

שרה חבשוש

נשים מחכשות משמעות

דפוס יצירת משמעות ורלוונטיות בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי

תקציר

בעשורים האחרונים פועלות במרחב הנשידתי נשים רבניות. אחת הדמויות הבולטות בהקשר זה היא הרבנית ימימה מזרחי המוסרת - כעיסוק מרכזי - שיעורים תורניים קבועים לנשים. ניתוח השיעורים הללו מעלה היבטים שונים ובכללם ההיבט הפדגוגי שבו עוסק המחקר דלהלן. מטרת המחקר היא לבחון את דפוס יצירת המשמעות בשיעור וכיצד הוא משקף את הדרכים שבהן משתמשת מזרחי כדי ליצור עניין ורלוונטיות בקרב שומעות לקחה. טענתו המרכזית של המחקר היא שניתן לזהות דפוס זה באמצעות כלי ניתוח מסמכים, והוא כולל שלושה שלבים בתהליך המסירה: בחירת המסר, עיצובו ומסירתו לשומע. שיעורי הרבנית מזרחי לא נבחנו קודם לכן בכלים מחקרניים מן ההיבט הפדגוגי, אלא רק מן ההיבט הרטורי והסוציולוגי. השימוש בהם כאב-טיפוס למטרות יצירת זיקה רגשית של התלמיד אל חומרי הלימוד עשוי להיות כלי חשוב בעבור מורים בכלל ובעבור מורי החמ"ד בפרט.

רקע תיאורטי

הרבנית ימימה מזרחי (נולדה ב-1967) היא מרצה פופולרית לנשים. בשנה החולפת נבחרה מזרחי על ידי מגזין גלובס לאחת מחמישים הנשים המשפיעות בישראל ונמנתה על ידי עיתון מקור ראשון ברשימת העשירייה הפותחת של המשפיעים והמשפיעות בישראל.¹ מזרחי מוסרת בכל ערב מדי שבוע שיעור על פרשת השבוע - בכל אחד מן הערבים במקום אחר - אולם נראה כי עיקר החידוש בפועלה מתייחס למערכת "פרשה ואשה". מדובר באתר מתחזק-היטב שמנויות לו אלפי נשים מהארץ ומחו"ל. עורכת האתר והמנכ"לית שלו היא

1. ראו בכתובת <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001362502>; <https://www.makorrishon.co.il/culture/308873>

גב' יקרת פרידמן העובדת בשיתוף פעולה מלא עם הרבנית מזרחי. השתיים יצרו פלטפורמה שמכה גלים בכל שכבות האוכלוסייה הנשית הדתית בישראל – בקרב דתיות וחרדיות כאחת. "פרשה ואשה", כשמה כן היא: היא יוצרת זיקה הדוקה בין נושאים הגותיים ותיאולוגיים לבין תחומי העניין הייחודיים לאישה הדתית והיא במה כתובה לשיעורים הנמסרים בעל-פה. יצירת הזיקה המתוארת מתרחשת באמצעות כמה כלים המרכיבים דפוס פדגוגי פורץ דרך וחדשני.

במאמר זה אנסה לבחון את השאלות הבאות: מהי התפיסה החינוכית המובילה את הרבנית מימימה מזרחי בנוגע ללימוד של נשים וכיצד מתבטאת תפיסה זו בשיעוריה? מהו דפוס יצירת המשמעות המאפיין את דרך ההוראה הייחודית שלה?

באמצעות שאלות מנחות אלה אציג מתודת הוראה ייחודית של הרבנית מזרחי, שמטרתה יצירת משמעות ורלוונטיות בתהליכי למידה בכלל – ובתחום הדעת של לימודי הקודש בפרט. כאשר אנו מבקשים לחקור את שיעוריה של הרבנית מזרחי, עלינו להבחין בין שלושה היבטים מרכזיים: ההיבט הסוציולוגי, ההיבט הפדגוגי וההיבט הספרותי-רטורי. לשלושת ההיבטים הללו נוכחות משמעותית בשיעוריה של מזרחי ומוקד המשיכה שלהם נוצר כתוצאה משילובם הייחודי – ועל כן לא יהא זה נכון לעסוק בהיבט אחד ולהתעלם מן האחרים. לכן, בהצגת הרקע התיאורטי אתיחס לכל אחד משלושת ההיבטים הללו ואראה את משמעותו ביחס למחקר הנוכחי. עם זאת, במסגרת זו ברצוני להתמקד בהיבט הפדגוגי, ולכן בפרק הממצאים אדון בעיקר בו – כמענה לשאלות המחקר העוסקות בדפוס יצירת המשמעות והתפיסה החינוכית של הרבנית מימימה מזרחי.

ההיבט הסוציולוגי: החברה הנשית הדתית בעידן הפוסט־מודרני ותפקידן של נשים רבניות בה

החברה הנשית הדתית בעידן הפוסט־מודרני

החברה הדתית מתבססת על משנת הציונות הדתית, שעקרונותיה המרכזיים הם דיאלקטיקה מתמדת בין מסורת ומודרנה, והפנמת המודרניות לתוך התודעה המוסרית בדרך של פרשנות והצדקה. הציונות הדתית נתפסת כ"אורתודוקסיה מודרנית" שמשמעותה היא מחויבות דתית הנותנת לגיטימציה לשינוי וממקמת אותו בתוך הווייתה (שגיא, תש"ס). תפיסה מורכבת זו מולידה התחבטויות ומתחים הנוגעים למפגש שבין שני העולמות וניסיון להציב משנה אמונית בהירה ויציבה.

החברה הדתית מושפעת מהתגברות הקולות לשילוב שוויוני של האישה בחברה הישראלית. השיח הדתי־ליברלי הפמיניסטי תואם לרוב את הקולות הנשמעים מפיו של הפמיניזם הליברלי הכללי. גם הגופים השמרניים בחברה הדתית מושפעים מקולות אלה, אולם

הם מנסים להימנע מן התיוג הפמיניסטי לצד יצירה של פעולה דתית נשית משותפת (ליאון ולביא, 2014).

אישה המשתייכת לזרם הדתי עומדת בפני דילמה הנובעת מהתנגשות בין הנחות היסוד של הפמיניזם לבין עקרונות ההלכה, ובפרט האוריינטציה הפטריארכלית של המסורת. לדברי רוס (2007), ניתן ליצור סוג של פמיניזם המאפשר סינון תכנים מסוימים והתאמתם לסמכותם של טקסטים קנוניים המאפשרים מרחב פרשני, מבלי לחתור תחת סמכותם. לשון אחרת: הביקורת הפמיניסטית אינה חייבת לעמוד בניגוד לעקרונות תורה מן השמיים.

טיפול מסוג אחר במורכבות היחסים הזו זוהה אצל טוענות רבניות הנמצאות בעמדה רגישה בשל בחירתן בתחום עיסוק שממנו מסתייגת לעיתים הסמכות הרבנית המסורתית ועיקרו הבניית זהות ייחודית. בד בבד עם אימוצם של כלים ותובנות מן העולם המודרני, מבנות הטוענות הרבניות את זהותן תוך סרטוט הגבולות המבחינים ביניהן לבין העולם שבחוץ. הן מבליטות את המרחק שבינן לבין הפמיניזם, ובמקביל הן מיישבות את התנסויותיהן באמצעות הבלטת תכונות נשיות הנתפסות כלגיטימיות. תהליך זה מאפשר יישום של פרקטיקות פמיניסטיות המאתגרות את המבנה של יחסי הכוח בקהילה (שמיר, שטראי ואליאס, 1997).

תפקידן של נשים רבניות

בחברה הנשית היו פעילות מאז ומעולם נשים בולטות שמילאו תפקידי חונכות והדרכה. כיום, נשים מטיפות או דרשניות בחברה המוסלמית מנגישות תכנים מן האסלאם בעבור קבוצות נשים שונות. קבוצות אלה הן חלק מהתחדשות מוסלמית שהחלה בשנות השבעים של המאה הקודמת, ומטרתה לעמוד כנגד תוצאות המודרניזציה ולשלב את תורת האסלאם בחיי היומיום. דרשניות אלו משתמשות במגוון שיטות רטוריות ואסטרטגיות חברתיות, וחלקן אף מקבלות הסמכה לדרשנות (Mahmood, 2005).

בחברה היהודית-דתית פועלות נשים למדניות ופוסקות הלכה ולצידן נשים דרשניות הפועלות בעיקר במישור החברתי-מוסרי. באשר לראשונות, עולה שאלת מעמדן של נשים כרבניות וכפוסקות הלכה, וכדי לענות עליה יש להבחין בין שיקולים הלכתיים לשיקולים מטא-הלכתיים. מן ההיבט ההלכתי, רבים סבורים כי יש לאפשר לנשים לכהן בתפקידים דתיים-ממסדיים. לצד זאת יש שיקולים נוספים שעליהם להילקח בחשבון כגון המנהג המקובל, אחדות הקהילה, השלכות סוציולוגיות שקשה לחזות אותן ועוד. לכן, ממליצים ברויד וברודי לאפשר התפתחות איטית ולא רדיקלית תוך שמירה על קונצנזוס ברמה מסוימת בקהילה. לדידם, טיפול אחראי בנושא יבטיח אחדות וימנע קרע ופילוג בחברה האורתודוקסית (ברויד וברודי, תשע"ט).

פעולתן של הנשים הדרשניות – או בלשון אחרת "הרבניות המחזקות" – התפתחה במידה ניכרת בשנים האחרונות. נשים אלה נושאות בתואר זה בזכות עצמן, ולא מחמת בעליהן,

והן עוסקות במסירת שיעורים לציבור הנשים במקומות שונים ובכנסים שונים בארץ ואף בעולם. לדברי ליאון ולביא (2014), בשיח של הרבניות המחזקות מושם דגש על הבחנה בין המינים בקשר לתפקוד הדתי ולחשיבות השמירה על הבדלים אלה – כדי לדייק בשלמות התפקיד הדתי.

רבניות אלו יוצרות מרחב נשי ובתוכו עשייה דתית נשית מובחנת. מערך היחסים הוא שותפות אך נפרדות: שותפות מבודלת. שיח הרבניות משמש מצד אחד סוכן שינוי לחשיפת מקומה המהותי של האישה בחיים הדתיים; ומצד שני הוא גם משמש כשומר סף וסוכן המתקף את הסדרי היד הגברית. התוצאה היא התפתחות הטרונומיה שמרנית, כלומר מיצוי טווח האפשרויות הקיים ולא הרחבה שלו. יחד עם הכריזמטיות והסמכות החדשה של הרבניות, פועלן של הרבניות מייצר פעולה נשית השותפה לקונפורמיות חברתית (ליאון ולביא, 2014). התרחבותו של המרחב החרדי-מזרחי – בשל גלי חזרה בתשובה ובשל אופייה של התרבות המזרחית, שבה מסורתיים משתתפים בעולם הדתי – מאפשרת ליחידים בתוכו לפעול ולהשפיע. יחידים אלה משמשים כסוכני תיווך תרבותיים וביניהם פועלות לא מעט נשים המשמשות דמויות סמכותיות שונות. אלאור זיהתה שלושה מודלים של סמכות נשית: מקצועי ומהוקצע; מזדמן ו"חובבני"; מסורתי (אלאור, 2009). על פי הגדרותיה, נראה כי הרבנית מזרחי מייצגת סמכות נשית מקצועית, מהוקצעת ומוקפדת.

ההיבט הרטורי וזיקתו להיבט הפדגוגי

הרטוריקה היא הכושר לגלות את דרכי השכנוע האפשריות לכל עניין. את הדיון ברטוריקה פותח אריסטו בהנחה בדבר קיומה של שיטה המתמקדת בכישורי הדובר לשכנע את הנמען. לדבריו, יש לבחון מהן הדרכים שבהן אנשים מצליחים לשכנע את זולתם באמצעות טענות ולהפוך דרכים אלו לשיטה סדורה (אריסטו, 2002).

הרבנית ימימה מזרחי ניחנה בכושר רטורי מרשים אשר בא לידי ביטוי בשיעוריה בצורות מגוונות: באמצעות שימוש באינטונציות, בשפת גוף ובשפה. השפה היא כלי העבודה המרכזי של מזרחי, והיא משתמשת במהלך ההרצאה באמצעים רטוריים רבים. לדברי ימיני (Yemini, 2019), מאחר שמטרתה של דרשה דתית היא לשכנע את השומעים, על המרצה להקדיש תשומת לב מיוחדת לאופן שבו הוא מוסר את הדברים ולבכר סגנון בהיר ואטרקטיבי על פני שיחה יבשה ומלאת קלישאות. האמצעים הרטוריים שבהם משתמשת מזרחי הם מטפורות ודימויים, חזרה על מבנים תחביריים, שאלות רטוריות, שימוש בסלנג ובהומור ועוד. מסר האחיות – היינו אווירה של אחוות נשים (sisterhood) – והשמעת הקול הנשי והבלטתו רווחים מאוד ברטוריקה הנשית העכשווית ובשיעורי הרבנית מזרחי בפרט (ימיני, 2016). במסירת הרצאה או בכתיבת מאמר, היוצר מעוניין להעביר מסר. המסר משוקע בתוכו, אך גם המבנה והלשון משמשים לעיצוב המסר והם אשר יוצרים את הרטוריקה. האמצעים הרטוריים אמורים לנתב את הנמען אל מטרות הכותב, הסמויות או הגלויות. מטרות המסר

הן קו רצף שבין מסירת מידע לבין שכנוע לפעולה. כדי לשכנע אדם לפעול או לשנות את עמדותיו לא די למסור מידע אלא נדרש גם לשכנעו. השכנוע מתבצע על ידי האמצעים הרטוריים. בהקשר לכך יש להבחין בין לשון ייצוגית ללשון ריגושית. בדרך כלל משמשת לשון ריגושית לטקסט שמטרתו שכנוע. בין האמצעים הנוכחים בלשון ריגושית אפשר למצוא את עירוב הנמען באמצעות שימוש בגוף שני או גוף ראשון רבים. נוסף על כך, יצירת נוכחות של המוען באמצעות שימוש בגוף ראשון יחיד. כך הכותב חושף את קולו האישי, את היותו אני סובייקטיבי, יוצר קרבה ויכול להשיג הזדהות (גדיש, פרילוק ורוזנר, תשס"ג).

בתקופה הקלסית, הרטוריקה עסקה גם בתכנים. ראמוס ערך הבחנה בין הדיאלקטיקה כאומנות של מחשבה לבין הרטוריקה כאומנות של סגנון. ברטוריקה החדשה, שהתפתחה לאחר מלחמת העולם השנייה, פנייה אל ההיגיון איננה פנייה אל אמת אחת ויחידה אלא אל הסכמתו של הקהל שאליו ממען הנואם את דבריו. לקהל תפקיד חשוב ברטוריקה משום שהטיעון מכוון לדבר על ליבו; לכן, הטיעון צריך להתאים לקהל ולהתבסס על מוסכמות שהוא מאמין בהן. אם אין בסיס משותף, הנואם צריך ליצור אותו; אלמלא כן, הגם שטענותיו עשויות להיות נכונות מבחינה הגיונית, לא יצליח הלה לשכנע את קהל השומעים. כדי להתמודד עם שאלות שיש להן תשובות אפשריות רבות, ישנו צורך מתודולוגי בדיון רחב ופתוח. חינוך לערכים, ואפילו טיפול בסוגיות ערכיות בכללותן, מחייב לגיטימציה מתודולוגית שלפיה התשובה אינה חד־משמעית וביכולתו של הפרט להביט לעבר אופק רב־משמעי ובעל גישה שאינה כובלת אותו להאמין בערך מסוים. הרטוריקה החדשה מעניקה כלי שכזה ומאפשרת לחוקרים לדון בסוגיות נרחבות תוך התעלמות מהצורך להכפיף עצמם לסימן של אמת אחת ויחידה (רובסקי, 2016).

ההיבט הפדגוגי: אתגר הרלוונטיות בתחום הידע של "לימודי הקודש"

אתגר הרלוונטיות בלמידה

לבני אדם (ואף לבעלי חיים) יכולת מתמשכת לרכוש מידע ומיומנויות ולעבדם במהלך שנות חייהם. יכולת זו, המכונה "למידה לאורך החיים" [LLL], מתאפשרת הודות לסדרת מנגנונים נוירו־קוגניטיביים התורמים יחדיו להתפתחות והתמקצעות של מיומנויות – וכן ליצירת זיכרונות לטווח ארוך ושליפתם בעת הצורך (Parisi et al., 2019). ללמידה לאורך החיים כמה תפקידים מרכזיים, ובכללם יש למנות רכישת מיומנויות נצרכות לצורך התפתחות מקצועית, רכישה של אסטרטגיות למידה, למידה למען חיים משותפים ולמידה לצורך התפתחות רוחנית והגשמה אישית (Delors, 1996). אומנם מאמר זה עוסק בלמידה של נשים, אולם מן הראוי להתייחס לתהליכי למידה וליצירת רלוונטיות בלמידה בכלל.

למידה היא תהליך הכרוך בשינוי של ידע, אמונות, התנהגויות ועמדות. השינוי המדובר אורך זמן, והשפעתו על האופן שבו תלמידים לומדים ומתנהגים אינה רגעית אלא מתמשכת. למידה איננה פעולה שמורים "עושים" לתלמידים, אלא פעולה שהתלמידים עושים בעצמם; והלמידה היא תוצאה ישירה של האופן שבו תלמידים מפרשים את החוויות שהם חווים, באורח מודע ובלתי מודע, מן ההווה או מן העבר (Ambrose et al., 2010). עובדה מרכזית שיש לתת עליה את הדעת היא שלמידה אינה מתמצה בהכנסת הידע שמחוץ לאדם לתוך האדם. למעשה, למידה היא ביסודה משחק גומלין בין שני תהליכים מאתגרים: תחילה על המורה להבין מהו הידע המצוי אצל התלמיד ומהן הבנותיו לגבי הנושא; בשלב השני, עליו לפעול ללמידה של ידע חדש, הנבנה על בסיס הידע הנתון. שני התהליכים הללו מתקיימים במקביל כל העת (Shulman, 1999).

נראה כי הפסיכולוג ג'ון דיואי היה הראשון שעסק באופן מובחן בחשיבותה של הרלוונטיות בלמידה כשהצהיר ב"אני מאמין החינוכי" שלו (Dewey, 1897) שחינוך חייב לפתוח בהבנה פסיכולוגית של יכולותיו של הילד, תחומי העניין שלו והרגליו ועליו להתבסס על הבנה זו בכל שלבי הלמידה. לפי דיואי, האדם הוא יצור חברתי, ולכן אי אפשר להפריד את המרכיב החברתי מהילד, או את המרכיב של הפרט האנושי מהחברה. המונח "רלוונטיות" מתייחס לקשר בין החומר הנלמד לבין החיים החברתיים של התלמיד.

דיואי הניח את התשתית הפילוסופית למאמצים הנוכחיים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית לבחון "רלוונטיות" כתופעה פסיכולוגית המשפיעה על המוטיבציה ועל הישגי הלומדים. כיום, שוררת הסכמה כללית בקרב חוקרי מוטיבציה שרלוונטיות חשובה לתהליכי למידה, ושכאשר מסייעים לתלמידים להבין את הקשר המשמעותי בין מה שהם לומדים ועושים בבית הספר לבין הנושאים המעסיקים אותם בחיי היומיום – הדבר אמור לקדם מוטיבציה ללמידה והישגים טובים יותר. מאידך גיסא, נכון להיום, אין קונצנזוס לגבי משמעות המונח "רלוונטיות". ישנם תיאורטיקנים המגדירים חינוך רלוונטי כחינוך שבו התלמיד מבין כיצד לימודיו יסייעו לו בעתיד מבחינה כלכלית; ואילו אחרים מגדירים חינוך רלוונטי כחינוך התואם את תחומי העניין של התלמיד וערכיו בהווה (Albrecht & Karabenick, 2018). למרות חשיבותה של הרלוונטיות, מורים רבים כיום מתקשים להפוך את המקצוע שלהם ל"רלוונטי" בעבור כיתות עם תלמידים מרקעים שונים (Bridgeland et al., 2009).

את חשיבותה של הרלוונטיות אפשר להסביר אף מנקודת מבט ניו־רביולוגית. מרי הלן אימורדינו־יאנג היא חוקרת מוח העוסקת בהשפעתן של רגשות על תהליכי למידה. היא מסבירה שלמידה תלויה ברגשות התלמידים מכיוון שבני אדם חושבים רק על נושאים בעלי משמעות בעבורם. למידה היא תהליך דינמי, שתלוי בתרבות ובהקשר. כאשר תלמידים אינם חשים שהחומר רלוונטי בעבורם, סביר להניח שלא יוכלו להשתמש בעולם האמיתי בחומר שלמדו. מכיוון שהמוח הוא איבר קטן בעל כמות מוגבלת של משאבים, הוא נעזר ברגשותיו של האדם כדי לקבוע באילו גירויים להתמקד על חשבון המשאבים שלא יופנו לגירויים

אחרים. לכן, כאשר תלמידים תופסים את חומר הלמידה כרלוונטי, הם יקלטו אותו, יחשבו עליו ויזכרו אותו טוב יותר (Immordino-Yang, 2016).

בשנת תשע"ד הושקה במשרד החינוך תכנית "ישראל עולה כיתה" שבמרכזה הוצבה הלמידה המשמעותית כמטרת על פדגוגית. דיוויד אוזובל (1970) טבע את המושג "למידה משמעותית" כבר בשנות השישים, וכדי שהיא תתקיים יש צורך בקיומם של שני תנאים: (א) הלומד יגלה נטייה להפיק את המשמעות הטמונה בלמד; (ב) הנלמד יהיה משמעותי בכוח ללומד. התנאי הראשון מתמקד בלומד ובהנעתו ללמידה; ואילו התנאי השני מתמקד באופיו של הנושא הלימודי, כלומר החומר ניתן לקישור למושגים הנוגעים ללומד ולחומר צריכה להיות משמעות הכרתית בעבור הלומד (יחיאלי, 2020).

חשיבות הרלוונטיות והמשמעות בתחום הידע של "לימודי הקודש"

להלן אתייחס למינוח "לימודי קודש" כמתייחס להוראת נושאים העומדים בזיקה לחיים הדתיים: תנ"ך, תלמוד ותורה שבעל-פה (תושב"ע), מחשבת ישראל.

כאמור, שומעות לקחה של הרבנית מזרחי משתתפות בשיעורים סביב הפרשה הנקראת בשבת בבית הכנסת. במהלך השיעור מרחיבה מזרחי את היריעה ומציגה את דבריהם של פרשנים והוגים המתייחסים לפרשה, ובהמשך יוצרת אינטגרציה בין התכנים המקודשים לבין עולמה של האישה. מטרת השיעורים היא אפוא לאפשר ולקדם את פיתוח עולמה הרוחני-רגשי של האישה, ולא רק למסור ידע תיאורטי ולהרחיב את השכלתה. הבחנה זו חשובה לעניין אתגר הרלוונטיות, שמתעצם במקרה זה ודורש התייחסות מעמיקה ומורכבת יותר לצורך השגת המטרה.

לדברי רפל, אחד מתפקידיו של המחנך בחברה הדתית הוא לפתח את האמונה דתית, לא במובן הפילוסופי אלא במובן החווייתי. רפל הבחין בין שיעורי תיאולוגיה, שתפקידם למסור אינפורמציה פילוסופית, לבין שיעורי אמונה, שתפקידם לעורר את הלהט הדתי, והעיר כי יש לתת את הדעת על סוג שיעורים זה (רפל תשנ"ט). עם זאת, נמצא כי בוגרות אולפנות חשו דיסוננס בין הידע והאמונות שרכשו לבין הידע שנוקדו לו ביציאתן אל החיים. לכן, חשוב שחינוך לאמונה ייתמך גם בבסיס תיאולוגי-פילוסופי, תוך שימוש בפדגוגיה דיאלוגית ובחשיבה ביקורתית (גרוס, 2002).

בדומה לכך, במחקר בנושא הוראת מחשבת ישראל נטען כי התכנים הם אמצעי ולא תכלית, והמטרה היא לעודד את גידולו של יהודי חושב המסתייע במקורות לצורך התפתחותו האישית והתרבותית. לכן, דרך ההוראה צריכה לשים דגש על בירור האופן שבו אנו מבינים מושגים המשתייכים את יחסנו לחיים (אידלשטיין, תש"ע).

מתודות הוראה: ידע תוכן וידע פדגוגי

לי שולמן (Shulman, 1986) טבע את המונח "ידע תוכן פדגוגי" [PCK] שהוא "ידע תוכן בעבור למידה". משמעותו היא שילוב של ידיעת תוכן המקצוע הנלמד והבנה פדגוגית כיצד ללמד תוכן זה לתלמידים; כלומר הוא האופן שבו המורים "מתרגמים" את המקצוע שלהם בעבור הלומדים (Depaepe et al., 2013) ידע תוכן פדגוגי כולל שני מרכיבים עיקריים: (א) ידע באשר לדרכי הייצוג, האנלוגיות, הדימויים והדוגמאות שיהיו היעילים ביותר למסירת החומר באופן שיובן על ידי התלמידים; (ב) הבנת התפיסות המוקדמות של התלמידים על אודות החומר הנלמד.

מכיוון שפעמים רבות הידע המוקדם של התלמידים מורכב מתפיסות שגויות, לא ניתן להתייחס אל אותם תלמידים כאל "לוח חלק" והמורה צריך לדעת באילו אסטרטגיות להשתמש כדי "לארגן מחדש" את ההבנה של התלמידים. לדברי שולמן, ידע תוכן פדגוגי מתייחס לאחת משבע קטגוריות ידע החיוניות למקצוע ההוראה. לקטגוריית ידע תוכן פדגוגי חשיבות מיוחדת מכיוון שהיא זו המייחדת את מקצוע ההוראה, כאשר מורים משלבים בין ידע התוכן לבין שיטות פדגוגיות כדי לארגן, לייצג ולהתאים נושאים שונים ליכולות ותחומי העניין של תלמידיהם. קטגוריה זו היא המבחינה בין הבנתם של מומחי תוכן לבין הבנתם של פדגוגים (Shulman, 1987).

במהלך השנים, הבנת המושג "ידע תוכן פדגוגי" עברה מתפיסה סטטית, כלומר תחום ידע שברשות המורה, לתפיסה דינמית יותר – שבה ידע התוכן הפדגוגי של המורים מגיב להקשר שבו נמצאים התלמידים ומתפתח דרך חוויותיהם בכיתה. ככל שידע התוכן של המורים טוב יותר, הם ירגישו בטוחים יותר בעצמם ליטול סיכונים פדגוגיים ולנסות דרכי הוראה יצירתיות וחדשות. עם זאת, מה שגורם לאותן דרכי הוראה להיות יעילות הוא ידע התוכן הפדגוגי, ובמיוחד היכולת לצפות מראש היכן יתקשו התלמידים (Nind, 2020). כאמור, הצעתי בסיס רחב לדיון בשיעוריה של הרבנית מזרחי. כעת אתמקד בהיבט הפדגוגי, ואבחן את הדפוס המשמש אצלה למסירת שיעור ובנייתו.

מתודולוגיה

דמותה של הרבנית מזרחי היא כריזמטית ויוצרת עניין ולא לחינם הפכה מזרחי למרצה פופולרית: יש לה כישורים רטוריים מרשימים, הופעה נאה ויכולת משחק מצוינת. בשל הנתונים הללו, נודעה חשיבות רבה להפרדה בין גורמי המשיכה לשיעוריה על רקע דמותה ובין המשיכה אליהם על רקע תוכני השיעורים גופם. לכן, המחקר הנוכחי מתבסס על מערכת השיעורים הכתובה של "פרשה ואשה", שבה כאמור מופצים שיעורי הרבנית בעותקים רבים לקהל המנויות. באופן זה אפשר היה להימלט משאלת מוקד ההשפעה של שיעורי הרבנית בעל-פה; היינו מהחשש כי עיקר העניין בשיעוריה טמון בהופעתה ובסגנון המסירה בעל-פה וכי הוא הגורם לתפוצה הרחבה של שיעוריה. כיוון שהשיעור נשלח בכתב לכלל המנויות,

וכיוון שמעגל המנויות לשיעורים הכתובים הולך ומתרחב, אפשר להניח כי העניין בשיעור נוצר כתוצאה מהתכנים עצמם ומאופן הצגתם בכתב – ולא מדמותה של הרבנית דווקא. כדי לעמוד על מתודות ההוראה השזורות בתוכני השיעורים, נותחו כ־15 שיעורים מארבע השנים האחרונות. כל גיליון מודפס מונה כ־15 עמודים, ובסך הכול נותחו כאן כ־200 עמודים. בשל מגפת הקורונה השתנה אופי מסירת השיעורים, ונוסף על כך הם התקצרו באופן משמעותי. לכן בחרתי להתמקד בשיעורים טרום המגפה.

ניתוח מסמכים במחקר איכותני (document analysis) הוא כלי מחקר העוסק בסקירה והערכה של מסמכים מודפסים ודיגיטליים. ניתן לבצע ניתוח מסמכים על סוגים מגוונים של מסמכים, ובכלל זאת: ספרים, יומנים, פרסומות, מכתבים, תסריטים ועוד. לעיתים, ניתוח המסמכים מתבצע בנוסף לכלי מחקר איכותניים אחרים, כדי להגיע להבנה מקיפה של התופעה הנחקרת; ולפעמים הוא מופיע ככלי יחיד. במקרים מסוימים, הדרך האפקטיבית ביותר לחקור תופעה היא על ידי ניתוח מסמכים רלוונטיים. תהליך ניתוח המסמכים כולל סריקה מהירה של המסמכים לאיתור מידע רלוונטי (skimming), קריאה מעמיקה של התוכן ומתן פרשנות (Bowen, 2009).

במחקר הנוכחי, תהליך הקריאה ומתן הפרשנות של שיעורי הרבנית נערך באופן שונה במקצת, כיוון שהתכנים עצמם לא היו המוקד, אלא דרך המסירה שלהם והתפיסות הטמונות בהם. לכן, בחרתי בשלב ראשון להיכנס לדמות המנויה המקבלת את השיעור לתיבת הדואר האלקטרוני שלה, סמוך לשבת, ולקרוא את השיעור מתוך עמדה נפשית מתאימה. רק לאחר מכן עברתי לדמות החוקרת, ונערכה קריאה הדוקה של השיעור – בניסיון להבין היכן מונחת המשמעות בעבור הקוראת ומהן נקודות העניין המרכזיות בטקסט. בשלב שלישי נערכה קריאה רוחבית תוך ניסיון למצוא מבנה חוזר ומתודות מאורגנות בכל השיעורים. מתוך כך הגעתי לתיאור תהליך הבנייה והמסירה של השיעור שיתואר להלן. השיעורים נמסרים לנשים בלבד וגברים מתבקשים שלא לקרוא בהם. לכן יוצגו להלן רק תכנים המתאימים לכלל הקוראים.

ממצאים

הממצאים המתוארים בפרק זה צמחו מתוך התבוננות בשיעורי הרבנית מזרחי וקריאה הדוקה בהם. התמות אורגנו בשלוש קטגוריות מרכזיות המתארות את תהליך בניית השיעור, החל משלב בחירת המסר, דרך עיצובו והתאמתו באמצעות שימוש בטכניקות שונות, ועד למסירתו לקהל השומעות.

א. המסר

רעיונות ומסרים שונים מוטמעים בשיעוריה של מזרחי. בשלב בחירת המסרים המשמשים כתשתית השיעור אפשר לזהות כמה עקרונות מנחים. להלן אתאר שלושה עקרונות אשר עוברים כחוט השני בשיעוריה של הרבנית מזרחי.

1. "רעיון גדול"

עיון בשיעורי הרבנית מזרחי מעלה כי לכל שיעור יש עוגן שאליו היא קושרת את התהליכים המורכבים המתהווים במהלכו. העוגן משמש כרעיון-על המרחף על כל השיעור והוא תכליתו. לעיתים מטרה זו גלויה ומוצהרת מראש, ולעיתים היא מלווה את השיעור באורח סמוי. רעיון-העל מתייחס לכמה היבטי זמן שבהם עוסק השיעור: פרשת השבוע, היום בלוח השנה העברי (החודש, חגים ומועדים, תאריכי פטירת חכמים וכדומה), ואף להתרחשויות אקטואליות בארץ ובעולם. כל אלה מתכנסים יחדיו לצורך חידוד הרעיון והעמקתו. להלן שתי דוגמאות ל"רעיונות גדולים" כאלה.

בשיעור לפרשת בא תשע"ט, נושא הרעיון הגדול הוא היחס בין עבדות ובין חירות וזיקתם של הזמן והמזל למושגים אלה. נראה כי מטרת השיעור אינה מובעת בגלוי בשיעור זה, אולם היא שזורה לכל אורכו. כבר בתחילת השיעור מכריזה מזרחי "והחודש הזה הוא מעל למזל". בהמשך היא כותבת "פרשתנו, בא, היא פרשה שאין בה זמן". בשלב הבא מתארת מזרחי את העוגן:

וזאת הבשורה של הפרשה הזו, בוא. בואי, בואי למקום הנכון. לעיקר. זו פרשה שבאמת שמה את הדגשים על החירות הנכונה ועל העבדות הנכונה. עבדות וחירות הם נושאים שאנחנו מתחבטים בהם כל כך ואני רוצה שהיום ניגאל.

לדברי מזרחי, החירות היא היכולת לראות "מֵעֵבֶר" ולא להיות כפופים לזמן ולמציאות המייצגת את המזל. כאמור, מזרחי מבססת רעיון זה באופנים שונים: הזיקה לפרשת בא המתארת את גאולת עם ישראל ממצרים; הזיקה לחודש שבט שמזלו דלי; סיפורים על הבבא סאלי ועל ר' זושא מאניפולי שיום פטירתם חל בשבוע מסירת הסיפור; וגם סרט על סטיב ג'ובס שמגלם את המורכבות של חירות מול עבדות.

נושא הרעיון הגדול בשיעור לפרשת שופטים תשע"ח הוא "תודעת גדלות" במערכות יחסים וחשיבות תחזוקתן - ביני לבין אלוקים, למשפחתי ועוד. השיעור מגיע כמענה לתחושת הפחד והתסכול העולה בפתחה של שנה חדשה, כאשר אנו מעוניינים להתקדם אך חוששים שהדברים יוותרו על עומדם כמקודם. הרבנית מזרחי מבססת את הרעיון הגדול ומעמיקה את משמעותו באמצעות דיון בפרשת השבוע, בהקשר של האיסור לעקור עצי פרי ובעניין פרשת עגלה ערופה. בזיקה לאחרונה היא מתייחסת אף למחלת העכברת שהתגלתה בנחלי הצפון בסוף הקיץ, בתקופה שבה נמסר השיעור. לאחר מכן היא פונה לדיון ארוך בנוגע

לחודש אלול ומקומה המרכזי של החזרה בתשובה בו. היא עומדת על הצורך בתשובה מתוך "תודעת מלכות" ולא מתוך נמיכות רוח ופחד. בהקשר לכך היא מזכירה את דברי הרב קוק שיום פטירתו חל בשבוע של השיעור: "אני מקדישה את המילים האלה לממליך הגדול, הרב קוק, שפטירתו השבוע, ביום ג' אלול [...] הוא מסביר לנו שרק המלכות תציל אותנו כיום". לאחר אזכורו של הרב קוק, פונה מזרחי לשירו של שלמה ארצי "בשבילה אתה תמיד מלך העולם" ומקשרת אף אותו לרעיון הגדול. בהמשך היא חוזרת לפרשה, פרשת שופטים, שבה מופיע הצייוי למנות מלך: "ואנחנו, בעידן הדמוקרטי, ממש לא מדברות פה על מלך בשר ודם. תשים עליך, בבקשה, את הכותרת: מלך!".

תיאור הרעיון הגדול דלעיל מקשר אותנו לתמה נוספת הנוכחת אף היא באופן בולט בשיעורי הרבנית מזרחי.

2. פנייה לגדלות, לא להקטנה ולא להפחדה

השיעור שתיארתי לעיל בסמוך עסק כולו בחשיבותה של "תודעת גדלות", אולם מסר זה חוזר ונשנה בכלל שיעוריה של הרבנית מזרחי - באופנים שונים ובמינונים שונים. מסריה של הרבנית מזרחי יתמקדו לעולם בשאיפות, צמיחה, התפתחות, התקדמות ועלייה - להבדיל ממסרים של חובה, אשמה, פחד, ביקורת והלקאה עצמית. נראה כי המשפט הבא, שאותו ציינה מזרחי בשיעור לפרשת דברים תשע"ח, מתייחס לדרך עבודתה ככלל ולא לשיעור מסוים זה לבדו:

המשפט שהדריך אותי כשהכנתי את השיעור הזה היה המשפט של אנטואן דה סנט אכזיפרי, מחבר הספר הנסיך הקטן: "אם בדעתכם לבנות אוניה, אל תגייסו אנשים שיחטבו עצים. אל תכבירו עליהם משימות ועבודה. פשוט למדו אותם להתגעגע למרחב האינסופי של הים".

אפילו בשיעור קשה - כפי ששיעור על תשעה באב, תאריך חורבן המקדש, צריך להיות - מוצאת מזרחי נקודות של התקדמות:

"תוכחה" משמעותה נוכחות. בתשעה באב ה' מוכיח. הוא מופיע כמו אריה, עם רעמה מבעיתה. הוא מציף לך את כל הדברים הלא טובים בחיים. אבל העיקר תהיה פה. העיקר תהיה פה (דברים תשע"ח).

כיוצא בזה, בשיעור לפרשת בא תשע"ט, אומרת הרבנית מזרחי: "איך ממייס ה'ברוך' שלך את ליבו של הקב"ה, מפרגנת אחת! או בעברית - נושאת אליו פנים".

3. דגש על היבטים רגשיים והתמודדות אישית

בניית המסר ודיקו עוברים בהכרח - כך נראה - דרך היבטים רגשיים ומתייחסים בביורר להתמודדות אישית עם קשיי החיים. בכל אחד משיעוריה של הרבנית מזרחי תימצא התייחסות

למורכבותן של מערכות יחסים שונות שחוה אישה – מול בעלה והילדים, בעבודה ובמשפחה המורחבת. מלבד זאת נראה כי מזרחי מקפידה לשלב חוויות אישיות של מפגשים עם שכול, אובדן וצער. תפקידם של מפגשים אלה הוא להקנות דרכי התמודדות עם אתגרי החיים.

לאחר תיאור מפגש עם שתי אימהות לחיילים פצועים-קשה, היא מסכמת:

האמנתי לה. האמנתי בה. האמנתי בו. והבנתי לעצמי, שכל אחת סופרת לעצמה ספירה אחרת לגמרי. וספרה – לה! כל אישה זה משהו אחר והיא סופרת לעצמה בכלל זמן אחר ותקוות אחרות ומספרת לעצמה סיפור אחר. אין לי נחמה גנרית לצער של אף אחת, כי זאת קיבלה כוחות להתמודד איתו ככה וזאת קיבלה כוחות להתמודד איתו אחרת (תזריע-מצורע תשע"ז).

באותו שיעור היא כותבת: "מה אני רוצה להגיד? שכל הדרכים מובילות לירושלים. אין מסע ארוך ומפרך שלא תקבלי בסופו ירושלים של זהב".

בהיגד הבא מתייחסת הרבנית מזרחי לעמדה נפשית כלפי המציאות ויכולתנו לשנותה:

את יכולה להיות אמא ל-12 ולהגיד "עשוי, גמור, אבוד. אני לא יודעת מה לעשות איתה. מנותקת, נושרת". ככה? את חשובה כמותה, אישה. את נחשבת כמי שאין לה בנים. אבל מי שמבינה שתפילה יולדת מציאות שלא היתה לפני כן, היא אחת שמאמינה בניסים. היא חד-משמעית אמא (תולדות תש"ף).

בדבריה, היא מעניקה נחמה ומתווה דרכי התמודדות עם אכזבה ממתבגרים ואף עם עקריות. התמודדות אישית יכולה להיות גם עם נפילה אישית ותחושת כישלון ועם הצורך להתגבר ולתת לעצמנו הזדמנות שנייה.

כך, את אחד משיעוריה על חטא העגל חותמת הרבנית במילים הבאות:

וזה רק כדי שתלמדי לוותר לך ולסלוח לך. וגם להיפסל. נפסלתי, עכשיו אני צריכה עזרה [...] זו הבנה מהממת. יש לי פסולת בחיים וזה בסדר. ואני אנקה (כי תשא תשע"ז).

ההנחה כאן היא שהחיים מטבעם לא שלמים, וכי ההשלמה עם חוסר השלמות היא הדרך הנכונה.

ב. תהליך המסירה

השלב הבא לאחר בחירת המסרים הוא חשיבה על עיצובם באופן שיאפשר הטמעה שלהם והזדהות עימם – ומתוך כך יביא ליישומם. גם בתהליך העברת המסרים אפשר לזהות שלוש דרכים מרכזיות המשמשות את הרבנית מזרחי בשיעוריה. להלן אתאר דרכים אלו.

1. אינטרפרטציה של מקורות ראשוניים

טכניקה מעניינת וייחודית שנוקטת הרבנית מזרחי פעמים רבות היא "תרגום" המקורות שבהם היא עוסקת והתאמתם לעולם הנשי. כוונתו המקורית של בעל הדברים עוברת אינטרפרטציה, ומתוך כך מתאפשר תיווך של המקורות לשומעות השיעור. כדי להבהיר דרך זו, אציג את המקור הראשוני שעליו מתבססת הרבנית מזרחי בשיעורה, בדוגמאות שנבחרו, ולאחר מכן אציג את האינטרפרטציה שהיא העניקה לו. יש לציין כי לעיתים מזרחי מצטטת את המקורות ובמקביל מציגה את "תרגומם", ולעיתים היא מוותרת על הציטוט – ככל הנראה כאשר מדובר ברעיון ארוך ומורכב יותר.

בשיעור לפרשת בשלח תשע"ט השתמשה מזרחי ברעיון משמו של ר' ירוחם ליבוביץ (1873-1936), "המשגיח ממיר". להלן דבריו כפי שציטטה אותם מזרחי לתלמידותיה: "והנהנה מן העולם בלי ברכה, בלי הכרת הבורא של העולם, הרי זה כאילו אין לו עניין בהבריאה" (דעת תורה, פרשת קדושים). לדבריו, ברכה על מזון היא הכרה בבורא עולם. מי שאינו מברך מנותק לכאורה מתפיסת העולם כעולם נברא.

והרי האינטרפרטציה שהעניקה מזרחי למקור זה:

להיות אדם אקולוגי, אדם שאכפת לו מהעולם – זה ט"ו בשבט. לכן ר' ירוחם ממיר אומר: זה בכלל לא ענין דתי. ברכה – זה לא של דתיים. ברכה פירושה אכפתיות מהאקולוגיה ומהסביבה (בשלח תשע"ט).

מזרחי "שמה בפיו" של ר' ירוחם ממיר את המילים "זה בכלל לא ענין דתי", הגם שהוא שכמובן לא אמר זאת. אומנם קיימת זיקה בין המקור לבין פרשנותו, אולם מדובר בזיקה חופשית וגמישה למדי. גמישות זו מאפשרת למזרחי ליצור חיבור והזדהות עם ברכות הנהנין, שעלולות להכביד לעיתים על המברכת אותן.

והנה דוגמה נוספת, שבה בחרה הרבנית מזרחי שלא לצטט את המקור, כנראה מחמת מורכבותו. בשל קוצר היריעה אצטט רק חלק קטן מן המקור – הפעם מדברי ר' צדוק הכהן מלובלין (1823-1900) – וחלק קטן מן האינטרפרטציה של הרבנית מזרחי:

ובודאי גם שרה לא היתה בתחלה כמו שהיתה אחר כך ומכל מקום חישב השי"ת כל שנותיה לטובה. מזה לבשה אסתר מלכות שלבשתה רוח הקודש. כיון שהזמין לה השי"ת דבר זה לא לחינם הוא ובודאי יבא הצלת כלל ישראל על ידה [...] וע"ז בא ר"ע לעורר כמו שאסתר למדה משרה.

והוא דכמו שכל אחד מישראל חייב לומר מתי יגיעו מעשי למעשה אברהם יצחק ויעקב, כן הנשים הכשרות חייבות לומר מתי יגיעו מעשי למעשה אמהות. והיינו שהם נטעו בלב זרעם שיוכל כל אחד ואחד מישראל להסתייע מעבודת האבות והאמהות כשיבא לטהר. וממילא יוכל כל אחד מישראל למצוא מקום אף בדברי

תורה הגבוהין ויוכל לצפות מתי יגיעו מעשי עכ"פ באיזו פרט למעשה אבותי (פרי צדיק, חיי שרה, יא).

לדברי ר' צדוק הכהן מלובלין, אסתר שואבת את כוחה מן העבודה הפנימית של שרה אמנו, ואזי היא מתחזקת ונכונה לפעול בעבור עם ישראל.

והנה הפרשנות והתיווך של הרבנית מזרחי לדברים הללו:

מה ראתה אסתר למלך על 127 מדינות? באמת מה היא ראתה? וה"פרי צדיק" בתיאור פנטסטי - היא ראתה פתאום בחלום, בחלון, את אמא שרה ואמא שרה צועקת עליה: תפסיקי ומיד להגיד לי "אמא קומי". קומי - את! עכשיו ומיד. את חושבת שאת הראשונה שעוברת את הניסיון הזה, את הצערים הללו, את תחושת העזובה הזו? את יודעת איפה אני הייתי? בארמון של פרעה, בארמון של אבימלך. מושלכת, שכוחה! הבן שלי נעקד (חיי שרה תש"ף).

גם כאן, בדומה למקור הקודם, מייחסת מזרחי את כל צעקותיה של שרה על אסתר לדברי ה"פרי צדיק", הגם שאין לכך תימוכין בדבריו. עם זאת, הרעיון בכללותו אכן מופיע אצל ר' צדוק מלובלין. אין ספק כי ה"תרגום" שערכה הרבנית מזרחי לדברי ה"פרי צדיק" משכנע וממריץ לפעולה יותר מן המקור עצמו.

2. שימוש מגוון בכינויי גוף ליצירת תחושת שייכות

מתודה נוספת שבה משתמשת הרבנית מזרחי באופן תדיר היא משחק עם כינויי גוף, בעיקר גוף ראשון ושני שהשימוש בהם יוצר תחושת קרבה ושייכות: "אני ואת עומדות פה על הפרק"; "בך אנחנו עוסקים". שימוש בגוף שני יופנה גם מאת השומעת-התלמידה אל ישויות שונות: אלוקים, אבות האומה וכדומה. השימוש בגוף שני רווח גם בשילוב השימוש בשאלות, המופנות מן הלומדת אל הרבנית. הנה כמה דוגמאות.

שימוש בגוף ראשון-מדברות, המורה והתלמידות: "היום נלמד לעשות את המשימה הנשית הקשה בעולם" (שמות תשע"ט); "אז בואו ניפול, בואו נקום" (תולדות תש"ף). בדבריה יוצרת מזרחי קבוצה מלוכדת ומגובשת.

שימוש בגוף שני, המורה מול התלמידה: "נרות החנוכה מגלים לך עולמות. ואיך קוראים למקום שאת נמצאת בו?" (וישב תש"ף); וגם להפך, התלמידה פונה למורה: "ימימה, מה הקשר. מה זה הדברים האלה?" (משפטים, תשע"ט). והנה **שילוב של גוף ראשון ושני, אני ואת:** "הפרק הזה טס [...] כי זה הסיפור שלך ושלי: אני מנסה להיות חזקה, איך אני מנסה להיות חזקה" (דברים תשע"ח). כאן שמה מזרחי בפני השומעת מילים ותחושות שחוה האחרונה. הדבר יוצר הזדהות עם המקור שבו עוסקת מזרחי.

שימוש בגוף שני-נוכחת, אלוקים מול השומעת: "הקב"ה יורד למקומות הכי אפלים בחיים שלך ואומר: 'בת שלי, באתי לביקור. רק להראות לך שאני כאן, שאת לא לבד. קרה הנס,

לא קרה הנס, אני פה. אני נוכח. הנה, חיבוקי!" (וישלח תש"ף). בסגנון הביטוי של הרבנית מזרחי כלפי אלוקים מונח אומץ: כאן היא מאפשרת יצירת קרבה בלתי אמצעית לאלוקים, הן באמצעות כינויי הגוף הן באמצעות התוכן.

שימוש בגוף שני-נוכח, אני מול משה רבנו: "בא' בשבט עומד משה רבנו ואומר את כל ספר דברים, 'משנה תורה'. אבל איך יכול להיות, והרי אתה אמרת על עצמך: אני מגמגם. לא איש דברים אנכי, אז איך אתה נואם את כל ספר דברים?" (בא תשע"ט). התחכום כאן הוא יצירת שיח עם דמות מורמת מעם מן העבר הרחוק. שיח מעין זה מאפשר יצירת קרבה ושייכות לדמות זו.

3. הנגשת טקסט: הטרמה והעצמה

פעמים רבות משלבת הרבנית מזרחי בדבריה משפטי קישור שתפקידם ליצור ציפייה וסקרנות לקראת הבאות, ומתוך כך נפתחת דרך להטמעה משמעותית יותר של המקורות הנידונים. כך למשל: "ועכשיו תקשיבי למילים האלה" (בשלח תשע"ט); "ועכשיו תשובת המחץ של רב מוישה שפירא" (חיי שרה תש"ף). נוסף על כך, היא מעצימה באופן תדיר את המקורות ודברי החכמים שבהם היא עוסקת, והמילים הללו משפיעות על רצון של השומעות להפנימם: "אם תביטו השבוע בספר תורה פתוח, תזכו לראות תמונה משגעת ומיוחדת" (בשלח תשע"ט). מה כל כך מיוחד ומשגע? אופן הכתיבה של שירת הים בתורה, "אריח על גבי לבנה" (בבלי, מגילה טז ע"ב). מכאן, מן המקום השגיתי לכאורה, מעבירה מזרחי את השומעות לעבר המיוחד והמרגש באמצעות העמקה בגורמי הכתיבה הייחודית הזו.

והנה עוד דוגמה: "וה'אור החיים' הקדוש, בפירוש מדהים, אומר" (תולדות תש"ף). השימוש במונח "מדהים" מעורר את השומעות להבין מה יוצא דופן כאן? מה הפסדתי כאן? זאת בשונה מן הלאות שעלולה לאפיין עיון במקורות פרשניים. בהיגד הבא היא שוללת במפורש, ולא רק במשתמע, את התפיסה המקובלת של חוסר עניין ביחס למקור מסוים: "פרשתנו, משפטים, היא מהממת אפילו שהיא נראית כל כך משעממת" (משפטים תשע"ט).

ג. מוסר מול נמען

עד כה תיארונו את שלב בחירת המסר ואת תהליך העיצוב שלו לקראת מסירתו, וקעת נפנה לשלב האחרון – הדרך המיטבית שבה יעבור המסר מן המוסר, מן הרבנית מזרחי, אל שומעות לקחה. בשלב זה מושם הדגש על העמדה הנפשית של הדובר ויחסו לקהל שומעים. בשיעוריה של הרבנית מזרחי אפשר לזהות שני מאפיינים מרכזיים לדרך זו: יצירת תחושת אחיות יחד עם מיצוב המנהיגות, והתמקדות בקבוצות נשים מאותגרות.

1. אחיות למזל מנהיגות

השיח של הרבנית מזרחי מתאפיין בדיבור "בגובה העיניים" וביצירת תחושת שיתוף באתגרי החיים הקטנים והגדולים שאיתם נפגשות נשים, רעיות ואימהות. שיח זה יוצר תחושת קרבה ואחיות ומאפשר טשטוש מעמדות בין דמות המוסר לדמות המקבל. יחד עם זאת, מזרחי ממצבת בעדינות את עצמה כמנהיגה רוחנית בעלת סמכות. בשיעוריה נוצר איזון רגיש בין "קבוצת השווים" לבין ההיררכיה. נבחן כיצד יוצרת מזרחי את האיזון הזה, לעיתים אפילו באותו משפט.

הנה דוגמה להיגד משתף הממצב את מזרחי כאישה סטנדרטית, לא "סופרומן רוחנית":

כי נס - זו מסיבת הפתעה. זה הדבר שאני הכי שונאת בעולם, שאני חוזרת הביתה מרוטה ועייפה - "הפתעה! מזל טוב אמא! [...]. למה באתם? אני רוצה לנוח" (וישלח תש"ף).

מיצוב נוסף חוזר ונשנה בהקשר לביגוד, יופי ואסתטיקה: "בגלל זה אני יוצאת לזארה. אני לא קונה בגדים, אני הולכת לעודד ולחזק" (וישלח תש"ף). כאן מצוי תחכום מסוים: מצד אחד ברור כי הרבנית מזרחי נהנית מחוויית הקנייה; ומצד שני מובלעת כאן, בצורה הומוריסטית, הסמכות שלה כמשפיעה רוחנית.

היגד נוסף שבו מתבטאים שני ההיבטים הנידונים הוא זה: "שאף אחד לא יגיד שהבן של הרבנית מזרחי לא יודע כי היא מזניחה את הילדים" (תולדות תש"ף). היא מתארת כי ישבה ללמוד עם בנה, כמו כל אימא, והיא דואגת לקידומו; ומאידך גיסא, היא "הרבנית מזרחי" ומודעת לכך שאנשים בוחנים אותה ואת ילדיה ככזו. והנה עוד דוגמה לביסוס דמות הסמכות הרבנית: "קראתי אלף פירושים לרש"י הזה והפירוש היפה ביותר הוא שלי" (תולדות תש"ף). קודם כול הרבנית מזרחי קראה "אלף פירושים"; ואחר כך היא מציבה עצמה לכאורה בשורה אחת עם פרשני רש"י לאורך הדורות. לעיתים, היא נדרשת להתעמת עם התנגדויות מכיוונים שונים לשיעוריה: "ויש את אלה שאפילו לא יבואו, כי ימימה זה הבבא והן יתקשו לא למצוא בה איזושהי חשיבה" (בא תשע"ט). העימות הזה תורם אף הוא למיתוגה כסמכות רבנית, ומכאן לרצונן של הנשים להיות מושפעות ממנה.

2. התמקדות בקבוצות נשים מאותגרות

על פי עדותה של הרבנית מזרחי, היא מתאימה את שפתה וסגנונה לקהל היעד:

כשעמדתי מול האמהות השכולות, תהיתי איך לומר. אני מדברת בפני ציבורים רבים. למדתי לדבר בחילוניות לחילונים. לערסים אני מדברת ערסית. לדוסים בדוסית ולפעמים מתערבב לי הדיסק וזה אסון מזעזע 😊). וכשאני מגיעה לכנס של ארגון "משפחה אחת", אין לי שפה (דברים תשע"ח).

נראה כי מלבד החשיבה על התאמת השפה, מתקדמת הרבנית מזרחי שלב נוסף וממקדת את דבריה לקבוצות נשים ייחודיות. באופן זה היא מצליחה להתחבר באופן עמוק לקהלים שונים, וכך גורמת להזדהות וליצירת משמעות לסבל. פעמים היא תדבר לרווקות מבוגרות, פעמים לחשוכות ילדים ופעמים לאימהות שכולות. בדבריה היא יוצקת נוחם ועידוד לאותן נשים. כך היא נוהגת בפנייתה למשפחות הנערים והנערות שטבעו באסון נחל צפית:

אני רוצה לומר למשפחות היקרות האלה, הכואבות האלה, שילדיהן עכשיו בוודאי עומדים בשמים ותובעים בקול את עלבונם של הילדים והנערים והנערות השותקים, האילמים (ראה תשע"ח).

מזרחי יוצרת זיקה בין הנערים הנפטרים לבין נוער נושר, ומתארת כי הראשונים מבקשים ומסייעים לאחרונים. והנה התייחסות לנשים גרושות: "ועכשיו, על התופעה הזו שאף אחד לא נותן לה מספיק שם, צער הגרושות הנורא" (שמות תשע"ט). בהיגד הבא היא מנחמת את הרווקות והמצפות לילד באמצעות פתירת הדיסוננס בין הצורך להודות לאלוקים לבין תחושת החסר:

למה את משקרת? הוא לא נתן לך את בן הזוג שיזין אותך, את הילדים שיזינו אותך בתורה שלהם [...] אני מתחילה להיות אשה מרחמת וחומלת כי אני יודעת עד כמה אני לפעמים זקוקה לרחמים ולנחמה. אז תודה (בשלח תשע"ט).

עמדנו על היבטים פדגוגיים בשיעורי הרבנית מזרחי, החל משלב בחירת המסר, עיצובו, ומסירתו לשומעות. היבטים אלה יוצרים דפוס התנהלות המכוון ליצירת מעורבות של השומעת. ראינו כי המסרים יובילו לקראת "תודעת גדלות" ויתמקדו בעולם הרגש והחוויה. תהליך העיצוב שלהם יעבור התאמה וניסוח מחדש במטרה ליצור הזדהות ותחושת שייכות. המסירה תהיה מאופיינת ביצירת אווירה מורכבת שבה פועלים שיתוף, ייחודיות וסמכות.

דיון והשתמעויות ביחס למערכת החמ"ד

אתגרים משפחתיים, רוחניים ואישיים עומדים לפתחן של נשים דתיות במאה הנוכחית. האישה הדתית מעורבת בחברה הישראלית, פועלת ומשפיעה בזירות שונות, ויחד עם זאת רואה חשיבות בתפקידה כאם וכמנהיגת משפחה. פועלה בזירות החוץ והפנים והרצון להשפעה מתבססים על תפיסתה הדתית-אמונית שהתעצבה מגיל צעיר במוסדות החינוך. אומנם, דווקא בשל מורכבות התפקידים שממלאת האישה הדתית זקוקה תפיסה זו לחיזוק מתמיד. נראה כי הצורך בחיזוק העולם הפנימי, הרוחני-רגשי, של האישה הוא המניע המרכזי להשתתפות בשיעורים ייעודיים לה, והוא עומד בהלימה לאחד מתפקידיה המרכזיים של תפיסת הלמידה לאורך החיים.

כפי שראינו, בעשורים האחרונים נשים רבניות פועלות במרחב הנשי ופועלן נותן מענה לצורך המתואר. הרבנית מזרחי, המייצגת נשית מקצועית, בעלת ידע מקיף ומעמיק,

משכילה להעניק לקוראות השיעורים ולשומעות לקחה חוויה רוחנית הנותנת משמעות לאתגרים הניצבים לפתחן, חוויה המבוססת על מקורות קנוניים שמקנים תוקף להתפתחות הרוחנית-רגשית. התוקף והסמכות מתאימים במיוחד לנשים משכילות, המודעות לעולמן הפנימי ושוקדות על פיתוחו.

אומנם בתחילת הדברים הערתי כי אשים דגש על ההיבט הפדגוגי, אך נראה כי ההיבט הסוציולוגי כרוך בקשר בל יינתק בהיבט הפדגוגי. הרבנית מזרחי בוחרת מסרים המתייחסים להיבטים רגשיים ול"תודעת גדלות" מתוך הבנתה המעמיקה את אתגרי האישה הדתית. תהליך עיצוב המסר מכוון ליצירת השתייכות, מתוך הרצון לספק לנשים חוסן ותחושת אחיות. האיזון העדין בין סמכות לשיתוף בשלב המסירה מאפשר את המוטיבציה הדרושה לקבלת מסרים והטמעתם בעולמה הרגשי של האישה.

אם נתבונן במבט רחב יותר על דפוס יצירת המשמעות שזיהינו בשיעורי הרבנית מזרחי, נוכל להסיק תובנות חשובות בנוגע למערכת החמ"ד ולאטגריה. מערכת זו חווה אתגרים והתלבטויות העוסקים בשאלות של זהות יהודית דתית ורלוונטיות של מקורות דתיים לחיי התלמיד – בעיקר על רקע התפיסה המובילה אותה להיות חלק בלתי נפרד, ואף מוביל, בחברה הישראלית. עיון בחוזרי מפמ"ר של מקצועות הקודש בחמ"ד מעלה כי חלק מן המטרות המוצהרות של הלמידה הוא יצירת זיקה רגשית של התלמיד לחומרי הלימוד והבניית זהותו הדתית באמצעותם.

כך נכתב למשל בפתיחת רציונל תוכנית הלימודים בתנ"ך דתי:

ספר הספרים הוא נחלתו של כל יחיד ויחיד בעם ישראל, ואחריותנו כמורים וכמחנכים היא לפתוח את שערי בית המדרש ולעשות כל מאמץ לחבר בין התלמיד באשר הוא שם ובין הכתובים שניתנו לו מסיני ואילך.

ההדגשה כאן היא על החיבור של התלמיד ויצירת זיקה אישית בין התלמיד למקרא. נראה כי הוספת הביטוי "באשר הוא שם" מלמדת כי על המחנך לפעול לצורך חיבור רגשי של התלמיד ללא תלות במצבו הדתי-רוחני. עיון במטרות תוכנית הלימודים בתלמוד ותושב"ע בחינוך הממלכתי-דתי, ואף בתוכנית הלימודים במחשבת ישראל, מעלה תמונה דומה (ראו הפניות לאתרי המפמ"ר בביבליוגרפיה).

תוכניות המפמ"ר מדגישות את חשיבותה של הזיקה הרגשית, אולם לא מפורטות בהן הדרכים המובילות ליצירת אותה זיקה. ניסיון למתן כלים אלו הופיע בשנת 2014 בעקבות תוכנית "ישראל עולה כיתה", בפרסום רחב היקף של תוכנית "לב לדעת" שערך משה וינשטוק (תשע"ד). דפוס יצירת המשמעות שזיהינו בשיעורי הרבנית מזרחי יכול להיות כלי עזר נוסף לתכנון שיעור משמעותי בתחום לימודי הקודש (בפרט, אך כמובן לא רק בתחום זה), על פי המבנה הבא.

תכנון חומר הלימוד. יש לזקק "רעיון גדול" הטמון ביחידת הלימוד ולהבנות את הלימוד, סביבו. רעיון-העל תורם לעיגון הלמידה ולמיצובה בתוך עולם המושגים הקיים אצל התלמיד,

ומתוך כך מתאפשרת הטמעה של חומרי הלימוד. נוסף על כך, ראוי להתמקד במסרים שיניעו את התלמיד לפעולה מתוך אמונה בכוחותיו ולא מתוך תפיסת קטנות. המסרים הללו יהיו מכוונים לעולמו האישי של התלמיד והתמודדותיו בחיים, מתוך ההבנה כי עקרון היסוד של למידה משמעותית הוא הרלוונטיות של תוכני הלימוד לתלמיד ומידת מעורבותו בנושא. **עיצוב התכנים.** עמדנו לעיל על ההבחנה בין ידע תוכן לידע פדגוגי. לאחר בחירת התכנים הרצויים, על המורה להשקיע מחשבה באופני המסירה לתלמיד, באופן שיתקבל על דעתו. הצענו, על פי ממצאי המחקר, כי בתחום לימודי הקודש יש לייצר אינטרפרטציה של התכנים כך שהתלמיד יחוש שבעל המקור מדבר אליו ישירות. תחושת המעורבות תגבר אם המורה יקפיד להשתמש בכינויי גוף המבטאים שייכות, כחלק בלתי נפרד משפת ההוראה. יצירת תחושת ציפייה לבאות תיצור גם היא מעורבות וסקרנות מצד התלמיד.

תהליך מסירת התכנים. מסירת התכנים בפועל תתרחש מתוך עמדה נפשית ייחודית של המורה. המורה הוא מנהיג, אך גם אדם קרוב - חבר במובנים מסוימים. המורה נע בין שני המרחבים הללו והללו מובילים ליצירת קשר רגשי משמעותי שעליו הצביע רודיק לעיל. המורה יעמיד למול עיניו את תלמידו, כל אחד על פי התכונות המיוחדות אותו, וינסה להתאים את השיח למצבו הייחודי של התלמיד, באשר הוא שם.

ביבליוגרפיה

מחקרים

אידלשטיין, א' (תש"ע). בירור מושגי ערך כתהליך בהוראת מחשבת ישראל. **החינוך וסביבו**, לב, 219-226.

אלאור, ת' (2009). כל הזכויות שמורות לענת: רבניות גדולות ורבניות קטנות בתעשיית הדת והתשובה. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 129-163). מכון ון-ליר.

אריסטו (2002). **רטוריקה** (ג' צורן, מתרגם). עם עובד. ברוד, מ' וברודי, ש' (תשע"ט). רבניות אורתודוקסיות ומורות הלכה: בין הזמני לנצחי. **צהר**, מג, 37-58.

גדיש, ר', פרילוק, נ' ורוזנר, ר' (תשס"ג). **אמצעים רטוריים בכתיבת מאמרים**, איגרת מידע, האגף לפיתוח ותכנון תוכניות לימודים, 6-40.

גרוס, ז' (2002). הזהות הציונית-דתית של בוגרות החינוך הממלכתית-דתי. בתוך א' שגיא ונ' אילן (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה** (עמ' 200-232). הקיבוץ המאוחד ומרכז יעקב הרצוג.

וינשטוק, מ' (תשע"ד). **לב לדעת: לקראת למידה משמעותית**. משרד החינוך. ויחיאלי, ת' (2020). **על למידה משמעותית והוראה משמעותית של מושגים מדעיים**. מכון מופ"ת.

- ימיני, ב' (2016). הרטוריקה בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי. **עיונים בשפה וחברה**, 8, 111-128.
 ליאון, נ' ולביא, ע' (2014). להגדיל את היש: פמיניזם דתי בשיח רבניות מחזקות בישראל.
סוגיות חברתיות בישראל, 18, 30-60.
- רבובסקי, י' (2016). "הרטוריקה החדשה" כלגיטימציה לחינוך לערכים. **זמן חינוך**, 2, 9-24.
 רוס, ת' (2007). **ארמון התורה ממעל לה: על אורתודוקסיה ופמיניזם**. עם עובד.
 רפל, ד' (תשנ"ט). מושג הרלוונטיות בהתייחסותו לחינוך הממלכתי דתי. בתוך **הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו: הכינוס השנתי הרביעי** (עמ' 57-60). המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית.
- שגיא, א' (תש"ס). ציונות דתית: בין סגירות לפתיחות. בתוך א' שגיא, ד' שוורץ, י' שטרן (עורכים), **יהדות פנים וחוץ - דיאלוג בין עולמות** (עמ' 124-168). מאגנס.
- שמיר, ר', שטראי, מ', ואליאס, נ' (1997). שליחות, פמיניזם ופרופסיונליזם: טוענות רבניות בקהילה הדתית-אורתודוקסית. **מגמות**, 3, 313-348.
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for learning and motivation in education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10.
- Ambrose, S. A., & Mayer, R. E. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Balfanz, R. (2009). On the front lines of schools: Perspectives of teachers and principals on the high school dropout problem. Civic Enterprises.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Delors, J. (1996). The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO publishing.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Immordino-Yang, M. H., Gardner, H., & Damasio, A. R. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton et Company.
- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: Teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185-201.

- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C., & Wermter, S. (2019). Continual lifelong learning with neural networks: A review. *Neural Networks*, 113, 54-71.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 10-17.
- Yemini, B. (2019). Humor in the Lessons of Rabanit Yemima Mizrahi. *Israeli Journal for Humor Research*, 8, 67-71.

חוזרי מפמ"ר ותכניות לימודים

- <https://edu.gov.il/mazhap/Talmud-toshba-> אתר תלמוד ותושב"ע בחינוך הממלכתי דתי:
mmd/Curriculum/Pages/goals.aspx
- <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/> אתר הפיקוח על מחשבת ישראל ממ"ד:
/Units/Mazkirut_Pedagogit/mafarmachshevetmmd/PinatMafmar
- https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_ אתר תנ"ך בחינוך הדתי:
Pedagogit/TanachMmd/Tochnit_Limudim/Tal.htm