

השפעת האידאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך¹

אשר שקדי, מרדכי ניסן

מחקר זה מבקש לברר האם וכיצד משפיעה האידאולוגיה האישית של המורים על תפיסותיהם ביחס למטרות, תכנים ודרכים בהוראת התנ"ך וכן גם על הוראתו בפועל של התנ"ך. בתהליך הוראת התנ"ך בבית הספר נוטלים חלק אנשים רבים: כותבי תכניות הלימודים ומעצבי דרכי ההוראה, המורים, התלמידים, ההורים, חברי הקהילה ועוד. אנשים אלו עשויים להיות בעלי נטיות אידאולוגיות-תרבותיות שונות ומגוונות, ולכולם עשויה להיות השפעה על לימודו של הילד. אולם אין ספק שהגורם המרכזי בתהליך הוראת התנ"ך הוא המורים. הם אלו המציגים את המקורות בפני תלמידיהם, מכוונים את הקשב שלהם לנושא זה או אחר ומפרשים אותם. ניתן לטעון כי הצלחתו ואיכותו של תהליך הוראת התנ"ך תלויות במידה רבה בעבודתם של המורים ובגישה התרבותית והפדגוגית שהם נוקטים.

האמונות והאידאולוגיות של המורים

אידאולוגיה היא מושג שזכה למספר רב של משמעויות (איגלטון, 2006; לם, 2002). אנחנו העדפנו את המשמעות המתמייחסת לאידאולוגיה כ"מערכת של אמונות" (איגלטון, 2006). המונח "אידאולוגיה של המורים" מוצג במקרים רבים כמונח נרדף ל"אמונות המורים" (Pajares, 1992; Shkedi & Horenczyk, 1995), אך יש מקום להבחין בין שני המונחים. האידאולוגיות הן מערכות של אמונות מסוג מסוים, המובחן מסוגים אחרים של אמונות המורים. למורים יש אמונות לגבי האופן שבו התלמידים לומדים, לגבי מבנה החברה, לגבי מרכיבי של החומר הלימודי וכדומה. אמונות אלו הן "אמונות עובדתיות" (Van Dijk, 1998, p. 108, "factual beliefs") ומאפייניהם של דברים במציאות. לצד האמונות הללו יש למורים גם "אמונות מעריכות" (Van Dijk, 1998, p. 108, "evaluative beliefs"), אמונות לגבי ערכם של דברים, לגבי נושאים ושאלות כמו: כיצד ראוי שתלמידים ילמדו, מהו המבנה הראוי של החברה, כיצד ראוי להציג את תוכני הלימוד. אמונות אלו משקפות את הערכים של המורים,

1 המחקר נערך בסיוע לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. ממצאי המחקר ומסקנותיו הם על אחריות מחברי המאמר בלבד.

ואת תפיסות הראוי שלהם (Nisan, 1988). ערכים הם תפיסות טוב כלליות לגבי תכונות של האדם הטוב והחברה הטובה, ותפיסות ראוי מתייחסות לרציות (desirability) של התנהגויות מובחנות (למשל של קריאת ספרים, ניסן, 1983). ערכים ותפיסות ראוי הם תת-קבוצה ייחודית של אמונות המורים. אלו הן האמונות הקשורות לטוב ולראוי. למערכת אמונות זו נקרא "האידיאולוגיה" של המורים, במובחן מהאמונות שלהם לגבי עובדות במציאות. במילים אחרות, אידיאולוגיות הן מערכות אמונות הראוי.

כמה מחקרים הצביעו על החשיבות של אמונות ואידיאולוגיות המורים במכלול הידע התוכני והפדגוגי שלהם. האמונות והאידיאולוגיות של המורים משפיעות על דרכי ההוראה שלהם ועל המשמעות שהם נותנים להוראה שלהם. ניתן לומר כי אמונות המורים והאידיאולוגיות שלהם פועלות כמעין מערכת פנימית של סינון, ארגון ועיבוד שדרכה עוברות כל הבחירות הפדגוגיות שהמורים מקבלים (Fang, 1996; Grundy & Hatton, 1995).

רבים מחוקרי ידע המורים ודרכי חשיבתם נוטים לא להבחין בין אמונות המורים לבין ידע המורים (Hofer & Pintrich, 1997; Richardson, 1996; Fenstermacher, 1994) – ידע המורים הוא סובייקטיבי ובתור שכזה הוא לובש גוון של "אמונות". קשה להצביע על הגבולות בין הידע ה"אובייקטיבי" של המורים לבין האמונות שלהם (Pajares, 1992). קושי זה בא לביטוי במושג "ידע פרקטי-אישי של המורה" (Connelly & Clandinin, 1988), ששני התארים הכלולים בו, "פרקטי" (Schwab, 1969) ו"אישי", מרמזים על אופיו הפרטני-ייחודי של ידע המורים, כך שהוא מחבר בין "ידע", הנתפס כאובייקטיבי, לבין "אמונה", הנתפסת כסובייקטיבית.

האמונות והאידיאולוגיות של המורים מהוות אוסף מאורגן יחסית של טיעונים המנחים את המורים בעבודתם. הן נתפסות על ידי המורים כמבוססות על המציאות שבה הם פועלים וכמשקפות אותה. בחלקן הגדול, ואולי המכריע, הן בבחינת ידע מעוגן, ידע שאינו זקוק לאימות, ידע המחזק את עצמו בתהליך העשייה. הן בעלות תוקף מובן מאלין, שאינו עומד כל פעם מחדש במבחן הביקורת ואינו זקוק לאישור מתחדש (לם, 2000; Tillema, 1998). האמונות והאידיאולוגיות משמשות הנחות יסוד יציבות יחסית המדריכות את ההתייחסות של המורים למציאות הפיזית והחברתית שבה הם פועלים. השפעתן ניכרת בדרך שבה המורים תופסים את המציאות, במשמעות שהם נותנים לה ובפעולות שהם מחליטים לנקוט. אמונות אלו קשות לשינוי; כאשר הן משתנות, הדבר נגרם בדרך כלל לא בגלל טיעונים חדשים שהופיעו, אלא בעטיו של שינוי תבנית עמוק ומשמעותי (Nespor, 1987; Tillema, 1998).

אמונות המורים והאידיאולוגיות שלהם נוגעות ובאות לידי ביטוי בכמה תחומים

הקשורים זה בזה, כמו טבעם של התלמידים, תהליך הלמידה, תפיסת תפקיד המורים, וכן גם תפיסת האדם הטוב והחברה הטובה ועוד (Gudmundsdottir, 1990). האמונות בתחומים השונים אינן בהכרח עקביות זו עם זו. מורים יכולים להחזיק באמונות ובאידאולוגיות בתחום אחד, למשל על אודות טבעם של תלמידים, שלכאורה הן סותרות אמונות ואידאולוגיות שהם מחזיקים בתחום אחר, למשל על אודות דרכי ההוראה. לעתים אף נמצא כי בהקשרים שונים יבואו לידי ביטוי אמונות ואידאולוגיות שונות ביחס לאותו תחום (Fang, 1996). מחקרים רבים עמדו על אופיים הבעייתי של אמונות המורים והאידאולוגיות שלהם, המהוות מערכת בעלת סתירות פנימיות (Berlak & Berlak, 1981; Shkedi & Horennczyk, 1995; Olson & Eaton, 1987; Lampert, 1985).

Billig, et al. (1988) מבחינים בין שני סוגים של אידאולוגיה. מצד אחד קיימת "אידאולוגיה אינטלקטואלית" (intellectual ideology) המנוסחת במונחים הלוקחים מתחום הפילוסופיה, המחשבה המדינית או הדת, והיא מצטיינת בלכידות פנימית ובניסוחים בהירים. מצד שני קיימת "האידאולוגיה החיה" (lived ideology), שהיא צירוף של אמונות גלויות וסמויות הצומחת מתוך ההתנסות של האנשים, כיחידים או במסגרת קבוצה, בהקשר תרבותי מסוים. בניגוד לאידאולוגיה האינטלקטואלית, האידאולוגיה החיה אינה מצטיינת בלכידות ובבהירות. לעתים קרובות היא אינה מקבלת ביטוי בטעונוים סדורים אלא בשברי מחשבות ו/או מעשים. בניגוד ללכידות הפנימית של האידאולוגיה האינטלקטואלית, אידאולוגיה חיה עשויה במקרים רבים להכיל יסודות המתנגשים זה עם זה. אידאולוגיות המורים שייכות (בדרך כלל) לסוג זה של אידאולוגיה. האידאולוגיה של המורים היא אינטראקטיבית – היא כוללת תפיסות לגבי תחומים שונים ותפיסות אלו נפגשות בהקשרים שונים. מכלול התפיסות הללו מתגבש בתודעתם של המורים לראייה כוללת של הראוי, אף כי, כאמור, זו מערכת לא עקבית, בעלת ניגודים פנימיים ובעלת ניסוחים מעורפלים.

אידאולוגיה תרבותית ואידאולוגיה פדגוגית

הידע, האמונות והאידאולוגיות של המורים הם בדרך כלל אישיים וייחודיים לכל מורה ומורה, והם קשורים לתפיסת ה"עצמי" שלהם. על בסיס מחקרה, Elbaz (1981) מציעה ש"ידע העצמי" הוא אחד מחמש הקטגוריות המרכיבות את ידע המורים. תפיסת ה"עצמי" משוקעת בכלל אמונותיהם הפדגוגיות של המורים והאידאולוגיות שלהם, אף כי לא תמיד היא גלויה לחלוטין או אף מודעת להם. לא בכדי חוקרים רבים בתחום ידע המורים פנו לגישה המחקרית הנרטיבית מתוך הכרה כי על מנת לגלות את המרכיבים האישיים הייחודיים בידע המורה, על החוקר לחדור לפרטיו ולעומקו של סיפור החיים

המקצועי שלו או שלה (למשל Elbaz, 1981; Clandinin, 1989; Beattie, 1995; ובמידה פחותה, Grossman, 1990). במחקרים אלו נמצא שתפיסת ה"עצמי" של המורה באה לידי ביטוי בולט בסיפורי המורים ומבחינה בין מורה למורה ובין סיפור לסיפור.

לתפיסות העצמי שאדם רואה אותן לא רק כמתארות אותו אלא גם כמכוננות אותו, כאלו שבלעדיהן לא יהיה אותו אדם, נקרא תפיסת הזהות של האדם (ראו ניסן, 2003). תפיסת הזהות כוללת מרכיבים שונים, מהם כאלו הכפויים לכאורה על האדם (כגון מין ועם) ומהם כאלו שאימץ בעקבות מכלול ההתנסויות שלו או שלה בעבר והתכניות שלו או שלה לעתיד. מרכיבים אלו כוללים, בין השאר, ערכים ונאמנויות שהאדם מחויב להם ומבקש לשמרם ולתת להם ביטוי. תפיסת הזהות של המורים כוללת מרכיבים אישיים – אמונות, ערכים ומחויבויות כאנשים פרטיים, אנשי משפחה ובני תרבות, ובצד מרכיבים הקשורים לעבודתם כמורים ומחנכים ולתכניותיהם בתחום זה, מה שניתן לקרוא הזהות החינוכית שלהם (ניסן, 1997). תהליך התפתחות הזהות הוא תהליך הדרגתי של אינטגרציה של מרכיבי הזהות הקיימים והמתחדשים של האדם. תהליך זה נמשך על פני רצף החיים תוך אינטראקציה מתמדת של האדם עם סביבתו הפיזית, החברתית והתרבותית (אריקסון, 1968).

הזהות המקצועית של המורה היא מכלול התפיסות שהיחיד מאמץ כמכוננות את זהותו כמורה. בדרך כלל היא מתבססת על תפיסתו את תפקיד המורה, אך אינה זהה עמה. מחד גיסא המורה עשוי לא לאמץ חלקים מתפיסת התפקיד המקובלת, ומאידך גיסא היא כוללת חלקים ה"מושאלים" כביכול מהזהות האישית. אמונותיו וערכיו האישיים של האדם קשורים באופן הדוק לעבודתו החינוכית, במיוחד בהוראת מקצועות הומניים (ובמיוחד בהוראת התנ"ך), וחלקם תופס מקום חשוב בזהות המקצועית שלו. בהתאם לכך נבחין, לצורך ענייננו, בין שני מרכיבים בזהות המקצועית של המורים: האידאולוגיה התרבותית של המורים, והאידאולוגיה הפדגוגית שלהם. האידאולוגיה התרבותית של המורים והאידאולוגיה הפדגוגית שלהם עשויות לבוא לידי ביטוי הן בהקשר האישי של המורים, שאינו קשור לתפקידם ותפקודם כמורים (האידאולוגיה האישית של המורים), והן בהקשר המקצועי שלהם (האידאולוגיה המקצועית של המורים). שתיהן מתפתחות בהקשרים שונים – בתהליך הסוציאליזציה האישית לעומת תהליך הסוציאליזציה המקצועית, והן נדרשות ובאות לביטוי בהקשרים שונים – בחיים האישיים לעומת החיים המקצועיים.

במושג "האידאולוגיה התרבותית האישית של המורה" כוונתנו להתייחסות של המורים (כאנשים פרטיים) לתכנים ולסמלים הקשורים לתרבות שהם משתייכים אליה, כאלו הקשורים לזיכרון הלאומי, לפעילויות בהווה ולחזונות לעתיד (Ferdman & Horenczyk).

2000). תכנים תרבותיים הם תוצרים של התפתחויות היסטוריות שקיבלו מעמד מיוחד בחיים ובזיכרון הקולקטיבי של האנשים המשתייכים לקבוצה. כאלו הם השפה, הספרות, לוח השנה הלאומי ומחזור החיים (Triandis, 1996), וכן גם האופן שבו אנשי הקבוצה קוראים ומבינים טקסטים השייכים לקאנון שלה והאמונות על אודות המקורות המשפיעים על השקפת עולמם (שבייד, 2000). אין חולק על כך שהתנ"ך הוא התוכן המרכזי של התרבות היהודית, וניתן לשער כי האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים משפיעה על תוכני ודרכי הוראתו. האידאולוגיה התרבותית כוללת ערכים ואמונות העונים על שאלות כמו: מי אנחנו? מאין אנו באים? מי משתייך אלינו? מה אנחנו נוהגים לעשות? מה חשוב לנו? מה ראוי לנו לעשות? וכיוצא בזה. האידאולוגיה התרבותית היא מרכיב מרכזי בזהות האישית של האדם כחבר קבוצה (Van Dijk, 1998).

במושג "האידאולוגיה הפדגוגית של המורים" כוונתנו למכלול התפיסות של המורים הקשורות לדרכי למידה ותפיסת השליחות והתפקיד של מורים ומחנכים (לם, 2000). האידאולוגיה הפדגוגית של המורים כוללת את האמונות והערכים שלהם ביחס להוראה בכלל ולהוראת נושא מסוים בפרט – ביחס לתפקיד המורים, מטרות ההוראה, משימות ההוראה, דרכי ההוראה, ידע התלמידים, תכונותיהם ועמדותיהם, ונושאים אחרים שיש להם קשר לתהליך ההוראה. אף כי גם האידאולוגיה התרבותית וגם האידאולוגיה הפדגוגית באות לידי ביטוי הן במישור האישי והן במישור המקצועי, שיח המורים על אודות התפיסות המקצועיות שלהם כולל בעיקר את מרכיבי האידאולוגיה הפדגוגית ופחות את מרכיבי האידאולוגיה התרבותית (Shkedi, 1998). ביסוד ההבחנה בין האידאולוגיה התרבותית והאידאולוגיה הפדגוגית עומדת ההנחה כי השתיים אינן זהות. אף שסביר להניח כי בין האידאולוגיה הפדגוגית והאידאולוגיה התרבותית של המורה קיימות השפעות גומלין ניכרות, ניתן לצפות גם לפער ביניהן.

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי מתמקד בשאלה הבאה: האם וכיצד משפיעה האידאולוגיה התרבותית של המורים על תפיסתם את תוכני התנ"ך והוראתם?

לבירור שאלה זו נתייחס לשלוש השאלות הבאות:

א. מהם האמונות והערכים של המורים – האידאולוגיה התרבותית שלהם – הן האישית והן המקצועית, שיש להן קשר עם הוראת התנ"ך?

ב. מהן תפיסות המורים על אודות תפקידם כמורים בהוראת התנ"ך – האידיאולוגיה הפדגוגית שלהם – מבחינת המטרות, התכנים, התלמידים ושיטות ההוראה?

ג. מהי מידת ההלימה בין האידיאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין האידיאולוגיה התרבותית המקצועית והאידיאולוגיה הפדגוגית המקצועית שלהם (המשתקפות בתפיסות ההוראה שלהם)?

התשובה לשאלה השלישית תתקבל מהשוואת הממצאים של שתי השאלות הראשונות.

מתודולוגיה

מחקר זה נוקט שיטה של "חקר מרובה מקרים" (multiple case study). הוא מתבסס על 50 חקרי-מקרה (Stake, 2000; Merriam, 1998; Yin, 1994) של מורים המלמדים תנ"ך בבתי הספר הממלכתיים מהזרם הכללי בישראל.

איסוף נתונים

אף כי המחקר הנוכחי חותר לסיווג המורים לקבוצות על פי מאפיינים דומים, במהלך איסוף הנתונים וניתוחם, כל אחד מהמורים הנחקרים נתפס כ"מקרה" מיוחד שאינו תלוי ב"מקרים" האחרים. על כל מורה נאספו נתונים משלושה מקורות: תצפיות, ראיונות ומסמכים, כשבין הנתונים השונים קיים קשר הדוק.

א. תצפיות: כל אחד מהמורים הנחקרים נצפה לפחות בשני שיעורי תנ"ך. השיעורים התקיימו באותה כיתה תוך קרבת זמן בין השיעורים הנצפים, אך לא תמיד היו אלה שיעורים רצופים. השיעורים הוקלטו באמצעות רשם-קול. כתצפיתן-משתתף (Jorgensen, 1989), החוקר צפה בשיעורים ורשם הערות על אירועים שלא יכלו להיקלט על ידי רשם הקול, כמו למשל התנהגות התלמידים ומידת ההשתתפות והערנות שלהם. כמורכב הוא רשם כל מה שנכתב על לוח הכיתה, אם על ידי המורים או על ידי התלמידים. במרבית המקרים התצפיתן התמקד במספר תלמידים ועקב אחר מידת מעורבותם בשיעור ותגובותיהם. הוא גם אסף את החומר שחולק לתלמידים בשעת השיעור, כמו דפי עבודה, מפות וכדומה. הקלטות השיעורים שוקלטו מילה במילה ואליהן צורפו רשימות החוקר במהלך התצפית. באופן זה התקבלה תמונה מלאה ככל האפשר, של השיעורים הנצפים. התצפיות לוו בראיונות מאזכרים (stimulated recall interviews), בהם הבהירו המורים ופירשו את החומרים שהתקבלו בתצפיות והציגו את תפיסותיהם ביחס אליהם.

ב. ראיונות: כל מורה רואיין לפחות פעמיים. הריאיון הראשון נערך לפני התצפית בשיעורו בכיתה והריאיון השני לאחריה. הזמן שהוקדש לשני הראיונות היה בין 3 ל-5 שעות.

הראיונות התנהלו על פי הגישה האיכותנית-אתנוגרפית (Spradley, 1979; Seidman, 1991), ללא רשימת שאלות מחייבת, אלא בדרך המסייעת לנחקרים לספר את סיפורם על המוקדים הרלוונטיים. הנחקרים הוזמנו לתמוך את דבריהם בתיאורים ודוגמאות מחייהם האישיים או המקצועיים-פדגוגיים. בריאיון הראשון ניתנה לנחקרים אפשרות לספר את סיפורם האישי והמקצועי בצורה פתוחה. הריאיון התמקד בשלוש נקודות עיקריות: זהותם התרבותית של המורים, תפיסותיהם על אודות התנ"ך ותפיסותיהם על אודות הוראת התנ"ך. הריאיון השני התקיים כאמור לאחר התצפיות, סמוך ככל האפשר אליהם. בריאיון זה התבקשו הנחקרים לתאר ולהסביר, לפי תפיסתם, את מהלך השיעורים בהם הם נצפו. השאלות בריאיון זה התייחסו, לעתים קרובות, לקטעים קצרים שהוקלטו בשיעור, והמורים נתבקשו להסביר מה התרחש באותם קטעים.

ג. מסמכים (דוקומנטים): נאספו נתונים על מהדורת התנ"ך המשמשת את המורים והתלמידים בלמידה בכיתה (למשל, תנ"ך מפורש או ללא פירושים), חומרי העזר בהם משתמשים המורים (ספרי פרשנות, חוברות עבודה, קונקורדנציה וכד'). כמו כן נאספו דפי עבודה וחומר אחר שחולקו במהלך השיעורים.

ניתוח הנתונים

מטרת הניתוח הייתה להעמיד תיאורים פרשניים של התופעה הנחקרת באופן שיציג אותה בבהירות ובמלאות. הניתוח נערך במספר שלבים (Strauss & Corbin, 1990). הוא התבסס בעיקרו על הראיונות, מתוך הנחה כי תנאי להבנת התופעה הנחקרת הוא שמי שחוה אותה יפענח אותה (Geertz, 1973). 50 המקרים נותחו במקביל תוך התייחסות למספר קטגוריות דומות. אולם, כאמור, בתהליך הניתוח נשמרה ההתייחסות האישית לכל אחד מהמקרים, תוך מתן ביטוי למרכיביו הייחודיים ולהקשר שבו הדברים נאמרו. בשלב הראשון נותחו הראיונות במלואם תוך סיווג ההיגדים של המורים לכמה קטגוריות כלליות. בשלב השני, לאחר שהתקבלה תמונה כללית של הנתונים, נבחנו יחסי הגומלין בין הקטגוריות השונות ובהתאם לכך הוכנסו שינויים במערכת הקטגוריות (מהן צורפו יחד ומהן פוצלו, בהתאם לממצאים ולתובנות שעלו מניתוח הנתונים), וכל ההיגדים סווגו מחדש. בשלב השלישי התמקד הניתוח באיתור ובחינת הקטגוריות המכילות מידע עמוק ומשמעותי על האדם ושיש בהן עניין הראוי להדגשה (Strauss & Corbin, 1990). קטגוריות אלו ויחסי הגומלין ביניהן היוו את השלד ל"קווים סיפוריים" ששימשו אותנו בתיאור ובפירוש התוצאות. באופן זה נוסחו 50 "קווים סיפוריים" המתבססים על אותן קטגוריות, שכל אחד מהם מתייחס למקרה אחר. בשלב הרביעי של הניתוח נעשה ניסיון לזהות דפוסים המשותפים לכמה קווים סיפוריים ולמיין את הסיפורים בהתאם לכך.

כל דפוס כזה אמור היה לשקף קשרים ותואם בין היבטים שונים של תפיסות המורים כפי שעלו בראיונות. הדפוסים נבנו על בסיס שש קטגוריות: האידאולוגיה האישית של המורים, מקור הערך או התוקף של התנ"ך, דמות התלמיד המחונך, המטרות הלימודיות של הוראת התנ"ך, תפקיד המורה, זכותם של המורים לתת ביטוי בהוראה לאידאולוגיה האישית שלהם.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל כאמור 50 מורים לתנ"ך בבתי ספר ממלכתיים כלליים ממקומות שונים בארץ ומבתי ספר מסוגים שונים. המורים נבחרו באקראי, על פי מידת זמינותם ונכונותם להיחשף לראיונות ולתצפיות. המספר הגבוה יחסית (עבור מחקר איכותני) של נחקרים מציג תמונה מגוונת של מורים, המייצגת חלק ניכר של אוכלוסיית המורים לתנ"ך בבתי הספר הלא דתיים בישראל. עם זאת, יש להדגיש שאין לראות בנחקרים שלנו מדגם מייצג של המורים לתנ"ך בישראל. לאור מורכבות התופעה הנחקרת, הייחודיות של כל אחד מהמורים וההקשר האישי והפדגוגי שהם פועלים בו, ספק אם ניתן להגדיר מדגם מייצג של אוכלוסייה זו.

מתוך כלל הנחקרים 45 הן מורות ו-5 מורים. יחס זה בין מורים ומורות אינו שונה בהרבה מהמצוי בכלל אוכלוסיית המורים בישראל. מבין המורים שנבדקו 16 מלמדים בבית-ספר יסודי, 19 בחטיבת ביניים ו-15 בתיכון. 4 מורים היו בעלי ותק של 1-3 שנים, ל-13 מורים היה וותק של 4-10 שנים, 20 מורים היו בעלי ותק של 11-20 ו-13 מורים בעלי וותק של מעל 21 שנים (לנתון הוותק של המורים לא נמצאה השפעה על השאלות שנחקרו).

במהלך הניתוח ובתיאור התוצאות להלן נשמרה האנונימיות של המרואיינים. השמות שניתנו לכל מרואיין אינם שמותיהם האמתיים וסימני הזיהוי של בית הספר הוסרו מהנתונים ומהתוצאות.

ממצאים

המחקר מגלה שונות רבה בין המורים בגישתם לתנ"ך ובפירושים שהם נותנים לתכנית הלימודים ה"רשמית". שונות זו מוצאת ביטוי בהוראת התנ"ך על ידם. המחקר מגלה מידה רבה של הלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין האופן שבו הם מציגים ומלמדים את התנ"ך. הצד השני של מטבע זה הוא שבמקרים רבים קיימת אי-הלימה בין האופן שבו המורים מלמדים את התנ"ך לבין התפיסה שביסוד תכנית הלימודים הרשמית. ניתוח הממצאים העלה שישה דפוסים שונים של תפיסות

והתנהגויות של המורים ביחס להוראת התנ"ך. ארבעה מהם משקפים מידה רבה של הלימה בין האידאולוגייה האישית של המורים לבין תפיסת ומעשה ההוראה שלהם ושניים משקפים הלימה חלקית בלבד.

1. דפוסי הוראה המשקפים הלימה מלאה עם האידאולוגייה התרבותית האישית של המורים

התפיסה האמונית-כוללנית

8 מורים (מתוך 50) מוינו על ידינו כבעלי תפיסה אמונית-כוללנית. 2 מהם מלמדים בתיכון, 3 בחטיבת ביניים ו-3 ביסודי.

האידאולוגייה התרבותית האישית של המורים הללו היא אמונית-מסורתית ביסודה, המאופיינת במחויבות למסורת. חלקם נוקטים גישה של הסתגרות בפני כל השקפה הנראית להם כמי שאינה יהודית אותנטית; חלקם פתוחים לעולם החוץ-יהודי תוך שהם מקיימים את כל חובותיהם הדתיות-הלכתיות, וחלקם מסתפקים בהדגשת הפן האידאי באמונתם המסורתית ללא מחויבות הלכתית כוללת.

בהוראה שלהם המורים בעלי התפיסה האמונית-כוללנית נותנים ביטוי גלוי להשקפה כי מקור הערך של התנ"ך הוא בהיותו דבר האלוהים, בורא העולם, המשגיח על ברואיו, בהתאם למה שעולה לדעתם מפשוטו של הכתוב ומהפרשנות המסורתית.

אני מלמד את מה שהתנ"ך רוצה שאלמד, את ההכרה הדתית שבו... העולם נברא ע"י אלוקים בתכלית הטוב והשלמות ובהתאם לרצון האלוקים. אני יכול להגיד משהו אחר? ... את זה לא אומרים המורים החילוניים... אני בטוח שאני מזיז משהו, אני בטוח שאני ממלא אותם מטען שפעם הם יעכלו אותו אחרת (יעקב, תיכון, דתי)

בעלי תפיסה זו אינה מגלים פתיחות ל"תודעת הזמן הביקורתית-המדעית" (שבייד, 1995) ולראיית הטקסט בהקשר הזמן בו נכתב. כל פרשנות שאינה יהודית-אותנטית, למשל הפרשנות של ביקורת המקרא, נפסלת על ידם על הסף. התנ"ך נלמד כחלק בלתי נפרד מכלל היצירה היהודית המסורתית. הטקסט המקראי אינו מרשה לתלמיד אוטונומיה מבחינת הפרשנות והתוקף שלו. התלמיד אמור להבין אותו באמצעות הפרשנות המסורתית ולקבל אותו כבעל תוקף וערך מוחלט, ומתוך הנחה מובנת מאליה שלמסרים של התנ"ך יש משמעות לחיינו עתה. עם זאת, מתוך רצון לשכנע את התלמידים בצדקת הנחותיה של התפיסה המסורתית, מורים אלו עשויים לתת ביטוי גם למקורות ערך אחרים, גם אם הם אינם עולים בקנה אחד עם התפיסה האמונית.

התלמיד המחוונך נתפס בעיניהם כמי שמחויב למסרים של התנ"ך בחיי היום-יום, או לפחות מושפע על ידם. הם יודעים, כמובן, כי התלמיד המצוי בבתי הספר החילוניים בהם הם מלמדים אינו כזה, אך זה אינו מונע בעדם מלחתור למטרה זו.

בתפיסתם של מורים אלו, **המטרות הלימודיות של הוראת התנ"ך** מתמקדות בהעברת התכנים והערכים שלו ללומד באופן המדגיש את אמתותם ותוקפם המוחלטים ללא גבולות זמן ומקום. מורים אלו כמעט ואינם נותנים משקל למטרות שעניינן הקניית כלים ללימוד עצמאי של הטקסט ופרשנותו, ואף לא למטרות הקשורות בהתמודדות אישית של התלמידים עם הערכים שבטקסט.

בהתאם לכך, מורים אלו רואים את עיקר **תפקידם** בהוראת התנ"ך בהנחלת הידע והערכים שבו. רבים מהם רואים בעבודתם שליחות חינוכית בקרב תלמידים חילוניים. מרביתם סבורים כי זכותם ואף חובתם לתת ביטוי בהוראה שלהם **לאידאולוגיה האישית** שלהם:

אני מרגישה שאני בשיעור בדמות הנביא... מורים אחרים אולי פחות מדגישים את זה. מורים אחרים אולי מלמדים... את הכתוב עצמו ופחות אולי מזדהים. לי יש את ההזדהות עם הכתוב... (אילנה, חט"ב, מסורתית)

בתפקיד המורה נכללים גם מרכיבים נוספים, כמו יצירת מעורבות ועניין של התלמידים בלימוד התנ"ך, אך זאת משום שהם משרתים את המטרה של הקניית הידע והערכים שבתנ"ך.

מידת ההלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסתם את ההוראה

בקבוצה זו של מורים קיימת הלימה ברורה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסתם את ההוראה, ששניהם נשלטים על ידי הממד האמוני. תפיסתם האידאולוגית של מורים אלו בולטת במיוחד עקב היותה תואמת את האידאולוגיה של בתי ספר דתיים ולא את זו של בתי הספר הכלליים בהם הם מלמדים. אולם, כאמור, מורים אלו רואים בהדגשת האידאולוגיה האישית שלהם שליחות חינוכית חשובה הגוברת על הציפיות (לפחות הסמויות) של המערכת.

התפיסה האמונית-מצמצמת

5 מורות זוהו על ידנו כבעלות תפיסה אמונית-מצמצמת. 3 מהן מלמדות ביסודי ר- בחטיבת הביניים.

האידיאולוגיה התרבותית האישית של מורות אלו ניתנת לתיאור כהזדהותית-מסורתית. הן מציגות עצמן כבעלות אמונה באלוהים, אך לא אמונה "שלמה" כמו זו – לדעתן – של הדתיים, וללא המחויבות למצוות הנלוות לכך:

אני מאמינה באלוהים, אני יודעת שאני לא עושה הרבה, אני יותר מאמינה מאשר עושה. [...] החיים לימדו אותי... שאפשר גם להאמין, לעשות דברים גם ככה מהצד, לא בדיוק מה שאלוהים אומר... אם אני מאמינה באלוהים אז אני מאמינה שהוא ישמור עלינו, ואני מאמינה שהוא נמצא בכל מקום, ואני מאמינה שיש לו איזו שהיא ברית איתנו ואני מאמינה שיהיה טוב ואני מאמינה... כמעט בכל מה שקשור ביחסים שלו עם ישראל. (עפרה, יסודי, מסורתית)

מורות אלו מתארות את בית הוריהן כבית מסורתי והן נושאות אתן זיכרון וטעם נעים של מסורת. אצל כולן היחס לדת ולמסורת הדתית הינו אמביוולנטי. מצד אחד יש להן ביקורת על הדת הציבורית והפולחנית וצפייה לשינוי בה, ומצד שני הן בעלות אמונה מוצקה שיש לשמר את המסורת. זהותן האישית, כפי שבאה לביטוי בשיעורים ובראיונות, רווייה בהזדהויות עמוקות, אך אינה מגלה התמודדות מחשבתית עם נושאי אמונה.

גם מורות אלו מציגות בפני התלמידים את **הערך של התנ"ך** קודם כל ובראש ובראשונה כנובע ממקורו האלוהי. אולם הצגת ערכו המקודש של התנ"ך מעוגנת בהקשר ההיסטורי שלו:

הבסיס הוא לקבל את הדברים כמו שהם [...] אולי היום בעידן המודרני זה נשמע קצת פרימיטיבי או קצת רחוק, אבל אני חושבת שדווקא בעניין הזה של האמונה... המושג הזה הכרחי... כי ברגע שאני מתחילה לשאול אז אני מתחילה גם לא להאמין [...] במעמד הר סיני אחד התנאים לקבלה היה לעשות ואחר כך לשמוע (עפרה, יסודי, מסורתית)

גם המורות בדפוס זה נצמדות לפרשנות הדתית של הטקסט ודוחות פירושים חלופיים המוצעים על ידי התלמידים.

לטקסט יהודי יש פרשנות אחת... יש פרשנויות שונות למילה אבל לא לרעיון. לרעיון יש פרשנות אחת [...] הצגת הדברים דרך עיני הסופר המקראי שהנה [שמאחורי הדברים עומד ה' ולא לתת פרשנות אחרת (חגית, יסודי, חילונית-מסורתית)

המורות בעלות התפיסה האמונית-מצמצמת מרבית להצביע על בסיסו העובדתי-היסטורי של התנ"ך, וכמו כן הן מדגישות את הערכים התרבותיים והלאומיים שבתנ"ך, ללא ההקשר הדתי שלהם, וכל זאת כמקור ערך נוסף שלו. התייחסות זו לטקסט מכוונת לעתים למטרה של חיזוק האמונה של התלמידים בתוקף ובערך של הטקסט:

את מזכירה לי דיון מאד סוער שהיה לי בכיתה לפני כמה שנים. עבורי פתיחת ים סוף זה נס. אני אוהבת להאמין בנסים. אני מאמינה שאכן ה' ביצע את הנסים אבל בכיתה היה לנו ויכוח וכמובן שמיד דאגתי להביא לכיתה גם את ההסבר המדעי לפתיחת ים סוף. (חגית, יסודי, חילונית-מסורתית)

לפי מורות אלו, **התלמיד המחונך** אמור להיות בדמותן – לגלות יחס חיובי למסרים האמוניים והערכיים שבתנ"ך, אך אין הוא מצופה להיות מחויב לאורח החיים הדתי.

גם מורות אלו, בדומה למורים בעלי התפיסה האמונית-כוללנית, מציבות לעצמן ולתלמידיהן **מטרות לימודיות** המתמקדות בהכרת התכנים היהודיים שבטקסט וכמעט לא מטרות העוסקות בטיפוח כלים ויכולות ללמידה עצמית ולבירור וגילוי ערכים ומימוש בחיים. המורות מצפות שהתלמידים יעריכו את הטקסט הנלמד בהקשר התקופה שבה הוא נכתב, לעתים קרובות תוך הימנעות מציון המשמעויות הנגזרות ממנו לימינו או ולעולמם של התלמידים עצמם:

כאשר לימדתי ששאל לא הרג את אגג, אז התלמידים הזדהו עם שאול המלך ולא הבינו מדוע הוא נענש על כך... אמרנו כי הצו אינו מוסרי מבחינת המוסר של המאה שלנו, כי לא באים ורוצחים עם שלם. אבל אז בתקופת המקרא חשבו אחרת. (מיכל, חט"ב, מסורתית)

מורות אלו ממעטות להתייחס למטרות הקשורות בהיבטים הקוגניטיביים של לימוד התנ"ך, כולל בעיות פרשנות שלו; לעומת זאת, מרביתן מדגישות את **תפקידן** בהעברת החוויה האמונית הגלומה בטקסט, ביצירת עניין ומעורבות רגשית של התלמידים בתנ"ך באמצעות הבלטת הצד הסיפורי והחוייתי שבו.

מידת ההלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורות לבין תפיסתן את ההוראה

רוב המורות בדפוס זה מגלות עמדה אמביוולנטית ביחס למתן ביטוי בתהליך ההוראה לאידאולוגיה התרבותית האישית שלהם. ואף על פי כן ניתן להצביע על הלימה כמעט מלאה בין הזהות האישית של המורות לבין תפיסתן על הוראת התנ"ך. תפיסתן ההזדהותית-מסורתית, המאופיינת באמונה בתוקפו של התנ"ך ללא המחויבות למצוות הכרוכה בכך, משתקפת באופן שבו הן מציגות את מקור הערך של התנ"ך: משמעות אמונית המעוגנת בזמן ובמקום שבו עוסק הטקסט, ללא העברה לימינו ולחיינו. המטרות שהן מציבות לעצמן מוגבלות להכרת והערכת הטקסט, אך לא להפנמה מחייבת שלו.

התפיסה הערכית־פרסונלית

7 מורים זוהו על ידנו כבעלי תפיסה ערכית־פרסונלית באופייה. 4 מהם מלמדים בחטיבת ביניים ר3 בתיכון.

תכונה מרכזית של **האידיאולוגיה התרבותית האישית** של מורים אלו היא תפיסת היהדות כתרבות מתפתחת המתאימה עצמה – וראוי שתתאים עצמה – לתנאי המציאות. המורים בקבוצה זו שונים אלו מאלו באורח חייהם ובהגדרת הדתיות שלהם: 3 מורות מגדירות את עצמן כחילונית, 2 מורות מגדירות את עצמן דתיות ו2 מורים מגדירים עצמם כמסורתיים. תפיסתם התרבותית מאופיינת בהתייחסות אישית־ייחודית למושג האלוהים. האלוהים נתפס על ידם כהכרה או אמונה פנימית של האדם, אמונה שבלב המעניקה לו כוח ומעניקה משמעות למציאות:

האלוהים שלי זה אמונה פנימית בלב... בלי המתווכים למיניהם ומאוד מרגיז אותי שקבוצות מסוימות מנסות להיות האפטרופוס של אלוהים... האמונה שלי היא אמונה בלב ואני מבינה אותו כפי שאני מבינה אותו. אני מאוד מאוד רוצה להאמין...כי התקווה נותנת לי את היכולת לראות את הטוב ולהאמין בטוב... אני אחת כזאת מאוד ראליסטית, מאוד מציאותית...אבל אני יודעת שהאמונה נותנת לי כוח... [כשאני אומרת תודה לאל] אני אומרת תודה לכוח מסוים שיעזור לי. מיהו לא יודעת, זה כוח... עצם האמירה נותנת לי כוח... (לבנה, חט"ב, חילונית)

המורים בעלי התפיסה הערכית־פרסונלית תופסים את **מקור הערך של התנ"ך** במשמעות האישית הייחודית שכל קורא נותן לאלוהים שבתנ"ך. הם מבקשים להעביר לתלמידיהם את החוויה האמונית הצומחת מהטקסט ללא אפולוגטיקה, מתוך מגמה לצקת בחוויה הזו משמעות ערכית התואמת את הבנתם, מצד אחד, והנראית להם כעשויה להתקבל על ידי התלמיד הלא דתי ולהעשיר את עולמו, מצד שני.

התלמיד המחונך הוא זה שיצר יחס דיאלוגי עם הטקסט ומוצא בו משמעות פרסונלית. תלמיד זה אמור להיות בעל עמדות חיוביות כלפי הערכים המקראיים הרלוונטיים לו, עד כדי הפנמתם ואימוצם בחיי היום יום, אך ללא זיקה מחייבת למסורת דתית או לאומית.

על כל צעד שאדם עושה בחיים הוא צריך לשקול לעצמו אם אני עושה בסדר. לא האם משהו מכוון אותי מלמעלה בצורה עיוורת ולי אין אחריות... יש פה הכוונה לנפש באדם, זאת אומרת שיש לו את הטוב ואת הרע והוא זה שצריך לבחור בטוב [...] ועכשיו אלוהים נמצא בתוכך, אל תגייד אלוהים למעלה אומר לי לעשות את הדברים ואחר כך אם אתה עושה משהו לא בסדר להגייד אלוהים אמר, אלא אלוהים צריך להיות כאילו חלק ממך כל הזמן ושתדע את הדברים הנכונים, (עדנה, תיכון, חילונית)

המטרות הלימודיות שמורים אלו מציבים לעצמם ולתלמידיהם מתמקדות ברמה הערכית־פרסונלית, במשמעויות האישיות של הערכים העולים במפגש בין התלמיד והטקסט. בחתירתם למטרה זו הם מחפשים גשר ואיזון בין שתי נקודות מוצא, זו של הטקסט וזו של התלמידים. ניתן לומר שהם חותרים ל"מפגש אופקים" בין הטקסט לבין התלמיד הקורא באופן שיווצר ביניהם דיאלוג (Gadamer, 1976).

זה שני מוקדים, איפה שאני נמצא ואיפה הטקסט [נמצא]. פה צריך לשחק ביניהם, אבל מאד מאפיין את הנוער של היום שמה שאני "אני במרכז" וצריך להראות מה הבלנס הנכון. כשאתה מביא את זה [...] אני כן רוצה שיחשבו על החיים שלהם, אבל כל הזמן צריך להיות איזשהו איזון בין שני המוקדים האלה. (אורית, חט"ב, דתייה)

המורים נותנים משקל נכבד ל**תפקידים** ביצירת מעורבות של התלמידים בתהליך הלימוד. הם מבקשים לסחוף את מלוא אישיותו של התלמיד לתהליך הלמידה על ידי טיפוח דיאלוג בין התלמידים לטקסט, כזה הנובע מפנימיותו של הלומד והנוגע בממד הרגשי חווייתי שלו. בדרך כלל הם מצדדים בחשיפת **האידיאולוגיה התרבותית האישית** שלהם בעבודת ההוראה, אך חלקם מגלים התלבטות לגבי עניין זה. אצל חלק מהם, לפחות, התפיסה הערכית־דיאלוגית מתבטאת לא רק בחתירה ליצירת דיאלוג בין הטקסט לבין התלמידים, אלא גם ביצירת דיאלוג בינם לבין התלמידים, כמתחייב מתפיסתם את תפקידם כמתווכים בין הטקסט לבין התלמידים.

מידת ההלימה בין האידיאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסתם את ההוראה

המורים בקבוצה זו נותנים ביטוי בולט לאידיאולוגיה התרבותית האישית שלהם ואינם מסתירים את הזיקה הישירה בינה לבין תפיסתם את הוראת התנ"ך. הדבר משתקף בכל מרכיבי ההוראה: מקור הערך של התנ"ך נתפס על ידיהם כפרסונלי וכך הם מציגים אותו לפני תלמידיהם; התלמיד המחונך נתפס על ידם כמי שהפנים גישה כזו לתנ"ך; ותפקידם נתפס כטיפול דיאלוג בין התלמידים לבין התנ"ך, דיאלוג האמור להביא להפנמת התפיסה שלהם את התנ"ך.

התפיסה הערכית־ביקורתית

14 מורים זוהו על ידנו כבעלי גישה ערכית־ביקורתית להוראת התנ"ך. הקבוצה כללה 5 מורות המלמדות בבית ספר יסודי, מורה אחד המלמד בחטיבת הביניים 8 מורות המלמדות בתיכון.

בקבוצת מורים זו נמצאה אחידות באידאולוגיה התרבותית האישית. הם בעלי גישה חילונית והם תופסים את התרבות היהודית כדינמית, מתפתחת ומשתנה. אחדים הציגו אידאולוגיה זו בנחרצות ובעומק ואחדים באופן יותר מינורי.

אני לא שומר על המסורת [...] אני חושב במודע שאלוהים זו המצאה של יצור אנושי... אני לא עובד אלוהים כי לדעתי אין אלוהים בשמים. אבל אני הרבה פעמים בחיים אומר ברוך השם... אני משוכנע שהוא לא קיים, הוא אצלי בראש [...] (יוסי, חט"ב, חילוני)

מורים אלו סבורים כי **מקור הערך של התנ"ך** הוא היותו יצירה מעולה של בני אדם וכך יש להציגו בפני התלמידים. התנ"ך נתפס על ידם כיצירה שנכתבה על ידי בני אדם באופן מגמתי והם שייחסו יצירה זו לאלוהים. מורים אלו מבחינים בין תכנים המציעים ערכים שהם רלוונטיים לזמננו לבין אלה שאינם עומדים במבחן הביקורת שלהם ואינם מתאימים להוראה. הם אינם שמים עצמם בעמדה ניטרלית ומרוחקת מן הכתוב, כמתחייב לכאורה מהמתודה המחקרית המקובלת עליהם. הם מבליטים את ערכו המוסרי-חברתי והלאומי-פרטיקולריסטי של התנ"ך כיצירה ייחודית ואף אינם מסתירים את גאוותם על הערכים של התנ"ך "שלנו".

כאשר לפי ביקורת המקרא את מסתכלת על החוקים כדברים שלא ניתנו למשה מסיני, כן זה תהליך ארוך של התפתחות, של ניפוי של דברים שלמדו מהסביבה, הרי ברור מי לקח ממי. כן אנחנו צנחנו אל דבר מוכר, אל מציאות מסוימת פה, בארץ, כשהתנחלנו פה, אז עם המציאות הזאת... להגיע לחוקים שהבסיס שלהם מוסרי-ערכי כל-כך גבוה, זה פשוט תעוזה נפלאה [...]. כל הכבוד לאותה קבוצה שישבה והגיעה לאידאליים היפהפיים האלה... (חנה, תיכון, חילונית-מסורתית)

התלמיד המחונך אמור להיות אדם משכיל, בעל שליטה בתנ"ך ובמיומנויות הלימוד של התנ"ך. על בסיס ידע התנ"ך שנרכש בגישה מחקרית, התלמיד אמור למצוא משמעות ערכית בטקסט, עד לכדי הפנמתה והתנהלות לפיה בחיי היום-יום.

מורים אלו נותנים ביטוי בעיקר **למטרות לימודיות** הקשורות בתוכן ובבירור עיוני של משמעות, תוך שימת דגש הן על ערכים יהודיים-פרטיקולריסטיים והן על ערכים אוניברסליים. מורים אלו, יותר ממורים אחרים, נותנים משקל רב ללימוד הטקסט ופרשנותו, אך רואים בכך אמצעי למטרת-העל של חינוך לערכים. מדבריהם עולה הבחנה בין שני שלבים בתהליך לימוד התנ"ך. בשלב ראשון הדגש הוא על מטרות ידע ותהליכים קוגניטיביים; בשלב שני מתרחשת פנייה למטרות ערכיות בהתייחס למסרים שנחשפו והועברו בתהליך הלימוד הביקורתי. נקודת המוצא של הלימוד היא עיון מחקר-ביקורתי בטקסט. מה שאינו עומד באמות מידה של הגישה הביקורתית אינו נתפס כראוי

להוראה. אולם מלכתחילה תשומת-לב יתרה ניתנת לתכנים הנתפסים עלידי המורה כנושאי ערכים בעלי חשיבות לתלמידים.

רוב המורים בקבוצה זו אינם מצדדים בביטוייה המפורש של **האידיאולוגיה התרבותית האישית** שלהם בתהליך ההוראה. הם מבטאים במפורש את עמדתם שהמורה מצופה לחשוף את המשמעות הערכית של הטקסט וליצור מעורבות של התלמידים בו, אך עיקר התייחסותם הוא לתפקידם בתחום הקוגניטיבי – להוראת הטקסט בהקשר הזמן והמקום שלו תוך שימוש בכלים מחקריים-ביקורתיים.

[...] הפרקים האלה עליהם התקיים השיעור לא עומדים בפני עצמם... במקום הפרקים האלה אפשר היה ללמוד אחרים, עם הכלים שיש לילדים בהבנת הפרק הזה, הם יכולים ללכת לכל פרק אחר. המטרה היא לא תוכן הפרק אלא עקרונות [...] (שרונה, תיכון, חילונית-מסורתית)

תפיסה זו מציגה מתח בין העמדה של התרחקות מהטקסט לצורך לימוד ביקורתי שלו לבין התקרבות ומעורבות בטקסט לצורך הצגתו כערכי-לשוני. תפיסה זו מניחה כי המרחק בין הקשר הזמן והמקום של הקורא לבין ההקשר של הטקסט מקל על הקורא לעמוד על מאפיינים חשובים של הטקסט ולהבחין בין עיקר לטפל בו.

מידת ההלימה בין האידיאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסתם את ההוראה

גם מורים אלו תופסים את התרבות היהודית כמתפתחת, ותפיסה זו משתקפת בדבריהם ובהתנהגותם הקשורים להוראת התנ"ך. שני פנים לתפיסה ההתפתחותית הזו ושניהם באים לביטוי בתפיסות המורים. האחד הוא התייחסותם לתנ"ך כיצירה אנושית. פן זה בא לביטוי בשיטת ההוראה שלהם – בשימושם במתודות המקובלות בחקר יצירות תרבות בכלל. הפן השני הוא חיפוש משמעות לטקסט ברוח התקופה בה הוא נקרא. פן זה בא לביטוי בחתירה להפוך את הטקסט לבעל משמעות במציאות הנוכחית.

2. דפוסי הוראה הנמצאים בהלימה חלקית עם האידאולוגיה האישית של המורים

התפיסה הערכית־נורמטיבית

14 מורים זוהו על ידנו כבעלי תפיסה ערכית־נורמטיבית. 5 מתוכם מלמדים בבית־ספר יסודי, 8 בחטיבת ביניים ו־1 בתיכון.

קבוצת המורים בעלי התפיסה הערכית־נורמטיבית היא המגוונת ביותר מבחינת האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים. 9 מורים הם בעלי תפיסה חילונית מובהקת שלפיה היהדות היא תרבות מתפתחת המתאימה עצמה – וראוי שתתאים עצמה – לתנאי המציאות, ואילו 5 המורים האחרים הם בעלי תפיסה מסורתית יותר אך אינם נוהגים לפי ההלכה.

בתהליך ההוראה, ההתייחסות של המורים הללו היא בראש ובראשונה לערכים מוסריים ולערכים לאומיים־תרבותיים, ואלו נתפסים כמקור הערך של התנ"ך.

לעשות השלכות לחיי החברה היום, לעניים, למסכנים. [התלמידים] צריכים לדעת לכבד כל אדם, אני מקווה להגיע אתם להבנת ערך האדם. כל אדם הוא אדם, יש לו זכויות ולא משנה מה מעמדו, ישנה התעללות בחלשים ובחסרי אמצעים כלכליים, בשונה ובמפגר, כאן יש אפשרות דרך נושא העבדות לדון ולפקוח עין, לחדד עמדות בנושא ההתייחסות האנושית. (חרמונה, חט"ב, מסורתית)

רבים מהמורים בקבוצה זו מציינים שהתנ"ך מבטא את רוח העם ללא תלות בשאלת אמתותו ההיסטורית. לערכים המוצגים בתנ"ך יש תוקף, לדעתם, גם אם אינם מעוגנים בסמכות אלוהית וללא קשר לדת היהודית, ותקפותם לא פגה במרוצת השנים. תפיסה זו מנתקת כביכול את הטקסט התנ"כי מההקשר ההיסטורי והלאומי שלו וממקמת אותו במישור על־זמני. בדומה למורים בעלי התפיסות האמוניות, מורים אלו מדגישים את אופיו הנורמטיבי של הטקסט, כשמקור הציווי מועתק מסמכות אלוהית לסמכות אנושית. **התלמיד המחונך** מצופה לפתח עמדות חיוביות כלפי הערכים, להפנימם ולנהוג לפיהם.

[התלמידים] צריכים לדעת לכבד כל אדם, אני מקווה להגיע אתם להבנת ערך האדם. כל אדם הוא אדם, יש לו זכויות ולא משנה מה מעמדו, ישנה התעללות בחלשים ובחסרי אמצעים כלכליים, בשונה ובמפגר, כאן יש אפשרות דרך נושא העבדות לדון ולפקוח עין, לחדד עמדות בנושא ההתייחסות האנושית. (חרמונה, חט"ב, מסורתית)

המטרה הלימודית המרכזית של מורים אלו היא הנחלת הערכים של התנ"ך, הן הערכים היהודיים-פרטיקולריסטיים והן הערכים האוניברסליים. אופייני למורים בעלי תפיסה ערכית-נורמטיבית הוא הקישור שהם עושים בין המסר הערכי של הטקסט לבין בעיות חברתיות אקטואליות בכיתה ובחברת הילדים. מורים אלו סבורים כי הדרך הנאותה להפיכתו של הטקסט התנ"כי לחומר לימוד משמעותי לתלמיד בן ימינו היא העתקת הטקסט מהמשמעות הדתית-אמונית המקורית שלו למשמעות הומניסטית-חילונית. מורים אלו נוטים להציג את הערכים כמטרות תוכניות-ערכיות נתונות ולא כגירוי להתמודדות אישית של התלמידים עם ערכים.

אני חושבת שהמסרים בתנ"ך הם אותם מסרים אוניברסליים שהייתי רוצה לתת לילדים. מה שהשתנה זו צורת הענישה, ההתייחסות לשכר ולעונש: כאילו שערך האדם היום הוא מקודש. [...] בתנ"ך היו סוקלים באבנים, מי שקרב להר סיני יכול היה למות. היום זה כבר לא כך. היום אנחנו מבינים כמה חיי האדם הם קדושים, וזה דבר שאני מדגישה. (אורה, יסודי, חילונית-מסורתית)

עם זאת, ככל המורים האחרים, גם הם נותנים מקום בהוראתם ללימוד הטקסט ופרשנותו, אך מטרה זו נתפסת כאמצעי למטרת-העל.

כאמור, מורים אלו רואים את **תפקידם** העיקרי בהנחלת ערכים דרך הטקסט, כשהמטרה של הקניית מיומנויות קוגניטיביות נדחקת למעמד נמוך יותר. בהתאם לכך הם נותנים משקל רב לפיתוח מעורבות התלמידים בלמידה ולחיפוש המשמעות הערכית של הטקסט. חלק מהמורים הללו אינם נרתעים ממתן ביטוי מפורש ל**אידאולוגיה התרבותית האישית** שלהם בהוראה, בעוד שאחרים מגלים הססנות בעניין זה.

מידת ההלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסתם את ההוראה

אצל 9 המורים מקבוצה זו התופסים את היהדות כתרבות מתפתחת, מידת ההלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית לבין גישתם להוראת התנ"ך. תפיסת הערכים המוסריים והלאומיים-תרבותיים כמקורות הערך של התנ"ך ובמקביל הדגשת המטרות היהודיות והאוניברסליות של הוראת התנ"ך הקשורות בהן, תואמים את הגישה ההתפתחותית שלהם לגבי התרבות. אולם ההלימה אינה מלאה כמו זו שמצאנו אצל המורים בעלי התפיסות האמונית-כוללנית, האמונית-מצמצמת והערכית-פרסונלית. אצל 5 המורים בקבוצה שהם בעלי אידאולוגיה תרבותית מסורתית-אמונית, מידת ההלימה היא קטנה. הגישה התרבותית האישית שלהם קוראת לכאורה להדגשת

מסרים אמוניים, אך מסרים כאלו כלל אינם מועברים על ידם בתהליך ההוראה. ניתן לומר כי האידאולוגיה הפדגוגית שלהם מדריכה את הוראתם יותר מאשר האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם. עם זאת נזכור שמדובר במורים בעלי אידאולוגיות תרבותיות מסורתיות מתונות, כאלו שאינן מלוות במחויבות לקיום מצוות הדת.

התפיסה הקוגניטיבית-ביקורתית

2 מורות זוהו על ידנו כבעלות תפיסה פדגוגית קוגניטיבית-ביקורתית. מורה אחת מלמדת בתיכון והשנייה בחטיבת ביניים.

גם אצל מורות אלו, ביסוד האידאולוגיה התרבותית האישית שלהן עומדת התפיסה שהיהדות היא תרבות מתפתחת המתאימה עצמה לתנאי הזמן. הן מגלות קשר אישי מובהק לעם, לארץ, לחגים ולמנהגים שבמסורת, אך ללא ייחוס משמעות אישית עמוקה לגורם זה בזהותן ובהתנהגותן.

מורות אלו תופסות את הוראת התנ"ך בגישה ביקורתית-מדעית כדרך הנאותה וכבעלת סיכויי הצלחה מבחינת העברת החומר לתלמידים. הן תופסות את התנ"ך כיצירה תרבותית שנכתבה על ידי בני אדם באופן מגמתי, וסבורות כי כך יש להציג בפני התלמידים את מקור ערכו, ללא התבססות על מקור דתי.

[...] אני לא יכולה להשתמש בשום טקסט ש[בו] אלוהים נותן לי הוראות או שאיזה כוח עליון אומר לי תעשי ואל תעשי... אני חושבת שכאן בבית הספר שלנו יהיו קשיים ולו בגלל הקטע של אל תעשה וכן תעשה. ההוראות המאוד ברורות האלה של מישהו שידע יותר מאתנו, בקטע הזה יהיה קושי [...] (תמר, תיכון, חילונית)

מורות אלו מייחסות חשיבות מועטה למשמעות הערכית והמסורתית של התנ"ך. התלמיד המחונך אמור לשלוט בידע ובמיומנויות הנדרשות ללימוד התנ"ך ולגלות עניין בו בתוקף היותו חלק מהתרבות המקומית. מבחינת הוראת התנ"ך, התלמיד המחונך אינו מוערך על פי השפעת התנ"ך על הערכים ותכונות האישיות שלו.

המטרות הלימודיות ממוקדות בעיקר בפיתוח גישה מחקרית לפרשנות הטקסט המקראי ולהבנתו. ההתייחסות למטרה זו היא בעלת אופי ערכי. הדגש בלימוד התנ"ך מוסט אפוא מערכים העולים מתוכנו של הטקסט לערכים הנגזרים מדרך הלימוד, המחקר והעיון בו, כמו פתיחות, סובלנות, סקרנות, היחשפות למגוון של דעות, הגינות אינטלקטואלית, וכדומה. תוכנו של הטקסט התנכ"י נתפס אפוא על ידי המורים הללו יותר כאמצעי לטיפוח מיומנויות ותכונות אינטלקטואליות מאשר כבעל ערך חינוכי בפני עצמו.

אני לא נוהגת להסתיר את דעותי. דעותי ידועות. אני מכבדת את דעותיהם של כולם. אני חושבת שכל אחד יכול לקבל דעות של אחרים ולהיות סובלן לדעות שלא מתאימות לדעות שלו... גם אם אני אומרת דעות, פרשנויות מסורתיות שלא מקובלות עלי, אני מביאה אותן לילדים ואומרת: לי נראה יותר קל לקבל את הדעה השנייה [...] מי שרוצה שיבחר את הפרשנות הזאת ומי שרוצה יבחר את הפרשנות ההיא, כל אחד יעשה את מה שטוב לו, אבל בואו תראו שיש כמה אפשרויות. (תמר, תיכון, חילונית)

המורות הללו מדגישות את **תפקידן** בהנחלת מיומנויות קוגניטיביות של חקר ועיון.

מה שלי חשוב זה כלים מאוד מסוימים של התמודדות עם טקסט ולא משנה איזה טקסט זה. זה יכול להיות טקסט בגיאוגרפיה, זה יכול להיות טקסט בהיסטוריה [...] אולי איזה שהוא עניין ורצון לחקור. (יפה, חט"ב, חילונית-מסורתית)

לעומת זאת, המשמעויות הערכיות הטמונות בטקסט נתפסות בעיניהן כשרויות מחוץ לעבודת ההוראה או כשוליות לה. הן נתפסות כעניינו הפרטי של כל תלמיד ותלמיד ולא כחלק ממטרות ההוראה.

אני חושבת שהחשיפה שלהם לטקסט, זה משהו מחויב המציאות, מה שהם יעשו בזה אחר כך אין לי מושג, אבל ההיכרות עם זה אני חושבת שזה חשוב. (תמר, תיכון, חילונית)

מורות אלו נותנות ביטוי לאמונתן כי באמצעות חשיפת התלמידים לתהליכי חקר הטקסט והחווייה האינטלקטואלית המזומנת למי שחוקר את הטקסט, יתעורר בתלמידים עניין בלימוד התנ"ך. לפי תפיסתן הפדגוגית, על המורים להציג את הטקסט באופן אובייקטיבי, ומכאן שראוי להפריד בין הגישה המסורתית לתנ"ך לבין גישה ביקורתית מודרנית. שלא כשאר המורים, אין הן רואות זאת כחלק מתפקידן לקשור בין עולם התלמידים לעולם התנ"ך. קשר כזה אינו נתפס על ידן כתנאי ללימוד נאות של התנ"ך.

מידת ההלימה בין האידאולוגיה התרבותית האישית של המורים לבין תפיסת ההוראה

כמצופה מגישתן למטרות הוראת התנ"ך, מורות אלו סבורות שהאידאולוגיה התרבותית האישית שלהן אינה צריכה לבוא לידי ביטוי בהוראת התנ"ך שלהן. אולם בפועל ניתן להצביע על השפעה מסוימת, אם כי לא מלאה, של האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם על תפיסתן את הוראת התנ"ך. הגישה ההתפתחותית חילונית שלהן לתרבות ולתנ"ך משתקפת בדגש שהן נותנות ללימוד הטקסט בדרך של חקר וחתימה לאמת ביקורתית-מדעית, מחד גיסא, והתעלמותן מהמרכיבים הערכיים שבו, מאידך גיסא.

השתדלותן שלא לערב את התפיסות האישיות שלהן על התרבות בתהליך ההוראה המחקרי, מתכחשת לפן חשוב של תפיסת התרבות שלהן עצמן כמתפתחת ומתפרשת לפי רוח הזמן והוא חיפוש משמעות בטקסט לזמננו.

דיון

זיהינו 6 תפיסות פדגוגיות של מורים לתנ"ך בבתי ספר חילוניים בישראל. תפיסות ההוראה שזוהו מצביעות על השפעה מובהקת של האידאולוגיות התרבותיות האישיות של המורים על הוראת התנ"ך על ידם.

המורים בעלי התפיסה **האמונית-כוללנית** סבורים כי התנ"ך צריך להיות מוצג לתלמידים ברוח דתית-מסורתית וכי תפקידם הוא לכוון את התלמידים לאמץ את המסרים והציוויים שבתנ"ך שתוקפם ומשמעותם קיימים ועומדים גם לזמננו. המורים בעלי התפיסה **האמונית-מצמצמת** נוקטים גם הם עמדות דתיות-מסורתיות כלפי התנ"ך, אך הם מציגים את המשמעות האמונית-נורמטיבית שלו כתלוית הקשר – של זמן (תקופת התנ"ך) ומצב. הם מכוונים את התלמידים לגלות עמדות חיוביות כלפי המסרים של התנ"ך, אך לא בהכרח לממש אותם בחיי היומיום שלהם. המורים בעלי התפיסה **הפרסונלית-ערכית** מתייחסים לתנ"ך באופן אישי-יחודי. הם מאמינים כי ראוי שהתלמידים יפתחו דיאלוג עם הטקסט התנכ"י וימצאו בו משמעות אישית. המורים בעלי התפיסה **הערכית-ביקורתית** סבורים כי יש ללמד את התנ"ך ברוח מדעית-אקדמית, ועם זאת הם מייחסים חשיבות רבה ונותנים ביטוי בהוראתם לערכים האוניברסליים והלאומיים שבתנ"ך. המורים בעלי התפיסה **הנורמטיבית-ערכית** מאמינים כי הדרך הראויה להצגת הטקסט התנכ"י לתלמיד בן ימינו היא "הרחקת" הטקסט מהמשמעויות המסורתיות המקוריות שלו והחלפתן במשמעויות "מודרניות" המבוססות על גישה הומניסטית-חילונית. המורים בעלי התפיסה **הקוגניטיבית-ביקורתית** מתמקדים בעיקר בפרשנות מחקרית-ביקורתית של התנ"ך והקניית מיומנויות חקר של לימוד התנ"ך. על פי גישה זו, הוראת התנ"ך אינה צריכה לכלול חיפוש משמעויות אפשריות של הטקסט התנ"כי לחיננו.

בחינה של תפיסות ההוראה של המורים בכל אחד מהדפוסים הללו בהשוואה לאידאולוגיה התרבותית האישית של המורים בעלי דפוס זה מגלה התאמה רבה בין השתיים. על אף שכל המורים במחקר לימדו אותה תכנית לימודים, תכנית המבוססת על תפיסה אידאולוגית-תרבותית מוגדרת, התפיסה התרבותית שהשתקפה בתהליך ההוראה של מרבית המורים תאמה במידה רבה את האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם. במרבית המקרים אידאולוגיה זו לא עלתה בקנה אחד עם התפיסה המנחה את תכנית הלימודים המחייבת.

אצל 43 מורים (מתוך 50) נמצאה רמת הלימה גבוהה בין התפיסות שלהם על אודות הוראת התנ"ך, כפי שבוטאו בדיבורים ובמעשים, לבין האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם. האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם הייתה המרכיב המשפיע ביותר על תפיסת ומעשה ההוראה שלהם. אלו הם המורים שתפיסות ההוראה שלהן הוגדרו על ידנו כאמונית-כוללנית (8 מורים), אמונית-מצמצמת (5 מורים), ערכית-פרסונלית (7 מורים), ערכית-ביקורתית (14 מורים) ומרבית המורים בעלי התפיסה הערכית-נורמטיבית (9 מורים). אצל 7 מורים נמצאה רמת הלימה חלקית בין תפיסות ומעשה ההוראה שלהם לבין האידאולוגיה האישית שלהם, מהם 5 בעלי תפיסה ערכית-נורמטיבית ו-2 בעלי תפיסה קוגניטיבית-ביקורתית.

כזכור, המחקר התבסס על ראיונות מקדימים, תצפיות בכיתות בתהליכי ההוראה, ולאחריהם ראיונות שבהם המורים נתבקשו לתאר ולפרש את התצפיות בהוראה שלהם. למורים ניתנה אפוא הזדמנות להציג את השקפתם אודות הוראת התנ"ך ממספר זוויות ובהקשרים שונים: מזווית אישית שאינה קשורה בהכרח להוראה, מזווית של הוראה באופן כללי ומהזווית של תהליך ההוראה בפועל, כפי שנצפה. ניתן לומר כי המחקר בדק הן את "האידאולוגיה למעשה" (ideologies-in-use) של המורים ביחס להוראת התנ"ך והן את האידאולוגיה המוצהרת (espoused ideologies) שלהם (Argyris & Schon, 1974). ההבחנה בין השתיים משקפת תכונה בסיסית של ידע המורה, עליה הצבענו בתחילתו של מאמר זה. אין בהכרח התאמה בין האידאולוגיה המוצהרת של המורה לבין האידאולוגיה למעשה, זו הבאה לביטוי במעשה ההוראה.

אכן, המורים הציגו עמדות סותרות ומתנגשות ביחס לתקינות וללגיטימיות של התערבות האידאולוגיה האישית שלהם בהוראת התנ"ך בכיתה. גם אלו שהאמינו שזכותם – ואפילו חובתם – לתת ביטוי לאידאולוגיה האישית שלהם, או שתפסו זאת כדרך ליצירת דיאלוג בין התלמיד, המורה והטקסט, הדגישו כי היו זהירים מאד וכי נתנו אפשרות גם לתלמידים להביע את דעותיהם לגבי התנ"ך. עם זאת, תפיסת ההוראה שהשתקפה בדברי המורים על המתרחש בכיתה תאמה בעיקר את האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם. קיים אפוא פער בולט בין עמדות המורים ביחס להתערבות האידאולוגיה האישית של המורים במעשה ההוראה (האידאולוגיה הפדגוגית שלהם) לבין התפקיד שלהם בפועל. פער זה עומד ביסוד יחסם האמביוולנטי לשאלת זכותם של המורים לתת ביטוי לאידאולוגיה האישית שלהם בתהליך ההוראה. מורים רבים נותנים ביטוי לאידאולוגיה הפדגוגית שלהם וסבורים שתהליך הוראה שיש בו מעורבות אידאולוגית אישית של המורים גובל באינדוקטרינציה והוא חורג מתפקיד המורה, ועם זאת מועלית גם הטענה שהוראה שאינה מלווה במעורבות אישית של המורים לוקה בחוסר כנות, שהיא תנאי חיוני לחינוך. העמדות האמביוולנטיות ביחס למתן ביטוי לאידאולוגיה האישית בתהליך

ההוראה משקפות את המרכיב ה"תפקידי" בזהות המקצועית שלהם, בתפיסתם את עצמם כנושאים בתפקיד המורה. אולם התיאור והפרשנות שהמורים נתנו להתנהגותם בכיתה מצביעים על כך שהאידיאולוגיה התרבותית האישית שלהם גברה על האידיאולוגיה הפדגוגית שלהם וכן גם על התפיסה הפדגוגית שביסוד תכנית הלימודים המחייבת. אכן, ניתוח התנהגותם בפועל של המורים בכיתה לא גילה סימנים לקונפליקט או להתלבטות ביחס להבעת האידיאולוגיה האישית שלהם בשיעורים.

מחקר זה הדגיש קונפליקטים ודילמות (Berlak & Berlak, 1981; Lampert, 1985) העולים מהניגוד בין אידיאולוגיות מוצהרות של המורים, במקרה זה בין האידיאולוגיות האישיות שלהם ביחס לטקסט המקראי (האידיאולוגיות התרבותיות) לבין אלו הצומחות מהזהות החינוכית שלהם (האידיאולוגיות הפדגוגיות). העמדות המוצהרות של המורים על ביטויים אידיאולוגיים-אישיים בהוראה גילו, כאמור, אמביוולנטיות ומתח. לעומת זאת, באידיאולוגיה-למעשה שלהם נמצאה עקביות רבה – האידיאולוגיה התרבותית האישית השתלטה על האידיאולוגיה הפדגוגית.

כיצד נסביר את ההבדל בין תוכן ואופיין של האידיאולוגיות המוצהרות לבין תוכן ואופיין של האידיאולוגיות למעשה? Clandinin & Connolly (1996) טוענים כי הידע המקצועי של המורים אינו אחיד ויציב, אלא הוא מושפע מההקשר של ההתרחשות וההתייחסות. החיים המקצועיים של המורים מזמנים הקשרים שונים בהם הם פועלים ומגיבים, הקשרים בתוך הכיתה והקשרים מחוץ לכיתה, תוך מעברים שכיחים מהקשר אחד לאחר. הפנים השונות של הידע המקצועי באות לידי ביטוי בהקשרים שונים, וכולן יחד מרכיבות את הידע של המורים. בהקשרים שונים של חייהם המקצועיים המורים מביאים לביטוי את האידיאולוגיות שלהם באופן שונה, והתפיסות שהם מציגים בכל אחד מההקשרים אינן בהכרח זהות ואף עשויות לעמוד בסתירה זו לזו. האידיאולוגיה הבאה לביטוי בהקשר מסוים משקפת עמדה אותנטית של המורים, אם כללית ואם ספציפית. "הסיפורים החיים" של המורים על מעשה ההוראה, המשקפים את האידיאולוגיות למעשה שלהם, הינם מורכבים יותר מאשר הביטויים האידיאולוגיים המוצהרים המתייחסים להוראה באופן כללי.

כאשר המורים במחקר הנוכחי דיברו באופן כללי על המעורבות של האידיאולוגיה התרבותית האישית שלהם בתהליך ההוראה (האידיאולוגיה המוצהרת), הם גילו, כאמור, קונפליקט לגבי התקינות של מעורבות זו. לעומת זאת, כאשר הם נתנו ביטוי לאידיאולוגיה-למעשה שלהם, כולל בתגובותיהם לתצפיות בהוראה שלהם, המורים חשפו מעורבות עמוקה של האידיאולוגיה התרבותית האישית שלהם בתהליך, ללא כל סימני קונפליקט ומתח. אין לנו סיבה לחשוב שבהציגם את האידיאולוגיה המוצהרת שלהם

המורים היו מעוניינים להטעות אותנו. בהקשר שבו היא הוצגה, במנותק מהמעשה, היא הייתה אותנטית. כאשר המורים מוצבים בהקשר של הוראה בפועל הם מציגים את האידאולוגיה למעשה שלהם. כך גם "סיפורי החיים" שלהם, שהתייחסו לאנשים חיים בכיתה, היו יותר מקיפים ועשירים מאשר דעותיהם על ההוראה באופן כללי.

ההבדל בין האידאולוגיות המוצהרות לאידאולוגיות למעשה נובע לא רק, או לאו דווקא, מכך שהמורים אינם מעוניינים לחשוף אותם לפני אנשים חיצוניים, אלא מכך שאידאולוגיות למעשה הן בחלקן בבחינת ידע סמוי (tacit ideology) (Polany, 1967), שהיודע אינו מודע לו. המורים אכן אינם מודעים למידה שבה האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם משפיעה על מעשה ההוראה שלהם. על בסיס הראיונות ניתן לומר כי חשיפת המורים לתהליך ההוראה שלהם (באמצעות ראיונות עומק; Seidman, 1991; שקדי, 2003) זימנה להם מצבים שעוררו אותם לרפלקסיה, שבמהלכה הידע הסמוי הפך לידע גלוי הן לחוקרים והן למורים הדוברים עצמם.

מה שהופך את האידאולוגיה התרבותית האישית לסמויה הוא – בין השאר – העובדה כי השיח הרווח בהכשרת מורים ובתכניות הלימודים אינו נוהג להתייחס לה (Schwab, 1973), לא לאידאולוגיות התרבותיות המנחות את תכניות הלימודים ולא לאידאולוגיות האישיות של המורים. חיזוק להנחה כי המורים אינם מודעים לפן האידאולוגי-תרבותי של תחומי ההוראה מצאנו במחקר קודם שעסק בתפיסות מורים על אודות תכניות לימודים בתנ"ך (Shkedi, 1998). המורים היטיבו לזהות בהן דפוסים דידיקטיים ואף גישות דיסציפלינריות, אך לא היו מודעים לדפוסים האידאולוגיים של תכניות הלימודים אליהן נחשפו.

סיכום

מחקר זה מצביע על השפעה רבה של האידאולוגיות התרבותיות האישיות של המורים על ההוראה שלהם את התנ"ך. סביר לשער שכך הדבר גם בהוראה של טקסטים ערכיים-תרבותיים אחרים שלגביהם יש חילוקי דעות אידאולוגיים. גם כאשר המורים מלמדים ומחויבים לתכנית לימודים אחידה ומוגדרת, הכיוון האידאולוגי-תרבותי המשתקף בהוראה שלהם תואם את האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם ולא בהכרח את הכיוונים האידאולוגיים שהנחו את תכנית הלימודים ובאים לביטוי בה. עם זאת נזכיר כי המחקר הנוכחי אינו מספק נתונים בשאלות אם המורים מודעים לשוני בין האידאולוגיה התרבותית האישית שלהם, הבאה לביטוי בהוראה שלהם, לבין האידאולוגיה התרבותית המנחה את תכנית הלימודים המחייבת, וכיצד הם מסבירים שוני זה. סוגיה זו ראוייה לתשומת לב מחקרית.

האידיאולוגיה התרבותית האישית של המורים היא מרכיב חשוב בזהות שלהם, והמורים אינם יכולים להתנתק ממנה בתהליך ההוראה. הדבר נכון במיוחד ביחס להוראת מקצועות בעלי משמעות תרבותית וערכית, כמו תנ"ך וספרות. הינתקות מהאידיאולוגיה התרבותית-האישית, או אף "ניטרול" זמני שלה, הם קשים מאוד למורים, ומטילים עליהם עול כבד מנשוא. עול זה כבד שבעתיים כאשר ההשקפה האישית של המורה אינה עולה בקנה אחד עם זו המצופה ממנה בתכנית "הרשמית". מעבר לכך, התעלמות או הסתרה של מרכיב כה חשוב בזהות פוגעת בכנות של המורים, שהיא תנאי להשפעתם החינוכית ולתחושת המשמעות וההגשמה העצמית שלהם. לקח חשוב ביותר של המחקר הנוכחי הוא הצורך החיוני של המורים לברר את הזהות שלהם בכל הקשור לאידיאולוגיה התרבותית, לאמונותיהם, ערכיהם ועמדותיהם. צורך זה צריך למצוא ביטוי בהכשרת המורים ובעבודה המתמשכת שלהם על תכניות לימודים. מתן הזדמנות למורים להבהיר לעצמם את אמונותיהם, ערכיהם ועמדותיהם יסייע להם להתמודד עם המשימה הקשה של הוראת טקסטים תרבותיים-ערכיים. הם יפתחו מודעות ורגישות לאמונות ולערכים הטמונים בטקסטים אלו, להסכמות ולפערים ביניהם לבין אמונותיהם וערכיהם ולקשיים העלולים להתעורר בהצגת הטקסט בפני תלמידים בעלי אמונות וערכים שונים. כל אלו יסייעו למורים לפתח ולשקול אסטרטגיות להתמודדות עם הבעיות הנובעות מכך מתוך חתירה לכנות אישית מחד גיסא ולמחוייבות המקצועית מאידך גיסא.

דו"ח ועדת שנהר (1994) ממליץ "לעשות מאמצים מכוונים לגיוס מורים בעלי השקפת עולם ואורח חיים המקובלים על הציבור החילוני לגווניו ובהתאם לאופי השונה של הקהילות שאותן משרתים בתי הספר" (עמ' 24). ממצאי מחקר זה מתייחסים להמלצה זו של הוועדה בהדגישם את תפקידם הדומיננטי של השקפות העולם של המורים (או בלשון המחקר "האידיאולוגיה התרבותית האישית") בתהליך ההוראה. בהבעת, ממצאי המחקר מלמדים כי טווח השקפות העולם של המורים המלמדים בבית הספר הממלכתי הכללי הוא רחב למדי. עובדה זו מעמידה אתגר בפני מי שמבקש להצביע על המורים "בעלי השקפת עולם ואורח חיים המקובלים על הציבור החילוני" המתאימים ללמד את הציבור החילוני לגווניו.

ביבליוגרפיה

- אופיר, ע' (1996). "פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית", אילן גור זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**, ירושלים: מגנס, עמ' 135-163.
- איגלטון, ט' (2006). **אידיאולוגיה**: מבוא. תל-אביב: רסלינג.
- לם, צ' (2000). "האידיאולוגיה ומחשבת החינוך", **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, י' הרפז (עורך), תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 217-254.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**, ירושלים: מאגנס.
- ניסן, מ' (1983). "שתי גישות למחקר התפתחות השיפוט המוסרי – הבחנה ביניהן והצעה לשילוב", **בין חינוך לפסיכולוגיה**, מ' ניסן, מ' וא' לסט (עורכים), ירושלים: מאגנס, עמ' 383-405.
- שבייד, א' (1995). **לקראת תרבות יהודית מודרנית**, תל אביב: עם עובד.
- שבייד, א' (2000). **חינוך הומניסטייהודי בישראל: תכנים ודרכים**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שנהר, ע' (1994). **עם ועולם**, ירושלים: משרד החינוך.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**, תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, New York: Jossey Bass.
- Beattie, M. (1995). "New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning", *Educational Research*, 37, pp. 53-70.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *The Dilemma of Schooling: Teaching and Social Change*, London: Methuen & Co., Ltd.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas: a Social Psychology of Everyday Thinking*, London: Sage Publication.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Clandinin, D.J. (1989). "Developing Rhythm in Teaching: The Narrative Study of Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classroom", *Curriculum Inquiry*, 19 (2), pp. 121-141.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1996). "Teachers' professional knowledge landscapes: Teachers stories – stories of teachers–school stories – stories of schools", *Educational Researcher*, 25 (3), pp. 24-30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Elbaz, F. (1981). "The teacher's 'practical knowledge' report of case study", *Curriculum Inquiry*, 11, pp. 43-71.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton & Company.
- Fang, Z. (1996). "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38, pp. 47-65.
- Fenstermacher, G.D. (1994). "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", in *Review of Research in Education*, L. Darling-Hammond (ed.), Washington, DC: The American Educational Research Association, pp. 3-56.
- Ferdman, B. M. & Horenczyk, G. (2000). "Cultural identity and immigration: Reconstructing the group during cultural transition", *Language, Identity and Immigration*, E. Olshtain & G. Horenczyk (eds.), Jerusalem: The Magnes Press, pp. 81-100.
- Gadamer, H.G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*, D. Linge (trans.), Los Angeles: University of California Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Grossman, P.L. (1990). *The Making of Teaching: Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1990). "Values in Pedagogical Content Knowledge", *Journal of Teacher Education*, 41(3), pp. 44-52.
- Grundy, S. & Hatton, E.J. (1995). "Teacher educators' ideological discourses", *Journal of Education for Teaching*, 21, pp. 7-24.

- Hofer, B.H. & Pintrich, P.R. (1997). "The development of epistemological theories: belief about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research*, 67, pp. 88-140.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, London: Sage Publication.
- Lampert, M. (1985). "How do teachers manage to teach? perspectives on problem in practice", *Harvard Educational Review*, 55, pp. 178-194.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in practice of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 317-328.
- Nisan, M. (1988). "The child as philosopher of values: the development of a distinct perception of values in childhood", *The Journal of Moral Education*, 17, pp. 172-182.
- Nisan, M. (1996). "Personal identity and education for the desirable", *Journal of Moral Education*, 25, pp. 75-83.
- Olson, J. K. & Eaton, S. (1987). "Curriculum change and the classroom order", *Exploring Teachers' Thinking*, J. Cldrerhead. (ed.), London: Cassell, pp.179-194.
- Pajares, M.F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62, pp. 307-332.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, Garden City, New York: Doubleday.
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", *Handbook of Reseach on Teacher Education*, J. Sikula (ed.), New York: Macmillan, pp. 102-119.
- Rosenak, M. (1978). "Education for Jewish identification: Theoretical Guidelines", *Forum*, 28-29, pp. 118-129.
- Rosenak, M. (1986). *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem: The Melton Center for Jewish Education in the Diaspora of the Hebrew University of Jerusalem.
- Rosenak, M. (1987). *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*, Philadelphia: JPS.

- Schoneveld, J. (1976). *The Bible in Israel Education: A Study of Approaches to the Hebrew Bible and Its Teaching in Israel Education Literature*, Amsterdam: Assen.
- Schwab, J.J. (1969). "The practical: A Language for curriculum development", *School Review*, 78, pp. 1-23.
- Schwab, J.J. (1973). "The Practical 3: Translation into Curriculum", *School Review*, 81, pp. 501-522.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*, New York: Teachers College Press.
- Shkedi, A. (1998). "Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers?", *Curriculum Inquiry*, 28, pp. 209-229.
- Shkedi, A. & Horenczyk, G. (1995). "The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts," *Teaching & Teacher Education*, 11, pp. 107-117.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R.E. (2000). "Case studies," *Handbook of Qualitative Research: Second Edition*, N.K. Denzin & S.L. Lincoln (eds.), London: Sage Publications, pp. 435-454.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research*, London: Sage Publication.
- Tillema, H.H. (1998). "Stability and change in student teachers' beliefs about teaching", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, pp. 217-228.
- Triandis, H.C. (1996). "The Psychological measurement of cultural syndromes", *American Psychologist*, 51, pp. 407-415.
- Van Dijk, T.A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, London: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Method*, Beverly Hills: Sage Publications.

