

גיליון 11, תשנ"ו

חינוך לזהות יהודית לפי תכניות הלימודים במקרא

בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

והדגמות מחומרי הלמידה בספר עמוס

נתן בכרך

בעבודה זו ניסיתי לבדוק את תפיסת החינוך לזהות יהודית בתכניות הלימודים במקרא ובמקצת מחומרי הלמידה לספר עמוס בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי – לפי שלוש אמות-מידה: דימוי הזהות היהודית של **התלמיד**, הגישה לזהות יהודית **במטרות ובאמצעים**, ו**תהליך ההוראה**. לכל אחת מאלה נלווית המשגה של אפיוני הזהות היהודית הנבדקת. כל ממד נבדק לגופו ועומת עם ההשתקפויות בסקטור השני.

I. דימוי הזהות היהודית של התלמידים

המצע התיאורטי המשמש אותי בפרק זה נסמך על טיפולוגיה של דרכי תגובה יהודיות בזמננו כפי שהציגו מיכאל רוזנק, במאמרו: "דמויות יהודיות ודרכי חינוכן" (רוזנק, התשמ"ה). רוזנק אינו מסתפק בדיכוטומיה הרווחת בלשונו: 'דתי-חילוני' או 'יהודי-ישראלי'. הוא בונה טיפולוגיה בת שש תגובות לבעיית הרציפות הקיומית היהודית בעולם מתחדש: אקזיסטנציאלית-קיומית, זהותית-שיוכית, אידאית-אידיאליסטית, היסטורית-אתנוצנטרית, הלכתית-תיאוצנטרית ודתית לא לאומית. את אלה הוא מתאר ומעמת עם התגובות בקטבים: ההסתגרות ב'ד' אמות התורה, מחד גיסא וההתנכרות וההתרחקות מאידך גיסא.

הדיון בפרק זה יתמקד בעיקר בשתי תגובות: ההיסטורית האתנוצנטרית וההלכתית התיאוצנטרית. הראשונה מבוססת על התרבות היהודית ההיסטורית. לדידה, ההווה של דורנו אין בה די כדי לפרנס תודעה יהודית מלאה. חוויית הגורל היהודי המשותף ברצף הדורות, הכמיהה להמשך הקיום הלאומי, לממלכתיות וליצירה יהודית מחודשת, רב-רבדית – כמיהה זו מצריכה עיבוי היסטורי. המחקר המדעי וההגות הרוחנית החופשית, השופכים אור חדש על העבר, מאפשרים ליהודי הלא-דתי ושאינו מחויב למסורת לשאוב מפירותיהם את הרלבנטי, כדי להעשיר את החוויה היהודית ולסגלה לדורנו.

השנייה, מעוגנת במסורת היהודית של 'ישראל סבא', דהיינו: הקפדה על קיום מצוות הדת כהלכתן וחינוך לאמונה בתורה מן השמים. אלה הם יסודות איתנים לקיום יהודי ולתרבות יהודית. עם זאת, יש בתגובה זו עירנות ופתיחות לשינויים המהירים החלים בזמננו ולתמורות הטכנולוגיות-החברתיות-הרעיוניות המתחוללות בעולם המודרני. בעלי תגובות אלה מודעים לאתגרים שהמודרניות מציבה בפניהם ונדרשים להתמודדות תיאולוגית ולהתייחסות לבעיות המתעוררות.

הייחוד של כל גישה ישתקף מתוך הטקסטים שבחרנו, אך בצד המפריד יבצבץ גם המשותף. במהלך הדיון בפרק זה יובהרו ויתחדדו הדברים באמצעות הדוגמאות מתכניות הלימודים וחומרי הלמידה:

א. **בחינוך הממלכתי** – בפתח דבר **לתכנית הלימודים** נכתב בצורה בהירה: "המקרא הוא המכנה המשותף התרבותי לכל עם ישראל לדורותיו. מטרות התכנית, עקרונותיה ותוכני הלימוד שבה נקבעו על בסיס הכרה זו" (עמ' 3). בכך מציבה התכנית את עצמה במסגרת הדימוי **ההיסטורי-האתנוצנטרי**, שבמרכזו ההיסטוריה התרבותית היהודית. התכנית מונה שש מטרות להוראה. מהן ארבע בתחום הקוגניטיבי, שכל אחת מהן מאופיינת בפתיח: "הלומד **יכיר**", כגון: "יכיר... [את]... העם, על אבותיו... אישיו... תולדותיו", או: "יכיר את מגוון הדעות... ומקומן במורשת ישראל" וכן: "יכיר את החברה המקראית" וגם: "יכיר את הזיקה בין העם לארצו".

אחת מהן היא בתחום המיומנויות: "**הלומד ילמד**... יקנה כשרים", כגון: "ילמד לקרוא במקרא ויפתח הבנתו הלשונית והספרותית". ואחת היא בתחום הערכי-הריגושי: "נקיטת **עמדה**... וטיפוח זיקה", כגון: "ינקוט עמדה כלפי הדמויות, המעשים והערכים במקרא" (עמ' 5-7). ניסוחים אלה מחזקים, ללא ספק, את הדימוי **ההיסטורי-האתנוצנטרי**, שבו יש חשיבות להתפתחות הדברים, לתודעה הלאומית, לרצון להמשך הקיום ולתפיסת ההקשרים במלאותם, מעבר לקיום היום-יומי, וכן שמירת קשר עין-ולב עם העבר ההיסטורי מחד גיסא, ועם המשך הקיום התרבותי בעתיד, מאידך גיסא. אין מדובר במחויבות נורמטיבית לעבר אלא **בהיכרות ובזיקה** אליו. נוסף על זאת, התכנית בוחנת את התופעות בצורה **שכלתנית**, בכלים שהעמידה לרשותנו ההשכלה; כלים מחקרניים, אקדמיים, מתודולוגיים. במטרה 2 נאמר "הלומד יראה במקרא אסופה מתקופות שונות המביעה השקפות שונות" (עמ' 5), או "הלומד יבחין שאין המקרא מציג תמונה חד-צדדית של העם וגדוליו, ואינו מעלים או מטשטש חולשות אנוש" (עמ' 6).

בצורה מפורשת יותר נאמר הדבר ב'מבנה המקצוע מקרא': "(הפרשנות החדשה למקרא) תיתן ביטוי להישגיו של **מדע המקרא**... החל מכיתה ז' ראוי לשלב היבטים **ביקורתיים** בהוראה" (עמ' 9). כאמור, אף אלה מסימניו של הדימוי ההיסטורי-האתנוצנטרי, המנתק את ההתרחשויות מן המקור האלוהי ובוחר אותם בצורה רציונלית.

תכנית הלימודים מקדישה תשומת לב מיוחדת ל"מקום האדם בספרות המקרא" (עמ' 5). כאן חשוב להבחין כי מדובר ב'אדם', ולא דווקא ב'יהודי'. גם דברים אלה עולים בקנה אחד עם הגישה ההיסטורית-האתנוצנטרית, המטעימה את מעמדו האוטונומי של האדם וריבונותו.

למרות המטרות המוצהרות בתכנית הלימודים, המעיין לפי תומו במדריך למורה ובחבורת לתלמיד של ספר עמוס, מתקשה להעריך או לקבוע, מהי מתכונת הזהות היהודית שהתלמיד מכוון לקראתה. שהרי הגישה השכלתנית אמורה, ראשית דבר, לשקף נאמנה, את הפרזנטציה של הטקסט עצמו. לדוגמה, בריכוז 'ראשי פרקים ורעיונות' בפתח היחידה הראשונה, נאמר כי: "הנביא הוא שליחו של ה'... [ו]ישראל חייבים לשמור אמונים לה'..." ועוד (עמ' 9). דברים היכולים להלוך, לכאורה, גישה הלכתית-תיאוצנטרית (כך הדבר גם ביחידות הבאות). אבל, בו-זמנית ניתן להבחין בגישה מתודולוגית שונה. על פסוק א' בעמוס "דברי עמוס אשר היה בנוקדים..." נאמר: "הכתובת [הזאת] היא בדרך כלל מעשה ידי עורך מאוחר" (עמ' 12) – היגד השולל אפשרות לגישה אמונית ומלמד על דרגת חופש בהתייחסות לדליית חומר מן העבר. למעשה, רק בדרך של אלימינציה (ניפוי הגישות האחרות), ניתן להגיע למסקנה שהגישה ההיסטורית-האתנוצנטרית היא הדומיננטית (במאמר מוסגר ייאמר, כי לדעתי, העמימות בזיהוי הדימוי היהודי בחומרי הלמידה היא לרועץ ללימודי המקרא בחינוך הממלכתי. הלמידה נתפסת כהיכרות עם חומר שמשרד החינוך רואה חשיבות ללמדו. מכאן עלולה להתפתח, במקרה הטוב, רדוקציה לתגובה האקזיסטנציאלית. דהיינו, הכרה בעובדת היות התלמיד יהודי: קבלת הדברים ללא התנגדות או היסחפות, אך גם ללא זיקה נפשית או נקיטת עמדה, כמוצהר בתכנית). נדגים גישה זו במקום אחר במדריך למורה: לצורך חיזוק האותנטיות של נבואת עמוס, נעזרים בממצא ארכיאולוגי, כתב-חרס, מתקופתו של עמוס: 'מיצד חשביה' – הנותן תוקף לדברי הנביא על אופי החיים בזמנים ההם. אולם, אין בזאת משום חיזוק אמוני, אלא הסבר בכלים רציונליים על העבר ההיסטורי המשתקף בנבואת עמוס ואישוש אמינות הנביא, שלא בדרך אמונית (עמ' 18).

ב. **בחינוך הממלכתי-דתי** – על פני הדברים ניתן חיש קל לייחס בבהירות את תכנית הלימודים וחומרי הלמידה לגישה **ההלכתית-התיאוצנטרית**. בהנחת היסוד לתכנית הלימודים כתוב, כי "התורה שבכתב, שניתנה לישראל מפי הגבורה... פירושה בתורה שבעל-פה, דבר ה' ביד הנביאים... הם המקור להוראת התנהגות היחיד והחברה בישראל ויסוד לתרבות של העם" (עמ' 7). קטע זה ממצה למעשה את שני פניה העיקריים של הגישה ההלכתית-התיאוצנטרית: **המקור האלוהי** שממנו נגזרים הדברים וחובת **מימושם**. בראש ובראשונה המימוש של הפרט, אך באותה מידה, המימוש הלאומי – הקמת המדינה. שני אלה מגשימים את הוראות המקור האלוהי.

בסעיף אחר בהנחיות היסוד ניתנה הארה מרחיבה לגישה זו: "קיומו ושלומו של עם ישראל בארץ-ישראל קשורים בשמירת תורת ה' ומצוותיה [כ]... ראשית קיבוץ הגלויות והקמת המדינה הם ראשית התגשמות דברי התורה וחזון הנביאים על גאולת ישראל" (שם). לאמור, אין להבין את הקיום היהודי המחודש בארץ-ישראל אלא באספקלריה של תורת ישראל,

הלכה למעשה. המימוש מאופיין בטהרתו, בזיהוי המטרות בתחום האמונה והרגש: "התלמיד ירצה לכוון את חייו לפי התורה, יהא נכון לבדוק את התנהגותו ולנקוט עמדה ברוח התורה... להזדהות עם ערכים דתיים, לאומיים, חברתיים... " (עמ' 8).

עם זאת, התכנית ערה לפסיכולוגיה של הילד ולעקרונות של ארגון ההוראה. יש התחשבות באמות-מידה מודרניות לחלוקת חומר הלימוד – הטעמות, קצב-הלימוד, הדגשים מיוחדים וכו'. הנחיות אלה עולות בקנה אחד עם מאפיין נוסף של התגובה ההלכתית-התיאוצנטרית, דהיינו: רגישות להתפתחות המודרנית לסביבה המשתנה ולקשיים שהיא מערימה בפני המשך קיום המסורת היהודית במלאותה. ההיגד המבטא זאת בשקיפות מופיע לדעתי בהקדמה לתכנית הלימודים החדשה (התשנ"ג). שם מנומק עצם הצורך בחידוש התכנית, בגין: "המצב התרבותי הכללי בארץ [ו]תרבות הרחוב המשפיעים על התלמידים וגורמים לשחיקת מעמד של לימודי הקודש, כולל תנ"ך... [ו]לירידה במוטיבציה" (עמ' 5).

שני היבטים אלה של התגובה ההלכתית-האתנוצנטרית מתבטאים היטב גם בחומרי הלימוד. הדגשת המקור האלוהי והציות לכתובים ולהלכה מוצאים ביטוי חד-משמעי במסר המצוי ב**חוברת לתלמיד**: "ה' הוא הקובע את גורל כל החיים" (עמ' 16). כאילוטרציה באה הוראה למשתמש: "שמור על קדושת החוברת" (עמ' 4). וכדי למנוע חילול השם באקראי, מקפידים להשתמש בחוברת במושג **אלוקים**, במקום המושג **אלוהים**.

עורכת ה**מדריך** מציבה למורה בהקדמתה את המטרה העיקרית להוראה: לחנך את התלמידים "ליראת ה', לאהבת התורה ומצוותיה, לאהבת הבריות ולאהבת הארץ" (עמ' 8). מודגש כי כל ההתרחשויות הן בכוונת מכוון וכי יש דטרמיניזם היסטורי המונחה מלמעלה. כך למשל מסביר ה'מדריך' את ריבוי נבואות החורבן אצל עמוס, 200-300 שנה לפני החורבן, משום ש"יציאת ישראל לגלות, צריכה להיות מלווה בהכנה נבואית שונה מן העבר" (עמ' 15), דהיינו, פעולות החיזוק לקראת החורבן צריכה להתחיל כעשרה דורות לפניו. אולם גם ב**מדריך**, כמו בתכנית הלימודים, באה לידי ביטוי המודעות והעירנות לעולם הסובב ולצורך להסתגל להתפתחויות המודרניות, לצורך להיעזר במדעי העזר ולהתגמש בדרישות ובקצב הלימודים כדי להמשיך ולקיים את העיקר, דהיינו: את התכנים ודרישות היסוד הדתיות.

לסיכום פרק זה, ניתן לומר שהאמונה בקוד האלוהי ובמצוות התורה דומיננטיים בחינוך הממלכתי-דתי. אבל, יש פתיחות ועין פקוחה למתרחש בעולם הסובב. משתמשים בפירות המחקר, ההגות והטכנולוגיה המודרנית כדי להתגבר על הקשיים שמציבה המציאות בפני יהודים דתיים.

II. המטרות והאמצעים

פרק זה נסמך מבחינה קונצפטואלית על שלושה מונחים שגורים לכאורה: נורמטיביות, דליברטיביות ודיסציפלינריות, הפיתוח של שני המושגים הראשונים, לצורך התמודדות עם בעיות החינוך לזהות יהודית, מפורט בספרו של מיכאל רוזנק (Rosenack, 1987).

במונח נורמטיביות, הכוונה להצגה חד-משמעית של אידיאה מוחלטת: אמת, טוב, נכון וכו'. הרעיונות הטובים והאמיתיים צריכים להשתקף במחשבות של בני-אדם ובמעשיהם. שומה על המחנך להעביר את הנורמות לעולם המושגים והעשייה של הילד. הכיוון הנורמטיבי בחינוך מניח שהמטרות הללו הן על-זמניות, ומן הדין שהן יועברו לדורות הבאים, כדי להבטיח את רציפות הדורות. ההישגים ייבחנו במידה שבה מצליחים לעצב את התלמיד לפי תכנים יהודיים, בהתאם למסורת הנורמטיבית.

במונח **דליברטיביות** מוטמע הרעיון, שערכים ונורמות אין מיישמים הלכה למעשה, אלא מתמודדים אתם ועם הסביבה הפיסית והאנושית בדרך של אינטראקציה. בהתמודדות הזאת, תוך שקלא וטריא, פותרים את בעיותיהם. במרכז התפיסה הדליברטיבית עומד התלמיד. אמנם הוא מושא החינוך, אך אין כופים עליו הר כגיגית, אלא מציגים לפניו בעיות ומאתרים דרכים אפשריות לפתרונן. זוהי למעשה שיטתו של דינאי.

הדיסציפלינריות מזוהה לענייננו עם הגישה המדעית. לצורך עבודה זו נסמכתי גם על הגדרותיו של **שוואב** (1978), המובאות במאמרו של שולמן (Shulman, 1986): "אלה שמבינים: גידול הידע בהוראה".

לכל תחום דעת צמוד מבנה דעת. בצד **המבנה הסובסטנטיבי** – המה, המהות: עקרונות, הנחות, מושגים – מצוי גם **המבנה הסינטקטי** – האיך, דרכי החקר והעיון של אותו תחום, כלומר, מערכת הדרכים שבה ניתן לתקף אמת או כזב. הווי אומר, גישה זו מתחילה בחיפוש אמיתות מדעיות.

נבדוק עתה כיצד משולבים מושגים אלה בטקסטים שלפנינו, ולפי התמהיל נוכל להעריך את 'סוג' הזהות היהודית הנשקף ממנו:

א. בחינוך הממלכתי – בתכנית הלימודים, בעקרונות להוראת המקרא נכתב במפורש, כי הרעיונות המועלים אינם בבחינת "כזה ראה וקדש" (עמ' 8). כזכור, כבר התעכבנו לעיל על שילוב היבטים ביקורתיים בתכנית ועל ראייה רב-גונית של המקרא ודמויותיו, בלי לטשטש 'חולשות אנוש'.

היגדים אלה מוציאים מכלל אפשרות כל גישה נורמטיבית, שכן זו מציגה אידיאות נצחיות מוחלטות, שאין לפקפק באמיתותן. מבחינה הצהרתית לפחות, ניכרת מגמה דליברטיבית. מוקדשת תשומת-לב מרובה להתמודדות התלמידים עם החומר ולאנטראקציה עם ערכים

ונורמות, כדרך ללימוד החומר. במטרה השישית בתכנית הלימודים מודגש, כי הלומד יקנה: "כשרים לעיון עצמי" (עמ' 6). במדריך למורה מוטעם חזור והטעם, כי הרעיונות ודרכי ביצועם הם בגדר הצעות: "שבשום אופן לא באות לקבוע לו [למורה], את אשר יעשה" (עמ' 5).

המדריך מתמקד בשתי מטרות. האחת – עבודה עצמית: "להציע לתלמידים אתגרים אינטלקטואליים וחוויות רגשיות, באמצעות הנחיות לעבודה עצמית, העשויה להביא את התלמיד ל'למידה על-ידי גילוי' (Discovery Method)" (עמ' 5). השנייה – עבודה בקבוצות: "התורמת ליכולתו של כל פרט לעבוד באופן עצמאי... וכך [באמצעות שתי המטרות] מעצב לו התלמיד שיטת עבודה של עיון וגילוי, דרכי חשיבה ומיומנויות למידה" (עמ' 6).

בפרק על מבנה השיעור מוצג עיקרון דליברטיבי, כמעט בניסוחו הקלאסי: "המורה אינו פטור מלהציג במרכזו של כל שיעור בעיה שתוליך את התלמידים לעיקר הרעיון" (עמ' 7). דהיינו: האדם מתחנך ומחונך לא לפי נורמות הנאכפות עליו הר כגיגית, אלא לפי בעיות ודרכי פתרון. בגישה זו המורה אינו מעצב את התלמיד לפי תכנים קבועים מראש, ואף אינו בגדר צינור להעברת ידע מן המקור המוחלט.

בידרכי הלימוד' לפרקים א-ב בספר עמוס, אומר **המדריך**: "התלמיד ידפדף... התלמיד ילמד להתמצא... התלמיד ישתמש... התלמיד ישווה... התלמיד ישקול... התלמיד ינתח... התלמיד יבדד... התלמיד יתבונן... התלמיד יוכיח" (עמ' 10-11). בהתמודדות הזאת, בשקלא וטריא הזאת, רוכש התלמיד דעת.

עם זאת, הפרקטיקה של ההוראה, כפי שהיא נתפסת ב**חוברת לתלמיד**, אינה תמונת-ראי צלולה של הרטוריקה המוצהרת. יש אמנם קטעים רבים היכולים להדגים את הגישה, כמו דיון על דמיון ושוני בין תפיסת עמוס את משכנו של אלוהים ('ה' מציון ישאג'), לבין תפיסת ירמיהו ('ה' ממרום ישאג'). התלמידים מתבקשים באופן עצמאי לעמוד על ההבדלים שבתפיסות (עמ' 9). או בפרק ג' ב**חוברת לתלמיד**, שבו מנסים להרחיב את המחשבה באמצעות העשרה מושגית, שאלות רטוריות, הסבר המושג ויישומו. משולבות גם שאלות רבות בנוסח: מה דעתך?, האם הדברים נראים לך?, המייצגות נאמנה את הגישה הדליברטיבית.

עם זאת מובאים ערכים מילונאיים מצולמים בגוף החוברת. לדוגמה, הערכים "נוקד" ו"חזה" (עמ' 6-7), וכן פסוק שלם מספר זכריה, המובא לצורך הקבלה ועימות בנושא 'הרעש'. זאת כדי לקבוע את זמן של נבואות עמוס. ברור שזה עומד בסתירה ל'עבודה עצמית' או ל'למידה על-ידי גילוי'. קשה גם להשתחרר מן הרושם, שיש ב**חוברת לתלמיד** גודש של הגדרות, הסברים, מפות, טבלאות, כתובות, המיועדים לסייע לתלמיד למקד בעיות ול"האכילו" בכפית.

עם זאת, עזרים אלה הם סממנים אופייניים ליסוד בולט שני בחומרי הלימוד (**המדריך למורה והחוברת לתלמיד**) – הגישה הדיסציפלינרית.

במדריך למורה נוצקת סביב כל יחידת לימוד חגורה מעובה של מבנה הדעת: ראשי פרקים ורעיונות, מושגים ענייניים, מושגים ספרותיים, מושגי מבוא המקרא, מתודות, פרשנויות ועוד (עמ' 9-10). גישה זו, המגדירה הנחות יסוד, עקרונות ומושגים – מבססת את עצמה על המחקר המדעי ומתייחסת אליו כריבון. יש גם מטרייה אקדמית לתכנית: יושב-ראש הוועדה האחראית **למדריך למורה** הוא פרופסור מן האקדמיה. הוועדה מתוגברת בייעוץ מדעי של פרופסור מן האוניברסיטה, וכל הפרויקט הזה מלווה במעקב של הערכה ומבחנים על-ידי ד"ר מן האקדמיה.

בעקרונות הוראת המקרא בתכנית הלימודים נאמר, כי בחירתו וחלוקתו של החומר נעשו לפי קריטריונים מדעיים של תכניות לימודים, תהליכי למידה, מבנה המקצוע (מקרא) (עמ' 9). הגישה המדעית בולטת גם בהדגשת תיארוך ספרי המקרא, וכפי שהוזכר לעיל, גם בהערכת ה"כתובת" של ספר עמוס, שהוא "מעשה ידי עורך מאוחר" (עמ' 12). הווי אומר, יישום דיסציפלינות מדעיות במתכונת ביקורת המקרא, לדוגמה.

ב. בחינוך הממלכתי-דתי – הגישה הנורמטיבית, המקדשת אמת נצחית ועל-זמנית, שהיא התגלמות האמת והטוב – גלויה ומוצהרת. לפיה, יש להעביר ערכים מוצהרים אלה לעולם המושגים ולעולם העשייה של הילד. מצווה לקיימם הלכה למעשה ולממשם למען רציפות הדורות, בבחינת והגדת לבנך... לא ייפלא אפוא שבידי המורה הופקד המפתח לחינוך זה בממ"ד. **המדריך למורה**, מחזיק 180 עמוד, לעומת 48 בחינוך הממלכתי. הדרכת המורה היא בראש מעייני המחברים.

נוסף על הוראה לתלמיד, שצוטטה לעיל, לשמור על "קדושת החוברת", הרי **שבתכנית הלימודים** ניתן לעמוד היטב על מגמה זו: "תכליתה של תורה... למען תירא את ה' אלוהיך [כך במקור], לשמור על כל חוקותיו ומצוותיו... ברם, תלמוד תורה כשלעצמו גם הוא מצווה. בזה מתייחד לימוד תורה משאר הלימודים" (עמ' 7) כלומר, נוסף על מצוות עשה – לימוד התורה **כשלעצמו** גורם להטמעת האידיאות הטובות והאמיתיות במחשבות בני-אדם ובמעשיהם.

בהנחת היסוד של תכנית הלימודים כתוב כי: "התורה שבכתב, שניתנה לישראל מפי הגבורה, פירושה בתורה שבע"פ, דבר ה' בידי הנביאים והכתובים, שנכתבו ברוח הקודש – כל אלה הם המקור להתנהגות **היחיד והחברה** בישראל ויסוד לתרבות העם... קיומו ושלמותו של עם ישראל בארץ-ישראל קשורים בשמירת תורת ה' ומצוותיה... [וכן] קיבוץ הגלויות והקמת המדינה בימינו, הם ראשית התגשמותם של דברי התורה וחזון הנביאים על גאולת ישראל" (עמ' 7). ציטוט ארוך זה הוא ליבה של הגישה הנורמטיבית. על המחנך להעביר את הנורמות הנגזרות מן המקור האלוהי לעולם המושגים של הילד כמו אל עולם העשייה שלו, בחיי היום-יום.

ראוי להבחין, כי מודגשת כאן חובת המימוש של היחיד ואחריותו כלפי הציבור כולו והקיום הפיסי של העם בארצו. שכן רק אם יקוימו הנורמות תובטח העברתם לדורות הבאים, וכן יישמרו הרציפות ההיסטורית והקוממיות.

לפיכך, הישגי החינוך יימדדו בדרך שבה מצליחים לעצב את התלמיד לפי תכנים יהודיים ולפי הקטגוריות הנורמטיביות. יוצא מכאן שההוראה היא:

"נקודת מוצא... להארת התחומים שבהם מתיישמות מצוות התורה ומתקיימות הלכה למעשה" (שם). דוגמה להכוונה הערכית הטמונה בשורש השאלות מופיעה ב**חוברת לתלמיד**. מובא בה קטע מתוך ספר תיאולוגי, ובהקשר אליו מוצגות השאלות – "כיצד מוכיח הנביא כי: 1. ה' הוא הקובע את גורל כל החיים? 2. הנבואה אינה פעולה חופשית של הנביא?" (עמ' 16). התשובה הנורמטיבית מותנית בשאלה.

ואולם, למרות הגישה הנורמטיבית המפורשת והגלויה, אין התעלמות מהגישות ה**דיסציפלינרית** וה**דליברטיבית** בתכנית. אולי בכך נבדלות תכניות הלימודים בחינוך הממלכתי-הדתי מתכניות הלימודים בחינוך החרדי-העצמאי ובתלמודי התורה שבהן דומיננטית ללא עוררין, הגישה הנורמטיבית, האוטמת כל סדק בפני חדירת חומר זר.

הדים מבשרים לגישה הדיסציפלינרית מצויים כבר ב**תכנית הלימודים**, בעקרונות לארגון ההוראה, סעיף 35: "רמת הלימוד ורמת הידע יוגדרו לפי הטקסונומיה של בלוס" [מומחה נודע לתכניות לימודים מאוניברסיטת שיקגו]. בסעיף 37 שם נאמר: "ייעשה שימוש במדעי העזר השונים, התורמים להרחבת ההבנה בחומר הנלמד, כגון: לשון המקרא, גיאוגרפיה, היסטוריה, טבע, החי והצומח של המקרא, ארכיאולוגיה וכד' (עמ' 10). בסעיף 5.1 מדובר על עקרונות המתחייבים מתהליכי הלמידה, על מבנה המקצוע, על שיקולים פסיכולוגיים הנוגעים לאוכלוסיית התלמידים. מכאן אנו נמצאים למדים, כי יש מודעות למשקלם ולחשיבותם של מבני הדעת השונים ברמה הסובסטנטיבית-המהותית, כמו במישור הסינטקטי.

לא ייפלא אפוא שה**מדריך למורה** בחינוך הממלכתי-דתי מלווה ביעוץ מדעי, ויושב-ראש ועדת ההיגוי הוא פרופסור מן האקדמיה (עמ' 2), ממש כמו במדריך המקביל בחינוך הממלכתי. אמנם פורמלית אין במדריך יועץ ארכיאולוגי, כמו בממלכתי, אך משתמשים בממצאים ארכיאולוגיים, כדי להעשיר את הטקסט, ובכלל אלה גם בממצאים ארכיאולוגיים לא יהודיים: לדוגמה, אסטלת הניצחון של שלמנאסר השלישי מלך אשור מובאת כדי להסביר את סדר הכוחות הצבאיים (הסד"כ), של ישראל ושל אשור בשדה הקרב. עורכי ה**מדריך** מוצאים גם מקום לציין כי: "קרב חשוב זה אינו מוזכר במקרא (עמ' 12). בהמשך התיאור מוטעם מיפנה לטובה שחל בימי המלך יהואחז. מגמה זאת מבוארת בסיבות שונות: "כפי שמקובל במחקר ההיסטורי" (שם).

יש גם הסבר היסטורי-התפתחותי לכך שאשור ובבל אינן מוזכרות בנבואות עמוס. הסבר זה, שלפיו שתי מעצמות אלה טרם תפסו מקום חשוב בהיסטוריה הישראלית, נעוץ באבחנה שבין מוקדם למאוחר וטומן בחובו ניצנים הססניים של ביקורת המקרא. אלה גם אלה מסמנים

מתודולוגיה אקדמית-מחקרית. עם זאת, ההדהוד הדיסציפלינרי אינו מגיע לרמת הווליום שבחינוך הממלכתי.

כאמור, יש גם מעורבות דליברטיבית בתכנית ובחומרי הלימוד. תכנית הלימודים החדשה בממלכת-דתי יצאה בשנת התשנ"ג (1993), והחליפה את קודמתה משנת התשכ"ט (1969). אף שחלפו כמעט שנות-דור, רואים מחברי התכנית מקום להסביר מדוע עלה הצורך לעבד תכנית חדשה, שמא עצם השינוי או החידוש בגישה הנורמטיבית יכולים להתפרש כחריגה או כסטייה. ההסבר לכך מעניין ומעמיד אותנו על זרמים תת-קרקעיים המעצבים מציאות חדשה. מודגש כי "תשתית הידיעות ביהדות שתלמידים... מביאים מן הבית ומן הקהילה... מתמעט והולך... [וכן] המצב התרבותי הכללי בארץ... וכי במשך השנים... הלך והתברר הצורך בהגדרת מטרות דיפרנציאליות" (עמ' 5-6).

לאמור, חלה תמורה סביבתית שיש לה השלכות פנימיות המצריכות שינוי גישה לתלמיד. אין לכאורה ויתור על ערכים נורמטיביים, אך יש ניסיון לסגל אותם, תוך התמודדות עם נסיבות משתנות. יש בהסבר זה מן הגישה הדליברטיבית, הנסמכת על רעיון האינטראקציה עם הסביבה, עם אנשים, עם נורמות ועם ערכים.

ואמנם, בעקרונות לארגון החומר בתכנית הלימודים נאמר, כי ההוראה צריכה לעורר אצל התלמידים תהליכי חשיבה וכושר לימוד עצמי (עמ' 8). הנחיה זו אינה גורפת כמו בחינוך הממלכתי, אבל היא מעידה על דרגת החופש הנותנת בידי המורה. וכך כתוב **במדריך למורה**: "השארנו [את ההוראה] לצורת העבודה האישית של כל מורה ומורה... כדי שהספר [המדריך] לא יהפוך למתכון קבוע של שיעורים" (עמ' 6).

דוגמה נוספת להגמשת המחויבות הנורמטיבית מתבטאת בדיון על המעבר מנבואה בת-זמנה, קרי: נביאים ראשונים, לנבואה חזונית, שעמוס הוא בין מבשריה. **במדריך** מתעוררות שאלות רבות: "האם דברי הנביא הם דברי ה' ישירים, או שלנביא היה חלק ביצירתם... [או] עד כמה יש לפרש את הנבואה כמשמעה. אולי יש לראותה כדברי משל" (עמ' 15). אין בזאת משום הטלת ספק בדברי המקרא או בערכיו, ברם ניתן לראות כאן יסודות **דליברטיביים** של שקלא וטריא, התמודדות כנה עם הטקסט, חרף עקרונות מגבילים.

III. תהליך ההוראה המשתקף בתכנית (מעמד המורה)

במרכז פרק זה עומדת הפרספציה של המורה. הדרך שבה הוא מפנים את חומרי הלימוד, המטרות והאמצעים, מעבד אותם ומעבירם לתלמידים. לצורך זה, איעזר בשלוש גישות:

האחת, הוראת הטקסט, במתכונתו **האותנטית, הנורמטיבית, האמונית**, בטהרתה, ללא נפקא מינה אם הטקסט מדבר אל התלמידים, אם לאו. גישה זו קובעת שהטקסט א-פריורי חייב לעניין את התלמידים. עקרונותיה מקבילים לצירים המרכזיים בגישה הנורמטיבית ובתגובה ההלכתית-התיאוצנטרית, שנדונו בפרקים הקודמים.

השנייה – **פרסונליזציה** של הוראת הטקסט, דהיינו: חיבור בין התלמיד, עולמו וצרכיו, לבין הטקסט. הרלבנטיות של חומר הלימודים לתלמיד ולזמנו. נייר הלקמוס לעניין זה הוא כיצד המורה תופס את עולמו של התלמיד (Wurtzel, 1981).

השלישית היא גישת **המדע והאקדמיה**, שאת עקרונותיה הרציונליים, המתודולוגיים, המעמידיים כל טקסט במבחן ההפרכה והביקורת, מנינו לעיל.

(גישות אלה הן חלק ממודל שהוצג בסמינריון שנערך בחוג לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, בהנחיית ד"ר אשר שקדי).

א. בחינוך הממלכתי – הגישה המוצהרת בתכנית הלימודים היא פרסונלית ביסודה. אך יש בה גם סממנים בולטים של הגישה האקדמית. נעמוד תחילה על השתקפות הגישה הפרסונלית; בעקרונות ההוראה בתכנית הלימודים, מוענקת אוטונומיה למורה לבחור מתוך מה שמוצע לו, להוסיף, לגרוע ואף לחלוק (עמ' 8). אוטונומיה זו, מיועדת להביא להתחשבות גדולה בכושר הקליטה של התלמידים: "משום שבכל גיל הלומד מסוגל ללמוד תכנים וערכים חדשים" (שם).

המלצה על גיוון החומר מנומקת בצורך לעורר בתלמיד מוטיבציה: "להגביר התעניינות התלמיד בו" (עמ' 9). וכן בצורך להיות רגיש "להטרונגיות מבחינת הרקע התרבותי, הנטיות השונות ותחומי העניין" (שם). בתכנית לכיתות ב'-ו' מודגש, כי "התלמיד ילמד כמידת יכולתו" (עמ' 51). הנחיות אלה מעידות כי הן נועדו לאפשר לתלמיד להתחבר אל הטקסט ללא מיסוך בין עולמו וצרכיו לבין חומר הלימודים.

במדריך חוזרים המחברים ומטעימים כי הוא אינו בחזקת 'אורים ותומים' וכי אין המורה צריך לראות עצמו משועבד לו. המורה מונחה להיעזר **במדריך** "בכל דרך הנראית לו, לפי הבנתו ולפי רמת הכיתה" (עמ' 5).

כמו כן, מוקדשת תשומת-לב רבה לדרך שבה אמור המורה עצמו, להבין את גישת התלמיד לטקסט, ולהיות מודע לה, לא פחות מהדרך שבה **התלמיד** תופס ומבין את הטקסט. והרי גם זה סממן של **הפרסונליזציה** בלימוד החומר. יתר על כן, **בחוברת לתלמיד** חוזרים המחברים ומדגישים כי: "כדי שהתלמיד יגלה בעצמו משהו חדש לו [דוק: לו] בחומר הלימוד, חייבת התערבות המורה להצטמצם ככל האפשר" (עמ' 5). וכמו כן, הם ממליצים למורה שהתלמיד

יעבוד בקבוצות על-מנת שילמד מדרכי חבריו ויעצב לו: "שיטת עבודה של עיון וגילוי, דרכי חשיבה ומיומנויות למידה [ש]כשרונותיו, נטיותיו ויכולתו של כל תלמיד מתבטאים בה" (עמ' 6). מבחינה זו, המורה אינו נתפס כמקור הידע אלא: "כמארגן את פעילות התלמיד ואת נסיונות הלמידה שלו" (עמ' 7).

דוגמאות אלה מכוונות במוצהר ובמובלע לעניין הרלבנטיות של החומר לתלמיד. שהרי הרלבנטיות היא ליבה של הגישה הפרסונלית. דוגמה בולטת ליצירת קשר רלבנטי בין התלמיד לטקסט מצויה בפרק ג'. בקשר לפסוק: "רק אתכם ידעתי", מוצגת שאלה מרכזית לדיון: "מה הן זכויותיו ומה הן חובותיו של עם נבחר?" וההנחה למורה היא כי: "כדאי לעשות אנלוגיה למצבי בחירה קרובים ומוכרים לילדים מחיי בית הספר ומחיי הסביבה הקרובה להם" (עמ' 24).

הגישה המדעית והאקדמית מוצאת ביטוי בדברים שכבר הוזכרו לעיל. אסכם אותם בקיצור: המתודה המדעית היא מבחן לתקפות הטקסט. הייעוץ המדעי מלווה את הכנת המדריך. מדעי העזר לסוגיהם משמשים נדבך חשוב בבינוי הנושאים הנלמדים, עד שהם מדיפים "יובש", שאינו אטרקטיבי לתלמיד. לעניין זה כבר צוינו לעיל הערכים המילונאיים המצולמים, כתובות, ממצאים ארכיאולוגיים ועוד. אולם חסרונה של גישה זו, שהמורה עלול לבכרה על פני הרלבנטיות.

ב. בחינוך הממלכתי-דתי – עיון ראשון בתכנית הלימודים ובחומרי הלמידה, אינו מותיר ספקות רבים שמדובר בגישה **האמונית-הנורמטיבית**. כפי שכבר הוזכר, מדגישה תכנית הלימודים כי הטקסט **מחייב**: "התורה שבכתב, ניתנה לישראל מפי הגבורה, ופירושה בתורה שבעל-פה, דבר ה' ביד הנביאים והכתובים שנכתבו ברוח הקודש – כל אלה הם המקור להוראות להתנהגות היחיד והחברה בישראל ויסוד לתרבות של העם" (עמ' 7). במטרות שבתחום האמונה והרגש מתפרטת ה**כוליות האמונית** של גישת ה"קדוש קדוש קדוש": "הלומד – יאמין בבורא עולם ומנהיגו... ירצה לכוון את חייו לפי התורה... יהא נכון לתקן התנהגותו... לאור התורה... לנקוט עמדה ברוח התורה... יתקרב לעולמם של אבותינו... להבין את המסר הדתי שבסיפור המקראי ולהזדהות עם ערכים דתיים..." (עמ' 18).

על פי גישה זו צריכה להיות הלימה בין הבית, המורה והתלמיד. מחברי התכנית מודעים לכך, אולם, כזכור, הם ערים לעובדה ש"תשתית הידיעות ביהדות שהתלמידים מביאים אתם מן הבית... מתמעטת והולכת". לפיכך, גדל ומתעצם התפקיד שהם מטילים על המורה כדי שישלים את החסר מן הבית. הדבר בא לידי ביטוי בהיקף **המדריך למורה** כמצוין לעיל. אולם בעצם הגדלת הפער שבין הלמידה בבית הספר לבין המציאות האמונית מחוצה לו, נפגמת מניה וביה הלכידות והכוליות של הגישה.

במדריך למורה מובלט תפקידו של המורה כמעביר המסר ומשקפו. עורכת **המדריך** מברכת בהקדמה את המורה, "שהוראה זו של ספר עמוס תשיג את מטרתה העיקרית: לחנך את התלמידים ליראת ה', לאהבת תורה ומצוותיה, לאהבת הבריות ולאהבת הארץ" (עמ' 8). זאת ועוד, בסיכום יחידה א' לספר עמוס (פרקים א' וב') מציעים מחברי **המדריך** להעלות לדיון בכיתה את שאלת המשמעות הרוחנית של הנבואה, כדי לגרום "השפעה על אישיות התלמידים, הן במישור ההתנהגותי של שיפור המידות והן במישור המחשבתי..." (עמ' 34).

משמע, המורה הוא בגדר 'צינור', שדרכו מועברת האמת הנצחית. בולט המאמץ ללמד את הטקסט באורח אותנטי, ללא נפקא מינה אם הטקסט מעניין את התלמיד, שכן א-פריורי הוא חייב לעניינו.

עם זאת, הצגת תהליך ההוראה בתכנית הלימודים וחומרי הלמידה של החינוך הממלכתי-דתי אינה שטוחה, חד-ערכית או סגורה הרמטית. למעשה, היא מגוונת ורב-רבדית. בכך היא נושקת לגישות האחרות, קרי – **גישת המדע והאקדמיה** ואלמנטים מהגישה הפרסונלית. והרי לפנינו נקודות חיבור לחינוך הממלכתי.

גישת המדע והאקדמיה מבצבצת לאורך התכנית כולה. כבר הבאנו דוגמאות רבות להיבטים מדעיים ששובצו בתכנית הלימודים ובחומר הלמידה: התחשבות "בשלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של הלומד", הגדרת רמת הלימודים "בהתאם לטקסונומיה של בלוס" רגישות "לפסיכולוגיה של התלמיד" וכו'. גם **במדריך למורה** משולבת הגישה האקדמית במבנה החומר, בהדגשיו, בדרך הגשתו ובשילוב מדעי העזר. נדגים זאת בהסבר שנותן המדריך למושג "רעש" ("שנתיים לפני הרעש" פרק א'1), לציון זמנו של עמוס: "יש להבחין בין "רעש" כתופעה פיסית קוסמית, רעידת אדמה, לבין המשמעויות הנלוות לאותו מושג והנרמזות בו כגון רעש-שעון, קול רם, שאגה, או במובן המטאפורי – זעזוע רוחני או נפשי..." (עמ' 13). הניסוח, הניתוח, הגישה והמתודה מאופיינים במצג המדעי המקובל: יובש אקדמי, בחינה השוואתית ושימוש במושגים מדיסציפלינות שונות. דוגמה שנייה הובאה לעיל בדבר יחסי הכוחות שבין אשור לישראל לאורך זמן. הבחנה ברבדים של זמן, הבדלי נוסח, וכן ההישענות על: "המקובל במחקר ההיסטורי" – כל זאת כדי לפרוס את הרקע ההיסטורי לנבואת עמוס. ניתן אולי להניח, כי שילוב מבוקר של מרכיבי הגישה המדעית לא רק שאינו מערער אלא יכול דווקא לחזק את הגישה האמונית-הנורמטיבית, משום זיהוי הלימוד עם מתודות מודרניות שהתלמיד סיגל לעצמו מתחומי דעת "נחשבים" במדעי הטבע, לדוגמה.

עם זאת, מן המתכונות המדעית-המחקרית בחינוך הממלכתי-דתי, נעדרת הנימה ה**ביקורתית**. זהו כנראה הקו האדום שאותו אין חוצים. לפיכך מבכרים שלא להתנתק, לכאורה, מהקדושה האותנטית של הטקסט התנכי.

הגישה הפרסונלית – זו עומדת כביכול בניגוד לתפיסה נורמטיבית מחמירה. אולם, כפי שתואר לעיל, הגישה הנורמטיבית אינה בגדר חומה בצורה, והיא מרוככת על ידי אלמנטים

נוספים. חרף ההתרשמות שהגישה הנורמטיבית מהווה מסגרת מחייבת – יש בצדה דרגות-חופש גדולות, המאפשרות התחשבות בגישה הפרסונלית, במיוחד בדרכים שבהן יוגש חומר הלימודים לתלמיד.

ככל הנראה, ההכרה בתהליכים סטיכיים העלולים לקצץ בנטיעות מגבירה את הרצון לעבד את החומר בדרך שתהיה **אטרקטיבית ורלבנטית** לתלמידים. כך נאמר על תכנית הלימודים, כי היא "מתחשבת בשלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של הלומד" (עמ' 9). ובעקרונית ללימוד ההוראה נאמר, כי ב"תהליך ההוראה והלמידה [על המורה] להתחשב באווירה הלימודית... לעשות הכול כדי לקרב את הלימוד ללב התלמיד... הלימוד ילווה בסיורים לימודיים... אלה עשויים להגביר את המוטיבציה..." (עמ' 10). ובהמשך: "שיעורי המקרא, יאפשרו... עיון מבוקר לשאלות הרלבנטיות של הנלמד לימינו..." (עמ' 12). זה, כאמור, מעניינה של הגישה הפרסונלית. לנושא זה רותמים גם את "**הפסיכולוגיה של הלמידה**", כדי שהילדים ירצו "לשמוע את הסיפורים האלה שוב ושוב" (עמ' 14). הגברת המוטיבציה בקרב התלמידים מעניקה אוטונומיה נרחבת למורה: "החלק הדידקטי הוא... הצעת בחירה... והשארנו זאת לצורת העבודה האישית של כל מורה... [כדי שיעסוק גם] בהיבטים חינוכיים, ולעתים אף אקטואליים העולים מן הפרק" (עמ' 6). אלה גם אלה מדגישים את החתירה לנקודות מפגש וחיבור בין התלמיד, עולמו וצרכיו לבין הטקסט. נביא דוגמה נוספת לעניין זה. **המדריך** דן בפרק הראשון במרכיבי אישיותו של הנביא עמוס: "הדיון במרכיבי אישיותו של הנביא יש בו כדי לקרב את הנביא ללב התלמידים. באופן טבעי יש חיץ המפריד בין הנביא לבין לומדי נבואתו היום, בעיקר בשל העובדה שהנבואה רחוקה במושגיה מעולמם. הזדהות עם אישיותו של הנביא על ידי הכרת מקומו, זמנו... [תביא] לעידוד רצונם של התלמידים... (עמ' 22). כאן יש הדרכה למורה להבחין כיצד הוא, המורה, צריך לתפוס את התלמיד. תובנה זו היא שמכתיבה למורה את הפרקטיקה של ההוראה.

IV. סוף דבר

בדיקת התכניות וחומרי הלמידה בשני הסקטורים מורה, כצפוי, על הבדלים בגישות. ואולם, ההתרשמות היא שאין מדובר בשני קטבים, אלא בעיקר **בהדגשים ובמינונים** שונים. ההבדלים בולטים יותר ברמת הכוונות וההצהרות, אך בפרקטיקה של ההוראה רב המשותף. בשני הסקטורים מרבים להיעזר בהישגי המדע והמחקר, מנתחים את חומר הלימוד ומגלים רגישויות לכושר הקליטה של התלמיד – הן מבחינה פסיכולוגית והן מבחינת התנאים הסובבים אותו – ולדרכי ההוראה במלים אחרות: יש חשיבות **לרלבנטיות** של הלמידה בתהליך ההוראה. יש בשני הסקטורים רגישות מודעת לגישה הפרסונלית. עם זאת, **קו התייחסות** בין שני הסקטורים ניכר במידת ההישענות על הטקסט המקראי (במקרה שלנו – ספר עמוס), **כמקור**. בסקטור הממלכתי-דתי אין ערעור על הטקסט. הוא משמש מקור

קדוש ומחייב – נקודת מוצא. בסקטור הממלכתי אין הטקסט חסין בפני ביקורת המקרא. ניתן לבתרו, לפרקו ולהרכיבו מחדש, גם בלי להתכחש להיותו פרק בתרבות העם. למעשה הוא משמש **משאב** ולא מקור.

ואולם ההבדלים אינם רק בגישות של שני הסקטורים – אלא גם **בתוך** כל סקטור לעצמו. הנה, לדוגמה, בדימוי הזהות היהודית בחינוך הממלכתי בולטת הגישה ההיסטורית-האתנוצנטרית יותר ברמת ההצהרות וההתכוונות, אך היא ממומשת פחות בחומרי הלמידה, שבהם ניכרת גישה רציונלית. פערים אלה כרוכים במחיר **עמימות** בזיהוי היהודי שהתלמיד נדרש אליו. ואילו בחינוך הממ"ד, דומיננטית הגישה ההלכתית-התיאוצנטרית, שלה שני פנים: המקור האלוהי שממנו נגזרים הדברים וחובת מימושם. אף כי כאן יש הלימה גדולה יותר בין המטרות המוצהרות לבין חומרי הלמידה – הרי שניתנת הדעת ל'רעשים' סותרים ברשות הרבים מחד גיסא ולצרכים פסיכולוגיים של התלמיד, מאידך גיסא. זה מרכז, כביכול, את המסגרת ההצהרתית הקשיחה.

גם בקשר **לתוכני** השהות בחינוך הממלכתי, ניכר ההבדל בין הרמה ההצהרתית הדליברטיבית, לבין העובדה שבחומרי הלמידה יש גודש של פרטים המוגשים לתלמיד, כאילו מן המוכן. המעטפת הדיסציפלינרית, המבוססת על המדע ופירותיו – שבה ספוגים חומרי הלמידה – מדיפה 'יובש' אקדמי מסוים. עם זאת, בחינוך הממ"ד שבו שוררת הגישה הנורמטיבית, ניכרות גם הזיקות לגישה הדליברטיבית והדיסציפלינרית, הן מבחינת ההתחשבות היתירה בתלמיד והן מבחינת השימוש במדעי-העזר, ואילו היובש המדעי מלחלח דווקא את המתודות המוכחות ברלבנטיות שלהן לתלמיד.

ביבליוגרפיה

- עמוס**, חוברת לתלמיד לבית הספר הממלכתי, מעלות, תל-אביב.
- עמוס**, מדריך למורה לבית הספר הממלכתי, מעלות, תל-אביב.
- עמוס** (התשנ"ג), חוברת לתלמיד לבית הספר הממלכתי-דתי, מעלות, תל-אביב.
- עמוס** (התשנ"ג), מדריך למורה לבית הספר הממלכתי-דתי, בהפצת רכגולד, תל-אביב.
- רוזנק, מ' (התשמ"ה), דמויות יהודיות ודרכי חינוכן מתוך לס, צבי (עורך), **בית הספר והחינוך**, מגנס, ירושלים.
- רוזניק מ', שקדי א' (1993) (עורכים), **זהות יהודית וקיום יהודי – תכנית ערכי היהדות**, הוצאת מרכז מילטון, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- תכנית הלימודים במקרא** (התשמ"ה), גן, א'-י"ב לבית הספר הממלכתי, מהדורה שנייה, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- תכנית הלימודים במקרא** (התשנ"ג), גן, א'-י"ב לבית הספר הממלכתי-דתי, מהדורה שנייה, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

Rosenac, M. (1987), **Commandments and Concerns**, The Jewish Publication Society, Philadelphia, New York, Jerusalem.

Shulman, L.S. (1986), Those who understand, knowledge growth in teaching, **Educational Researcher**, **15**, 2.

Wurtzel, Y. (1981), Towards an applied anthropology of Jewish Education, in **Studies in Jewish Education** **1**.