

גן-החמ"ד במערבולת של זהויות

תקציר

הציונות הדתית (להלן: הצה"ד) לכודה בתוך "סינדרום אידאולוגי", המקשה עליה לנתב את דרכה בין שני עולמות מנוגדים: מצד אחד, עולם ה'קודש', ומצד שני, עולם ה'חול'.

הניגודים בין האידאולוגיות השונות של כל אחד מהעולמות – יוצרים זרמים חדשים של קהילתיות בתוך הצה"ד, הנעים על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליות דתית. מתקופת הקשר שבין חינוך וחברה – מערכת-החינוך של הצה"ד, מערכת-החמ"ד, נאלצת להתמודד עם קונפליקטים רבים, שנובעים מהתשתית האידאולוגית רבת-הזהויות של הצה"ד. מטרת המחקר היא לבחון כיצד גן-הילדים של החמ"ד מצליח לתפקד במציאות מרובת-זהויות קהילתית?

ממצאי המחקר האתנוגרפי מלמדים, כי, מצד אחד, כוונת הגננות דגמים פדגוגיים-דתיים דיפרנציאליים, המותאמים לעוגנים הדתיים של קהילת-הגן – פעולה אשר מענה היווצרות קונפליקטים. המגוון הגדול של כינון דגמים התאפשר בשל המבנה הייחודי, אשר בו מתנהל גן-הילדים, המעניק בידי הגננות אוטונומיה פרופסיונלית מלאה בתחום הדתי, אולם, מצד שני, מתפקדות הגננות בבדידות פרופסיונלית והיעדר תמיכה מצד המערכת.

שילוב זה בין אוטונומיה לבדידות – הוביל את הגננות להפעיל "אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת-קהילה", הנותנת מענה לוקלי לקהילת-הגן. בשל כך, התרחבו גבולותיו הדתיים של גן-החמ"ד – מציאות, אשר אפשרה את קיומן של קהילות חוץ לצה"ד, ובמקביל גם נתינת מענה ישיר למגוון הזרמים והמרקמים הקהילתיים של הצה"ד, ובכך לשמירתם תחת חסותה של מערכת-חינוך אחת.

מילות מפתח: ציונות דתית; חינוך ממלכתי-דתי; חינוך לאומי; זהות; קהילה; אוטונומיה פדגוגית; גן-ילדים.

רקע תאורטי***הציונות הדתית בעידן הפוסט-מודרני**

הציונות הדתית (להלן: הצה"ד) לכודה בתוך "סינדרום אידאולוגי" (ליברמן, 2004), המקשה עליה לנתב את דרכה בין שני עולמות מנוגדים (בן-רפאל, 2000; שגיא ושוורץ, 2003; שכטר, ריץ' ורובין, 2006):

מצד אחד, עולם ה'קודש': עולם קבוע, ציווי, אובייקטיבי, בעל תכנים אידאיים מחייבים, הממלאים את מכלול חייו של האדם (גרוס, 2002; לוז, 2007; פריינטה ואור, 2006; רוזנברג, 2004; שוורץ, 1996), ומצד שני, עולם ה'חול', המאמין בעמדות רלטיביסטיות בתוך עולם דינמי ומשתנה בעל ערכים אוניברסליים וליברליים, סובייקטיבי ובלתי-יציב (גור-זאב, 1997; זיוון, 2003).

דואליות זו עשויה להביא לעיצוב השקפת עולם סגורה ודוגמטית (שגיא, 2003; שגיא ושוורץ, 2003), או – בדרך הפוכה – לעיצוב "מגוון ציוניות דתיות", כאשר ריבוי המוקדים הקיימים מבטל את ההגמוניה (כהן, 2004, עמ' 28). היעדר פתרון תאולוגי-חברתי ופוליטי להתמודדות עם הניגודים שבין שני העולמות – גורם לכך שהמתחים בין האידאולוגיות השונות ממשיכים ליצור כל הזמן זרמים חדשים של קהילתיות בתוך הצה"ד, הנעים על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליות דתית – תופעה, שאף התעצמה בעקבות השפעות פוסט-מודרניות.

בפועל, הצה"ד התקשתה להתמודד עם פתרון הגותי לדיאלקטיקה שבין הדת לפוסט-מודרניות (דומברובסקי, 2004), זאת בשל העובדה, שבדת מונותאיסטית אמורה המציאות הקיימת לשדר סדר ומשמעות. שינוי מפורש או מהפכני בערכים או באתוס הדתי בתוך עולם, שיש בו סדר ומשמעות – יכול להיתפס כקריאת-תיגר כלפי שמים (הד ושוורץ, 2011). בשל כך פיתחה הצה"ד "סינדרום אידאולוגי" (ליברמן, 2004), המתבטא בהתפצלות לקהילות זהות-שונות, המשקפות ומבטאות שונות דתית בכל מרחב החיים הדתיים (מוזס, 2009; שוורץ, 2012).

למרות הקשיים בסיווג הזרמים השונים של הצה"ד – נערכו בשנים האחרונות מספר מחקרים שמיפו אותם. המסגרת הקונספטואלית הנורמטיבית לסיווג הזרמים השונים – מתבססת על ההבדלים ביניהם בעמדות-יסוד תאולוגיות, בתפיסות פוליטיות ובמיקום על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליזם דתי. ואכן מסגרת זו סייעה להצביע על שלוש קבוצות מפתח (מוזס, 2009).

לדעת מוזס, קיים פער ברור ועקבי בין שלוש קבוצות אלה – פער, המלמד כי אלו אכן קבוצות-המפתח העיקריות:

בקצה אחד של הציר – ממוקם הזרם הימני, שהוא בעל תפיסות דתיות שמרניות – החרדי-לאומי (חרד"ל); בקצהו השמאלי ממוקם הזרם הליברלי, הכולל את האורתודוקסיה הדתית המודרנית, שדוגלת בתפיסות פלורליסטיות (כהן, 2003; ליברמן, 2004) וכוללת את הקיבוץ הדתי; ובתווך – ממוקם הזרם, המכונה "בורגנות דתית" או "דתיים קלסיים", המהווה את רוב מניינו של הצה"ד (מוזס, 2009).

* המאמר מבוסס על חלק מתוך עבודת הדיסרטציה, שנכתבה בבית-הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' ד' קורט. המחקר זכה בתמיכתו של מרכז לוקשטיין לחינוך יהודי בתפוצות, וכן בתמיכתו של המכון לחקר החינוך היהודי ולקידומו.

מערכת-החינוך של הציונות הדתית – החינוך הממלכתי-דתי

הסתירה בין ערכי הקודש לערכי החול היא מקור קונפליקטואלי, המפלה את החברה הציונית-דתית לזרמים שונים. קונפליקט זה משפיע גם על מערכת-החמ"ד, כולל גני-הילדים ומאלץ אותה להתמודד עם אתגרים מורכבים – בניסיונה לתת מענה למגוון האידאולוגיות של הזרמים השונים המרכיבים את הצה"ד (גרוס, 2004; טאוב, 2007; נאמן, 2008; שפירא ובארי, 2006; תאומים, 2008).

מערכת-החינוך הממלכתית של הצה"ד, החמ"ד – רואה כתפקידה לתת מענה על הצרכים של הקהילה, ולא על אלה של הפרטים הבודדים (בר-לב, 1986; שכטר ואחרים, 2006). תפיסה זו אופיינית לבתי-ספר אידאולוגיים (לם, 2002), שבהם העיקרון, המנחה את השיח החינוכי, הוא נתינת מענה לקהילה, כולל מענה על העימותים האידאולוגיים בין תתי-הקבוצות המרכיבים אותה.

מתוקף חוק החינוך הממלכתי, היה החמ"ד מחויב מראשיתו לקלוט למוסדותיו כל תלמיד, שהוריו מעוניינים בחינוך דתי, בתנאי שיקבל על עצמו מספר התנהגויות בתחום הדתי. בשל כך, נקלטו בחמ"ד תלמידים ממגוון רחב של משפחות ברמות דתיות שונות לרבות כאלה, המשתייכים למשפחות, אשר כלל אינן שומרות תורה ומצוות (דומברובסקי, 2004). החמ"ד, שחרת על דגלו את הערך של "קירוב רחוקים" וגישה בין כל חלקי העם בתחומי הדת, הלאום והחברה – אכן קלט לשורותיו כל תלמיד, שהוריו היו מעוניינים בחינוך דתי, ובשל כך הפך למערכת-חינוך הטרוגנית – הן מבחינה דתית והן מבחינה חברתית (דגן, 2006). אולם, הקרבה ההטרוגנית של מערכת-החמ"ד, שלומדים בה תלמידים מכל גוני הציבור של הצה"ד על כל זרמיה לצד אוכלוסייה מסורתית ועד חילונית בעלות צרכים פדגוגיים, דתיים ותרבותיים שונים – יצר מורכבות חינוכית וחברתית (שכטר ואחרים, 2006), המקשה על מערכת-החמ"ד לסלול קו אידאולוגי אחיד (דגן, 2006), ועל מערכת הפיקוח שלה להעביר מסרים אחידים, שיחייבו את ה"קולקטיב" של ההורים ושל המורים כאחד (דגן, שם). הרצון לשלב בין שמירה על הייחוד ובין הדגשת היחד – יצר דילמות, המלוות את החמ"ד מראשיתו (הדני, 2006). אולם, הורים רבים מהצה"ד, שלא קיבלו מענה חינוכי על תפיסת-עולמם – עזבו את מערכת-החמ"ד והקימו רשתות-חינוך פרטיות (אדלר, 2004; גרוס, 2011; שורץ, 2003), ובכך מוסדות החמ"ד הפסיקו להיות אבן שואבת מובנת מאליה לחלקים מהציבור הציוני-דתי (דומברובסקי, 2004).

כדי להתמודד עם הסוגיות הקונפליקטואליות, המפצלות את ציבור החמ"ד, והמקשות על תפקודו – נקט מנהל-החמ"ד בשתי יזמות במישור האידאולוגי:

היזמה הראשונה התרחשה בשנת 1988, אשר בה פרסם מנהל-החמ"ד את הקווים המנחים של מדיניותו (דגן, לאבל וגרינבוים, 2008).

היזמה השנייה התרחשה לאחרונה – פרסום ספר, הכולל מאמרים הדנים בזהותו של החמ"ד. המאמרים בספר בוחנים סוגיות בוערות בסדר-היום החינוכי של הצה"ד – מתוך מגמה להצביע על זהותו של החמ"ד. למרות שמו של הספר, "זהות" החמ"ד, המסמל ניסיון לקבוע "זהו" זהותו של החמ"ד – המאמרים שבו משקפים מציאות, אשר לפיה החמ"ד שרוי עדיין בסבך של זהויות. גם לאחר שני הניסיונות להבנות זהות ברורה כתובה למערכת-החינוך של הצה"ד – הרי כיום, לאחר עשרות שנים מאז הקמתה, אין לה עדיין זהות מוגדרת וברורה.

חשוב לציין, כי בשונה ממערכת-החינוך היסודי וממערכת-החינוך העל-יסודי שהתפלגו

לרשתות-חינוך פרטיות, ולמרות השונות האידאולוגית בין הקהילות השונות, המרכיבות את הצה"ד – קיימות עדויות מועטות על מאבקים חברתיים ועל זליגת ילדים לרשתות פרטיות במסגרת גני-הילדים של החמ"ד וכי הם נותרו תחת קורת-גג ממלכתית אחת – מנהל-החינוך הדתי (פריש, 2012; תאומים, 2008). מציאות זו מעלה שאלה, שעמה מנסה להתמודד מאמר זה: מהו סוד ההישרדות הקיומית של גני-הילדים בחמ"ד במציאות החברתית רבת-הזהויות המפלגת של הצה"ד?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר התנהל לפי הגישה האתנוגרפית, המתארת תרבות של סביבה או של מקום – באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות (Atkinson & Hammersley, 2000), המספקים אפשרות לטריאנגולציה לצורך תיקוף הממצאים (שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007; Guba & Lincoln, 2005). בנוסף נבחרה שיטת "חקר מקרה מרובה", המאפשרת לכל מקרה לספר את הסיפור הייחודי לו ובמקביל גם מסייעת להבין את המקרים האחרים באמצעות השוואת המקרים זה לזה (Stake, 2006; Yin, 2009). איסוף הנתונים במחקר הנוכחי בוצע בהתאם לגישה הנטורליסטית, אשר לפיה החוקר הוא צופה משתתף. הנתונים במחקר נאספו במשך שתי שנות לימוד, תשע"א ותשע"ב – תוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים, שעליהם ממונה הגנת, ואשר בשל ריבויים הצריך מערך מחקרי מורכב, הכולל מספר שיטות לניתוח נתונים, שמציעה הגישה האתנוגרפית.

אוכלוסיית המחקר

נבחרו חמישה גנים בדגימה בלתי-הסתברותית מסוג 'מדגם מכוון' (purposeful sample), הדוגם פרטים שישפקו מידע עשיר, שישרת את מטרות המחקר: שלושה גני חמ"ד, שכל אחד מהם מייצג את אחד משלושת הזרמים המרכזיים של הצה"ד, הנעים בין שמרנות לליברליות דתית: גן חרד"לי, גן ציוני-דתי קלסי וגן המשתיך לקיבוץ הדתי (מוזס, 2009). להרחבת ההבנה של הדרכים לכינון זהות דתית בגן-החמ"ד – נבדקו שני גני חמ"ד נוספים, שאותם מזינות קהילות לא-דתיות שאינן משתייכות לצה"ד, והמשתייכים ל"ספר אקולוגי-תרבותי" (edge culture) (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003): גן עם ילדים מקהילה מסורתית-חילונית וגן עם ילדים מקהילת יוצאי אתיופיה.

כלי-המחקר

תצפיות: נערכו תצפיות במסגרת הגן, והן כללו תצפיות על מרחבי למידה שונים: תצפית משתתפת על עבודתה החינוכית של הגנת בחלקו הראשון של יום-הלימודים במשך כשלוש שעות, שנקבעה בכל אחד מהגנים אחת לשישה שבועות: קבלת הילדים לגן, טקסים מקדימים לתפילה, תפילת-שחרית, מפגשי בוקר, סיפורי-תורה וטקסי-קודש (קבלת-שבת וטקסי חגים).

בכל ביקור נערכה גם תצפית על ארגון הסביבה החינוכית בשל הקשרים, הקיימים בין התרבות ובין ארגון סביבת הגן (דיאמנט, 2005; 2004, Handelman), וכן נערכו כחמש תצפיות בכל אחד מהגנים על אירועי תרבות, אשר להם היו שותפים ההורים, שכללו חגיגות וימי-הולדת. סך-הכול נערכו כ-75 תצפיות.

ראיונות: ראיונות עם גננות נערכו בסמיכות לכל אחת מהתצפיות בגן והתנהלו בשני מרחבי זמן שונים: האחד, ראיון טלפוני מְטָרִים, שנערך מספר ימים לפני התצפית, ראיונות לאחר תצפית, שכללו ראיון מְזָמָן, אשר בו התבקשה הגננת להגיב באופן חופשי על הפעילות, שעליה נערכה התצפית, וכן ראיון מאזכר, שהתבסס על שאלות שנאספו במהלך התצפית. סך הכול כ-150 ראיונות.

חקר מסמכי תרבות הכרחי לניתוח התרבות שאליה הם שייכים ולפרשנות של הבנייה תרבותית, שכן המסמכים, המיוצרים על-ידי האינפורמנטים, מייצגים את עולם האידיאולוגיות שלהם (צבר-בן יהושע, 2001א; 2003, Hodder). במחקר זה נאספו מסמכי תרבות, אשר כתבו הגננות, וכללו מסמכים המתארים את תכנית-העבודה הפדגוגית השנתית שלהן וכן דפי-קשר להורים, הנשלחים בסיום הוראת כל נושא, ושבהם מפורטים תוכני הלימוד ואירועים מיוחדים שהתרחשו בגן.

שיטות-ניתוח: הניתוח התבצע בגישה רב-ממדית, המשלבת בין ניתוח טקסטואלי-תוכני ובין ניתוח טקסטואלי-צורני:

ממד התוכן – בהתאם למודל, שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010), המתבסס על המודל של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990), שהציעו תהליך של הבניית תאוריה "מעוגנת בשדה", רוצה לומר, מתייחסת לתאוריות הנבנות על בסיס הבנה ופרשנות של אירועים המתרחשים בשדה המחקר. הוא מאפשר, מחד גיסא, מסגרת חשיבה המעניקה עוגן מחקר, ומאידך גיסא, גמישות, הנדרשת בתהליך אינדוקטיבי, הכוללת מספר שלבי ניתוח: קריאה הוליסטית של הנתונים, ארגון הנתונים וצמצומם, "שבירת" הנתונים ליחידות קטנות, הבניה מחדש ו/או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אימות הממצאים ושלב כתיבה.

ממד הצורה – בהתאם לחקר השיח הביקורתי (Critical Discourse Analysis – CDA), שנבחר בשל הפריזמה הביקורתית. מטרתו היא לפגג את האשליה של המציאות החברתית (Josselson, 2004, p. 13), ועל-כן הוא עוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים, המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Gee, 2004). שיטה זו מתבססת על התפיסה, שכדי לחשוף תופעות תרבותיות – יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח, המתבטאת בין היתר במיצוב (discursive position) הדובר לעומת האחר (Kupferberg & Green, 2005).

ממצאים

מניתוח הפרקטיקות והשיחים שהפעילו הגננות – נמצא, כי מגוון הקהילות הדתיות והלא-דתיות, המזינות את גני-החמ"ד, הובילו את הגננות לכונן דגם פדגוגי-דתי לוקלי, המותאם לקטגוריות הזהות של קהילת-הגן. כל אחד מהדגמים מייצג טרנספורמציה ייחודית, שחוללה הגננת בטקסטים היהודיים, וכן בטקסים הדתיים, כדי שיתאימו לעוגנים הדתיים של קהילת-

הגן, כפי שהיטיבה לציין זאת אחת הגננות:

אני כמו כל גננת. יש לה רצון להתאים את עצמה לאוכלוסייה. אני לא בונה תכנית בלי להכיר את האוכלוסייה. זה מה שאני עושה כל היום, עוקבת אחר סגנונות של הורים.

(אירית, 23.2.2014)

לא זוהו במחקר השפעות של גופים חיצוניים לגן – כולל מפקחת הגן, וכן כמעט שלא ניכרה בגנים נוכחות של תכניות-הלימודים של מערכת-החמ"ד, ורק סממנים מעטים שלה נצפו בהם. פרק הממצאים יחולק לשניים: בתחילה יוצגו הדגמים הפדגוגיים-דתיים, שכוננו בגנים אשר אותם מזינות קהילות מהצה"ד, ובהמשך יוצגו הדגמים הפדגוגיים-דתיים בגנים, אשר אותם מזינות קהילות מחוץ לצה"ד שאינן דתיות. בתחילת כל גן תוצג ליבת-הזהות הדתית, ובהמשך יוצג הדגם הפדגוגי-דתי שכוננה כל גננת.

הגנים המוזנים מהקהילה הציונית-דתית

א. גן הקהילה החרדית-לאומית (חרדל"י)

ליבת הזהות של הגן

הגננת, אירית, כוננה בעבור הקהילה החרדל"ית דגם פדגוגי דתי, שְכֹונָה במחקר זה "קהילה כהלכה", משום שהערותיהם של הורי הגרעין, ובראשם אלה של נציגי ועדת-החינוך, על סוגיות הלכתיות – מהדהדות בגן ומתוות באופן חד וברור את הדגם החינוכי-דתי, אשר עליו מושתתת העשייה בגן. ההשלכות של מערכת-יחסים זו היא הבניית פרקטיקות פדגוגיות תלויות-הלכה, כפי שיוצג להלן. קהילת-הגן, המורכבת ברובה ממשפחות הגרעין הקהילתי – מינתה מיד עם הקמתו של הגן, ועדת חינוך, כדי ליצור מנגנון, שיפקח על המתנהל בגן ויאכוף את ההקפדות הדתיות המהותיות על קהילת חברי הגרעין. גבולות ההלכה מסייעים לוועדת-החינוך לסמן את גבולות הגן על-ידי הענקת אישורים לקיום פרקטיקות המתרחשות בגן, או, לחלופין, על-ידי שלילתן. ועדת-החינוך אימצה לעצמה מינוי של פיקוח על מספר תחומים בהתנהלות הגן:

ועדת-הקבלה מפקחת על **ההון האנושי** ומתפקדת כוועדת-קבלה לדמויות החינוכיות, הנכנסות בשערי הגן, הכוללת את בחירת הגננת. בשם ההלכה גם הודרו קולם של ההורים החילוניים מנציגות ועדת-החינוך, ובנוסף אף אותם הורים ננזפו על-ידי הוועדה על לבושם שאינו הולם גן דתי.

כמו-כן ועדת-החינוך מפקחת על **ההון הפדגוגי**: הוועדה אסרה על הגננת ללמד פרשת שבוע – פעולה, המנוגדת למדיניות משרד החינוך, וכן לתפיסתה של הגננת.

נוסף על כך, לוועדה קיים גם כוח כלכלי, כפי שהסבירה בריאיון נציגת ועדת-החינוך: "הכסף אצלנו, אנחנו הציקים" (נציגת ועדת-החינוך, 1.8.2011). הכוח הכלכלי מרחיב את ערוצי השליטה של הוועדה על קניית ספרים לספריית הגן וכן על צריכת אירועי תרבות.

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן החרדל"י: "קהילה כהלכה"

1. הדחוד הורי

אשרור הורי: אירית הגננת הרבתה בראיונות להזכיר את ההורים. החזרה המרובה על "קולם" של ההורים במהלך הראיונות, מצביעה על החשיבות, שאירית מייחסת לדעתם. באספת האימהות בחרה אירית להעצים בצורה סלקטיבית תכנים מסוימים – בהתאם לציפיות

ההורים :

הקו התורני, העליתי הרבה [...] אני לפחות חשה, אתה מרגיש את העיניים, אתה רואה את ההנהונים, החיוכים [...] אתה מעלה בפני קהילה שמאוד חשוב לה.

(אירית, 14.10.2010)

שומרת-הסף: ועדת-החינוך והורי הילדים רואים באירית אחריות לקיומם ושמירתם הקפדנית של קווי-היסוד ההלכתיים – בהתאם לרוח הגרעין, בכל הנוגע לצניעות-הלבוש ולצניעות-הדיבור. אירית קיבלה מינוי בלתי-רשמי לשמש שומרת-הסף, ובהתאם לכך עליה לשמור על "נראות כהלכה" של כל באי הגן ולהתריע על תופעות של חריגה מגבולות הלבוש – כמו אימהות לא דתיות או מפעילות חוג.

צניעות-הדיבור: לצד השמירה על גבולות הלבוש – קיימת גם שמירה על צניעות-הדיבור בתכנים הנלמדים בגן :

חוג חיות, הכנסנו בחורה לא מרקע דתי, אבל כשהכנסנו אותה דיברתי עם המנהלת של החוג, ואמרתי לה [...] תכנים שאנחנו לא מעוניינים שהיא לא תדבר. כמו למשל כל הנושא של רביה.

(אירית, 23.11.2010)

מעניין לציין, כי אירית השתמשה בלשון רבים: "אנחנו רוצים", "אנחנו לא מעוניינים". בכך הפכה אירית את עצמה ואת הקהילה לישות אחת בעלת גבולות אחידים ברורים.

צניעות האזור והטקסט: ההקפדה על ספרות "כשרה" מובילה את אירית להפעיל שתי אסטרטגיות מגוננות גבול: הדרת ספרים, שאינם עומדים בקריטריונים הצניעותיים מספריית הגן וכן "תיקון" ספרים, למשל באמצעות הוספת פריטי לבוש על גבי דפי הספר המקורי :

אם אין כפופות, אני מוסיפה, אני משתדלת. אם יש איזו ילדה עם מכנס קצר או משהו כזה, אני משלימה חצאית. כן, תשמעי אתה צריך לראות איפה אתה.

(אירית, 14.6.2011)

2. תכנית-הלימודים כהלכה

בתכנון השנתי [...] אני משתדלת שהנושאים ישיקו להלכה היומית.

(אירית, 17.1.2012)

הפרקטיקות והשיח, כפי שעלו מהראיונות ומהתצפיות במהלך המחקר – העידו כולם על פדגוגיה מעוגנת הלכה יהודית המהווה מרכיב אימננטי מההוויה הגנית. ההלכה נשזרה בכל מרחבי הגן, החל מהקצאת מרחבי זמן לימודיים, וכלה בהקצאת מרחבים פיזיים.

פינת לימוד של חברותא הורה-ילד

לפינה זו מוזמנים ההורים בבקרים. **למידת הלכה יומית** מתוך ספר ההלכות "קיצור שולחן ערוך" היא עיקר המפגש. בנוסף, מוקדשים שבועות שלמים להעמקת הלימוד סביב נושא הלכתי – פעילות, שלא נצפתה בשום גן מהגנים האחרים שהשתתפו במחקר.

מבצע הלכה – תכנית שבועית

התנסויות הלכתיות, סיפורי-צדיקים, שירים, פעילויות יצירה, וכן דף הנחיות להורים, שנועד לעודד את המשך קיום המצווה גם בבית.

החשיבות של לימוד ההלכה בגן כה גדולה בעיני כל הסובבים, עד כי גם אם מתקיים טקס יום הולדת בשעות-הבוקר, אין מוותרים על לימוד ההלכה היומית, והוא מתקיים לפני החגיגה.

גם **הסביבה הלימודית** נרתמת להטמעת ההלכה. משפטים מעולם השיח הדתי, הכוללים ציטוטי פסוקים או ביטויים דתיים – תלויים בכרזות, המעידות על תוכנה של כל פינה לימודית, כגון בפנית-הטבע מופיע ציטוט מתפילת-ערבית "משנה עתים ומחליף את הזמנים".

חשוב לציין, כי כל ציורי הדמויות, שעטרו את קירות הגן, היו של ילדים ושל ילדות בעלי חזות דתית תורנית: בנות – בחצאיות ארוכות ובחולצות בעלות-שרוולים, ובנים, החובשים כיפה לראשם. היה אפשר לזהות, שלעיתים הכיפה היא תוצר של הוספה ידנית של הגננת.

אבות-האומה פועלים כהלכה מבחינה מוסרית

ההלכה, כמושג סימבולי, המתאר התנהגות ראויה – באה לידי ביטוי במסגרת סיפור-המקרא, שמספרת אירית לילדים. אירית מקפידה להקריא לילדים את הטקסט התנ"כי כלשונו, ובמקרים, אשר בהם יש התנהגות בלתי-מוסרית של אבות-האומה, היא מנווטת את העלילה לזיכוכ דמותם של האבות – באמצעות פרשנות מסגרת, הדגשות וחזרה על מידע, שסייע לטהר את האבות מכל חטא.

סיכום

עולם-ההלכה חבק את סדר-יומו של הגן וחזות הסביבה והיווה את הציר המארגן של הלמידה ושל העשייה – בהתאם לעוגנים, שתאמו את הדפוסים הדתיים, המאפיינים את הקהילה החרד"לית, המשתייכת לצד הימני של הצה"ד: שמרנות והקפדה יתרה בכל הקשור לענייני הלכה וקיום-מצוות (בראון, 2004; מוזס, 2009), וכן הקפדה על נראות התואמת את עולם-ההלכה (אלמוג ופז, 2008; פינקלמן, 2008; שלג, 2000).

העוגנים נשמרו באמצעות הפעלת הגמוניה הורית של מינוי ועדת-החינוך. העקרונות המארגנים, שנבעו מתפיסות אלו – כללו עמדות הגמוניות של קהילת הורי הגן, שבהתנהגותם ביקשו להכפיף את הגננת תחת סמכותם. כל הייצוגים שנבחרו – כוונו לעוגנים הקהילתיים, שכללו אידאולוגיה דתית שמרנית, הכפופה לעולם-ההלכה הקובע את גבולותיה של הקהילה הדתית (בראון, 2004) ואת קנה-המידה למידת דתיותם של הפרטים (לאון, 2010). האידאולוגיה השמרנית תואמת את הגישה ה"נאו-מסורתיות", הדוחה את העולם המודרני ועקב כך קוראת להתבדלות תרבותית וחברתית כדי להגן על עולם ההלכה. חייהם של חברי קהילה זו מתנהלים בקדושה ובטהרה וסובבים סביב גבולות ההלכה המתרחבים בהתמדה (ליבמן, 1982).

ב. גן ציוני-דתי קלסי

ליבת הזהות של הגן

יעל נמצאה כדמות חריגה מכל שאר גננות המחקר, משום שבחרה לבנות את ליבת זהות הגן בהתאם לתפיסת-עולמה ללא התחשבות בקטגוריות הזהות של קהילת-הגן. בהתאם לכך קובעת יעל את הפרקטיקות ואת השיח המתקיימים בגן, הרואה את האדם כנתון לשליטתו של האל, ובכך דחקה את צורכי קהילת הורי הגן:

שנתון "Le" – תשע"ו – כרך כ"א

הראייה שלי בעבודה, מי אני כגננת? מה התפקיד שלי? השליחות שלי? תראי במהלך העבודה.

(יעל, 2.10.2010)

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן הציוני הדתי הקלסי: "קוסמולוגיה אלוהית"

בשונה מכל הגנים האחרים שנצפו במחקר – הדגם הפדגוגי-דתי של קהילת הצה"ד לא הושתת בהתאם לעוגנים הקהילתיים, אלא בהתאם לעוגנים הדתיים האישיים של הגננת, שראתה שליחות גדולה בעבודתה החינוכית. ייתכן, שהדבר נבע מהעמימות שבמרכיבי הזהות הדתית של קהילת הורי הגן, המשתייכים לצה"ד הקלסית (אלמוג ופז, 2008), אולם כפי שיוצג בהמשך, מפקחת הגן הורתה ליעל לצמצם את מעשיה ולהתאימם לקטגוריות הזהות של הקהילה הציונית-דתית הקלסית.

1. כוחה של תפילה

במקום שנדב לא יהיה בין החיים, הוא מתאושש, בזכות התפילה שלכם.

(יעל, 28.11.2011)

טקס התפילה ממוסגר בפרקטיקות ובשיח, המופעלים לפני התפילה וגם לאחריה והמדגישים את כוחו של האל לצד תלותו של האדם בו ולעצם קיומו באמצעות שירי-קודש, סיפורי-צדיקים, המשקפים תפיסה זו. לדוגמה, יעל מספרת באריכות על מחלתו של אדם חולה – כדי להעצים את גודל הנס, שהתרחש בזכות אמירת תהלים של ילדי-הגן, שנאמרו לפני מספר ימים, ועל-ידי-כך, יחזקו את האמונה בכוחו של האל ובחסדיו.

מרחב הזמן האחר, אשר בו משתמשת יעל כדי להראות את כוחה של התפילה הוא העבר – הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי המגולם בתנ"ך – כדוגמת תפילת חנה, שזכתה להיענות על-ידי האל בפרי-בטן.

לטקס התפילה היומי – מתלווה טקס נוסף, שתפקידו הוא להמשיך ולהטמיע את טיבם התלתי של מערכת היחסים שבין האדם לאל – **טקס אמירת תהלים** לרפואת החולים, אשר בו מקריאה יעל ברצף בצורה קיצונית, עשרים שמות של חולים, שיש להתפלל לרפואתם. נוסף על התפילה הקנונית בעלת הנוסח האחד שבסידור – מבקשת יעל מהילדים להוסיף תפילות אישיות ותפילות לאומיות במהלך טקס התפילה וטקס קבלת-שבת.

2. שכר ועונש

(יעל, 8.1.2011)

הם חטאו ולכן צריכים להיענש.

מוטיב השכר והעונש חוזר פעמים רבות בפרקטיקות ובשיחים, שיעל בוחרת להנגיש לילדים והוא נע בין שני המרחבים: מרחב ההווה האישי ומרחב העבר הקולקטיבי. כל זאת – כדי להטמיע בילדים את הרעיון האידיאי של תפקיד האדם בעולם. הסיפורים המכוננים של עם ישראל כאומה – משמשים זיכרון קולקטיבי, והם מסייעים להבניית הרעיון של שכר ועונש.

דוגמה לכך היא הפעילות, שקיימה יעל ביום הזיכרון לרחל אמנו. באותו טקס הדגישה יעל את תפילתה של רחל למען הצלת בניה, שגורשו לגולה בשל חטאם. רחל הצליחה להפך את הגזרה של הקב"ה, וכל זאת – רק בזכות מעשי-החסד, שנהגה לעשות עם הזולת, החל בסיועה לאחותה,

וכלה בתפילתה לגאולת כלל עם ישראל. דמותה של רחל אמורה לשמש מודל נכסף לחיקוי לילדי-הגן. הילדים לומדים, שמעשיו של האדם מתפרשים בקוסמוס העליון כטוב ורע, ובהתאם לכך הוא מתוגמל. גם תפילת-הבוקר מתארכת בשל הוספת פרשה נוספת, שלא מקובל לשלבה בתפילת-הבוקר בגנים – פרשת "והיה אם שמוע", המתארת שוב את הקשר שבין התנהגות האדם לבין השכר או העונש שיקבל מהאל.

3. טקס המעשים הטובים

החשיבות הגדולה, שיעל מייחסת לטקס המעשים הטובים – משתקף בכל מרכיבי הטקס היום-יומי, החל מהמראה המרהיב של הקופסה לאחסון פתקי המעשים הטובים, שמביאים הילדים מההורים, וכלה במספר הרב של הפעולות, המלוות את הכנסת הפתקים, ומעניקות משנה-תוקף וחשיבות לאידאה החינוכית; ייחוד זמן וחשיבות לכל פתק, שמביא אחד הילדים, החיזוקים השונים על מעשי הילדים, המתחילים בעצם תיעוד המעשה על-ידי ההורה, והמשכו – בהקראתו על-ידי הגננת, בקבלת מדבקה ובמחיאיות-הכפיים של החברים. כל אלה הופכים את הילדים לשותפים מלאים ונלהבים לכל שלבי הטקס.

4. טקס הצדקה

טקס הצדקה – כמו טקס המעשים הטובים – משובץ אף הוא כחלק ממפגש הבוקר וכן בתור אחד המרכיבים המרכזיים ביום-ההולדת. מטרת הטקס המוצגת לילדים, היא חינוך הילדים לעשיית מעשים טובים – כהצלה מפני המוות, כפי שמוטל על כל ילד, שמשלשל מטבע לקופת-הצדקה, להכריז 'צדקה תציל ממוות' (גן יעל, 14.1.2011). גם ביום-ההולדת לומד הילד לתת מטבעות כמספר שנותיו – לקופת-הצדקה.

נראה, כי האוטונומיה הניהולית, שיעל לקחה על עצמה להגשמת חלום השליחות שלה, לצד היעדר תפיסה אידאולוגית מגובשת של קהילת ההורים – הביאו להרחבת פרקטיקות הזהות הדתית בגן מעבר לגבולות הנורמטיביות, שנצפו ביתר גני-החמ"ד.

הדבר ניכר גם במרחב התוכן: נעשו קישורים מרחיבים לעולמות של חיים ומוות, שאינם תואמים את העוגנים הדתיים של קהילת-הגן. אי-הלימה זו בין הדגם הפדגוגי-דתי שכוונה הגננת לבין העוגנים הדתיים של קהילת-הגן המשתייכת לצה"ד – הובילה את המפקחת להורות ליעל לצמצם את גבולות הטקסים הדתיים באופן גורף ומידי. לפיכך דרשה המפקחת מיעל לצמצם את הפרקטיקות ואת השיחים בהתאם לקטגוריות הזהות של קהילת-הגן – דרישה, שהקשתה על תפקודה של יעל.

סיכום

שדה הייצוגים בגן של הקהילה הצ"ד הקלסית – הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכוונה במחקר זה "קוסמולוגיה אלוהית". לפי דגם זה האדם כפוף לסמכות שיפוטית על-טבעית, ולכן עליו להקפיד על מעשיו ולבצע פרקטיקות מיוחדות – כדי להימנע מעונש עתידי. הזהות הדתית של הגן נבנתה באמצעות שיח היסטורי מהעבר היהודי לצד שיח רטורי, שקיבלו את תוקפם בטקסי-דת ארוכים, המתמשכים מעבר לזמן המקובל בגן-החמ"ד. הקהילה ההטרוגנית הטרודה בלחצי היום-יום לא הייתה פנויה לפתח מנגנונים ושירותי דת, אשר יחזקו את אופייה הדתי של השכונה ובכך ילכדוה לכדי קהילה מגובשת (כץ, 2005), שתשפיע גם על זהותו הדתית של הגן המספק את שירותיו לקהילה. בכך התאפשר לגננת לפעול לכינון דגם פדגוגי-דתי התואם את תפיסתה האישית ולא את הקו האידאולוגי התואם את קהילת הגן. מאחר שהעקרונות

המארגנים ושדה הייצוגים בגן לא תאמו את קטגוריות הזהות של קהילה הצה"ד הקלסית שהינה את הגן, ומאחר שקולה של הקהילה לא נשמע – המפקחת על הגן קיבלה על עצמה לשמש פה לקהילה, ואכפה את סמכותה על הגנת תוך דרישה לצמצם את שדה הייצוגים עד להתאמתו לדפוסי דתיותה של קהילת-הגן.

ג. גן הקיבוץ הדתי

ליבת הזהות של הגן

הקהילה של הקיבוץ הדתי בכלל, ושל הקיבוץ הספציפי, אשר בו ממוקם הגן, בפרט – מזמנים אקולוגיה אנושית וסביבתית, המשפיעה על התכנים ועל הדרכים של הוראת התנ"ך בגן. יונית בוחרת פרקטיקות מייחדות, שיתאימו לעובדה, שגן-הילדים ממוקם במארג אקולוגי בעל אידאולוגיה חברתית, ברורה ומוצהרת, שהיא חלק מהבחירה לגור ביישוב קיבוצי (אחיטוב, 2013; בן-אדמון, 2013; מוזס, 2009).

הדגם פדגוגי-דתי של גן הקיבוץ הדתי: "קהילתיות תנ"כית"

1. סוכני תרבות בין-דוריים

נאמנות פדגוגית להגות הקיבוץ הדתי

האקולוגיה האנושית, המרכיבה את סביבת הגן הקיבוצי – כוללת מספר דמויות מוותיקי-הקיבוץ, המשפיעות על מערך הלמידה בגן. הדמות העיקרית היא מלכה האס, קשישה בת תשעים, שרעיונותיה משמשים תשתית פדגוגית ואידאולוגית להוראת סיפורי-התורה בכל הקיבוצים הדתיים, השוכנים בסביבת הקיבוץ, שנבדק במחקר וכפי שתואר על-ידי הגנת:

ממנה יוצאת תורה.

(יונית, 2010.1.16)

דור ותיקי-הקיבוץ – הרמוניה דתית של עבר, הווה ועתיד

דור המבוגרים של הקיבוץ קיבל על עצמו אחריות לחניכת דור הילדים לתוך הזהות הקולקטיבית של העם היהודי. אחת לשבוע נפגשים ילדי-הגן עם ותיקי-הקיבוץ; הילדים נפגשים עם יוסקיה, המורה הקשיש לתנ"ך, המשנן עם הילדים את סיפורי-התנ"ך ואף מקפיד לדרוש מההורים להמשיך ולשנן את הנלמד גם בבית. כמו-כן, לטקס קבלת-שבת צועדים בדקות בכל אחד מימי שישי ילדי-הגן לבית הסיעודי, המשמש מגורים לקשישי-הקיבוץ. כללי הטקס, המוכרים לילדים ולקשישים – מורכבים מאוסף מובנה של סממנים דתיים, המזינים את ההרמוניה הדתית החוצה את גבולות הגיל והזמן. דור הילדים ודור הקשישים שותפים לטקס הבין-דורי, המכונן זהות בעלת-זיכרון קולקטיבי-לאומי, ובכך יוצר הרמוניה בין-דורית.

2. אקולוגיה סביבתית: לחיות ולגדול עם סיפורי-התנ"ך

הסביבה האקולוגית הפיזית של הקיבוץ – להחיות את סיפורי-התנ"ך

הסביבה הפיזית של הקיבוץ מזמנת למידה רב-חושית, שהיא חלק אינטגרלי מהלמידה. זאת באמצעות טיולי-הבוקר, שמתקיימים מדי יום ביומו ברחבי-הקיבוץ – כדוגמת הסיור, שנעשה

לקראת חג הסוכות כדי לאתר היכן גדלים ארבעת המינים ברחבי הקיבוץ. בנוסף, מרחבי הקיבוץ והתפאורה הטבעית שלו – זימנו רקע מתאים לשחזור סיפורי-המקרא. השחקנים, ילדי-הגן, זכו להיות גיבורים ראשיים בשחזור העלילה המקראית של יציאת-מצרים. הסיפור קרם עור וגידים בתהלוכה ססגונית, שכללה תלבושות ברוח התקופה, המסייעות לילדים לחיות ולהחיות את העבר ההיסטורי של האומה היהודית:

אכן יצאנו ממצרים כשמשה – יניב (שם ילד מהגן) מנהיג אותנו עם מטהו, אהרון – עודד (שם ילד) הולך לצידו, ומרים – נעמה (שם ילדה) מחוללת [...] לאחר הליכה חפוזה הגענו לנחל, שם "פיקנקנו" ועלינו ליבשה מהנחל. כמובן הכול נעשה מההגדה תוך סיפור יציאת-מצרים מהמקרא, בליווי שירים עכשוויים ושירים מההגדה.

(דף קשר, ערב פסח, תשע"א)

אקולוגיה מעגל החיים האנושי – לגדול עם סיפורי-התנ"ך

המחזות סיפורי-התנ"ך כחלק אינטגרלי מההוויה הגנית, משמשת אסטרטגיה להעצמת החיבור של הילדים עם עולם התורה. פעילות זו מתרחשת במרחבי השיח הציבורי, אשר להם שותפים ההורים: חגיגות יום-ההולדת, וכן חגיגות אמצע השנה וסופה.

חגיגות יום-ההולדת: המחזות סיפור תורה שמורה אך ורק לילדי-הגן הבוגרים, החוגגים את יום הולדתם השישי. הוא כולל עיבודים של סיפורי-תורה, ששוכתבו בעבר בידי מלכה האס, ובהווה – בידי יונית על פי אותם עקרונות סגנוניים ורעיוניים – בנושאים: תיבת נוח, אברהם מכניס אורחים, חלומות יוסף. בהתאם לכך, הגדילה האינדיבידואלית ביום-ההולדת המשולבת בגדילה בתוך קהילה קולקטיבית לאומית, ששורשיה נעוצים בעבר הרחוק, בתקופת המקרא, שבה החלה השושלת ארוכת-השנים של העם היהודי.

המחזות פורים והמחזות סיום שנה: בעקביות גדולה, כל שנה ושנה, לפי העיבוד של מלכה האס – מעלים הילדים להמחזה את מגילת-אסתר. ההמחזות נועדו לעגן את שורשי הדור החדש עמוק-עמוק בעבר, ומתוך כך, מצופה מהילדים הגדלים משנה לשנה, שישתלבו בתוך המערך הקהילתי של הוריהם.

פעילות נוספת, המשמשת להעצמת חוויית החיבור של הילדים באמצעות ריבוד ילדי-הגן לפי גילים – מתרחשת במסיבת סוף השנה, שאף היא מוקדשת להמחזות סיפור תנ"כי. גם בפעילות זו זוכים הילדים הבוגרים לשתי פרקטיקות מייחדות: האחת – בחירת התפקיד, שאותו יגלמו בהמחזה, והשנייה – כל אחד מילדי-הגן הופך בסיום המסיבה לדמות הראשית. למשל, בהמחזות מגילת רות, כל הבנים הבוגרים נבחרו לתפקיד בועז, וכל הבנות הבוגרות נבחרו לתפקיד רות המואבייה, שני גיבורי המגילה.

בפרקטיקות שנקטה יונית – נמצא, כי דמות אחת מתוך הדמויות התנ"כיות זכתה להעצמה על פני יתר הדמויות – דמות האם במשפחה. העצמת דמותה של האם התרחשה, הן במרחבי השיח האישיים, אשר להם היו שותפים רק הילדים, והן במרחבי השיח הציבורי, אשר להם היו שותפים גם ההורים.

3. מגדתיות (מגדר ודתיות) במודל של אימהות

הטקסט המקראי, החובק בחובו סיפורי משפחה לצד סיפורי האומה – משמש בידי יונית להבניית הזהות המגדרית של הבת הדתית – בכלל, ולהבניית הזהות האימהית – בפרט. כבר

בריאיון הראשון עמה, תיארה יונית בפניי את התפיסה התאולוגית המגדרית שלה, המשמשת תשתית אידאית להוראת סיפורי-התורה:

הקולות של האמהות שלא נשמעות בתורה. בטח היו קולות של האמהות [...] זה שזה זכר כתב את התורה, לא אומר שאנחנו לא נשמענו. זו מגמה שהייתה מקוממת מאז, ואנחנו יכולים להוסיף עליה.

(יונית, 4.6.2012)

יונית מתריסה בדבריה כנגד הדמות הזכרית, **שהדירה** את הקול הנשי במקרא, ובשל כך הוא נעלם ונאלם מהטקסט המקראי. תפיסתה זו של יונית מובילה אותה לאקטיביזם פדגוגי-חברתי. היא קוראת לתיקון חברתי – באמצעות אותו טקסט מקראי מהעבר, שאותו היא מאשימה בהדרת האישה. יונית מציגה בפני הילדים את דמות האישה כמודל אימהי מגונן:

מודל האם המשפחתית – ניצחון הקול הדואג: במהלך המחזות סיפורי-תורה בימי-ההולדת – מקפידה יונית להוסיף למחזה את דמות האם, אף-על-פי שהיא נעדרת מהטקסט המקראי או נמצאת בשוליו. למשל, בהמחזה של סיפור תיבת נח, הוסיפה יונית את דמותה של אשת נח, הצועדת לצדו לתוך התיבה.

הזדמנות אחרת להעברת תפיסתה על נשים הוא במהלך סיפור התורה. לדוגמה, בשיחה, שהתנהלה במהלך מפגש הבוקר על סיפור יוסף ואחיו, התייחסה יונית להחלטתו של האב יעקב לתפור כתונת-פסים רק לאחד מילדיו וביקשה מהילדים לשמש קול לאימהות הפגועות:

זה לא פייר שיעקב לא תפר לבנים שלנו, אלא רק ליוסף.

(יונית, 4.6.2012)

מודל האם הלאומית – ניצחון הקול ההרואי: במהלך השנתיים, אשר בהן נערך המחקר, בחרה יונית להעלות לפני ההורים שתי ההמחזות, שהיו שכתוב של מגילות מתוך התנ"ך, שהגיבורה הראשית שלהן היא אישה: מגילת אסתר ומגילת רות. שתי הדמויות הנשיות משמשות אות ומופת על מסירותן וגבורת-לבן. טקס החתונה, החותם את ההמחזה של מגילת רות, מהווה דוגמה לפרקטיקות מעצימות אישה, שיונית מוסיפה לעלילת הטקסט התנ"כי. שלבי טקס החתונה מתמקדים בבנות המחופשות ל"כלות" ומותיר ברקע את הבנים ה"חתניים".

סיכום

שדה הייצוגים בגן של קהילת הקיבוץ הדתי הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "קהילתיות תנ"כית". דגם זה משלב בין דפוסים ליברליים לדפוסים שמרניים, כפי שמאפיין את הקיבוץ הדתי (אחיטוב, 2013; בראון, 2004; דומברובסקי, 2010; שוורץ, 2012), המתקיים בהתאם לאתוס מדעי-הלכתי (סילברמן, 1992, עמ' 86), הדוגל בערכים פוסט-מודרניים (אחיטוב, 2013; בן-אדמון, 2013; דרור, 2012). הופעל דפוס של **מידור (compartmentalization)** – אין רואים סתירה בין התרבות החילונית ובין הדת, אלא חלוקת סמכויות ותחומי אחריות: מחד גיסא, שואפים לשמר את המסורת, ומאידך גיסא, מרחיבים את התחומים הנחשבים לניטרליים מבחינה דתית, הכולל מגע עם התרבות הלא-יהודית הכללית (ליבמן, 1982).

דוגמה טובה לכך היא ההתייחסות לסיפורי-התורה. התנהגותן של דמויות מקראיות כאבות-האומה – נשפטה במהלך הלימוד עליהם, ואף הובעה עליהן ביקורת. ביטויי ליברליות נוספים

היו הבעת תפיסות פמיניסטיות, שבאו לידי ביטוי בניסיון לגרום לילדי-הגן להשלים פערים בטקסט המקראי – כדי להשמיע את קולן האבוד של הנשים שנעלם מהטקסט התנ"כי. לפי גישה זו, הדת היא גמישה, ולפרט ניתנת אוטונומיה בפרשנותה (בראון, 2004; מוזס, 2009), גם אם במעשיו הוא דוחק את רגלי העבר.

הגנים המוזנים מקהילות שמחוץ לצה"ד

שני הגנים הנוספים שנבחרו למחקר מייצגים קהילות שמחוץ לצה"ד, ובשל כך הם מוגדרים "אזורי סף אקולוגי תרבותיים" (edge culture) (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003). גנים אלו ממוקמים בקו התפר, המחבר בין הקהילה המרכזית של הצה"ד לקהילות חיצוניות לה. אולם, הרצון של הגנות לכוון דגם פדגוגי-דתי, המותאם לעוגנים של קהילת-הגן – הביא ליצירת קטגוריות זהות, אשר אינן תואמות את ליבת הזהות של הגן הדתי.

ד. הגן הלא-דתי של הקהילה

ליבת הזהות של הגן

שומרים על המסורת.

(נציגת ועד ההורים, 28.8.2011)

לפני תחילת התפילה אביה מזכירה לבנים לחבוש את הכיפה על ראשם. כמה מהילדים מוציאים מהכיס את הכיפה ואילו אחרים פונים לסלסילת הכיפות המונחת על ארונית בצדי החדר. לפתע, באמצע התפילה, ניגשת אחת ה**בנות** ופונה לאביה בקול פגוע:

אבל לא שמת לי כיפה.

(גן אביה, 20.9.11)

גן זה מורכב מזהויות תרבותיות מנוגדות, הנובעות מהתפיסות הדתיות של שני הצדדים: הגנות וההורים. הורים שאינם דתיים, הרושמים את ילדיהם לגן דתי ממניעים מעשיים, שאינם קשורים לדת, כפי שהשתקף מהראיונות עם ההורים – נאלצים להתמודד עם התנגשויות בין הערכים של הבית ובין אלה של הגן. התמודדות זו מחריפה בשל השתייכותו של הגן למערכת-החינוך הממלכתית-**דתית**, שבתשתיתה נטועים עמוק התכנים והערכים של החינוך הדתי. **ריבוי הזהויות** מקשה על ניהול הגן ומוביל לעתים לאי-ודאות פרופסיונלית אצל הגנות.

אביה היטיבה לתאר קושי זה כבר בביקורי הראשון, מיד עם תחילת התצפית:

אני צריכה לחשוב טוב טוב איך אני לא נופלת.

(אביה, 24.3.2011)

במקביל לכך, הגנות מציינת במפורש את השאיפה לקונפורמיות להורים:

הגן הוא של ההורים.

(אביה, 20.9.2011)

ועל כן "אני מחזרת אחרי ההורים כדי שיבואו אליי לגן".

(אביה, 21.2.2012)

מרכזיותם של ההורים בחיי הגן ניכרת לאור מספר הפעמים הרב, שאביה הזכירה אותם במהלך כל הראיונות. מתוך הרצון לשרת את ההורים, גם זהותה האישית של אביה גולשת לכיוון זהותם של ההורים – כדי לצמצם את השונות בין הזהות הדתית לזהות החילונית, והיא לובשת חצאיות קצרות לצד חולצות קצרות שרוולים עם מחשוף קל.

את רואה אותי, כן אני מרשה לעצמי קצת טיפה יותר גם מבחינת החיצוניות. מן הסתם אני מתאימה את עצמי לאוכלוסייה שבה אני נמצאת.

(אביה, 26.6.2011)

הדגם הפדגוגי-דתי של גן הקהילה הלא-דתית: "שומרים על המסורת"

1. צמצום המרחב הדתי

לא ארצה חילוקי דעות בין הילדים להורים.

(אביה, 20.9.2011)

כדי למנוע התנגשות ערכית בין הזהות הדתית של הגן ובין הזהות החילונית של הבית – נוקטת אביה סלקטיביות פדגוגית, שלפיה היא מצמצמת את המרחבים הדתיים לטובת המרחבים החילוניים. צמצום זה הוא מקיף ובה לידי ביטוי בכל המרחבים שבגן.

צמצום מרחב התוכן

הגננת חושפת את הילדים רק לחלק מצומצם מסיפורי-המקרא, והיקף הלימוד מצטמצם לחומש וחצי, הכולל את חומש בראשית ואת ספר שמות עד סוף סיפור יציאת-מצרים. גם תחום ההלכה צומצם, ובמשך השנתיים, שבהן נערכו תצפיות בגן זה – לא נצפתה למידה ממוקדת של הלכה; זאת – בשונה מהרונן בגני-החמ"ד האחרים שנצפו במחקר. כמו-כן, בהתאם לאורח חייהם של הילדים – חלק מתוכני הלמידה מושמטים:

אני לא אגיד שאסור לנסוע בשבת. אני בכלל לא מוציאה את זה מהפה שלי.

(אביה, 20.9.2011)

צמצום מרחב הזמן

קשה היה לתאם תצפית על סיפורי-תורה, משום שהיו שבועות, שבהם הם כלל לא סופרו לילדים – בשל עומס של תכנים מרובים לקראת חגים או חגיגת יום הולדת, שדחקה את סיפור תורה בימי שישי.

צמצום המרחב המעשי

ילדי-הגן נוהגים לבקר בבית-הכנסת, יחד עם הילדים מהגן הממלכתי הסמוך. באירועים אלו, אביה מדלגת על קטעי תפילה, שאותם היא נוהגת להתפלל יום-יום עם ילדי-הגן שלה – מתוך רגישות לילדים החילוניים מהגן הממלכתי:

אני אתפלל את הקצר. אני מתחשבת בממלכתי. המטרה לא להעיק עליהם. שיהיה להם נחמד.

(אביה, 6.6.2011)

לעתים פוסחת אביה גם על ברכות, אבל, לעומת זאת, לא שוכחת לבקש מהילדים בסיום אכילת הקרטיב:

לא לזרוק את העטיפות על הרצפה.

(אביה, 6.5.2011)

צמצום המרחב הפיזי

גם הסביבה הלימודית בגן משקפת את הצמצום של הסממנים הדתיים. הכותרות שנכתבו היו סתמיות, ובהן צוינו שם החג הקרב או שם הנושא הנלמד: "חנוכה שמח", "חג הפסח". סממן נוסף לצמצום הנראות הדתית הוא היעדר ציטוטי פסוקים מהמקורות. אפילו פינת-הקודש הכוללת את ארון-הקודש – לא נותרה בקדושתה, ועל מדפים אלו הוצגו גם מגוון פריטים מזדמנים, שהילדים איבדו או שכחו, ואלה הושמו על המדפים כלאחר-יד.

צמצום המרחב המערכתי של החמ"ד

בית-הספר הממלכתי-דתי האזורי ממוקם רחוק מגנה של אביה, ואילו בית-הספר הממלכתי גובל עם חצר-הגן. פועל יוצא של הסמיכות הפיזית, הנובע גם מרצונה של אביה לרצות את אוכלוסיית הגן החילונית, הוא ניהול יחסי-גומלין עם בית-הספר הממלכתי. אביה לוקחת את ילדי-הגן לחגיגות ולאירועים משותפים. בנוסף, הילדים הולכים עם הוריהם – במסגרת יום-הלימודים בגן – לקורס הכנה לכיתה א' בבית-הספר החילוני.

חשוב לומר, שדווקא היעדר זהות דתית רציפה – מקשה על עבודתה החינוכית של אביה בגן, המשתייך למערכת-החינוך הדתית. אביה בחרה להתמודד עם קושי זה באמצעות פרקטיקה, הנוטה מזהות דתית אל עבר זהות לאומית-יהודית.

2. מחויבות לאומית-יהודית

כל יהודי צריך לעשות.

(אביה, 10.11.2011)

מאחידות לאומית – למחויבות לאומית

אביה רואה את אוכלוסיית הגן בראייה אקולוגית רחבה. היא מרחיבה את היריעה החברתית, שהגן פועל בה ממעגל המיקרוסיסטם, הכולל את הילדים ואת הוריהם – למעגל המיקרוסיסטם, הכולל את ההשתייכות הלאומית. בהתאם לכך מנסה אביה לאתר נקודות-זיקה, ולו גם המזעריות ביותר, שבהן החילוני מתחבר ליהדות הלאומית, והיא נעזרת בהן כדי למנף את הלמידה וליצור זיקה בין כל יהודי – כפרט, לאומה הרחבה, היינו, היהדות – ככלל.

מציר הזמן החילוני אל ציר הזמן היהודי

חגי-ישראל משמשים נקודות-זיקה וגשרים ליהדות. בעקבות עדויות, שההורים הולכים לבית-הכנסת בחגים, היא מבקשת מהילדים להצטרף להוריהם לתקיעת-שופר, ובכך מובילה אביה את

המשפחה החילונית או המסורתית מהמרחב החילוני המשפחתי – אל המרחב הלאומי היהודי, אל בית-הכנסת, כדי לחוות את החג כחוויה לאומית משותפת.

המקורות היהודיים כבסיס ללמידת ערכים חברתיים

אביה בוחרת לרוב לעסוק בתכנים יהודיים, המייצגים ערכים חברתיים: מעשי הילדים "מגויסים" להיכרות עם חגי-ישראל, ובעיקר בהקשרים חברתיים של התנהגות מוסרית כמו בחג ראש השנה. גם במסיבות, אשר ההורים היו שותפים להן – בנתה אביה את הזיקה ליהדות סביב תכנים חברתיים. בשל הקושי של הנגשת סממני דת בפני קהילה לא-דתית – ההופעה של סממנים אלה היא מינימלית, והם משמשים רק רובד מצומצם של הסממנים היהודיים-הלאומיים.

שיטת הריבוד החברתי-יהודי

מניתוח התצפיות – נמצאה שיטתיות במבעים השונים, אשר בהם השתמשה אביה בשלוש המסיבות, שנערכו עם ההורים במהלך השנתיים של מחקרנו. השימוש בפרקטיקה זו בא לידי ביטוי בתכנים, בשירים ובכוראוגרפיה, ולפיכך כל מרכיבי המסיבה קברו יחדיו ונעטפו בעטיפה ססגונית ומודולרית. מאחר שהמוטיבים הדתיים זרים לעולמו של החילוני, היה צורך להכשיר את הקרקע לקראת כניסתם הרכה של מוטיבים אלה למרחב המשותף. המוטיבים הוכנסו בשיטה של נדבך על גבי נדבך, כשהמטרה היא לרכך ולרפד את העולם הדתי בסממנים חברתיים ולאומיים – באמצעות "שיטת הריבוד החברתי-יהודי", המצליל את הממד הדתי במבוכי הממד הלאומי.

העברת התכנים לפי שיטת הריבוד החברתי-דתי – בנויה על מספר רבדים:

הרובד הראשון הוא הרובד **החברתי-הכללי** המוכר והמקובל, אשר מצויים בו טקסטים ושירים, שעניינם טיפוח יחסים חברתיים.

לאחר מכן עוברים לרובד **היהודי-הלאומי**, שגם הוא מקובל על רוב הקהילה – כדוגמת הזכרת אירועים מההיסטוריה של העם היהודי.

רק אחריו מגיעים לרובד **הדתי**, אשר בו מציגים סממנים דתיים – כדוגמת תפילת הילדים ליד מבנה, המסמל את הכותל המערבי. הרובד הדתי, הזר יותר לקהילה, מוצג כשהוא עומד בצלו של הרובד היהודי; זאת כדי לרכך את החיכוך של החילוני עם העולם הדתי, שעלול לעורר להתנגדות.

תהליך זה מוצג בתרשים הבא:



סיכום

שדה הייצוגים בגן של הקהילה הלא-דתית הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "שומרים על המסורת". בדגם זה הופעלו מספר שיטות פדגוגיות, שכוננו קטגוריות זהות, המתבססות על מכלול זיכרונות היסטוריים ותוצרים, הקשורים לתרבות ולמורשת היהודית,

כגון מנהגים ושפה, אך ללא אוריינטציה לדת (סמוחה, 2006; שביד, 1981). היהודי המסורתי רואה עצמו חבר בקהילה היסטורית שהעבר שלה מהותי בכינונה של זהות. לגביו העבר היהודי מבנה את חיי היהודי בהווה, ומנגד, ההווה מספק פרספקטיבות חדשות להבנת העבר, דבר שהופך את המסורת בהווה לדינמית ומשתנה בבחינת "המשכיות אגב שינוי" (ידגר, 2012, עמ' 61). בהתאם לתפיסה העומדת בבסיס הדגם – צומצם המרחב הדתי, ובמקביל – התעצמו קטגוריות, המייצגות ערכים חברתיים, שנלמדו מהמקורות היהודיים. שדה הייצוגים והשיטות הפדגוגיות-דתיות – סייעו להורים החילוניים לדחוק את תחושת הזרות, שהיא תוצאה של שהייה במסגרת חינוך דתית, שאינה תואמת את אורח חייהם.

ה. הגן של קהילת יוצאי אתיופיה

ליבת הזהות של הגן

חלון-הזדמנויות שווה עבור הקהילה האתיופית.

(צילה, 21.6.2011)

למרות רצונה של צילה לווסת את ההרכב הדמוגרפי של קהילת עולי אתיופיה, המזין את הגן – כמעט שלא נרשמו לגן – ילדים שלא היו ממוצא אתיופי, ומספרם של אלה מעולם לא עלה על חמישה. צילה וגם האם שרואינה למחקר – סיפרו כל אחת מהן על **ההדרה החברתית** של תושבי השכונה, הנמנעים מלשלוח את ילדיהם לגן זה – למרות היותו הגן היחידי שנתר בשכונה. בנוסף מתארת צילה את **היהדות בהתגוננות** של ההורים, כשהיא מנסה לברר על מנהגים, שהם מקיימים בבית:

הם פוחדים לגבי יהדותם ולכן אומרים 'גם ככה אצלנו'.

(צילה, 11.3.2011)

נוסף על כך, פועלים ההורים האתיופים להתנתקות מהזהות האתיופית – הן במישור הקהילתי, והן במישור האישי. לדברי צילה, חיים ההורים בחשש מתמיד מפני החברה הסובבת אותם, ופחד זה מוביל אותם לנקוט צעדים מרחיקי-לכת לגבי המשכיות זהותם הקהילתית. צעדים אלה באים לידי ביטוי הן **בניתוק מהזהות האתיופית הקהילתית**:

אין שק אוכל, השק מזמן בחנות, ולא על הגב.

(צילה, 6.4.2011)

והן **בניתוק מהזהות האישית** בהקפדה על שינוי שמות הילדים לשמות ישראלים. למרות הרצון של צילה למצוא נקודות-אחיזה יהודיות בקרב התרבות האתיופית, הן אינן בנמצא, וצילה מגיעה להכרה, כי היא בודדה במערכה. לפיכך, רואה צילה את עצמה פעילה אקטיביסטית חברתית למען יוצאי אתיופיה; זאת – כדי לאפשר "חלון-הזדמנויות שווה" עבור הקהילה האתיופית" (צילה, 21.6.2011).

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן של יוצאי אתיופיה: "חלון-הזדמנויות שווה ליהדות"

צילה בוחרת לייצר במרחבי הגן חממת צמיחה בטוחה ומגוננת בעזרת שני מודלים מרכזיים,

שלדעתה יכולים לספק לילד ולמשפחתו את היסודות הנדרשים להבניית זהות לאומית יהודית, התואמת את זו של הסביבה האקולוגית הרחבה יותר.

1. זהות קולקטיבית יהודית

הדגם הפדגוגי-דתי של צילה מתבסס על רצונה להבנות בקרב בני הקהילה האתיופית זהות יהודית ולכנס אותם לתוך הקהילה הישראלית היהודית.

לשם כך היא נוקטת מספר פרקטיקות:

טקס יומי להכרזת-השתייכות לקולקטיב היהודי

מדי יום ביומו, בהמשך ישיר לתפילת-הבוקר – מתקיים בגן טקס, אשר בו מכריזים הילדים על רצונם להשתייך לאומה היהודית – הצהרה, שאינה כתובה בסידור-התפילה, ושהיא תוספת, שחיברה צילה כמענה על צורכיהם של ילדי-הגן. לאמירת ההצהרה כל ילדי-הגן מתבקשים מדי יום ביומו לעמוד ולהכריז:

הריני מקבל עלי מצוות עשה של ואהבת לרעך כמוך, והריני אוהב כל אחד מבני-ישראל כנפשי ומאודי.

(גן צילה, 11.3.2011)

להכיר ולהוקיר את הקב"ה

כדי להבנות את זהותם היהודית של יוצאי אתיופיה – מחזקת צילה את יהדותם באמצעות הכרה בעצמתו של הקב"ה ובתמיכתו בקיומו של האדם עלי-אדמות. אולם, עיון רחב ומעמיק יותר בממצאים – הוכיח, כי החיבור לקב"ה אינו נעשה מהפריזמה הדתית, אלא מהפריזמה הלאומית. מטרת החיבור לקב"ה היא לחבר את הילד ממוצא אתיופי ללאום היהודי. כדי שילדי-הגן ילמדו להכיר את תרומתו הגדולה של ה' לאנושות, ובעיקר לעם היהודי – פועלת צילה בו בזמן במספר מישורים, הנעים בין הזיכרון הקולקטיבי ובין ההווה המעשי. היא משתמשת בטקסטים היהודיים ובחגי-ישראל כקרקע פורייה ועשירה להטמעת ההודיה לקב"ה, תוך שימוש במצבים, אשר בהם הקב"ה הציל את עם ישראל כקולקטיב, כגון התרבות בני-ישראל במצרים – למרות גזרת פרעה, נס חנוכה. צילה מעלה את הנסים שעשה הקב"ה בשלב נוסף, ומקשרת בין הנס בעבר ובין התנהגות הילדים בהווה:

בני-ישראל התרבו, ולמרות שפרעה רצה להחליש אותם, הם היו חזקים, ואנחנו יודעים שהקב"ה נתן לנו כוחות שאפילו שקשה לנו, אנחנו לא אומרים שזה קשה. אנחנו ממשיכים!

(צילה, 19.3.2012)

הנס, שעשה ה' בעבר, מהווה משענת איתנה, האמורה להפיח בילדים כוחות להתמודדות עם הקשיים בהווה.

מיצוב היסטורי חופף יהודי-אתיופי – תרבות במסע

מסיבת-הסיום בסוף השנה נפתחה בדקלום:

נפתח היום את פינו הקטן לזמר, להודות לבורא העולם. כולנו יהודים, לה' אנו מודים.

(גן צילה, 21.6.2011)

"כולנו יהודים" – ביטוי, המתבר לקולקטיב לאומי יהודי אחד. שיאה של המסיבה היה שחזור הרגעים ההיסטוריים, אשר בהם בני-ישראל הפכו לאומה, וקשרו את גורלם בברית משותפת עם האל – שחזור התהוותם של בני-ישראל לעם היהודי, הכולל שחזור יציאת בני-ישראל ממצרים, נס קריעת ים סוף וטקס קבלת התורה. הרובד הסמוי של שחזור נס – התגלה בעת התצפית על הילדים ועל אמותיהם במהלך המסיבה. המחזות יציאת-מצרים עוררה באימהות התרגשות גדולה, ואף הביאה ללחלוחית קלה בזווית-העין, שהלכה והתעבתה לדמעות זעירות, שהצביעו על ההתרגשות הגדולה, שאחזה באימהות משום ניסיונותיהן לנתק את הילדים מהזהות האתיופית:

הם יצאו (מאתיופיה) אבל הילדים לא רואים [...] הם הלכו ברגל. זה להורים, לא לילדים. כשאני אומרת שגם הורים, כאילו הם באו על מטוס, הם לא מספרים את זה לילדים, וזה נורא חבל.

(צילה, 6.4.2011)

צילה מדמה את המסע של עולי אתיופיה לישראל בהווה – למסע בני-ישראל ביציאת-מצרים בעבר. המסע מאתיופיה הנו סיפור-חיים כאוב, ועדיין ממשיך לצרוב בלבם של העולים. שחזור המסע דווקא על-ידי דור הילדים – הדור, שממנו מנסה דור ההורים להעלים את הסיפור – גרם לטלטה ביסודות הזהות, שההורים האתיופים מנסים לבנות בארץ ישראל – זהות חדשה המנותקת מהעבר. צילה, הרגישה למצוקות ההורים האתיופים – רואה במסגרת הגן שלה "חלון-הזדמנויות שווה" (צילה, 21.6.2011).

צילה מקשרת בין שתי התרבויות, שיצאו למסע לכיוון משותף אחד – ארץ ישראל הנכספת: בני-ישראל בעבר ויוצאי אתיופיה בהווה, וממקמת אותם במיצוב היסטורי חופף. החפיפה ההיסטורית בין שני המסעות – נועדה לאשרר את התרבות של הקהילה האתיופית.

2. חינוך לערכים חברתיים

צילה רואה בהיסטוריה הקולקטיבית של העם היהודי, המגולמת בסיפורי-התנ"ך, כלי לפיתוח המודעות של הילדים לערכים חברתיים, העשויים לסייע בידם לחבור אל הקולקטיב הישראלי היהודי. צילה מרחיבה את גבולותיו של הטקסט המקראי ובוחרת בפרשנות, המכוונת להעצמת ערכים חברתיים. הפרשנויות לטקסט התנ"כי, שבהן בוחרת צילה בקפידה – מעצבות מחדש את העלילה התנ"כית באופן שתכלול מסרים חברתיים. הפרשנות, שנבחרה לטקסט התנ"כי חולקה לארבעה סוגים של שיח פרשני:

א. שיח פרשני מקשר

בשונה מכל הגננות האחרות שנצפו במחקר – צילה בחרה לשים דגש בנקודות שוליות, כגון בסיפור מגילת אסתר, מתוך רלוונטיות לאוכלוסיית הגן, הנוטה, לדבריה, לשתיית-יתר של יין:

בעניין של שתייה יותר הרחבת, כי הם רואים את זה בבית. דיברנו על המלך אחשוורוש שהרבה לשתות יין, ולכן 'חמתו בערה בו'. מה אנחנו עושים כשיש מסיבה? כמה צריך לשתות? מה קורה כששותים הרבה? והרחבנו.

(צילה, 19.3.2012)

ב. שיח פרשני מרחיב

הרצון לסייע לילדים וההכרה בחשיבות החינוך לערכים ולדרכי התנהגות נאותים – גרמו לצילה להיעזר בפרשנויות לא-שגרתיות לטקסט המקראי. הבחירה הבלעדית של צילה (לעומת שאר הגנות שבמחקר) לשלב פרשנות בעלת מסר חברתי, הסוטה מהקו הרעיוני של הסיפור המקראי – מנווטת את הילדים מהעלילה המקראית לעלילה חברתית.

מטרת הפרשנות של צילה היא לפתח בקרב הילדים את הרגישות לזולת, כגון לימוד ערך התחשבות בזולת בסיפור יוסף:

עניין של מחסני מזון [...] יוסף רצה לתת לכולם גם העניין של מידה, אם אחד רוצה לקבל מזון, הוא לא ייקח המון, הוא ייקח מעט כדי שישפיק גם לאחרים, כי צריך להספיק להרבה זמן. וצריך קצת קצת ולא בחזירות.

(צילה, 19.3.2012)

ג. שיח פרשני מסנן

הפרשנות משמשת את צילה גם כדי להתגבר על הקושי שבהתמודדות עם הוראת מצבים, שבהם התנהגות אבות-האומה, הייתה, לכאורה, לא-מוסרית. במקרים אלה צילה בוחרת להביא פרשנות מסננת על אותה דמות.

לבחירה זו – תרומה כפולה: מצד אחד, הילדים לא נחשפים לדימוי שלילי על אבות-האומה, ומצד שני, הם לומדים כיצד יש לנהוג.

לדוגמה, מעשי יעקב ללקיחת הברכה מאביו, שהייתה, לכאורה, מיועדת לאחיו, עשו, מקבלת צידוק פרשני:

יעקב קיבל ברכה יותר גדולה ויותר משמעותית, כי הוא היה בעל מידות יותר טובות מעשו.

(צילה, 15.2.2012)

ד. שיח פרשני מדייר

בהוראת סיפורים מקראיים, הכוללים נרטיב של הרג, הסותר את המוסר האנושי – צילה אף הרחיקה-לכת ובחרה להדיר את נרטיב ההרג מהטקסט המקראי על-ידי הוספת פרשנות שעניינה ערכים חברתיים, האמורים לטשטש את הנרטיב הבלתי-מוסרי. לדוגמה, הסיפור על קין והבל הוא סיפור קשה ביותר, העוסק ברצח אח:

אני לא אומרת רצח את אחיו, אלא הוא זרק אבן ופגע באח שלו [...] אני לא מדברת על ההרג, אלא שהוא פצע, שהוא עשה מעשה רע.

(צילה, 2.11.2011)

כך, למשל, גם בעת סיפור המבול, כדי להתגבר על הקונפליקט המוסרי של השמדת היקום על-ידי האל – הדירה צילה חלק מהטקסט המקראי, כדי לטשטש את הראיות הנסיבתיות, שסותרות את ההיגיון האנושי:

היה מבול, אבל אני לא מספרת הרבה מה קרה עם השאר, לא שמה דגש על זה [...] אלא

אני עושה את הפוקוס על נח. על המהלך של נח בתוך התיבה, על המשפחה של נח, לא מה קורה עם השאר.

(צילה, 2.11.2011)

סיכום

שדה הייצוגים בגן של קהילת יוצאי אתיופיה – הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "חלון-הזדמנויות שווה ליהדות". העקרונות המארגנים של הקהילה נותרו נעלמים וחסומים. הקהילה האתיופית חיה בחרדה תרבותית, ועקב כך היא חשה, מחד גיסא, כי עליה לגונן על יהדותה, ומאידך גיסא, כי עליה להשיל מעליה כל זכר לתרבות האתיופית ולהתנתק ממנה.

לשם כך הופעלו מספר שיטות פדגוגיות, שכל מטרתן הייתה להפוך את יוצאי אתיופיה לשותפים שווי-ערך לתרבות היהודית: למשל, מדי יום ביומו נערך בסיום התפילה טקס השתייכות לאומית, שבו ילדי-הגן הכריזו על אהבתם לכל אחד מבני-ישראל. כדי לחזק בקרב העולים מאתיופיה את תחושת ההשתייכות הלאומית – מתבססת צילה על שני אירועים מכוננים של היהדות:

א. יציאת-מצרים וקריעת-ים-סוף.

ב. מעמד הר סיני ומתן תורה – אירוע חשוב משום המאפשר לאדם היהודי להכריז במי הוא מאמין (בוזגלו, 2008).

צילה מבנה את הזמן התרבותי-היהודי, כשהוא מושתת על זיכרון קולקטיבי של העם היהודי. הילדים לומדים להוקיר את האל על הניסים, שעשה לעם היהודי – מתוקף השתייכותם לקולקטיב היהודי. במסגרת בימת השיח הציבורי המסע של יהודי אתיופיה למדינת ישראל הוצג כחופף למסע ההיסטורי של בני-ישראל ביציאת-מצרים. הטקסט התנ"כי סייע אף הוא לחבור את יוצאי אתיופיה אל הקולקטיב היהודי – באמצעות הצגת הערכים החברתיים הטמונים בו. הטקסט המקורי הורחב באמצעות פרשנויות, המגלמות חינוך לנורמות חברתיות ומוסריות, ששמירה על קיומן עשוי לשמש לקהילה האתיופית – גשר להיטמעות בחברה היהודית.

שני הגנים, המוזנים מקהילות שאינן משתייכות לצה"ד – מייצגים אזור "ספר אקולוגי-תרבותי" (edge culture) – ככל אזור ספר, הממוקם על קו-התפר, ומתוך כך מרוחק מליבת הזהות הקהילתית ומאפיוניה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003), ובמקרה שלנו מערכת-החמ"ד. גנים אלה מקבלים אפיונים שונים – בעקבות החדירה של קהילות שמוחוץ לצה"ד לתחומם (כהן, 2006; Turner, Davidson-Hunt & O'Flaherty, 2003). לפיכך, באזור זה, כלומר, בשני הגנים, נשמרים, מצד אחד, חלקי זהות של הקהילה המרכזית, קיום טקסי-דת כחלק אינטגרלי מסדר-היום בגן המחויב – מתוקף השתייכותו למערכת-חינוך דתית, ומצד שני, הריחוק מליבת הזהות מאפשר גמישות ופתיחות לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים. בגנים, המוזנים מקהילות שאינן משתייכות לצה"ד, קהילות שאינן דתיות – נבנו דגמים פדגוגיים-דתיים בעלי דפוסי טיפולוגיה סוציולוגית, המושתתים אף הם על סממני-הדת, אך מנכסים בעיקר שיח ופרקטיקות, המבוססים על היהדות כבעלת-ערכים לאומיים וערכים חברתיים. אזור-הספר האקולוגי-התרבותי, שמטבעו פתוח להשפעות חיצוניות, ייצר דתיות יהודית אלטרנטיבית. המעטפת האידיאולוגית של המודל שכונן באזור-הספר – אימצה דפוס של כינון זהות לאומית תוך ויתור על דפוסי כינון של זהות דתית. הזהות הדתית, שהייתה אמורה להיות הגמונית מתוקף הגדרתה – נדחקה לשוליים, ובמרכז הועמדה הזהות היהודית.

סיכום ודיון

חמשת הדגמים הפדגוגיים-דתיים, שנמצאו במחקר זה – מצביעים על הטרנספורמציות הרבות של הדת בהווה של גני-החמ"ד, שנוצרו בעקבות הניסיון לתת מענה למגוון הקהילות, המזינות את גן-החמ"ד. כינון דגמים, המותאמים לעוגנים הקהילתיים הדתיים – התאפשר בעקבות שני גורמים, המאפיינים את מערכת-החינוך של גני-הילדים בשונה מהמבנה במערכת הבית-ספרית:

א. אוטונומיה מנהלית

רוב גני-הילדים פועלים במבנים, המופרדים פיזית ומוסדית, ורובם שוכנים במבנים ייעודיים להם שלא בשטחי בתי הספר. יתרונו של הגן, הממוקם כיחידה ניהולית נפרדת, מתבטא בכך שהוא אינו מחויב למדיניות אחידה, כפי שנדרש במערכת-הבית-ספרית (סברדלוב ואחרים, 2010; צורן, 2005; Oplatka & Eizenberg, 2007).

ב. אוטונומיה פדגוגית

אין עדיין אכיפה חברתית-חינוכית קוהרנטית של תכנית-הלימודים בגן-הילדים (אמיר-כסיף, 2013). היעדר הקוהרנטיות משתקף בעיקר בתחום המסורת היהודית, שבו לא נכתבה עד כה כל תכנית-ליבה, שתהווה מסגרת מושגית וסטנדרט לימודי. אף-על-פי שמשד החינוך מצהיר באתרו, כי תכנית-העבודה הפדגוגית בגני-הילדים מותאמת ללוח-השנה הדתי-לאומי (משרד החינוך, 2000; Golden & Maysel, 2008), ומוקדש בה זמן רב לסיפורי החגים ולמסורות הנוגעות להם, הן בלמידה על אודותיהם והן בחגיגות, בטקסים ובפרקטיקות חווייתיות (פרומן, 2004), הרי שאין קוריקולום מובנה וממוסד מטעם מנהל-החמ"ד בתחום הדתי. התוצאה של היעדר תכנית ליבה, הא הענקת אוטונומיה לגננת בבחירותיה בכל הקשור לתכנית-העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה (דיין, 2004; צורן, 2005), וכן בהוראת נושאים השייכים לעולם הדתי.

אולם, לצד היתרונות של האוטונומיה הייחודית, המכוונת את עבודת הגננות – מצביעים ממצאי מחקר זה על חיסרון:

האוטונומיה של הגננות מלווה בתחושת בדידות, הנובעת מכך שמבנה הגן הוא לרוב מבנה מבודד, וכל גננת עובדת בו לבדה ובלי קשר עם עמיתותיה (צורן, 2005). הבדידות הפיזית יוצרת גם בדידות פרופסיונלית, וכן בדידות אישית, שכן גננות רבות רואות בגן טריטוריה עצמאית, החסרה תמיכה מצד קהילת ההשתייכות המקצועית (ארם ודשבסקי, 2004; מכון אדמתי, 2000).

ועוד זאת, עבודת הגננת דורשת אינטראקציה עם מגוון דמויות, והגננת נאלצת לבצע אינטראקציה זו בבדידות מקצועית ובהיעדר-תמיכה; בין היתר, בשל מיעוט הביקורים של המפקחות בגנים. כל אלה מביאים את הגננות לרמה גבוהה של חשיפה ופגיעות (Court & Merav, 2009).

לעומת הבדידות הפרופסיונלית של הגננות, מקיימות הגננות קשר צמוד ואינטנסיבי עם קהילת הורי הגן, בעיקר – בשל גילם הצעיר של הילדים, המחייב את ההורים להגיע אל הגן מדי יום ביומו (פריש, 2013). המפגשים האינטנסיביים עם קהילת ההורים משמשים לגננות מנגנון מפצה, ורצון להשתייך לקהילת ההורים (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; Ashmore, Deaux; Alexander, 2001; McLaughlin-Volpe, 2004), המשמשים תחליף להיעדר השתייכות לקהילה הארגונית

המקצועיות. הפיכת קהילת ההורים לקהילת השתייכות – מובילה את הגננות לנקוט פרקטיקות פדגוגיות בעלות דפוס קהילתי. הדבר נובע לא רק מתוך תחושת השתייכות לקהילת ההורים, אלא מתוך תחושת מחויבות אליה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; הלברטל, 2002; Alexander, 2001; Ashmore et al., 2004; McMillan & Chavis, 1986), המובילה את הגננות לבחור ייצוגים דתיים עצמאיים, התואמים את קטגוריות הזהות הדתיות של הקהילה.

כדי להתמודד עם הפגיעות, הנובעת מהבידוד מהקהילה המקצועית – ויתרו הגננות על האוטונומיה האישית הפרופסיונלית הכפולה לטובת "אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת לקהילה", שהגננות נתנו בה מענה דיפרנציאלי לקהילת הורי הגן בבחירת ייצוגים דתיים והפעלת פרקטיקות דתיות, שתאמו את קטגוריות הזהות הדתיות של קהילת-הגן והובילה לכינון דגמים פדגוגיים-דתיים לוקליים. אפשר אם כן לומר, כי מדובר ב"אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת לקהילה". אמנם, הבחירות הפדגוגיות התבצעו על-ידי הגננות, אולם המניע להן לא הייתה האידאולוגיה האישית של הגננות, אלא הצרכים הדתיים של קהילת הורי הגן.

הבדידות, שחשו הגננות, העובדות בגני-החוץ לצה"ד, הייתה כפולה מזו של עמיתותיהן בגנים, שהקהילות המזוינות אותם משתייכות לצה"ד; זאת בשל מערכות-היחסים בין ובין המפקחות על הגנים. הגננות תיארו כיצד המפקחות על הגן הביעה אכזבה מהרכב קהילת-הגן, שכאמור, אינו משתייך לצה"ד. המפקחות הטילו על הגננות את האחריות להרכב האוכלוסייה שאינו דתי, ואף נזפו בהן על אי הכפפת ההורים והילדים לדרישות המערכת הדתית. הגננות חשו, כי הן מופקרות בזירה החינוכית וחסרות-עוגן ארגוני מצד מערכת-החינוך. מציאות זו העצימה בהן את הצורך להשתייך לקהילת ההורים ולהעביר את נאמנותן ממערכת-החמ"ד לקהילת-הגן באמצעות קידום קטגוריות-זהות תואמות-קהילה.

יתרונה של "האוטונומיה המגויסת לקהילה", המעמידה את קהילת-הגן כמרכיב ראשוני בבחירת פדגוגיות חינוכיות, מתבטא בכך שהיא מצמצמת את החיכוכים ואת הקונפליקטים בסביבה האקולוגית של הגן. ואכן בשנתיים, אשר בהן התקיים המחקר בגנים – כמעט לא נצפו קונפליקטים בגנים, פרט לגן החרד"לי, שגם בו הם הלכו והתמעטו עם הזמן. השונות הגדולה בין הדגמים לכינון זהות דתית בגנים – התגלה כיתרון על פני המתרחש במערכת-החינוך היסודית והעל-יסודית. יצירת בימות שיח אישי ובימות שיח ציבורי במגוון טרנספורמציות, המותאמות לקהילת-הגן – סיפקה להורים חממה, שאפשרה להם לגדל ולחנך את ילדיהם בהתאם לתפיסת-עולמה של כל קהילה וקהילה – כולל קהילות לא-דתיות. דבר זה מנע זליגת ילדים ממערכת-הגנים של החמ"ד – למערכות מתחרות, כפי שהתרחש בשאר המסגרות של מערכת-החמ"ד (דגן, 2006; דומברובסקי, 2010; הדני, 2006; שוורץ, 2004). בכך סייע מצב זה לשמר את מגוון "פלגי המים" של הצה"ד תחת כנפיה של מערכת-חינוך אחת, המשותפת לכל הפלגים:

הצבת גבול בין אחדות לייחוד היא לעיתים חיונית כדי לגונן על אחדות אמיתית המוקירה כל מרכיב בשותפי האחדות.

(אבנרי, 2009, עמ' 37)

המלצות אופרטיביות, שעלו מממצאי המחקר באשר לשידוד מערכת-החינוך של גני-החמ"ד:

- מומלץ על מדריכות גנים, שייטיבו לנווט את הגננות בתוך מערבולת הזהויות הדתיות, המאפיינות את הקהילה הצ"ד בימינו. המדריכות יסייעו בבחירות מושכלות של פרקטיקות ושיחים, שבעזרתם יוכלו הגננות להתמודד עם יחסי-הכוחות, הפועלים בסביבות

האקולוגיות השונות של הגן – לשם הענקת כישורים להתמודדות עם השילוב העדין בין 'קודשי' לחולי' ומחויבות לעוגנים הקהילתיים לבין מחויבות לקווי-היסוד של מדיניות החמ"ד.

כמו-כן, חייבות המדריכות לסייע בפיתוח מודעות ורגישות לקשיים, העלולים להתעורר בעת הקניית תכנים ומסרים דתיים בחברה רבת-זהויות. במקביל – תמיכת המדריכות בגננות עשויה לצמצם את תחושת הבדידות שלהן, שהובילה אותן להזדקק להשתייכות לקהילת-הגן, וכך יתחזק הקשר של הגננות עם המערכת – פעולה, שתחזיר את הקונפורמיות שלהן כלפי המערכת, המפקחת על הגן.

- במסגרת הכשרת מורים במכללות להוראה של הצה"ד – יש לחייב כל סטודנט במסלול הגיל הרך ללמוד קורס, הדן בריבוי הזהויות הדתיות בחברה הצ"ד ובהשלכותיו על גני-החמ"ד. במסגרת הקורס יצפו הסטודנטים במגוון גנים, המכוננים דגמים שונים של זהות דתית – דבר, שיוביל לדיון מעמיק ולפיתוח תובנות על התופעה, ובמקביל – יעניק לפרחי-ההוראה, כבר טרם כניסתם לעבודה, כלים להתמודדות עם הדיפרנציאציה הקהילתית הרבה.

ביבליוגרפיה

- אבנרי, יי (2009). הציונות הדתית - היבט היסטורי אקטואלי. בתוך צ' שינובר (עורך), **העגלה השלישית** (עמ' 30-37). נחלים: מכון מופ"ת – מרכז הדרכה פדגוגי תורני.
- אדלר, ש' (2004). במשך היובל המה יעלו בהר. **חוזר מנהל החינוך הדתי**, 3-4, 43-34.
- אחיטוב, יי (2013). משבי רוח בקיבוץ הדתי. בתוך יי אחיטוב, **משבי רוח: דברי הגות ומחשבה** (יי אנגלדר וא' שגיא, עורכים, עמ' 174-190). ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- אלמוג, ע' ופז, ד' (2008). **זרמים אידאולוגיים וסגנונות חיים באוכלוסייה הדתית-לאומית**. אוהור מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7711>
- אמיר-כסיף, א' (2013). מופעים של סדר כאוטי בחינוך – המקרה של גן-ילדים בדרום-תל-אביב. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית-הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 69-107). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארם, ד' ודשבסקי, ע' (2004). ייעוץ חינוכי לגיל הרך – מאין ולאן? בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 465-479). תל-אביב: רמות.
- בוזגלו, מ' (2008). **שפה לנאמנים: מחשבות על המסורת**. ירושלים: כתר.
- בן-אדמון, מ' (2013). **מרד ויצירה בהגות הציונית הדתית: משה אונא ומהפכת הקיבוץ הדתי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בן-רפאל, א' (2000). זהות קולקטיבית בישראל. בתוך ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה** (עמ' 489-562). תל-אביב: רמות.
- בן-רפאל, א' ובן-חיים, ל' (2006). **זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בראון, ב' (2004). פולמוס 'דעת תורה' בציונות הדתית בישראל. בתוך א' כהן ויי הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר** (עמ' 422-474). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בר-לב, מ' (עורך). (1986). **החינוך הדתי בחברה הישראלית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברק, יי וגדרון, א' (עורכות). (2009). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גור-זאב, א' (1997). הנרי ג'ור – פדגוגיה ביקורתית. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (מהדורה שנייה, עמ' 65-88). ירושלים: מאגנס.

- גרוס, ז' (2002). **עולמן של בנות ציוניות דתיות בין כאריזמה לרציונליזציה: דו"ח מחקר**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ז' (2004). החינוך הממלכתי-דתי בישראל – בין מסורת למודרנה. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 85-99). תל-אביב: רמות.
- גרוס, ז' (2011). החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות ולהתבדלות. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהות(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-דתי** (עמ' 33-47). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- דגן, מ' (2006). **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. תל-אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.
- דגן, מ', לאבל, מ' וגרינבוים, נ' (2008). **קוים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דומברובסקי, מ' (2004). **מחינוך ממלכתי דתי לתלמודי תורה: תהליכי התבדלות בחברה הציונית דתית בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- דומברובסקי, מ' (2010). **מהסתגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- דיאמנט, ר' (2005). **גן ילדים כחלק מן המודל הטריטוריאלי של הילד בעוספיא וקריית טבעון** (עבודת מוסמך). הטכניון, מכון טכנולוגי לישראל, חיפה.
- דיין, י' (2004). זה תיק כבד מאוד. **הד הגן**, 68(4), 19-4.
- דרור, י' (2012). החינוך בקיבוץ הדתי – חקר העבר וההווה ומבט משווה. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ' 221-240). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הד, מ' ושורץ, ב' (2011). מבוא. בתוך ע' אטקס, ת' אלאור, מ' הד ובי' שורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה** (עמ' 1-14). ירושלים: מאגנס.
- הדני, י' (2006). הייחוד והיחד לאור ועדת דוברת. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ' 240-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הלברטל, מ' (2002). מיהו יהודי. בתוך א' שגיא ונ' אילן (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה** (עמ' 232-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זיוון, ג' (2003). ציונות דתית אחרת: ממודרניזם לפוסט-מודרניזם, או – לפיתוחו של דיאלוג עם האחר. בתוך א' שגיא וד' שורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית – היבטים רעיוניים** (עמ' 323-350). ירושלים: המחלקה לחינוך הסתדרות המזרחי - הפועל המזרחי - המרכז העולמי.
- טאוב, ד' (2007). **בין ממלכתיות לייחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי** (דור לדור, כט). תל-אביב: רמות.
- ידגר, י' (2012). **מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילונית בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, א' (2004). הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה – ריבוי זהויות בציונות הדתית. **אקדמות**, טו, 9-30.
- כהן, א' (2006). **יהודים לא-יהודים: זהות יהודית ישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- כהן, א' (2003). **הציונות הדתית – בין חרדים לאומיים לדתיים ליברליים: השתקפות הפילוג החברתי-דתי בציונות הדתית במערכת-החינוך** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- כץ, י' (2005). "הפועל המזרחי" וההתיישבות העירונית הדתית: חזון ומעשה בתקופת "היישוב" ולמן הקמת המדינה. בתוך א' דן-יחיא (עורך), **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל: ספר זיכרון ליהושע קניאל** (עמ' 177-197). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לאון, נ' (2010). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- לוז, א' (2007). ציונות דתית. בתוך י' יובל, ד' צבן וד' שחם (עורכים), **זמן יהודי חדש** (כרך 2, עמ' 94-103). ירושלים: כתר.
- ליבמן, י' (1982). התפתחות הניאו-מסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל. **מגמות**, כז(3), 231-250.
- ליברמן, ע' (2004). **הציונות הדתית – בדרך לבידוליות?** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- מוזס, ח' (2009). **מצינונות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בצינונות הדתית מאז רצח רבין** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- מכון אדמתי למחקר (2000). **מיפוי צורכי גננות – בחינת עמדות ותפיסות** (דו"ח מחקר). ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2000). תוכנית היסוד למערכת-החינוך הקדם-יסודי. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, תשס"ז/ג), 8-3**.
- נאמן, נ' (2008). הפנאי כגורם לעזיבת אורח חיים דתי – האומנם? **מגמות, 45(4), 743-764**.
- סברדלוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רוך, א', בודניק, ג', ביגר, ח', . . . אילון, ת' (2010). **עשייה חינוכית בגן-הילדים: קוים מנחים לצוות החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך. אחרון מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C6D10B31-D74C-4F79-9CF4-282ADDF50552/113451/KavimManhim.pdf>
- סילברמן, מ' (1992). **החינוך בקיבוץ הדתי מראשיתו עד ימינו: היסטוריה ואידיאולוגיה** (עבודת דוקטור). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סמוחה, ס' (2006). האם ישראל מערבית? בתוך א' כהן, א' בן-רפאל, א' בראלי וא' יער (עורכים), **ישראל והמודרניות: למשה ליסק ביובלו** (עמ' 49-83). באר-שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הצינונות ומורשת בן-גוריון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פינקלמן, י' (2008). בין ימין לשמאל בצינונות הדתית. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), **לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות** (עמ' 205-226). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרומן, ר' (2004). מה עושים בחגים: החילונים והחגים היהודיים. בתוך א' קליינברג (עורך), **לא להאמין: מבט אחר על דתיות וחילוניות** (עמ' 205-263). תל-אביב: כתר.
- פריינטה, ב' ואור, א' (2006). החברה הצינונית-דתית בישראל – זהויות בקונפליקט? באיזה מובן? **מגמות, מד(2), 276-247**.
- פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. חיפה: שאגן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 102-140). לוד: דביר.
- צורן, נ' (2005). **תכנית לימודים בגיל הרך, היבטים בתכנון חינוכי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותיים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-18). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנברג, ג'יר (2004). **כלים שבורים: תורה וצינונות דתית בסביבה פוסטמודרנית**. אפרת: ישיבת שיח יצחק.
- שביד, א' (1981). **היהדות והתרבות החילונית: פרקי עיון בהגות היהודית של המאה העשרים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שגיא, א' (2003). **אתגר השיבה אל המסורת**. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- שגיא, א' ושוורץ, ד' (2003). המפעל הצינוני הדתי לנוכח עולם מודרני – מסת מבוא. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), **מאה שנות צינונות דתית – אישים ושיטות** (עמ' 9-39). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שוורץ, ד' (1996). **אמונה על פרשת דרכים: בין רעיון למעשה בצינונות הדתית**. תל-אביב: עם עובד.
- שוורץ, ד' (2003). **הצינונות הדתית: תולדות ופרקי אידיאולוגיה**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- שוורץ, ד' (2004). מראשית הצמיחה להגשמה. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), **הצינונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר** (עמ' 24-134). ירושלים: מוסד ביאליק.
- שוורץ, ד' (2012). הצינונות הדתית כתופעה תרבותית – מבוא. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הצינונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ' ט-כ). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שכטר, א', ריץ, י' ורובין, א' (2006). **דיוקן פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי-דתי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.

- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים**. ירושלים: כתר.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בנתיבת מחקר איכותני**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שפירא, ש' ובארי, י' (2006). מבט שני לרב גוניות במשנת החמ"ד. בתוך ש' רו (עורך), **מאה שנות חינוך ציוני-דתי (עמ' 324-307)**. ירושלים: המחלקה לחינוך.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- תאומים, ש' (2008). מבט היסטורי: חמ"ד של גן. **חוזר מנהל החינוך הדתי, 4**, 16-15.
- Alexander, H. A. (2001). **Reclaiming goodness**. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. **Psychological Bulletin, 130**(1), 80.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2000). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). **Discourse: A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Court, D., & Merav, L. (2009). Preschool teachers' narratives: A window on personal-professional history, values and beliefs. **International Journal of Early Years Education, 17**(3), 207-218.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), **An introduction to critical discourse analysis in education** (pp. 19-50). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golden, D., & Mayseless, O. (2008). On the alert in an unpredictable environment. **Culture & Psychology, 14**(2), 155-179.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Handelman, D. (2004). **Nationalism and the Israeli state :Bureaucratic logic in public events**. Oxford, UK: Berg.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. **Collecting and interpreting qualitative materials, 2**, 155-175.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. **Narrative inquiry, 14**(1), 1-28.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). **Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. **Journal of Community Psychology, 14**, 6-23.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. **Teaching and Teacher Education, 23**(4), 339-354.
- Stake, R. E. (2006). **Multiple case study analysis**. New York: The Guildford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Lonon: Sage
- Strayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. **BioScience, 53**(8), 723-729.
- Turner, N. J., Davidson-Hunt, I. J., & O'Flaherty, M. (2003). Living on the edge: Ecological and cultural edges as sources of diversity for social ecological resilience. **Human Ecology, 31**(3), 439-461.
- Yin, R. (2009). **Case study research: Design and methods** (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.