

## לאומיות על 'אש חלשה' בתוכנית נעל"ה

### אורית שלוינסקי

#### פתח דבר

המאמר עוסק בתיאור תהליך הקניית השתייכות לאומית (national belonging) בבית הספר למהגרים ומהגרות 'רוסים'. המדובר בדרך בה נחשפו צעירים, חילונים חניכי תוכנית נעל"ה בבית הספר ובפנימיה הצמודה לו לפרקטיקות ומסרים הקשורים בלאומיות יהודית ישראלית והמשמעות של חשיפה זו עבורם. את תהליך הקניית החינוך להשתייכות לאומית בקרב מהגרים מתבגרים, המאמר מנסה להסביר על רקע המתח האידיאולוגי המתמיד במערכת החינוך הישראלית. מצד אחד, שלא כבעבר, המערכת מכירה בשוני בין קבוצות חברתיות-תרבותיות (מהגרות ולא מהגרות) המרכיבות את החברה, ומצד אחר הצורך לטפח את המורשת הלאומית היהודית-ציונית בה לא נחלש. מכאן, נשאלת השאלה כיצד תכנית נעל"ה מכוונת למעשה החינוכי ביום-יום לאור מטרותיה המוצהרות הנשענות על האתוס הציוני, ובאלו כלים חינוכיים היא חותרת לחזק את ההשתייכות הלאומית של חניכיה.

המסקנה המרכזית היא שהמהגרים הרוסים נחשפים בבית הספר ובפנימייה ל'**לאומיות על אש חלשה**'. זאת בניגוד ל'**לאומיות על אש חזקה**' המעוגנת באידיאולוגיה חברתית כוללנית של המדינה או השלטון ותכליתה, לפי צבי לם, 'לעצב זהות קולקטיבית, לטפח ביחיד את המודעות להשתייכותו האידיאולוגית לעם ולמדינה ולטעת בו את הרגשות התומכים בהשתייכות זו' (לם, 2000). כפי שאראה בהבדל מלאומיות על אש חזקה, זו המוחלשת אינה מתעכבת על הנחלת ערכים המציינים רצף מתמשך הנקשר עם 'עבר מתאים' של הקולקטיב (הובסבאום, 2006) ומסריה הלאומיים מרוככים ופחות חד משמעיים.

#### רקע תיאורטי

##### לאום לאומיות וחינוך לאומי

ספרות המחקר נחלקת חלוקה גסה לשתי גישות תיאורטיות 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, שעליה נשען המחקר מכונה בספרות 'קונסטרוקטיביסטית' או 'מודרניסטית'. גישה זו מדגישה את השפעת הפוליטיקה על הלאומיות וקוראת תיגר על ההנחה שלאומיות היא מסורת תרבותית ממושכת או זהות אתנית (רם 1996; Greenfeld, 1992). אפשר לחלק אותה לשתי גישות משנה: האחת – ניתוח מיקרו-חברתי של פוליטיקה אתנית, האופן שבו רותמים מנהיגים ומפלגות את הלאומיות לצורכי מאבק פנימיים, והאחרת – ניתוח מאקרו של התגבשות לאומיות, שבמהלכה יוצרת המדינה קבוצות אתניות ולאומים למטרותיה ואותה היא מממשת בזירה הבין-

לאומית. מכאן ובהקשר פוליטי יש שהלאומיות היא מעין 'כלי' כוחני הנתון בידי קבוצות שליטות, שבאמצעותן הן מעצימות את כוחן ומממשות את מטרותיהן. על פי תובנה זו טבעו הובסבאום וריינג'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 המסורות' כתופעה מודרנית יש בה מערך מגוון של פרקטיקות, קרי התנהגויות חוזרות ונשנות ומונחות על ידי כללים (גלויים וסמויים) בעלי אופי טקסי וסמלי. תפקידן להנחיל ערכים מסוימים המציינים רצף מתמשך הנקשר עם 'עבר מתאים' של הקולקטיב. גישה זו מתאימה להבנת תהליך ה'חינוך ללאומיות' בישראל. למשל, מקום המדינה ואילך נקבעו בחסות ההגמוניה המדינתית טקסים שבמהלכם ייצגו סמלי המדינה – הדגל, ההמנון והמנורה, לא רק תוכן כלשהו אלא 'פרקטיקות גיוס' של עיצובם וסימונם של גבולות הקולקטיב הלאומי. מטרתם הייתה ליצור יציבות ואחידות בין כל חלקי העם (קימרלינג, 2004). אנדרסון, הנמנה אף הוא עם המחנה ה'מודרניסטי', מדגיש את חשיבות הלשון והתרבות בהיווצרות הלאומיות ובד בבד מתעניין בעיקר ביכולתם של נרטיבים לאומיים ליצור תחושת אחדות והמשכיות. הנחת המוצא שלו היא שהתפתחות הקפיטליזם והמצאת הדפוס במציאות של ריבוי הלשוניות אפשרה 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 גם 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, ביניהן קיומה של מערכת חינוך שהייתה בשליטת המדינה, נוצרה תרבות חדשה ששועתקה והונחלה לכלל בני החברה (שם, 40). וכיוצא בזה ישראל, שעסקה (ועדיין עוסקת) בקביעת התכנים הלימודיים הנלמדים במסגרות החינוך. תכניות אלה נשענות כולן על הנרטיב הציוני ועל סמלי הזהות הקולקטיבית הישראלית (אייזנשטאדט, 1990: 266).

### חינוך לאומי – פטריוטיזם ודת אזרחית

שני היבטים אחרים המשיקים ללאומיות ומכוונים לפן נוסף של החינוך כמטפח את הזיקה בין האזרח למדינה ולמולדת הם המושגים 'פטריוטיזם' ו'דת אזרחית'. מקורו של המושג 'פטריוטיזם' במילה הלטינית *patria*, שפירושה 'מולדת', לפיכך היא מבטאת רגש של נאמנות לארץ הלידה. על יסוד זה נוצר גם המושג 'פטריוט' שמשמעותו 'בן לאותו לאום', ומכאן למקום שבו חיו אבותיו ובני משפחתו. הגדרת המושג בימינו מכוונת לשטח מסוים, לפיכך, הפטריוטיזם במובנו הרחב מוגדר כקשר לקבוצה חברתית מסוימת ולארץ שבה היא גרה. קשר זה מורכב בדרך כלל מאמונות ורגשות המביעים השתייכות: דאגה לזולת, אכפתיות, נאמנות ולקיחת אחריות על הקולקטיב (בר-טל ובן-עמוס, 2004). על ידי אמונות ורגשות אלה הפטריוטים לא רק חשים תחושת השתייכות לעמם אלא אוהבים את המורשת ואת התרבות ולעתים אף מוכנים להסתכן למענם. בהקשר לחינוך ולאומיות מערכת החינוך נחשבת לאחת מסוכנויות החברות הפורמליות, ובה הילד לומד להכיר את תרבותו וערכיה החשובים, למשל על ידי השפה הנקוטה

בתכניות הלימודים וההדגשים התוכניים בתחומי ידע כגון היסטוריה, אַמנות וספרות ועל ידי מערכת הסמלים הלאומיים. הן בשפה הן בסמלים טבוע בדרך כלל חינוך פטריטי לאהבת המולדת וחזוק תחושת הלכידות והשייכות אליה, כלומר מערכת החינוך מעבירה הן בדרך גלויה הן בדרך סמויה מסרים פטריטיים באמצעות הכלים העומדים לרשותה. מסרים אלה מקנים למתחנך בתוכה תחושת מוצא משותף, גורל משותף או גם אויב משותף וכך מחזקים בו את חשיבות התרומה והמאמץ לטובת הלאום. דיון נרחב בעניין זה קיים בקרב החוקרים הישראלים שעסקו בנושא לאורך שנות קיומה של המדינה הן בחינוך הפורמלי הן בחינוך הבלתי פורמלי. חוקרים אלה דנו בעיקר בחינוך כ'כלי' חברתי-חינוכי המכוון להשתייכות לאומית, למשל טיולים, טקסים, הכנה לשירות הצבאי בבתי הספר התיכוניים ובתכניות לימודים שונות. לכל אלה אפשר לייחס השפעה על הדור הצעיר בכלל ועל חינוך לפטריטיזם כאחד הערוצים של החינוך הלאומי בפרט (אלמוג, 2001; רם, 1996; מתיאש, 2002; עזריהו, 1995).

'דת אזרחית' (Civil Religion) הוא עוד מושג המכוון לפן של החינוך כמטפח את הזיקה בין האזרח למדינה ולמולדת. מושג זה נזכר לראשונה בספרות המחקרית של סוף המאה ה-19 בכתביו של הוגה הדעות הצרפתי רוסו. בהשראתו השתמש הסוציולוג האמריקאי בלה (Bellah, 1979) במושג 'דת אזרחית'. למשל, ה'דת האזרחית' האמריקאית שבה התמקד נחשבה לאוסף של אמונות, סמלים, וטקסים מקודשים הקשורים באומה האמריקאית החדשה ומקודשים רק לה, כגון הדגל האמריקאי, לינקולן ומרטין לותר קינג.

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 תיאוריית 'הדת האזרחית' שפיתח בלה, ובאמצעותה מצאו את הקשר בין התנועה החלוצית, הלאומיות והצינונות 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 ה"דת 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 למימוש (שם, 461-462).*

מנקודת ראות זו החינוך עשוי להיחשב חלק מ'הדת האזרחית', משום שבאמצעותה אפשר בין השאר לחנך את אנשי החברה וכך להניע אותם לבצע מטלות על פי ערכיה החברתיים ועל פי מטרותיה. כאן מעניינת במיוחד מסקנתו של קימרלינג (2004) אודות מקומו של החינוך ב'דת האזרחית'. הוא מרחיב את הכיוון הרעיוני של ליבמן ודון-יחיא וטוען שההגמוניה המדינתית בדמות רעיון הממלכתיות גיבשה זהות דתית-אזרחית-מדינתית, וכך נקבעו מועדים מדינתיים חדשים, שבמרכזם הועמדה המדינה. מועדים, שמקצתם התמסדו סופית (ומקצתם נעלמו) נהיו לחלק בלתי נפרד מ'הדת האזרחית' של המדינה הישראלית. לדוגמה: הדגל, ההמנון והמנורה או 'יום העצמאות' ו'יום השואה' נהיו ברבות הימים לימים המקודשים ב'דת האזרחית הלאומית הישראלית'. לפיכך הם נכפו על המרחב הציבורי כולו, ומסריהם חדרו גם לתחום החינוך המדינתי והיו לחלק בלתי נפרד ממנו בשנים הראשונות לקום המדינה (שם, 351). אכן בשנים אלה הציבה הגישה הבן-גוריונית את עקרון ה'ממלכתיות' במוקד הסמכות המוסדית וההשראה המוסרית של הקהילה והאומה בהנחה שהיא הערובה לאחידות התרבותית-אידיאולוגית הדרושה לקיומה של

ישראל כמדינה מודרנית (רם, 1995). בחסות עיקרון זה נחקק חוק חינוך ממלכתי (1953) ובהקשר להגירה ניתן לומר כי מערכת החינוך שאפה לחולל שינוי חברתי, כלומר היא 'הלאימה' את בני הנוער המהגרים, כיוון שראתה בתרבות שהביאו עמם מעין איום על התרבות העברית ההגמונית. יחד עם זאת ולמרות שהשיח ההגמוני שלט בשדה החינוך בשנות ה-50 וה-60 ויצר בכך אשליה של חברה מונוליטית, מתחת לפני השטח הן 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, מהגרים). קבוצות אלה הביעו אי-נחת ממצבן ולכן קראו תיגר על מערכת החינוך הממלכתית בניסיון להשפיע עליה ולשנותה על פי צורכיהם ותרבותם. בהקשר ל'חינוך ללאומיות' אפשר לומר שקבוצות אלה ביקשו להבטיח את הכלתם המלאה בקולקטיב היהודי-לאומי כשותפים מלאים ושווים. שינוי התעצם גם במהלך שנות ה-70 וה-80 כתהליך מתפתח שתפס מקום בשיח התרבותי-חברתי שהתחזק והעמיק משנה לשנה.

בשנות ה-90 הלכה ונחלשה הרתיעה מפני ערעור בגלוי על הזהות הלאומית האחידה והחלו להופיע קולות מתסיסים נגד הנרטיב הציוני השליט. קולות אלה שנשמעו לראשונה עוד במהלך שנות ה-80 התחזקו וביקשו לקרוא תיגר על האליטות הוותיקות. גם ההגמוניה המדינית המשיכה להיסדק בזירות השונות, ובכללן בתחום החינוך, בייחוד בחינוך החילוני. לתהליכים אלה שתי סיבות עיקריות: האחת – השינוי הדמוגרפי הנוסף (שראשיתו בשנות ה-70) שעברה החברה הישראלית עקב גלי עלייה מרוסיה וחבר המדינות ומאתיופיה,<sup>1</sup> 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 סמכותם המוסרית ועל מערכת הערכים שייצגו (יער ושביט, 2004).

דוגמה ל'אתגור' מקומי על האתוס הציוני מובאת אצל לומסקי-פדר (2004) על ידי ניתוח טקסי הזיכרון לחללי צה"ל שנערכו בכמה בתי 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 זה ברובם נשמרה בווריאציות שונות הליבה המבנית של הטקס הקונוני: דגל, מוטיב של אש, המנון, תפילת 'זכור' המסורתית והאופי המסכתי (2004: 369). על רקע זה של דיפרנציאציה בחינוך ללאומיות, שאלתי על הזיקה בין חינוך כזה להגירה מתוך הנחה שהמדינה ומערכת החינוך פועלות כל העת על מנת להלאימם.

<sup>1</sup> בסוף שנות ה-80 ובתחילת שנות ה-90 מלבד העלייה מרוסיה וחבר המדינות הגיעו לארץ גם עולים מאתיופיה המכונים 'ביתא ישראל' 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 משגיאות העבר שנעשו כלפי המזרחים בשנות ה-50 בכל הנוגע להטמעה ולהכוונה תרבותית. עם זה נראה שמדיניות חינוכית דומה ננקטה כלפיהם, והם נדרשו לעבור תהליך סוציאליזציה ולהיטמע בחברה הקולטת (שבתאי, 1999).

## שדה המחקר ושיטת המחקר

המחקר נערך בין השנים 2003 - 2005 ומבוסס על עבודה שדה אתנוגרפית הכוללת תצפיות משתתפות במשך שנתיים במוסד חינוכי פנימייתי. בבית-הספר שהיתי במשך שנתיים, בתחילה 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 אידיאולוגיים המכוונים להשתייכות לאומית ולעיצוב הזהות הלאומית. עוד תחום ידע שנצפה במשך שנה אחת בלבד היה מקצוע האזרחות בשל תכניו המכוונים מלכתחילה להשתייכות לאומית. בפנימייה נערכו התצפיות אחת לשבוע בשנה הראשונה ופעמיים בשבוע בשנייה. 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 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 עבורי חומר להפקת ידע חדש בדבר משמעות התהליך שהתהווה בשתי הזירות החינוכיות. 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

### היעדר השליטה בשפה כמתן מסרים לאומיים

הממצא הראשון נוגע למקומה של השפה או ליתר דיוק לחוסר השליטה בשפה העברית בקרב המהגרים חניכי התוכנית והשפעתו על התהליך הלימודי. קושי זה הביא את המורים ואת סוכני הקהרות בפנימייה לרפלקסיביות מתמדת בתהליך ההוראה שנגזרה מן הנסיבות. השינוי הלא צפוי של מסגרת ותכני השיעור 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 התלמידים 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 לו שיח של 'לאומיות מוחלשת'.

הפרקטיקות החינוכיות ששברו שיגרה זו עליהם אני מצביעה במחקר הן: דרמה, פישוט של הטקסט, הכנסת מתכונת השיעור לתבנית סיפורית ורלוונטיות של התכנים למציאות היומיומית של המהגרים. למשל בתנ"ך לימדה המורה הדתיה 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 משתתפים או בתשובות קצרות שניתנו לשאלות המורה. עם זה היו שיעורים שבהם שיתקם של התלמידים הביאה להגמשה ולשינוי בדרך ההוראה שלה, כלומר מלימוד הטקסט המקראי במתכונתו האותנטית הנורמטיבית והעברת

מסריו כ'נכסי צאן הברזל' של עם ישראל 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', על 'מעמד הר סיני' ובנושאים אחרים. תחילה שינתה המורה את אינטונציית הקול, ואחר כך עברה מקריאה סדורה של הטקסט פסוק אחר פסוק והסבר מילולי קצר ושאלות מתוכננות לפאתוס באמצעות הוספת תנועות ידיים ושינוי מקומה הפיזי מאחורי שולחן המורה לקדמת הכיתה. כך יצרה המורה מתח וסקרנות לקראת הבאות והזמינה את התלמידים להיות צופים בתוך האירוע עצמו אך גם מחוצה לו (נווה ויוגב, 2002). כך נהיו התלמידים לשותפים פעילים בהתרחשות הלימודית. מעורבותם התבטאה ביזמה שגילו במהלך הלמידה: הם היו סקרנים ושאלו שאלות שהיו חשובות עבורם על פי הכתוב בטקסט המקראי אך לא על פי מה שתכננה המורה קודם לכן. כך עברה המורה מהדגשת רעיון ההתגלות האלוהית ועצמת כוחו וסמכותו של אלוהים כמסר עיקרי של הטקסט אל הרובד האישי-האנושי שעניין אותם: משה כדמות בעלת רגשות של היסוסים ופחדים מן התפקיד הקשה שהוטל עליו. כאן ניסו התלמידים לפענח מה הוא מרגיש ומה פשר תשובותיו לאלוהים. הם שאלו האם חובה עליו לקבל את השליחות המוטלת עליו, מה יקרה אם לא יקבלה, ואיך העם יתייחס אליו כמנהיג. בעקבות שאלותיהם המורה התייחסה למטרה הלאומית של השליחות של משה 'להביאם הביתה, לארץ ישדאל'. 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; רז-קרוצקין, 1996). על פי האתוס הציוני, העולים לארץ אכן 'שבים הביתה' אל ביתם הלאומי (לומסקי-פדר ורפפורט, 2001), אך בשיעורי תנ"ך קיבל הדימוי של ארץ ישראל כבית לאומי משמעות מוחלשת, משום שנעשתה אנלוגיה בין דימוי זה ובין המהגרים הצעירים ששבו הביתה, אך גם נעקרו מביתם שבארץ מוצאם וממשפחתם והגיעו לארץ.

המורה להיסטוריה גייס אף הוא את הפרקטיקות של פישוט הטקסט והדרמה לשיעוריו, אך את תוכני השיעור יצק לתוך תבנית של סיפור. לימוד בדרך זו מאפשר מגוון של זוויות ראייה לתכנים 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 בהוויה הישראלית כסמל תרבותי-לאומי ששמו ודיוקנו מופיעים בשירים ובתמונות, ועל שמו יש רחוב בכל יישוב בארץ, הוא פנה אל הגישה הפרשנית, שאיננה אנטי-לאומית, אך היא קוראת 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 ככל האדם, שלו מעלות ומגרעות שליוו אותו כל ימי חייו, אם בשל גודל המשימה שלקח עליו אם בשל חוסר התמיכה הראויה מצד התנועה הציונית בו. 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, 'מחוך

לגדר', במקום מוזנח ובלתי ראוי. נקודות ראות חדשות אלה עוררו סקרנות בקרב התלמידים, וכך נסדקה משמעותו של הלימוד כמבנה מלוכד, ובמקום לימוד העובדות כהווייתן וצמוד לספר הלימוד התפתח בכיתה שיעור בעל מתכונת דינמית וגמישה שהתפתלה בין הנרטיב ההיסטורי הקולקטיבי ובין גורלו של הרצל ומשפחתו.

בעידוד המורה ובשיתוף עמו הפנו התלמידים ביקורת על התנועה הציונית שלא עמדה לצדו הרצל בשעת הצורך, על החברה ישראלית שאינה מכבדת בהווה את צוואתו של הרצל ואף אינה נוהגת בבניו לאחר מותם כבוד ראוי. בדרך זו קישרו התלמידים בין הסיפור ההיסטורי מהעבר ובין ההווה 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 לידע חדש וחשוב ואף מיקם אותם בעמדה אחרת אל מול החיים הממשיים עצמם בארץ ישראל ונקודת חיבור להווה בארץ וההשתייכות אליה.

### סמליות לאומית 'מרוככת' בטקסים

בטקסים בבית הספר ובפנימייה בלט העיסוק בממד הזמן, וליתר דיוק, ב'תנועה בין עבר להווה' בניגוד לאתוס הציוני שיש בו אזכור גם לעתיד. לדוגמה, בטקס יום הזיכרון שנערך בבית הספר (וערב קודם לכן בפנימייה) נשמרה 'הליבה המבנית' הנהוגה בהווה הישראלית: לבוש לבן התכנסות שקטה לקראת הצפירה, עמידת דום במהלכה והקראת קטעים מהתנ"ך. עם זה ההתנהלות הטקסית במרחב העידה על הגמשה של גבולות הזיכרון, וכן על צמצום וריכוך של הסמליות הלאומית (לומסקי-פדר, 2004). ראשית בעצם הבניית המרחב הטקסי. הטקס התקיים בתוך אולם, על הבימה היו סמלים של אבל (סרטים שחורים, פרחים, תמונות של משוריינים שרופים וכד') בצד סמלים של שלום (יונים ובפיהן עלה זית). הדגלים לא הורדו לחצי התורן אלא הוצבו מתחילת הטקס עד סופו בפאתי הבמה. מצד התכנים המסכת הטקסית כולה העידה על ריכוך של המסרים הצבאיים-לאומיים. השירים שהושמעו היו שקטים ומינוריים אך לא היו קשורים קשר תוכני ישיר ל'רפרטואר יום הזיכרון' (בן-עמוס ובית-אל, 1999) אלא כמו האלגיות (elegias) סיפרו על הקשר לארץ ועל האבדן 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 והקשר שלה ליום הזיכרון בשל חבר קרוב שנפל. גם שאר הקטעים שקראו התלמידים כללו מסרים לאומיים 'מרוככים', משום שעסקו ב'פרסוניפיקציה' של הנופלים על ידי פרזה שכתבו יוצרים בלתי ידועים. תוכניהם ביטאו כאב אישי על החמצת החיים הצעירים שנגדעו ועסקו בפרשנות אישית עד התרסה ותרעומת נגד המסרים המאפיינים את הנרטיב הלאומי המדינתי כמו 'אהבת מולדת', 'הקרבה' ו'מיתוסים של מלחמות' (אלבוים-דרור, 1993; עזריהו, 1995).

על פני ממד הזמן התנהל הטקס ברובו ללא אזכור של זמן חברתי – לא מיתי ולא היסטורי, לא עבר, לא הווה ולא עתיד (לומסקי-פדר, 2004). אי אזכור הזמן נוגד את הנרטיב הציוני, שיש בו שני צירים עיקריים: ציר הזמן וציר המרחב. גיבור הסיפור 'העם היהודי' מתקיים בשניהם. בציר הזמן הנרטיב הציוני מאופיין בתוואי התפתחות טלאולוגי, שעיקרו איחוד מחדש של העם והארץ. בציר

המרחב הנרטיב הציוני הוא אורגני, דהיינו מספר על גיבור השומר על זהותו האחידה והמאוחדת למרות הפיזור בתקופת הגלות (רם, 1997; Ram, 1995). בטקס זה 'נסדקה' הזהות האחידה, הזמן 'קפא', והמסר הקולקטיבי נהפך למסר אישי שיצא מעולמם של המהגרים. עם זה, כפי שאירע בתחילת הטקס בעת הצפירה, האחידות חזרה לקראת הסיום בעת שירת 'התקווה', וכך התבטאה בזמן קצר השתלבות מחודשת של המהגרים בתוך חוויית הזיכרון הקולקטיבי המאפיינת את הישראליות בתאריך מיוחד זה.

### הפנימייה – הבניית שתי זהויות המובילות ל'לאומיות מוחלשת'

הפנימייה היא מסגרת המשך לבית הספר, וכמו התהליך החינוכי הדינמי שהוביל למסרים לאומיים מוחלשים בשיעורים, גם בפנימייה אפשר למצוא התנהלות חינוכית שהובילה למסרים לאומיים 'מתונים', אך בה נבנו שתי שייכויות זו לצד זו. האחת – יצירת שייכות ל'בית המקומי' על ידי פעולות שעיקרן קשר למסורת ולהוויה המקומית הישראלית, והאחרת – חיזוק השייכות לתרבות הבית. דפוס בולט של שמירת תרבות הבית מתבטא בשימור וטיפוח 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 נמצא ששמירת שפת הבית מעצימה את הזרות והשונויות של המהגרים, ובראייה רחבה היא אף עשויה להשפיע על ההתמקמות שלהם בחברה עד כדי מצב של 'קשיים בהשתלבות' (ידובצקי, 2000; Yelenevskaya & Fialkova, 2003). אולם שלא כקביעות אידיאולוגיות אלה, כאן נמצא שהמשך השימוש בשפת האם מאפשר קליטה מוצלחת דווקא בשל 'שימור הזהות האתנית של הצעירים בצד ההתמקמות בישראלים על פי דרכם' (לומסקי-פדר ורפפורט, 2000).

מכאן, חקר התהליך החינוכי בה גילה שהיא מכינה את חניכי התכנית לתהליך ההשתייכות באמצעות פעילות שיש בה תשומת לב לזהותם במתכונת מוחלשת. הפנימייה אינה מנתקת את המהגרים מהבית אלא יוצרת עבורם מעין 'בית תחליפי'. זאת היא עושה על ידי פעולות שיש בהן ציון חגים ותאריכים לאומיים וישראלים בצד ציון המנהגים והמסורת שלהם כאחד המשאבים המובנים ומבנים אותה בהתמדה, כלומר 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 בבית הספר התכנים ההיסטוריים הרלוונטיים, ובשעות אחר הצהריים נערכות בפנימייה סדנאות הכנה בנושא זהות יהודית בצד למידה על התקופה בדרך חווייתית ודיון באירועים שאירעו באותם ימים מפרספקטיבות שונות.<sup>2</sup> פעולות אלה המזוהות עם החינוך הלאומי בישראל נעשות לצד קיום כמה מהחגים והמסורות הלקוחים מהתרבות הנוצרית. לבד משמירת שפת האם ביום-יום, בראש השנה האזרחי מתקיימת ישיבה בצוותא סביב שולחנות ערוכים עד שעות מאוחרות כפי שנהגו בביתם, שתיית יין בחצות, קריאת הברכות המסורתיות ואוכל מסורתי שהורגלו לאכול בביתם שמספקת להם הפנימייה. במקרה הזה האוכל המסורתי המוגש באירועים ומאפיין את מסורת הבית בצד אוכל מסורתי המוגש בחגים המזוהים עם הלאומיות הישראלית

<sup>2</sup> למשל הסרט 'נערי הסיווג' המסביר את השפעת השלטון הנאצי על האזרחים בכלל, לאו דווקא דרך פריזמה יהודית.



(פרות יבשים בט"ו בשבט וכד') מייצג את ההקשבה והגמישות של הפנימייה לחניכיה, וכך נבנה נדבך נוסף בחינוך הלאומי במתכונת מוחלשת המופנה אליהם.

על פי ממצאים אלה המחקר ממשיג באופן מטאפורי את מעשה ההוראה כפי שהתרחש בבית הספר ובפנימייה 'לאומיות על אש חלשה' – ניגוד 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). בין סממניה של 'הלאומיות החזקה' – מה שאין כן ב'לאומיות המוחלשת', שסממניה חינוך לאומי 'מרוכך ומותאם' – אפשר למצוא חינוך לאומי שמטרתו להנחיל ערכים מסוימים המציינים רצף מתמשך הנקשר עם 'עבר מתאים' של הקולקטיב (הובסבאום, 2006). חינוך זה כולל מערך מגוון של פרקטיקות, קרי, התנהגויות או מוטיבים החוזרים ונשנים, ובהם שפה וטקסים לאומיים המונחים על ידי כללים (גלויים וסמויים). מטרת פרקטיקות אלה היא יצירת יציבות ואחידות בין כל חלקי העם (קימרלינג, 2004).

את הלאומיות 'על אש חלשה' המחקר ממשיג ליתר דיוק 'ישראליות' שיש בה סמלים תרבותיים-לאומיים הנטועים בהוויה הישראלית בצד סמלים לאומיים הלקוחים מהמסורת. הכוונה היא לתהליך חינוכי הממקם את המהגרים בשושלת העם היהודי לדורותיו בצד הבניית שייכות להוויה המקומית. ה'מקומיות' כוללת עיסוק באקטואליה, בהתרחשויות יום-יומיות, בהרכב חברתי המשתנה של החברה בישראל ובעיצוב חגים מסורתיים בעלי סמליות עכשווית. יתרה מזו, ב'ישראליות' אפשר אף למצוא ביקורת מוסווית וגלויה מצד המורים בשיתוף התלמידים כלפי הציונות או הלאומיות בחברה ובתרבות הישראלית. כאן ראוי להדגיש שמתוך הראיונות שנערכו עם חניכי התכנית ומהדינמיקה שהתהוותה בתהליך הלימודי עולה שהישראליות שנבנתה עם המהגרים ובעזרתם לא כיוונה אותם להשיל מעליהם את תרבות הבית וארץ המוצא אלא הביאה אותם להשתייך לחברה הישראלית מרצון ובזמן המתאים ועל פי דרכם. מכאן כתובנה נוספת מחקר זה מראה שגם בלי לפרק את 'אבני היסוד' של הלאומיות היהודית הישראלית ולערער אותן אפשר להבנות שייכות לאומית בקרב מהגרים ולהנחילה באופן שיתאים להם ואף יהיה תואם במקביל את מטרותיה המוצהרות של התכנית.

## ביבליוגרפיה

- אייזנשטאדט, ש"נ (1990). *החברה הישראלית בתמורותיה*. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלבוים-דרור, ר' (2003). *המחד של האתמול, האוטופיה הציונית*, כרך א'. ירושלים: יד בן צבי.
- אלמוג, ע' (1996). דת חילונית בישראל, *מגמות, לז (3)*, עמ' 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, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-עמוס, א' (2001). במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריטיים בחברה הישראלית. בתוך בן א' עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריטיזם – אוהבים אותך מולדת* (עמ' 275-315). תל-אביב: קו אדום, דיונון, אוניברסיטת תל אביב.
- בר-און, מ' וזלצר, ר' (2000). שכל כמה דקות יהיה לנו הווה. *זמנים*, 72, עמ' 58-64.
- גלנר, א' (1994). *לאומים ולאומיות*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דהאן, י' ווסרמן, ה' (2006). *להמציא אומה – אנתולוגיה* (מבוא) (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: הוצאת רמות.
- ידוביצקי, מ' (2000). *שילוב תלמידים עולים במערכת החינוך*. הרצאה ביום עיון 'נוער עולה מסיכון לסיכוי'.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. *זמנים*, 72, עמ' 4-19.
- יער, א' ושביט, ז' (2004). הזהות הקולקטיבית בחברה הישראלית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית* (עמ' 127-223), הוצאת 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, *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, קוים 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). תכנית הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית. בתוך א' בן-עמוס (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי* (עמ' 47-68). תל-אביב: הוצאת רמות.
- רם, א' (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.
- רם, א' (1997). הימים ההם והזמן הזה. *עיונים* 6, עמ' 126-159.
- שרמר, ע' (1999). *החינוך בין רדיקליות לסובלנות*. ירושלים: הוצאת מאגנס האוניברסיטה
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism-Five Roads to Modernity*. London; Harvard University Press.
- Bella, R.H. (1979). Civil Religion In America. *Deadalus*, 96, pp. 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), pp. 233-248. and interaction (2<sup>nd</sup> ed.) (chapter 1)Cambridge University Press.
- Yelenevskaya, M.N. & Fialkova, L. (2003). From 'muteness' to eloquence: Immigrants narrative about language. *Language Awareness*, 12 (1), pp. 30-48.