

אורנה שניידר ודבורה קורט
פדגוגיה של "קהילה כהלכה"
זהות דתית של גן ממלכתי-דתי בגרעין תורני

הציונות הדתית לכודה בתוך "סינדרום אידאולוגי" המקשה עליה לנתב את דרכה בין שני עולמות מנוגדים: מצד אחד עולם ה"קודש" ומצד שני עולם ה"חול". היעדר פתרון תאולוגי-חברתי ופוליטי להתמודדות עם הניגודים שבין שני העולמות גורם לכך שהמתחים ממשיכים לייצר כל הזמן זרמים חדשים של קהילתיות בתוך הציונות הדתית, זרמים הנעים על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליות דתית. אחת הקהילות המסווגת כקהילה שמרנית היא הקהילה החרדית-לאומית (חרד"לית) המחילה את עולם התורה וההלכה על כל תחומי החיים. במאמר זה נבקש לבחון את ההשלכות הסוציולוגיות-חינוכיות על כינון זהותו הדתית של גן ילדים המשרת את הקהילה החרד"לית בגרעין תורני. חברי הגרעין הדוגלים בחינוך תורני חסר פשרות, נאבקים להנכיח בגן את קדושת עולם ה"קודש" תוך דחיקת עולם ה"חול". ממצאי המחקר מלמדים על מאמצי הגרעין התורני להקים גדרות תורניים במרחבי הגן. הקהילה ממנה ועדת חינוך המכפיפה את הגנת תחת חסותה והופכת אותה לשמש שומרת הסף של עולם ההלכה וגבולותיו עד לדחיקתו של ה"אחר". כתוצאה מכך מתאימה הגנת פרקטיקות פדגוגיות המושתתות על עולם ההלכה והחובקות את כל מרחבי הגן: הקצאת זמן ללימוד הלכה, הקפדה על נראות "כהלכה", על שיח צנוע וכן גודש תכנים תורניים במרחבים הפיזיים. מנגד, הרחבת מרחב ה"קודש" הביאה לעמעום מרחב ה"חול", ואף לדחיקתו אל מחוץ לגבולות העשייה והשיח של הגן. מציאות חברתית זו מלמדת על חוזקה של מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת לקהילה מקומית להפוך את גן הילדים לסוכן תרבות בעל מאפיינים קהילתיים מקומיים. גם ייתכן שזו מעביעה על חולשתה של מערכת החינוך שאינה מצליחה להשליט את כוחה בהבניית זהותו הדתית של גן הילדים.

מבוא: הציונות הדתית – סינדרום אידאולוגי

חברי קהילת הצה"ד (להלן: הצה"ד) הסכימו בתחילה על בסיס תאולוגי שכלל שני מרכיבי ליבה עיקריים: האחד – ההתעוררות הלאומית היא חלק מתהליך הגאולה, והאחר – שיתוף פעולה עם ההסתדרות הציונית החילונית (שגיא, 2000; שוורץ, 2012), מה ששיקף את הפתיחות שגילתה הצה"ד כלפי החברה, התרבות והמדיניות (שגיא ושוורץ, 2003; שוורץ, שם).

אולם במקביל פעפעה בקרב הצה"ד דואליות אידאולוגית שנבעה מתפיסתה את השילוב בין עולם ה"קודש" לעולם ה"חול". דואליות זו הייתה מקור לדילמות ולמתחים בין שתי תרבויות מנוגדות שהיה עליהן לדור בכפיפה אחת (שגיא ושוורץ, 2003; שכטר, ריץ' ורובין, 2006). מצד אחד, קיים עולם ה"קודש": עולם קבוע ויצוק, מוחלט, תובעני, ציווי, אובייקטיבי, המכיל תכנים אידאליים הממלאים את מכלול חייו של האדם. עולם ה"קודש" הוא בעל מערכת ערכים המחייבת אורח חיים ייחודי הנאמן לעולם ההלכה ולמצוותיה (גרוס, 2002; לוז, 2007; פריינטה ואור, 2006; רוזנברג, 2004; שוורץ, 1996). מצד שני, הצה"ד מתמודדת עם פתיחות כלפי עולם ה"חול": אמונה בעמדות רליגיזטיות בתוך עולם דינמי ומשתנה בעל ערכים אוניברסליים וליברליים, סובייקטיבי ובלתי יציב, המתייחס לאדם ולא למסגרות (אבירם, 1997; זיוון, 2003). הקונפליקט הנובע מהרצון לנוע בין שתי תרבויות מנוגדות הוביל את הצה"ד לתוך "סינדרום אידאולוגי" (ליברמן, 2004), שכן, בדת מונותאיסטית המציאות הקיימת אמורה לשדר סדר ומשמעות. לפיכך, שינוי מפורש או מהפכני בערכים או באתוס הדתי בתוך עולם שיש בו סדר ומשמעות יכול להתפס כקריאת תיגר כלפי שמים (הד ושוורץ, 2011).

המתח הדיאלקטי שבין עולם ה"קודש" (הדת) ובין עולם ה"חול" (המודרנה), בא לידי ביטוי גם במחויבותה של הצה"ד למדינת ישראל ולקהילה המתפתחת בה. אולם מנגד, מתוך רצון להישמר מהשפעות תרבות ה"חול" יצרה הצה"ד היבדלות בתחומי החינוך והתרבות, וכן בהקמת יישובים נפרדים (דומברובסקי, 2013א; שגיא ושוורץ, 2003). שוורץ (1996) מציג יחסים אלו כפרדוקס, משום שמצד אחד הצה"ד מכריזה על דו-שיח עם העולם החילוני ומצד שני היא מקעקעת אפשרות לשיח מעין זה בעולמה התאולוגי.

* המאמר מבוסס על חלק מתוך עבודת הדיסרטציה שנכתבה בבית-ספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. המחקר זכה בתמיכת מרכז לוקשטיין לחינוך יהודי בתפוצות וכן בתמיכת המכון לחקר החינוך היהודי ולקידומו.

הדואליות האידאולוגית שעמה נאלצת להתמודד הצה"ד, עשויה להביא לעיצוב השקפת עולם סגורה ודוגמטית (שגיא, 2003; שגיא ושוורץ, 2003) או, בדרך הפוכה, לעיצוב "מגוון ציוניות דתיות", כאשר ריבוי המוקדים הקיימים מבטל את ההגמוניה (כהן, 2004). הצה"ד בחרה בהתפצלות לקהילות זהות שונות המשקפות ומבטאות שונות דתית בכל מרחב החיים הדתיים (מוזס, 2009; שוורץ, תשע"ב). השונות הדתית נובעת ממחלוקות בשלושה תחומים המשותפים לכל הזרמים בצה"ד: (1) מחויבות לאמונה בעיקרי היהדות: קיום של אל אחד, האל הוא בורא העולם, תורה משמים, שכר ועונש וביאת המשיח; (2) מחויבות לחיי ההלכה המקיפה את חיי הפרט ואת חיי הקהילה; (3) מחויבות למתודה המסורתית של פסיקת הלכה: הכרה בהלכה היהודית כפי שהתבססה מדורי דורות. הפרשנות של הזרמים השונים של הצה"ד, החל מהזרם האורתודוקסי-שמרני ועד הזרם האורתודוקסי-ליברלי, היא הבסיס לקונפליקטים ביניהם (ליברמן, 2004). כאמור, כתוצאה מאי הסכמה בשאלות יסוד, הן בתחומי הפוליטיקה הן בתחומי החברה (כהן והראל, 2004), התהוו זרמים שונים המרכיבים את קהילות הזהות של הצה"ד.

למרות הקשיים בסיווג הזרמים השונים של הצה"ד נערכו בשנים האחרונות מספר מחקרים שמיפו אותם. המסגרת הקונספטואלית הנורמטיבית לסיווג הזרמים השונים מתבססת על ההבדלים ביניהן בעמדות יסוד תיאולוגיות, בתפיסות פוליטיות ובמיקום על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליזם דתי. ואכן מסגרת זו סייעה להצביע על שלוש קבוצות מפתח המשקפות פער ברור ועקבי ביניהן (מוזס, 2009). בקצה אחד של הציר ממוקם הזרם הימני שהוא בעל תפיסות דתיות שמרניות; בקצהו השמאלי ממוקם הזרם הליברלי הכולל את האורתודוקסיה הדתית המודרנית שדוגלת בתפיסות פלורליסטיות; בתווך ממוקם הזרם המכונה "בורגנות דתית" או "דתיים קלאסיים" המהווה את רוב מניינו של הצה"ד (כהן, 2003; ליברמן, 2004; מינס, 2003). נוסף על שלושת הזרמים המרכזיים, יש שלושה זרמים נוספים הממוקמים על הציר בהתאם לרמת דתיותם, כך שבסופו של דבר אפשר לזהות שישה זרמים: חרדי-לאומי, תורני-לאומי, דתי-לאומי, דתי-לאומי ליברלי, דתי מודרני ודתי-לייט (מוזס, 2009).

ממצאי המחקר המוצגים במאמר זה הם חלק ממחקר רחב היקף שבחן את כינון זהותו הדתית של גן החינוך הממלכתי-דתי (להלן החמ"ד) במציאות של ריבוי זרמים (שניידר, 2015). מאחר שבגן המשרת את הקהילה החרדית-לאומית (להלן: חרד"לית), נמצאו ממצאים ייחודיים הנובעים מהתפיסה האידאולוגית

הדתית של הזרם הימני, בחרנו להתמקד בהכרת מאפייני הזרם החרד"לי והשלכותיהם על כינון הזהות הדתית של גן הילדים.

הציונות החרדית-לאומית (חרד"לית)

בצד ה"ימני" של הציר המייצג את הצה"ד ממקמת "ציונות דתית ימנית", או בכינויה מהשדה הסמנטי-התיאולוגי – הציונות החרדית-לאומית, המשלבת בין התפיסות הדתיות של החרדים ובין התפיסות הלאומיות של הצה"ד (אחיטוב, 2102; גבל, 2006). זרם זה נחשב לאגף השמרני בציונות הדתית בכל הקשור לענייני הלכה וקיום מצוות (בראון, 2004). התשתית התיאולוגית של זרם זה מתבססת על הגותו של הרב קוק ושל ממשיכי דרכו בישיבת "מרכז הרב", בנו הרב צבי יהודה ותלמידו הרב משה חרל"פ (דון-יחיא, 2003). הגותם הדתית שלושה בהגותם הלאומית, ולכן יש ליחס קדושה למדינת ישראל ולמוסדותיה בשל היותם מרכיב מהותי בתהליך המשיחי (דומברובסקי, 2004). המשתייכים לזרם זה רואים בלימוד התורה ובמצוותיה ערך עליון המעניק משמעות דתית לכל ביטויי החיים, כולל את התחייה הלאומית בארץ ישראל הקדושה (דומברובסקי, 2012; שוורץ, 1999).

זרם זה מוגדר פונדמנטליסטי, והוא נוצר לנוכח האתגרים של החילון ושל המודרניזציה (דון-יחיא, 2003). שלושה יסודות מאפיינים זרם זה: (1) שלילת הפמיניזם הליברלי ואימוץ העמדה הפטריארכלית הדוגלת בחלוקת תפקידים נוקשה בין המינים. בפועל, זרם זה מאמץ נורמות הלכתיות מחמירות בלבוש האישה ובתביעה להפרדה בין המינים; (2) שלילת פרשנות לא מסורתית לכתבי הקודש: לימוד תורה רק על בסיס הפרשנות המסורתית של חז"ל. החרד"לים מתנגדים לשילוב גישות היסטוריות ומחקריות בפרשנות כתבי הקודש ולכל פרשנות המורידה את התנ"ך "לגובה העיניים". כל פרשנות צריכה להעצים את מעשיהם ואת מניעיהם של אבות האומה; (3) העצמת הסמכות הרבנית בחיי הפרט והציבור: אימוץ דוקטרינה של "דעת תורה" בכל תחומי החיים, הן האישיים הן הציבוריים, כולל במערכת החינוך (מוזס, 2009; שגיא, 2003; שגיא ושוורץ, 2003).

כדי לעצב אורח חיים אידאולוגי דתי הדוק, היגרו רבים מהחרד"לים ליישובים הומוגניים ומבודדים תוך הסתגרות דתית (הרצוג, 2007; שלג, 2000). רבים מהחברים בזרם זה גרים בערים הגדולות, בהתנחלויות ובמאחזים שבאזור הר שומרון (אלמוג ופז, 2008). אחת השאיפות של הקהילה החרד"לית היא

הקמת גרעינים תורניים בתוך יישובים מעורבים עם קהילות שאינן דתיות, כפי שהתרחש בגן הילדים שבמחקר הנוכחי.

גרעינים תורניים

התדמית של הצה"ד עברה שינוי: מחברה מתבדלת לחברה המעורבת בחיי העם והמדינה, וזאת בזכות הקמתם של הגרעינים התורניים במרחבי הארץ. גרעין תורני מוגדר כ"מסגרות חברתיות של משפחות צעירות המגדירות עצמן 'תורניות' ו'לאומיות' כאחת ומתיישבות התיישבות של קבע ביישוב, מתוך מגמה לתרום ליישוב ולחזק אותו הן מבחינה חברתית והן מבחינה דתית" (דומברובסקי, 2010, עמ' 1). השקפת עולמם של אנשי הגרעינים התורניים דוגלת במיזוגים בין דת ללאומיות ובין מטרות חברתיות למטרות דתיות, תפיסה המובילה לשינוי משמעותי בהתנהלותה של הצה"ד. לא עוד היבדלות אלא ניסיון להשפיע מבחינה חינוכית ודתית על אוכלוסייה שונה בתרבותה ובאורחות חייה באמצעות התחככות יומיומית (דומברובסקי, 2013א; רייכנר, 2013). בהתאם למגמות אלו חילקה דומברובסקי (2010) את הגרעינים התורניים לשני מודלים בסיסיים שנקבעו לפי מקום המגורים וסוג הפעילות העיקרי של הגרעין: המודל ה"דתני" המתקיים ביישובים ברמה סוציו-אקונומית חזקה ומתאפיין בפעילות חברתית, במטרה להשפיע עליה האוכלוסייה החילונית כדי לקרבה למסורת היהודית. הפעילות מתרכזת בעיקר סביב חגי ישראל ומעגל השנה היהודי. הפעילות מתבטאת הן במישור הכללי, במוסדות החינוך, הן במישור האישי, באמצעות יצירת קשרים ידיוותיים עם הציבור החילוני במוקדי חג דתיים; המודל ה"חברתי" המתקיים בעיירות פיתוח ובשכונות מצוקה. מטרתו לקדם את היישוב מבחינה חברתית-חינוכית. הגרעינים הדוגלים במודל זה פועלים לחיזוק חברתי של האוכלוסייה ביישוב על ידי השתקעות בתוך מוסדות חינוך קיימים וכן בהקמת מוסדות חינוך חדשים.

למרות רצונם של חברי הגרעינים התורניים להשתלב באוכלוסייה המקומית הפערים בינם ובין האוכלוסייה יוצרים מתחים וקשיים הן בתחום הדתי הן בתחום החינוכי (רייכנר, 2013). בתחום הדתי קיים פער בין הרמה הדתית של חברי הגרעינים וההקפדה על המצוות ובין האוכלוסייה המסורתית שאינה מקפידה כמותם על קלה כחמורה (דומברובסקי, 2013א). בתחום החינוכי ההשתלבות באוכלוסייה המקומית מעמידה את חברי הגרעין בפני אתגר קשה, בעיקר בתחום החינוך. החינוך התורני הוא בראש סדר העדיפות של חברי הגרעינים, ופעמים רבות הם נאלצים להתמודד עם מערכת חינוך ברמה תורנית

נמוכה מזו שהם מעוניינים בה, דבר המחייב אותם לנקוט יזמות מקומיות כדי להתאים את מערכת החינוך לצרכיהם הדתיים (דומברובסקי, 2013; עופרן, 2009; סעד, 2010).

מערכת החינוך של הציונות הדתית – החינוך הממלכתי-דתי (החמ"ד)

החמ"ד נמצא בתהליך של שינוי וצמיחה מיום היווסדו. תנועת השינוי תמיד כפולה: הראשונה מגיבה למציאות המשתנה בחברה הישראלית שבה נושבות רוחות, והשנייה נענית לרצון הפנימי הקיים בחמ"ד לשנות, להשתכלל ולהתפתח (ליפשיץ, 2011, עמ' 385)

אגף החינוך דתי (אח"ד) הממונה על החינוך הממלכתי-דתי – החמ"ד (גרוס, 2011; דגן, 2006) זכה למיסוד בחוק: "חוק חינוך ממלכתי דתי פרושו חינוך ממלכתי, אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תוכניות לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם" (חוק החינוך הממלכתי תשי"ג, 1953). חוק החינוך הממלכתי העניק מעמד שווה לזרם הכללי ולזרם הדתי, המאפשר לכל אחד מהם להגשים את מטרותיו (בר-לב, 1986), ובמקביל הניח את הבסיס לאוטונומיה החינוכית הפנימית של החינוך הדתי (קיל, 1987).

התשתית הרעיונית של החמ"ד מבוססת על האידאולוגיה של הצה"ד אשר בחרה באסטרטגיה של הסתגלות ובהתאמה למודרנה, ולפיה אין סתירה בין ערכי המודרניות לבין היהדות, אלא להפך, ניתן למצוא אפיונים מודרניים במסורת היהודית (ליבמן, 1982). הגותו של הראי"ה הניחה את היסודות ואת הלגיטימציה לשילוב מלכתחילה של לימודי חול עם לימודי קודש בתכנית הלימודים של החמ"ד (גרוס, 2003; רוזנק, 2006). מבחינה פדגוגית, פתיחות זו באה לידי ביטוי בשילוב בין לימודי תורה ללימודי מדע (שוורץ, 2004) ובהכנסת לימודי חול והפיכתם למרכיב אינטגרלי בתחום הקודש (גרוס, 2003).

בהתאם לתפיסות אלו החינוך הממלכתי-דתי מושתת על שלושה עקרונות יסוד: חינוך יהודי דתי – המחנך לאמונה באלוקים ולקיום מצוות באמצעות תגבור לימודי הקודש; חינוך מודרני – הקניית מיומנויות הנדרשות לתפקודו של האדם בחברה המודרנית באמצעות תכניות לימודים מחייבות בתחומי דעת חילוניים; חינוך לאומי – חינוך לציונות ולהשתייכות לארץ ישראל ולעם ישראל. המשותף לכל המוסדות של החמ"ד הוא המחויבות לשלושת העקרונות. אך קיים שוני ביניהם בתמהיל של שלושת היסודות, תמהיל הנתון לפירושים שונים

(דומברובסקי, 2004) המשתנים בהתאם לתפיסות האידאולוגיות של קהילות ההורים שבתי הספר משרתים אותן (גרוס, 2011).

החמ"ד פתח את שעריו לכל המבקשים להיכנס בו, אלא שפתיחות זו הביאה לקליטת ילדים ברמות דתיות שונות ואף קוטביות, וגרמה למתחים ולקונפליקטים בין השותפים. הבעייתיות של ההרכב ההטרוגני של אוכלוסיית החמ"ד, הכולל זהויות שונות: שמרנים לצד ליברליים וחילוניים לצד דתיים, מתעצמת לנוכח הדואליות האידאולוגית של הצה"ד המשלבת קודש וחול, דואליות שאף התחדדה בעידן הפוסט-מודרני. גורמים אלה מקשים על מערכת החמ"ד לסלול קו אידאולוגי אחיד (דגן, 2006).

גרוס (2003) חילקה את התמודדותה של מערכת החמ"ד עם השילוב של עולם הקודש לצד עולם החול, לשני דגמי אב של מוסדות חינוכיים. הראשון הוא דגם סגרגטיבי מתבדל שנוצר מתוך מטרה להתמודד עם הדרך הפשוטית של החמ"ד. בעקבות דרישת הזרם השמרני הוקמו מסגרות מתבדלות שהגדירו באופן מדויק יותר את גבולות הזהות הדתית הנדרשת כדי לשמור על "צביון דתי" (אדלר, 2004). דגם זה דומה במאפייניו לגישה ה"ניאור-מסורתית" הדוחה את העולם המודרני, וקוראת להתבדלות תרבותית וחרבתית כדי להגן על עולם ההלכה. חייהם של הדוגלים בגישה זו מתנהלים בקדושה ובטהרה סביב גבולות ההלכה המתרחבים בהתמדה (ליבמן, 1982). כאנטי-תזה למודל הסגרגטיבי המתבדל, נוצר דגם החלוץ האינטגרטיבי המשלב מספר אוכלוסיות, כולל דתיים וחילוניים (גרוס, 2003), במטרה לקרב רחוקים ולעודד פתיחות לשונות (אריאל, 2006; דגן, 2006; ולדמן, 2011; שכטר, ריץ ורובין, 2006; שפירא ובארי, 2006).

לסיכום, הסתירה בין ערכי הקודש לערכי החול היא מקור קונפליקטואלי המפלג את החברה הציונית-דתית לזרמים שונים. קונפליקט זה משפיע גם על מערכת החמ"ד, כולל גני הילדים, ומאלץ אותה להתמודד עם אתגרים מורכבים בניסיונה לתת מענה למגוון האידאולוגיות של הזרמים השונים המרכיבים את הצה"ד (גרוס, 2004; טאוב, 2007; נאמן, 2008; שפירא ובארי, 2006 תאומים, 2008). בהתאם לכך, ביקשנו לבחון כיצד מכוננת הזהות הדתית של גן החמ"ד המשרת את הקהילה החרד"לית בהווה של שני עולמות מנוגדים אלו.

המחקר הנוכחי: מתודולוגיה

שיטת המחקר: המחקר בוצע בהתאם לשיטה האתנוגראפית המתארת תרבות של סביבה או של מקום באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות

(Atkinson & Hammersley, 2000) המספקים אפשרות לטריאנגולציה לצורך תיקוף הממצאים (שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007; Guba, & Lincoln, 2005). הנתונים במחקר נאספו על פני שתי שנות לימוד, תוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים שעליהם ממונה הגננת.

אוכלוסיית המחקר: במחקר הרחב (שניידר, 2015) נבחרו חמישה גנים בדגימה בלתי-הסתברותית מסוג "מדגם מכוון" (purposeful sample), הדוגם פרטים שיספקו מידע עשיר שישרת את מטרת המחקר: שלושה גני חמ"ד, שכל אחד מהם מייצג את אחד משלושת הזרמים המרכזיים של הצה"ד הנעים בין שמרנות לליברליות דתית: גן חרד"לי, גן ציוני-דתי קלסי וגן המשתייך לקיבוץ הדתי (מוזס, 2009). להרחבת ההבנה של הדרכים לכינון זהות דתית בגן החמ"ד – נבדקו שני גני חמ"ד נוספים, שאותם מזינות קהילות לא-דתיות שאינן משתייכות לצה"ד: גן ילדים מקהילה מסורתית-חילונית וגן ילדים מקהילת יוצאי אתיופיה. כאמור, במאמר זה נתמקד בממצאי הגן החרד"לי בשל המאפיינים הייחודיים של קהילת הגן שבאו לידי ביטוי ביתר שאת בתוך מרחבי העשייה בגן. הגן משרת את אוכלוסיית הגרעין התורני שביישוב. בשנה הראשונה של המחקר, נוסף לילדי הגרעין למדו בגן שני ילדים ממשפחות שאינן דתיות שנרשמו לגן רק בשל אישיותה החמימה של הגננת. בשנה השנייה אוכלוסיית הגן כללה רק ילדים ממשפחות הגרעין.

כלי המחקר: תצפיות – אחת לשישה שבועות, בחלקו הראשון של יום הלימודים, נערכו תצפיות משתתפות על עבודתה החינוכית של הגננת במשך כשלוש שעות. נצפו, קבלת הילדים לגן, טקסים מקדימים לתפילה, תפילת שחרית, מפגשי בוקר, סיפורי תורה וטקסי קודש (קבלת שבת וטקסי חגים). בכל ביקור נערכה גם תצפית על ארגון הסביבה החינוכית (דיאמנט, 2005; Handelman, 2004). נוסף לכך נערכו תצפיות לא מעורבות על אירועי תרבות שכללו חגיגות וימי הולדת, שבהם היו שותפים ההורים. סך הכול נערכו כ-15 תצפיות בכל אחד מהגנים שנבחרו. ראיונות – ראיונות עם גננות נערכו בסמיכות לכל אחת מהתצפיות: ראיון טלפוני מטרים, שנערך מספר ימים לפני התצפית. נוסף לכך נערכו ראיונות לאחר תצפית, שכללו ראיון מְזַמֵן, אשר בו התבקשה הגננת להגיב באופן חופשי על הפעילות הנצפית, וכן ראיון מאוחר, שהתבסס על שאלות שנאספו במהלך התצפית. כמו כן נערכו ראיונות עם נציגי ועד ההורים. חקר מסמכי תרבות (צבר-בן יהושע, 2001; Hodder, 2003) – חקר מסמכים שכתבו הגננות, שכללו מסמכים המתארים את תכנית העבודה הפדגוגית השנתית שלהן בהתאם למבנה שנדרש על ידי מפקחת הגן, וכן דפי קשר להורים הנשלחים

בסיום הוראת כל נושא, ושבהם מפורטים תוכני הלימוד ואירועים מיוחדים שהתרחשו בגן.

שיטות ניתוח: כל הנתונים שנאספו רוכזו בתכנת "נרלייזר" (Narralizer) המסייעת לממש את היכולות האינטואיטיביות של החוקר, ובמקביל גם לשמור על היסוד האנליטי המחזק את השימוש הנכון בשפה ובמילים כפי שנאספו בשדה הטבעי (שקדי, 2011). הניתוח התבצע בשני מדים: ממד התוכן, בהתאם למודל שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010), המתבסס על המודל של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990) וכולל מספר שלבי ניתוח: קריאה הוליסטית של הנתונים, ארגון הנתונים וצמצומם, "שבירת" הנתונים ליחידות קטנות, הבנייה מחדש או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אימות הממצאים ושלב כתיבה. הממד השני היה ממד הצורה, בהתאם לחקר השיח הביקורתי (Critical Discourse Analysis – CDA) העוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Gee, 2004). שיטה זו מתבססת על התפיסה שכדי לחשוף תופעות תרבותיות יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח, הבניה המתבטאת בין היתר במיצוב (discursive position) הדובר לעומת האחר (קופפרברג, 2010; Kupferberg & Green, 2005).

ממצאים:¹ המערך המחקרי הרחב כלל חמישה גנים של הצה"ד שנדגמו על פני ציר הדתיות שמצא מוזס (2009). ממצאי המחקר מלמדים כי בכל חמשת הגנים שנדגמו, כוננו הגננות דגמים פדגוגיים-דתיים דיפרנציאליים המותאמים לעוגנים האידאולוגיים של קהילת הגן. הגננות נקטו ביזמה עצמית מקומית ודאגו להפעיל פרקטיקות ושיח המותאמים לאידאולוגיה הדתית של קהילת הגן. כל זאת ללא כל דרישה מצד ההורים. לעומת זאת, בגן של הקהילה החרד"לית הייתה קהילת ההורים מעורבת באופן מסיבי במתרחש בגן. הקהילה המגובשת בנתה מנגנון אכיפה באמצעות גוף שמינתה – "ועדת חינוך". הוועדה אמורה הייתה לפקח על המתרחש בגן כך שיותאם לעולם הקודש בראשותה של ההלכה. כתוצאה מכך כוננה הגננת בגן דגם פדגוגי-דתי המותאם לעוגנים האידאולוגיים

¹ ממצאי מחקר זה המתארים תופעה סוציולוגית-חינוכית בגן החרד"לי אותרו לאחר השוואה לארבעה גנים אחרים של החמ"ד. התמה המרכזית שעלתה מניתוח הנתונים של הגן (ולא נצפתה בשאר הגנים שנחקרו) הצביעה על ההיבט ההלכתי המהותי שבא לידי ביטוי בעצמה גדולה בהוויה הגנית, ולכן היבט זה עומד במוקד המאמר. נעיר שבגן החרד"לי הנחקר לא נמצאו לממד הלאומי ביטויים חריגים ושונים מאשר בשאר הגנים שהשתתפו במחקר.

הקהילתיים המתנהלים בקדושה ובטהרה וסובבים סביב גבולות ההלכה המתרחבים בהתמדה (ליבמן, 1982). אולם ההוויה בגן שהתבססה על עולם הקודש, עוררה לעתים גם קונפליקטים במפגשים בין הזהויות, מה שנעדר משאר הגנים שנבחנו במחקר הרחב. אי לכך בחרנו במאמר זה להתמקד בגן החרד"לי כדי להציג את התהליכים הסוציולוגיים-חינוכיים המתרחשים בגן המשרת את ילדי הקהילה החרד"לית.

חשוב לציין כי רמת המעורבות והפיקוח של ועדת החינוך על המתרחש בגן הצטמצמה במהלך השנים. אולם אף שהוועדה שליוותה את הגן במהלך השנתיים שבהן נערך המחקר לא פיקחה על הגן באותה עצמה כמו הוועדה שליוותה את הגן בהקמתו, עדיין חשוב להבין את תפקודה של הוועדה הקודמת בשל השפעותיה המרחיקות לכת גם בהווה – השפעות פרופסיונליות על זהותה הדתית של הגננת, ומתוך כך, השפעה גם על כינון זהותו הדתית של הגן. פרק הממצאים יחלק לשני חלקים בהתאם לכוחות המכוונים את זהות הגן: בחלק הראשון נסקור את התחומים עליהם חולשת ועדת חינוך במרחבי הגן, תחומים שבהם היא מציבה גבולות הלכתיים: הון אנושי והון פדגוגי; בחלק השני נסקור את ההשלכות הפדגוגיות של סמכויות אלה על מיצובה של הגננת ועל הבחירות הפדגוגיות הדתיות שלה כפי שהשתקפו מהדגם הפדגוגי-דתי שבנתה במטרה לתת מענה לעוגנים הקהילתיים.

חלק ראשון: מוועדת חינוך לוועדת כשרות – "הוועדה הטילה וטו" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11)

"תראי, אני קודם צריכה להתייעץ עם ועדת חינוך" (אירית, 29.9.10) – כך התחיל מסע החקר בגן של אירית. וזאת בשונה משאר הגננות שהשתתפו במחקר, שנתנו את הסכמתן למחקר בעקבות שיקול דעת עצמי. תגובתה של אירית לפנייתי לקיים את המחקר בגן שהיא מנהלת, מיצבה מיד את מקומה בהיררכיה המעמדית של מרחבי הגן, כישות התלויה באישורו של גורם חיצוני. ועדת החינוך האחראית על הגן הוקמה מיד עם הקמתו של הגן כדי לייצר מנגנון שיפקח על המתנהל בגן ויאכוף את ההקפדות הדתיות המהותיות לחברי הגרעין: "הגרעין היה מאוד בעל אידאליסטיות דתית, והיה חשוב שהילדים יקבלו מהגננות דווקא את הכיוון הזה" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11). הוועדה נבחרת בהצבעה דמוקרטית של חברי הגרעין, ופעלה מספר שנים לא מוגבל. ביטויים נוספים המתארים את יחסיה המורכבים של הגננת עם הוועדה, נמצאו כבר בשיחה הראשונה שקיימתי עמה כדי לבקש את הסכמתה להשתתף

במחקר. בשיחה זו היא תיארה את מיצובה בגן בעזרת שתי מטאפורות: "ירדתי מהמון עצים" (אירית, 26.9.10), "לקחתי צעד אחד אחורה" (אירית, 26.9.10). ביטויים אלה מלמדים על נסיגה ועל ויתור, הממצבים את אירית במשוואה החינוכית ככפופה לוועדת חינוך.

מתוקף המינוי שקיבלה הוועדה מקהילת הגרעין, ומנגד נסיגת הגננת מהמרחב הפדגוגי שעליו היא מופקדת, ועדת החינוך מצליחה לחלוש על שני תחומים עיקריים במרחבי הגן, תחומים שבהם היא מציבה גבולות הלכתיים: הון אנושי והון פדגוגי.

א. הון אנושי

ועדת קבלה: ועדת החינוך משמשת ועדת קבלה לדמויות החינוכיות הנכנסות בשערי הגן, כולל הגננת. מהלך קליטתה של אירית בגן הילדים לפני תשע שנים, עדיין איננו מרפה ממנה:

בהתחלה הם בכלל לא רצו אותי [...] הם לא ראו בעין יפה שהמפקחת מביאה את הגננת. כי הם אמרו לה: 'אנחנו פרסמנו! [...] אנחנו נראיין אותך, ונשלח אותך אלייך!' [...] בראיון הם שאלו אותי: 'מה עשית? איפה היית בשירות לאומי? מה למדת? מה עשית כשהיית נערה? מה דרך החינוך שלך?' אני לא אשכח, זה היה ריאיון יותר משתי וערב [...] המפקחת אמרה להם: 'טוב, היא שלכם', והלכה לה [...] ואני נשארתי אתם (אירית, 14.6.11).

מהריאיון שקיימה הוועדה עם אירית אפשר ללמוד על מאבקי הכוח בין שני הגופים המפקחים על הגן: ועדת החינוך, שמינה הגרעין, ומפקחת הגן, שמינה משרד החינוך. אף שנראה שידה של המפקחת הייתה על העליונה, ואירית מונתה לנהל את הגן למורת רוחה של הוועדה, פעלה הוועדה לוודא כי הגן יתנהל בהתאם לאידאולוגיה הדתית של הגרעין, והקפידה להיות מעורבת במתרחש בגן ובהצבת הגבולות הדתיים לכל באי הגן, כפי שיוצג בהמשך המאמר.

כדי להדגים את תפקידה המשמעותי של ועדת החינוך בהתנהלות חיי הגן וכן כדי להבין כיצד מתנהלת קהילה שעולם ההלכה מנווט את חייה, נביא תחילה את סיפור הסייעת שאינה יהודייה, סיפור שהתרחש בגן אחר ביישוב.

חוזה תעסוקה הלכתי: "זה קטע מאד חשוב, שהורה יידע שהיא גויה, זו

זכותו" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11)

את הסיפור המובא כאן, הכולל השתלשלות עניינים סבוכה המשקפת את הקונפליקט שבין הלכה לחברה, נשמע באופן מפורט במהלך הריאיון עם נציגת ועדת חינוך. המקום הרב שניתן לסיפור במהלך הריאיון, לצד ריבוי בפרטים, מצביעים כי מדובר באירוע משמעותי בחיי הקהילה. להלן מובאים תמצית הדברים:

לא ידענו שהיא גויה. לי זה נודע רק כשנכנסתי לוועדה. כי אמרו לי – 'היא גויה, תשימו לב' [...] אני בתור ועדת חינוך פניתי אליה יום אחד, וכמובן פתחתי בזה שהיא מצוינת, ואנחנו אוהבים אותה [...] שאלתי אותה אם היא יהודייה. והיא אמרה לי שלא. אמרתי לה: 'תקשיבי, יש לנו כמה הלכות, שיש לנו בעיה לאכול אוכל שלא יהודים הכינו' [...] היא אמרה: 'תשמעי, תביאי לי רשימה של מה מותר לי, מה אסור לי, אני אתלה פה על המקרר'. הבאתי רשימה. רק מה? היא נורא נורא נפגעה. היא הרגישה נחותה [...] אחר כך יש פתק ממנהלת החינוך של היישוב: 'מריאנה כבר לא תוכל להמשיך לעבוד בגן, בגלל חוסר כבוד של ההורים' [...] ואז כאן התחילה ההתערבות שלנו. דיברנו עם המנהלת, והיינו צריכים להסביר לה את המקום הזה, והתייעצנו עם הרב [...] התקשרתי למריאנה להתנצל [...] ומצד שני יש דברים שאתה חייב להגיד הכי ברור. אתה לא יכול שהילד שלך יאכל בגן אוכל לא כשר. ואז יום שיש אחד, הגננת לא הייתה בגן, והגיעה מחליפה, והסייעת הגויה אפתה חלות עם הילדים, ופה ועדת חינוך נדרשנו להתערב [...] יצא שכל הילדים קיבלו חלות תוצרת מריאנה [...] הרב אמר לכתוב באינטרנט של הגרעין שלנו: 'החלות שנאפו יש חשש לבישולי עכו"ם' [...] זה קטע מאוד חשוב, שהורה ידע שהיא גויה, זו זכותו. (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11).

בשני האירועים הקונפליקטואליים המתוארים בסיפור והקשורים לסייעת הגויה, יצאו האירועים ממרחבי הגן בשל חומרתם ההלכתית. הסייעת הגויה הודרה ממספר פעולות בגן, דבר שהוביל להתערבות של מנהלת החינוך היישובית, שכן העובדת נפגעה קשות עד כי ביקשה לעזוב את מקום עבודתה. בפעם אחרת אף נדרשה התערבותו של רב הגרעין, ולמרבה המזל, פסיקתו ההלכתית האוסרת את החלות שאפתה באהבה רבה לילדים לא הגיעה לאוזניה של הסייעת. לאומיותה של הסייעת מפורסמת בכל פעם מחדש בשם זכות הציבור לדעת. שני האירועים הסתיימו בתיאור ההסבר להחלטה הסופית – ההלכה. משני האירועים משתקף קונפליקט אחד – התנגשות בין שני עולמות בעלי מאפייני יסוד השונים זה מזה: עולם ההלכה האבסולוטי מול העולם החברתי, הדינמי והמשתנה. עולם ההלכה

הוא העומד לנגד עיניהם של חברי הקהילה, והמחויבות להלכה היהודית היא המדריכה את פעולותיה של ועדת החינוך. כך גם מערכת היחסים של ועדת החינוך עם שני ההורים החילוניים היחידים בגן. ההורים החילוניים אינם זוכים לייצוג בוועדת החינוך, ואף יותר מכך, הם מודרים מהשיח על זהות הגן: "כשאנחנו שולחים הודעות חשובות על הגן [...] הם לא בקטע הזה של לבוא עכשיו לנהל אתנו דיונים מה הסגנון בגן" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11).

ב. הון פדגוגי

מי מלמד פרשת שבוע?

למרות שאירית בחרה להתגורר ביישוב שבו ממוקם הגן שהיא מנהלת, היא נאלצה להתמודד עם הדרישות של ועדת החינוך בשם האידאולוגיה הקהילתית שבמקרים מסוימים לא תאמו את גישתה החינוכית. כתוצאה מכך נוצרו זירות קונפליקטואליות שבהן ועדת החינוך ניסתה לאכוף על אירית את החלטותיה, ואילו אירית התקוממה נגד ההחלטות, כפי שהתרחש סביב סוגיית הוראת פרשת השבוע בגן. ועדת החינוך הודיעה לאירית על החלטתה למדר אותה מללמד פרשת השבוע בגן: "הם רצו שאני לא אלמד בכלל פרשת שבוע בגן, ורק הרב ילמד" (אירית, 14.6.11). אירית לא ויתרה, ויצאה למאבק נגד ההחלטה שנכפתה עליה:

"אם אני בתור גננת לא יכולה ללמד פרשת שבוע, מה מקומי בגן? מה, אני באתי לעשות בייביסיטר על הילד שלהם? [...] מקומי זה גם להקנות את הערכים, את המידות, הלכה יומית [...] אם לא, ואם אני לא מסוגלת, אז מה אני?" (אירית, 14.6.11).

אירית חשה כי גוזלים ממנה את ליבת הקיום של זהותה המקצועית, שכן הוראת פרשת השבוע היא הבסיס לחינוך למצוות, עד כי היא איימה להתפטר. התעקשותה של אירית גרמה ל'פיצוץ' כזה. אבל הגענו, מה שנקרא, לדרך הישר. הם הבינו שאני כן עומדת על זה, ורוצה ללמד גם, ממש בשנה הראשונה" (אירית, 14.6.11). אירית הפעילה את מלוא כובד משקלה כדי לבטל את הגזרה, ובסופו של דבר ניצחה במערכה, וקיבלה לידיה את הוראת פרשת השבוע. אלא שוועדת החינוך דאגה שניצחונה יהיה חלקי. רב הגן מונה להיות הציר המרכזי בהוראת פרשת השבוע, ואילו אירית התבקשה להשלים את התכנים שהרב לא לימד.

דוגמה נוספת למיצובה של אירית ככפופה להורים היא הוויתור שעשתה בעניין הוראת סיפור בריאת העולם: "הם לא רוצים שיתמקדו בלימוד הבריאה [...], הם לא רוצים שייכנסו יותר מדי לשאלות אמוניות." (אירית, 24.11.11). על אירית הופעל לחץ מסיבי מצד מספר הורים, שהבהירו לה כי סוגיה זו מהותית מאוד לקהילה שהיא משרתת, ועל כן היא ביטלה את רצונה מפני רצון הקהילה:

"אנחנו לא הולכים ראש בקיר, ואם זו קהילה שלמה מעיק עליה ומעורר אותה, אז מוותרים [...] יש מקום גם של התחשבות כשאתה נמצא בקהילה מסוימת שזה מאוד מאוד חורה לה, ובאו אלי לא אחד ולא שניים" (אירית, 26.9.10).

מחשב: הוועדה סירבה להכנסת מחשב לגן למרות בקשותיה החוזרות ונשנות של אירית: "הוועדה הטילה על זה וטו, שהיא לא מוכנה שייכנס מחשב לגן" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11). אירית נאלצה לקבל את מרות הוועדה, ואף הצדיקה בפני את סירובה של האחרונה על בסיס אידאולוגי: "מטעמים דתיים-חינוכיים המחשב לא חיובי" (אירית, 26.9.11).

פעילויות תרבות: נוסף לכך, לוועדה גם כוח כלכלי, כפי שהסבירה בריאיון נציגת ועדת החינוך: "הכסף אצלנו, אנחנו ה'צ'קים" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11). הכוח הכלכלי מרחיב את ערוצי השליטה של הוועדה על המתנהל בגן גם בבחירה של פעילויות התרבות לילדי הגן: "יש דברים שאנחנו אומרים: 'לא, זה לא נראה לנו' [...] כיוונו את הגננות להביא פעילות של מכוון המקדש [...] זה היה נפח של הוצאה" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11). תחום נוסף שהוועדה טיפלה בו הוא קניית ספרי ילדים לספריית הגן בהתאם לרוח התורנית של הקהילה: "יום אחד תפסנו יוזמה, הזמנו ספרים, פשוט מדעתנו [...] כל מיני ספרים עם מסרים" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11).

צניעות: במסגרת תפקידיה השונים הוועדה ממנה גם על כשרות הלבוש במעין "משמרת צניעות". אם מזוהה מקרה חריג בגן, מנגנון הפיקוח של ועדת החינוך מופעל, וההורים מפנים את הטיפול בבעיה לוועדת חינוך: "אימא של אחד הילדים החילוניים הייתה מגיעה לגן בצורת לבוש פרובוקטיבית [...] זה היה נורא, עם שורט וגופיה [...] וכמה הורים פנו ואמרו שצריך לעשות עם זה סדר" (נציגת ועדת חינוך, 1.8.11). מתוקף הסמכות שניתנה לה, פעלה ועדת החינוך לאכוף על כל באי הגן את הגבולות ההלכתיים כפי שנדרשו על ידי חברי קהילת הגרעין.

לסיכום, האידאולוגיה הדתית השמרנית של הקהילה החרד"לית הכפופה לעולם ההלכה הניעה את פעולותיה של ועדת חינוך, בכלל זה גם הדרת כל

הדפוסים שאינם תואמים את עולם ההלכה. בעקבות המגמות התורניות שהובילה ועדת חינוך, בנתה אירית דגם פדגוגי-דתי אשר אפשר לה להמשיך בתפקידה בחינוך ילדי הקהילה.

חלק שני: הדגם הפדגוגי-דתי – "קהילה כהלכה"

"אני כמו כל גננת. יש לה רצון להתאים את עצמה לאוכלוסייה. אני לא בונה תכנית בלי להכיר את האוכלוסייה. זה מה שאני עושה כל היום, עוקבת אחר סגנונות של הורים" (אירית, 23.2.14).

הדגם הפדגוגי-דתי שבנתה אירית נועד כדי לתת מענה לאידאולוגיה הקהילתית הרואה בעולם ההלכה נר לרגליה. הבחירה במושג "קהילה כהלכה" מבהיר כי הדגם מושתת על יסודות קהילתיים הרואים בהלכה את יסוד אמונתה. המושג "הלכה" מייצג שתי משמעויות: האחת – מילולית, האחרת – סמנטית. המשמעות המילולית לקוחה מעולם השיח הדתי. המילה "הלכה" היא כינוי לכלל הדינים והמצוות שעל פיהם אמור היהודי לנהל את אורח חייו. המשמעות הסמנטית מתייחסת לעשייה בהתאם לכללים ברורים ומחייבים. במקרה זה הכוונה להתנהלות של כל השותפים במעשה החינוכי של הגן, האמורים לפעול בהתאם לאידאולוגיה הדתית שקהילת הגרעין דוגלת בה. שתי המשמעויות השונות שהוצגו לעיל מבנות זו לצד זו את התוויית הזהות הדתית של הגן באמצעות הפרקטיקות והשיח הננקטים בגן ומחוצה לו, כפי שיוצג להלן.

א. הדהוד הורי – "אתה מעלה בפני קהילה שמאוד חשוב לה" (אירית, 14.10.10).

אשרור הורי: פעמים רבות סיפרה אירית בראיונות על תגובות אוהדות של הורי הילדים בעקבות פרקטיקות שננקטו בגן. החזרה המרובה על "קולם" של ההורים במהלך הראיונות, מצביעה על החשיבות שאירית מייחסת לדעתם. דבר זה בא לידי ביטוי כבר בדבריה במפגש המקדים שקיימה עם האמהות בראשית שנת הלימודים. במפגש בחרה אירית להעצים בצורה סלקטיבית תכנים תורניים שהיא מלמדת בגן בהתאם לציפיות ההורים: "הקו התורני, העליתי הרבה [...] אני לפחות חשה, אתה מרגיש את העיניים, אתה רואה את ההנהונים, החיוניות [...] אתה מעלה בפני קהילה שמאוד חשוב לה" (אירית, 14.10.10). אירית רואה

במחוות הלא מילוליות של ההורים מרכיב מאשרר לבחירותיה. בהמשך למגמת ההדהוד ההורי, אירית הסבירה כיצד תגובות ההורים על סביבת הגן העשירה בתכנים תורניים, משמשות עבורה קטליזטור רגשי כגוננת: "הנושא התורני בכל הפינות [...] אני מקבלת את הפידבקים מהם. הם באים, נכנסים, נהנים וקוראים, ואת חשה. זה נותן עוד יותר את הקומפלימנט להמשיך" (אירית, 14.10.10). מתאוריה של אירית אפשר לראות כי תגובות ההורים המחזקות את הקו התורני שהיא נוקטת, מסייעות בידיה לאתר את הפרקטיקות המועדפות עליהם ולהבנות בהתאם לכך את זהותו הדתית של הגן.

שומרת הסף: ועדת החינוך והורי הילדים רואים באירית אחראית על קיומם ושמירתם האדוקה של קווי היסוד ההלכתיים, בהתאם לרוח הגרעין, בכל הנוגע לצניעות הלבוש ולצניעות הדיבור. אירית קיבלה מינוי בלתי רשמי לשמש שומרת הסף, ובהתאם לכך עליה לשמור על "נראות כהלכה" של כל באי הגן, ובעיקר בתחומים הבאים:

צניעות הלבוש: אירית אחראית למנוע "מפגעים הלכתיים", ולכן עליה לפעול כדי להרחיקם ממרחבי הגן. "קודם כל הם הבהירו לי, כל אחד שנכנס לגן, כמובן את צריכה לדאוג שלא יהיה [...] ולא פה ולא שם [מסמנת בידה את המרפק וכן את הברכיים]. מי שמעבירה את החוג [...] לא תיכנס עם מכנס או לבוש לא הולם" (אירית, 14.6.11).

באחת הפעמים עיניהן הפקוחות של האמהות איתרו מקרה שבו הופר לדעתן הסכם הצניעות בינן ובין אירית. האמהות העבירו לאירית את המסר דרך ועדת החינוך שנופה בה על שהפקירה את משמרתה. "האמהות מטיילות פה ליד הגדר של הגן [...] מפעילת חוג חיות הגיעה עם חולצה טיפה פתוחה. ואז ועדת חינוך אמרה לי: 'מה, את לא יודעת איך היא הגיעה?' אני לא שמה לב תמיד לזה" (אירית, 14.6.11).

צניעות הדיבור: לצד השמירה על גבולות הלבוש קיימת גם שמירה על צניעות הדיבור בתכנים הנלמדים בגן: "חוג חיות, הכנסנו בחורה לא מרקע דתי, אבל כשהכנסנו אותה דיברתי עם המנהלת של החוג, ואמרת לה [...] תכנים שאנחנו לא מעוניינים שהיא לא תדבר. כמו למשל כל הנושא של רביה" (אירית, 23.11.10).

מדבריה ניכר כי "שומרת הסף" מקבלת על עצמה להעביר לכל גורם זר הנכנס בשערי הגן את הכללים הנהוגים בו. מעניין לציין כי אירית השתמשה בלשון רבים "אנחנו רוצים", "אנחנו לא מעוניינים". בכך הפכה אירית את עצמה ואת הקהילה לישות אחת בעלת גבולות אחידים ברורים.

ספרות ילדים: ההורים רואים באירית אחראית גם על שמירת הילדים מפני תכנים בספרי ילדים שאינם הולמים את הרוח התורנית של הגרעין, וכשהם נתקלים בדבר שאינו לרוחם, הם פונים מיד לוועדת החינוך:

"אחת האמהות פנתה לוועדת חינוך, שפנתה לגננת, על ספר בספריית הגן שהיה כתוב בו כל מיני מילים, חיבוקים, גישוקים, כל מיני כאלה, אבא נתן נשיקה לאימא, משהו כזה. זה לא בבית ספרנו" (אירית, 14.6.11).

רגישות ההורים לחומרים הנמצאים בספרי הילדים, הובילה את אירית להפעיל שתי אסטרטגיות מגוננות גבול, שוב בשל הצורך לתת מענה לרצון ההורים. אסטרטגיה אחת היא הדרת ספרים שאינם עומדים בקריטריונים הצניעותיים מספריית הגן: "הילדים יושבים עם ההורים [...] ערכה של המדע [...] התמונות לא מתאימות, אז אני לא יכולה לשים את זה" (אירית, 23.11.10). האסטרטגיה השנייה היא הסבת ספרי ילדים לא מתאימים על ידי "תיקונים", למשל באמצעות הוספת פריטי לבוש על גבי דפי הספר המקורי:

"הורים שמים לב. גם הילדים אמרו: 'למה אין לו כיפה?' אז אני שמה לו, מדביקה לו מדבקה של כיפה. אם יש איזו ילדה עם מכנס קצר או משהו כזה, אני משלימה חצאית. כן, תשמעי אתה צריך לראות איפה אתה [...] בבית שלי אני לא עושה. לא להגזים. הילדים שלי מסתכלים בספרים, אף פעם לא שואלים שאלות. כאן זה משהו שאתה צריך להיות. באים מסתכלים [...] אבל כאן ההורים שמים לב" (אירית, 14.6.11).

אירית נאלצת לפעול בניגוד לתפיסתה ובלבד שינתן מענה הולם לצורכי הקהילה. פניות ההורים סייעו לאירית להבין את האידאה החינוכית-דתית הרצויה להם, ואף גרמו לה להרחיב ביזמתה את הגבולות מעבר לדרישות ההורים. למשל, היא מציבה לעצמה תנאים בבחירת שירי ילדים. התנאי הראשון הוא תוכן ההולם את רוח הקהילה: "לדף ודצה יש שיר אחד על יום האם, אני לא מכניסה את זה [...] אני לא יכולה כי הילדים לא מבינים את המושג יום האם, לא חוגגים את יום האם. אצלנו זה כל השנה" (אירית, 31.3.11). המסר שבשיר כי לאם יש יום אחד

בלבד בשנה, סותר, לדעתה, את הגישה היהודית שיש לכבד את ההורים במשך כל השנה, ועל כן אירית מדירה שיר זה מעולמם של הילדים. התנאי השני לבחירת שירי ילדים הוא שפה ההולמת את רוח הקהילה: "יש שם כל מיני מילים שלא מתאימות [...] אני לא יכולה להכניס (אומרת בלחישת) טוסיק" (אירית, 31.3.11).

לסיכום, דבריהם והערותיהם של הורי הגרעין, ובראשם נציגי ועדת החינוך, על סוגיות הלכתיות, מהדהדות בגן ומתוות באופן חד וברור את הדגם החינוכי-דתי שעליו מושתתת העשייה בגן. ההשלכות של מערכת יחסים זו היא הבניית פרקטיקות פדגוגיות סובבות הלכה כפי שיוצג להלן.

ב. תכנית לימודים כהלכה

אירית הצהירה כי הציר ההלכתי משמש יסוד מארגן לכל הנושאים שנלמדים בגן: "בתכנון השנתי אני משתדלת שהנושאים ישיקו להלכה היומית" (אירית, 17.1.12). העיסוק המתמשך בהלכה, ומציאת נקודות זיקה יצירתיות ואי-סופיות לשילובם במעגל השנה היהודי, הופכים את ההלכה לחלק טבעי מחיי הילדים, זאת בהתאם לתפיסת קהילת ההורים שההלכה היא מרכיב בסיסי ואימננטי בחייו של האדם הדתי. הפרקטיקות והשיח כפי שעלו מהראיונות ומהתצפיות במהלך המחקר, העידו כולם על פדגוגיה מעוגנת בהלכה היהודית המהווה מרכיב אימננטי מההוויה הגנית. ההלכה נשזרה בכל מרחבי הגן, החל בהקצאת מרחבי זמן לימודיים וכלה בהקצאת מרחבים פיזיים.

סביבה לימודית: על לוח המודעות להורים התלוי בכניסה לגן, מקבלת את הבאים כרזה "ברוכים הבאים בשם ה'", כותרת המבשרת על כניסה להיכלו של ה'. מסר זה מתחזק לאור ההדגשים הדתיים האחרים הבאים לידי ביטוי בעיצובה של הסביבה הלימודית: משפטים מעולם השיח הדתי, הכוללים ציטוטי פסוקים או ביטויים דתיים, כתובים בכרזות המעידות על תוכנה של כל פינה לימודית, כגון: פינת הטבע מכונה "טבע הבריאה", ומתחתיה ציטוט מתפילת ערבית "משנה עתים ומחליף את הזמנים"; הפעילויות בפינת החשבון הן בעלות תכנים או ייצוגים הקשורים למועדי ישראל; בפינת הבית המשמשת את הילדים במשחקי סימולציות, שני כוורים נפרדים, שעל האחד כתוב "חלבי", ועל האחר – "בשרי"; פינת הבית כוללת גם פריטי קודש הקשורים ללמידה בגן, כמו נטלה המשמשת להוראת הלכות נטילת ידיים; בחדרון הרחצה הסמוך לשירותים המשמש גם לרחיצת ידיים, תלויה על הקיר ברכת "על נטילת ידיים" וברכת

"אשר יצר"; ספריית הגן כוללת ספרים מהספרות העברית הקלאסית לצד סיפורי צדיקים וסיפורים שנכתבו בידי סופרים דתיים שעניינם חינוך לקיום מצוות ומוסר. בשונה משאר הגנים שנבדקו במחקר, קיר התוכן המרכזי שבו מציגים בדרך כלל תכנים מתחלפים מהנושאים הנלמדים בגן, הוקדש רק לתכנים מעולם הקודש, וכלל תמונות, מושגים ופריטי קודש שנועדו לחיזוק ולהפנמת הנלמד. בגן זה נוספה פינה ייחודית שלא נצפתה באף אחד משאר הגנים – פינת פתגמים הכוללת פתגמים מהמקורות היהודיים, ולצדם סיפורים על צדיקים שמעשיהם מעידים על קיום הפתגם וכן תוצרי כתיבה של ילדי הגן שניסו להעתיק ולאיייר את הפתגמים. חשוב לציין כי כל ציורי הדמויות שעיטרו את קירות הגן היו של ילדים ושל ילדות בעלי חזות דתית תורנית: בנות בחצאיות ארוכות ובחולצות עם שרוולים, ובנים החובשים לראשם כיפה.

לימוד של חברותא הורה-ילד: ההורה המביא את ילדו לגן, מוזמן לשבת מספר דקות ללימוד של הלכה עם ילדו. בפינת ההלכה ממתינות כרטיסיות מידע ססגוניות שבהן כתובות הלכות, ולצדן איור מדגים שנועד לתמוך בלמידה של הילד.

מפגש הלכה יומית: במסגרת מפגש הבוקר, מיד לאחר סיום התפילה, ילדי הגן לומדים מדי יום הלכה יומית מתוך ספר ההלכות "קיצור שולחן ערוך".

"אני אקריא את ההלכה ואני מבקשת מי יוכל להסביר? "קודם הבדיקה" איזו בדיקה? "יברך אשר [...] על ביעור חמץ ואם שכח לברך ולא ברך יברך כל זמן שלא סיים הבדיקה". מי יכול עד עכשו להסביר לי? אחד הילדים מנסה לענות ואינו מצליח אירית מקריאה מספר ההלכות "ואם בודקים עימו בני הבית הוא יברך והם יתכוונו לצאת ידי חובה". מה קורה לנו בקידוש ליין? מי מברך? אבא. אנחנו חוזרים לברך על הקידוש? לא. בגלל שהוא מברך מה אנחנו אומרים? אמן. אנחנו יוצאים ידי חובה כשאנחנו מקשיבים. אותו דבר? [...] "לא ידבר בין הברכה לבדיקה, ואם בודקים איתו בני הבית, טוב שלא ידבר בדברים אחרים עד שיגמור כל הבדיקה" מה זה אומר? שוב עונים הילדים תשובות תוך כדי שימוש בלשון ההלכה" (אירית, 31.10.12).

העולם ההלכתי האבסולוטי המשתקף מעל דפי ספר ההלכה של "קיצור שולחן ערוך" מתבטא גם בבחירות הפדגוגיות של מהלך לימוד ההלכה. הצמידות של אירית לטקסט ההלכתי, אף שהלשון רחוקה מעולמו של הילד, הקריאה מילה

במילה, הלימוד הדורש מהילדים לפרש את משמעות הנשמע תוך הקפדה על שילוב מושגים מהטקסט הקדום – מטמיעים בילדים את ההלכה כמסגרת מחייבת על כל דקדוקיה ופרטיה.

לרוב, הלמידה ההלכתית מהווה את עיקרו של המפגש, ולאחריו הילדים משוחררים לפעילות הבאה. לעומת זאת, בגנים אחרים מפגשי הבוקר הוקדשו לנושאי חול או לנושאי קודש לא בתחום ההלכה. החשיבות של לימוד ההלכה בגן כה גדולה בעיני כל הסובבים, עד כי גם אם מתקיים יום הולדת בשעות הבוקר, אין מוותרים על לימוד ההלכה היומית, והוא מתקיים לפני החגיגה. לימוד ההלכה מושרש גם בהמשך היום במסגרת הלמידה בקבוצות קטנות כשארית יושבת בכל פעם עם קבוצת ילדים ומרחיבה את הלימוד סביב ההלכה שנלמדה במסגרת מפגש הבוקר.

מבצע הלכה – תכנית שבועית: נוסף ל"תכנית האורך" שלפיה הילדים לומדים הלכות שונות לאורך כל השנה, מתקיימת בגן גם "למידת רוחב" שבמסגרתה מוקדשים שבועות שלמים להעמקה בנושא הלכתי, פעילות שלא נצפתה באף אחד מהגנים האחרים שהשתתפו במחקר. פעילות זו כוללת התנסויות הלכתיות, סיפורי צדיקים, שירים, פעילויות יצירה. אחת הפעילויות הוקדשה ל"מבצע נטילת ידיים" שלכבודו חובר חמשיר קצר שהילדים דקלמו בעליצות רבה לכל אורך השבוע: "נטילת ידיים אחת ושתיים, קיימתי מצווה, וקיבלתי נקודה" (אירית, 17.1.12). הילדים הכינו יצירות אמנות הקשורות לקיום ההלכה, למשל עיטור נטלה וכן צביעת מגבת המשמשת לניגוב הידיים לאחר נטילתן. אירית מקרבת את ההלכה לעולמו של הילד גם באמצעות סיפורים העוסקים בדילמות הלכתיות מעולמו של הילד. להלן דיון שהתקיים במפגש בוקר באחת הסוגיות ההלכתיות הקשורות לנטילת הידיים – אילו מגבות פסולות לניגוב הידיים לאחר הנטילה?

"רציתי להביא מגבות לנטילת ידיים כדי שנוכל לנגב את הידיים [...] תראו מה גיליתי. אוי המגבת רטובה. [אירית ניגשת לקחת מגבת נוספת ושוב קוראת בהפתעה] אוי המגבת עם כתמים מהפירות שאכלנו. [בשלב זה, אירית פורסת את המגבות בפני הילדים ומתחיל להתנהל דיון סביב השאלה באיזו מגבת יבחרו לנגב את הידיים? כל אחד מהילדים הביע את דעתו. לבסוף, אירית פתחה את הקיצור שולחן ערוך (סימן מ') וקראה לילדים: "תקשיבו מה ההלכה שלנו

כותבת: 'והמנגב ידיו במגבת מלוכלכת, לא זו שלא יצא ידי חובת נטילה, אלא גם ברכתו לבטלה' (אירית, מפגש בוקר, 17.1.12)

נוסף על כך, כדי להשריש את החשיבות של קיום ההלכה, אירית מספרת לילדים סיפורים על צדיקי הדור המשמשים מודל נכסף לקיום מצווה כהלכה, לדוגמה: "רב חסדא שנטל ידיו בשפע וקבל בשפע [...] אני מרגישה שזה מאוד משפיע שאנחנו לומדים מצדיקים" (אירית, 17.1.12).

מכיוון שהעיקר בלימוד ההלכה הוא קיומה, אירית דואגת ליידע את ההורים בדף הקשר השבועי על חלקם במבצע "נטילת ידיים", ורותמת את המרחב הביתי לחיזוק המעשי של קיום ההלכה. הילדים מקבלים מהגן לוח מעקב אישי שכותרתו היא "ידיים נטלתי – מצווה קיימת", ובתחתיתו נכתב: "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" (ספר החינוך). מתחת לכותרת מסודרים בשורות ישירות עיגולים ריקים, שהילדים אמורים להדביק בהם מדבקות בכל פעם שהם נוטלים את ידיהם בבית. ילד שסיים להדביק את כל העיגולים שבלוח, מוזמן לרגע של תהילה במהלך מפגש הבוקר, וזוכה לתשבחות שמרעיפה עליו הגננת בהתלהבות.

פדגוגיה של הלכה: הנושאים ההלכתיים ליוו את ההוויה הגנית לכל אורך השנה, ושולבו בתוך מערך הלמידה על חגי ישראל.

"בכתבונן השנתי יש לי נושאים ואני משתדלת שהנושאים ישקו להלכה היומית. נגיד עכשיו הנושא הוא חורף. אז מה יותר מתאים יותר מברכות הנהנין שאנחנו מברכים על הרעם [...] המים זה מתאים כי זה נושא נרחב. אז לקחתי את הנושא של נטילת ידיים [...] צדקה לקחתי את חודש אלול ותשרי שזה מתאים תפילה תשובה וצדקה. טו בשבט נושא הברכות" (אירית, 17.1.12).

חגי ישראל ועונות השנה מספקים נקודות זיקה שמהן מרחיבה אירית להלכות הרלוונטיות לאותה תקופה. אירית מקדישה את מרחב הזמן לצד מרחב התוכן כדי להעמיק את הידע העיוני ובעיקר הידע המעשי של הלכות המהוות את התשתית הקיומית של היהודי הדתי. היא מקפידה לציין כי מעשיה הם נגזרת של המתרחש בבתי הילדים:

"הנושא של נטילת ידיים קרוב לילדים כי הם נוטלים ידיים [...] זה גם התאים לי לחנוכה, שהכהנים נטלו את ידיהם בבית המקדש [...] איך הגיעה תקנת נטילת ידיים? [...] קראנו את הפסוקים והראינו את כיור הנחושת, הסברנו, ציירנו

ודיברנו על שלמה המלך שדיבר על הקדושים שצריכים ליטול ידיהם" (אירית, 24.11.11).

אבות האומה פועלים כהלכה מבחינה מוסרית: ההלכה, כמושג סמבולי המתאר התנהגות ראויה, באה לידי ביטוי במסגרת סיפור המקרא שמספרת אירית לילדים. אירית מקפידה להקריא לילדים את הטקסט התנ"כי כלשונו, מילה במילה, כחלק מהתאמה לצורכי הקהילה:

"מאד חשוב לי להיצמד לטקסט המקראי, מאוד חשוב לי שהם ייחשפו אליו ושהם יבינו אותו לאט לאט [...] ילדים מספרים לי שיש להם לימוד יומי עם אבא [...] ילדים שבאים אלייך עם סיפורי תורה מהבית" (אירית, 19.10.10).

אולם אירית חורגת ממנהגה להיצמד לטקסט המקראי בעלילות שבהן נחשפת חולשתם של אבות האומה או התנהגות בלתי מוסרית. במקרים אלו אירית אמנם ממשיכה לקרוא את הטקסט בשלמותו, אולם היא מנווטת את העלילה לזיכוכ דמותם של האבות, באמצעות הדגשות וחזרה על מידע שיסייע לסנגר על האבות. כמו כן, כדי להבטיח כי הילדים חלילה לא יפקפקו במעשי הדמות, אירית חורגת שוב ממנהגה ומוסיפה פרשנויות. לדוגמה, בסיפור גנת הברכות על ידי יעקב אבינו, אף שממבנה הטקסט המקראי נראה כי יעקב בעצם רימה את אביו, אירית מובילה את הילדים לראות במעשי יעקב מעשה חיובי הנטול כל סממן של היעדר מוסריות: "יעקב קנה את הבכורה, ולכן הוא זה שראוי לקבל עכשיו את הברכה, וגם רבקה יודעת, ה' אמר לה כשהייתה בהיריון" (אירית, 24.11.11).

ג. הפרדה מגדרית במרחב הפיזי: "בתפילה בגן זה כמו בית כנסת, יש עזרת נשים, יש עזרת גברים" (אירית, 14.10.10)

הפרדה מגדרית בין בנים לבנות היא סוגיה הלכתית נוספת שעלתה ביתר שאת בגן זה ביחס לשאר הגנים שבמחקר. הממצאים מעידים שבגן קיימת הפרדה בין המינים במרחב הפיזי. ילדי הגן גדלים לתוך מציאות חיים שבה מקובל להפריד בין בנים לבנות בחלק מפעולות היום ממניעים דתיים. ההפרדה מתבצעת באופן מכוון ומועצם מעצם "סימון" המרחב הפיזי התוחם כל קבוצה באזור אחר, ובאה לידי ביטוי במספר מוקדים.

ישיבה נפרדת: תפילת הבוקר מתקיימת במרחב של המפגש המסודר בצורת האות ח"ת. ילדי הגן יושבים בתפילה כשהם מחולקים לשתי קבוצות – בצד האחד בנים, ובאחר – בנות: "אני זוכרת שבתחילת עבודתי התייעצתי עם

המפקחת, איך להעצים, איך להרים את הרמה הדתית [...] בתפילה בגן זה כמו בית כנסת, יש עזרת נשים, יש עזרת גברים" (אירית, 14.10.10). המניע להפרדה המגדרית בגן נובע מהרצון להנחיל לילדים את הדפוסים הדתיים המוכרים להם מחיי הקהילה, באמצעות יצירת מרחב פיזי הדומה למרחב הפיזי בבית הכנסת. אירית אף משתמשת במושגים הלקוחים מעולם בית הכנסת "עזרת גברים" ו"עזרת נשים". ההפרדה המכוונת בין המינים במהלך פרקטיקה דתית הופכת לפעולה אוטומטית בקרב הילדים המתבצעת גם ללא הכוונת הגנת. אירית מדגימה זאת בדבריה. היא מספרת כיצד בטקס קבלת שבת בגן, הילדים מחלקים בעצמם את המרחב הפיזי בין שני המינים: "ה'אבא' ניגש לשבת באופן קבוע בכיסא שבצד ארון הקודש" (אירית, 20.4.12). ארון הקודש, המשמש רק את הבנים הנבחרים לשמש חזנים בשעת תפילת הבוקר, משמש אף הוא סימון טריטוריה מרחבית ייחודית לבנים הנעמדים לידו במהלך תפילת השבת במסגרת טקס קבלת שבת.

ריקודים נפרדים: הפרדה מגדרית יזומה נוספת מסיבות דתיות היא ההפרדה בזמן ריקודים:

"אני לא אזור בנים ורקדים עם בנות, כדי גם לא להיכנס לקטע הדתי. זאת אומרת, יהיה מעגל בנים, יהיה מעגל בנות [...] אני חייבת להגיד שמצד ההורים זה [ריקודים מעורבים] לא יהיה מתאים" (אירית, 14.10.10).

נטילת ידיים מגדרית: מצוות נטילת ידיים מזמנת אף היא הפרדה מגדרית במרחב הפיזי. כאשר ילדי הגן נגשים ליטול את ידיהם לפני הארוחה, הבנים מופנים לכיור אחד, שם ממתין להם תורן שתפקידו לספק להם מפיות לניגוב הידיים, ואילו הבנות מופנות לכיור הסמוך, שליידו ממתינה להם התורנית.

הפרדה מגדרית בין ההורים: קיימת הפרדה גמורה בין האבות לאמהות במהלך הפעילויות בגן. לאספות ההורים ולמסיבות מגיעות האמהות בלבד, ואילו פעמיים בשנה נערכות פעילויות בוקר של אבות וילדים. "לאבות יש פעמיים בשנה פעילויות. בגנים אחרים יש הרגשה שהם מקופחים, אבל כאן, לא" (אירית, 14.10.10). בהמשך, כל אב וילד מקבלים חוברת מקורות מאוירת וצבעונית על אודות אחד הנושאים ההלכתיים הנלמדים בגן, חוברת שהוכנה במיוחד לפעילות על ידי אירית ללמידה עצמית הורה-ילד.

להשלמת פרק הממצאים יש לספר על מקומה של המפקחת על הגן. פעמים רבות חשה אירית שהיא זקוקה לתמיכה איתנה של בעל סמכות ארגונית כדי לעמוד מול הקהילה, ובעיקר מול ועדת החינוך. לשם כך היא ניסתה לרתום לעזרתה את מפקחת הגן כדי שזו תחזק את כוחה, אולם נותרה עם מענה עמום. באחד מהאירועים הקונפליקטואליים, שהתרחש בעקבות תלונות של הורי הגן שהועברה דרך ועדת חינוך בנוגע ללבושה החשוף של אחת האמהות החילוניות, תיארה אירית את תשובת המפקחת: "את צריכה לנווט. זאת המילה, אין לך ברירה. את צריכה לשכנע את האם החילונית שהכול בסדר אתם, ואת צריכה לשכנע את ועדת חינוך שהכול בסדר אתה" (אירית 14.10.10). המפקחת בחרה להישאר ניטרלית, והציעה לאירית לנקוט בדרכי שלום שבהן אין האחד מודר לטובת העצמתו של האחר.

דיון מסכם

"הישן יתחדש והחדש יתקדש ויחדיו יהיו לאבוקות אורים על ציון"
(אגרות הראי"ה, א, עמ' ריד)

הגותו הדתית-חינוכית של הרב קוק, הניחה את היסודות ואת הלגיטימציה לשילוב לכתחילה של לימודי חול עם לימודי קודש בתכנית הלימודים של החמ"ד (גרס, 2003). רוזנק (2006) מכנה תפיסה החינוכית זו של הרב קוק "אחדות ההפכים", המחייבת איזון בין ניגודים לכאורה היוצרים אמפתיה כלפי צדדים שונים של ההוויה מתוך הכרת חיוניות" (רוזנק, 2006, עמ' 61). הגן שהוצג במחקר זה רואה את ההלכה כמכוננת את אורח חייו של היהודי בהתאם לספר החוקים הבנוי בשיטתיות (ליבוביץ, תשי"ד). עולם הקודש הישן והקדוש מילא את כל מרחבי הגן כשהוא מנהל חיים של קדושה וטהרה הסובבים סביב גבולות ההלכה המתרחבים בהתמדה (ליבמן, 1982).

אנשי הגרעין התורני שנבדקו במחקר זה בחרו להתיישב ביישוב מתוך שליחות לאומית, אולם הם לא היו מוכנים לוותר על הרמה הדתית של חינוך ילדיהם. לשם כך הם פעלו להקים גדרות גלויות וסמויות כדי להגן על עולמם הדתי (דומברובסקי, 2013א). האידאולוגיה התורנית של הקהילה החרד"לית המשתייכת לצד הימני של הצה"ד, אף חיזקה את הקמת הגדרות באמצעות הפעלת דפוסים של שמרנות והקפדה יתרה בכל הקשור לענייני הלכה וקיום מצוות (בראון, 2004; מוזס, 2009). דוגמה לכך נמצא בעיסוק המרובה בסוגיית הצניעות בביגוד ובהקפדה על נראות התואמת את עולם ההלכה (אלמוג ופז,

2008; דומברובסקי, 2012; פינקלמן, 2008; שלג, 2000) הקובעים את גבולותיה של הקהילה הדתית ואת קנה המידה למידת דתיותם של הפרטים (ליאון, 2009; שוורץ, 2003).

תחום החינוך, ובעיקר החינוך התורני, מהווה תחום מהותי בקרב החוגים הציוניים-תורניים שחברי הגרעין התורני הם חלק מהם. חברי הגרעין מעמידים את נושא החינוך התורני בראש מעייניהם, ואינם מוכנים להתפשר בנושא הרמה התורנית של מערכת החינוך (דומברובסקי, 2013א). ההתערות בתוך מוסדות חינוך קיימים מאלצת את חברי הגרעין להתמודד עם מערכת חינוך פושרת, מה שמוביל אותם לערוך התאמות בתחום הדתי (דומברובסקי, 2013ב) ולנקוט יזמות מקומיות כדי להתאים את מערכת החינוך לצורכיהם הדתיים (עופרן, 2009; סעד, 2010). קהילת הגן החרד"לית שהוצגה במאמר זה, בנתה לעצמה מנגנון פיקוח בדמות ועדת חינוך האחראית על שמירת המסגרת ההלכתית. גבולות ההלכה הובילו את הוועדה לסמן את גבולות הגן על ידי הענקת אישורים לקיום פרקטיקות המתרחשות בגן או לחילופין על ידי שלילתן. הוועדה נטלה לידיה סמכויות רבות הכוללת פיקוח על ההון האנושי ופיקוח על ההון הפדגוגי. במקרים שהייתה התנגשות בין שני עולמות בעלי מאפייני יסוד השונים זה מזה, עולם ההלכה האבסולוטי מול העולם החברתי, הדינמי והמשתנה, עמד עולם ההלכה לנגד עיניהם של חברי הקהילה, והמחויבות להלכה היהודית היא שהנחתה את פעולותיה של ועדת החינוך. אולם כתוצאה מכך ה"אחר" החילוני הודר מהשיח של הגן ונשללה ממנו זכות דמוקרטית של שותפות ושל נקיטת עמדה.

מהממצאים נראה כי ההגמוניות ההורית שהפעילה את כוחה באמצעות ועדת החינוך, הכפיפה גם את אירית הגנת תחת סמכותה. הוועדה ראתה בגנת "רשות מבצעת" האמורה לאכוף את "החוקים" שקובעת ועדת חינוך עד כדי נקיטת יזמות הנוגדות את תפיסתה האישית של אירית. ועדת החינוך לצד תגובות ההורים המחזקות את הקו התורני שבו נוקטת הגנת, סייעו בידיה לאתר את הפרקטיקות המועדפות על הקהילה ולהבנות בהתאם לכך את הזהות הדתית של הגן בדגם פדגוגי-דתי מקומי של "קהילה כהלכה". הפרקטיקות כווננו לעוגנים של הקהילה החרד"לית הרואים בדת אלטרנטיבה אותנטית יחידה, ומנגד, נדחה העולם המודרני כפי שבא לידי ביטוי בגישה ה"ניאו-מסורתיות" (ליבמן, 1982). הפרקטיקות והשיח העידו כולם על פדגוגיה מעוגנת ההלכה היהודית המהווה מרכיב אימננטי בהוויה הגנית. ההלכה נשזרה בכל מרחבי הגן, החל בהקצאת מרחבי זמן ללימוד הלכה יומית ותכנית שבועית ללימוד הלכה, המשך במרחבים

הפיזיים שעוצבו לפי תפיסה זו, וכלה בדפוסים הפדגוגיים שכוונו את הזהות הדתית של הגן. הרחבת מרחבי ה"קודש" הביאו מנגד לצמצום מרחבי ה"חול" ואף לדחיקתו אל מחוץ לגבולות העשייה והשיח של הגן.

הפרקטיקות במודל הפדגוגי-דתי של "קהילה כהלכה" היו בעלות קטגוריות של דפוס "פדגוגיה מונוליתית" המאפיינת חברות סגורות (Alexander, 2005). האידיאולוגיה העומדת בבסיס הפדגוגיה המונוליתית היא חשיפה לידע דיפרנציאלי (לביא, 2000; Kincheloe & McLaren, 1990, 1995; Apple, 2002) הכפוף לזהויות נבחרות (שכטר ואחרים, 2006). במחקר דנן, הסמכות הטרוסצנדנטלית האלוהית היא סמכות בלעדית שהאדם אמור לציית לה ולציוויה (כהן, 2006). לפיכך הונגש העולם ההלכתי לילדים כעולם אבסולוטי המשתקף מעל דפי התנ"ך או "קיצור שולחן ערוך" ובא לידי ביטוי גם בבחירות הפדגוגיות במהלך לימוד ההלכה: ההיצמדות של אירית לטקסט ההלכתי, קריאת הטקסט כלשונו למרות היותו רחוק מעולמו של הילד, פירוש המשמעות של הנשמע תוך הקפדה על שילוב מושגים מהטקסט. ההצטברות של אמצעים רטוריים אלה הטמיעה בילדים את ההלכה כמסגרת מחייבת על כל פרטיה ודקדוקיה (דומברובסקי, 2010; מוזס, 2009; שגיא, 2003; שגיא ושוורץ, 2003). הרצון לפעול בהתאם לעולם ההלכה אף הוביל את הגננת ליזום הפרדה מגדרית במהלך פרקטיקות דתיות. ההפרדה המכוונת בין המינים במהלך פרקטיקה דתית הובילה את הילדים להבין כי ההפרדה בין המינים היא מרכיב אימננטי מהטקסט הדתי, עד כי היא הפכה לפעולה אוטומטית בקרב הילדים, פעולה המתבצעת גם ללא הכוונת הגננת. גם זמני הלמידה שהוקדשו לתוכני הקודש היו שזורים לכל אורך יום הלימודים.

מערכת היחסים של אירית עם הקהילה עיצבה דפוס התנהלות של הדהוד הורי ושל רצון להיענות לדרישותיהם, מה שהוטבע כה עמוק עד כי הפך לחלק מזהותה הפרופסיונלית הלא מודעת. במספר צמתים בודדים שבהם הדרישות ההלכתיות המתרחבות של ועדת חינוך לא תאמו את תפיסתה החינוכית-דתית של אירית, היא נאלצה למצוא חלופות יצירתיות כדי לשמור על מיצובה כמנהלת הגן בעלת זכות בחירה. במקביל ניסתה אירית לפנות למפקחת הגן כדי לקבל עוגן פדגוגי ותמיכה רגשית מול כוחה של ועדת החינוך, אולם המפקחת בחרה להיות ניטרלית, ובכך השאירה את הגננת בחזית להתמודד לבדה מול דרישות הוועדה המייצגת את הקהילה.

מנגד, היו לקונפליקטים גם יתרונות: הם סייעו לבחון שוב ושוב את גבולותיה הדתיים של הקהילה, ובכך שיקפו לאירית את פני הקהילה ואת צרכיה.

כמו כן, הכרת הגבולות הטיבה עם אירית, שכן היא סייעה בידה במהלך השנים לצמצם את כוחה ואת מעורבותה של ועדת חינוך, וכך התאפשר לאירית לחזק את כוחה ואת מעמדה בתור מנהלת הגן. במקביל, הרגיעה ביחסים הפחיתה את הקונפליקטים, ואפשרה לכוונן את זהותו הדתית של הגן באווירה הרמונית. מחקר זה ביקש להצביע על תהליכים סוציולוגיים-חינוכיים בגן הילדים בפרט ובמערכת החינוך הדתית בכלל. חברי הגרעין התורני הדוגלים בחינוך תורני חסר פשרות, נאבקו להנכיח בגן את קדושת עולם ה"קודש" תוך דחיקת עולם ה"חול". מציאות חברתית זו מלמדת על חוזקה של מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת לקהילה מקומית להפוך את גן הילדים לסוכן תרבות בעל מאפיינים קהילתיים מקומיים. ממבט אחר היא מצביעה על חולשתה של מערכת חינוך שאינה מצליחה להשליט את כוחה בהבניית זהותו הדתית של גן הילדים.

מקורות

- אבירם, ר' (1997). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך: א' גור זאב (עורך). *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי* (עמ' 102–120). ירושלים: מאגנס.
- אדלר, ש' (2004). במשך היובל המה יעלו בהר. *חוזר מנהל החינוך הדתי*, 3–4, עמ' 34–43.
- אחיטוב, י' (1999). על מובנות של שפה דתית בחברה רב-תרבותית. בתוך: י' הקלמן (עורך), *לזבולון: עיון ומעש* (עמ' 145–151). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אלמוג, ע' ופז, ד' (2008). זרמים אידיאולוגיים וסגנונות חיים באוכלוסיה הדתית-לאומית. אוהזר מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7711>.
- אריאל, י' (2006). מחינוך דתי לחינוך תורני. בתוך: ש' רו (עורך), *מאה שנות חינוך ציוני דתי*. (עמ' 153–164). ירושלים: המחלקה לחינוך הסתדרות המזרחי – הפועל המזרחי – המרכז העולמי.
- בר לב, א' (2004). מדדים של חשיבה דתית אצל יהודים בישראל: מסגרת תאורטית. *מגמות*, 43 (2), עמ' 307–328.
- בראון, ב' (2004). פולמוס 'דעת תורה' בציונות הדתית בישראל. בתוך: א' כהן וי' הראל (עורכים), *הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר* (עמ' 422–474). ירושלים: מוסד ביאליק.
- גבל, א' (2006). *הציבור הדתי-לאומי והתקשורת: יחסי אהבה-שנאה* (התקשורת המגזרית בישראל, 4). תל-אביב: מכון חיים הרצוג לתקשורת, חברה ופוליטיקה. גדלה מתוך http://www.tau.ac.il/institutes/herzog/relig_pressjul06.pdf

- גרוס, ד' (2002). *עולמן של בנות ציוניות דתיות בין כאריזמה לרציונליזציה: דו"ח מחקר*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ד' (2003). *תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי*. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), *מאה שנות ציונות דתית* (כרך ג, עמ' 129–186). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ד' (2011). *החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות ולהתבדלות*. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), *זהות(ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני דתי* (עמ' 33–47). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- דגן, מ' (2006). *החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה*. תל-אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.
- דומברובסקי, מ' (2004). *מחינוך ממלכתי דתי לתלמודי תורה: תהליכי התבדלות בחברה הציונית דתית בישראל* עבודת מוסמך באוניברסיטת בר-אילן.
- (2010). *מהסתגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית*. עבודת דוקטור באוניברסיטת בר-אילן.
- (2012). *ביטויי החינוכי של מגמות ההתבדלות וההסתגרות בציונות הדתית*. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), *סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן* (עמ' 241–271). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- (2013א). *הגרעינים התורניים והציונות הדתית – המשך או מהפכה? בתוך א' רייכנר, דווקא שם: סיפורם של אנשי ההתיישבות החברתית* (עמ' 267–290). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- (2013ב). *עימותים חינוכיים על רקע תרבויות בציונות הדתית: גרעין תורני כמקרה בוחן. מים מדליו, 24, עמ' 149–192*.
- דון-יחיא, א' (2003). *הספר והסיף*. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), *מאה שנות ציונות דתית* (כרך ג, עמ' 187–228). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- דיאמנט, ר' (2005). *גן הילדים כחלק מן המודל הטריטוריאלי של הילד – בעוספיא וקריית טבעון*. עבודת מגיסטר בטכניון, מכון טכנולוגי לישראל.
- הד, מ' ושוורץ, ב' (2011). *מבוא*. בתוך ע' אטקס, ת' אלמור, מ' הד וב' שוורץ (עורכים), *חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה* (עמ' 1–14). ירושלים: מאגנס.
- הרצוג, ח' (2007). *הדיאלקטיקה של יחסי דורות בישראל*. בתוך: ח' הרצוג, ט' כוכבי וש' צלניקר (עורכים), *דורות, מרחבים, זהויות: מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל* (עמ' 21–43). ירושלים: מכון ון ליר.
- ולדמן, ל' (2011). *בין הדתי, הליברלי והציוני: מבט אתנוגרפי על ריבוי מוסדי בבית הספר פלך*. עבודת מוסמך באוניברסיטה העברית.
- זיוון, ג' (2003). *ציונות דתית אחרת: ממודרניזם לפוסט-מודרניזם, או – לפיתוחו של דיאלוג עם האחר*. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים). *מאה שנות ציונות דתית – היבטים רעיוניים* (עמ' 323–350). ירושלים: המחלקה לחינוך הסתדרות המזרחי – הפועל המזרחי – המרכז העולמי.

- טאוב, ד' (2007). בין ממלכתיות לייחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי (דור לדור, כט). תל-אביב: רמות.
- כהן, א' (2003). הציונות הדתית – בין חרדים לאומיים לדתיים ליברליים: השתקפות הפילוג החברתי דתי בציונות הדתית במערכת החינוך. עבודת מוסמך באוניברסיטת בר-אילן.
- ____ (2004). הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה – ריבוי זהויות בציונות הדתית. *אקדמות*, טו, עמ' 9–30.
- ____ (2006). *יהודים לא יהודים: זהות יהודית ישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל*. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- כהן, א', והראל, י' (2004). מבוא. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), *הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר* (עמ' 21–23). ירושלים: מוסד ביאליק.
- לביא, צ' (2000). *היתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם?* תל אביב: הפועלים.
- לוז, א' (2007). ציונות דתית. בתוך י' יובל, ד' צבן וד' שחר (עורכים), *זמן יהודי חדש* (כרך 2, עמ' 94–103). ירושלים: כתר.
- ליאון, נ' (2009). חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- ליבוביץ, י' (תשי"ד). *תורה ומצוות בזמן הזה*. תל-אביב: מסדה.
- ליבמן, י' (1982). התפתחות הניאו-מסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל. *מגמות*, כז (3), עמ' 231–250.
- ליברמן, ע' (2004). הציונות הדתית – בדרך לבידוליות? עבודת דוקטור באוניברסיטת בר-אילן.
- נאמן, נ' (2008). הפנאי כגורם לעזיבת אורח חיים דתי – האומנם? *מגמות*, 45 (4), עמ' 743–764.
- סעד, ל' (2010). *ההתמדה בהתנדבות ושביעות הרצון של חברי גרעין תורני בעיירת פיתוח כפונקציה של מבנה הזהויות התרבותיות שלהם והיחסים ביניהם* (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- עופרן, י' (2009). "לחזק" את הקהילה: על נזקיו של הגרעין התורני. *דעות*, 45, עמ' 35–36.
- פינקלמן, י' (2008). בין ימין לשמאל בציונות הדתית. בתוך נ' רוטנברג וא' שבייד (עורכים), *לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות* (עמ' 205–226). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פריינטה, ב' ואור, א' (2006). החברה הציונית-דתית בישראל – זהויות בקונפליקט? באיזה מובן? *מגמות*, מד (2), עמ' 247–276.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 102–140). לוד: דביר.
- קופפרברג, ע' (2010). מודל ארבעת העולמות לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 155–180). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קיל, י' (1977). *החמ"ד: שורשיו, תולדותיו ובעיותיו*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

- קסן, ל', וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותיים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 1–18). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנברג, ש"ג (שג"ר) (2004). כלים שבורים: תורה וציונות דתית בסביבה פוסטמודרנית. אפרת: הוצאת ישיבת שיח יצחק.
- רוזנק, א' (2006). *הרב אברהם יצחק הכהן קוק*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- רוס, ת' (2007). *ארמון התורה ממעל לה: על אורתודוקסיה ופמיניזם* (ר' בר-אילן). תל-אביב: עלמא.
- רייכנר, א' (2013). דווקא שם: סיפורם של אנשי ההתיישבות החברתית. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- שגיא, א' (2000). ציונות דתית בין סגירות לפתיחות. א' שגיא, ד' שוורץ וי"צ שטרן (עורכים), *יהדות פנים וחוץ: דיאלוג בין עולמות* (עמ' 124–168). ירושלים: מאגנס.
- (2003). *אתגר השיבה אל המסורת*. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- שגיא, א' ושוורץ, ד' (עורכים) (2003). מסת מבוא. *מאה שנות ציונות דתית*. (עמ' 9–39). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שוורץ, ד' (1996). *אמונה על פרשת דרכים: בין רעיון למעשה בציונות הדתית*. תל-אביב: עם עובד.
- (1999). *הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות*. תל-אביב: עם עובד.
- (2004). מראשית הצמיחה להגשמה. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), *הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זכרון המר* (עמ' 24–134). ירושלים: מוסד ביאליק.
- (2012). הציונות הדתית כתופעה תרבותית – מבוא. בתוך: י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), *סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן* (עמ' ט–כ). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שכטר, א', רייץ, י' ורובין, א' (2006). *דיוקן פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי דתי*. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שלג, י' (2000). *הדתיים החדשים*. ירושלים: כתר.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שניידר, א' (2015). הבניית הזהות הדתית של גן הילדים בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד): בין הגמוניות לעצמאות. עבודת דוקטור באוניברסיטת בר-אילן.
- שפירא, ש' ובארי, י' (2006). מבט שני לרב גוניות במשנת החמ"ד. בתוך ש' רז (עורך), *מאה שנות חינוך ציוני דתי* (עמ' 307–324). ירושלים: המחלקה לחינוך.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- (2011). *המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. תל-אביב: רמות.

תאומים, ש' (2008). מבט היסטורי: חמ"ד של גן. חוזר מינהל החינוך הדתי, 4, עמ' 15–16.

- Alexander, H. A. (2005). Education in Ideology. *Journal of Moral Education*, 34 (1), pp. 1–18.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2nd ed). New York: Routledge.
- (1995). *Education and Power* (2nd ed). New York: Routledge.
- Atkinson, P., and Hammersley, M. (2000). Ethnography and Participant Observation. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 248–261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2004). Discourse Analysis: What Makes it Critical? In: R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 19–50). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 191–216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Handelman, D. (2004). *Nationalism and the Israeli State: Bureaucratic Logic in Public Events*. Oxford, UK: Berg.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of Documents and Material Culture. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 2, pp. 155–175.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2002). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: Y. Zou and E. T. Trueba (eds.), *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 87–138). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled Talk: Metaphorical Negotiation in Problem Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage
- Young, M. F. D. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In: M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control* (pp. 100–127). London: Collier-Macmillan

נספחים

נספח 1 : שאלון לגננת / למפקחת

שם הגננת:		תאריך:	
ותק בגן הנוכחי:		ותק בהוראה של הגננת:	
פלאפון הגננת / המפקחת:		שם המפקחת:	
כתובת הגן:			
1. כמה ילדים בגן?		טלפון הגן:	
2. להערכתך, כמה מהורי הגן שייכים לזרם הציוני-הדתי?			
3. האם הגן ממוקם באזור של אוכלוסייה דתית בלבד?			
4. האם הגן ממוקם באזור של אוכלוסייה דתית-ציונית בלבד?			
אם כן, פרטי כמה הדבר בא לידי ביטוי?		5. האם הגן מוגדר תורני?	
7. האם יש רב לגן? מהם תפקידיו?		6. האם בגן קיימת הפרדה מינית?	
8. האם הורי הגן דורשים אוכל בכשרות מיוחדת במסיבות בגן ובחגיגות ימי הולדת?			
9. האם את מרגישה לפעמים ששפת ההורים או הילדים אינה הולמת את רוח היהדות?			
א. חרדים לאומיים (חרד"ל)		10. כיצד היית מגדירה את רוב ציבור הורי הגן?	
ג. ציונים-דתיים ליבראליים		ב. ציונים-דתיים קלאסיים	
11. כיצד היית מגדירה מבחינה דתית את שאר ציבור הורי הגן?			
12. מלאי את השאלון שלפניך:			
כולם	חלק	אף לא אחד	לבוש ילדי הגן:
			בנים: מגיעים לגן עם כיפה על הראש
			מגיעים עם ציציות על גופם מהבית
			לבושים בגופיות
			בנות: מגיעות לגן רק בחצאיות ולא במכנסיים
			מגיעות לגן בחצאיות וגם במכנסיים
			לובשות חולצות ללא שרוולים
			הבנות מגיעות לגן לבושות בגרביונים
			לבוש ההורים:
			אבות: כיפה באופן קבוע
			מכנסיים קצרים
			גופיות (ללא שרוולים)
			אמהות: חצאיות מעבר לברך
			חצאיות מעל לברך
			מכנסיים
			מכנסיים מתחת לחצאית
			חולצה עם שרוולים קצרים
			חולצה עם שרוול עד המרפק
			גרביונים גם בקיץ
			שליטת הילדים בסממנים דתיים:
			זוכרים לברך לבד ברכות בטרם האכילה
			מגיעים עם ידע תורני מהבית

נספח 2: שאלון לוועד הורי הגן

השאלון מנוסח בלשון זכר, אך הוא תקף לגברים ולנשים כאחד.

תאריך:		שם הגננת:
1. האם אתה מזהה את עצמך כממשיך לחברה הציונית-דתית?		
אם לא – לאיזה זרם דתי אתה ממשיך?		
2. האם מקום מגוריך נמצא באזור שאוכלוסייתו בעיקר דתית?		
3. באילו מוסדות חינוך לומדים שאר ילדיך?		
4. לפי דעתך, כיצד אתה מגדיר את עצמך מבחינה דתית?		
א. חרדי-לאומי (חרדי"ל)	ב. ציוני-דתי קלאסי	ג. ציוני-דתי ליבראלי
לפניך 10 מקרים עליהם אתה מתבקש להביע את דעתך האישית במילה או במשפט.		
<p>מקרה 1 "אבא תקנה לי חטיף שוקולד" מבקש אסף מאביו בשעת הקניות. "אתה לא יכול לאכול עכשיו חטיף שוקולד", ממחר משה להשיב. "אתה בשרי. שכחת? לא מזמן אכלת שניצל בביח". "עזוב אותו", לוחשת רחלי לבעלה. "הוא בסך הכול בן ארבע, לא נורא". • האם אתה מסכים עם האם רחלי או עם האב משה?</p>		
<p>מקרה 2 "אמא מחר יש יום הולדת אחר הצהריים לשני, חברה שלי מהגן, אצלה בבית, הנה ההזמנה", אומרת שירה לאמה ומושיטה לה הזמנה מקושטת בבלונים. "דווקא תכננתי מחר לקחת אותך לבריכה אחר הצהריים" עונה האם. ובלבה חושבת – כיצד אוכל להגיד לילדה קטנה שבבית של חברתה מהגן לא מקפידים על כשרות כמו אצלנו בבית. "אבל אני רוצה ללכת ליום הולדת....", מתעקשת הקטנה. • כיצד אתה היית נוהג במקרה כזה?</p>		
<p>מקרה 3 "היי גילה, מה שלומך? מזמן לא התראינו, אולי תקפצו מחר בערב שבת אחרי הקידוש?" "ממצערת נילי, אצלנו ערב שבת מוקדש לדברי תורה, שירי שבת ושיחות עם הילדים בענייני קדושה, אולי במוצאי שבת? מתאים לך?" עונה גילה. "הוי באמת, גילה, אז פעם אחת תעשו בקיצור.... גם אנחנו מקצרים כאשר אנחנו רוצים לצאת", השיבה נילי. • לצדה של מי אתה נוטה להסכים? עם גילה שאינה רוצה לקצר או עם נילי?</p>		
<p>מקרה 4 "אמא, תקני לי את הספר הזה של מלחמת החלל ואת זה של הדינוזאורים ועוד אחד אחרון של ספיידרמן" פונה יניב לאמו בעודם מעיינים בדוכנים של שבוע הספר. "יניב, הספרים האלה לא מתאימים לנו, חמוד, הנה יש כאן ספר יפה על ילד שמצא כלבלב ורוצה לקיים מצוות השבת אבדה ואיך הצליח למצוא את הבעלים של הכלב שהלך לאיבוד", עונה האם. "אבל זה משעמם...אלה יותר מעניינים....", עונה יניב. • אילו ספרי ילדים תעדיף לרכוש? רק ספרים בעלי תוכן דתי? או כל ספר שיש לו תוכן חינוכי? או כל ספר ילדים?</p>		
<p>מקרה 5 "כל הגננות אוהבות להשתמש במילים 'תיאום ציפיות' בתחילת שנה", פונה צביקה לשמעון ידידו בדרך לגן לאסיפת הורים ראשונה של תחילת שנה, "אתה תראה שגם היום ידברו אתנו על תיאום ציפיות". "כעת אשמח לשמוע מהן ציפיות ההורים מהגן", פונה ציפי הגננת להורים בחיוך רחב לפני תום האסיפה. צביקה קורץ לשמעון בחיוך. "לי חשוב שילדי ילמד בגן ערכים ומידות טובות יותר מקיום המצוות", פותח צביקה ואומר. "למצוות אני מחנך בבית. כאן חשוב לי שהילד שלי ילמד להיות אדם טוב, אנושי, ותרן, צנוע". "וליי ציפיות הפוכות", ממשיך שמעון בתורו. "ערכים אני אקנה לו כבר בבית. כאן אני רוצה שילמד להתפלל, לברך, איך לשמור שבת וכל המצוות שהוא יכול לקיים בגילו". • עם דבריו של מי הנך נוטה יותר להסכים?</p>		

<p>מקרה 6 בכל בוקר, כאשר מלבישה יעל את תומר בן הארבע לקראת היציאה לגן, נשמעת אותה תלונה מפי הילד: "אבל אמא, אני לא רוצה ציצית. חם לי בגלל הציצית והיא גם מפריעה לי לשחק בחול". ויעל משיבה: "תומר, זו מצווה חשובה שניתנה ליהודים ללבוש ציצית". דנה הבת הגדולה התערבה בוויכוח: "אמא, באמת הוא ילד קטן ולא חייב ללכת כל הזמן עם ציצית. שימי לו את הציצית בתיק והגננת כבר תדאג לטפל בנושא".</p> <p>• מה דעתך? האם האימא יעל צריכה להתעקש שתומר יגיע מהבית עם ציצית לגן, או לשמוע להצעתה של הבת דנה ולהשאיר את הנושא לטיפול הגננת?</p>
<p>מקרה 7 אמא קחי אותי אתך לבריכה", מיילל מתן, "למה רק את סיון את לוקחת?" "כבר הסברתי לך מתני, היום זה יום לבנות, מחר תלך עם אבא ביום של הבנים". "אבל אני רוצה עם אימאאאא", מגביר מתן את הצווחות. "נו, אז תקחי אותו כבר, סך הכול ילד בן חמש", פונה בלחש אביו של מתן לאמו. "חיים, החינוך למצוות ולצניעות מתחיל בגיל צעיר ובדרך של דוגמה אישית", מנמיכה גם צילה את קולה. "את ממש מגזימה", טוען חיים כלפיה. "סך הכול ילד, מה את חוששת לילד בן חמש? את חושבת שהוא שם לב מה קורה מסביב? מה שמעניין אותו זו הבריכה".</p> <p>• עם מי אתה נוטה יותר להסכים?</p>
<p>מקרה 8 "אבקש מההורים לכבד את הגן שלנו כגן דתי ולבוא בלבוש ההולם גן דתי, שיהווה גם דוגמה אישית לילדים", מבקשת יעל הגננת באסיפת ההורים של תחילת שנה. "מה זה בעיניך לבוש מתאים?", מקשה עליה אחת האמהות. "מה שלא מתאים בעיניך אולי מתאים בעיניי? אנא הגדירי לנו מהו לבוש מתאים לגן דתי".</p> <p>• אילו פריטי לבוש משמעותיים בעיניך כהולמים גן דתי? (התייחס ללבוש האבות וגם ללבוש האמהות)</p>
<p>מקרה 9 "הורים יקרים שלום. השנה החלטנו להכניס לגננו דמות תורנית בעלת סמכות, שתחזק את הילדים מבחינה דתית – חינוך לאמונה ולמצוות. לכן יגיע לגננו מידי שבוע רב-גן שישוחח עם הילדים על פרשת השבוע, מעט הלכות, חגים, יקשיב לשאלות הילדים וייתן להם מענה. אבקש מההורים להשתתף בכסום סמלי של 20 שקלים לחודש. בתודה רעות וצוות גן תמר" "מה זה השטויות האלה רב-גן?" מוחה אראל באוזני אשתו. "לא בשביל הכסף, זה באמת סכום קטן, אבל האם זה לא תפקיד הגננת ללמד את הדברים האלה?"</p> <p>• ומה דעתך, האם דמותו של רב-גן נחוצה?</p>
<p>מקרה 10 "כל כך הרבה אופציות, אני כבר מאבדת כיוון..." עומדת לאה נבוכה מול שפע ההיצע למסגרות בהן היא יכולה לרשום את נועם הקטן שלה, בוגר גן החובה ללימודים בכיתה א'. "למה, מה הבעיה?" שואלת אותה הדס, חברתה לעבודה. "יש כל כך הרבה רשתות פרטיות עם תגבור תורני כזה ותגבור תורני אחר ועם כיתות נפרדות ולא נפרדות, ויש כמובן גם את היסודיים הממלכתי-דתי הרגילים, שלשם לפעמים מגיעים גם ילדים מבתיים שאינם דתיים, ו...לא שאני מתנשאת או משהו כזה, דווקא יש לי כמה חברות שאינן דתיות, אבל נועם עדיין קטן ומה יקרה אם יגיע לבית שיש בו טלוויזיה הדלוקה על תכניות שאיני רוצה שיראה, לדוגמה? כיצד אדע מה לבחור? מה הכי טוב לילד שלי?"</p> <p>• מה היית מציע ללאה?</p>