

# תודעת זהות יהודית בבתי ספר ממלכתיים – בירורה ועיצובה תשובה על טענות הדתה

נעמה רשף

## מבוא

הפולמוס הגדול על חינוך יהודי בבתי הספר הממלכתיים, שנשמעות בו לעיתים קרובות קבילות על הדתה, קשור במידה רבה לשאלת היחס אל העבר והקשר בין העבר להווה. לשאלה זו ניתנות מגוון תשובות, בהתאם לתפיסת הזהות שהדוברים באים בה אל השיח. במאמר זה אציע שטענות בדבר הדתה הקשורות לתוכן של השיח היהודי ולאופיו עולות מתפיסה מהותנית של זהות המקדשת את העבר ומבטלת את תפקידו של ההווה בגיבוש הזהות, וכמו כן אסביר מדוע אין להישען על תפיסת זהות זו בחינוך בכלל ובחינוך היהודי-ממלכתי בפרט. אחר כך אבחן את החלופה לתפיסת זהות כבסיס לחינוך יהודי אשר הועלתה בקרב חוגי המתנגדים להדתה, ואצביע עליה כעל תפיסת זהות הבנייתית קיצונית, אשר אינה מובילה לחידושה של הזהות היהודית כי אם לרידוד העבר וליצירת זהות חדשה בת ההווה בלבד.

לסיכום חלק זה אציע לאמץ בחינוך היהודי-ממלכתי תפיסת זהות הבנייתית מתונה, שלפיה זהות מתבררת ומתגבשת בנקודת המפגש בין העבר להווה. אטען כי תפיסת זהות כזו יוצרת תשתית לשיח ולחינוך יהודי דיאלוגי, ביקורתי, סובלני ופורה המשמש תשובה טובה על טענות בדבר הדתה.

בחלקו השני של המאמר אציג קווים מנחים למימושו של דגם 'מרחב זהות' התחום בין ציר העבר לציר ההווה ונשען על תשתית הבנייתית מתונה, ובמסגרתו יוכלו תלמידי החינוך הממלכתי לברר תודעת זהות יהודית ולגבש אותה.

## טענות בדבר הדתה בחינוך היהודי־ממלכתי

המונח 'הדתה' נעשה שגור בשיח הישראלי בכל הקשור לזירות חיים ציבוריות מרכזיות - צבא, משפט, אקדמיה ומערכת החינוך. הטוענים לקיומו של תהליך הדתה מצביעים על תופעות המעידות לדעתם על מאמץ פוליטי מודע ומאורגן לכפייה של אורח חיים, אמונה ומחשבה דתית על האוכלוסייה החילונית שבמסגרות אלו.<sup>2</sup> דגל ההדתה מונף בעיקר מעל פעילותם של בתי הספר הממלכתיים, מתוך ההבנה כי בית הספר הוא מוסד שיש לו השפעה ניכרת על זהות תלמידיו ועל צמיחתם לבוגרים, נוכח הערכים שאליהם הוא מחנך.<sup>3</sup> בשנת 1994 פורסמו המלצות ועדת שנהר במסמך 'עם ועולם - תרבות יהודית בעולם משתנה'. הוועדה בחנה את לימודי היהדות במגזר הממלכתי וקבעה: "יש לנקוט במדיניות פעילה שתהפוך את תרבות ישראל ותולדותיו למרכיב בעל משמעות חיובית ולא מנכרת בבניית זהותו העצמית של הצעיר החילוני".<sup>4</sup>

אולם שלא כקביעת הוועדה, אומרים הקובלים על הדתה, משרד החינוך מקדם לימוד ששולל את מאפייני זהותו הטבעית של התלמיד החילוני וכופה עליו זהות אחרת, דתית־אמונית.<sup>5</sup> להמחשת הסכנה הטמונה בהדתה הטוענים נגדה משתמשים במונחים מעולם הקרב. לדוגמה, הם מתארים את ה**חדירה** של **סוכני** דת למרחב הבית ספרי הממלכתי ואת ה**השתלטות** על הציבור החילוני, שאינו אלא קהל **שבוי**, ו**כיבוש** תודעתו.<sup>6</sup> אפשר לזקק לפחות שמונה טענות הדתה הקשורות לחינוך הממלכתי, והן נחלקות לשני אשכולות מובחנים: טענות שעניינן התוכן של השיח היהודי ואופיו, וטענות שעניינן אופן יישום השיח בבתי הספר.<sup>7</sup>

1. מלכתחילה בא המונח הדתה לציין תהליך של הפיכה לדתי, אך במסגרת השיח הציבורי קיבל המושג היבט של כוונה (אינטנציונליות), וכעת משתמשים בו במובן של מאמץ מודע ומאורגן לכפיית תפיסה ופרקסיס דתיים. ראו אקדמיה, 2017; גלעד, 2017.
2. ראו לדוגמה לוי, 2015; פרומן, 2019.
3. "מטרת החינוך מגובשת בדימוי של 'הבוגר הרצוי' (הרפז, 2012, עמ' 335).
4. עם ועולם, 1994, עמ' 9.
5. החשש מהדתה שיטתית מתעצם לנוכח ההכרה בדרישה הממלכתית המופיעה בחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (תיקון מס' 5), סעיף 2(א)(4): "ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית" (חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג). תהליך ההדתה, נטען, אינו מתקיים רק בחסות החוק כי אם ביד מכוונת של משרד החינוך. ראו לדוגמה פרומן, 2018.
6. ראו לדוגמה פרומן, 2019, עמ' 13, 22; פרום חילוני, ללא תאריך; פרום חילוני, 2018; קשתי, 2018; נהוראי, 2017.
7. שם; קשתי, 2015.

טענות נגד תוכן השיח ואופיו:

- א. השיח היהודי הוא שיח אינדוקטרינטיבי, לא ביקורתי, אינו נותן מקום לספקנות, לחקר ולשאלות שאלות ופוגע בריבונות האדם ובחירותו.
- ב. השיח היהודי הוא שיח המעודד הדרה, גזענות וחוסר סובלנות לזר ולשונה. לימוד היהדות מעודד אווירה של חוסר שוויון וחוסר סובלנות.
- ג. השיח היהודי הוא אתנוצנטרי ומצמצם גם את מקומו של השיח הכללי-אנושי ואת הזיקה בין היהדות לתרבויות אחרות וגם את שיח הזהויות הנוספות - הישראלית, הציונית, המזרח-תיכונית ועוד.
- ד. השיח היהודי הוא שיח של פרקטיקות דתיות - הלכות, מצוות וטקסי אמונה - ומציג את מי שאינו פועל על פי פרקטיקות אלו כסוטה מהנורמה ופוגע בזכותו לחופש מדת.

טענות יישום השיח:

- ה. יש שילוב לא מידתי של טקסטים מהתרבות היהודית בספרי הלימוד בכל תחומי הדעת, והוא מוביל לתפיסה מעוותת ואתנוצנטרית של היהדות.
- ו. עקב תגבור לימודי היהדות<sup>8</sup> יש הדרה או מחיקה של מקצועות לימוד ונושאים המגלמים רוח חילונית פתוחה והומניסטית, כגון פילוסופיה, מדע ביקורתי ואזרחות ודמוקרטיה.
- ז. השיח היהודי נעשה בעיקר מטעם עמותות חיצוניות דתיות באמצעות מנחים דתיים ובנות שירות המציגים תפיסה מצומצמת ומדירה של יהדות אמונית.
- ח. יש מורים דתיים המלמדים בבתי ספר ממלכתיים ומקדמים במודע סדר יום דתי-אמוני.

## תפיסה מהותנית של זהות כמקור לטענות הדתה

### א. תפיסה מהותנית של זהות

אבקש לעסוק בהרחבה באשכול הראשון של טענות הקשורות לתוכן השיח היהודי ולאופיו ולומר כי טענות אלו, בין שהן מתארות תיאור אובייקטיבי של המציאות בשטח בין שהן מציגות התבוננות מוטה במציאות זו, מקורן בתפיסה מהותנית של המונח 'זהות', ולפיה

8. לדוגמה, חובת לימוד מקצוע 'תרבות יהודית-ישראלית' בכיתות א-ט החל משנת תשע"ז. את התוכנית בנתה ועדת מקצוע בראשותו של פרופ' רון מרגולין. באוקטובר 2018 הגיש הפורום החילוני עתירה לבג"ץ נגד שר החינוך בדרישה לבטל מקצוע זה או להפכו למקצוע בחירה.

לפרט או לכלל אוסף תכונות קבועות, יציבות וידועות מראש, שהן מהותיות לו ומהות את זהותו האותנטית. זהות זו אחידה ורציפה, אִהִיסטורית ואינה תלויה בנסיבות של זמן, מקום, תרבות או בקשר עם זהויות אחרות.<sup>9</sup>

על פי התפיסה המהותנית, היהדות היא מערכת הלכתית ואידאית סגורה. מטען חתום של תפיסות, עמדות, ערכים, הלכות, טקסים ופרקטיקות. מטען זה הוא נתון, ויש להעביר אותו מדור לדור כפי שהוא, חוליה נוספת בשרשרת המסורה: "משה קיבל תורה מסיני ומסרה ליהושע, ויהושע לזקנים, וזקנים לנביאים [...]".<sup>10</sup> (משנה, אבות א, א). היכרות עם תוכן המטען היהודי מאפשרת לפרט או לכלל לחשוף את זהותו היהודית האותנטית והאובייקטיבית, הנתונה בעולם כשלעצמו, ללא קשר למציאות הסובבת אותו. תפיסה כזו מחייבת ראייה דיכטומית השוללת כל חלופה ומסמנת אותה כזהות שאינה אמיתית או אינה שלמה.

בכיתת הלימוד בבית ספר הפועל על בסיס תפיסה מהותנית של זהות יהודית המורה הוא העומד במרכז הלימוד, שכן כל מטען הידע נמצא אצלו. מטרת המורה אחת: להנחיל לתלמידיו את הזהות היהודית האמיתית והטבעית להם. כשם שאב מעביר לבנו נחלה, שטח אדמה גדור ויציב שהוא רכוש, כך המורה מוריש לתלמידיו את אותו מטען חתום של היהדות. כיצד הוא עושה זאת? הוא מכיר להם אותה. הוא פותח את המטען ומוציא מן העבר מגוון רכיבי זהות - טקסטים קנוניים, ערכים, מנהגים, דמויות מופת וכדומה - מקנה אותם לתלמידיו ומאפשר להם להכיר את הזהות היהודית המהותית להם, להזהות עמה ולהפנימה.

אם נישען על המינוח של אבי שגיא,<sup>10</sup> נאמר כי ציר הדין בשיעור העוסק בזהות יהודית על פי התפיסה המהותנית הוא דיאכרוני בלבד, מן העבר אל ההווה, כיוון שהזהות היא 'יש' בהיסטוריה, וכל שצריך לעשות כדי לאמצו הוא לחשוף ולהקנות אותו, והעבר הוא "מקור תוקפן של הנורמות המחייבות את ההווה ואמת המידה להערכתו".<sup>11</sup>

התפיסה המהותנית גם תדגיש את האופי הרציף והאחדותי של העבר המונחל. אוהד דוד מדגיש כי התהליך החינוכי המהותני יתעלם מתהליכי התפתחות ושינוי שחלו ברכיבי הזהות היהודית לאורך הדורות ומתהליכי השפעה של תרבויות אחרות עליה או למצער ימזער ויטשטש אותם, שכן מטרתו היא להנחיל את הזהות היהודית בה"א הידיעה, זהות אחת יציבה, אחידה ומובדלת.<sup>12</sup>

9. לניתוח של התפיסה המהותנית של הזהות האנושית והזהות התרבותית ומקורותיה ראו שגיא, 2006, עמ' 215-219.

10. למושגים 'ציר דיאכרוני וסינכרוני' בהקשר של שיח הזהות היהודי ראו שם, עמ' 228-235.

11. יינון, 2009, עמ' 364.

12. TID, 2016, עמ' 69-70.

## ב. תפיסה מהותנית של זהות כמקור לטענות הדתה

אפשר להבין חלק גדול מהטענות בדבר הדתה המצביעות על התוכן והאופי של השיח היהודי בבתי הספר הממלכתיים כשיח אינדוקטרינטיבי, אתנוצנטרי והלכתי על רקע התהליכים החינוכיים המשתמעים מן התפיסה המהותנית, כפי ששורטטו למעלה. ראשית, על פי התפיסה המהותנית הזהות היהודית אינה מעוצבת על ידי תהליכים בהווה, המצויים מחוץ לעבר ולמסורת, על כן עיסוק מושכל, דיאלוגי או רפלקטיבי ברכיבי הזהות למיניהם מתוך שאילת שאלות, ספקנות וביקורתיות אינו רלוונטי כלל לכינונה של הזהות. תפיסה כזו מעצימה גישה סמכותנית לידע ומנכיחה את הפסיביות של הלומד, שכן הוא במצב של קליטה וספיגה ואינו נדרש לחשוב ולהכריע.

שנית, תפיסה מהותנית יהודית תדגיש את מרכזיותו של אורח החיים היהודי, כלומר מכלול הציוויים, הנורמות, ההלכות והפרקטיקות המגלם את ה'אמת' הדתית לכינונה של זהות יהודית.<sup>13</sup> תפיסה כזו תציג מבנה הלכתי קפוא ופורמליסטי, המתעלם מהשינויים ומההתפתחויות הנוגעים לזמן ולמקום, העומד בבסיס היהדות ואף טטען שהיסוד המהותני ההלכתי היציב הוא ששמר על עם ישראל באחדותו למרות ההבדלים ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים בין הקהילות היהודיות.

שלישית, התפיסה המהותנית-דיאכרונית אינה מקנה כל תפקיד בכינונה של זהותו של הפרט או של הכלל לקשרים שלו עם הזולת החולק עמו מרחב וזמן. היהדות, על פי תפיסה זו, היא 'ש' קבוע ומבודד אשר לא התעצב מקשרים בין אופני חיים יהודיים שונים ולא מאינטראקציות עם תרבויות שאינן יהודיות הסובבות אותו, ועל כן אין טעם ללמדו ולנסות להבינו מתוך זיקה אליהם.

## ג. סיבות לדחיית התפיסה המהותנית של הזהות

במסגרת התפיסה המהותנית אפשר אפוא להבין את רוב הטענות בדבר הדתה הקשורות לתוכן השיח היהודי ולאופיו, אך ברור כי מערכת חינוך ממלכתית, המחנכת לערכים הומניסטיים ודמוקרטיים - חופש בחירה, ביקורתיות, חשיבה עצמאית, ספקנות ופולרליזם - אינה יכולה להציב בבסיס העיסוק שלה בזהות יהודית תפיסה הטוענת לאמת מוחלטת ורואה בעצמה מקור סמכות המחייב אורח חיים אחד והשקפת עולם מונוליטית.<sup>14</sup>

13. דוגמה מובהקת לכך אפשר למצוא בדבריו של הרב אבישי שטוקהמר: "ובכן מה ששייך ליהודיות כולנו יהודים. אך לגבי מה שנוגע ל'יהדות' אין כל זרמים בה. יהדות היא זאת המתבססת אך ורק על אמונה בה' ובמתן תורה על ידו מן השמים לעם ישראל על ידי משה רבינו עליו השלום [...] והתורה [...] פירושה תורה שבכתב ותורה שבעל פה וכלל ההלכות הפסוקות בשולחן ערוך ונושאי כליו, וההלכות הנפסקות בכל דור ודור על ידי גדולי התורה שבאותו דור. כל מי שמקבל את הנתון הבסיסי הזה אינו זרם ביהדות, אלא הוא היהדות עצמה" (שטוקהמר, 1998, עמ' 230).

14. שביד, 1997, עמ' 14.

זאת ועוד, אפשר להצביע על סיבות טובות לדחיית התפיסה המהותנית עצמה: חוקרים מראים שיש סתירה בין תפיסת הזהות היהודית המהותנית לבין עושר מנעד הקיום היהודי, המעיד על היבט מתפתח ותוסס של היהדות. לדברי משה הלברטל, "כל ניסיון לתת מענה לשאלה מיהו יהודי צריך להביא בחשבון את המופעים ההיסטוריים העכשוויים של יהודיות, שאינם מאפשרים סיתזה **מהותנית** ואחידה"<sup>15</sup>. גם שגיא ראה ברבתרבותיות היהודית ראייה מובהקת לדינמיות ולשוני במרכיב הזהות היהודית עצמו.<sup>16</sup> עמנואל לוינס פסל את התפיסה המהותנית של הלימוד, טען כי ידע הנרכש באופן זה הוא מאובן ועובר במצב קיפאון מדור לדור וקבע: "הקפאה זו של הרוחני אינה מסירה, היא מתחזה למסורת".<sup>17</sup>

גם בהקשר החינוכי, שהוא מעניינו של מאמר זה, התפיסה המהותנית מתנגשת עם האופן שבו אנו רואים כיום באדם המודרני סובייקט פעיל ויוצר ומפרש<sup>18</sup> המבנה את המציאות ולמכלול חוויותיו והתנסויותיו יש השפעה ניכרת על זהותו.<sup>19</sup> ההשתמעויות החינוכיות של התפיסה המהותנית, המדגישות את הפסיביות של הלומד, אינן עולות בקנה אחד עם ההבנה שלנו היום שאי-אפשר ליצור משמעות אמיתית ללא רלוונטיות ומעורבות פעילה של הלומד.<sup>20</sup>

## תפיסה הבנייתית קיצונית של זהות כתשתית חלופית ליצירת חינוך יהודי

### א. תפיסת זהות הבנייתית קיצונית

נוכח דחיית התפיסה המהותנית עולה השאלה: מהי תפיסת הזהות הראויה לעיסוק בזהות יהודית במגזר הממלכתי? מפסקאות חזון החינוך החילוני כפי שניסחוהו חברי הפורום החילוני, העומד בחזית המאבק נגד תופעת ההדתה, אפשר לדלות ניסוח ראשוני של תפיסת זהות חלופית: "אנו מבקשים להנכיח שיח חילוני אוניברסלי במערכת החינוך הישראלית הממלכתית, באופן שיאפשר ללמוד וללמד גם את מקצועות היהדות, הנלמדים בתכנית הליבה, דרך פריזמה של שאילת שאלות, הטלת ספק וחשיבה ביקורתית. אנו מבקשים

15. הלברטל, תשס"ב, עמ' 247.

16. שגיא, 2006, עמ' 228.

17. לוינס, תשס"ז, עמ' 110-111.

18. על תפיסתו של אליעזר גולדמן את האדם הדתי כ"סובייקט מפרש" אף בתחום ההלכה, ראו שגיא, 1998.

19. ראו לדוגמה שגיא, 2003, עמ' 226.

20. ראו לדוגמה הרפז, 2008, עמ' 147-154.

להבטיח הכרה בזהות חילונית ולקדם את דרכי ביטוייה ומימושה במדינה: בחברה, במרחב הציבורי, בחקיקה ובפסיקה" (ההדגשה במקור).<sup>21</sup> אם כן, על פי דברים אלו העיסוק ביהדות צריך להיעשות מתוך תפיסת זהות חילונית. מהי 'היהדות' על פי תפיסה זו, וכיצד יש להציגה, נוכל ללמוד מדבריו של רם פרומן, יושב ראש עמותת הפורום החילוני, העוסקים במקום שיש לתת ללימודי היהדות על פי תפיסת הזהות החילונית: "המושג 'יהדות' מורכב מערב רב של תחומים - מהיסטוריה וטקסטים ספרותיים, דרך דיוני מוסר וספרי חוקים ועד פולקלור לחגים ופולחן דתי. איננו מאמינים בהצגת כל התכנים המורכבים הללו כמערכת אחת כוללת אלא בלימוד האוצרות הטמונים בתרבות היהודית בקונטקסט המתאים להם".<sup>22</sup>

פרומן לא קרא למחוק כל התייחסות ליהדות<sup>23</sup> אלא ביקש להניח בצד את הציר הדיאכרוני, להתעלם מן הרצף ההיסטורי והתרבותי ולהשאיר עיסוק בפרגמנטים יהודיים יחידים במה שהוא כינה "ההקשר הנכון" שלהם,<sup>24</sup> כלומר מחוץ להקשרי המשמעות המקוריים.<sup>25</sup> תפיסת זהות זו קוטבת לתפיסה המהותנית, שכן היא אינה רואה בזהות היהודית מהות קבועה שיש להנחיל מדור לדור אלא הבניה דינמית המתעצבת כאן ועכשיו, ללא תודעת רציפות או המשכיות.<sup>26</sup>

21. פורום חילוני, ללא תאריך.

22. פרומן, 2019, עמ' 193.

23. כפי שמציע לדוגמה הסוציולוג אורי רם, הטוען כי הדמוקרטיה והערכים החילוניים עומדים בסתירה עקרונית לאמונה קולקטיבית כלשהי, דתית או לאומית, וכי כדי לקיים חיים חילוניים וחופשיים יש "[...] לנקוט מעשה יזום ומכוון של 'שכחה'" (רם, 1999, עמ' 357).

24. פרומן, 2019, עמ' 195.

25. דברים אלו עומדים לכאורה בניגוד להצהרתו במקום אחר: "חייבים להחזיר את ההיסטוריות. חייבים להתמודד עם העבר ועם אלה המציגים את עצמם כפטרונים שלו, הדתיים" (פרומן, 2004, עמ' 268-269), אך גם שם הוא מדבר על שיהיה זה חייב להיות "עבר שונה" או "דימוי אחר של העבר" (שם, עמ' 278). במקומות אחרים פרומן מצהיר כי יש ללמוד את העבר (ראו לדוגמה פרומן, 2019, עמ' 187, 212-213), אך לנוכח רידוד העבר שהוא מציע בפועל נראה שאין פה אלא מס שפתיים. גדעון כ"ץ הראה גם הוא שבכל הנוגע לטענות על אהיסטוריות פרומן מיטלטל בין שתי עמדות סותרות. ראו כ"ץ, 2011, עמ' 197, הערה 8.

26. כ"ץ הציג כמה התבטאויות נגד תפיסת הזהות ההבנייתית-קיצונית הנשענות על הטענה שהיא נבנית על "שכבה היסטורית דקה שאינה מעוגנת בעבר", כלומר מנותקת מן העבר (כ"ץ, 2011, עמ' 195-200). בעקבות טענתו של יינון, 2009, כי אי אפשר לומר בהקשר של זהות שאדם 'מנותק' מעברו אלא אם כוונתו לעבר במשמעות של מסורת, נדייק ונאמר כי התפיסה הזהותית הצרה שתוארה כאן, הדולה רכיבים יהודיים מסוימים לעיסוק בהווה ומתעלמת ממערכת יהודית רחבה בעלת התפתחות היסטורית ותרבותית, אינה ניתוק מן העבר וגם לא דחיית עבר מסוים למען עבר אחר אלא רידוד מכוון של העבר גם במובן הנרטיבי.

פרומן הציע למעשה תפיסת זהות הבנייתית (קונסטרוקטיביסטית) קיצונית. בבסיס התפיסה ההבנייתית נמצאת ההבנה כי זהותו של אדם היא מבנה אנושי-חברתי הנוצר ומתעצב בהקשרים היסטוריים, חברתיים ותרבותיים, ועל כן הוא דינמי ובלתי רציף.<sup>27</sup> התפיסה ההבנייתית הקיצונית מדגישה כי אין ליבת זהות, גרעין יסודי החורג ומתעלה מעל לזרימה הבלתי פוסקת של הכאן והעכשיו ומנחה את האדם בבחירת התכנים והצורות התרבותיות המעצבים את זהותו. בזמנים שונים, במקומות שונים ובהקשרים שונים זהותו מתהווה מחדש בספונטניות וללא קשר הכרחי רציף עם הזהויות שקדמו לה.

תפיסה זו היא המימוש הקיצוני של התודעה החילונית כפי שתיאר אותה נתן רוטנשטרייך: "החילונית היא ניסיון לעשות את ההווה לגורם סיבתי היסטורי עצמאי. ומבחינת ההשקפה על הזמן נוכל לאמור, כי החילונית היא ניסיון להעלות את ההווה ממדרגה של שלוחה למדרגה של כוח עצמאי".<sup>28</sup>

גדעון כ"ץ הצביע על תפיסה הבנייתית קיצונית כזו העומדת בבסיס מפעל כתיבת האנציקלופדיה החילונית 'זמן יהודי חדש': תרבות יהודית בעידן חילוני,<sup>29</sup> הכוללת טקסטים שיצרו יהודים חילונים בעת החדשה בלבד כבסיס לגיבוש זהותו של היהודי החילוני. לטענתו כותביה הם דוגמה לאינטלקטואלים אשר "אינם מתמקדים במה שנוצר אצל היהודים בתהליכי החילון כבסיס לזהותו של היהודי החילוני" אלא "תופסים את המסגרת החילונית כמה שיכול לבטא את היהדות בכללה".<sup>30</sup> תפיסת הזהות ההבנייתית הקיצונית של אנשי האנציקלופדיה החילונית בולטת אף יותר נוכח בקשתו של אחד העם - אשר היה הראשון שהעלה את הרעיון לחבר אנציקלופדיה שתכלול את הידע הנוחץ לבניית זהותו של החילוני היהודי וקרא לה בכתביו 'אוצר היהדות' - לכלול בה טקסטים מכוננים מהתרבות היהודית לדורותיה, כדי לאפשר לאדם החילוני לגבש את זהותו היהודית הלא-דתית.<sup>31</sup>

ניסוח חריף במיוחד של תפיסת הזהות היהודית כהבניה קיצונית ניסח אסף שרון.<sup>32</sup> הוא יצא נגד מגמת ההתחדשות היהודית המבקשת לטענתו לקדם רעיונות פרוגרסיביים מתוך שיבה פרשנית אל המסורת וטען כי אפשר להמיר תאולוגיה ופולחן בתרבות, היסטוריה ומוסר, אך לא כהמשך טבעי ואותנטי של המסורת אלא רק מתוך רפורמה של תכנים וצורות. לדבריו, "התחדשות יהודית אמיתית איננה צו פיוס אלא מלחמת תרבות, או מה

27. על תפיסת הזהות היהודית והישראלית כתוצר הבנייתי של תרבות וחברה ראו בקרמן והורנצ'יק, 1999.

28. רוטנשטרייך, 1972, עמ' 22.

29. בהוצאת ספריית פוזן לתרבות יהודית, ירושלים 2007.

30. כ"ץ, תשע"ג, עמ' 902.

31. גם קלדרון טען כך: "יש לחילונים צורך לחזור אל ספרים ישנים, אבל לא אל התלמוד ואל ספר הזוהר,

אלא אל ביאליק ואל ברנר" (קלדרון, 1999, עמ' 72).

32. ראו שרון, 2019.



שבזמנים שעוד קראו לדברים בשמם כונה 'שינוי ערכים'<sup>33</sup>. שרון קרא לרפורמה בשיח היהודי היוצאת מגבולות מונחיה של המסורת הדתית ומעמידה מערכת ערכים עכשווית פרוגרסיבית המייצרת לדבריו תיקון ליברלי ליהדות.

השיח היהודי במסגרת התפיסה ההבנייתית הקיצונית מציע אפוא עיסוק ממוקד ומרודד בכוונה תחילה,<sup>34</sup> המטעין יסודות יהודיים בתוכן חדש-עכשווי-חילוני במנותק ממקורם, כפי שראינו בדברים של פרומן, או יוצר עדכון ערכי ומושגי שלהם, כפי שהציע שרון. לפי מונחיו של שגיא, בשיעור העוסק בזהות יהודית על פי התפיסה ההבנייתית הקיצונית יכלול הדיון רק ציר סינכרוני המעלה את מכלול ההקשרים בהווה הרלוונטיים לזהות יהודית, ללא זיקה או מחויבות אל עבר היסטורי-תרבותי.

### ב. תפיסת זהות הבנייתית קיצונית היוצרת זהות חדשה

האם תפיסת הזהות ההבנייתית הקיצונית ברידודה את הציר הדיאכרוני יכולה לשמש אותנו בבואנו לעסוק בזהות יהודית בבתי הספר הממלכתיים? רחל אליאור הצביעה על היות האדם יוצר היסטורי שנולד למערכת של חומרי זהות היסטוריים ותרבותיים הספוגים - במודע ושלא במודע - בחייו בהווה: "האדם מתפתח וגדל בזיקה למרכיביה המופשטים והמוחשיים של תרבותו הפרטיקולרית וביחס ליסודותיה המשותפים והייחודיים, ומכאן שלחיו של כל אדם יש ממד עומק היסטורי היונק מזיכרון, המונחל באמצעות שפה ותרבות, מנהג ומסורת, ממד המושפע מן העובדה שהעבר קיים בתוך ההווה בהיבטים רבים, מפורשים ומובלעים"<sup>35</sup>.

אליעזר שביד טען כי זיקה היסטורית-תרבותית הכרחית ליצירתה ולעיצובה העכשווי של כל זהות: "אין האדם יוצר עכשיו אלא ממה שכבר קיבל, וראשית יצירתו היא הקליטה הפעילה של יצירת דורות קודמים שהוא מפנים אותה ובונה את אישיותו באמצעותה. רק תוך כדי קליטה הוא חוזר ונותן לתרבות את הפירוש המיוחד לו ומוסיף עליה משלו, ואם אינו מקבל, אין בכוחו ליצור דבר"<sup>36</sup>. עיסוק בזהות, גם אם הוא בא להבנתה מחדש, אינו

33. שרון דן בקריאתו המפורסמת של הסופר מיכה יוסף ברדיצבסקי ל'שינוי ערכין' - לרפורמה מקיפה ביהדות: "[...]אולם אין עצה להיטיב את המצב, אם לא יִרְפָּא הלב תחילה, ולזה צריך להסיעו מקברי אבותיו ולטעת בו רוח חיים חדשים, חיים אנושיים ולאומיים; לזה צריכים שינויים עיקריים במהלך עולמו וערכי חייו" (ברדיצבסקי, ללא תאריך). בהמשך דבריו ברדיצבסקי מדגיש את תפיסתו ההבנייתית-קיצונית לזהות היהודית לעומת התפיסה המהותנית: "עם ישראל הוא מאורע בפועל ולא חשבונש-שליעולם קבוע ומוגבל".

34. פרומן השתמש במונח 'השטחה' של החגים ממשמעותם העמוקה הדתית לתיאור תהליך החילון של החגים, ואותו תיאור בחיוב. ראו פרומן, 2019, עמ' 175, 212.

35. אליאור, 1996, עמ' 17.

36. שביד, 1974, עמ' 65-66. היטיב לבטא רעיון זה עמוס עוז: "חדש ימינו כקדם; אי אפשר לחדש בלי קדם, ואין קיום לקדם בלי חידוש" (עוז, 2006, עמ' 32).

יכול להתעלם ממלאותה של מערכת חומרי הזהות שהאדם ספוג בהם או להתעלות מעל מערכת יסודית ומכוננת זו. שגיא דייק ואמר:

גם אם אימוץ זהות נתונה איננו מהלך המחייב רפלקסיה תמטית של מכלול ההקשרים המכוננים זהות, הוא מניח לפחות במרומז הקשרים אלו כמסד קיים. דהיינו, אימוץ זהות הוא אימוץ הקשר משמעות קיים, ולא הכנסת פרקטיקות לתוך הקשרי משמעות חדשים הזרים לחלוטין להקשרים שייסדו את הפרקטיקות מכוננות הזהות. אכן ניתן לצקת מחדש פרקטיקות קיימות לתוך הקשרים חדשים וזרים שמתעלמים מהעומק ההיסטוריתרבותי של הפרקטיקות. ואיזא לא אימוץ זהות נתונה לפנינו, אלא יצירת זהות חדשה לחלוטין.<sup>37</sup>

לפי דברים אלו, אפשר לעסוק ברכיבי זהות מסוימת בקונטקסט חדש ובהקשרים א' היסטוריים, אך יש להכיר בכך שתפיסה כזו אינה מבנה או מחדשת את הזהות הנתונה כי אם מוחקת אותה ובונה במקומה זהות אחרת.

פרומן, המוביל תפיסה הבנייתית קיצונית, קרא בסוף ספרו לדחוק את הזהות היהודית ולאמץ 'זהות ישראלית' שהיהדות - בצורתה המרוודדת - היא רק אחד ממרכיביה.<sup>38</sup> אף שהוא טען כי אין בכוננתו לומר שעל החילוני "להשיל את זהותו היהודית",<sup>39</sup> בפועל אין הוא יכול להתחמק מן המסקנות המתחייבות מגישתו שלו, והוא אכן הציע זהות חדשה המרוקנת מהקשרי המשמעות היהודיים המקוריים. בניית זהות חדשה בכסות של זהות מתחדשת בולטת בעיקר בהצעתו לעיצוב חגי ישראל.

### ג. הבניה של החגים במעגל השנה

כיוון שמחזור הזמן היהודי משקף את מערך העל של המשמעויות ותפיסת המציאות של התרבות היהודית, הוא מזמן מצבים שיש בהם פוטנציאל לתהליך דיאלוגי משולש בין עבר להווה, בין אדם למקורותיו התרבותיים ובין בני אדם בעלי אורחות חיים מגוונים.<sup>40</sup> בהשוואה בין עיצוב החגים היהודיים בקהילות הקיבוצים העולה מתיאוריהם של בארי צימרמן וחנה קציר ובין הצעתו של פרומן לעיצוב יום הכיפורים החילוני נכלל לעמוד על ההבדלים בין תהליך דיאלוגי המוביל להתחדשות זהות לבין תהליך של מחיקת זהות ויצירת זהות חדשה.

37. שגיא, 2006, עמ' 211. דבריו של שגיא נוגעים לאימוץ של זהות ורלוונטיים גם לתהליך קליטת זהות של חבר בקבוצת הזהות הנתונה. ראו שם, עמ' 210.

38. פרומן, 2019, עמ' 221.

39. שם, עמ' 210-212.

40. ראו חבלין, 2009, עמ' 13-14.

צימרמן תיאר את חידוש החגים כמהפכה שבבסיסה הזיכרון, כלומר היכרות עם המערכת המקורית של חומרי הזהות ותהליך דיאלוגי איתה: "ההיגיון המהפכני [...] מונע בכוח הזיכרון, בחירותיו, השמטותיו, שינויו - כולם יונקים מבקיאיותו בחג הרבני. וגם בשוררו ביאליק בהסבו אל שולחן ה'סדר', גם בדקלמו טשרניחובסקי בקבלת חג ראש השנה - הנוסח הרבני בתודעתו שוכן, מעניק בשתיקתו עוצמה וצבע למושר ולמדוקלם.<sup>41</sup> תיאור זה מהדהד את קריאתו של ביאליק לבני דורו: "את החגים אין בודים מן הלב [...] אפשר 'לנסח' ולסגן' קצת את החגים, אבל לא לברוא יש מאין. החג הוא עניין של יצירה קיבוצית, שמשותפים בה כוחות ויסודות מרובים ושונים - הדת, המסורת, ההיסטוריה, האמנות, הטבע וכו".<sup>42</sup>

חנה קציר, חברת קיבוץ משמר העמק, קראה לחבריה: אפשר [...] לפקוד את כל החגים והמועדים ולהיווכח שלא הופעל כוח היוצר שבנו לעומק, משום שידיעתנו דלה מידי. התחברותינו אל אותו כוח יוצר של המורשת, מצריכה הפשרה מסויימת של אוירת הנתק [...] העצמאות מחייבת לחולל אך בלי לחלל".<sup>43</sup> לפי קציר, עיצוב חילוני של החגים מנתק אותם מן המחויבות הדתית-פולחנית שהתלוותה אליהם אך לא מן המשמעויות הערכיות הטמונות בהם. רק היכרות עם המורשת תאפשר יצירה רלוונטית אמיתית שאינה מחללת את החג, כלומר אינה פורצת את גבולות משמעות החג.<sup>44</sup>

פרומן תיאר אף הוא חג חילוני מתחדש הנערך לטענתו "על בסיס החג הדתי הקיים".<sup>45</sup> הוא הציג את 'חג האופניים' ביום כיפור כיצירה אותנטית ויחידה של חג חילוני שהמייחד אותה מחידושיהם של חגים אחרים הוא שהיא מרוקנת את החג מכול וכול מן המשמעויות הדתיות שלו - תשובה, תענית וכפרה - ויוצקת תוכן חילוני עכשווי של אקולוגיה והתבגרות (בפעם הראשונה הילד רוכב לבד על אופניו לצד חבריו). דווקא הניתוק המוחלט של 'חג האופניים' ממקורותיו, משמעויותיו וערכיו ומנהגיו של החג המקורי, שאפשר לראותם בהיבט רחב יותר מן ההיבט הדתי-פולחני, לדוגמה כחג העוסק בחשבון נפש אישי וכללי<sup>46</sup> או כיום בעל משמעות מוסרית-חברתית, הוא לדידו של פרומן מה שמחדש את החג

41. צימרמן, 2000, עמ' 59-60.

42. ביאליק, 1939, עמ' נד.

43. קציר, 1987, עמ' 95.

44. מעניין לציין בהקשר זה כי ביאליק דווקא השתמש במונח חילול במובן החיובי של חילון: "[...] חילול, אם לתרגם את המונח 'סיקולריזציה' במובן חול. מי שנטע כרם יחללנו. יש חילול של גידוף ויש חילול של גאולה, פדיון [...] אני דרכי לגאול" (ביאליק, תרצ"ה, עמ' קצח).

45. פרומן, 2019, עמ' 151-152.

46. ראו לדוגמה את שירו של יהודה עמיחי "ימים נוראים בניו יורק", המציג את ניסיונו הפרטי של אדם בימים לקראת יום הכיפורים לערוך חשבון נפש מול עצמו תוך כדי בקשתו "להתגרש מעצמו" ולהתיר את כל דריו (עמיחי, 2002).

הדתי המקורי והופכו לחג יהודי-חילוני אמיתי. ואולם בהיעדר כל זיקה לערכים, לתוכן או למנהגים של החג המקורי אי-אפשר לראות בדוגמה של פרומן הצעה לחידושו של חג יהודי כי אם יצירה חדשה של חג חדש שלמעט העובדה הטכנית שהוא חל בתאריך של החג היהודי המקורי אין לו שום קשר ליהדות.

## תפיסה הבנייתית מתונה כתשתית לחינוך יהודי-ממלכתי

אם כן, השיח הדיאכרוני הוא תשתית הכרחית לכל הבניה של זהות יהודית שאיננה יצירתה של זהות חדשה לחלוטין. כמו כן ניתוח התפיסה המהותנית העלה כי חינוך יהודי במערכת החינוך הממלכתית אינו יכול להתמצות בשיח הדיאכרוני בלבד. **תפיסת הזהות ההבנייתית המתונה**, שאבקש לאמץ בחינוך הממלכתי, קוראת לדיאלוג של השיח הדיאכרוני עם שיח סינכרוני הבוחן את הקשרי המשמעות של ההווה הרלוונטיים לחומרי התשתית ופועלים בעיצוב הזהות.

את הנחות היסוד של התפיסה ההבנייתית המתונה אפשר למצוא בדבריו של אריאל פיקאר: "איני מתיימר להציג את 'היהדות האוטנטית', אני מבקש לעצב תרבות יהודית דינמית ודיאלוגית המהווה אחת האפשרויות של המשכיות המסורת היהודית"<sup>47</sup>. על פי התפיסה ההבנייתית המתונה, האדם אינו מקבל את זהותו כתוצר אותנטי מוגמר שהתעצב בעבר, "כזה ראה וקדש", והוא גם אינו יוצר את זהותו יש מאין, יצירה אוטונומית וסובייקטיבית מוחלטת, ללא תלות בעברו ובתרבותו. הזהות מתבררת ומתהווה בנקודת המפגש שבין המורשת והמסורת שהתגבשה בעבר לבין ריבוי הפנים והשתנות התנאים והנסיבות בהווה, בין העולם החברתי, הדתי, התרבותי והערכי שבו צמח האדם לבין התחושות, ההכרות, המחשבות והאמונות שיש לו בהווה המפרשות עולמות אלו ומקנות להם משמעות.<sup>48</sup> במונחיו של הנס גאורג גדמר,<sup>49</sup> זהותו של אדם נוצרת בתהליך דיאלוגי של מיזוג אופקים בין אופק העבר - המסורת והמורשת התרבותית שהאדם משתייך אליה, שהיא עצמה תוצר של מיזוג אופקים שקרה בעבר - ובין אופק ההווה, המציאות התרבותית-חברתית שבה האדם מתנהל, וחלק מהותי ממנה כבר עוצב בעבר. הבניית הזהות היא אפוא תנועה דיאלוגית דינמית ועכשווית הקשורה הן לרצף היסטורי הן למכלול של זיקות בהווה, וכך נשמרת תודעה של רצף לצד התחדשות ויצירתיות.

47. פיקאר, 2009, עמ' 153.

48. להגדרתה של זהות 'פסיכו-חברתית' ראו דויד וברטל, 2009.

49. גדמר, 1988, עמ' 273.

נחזור אל בין כתלי הכיתה: שיעור בזהות יהודית על פי התפיסה ההבנייתית המתונה אינו מתרחש על גבי ציר אחד אלא מתנהל במרחב שנוצר בין הציר הדיאכרוני לציר הסינכרוני ומאפשר אין־סוף אפשרויות.<sup>50</sup> תפקידו של המורה על פי גישה זו הוא לאפשר את המרחב שבו התלמיד יכול לברר לעצמו במודע את זהותו היהודית. ואולם כיצד עושים זאת? מה על אנשי החינוך לעשות כדי ליצור תשתית הבנייתית מתונה לעיסוק בזהות יהודית בבתי הספר הממלכתיים?

## קווים מנחים ליישום דגם 'מרחב זהות' בעל תשתית הבנייתית מתונה

להלן אציע קווים מנחים ליישום דגם של מרחב לעיסוק בזהות יהודית. הדגם נשען על כמה הצעות לעיסוק בזהות יהודית המבוססות על תפיסה הבנייתית מתונה של זהות<sup>51</sup> ועל תובנות שעלו מן העבודה בשדה החינוכי בהנחיית מנהלים ומורים בבתי ספר ממלכתיים בתהליך של בירור זהות יהודית בתוכנית 'מארג - כל ישראל חברים'.<sup>52</sup> דגם מרחב הזהות כולל שלוש קומות: ידע, דיאלוג ועשייה.

### א. קומת הידע

כפי שראינו, התפיסה ההבנייתית המתונה נותנת מקום של כבוד לציר הדיאכרוני מתוך הבנה שהאדם נולד לתוך תרבות יהודית בעלת עומק היסטורי ותרבותי שהתפתח לאורך אלפי שנים. זוהי התשתית היסודית של זהותו. נקודת המוצא היא שהוא כבר ספוג בזהות זו גם אם הוא עצמו אינו ער אליה. זהות יהודית עכשווית אינה יכולה למחוק את זהותו או לרדדה, היא צריכה להישען על התשתית ההיסטורית והתרבותית ולהתעצב ביחס אליה.

50. יאיר צבן משתמש במטפורת הצירים כדי למקם את עמדתו כיהודי חילוני: "להיות יהודי משמע - לעמוד בנקודת המפגש של שני קווים, אחד אנכי ואחד אפקי. הקו האנכי מייצג את הרצף ההיסטורי של דורות חיים יהודיים, דור אחר דור. על קו הרצף הזה, כאן, בנקודת ההוה, גם אני ניצב. הקו האחר, הקו האופקי מייצג את הרצף הקיומי האקטואלי, הדמוגרפי-תרבותי, של החיים היהודיים בימינו. על קו הרצף הזה מצויים יהודיים החיים בניו יורק, במוסקווה, בבואנוס איירס, בלונדון, בפריס ובדמשק. גם על קו הרצף הזה, כאן, בנקודה מאוד ייחודית שבו, בישראל - גם עליו אני ניצב. לעמוד בנקודת המפגש הזאת שבין היסטוריות וקיומיות, של כאן ועכשיו השזורים וקשורים במה שאינו כאן ואינו עכשיו, זאת עבורי המשמעות הבסיסית של היות יהודי" (צבן, 1987, עמ' 98).

51. ראו לדוגמה הצעותיהם של אליאור, 1997; חבלין, 2009; פיקאר, 2009; דוד, 2016.

52. תוכנית 'מארג - כל ישראל חברים' מייסודה של קרן אביחי מקדמת מצוינות בחינוך יהודי בעשרות בתי ספר ממלכתיים מצפון הארץ ועד דרומה. הכותבת הייתה מנחה בארגון זה וממונה על תחום הכשרת המנחים.

לשם כך, בראש ובראשונה על התלמיד להכיר את חומרי הזהות. חומרים אלו הם מגוון רכיבי זהות - טקסטים מכוננים, דמויות מופת, פרקטיקות של טקסים ומנהגים, זיכרון היסטורי, סמלים, ערכים ועוד. על המורה להכיר לתלמיד תכנים מכוננים אלו וליצור מסד של ידע, ועל גביו יתנהל תהליך בירור הזהות. שתי שאלות מרכזיות עולות באשר לקומה הראשונה, קומת הידע: מהיכן להתחיל? מה מכל הידע נביא לפתחו של התלמיד? אני רוצה להציע שתי תשובות עיקריות לשאלה מהיכן להתחיל, ושתיהן נובעות ממקור אחד: יש להתחיל מהקרוב אל התלמיד.

הקרוב הראשון הוא מעגלי חייו של התלמיד: מעגל החיים, הנוגע לציוני דרך מרכזיים של האדם מחייו עד מותו, ומעגל השנה, הנוגע לאירועים, חגים ומועדים לאורך השנה. שני המעגלים מעוגנים במבנה הרעיוני, הדתי והחברתי של התרבות שצמח בה. הם קושרים את הפרט אל הכלל ויש להם השלכות רעיוניות ומעשיות על חיינו המשמשות מקור משמעות.<sup>53</sup> החברה הישראלית-יהודית מתנהלת במעגלים אלו, התלמידים מתנהלים במעגלים אלו, אך מה הם יודעים עליהם? אילו פרקטיקות ומנהגים קשורים אליהם? מה מקורם? מה הן התפיסות הרעיוניות והערכיות שבבסיסם?<sup>54</sup>

הקרוב השני הוא האירועים האקטואליים הקשורים לזהות שהתלמיד נתקל בהם בחייו ברמה הלאומית, הקהילתית והאישית. אירועים אלו, שלא כמעגלי החיים והשנה, אינם ידועים מראש, אבל הם לרוב מציפים סוגיות, שאלות ולעיתים אף דילמות היוצרות עניין ומתח מסוים ודוחקות בתלמיד לברר את עמדתו כלפיהן.<sup>55</sup> במקומות אלו, שבהם התלמיד מעורב רגשית ושכלית, הידע התרבותי מקבל משמעות, ונרצה לחשוף את התלמיד לידע הרלוונטי.

בנקודה זו אפשר להבין כי אופי הלימוד בקומת הידע אינו מסורתי-פרונטלי גרידא. אומנם המורה מחזיק במטען ידע שהוא רוצה להכיר לתלמיד, אך הוא אינו שוטח ידע זה

53. ראו לדוגמה בדבריו של שביד: "לוח השנה העברי מקפל בחובו תוכנית חיים שלמה לעם, לקהילותיו, למשפחותיו וליחידיו" (שביד, 1986, עמ' 12).

54. דוגמה לחשיבות קומת הידע בהקשר של חידוש סביב מעגל החיים אפשר למצוא בהחלטה של ארגון הוויה, הפועל בשדה ההתחדשות היהודית ועורך טקסי חיים ישראלים, כפי שתיאר אותה יאיר שלג: "ההכרעה של 'הוויה' להתחיל את הדיאלוג עם הפונים אל עורכי הטקסים של הארגון בלימוד טקס הנישואים הדתי מסורתי. זו נקודת המוצא המוצגת בפני הזוגות הבאים להנשא ורק מתוך הכרות איתה מוצע להם לבחור אילו רכיבים של הטקס המסורתי הם ישמרו ואילו לא" (שלג, 2010, עמ' 40).

55. במובן זה הצעתי מתחברת לתשובתה של אליאור: "מניין מתחילים? דומה שהתשובה היא - מן המקום שיש בו עניין לומד או ללומדת או לקבוצת הלימוד ומן השאלות שיש להן משמעות בעיניהם של בני זמננו, שהרי ממילא אין האדם למד אלא ממקום שליבו חפץ" (אליאור, 1997, עמ' 19).

כמשנה סדורה שיש לשננה אלא מפגיש את התלמיד עם הידע החדש בהקשר אקטואלי ובחיבור לשאלות שהתלמיד שואל את עצמו.<sup>56</sup>

קומת הידע אפוא משלבת גם שיח על סוגיות נבחרות. עם זאת בשלב ראשוני זה מעורבותו של התלמיד לרוב נשארת ברמה האינטואיטיבית-רגשית ואינה תולדה של תודעת זהות מושכלת.

מה מתוך ים הידע נביא לפתחו של התלמיד? אמונים על תפקידו להציג לתלמיד ציר דיאכרוני-היסטורי על התפתחותיו נרצה לפרוס לפניו מניפה רחבה ומגוונת ככל האפשר מבחינת הקשר הזמן והרעיונות - עמדות, גישות ודעות הקשורות לאירוע, למועד, לסוגיה או לדילמה העומדת על הפרק ובה אנו עוסקים. נרצה לדוגמה להכיר לתלמידים טקסטים ראשוניים מכוננים מארון הספרים היהודי הקלסי לצד פרשנויות מודרניות, אמרות והיגדים של אנשי רוח יהודים לאורך הדורות לצד שירה וסיפורת עברית מודרנית, אגדות ופיוטים לצד יצירה עכשווית. נרצה להציג את התפיסות למיניהן הצגה מאוזנת המקדמת חשיבה עצמאית וביקורתית של התלמידים.<sup>57</sup> במניפת העמדות והגישות נרצה לשלב גם את הציר הסינכרוני, קהילות וקבוצות ביהדות ומחוצה לה החולקות איתנו את המרחב בהווה ואת נקודת המבט שלהן על הסוגיה הרלוונטית. חלק מהידע הרלוונטי על הסוגיות הנידונות הוא ידע מעשי-חוויתי הנוגע למנהגים ולפרקטיקות, ונרצה שגם הוא ייחשף בפני התלמידים לאורך הציר הדיאכרוני והסינכרוני.

בהתבוננות על פעילותם של בתי הספר הממלכתיים במרחב הזהות היהודי אפשר לומר בהכללה כי היא מתמקדת בבנייה ראשונית ובסיסית של הקומה הראשונה, קומת הידע של המרחב הזהותי. המשימה בדרך כלל מוטלת על המורים המזוהים עם 'תחומי החיים' היהודיים - תרבות יהודית-ישראלית ותנ"ך - וישומה מגוון. לעיתים נמצא עיסוק בידע בהקשר של זהות ובחיבור לשאלות עקרוניות הרלוונטיות לחיי התלמיד, כפי שתואר לעיל, ולעיתים נמצא את המורה מדקלם 'מידע יהודי' משל היה פרט טריוויה שיש לזכור. במקצת בתי הספר הקומה כוללת ידע טקסטואלי עשיר, ובאחרים קומת הידע מתמצה בעיקר בחשיפה למנהגים ולפרקטיקות יהודיים סביב החגים, לא תמיד בהבנת ההקשר והמשמעות.

56. דוד, 2016, עמ' 84, מדגיש את תפקידה של "הפדגוגיה של השאילה" ללמידה אפקטיבית של ידע הנוגע לזהות. ניסוח תמות של זהות כשאלות, הוא אומר, מוביל להבנה אמיתית של הידע, כלומר למיקומו בתוך מארג של משמעויות.

57. ראו למשל את הצעתה של יצחקי, 2002, לשילוב טקסטים סביב סיפור מגדל בבל ליצירת מה שהיא מכנה "קריאה חילונית" המבוססת על פלורליזם, אינטרדיסציפלינריות ואיזון.

קומת הידע על רמות ההבניה שלה חשובה, שכן היא מבססת שני רבדים מרכזיים בגיבוש זהות: רובד הזיהוי ורובד ההזדהות.<sup>58</sup> ברמת הזיהוי לימוד רכיבי זהות - טקסטים, סמלים, פרקטיקות וכו' - מאפשר לתלמיד לזהות אותם פורמלית, באופן חיצוני ואובייקטיבי, כשייכים לקבוצת השתייכות מסוימת ולתאר ולאפיין קבוצה זו. ברמת ההזדהות הלימוד וההתנסות החווייתית יכולים לקדם תחושה סובייקטיבית של חיבור רגשי, ערכי או תודעתי לקבוצת הזהות ורצון להיות שותף בה.<sup>59</sup>

ואולם שיח זיהוי ושיח הזדהות היכולים להתקיים בקומת הידע אינם שיח זהות במובנו המלא, שכן הם חסרים את התודעה המושכלת המאמצת במודע הקשרי משמעות היסטוריים, תרבותיים וחברתיים ומאפשרת לתלמיד להגדיר את התוויית 'הודי' באשכול הזהויות שלו ואת המשמעויות שלה בחייו.<sup>60</sup>

כל עוד ישוהו בתי הספר הממלכתיים בקומת הידע בלבד, יעמדו בעיני חלק מהטענות בדבר הדתה הקשורות לתוכן השיח היהודי ולאופיו, שכן תודעת זהות פעילה המאמת ומעמתת את הידע ההיסטורי-תרבותי עם המציאות בהווה אינה יכולה להתגבש במקום של קליטת ידע סבילה או פעילה אלא רק במקום אקטיבי של הרהור, ערעור וביורור.<sup>61</sup>

58. ראו שגיא, 2006, עמ' 209-212, 220. ניסן, 2010, עמ' 16-28, מדבר על רכיב של הכרה קוגניטיבית ושל רגש ומציג דגם של זהות יהודית הנשען על בסיס רגשי והשלמות קוגניטיביות.

59. לדוגמה, רוזנר ופוקס, 2018, עמ' 41, טוענים כי מרכיב מרכזי מאוד בקביעתם של יהודים בישראל כי הם חשים יהודים הוא הפרקטיקות שבהן הם פועלים: לוח השנה היהודי, המנהגים יהודיים ושפתם היהודית. גם זיסר וליבמן, 2004, עמ' 117-112, מראים כי נוכחותם הפרקטית של מועדי ישראל בחייו תורמת לעיצוב היהודיות שלנו.

60. ראו לדוגמה את דבריה של חמו: "כדי שההזדהות תוביל לתהליך עומק של כינון זהות היא צריכה לעבור דרך מסגרים תובעניים של אימוץ הקשרי משמעות. הוצה לומר: אין די ביסוד הפורמלי תודעתי של רצון להיות שותף או חבר בזהות הקולקטיבית של הקבוצה עימה מזדהים, אין די באימוץ פרקטיקות חיצוניות של הקבוצה, הנבעים מתוך הזדהות ורצון אותנטי לקיימם. יש צורך באימוץ הקשרים היסטוריים, תרבותיים וחברתיים" (חמו, 2008, עמ' 10-11). ראו גם חמו, תשס"ט; חבלין, 2009, עמ' 38-39. העיתונאי והבימאי דן שדור מתאר את השהייה במקום של זיהוי והזדהות כלא מספקת לבנייתה של זהות עמוקה. הוא מתאר כיצד הרגיש חיבור ליהדותו דרך אכילת דג מטיאס: "הפלירט הקצר שלי עם המטיאס, חושף עבורי בעיקר את האופן המלאכותי והמקושקש שבו מתגבשת זהותי, ואת הביטוי לאין האונים שלי בכל הנוגע לניקוט עמדה בעלת משמעות. אני לא מרגיש שמוצעת לי פעולה או מחשבה, שתעניק לי קשר אמיתי ועמוק עם התרבות הלאומית או הדתית שלי. כל שנשאר לי הוא לקבל החלטות פלסטיות, כמו לאכול דג מלוח, ללמוד כמה משפטים ביידיש או אפילו לצום ביום כיפור" (אצל דאום, 2003, עמ' 22).

61. אטקינס, 1997, עמ' 11, מכנה את קומת הידע "התוודעות" ואת קומת הדיאלוג "התמודדות". ברי כי בבתי ספר הנשאר רק ברובד של התוודעות ללא ההתמודדות יהיה אפשר למצוא טענות של אינדוקטרינציה דתית, חוסר ביקורתיות וטענות נוספות מעין אלו. גם חבלין, 2009, עמ' 221-222, מדברת על מעבר הדרגתי מתהליך של התוודעות למורשת, המשקף תפיסה של זהות סטטית, לתהליך של דיאלוג עמה, המשקף תפיסה של זהות דינמית.



נוכל להבין טענה זו גם מהתבוננות בתהליכי ההוראה והלמידה שבקומת הידע. אורי קצין חקרה גישות להוראת מקצועות היהדות.<sup>62</sup> היא מכנה את התהליך הפדגוגי שהוצע בקומת הידע "הוראת מסירה מפעילה". בתהליך זה אומנם יש הבנה כי נדרשת "מעורבות פעילה שעיקרה עיון ודיון בתכנים הנלמדים, העלאת שאלות, חיפוש פתרונות, חשיפת משמעות, חקר וגילוי" כדי לאפשר לתלמידים "לחשוף משמעות, להעריך, לפרש, להשוות, ליישם, להקשיב לאחרים ולנסח בבהירות את תובנותיהם" בדבר תוכני הדעת שהמורה מעביר, אך התהליך כולו מדגיש את מקומם המרכזי של התכנים, ומטרתו המרכזית היא המסירה של ה'חומר' לתלמידים.

לשם בניית המשמעות האישית מתוך התכנים הנלמדים בדרך של הבנה מעמיקה, חקר, ביקורתיות ויצירתיות יש לעשות את מה שקצין מכנה "הוראה מעודדת הבניה", והיא נעשית בקומה השנייה של מרחב הזהות, כפי שתואר להלן. קומת הידע היא אפוא תנאי הכרחי אך לא מספיק לקיומו של מרחב משמעותי לבירור זהות, ויש לבנות עליה את קומת הדיאלוג, הקומה השנייה של הדגם.

## ב. קומת הדיאלוג

אני משתמשת במונח 'דיאלוג' כשם כללי לתיאור שיח בין התלמיד לבין הידע. התלמיד משוחח עם הידע הנלמד, מנהיר את הקשרים בינו לבין הידע ומברר את עמדתו כלפיו. הוא מזהה בידע את מה שרלוונטי ואת שאינו רלוונטי לחייו, שהרי "דיאלוג ביקורתי מאפשר גם דחייה או הסטה לשוליים של מקורות וערכים והדגשתם של מקורות וערכים אחרים".<sup>63</sup> הוא מפרש את הידע מתוך עולמו וערכיו. הבירור הדיאלוגי מוביל ליצירה: גיבוש תודעת זהות שעניינה הבניית זהות מתוך בחירה מושכלת. מה לאמץ ומה להדיר? עם מה להזדהות ולמה להתנגד? מה לקחת כפי שהוא, מה לדחות ומה לפרש ולחדש?<sup>64</sup>

דרך אחת לעמוד על ההבדלים בין קומת הידע לקומת הדיאלוג היא עיון בשאלות שנשאלות בכל קומה על טקסט נלמד מארון הספרים היהודי. בקומת הידע נרצה להכיר את הטקסט לאורך הציר הדיאכרוני-היסטורי ולרוחב הציר הסינכרוני. נשאל לדוגמה: באיזו תקופה נכתב הטקסט? בידי מי? מה הרקע לכתיבתו? מהי הסוגיה או הדילמה העולה מן הטקסט? מה מגמת הטקסט באשר לסוגיה או לדילמה? מהי עמדתו באשר למקורות קודמים? מהם גלגוליו של טקסט זה לאורך השנים וכיצד פירשו אותו? אילו

62. קצין, 2009.

63. פיקאר, 2009, עמ' 155.

64. שביד ראה בגיבוש תודעת זהות אחד משלושה עקרונות ללימוד מורשת תרבותית: "למידה שאינה מסתפקת בהעברת מידע, אלא מתמודדת עם הבנת המשמעות ושואפת לעצב השקפת עולם אישית [...] למידה היוצרת אתגר למחשבה אישית עצמאית, אך מעודדת חתירה לגיבוש השקפת עולם עצמית" (שביד, 1997, עמ' 15).

קריאות שונות יש לטקסט בהווה? שאלות אלו מבססות את מסד הידע אשר בנוגע אליו יברר התלמיד את הקשר שלו אל הטקסט.

בקומת הדיאלוג עם הטקסט נבחין בשני שלבים שלעיתים מתהווים במקביל: בשלב הדיאלוגי של הבירור נשאל שאלות דוגמת אלו: כיצד הקשרי המשמעות הרחבים של הטקסט נוגעים לחיי? באיזה אופן הטקסט רלוונטי לימינו? האם נתקלתי בסוגיה או דילמה הקשורה לטקסט? כיצד אבחר לענות על השאלה שבה מתחבט הטקסט? לאילו מן הקריאות השונות של הטקסט קל לי להתחבר, ומדוע? מה הייתי רוצה להוסיף לטקסט או לגרוע ממנו, ומדוע?

בשלב הפוזיטיבי של היצירה וגיבוש תודעת הזהות נשאל שאלות דוגמת אלו: מה ארצה ללמוד ולאמץ מעולמו של הטקסט (ערכים, נורמות, פרקטיקות, השקפות עולם, מטרות), ולמה אתנגד? כיצד הלימוד סביב הטקסט יכול לשמש אותי בגיבוש זהותי היהודית? קומה זו מבססת אפוא דיאלוג בעל הקשרי משמעות החורג מעבר לשיח הזיהוי וההזדהות ומאפשר לתלמיד לעצב את זהותו היהודית על ידי היכרות עם תרבות ומסורת עבר והישענות עליה מתוך חיבור להווה, ביקורתיות, פרשנות וחיידוש.

למורה תפקיד חשוב מאוד בבניית קומת הדיאלוג ובפיתוח היכולת הביקורתית, שכן הוא שמזמן לתלמיד את הדיאלוג עם הידע באמצעות שאילת שאלות פוריות, הצבת סוגיות או התמקדות בדילמות הרלוונטיות לזהותו היהודית של התלמיד, והוא יכול לעשות זאת בכל מיני מתודות.

אחת המתודות המוצלחות ביותר ליצירת הדיאלוג היא דווקא טכניקת הלימוד העתיקה ביותר שהשתמרה בתרבות היהודית: הלמידה בחברותא. כוחה של הלמידה בחברותא ליצירת דיאלוג עם הידע מועצם בשל היעדר היררכיה מול הטקסט, בשל הדרישה מהלומד לנסח בבהירות ובאופן מנומק את עמדתו באשר לטקסט ולסוגיה הנלמדת ובשל ההיכרות עם מגוון קולות ותפיסות.

### ג. קומת העשייה

הקומה השלישית והאחרונה במרחב הזהות, ונידרש אליה בקצרה, היא קומת העשייה. לעשייה שני מובנים: המובן האחד הוא עשייה שבאה לתת מקום למחשבות, לתובנות ולעמדות של התלמיד בעקבות השיח המברר. ניסוח מנומק של העמדות, בין שהוא נעשה במסגרת עימות ('דיבייט') שבו התלמיד מציג את עמדתו כחלק מרפלקציה שהוא עורך על הלמידה בין שהיא תוצר יצירתי המביא את עמדותיו לידי ביטוי, מדייק ומעמיק את תודעת הזהות ומאפשר חשיבה נוספת.

העשייה במובן האחר היא עשייה אקטיביסטית בשטח הרלוונטית לנושא ולסוגיות הזהות שבהן עסק התלמיד. רבים מהנושאים שנסוב עליהם שיח זהות יהודית הם נושאים אקטואליים קרובים המשפיעים על חיינו. בעקבות בירור זהותו יש לתלמיד לא רק מה

לומר בעניין אלא גם מה לעשות בעניין. התנדבות, עצומה, הפגנה – פעולות אלו הן רק חלק קטן מאפשרויות העשייה המאפשרות לתלמיד לפעול על פי זהותו והשקפת עולמו, ליצור שינוי ולהשפיע.

## סיכום

נראה כי דגם שלוש הקומות ליצירה של מרחב זהות בעל תשתית הבנייתית מתונה והקווים המנחים ליישום דגם זה, כפי שהוצעו לעיל, הם תשובה הולמת על טענות בדבר הדתה. הדיאלוג הנערך על הציר הדיאכרוני מחזק תודעה של רצף היוצרת זיקה אל העבר מתוך עמדה ביקורתית ועצמאות מחשבתית. הדיאלוג הנערך על הציר הסינכרוני מעודד שיח רב־זהויות המכיל ריבוי נקודות מבט ומקדם תפיסה שוויונית וסובלנית. הדיאלוג הנערך בין הצירים מאפשר בירור זהות פעיל הנשען על ידע ועל היכרות עם המסורת היהודית ומשאיר מקום לספק, לשאלות ולדילמות הרלוונטיות להווה.

לקראת סיום ארצה להתמקד במילים אחדות במתווה העבודה המומלץ ליישום הדגם, הנוגע במידה רבה לאשכול השני של טענות בדבר הדתה באשר ליישום שיח הזהות היהודית בבתי הספר הממלכתיים. בהמשך לתפיסה החינוכית שתיארתי לעיל, על הכוחות המלמדים, המבררים והיוצרים להיות כוחות פנימיים של קהילת בית הספר. צוות הנהגה המורכב מאנשי מפתח של בית הספר הוא שמוביל, בליווי מנחה, את תהליך בירור הזהות בקרב המורים, והמורים הם שמובילים את התהליך בקרב התלמידים, ובמעגל רחב יותר גם בקרב ההורים.<sup>65</sup>

המורים והתלמידים בונים בעצמם את מרחבי הזהות שבהם יוכלו לברר את זהותם היהודית ולגבשה. הסוגיות והדילמות שהתלמיד עוסק בהן עולות מתוך קהילת בית הספר. אלו השאלות שהקהילה שואלת את עצמה, והיא עסוקה בהן. המנחה עוזר לצוות לבסס את מסד הידע, להגיע אל מאגרי המידע העצומים ולחשוף את מגוון העמדות והגישות אשר ישמשו אותם בקומות הידע והדיאלוג.

אם כן, קהילת בית הספר אמנה על תפירת 'חליפת הזהות היהודית' שלה מתוך עניין, מוטיבציה ומכוונות עצמית, וכך לצד הקניית ידע ומיומנויות בית הספר מטפח את תלמידיו כפרטים המבררים את זהותם היהודית ומגבשים תודעת זהות הקושרת אותם אל עמם.

65. ראו שיח השדה, 2009, עמ' 25-28.

## רשימת קיצורים ומקורות

- אטקינס, 1997 ע' אטקינס, "מהן מטרת החינוך היהודי לחילונים", **רבגוני** 1 (1997), עמ' 10-12.
- אליאור, 1997 ר' אליאור, "צוהר תעשה לתיבה, שפה, זיכרון, תרבות – גשר בין קוראים חילונים לספרייה היהודית", **רבגוני** 1 (1997), עמ' 16-22.
- אקדמיה, 2017 "הדתה", **אתר האקדמיה ללשון העברית**, <https://10.7.2017.hebrew-academy.org.il/2017/07/10/%D7%94%D7%93%D7%AA%D7%94>.
- ביאליק, תרצ"ה ח"נ ביאליק, "לשאלת התרבות העברית", **דברים שבעל-פה**, א, תל אביב תרצ"ה, עמ' ריג-קעד.
- ביאליק, 1939 ח"נ ביאליק, **אגרות**, ה, תל אביב 1939.
- בקרמן והורנצ'יק, 1999 Z. Bekerman & G. Horenczyk, "A Social Constructivist Approach to Jewish Identity", in: S. M. Cohen & G. Horenczyk (eds.), *National Variations in Jewish Identity: Implications for Jewish Education*, New York 1999, pp. 281-297.
- ברדיצ'בסקי, ללא תאריך מ"י ברדיצ'בסקי, "מחשובות", **פרויקט בן יהודה**: <https://benyehuda.org/berdi/maxshavot2.html>.
- גדמר, 1988 H. G. Gadamer, *Truth and Method*, New York 1988.
- גלעד, 2017 א' גלעד, "מניין צצה לה ההדתה הזו", **הארץ**, 12.7.2017: <https://www.haaretz.co.il/magazine/the-edge/mehasafa/premium-1.4252998>.
- דאום, 2003 ח' דאום (עורך), **מה אתה יותר יהודי או ישראלי: חרדים, חילונים ודתיים מערטלים את זהותם בפומבי, סוג של דין נוקב**, תל אביב 2003.
- דוד, 2016 א' דוד, "מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי", **זהויות** 7 (2016), עמ' 63-92.
- דוד וברטל, 2009 O. David & D. Bar-Tal, "A Socio-Psychological Conception of Collective Identity: The Case of a Collective Identity as an Example", *Personality and Social Psychology Review*, 13 (2009), pp. 354-379.

- הלברטל, תשס"ב מ' הלברטל, "מיהו יהודי", בתוך: א' שגיא וא' נחום (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה**, עין צורים תשס"ב, עמ' 233-245.
- הרפז, 2008 י' הרפז, **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, בני ברק 2008.
- הרפז, 2012 י' הרפז, "מהות החינוך – מחשבות בעקבות הזמנת העורכים", בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – מהות ורוח**, תל אביב 2012, עמ' 331-339.
- זיסר וליבמן, 2004 ב' זיסר וצ' ליבמן, **לבחור בחיים: יהדות ישראלית**, תל אביב 2004.
- חבלין, 2009 ר' חבלין, **זמן יהודי-ישראלי: חג ומועד כמפתח לשיח זהות**, בני ברק 2009.
- חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953: [https://www.nevo.co.il/law\\_html/Law01/152\\_024.htm](https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/152_024.htm)
- חמו, 2008 נ' חמו, **תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא: זהות יהודית חילונית**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב 2008.
- חמו, תשס"ט נ' חמו, "משיח זהויות לעמיות יהודית", בתוך: נ' צבר בן יהושע, ג' שמעוני (עורכים), **עמיות יהודית: מתווה עיוני ומעשי להוראה ולמידה**, תל אביב תשס"ט, עמ' 192-201.
- ינון, 2009 ד' ינון, "איך להיות יהודי? על הקשר שבין זמן, זהות ותרבות", **ראשית** 1 (2009), עמ' 359-390.
- יצחקי, 2002 ר' יצחקי, "יהדות כתרבות: קריאה חילונית במקורות", בתוך: ע' כהנוב (עורך), **הגות, אמנות וספרות ביהדות כתרבות: לימודים בינתחומיים ביהדות כתרבות**, תל אביב 2002, עמ' 59-65.
- כ"ץ, 2011 ג' כ"ץ, **לעצם החילונית: ניתוח פילוסופי של החילונית בהקשר ישראלי**, ירושלים 2011.
- כ"ץ, תשע"ג ג' כ"ץ, "מלחמת התרבות בישראל", בתוך: א' בר-לבב, ר' מרגולין וש' פיינר (עורכים), **תהליכי חילון בתרבות היהודית**, ברעננה תשע"ג, עמ' 865-908.
- לוי, 2015 י' לוי, **המפקד האליון: התיאוקרטזציה של הצבא בישראל**, תל אביב 2015.
- לוינס, תשס"ז ע' לוינס, **מעבר לפסוק**, ירושלים ותל אביב תשס"ז.

- נהוראי, 2017  
 'י נהוראי, "הזכות להיות חילוני", **הפורום החילוני**, 26.9.2017:  
<https://www.hiloni.org.il/blog/2435>
- ניסן, 2010  
 מ' ניסן, **רגש והכרה בהתפתחות הזהות היהודית: עיין פסיכולוגי**, ירושלים 2010.
- עוז, 2006  
 ע' עוז, "עגלה מלאה ועגלה ריקה? הרהורים על תרבות ישראל", בתוך: 'י מלכין (עורך), **תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל**, ירושלים 2006, עמ' 21-32.
- עם ועולם, 1994  
 עם ועולם: **תרבות יהודית בעולם משתנה**, דו"ח ועדת שנהר, [חמ"ד] 1994.
- עמיחי, 2002  
 'י עמיחי, "ימים נוראים בניו יורק", **שירי יהודה עמיחי**, ב, ירושלים ותל אביב 2002, עמ' 187.
- פורום חילוני, ללא תאריך  
 "חזון החינוך החילוני", **הפורום החילוני**:  
<http://www.hiloni.org.il/about/vision>
- פורום חילוני, 2018  
 "עתירה לבג"ץ לביטול מקצוע 'תרבות יהודית-ישראלית',  
**הפורום החילוני**, 2.11.2018: <https://www.hiloni.org.il/blog/10961>
- פיקאר, 2009  
 א' פיקאר, "הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית", **אלפיים** 34 (2009), עמ' 148-158.
- פרומן, 2004  
 ר' פרומן, "מה עושים בחגים? החילונים והחגים היהודיים", בתוך: א' קליינברג (עורך), **לא להאמין: מבט אחר על דתיות וחילונית**, ירושלים ותל אביב 2004, עמ' 205-263.
- פרומן, 2018  
 ר' פרומן, "דווקא יש הדתה בבתי ספר. וזה אפילו הוכח", **ידיעות אחרונות**, 30.8.2018: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5338022,00.html>
- פרומן, 2019  
 ר' פרומן, **הדרך החילונית**, תל אביב 2019.
- צבן, 1987  
 'י צבן, "הזהות היהודית החילונית ותכניה", בתוך: 'י רש (עורך), **כזה ראה וחדש: היהודי החופשי ומורשתו**, בני ברק 1987, עמ' 97-130.
- צימרמן, 2000  
 ב' צימרמן, "השופר והחצוצרה", **פנים** 14 (2000), עמ' 59-70.
- קלדרון, 1999  
 נ' קלדרון, "פעמוני יובל", בתוך: ד' צוקר (עורך), **אנו היהודים החילונים: מהי זהות יהודית חילונית? ראשון לציון**, 1999, עמ' 64-77.

- קצין, 2009 א' קצין, "מהוראת מסירה להוראת בנייה", **הד החינוך** פג, 4 (2009), עמ' 103-105.
- קציר, 1987 ח' קציר, "קרן הפוך (איוב מ"ב 14)", בתוך: י' רש (עורך), **כזה ראה וחדש: היהודי החופשי ומורשתו**, בני ברק 1987, עמ' 93-96.
- קשתי, 2015 א' קשתי, "הזרוע החינוכית של הבית היהודי בבתי הספר חילוניים", **הארץ**, 11.12.2015: <https://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2796467>
- קשתי, 2018 א' קשתי, "אלוהים הוא לא עובדה: הורים חילונים מתייזבים נגד שיעורי תרבות יהודית", **הארץ**, 2.1.2018: <https://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.6615366>
- רוזנר ופוקס, 2018 ש' רוזנר וק' פוקס, **יהדות ישראלית: דיוקן של מהפכה תרבותית**, אור יהודה 2018.
- רוטנשטרייך, 1972 נ' רוטנשטרייך, **על הקיום היהודי בזמן הזה**, תל אביב 1972.
- רם, 1999 א' רם, "בזכות השכחה", **תיאוריה וביקורת** 13-12 (1999), עמ' 349-357.
- שביד, 1974 א' שביד, **היהודי הבודד והיהדות**, תל אביב 1974.
- שביד, 1986 א' שביד, **ספר מחזור הזמנים: משמעותם של חגי ישראל**, תל אביב 1986.
- שביד, 1997 א' שביד, "תרבות ודת ישראל, מה ללמד?", **רבגוני** 1 (1997), עמ' 12-16.
- שגיא, 1998 א' שגיא, "יהדות כפרשנות: עיונים בהגותו של גולדמן", **דעת** 41 (1998), עמ' 57-73.
- שגיא, 2003 א' שגיא, **אתגר השיבה אל המסורת**, ירושלים, רמת גן ותל אביב 2003.
- שגיא, 2006 א' שגיא, **המסע היהודי-ישראלי: שאלות של חברה ושל זהות**, ירושלים 2006.
- שטוקהמר, 1998 א' שטוקהמר, "מדינת ישראל ביובלה ויחסי חרדים-חילונים מנקודת מבט חרדית: הצבת אריח לבניינה של היכרות הדדית החיונית כל כך", **אלפיים** 16 (1998), עמ' 214-237.
- שיח השדה, 2009 **שיח השדה: יוצרים הדהוד בחינוך יהודי, ציוני, אזרחי** 2 (2009).
- שלג, 2010 י' שלג, **מעברי ישן ליהודי חדש: רנסנס היהדות בחברה הישראלית**, ירושלים 2010.

א' שרון, "אשליית השיבה אל המסורת", **הזמן הזה** (2019):  
<https://hazmanhazeh.org.il/tradition/>.

שרון, 2019