

אריאל לוין

תוכניות לימודים במחשבת ישראל מיסודו של דב רפל: ניתוח אידיאולוגי קוריקולרי

מבוא: "מחשבת ישראל" בתורת מקצוע

המונח "מחשבת ישראל" כמסמן תחום דעת נבדל נטבע בשנות החמישים של המאה הקודמת בידי הרב שאול ישראלי (1909-1995) – מי שהיה החלוץ בהוראת תחום זה (שריר, תשס"ז). עד אותה עת המונח המקובל והשגור שציין את לימוד האמונות והדעות היה "פילוסופיה יהודית" – שאף נלמד כתחום דעת נבדל בבתי הספר ובאוניברסיטאות (אמיתי, תשמ"ט; אריאלי, תשל"ז; עמיר, תשס"ה). יש שראו ברבו של הרב ישראלי, הראי"ה קוק, רבה הראשי הראשון של ארץ ישראל, את הוגה רעיון "מחשבת ישראל" בתורת מקצוע. בתוכנית שפרסם הראי"ה קוק בשנת תרפ"ד (1924) לקראת הקמת "הישיבה המרכזית העולמית בירושלים" נכלל לימוד "חכמת ישראל העיונית והמחקרית" ובכללה ספרי מופת במחקר הפילוסופי של הדת, דוגמת "אמונות ודעות", "הכוזרי" ו"חובות הלבבות" (אמיתי, תשמ"ט; אריאלי, תשל"ז).

המושג "מחשבת ישראל" נבדל מהמושג "פילוסופיה יהודית". יש שהעמידו את ההבדל בין המושגים על ההיבט המתודולוגי. לדידם, המתודות של מחשבת ישראל נשענות על בירור הטקסט, על דינמיקה מחשבתית-רבנית-פנימית מתעדת ויוצרת, ללא קשר לפילוסופיה הכללית של התקופה; ואילו פילוסופיה יהודית נעוצה ברפלקסיה פילוסופית והיא בעלת שיטה מדעית עיונית ופתוחה לביקורת (שגיא ושוורץ, תשס"ו) אחרים התמקדו בהיבט החינוכי. לדידם, מחשבת ישראל מבליטה את ההיבט החינוכי העולה מניתוח הכתבים הנלמדים ולכן מבקשת להביא את הלומד לפתרון בעיות שהחיים מציבים בפניו (ישראלי, תשכ"ד); ואילו פילוסופיה יהודית, כגישה אקדמית, חוקרת את הרעיונות על רקע הנסיבות התרבותיות והחברתיות שבהן צמחו ותרה אחר מקורות השראתם וניקתם (שרמר, תשס"ז). חוקרים רבים ציינו כי ללימוד מחשבת ישראל נודעת חשיבות רבה לעיצוב אישיותו של התלמיד (פישרמן, 2000; קרונמן, תשנ"ז; Rosenak, 1978), לפיתוח השקפת עולם (יגל, 1996), לאינטגרציה מחשבתית (Rosenak, 1971) ולחיפוש האמת המוסרית (Fox, 1977). לימוד זה מסייע גם בהקניית מיומנויות חשיבה עצמאית-ביקורתית וברכישת כלים להתמודדות

* ד"ר אריאל לוין הוא מרצה לחינוך באוניברסיטת בר אילן ובמכללה האקדמית הרצוג.

אמונית בעקבות אירועי משבר (איש-שלום, 1996; רודיק, תשס"ח). יש אף מי שרואה את מחשבת ישראל כמכשיר להנחלת ערכים וככלי חברתי בהוראה (שביד, תשנ"ו).

מחקר קוריקולרי בישראל ובמחשבת ישראל

בשנים האחרונות נערכו מחקרים קוריקולריים שבדקו תמורות בתוכניות הלימודים בכמה מקצועות כגון עברית (בורשטיין, 2017; רוזנר, 2017) והיסטוריה (קיזל, 2008). גם בתחומי חינוך נוספים נערכו מחקרים משווים דוגמת תוכניות הלימודים בחינוך המיוחד (אלטר-שמש, 2011) ותוכניות הלימודים בהכשרת מורים (שגיר, 2007). גם במקצוע מחשבת ישראל נחקרו תוכניות הלימודים לאורך השנים ונמצאו תמורות חינוכיות, חברתיות ופוליטיות שהשפיעו עליהן. עוד נמצא כי משקעים ממשנתם הקוריקולרית של טיילר, שוואב וברנר הנחו את כותבי תוכניות הלימודים הרשמיות בעבודתם לאורך השנים (לוי, 2010, 2017). תוכניות לימודים אחדות במחשבת ישראל נכתבו על ידי אנשי חינוך והגות ולא על ידי צוותים ממשרד החינוך (בן-ארצי, תשנ"ה; ישראל, תשי"ב; שטיגליץ, תשכ"ז; שטיינזלץ, תשל"א). לאוטונומיה של המורים בפיתוח תוכנית לימודים – החל מהתפיסה הרעיונית דרך המטרות ועד חומרי הלמידה – נודעת חשיבות רבה, שכן כתיבתם מעוגנת בניסיונם ובהבנתם את המעשה החינוכי ואת מבנה הדעת של המקצוע. יתר על כן, שיתוף מורים בכתיבה עשוי להפרות את התהליך האקלקטי החשוב לפיתוח תוכניות הלימודים.

מאמר זה מבקש לנתח את תוכנית הלימודים במחשבת ישראל שהציע פרופ' דב רפל (1916–2003), מחנך וחוקר הפילוסופיה של החינוך, תוך חיפוש קווי דמיון בין גישתו לבין גישות שונות לארגון ידע. תוכניות לימודים מארגנות את התכנים הרבים של תחום הדעת על פי הקְשָׁה של רעיונות ותכנים (Schrag, 1992). ארגון הידע נעשה באמצעות הדיסציפלינה, ולדרכי עיבודו קיימות תפיסות שונות, דוגמת המבנה הליניארי של רלף טיילר, מבנה האידיאולוגיות של צבי לם, והטקסונומיה של בנג'מין בלום.

חשיפת האידיאולוגיה הקוריקולרית בתוכניתו של רפל עשויה לשפוך אור על משנתו הקוריקולרית בתחום מחשבת ישראל ולסייע בהבנה מעמיקה יותר של הדיסציפלינה. השאלות שעליהן נבקש אפוא לענות במסגרת מאמר זה הן: (1) מהי האידיאולוגיה הקוריקולרית של פרופ' דב רפל בתחום מחשבת ישראל? מהם קווי הדמיון בין שיטת העבודה של פרופ' רפל לבין גישות שונות בארגון הידע?

מתודולוגיה

המחקר המונח לפניכם נעשה בהתבסס על הגישה העיונית-היסטורית (עירם, 1991) והוא מבקש לבחון את השלב הראשון במערך המחקר של גודלד ואחרים (Goodlad, Klein & Tye, 1979), הרמה האידיאולוגית, באמצעות שיטה איכותנית – ניתוח מסמכים. בכך מאמץ

מחקר זה את דרך המיון של שקדי (2003) להגדרת מחקר איכותני שלפיה מחקר איכותני הוא מחקר שבו שיטת איסוף המידע וניתוחו משתייכת למסורת המחקרית האיכותנית. סקירת מסמכים כתובים, פורמליים ובלתי פורמליים, מאפשרת למקד נתונים ולמצוא דפוסים חוזרים שיוכלו להעיד על המרכיבים החשובים שביקשו להדגיש כותבי המסמכים (צבר בן-יהושע, 1990; Merriam, 2009). המסמכים שנבדקו במחקר הנוכחי הם פרי כתיבתו של רפל: שתי הצעות לתוכנית לימודים במחשבת ישראל (רפל, תשט"ו, תשט"ז), והערך "ספרות המחשבה" המופיע ב"אנציקלופדיה החינוכית" (רפל, תשי"ט).

המודלים לניתוח תוכניות לימודים שעליהם מתבסס המחקר הנוכחי הם: המודל של גודלד ואחרים (Goodlad, Klein & Tye, 1979); המודל לפרשנות קוריקולרית אובייקטיבית הנובעת מנקודת מבט פנימית של משה זילברשטיין ומרים בן-פרץ (Silberstein & Ben-Zur, 1983); והמודל של בן-פרץ לפרשנות קוריקולרית-אובייקטיבית מנקודת מבט חיצונית (בן-פרץ, 1977). הרמה האידאולוגית, שהיא השלב הראשון במודל של גודלד וחובריו, נבדקה דרך ניתוח הרציונל והמטרות של הצעות לתוכנית לימודים שרפל חיבר. המבנה הפנימי של תוכניות הלימודים, הכולל רשימת נושאים ורצף לימודי של התכנים, נבדק באמצעות הסקמה הפנימית שהציעו זילברשטיין ובן-פרץ. משקעים של גורמים קוריקולריים ממשנתם הקוריקולרית של טיילר, לם ובלום נבדקו בהשפעת הסקמה החיצונית שהציעה בן-פרץ.

ממצאים

רציונל

דב רפל, איש החינוך והפילוסופיה, העלה על נס את חשיבות לימוד הפילוסופיה במסגרות החינוך במדינת ישראל (רפל, תשט"ו, תשט"ז, תשי"ט). לטענתו, הבעיה המרכזית בתחום הידע הזה בזמנו הייתה חוסר עצמאותה הקוריקולרית של הפילוסופיה בבתי הספר התיכוניים. הספרות הפילוסופית אומנם נלמדה בשנות החמישים של המאה העשרים ברוב בתי הספר התיכוניים, אך לא כמקצוע עצמאי אלא במסגרת שיעורי ספרות עברית ומחשבת ישראל (לזין, 2010). לדידו, מצב עניינים זה היה פגום ביותר, שכן המורים שלימדו מקצועות אלו היו על פי רוב מורים לספרות ולפיכך הדגישו את הצד הספרותי שבמקורות הנלמדים, היינו את הסגנון והמבנה, ולא את הצד הפילוסופי – ההשקפה והמתודה. ניתוחו של מצב עניינים זה הביא את רפל להציע תוכנית לימודים במחשבת ישראל שתהא מושתתת על שני יסודות: (א) הפילוסופיה הכללית ובעיקר זו האריסטוטלית; (ב) מחשבת היהדות כפי שהיא עולה מהמדרשים, מפרשנות המקרא ומספרות המחשבה. בבסיס הרעיון עומד טיעון לוגי כפי שכתב רפל:

מי שבא להורות מחשבת ישראל, ולנתח את היצירות שבתחום זה, צריך להכיר את מקורות ההשקפה של המחברים, וכיון שהמחברים שאבו משני המקורות כאחד,

חייב גם המורה להכיר את שני המקורות, כדי שלא יגלה פנים שלא כהלכה (רפל, תשט"ו, עמ' 104-105).

רפל טען כי קיימות שלוש הגדרות ליהדות אשר מהן נובעים ההבדלים בין ההוגים השונים בספרות מחשבת ישראל:

- (1) יהדות כציבור – יהודי מוגדר כאדם הרואה עצמו חלק מהציבור היהודי. ככל ציבור, גם את היהדות ניתן לחקור בכלים סוציולוגיים, מהנקודה הסוציולוגית הטהורה כמו אנתרופולוגיה או דמוגרפיה, וכן מהנקודה הסוציולוגית-תרבותית. חקר היהדות הוא חקר האנשים ולא חקר התרבות, שכן תוכנה של התרבות איננו הקובע את פני הדברים כי אם העובדה שישנם אנשים הרואים תרבות זו כתרבותם.
- (2) יהדות כתרבות – בהגדרה זו קיימות הבחנות מספר שהמשותף להן הוא שהן אינן דנות על היהדות מנקודת מבט דתית. הבחנה אחת מבדילה בין תפיסה מצומצמת של התרבות, הטוענת שהתרבות מזדהה עם היצירה הרוחנית, דוגמת ספרות ואומנות, לבין תפיסה רחבה יותר של התרבות, הכוללת גם את אורח החיים, אם הוא בעל צביון מיוחד. הבחנה שנייה ניתן לעשות בין גישה הרואה ביהדות עובדה, חוקרת את האמת על היהדות בעזרת כלי מחקר מדעיים, ומנסה למצוא חוקיות פנימית בתרבות היהודית לדורותיה ולהגיע על סמך חוקיות להבנת דרכה של היהדות; לבין גישה הרואה ביהדות ערך. הגישה האחרונה עוברת משלב הקביעה מה רצוי ליהדות, לשלב תפיסת היהדות כערך, שמשמעותה הוא הרצון שאותו רצוי ליהדות שאכן יתממש. הבחנה שלישית ניתן לערוך בין תפיסה המזדהה עם היהדות לבין זו החוקרת את היהדות באופן אובייקטיבי גם ללא הזדהות איתה.
- (3) יהדות כדת – הקריטריון הקובע את יהדותו של אדם איננו השתייכותו החברתית או האתנית, כהגדרת היהדות כציבור, וכן לא הזדהותו עם התרבות, כהגדרת יהדות כתרבות, אלא היהדות מוגדרת כדת. כלומר היהדות איננה גילוי של תרבות כי אם גילוי של סמכות.

ברציונל תוכניתו של רפל ניתן לראות הגדרות חבויות אשר מעידות על קשר בין שיטת העבודה שלו לבין גישתו של שוואב במבנה הדיסציפלינה (Schwab, 1960, 1962, 1964a), נפתח בהצגת גישתו של שוואב ואחר נפנה ליישומה בתוכניתו של רפל. לדברי שוואב, כל עיבוד של תחום תוכן דיסציפלינרי לצורכי חינוך צריך להתקיים תוך זיקה לארבעה מרכיבי יסוד (הנקראים בלשון commonplaces): הלומד, המורה, חומר הלימודים, והסביבה. שוואב טען כי תפקודה של הדיסציפלינה בתכנון הלימודים צריך להיות כמשאב לחינוך. דרך זו נשענת על ההנחה כי כל מחקר שמגמתו לתת הסבר המתקבל על הדעת למרחב של תופעות ספציפיות על בסיס עיקרון מקיף, נשלט על ידי מבנה קונספטואלי מסוים. את המבנה הזה כינה שוואב "מבנה סובסטנטיבי" (Substantive Structure), והוא הקובע אילו שאלות תישאלנה במסגרת המחקר – שאלות המדריכות את החוקר בשאלה

אחר איזה סוג עובדות הוא תר. לאחר איסוף העובדות, החוקר נותן להן פרשנות ומשמעות בהתאם למבנה הסובסטנטיבי שהנחה את המחקר. משמעותם של המבנים הסובסטנטיביים היא אפוא התיווך בין ההכרה לבין התופעות. לדרך שבה נעשה התיווך קרא שוואב "מבנה סינטקטי" (Syntactical Structure). המבנה הסינטקטי כולל את דרכי ההוכחה ואמות המידה לבדיקת טיב ההוכחה ותקפותה.

את שלוש ההגדרות ליהדות שציין רפל ניתן לתפוס כשלושה מבנים סובסטנטיביים שונים המרכיבים יחד את הדיסציפלינה מחשבת ישראל. המבנה הסובסטנטיבי המנחה את החוקר, דהיינו הוגה הדעות, קובע אילו שאלות תישאלנה במסגרת עבודתו – שאלות מתחום הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה במבנה הסובסטנטיבי הרואה את היהדות כציבור, או שאלות העוסקות בחוקיות הפנימית של התרבות במבנה הסובסטנטיבי הרואה את היהדות כתרבות.

לטענתו של שוואב, בדיסציפלינות שונות קיימים מבנים סובסטנטיביים וסינטקטיים שונים ואף באותה דיסציפלינה קיימים לעיתים מבנים שונים. תכונה זו מעניקה לידע האנושי את המעמד של משאב לחינוך, שכן ריבוי מבנים סובסטנטיביים וסינטקטיים בדיסציפלינה מסוימת מגדיל את המשאבים הדיסציפלינריים העומדים לרשות אנשי החינוך בבואם לבנות תוכנית לימודים יחד עם שאר מרכיבי היסוד. עיקרון זה נכון גם בדיסציפלינה מחשבת ישראל, הגם שהוא יוצר קושי קוריקולרי, שכן לדברי רפל, חלק גדול מהעם היהודי בעת החדשה מזדהה עם אחת משתי ההגדרות הראשונות ליהדות, בעוד ספרות המחשבה היהודית ברובה נכתבה על ידי הוגי דעות שהזדהו עם ההגדרה השלישית.

קושי קוריקולרי זה בעריכת תוכנית לימודים במחשבת ישראל עשוי לבוא על פתרונו באחת משתי דרכים. הדרך הראשונה היא לבדל את הוגה הדעות מהטקסט, כלומר לקרוא טקסטים מספרות המחשבה כטקסטים ספרותיים המסייעים להבנת תרבויות קדומות, ללא כל הזדהות עם הכותב. הדרך השנייה, שבה מצדד רפל משיקולים חינוכיים, היא לבנות תוכנית לימודים במחשבת ישראל המבוססת רק על הוגי דעות המקובלים על המורה ותלמידיו.

חיפוש אחר קווי דמיון בין רציונל התוכנית לבין אידיאולוגיות־העל של לם (תשס"ב) מעלה כי ניתן למצוא כמה קווי דמיון בין תוכנית הלימודים במחשבת ישראל שהציע רפל, לבין אידיאולוגיית האקולטורציה. באידיאולוגיה זו, התרבות המעניקה לבני האדם את מהותם האנושית כוללת תשובות לבעיות החיים היומיומיים וכן מנגנונים לחיפוש בעיות חדשות ולפתרוןן. מבחנו של החינוך הוא אופן התנהגותו של היחיד במצבים שגורתיים ולא שגורתיים, בהתאם לנורמות שנקבעו בתרבות. נקודות אלו, שהן הרכיב הדיאגנוסטי, מודגשות ברציונל של רפל:

בעיות רבות שעוררו חכמי ישראל בדורות הראשונים, אקטואליותן עומדת בעינה עד היום הזה [...] אנו רוצים להסתייע בפתרון בעיותינו אנו בדעותיהם של חכמי ישראל (רפל, תשט"ז, עמ' 160).

רכיב הקולקטיב, המגדיר את סוג המתחנכים שתוכנית הלימודים מכוונת אליהם, מצוין בשמו של המאמר הראשון שרפל כתב בנושא: "על הוראת ספרות המחשבה בתיכון". התוכנית מיועדת אפוא לתלמידי בית הספר העל-יסודי המשתייכים לחינוך הכללי ולחינוך הדתי. קשה, אם כן, לראות את רכיב הקולקטיב כחלק מאידיאולוגיית האקולטורציה, שכן זו מתייחסת בדרך כלל לקולקטיב אליטיסטי, קולקטיב הנבחר בדרך סלקטיבית, ואילו אנו עוסקים במערכת חינוך המשרתת חברה רחבה יותר – בתי הספר העל-יסודיים לגוונים. עם זאת, רכיב הקולקטיב גם אינו משתייך לאידיאולוגיית הסוציאליזציה, הואיל ובה יש ליחיד זיקה אמוציונלית לחברה כולה, עניין שרפל כלל איננו מציין. רכיב זה גם איננו משתייך לאידיאולוגיית האינדיבידואליזציה, הואיל ובה המחויבות היא לצורכי היחיד ולא לקולקטיב כלשהו. לפיכך ניתן לומר כי רכיב הקולקטיב בתוכניתו של רפל אינו מודגש די הצורך.

מטרות

רפל כתב את הערך "ספרות המחשבה" ב"אנציקלופדיה החינוכית" (תשי"ט, עמ' 931) והוא מציין שם שלוש מטרות בהוראת מחשבת ישראל:

- (1) להקנות ידיעה בספרות המחשבה היהודית, ובפרט בספרות המחשבה של ימי הביניים.
- (2) לחנך לידיעת דרכי החשיבה הפילוסופית, בייחוד לדרכי החשיבה של הפילוסופיה היהודית של ימי הביניים, ולהקנות שליטה סבילה בצורות ההבעה, הסגנון והלשון של אותה ספרות.
- (3) לעורר עניין בבעיותיה של היהדות ולהפעיל את הרצון לבקש להן פתרון על ידי מחשבה עצמאית, הנעזרת בהגותם של פילוסופים יהודים ונכרים.

עיון ביקורתי בניסוח המטרות הללו מעלה כי הן מנוסחות באופן כוללני, ללא חלוקה לתחומים. שלוש המטרות מיועדות למורה, אף שהפנייה אליו אינה מפורשת: "להקנות [...]" (מטרה מס' 1), "לחנך [...]" (מטרה מס' 2), "לעורר [...]" (מטרה מס' 3). ניסוחן של שתי מטרות כולל בעצם יותר מהתנהגות אחת: "לחנך לידיעת דרכי החשיבה הפילוסופית [...]" ולהקנות שליטה סבילה [...]" (מטרה מס' 2); "לעורר עניין בבעיותיה של היהדות ולהפעיל את הרצון לבקש להן פתרון [...]" (מטרה מס' 3). נוסף לזאת עולה כי המטרות אינן מנוסחות כמטרות חינוכיות, דהיינו אין בהן שינוי מבוקש בהתנהגות הלומד בתחום הקוגניטיבי, האפקטיבי והפסיכר-מוטורי (Bloom, 1956). הן לא אופרטיביות, דהיינו אינן מלוות באשכול התנהגויות ספציפיות המחייב הגדרת הישגים ותוצרים מצופים בעקבות ההוראה (מאגר, תשל"א). סגנון ניסוח המטרות תואם את התקופה שקדמה להקמת האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך – קודם מסירת תכנון הלימודים לידי מומחים בפיתוח תוכניות לימודים אשר פעלו לפי גישותיהם של טיילר (Tyler, 1949) ובלום (Bloom, 1956).

בניסוח המטרות לפי רפל ניתן לראות שני ממדים: הממד הפורמלי, המנוסח בשתי המטרות הראשונות; והממד הפורמטיבי (המעצב), המנוסח במטרה השלישית. הממד הפורמלי אמור להעניק לתלמיד את דרכי החשיבה של הוגי הדעות היהודים בימי הביניים, אשר מקורות השראתם היו התלמוד, המדרשים ואף הפילוסופיה היוונית. הממד הפורמטיבי (המעצב) אמור לשקף בפני התלמיד את דעתו של הוגה הדעות דרך העמדתו על בעיות עיוניות, הקיימות ביהדות אף בדורנו, ולבקש הדרכה וסעד מאת הוגה הדעות כדי לצאת מן המבוכה שבה הוא שרוי (כהן, תשנ"ב).

לדעת רפל, מקורה של ההסתייעות בדעת חכמי ישראל לפתרון בעיות ביהדות הוא "באימון הנובע מהערכת אישיותו של המחבר והתערותו בתרבות היהודית ובאותם מערכיה, שאינם תלויים בזמן" (רפל, תשט"ז, עמ' 160). לצד זאת ברי כי מטרותיו של רפל נקיות "מן הכוונה לעשות שימוש בלימודי מחשבת ישראל כדי לעצב את תוכני מחשבתם של התלמידים או להפנים ערכים בתודעתם" (שרמר, תשס"ז, עמ' 226).

ניסוח מטרות הוא הרכיב האסכטולוגי במבנה האידיאולוגיות של לם (תשס"ב). ניתוח המטרות בתוכניתו של רפל מעלה כי ניתן לסווגן כרכיבים אסכטולוגיים המשתייכים לכמה אידיאולוגיות. באידיאולוגיית האקולטורציה, מימוש המהות האנושית של האדם מושג באמצעות התרבות, ולפיכך המטרות מכוונות להשליט את ערכי התרבות על חיי בני האדם. על פי הגישה שלפיה מסד ערכי התרבות של העם היהודי הוא הדת, אזי ספרי האמונה והמחשבה שחברו במהלך התקופות הם הבסיס התרבותי. לפיכך המטרות המביאות את הלומד להכרת הספרים הללו, להבנת טקסטים ומושגים מספרות מחשבת ישראל, ולהכרת הדעות השונות בעולם המחשבה היהודית נמנות על אידיאולוגיית האקולטורציה. שתי המטרות הראשונות בתוכניתו של רפל נכתבו ברוח זו: "להקנות ידיעה בספרות המחשבה היהודית, ובפרט בספרות המחשבה של ימי הביניים" (מטרה מס' 1); ו"לחנך לידיעת דרכי החשיבה הפילוסופית, בייחוד לדרכי החשיבה של הפילוסופיה היהודית של ימי הביניים, ולהקנות שליטה סבילה בצורות ההבעה, הסגנון והלשון של אותה ספרות" (מטרה מס' 2).

באידיאולוגיית האינדיבידואליזם, המטרות נגזרות מצורכי ההתפתחות של הלומד – התפתחות ביולוגית, היסטורית ופסיכולוגית, כאשר השתיים האחרונות הן הרלבנטיות מן ההיבט החינוכי. בתהליך ההתפתחות, הלומד מגיע לידי מימוש עצמי דרך מודעות ליחודיותו, בבחינת יציאה מהכוח אל הפועל. עיצוב האישיות, הפעלת חשיבה עצמית, פיתוח כשרי למידה – אלו דוגמאות למימוש עצמי. דוגמה אחת לצורך התפתחות הלומד – הפעלת חשיבה עצמאית – ניתן לראות במטרה השלישית: "[...] ולהפעיל את הרצון לבקש להן פתרון על ידי מחשבה עצמאית [...]".

מבנה התוכנית וחומר הלימודים

הרציונל של רפל, כמובא לעיל, מבקש לחבר בין תחום הפילוסופיה לתחום מחשבת היהדות. בחיבור בין שני התחומים, מקומה של מחשבת היהדות הוא העיקרי ובו המורה יעורר בקרב תלמידיו את בעיות היהדות, ואילו הפילוסופיה הכללית משלימה את ההבנה ומעמידה אותה בפרספקטיבה הנכונה (רפל, תשי"ט). חיבור זה ייעשה על ידי שלושה מעגלים הסובבים את הלומד ואשר ניצבים ברקע של שלושה נושאים. המעגל הראשון הוא האדם ויחסו לעולם החומרי. הנושא הנלמד במעגל זה הוא תורת ההכרה והנבואה. המעגל השני הוא האדם ויחסו עם המין האנושי. הנושאים הנלמדים במעגל זה הם תורת המוסר וטעמי המצוות. המעגל השלישי הוא חייו ותפקידיו של האדם ויחסו עם המושג "ציבור". הנושא הנלמד במעגל זה הוא הפילוסופיה של ההיסטוריה.

להלן יודגמו מקורות הלימוד המוצעים לכל נושא הן מתחום הפילוסופיה הן מתחום מחשבת היהדות. בנושא הראשון, תורת ההכרה והנבואה: **מינון** של אפלטון, **הגיונות** של דקארט, **מורה נבוכים** לרמב"ם, **הכוזרי** לריה"ל ו**ספר העיקרים** לרבי יוסף אלבו. בנושא השני, תורת המוסר וטעמי מצוות: **המדינה** של אפלטון, **תורת המידות** של אריסטו, **אמונות ודעות** לרס"ג ו**מורה נבוכים** לרמב"ם. בנושא השלישי, הפילוסופיה של ההיסטוריה: **טבע האדם וגורלו** של נייבור, **סיפורי פילוסופיה** של הגל ו**מורה נבוכים הזמן** לר' נחמן קרוכמל. נוסף למקורות המפורטים בשלושת הנושאים הללו, רפל מציע ללמד עוד כמה ספרים: **סוקרטס ומשנתו** או **המדינה** לאפלטון, **חובות הלבבות** לרבנו בחיי, **יהודים ויהדות באמריקה** לשמעון הלקין, ו**מלחמת היהודים לקיומם** לארתור רופין.

נחלק את המקורות לפי התקופות שבהן נכתבו ונבדוק כמה מקורות מכל תקופה מופיעים בתוכנית הלימודים, וזאת כדי להראות את היקף המקורות מבחינה כמותית מתחום הפילוסופיה הכללית ומהעת החדשה, כדברי רפל ברציונל התוכנית.

- (1) המאה ה-4 לפסה"נ. דוגמאות למקורות מתקופה זו: אפלטון ואריסטו. מספר המקורות המוצעים מתקופה זו עומד על 4, שהם 13% מכלל המקורות.
- (2) תקופת המשנה והתלמוד (מהמאה ה-2 ועד המאה ה-5 לסה"נ). בתוכנית לא מופיע אף מקור מתקופה זו אף שברציונל לתוכנית נכתב כי אחד ממקורות מחשבת היהדות הוא המדרשים.
- (3) תקופת הגאונים והראשונים (מסוף המאה ה-6 ועד המאה ה-15). דוגמאות למקורות מתקופה זו: רמב"ם, ריה"ל ור"י אלבו. מספר המקורות המוצעים מתקופה זו עומד על 15 שהם 46% מכלל המקורות.
- (4) העת החדשה המוקדמת (מהמאה ה-16 ועד המאה ה-18) – דוגמאות למקורות מתקופה זו: דקארט, הגל. מספר המקורות המוצעים מתקופה זו עומד על 2 שהם 6% מכלל המקורות.

(5) העת החדשה (מהמאה ה-19 ועד המאה ה-20). תקופה זו ניתנת לחלוקה לשתי קטגוריות בהתאם לתוכן המקורות ולכותביהם. (א) מקורות שנכתבו עד אמצע המאה ה-20 על ידי רבנים והוגי דעות דוגמת הראי"ה קוק וא"י השל. מספר המקורות המוצעים בקטגוריה זו עומד על 5 שהם 16% מכלל המקורות. (ב) מקורות שנכתבו על ידי היסטוריונים ופובליציסטים דוגמת שמעון דובנוב ושמעון הלקין. מספר המקורות המוצעים בקטגוריה זו עומד על 6 שהם 19% מכלל המקורות.

מבנה תוכנית הלימודים הסובב סביב שלושה נושאים שהם ענפים מרכזיים בפילוסופיה הכללית תמוה במקצת לאור הצהרתו של רפל על מחשבת ישראל כמקצוע פורמטיבי (מעצב), האמור לעסוק בבעיות יסוד ביהדות ובפתרון על ידי חכמי ישראל. במאמר שכתב רפל שנה לאחר מאמרו הראשון, הוא חוזר על עקרון הפנייה לחכמי ישראל, אולם עתה חומר הלימודים, דהיינו נושאים מרכזיים במחשבה היהודית, נגזר מעיקרון זה: השגחה, בחירת ישראל, שכר ועונש, תפילה, גאולה ועוד (רפל, תשט"ז). כהן (תשנ"ב) העלה את האפשרות שנושאים אלה נבחרו – "כתוצאה מהתעניינותם של יהודים מודרניים בשאלות, כגון: משמעות ההיסטוריה, ייעודו המיוחד של עם ישראל, משמעות העשייה המוסרית, בעיית האפקטיביות של התפילה ומשמעותה המשיחית של תקומת ישראל בארצו" (עמ' נח).

אכן, רפל הצהיר על מערכת השיקולים בבחירת נושאי הלימוד המושתתת על שיקולים חינוכיים וקוריקולריים, ובין השאר מנה את עקרון ההתעניינות (רפל, תשי"ט). ניתן לטעון כי בדברי רפל קיימות הגדרות חבויות אשר מעידות על קשר בין שיטת עבודתו לבין גישתו של ברונר לארגון הידע (ברונר, תשכ"ו; Bruner, 1963, 1971).

ברונר פיתח את רעיון הדיסציפלינה על ידי שימוש במונח "מבנה הדעת". מבנה הדעת מחבר את פרטי הידע הבודדים למארג של גופי ידע מלוכדים על ידי מושגים. מארג זה מקל את זכירת הפרטים הבודדים ובכוחו גם להחיל ידע זה על לימוד נושאים אחרים על ידי שימוש בתהליכי העברה (טרנספר). אליבא דרפל אין צורך ללמד קטעי ספרים, שכן המטרה איננה הגשת דיוקנו הרוחני של הוגה הדעות, כי אם קטעים קצרים של הוגים שונים, המתייחסים בדבריהם לבעיות יסוד בעולמה של היהדות. בעיות אלו, האקטואליות גם לעולמם של התלמידים, נסובות על כמה מושגים הבונים את מבנה הדעת של מחשבת ישראל.

ברונר האמין שההנעה ללימוד תגבר אם התלמיד יעסוק בפעילות אינטלקטואלית נמרצת דרך גילוי וחקר ולא דרך שינון מסקנות. הוא העניק בדבריו את המונופול לקביעת הידע האנושי לקהילה המדעית. לדידו, בכוחה של הקהילה המדעית לעצב את תודעתם של התלמידים, אזרחי העתיד, ואף להשפיע על השיח הציבורי באמצעות ההנחיות המתודולוגיות שהיא כופה על חבריה, דוגמת דרכי הנמקה ודרכי תיקוף ידע (שרמר, תשס"ד). גם לעיקרון זה שטבע ברונר ניתן לראות עקבות חבויות בדברי רפל על בחירת חומר הלימודים:

אין להתעלם מן העובדה שהדבר המעסיק אותנו היא דעתו של המחבר, יותר מאשר אישיותו. אנו רוצים להסתייע בפתרון בעיותינו אנו בדעותיהם של חכמי ישראל, ואנו פונים לדעות אלה באימון הנובע מהערכת אישיותו של המחבר והתערותו בתרבות היהודית ובאותם מערכה, שאינם תלויים בזמן (רפל, תשט"ז, עמ' 160).

כלומר פתרון בעיות מעולם המחשבה של התלמידים ייעשה באמצעות לימוד אינטלקטואלי של טקסטים שכתבו חכמי ישראל, המקבילים לאנשי הקהילה המדעית, שלהם המונופול עקב התערותם בתרבות ישראל.

ארגון ההוראה

רפל ציין כמה דרכים בארגון הוראת מחשבת ישראל. רובן מאפיין את דרכי המחקר בעולם האקדמיה ומיעוטן את דרך הלימוד המאפיינת את הוראת התחום בבית הספר. דרכי המחקר המאפיינות את הלימוד האקדמי הן בעיקר השוואתיות או פילולוגיות. לדוגמה: בדיקת השפעת מאורעות היסטוריים או דעות אחרים על הוגה הדעות; השוואה בין כתבים של הוגה דעות יהודי לבין כתבים פילוסופיים שאינם מהעם היהודי; לימוד סגנון הכתיבה המיוחד להוגי דעות מימי הביניים. רפל בחר בהוראת מחשבת ישראל בכיוון שאיננו עובר דרך לימוד טקסטואלי שכזה כי אם באמצעות איתור בעיה – פילוסופית, פסיכולוגית או דתית – בכתבתו של הוגה הדעות ותרומה לעולמו של התלמיד, עד כדי הפיכת הבעיה לבעייתו שלו, בשילוב יסוד אוניברסלי, דהיינו תפיסת הבעיה מנקודת מבט אנושית כללית. היטיב לבטא זאת יונתן כהן:

הנוער הדתי המודרני [...] שרוי במבוכה. מבוכה זאת היא לגיטימית [...] והיא מתבטאת בהשתלטותן של קטגוריות חוץ-יהודיות, כגון פנומנולוגיה של החשיבה, או פסיכולוגיה של החברה, על המחשבה של כולנו [...] הקטגוריות החוץ-יהודיות הן חלק ממבנה תודעתנו באורח לגיטימי [...] מוטלת על ההוראה במחשבת ישראל לתרגם תפיסות המצויות במקורות לקטגוריות אוניברסליות ולבעיות אנושיות-קיומיות המעסיקות את התלמידים והמורים כאנשים מודרניים (כהן, תשנ"ב, עמ' נט).

הגישה אל חומר הלימודים וארגונו דורשים בירור והבחנה, שכן קיימים הוגי דעות ביהדות שדבריהם מורכבים מתוכן עיוני בעל אופי שאיננו דתי העטוף בלבוש דתי. פעמים שהוגה הדעות נוקט לשון תיאולוגית אף שהנושא עשוי להיות מובן גם בטרמינולוגיה פילוסופית כללית. עובדות אלו דורשות את תשומת ליבו של המורה בבואו להציג את מקורות הלימוד בפני תלמידיו.

באשר לדרך הוראת המקצוע, רפל הציע כמה שלבים מודולריים, אשר ביצועם ישיג את מטרות ההוראה. השלבים מתבססים על הצגת הבעיה בפני התלמידים עד כדי יצירת יחס רגשי כלפיה, דרך שיחה, דרך קריאה עצמית מודרכת בטקסטים, דרך עיון טקסטואלי בכתבי

הוגי דעות מימי הביניים, ובאמצעות דיון הכולל ביקורת על דרך פתרון הבעיה המוצעת בטקסט וסיכום תרומתו של הוגה הדעות.

הרכיב השלישי במבנה האידיאולוגיות לפי לם (תשס"ב) הוא האסטרטגיה המציינת את שיטת החינוך המומלצת, שבאמצעותה נהפוך את המצוי לרצוי. לפי אידיאולוגיית האקולטורציה, דרך החינוך העיקרית היא ההוראה – לא במשמעות טכנית של העברת הידע – כי אם כמביאה לידי הפנמת ערכי התרבות. התרבות, הכוללת תשובות לבעיות המתעוררות בחיים ודרכים לחיפוש תשובות לשאלות שתתעוררנה בעתיד, מועברת דרך ההוראה וכך מצטבר הידע הדרוש לסיפוק צרכים גשמיים ורוחניים כאחד. חשיבותם של הטקסטים הנלמדים איננה בשינונם – רכיב אסטרטגי התואם את אידיאולוגיית הסוציאליזציה – כי אם בהפנמתם כרכיבים של התרבות היהודית, שבאמצעותם מתקשר הלומד לעברו הרוחני של עם ישראל, ובסיועם יוכל להתמודד עם בעיות קיומיות בעולם המחשבה היהודית. זוהי הדרך הפדגוגית שבה מציע רפל לצעוד: יצירת קשר בין התלמיד לבין הוגה הדעות באמצעות הטקסט הקנוני, על מנת לסייע לתלמיד בפתרון בעיות יסוד בעולם המחשבה היהודית.

סיכום

במחקר זה נותחה תוכנית הלימודים להוראת מחשבת ישראל שהציע פרופ' דב רפל. ניתוח קוריקולרי זה נעשה לפי התבחינים הבאים: (1) רציונל; (2) מטרות; (3) מבנה התוכנית וחומר הלימודים; (4) ארגון ההוראה. הממצאים שעלו הראו כי קיימות הגדרות חבויות אשר מעידות על קווי דמיון בין גישתו של רפל לבין מבנה הדיסציפלינה של שוואב (Schwab, 1960, 1962, 1964a, 1964b, 1969, 1971, 1973, 1983) וכן קווי דמיון למבנה האידיאולוגיות של לם (תשס"ב). כמו כן נמצאו משקעים לגישת מבנה הדעת (ברונר, תשכ"י; Bruner, 1963, 1971). בלוח 1 ניתן לראות את סיכום הממצאים.

לוח 1: סיכום הממצאים מניתוח קוריקולרי של תוכנית פרופ' דב רפל

רציונל	מטרות	מבנה התוכנית	ארגון ההוראה	משוב והערכה
מבנה הדיסציפלינה (שוואב): 3 הגדרות ליהדות המשמשות כמבנים סובסטנטיביים שונים	- ניסוח כוללני ללא חלוקה לתחומים - ניסוח הכולל כמה התנהגויות - מיועדות למורה - אינן מנוסחות כמטרות חינוכיות - אינן אופרטיביות	תוכנית תשט"ו - בנויה מ-3 נושאים המתפקדים כ-3 מעגלים סביב הלומד - חיבור בין הפילוסופיה למחשבת היהדות על ידי מקורות משני התחומים תוכנית תשט"ז נושאי לימוד במחשבת היהדות מבנה הדעת (ברונר) - לימוד קטעים קצרים של הוגי דעות המתייחסים לבעיות יסוד ביהדות הסובבות מושגים הבונים את מבנה הדעת - פתרון בעיות מעולם המחשבה דרך לימוד אינטלקטואלי-טקסטואלי של חכמי ישראל	איתור בעיה אצל הוגי הדעות ותרגומה לעולמם של התלמידים בדרך מודולרית	אין התייחסות
מבנה האידיאולוגיות (לם)				
דיאגנוזה: אידיאולוגיית האקולטורציה קולקטיב: אין התייחסות	אסכטולוגיה: אידיאולוגיות האקולטורציה והאינדיבידואציה		אסטרטגיה: אידיאולוגיית האקולטורציה	

באחד מספריו, על אודות תוכניות הלימודים העוסקות בשילוב לימודי חול ולימודי קודש בחינוך היהודי במהלך הדורות, כתב רפל: "בדרך כלל רק חלק ממחברי תוכניות הלימוד המפורטות מנמקים את הצעותיהם בנימוקים עקרוניים. אולם לא קשה להכיר בעזרת התוכניות עצמן את השקפות מחבריהן" (רפל, תש"ן, עמ' 67). במחקר זה ראינו כיצד ניתן להחיל עיקרון מתודולוגי זה גם על כתיבתו של רפל בהצעתו לתוכנית לימודים במחשבת ישראל.

גרוס (תשס"ז) טענה שחלק ניכר מכתביה המדעית-חינוכית של דב רפל עוסק בחשיפת הממד החינוכי הקיים בבסיס כתבי הקודש וכתבי חז"ל. השאלה המרכזית העומדת ביסוד כיוון זה היא: האם ביכולתם של המקורות היהודיים לשמש בסיס איתן לתוכני החינוך היהודי? דומה כי התשובה לשאלה זו, על פי התוכנית ללימוד מחשבת ישראל שהתווה רפל, חיובית. גישתו המבקשת למצוא סעד לפתרון בעיות ביהדות בדורנו בקרב הוגי דעות יהודיים מראה כי ההגות היהודית לדורותיה עודנה רלבנטית ללומד בן דורנו. המקורות היהודיים, בעיקר אלו מימי הביניים, התייחסו לנושאים שהתאימו לשעתם וגם לדורות. היסוד הפילוסופי שעליו מושתתת תוכנית הלימודים תואם את הבנתו החינוכית של רפל כי בכל משנה חינוכית קיימים עקרונות פילוסופיים, וכן תואם את הגישה המקורית שיישם במושאי מחקריו – שליטה רחבת היקף במדעי עזר הנצרכים למחקר (פוזן, תשס"ו).

ייתכן שהשילוב הממוזג בין מחקר אקדמי בכלל, ובתחום הפילוסופיה בפרט, לבין הגישה הפדגוגית-מתודולוגית, כפי שבאה לידי ביטוי בחיבוריו, דוגמת: **שבע החכמות** (תש"ן), **הרמב"ם כמחנך** (תשנ"ח), הביא למינויו של רפל כיושב ראש הוועדה לעריכת הצעה לתוכנית הלימודים במחשבת ישראל בקיץ תשכ"ג, ובהמשך לאימוץ הרציונל שלו שלפיו בתוכנית הלימודים יש לשלב בין הוראת יצירות שלמות לבין הוראת נושאים (לוין, 2010).

ביבליוגרפיה

- איש-שלום, ב' (1996). הרהורים על הוראת מחשבת ישראל בישיבה התיכונית ובחמ"ד. בתוך מ' בר-לב (עורך), **במשוך היובל חמישים שנה למדרשית נעם** (עמ' 168-179). תל אביב: חוג ידידי המדרשה.
- אלטר-שמש, ל' (2011). **תכניות לימודים של החינוך המיוחד בישראל 1959-2007: חקר מקרה** [עבודת גמר מחקרית לקבלת תואר "מוסמך לחינוך"]. אוניברסיטת בר-אילן.
- אמיתי, ש' (תשמ"ט). מחשבת ישראל - הכנה לבחינות הבגרות. **שמעתין**, 97-98, 110-111.
- אריאלי, נ' (תשל"ז). הוראת מחשבת ישראל - המצוי והרצוי. **נתיבות**, 14, 214-225.
- בורשטיין, ר' (2017). תכניות הלימודים בלשון העברית. **דפים**, 57, 125-136.
- בן-אראצי, ח' (תשנ"ה). הצעת תכנית לימודים במחשבת ישראל בישיבה התיכונית ובתיכון הדתי. **שמעתין**, 121-122, 86-92.
- בן-רפך, מ' (1977). **ניתוח משווה של כמה מתוכניות לימודים בבילוגיה הנהוגות בביה"ס התיכון בישראל - שיקולים עיוניים ומעשיים בתהליך תכנון למודים** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. האוניברסיטה העברית.
- ברונר, ג"ס (תשכ"ו). **תהליך החינוך**. תל אביב: יחדיו.
- גרוס, ז' (תשס"ז). העקרונות המכוננים של משנתו החינוכית של דב רפל. בתוך ש' גליק (עורך), **זכור דבר לעבדך** (עמ' 83-102). ירושלים: מכללת ליפשיץ, המרכז להגות בחינוך היהודי ע"ש דב רפל.
- יגל, י' (1996). לדרך של הישיבות התיכוניות. בתוך י' שביב (עורך), **ממלכת כהנים וגוי קדוש** (עמ' 126-135). ירושלים: ראובן מס.
- ישראל, ש' (תשי"ב). **פרקים במחשבת ישראל**. פרדס חנה: מדרשית נעם.
- ישראל, ש' (תשכ"ד). **פרקים במחשבת ישראל**. פרדס חנה: מדרשית נעם.
- כהן, י' (תשנ"ב). הצעות להסדרת הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הישראלי: סקירה וניתוח. **עיונים בחינוך היהודי**, 6, נא-עא.
- לוי, א' (2010). **תכניות הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי בין השנים תש"ל-תשס"ב (1970-2002) - מחקר משווה** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"], אוניברסיטת בר-אילן.
- לוי, א' (2017). קווי התפתחות קוריקולריים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי בין השנים תש"ל-תשס"ב (1970-2002), **דפים**, 64, 192-222.
- לם צ' (תשס"ב). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- מאגר, ר"פ (תשל"א). **הכנת מטרות לצורכי הדרכה מתוכנתת**. תל אביב: המכון לפירוש העבודה והיצור, מרכז ההדרכה.

- עירם, י' (1991). תולדות החינוך – תחומי מחקר. בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), **רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך. אסופה לזכרו של פרופ' שמעון רשף ז"ל** (עמ' 105–120). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- עמיר, י' (תשס"ה). יצחק יוליוס וחקר הפילוסופיה היהודית באוניברסיטה העברית. בתוך ח' לבסקי (עורכת), **תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים, התבססות וצמיחה** (עמ' 219–256). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- פוזן, ר"ב (תשס"ו). דב רפל: "אני הרי קיבוצניק וממון אין לי..." בתוך ד' שוורץ (עורך), **אוניברסיטת בר-אילן מרעיון למעש** (כרך ב, עמ' 257–273). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פישרמן, ש' (2000). **על מה אבדה – זהותן האמונית של דת"ל"שיות**. אלקנה: אורות ישראל.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מסדה.
- קזל, א' (2008). **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948–2006**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קרונמן, י' (תשנ"ז). על מחשבת ישראל ועל הוראתה. בתוך י' קרונמן (עורך), **אמונה – מדריך למורה בחינוך הדתי** (עמ' 56–66). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- רודיק, י' (תשס"ח). לימודי "מחשבת ישראל" – ההוראים, ניסוי ומסקנות. **מכלול, כה**, 138–151.
- רוזנר, ר' (2017). דיבור מתוכנן בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל: סקירת התכניות משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו. **דפים 57**, 95–121.
- רפל, ד' (תשט"ו). על הוראת ספרות המחשבה בתיכון. **החינוך, 27**, 104–110.
- רפל, ד' (תשט"ז). הוראת מחשבת ישראל בבית הספר. **מעיינות, ה**, 160–164.
- רפל, ד' (תשי"ט). ספרות המחשבה. **אנציקלופדיה חינוכית** (ב', דרכי חינוך, 931–935). ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק.
- רפל, ד' (תש"ף). **שבע החכמות: הויכוח על לימודי החול בספרות היהודית עד ראשית ההשכלה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מחלקת הפרסומים.
- רפל, ד' (תשנ"ח). **הרמב"ם כמחנך**. ירושלים: ידיעות אחרונות ספרי חמד ומכללת ליפשיץ.
- שביד, א' (תשנ"ו). מחשבת ישראל – קווים להתפתחות התחום והשגות לגבי יעדיו ומטרותיו. **מדעי היהדות, 36**, 7–13.
- שגיא, א' ושוורץ, ד' (תשס"ו). המחלקה לפילוסופיה על גבול שני עולמות. בתוך ד' שוורץ (עורך), **אוניברסיטת בר-אילן מרעיון למעש** (כרך א, עמ' 349–362). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שגריר, ל' (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית (חוברת שלמה). **דור לדור, כח**.
- שטיגליץ, י' (תשכ"ז). תכנית לימודים חדשה. **שמעתין, 14**, 77–81.

שטיינזלץ, ע' (תשל"א, חשוון). הוראת מחשבת ישראל. **מעלות**, 3-7.
שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.

שריר, א"י (תשס"ז). משנתו החינוכית של הרב שאול ישראלי זצ"ל. בתוך ש' רו (עורך), **מאה שנות חינוך ציוני-דתי** (עמ' 849-859). ירושלים: המחלקה לחינוך, הסתדרות המזרחי - הפועל המזרחי - המרכז העולמי.

שרמר, ע' (תשס"ז). עשר גישות מתחרות להוראת מחשבת ישראל בבית הספר. בתוך ש' גליק (עורך), **זכור דבר לעבדך** (עמ' 225-263). ירושלים: מכילת ליפשיץ, המרכז להגות בחינוך היהודי ע"ש דב רפל.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I. Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Bruner, J. S. (1963). Structures in learning. *NEA Journal*, 32, 26-27.

Bruner, J. S. (1971). The process of education reconsidered. In R. R. Leeper (Ed.), *Dare to care - Dare to act* (pp. 19-30). Washington: ASCD.

Fox, M. (1977). Translating Jewish parts into curriculum. In S. Fox & G. Rosenfield (Eds.), *From the scholar to the classroom: Translating Jewish Tradition into curriculum* (pp. 59-86). New York: Melton Research Center for the Jewish Education at the Jewish Theological Seminary of America.

Fox, S. (1977). The scholar, the educator, and the curriculum of the Jewish School. In S. Fox & G. Rosenfield (Eds.), *From the scholar to the classroom: Translating Jewish Tradition into curriculum* (pp. 104-114). New York: Melton Research Center for the Jewish Education at the Jewish Theological Seminary of America.

Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad, M. P. Ammons, E. A. Buchanan, G. A. Griffin, H. W. Hill, A. Iwanska, J. A. Jordan, M. F. Klein, R. M. McClure, M. N. Richter Jr., K. A. Tye, L. L. Tyler & E. C. Wilson (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw Hill.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons.

Rosenak, M. (1971, spring-summer). Thoughts on teaching "Jewish thought". *Niv Hamidrashia*, 93-102.

Rosenak, M. (1978). Education for Jewish identity: Theoretical guidelines. *Forum*, 16(1), 119-129.

- Schrag, F. (1992). Conceptions of knowledge. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 268-301). New York: Macmillan Publishing Company.
- Schwab, J. J. (1960). What do scientists do? *Behavioral Sciences*, 5(1), 1-27.
- Schwab, J. J. (1962). The concept of the structure of a discipline. *Educational Record*, 43(3), 197-205.
- Schwab, J. J. (1964a). The structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally and Company.
- Schwab, J. J. (1964b). Problems, topics and issues. In S. Elam (Ed.), *Education and the structure of knowledge* (pp. 4-47). Chicago: Rand McNally and Company.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Silberstein, M., & Ben-Peretz, M. (1983). The use of syllabus analysis in teacher education programs. In P. Tamir, A. Hofstein & M. Ben-Peretz (Eds.), *Preservice and inservice training of science* (pp. 335-342). Rehovot: Balaban International Science Services.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.