:** אם זה הדיון זה מצריך לפתוח לגבי הגמרא, יש מחלוקות בגמרא, יחד עם זה כל צד של מחלוקות יש בו איזה נקודה מסויימת של אמת. בא נתמקד בסיפור של דוד ובת שבע...אם אתה תרגיש בסוף הלימוד שלנו שעדיין זה חרטוט, אל תוותר לי. מקסימום נשב אחד על אחד, כמובן שאני לא אנסה לכפות את דעתי עליך, לראות איך בכל זאת אני יכול להסביר לך את התמונה הכוללת. תקבל, לא תקבל אז אתה יכול להיתלות באילן גדול שקוראים לו אברבנאל, הוא גם היה אדם רציני.

האופן בו התלמידים מתבטאים בשיעור מעיד על פתיחות מצד הרב ועצמאות מחשבתית מצד התלמידים. הרב מצידו לא מנסה לכפות את דעתו ומקבל את דעת התלמידים. אך בכל זאת ממשיך להוביל את המהלך אליו הוא מכוון מתחילה. נראה כי עמדה כזו מצד הרב, מאפשרת שיחה פתוחה של תלמיד הבא לשוחח עם הרב ומעלה בפניו שאלות אישיות הקשורות בעיצוב השקפת עולמו הדתית.

בראיון לאחר השיעור, הרב חננאל מסביר שהשילוב בין הלימוד העצמי ומטרות השיעור לא התרחש לשביעות רצונו:

בדרך כלל מה הייתי עושה עד היום? הם מקבלים דף הנחיה שהשאלות הרבה יותר ממוקדות ואחרי זה אני עובר דבר דבר ומראה אותו, פה ניסיתי לעשות את זה משהו הרבה יותר פתוח, שהם יגיעו הרבה בכוחות עצמם. הם קיבלו קטעים מסומנים... בדרך כלל אני נותן להם דף שהרבה יותר מוביל אותם, ניסיתי ללכת פה על משהו. חשבתי שזה יותר ירתק אותם, שהם יכנסו בהתלהבות הרבה יותר גדולה פנימה ורציתי שזה גם יהיה באמת לבוא ממקום שיותר מאפשר מרחב...המחיר הוא..

ברמה המתודית הפשוטה שתלמידים, חלק מהתלמידים לא הגיעו לכלום, חלק הגיעו לכל מיני שאלות שלטעמי הן סתם, הן לא באמת רציניות.

הוא מזהה קושי נוסף בשיטת ההוראה שבחר, בכך שהוא אינו יכול להקדיש מספיק זמן לדון בכל טענה העולה מצד התלמידים:

אבל היו פה כל מיני ראיות שהייתי צריך להתחיל לדון ואתה מקבל ים של... מנדלבלית עכשיו שנתיים כבר נסה לראות כל הוכחה האם היא רלוונטית או לא, אני לא יכול לבזבז על זה שעות.

בנוסף הוא מתייחס באופן ישיר לשאלת המתח והמחירים החינוכיים בתפיסתו החינוכית גם ביחס לשיחה שניהל עם התלמיד בסוף השיעור:

בשלב הזה אני מקבל לחלוטין, מקבל לחלוטין, שהוא יגיד שאני מחרטט אותו. אני אגיד לך משהו, מהניסיון שלי...אני אומר לך שאנשים אמרו לי וואו פתחת לנו את העיניים, זה התשובה שאני מקבל. תראי, מדובר בסך הכל בכיתה שהיא די הומוגנית, הוא מבחינות מסוימות הוא קצת בקצה של הסקאלה, כלומר ... הרקע התורני שלו הוא אולי המקרה הקיצון ביותר כאן, בצד השני ... אני מכיל אותו ואוהב אותו הכל. ..אני אומר לך שמניסיון שלי שאני גומר את התהליך הזה ואני אומר לכולם חבריה מי שחושב שאני מחרטט אותו לא לוותר לי, לא לוותר. ... הנקודה היא כזו שבגלל איך שהולכתי את העניינים אנחנו עכשיו נמצאים באמצע התהליך, עכשיו באמת אני עצרתי בנקודה שהיא לא מוצלחת, נקודה לא מוצלחת. דווקא בגלל שניסיתי ללכת על מהלך לקחתי איזה סיכון מסוים, לא פחדתי להיכנס אליו.

ובכל זאת בסופו של דבר, הרב חננאל מסייג את עצמו ומציין שמקרים קיצוניים מסוימים של התנגדות מצד תלמידים בודדים הוא יפנה אותם גם לגישת מיעוט בתוך הפרשנים שאינה תואמת את עמדתו:

יש את היכולת וגם אם הוא מסוגל להגיד לי תשמע, חרטוט ואני אתמודד עם זה. עכשיו, אני אומר לך ... אני אומר לך מראש שאני כבר צופה מראש יותר קושי כי המקום הכללי שהוא נמצא, תמיד מתחיל לדבר לי על כל הגמרות וכל היחס שלו לכל עולם התורה. הוא בא ממקום קצת אחר ואתו יכול להיות שבאמת אני אגיד לו תשמע, קח את אבארבל, תחבק אותו חזק ותמשך אתו הלאה.

אם אצל הרב חננאל ניתן לראות שתי תפיסות דומיננטיות הנמצאות במתח אחת עם השנייה, אצל המורה נעמי התפיסה הדומיננטית בשיעור היא תפיסת האינדיבידואליזם. בניגוד לרב חננאל האידיאולוגיה הדתית הליברלית של המורה נעמי משתלבת באופן הרמוני עם הנחות היסוד של תפיסת האינדיבידואליזם. מכיוון שהערך הדתי החשוב ביותר מבחינתה, הוא לימוד כנה שחותר להגיע להבנת המשמעות של פשט הכתובים, גם כאשר עולות קושיות ושאלות קשות על אחדות הטקסט. בנוסף חלק גדול מהשיעור מוקדש ללימוד עצמי ולשאלות ודיון עם התלמידות.

ניתן לראות את האידיאולוגיות הדתיות והחינוכיות בשיעורים שהעבירה המורה נעמי על ההבדלים בין פרק א' לפרק ב' בספר בראשית. ארבעת השיעורים הראשונים מוקדשים ללימוד יסודי של ההבדלים בין הפרקים.

חלק גדול מהלימוד נעשה באמצעות דפי הנחייה ולימוד עצמי ולאחר מכן איסוף של המורה. הלימוד העצמי מורכב מלימוד מדוקדק של פשט הפסוקים ולימוד מעמיק של פרשני ימי הביניים.

שני הפרקים מתארים את בריאת העולם באופן שונה ואף יש בניהם סתירות. הפרשנים המסורתיים נדרשים לקשיים ומציגים גישה הרמוניסטית, אך יש גישות ביקורתיות כמו גישת ביקורת המקרא שזו הוכחה שיש מקורות שונים.

אחד מהערכים החשובים ביותר למורה נעמי היא חשיפת הטקסט באופן גלוי וכנה מול התלמידות. בעניין זה היא נמצאת בוויכוח מול מגמות אחרות בחינוך הדתי שנמצאות גם בתוכנית הלימודים שנמנעות מהבלטה וחשיפה של ההבדלים בין פרק א ופרק ב' בבראשית. בגלל הקושי האמוני שהן מעוררות בהקשר לגישות ביקורתיות:

*זה בכלל לא מוגדר בתכנית של הלימודים. אני אגיד לך, זה התכנית, כל הסיפור של ההשוואה בין פרק א' ופרק ב' ירדה מהחומר. לגמרי. זה, זה, זה נמצא רק בהעשרה. זה לא נמצא בחומר. לא, לא, אנחנו לא נדרשים להשוואה בכלל. אנחנו בעצם נדרשים ללמוד בעיקר את פרק א' ובפרק ב' רק בריאת האדם, בריאת האישה. כאילו לעמוד על ה, על ההבדלים. כאילו לתאר את האדם של פרק א' ואת האדם של פרק ב' ומה שכן זה בחומר זה רק הפירוש של רש"י על האישה צריך לדעת את המדרש ואת הפשט של רש"י אבל לא צריך לדעת את זה כמכלול פרשני על פרק א' ופרק ב'.*

לכן היא בנתה שיעור על פרקים א וב בספר בראשית שמשלב את חומר הלימודים לבגרות יחד עם התוספות שלה:

*זאת אומרת בהתחלה היה צריך ללמד את כל ההשוואה, לתת את ההסבר של רש"י, ללמד כלל ופרט כרעיון פרשני ולא רק התיאור של האישה ואז אני הוספתי על זה עוד גם הרב ברוייר. עכשיו ירד כל החלק הזה אבל אני מרגישה שאני נורא נורא רוצה ללמד את הרב ברוייר אז אני בעצם שיניתי את האוריינטציה של השיעור. לא שיניתי, השארתי את המקום של השיעור שלי בתוך המקום הזה של השוואה למרות שזה כבר לא נדרש. על הדרך אני, אני כן מלמדת את כל החומר לבגרות.*

הערך החשוב ביותר מבחינתה בלימוד הוא הערך של לימוד כנה שחותר להגיע להבנת המשמעות של פשט הכתובים, מבחינתה יש אמת שצריך לחתור אליה:

*הכנות היא ערך דתי, אתה צריך באמת לחשוב על מה שאתה לומד, אתה צריך להביא את כל הדעת שלך על מה שאתה לומד ואם אתה מכבה את החשיבה שלך מול זה אתה לא לומד תורה. יש פה ערך בעיני נורא חשוב... זה במובן שאת אומרת זה התני"ך וככה צריך ללמוד וזה הטקסט וצריך ללמוד אותו זה עניין עקרוני, זה לא רק טכני, אלא שיש כאן אמת שצריך לדבר עליה. כי זה מה שכתוב פה.*

יש לעמוד על ערך האמת גם כשזה מעלה קושיות ושאלות כמו הסתירות בין פרק א' ופרק ב', וגם כאשר עומדים מול סוגיות שאין בהן תשובות ברורות:

כתוב פה סתירה ואני צריכה לדבר על הסתירה הזאתי. מותר לי להגיד אני לא יודעת מה התשובה, מותר לי להגיד יש לי תשובה אבל אני לא עכשיו אדבר עליה. אבל לא להגיד שיש פה שאלה. והתלמידות שלי חכמות... אני חושבת שללמד פרקים א' וב' ולא לדבר על זה שיש לנו פה שני פרקים סותרים זה מוביל בסופו של דבר ליותר נזק מתועלת.

היא סוברת שההסכמה להיפגש עם הטקסט וגם עם הסתירות שבו בלי להתעלם מהקשיים ובלי לסנן דברים בעייתיים מאפשרת להיפגש עם רעיונות חשובים ולא להחמיץ אותם:

גם השיטה של רש"י אבל בוודאי השיטה של הרב ברוייר מעלים רעיונות מאוד, מאוד, מאוד משמעותיים בתוך הסיפור. זה, זה אם אתה, אם אתה לא לומד ככה אתה מאבד עומק מאוד משמעותי בסיפור, במה שה, ברעיונות שהתורה מוסרת לנו כי כמו שהרב ברוייר אומר זה לא במקרה ש, ש, שיש פה שני סיפורים, יש סיבה שיש שני סיפורים, ואם אתה לא קורא את זה ככה אז אתה מאבד מה, מה, מהרעיונות שנאמרים. ולא את כולם. יש הרבה רעיונות שאתה יכול לקבל אותם גם בלי זה אבל אני חושבת שאתה מאבד ואלה רעיונות שמאוד חשוב לי. זה לא שאני חושבת שלקרוא את זה בלי זה חסר טעם אבל אתה מאבד משהו.

חשוב לה שהתלמידות יחשפו לתנ"ך בלי תיווך של מפרשים שהן תוכלנה ללמוד לבד, למרות הפיתוי ללמד למשל באמצעות פרשנים וכך לא להיחשף לקשיים:

אם אני רוצה שהן ילמדו... לא שהן יבואו אליי וישאלו אותי מה כתוב פה. שהן ילמדו אז אני... הן ילמדו, הן יראו את הדברים. אני יכולה ללמד אותן וזה פתרון מאוד נחמד, ללמד אותן שאתה לא קורא לבד, אתה קורא רק עם רש"י ואז אין לך בעיה. אתה מצמצם. אז אתה, אז אתה, אז אתה לא... אתה מאפשר חשיבה על רש"י שזה דבר גדול, אני לא אגיד. ללמוד את התנ"ך עם רש"י זה ערך גדול בפני עצמו. אני לא, לא מזלזלת בזה בכלל אבל זה לא ללמוד תנ"ך בלי רש"י. אני רוצה שהן יוכלו ללמוד גם תנ"ך בלי רש"י.

היא מודעת לקשיים שהתנ"ך מעורר בגלל הסתירות וחטאים של דמויות ולכן חשוב לה שהתלמידות יחשפו והיא תלווה אותן בתהליך הזה:

אני רוצה שתלמידות שלי יסתובבו בשדה המסוכן שלי. זה חשוב לי, זה חשוב לי שהן יסתובבו בשדה המסוכן הזה. חשוב שלי שהן ילמדו תנ"ך ואני צריכה לתת להן את הכלים להתמודד עם הסכנות האלה. אני לא יכולה לדמיין שהן יסתובבו בשדה המסוכן הזה ולא יראו את הסכנה. אז או הן ידרכו על המוקש או שהן ייצאו מהשדה, זה שתי האפשרויות.

ניתן לראות כיצד היא מתווכת לתלמידות את התפיסה הזו ואת האופן בו היא סותרת תפיסות דתיות, חשוב לה להסביר בשיעור באופן עקרוני את הבעיה של קיומן של סתירות בתורה:

השאלה הזאת שיש לי שני תיאורים שונים של משהו היא פעם ראשונה שאני נתקלת בה בפרק א ובפרק ב בבראשית אבל היא שאלה שתחזור לי המון המון פעמים שאנחנו נלמד תורה. שאנחנו נלמד תורה במובן הרחב של המילה אנחנו נמצא את זה הרבה הרבה הרבה פעמים שהתורה מתארת לנו שני

דברים שלכאורה סותרים. ואנחנו מנסים להבין מה זה הדבר זה, למה יש פה סתירה? מתוך הנחה שהדברים בתורה הם מכוונים, הם לא מקריים, זה לא טעות. זה לא טעות שנכתב פרק א ופרק ב. מי שכתב את התורה לא שם לב שיש פה שני תיאורים שונים. אני לא במקרה מנסחת את זה ככה כי אני יסביר לכם שיש גם גישה כזאת שאומרת את זה, אבל את זה אנחנו נגיד אח"כ. אנחנו מניחות שזה לא טעות אז אנחנו רוצות להבין למה יש כאן שני תיאורים שונים. למה כשאנחנו למדנו את פרק א וסיפרנו על היום הרביעי ושאלנו מה קרה כאן בפסוק למה כתוב בהתחלה שני מאורות גדולים ואח"כ את המאור הגדול והמאוד הקטן?

הרי זה לא טעות יש כאן סתירה, צריך לתת הסבר לסתירה. נתנו הסבר ברמת הפשט, אמרנו אפשר להבין את זה בפסוק גם שזה לא סתירה. אמרנו זה אין כאן סתירה. זה באמת היה בהתחלה שני הגדולים ואחר כך אחד גדול ואחד קטן. או באמת שניהם מאוד גדולים אבל ביחס ביניהם אחד יותר גדול ואחד יותר קטן, בסדר? זה מה שאנחנו מנסים לעשות גם בפרק א' ופרק ב'. יש כאן, יש כאן משהו לא ברור, למה כתוב לנו בפרק א' משהו אחד ובפרק ב' כתוב לנו משהו אחר? אז זה היה ככה או ככה? ולמה צריך את שניהם? אז אנחנו מתחילים את זה דרך האישה. בגלל שהתיאור של האישה כל כך בוטה בשונות שלו בפרק א' ופרק ב' בואו נראה איך רש"י מסביר לנו את שני התיאורים השונים, בסדר?

חשוב להסביר בשיעור גם את השיטה של החז"ל הפרשנים המסורתיים ליישוב סתירות במקרא, והיא מדגימה את זה באופן יסודי בלימוד המדרש ופירוש רש"י לסתירה בבריאת האיש ואישה בפרק א' וב' :

לפי המדרש קודם פרק א' ואחר כך פרק ב'. קודם האדם נברא ייצור אחד שהוא גם זכר וגם נקבה ואחר כך הקדוש ברוך הוא הפריד אותם ויצר שני יצורים נפרדים, יצור אחד שהוא אישה ויצור אחד שהוא איש. שני דברים נפרדים. וזה כתוצאה מזה שהאדם היה בודד. שכל הדברים האלה היו ביצור אחד, גם הזכר ונקבה היה באותו יצור אדם היה בודד ולכן היה צריך להפריד בשביל שהוא לא יהיה בודד. בסדר? זאת דוגמא מאוד מאוד יפה לאיך מיישבים סתירה. איך אנחנו, אנחנו, אנחנו מסתכלים על שני דברים בתורה ואנחנו אומרים רגע זה סותר, זה סותר ובא רש"י ואומר לא, אין כאן סתירה. אנחנו יכולים... ורש"י מציע לנו שתי דרכים להסתכל על זה, בשתיהן אין סתירה. הוא אומר או שזה שני תיאורים של אותה סיטואציה...

השיטה הזאת של רש"י עוד פעם אני אומרת, היא מניחה שיש כאן משהו רציף, ולכן אם יש סתירה אנחנו נסתכל איך שני הדברים האלה מסתדרים אחד עם השני. דרך אחרת לגמרי להסתכל על פרק א' ופרק ב' זה להגיד לא, אין כאן בכלל אותו תיאור, זה בכלל לא אותו דבר. שניהם מספרים על בריאת העולם, שניהם מתארים את אותו האירוע אבל הם מתארים תיאורים שונים של אותו אירוע, מתארים תיאורים שונים. ... אבל יש פרשנים שהסבירו זה שני תיאורים אבל התיאורים האלה שונים, הם לא אומרים את אותו הדבר. עכשיו נעשה שנייה הפסקה מתודית, בסדר? ונסביר מה עומד מאחורי הדברים האלה. כמעט כל הפרשנים הקלאסיים עד המאה שנים האחרונות הולכים בשיטה של רש"י, בשיטה של רמב"ן ואומרים יש כאן, אין פה סתירה, מיישבים אותה או בדרך הזאת או בדרך הזאת. מי שרוצה רשימה אני יכולה לתת לה רשימה של מי אומר מה, בסדר? ואז מגיעה הפרשנות המודרנית. בתוך הפרשנות המודרנית מושג שאולי שמעתם אותו שנקרא ביקורת המקרא. מה עושה ביקורת המקרא?

כאשר היא מציגה בפניהן את התפיסה של ביקורת המקרא, היא עושה זאת באופן זהיר, מכיוון שמדובר בסוגיה רגישה חשובה לה לוודא שהבנות ישארו בשיעור לאורך כל ההסבר ושכל התלמידות נמצאות בכיתה:

שנייה, הפסקה. מי שנמצאת כרגע בשיעור חייבת להתחייב שהיא נמצאת בשיעור הזה 10 דקות הקרובות. למה אני אומרת את זה? כי אנחנו מציגים פה עכשיו מושג חדש, מושג שהוא קצת בעייתי ואם אנחנו רוצים להיכנס אליו... לא חייבים ללמוד אותו, בסדר? הוא לא בחומר של הבגרות, לא בחומר של שום דבר. זה משהו שאני רוצה ללמד אתכם. מי שרוצה להיות כאן עכשיו צריכה להתחייב שהיא נשארת בכל ה-10 דקות של ההסבר אחרת תשמעו חצי הסבר.

היא מסבירה את העקרון שעומד מאחורי תפיסת ביקורת המקרא:

מה עושה ביקורת המקרא? ביקורת המקרא אומרת אם יש לי שני דברים שהם סותרים, אין לי ברירה אלא להגיד מי שכתב את זה לא כתב את זה. לא יכול להיות ששני אנשים כתבו את סיפור בריאה, שכן-אדם אחד כתב שני סיפורי בריאה שונים זה לא יכול להיות. אז מי שכתב את זה לא כתב את זה. עכשיו זה שיטה עקבית שהולכת לכל אורך התנ"ך למעשה, ובמכל מקום שהיא מזהה סתירה היא תגיד יש פה שני כותבים. והשיטה הזאת הולכת ומתפתחת ועושה שיתופים ואומרת אוקיי, מי שכתב את זה, את זה, את זה ואת זה יש לו תפישת עולם משותפת ומי שכתב את זה, את זה ואת זה יש לו גם תפישת עולם משותפת ובואו נזהה איפה העקבות של הכותב הזה ואיפה העקבות של הכותב הזה. זאת אומרת בכל מקום שתמצא סתירה היא לא תיישב את הסתירה, היא לא תשאל איך יכול להיות שקורים פה שני דברים. כתובים פה שני דברים כי שני אנשים שונים כתבו ואז אין לך בעיה של סתירה בגלל שאני אמרתי משהו ואת יכולה להגיד משהו וזה לא סתירה. זה שני דברים.

מיד לאחר ההסבר על ביקורת המקרא היא מבקשת מהתלמידות להגיב לתפיסה זו בהקשר להנחות היסוד הדתיות שסותרות את ביקורת המקרא, ולאחר מכן מחדדת את הסתירה בין העמדה של ביקורת מקרא לתפיסה הדתית:

**המורה:** אחרי שאמרנו את זה מישהי יכולה להגיד לי מה הבעיה עם התפישה הזאתי? למה, מה, איזה הנחות יסוד היו בדברים שאמרתי שהופכים את התפישה הזאתי לקצת בעייתית בפרשנות תנ"ך?

**תלמידה:** אנחנו יהודים,

**המורה:** ולכן?

**תלמידה:** אנחנו יודעים שה' נתן למשה את התורה

**המורה:** יפה. אז מי ששמה לדברים שאמרתי בדיוק אני אמרתי שבשביל, בשביל לקבל את ה... ההסבר הזה הוא אומר מי שכתב את זה לא כתב את זה. אבל אומרת אביגיל בצדק אנחנו לא מאמינים שמישהו כתב את זה אנחנו מאמינים שהדברים נמסרו למשה על ידי הקדוש ברוך הוא. זאת אומרת יש לנו, אין לנו בן-אדם שכותב ובן-אדם שכותב, הכל נכתב על ידי הקדוש ברוך הוא. אז מה אנחנו, אז בוודאי שאנחנו לא יכולים לקבל את זה שמישהו כתב את פרק א' ומישהו כתב את פרק ב', שניהם נכתבו על ידי הקדוש ברוך הוא. בסדר? הבעיה ברורה? בסדר? אז השאלה מה אנחנו עושים עכשיו. אני יכולה להגיד לכם שמחוץ לכותלי בית המדרש, בסדר? בעולם בחוץ התפישה הזאתי של ביקורת המקרא היא התפישה שכולם מפרשים לפיה. תלכו לספרי הלימוד של תיכון חילוני וזה מה שתשמעו. על פרק א', פרק ב' תשמעו שזה מקור א' וזה מקור ב', בסדר? נותנים לזה שמות למקורות.



אבל אנחנו בבעיה עם זה כי אנחנו אומרים רגע, אולי זה מתחפש כמקור א' ומקור ב' אבל באמת זה הכל נכתב על ידי הקדוש ברוך הוא אז מה, איך אני, מה אני עושה עם זה?

בנוסף חשוב להציג גם את הגישה של הרב ברויאר שמציעה תפיסה שמאמצת את ההבדלים בעולים בביקורת המקרא אך נותנת להם הסבר שמיישב את הקושי הדתי:

**המורה:** אז באמת דרך אחת לעשות ולהגיד בסדר אתה חושב ככה ואני חושבת כמו רש"י ורמב"ן. אבל יש עוד דרך אחרת והדרך הנוספת היא להגיד באמת יש כאן סתירה, באמת יש כאן שני סיפורים שונים אבל הפתרון זה לא להגיד מישהו כתב את זה ומישהו כתב את זה אלא להגיד הקדוש ברוך הוא כתב לנו פה שני סיפורים שונים, שני סיפורים מקבילים.

ואז אנחנו נשאל למה הקדוש ברוך הוא סיפר לנו שני סיפורים שונים?

**תלמידה:** כי כל, כל סיפור בא להעביר רעיון אחר?

**המורה:** מצוין, נכון. אחרי שאמרנו את זה, כל סיפור מנסה להעביר רעיון אחר מה השלב הבא שאנחנו צריכים לעשות?

**תלמידה:** מה הרעיון שכל סיפור מנסה להביא.

**המורה:** מה הרעיון שכל סיפור מביא לנו. ואני אגיד עוד משהו, לא מספיק להגיד רק מה כל סיפור מביא לנו אלא צריך גם להבין למה הסיפורים האלה לא יכלו להתקיים בסיפור אחד. למה הוא בלבד אותנו ככה? למה הוא היה צריך להגיד לנו שני סיפורים שיש רק מציאות אחת? בסדר? וזה מה שאני רוצה שאנחנו נראה עכשיו. בוא נסביר לכן מה אנחנו רוצות לעשות עכשיו. אני עכשיו העליתי לכם לכלאסרום קטע מתוך ספר מאוד מאוד חשוב שכתב אותו הרב ברויאר. הרב ברויאר לקח את התפישה הזאתי של ביקורת המקרא ואמר רגע יש פה איזשהו, יש פה איזשהי נקודה. עד, עד, עד אליו כמעט כולם נלחמו... לא כולם. כמעט כולם, בסדר? כולם בעולם הדתי נלחמו, אמרו לא, זה לא אצלנו, אנחנו לא מעוניינים, אנחנו פשוט לא מסכימים עם התפישה הזאתי, שלום וביי. בא הרבה ברויאר ואמר רגע, יש פה, יש פה איזשהו משהו שאולי, אולי יכול לגלות לנו איזשהו תובנות מאוד משמעותיות בלימוד התורה שלנו והוא לוקח את התפישה הזאתי ואומר כן יש פה שני סיפורים מקבילים, זה לא אותו סיפור. יש פה סתירה אבל בניגוד לביקורת המקרא שתגיד מה קרה? למה יש כאן סתירה? כי הכניסו שני סיפורים שהם לא אותו סיפור אומר הרב ברויאר לא, זה סתירה בכוונה. הקדוש ברוך הוא בכוונה.... יש כאן שני סיפורים סותרים אבל, זה בכוונה ככה. ועכשיו בוא אנחנו נקרא את ה, את הקטע הזה מתוך הספר של הרב ברויאר ונשאל מה הכוונה, בסדר? מה הערכים האלה, מה הרעיונות האלה, כמו ש, כמו שמתת אמרה איזה רעיון עומד מאחורי כל אחד מהסיפורים האלה ולמה הסיפורים האלה לא יכלו לבוא בסיפור אחד.

למרות גישת הנוכחות המשמעותית בגישת האינדיבידואליזם בהוראה של המורה נעמי, היא מסמנת גבולות ברורים, ומבדלת את עצמה מגישות פרוגרסיביות רדיקליות. יחד עם הרצון לשמור מצד אחד על מרחב פתוח חשוב לה להנחות את הדיון באופן מסודר ולתת לשיעור קו ברור:

יש אפשרות לתת דיון מאוד פתוח ושכל אחת בעצם יכולה לשאול, להתחיל מהשאלות שלהן, להתחיל ולקרוא את הפסוק ואז. את ראית? אפילו בלי שאני אמרתי הן ישר מרימות את האצבע וישר רוצות לשאול על הפסוק וזה בכלל לא מובן מאליו וזה מאוד מרשים. כי זה הרגל פה בבית הספר הזה, זה כל השיעורים ככה. אתה מתחיל בזה שאתה תשאל את השאלות שלך ויכול להיות שעל חלק מהאלות אני

לא אענה, אני לא יכולה. גם כי לא תמיד אני יודעת את התשובות לשאלות וגם לפעמים מהלך השיעור לא מוביל לשם. אבל זה מתחיל תמיד משמה. ואני אתן את הכלים להחזיק את הסדר של השיעור כדי שהשיעור לא ילך לאיבוד למרות שהוא נורא נורא פתוח, בסדר? הדיון נורא נורא פתוח אבל בסוף יעלו על הלוח המילים שהן צריכות להחזיק בראש בשביל המשך השיעור. הדיון הוא מאוד פתוח אבל בסוף יש להן בדף מקום למלא את הרובריקות שהן צריכות בשביל להחזיק את כל הדיון כולו. כי יש בנות שזה מאוד קשה להן, אפילו אם הן נהנות מהדיון הפתוח מאוד קשה להן אחרי זה לאסוף את זה לאיזשהו מסקנה כי זה קשה.

היא לא מזדהה עם הוראה שבה הכל פתוח ואין גם אמירה למורה:

כשאני לומדת כלומדת אני לא כל כך נהנית משיעורים שהם פתוחים מידי, אני לא נהנית מזה. אני נהנית שמי שמלמד אותי אומר לי מה הוא חושב. ואני כאילו אני כאדם דתי זכותי להסכים או לא להסכים עם מה שהוא אומר. אבל אני לא נהנית... יש כאלה, יש כאלה שמלמדים ככה, נכון? יבואו נפתח את כל השאלות, נחשוב יחד. אני לא אוהבת את זה. וכשאני לא אוהבת משהו אז אני בדרך כלל לא עושה את זה.

בנוסף, יש לה גם ביקורת על תפיסות פלורליסטיות ופוסט מודרניסטיות שמובילות לעמדה המצדיקה כל דעה ולא מאפשרות לברר אמת מסוימת:

באופן כללי יש לי בעיה בתחום הזה, אני אומרת לך את האמת, כי השיח הפלורליסטי הוא מאוד קשה לי. הוא מאוד מאוד קשה לי. אני לא מבינה אותו עד הסוף, אני לא מבינה איך אני יכולה להגיד שאני חושבת את זה אבל אני חושבת שגם מה שאתה אומר הוא נכון. לא, אני חושבת את זה כי אני חושבת שמה שאני אומרת זה נכון, אני חושבת שמה שאתה אומר זה לא נכון. אין לי בעיה שתחשוב לא נכון, אתה יכול לחשוב לא נכון אבל אני זכותי להגיד שזה לא נכון. אני חושבת שזה לא נכון. אני לא, אני לא עד הסוף השיח הפלורליסטי הזה. זה לא, הוא לא, לא לגמרי ברור לי. אבל... וזה מה שאני גם, ככה אני גם מלמדת. זאת אומרת את לא חייבת להסכים איתי אבל אני יכולה להסביר לך למה אני חושבת

**לסיכום** החלק על האינדיבידואציה במעשה ההוראה, ניתן לומר כי רק אצל שני מורים, הרב חננאל והמורה נעמי, גישת האינדיבידואציה באה לידי ביטוי באופן משמעותי בהוראה, תוך עידוד אמיתי ללימוד עצמאי וביקורתי של התלמידים. זאת למרות שכל אחד מהמורים מגיע מרקע אידאולוגי שונה מאוד מבחינה דתית ומציג מודל שונה ליישום תפיסת האינדיבידואציה בהוראה. כמו כן קיימת בדרך ההוראה שלהם מערכת יחסים שונה בין גישת האקולטורציה לגישת האינדיבידואציה. בעוד הרב חננאל הוא בעל תפיסה דתית שמרנית ותפיסת אקולטורציה דומיננטית, המורה נעמי היא בעלת תפיסה ליברלית וגישת האקולטורציה בעבודתה מינורית באופן יחסי למורים האחרים.

ניתן לראות כי בראיונות הרב חננאל מציג את שתי התפיסות האקולטורציה והאינדיבידואציה כעומדות זו לצד זו באופן הרמוני, אך הממצאים בתצפית מביאים לידי ביטוי בעוצמה את המתח הקיים בין התפיסות השונות. מצד אחד השיעור של הרב חננאל מבוסס על לימוד עצמי של התלמידים, עיון עצמאי במקורות

הראשוניים ודיון ער עם התלמידים. אך מן הצד השני, הרב חננאל בחר מראש את המקורות ללימוד ומנתב את השיעור באופן שיתאים למטרותיו ותפיסתו הדתית.

בניגוד לרב חננאל האידאולוגיה הדתית הליברלית של המורה נעמי משתלבת באופן הרמוני עם הנחות היסוד של תפיסת האינדיבידואליזם. הערך החשוב ביותר מבחינתה בלימוד הוא הערך של לימוד כנה שחותר להגיע להבנת המשמעות של פשט הכתובים, גם כאשר עולות קושיות ושאלות קשות על אחדות הטקסט. ניתן לראות שלמורה נעמי חשוב לאזן בין גישת אקולטורציה לגישת האינדיבידואליזם, לא מטעמים דתיים אלא מטעמים פדגוגיים. היא שומרת מצד אחד על מרחב פתוח אך חשוב לה להנחות את הדיון באופן מסודר ולתת לשיעור קו ברור.

### **3.3.3 סוציאליזציה במעשה ההוראה**

כל המורים שמלמדים לבחינת הבגרות, שבעה מתוך עשרת המורים המשתתפים במחקר, משלבים באופן משמעותי את אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה שלהם. ככל שאוכלוסיית התלמידים מגיעה מרקע סוציו-אקונומי נמוך יותר כך המחויבות של המורה להצלחת תלמידיו בבגרות עולה וכך גם הדומיננטיות של אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה. המורים תופסים את ההוראה לקראת מבחני הבגרות כחובה וכחלק משמעותי מהמנדט שהם מקבלים כמורים לתנ"ך בחמ"ד. המתח בין אידאולוגיית הסוציאליזציה לאידאולוגיית האקולטורציה מתבטא בשני אופנים שונים. האחד, מנכיח את המתח הפערים בין האידאולוגיה הדתית של המורים לזו של תוכנית הלימודים. והמתח השני, מתבטא בפער בין הרצון להנחיל ערכים, לצורך לעמוד ביעדים של תוכנית הלימודים וההכנה לבגרות. מתח זה בא לידי ביטוי בעוצמה אצל המורים המלמדים במקיפים הדתיים.

### **המתחים על רקע אידאולוגי**

מתחים על רקע אידאולוגי קיימים בשתי הקצוות על הרצף האידאולוגי-דתי, כפי שניתן לראות בשיעורים של המורה אביטל, המורה רחל והמורה נעמי. המורה רחל והמורה נעמי בוחרות להתמודד עם המתח באמצעות הצגתו באופן גלוי בפני התלמידות.

אצל המורה אביטל הצורך להכין לבגרות מחייב אותה לשלב בשיעור את החומרים הנמצאים בתוכנית הלימודים. המורה אביטל מסבירה כי לו תכנון תוכן השיעור בשיעור על "יוסף ואחיו" היה נתון לבחירתה המלאה היא הייתה בוחרת בפרשנים אחרים, שונים מאלו המובאים מתוכנית הלימודים ומשרתים טוב יותר את המהלך הרעיוני אותו היא רוצה להעביר בשיעור. היא לא מזהה בתוכנית הלימודים הגיון מתודי רוחני הקושר בין כל הפרשנים המובאים שם :

*אני רואה שם רשימת הפרשנים, אני לא רואה שם את המהלך המתודי כאילו של, הרוחני כאילו שהם רוצים להוביל שם בהכרח.*

בנוסף היא מסתייגת מהצורך של תוכנית הלימודים להביא מקורות שמותחים ביקורת על כך שיעקב העדיף את יוסף על הבנים האחרים ולו הייתה לה אפשרות היא הייתה בוחרת מקורות אחרים:

...אני לא מתווכחת עם חז"ל, זה ברור לי שצריך אדם שלא לשנות בין בניו אבל זה שיש לי את המקורות האלה שיכול להיות שאם אני הייתי בונה מהלך ממקום ריק לגמרי, בלי שום אתר אולי לא הייתי מביאה את זה לא כי אני לא מסכימה עם חז"ל אלא כי זה לא היה מהלך שאותו הייתי רוצה להראות.

מכיוון שהיא מחויבת לתוכנית הלימודים היא מביאה את המקור לשיעור, אך מפתחת מהלך שמרכז את הביקורת כלפי יעקב, כפי שאפשר להבחין במהלך האחרון של השיעור:

שאת מסתכלת פה על הכתונת פסים, אוקיי? כשהם... האתר הולך לשם, כאילו אל תעדיף בן אחד על פני הבן השני, כאילו זה לא בסדר כתונת פסים, זה האתר. אני פה מרגישה, בסדר אני מביאה את זה אבל אני חושבת שיש פה אמריה חינוכית שצריך להגיד אותה, זאת אומרת גם אם אתה אוהב ילד אחד יותר אתה לא מראה פנים, כאילו זה, אני מביאה את זה. אבל אני כן חשוב לי להביא שיש פה משהו מעבר לזה.

גם המורה נעמי מסתייגת לעיתים מתוכנית הלימודים על רקע אידאולוגי אך מהכיוון הליברלי, כפי שנראה בהרחבה בחלק הבא על האינדבידואליזם.

אצל המורה רחל המתח קיים כאשר היא נאלצת להתאים את השיעור לתוכנית הלימודים למרות הביקורת הרבה שיש לה כלפי התוכנית מבחינת הרמה ותכנים רבים שאינן נמצאים בה. בראיון לאחר השיעור על "גניבת הברכות" היא מרחיבה על המתח:

יש בעיה בתוכנית לימודים. פעם היה לנו בפרק הזה מיליון מפרשים, רש"י שהסביר מה סיבת העיוורון, האם זה משהו מהותי, אולי זה דמעות המלאכים זאת אומרת משהו של קדושה דווקא כלום, כלום, כלום, הבנות פה, בעצם השיעור מיועד לשום דבר, טיק טיק ללמד וגמרנו את השיעור. זה עיקרו אותו, באמת, אין פה משהו מאתגר בכלל בחומר. זה פרק שמראש אני יודעת שפחות 5 שיעורים אני אפילו לא מתחילה לדבר עליו. כל התוכנית לימודים היא 3 שיעורים, רק לקרוא את הפסוקים פה זה שני שיעורים, מה זה 3?

המורה רחל לא מסתירה את המתח במהלך השיעור, ומעלה אותו בצורה מפורשת מול התלמידות, מספר פעמים בשיעור. היא מותחת ביקורת ישירה על התוכנית ומבטאת את התסכול שהיא חווה אודות פירושים מסוימים שהיא רוצה להוסיף ואינה יכולה. כך כאשר היא רוצה להמשיך ללמוד את פירוש הרמב"ן אך היא מתנצלת שלא תוכל לעשות זאת מכיוון שפירוש זה אינו נמצא בתוכנית הלימודים:

הלב שלי כואב אני חייבת לשתף אתכן, ממש יש לי כאב לב על הרמב"ן שהורידו, חותכים לנו בעריכה, הרמב"ן אם היו ממשיכים בו עוד ועוד, אתן לא צריכות אותו לצערי בבגרות.

## בין הנחלת ערכים להכנה לבחינת הבגרות

סוג שני של מתח מתבטא בצורך להתקדם בלמידה בקצב מהיר ולהיצמד לתכנים של התוכנית על מנת לעמוד ביעדי בחינת הבגרות, מול הרצון להרחיב בסוגיות "מהותיות" ולגלוש לתכנים שהם מעבר להכנה לבחינה. המתח קיים אצל כל המורים, אך כפי שנראה ממצאי המחקר המתח העז ביותר נמצא אצל המורים המלמדים בבתי ספר מקיפים. שם עליהם להתמודד עם הפער בין דרישות תוכנית הלימודים ובין היכולות הנמוכות והצרכים המיוחדים של תלמידיהם. המורים מבינים שתוכנית הלימודים אינה מותאמת לתלמידים שלהם, אך עם זאת הם מחויבים ורוצים בהצלחת תלמידיהם בבחינת הבגרות המהווה כרטיס כניסה לחיים הבוגרים.

המורה שלמה בונה את מהלך השיעור על חומר הלימודים לבגרות. בנוסף לכך הוא מארגן את החומר הלימודי במצגות באופן שיאפשר לתלמידים לזכור לשנן ע"מ להצליח בבחינה. במהלך השיעור המורה שלמה מרבה להזכיר לתלמידים את הבחינה וכיצד הם אמורים להתכונן אליה, והם מתרגלים שאלות בגרות. כך בשיעור על פרקי הבריאה בבראשית, המורה שלמה מקרין על הלוח מצגת עם טבלה המסכמת את הנלמד בשיעורים האחרונים על בריאת העולם. הוא מסביר לתלמידים על מטרת השימוש במצגות:

*לבגרות אתם תקבלו ממני רק מצגות. זה מה שיש פה הרבה פרטים, אנחנו לא נוכל לזכור הכל... מבחינתי זה כל מה שאתם צריכים לראות למבחן ביום שישי... המצגות זה הטכניקה שנלמד איתה לקראת הבגרויות, יש לך בפלאפון, אתה פותח את הפלאפון יש לך את המצגת.*

הוא מסביר כיצד הוא מהמר מראש על החומר שנראה לו שישאלו בבחינת הבגרות:

*למשל הבריאה זה דבר שהוא הכי אלמנטרי, זאת אומרת שאני מאמין גם ששואלים עליו הרבה בשינויים וזה לא כזה בשמיים. את מבינה? את רואה בשקף אחד אחרי שלימדתי אותם את זה כי את השקף שהם ידעו לימדתי אותם לאט ועברנו על כל שינוי. ואז אני חושב שזה דבר חשוב. אחר כך, למשל עכשיו בסוף השיעור לגעת ולאכול, מאוד חשוב לי שהם יבחינו. בגדול נכנס פה כמעט הרוב רש"י... לא נכנסתי פה עם פרשנים אחרים.*

ולאחר השלמות של פירושים לבגרות על סיפור בריאת העולם ומסביר שוב את ההיגיון של אופן הלמידה:

*עכשיו אנחנו נכנסים לכל מיני פרטים קטנים, עכשיו אני כבר מזהיר אתכם אני מלמד את הכל, אין מצב שאני מלמד את הכל. אנחנו לא נספיק את כל הפרשנים שאתה צריך לדעת. מראש אני מלמד מה שעבדכם הנאמן מהנסיון שלו עשרים שנה, שהוא יודע שגם המבחנים חוזרים עליהם וגם הם חשובים. בסדר? אתם צריכים לסמוך עליי.*

באמצע השיעור הם עוברים על שאלת בגרות ועונים עליה ביחד. כאשר נושא ההכנה לבגרות נמצא על פני השטח לאורך כל השיעור:

*כל זה שאלות של פרשנים, שלחתי לכם שאלת בגרות אתמול? מה שאנחנו נעשה כל שיעור, כדי שנוכל להכיר את שאלות הבגרות, כולם עוברים על מאה. אני כל הזמן אשלח לכם שאלות בגרות.*

ואז אתם תדעו. כל מה שאנחנו מדברים אנחנו מדברים בגרות. עם כל הכבוד ללימוד בסופו של יום אנחנו צריכים לגשות לבגרות. בסדר? עכשיו אני לא אוציא אתכם ראש ישיבה מהשיעורים האלה.

במהלך השיעור ניכר המתח שקיים בין תפיסות האקולטורציה לסוציאליזציה. מתח זה קיים אצל המורה שלמה, שעומד מול הפער בין דרישות תוכנית הלימודים ובין היכולות והצרכים של התלמידים שלו:

התנ"ך היום במה שהוא נותן עכשיו מה הוא עכשיו צריך את הפרשנים האלה? מה, מה הוא צריך כאילו? הוא לא יודע לפתוח, הוא לא יודע לקורא טקסט אז את רוצה לתת לו רמב"ן? את רוצה לתת לו רש"י? את רוצה לתת לו רד"ק?

ובצורך להעניק לתלמידים ידע בסיסי שחסר להם:

...כאילו הם צריכים להבין מה זה קודם כל גן עדן, יש להם כל מיני דברים, פסיפס כזה, אין להם תמונה כוללת. הם למדו פעם, הם לא יפתחו תנ"ך לבד. זה לא משהו שהוא יכול לפתוח ולהבין תנ"ך אז כאילו מה שאני אתן לו זה ייתן לו. עכשיו שוב, בקטע הזה אני גם קצת מיואש אבל אני אומר טוב... מה שאני אתן, מה שאני יכול לתת בשעות שלי אני אתן.

הוא מבין שתוכנית הלימודים אינה מותאמת לתלמידים שלו, אך עם זאת הוא מחויב ורוצה בהצלחת תלמידיו בבחינת הבגרות שמהווה כרטיס כניסה לחיים הבוגרים:

**אני לא יודע אם בגרות בכלל זה דבר טוב להם.** אבל בגלל שאני רוצה מאוד שהם יעברו את זה כדי שהם יהיו קיימים בגלל שכל החברה עושה בגרות. את מבינה? כאילו זה כרטיס כניסה לחיים שלהם. מי שאין לו בגרות, אני גם אומר להם אין לכם בגרות אתה לא שווה כלום.

המתח הפנימי שקיים אצל המורה שלמה מופיע גם בשיעור כאשר התלמידים שואלים שאלות מהותיות על בריאת העולם וחטא אדם הראשון ורוצים לגלוש מעבר לחומר של הבגרות, והוא נקרע בין הרצון להמשיך לשוחח איתם ובין הצורך להתקדם. ניכר בשיעור כי המורה שלמה לא משאיר את המתח אצלו והוא משתף בתסכול את התלמידים:

**תלמיד:** אז עוד לא היה את האיסור כשהוא חטא, אז איך היתה לו אפשרות לחטוא?  
**המורה:** מלך, איזה מלך אתה. אמרתי אתה בגללך אתה הורס לי את השיעור כי אתה מקדם אותי והורס לי. כאילו ברמה העקרונית אני צריך להביא רק חומר לבגרות. טוב? זה מה שמעניין אותי, ככה גם יבדקו אותי בתוצאות... מצד שני אני לא יכול להשאיר אותך ככה עם שאלה כזאת. בסדר? אז אני מציע לך קודם לעשות בגרות של חמש יחידות ואח"כ לעבור לישיבה. בקיצור שאלה מצויינת. התורה נבראה לפי חז"ל לפני העולם. התורה היא נצחית...  
מה עשו עד שקיבלו תורה? אברהם אבינו למד תורה?  
**תלמיד:** רגע אז אם התורה נבראה לפני אז לא הייתה להם בחירה חופשית.  
**המורה:** גם אחרי שנבראה התורה יש לך בחירה חופשית. אל תעיז להעלות לי עכשיו את הסוגיה הזאת כי אתה תעלה לי את הנהגות וזה לא כדאי. קיצור זה שאלה מפוצצת מה שאתה אומר, אבל מה נעשה? מה השעה? וואי, איך עבר כ"כ מהר.

טוב שישים שניות, אתם מכירים את התוכנית הזאת שישים שניות? בגלי צה"ל כל פעם יש תוכנית כזאת על משהו שישים שניות. אז אני אעשה את זה קצר.

ניתן לראות שלמרות הדמיון הרב באתגרים החינוכיים של המורה שלמה והמורה תהילה, נראה כי קיימים הבדלים ביניהם על הציר בין האידאולוגיות. בעוד המורה שלמה בוחר להקדיש חלקים גדולים בשיעור להנחלת הערכים ולמענה לשאלות התלמידים, המורה תהילה נצמדת לתוכנית הלימודים. גם אצל המורה תהילה קיים מתח בין האידאולוגיות האקולטורציה והסוציאליזציה, מתח הנובע מתסכול בין רמת הקושי בבגרות לצרכים של התלמידות, והניסיון לתמרן בניהם. המתח בין התפיסות השונות בא לידי ביטוי בפער בין הרצון העז והפירוט הנרחב של מטרות של ההנחלה ואקולטורציה, לזמן המועט שהיא יכולה לממש את המטרות הללו בשיעור:

אני יכולה להגיד שאין מציאות של שיעור בלי שזה מתחבר למשהו שהוא שלנו. זאת אומרת זה גם מוטו שלי ... גם כמדריכה, גם כרכזת, גם. אם אני לא רואה הרלוונטיות לחיים שלי אין טעם ללמוד, זה לא. זה תורת חיים. אם זה לא משהו שהוא מתחבר למה שקורה איתי היום, מה שיקרה איתי מחר ולמה שקורה בעולם.

היא מתארת את החוויה הבסיסית שהיא נמצאת בה בשיעור של ויתור מתמיד והתקדמות איטית בשיעור: זאת אומרת אתה כל הזמן, אתה כל הזמן עסוק בויתורים, כל הזמן עסוק בויתורים... אתה מלמד טק טק טק בשביל הציונים בבגרות... היה פער. אני תכננתי 10 דקות לגמור את הסיפור הזה של פרק ד' ולעבור לפרק י"א. אנחנו גם ככה באיחור בחומר.

היא מתארת את התסכול הנוראי שהיא חווה סביב המתח בין האידאולוגיות:

אני הולכת ללמד תנ"ך מוציאה לו את כל הרוח, כאילו. אני עכשיו גמרתי עכשיו להכין חוברת על בראשית, פרויקט של הקיץ שלי היה. היא בלי רוח, היא בלי רוח, בסופו של דבר אתה אומר לעזאזל. אבל אם אני רוצה שתלמידות שלי יגיעו מוכנות לבגרות. יש לי כיתה חלשה באמת, אין דברים כאלה, אין דברים כאלה.

אך בעוד המורה שלמה בוחר להקדיש חלקים גדולים בשיעור להנחלת הערכים ולמענה לשאלות התלמידים, המורה תהילה נצמדת לתוכנית הלימודים, השיעור מתנהל בליווי חוברת שהמורה תהילה הכינה מראש ללמידה. החוברת חוסכת מהתלמידות את הצורך לסכם בשיעור ומתרכזת בהכנה לבגרות בלבד:

החוברת זאת התוצאה מזה ששנה קודם לימדתי באולפנה בנות של כיתה מב"ר, בקטע של לסכם הם לא שם. הם לא שם. אני אגיד להן לסכם הן לא יסכמו כלום או ששעתיים יכתבו כותרת, יחפשו באיזה לורד לשים את הקו מתחת. פשוט רציתי, שאין לי הרבה שעות אז רציתי להתייעל. אז הבנתי שהפתרון

של החוברת שהוא המינימום, אין בו מילה אחת שלא קשורה לבגרות. טיפת הרחבה אין בה לצערי הרב מאוד.

השיעור של המורה תהילה עוסק בפרק יא בבראשית, נושא השיעור הוא סיפור "מגדל בבל". השיעור בנוי על חומר הלימודים בבגרות, ומלווה באמצעות חוברת שמלווה את הלמידה ומסייעת לתלמידות לעקוב אחרי חומר הלימודים לבגרות, החומר הרלוונטי נמצא בחוברת, במבנה של שאלות ותשובות אותן אמורות התלמידות למצא בהתאם לחומר שנלמד בשיעור.

המורה תהילה מלמדת שיעור בנושא של "מגדל בבל", אך בפועל חלק לא קטן מהשיעור מוקדשים לחזרה על השיעור הקודם על קין והבל (לתצפית המלאה עיין בנספח ז). בתוכנית הלימודים יש מעבר מפרק ד' המספר על קין והבל היישר לפרק יא' לסיפור המבול, תוך דילוג על סיפור נח והמבול. תוכנית הלימודים יוצאת מנקודת הנחה שהתלמידים מחזיקים בידע בסיסי שנלמד בשנים מוקדמות יותר ולכן יש דילוג על חלקים גדולים.

המורה תהילה מתארת את הפער שקיים בתוך החמ"ד :

הפרדוקס הוא שככל שהתלמיד לומד במקום אליטיסטי יותר ושהוא חכם יותר, שהוא בא מרקע תורני יותר יש לו יותר שעות תנ"ך וככל שתלמיד רמתו נמוכה יותר וסוציאקונומי נמוך יותר יש לו פחות שעות תנ"ך. את מבינה? ואת אומרת ליי"א-י"ב לפתוח תנ"ך. עכשיו את רואה את זה, את תגידי להם לפתוח את בראשית הן לא יפתחו ככה, הן יכולות לפתוח מאמצע התנ"ך ולהתחיל לחפש את בראשית. כאילו זה משהו שהוא, שילד שלנו בכיתה א' יודע לעשות אותו.

במקרה של התלמידות של המורה תהילה, הן חסרות את הידע ולכן מעדיפה ללמוד פחות לעומק אך להעניק לתלמידות את הידע ורצף סיפורי :

כשאני עושה שיקולי רווח והפסד עד שאני מצליחה קצת לרכז אותן ואסוף אותן ואני מדברת איתן על התורה ועל שמות ועל מעמד הר סיני ושבע מצוות בני נוח ודברים אוניברסליים וזה איפה אני, איפה קין, מי זוכר בכלל. לא כולם יידעו על חטא אדם, חטא עץ הדעת, את מבינה? מישהי שם אמרה שהאדם הראשון החטא שלו היה רצח... אני תמיד ככה מתווכחת עם מורים שמלמדים חודש וחצי את הבריאה כי אי אפשר לא ללמד את הבריאה. חודש וחצי, זה מאוד מאוד משמעות, אברהם אבינו. אמרתי הכל טוב אבל אם לא יזרקו את יוסף לבור איך, מה פתאום, איך הן יתחילו את כיתה ח'? איך בני ישראל הגיעו למצרים אם יוסף לא נזרק לבור?... כאילו מה? נוח אין, אין נוח, אין בגרות. אז אני היו שנים שהייתי באה יותר שעות שלא היה דבר כזה... שאני לא מלמדת את הכל. גם קוראת, קוראת מה, אחרת אין להן את זה, לא מכירות. היום אני יודעת שאין לי זמן ובחוברת שעשיתי עשיתי להן סיכומים על הפרקים של מה. אני אעבור על זה.

במהלך השיעור היא מבקשת להשלים בקצרה את סיפור נח והמבול, היא שואלת את התלמידות שאלות ידע בסיסיות והן מתקשות לענות, ומבלבלות עם עובדות מסיפורים אחרים :



**המורה:** בואו נדבר עליו. מי היה נח? מה זה תיבת נח? מי זה שם חם ויפת?

**תלמידה:** הילדים של נח

**המורה:** מצוין

**המורה:** מי זה נח מה הסיפור שלו?

**תלמידה:** הוא זקן שבא בימים

**המורה:** זה אברהם, מי זה נח? אומרת חדוה, היו לו 3 ילדים. שם, חם ויפת. מה הסיפור שלו? מה

קרה שם? שמעתם את השם הזה?

**תלמידה:** היה מבול

**המורה:** אז רעות אומרת שהיה מבול. מה זה מבול? בואו נעשה סדר

בדומה למה שמתרחש בשיעור של המורה שלמה, התלמידות מתעניינות בשאלות ראשוניות על הסיפור

ואף תמימות וילדותיות, שאלות מקשות על המורה תהילה להמשיך בשיעור:

**תלמידה:** איך יכול להיות שנשארו עצים אחרי המבול?

**תלמידה:** איך היה להם אוכל?

**המורה:** הייתה קומה אחת של אוכל, קומה של בעלי חיים וקומה אחת של הבני-אדם.

**תלמידה:** אם נגמר, מה עושים?

**תלמידה:** אבל מה עם הזבל?

**תלמידה:** איך היה מקום לכולם בתיבה?

**המורה:** זה היה ענק

**תלמידה:** אין מצב שאנשים חיים עד גיל כזה, אני רוצה לראות בעיניים שלי

**המורה:** מאחרי חטא אדם וחווה הקב"ה גזר שיהיה חטא מוות בעולם. 120 בימי משה.

**תלמידה:** מי הילדים של אדם וחווה? היו לו רק בנים נכון?

**המורה:** לפי הפשט, לפי המדרש לכל בן נולדה תאומה

המורה תהילה מסבירה שהחסד הלימודי הוא מתמשך לאורך שנים:

בכיתה ז' זה לא ברור מאליו שהיא יודעת מה זה פרק, מה זה ספר, מה זה פרק, מה זה פסוק, מה זה סוף פסוק. אני לא מדברת על אתנחתא... אני מדברת בכלל על המקום הזה, על מינימום. נעשה מבחן מיומנות פשוט, פתחי פרק, ספר זה, פרק א' ורשמי את המילה האחרונה בפרק, תרשמי את ה, תעתיקי את פסוק י"ג. לזהות מספרים, תנייך של מספרים זהו ואז איבדנו את זה, בכלל לא יודעת מה המספרים האלה. אני יושבת בכיתה י"א ובנות פעם ראשונה שומעות שזרקו את יוסף לבור, איזה שוק.

בנוסף קיימים קשיים שלא קשורים רק בידע בסיסי של הסיפור המקראי, אלא גם בהבנת הנקרא:

בת יכולה לכתוב לי במבחן מה זה "ויתאפק יוסף". זה מראה כמה הוא היה אנושי, שגם אדם כמו יוסף צריך ללכת לשירותים... שאלתי אותה מה זה " והוא ישופך, " מה זה? אז בת הצביעה ואמרה האדם יראה את הנחש מלמעלה והנחש יראה את האדם מלמטה. מאיפה היא לקחה את זה?

תשופי, תשופך עליו. את לא מכירה את המילה תשופי? את רואה? את אשכנזייה יותר מידי. מה זה לשופך עליו? תשופי עליו איזה חתיך. במרוקאית זה לראות, אז ישופנו זה תשופי. אבל שם אנחנו נמצאים.

הקושי מול השפה המקראית בא לידי ביטוי בהבנת המילים בשיעור על סיפור "מגדל בבל", המורה קוראת את הפרק ושואלת על מילים קשות, חלק מתלמידות מתבלבלות עם מילים בעלי שורשים דומים:

**המורה:** מה זה נפוץ?

**תלמידה:** מנופץ, הרוס, שבור

**המורה:** מה זה דברים שהם נפוצים על כל הארץ? גרים בכל הארץ, מפוזרים.

**המורה:** מה זה יבצר? מה זה שנבצר ממני לעשות משהו? שאני לא יכולה לעשות משהו

**תלמידה:** מה הקשר? לבצור זה משהו אחר

**המורה:** לא לבצור ענבים

**תלמידה:** מה זה לבצור ענבים, אני בכלל לא יודעת.

**המורה:** מזה נבצרות?

**תלמידה:** מבצר

**המורה:** לא מבצר במו' אני מדברת על נבצר ב-ני

**המורה:** מה הכוונה בעונש שכתוב במילים "ויפץ אותם ה' על פני כל הארץ"

**תלמידה:** הוא רוצה לנפץ את המגדל, זה מה שכתוב "ויפץ"

**המורה:** מה שכתוב "ויפץ" הוא ניפץ את המגדל?

**תלמידה:** את האנשים

**המורה:** מה זה ויפץ אותם ה' על פני כל הארץ? הוא שבר את המגדל? הוא ניפץ את המגדל? בואו נתחיל ללמוד. נראה את כל הסיפור לאט לאט.

ועדיין היא מקפידה לשלב מסרים גם בזמן מועט כפי שניתן לראות בשיעור, כאשר היא משלבת מסר חינוכי על לקיחת אחריות, על רקע הניגוד של התנהגות קין:

אתן יודעות שאני תמיד אוהבת שאנחנו לא משאירות את הפרק שם, כל הקטע הזה של החטא של אדם הראשון והחטא של קין. אני כן לוקח אחריות ואני לא לוקח אחריות איפה זה פוגש אותי? כמה פעמים.. הערתי לנעה שתהיה בשקט, אז מה נעה אמרה? "זה לא אני", "זה לא אני, זה היא". הרבה פעמים קל לנו מאוד לזרוק את האחריות על מישהו אחר. "לא התכוונתי למבחן כי היה כך וכך" אחרתי כי היה כך וכך. ואני אומרת זה שלי, לא הגעתי למבחן קחי אחריות. תקומי שעתים קודם. בצבא זה לא מעניין את המפקדים. את צריכה להגיע בשעה מסויימת. הבת שלי במכינה קדם צבאית יש שם משטר חבל על הזמן. משטר מטורף. אחרו לדקה לשיעור השאירו אותם לישון על מזרונים. ולא בחדרים שלהם. דקה איחור... אז כל אחת תחשוב איפה אני לוקחת אחריות, על המעשים שלי, על משהו שאני עושה. הכי נח להפיל את זה על מישהו אחר. איפה זה פוגש אותי.

היא מסבירה עד כמה חשוב לה להכניס מסרים למרות שמדובר בחלק קטן מאוד מהשיעור:

זה ככה אני לא יכולה בלי זה, לפני אברהם אבינו אמרתי אני לא יכולה בלי משהו... עשיתי איזשהו הפעלה, איזשהו משהו של כמה דקות ככה קצת... אני בוחרת בפינצטה. זה לא בעיה, להשחיל משפט אחד או שניים בשיעור זה לא בעיה. אין בעיה באמת למורה לחבר את השיעור אל הבנות גם בשניים וחצי משפטים וזה חשוב...

אם אתה מתוכנן נכון אז אתה יודע, אתה לא יכול ללמד את פרשת העקידה בלי לתת רבע שעה על מה זה ה-DNA של עם ישראל, איך יכול להיות שבחור הולך למות? על מי? על אחרים? מאיפה זה מגיע המסירות נפש הזאת? ... אברהם אבינו, מה זה הדבר ש? מה .. אבינו בעולם? אתה לא יכול, באמת אי אפשר.

למרות שבמהלך השיעור לא ניכר כמעט ביטוי לתפיסת האינדיבידואליזם, היא נוכחת אצל המורה תהילה כתפיסה שחשובה לה, אך היא נדרשת להקריב אותה על מנת לממש אידאולוגיית הסוציאליזם. היא מסבירה כיצד הייתה מלמדת אם הייתה משוחררת מחובת הבררות:

אני חושבת שהייתי, אני חושבת שהייתי הרבה יותר לשה איתן, נותנת להן. לפעמים אני עושה את זה, אתה לא יכול שלא. אני יודעת מה? את מלמדת פרק ל"ז בבראשית את לא יכולה לתת להן לסמן רגע בואו נראה איזה מילים חוזרות פה ומה קורה ומה המילה החוזרת ... מה אתן אומרות, מה זה. אני עושה את זה אבל הייתי רוצה לעשות על כל פרק, זה היה הרבה יותר טוב. להוציא מהן, להביא להן את החומר גלם שנקרא פרק בתנ"ך ושהן. בוא נעשה 10 דקות אתה קורא בשקט ... שאלות, עולה לה משהו, לא עולה לה משהו, זה מעניין אותי הסיפור הזה, זה לא מעניין אותי הסיפור. מה היה שם, מה אני יכולה לשאול, מה לא מובן לי ... ושכל אחת תבחר לה איזה פרשן וננסה לנתח אותו ...

ובכל זאת היא מנסה לשלב גם מרכיבים מתפיסת האינדיבידואליזם ככל יכולתה בתהליכי הלמידה:

עכשיו היתרון של החוברת שהן חייבות למלא וזה מחזיק אותן. אני לא יודעת אם שמת אבל בנות אמרו לי רגע, מה לכתוב? איך ... הן יודעות שבלי זה הן לא יכולות... זה, עם זה הן צריכות להגיע לבררות, אין להן שום כלי אחר שיעזור להן. בניגוד לחוברות אחרות שמביאות את כל הפרשנות. יש מלא חוברות של סיכומים של פרשנויות אני לא אוהבת את זה, אני מתנגדת לזה הן לא צריכות ללמוד. את החוברת, חוברות של אליצור כאלה של שאלות ותשובות ופה הן חייבות לעבוד.

כך גם במהלך השיעור כאשר היא מנסה להקנות להן גם מיומנויות הבנה בסיסיות ביחס למבנה פירושו של רש"י:

היה חשוב לי לכתוב על הלוח ולהדגיש את העניין של תודעה של רש"י וחשוב לי שהן יראו שרש"י עקבי בפירוש שלו. דיברנו על זה גם באיכה והבל אחיך. זאת אומרת שיראו שיש פה איזשהו משהו... זה גם סוג של מיומנות.

היא מסבירה כי האופן בו היא נאלצת ללמד גובה מחיר על מהאמת הפדגוגית שהיא מחזיקה בה:

קודם כל אני חושבת שמבחינת האמת מבחינה פדגוגית זה פחות, זה פחות נכון, זה פחות מלמד, זה גם פחות מלמד את התלמיד להיות לומד עצמאי. זאת אומרת היה יותר קשה לפתוח פרק בתנ"ך ולקפוץ אליו אבל מצד שני אני אומרת אם אני לא אלמד אותן הן יגיעו לבגרות בלי שכל החומר אצלן. אין להן איפה, אין להן אבא לשבת איתו בערב ולהשלים את החומר או אח גדול או, אין, באמת, אין.

**לסיכום** החלק על הסוציאליזציה במעשה ההוראה, ניתן לראות כי כל המורים שמלמדים לבחינת הבגרות, שבעה מתוך עשרת המורים המשתתפים במחקר, משלבים באופן משמעותי את אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה שלהם. ככל שאוכלוסיית התלמידים חלשה יותר מבחינה סוציו-אקונומית כך המחויבות של המורה להצלחת תלמידיו בבגרות עולה וכך גם הדומיננטיות של אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה.

המורים תופסים את ההוראה לקראת מבחני הבגרות כחובה וכחלק משמעותי מהמנדט שהם מקבלים כמורים לתנ"ך בחמ"ד, אידאולוגיה זו נמצאת במתח עם אידאולוגיית האקולטורציה אצל רוב המורים שהשתתפו במחקר, ונחווית ככפיה חיצונית של המערכת.

המתחים על רקע אידאולוגי, קיימים בשתי הקצוות על הרצף האידאולוגי-דתי, אצל המורה אביטל, המורה רחל והמורה נעמי. המורה רחל והמורה נעמי בוחרות להתמודד עם המתח באמצעות הצגתו באופן גלוי בפני התלמידות.

סוג שני של מתח בין המורים לתוכנית הלימודים, מתבטא בצורך להתקדם בלמידה בקצב מהיר ולהיצמד לתכנים של התוכנית על מנת לעמוד ביעדים לבחינת הבגרות, מול הרצון להרחיב בסוגיות "מהותיות" ולגלוש לתכנים שהם מעבר להכנה לבחינה. המתח קיים אצל כל המורים, אך כפי שנראה ממצאי המחקר המתח העז ביותר נמצא אצל המורים המלמדים בבתי ספר מקיפים. שם עליהם להתמודד עם הפער בין דרישות תוכנית הלימודים ובין היכולות הנמוכות והצרכים המיוחדים של תלמידיהם.

## פרק רביעי- סיכום ודיון

מחקר זה מבקש לתאר את אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בבתי ספר של החינוך הממלכתי-דתי העל יסודי בישראל. ולזהות מהן האידאולוגיות הדתיות וחינוכיות של המורים ואת ההשתמעות של מרכיבים אלה בדרכי ההוראה שלהם בפועל, בשיעורי התנ"ך.

בפרק זה אסכם את הממצאים העיקריים שעלו במחקר, ואדון בסוגיות המרכזיות הקשורות באופן ישיר לשאלות המחקר ולאידאולוגיות הדתיות והחינוכיות.

ממצאי המחקר חושפים את אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בבתי ספר של החינוך הממלכתי-דתי העל יסודי בישראל, המורכבים מהאידאולוגיות הדתיות וחינוכיות של המורים. במחקר עולה כי בבסיס האידאולוגיה הדתית קיימת עמדה זהה ביחס לתנ"ך אצל כל המורים, עמדה דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים בעמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך, היחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית והיחס לדמויות המקראיות. הבדלים אלו משתקפים בשלוש אוריינטציות עיקריות של אידאולוגיה דתית:

**אוריינטציית "ענוה פרשנית"** - אוריינטציית ההוראה הנובעת מהעמדה האפריורית של הלומד, כלפי התנ"ך המחייב ענוה והתבטלות כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. עפ"י עמדה זו אין ללומד סמכות לפרש את הטקסט אלא רק לחז"ל, ומשמעותה כי האמת האלוקית והפרשנית באה לידי ביטוי באופן שחז"ל מפרשים אותו.

**אוריינטציית "יושר וכנות פרשנית"** - באוריינטציה זו העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך באה לידי ביטוי במילים "כנות ויושר אינטלקטואלי", שמשמעותה גישה לטקסט ללא הנחות מוקדמות, גם לא אלו של חז"ל, ומתוך רצון להבין את דבר ה' כפשוטו.

**אוריינטציה משלבת** - באוריינטציה זו המורים אינם מציגים אידאולוגיה מגובשת ביחס לעמדה האפריורית כלפי הטקסט ולנושאים העומדים במחלוקת. והם נוטים להתייחס לסוגיות האידאולוגיות בדפוס של "גם וגם" המבקש להשאיר ערכים אידאולוגיים ללא הכרעה ברורה.

בנוסף לאוריינטציות העיקריות, עלו במחקר אוריינטציות אידאולוגיות סמויות החושפות את הרב ממדיות האידאולוגית הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך: 1. **אוריינטציה לאומית - ציונית** - גישה זו חותרת לשילוב תכנים בעלי אופי ציוני מובהק, ולפרשנות התנ"ך המקבל יישום ופרשנות מחודשת לתהליכי גאולה עם שיבת ציון. 2. **אוריינטציה לאומית - משיחית** - גישה זו דגש על מסרים לאומיים הקשורים בתיקון עולם, ומהלכים לימודיים בעלי משמעויות לאומיות ומשיחיות. 3. **אוריינטציה לאומית פוליטית** - גישה זו שואפת לתת משמעות פוליטית ואקטואלית לאירועי השעה, דרך פרשנות המקרא. 4. **אוריינטציה דתית קיומית** - אוריינטציה החותרת למשמעות רלוונטית וקיומית של החומר הנלמד. 5. **אוריינטציה ערכית**

**מוסרית**- על פי גישה זו יש לשים דגש על הפן המוסרי והערכי העולה מלימוד התנ"ך ולעודד דיון בנושאים מוסריים בכיתה. 6. **אוריינטציה מזרחית**- אוריינטציה ששמה דגש על "אמונת חכמים", שמשמעותה התבטלות והערצה של רבנים ותלמידי חכמים. ובנוסף נאמנות והתבטלות כלפי דמויות המקרא ופרשנות המבוססת על נאמנות לתרבות מסוימת, לעולם ערכים מסוים ולמורשת משפחתית.

**עוד עולה ממצאי המחקר האידאולוגיות החינוכיות של המורים**, המשלבים באופן זה או אחר את שלושת אידאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002) האקולטורציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואציה. האידאולוגיה הדומיננטית ביותר וזו הנמצאת אצל כל המורים כאידאולוגיה מובילה היא אידאולוגיית ה"אקולטורציה", כל המורים המלמדים כיתות לבגרות, משלבים את אידאולוגיית ה"סוציאליזציה" בהוראה שלהם. רק שני מורים המשלבים בהוראה באופן משמעותי גם את אידאולוגיית ה"אינדיבידואציה".

נמצא כי קיים מתח אצל כל המורים המלמדים לבגרות, בין התפיסות בין תפיסות ה"אקולטורציה" והסוציאליזציה", שמגיע לשיאו אצל מורים המלמדים במקיפים. וכן מתח בין תפיסות ה"אקולטורציה" ו"האינדיבידואציה" המנכיחים את הקושי העמוק שקיים בלימוד התנ"ך עבור מורים דתיים השמרנים במפגש בין ההנחות הדתיות המוקדמות לפשט הפסוקים. ובין הרצון לראות בדמויות המקראיות מודל חינוכי, לסיפורים שבהם מוצגים חטאים. בנוסף עולה המתח המובנה בין תפיסת האמון וקבלה ללא עוררין הקיימת בחינוך דתי, להדגשת הרציונליות בחינוך מודרני השואפת פעמים רבות למורכבות ולשינוי.

בשאלת היחס בין האידאולוגיה הדתית לחינוכית של המורים עלה כי לא קיימת בהכרח התאמה בין אידאולוגיה דתית שמרנית לאידאולוגיית ה"אקולטורציה" הנחשבת לאידאולוגיה חינוכית שמרנית מסורתית, וכן התאמה בין אידאולוגיה דתית ליברלית לאידאולוגיית ה"האינדיבידואציה" הנחשבת כאידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית. לעיתים אף נמצאו יחסים הפוכים כאשר המורה הוא בעל אידאולוגיה דתית שמרנית ואידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית וכן להיפך.

להלן נדון בממצאי המחקר בהרחבה ביחס לקטגוריות השונות שעלו במחקר, בחלק הראשון נרחיב אודות האוריינטציות הדתיות והחינוכיות של המורים. בחלק השני של הדיון נדון בכל אחרת מהקטגוריות שעלו במחקר ביחס לאידאולוגיות השונות ובחלק השלישי נדון בממצאים שעלו בפועל.

#### **4.1 אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי**

כאמור אוריינטציות ההוראה של המורים לתנ"ך מורכבות משילוב של האידאולוגיות הדתיות והחינוכיות שלהם. החלוקה של הגישות השונות להוראת המקרא, ממקמת את הגישות הדתיות-מסורתיות כקבוצה מובחנת אחת בעלת נאמנות ומחויבות למסורת ולאמונה (אררט, 1968; שקדי 2003; Holtz, 2003; Dorph, 1993). מחקר זה שבחן אידאולוגיות של מורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי חושף כי גם בקבוצה זו קיימים

הבדלים אידאולוגיים משמעותיים ביחס לעמדה האפריורית ולפרשנות התנ"ך, הבדלים המשקפים את המחלוקת האידאולוגית בתוך הציונות הדתית בעשורים האחרונים ביחס ללימוד תנ"ך. הבדלים אלו משתקפים בשלוש אוריינטציות עיקריות של אידאולוגיה דתית, כפי שאציג להלן:

#### 4.1.1 אוריינטציות הוראה דתיות

**א. אוריינטציית "ענוה פרשנית"** - אוריינטציית הוראה זו מיוצגת על ידי חמישה מורים ממשותפי המחקר: הרב אלי, המורה אביטל, הרב חננאל, המורה רחל והמורה תהילה. מדובר במורים בעלי השקפת עולם המכונה "חרדל"ית", הן מקבוצת "הר המור" והן מקבוצת "מרכז הרב" (שלג, 2020). אוריינטציה זו נובעת מהעמדה האפריורית של הלומד, כלפי התנ"ך, כאשר התמה החוזרת והבולטת היא ענוה ויראה כלפי הטקסט. לדידם, הטקסט התנכ"י מבטא את הנשגב והלא מושג ומחייב ענוה והתבטלות כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. עפ"י עמדתם אין ללומד סמכות לפרש את הטקסט אלא רק לחז"ל, ומשמעותה כי האמת האלוהית והפרשנית באה לידי ביטוי באופן שחז"ל מפרשים אותו. גישה זו, הרואה את הטקסט דרך עיני הפרשנים, מכונה ע"י שוורץ (2016) הגישה "המדרשית", כיוון שהיא מבכרת את הדרש על פני הפשט, עד כי הלומד רואה את הטקסט דרך עיני חז"ל ואף תוך התעלמות מהפשט. זיהוי הדרש כפשט נובע מהנחת היסוד כי לא יתכנו פערים ביניהם ורק חז"ל רשאים לפרש את הכתוב. הנחת יסוד זו מבטלת גם את הפשט בפני עצמו לעומת הנחות היסוד של הלומד. השאיפה להרמוניה נסמכת על ענוה כלפי חז"ל והפרשנים, והיא המאפשרת לתווך את הכתוב בהתאם לגישה האמונית הרצויה, כפי שעמד על כך שי (2004). גישה זו דומה בחלקה גם לאסכולה אותה מכנה רוזנק (2003) כאסכולה הנאו-מסורתית, אסכולה השותפה להיבטים רבים של העולם המודרני אך שוללת את הלגיטימיות של העולם המדעי ביחס לכתבי הקודש.

**ב. אוריינטציית יושר וכנות פרשנית** - אוריינטציית הוראה המיוצגת במחקר על ידי שני מורים: הרב גבריאל והמורה נעמי. באוריינטציה זו המורים הם בעלי השקפת עולם דתית ליברלית. העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך באה לידי ביטוי במילים "כנות ויושר אינטלקטואלי", שמשמעותה גישה לטקסט ללא הנחות מוקדמות, גם לא אלו של חז"ל, ומתוך רצון להבין את דבר ה' כפשוטו. זאת בדומה לגישת "הגוש" המיוצגת ע"י הרב בזק (2013). בגישה זו יש אבחנה ברורה בין פשט לדרש, מכיון שיש בה חתירה להבנת הכתוב במתכונתו הראשונית ללא כל חומר נלווה. שוורץ (2016) תיאר זאת בגישת "מבט-העל", ומתוך הכלת הפערים בין הפשט והדרש ומתוך הכרה בכך שפשט הפסוקים לא תמיד חופף לפרשנותם של חז"ל (שי, 2004). למרות שגישה זו חותרת ליושר אינטלקטואלי היא עדיין נמצאת תחת גבולות גזרה של העולם האורתודוכסי באופן דומה לגישה שנקראת ע"י רוזנק (2003) "האסכולה המשלבת". אסכולה זו מכירה בקדושתם של כתבי הקודש אך סוברת שניתן להיעזר במחקר לצורך הבנת המקורות, כל עוד היא אינה משפיעה על היחס האמוני-דתי לטקסט.

ג. **אוריינטציה משלבת** - אוריינטציית הוראה-המיוצגת במחקר על ידי שלושה מורים: הרב אליהו, המורה איתן והמורה שלמה. מורים אלו מגיעים מקבוצת האמצע הדתית לאומית שאינה מזוהה באופן מובהק עם שום צד וניכר שהיא פחות מגובשת מבחינה אידאולוגית בנושאים הנמצאים במחלוקת. התמה המרכזית בדבריהם אינה מבטאת ניסוח תפיסת עולם מגובשת אלא התייחסות לתפיסות העולם של שתי קבוצות הקצה בציונות הדתית, ע"י שימוש במילים "גם וגם" או "לאחוז את החבל בשני קצותיו". המאפיינים של גישה זו תואמים את העולה ממחקרם של הרמן ושות' (2014) על קבוצת האמצע של הציונות הדתית. קבוצה זו נוטה להשיב על שאלות אידאולוגיות המעסיקות את הציונות הדתית בדפוס של "גם וגם" ולטענתם ייתכן לומר כי קיים כאן דפוס המבקש להשאיר ערכים אידאולוגיים ללא הכרעה ברורה.

#### **אוריינטציות הוראה דתיות סמויות:**

בנוסף לאוריינטציות העיקריות הנמצאות בעיקר על הרצף שבין גישה שמרנית לגישה ליברלית, עלו במחקר אוריינטציות אידאולוגיות סמויות החושפות את הרב ממדיות האידאולוגית הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך, כפי שניתן לראות גם במחקרו של ירחי (ירחי, 2005).

א. **אוריינטציה לאומית – ציונית** – זוהתה בדבריהן של המורה רחל והמורה תהילה. שתיהן מגיעות באופן מובהק מקבוצת המשנה בציבור החרד"לי של "ישיבת מרכז הרב". הן מזכירות את המושגים "ראשית צמיחת גאולתנו" ומביעות שביעות הרצון משילוב תכנים בעלי אופי ציוני מובהק בתוכנית הלימודים החדשה כגון: "חזון העצמות היבשות" ביחזקאל, פרק המקבל יישום ופרשנות מחודשת לתהליכי גאולה עם שיבת ציון. אזכור לגישה זו ניתן לראות אצל ירחי (2005) המכנה אותה "הגישה הלאומית" ורואה בתפיסה זו בדומה לרקע האידאולוגי של המורה רחל והמורה תהילה, גישה המגיעה מקבוצת "גוש אמונים", מבית מדרש "מרכז הרב" וממשנתו של הרב צבי יהודה. אולם, נראה כי גישה זו אינה מתחילה מקבוצת "גוש אמונים" וראשיתה אף אינה בציונות הדתית, אלא בראשית המפעל הציוני. במשך קרוב למאה שנה היה התנ"ך הטקסט שעיצב את הזהות היהודית בחברה היהודית המתגבשת בא"י והיווה בסיס לתרבות הישראלית ולהתפתחות השפה העברית. בנוסף, התנ"ך העניק ללאומיות היהודית את התשתית המיתו-היסטורית לגיבוש הכרת הייחוד של האומה בזיקתה לארץ האבות (סימון, 2002; שפירא, 2006).

ב. **אוריינטציה מיסטיטית-לאומית-משיחית** - מזוהה בדבריה של המורה אביטל ובה מושם דגש על מסרים לאומיים הקשורים בתיקון עולם ומהלכים לימודיים בעלי משמעויות לאומיות ומשיחיות. המורה אביטל שואבת את תפיסתה מההגות של ישיבת "הר המור" בראשות הרב טאו. קבוצה זו רואה במדינה מוסד קדוש (אף על דחיית דרכיה החילונית) באמצעות קריאה מטפיזית של המציאות, ההופכת לפריזמה כמעט יחידה שדרכה נגזרות משמעויות דתיות. בהמשך להגותו של הרב קוק שמצא קדושה במפעל הציוני החילוני, הם מפרשים את המציאות הפוליטית על פי תיאולוגיות קבליות (הראל, 2016; שלג, 2020). הרב טאו מעוניין



ליצור תודעה משיחית המזהה את חשיבות הגופים הציוניים בתהליך הגאולה. "המטרה היא להראות שיכולה להיות ציונות טהורה וקדושה, ואהבת ארץ-ישראל ובניין-הארץ, יחד עם תורה ואמונה ויראת-שמים, והכל ברמה היותר עליונה, היותר גבוהה" (טאו, התשע"ה עמ' 4).

**ג. אוריינטציה לאומית פוליטית-** מיוצגת במחקר אצל הרב אליהו והרב חננאל. גישה זו שואפת לתת משמעות פוליטית ואקטואלית לאירועי השעה דרך פרשנות המקרא. אוריינטציה זו דומה בחלקה לגישה הלאומית-ציונית אך אינה נוטה להעניק פרשנות היסטורית רחבת היקף, אלא התייחסות נקודתית לסוגיות אקטואליות ופוליטיות המעסיקות את הציבוריות הישראלית. גישה זו באה לידי ביטוי גם במחקר של אילוז ורזניק (2006) על מורים בבתי ספר על יסודיים בחמ"ד. סימון (2002) מותח ביקורת קשה על גישה זו, אותה ההוא מזהה בחוגי הציונות הדתית: "בגיוס הכתובים ל'הוכחת' צדקתה של דרך פוליטית מסוימת, היא פסולה משום שאין בה יראת הכבוד הראויה למקרא, ומשום שהיא מניפולטיבית, קצרת רוח ואצה לעשות נפשות" (סימון, 2002 עמ' 16).

**ד. אוריינטציה דתית קיומית-** אוריינטציה שהמייצג הבולט ביותר שלה מקרב משתתפי המחקר הוא הרב אליהו. גישה זו חותרת למשמעות רלוונטית וקיומית של החומר הנלמד. תפיסה זו תואמת את הגישה ששוורץ (2016) מכנה כגישה "לב לדעת" ועיקרה שימת דגש על למידה משמעותית, עיסוק בערכים ובאמונות ובקישור הלמידה לעולמם של התלמידים. היא כוללת עידוד, הפנמה ויישום של דבר ה' שבתנ"ך לרבדים השונים בחיי התלמידים. תפיסת "לב לדעת" היא ביטוי לתנועה חדשה בתוך הציונות הדתית. זירה חסידית עם בשורה שיש בה כנות, אינטנסביות דתית ואינדבדואליזם, תוך טיפוח של הביטוי האישי הרגשי בתהליך הדתי (אטינגר 2019). לדברי אטינגר, "השפה החסידית" מתייחסת לאינדיוודואל הדתי לא פחות מאשר לקולקטיב הלאומי או המגזרי, בישיבות החסידיות החלו ללמוד לא רק ספרי גמרא והגות גאולית של הרב קוק, אלא גם ספרי חסידות ושירה, ניגונים ומוזיקה בתפילה" (שם, 2019- עמ' 32).

תפיסה זו דומה גם לתפיסה שמזהה שקדי (2003) אצל המורים המלמדים בבתי הספר הממלכתיים, "התפיסה הערכית פרסונלית", אשר מתבטאת בהענקת משמעות אישית של המורה לאלוקים, וייצור דיאלוג תמידי עם הטקסט, בעוד על התלמיד למצוא משמעות ערכית בטקסט ולקשר בין ערכי הטקסט לחיי היום יום. אולם, בשונה מגישת "לב לדעת" גישה זו מתקיימת ללא קבלת מחויבויות למסורת היהודית ואורח חיים דתי.

**ה. אוריינטציה ערכית מוסרית-** אוריינטציית ההוראה המשתקפת מדבריהם של המורה איתן, הרב גבריאל והמורה נעמי. על פי גישה זו יש לשים דגש על הפן המוסרי והערכי העולה מלימוד התנ"ך ולעודד דיון בנושאים מוסריים בכיתה. גישה זו קיימת אצל הוגים שונים המזכירים גישה זו בהקשר דתי (סימון, 2002 ; ירחי 2005) אך ניתן למצוא אותה גם בקרב הוגים חילוניים. לדוגמא, אדר (תרל"ח) המדגים במאמרו כיצד

ניתן להעלות לדיון נושאים מוסריים בהוראת התנ"ך, ושקדי (2002) המזהה גישה זו בקרב המורים מבתי הספר הממלכתיים כ"גישה הערכית-נורמטיבית".

**ו. אוריינטציה מזרחית-** המורה שמייצג את האוריינטציה הזו הוא המורה שלמה, שמוצאו מעדות המזרח והוא מלמד בתיכון מקיף שרוב תלמידיו מגיעים מרקע כזה. אוריינטציה זו משתקפת בדבריו של המורה שלמה באמצעות הביטוי "אמונת חכמים", שמשמעותו הערצה של רבנים ותלמידי חכמים והתבטלות בפניהם. אוריינטציה זו באה לידי ביטוי בשני אופנים במהלך ההוראה: האחד הוא נאמנות והתבטלות כלפי דמויות המקרא ופרשנות חז"ל אך ממניעים שונים מאלה של הקבוצות החרד"ליות. השמרנות המזרחית, כפי שמתוארת אצל בוזגלו (2008), מבוססת על נאמנות לתרבות מסוימת, לעולם ערכים מסוים ולמורשת משפחתית. המורה שלמה רואה בעצמו חוליה אחת בשרשרת שבה נמצא גם עולמם של הוריו. הדבק שמחזיק חוליה זו אינו הביטחון שהוריו מחזיקים בתיאוריה הטובה ביותר, אלא נאמנות למה שמסרו לו הוריו. המרכיב השני הוא האדרה של דמויות רבניות, ושילוב סיפורים בהקשר מיסטי, באופן שמעורר טריגר רגשי-דתי אצל התלמידים. שוקד ודשן (1999) מסבירים כי רבים מיוצאי ארצות המזרח רוחשים כבוד לכל מי שמקובל כרב, או אפילו בעל חזות רבנית בלבד.

#### **4.1.2 אוריינטציות הוראה חינוכית**

רוב המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי משלבים בצורה זו או אחרת את שלוש אידאולוגיות העל החינוכיות (לם, 2002). ממצאים אלה מתאימים לעולה ממחקרים נוספים המצביעים על אקלקטיות אידיאולוגית בקרב המורים הנמצאים בנאמנות למרכיבים סותרים, השקפת עולם דתית, מערכות חברתיות, תוכניות לימודיות, ומחויבות לתלמידים (Billig et al., 1988; שקדי, 2002; מושקט ברקן, 2006).

האידיאולוגיה הדומיננטית ביותר וזו הנמצאת אצל כל המורים במחקר הנוכחי כאידאולוגיה מובילה היא אידיאולוגיית ה"אקולטורציה", בדומה למחקרים אחרים שמצאו כי תפיסת האקולטורציה נוכחת באופן בולט יותר, בהוראת מקצועות הקודש בחמ"ד (שוורץ 2002; אילוז 2004). נמצא כי, כל המורים המלמדים תנ"ך לבחינות הבגרות, משלבים את אידיאולוגיית ה"סוציאליזציה" בהוראה שלהם, אך פעמים רבות התברר שקיים מתח פנימי בין התפיסות בעיקר בין תפיסות ה"האקולטורציה" והסוציאליזציה" כפי שניתן לראות גם במחקרים על הוראת תנ"ך בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי (אילוז ורזניק, 2007; שקדי, 2002).

שני מורים בלבד מתוך משתתפי המחקר, הרב חננאל והמורה נעמי, משלבים באופן משמעותי גם את אידיאולוגיית ה"אינדיבידואליזציה" במעשה ההוראה שלהם. אומנם, מוטיבים דיאלוגיים משמשים מורים נוספים כאמצעי הוראה אך כפי שמבחין שקדי (2002), אין מדובר בגישת האינדיבידואליזציה מכיוון שהדיאלוג אינו מהווה במקרים אלה יעד חינוכי מוגדר.

נמצא כי קיים דמיון רב בתיאוריות החינוכיות ביו המורים בחמ"ד למורים בחינוך הממלכתי כפי שניתן לראות במחקר של שקדי המזהה את דפוס האקולטורציה כדפוס הדומיננטי בהוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי, זאת לעומת המקום השולי שתופסים אידאולוגיות הסוציאליזציה והאינדיבידואציה. (שקדי, 2002). דמיון זה הוא בולט על רקע ההבדלים הרבים שנמצאו בין האידאולוגיות התרבותיות והדתיות ביו המורים המלמדים בחמ"ד למורים המלמדים בבתי הספר הממלכתיים.

#### **4.2 אידאולוגיה דתית**

בחלק זה אתייחס למרכיבים הבאים: א. עיצוב ההשקפה הדתית. ב. השקפת עולם ביחס לתנ"ך

##### **א. עיצוב ההשקפה הדתית והפדגוגית**

בספרות המחקר ניתן למנות מספר מקורות המעצבים "ידע תוכן פדגוגי", כאשר אחד מהם הוא מקור בעל אופי ערכי, אידאולוגי, אמונתי (לרון 2000), מקור זה מכיל את המטען התרבותי, האמונות והערכים של המורה, העוברים תהליך מתמשך של גיבוש ועיצוב על ידי אינטראקציה תרבותית מול מוסדות ואנשים. (Gudmundsdottir, 1990).

אילו (2004) מציינת את ההשפעה של מוסדות להכשרת מורים על האמונות החינוכיות של המורה בתחום מקצועות הקודש. אך בממצאי מחקר זה עולה תמונה רחבה יותר של עיצוב האידאולוגיה הדתית באופן מתמשך, החל משלב הילדות המושפע מבית הגידול המשפחתי, וממשיך במוסדות הלימוד – המדרשות והשיבות. רוב המורים אשר המשיכו בדרך האידאולוגית של ההורים והושפעו ממנה, מאופיינים בבתיים בעלי כיוון אידאולוגי ברור מבחינה דתית. בין אם מדובר בבתיים בעלי אופי שמרני ובין אם מדובר בבתיים בעלי אופי ליברלי.

ממחקר זה עולה כי לא ניכרת השפעה רבה של מוסדות הלימוד היסודיים והתיכוניים על עיצוב האידאולוגיה הדתית. לעומת זאת ניכרת השפעה חזקה מאוד של השיבות והמדרשות על ההשקפה הדתית של המורים. פעמים רבות השקפת העולם של הישיבה או המדרשה עסקה גם באופן ישיר לאופן בו ראוי ללמוד תנ"ך. יש מקרים בהם נבחרה דרך אחרת מהבית בעיקר בהשפעת לימודי הישיבה או המדרשה. דוגמא בולטת לכך היא המורה אביטל שנולדה בבית ליברלי ולמדה בבתי ספר בגישה ליברלית, אך בסופו של דבר בחרה בדרך אחרת שעוצבה במידה רבה ע"י המדרשה בה למדה.

מתח בין השפעת הבית ללימודי הישיבה ניתן למצוא גם בקרב המורים ממוצא מזרחי, שלמדו בשלב מאוחר יותר בישיבות עם מאפיינים אשכנזיים. כאשר כל אחד מהם מציב מודל שונה. לדוגמא הרב אלי שאימץ לגמרי את המאפיינים של שיטת הר המור, או לעומתו, הרב שלמה שמציין את המתח שהוא נושא בין הבית ממוצא המזרחי בו גדל לישיבת "הגוש" בה למד. כל אחד מהם מייצג מודל שונה להתמודדות בפער התרבותי בין בית הגידול לתרבות האשכנזית השלטת במוסדות החמ"ד.

לדברי פיקאר (2011) במחקרו על המזרחיים בחמ"ד, קיימים מספר מודלים להתמודדות עם פער זה. מודל אחד הוא של תלמידים שבוחרים לעזוב לגמרי את המסורת הספרדית כפי שניתן לראות אצל הרב אלי לעומת מודל של שילוב בין המוטיבים האשכנזיים שנלמדו בישיבה למוטיבים הספרדיים מבית, כפי שניתן לראות אצל המורה שלמה. היחס והמתח בין ילדות בחברה מזרחית להשתלבות בחברה אשכנזית בשלב מאוחר יותר הוא מאפיין בולט בקרב אנשי חינוך בחברה הדתית לאומית גם לפי מחקרה של אחיטוב (2012) בנושא עיצוב זהות של גננות בחמ"ד.

### **ב. השקפת עולם ביחס לתנ"ך**

#### **דבר ה' הנצחי לעם ישראל כתפיסת יסוד**

השקפת העולם הבסיסית ביחס לתנ"ך זהה אצל כל המורים, והיא השקפת עולם דתית הרואה בתנ"ך את דבר ה' שמקורו באל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. ביטוי שחזר על עצמו בקשר למשמעות לימוד התנ"ך הוא "נבואה שנצרכה לדורות", ביטוי שהמורים מזהים בו משמעויות שונות, יש הרואים במשמעות לימוד התנ"ך התגלות של נבואה ממש, יש המדגישים אותו כסמכות הלכתית, וכסמכות ערכית ומוסרית. ויש המדגישים את משמעותו הלימוד התנ"ך כמורה דרך בסוגיות היסטוריות ולאומיות.

תפיסה זו של המורים תואמת את העמדה הנמצאת בהצהרת העקרונות של תוכנית הלימודים (שליסל, 2012). גם רוזנק (2003) רואה את שתי הגישות הניאו- מסורתית והמשלבת כגישות המחויבות למסורת היהודית. ניתן לראות זאת גם במחקרים נוספים שעסקו בהוראת התנ"ך החינוך הדתי (אילוז ורוזניק, 2007; דל, 2020). ובהתאמה לגישות השונות להוראת תנ"ך המבדלות את הגישה הדתית מהגישות האחרות שאינן אורתודוקסיות.

חילוקי הדעות בהשקפות העולם קשורים בסעיפים הבאים של עמדה אפריורית כלפי לימוד התנ"ך, פרשנות ויחס לדמויות המקראיות. שם נמצא שיקוף משמעותי למחלוקות דתיות אידאולוגיות בתוך הציבור הדתי לאומי בעשורים האחרונים כפי שנסקר בהרחבה בפרק של סקירת הספרות.

#### **עמדה אפריורית ביחס לתנ"ך**

תפיסת התנ"ך כספר מרכזי ומשמעותי במסורת, מובילה להתייחסות ודעות שונות אודות האופן בו יש לקרוא אותו. האופן בו אנחנו ניגשים לטקסט חושף חילוקי דעות שורשיים ועקרוניים בין הקבוצות האידאולוגיות השונות ובאופן מיוחד בין גישת "הר המור" לבין גישת ישיבת "הגוש" כפי שראינו בהרחבה בספרות המחקר. נראה כי העמדות שמציגים המורים מושפעות באופן ישיר מהוויכוח האידאולוגי שקיים בעשורים האחרונים, בין התפיסות של בתי המדרש בו הם גיבשו את השקפת עולמם. עם זאת, לא תמיד ישנו אותו שימוש במונחים השונים. המורים מהקבוצה "הדתית לאומית" שאינם שייכים לצד זה או אחר באופן מובהק, אינם בעלי עמדות אידאולוגיות שמנוסחות היטב ביחס לסוגיות השונות.

העמדה האפריורית ביחס לתנ"ך נובעת מוויכוח הרמנויטי הקשור בשאלות של יחס לפשט ודרש. שאר המחלוקת היא פילוסופית-עיונית, ולכל אחד מן הצדדים ישנה השקפת עולם הבנויה על הנחות יסוד עיוניות שונות באשר לשאלות מחשבתיות שונות (הרמנויטיקה, מהות התורה, מעמדם של חז"ל ועוד). פעמים רבות גישות אלו אינן מסוברות ע"י המורים באופן סדיר ובהיר ואינן נוגעות בשורש המחלוקת. ניכר כי המורים נוטים לנקוט בשפה של ערכים ולא בשפה של עמדות עקרונית.

המורים מגישת "הר המור" והמורים השמרנים, מדגישים את הצורך בגישה של "ענווה". הדגשת העקרונות של לימוד באה לעיתים גם כהתרסה מול גישות אחרות המהוות לשיטתם לימוד שנגוע בכפירה ובגאווה, גישות המשתמשות בכלים אקדמיים ומתייחסות לתנ"ך כמסמך היסטורי. השילוב במילה ענווה מייצג תודעה דתית מיוחדת של כפיפות ולעיתים אף התבטלות כנגד התורה והמסורת שנתפסת בעיניהם כנשגבת (שי, 2004). תודעה זו מביאה את הלומד לגשת לטקסטים ללא הפעלת שיקול דעת וחשיבה עצמאית וביקורתית אלא רק באמצעות מתווכים של חז"ל ופרשנות מסורתית, אליהם הוא כפוף.

אולם ניתן להשתמש בערך של "ענווה" גם באופנים אחרים המוסברים על ידי האוחזים בדעה הנגדית. סימון (2002) המצדד בחתירה לפרשנות פשט שאינה נשענת הנחות מוקדמות, מסביר: "ואילו הפשט הוא בגרר חיפוש פתוח, ובמיטבו הוא מתבטא בהאזנה ענווה, המודרכת על ידי כללי פרשנות מחייבים, בעל הפשט אמור שלא לדעת מראש את אשר הוא עתיד למצוא בכתוב, ואין הוא מחויב אלא לקפדנות פילולוגית, לשכל הישר, ליושר האינטלקטואלי ולפתיחות כלפי השונות של הטקסט הקדום" (סימון 2002, עמ' 38) לפי בזק (2013), "המבקשים ללכת בדרך הפשט, מעוניינים ללמוד ללא הנחות מוקדמות, מתוך אמונה שיש להבין את דבר ה' לפי פשוטו". לדידו, עמדה זו היא הנוקטת "ענווה" כלפי הטקסט בכך שהיא אינה מניחה מראש מה כתוב בו ואונסת על הכתובים את השקפת עולמו. לעומת זאת, המורים הליברלים ידגישו ערכים אחרים, כאשר העקרון הבולט הוא **היושר אינטלקטואלי**, ודרישת האמת **הכנות** כעקרונות משמעותי. ניתן לראות כי הדגש שהמורים נותנים על הערכים נמצא גם אצל מובילי השיטה.

המחויבות להבנת הפשט היא בלתי מתפשרת, כפי שמתאר זאת סימון (2002): "סוד כוחו של הפשט הוא בצירוף של חירות חיצונית ועבדות פנימית. באשר הוא נתון למרותו הבלעדית של הכתוב, הוא, מצד אחד, חופשי מכל הגבלה הבאה מן החוץ על מה שראוי לשאול ולחקור, ומצד שני הוא נתון למשמעת עצמית חמורה, המחייבת אותו להיות גדור על ידי לשון המקרא וחוקיה ועל ידי דרכי ההבעה הספרותית המקראית ומוסכמותיה" (שם, 2002, עמ' 19).

העובדה כי המורים בוחרים לנקוט בשפה של ערכים מוחלטים, אינה מאפשרת שיח והבנה של הצד השני, ויוצרת שיח הפוסל את הדעה האחרת שנגועה כביכול בגאווה או בחוסר כנות. ירחי (2006), מזהה בקבוצה של הר המור, תופעה של "תקינות פוליטית" השוללת את הלגיטימיות של דעות אחרות ע"י שימוש בביטויים של "דעת תורה" "חוסר יראת שמים" או "חוסר אמונה" כדי לסתום את פיות המתנגדים להם (ירחי, 2006).

עמ' 136). אך גם בקרב המורים הליברלים נמצא עמדות הפוסלות באופן קטגורי את הדעות של קבוצת הר המור, בטענות של חוסר כנות, ע"י הנחות מוקדמות ומגמתיות על הטקסט.

#### יחס לפרשנות חז"ל ולפרשנות המסורתית

היחס לחז"ל ולפרשנות המסורתית מעלה על פני השטח את המחלוקות האידאולוגיות באופן ברור ונוגע לשורש המחלוקת העקרונית בין הקבוצות בשאלות הרמנויטיות של סמכות הטקסט ואופן לימודו. בעוד המורים מגישה הר המור והגישה השמרנית רואים בחז"ל ובפרשנים המסורתיים סמכות בלעדית לפרשנות של התורה גם אם אין הבנה זו תואמת את קריאת הטקסט כפשוטו, המורים הליברלים חותרים להבנת הטקסט על פי אמות-מידה פנימיות ושיטתיות בכל האמצעים הפרשניים גם באלו האקדמיים-מדעיים. זאת, גם אם כלי הניתוח של הפשט יובילו אותם לפירושים שונים ואף סותרים את המסורות הפרשניות המקובלות.

**המורים בגישה הר המור** מזהים את עצמם כנוקטים גישה של נאמנות מוחלטת לפרשנות חז"ל, אינם רואים בעצמם סמכות לפרשנות עצמאית. הסמכות לפרשנות אינה מסתכמת רק בחז"ל, אלא מיוחסת גם לפרשנים המסורתיים של ימה"ב, בדגש על רש"י, ולתלמידי חכמים בדורנו. אולם, על אף הצהרה זו, בפועל ניתן לראות, בעיקר דרך אופן ההוראה בשיעורים, כי הם משתמשים במקורות חז"ל באופן שמתאים לתפיסה שלהם אשר מעוניינת להגן העל הדמויות המקראיות, כפי שניתן לראות בתצפיות על המורה אביטל ועל הרב אלי. כך מציג לדוגמא הרב אלי את דמותו של שאול כדמות חיובית בניגוד לפרשנות חז"ל והפרשנות המסורתית המבקרים באופן מובהק את מעשיו של שאול.

בחירת הפרשנים באופן מגמתי כפי שנצפה בשיעור של הרב אלי, נמצא בלב הביקורת על הגישה של שיטת הר המור שמייצרת סתירות פנימיות בתוך תפיסתה עצמה. כפי שמשמיע הרב גוטל בפולמוס המובא במאמרו של ירחי (2006): "הלומד הדתי הקיצוני עושה בגלריה זו כבתוך שלו: בוחר דברי חז"ל לפי השקפת עולמו

ומשאיר בחוץ דברי חז"ל שאינם נוחים לו, ללא נימוק ובלא התמודדות עמם". (שם, 2006 עמ' 122)

גם בזק (2013) טוען כי בגישה הר המור קיימות סתירות פנימיות ביחס לפרשנות חז"ל ופרשני ימה"ב כאשר חלקם מפרשים באופן מוצהר בגישה הפשט. לדבריו: "הכיוונים המתעלמים מרובד הפשט מהווים סטייה של ממש מדרכם של מרבית מפרשי המקרא הגדולים בימי הביניים. מפרשים אלו ביארו את המקרא על פי פשוטו, ויצאו מתוך הנחה שדבר ה' הבא לידי ביטוי בספרי המקרא בא לידי ביטוי גם - או בעיקר - ברובד הפשט, ומשום כך הרוצה ללמוד את דבר ה' חייב לדעת כיצד להבין את כוונת הכתוב על פי פשוטו" (בזק, 2013 עמ' 352).

בשונה מהרב אלי אשר בונה מהלך עצמאי שאינו מעוגן היטב בפרשנות חז"ל ובפרשנות המסורתית, המורה אביטל יוצרת מראש את המהלך באמצעות מדרשי חז"ל ופירוש רש"י, אולם היא נוטלת גמישות וחופש פרשני רחב ביחס לפירושים עצמם. כאשר היא כופרת בהנחה שיש קריאת "פשט" בעלת משמעות אחת,

מכיוון שלא תתכן קריאה נקייה של הטקסט שאין בה הנחת יסוד מוקדמת. הגישה המחשבתית של המורה אביטל דומה בבסיסה לגישות פוסט מודרניות הכופרות בקיומה האובייקטיבי של משמעות טקסטואלית הניתנת לגילוי בידי הפרשן. וולפיש (1999), מצביע על כך כי גם הגישה החרדית וגם הגישה הפוסט-מודרנית מתקיפות את מושג הפשט ובשתיהן קיימים יסודות משותפים שבמרכזם קיימת ההנחה לגבי חוסר יכולתו של הפרשן לקלוע לאמת אובייקטיבית באמצעות שכלו, והעמדת תקפותה של הפרשנות על יסודות חוץ - טקסטואליים. ואף על פי כן הוא מזהה הבדלים בין הגישות שונות, כאשר הגישה החרדית מושתתת על יסודות תיאולוגיים אמוניים ומובילה לתפיסת עולם סמכותית ונוקשה, בה קיימת אמת אלוקית אחת המחייבת את כולם, בעוד הגישה הפוסט-מודרנית מושתתת על יסודות אנושיים-אפיסטמולוגיים ומובילה לתפיסת עולם פלורליסטית, שכל כל אדם יוצר באופן ריבוני את האמת שלו.

בדומה לאבחנה של וולפיש (1999), המורה אביטל מבדלת את עצמה מהגישות פוסט מודרניות בטענה כי יש חשיבות לחתור להגיע אל אמת אחת, אך זו איננה אמת הנובעת דווקא מחתירה להבנת הפשט, אלא מתפיסת אידאות רוחניות.

**המורים בגישת החרד"ל** דומים בתפיסת עולמם למורים של הר המור ביחסם לסמכות המוחלטת של חז"ל והפרשנות המסורתית. הם מדגישים כי סמכות חז"ל אינה מסתכמת רק בהלכה אלא גם באופן הפרשנות לחלקים הסיפוריים בתורה. בנוסף לא קיימת לשיטתם חלוקה בין פשט לדרש, כפי שראינו באופן מובהק בשיעור של הרב חננאל. אולם, בשונה מהמורים של הר המור הם אינם מסננים חלק מהפירושים או נותנים להם פרשנות אחרת ומציגים את גישת חז"ל והפרשנים גם כשהם מבקרים את דמויות המקרא.

**המורים מהקבוצה ה"דתית לאומית"** מייצגים עמדה המשלבת בין הגישות השונות אך אינה מציגה אידאולוגיה סדורה. מצד אחד לימוד של הפרשנים ויחס מכבד אך יחד עם זאת עידוד פרשנות עצמאית, או יחס מכבד לדעות רבניות (כולל רבנים מודרניים בעלי עמדה ליברלית), אצל הרב שלמה, או לימוד פרשנות עם הפרדה ברורה בין פשט לדרש, אצל הרב איתן.

**המורים הליברלים** אוחזים בעמדה שונה בתכלית מהמורים של הקבוצות השמרניות, עמדה המייצגת באופן ברור את גישת הגוש בוויכוח על לימוד תנ"ך (בזק, 2013; סימון, 2002). הם אינם רואים בחז"ל סמכות בכל מה שקשור לפרשנות של התנ"ך ומפרידים בין הסמכות של חז"ל בהקשר ההלכתי לסמכות של חז"ל בהקשר הפרשני. יחד עם זאת המורים סוברים שחשוב ללמד את הפרשנות הזו כחלק מהמסורת וכדי לראות להתוודע לאפשרויות שונות של פרשנות.

#### השקפת עולם ביחס לדמויות המקראיות

כפועל יוצא של הדיונים העקרוניים ביחס לפשט ודרש ולפרשנות חז"ל שנערכו בסעיפים הקודמים, עלו השקפות העולם של המורים כלפי הדמויות המקראיות. השקפות אלה מייצגות את הפולמוס ביחס לדמויות המקרא אשר מוכר גם בביטוי "תנ"ך בגובה העיניים". בציר השמרני ביותר נמצאים המורים המייצגים את

שיטת הר המור, תפיסה רכה יותר מציגים המורים מגישת החרד"ל, תפיסה שמנסה לאזן בין הקצוות ניתן למצוא אצל המורים המייצגים את קבוצת ה"דתיים הלאומיים" ובקצה השני של הסקאלה נמצא את המורים הליברלים המייצגים את גישת "הגוש".

**המורים של הר המור** - נראה כי גם כאן קיים הבדל בין המורה אלי למורה אביטל. שניהם בוחרים בעמדות שונות שנמצאות בתוך התפיסה של הר המור, שמחזקים את האופן בו הם מלמדים. הרב אלי מייצג תפיסות של הרב אבינר, שנחשב גם לאחד הרבנים המובילים של ישיבות ה"קו" בעוד המורה אביטל מייצגת עמדות עומק של הרב טאו.

הרב אלי מעמיד את העמדה הרדיקלית ביותר, הוא סובר שאין להתייחס אל האבות כבני אדם רגילים אלא כמלאכים, שכן כל מהלך שהם עשו יש לו משמעות לדורות. גם החטאים שלהם מתפרשים לחיוב ומהווים דוגמא אישית עבורנו, כאשר אחת הסיבות לתפיסת האבות כאנשי מעלה היא על מנת ליצור דגם ראוי שנוכל לשאוף אליו. הוא מרבה להשתמש במילה "מלאכים", אם כי הוא לא מסביר את המורכבות בכך. זאת בדומה למה שנמצא אצל הרב אבינר ממובילי גישה זו: "גם ראשונים כמלאכים, כלומר תנאים, קל וחומר אישי התנ"ך, גם אם אינם במדרגת אברהם יצחק ויעקב או משה רבינו. הם מלאכים! כמובן, מלאכים בצורת בני אדם, לא מלאכים בשמיים, אלא מלאכים בארץ" (אבינר 2002, עמ' 92).

המורה אביטל מציגה עמדה דומה אך רדיקלית פחות. היא מתייחסת לדמויות התנ"ך כדמויות בשר ודם, אך עם זאת היא רואה בהם דמויות ארכיטיפיות שמייצגות את כל עם ישראל וככאלה שאמורות לשמש לנו השראה ומודל לחיקוי והן אינן נמצאות בטווח ההבנה הפשוטה שלנו.

המורה אביטל ממשיכה בגישה דומה גם ביחס לחטאים של אבות האומה. היא מסבירה שלא ניתן להבין את החטאים באופן פשוט מכיוון שלא מדובר באנשים בסדר גודל שלנו. לכן לדעתה יש להתייחס לתיאורי החטאים באופן מטאפורי. כלומר להכיר בכך שמדובר בחטא, אבל לא להתמקד בו באופן שיפוטי אלא להפיק ממנו תובנות ומסקנות ברמה האישית והלאומית. בניגוד לרב אלי שעמדתו קיצונית ביחס לדמויות והוא נוהג להגן באופן נחרץ על דמות שנויה במחלוקת גם לפי עמדת חז"ל, המורה אביטל מוכנה להכיר בכך שהדמויות חטאו, אולם חשוב לה שהכיוון הכללי יהיה בהתבוננות חיובית.

**המורים בגישה החרד"ל** - נראה כי המורים בגישת חרד"ל אינם מציגים גישה סדורה, אלא כזו השואבת מהגישה של הר המור אך בו זמנית גם ממתנת אותה. בנוסף כפי שראינו בסעיף הקודם, הם נאמנים לגישת חז"ל ולפיכך אם ימצאו בפרשנות חז"ל גם ביקורת על הדמויות הן יאמצו אותה. הם רואים בדמויות המקראיות דמויות נעלות שלא ניתן להשוות אותם אלינו, דמויות שזכו לרוח הקודש והיו במעלה רוחנית ומוסרית גבוהה ממה שאנחנו מכירים. עם זאת, הם מדגישים שלא מדובר במלאכים אלא בבני אדם שחוו גם נפילות. יש להתייחס אליהם ביראת כבוד ובענווה שבאים לידי ביטוי בחוסר שיפוטיות כלפי דמויות



המופת המקראיות. הם סבורים כי לא ניתן להתייחס אליהן כאנשים רגילים וכן שהסמכות למתוח עליהן ביקורת ניתנת רק לאחר שהדבר נעשה קודם על ידי חז"ל והפרשנים המסורתיים.

**המורים בגישה ה"דתית לאומית"** - מציגים עמדה דומה אך פתוחה יותר בהשוואה למורים בגישה החרד"ל גם כאן, ישנה התייחסות של יראת כבוד כלפי הדמויות, אך עם הכרה בחטאי האבות. בנוסף ניכר בדבריהם ניסיון "לקרב" את הדמויות אלינו, לאתר את הרלוונטיות של סיפוריהם לעולמינו, ללמוד מהם ולהשליך את התובנות על חיינו.

**המורים בגישה הליברלית** - מציגים גישה שונה בתכלית מכל המורים האחרים ומותחים ביקורת חריפה על הגישה של הר המור. הם סוברים שצריך לשפוט את דמויות המקרא על פי מעשיהם, כפי שהם עולים מלימוד פשט המקראות. בהמשך לסעיף הקודם הם לא רואים בחז"ל סמכות בלעדית לפרשנות המקרא ובתוך כך גם לשיפוט הדמויות.

הם יוצאים בביקורת חריפה על הגישה של הר המור שמאמצת דעה אחת בחז"ל ומציגה אותה כבלעדית. למשל בסיפור החטא של דוד ובת-שבע, בנוסף יוצאת במתקפה חריפה על הגנה בלתי מתפשרת כלפי החטאים שיכולה לדעתה להביא לעיוותים ערכיים ומוסריים קשים, בעיקר ביחס להצדקה של מעשה תמר. המורה נעמי לא מהססת להציב עמדה אמביוולנטית כלפי דמויות כמו למשל במקרא של רות, שהמעשה שלה מתנגש עם ערכים שנובעים ממקורות אחרים ולא רק מלימוד התנ"ך.

### **4.3 אידיאולוגיה חינוכית**

התמה המרכזית השנייה במחקר קשורה לאידיאולוגיה החינוכית של המורים המשתתפים במחקר. הקטגוריות המייצגות תמה זו כללו: ידע על התלמידים, ידע ואמונות על תכנית הלימודים, מטרות ההוראה ואסטרטגיות הוראה.

#### **א. ידע על תלמידים**

ידע על תלמידים הינו מרכיב נוסף בתחום "ידע מורים" על פי גרוסמן (Grossman, 1990) והוא עולה כנושא חשוב בראיונות. מדברי המורים סביב קטגוריה זו עלו שני נושאים: (א) ההבדלים הסוציו-אקונומיים בקרב תלמידי החמ"ד. (ב) ההבדלים במאפייני הרמה הדתית בין המורים לתלמידים בבתי הספר בחמ"ד, כאשר המורים לרוב שמרניים יותר מבחינה דתית בהשוואה לתלמידיהם.

#### **ההבדלים הסוציו-אקונומיים בקרב תלמידי החמ"ד**

דיווחי המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי על אודות אוכלוסיית התלמידים דומים לדיווחים מספרות המחקר על אוכלוסיית התלמידים בחמ"ד. שם מתוארים ארבעה סוגים של תלמידים:

1. התלמידים מבתי הספר האליטיסטיים שמגיעים מהקצוות האידאולוגיים - שמרנים וליברלים. בתי ספר אלה, בחלקם עם מסגרות פנימייתיות, עורכים לתלמידיהם מבחני קבלה ומיון כך שהתלמידים המתקבלים אליהם מאופיינים בדרך כלל כבעלי ידע עולם נרחב ויכולת אוריינית גבוהה.
2. בתי ספר תיכוניים אזוריים והטרוגניים עם אוכלוסייה מגוונת, שיש בהם תלמידים עם יכולת אינטלקטואלית גבוהה מאוד לצד תלמידים חלשים הבאים מרקע סוציו אקונומי נמוך יותר.
3. בתי ספר תיכוניים אזוריים עם אוכלוסייה ברמה סוציו- אקונומית בנונית- נמוכה. רוב התלמידים הם מרקע מזרחי.
4. בתי ספר תיכוניים מקיפים בעיירות פיתוח ברמה סוציואקונומית נמוכה מאוד.

#### ההבדלים במאפייני הרמה הדתית בין המורים לתלמידים בבתי הספר של החמ"ד

למעשה ניתן לומר כי רוב המורים במחקר היו שמרניים יותר מאוכלוסיית התלמידים שלהם, למעט המורים המלמדים בבתי הספר הליברלים. כפי שעלה במחקר, הפערים ברמה הדתית בין המורים לתלמידים גורמים לאווירה ביקורתית וליחסים מורכבים ביניהם תוך רצון של המורים להשפיע על התלמידים "להתחזק" מבחינה תורנית. עובדה זו תואמת את המתואר במחקרים נוספים על מאפייני החמ"ד. ממחקרו של כהן (2011) עולה כי מספר המוסדות התורניים עולה בהרבה על המוסדות של הקבוצה הליברלית. בנוסף, חלק מבתי ספר של החמ"ד מאמצים דפוסים תורניים ברמות שונות כחלק מהתחרות עם בתי הספר התורניים - לאומיים. הדבר יוצר מצב בו-משפחות רבות שאינן מוגדרות "כשייכות לזרם החרדל"י שולחות את ילדיהן לבתי ספר של קבוצה זאת כברירת מחדל על מנת לאפשר להם לחזק את עולמם הרוחני- ערכי כנגד התרבות החילונית-מערבית. הם עושים זאת גם אם אינם מסכימים לחלוטין עם אופיים הסגור והשמרני של בתי הספר. למרות השיעור הנמוך יחסית של מי שמזהים את עצמם בבירור כבעלי גישה חרד"לית/תורניים- לאומיים, ברור לגמרי ששיעורם גבוה במיוחד בקרב המחנכים בבתי הספר. בקרב הציבור החרד"לי העיסוק בחינוך מקובל מאוד ונחשב לעיסוק ערכי-אידאליסטי שיש בו כדי לעצב את דמותו של הדור הבא במחנה הדתי-לאומי (שלג, 2020).

#### **ב. ידע על תוכנית הלימודים**

גרוסמן מזכירה את היחס לתוכנית הלימודים כאחד המרכיבים בידע המורים (Grossman, 1990) ואכן המורים מתייחסים לכך בהרחבה במחקר הנוכחי. לאחר כשלושים שנה בהם פעלה תוכנית הלימודים הישנה, נכנסה לפעילות תוכנית הלימודים החדשה בבתי הספר בשנת 2013. במחקרים קודמים קיימת התייחסות נרחבת לחוסר שביעות הרצון מתוכנית הלימוד הישנה (מאק, 2002 ; אילוז ורזניק, 2006) לדברי החוקרים, המורים טענו לנזק חינוכי הנגרם לתלמידי החמ"ד בעקבות ליקויים הקיימים בתוכנית, ביישומה בשטח ובבחינת הבגרות.

בראיונות שנערכו במסגרת מחקר זה מתייחסים, המורים באופן נרחב בעיקר לתוכנית החדשה. עם זאת, המורים הוותיקים שהתנסו גם בהוראת תוכנית הלימודים הישנה, העלו ביקורת ביחס אליה, הדומה ברובה לזו אשר דווחה במחקרם של אילוז ורזניק (2006). לדברי המורים, כותבי תוכנית הלימודים החדשה היו קשובים לביקורות על התוכנית הישנה ועשו מאמץ על מנת לתת מענה לקשיים בה. אך יחד עם זאת קיים עדיין חוסר שביעות רצון מהתכנית החדשה המתבטא בשלושה נושאים עיקריים: (א) מאפייני התוכנית, (ב) הרמה הלימודית של התוכנית ו- (ג) ההשקפה האידיאולוגית-דתית של התוכנית.

מאפייני התכנים - בנושא זה התייחסו המורים לשתי נקודות עיקריות: ארגון החומר לבגרות, והתכנים. ביחס לארגון החומר הייתה תמימות דעים ביניהם לגבי השיפור שנעשה בתוכנית הלימודים החדשה בהשוואה לקודמת. הביקורת על התוכנית הישנה נסובה בעיקר בנוגע לחוסר היכולת להתכונן לבחינות הבגרות מספרם הרב של הפרשנים הנלמדים ביחידות העיון בתורה, אשר יצר עומס גדול על התלמידים. הדברים הללו נתמכים בממצאי המחקר של אילוז ורזניק (2006).

ביחס לשינוי בתכנים, קיימים חילוקי דעות בין המורים, בעיקר סביב הנושא הפדגוגי. המורים המצדדים בשינויים, במהלכי חשיבה מסודרים ובעלי משמעות רלוונטית לחיי התלמידים, ביחס לתוכנית הקודמת שעסקה באופן מוגבר בהיבט הפרשני. לדעת מרבית המורים הדרישות מהתלמידים בתחום הפרשנות היו קשות מדי והסיטו את הלמידה להתייחסות נקודתית ומצומצמת (אילוז ורזניק, 2006). הביקורת נוגעת לחסרונם של תכנים משמעותיים מפרקי התנ"ך שאינם נמצאים בתוכנית הלימודים, דילוג על ידע בסיסי וטעויות ביחס לפרשנות התנ"ך, שמעידות לטענתם על בורות של הכותבים.

הרמה הלימודית - יחד עם ההסכמה הכמעט גורפת על היתרון במיקוד החומר לבגרות, קיימת תמימות דעים בקרב המורים, בהקשר לירידה המשמעותית ברמת הקושי של החומר לבחינות. כל המורים פרט לאלו המלמדים בבתי ספר מקיפים מבקרים בחריפות מהלך זה. נראה כי רמת הקושי של תוכנית הלימודים העסיקה מאוד את המורים גם בהקשר לתוכנית הלימודים הקודמת. אז הצרו המורים על הציונים הנמוכים יחסית בבחינת הבגרות, שנבעו לדעתם מרמת קושי גבוהה מידי וטענו שהתוכנית גרמה לתסכול בקרב אוכלוסיות חלשות. הם אף תלו בכך את חוסר העניין שמגלים התלמידים בלימוד תנ"ך והביעו רצון להפוך את המקצוע ליותר אהוב גם באמצעות הקלות מסיימות, אך לא על חשבון העמקה ומאמץ בלימוד (אילוז ורזניק, 2006)

כפועל יוצא לתלונות המורים נראה כי כותבי תוכנית הלימודים היו קשובים לביקורת, אך השינוי החד שנעשה פגע משמעותית ברמת הקושי של החומר הלימודי לבחינה, דבר שגרר בעקבותיו ביקורת קשה בקרב רוב המורים. הם מציינים שרמת הלימודים הנמוכה באופן יחסי למקצועות אחרים גורמת לתלמידים שלא לקחת ברצינות מספקת את לימוד שיעורי התנ"ך, ולמורים רבים לזלזל בהכנת השיעור. בנוסף הם מציינים את קיומה של חוברת "מיקודית" שמכילה את כל החומר לבגרות וגורמת לירידת מתח הלמידה בשיעור.

התייחסות שונה לחלוטין קיימת אצל המורים המלמדים במקיפים הדתיים, הטוענים כי גם הורדת הרמה המשמעותית שנעשתה בתוכנית החדשה עדיין איננה מתאימה לרמה הנמוכה של לימודי התנ"ך בקרב התלמידים בבתי הספר המקיפים. הפער הגדול בין רמתם הלימודית של תלמידי הישיבות התיכוניות לעומת תלמידי בתי הספר המקיפים בא לידי בטוי גם במחקרם של אילוז ורזניק (2006), אשר חשפו את השונות הרבה הקיימת בקרב אוכלוסיית התלמידים בחינוך הממלכתי דתי. בעוד מורי הישיבה התיכונית חשים שהתוכנית מספקת אותם ומתאימה לתלמידיהם, מורי המקיף והאולפנה שהתראיינו העדו על פערים עצומים בין היקף תוכנית הלימודים ורמתה לבין יכולותיהם של התלמידים במקצוע ובעיקר החלשים שבהם. נראה כי הניסיון להתאים את התוכנית לכלל תלמידי החמ"ד, לא הצליח לצמצם באופן משמעותי את הפערים וחיזק את התסכול בשני הצדדים.

**השקפה אידיאולוגית** - ההוצאה לאור של תוכנית הלימודים החדשה לוותה בהתנגדות עזה מהכיוון רבנים המזוהים עם חוגי הר המור על רקע המחלוקות האידיאולוגיות בין הקבוצות השונות בציונות הדתית לגבי הוראת התנ"ך, והם טענו כי היא מייצגת את גישת הלימוד של "תנ"ך בגובה העיניים" (נשר, 2012; שיימן, 2012). למרות זאת, ובאופן מפתיע, המורים אינם מזהים את עיקר השינוי בתוכנית כשינוי שקשור לאידאולוגיה דתית. המורים מהגישה השמרנית חשים כי התוכנית תואמת כמעט לחלוטין את השקפת עולמם. לדברי המורה איתן מקבוצת האמצע, אשר אינו מזוהה עם תפיסה מסוימת, טוען שנעשו בדיקות והתאמות על מנת לרצות את הצד השמרני כך שבסופו של דבר רוב התוכנית נוטה לכיוון זה. עיקר הביקורת מגיעה דווקא מהאגף הליברלי על ידי המורה נעמי, הטוענת שאין אחידות אידיאולוגית בתוכנית ושניכר שנעשו בה שינויים על מנת לרצות גורמים שונים ועל כן היא נוטה לאידאולוגיה שמרנית. למרות זאת היא עדיין מזדהה עם רוב התכנים. ניתן לראות שמורים בעלי נטייה אידיאולוגית ברורה יבחרו שלא ללמד למד לבגרות על מנת לא להיות מחויבים לאידאולוגיה מסוימת על מנת להיות נאמנים לגמרי לאידאולוגיה הדתית שלהם.

#### **ג. מטרות ההוראה**

הקטגוריה השלישית שנגזרה מתוך התמה של אידיאולוגיה חינוכית הינה מטרות ההוראה, והיא נחלקה לשני סוגים: (א) מטרות שקשורות לתחום הדתי ו- (ב) מטרות ידע ומיומנויות למידה כלליות המאפיינות מקצועות נוספים. ניתן להבחין כי קיימת הדגשה, הרחבה והעדפה של המטרות הדתיות על פני מטרות הלמידה האחרות אצל כל המורים. בנוסף, ניכר כי לעיתים מטרות הידע והמיומנויות נובעות גם ממניעים של אידיאולוגיה דתית.

## מטרות מהתחום הדתי

מתוך דיווחי המורים עולה קשר ברור בין האידאולוגיה הדתית שלהם ביחס לתנ"ך לבין המטרות החינוכיות הדתיות, כאשר פעמים רבות המטרות הדתיות יבקשו להנחיל את האידאולוגיה הדתית של המורה. מטרות אלו תואמות באופן ברור את תפיסת ה"אקולטורציה" על כך נרחיב בהמשך בסעיף על ההוראה בפועל. נראה כי קיים דמיון רב בקרב המורים ביחס למטרות הדתיות, כאשר כל מורה מנסח את המטרות עם דגשים שונים. מטרות אלו תואמות כמעט לגמרי את עקרונות תוכנית הלימודים החדשה (שטיסל, 2012). מניתוח הממצאים עלו ארבע תת קטגוריות המתייחסות למטרות הוראה מהתחום הדתי: הנחלת דבר ה', הנחלת ערכים ורלוונטיות, הנחלת כבוד ומחויבות למסורת והנחלת אהבה ללימוד.

הנחלת דבר ה' - מטרה זו משותפת לכל המורים, והיא מבטאת את האידאולוגיה הדתית של המורים ביחס לתפיסת היסוד של התנ"ך כדבר האל הניתן לעם ישראל ויש לו משמעות נצחית. מטרה זו תואמת את מטרה הראשונה מתוך ארבעת היסודות שמהם יגזרו בחירת התכנים המוזכרת ברציונל תוכנית הלימודים של החמ"ד וזכרת כ"מפגש של התלמידים עם דבר ה'" (שטיסל, 2012). ניתן למצוא מטרה זו באופן ברור גם במחקרה של דל על מרצים לתנ"ך במכללות דתיות (דל, 2020). יש מורים המנסחים מטרה זו באופן מופשט ולעיתים אף במשמעות מיסטית רוחנית ויש המנסחים זאת באופן רלוונטי וקיומי המבטא את הנחלת דבר ה' כהדרכה מעשית לדרך חיים. לעומתם ניתן להבחין כי ניסוחי המורים הליברלים בהקשר למטרה זו הינם זהירים ומינימליסטיים, בהשוואה למורים האחרים.

הנחלת ערכים ורלוונטיות - מטרה זו היא אחת העיקריות מבין המטרות הדתיות והינה משותפת לכל המורים. היא אף מוזכרת בתוכנית הלימודים כ"חיבור למצוות, לערכי מוסר ולהנהגות המחייבות של התורה". גם במחקרה של דל (2020) נמצא כי התפיסה הערכית של התנ"ך כתורת חיים, מחייבת את מורי התנ"ך להציג את הרלוונטיות שבכתובים בפני תלמידיהם. יחד זאת ניכרים הבדלים רבים בתוכן של הערכים ובמיקוד על הרלוונטיות, המעלים על פני השטח את אידאולוגיות המשנה הדתיות של המורים, עליהן הרחבנו בחלק הראשון של הדיון. בנוסף קיימים הבדלים בתפיסת המורים את אופן הנחלת הערכים: כלמידה הנובעת באופן ישיר מהטקסט, או כלמידה השואבת מאידאולוגיה מוקדמת של המורה. רוב המורים יבקשו להנחיל ערכים בהתאם לאידאולוגיה הדתית שלהם כהנחה מוקדמת על הטקסט, זאת בניגוד למורים הליברלים, אשר יבקשו לשאוב את הערכים באופן ישיר מהטקסט, ללא תיווך של המורה. גם כאשר הערכים ילמדו מתוך ביקורת על הדמויות המקראיות, הם יבקשו לדרוש את אמת מתוך הכתובים ללא השפעה אידאולוגית חיצונית כחלק מהשקפתם הדתית.

הנחלת כבוד ומחויבות למסורת - גם מטרה זו כתובה בתוך פירוט הרציונל של תוכנית הלימודים: "הקניית דרכים ללימוד תורה ולאהבת תורה כממשיכי מסורת הלימוד" (שטיסל, 2012). ניתן לומר כל המורים

מסכימים באופן עקרוני למטרה הזו, אך קיימים הבדלים משמעותיים בניסוח המטרה ואופן הנחלתה על ידם.

המורים השמרנים מדגישים את החשיבות בהנחלת מחויבות למסורת באופן שיבוא לידי ביטוי מעשי בשמירת ההלכה, בהנחלת יחס חיובי ובהתבטלות בפני הלכה, גם ללא הבנה. המורים המלמדים תלמידים מרקע מסורתי-מזרחי מציבים מטרות בסיסיות יותר של יצירת כבוד לתנ"ך, הנחלת חיבור למסורת כחלק משרשרת הדורות, וקיום מצוות עיקריות. בנוסף, המורים המלמדים בישיבות ובבתי ספר תיכוניים לבנים, ידגישו גם את הצורך בהנחלת כבוד, מחויבות ואמון בפרשנות חז"ל. זאת על רקע הדומיננטיות של לימודי הגמרא בישיבות, המזמנת חיבור בין פרשנות חז"ל למקרא לפרשנות ההלכתית בגמרא.

ניכר כי התייחסות הקושרת בין קיום הלכה לאמון בחז"ל נמצאת גם בדרך ההוראה של הרב גבריאל אולם בשונה מהמורים האחרים, הוא מתייחס בכבוד לדברי חז"ל ומלמד אותם, ובו זמנית חשוב לו להבהיר שאפשר לחשוב אחרת מהם.

היחס המכבד למסורת, מתקשר גם באופן ברור למחלוקות בין המורים ביחס האפריורי לתנ"ך והן ביחס לדמויות המופת. בדומה לדיון על האידאולוגיה הדתית, המורים השמרנים חוזרים שוב ושוב על הביטויים **"יראת שמיים"** ו"**ענווה**" כמבטאים את עקרון הנחלת היראה והכבוד למסורת. בנוסף הם כורכים את הכבוד למסורת ביראה והערכה גם כלפי הדמויות המקראיות. מנגד אצל המורים הליברלים העקרון הבולט הוא יחס כנה וביקורתי לטקסט, וביקורות כלפי הגישה השמרנית שעל מנת ליצור מחויבות למסורת היא מגנה על הדמויות ומתעלמת מפשט המקראות. הם סבורים כי הנחלת כבוד לדמויות המקראיות תבוא רק אם יש לך הצדקה באמצעות שיפוט ישיר של מעשיהם, בשאיפה להעביר את מורכבות הדמות. באופן דומה להשקפת העולם הדתית שלהם הם חוזרים על המוטיבים של **"יושר אינטלקטואלי"** ו"**כנות**" כערכים מובילים. עם זאת הם מבינים את הסכנה בגישת ההוראה בבית הספר שיכולה להביא גם לזלזול בחז"ל ולכן חשוב לו לשמור על כבודם.

הנחלת אהבה ללימוד- מטרה זו נמצאת ברציונל של תוכנית הלימודים: "הקניית דרכים ללימוד תורה ולאהבת תורה כממשיכי מסורת הלימוד" (שטיסל, 2012) ונמצאת גם כמטרה חשובה ומרכזית במחקרים נוספים על הוראת תנ"ך בחמ"ד (אילוז, 2004; אילוז ורזניק, 2006; דל, 2020). מטרה זו מבליטה את חשיבותה של יצירת רגש של אהבה כלפי לימוד התנ"ך, ומופיעה באופן בולט יותר בקרב המורות שמלמדות באולפנות, ובקרב המורים המלמדים במקיפים, המדגישים את הצורך בחיבור חווייתי דווקא לאוכלוסיית התלמידים בבתי הספר במקיפים. דוגמא לכך הוא המורה שלמה, שהעיד כי עקב מוצאו המזרחי הוא מתחבר באופן טבעי לדרכי הוראה חווייתיות באמצעות סיפורים על צדיקים.

רוב המורים שמלמדים בישיבות לא ציינו את הנחלת הקשר הרגשי כמטרה בפני עצמה. לעיתים מטרה זו משרתת את המטרה הקודמת, שעניינה חיזוק "יראת שמיים". יוצא דופן הוא הרב אליהו שמציב בלב מטרות ההוראה שלו את יצירת החוויה הדתית, הנחלת אהבה לאלוהים והתנ"ך.

### **מטרות מתחום הידע והמיומנויות**

מטרות מתחום הידע והמיומנויות מוזכרות אצל המורים כמטרות משניות למטרות הדתיות, והן יוזכרו בדרך כלל לאחר שהמורים יתייחסו אל המטרות הדתיות. ישנן שתי מטרות עיקריות מתחום הידע והמיומנויות. האחת, היא להביא את התלמידים להצלחה בבחינת הבגרות. המטרה השנייה היא הקניית ידע ומיומנויות למידה כללית, מטרה שלא קיימת אצל חלק מהמורים. בנוסף, אצל חלק מהמורים מטרות הידע והקניית המיומנויות נובעות גם מערך דתי. המטרה הראשונה של הצלחה בבחינת הבגרות באה מתוך מחויבות לתלמידים ולמערכת החינוך שמעסיקה אותם. הם הדגישו בדבריהם, לעיתים אף בנימה של התנצלות, את המילים "מחויבות", בניגוד לתחושות כמו הזדהות והתלהבות שהורגשו בפירוט המטרות הדתיות. אולם מטרה זו משותפת רק למורים המגישים לבגרות. המורים שאינם מגישים לבגרות יצהירו באופן ברור שזו אינה מטרתם. אצל רוב המורים מטרות הידע והמיומנויות קשורות במידה כזו או אחרת למטרות דתיות, אך למרות זאת ההבדלים בין המורים בהקשר הזה אינם קשורים למחלוקות האידאולוגיות אלא לשיקולי דעת פדגוגיים. אחת הסוגיות שנדונות הוא הלימוד של היקף הידע הבסיסי לעומת לימוד מצומצם יותר שחותר למידה מעמיקה. רוב המורים רואים את הקניית הידע כבסיס למידה מעמיקה יותר.

### **ד. אסטרטגיות הוראה**

מניתוח הממצאים עלו שלוש קטגוריות עיקריות המתייחסות לאסטרטגיות ההוראה: בחירת התכנים, דרכי הוראה, מעורבות תלמידים בשיעור.

**בחירת התכנים** - הבחירה מתרחשת לרוב לפני השיעור בהתאם למטרות ההוראה. ההבדל העיקרי בבחירת התכנים הוא בין המורים שמלמדים לבחינת הבגרות למורים שאינם מלמדים לבחינה. המורים שאינם מלמדים לבגרות יעדיפו ללמד על פי השקפת עולמם, ולא יעזרו בתכנים הנמצאים בתוכנית הלימודים. בעקבות כך נדרשת מהם השקעה רבה יותר בשל ארגון הידע הרב שיש על כל פרק ובניית ציר מרכזי לשיעור. לדוגמא, אצל הרב חננאל והרב אלי הנוהגים להכין את שיעוריהם מראש, משתלבים תכנים נוספים לבניית השיעור כגון פרשנות, מיומנויות לימוד והנחלת ערכים, ובסופו של דבר נכנס למערכת הסינון והבחירה של התכנים גם החיבור והנטייה האישית שלהם. בשונה מהם המורה גבריאל אינו מכין באופן מסודר את מערכי השיעור לפני העברתם, וסומך על הידע הרב שיש לו.

המורים המלמדים לבחינת הבגרות דיווחו על עקרונות שונים לבחירת התכנים, כאשר תוכנית הלימודים היא זו המהווה את הבסיס לחומר הנלמד. הגמישות אצל המורים הללו ניכרת באופן ארגון השיעור, בדרכי

ההוראה, ובתכנים נוספים מעבר לתוכנית הלימודים. לפי דיווחי חלק מהמורים, גם אם שיעוריהם מבוססים על תוכנית הלימודים חשוב להם להכין את המערך כך שיהיה בו עקרון אחד שמתאים לתפיסה האידיאולוגית שלהם ושישמש כציר מרכזי של השיעור, עקרון. המורים המלמדים בבתי ספר מקיפים מתארים את חוויות התסכול בבחירת התכנים המעמידה במתח את הרצון שלהם להעניק ידע בסיסי והצורך להעביר את החומרים לפי תוכנית הלימודים. לכן התוספות לשיעור יתמקדו בהוראת ידע בסיסי והענקת ורצף סיפורי ובהנחלת מסרים באופן קצר וממוקד.

**דרכי הוראה-** מתוך הראיונות והתצפיות במחקר נחשפו אסטרטגיות שונות של המורים השונים לניהול השיעור. האסטרטגיות נעות על הציר בין תכנון מסודר של השיעור לבין הוראה ספונטנית וגמישות בהעברת השיעור. התכנון המסודר קשור בדרך כלל לחומר אותו המורה רוצה להעביר בשיעור, והגמישות לחלק של הנחלת מסרים דתיים רלוונטיים שמהווים קומה נוספת מעבר להעברת החומר, כאשר פעמים רבות הם צפים באמצעות שאלות של תלמידים.

כל מורה המכין תלמידים לבחינת הבגרות בוחר באסטרטגיה שונה למטרה זו. ורובם מתמודדים עם הצורך להפריד בין החומר לבגרות לבין התוספות בשיעור. חלק מהמורים מציינים במפורש במהלך השיעור מתי החומר מיועד לבחינה ולפי זה התלמידים יודעים מתי לסכם את החומר. הם ממקדים את החומר לבגרות לקראת המבחנים, והמבחנים משקפים את מה שיהיה בבחינת הבגרות. הם גם מרכזים את החומר בדפים שמלווים את הלמידה ועוקבים אחרי המהלכים העיקריים בשיעור. ישנם מורים שחשוב להם לארגן את החומר בצורה מעובדת לגמרי לבגרות, באמצעות הכתבה, מצגת ודפי עזר או חוברת שמרכזת את החומר לבגרות במיוחד כאשר מדובר בתלמידים מרקע סוציו אקונומי נמוך.

**מעורבות תלמידים בשיעור-** כמעט כל המורים שואפים לשיתוף משמעותי של התלמידים בשיעור ומשתמשים באסטרטגיות מגוונות לעודד את התלמידים להשתתף. האסטרטגיה הבולטת ביותר בקרב המורים היא עידוד של שאלות של התלמידים בשיעור. לכאורה שאילת שאלות היא מוטיב ברור של תפיסת האינדיבידואליזם מכיוון שהיא מאפשרת שיתוף של התלמידים. אולם היא מקבלת משמעות שונה אצל המורים השונים (כפי שניתן לראות גם בהרחבה בחלק של ההוראה בפועל). בהקשר הזה יש השפעה של האידיאולוגיה הדתית. ככל שהאידיאולוגיה שמרנית יותר, כך יתקשו המורים להעניק פתיחות מלאה לשאלות התלמידים בשיעור. המורים בגישת הר המור רואים חשיבות בשאילת שאלות כחלק מיצירת עניין ובמעורבות התלמידים בשיעור.

הרב אלי מגביל את השאלות של התלמידים ויוצא נגד הגישה הרווחת של שאילת שאלות חופשית בעת קריאת הפסוקים. הוא מעדיף להניח קודם את התפיסה העקרונית ואת הכיוון הרעיוני של השיעור ורק לאחר מכן לאפשר לתלמידים לשאול שאלות. גם אצל המורה אביטל שאילת השאלות בשיעור אינה בהכרח



על מנת לאפשר לתלמידות חופש ושוויון אלא על מנת להעביר להן מסר רעיוני על רוחב היריעה של התכנים שעולים מהתנ"ך.

לעומת זאת המורים בגישה החרד"ל רואים חשיבות בשאלת שאלות מבחינה פדגוגית ודתית אך בשונה מהמורים בגישת "הר המור" הם פתוחים גם לשאלות שמערערות על תפיסות יסוד דתיות. המורים מהגישה הדתית לאומית נוקטים בגישה פתוחה עוד יותר ומעודדים את התלמידים לפרש בעצמם את הטקסט ללא פרשנים, ונותנים לגיטימציה גם לפרשנות של התלמידים.

ישנם מורים המפעילים אסטרטגיות נוספות שמטרתן לעודד את התלמידים למעורבות בלמידה. הבולטים הם הרב חננאל והמורה נעמי המשלבים באופן בולט את תפיסת האינדיבידואליזם במעשה ההוראה. שניהם מעודדים לימוד עצמי ושאלות חקר פתוחות. הרב גבריאל הוא היחיד מבין משתתפי המחקר המציג אסטרטגיה שונה משאר המורים בכך שאינו מעוניין בהשתתפות התלמידים ומוביל את השיעור באופן פרונטלי וללא דיונים.

חלק מהמורים, בעיקר אלה המלמדים בבתי ספר מקיפים, מתייחסים גם לקשיים שלהם בהוראת תלמידים עם מוטיבציה נמוכה ללמידה ועם בעיות משמעת. את חלקן הגדול הם מייחסים לקשיי הקשב והריכוז והרקע המאתגר ממנו מגיעים התלמידים. לפי דיווחיהם, חלק מהקשיים קשורים גם ביכולת לקרוא את הטקסט המקראי ודורשים מהמורים להסביר בעצמם את התוכן זאת למרות שהם מודעים לחסרונות הפדגוגיים באסטרטגיה הזו.

#### **4.4 הוראה בפועל - אידיאולוגיה דתית וחינוכית במעשה ההוראה**

בחלק זה נדון ביחס בין ההצהרות של המורים בראיונות בקשר לאידיאולוגיות שלהם לבין אופן ההוראה שלהם בפועל כפי אשר נחשף במסגרת התצפיות שנערכו במחקר. ניכר כי בתוך מערכת האידיאולוגיות של המורים קיימות לעיתים גם סתירות פנימיות, המביאות לידי ביטוי קונפליקטים בין הצורך לפעול בהתאם לתוכנית הלימודים לבין הרצון להתאים את תכני הלימוד לתלמידים. כמו כן, קיימים פערים בין הרצוי והמצוי ובין האידיאולוגיה המוצהרת של המורים לזו המתקיימת בפועל. תמיכה לכך נמצאה במחקרים נוספים העוסקים באידיאולוגיות מורים אשר גילו הבדלים וסתירות בין ה"תאוריות המוצהרות" לבין הידע המעשי, הנקרא "תאוריות בפעולה" (Schon, 1987; Billig et al, 1988; מושקט ברקן, 2006). ניתן לומר שהאידיאולוגיה של המורים במחקר היא שילוב של שתי התיאוריות ומהווה למעשה "אידיאולוגיה החיה" (lived ideology), הנובעת מתוך התנסות בעולם המעשי ומרכבת מאמונות גלויות וסמויות (Billig, 1988). בנוסף, נמצא כי קיים קשר ישיר בין האידיאולוגיה הדתית לאידיאולוגיה החינוכית בנוגע לבחירת התכנים ואסטרטגיות ההוראה, בדומה למחקרים שעסקו ביחס בין דפוס האידיאולוגיה התרבותית שלהם לבין בחירת התכנים ועקרונות ההוראה (שקדי, 2002; מושקט ברקן, 2006). עם זאת, ביחס לציר החלוקה

בין אידאולוגיות שמרניות לאידאולוגיות ליברליות נמצאו יחסים מורכבים יותר המעידים על "האידאולוגיה חיה" בתיאוריות המורים. כפי שראינו, קיימת חלוקה ברורה בין תפיסות דתיות שמרניות לתפיסות דתיות ליברליות הן בתוך האידאולוגיה הדתית והן בתפיסות החינוכיות הדבר מתבטא בכך שברוב המקרים אידאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה הנחשבות כאידאולוגיות מסורתיות אפיינו את המורים השמרנים ולעומתן אידאולוגיית האינדיבידואליזציה נחשבת כאידאולוגיה פרוגרסיבית הייתה נפוצה יותר בקרב מורים ליברלים (1988; all et. Billig; שביד, 2000; שקדי, 2003).

ממצאי המחקר הנוכחי עולה, כי אצל רוב המורים קיימת התאמה בין התפיסה הדתית לתפיסה החינוכית. עם זאת, אצל חלקם נתגלו סתירות בעיקר בין תפיסות דתיות שמרניות מוצהרות לבין תפיסות מסורתיות מבחינה חינוכית. לדוגמא, הרב חננאל שהצהיר על נקיטת גישה שמרנית מבחינה דתית, אך במעשה ההוראה עצמו הוכיח גישה פרוגרסיבית, דוגמא נוספת היא הרב גבריאל אשר הציג תפיסת הוראה ליברלית מאוד מבחינה דתית אך בפועל גישתו שמרן שמרנית מאוד מבחינה חינוכית, דבר שמייצר סתירה פנימית בתוך תפיסותיו.

כעת נבחן את היחס בין התיאוריות המוצהרות לתיאוריות בפעולה באמצעות בחינת "אידאולוגיות העל החינוכיות" של לם (2000) שהינם: אקולטורציה, סוציאליזציה ואינדיבידואליזציה.

#### **א. אקולטורציה**

האידאולוגיה החינוכית הדומיננטית ביותר בקרב המורים היא האקולטורציה שמשמעותה הנחלת התרבות והמסורת לדור הבא (לם, 2000) עובדה זו אינה מפתיעה מכיוון שזו מטרתו המוצהרת של החינוך הדתי לגבי הוראת התנ"ך, כפי שהוצג בסקירת הספרות. תמיכה לכך נמצאה במחקרים נוספים על הוראת מקצועות הקודש בחמ"ד (דל, 2020; אילוז ורוזנק, 2006; שוורץ, 2002). במחקר שנערך על אידאולוגיות שעומדות בבסיס תוכניות הלימודים בתושב"ע בחמ"ד, מצא שוורץ (2002) כי כותבי תוכנית הלימודים מרבים להשתמש בחשיבה ובכתיבה אידאולוגית, גם אם אין הם מציינים זאת במפורש. כתיבה זו עפ"י שוורץ (2002), מעידה על תחושת שליחות ורצון לתיקון עולם. אידאולוגיית האקולטורציה נוכחת באופן משמעותי אצל כל המורים גם במחקר הנוכחי ומבטאת למעשה את המטרות הדתיות שלהם. יחד עם זאת היא באה לידי ביטוי בדגשים ואופנים שונים זאת בהתאמה לאידאולוגיה הדתית של כל אחד מהמורים. להלן יוצגו סוגיות עקרוניות בהקשר לאקולטורציה כפי שעלו מהתצפיות על המורים בהוראה בפועל סביב שני נושאים:

(א) אקולטורציה כהנחלת אידאולוגיה דתית ו- (ב) היחס בין הנחלת הטקסט להנחלת ערכים

#### **אקולטורציה כהנחלת אידאולוגיה דתית**

על סמך הצפייה במעשה ההוראה בפועל של המורים ניכר כי היא מנכיחה את הקושי העמוק שקיים בלימוד תנ"ך עבור אנשים דתיים וחרדים. החשש נובע מכך שבסיפור המקראי מצויות סוגיות בעייתיות רבות, שאדם מן השורה עלול להיכשל באמונתו בעקבות חשיפה אליהן. בשל כך אנשי העולם החרדי נמנעים

מלימוד תנ"ך (ירחי, 2006). אנשים דתיים שיבחרו ללמוד תנ"ך יאלצו להתמודד עם הדילמה, שרוזנק (2003) מגדיר כעקרון "האמת הכפולה" שפירושו- אידאל של נאמנות כפולה לאמת אלוהית המגיעה לאדם משני מקורות. האחד, התגלות ישירה של אלוהים הבאה לידי ביטוי בתורה, והשני, תבונה הנובעת מתוך עיון במציאות, קרי, האמת התבונית והמדעית. באופן אידאלי המקורות האלו אמורים להשלים ולבנות חזון חברתי ואישי ראוי ושלמות קיומית. אולם בפועל אידאל זה חושף את הדתיות המודרנית לביקורת על בלבול וחוסר כנות (רוזנק, 2003). כך טוענים גם אלכסנדר ומקפלין (Alexander & McLaughlin, 2002) שעומדים על הסתירות הקיימות בחינוך הדתי שהעיקרית מבניהן היא הדגשת הרציונליות בחינוך מודרני השואפת פעמים רבות למורכבות ולשינוי, מול תפיסת אמון וקבלה ללא עוררין.

אחד הקשיים המהותיים שעלו מתוך הצפייה בהוראה בפועל של המורים הוא המפגש בין ההנחות הדתיות המוקדמות לבין פשט הפסוקים. ככל שהגישה שמרנית יותר וההנחות המוקדמות אינן מסתדרות עם הפשט, הקושי רב יותר, במיוחד ביחס לחטאים של דמויות המופת. במחקר זה נמצא כי כאשר האידאולוגיה הדתית אינה תואמת את פשט הפסוקים היא מאלצת את המורים למצוא דרכים יצירתיות, באסטרטגיות שונות על מנת להנחיל את תפיסתם לתלמידים. כעת נבחן את מאפייני גישת האקולטורציה ביחס לקבוצות האידאולוגיות השונות:

**המורים בגישת "הר המור"** – הדוגמה המובהקת ביותר לסתירה בין הנחות מוקדמות לבין פשט הפסוקים בהוראה נמצאת באופן ההוראה של הרב אלי. האופן בו פועל הרב אלי מול הסתירה הזו, הוא באמצעות בניית מהלך ברור לשיעור בהתאמה לאידאולוגיה הדתית המייצגת את הצורך בהגנה מוחלטת וחסרת פשרות על הדמויות המקראיות. בכדי למנוע מתלמידיו לחפש פערים בין הפשט לאידאולוגיה שלו, הוא קורא את הפסוקים בשיעור ומסביר אותם, ללא מתן אפשרות לקריאה עצמאית של התלמידים. גם כאשר הוא מעלה שאלות בכיתה ומעודד השתתפות של התלמידים, הוא עושה זאת ביחס לשאלות הבנה בלבד ולא בשאלות שיאפשרו לתלמידים להביע דעה עצמאית מעמיקה ביחס לפסוקים. אולם ישנו אלמנט נוסף שעניינו פדגוגי-דתי, המשפיע על גישת הוראה שלו וקשורה בצורך להתאים את ההוראה לגיל של התלמידים. הרב אלי סובר כי בגילאים צעירים יש להציג את הדמות באופן חיובי ומושלם ורק בגילאים בוגרים ניתן להציגם באופן מורכב. לדבריו המטרה היא חינוך ליראת שמיים ולדידו, יש להציג את הדמויות המקראיות באופן ברור וחד ממדי, כמודל לחיקוי שיש לשאוף אליו. מטרה זו יוצרת סתירה פנימית עם האידאולוגיה הדתית של נאמנות לפרשנות חז"ל (אשר במקרה של שאול המלך, מבקרת את התנהגותו).

לפי פרניץ (2006) עמדה חינוכית דתית זו מאפיינת גם את משנתו של הרב טאו ממובילי הגישה של הר המור, אשר טוען כי מגמת המורה צריכה להיות העצמת הדמויות גם במחיר של אי אמירת כל האמת. לפי גישתו החינוכית של הרב טאו אין להעניק פרשנות שלילית לדמויות התנ"ך ואסור להקטין אותן. לדבריו: "אין לחשוש מהגדלת יתר של דמויות התנ"ך, שכן ככל שנגדיל ונעמיק- לא נגיע לחצי ממה שצריך להעמיק

בדברים ורומם את תוכנם וכוונתם" (טאו, 2005, עמוד ט"ז). "אם נקטין את הדמויות התנכ"יות, התלמידים לא ישאפו אליהם, ולא ניתן יהיה לחנך לאורם" (טאו, 2004, עמודים רל"ד- רל"ה).

גם המורה אביטל מגיעה עם מהלך מובנה לשיעור המונע מאידאולוגיה ברורה של תפיסת הדמויות באופן חיובי, אך היא עושה זאת באופן רך יותר, תוך קריאת הפסוקים, והשתתפות ערה של התלמידות בשיעור. אולם, גם כאשר יש דיונים או דעות שונות שנשמעות במהלך השיעור היא חותרת באופן ברור להנחיל את תפיסתה הדתית.

למרות שהיא מרבה לשתף את התלמידות ומעודדת אותן לשאול שאלות, אסטרטגיה זו משמשת ככלי נוסף לאקולטורציה ולהנחלת האידיאולוגיה הדתית שלה בלבד. היא נוהגת לפתוח את השיעור בשאלות רבות על מנת לעורר סקרנות אך בוחרת שלא לתת להן מענה לרובן. היא ממשיכה עם מגמה זו גם בהמשך השיעור כאשר היא מצד אחד היא מאפשרת לתלמידות לשאול שאלות, אך מצד שני היא לא נותנת להן לערער אותה מהמהלך אותו היא מובילה. כאשר מתעוררת התנגדות משמעותית לשיטה שלה בהבנת הפרשנים היא לא מעוניינת להיכנס לעימות ובוחרת להמשיך בשיעור. מבחינתה השיתוף של התלמידות אין מטרתו לפתוח לדיון פתוח אלא רק להיחשף לנקודת מבט חדשה. בכך היא יוצרת מצב של עמימות וחוסר דיוק בהעברת המסרים ואינה מגיעה לרוב "לפואנטה" של השיעור. ההליכה הזהירה סחור סחור מבלי לגעת בלב העניין משקפת את הסתירה בין שתי האידיאולוגיות שהיא כנראה חווה.

אם כן, הגישה הדיאלוגית אשר כביכול קיימת באופן ההוראה של המורה אביטל ושל מורים רבים נוספים, אינו מייצג באופן כן את תפיסת האינדיבידואציה אלא משרת כאמצעי הוראה נוסף לתפיסת האקולטורציה. תמיכה לדברים אלו נמצאה במחקרו של שקדי (2002), המצביע על כך שמורים רבים מדגימים דפוס הוראה המכונה 'התאוריות הדיאלוגיות', אשר מתמקדות בדיאלוג שבין התלמיד לבין הטקסט התנכ"י. דפוס זה מנסה למצוא איזון בין הנטייה לעצב את התלמיד לבין הרצון לסייע לו בצמיחתו. לפי שקדי (2002) לא ניתן להימנע מן הרושם כי מגמת עיצוב התלמיד נעשית באמצעות דפוס ידוע וקבוע מראש. לטענתו מטרת דפוס ההוראה לקרב את הטקסט המקראי לתלמיד בין ימינו. והוא משמש בראש ובראשונה אמצעי הוראה ולא דווקא יעד חינוכי מוגדר.

תפיסת ההוראה של המורים מקבוצת "הר המור", מעוררת את הדיון ביחס בין אקולטורציה לאינדוקטרינציה בחינוך הדתי, כאשר לא מן הנמנע שחוקרים מסוימים יראו באופן הוראה זה אינדוקטרינציה. לפי הנכתב בסקירת הספרות, אכן ישנם פילוסופים וחוקרים הרואים בחינוך דתי אינדוקטרינציה (Flew, 1972; Snook, 1972), זאת מכיוון שבחינוך דתי עוסקים בהוראת תכנים שאינם ניתנים להוכחה מדעית וקיימת נטייה להוראה שאינה קשורה בהכרח לעובדות. כמו כן הצגת העובדות מתבצעת באופן מגמתי כדי להצדיק אמונות דתיות קבועות מראש. (הרביתר 2014).

**המורים המלמדים בגישה החרד"ל** מעמידים גישה אקולטורציה רכה יותר מהמורים בגישה "הר המור". מצד אחד קיימת נטייה ברורה להנחלת האידיאולוגיה הדתית התופסת את דמויות המופת באופן חיובי ובחירה מגמתית בפירושים המאדירים את הדמויות המקראיות. אך עם זאת, ישנה אבחנה ברורה בהבדלים הקיימים בין הפשט לדרש. בנוסף ישנה הכרה בגיוון הקיים בפרשנות חז"ל ביחס לדמויות. במהלך השיעורים, הם מכוונים לשיח פתוח על התכנים שעולים מן הפסוקים במקביל פתוחים לשאלות מאתגרות מבחינה מחשבתית ואמונית. במקרים מסוימים הם מוכנים לקבל ביקורת על הדמויות, וניכר כי הם עושים זאת באופן עקרוני ועקבי. הם מציגים את הפסוקים באופן ברור ואף מוכנים לתת לגיטימציה לדברי הביקורת שהתלמידים מעלים כלפי הדמויות, בתנאי שהיא מופיעה גם בתוך פירושי חז"ל.

**המורים בגישה ה"דתית לאומית"** נוקטים גם הם בגישה אקולטורציה מובהקת אך הם אינם נוטים לעסוק בסוגיות המעלות קונפליקטים בין האידיאולוגיה שלהם לבין פשט הפסוקים. הם מתמקדים בהנחלה של רעיונות הדתיים הבסיסיים הנמצאים בקונצנזוס ושל משולש הערכים המרכיב אותה - עם ישראל, ארץ ישראל ותורת ישראל. כמו כן הם עוסקים בסוגיות כגון: שמירת שבת, אמונה באל וזוגיות. המורים המלמדים אוכלוסייה מסורתית יתרכזו במטרות אקולטורציה צנועות יותר בעיקר בניסיון לשמור את התלמידים בתוך המסורת, ולחבר אותם מבחינה ערכית ורגשית. עם זאת, גם כאן ניתן למצוא גישות אקולטורציה שונות על רקע השוני במוצא העדתי.

**המורים בגישה הליברלית-** למרות האידיאולוגיה הדתית הדומה באופן יחסי בין המורה נעמי לרב גבריאל, הם שונים מאוד באידיאולוגיה החינוכית שלהם. האידיאולוגיה החינוכית של הרב גבריאל מאופיינת בדומיננטיות כמעט מוחלטת של תפיסת האקולטורציה שבאה לידי ביטוי בהעברה פרונטלית של החומר על ידי המורה ובשליטתו המלאה על השיעור ללא כל שיתוף של התלמידים. כאן ניתן לזהות את דיסוננס התפיסה העצמית של הרב גבריאל כלומד בעל עצמאות מחשבתית מול הטקסט לבין האופן בו הוא מעביר את החומר לתלמידיו כאמת שאין עליה עוררין. אולם יש להבדיל בין תפיסת האקולטורציה של הרב גבריאל לבין המורים מהגישות השמרניות. הרב גבריאל מעביר תפיסת אקולטורציה שלכאורה אינה מתמודדת עם פערים בין מה שעולה מן הפשט למסרים האידיאולוגיים. תפיסת האקולטורציה בהוראתו אינה קשורה בהנחלת ערכים אלא בהעברת הידע באופן שנאמן לתפיסתו של הרב גבריאל.

בניגוד לדרך הוראה זו, המורה נעמי מנכיחה את גישת האינדיבידואליזם כמרכיב הבולט ביותר בהוראה שלה (על כך נרחיב בהמשך). אולם בדומה לרב גבריאל גישה אקולטורציה מתמקדת בהנחלת ידע ובלמוד מדוקדק של הפסוקים, ופחות בהעברת מסרים ערכיים באופן ישיר. בנוסף היא לא מרגישה צורך להרחיב ולשוחח באופן ישיר על סוגיות ערכיות עם התלמידות שלה, מכיוון שהן מורגלות לשיח כזה במקומות אחרים. לכן היא מרגישה שגם אזכור קצר בשיעור מאפשר להן לקשר את התוכן הערכי לחומר שנלמד בשיעור. סיבה נוספת למיקוד בלימוד הטקסט ופחות בסוגיות ערכיות קשורה בהעדפה האישית של המורה

נעמי כלומדת, שמתעניינת יותר בהבנת הטקסט על משמעויותיו ופחות בהשלכות הערכיות שלו. היא יוצאת כנגד תפיסות האקולטורציה שנמצאות לדעתה בחינוך הדתי, אשר "מלבישות" את הערכים על הטקסט באופן מלאכותי ומסבירה את המחיר החינוכי של אקולטורציה שמתעלמת מהבעיות בטקסט. היא מניחה מראש כי התלמידים לא יזהו בעצמם את הקשיים בתוך הטקסט ומתוך הנחה שהתלמידים לא יכלו להכיל את המורכבות הדתית שעולה ממפגש ישיר עם סיפורי התנ"ך.

### בין הנחלת הטקסט להנחלת ערכים

אחת הנקודות החשובות שעלו בהוראה בפועל ביחס לאידאולוגיית האקולטורציה קשורה ביחס בין הנחלת התורה כפי שהיא כמסורת שעוברת מדור לדור, לבין הנחלה ותרגום של המקרא לערכים ולרלוונטיות. הסוגייה הזו קשורה לשאלות כמו היחס בין לימוד לצורך בקיאות לבין לימוד שמטרתו עיון, היחס בין לימוד שיש בו עמל ומאמץ לבין לימוד ששם דגש על רלוונטיות וחוויה. חילוקי הדעות בנושא זה אינם קשורים באופן הדוק להבדלים בין הקבוצות השונות, אלא לתפיסות פדגוגיות דתיות. סוגיה זו עלתה גם במחקרם של אילוז ורזניק (2006) סביב שאלת המשקל שיש לתת ללימוד סיפורי התנ"ך בהשוואה לבקיאות בספריו. גם שם עלתה הדילמה בין חשיבות הרלוונטיות והרצון להתחבר לעולמם של התלמידים דרך לימוד התנ"ך לבין לימוד ברמה נמוכה והידרדרות במעמד הוראת התנ"ך עליו מזהירים המורים המתנגדים לגישה זו. מורים אלו סוברים שחשוב לחנך את התלמידים לעמל שבלימוד תוך הדגשת מיומנויות של ניתוח טקסט, הבנת המבנה, הכרת הפרשנות לסוגיה וחיזוק היכולת ללימוד עצמי ברמה גבוהה.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי חלק מהמורים מנסים לאזן בין הצירים השונים ולשלב בצורה זו או אחרת הנחלת ידע עם הנחלת ערכים ולעומתם ישנם מורים ששמים דגש על אחת מן הגישות בלבד. הרב איתן, הרב גבריאלי, המורה נעמי עוסקים בעיקר בלימוד הפסוקים והפרשנות. הערך של הקדשת מאמץ ללימוד הטקסט עצמו והפרשנים, קשור גם הוא בערכים אותם הם רוצים להנחיל לתלמידים. הם מדגישים את העובדה שיש שיעורים שאמורים להיות מוקדשים לסוגיות מחשבתיות כגון שיעור מחשבת ישראל, בעוד שיעור תנ"ך אמור להתרכז בהנחלת הטקסט בעצמו.

הרב אליהו מציג את הצד השני, כאשר בשיעוריו הרלוונטיות תופסת את רוב השיעור והמסרים עוברים באופן ישיר דרך הפרשנות לפסוקים ובאמצעות חומרי העזר שהמורה מוסיף לשיעור. ישנה התמקדות בעיקר בהנחלת ערכים ורלוונטיות גם ברמה האישית וגם ברמה הלאומית. התוספות הרלוונטיות נעשות באמצעים שונים של כתבות וסרטונים ותופסות נתח גדול מאוד מזמן השיעור. הוא מסביר שהתרגום הרלוונטי לתורה מהווה את עצם משמעות הלימוד מבחינתו.

סוגיה נוספת ביחס להנחלת רלוונטיות המעוררת מחלוקת בין המורים, קשורה בשאלה האם לשים את הדגש בהוראה על סוגיות רלוונטיות ברמה האישית-קיומית, או דווקא ברמה הלאומית. המורים הרואים חשיבות בקישור תכני הלמידה לעולמו של התלמיד ויצירת למידה משמעותית תוך הפנמה ויישום של דבר

ה' הכתוב בתנ"ך, מזוהים עם גישת "לב לדעת" (שוורץ 2016). הנוקטים בגישה זו טוענים כי אין מניעה שלמידה כזו אף תבוא על חשבון הישגים אחרים של בקיאות ושל מיומנויות.

הרב אליהו מייצג בהוראתו באופן מובהק את "גישת לב לדעת", בעוד המורה אביטל מייצגת את גישת הר המור וחותרת למשמעיות לאומיות ומשיחיות ופחות לשיח אישי. חילוקי דעות אלה בין המורים, מייצג מחלוקת עמוקה יותר בין קבוצות שונות בתוך הציונות הדתית. אחת הקבוצות מייצגת גישה "נאורחסידיית" בציונות הדתית שעומדת מאחורי התפתחות גישת "לב לדעת". מדובר בזירה רוחנית חסידיית חדשה אשר בעקבותיה הוקמו מוסדות חסידיים של הציונות הדתית, בעלי מרכיבים של כנות, אינטנסיביות דתית ואינדיבידואליזם. קבוצה זו פיתחה את הביטוי הרגשי אישי בעבודת ה' ובדרך הלימוד, בתוספת של לימוד ספרי חסידות ושירה, בניגונים, מוזיקה ותפילה (אטינגר, 2019). הקבוצה שניה, הקבוצה "החרדליית" עליה הרחבנו רבות בספרות המחקר, מייצגת המורה אביטל. קבוצה זו מייצגת ודאות קולקטיבית וריסון אישי. הרב צבי יהודה קוק מראשי קבוצה זו, לא אהב את החסידות שהתמקדה בעבודתו של היחיד, והוא מיקם את "עם ישראל" ו"ארץ ישראל" גבוה מעל עניין פרטי. גם הרב טאו תקף את המגמה הנאורחסידיית בציונות הדתית, המדגישה יסודות חסידיים של חיבור רגשי לעולם התורה והמצוות במקום חיבור למדני-שכלתני או הלכתי-מעשי. הרב טאו התנגד לגישה זו לא רק מחשש שמא היא תביא לידי הזנחת המחויבות ללימוד תורה ולהלכה, כפי שחששו רבנים אחרים, אלא גם משום שהיא מדגישה את האינדיווידואל (ומבחינה זו היא גרסה דתית של הרוח האינדיווידואלית המאפיינת היום את כלל החברה המערבית והישראלית). לתפיסתו של הרב טאו, היחיד חשוב הרבה פחות מן הקולקטיב הלאומי (שלג, 2020).

התנגדות לגישת "לב לדעת" מכיוון אידאולוגי שונה לחלוטין ניתן למצוא אצל המורה נעמי, היוצאת כנגד מגמות שנמצאות גם בתוכנית הלימודים ואשר שמות דגש על הפנמה אישית קיומית, אך לא מסיבות אידאולוגיות דתיות אלא מסיבות פדגוגיות שהופכות שיעור שיעקרו אמר לעסוק בטקסט לשיעור שעסוק בערכים.

## **ב. אינדיבידואליזם**

ההנחה הבסיסית של אידאולוגיה זו היא כי פוטנציאל ההתפתחות האנושי טמון באדם מלכתחילה. על פי תפיסה זו החברה והתרבות מחבלים בדרכו של היחיד לגלות את איכויותיו ולפתח כישורונותיו. בתפיסת האינדיבידואליזם תפקיד ההוראה הצמחה של הלומד היחיד ועידוד מימושו העצמי (לם, 1973; לם, 2000). כפי שנכתב בסקירת הספרות קיים קושי אידאולוגי מהותי בשילוב גישת האינדיבידואליזם בחינוך הדתי, בשל הבעייתיות ביכולת לגשר על הפער שבין כינון אוטונומיה בהתאמה לפרט לבין חינוך דתי שמהותו ציית לכללים ולחוקים נתונים מראש (Marples, 2005; Hand, 2002; Burtonwood, 2003). לפי שבייד (2000) המתח בין התפיסות "האקולטורציה" והאינדיבידואליזם קיים גם בהוראת היהדות בחינוך הממלכתי והוא משקף למעשה המזהה את המתח-גם את המתח בחברה הישראלית הכללית המשלמת מחיר כבד על

חוסר ההכרעה בין האידאולוגיות. חוסר הכרעה זה גורר אחריו פשרות הנוגעות בעיקר לתכני הלימוד של החינוך היהודי.

ממצאי המחקר הנוכחי ניתן להסיק כי ישנם מספר מורים שמשלבים יסודות מאידאולוגיית האינדיבידואליזם, באמצעות גישות דיאלוגיות השואפות לשתף את התלמידים בהוראה ביטוי נוסף לאידאולוגיית האינדיבידואליזם הוא "אינדיבידואליזם- חסידית" כפי שמכנה אותה ברנדס (2011), המכוונת כנראה לגישת "לב לדעת" (שוורץ, 2016) השואפת לבירור הדרך הייחודית בעבודת ה'. במחקר הנוכחי מיוצגת גישה זו על ידי הרב אליהו, אם כי ברמה ההצהרתית בלבד. מתוך צפייה במעשה ההוראה שלו עולה כי קיים פער בין הצהרותיו בראיונות, לבין דרכי ההוראה שלו בפועל. אומנם בשיעוריו הוא אכן מנסה לתרגם את התורה ולקרב את התכנים לעולמם של התלמידים, אך הוא לא מיישם זאת באופן דיאלוגי אמיתי המשתף את התלמידים בתהליך.

ניתן לומר כי רק אצל שני מורים, הרב חננאל והמורה נעמי, גישת האינדיבידואליזם באה לידי ביטוי באופן משמעותי בהוראה תוך עידוד אמיתי ללימוד עצמאי וביקורת של התלמידים. זאת למרות שכל אחד מהמורים מגיע מרקע אידאולוגי שונה מאוד מבחינה דתית ומציג מודל שונה ליישום תפיסת האינדיבידואליזם בהוראה. כמו כן קיימת בדרך ההוראה שלהם מערכת יחסים שונה בין גישת האקולטורציה לגישת האינדיבידואליזם. בעוד הרב חננאל הוא בעל תפיסה דתית שמרנית ותפיסת אקולטורציה דומיננטית, המורה נעמי היא בעלת תפיסה ליברלית וגישת האקולטורציה בעבודתה מינורית באופן יחסי למורים האחרים.

ניתן לראות כי בראיונות הרב חננאל מציג את שתי התפיסות האקולטורציה והאינדיבידואליזם כעומדות זו לצד זו באופן הרמוני, אך הממצאים בתצפית מביאים לידי ביטוי בעוצמה את המתח הקיים בין התפיסות השונות. מצד אחד השיעור של הרב חננאל מבוסס על לימוד עצמי של התלמידים, עיון עצמאי במקורות הראשוניים ודיון ער עם התלמידים. אך מן הצד השני, הרב חננאל בחר מראש את המקורות ללימוד ומנתב את השיעור באופן שיתאים למטרותיו ותפיסתו הדתית. המתח לא מסתיים בשלב הלימוד העצמי הוא הולך ומחריף במהלך השיעור כאשר התלמידים אינם משתכנעים. האופן בו התלמידים מתבטאים בשיעור מעיד על פתיחות מצד הרב ועצמאות מחשבתית מצד התלמידים. הרב מצידו לא מנסה לכפות את דעתו ומקבל את דעת התלמידים.

אם אצל הרב חננאל ניתן לראות שתי תפיסות דומיננטיות הנמצאות במתח אחת עם השנייה, אצל המורה נעמי התפיסה הדומיננטית בשיעור היא תפיסת האינדיבידואליזם. בניגוד לרב חננאל האידאולוגיה הדתית הליברלית של המורה נעמי משתלבת באופן הרמוני עם הנחות היסוד של תפיסת האינדיבידואליזם.

הערך החשוב ביותר מבחינתה בלימוד הוא הערך של לימוד כנה שחותר להגיע להבנת המשמעות של פשט הכתובים, גם כאשר עולות קושיות ושאלות קשות על אחדות הטקסט. הדבר בא לידי ביטוי בשיעור על



ההבדלים בין פרק א' ופרק ב' בבראשית. שם היא לא מהססת להציג את התפיסות של ביקורת המקרא. היא סוברת שההסכמה להיפגש עם הטקסט על הסתירות שבו בלי להתעלם מהקשיים ובלי לסגן דברים בעייתיים, מאפשרת להיפגש עם רעיונות חשובים ולא להחמיץ אותם. חלק גדול מהשיעור מוקדש ללימוד עצמי ולשאלות ודיון עם התלמידות, חשוב לה שהתלמידות יחשפו לתנ"ך בלי תיווך של פרשנים, כך שהן תוכלנה ללמוד לבד, על אף הפיתוי ללמד פירושים מסורתיים הרמוניסטיים המאפשרים לא להיחשף לקשיים. היא מודעת לקשיים שהתנ"ך מעורר בגלל הסתירות הפנימיות, וחטאים של דמויות ולכן חשוב לה שהתלמידות יחשפו לכך תוך כדי לזווי מקצועי ומשמעותי בתהליך הזה.

גישה דומה לתפיסה החינוכית שמציגה המורה נעמי ניתן למצוא אצל הוגים שונים בחינוך הדתי, הסוברים כי יש להכין את התלמידים למפגש עם דעות אחרות שהם עלולים להיפגש איתן גם בעתיד (בזק, 2013; וולפיש, 2006; פישרמן, 1998; שורצולד, 1990). בזק (2013) ומאק (תשנ"ה) מתארים את הקשיים שחווים בוגרים של מוסדות החמ"ד ותלמידי הישיבות השמרניות כאשר הם פוגש לראשונה, ללא כל הכנה מראש, את מסקנות חקר המקרא. וולפיש (2006), שחקרה את אופן הוראת הנס המקראי טוענת כי תלמיד שאינו נחשף לגישות שונות לסיפור זה עלול למצוא את עצמו בבוא העת מתעמת עם הגות המערערת את תפיסת עולמו הדתית וההשקפתית. על כן לטענתה, על המורה לשתף את תלמידיו ביחס המחקר לסיפורי ניסים כהכנה לבחינת בגרות לקראת האתגר שההשכלה הכללית מעמידה בפני האמונה הדתית. פישרמן (1998) ושורצולד (1990) מעודדים חשיבה ביקורתית בהקשר של החינוך לאמונה, באמצעות חשיפה למקורות היהדות אשר יתמודדו עם ספקותיהם ויאפשרו להם לגבש את זהותם האמונית הבוגרת.

בהקשר לכך ניתן לראות שלמורה נעמי חשוב לאזן בין גישת אקולטורציה לגישת האינדיבידואציה, לא מטעמים דתיים אלא מטעמים פדגוגיים. היא שומרת מצד אחד על מרחב פתוח אך חשוב לה להנחות את הדיון באופן מסודר ולתת לשיעור קו ברור. היא לא מזדהה עם הוראה שבה הכל פתוח ואין בה אמירה ברורה למורה. מצד שני, יש לה גם ביקורת על תפיסות פלורליסטיות ופוסט מודרניסטיות שמובילות לעמדה המצדיקה כל דעה ולא מאפשרות לברר אמת מסוימת. בתור מדריכת מקצוע התנ"ך במשרד החינוך היא רואה את המאמצים לשלב בתוכנית הלימודים את גישת האינדיבידואציה. אך בסופו של דבר היא מזהה מתח חזק מאוד עם הצורך בהוראה על פי גישת האקולטורציה המעוניינת להנחיל ערכים מסוימים, במיוחד כשמדובר במקצוע התנ"ך. היא מוכנה להודות גם במחירים ובתוצאות החינוכיות שהתפיסה שלה ושל בית הספר מובילות אליהן, בפתיחות שהם מובילים אליהן ואשר עלולים לפגוע ב"יראת השמיים" של התלמידות. על אף הביקורת שלה על האקולטורציה שקיימת בחינוך הדתי, היא מודה שהמתח הקיים בינה לבין עצמה בהקשר ליישום תפיסת האינדיבידואציה בא לידי ביטוי גם בדרך ההוראה שלה. למרות שהיא מאפשרת לשאול שאלות באופן פתוח, יש מקרים שבהם היא תסמן גבול, לא על עצם שאילת השאלה אלא על אופן הניסוח.

השילוב של גישת האינדיבידואליזם במעשה ההוראה כפי שראינו אצל המורים המלמדים בגישה זו, תואם את גישתו של רוזנק (2003) המעניקי לגיטימציה לחינוך הדתי, שאינו מאופיין באינדוקטרינציה, מכיוון שקיים בו דגש על למידה עצמית, טיפוח עצמאות וחשיבה ביקורתית.

### ג. סוציאליזציה

עפ"י אידאולוגיה זו יש להעמיד במרכז את הצורך בהתאמתו של היחיד לחברה, ואת הכשרתו של החניך למגוון תפקידים שהוא אמור למלא עפ"י הנורמות בחברה בה הוא חי (לם, 1973). בדומה למחקרו של שקדי (2002), נמצא במחקר הנוכחי כי ביטוי לאידאולוגיה זו קיים בהדגשת החשיבות של הכנת התלמיד לבחינות החיצוניות והקניית מפתח להמשך לימודים ולמציאת מקום הולם בחברה וכי אינו קשור להקניית הנכסים התרבותיים של התנ"ך. כל המורים שמלמדים לבחינת הבגרות, שבעה מתוך עשרת המורים המשתתפים במחקר, משלבים באופן משמעותי את אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה שלהם. ככל שאוכלוסיית התלמידים חלשה יותר מבחינה סוציו-אקונומית כך המחויבות של המורה להצלחת תלמידיו בבגרות עולה וכך גם הדומיננטיות של אידאולוגיית הסוציאליזציה בהוראה.

המורים תופסים את ההוראה לקראת מבחני הבגרות כחובה וכחלק משמעותי מהמנדט שהם מקבלים כמורים לתנ"ך בחמ"ד. תפיסה זו אינה נזכרת באופן גלוי בעקרונות הוראת התנ"ך, אולם ניתן למצוא אותה בעקרונות החינוך הממלכתי דתי כפי שהן מנוסחות ע"י קיל (1977). לאחר ציון העקרון הראשון של החינוך הדתי כהקניית חינוך דתי לאמונה באלוקים וקיום מצוות וכן לימוד מוגבר של מקצועות קודש, בהם: תנ"ך, משנה, גמרא, הלכה והגות יהודית, נמצא העקרון של הענקת חינוך מודרני, שמשמעותו הקניית מיומנויות הנדרשות בחברה מודרנית ודמוקרטית וכן הקניית תכנים ותחומי דעת כלליים. אידאולוגיה זו נמצאת במתח עם אידאולוגיית האקולטורציה אצל רוב המורים שהשתתפו במחקר, ונחווית ככפיה חיצונית של המערכת. מתח זה דומה למה שעלה במחקרם של אילוז ורוזניק (2006) שמצאו כי היחס לבחינת הבגרות הוא נושא דומיננטי בקרב המורים, המתארים את השפעתה השלילית על עבודתם. זאת מכיוון לקראת הבחינה שהלימוד יוצר פער בין המטרות הערכיות של הוראת התנ"ך לבין המטרות הלימודיות העומדות מאחורי ההצלחה הבחינה.

לפי שקדי (2004) מתח זה אינו ייחודי רק למורים המלמדים בחמ"ד, אלא גם לאלה המלמדים בבתי הספר הממלכתיים. הוא המזהה את הסתירה בין המסרים שהמורים מקבלים ממערכת החינוך, ובין החשיבות שהם מייחסים להנחלת הערכים שבתוכני הלימוד. המתח בין אידאולוגיית הסוציאליזציה לאידאולוגיית האקולטורציה מתבטא בשני אופנים שונים. האחד, מתחים על רקע של פערים בין האידאולוגיה הדתית של המורים לזו של תוכנית הלימודים, והשנייה, מתחים בחלוקת הזמן בשיעור בין מטרות ערכיות להוראת חומר הלימודים לבגרות.

המתחים על רקע אידאולוגי, קיימים בשתי הקצוות על הרצף האידאולוגי-דתי, כמו שראינו במהלך ההוראה, אצל המורה אביטל, המורה רחל והמורה נעמי. המורה רחל והמורה נעמי בוחרות להתמודד עם המתח באמצעות הצגתו באופן גלוי בפני התלמידות, כפי שמומלץ בקרב הוגי חינוך (Apple, 1990; שרמר, 1999) הקוראים לחשוף את התלמידים לבחירה האידאולוגית של תוכניות הלימודים דרך חשיפת הקונפליקטים הקיימים.

סוג שני של מתח מתבטא בצורך להתקדם בלמידה בקצב מהיר ולהיצמד לתכנים של התוכנית על מנת לעמוד ביעדים לבחינת הבגרות, מול הרצון להרחיב בסוגיות "מהותיות" ולגלוש לתכנים שהם מעבר להכנה לבחינה. המתח קיים אצל כל המורים, אך כפי שנראה ממצאי המחקר המתח העז ביותר נמצא אצל המורים המלמדים בבתי ספר מקיפים. שם עליהם להתמודד עם הפער בין דרישות תוכנית הלימודים ובין היכולות הנמוכות והצרכים המיוחדים של תלמידיהם. המורים מבינים שתוכנית הלימודים אינה מותאמת לתלמידים שלהם, אך עם זאת הם מחויבים ורוצים בהצלחת תלמידיהם בבחינת הבגרות המהווה כרטיס כניסה לחיים הבוגרים.

הקשיים העיקריים של תלמידי בתי הספר המקיפים נוגעים לפער הרחב הקיים בין שפת הדיבור לשפה התנכ"ית, ליכולת לקריאת טקסט ולהבנת הנקרא ברמה גבוהה, להבנת פרשנות וללימוד עצמי של טקסט לא מוכר. הקושי של התלמידים מתבטא בחוסר רצון ללימוד תנ"ך, בתחושת ניכור וניתוק כלפי הטקסט ובהחמצת מטרות הוראת התנ"ך. המורים מתארים את ההישגים הנמוכים במיוחד של התלמידים המתקשים ואת תחושת הפער העצום בין דרישות התוכנית לבין יכולות התלמידים, זאת בדומה מאוד למה שעלה גם במחקר של אילוז ורזניק (2006). הקושי מול תוכנית הלימודים מאלץ את המורים בבתי הספר המקיפים לבסס את מהלך השיעור על חומר הלימודים לבחינת הבגרות. בנוסף לכך הם משקיעים זמן רב במאמצים לארגן את חומר הלימוד במצגות או בחוברות ברורות ומסודרות הכוללות את כל התכנים הנדרשים לקראת הבחינה בכדי לאפשר לתלמידים לזכור ולשנן את החומר על מנת להצליח בה.

התסכול והמתח הרב סביב נושא זה מעסיק מאוד את המורים עד כדי כך שהם לא מתאפקים ועיתים אף נוטים לשתף בו גם את התלמידים בשיעור. זה קורה בעיקר כאשר התלמידים שואלים שאלות ורוצים לגלוש מעבר לחומר של הבגרות והם "נקרעים" בין הרצון להמשיך לשוחח איתם ובין הצורך להתקדם בלימוד החומר. בהקשר זה ניתן לראות במחקר הנוכחי שלמרות הדמיון הרב בין דרכי עבודתם של המורה שלמה והמורה תהילה, נראה כי קיימים הבדלים ביניהם על הציר בין האידאולוגיות. בעוד המורה שלמה בוחר להקדיש חלקים גדולים בשיעור להנחלת הערכים ולמענה לשאלות התלמידים, המורה תהילה נצמדת לתוכנית הלימודים.

## 4.5 מסקנות והמלצות

בחלקים הקודמים של פרק הדיון סיכמנו את ממצאי המחקר והצבענו על האוריינטציות ההוראה של המורים לתנ"ך בחמ"ד. בחלק זה נעסוק במשמעות הממצאים ובמה שניתן להסיק מהם, הן במישור התאורטי והן במישור הפרקטי. וכן בהמלצות ליישום בכמה מישורים.

הוראת מקצועות הקודש רוויה בהנחות יסוד ובהשקפות אידיאולוגיות, כאשר האידיאולוגיה הדתית והחינוכית של המורים הינה מרכיב חשוב בזהות המורים והיא מהווה חלק מרכזי בתהליך ההוראה. ממצאי המחקר מעידים על מגוון רחב של אידיאולוגיות בין מורי החמ"ד, ביחס להוראות תנ"ך, ואף כי ברור שהמרכיב האישי והאידיאולוגי הנו דומיננטי במעשה ההוראה, הוא אינו נוכח ומדובר באופן גלוי במרחבי ההכשרה וההוראה בחמ"ד, בהכשרת מורים, בתוך בתי הספר, ובין המורים והתלמידים.

על אף המגוון האידיאולוגי והחברתי, תוכנית הלימודים אחידה לכל בתי הספר בחמ"ד, מתוך נסיון לתת מענה לכל מגוון האוכלוסיות. בנוסף, רוב בתי הספר אינם מובחנים מבחינה אידיאולוגית והם מכילים מורים ותלמידים בעלי אידיאולוגיות שונות.

המגמה בחמ"ד, היא לנסות להכיל את כל גווני האוכלוסיות בחמ"ד תחת תוכנית לימודים אחת, תוך הימנעות מהתמודדות עם קונפליקטים. זאת, על רקע המחלוקת ביחס ללימוד התנ"ך בציבור הדתי לאומי. מחלוקת זו היא חלק מחילוקי דעות אידיאולוגיים רחבים יותר בין הזרמים השונים בציונות הדתית, בעיקר בין הזרמים הנמצאים בשני קצות צידי הרצף - הזרם החרדל"י והזרם הליברלי, שאחד משיאייה היה התנגדות עזה מכיוון רבנים המזוהים עם חוגי הר המור לתוכנית הלימודים החדשה.

נראה כי גישה זו של הימנעות משיח שעלול לעורר קושי וקונפליקט אינה קיימת רק ביחס לתוכנית הלימודים, אלא נוכחת בבתי ספר רבים בחמ"ד, כך שמרבית המקרים נמנעים המורים מלחדד סוגיות המשקפות מחלוקות אידיאולוגיות. היתרונות של הימנעות משיח מעורר מחלוקת והרצון לשמור על שלום בין קבוצות שונות הוא ברור והינו ערך עליון, אך חשוב להעלות גם את החסרונות של גישה הזו.

אחת התובנות המשמעותיות מהמחקר הזה, היא ההבנה שהמחלוקות משקפות חילוקי דעות מחשבתיים וערכיים, כגון: חתירה בלתי מתפרשת לאמת מול התבטלות לסמכות, שמרנות ונאמנות מול פתיחות ועוד. ויכוחים הנמצאים במסורת היהודית מדורי דורות, לובשים ופושטים צורה. הדיאלוג עצמו סביב נושאים אלו ופרשנות המקורות היווה במהלך הדורות מקור להמשך התפתחות ההגות היהודית. בנוסף, הדילמות והנושאים שעלו במחקר אינם ייחודיים רק לתרבות היהודית אלא משקפים גם דילמות ואתגרים בתחום החינוך בכלל, ובתוך כך בתהליכי הוראת מקצועות הקודש.

חסרונות נוספים בגישה זו, אותם מציינים גם חוקרי הוראת מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי (שקדי, 2002; שקדי וניסן, 2009; מושקט ברקן, 2006), נוגעים בעובדה כי ניתוק המימד האידיאולוגי-האישי של המורים מצמצם את העומק האפשרי של העיסוק המקצועי במקורות היהודיים. התמודדות גלויה עם

המתחים מאפשרת למורים למקם את העמדות שלהם בתוך הקשר חברתי, דתי ואינטלקטואלי ומשפיעה על הבניית התכנים. בנוסף, היא מאפשרת יצירת "מפה" אידיאולוגית ברורה עבור המורים, אשר יכולה לסייע להם להתמודד עם עמדות שונות משלהם ולבחון מחדש את השקפותיהם.

אני סבורה כי קיים צורך חיוני של המורים לברר את הזהות שלהם בכל הקשור לאידיאולוגיה הדתית החינוכית, לאמונותיהם, ערכיהם ועמדותיהם. זאת, בדומה למסקנות והמלצות ממחקריהם של שקדי ומושקט ברקן, אשר את חלקם ראוי לאמץ גם במסגרת הכשרת המורים בחמ"ד. צורך זה צריך למצוא ביטוי בהכשרת המורים ובעבודה המתמשכת בבניית תכניות לימודים, ובתוך בתי הספר.

מתן הזדמנות למורים להבהיר לעצמם את אמונותיהם, ערכיהם ועמדותיהם יסייע להם בהוראת מקצוע התנ"ך המאופיין בהיבטים רגשיים, ערכיים והתנהגותיים, בנוסף להיבט הלימודי הקיים בכל המקצועות. כמו כן, הדבר יסייע להם לפתח ולשקול אסטרטגיות להתמודדות עם המתח בין חתירה לכנות אישית ומחויבות מקצועית.

על פי ממצאי מחקר זה אני ממליצה לבחון כיוונים חדשים ביחס לנושאים הבאים:

1. תהליכי הכשרת מורים ופיתוח מקצועי
2. תוכנית הלימודים בחמ"ד
3. בירור זהות בבתי הספר
4. המלצות למחקר עתידי

#### **מסקנות והמלצות ביחס להכשרת מורים ותהליכי פיתוח מקצועי**

אחד מהנתונים המטרידים שעלו במחקר, הוא ביקורת של מורים רבים ביחס לתהליכי הכשרת המורים, הן במימד של לימוד הידע הדיסציפלינרי והן ביחס להכשרה הפדגוגית. בנוסף, כפי שמצביע שקדי (2003) הכשרת המורים והפיתוח המקצועי בתחום התנ"ך מתמקדים בשליטת המורים בתכני הדעת ובדרכי ההוראה הראויות מבלי לתת תשומת לב מספקת, לאוריינטציות ההוראה האישיות של המורים. התעלמות זו אינה מעודדת התפתחות מקצועית אמיתית וארוכת טווח.

על פי ממצאי מחקר זה אנו ממליצים לבחון כיוונים בהכשרת מורים אשר יסייעו בהבנת תפקידי המורים ובטיפוחם המקצועי:

א. **דיון אידיאולוגי כחלק מתהליכי הכשרת המורים והפיתוח המקצועי**- דיון כזה צריך להיתפס כחלק מתהליכי הכשרת המורים ופיתוח מקצועי של מורים, תוך נכונות לברור גלוי של מתחים אידיאולוגיים. העובדה כי תהליכי הכשרת מורים קשורים פעמים רבות לשיבות ומדרשות בעלות אידיאולוגיה מובחנת, מצמצמת את החשיפה של המורים לתפיסה אידיאולוגית אחת ללא דיון עם

תפיסות עולם נוספות. יש לציין שבמקרה והמוסד להכשרת מורים אינו מזוהה עם זרם מסויים, סביר להניח כי לא יתקיים דיון אידאולוגי כלל.

- ב. **טיפוח מודעות לאוריינטציית ההוראה** - יש לעודד את הסטודנטים לברר לעצמם את מקורות האידאולוגיה האישית שלהם ולעצב באופן מודע את אוריינטציית ההוראה שלהם. באופן זה הם יפתחו מודעות לתהליכי ההוראה, ישכללו את החשיבה הרפלקטיבית והביקורתית שלהם וישפרו את דרכי ההוראה. בנוסף הם יוכלו להיות ערים לאידיאולוגיות שעומדות בבסיס תוכנית הלימודים ושל הוגים וחוקרים בתחום, ולעצב את אוריינטציית ההוראה בהתאם.
- ג. **חשיפה לתיאוריות פרקטיות של מורים** - כפי שהובא במחקר זה ובמחקרים נוספים (שקדי, מושקט ברקן) מורים מפתחים תאוריות פרקטיות-אישיות. לפיכך רצוי לחשוף את הסטודנטים והמורים גם לתיאוריות הוראה של מורים אחרים כהשלמה לתיאוריות ההגותיות. חשיפה כזו תכין את המורים בצורה טובה יותר לעולם ההוראה בפועל ולמורכבות המתקיימת בו.

#### **מסקנות והמלצות ביחס לתוכנית הלימודים:**

לאחר כשלושים שנה בהם פעלה תוכנית הלימודים הישנה, נכנסה לפעילות תוכנית הלימודים החדשה בבתי הספר בשנת 2013. במחקרים קודמים קיימת התייחסות נרחבת לחוסר שביעות הרצון מתוכנית הלימוד הישנה כפי שהרחבנו במהלך המחקר. לדברי המורים, כותבי תוכנית הלימודים החדשה היו קשובים לביקורות אודות התוכנית הישנה ועשו מאמץ על מנת לתת מענה לקשיים בה. אך יחד עם זאת קיים עדיין חוסר שביעות רצון מהתכנית החדשה במספר נושאים:

#### **הרמה הלימודית**

קיימת תמימות דעים בקרב המורים, באשר לירידה המשמעותית ברמת הקושי של החומר לבחינות. נראה כי רמת הקושי של תוכנית הלימודים העסיקה מאוד את המורים גם בהקשר לתוכנית הלימודים הישנה. בזמנו, הצרו המורים על הציונים הנמוכים יחסית בבחינת הברגרות, שנבעו לדעתם מרמת קושי גבוהה מידי וטענו שהתוכנית גרמה לתסכול בקרב אוכלוסיות חלשות. הם אף תלו בכך את חוסר העניין שמגלים התלמידים בלימוד תנ"ך והביעו רצון להפוך את המקצוע ליותר אהוב גם באמצעות הקלות מסיימות, אך לא על חשבון העמקה ומאמץ בלימוד (אילוז ורזניק, 2006).

כפועל יוצא מתלונות המורים נראה כי כותבי תוכנית הלימודים היו קשובים לביקורת, אך השינוי החד שנעשה פגע משמעותית ברמת הקושי של החומר הלימודי לבחינה, דבר שגרר בעקבותיו ביקורת קשה בקרב רוב המורים. הם מציינים שרמת הלימודים הנמוכה באופן יחסי למקצועות אחרים גורמת לתלמידים שלא לקחת ברצינות מספקת את לימוד שיעורי התנ"ך, ולמורים רבים לזלזל בהכנת השיעור. בנוסף, הם מציינים את קיומה של חוברת "מיקודית" המכילה את כל החומר לברגרות וגורמת לירידת מתח הלמידה בשיעור.

נראה כי הירידה ברמת הקושי לבגרות היתה אמורה לשרת את האוכלוסיות החלשות, אך בפועל המורים המלמדים במקיפים הדתיים, טוענים כי גם הורדת הרמה המשמעותית שנעשתה בתוכנית החדשה עדיין אינה מתאימה לרמה הנמוכה של לימודי התנ"ך בקרב התלמידים בבתי הספר המקיפים. לפיכך נראה כי הניסיון להתאים את התוכנית לכלל תלמידי החמ"ד, לא הצליח לצמצם באופן משמעותי את הפערים וחיזק את התסכול בשני הצדדים, הן ברמה הגבוהה והן ברמה הנמוכה.

### **השקפה אידיאולוגית-**

כפי שכתבנו בתחילת פרק המסקנות, הגישה של מנהל החמ"ד היא לנסות להכיל את כל גוויי האוכלוסיות בחמ"ד תחת תוכנית לימודים אחת. נראה כי הניסיון לרצות את כל הגוויים ובעיקר את הקבוצות החרדל"יות בחמ"ד הצליח. המורים הנוקטים בגישה השמרנית חשים כי התוכנית תואמת כמעט לחלוטין את השקפת עולמם. עיקר הביקורת מגיעה דווקא מהאגף הליברלי, זאת, משום שניכר שהשינויים נעשו על מנת לרצות גורמים שמרניים. עם זאת, גם מורים הנמנים על האגף הליברלי עדיין מזדהים עם רוב התכנים בתוכנית החדשה.

בנוסף נראה שנעשה מאמץ לא להיכנס לנקודות המחלוקת ושלא להעלות את המחלוקות האידיאולוגיות על פני השטח. דוגמא לכך ניתן לראות בהגדרת המטרות של תוכנית הלימודים, באופן שתתאים להנחות היסוד הדתיות של כל המורים. דוגמא נוספת נמצאת ביחס להוראת סיפור "חטא דוד ובת-שבע", המהווה את אחד משיאיו של הפולמוס האידיאולוגי ביחס להוראת המקרא. חומר הלימודים בנושא זה נעדר מהאתר של תוכנית הלימודים, ומסתבר כי לאור הרגישות בנושא קיימת "טיוטה" העוברת בין המורים באופן בלתי רשמי.

אחת מההשלכות של ההכרעה "שלא להכריע" לטובת אידיאולוגיה מסויימת, היא העובדה שמורים המשתתפים במחקר ולא מלמדים לבגרות, בוחרים להתעלם לחלוטין מתוכנית הלימודים וללמד תכנים המתאימים לאידיאולוגיה שלהם.

על פי ממצאי המחקר אני ממליצה לבחון מספר כיווני חשיבה:

א. **הפרדת תוכנית הלימודים לבגרות לפי רמת קושי-** הפערים הגדולים הקיימים בהיבטים רבים ובעיקר ביכולת האוריינית ובהיקף הידע, מעידים על כך שאין מנוס מיצירת תוכנית לימודים נפרדת שתתאים לכל אחת מהאוכלוסיות. הפרדה זו תאתגר באופן משמעותי כל אוכלוסיה וכך תעלה בהתאם את קרנו של המקצוע, ובנוסף תפנה זמן ומשאבים לאוכלוסיות מרקע סוציאקונומי נמוך להתאים את תוכנית הלימודים לצרכי התלמידים.

ב. **נכונות לבירור גלוי של מתחים אידיאולוגיים-** חשיפת המתחים האידיאולוגיים, באופן גלוי בתוכנית הלימודים, מתוך הבנה שהאידיאולוגיה מושרשת בעבודתם של מורים והשפעתה כה רבה

על הפרקטיקה. פיתוח התייחסות למחלוקת באופן חיובי מתוך הכרה בכך שהתרבות היהודית מעודדת מחלוקת כחלק מהתפתחות המסורת.

ג. **התאמת תוכנית הלימודים למגוון האידיאולוגי בחמ"ד** - ניתן לחשוב על כיוונים שיאפשרו מקום לקבוצות השונות, באמצעות קיום מסלולים שונים בתוך תוכנית הלימודים, ונתינת אוטונומיה מוגברת למורים ביצירת תכנים ובאופן ההיבחות בבגרות.

#### **מסקנות והמלצות ביחס לבתי הספר בחמ"ד:**

ההנחה המוקדמת איתה הגעתי למחקר, היתה שהחלוקה האידיאולוגית מתרחשת בהתאם למגוון המוסדות הקיימים בחמ"ד (אולפנות, ישיבות תיכוניות, תיכונים ליברלים, מקיפים), אולם כאשר התחלתי בתהליך איתור המורים למחקר נוכחתי לדעת כי החלוקה האידיאולוגית של המורים בחמ"ד אינה מתרחשת בהכרח בהתאמה לבתי הספר, וכי במוסדות חינוך רבים, נמצא מורים לתנ"ך בעלי השקפות עולם דתיות שונות המלמדים באותו מוסד.

לעיתים באותו מוסד לימודים פגשתי מורים בעלי השקפת עולם הפוכה מהגדרת המוסד או מורים עם השקפת עולם שונה המלמדים באותו בית ספר. בנוסף, כפי שנראה בממצאי המחקר פעמים רבות המורים הם בעלי השקפה שמרנית יותר מאוכלוסיית התלמידים.

באופן דומה למה שראינו בהכשרת המורים ובתוכנית הלימודית, נראה כי גם בבתי הספר קיימת עמימות מכוונות ביחס לבירור האידיאולוגיות הדתיות של המורים ביחס להוראת התנ"ך, כך שתלמיד יכול ללמוד בשנת לימודים אחת אצל מורה בעל השקפה אידיאולוגית מסוימת ובשנה לאחר מכן ללמוד אצל מורה בעל השקפת עולם שונה לחלוטין.

על פי ממצאי המחקר אני מציעה לבחון כיווני חשיבה:

א. **הצגת האידיאולוגיות הדתיות בפני התלמידים באופן גלוי** - רוב המורים אינם מציגים באופן גלוי

את תפיסתם האידיאולוגית ואת קיומן של תפיסת נוספות, כך שפעמים רבות התלמידים אינם חשופים לאידיאולוגיה ומגלים זאת בשלב מאוחר יותר, ללא תיווך וללא הכנה מוקדמת, באופן שגורם לתחושת חוסר אמון כלפי המורים. לכן, במהלך הלימודים רצוי להציג את התפיסות השונות תוך מתן אפשרות לתלמידים להבין את האידיאולוגיה של המורה ולאפשר לו להתמודד איתה.

ב. **שיח אידיאולוגי גלוי בתוך צוות המורים בבית הספר** - השוני האידיאולוגי בין המורים בתוך בתי

הספר יכול להיתפס כמגבלה ובסיס לקונפליקט, עם זאת כפי שהסברנו, השונות בין המורים ושיח עמיתים גלוי מאפשר למורים להתמודד עם עמדות שונות משלהם ולבחון מחדש את השקפותיהם. בנוסף, הוא מאפשר לקדם בבית הספר תהליכי למידה ומחלוקת כחלק מהתהליך החינוכי.



ג. **תיווך השונות בין המורים לתלמידים** - בבתי ספר בהם יש תחלופה של מורים בעלי אידיאולוגיות שונות, רצוי לתווך לתלמידים את המעבר בין המורים והגישות השונות, על מנת לאפשר לתלמידים להבין מה עומד מאחורי כל אוריינטציית הוראה של מורה, תוך הצדקת הלגיטימיות של קיום תפיסות שונות ביחס למסורת.

### **המלצות למחקרים עתידיים:**

מחקר זה הינו מחקר שדה איכותני ראשון בחינוך העל יסודי בחמ"ד. במהלך המחקר עלו סוגיות רבות אשר מפאת קוצר היריעה לא זכו להרחבה הראויה להם. להלן ההמלצות למחקרי המשך:

א. **מחקר על תהליכי הכשרת המורים לתנ"ך** - כפי שעלה המחקר המורים הביעו חוסר שביעות רצון מהכשרת המורים, בנוסף עדיין לא נערך מחקר מקיף שבוחן את הוראת התנ"ך במכללות להכשרת מורים.

ב. **מחקרים כמותי על תוכנית הלימודים החדשה** - זהו מחקר ראשון שבחן את התייחסות המורים לתוכנית החדשה. כיוון שמדובר במחקר איכותני והשתתפו במחקר עשרה מורים בלבד, אני ממליצה מחקר המשך כמותי רחב שיבחן את יחס המורים לתוכנית הלימודים החדשה.

ג. **מחקרים איכותניים שיעמיקו ויבנו "ידע תוכן פדוגי"** - מחקר זה שם את הדגש על אוריינטציות המורים, ובתוכן ניתנה גם התייחסות למטרות ההוראה ואסטרטגיות ההוראה, אך מפאת קוצר היריעה לא הרחבנו בדיון על נושאים רבים שיש להעמיק בהם ויוכלו לתרום להוראת המקצוע.

ד. **מחקרים נוספים על הקבוצות השונות בתוך החמ"ד** - במחקר זה קיימת התייחסות נרחבת לשונות האידיאולוגית והסוציו-אקונומית בחמ"ד ביחס להוראת התנ"ך בלבד. אין ספק שהמגוון מציף אתגרים נוספים גם בתחומים נוספים וראוי לחקור ולבנות ידע שיסייע לחמ"ד להכיל את השונות והמורכבות באופן גלוי.

ה. **מחקרים נוספים אודות תפיסות אידיאולוגיות** - במהלך המחקר נחשף המגוון הרחב של האידיאולוגיות הן הגלויות והן הסמויות. מפאת קוצר היריעה לא ניתן להרחיב אך ניתן להתייחס בצורה מעמיקה יותר לכל אידיאולוגיה שעלתה במחקר. בנוסף, ניתן לערוך מחקר משווה עם תחומים נוספים במקצועות קודש.

## 4.6 סיכום

במחקר זה תיארנו את אוריינטציות ההוראה של מורים לתנ"ך בבתי ספר של החינוך הממלכתי-דתי העל יסודי בישראל. וזיהינו מהן האידאולוגיות הדתיות וחינוכיות של המורים ואת ההשתמעות של מרכיבים אלה בדרכי ההוראה שלהם בפועל, בשיעורי התנ"ך.

הממצאים העיקרים שעלו במחקר ביחס בין האידאולוגיה הדתית לחינוכית של המורים, העלו כי לא קיימת בהכרח התאמה בין אידאולוגיה דתית שמרנית לאידאולוגית "האקולטורציה" הנחשבת לאידאולוגיה חינוכית שמרנית מסורתית, וכן התאמה בין אידאולוגיה דתית ליברלית לאידאולוגית "האינדיבידואליזם" הנחשבת כאידאולוגיה חינוכית פרוגרסיבית.

נמצא כי המורים משלבים באופן זה או אחר את שלושת אידאולוגיות העל החינוכיות עפ"י לם (2002) האקולטורציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואליזם. האידאולוגיה הדומיננטית ביותר וזו הנמצאת אצל כל המורים כאידאולוגיה מובילה היא אידאולוגיית ה"אקולטורציה". המורים המלמדים כיתות לבגרות, משלבים את אידאולוגיית ה"סוציאליזציה", ושני מורים בלבד משלבים בהוראה באופן משמעותי גם את אידאולוגיית ה"אינדיבידואליזם". בנוסף, נמצא כי קיים מתח בין תפיסות "האקולטורציה" והסוציאליזציה", ומתח בין תפיסות "האקולטורציה" ו"האינדיבידואליזם".

ביחס לאידאולוגיה הדתית, זוהו בשלוש אוריינטציות עיקריות: 1. אוריינטציות "ענוה פרשנית" - אוריינטציה הנובעת מהעמדה האפריורית של הלומד הן כלפי התנ"ך המחייב ענוה והתבטלות והן כלפי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים. 2. אוריינטציות "יושר וכנות פרשנית" - אוריינטציה בה העמדה האפריורית כלפי לימוד התנ"ך מחייבת את הלומד ליושר אינטלקטואלי וכנות בהבנת הכתוב. 3. אוריינטציה משלבת - אוריינטציה בה המורים אינם מציגים אידאולוגיה מגובשת ביחס לעמדה האפריורית כלפי הטקסט ולנושאים העומדים במחלוקת.

בנוסף לאוריינטציות העיקריות, עלו במחקר אוריינטציות אידאולוגיות סמויות החושפות את הרב מימדיות האידאולוגיות הקיימת בקרב מורים ביחס להוראת התנ"ך: 1. אוריינטציה לאומית - ציונית. 2. אוריינטציה לאומית-משיחית. 3. אוריינטציה לאומית פוליטית. 4. אוריינטציה דתית קיומית. 5. אוריינטציה ערכית מוסרית. 6. אוריינטציה מזרחית.

על פי ממצאי המחקר, אנו סבורים כי קיים צורך חיוני של המורים לברר את הזהות שלהם בכל הקשור לאידאולוגיה הדתית והחינוכית. לפיכך, אנו ממליצים לבחון כיוונים בהכשרת מורים אשר יסייעו בפיתוח הזהות האידאולוגית והמקצועית של המורים. וכן בירור גלוי של מתחים אידאולוגיים בתוך תוכנית הלימודים והתאמת תוכנית הלימודים למגוון האידאולוגי והחברתי בחמ"ד. בנוסף, אנו ממליצים על קיום שיח אידאולוגי גלוי בתוך צוותי המורים בבתי הספר בחמ"ד.

## ביבליוגרפיה

- אבינר, שי' (תשס"ב). תני"ך בגובה העיניים. עלון אמת ואמונה, פרשת "וירא".  
אדר, צ' (1969). *הערכים החינוכיים של התני"ך*, ירושלים: הוצאת מ' ניומן.  
אדר, צ' (1983). "חקר התני"ך והוראת התני"ך", בתוך: ר' רוזנטל (עורך), *עיונים בתני"ך ובהוראתו*, תל-אביב:  
הוצאת צ'ריקובר, עמ' 53-64.
- אונגר, מ' (תשס"ו). "הוראת המקרא בחברה הישראלית", *טללי אורות*, יב, עמ' 133 – 154.  
אחיטוב, סי' (2012). *גננות מספרות את עצמן: על זהות הגננת בחינוך הממ"ד*. עבודת דוקטור, אוניברסיטת  
חיפה
- אטינגר, יי' (2019). *פרומים: המחלוקות שמפצלות את הציונות הדתית*, חבל מודיעין.  
איגלטון, טי' (2006). *אידיאולוגיה: מבוא*, תל אביב: הוצאת רסלינג.  
איילון, יי' וצבר-בן יהושע, ני' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומי  
קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 359-382). באר-שבע: הוצאת הספרים  
של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אילוז, שי' (2004). *אמונות חינוכיות של מורים לתני"ך ולתורה שבע"פ המלמדים בנות בתיכון הדתי*, חיבור  
לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן.  
אילוז, שי', ורזניק, ד' (2007). *דו"ח מסכם מדעי: סקר עמדות בקרב מורים לתני"ך בחטיבה העליונה בחמ"ד*.  
רמת גן: המכון לחקר החינוך הדתי, אוניברסיטת בר אילן.
- אלכסנדר, ח. (2011). *מחקר אסתטי בחינוך*. בתוך נ. בין-צבר יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר  
איכותני*, (עמ' 256-229). תל אביב: דביר.
- אלפרט, ב' (2002). "מבוא: מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים", בתוך: ע' הופמן ויי  
של (עורכים), *ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל*, אבן-יהודה: הוצאת רכס.
- אמית, יי' (2003). "חקר המקרא בהוראת מקרא, הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו", בתוך: מ' ל'  
פרנקל ואי' דישטר (עורכים), *עיונים בחינוך היהודי*, טי', ירושלים: הוצאת מאגנס, עמ' קא - קיג.
- אנוך, ח"צ (1981). *עיונים בחינוך ובהוראה*. ירושלים: המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה של  
ההסתדרות הציונית העולמית.
- ארנד, מ' (2000). *חינוך יהודי בחברה פתוחה: ציוני דרך (כרך ב) רמת-גן*: אוניברסיטת בר-אילן.  
אררט, ני' (1968). "מטרות ודרכים בהוראת המקרא", *החינוך*, מ', עמ' 128 - 139.
- בוזגלו, מ' (2009). *שפה לנאמנים: מחשבות על המסורת*, ירושלים  
ברויר, מ' (תשנ"ט). *פרקי בראשית*. אלון שבות: הוצאת תבונות.

בזק, א' (תשע"ב). ארמון או מחילות – פולמוס לימוד התנ"ך. (גרסא אלקטרונית). מוסף שבת: מקור ראשון, גיליון 778.

ברזילאי, ש' (2010). "הציץ ונפגע": סיכויים וסיכונים במפגש האינטראקטיבי בריאיון הנרטיבי. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 154-133). תל-אביב: מכון מופ"ת.

ברנדס, י' (2011). "קווי תפר אידיאולוגיים בחינוך הממלכתי-הדתי", בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי' ש' רקנטי (עורכים), זהות (החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי, ירושלים: הוצאת מנהל החינוך הדתי).

ברלב, מ' (1986). חינוך דתי בחברה הישראלית - מקראה. ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית. גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר-בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. לוד: הוצאת דביר, עמ' 195 - 228.

גודמן, י' (2015). הילכו שנים יחדו? התמודדות עם דילמות חיים אידיאולוגיות: מקרה הזהות הממלכתית-דתית, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית גרוס, ז' (2004). "החינוך הממלכתי-הדתי בישראל - בין מסורת למודרנה" בתוך: חינוך כאתגר חברתי, תל אביב: הוצאת רמות, עמ' 85-99.

גרוס, ז' (2011). "החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות להתבדלות.", בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי' ש' רקנטי (עורכים), זהות (החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי, ירושלים: הוצאת מנהל החינוך הדתי, עמ' 33-48).

גרינברג, מ' (1984). על המקרא ועל היהדות - קובץ כתבים, תל אביב: הוצאת עם עובד. דינור, ג' (2016). תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית - דוח מחקר, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת. דגן, מ' (2006). החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה: חמישים שנות החינוך הממלכתי דתי בישראל, ירושלים: הוצאת המכללה האקדמית הדתית למורים ע"ש ליפשיץ.

דויטש, ח' (2008). נחמה, תל אביב: הוצאת ידיעות ספרים. דון-יחיא, א' (2003). "הספר והסיף: הישיבות הלאומיות ורדיקליזם פוליטי בישראל", בתוך אבי שגיא ודב שוורץ (עורכים), מאה שנות ציונות דתית, כרך שלישי, רמת גן.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). לוד: דביר.

דל, מי' (2020). תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים. *חמדעת, יב*.

הרבתר, די' (2014). *המורכבויות של פתיחות בחינוך דתי: תובנות משני בתי ספר תיכוניים דתיים ישראליים*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

הראל, אי' (2016). פוסט גוש אמונים: על אמונה, גאולה ומשיחיות בהתנחלויות הגדה המערבית, *תיאוריה וביקורת* 47. עמ' 159-180.

הרמן, ת' ואחרים (2014), דתיים? לאומיים! המחנה הדתי-לאומי בישראל, ירושלים וולפיש, אי' (תשנ"ט). *הציונות הדתית בעולם ההרמוניטיקה*, בתוך 'קובץ הציונות הדתית', ירושלים וולפיש, רי' (2007). *הוראת סיפור הנס המקראי בחינוך הממלכתי-דתי בישראל*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית.

ועקנין, רי' (2001). *הוראה מחנכת: גישה פסיכולוגית חינוכית בהוראת תוכני לימוד*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, ירושלים: טורו קולג'.  
זלקין, אי' (1979). *ההוראה המחזורית של המקרא בבית הספר הממלכתי דתי ובית הספר העל יסודי הדתי: מטרות ודרכים*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.

טאו, צ"י (2002). *צדיק באמונתו יחיה - על הגישה ללימוד תנ"ך*. ירושלים: הוצאה פנימית.

טאו, צ"י, (התשנ"ד). "אל תיראי תולעת יעקב — משל הפרפר", *לאמונת עתנו*, א, ירושלים: חוסן ישועות, עמ' 58-69.

טאו, צ"י, (התשע"ה). "שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך: נוער נווה שואל את הרב צבי ישראל טאו על פינוי גוש קטיף והקמת חבל חלוצה", *ישיבת נווה: מהדורה פנימית*.

טויטו, אי' (תשס"ג). "הפשטות המתחדשים בכל יום" - עיונים בפירושו של רשב"ם לתורה, רמת גן.

יניב, אי' (2010). *מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העל יסודי*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

ירחי, אי' (2005). "פולמוס סביב אופן הטיפול בטקסט תנ"כי", *דפים* 39, עמ' 110-146.

כהן, אי' (2011). "חנוך לנער על פי דרכו של מי? על הפערים בין מערכת החינוך לבית הציוני-דתי הממוצע והשלכותיהן האפשריות", בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי' ש' רקנטי (עורכים), *זהו(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי*, ירושלים: הוצאת מנהל החינוך הדתי, עמ' 199 - 205.

לם, צי' (1985). "המורה הישראלי: רוטיניזציה של שליחות", בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה*. תל אביב, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 536-598.

לם, צ' (1988). "הבסיסים האידיאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי", *החינוך המשותף 130*,

עמ' 57 – 76.

לם צ' (2000). *לחץ והתנגדות בחינוך*, תל אביב: ספריית הפועלים.

לסלוי, א' וריץ, י' (2001). *סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממלכתי-דתי תשנ"ט: דו"ח מחקר*, רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

מאק, ח' (2003). "הוראת המקרא בחנוך התיכוני הממ"ד", בתוך: *עיונים בחינוך היהודי-*

*הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו*, ט', ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' קנט-קע.

מושקט-ברקן מ' (2006). *מפגשים אידיאולוגיים: חקר מקרים של הנחית מורים במקצועות היהדות*, חיבור לשם תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.

נשר, ט'. (2012, 21 אוגוסט). תוכנית ללימודי תנ"ך "בגובה העיניים" בחינוך הממלכתי-דתי מסעירה את הרבנים. *הארץ*. אוחזר מתוך <http://www.haaretz.co.il>

סימון, ח' (2005). *הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים* (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.

סכונפלד, י' (1979). "גישות לתנ"ך בחינוך בישראל", בתוך: א' סימון (עורך), *המקרא ואנחנו*, רמת גן: בהוצאת המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו.

ניסן, מ' (1983). "שתי גישות למחקר ההתפתחות השיפוט המוסרי – הבחנה ביניהם והצעה לשילוב", בתוך: מ' ניסן וא' לסט (עורכים), *בין חינוך לפסיכולוגיה*, ירושלים: הוצאת מגנס, עמ' 383 – 404.

סימון, א' (2002). *בקש שלום ורודפהו: שאלות השעה באור המקרא - המקרא באור שאלות השעה*, הוצאת משכל, תל אביב

סמט, ב' (2015). "אני כבר לא יכולה להיות המורה שהייתי אתמול": מודל לפיתוח פדגוגי של הוראה עתירת חשיבה בקרב מורים לתנ"ך, דו"ח מחקר, ירושלים: מכללת הרצוג.

פינקלשטיין, א' (2012). *החינוך הממלכתי דתי: תמונת מצב, מגמות והישגים*, תל אביב: הוצאת תנועת נאמני תורה ועבודה.

פיקאר, א' (2011). "שיתופם של המזרחים בחינוך הציוני דתי והדרתם ממנו". בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי' ש' רקנטי (עורכים), *זהות החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי*, ירושלים: הוצאת מנהל

החינוך הדתי, עמ' 219 – 232.

פישרמן ש' (1999). *נער הכיפת הזרוקת*, אלקנה

פרינץ, אי (2006). הזיקה שבין אמונות פדגוגיות של מורים לתנ"ך והאופן שבו הם תופסים את הוראת המקצוע, עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

צבר בן-יהושע, ני (1990). "שיטות מחקר איכותיות בחינוך". בתוך: המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. הוצאת מודן: עמ' 18-31.

קיל, יי (1977). החמ"ד - שורשינו, תולדותינו ובעיותינו. ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות - אגף החינוך הדתי.

קמין, שי (תשמ"ו). רש"י: פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא, ירושלים.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 1-16). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קרניאלי, מ' (2010). יחסי מספר-חוקר במחקר הנרטיבי: למי שייך הסיפור? בתוך ר' תובל משיח וגי ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 177-196). תל-אביב: מכון מופ"ת.

רוזנק, מ' (2003). צריך עיון – מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו. ירושלים: הוצאת מאגנס.

ריץ, יי ואילוז, שי (1999). עמדות סטודנטים להוראה במוסדות להכשרת מורים דתיים: דו"ח מחקר, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שביד, אי (1979). "הוראת מקרא כתורה בביה"ס הממלכתי", בתוך: אי סימון (עורך), המקרא ואנחנו, רמת-גן: הוצאת המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו, עמ' 192-208.

שביד, אי (1995). לקראת תרבות יהודית מודרנית, תל אביב: הוצאת עם עובד.

שוורץ, יי (תשעז-תשעה). "גישות בהוראת תנ"ך בחינוך הממלכתי – דתי", מים מדליו 25 – 26, עמ' 3 – 25.

שוורץ, יי (תשס"ב). הוראת תורה שבעל פה – הוראת משנה ותלמוד בחינוך הישראלי באספקלריא של תוכניות הלימודים והספרות הדידקטית, חיבור לשם קבלת תואר דוקטורט, האוניברסיטה העברית בירושלים.

שורצולד יי (1990). החינוך הממלכתי-דתי, מציאות ומחקר, רמת גן

שוקד, מ' ודשן שי (1999). דור התמורה: שינוי והמשכיות בעולמם של יוצאי צפון אפריקה. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

שי, אי (תשס"ג). "הציונות הדתית - בין 'צדיק באמונתו יחיה' ליגובה העיניים': עיון בתשתית המחלוקת הרעיונית בתוך המחנה", בתוך: צהר, יג, עמ' 97 - 111.

שיימן, צ' (2012). ליפשיץ מודה: היו מאמרים בלתי ראויים בתוכנית התנ"ך. אוחר 26, יולי, 2012, מ  
<https://www.srugim.co.il/34470-%D7%9C%D7%99%D7%A4%D7%A9%D7%99%D7%A5->

[-  
%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%94-%D7%97%D7%9C%D7%A7-  
%D7%9E%D7%94%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D-  
%D7%91%D7%AA%D7%A0%D7%9A-%D7%94%D7%9D-  
%D7%91%D7%9C%D7%AA%D7%99](https://www.srugim.co.il/34470-%D7%9C%D7%99%D7%A4%D7%A9%D7%99%D7%A5-%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%94-%D7%97%D7%9C%D7%A7-%D7%9E%D7%94%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%91%D7%AA%D7%A0%D7%9A-%D7%94%D7%9D-%D7%91%D7%9C%D7%AA%D7%99)

שלג, י' (2020). החרד"לים: היסטוריה, אידאולוגיה, נכחות, ירושלים

שליסל, מ' (2012). "ארבעה ממדים בהוראת תנ"ך",

<http://lilmod.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=f73591d1-fd90-44d0-a37d->

[e9771f89aa87&lang=HEB](http://lilmod.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=f73591d1-fd90-44d0-a37d-). בתאריך 22.6.15.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-

אביב: מכון מופ"ת.

שפירא, א' (2006). התנ"ך והזהות הישראלית, ירושלים: הוצאת מאגנס.

שקדי א' וניסן מ' (1998). עולמם הפדגוגי-תכני של המורים לתנ"ך: חקרי מקרה של מורים בבית-הספר

הממלכתי-הכללי (פנימי – לא להפצה), ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית בירושלים.

שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום, תל-אביב: הוצאת

רמות, אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א' (2003) "תיאוריות ההוראה מול תאוריות של מורים: הילכו שנים יחדיו בלתי אם

נועדו?!", בתוך: מ' ל' פרנקל וא' דיטשר (עורכים), עיונים בחינוך היהודי, ט, ירושלים: הוצאת מאגנס, עמ'

רסג-רצב.

שקדי, א' (2004). "ערכי היהדות בכיתה: מפגש של שפות", בתוך: י' כהן (עורך), עיונים בחינוך היהודי, י,

ירושלים: הוצאת מאגנס, עמ' נז-פ.

שקדי, א', וניסן, מ' (2009). "השפעת האידיאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך", הלכה

למעשה בתכנון לימודים, עמ' 53 – 83.

שרמר, ע' (1999). החינוך בין רדיקליות לסובלנות, ירושלים: הוצאת מאגנס.

Abelson, R. P. (1979). "Differences Between Belief and Knowledge Systems", in: *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.



- Aldouby-Schuck, T. (2008). *Roman Catholic and Conservative Jewish Bible Teachers: Perspectives on the Nexus of Personal Background and Professional Practice*. Ph.D. dissertation submitted to the New York University.
- Alexander H. A. and McLaughlin, T. (2002). "Education in Religion and Spirituality", in: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, pp. 356-373.
- Alexander H. A. (2015). *Reimagining Liberal Education: Affiliation and Inquiry in Democratic Schooling*. London: Bloomsbury.
- Billig, M. (1988). *Ideological Dilemmas: A social psychology of everyday thinking*, London: Sage Publications.
- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions*, London: Sage Publications.
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. Albany: State University of New York Press.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Burtonwood, N (2003) Social cohesion, autonomy and the liberal defence of faith schools. *Journal of Philosophy of education*, 37(3), 415-425.
- Byrne, C. J. (2014). *Religion in secular education: what in heaven's name, are we teaching our children?*, International Studies in Religion and Societ, Netherlands: Brill Academic Publishers.
- Chervin S.M. (1994). *The Transformation of Personal Orientation to Pedagogical Orientation of Torah Teaching in Jewish Schools: Six Case Studies*. Ph.D. dissertation submitted to the School of Education and the Committee on Graduate Studies of Stanford University.
- Calderhead, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. Philadelphia: The Falmer Press
- Clandinin, D. K., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Cohen-Malayev, M., Assor, A., & Kaplan, A. (2009). "Religious exploration in a modern world: The case of Modern Orthodox Jews in Israel". in: *Adolescent Identity*, 9(3), pp. 233-251.
- Connelly M. & Clandinin D.J. (1985). "Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning". in: Eisner E. (ed.). *Learning and*

- Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: The National Society for the Study of Education. pp. 174-198.
- Dorph, G. (1993). *Conceptions and preconceptions: A study of prospective Jewish educators' knowledge and beliefs about Torah*. Jewish Theological Seminary of America.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nicols Publishing Company.
- Elbaz, F. (1991). "Research on teacher's knowledge: the evaluation of a discourse", in: *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), pp. 1-19.
- Fenstermacher, G. D. (1994). "The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching". in: L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education*, 20, Washington: American Educational Research Association, pp. 3-56.
- Flew, A. (1972). "Indoctrination and Doctrines", in: I. A. Snook (Ed), *Concepts of Indoctrination*, London: Routledge & Kegan Paul, pp. 67-92.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacy's: Ideology in discourses*. London: Rourledge Taylor& Francis, 2nd ed.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Publishers.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1998). "Competing Paradigms in Qualitative Research", in Denzin, N. and Lincoln, Y. eds. *The landscape of qualitative research*. London: Thousand Oaks. pp. 195-220
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Il: Aldine.
- Gudmundsdottir, S. (1990). "Values in pedagogical content knowledge". in: *Journal of Teacher Education*, 41 (3), pp. 44-52.
- Graber, K. C. (2003). "Research on teaching in Physical education". In: V. Richardson (Ed), *Handbook of research on teaching*, Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher - Teacher Knowledge & Teacher Education*. New York and London: Teacher College Press.
- Hand, M. (2002). Religious upbringing reconsidered. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (4), 545-557.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: . Teachers College press.

- Hansen, D. (2001). *Exploring the Moral Heart of teaching*. New York and London: Teachers college press.
- Holtz, B. W. (2003). *Textual knowledge: Teaching the bible in theory and in practice* (Vol. 1). New York: The Jewish Theological Seminary of America.
- Iluz, S. (2012). "Teaching Bible in State Religious High Schools in Israel: Expectations and Disappointments". in: *Religious Education Journal of Australia*, 28, pp. 3-9.
- Jackson, P. W. (1990). "The Functions of Educational Research", in: *Educational Researcher*, 19 (7), pp. 3-9.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. London: Sage Publication.
- Kagan, D. M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers". in: *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marples, R. (2005). Against faith schools: A philosophical argument for children's rights. *International Journal of Children's Spirituality*, 10 (2), 133-147.
- Merriam, S. B. (1985). "The case study in educational research: A review of selective literature". in: *The Journal of Educational Thought*, 19(3), pp. 204-217.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). "Teachers' knowledge and how it develops". in: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 877-904.
- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". in: *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. London: Methuen.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". in: *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Palmer, P. (1998) *The courage to teach Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". in: *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

- Plaut, S. (2003). "Book notes: Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed", in: *Harvard educational review* 73 (1), pp. 119 - 124.
- Richardson, V. (1995). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". in: T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practice*, New York, NY: Teachers College Press, pp. 102-119.
- Schwab, J. (1964). "Structure of the Disciplines: Meanings and Significances". in: W. Ford and L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago: Rand McNally, pp. 6-30.
- Seidman, L.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*, New York: Teachers College Press.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* Paperback. Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027
- Shulman L.S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". in: *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman L.S.(1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". in: *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and Education*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R.E. (2000). "Case studies". in: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 435-454.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tanchel, S. E. (2008). "A Judaism that does not hide: Teaching the documentary hypothesis in a pluralistic Jewish high school". in: *Journal of Jewish Education*, 74 (1), pp. 29-52.
- Verloop, N., Van Driel, J., and Meijer, P. (2001). "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching". in: *International Journal of Educational Research*, 35 (5), pp. 441-461.

Wilson, S.M., Shulman, L.S., & Richert, A.E. (1987). "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching". in: J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, pp. 104-124.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Designs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

## נספחים

נספח 1- הרב אלי- השיעור על "מלחמת שאול בעמלק" בשמואל א' פרק טז'

### תיאור מהלך וביאורו

**רקע:** התצפית נערכה בכיתה ט' בישיבה תיכונית לבנים ללא פנימייה בצפון הארץ. הרב אלי הוא מחנך של הכיתה וגם המורה למקצועות הקודש. נצפו שני שיעורים רצופים של כשעה וחצי. בעת התצפית נכחו כ-20 תלמידים בכיתה. התצפית על השיעור בשמואל א' פרק טז' נושא השיעור הוא מלחמת שאול בעמלק. מהלך השיעור אינו תואם לתוכנית הלימודים ונבנה באופן עצמאי על ידי הרב אלי. במהלך השיעור הרב אלי יוצר מהלך פרשני המגן על דמותו של שאול בפרק. הכיוון הכללי של המהלך מנסה להראות שהסיבה להפרת הציווי על ידי שאול נעשה כתוצאה מאי הבנה של הציווי ורצון לקיימו הציווי בצורה טובה יותר, מרצון לקיים את המצווה באופן מהודר יותר, שאול מתמהמה בהריגת אגג מלך עמלק מכיוון שהוא רוצה להרוג אותו בארץ ישראל. לדברי הרב אלי האתגר שלו בשיעור הוא לבנות מהלך שיישאר אחיד וקוהרנטי לאורך כל שלבי ניתוח הפרק משלב הפרת הציווי, התוכחה של שמואל ודו השיח ביניהם. במהלך השיעור הרב אלי קורא את הפרק ומסביר את המהלך הפרשני תוך קריאת הפסוקים, באופן שלא ניתן להבחין בין פשט הפסוקים למהלך הפרשני של המורה. הרב אלי כותב מדי פעם על הלוח פירושי מילים ואת עיקרי המהלכים בשיעור, הוא מרבה ליצור דו שיח עם התלמידים באמצעות שאלות. יש השתתפות ערה בשיעור, התלמידים שואלים שאלות שמטות מדי פעם את מהלך השיעור של המורה לכיוונים שונים.

### מהלך השיעור:

הרב אלי מתחיל בקריאת הפסוקים על הציווי שמקבל שאול משמואל להכרית את עמלק, ומתחיל דיון עם התלמידים על הנושא של עמלק, התלמידים מקשים למה צריך להכרית את עמלק:

**הרב אלי:** כששמואל אמר "והחרמת" הוא גם נתן פירוט ואמר לו "ולא תחמול עליו והמת", הפירוט של זה "והמת" הכוונה להמית. "והמתת מאיש ועד אישה, מעולל ועד יונק", שימו לב שהוא הולך ממש בהדרגה, "משור ועד שה, מגמל ועד חמור". זה מה שאתה צריך לעשות. חרם הכוונה שאתה לא יכול להשתמש בזה, למה? כי המטרה היא להראות לכל העמים שאנחנו נלחמים בעמלק לא בגלל שאנחנו רוצים את הכסף שלו, את האדמה שלו, את הרכוש שלו, אנחנו לא רוצים כלום. אנחנו נשמיד ונשאיר הכל ככה. למה? כדי שיראו מה קורה למי שמורד בקדוש. **תלמיד:** נגיד בתקופה של פעם מי שנולד עמלק הוא לא בהכרח רצה להיוולד עמלק. **הרב אלי:** בסדר.

**תלמיד:** נו אז מה הבעיה בזה? ...

**תלמיד:** למה? מה העמלק עשה לנו ש...?

**הרב אלי:** אמרנו שעמלק לא פגע רק בישראל. העמים האחרים נלחמו בישראל כשעם ישראל הגיע לארץ כנען כי אני יכול להבין אותם, הם רוצים להגן על הבית שלהם. אבל כשעם ישראל יצא ממצרים, מה שנקרא העם בחיתולים שלו ומגיע עם מרחוק כדי להילחם בו הוא לא נלחם בך, לא איכפת לו

עכשיו עם ישראל, הוא רוצה להילחם בקדוש ברוך הוא שאתה מייצג אותו, בסדר? ואתה לא מייצג עכשיו את עם ישראל, אתה מייצג את הקדוש ברוך הוא. הוא לא נלחם בך, הוא נלחם בקדוש ברוך, ויש לזה תוצאות. ואנחנו כנציגים של הקדוש ברוך הוא צריכים לדעת שאין דבר כזה שיהיה עם שיגיד אין הקדוש ברוך הוא בעולם!

הרב אלי ממשיך בקריאת הפסוקים והסברים, במקביל הוא כותב על הלוח. הוא קורא ומסביר את הפסוקים המתארים כיצד שאול הרג את העם אך השאיר את הצאן והבקר. תוך כדי קריאת הפסוקים ופרשנותם הוא מסביר לתלמידים מדוע שאול לא הרג את אגג:

תפס את אגג מלך עמלק. למה הוא השאיר אותו בחיים? כי הוא רצה להרוג אותו בארץ ישראל.

הרב ממשיך לקרוא את הביצוע של שאול לצווי ה' והתלמידים מקשים, מדוע שאול לא מקיים את הצווי במלואו:

**הרב אלי:** בפסוק ט', "ועל כל הטוב וכל המלאכה נבזה ונמס", כל המלאכה, כל שאר הדברים שבזויים ונמסים, הכוונה זמניים, הכל החרימו. זה אומר ששאול מחרים את כל הרכוש ומשאיר ...

**תלמיד:** אבל המורה הקדוש ברוך הוא אמר לו להשמיד את הכל, לא?

**הרב אלי:** שאלה מצוינת. הצאן והבקר, השאלה למה?

**תלמיד:** שאול רצה להקריב את זה לקדוש ברוך הוא

**הרב אלי:** לזכות אותם להשם, למה? כי שאול יודע שכל חרם בישראל ל זה עולה לקדוש ברוך הוא.

**תלמיד:** למה הוא לא הקשיב לקדוש ברוך הוא - מה שהוא אמר לו להשמיד את כל הצאן ואת הכל?

**הרב אלי:** תסתכל טוב, מה כתוב פה?

**תלמיד:** אם החרמת.

**הרב אלי:** יופי. מה כתוב פה? מחרים. האם הוא מחרים את מה שציווה אותו שמואל? חרם זה אומר לקדוש ברוך הוא, רק מה? ... להחרים - שמואל פירט שהכוונה להרוג. שאול הבין שלהחרים זה

להקדיש להשם. בסדר? האם שאול לא קיים את מה שהקדוש ברוך הוא ציווה?

**תלמיד:** אבל אתה לא מקשיב לשאלות שלי הרב.

**הרב אלי:** כי האל פשוט ציווה, כי בתורה בציווי מפורש "כל חרם אשר יחרם מן האדם זה הולך לקדוש ברוך הוא.

**תלמיד:** ומה הקדוש ברוך הוא התכוון? הרב אני שאלתי שאלה הרב.

**הרב אלי:** שמואל התכוון "והמתה", הוא גם פירט לו, "והמתה מאיש ועד אישה", בסדר?

**תלמיד:** כן.

**הרב אלי:** להרוג. כי אם הוא היה אומר לו רק "והחרמת" אז הוא שאול היה יוצא פה צודק אבל שמואל פירט לו ... אז שאול עשה רק מה שהוא יודע לפי דעתו, את כל מה שהוא עשה קיים עד הסוף אבל לפי דעתו. אחר כך שמואל יגיד לו תיכף מה שאנחנו נראה עכשיו בפסוקים הבאים ונראה איפה הטעות...

בדו שיח זה ניתן לראות כיצד התלמידים ערניים לפער שבין פשט הפסוקים ובין שיטתו של הרב אלי. הם מנסים להקשות עליו, אך הוא דבק בשיטתו. כעת הרב מגיע לפסוקים בהם שמואל מוכיח את שאול על כך

שלא קיים את הציווי ומביא עליו את העונש לקרוע את מלכותו ממנו. בשלב זה, הרב אלי נכנס למהלך מורכב ואף מפותל, בו הוא מנסה להסביר לתלמידים שאי קיום הצו אינו חטא, אלא ניסיון לקיים את הציווי בצורה טובה יותר:

**הרב אלי:** סיימתי, עשיתי את כל מה שהקדוש ברוך הוא ציווה. האם שאול אמר דבר נכון, כן או לא?  
**תלמיד:** הוא לא עשה.

**הרב אבי:** לפי שיטתו... ותכף נראה דרך אגב איפה הייתה הבעיה. זה לא חטא. הבעיה שאצל בני אדם לפעמים יש בעיה שמכניסים את השיקולים האישיים שלהם בתוך המצווה ואז מה זה אומר? זה אומר שאתה מקבל מצווה אל תחשוב איפה יהיה יותר קידוש השם. גם אם אתה לא בטוח מה הקשר אתה אומר לעצמך - כי הקדוש ברוך הוא ציווה. "ויאמר שמואל" בפסוק י"ד "כל הצאן הזה באוזניי וכל הבקר אשר אנוכי שומע" אז עשית את כל המצווה? אני שומע פה את הצאן... מה זה? אומר לו שאול, "ויאמר שאול מעמלקים הביאום". נכון, זה מעמלק. "אשר חמל". רגע. אשר הכוונה בגלל שחמל העם על מיטב הצאן והבקר בשביל מי? בשביל לקחת לעצמם? לא. למען מה? בשביל מה? תקרא, תקראו את המשך הפסוק.  
**תלמיד:** להקריב להשם.

**הרב אלי:** ה' אמר. ראית פה, תבדוק את זה. בפסוק ט"ו למען מה? "למען זה, לה' אלוקיד".

אחד התלמידים מנסה להקשות על התיאוריה מהפסוקים:

**תלמיד:** המורה, למה פה שאול אמר שהעם השאיר את הכבשים ולא הוא?  
**הרב אלי:** העם השאיר ולא שאול, קודם כל זה העם השאיר ולא שאול. דבר שני, שאול לא מנע מהם, למה הוא לא מנע מהם? כי המטרה הייתה, של השם.

הרב ממשיך לקרוא את דברי שמואל ולהסביר אותם באופן שיתאים למהלך הכללי. כלומר יש כאן ביקורת על שאול. הוא למעשה מתרגם את דברי שאול שהוא קורא בפסוקים:

חמל העם? היית צריך למנוע מהם, למה? כי לא הם בחרו בך, מי שבחר בך זה הקדוש ברוך הוא בכבודו... אז לא היית צריך לשמוע בקול העם. אומר שמואל במילים אחרות אני יכול להביא מנהיג שהעם בחר בו, ... אבל לא הם בחרו בך אז אתה לא צריך מה שנקרא "לדפוק להם חשבון". חמל העם? תמנע מהם "הלוא ראש שבטי ישראל אתה. וימשחך השם למלך", לא העם משח אותך למלך אלא הקדוש ברוך הוא. "וישלחך ה' בדרך", בדרך הכוונה שולח אותך בדרך הזה של הציווי הזה. "ויאמר אליך ההמת את החטאים", חטאים הכוונה החסרונות, החיסרון של שם השם בעולם אלו הם עמלק. "ונלחמת בו עד כלותם אתה". ולמה לא שמעת בקול ה'?" "ותעט אל השלל ותעש הרע בעיני ה'". ותעט הכוונה התנפלת על השלל. נכון שהמטרה היא טובה אבל זה לא מה שהקדוש ברוך הוא ציווה. האם זה ברור מה שאני אומר? כי זה היה לכבוד השם, מה אני אמנע משהו שהוא לכבוד השם? זה לא מצד הרשעות חס וחלילה.

כאן רואים כיצד הרב אלי מסנגר על שאול בנותנו למעשה תוקף של טעות ותו לא. כלומר, אין מדובר בחטא אלא בחוסר הבנה שאף נובע מרצון טוב. לא רק שאין מדובר בחטא, אלא אפילו הטעות נוצרה מכוונה טובה



וחיובית של שאול. מבחינת אופן הצגת הדברים ניתן לראות שהרב מרצה/נואם את דבריו מבלי ליצור דיון סביב הנאמר. הרב ממשיך להעצים את דמותו החיובית של שאול, ולצורך כך הוא מזכיר מדרש על דמותו של שאול. כאן לראשונה הוא מציין מקור לפרשנות שהוא מוסיף על פשט הפסוקים. התלמידים מבינים את המדרש במשמעותו הפשוטה והרב אינו רואה צורך להפריד בין דמותו של שאול בפשט הפסוקים לתוספות המדרש:

**הרב אלי:** שאול, אני מזכיר לכם, זה אדם שהקדוש ברוך הוא בחר בו. המדרש אומר על שאול שזה אדם שהיה עם תפילין עליו כל היום, כולל במלחמות.

**תלמיד:** איך?

**הרב אלי:** כדי לא להסיח את דעתו. אתם יודעים מי שנמצא עם תפילין עליו, אסור לו להסיח את דעתו מהתפילין? אתם מבינים מה זה שאדם כזה שנמצא במלחמה ולא מסיח את דעתו מהתפילין?

**תלמיד:** מה זאת אומרת לא מסיח?

**תלמיד:** מה זאת אומרת לא מסיח את דעתו? הוא צריך להתרכז במלחמה.

**הרב אלי:** אתה צודק, סימן שהוא יכול לעשות את שניהם ביחד. אתה מבין מי זה שאול?

**תלמיד:** רק שאול יכול לעשות כזה דבר.

**תלמיד:** זה לא הגיוני.

**אלי:** זה ברמות שאנחנו לא מבינים.

הקושי של התלמידים להבין כיצד שאול נלחם עם תפילין לראשו, וההדגשה שלו שיש כאן משהו שהוא מעבר להבנה, מתחברים עם תפיסתו הדתית של הרב אלי הרואה למטרה להעצים את הדמויות המקראיות ולהרחיקם מההשגה הפשוטה.

הרב אלי ממשיך לקרוא ומגיע לפסוקים בהם שאול מסביר מדוע לא עבר על דבר ה'. גם כאן הוא שומר על אותו הכיוון. קורא את הפסוקים ומיד מפרש אותם בהתאם למהלך השיעור:

"ויאמר שאול אל שמואל אשר שמעתי בקול ה'", אני כן שמעתי. "...אני קיימתי את המצווה. ואביא את אגג מלך העמלק ואת עמלק החרמתי". אני הרגתי את עמלק, החרמתי אותו. עמלק השארתי אותו בחיים אבל מה אני מתכוון לעשות איתו? להרוג אותו פה בארץ ישראל כי אני רוצה לקיים את המצווה בשלמות.

יש לציין שכאן הרב אלי מפרש ומוסיף מדעתו "להרוג אותו פה בארץ ישראל" – כמדרש אישי שעלה בדעתו. אין לכך זכר בפסוקים ואף לא במדרש. אולם הדבר משרת את הכיוון אותו הרב אלי מנסה להעניק בפרשנותו המסנגרת על שאול.

הרב אלי ממשיך לקרוא ומסביר את תוכחת שמואל לשאול, תוך שהוא שומר על המהלך הכללי הממעט מאוד מחטאו של שאול, אך משאיר עדין משמעות מסוימת לתוכחה:

אומר לו שמואל... יש משהו יותר טוב מקורבנות וזה לקיים את מצוות השם. בפסוק כ"ב. "ויאמר שמואל החפץ לה' בעולות וזבחים כי שמוע בקול ה'". הקדוש ברוך הוא רוצה קורבנות בדיוק כמו שהוא רוצה שתשמע לו? מה הוא רוצה יותר?

"אם אשמוע מזה וטוב להגשים אלה הבליים". אם אשמוע יותר טוב מזבח טוב, לשמוע בקול השם, להקשיב לקול השם יותר מאלה, מהשומן של האלים שהוא השומן הכי נבחר, זה הרבה יותר טוב. שמואל שואל האם קיימת את המצווה להשמיד את כולם, גם את הצאן והבקר. הרי אם תגיד שזה לשם השם אני לא צריך את זה. פה הנקודה שאולי יכולה לפגוע בכבודו של שאול, למה? ברגע שאתה המטרה שלך היא טובה, הרי מה המטרה של שאול הייתה?

## נספח 2- המורה אביטל- השיעור על "יוסף ואחיו" בראשית פרק לז'

### תיאור מהלך וביאורו

**רקע:** התצפית נערכה בכיתה יא' בתיכון לבנות במרכז הארץ, הנחשב אליטיסטי וליברלי המורה אביטל היא מחנכת של הכיתה ומורה לתנ"ך בכיתה. נצפו שני שיעורים רצופים, כשעה כל אחד. בשיעור נכחו כ-20 תלמידות בכיתה. התלמידות ישבו בשורות המסודרות בצורת ח' חיצונית ופנימית. בשיעור נלמד פרק לז' בספר בראשית. נושא השיעור הוא מערכת היחסים בין יוסף ואחיו. חלק גדול מהחומר בשיעור התבסס על תכנית הלימודים ונלמד כהכנה לבחינת הברגרות והשאר הוא תוספות של מורה. במהלך השיעור ניכרה השתתפות רבה של התלמידות, בעידוד המורה. בתחילת השיעור המורה מחלקת שלושה דפים שכותרתם "דף פרשנות מלווה בראשית פרק ל"ז ובו דברי פרשנים הכלולים בתוכנית הלימודים לברגרות ופירושים נוספים שהמורה בחרה להוסיף לפי שיקול דעתה.

### **מהלך השיעור**

המורה פותחת בהקדמה כללית על כך שסיפורי המשפחה בספר בראשית ליוו אותנו לאורך כל הדרך, אך היא מחדדת שבניגוד לסיפורי האבות שנלמדו עד כה כאשר בכל פעם בן אחד מבניו של יעקב נדחה מהשושלת, כולם נחשבים כעם ישראל. היא מבקשת לקשר את החומר הנלמד לעניין אקטואלי, הבחירות לכנסת שאמורות להיערך בשבוע שלאחר מכן:

*כשהכנתי את השיעור חשבתי שאין מתאים ללמוד את הפרקים האלה וצר לי שאנחנו נתקע בתחילתם, ערב הבחירות, כי הסיפור הזה של מלחמות אחים לצערנו, לכאבנו הגדול, זה לא משהו שנעלם מהאופק שלנו של עם ישראל, צריך עדיין ללמוד ולתקן ואולי נצליח דרך סיפורי יוסף להתקדם בזה משהו.*

כל התלמידות מצוידות בחומשים או בתנכ"ים. המורה מבקשת לפתוח את הספרים בפרק לז' בספר בראשית והן עושות כדבריה. התלמידות קוראות את החלק הראשון של הפרק, והמורה מבקשת תוך כדי קריאה לחשוב על שאלות שהפסוקים מעוררים אצלן.

המורה קוראת את פסוקים א'-יב' בפרק, מבלי להוסיף הערות ופרשנות תוך כדי קריאה. מיד לאחר סיום הקריאה, היא מבקשת מהתלמידות להעלות כמה שיותר שאלות על הפסוקים שנקראו. התלמידות מעלות שאלות, המורה חוזרת עליהן ולפעמים אף מחדדת ומשבחת אותן. יש השתתפות ערה של התלמידות והמורה מקדישה כ-5 דקות, לשאלות השאלות. היא אינה עונה אלא מסכמת את השלב הזה של השיעור:

*אז בואו נכנס פנימה, לחלק מהדברים ממש נתייחס, לחלק מהדברים נתייחס עכשיו, לחלק נתייחס בהמשך.*

המורה קוראת את הפסוק:

”אלה תולדות יעקב, יוסף בן שבע עשרה שנה, היה רועה את אחיו בצאן והוא נער את בני בלהה ואת בני זלפה נשי אביו, ויוסף הביא את דיבתם רעה אל אביהם”.

מיד לאחר קריאת הפסוק היא מקשה על הכתוב:

אני רוצה להסתכל אתכם רגע על הייתור הזה, שהוא היה בן 17 שהוא היה נער, התורה לא אומרת לנו שום דבר סתם. יש פה איזו נקודה.

המורה מפנה אותן לעיין ברש"י, מתוך דף מקורות שהיא הכינה מראש, וקוראת בקול את הפירוש: רש"י: והוא נער שהיה עושה מעשה נערות, מתקן בשערו משמש בעיניו כדי שיהיה נראה יפה

המורה מפנה שאלה לתלמידות:

מה באה המילה נער, לפי רש"י, לספר לנו על יוסף?

התלמידות מעלות מספר השערות ולאחר מכן היא מוסיפה פרשנות עצמאית משלה על דברי רש"י אודות מעשיו של יוסף. היא יוצרת מהלך רעיוני החורג לכאורה מהמשמעות הפשוטה של פירוש רש"י, שמבקר את יוסף על כך שהוא מתעסק במראהו החיצוני. בנוסף, אין מדובר בחריגה נקודתית, אלא היא רותמת את פירוש רש"י ליצירת מהלך רעיוני רחב יותר, שיסביר את עיסוקו של יוסף בחיצוניות כדבר המסמל משמעות לאומית רחבה של תיקון:

הוא התעסק המון במראה שלו, באיך הוא נראה, בשיער שלו, בעיניים שלו. אבל אני רוצה להגיד משהו אחר. אני חושבת, מי שמכירה אולי, הגמרא אומרת במסכת יומא, היא מגדירה את יוסף.. "בזכות יוסף הצדיק"... יוסף מכונה "יוסף הצדיק" ואם אני מסתכלת, אולי פריט המידע המשמעותי הראשון שאומרים לנו עליו של הגיל שלו, לכאורה זה לא ממש נראה תיאור של איזה צדיק גדול, נכון? הוא עושה תסרוקות, מסדר תיגבות, כאילו מה באים להגיד לי פה על יוסף הצדיק? יש פה התעסקות שמאפיינת את גיל הנעורים, התעסקות חיצונית כזאת.

מתחיל דיון סוער בכיתה, האם מדובר בהתעסקות שאופיינית לגיל הנעורים. המורה מאפשרת לתלמידות לדבר אחת אחרי השנייה. בסוף הדיון המורה ממשיכה באותו כיוון בו היא התחילה קודם לכן והיא מעניקה רובד פרשני נוסף לפירוש רש"י שממשיך את הכיוון הרעיוני שיש לו משמעויות לאומיות ומשיחיות:

אפשר לקרוא בכל מיני רבדים את רש"י הזה, ורובד אחד אני חושבת שבאופן פשוט, יש משהו להגדיר את זה באופן רע זה שיפוטי, יש משהו בגיל הזה שאתה מגלה פתאום את הגוף, את הנראות ממקום חדש. ויש איזה התעסקות כזו. אבל אני רוצה להציע דווקא מהמקום של יוסף הצדיק, אותי זה כן מטריד מה מנסים להגיד לי פה על יוסף, אולי זה יחזור בסוף למה אומרים לי פה על גיל הנעורים, אני רוצה להציע כיוון למחשבה שאנחנו נלמד אותה גם כן שוב במהלך כולו.

אתם יודעות שחז"ל אומרים על המושג משיח, משיח בן דוד ומשיח בן יוסף. מישהי יודעת מה ההבדל בין שני המשיחים האלה?... מישהי יודעת את מי הרב קוק הגדיר כמשיח בן יוסף? הרצל. אני רוצה להסביר את הנקודה ולהתחבר לרשי"י הזה. בעצם משיח בן יוסף, גם מתוך הנבואות על זה וגם חז"ל ילמדו אותנו יהיה זה שאחראי על הצד של גאולת החומר, אוקיי? הכנת הכלים, תחשבו רגע אחד על הרצל לצורך העניין, מה שלמדתם על הרצל, הוא יבוא לעשות איזה שהיא תשתית, ויאמר גם הרמב"ם שהמשיח יעמוד בראש הצבא, משיח בן יוסף, וניקח את זה כרגע כאיזה שהיא נקודה שגם אותה ננסה לברר לאורך הדרך, משיח בן יוסף יהיה לו איזה עניין עם חומר, אוקיי? תזכרו איך מגדירים לנו פה את יוסף מהתחלה, ההתעסקות החיצונית הזאת אולי באה להגיד לנו כאן שיש פה נקודה של גאולת החומר, זה חוזר לשאלה- האם זה רע? או שזה טוב החומר? אין לנו זמן להאריך בזה עכשיו, אני לא חושבת שבהכרח להגיד על גיל הנעורים שמתעסקים בחומר ובחיצוני שזה רע. יש פה איזה פוטנציאל לגאול נקודות פיזיות משמעותיות, אולי נדבר על זה בשיעור חינוך היום...

אני לוקחת אותכן קדימה. מה היה התפקיד שלו במצרים, לדאוג למה? לאוכל? שוב זה החומר. תזכרו את הנקודה הזאת אצל יוסף. זאת נקודה מאוד יסודית האם אנחנו מתבוננים על הרוח כמשהו עליון והחומר זה משהו מנותק ממנו או שאנחנו רוצים מציאות של ה"קול קול יעקב והידיים ידי עשיו".

המורה ממשיכה לשלב הבא בשיעור - עיון במערכת היחסים בין יוסף ואחיו. הלימוד לא מתרחש באמצעות עיון בפשט הפסוקים אלא באמצעות עיון בפירושו של רשי"י:

אנחנו רוצות להמשיך עם רשי"י ולראות איך הוא קורא לנו את מערכת היחסים בין יוסף לאחיו בפסוקים הראשונים כאן.

המורה מפנה לפירוש רשי"י, הנמצא לפני התלמידות בדף המקורות, וקוראת את השורה הראשונה:

רשי"י: את בני בלהה - כלומר ורגיל אצל בני בלהה, לפי שהיו אחיו מבזין אותן והוא מקרבן

היא מקשה על הפירוש:

מה רשי"י מגלה לנו על מערכת היחסים בתוך המשפחה הזו?

המורה מסבירה שלפי רשי"י המניע של יוסף להתקרב לבני השפחות היה אכפתיות ורגישות כלפיהם על כך שספגו יותר עלבונות מהאחרים. כך היא מציגה את יוסף באופן חיובי.

המורה ממשיכה בקריאת המשך פירוש רשי"י:

רשי"י: את דבתם רעה - כל רעה שהיה רואה באחיו בני לאה היה מגיד לאביו, שהיו אוכלין אבר מן החי, ומזולזלין בבני השפחות לקרותן עבדים, וחשודים על העריות. ובשלתן לקה. על אבר מן החי, וישחטו שעיר עזים במכירתו, ולא אכלוהו חי. ועל דבה שספר עליהם שקורין לאחיהם עבדים, לעבד נמכר יוסף. ועל העריות שספר עליהם, ותשא אשת אדוניו וגו':

המורה מקשה על פירוש רשי"י ונפתח דיון:

**המורה:** מה מתאר פה רשי"י שיוסף עושה?

**תלמידה :** מלשין עליהם

**תלמידה נוספת :** הוא גם היה מחפש את הדברים הרעים

**המורה :** על איזה דברים הוא מחפש אותם? איזה מן עבירות?

המורה מסכמת :

יש פה חטאים שקשורים לבין אדם למקום ובין אדם לחברו, יש פה חטאים מאוד חמורים שכאלו עונות מביאים לחורבן הבית, יש פה דברים מאוד יסודיים.

בדומה למהלך הקודם ביחס לפירוש רש"י, גם כאן מוסיפה המורה מהלך עיוני עצמאי משלה, בו היא

מפרשת את מעשהו של יוסף כבעייתי אך כזה המגיע מכוונות טובות :

אבל השאלה היא למה יוסף הולך לאבא שלו. זאת שאלה שצריך ככה לחשוב עליה. אמרו פה כל מיני כיוונים, הכיוון של לתקן, אני רוצה רגע להקשות עליו, למרות שבא לי ללכת איתך על זה. מה אומר על זה רש"י? אפילו בשביל שיתקן את זה? נלך פה על הגישה שהיא הכי מפרגנת על יוסף. אז מה אומר רש"י? גם אם אתה רוצה לתקן, זה לא הדרך. עובדה שעל שלושת הדברים האלה הוא נענש במידה כנגד מידה... רש"י לא כותב מה המטרה, אני שאלתי אתכן פה נחשוב מה רש"י אומר על התיאור של יוסף. מה בעצם עומד פה ברקע, מה יוסף הצדיק הולך עכשיו, האם הוא המלשן הקטן מהכיתה או שיש פה סיפור אחר? אז אני הולכת רגע עם יעל, אז יעל אומרת הוא הולך לאבא שלו כי יש לו עניין לתקן, אני מסכימה איתה. אבל אני גם רוצה לראות את המשך רש"י, ורש"י אומר לנו גם כשאתה רוצה לתקן, גם כשיש לך מחלוקת, אני לא ארחיב על זה אבל יש כאן מחלוקת בהלכה, בין יוסף לאחיו, הוא חושב שמה שהם עושים זה עריות הם חושבים שמה שהם עושים זה לא נקרא עריות... אבל גם כשיש לך מחלוקת ואתה רוצה לברר את האמת ואתה רוצה לתקן, אתה רוצה שהאמת תברר איך נכון להתנהג, אומר פה רש"י, אומרים פה חז"ל, זו לא הדרך לתקן. עובדה שהוא נענש מידה כנגד מידה... פה רש"י מסמן לנו בבירור שהוא טעה פה. בזה שהוא הלך לאבא שלו ומספר את הדברים האלו יש פה טעות. צדיקות יתר, רצון להיטיב אבל זו לא הדרך אומר לנו פה רש"י.

אחת התלמידות מתקשה לקבל את המהלך של המורה והיא מקשה עליה :

**תלמידה :** אבל באיזה דרך הוא ניסה לתקן, בזה שהוא הלשין?

**המורה :** שוב, אני חושבת שהמילה הלשין זו בחירה להשתמש בה, זה שהוא הביא את דיבתם לאבא שלו. שהוא אמר לאבא שלו את הדבר הזה.

**תלמידה :** אני לא מצליחה להבין איך אנחנו מסיקים את כל זה?

התלמידה כאן מעירה ומציינת בקצרה כי אכן קיים פער בין דברי המורה ובין פשט דברי רש"י. המורה בוחרת לא לענות לשאלה באופן ישיר וממשיכה בשיעור. אחת התלמידות מעלה נושא חדש לדיון הקשור בפירוש רש"י :

**תלמידה :** יש פה אבל מסר לא טוב, אבל אומרים לנו כן לספר דברים כאלה להורים

ממשיך דיון בקרב התלמידות, הן מנסות לברר מתי הן צריכות לספר ומתי לא. המורה מנסה לסכם את הדיון עם מסר הקשור לחומר הנלמד:

אני חושבת שאת מעלה שאלה מצוינת, אני חושבת שחלק מהבירור פה שיוסף יעבור לאורך החיים שלו, זה מתי אתה מדבר ומתי אתה שותק... הדיבור והשתיקה זאת שאלה גדולה ויש מקומות שאני מסכימה איתך חד משמעית שצריך להגיד... יש מקומות שזה הצלת נפשות... עצה לחיים... להתייעץ עם אנשים שיש להם מבט רחב.

המורה ממשיכה בשיעור וקוראת בקול את הפסוק הבא:

וַיִּשְׁרָאֵל אֶהָב אֶת יוֹסֵף מִכָּל-בָּנָיו כִּי-בֶן-זִקְנִים הוּא לוֹ וַעֲשָׂה לוֹ כְּתוּבַת פְּסִים:

כדי להבין את משמעות הפסוק המורה קוראת את פירוש רש"י מתוך דף המקורות:

רשי: "ועשה לו כתונת פסים. ריש לקיש בשם ר' אלעזר בן עזריה: צריך אדם שלא לשנות בין בניו. שע"י כתונת הפסים שעשה אבינו ליוסף, וישנאו אותו"

ופותחת בסיפור על מנת לעורר דיון בעניין דברי רש"י:

אני מספרת לכם, לפני שנים למדתי באיזה שהיא מסגרת את חומש בראשית וכל הנשים היו אימהות חוץ ממני, והרב שהעביר את השיעור שאל אותם האם אתם אוהבות את הילדים כולם אותו דבר. עכשיו אני שואלת אתכם בתור הילדים מה הייתן אומרות? מה האמהות האלה אמרו לדעתכם?

**תלמידה:** הן צריכות להיות פולטיקלי קורקט

**עוד תלמידה:** כל אחת בכיתה צריכה יחס שונה בלימודים

**המורה:** תראו את מקור חמש, המדרש אומר שצריך לאהוב את כולם אותו דבר?

**תלמידה:** לא צריך להתייחס אליהם בצורה שווה

**המורה:** מה הסיפור של יעקב עם יוסף? בוואו נסתכל איך רש"י מסביר לנו את המבט הזה.

המורה קוראת פירוש רש"י מתוך דף המקורות:

רש"י: בן זקונים, שנולד לו לעת זקנתו ואונקלוס תרגם בר חכים הוא ליה כל מה שלמד משם ועבר מסר לו. דבר אחר: שהיה זיו איקונן שלו דומה לו.

המורה מסבירה את פירוש רש"י:

רש"י מביא 3 הסברים למה זה בן זקונים, מה גורם לאהבה המיוחדת הזאת... יש פה מתח בין האחים, זאת נקודת המוצא של הלימוד שלנו על יוסף ואחיו. עד עכשיו דיברנו על מה בהתנהגות של יוסף גרם למתח הזה, הוא רצה לתקן, הוא עשה את זה מאהבה אבל הוא גרם למתח בהבאת הדיבה לאבא שלו. עכשיו יש פה נקודה במה שקשור למה שיעקב עשה. מה שכתוב לנו על יעקב, זה שהוא אוהב אותנו כי בן זקונים הוא לו. והוא עושה לו כתונת פסים, עושה לו איזה בגד מיוחד. אז אומר פה רש"י שלושה הסברים לאהבה המיוחדת הזאת.. הראשון שהוא נולד לעת זקנתו.. הסבר שני אומר

האונקלוס, זקונים מלשון מה? חכמה. יש פה משהו שקשור להעברת החכמה.. כל התורה שהוא למד הוא מעביר דרכו.

נוצר דיון בין התלמידות מה מוביל למה, האהבה של יעקב היא זו שמובילה אותו ללמוד תורה עם יוסף או להיפך הלימוד המשותף הוא זה שהוביל לקשר הקרוב. הדיון מוביל את המורה לשתף את התלמידות בחוויה אישית דרכה היא מנסה להעביר את הקשר העמוק שנוצר בין מורה לתלמיד בעקבות לימוד משותף. נראה כי מטרת השיתוף היא להסביר לתלמידות מה משמעות הקשר המיוחד בין יעקב ליוסף. גם כאן בדומה למהלכים אחרים בשיעור, היא מנסה להגן על הדמויות בכך שהיא מציגה באופן חיובי את אופיו הקשר של יעקב ויוסף ואת העדפתו על פני האחים האחרים:

*כשהתחלתי להיות מורה לא רציתי להיות מורה לתנ"ך. אני למדתי להיות מורה גם להיסטוריה גם ולתנ"ך ומבחינתי אם מישהי לא תאהב היסטוריה זה יהיה לי עצוב אבל אם מישהי בגלל השיעורים שלי יהיה לה קשה עם לימוד תנ"ך זה ברמת חטא - אחרי שהכריחו אותי ללמד, ממש דחפו אותי בכוח אז הרגשתי שאני לא יכולה שלא ללמד את הדבר הזה, כי זה להיפגש עם המקומות הכי כמוסים והכי פנימיים והכי משמעותיים בחיים. ואז את שואלת אותי על אהבה ולימוד תורה? זה כאילו אתה רוצה ללמד תורה מישהו שאתה אוהב אבל כאשר לומד תורה אתה בונה איזה חיבור נפשי מאוד עמוק. אנחנו נחזור לזה בשיעור הבא.*



### תיאור מהלך וביאורו

**רקע:** נושא השיעור הוא פרק יא' בספר שמואל ב' שתוכנו "חטא דוד ובת-שבע". שיעור ראשון ביחידת לימוד זו. השיעור מתקיים בבית המדרש ולא בכיתה רגילה. מדובר בחלל גדול שנראה כבית כנסת עם ארון קודש במרכז. באמצע בית המדרש ישנו לוח העומד באופן עצמאי. התלמידים מתרכזים סביב השולחנות הקרובים למורה, במרכז בית המדרש. בכיתה נוכחים כ-30 תלמידים. השיעור מורכב מפתיחה של כרבע שעה, לימוד עצמי מונחה של התלמידים בחברותות של כ-20 ד', ואיסוף ודיון על הנלמד בחברותות.

### **מהלך השיעור**

הרב כותב על הלוח באילו פסוקים השיעור יעסוק, הוא פונה אל התלמידים ושואל "מי יכול לומר בחצי משפט מה היה חטא דוד"? אחד התלמידים עונה "חטא הריגת אוריה החיתי וניאוף". הרב רושם את דבריו על הלוח ועובר לפתיח מתודי לשיעור, שלכאורה אינו קשור ללימוד הפרק. בפתיח הרב מציג אירוע חדשותי כאשר ישנו פער בין האירוע כפי שתואר ע"י כתבי מהדורת החדשות, ובין אדם פרטי שחקר והציע תיאוריה חלופית לזו שהוצגה בחדשות. מטרת הפתיחה הייתה לעורר את התלמידים ע"י אירוע סוער מחיי היום יום, תוך הדגשת הפער בין התיאור הרשמי והתיאור החלופי. כעת הרב חוזר לסיפור חטא דוד ובת-שבע.

**הרב:** "עכשיו נחזור לסיפור שלנו. לפי הפשט דוד רצח ונאף, מי מביא את הסיפור החלופי? מישהו יודע?"

**התלמידים:** "חז"ל"

**הרב:** "חז"ל באים ואומרים, אמר רבי יהודה: כל האומר דוד חטא אינו אלא טועה" מה הכוונה? תפתחו עכשיו פרק יב', למה חייבים לומר שדוד חטא? דוד אומר חטאתי. לא רק זה, נתן מוכיח אותו תוכחה קשה ביותר. לא רק זה, הוא נענש הרבה מאוד עונשים על מה שהוא עשה. אז אי אפשר לומר שדוד לא חטא. אלא מסביר רש"י כל האומר דוד חטא באשת איש אינו אלא טועה". לא יכול להיות שר' יונתן חולק על דוד המלך. דוד אומר חטאתי לה'. אז אי אפשר שהוא לא חטא, אז מה הכוונה? מי שטוען שדוד חטא באשת איש אינו אלא טועה. דוד חטא, הוא לא חטא באשת איש. אז עברנו שלב ראשון, הסיפור הרשמי - דוד רצח ונאף. הסיפור החלופי- הוא אמנם חטא אבל הסיפור אחר.

השלב הבא בשיעור הוא שלב הלימוד העצמי בחברותות, כמעט כל שיעור מתנהל באופן כזה.

הרב מחלק את הכיתה לקבוצות. ונותן הוראות ללימוד העצמי:

כל צוות הופך להיות צוות חקירה, שהתפקיד שלו לנסות ולמצוא על סמך דפים שאני אתן לכם, קושיות שיש על הסיפור הרשמי. כלומר למה רבי יונתן מעז לומר שהסיפור שונה באופן משמעותי ממה שנראה לכאורה במבט ראשוני. יהיה לכם רבע שעה להביא 2 או 3 עדויות מתוך הפסוקים עצמם. אתם תצטרכו... לייצג את רבי יונתן ומתוך הפסוקים עצמם, להביא רמזים או הוכחות לכך שאמנם דוד חטא אבל הוא לא חטא. אנחנו נדבר על גילוי עריות כי זה מה שרש"י מדבר עליו. אתם

צריכים להביא 2 ראיות מהקטעים המודגשים, ראיות שבאות האם דוד אכן חטא בגילוי עריות.  
משהו בקטע המודגש לא הגיוני.

התלמידים יוצאים ללימוד עצמי. הרב מחלק את הכיתה לקבוצות. כולם מקבלים דף מקורות זהה, אך כל צוות אמור להתמקד במקורות אחרים, ולנסות להביא ראיה שחטא דוד היה כפי דעת רבי יונתן. דף המקורות מכיל את הסיפור עצמו בשמואל ב', פרק נ"א בתהילים ושני מקורות ממשנה תורה לרמב"ם. התלמידים מתפזרים בבית המדרש ונראה שהם לומדים ברצינות. הרב עובר בין התלמידים. כעבור 20 דקות של לימוד, מתאספים חזרה לשיעור. הרב מחמיא לתלמידים, ומתנצל מראש שלא יוכל לדון על כל דבר שהתרחש בלימוד החברותות:

היה מרגש לראות איך אנשים מתלהבים ומחפשים ומנסים לראות מה הכיוון ומה אפשר לעשות.  
הסתובבתי פה בין האנשים ואני צריך לחשוב איך לנהל את העסק הזה כי אנשים הלכו פה לכל מיני כיוונים וכל ראיה שמישהו הביא (יהיה קשה) להתחיל לדון בה. לכן מתנצל שברבע שעה הזו לא נספיק אם יהיו אין סוף של ויכוחים. לכן אני מתנצל שנעסוק רק עם חלק מהנקודות.

בשלב הזה לפני פתיחת הדיון הרב מוסיף שיש עוד דעות נוספות בקרב הפרשנים המסורתיים לגבי חטא דוד ובת-שבע. דעות אלו סוברות שדוד חטא בחטא של גילוי עריות ושפיכות דמים, את הצד הזה מדגיש הרב אין צורך לחזק מכיוון שהוא תואם את פשט הפסוקים:

אני רוצה להדגיש, יש בין הפרשנים כמו אברבנאל למשל שאומר שאכן דוד חטא בגילוי עריות עם אשת איש. יש גם את זה. יחד עם זאת יש את רבי יונתן, ויש רבים מהפרשנים שסוברים שזה לא היה כך. את הצד השני לא צריך לחזק נכון? למה לא צריך לחזק את הצד השני? כי זה כל מי שקורא קריאה ראשונית, תן לכל ילד לקרוא... נכון יש שאלה גדולה איך דוד יכול לחטוא בחטא כזה. דוד הענק שבענקים, אבל זה שאלה שהיא מחוץ לפשט שצריך לדון בה, אבל אני מדבר כרגע ברמה של הפשט.

כעת הרב מנסה לאסוף את הלימוד העצמי, ולמצוא קושיות בפשט שיחזקו את דעתו של רבי יונתן ויעידו על כך שיש גרסה חלופית בתוך הפשט, בהתאם לתיאוריה החלופית שהציג בפתיח. הרב מתחיל לקרוא את הסיפור מתוך הפסוקים ולהעלות בעצמו את הקושיות. אחת מהן קשורה בשאלה כיצד דוד הצליח להכניס לארמונו אשת איש מבלי שאיש מעבדיו הרבים הבחין בכך. התלמידים מבינים לאן הרב חותר ומתפתח ויכוח סוער:

**הרב:** תאמרו לי כמה אנשים היו שותפים, היו עדי ראיה למעשה של דוד? לפי מה שעולה מהפסוקים עצמם?

**תלמיד:** הרבה

**הרב:** מה זה הרבה?

**תלמידים:** שליחים

**הרב:** לפחות 2 ואז דוד לוקח אותה לארמון, מה יש בארמון?

### **תלמידים: משרתים**

**הרב:** גם שומרים, על כמה אנשים אנחנו בערך מדברים שמודעים לסיפור הזה? אפשר להפריז חמישים ומאתיים, אבל אנחנו לפחות מדברים בין 5 ל-10 משהו כזה.

**תלמיד צועק:** אבל לא בטוח שהם מבינים שהיא אשת איש

**תלמיד נוסף:** הם לא מבינים מהחיים שלהם

**הרב:** מי יכול לומר לי, אז מה הקושיה הגדולה שעולה כאן?

**תלמיד:** איך לא אכפת לו?

**הרב:** יפה מאוד! שימו לב,

**תלמיד צועק:** מה זאת אומרת, הם עושים מה שהמלך אומר.

**הרב:** רגע רגע רגע, בואו נקשיב למה שהוא אומר, בואו נקשיב אחרי זה נשמע גם אותך. אומר יוסף [שם בדוי], איך יכול להיות שדוד המלך לא אכפת לו שבין חמישה לעשרה אנשים במינימום, יודעים שהוא מכניס לחדרו בלילה אשת איש. נכון?

**תלמיד:** גם לשלמה היו אלף נשים

**תלמיד:** הרב זה הכי אנונימי שיש.

**הרב:** אז אומר לנו איתמר [שם בדוי] שזו שאלה נחמדה, אבל אי אפשר על בסיס שאלה נחמדה לעשות שינוי כזה דרמטי בגרסה. אני מקבל לחלוטין.

אבל רק שניה, אבל אם אנחנו נגיע לעשר שאלות? שמתוכן חלקן תהיינה בומבות. וחלקן תהיינה נחמדות. אז פה יש סיפור יותר גדול מסכים איתי? יפה מאוד, אני מקבל...

התלמידים ממשיכים להתווכח, יש סערה בכיתה, התלמידים ממשיכים לצעוק ולטעון דברי המורה:

**תלמיד:** זה שהוא מביא אותה לארמון, אולי זה לא אומר שהוא עושה לה משהו?! **הרב זה חלש.**

**הרב:** אני שומע מה שאתם אומרים, תראו חלק מהעניין בחקירה, זה מצבור הדברים, זה נקודה אחת שהיא מוזרה קצת. בסדר? לצורך העניין נגדיר את זה כמוזר קצת. נגדיר אותה כנחמדה.

הרב ממשיך בשיעור, קורא את הפסוקים בתהילים פרק נ"א פסוקים א-ה ומעלה קושיה נוספת:

**הרב:** מי יכול להגיד לי מה מוזר מאוד בתפילה של דוד, אם דוד חטא בגילוי עריות, נוסף לזה גם רצח. מה מוזר מאוד?

**תלמיד:** שהוא אומר לבדך חטאתי

**הרב:** יפה, שימו לב מה אומר כאן דוד, "לך לבדך חטאתי" זה אומר שהחטא הזה איך הוא מגדיר אותו?

**תלמיד:** בין אדם למקום.

**הרב:** בין אדם למקום. אחרת מה זה לך לבדך? רגע, לא רצחת פה בן אדם, לא לקחת אישה בעל כורחה, מה זה לך לבדך חטאתי? אתם יכולים להגיד, דוד מתחכם הוא מנסה... גם על זה אפשר להגיד שאלה נחמדה.

מתחיל ויכוח נוסף בכיתה אך זמן השיעור מסתיים. בסיום השיעור פונה תלמיד למורה כדי לשוחח עמו על שהתרחש בשיעור:

**תלמיד :** הרבה פעמים רש"י אומר איקס ופרשן אחר אומר וואי. מה שניהם צודקים? להיות הגיוני, לא ראש בקיר. בן אדם רואה פסוק. אני אומר כולנו בני אדם, זה מרגיש לי קצת חרטוט. אני לא אוהב שמסובבים אותי ככה.

**המורה :** אני שומע מה שאתה אומר, אתה אומר אמירה מאוד חשובה. ונכון בשלב שעצרנו אנחנו עדיין נמצאים בתחושה של חרטוט. אני מקבל מה שאתה אומר. אני מסכים איתך ולצערנו אנחנו עצרנו באמצע, בעזרת ה' בשיעור הבא נלמד את זה באופן הזה, אם אחרי שנסיים את מה שלמדנו אתה עדין תרגיש חרטוט, אז אל תוותר לי, אל תוותר לי! (הרב מרים את הקול). בסדר? יכול להיות שאנחנו נצטרך לשבת אחד על אחד, ואני אנסה להסביר לך, יכול להיות שאני לא אצליח להסביר לך. גם זה יכול לקרות. אבל אני לא רוצה בשום פנים ואופן שתצא בסוף השיעורים הללו ותגיד, המורה ניסה לעבוד עלינו, בסדר? זה אני לא רוצה. או שאני יסכים איתך, או שאתה תסכים איתי. אנחנו קצת נתקענו באמצע.

**תלמיד :** מצד שני אמרת גם מקודם שיש כאלה שחולקים עליו.

**הרב :** תראה מצד שני עומד האברבנאל שהוא עמדה אחת, מול גם רבי יונתן וגם גדולים אחרים שסוברים אחרת. האברבנאל הוא בסה"כ בעמדת מיעוט. נכון צריך להבין מה האברבנאל אמר ומה היו המגמות שלו. נכון שהכי פשוט להגיד הוא חטא וזהו, זה מה שאני קורא. יחד עם זה אנחנו באמצע התהליך, שלב לגיטימי שתבוא ותגיד לי, תשמע לא שכנעת אותי.

**תלמיד :** לא, לא שכנעת אותי.

**הרב :** בשלב הזה, אני לא שכנעתי את עצמי, אפילו.

**תלמיד :** יש נטייה לאנשים להגיד משפט או שיש בו מילים גבוהות, או שהוא משפט סתמי ואז אנשים מהצד חושבים שאו שהוא חכם או שכל מה שהוא אומר זה נכון.

**הרב :** אני מסביר לך עוד פעם, זה רבי יונתן, שהוא מופיע בעוד מקומות, חוץ מזה יש פה נקודה נוספת שחכמי ישראל החליטו שאת האמירה הזו הם מכניסים לגמרא.

**תלמיד :** כל מה שכתוב בגמרא נכון?

**הרב :** אם זה הדיון זה מצריך לפתוח לגבי הגמרא, יש מחלוקות בגמרא, יחד עם זה כל צד של מחלוקות יש בו איזה נקודה מסויימת של אמת. בא נתמקד בסיפור של דוד ובת שבע...אם אתה תרגיש בסוף הלימוד שלנו שעדיין זה חרטוט, אל תוותר לי. מקסימום נשב אחד על אחד, כמובן שאני לא אנסה לכפות את דעתי עליך, לראות איך בכל זאת אני יכול להסביר לך את התמונה הכוללת. תקבל, לא תקבל אז אתה יכול להיתלות באילן גדול שקוראים לו אברבנאל, הוא גם היה אדם רציני.

נספח 4: המורה רחל- השיעורים על "המסע של אברהם לארץ ישראל" ו"גניבת הברכות" בבראשית

### תיאור מהלך השיעורים וביאורם

**רקע:** השיעורים מתקיימים בכיתה יא' באולפנא לבנות במרכז הארץ. המורה רחל היא מורה מקצועית לתנ"ך. סה"כ נצפו באותה כיתה שני שיעורים כפולים בני כשעה וחצי כל אחד (בסה"כ 3 שעות). שני השיעורים עסקו בספר בראשית. התצפית הראשונה התקיימה בתחילת השנה, בשבוע שלפני ראש השנה. השיעור עסק בפרק יב' בנושא המסע של אברהם לארץ ישראל. התצפית השנייה התקיימה מספר חודשים מאוחר יותר בשיעור על נושא גניבת הברכות- בראשית פרק כז'. לאורך השיעורים המורה מחזיקה בידה קובץ של דפים מצולמים מהאתר של "ללמוד וללמד". השיעור מתנהל פחות או יותר על פי תוכנית הלימודים לבגרות המופיעה באתר. מהלך השיעור כולל: הסבר של המקורות, עצירה להכתבה וסטייה ספונטאנית להעברת מסרים חינוכיים שעולים.

### **מהלך השיעור**

#### פרק יב' בספר בראשית- המסע של אברהם לארץ ישראל

המורה מתחילה את השיעור באזכור השיעור הקודם שהתמקד בעיקר בשאלות שאלות והיווה הקדמה ללימוד המסודר של פרק יב'. המורה מבקשת מהתלמידות להיזכר בשאלות השונות ומסבירה שתוכל לענות רק על חלק מהשאלות אך לא על כולן. המענה לשאלות מתבצע באמצעות עיון בפרשנים המופיעים בתוכנית הלימודים. המורה מבקשת לפתוח את פירוש רמב"ן בתוך החומש, אך רוב התלמידות אינן נענות לבקשתה. היא מקריאה את הפירוש ומסבירה אותו במילים שלה. מיד לאחר ההסבר הראשוני עוברת המורה לאינטרפרטציה אישית על פירוש המהר"ל כאשר היא בוחרת לקשר אותו לחג ראש-השנה המתקרב. הדברים נאמרים בהתלהבות-רגשית גדולה שבאה לידי ביטוי בתנועות ידיים, ובעלייה וירידה בטון הדיבור:

*אומר לנו המהר"ל מפראג: הקב"ה בחר באברהם אבינו ולא נתן לנו נימוק. בנות חמודות אנחנו עומדות עכשיו ערב ראש השנה, תקשיבו איזה יופי (קול מלא ברגש) כי ה' אוהב אותנו, ככה כמו שאנחנו, גם אם נפלו וגם אם קשה לנו. וגם אם יום אחד התנהגנו לא כמו צדיקים ולא כמו תמימים. ה' לא זורק אותנו כי התבטלה התכונה הזאת, ה' אוהב אותנו ויאהב אותנו תמיד (בצעקה) אפילו אם נהיה לא בסדר. זה המסר. זה מסר נורא עמוק, כשאני מלמדת אותו אני ממש מתרגשת. זאת אומרת יש מישהו בשמיים שברא אותי ואומר תתנהגי טוב, ולא הצליח לי. קרה לכם פעם שלא הצליח לכן משהו שרציתן? כל אחת תנסה בזיכרון למצוא פעם אחת כזאת. שנורא נורא רצינו לעשות משהו טוב והמשהו הטוב הזה, מה קרה לוי? לא יצא. אז מה אנחנו נפחד... אם בחרו אותי כדי לעשות משהו טוב וזה לא קרה. זה לא הצליח אז כנראה כבר לא רוצים אותי, לא אוהבים אותי, אני לא שווה כלום, אני לא טוב. אומר הקב"ה אני לא מספר לכם למה בחרתי באברהם. הבחירה באברהם - תקשיבו למילה הזאת, זו מילה שנחזור עליה עוד הרבה- היא מוחלטת ולא תלויה בשום דבר, כי אבא לא זורק את הילדים שלו.*

לאחר הקראת הפירושים וביאורים ע"י המורה, היא עוברת להכתיב את הפירושים. ההכתבה איננה רק טכנית ותוך כדי ההכתבה של פירוש המהר"ל המורה רחל מנצלת את ההזדמנות לחדד שוב את המסר שעולה מדברי המהר"ל:

אני לא יודעת איך אתן מרגישות לגבי הפירוש הזה, אבל אותי הוא מרגש, זה פירוש מעצים. זה פירוש שנותן לנו המון כוח להתמודד עם דברים שקורים. הרי אחרת (הקול עולה) היינו מסתכלים על אברהם אבינו והיינו אומרים: וואוו!! אני יכולה להיות כמוהו. לא! בחיים לא! ואני נופלת ואני חוטאת ואת אברהם ה' אהב כי הוא היה צדיק תמים. אותי ה' לא יאהב.

ההכתבה נעצרת ומתפתח דיון בין התלמידות והמורה על המסר שעולה מדברי המהר"ל, בעקבות ההכתבה מתחיל דיון עם התלמידות:

**תלמידה:** "ה' יאהב אותי כמו אברהם גם אני יעשה דברים לא טובים לפעמים, מותר לי ליפול אז ה' יאהב אותי מה אכפת לי ליפול."

**תלמידה נוספת:** אני מסכימה עם י'. זה כאלו לא מעודד התקדמות. אין סיבה שאני אתקדם כי ה' אוהב אותי כל הזמן.

**המורה רחל:** יופי אין סיבה שאני אתקדם י' לקחה את זה למקום הרבה יותר חמור. י' אמרה אין לי בעיה ליפול כי יאהבו אותי בכל מקרה. מישהי רוצה לנסות לענות? לשוב איזה שהיא תשובה, משהו? התורה לא אומרת לנו איך היה אברהם, כדי לעודד אותנו. אבל חד משמעית התורה מלמדת אותנו איך אדם צריך להתנהג. הרי זה לא רק מצוות, יש לנו סיפורים על האוהל של אברהם ועל הכנסת אורחים. נכון שזה סיפורים שהגננת סיפרה אבל גם לנו הגדולות יש מה ללמוד מזה. התורה כן דורשת מאיתנו רף התנהגות מסויים. חד משמעית! כשנמשיך ללמוד את הפרקים נראה שהתורה זה לא הפקר. הקב"ה ממש לא אומר מה ש"י וא' אמרו. הקב"ה ממש לא אומר תעשו מה שאתם רוצים. אבל התורה מדגישה לנו אין סוף פעמים- אין אדם שיכול לעשות רק טוב! כולנו בני אדם, אנחנו לא מלאכים. אם יש נפילה אתה עדיין נשאר מה שחז"ל אומרים ישראל אף על פי שחטא- ישראל הוא. עם ישראל- גם אם הוא חוטא הוא נשאר עם ישראל. בשלב הזה המורה מנצלת את ההזדמנות לחדד את האופן שבו צריך להתבונן גם על נפילות של גדולי האומה:

אנחנו נדבר הרבה השנה גם על נפילות של אנשים גדולים, גם על קשיים שקורים. כשהדרך שהייתה לנו ברורה ופתאום משהו בה התבלבל לנו ואיך אנחנו מתמודדים עם הקושי הזה. בכל מקרה מה שאנחנו רואות פה שהתורה אומרת לנו לא להתייאש. ה' אוהב אותך יש תקווה. יש כוח, תרים את עצמך. תמשיך הלאה.

לאחר הלימוד של פירוש המהר"ל המורה עוברת ללמד על היציאה של אברהם לא"י וכאן היא מנצלת את ההזדמנות לחלק את המסר הציוני של עלייה לא"י:

**המורה:** אנחנו רואות את אברהם אבינו בתוך "וואו". ה' ציווה, אברהם הלך ועשה. האם זה קל לעלות לארץ? האם יש מישהי שיש לה סבא וסבתא מבוגרים? קל להם לעבור דירה?  
**תלמידות:** לא

**אחת התלמידות:** יש לי סבא וסבתא שעלו מארה"ב לפתח תקווה

**המורה :** קודם כל מחיאות כפיים לסבא וסבתא. (הכיתה מוחאת כפיים)  
**המורה :** לעלות לא"י זה בכלל דבר מופלא. הסיפור נורא מרגש. זה באמת מאוד מאוד מרגש שהם עולים לא"י. שיש להם את הזכות לעלות לא"י ואת תהיי קרובה אליהם. זה נורא, נורא כיף. עכשיו שאלה. זה קל?

**תלמידה :** לא, זה אומר לעזוב עבודה, וזה חברים חדשים, וזה לעזוב את המשפחה.  
**המורה :** את הבית-כנסת עם החברות. כשאנחנו מדברים על אברהם אבינו ה' אומר לו "לך לך מארצך". ואברהם לא ממש צעיר. גם לאנשים צעירים לא קל לעזוב את המוכר והחביב עליהם, אבל לאנשים מבוגרים זה הרבה יותר קשה, זה לא שה' מפתה את אברהם. עצם זה שאברהם הולך אחרי הציווי של ה' זה דבר מופלא, זה ממש לא מובן מאליו.

### שיעור על גניבת הברכות- בראשית פרק כז'

לימוד הפרק מתחיל בקריאת הפסוקים בפרק כז'. לפני תחילת ההקראה היא מתחילה לצעוק בדרמטיות :  
אם היינו תסריטאיות אז היה פה משהו מאוד דרמטי.

המורה מתחילה להקריא את הפסוקים מתוך הדפים של האתר "ללמוד וללמד". תוך כדי הקריאה של הפסוקים היא מוסיפה ביאורים והסברים. המורה מגבירה את הקריאה הדרמטית, יש דממה בכיתה, המורה עם דמעות בעיניים כאשר היא מגיעה לתיאור בו מגלה יצחק את התרמית. מיד לאחר קריאת הפסוקים המורה מעודדת את התלמידות להעלות כמה שיותר שאלות :

אני רוצה שרק נשאל שאלות. אני רוצה שהשאלות יציקו לנו. קוראים לזה שיטת נחמה, נחמה ליבוביץ' המורה הגדולה לתנ"ך, היא הייתה אומרת, תפתחו את החומש, תקראו, תראו מה מציק לכם.. שזה יבער בכך.

התלמידות מעלות שאלות שמקשות על התנהגות הדמויות המקראיות בסיפור במיוחד ביחס ליצחק ורבקה :

**תלמידה :** ממש קשה לי עם זה שכאילו יש את הבן המועדף על יצחק שהוא עשו. יצחק בכלל לא רואה, כאילו לא מבין בכלל מה הולך. אם הוא כאילו יצחק אבינו יש פה ככל הנראה מעבר ללא יכול לראות. הוא חי גם בבית, הוא חלק מההתנהלות, אז לא יכול להיות שאני חושב שזה הוא למרות שהוא לא מתאים?

התלמידה מקשה פה על התנהלות יצחק, אבל המורה מזהה שהשאלה נשאלת מתוך יחס מיוחד לדמותו של יצחק, כך שברור לתלמידה שצריך למצוא תשובה שתשמור על כבודו של יצחק. האופן בו נשאלת השאלה מעוררת התרגשות ותגובה נלהבת וארוכה של המורה :

אני ממש אוהבת את מה שאת אומרת. לא בטוח שתהיה לי תשובה, אבל מה שאני נורא נורא אוהבת שאת לוקחת את יצחק ושמה אותו במקומו הראוי לו, את אומרת: אני מוכנה לקבל תשובה כזאת לגבי איש פשוט, סוחר, מורה אפילו רופא, לא משנה מה, לא לגבי אבי האומה הישראלית. יצחק נבחר לעלות שה תמים על המזבח ולהיות אבא של האומה הישראלית. לא יכול להיות שהוא עיוור. אז אני קוראת בין השורות, אני עושה מה שאת אומרת המורה, אני קוראת תורה ואני רואה שיצחק הוא מן כזה, שאשתו מסובבת אותו קצת. כי הוא לא מבין כזה, מסכן כזה, הוא מתנהל כעיוור, לא יודע מה קורה מסביב ומנהלים אותו. עוד מעט נראה שזה ממש ממש לא כך... עוד מעט נשאל ונענה בעזרת מה שכבר ענינו שרבקה לא עושה את הפעולה הפשוטה שאנחנו מצפים מאישה ובעל. כשלבועלי ולי יש דיון לגבי משהו, אנחנו חברים מאוד טובים ב"ה, אבל לא תמיד אנחנו מסכימים, לא רואים עין בעין הכל. אז מה אנחנו עושים? אנחנו לא נבקש מאחד הילדים לומר או לעשות לאבא משהו. אנחנו יושבים ומדברים ומבינים, מנתחים את המצב ומגיעים לאיזה מסקנה משותפת. לא בראו איש ואישה עם אותה צורת חשיבה וזה כל היופי. לרבקה יש יראה מאוד מאוד גדולה מיצחק היא יראה ממנו. אני ממש כיף לי לראות שזה מסקרן אתכן, שזה מעניין אתכן הרי, אני יכולה לבוא ולהכתיב לכן מה אומר הרמב"ן ולפתור את כל הבעיה בשתי דקות, אבל תראו מה קרה, איזה הערה מקסימה, שיצחק אבינו, זה באמת מרגש אותי ההערה הזאת.

המורה פונה להכתיב את מה שמלמד עד עכשיו. היא מתלוננת על הצורך להכתיב בגלל הרמה הנמוכה של הלמידה שקיימת היום ומתפתח דיון על השינויים שנעשו בתוכנית הלימודים:

**תלמידה:** המורה למה את מכתובה?

**המורה:** אני גיליתי לחרדתי שהבנות לא יודעות לסכם. אם הייתי מקבלת אתכן בכיתה ח' או ז' והיה לי זמן למה שמכונה בעגה המורית "מיומנויות למידה" אז הייתן לומדות איך מסכמים. באוניברסיטה מרצה לא מסכם, נכון? ... אני פשוט גיליתי שכך יודעים טוב יותר.

**המורה:** פעם אני אעשה דוקטורט מה ההבדלים בין פעם להיום.

**תלמידה:** מן הסתם היום יותר שואלים שאלות שלא היו מקובלות פעם

**המורה:** אני חושבת ששואלים יותר שאלות, הרבה יותר שאלות. הבנות כן שאלו, אבל אנחנו המורים היום יותר מגרים את זה, זאת אומרת שיותר רוצים שישאלו שאלות. דווקא תוכנית הלימודים בתנ"ך נהייתה רדודה יותר. פעם היו המון המון פרשנים.

**תלמידה:** אבל אם יש פחות חומר לומדים יותר לעומק

**המורה:** אין היום השוואת מפרשים, זה היה קשה לתלמידים

**תלמידה:** היום זה מעורר עניין בחומר

**המורה:** ככה טוב לכן?

**תלמידה:** ככה (בתוכנית הקודמת) את מתחילה להסתבך עם זה ונהיה לחץ מהחומר. אני לומדת בשביל הבגרות ולא בשביל באמת לדעת

**תלמידה אחרת:** ככה שאנחנו לומדות ושואלות שאלות זה נכנס הרבה יותר לראש

המורה ממשיכה להכתיב את תיאור המתרחש בפרק, התלמידות קוטעות אותה מדי פעם עם עוד שאלות:

**המורה מכתובה:** רבקה לא משתפת את יצחק במחשבותיה.



**אחת התלמידות קוטעת אותה בשאלה : למה בעצם?**

**המורה :** דיברנו על זה בשיעורים הקודמים שהאהבה בניהם היא אהבה שיש בה גם יראה. הוא גם מבוגר יותר והוא גם קדוש אלוקי, יש דברים שהיא מסוגלת להגיד לו.

התלמידות מעלות עוד נושאים לדיון, המורה קוטעת :

בואי נשאיר את זה גם לדיון, יש לנו מלא מלא דברים, תכף תתפלאו כמה מעט אנחנו צריכות לבגרות מתוך זה, אבל ננסה בכל זאת.

השלב הבא בשיעור היא להתחיל לענות על השאלות באמצעות הפרשנים, אלו שנמצאים בתוכנית

הלימודים. המורה מציבה את השאלה המרכזית אליה תתייחס בהמשך השיעור :

עכשיו אני אעשה לכן קצת הפתעה, אנחנו לא נלמד פסוק פסוק, אלא ננסה לענות תשובה על השאלה הבאמת מרכזית ששאלנו : למה יצחק רוצה לברך דווקא את עשוי, ורבקה רוצה דווקא את יעקב? אנחנו נענה 2 תשובות אם יספיק לנו הזמן נענה תשובה שלישית.

המורה מתחילה לענות תשובות באמצעות הפרשנים, היא מביאה את הפירושים של הרד"ק ורמב"ן ומסבירה תוך כדי את דבריהם ואת הרעיון המרכזי. היא מסבירה את פירוש הרמב"ן מוסיפה עליו סיפור אישי :

הרמב"ן מפרש : "אילו היה עשוי רשע בעיני אביו". לא כל האנשים מסוגלים לראות רע, יש אנשים שמסוגלים לראות רק טוב. סיפרתי לכן על חמי, סבא משה, שחגגנו לו 97 שה' ירבה שנותיו וימיו. כל שיחה איתו מתחילה כך : "שלום רחל, מה שטוב זה..." ואז יש מניה של כ-10 דברים טובים בעולם הזה שאני בדרך כלל לא רואה בהם דברים טובים. כל שיחה גם מסתיימת במילים "ששמע רק דברים טובים". בעלי אומר שהכוונה היא לא שיספרו לנו רק דברים טובים אלא שמתוך מה שמספרים לנו אנחנו שומעים רק את הטוב. הוא באמת לא שומע דברים רעים- זה מדהים. זה כאילו אדם מעולם אחר ... ככה היה יצחק אבינו.

היא רוצה להמשיך ללמוד את פירוש הרמב"ן אך היא מתנצלת שלא תוכל לעשות זאת מכיוון בפירוש זה אינו נמצא בתוכנית הלימודים :

הלב שלי כואב אני חייבת לשתף אתכן, ממש יש לי כאב לב על הרמב"ן שהורידו, חותכים לנו בעריכה, את הרמב"ן אתן לא צריכות לצערי בבגרות.

ההסבר של המורה על הפירוש מעורר דיון עם התלמידות, שמקשות שוב על דמותו של יצחק. כאן במענה לשאת השאלות היא מזכירה פירוש שמותח ביקורת יוצאת דופן על רבקה :

**תלמידה :** את יכולה להגיד את זה על אדם רגיל, אבל יצחק אבינו, זה לא שהוא שומע רק מה שבא לו

**המורה :** זה לא שומע מה בא לו

**תלמידה :** אבל הוא מתעלם מהרע, ויש רע!

**המורה :** קודם כל הרד"ק לא מסכים איתו, בסדר? ... לא כולם מסכימים עם הגישה הזאת.  
אם היינו מעמיקות, הלוואי והיה לי עוד עשרה שיעורים, עשרים, מאה. היינו רואים הרבה מאוד  
גישות, יש גם גישות שאומרות שרבה טענה ובגלל הטעות שלה נהיו המריבות בין אדום  
לצאצאים... ואם עשיו היה מקבל את הברכה העולם היה אחר. יש כ"כ הרבה גישות בתפיסה הזאת.

הדיונים והשאלות הרבות של התלמידות גורמות למורה להתייחס לפער בין האופן שהיא חושבת שראוי  
ללמד למה שמתאפשר בפועל:

אנחנו לומדות לא טוב... אנחנו שואלות שאלות ואח"כ לומדים רמב"ן בקטנה, רד"ק בפצפונת,  
לפעמים איזה רש"י קטן- זה לא לימוד תורה. אלה טעימות של התורה. צריך לקחת את כל הפרק  
לפי גישת הרמב"ן, אחר כך לפי גישת הרד"ק ואז נתחיל להשוות ביניהם... מה שכן ברור זה שלא  
נגיע לבגרות בצורה כזאת. הלוואי שתלכו ללמוד אח"כ.

שוב המורה עוצרת להכתיב. וגם בשלב הזה היא מתקשה לעצור את שטף השאלות של התלמידות. ובאופן

ספונטני מעלה הצעה לכתיבת עבודה מעמיקה על הפרק או על נושא אחר שמעניין את התלמידות:

יש לי מחשבה בראש, למי שרוצה... אני זורקת לכן אתגר. לא יודעת אם תעמדו בו. מי שתגיש  
עבודה, תלמד את הפרק הזה כמו שצריך, תכתוב קושיות, תכתוב תירוצים, תחפש מה שבא לה, לא  
צריכה להיות עבודה מסודרת. מי שתעמיק בתורה, אולי ניתן לה בונוס הגון בציון.. יש פה בכיתה  
בנות עם איכויות שאין בכיתות אחרת, פה יש הרבה תסיסה, פה זה מגרה אתכן... משהו  
שמעניין... שבוער לך בפנים.

### תיאור מהלך השיעור וביאורו

**רקע -** השיעור מתקיים בכיתה יב' בישיבה תיכונית ללא פנימייה, במרכז הארץ. מדובר בישיבה אזורית באחד מהישובים בשומרון. רוב התלמידים מגיעים מרקע סוציאקונומי גבוה ומבתים המשתייכים לזרם הליברלי בציבור הציוני דתי. המורה אליהו הוא גם מחנך הכיתה וגם מורה לתנ"ך בכיתתו. נצפו שני שיעורים רצופים של כשעה ורבע כל אחד (שעתיים וחצי בסך הכל). בכיתה נוכחים 14 תלמידים מתוך כ-20 תלמידים שלומדים בכיתה. השיעור הנלמד הוא מתוך יחידת הלימוד לבגרות הנקראת "דיני המלחמה בספר דברים". בשיעור ילמדו 2 סוגיות מתוך החומר. "אשת יפת תואר" ו-"השחתת עצים בעת מצור". מהלך השיעור עוקב אחרי החומר לבגרות הנמצא באתר "ללמוד וללמד". כאשר התוספות העיקריות על החומר הנלמד הן באמצעות פתיח מתודי של הרב לכל אחת מן היחידות. כשליש מזמן השיעור מוקדש ליצירת עניין ורלוונטיות בקרב התלמידים באמצעות כתבות מהאינטרנט, סרטונים וסיפורים אישיים, כאשר המורה מרחיב, מדגיש ומפרש את המסרים הרלוונטיים לדעתו לחיי התלמידים. החומר לבגרות נלמד באמצעות דו שיח של שאלות ותשובות עם התלמידים כאשר המורה כותב על הלוח את החומר הרלוונטי לבגרות.

### **מהלך השיעור**

#### יחידת הלימוד "אשת יפת תואר" דברים פרק כא

הרב אליהו מתחיל את השיעור בקריאת כתבה מתוך אתר החדשות YNET. נושא הכתבה הוא ניסיון לפסילת המועמדות של הרב הצבאי הראשי, על רקע תשובה שנתן והתפרסמה באתר "כיפה" על הרלוונטיות של דיני "אשת יפת תואר" לתקופתנו. הרב קורא בקצרה את הכתבה ממצגת שמוקרנת על הלוח ומוסיף הערה:

*"הרב הראשי המיועד: מותר לאנוס בשעת מלחמה". זה עורר הדים בתקשורת: מי זה הבנאדם הזה, אחד שאומר שמותר לאנוס נשים בזמן מלחמה??...הייתה סערה, YNET היו הראשונים, אתם יודעים שיש כתבות שהן לא רק לשם שמיים, לדאוג לאיכות המוסרית, זה סוג של צהוב, רייטינג, מציצני.*

על מנת להבין את הסוגייה לעומק הרב אליהו מעלה במצגת את התשובה ההלכתית שעל בסיסה התעוררה הסערה התקשורתית מתוך אתר כיפה. אחד התלמידים קורא מהמצגת, שו"ת על "אשת יפת תואר". בשו"ת נשאל הרב אייל כרים, האם סוגיית "אשת יפת תואר" רלוונטית גם לימינו. הרב שואל את התלמידים:

*מי חושב שמותר לאנוס נשים בזמן מלחמה? אף אחד.*

הרב קורא כמה שורות מתשובת הרב, כאשר ניתן להבין מתשובתו כי מכיוון שמדובר בזמן מלחמה, דינים אלו רלוונטיים גם בימינו. הרב מסכם את הסיפור:

עכשיו YNET צודקים, לא? בסוף חברות הכנסת מהשמאל וממרץ הגישו בג"ץ...מי שנתבע זה המדינה. המדינה השיבה. הוא קודם כל התנצל ממי שנפגע, הוא אמר שזו הייתה שאלה הלכתית. זה לא מה שהוא חושב ברמה המעשית. בסופו של דבר התברר שהוא האדם הכי מתאים להיות הרב הצבאי הראשי...בזה גמרנו עם הסיפור מצד עצמו. תכלס, עכשיו מה עושים עם התורה עצמה? אוקי אז בואו נראה בפנים מה התורה אומרת.

הרב מבקש לפתוח את התני"ך ולקרוא את הפסוקים, לאחר סיום קריאת הפסוקים וביאורם, הרב עובר להתייחס לסוגיה המוסרית הבערת איתה הוא התחיל את השיעור, מתחיל דיון והמורה קושר את הסיפור לקו החינוכי לאורך הלימוד בסוגיות של דיני מלחמה:

עד כאן פשט הפסוקים, צריך לדעת ולהבין מבחינה היסטורית, מה קורה בצבאות בעולם באותן תקופות נגיד עד המאה שנה האחרונות. מה קורה בצבאות בעולם? דיברנו על זה. מה קורה כשסתם צבא רגיל כובש אוכלוסייה?

**תלמידים:** הוא משעבד אותם, הוא אונס את הנשים.

**המורה:** הוא רוצח את מי שהוא רוצה, הוא בוזז את מי שהוא רוצה. דיברנו על זה באחד השיעורים שאונס במלחמות של פעם יכול לבוא בגלל שני היבטים: היבט אחד הוא הדעה שבשעת המלחמה המחנות פרוצים והכל משתחרר. אמרנו שאנחנו רוצים חיילים... אחד התלמידים: "שהם חיות"

**המורה:** "שהם חיות, נכון, אנחנו לא רוצים חיילי צעצוע, לא רוצים חיילי שוקולד, אז כיוון שהם חיות הם מתנהגים בחייתיות, בכל מיני אופנים. אז זה יכול להיות בהיבט הזה שהוא פשוט מלא מלא באנרגיות קטלניות.

**תלמיד:** "ובגלל זה הוא אונס אותן?"

**המורה:** "אז זה הכל, הוא אוכל מה שבא לו, הוא שורף מה שמתחשק לו, ואז כשהוא רואה בחורה הוא מרשה לעצמו לעשות, מה שהוא לא מרשה לעצמו לעשות בשכונה. אז זה רק כיוון אחד, כיוון שני, עוד יותר נורא שזה שיטתי, יש צבאות שזה מה שקורה אצלם... אני לא רוצה להגעיל אתכם יותר מדי..."

לאחר התיאור מה קורה בצבאות אחרים בעולם, הרב מסביר לאור זה את המשמעות של צווי התורה:

**המורה:** כל זה מה שקורה בעולם, מה אומרת התורה על הדבר הזה? התורה לכאורה מתירה את זה לא? מה התורה אומרת מהפסוקים שראינו עכשיו?

**תלמיד:** אחרי שעשית את זה יש לך מחוייבות כלפיה.

**תלמיד נוסף:** יש פרשנים אחרים שאומרים כמו בן סורר ומורה, התורה חשבה שזה לא טוב.

**המורה:** התורה לא מעודדת את זה, זה תהליך מתגלגל

**תלמיד:** היו גם שמה מלא איסורים.

הרב חוזר לפסוקים ומבקש מהתלמידים לקרוא את הפסוקים ולומר מהם האיסורים של "אשת יפת תואר". יש השתתפות פעילה והתלמידים מזהים את האיסורים. הרב מעלה מהפרשנים כמה אפשרויות לגבי הסיבות למעשים הללו כלפי אשת יפת תואר ומסכם את העיקרון המרכזי:

**הרב:** הנטרול של הפיזיות בא לברר איתך אם אתה רציני בקשר. התורה לא מעודדת את זה (אונס). אז למה התורה לא אומרת "לא!! נקודה: לא לוקחים אישה בלי רשות. אם לא משתלטים על נשים למה היא לא אמרה את זה?

**תלמיד:** כי יש יצר

**הרב:** אם יש יצר תתגבר

**תלמיד:** היה סיכון ממשי שהם לא היו עומדים בזה

**הרב:** אתה יכול להגיד לא, השאלה מה יקרה בשטח... לפעמים רף הצפיות גבוה מדי, ואז מפסידים את כל הקופה. אז סתם יש יצר, גם בחיים שלך יש יצר, אומרים לך תתגבר.

**תלמיד:** אז מה קורה במלחמה?

**הרב:** מה שונה במלחמה, אין חוקים... יכול להיות שבתור מפקד אני מאמן אותך להיות חייל... אבל מצד שני אני לא רוצה שהכל יהיה מותר... אומר רש"י "דיברה התורה כנגד יצר הרע". יש פה איזון גאוניות של התורה שבאה ואומרת אני יודעת עם מי אני מתעסקת. ולכן אני צריכה לכוון אותו בעולם שחור, בעולם מתוסבך. מי שחושב שמלחמות מתנהלות בעולם נקי כזה... באה התורה ואומרת אני יודעת איפה אני חיה... זה שוב במערכת האיזונים שאנחנו עושים. במלחמה, אני רוצה שתהיה חייל טרף, אני רוצה שתהיה אריה, אני רוצה שתהיה נחש מכיש. אבל עכשיו לתת לבן אדם להתאבל שכל המשפחה שלו נהרגה.. אז תהיה בן אדם זה לא קשור להיותך חייל טוב.

לסיום הלימוד של הסוגייה הרב מחלק לתלמידים דף עם מאמר של הרב אליעזר מלמד שנכתב בעקבות פרשת מינוי הרבצ"ר. מאמר שמוצע כהרחבה באתר של תוכנית הלימודים. אחד התלמידים קורא קטעים מתוך המאמר והרב מסכם את המסר העיקרי:

**הרב:** המלחמה היא לא נגד הרבצ"ר, היא נגד התורה. על מה נשאל הרב כרים? על מה שאנחנו לומדים עכשיו... קודם כל מי שרוצה להבין מה התורה אומרת שילמד ברצינות, שלא יסתמך על תשובות מ"כיפה". את זה אני אומר גם לכם: אתה רוצה לדעת מה התורה אומרת? תשובות באתר כיפה הן תשובות נחמדות אבל צריך להעמיק... יש פה חידוש גדול של הרב מלמד... היום מכיוון שהתקבל בעולם שהדבר הזה פסול... מצופה מחיילים במדינות המערב שלא אונסים... "לכן בטל היתר אשת יפת תואר" (קורא מתוך דברי הרב מלמד).. מאיפה הוא הוציא את החידוש הזה? מאיפה הוא הוציא את זה מהתורה?

**תלמיד:** הוא הלך לעקרונות

**הרב:** הו, מה העקרונות אומרים?

**תלמיד:** שעקרונות זה אסור

**הרב:** ודיברה התורה נגד יצר הרע, אבל היום שהערך המקובל בקרב המדינות המערביות זה שלא אונסים, זה דבר שאפשר לעמוד בו... לכן אין לו יותר מקום. רבותי זה חידוש ענק. ברור? אומר הרב מלמד אין יותר "אשת יפת תואר". זה היה נכון בתקופות שזה היה מקובל.

בסיום היחידה הרב מסכם :

**הרב:** אז מה העיקרון המוסרי שעולה מכל מה שדיברנו?

**תלמיד:** לא לאנוס

**הרב:** לא רק לא לאנוס, דיברנו על זה יותר בהרחבה.

**תלמיד:** מי שאתה מנצח אותו הוא לא חפץ.

**הרב:** הוא לא חפץ, הוא לא שלך ובעיקר מה שאנחנו מדברים בשיעורים, זה ההגבלה או השינוי בין מה שנצרך במלחמה לבין מה שלא. מה שנצרך זה היותך לוחם, צריך להרוג את האויב וכולי לבין מה שלא צריך במלחמה שזה היצרים האישיים שלך... וזה מה שמוביל אותנו בעצם לנושא הבא.

איסור השחתת עצים בזמן מלחמה פרק כ' פסי' יט':

כפתיחה ליחידת הלימוד הרב מספר כמה סיפורים, נוצר דיון ער בכיתה, הרב מנסה להתסיס כדי לגרות דיון בכיתה.

**המורה:** סיפור ראשון: חבר שלי שהיה במלחמת לבנון הראשונה בטנק, אמרו בוא נראה מה האפקט של טנק מרכבה שמתלבש על מכונית פרטית? זה מגניב. נכנסו והרסו את הרכב. למה לא? האם במסגרת זה שאנחנו שולטים האם זה היה נצרך?

**תלמידים:** לא

**תלמיד:** זה קשור אולי למורל של החיילים

**הרב:** מעולה. מעולה. זה שאלה שאתה בסוף בתור מפקד צריך להחליט בשטח. אז אני מבקש ממך אתה תתמודד עם זה... יש לך אפשרות לדרוס רכב סתם, האם זה שאתה דורס אותו זה באמת לצורך מלחמה? זה יעלה את המורל? יש לך הצדקה לחלק החייתי שבך?

סיפור שני: הייתה אינתיפאדה והיו הרבה פיגועים בגב ההר בדרך להר ברכה. כדי להגיע לאיתמר ויצהר צריך היה לעבור דרך חווארה, אין דרך אחרת לעבור והערבים עשו את המוות לכל מי שעבר. באיזה שהוא שלב החברה המתנחלים ירו בדודי שמש, כאילו: תלמדו לא להתעסק איתנו. אז פה אתה אומר אני רוצה להוכיח שליטה בשטח, אני הורס, נכון, אני הורס. באותה מידה אני נכנס לאיזה שהוא כפר שובר את כל חלונות הראווה כשאני עצבני לא להתעסק איתי. אז אני נכנס לחנות מרוקן שם את כל בקבוקי השתייה, למרות שיש לי בקבוקי שתיה. מותר לי או לא?... זאת אומרת יש פה כל מיני שאלות שהם הולכות להיות לא ברורות עד הסוף.

**תלמיד:** זה לא מוסרי

**הרב:** למה זה לא מוסרי? אני צריך שהחיילים שלי ינצחו. תחשוב שאתה הולך שעות בשמש כולך מגוייף ויש עכשיו מיץ קר.

הרב מספר עוד שני סיפורים ואז פותחים וקוראים את הפסוקים הרלווטים פרק כ' פסי' יט':

כִּי-תִצּוֹר אֶל-עִיר יָמִים רַבִּים לְהִלָּחֵם עָלֶיהָ לְתַפְשָׁהּ לֹא-תִשְׁחִית אֶת-עֵצָהּ לְגִדְתָּהּ עָלֶיהָ וְגִזְוֹן כִּי מִמֶּנּוּ תֵאָכֵל וְאֵתוֹ לֹא תִכְרֹת כִּי הָאָדָם עֵץ הַשָּׂדֶה לְבֹא מִפְּגִיד בְּמִצּוֹר :

הרב קורא ומבקש מהתלמידים להסביר את הפשט של הפסוקים וכותב על הלוח את הפירושים שהתלמידים אומרים. הרב כותב על הלוח את המילה "השחתה" ומבקש מהתלמידים להסביר. מיד לאחר הסבר הפסוקים הרב עובר להקרין סרטון עם כתבה של כ-10 ד' על תופעה שנקראת "חדר זעם". התופעה מדברת על אנשים שמגיעים למרחב בו הם יכולים לשבור חפצים כדי להרגיע את רגשות הזעם שלהם. הרב לא פותח דיון על הסרט וממהר לשלב הבא של קריאת הפסוקים במהירות ולהסביר שלהם עד שהשיעור מסתיים.

נספח 6: הרב איתן- השיעור בנושא "המסע של אברהם לארץ ישראל" בראשית פרק יב'

### תיאור מהלך השיעור וביאורו

**רקע:** השיעור מתקיים בכיתה יא' בישיבה תיכונית ללא פנימייה לבנים במרכז הארץ. רוב התלמידים מגיעים מרקע סוציאקונומי לא גבוה. הרב איתן הוא גם המחנך של הכיתה וגם מורה לתנ"ך בכיתתו. נצפו שני שיעורים רצופים של כשעה ורבע (שעתיים וחצי בסך הכל). בשיעור נלמד פרק יב' בספר בראשית. השיעור השני שעוסק בפרק. השיעור הקודם החל לעסוק ביציאה של אברהם לארץ ישראל. נושא זה ממשיך להילמד גם בשיעור הנצפה תוך הצמדות לחומר הלימודים שנמצא באתר "ללמוד וללמד", עם שינויים קלים ותוספות של המורה על החומר. התלמידים מתקשים להתרכז בשיעור והוא נקטע מדי פעם עקב בעיות משמעת. את השיעור מלווה דף המרכז את החומר הנלמד לבגרות.

### **מהלך השיעור**

המורה איתן מתחיל בחזרה על השיעור הקודם שעסק בתחילת פרק יב' בספר בראשית:

ראינו שאברהם עוזב את חרן, דיברנו על כל הדרך, על ההליכה, על הטובה שהקב"ה מיטיב לו, דיברנו גם על הקושי הגדול לעזוב את ארצו ואת מולדתו. לא הזכרנו את זה בשיעור אז אני אזכיר עכשיו, למשל יהושע (תלמיד בכיתה) והמשפחה שלו שהם באים ועוזבים את הכל, דיברנו בשבוע שעבר על עולי אתיופיה. היהודים מאתיופיה שבאים ועוזבים את הכל, בשביל לממש את החלום... ראינו שגם התורה לא כותבת למה אברהם הוא זה שמוביל את המהלך הגדול הזה, ראינו שני הסברים. אנחנו מתחילים עכשיו את הדרך. אברהם יוצא לדרך.

הוא מבקש מאחד התלמידים לקרוא את פסוק ה' בפרק יב':

"וַיִּקַּח אַבְרָם אֶת שְׂרֵי אִשְׁתּוֹ וְאֶת לוֹט בֶּן אָחִיו וְאֶת כָּל רְכוּשָׁם אֲשֶׁר רָכְשׁוּ וְאֶת הַנַּפֶּשׁ אֲשֶׁר עָשׂוּ בְּחָרָן וַיָּצְאוּ לְלֶקֶת אַרְצָה כְּנָעַן וַיָּבֹאוּ אַרְצָה כְּנָעַן":

התלמיד קורא והרב כותב את הפסוק על הלוח. המורה שואל "מה זה הנפש אשר עשו בחרן?" התלמידים

מציעים הצעות שונות. הרב מבקש לקרוא את פירוש רש"י לפסוק ואחד התלמידים קורא בקול:

רש"י [ה]: אשר עשו בחרן - שהכניסן תחת כנפי השכינה, אברהם מגייר את האנשים, ושרה מגיירת הנשים, ומעלה עליהם הכתוב כאלו עשאו.

ופשוטו של מקרא: עבדים ושפחות שקנו להם, כמו "עשה את כל הכבוד הזה" (שם לא, לא).

"וישראל עושה חיל" (במדבר כד, יח) לשון קונה וכונס:

המורה כותב על הלוח את הפסוק והפירוש, ומנצל את ההזדמנות להסביר על ההבדלים בין פשוט לדרש.

הרחבה שהוא בוחר לעשות מעבר לחומר הלימודים שנמצא באתר. התלמידים מתקשים להתרכז והם

מרבים להפריע. בסיום לימוד הפירוש אחד התלמידים מקשה:

לא היה אנשים שחזרו בתשובה לפני לפני אברהם?



הרב מנצל את ההזדמנות בשאלה כדי להמשיך במהלך של פירוש הרמב"ם בהלכות עבודת כוכבים שמופיע כהצעה להרחבה באתר של תוכנית הלימודים :

*אתה יודע מה ממש ממש במקרה הכינותי מראש, תקרא את הרמב"ם.*

התלמיד קורא את הפיסקה של הרמב"ם מתוך משנה תורה המתארת פיצוץ את תהליך ההכרה באלוהים שעבר אברהם. גם כאן התלמידים מקשים להתרכז ומרבים לקטוע את המורה ולהפריע. התלמיד קורא והמורה מתרגם את דברי הרמב"ם לשפה שהתלמידים מבינים. ומסכם בסוף את המשמעות של הפירוש :

*אברהם עשה מהלך גדול בכל העולם שהתחיל לקרב אנשים לעבודת ה'*

לאחר לימוד הפיסקה של הרמב"ם הוא מסביר שפירוש הרמב"ם מתאים לפירוש הדרש של רש"י. לאחר כ-20 דקות של ניתוח הפירוש המורה מסכם ומסביר בקצרה את המשמעות הערכית והרוחנית שהוא מזהה בפירוש :

**המורה :** אז אברהם התכוון גם פיזית וגם נפשית, גם הביא איתו אנשים וגם הביא איתו, נפשות, נשמות. נכון?

**תלמיד :** מה זה הביא איתו נשמות נפשות?

**המורה :** בני אדם שהחזיר אותם לעבודת ה'.

**המורה :** זוכרים שאמרנו שהדבר הזה הוא בעצם ההקמה של עם ישראל, היסודות. דיברנו שאברהם הוא המקים של עם ישראל. אז כל התשתית של עם ישראל מופיעה כאן... אנחנו יכולים לראות שכמו שאברהם צריך לקחת גם את הצד הגשמי וגם את הצד הרוחני בשביל לצאת לדרך ככה כל אחד מעם ישראל שיוצא לדרך. איזו דרך?

**תלמיד :** דרך יציאה למצרים

**המורה :** לא. כשהוא יוצא לדרך חדשה. הוא יכול לצאת לחיים, לצאת לדרך. נכון? אתה רוצה להתחיל את המסע שלך בחיים? אז מה צריך לקחת איתך? לקחת גם דברים נפשיים וגם דברים רוחניים. אי אפשר להיבנות רק מצד אחד.

השלב הבא של השיעור עוסק במסעות של אברהם לארץ ישראל ובלמוד פירוש הרמב"ם על "מעשה אבות סימן לבנים". המורה מתחיל להסביר לאן אברהם מגיע מבחינה גיאוגרפית, מבקש לפתוח את פירוש הרמב"ם וקורא בקול את הפירוש. הוא מסביר תוך כדי הקריאה את הפירוש לתלמידים. לאחר הפירוש המילולי הוא מרחיב על המשמעות של העיקרון "מעשה אבות סימן לבנים" :

**המורה :** שימו לב, הדבר הזה ממש ממש חשוב. כל מה שעושים האבות זה סימן לבנים. לכל המקומות שאברהם הולך הוא לא סתם הולך. כל דבר יעבור אח"כ לבנים. אברהם יודע שזה יקרה אח"כ לבנים ומנסה לסייע. למשל הולך וכובש את נידם כדי שתהא נוחה להיכבש לבניו. מה שאברהם יעשה עכשיו יהיה אחר כך קל יותר לכבוש.

**תלמיד :** הרב, למה הוא מתפלל רק על הקרוב? למה לא מתפלל, נגיד כמו אצלנו בשנים האחרונות שנגיד יש לנו בעיות עם עזה, דברים כאלה?  
**המורה :** זה בהחלט יכול להיות שהוא מגיע פה לגרר, כשהוא מגיע פה לנגב, לאזור של הפלישתים אולי הוא מתפלל עלינו היום. רש"י שכותב את הדברים בשם המדרש לא יודע שהדברים האלה יקרו. יכול להיות שעכשיו אנחנו יכולים להבין למה אברהם עושה כ"כ הרבה בפלישתים. אולי הוא מתפלל עלינו.

המורה ממשיך ומסכם את העקרון, ומתפתח דיון עם התלמידים על המשמעות של מעשי האדם ביחס להשפעה על הדורות שבאים אחריו :

**המורה :** אז יש פה שני אלמנטים : הראשון שאברהם עושה את זה בשביל להקל על הבנים בהמשך. והשני זה שדברים שיקרו לאברהם, יקרו גם לזרעו אחריו. ופה שוב הנקודה הזאת, דיברנו על זה ממי נברא העולם... כמו שאברהם עושה דברים שמשפיעים על כל הדורות, ככה כל אחד מאיתנו. הדברים שהוא עושה ישפיעו על כל הדורות. נגיד אם אדם יבחר בדרך חיים מסוימת, נגיד להיות דתי לצורך העניין, אז הסיכוי שהילדים שלו יהיו דתיים, הנכדים שלו, והנינים שלו ובני הנינים שלו, יהיו דתיים, הוא יותר גדול. מצד שני אם הוא יבחר בדרך של להיות חילוני, אז הסיכוי שהנכדים והנינים שלו יהיו חילונים הוא יותר גבוה.

**תלמיד :** הרב זה מה שהסברת לי

**המורה :** נכון, אדם ידע שיש אחריות למעשים שלו

**תלמיד :** אבל תכלס זה גם חרטא, כי אתה יודע למה

**תלמיד אחר :** כי זה לא נכון

**תלמיד :** תקשיב רגע, יש לי תשובה, חברה שלי דתייה, אז הסיכוי שרוב הילדים לא יהיו כמוה, הם ירצו להיות הפוך

**תלמיד :** זה תלוי רק בחינוך

**המורה :** רוב האנשים לא עושים הפוך מההורים שלהם, נכון יש אנשים שעושים הפוך, אתה צודק

**תלמיד :** יש כאלה שכופים את התורה ואנשים לא אוהבים את זה, ויש כאלה שהדת כזאת חלשה.

**המורה :** אני מסכים שה תלוי בהמון המון התנהגויות שלנו. יש לנו השפעה גדולה על איך יראו הדורות הבאים. צריך להבין את זה. כל אחד שמקבל החלטה על החיים שלו, צריך להבין שהיא משפיעה לדורי דורות.

בשלב הזה המורה קוטע את הדיון וממשיך הלאה. מבקש מהתלמידים להמשיך עם הדף שמלווה את הלמידה. שם יש טבלה שמפתחת את פירוש הרמב"ן ומשווה בין מה שאירע לאברהם למה שאירע בהמשך לבניו. הוא שולח את התלמידים לעבודה עצמית עם הדף. בסיום השיעור המורה מסכם ביחד עם התלמידים את הטבלה.

נספח 7: הרב גבריאל- השיעור בנושא "סיפור נבל הכרמלי" בשמואל א' פרק כה'

### תיאור מהלך השיעור וביאורו

**רקע:** השיעור התקיים בכיתה ט' בתיכון לבנים במרכז הארץ, הנחשב ליברלי בציונות הדתית. התלמידים מגיעים מאוכלוסייה סוציו-אקונומית גבוהה. הרב גבריאל הוא מחנך של הכיתה ומורה למקצועות הקודש, גמרא ותנ"ך, בכיתתו. השיעור הוא שיעור כפול באורך של כשעה וחצי, (הצפייה ערכה בסך הכל כשעתיים וחצי). בשיעור נלמד ספר שמואל א' פרק כה' - סיפור דוד ואביגיל. חומר השיעור אינו נסמך כלל על תוכנית הלימודים והוא על פי תכנון המורה בלבד, כאשר אין כמעט שימוש בפרשנים מסורתיים. השיעור כולו התקיים באופן פרונטלי, כאשר מדי פעם הרב שואל את התלמידים שאלות. קיימת הקשבה גבוהה בשיעור ואין בעיות משמעת. התלמידים מפגינים במהלך השיעור ידע רב בתנ"ך ובגאוגרפיה מקראית. תוכן השיעור מתחלק לשניים: החלק הראשון של השיעור (כשעה) מוקדש לקריאת כל הסיפור בתוספת הערות מרחיבות של המורה בנושאים שונים שעיקרם ריאלייה מקראית המסייעת להבנת הסיפור. בחלק השני שהתרחש בעשרים הדקות האחרונות של השיעור, הרב מציג מקור מהגמרא בקשר לסיפור וממנו הוא יוצא למסר החינוכי אותו הוא רוצה להעביר בשיעור.

### מהלך השיעור

המורה פותח בהקדמה כדי להבין את ההקשר של הפרק בתוך החומר הנלמד עד עכשיו:

*הפרק הזה הוא פרק של פסק זמן, אנחנו עסוקים הרבה ברדיפות של שאול אחרי דוד אנחנו עוד נחזור... אנחנו עושים פסק זמן, התמודדות פה היא לא התמודדות של דוד מול שאול אלא התמודדות מול דברים חדשים. בנוסף הפרק הזה הוא חשוב, הוא יגרום לנו להבין את המציאות שבא דוד חי בתוך האזור הגיאוגרפי שבו הוא חי.*

בתחילת לימוד הפרק הרב מסביר את הרקע הגיאוגרפי בו מתרחש הסיפור באמצעות מפה אותה הוא מקרין על מצגת. לאחר הסבר המיקום המורה מרחיב את ההסבר הגיאוגרפי והקשרו לסוג האנשים שהתגוררו במקומות האלו:

*ברגע שאתה עובר את חברון אתה מרגיש שאתה נמצא במקום הרבה יותר פרוע, זה מקום רחוק. תיכף נבין על איזה סוג אנשים אנחנו מדברים שנמצאים שם.*

הרב קורא את הפסוקים שמתארים את נבל הכרמלי ורכושו ומסביר את הראלייה המקראית: *לאיש הזה יש משק של צאן ועיזים והוא עכשיו בתקופה שהוא גוזז את הצאן. זו תקופה משמעותית. חלק מהרווחים שלו יהיו מגזיזת הצאן. הוא גוזז 3000 צאן. זה הרבה.*

הרב ממשיך לקרוא את הפסוקים של הפרק ולהסביר אותם באמצעות ראלייה מקראית, והשוואה למקומות נוספים בתנ"ך. למשל הפסוק שמסביר מה מאפיין את נבל הכרמלי:

"והאיש קשה ורע מעללים והוא כליבי", כליבי מילה לא מובנת...בואו ננסה לעשות קצת שיעורי בית. איזה שבט נבל? יהודה. כל האזור דרומית לירושלים זה יהודה. דמות מפורסמת משבט יהודה הוא כלב בן יפונה. והוא כליבי אז מה זה אומר? איפה כלב בן יפונה גר? מישהו זוכר מספר יהושע? חברון זה המקום שכלב כבש את הענקים. מדובר באנשים לא מפונקים. אנשים שהולכים לגור בחברון ואומרים אה יש ענקים שמה נטפל בזה. גם לגור באזורים האלה זה דורש איזה שהוא כוח להיות בן אדם קשות... אדם שמנהל משק גדול עוד במקום מאוד פרוע צריך להיות בעל אופי מסוים.

הרב מסביר את ההיגיון בטענה של דוד :

אנחנו נמצאים באזור פרוע, מאוד בעייתי. עכשיו אני קופץ כמה פרקים קדימה. בעוד כמה פרקים, נלמד בפרק ל' על הסכנה שקיימת באזורים הדרומיים האלה. זה מה ששאלו לא גמר לעשות כמו שצריך. זה העמלקי. העמלקי נמצא במקום פרוע. במערב הפרוע אתה לבד. אתה מסתובב שם לבד. אתה בקלות יכול למצוא את עצמך באמצע יום בהיר שהעמלקים מגיעים. הם נקראים שוסי מדבר. זה מקום ללא חוק, מקום ללא השגחה ואתה נתון לבעיות...מה דוד רוצה? דוד נודד. אין לו משק חקלאי...הוא נתון לחסדים של אנשים...דוד מסתובב עם שש מאות איש ומשפחותיהם. עכשיו לדוד יש "מוצר" להציע בתמורה לאוכל. הוא יכול לעזור לאנשים בדרום לשרוד מפני עמלק.

הרב ממשיך לקרוא את הפסוקים ולהסביר אותם באופן עצמאי, כאשר באופן חריג הוא מצטט הסבר של

הפרשנים על אחד הפסוקים :

"רבו העבדים המתפרצים איש בפני אדוניו"- מה זה הביטוי הזה? יש לי כל כך הרבה עבדים שרוצים משהו ממני. הרבה מהפרשנים הולכים לכיוון אחר. הם מדברים שיש פה ביקורת נקודתית על כך שדוד הוא סוג של מורד במלכות. הוא העבד שמתפרץ בפני אדונו שאול. "מצודת ציון" אומר : אני נבל, אני בעל הבית פה. אתה איזה אדם זוטר. אל תבוא אלי ותגיד לי מה אני עשיתי ומה אני חייב לתת לך.

הרב ממשיך בקריאת הסיפור ומשלב הסברים נוספים בהם ניתוח הטקטיקה של אביגיל מול דוד.

גם כאן הוא מסביר תוך השוואה לעיתים עם מקומות נוספים בתנ"ך :

היא שולחת את המתנה לדוד מקדימה והיא באה אחרי. מה זה מזכיר? יעקב שלח את המתנה לעשו כשיעקב מאחורה. זה חלק מהטקטיקה. נכון? כשאתה רוצה לרכך מישהו אתה לא מיד ניגש לדבר איתו. מה אתה עושה קודם? הוא רואה את המתנה, אח"כ השיחה תגיע.

וכן הסברים על תופעות שונות בתנ"ך, לדוגמא את המאפיין של שמות של אנשים בתנ"ך :

"כי נבל כשמו כן הוא"- הרבה פעמים בתנ"ך יש שמות לאנשים שהם לא השם האמיתי, זה הכינוי שהתנ"ך נתן לו, אני אתן לכם דוגמא: מחלון וכיליון, הבנים של אלימלך. עכשיו לאלימלך יש שם כ"כ יפה, הוא באמת קאה לבנים שלו, מחלון וכיליון? סביר? אתה היית קורא לבן שלך מחלה וכילייה? עוד שם שבתורה לא כתוב שזה השם שלו- "הבל". כתוב כשקין נולד חוה קראה לו קין ושם אחיו הבל. ולא כתוב שחוה קראה לו הבל. הבל זה לא שם כל כך מוצלח, הבל זה כלום. יכול להיות

שקראו לו שמעיה, כי הוא התחבר לקב"ה אבל בדיעבד התורה קוראת לו הבל. אבל נבל זה השם שלו. איך אני יודע? כי כתוב: "כי כשמו כן הוא".

הרב מסיים לקרוא את הסיפור עד סוף הפרק תוך הוספה של הרחבות נוספות. כעשרים דקות לפני סוף השיעור הרב עובר לשלב של דיון ומסרחינוכי ביחס לסיפור באמצעות לימוד של מקור מהגמרא המרחיב חלק מן הסיפור, בשלב הזה הרב פונה אל התלמידים ושואל אותם מה דעתם על הסיפור:

מה אתם אומרים על סיפור דוד ואביגיל? בואו נחدد את השאלה. היה משהו בעייתי במערכת היחסים בין דוד ואביגיל?

התלמידים לא עונים. הרב לא מתאמץ לפתוח דיון ומתחיל מיד במסר החינוכי אותו הוא רוצה להעביר:

על פניו מערכת היחסים בין דוד לאביגיל פה כשרה למהדרין. אביגיל נכנסה לחיים של דוד כדי להציל את המשק שלה, את המשפחה שלה. נבל נפטר ואז דוד מתחתן עם אביגיל. דוד התחתן עם אלמנה נכון? זה כשר. מפתיע מאוד לגלות שיש גמרא במסכת מגילה, שמתארת מערכת יחסים שונה במפגש בין דוד לאביגיל. בסוף אני אגיד למה חשוב לדעת זאת ולמה הבאתי את זה.

הרב מסביר את ההקשר של הגמרא במסכת מגילה דף יד' וקורא את החלק הרלוונטי על דוד ואביגיל:

"אביגיל - דכתיב: 'והיה היא רכבת על החמור וירדת בסתר ההר'. בסתר ההר? 'מן ההר' מיבעי ליה! אמר רבה בר שמואל: על עסקי דם הבא מן הסתרים. נטלה דם והראתה לו.

אמר לה: וכי מראין דם בלילה?  
אמרה לו: וכי דנין דיני נפשות בלילה?  
-אמר לה: מורד במלכות הוא, ולא צריך למדייניה.  
אמרה לו: עדיין שאול קיים, ולא יצא טבעך בעולם.  
-אמר לה: [שמואל א' כ"ה] 'וברוך טעמך וברוכה את אשר כלתני [היום הזה] מבוא בדמים'.  
'דמים' - תרתי משמע! אלא מלמד שגילתה את שוקה, והלך לאורה שלוש פרסאות.  
אמר לה: השמעני לי!  
-אמרה לו: [שמואל א' כ"ה] לא תהיה זאת לך לפוקה, 'זאת' - מכלל דאיכא אחריתי, ומאי ניהו - מעשה דבת שבע, ומסקנא הכי הואי...".

הוא קורא את הגמרא ומסביר תוך כדי:

הגמרא אומרת שאביגיל הביאה לדוד איזה כתם שלה והיא שואלת אותו, אני טמאה או לא?  
קצת הזוי, מאיפה הגענו לזה? בואו נזרום עם הגמרא.  
"אמר לה וכי מראין דם בלילה?"  
למה הוא לא יכול לפסוק על זה? בלילה אסור לפסוק על מראה דם.  
"אמרה לו: וכי דנים דיני נפשות בלילה?"  
יש פה איזה מתח בין דוד ואביגיל. לפי התיאור של הגמרא, היא אומרת לו, לא רק שלא כדאי לך, אסור לך.

עכשיו הגמרא לוקחת את זה לכיוון אחר וזה הקטע הכי מדהים. דוד אומר את הצלת אותי משתי עברות.

"אלא מלמד שגילתה את שוקה"- היא עשתה את עצמה יפה ומפתה. דוד המום מהיופי שלה  
"אמר לה הישמעי לי" – זה בעצם אומר שבמפגש הראשון שאביגיל עדיין אשת איש דוד אומר לפי  
רש"י- תשכבי איתי. עכשיו זה מוסיף עוד נפח בסיפור שלא כתוב לכאורה. שאביגיל מנסה לשכנע את  
דוד לא רק בשכל, לא רק במתנות אלא מפתה אותו מבחינה מינית. והיא מצליחה. דוד אומר  
"השמיעי לי". השאלה זה אם היא הסכימה. אמרה לו "לא תהיה לך זאת לפוקה". אני לא אתן לך  
להיכשל בזאת. אתה עתיד להכשל באשת איש בת-שבע אבל לא איתי.  
הגמרא מתארת משהו שלא כתוב לכאורה בפסוקים. היא גילתה את שוקה, השתמשה ביופי שלה.  
היא השתמשה באיזה פיתוי מיני וסגרה את הדלת... בפסוקים היא משתמשת בכוח שכנוע... יש נדבך  
נוסף פה של שכנוע מיני... דוד ניצל משתי עברות לפי הגמרא, הוא גם לא הרג וגם לא שכב עם אשת  
איש ושניהם בזכות אביגיל.

לאחר סיום הקריאה וההסבר הרב גבריאל מסכם את השיעור, ואת המסר איתו הוא רוצה שהם יצאו

מהשיעור :

אני רוצה שכל ילד יצא פה עם הדבר הבא: לפי הפרק שקראנו לא מתוארת שום מערכת יחסים  
בעייתית מינית בין דוד לאביגיל בהיותה אשת איש. נכון, אחרי שנבל נפטר והיא התאלמנה, דוד  
התחתן עם אביגיל. אבל מה חז"ל באים בגמרא הזאת ועושים, מפתחים פה קשר בעייתי משני  
הצדדים. גם מצד אביגיל אשת איש המגלה את שוקה וגם מצד דוד שמוכן להיכשל באשת איש.  
בשנה הבאה כשנלמד שמואל ב', אנחנו נלמד על מעשה דוד ובת-שבע ושם אנחנו נלמד שיש גישה בחז"ל  
שמנסה לצמצם את העבירה של דוד ולהגיד שדוד לא בדיוק חטא, וזה לא משנה למה. אני לא רוצה  
להיכנס לזה עכשיו... דיברנו על זה השנה שלפעמים בחז"ל יש תופעה "כל מי שאמר חפני ופנחס חטאו,  
אינו אלא טועה" ... "כל מי שאומר בני שמואל חטאו אינו אלא טועה" ואח"כ חז"ל יגידו את זה על  
דוד ואותו גמרא ואותו אמורא יגיד "כל מי שאמר דוד חטא אינו אלא טועה" ויסביר למה דוד לא  
נכשל באשת איש אצל בת-שבע. חז"ל יעבדו מאוד קשה כדי למחוק עבירה שלכאורה כתובה שחור  
על גבי לבן בתוך הפסוקים. ואז מישהו יכול לבוא ולהגיד, אה חז"ל האלה הם מגמתיים, הם רוצים  
לקחת את הכוכבים שלנו וגם כשיש להן עבירה למחוק את העבירה. לא רציני. ושימו לב מה קורה  
בגמרא שלנו, זה בדיוק ההיפך. בנביא היחסים בין דוד ואביגיל הם כשרים וטובים. אין שם שום  
מערכת יחסים פסולה. ובאים חז"ל והם עושים ההיפך. חז"ל אומרים שדוד כמעט נכשל באיסור  
"אשת איש" ברצונו החופשי. למה זה חשוב?  
כי מה זה מראה? קשה להגיד שחז"ל יש להם מגמה לנקות את הדמויות. לפעמים הם מנקים דמויות.  
לפעמים אותה דמות, ואולי זה אומר שצריך לקחת אותם ברצינות ולהגיד שהם מנתחים דברים בצורה  
אמיתית. הם לא מנקים ולא מאשימים. הם לומדים. וזה נקודה מאוד מאוד חשובה.

**תיאור מהלך השיעורים וביאורם**

**רקע:** התצפית היא על סדרה של 3 שיעורים כפולים לכיתה יא' בתיכון אליטיסטי וליברלי לבנות במרכז הארץ בסה"כ כארבעה וחצי שעות. סדרת השיעורים מתקיימת בלמידה מרחוק בזום בגלל מגבלות הקורונה. המורה אפרת היא המורה המקצועית הקבועה של הכיתה למקצוע התנ"ך. נושא השיעורים הוא ההבדלים בין פרק א' לפרק ב' בספר בראשית. ארבעת השיעורים הראשונים מוקדשים ללימוד יסודי של ההבדלים הפרקים. חלק גדול מהלימוד נעשה באמצעות דפי הנחייה ולימוד עצמי ולאחר מכן סיכום של המורה. הלימוד העצמי מורכב מלימוד מדוקדק של פשט הפסוקים ולימוד מעמיק של פרשני ימי הביניים. מתוך התצפית ניכר כי התלמידות מפגינות רמה גבוהה מאוד של עיון עצמי וידע. בשני השיעורים האחרונים המורה עוברת למהלך לימודי, בו היא מסבירה באופן עקרוני מהן הדרכים להתמודד עם מציאות של סתירות בתוך המקרא. בחלק הראשון היא מסבירה ומראה כיצד חז"ל והפרשנים המסורתיים מתמודדים עם הסתירות ולאחר מכן היא מסבירה לתלמידות מהי תפיסת "ביקורת המקרא" וכיצד היא מתייחסת לסתירות במקרא. בסיום היא מציגה את "גישת הבחינות" של הרב ברויאר, המציגה תפיסה חדשנית מודרנית דתית להתמודדות עם סתירות המתייחסת ומתמודדת גם עם גישת "ביקורת המקרא".

**מהלך השיעורים:**

המורה מקרינה על המסך את הפסוקים וקוראת בקול את הפסוקים של פרק ב' בבראשית. מיד אח"כ היא מבקשת מהתלמידות להבחין בהבדלים שהם רואות בין פרק א' ופרק ב':

*זו לא הפעם הראשונה שאתן קוראות אותו, נכון? בכל זאת, לפחות בשבילי, בכל פעם שאני קוראת את הפרק הזה יש בו הפתעות חדשות. בוודאי לאור התפיסה שלי של איך נברא העולם. והשיר הידוע של "מה ברא ה' ביום ראשון" מאוד ברור לי איך העולם נברא ופה יש לי הפתעות. אז בואו ננסה לשים לב עכשיו ונכתוב את הדברים. מה שונה? מה חדש? מה אחר? מה מפתיע? בפרק ב' אחרי מה שלמדנו בפרק א'.*

היא פותחת תיבת טקסט במסך וכותבת מה שאומרות התלמידות. התלמידות מפגינות ידע, חשיבה ורמה גבוהה של בקיאות בחומר:

**תלמידה:** קודם כל אני רואה קטע מאוד מוזר. כתוב: "כל שיח השדה טרם יהיה בארץ וכל עשב השדה טרם יצמח", אז אנחנו למדנו שהכל נברא ביום השלישי אז איך זה יכול להיות?  
**תלמידה:** בפרק א' כתוב זכר ונקבה ברא אותם ונשמע שהוא ברא אותם באותו זמן ואז בפרק ב' הם ממש מתארים איך האדם נברא, שהוא היה בודד.

המורה עושה סדר ומדייקת את מה שהתלמידות מעלות וכותבת בתיבת הטקסט שעל המסך. היא מבקשת מהתלמידות לפתח בצורה מדויקת את מה שהן מעלות, המורה מקדישה רבע שעה כדי שהתלמידות יעלו את ההבדלים העיקריים, היא מסכמת:

אני חושבת שאת ההבדלים המרכזיים אתן כבר העליתן. קודם כל הבדל מאוד בסיסי ויסודי: בפרק א' המבנה מאוד ברור יש סדר, יש ארגון. אנחנו דיברנו על זה הרבה מאוד בשבוע שעבר...יש מבנה שהוא הרבה פחות מובנה. הרבה פחות מסודר. גם הסדר הפנימי שונה מהסדר שראינו. הצמחייה לפני האדם? אחרי האדם? מה קורה כאן? הסדר הוא שונה וגם הסגנון של הסיפור הוא שונה. ההבדל המאוד גדול הוא בתיאור של בריאת האדם. קודם כל מתי הוא נברא ואיך הוא נברא. האם הוא נברא כמו שזכר בפרק א' זכר ונקבה בראם? או שהוא נברא כמו בפרק ב', זכר אח"כ הוא היה בודד? יש כאן הבדלים.

לאחר מכן היא שולחת את התלמידות להמשך לימוד עצמי בקבוצות:

קודם כל אני אשלח אתכן ואתן תתעמקו קצת בהבדלים ואז נחזור חזרה עם איזושהי תובנה איזה סוג של אדם נברא בפרק א' ואיזה סוג של אדם נברא בפרק ב'? איזה סוג של אישה נבראה בפרק א' ואיזה סוג של אישה נבראה בפרק ב'? אחרי שנעשה את זה אנחנו שואלות את עצמנו עוד שאלה והיא מה אנחנו עושים עם זה כיש לנו שני פרקים שמתארים את בריאת העולם אבל שניהם מתארים את בריאת העולם בצורה מאוד שונה.

חשוב לה לדייק עם התלמידות את השאלה איתה הן יוצאות ללימוד העצמי:

**המורה:** מישהי רוצה לנסח לי את השאלה הזו? מה אני בעצם שואלת?

**תלמידה:** איך אנחנו מתארים את אותו אירוע אבל הוא מתואר בשתי דרכים כ"כ שונות?

**המורה:** יופי. אני רוצה לשמוע עוד, איזה שאלות התעוררו אצלכם כשקראנו שני תיאורים של בריאת העולם?

**תלמידה:** אולי לגבי כל הבדל שואלים מה הרעיון שרוצים להעביר לנו?

**תלמידה:** למה צריך בכלל את פרק ב'?

המורה משקפת את השאלות של התלמידות ומחדדת אותן. אחרי שלתלמידות אין שאלות יותר היא מוסיפה בצעקה עוד שאלה:

**המורה:** אף אחת לא רוצה לדעת איך נברא העולם? זה לא מעניין אתכן איך נברא העולם? הוא

נברא כמו בפרק א' או כמו בפרק ב'? זה שאלה מאוד מעניינת לא?

**תלמידה:** אני מניחה שזה שילוב, משהו באמצע

אחרי העלאת השאלה, המורה מעמידה בפניהן באופן ברור את העובדה כי קיימו סתירות בתוך הפרקים, לצד שזה היא מציגה גם את עמדת חז"ל שמציעה פתרון לסתירות:



**המורה :** קודם כל את נותנת פה תשובה... זה מצויין אבל אני רוצה לאתגר את השאלה. בפרק א' כתוב זכר ונקבה בראש, בפרק ב כתוב ברא זכר. איך את משלבת את שני אלה יחד? הוא ברא בהתחלה זכר ונקבה או ברא בהתחלה זכר?

**תלמידה :** אולי העקרון של אין מוקדם ומאוחר בתורה?

**המורה :** ואז מה? אפשר להגיד שפרק א' בא אחרי פרק ב'?

**תלמידה :** אבל לא נראה לי, זה לא מתאים כ"כ

**המורה :** מה בדר"כ אנחנו עושים? הרי זו לא הפעם הראשונה שאנחנו נתקלים בסתירות בתורה, מה בדרך אנחנו עושים שאנחנו נתקלים בסתירה?

**תלמידה :** אנחנו מעלים קושיה

**המורה :** יופי, יש לנו קושיה.

**תלמידה :** אנחנו הולכים לפרשנים

**המורה :** מה הפרשנים יעזרו לנו? מהם ינסו לעשות הפרשנים?

**תלמידה :** לעשות מה שאנחנו נעשה

**המורה :** מה עושה הפרשן? נניח שרש"י בסיפור של המאורות מספר לנו סיפור. נכון? אבל היתה לנו סתירה. מה הפרשן מנסה להראות לנו? מה הוא מנסה להסביר לנו? תנסו לחשוב על עוד סתירה שאתן מכירות. שרש"י אומר לנו, תקשיבו, היו שני מאורות גדולים, אחד המאורות התלונן אז הקב"ה הקטין אותו ואז נהיה המאור הגדול והמאור הקטן.

**תלמידה :** זה לא בדיוק פשט

**המורה :** אני יודעת שזה לא פשט. בואו נבין מה המדרש עושה לסתירה. איך המדרש פותר את הסתירה? האם אחרי שקראנו את המדרש יש עדיין סתירה?

**תלמידה :** יש עדיין סתירה, כי מדרש הוא עדיין לא פשט. המדרש בא לפתור את הסתירה.

**המורה :** נניח שאנחנו מקבלים את המדרש. אני לא נכנסת לשאלה של פשט ודרש. לקחתי דוגמא לא כ"כ טובה כי היא נפתרה ע"י מדרש. אבל נניח שנקבל את המדרש, האם נשארה סתירה בפסוק? לא. כי נתנו לזה הסבר. אמרנו שזו לא סתירה באמת. זה סותר כי בהתחלה היו שניים גדולים ואז אחד נהיה יותר גדול ואחד נהיה יותר קטן, ואין סתירה. דרך אחת פרשנית זה להגיד אם יש סתירה ביו שני דברים בואו אני אמצא פתרון ואני אסביר לכם למה הדברים האלה באמת לא סותרים. זאת אפשרות אחת. איזו עוד אפשרות יש לנו?

**תלמידה :** שהם כן סותרים

**תלמידה :** להחליט מה נכון

**המורה :** ואז נשאר עם שאלה : מה נכון ולמה בכלל יש פה משהו שהוא לא נכון ואיך אנחנו יודעים מה נכון ומה לא נכון? בואו נחלק את שתי האפשרויות האלו. אפשרות אחת זה להגיד אין פה סתירה. נסביר לכן למה זה לא סותר. אני איישב את הסתירה. אפשרות אחרת זה להגיד כן זה סותר, אני אסביר לכן למה אחד נכון ואחד לא נכון, אלה שתי האפשרויות שלנו. בואו נחזיק את שתי האפשרויות האלו בראש, נלך ללמוד, נתעמק בהבדלים האלה, נראה את בריאת האדם ובריאת האישה בשני המקומות האלה.

התלמידות יוצאות לחצי שעה של לימוד עצמי. כשהן חוזרות לשיעור, המורה משלימה ביחד איתן טבלת סיכום של מה שעלה בלימוד. הטבלה מחולקת לפי עמודות: תכונתו המרכזית של האדם על פי פרק א' ותכונתו המרכזית של האדם על פי פרק ב'. המורה עוברת על ההבדלים בין בריאת האדם לבריאת בעלי

החיים. המורה נעמי מקדישה למעשה כמעט 4 שיעורים ללימוד מדוקדק של ההבדלים כשרובו מוקדש ללימוד עצמי של התלמידות וחלקו ללימוד משותף עם התלמידות במליאה. אחרי הקדשת זמן רב להבנת ההבדלים על ידי התלמידות היא חוזרת לדון בעניין העקרוני של קיומן של סתירות בין הפרקים. לפני כן חשוב לה לחזור שוב ולהסביר באופן עקרוני את הבעיה של קיומן של סתירות בתורה:

כשאנחנו נלמד תורה במונח הרחב של המילה אנחנו נמצא את זה הרבה הרבה הרבה פעמים שהתורה מתארת לנו שני דברים שלכאורה סותרים. ואנחנו מנסים להבין מה זה הדבר זה, למה יש פה סתירה? מתוך הנחה שהדברים בתורה הם מכוונים, הם לא מקריים, זה לא טעות. זו לא טעות שנכתב פרק א ופרק ב למה כשאנחנו למדנו את פרק א וסיפרנו על היום הרביעי ושאלנו מה קרה כאן בפסוק למה כתוב בהתחלה שני מאורות גדולים ואח"כ את המאור הגדול והמאוד הקטן? הרי זה לא טעות. יש כאן סתירה, צריך לתת הסבר לסתירה. נתנו הסבר ברמת הפשט, אמרנו אפשר להבין את זה בפסוק גם שזה לא סתירה. אמרנו זה אין כאן סתירה. זה באמת היה בהתחלה שני הגדולים ואחר כך אחד גדול ואחד קטן. או באמת שניהם מאוד גדולים אבל ביחס ביניהם אחד יותר גדול ואחד יותר קטן, בסדר? זה מה שאנחנו מנסים לעשות גם בפרק א' ופרק ב' אז אנחנו מתחילים את זה דרך האישה. בגלל שהתיאור של האישה כל כך בוטה בשונות שלו בפרק א' ופרק ב' בואו נראה איך רש"י מסביר לנו את שני התיאורים השונים, בסדר?

המורה מלמדת את פירוש רש"י ביסודיות, קוראת את הפירוש, משתפת את התלמידות ומוודאת שהן מבינות. בסוף היא מסכמת:

לפי המדרש קודם פרק א' ואחר כך פרק ב'. קודם האדם נברא ייצור אחד שהוא גם זכר וגם נקבה ואחר כך הקדוש ברוך הוא הפריד אותם ויצר שני יצורים נפרדים, יצור אחד שהוא אישה ויצור אחד שהוא איש. שני דברים נפרדים. וזה כתוצאה מזה שהאדם היה בודד. שכל הדברים האלה היו ביצור אחד, גם הזכר ונקבה היה באותו יצור אדם היה בודד ולכן היה צריך להפריד בשביל שהוא לא יהיה בודד. בסדר? זאת דוגמא מאוד מאוד יפה לאיך מיישבים סתירה. איך אנחנו מסתכלים על שני דברים בתורה ואנחנו אומרים רגע זה סותר, זה סותר ובא רש"י ואומר לא, אין כאן סתירה. ורש"י מציע לנו שתי דרכים להסתכל על זה, בשתייהן אין סתירה. הוא אומר או שזה שני תיאורים של אותה סיטואציה...

דרך אחרת לגמרי להסתכל על פרק א' ופרק ב' זה להגיד לא, אין כאן בכלל אותו תיאור, זה בכלל לא אותו דבר. שניהם מספרים על בריאת העולם, שניהם מתארים את אותו האירוע אבל הם מתארים תיאורים שונים של אותו אירוע. עכשיו נעשה שנייה הפסקה מתודתית ונסביר מה עומד מאחורי הדברים האלה. כמעט כל הפרשנים הקלאסיים עד המאה שנים האחרונות הולכים בשיטה של רש"י ובשיטה של רמב"ן ואומרים יש אין פה סתירה, מיישבים אותה או בדרך הזאת או בדרך הזאת. מי שרוצה רשימה אני יכולה לתת לה רשימה של מי אומר מה, בסדר? ואז מגיעה הפרשנות המודרנית. בתוך הפרשנות המודרנית יש מושג שאולי שמעתם אותו שנקרא ביקורת המקרא. מה עושה ביקורת המקרא?

בשלב הזה היא עוברת להסביר את הפרשנות של "ביקורת המקרא" אבל בגלל שמדובר בסוגיה רגישה חשוב לה לוודא שהבנות יישארו בשיעור לאורך כל ההסבר ושכל התלמידות נמצאות בכיתה:

שנייה, הפסקה. מי שנמצאת כרגע בשיעור חייבת להתחייב שהיא נמצאת בשיעור הזה ב10 דקות הקרובות. למה אני אומרת את זה? כי אנחנו מציגים פה עכשיו מושג חדש, מושג שהוא קצת בעייתי ואם אנחנו רוצים להיכנס אליו... לא חייבים ללמוד אותו, בסדר? הוא לא בחומר של הברגות, לא בחומר של שום דבר. זה משהו שאני רוצה ללמד אתכם. מי שרוצה להיות כאן עכשיו צריכה להתחייב שהיא נשארת בכל ה10 דקות של ההסבר אחרת תשמעו חצי הסבר.

היא מסבירה את העקרון שעומד מאחורי תפיסת ביקורת המקרא:

מה עושה ביקורת המקרא? ביקורת המקרא אומרת אם יש לי שני דברים שהם סותרים, אין לי ברירה אלא להגיד מי שכתב את זה לא כתב את זה. לא יכול להיות ששני אנשים כתבו את סיפור בריאה. שבן-אדם אחד כתב שני סיפורי בריאה שונים זה לא יכול להיות. אז מי שכתב את זה לא כתב את זה. עכשיו זה שיטה עקבית שהולכת לכל אורך התנ"ך למעשה. במכל מקום שהיא מזהה סתירה היא תגיד יש פה שני כותבים. והשיטה הזאת הולכת ומתפתחת ועושה שיתופים ואומרת אוקיי, מי שכתב את זה, את זה, את זה ואת זה יש לו תפישת עולם משותפת ומי שכתב את זה, את זה ואת זה יש לו גם תפישת עולם משותפת ובואו נזהה איפה העקבות של הכותב הזה ואיפה העקבות של הכותב הזה. זאת אומרת בכל מקום שתמצא סתירה היא לא תיישב את הסתירה, היא לא תשאל איך יכול להיות שקורים פה שני דברים. כתובים פה שני דברים כי שני אנשים שונים כתבו ואז אין לך בעיה של סתירה בגלל שאני אמרתי משהו ואת יכולה להגיד משהו וזה לא סתירה. זה שני דברים.

מיד לאחר ההסבר על ביקורת המקרא היא מבקשת מהתלמידות להגיב לתפיסה זו בהקשר להנחות היסוד הדתיות שסותרות את ביקורת המקרא, ולאחר מכן מחדדת את הסתירה בין העמדה של ביקורת מקרא לתפיסה הדתית:

**המורה:** אחרי שאמרנו את זה מישהי יכולה להגיד לי מה הבעיה עם התפישה הזאת? אילו הנחות יסוד היו בדברים שאמרתי שהופכים את התפישה הזאת לקצת בעייתית בפרשנות תנ"ך?

**תלמידה:** אנחנו יהודים

**המורה:** ולכן?

**תלמידה:** אנחנו יודעים שה' נתן למשה את התורה.

**המורה:** יפה. אז מי ששמה לב לדברים שאמרתי בדיוק אני אמרתי שבשביל ההסבר הזה הוא אומר מי שכתב את זה לא כתב את זה. אבל אומרת א' בצדק אנחנו לא מאמינים שמישהו כתב את זה אנחנו מאמינים שהדברים נמסרו למשה על ידי הקדוש ברוך הוא. זאת אומרת אין לנו בן-אדם שכותב. הכל נכתב על ידי הקדוש ברוך הוא. אז בוודאי שאנחנו לא יכולים לקבל את זה שמישהו כתב את פרק א' ומישהו כתב את פרק ב', שניהם נכתבו על ידי הקדוש ברוך הוא. אז השאלה מה אנחנו עושים עכשיו? אני יכולה להגיד לכם שמחוץ לכותלי בית המדרש התפישה הזאת של ביקורת המקרא היא התפישה שכולם מפרשים לפיה. תלכו לספרי הלימוד של תיכון חילוני וזה מה שתשמעו. על פרק א', תשמעו שזה מקור א' ועל ב' - מקור ב'. נותנים שמות למקורות. אבל אנחנו בבעיה עם זה כי אנחנו אומרים רגע, אולי זה מתחפש כמקור א' ומקור ב' אבל באמת זה הכל נכתב על ידי הקדוש ברוך הוא אז מה, איך אני, מה אני עושה עם זה?

לאחר שהמורה מחדדת את הקושי של התפיסה הדתית מול ביקורת המקרא, היא מציגה לתלמידות את התפיסה העקרונית של הרב ברויאר ושולחת אותן ללימוד עצמי של היישום של תפיסתו להבנת ההבדלים בין פרק א' לפרק ב' בבראשית:

**המורה:** אז באמת דרך אחת לעשות ולהגיד בסדר אתה חושב ככה ואני חושבת כמו רש"י ורמב"ן. אבל יש עוד דרך אחרת והדרך הנוספת היא להגיד באמת יש כאן סתירה, באמת יש כאן שני סיפורים שונים אבל הפתרון זה לא להגיד מישהו כתב את זה ומישהו כתב את זה אלא להגיד הקדוש ברוך הוא כתב לנו פה שני סיפורים שונים, שני סיפורים מקבילים. ואז אנחנו נשאל למה הקדוש ברוך הוא סיפר לנו שני סיפורים שונים?

**תלמידה:** כי כל, כל סיפור בא להעביר רעיון אחר?

**המורה:** מצוין, נכון. אחרי שאמרנו את זה, כל סיפור מנסה להעביר רעיון אחר מה השלב הבא שאנחנו צריכים לעשות?

**תלמידה:** מה הרעיון שכל סיפור מנסה להביא.

**המורה:** מה הרעיון שכל סיפור מביא לנו. ואני אגיד עוד משהו, לא מספיק להגיד רק מה כל סיפור מביא לנו אלא צריך גם להבין למה הסיפורים האלה לא יכלו להתקיים בסיפור אחד. למה הוא בלבד אותנו ככה? למה הוא היה צריך לספר לנו שני סיפורים שיש רק מציאות אחת? וזה מה שאני רוצה שאנחנו נראה עכשיו. אני עכשיו העליתי לכם קטע מתוך ספר מאוד מאוד חשוב שכתב אותו הרב ברויאר. הרב ברויאר לקח את התפישה של ביקורת המקרא ואמר רגע יש פה איזושהי נקודה. עד אליו כמעט כולם בעולם הדתי נלחמו ואמרו שהם פשוט לא מסכימים עם התפישה הזאת. בא הרבה ברויאר והוא לוקח את התפישה הזאת ואומר כן יש פה שני סיפורים מקבילים, זה לא אותו סיפור. יש פה סתירה אבל בניגוד לביקורת המקרא זו סתירה בכוונה. הקדוש ברוך הוא בכוונה מספר כאן שני סיפורים סותרים... ועכשיו בוא אנחנו נקרא את הקטע הזה מתוך הספר של הרב ברויאר ונשאל מה הכוונה, מה הערכים האלה, מה הרעיונות האלה. איזה רעיון עומד מאחורי כל אחד מהסיפורים האלה ולמה הסיפורים האלה לא יכלו לבוא בסיפור אחד?

### תיאור מהלך השיעור וביאורו

**רקע:** השיעור התקיים בכיתה יא' במקיף בעיירת פיתוח בצפון הארץ. הכיתה היא כיתה מב"ר של בניס. בכיתה יש כ-14 תלמידים. המורה שלמה הוא מורה מקצועי לתנ"ך בכיתה. הלימודים במקיף מתקיימים על פי סמסטרים על מנת לאפשר לתלמידים לגשת לבחינות הבגרות גם בחורף. התצפית התקיימה בפתיחת המחצית השנייה כלומר בשיעורים הראשונים של מקצוע התנ"ך בכיתה הזו. התצפית היא של על שני שיעורים ברצף באורך של כשעה וחצי. השיעורים הם על פרקים א'-ג' בספר בראשית לכיתה המתעתדת לגשת לבגרות של 3 יחידות לימוד בתנ"ך. בכיתה נוכחים כ-8 תלמידים, היושבים מאחורי שולחנות בצורת ח'. השיעורים בנויים משלושה חלקים:

1. חזרה על החומר שנלמד בשיעורים הקודמים בנושא בריאת העולם
2. למידה נוספת של פירושים על סיפור הבריאה הנכללים בבחינת הבגרות
3. תחילת לימוד של סיפור חטא האדם הראשון

### **מהלך השיעור:**

המורה מקרין על הלוח מצגת ובה טבלה המסכמת את מה שנלמד בשיעורים האחרונים על בריאת העולם. המורה מסביר לתלמידים על מטרת השימוש במצגות:

*לבגרות אתם תקבלו ממני רק מצגות. יש פה הרבה פרטים, אנחנו לא נוכל לזכור הכל... מבחינתי זה כל מה שאתם צריכים לראות למבחן ביום שישי... המצגות זו הטכניקה שנלמד איתה לקראת הבגרויות. אתה פותח את הפלאפון יש לך את המצגת.*

המורה מסביר במילים שלו את הפירושים ומתנצל כל כך בפני התלמידים:

*ברמה העקרונית אנחנו צריכים לראות את הדברים בפנים, אבל כמו שאמרתי לא תמיד אנחנו רואים את הכל בפנים. כי לצערנו הרב הזמן שלנו קצר. ולא תמיד אתם יכולים לתפוס ראש... אם הייתם תלמידי ישיבה רציניים, אתם לא כאלה. אז הייתי נותן לכם את כל רש"י עם כתב רש"י.*

המורה מסביר את העניין העקרוני מאחורי השינויים שיש בתוך התורה:

*אם התורה עושה שינוי, מה המסר שאני צריך להבין מזה? מה עומד מאחורי השינוי הזה, איזה רעיון? תזכרו התורה היא תורת נצח, אמרתי לכם איזה שלושים אלף פעם. התורה היא תורת נצח. זה לא שאיזה יצחק אברהמי כתב איזה מאמר, איזה פרופסור באוניברסיטה כתב, אני לא לוקח אותו בכזאת צורה. התורה היא נצח נצחים לא תשתנה אף פעם. אז אם כתוב לי עם י' או בלי י' יש לזה סיבה (בצעקה), אז עבדכם הנאמן למד 9 שנים בישיבה והוא לא הספיק כמעט כלום כדי להבין מה כל השינויים.*

מכאן המורה מנצל את ההזדמנות ועובר לדבר כמה דקות על הדף היומי. ממשיכים לעבור על טבלת ההבדלים במצגת ושוב המורה עובר לדבר על עניין אחר, הפעם להבהיר מושגי יסוד בפרשנות. המורה מסביר את סוגי הפרשנות באמצעות ראשי התיבות "פרד"ס" שמשמעותם: פשט, רמז, דרש וסוד. תוך כדי ההסבר הוא גולש גם לדבר על דמויות של רבנים:

**המורה:** התורה שלנו היא רחבה מיני ים.. הזוהר זה הסוד. אנחנו נמצאים בשלב הזה של הפשט. גם אני שאני לומד בכל יום דף גמרא עדיין אני פה נמצא, יש גדולי עולם כמו הרב מרדכי אליהו היה שוחה פה בסוד, בסדר? פעם באה אליו מישהי ואמרה אני רוצה ללדת ילדים והוא אמר לה אני גוזר עלייך שיהיה לך ילדים. איך אתה יכול לגזור? אני יכול לגזור עליך זה יעזור לי? גדולי עולם האלה הם היו בקיאים בכל, הם היו גם רואים הכל.

**תלמיד:** איך רואים?

**המורה:** היה לו הסתכלות, הייתה לו אספקלריה מאירה, זאת אומרת שהייתה לו רוח הקודש לא יודע איך תקרא לזה. היו להם יכולות גבוהות מאוד, כי הם התעסקו ברזי התורה. זה לא לעכשיו יאללה חברים.

המורה חוזר שוב לטבלה שנמצאת הלוח ומזכיר שוב לתלמידים את עניין הבגרות:

אתם רק תכתבו את זה בבגרות ואני ארוויח כי אתם הצלחתם.

המורה ממשיך להסביר את הטבלה שמסבירה את ההבדלים בין פרק א' לפרק ב' בבראשית, ומידי פעם גולש לסיפורי צדיקים:

מה ראינו? שהעולם עומד על התורה... מה אמרנו על מורי ורבי, היה בסוף הצום, מה היה עושה? היה לומד תורה כי אף אחד לא לומד. כולם הולכים לאכול. אתמול אמרנו משהו חשוב שמסופר על אחד מגדולי העולם שבאחד הלילות הוא התעורר ולא נרדם. מה עשה? הוא פתח איזה משנה באקראי. למחרת הוא קיבל איזה גילוי גדול והרגיש איזו השראה אלוקית שיושבת עליו והוא התחיל ללמוד ונהיה גדול עולם בזכות זה שהוא קם בלילה. הוא לא ידע שלא היה אף אחד שילמד תורה באותה שעה מלבדו. לכן הוא זכה לזכות הענקית הזאת... הקב"ה אומר אם אין שניה אחת שאין לימוד תורה הקב"ה מחזיר לתוהו ובוהו.

המורה מסיים לעבור על הטבלה לאחר כ-40 דקות, ועובר לשלב הבא של השיעור, השלמות של פירושים לבגרות על סיפור בריאת העולם. הוא מסביר שוב את ההיגיון של אופן הלמידה:

עכשיו אנחנו נכנסים לכל מיני פרטים קטנים ואני כבר מזהיר אתכם שאין מצב שאני מלמד את הכל. אנחנו לא נספיק את כל הפרשנים שאתה צריך לדעת. מראש אני מלמד מה שעבדכם הנאמן מהניסיון שלו עשרים שנה יודע על החומר שחוזרים עליו במבחנים. בסדר? אתם צריכים לסמוך עליי.

הפירוש הראשון המלמד הוא הפירוש של רש"י על הקושי בבריאת המאורות, כהקדמה להסבר פירוש רש"י המורה מבטא את היחס שלו לרש"י ובכלל לפרשנים ורבנים גדולים:

יש לנו את הרש"י הקדוש גדול עולם. ראשי התיבות רבי שלמה יצחקי. הוא היה גדול עולם, גדול עולם (בצעקה). הוא היחיד שהצליח לפרש לנו את כל התורה שבעל פה. אם אני אלך לקבר שלו אני כולי יהיה נמס, כי אני כ"כ השתמשתי בו... אני לא כ"כ מתחבר לקברים אבל אם אני אלך למשל לרב יוסף קארו הוא קבור ליד האר"י הקדוש בצפת, בגלל שלמדתי אותו כ"כ הרבה כשלמדתי לרבנות. אני פשוט נמס אני לא מאמין, אני נוגע עכשיו במישהו שלמדתי אותו כ"כ הרבה. כזה ענק, כזה חכם.

המורה חוזר להסביר בקצרה מה רש"י אומר בעל פה בלי לעיין בפרשנים ועובר על שאלת מבחינת הבגרות. לאחר מכן שוב מסביר להם את סגנון הלמידה לבגרות:

כל זה שאלות של פרשנים, שלחתי לכם שאלת בגרות אתמול? מה שאנחנו נעשה כל שיעור, כדי שנוכל להכיר את שאלות הבגרות, כולם עוברים על מאה. אני כל הזמן אשלח לכם שאלות בגרות. ואז אתם תדעו. כל מה שאנחנו מדברים אנחנו מדברים בגרות. עם כל הכבוד ללימוד בסופו של יום אנחנו צריכים לגשת לבגרות. עכשיו אני לא אוציא אתכם ראש ישיבה מהשיעורים האלה.

המורה ממשיך בסוגיות הקשיים על הבריאה. הסוגיות שעולות מעוררות את התלמידים לשאלות פילוסופיות כלליות ומהותיות למשל:

**תלמיד:** מה זה צלם?

**תלמיד:** כל העולם נברא מאבן השתיה? איך יצר ממנה הכל?

**תלמיד:** מה זה הכוונה רוחני?

**תלמיד:** מה הם עשו שם כל הזמן בגן עדן? אדם הראשון למד אלף שנה תורה?

**הרב:** אמרתי לך, קודם. אתה ראית פעם מישהו שלומד כל היום תורה? מהבוקר עד הערב? אני אומר לך יש אנשים שלומדים ולא יכולים להתנתק. היה לי רב, אבל לא ראיתי אותו אף פעם. הוא עלה לסולם כדי להביא ספר ללמוד אבל הוא נשאר שם שלוש שעות. הוא שכח. אני ואתה לא יכולים להבין את זה כי יש בנו משהו גשמי, אבל אנשים גדולים גם אנשים מן המניין...לך למשל לכולל, הם כל הזמן לומדים.

השאלות של התלמידים מכניסות את המורה למתח בין רצון לזרום עם התלמידים לבין הרצון להתקדם בחומר, מדי פעם הוא מרחיב על נושאים שנראים לו חשובים מבחינה חינוכית ומתודית. למשל על ההבדלים בין איש ואישה:

יש לנו שני דברים חשובים - האדם והאישה. הגבר והאישה הם שני דברים שונים לחלוטין. המחשבה, השכל יושב באונה השמאלית. אצל האישה הדיבור הוא חזק מאוד בניגוד לגבר. לכן אם לא תדע שאשתך מדברת אליך ולא תגייד לה למה את מקשקשת ליי? למה את חופרת ליי? הרסת את כל הנישואים שלך. בקיצור האדם הוא אחר מהאישה תזכרו את זה. זה חשוב ברגע שאתה יודע כאלה תפקידים ובניהם הם יודעים כל אחד מה התפקיד שלו.

המורה עובר לדבר על היחס בין פרק א' לפרק ב' בספר בראשית הוא כותב על הלוח את ההבדלים ומסביר לתלמידים איך היה ראוי ללמוד את זה:

אמרנו שבשניהם יש חזרות. אם הייתם בחורי ישיבה אז הייתי מראה לכם את פרק א' אפילו הייתי שם אותו פה ואת פרק ב'. מה כתוב בפרק א', מה כתוב בפרק ב', כותב את זה על הלוח אחד ליד השני.

המורה מסיים להסביר את ההבדלים בין פרק א' ופרק ב' ועובר לנושא האחרון של השיעור - חטא האדם הראשון. הוא מנסה לראות אם התלמידים בקיאים ויודעים מה הנושא הבא:

כל זה גמרנו את הבריאה, מה הנושא הבא שלנו? נוח, קין והבל.  
אם היה לכם תנ"ך, הייתם תלמידים באמת טובים, משרד החינוך לא יודעים שאתם ככה מאפנים.  
מה קרה אחרי בריאת העולם? (בצעקה) חטא האדם הראשון.

המורה רוצה להתחיל ללמד את הנושא אך שוב התלמידים מאתגרים אותו בשאלות מהותיות והרב נכנס למתח בין הרצון לענות להם לבין החומר שעליו ללמד לבחינות הבגרות:

**תלמיד:** אז עוד לא הייתה תורה כשהוא חטא, אז איך הוא יכל לחטוא?  
**המורה:** מלך, איזה מלך אתה. אמרתי אתה בגללך אתה הורס לי את השיעור כי אתה מקדם אותי והורס לי. כאילו ברמה העקרונית אני צריך להביא רק חומר לבגרות. טוב! זה מה שמעניין אותי, ככה גם יבדקו אותי בתוצאות... מצד שני אני לא יכול להשאיר אותך ככה עם שאלה כזאת. בסדר? אז אני מציע לך קודם לעשות בגרות של חמש יחידות ואח"כ לעבור לישיבה. בקיצור שאלה מצויינת. התורה נבראה לפי חז"ל לפני העולם. התורה היא נצחית...מה עשו עד שקיבלו תורה? אברהם אבינו למד תורה?

**תלמיד:** רגע אז אם התורה נבראה לפני אז לא הייתה להם בחירה חופשית.  
**המורה:** גם אחרי שנבראה התורה יש לך בחירה חופשית. אל תעזי להעלות לי עכשיו את הסוגיה הזאת כי אתה תעלה לי את הירוויס וזה לא כדאי. קיצור זה שאלה מפוצצת מה שאתה אומר, אבל מה נעשה? מה השעה? וואי, איך עבר כ"כ מהר.

טוב שישים שניות, אתם מכירים את התוכנית הזאת שישים שניות? בגלי צה"ל כל פעם יש תוכנית כזאת על משהו שישים שניות. אז אני אעשה את זה קצר. בקיצור, התורה קיימת בעולם. מה זה התורה? זה שאלה מאוד מאוד גדולה. האם זה התנ"ך פה? חמישה חומשי תורה, זה התורה?

התורה זה דבר ענק ארוכה היא מיני ים רחבה היא מיני ארץ. אמרתי לכם כבר, היא עוטפת את כל העולם. התורה הייתה קיימת במושגים אחרים ממה שאנחנו מכירים. אבל מה קרה במתן תורה אחרי 2200 שנה, הקב"ה כימת את התורה לבני אדם, והוא לקח את התורה שבני אדם יבינו אותה. מה קשור בתורה לחמור ופרה, מה זה מה שיש לתורה להתעסק? מה זה דברים רומו של עולם, מה אתה מתעסק איתי בשכנים? אתה מתעסק איתי בכי ייגח שור? אבל זו התורה הנצחית. התורה מתכמתת בחמישה חומשי תורה בהבנה שלנו בשכל שלנו. מה יקרה לך אחרי 120 שנה? לכולנו. אז מכניסים אותנו מתחת לאדמה, מה מכניסים אצלנו מתחת לאדמה. את מה? את הגוף. מה קורה לרוח?

עולה למעלה. מה היא עושה למעלה? ... שמה אנחנו רק לומדים תורה, צדיקים יושבים ועטרותיהם בראשיהם ולומדים תורה. אה תגיד זה לא משעמם? לא (צעקה חזקה) זה מה שאני מחובר (ממשך בצעקה) היום אני לא מחובר לתורה כי יש בי גשמיות. אם יתנו לי עכשיו מנה שווארמה ושיעור תורה מה אני יעדיף? שווארמה. למה? כי אני בנוי ככה (בצעקה) אני בנוי מהגוף. עפר מן האדמה אוהב את



הטעימה הזאת של השווארמה. הגוף שלנו מחולק לשניים, החלק הרוחני והחלק הגשמי. בעולם הזה אני חייב לשלב בין שני הדברים.

נחזור לשאלה, הם למדו תורה גם האבות הקדושים למדו תורה...

אנחנו כל זכות קיימנו בעולם זה בגלל הלימוד תורה... אם לא מה ההבדל ביני לבין הגרמני, יווני ותורכי? אני יוצקים מעולם אחר, אשר בחר בנו מכל העמים.

אחרי פתיחה וסטייה ארוכה הרב מתחיל ללמד את סיפור גן עדן וחטא אדם הראשון הוא מקדים שוב איך ילמד הנושא מבחינה מתודית:

אז הנושא השני שלנו זה גן עדן.. פרשת גן עדן היא פרשה מאוד סבוכה. בואו ננסה להבין את הפשט. הדרש והרמז יחכו לנו לעוד כמה שנים שקצת תרצו יותר להחכים. בואו רק נראה מה קרה שם, אני אפילו לא אומר לכם לפתוח תנ"ך. אני ממש אני חוטא למטרה.

המורה מספר את סיפור גן עדן בעל פה בקצרה באמצעות פרטים שהתלמידים זוכרים. בסוף הוא מסכם:

קיצור בוא נעשה קצת סדר, ואני אומר לכם שוב שאני עושה את זה על קצה המזלג. כי אנחנו לומדים ל-ב-ג-ו-ת. לא יעזור לכם כלום אבל אני ממש נהנה מהשאלות שלכם כי זה שאלות מטורפות. אני ממש נהנה להיכנס לכיתה הזאת ואני לא מבין איך מורים אומרים לי שהם לא מצליחים ללמד בכיתה הזאת.

המורה מגיע לסיפור חטא אדם הראשון. כאן הוא לראשונה פותח תנ"ך, קורא לתלמידים פסוקים-ותוך כדי מוסיף הסברים במילים שלו. הוא שואל שאלות, מסביר וכותב על הלוח את הפרטים של הסיפור. לתלמידים אין תנ"ך ולכן הם לא עוקבים אחרי הקריאה. בשלב הזה אין כמעט שאלות וסטייה של המורה מתיאור הסיפור. בסיום התיאור של החטא חשוב למורה לסיים את הנושא עם מסר חינוכי ורלוונטי בהקשר לחטא, כאשר הוא מפרש את חטא גן עדן כיצוג של היצר הרע בעולם:

**המורה:** עכשיו אני ליד השווארמה, השווארמה לא כשרה, לאכול או לאכול, לאכול או לאכול? לגעת בחברה שלי או לא לגעת בחברה שלי? כל החיים שלנו זה דילמות. מי שאין לו יצר הרע, הוא הופך להיות מה? מלאך (בצעקה) והקב"ה לא רוצה מלאכים. הוא רוצה פה בני אדם שכל הזמן אנחנו נתחבט עם עצמנו. זה המאבק שלנו. למה הקב"ה רוצה שנאבק עם עצמנו? מה המטרה של הקב"ה פה בעולם הזה? לתקן או לעבוד על עצמנו... העולם הזה הוא חשוב ביותר אבל הוא לא העיקר. העיקר זה העולם הבא.

**תלמיד:** אבל אם האדם חוזר פה לגלגול?

**המורה:** מה אתה רוצה שאת כל העולם אני אלמד אותך בשעה הזאת? מה אתה רוצה מה?

המורה מסיים לקרוא את הסיפור בקצרה והשיעור מסתיים.

**תיאור מהלך השיעור וביאורו**

**רקע:** התצפית נערכה בכיתה יא' באולפנית לבנות בצפון הארץ, אליו מגיעות תלמידות מרקע סוציאקונומי נמוך מאוד. המורה תהילה היא מורה מקצועית בכיתה. השיעור עוסק בפרק יא בבראשית. נושא השיעור הוא סיפור "מגדל בבל". השיעור בנוי על חומר הלימודים לבחינת הבגרות, ומלווה בחוברת המסייעת לתלמידות לעקוב אחריה. החומר מוצג במבנה של שאלות ותשובות אותן אמורות התלמידות למצא בהתאם לתכנים הנלמדים בשיעור. נושא השיעור הוא "מגדל בבל", אך בפועל 30 דקות מהשיעור מוקדשים לחזרה על השיעור הקודם. בנוסף ישנן בעיות משמעת רבות במהלך השיעור שמקשות על התקדמותו.

**מהלך השיעור:**

המורה מתחילה את השיעור בחזרה על החומר שנלמד בשיעור הקודם שעסק בקין והבל, היא מתקשה מאוד לגייס את התלמידות ללמידה, לפתיחת תנ"ך וחוברת הלמידה. חלק מהתלמידות מתקשות לענות על שאלות ידע פשוטות, ויש כאלו שבכלל לא עוקבות אחרי הלמידה:

**המורה:** מי רצח את מי?

**תלמידות:** קין את הבל

**המורה:** מצויין, מה לא ידענו מהפסוקים? זה כתוב לנו בפסוקים? מאיפה אנחנו יודעים את זה? אנחנו יודעים את זה מהפרשנים.

**תלמידה:** רש"י וכאלה

**המורה:** נכון, יש לנו את הפסוקים ויש לנו את הפרשנים

יש רעש בכיתה, התלמידות צוחקות. המורה מנסה להמשיך להתקדם בשיעור:

**המורה:** בואו נתקדם אנחנו גם כך בפיגור מאוד גדול של חומר, אנחנו בבעיה אני לא צוחקת. עדיין אנחנו לא יודעים למה קין רצח את הבל ואנחנו לא יודעים מה הייתה הסיבה לרצח. אנחנו יודעים מהפרשנים. אח"כ דיברנו אם קין התחרט על מה שהוא עשה או לא התחרט?.. לפני כן דיברנו על הפסוק "גדול עונוי מנשוא" אז שאלתי אתכן אם אנחנו שמים אחרי הפסוק הזה סימן קריאה או סימן שאלה, תסתכלו בשאלה 45 אנחנו דיברנו על 2 פרשנים. לפי רש"י קין לא התחרט, לפי רמב"ן קין התחרט.

**תלמידה:** איך רש"י ידע?

**המורה:** רש"י פירש לפי רוח הקודש, הוא לא סתם המציא, אני לא יכולה לפרש פירוש, אני לא יודעת אין לי את המעלה שהייתה לרש"י."

המורה מתחילה ללמד את פירוש רש"י לבראשית פרק ד', יא' "ויצא קין מלפני ה'". היא מכניסה את פירוש רש"י לתוך תבנית פרשנית על מנת לעזור לתלמידות להבין ולהכין אותן לבגרות:

**המורה:** רש"י גם מפרש את המילה ויצא, ואני כבר אמרתי לכם שאם רש"י מפרש מילה זה לא כי החרומו לא את הטלפון אז אין לו מה לעשות והוא הולך לפרש מילים בתנ"ך. אם רש"י פירש מילה בתנ"ך, סימן שמה?"  
**תלמידה:** שיש סיבה.

**המורה:** סימן שיש סיבה, סימן שמהו לא היה מובן לו בפסוק, ולכן אמרתי לכן לפעמים בברות יכולים לשאול אתכן, מה היה הקושי שעמד בפני רש"י? איך אנחנו נגדיר את זה בתבנית שלנו? איך יכול להיות שקין יצא...הרי ידוע לנו שהוא היה בשדה...

תוך כדי לימוד הפרשנים מתוכנית הלימודים, היא מנסה להשחיל מסרים:

אתן יודעות שאני תמיד אוהבת שאנחנו לא משאירות את הפרק שם, כל הקטע הזה של החטא של אדם הראשון והחטא של קין. אני כן לוקח אחריות ואני לא לוקח אחריות איפה זה פוגש אותי? כמה פעמים הערתי לנעה שתהיה בשקט, אז מה נעה אמרה? "זה לא אני", "זה לא אני, זה היא". הרבה פעמים קל לנו מאוד לזרוק את האחריות על מישהו אחר. "לא התכוונתי למבחן כי היה כך וכך" איחרתי כי היה כך וכך. ואני אומרת- זה שלך! לא הגעת למבחן - קחי אחריות. תקומי שעתים קודם. בצבא זה לא מעניין את המפקדים. את צריכה להגיע בשעה מסויימת. הבת שלי במכינה קדם צבאית יש שם משטר חבל על הזמן. משטר מטורף. אחרו לדקה לשיעור השאירו אותם לישון על מזרונים. ולא בחדרים שלהם. דקה איחור...אז כל אחת תחשוב איפה אני לוקחת אחריות, על המעשים שלי, על משהו שאני עושה. הכי נוח להפיל את זה על מישהו אחר. איפה זה פוגש אותי.

המורה מסיימת את החזרה על השיעור הקודם סיפור קין והבדך בפרק ד'. עפ"י תוכנית הלימודים היא אמורה לעבור לפרק יא' ולדלג על סיפור המבול:

אנחנו סיימנו את פרק ד, ובמקום לעבור לפרק ה', אנחנו מדלגות לפרק יא משהי יודעת למה אנחנו מדלגות על פרק יא?  
אנחנו מדלגות כי אנחנו במסגרת השעות שלנו לומדות מה שאנחנו צריכות לבחינת הבגרות. בצער אני אומרת את זה. אבל יש לי פתרון, אפשר להשלים את זה. תלכו לבית הכנסת בשבת.

ובכל זאת היא מבקשת להשלים בקצרה את סיפור נח והמבול, היא שואלת את התלמידות שאלות ידע בסיסיות והן מתקשות לענות, ומבלבלות עם עובדות מסיפורים אחרים:

**המורה:** בואו נדבר עליו. מי היה נוח? מה זה תיבת נוח? מי זה שם חס ויפת?

**תלמידה:** הילדים של נוח

**המורה:** מצוין

**המורה:** מי זה נוח? מה הסיפור שלו?

**תלמידה:** הוא זקן שבא בימים

**המורה:** זה אברהם, מי זה נוח? אומרת ח', היו לו 3 ילדים. שם, חס ויפת. מה הסיפור שלו? מה

קרה שם? שמעתם את השם הזה?

**תלמידה:** היה מבול

**המורה:** אז ר' אומרת שהיה מבול. מה זה מבול? בואו נעשה סדר

המורה מספרת בקצרה את הסיפור של נח והמבול. בסיום התיאור הקצר היא נכנסת לדיון מחשבתי בעקבות שאלה של אחת התלמידות:

**המורה:** אז כאילו ה' אומר, בשביל מה בראתי את העולם הזה?  
**תלמידה:** אבל הוא החליט שזה מה שיהיה.  
**המורה:** את יודעת, את אומרת עכשיו משהו. על כל הנושא של בחירה וידיעה. אם ה' יודע הכל, אז איך אני יכולה לבחור? הוא יודע אם אני אהיה טובה או לא. זאת סוגיה מאוד מעניינת שמתעסקים איתה הרבה. במה הקב"ה מחליט עלי, ומה אני מחליטה על עצמי.  
בניגוד למלאכים לבני אדם יש יצר טוב ויצר רע. ה' נותן לנו את אפשרות הבחירה. אנשים בתקופה של נוח מתנהגים בצורה מאוד לא יפה והקב"ה מחליט להחריב את העולם. למדתם בפרק א' שאלוהים בורא את העולם והנה בפרק ז-ח-ט הוא רוצה להחריב את העולם (בצעקה). הוא לא רוצה את העולם הזה. נעשה שינוי בוויז, אני אחריב ואבנה עולם חדש. ולכן הקב"ה עושה מבול ומבקש מנח שיבנה תיבה.

המורה רוצה להמשיך בשיעור אבל התלמידות ממשיכות לשאול על המבול:

**תלמידה:** איך יכול להיות שנשארו עצים אחרי המבול?  
**תלמידה:** איך היה להם אוכל?  
**המורה:** הייתה קומה אחת של אוכל, קומה של בעלי חיים וקומה אחת של בני-אדם.  
**תלמידה:** אם נגמר, מה עושים?  
**תלמידה:** אבל מה עם הזבל?  
**תלמידה:** איך היה מקום לכולם בתיבה?  
**המורה:** זה היה ענק  
**תלמידה:** אין מצב שאנשים חיים עד גיל כזה, אני רוצה לראות בעיניים שלי.  
**המורה:** מאחרי חטא אדם וחווה הקב"ה גזר שיהיה חטא מוות בעולם. 120 בימי משה.  
**תלמידה:** מי הילדים של אדם וחווה? היו לו רק בנים נכון?  
**המורה:** לפי הפשט, לפי המדרש לכל בן נולדה תאומה

התלמידות ממשיכות לגלוש לשאלות בנושאים אחרים. המורה נאלצת לקטוע אותן ולהמשיך הלאה בחומר, לקריאת פרק יא', המתאר את סיפור מגדל בבל:

שאלות יפות רק חבל שאין לנו זמן להתייחס לכולן. אנחנו חייבות להתקדם. בואו נראה מה קורה בעולם שאחרי המבול. אנא פתחו פרק יא'. אז אנחנו בפרקים ה-יא עסקנו בהתפתחות העולם ואח"כ בסיפור של המבול והחרבת העולם, ובעצם מפרק יא' אנחנו מדברים על תקופה של אחרי המבול. בואו נראה מה קורה בעולם המתוקן של אחרי המבול. פתחו פרק יא' אנחנו נלמד בסה"כ 11 פסוקים.

המורה בודקת שכולן פותחות את התנ"ך, ומנסה להתגבר על בעיות משמעות בלתי פוסקות. היא מעלה שאלות כלליות לפני הקריאה:

זה סיפור על קבוצת אנשים, תנסו לחשוב תוך כדי קריאה, מה האנשים האלה רצו לעשות? בעיני מי זה לא מצא חן? ומה הוא עשה בגלל שזה לא מצא חן בעיניו?

היא מנסה להתחיל לקרוא את הפסוקים, אך התלמידות שוב גולשות לנושאים אחרים:

**תלמידה:** פעם היו יכולים לעשן?

**המורה:** אני מניחה שכן

**תלמידה:** אז מותר לעשן

**המורה:** לא

**תלמידה:** אבל לא כתוב בתורה שאסור לעשן

**המורה:** יש בתורה איסור "ונשמרתם לנפשותיכם מאוד"

**תלמידה:** אז למה החרדים מעשנים?

**המורה:** זאת שאלה מעולה, יש גם דתיים שמדברים לשון הרע.

**תלמידה:** יש דתיים שהם מטרידנים

**המורה:** נכון

התלמידות מנסות להמשיך את הדיון אבל המורה קוטעת ומנסה לחזור שוב ושוב לקריאת הפסוקים, היא חוזרת שוב על השאלות מנחות, היא מפצירה בהן:

אנא עקבו בפסוקים, בנות זה רק יעזור לכן שתסתכלו בפסוקים.

היא מתחילה לקרוא ושואלת על מילים קשות, חלק מתלמידות מתבלבלות עם מילים בעלי שורשים דומים:

**המורה:** מה זה נפוץ?

**תלמידה:** מנופץ, הרוס, שבור

**המורה:** מה זה דברים שהם נפוצים על כל הארץ? גרים בכל הארץ, מפוזרים.

**המורה:** מה זה יבצר? מה זה שנבצר ממני לעשות משהו? שאני לא יכולה לעשות משהו

**תלמידה:** מה הקשר? לבצור זה משהו אחר

**המורה:** לא לבצור ענבים

**תלמידה:** מה זה לבצור ענבים, אני בכלל לא יודעת.

**המורה:** מזה נבצרות?

**תלמידה:** מבצר

**המורה:** לא מבצר במ' אני מדברת על נבצר ב-נ'

**המורה:** מה הכוונה בעונש שכתוב במילים "ויפץ אותם ה' על פני כל הארץ"

**תלמידה:** הוא רוצה לנפץ את המגדל, זה מה שכתוב "ויפץ"

**המורה:** מה שכתוב "ויפץ" הוא ניפץ את המגדל?

**תלמידה:** את האנשים

**המורה:** מה זה ויפץ אותם ה' על פני כל הארץ? הוא שבר את המגדל? הוא ניפץ את המגדל? בואו נתחיל ללמוד. נראה את כל הסיפור לאט לאט.

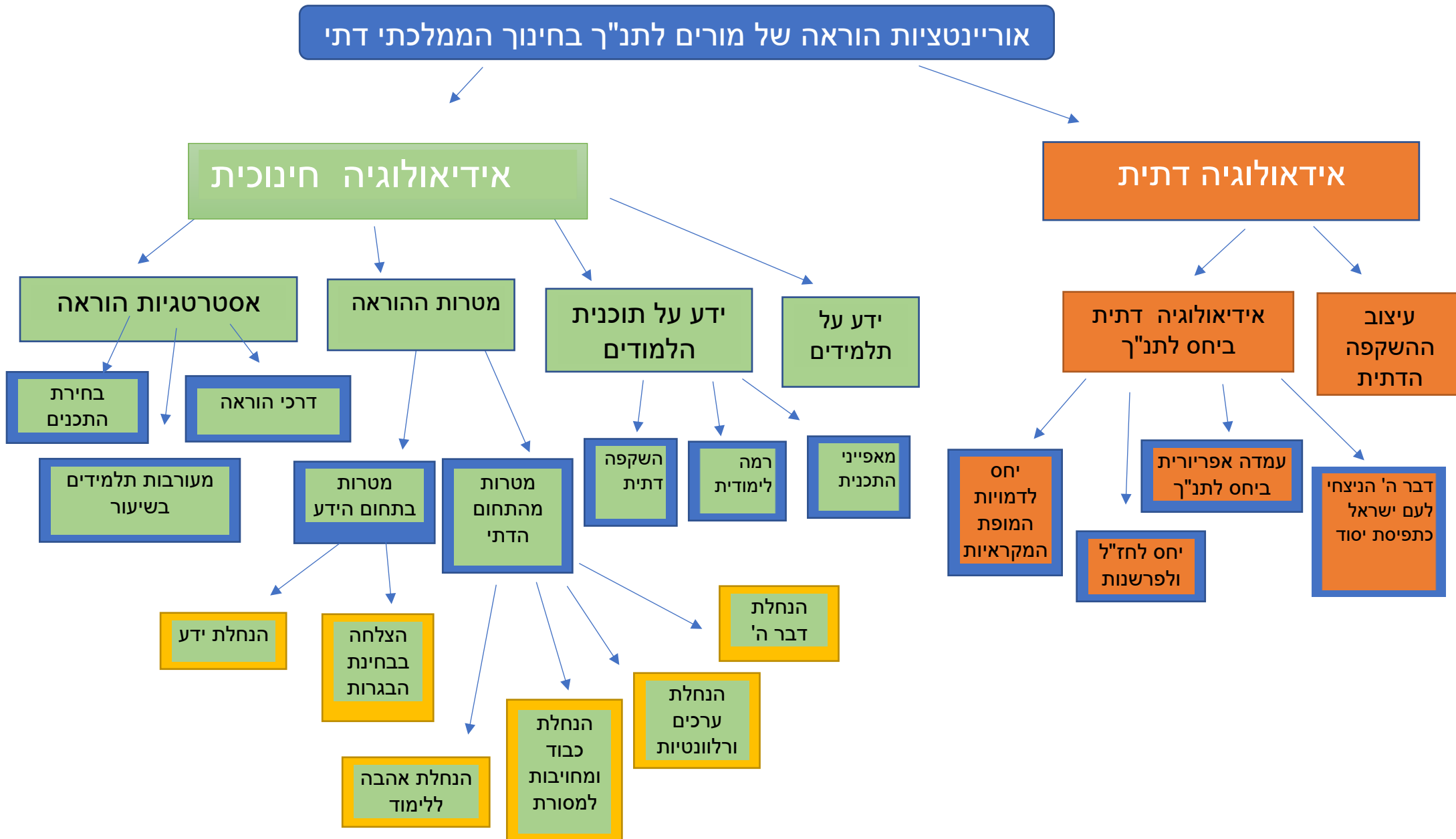
המורה מסיימת לקרוא, התלמידות מתקשות מאוד להתרכז בקריאה ומפריעות. המורה שואלת את התלמידות בסיום :

**המורה:** מה הבנו מהסיפור? על מי אנחנו מדברים?

**תלמידה:** זה מה זה משעמם הסיפור

המורה כותבת את פרטי הסיפור הבסיסיים על הלוח, היא מבקשת לפתוח את החוברת :  
יש שם סיכומונצייק של פרקים ה- י ואח"כ פרק יא רק את הפסוקים שאנחנו לומדות אותם.

הם משלימות יחד את התשובות בחוברת המלווה את הלמידה.



# **Religious and Educational Ideologies in the Bible Teaching of Israeli Secondary State Religious Education**

Miriam Shifrovich

## **Abstract**

### **The research problem and theoretical framework**

Hebrew Bible is one of the key subjects in the Israeli state-religious education curriculum. Many hours are dedicated to Bible teaching in religious schools, from first grade to high school graduation, which is important to the key goals of religious education, cultivating a deep commitment to the ideals, faith, and practices of Jewish tradition. Teaching Bible is a genuine challenge in the religious education system. The biblical narrative presents problematic issues that might compromise the faith of ordinary people. It is also challenging because of inherent tensions between many biblical stories and the demands of modern education to equip students with the skills needed in modern society.

In recent decades, a fierce controversy has emerged within the nationalist religious community. It is part of a broader disagreement between the extremes of the religious spectrum of that community. These include the "Chardalim," on the one hand, who mix ultraorthodox and national religious ideologies, and more liberal approaches to religious Zionism, on the other, who seek an accommodation between orthodox belief and practice and modern society. Caught in the middle is a group which mixes ideas from both of these camps. These controversies affect teachers' religious ideologies and their view of the program as a whole.

Many papers have been written about the state religious educational system (Samet, 2015), however, one would be hard pressed to find any qualitative studies dealing with Bible pedagogy in that system. Most of the research dealing with teacher knowledge of Bible educators was conducted in the Israeli state general education system, which mostly serves non-



Orthodox and secular Jews, and in American Jewish education affiliated with the Conservative movement (e.g. Shkedi, 2003; Yaniv, 2010; Dorph, 1993).

The purpose of this study is to describe the orientations of high school Bible teachers in the state religious education system and to explore how their religious and educational ideologies come into play in the actual teaching process. This study's theoretical foundation focuses on teacher knowledge and belief. Specifically, it draws on a sub-category within the field of research in teacher knowledge concerned with teacher ideologies, in particular those relating to the teaching of Bible. These include both religious and educational ideologies. The theoretical framing of educational ideologies is based on Lamm's (2000) definition of the three fundamental ideologies of education: acculturation, socialization and individuation. The ideology of acculturation aims to pass on tradition and culture to the next generation. The ideology of socialization works to prepare students for a variety of roles that they are to fill according to the norms of the society in which they live. The ideology of individuation conceives of the role of education as encouraging the growth and self-actualization of individual learners.

### **Research question and research methodology**

This study focuses on the following question: what are the educational orientations of Bible teachers in the State Religious Education system, and what are their religious and educational ideologies? The study followed a constructivist, qualitative research paradigm, formulated in terms of a "case study" design, which is an in-depth study of particular social or educational phenomenon at a definite place and time (Stake, 2000). In particular, it employed a Multiple Case Studies strategy, the goal of which is to find the similarities and differences among a number of cases (Shkedi, 2000).

When choosing cases in a case-study design, one must assume that in-depth examination of different styles of teaching is important. I do so in this study by looking into the unique language of the teachers under investigation through interviews, observations, and inspection of written materials. Data analysis was done in accordance of the "Grounded Theory", as developed by Glaser & Straus (1967; Gvaton, 2001; Shkedi, 2000).

As is customary in qualitative research, data were collected from three sources: semi-structured interviews, in-class observations of the teachers, and documents. Teachers from the five ideological and social groups were chosen; two from each group, as follows: the "Har Hamor" group, the "Chardal" group, the "national religious" middle group, the liberal religious group and teachers who teach in religious comprehensive school (Merriam, 1985; Yin, 1984).

### **Key findings**

The findings of this study reveal that the teaching orientation of bible teachers in Israel's secondary state religious education system consist of both the religious and the educational ideologies of those teachers.

As to the relationship between the religious ideology and the educational ideology of the teachers participating in this study, I found that compatibility was not self-evident between similar approaches, for example, between the religious conservative ideology and the "acculturation" ideology, which is considered a conservative and traditional, or between the liberal religious ideology and the "individuation" based progressive educational ideology. I even found contradicting relations; for example, a teacher with a conservative religious ideology and might adhere to a progressive educational ideology, and vice versa.

As to educational ideology, I found some tension among the teachers preparing students for matriculation between "acculturation" and "socialization", peaking in schools in the periphery categorized as low socio-economically. The Bible doesn't spare our feelings when it comes to sinful stories, so this tension between the concepts of "acculturation" and "individuation" demonstrates the struggle religious teachers experience when trying to negotiate their own religious premises, the literal meaning of the verses, the glorified biblical characters, and the actual stories. In addition, tension was observed between the unquestioning and almost total belief and acceptance found in religious education and the modern education which highlights rationalism, complexity and change.

The study's findings also show that the teachers studied implement various combinations of Lamm's (2000) three ideologies of education; acculturation, socialization and individuation. The dominant ideology is that of "acculturation", although I found that at high

school level, all but two of our teachers combine it with "socialization" in their teaching, and those two placed great significance in the "individuation" ideology.

Where the religious ideology is concerned, I found an identical basic position towards the Bible; the religious position, by which the Bible and its eternal significance is the word of God, as given to the People of Israel. The controversies relate to the following issues: (a) attitudes toward the a-priori significance of Bible study; (b) attitudes toward traditional rabbinic commentary; (c) attitudes toward biblical characters. These differences are reflected in three main orientations of the religious ideology:

**The humility orientation** – an orientation stemming from the a-priori standpoint, whereby the learner must approach the Bible and traditional rabbinic interpretation with humility and self-effacement. According to this position, the learner has no authority to interpret the text. There is only one way to study the bible, which is exclusively in accordance with a single Divine and interpretative truth.

**The "integrity and interpretative sincerity" orientation** – With this orientation, the a-priori position demands intellectual integrity and sincerity in the learners' comprehension of the text. This means approaching the text without any prior assumptions; foregoing even the rabbinic commentary to understand the word of God.

**The integrative orientation** – Here, teachers do not present a fully formed ideology regarding the a priori position towards the text and controversial issues. They tend to prefer the integrated model, leaving ideological values to vague indecisiveness.

In addition to those primary orientations, other implied orientations have surfaced; revealing the ideological multidimensional aspect among bible teachers: **1. The Zionist-Nationalist orientation**, striving to incorporate contents of uncompromising Zionism and to understand the bible as providing renewed perspective of the processes of redemption and returning to Zion; **2. The messianic-national orientation**, emphasizing national messages related to "Tikun Olam" -- the repair of the world, and other nationalist and messianic learning strategies; **3. The political-nationalist orientation**, discussing the political meaning of current events through the prism of biblical interpretation; **4. The existential-religious orientation**, aspiring to find relevance and existential meaning in the material; **5. The moral values orientation**, by which the Bible's morals and the values must be highlighted and the teacher

must inspire classroom discussions on moral issues; **6. The Mizrahi (Oriental) orientation**, an orientation that is based on faith in the Sages, calling for total self-effacement and adoration of biblical characters and rabbinic scholars. This orientation is also based on loyalty to a world of certain culture, heritage and values.

### **Conclusions and recommendations**

Teaching Judaic religious subjects is based on fundamental premises and ideologies. The teachers' religious and educational ideologies constitute a valuable component in their identity and are a key part of the teaching process. Although the personal-ideological factor is clearly dominant, it is not present or openly discussed in the preparation of teachers for state religious education, in the teaching milieu, or between teachers and their students.

The presumed benefits of these are clear; avoiding controversy and keeping up the peace. However, the shortcomings of this approach are many, including missing out on an interpretative dialogue contributing to the ongoing development of Jewish thinking, as well as on educational discussions in general and discussions of religious education in particular. Other weaknesses of this approach are pointed out by researchers of teaching Jewish subjects in the state education system (Shkedi, 2002; Shkedi & Nisan, 2009; Muszkat Barkan, 2006), who maintain that disconnecting the teachers' personal-ideology from their teaching narrows the potential for in-depth professional discussion of Jewish sources. By openly coping with such tensions, the teachers can understand their positions within an intellectual, religious and social context, which, in turn, affects the structuring of contents. In addition, making this connection can help the teacher to draw a clear ideological "map", where they can meet and deal with different positions and re-examine their own.

I believe that there is a crucial need for teachers to search for their religious and educational identity. Given the opportunity to clarify beliefs, values and positions, the teachers will be able to approach bible teaching from emotional, valuable and behavioral viewpoints. It will also help them to plan and develop coping strategies when confronted with the tension between honesty and personal expression, on the one hand, and professional commitment to the system and its curriculum, on the other hand.

According to the findings of this study, I recommend examining avenues for the development of teachers' ideological and professional identities in teacher training. By incorporating an ideological dialogue in the training program teachers can optimize their professional buildup, create awareness of the teaching orientation and be exposed to practical teaching theories. I further recommend that any ideological tensions within the syllabus be openly identified and discussed, making it reflect the ideological and social diversity of state religious education in Israel. In addition, given the ideological diversity among teachers in many of the state religious schools, I believe that the school and the teacher must maintain an open discussion of these differences among themselves as well as sharing these discussions with their students.

**Religious and Educational Ideologies in the  
Bible Teaching of Israeli Secondary State Religious Education**

By: Miriam Shifrovich

Supervised by: Prof. Hanan Alexander

A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

University of Haifa  
Faculty of Education  
Department of Learning and Instructional Sciences

February, 2022

**Religious and Educational Ideologies in the  
Bible Teaching of Israeli Secondary State Religious Education**

Miriam Shifrovich

A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

University of Haifa  
Faculty of Education  
Department of Learning and Instructional Sciences

February, 2022