

עבודות גמר בנושא:

"גיבורי וגיבורות ישראל באים לגן"-

תכנית לימודים ורפלקציה תיאורטית ורבנית

על חינוך יהודי פלורליסטי בגיל הרך

מוגש לפרופ' מיכל מושקט ברקן

על ידי גלית כהן קדם, תשרי תשע"ד, ספט' 2014

תודות

עמיתים ועמיתות, חברים וחברות רבים סייעו לי בהשלמת משימה זו. אני מודה לרב כנרת שריון ולאגף החינוך בתנועה ליהדות מתקדמת על האפשרות להיחשף לתכנית זו פרי עטה, ולבנות לה קומה שנייה ומרפסת. תודה לרבה נעמה דפני קלן על הערותיה הנבונות ואוזנה הקשובה. תודה לנויה שגיב על הסיוע הדידאקטי והעידוד. תודה לעדי אפל טל ונעמי רז מאגף החינוך על הקריאה הצמודה, ההערות וההארות החשובות. תודה על השותפות והגיבוי. תודה לחברותי בחוג למגדר בבר אילן במסגרת קורס הפרקטיקום, ובמיוחד לחברתי-מורתי תניא ציון וולדקס על הליווי בעבודת השטח. תודה לגננות שרון בניש וחמדה מרדכי על האמון והמשוב. תודה להורי, ילדי וילדות גן תרבות עברית, תשע"ג-תשע"ד על היותכם שדה הפעולה והניסויים שלי, על המשוב והחיבוק החם. תודה לאורי והודיה ילדי הפרטיים שחלמו ותכננו יחד איתי. תודה לאדר כהן אישי ושותפי על התמיכה וההשראה החינוכית לאורך כל הדרך. תודה לפרופ' מיכל מושקט ברקן על הליווי, האמון, ההכוונה והתבונה שנטעת בי.

פִּתְחוּ-לִי שְׁעֵי-צֶדֶק; אֲבֹא-בָם, אוֹדֶה יְהוָה.
 זֶה-הַשָּׁעַר לַיהוָה; צְדִיקִים, יִבְאוּ בּוֹ.
 אוֹדֶךָ, כִּי עָנִיתָנִי; וַתֵּהִי-לִי, לִישׁוּעָה.
 אֲבֹן, מֵאֶסוּ הַבּוֹנִים-- הִתֵּה, לְרֹאשׁ פִּנֵּה.
 מֵאֵת יְהוָה, הִתֵּה זֹאת; הִיא נִפְלְאֹת בְּעֵינֵינוּ.
 זֶה-הַיּוֹם, עָשָׂה יְהוָה; נִגִּילָה וְנִשְׂמְחָה בּוֹ.
 אָנָּה יְהוָה, הוֹשִׁיעָה נָּא; אָנָּה יְהוָה, הַצְלִיחָה נָּא.

תהלים קיח 19-25

תוכן העניינים

4	מבוא
4	א ההקשר הארגוני של העבודה
5	ב מהו חוג "גיבורי וגיבורות ישראל באים לגן"?
7	חלק א: חינוך יהודי ציוני ופמיניסטי לגיל הרך- תיאוריה וביקורת
7	א חינוך יהודי בגיל הרך
12	ב חינוך יהודי ליבראלי כחינוך פילוסופי-מוסרי
14	ג חינוך יהודי פמיניסטי בגיל הרך
19	ד חינוך לאומי ציוני בגיל הרך
24	חלק ב: תכנית הלימודים
24	רציונאל ומטרות התכנית
27	מערך מספר 1: נח והקשת
31	מערך מספר 2: אהרון רודף שלום
33	מערך מספר 3 הלל ושמאי מסכימים שלא להסכים
36	מערך מספר 4 ושתי משמיעה את קולה
39	מערך מספר 5 רחל המשוררת החלוצה
42	מערך מספר 6 הנרייטה סאלד עוזרת לנו לעזור אחד לשנייה
45	מערך מספר 7 יאנוש קורצ'אק למען זכויות הילדים
47	מערך מספר 8 גולדה מאיר ראשת ממשלה
50	חלק ג: רפלקציה
53	ביבליוגרפיה

מבוא

א. ההקשר הארגוני של העבודה

לפני חמש שנים התחלתי את עבודתי כרבה-סטודנטית ואחראית פיתוח קהילתי בחולון מטעם התנועה ליהדות מתקדמת [רפורמית]. בעיר הממתגת את עצמה הן כעיר הילדים והן כבירת העיצוב הישראלית, משימתי הייתה הקהלת קהילה חוגגת, מתפללת, מחנכת ואקטיביסטית בדגש על ערכי שוויון מגדרי ופלורליזם דתי. נכון לזמן תחילת עבודתי בעיר, לא היו שירותי דת פלורליסטיים בעיר. לא כאן המקום לתאר את ההיבטים הקהילתיים, הרגשיים, הסוציולוגיים, הפוליטיים, המשפחתיים והאתיים של עבודה חלוצית מסוג זה; אך דומה כי רבים מהאתגרים הללו, והדילמות המלוות אותם, מתמצים במיזם הקמת "גן תרבות עברית" - גן חובה וטרום חובה ממלכתי עירוני בשיתוף קרן תל"י והתנועה הרפורמית. דילמות אלו מקופלות בעובדה שבראש הקהילה עומדת אישה, רבה-לעתיד מכאן, ומטרת הפעילות היהודית הליברלית בעיר היא לסייע לחולל שינוי בתפיסות חינוכיות, יהודיות, ציוניות ומגדריות בקרב הציבור מאידך.

קהילת "קודש וחול" בחולון, בדומה לקהילות רפורמיות וליברליות נוספות, עוסקת ביהדות ליברלית בכל תחומי החיים: טקסי חיים, שירותי חינוך, אירועי תרבות ועבודה קהילתית [כולל עבודה של צדק חברתי ומעורבות חברתית]. במילים אחרות, מדובר בעמותה המספקת שירותי דת אלטרנטיביים לאורתודוקסיה וחותרת לשינוי חברתי לוקאלי דרך חיזוק הזהות היהודית-ליברלית והקהילתית של חברה.

במהלך שנת הלימודים תשע"ג יצא לדרך מיזם "גן תרבות עברית" - גן טרום חובה וחובה ממלכתי עירוני ראשון מסוגו בעיר, בשיתוף קרן תל"י והתנועה הרפורמית, שהייתי, יחד עם בן הזוג שלי, היזמית שלו וממקימיו. שני הנושאים שהיו חשובים ביותר עבורי בהקמת הגן היו: חינוך יהודי-ליברלי רחב וחוותי וחינוך לשוויון מגדרי בגיל הרך. כאם לילדים רכים, אני עסוקה רבות בשאלת ההסללה הדתית והמגדרית של ילדינו עוד מהרחם; דומני שכמו בכל תחום חינוכי-ערכי אחר, גיל הגן מזמן ומחייב עיסוק ביקורתי בתחומים אלה. במסגרת עבודתי כרבה-סטודנטית של הקהילה והרבה-המלווה של הגן, חיפשתי דרך להנגיש מערכת ערכים יהודית-ליברלית-פמיניסטית לילדי הגן במסגרת החוג השבועי שבהנחייתי. דרך אגף החינוך של תל"ם זכיתי להעמיק את היכרותי עם הגנים הרפורמיים בקהילת יזמ"ה במודיעין,

החלטתי לאמץ כפלטפורמה לעבודה את התכנית שפיתחה הרב כנרת שריון¹ העונה לשם "גיבורי ישראל באים לגן". תכנית זו עברה אדפטציה והרחבה על ידי אגף החינוך של תל"ם. צוות אגף החינוך, בהובלת עדי אפל טל ונעמי רז, קיבל מהרב כנרת שריון רעיונות בסיסיים לחלק מהדמויות, והוא הוסיף סיפורים, שאלות לדיון ועריכה כוללת כתוכנית עם מבוא, הצעה לתכנון שנתי וצידה לגננת. שמה של התכנית, גיבורים וגיבורות ישראל באים לגן, ניתן על ידי הרב כנרת שריון מתוך תפיסה פמיניסטית אימננטית שהייתה כבר בראשיתה של התכנית. תכנית זו עברה פיתוח והרחבה נוספת על ידי, שבד בבד עם לימודי התואר השני במגדר בבר אילן והעבודה הרבנית המתמשכת בגן, זכתה לנדבכי תוכן וצורה חדשים.

ב מהו חוג "גיבורי וגיבורות ישראל באים לגן"?

החוג השבועי "גיבורי וגיבורות ישראל באים לגן" עוסק בדמויות מיתולוגיות או היסטוריות מתוך התרבות היהודית והישראלית; רשימת הדמויות ש"באו לבקר" בגן כוללת דמויות מראשית תרבות ישראל (המקרא) ועד ימינו אנו: דמויות מתוך העולם היהודי-דתי מסורתי, ומתוך העולם היהודי-ישראלי-ציוני מודרני. להלן רשימת האורחים: נח, משה רבנו, מרים הנביאה, אברהם, רבקה, רות המואבייה, ושתי, יהודה המקבי, יהודית, חוני המעגל, הלל הזקן, שמאי, ברוריה, אהרון הכהן, ד"ר הלנה כגן, רחל המשוררת, ח"נ ביאליק, גולדה מאיר, הנרייטה סאלד, חנה סנש, יאנוש קורצ'אק, דוד בן גוריון, שרה לוי תנאי, חיים קוגל וכן חמישה אורחים מסוג אחר: השופר, הסוכה, קופת הקק"ל, פח המיחזור והשבת. מתוך 24 דמויות אנושיות [חלקן חזרו לגן כמה פעמים עם סיפורים שונים], 12 הן נשים. בנוסף, נעשה ניסיון להנכיח ולהדגיש את מקומן של נשים בכל מפגש (גם במפגשים סביב דמויות גבריות); לדוגמא, במפגש עם חוני המעגל שפוגש, לפי התלמוד, זקן שנוטע- ילדי הגן פגשו זוג קשישים, איש ואישה, שחלקו במלאכת הנטיעה. עניין זה היה חשוב מאוד גם בהקשר של עבודת ההמחזה שנעשתה סביב הדמויות בשיתוף הילדים, מתוך מתן חשיבות להנכחת דמויות מופת כמו גם דמויות יום יומיות משני המינים. חרף השם, גיבורי וגיבורות ישראל, הוקדשה מחשבה רבה לבחינה ביקורתית של המושג "גבורה", שבתרבות הפופולרית הישראלית מקושר

¹ הרב שריון היא מחלוצות היהדות הליברלית בארץ, וממקימות מסגרות גניות רפורמיות ראשונות בישראל. כנרת היא אשת חינוך וקהילה פמיניסטית. לשמחתי הרבה, הרב כנרת נתנה את ברכתה לעבודה זו.

עם תפיסות פטריארכליות הקושרות גבורה עם אלימות, כח פיזי ומלחמה². ביטוייה של הגבורה בחוג באו לידי ביטוי בשבירת מוסכמות, בהימנעות מהפעלת אלימות/ כוח, ביכולת ההזדהות עם החלש/ה, בהבעת רגשות ובהשמעת קול ייחודי. כך, לדוגמא, יהודה המקבי הגיע לילדי וילדות הגן כשהוא ממרר בבכי על כך שהילדים מקניטים אותו על פניו המוארכים כשל מקבת [פטיש]; ושתי המלכה מתרעמת על שכל מה שיש למלך לומר עליה הוא שהיא יפה; גולדה מאיר מורדת בהוריה ומתעקשת לצאת ללימודים; משה רבינו, רועה הצאן הצעיר, דואג לכל הצאן, גם הטליה הזקנה, הצולעת והעיפה, ועוד ועוד.

המפגש עם הדמות נועד להעלות דילמה שבעטייה היא באה להתייעץ עם ילדי הגן על מנת לעורר ולעודד שיחה ערכית. מתוך רצון להעביר את מסר השוויון בכל המימדים, נדרשנו לייצר הלימה בין התוכן והשיטה. לדוגמא, שיר הפתיחה נלמד והושר מידי מפגש בלשון נקבה וזכר (הרני מקבל/ת עלי את מצות התורה ואהבת לרעך כמוך). נעשה שימוש נרחב בלשון נקבה, וניתן דגש מיוחד על עידוד השתתפותן של בנות בדיון הער [שעל פי רוב נשלט על ידי הבנים]. במהלך המפגשים אף התנסו [בהצלחה חלקית בלבד] בהגמשת התפקידים המגדריים; באמצעות שימוש במשחקי תפקידים עודדתי את הילדים והילדות לבחור תפקידים לא רק על פי מין השחקנית/דמות, אלא על פי הזדהות עם הדמות לפי העניין והעמדות. עניין זה עורר התנגדויות רבות בקבוצת הילדים שהיו עסוקים מאוד במראה, קול והתנהגות מגדרית. בסיום כל מפגש הוצאתי עלון להורים ובו סיפרתי על אירועי המפגש, תכנון, וכן הצעתי כמה פעילויות להמשך דיון ושיחה בבית עם ההורים. עלון זה זכה לתגובות נלהבות של ההורים, הפיג חששות בדבר "החזרה בתשובה" ויצר שיחה פתוחה ביני לבין ההורים בכל הנוגע לתכנים.

² ראו למשל הגדרה בויקימילון: "גבורה: מעלה אנושית המתבטאת לרוב בעשיית, או נכונות לעשיית, מעשי אומץ אל מול סכנות ותוך הקרבה עצמית". והדוגמה הניתנת היא של "עיטור המופת ניתן פעמים רבות על מעשה גבורה בעת קרב". להרחבה בנושא ראו הערת שוליים 26 בעמ' 15.

חלק א: חינוך יהודי, ציוני ופמיניסטי בגיל הרך- הנחות יסוד, תיאוריה וביקורת

א חינוך יהודי בגיל הרך

אחת הדרכים להמשיג את החינוך היהודי ליברלי בעידן הנוכחי, היא באמצעות תיאור המתחים או הניגודים שהוא מבקש להחזיק, כמו שבאים לידי ביטוי לאורך כל תולדות התרבות העברית. כותב ההיסטוריון ואיש החינוך הרפורמי מ' מאיר³: "תפיסה זו של חינוך יהודי ביקורתית כלפי ההפרזות המאפיינת את העידן המודרני; העיסוק באני והוודאיות היהירות. אולם היא מפנה מבט ביקורתי גם אל היהדות, מכירה בכך שבכתביה באה לידי ביטוי לא מושלם, לעיתים אף מוטעה לחלוטין, תשוקתם הכנה של אבותינו להבין את החובות הנובעות מהמסורת האלוהית".

מאיר מציע שעל החינוך היהודי הליברלי להתרכז ביחיד, שעומד במרכז צומת המתחים הזה, ומכיל אותם. הוא בוחר להעצים את היחיד בתהליך באמצעות הבחירות המושכלות שלו: "בסופו של דבר תפיסתי ממוקדת אפוא ביחיד הניצב במוקד המתחים: בין אוטונומיה לחובה, בין מיזוג להפרדה, בין השתייכות לאומית לדת, בין ידע נטול פניות למחוייבות קובעת חיים".⁴ [...]

משימתה [של התנועה הרפורמית- גל"ק] אינה להנחיל "תורה משמיים" ... אלא לגרום ליחיד שישלב בחייו יסודות מן המסורת שיעצב לו⁵.

אמנם מאיר, כהוגה רפורמי-דתי, גורס כי "תכליתה העליונה היא שכל בני האדם עלי אדמות יכירו בריבונות האלוהית על פי חזון נביאי ישראל"⁶, אך גם אם נניח לעניין האמוני לעת עתה, הרי שלדידו, וגם לדידי, "חינוך יהודי הוא בעצם מכשיר חיוני במשימה הנמשכת של טיפוח יהודי המודע לחלוטין ליהדותו. [...] חינוך יהודי הוא הכלי להפיכת זהות שבייחוס לזהות שבבחירה".⁷

חינוך לגיל הרך, ואולי חינוך יהודי בכלל, אינו יכול להסתפק בהעברת ידע. החינוך צומח בראש ובראשונה מן החוויה, ומן החזרתיות שבחוויה. מכאן צומחת חשיבות הטקס ועיצוב אורחות החיים (הפרקסיס) במסגרת הגן: "ידע יהודי מעמיק מחוייבות יהודית, אך אינו יוצר

³ מאיר, עמ' 166.

⁴ שם.

⁵ שם, עמ' 167.

⁶ שם.

⁷ שם, עמ' 167-168.

אותה. חינוכי ככל שיהא, אין בו די. חוויות יהודיות, ובעיקר החוויות בילדות, יוצרות את הבסיס הרגשי לקליטת הלימוד ההכרתי. ללא הבסיס הזה קליטת הלימוד לא תצלח⁸. גם א' ווגלסטין⁹, במאמר המסכם את המחקר בתחום החינוך היהודי בגיל הרך בשנים האחרונות, מציינת כי:

Numerous studies indicate that children's success in life is based on a foundation of relationships, experiences, and skills developed during the first three years of life. One of these skills is identity formation, a sense of self.

הבסיס הזהותי-רגשי הזה משפיע ומקבל משנה תוקף מסוכני חיברות נוספים, ובראש ובראשונה המשפחה והבית:

Early childhood Jewish education appears to impact not only the identity of a child, but also the Jewish identity of the parents. This section will discuss the research demonstrating the participation in an early childhood Jewish education program impacts parents' ritual practices, impacts parents' decisions about continuing with Jewish education [...] Several studies confirm that enrolling a child in a Jewish early childhood program has direct impact on the family as well as the child. Holtz noted that "young children influence family practice, early education programs become a "mini-community" for families and early Jewish education acts a feeder to the larger institution in which the program is housed"¹⁰.

מכאן עולה שחינוך יהודי המבוסס רגש וחוויה משפיע על מעגל המשפחה והבית, לא פחות ממה שהזהות המשפחתית מלכתחילה משפיעה על הילד/ה. יתרה מזאת, חינוך מבוסס חוויה עשוי להבנות ולבסס מבנים קהילתיים המצויים בזיקה עם התכנים והערכים שבבסיס החוויה החינוכית.

ווגלסטין ממליצה למנף נטייה זו, באמצעות המלצה למחנכים לפתח תשתית מפעילה ומושכת למשפחות צעירות, אשר בשותפות עימם מגבשת חזון חינוכי ברור¹¹. מ' מאיר¹² רואה בכך לא רק ערך מוסף קהילתי, אלא תוצר של ערך יהודי עמוק. חינוך יהודי ראוי מביא את האדם לחיבור מחודש לקהילתו ולסביבתו, מתוך תחושה של שליחות ואחריות: "חינוך יהודי מוצלח

⁸ מאיר, שם, עמ' 168

⁹ Vogelstein, p.376

¹⁰ שם.

¹¹ שם, עמ' 382.

¹² מאיר, שם, עמ' 172.

משיג שתי תכליות: הכלת פעילות יהודית ספציפית, חוזרת ונשנית, על שגרת החיים האישיים וחיי המשפחה (הלכה במובן הרחב) ויישום ערכים שנשאבו ממקורות יהודיים (שכתובים ושאננם כתובים) בהחלטות בתחום הפרטי ובתחום הציבורי כאחד. בקצרה, היהודי המחונן מבחינה יהודית ידבר ויפעל דרך קבע הן בתוך היהדות והן מתוך היהדות כלפי העולם הרחב".

אם כן, נשאלת השאלה מהו ההבדל, אם ישנו, בין חינוך יהודי באופן כללי לבין חינוך יהודי לגיל הרך? דומני שבמובן מסוים הגרעין המתומצת ביותר של "חינוך יהודי" בא לידי ביטוי בחינוך בגיל הרך; הוא מבוסס מרכיבי זהות וחווייה, הוא נטול ציניות ותפיסות מוקדמות, הוא עוסק בצרכי השעה ובצרכי הזהות של התלמידים, הוא משתלב באורחות החיים הנרכשים והטקסים התדירים בעולם הילדים.

על כך כותב מאיר¹³: "יחסה של קהילת הלימוד לכתבי היהדות ישתנה על פי הגיל והמקום התרבותי. ילדים מגיעים ליהדות באופן לא רפלקסיבי ולא ביקורתי, קודם שנחשפו לתרבות כללית וביקורתית. הורים ומורים מזמנים לילדים התנסויות יהודיות ומספרים להם סיפורים טעוני ערכים על בני עמם, מתוך כוונה ליצור זיכרונות ראשוניים חיוביים שיעצבו את זהותם היהודית. הסיפורים, שעתידים להיות חלק מן הסיפור האישי שלהם עצמם, מכונים במטבע הלשון היהודי המסורתי "אגדות"; כאשר מקורם בטקסטים תנ"כיים ורבניים, סיפורים אלה הם מדרשים, וכמו מדרשים קלאסיים, הם "נאיויים", קדם רפלקסיביים, וקדם ביקורתיים".

מאיר עורך אנאלוגיה מעניינת בין הילד ובין הטקסט המדרשי: שניהם מצויים במצב של קדם רפלקציה, מצב של תמימות. אמנם ניתן לערער על הנחה זו לגבי התודעה הטקסטואלית של בעלי המדרש, אך השוואה זו מניבה תובנות מעניינות לגבי הגישה החינוכית הראויה בגיל הרך. אם עולמו של הילד מרוכז, באופן טבעי, בעיקר בעולמו שלו-אזי יש לפגוש את הילד בעולם זה; הוא עסוק בדילמות של חיברות ופתרון סכסוכים? אהרון החז"ל, רודף השלום, יכול לפגשו שם; הוא עסוק בשאלות פילוסופיות של בריאה וקיום-אזי הלל ושמאי יכולים לפגשו במרחב זה; הוא מוטרד מאסונות ופחדים? ייתכן שלנוח יש תשובה מעניינת מה אפשר לעשות. מאיר משווה בין המהלך שעושה הילד אל הטקסט לבין המהלך שעושה המבוגר: "מבחינת הילד התהליך מתחיל במדרש ונע לעבר ההיסטוריה; מבחינת המבוגר הוא מתחיל לעיתים קרובות בהיסטוריה, ונע לעבר המדרש [...]. המבוגרים בתוך הקהילה עושים את דרכם מההיסטוריה למדרש ולזיכרון, אל מציאת הסיפור האישי שלהם בתוך הסיפור

¹³ שם, עמ' 175-176.

הקולקטיבי של עם ישראל ואל מציאת ערכים יהודיים שביכולתם לשאוב מתוך אוצר כתבי היהדות¹⁴.

אינני יודעת אם התיאור של מאיר הוא מדויק לגבי המבוגרים הישראלים דהיום; למרות זאת אין עוררין על כך שהידע והחווייה היהודיים המשמעותיים ביותר של היהודי/ה בוגר/ת חינוך ממלכתי הוא מגן הילדים; אולי, אם כן, שומה עלינו לפנות גם למבוגרים מתוך האגדה? או אולי עלינו לרתום אותם כאנשי חינוך שותפים ולפעול מן הערכים אל תוך התרבות היהודית? דומני ששתי האפשרויות קיימות, ושומה עלינו להחזיק בשתי השפות בעת ובעונה אחת בבואנו לשוחח עם ההורים על החינוך היהודי הליבראלי: הן המימד הערכי והן הידע, החשיבה האינטלקטואלית והביקורתית יכולים להיות תוצר של חוייה המתורגמת, ראשית, לתפיסה ערכית ושל התרשמות אינטלקטואלית ובסופו של תהליך, מומשגת לערכים ולתפיסה מוסרית. לעומת מאיר הרואה במקורות היהודיים הקאנוניים בשורה של ממש לאנשים שתורת ישראל אינה נר לרגליהם, מ' ברינקר רואה בתרבות היהודית עצמה מופת לחיים ליברליים אורגניים, הנובעים מעצם ההשתייכות המולדת.

באופן פרדוכסלי, יש לתת לאנשים שנולדו לתוך השתייכות זו אפשרות להתנער ממנה: "העם היהודי הוא קולקטיב שקיומו ההיסטורי הרציף נובע מזיכרונות משותפים (ובעיקר מזיכרונות של גורל משותף), לשונות משותפות (עברית וז'רגונים רבים ושונים), גורל משותף בהווה (שקבעו במידה רבה האנטישמים), ולעיתים גם ציפיות משותפות לעתיד. הקשרים בין הדורות של העם מבוססים על רגש ההשתייכות למשפחה אחת. כמו שקורה במשפחה, האמונות והדעות (בהן ההשקפות הדתיות, הפילוסופיות והאתיות) משתנות מדור לדור אבל הרציפות והזהות נשארות- מפני שזהות ורציפות אלה אינן תוצאה של מהות רוחנית אחת המתגלמת כביכול בכל תולדות העם מראשיתו ועד ימינו"¹⁵. היהדות איננה מהות רוחנית אחת, אלא זהות משתנה המבוססת על זיקה רגשית והיסטורית לנרטיבים משתנים. הוא מפרט: "רק ההכרה שאי אפשר להבין את תולדות עם ישאל לפי "חוק פנימי" המכוון אותן, ושהתרבות היהודית מציעה מגוון רחב של דעות ואמונות, אורחות חיים ומנהגים, סגנונות ספרותיים וכיו"ב, מאפשרת ליישב חינוך ליברלי אמיתי עם חינוך לאחריות יהודית: שכן לפיה על התלמיד אינה מוטלת שום חובה מלכתחילה להחזיק בדוקטרינה "יהודית" ספציפית כתנאי לשמירת זהותו היהודית, ואילו אחריותו בנוגע לחיים היהודיים והישראליים בהווה ובעתיד

¹⁴ מאיר, שם, עמ' 176.

¹⁵ ברינקר, עמ' 106.

מותנית ברצונו ובנכונותו לראות בעצמו חלק מחיים אלה ללא כל כפייה או חיוב חיצוניים. הוא יכול, אם ירצה, להפוך את יהודיותו לעניין של בחירה מתמדת. יהודיותו היא תמיד נתון שהוא יכול להתגבר עליו, ורק כשהיא מתחדשת תדיר בהחלטתו הוא היא חדלה להיות עובדה ומצטרפת לתחום הערכי¹⁶.

היהדות, לדידי, היא כר המשמש מרחב לבחירה זהותית מתמדת, אשר דוחה תפיסה או דוקטרינה אחת מחייבת. ההיפך הוא הנכון; אליבא דברינקר תפיסה ליבראלית של התרבות היהודית היא המאפשרת חינוך יהודי ליבראלי; רק אם נראה בתרבות היהודית מכלול של קולות מגוונים, ניתן יהיה לחנך לכך. בשונה ממאיר, ברינקר אינו קורא לעיצוב אורחות חיים, אלא ההיפך- יציאה ושחרור מאורחות החיים כערך מחייב אל חירות המחשבה והבחירה התמידיים, ועיצוב זהות נזילה ומשתנה המבוססת כל העת על יסוד הבחירה החופשית: "לתפיסתי, העבר היהודי אינו אפוא מאגר של תכנים מחייבים. אין בו דגם שליט עדיף ודגמים נחותים על עיצוב החיים. את התלמיד שבבית-ספרי לא מכריחים להיות "כמו אברהם אבינו", "כמו הלל הזקן" או "כמו בר כוכבא". אבל מטילים עליו לדעת מי היו אנשים אלה, כפי שמטילים עליו לדעת מה חשבו הרמב"ם, יהודה הלוי, נחמן מברסלב, אחד העם או ברדיצ'בסקי, ולא מי מהם צדק בכל דבריו. הוא עצמו צריך לעשות את מלאכת הבירור וההערכה לעצמו ולקבוע מי מן הדמויות האלה והאחרות הן לו מופת, ובמה. הוא גם מי שצריך לגלות לעצמו מהי מחשבה מעמיקת ראות שיוכל להיעזר בה במחשבת חייו ואיזו מחשבה אינה עשויה לשמשו"¹⁷.

במובן זה, תפיסתו של ברינקר מכוונת אותנו להעמיד לילדי וילדות הגן מגוון של דמויות שונות, מהן יוכלו לשאוב השראה; השראה ולא סמכות או הערצה עיוורת. התרבות היהודית היא מעין ארגז כלים שאמור לשרת את הילד/ה ולאפשר לו/ה בחירה מושכלת וביקורתית. מכאן, שהחינוך ליהדות או אוריינות עברית אינו מטרה כשלעצמה, אלא כלי. הוא כותב: "הלימודים היהודיים בבית-ספר זה יעלו יפה ושיגו את מטרתם ככל שיוכל המתחנך ליצור אנלוגיות בין תופעות שבתחום ההווה היהודית לתופעות שמחוצה לה"¹⁸. המטרה היא התבוננות מלאה ועשירה בחיים עצמם, ולא במסורת היהודית כשלעצמה.

¹⁶ שם, עמ' 107-108.

¹⁷ שם, עמ' 110.

¹⁸ שם, עמ' 116.

ב חינוך יהודי ליבראלי כחינוך פילוסופי-מוסרי

עבודתי בשנתיים האחרונות בגן ממלכתי שילדיו וילדותיו באים מבתים חילוניים הציפה את השאלה האם מדובר בחינוך "יהודי", או חינוך "ערכי-מוסרי". נדמה לי שניתן להניח כהנחת יסוד, כי ביסודו של חינוך יהודי ליבראלי, ישנה זיקה עמוקה למוסר ההומאניסטי הכללי. אם כך, ניתן למצוא בעבודה החינוכית הזהותית עם ילדים וילדות דרך החינוך היהודי, אלמנטים של עבודה מוסרית דיאלוגית, כפי שכותב א' כהן¹⁹: "אם המוסר היה רק עניין של ידיעות כללים וחוקים וציות להם, ניתן היה לבנות תכנית סמכות שתטפח זאת ותאלץ את הילדים, בדרכי משמעת ובפיתוי נועם, להיות צייתנים ולא לשאול שאלות. גישה כזאת היא סילופו של המוסר והפיכתו לחיצוני, סמכותי וטוטליטארי. אין זה תפקידו של החינוך להפגיש את הילדים עם מערכת החוקים, הכללים והקודים המוסריים ולהקנות אותם להם, אלא לטפח את חשיבתם העצמית, את מעורבותם בהכרעות המוסריות, להגביר את רגישותם החברתית, לטפח את האמפתיה שלהם לזולת, להביאם להכיר את צרכיהם הרגשיים, לזהות את הצרכים של זולתם, להיות מסוגלים לנתח מחשבתית את הסיטואציות השונות ולהיענות לדרישות העולות אליהם מן החיים שהם נוטלים חלק ביצירתם".

מטרתנו היא, אם כך, יצירת אדם אנושי הרגיש לסביבתו, המקיים קשרי גומלין, ובכך המוסר משמש ככלי חינוכי לפתרון קונפליקטים באופן מכבד ומכיל. מטרה זו נובעת מתוך הלימה בין התוכן לבין התהליך, שכן לא ניתן לחנך לדיאלוג ללא אווירה דיאלוגית ומכבדת במרחב הלמידה: "מכאן הקשר ההכרחי בחינוך המוסרי בין פיתוח החשיבה הפילוסופית ובין טיפוח הרגישות האנושית. על המחנך המבקש להגשים זאת ליצור בכיתה או בקבוצה אווירה של אמון, של כבוד הדדי, של שיתוף פעולה, של תחושה שכל יחיד זוכה למענה ולעידוד לעצמאות מחשבתית, לביקורתיות ולהרגשה כי כל אחד, בדרכו שלו, חותר בתוך המסגרת הכיתתית או הקבוצתית ותוך שיח משותף ועשייה משותפת לגיבוש אמות המידה של המוסר, שאחרי חשיבה פילוסופית מעורבות רגשית וחברתית יהפכו לאמות המידה שלו [...] כדי שהחינוך המוסרי יהיה יעיל והולם את צרכיו ויכולותיו של הילד עליו לאפשר לילד לחשוב חשיבה הגיונית, לפתח פעילות קונסטרוקטיבית, להיות מודע לרגשותיו האישיים ולרגשותיו של זולתו, לפתח רגישות להקשרים בין אישיים, ולרכוש חוש לפרופורציה באשר לצרכיו, רצונותיו ושאיפותיו בהתייחס לאלה של זולתו²⁰".

¹⁹ כהן, עמ' 183.

²⁰ שם, עמ' 184.

אתגר האקלים הדיאלוגי במסגרת הגן, בא לפתחו של הדיון כאשר מתבררים פערים בין אופן ההתמודדות עם שמירת כללי המסגרת ביני לבין הצוות החינוכי; מן הסתם בין דמויות חינוכיות שונות ישנן גישות שונות כלפי התנהגויות שונות- וברור שלא ניתן לנתק את החוג השבועי (גיבורים וגיבורות) מן האווירה הכללית בגן. כמו כל אורחת בגן, גם אם אורחת קבועה, עלי להתאים את מסגרת הפעילות שלי למסגרת הגן הקבועה, זאת על מנת לייצר רצף חינוכי עבור הילדים כמו גם קולגיאליות צוותית. יתר על כן, דומני שהשתתפות פעילה של הצוות החינוכי הקבוע בחיי הגן, מאפשר לימוד עמיתות פורה וחשוב, והפגנת שותפות מסרים לילדי וילדות הגן.

נדמה כי החלק החשוב ביותר בפעילות החוגית עם הילדים, הוא הדיון המסכם. על כך מעיר כהן: "מעצם הדיון הם ילמדו להעריך ערכים של אובייקטיביות, חוסר משוא פנים, העמקה, דעת, מבט מקיף ומעמיק, ערכים שהם מוטבעים בדיון הפילוסופי הרציני. על ידי עידודם לעסוק בשאלות מוסריות, על ידי העברת אחריות רבה יותר להם בכיתה, במגרש המשחקים ובבית הספר כולו, על ידי חשיפתם להיבטים הפילוסופיים של התנהגותם ועשייתם, הם נחשפים בהדרגה ויותר ויותר למימדים המוסריים של החיים והעולם".

הגן, ובמיוחד גן חובה ממלכתי, המתיימר להנחיל כלים לילדים ולילדות העולים לבית הספר, מהווה מרחב שיש בו היררכיה וגבולות, ואין בו אוטונומיה מלאה לפרט. כיצד זה מתיישב עם הרצון לחנך למוסר? על כך משיב כהן: "נשאלת השאלה מה מידת האוטונומיה שיש להעניק לילד בחינוך המוסרי? התשובה על כך היא: כמידת יכולתו לשאת אוטונומיה זאת ולהיות אחראי לה".²¹ שומה עלינו, אם כן, להתאים את הדילמות המוסריות ככל האפשר לעולמו של הילד/ה ולמקמן בציר ההתפתחותי, ולבחור דילמות הקרובות ככל האפשר לעולמם של ילדים וילדות בגיל הרך. בחירות אלה אינן קלות, שכן מושג הגבורה הילדי עלול לחזק תפיסות פטריארכליות המושתתות על כוח והכנעה, כל שכן במרחב התרבותי היהודי העתיק והציוני המודרני.

²¹ שם, עמ' 184.

ג חינוך יהודי פמיניסטי בגיל הרך

בדיוננו אודות הקשר בין חינוך ללאומיות-ציונית לבין חינוך פמיניסטי, עלינו לזכור שבמסגרת החוג נחשפים הילדים והילדות הן לגיבורי תרבות ציונית והן לגיבורי תרבות יהודית. לטענתי, הקשר בין החינוך ללאומית ציונית לבין חינוך פמיניסטי, הוא קשר מתוח ולעתים אף מנוגד. הואיל והתנועה הציונית שואבת את נרטיב הגבורה ממסורת ישראל, שומה עלינו להביט בעין ביקורתית על השורשים הפטריארכליים במסורת היהודית, הקודמת לתקופה הציונית.

פלאסקו²² גורסת כי הדת היהודית בעיקרה, והתורה בכללה, מציגה את האישה כ"אחר" גמור. גברים הם השחקנים הראשיים והיחידים למעשה בחיים הדתיים והקהילתיים היהודיים, משום שהם "היהודים הנורמטיביים". לתפיסתה, נשים הן אחרות לנורמה, הנשים הן בחזקת "פחות מאנושיות". היא טוענת כי אף שילובן של נשים בתנועות הליברליות הוא בחזקת התאמה של נשים לנורמה הגברית. בכך פלאסקו מחזיקה בפמיניזם רדיקלי יותר, הטוען כי שינוי קוסמטי של הלכות אינו נוגע בשורש הבעיה של המערכת הדתית-פטריארכאלית.

ההנחה שהאישה היא בבחינת "אחר" היא למעשה היסוד העיקרי שעליו נבנתה כל המערכת ההלכתית; על כן שימוש בלשון נקבה ביחס לאל, למשל, מעלה מניה וביה את הקונוטציה הפאגאנית של פולחן האלות הפוליתאיסטיות, ואינו יכול להיחשב כנורמטיבי. סידור התפילה ולשונו, לדידה, היא עדות נגד שילובן של נשים בחיים הדתיים-יהודיים. השילוב בין "זכריות האל" ו"אחרותה" של האישה היא הגורם להדרתן של נשים מן הספירה הדתית והקהילתית היהודית; הנשים נותרות לחוות את הדת דרך "המסנן" הגברי, ללא האפשרות להביע את עצמן בעצמן. על כן, פלאסקו גורסת כי הפמיניזם היהודי דורש הבנייה מחודשת וחדשה של התורה, האל והעם; הכרה מחודשת המכירה בראש ובראשונה בעיוות הצדק של התורה גופא. יש צורך בהגדרה מחודשת של האדם היהודי; מכאן, שינוי הלכתי שאינו מבוסס על תפיסה מחודשת וחתרנית זו אינו שינוי ראוי ואמיתי. ההשלכות של פמיניזם יהודי, אשר כוללות שינוי הלכתי, מגיעות הרבה מעבר להלכה עצמה; הן בבחינת טרנספורמציה של הבסיס לחיים יהודיים בכלל.

מדובר, כמובן, בטענה חזקה; ואכן, קיימות תפיסות אחרות של חינוך מגדרי יהודי שאינן חתרניות כמו זו של פלאסקו שכתבה בשנות ה-80. אני בוחרת להקשיב לפסקו משום שהיא מניחה תשתית חברתית-פרשנית חשובה בעיני, ואקטואלית מאד.

מה ניתן, אם כן, לעשות וכיצד יש לגשת אל המקורות הללו בבואנו ללמד במסגרת חינוך יהודי ליבראלי ופמיניסטי בגן הילדים? ח' קהת²³ מתווה כמה עקרונות לקריאה פמיניסטית בספרות חכמים שיכולים לסייע לנו במשימה מורכבת זו: "חשיפת ההטיות המגדריות של הכתובים במקורות קנוניים יוצרת לעיתים קרובות אצל הלומד/ת אי-נחת ותחושה של התנפצות ערכים מקודשים. אולם שכרו של עיוון מגדרי עלול לצאת בהפסדו, שכן במקרה של הזדהות רבה של הלומד/ת עם הכתובים הוא עלול להנציח את הנחלת הערכים הפטריארכאליים מדור לדור, או להביא לתוצאה הפוכה, כי כשהפער התרבותי בתפיסת העולם המגדרית גדול ויש התעלמות מכך, הדבר עלול להביא לניכור בין-דורי בין הלומד/ת לנלמד. לכן חשוב לפתח את הכלים לבחינת ההיבטים המגדריים בתשתית הכתוב, מתוך מגמה לזהות את הרכיבים המוטעים בהטיה מגדרית פטריארכאלית או לא פטריארכאלית". אליבא דקהת, חשיפת ההטיות המגדריות וביקורת שלהם אינה צורך ליבראלי גרידא, אלא משימה תרבותית בעלת השלכות רב דוריות הנובעת מתוך מחויבות רב דורית למסורת. ביקורת פמיניסטית, אם כן, היא דווקא כלי בשימור המסורת ובטיפוחה על מנת שתוכל להמשיך להיות בבחינת "תורת חיים" לדורות הבאים. קהת רואה בכך אחריות תרבותית ומוסרית אשר מעניקה כלים ורגישויות מוסריות ללומד/ת: "ההיחשפות לגבריותו של הטקסט מאפשרת להיכנס לעובי הקורה ולנתח את הנחות היסוד המסתתרות מאחורי מימרות מפורסמות של חכמים, גם כאלו שהפכו לנכסי צאן ברזל בתרבות היהודית ושימשו בסיס לעיצוב המסורת וההבנייה החברתית".²⁴

שוליותה של האישה בתרבות היהודית העתיקה אינה עניין שיש לטשטש או לעמעם בבואנו אל הגן; נהפוך הוא. על פי גישה זו, יש למקם אותה בהקשר התרבותי הכולל, ולתת לילדים מושג סוציולוגי והיסטורי אמיתי: "האישה נחשבה ל"אחר האולטימטיבי" בכל התרבויות הפטריארכאליות. בהיעדרה מהשיח הציבורי דיברו עליה ולא איתה. כל התופעות המאפיינות את ה"אחרות"- הניכור, החשדנות, האשמה וההעצמה המוגזת- ליוו את היחס אליה. מה שגרם ליחס מנוכר זה הוא ההבנייה החברתית, הבניה עקיבה ששימרה את ההבדלים בין איש לאישה מבחינת ייעודן של הנשים ואפיין, וכמובן השפיעה גם על שימור מעמדן הנחות בתוך ההיררכיה הפטריארכאלית בטקסטים היהודיים ובעקבות זאת גם במסורת היהודית".²⁵

²³ קהת, עמ' 186.

²⁴ שם, עמ' 189.

²⁵ שם, עמ' 193.

במובן זה, עצם הבחירה בשם "גיבורי ישראל" היא בחירה שעלולה, אם לא נשים לב, לשרת ולחזק את התפיסות הפטריארכאליות הנטועות בחברה היהודית. לשם הדוגמא, אחד הילדים שאל אותי בגן מדוע בר כוכבא לא הגיע לגן במסגרת החוג. כמובן ששאלה זו היא מאלפת, ואפשרה לי להמשיג לילדים ולילדות שהגיבורים שבחרתי להביא הם כולם גיבורים שכוחם בליבם ובמוחם ולא רק בכוחם הפיזי- ולצדדי אין לנו מספיק סיפורים על בר כוכבא שמספרים לנו שהוא אכן היה כזה. קהת כותבת: "הגדרות שונות למושגים 'גבר', 'גברות', 'גבריות', ו'בעל' במילונים עבריים שונים מוכיחות את ההטיה של הזהות המגדרית עם ההבניה החברתית: 'גבר' הוא איש חיל, גיבור, אמיץ, חזק, מי שיש לו תכונות הנחשבות גבריות (כמו אומץ, נועזות, כוח, כושר החלטה) ושהכל מכבדים אותו ('מה אתה מפחד? תהיה גבר ובוא איתי לשם!'; 'מי הגבר אצלך במשפחה, אתה או אשתך?'). 'גבריות' - כלל התכונות וההתנהגויות הנחשבות כמאפיינות את המין הגברי. ההפך של נשיות. 'גברות' - טבע הגבר (כנגד הנשיות) [...] הגדרות אלה מוכיחות כי השיח הפטריארכאלי יצר ויוצר הבניה חברתית של האישה. האומנם נכונה ההנחה כי גברים הם חזקים יותר, אמיצים יותר? האומנם קיימת אישיות ייחודית של אישה המצדיקה את מעמדן השונה מזה של הגבר?" [...] האם המושג "איש" זהה למושג "זכר"? והאם המושג "אישה" זהה למושג "נקבה"? ²⁶.

במובן זה, תכנית הלימודים המוצעת כאן היא ניסיון לתיקון התרבות, או בלשונה של קהת: "יהודיות פמיניסטיות קוראות כיום לרסטורציה פמיניסטית של התרבות היהודית, בדומה לשחזור של כלים עתיקים על יד הדבקה מחודשת והשלמה של הפרגמנטים שנמצאו. נראה לי כי רקונסטרוקציה (בנייה מחדש) היא הגדרה רחבה יותר לדרכים השונות שהפרשנות הפמיניסטית מציעה כיום כדי ליצור יהדות אינטגרטיבית, שמשלבת בין המסורת עתיקת היומין לפרשנות המגדרית המחודשת. על ידי כך נוצרת האפשרות לילדות מכילה יותר, ידידותית גם לאידאה הפמיניסטית ומאפשרת את ההתחברות מחדש למסורות שהיו במקורן פטריארכאליות והפכו למבוקרות ולמפורקות" ²⁷.

כיצד, אם כן, ניתן לבצע קריאה חתרנית ומגדרית עם הילדים במסגרת החוג הנידון? קהת מונה כמה אסטרטגיות פעולה שיכולות לסייע לנו במשימה מורכבת זו: "דרכי ההתמודדות של הפרשנות הפמיניסטית מגוונות. יש כאלה המסתפקים בניתוח ההיבטים ההיסטוריוסופיים המסבירים את ההבניה החברתית שהתקיימה עד למהפכה הפמיניסטית גם בתרבות היהודית.

²⁶ שם, עמ' 195.

²⁷ שם, עמ' 197.

בתוך זה מנסים לגלות גם בספרות הקנונית קולות נשיים או קולות פמיניסטיים החותרים תחת המבנה הפטריארכאלי הנורמטיבי ומבקרים אותו. יש העוסקות ביצירה מחודשת של מדרשי נשים ופרשנות נשית למקרא, ויש כאלו שמשקיעות אנרגיה רבה בגאולתן של דמויות נשים והבאתן מן השוליים למרכז דרך כתיבה אינטנסיבית עליהן ועל פועלן במקורות היהדות²⁸.

שומה עלינו אם כן לבחור דמויות דווקא מן השוליים, לחלץ מוטיבים או קולות פמיניסטיים בסיפורים הקנוניים, ולחבר עם הילדים מדרשים חדשים על מקורות עתיקים. דוגמאות לכל אחת מן האסטרטגיות הללו יובאו בחלקו השני של עבודה זו. הצוות החינוכי, כמו ההורים והמשפחות המורחבות של ילדי וילדות הגן, מהווים סוכני חיברות ותירבות עבור הילדים, בין היתר בנושא המגדרי.

בבואי להנחיל ידע, ערכים ומסרים פמיניסטיים אני מעלה את שאלת הידע והסמכות: מי בר/ת סמכא לומר לילדים מהי ה"אמת" אודות משמעות היותם/ן נשים וגברים לעתיד? העבודה השוטפת העלתה פעמים רבות מתחים ברורים בין התפיסה שלי כרַבָּה-מלווה לבין המסרים הקבועים של הצוות החינוכי; לפני פורים למשל, הגננת עשויה ללמד את הילדות והילדים שוושתי המרתה את פי המלך ושהמגילה מספרת על כך שאז היה חשש שנשים לא יקשיבו לבעליהן. כמובן שאין להתווכח עם המתואר במגילה, אכן, דברים אלו הושמו בפיהם של יועצי המלך אחשוורוש במגילה, אך ישנה חשיבות מכרעת לטון ולהקשר שבה מתווכים סיפור בעייתי זה לילדות ולילדים. כששאלתי כמה ילדים וילדות מהגן האם לדעתם/ן הנשים צריכות לציית תמיד לגברים, התשובה הייתה חיובית; על השאלה "מדוע" ענו לי "כך כתוב בתורה", "חייבים להקשיב למלך אחרת הוא יזרוק אותך לכלא", ורק ילדה אחת אמרה "דווקא אצלי בבית אבא שלי אומר שאמא היא הבוס". שאלת ההיררכיה והכוחנות עולה רבות והיא מעלה דילמה בדבר מיקום המסרים של התכנית במתח עם מסרים חברתיים וחינוכיים קבועים, ומתוך כך מיקומם של בעלי הידע והסמכות. בחוג שלי ושתי הייתה הגיבורה, והיא מחתה כנגד הפטריארכיה, אך היה לי ברור שהילדים יצאו מאוד מבולבלים; גלית אומרת כך, וכל השאר אומרים כך. מי צודקת? מה נכון?

דוגמה זה מעלה מורכבות נוספת סביב "גבולות הפלורליזם". האם כפמיניסטית עלי לקבל עמדות של נשים אחרות שהן לא-פמיניסטיות כעמדות לגיטימיות? מהם גבולות הכבוד וההכלה שעלי לתרגל כלפי נשות החינוך בגן, ומהי הדרך הטובה ביותר לעבור תהליך דיאלוגי

משמעותי, לא פטרנליסטי או מתנשא, שמקיים דיאלוג הדדי, מכבד ומלמד, המניב תוצאות רצויות? יש לציין כי כלל לא ברור שזו עמדתן הערכית המודעת גננות באשר הן, אלא זו הדרך בה נהוג לפרש ולתווך את הסיפור התרבותי, כפי שלמדנו אותו במערכת החינוך והפנמנו אותו כחלק מהאבולוציה התרבותית.

ד חינוך לאומי-ציוני בגיל הרך

מהו חינוך לאומי-ציוני בהקשר ליבראלי? נדמה שבמציאות של היום, לא קל למצוא חינוך ציוני גאה, החף ממסרים לאומניים. התנועה הרפורמית, כתנועה ציונית וליבראלית, שואפת לייצר שיח ערכי הרואה בציונות את הציווי לקיים במדינת ישראל חברת מופת ברוח חזונו של נביאי ישראל. בנוסף לכך, התפיסה הרפורמית רואה את העמיות היהודית כערך חשוב, ואינה, כך נדמה לי, קוראת לעלייה ולהגשמה במובנים הציוניים הקלאסיים. נהפוך הוא; נדמה לי שחלק מהתפיסה הרווחת כיום היא שמודל 'ארץ ישראל ובבל' הוא רצוי לפריחתה של יהדות מתקדמת.

לכך נותן לבני²⁹ ביטוי: "הדאגה המרכזית של הציונות כיום היא המשך הקיום היוצר, קיום בעל משמעות של העם היהודי, אם בגולה ואם במדינת ישראל". עמדה זו, יש לה היבטים פוליטיים; שכן היא מרחיבה את מרחב ההגשמה הציונית הרבה מעבר לציון; לבני אינו מתכחש לכך ואומר: "החינוך הוא פוליטיקה. מגמתו לעצב חברה על פי השקפת עולם כלשהי. 'תיקון עולם' משמעותו פוליטיקה במגמה לתקן את היחיד/ה ואת החברה גם יחד"³⁰. לבני רואה עיקר חשוב בחינוך ציוני בחינוך לאורן של דמויות מופת: "תהליך ההזדהות עם דמויות הזדהות ציוניות, הוא קריטי להנחלת נורמות ציוניות. היעדר דמויות הזדהות צעירות מקומיות בקהילות הגולה, ובארצות הברית בפרט, הוא בחזקת "חוליה חסרה" בתהליך חינוכי-ציוני רצוף (לא מן הנמנע כי הפרט יגיע למחויבות ציונית בעקבות חיפוש אישי, אך לא כולנו קורצנו מהחומר של הרצל!)".³¹

חוג גיבורי וגיבורות ישראל, המשלב בין דמויות מהספרות היהודית ובין דמויות מההיסטוריה הציונית שואף לחנך לאורן של דמויות מופת. עם זאת, ברור כי רק דמויות מופת אינן יכולות לספק את החוויה החינוכית הערכית, במיוחד בגיל הרך. במובן זה אני מציעה לשלב בין המודל של בריןקר ושל מאיר שראינו לעיל. אף לבני מדגיש כי לצד דמויות ההזדהות, יש לקדם "התארגנות קבוצתית וכמה נורמות קבוצתיות המושפעות על-ידי דמויות הזדהות המגלמות מחויבות ציונית מגובשת יותר במסגרת תהליך החינוך היהודי-ציוני"³².

עיסוק בדמויות מכוננות בתרבות היהודית והציונית מעלה מניה וביה מתח עם מסרים פמיניסטיים. ככלל, הלאומיות נתפסת בכתיבה הפמיניסטית ככלי פטריארכלי. על כן, עשייה יהודית-ציונית ופמיניסטית מעלה את השאלות: האם חינוך לפמיניזם מתיישב עם חינוך ללאומיות פרטיקולארית? האם פמיניזם הוא א-לאומי? אנטי-לאומני? מהי קריאה חתרנית

²⁹ לבני, עמ' 184.

³⁰ שם, עמ' 179.

³¹ שם, עמ' 177.

³² שם, עמ' 179-180.

במסורת ההגמונית-פטריארכלית והאם היא יכולה לשמש ככלי לפיתוח זהות? הציונות, כתנועה לאומית של העת החדשה, שמה לה למטרה להמציא את המסורת מחדש ולהדגיש את המסורת כהצדקה ללאומיות עצמה. מסורת זו, כידוע, היא לעיתים קרובות פטריארכלית במובהק. יתר על כן, בינוי האומה והבניה של לאומיות כרוכה תמיד ברפורמות אבל גם בחזרה למשפחתיות, למסורת ועל פי רוב לגרסאות מוקצנות שלה. המדינה היא שנותנת כוח ומעצימה את הכוחות השמרניים והפטריארכליים והופכת אותם לשומרי המסורת ונציגיה ובכך מחזקת את עצמה ואת אותם כוחות כנגד ריבוי הקולות והפרשנויות בתוך המסורת. התרבות היהודית אינה יוצאת דופן בהקשר זה, ובהקשר של הרפורמה והזרמים הליברליים המתח עודנו חי ובוט.

המחקר המגדרי בשורשי התנועה הציונית מעלה כי היסודות המיזוגניים במסורת היהודית לא בלבד שלא טושטשו, אלא להיפך; ד' בויארין³³ גורס כי התנועה הלאומית הציונית הייתה מאבק נגד ההווה ה"נשית" הגלותית של היהודים, תפיסות שגברים יהודים הם נשיים – גופם חלש, מעוות, יש להם וסת – כתוצאה מהפנמת שיח אנטישמי רווח במאה ה-19 וה-20. הגבר היהודי נתפס כמעין אישה, ברית המילה כאקט של נישוי היוצר את דמות היהודי הלמדן והחיוור. הוא גורס כי יש להבין את כינונה של החברה היהודית בארץ ישראל, ולאחריה את הקמת המדינה, כתגובה לתפיסת החברה היהודית בכלל, ומצב הגברים היהודים בפרט. מאמרו מראה כיצד התחזקות השיח המיזוגני וההומופובי הם מופעים שתרמו לחיזוק השיח האנטישמי.

גלזמן³⁴ מתאר כיצד ה"צבר", היהודי החדש, הוא גילום של תיקון הגבריות: כל כולה שאיפה לשיקום פיסית של הגוף היהודי, המעוגנת בכמיהה לאומית המנוסחת במונחי גבריות תקנית. הוא מתאר כיצד הגוף הגברי הוא בה בעת סמל של האומה וכן אמצעי לכינון האומה. גלזמן מנתח את כתביו של הרצל ומראה כיצד הרצל רואה את עצמו כמחנך "להיות גברים אמיצים וחופשיים". בספרו אלטנוילנד משנת 1902 הוא מסיים: "המקבים יקומו וישבו לתחיה!". המהפכה הציונית תלויה אם כן בהצלחת החינוך לצבאיות וללאומיות. הגוף היהודי אינו תוצאה של מהות יהודית אלא סימפטום המבטא מצוקה לאומית-חברתית. משום כך המעבר לפלשתינה מביא עימו שינוי מיידי בגופו של הגבר היהודי [הגוף חסון, שזוף, חשוף וכולי]. הרצל שואף לגבריות תקנית, המחייבת את שלילת הנשיות.

אולם מחקר ביקורתי עכשווי רואה יסודות מיזוגניים אלה לא רק בתרבות היהודית או בכתיבה הציונית, אלא בחברה הישראלית כיום. כותבת ח' גור: "בגיל הרך מונחת התשתית של ראיית

³³ בויארין, עמ' 274.
³⁴ גלזמן, עמ' 146.

מציאות המיליטריזם כטבעית. חשיבה צבאית דיכוטומית מועברת באמצעות הוראת חגים וחגיגות, דרך אירועים כמו ביקור במחנות צבא, שליחת שי לחייל ולימודי אקטואליה. חינוך זה מתחיל עם הלידה, בבית, בגן, באמצעות השפה שבה אנחנו מדברים ודרך צריכת מוצרי תרבות כמו הצגות, סרטים, ספרי ילדים, צעצועים וכדומה. קיימת התאמה רבה בין המסרים המועברים דרך מוסדות החינוך והבית לבין חשיבות הצבא ומרכזיותו³⁵.

גור קושרת, כמו תיאורטיקניות פמיניסטיות רבות, בין מילטריזם לסקסיזם: "זהו אוסף של פרקטיקות קטנות, שמבססות באופן בלתי נראה את מסר החיילות והגבורה בכל חג וחג. סיפורי החג מפארים מלחמות, קרבות, ניצחונות צבאיים, מוות של אויב, מות גיבורים בקרב. אגב כך עוברים מסרים מובלעים של חלוקת עבודה מגדרית: הבנים-הגברים הם לוחמים חזקים, הבנות-הנשים הן תומכות, מסייעות, טעונות הגנה, מעריצות"³⁶.

גור מותחת קו ברור בין חינוך יהודי בגרסתו הציונית לחינוך מיליטריסטי וסקסיסטי: "תכנית הלימודים בגנים מאורגנת סביב ציר החגים: חנוכה, פורים, פסח, יום העצמאות, ואלו מעבירים מסרים מיליטריסטיים וסקסיסטיים ברורים"³⁷. לדידה, מסרים אלה מועצמים ומתווכים בעיקר על ידי לימוד מעגל השנה היהודי: "החגים תופסים מקום מרכזי בתכנית הלימודים במסגרות החינוך של הגיל הרך. הוראת החגים בגן נוטה להתמקד במיתוסים של כוח וגבורה. היא יוצרת רגשות עזים המעבירים מסר לילדים של "כל העולם נגדנו". בגיל צעיר, עוד לפני שהילדים פיתחו חשיבה רציונלית מופשטת, נעשית החתמה רגשית חזקה, המבססת התייחסות חיובית לכוח ולצבא. נבינית תפיסה דיכוטומית, הרואה את המציאות במונחים של "שחור-לבן", "טובים-רעים", קבוצה אחת (אנחנו) המזוהה באופן גורף עם ה"טובים", כנגד קבוצה שנייה ("האחר") שעוברת דמוניזציה ומזוהה כולה כמקשה אחת בתור "הרעים"³⁸.

היא מדגימה זאת בנרטיב של חג החנוכה: "לא מושם דגש על המסר האוניברסאלי של הזכות לחופש דת, תחת זאת מודגש מסר פרטיקולארי של חשיבות הלאומיות היהודית, הכח ועוצמה של המכבים"³⁹, חג פורים: "חשוב לציין שמסרים לאומיים מועברים היטב עם מסרים שוביניסטיים, המעמידים את הנשים במקום המיועד להן חברתית" [...] "מסרים אוניברסאליים של שלילת עריצות שלטון היחיד ושלילת כל רדיפה של מיעוט אתני באשר הוא אינם נלמדים בפורים"⁴⁰, וכן

³⁵ גור, עמ' 89.

³⁶ שם, עמ' 90.

³⁷ שם, עמ' 89.

³⁸ שם, עמ' 90.

³⁹ שם, עמ' 91.

⁴⁰ שם, עמ' 91.

יום העצמאות: "במקום לחגוג את הקמתה של מדינת ישראל הדמוקרטית, שמבטיחה במגילת העצמאות שלה שיוויון זכויות ללא הבדל דת, גזע ומין, וכן חופש דת ופולחן, סוגדים לכוח"⁴¹.

גור אף מציינת כי מסרים אלה אינם מודעים, ואף באים בסתירה לאינטואיציות ולתפיסות החינוכיות של חלק גדול מהגננות: רוב הגננות לא מרשות לילדים להביא צעצועי מלחמה לגן. הן אוסרות על המשחק ברובים ואקדחים, חלקן מפני שהן מאמינות שזה משחק שלא מתאים לילדי גן ולא תואם את הערכים שעל פיהם הן רוצות לחנך את הילדים, כלומר מסיבות אידיאולוגיות. "[...] גננות אלה קובעות עמדה ערכית שלילית נגד נוהג זה. איסור על משחקי מלחמה בגן, מכל סיבה שהיא, הינו פעולה אקטיבית של הגבלת החינוך לצבאיות וללוחמה, שמבטאת עמדה ערכית המבוססת על שיקול דעת ופילוסופיה של הגננות. יש בה אמירה ביקורתית, גם אם מוסווית, לגבי ערכים והתנהגויות שילדים מביאים לעיתים מהבית, מצפייה בטלוויזיה ומחשיפה בדרכים שונות לתרבות מלחמתית. יש בה עמדה ביקורתית ביחס לתעשיית צעצועי המלחמה. הגבלת משחקי הלחימה בגן על ידי הגננות מראה, לדעתי, שקיימת הסכמה לגבי הצורך להגביל ולצמצם את החינוך לצבאיות, ושמרבית הגננות כבר החלו לגבש עמדה בשאלות מה מתאים לגיל הילד/ה, מה נכון מבחינה ערכית ומה עלול להיות הרסני ומזיק חברתית"⁴².

לדידי, הפער שגור משרטטת בין המסרים הלאומיים-לאומניים הכללים ובין כללי ההתנהגות במשחק בגן, הוא פורה ומאלף. במובן זה, ניתן לראות בתכנית המוצעת ניסיון לגשר בין התפיסות המוסריות האישיות שלנו לבין המסרים החברתיים הכללים בהם אנו נטועים; גשר זה עשוי לסייע בידינו כמחנכים וכמחנכות לייצר תואם גדול יותר בין המסורת לעתיד; לראות בעין ביקורתית את המסורת, ולא לוותר על המחויבות אליה; לנסות לייצר שיחה חינוכית מתקדמת בין מה שלימדו אותנו בגן, לבין הסיפור המעודכן והמפוכח אותו ברצוננו להנחיל הלאה.

גור מנסחת זאת בדרכה: "בגיל זה ניתן להבנות יחס חיובי לצבא וללוחמנות אך גם יסודות רגשיים לפעולה בדרכי שלום ולפתרון קונפליקטים בעזרת שיחה, משחק דרמטי, יצירה, טקסים, סיפורים ועוד. בגיל זה ניתן להטביע חותמות רגשיות בנשמה, כמו קעקוע בגוף, חותמות שיקשה אחר כך להסיר, ניתן ליצור החתמה רגשית חברתית עזה ורבת עוצמה"⁴³.

תרומת הדיון המגדרי-ביקורתי בשורשי הציונות והיהדות מאששת את האינטואיציה שליוותה אותי לאורך כל השנה כי אני עוסקת בחומרים שהם מאושיות הפטריארכיה היהודית-ציונית. נשאלה השאלה: מדוע להתעקש על חינוך שהוא גם יהודי-ציוני וגם פמיניסטי? אני מבקשת להבין

⁴¹ שם עמ' 92.

⁴² שם, עמ' 97.

⁴³ שם.

את המעשה החינוכי כמעשה של חתרנות תרבותית, שסוללת דרך לנשים כמו לגברים לחוש בני בית בתרבות היהודית-ציונית אליה אני משתייכת ואותה אני אוהבת, בלי לוותר על הזהות הליברלית-הומאניסטית-פמיניסטית שלי כאישה מערבית. אני מבינה שחלק מהמהלך התימאטי כולל החזרת האופציה של נישוי חיובי לדמויות גבריות, ולהיפך. העימות התרבותי אותו אני מייצרת נעשה בתוך כותלי המוסד החינוכי הממלכתי; הוא מחייב הטמעה רחבה של עקרונות פמיניסטיים שגלשו מעבר לשעות החוג המצומצמות. כך למשל, בקבלות השבת בגן מינו ילד/ילדת שבת במקום אמא/אבא של שבת, ובכך הוגמשו התפקידים הטקסיים המגדריים של הילדים שלא נקבעו על פי מינם, ונמנעו מלהכתיב תפקידים מגדריים מוסללים [האבא מברך על היין, האמא אופה חלה וכולי].

הבחירה בדמויות שהן מאושיות החברה מאשררת את הבעת הנאמנות לנרטיב היהודי-ציוני ובה בעת אפשרה לי להגדיר מחדש את אופן המפגש ואת הדגשים הניתנים לילדים ולילדות. העבודה נעשית מתוך גבולות הקאנון, אך במובנים מסויימים חותרת תחת הקאנון עצמו ומרחיבה אותו. הבחירה בדמויות שהן ממרכז הססטוס קוו האזרחי-ציוני אפשרה לי לפעול מתוך ההקשר של האזרחות הרפובליקנית שמבכרת את טובת הכלל, מבלי לפסוח על הקולות הייחודיים והמוחים של הדמויות השונות, שהן בעצם שלי כפמיניסטית יהודייה. כך למשל, ברוריה סיפרה באריכות על כך שחברותיה צוחקות עליה שהיא מעדיפה ללמוד תורה על פני משחק בבובות, הלל הזקן סיפר שכשרואים אותו חושבים שהוא "רק זקן" אבל זקן פירושו חכם, משה רבנו התקשה מאוד שלא להיות נבון מתפקידו הציבורי ונעזר באחיו אהרון ובאחותו מרים, אהרון עצמו תיאר את מלאכת המנהיגות שלו כרדיפת שלום בלתי פוסקת ועוד כיוצ"ב.

חלק ב: תכנית הלימודים

1. רציונאל ומטרות התכנית

א. ההקשר של תכנית הלימודים הזאת בתכנית הלימודים הרחבה בגן חובה ממלכתי

תכנית הלימודים לילדי ולילדות גני חובה מורכבת מתכנים רבים; שפה ואוריינות, מדעים, מתמטיקה ואומנויות וכן כישורי חיים כגון זהירות בדרכים, חינוך גופני, חינוך לבריאות ומיומנויות חברתיות; בתכנית הלימודים של משרד החינוך לגני ממלכתיים במגזר היהודי אף משולב "אשכול תרבות ומורשת" (על פי חוזר מנכ"ל לחינוך קדם יסודי).

בעיניים של הביקורת החינוכית-פמיניסטית, תפיסותיהם/ן של ילדי/ות הגיל הרך, המעוצבים באופן אינטנסיבי על ידי "בית החרושת לצדק" שבבית הילד/ה מחד, ומהצוות החינוכי המלווה את הילד/ה שעות רבות במשך השבוע מאידך, יש כאן סיבה לדאגה. האם וכיצד מטופל הנושא המגדרי בגן? מהן הנחות היסוד התרבותיות ביחס למגדר בכלל בקרב כותבי/ות התכנית ומעבריהן, ולייצוגי נשים בהן בפרט? נושא זה כמובן עולה ביתר שאת כאשר אנו ניגשים לטפל בתכנים של תרבות, מורשת ולאום. מהיכרות ראשונית עם תכנית הלימודים המועברת על ידי צוות (נשי ברובו) בוגר סמינרים לחינוך, ניתן להבחין בשעתוק של מבנים פטריארכאליים קלאסיים המונחלים לילדי/ות הגן כבר מרגע כניסתם בפתח מסגרות הלימוד. יתרה מזו, בגילאי גן חובה אנו עדים להסללה מגדרית מושרשת היטב בדמות חברויות מבוססות מין, משחקי בנים לעומת בנות, ביגוד, פנאי ואופי משחק, שפה והתנהגות.

תכנית זו באה להציע אלטרנטיבה להעברת התכנים הממלכתיים הנדרשים על פי מערך הפיקוח של משרד החינוך, המשלבת בין תכני אשכול "תרבות ומורשת" לבין חשיבה מגדרית גמישה ומתקדמת; וכל זאת באמצעות משחק, הצגה, שיחה ויצירה המותאמים לגילאי גן חובה (4-5).

ב. זיהוי צרכים

ילדי/ות הגן, כמו גם הצוות החינוכי וההורים, זקוקים לדמויות מופת אשר יסייעו במלאכת עיצוב דמות הילד/ה, עולמו/ה והשקפותיו/ה. פעמים רבות לילדים ולהוריהם, כמו גם לצוות החינוכי, אין נגישות לביקורת פמיניסטית של התרבות והם חסרים הכלים להתמודד עם מציאות מגדרית משתנה; בעוד מבנה המשפחה הישראלית היהודית הוא עדיין ברובו פטריארכאלי, עולה הצורך לייצר מרחב שיחה, חוויה והתנסות המאגרים תפיסות שמרניות המדירות נשים ממוקדי כוח

וממנהיגות וממצבות אותן בתפקידים במרחב הביתי והפרטי. עצם המושג "גבורה" ממוגדר היטב בתרבות ובשפה העברית, ומפגשי החוג ישאפו לפרק ולהרכיב מחדש תפיסות מסורתיות אודות גבורה, גיבורים וכפועל יוצא- גבריות ונשיות.

ג. הקשר ארגוני

חוגי ההעשרה השכיחים בגני ילדים (הממומנים על ידי הרשות ועל ידי ההורים באמצעות תשלומי הורים נוספים) מתמקדים בחינוך גופני ובריתמוסיקה. הפלטפורמה בה תכנית זו מתבצעת היא במסגרת חוג עצמאי נוסף, "גיבורי וגבורות ישראל באים לגן" הממומן בשיתוף על ידי התנועה ליהדות מתקדמת (רפורמית) וההורים (בעלות של כ- 40 ₪ לילד/ה לחודש) בגן תרבות עברית, גן חובה עירוני ממלכתי בחולון בשיתוף קרן תל"י והתנועה ליהדות מתקדמת. חוג זה, במתכונות משתנות, מועבר כיום באופן שבועי במסגרת גנים בודדים של התנועה ליהדות מתקדמת, בעיקר בקהילה יזמ"ה במודיעין ע"י הרב כנרת שריון.

ד. מטרות התכנית

תכנית חינוך פמיניסטי יהודי לגיל הרך תעצב דמויות מופת פמיניסטיות לחיקוי, תחלץ קולות נשיים מושתקים מנשיית התרבות היהודית לדורותיה ותתרגם אותן ואת ערכיהן ואמירותיהן לשפת ילדי/ות הגן. התכנית תסייע בהנחלת שפה מגדרית גמישה ומאפשרת באורחות החיים בגן באמצעות פיתוח שפה ומנהגים המעצימים נשים ונשיות, ותאפשר הבנית זהות מגדרית (נשית וגברית) מורכבת וגמישה.

ה. יעדים

לתכנית ארבעה יעדים עיקריים:

1. הילדים/ות יכירו ויחוו כ-16 דמויות מופת מהתרבות העברית והיהודית, לפחות מחציתן נשים, המייצגות, מדגימות ומדבררות ערכים פמיניסטיים כגון שיוויון, חופש בחירה, מימוש עצמי, קבלת האחרת ואחווה. (רשימה חלקית והתחלתית: הלל הזקן, יהודית, יהודה המכבי, דבורה, נעמי, שרה, אברהם, רבקה, חנה סנש, גולדה מאיר, יהודית קפלן, רבי עקיבא, ברוריה).
2. משפחות הגן ייחשפו לתוכן, מידע והצעות פעילות על מנת להמשיך את הלמידה החוויתית בבית, תוך מתן כלים והמלצות כיצד ליישם ולהטמיע את נושאי הלימוד בבית;

3. הילדים ירכשו ויתרגלו שפה תרבותית עשירה המכילה בתוכה פתגמים, מנהגים, מסורות וטקסטים המייצגים ערכים פמיניסטיים.

1. שותפים לדרך

יישום התכנית תלוי בכמה שותפים עיקריים:

1. מנחה קבוע/ה בעל/ת ידיעות בתחום היהודית הפלורליסטית וגישה חינוכית לגיל הרך, רצוי רב/ה
2. צוות חינוכי בעל רצון ואוריינטציה לחינוך ליברלי
3. הורים שאינם מתנגדים אידיאולוגית לתכנים מסוג זה לכל הפחות, ורצוי אף מוכנים ומעוניינים להמשיך לעסוק בנושאים אלה במישור המשפחתי

מערך מס' 1: נח והקשת

הנושאים הערכיים: הגנה על הסביבה, יצירת חברה פלורליסטית המכילה גוונים ושונות.
מטרות: היכרות עם סיפור המבול המקראי, העלאת מודעות להגנה על הסביבה מתוך הקשר יהודי, פיתוח כללי דיון מכיל בגן, עידוד אמפטיה וחמלה.

מהלך המפגש:**הצגת נח וסיפורו**

קיימות 3 אפשרויות להצגת הדמות:

- ✓ הצגה בגוף ראשון- נח מבקר בגן ומספר את סיפור;
- ✓ הצגה בגוף שלישי: לספר את סיפור המקרא עם הילדים ואז להציג את נח;
- ✓ הצגה באמצעות הספר "למה לנח לא היה מנוח" של גיל קופטש.

דוגמה לתקציר הסיפור המקראי:

בתורה מסופר שאחרי שאלהים ברא את העולם, האנשים התנהגו בצורה איומה; האלימות, הזלזול, חוסר הקשבה וחוסר הרגישות היו בכל מקום. אלהים רצה לתקן את העולם, ולברוא אותו מחדש. אבל לפני שהוא הרס הכל, הוא החליט להשאיר איש אחד, שממנו אחר כך יולדו הדורות הבאים. שמו של האיש היה נח, והוא נבחר כי הוא כנראה התנהג הכי יפה מכולם. נח הכין תיבה ולתוכה הכניס זוגות של חיות, וגם את המשפחה שלו. ואז החל העונש: מבול גדול על כל העולם, מים ששטפו והרסו הכל. אחרי ארבעים ימים, המבול הסתיים והתיבה של נח נעצרה על הר. נח שלח יונה לבדוק אם אפשר כבר לצאת, וכשהיא לא שבה, הוא הבין שהכול בסדר. אחרי שנח, המשפחה והחיות יצאו מהתיבה, ואחרי שהמבול נגמר, אלוהים צייר בשמיים קשת בענן. זהו סימן לנח ולכולנו שמעתה אלוהים לא יעניש יותר את העולם, ושלא יהיה יותר מבול.

⁴⁴ כאמור במבוא, תכנית הלימודים רחבה יותר ומכילה מערכי שיעור רבים שנכתבו על ידי הרבה כנרת שריון ואגף החינוך של התנועה הרפורמית. בחלק זה של עבודת הגמר מובאים שמונה מערכי פעילות שנכתבו על ידי, ובהתאם לתפיסות העולם וללבטים שהוצגו בחלק התיאורטי של העבודה.

דגשים לשילוב ספר הילדים בפעילות:

רצוי לעצר כל כמה עמודים ולהפנות את תשומת הלב לאיורים, וכן לשאול שאלות המוודאות הבנה ומאפשרות הבעת דעה [לדוגמא: איך לדעתך נח מרגיש? מה לדעתך יקרה עכשיו? איך המאייר/ת דמיינ/ה את נח? איך היית מצייר/ת אותו את/ה?].

דיון בעקבות הסיפור

- ✓ לנח הייתה גישה שונה משל האנשים האחרים. איך הגיבו האנשים בסיפור כשמעו על התנהגות שונה משלהם? כיצד לדעתך זה גרם לו להרגיש?
- ✓ איך את מגיבה כשאת שומעת שמישהי חושבת אחרת ממך? האם 'מותר' או 'אסור' לחשוב אחרת ממך?
- ✓ איך אתה מרגיש כשפוסלים את הדעות או הרעיונות שלך? כשאומרים לך שאתה טועה?
- ✓ האם היית רוצה לחיות בעולם שבו כולם חושבים וחושבות אותו הדבר?

חושבים על הגנת הסביבה

- ✓ כיצד את מגנה על הסביבה? מה לדעתך אנחנו יכולים לעשות כדי להגן על הסביבה?
- ✓ מפני מה עלינו להגן על הסביבה? מה מזיק לסביבה?
- ✓ נדגים עקרונות הגנה על הסביבה מחיי הגן: קומפוסטר, איסוף בקבוקים למיחזור, שימוש בדפי טיוטא ממוחזרים, שימוש בחומרים ממוחזרים ליצירה, חיסכון במים, אכילה בכלים רב פעמיים, שתייה מבקבוקים רב פעמיים ועוד.

יצירה: הקשת בענן

בסיפור המבול שבתורה, אלהים נתן לבני האדם סימן: הקשת בענן. בקשת יש הרבה צבעים שונים שחיים זה לצד זה. כמו בני האדם. הצעות ליצירה:

- ✓ כל ילד/ה בוחר/ת צבע אחד ומצייר בו את הסיפור [רצוי על דף בצורת מלבן], בסוף מחברים את כל היצירות לקשת אחת צבעונית.
- ✓ כל צבע מקבל סיפור: האדום- ילד שאוהב להתחפש לנסיכה, הכחול- ילדה שמרגישה יוצאת דופן, ירוק- ילד שיש לו שתי אימהות, סגול- ילדה מאד חולה

שלא יכולה לשחק עם כולם וכולי, ולבקש מהילדים לצייר בעקבות מה שהם מרגישים בסיפור. בסוף מחשבים את כל הצבעים לקשת אחת.

הצעות להרחבה ולהמשך פעילות בגן או בבית:

- ✓ לקרוא שוב מהספר בראשית את סיפור המבול: בראשית ו מפסוק 9. קראו על החיבורים בין הגנת הסביבה והמסורת היהודית באתר טבע עברי.
- ✓ לשחק בצעצועים הנמצאים בבית של תיבת נח (או שיכולים להפוך לכאלה). הכרת הסיפור טוענת את המשחק בהם במשמעויות נוספות וזו הזדמנות לשוחח עם הילד על ההבנה שלו את הסיפור.
- ✓ התנועה ליהדות מתקדמת [רפורמית] הפיקה ערכה לגיל הרך על קיימות יהודית, יהדות וסביבה, שניתן להוריד באן. ערכה זו מכילה סיפורים והצעות לפעילויות.
- ✓ לבחור עם הילדים דבר אחד קטן שמקדם את ההגנה על הסביבה (למשל: לאסוף סוללות משומשות למיחזור, להפריד בין אריזות לשאר האשפה, להשתמש בשקים רב פעמיים ולא בשקיות ניילון בקניות) ולהחליט ליישם אותו בבית/ בגן.

מערך מס' 2: אהרון רודף שלום

הנושאים הערכיים: ערך השכנת השלום, פתרון קונפליקטים בדרכי הידברות ושיח.
מטרות: פיתוח כלים לפתרון קונפליקטים בדרכי שלום, פיתוח היכולת לאמץ נקודת מבט של האחר, יצירת תחושת אחריות אישית ליישוב סכסוכים.

מהלך המפגש:

הצגת אהרון וסיפורו

במסכת אבות א, יב נאמר: "הלל אומר: הווי מתלמידיו של אהרן, אוהב שלום ורודף שלום." נציג את הדמות באמצעות תכונה זו.
נשתמש במשחק "מי אני ומה שמי": אהרון מופיע בעודו רודף אחרי יצור דמיוני, רודף ולא תופס. הוא מברך את הילדים בשלום, המילה האהובה עליו, ואז נותן להם רמזים שינחשו מיהו: שמי מתחיל באות א/ בצליל א, אני אח של מנהיג מפורסם מהתורה, יש לנו גם אחות שאוהבת לרקוד, אני כהן וכולי. אתן בטח שאולות, הוא אומר, אחרי מה אני רודף- ובכן, אני רודף אחרי השלום!

לימוד המדרש

שאלה מקדימה למדרש: לפני שנקרא את המדרש. איזה עצה אפשר לתת לאהרון- איך רודפים אחרי שלום? איך תופסים שלום? האם אפשר?
נספר על שיטה של אהרון להשכין שלום בין אנשים אויבים; ניתן לספר בגוף ראשון או להמחזי באלתור על הילדים והילדות את הסיפור.

מקור:

"שני בני אדם שעשו מריבה זה עם זה, הלך אהרן וישב אצל אחד מהם. אמר לו: "בני, ראה חברך מהו אומר, מטרף את לבו וקורע את בגדיו, אומר 'אוי לי, היאך אשא את עיני ואראה את חברי, בושתי הימנו שאני הוא שסרחתי עליו'". הוא יושב אצלו עד שמסיר קנאה מלבו. והולך אהרן ויושב אצל האחר, ואומר לו: "בני ראה חברך מהו אומר, מטרף את לבו וקורע את

בגדיו, ואומר 'אוי לי היאך אשא את עיני ואראה את חברי, בושתי הימנו שאני הוא שסרחת עלי'". הוא יושב אצלו עד שמסיר קנאה מלבו. וכשנפגשו זה בזה, גפפו ונשקו זה לזה⁴⁵.

המקור בעיבוד:

שני אנשים רבו. בא אהרון אל אחד מהם ואמר לו: ראה, החבר שאיתו רבת, עצוב כל כך וקשה לו כל כך. הוא מתבייש כל כך משום שרבתם. וככה היה מדבר אהרון אל החבר, עד שהחבר הפסיק לכעוס והסכים להתפייס. ואז, הלך אהרון לחבר האחר, ואמר לו: ראה, החבר שאיתו רבת, עצוב לו כל כך וקשה לו כל כך. הוא מתבייש כל כך משום שרבתם. וכך היה יושב אצלו, עד שהחבר הפסיק לכעוס והתפייס. אז, כאשר השניים נפגשו- הם מיד רצו אחד אל השני, התחבקו והתנשקו.

דיון בעקבות המדרש:

✓ אהרון לא אמר את האמת לחברים. מה הוא ניסה להשיג? מה דעתכם על השיטה שלו?

✓ מה היה הדבר החשוב ביותר בעיני אהרון?

✓ איך לדעתכם היו מגיבים החברים כשהיו מגלים את האמת...

✓ לפעמים אהרון כל כך רצה שלום, שהוא התפשר יותר מידי...למשל מסופר שכשבני ישראל הכינו עגל מזהב, בזמן שמשה קיבל את התורה מאלוהים, אהרון שיתף פעולה ולא התנגד למעשה: פשוט כי רצה שכולם יהיו שמחים ומרוצים, גם כשידע שזה מעשה שלילי. האם לדעתך תמיד צריך לרדוף שלום?

מדברים על השכנת שלום

✓ האם קרה שרבת עם חברה? עם חבר? כיצד התפייסת? מה עזר לך?

✓ האם פעם השכנתם שלום בין חברים שרבו? פייסתן ביניהן? מה עשית? האם הצלחת?

✓ נמנה שני רודפי שלום בגן היום: כשתצאו לשחק בחצר, אם במקרה תצוץ מחלוקת או ריב, הילדים והילדות יפנו למשכיני השלום. מה לדעתך משכיני השלום צריכים לעשות? איך? [ניתן להכין להם מדבקה/ מדליה/ אפודה/ חולצה מיוחדת לצורך זיהוי].

⁴⁵ מדרש אבות דרבי נתן, יב ג.

הצעות להרחבה ולהמשך פעילות בגן ובבית

- ✓ קראו את המדרש על אהרון רודף שלום בספר האגדה לילדים
- ✓ ראו מערך שיעור ומקורות נוספים באתר תרבות: אוהב שלום ורודף שלום.
- ✓ צפו עם הילדים/ות באנימציה חביבה של שירו של עוזי חיטמן "אלוהים שלי", המוכר היטב לילדים/ות. שוחחו איתם על השיר והסרטון – מי משכין שלום בסרט?
- ✓ ספרו לילדים ולילדות על אירוע שבו השכנתם/ן שלום בין שני אנשים שרבו, מה עשיתם/ן, כיצד הרגשתם/ן?
- ✓ שוחחו עם הילדים והילדות על מחלוקות שיש להם עם אחים/ות וחברים/ות, כיצד הם מתמודדים? כיצד משכינים שלום? כיצד אהרון היה נוהג?
- ✓ האזינו לשיר: נתפייסה של מרים ילן שטקליס. למה קשה להפסיק לכעוס...?

מערך מס' 3: הלל ושמאי- מסכימים שלא להסכים

הנושאים הערכיים: חשיבות המחלוקת בהבנת העולם

מטרות: היכרות עם המחלוקת בתרבות היהודית, פיתוח גישה פלורליסטית ורב גונית

למקורות, פיתוח חשיבה סמלית ואנלוגית, הבניית נימוק.

מהלך המפגש:

הצגת האורחים: הלל ושמאי

היום נזמין שני אורחים- שאוהבים ללמוד יחד, אבל אף פעם לא מסכימים זה עם זה: הלל ושמאי.

שניהם, הלל ושמאי, היו מנהיגים של העם היהודי לפני 2000 שנה. הם היו חכמים מאוד- הם למדו ולימדו הרבה, והם היו עסוקים מאד בשאלה מהי הדרך הנכונה להתנהג לפי התורה. אבל כשהם היו לומדים תורה ביחד- כל אחד הסביר את התורה בדרך אחרת, אפילו הפוכה.

לימוד המדרש

לצורך לימוד המדרש, ניתן לחלק את הכיתה לקבוצת הלל וקבוצת שמאי, ולסמנם בדרך כלשהי [מדבקה, סרט, קו גיר על הרצפה, שלט]. נציג את המדרש הבא כחידה: בספר בראשית כתוב, "בראשית ברא אלוהים את השמים ואת הארץ". מה לדעתך הוא ברא קודם? את השמים או את הארץ? על פי התשובה חלק אותם לשתי הקבוצות [שמאי- שמים, הלל- ארץ].

מקור:

"בית שמאי אומרים, שמים נבראו תחלה ואח"כ נבראת הארץ. שנאמר: בראשית ברא אלהים את השמים ואת הארץ. ובית הלל אומרים, ארץ נבראת תחלה ואח"כ שמים. [...]

אמר להם בית הלל לבית שמאי, לדבריהם אדם בונה עלייה ואח"כ בונה בית? ... אמר להם בית שמאי לבית הלל, לדבריהם אדם עושה שרפרף ואח"כ עושה כסא? שנאמר: [ישעיהו סו, א] "כה אמר ה' השמים כסאי והארץ הדום רגלי". וחכמים אומרים זה וזה כאחת נבראו". (תלמוד בבלי, מסכת חגיגה דף יב עמוד א)

עיבוד

התלמידים של שמאי והתלמידים של הלל למדו את סיפור בריאת העולם, ודנו בשאלה- מה נברא קודם- השמים או הארץ.

תלמידיו של שמאי אמרו: קודם נבראו השמיים, ואחר כך נבראה הארץ. למה הם חשבו כך? כי כתוב: "בראשית ברא אלהים את השמיים ואת הארץ". איזו מילה באה קודם? שמיים! לעומת זאת, תלמידיו של הלל אמרו: קודם נבראה הארץ ורק אז השמיים.

איך נדע מי צודק? כל צד צריך הוכיח את טענתו!

כיצד הם ניסו להוכיח שהם צודקים? אמרו בית הלל: האם בונים קודם את העליה ואז את הבית? מה פתאום! צריכים קודם לבנות את הבית ורק אז את העליה! (הבית זה כמו הארץ. העליה זה כמו השמיים).

אמרו בית שמאי: מה בונים קודם: את הכורסא או את השרפרף להניח עליו את הרגלים? [כדאי להשתמש ברהיטים של בית בובות או ציורים להמחשה]. סביר שקודם אדם בונה את השרפרף ורק אז את הכסא? קודם צריך לבנות את הכסא, ורק אז את השרפרף להניח עליו את הרגליים. הכסא הוא כמו השמים, שנשען, מניח רגלים, על הארץ.

מה החליטו? מי צודק? קבעו חכמים: השמיים והארץ נבראו ביחד, באותו הזמן!

דיון במדרש

✓ מי צודק לדעתכם? האם לדעתכם יש חלק שחשוב יותר? הארץ- שהיא כמו הבית, או השמיים, שהם כמו הכסא?

✓ מה דעתכם על פתרון של החכמים?

מדברים על ניהול מחלוקות

✓ הלל ושמאי הסכימו שלא להסכים. האם לדעתך הם התווכחו בצורה יפה? מהי לדעתכם הדרך הנכונה להתווכח?

✓ כיצד אפשר לא להסכים- אבל לעשות זאת בצורה מכבדת מבלי להעליב?

✓ למה חשוב לכבד אחד את השני גם כשמתווכחים?

✓ האם אפשר לא להסכים אחד עם השני ועדיין להישאר חברים ולאהוב?

✓ אם הם כל הזמן מתווכחים ולא מסכימים, למה הם נשארים ביחד לדעתכם?

הצעות להרחבה להמשך פעילות בגן ובבית:

✓ קראו רקע על בית הלל ובית שמאי באתר לקסיקון תרבות ישראל

✓ קראו על המחלוקות בתרבות היהודית: ראו דף לימוד מתוך אתר מדרשת

✓ כתבו, ציירו ותלו משפטים שיכולים לשמש אותנו בזמן ויכוח [לדוגמא: אני

מכבד את מה שאת אומרת, אבל חושב אחרת, או: אני רואה זאת בדרך שונה...]

- ✓ המלצה לספר: האגדות שלנו בעריכת שהם סמיט: אגדות חז"ל בשפה פלורליסטית ונגישה לילדים. אגדה זו נמצאת שם בעמ' 12.
- ✓ דברו עם הילדים על מחלוקות. ספרו להם על מחלוקות שהיו לכם בזמן האחרון, וכיצד החלטתם/ן לפתור אותם. שתפו אותם בתסכול ובהצלחות. עודדו אותם לחשוב איתכם יחד על פתרונות אפשריים למצבים כאלה.

מעריך מס' 4: ושתי משמיעה את קולה

הנושאים הערכיים: שיוויון בין גברים ונשים, חופש הבחירה, זכות האדם על גופו/ זכות האישה על גופה.

מטרות: עידוד חשיבה ביקורתית על תפקידי נשים וגברים בחברה, הגמשת ההתניות המגדריות, עידוד סובלנות וקבלה של כל בחירה מגדרית.

המסר של היחידה אינו טשטוש ההבדלים בין גברים לנשים והעלמתם, אלא בירור וחיזוק שוויון ההזדמנויות, ועידוד לחשיבה ביקורתית על התפקידים המסורתיים – תוך משחק, בחסות פורים: פורים- ונהפוך הוא! מותר להפוך ולשנות תפקידים.

מהלך המפגש:

שיר פתיחה: משנכנס אדר מרבין בשמחה⁴⁶

הצגת הדמות

מי האורחת שבאה אלינו היום לביקור? ניתן להציגה כחידה: מי אני ומה שמי? ואז לתת רמזים: אני הייתי מלכת פרס לצד אחשוורוש, השם שלי מתחיל באות/ צליל ו, אני מאד יפה ומאד חכמה ודעתנית, יש לי המון חברות.

סיפור המגילה- תקציר

בחג פורים אנחנו קוראים את סיפור מגילת אסתר. הסיפור מתרחש בפרס, בשושן הבירה. שם המלך אחשוורוש קיים משתה לכבוד 3 שנים למלכותו. כשהוא כבר שתה הרבה מאוד יין והיה שיכור, הוא ביקש שיקראו לו ושתי המלכה, אשתו, כדי שכולם יראו כמה היא יפה! (ואפילו בשפה הפרסית משמעות השם "ושתי" היא יפה). יש שחושבים שהוא התכוון אפילו שתבוא ערומה! באותו הזמן, ושתי הייתה במשתה עם החברות שלה, והיא סירבה לבוא. היועצים של המלך הזהירו אותו, שאם היא, המלכה, מסרבת לבקשת המלך- מה יחשבו כל האנשים בממלכה? הם יחשבו שהוא מלך חלש, ושכל אחת יכולה לעשות מה שהיא רוצה ולא להקשיב למלך, או לגברים בכלל. ולכן, חייבים להעניש את ושתי ולפטר אותה מהתפקיד- מעכשיו, היא לא תהיה המלכה ונחפש מישהי אחרת במקומה!

המחזה

נבחר 3 ילדים/ות להמחזי את השיחה בין אחשוורוש וושתי. כל אחת מהדמויות נמצאת במשתה שלה, והדמות השלישית היא שליח/ה שמעביר/ה את המסרים ביניהם. בשלב הבא, ניתן לקיים

⁴⁶ פעילות זו מתבססת על כך שהזמן בשנה הוא סביב פורים, וכי הילדים נחשפו לא מזמן לשירי החג ולסיפור המגילה. אם הפעילות מתקיימת בזמן או בהקשר אחר – יש לחזור על הסיפור.

המחזה הפוכה: היפוך תפקידים בין בנים ובנות. ייתכן שלא יהיו מתנדבים או תהיה התנגדות. במידה שתגיעו לשלב ההמחזה- זה יעורר, כמובן, הרבה צחוק, אבל גם הרבה מחשבה. כל תגובה מזמינה לדיון- למה לא הסכמתם? למה זה הצחיק אותנו? במה זה היה שונה מההמחזה הראשונה?

דיון בסיפור המגילה

- ✓ מה דעתך על ההתנהגות של אחשוורוש? מה דעתך על ההתנהגות של ושתי?
- ✓ מדוע לדעתכם ושתי סירבה להגיע למשתה הגברים? מה היא הפסידה כאשר היא סירבה?
- מה היא הרוויחה? האם לדעתכם היא גיבורה? מדוע? במה?
- ✓ ושתי, כנראה, הייתה יפה מאוד. אילו תכונות נוספות היו לה לדעתכם?
- ✓ לפני שנים רבות, חשבו שגברים הם יותר חזקים וחכמים מנשים, ושעדיף שהם יהיו המנהיגים והמחליטים. האם כך חשבו גם היועצים של אחשוורוש? האם ושתי הסכימה לזה?

מדברים על תפקידים מגדריים

- ✓ האם בחיים יש תפקידים שהם של רק של גברים? רק של נשים? האם ישנם דברים שרק גברים יכולים לעשות? יש דברים שרק נשים יכולות לעשות? למה?
- ✓ האם יש משחקים של בנים? של בנות? כיצד אנו מרגישים כשאנו רוצים לשחק במשחק של בנים/בנות ומעירים לנו? מה אפשר לעשות?

הצעות להרחבה ולהמשך פעילות בגן ובבית:

- ✓ קראו יחדו את מגילת אסתר באתר מקראנט
- ✓ המגילה והתרבות הפרסית: ראו הרצאה מצולמת ד"ר תמר עילם- גינדין, במסגרת פרויקט 'לומדים ביחד'.
- ✓ קראו על משחק ההפכים הסמוי במגילת אסתר מאת יוכי ברנדס, באתר התנועה ליהדות מתקדמת.
- ✓ ספרו את סיפור המגילה אך הפעם מנקודת המבט של ושתי, של אסתר או של המן. כיצד הסיפור משתנה?

- ✓ מאתגרים את התחפושת! חשבו על התחפושות המתוכננות לפורים. האם אנו מעודדים את ילדינו לחשוב באופן יצירתי וביקורתי על תחפושות של בנים או בנות? לצערנו, בחנויות מאוד ברור כיצד מצופה מבן להתחפש וכיצד מצופה מבת. האם אנו מוכנים לאתגר תפיסות אלה? כיצד?
- ✓ היכן ניתן לפגוש דמויות נשים אמיצות נוספות? ספר ילדים מומלץ: הנסיכה שלבשה שקית נייר מאת רוברט מאנץ'. סרט מומלץ: האמיצה של פיקסאר.

מערך מס' 5: רחל המשוררת החלוצה

הנושאים הערכיים: אהבת הארץ, הכרת תודה לחלוצים ולחלוצות שהקימו את המדינה, ביטוי

אישי, יצירתיות.

מטרות: להכיר את סיפורה של רחל בלובשטיין- סלע כדוגמא לחלוציות, להכיר את אתגרי

החלוצים והחלוצות בארץ, היכרות עם יצירה עברית מרכזית.

מהלך המפגש

היכרות עם הדמות

לצורך הכרות נביא תמונות וספרי שירה של רחל. נספר בקצרה את סיפורה.

רחל המשוררת נולדה ברוסיה לפני קרוב ל-150 שנה. כשהייתה בת 19 באה לבקר בארץ ישראל

עם אחותה, ושתייה התאהבו בה והחליטו שהן רוצות להיות חלוצות שבונות את ארץ ישראל.

נשאל: מי היו החלוצים? הם היו צעירים וצעירות שעלו לארץ ישראל, רובם מרוסיה, והקימו את

הארץ- הקימו יישובים, בנו בתים, סללו כבישים, עבדו בחקלאות ובנו את הבסיס שעליו הקימו

את המדינה.

נשאל: באיזה שפה לדעתכם הם דיברו? (קצת רוסית וקצת עברית). כיצד למדו עברית? מספרים,

מורים, אחד מהשני.

רחל המשוררת רצתה לעבוד בחקלאות וחיה עם החברים שלה בקיבוץ דגניה ליד הכנרת. אבל

אנחנו זוכרים ומכירים אותה, בעיקר בזכות השירים שהיא כתבה. אנחנו אפילו לא קוראים לה

בשמה- רחל בלובשטיין סלע, אלא פשוט רחל המשוררת. המיוחד שבשירים שלה, היה שהיא

כתבה אותם בעברית, למרות שהיא גדלה ברוסיה- והיא למדה לאט לאט את השפה. היה בהם

ייחוד נוסף- הם תארו את החיים שלה כחלוצה, את ההתרגשות מהעשייה ומהנופים של ארץ

ישראל האהובה.

רחל המשוררת אהבה את הכנרת, והתגוררה בסמוך אליה, וכך כתבה את [השיר הבא](#):

ואולי, לא היו הדברים מעולם

ואולי, מעולם לא השכמתי

עם שחר לגן,

לעבדו בזיעת אפי.

מעולם, בימים ארוכים ויוקדים
 (ארוכים ויוקדים) של קציר
 במרומי עגלה עמוסת אלומות
 לא נתתי קולי בשיר .

מעולם לא טהרתי
 בתכלת שוקטה ובתום
 של כינרת שלי הוי כינרת שלי
 ההיית או חלמתי חלום ?

נלמד בעל פה בדקלום את הפזמון "של כינרת שלי/ הוי כנרת שלי/ ההיית או חלמתי
 חלום" יחדיו [עומדים במעגל ומדקלמים עם תנועות את השיר]. אחר כך נאזין לו.

דיון בסיפורה של רחל

- ✓ מדוע לדעתך רחל התרגשה כל כך למראה הכנרת ?
- ✓ באיזו שפה נכתב השיר ? מדוע לדעתכם התעקשה רחל לכתוב את השיר דווקא בעברית ולא ברוסית ?
- ✓ האם לדעתכם משוררים ואמנים יכולים להיות גיבורים וגיבורות ?

מדברים על 'איך שיר נולד'

מתי לדעתכם משוררים כותבים שירים ? מדוע ? מה הם חשים ?

עולמה של רחל אולי רחוק מהילדים (בשונה מלאה גולדברג, היא לא כתבה שירים רבים לילדים) אבל שיריה הם חלק מנוף תרבותנו.
 במפגש- רחל מעוררת השראה ביכולת שלה להתרגש ולתרגם את ההתרגשות לביטוי בשפה שקשה וזרה לה. זו הזדמנות לחזק ילדים שקשה להם לבטא את עצמם – באופן שפתי, בציור וכו'.
 הריבוי המוצע השפות ליצירה מאפשר ומעודד יצירתיות וכן הכרה במגוון הכוחות שיש לילדים. אפשר לקשר זאת למערך על נוח – למגוון הצבעים של הקשת בענן.

הצעה להרחבה ולהמשך פעילות בגן או בבית:

על אודות רחל המשוררת- [הספריה הוירטואלית של מטח](#)

על אודות רחל המשוררת- [ויקיפדיה](#)

[כל יצירותיה של רחל](#) באתר פרויקט בן יהודה

האזינו יחדיו לשיר "ואולי" [כאן](#).

סרטון מרהיב של חופי הכנרת ניתן לראות [כאן](#).

האם ביקרתם בכנרת? חפשו תמונות משפחתיות, הזכירו טיול או מפגש באיזור.

רחל הייתה משוררת. ספרו ילדים ולילדות אילו משוררים ומשוררות אתם אוהבים ולמה,

קראו להם שורה משיר אהוב, או השמיעו להם שיר מולחן. הביטו יחדיו בספר שירה:

בשורות הקצרות, בניקוד, השוו לספר פרוזה.

מערך מס' 6: הנרייטה סאלד עוזרת לנו לעזור אחד לשניה

הנושאים הערכיים: גבורה נשית, עזרה הדדית ואחריות חברתית, מנהיגות חברתית, מטרות: חשיפה להיבטים נוספים של גבורה ומנהיגות, היכרות עם הסיפור מאחורי יום המשפחה, הבנת היתרונות והרווחים שבעזרה הדדית.

מהלך המפגש:

הצגת הדמויות: הנרייטה סאלד מבעד לתמונות

נביט בתמונות של הנרייטה סאלד. מה ניתן ללמוד מהן?

נספר את סיפורה בקצרה. ניתן לספרו בגוף ראשון או דרך תמונות.

הנרייטה סאלד נולדה לפני 150 שנה בארצות הברית ופעלה למען החברה בה היא חיה:

היא עלתה לארץ, עוד לפני שהייתה מדינת ישראל, הקימה ארגון למען נשים (ארגון הדסה), הקימה את ארגון "טיפת חלב", עזרה לילדים שעלו לארץ שהיו בלי הורים ובלי בית (עליית הנוער), עסקה בעזרה ברפואה ובחינוך. היא יזמה את הקמת מערכת לשכות הסעד והארגון העברי הראשון של העובדים הסוציאליים. לה עצמה לא היו ילדים והיא לא הייתה נשואה. יום המשפחה הוא לזכרה, והוא כל שנה בתאריך ל בשבט, היום בו נפטרה.

זו הייתה תקופה שבארץ לא היו כבישים, ולא היו טלפונים, ולא היה מחשב. הכל היה חדש וראשוני. אנשים עלו לישראל מכל העולם, וזה היה קשה. אנשים היו צריכים הרבה מאוד עזרה.

דיון

✓ אילו תכונות לדעתכם, היו באישה הזו- שהצליחה לעזור לכל כך הרבה אנשים?





- ✓ האם, לדעתך, אישה אחת יכולה לחולל שינוי עבור אנשים רבים?
- ✓ הנרייטה סאלד לא נלחמה באויבים, ולא הייתה בצבא. האם לדעתך האישה הזו היא בכל זאת גיבורה? מדוע?
- ✓ היום יש כבישים ויש טלפונים, אבל גם היום אנחנו נעזרים באחרים בכל מיני דברים. במה למשל?
- ✓ מה מפסידים כשעוזרים לאנשים אחרים? מה מרוויחים כשעוזרים לאנשים אחרים?
- ✓ כיצד אנו מרגישים כשעוזרים לנו? כשאנחנו מצליחים לעזור לאחרים?

משחק מסירות: עזרה הדדית

- ✓ עומדים במעגל ומשחקים במסירות בכדור רך. כל אחד/ת אומר/ת במה הוא/היא יכול/ה לעזור לאחרים- ואז מוסר/ת. המסירה היא כמו עזרה הדדית, כל אחד מקבל ונותן. ניתן לעשות סבב שני עם שאלה משלימה: במה אני אוהב/ת להיעזר?

הצעות להרחבה ולהמשך פעילות בגן או בבית

- ✓ קראו על הנרייטה סאלד בויקיפדיה כאן.
- ✓ ניתן לערוך "שוק מיומנויות" משפחתי או קהילתי: במה אני טובה? במה אני יכול לעזור לאחרים? במה אני זקוקה לעזרה? [לדוגמא: יודע לצייר יפה, צריך עזרה לכתוב את שמי, בונה מגדלים גבוהים בקוביות, מפחד לטפס גבוה וכולי]. ניתן לצייר/ לערוך רשימה ולתלות בגן/ בבית.

✓ קראו והאזינו ליצירות ושירים נוספים הקשורים לעזרה הדדית: אני אוהב לעזור מאת עודד בורלא, אליעזר והגזר מאת לוי קיפניס, לעשות דברים ביחד מאת לאה נאור.

מערך מס' 7: יאנוש קורצ'אק למען זכויות הילדים

הנושאים הערכיים: כבוד לילד, פתרון קונפליקטים בדרך הדיאלוג, אחריות, מחויבות, מנהיגות.

מטרות: להיחשף לדמותו של יאנוש קורצ'אק ולתפיסתו החינוכית הייחודית, 'להציץ' אל חיי היתומים והיתומות בפנימייה, להכיר סיפור מעורר השראה לכבוד יום הזיכרון לשואה ולגבורה.

מהלך המפגש:

הצגת הדמות: יאנוש קורצ'אק למען זכויות הילדים

יאנוש קורצ'אק נולד לפני כ-120 שנים, חי ועבד בפולין לפני הקמת מדינת ישראל. הוא היא רופא שמאד אהב ילדים ורצה לעזור להם. הוא הקים בית יתומים בעיר ורשה בפולין. מהו בית יתומים? זהו בית עבור ילדים וילדות שההורים שלהם/ן לא יכולים לטפל בהם/ן, כי הם חולים מאד או לא נמצאים. ילדים וילדות אלה חיו בבית עם ילדים אחרים וחיו כמו משפחה גדולה.

קורצ'אק טיפל בילדים ובילדות, לימד אותם וחינך אותם, דאג להם לכל דבר ממש כמו אבא או אמא, והיה אפילו מוכן למות למענם. הוא היה אומר: "אין ילדים, יש רק בני אדם" והתייחס לילדים וילדות ממש כמו למבוגרים.

סיפור מחיי בית היתומים⁴⁷

יום אחד, קרה להם מקרה. הילדים יצאו לטיול קיץ ביער, קטפו פירות יער, פטריות, טיפסו על עצים ושיחקו. הם נהנו מאד. כשסיימו לאכול ארוחה קלה, צעדו בשמחה חזרה לבית היתומים. אולם, לאחר עזיבתם המדריך שלהם שם לב שהילדים לכלכו את היער בעטיפות הכריכים ובשאריות המזון. הוא כעס מאד שהילדים לא כיבדו את היער שנתן להם צל, פירות והנאה מרובה!

מה לדעתכם/ן על המדריך לעשות?

על פי הכללים של יאנוש קורצ'אק, לא היו בבית היתומים עונשים שמבוגרים הטילו על ילדים. כמעט כל נושא היה נדון בקרב ועידת הילדים, והיה מעין "בית דין של ילדים" שהיה מתכנס לעיתים קרובות כדי לדון בהתנהגות הילדים והילדות ובהפרת הכללים. הילדים והילדות בבית היתומים היו אחראיים להרבה דברים: הם ניקו, סידרו, בישלו, טיפלו זה בזו ודאגו אחד לשני.

⁴⁷ מבוסס על סיפורים שונים מתוך כל כתבי יאנוש קורצ'אק, כרך ג': סיפורי הקייטנות.

הצעה לפעילות: המחזה של בית דין של ילדים

נמחזז בגן את בית הדין של הילדים שדן במקרה הלכלוך ביער. ראשית, נבקש מהילדים להציע מה יש לעשות לקבוצת הילדים שלכלכה את היער. האם להטיל עונש? איזה עונש? על מי להטילו? על כל הקבוצה? רק על מי שלכלך? האם להסביר להם ולא להענישם? נמנה מספר שופטים שיקבלו החלטה משותפת. בחרו שתי הצעות מובילות, ומנו נציגים שינסו לשכנע את השופטים שהפתרון שלהם הוא הרצוי. נקיים דיון קבוצתי ובסופו השופטים יחליטו כיצד לנהוג בילדים המלכלכים.

דיון

- ✓ מה דעתך על צורת החיים בבית היתומים? מה דומה לחיים שלך, ומה שונה?
- ✓ האם לדעתך בכל דבר יכולים הילדים להחליט על עצמם? מתי הילדים זקוקים למבוגרים?
- ✓ מי מתייחס אליכם בכבוד? מי לא מתייחס אליכם בכבוד? איך יודעים שמישהו מכבד אותנו או מזלזל בנו? מהי התחושה בגוף?

הצעות להרחבה ולפעילות נוספת בגן ובבית:

- ✓ עיינו בכל כתבי יאנוש קורצ'אק שיצאו בעברית: יאנוש קורצ'אק כתבים, מפולנית: יונת ואלכסנדר סנד, הוצא הקיבוץ המאוחד. הנאה והשראה מובטחת!
- ✓ הביטו בתמונות של יאנוש קורצ'אק באינטרנט. מה רואים בפניו? שאלו את ילדכם האם תיארו אותו כך או אחרת?
- ✓ ספרו לילדים על דמות חינוכית שהערכתם/ בילדותכם/. מדוע? כיצד היא התנהגה? מה למדתם ממנה?
- ✓ קראו [כאן](#) כיצד לתווך לילדים את יום הזיכרון לשואה ולגבורה.

מערך מס' 8: גולדה מאיר ראשת הממשלה

הנושאים הערכיים: נחישות ועבודה קשה, נשים כמנהיגות, התמודדות עם מכשולים ואתגרים.

מטרות: הכרות עם הדמות של גולדה מאיר ועם פועלה, יצירת אמפטיה, העלאת מודעות לאפליה בין נשים וגברים.

מהלך המפגש:

הכרות עם הדמות: גולדה מאיר, ראשת הממשלה

נציג בגן תמונה של גולדה מאיר: נשאל האם מזהים את התמונה, ונספר את סיפור חייה בנקודות. שימו לב, הסיפור בנוי כמסלול מכשולים: בכל מכשול שצץ, נעצור ונבקש מהילדים לייעץ לגולדה מאיר ולהציע לה הצעות. ניתן להמחיש את המכשול באמצעות תמרור או דגל אדום. חשוב להמחיש שגבורתה של גולדה באה לידי ביטוי בכך שלא ויתרה והתגברה על מכשולים שונים.

גולדה מאיר הייתה ראשת הממשלה הרביעית של מדינת ישראל. והיא בינתים האישה היחידה שהייתה ראשת ממשלה!

גולדה מאיר, נולדה וגדלה בקיבוץ שבאוקראינה, ועברה לגור בארצות הברית בעקבות עבודתו של אביה כנגר. שכשהיא הייתה ילדה, אחותה הייתה פעילה ציונית, כלומר הייתה חברה בקבוצה של צעירים וצעירות שרצו להקים מדינה ליהודים בארץ ישראל ולעלות אליה, והייתה מספרת לה בכל לילה לפני השינה על ארץ ישראל והקיבוץ, וככה עלו בה הרעיונות לעלות לארץ. אבל ייקח לה עוד זמן רב עד שתצליח לממש את חלומה. גולדה גדלה ומאד רצתה ללמוד בבית ספר. בימים ההם, לא כולם היו חייבים ללמוד בבית ספר, וגם מי שרצה לא תמיד הצליח ללמוד. הלימודים היו יקרים, ובעיקר חשבו שכדאי שהבנים ילמדו ואילו שהבנות ילמדו את עבודות הבית. ההורים של גולדה לא חשבו שהיא צריכה ללמוד בבית ספר, גם היא הייתה ילדה ולא ילד, וגם כי הם היו עניים וזה היה בזבוז כסף לדעתם.

✓ נשאל: מה לדעתך על לדה לעשות? כיצד לשכנע את הוריה? מה לעשות אם לא יסכימו?

נספר, גולדה כל כך כעסה עליהם שהיא אפילו עזבה את הבית בגיל 15 וגרה אצל אחותה הגדולה כדי ללמוד בתיכון! כעבור שנתיים חזרה להוריה, שכבר השתכנעו.

✓ נשאל: מדוע לדעתך היה לה חשוב כל כך ללמוד? מה דעתך על המעשה שעשתה?

בארצות הברית דוד בן גוריון ועוד מנהיגים ציוניים באו לבקר, והיא מאוד התרגשה לפגוש אותם- גם היא רצתה לעלות לארץ ישראל ולבנות את המדינה!

בארצות הברית דוד בן גוריון ועוד מנהיגים ציוניים באו לבקר, והיא מאוד התרגשה לפגוש אותם- גם היא רצתה לעלות לארץ ישראל ולבנות את המדינה!

כשגולדה בגרה ועלתה לארץ, היה לה ולבן זוגה מאד קשה והם היו בקשיים כלכליים. לא היה להם כסף לשלם לגנים של הילדים שלהם.

✓ נשאל: מה אתם מציעים לגולדה מאיר לעשות? האם יש לכם רעיון או הצעה לפתרון?

כדי לשלוח את ילדיה לגן, היא חשבה על רעיון יצירתי: היא הייתה מכבסת את בגדי הילדים בגן ותמורת זה ילדיה למדו בגן.

גולדה הייתה מדברת ומסבירה לכלום כמה חשוב לבנות את המדינה, וגם אם קשה- אסור לוותר ואסור להיכנע. כשהיא דיברה- כולם הקשיבו, משום שדיברה בצורה מאוד רהוטה עם הרבה ברק בעיניים. כשבן גוריון, ראש הממשלה הראשון הכריז על הקמת מדינת ישראל- גולדה מאיר חתמה על ההכרזה, והיא סיפרה שהיא פרצה בבכי מרוב התרגשות.

עם השנים הכירו אותה וסמכו עליה ובסוף היא נבחרה להיות ראשת הממשלה ה-4 של מדינת ישראל.

גולדה מאיר לא כל כך התעניינה בבגדים ובנעלים, היא עבדה מאוד קשה, ורצתה שיהיה לה נוח. על כן הייתה נועלת נעלים פשוטות ונוחות, בצבע שחור, וכולם קראו להן: "נעלי גולדה".

מדברים על אחריות ומנהיגות:

✓ חשבו עם הילדים והילדות על אנשים שלא נולדו בישראל, והחליטו לעלות אליה. מה הניע אותם? כיצד הם תרמו למדינה? כיצד עלינו להתייחס לאנשים שעולים לארץ היום? מדוע?

✓ לפעמים אנחנו מאד רוצים לעשות או לנסות משהו, אבל אומרים לנו "לא" או שיש לנו מכשול בדרך. מתי זה קרה לכן? איך הרגשתם? מה עשיתם? מי עזר לכם?

✓ מהסיפור שלנו רואים שהרבה דברים השתנו במדינת ישראל מאז שהיא הוקמה. למשל, שכל ילד וילדה הולכים לגן ולבית הספר גם אם להורים שלהם אין הרבה כסף. מה עוד השתנה?

✓ אם היית ראשת ממשלה, מה היית רוצה לשנות בישראל היום?

הצעות להרחבה ולהמשך פעילות בגן ובבית

- ✓ צפו בברברה סטרייסנד שרה את התקווה ומשוחחת עם גולדה מאיר כאן
- ✓ הראו לילדים שטורות שונים, וספרו מי מצויר על כל שטר- ספרו להם שפעם היה שטר של 10 ₪ בצבע צהוב שכולם קראו לו, פשוט, גולדה.
- ✓ שוחחו עם הילדים והילדות על כך שפעם היו דרישות שונות מגברים ונשים, למשל, במקצועות, בלימודים, בספורט ועוד. שאלו אותם האם לדעתם מתייחסים אחרת לבנים ולבנות? מדוע? ספרו להם על כך שהיום יש יותר נשים בתפקידים בכירים, חברות כנסת, שופטות, רופאות, בצבא ועוד.

חלק ג: רפלקציה

במסגרת לימודי בתכנית "מגדר בשטח" לתואר שני באוניברסיטת בר אילן בשנה"ל תשע"ב-תשע"ג השתתפתי בקורס פרקטיקום בו היה מוטל עלינו לפעול בעשייה פמיניסטית בשטח, וללוות עבודה זו בדיון תיאורטי ובמשוב. הואיל ועבודתי כרבה-סטודנטית בקהילת קודש וחול היא בעלת היבטים מגדריים מובהקים, והואיל ועיקר מרצי הוקדש אז להקמת גן תרבות עברית בחולון, בחרתי להקדיש את עבודת הפרקטיקום שלי לתכנית הלימודים "גיבורי וגיבורות ישראל באים לגן".

בחירה זו הניבה שיח מעניין בין הסטודנטיות, יהודיות ולא יהודיות, ממסדיות ואנטי ממסדיות, נשות חינוך ופוליטיקאיות, ולאחר שנים של לימודים אקדמיים במסגרות שונות, זכיתי לייצר התחלה של סינתיזה בין הידע האקדמי לבין העשייה היומיומית בשטח, המונעת מאידיאולוגיה ולהט.

התחושה הראשונה שהכתה בי היא שעבודתי בשטח אינה "פמיניסטית דיה". חברותי שעסקו בנושאי ליבה פמיניסטיים: בריאות נשים, עבודה עם נערות, עבודה עם נשים מוחלשות, עיסוק בסכסוך היהודי-פלסטיני ועוד הציבו לי מראה: האם נכון לעסוק בתכנים אלה בגיל הרך? האם החיבור בין יהדות/ציונות ופמיניזם אינו מעקר את העשייה הפמיניסטית? האם התכנים שבהם עסקתי אינם אלא פטריארכאליים במובהק?

עמיתתי במנטורינג הייתה חולוד, אישה פלשתינית-פמיניסטית שעסקה גם היא בחינוך פמיניסטי במסגרת מערכת החינוך [הכשרת מורות מהחברה הערבית]. בעוד היא הביעה תמיכה רגשית והערכה רבה לעבודתי הפמיניסטית-חינוכית, היא התקשתה להזדהות עם התכנים הלאומיים והדתיים ששולבו באופן בולט בגן. המפגש עימה גרם לי לחוש שאולי אני בעצם מחזקת זהות לאומית כוחנית במקום לתרגל באופן רדיקלי ואפקטיבי יותר את ערכי הסובלנות וקבלת האחר. אמנם המוטו של החוג היה "ואהבת לרעך כמוך", אך האם היה מקום להכיר לילדות ולילדים דמויות רבות יותר שאינם מתחום הקונצנזוס היהודי-ציוני? החשש שלי מהבאתם של מוחמד או ישו כגיבורי ישראל בעינו עומד [הם הרי אינם גיבורי ישראל. השאלה היא אולי האם לקרוא לחוג "גיבורי וגיבורות תרבות באים לגן"]. אני חשה שאני עדיין בתהליך ביסוס הלגיטימיות של הגן ופעילותי בתוכו ולא יכולתי 'להסתכן'. באמצעות המפגש עם חולוד גם הבנתי עד כמה העבודה במסגרת עמותה מהמגזר השלישי המספקת שירותים למערכת הפורמאלית יש בה יתרונות

וחסרונות רבים, שחוויתי אף אני. מחד, היכולת לעסוק בתכנים ייחודיים שפותחו על ידי בעלי עניין וידע, ומאידך הצורך לרצות את המערכת ולעמוד בתקן. עם זאת, חשתי איך מכלול התיאוריות מתחילות לשוחח בלשון העבודה שלי, או להיפך אני בשלהן, מצאתי את עצמי עוזרת ונעזרת בחברותי לפרקטיקום, ובעיקר- חשתי שאני מצליחה לאמץ נקודת מבט סוציולוגית יותר ופסיכולוגיסטית פחות על עבודתי בשטח. אותו חוג, שבמהלך השנה נטייתי לזלזל בחשיבותו הפמיניסטית, התגלה כמרחב פעולה נועז ולא מובן מאליו שהשאיר חותם על הילדים והילדות, הוריהם ועל הממונים עלי. כעת, לקראת ההסמכה שלי ברבנות, התאפשר לי להמשיך להעמיק בתכניו ובהיבטים הפדגוגיים שהוא מזמן.

ואכן, ככל שהתחלתי לחוש בנוח יותר עם ההיבט המגדרי והלאומי של החוג, החלה לנקר בי השאלה הרבנית: אמנם הפלטפורמה שיצרתי בגן היא כר פורה לעבודה יהודית חינוכית לגיל הרך, ולמשפחות הגן, אך האם מדובר בפלטפורמה *רבנית*? או במילים אחרות, האם ישנה משמעות לכך שמובילת התכנית היא רבה-לעיתיד, ולא, ננית, גננת או מדריכה אחרת, שאיננה רבה?

שאלה זו מעלה כמובן את התפיסה של זהותי הרבנית; רבה, היא לתפיסתי, מורה במהות. יכולת ההוראה שלה אינה מצטמצמת ל-ד' אמות הכיתה או בית המדרש, אלא יוצאת למרחב הציבורי ופוגשת, כמו בסיפורים על פילוסופים יווניים, את התלמידים המבקשים תשובה, ולענות להם בשאלה. רבה ראוי שתהיה זמינה לדיאלוג על זהות ומשמעות, עם כל אדם בכל גיל. רבה מחזיקה סמליות וייצוג; עבור ילדי וילדות הגן, כמו גם הצוות ומשפחות הילדים והילדות, גם אם אינם פונים אליי בתואר כבוד כזה או אחר, אני מייצגת גוף ידע ועולם ערכי מסוים. אני פוגשת אותם בגן, ומפגישה אותם עם גיבורים וגיבורות חיצוניים. אני מפעילה את ילדי וילדות הגן פחות טוב מכל גננת מנוסה, אבל אני רוצה להאמין שההכשרה שלי והידע שלי, כמו גם המוכוונות שלי לנושאים אלה, מסייעת בידי להעביר חוג זה באופן ייחודי לרבה, על כל המשתמע מכך.

שנית, ולא פחות חשוב מכך, היה לי חשוב לחלוק עם מי שירצו בכך את התכנית שהתפתחת לצידה בשנתיים האחרונות. אשמח אם רבנים ורבנות, גננות ואנשי חינוך, כמו גם הורים, מקהילים ומחנכים אחרים, יעשו בה שימוש- יוסיפו עליה משלהם ויתנו לה את צבעם האישי. חשוב לי למקם בשיח החינוכי הקנוני את אותם גיבורים וגיבורות ואת אותה גבורה שאינה גבורה פיזית או מיליטנטית. אני חשה שכולנו צריכים לחזור לדור הנפילים שקדם לנו, לראות את אתגריו, לחוש הכרת תודה על הישגיו, להמשיך להתמודד עם כל מה שמניחו לנו להתגדר בו.

אני תקווה שתכנית זו תהווה אבן דרך נוספת בהרחבת ההשפעה שחינוכית של רבני ורבות התנועה, מוקיריה וידידיה, ותתרום משהו לסל האפשרויות העומדות בפני אנשי חינוך כיום בהתמודדות עם הנחלת ערכי היהדות הליברלית והציונית לדור הבא.

ביבליוגרפיה

- בויארין, דניאל, פרויד ופליס: הומופוביה, אנטישמיות והמצאת אדיפוס. בתוך קידר, יאיר, זיו, עמליה, קנר, אורן (עורכים) מעבר למיניות: מבחר מאמרים בלימודים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית, תל אביב: הקיבוץ המאוחד 2003, עמ' 272-293
- ברנקר מנחם, הלימודים היהודיים בישראל מנקודת מבט ליברלית-חילונית", בתוך: מדברים חזון, הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי, עורכים: שלמה פוקס, ישראל שפלר ודניאל מרום, קרן מנדל וכתר, 2006, עמ' 85-117
- גור חגית, "מה למדת בגן ילד מתוק שלי- חינוך מיליטריסטי בגיל הרך", בתוך: מילטריזם בחינוך בעריכת חגית גור, הוצאת בבל, 2010, עמ' 88-108.
- גלזמן, מיכאל, הכמיהה להטרוסקסואליות: ציונות ומיניות באלטנוילנד. תיאוריה וביקורת, 11, 1997, 145-162.
- כהן אדיר, פילוסופים קטנים- פילוסופיה לילדים ועם ילדים, הוצאת אמציה חיפה 2008, עמ' 165-172
- לבני מיכאל, האופציה הרפורמית- ציונות אחרת, קיבוץ לוטן 2002, עמ' 174-182
- מאיר מיכאל, הרהורים על בן תרבות יהודית מנקודת המבט של יהדות רפורמית, בתוך: מדברים חזון, הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי, עורכים: שלמה פוקס, ישקרל שפלר ודניאל מרום, קרן מנדל וכתר, 2006, עמ' 165-196.
- קהת חנה, על החינוך לפמיניזם יהודי- קריאה פמיניסטית בספרות חכמים, בתוך: שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי- דרכי נעם[ה], עורכים: נורית חמו ויובל דרור, מכון מופ"ת 2012, עמ' 183-208
- J. Plaskow, "The Right Question is Theological" in: Susannah Heschel (ed.) On Being a Jewish Feminist: A Reader (New York: Schocken Books, 1983) pp. 223-234.
- Ilene Vogelstein, Early Childhood Jewish Education "if not now, when?" in: What We now know about Jewish Education, Edited by Roberta Louis Goodman, Paul A. Flexner and Linda Dale Bloomberg, Torah Aura Production 2008 pp. 373-386