

## "כָּל שְׁבִטֵי יִשְׂרָאֵל... מִתְקַבְּצִים כָּאֵן בְּחַן וּבְחֶסֶד"<sup>1</sup> בגן החמ"ד

### תקציר

מערכת החינוך הממלכתית-הדתית (החמ"ד) שהוקמה כדי לתת מענה לצורכי הקהילה הציונית-דתית קולטת למוסדותיה גם קהילות שאינן משתייכות לציונות הדתית כמו משפחות מסורתיות וחילוניות. אחד המרכיבים המשפיעים על עיצוב הזהות הקהילתית הוא ההשפעות של ה"אחר" המשתקפות במאפייני זהות של קהילות אחרות המחלחלות אל הקהילה המרכזית באזור "סְפָר אקולוגי-תרבותי" (edge culture).

מאמר זה מציג מחקר אתנוגרפי המבקש לבחון מהם התהליכים הסוציולוגיים-החינוכיים המתרחשים בגני ילדים המשתייכים למערכת חינוך דתית שחלחלו אליה גם ילדים ממשפחות שאינן דתיות, קרי קהילות חוץ.

התאוריה המערכתית-אקולוגית סייעה לבחון את ההתמודדות החינוכית של הגנים בשלושה מעגלים המקיפים את הגן הדתי: מעגל מיקרוסיסטם (Micro-system) - יחסי הגומלין שבין הגנת לילדים ולהוריהם; מעגל מייסוסיטם (Meso-system) - השפעות ההדדיות שבין הגנת למערכת הפיקוח הישירה; מעגל אקסוסיסטם (Exo-system) - המדיניות של מערכת החמ"ד הארצית.

הממצאים מראים כינון שלושה דפוסים חינוכיים רבגוניים המשקפים שונות גדולה עד כדי יצירת דפוסים מנוגדים זה לזה, הנעים על הציר שבין הדרה להאדרה של הזהות הדתית או החילונית. מגוון הדפוסים שכוננו בגנים שבהם נדחקות זהויות אל מחוץ לכותלי הגן, התרחש בשל אוטונומיה מנהלית ואוטונומיה פדגוגית הייחודיים למערכת החינוך של גני הילדים בישראל שלא כמו במערכת הבית-ספרית.

הדפוסים השונים זה מזה ואף המנוגדים זה לזה מלמדים על מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום. אולם ניגודים אלה הם חסרון למערכת החינוך. הגננות הוצבו בעמדת כוח שהביאה לידי פירוק גבולותיו הדתיים של הגן הדתי באזור "הספר האקולוגי התרבותי", מה שקידם את יצירת הדפוסים של כינון זהות המנוגדים לליבת הזהות הדתית של מערכת החינוך הדתית שהגן משתייך אליה.

### מילות מפתח:

גן ילדים; ציונות דתית; חינוך ממלכתי-דתי; קהילות זהות; התאוריה המערכתית-אקולוגית; ספר אקולוגי-תרבותי; הגמוניות; הדרה.

\* המאמר מבוסס על חלק מתוך עבודת הדוקטור שנכתבה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' דבורה קורט.  
1. מתוך המגוון שבוע החמ"ד (ארליך, 2012). במאמר זה המושג "שבטי ישראל" עוסק בהיבט חברתי.

## רקע תאורטי

### הטרוגניות דתית בחינוך הממלכתי-דתי

אנשי הציונות הדתית (להלן הצה"ד) הצליחו באמצעות הסדרים קואליציוניים להקים אגף נפרד במשרד החינוך – אגף החינוך הדתי (קיל, 1977). אגף זה זכה למיסוד בחוק וממונה על החינוך הממלכתי-דתי – החמ"ד (גרס, 2011; דגן, 2006).

על פי חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (הכנסת, 1953):

**"חינוך ממלכתי דתי" פירושו - חינוך ממלכתי, אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם.**

חוק החינוך הממלכתי העניק מעמד שווה לזרם הכללי ולזרם הדתי המאפשר לכל אחד מהם להגשים את מטרותיו (דהאן, 2018; טאוב, 2019) ובד בבד שמש בסיס לאוטונומיה החינוכית הפנימית של החינוך הדתי (דהאן, 2018; קיל, 1977). מתוקף חוק החינוך הממלכתי במדינת ישראל היה החמ"ד מחויב מראשיתו לקלוט למוסדותיו כל תלמיד שהוריו מעוניינים בחינוך דתי גם אם התלמיד אינו דתי אך בתנאי שיקיים אורח חיים דתי. בפועל מערכת החמ"ד מתקשה לאכוף קיום אורח חיים דתי כיוון שנקלטו בחמ"ד תלמידים ממגוון רחב של משפחות ברמות דתיות למיניהן וגם תלמידים ממשפחות המוגדרות "מסורתיות" וממשפחות שאינן שומרות כלל תורה ומצוות, המכונים "חילוניים" (דומברובסקי, 2010; טאוב, 2019).

החמ"ד חרט על דגלו את הערך של "קירוב רחוקים" וגיזור בין כל חלקי העם בתחומי הדת, הלאום והחברה היה למערכת חינוך הטרוגנית הן מבחינה דתית והן מבחינה חברתית (דגן, 2006; ליפשיץ, 2011; קיל, 1977). לפיכך תלמידים ממשפחות מסורתיות וחילוניות הם כרבע מאוכלוסיית החמ"ד (פינקלשטיין, 2012). יש הרואים בשילוב התלמיד המסורתי או החילוני במסגרת חינוך דתי יתרון בעבורו, שכן מסגרת זו יכולה לחזק את תחושת השייכות שלו לזהות הדתית שנדחקה בשל הרצון להשתייך לציבור החילוני (גרס, 2011; דגן, 2008; ליפשיץ, 2011; קיל, 1977). לעומתם, יש הרואים חיסרון בשילוב תלמידים אלה בחינוך הדתי. זאת בשל הניגוד בין הזהות והאידיאולוגיה הקהילתית של התלמיד ושל סביבתו ובין הזהות והאידיאולוגיה החינוכית-דתית של בית הספר (זהבי, 2011).

השתלבות רבת השנים של האוכלוסייה החילונית במערכת החמ"ד מביאה למפגש תרבותי בין קהילות זהות שונות זו מזו ואף מנוגדות זו לזו בליבת הזהות הדתית (טאוב, 2019; Carriere, 2013). השונות הדתית משמשת אתגר חברתי מורכב למערכת החמ"ד (דגן, 2006; דומברובסקי, 2010) ובייחוד לגן הילדים בחמ"ד (אחיטוב, 2013; שניידר, 2015; שניידר וקורט, 2016). גן הילדים בישראל הוא יחידה ניהולית עצמאית, הן מבחינת המבנה והן מבחינת תוכנית הלימודים. את היחידה החינוכית מנהלת גנת אחת המתפקדת באוטונומיה רחבה כאחראית הבלעדית למתרחש בו בהיבטים מנהליים ופדגוגיים (פריש, 2012; Oplatka & Stundi, 2011). האוטונומיה של גנות החמ"ד אף מתרחבת בתחום הדתי בשל היעדר תוכנית לימודים מובנית וממוסדת מטעם מנהל החמ"ד פרט לתוכנית לימודים המפורסמת בכל שנה על רקע תוכנית "לאורם נלך", תוכנית המתמקדת בהוראת דמות תורנית מהצה"ד. לפיכך מתחזקת האוטונומיה של הגנת בחמ"ד בכל הקשור לתוכנית העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה בהוראת נושאים השייכים לעולם הדתי (שניידר, 2015; Achituv & Manzura, 2016).

## זהות קהילתית דתית

האוכלוסיות המגוונות המזינות את החמ"ד מורכבות מקהילות זהות שונות זו מזו המאמינות בתפיסות דתיות מגוונות. האמונה הדתית היא אחד ממאפייני הזהות הקהילתית השכיחים ביותר, שכן היא מאגדת את חברי הקבוצה סביבה ומסייעת ללכידות הקהילתית (שגיא, 2012, 2017; שורץ, 2003; Garred, 2013). כקבוצה, יהודים תמיד נטו להדגיש את ההיבט הדתי בזהות הקהילתית, שכן במשך מאות שנים הזהות היהודית הייתה מעוגנת בדת. דבר זה הביא לידי רמת הזדהות גבוהה של חברי הקהילה עם הזהות הקהילתית שלהם (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שביט ואחרים, 2013). סממני הדת היהודית מושתתים על עולם ההלכה (גודמן ויונה, 2015), שכן היחס להלכה קובע את גבולותיה של הקהילה הדתית ואת קנה המידה למידת דתיותם

של הפרטים (ליאון, 2009).

מכיוון שהדת היא לב ליבה של התרבות המסורתית, השתחררות הפרט מן הסמכות הדתית והתרבותית הביאה לידי חוסר לכידות אידאולוגית המתבטאת ברמות בלתי אחידות של דתיות ושמירת מצוות (כהן, 2006; מוזס, 2009) שגרמו להתפלגות החברה הציונית-דתית לזרמים מגוונים. הנוטים לצד הפוסט-מודרני מיישמים את ההרחבה וההשתלטות באמצעות הסתגלות, היינו בהתאמת המסורת הדתית למציאות באמצעות פירושה מחדש (שוורץ, 2003). פירוש זה מתאפיין בפתיחות רבה כלפי הסביבה הלא דתית, במעורבות בה ובאימוץ דפוסים חילוניים שכמה מהם אף אינם תואמים את ההלכה. לעומתם, הנוטים לצד השמרני דוחים את התביעה לשינויים במסורת הדתית והסתגלות ההלכה, מסתגרים בפני חידושים ודבקים רק במסורת האבות. שאר טיפוסים הזרמים הדתיים-ציוניים מתפזרים על פני הקשת האידאולוגית בסדקים שנוצרו עקב הפילוג, ביצירת מגוון סוגים (כהן, 2006; שגיא, 2012, 2017; שרלו, 2007). את קשת התפצלות הזרמים האידאולוגיים אפשר לחלק לחמש קבוצות דומיננטיות על פי הגדרתן הדתית: חרדי-לאומי, תורני-לאומי, דתי-לאומי, דתי-לאומי ליברלי ודתי "לייט" (מוזס, 2009).

השונות בין הזרמים ניכרת בתפיסות תאולוגיות מגוונות ובשמירה על סממנים תאולוגיים. הסממנים התאולוגיים הנשענים על ההלכה וקובעים את גבולות הזהות הדתית של הזרמים בצה"ד כוללים דפוסי פולחן דתי, שמירה על חגים ומועדים, טיפוח סמלים, דרכי תפילה, ספרי קודש, מצוות, תשמישי קדושה, יחס כלפי אנשי דת, יצירות אומנות ומוזיקה, וכן אימוץ של מסורות, פריטי לבוש ושפה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שגיא, 2017). בדיקת קיומם ומשמעותם של סממנים אלה מאפשרת לסמן את טיבה של מחויבות הפרט לקהילה, ובו בזמן גם לסמן את הגבולות הדתיים הייחודיים לקהילה, גבולות המסייעים גם לסמן את ה"אחר" שאינו משתייך לקהילה הדתית (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שגיא, 2017). עם זה הדת מסמנת את דרכה גם באמצעות החילוניות (גודמן, 2019; גודמן ויונה, 2015) המוגדרת "אחר" במחקר זה.

אחד המרכיבים המשפיעים על עיצוב הזהות הקהילתית הוא ההשפעות של ה"אחר" המשתקפות במאפייני זהות של קהילות חוץ המחלחלות אל הקהילה המרכזית (Gilchrist et al., 2010). אפשר לכנות את אזור המעטפת שבו הזהות של קהילות החוץ מחלחלת אל הזהות של הקהילה המרכזית "ספר אקולוגי-תרבותי". אזור זה הוא קו התפר המחבר בין קהילות חיצוניות לקהילה המרכזית יותר, והוא כולל את אפיוני הליבה של הקהילה המרכזית לצד אפיונים ייחודיים הנוצרים מהחזירה של קהילות חוץ (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; ברק וגדרון, 2009; 2003; Strayer et al.). אזור ספר זה הוא גמיש ופתוח לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים ומתרחשת בו השתנות מתמדת ולכן יחסי הגומלין בין הקהילה ובין קבוצות חיצוניות (outgroup) מסייעים להגדרה העצמית של חברי הקהילה (ingroup). עם זה מאחר שאזורי הספר הם חלק מהקהילה, ההתרחשויות בהם מחלחלות אל תוך הליבה הקהילתית ומביאות לידי שינוי בזהות הקהילתית המקבלת גוונים חדשים (שבטי ואחרים, 2013; 1995; Wenger, 2014; Clemence et al., 2014; Breakwell, 2010). אולם יתרונה של פתיחות זו הוא שהיא מאפשרת השתנות בקצב מהיר, ובו בזמן מאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום (כהן, 2006; 2003; Turner et al., 2014; Augoustinos et al.).

## התאוריה המערכתית-אקולוגית (Ecological Systems Theory)

כדי לבחון את התהליכים הסוציולוגיים-החינוכיים, נבחר המודל של התאוריה המערכתית-אקולוגית (Ainsworth et al., 2015; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Valentino et al., 2011). התאוריה נשענת על הגישה ההתפתחותית הבין-תרבותית משום שהיא בודקת את יחסי המורה-תלמיד בתוך מארג אקולוגי דינמי ורחב ומתמקדת באינטראקציה שבין הפרט ובין מעגלים סביבתיים-חברתיים המקיפים את חיי הפרט. להלן מוצגים המעגלים האקולוגיים המאפיינים את התאוריה המערכתית-אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979, 1986) בהתאמתם למחקר הנוכחי:

**מעגל מיקרוסיסטם (micro-system):** הסביבה הישירה והמיידית שהפרט בא עימה במגע יום-יומי וישיר - כאן מדובר ביחסי הגומלין שבין הגננת ובין ילדים והוריהם, כפי שאלה באים לידי ביטוי במגוון הפרקטיקות והשיחים שהגננת נוקטת.

**מעגל מיסוסיסטם (meso-system):** מעגל זה נוגע לקשרים שבין המערכות הקטנות של הפרט ובין עצמן. כאן מדובר בהשפעות ההדדיות שבין הגננת ובין מערכת הפיקוח על גני החמ"ד.

**מעגל אקסוסיסטם (exo-system):** המעגל החיצוני שהפרט אינו בא עימו במגע ישיר, אך הוא משפיע עליו בדרכים מסוימות. כאן מדובר במדיניות מערכת החמ"ד הבאה לידי ביטוי במסמך רשמי "משנת החמ"ד" (דגן, 2008) המתאר בקווי יסוד את התפיסה החינוכית-דתית שמערכת החמ"ד אמורה לפעול על פיה.

צ'יצ'טי וולנטינו (Cicchetti & Valentino, 2006) הוסיפו למודל של ברונפנברגר שני ממדים הנעים על פני כל המעגלים האקולוגיים ועוסקים באיכות הגורמים את התהליך לעומת גורמים מפצים המעודדים ומקדמים אותו, וכן **ממד זמן** המסייע להבחין בין גורמים חולפים המתקיימים על פני זמן קצר ובין גורמים המתקיימים על פני זמן ממושך. ממד האיכות וממד הזמן סייעו לבדוק אילו מהפעולות שנוקטת הסביבה החינוכית מצליחות לממש את מטרתה הדתית ולהבנות זהות קהילתית דתית, ואילו מהן בולמות אותה. המפגש בתוך מערכת החינוך הדתית בין קהילות זהות דתיות מגוונות ובין קהילות זהות שאינן דתיות המתרחש במציאות חינוכית אוטונומית, מכוון לשאלת המחקר: כיצד מתמודד גן הילדים בחמ"ד עם חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

המחקר התנהל לפי הגישה האתנוגרפית המתארת תרבות של סביבה או של מקום באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות (Creswell & Creswell, 2018; Grbich, 2013; Spradley, 2016). נבחרו שלושה כלים שונים המספקים אפשרות לטריאנגולציה (triangulation) לצורך תיקוף הממצאים (שלסקי ואלפרט, 2007; Denzin, 1970/2009; Guba, & Lincoln, 2005; Lewis, 2015). נוסף על כך בחירה בשיטת "חקר מקרה מרובה" (multiple case study) מאפשרת לכל מקרה גם לספר את הסיפור הייחודי לו, ובד בבד גם מסייעת להבין את המקרים באמצעות השוואתם זה לזה (Stake, 2013; Yin, 2009). הנתונים במחקר נאספו במשך שתי שנות לימוד מתוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים שהגנת ממונה עליהם.

### אוכלוסיית המחקר

נבחרו חמישה גנים בדגימה בלתי הסתברותית מסוג "מדגם מכוון" (purposeful sample) (Palinkas et al., 2015). הודגמו פרטים שיספקו מידע עשיר שישרת את מטרות המחקר: שלושה גני חמ"ד שבהם אוכלוסייה המשתייכת לצה"ד ומוגדרת במחקר הנוכחי "קהילות פנים של הצה"ד" (מוזס, 2009), וכן עוד שני גני חמ"ד שעל אף השתייכותם למערכת החינוך הדתית, הגן מוזן מקהילות לא דתיות שאינן משתייכות לצה"ד, מה שמוגדר "ספר אקולוגי-תרבותי" (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003), ולכן מוגדרים במחקר הנוכחי "קהילות חוץ" לצה"ד. נוסף על כך השתתפו במחקר נציגי ועד הורים של הגנים הנבחרים, וכן מפקחים מחוזיים ומפקחים ארציים בחמ"ד.

### כלי המחקר

**תצפיות:** נעשו תצפיות בגן והן כללו תצפית משתתפת על עבודתה החינוכית של הגנת שנמשכה כשלוש שעות בכל פעם בתדירות של כל שישה שבועות. כמו כן כללו תצפית על ארגון הסביבה החינוכית המספקים נתונים בלתי מילוליים על זהות הגן (דימנט, 2007; Handelman, 2004). הסביבה תועדה אף היא במצלמת וידאו וכן בצילומי סטילס. בסך הכול נעשו שבע עשרה תצפיות בכל אחד מהגנים, ובהם הופקו מאות תמונות. כמו כן נעשו תצפיות בכל אחד מהגנים על אירועי תרבות, שההורים היו שותפים להם. סך הכול נעשו 75 תצפיות.

**ראיונות:** ראיונות נעשו סמוך לכל אחת מהתצפיות, ראיון לפני התצפית וכן ראיון בסיום כל תצפית. סך הכול 150 ראיונות. נוסף על כך נעשו ראיונות עם ועד ההורים של הגן וכן ראיון עם כל אחד משרשרת הפיקוח על גני החמ"ד.

### חקר מסמכי תרבות

נבדקו מסמכים שכתבו הגנות ובהם תוכניות עבודה שהגישו לפיקוח, וכן דפי קשר שהגנת שלחה להורים. כמו כן נבדקו מיילים (מסמכי תרבות) שמופצים מהמנהל לחינוך דתי לעובדי החמ"ד.

## שיטות ניתוח

כל הנתונים שנאספו רוכזו בתוכנת "נרלייזר" (Narralizer) המסייעת לממש את היכולות האינטואיטיביות של החוקר, ההכרחית למחקר האיכותני ובו בזמן גם לשמור על היסוד האנליטי המחזק את השימוש הנכון בשפה ובמילים כפי שנאספו בשדה הטבעי (שקדי, 2011). תוכנה זו נשענת על תוכנות של "קידוד ושליפת מידע" (Grbich, 2013), ומאפשרת להתמודד עם הנתונים במגוון טכניקות של שילובים ומיונים המסייעים להבנות את הנתונים לידי תאוריה.

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

**ממד התוכן:** על פי המודל שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010), הנשען על המודל של שטראוס וקורבין שעוסק בתהליך של הבניית תאוריה "מעוגנת בשדה" (Strauss & Corbin, 1997; Glaser & Strauss, 2017). תאוריות הנשענות על הבנה ופרשנות של אירועים המתרחשים בשדה הנחקר ומאפשרות מצד אחד מסגרת חשיבה המעניקה עוגן מחקרי, ומצד אחר גמישות הנדרשת בתהליך אינדוקטיבי ויש בה כמה שלבי ניתוח.

**ממד הצורה:** על פי חקר השיח הביקורתי (CDA - Critical Discourse Analysis) העוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Fairclough, 2013; Schiffrin et al., 2001; Wodak & Meyer, 2015). שיטה זו נשענת על התפיסה שכדי לחשוף תופעות של אי-שוויון חברתי (Van Dijk, 2001, 2016) יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח המתבטאת בין השאר במיצוב הדובר (discursive position) לעומת האחר (קופפרברג, 2010; Hart & Cap, 2014).

## ממצאים

המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית שנוצר בשל חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות לאזור הספר האקולוגי התרבותי של מערכת גני החמ"ד, הביא לידי כינון דפוס זהות שונים זה מזה בגן החמ"ד. דפוס זהות כוללים אפיונים מהליבה של הקהילה המרכזית, הצה"ד, לצד אפיונים מהזהות החילונית של קהילות החוץ (ברק וגדרון, 2009; Gilchrist et al., 2010).<sup>2</sup> האינטראקציה בין קהילות הפנים לקהילות החוץ שינתה את הזהות הקהילתית (Breakwell, 2010; Wenger, 1995) של גן החמ"ד שקיבלה גוונים חדשים. מניתוח הממצאים המתרחשים בעת המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית במרחבי גן החמ"ד נמצאו שלושה דפוסים זהות שונים שכונו כל אחד מהמעגלים האקולוגיים האלה: המעגל המיסוסיסטם שהגננות מפעילות הניב שלושה דפוסים זהות דיפרנציאליים. לעומת זאת המעגל המיסוסיסטם שמערכת הפיקוח מפעילה וכן מעגל האקסוסיסטם שמשנת החמ"ד מפעילה הניבו דפוס אחד בלבד.

### 1. דפוס ההגמוניות הדתית

ניב הוא מגיע למשל מבית חילוני והוא מספר לי שנסע בשבת עם ההורים, אני אומרת לו:  
אבל בשבת אסור לנסוע. (יעל, גננת קהילות פנים צה"ד)

דפוס ההגמוניות הדתית ממוקם בקצה אחד של הרצף ומתקיים רק במעגל המיקרוסיסטם המופעל רק בידי הגננות. הגישה הדוגלת בהגמוניות דתית מושתתת על התפיסה כי יש לשמור על צביונו הדתי של הגן, ובשל כך יש צורך להדיר כל התנהגות שאינה הולמת את רוח ההלכה היהודית. הרצון לשמור על זהות דתית הגמונית מובילה לשלילת פרקטיקות של הילדים וכן של הוריהם בשני היבטים:

#### א. פדגוגיה שוללת זהות חילונית

ההגמוניות הדתית פעולת להדרת הזהות הלא דתית שמפרה את קיומם של הקודים הדתיים. אורח חייו של האדם הלא דתי בימי השבת סותר את ההלכה היהודית, ולכן מעשיו נשללים. דוגמה לכך היא תגובתה של יעל על סיפורו של אחד הילדים החילוניים:

2. בממצאי המחקר לא נמצאו הבדלים בין גנים עם אוכלוסיה חילונית ובין גנים עם אוכלוסיה מסורתית. לפיכך המאמר ישתמש באחידות במושג "חילוני" כדי לייצג את שתי האוכלוסיות.

ניב הוא מגיע למשל מבית חילוני והוא מספר לי שנסע בשבת עם ההורים, אני אומרת לו:  
 אבל בשבת אסור לנסוע. אני מסבירה לו כדי שיבין וידע, שייחשף. (יעל, גנת קהילות פנים  
 צה"ד)

נוסף על דברי הגנת, נמצאה הדרה של הלא דתי המתבצעת בידי ועד ההורים של הגן. קבוצת ההורים הדתיים  
 פתחה קבוצת ווטסאפ שבה מתקבלות החלטות על התנהלות הגן. בקבוצה נמצאים רק ההורים הדתיים ובכך  
 נשלל מהורה החילוני זכות להביע דעה חופשית. נציגת ועד הורים מסבירה מדוע אותם הורים חילוניים לא  
 ראויים להיות חלק אינטגרלי מרשימת התפוצה:

כשאנחנו שולחים הודעות חשובות על הגן הם [ההורים הלא דתיים] לא בקטע הזה של  
 לבוא עכשיו לנהל איתנו דיונים מה הסגנון בגן. (גן אירית, נציגת ועד הורים, קהילות פנים  
 צה"ד)

ההדרה מתרחבת גם אל מחוץ לגן, אל ביתו של החילוני. ילדי הגן נמנעים מלהתארח בביתו של הילד החילוני  
 מחשש של ההורים הדתיים להשפעות שאינן תואמות את גבולות ההלכה היהודית:

אחר הצהריים זה קצת בעייתי להזמין. האימא של הילד החילוני מאוד רוצה להזמין אבל  
 הילדים הדתיים לא הולכים אליה. הורים מחנכים למשהו מסוים כמו לא טלוויזיה ושם זה  
 אחרת. (אירית, גנת קהילות פנים צה"ד)

## ב. הטעמת קודים דתיים מונוליתיים

לצד שלילת ביטויי הזהות החילונית, מופעלות פרקטיקות דתיות המנסות ומכנסות את הילד החילוני תחת  
 כנפי הדת.

**נראות:** הגננות רואות את עצמן אחראיות על שמירת חוקי הגן הדתי גם מחוץ לשעות פעילות הגן. לדוגמה  
 הגננות מבקשות שהבנים יחבשו כיפה, ייצוג דתי מובהק:

אני אומרת לילד: "אתה חייב לבוא מהבית עם כיפה. מהבוקר, כשקמים צריך לשים כיפה".  
 (יונית, גנת קהילות פנים צה"ד)

חוקי הנראות נכפים גם במגזר הנשי, הן על הילדות הן על האימהות:

אני אומרת לאימהות לבוא בצניעות, לא מחשוף, לא חצאית קצרה. (יעל, גנת קהילות  
 פנים צה"ד)

**כשרות - מונוליתיות הלכתית:** חוקי כשרות המזון, תחום שבו קיימים גבולות הלכתיים ברורים, נאכפים אכיפה  
 מוחלטת. דרישה מההורים לקנות עוגה עם כשרות הכי מחמירה:

מה שחשוב לנו הכשרות שיהיה בד"ץ [...] אני תמיד מעדיפה שאם יש הורים, להחמיר  
 ושיהיה בד"ץ כי אני לא רוצה להכשיל. (יעל, גנת קהילות פנים צה"ד)

כשרות הבד"ץ נחשבת מהודרת יותר, ועל כן יעל בוחרת, בשם ההלכה הדתית, לדרוש אחידות ברמת הכשרות  
 בכל המוצרים שההורים מביאים לגן, גם אם בביתם לא כל ההורים מקפידים על כך.

**לסיכום:** דפוס ההגמוניות הדתית הממוקם בקצה אחד של הרצף, מתקיים רק במעגל המיקרוסיסטם, כלומר  
 דפוס זה מופעל רק בידי הגננות. הגננות חוששות מ"זיהום חברתי" (דגלס, 2004/1966; הלמן, 2007) העלול  
 להיווצר בשל כניסה של גורמים חיצוניים לגן (Morrison & Ybarra, 2008). זיהום חברתי מאיים על הזהות  
 הקהילתית הדתית של גן החמ"ד (LeBaron & Abu-Nimer, 2003; Goldberg & Blancke, 2011), ולכן הגננות  
 נוקטות גישה מונוליתית המאדירה את קטגוריות הזהות הדתית ומדירה את קטגוריות הזהות החילונית. קול  
 אידיאי אחד "משתיק" את הקולות ה"אחרים" על פי גבולות ההלכה. בשם האמת ההלכתית שיש בה גבולות  
 הלכה מוגדרים, מופעלות פרקטיקות דתיות במרחבי גן המוגדר בחוק גן בעל זהות דתית. האמת ההלכתית  
 מביאה לידי הדרת אורח החיים החילוני ממרחבי הגן. ההדרה מתרחבת גם אל מחוץ לגן, אל ביתו של החילוני.  
 לצד שלילת ביטויי הזהות החילונית, מופעלות פרקטיקות דתיות המנסות ומכנסות באמצעות הטמעת קודים  
 מונוליתיים דתיים.

## 2. דפוס הכבוד

צריך לכבד את אותם ילדים מבתיים לא דתיים שאני מחנכת, ואת ההורים שעומדים מאחוריהם. (יונית, גננת קהילות פנים צה"ד)

בנקודה הממוקמת על אמצע הציר, ממוקם דפוס הכבוד השומר על קטגוריות הזהות הדתיות ובד בבד גם מפעיל אסטרטגיות של ניכוס החילוני למרחבי הדת, אך כל זאת בלי להדיר קטגוריות זהות חילוניות, אלא מתוך התעלמות מהן. דפוס זה הוא הדפוס היחיד שמתקיימים בו שלושה מעגלים אקולוגיים: המיקרוסיסטם, המיסוסיסטם והאקוסיסטם.

**במעגל המיקרוסיסטם** הגננות מאפשרות התאקלמות איטית של החילוני לקטגוריות הזהות הדתיות ולייצוגים הדתיים. חשוב לציין כי השורש כב"ד על נטיותיו המוגזגות נשמע פעמים רבות בשיח החינוכי מתוך הבעת רגישות הן לילד הן למשפחתו. מתוך רצון לכבד את החילוני, הגננות נוקטות שתי פרקטיקות פדגוגיות המנוגדות זו לזו לכאורה.

### פדגוגיה מתעלמת

פדגוגיה זו מופעלת כאשר הילד הלא דתי מספר על פעולה משפחתית המנוגדת להלכה היהודית:

אני לא ארצה שלילדים עם ההורים יהיו חילוקי דעות, כי בכל זאת אני יודעת מאיפה הילדים מגיעים. ואם הם גם יגידו לי: "בשבת נסענו לים", אני מתעלמת מזה, ואני יכולה פשוט לעבור לנושא הבא [...] אני לא אגיד: "מה פתאום נסעת בשבת?" סליחה, זו האוכלוסייה שבאה אליי, והם רוצים את הגן הדתי [...] אז אני מתעלמת. אני פשוט לא מתייחסת למה שקרה. עוברת הלאה. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

הגננת בחרה בפדגוגיה מתעלמת, פתרון מכבד שמצד אחד לא שולל את חוויותיהם של הילדים החילוניים, ומצד אחר לא מרחיב את הדיון בהם. בכך הגננת מכבדת את הילד החילוני, ומנגד מצמצמת את חשיפת הילד הדתי לתופעות שאינן הולמות את רוח ההלכה.

### התאקלמות דתית "לאט לאט"

הגננות ציינו שממד הזמן מסייע בידן להטמיע את הפרקטיקות הדתיות הזרות לילדים הלא דתיים, למשל, בסוגיית חיוב חבישת הכיפה לפי ההלכה היהודית:

הם בתוך הגן חובשים כיפה, אבל בחצר לא נוח להם. הם לא רגילים שיש להם משהו על הראש, הם לא יודעים מה זה בכלל [...] הכיפה לא משהו מובנה שבהם מהבית. (אביה, גננת קהילה חוץ צה"ד)

הילדים שאינם רגילים לחבוש כיפה, עוברים תהליך התאקלמות איטי המאפשר להם להתרגל בשלבים לסממן הדתי.

בגן אחר ממד הזמן כמשפיע על החדרת פרקטיקה דתית נמצא תלוי בתגובות של ההורים הלא דתיים. לפי ההלכה היהודית יש לברך ברכה מתאימה לפני כל אכילה:

הנושא שצריך לברך כשאוכלים משהו מסוים, הכנסתי את זה לאט לאט. זה לא דברים שבבת אחת הכנסתי, אלא נתתי לעצמי להרגיש. לאט לאט לזרום בין הטיפות, לזרום עם ההורים, ולאט לאט לראות באמת לאיפה זה מגיע. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

שלוש פעמים חוזרת מירי על הביטוי הלשוני "לאט לאט" תוך כדי הכפלת המילה. ההיעדר של תגובת ההורים לפעולה מאשרר למירי שהפעולה שלה בטוחה, ומחזק אותה להמשיך בהטמעת הפרקטיקות הדתיות.

יש לציין כי בדפוס המכבד שהציגו הגננות במחקר, הפרקטיקות הדתיות נשמרו במרחבי הגן בלבד ללא כל ניסיון לבקש מהילדים ליישמן מחוץ לגן.

**מעגל המיסוסיסטם** שרמות הפיקוח שייכות אליו, מתחלק לשתיים: רמת הפיקוח הארצי ורמת הפיקוח המחוזי, כאשר כל אחד מהם מפעיל את הדפוס בדרכים מוגזגות. דרג הפיקוח הארצי מפעיל אקטיביזם ל"קירוב רחוקים" למערכת החמ"ד מתוך אידיאל חברתי של איחוד העם באמצעות שני מנגנונים. מנגנון אחד הוא יצירת מורשת חמ"ד הבאה לידי ביטוי בין השאר בשילוב האדם הלא דתי כמרכיב אינטגרלי ממורשת החמ"ד באמצעות המנון שבוע החמ"ד הנשמע תדיר בכנסים המחוזיים והארציים:

כָּאן חֲנוּךְ בְּחַיִּיהָ, כָּאן אַחַדוֹת בְּמַגְוֵן,

נִגּוֹן מִיַּחַד לְכָל יֶלֶד...

...כָּל שְׁבֻטֵי יִשְׂרָאֵל, בְּנֵי כָּל גֵּיל וְגוֹלָה,

מִתְקַבְּצִים כָּאן בְּחֵן וּבְחֶסֶד

וּבְיַחַד בּוֹנִים פֶּה בְּדוֹר גְּאֻלָּה

אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת, אָרֶץ חֻמֵּד (ארליך, 2012).

הביטוי "כָּל שְׁבֻטֵי יִשְׂרָאֵל" נוגע גם לשבט הלא דתי והוא מופיע גם במסמכים אחרים של החמ"ד שנבדקו במחקר זה. הבחירה המגמתית לשלב בהמנון שבוע החמ"ד את האדם הלא דתי כמרכיב אינטגרלי ממורשת החמ"ד, מסמלת שאיפה למיזוג קהילות ולאחדות העם בחסותו של החמ"ד. חיזוק למגמה זו של מיזוג נמצא בהמנון באחד ממשפטי הפתיחה "כָּאן אַחַדוֹת בְּמַגְוֵן".

המנגנון האחר הוא שימוש במדיה תקשורתית פנימית כדי להפיץ סיפורי מופת של גננות שבהם מתוארים אירועי הצלחה של "קירוב רחוקים". סיפורים אלה מושתתים על חוויה דתית מהגן ששימשה גשר בין האדם הלא דתי לעולם הדתי, והם אמורים לשמש מופת לכל שאר עובדי ההוראה. מדי שבוע ראש מנהל החמ"ד שולח איגרות לסגל הפיקוח וההדרכה, ובהן מסרים חינוכיים והשמעת קולות מהשטח לחיזוקם. מניתוח כל האזכורים על גני הילדים בחלק של קולות מהשטח בשנתיים שבהן נעשה המחקר, נמצא שיח המנכס לא דתיים ליהדות בזכות מעשיה של הגננת. להלן דוגמה לסיפור שסיפרה גננת, ובו היא מתארת כיצד בזכות "מזוודת השבת" ששלחה עם ילד חילוני מהגן לביתו, זכו האב ומשפחתו לקיים בביתם חלק ממצוות השבת:

באחת השבתות קיבל אחד הילדים את המזוודה. המשפחה ממנה בא היא לא דתית, ובעת הרישום לגן הדגיש האבא "אין לי מושג ביהדות שנינו [ההורה והיהדות] חיים טוב ביחד, וכל אחד לחוד" אמר. לא ידעתי כיצד יגיב האב כשיקבל את מזוודת השבת עם היין והקידוש ועוד פריטי שבת. ביום ראשון בבוקר הגיע האב לגן ואמר לי בהתרגשות: "אני לא זוכר מתי קידשתי על היין. השבת עשיתי קידוש, קנינו חלה. אפשר להשאיר את המזוודה עוד יומיים?" רוח לי וחייכתי (איגרת מנהל החמ"ד, 13.3.2011 בתוך שניידר, 2015, עמ' 188).

לעומת זאת דרג הפיקוח המחוזי בחר להרחיב את גבולות החמ"ד כדי לאפשר את שהייתו הבטוחה של החילוני במרחבי הגן הדתי. על פי תפיסה זו הפיקוח נרתם להגן על החילוני מפני ניסיונות של הגננות או של חברי הקהילה להכפיף את הלא דתי לקטגוריות זהות דתיות הנמצאות בשולי גבולות ההלכה. כך סיפרה המפקחת של גני הילדים כיצד הגננת הגנה על ההורים הלא דתיים בעת ויכוח שהתרחש בגן בעת אספת הורים בין הורים דתיים להורים לא דתיים:

יש לנו עדיין קשיים במפגשי הורים. כשהורים מגיעים לגן בלי כיפות, אימהות בלבוש חשוף, ויש עם זה התמודדות לא פשוטה. ההורים הלא דתיים טוענים: "התורה היא לא רק שלכם. ואנחנו רוצים להיות בגן הזה, כי אנחנו רוצים להיות בשכונה הזאת, ואל תגידו לנו איך להגיע לגן" [...]. לעומתם זעקה אחת האימהות הדתיות "סליחה, אתם יודעים, בעלי לומד תורה, הוא מביא את הילד לגן, הוא רואה אימהות בקיץ עם לבוש חשוף, וזה מאוד מפריע לי". אז האם הדתית אומרת שהתנפלו עליה ההורים הלא דתיים, והיא ציפתה שהגננת תגיד להורים הלא דתיים: "סליחה, פה זה גן ממלכתי-דתי!" [...] וכשפניתי, אני המפקחת, לגננת, היא אמרה לי: "תשמעי, יש לי קבוצה גדולה של לא דתיים, אני רוצה גם אותם לקרב, אז לאט לאט, אסור הערות כאלה חותכות". (ציפי, מפקחת מחוזית על גני ילדים בחמ"ד)

ההורים הדתיים פנו למפקחת כדי להתלונן על גננת שבמקום להיות נאמנה למערכת החמ"ד ולשמור על הגבולות הדתיים של המערכת הדתית שהיא מועסקת בה, היא בחרה לאפשר להורים הלא דתיים לפרוץ את הגבולות הדתיים. אולם גם המפקחת צידדה בהורה הלא דתי.

**מעגל האקסוסיסטם** הכולל את משנת החמ"ד, רואה בקליטת אוכלוסייה לא דתית יעד חינוכי ברור:

החמ"ד פתוח גם לתלמידים מבתי מסורתיים ופושרים מבחינה דתית, משום שאחד מייעודיו הוא לקרב רחוקים (דגן, 2008, עמ' 38).

מערכת החמ"ד מתוקף מהותה הדתית מכריזה הכרזה חד-כיוונית כי על המחנך הדתי מוטלת השליחות



"כָּל שֶׁבִטִי יִשְׂרָאֵל... מִתְקַבְּצִים פָּאן בְּחַן וּבְחֶסֶד" בִּגֵן הַחֲמ"ד

הלאומית לקרב את הלא דתי תחת כנפי השכינה הדתית, ואף מדגישה שיש לעשות זאת מתוך יחס של כבוד לזהות השונה:

קירוב רחוקים ייעשה אך ורק בדרכי נועם ומתוך יחס של כבוד לזולת (שם, עמ' 19).

### 3. הדפוס האשלייתי רב-זהויות

בגישה לא כפייתית, המאפשרת ריבוי פרשנויות וביטויים למורשת היהודית (מיתרים, ח"ת).

בקצה הציר השני ממוקם הדפוס האשלייתי רב-זהויות שיש בו שני מעגלים אקולוגיים: הגנת וקהילת ההורים שמייצגים את **מעגל המיקרוסיסטם**, מקיימים יחסי שותפות המגובים במנהל החמ"ד המייצג את **המעגל המיסוסיסטם**.

בדפוס זה חיות זו לצד זו שתי זהויות קהילתיות דתיות כאשר לכל אחת מקהילות הזהות קטגוריות זהות דתיות או שאינן דתיות עצמאיות משלו, והוא אינו מותנה בקהילה האחרת ואינו מדיר את האחר. לפיכך שלא כשני הדפוסים הקודמים שתוארו במאמר זה, בדפוס זה הילדים הלא דתיים פטורים מקיום פרקטיקות דתיות על אף הימצאותם במרחבי הגן הדתי.

דפוס אידאולוגי זה נשען על תוכנית הלימודים של עמותת מיתרים הפועלת לקידום חינוך יהודי פלורליסטי. באחד מהגננים הנחקרים אפשרו לגנות הפיקוח של החמ"ד ללמד על פי תוכנית הלימודים של "עמותת מיתרים", תוכנית המאפשרת ריבוי קולות וביטויים למורשת היהודית שבאות לידי ביטוי בפרקטיקות ובשיחים הפדגוגיים המתקיימים בגן.

"מיתרים" יוצרת אקלים חינוכי שבו מתחנכים בעלי זהויות יהודיות שונות בצוותא ובו מתקיים חינוך יהודי, המבוסס על המורשת היהודית כנדבך מרכזי בתפיסת העולם החינוכית [...] בגישה לא כפייתית, המאפשרת ריבוי פרשנויות וביטויים למורשת היהודית (מיתרים, ח"ת)

אפשר מרחב הקיום החילוני מתפשט גם לפרקטיקות הפדגוגיות הנקטות במרחב השיח הציבורי המיועדות למשפחתו של הילד. קטגוריות הזהויות מוצגות על פני המרחב במידה שוויונית של שתי הזהויות – "יש העושים כך ויש העושים כך":

אני מאוד מדגישה שיש הורים שנוהגים להתפלל, ויש הורים שלא נוהגים, יש אנשים שנוהגים לצום, ויש אנשים שלא נוהגים לצום. אני מכניסה את כל הצדדים. כשאני מלמדת איזשהו נושא, אני משתדלת לומר לילדים שיש הרבה הרבה צדדים. (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

עוד דוגמה למרחב השוויוני שניתן לשתי הזהויות היא הפעלת שתי פעילויות בו בזמן כשהאחת היא פרקטיקה דתית והשנייה כללית. הילדים מחולקים לשתי קבוצות על פי השתייכותם הדתית:

מעגל ספרייה ומעגל תפילה [...] ילדים נכנסים עם הסייעת לקרוא איזשהו סיפור בספרייה של הגן [...] התחלק לפי ההורים מה שהם בחרו. הדתיים בחרו תפילה והלא דתיים בחרו ספרייה. (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

התפילה המייצגת את עולם הקודש והספרייה המייצגת את עולם החול ממוצבות בסטטוס זהה זו כנגד זו. כדי לחזק את השוויון, שני הטקסים זכו לכינוי זהה: "מעגל" המשולל קונוטציה דתית.

עוד פדגוגיה שוויונית באה לידי ביטוי באפשרויות מרחבי נראות למיניהם; הילדים החילוניים יכולים להתלבש כרצונם: גופיות, מחשופים ומכנסים. לצד אפשרויות הנראות מאפשרים מרחב מהותי יותר, כלומר פטור מקיום מצוות - הילדים החילוניים לא חייבים לחבוש כיפה שהוא פריט חובה ברוב גני החמ"ד:

בגן כזה, הילד מגיע לגן ללא כיפה וללא ציצית. (חגי, מפקח מחוזי על מערכת החמ"ד)

ואף יתרה מזו, הגנת גם לא תיזום דרישה מהילד החילוני ללבוש פריט דתי אחר:

הגנת לא תבקש שם ציציות. (זהבה, מפקחת מחוזית על גני ילדים בחמ"ד)

כך גם בעניין ברכות לפני האוכל:

מי שלא רוצה לברך [...] אני לא יכולה לחייב אותם לברך. (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

על אף ההצהרה בדבר קיום מרחב רב-זהויות הנע לפני כיוונים בו בזמן, הממצאים מעידים כי **הפריזמה אשלייתית**, שכן הזהות הדתית מוותרת על מרכיבים מזהותה כדי לאפשר מרחב קיום לזהות הלא דתית והיא מתבטאת בכמה מרחבים, למשל **בעת סיפור תורה**:

מה שיכולתי להרשות לעצמי לעשות בגנים אחרים, כן להביא את הפן היותר דתי, פה אני נמנעת. [...] לימדתי את הילדים על המאזניים עם המעשים הטובים והמעשים הרעים, אז הקב"ה יכול לדון אותו לספר הרשעים, ולא יוכל להיכנס לספר החיים. פה הבנתי שאני נכנסת לנקודה מאוד מאוד בעייתית. פה הבנתי שאני יכולה ליפול [...]. היה מאוד בעייתי מבחינתי להציג את כף המאזניים כי ילדים היו באים הביתה ואומרים להורים: "אתה לא שומר שבת, אתה תהיה בצד של הרשעים". (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

הגנת נמנעת ברגישות רבה מללמד את אחד מאבני היסוד של היהדות, יסוד השכר והעונש שהעולם הדתי מושתת עליו, שכן יסוד זה עלול לעורר קונפליקט בקרב הילדים הלא דתיים ובני משפחותיהם. דוגמה נוספת להוראה סלקטיבית מתרחשת בסיפורי תורה שבהם משתקפת אלימות הנוגדת את ערכי מוסר חברתיים ולכן הגנת בוחרת לדלג על אותם סיפורים:

הנושא של האבא שמעלה קורבן את הבן שלו (עקדת יצחק), זה מאוד מרתיע את ההורים החילוניים שמספרים סיפור כזה אלים. גם כל הנושא של קין והבל, למשל, של שני אחים שרבים, ואחד הורג את השני. האלימות הזאת לא מוצאת חן בעיניהם [...] אני אפסח עליו. (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

דחיקת קטגוריות הזהות הדתיות מתרחבת גם לעולם ה**שיח הפדגוגי**. במהלך האינטראקציה עם הילדים מומרים ביטויים לשוניים מעולם ה"קודש" לביטויים מעולם ה"חול". ביטויים לשוניים עם אוריינטציה דתית עוברים המרה:

אין את הביטוי צדיק בגן. אני משתדלת לא לומר אותו [...] אני משתמשת במושג של ילד טוב, של ילד שעושה מעשים טובים. (מירי, גנת קהילות פנים צה"ד)

גם **גבולות ההלכה נפרצים**:

עוגה, הורים מביאים [...] לא יודעת אם העוגה כשרה. מפאת כבוד האדם, אני לא אומרת כלום [...] הרבה יותר חשוב לי שההורים ירגישו נוח. (יונית, גנת קהילות פנים צה"ד)

העדפה חברתית מעודדת לפעול שלא לפי ההלכה היהודית הדורשת להקפיד על אוכל כשר.

התוצאה של המאמצים ליצור מארג חינוכי ומארג תרבותי הרמוני שבהם לזהות הדתית ולזהות החילונית זכות שווה לקיום אוטונומי, היא דחיקת קטגוריות זהות דתיות שהעניקו להורה הלא דתי את הכוח לקבוע דפוס חינוכי חדש במערכת החמ"ד:

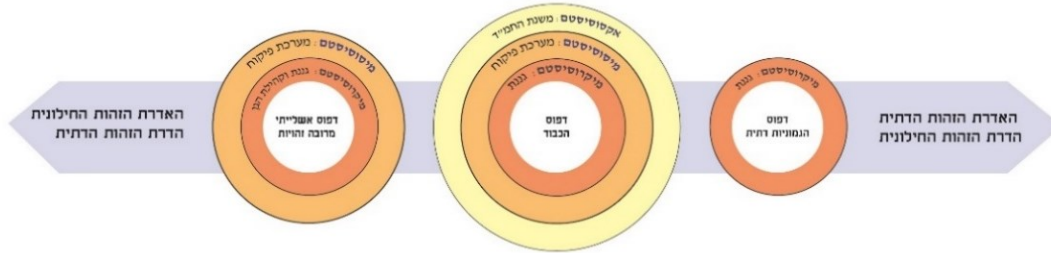
הגן מוגדר דתי-חילוני [...] אנחנו כל כך **מתאמצים לא להיות דתיים** [...] החמ"ד מכיל שני זרמים: **חינוך משלב וחינוך דתי**. (אם בגן מירי, קהילות פנים צה"ד)

**לסיכום**: דפוס זה דוגל לכאורה בפלורליזם ובהענקת מרחב שוויוני לזהות הדתית ולזהות החילונית. החילוני יכול לקיים את קטגוריות הזהות החילונית במרחבי הגן הדתי, והוא פטור מקיום המצוות גם בתוך מרחבי הגן הדתי. אלא שמדובר בפריזמה אשלייתית, שכן הזהות החילונית דוחקת את רגליה של הזהות הדתית. תכנים רגישים מהמסורת הדתית הסותרים ערכים חברתיים, מודרים מהגן במידה סלקטיבית. כמו כן ביטויים לשוניים עם אוריינטציה דתית מעולם ה"קודש" מומרים לביטויים מעולם ה"חול" עד כדי העדפה חברתית הדוחקת את רגלי ההלכה ממרחבי הגן ומאיימת על צביונו הדתי. שלא כשני הדפוסים האחרים, ההורים שותפים לקיום דפוס זה. המנדט שניתן להורי הגן החילוניים בעיצוב זהותו הדתית של הגן, מעניק להם כוח לשנות את אזור "הספר האקולוגי התרבותי" עד כדי נקיטת פעולות הסותרות את המשנה האידיאולוגית של החמ"ד והדוחקות את קטגוריית הליבה של הגן הדתי.

## סיכום ודין

השתלבותה של האוכלוסייה החילונית במערכת החמ"ד מביאה לידי מפגש תרבותי בין קהילות זהות שונות זו מזו ואף מנוגדות זו לזו. מפגש זה משמש אתגר חברתי מורכב שיצר בידול של ביטויי התמודדות שכמה מהם שינו את קטגוריות הליבה של מערכת החמ"ד.

המעגלים האקולוגיים שבתוך הגן ומחוצה לו מקיימים דפוסים התמודדות מגוונים. כל דפוס מייצג מיצוב שונה של כל אחת מהזהויות, הדתית והחילונית, על פני רצף שבקוטב האחד שלו נמצאת האדרת הדתי ולצידה הדרת החילוני, ובקוטב האחר – האדרת החילוני ולצידה הדרת הדתי כשביניהם ממוקם דפוס הכבוד. את שני הדפוסים הקיצוניים מקיימים רק כמה מהמעגלים האקולוגיים. לעומת זאת באמצע הציר ממוקם דפוס הביניים, דפוס הכבוד, שכל שלושת המעגלים האקולוגיים מקיימים אותו כפי שמופיע בתרשים להלן:



### תרשים 1: מודל אקולוגי של הדפוסים לכינון הזהות הדתית בגן החמ"ד במפגש בין שתי זהויות: הדתית והחילונית (שניידר, 2015, עמ' 231).

המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית שנוצר בשל חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות לאזור "הספר האקולוגי התרבותי" של מערכת גני החמ"ד, כונן דפוסים זהות מגוונים לגן החמ"ד. דפוסים זהות כוללים אפיונים מהליבה של הקהילה המרכזית, הצה"ד, לצד אפיונים מהזהות החילונית של קהילות החוץ (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; ברק וגדרון, 2009; Goldberg & Blancke, 2011). הימצאותם של מספר דפוסים כינון זהות מלמדת כי המעגלים האקולוגיים המקיפים את סביבת הגן חלוקים בדעותיהם על הבניית הצביון הדתי הרצוי של הגן בעת חלחולה של קהילה שאינה דתית לתוכו. האינטראקציה בין קהילות הפנים לקהילות החוץ שינתה את הזהות של גן החמ"ד שקיבלה גוונים חדשים (Wenger, 1995) המשתקפים בשלושת דפוסים זהות המגוונים שכונו כל אחד משלושת המעגלים האקולוגיים (שביט ואחרים, 2013; Breakwell, 2010; Clemence et al., 2013). הדפוסים ממוקמים על ציר הנע מהאדרת הדתי להדרת החילוני ועד האדרת החילוני להדרת הדתי:

**דפוס הכבוד** ממוקם באמצע הציר ומקיימים אותו כל שלושת המעגלים האקולוגיים: הגננות, הפיקוח ומשנת החמ"ד. דפוס זה שומר על קטגוריות הזהות הדתיות של מערכת החמ"ד בהפעלת אסטרטגיות מכבדות של ניכוס החילוני למרחבי הדת, כל זאת בלי להדיר קטגוריות זהות חילוניות ומתוך התעלמות מהן. דפוס זה מאפיין מערכת חינוכית שכל אנפיה שואפים לאפשר קיום מארג חברתי עדין בתוכה, שכן הוא מבנה לחילוני רסיסי דתיות בדרך איטית ומבוקרת, בלי לפרק את הזהות החילונית כל עוד לא נבנתה זהות חלופית מצידו (שניידר, 2015).

לעומת זאת ממצאי המחקר מראים כי אזור הספר התרחב רק במעגל המיקרוסיסטם שהגננות מפעילות. הגננות יצרו שני דפוסים המייצגים את אזור הספר הגמיש ופתוח לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים (כהן, 2006; Goldberg & Blancke, 2011; Turner et al., 2003).

**דפוס הגמנויות דתית** שבו מודרת כל התנהגות שאינה תואמת את ההלכה כשבהמשך מוטמעות במקומן קטגוריות זהות דתיות כדפוסים מונוליתים מחייבים.

**דפוס אשלייתי רב-זהויות** הדוגל לכאורה בפלורליסטיות ובהענקת מרחב שוויוני לזהות הדתית ולזהות החילונית כאחד אולם בפועל מדובר בפריזמה אשלייתית, שכן הזהות החילונית דוחקת את רגליה של הזהות הדתית ממרחבי הגן ובכך מאיימת על צביונה הדתי של מערכת החמ"ד.

היעדר הסכמה בין הגננות, הפיקוח ומשנת החמ"ד על אופיו של אזור הספר גרם ליצירת מספר דפוסים כינון זהות. הדפוסים שנוצרו רבגוניים ומשקפים שונות כה גדולה עד כדי יצירת דפוסים מנוגדים זה לזה, הנעים על הציר שבין הדרה להאדרה של הזהות הדתית או החילונית. מגוון הדפוסים וטיבם המנוגד מנכיח את הפלורליזם

המאפיין את מערכת החמ"ד בגן הילדים, פלורליזם המאפשר דינמיות שבה כל אחת מהגננות יכולה לכוון דפוס שונה המשקף את הטראנספורמציות הרבות של הדת בהווה של גני החמ"ד עד כדי הדרת הזהות האחרת. מגוון הדפוסים שכוננו הגננות ובהם נדחקות זהויות אל מחוץ לכותלי הגן, התרחשו בשל שני מאפיינים הייחודיים למערכת החינוך של גני הילדים בישראל שאין במערכת בית ספרית:

**אוטונומיה מנהלית:** רוב גני הילדים פועלים במבנים המופרדים מבחינה פיזית ומוסדית, ורובם שוכנים במבנים ייעודיים שלא בשטחי בתי הספר. יתרונו של הגן הממוקם כיחידה ניהולית נפרדת, מתבטא בכך שהוא אינו מחויב למדיניות אחידה כפי שנדרש במערכת בית ספרית (סברלדוב ואחרים, 2010; פריש, 2012; שניידר וקורט, 2016; Oplatka & Stundi, 2011).

**אוטונומיה פדגוגית:** בעשור האחרון פורסמו מספר תוכניות ליבה לגן הילדים. אולם עדיין אין אכיפה חברתית-חינוכית קוהרנטית של תוכנית הלימודים בגן הילדים (אמיר-כסיף, 2013; פריש, 2012). נוסף על כך היעדר הקוהרנטיות משתקף בעיקר בתחום המסורת היהודית, שבו לא נכתבה עד כה כל תוכנית ליבה שתשמש מסגרת מושגית וסטנדרט לימודי. התוצאה של היעדר תוכנית ליבה היא הענקת אוטונומיה לגננת בבחירותיה בכל הקשור לתוכנית העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה של הוראת נושאים השייכים לעולם הדתי (אחיטוב, 2012; שניידר, 2015; Achituv & Manzura, 2016).

היתרון של מערכת דינמית שעקרוניתה מעוצבים ומתפתחים על פי הנסיבות וצורכי החיים המשתנים כפול: מערכת חינוכית פלורליסטית שלעובדיה מרחב אוטונומי לעצב את שדה החינוך, מאפשרת לתת מענה ישיר למגוון המרקמים הקהילתיים שהם חלק ממנה (גרוס, 2011; ליפשיץ, 2011). בד בבד היא מאפשרת לחברים חדשים, כלומר לאוכלוסייה החילונית, להשתלב בתוך הקהילה (זהבי, 2011; כהן, 2006; Clemence et al., 2014). עם זה מאחר שאזורי הספר הם חלק מהקהילה, ההתרחשויות בהם מחלחלות אל תוך הליבה הקהילתית ומביאות לידי שינוי הזהות הקהילתית המקבלת גוונים חדשים (שביט ואחרים, 2013; Breakwell, 1995; Wenger, 2014; Clemence et al., 2010). אולם יתרונה של פתיחות זו הוא שהיא מאפשרת השתנות בקצב מהיר, ובד בבד מאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום (כהן, 2006; Augoustinos et al., 2014; Turner et al., 2003).

לעומת היתרונות של האוטונומיה בהכלת ה"אחר" ממצאי מחקר זה הוכיחו כי היתרון הקהילתי משמש חיסרון מערכתי (דהאן, 2018). הפלורליזם שהתבטא באוטונומיה שהעניק הארגון בשטח, מיצבה את הגננות בעמדת כוח שהביאה לידי פירוק גבולותיו הדתיים של גן החמ"ד באזור הספר האקולוגי התרבותי, עד כדי יצירת דפוס כינון זהות המנוגדים לליבת הזהות הדתית של גן החמ"ד. הגננות פעלו על פי שיקול דעתן כדי לצמצם את הישות הדתית כדי לאפשר ל"אחר" להשתלב בחיי הגן ובו בזמן המפקחות על הגנים לא ידעו על הבחירות הפדגוגיות-דתיות של הגננות, מה שמלמד על צמצום הישות הדתית המשתקפת בצמצום פרקטיקות דתיות, צמצום השפעת המערכת המפקחת על הגן. צמצום זה מלמד מצד אחד על חוזקה של מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת חלחול של קהילות זהות אחרות המוצאות את מקומן במערכת חינוכית שלכאורה איננה תואמת את קטגוריות הזהות של הקהילה, ומצד אחר צמצום זה מעיד על חולשתה של מערכת חינוך שאינה מצליחה להשליט את ההגמוניות הממסדית בשוליים הנמצאים רחוק ממרכז הליבה שלה, כלומר בגני הילדים של החמ"ד שמחלחלות אליהם אוכלוסיות חילוניות (שניידר, 2015).

## רשימת מקורות

אחיטוב, ס' (2012). **גננות מספרות את עצמן: על זהות הגננת בחינוך הממ"ד** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.  
אחיטוב, ס' (2013). 'זה משהו שמפריע לי, אבל לא אכנס אותו לגן': קונפליקטים מגדריים של גננות בגן הממלכתי-דתי והשתקפותם בסיפורי התורה. בתוך ט' כהן (עורכת), **אשה ויהדותה: שיח פמיניסטי - דתי עכשווי** (עמ' 73-89). הוצאת ראובן מס.

אמיר-כסיף, א' (2013). מופעים של סדר כאוטי בחינוך – המקרה של גן ילדי זרים בדרום תל אביב. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 69-107). מכון מופ"ת.

ארליך, צ' (2012, 21 במרץ). המנון שבוע החמ"ד – החינוך הממלכתי דתי [שיר]. [מהמתסן של צנור ארליך](#).  
בן-רפאל, א' ובן-חיים, ל' (2006-2007). **זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני** (ע' כהן, עורכת). אוניברסיטה הפתוחה.

- ברק, י' וגדרון, א' (עורכות). (2009). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. מכון מופ"ת. גודמן, מ' (2019). **חזרה בלי תשובה: על חילוניות אחרת ועל דתות אחרות**. דביר.
- גודמן, י' ויונה, י' (2015). הקשר הגורדי בין דתיות לחילוניות בישראל: הכלה, הדרה ושינוי. בתוך י' פישר (עורכת), **חילון וחילוניות: עיונים בין-תחומיים** (עמ' 197-221). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- גרוס, ז' (2011). החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות להסתבכות. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהו(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-דתי** (עמ' 33-48). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- דגלס, מ' (2004). **טוהר וסכנה: ניתוח של המושגים זיהום וטאבו** (י' סלע, מתרגמת). רסלינג. (המקור פורסם ב-1966) דגן, מ' (2006). **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. משרד הביטחון.
- דגן, מ' (2008). תרומת החינוך הממלכתי-דתי לחברה ולמדינה. **חוזר מינהל החינוך הדתי**, 4, 41-48. דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- דומברובסקי, מ' (2010). **מהסתגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- דימנט, ר' (2007). בין עוספיא לטבעון. **הד הגן**, 71(3), 54-61.
- הכנסת. (1953). **חוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953**. ספר החוקים, 181, 137-142.
- הלמן, ש' (2007). הגמשה וחסומה: על מצבה של האזרחות בישראל בעידן הגלובליזציה. בתוך ח' הרצוג, ט' כוכבי וש' צלניקר (עורכים), **דורות, מרחבים, זהויות: מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל: לשמואל נח אייזנשטדט בהגיעו לגבורות** (עמ' 125-150). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- זהבי, ר' (2011). בין הלכה למסורתיות בחינוך הממלכתי-דתי הציבורי בישראל. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהו(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי** (עמ' 363-377). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- טאוב, ד' (2019). **מערכת החינוך בראי החוק והמשפט**. פרדס.
- כהן, א' (2006). **יהודים לא-יהודים: זהות יהודית ישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. מכון שלום הרטמן; כתר ספרים; הפקולטה למשפטים – אוניברסיטת בר-אילן.
- ליאון, נ' (2009). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. יד יצחק בן-צבי.
- ליפשיץ, א' (2011). פני החמ"ד לעתיד. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהו(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי** (עמ' 385-396). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- מוזס, ח' (2009). **מציאות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- מיתרים – חינוך יהודי משלב**. (ח"ת).
- סברלדוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רוזן, א', בודניק, ג', ביגר, ח', שמואלי, ט', פינקיאל, י', וינוקור, מ', רוניס, מ', וורמס, מ', סלע, ע', קאסם, פ', אמיר, ר', טליס, ש', ספוקויני, ש' ואילון, ת' (2010). **עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי**. גף פרסומים, משרד החינוך.
- פינקלשטיין, א' (2012). **החינוך הממלכתי הדתי: תמונת מצב, מגמות והישגים** (כרך א). תנועת נאמני תורה ועבודה.
- פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי-ניהול**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- קופפרברג, ע' (2010). "מודל ארבעת העולמות" לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 155-180). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קיל, י' (1977). **החמ"ד: שורשיו, תולדותיו ובעיותיו** (א' וסרטייל, עורך). משרד החינוך והתרבות, אגף החינוך הדתי.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-16). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שביט, ז', ששון-לוי, א' ובן-פורת, ג' (עורכים). (2013). **מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל**. מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- שגיא, א' (2012). **נאמנות הלכתית: בין פתיחות לסגירות**. אוניברסיטת בר-אילן.
- שגיא, א' (2017). הזולת שמעבר לאחר – עיון פילוסופי יהודי. בתוך **העת הזאת: הגות יהודית במבחן ההווה**

- (עמ' 130-170). הוצאת אוניברסיטת בר-אילן: מכון שלום הרטמן.
- שורץ, ד' (2003). *הציונות הדתית: תולדות ופרקי אידאולוגיה* (א' שטורם, עורכת). משרד הביטחון – ההוצאה לאור. שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט*. מכון מופ"ת.
- שניידר, א' (2015). *הבניית הזהות הדתית של גן הילדים בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד): בין הגמוניות לעצמאות* [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- שניידר, א' (2015). גן-החמ"ד במערבולת של זהויות. [שאנן, כא](#), 179-151.
- שניידר, א' וקורט, ד' (2016). [פדגוגיה של "קהילה כהלכה" – זהות דתית של גן ממלכתי דתי בגרעין תורני](#). *מים מדליו*, 27, 6-36.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה*. רמות.
- שרלן, י' (2007). האליטות הדתיות-לאומיות החדשות. בתוך א' בן-רפאל, י' שטרנברג, מ' ליסק, ב' נויברגר, ח' עציוני-הלוי וג' שפר (עורכים), *אליטות חדשות בישראל* (עמ' 334-354). מוסד ביאליק.
- Achituv, S., & Manzura, S. (2016). How to bridge the gap? teacher educators' approaches to the teaching of the biblical "other" in kindergarten. *Journal of Jewish Education*, 82(3), 231-257. <https://doi.org/10.1080/15244113.2016.1199255>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2014). *Social cognition: An integrated introduction*. Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction* (Key topics in sociolinguistics). Cambridge University Press.
- Breakwell, G. M. (2010). [Resisting representations and identity processes](#). *Papers on Social Representations*, 19, 6.1-6.11.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). [Ecology of family as a context for human development: Research perspectives](#). *Development of Psychopathology*, 22, 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993-1029). Wiley.
- Carriere, K. R. (2013). Culture cultivating culture: The four products of the meaning-made world. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 270-282. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9252-0>
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence upon child development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 129-201). John Wiley & Sons.
- Clemence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (2014). *The quantitative analysis of social representations* (J. Kaneko, Trans.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315040998> (Original work published 1993)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods*. AldineTransaction. (Original work published 1970)
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Garred, M. G. (2013). The power of mindsets: Bridging, bonding, and associational change in deeply divided Mindanao. *Journal of Civil Society*, 9(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/17448689.2013.771082>
- Gilchrist, A., Bowles, M., & Wetherell, M. (2010, September 1). [Identities and social action: Connecting communities for a change](#) [Community Development and Regeneration]. Community Development Foundation.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

- Goldberg, R., & Blancke, B. (2011). God in the process: Is there a place for religion in conflict resolution? *Conflict Resolution Quarterly*, 28(4), 377-398. <https://doi.org/10.1002/crq.20032>
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction* (2nd ed.). Sage Publications.
- 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. 191-215). Sage Publications.
- Handelman, D. (2004). Celebration of the national: Holiday occasion in kindergartens. In D. Handelman (Ed.), *Nationalism and the Israeli State: Bureaucratic logic in public events* (pp. 61-63). Berg. <https://doi.org/10.4324/9781003086185>
- Hart, C., & Cap, P. (Eds.). (2014). *Contemporary critical discourse studies*. Bloomsbury Academic.
- LeBaron, M., & Abu-Nimer, M. (2003). *Bridging cultural conflicts: A new approach for a changing world*. Jossey-Bass.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health promotion practice*, 16(4), 473-475. <https://doi.org/10.1177/1524839915580941>
- Morrison, K. R., & Ybarra, O. (2008). The effects of realistic threat and group identification on social dominance orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(1), 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.006>
- Oplatka, I., & Stundi, M. (2011). The components and determinants of preschool teacher organisational citizenship behaviour. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 223-236. <https://doi.org/10.1108/09513541111120079>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). Introduction. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 1-10). Blackwell.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guildford.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (Eds.). (1997). *Grounded theory in practice*. Sage Publications.
- Strayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T. A., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. *BioScience*, 53(8), 723-729. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2003\)053\[0723:ACOEJ\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2003)053[0723:ACOEJ]2.0.CO;2)
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1025023906459>
- Valentino, K., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2011). Mother-child play and maltreatment: A longitudinal analysis of emerging social behavior from infancy to toddlerhood. *Developmental Psychology*, 47(5), 1280-1294. <https://doi.org/10.1037/a0024459>
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse analysis and narrative. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 1-10). Blackwell Publishers.
- Van Dijk, T. A. (2016). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse studies* (3rd ed., pp. 61-84). Sage Publications.
- Wagner, W. (1995). [Description, explanation, and method in social representation research](#). *Paper on Social Representations*, 4(2), 156-176.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.