

סוגיות בחינוך יהודי בקרב קבוצת מעצבי מדיניות בשדה החינוך

נורית חמו

מבוא

בשיח הציבורי ובכללו זה המתפתח בשדה החינוך, עולים בשני העשורים האחרונים ביטויים רבים ומגוונים המעידים על מה שנהוג לכנות כ"רנסנס יהודי". במהלך החודשים מרץ-אוגוסט בשנת 2011 יזמה קרן אביחי מהלך המבקש לשרטט תמונת מצב עדכנית של החינוך היהודי בשדה החינוך במיקוד על החינוך הממלכתי הכללי. הוחלט לפנות לכמה ציבורים בשדה זה כדי לשמוע את קולם ביניהם קבוצה של בעלי תפקידים המשפיעים ומעצבים מדיניות חינוכית בטרטוריות השונות בה הם פועלים. המטרה הייתה לבחון את תפישתם האישית לגבי חינוך יהודי-ציוני בישראל כמדינה יהודית דמוקרטית, ללמוד על תובנות מרכזיות כפועל יוצא מהעשייה בתחום עליו הם מופקדים, לשמוע על אתגרים, קשיים וצרכים. המגמה המרכזית היא כאמור לקבל תמונה מבוססת עדויות המאפשרת לקרן להעריך כיווני עשייה בעשור הנוכחי (בדרך של Practice-Based Evidence). בקבוצה השייכת לשדרת מעצבי מדיניות נכללו 13 אינפורמנטים בהם יו"ר המזכירות הפדגוגית ובעלי תפקידים מרכזיים: מפקחים ארציים מרכזי מקצוע (מפמ"רים), מובילים בתחום מנהל חברה ונוער, מנהלי מחוזות תל-אביב ומרכז ובתחום האקדמיה: שני בעלי תפקידים המובילים בעיצוב והפעלה של תוכניות בחינוך יהודי במסגרת הכשרת עובדי הוראה. כולם ניאותו ליוזמת הקרן והשמיעו את קולם באמצעות ראיון עומק פתוח. באמירה כוללנית ניתן לציין כי הניסיון לשרטט תמונת מצב עדכנית של תחום החינוך היהודי בעשור הראשון של האלף השלישי מחדד את היעדרה, למרות הניסיונות השונים, של מדיניות ברורה בתחום, המגובה בפרקטיקות חינוכיות בכל המעגלים של המעשה החינוכי: ה'מה' וה'איך', הלומד והמורה, מבנה הלימודים, אופי הלימודים- חינוך פורמלי ובלתי פורמלי ועוד. עם זאת השיח המתקיים מדגיש את חשיבות העיסוק בתחום, את מגוון העשייה המתרחשת, את פתיחתו של חלון הזדמנויות למיצוב תודעתי חיובי של תחום החינוך היהודי ואת קיומה של שעת רצון.

הדברים הבאים יבקשו לפרוט את האמירה הכללית ולבחון את גווניה על רקע שאלת אופייה של מדיניות משרד החינוך במערכת הממלכתית כללית, לאורך תקופה של כמעט שבעה עשורים.

מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך היהודי במערכת הממלכתית הכללית

בספרות המחקרית נבחנת שאלת המדיניות בתחום החינוך היהודי באופנים שונים ובתקופות זמן שונות. דרור (1999) בוחן חמישים שנה של ועדות מאז ועדת תלמי ב-1944 ועד לפרסום דו"ח ועדת שנהר ב-1994. לרצף זה ניתן להוסיף את מדיניות 100 מושגים שהתקבלה ב-2003 את מתווה שגיא ב-2008 ואת מתווה איש-שלום לתוכנית 'תרבות ישראל ב-2010. דויד זיסנווין (2003) טוען כי התשובה לשאלה האם הייתה ואם קיימת עדיין מדיניות מוצהרת או סמויה לקביעת החינוך היהודי מימי היישוב ועד ימנו, היא תשובה מורכבת, וכי ניתן להתחיל לבחון אותה באמצעות השאלה: מהו בעצם חינוך יהודי? זיסנווין (שם) נסמך על שלוש הגדרות לחינוך יהודי. ראשונה של צבי אדר (1970), המדגיש כי חינוך יהודי אינו כל חינוך הניתן לילדים יהודים במוסדות יהודיים. מדובר בחינוך

שתכניו יהודיים. ברם בעוד בעולם היהודי הישן התכנים ברורים ומכווני דת וטקסטים מוסכמים, הרי בימנו אין הם ברורים כלל. ובכל זאת מציב אדר את הנושאים הגדולים הכלולים בתחום החינוך היהודי: הדת היהודית, אורח החיים היהודי, השפה העברית ושפות יהודיות אחרות, תנ"ך, היסטוריה של העם היהודי כאשר "העברת כמה מתכנים אלה, בצרוף זה או אחר לילד היהודי היא עיקר החינוך היהודי, משום שעל ידי מגע עימם וקליטתם הוא נעשה יהודי מבחינה תרבותית ונפשית" (עמ' 13). הגדרה שניה או ליתר דיוק דגש שני המתייחס לשאלת החינוך היהודי היא של יוסף בנטואיץ' (1973) המדגיש את "הזיקה הנפשית החיובית למורשת היהודית" (ע' 28). הדגש אצל בנטואיץ' הוא בעמדות וברגשות כלפי יהדות ובמקומן בזהות האישית של תלמידים ומורים. הוא הצביע על עמדת הניכור כלפי היהדות ומתוך כך נבעה בזמנו פנייתו אל שר החינוך דאז - 1955 זלמן ארן להנהיג תוכנית לימודים שתעצב "תודעה יהודית". דגש שלישי בהגדרת חינוך יהודי הוא מסוג זה המופיע אצל אליעזר שבייד (1996, 2000) המבקש לבחון את תווק התכנים באופן המאפשר שילוב בין התכנים לבין הזיקה הנפשית אליהם.

דרך אחרת להגדרת חינוך יהודי נעשית בכיוון של מלמטה למעלה (bottom-up). הגדרה מסוג זה נסמכת על מופעים שונים של חינוך יהודי הקיימים היום ומתוכם ניסיון להגדירם. מדובר הן על מסגרת החינוך הפורמלית והן על הבלתי פורמלית. יאיר שלג (2011) מתייחס ללימוד היהודי בחברה הישראלית בכלל ומצביע על האפיק התרבותי והאפיק הרוחני. בראשון בולט העיון והלימוד בטקסטים והמסורות היהודיים בשני מודגש האפיק הרוחני רליגיוזי. נעמה אזולאי (2010) בוחנת אף היא ביטויים שונים של התחדשות יהודית ומונה חמישה תחומי פעולה: "אוריינות ולימוד", "דיאלוג עם קבוצות אחרות בחברה הישראלית", "מעורבות חברתית ברוח ערכי היהדות", "הסדרת החיים הסמליים באמצעות טקסים וריטואלים" ו"פיתוח קהילות תרבות יהודיות המושתתות על יסודות של לימוד ופעולה בתחומי ההתחדשות היהודית" (2010, עמ' 226-227). נורית חמו ונעמה צבר בן-יהושע (2009) מנתחות את הנושאים השונים שפותחו במסגרת של פיתוח אוטונומי בית-ספרי (תלב"ס) בתחום לימודי היהדות וכן את המסרים הבולטים של הקוריקולום הגלוי והסמוי בחינוך הממלכתי במרחב החילוני ומצביעות על אופייה היהודי של תוכנית הלימודים במובנה הרחב והכללי במערכת החינוך הממלכתית הכללית. הקשר המיוחד שבו מתבצע חינוך ממלכתי במדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית מציע מרחב מטמיע של תוכן והזדהות יהודיים. המשותף לכלל ההגדרות הוא העיסוק בידע ובחוויה כמעצבי תודעה.

חינוך יהודי הוא אפוא שילוב בין ידע לתודעה בין לימוד להזדהות. נקודת מוצא נוספת לבחינת מדיניות חינוכית בתחום הקשורה בטבורה לשאלת הגדרתו של חינוך יהודי היא הגדרת קשים וחסכים בתחום. מיפוי צרכים הוא התשתית לכינונה של כל תוכנית לימודית משמעותית המבקשת לתת מענה לחסר בתחום בו היא מבקשת לפעול את פעולתה. בן פרץ (2002) הדנה בנקודת המפגש בין קוריקולום וחינוך יהודי מצביעה על הקשר ותזמון הפותחים "חלון הזדמנויות" לטובת פיתוח והטמעתן של תוכניות לימוד. מכאן המעבר מהגדרה קצרה וכללית של מהו חינוך יהודי לשאלת המדיניות המייצרת תוכנית לימודים.

לקראת גיבוש מדיניות לחינוך יהודי במערכת הממלכתית- היסטוריה של ועדות

על רקע השאלה מהו חינוך יהודי וכיווני המענים שהוצגו, ניתן לבחון את מדיניות המשרד כפי שהיא באה לביטוי בוועדות השונות שהוקמו בתחום הן מבחינה תיאורית- הועדה, זמן הקמתה ודגשיה והן מבחינה ביקורתית.

ועדת תלמי: פרשנות מרכזית לחינוך יהודי היא בהגדרת גופי ידע הנכללים בתחום. את הדגש על רכישת ידע ניתן למצוא כבר בראשונות הוועדות בתחום בימים של טרום מדינה: ב-1944 הוקמה ועדת משה תלמי ל"הגברת לימודי היהדות" בזרם העובדים. הוועדה קמה כפועל יוצא מזיהוי הצורך לעסוק בכל זאת בחינוך יהודי כחלק מהזהות של "היהודי החדש" וכביטוי בוגר ועדכני ביחס לניכור כלפי גולה וגלותיות המזוהה עם יהדות. זהו חלק מתהליך של מעבר מאידיאולוגיה של שלילת הגלות לעבר השיח אודות "תודעה יהודית" (דרור, 1999). עיקרי מסקנות הועדה מתייחסות לתכנים שיש לכלול בחינוך הכללי בשתי קטגוריות מרכזיות האחת היא עולם היצירה היהודית- הטקסט היהודי: תנ"ך, מחזור תפילה, פרקי אבות ומבחר משניות, אגדות "מעשי חכמים" ובכלל זה הכרות עם הרובד הפרשני בעיקר פרושי רש"י קלים. קטגוריה שניה מתייחסת ללוח השנה היהודי- לחגים ולמועדים.

ועדות ארנון ושמאלי: ב-1956 הוקמה ועדה "לענייני התודעה היהודית-ישראלית בת"ל" בבתי"ס הממלכתיים "בראשותו של אברהם ארנון היו"ר הראשון של המזכירות הפדגוגית. בתוך דיוני הועדה עלתה סוגיית התודעה, סוגיית השייכות והזיקה החיובית לעולם היהודי (מורן, 1983), ברם הוראות משרד החינוך שהועברו לבתי הספר הממלכתיים בעקבות המלצות הוועדה כללו שוב דגשי תוכן המתייחסים לשתי הקטגוריות שעלו עוד במסקנותיה של ועדת תלמי. האחת היא הטקסט היהודי וכאן התייחסה הועדה לעיבוי של לימודי התורה על ידי הנהגת קריאה בפרשת השבוע מלווה בשעורים קבועים במשנה ואגדה, לימוד פרקי תפילה מתוך הסידור והמחזור. קטגוריה שניה התייחסה ללוח השנה העברי ולצורך לעשות שימוש בתאריך העברי ובכלל זה הכרות עם פרקטיקות הקשורות לשבת לחגים ולמועדים.

בתוך כך השיח ההולך ומתחזק הוא הצורך לעסוק בתודעה יהודית ולא רק בתווך של תכנים הצבועים ביהדות. מגמה זאת מאפיינת כאמור את הוועדות המקדימות את בנייתו ב-1964 של "המרכז לטיפוח התודעה היהודית" שלידו "הוועדה הציבורית הכללית לעניין התודעה היהודית" שלוותה על ידי ועדת הד"ר ברוך בן-יהודה ל"תודעה היהודית בביה"ס העל-יסודי": מדובר בוועדת אליעזר שמאלי ב-1957 "להכנת תוכנית השלמה מסורתית לביה"ס הממלכתי" ובוועדה נוספת בראשותו של אברהם ארנון ל"שילוב ההווי והחגים בחיי ביה"ס היסודי" שהוקמה ב-1958.

ושוב: על אף השיח אודות יצירת זיקה נפשית חיובית ליהדות כלל הוועדות הציעו תוכניות לימודים שעיקרן תוספת ועיבוי של תכנים: היסטוריית עם ישראל בדורות האחרונים, טקסטים ממדפיו המסורתיים של ארון הספרים היהודי כגון שילוב פרקי אבות ומבחר משניות, ואגדות, הכרות עם תפוצות ישראל וכן תוכניות שביקשו לשפוך אור על אורחות חיים, פולקלור ומסורת בגישה תרבותית לאומית של היהדות. לא היה די בגישה של להכיר כדי להוקיר, משהו בתהליך החינוכי נותר עקר.

תוכנית התודעה היהודית: נקודת ציון משמעותית בהיסטוריית עיצוב מדיניות בתחום החינוך היהודי היא בתוכנית התודעה היהודית. מדובר בתוכנית אותה יזם שר החינוך דאז זלמן ארן כבר בשנות ה-50 וה-60. שר החינוך שנודע בהתנגדותו הנמרצת להקמת מערכות חינוך נפרדות לדתיים וחילוניים.

במהלך שתי הכהונות הארוכות שלו כשר חינוך (נובמבר 1955-מאי 1960; יוני 1963-דצמבר 1969), הקים זלמן ארן חמש ועדות בתחום התודעה היהודית ראשיתה של התוכנית בהקמת "ועדה לענייני התודעה היהודית-ישראלית בתוכנית הלימודים" במטרה להכיר ולהוקיר את ערכי המסורת היהודית. בראשית שנות ה-70, בשנת 1964 בעת כהונתו השנייה כשר חינוך, הקים ארן את ה"מרכז לטיפול התודעה היהודית", שלידו הוקמה ועדת מפקחים שתפקידה להוציא לפועל את יעדי המרכז באמצעות חוברות ואמצעי לימוד אחרים. המרכז נסגר במחצית השנייה של שנות השבעים.

ידלין (תשל"ד) טען כי מערכת החינוך ראתה לנגד עיניה בתוכנית התודעה היהודית שלוש סוגיות שלהן ביקשה לתת מענה. האחת יצירת זיקה של כלל היהודים בישראל ובתפוצות לישראל וכן ליצור תחושת שייכות לעם יהודי. סוגיה שנייה היא יצירת עניין וזיקה להיסטוריה היהודית, בעבר הרחוק, הקרוב והמתהווה. וסוגיה שלישית היא יצירת זיקה חיובית לערכים ברי קיימא, לאומיים ואנושיים כלליים שבמורשת היהודית, אשר בדורות קודמים היו רוב תכניה דתיים. המאמץ של מערכת החינוך צריך להיות במיצוי מכלול הערכים המנחים והמחייבים את האדם, ערכים בעלי משמעות היכולים לדבר ללבו של הדור הצעיר בישראל והגנוזים במורשת ישראל סבא. דרור (2003) מנתח את תכניה של תוכנית התודעה היהודית ומצביע על ארבעה מוקדים בהם היא ביקשה לפעול: הראשון הוא שיח חינוכי חברתי, השני לימודי היסטוריה יהודית וציונית, השלישי לימודי השואה והרביעי ייצוג של יהדות המזרח בתוכניות הלימודים. הביקורת על התוכנית היא במבחן התוצאה - דרור (שם) מצביע על כך כי מעבר לשאלת הידע ועומקו, רבים מאוד מבוגריה של מערכת החינוך הממלכתית מנוכרים לתרבות היהודית.

צמרת (1999), סוקר את ראשית התוכנית וסופה, תוך ניתוח גורמים לכישלונה הוא מציין כי התוכנית ספגה ביקורת נוקבת, הן מחוגי השמאל והן מהחוגים הדתיים. עבור הדתיים התוכנית נתפסה כשטחית. מנגד הושמעו דברי ביקורת על "פולחן הדת": בעמדה אינדוקטרינית ומטיפה, בהסתגרות ב"עם" ללא ראיית העולם בדגש על "אידישקייט" גלותי ולא בישראל; הועלתה ביקורת על מחזור תוכניות קיימות ושילוב בתוכניות קיימות וכן ביקורת לגבי העיסוק השטחי במשמעות הזהות היהודית-ישראלית, בעניין הזהות והתודעה היהודית מצביעה חמו (2008) על כך כי החוקרים המבקרים את התוכנית, ביניהם: בן-בסט (1983), דרור (2003), וזיסנווין (2003), מצביעים לא רק על התכנים החסרים ואופיים בלבד, אלא בעיקר על אותו גורם-על שעשוי היה לפעול על המוטיבציות להעמקת הידע בתחום הזהות היהודית והוא בירור משמעות הזהות. אולי לכך כיוונו גם המזדהים עם הכיוון הכללי שהציע ארן, אך בהסתייגות כי התוכנית אינה אלא "אנציקלופדיית ידע בלי נשמה" (שם, עמ' 47-48). תודעה יהודית של זהות מכוונת לידע רפלקטיבי המאפשר לפרט להגדיר מה הופך את הנרטיב האישי שלו לנרטיב יהודי מעבר לגורמים בלתי תלויים כגון הולדה.

ועדת שינאן: ועדה נוספת של משרד החינוך בתחום הוקמה ב-1991 בשיתוף עם תל"י - תגבור לימודי יהדות ובהמשך לחוזר מנכ"ל מ-1988 בראשה עמד פרופ' אביגדור שינאן ומסקנותיה פורסמו ב-1995. הועדה נועדה להסדיר את מדיניות המשרד הבלתי עקבית כלפי היוזמה ההורית משנת 1977 לכינונם של "בתי-הספר המסורתיים" - לימים "בתי-ספר תל"י (הורוביץ, תשנ"ט)". מדובר ביוזמה שפרצה מהר מ"תחום המושב" שלה: יזמי התוכנית נוכחו לדעת כי "לחידוש החינוכי שהציעו

יש פוטנציאל משיכה לחוג הרבה יותר רחב מהחוג המצומצם המקורי של עולים אנגלו-סקסיים, ושהוא נותן מענה אפשרי לאחת מהמצוקות הקשות ביותר של החינוך הממלכתי במדינת ישראל: טיפול בשאלת הזהות היהודית של התלמיד הלא-דתי והבהרת תכניה הספציפיים של זהות זו בלשון ברורה שיש בה להנחות את המורים ולגלות להורים את מגמותיה. הצלחתם של היוזמים לגייס הורים נוספים, ישראלים, עודדה אותם להפוך אותה למפעל חינוכי בעל יומרות לאומיות. (שקלי, תשס"ד). משרד החינוך בראשות השר זבולון המר תמך ביוזמה. תוכנית הלימודים פעלה בבתי הספר של תל"י והושם בה דגש, לאור הבנות מייסדיה ולאור מסקנות ועדת שינאן על מקרא, ספרות חז"ל, לוח השנה היהודי; נושאי לימוד שנוסחו נגזרים ממוקדי התוכן כגון: "תפילה, פרשת השבוע, הסידור ובית הכנסת, שבת, מבוא למשנה, חיי המשפחה היהודית, בת מצווה ואחריות לקהילה, בר מצווה ומקום האדם בעולם, ישראל והעמים". חשיבות הועדה במקומה ובהשפעתה על הפרשנות של מהו חינוך יהודי במסגרת הפעילות הייחודית של תל"י כפי שניתן ללמוד מקריאתו של צמרת (תשנ"ט) להפוך את תל"י לתוכנית לאומית של של"י- שילוב לימודי יהדות.

ועדת שנהר: הצומת הרחב והכללי הבא בעיצוב מדיניות חינוכית לחינוך הממלכתי הכללי הוא : ועדת שנהר 1990-1994. בהיסטוריית הועדות מדובר בו ועדה בהא הידיעה לתחום החינוך היהודי. שר החינוך זבולון המר מינה ב 1990 את ה"וועדה לבדיקת מצב לימודי היהדות בבתי הספר הכלליים" בראשותה של פרופ' עליזה שנהר. הועדה החלה לפעול באוקטובר 1991, המלצותיה, שהוגשו לשר החינוך באוגוסט 1994 נוסחו בחוברת שנשאה את הכותרת: "עם ועולם –תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות הועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, 1994". דו"ח הועדה קבע כי יש לפתח תוכניות לימודים בין תחומיות שיתמקדו סביב ארבעה צירים: ערכים יהודים ואוניברסליים, שפה וספרות עברית, ציונות ולימודי ארץ ישראל..

בניתוח השוואתי שעשה דרור (Dror 1999) בין המלצות הועדות השונות שהוקמו בנושא הוראת היהדות לתלמידים חילוניים בשנים 1944-1994, הוא מגיע למסקנה כי עם השנים נטו הועדות לעודד גישה רב-תרבותית ופלורליסטית תוך דגש על ערכים הומניסטים ואוניברסליים. עם זאת הוא מצביע על אפיונם הרפה עד כושל של הניסיונות השונים להתמודד עם הזהות היהודית החילונית של התלמיד הישראלי (ובכלל זה התמססותה של תוכנית "התודעה היהודית"). על רקע זה הוא מציג את המלצות ועדת שנהר (1994) כניסיון הראוי ביותר בעיניו להשגת תכלית זו - תגבור לימודי היהדות במגזר הכללי - בשל היותם משלבים תוכן, צורה ושיטות פדגוגיות רצויות. צומת זה של מדיניות מתייחס אם כך להגדרה הרחבה והמקיפה של חינוך יהודי. ועדת שנהר נתנה דעתה לארבעת הקטגוריות המרכזיות בתהליך של תכנון לימודים מובנה (על פי טיילר, 1990): מיפוי צרכים וקביעת יעדים ובכלל זה התייחסות לזהותם של התלמידים לגוונים השונים הקיימים תחת קורת הגג הרחבה של התווית "חילוני", למחסור במורים שיכולים לעסוק בתחום מתוך גישה של יהדות כתרבות ומכאן הצורך בהכשרה מתאימה. קטגוריה שניה חשיבה על פעילויות והתנסויות, שלישית-ארגון הלמידה במבנה הלימודים ורביעית- הערכת הלמידה, כאשר כאן ביקשו מסקנות הועדה כי תוכניות לימוד ומקצועות לימוד בתחום ישולבו במערך בחינות הבגרות וייחשבו לצורך חישוב ציון משוקלל ללימודים אקדמאים. כמו כן, ניתנה הדעת למקומו של תכנון לימודים הקשרי

וצומח בגישות עדכניות פוסטמודרניות (כגון של דול, 1999). ניתן ללמוד על כך גם ממרכיבי היסוד של תכנון לימודים וגם מהעקרונות המאפיינים אותם: *פלורליזם* - עיסוק ביהדות כתרבות המאפשרת שיח פתוח, מורכב ומכיל; *בינתחומיות*: הן בין כלל הדיסציפלינות של יהדות והן בין היהדות לבין תחום ההומניסטיקה הכללית; *אינטגרטיביות* - החינוך היהודי כמזמן תימות מקשרות בין תוכניות לימוד שונות ומגוונות; *ביקורתיות*: לימוד מדעי-ביקורתי של הטקסטים היהודיים; *קהילתיות*: הן מבחינת האחריות שיש לכלל גורמי הקהילה לחינוך יהודי והן בשילוב תלמידים, הורים וגורמי קהילה שונים בלימוד; *עדכניות טכנולוגית* - יצירת סביבות למידה המשלבות למידה דיגיטלית; *רלוונטיות ואותנטיות* - זימון שיח על משמעות הנלמד לחיי הלומדים, לאקטואליה ולסביבת החיים הרחבה. הועדה נתנה דעתה לסוגיית היקף הן ברמת התכנים: לימוד כל רובדי היהדות, מהתנ"ך ועד הציונות והגלות לימוד מגוון מורשות עדתיות, זרמים דתיים ורעיוניים ודפוסי חיים, הן להיקף מבחינת אוכלוסיית היעד: לימוד בכל הגילאים, בהתאמת הרמה הנדרשת; לימוד בכל המגזרים – כולל עיוני, מקצועי והתיישבותי והן להיקף מבחינת כלל תוכניות הלימוד פורמלי ובלתי-פורמלי כאחד.

ממצאים להערכת יישום התוכנית (רש, נ', ובן-אבות, א', (תשנ"ו, תשנ"ז, תש"ס, קרן פוזן, 2003) וכן דיונים וניירות עמדה שהוצגו בכנס הערכה במכון ואן-ליר, כעשור לאחר פרסום מסקנות הועדה (2005) והחלטת משרד החינוך ליישם כחלק ממדיניותו החינוכית, העלה הישגים, קשיים והחמצות. אין ספק באשר לתרומת הועדה לכוחות שתרמו לרנסנס היהודי. הועדה חידדה את השיח אודות אופיו של חינוך יהודי ואודות משמעותה של הזהות היהודית-ישראלית. היא תרמה לדיון בסוגיית תוכנית הלימודים באופן מערכתי, עסקה במה ובאיך ובכלל זה סוגיית הכשרת המורים ומבנה הלימודים. העשייה החינוכית בתנופת ועדת שנהר תמכה בהרחבתו של חלון ההזדמנויות. עם זאת עלה כי רבות ההחמצות על הרווחים וכי המערכת לא השכילה ליישם באופן אופטימלי את מסקנות הועדה. כך למשל חל כרסום מתמיד בשעות הלימוד בתנ"ך בתושבע"פ ובמחשבת ישראל. חלק מגורמי הכישלון מיוחס למשרד החינוך בכך שלא התמיד בהחלטתו להקצות את המשאבים הנתבעים ליישום מלא של מסקנות הדו"ח וקיצץ שוב ושוב בתקציב המטה בין 1995-1998 עד שהביא לניוון המטה. הביקורת היא גם על מתן קדימות למבחני הישגים על חשבון מתן קדימות לחינוך יהודי. מבחינת הדו"ח עצמו הופנו סימני שאלה רבים ביחס להבנת הפסיפס המורכב של באי ביתה של מערכת החינוך הממלכתית החילונית, למשל מקומו של המורה והתלמיד המסורתי (בזגלו, 2003), שכן התרבות היהודית מורכבת מרבדים שונים של טקסטים, מסורות, חוויות, שפה ולכן עצם ההתייחסות אליה או למה שהיא מסמלת-משתנה מאדם לאדם ומקבוצה לקבוצה. הביקורת היא על כך שמסקנות הועדה צובעות ציבור שלם בצבע אחד ולא משקפות התחבטות במשמעות השאלה: מה פירוש חינוך ליהדות כתרבות. הגדרת החילוניות היהודית איננה קבועה. יש בה ציבורים הרואים את מקור הסמכות באל ויש בה ציבורים הרואים את מקור הסמכות באדם, מתוך השקפה הומניסטית הרואה בריבונות היחיד על חייו ערך עליון. (שביד 2000) מצביע על גורם נוסף הבלם יישום אופטימלי של מסקנות הועדה הוא מסביר את בעיית החינוך היהודי במערכת הממלכתית בפער שבין האופן שבו מגדיר עצמו הציבור הישראלי הציוני לבין האופן שבו מגדירים עצמם הפרטים שבו: "מתוך הרגשת השייכות לציבור היהודי רוצה הישראלי שילדיו יתחנכו כיהודים אף על פי שהוא עצמו כפרט, אינו מחנכם כך... הפער בין ההגדרה העצמית של הציבור כציבור לבין ההגדרה העצמית של הפרטים

הוא בהכרח מקור למועקה ולתסכול. בית הספר אינו יכול להצליח בתפקידו במצב כזה, כפי שאינו יכול לפטור את עצמו מתפקידו. במוקד המועקה הזאת ניצבים המורים, בייחוד המורים של מקצועות היהדות. מצפים מהם שיעשו את מה שההורים אינם עושים למרות שהם עצמם כפרטים אינם שונים מן ההורים". (שביד 2000, עמ' 81). ומה שמנוסח במחקר העיוני אצל שביד עולה אף במחקר אמפירי-נרטיבי הבוחן את תודעת הזהות היהודית ואת מערך ציפיותיהם של קבוצת הורים בתחום החינוך היהודי במערכת הממלכתית חילונית. (חמו, 2008). ובכל זאת חשוב לציין כי יש כאן החמצה ואף כישלון מבחינת מדיניות חינוכית, אך לא מבחינת העשייה העניפה בתחום שהתפתחה בעקבות ועדת שנהר. את החלל הריק שהותיר משרד החינוך מילאו ארגונים שונים בתחום המגזר השלישי¹ ויוזמות של בתי הספר שחשו שמדובר בצורך ולא באופנה חולפת. ובכל זאת ועדת שנהר היא עוד חוליה ברצף המדיניות הבלתי עקבית והבלתי ישימה בתחום.

תוכנית 100 מושגים: בשנת 2003 נרשם ציון דרך נוסף במדיניות כלפי חינוך יהודי. ראשיתה של המדיניות בתוכנית 100 מושגים בציונות. המשכה בתוכנית 100 מושגים במורשת ציונות ודמוקרטיה ובשלב הבא על רקע גל של מחאה והתמרמרות בעיקר בציבור הערבי התכנסה ועדה חדשה בראשות ד"ר קאסם דרוושה, בחסותה של המזכירות הפדגוגית במשרד וגיבשה את המושגים עבור תלמידי החטיבה העליונה. במקביל הוקמה גם ועדת היגוי שהכינה מאה מושגים בתחומי המורשת, החברה והאזרחות לבתי הספר היסודיים. התוכנית במגזר היהודי יועדה להוראה בחטיבות הביניים לכיתות ז', ח' ו-ט' בבתי ספר בחינוך הממלכתי. עוד הוחלט על הערכה בכלים סגורים ובדרך של הערכה מסכמת בעיקר כאשר- תוכנית 100 המושגים היא חלק ממבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרים). רשימת מאה מושגי היסוד זכתה לביקורת חריפה. מבחינה חינוכית ומקצועית הועלתה הטענה כי בניית רשימה מצומצמת של מושגים היא מעשה שאינו מקצועי ואינו חינוכי, וכי המושגים נותנים ידע חלקי בלבד. התוכנית לא נותנת דעתה לאופן בו מתרחש תהליך למידה משמעותי ועל האופן בו מתעצבת תודעת זהות. מבחינה אתית וציבורית, נמתחה ביקורת על כך שהמגזר הערבי נבחן על מושגי ציונות כמו "כ"ט בנובמבר" וכמו שמות ארגונים צבאיים לפני קום המדינה. בעקבות הביקורת החל משרד החינוך בהתאמת הערכים למגזר הערבי. נציגי המגזר החרדי סירבו להשתתף בבחינות בגלל המושגים המצויים בקטגוריה "ציונות". כמו כן, קיימת בעייתיות בעריכת הרשימה ללא דיון ציבורי הולם. ביקורת נוספת נוגעת לתוכנה של הרשימה ונוגעת לאי אזכור מושגי מפתח כמו שואה וכן ביקורת על היחס הלא מאוזן בין המושגים העוסקים בזהות דתית-לאומית לעומת אלו העוסקים בזהות אזרחית. ובאותה רוח: ביקורת המתייחסת להטיות פוליטיות בהחלטה על מגוון הערכים, כמו חוסר אזכור תולדות יוצאי אסיה ואפריקה ותרבותם, והטיות הנוגעות לפירוש הערכים, ביקורת ביחס לעיצוב נרטיבים בתיאור של מלחמות ישראל, בהתייחס למלחמת ששת הימים אין אזכור לסיפוח של יהודה שומרון ועזה וההתייחסות היא כללית ושטחית. באוקטובר 2006 החליט משרד החינוך לבטל את התוכנית בטענה כי עדיף לימוד עומק על פני שינון שטחי של רשימת מושגים.

¹ ע"פ מחקר של קרן פוזן מ-2003 של ארד ויפה שבחן את כישלון יישום מדיניות הועדה, פעלו בין 1995-2002 כ-80 עמותות פרטיות הנחלקות לשני סוגים - ארגונים חילוניים ואלה המזוהים עם זרמים דתיים פלורליסטיים, כמו התנועות הרפורמיות והקונסרווטיביות. הארגונים פועלים בכמה מישורים בקהילה ובבתי ספר, וב-2002 קיימו השתלמויות ל-79 אלף תלמידים ו-16 אלף מורים..

ועדת שגיא: הועדה הוקמה ב-2008 בראשות פרופ' אבי שגיא. ברצף ההיסטורי של ההעדר מדיניות וחיפוש דרך בתחום או לחילופין קיומה של אג'נדה חינוכית שלא מצליחים ליישם את עקרונותיה (שנהר) והיא מכווצת ל"מאה מושגים", אפשר לסמן עשייה נוספת המסמנת את המעבר מחשיבה על חינוך בלבד מושגי ליבה לחינוך השם במרכז את הטקסט ואת הדיאלוג שמקיים עימו הלומד והמורה בסביבות הלמידה המגוונות. בדומה לתוכנית 100 מושגים גם מתווה שגיא הוא החלטה שהתקבלה במסגרת המטה ליישום דו"חות קרמינצ'ר ושנהר. וכך, מטה שנהר המופקד על יישום דו"ח שנהר במערכת החינוך היהודית- ממלכתית י החליט להפעיל בשנת הלימודים תשס"ט מתווה חדש להוראת תרבות ישראל בחטיבות הביניים הממלכתיות. המתווה נועד לסייע לתלמיד לגבש את זהותו היהודית, תוך יצירת בסיס לשפה משותפת של התרבות היהודית- ישראלית והוא מבוסס על העקרונות שגיבשה ועדת שנהר (1994) ועל המלצות ועדת פרופ' אבי שגיא (2008). בין העקרונות המרכזיים שנוסחו במתווה שגיא: הלימוד יתבסס על גישה תרבותית רחבה למקורות ישראל אשר יציג את ריבוי הפנים בתרבות היהודית ואת מגוון התרבויות והטקסטים היהודיים. חומרי הלימוד יכללו מקורות שונים ומגוונים: מקרא, תלמוד, הגות, ספרות לסוגיה (סיפורת, שירה, מסות, ביוגרפיות, יומנים, תעודות ועוד), מוסיקה, אמנות חזותית. הלימוד ימנע מהיררכיה מעמדית של המקורות השונים ויאמץ את העיקרון של שוויון ערך המקורות. נקודת המוצא היא תרבותית, ולא דתית. הלימוד יעסוק בתכנים עדכניים לעולם התלמידים. המקורות שייבחרו יצרו מרחב מסקרן ומאתגר העומד בזיקה לחיי התלמידים ולעולמם. הלימוד יחשוף נושאים ותכנים השאובים מתרבות עם ישראל תוך חיבורם לתרבות העולם וידגיש את הזיקות והקשרים שביניהם. חומרי הלימוד יעניקו תשומת לב מיוחדת לדיאלוג של התלמידים עם הטקסטים הנלמדים ויעדיפו טקסטים סיפוריים, המאפשרים טיפוח של יצירתיות הן בתחום הקוגניטיבי והן בתחום הרגשי, בין התלמידים לבין המקורות. נושאי הלימוד יטפחו ערכים מרכזיים: זיקה למורשת התרבותית וטיפוח שותפות ואחריות כלפיה וזאת באמצעות העמקת הידע במורשת וטיפוח כלים לנגישותה, סובלנות, פלורליזם, ביקורתיות ויצירתיות. תהליך ההוראה ידגיש את הלימוד בחברותא וכן את ההקשר התרבותי החוץ-בית ספרי. מקום מרכזי יהיה לגישה החווייתית: הפעלות אישיות, יציאה מחוץ-לכותלי בית הספר לצורך מפגשים עם משפחות, מסורות מגוונות ותרבויות. חומרי הלמידה יישאו אופי פתוח ודינאמי. מומלץ לבנותם בפורמטים מודולאריים, המאפשרים למורה ולתלמידים ללמוד מתוך דפים העומדים כיחידות עצמאיות. גישה זו תאפשר גמישות מכסימלית בתהליכי ההוראה ותותיר מרחב גדול ליצירה של המורה והתלמידים. תוכנית הלימודים, הנגזרת ממתווה הבסיס שנוסח, נועדה להוות תחליף לתוכנית 100 המושגים. הוחלט כי דרכי הערכה מגוונות ובית ספריות תחלפנה את בחינת המיצ"ב. משרד החינוך הקצה למטרה זו שתי שעות שבועיות: שעה שבועית בכיתה ז' ושעה שבועית בכיתה ח'. הפעלת התוכנית כוונה לפיילוט של כ 100 בתי ספר כאשר לצוות המורים אורגנה השתלמות מחוזית מקיפה, לצד הקצאת משאבים להשתלמות בית ספרית לכלל מורי בית הספר, על מנת לשתפם בתפישה ובתוכנית הפעילות בתוכנית. נושאים מרכזיים שגובשו במתווה שגיא הם מעגלי שייכות, ערכים הומאניים וחברתיים, מעגל השנה היהודי, ציונות ומדינת ישראל.

הביקורת המרכזית שהושמעה כלפי מתווה שגיא היא בעיקר כלפי העיקרון המבקש למנוע היררכיה מעמדית של המקורות הטקסטואליים השונים, היינו בגישה הרואה בכל טקסט כטקסט ראוי ולא

נותנת מעמד מיוחד למדפים המסורתיים בארון הספרים היהודי. מתוך כך הושמעה ביקורת על שהתוכנית אינה מטפלת באבני הנגף בחינוך יהודי, מעודדת את המשך הבערות בתחום. הייטנר (2010) במאמר ביקורת של בטאון תנועת העבודה "בתנועה מתמדת" שואל בהקשר זה: האם האנשים המגמגמים את הקדיש ואינם מסוגלים לקרוא אותו, בחרו בבורות הזו, או שמא מערכת החינוך כפתה אותה עליהם? האם על השגריר, שחקן הנבחרת או נציג משלחת צה"לית, שאינו יודע כיצד לעלות לתורה בביקורו בבית הכנסת, לא נכפתה הבורות בידי מערכת החינוך? "... וכן: "פרופ' אבי שגיא, אינטלקטואל דתי מתון, פלורליסט אמיתי בדרך כלל ושותף אמיתי להתחדשות היהודית, הלך עם תפיסתו הפלורליסטית כה רחוק, עד שהגיע לגישה של הדרת החילוניים מיהדותם" והוא מסיים את ביקורתו בנימה אישית: לאורך 12 שנות לימודי במערכת החינוך הממלכתי, אפילו פעם אחת לא שמעתי על הרמב"ם. האין זה אבסורד?

ועדת איש שלום והתוכנית "תרבות ישראל": עם כניסתו לתפקיד שר החינוך הנוכחי (2011), הציב גדעון סער את החינוך היהודי והציוני כאחת המטרות המרכזיות שלו. בהמשך למדיניות השר הוקמה ב-2010 ועדה בראשות פרופ' בנימין איש שלום. תוצר הועדה הוא תוכנית לימודים הנושאת את הכותרת "תרבות ישראל". התוכנית משקפת הגדרה רחבה של חינוך יהודי היא מבקשת לפעול על תודעת זהות יהודית פלורליסטית המכירה ומקבלת כי ישנן מגוון דרכים לפרש ולחיות את תרבות ישראל, ליצור שייכות וזיקה חיובית לעם למדינה ולתרבות ישראל וכן לטפח מחויבות מוסרית כלל-אנושית. הדרך היא: "הקניית ידע, התמצאות ותחושת "בית" בתרבות ישראל וכן עיצוב אורחות חיים המבטאים את תרבות ישראל על ביטוייה השונים הערכיים והתרבותיים. מטרות העל של התוכנית חופפים במידה רבה למטרות שנוסחו בוועדת האם-ועדת שנהר וכך אף מערך העקרונות המלווה אותה, בכלל זה עקרונות של פלורליזם, בינתחומיות, אינטגרטיביות, שימת דגש על חינוך ערכי ועל תהליכים דיאלוגיים המאפשרים הבנייה של המידע המגוון והפיכתו לידע אישי המעצב תודעה, השקפת עולם ומביא לידי מעשה(אורחות חיים). התוכנית שגובשה נתנה דעתה למבנה הלימודים, להיקף ולאכלוסיית יעד. עוצבה תוכנית ספיראלית המקיפה את מערכת החינוך היסודית והעל יסודית, מכיתה ד' ועד לכיתה ט'. הוקצו 2 ש"ש בכל אחת משנות הלימוד. לתוכנית "נושאים מארגנים" בכל אחת משכבות הגיל. נקודת המוצא לנושאים השונים היא ערכית והם מותאמים למיומנויות התלמידים ולרלוונטיות לחייהם. לתוכנית הלימודים ליבת ידע מוגדרת: מושגי יסוד, ערכים, אירועים מרכזיים, דמויות מופת, ביטויים וטקסטים מכוננים שעל התלמידים להכיר במהלך השנים. התוכנית מכוונת לשילוב ותיאום בין תוכנית הלימודים במקצוע הליבה "תרבות ישראל" לבין תוכניות הלימודים בתחומי ההומניסטיקה המשיקים לו. צירי תוכן מרכזיים בתוכנית הם מעגלי שייכות, מעגל החיים, חגים ומועדים בלוח השנה העברי, עולם היצירה היהודי, ציונות ומדינת ישראל, זהות יהודית-ישראלית והעם היהודי.

התבוננות במדיניות החינוכית המעוצבת כאן בלבוש של תוכנית לימודים מעלה ראשית פרשנות רחבה לחינוך יהודי המתייחסת לזהות ולתודעת זהות, לתכנים שונים הקשורים לתפישה הרחבה של יהדות כתרבות לדרך ההוראה ולסביבות הלמידה. מבחינה זאת התוכנית מאשררת מסקנות של ועדות קודמות הן מבחינת "תכולתו" של חינוך יהודי, הן ביחס למקומו בזהות היהודית-ישראלית, הן

ביחס לעקרונות מרכזיים בדרך ההוראה והלימוד והן ביחס לעיצובן של סביבות למידה. כמו כן מחזקת התוכנית את הקריאה להכשרת מורים. הדגש בתוכנית הוא בניסיון לעבור מרמת המאקרו-תכנון לרמת המיקרו-תכנון. הגדרה של סילבוס אופקי (שכבת גיל) ואנכי (רצף של ד-ט), פיתוח של חומרי למידה והוראה והצבת תוכנית הכשרה למורים שילמדו בתוכנית.

בסמוך לפרסומה של תוכנית תרבות ישראל, הועלתה ביקורת על התוכנית על ידי ראש הועדה הקודמת אבי שגיא: בביקורתו על התוכנית, הוא אמר, בין השאר: "כאשר משרד החינוך מעניק מעמד קנוני לטקסטים מסוימים, הוא מאפשר אינדוקטרינציה. קשה להבין למה הלימודים של בני נוער חילוניים צריכים להתעצב לפי פרשת השבוע או פרקי אבות, שהם עניינים של התלמידים הדתיים. גדעון סער ואנשי משרדו לא מבינים שמשמעות הזהות החילונית לא נגזרת מהעולם הדתי. להיות חילוני זה לא להיות קצת פחות דתי". ביקורתו של שגיא מכוונת לכך שהתוכנית אחוזה בכל זאת בסבך הדת. הוא מהדהד במידה מסוימת את ביקורתו של לם (תשס"ט) כלפי חינוך יהודי בכלל באמירה כי היהדות, על כל גווניה, על כל צליליה ובכל תקופותיה, לא ביקשה למסור אלא מסר מונוליתי אחד של עקרונות אמונה, שכלל את האמונה בקיומו של האל בורא עולם, הבוחר בעמו ישראל, המעניש אותו על חטאיו, ושעתיד לגאול אותו בעתיד. מכיוון שכך, תוהה לם, האם יש בכלל מקום לעסוק בזהות יהודית במסגרת החינוך הכללי, ואם כן, באיזה אופן? גם שגר (תשנ"ו) דוחה את הגישה ליהדות כתרבות. בעיניו, על החינוך היהודי להתייחס אל המציאות ולהגיב עליה, ולא להתייחס אל מציאות יהודית הלקוחה מעולם אחר. בעיניו, החינוך ליהדות חייב לעסוק בשאלות המעסיקות יהודים כאן ועכשיו, והמקורות מן העבר יכולים רק להוסיף עומק לדיון אך הם אינם לב-ליבו של החינוך היהודי.

הביקורות משקפות פרדיגמות לגבי ידע אנושי תרבותי בכלל ולא רק לגבי יהדות וחינוך יהודי והם ממשיכים לכלכל את הויכוח הציבורי בדבר הראוי והנכון בחינוך יהודי. על רקע המחלוקות, השינויים, ההתלבטויות והתובנות של כלל הועדות מעניין לבחון את הסוגיות בהם מתלבטים מעצבי מדיניות במעגלים השונים של השדה החינוכי היום (2011) בפתח העשור השני של האלף השלישי.

סוגיות מרכזיות בשיח מעצבי מדיניות חינוכית

בתחום החינוך היהודי עלו מדברי המראיינים התייחסות לארבע סוגיות מרכזיות בהקשר של חינוך יהודי והמדיניות המעצבת אותו: האחת היא סוגיית התפישה של חינוך יהודי, השנייה סוגיית תוכנית הלימודים: שאלת התכנים, הסטטוס ותמונת חומרי הלמידה, סוגיה שלישית מתייחסת לסוכני החינוך היהודי: מי ילמד ו איך יוכשר ורביעית היא סוגיית האופק בחינוך יהודי: שאלת התודעה, שאלת הבוגר ושאלת יעדי הערכה ואופי הפעלתה. הסוגיה הרביעית מאגמת את כלל הדברים שעלו ומתוך כך מאפשרת מבט מסכם. נבחן כל אחת מהן מקרוב:

1. סוגיית התפישה של חינוך יהודי: הסוגיה המרכזית העולה מניתוח תכני הראיונות מתייחסת לאופן בו תופשים מעצבי המדיניות את התחום של 'חינוך יהודי'. אחת התובנות מניתוח עיקרי המסקנות של הועדות שפעלו בתחום מתייחסת לאופן בו מוגדר התחום של חינוך יהודי בין באופן מודע ומנוסח ובין באופן משתמע. השיח אודות חינוך יהודי החל את דרכו כחלק מהמדיניות החינוכית במערכת החינוך הממלכתית חילונית, כלוין לזהות הישראלית או לחילופין כלוין של היהודי החדש. גם מתוך כך נוצרה תשתית להגדרה מצומצמת לחינוך יהודי שעקבותיה ניכרות עד היום. מדוע היא

מצומצמת? ראשית משום שחינוך יהודי אינו מכון רק להשגת היעד של הכללת התווית המזהה "יהודי" באשכול התוויות המזהות את הפרט בחברה הישראלית. היינו לא רק במובנים של זיהוי אלא אף במובנים של הזדהות ושל מושכלות יהודית רחבה (בדומה לאבחנה בין שלוש רמות של זהות שמציג שגיא, 2006: רמה חלשה של "זיהוי" - identify רמה עמוקה יותר של "הזדהות" - identification והרמה העמוקה ביותר של הקשרי משמעות - identity, הנשענת על ידע היסטורי, חברתי, דתי ותרבותי). הגדרה מצומצמת לחינוך יהודי תעסוק בעיבוי ידע בכמה שדות משמעות מבלי לבחון את השתלבותו של ידע זה בתודעה היהודית. עיסוק בידע הוא עיסוק חד ממדי לרוב של הלמידה המתרכז במימד הקוגניטיבי. תפישה רחבה מאידך פועלת על כל מימדי הלמידה הקוגניטיבי, האפקטיבי והתנהגותי הפועלת על תודעת זהות רפלקטיבית וסדורה, שבה יכול הפרט לקשר בין פרטי ידע שונים במסגרת זהותו ואף להמשיג ולהגדיר את משמעות היותו יהודי. הגדרה רחבה של חינוך יהודי מתייחסת ל"מה" ול"איך" ובשפה מקצועית ניתן לומר כי תפישה רחבה של חינוך יהודי פירושה יכולת למפות ולנסח קשיים וצרכים של לומד, מורה, צרכי חברה וצרכי מקצוע ולתרגם לשפה של תכנון לימודים ותוכנית לימודים.

רוב בעלי התפקידים שרואיינו נסחו חזון חינוכי בתחום החינוך היהודי הנשען על מאפיינים של הגדרה רחבה לתחום, אם כי במהלך הריאיון עלו ביטויים המצמצמים את ההגדרה הרחבה כפי שניתן ללמוד מדבריהם שיוצגו במקטעים מתוך הראיונות. התפיסות יוצגו בהתייחס לשני ערוצים שעלו בראיון האחד הוא ניסוח ישיר של תפישה אישית-מקצועית השני הוא ניסוח עקיף שבו מושמעת התייחסות למדיניות החינוכית של משרד החינוך ומתוך כך צא ולמד.

רוב המראיינים מודעים לכך כי קיימות תפישות רחבות ומצומצמות לחינוך יהודי. במהלך הריאיון הם נוקטים עמדה כלפי תפישה זו או אחרת ואגב כך מאפשרים לבחון מה מקבל בולטות וחשיבות בתפישתם האישית והמקצועית ביחס לחינוך יהודי:

"...הייתי חבר בועדת שנהר ובניסוח מסקנותיה. הגעתי לתפקידי מתוך דאגה לעם היהודי ולעתידו. יש בעיניי בעיות יסוד. יש לי תפישה רחבה של חינוך יהודי אבל המצב היום עגום. הבורות חוגגת. חשוב שיהיה לתלמידים ידע. יש חסכים עמוקים בידע. אני רוצה להתייחס לחינוך יהודי ביחס לכמות. אומנם כמות זה לא תמיד איכות אבל כאן יש קשר...." (יו"ר המזכירות הפדגוגית) הדברים מתייחסים לתפישת החינוך היהודי כחינוך המעבה את גופי הידע כפי שהם באים לביטוי בעיקר במסגרת הידע הדיסציפלינרי. קבוצת המפמ"רים שרואיינה מחזקת דגש זה:

"...לא כל דבר זה חינוך יהודי. אומנם יש היום נטייה לקרוא לכול יהדות: קובי אוז ושלמה ארצי אבל יש עניין של עיקר ונוסף. חינוך יהודי מכון להבין מהו טקסט מכון. מתווה שגיא עודד את המגמה של הכול יהדות. יש ניסיון לראות את כל הטקסטים באופן שווה וזאת שערורייה. אני חילונית ורואה את התלמוד בראייה תרבותית ויכולה להגיד שיש אבחנה בין טקסטים מכונים ללא. המדיניות החינוכית מעודדת עיוותים, שיבושים וסתירות. מערבבים את הכול בכל. עם מה אמור התלמיד לצאת בסופו של דבר? תושבע"פ היה מאז ומתמיד מקצוע חובה במערכת לצד לימודי התנ"ך, כאשר הוא נועד לספק את הגשר בין המקרא לבין החיים היהודיים עבור התלמידים במערכת החינוך הממלכתית הכללית. ועדת שנהר הצביעה על כך כי החינוך היהודי

בבעיה כי לא מלמדים את מקצועות היהדות הדיסציפלינריות. והדיסציפלינה חשובה לי. זה העומק והסדר והמומחיות של הידע. (מפמ"ר תושבע"פ)

"ועדת שנהר הגדירה חינוך יהודי ואמרה שצריך להגביר את מקצועות היהדות שזה בראש ובראשונה תנך וגם מחשבת ישראל ותושבע"פ וספרות והיסטוריה... חינוך יהודי-ציוני זה איך מחברים בין החברה הישראלית לאוצרות הטקסטואליים, התרבותיים שביהדות.. (מפמ"ר תנ"ך)

"לא ברור לי מדוע בכל דיון על חינוך יהודי גיאוגרפיה היא תחום שנופל בין הכיסאות. ואין ספק שתוכנית הלימודים בגיאוגרפיה היא חלק מחינוך יהודי-ציוני. ת"ל שלנו מטרתה לחזק את הזיקה למקום. אנחנו עוסקים בכך למשל בתוכנית לחיות יחד בישראל. אנחנו מלמדים על הכמיהה לציון, על מקומה של ישראל, על גבולות הארץ. יש כאן דיסציפלינה יציבה כמו במניות, מדובר במניה סולידית... חינוך יהודי מדבר הלא על עם וארץ ואת זה עושים בגיאוגרפיה..." (מפמ"ר גיאוגרפיה) הדגשת הדיסציפלינה כאחד הרכיבים של חינוך יהודי, עולה בדברי חבר צוות היגוי לבדיקה ועיצוב של מדיניות חינוכית בנושא העם היהודי במכללת לוינסקי. לדבריו: "בהמשך למיפוי של שוואב בכל תוכנית יש מספר מרכיבים אחד מהם הוא מרכיב הידע, התרגום של זה הוא שאי אפשר להזניח את מקום הדיסציפלינה בחינוך יהודי"

שדות התוכן המרכזיים של "חינוך יהודי העולים כאן הם עולם היצירה היהודי בדגש על הטקסט והזיקה למרחב למקום- לארץ ישראל. שדות תוכן נוספים שעלו בהגדרה של הקבוצה שנבחנה כאן התייחסו לחינוך יהודי בדגשים נוספים: הכרות עם מערכת ערכית ויצירת שייכות לעם היהודי:

"חינוך יהודי הוא חינוך לערכים לזהות יהודית. אוכלוסיית היעד שלנו היא מחנכים ורכזים חברתיים. רכזי חינוך חברתי עוברים השתלמויות. יש שם לימוד של טקסטים גם טקסטים תלמודיים, הם עוברים השתלמות שהיא מסע ערכים על גלגלים בארץ. מפגש עם קהילות שונות בארץ. להכיר את הפסיפס של העם היהודי. חינוך יהודי זה מטען ערכי וכאן הכוונה גם לערכים של אהבת אדם והאישיות הכוללת וגם לעולמות של תוכן בהתאם לתוכנית הליבה שפתחנו- ערכים מובילים בכל שכבת גיל." (ראש מנהל חברה ונוער)

"חשוב לנו להדגיש חינוך יהודי-ציוני. הקמנו ועדה לחינוך ערכי שמטרתה לפתח זהות יהודית ציונית והומניסטית. הועדה מורכבת מכל אגפי ומנהלי המשרד והמטרה האופרטיבית היא בניית מודל אב לחינוך ערכי כשבכל שכבת גיל יש יסוד מארגן ערכי... זה בינתחומי ומכל המגזרים... במערכת הקיימת היום אין חיבור בין הידע הדיסציפלינרי שרוכש התלמיד לבין ההיבט החברתי ערכי וחינוך יהודי-ציוני צריך לשלב ביניהם. לקחנו על עצמנו במנהל ליצור קשר בין כלל הפעילויות" (מנהלת תוכניות- מנהל חברה ונוער)

" חינוך יהודי הוא בעיניי בראש ובראשונה חינוך ברוח ערכי נביאי ישראל, חינוך ערכי כדרך וכמטרה. חינוך הנשען על מקורות יהודיים, בדרך של דיאלוג פתוח. אוריינות יהודית לא אמונית. המתודה המרכזית היא דרך המחלוקת, ההתדיינות, ריבויי הפנים. מדובר במתודה אימננטית לתרבות היהודית והיא מזמנת אפשרות ללמוד להכיר לקבל או לחלוק. בהקשר זה חשוב לזמן למידה באוכלוסיות מעורבות למשל אצלנו יש משתתפות מגבול החרדיות ועד לקיבוץ הארצי. חינוך המדגיש ערכים של שוויוניות, דאגה לחלש. זה אמור להיעשות גם בתחומי דעת

הנכללים בתחום יהדות, אבל לא רק. בתוכנית "תרבות ישראל" במכללת אחווה לקראת תואר שני מגיעים מורים המלמדים דיסציפלינות שונות כגון אנגלית, מדעים אמנות ועוד. חינוך יהודי אמור לבוא לביטוי בתרבות הבית-ספרית בכלל גם בדרך ההוראה למשל למידה בית-מדרשית... חינוך יהודי-ציוני הוא חינוך אינטלקטואלי אך גם רגשי היינו יצירת זיקה למדינת ישראל כמדינה ריבונית של העם היהודי. זהו גם חינוך המעודד אקטיביזם חברתי לכן חשוב להדגיש את המעגל הרחב של עם יהודי ולפעול לתפישה של עמיות יהודית" (ראש תוכנית תרבות ישראל מכללת אחווה).

ניתן לראות כי המרואיינים מחזיקים בהגדרה רחבה לחינוך יהודי המתייחסת להיבטים של מה ואיך. לעיתים ה'איך' הוא כללי ומתייחס למאפיינים של כל למידה משמעותית באשר היא ולא דווקא כמאפיין של חינוך יהודי: כגון למידה חוויתית, למידה המשלבת בין ידע רגש והתנהגות ועוד. אך יש וההתעכבות על מאפיינים של ה'איך' היא חלק מההגדרה של חינוך יהודי. כך למשל ההתייחסות ללמידה המפגישה עולמות שונים כערך יהודי של סובלנות וקבלת השונה, כערך של כלל ישראל, למידה בית-מדרשית כמתודה המזמנת אוריינטציה נפשית של הכלה של מורכבות של ענווה ביחס לידע האנושי, מתודה חינוכית יהודית של "הפוך והפוך בה" וכך גם בהתייחס ללמידה המאפשרת לייצר תודעת זהות יהודית רפלקטיבית. הכוונה כאן ללמידה שבה מצליח הלומד לנסח תשובה לשאלת משמעות היותו יהודי. חלק מהשקפת עולם, חלק מזהות אינטגרטיבית שבה מתמזג כל הידע לשלם אחד. דברים אלו מתייחסים לתודעה יהודית והופיעו באופנים מסוימים ושונים בהגדרות של חלק מהמרואיינים ביחס לחינוך יהודי:

"חינוך יהודי זה תפישת עולם. ברור לי שכל בוגר צריך להיות מחובר למקורות היהודים שלו. חינוך יהודי מאפשר עוגן קישורים קונטציות. חינוך יהודי צריך להיות משהו חי ודינמי בתוך החיים היהודיים ובתוך החיים בכלל" (מפמ"ר מחשבת ישראל)

"ילד צריך לגדול לתוך הוויה מסוימת- זה החינוך היהודי. זה לא תחום דעת מסוים זה מכלול של תחומים שיש להם יעד משותף. חינוך יהודי זה גם דרך הדיסציפלינה וגם תוכנית תרבות ישראל וגם טיולים. חשוב שהכול נתפש כחלק מהזהות היהודית הכוללת... במערכת החינוך ישנם הרבה כיווני פעולה והרבה גוונים שונים בתמונה והרבה נימים צריכים להיארג לדבר אחד..." (מנהלת מחוז ת"א)

בשדה החינוך נהוג לעבור מרמת התפישה לרמה הפרקטית של בניית תוכנית לימודים, אלא שכאן חשוב להתעכב על היבט נוסף. זהו היבט שנתפש בקרב חלק מהמרואיינים כמעכב ובולם את תרגום ההבנות האישיות והמקצועיות ביחס לחינוך יהודי לתוכנית פעולה בטרטוריה עליה הם מופקדים. מדובר בנקודת מפגש בין המדיניות הנקודתית האישית לבין המדיניות הכללית של משרד החינוך המתקבלת ברמת העל של שר החינוך ושל מנכ"ל המשרד. הממצאים מצביעים על מחלוקת מהותית, שראוי לבחון את משמעותה ואת השפעותיה. לא כולם שותפים למדיניות החינוכית של הקברניטים. יחסם נע בין שני קטבים בין אי הסכמה, ביקורת ותסכול לבין הזדהות, הסכמה וסמיכת ידיים. בקצה האחד ניצבים ביטויים כגון: " אין כאן יד מכוונת, אין מדיניות סדורה. הכול בנוי טלאים טלאים.... מתקבלות החלטות שאינן משקפות היענות לצרכי המערכת, לצרכי לומד ולצרכי חברה בתחום החינוך היהודי... צריך לחרוש הכול מהתחלה." (יו"ר מזכירות פדגוגית) וכן: "...התחום פרוץ

והבלגאן חוגג בתחום זה והשאלה למי אכפת, כי הלא העמימות בתחום משרתת מעגלים שונים לא רק ברמת מטה גם את בתי הספר ואת העשייה שלהם...מה שחסר לילדי ישראל זה אבא אחד מבין ומכון" (מפמ"ר תושבע"פ)

בעבר השני עלו ביטויי נחת כגון: "כמנהלת מחוז אני מעודדת עשייה במוקדים שונים לטובת חינוך יהודי-ציוני ואני מברכת על התוכנית של תרבות ישראל כי צריך למלא את הדלי מכל הכיוונים ובהרבה טיפות". (מנהלת מחוז ת"א) עמדה אוהדת ומקבלת במיוחד רואה את עיקר החינוך היהודי מתרחש במסגרת המדיניות ויישומה על ידי המטה לתרבות ישראל " הם עושים את העבודה המצוינת והעיקרית... למרות כל הקיצוצים במטה זה. אני מקצה לכך משאבים גם בימי הדרכה, גם השתלמויות בתחום לא קיצצנו בימים קשים" (מנהלת מחוז מרכז).

נקודת מפגש בין התפישה האישית למדיניות המנוסחת מלמעלה מוצגת בדברים הבאים: "תפקידי המרכזי זה לבצע את מדיניות משרד החינוך, להיות שותפה לה...זה לא רלוונטי כרגע מהן התפישות האישיות שלי לגבי חינוך יהודי. זה ברור שאני רואה את לימודי היהדות כאחת מאבני הדרך של חינוך יהודי יש כאן מדיניות שצריך להירתם לה. אני עסוקה בשאלה איך נמצה את מכלול ההזדמנויות שנקרו לדרכנו כדי שהתלמיד ייצא נשכר. היום אני אולי יורדת מהמקום הרחב של 'חינוך יהודי' למקום היותר קונקרטי של 'תרבות ישראל' לכיוון של תוכנית לימודים שאני יכולה לבדוק אותה וזה המינימום שאני רוצה שיהא להם" (מנהלת תוכנית 'תרבות ישראל')

מחד ניתן להבין ניסוח של קשיים וניסוח של דגשים שעלו על פי התחום עליו מופקד בעל התפקיד שרואין, מאידך עולות שאלות נוספות: האם כל התפיסות הם חלקים של שלם אחד? כיצד הן מתוזמרות ברמת מטה ומה השפעתם על האופן בו נתפש חינוך יהודי ברמת השטח? האם הדגשים השונים מעבירים מסר ברור וקוהרנטי בתחום חינוך יהודי שגבולותיו אינן כה ברורים ומוסדרים ואם לא וכך הדבר ברמת המטה מה קורה הלאה במעגלי השטח השונים: מדריכים, מנהלים, מורים תלמידים?

ערוץ נוסף המאפשר לבחון את השאלות האחרונות הוא בבחינת השיח המתקיים בקבוצה כאן, על מהותה של תוכנית לימודים בתחום החינוך היהודי במערכת הממלכתית הכללית בישראל.

2. סוגיית תוכנית הלימודים: תוכנית לימודים במובנה הרחב מתייחסת לתהליך של תכנון לימודים ולתוצריו המגוונים. והיא מכילה שני רבדים האחד הוא רובד המאקרו תכנון המכיל על פי רוב את התפישות המכוונות, רציונל, מטרות על, עקרונות הפעלה ורובד המיקרו-תכנון המפרט יעדים, נושאים מרכזיים, מושגים, יסודות מארגנים, חומרי הוראה-למידה, תיאור של רצפים בשכבת גיל מסוימת ובין שכבות הגיל וכן התייחסות לתהליך הערכה. תוכנית לימודים היא פועל יוצא של תכנון לימודים מובנה ומנוסח מראש אבל היא גם פועל יוצא מתהליך תכנון לימודים צומח והקשרי. תוכניות לימודים המכילות את שתי הרמות של המאקרו ושל המיקרו, נכתבות במסגרות שונות, כאשר בשדה החינוך ניתן תוקף ומרכזיות לתוכניות לימודים הנכתבות מטעם משרד החינוך והן השופר למדיניות החינוכית ולביטוייה הלכה למעשה. מתוך כך חשוב להבין לא רק את תכולתן אלא גם את הסוגיות ביחס אליהן. נקודת המוצא לתוכנית לימודים ולתהליך של תכנון לימודים היא כאמור בתפישות ובעמדות. הסעיף הקודם עסק במערך של תפיסות מכוונות שחלקם מעוגן בתוכנית לימודים כתובה

וחלקם לא, והכל יחד מזין ומכלכל את אופייה של תוכנית הלימודים הכוללת בתחום עליו מופקדים מעצבי המדיניות. בהקשר זה העלו ממצאי הראיונות כמה שאלות הקשורות לתוכנית הלימודים כגון: מהם יעדיה האופרטיביים, מהם שדות התוכן של תוכנית הלימודים וכיצד הם מאורגנים? מה היקפה למי מיועדת? מהם העקרונות הפדגוגיים והקוריקולריים שלה? מהו מיצובה בתוך המשרד ובמעגל הרחב יותר של השדה החינוכי ולעיתים אף הציבורי?

כמה מהסוגיות שקיבלו בדברי המראיינים נפח מיוחד הם שאלת התכנים, כאשר ההתחבטות היא מה ייחשב לתוכנית לימודים וכיצד ראוי שתאורגן. בכלל זה שאלות הקשורות כמובן גם לסוגיה של תוכן דיסציפלינארי מול תוכן לקטני ובינתחומי. מאפיינים של בינתחומיות ואינטגרטיביות קשורים לשדות התוכן של חינוך יהודי, למורכבותו ולמובחנותו. במרכזו של הדיון על מהותה של תוכנית הלימודים בתחום החינוך היהודי מוצבת סוגיית הידע הדיסציפלינארי המתורגם למקצועות לימוד מובחנים ומוגדרים כגון: תנ"ך, ספרות, תושבע"פ, מחשבת ישראל ולעיתים אף היסטוריה, לשון וגיאוגרפיה לבין הידע הלקטני המגוון והמורכב כפי שהוא בא לביטוי בתוכנית הלימודים החדשה "תרבות ישראל". אנשי הדיסציפלינה לא פוסלים את העיקרון של בינתחומיות אבל **"לא כעיקרון המוביל לבנייה של תוכנית לימודים חדשה, אלא כדרך הוראה בתחומי מקצוע הלימוד"** (מפמ"ר מחשבת ישראל)

ובכל זאת בנייתה של תוכנית 'תרבות ישראל' היא ביטוי לתוכנית לימודים המבקשת לפעול על פי עקרונות של אינטגרטיביות (סביב יסודות מארגנים) רלוונטיות ואותנטיות מכוח דרך ארגון שונה של תכנים. **"העיקרון המנחה את כל המקצוע החדש הוא הרלוונטיות לחיי התלמידים. זה מה שהופך את זה למקצוע חדש שונה ואהוב"** (מנהלת תוכנית ת"י) אין כאן עמדה המוציאה את העיסוק בחינוך יהודי גם במסגרת תחומי הדעת, אלא לציידם. **"חשוב שמורים מתחומי דעת שונים ילמדו את תוכנית 'תרבות ישראל'...הדגש כאן הוא על יסודות מארגנים ערכיים. יסוד מארגן מאפשר למידה בינתחומית שיש לה פוטנציאל רחב יותר לגעת בעולם הלומדים, להיות רלוונטית עבורם ולתת להם עוגנים בהתמודדות עם סוגיות שונות בחיים הכרוכים בתהליך קבלת החלטות"** (ראש תוכנית תרבות ישראל- מכללת אחווה),

סוגיית התכנים ואופי ארגונם במסגרת של תוכנית לימודים מחדדת את המחנאות הקיימת ברמת המטה. מהעבר האחד מחנה מצדדי הלימוד הדיסציפלינארי (מפמ"רים, יו"ר המזכירות הפדגוגית) המבטלים את הלמידה בזיקה ליסודות מארגנים ומכאן אף את הצורך והלגיטימיות של תוכנית הלימודים החדשה – תרבות ישראל. מהעבר השני המחנה המצדד במקצוע חדש, אך לא מוציא את הוראת הדיסציפלינות (מנהלת מטה תרבות ישראל, ראש תוכנית תרבות ישראל-מכללת אחווה, מנהלות מחוז ת"א ומרכז) ובתווך אלו המבקשים לראות חיבורים וקשרים בין שתי המגמות ולא רק אחד לצד השני או לחילופין האחד על חשבון השני. (מנהל חברה ונוער). עניין זה בא לביטוי מודגש בסוגיה נוספת הקשורה לתוכנית לימודים בתחום והיא הסטאטוס של תוכניות הלימודים בתחום החינוך היהודי. ביטויים שונים בדברי המראיינים העלו קריטריונים שונים המנסחים את מעמדן של תוכניות לימוד בתחום החינוך היהודי. לא לכל התוכניות העוסקות בחינוך יהודי סטטוס זהה. חלק שייך ללימודי הליבה (תרבות ישראל החל מתשע"ב), למקצועות חובה בהיקף מצומצם (תנ"ך, ספרות, היסטוריה) ולבחירה בהיקף מורחב, חלק נתון לבחירה בכלל(תושבע"פ, מחשבת

ישראל). חלק נלמד ברצף של מספר שנות לימוד ואחר לא וחלק נכלל בשיח החינוך היהודי ואחר מודר ממנו (גיאוגרפיה). התנאים הללו משפיעים לדברי המרואיינים על היחס לחינוך יהודי ועל היכולת להשיג את היעדים המורכבים והרחבים של חינוך יהודי-ציוני במובנו הרחב של עיצוב וטיפוח תודעת זהות יהודית עמוקה ואקטיבית.

הקצאת שעות הוראה ייעודיות ברצף אנכי (כיתות ד-ט בתוכנית החדשה) היא עדות למעמדה של התוכנית ולכוונה למצבה כתוכנית מרכזית. בהקשר זה מדברי המרואיינים עולה כי המפתח למיצוב מקצועות היהדות בפרט וחינוך יהודי בכלל מצוי בידי שלושה מעגלים מרכזיים בסדר השפעה הולך ויורד: רמת קברניטי המשרד, רמת השדה החינוכי: מנהלים, מורים ותלמידים ורמת החברה. מפמ"ר תנך מלינה על ירידת קרנו של המקצוע בכל המעגלים. ברם, לא בכל מקצועות הלימוד זה כך ולעיתים יש שוני ביחס למקצוע לימוד זה או אחר בין המעגלים. המפמ"רים לתושבע"פ ולמחשבת ישראל מעידות כי בשדה החינוך- בעיקר בהתייחס למנהלים בחט"ע עולים ביטויים של שביעות רצון ונכונות הולכת וגוברת לשילוב של התחום, בעוד שברמת המטה הם עדיין נחשבים למקצועות בחירה: " לפני עשר שנים כ-700 תלמידים ניגשו לבחינות בגרות בתושבע"פ, היום בכיתות י' ליחידה אחת ניגשים כ-3,500 תלמידים במערכת הממלכתית ומתוכם בסביבות 1000 תלמידים מסיימים במוגבר... כל הזמן מיחצנים את התחום ואני לא רוצה למצב אותו לתלמידים חלשים. מדובר ב-5 יח' חיצוניות אנחנו ממש מיסיונרים והשטח מדבר. תלמידים מרוצים מאוד מהיחידה הראשונה וזה עובר מפה לאוזן. היחידה הראשונה היא יחידה שהיא חגיגה.. אבל המקצוע עדיין נאבק לאורך ולרוחב. בתמונה הכוללת ניתן להצביע על כך שמתוך 50000 בוגרים של מערכת החינוך רק כ-3000 לומדים תושבע ממקום חילוני..."

התמונה כאן אינה מאפשרת לפיכך הכללות בנוגע למעמדן של כלל תוכניות הלימוד הגדולות הפועלות בתחום החינוך היהודי. השונות מצביעה כי ישנם גורמים רבים המשפיעים על מיצוב זה או אחר התובעים לבחון כל תוכנית בפני עצמה וכי ניתן במסגרת ההצבעה על קווים כללים בתמונת המצב להצביע על ביטויים שונים של שינוי חיובי. אחד הגורמים עשוי להיות תשומת הלב הרבה שניתנת לאחרונה למאפיינים של רב-ממדיות בתוכנית הלימודים בתחום שהיא היבט נוסף שעלה בשיח מעצבי המדיניות בזיקה לתוכנית לימודים בתחום. השיח על רב-ממדיות בתוכנית הלימודים משמע על שילוב של שלושת מימדי הלמידה: הקוגניטיבי הרגשי וההתנהגותי, נשען על פילוסופיות חינוכיות כלליות, על גישות בפסיכולוגיה ובסוציולוגיה של הלמידה וגם על מאפיינים של למידה משמעותית כפי שהם מופיעים במקורות היהודיים בשפת הוועדות השונות הוא מנוסח במתן דגש לחוויה לצד העשרה בידע. השאיפה היא לשלב בין כלל המימדים בכל למידה. ברם, בפועל נוצר שיח מנכס וממדר. עם זאת חשוב לראש מנהל חברה ונוער להצביע על הראיה המבחינה ומפרידה כבעיה שיש לטפל בה: "חסרה חוויה בלימוד, אין חיבור בין ההיבט החברתי ערכי להיבט הדיסציפלינרי וחשבנו במנהל שנכון ליצור קשר בין כלל הפעילויות. אנו מציעים ועדת היגוי ביס' ושכבתית כשכל שכבה בונה תוכנית לימודים בינתחומית סביב אשכול ערכי...אנחנו מכשירים את רכזי החינוך החברתי בקורס של שנתיים: מסע ערכים על גלגלים שמשלב ידע עם חוויה...הדגש שלנו הוא ההיבט החוויתי וזה משלים ללימודים. זה ההיבט החזק ביותר בתוכנית "מסע ישראלי" ולכן זה הצלחה הילדים שותים בצמא את הידע שם ויש שם הרבה יהדות, היסטוריה, חברה ישראלית

**והמיוחד זה המתודה השונה- זה מנהל חברה ונוער!." גם מפמ"ר מחשבת ישראל מדגישה: "חשוב
לחבר את תוכנית הלימודים הפורמלית עם כלל התוכניות הבלתי פורמליות"**

לגבי סוגיית רב-ממדיותה של תוכנית הלימודים בחינוך יהודי חשוב להוסיף ולומר כי הצורך לפעול בתחום אינו חדש. חסך זה אותר כצורך שניתן ללמוד על עוצמתו בדיונים השונים שליוו את תוכנית התודעה היהודית בשנות ה-50 וה-60. הצורך לדבר על "תודעה יהודית" חידד הן את הצורך בזהות רפלקטיבית והן את הצורך בהיבט של הזדהות רגשית. שיח על תודעה הוא בעצם שיח על זהות הוליסטית אחת הממזגת בין ידע הזדהות ומעשה. השאלה כאן היא כיצד ניתן ליצור תוכנית לימודים שתשכיל לטפח זהות ותודעת זהות. גם האמירה כי תוכנית התודעה היהודית נכשלה בזמנו משום שהייתה בבחינת "אנציקלופדיה ללא נשמה" (צמרת, 1999) מחייבת לבחון את תוקף הדברים נכון להיום. לחילופין, ניתן גם להקשות ולשאול האם תוכניות לימודים שמכוונות לנשמה ללא האנציקלופדיה – מה דינן? האם תוצאות הפעילויות החביתיות הם בורות וחסכי ידע עמוק ומכונן? האם נלמד זכות על שמאי הממאן ללמד את הגר את כל התורה כולה על רגל אחת? כיצד יוצרים שייכות ובעלות של הלומד לתכנים בתוכנית הלימודים?

היבט חשוב נוסף של תוכנית הלימודים הוא חומרי הלמידה. בהקשר לדברים שעלו עד כה ראוי לשאול האם די בחומרי למידה עשירים זמינים ומפורטים, המצויים היום למכביר כדי לזמן למידה רב-ממדית משמעותית התומכת בעיצובה של תודעה יהודית? אין ספק כי חומרי למידה הם אחד הביטויים לתרגום של רמת המאקרו תכנון בתוכנית הלימודים לרמת המיקרו. הם נגזרים מהיעדים שהוצבו לתוכנית הלימודים המובנית והמנוסחת והם הביטוי העז ביותר למגמת ה'תכלס' העולה כצורך בקרב ציבורי מורים. מתוך כך ניתן להבין את הצורך של מנהלת תרבות ישראל לציין כי תוכנית הלימודים תפעל כעת כראוי כשיש חומרי למידה הכוללים "ספר לתלמיד ומדריך למורה" וכי יש היענות רבה מצד גופים שונים ל"קול קורא" בנושא לפיתוחם של חומרי למידה. מאידך דווקא תחום זה של פיתוח חומרי למידה חדשים לא עלה כצורך. הביטויים שעלו ממראיינים נוספים, מעידים על שביעות רצון וסיפוק ביחס לאיכותם של חומרי למידה עושרם ועדכנותם. במהלך הראיונות האישיים עם כלל המפמ"רים עם ראשי מנהל חברה ונוער ועם מנהלת תרבות ישראל אוזכרו ואף הוצגו חומרי למידה קשיחים שפותחו לאחרונה: חוברות, ספרים, ערכות, תקליטורים וכן הפנייה לחומרי למידה מתקשבים. תחום זה של חומרים מתקשבים עלה בדברי רבים מהמראיינים וצוין כשדה התובע פיתוחים נוספים וכי ישמחו לתמיכה בנושא. בתוך קטגוריית חומרי למידה במובנה הרחב ניתן לכלול גם חומרי למידה בעלי אופי גמיש הנבנה תוך כדי אינטראקציה של לומד-מורה-חומרי למידה-סביבה לימודית. דוגמה מובהקת לכך היא תוכניות של סיורים וטיולים. בתחום זה קיימות תוכניות ועיקר ההתייחסות היא על מצוקת הוצאת התוכניות מן הכוח אל הפועל בשל אילוצי תקציב.

לסיכום ניתן להצביע על כך כי שביעות הרצון ביחס לטיבם ועושרם של חומרי למידה במסגרת הדיון על אופייה של תוכנית הלימודים בתחום מעורר מספר שאלות: אם אכן קיימים חומרי למידה טובים ובשפע מדוע הקולות הקוראים לכתובת חומרי למידה חדשים? מדוע לכל מפמ"ר הצורך להפיק חומרי למידה בנושאי חג ומועד, שאינם בהכרח מובחנים זה מזה והאם קיימת קריאה ביקורתית ואיגום של משאבים? כיצד משקף הצורך בחומרי למידה מפורטים את מידת המוכנות של המורה, את

נכונותו לעסוק בפיתוח משלים של חומרי למידה? עד כמה ההצמדות לחומרי למידה מפורטים פותרת את המורה מעין והבנה של רמת התפישות והעמדות בתוכנית הלימודים בתחום? עד כמה מעידה תופעת חומרי הלמידה על דרך ההוראה שכן חומרי למידה מובנים ומפורטים מעודדים הוראה מובנית מונחית מטרות ויעדים מראש והיא פחות פתוחה לתהליך של תוכנית לימודים, הקשרית ודיאלוגית? עד כמה מעידה מגמת הפיתוח המפורט בתחום התוכנית החדשה על המגמה להמיר פטרון אחד - גופים ותוכניות מהמגזר השלישי, בפטרון אחר - חומרי למידה מפורטים מטעם המטה? עד כמה מעידה תופעת חומרי הלמידה על האחריות שלוקח המורה על עצמו בתחום ועל כך שהוא פועל מתוקף של זהות יהודית אוטונומית ולא מתוקף שליטה והבנה חלקית של חומרי הלמידה? השאלה האחרונה מאפשרת לנו לעבור לסוגיה מרכזית נוספת שעלתה כאן והיא סוגיית פרופיל המורה המלמד ודרך הכשרתו.

3. סוגיית פרופיל המורה המלמד ודרך הכשרתו: ראשית יש לציין כי מדובר בסוגיה התופשת מקום מרכזי בשיח אודות חינוך יהודי. כך הדבר אף בדברי המרואיינים בקבוצה כאן שהעלו שאלות המתייחסות לדמות המורה הראוי לעסוק בתחום מבחינה אישית ומבחינה מקצועית, תהליך ההכשרה והיבטים הקשורים לשילוב וקליטה של המורה במערכת. חשוב לציין כי סוגיית המורים המלמדים מתחדדת כאן בהתייחס לאופנים השונים של יישום מסקנות דו"ח שנהר (1994), מתווה שגיא (2008) ועד למתווה החדש של איש-שלום (2010). מתוך כך שאלת המורה המלמד אינה מצטמצמת רק לפרופיל המורה במערכת העל יסודית במקצועות הנכללים על פי רוב בתחום לימודי היהדות ואינה מצטמצמת רק למורי חטיבת הביניים המלמדים מורשת-תרבות ישראל לה הוקצו שעות הוראה בכיתות ז-ט, אלא אף לבית הספר היסודי בכיתות ד-ו ואף לגני ילדים כפי שהדגישה מפמ"ר מחשבת ישראל.

יו"ר המזכירות הפדגוגית מתייחס בעקיפין להפקדת התחום בידי מחנכי הכיתות ותוהה: **"מי הם בדיוק המורים בכיתות ד' שיכולו ללמד על מתחים בהגותו של הרמב"ם? ... זה לא רציני"**. חבר צוות היגוי בלימודי יהדות במכללת לוינסקי הלמוד לאורך שנים ארוכות בהתחבטויות בשאלה בפורומים שונים במכללה ומחוצה לה, מציין כי פרופיל מורה בחינוך יהודי מכיל רכיבים לזהות מקצועית של מורה-מחנך באשר הוא: הרכיב הערכי, הרכיב הפדגוגי ורכיב מומחיות תחום התוכן. בהקשר זה הוא שב ומדגיש: **"אסור לשכוח את הדיסציפלינה כשדנים בשאלה מי ילמד"** יחד עם זאת הוא מציב את **"מזיגתם של שלוש התחומים לפרופיל אחד"**. בפועל ניתן לראות ביטויים המפרקים את תחומי המומחיות. הפירוק לא מבטל את הצורך בידע ובכישורי תווך פדגוגי אבל בהחלט מציב מודל של עיקר ונוסף. כך למשל הבלטת החינוך לערכים המצוי בדבריהם של אנשי מנהל חברה ונוער: **"חשוב שתוון התכנים יעשה על ידי סוכנים שאינם דתיים"**. בעבר כל המדריכות בתוכניות חוויה ישראלית ובפרויקט ארץ-מורשת היו דתיות. היום התמונה יותר מגוונת, אבל עדיין זה המסר חינוך יהודי-דתיים. ואני במודע חושב שהנראות של הסוכנים מאוד חשובה... שימי לב – לוקחים דתיים שילמדו זהות ויהדות ולא מחנכים. כך יוצרים משוואה שיהדות=דת. אבל יותר מזה יש כאן משוואה לגבי חינוך יהודי וציוני בתוכניות שעוסקות בערכים של אהבת הארץ הכרת הארץ.... כאן צריך לעשות נפשות למחנכים אחרים. הכשרת מורים מכל הקשת השומר הצעיר עם בני עקיבא..."

גם ראש מטה תרבות ישראל טוענת **"בדומה לנו שמשוגעים לעניין ופועלים ומגויסים כמעט באופן התנדבותי, כך מורים שיפנו להוראת התחום"** ניתן לומר כי מוטיבציה והירתמות לתחום מחליפה את הפנייה ל"מבין עניין בתחום הפרקטיקות הדתיות". יש כאן עמדה הנסמכת על מסקנות דו"ח שנהר. הועדה מרמזת בדבריה לפרופיל הדתי של המורה, אבל בתוך כך מנסחת קריאה לשיח עמוק ולחשיבה ביקורתית. בדיון על מורי החינוך היהודי במערכת הממלכתית הכללית נאמר בשנהר: "... צריך לעודד את הציבור החילוני לגוון לבטא את ערכיו, לפתח את תרבותו, לבקר את הישגיו ולהיפגש עם הדור הצעיר שלו." (שם, עמ' 9)

עמדה דומה ביחס לדגש הערכי ולפנייה המודעת והעקרונית לקשת רחבה של מורים מבחינת מומחיות תחום התוכן ומבחינת הזהות האמונית-דתית עולה בקרב ראש תוכנית "תרבות ישראל" לתואר שני במכללת אחוה: **"התוכנית בנויה על ציר של ערכים למשל הדגשת השונות והמורכבות כערך מציבה את התפישה שמחלקות ודיון הם מתודה לשיח אנושי וזה גם אמצעי לחנך אנשים גם לאור ערכים וגם מתוך התבוננות ביקורתית וחולקת עליהם. מתוך כך חשוב לנו שמורים יוכשרו להורות בתחום החינוך היהודי מכל הקשת המקצועית בביס' יש לנו מורים ממדעים ומאנגלית וגם מכל הקשת האמונית. מכיוון שהמורה מגיע מתחומי תוכן שונים יש כאן תהליך שמשפיע על המוכנות שלו לעשות השקעות עצומות כדי להתמודד עם התחום בבית ספרו. יש כאן התמודדות אמיתית בשפה חדשה, בדרך חדשה כולל למורות דתיות. חשוב לנו שגם המרצים המלמדים בתוכנית ייצגו את הגוונים השונים בקשת האמונית החל ממרצים מבר-אילו ועד למרצים מת"א שקיבלו מענק מקרן פוזן.**

מפמ"ר מחשבת ישראל מתייחסת אף היא לסוגיית ממומחיות הידע של מחנכים, אבל כורכת את עומק הידע גם במוטיבציות ההוראה ובזיקה הרגשית החיובית כלפי הנלמד: **"ביסודי מלמדים מחנכים ולא מורים מקצועיים. אני לא פוסלת שמחנכים ילמדו ויהיו שם אבל עדיין יש קושי עצום בעומק... צריך עומק ידיעה וגם התלהבות ואהבה ולפעמים מחנכים מלמדים יהדות בעל כורחם אז הם מביאים את ההתנגדות ליהדות בדרך ההוראה... צריך ליצור תוכנית להכשרת מורים' בראש אחר"**

עמדה אחרת המסיטה את עיקר מאפייני פרופיל המורה ממומחיות תוכן ומחינוך ערכי לעבר תחום התווך הפדגוגי ולאופן בו מתרחש תווך הידע עולה בדבריה של מנהלת מחוז מרכז. היא סבורה כי אין כל פסול בכך שבביס' יסודי יעסקו המחנכים בחינוך יהודי, שכן העיקר הוא בתווך הפדגוגי **"ביסודי המורה לא צריך להיות בעל מומחיות אקדמית בתחום... החשיבות היא להתאים את הנלמד לגיל הילדים. החשיבות היא לסיפור ולהתאמתו לילד"** אך כאמור יש כאן עניין של עיקר ונוסף ולכן היא מוסיפה: **"מורים צריכים גם להעמיק בידע בתחום וגם ללמוד אסטרטגיות הוראה. אם מורים מתלהבים גם לומדים יתלהבו"**

מנהלת מחוז תל-אביב מציגה גישה רחבה ומערכתית. היא רואה חינוך יהודי כתחום חובק כל בתרבות הבית-ספרית ולכן מבחינתה כל איש-חינוך במערכת עוסק בתחום בין בקוריקולום הגלוי בין בסמוי. היא משרטטת את דמות הבוגר הרצוי ומתוך כך את פרופיל המורה כשני חלקים של אותה תמונה: **"בעל תודעה יהודית – ציונית שיכול להסביר לעצמו מדוע הוא חי כאן בארץ ישראל, שמרגיש מחויבות לארץ, גם אם יחליט לצאת לכמה שנים לחו"ל, שיחיה לפי ערכים יהודים-הומניסטיים ויידע להצביע על חשיבות ערכים יהודיים של קהילתיות ותרומה לקהילה ושיכיר את**

הטקסטים היהודים המכונים- אפשר לקרוא וללמוד טקסטים כמו "על חטא" מבלי להתפלל- שידע על מה מכים על חטא והאם הוא מזדהה מסכים או מתנגד. השאלה היא האם יש במערכת מורים מחנכים מסוג זה, בוגרים מסוג זה?- עדיין לא, או לא מספיק." היא מציבה את מנהלי בתי הספר כראשי-חץ של חינוך יהודי. האחריות שהיא מעבירה למנהלים כמנהלים-מחנכים בתחום היהודי-ציוני ותביעתה לאחריות בתחום מצוות ביס', הנשענת על מסקנות דו"ח שנהר המבקשת "להחזיר את האחריות לחינוך לחברה ולקהילה שמקרבן באים התלמידים", כרוכה בשאלת פרופיל המורה המתווך תוכניות לימודים ובשאלת תהליך ההכשרה.

בהתייחס לתהליך ההכשרה מופיע בשיח המרואיינים הבחנה בין שלושה סוגי למידה והעמקה, שלכל אחד מהם דגשי תוכן, מסגרות שונות על פי רוב ולכל אחד מהם אוכלוסיית יעד מסוימת: הכשרה, הסבה, העשרה. חברי הקבוצה כאן בהתאם לרוח הדברים שעלו עד כה נבחנו גם בהיבט זה בחשיבות ובאפקטיביות שהם מייחסים לכל אחד מהם.

הכשרה מתייחסת ללימודים אקדמיים הן בתחום הדיסציפלינה והן בתחום הבינתחומי של "תרבות ישראל". הלמידה כהכשרת יסוד מכוונת בעיקר לסטודנטים פרחי הוראה (pre-service).

הסבה: הכשרה מסוג הסבה פונה למורים מלמדים (in-service). דוגמה לכך היא הסבת מורים של מכון הרטמן לקראת תואר שני וכך אף מכללת אחווה אבל לא בדגש על הסבה מתחום אחד לאחר אלא על תוספת.

העשרה: הכשרה מסוג העשרה היא סוג הלמידה בעל הנפח הגדול ביותר מבחינת כמות המשתתפים, אך ביחס הפוך לנפח הוא המצומצם ביותר מבחינת היקף השעות המוקדש לתחום. מנהלת מחוז מרכז מציינת כי היא משקיעה משאבים לטובת השתלמויות מורים בתחום לפי נושאים מארגנים הנקבעים על ידי הרפרנטית המחוזית לתחום מורשת תרבות ישראל וצוותה. ראש תוכנית תרבות ישראל במשרד החינוך מודעת לקשיים בהכשרת מורים ומציינת את ההחלטות שהתקבלו בתחום בעקבות מתווה איש-שלום וההחלטה על מקצוע ליבה חדש. על פי ההחלטה יוקצו משאבים לתשלום שכ"ל למורים שישתלמו ויעשירו את הידע והמיומנויות שלהם בתחום. בשלב הראיון כבר אושרו פניות של גופים אקדמיים כתגובה ל קול קורא לעשרה ארגונים ומכללות להגשת תוכניות הכשרה למורים בתרבות ישראל בת 180 ש'.

העמדות כלפי אופני ההכשרה שונות. אחד היתרונות של למידה במסגרת של העשרה, המכוון להוראת מורשת תרבות-ישראל, עליו מצביעים חלק מהמרואיינים, הוא הפנייה לסגל ביס'- לא לסוכנים מן החוץ ולא לקליטת מורים חדשים. מורים המעשירים את הידע שלהם, חוזרים להיקף משרתם הקבוע ולסביבתם החינוכית. שנית יש והעשרה מסוג זה פותחת בפניהם אפשרויות נוספות.. ושלישית העשרה היא 'תהליך רגוע' למערכת מבחינת קליטת מורים והשתלבותם והיא זוכה לתמיכה מנומקת של מנהלות המחוזות כאן, של מנהלת מטה 'תרבות ישראל' ושל אנשי מנהל חברה ונוער. מלבד הנימוקים שצוינו המתייחסים למשרתו של המורה ולקלטתו במערכת, עלו ביטויים התומכים בהכשרה בדרך של העשרה (שאינם לדעתם 'פלסתר'- בדומה לעמדה אחרת שעלתה כאן), גם משום שהיא מאפשרת לכלל המורים להשתתף ולא רק לקבוצה קטנה ומובחנת, בין שלשמה בין שלא לשמה, ובכך להשפיע על התרבות הבית-ספרית. גם במכללת אחווה רואים ברכה בשילובו של

המורה בסביבת עבודתו הקודמת, אבל לא כפועל יוצא מהעשרה אלא כפועל יוצא מתהליך למידה עמוק. שילובו גם לאחר שנתיים של הכשרה וקבלת התואר השני היא אחד מיעדי התוכנית

במסגרת סוגיית פרופיל המורה המלמד ואופן הכשרתו עלתה התייחסות להיקפי משרה ואף לעצם קליטתו של המורה בבית-ספר. לצד תיאור עובדתי גרידא, עלו ביטויי קושי הן ביחס למורים המלמדים את מקצועות הדיסציפלינה והן ביחס למורים המלמדים במסגרת הקצאת שעות 'מורשת תרבות ישראל'. בהקשר זה עלתה עמדה ביקורתית מצד המפמ"רים לתנ"ך תושב"ע ומחשבת ישראל וכן של יו"ר המזכירות הפדגוגית על כך כי הדבר מכרסם בהיקפי משרתם של מורי הדיסציפלינה וכי נכנסים לאחת שיקולים זרים כגון מצבת המורים הקיימת וכן הצורך להתאים למורה מסוים את היקף משרתו ולא מידת התאמתו להוראה בתחום מבחינת עומק הידע ומבחינת זיקתו החיובית לתחום החינוך היהודי. ההתייחסות להיקף משרתו של המורה עוסקת כביכול בחיצוני, בצורה ולא במהות, אבל בשדה החינוך היא הופכת להיות חלק מהתמונה הרחבה של תפישת החינוך היהודי-ההלכה והמעשה.

לסיכום, סוגיית סוכני החינוך בתחום החינוך היהודי מכוונת אף היא לטווח של הגדרות בהתאם לתפישה של מהו חינוך יהודי, הטווח שראינו נע מ'כל מורי ביס' לעבר 'מורים מאוד מסוימים'. גם בסוגיה הנוכחית אין תמימות דעים ועולים עמדות שונות ואף מנוגדות לעיתים זו מזו. האם המלאכה היא על המחנכים? על מורי הדיסציפלינה בעלי מומחיות של ידע שיטתי ומקיף, על רכזי חינוך חברתי המבקשים להדגיש ערכים וחוויה בלימוד? על כלל הצוות בביס? על סוכנים חיצוניים? האם חשוב שהמורים יהיו דתיים במובן של הזדהות ושליטה בפרקטיקות דתיות? האם חילוניים? מומחי ידע? מומחי תוך פדגוגי? האם פרחי הוראה שהוכשרו להוראה על פי המתווה של תרבות ישראל? האם מורים בעלי ותק וניסיון? כל הגדרה מונעת כמובן מכוחן של תפישות ועמדות בתחום ומתהליך של זיהוי ומיפוי צרכים וברמת המעשה היא מונעת מכורח תנאים ואילוצים המכתיבים מי יעסוק בתחום. עלו כאן עמדות נחרצות לכאן או לכאן. דומה כי מתקופה גישה עקרונית ולא מתוך חוסר רצון לראות ולהבין מורכבות וריבוי פנים.

סוגיית האופק בחינוך יהודי

סדרת הראיונות עם כמה ממעצבי מדיניות החינוך אפשרה לבחון כמה היבטים של חינוך יהודי הנוכחים בשיח המתקיים על ידם. תמונת המצב מעלה נופים מעודדים ומוארים לצד נופים המהלכים במידה מסוימת רוח נכאה וקוראים לשינוי. התפקידים השונים שהם ממלאים מקנה חשיבות רבה למאפייני השיח שלהם בתחום מתוך האינטראקציה המגוונת והרב-כיוונית שהם מקיימים עם באי-ביתה של מערכת החינוך. השיח מאפשר ללמוד על התפישות לגבי חינוך יהודי יעדי, אופן התממשותו בתוכנית הלימודים הרחבה בתחום מבחינת המצוי והרצוי ובכלל זה סוגיית המורים המלמדים ואופי הכשרתם. השיח מאכלס גם אתגרים וגם צרכים שונים שהוצפו כאן בהתייחס לסוגיות השונות שנידונו. חלק מהקשיים והבעיות משותף לטריטוריות השונות בה פועלים

המוראיינים, חלק מהם מופיע ברצף אנכי. חלק ייחודי לגיל ולתחום הדעת ומופיע ברצף אופקי. אלו ואלו חוברים לתמונה השלמה ומשרטטים תמונה.

לאן מועדות הפנים בתחום זה? מהו קו האופק העולה מהדברים כאן? אציין כמה כיווני התפתחות חלקם עולים מדברי המוראיינים עצמם, כפי שניתן ללמוד בהצגת הסוגיות שעלו מדבריהם, חלקם הוא תובנה כפועל יוצא מניתוח פרשני של השיח שהתקיים עם מעצבי המדיניות השונים.

זיכור המדיניות בתחום: ממאבק לעבר שילוב ידיים ברמת מטה

למעצבי המדיניות תפישות רחבות של חינוך יהודי-ציוני והבנות לגבי המדיניות הראויה איש איש בתחומו. בדומה לתסמונת 'בדידותו של המורה במערכת' כך אף פעולתם של מי שאמורים להיות קברניטי המערכת. כולם אוחזים אמנם בגישת 'יהדות כתרבות', בתפישה שיש לחנך ליהדות פלורליסטית רבת-פנים ולצאת מתפישות מצמצמות ברוח התפישה הקונבנציונלית של חינוך יהודי עם בלעדיות אורתודוקסית, ברם כלל התפישות לא מתוזמרות למדיניות ברורה אחת. מעבר לריבוי דעות ושונות לגיטימית יש והקולות משמיעים יחד ניגון צורם. מדובר כאן על תפישות ביחס לחינוך יהודי ומשום כך חשיבות רבה לדרך למדיניות החינוכית. המתחים והתסכול הקיימים מחבלים ללא ספק בתחום הנאבק גם כך על מקומו ועל מיצובו בסדר היום החינוכי. מה נוכל ללמוד מקריאתו של יו"ר המזכירות הפדגוגית על צורך במדיניות שונה כלפי התחום ברמת מקבלי ההחלטות מעליו?

חסרה ראייה מערכתית כוללת בקרב מקבלי ההחלטות ברמה הגבוהה ביותר. קבוצת מעצבי המדיניות זקוקה למסגרות שיח המעצב מדיניות 'אינטרה' בין הטריטוריות ולא רק 'אינטר' בתוך טריטוריות. אין זה עניין ליוזמות של גוף זה או אחר. עלו ביטויים המעידים על צורך ב'אבא אחד' לכל התחום צריך לזמן שיחה גם על כך וגם על התפישות הרחבות ועל משמעותן הפרקטית וכן על מדיניות 'מילוי הדלי בטיפות מכל הכיוונים'- האמנם הדלי מתמלא מכלל הטיפות ובכלל זה הטיפה של תוכנית תרבות ישראל או שיש כאן מדיניות הבועטת בדלי כפי שעלה כאן ואם כך מה עושים? האמנם יש מקום לייתר את העיסוק בתחום דרך המקצוע החדש 'תרבות ישראל' ואולי יש לו בהחלט מקום כאינטגרטור-כמתכלל של החינוך היהודי ויש לבחון שוב את יעדיו ונושאו כך שיחזק ויוסיף על הנלמד במקצועות הלימוד ולא יחזור או יתחרה בהם? שאלות אלו ואחרות עולות מהתמונה כאן. האופק בחינוך יהודי הוא ראשית ביצירת שיח בתחום ועולה כאן צורך ברור לעשות זאת בדרג המוביל. עד כאן לגבי הדרג המוביל ברמת המשרד ויש לומר כמה מילים לגבי הדרג המוביל ברמת השדה- מנהלי בתי הספר.

שותפים להובלה- מנהלים

ציבור נוסף שעלה בדבריהם של חלק מהמוראיינים כאן ושייך ללא ספק לדרג המוביל הוא קבוצת מנהלי בתי הספר. מקומו של ציבור זה מודגש גם נוכח תמונת המצב העולה ברמת מטה ובעיקר מתוך תפישה רחבה של חינוך יהודי והבנת השפעתם הרבה של ציבור המנהלים על התרבות הבית-ספרית. בהתייחסות למעמדה של תוכנית הלימודים- במובנה הרחב- בחינוך יהודי, סומנו שלושה מעגלים: מעצבי מדיניות במשרד החינוך, השדה והציבור. אין ספק כ ראשי החץ בשדה הם המנהלים. יו"ר המזכירות הפדגוגית, ציין כי קיימות "אנרגיות טובות" בשדה והצביע על מספרם ההולך וגדל של מנהלי בתי ספר הלוקחים על עצמם את הובלת בית-ספרם כבית-ספר ניסויי בתחום החינוך היהודי-

ציוני. הכשרת לבבות בקרב מנהלים מכהנים היא ערוץ אחד של עשייה בתחום כשמודל מדגים לכך עשוי להיות המהלך שהובילה מנהלת מחוז תל-אביב בשיתוף עם המפקחת על החינוך העל יסודי ברשות. (שיתופי פעולה בין המשרד לרשות העירונית/יישובית מדגימים את העצמת החשיבות שמייחסים בעבודת החינוך של שני הגופים). מבחינת תהליך הלמידה מדובר כאן על מסגרת של העשרה המתקיימת לרוב בסדרת מפגשים חודשיים בדגם של יום עיון ברצף של שנת לימודים. דגם פעולה מוצלח שפעל בת"א עשה שימוש במתכונת הלמידה של תוכנית גוונים ששילבה גם סיור לימודי בקהילות יהודיות בחו"ל. חשיבותו של מפגש מנהלים מסוג זה הוא הרחבת השיח על מעגלי השייכות מעבר למעגל הלאומי של ישראל לעבר העם היהודי (יצירת תחושה של עמיות יהודית-Jewish peoplehood) השיח אודות משמעות השייכות לעם היהודי הוא לא אחר מאשר שיח אודות משמעות הזהות היהודית-ציונית והוא חלק מקו האופק של חינוך יהודי.

כיוון פעולה חשוב נוסף המכוון לציבור המנהלים הוא פעילות במסגרות הכשרה למנהלים כגון במכון להכשרת מנהלים "אבני ראשה", חשוב לבנות קורסי הכשרה שיהיו חלק מתוכנית ההכשרה של המנהלים שבמרכזם למידה ודיון בנקודת המפגש בין החזון המקצועי לבין חינוך יהודי. הגדרת החינוך היהודי ציוני מופיע כמטרת על ב"אני מאמין" של רוב בתי הספר הממלכתיים בציבור היהודי ויש לפרוט אותו מעבר לאמירה כללית ורחבה. דיון מסוג זה בולט בחסרונם בהכשרת מנהלים. זאת ועוד: חשוב לעודד שילובן של קורסים העוסקים בתפישות של חינוך יהודי מהלכה למעשה גם בתוכניות לקראת תארים מתקדמים, כגון הקורס המוצע למנהלים הלומדים לקראת תואר שני- למשל בתוכנית החוץ-תקציבית במנהל ומנהיגות חינוכית בבית"א לחינוך באונ' ת"א. ההצעה היא כאמור לעסוק בתודעת זהות אישית וקולקטיבית ובסוגיות השונות הכרוכות בכך בשיח הציבורי. ארחיב לגבי ההמלצה לעסוק בתודעה ולהקשרה למנהיגות וזהות בדברים הבאים.

פיצוח מושכל של "תודעה יהודית" בהוראה ובלמידה

אחד הצרכים בשרטוט האופק לחינוך יהודי הוא בזיכור השיח אודות "תודעה יהודית". כשבוחנים את שפת הועדות השונות מגלים שיח על תודעה יהודית שפירושה הוא בעיקר במימד הרגשי והיא מכוונת לביטויים של הזדהות ויצירת זיקה חיובית לתחום. כיצד יוצרים זאת? התשובה הניתנת היא באמצעות ידע וחוויה. בפסיכולוגיה ההתפתחותית והחברתית תודעת שייכות אתנית-קבוצתית היא תהליך התלוי בנרטיב האישי ובצמתים המזמנים שאלה בנוגע למשמעות השייכות. תודעה היא מצב הנע מרפלקטיביות חלקית לרפלקטיביות עמוקה והיא הרובד העמוק של זהות. תודעה אינה בבחינת הזדהות רגשית בלבד, אלא היא תודעה מושכלת ואקטיבית. בחינוך בכלל ולא רק בהתייחס לחינוך יהודי, קיים מבנה לימודים המכוון למידור ולמובחנות כשהנחת היסוד הרעועה היא, שאת האינטגרציה יערכו התלמידים בהדרגה. אחת הביקורות על הלמידה המסורתית בדגם זה היא שתהליך החיבור לא מתקיים דיו ולא כראוי גם בקרב בוגרי המערכת. השיח אודות למידה אותנטית ובינתחומית שהודגש בוועדת שנהר כיוון לבעיה מסוג זה בחינוך יהודי. לא רק חסכי ידע, אלא בעיקר הבניית ידע רב המתווך במוקדים שונים של הלמידה לתוך הסכמה המארגנת של חינוך יהודי. למרות השיח ארוך השנים על הצורך לעסוק בתודעה ולא רק בידע, עדיין עוסקים בנושאי לימוד ובפעילויות חוויתיות ולא בוחנים כיצד מבנים הלומדים את המידע הכללי והופכים אותו לידע אישי בעל משמעות לשאלה: מה זה בעצם להיות יהודי? מה זה להיות חלק מעם יהודי?

עולה צורך לשוחח על האופן בו מתחברים כל תחומי הידע וכל הביטויים שנעשים בחינוך יהודי לזהות אחת רפלקטיבית וזאת נוכח חוסר יכולתם של תלמידים וגרוע מכך של מורים לשוחח באופן רפלקטיבי על משמעות היותם יהודים.

למחשבה: בשיח העדכני היום על חינוך משמעותי מובלטים תהליכים של הבניית ידע של בכלל וחינוך למנהיגות בפרט נהוג להבחין בין מודל ההכשרה לבין מודל הזהות הרלוונטיים ביותר לסוגיית האופק בחינוך יהודי. ניסן (1997), מציע את מודל הזהות כמודל המחליף את מודל "ההכשרה" הרווח במסגרות חינוכיות המבקשות לטפח מנהיגות. במרבית התוכניות לפיתוח מנהיגות חינוכית מקובל להשתמש בדגם ההכשרה המספק כלים הדרכתיים ומנהיגותיים כלליים. לטענתו, תוכניות להכשרת מנהיגי חינוך צריכות לעסוק בגיבוש ערכים ומטרות. לפי ניסן, רק במנהיג מתוחכם ביחס למטרותיו אפשר לבטוח שיתמודד באחריות ובאפקטיביות גם במצבים של צורך בשינוי לאור המצב המשתנה חליפות בחברה פוסט מודרנית כשלנו. כמו כן, המודעות של המנהיג למטרותיו, אותה גיבש בתהליך פיתוח המנהיגות שניסן מציע, תעזור לו להפריד בהמשך בין מטרותיו שלו לאלה של המוסד בו הוא עובד ולראות נכוחה את נקודות ההשקפה והסתירה ביניהן. בתוכנית לפיתוח מנהיגות שעוסקת בגיבוש מטרות אין כוונה לעצב את מטרותיהם של משתתפיה אלא לאפשר להם גיבוש מעמיק, מושכל וביקורתי של מטרותיהם ושל זהותם החינוכית. כמו כן, טוען ניסן (שם) כי לא ניתן להפריד בין אמצעים למטרות, כפי שמציע דגם ההכשרה נגדו הוא יוצא, משום שהדברים כרוכים זה בזה ומשפיעים הדדית האחד על השני. לפיכך הוא מציע תהליך פיתוח מנהיגות הכולל חקירה מעמיקה של מטרות וערכים ובדיקה של הדרכים להשגתם. רובד נוסף בשיטתו של ניסן בנוגע לפיתוח מנהיגות חינוכית הוא הטענה כי בתחום החינוך קיים קשר הדוק בין זהותו האישית של אדם לזהותו המקצועית. לכן תוכניות לפיתוח מנהיגות חינוכית צריכות להציע אפשרות לפיתוח זהות חינוכית הכוללת חזון המשלב את הממד האישי והמקצועי ואת ההכרה בחברה בה המנהיגים פועלים. בעוד מודל ההכשרה מניח את קיומם של גופי ידע ומיומנויות שיש להקנות למתקשר כדי להפכו למנהיג, מודל הזהות בתחום החינוך מציב את הצורך לבחון את תהליך התגבשותה של תודעת זהות אוטונומית. בהקבלה לתחום החינוך היהודי בעוד המודל הישן הניח כי תווך מעניין וחוויתי של גופי ידע מסוימים הוא המהות של חינוך יהודי ובכוחו להקנות ללומדים תודעה יהודית הרי יש לבחון תפישות שונות ואחרות הבוחנות גם את הצורך לעסוק בתודעת זהות רפלקטיבית (חמו, 2008, 2009)

מיצוב תודעתי של החינוך היהודי

ולסיום, חשוב לציין את ההצבעה על הצורך ועל ההמלצה להמשיך ולפעול למיצוב החינוך היהודי כתחום עדכני, מרתק, נושם ולא אנכרוניסטי. יעדי החינוך היהודי מבחינת דמות הבוגר של המערכת צריכה להבליט את הביטויים הקיימים כבר היום בשיח, אבל לא בעוצמה המתבקשת. הביטוי "חלון הזדמנויות" חזר בדבריהם של רוב המרואיינים. "חלון" על שום השינוי התודעתי המסתמן ביחס ליהדות ולחינוך יהודי. חלון נפתח אף ביחס לנכונות של יותר ויותר פרטים לראות בזהות היהודית חלק בלתי נפרד ולעיתים מרכזי באשכול הזהויות של באי ביתה של מערכת החינוך הממלכתית בציבור היהודי בישראל בפרט ושל ציבורים יהודים בחברה הישראלית. "הזדמנויות" מנקודת מבט חינוכית מתייחסת למוטיבציות ולמשאבים לעיסוק בחינוך יהודי. לצד תמימות דעים

ביחס להימצאות בנקודת זמן שבה נפתח חלון הזדמנויות , מצביעים משתתפי הקבוצה הנבחרת כאן על כך כי מדובר בתהליך הדרגתי ששותפים לו גורמי השפעה רבים ביניהם פעילות מטה שנהר ומגוון הארגונים הפועלים במגזר השלישי. מפמ"רים שהתדפקו על דלתות ממשיכים לעשות כך אבל מרגישים שאף אם הדלת טרם נפתחה לרווחה, חלון נפתח להם ברצון. חלון ההזדמנויות הוא גם הודות לשפע בחומרי למידה ופעילויות למידה חווייתיות המקלות על המורים המעוניינים לעסוק בתחום. השאלה האם קיימת צריכה נבונה היא כבר שאלה אחרת שנידונה קודם ואופק החינוך היהודי צריך לכלול תמיכה גם בתחום זה, אם כי תפישה רחבה ומערכתית של התחום ושל מיצובו כתחום חובק ולא נישתי, אמורים לסייע בצריכה נבונה המבוססת על ראייה מערכתית ולא על גישה לקטנית אקראית ברוח 'מן היקב ומן הגורן'.

יתרה מזאת: חשוב למצב את הפוטנציאל הקיים בחינוך יהודי לא רק מבחינת העומק והחווייה, אלא גם מבחינת העיסוק בזהות ובתודעת זהות. מדובר בשאלות הוותיקות גורל מבחינה יהודית וציונית: כמה מבוגריה של מערכת החינוך הממלכתית יודעים להסביר בשפה קולחת ועניינית מהי משמעות היותם ישראלים? יהודים? שאלת המשמעות היא לבדה עשויה להתוות דרך שיש בה עומק ואחיזה לתווית המזהה ולהניפה מהרובד השטחי של תווית מזהה לעבר רבדים עמוקים של השקפת עולם, רוחניות, צדקת דרך, הכרה בנכסים תרבותיים ותשוקת שייכות והזדהות. מתווה איש שלום החדש מייחד לכך פרק בתוכנית הלימודים לכיתות ז' אך האם די בכך? התשובה המתחדדת כאן היא: לא! אין מדובר בפרק אחד בנושא אחד- עיסוק בזהות ובמשמעותה הוא ציר מרכזי שיש לדון בו באופן ספירלי בכל שנה ושנה. ובהקשר זה כאמור יש לחשוף את הכוח שיש לעיסוק מסוג זה במיצוב החינוך היהודי במרכז ובראש סדר עדיפויות.

למדנו כאן כי כלל המרואיינים מייחסים לחינוך יהודי-ציוני- אזרחי חשיבות ראשונה במעלה. הן משום עיסוקם ומומחיותם והן מתוך חשיבה על דמות הבוגר העתידי בפרט ומתוך חשיבה על החיים בישראל ועל המשך קיומו של העם היהודי בכלל. חלק מהמרואיינים בחר לפעול בתפקידו הנוכחי מתוך תחושת שליחות והבנה שיש כאן אתגר קיומי. כלל המרואיינים רואה בחיוב את היוזמה של קרן אביחי לשרטט תמונת מצב עדכנית של החינוך היהודי-ציוני ועלו ביטויים המשקפים תקווה שערץ זה יסייע להשמעת הקשיים שהם חווים ומוצאים בתחום. בקרב רוב הקבוצה שרואיינה מקנן תסכול שהדרך הנכונה במערכת החינוך טרם נבחרה בתחום החינוך לזהות יהודית-ציונית, הגם שהשיח שהתפתח בכלל הראיונות התמקד בחינוך יהודי. "חלון הזדמנויות" היה ביטוי שנעשה בו שימוש שגור בפי המרואיינים כאן, אך התמונה הכוללת מבקשת קצת יותר:

פתח לנו שער.

מקורות:

- אדר, צ' (תשכ"ט). התרבות היהודית כתרבות מחנכת. בתוך: י' יונאי (עורך). *תכנים יהודיים בחינוך הממלכתי- סדרת תעודות* (עמ' 127-132). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אדר, צ' (תש"ל). *החינוך היהודי במדינת ישראל ובארצות הברית*. תל-אביב (עמ' 158-35) אזולאי, נ' (2010). "עברים אנו ואת ליבנו נעבוד": תנועת ההתחדשות היהודית במרחב החילוני בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן. אלבוים-דרור, ר', (1986). *החינוך העברי בארץ ישראל*, כרך א'. ירושלים: מכון יד-בן-צבי.
- אלמוג, ע', (1996). דת חילונית בישראל. *מגמות*, לז:3. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. (עמ' 339-314).
- בזגלו, מ', (2003). המסורתי. בתוך: נחתומי, א', (עורך). *רב תרבותיות במבחן הישראליות*. ירושלים: מאגנס.
- בן בסט, נ', (תשמ"ג). *עיצוב הזהות היהודית בבית-הספר הכללי במדינת ישראל*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב: אוניברסיטת בר-אילן.
- בן-פרץ, מ', (2002). חינוך לזהות יהודית: ניתוח הפעילויות החינוכיות במסגרת פרויקט 'פלורליזם ביהדות'. *הגות בחינוך היהודי*, 4-3. ירושלים: מכללת ליפשיץ. (עמ' 248-235).
- בר, ק', ויער, א', (2003). ציפיות הורים לגבי תכני הלימוד במסגרת בית-הספר. בתוך: *יהדות כתרבות - עשור לוועדת שנהר*. ירושלים: קרן פוזנר. (עמ' 93-37).
- דול, ו' א' (1999). *השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תוכנית הלימודים*. תל-אביב: ספריית פועלים.
- דרור, י', (1999). מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות. בתוך: פלד, א', (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (עמ' 60-39).
- (2003). מ"שלילת הגלות" ל"טפוח התודעה היהודית". *פנים*, 24. (עמ' 69-59).
- (2004). מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל: מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת". בתוך: בן-עמוס, א', ובר-טל, ד', (עורכים). *פטריוטיזם - אוהבים אותך מולדת*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (עמ' 173-137).
- הורוביץ, ת', (תשנ"ט). סיפורו של בית הספר פרנקל, ראשיתה של התנועה החינוכית תל"י. *דור לדור*, ט"ו. ירושלים.
- הייטנר, מ', (2010). <http://www.berl.co.il/archives/1237>.
- זיסנווין, ד', (2003). מדיניות החינוך היהודי בישראל מימי היישוב ועד ימינו. בתוך: דרור, י', נבו, ד', ושפירא, ר', (עורכים). *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים*. תל-אביב: רמות. (עמ' 161-151).

חמו, נ' (2008). תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא זהות יהודית חילונית.. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

----- (2009), משיח זהויות לעמיות יהודית, בתוך: שמעוני ג', צבר בן-יהושע נ', חמו נ' (עורכות), (2009), עמיות יהודית- מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה. תל-אביב: בית התפוצות

חמו, נ., צבר בן-יהושע, ג., (2009) יש כאן חצי הכוס המלאה- על "יהדותה" המודעת למחצה של תוכנית הלימודים בחינוך הממלכתי החילוני. בתוך: קשתי י. (עורך) (2009). הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך-אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי. תל-אביב: הוצאת רמות
טיילר, ר' ו' (1990). עקרונות יסוד לתכנון הלימודים וההוראה (ע' טמיר, מתרגם ועורך), (עמ' 20-1; 30-46). ירושלים: משרד החינוך והתרבות

לוי, ש', לוינסון, ח', וכ"ץ, א' (1995). אמונות, שמירת מצוות ויחסים חברתיים בקרב יהודים בישראל. ירושלים: מכון גוטמן.

----- (2002). יהודים ישראלים - אמונות, שמירת מסורת וערכים של יהודים בישראל 2000. ירושלים: מרכז גוטמן, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לם, צ' (1988). הבסיסים האידיאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי. החינוך המשותף, מב: 130. (עמ' 56-74).

מורן, ד' (1983). מ' אביגל - איש חינוך ותקופתו, עבודה לקבלת תואר מוסמך, תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.

ניסן, מרדכי. (1997). זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך. ירושלים: מכון מנדל עמ' 7-43

צבן, י' (1999). יהודי חילוני לא מבוש. בתוך: צוקר, ד' (עורך). אנו היהודים החילונים. תל-אביב: ידיעות אחרונות. (עמ' 111-131).

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל-אביב: מסדה.

צבר בן-יהושע, נ', ודרגיש, ר' (2001). מחקר סיפר. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. אור יהודה: דביר. (עמ' 167-194).

צמרת, צ' (1999). ניסיון שנכשל: זלמן ארן והתודעה היהודית. בתוך: ערכים וחינוך לערכים סוגיות בהשתלמויות מורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, האוניברסיטה העברית. (עמ' 345-356).

צמרת, צ' (1999). להפוך את תל"י (תגבור לימודי יהדות) לפרויקט לאומי של של"י (שילוב לימודי יהדות). בתוך: י' הקלמן (עורך), לזבולון, עיון ומעש, אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר ז"ל (עמ' 259-264). ירושלים: משרד החינוך.

----- (1999). זלמן ארן והתודעה היהודית. בתוך: ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמויות מורים (עמ' 345-357). ירושלים: משרד החינוך.

רש, נ', ובן-אבות, א', (תשנ"ו, תשנ"ז, תש"ס). מחקר הערכה על העמקת החינוך היהודי במגזר הממלכתי בעקבות ועדת שנהר. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.

שביד, א', (1974). היהודי הבודד והיהדות. תל-אביב: עם עובד.

----- (2000). חינוך הומניסטי-יהודי בישראל תכנים ודרכים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

שגיא, א', (1999). על מתחים בין דתיים ובין חילוניים- בין שיח זכויות לשיח זהות. בתוך: אילן, ח', (עורך). עין טובה - דו-שיח ופולמוס בתרבות ישראל. ישראל: הקיבוץ המאוחד. (עמ' 408-430).

--- (2006). המסע היהודי-ישראלי: שאלות של תרבות ושל זהות. ירושלים: מכון שלום הרטמן.

שואב יוסף, "מבנה הדיסציפלינות משמעויותיו וחשיבותו", בתוך: נוסבאום יוסף (עורך), גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות בהוראת המדעים (מספרות החינוך קובץ ט'), בית הספר לחנוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"ה, עמ' 15.

שיקלי, א', (2004). חינוך תל"י (תגבור לימודי יהדות): התפתחותו ומימושו של רעיון חינוכי בתנאי מציאות משתנה. עבודה לקבלת תואר שלישי. ירושלים.

שלסקי, ש', ואריאלי, מ', (2001). מהגישה הפרשנית לגישות הפוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך.

בתוך: צבר בן-יהושע, נ', (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכות. אור יהודה: דביר. (עמ' 31-76).

שנהר, ע', (1994). עם ועולם, תרבות יהודית בעולם משתנה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות-הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי..

שלג, י' (2010). מעברי ישן ליהודי חדש – רנסנס היהדות בחברה הישראלית. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שנר, מ', (1996). חינוך יהודי בישראל בעידן פוסט-רבני. טורא ד', חיפה: מכללת אורנים. (עמ' 32-47)

שפירא, א', (2003). יהודים חדשים יהודים ישנים. תל-אביב: עם עובד.

----- (2006). התנ"ך והזהות הישראלית. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

תוכנית "תרבות ישראל" (2010). ירושלים: משרד החינוך.

cms.education.gov.il/educationcms/units/.../hamatvehataavst