

'לאומיות על אש חלשה' בתוכנית נעל"ה

אורית שלוינסקי

המאמר עוסק בתיאור התהליך של הקניית השתייכות לאומית (national belonging) בבית ספר לנערים ולנערות שעלו מרוסיה לישראל. מדובר בדרך שבה נחשפו צעירים חילונים, חניכי תוכנית נעל"ה בבית הספר ובפנימייה הצמודה לו, לפרקטיקות ולמסרים הקשורים בלאומיות היהודית-ישראלית, ובמשמעות של חשיפה זו לגביהם. המסקנה המרכזית היא שהמהגרים הרוסים נחשפים בבית הספר ובפנימייה ל'לאומיות על אש חלשה', זאת בניגוד ל'לאומיות על אש חזקה', המעוגנת באידאולוגיה חברתית כוללת של המדינה או של השלטון ושתכליתה, לפי צבי לם, 'לעצב זהות קולקטיבית, לטפח ביחיד את המודעות להשתייכותו האידאולוגית לעם ולמדינה ולטעת בו את הרגשות התומכים בהשתייכות זו'. כפי שאראה, הלאומיות המוחלשת אינה מתעכבת על הנחלת ערכים המציינים רצף מתמשך של הקולקטיב, ומסירה הלאומיים מרוככים ופחות חד משמעיים.

רקע תאורטי

לאום, לאומיות וחינוך לאומי

ספרות המחקר נחלקת באופן גס לשתי גישות תאורטיות בדבר משמעות המושגים 'לאום', 'לאומיות' ו'המדינה הלאומית' ובדרך תרגומם למציאות מסוימת: האחת מהותנית (essentialist), והאחרת הבנייתית (constructivist).

הגישה המהותנית מעמידה במרכז את האתניות (ethnicity) כמקדמת נאמנויות וזהויות קולקטיביות והופכת אותן למה שהן היום - אומה ומדינה. הגישה השנייה למושג לאומיות - ההבנייתית, המכונה 'קונסטרוקטיוויסטית' או 'מודרניסטית' - מדגישה את השפעת הפוליטיקה על הלאומיות וקוראת תיגר על ההנחה שלאומיות היא מסורת תרבותית ממושכת או מבוססת על זהות אתנית (רם, 1996; Greenfeld, 1992). על גישה זו נשען המחקר שלי. הגישה ההבנייתית באה לכלל ביטוי בשתי אסטרטגיות ניתוח: האחת - ניתוח מיקרו-חברתי של פוליטיקה אתנית, דהיינו האופן שבו רותמים מנהיגים ומפלגות את הלאומיות לצורכי מאבק פנימיים, והאחרת - ניתוח מאקרו של התגבשות לאומית, שבמהלכה הופכת המדינה שונות לי לאום בהתאם למטרותיה שאותן היא מממשת בזירה הבין-לאומית. על-פי גישה זו, בהקשר פוליטי, הלאומיות עשויה להיות מעין כלי גם בידי קבוצות שליטות, שבאמצעותן הן מעצימות את כוחן ומממשות את מטרותיהן. על בסיס תובנה זו טבעו הובסבאום ורייג'ר (1983) את המושג 'מסורת מוצאת'. לטענתם, מסורות לאומיות הן 'פרי המצאות' של השלטון, ותכליתן 'יצירת לכידות חברתית קהילתית של מדינת הלאום' (שם, 75). הובסבאום (2006) מרחיב וטוען ש'המצאת המסורת' כתופעה מודרנית מבוססת על מערך מגוון של פרקטיקות, קרי התנהגויות חוזרות, המונחות על ידי כללים (גלויים וסמויים) בעלי אופי טקסי וסמלי. תפקידן של אלה להנחיל ערכים מסוימים המציינים רצף מתמשך

ד"ר אורית שלוינסקי היא סגנית מנהל לענייני פדגוגיה בבית הספר השש-שנתי ויצ"ו הדסים. עוסקת במחקר חינוכי המתמקד בנעורים והגירה בקרב יוצאי בריה"מ לשעבר.

המאמר מבוסס על עבודת דוקטור שנושאה: לאומיות על 'אש חלשה' - תהליך הבניית השתייכות לאומית בקרב חניכי נעל"ה. העבודה נכתבה במסגרת ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, בהדרכת פרופ' תמר רפפורט.

של 'עבר מתאים' של הקולקטיב. אם ניקח את דוגמת ה'חינוך ללאומיות' בישראל, הרי שבמסגרת חינוך זה נקבעו מאז קום המדינה ואילך, בחסות ההגמוניה המדינתית, טקסים שבהם סמלי המדינה - הדגל, ההמנון והמנורה - לא רק ייצגי תוכן כלשהו אלא גם היוו 'פרקטיקות גיוס' לשם עיצובם וסימונם של גבולות הקולקטיב הלאומי. מטרתם של אלה הייתה ליצור יציבות ואחידות בין כל חלקי העם (קימרלינג, 2004).

אנדרסון, הנמנה אף הוא עם בעלי הגישה ה'הבנייתית', מדגיש את חשיבות הלשון והתרבות בהיווצרות הלאומיות ודו כבד מתעניין ביכולתם של נרטיבים לאומיים ליצור תחושת אחדות והמשכיות. הנחת המוצא שלו היא שהתפתחות הקפיטליזם והמצאת הדפוס במציאות של ריבוי הלשונות אפשרו ליצור 'קהילות לאומיות מדומיינות'. מכאן, לשיטתו, 'אומה' היא בהכרח מדומיינת משום שהיא מורכבת מפרטים רבים שאינם מכירים זה את זה ואינם מקיימים בהכרח קשרים אישיים ביניהם, אך בתודעת כל אחד מהם 'יש דימוי של שייכות לאותה קהילה' (1999: 36). לכיוון רעיוני זה מצטרף גלנר (1994), שתולה אף הוא את צמיחת הלאומיות והתפשטותה בתהליכי המודרניזציה (תיעוש, עיור, חילון וכד'). לטענתו, תהליכים אלה החלישו את המסגרות הקהילתיות הקיימות ואפשרו יצירת מסגרות פוליטיות חדשות, כגון תנועות חברתיות ומדינות. במסגרות אלה, ובהן מערכת חינוך שהייתה בשליטת המדינה, נוצרה תרבות חדשה ששועתקה והונחלה לכלל בני החברה (שם, 40). מצב זה שורר גם בישראל, שעסקה (ועדיין עוסקת) בקביעת התכנים הלימודיים הנלמדים במסגרות החינוך, הנשענות כולן על הנרטיב הציוני ועל סמלי הזהות הקולקטיבית הישראלית (אייזנשטאדט, 1990: 266).

חינוך לאומי - פטריטיזם ודת אזרחית

שני היבטים הבאים לידי ביטוי בחינוך כמטפח את הזיקה בין האזרח למדינה ולמולדת הם 'פטריטיזם' ו'דת אזרחית'.

מקורו של המושג 'פטריטיזם' במילה הלטינית *patria*, שפירושה 'מולדת', והוא בא אכן לבטא רגש של נאמנות לארץ הלידה. על יסוד זה נוצר המושג 'פטריוט', שמשמעותו בהוראתו האטימולוגית היא 'בן לאותו לאום', ומכאן גם בן למקום שבו חיו אבותיו ובני משפחתו. הגדרת המושג בימינו מכוונת לשטח מסוים, ולפיכך הפטריטיזם במובנו הרחב מוגדר כקשר לקבוצה חברתית מסוימת ולארץ שבה היא גרה; קשר זה מורכב בדרך כלל מאמונות ומרגשות המביעים השתייכות: דאגה לזולת בן הלאום, אכפתיות, נאמנות ואמונה בצורך לקחת אחריות על הקולקטיב (בר-טל ובן-עמוס, 2004). אמונות ורגשות אלה מקנים לפטריטים לא רק תחושת השתייכות לעמם אלא גם מעוררים בהם אהבה למורשת ולתרבות ולעתים אף נכונות להסתכן למענו.

מערכת החינוך נחשבת לאחת מסוכנויות החברות הפורמליות, ובה הילד לומד להכיר את תרבותו ואת ערכיה החשובים. הדבר נעשה באמצעות השפה שבה נלמדים המקצועות השונים ובאמצעות ההדגשים התוכניים בתחומי ידע כגון היסטוריה, אמונות וספרות וכן באמצעות מערכת הסמלים הלאומיים. הן בשפה והן בסמלים טבוע בדרך כלל חינוך לאהבת המולדת ולחיזוק תחושת הלכידות והשייכות אליה; כלומר מערכת החינוך מעבירה, הן בדרך גלויה והן בדרך סמויה, מסרים פטריטיים בכלים העומדים לרשותה. מסרים אלה מקנים למתחנך תחושת מוצא משותף, גורל משותף או גם אויב משותף וכך מחזקים בו את חשיבות התרומה והמאמץ הלאום.

דיון נרחב התקיים בקרב החוקרים הישראלים שעסקו בנושא לאורך שנות קיומה של המדינה, הן לגבי החינוך הפורמלי והן לגבי החינוך הבלתי פורמלי. חוקרים אלה דנו בעיקר בחינוך ככלי חברתי-חינוכי המכוון להשתייכות לאומית ופועל באמצעות טיולים, טקסים, הכנה לשירות הצבאי בבתי

הספר התיכוניים ותוכניות לימודים שונות. לכל אלה אפשר לייחס השפעה על הדור הצעיר. החינוך לפטרוטיזם הפך כך לאחד הערוצים של החינוך הלאומי (אלמוג, 2001; רם, 1996; מתיאש, 2002; עזריהו, 1995).

'דת אזרחית' (Civil Religion) היא עוד מושג המכוון לפן של החינוך כמטפח את הזיקה בין האזרח למדינה ולמולדת. מושג זה נזכר לראשונה בספרות המחקרית של סוף המאה ה-18 בכתביו של הוגה הדעות הצרפתי רוסו. בהשראתו השתמש הסוציולוג האמריקאי בֶּלָה (Bellah, 1979) במושג 'דת אזרחית'. 'הדת האזרחית' האמריקאית שבה הוא התמקד היא אוסף של אמונות, סמלים, וטקסים מקודשים הקשורים באומה האמריקאית ובהתהוותה, כגון הדגל האמריקאי, אישים כלינקולן ומרטין לותר קינג ועוד.

על מנת להבהיר ולחדד את מקומו של החינוך ב'דת האזרחית' שבו עוסק הדיון כאן אפשר להיעזר במחקריהם של הסוציולוגים הישראלים ליבמן ודון-יחיא (1984). שניהם נשענו על תאוריית 'הדת האזרחית' שפיתח בלה, ובאמצעותה מצאו את הקשר בין התנועה החלוצית, הלאומיות והציונות ובין מושגי הדת במציאות הישראלית. בדבריהם אפשר למצוא במידת-מה גם נגיעה בתחום החינוך. וכך הם מגדירים 'דת אזרחית':

מערכת מקיפה של מיתוסים, פולחנים סמלים, אמונות וערכים לא דתיים שמאפיינים את התרבות הפוליטית ומתקדשים, לצד הדת המסורתית, במדינת ה'חזון' [...] מערכת מקיפה זו מכוונת להגדיר את התחומים והמשמעות של הקהילה המוסרית, לאשר את חזונה, לחנך את האוכלוסייה לערכים הגלומים בה ולגייסם למאמץ הדרוש למימושה (שם, 461-462).

מנקודת ראות זו, החינוך עשוי להיחשב גורם ראשי בטיפוח 'הדת האזרחית'; באמצעות הדת הזאת אפשר, בין השאר, להניע את אנשי החברה לבצע מטלות על-פי ערכיה החברתיים ועל פי מטרותיה. בהקשר זה מרחיב קימרלינג (2004) את הכיוון הרעיוני של ליבמן ודון-יחיא וטוען שההגמוניה המדינתית בדמות רעיון הממלכתיות גיבשה זהות דתית-אזרחית-מדינתית, וכך נקבעו מועדים חדשים, שבמרכזם הועמדה המדינה - מועדים שמקצתם התמסדו סופית ונהיו לחלק בלתי נפרד מ'הדת האזרחית' של המדינה הישראלית ומקצתם נעלמו. לדוגמה: הדגל, ההמנון והמנונה או 'יום העצמאות' ו'יום השואה' שנהיו ברבות הימים לימים המקודשים ב'דת האזרחית הלאומית הישראלית'. הם נכפו לכאורה על המרחב הציבורי כולו, מסריהם חדרו גם לתחום החינוך שמעניקה המדינה והיו לחלק בלתי נפרד ממנו בשנים הראשונות לקום המדינה (שם, 351). ואכן, בשנים אלה הציבה הגישה הבן-גוריונית את עקרון ה'ממלכתיות' במוקד הסמכות המוסדית וההשראה המוסרית של הקהילה והאומה, בהנחה שהיא הערובה לאחידות התרבותית-אידאולוגית הדרושה לקיומה של ישראל כמדינה מודרנית (רם, 1995). על בסיס עיקרון זה נחקק חוק חינוך ממלכתי (1953). ניתן לומר כי מערכת החינוך שאפה בשנותיה הראשונות של המדינה לחולל שינוי חברתי, כלומר היא 'הלאימה' את בני הנוער שעלו אז לארץ, כיוון שראתה בתרבות שהביאו עמם מעין איום על התרבות העברית ההגמונית.

עם זאת ולמרות שהשיח ההגמוני שלט בשדה החינוך בשנות ה-50 וה-60 ויצר כך אשליה של חברה מונוליטית, מתחת לפני השטח וגם בגלוי רחשו כל העת 'קולות' שלא מצאו ביטוי והכשר בשיח המרכזי. קולות אלה הגיעו (נכון לאותה עת) מקרב אנשי חינוך ואקדמיה שהשמיעו ביקורת על דרך זו, ניסו לערער עליה והזכירו את הסכנות הכרוכות בה. דברי ביקורת נוספים החלו להישמע בסוף שנות ה-60 לא רק מהאקדמיה אלא גם מקבוצות חברתיות שנדחקו לשוליים (ערבים, מזרחים, עולים). קבוצות אלה הביעו אי-נחת ממצבן ולכן קראו תיגר על מערכת החינוך הממלכתית,

בניסיון להשפיע עליה ולשנותה על פי צורכיהם ותרבותם. בהקשר ה'חינוך ללאומיות' אפשר לומר שקבוצות אלה ביקשו להבטיח את הכלתן המלאה בקולקטיב היהודי-לאומי כשותפים מלאים ושווים. השינוי התעצם במהלך שנות ה-70 וה-80 כתהליך מתפתח שתפס מקום בשיח התרבותי-חברתי והעמיק משנה לשנה.

בשנות ה-90 הלכה ונחלשה הרתיעה מפני ערעור גלוי על הזהות הלאומית האחידה והחלו להופיע קולות מתסיסים נגד הנרטיב הציוני השליט. קולות אלה התחזקו וביקשו לקרוא תיגר על האליטות הוותיקות. גם ההגמוניה המדינתית המשיכה להיסדק בזירות השונות, ובכללן בתחום החינוך, בייחוד בחינוך החילוני. לתהליכים אלה שתי סיבות עיקריות: האחת - השינוי הדמוגרפי (שראשיתו בשנות ה-70) שעברה החברה הישראלית עקב גלי עלייה מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה¹ והאחרת - השינוי ביחסי הכוחות בין האליטות הוותיקות שנחלשו או שינו את דרכן ובין כוחות ישנים-חדשים שנכנסו אף הם לזירה הציבורית. כוחות אלה, שבעבר נחשבו 'אחרים', קראו תיגר על האליטות הוותיקות וערערו על סמכותן המוסרית ועל מערכת הערכים שייצגו (יער ושביט, 2004). דוגמה ל'אתגר' מקומי על האתוס הציוני מובאת אצל לומסקי-פדר (2004) בניתוח טקסי הזיכרון לחללי צה"ל שנערכו בבתי ספר בשנות ה-90. בעניין זה מצאה לומסקי-פדר שבטקסים שנערכו ברוב בתי הספר היסודיים והתיכוניים החילוניים היה קיים תהליך מתמשך של 'דה-הרואיזציה', כלומר ריכוך הטקסיות הצבאית, צמצום הסמליות הלאומית, היזקקות פחותה (בטקסטים ובנאומים) לקוסמולוגיה הציונית והיזקקות מעטה להיסטוריה הלאומית ולאירועים אקטואליים. עם זאת, ברובם נשמרה בווריאציות שונות הליבה המבנית של הטקס הקנוני: דגל, מוטיב של אש, המנון, תפילת 'זכור' המסורתית והאופי המסכתי (2004: 369).

על רקע זה של דיפרנציאציה בחינוך ללאומיות, ניסיתי לעמוד בעבודתי על הזיקה בין חינוך כזה להגירה או עלייה, מתוך הנחה שהמדינה ומערכת החינוך פועלות כל העת על מנת להלאימם.

שדה המחקר ושיטת המחקר

המחקר נערך בין השנים 2003 ל-2005 ומבוסס על עבודה שדה אתנוגרפית הכוללת תצפיות משתתפות במשך שנתיים במוסד חינוכי פנימייתי. שהיתי בבית-הספר במשך שנתיים, תחילה פעם בשבוע ולאחר מכן פעמיים בשבוע. בתקופה זו צפיתי בשיעורי היסטוריה, תנ"ך וספרות בכיתות י"א וי"ב. מקצועות אלה נבחרו משום שבאמצעותם מועברים, באופן מכוון יותר או פחות, מסרים אידאולוגיים המכוונים לחזק את ההשתייכות הלאומית ולעצב את הזהות הלאומית. עוד תחום ידע שנצפה במשך שנה אחת בלבד היה מקצוע האזרחות (ההצטמצמות לשנה נבעה מכך שתכנון של תחום זה מכוונים מלכתחילה לטיפוח ההשתייכות לאומית).

לאחר היכרות ראשונית עם החניכים צפיתי בשיחות הקבוצתיות שנערכו עמם, בסדנאות, בהכנה לחגים ובטקסים. כמו בבית הספר גם כאן אפשרה לי הכניסה ההדרגתית ל'שדה המחקר' לקנות

1 בסוף שנות ה-80 ובתחילת שנות ה-90 הגיעו לארץ מלבד העולים מרוסיה וחבר המדינות גם עולים מאתיופיה המכונים 'ביתא ישראל' שבאו בשני גלים עיקריים - 'מבצע משה' ו'מבצע שלמה'. קליטתם נמסרה בעיקר לידי הסוכנות. שונותם התרבותית והחברתית בודדה אותם והקשתה את קליטתם, אבל הם בלטו ברצונם להשתלב בחברה השתלבות מלאה, לשרת בצבא וכד'. רשויות הקליטה בישראל ביקשו להימנע משיגאות העבר שנעשו כלפי המזרחים בשנות ה-50 בכל הנוגע להטמעה ולהכוונה תרבותית. עם זה נראה שמדיניות חינוכית דומה לזו שהייתה בעבר ננקטה כלפיהם, והם נדרשו לעבור תהליך סוציאליזציה ולהיטמע בחברה הקולטת (שבתאי, 1999).

את אמונם של החניכים וכך להיות נוכחת במידת מה באופן טבעי גם בפעילויות שדרשו חשיפה רגשית מצד המשתתפים בהם. במשך כל זמן התצפיות כתבתי 'יומן שדה' מפורט שתיעד את התהליך החינוכי הממוסד והמזדמן שהתרחש במקום. יומני השדה שימשו לי חומר להפקת ידע חדש בדבר משמעות התהליך שהתהווה בשתי הזירות החינוכיות (החינוך הפורמלי והלא פורמלי). במקביל נערכו ראיונות עומק עם 35 מחניכי התוכנית, עם המורים שלימדו בכיתות ועם מנהל הפנימייה ומדריכה.

לאחר איסוף הראיונות והתצפיות במשך תקופת המחקר צירפתי את החומר שהתקבל משני כלי מחקר אלה וחילצתי מתוכם תכנים ופרקטיקות הקשורים לכינון השתייכות לאומית.

ממצאים

הוראה בדרך חדשה ובדגשים אחרים

הממצא הראשון נוגע למקומה של השפה או, ליתר דיוק, לחוסר השליטה בשפה העברית בקרב המהגרים/העולים חניכי התוכנית והשפעתו על התהליך הלימודי. קושי זה הביא את המורים ואת סוכני החברות בפנימייה לחשיבה מתמדת על תהליך ההוראה שהם יצרו. השינוי הלא צפוי של מסגרת השיעור ותכניו עודד את היווצרותם של יחסי גומלין חדשים בין המורים לתלמידים, עד שלעתים התהפכו בו היוצרות, והתלמידים הובילו את מהלכו. המורים נאלצו לפשט ולהגמיש את המסרים הלאומיים לנוכח העובדה שהתלמידים הרבו לשאול, ביקשו הסברים, גילו סקרנות, ואף הביעו במפורש אי-נחת מההדגשים הרעיוניים שנתנו המורים לתכנים הלימודיים. שבירת השגרה ההוראתית על ידי התלמידים הובילה למהלך של שיעור דינמי, מקשיב ומתחשב, שהיה מבוסס על מה שאני קוראת שיח של 'לאומיות מוחלשת'.

הפרקטיקות החינוכיות ששברו שיגרה זו ועליהן אני מצביעה במחקר הן: שימוש באמצעים דרמטיים, פישוט של הטקסט, הכנסת מתכונת השיעור לתבנית סיפורית, ויצירת רלוונטיות של התכנים למציאות היומיומית של התלמידים העולים. למשל: בתנ"ך לימדה המורה הדתייה בדרך כלל את הטקסט 'כפשוטו', קרי את תוכן הכתוב ללא פרשנויות מרחיבות. בתחילת כל שיעור היא הייתה הדוברת העיקרית, ואילו התלמידים שתקו ברוב הזמן. הדבר התבטא במיעוט השתתפות פעילה או בתשובות קצרות שניתנו לשאלות המורה. אך היו שיעורים שבהם שתיקתם של התלמידים הביאה להגמשה ולשינוי בדרך ההוראה של המורה, כלומר מלימוד הטקסט המקראי במתכונתו הנורמטיבית והעברת מסריו כ'נכסי צאן הברזל' של עם ישראל היא עברה לגישה פתוחה הנשענת על 'פרסונליזציה' של הוראת הטקסט והעלאת שאלות אידיאולוגיות ומקצועיות המשתקפות בסיפור המקראי (שרמר, 1999). המורה גייסה את הדרמה כפרקטיקה לימודית והשתמשה במרכיביה בעת ההוראה על 'משה והסנה במדבר' וכן בנושאים אחרים. תחילה היא שינתה את אינטונציית הקול, ואחר כך עברה מקריאה סדורה של הטקסט פסוק אחר פסוק והסבר מילולי קצר ושאלות מתוכננות להגשה רוויה ביתר פאתוס מלווה בתנועות ידיים ושינוי מקומה הפיזי מאחורי שולחן (מעבר לקדמת הכיתה). כך יצרה המורה מתח וסקרנות לקראת הבאות והזמינה את התלמידים להיות צופים בתוך האירוע עצמו אך גם מחוצה לו (נווה ויוגב, 2002), וכך נהיו התלמידים לשותפים פעילים בהתרחשות הלימודית. מעורבותם התבטאה ביוזמה שגילו במהלך הלמידה: הם היו סקרנים ושאלו שאלות שהיו חשובות להם, בעקבות מה שמצאו בטקסט המקראי אך לאו דווקא על-פי מה שתכננה המורה קודם לכן. כך עברה המורה מהדגשת רעיון ההתגלות האלוהית ועוצמת כוחו וסמכותו של אלוהים כמסר עיקרי של הטקסט אל הרובד האישי-האנושי שעניין את התלמידים: משה כדמות החווה היסוסיים ופחדים לנוכח התפקיד הקשה

שהוטל עליו. כאן ניסו התלמידים לפענח מה הרגיש משה ומה פשר תשובותיו לאלוהים. הם שאלו האם הוא היה חייב לקבל את השליחות המוטלת עליו, מה היה קורה אם לא היה מקבל אותה, ואיך העם היה מתייחס אליו כמנהיג. בעקבות שאלותיהם המורה התייחסה למטרה הלאומית של השליחות של משה 'להביאם הביתה, לארץ ישראל'. דימוי ארץ ישראל לבית לאומי כפי שהתהווה בשיעורי תנ"ך נשען על מושגים ערכיים, כגון 'ארץ שלנו', 'געגועים', להתיישב בארץ' ו'שליחת הגלות' (רם, 1994; ד-קוצקין, 1996). על-פי האתוס הציוני, העולים לארץ אכן 'שבים הביתה' אל ביתם הלאומי (לומסקי-פדר ורפפורט, 2001), אך בשיעורי התנ"ך שנכחתי בהם קיבל הדימוי של ארץ ישראל כבית לאומי משמעות מוחלטת, משום שנעשתה אנלוגיה בין דימוי זה ובין המהגרים הצעירים ששבו הביתה, אך גם נעקרו מביתם שבארץ מוצאם וממשפחתם כדי לבוא לארץ.

המורה להיסטוריה גייס אף הוא את הפרקטיקות של פישוט הטקסט ודרמטיזציה של שיעוריו, אך את תוכני השיעור יצק לתוך תבנית של סיפור. לימוד בדרך זו מאפשר מגוון של זוויות ראייה על התכנים הלימודיים, בהן העלאת פרשנויות חדשות לתהליכים ההיסטוריים, אסוציאציות וסטיות מהשיעור המתוכנן (בר-און וזלצר, 2000). את הכנסת החומר לתבנית סיפורית היה אפשר לראות בעת לימוד נושאים כגון העליות לארץ ישראל, 'הספרים הלבנים', אך בעיקר בשיעור על פועלו של הרצל. נוכח טענות התלמידים שהם 'רוסים' ולכן הנושא אינו קשור אליהם, קשה ולא מעניין, בחר המורה זווית לימודית חדשה: מספר הלימוד המנחיל את מורשת העבר ובו מופיעה דמותו המיתית של הרצל המנהיג, הנטועה בהווה הישראלית כסמל תרבותי-לאומי ששמו ודיוקנו מופיעים בשירים ובתמונות ועל שמו יש רחוב בכל עיר בארץ, הוא פנה אל הגישה הפרשנית, שאיננה אנטי-לאומית, אך הקוראת תיגר על הלאומיות כאידיאולוגיה ומדגישה את ממד הביקורתיות בהוראה (מטיאש, 2004; Ram, 1995). כאן פנה המורה תחילה אל הממד המשותף לו ולתלמידיו, ועל ידי שימוש בעולם האסוציאציות הישראלי ודיבור בשפה עכשווית הפגיש אותם עם האדם שבסיפור - הרצל כבעל משפחה, בשר ודם, שלו מעלות ומגרעות שליוו אותו כל ימי חייו, אם בשל גודל המשמיה שלקח עליו ואם בשל חוסר התמיכה הראויה מצד התנועה הציונית בו ואם בשל בעיותיו האישיות-המשפחתיות. מלבד זווית זו הוסיף המורה לשיעור נקודת ראות אישית-ביקורתית ייחודית משלו על הציונות, ובה שיתף את התלמידים ברשמיו מביקור במקום שבו קבורים בניו של הרצל, 'מחוץ לגדר', במקום מוזנח ובלתי ראוי. נקודות ראות חדשות אלה עוררו סקרנות בקרב התלמידים, וכך נסדקה משמעותו של הלימוד כמבנה מלוכד, ובמקום לימוד העובדות כהווייתן בצמוד לספר הלימוד, התפתח בכיתה שיעור בעל מתכונת דינמית וגמישה שהתפתלה בין הנרטיב ההיסטורי הקולקטיבי לבין גורלו של הרצל ומשפחתו.

בעידוד המורה ובשיתוף עמו מתחו התלמידים ביקורת על התנועה הציונית שלא עמדה לצדו של הרצל בשעת הצורך, על החברה ישראלית שאינה מכבדת בהווה את צוואתו של הרצל ואף אינה נוהגת בבניו כבוד ראוי לאחר מותם. בדרך זו קישרו התלמידים בין הסיפור ההיסטורי מהעבר להווה שלהם, ועל ידי אנלוגיה למצבם כמהגרים וכמי שהיו עדים לקבורה 'מחוץ לגדר' ניסו למצוא פתרונות למניעת מצב דומה בעתיד. אפשר לומר אפוא שעל ידי ה'פרובלמטיזציה' שעשה המורה והקשר שנוצר למצבם התרחב אופן החשיבה שלהם. הטקסט ההיסטורי במתכונתו החדשה, שנבנה בשיתוף עמם, נהיה למקור ידע חדש וחשוב, ואף מיקם אותם בעמדה אחרת אל מול החיים הממשיים עצמם בארץ ישראל ובנקודת חיבור להווה בארץ.

סמליות לאומית 'מרוככת' בטקסים

בטקסים בבית הספר ובפנימייה בלט העיסוק בממד הזמן, וליתר דיוק ב'תנועה בין עבר להווה', בניגוד לאתוס הציוני המתייחס גם לעתיד. לדוגמה, בטקס יום הזיכרון שנערך בבית הספר (ועבר

קודם לכן בפנימייה) נשמרה 'הליבה המבנית' הנהוגה בהווה הישראלית: לבוש לבן, התכנסות שקטה לקראת הצפירה, עמידת דום במהלכה והקראת קטעים מהתנ"ך. עם זאת, ההתנהלות הטקסטית במרחב העידה על הגמשה של גבולות הזיכרון, וכן על צמצום וריכוך של הסמליות הלאומית (לומסקי-פדר, 2004). למשל, מצד התכנים, המסכת הטקסטית כולה העידה על ריכוך של המסרים הצבאיים-לאומיים. השירים שהושמעו היו שקטים ומינוריים ולא היו קשורים קשר תוכני ישיר ל'פרטואר יום הזיכרון' (בן-עמוס ובית-אל, 1999) אלא כמו האָלגיות סיפרו על הקשר לארץ ועל האובדן האישי (חזן, 1998). קטע ה'זכור' המסורתי, המבטא מסר קולקטיבי ואחיד של אבל ושכול, לא נשמע, והנאום הפותח של מנהלת בית הספר התייחס לכאבה האישי ולקשר שלה ליום הזיכרון בשל חבר קרוב שנפל. גם שאר הקטעים שקראו התלמידים כללו מסרים לאומיים 'מרוככים', משום שעסקו ב'פרסוניפיקציה' של הנופלים על ידי פרוזה שכתבו יוצרים בלתי ידועים. תוכניהם ביטאו כאב אישי על החמצת החיים הצעירים שנגדעו ועסקו בפרשנות אישית עד כדי התרסה ותרעומת נגד המסרים המאפיינים את הנרטיב הלאומי המדינתי, כמו 'אהבת מולדת', 'הקרבה' ו'מיתוסים של מלחמות' (אלבוים-דרור, 1993; עזריהו, 1995).

הפנימייה - הבניית שתי זהויות המובילות ל'לאומיות מוחלשת'

הפנימייה היא מסגרת ההמשך לבית הספר, וכמו התהליך החינוכי הדינמי שהוביל למסרים לאומיים מוחלשים בשיעורים, גם בפנימייה אפשר למצוא התנהלות חינוכית שהובילה למסרים לאומיים 'מתונים', ובה נבנו שתי שייכויות זו לצד זו. האחת - יצירת שייכות ל'בית המקומי' על ידי פעולות שעיקרן קשר למסורת ולהווה המקומית הישראלית, והאחרת - חיזוק השייכות לתרבות המקור או 'הבית' של התלמידים. דפוס בולט של שמירת תרבות הבית התבטא בשימור ובטיפול של שפת האם בחיי היום-יום. בהסכמת הפנימייה החניכים נוהגים כך ברוב מפגשי הקבוצה ובינם לבין עצמם, ממשיכים בשעות הפנאי לקרוא ספרות רוסית ולהשתמש בשפת האם במחשב. בספרות החינוכית נטען לא-אחת ששמירת שפת הבית מעצימה את הזרות והשונות של המהגרים, ובראייה רחבה היא אף עשויה להשפיע על ההתמקמות שלהם בחברה עד כדי 'קשיים בהשתלבות' (ידובצקי, 2000; Yelenevskaya & Fialkova, 2003). אולם שלא ברוח קביעות אידאולוגיות אלה, כאן נמצא שהמשך השימוש בשפת האם מאפשר קליטה מוצלחת דווקא בשל 'שימור הזהות האתנית של הצעירים בצד ההתמקמות כישראלים על פי דרכם' (לומסקי-פדר ורפופורט, 2000). חקר התהליך החינוכי במסגרת זו גילה שהיא מכינה את חניכי התוכנית לתהליך ההשתייכות באמצעות פעילות שיש בה גם תשומת לב לזהותם המקורית של התלמידים. הפנימייה אינה מנתקת את החניכים העולים מהבית אלא יוצרת להם מעין 'בית תחליפי'. היא עושה זאת על ידי פעולות שיש בהן ציון חגים ותאריכים לאומיים וישראליים, לצד ציון המנהגים והמסורת שלהם כאחד המשאבים המובנים והמבנים אותה בהתמדה. החינוך הלאומי בפנימייה מתבטא ביציאה של החניכים למשפחות מארחות בחגים מסורתיים - ראש השנה ופסח, ובמסע לפולין. מסע זה, הנחשב תמצית החינוך הלאומי בישראל, נערך במתכונת הנהוגה בכל המסגרות החינוכיות בארץ, המקיימות מסע דומה. תחילה נלמדים התכנים ההיסטוריים הרלוונטיים, ובשעות אחר הצהריים נערכות בפנימייה סדנאות הכנה בנושא זהות יהודית, לצד למידה על התקופה בדרך חווייתית ודיון באירועים שאירעו באותם ימים מפרספקטיבות שונות.² אולם פעולות אלה, המזוהות עם החינוך הלאומי בישראל, מתבצעות לצד קיום כמה מהחגים והמסורות הלקוחים מהתרבות האזרחית,

2 למשל הסרט **נערי הסינג**, המתאר את השפעת השלטון הנאצי על האזרחים בכלל, לאו דווקא דרך פריזמה יהודית.

הכלל עולמית. בראש השנה האזרחי מתקיימת ישיבה בצוותא סביב שולחנות ערוכים, עד השעות המאוחרות, כפי שנהגו החניכים בביתם, שותים יין בחצות ואוכלים אוכל מסורתי שהורגלו לו בביתם ומספקת להם הפנימייה. האוכל המסורתי המאפיין את בית התלמידים אינו מקפח את מקום האוכל המסורתי היהודי, המוגש בחגים המזוהים עם הלאומיות הישראלית (פירות יבשים בט"ו בשבט וכד'). השילוב הזה מייצג את ההקשבה והגמישות של הפנימייה לחניכיה, וכך נבנה נדבך נוסף בחינוך הלאומי במתכונת מוחלטת המופנה אליהם.

סיכום

המחקר המסכם כאן ממשיג את מעשה ההוראה בבית הספר ובפנימייה כלאומיות על אש חלשה, בניגוד ל'לאומיות על אש חזקה'; שמסריה קשורים בדרך כלל באידיאולוגיה חברתית כוללנית של המדינה או השלטון, ותכליתה 'לעצב זהות קולקטיבית, לטפח ביחיד את המודעות להשתייכותו האידיאולוגית לעם ולמדינה ולטעת בו את הרגשות התומכים בהשתייכות זו' (לם, 2000). הלאומיות 'על אש חלשה' היא בעצם ה'ישראליות', שיש בה סמלים תרבותיים-לאומיים הנטועים בהוויה הישראלית בצד סמלים לאומיים הלקוחים מהמסורת. כך מתרחש תהליך חינוכי הממקם את המהגרים בשושלת העם היהודי לדורותיו לצד הבניית שייכות להוויה המקומית. ה'מקומיות' כוללת עיסוק באקטואליה, בהתרחשויות יום-יומיות, בהרכב החברתי המשתנה של החברה בישראל ובעיצוב חגים מסורתיים בעלי סמליות עכשווית. יתרה מזו, ב'ישראליות', כפי שהיא מטופחת במסגרת זו, אפשר אף למצוא ביקורת מוסווית וגלויה מצד המורים, בשיתוף התלמידים, כלפי הציונות או מקומה של הלאומיות בחברה ובתרבות הישראלית. כאן ראוי להדגיש שמתוך הראיונות שנערכו עם חניכי התוכנית התברר שהדינמיקה שהתהוותה בתהליך הלימודי יצרה אצלם תחושה של ישראליות שאינה מכוונת להשיל מעליהם את תרבות הבית וארץ המוצא אלא הביאה אותם להשתייך לחברה החדשה מתוך רצון ובזמן המתאים ועל פי דרכם. מחקר זה מראה שגם בלי לפרק את 'אבני היסוד' של הלאומיות היהודית הישראלית ולערער אותן אפשר להבנות שייכות לאומית בקרב מהגרים/עולים ולהנחילה באופן שיתאים להם ויתאים במקביל למטרותיה המוצהרות של התוכנית.

מקורות

- אייזנשטדט, ש"נ (1990). **החברה הישראלית בתמורותיה**. ירושלים: מאגנס.
- אלבוים-דרור, ר' (2003). **המחר של האתמול, האוטופיה הציונית**, כרך א'. ירושלים: יד בן צבי.
- אלמוג, ע' (1996). דת חילונית בישראל, **מגמות, לז (3)**: 314-339.
- אנדרסון, ב' (1999). **קהילות מדומיינות**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-עמוס, ע' (1999). פלורליזם בלתי אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתכנית הלימודים בישראל בהיסטוריה. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה עשרים ואחת**, ספר יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב (עמ' 267-274). תל-אביב: רמות.
- בן-עמוס, א' (2001). במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריוטיים בחברה הישראלית, בתוך א' בן עמוס וד' בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם - אהבים אותך מולדת** (עמ' 275-315). תל-אביב: קו אדום, דיונון.
- בר-און, מ' וזלצר, ר' (2000). שכל כמה דקות יהיה לנו הווה. **זמנים**, 72: 58-64.

- גלנר, א' (1994). **לאומים ולאומיות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דהאן, י' ווסרמן, ה' (2006). מבוא, **להמציא אומה - אנתולוגיה** (עמ' 11-28). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דון-יחיא, א' וליבמן א' (1984). הדילמה של תוכניות מסורתיות במדינה מודרנית: תמורות והתפתחות. **מגמות, כח (2-3): 461-485**.
- הובסבאום, א' (2006). מסורת בייצור המוני: אירופה 1870-1914. בתוך י' דהאן וה' ווסרמן (עורכים), **להמציא אומה - אנתולוגיה** (עמ' 85-124), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- חזן, ח' (1998). זמנו של מקום: מבט אנתרופולוגי על חלקת הקבר של רבין, בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה דימוקרטית ויהודית** (עמ' 731-745). תל אביב: רמות.
- ידוביזקי, מ' (2000). **שילוב תלמידים עולים במערכת החינוך**. הרצאה ביום עיון 'נוער עולה מסיכון לסיכון'.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים, 72: 4-19**.
- יער, א' ושביט, ד' (2004). הזהות הקולקטיבית בחברה הישראלית. בתוך א' יער וד' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 127-223). האוניברסיטה הפתוחה.
- לומסקי-פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס הזיכרון בבתי הספר. **מגמות, מב (3): 353-387**.
- לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2000). להישאר בארץ או לעזוב? איתגור האתוס הציוני בסיפורי הגירה. **מגמות, מ (4): 571-590**.
- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות** (עורך: י' הרפז). תל-אביב: ספריית הפועלים.
- מטיאש, י' (2002). בסימן הלאמת החינוך - היסטוריה בחינוך הממלכתי, בתוך א' בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי העבר בחינוך הישראלי** (עמ' 15-39). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, ביה"ס לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.
- מטיאש, י' (2003). הוראת היסטוריה במערכת החינוך בישראל - בין המשכיות לתמורה. בתוך ר' שפירא, ד' נבו וי' דרור (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל** (עמ' 167-191). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך.
- נווה, א' ויוגב, א' (2002). **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**. תל-אביב: בבל.
- עזריהו, מ' (1995). **פולחני מדינה**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון והוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קימרלינג, ב' (2004). **מהגרים, מתיישבים, ילידים**. תל אביב: עם עובד.
- רז-קרוצקין, א' (2002). תוכנית הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית, בתוך א' בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דמויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 47-68). תל-אביב: רמות.
- רם, א' (עורך) (1993). **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**. תל-אביב: ברירות.

- רם, א' (1994). הימים ההם והזמן הזה: ההיסטוריוגרפיה הציונית והמצאת הנרטיב הלאומי יהודי: בן ציון דינור וזמנו. בתוך י' דהאן וה' וסרמן (עורכים), **להמציא אומה - אנתולוגיה** (עמ' 217-249). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רם, א' (1995). החברה ומדע החברה: סוציולוגיה ממסדית וסוציולוגיה ביקורתית בישראל. בתוך א' רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים** (עמ' 7-39). תל-אביב: ברירות.
- שרמר, ע' (1999). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**. ירושלים: מאגנס.

Greenfeld, L. (1992). *Nationalism - Five Roads to Modernity*. London; Harvard University Press.

Bella, R.H. (1979). Civil religion in America. *Daedalus*, 96: 1-21.

Rapoport, T. & Lomsky-Feder E. (2002). Intelligentsia as an ethnic habitus: The inculcation and reconstructing of intelligentsia among Russian Jews. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2): 233-248.

Yelenevskaya, M.N. & Fialkova, L. (2003). From 'muteness' to eloquence: Immigrants narrative about language. *Language Awareness*, 12 (1): 30-48.