

## דיקטיקה: הוראת תכנים

# Speak the language of the Hebrew man? מעמד תרבות ישראל באולפן דובר הרוסית ותפקיד הקניית השפה בהקשר זה

אסנת גביאן ↪

המאמר בוחן את השאלה כיצד להורות את חגי ישראל באולפן באופן שיעצים את זיקתו של העולה לתרבות היהודית-ישראלית ויסייע בתהליך הנחלת הלשון. ההנחה היא כי אין די בהוראת השפה העברית ללא הקודים התרבותיים והיכרות עם לוח השנה היהודי-ישראלי. על מנת להעניק הקשר משמעותי תרבותי לתהליך הנחלת הלשון, יש לשלב בין שני התחומים. המאמר מציג מודל אפשרי להוראת החג באולפן, הכולל, בין השאר, מסע אישי ואינטימי של המורה שבמהלכו הוא מעורר את תלמידיו להתכתב עם תוכני החג, תוך שימוש באמנות הסיפור בעל פה ובמאפייני הסוגה 'סיפורי מקום וזיכרון'. יישום מודל זה באולפן עשוי לקדם חיבור משמעותי ועמוק יותר בקרב התלמיד אל החברה החדשה, תרבותה, סמליה ושפתה.

### מבוא: מה השתנה? מה אסור שישתנה?

לפתוח מאמר שייעודו השפה העברית בכותרת מסוג זה, הכתובה בחלקה באנגלית והוצב לה סימן שאלה בסופה - יש בכך משום עזות פנים מסוימת. מיד אסייג ואומר שאין הכוונה כאן להפחית מחשיבות מעמדה של העברית כמפתח להשתלבות בחברה הישראלית. אולם כבר נאמר (Suleiman, 2004) כי השפה מהווה אמצעי המחבר אנשים זה לזה בהווה נתון, אך גם קושרת את דובריה להיסטוריה משותפת (גם אם לעתים מדומיינת) ולזהות אחת שמקורותיה נטועים בעבר. השפה, הזהות וההיסטוריה הן אשר בונות תרבות, נרטיב ואף אידאולוגיה המובילות את הקהילה אל עתיד אפשרי משותף. לפיכך כל דיון בעברית והוראתה במנותק מן ההקשר התרבותי - אינו מציג תמונה מלאה.

השאלה אם יש להורות 'תרבות' (תוכני חגים, למשל) במסגרת האולפן וכיצד הוראה זו משתלבת במטרה המרכזית שלו (הנחלת הלשון) - כבר קיבלה מענה מסוים בתוכנית הלימודים

---

**מילות מפתח:** תרבות יהודית-ישראלית, חגים, לוח השנה היהודית, שילוב תכנים בהוראת שפה, היסטוריה אישית והיסטוריה של העם

---

המחברת מבקשת להודות לד"ר שרה רובינשטיין, מפקחת האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך מחוז הצפון (בדימוס), על הדרכתה בכתיבת המאמר.

---

ד"ר אסנת גביאן היא מורה לעברית באולפן מרחביה (המחלקה לחינוך מבוגרים, משרד החינוך). מרצה במכללת אורנים, טבעון, בתחום 'תרבות, זהות ולוח השנה' ו'ספרות ילדים'.

החדשה של האולפנים (2014).<sup>1</sup> טרם נענתה בהרחבה הסוגיה כיצד לבצע מטלה זו באופן היעיל ביותר כך שהלימוד יהיה משמעותי וחוויתי לתלמיד. ועוד: מהי הדרך שבה יכול מורה 'חילוני', אשר לעתים קרובות שרוי בעצמו במבוכה ביחס לחגי ישראל ומשמעותם עבורו, ללמד תכנים שאולי אינו 'מאמין' בהיבט בדתי שבהם או באמירות ההיסטוריות הגלומות בהם. האם צריך - ואם כן, אז איך - לחבר עולים מברית המועצות לשעבר אל תרבות ישראל כך שיראו (גם) בה חלק מן הזהות האישית שלהם, וכיצד המרכיב הלשוני מסייע או מעכב השגת מטרות אלה? מאמר זה מבקש לנסות להתמודד עם שאלות אלה.<sup>2</sup>

המעבר שחווה העולה מארץ מוצאו למדינת ישראל כרוך בהכרח בתהפוכות לשוניות, תרבותיות ואחרות. השינוי התרבותי-לשוני שהעולה עובר או מצופה לעבור הוא חיוני (Buezas, 2010). בכל חברה קיימת הבניה של מערכות סמלים. סמלים אלה נועדו לסייע לחברי הקהילה לפרש לעצמם את המציאות, לנהל את סדר היום החברתי ולגזור מהם דרכי התנהגות 'נכונות'. מהגרים, המגיעים לארץ חדשה, משנים במידה כזאת או אחרת את אורחות חייהם, שפתם ו'נראותם' לאור הקודים התרבותיים והלשוניים החדשים הללו. על העולים להגדיר מחדש את זהותם ביחס לזולת זר (ראו לרנר, 2012; ששון-לוי, 2013). ה'אחר' מבחינתו של העולה הוא תושב המקום הוותיק המשמש כסוכן קברות ובידו המפתח לפיצוח תרבותה של ה'מולדת החדשה'.

תהליך רכישת השפה הוא, במידה רבה, אמצעי אחד בלבד במסע מורכב של 'אימוץ' התרבות החדשה. למידת שפה היא פעילות תרבותית, וכל עיסוק בתרבות קשור ברכישת שפתה. בין השניים מתקיימים יחסי גומלין הדוקים. פרחי (2013) טוענת כי עבור העולים, תהליך לימוד השפה אינו רק מיומנות שמסייעת לסובייקט לבטא את עצמו אלא כרוכה גם בלמידה עצמית והבנת הסביבה והנמצאים בה. רק כאשר המהגר רכש לעצמו רמת מיומנות סבירה הן בתחום הלשוני והן בהיבט התרבותי, הוא הופך לשותף בקהילה החדשה. הקשר בין ההיטמעות התרבותית להיטמעות השפתית כה משמעותי עד כי הימנעות מהראשונה מעכבת את התפתחות השנייה (מוצ'ניק, 2002). ואכן מחקר (גולן, 2013) על תהליך רכישת עברית בקרב דוברי רוסית בישראל גילה כי רכישה פורמלית מכוונת ומודרכת של השפה באולפן מחזקת את הזיקה של העולים לארץ, את זהותם הישראלית ואת תחושת השייכות שהם חשים למקום.

תובנה זו חשובה במיוחד לאור השינויים שחלו בעמדת העולים המאכלסים את האולפנים בשני העשורים האחרונים. החוקרת גולן (גולן, 2013) סבורה כי בשונה מעליות קודמות, לפני העלייה הגדולה של שנות התשעים, כיום רוב העולים מעדיפים יחד עם רכישת העברית לשמר את תרבות מוצאם.<sup>3</sup> השפה הרוסית זמינה יותר במוסדות ציבוריים שונים ואין צורך לומר בחנויות ובעסקים פרטיים שונים. עקב זאת, נראה כי האולפן לעברית שינה את ייעודו. אם בעבר הייתה לו מטרה כפולה: הנחלת הלשון והתרבות הישראלית, הרי שהיום עבור חלק גדול מהלומדים האולפן הוא אמצעי לרכישת שפה ותו לא. נראה כי גם מצד הנהלת האגף יש אימוץ של גישה דומה: מבחן הסיום

- 1 ראוי לתת את הדעת כי בתוכנית הלימודים החדשה (תוכנית הלימודים להנחלת הלשון העברית באולפנים ראשוניים (2014), ירושלים: הוצ' משרד החינוך - האגף לחינוך מבוגרים), בשונה מקודמתה, אין הפרדה בין הפרקים העוסקים במורשת ישראל לבין היבטים לשוניים של הנחלת הלשון.
- 2 על אף ההבחנה שיש לעשות בין אולפן ראשוני לבין כיתות ההמשך השונות (כגון מכינה לרופאים או אחר) ליבת הטיעון של המאמר זה תקפה, לדעתי, לכל האולפנים. וראו הרחבה של רעיון זה בהמשך הדברים.
- 3 בשיא העלייה בשנות התשעים הופעל מודל של 'מקשרות חינוכיות' אשר לימדו פרקי יהדות ותרבות בכיתות של דוברי רוסית בשפת אמם. הניסיון העלה שאלות רבות וצלח חלקית. בכיתות שלמדו בהן דוברי שפות אם אחרות התעוררו קשיים. כיום, כאמור, מוטלת המשימה על מורי הכיתה.

המתקיים בסוף האולפן מודד הישגים לשוניים שנרכשו באולפן ואין בו ביטוי לתהליך שהעולה עבר - אם בכלל - ביחס להיסטוריה, חגים, הומור, פולקלור וכל היבט תרבותי אחר של מדינת ישראל.<sup>4</sup> משום כך אני מוצאת צורך להבהיר למורים - ודרכם לתלמידים - מדוע חשוב להקדיש זמן ומחשבה להוראת תרבות ישראל באולפן. העובדה שתוכנית הלימודים מכוונת את המורים ללמד, למשל, את חגי ישראל אין בה די. היא אינה מפרטת את התכנים או את הדרכים לעשות זאת, וכך מותירה מרחב של יוזמה אישית למורה. זו עשויה לנוע מהתעלמות מוחלטת ועד היענות בלב חפץ.<sup>5</sup> אני סבורה כי ראוי שהמורה יאמין שבאמצעות הוראת תרבות ישראל בכוחו לתרום משמעותית להשתלבות תלמידיו בארץ לא רק כתושבים אלא גם כשותפים לחזון שהחיים במדינה נושאים אתם, בין במוצהר ובין במשתמע, וכי בעשותו כן, הוא מקדם ומעשיר גם את היכולת הלשונית שלהם. הוראת עברית באולפן ללא ההיבט התרבותי היא הוראה עקרה ונטולת הקשר. מאמרי זה בא לעורר את המורה לדבוק בעמדה זו בלהט, שלולא כן דרכו בהגשת הנושא תיוותר מכנית, מידעית, סתמית.

## התרבות הישראלית היהודית

ראייה רעננה אפשרית שתשמש כנקודת מוצא בדיון זה בוחנת את השאלה כמה מורכב המושג 'תרבות ישראל' ומהו המשקל היחסי של הדת והאמונה במושג טעון זה. ראובן שהם (שהם 2014: 6-19) טוען שהתרבות הישראלית היא תוצר אקלקטי של מגוון רכיבים ומקורות השפעה, ובהם התרבות העברית ה'צברית', המסורות הדתיות הנבדלות של עדות היהודיות השונות, תרבות הצריכה והבידור המערבית בעלת האופי הקפיטליסטי. בין השאר, התרבות הישראלית מתייחדת, לדבריו, בהיותה תרבות יהודית.

המונח 'תרבות יהודית' מפורש בספרו של שהם (עמ' 16-14), כמו גם במאמר זה, כתרבות הנישאת על ידי יהודים והמתייחסת במפורש ליהודיותם ולתרבויות יהודיות אחרות. תרבות יהודית, על פי הגדרה זו, היא תרבותה של קבוצת בני אדם המזוהים כיהודים ופועלים לבטא זהות זו באמצעים העומדים לרשותם בהקשר ההיסטורי שבו הם חיים. מכך נגזר שבמהלך ההיסטוריה התקיימו תרבויות יהודיות שונות, ואין תרבות יהודית אחת. שמואלי (1980) מבחין בשבע תרבויות יהודיות מרכזיות שהתקיימו ועדיין משתמרות: התרבות המקראית, תרבות חז"ל, (התרבות הפיוטית-פילוסופית של ימי הביניים), התרבות ההלכתית-רבנית, התרבות המיסטית, תרבות האמנציפציה, ואחרונה - התרבות הלאומית-ישראלית. מקרב שבע אלה ארבע האחרונות קיימות היום כאפשרויות תרבותיות משמעותיות ליהודים: התרבות ההלכתית-רבנית (ובכללה האורתודוקסיה), הקבלה (וממשיכתה לכאורה - תרבות הניו-אייג'), תרבות האמנציפציה (וממשיכתה המתקיימת כיום בפזורה המערבית) והתרבות הישראלית. כאחת מארבע התרבויות היהודיות המרכזיות המתקיימות היום, התרבות הישראלית היא תרבות יהודית לכל דבר, ולו רק מפני

4 המבחנים לסיום אולפן אינם מודדים את כל התהליך הלימודי והחברתי המתרחש באולפן. ואכן הם אינם בוחנים תכנים של יהדות, מורשת וכיוצא בזה. אמנם חלק מהקטעים בהבנת הנקרא עוסקים בחגי ישראל, באישים וביישובים בארץ, אולם תכנים אלה הם מטרה משנית לתכלית המרכזית: מדידת מיומנויות הבנת הנקרא ויכולות לשוניות של הנבחן. יחד עם זאת, נוכחותם של הקטעים האלה מעידה בכל זאת על מאמץ שנעשה להעביר את התכנים בכיתות,

5 ומובן כי קיימים הבדלים בין המורים באופן הקניית הלשון, במידת החיבור האישי שלהם לתרבות וביכולתם ליצור חוויה. תוכנית הלימודים אינה מציגה מודלים של הוראה ואינה מפרטת דרכים. לכן הצגת מודל עדכני להוראת התרבות והמורשת - כפי שמוצע במאמר כאן - חשוב גם בהקשר זה.

שהיא נישאת בידי קבוצת בני אדם המזהים עצמם כיהודים ומתייחסת לעובדת יהודיותם ולתרבויות יהודיות אחרות שעמן היא מקיימת יחסים של השאלה, ציטוט, עימות, חפיפה חלקית, משא ומתן וחילוף חומרים תרבותי מתמיד. אין התרבות הישראלית-יהודית פחותה מתרבויות יהודיות אחרות רק מפני שאיננה זהה עמן. מדובר בתרבות המתאפיינת בקיום פוליטי של היהודים כחברת רוב במדינת לאום ובקיום מרחב ציבורי יהודי. התרבות משליטה על המרחב הציבורי מוטיבים שהיא רואה בהם מוטיבים 'יהודיים', והיא סינקרטית ומגוונת. הגדרת התרבות היהודית-ישראלית מנקודת מבט כזו מפחיתה את האיום שעשוי העולה מחבר העמים לחוש, שכן היא מצמצמת את ההיבט הדתי-הלכתי שזר לו ומתמקדת בפן הלאומי שאליו קל לו יותר להצטרף.

ניתן לסכם ולומר, אם כן, כי מטרתו המרכזית של האולפן היא הנחלת הלשון העברית, וכי ההוראה האולפנית, כאשר היא משלבת היבטים מתוך התרבות הישראלית, מסייעת ללומדים ליצור זיקה רגשית עמוקה יותר למרחב שאליו הם היגרו ולקליטה מוצלחת יותר. נדגיש שוב כי אין בדברים אלה כשלעצמם חידוש, אלא שיש לרענן את השאלה בדבר עצם נחיצות העניין (מורים מסוימים נמנעים, למשל, מ'ביטול זמן' של שיעור יקר לשם הוראת היבטים שאינם לשוניים) וכן לחדש ביחס לדרכים החווייתיות והמשמעותיות ביותר לעשות כן. על מנת למקד את הדיון במסגרת מצומצמת זו בחרתי לדון בשאלת הוראת החגים כמטונימיה לתרבות בכללותה, דווקא משום המלכודות שהם מציבים לכאורה, כגון התפיסה כי חגי ישראל הם חגים 'דתיים' ועשויים לעורר אדישות ואף חשדנות או זרות בקרב אוכלוסייה חילונית (המורה כמו תלמידיו). לעתים נלמדים טקסטים שיש בהם אוצר מילים הקשור בחג ובמנהגיו. אך אלה מהווים רק ביטוי חיצוני לערכים שהחג נושא. בנוסף לכך, המורה עשוי לחדד את ההיבטים השפתיים שהחג מזמן (מבעי ברכה למשל בראש השנה, מבעי התנצלות ביום כיפור וכו') ולהסתפק בכך. השיעור נותר, אם כן, ברמה הקוגניטיבית הסתמית, וליבת החג, מהותו וערכיו אינם מעוררים הד רגשי בנפשו של התלמיד.

דבריה של שוב (2001: 1-3) מחדדים ומסכמים את הקושי הכרוך בהוראת חגים: 'הקושי העיקרי... הוא באיתור ובחישוף המשמעות הערכית האוניברסלית והאקטואלית, שיש לטקסים ולסמלים מסורתיים עבור ציבור שהתרחק מן הדת וחושש מפני החזרה בתשובה. היסוד האמוני הגלום בהם, ביחד עם העתיקות והמסורתיות בצורה ובסגנון, מעוררים חשד וחשש של חוסר רלוונטיות לתפישות העולם העכשוויות. לכן מלמדים אותם כ"הקניית מורשת", כמשהו שיש לבלוע מבלי לקלוט פנימה. מתייחסים ללימודי היהדות כאל רכישת ידע על תרבות שהייתה פעם ועברה מן העולם. כדי להתאים את הטקסטים והסמלים לעולמו של התלמיד [...] מרדדים ומפחחים אותם: טקסים וטקסטים המגלמים תכנים ערכיים נדחקים מפני הייצוגים הגסטרונומיים של החגים. סמלים כבדי משמעות וערכיות מוצגים כשווי ערך לסמלים פולקלוריסטיים. השופר, המייצג את רעיון התשובה, נלמד כשווה בחשיבותו לתפוח בדבש. הסביבון והסופגנייה העממיים מתעלים לדרגתם של נרות חנוכה, חג השבועות, לאחר שאיבד את טקסי הביכורים של נעוריו הציוניים, הוא כיום חג של מאכלי גבינה. ומתן תורה - מי בכלל זוכר. ועל כולם מנצח ההיתר הפוסט-מודרניסטי, המנשל את החגים מנכסיהם'.

## הוראת חגים באולפן: קווי יסוד ללמידה משמעותית

על אף שהביטוי 'למידה משמעותית' רווח במקומותינו בשנה האחרונה יותר מתמיד,<sup>6</sup> אין מדובר ברעיון חדש. למידה משמעותית מוגדרת כתהליך שבו הלומד פעיל ביחס לתהליך הלמידה שהוא

6 ראו, למשל, את נאומו של מי שהיה שר החינוך בממשלה הקודמת, הרב שי פירון, בהשקת התוכנית 'ישראל עולה כיתה - עוברים ללמידה משמעותית'.

שותף לו: מעלה שאלות, מעבד מידע, יוצר ידע חדש ומשמעותי לעולמו האישי (James, 2001). בניגוד לדרך ההוראה המסורתית (מורה במרכז, מורה וספר כמקורות מידע עיקריים, שימוש מצומצם בטכנולוגיה, למידה פרונטלית וכו') בשיטת הלמידה המשמעותית התלמיד שואב את המידע ממקורות ידע מגוונים, במועדי זמן שונים. דרך הלמידה הזאת כוללת מעורבות פעילה של הלומד על בסיס עניין אישי ובחירה לשם מימוש עצמי והעצמה. בין מילות המפתח המאפיינות תהליך למידה זה נמנים מושגים כגון: עניין והנעה, תהליך אישי, התנסות ומעורבות, מיצוי פוטנציאל וכו'. התהליך מבוסס על שלושה מרכיבים מרכזיים: רלוונטיות, מעורבות וערך. על כל אחד מהם נכתבו מאמרים רבים שאין כאן המקום לסוקרם. עם זאת, הוראת חגי ישראל ראוי לה שתיעשה מתוך שאיפה לממש לפחות חלק משיטות ההוראה שנזכרו לעיל, על מנת להשיג את היעדים הרצויים. שאם לא כן, הוראת החג - או למידתו - תסתכם, כפי שניסח זאת שביד (2002: 12), רק ב'מצבור ענק של עובדות שמורות בארכיונים, מוזיאונים וספריות כאבנים שגם אם יהפכו אותן פנים ואחור לא יצליחו לבנות מהן שום בניין'.

שני קווים מרכזיים, המאפיינים את דמותם של חגי ישראל, מהווים את ציר הרציונל שממנו ייבנה מודל הוראת החג - ותרבות ישראל - באופן כללי באולפן. הראשון כרוך בהנחה שחגי ישראל מבוססים על היבטים אחדים: היבט חקלאי (חגי טבע מיתולוגיים בעלי השפעות פגניות), היבט היסטורי-דתי (הכולל רבדים שונים כגון המקרא, המשנה, תקופת הגלות, הקבלה וכו'), היבט לאומי, והיבט אוניוורסלי. המאפיין השני קשור בהכרה כי בכל חג מתקיים המתח שבין מסורת לחידוש, בין שימור לשינוי. הפן השמרני מאפשר תחושת רציפות והמשכיות, ביטחון ושייכות. אולם השאיפה לרלוונטיות היא זאת שאפשרה לחגים להשתנות, להתפתח ולהתחדש ולהתאים את עצמם לחיי הסובייקטים החוגגים אותם בכל פעם מחדש. מכאן שגם ציבור שאינו מגדיר את עצמו כ'מאמין' (במקרים רבים - המורה) או כזה שההזדהות עם החג לא הוטבעה בו מאז ילדותו (כגון התלמיד באולפן שאנו דנים בו כאן) - עשוי לפתח יחס חיובי למורשת ישראל. זה עשוי לקרות באמצעות ניווט זהיר של המורה בין שמירה על הקבוע לבין התאמת התכנים לרלוונטי ולעכשווי. הוראת חגי ישראל מתוך נקודת מבט כזאת (עשירת רבדים או היבטים) מאפשרת הן למורה והן לתלמיד להכיר ולבחור מתוך המגוון הבונה עולם תוכן זה את מה שמשמעותי עבורם, להתכתב עם תכנים אלה בדרכים יצירתיות ואינטימיות ולהתחבר אליהם ברמות רבות של משמעות, הנאה ועניין.

כך, למשל, על המורה להכיר את מרכיביו השונים של חג החנוכה כחג בעל שורשים פגניים, המקיים זיקה אל חגי אור ואש אחרים - חגים שצמחו מתוך פולחן השמש המיתולוגי ונועדו להתמודד עם החרדה הפרימיטיביות מפני היעלמות האור (בסוף דצמבר) והשתלטות החשיכה. ספרי המכבים, המאוחרים יותר, הציעו הסבר היסטורי-אמוני שבמרכזו המטפורה של מאבק האור בחושך (המאבק ביוונים כסמל לניצחון התפיסה המונותאיסטית על האלילות) וסיפור דתי נסי (נס פך השמן). התנועה הציונית הוסיפה את ההיבט הלאומי לחג החנוכה, תוך מתן דגש על הגבורה האנושית במלחמתה בשלטון זר, כשהיא מטשטשת או משמיטה את תפקיד האל בסיפור החג. לעומת זאת, הרובד הפוסט-לאומי מתמקד בפן האישי-אוניוורסלי ('האור שבתוכי' וכדומה). באותו אופן ניתן לדון בל"ג בעומר לא רק בהקשר המדורות בערב החג והסיפור (הבעייתי והמוטעה) ביחס לניצחון בר-כוכבא. גם חג זה כולל משמעויות פגניות, סוגיות מעניינות ביחס להנהגה וגבורה ועיסוק בסיפור היסטורי שאינו מוכר אפילו לרוב הישראלים.

הוראה עשירה ורבת רבדים, המאפשרת השוואה בין החג היהודי לחגים מקבילים בתרבויות שמהן הגיעו התלמידים, תוך מציאת המשותף, העומק והיופי שבכל חג - כל אלה עשויים להפחית

## דיקטיקה: הוראת תכנים

אסנת גביאן

את תחושות הניכור של העולים כלפי התרבות החדשה. זהות ישראלית לא תצמח רק מלימוד אינטלקטואלי, אך החוויות שיצטברו במהלך חודשי האולפן (שעליהן ארחיב בהמשך) עשויות לעודד תחושת של שותפות גורל עם כל מי שהסמלים והערכים הללו מייצגים אותו. טקסי חיים (סדר ט"ו בשבט, קבלת שבת וכדומה) "טפטפו" גם אל השיעורים, וחובתו של המורה כסוכן תרבות וחברות לשאוף למצוא פתרונות ייחודיים לקשיים הקיימים בבואו לעסוק בתכנים של תרבות ודת בקרב העולים החדשים.

## מודל להוראת החג באולפן

שלב ראשון, שיקרו תהליך קוגניטיווי, כולל למידת עולם התוכן הנדון בידי המורה. ראוי שהמורה יקרא בהרחבה על גלגולי החג ורבדיו השונים. על המורה ללמוד מחדש מהם הרעיונות המרכזיים בכל אחד מהיבטיו השונים של החג (וכן הנרטיבים, הסמלים, הטקסים, הטקסטים והערכים המרכזיים שבו, משמעותם, אופן התפתחותם והשתנותם). חיוני שיבין כיצד המוטיבים המרכזיים של החג מתכתבים עם תרבויות מקבילות. יש להדגיש כי מורים 'צברים', בוגרי בתי הספר הממלכתיים, כמו גם הדתיים שגדלו בארץ, עשויים לטעון שהם חגגו את חגי ישראל מאז ילדותם ולפיכך לא נדרשת להם למידה נוספת. טיעון מסוג זה יידחה, שכן הלמידה הביקורתית והחדשה המוצעת כאן תיעשה מתוך נקודת מוצא שונה מזו המוקנית לילדים בבתי הספר, בקהילה ואף במשפחה. מטרת היכרות מחדשת זו עם החג היא להרחיב את הידע הקיים, לערער עליו, לרענן אותו, לגלות אותו מחדש, למצוא בו מוקדי עניין נוספים. המפגש המחודש עם החג מנקודת מבט מחקרית, פתוחה וסקרנית יעשיר את עולמו של המורה ויצור בו עצמו, עוד לפני שיעשה זאת בפני הכיתה, זיקה רעננה, אותנטית ואינטימית עם תרבותו.

בשלב הבא על המורה 'להתכתב' עם החג. שלב ההתכתבות (אישית וסובייקטיבית לחלוטין) נועד לסייע למורה להגדיר לעצמו מה הוא חש ביחס למידע שלמד. שלב זה כולל התייחסות לסוגיות כגון: כיצד הוא נהג - אם בכלל - לחגוג חג מסוים זה? באיזו מסגרת? האם החג כרוך בזיכרונות נעימים או, לחילופין - בתחושת ניכור? אילו אסוציאציות עורר בו שם החג קודם לכן? מהן תחושותיו ביחס למידע החדש שרכש? עם איזה ידע קודם יצא המורה למסע זה ומהן התובנות החדשות שמידע זה יצר? על המורה לברר לעצמו מהם ההיבטים של החג שאליהם הוא מתחבר ומדוע. בסופו של דבר, עליו לעבור בנפשו תהליך של גילוי והתחדשות, לברור את העיקר מן הטפל, להתמקד בתכנים המרכזיים והחשובים ביותר לדעתו, להרהר בהם ולגבש ביחס אליהם עמדה אישית.

מתוך שני שלבי מבוא אלה נובע השלב השלישי: הכנת יחידת ההוראה בנוגע לחג. על המורה לארגן מתוך כלל הידע שלמד את המידע החשוב לכיתה העולים שבה הוא עובד בנקודת זמן מסוימת. מהם הרבדים שבהם התלמידים עשויים למצוא עניין ומשמעות? ומתוך כך: אלו ערכים, טקסים, פרטי פולקלור, סיפורים, רעיונות וכדומה יש לשלב בהוראת החג. על המורה לשאוף ליצור בקרב תלמידיו למידה משמעותית, חוויה והתרגשות הן באמצעות הידע הקוגניטיווי הנלמד (סיפור החג, למשל) והן באמצעות הפעלות שונות, גם חוץ כיתתיות.

## הכנת כיתה עולים ללמידת החג

מיד בראשית האולפן, בחג הראשון שמזדמן ואף לפני כן, ראוי שייערך דיון פתוח ומכבד עם התלמידים ביחס לשאלה מדוע נלמדים חגי ישראל במסגרת שיעורי האולפן. על המורה להעניק לתלמידים אפשרות לבטא את עצמם בעניין (הדיון יכול להיעשות בשפת האם שלהם, תוך היעזרות

במתורגמן). המורה צריך לזהות מהי האווירה הכללית ששוררת בקרב הלומדים ביחס לנושא זה: סקרנות ועניין כן? חשש או ניכור? שעמום ואדישות? המורה עשוי להוביל דיון שמסריו המרכזיים יהיו מבוססים על אבחנותיו של אליעזר שבייד (2003: 11-12). שבייד טוען כי כל התרבויות מעניקות חשיבות למבנה קבוע של סדר זמנים. תרבות היא השקפת עולם כוללת המפרשת את הדימוי העצמי של האדם, את הבנת מקומו ותפקידו בעולם ואת המשמעות שהוא משווה לקיומו על ידי מעשיו. סדר זמנים קבוע מעניק מבט כולל לאדם על מהלך חייו יחד עם כל בני חברתו. תודעת הייחודי שבלעדיה אין מפעל אנושי היא תודעת השהות באותו מרחב מקומי וזמני. כל תרבות 'מפענחת' את קצב ההתרחשויות הטבעיות שבהן תלוי קיומה ומייסדת על סמך זה את המוסדות המעניקים לקצב את המשמעות, משמע האמונות והערכים של החברה. לוח שנה הוא אחד המפתחות העיקריים להבנתה של כל תרבות.

שבייד ממשיך וטוען כי היות שעם ישראל שהה במשך תקופה ארוכה בגלות, חסר לו היסוד השני הקבוע תודעת שותפות של עם אחד - יסוד השהות יחד באותם גבולי מקום. כך התגברה חשיבותו של היסוד הראשון: השהות יחד באותם סדרי זמנים. על ידי ההקפדה על אותם סדרי זמנים יכלו היהודים החיים בקהילות פזורות בכל רחבי העולם לחוות מאורעות משותפים ולשוות להם משמעויות דומות על ידי סמלים זהים. כדי שידע מי הוא ומה ייעודו, על עם ישראל לשמור בזיכרונו מאורעות היסטוריים מסוימים: נדודי האבות, שעבוד מצרים, יציאת מצרים ואחרים. מהלך זה של תולדות עם ישראל נקבע בתודעת העם על ידי המאמץ המתמיד להחיות את הזיכרון, לעשותו שוב ושוב אקטואלי ולפרש על פיו את המאורעות המתרחשים בהווה. חגיו של עם ישראל מועדים הם - מועדים במשמעות של היוועדות, זמני מפגש עם זיכרונות היסטוריים ועם צפייה היסטורית לעתיד. השבתות והחגים, ימי הזיכרון והמועדים, הקשרים הגלויים והסמויים ביניהם - בכל אלה משוקעת תוכנית חיים שלמה לעם, לקהילותיו, למשפחות וליחיד.

המסקנה שאליה יוביל המורה את תלמידיו היא כי עלייה לארץ - עלייה שמבטאת קודם כל שינוי מרחבי - אינה שלמה ללא הגירה תרבותית, הגירה שמתייחסת ללוח השנה התרבותי הישראלי. לעלות לארץ רק בהיבט הגאוגרפי ללא היכרות והתנסות בהיבטיו של לוח השנה היהודי - זהו צעד שעלול לעכב את ההיטמעות ותחושת הבית שאותה, מן הסתם, שואפים להשיג רוב העולים. המורה יזמין את תלמידיו, עתה משעשו את הצעד הראשון, הפרידה מן המולדת הישנה והתיישבות בארץ - צעד בעל משמעות פיזית, להצטרף באופן הדרגתי ומתוך בחירה אישית גם אל מחזור הזמנים הישראלי ולציין אותו לצד ובנוסף ללוח השנה המוכר להם ומועדיו.

## סיפורי מקום וזיכרון כאמצעי ליצירת חוויה

כל הוראת חג או מרכיב תרבותי אחר כוללת את סיפור האירועים ההיסטוריים המיוחסים לו, שמהם נגזרת משמעותו הרלוונטית לנו בימינו. הסוגה הספרותית המכונה 'סיפורי מקום וזיכרון' (ראו יסעור וקרמר, 1998) מציעה את אחד 'הכלים' המתאימים ביותר להנגשת הסיפור המסורתי באופן שיעורר התרגשות, אמפטיה, זיקה משמעותית ראשונית לתחום הידע הנלמד ויטמיע ידע ממשי על החג. סיפורי מקום וזיכרון הם סיפורים המבוצעים בעל פה, תוך שימוש באינטונציה, שפת גוף, הבעות פנים וכל אמצעי אחר שעשוי לעניין את המאזינים. סיפורים אלה מקימים לתחייה נוף מוכר, חג או אירוע והם מלווים בממד רגשי מיוחד בהיותם אותנטיים ומזמנים חוויה אינטימית מקרבת. לא מדובר בהרצאת עובדות או הקניית ערכים אלא בעיצוב דמות של תקופה או אירוע היסטורי באמצעות סיפור (עלילה, דמויות, מתח והתרה). מתוך ההזדהות עם הסיפור מתרחשת גם למידה אמוציונלית

וקוגניטיוויות. סוגה זו מסייעת לחיזוק תחושת השייכות וההמשכיות של הקהל ביחס למסופר, עוזרת להמחיש את סיפור המעשה, להקנות ידע וערכים באופן עקיף ובעיקר להעשיר את עולמו של הקהל וליצור בו יחס חיובי כלפי המסופר.

אמנות הסיפור בעל פה בכלל, וסיפור סיפורי מקום וזיכרון בפרט, היא מיומנות שניתן ללמוד ולשכלל.<sup>7</sup> אמנה להלן היבטים אחדים שעשויים לסייע למורה לארגן את המידע הגולמי ביחס לחג (השוו מוקד ספרות ילדים, 1996). ראוי שהמורה יימנע מהרצאה על המאורעות באופן כללי ובמקום זאת יארגן אותם בתבנית בעלת עלילה סיפורית שתעורר סקרנות ועניין. במרכז העלילה יש להתמקד בדמות אנושית אמינה ואותנטית. הבלטת מצבי הקונפליקט - התמודדות עם אויב, קונפליקט פנימי, דילמה מוסרית - תיצור מתח והזדהות. תיאורים ציוריים יתרמו להפעלת החושים של המאזינים ולהמחשת התקופה והאווירה המיוחדת לה. שילוב דיאלוגים ושימוש בדיבור ישיר יהפכו מערכות יחסים לדרמטיות ומרתקות. ולבסוף: יש לאפשר חריגת-מה מן האמת ההיסטורית, כל עוד נשמרת נאמנות לסיפור הגרעיני ולמהות הסיפור המסורתי, על ידי השלמת פערים באמצעות תוספת הומור, מצלולים, פזמון חוזר, שאלות רטוריות וכל אמצעי אמנותי אחר. כך ייווצר מבדה היסטורי חי ומרגש אשר ידבר אל לב המאזינים. המספר, כלומר המורה, ישמור על קשר עין עם המאזינים, ויבליט בסיפור את המרכיבים האוניוורסליים-אנושיים שאתם הקהל עשוי להזדהות ולמצוא בהם עניין. הסיפור הדרמטי המסופר בעל פה, הדמות להזדהות, העלילה המרגשת, האמצעים האמנותיים, והסיפור בכללותו - עשויים ליצור הנאה אסתטית ועניין ולהפחית את תחושת הזרות של העולים ביחס לתרבות הזרה שאליה הגיעו.

## שילוב התלמידים בהוראת החג

כפי שתואר לעיל, למידה משמעותית מתרחשת ביתר שאת כאשר הלומד פעיל ושותף לתהליך הלמידה: כאשר התהליך מבוסס בעיקר על רלוונטיות ומעורבות אישית לצד עניין והתנסות. לפיכך על המורה לשאוף לשלב ביחידת הוראת החג היבטים שבהם הלומד הוא אשר מניע את התהליך, מבטא את עולמו, מוצא בעצמו את השבילים והמשעולים המוליכים אותו אל תחום הידע הנרכש.

קיימות כמובן דרכים רבות ומגוונות להשגת יעדים אלה. אציין שלוש דוגמאות שונות הקשורות בהוראת חגי ישראל, כפי שהתנסינו בהן באולפן בקיבוץ מרחביה, השייך לאגף לחינוך מבוגרים:

1. בחג החנוכה, בנוסף לסיפור החג שהוצג באופן שתואר לעיל, וכהכנה למסיבת החג (הכוללת שירים, טקסים, מאכלים אופייניים), התבקשה כל משפחת עולים לבנות בעצמה חנוכייה מחומרים ממוחזרים ולהביאה למסיבה. סיפור החג שסופר בפני התלמידים הדגיש את מטאפורת ניצחון האור, את גלגוליו השונים של מוטיב האור ברבדים השונים של החג, את הסיפור ההיסטורי-מסורתי לצד המשמעויות הלאומיות של החג. התלמידים התבקשו לבחור ערך משפחתי או אישי כלשהו המתכתב עם סיפור החג, האור והניצחון, ולבנות חנוכייה שתשקף אותו באופן מטפורי. עליהם היה לנמק מדוע בחרו בחומרים, בצבעים, בעיצוב, בכיתוב ובכל מרכיב נוסף שהופיע בחנוכיות שלהם, וכיצד כל אלה מלמדים אותנו על הסיפור האישי/משפחתי שלהם. היה עליהם להסביר מהו המסר שביקשו להעביר לכיתה באמצעות החנוכייה ומה הם למדו על החג ועל עצמם באמצעות פרויקט זה. לאחר המסיבה נותרו החנוכיות בכיתה ("מוזיאון החנוכיות הקטן שלנו") והן מהוות מזכרת למסע אישי שהתלמידים עברו בחג החנוכה הראשון בארץ. יש לציין כי לאחר התדהמה הראשונה, התלמידים נרתמים ברצון למשימה,

7 למעוניינים בהרחבה - חומר רב בנושא סיפורי מקום וזיכרון נמצא במרכז לספרות ילדים במכללת אורנים.



- מקדישים לה מחשבה אמתית ומשקיעים הרבה מזמנם וממרחם - והתוצאה תמיד מרהיבה. כל משפחה משתפת במהלך המסיבה את שאר הקהל בתהליך, בסיפור, במסקנות. הומור ודמעות משולבים זה בזה, והתוצאה הכוללת היא בלתי נשכחת.
2. בחג פורים תלמידי הכיתה מוזמנים להמחזי, לאחר שנחשפו לסיפור המגילה, היבטים שונים שלה. התלמידים מתבקשים לבחור סצנה שעוררה בהם רגש כלשהו, לגלות כיצד סצנה זו קשורה לחייהם היום ולהציג את השילוב של עבר (מגילה) והווה (רלוונטיות למציאות שלהם) כיחידה אחת. התלמידים קוראים לפיכך שנית את המגילה כולה (אפשר בשפת האם כמובן), מתחלקים לקבוצות, נהנים להתחפש, מוצאים היבטים קומיים או מרגשים או טרגיים בסיפור החג ומקבילים אותם לימינו. לבסוף כל משפחה מגישה בטקס מרגש משלוח מנות שעיצבה והכינה במו-ידיה למשפחה שכנה כשהיא מברכת אותה באופן אישי.
3. כהכנה ליום הזיכרון לחיילי צה"ל ונפגעי פעולות הטרור נחשפים התלמידים לסיפור הקמתה של מדינת ישראל. השכול והתהילה משולבים לכלל סיפור אחד. על השולחן, המכוסה בדרך שחור ועליו דגל ישראל, מונחים סיפורים אישיים של נופלים - כולם עולים חדשים שהגיעו לארץ מרחבי העולם. עוד לפני יום הזיכרון התבקשו התלמידים לקנות נר זיכרון (שהיא כשלעצמה חוויה ייחודית וראשונית), לבחור שם של אחד הנופלים (מן השולחן, מהאנדרטה בקיבוץ, מהמשפחה האישית שלהם בארץ, מן האינטרנט) ולהדליק נר לזכרו. על כל תלמיד להזכיר את שם החלל, לספר את סיפורו, לנמק מדוע בחר דווקא בו, ולהקדיש לו מספר מילים באופן אישי. מילים אלה עשויות להיות משהו שכתב, טקסט מן התנ"ך, קטע של שירה, ואף נגינה. בטקס מיוחד, לאחר הכנה מתאימה, ועל רקע צלילי 'שיר הרעות' המנוגן חרישית, קם כל תלמיד בזמנו החופשי, מתייצב מול הכיתה, מספר את סיפורו ומדליק לראשונה בארץ נר נשמה. לא ניתן לטעות ברמת המעורבות הגבוהה של התלמידים וההתרגשות העזה האופפת אותם. לקראת השעה אחת עשרה (והצפירה) התלמידים מצטרפים אל טקס הזיכרון המתקיים בבית הקברות של הקיבוץ לצד שאר הישראלים. שכמ אל שכמ, בחולצות לבנות עם מדבקות 'דם המכבים', הוותיקים והחדשים מציינים את הזיכרון הנורא. תלמידים שונים שפגשתי זמן רב לאחר סיום האולפן בחרו לספר לי כי אלה היו רגעים מכוננים מבחינתם.
- מובן כי אירועים אלה ודומים להם לא הפכו את התלמידים ל'ישראלים' בן-לילה. אין צורך גם לומר כי רובו המוחלט של הקורס האולפני הוקדש להוראת הלשון. עם זאת, העמידה מול הכיתה בהגיע החג, בידיעה מה משמעותו עבורי כאדם ומורה, תחושת הקדושה וההתרוסמות, שמקורה אינה בהכרח מסורתי-אמוני, שאני חשה בזמן כזה, הדיונים המרתקים המתקיימים סביב דילמות שכל מועד כרוך בהם, משחקי התפקידים, משימות היצירה - יוצרים, כך לפחות אני מקווה, זיקה אל החג ותחושת משמעותו שלא היו בתלמידים קודם לכן. באולפן הם פוסעים את הצעד הראשון שלהם להכרת המורשת הישראלית אשר בקרבה הם מבקשים לבנות את ביתם.

## מעמד השפה בהוראת החג באולפן

אין תשובה אחידה ביחס למעמדה של השפה בתהליך שתואר לעיל. מובן כי בסוף הלימודים באולפן, בעבודה עם כיתות מתקדמות, היה רצוי לעבור את התהליך כולו, או רובו, בעברית. ניתן לשלב מבעי ברכה, מבעי התנצלות, מבעים להבעת עמדה במועדי השנה השונים. את סיפור החג עצמו, שהמורה מספר בעל פה, ניתן להתאים לרמה המשלבית של הכיתה. התלמידים עצמם עשויים להמחזי, להשתתף במשחקי תפקידים, להתווכח, להביע עמדה, לברך, לבנות טיעון, להתרגש, לספר על חג

דומה בתרבותם - בעברית. כל הפעילויות הללו ראויים וחשובות מאוד באולפן להנחלת הלשון. עם זאת, אין זו המטרה המרכזית באופן הוראת החג. הנחלת הלשון מהווה מטרה בימי החול, בשגרת האולפן. אולם עם התקרב מועד מיוחד, על המורה להכיר בעובדה כי מטרתו שונה, ועיקרה יצירת מעורבות וזיקה קוגניטיביות ורגשיות של תלמידיו אל האירוע הקרב. מטרה שונה מזמנת דרכי הוראה מגוונות, ומשום כך אין מניעה לעסוק בחג, במיוחד אם מדובר בתחילת האולפן, בשפת האם של הלומדים!

שימוש במתורגמן עשוי להיות כאן פתרון נכון. במקרה זה יש לבחור אדם שישיכיל לתרגם לא רק את המידע שהמורה מבקשת ללמד אלא גם ישמר את האווירה של הסיפור, מימיקת הפנים, שפת גוף וקדושת הנושא באופן כללי. לשם כך יש לתכנן בפגישת הכנה עם המתורגמן את תוכני השיעור, לבאר מילים 'קשות' שעשויות להיות חדשות גם למתורגמן עצמו, לרוב עולה ותיק, לתרגל את אופן ביצוע הסיפור באינטונציה המתאימה לא רק כאשר הוא מסופר על ידי המורה אלא גם באופן שבו הוא מתורגם.

על פניו נדמה כי שיעור המתקיים באופן דו לשוני עשוי להיות 'מגושם'. מובן כי בעולם 'אידאלי' היה המורה באולפן דובר תמיד גם את לשון תלמידיו. אולם היות שאין הדבר כך, בהחלט ניתן 'להסתפק' באופן הוראה כפול זה. המציאות מוכיחה באופן חד משמעי כי אם נעשתה הכנה ראווה וקיים תיאום הדוק בין המורה למתורגמן, השיעור זורם בקלות.

בכל פעילות שבה מוזמנים התלמידים לבטא את עצמם ביחס לחג, יש לאפשר שימוש בשפת האם. כך, למשל, בפעילות ליום הזיכרון שתוארה לעיל, התלמידים עשויים להקדיש שיר או לצטט טקסט מתוך תרבות המקור ממנה הגיעו. שילוב זה חשוב מהרבה סיבות. ראשית, אנו מבקשים ליצור זיקה וחיבור אל החג גם בקרב תלמידים שטרם רכשו את השפה. המעמד עצמו - רגשי ונוגע - מקשה על התמקדות במרכיבים לשוניים. חשוב יותר לאפשר לתלמיד להתמקד בחוויה החגיגית ולא בהיבטים שונים של השפה. בנוסף לכך, גישה זו מייצגת את המסר שאנו מבקשים להעביר לתלמידים: אנו מכבדים את המסורת התרבותית המרכיבה את הזהות שלכם ומזמינים אתכם להוסיף אליה גם את תרבות ישראל. על הלומד עצמו לבחור באיזו שפה להתבטא ולהתכתב עם החג היהודי. כל לשון שבה הוא מרגיש נינוח וחופשי להתנהל - היא השפה הנכונה למטרת השיעור.

## סיכום

הדיון במרכיבים תרבותיים - ובהקשר זה המיקוד ב'חג' נעשה באופן מטונימי לתרבות כולה - ובמשמעותם ליהודים-הישראלים נועד להגביר את זיקתו של העולה לשפה העברית ולסייע לתהליך של טמיעה תרבותית של העולים בתוך התרבות היהודית המקומית, ובכלל זה לוח השנה שלה, סמליה והמיתוסים הבסיסיים המאפיינים את תרבות ישראל. תלמידי אולפן, מהגרים מברית המועצות לשעבר, באו מרקע אנטי-דתי ומכירים לפיכך באופן מצומצם יחסית פרקטיקות תרבותיות יהודיות, כמו חגיגת ליל הסדר, צום יום כיפור. הרקע החילוני המובהק של התלמידים עשוי ליצור ניכור ודחייה כלפי המסורת והתרבות הישראלים ולעורר בהם רושם כי די ברכישת השפה העברית כדי להיקלט בארץ. אולם, כאמור, על מנת שהעולה יוכל להשתלב באופן מוצלח במרחב הציבורי (הברמאס, 2001),<sup>8</sup> אין די בהוראת השפה העברית ללא הקודים התרבותיים והיכרות עם לוח השנה

8 הברמאס מגדיר את המרחב הציבורי כאתר החברתי הממצע בין החברה למדינה וכסך כל מגוון האתרים החברתיים והתרבותיים שבהם החברה מופיעה כמי שאינה מוגדרת רק על ידי המנגנון המדיני ובכל זאת פועלת כ"ש משותף" עצמאי. הסוציולוג ג'פרי אלכסנדר מוסיף לדיון את הממד התרבותי, כלומר מיתוסים, סמלים וטקסים המכוננים את המרחב הציבורי ומגדירים את מרכזו ואת גבולותיו (לפי שהם, 2014: 181-182).

היהודי-ישראלי. אולם גם משום שאין מרחב אזרחי יכול להתקיים בלי הזדהות רגשית ובלי דבק חברתי (שהם, 2014: 184), וגם על מנת להעניק הקשר משמעותי תרבותי לתהליך הנחלת הלשון, יש לשלב בין שני התחומים שכן אחד הם.

תהליך הקניית החג ותהליך יצירת הזיקה כלפי תרבות ישראל ראוי שיתבסס על פרקטיקות הוראה ולמידה המאוגדים כיום תחת הכותרת 'למידה משמעותית' שעיקרם חיבור התלמיד אל הנושא הנלמד באמצעות עקרונות של חווייה, למידה פעילה, מעורבות ורלוונטיות. בדברי לעיל הצעתי מודל חדש לאופן הוראת החג באולפן השואף ליישם עקרונות אלה. המודל כולל מסע אישי של המורה לא פחות משל תלמידו. סוגת אמנות הסיפור בעל פה, התכתבות עם החג, מאפייני הסוגה 'סיפורי מקום וזיכרון' והיכרות רבת רבדים עם החג וגלגוליו עשויים להציע כלים ראשוניים למען השגת מטרות אלה - יצירת חיבור משמעותי ועמוק יותר בקרב התלמיד אל החברה החדשה, תרבותה, סמליה, ושפתה, בבחינת 'וְיִהְיֶה כָּל-הָאָרֶץ שְׂפָה אֶחָת וְדְבָרִים אֶחָדִים' (בראשית יא, 1). כלומר, כאשר בני האדם משוחחים זה עם זה, מקיימים שפה משותפת וקודים תרבותיים מובנים, הם מצליחים לגשר ביניהם, לבנות ולהגשים כל חלום (מגדל, אומה, עבר ועתיד). שפה בלולה, מיתוסים סותרים, טקסים שונים - כל אלה מונעים תקשורת, חיבור, ערבות הדדית, ובסופו של דבר, כמו בסיפור בבל, עלול האדם להיות נפוץ לכל עבר 'עַל פְּנֵי כָּל הָאָרֶץ וַיְחַדְּלוּ' (בראשית י"א, 8).  
חלילה לנו לאבד את עצמנו, את הקשר שמחבר בינינו, ולחדול.

## מקורות

- גולן, רינת (2013). רכישת עברית בקרב דוברי רוסית בישראל בהקשר חברתי-תרבותי, בתוך יותם בנזימן (עורך), **לשון רבים: העברית כשפת תרבות**. ירושלים ון-ליר, עמ' 182-193.
- הברמאס, יורגן (2001). המרחב הציבורי. בתוך דן כספי (עורך?), **תמונות בראש: דעת קהל ודמוקרטיה** (עמ' 57-63), האוניברסיטה הפתוחה.
- יסעור חווה וקרמר עדנה (1998). **לגדול עם ספרים - על תהליך בניית הקשר בין הילד הרך לספרות**. קריית ביאליק: אח, עמ' 57-58.
- לרנר, יוליה (2012), מבוא: הכוח הפרגמטי של תרבות בהגירה, בתוך יוליה לרנר ורבקה פלדחי (עורכות), **'רוסים' בישראל: הפרגמטיקה של תרבות בהגירה** (עמ' 20-47). ירושלים: מכון ון-ליר.
- לרנר, יוליה (2013), "רוסים" בישראל כקולקטיב פוסט-סובייטי: על יישומו של רפרטואר תרבותי, בתוך זאב שביט, אורנה ששון-לוי וגיא בן-פורת (עורכים), **מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל** (עמ' 29-56). ירושלים: מכון ון-ליר.
- מוצ'ניק, מלכה (2002), **לשון, חברה ותרבות**, ב. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 14-62.
- המכון להוראת המדעים ולשפור דרכי ההוראה ע"ש י. מסינגר (1996), **ציוניוני הדרך: סיפורי מקום וחפצים לנושא "מאה שנות ציונות"**. קרית-טבעון: אורנים.
- פרחי, ננסי (2013), עברית ובניין האומה - תחיית השפה ולידתם של האולפנים הראשונים. **הד האולפן החדש**, 100: 47-53.
- שביד, אליעזר (2002). היסטוריה בין מיתוס לנרטיב. **ישראל**, 1, 1-12.
- שביד, אליעזר (2003). **ספר מחזור הזמנים**. תל אביב: עם עובד.
- שהם, חזקי (2014). **נעשה לנו חג: חגים ותרבות אזרחית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שוב, שרה (2001). **חגיגים: מחשבות על חגים וימי זיכרון**. רמת אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.  
שמואלי, אפרים (1980). **שבע תרבויות ישראל**. תל אביב: יחדיו.

Buezas, Jose Luis Calvo (2010). Knowledge of Language, Learning, and Intercultural Coexistence. [11?]. *International Journal of Educational Leadership*, 5. Formatted and edited [in Connexions?] e-journal, 3.

James W. P (2001). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academies Press.

Suleiman, Yasir (2004). *A War of Words – Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge : Cambridge University Press.