

להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית הזהות

חגית הרטף

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך
החוג לחינוך

אפריל, 2007

להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית הזהות

מאת: חגית הרטף

בהדרכת: פרופ' חנן אלכסנדר

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך
החוג לחינוך

אפריל, 2007

_____ תאריך	_____ מומלץ לשיפוט על ידי (מדריך העבודה)
_____ תאריך	_____ מאושר לשיפוט על ידי (יו"ר ועדת הדוקטורט)

עבודה זו מוקדשת להורי,
יפה וחביב מלכה,
הבסיס האיתן ממנו צמחתי.

הכרת תודה

ברצוני להביע את תודתי והערכתי לפרופ' חנן אלכסנדר על שחשף אותי לעולמות תוכן פילוסופיים חדשים שהעשירו אותי כחוקרת וכאדם ועל אופן ההנחיה שלו בהכנת החיבור לתואר שלישי שאפשרה דיונים מעמיקים בכל שלב משלבי המחקר, תוך העלאת שאלות שהמשיכו וממשיכות להיות רלוונטיות גם בחיי היום יום.

תודה מיוחדת לגב' ריקי לאופר, מנהלת תחום חינוך חברתי, וד"ר יעל ברנהולץ, מנהלת היחידה למחקר הערכה ומשוב, במנהל חברה ונוער במשרד החינוך, על עזרתן הרבה בשלבי גיבוש המחקר ועל תגובותיהן והערותיהן המאירות בשלבים שונים במהלך הכתיבה וניתוח הנתונים.

תודה לצוותי ההוראה בבתי הספר שנחקרו - מנהלות, רכזות חברתיות, מחנכות ובני ובנות הנוער - אשר ללא שיתוף הפעולה שלהם ופתיחת הדלת לתצפיות ולראיונות לא היה ניתן לבצע מחקר זה.

ותודה אחרונה חשובה במיוחד, לשמוליק בן-זוגי, אשר ללא התמיכה שלו לאורך כל הדרך והעזרה בגידול שלושת ילדנו - שגיא, אוהד והדר - שנולדו במהלך מחקר הדוקטורט, כל זה לא היה מגיע לידי התחלה וסיום.

תוכן העניינים

עמוד	תקציר
V	רשימת טבלאות
XIV	רשימת איורים
XIV	מבוא
1	
12	פרק 1: סקירת ספרות
12	1.1 חינוך בלתי פורמאלי וחינוך חברתי
13	1.1.1 חינוך בלתי-פורמאלי
	1.1.1.1 מהו חינוך בלתי-פורמאלי?
	1.1.1.2 חינוך בלתי-פורמאלי בישראל
20	1.1.2 חינוך חברתי בבית-הספר העל-יסודי
	1.1.2.1 תפיסת החינוך החברתי
	1.1.2.2 מה כולל החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי?
27	1.2 חינוך וערכים
27	1.2.1 תפישות שונות לחינוך לערכים
	1.2.1.1 שאלת החינוך לערכים
	1.2.1.2 חינוך לערכים וחינוך האופי (Character Education)
34	1.2.2 חינוך לערכים והתפיסה הקהלתנית (Communitarian)
	1.2.2.1 התפיסה הקהלתנית
	1.2.2.2 הגדרות למושג קהילה
	1.2.2.3 זהות מוסרית והתפיסה המוסרית-קהלתנית
	1.2.2.4 זהות "גדושה" (Thick) לעומת זהות "דלה" (Thin)
49	1.3 נקודות מבט שונות לזהות יהודית-ישראלית
49	1.3.1 מזהות קולקטיבית לריבוי זהויות
54	1.3.2 זהות יהודית וזהות ישראלית – שילוב והפרדה
	1.3.2.1 הזהות היהודית והזהות הישראלית כזהויות נפרדות
	1.3.2.2 הזהות היהודית והזהות הישראלית כזהויות חופפות
	1.3.2.3 גישות המשלבות את הזהות היהודית והזהות הישראלית
65	1.3.3 אזרחות, חינוך לאזרחות ולדמוקרטיה
	1.3.3.1 חינוך לאזרחות והחינוך החברתי
	1.3.3.2 הזהות היהודית, השואה והמסע לפולין
74	1.3.4 זהות יהודית-ישראלית והתפיסה הקהלתנית
78	פרק 2: מתודולוגיה
78	2.1 שיטת המחקר
82	2.2 תיאור שדה המחקר
	2.1.1 בחירת שדה המחקר
	2.1.2 אוכלוסיית המחקר
	2.1.2.1 בית ספר "אלון"
	2.1.2.2 בית ספר "שיטה"
	2.1.2.3 בית ספר "תמר"
90	2.3 מטרת ושאלות המחקר
91	2.4 כלי המחקר
94	2.5 מבט אינטר-סובייקטיבי
98	2.6 רקע אישי ורפלקציה
102	פרק 3: ממצאים
102	3.1 רקע: מבנה ארגוני ותכנים בחינוך החברתי
	3.1.1 תכנים בחינוך החברתי
	3.1.2 מבנה החינוך החברתי
	3.1.3 עמדות כלפי החינוך החברתי
	3.1.4 החינוך החברתי כחלק אינטגרלי מבית הספר

113	3.2 תרבות יהודית וישראלית
	3.2.1 אמנות, ספרות ומוסיקה ישראלית
	3.2.2 תרבות יהודית ויהדות
	3.2.2.1 'זהות מפרידה' לעומת 'זהות משלבת'
	3.2.2.2 מרכיבים יהודיים והיחס לדת
	3.2.3 החגים כמרכיב בזהות היהודית-ישראלית
	3.2.4 מנטליות ישראלית
126	3.3 המציאות הישראלית
	3.6.1 אקטואליה ישראלית
	3.6.1.1 אלימות בחברה הישראלית
	3.6.1.2 רב-גוניות ושסעים בחברה הישראלית
135	3.6.2 מעורבות הנוער באקטואליה
	3.4 היסטוריה יהודית וישראלית וקשר למדינה
	3.4.1 ההיסטוריה היהודית בדמות השואה והאנטישמיות
	3.4.2 ההיסטוריה הישראלית בדמות ימי זיכרון
146	3.5 חינוך לאורח חיים דמוקרטי
	3.5.1 פיתוח מנהיגות צעירה
	3.5.2 'להיות אזרח' במדינה דמוקרטית
	3.5.3 המתח בין הפרט לחברה
155	3.6 קשר רגשי ותרומה למדינה
	3.6.1 קשר רגשי למדינה
	3.6.2 תרומה למדינה – השרות הצבאי
164	3.6.3 תרומה לקהילה – מחויבות אישית והתרמות
	3.7 כבוד ולמידה חברתית
	3.7.1 זכויות אדם והזכות לכבוד
	3.7.2 כבוד הזיכרון והתנהגות מכובדת
	3.7.3 כבוד לסביבה
171	פרק 4: דיון וסיכום
171	4.1 תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי
176	4.2 מיפוי והמשגת מבנה החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי
	4.2.1 מיפוי בעלי תפקידים בחינוך החברתי
	4.2.2 מיפוי מסגרות פעולה בחינוך החברתי
	4.2.3 מיפוי תכנים ודגשים בחינוך החברתי
187	4.3 מאפייני הזהות היהודית-ישראלית
196	4.4 זהות הנוער כזהות "ישראלית" (ישראלית-יהודית)
205	4.5 הבניית זהות בחינוך החברתי
	4.5.1 מסגרות להבניית זהות בחינוך החברתי
	4.5.2 תכני החינוך החברתי ודמות המחנך
	4.5.3 יחסי מורה-תלמיד בחינוך החברתי
220	רשימה ביבליוגרפית
231	נספחים
232	נספח 1: שאלון בנוגע למרכיבי הזהות היהודית-ישראלית
234	נספח 2: רשימת הקודים שעלו מניתוח הממצאים וחלוקתם למרכיבים...
235	נספח 3: מאפיינים ישראלים העולים מדברי בני ובנות הנוער על ...
237	נספח 4: מאפיינים יהודיים העולים מדברי בני ובנות הנוער לשאלה...
239	נספח 5: מילות השירים ב'תזמורת בצורת' בבר המצווה
240	נספח 6: כלי לניתוח מאפייני החינוך החברתי בבית הספר

תקציר

אחד השירים הישראליים הפופולאריים, שגם נעשה בו שימוש באחת הסדנאות על הזהות היהודית-ישראלית של הנוער, פותח במילים:

לפעמים נראה לי כאילו כל מה שאני עושה
זה לשבת בבתי קפה
ולתכנן את העתיד שלנו
לפעמים נראה כאילו כל מה שאני רוצה
זה לחכות שמשו יקרה
שמישהו יזיז אותנו
זה דור שלם של אנשים שלא אכפת להם כמעט מכלום
עם מי לישון, מתי לקום
איפה הזהות שלנו?¹

מילות השיר תוהות אילו ערכים מנחים את חיינו כיום ובכך מכוונות אותנו לשאלת היסוד של מחקר זה – כיצד תופס הנוער את הזהות היהודית-ישראלית שלו, וכיצד היא מתגבשת? תשובה לשאלת מחקר זו ניתן למצוא על-ידי בחינת התכנים והפעילויות של החינוך החברתי בבתי הספר העל יסודיים בישראל, שהינו תחום חינוכי בלתי-פורמאלי המשולב במערכת החינוך הפורמאלי הישראלית ואחראי על כל הפעילות החינוכית-ערכית בבתי הספר. התפיסה המוסרית קהלתנית המדגישה את מקומה של הקהילה כמסגרת המאפשרת ומעודדת הבניית זהות אישית (Sandel, 1992; MacIntyre, 1984; Walzer, 1983) ומספקת לפרט דרך להגיע לזהות אותנטית במושגיו של טיילור (Taylor, 1991) או לתפיסת ה'טוב' במושגיו של אלכסנדר (Alexander, 2001), מספקת את נקודת המבט התיאורטית במחקר זה, לבחינת מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית.

תמצית המסגרת התיאורטית

שורשיה של הזהות היהודית-ישראלית של הנוער מגיעים עד לתקופת הישוב ולשאיפה ליצור את "היהודי החדש". בתקופת הישוב ובעשורים הראשונים למדינת ישראל (בעיקר שנות החמישים והשישים) היוותה התנועה הציונית ותפיסתה החינוכית את ההשפעה הרבה ביותר על עיצוב דמותה ותכניה של מערכת החינוך הישראלית. דמותו של "היהודי החדש" ביטאה שילוב של ציוני מגשים, איש מעשה, אמיץ, חזק, ספורטיבי, בעל תעוזה צבאית, חלוץ הכובש את השממה, שהצרכים הקולקטיביים קודמים לאישיים, דובר עברית (כרמון, 1985; אלבוים-דרור, 1985; זיסנוון, 2003), השואף ליצור חברה יהודית חדשה תוך "שלילת הגולה". מערכת החינוך בתקופה זו היוותה למעשה "זרוע של הפוליטיקה הציונית" (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004) ובכך הובילה להבניית זהות יהודית-ישראלית קולקטיבית אחידה. נקודת המפנה בה החל שינוי בדפוסיה של

¹ שם השיר "בתי קפה", ביצוע: עברי לידר.

הזהות הקולקטיבית הישראלית היתה המהפך של עליית הליכוד לשלטון ב- 1977 (אייזנשטדט, 2004), ובשנות התשעים של המאה ה- 20 שינוי זה מחלחל למערכת החינוך הישראלית. כיום, מתחזקת התפיסה כי הגישה הרב-תרבותית מתאימה יותר לחברה הישראלית ככלל ולמערכת החינוך בפרט, ובכך מזמנת את גיבושן והבנייתן של זהויות מגוונות.

עם התחזקותה של הגישה הרב-תרבותית גובר העניין בתחומי החינוך השונים והשפעתם על זהות הנוער. אחד התחומים שנחקר הכי פחות הוא תחום החינוך הבלתי פורמאלי למחצה בבית הספר העל יסודי, שהוא תחום החינוך החברתי. החינוך הבלתי פורמאלי הוא למעשה כל אותן השפעות חברתיות ותרבותיות המהוות את ההקשר בתוכו בית-הספר פועל ומשפיעות על הבניית הזהות באופן לא מודע (דיואי, 1916). המשותף להגדרות השונות לחינוך הבלתי פורמאלי (גורדון, 1974; כהנא, 1974; Husen & Postlethwaite, 1994; Cremin, 1976; Apple, 1975; Eisner, 1979) הוא בהדגשת תהליכים חינוכיים שהם סמויים/חבויים, המתרחשים במסגרות חברתיות שונות ואף באינטראקציות לא מתוכננות, אך השפעתם רבה יותר מכפי שאנו סבורים. לעומת זאת, חינוך בלתי פורמאלי למחצה משלב מאפיינים פורמאליים ובלתי פורמאליים גם יחד ובכך מגדיר יעדים, מטרות וערכים בהם הוא מתיימר לעסוק, אך בד בבד מעביר גם ערכים סמויים או חבויים מהעין. החינוך הבלתי-פורמאלי החל להתפתח בישראל בראשית שנות ה- 30 עם הקמתן של תנועות-נוער חלוציות שהיו המשך לתנועות-הנוער היהודיות בגולה, אך התרחבותו חלה בשנות ה- 50 עם התבססותו של החינוך הממלכתי. בשנת 1965 הוקמה היחידה לחינוך חברתי בבית הספר העל יסודי באגף הנוער, שהפך בשנות השבעים למנהל חברה ונוער. התפיסה החינוכית של החינוך החברתי, המוצגת במסמך העמדה, משלבת בין "המתח המתמיד שבין הפרט לחברה, בין מימוש עצמי למחויבות חברתית" (לאופר ושות', 2004: 4), לבין שש אבני יסוד בהם עוסק התחום: מחויבות למדינת ישראל; חינוך לאורח חיים דמוקרטי; טיפוח זהות יהודית וישראלית; סולידריות ואחריות חברתית; קהילתיות; למידה וכשירות חברתית. פעילויות החינוך החברתי כוללות את כל הפעילויות שאינן במסגרת מקצועות החובה, כמו שיעורי העשרה, דיוני דילמה, סמינרים, ימי עיון, טקסים, מועצת תלמידים, ועדות בית ספריות, טיולים, מופעי תרבות ועוד. פעילויות אלו מתקיימות במסגרת בית הספר אך הן לעיתים קרובות "שוברות" את מסגרות המקום והזמן השכיחות במערכת הלימודים הפורמאלית.

מטרות החינוך החברתי במסמך העמדה (2004) מדגישות שני יעדים עיקריים: חינוך לערכים וחינוך לאזרחות, לערכי הדמוקרטיה ולזהות יהודית. במסגרת חינוך לערכים שואף החינוך החברתי, בין היתר, לפתח את אישיות התלמיד, לסייע לו לגבש סולם ערכים, לעורר רגישות

לחברה וצרכיה, לעודד יוזמה והתנדבות, אשר יסייעו לגיבושו של אזרח בחברה יהודית ודמוקרטית. אחת התיאוריות המוכרות ביותר לחינוך לערכים היא התיאוריה של קוהלברג (Kohlberg, 1984), שהיא גם הבסיס לתכנית "דיוני דילמה" של החינוך החברתי. התיאוריה של קוהלברג מבוססת על ההנחה כי עמדתו המוסרית של האדם מתפתחת במהלך חייו מעמדה מוסרית נמוכה יותר לעמדה מוסרית גבוהה יותר. קוהלברג הניח כי השיפוט המוסרי הוא תולדה של חשיבה עצמית, והתפתחות זו אינה תלויה רק בגיל האדם אלא מושפעת ותלויה בתנאים סביבתיים וחברתיים, העשויים לעודד או לעכב התפתחותה של חשיבה מוסרית. לעומתו, גישות אחרות מדגישות את מרכיב הרגש בשיפוט המוסרי. קרול גיליגן (Gilligan, 1995(1982)²) המדברת על אחריות ואיכפתיות, ונל נודינגס (Noddings, 1984) המדברת על 'Caring', טוענות כי ההתפתחות המוסרית היא יותר רגשית ונשענת על איכפתיות ודאגה; מאשר על בסיס קוגניטיבי עם חוקים או עקרונות מוסריים שניתן להצדיק אותם. הוגי הפדגוגיה הביקורתית טוענים מנגד כי כל חינוך, וחינוך ערכי בפרט, מהווה ביטוי לכוחות ההגמוניים בחברה, ותפקיד החינוך הוא לחשוף כוחות אלו במקום לשרתם.

הדרך בה נבחנה הזהות במחקר זה מאמצת את נקודת המבט של התיאוריה הקהלתנית המציעה לחזור ולהדגיש את המסגרות הקהילתיות בחינוך, מתוך אמונה כי אלו עשויות לספק מסגרות מוסריות עשירות ומגוונות לחיים מוסריים. מקנטייר (MacIntyre, 1984) מציע לחזור למידות הטובות של אריסטו ומאמץ את תפיסתו כי עצם חברותו של אדם בקהילה מקנה לו הבנה של המידות הטובות, ואלו מספקות לו סטנדרטים בעזרתם הוא יכול לבחון את חיי הקהילה שלו והאם מנהלים או חוקים המתקיימים בה הם צודקים (MacIntyre, 1984: 133) תוך הזדהות או אי-הזדהות עם החיים הערכיים העשירים אותם מציגה הקהילה בה הוא גדל. טיילור (Taylor, 1991) מדבר על זהות אותנטית שמשמעותה כי האדם בוחר לעצמו את דרכו בחיים על פי הדברים הנתפסים בעיניו כבעלי ערך, ואילו אלכסנדר (Alexander, 2001) מדבר על זהות מוסרית המתמקדת בדרך בה האדם מגדיר עצמו כ'טוב' או 'טוב יותר'. הוגי התיאוריה המוסרית-קהלתנית מבחינים בין זהות מוסרית "גדושה" לזהות מוסרית "דלה" (Walzer, 1994). זהות "גדושה" תהיה זו המתגבשת במסגרת קהילה או קהילות המקיימות את תנאי השיח המוסרי (Alexander, 2001).

² מקור זה הוא תרגום לספרה: In a Different Voice: Psychological theory and women's development, משנת 1993 שהינו מהדורה נוספת של ספר זה משנת 1982.

מספקת מסגרת תרבותית עשירה, מבוססת על תהליך לימודי מתמיד ומאפשרת לפרט להגיע לזהות אותנטית הנשענת על ערכים "חזקים" בחייו (Taylor, 1977).

הזהות היהודית-ישראלית למעשה שוזרת בתוכה שתי זהויות – יהודית וישראלית – והוגים שונים מציעים דרכים שונות לראות את שילובן או הפרדתן של זהויות אלו. אגסי (1993) וסמוכה (2000) מדברים על ההפרדה הקיימת בין שתי הזהויות לאור מאפייניה הייחודיים של מדינת ישראל ופורת (1991) מסביר זאת לאור התפיסה הציונית המקורית הרואה ביהדות תרבות ו/או מסורת תרבותית. הקושי בהגדרת הזהות היהודית-ישראלית מקורה בעובדה כי לא ברור מיהו "ישראל". מחד, ישראלי הוא כל מי שהינו אזרח מדינת ישראל, בעוד בישראל חיים אזרחים ממגוון רחב של דתות, לאומים ועדות. מאידך, "...בהקשרים רבים, "ישראלי" הוא רק יהודי אזרח ישראלי..." (גבזון, 1999). לעומתם, הוגים אחרים (עילם, 2004; דרור, 2004; יוכטמן-יער, 1998) מראים כיצד המערכות החינוכית והשלטונית פעלו לאורך השנים ליצירת חפיפה בין הזהות היהודית והישראלית. למשל, התפיסה הציונית הובילה לחוסר בהירות בנוגע למימד הדתי בזהות הקולקטיבית הישראלית, ובכך חיזקה את שילובן של שתי הזהויות, גם אם באופן לא מודע (פישר, 2003).

גישות אחרות מציעות דרכים לשילובן של הזהויות זו בזו. אחד העם (1879) ראה במדינת ישראל מרכז רוחני המשלב את הגשמי (מסגרת מדינית) עם הרוחני (הרוח היהודית), על מנת שתוכל בעתיד להוות מקור הזדהות וחיזוק לכלל יהודי העולם. אחד העם הדגיש כי "אין יהדות בלי יהודים, ואין יהודים בלי יהדות..." שניהם שלובים ביחד כגוף ונפש" (אחד העם, 1954). קפלן (Kaplan, 1957) הציע לראות את היהדות כציביליזציה, שהיא כוללנית יותר מהדת היהודית, וכוללת היסטוריה, ספרות, שפה, מנהגים, מסורת, אמנות, דרכי התנהגות, ערכים ועוד. שביד (1991) קורא לשילובה של הזהות היהודית והזהות הישראלית בטענה כי הזהות הישראלית לעצמה אינה מספיק עשירה ו"גדושה" כבסיס ערכי לחיים. רוברט בלה (Bellah, 1967) טבע את המושג 'דת אזרחית' כביטוי לשילובם של תכנים דתיים ותכנים אזרחיים במסגרת מדינה. דון-יחיא וליבמן (1984) טוענים כי הציונות היא עמוד התווך של ה'דת האזרחית' בישראל שנזקקה לסמלים השאובים מן התרבות היהודית המסורתית, במטרה לבטא את הקשרים שבין היהדות, העם היהודי ומדינת-ישראל.

שילובן של הזהויות היהודית והישראלית זו בזו אינה בהכרח מובילה לזהות "דלה", אלא היא פונקציה של ערכי הקהילה במסגרתה מתגבשת הזהות. שביד (2000), למשל, טוען כי החברה החילונית הישראלית מצויה במשבר עמוק, שהיחלצות ממנו תתאפשר דרך שינוי מהותי ביחסה

לדת ולמסורת היהודית, המבוסס על יחס חיובי אותנטי לערכי הדת, לימוד אמפטי וחוויה תרבותית המשולבים באורח חיים אישי, משפחתי וקהילתי (שם: 75-77). שביד מדגיש את מקומה של הקהילה והמשפחה, בגיבוש זהותו של הנוער, באופן דומה לתפיסה המוסרית-קהלתית הטוענת כי החיפוש אחר זהות יהודית וזהות ישראלית הוא למעשה חיפוש אחר האדם הייחודי, העצמי האותנטי, שבכל אחד מאיתנו טמון הפוטנציאל להיות, והמסגרת או המסגרות הקהילתיות אליהן הוא משתייך עשויות להיות קרקע עשירה לחיפוש אותנטי מעין זה (Alexander, 1997:38;) (Taylor, 1991: 34-35).

מתודולוגיה מחקרית

המחקר בוצע בשיטת המחקר האיכותני המתאפיינת בהסתכלות הוליסטית על שדה המחקר ומאפשרת לחוקרת ללמוד על מורכבותן של מערכות היחסים המתקיימות בו ולהבין תופעות ומצבים כיישומים שלמות (Stake, 1995; שקדי, 2003). במחקר האיכותני החוקרת והאנשים בשדה המחקר הם כלי מחקר העיקריים, מתוך אמונה כי הדרך הטובה ביותר להבין אנשים היא דרך שיחה והתבוננות בסביבתם הטבעית. החוקרת צריכה להיות רגישה וערנית לנתונים העולים משדה המחקר, מבלי לנסות לשלוט או להשפיע עליהם בכל דרך שהיא. גישת 'תיאוריה מעוגנת בשדה' (grounded theory) נבחרה למחקר זה מאחר והיא מבוססת על ניתוח משווה (Comparative analysis) בו איסוף הנתונים מונחה ע"י תוצרי הניתוח ותוצאותיו ולהיפך, בתהליך ספיראלי (Glaser & Strauss, 1967; Hutchinson, 1988).

שדה המחקר הוא מכלול התכניות והפעילויות של החינוך החברתי, בשלושה בתי ספר על יסודיים, ממלכתיים, יהודיים. בתי הספר שנבחרו למחקר מהווים 'דוגמאות טובות-למד' (good enough) (Lightfoot, 1983) של תפיסת החינוך החברתי ובחירתם נעשתה על סמך הידע של בעלי תפקידים מובילים בתחום חינוך חברתי ברמה ארצית ואזורית. הבחירה בבתי ספר 'טובים' תואמת את גישתו של שולמן (Shulman, 1986) הטוען כי לא מספיק ללמוד מהשטח, אלא יש ללמוד מעשיה 'טובה' בשטח, ומכנה זאת 'חוכמת המעשה' (The wisdom of practice).

מטרת המחקר היא לזהות את מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית בפעילויות החינוך החברתי, כמייצגת קהילה לומדת, עם חזון של 'טוב', בחברה הדמוקרטית. שאלות המחקר עוסקות בדרך בה מגדירים בני ובנות הנוער את הזהות היהודית והישראלית שלהם, במרכיבי הזהות היהודית-ישראלית כפי שהם עולים מתכני החינוך החברתי, במאפייניהם

הפדגוגיים של פעילויות החינוך החברתי – מה לומדים? איך לומדים? - והעמדות כלפי פעילויות אלו.

איסוף המידע נעשה בגישת הטריאנגולציה – ראיונות, תצפיות, וחומרים רלוונטיים משדה המחקר. התקיימו 21 ראיונות עם אנשי הצוות החינוכי ו- 55 ראיונות עם בני ובנות נוער בשלבים שונים של המחקר. התקיימו 87 תצפיות במגוון פעילויות (כ- 300 שעות סה"כ) ונאספו חומרים משדה המחקר כמו מודעות, עיתוני בית ספר, חומרים שחולקו בשיעורים וסדנאות, עבודות שהכינו התלמידים ועוד. בנוסף, בשנת המחקר הראשונה הועבר שאלון שבחן את עמדות הנוער כלפי היגדים בנוגע לתכניה ומרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית, שכלל נתונים כמותיים ואיכותניים בנוגע לעמדות הנוער.

ממצאים מרכזיים

מאחר והמחקר בחן את מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית כפי שהם מתבטאים במסגרת פעילויות החינוך החברתי, ממצאי המחקר משלבים (א) מידע על החינוך החברתי, (ב) מידע על מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית של הנוער והדרכים להבנייתה. אלו יוצגו להלן.

(א) תכנית החינוך החברתי נקבעת בשיתוף פעולה שבין מנהלת בית הספר והרכזת החברתית, תוך תיאום והדברות עם רכזות השכבה. פעילויות החינוך החברתי עוסקות במגוון רב של תחומים ונושאים, התואמים את ההמלצות במסמך העמדה של החינוך החברתי (2004), ויש כבר שיגרה של תכנים המודגשים בכל שנה ויוצרים רצף פעילויות, המוביל להכנת הנוער לחייו כאזרח במדינת ישראל, יהודית ודמוקרטית. חלק מהתחומים הם מובנים (כמו, התכנית 'להיות אזרח', חגים וימי זיכרון, המסע לפולין) ויש לבית הספר מידע רב כיצד לעסוק בתחום ולהפעילו; בעוד תחומים אחרים הם פתוחים יותר ופחות מובנים (כמו, טיפול באקטואליה). יחד עם זאת, לא ברור מהי מידת השפעתם או הטמעתם של התכנים העולים בפעילויות אלו, על הנוער.

המבנה הארגוני של החינוך החברתי משתנה בין בתי הספר בהתאם לתפיסת החינוך החברתי אותה מאמץ בית הספר. דגמי העבודה השונים נבדלים ביניהם במספר אנשי הצוות החינוכי המעורבים בחינוך החברתי ובמיקומם של שיעורי החינוך במערכת השעות הבית ספרית, המובילים לדרכי עבודה וניהול שונות בין בתי הספר. אל מול ההסכמה כי נעשה הרבה בתחום של חינוך חברתי בבתי הספר, עולה חוסר ההסכמה בנוגע לאיכותם וחשיבותם של שיעורי החינוך בעיני הנוער. אנשי הצוות החינוכי מכירים בכך כי יש צורך לקיים דיון חינוכי ערכי על מבנה החינוך החברתי ככלל, ושיעורי חינוך בפרט, במערכת הבית ספרית.

תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי, המסכמת את הממצאים בנוגע לאופיו ותכניו של החינוך החברתי מעלה שלוש שאלות מרכזיות – איך מועברת הפעילות? מתי מועברת הפעילות? מי במוקד הפעילות? התיאוריה מציגה שמונה קטגוריות מארגנות דרכן ניתן לנתח את מאפייניו של החינוך החברתי בכל בית ספר, כבסיס להעלאת שאלות ולדיון מעמיק יותר על יעדיו, מטרותיו ומאפייניו של החינוך החברתי בבית הספר.

(ב) ממכלול הפעילויות של החינוך החברתי ועמדות הנוער עולים שישה מרכיבים מרכזיים בזהות היהודית-ישראלית של הנוער: (1) **היסטוריה, סבל וזיכרון** הכוללים התייחסות ל"שני סוגי היסטוריות": ההיסטוריה היהודית המדגישה את השואה והאנטישמיות ומחזקת את החשיבות של שירות בצבא, חיים ומגורים בארץ והתפיסה ש"אין לנו ארץ אחרת"; וההיסטוריה הישראלית המדגישה כבוד וזיכרון לאלו שנפלו במאבק להגן על המדינה. (2) **חינוך לאורח חיים דמוקרטי** המדגיש את הכנת הנוער לחיי אזרח בחברה דמוקרטית, פיתוח ועידוד מנהיגות צעירה והמתח המתמיד שבין הפרט לחברה. (3) **קשר רגשי ותרומה למדינה** מתייחס לאופן הרגשי בו מתאר הנוער את הקשר והשייכות שלו למדינה, את התרומה למדינה (במיוחד בשירות הצבאי) ואת התרומה לקהילה (במיוחד בתכנית 'מחויבות אישית'). (4) **כבוד ולמידה חברתית** מבטאים את מרכזיותו של המושג 'כבוד' בהקשרים שונים (אדם, סביבה, מדינה) בהם הוא בא לידי ביטוי, יחד עם תהליכי למידה חברתית המכנים את הנוער להשתלבותו בחברה. (5) **המציאות הישראלית** מתייחסת לחשיפת הנוער למגוון נושאים אקטואליים, כשהבולטים בהם הם אלימות ורב-גוניות בחברה הישראלית, זהירות בדרכים ונהיגה בטוחה, וסוגיות פוליטיות מרכזיות. (6) **תרבות יהודית-ישראלית** הכוללת תכנים העוסקים או קשורים באמנות, ספרות ומוסיקה ישראלית, מקומם ומרכזיותם של חגי ישראל בזהות היהודית-ישראלית של הנוער והמנטליות הישראלית.

ניתוח ששת מרכיבים אלו חושף כי ישנם שלושה מוקדים בזהות היהודית-ישראלית עליהם נבנית הזהות – **ידע, כבוד ותרומה**. מוקד **הידע** משמעותו כי זהות הנוער צריכה לכלול ידע על העבר וההווה היהודי והישראלי. מוקד **הכבוד** משמעותו כי חשוב לפתח בנוער יחס של כבוד כלפי היבטים שונים בעבר ובהווה היהודי והישראלי. מוקד **התרומה** משמעותו כי יש לפתח בנוער את המודעות והחשיבות של תרומה לאחר ו/או לחברה והוא עובר כחוט השני לאורך שלוש שנות התיכון דרך הפעילויות השונות. שלושת מוקדים אלה עומדים כל אחד בפני עצמו אך גם קשורים אחד בשני. בדומה למבנה החינוך החברתי המדגיש מכלול ורצף בתפיסתו, גם כאן ניתן

לדבר על מכלול של שלושה מוקדים היוצרים ביניהם רצף של הדדיות פנימית. בנוסף, הם מבטאים את המתח המתמיד שבין הפרט לחברה העומד גם הוא במרכז תפיסת החינוך החברתי. ממצא בולט נוסף הוא כי התכנים הבולטים בחינוך החברתי מחזקים את הבנייתה של זהות, אותה אני מכנה, "ישראליות" (ישראליות-יהודית). בניגוד למושג "זהות יהודית-ישראלית" המרמז על מקום שווה לשתי הזהויות; זהות "ישראליות" מרמזת על מרכזיותם של מרכיבים ישראליים, על פני מרכיבים יהודיים, בזהות הנוער. כלומר, שלושת מוקדי הזהות- **ידע, כבוד ותרומה** - כוללים יותר נושאים ותחומים ישראליים מאשר יהודיים (עד כמה שניתן להבחין ביניהם). הנוער מציג, מציג את הזהות היהודית והישראלית שלו כזהויות נפרדות או משולבות. ההפרדה מבליטה את העובדה כי אם אינני דתי אז יש לי "מעט" זהות יהודית; בעוד השילוב מוביל לכך שלהיות יהודי ולהיות ישראלי זה היינו הך, כל "צד" מביא את תכניו הוא ויחד נוצרת הזהות ה"ישראלית" של המאה ה-21.

אם כן, הזהות ה"ישראלית" כוללת את מרכזיותם (או עליונותם) של מרכיבים ישראליים על פני יהודיים, וכן את שילובם של המרכיבים אלו באלו, עד כדי חוסר יכולת להבחין ביניהם. האם זוהי זהות "גדושה" או "דלה" על פי התפיסה הקהלתנית של וולצר? (Walzer, 1994) בחינת מאפייניה של הזהות ה"גדושה" מלמדים כי החינוך החברתי יכול לשמש כמסגרת קהילתית המקיימת את תנאי השיח המוסרי ומבוססת על תהליך לימודי מתמיד; אך זוהי מסגרת תרבותית ישראלית יותר מאשר יהודית שאינה מדגישה בירור ערכי אותנטי של הערכים המובילים בחייו של הפרט. העובדה כי מרכיבים יהודיים וישראליים הופכים למקשה אחת, מובילה לחיזוקה של הזהות שכבר קיימת בנוער. לעומת זאת, חשיפה למקורות ידע אחרים שעשויים לערער את התפיסות בהם מחזיק נוער חילוני בישראל, כמו גם חשיפה למסגרות ערכיות אחרות (למשל, זו העולה מהיהדות אך גם מקהילות אחרות), עשויות להוביל לאימוצה של זהות "גדושה" המבוססת על מקורות ערכיים עשירים, כמו אלו של היהדות, אך זו כנראה כבר לא תהיה זהות "ישראלית".

כיצד נבנית הזהות בחינוך החברתי? חמש אינטראקציות ומסגרות פעילות עיקריות מזמנות את הבניית זהות: (1) **השיח עם בני ובנות הגיל ועם בני משפחה** מעוררים חשיבה עצמית ובחינה אישית של עמדות. (2) **ביטוי הקול האישי ועקרון עידוד השונויות** מאפשרים לפרט לבטא את עצמו ולגבש זהות אישית. (3) **חשיפה מקסימאלית למגוון הקיים בחברה הישראלית** מזמנת הכרות עם "אחרים" כחלק מגיבוש זהות ישראלית. (4) **עקרון הדדיות ודיאלוגיות** מאפשר דיאלוג שוויוני בין מורה ותלמידים. (5) **התנדבות במסגרת החינוך החברתי** (למשל, מועצת תלמידים) **ובמסגרות נוער חוץ בית ספריות** (למשל, תנועות נוער) **והמגע עם נוער בחו"ל** (למשל, במשלחות לחו"ל), מחייבות

התמודדות עם שאלות בנוגע לזהותם כיהודים וישראלים. כאשר מסתכלים על מכלול האינטראקציות ומסגרות הפעילות המזמנות הבניית זהות במסגרת החינוך החברתי, לא ניתן לומר כי זוהי מסגרת "ידועה מראש" או "מנרמלת" בלבד, כפי שטוענים הוגי הפדגוגיה הביקורתית, אלא יותר שילוב של תכנים מוכתבים וידועים מראש עם אמירות אחרות ומנוגדות במסגרות המעודדות דיאלוג, הדדיות, שונות ומנהיגות.

החינוך החברתי מהווה "חלון" במסגרת הלימודים הפורמאלית שיש בו פוטנציאל לעסוק ולעשות דברים באופן שונה, בתכנים שאינם חלק ממבחן, אלא שהם חלק ממי אני? מה חשוב לי? ומי אנחנו כיהודים וישראלים במדינת ישראל של המאה ה-21. למרות זאת, פוטנציאל זה לא תמיד ממומש כך שיוביל לגיבושה של זהות יהודית-ישראלית "גדושה" וחסרה חשיבה מערכתית על מקומו ומידת השפעתו של החינוך החברתי על הנוער.

רשימת טבלאות

עמוד	
20	טבלה 1: מטרות החינוך החברתי, מסמך עמדה, 2004
90	טבלה 2: פירוט הראיונות שנערכו במהלך המחקר
90	טבלה 3: פירוט התצפיות שנערכו במהלך המחקר
101	טבלה 4: השוואת הנושאים שצוינו במסמך העמדה לממצאים בשטח
102	טבלה 5: פעילויות החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי לפי רשימת נושאים מומלצת במסמך העמדה
130	טבלה 6: פיזור תשובות להיגד 4: זהות יהודית-ישראלית זה להישאר בארץ כי זאת המדינה שלי, כי פה נולדתי, ופה גם ההורים שלי נולדו, וגם האבות הקדומים שלנו
158	טבלה 7: הבחנה בין מושגים/תכנים 'יהודיים' ו'ישראליים' בעיני הנוער

רשימת תרשימים

עמוד	
168	תרשים 1: מבנה ראשוני ל"תיאוריה מעוגנת בשדה" של החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי
169	תרשים 2: ארבע קטגוריות מארגנות של פעילויות החינוך החברתי במהלך שעות בית הספר
170	תרשים 3: ארבע קטגוריות מארגנות של פעילויות החינוך החברתי לאחר שעות בית הספר
173	תרשים 4: מיפוי בעלי תפקידים בחינוך החברתי והקשרים בבית הספר ומחוצה לו
177	תרשים 5: מיפוי מסגרות פעולה של החינוך החברתי
178	תרשים 6: מכלול ורצף התכנים בחינוך החברתי והזהות היהודית-ישראלית העולה מהם
183	תרשים 7: שישה תחומים ושלושה מוקדים בזהות היהודית-ישראלית
188	תרשים 8: שלושת מוקדי הזהות היהודית-ישראלית והמתח בין הפרט לחברה

מבוא

שאלת זהותו של הנוער והקשר שלו למדינת ישראל היא מהשאלות החשובות והמעניינות ביותר בעיני אנשי חינוך, לפני קום המדינה ואחריה, וממשיכה לעמוד בראש סדר היום הציבורי בהקשרים שונים. איסוף הנתונים וכתירת העבודה נעשו בצל המאבקים נגד תכנית ההתנתקות מחבל עזה במהלך שנת 2005 והשינויים במפה הפוליטית הישראלית בנובמבר-דצמבר 2005, אשר להם השפעה על זהות הנוער. באוגוסט 2005 התנתקה ישראל משטחי עזה והחזירה אותם לשליטה פלשתינאית. החודשים שקדמו להתנתקות, כמו גם פעולות ההתנגדות לפינוי, העלו שאלות בנוגע לזהותו של הנוער הדתי-ציוני (ברובו) שהתנגד לתהליך, כמו גם לשאלת זהותם ומחויבותם של חיילי צה"ל שהיו מעורבים בפינוי. שלושה חודשים לאחר מכן (נובמבר 2005) עוברת המערכת הפוליטית מהפך כאשר שתי המפלגות הגדולות (עבודה וליכוד) עוברות מהפכים קיצוניים, ומסמנות בכך את חוסר הבהירות בנוגע לזהויות פוליטיות בישראל. עמיר פרץ, ישראלי ממוצא מזרחי (מרוקאי), נבחר ליו"ר מפלגת העבודה ומסמן בכך את סיום שליטתה של ההנהגה האשכנזית במפלגה; והליכוד עובר משבר דומה כאשר אריאל שרון, נציגו המובהק של הימין הישראלי, חובר לשמעון פרס, נציגו המובהק של השמאל הישראלי, במפלגת מרכז חדשה. בחירת פרץ לרשות העבודה הובילה לפתיחת "תיבת פנדורה" של המתחים בין אשכנזים לספרדים בישראל שאפיינו את העשורים הראשונים לקום המדינה, והיה נראה כי נעלמו בתחילת המאה ה-21, ושהשפיעו רבות על זהות הנוער ועל תחושת האפליה (של המזרחיים) שלוותה לה.

תחושות אלו קיבלו חיזוק גם ממגמת הממלכתיות ששלטה במערכת החינוך הישראלית עוד מתקופת הישוב ובעשורים הראשונים למדינה, ויש הטוענים (הוגי הפדגוגיה הביקורתית והפוסט-ציוניים) כי היא נוכחת בה עד היום. מערכת החינוך היתה תחום מפותח וממוסד כבר עם קום המדינה, הודות לפעילות החינוכית הענפה שהיתה בארץ בתקופת הישוב. כבר בתקופת הישוב (המחצית השנייה של המאה ה-19 ועד 1948) התפתחה מערכת חינוך מחוץ למסגרת של מדינה, בחברה ללא מסגרת מדינית מחייבת ואוטונומית. היא התפתחה כאשר רובו של העם היהודי נמצא מחוץ לגבולות הטריטוריאליים בהם היא פועלת, תוך שהיא נשלטת ע"י גורמים פוליטיים זרים – האימפריה העות'מנית ובריטניה המנדטורית. בתקופה זו פועלים בארץ מורים ובתי ספר שונים, אך פעילותם נעשית ללא יד מכוונת כשהמורים "הם שליטים בלתי מוגבלים" (אלבויים-דרור, 1985: 36). אלבויים-דרור (1986) סוקרת בספרה "החינוך העברי בארץ-ישראל" את התפתחותו של החינוך העברי בארץ-ישראל בהקשריו החברתיים, במאה השנים שקדמו להקמת מדינת ישראל (1854-1920). סבירסקי (1990), תוך שהוא מסתמך על ניתוחה של אלבויים-דרור (ובנוסף: בנטואיק,

1960; הרמתי, 1979) מונה שלוש מערכות חינוך שפעלו בארץ ישראל בתקופת הישוב: מערכת החינוך של הציונים האירופאים שהושפעה מתנועת "ההשכלה" המרכז-אירופית; מערכת החינוך הערבית בארץ-ישראל שפותחה בסוף ימי האימפריה העות'ומנית ובתקופת המנדט; ומערכות החינוך שהוקמו בקהילות היהודיות בארצות האיסלאם. שלושת מערכות חינוך אלו היו כלי לעיצוב וביטוי של הזהות הלאומית ולהקניית תודעה לאומית. מלחמת השחרור ב-1948 והקמת המדינה הביאה לשליטתה של מערכת החינוך הציונית-אירופית על מנגנון המדינה החדשה, בעוד שתי מערכות החינוך האחרות מאבדות את עצמאותן (שם: 17-34).

מרכז המורים, שהיווה את ההתארגנות הראשונה של מורים עבריים בתקופת הישוב, הפך למוקד סמכות בתחום החינוך העברי עם פרסומם של: "הצעה לתכנית הלימודים של בתי-הספר העממיים בארץ-ישראל" (1907) לשמונה שנות לימוד, ואת "תכנית הבחינות למורים בארץ-ישראל" (1910). הסתדרות המורים פעלה בשיתוף פעולה עם התנועה הציונית, ובעקבות "מלחמת השפות" ומלחמת העולם הראשונה התחזק מאד מעמדה ודבר זה זירז את יצירתה של מערכת חינוך עברי לאומי תחת רשות אחת – ההסתדרות הציונית. ב-1914 הוקם "ועד החינוך" שהורכב מנציגי "חובבי ציון", המשרד הארץ-ישראלי של ההסתדרות הציונית ונציגי מרכז המורים. עם כניסת כוחות הכיבוש הבריטי ב-1917, פעלה בארץ מערכת החינוך עברי בהנהגתם של ההסתדרות הציונית העולמית והסתדרות המורים, ואלו המשיכו להנהיגה גם בימי שלטון במנדט. הגידול במערכת החינוך הגביר את הלחצים להעביר את נטל ההחזקה והמינהל לידי הישוב בארץ ובשנת 1932, לאחר תהליך של כעשר שנים, הועברה הבעלות על מערכת החינוך לידי ועד החינוך של הוועד הלאומי (אלבוים-דרור, 1985: 40-41). עם קום המדינה מערכת החינוך העברי בארץ היתה מפותחת, ממוסדת והמשיכה את המסורת שגובשת בתקופת הישוב, לכן במשך כשנה לאחר קום המדינה לא הוקם משרד לחינוך, כשהמחלקה לחינוך של ההסתדרות הציונית והעומדים בראשה ממשיכה את עבודתה כאילו כלום לא השתנה (סבירסקי, 1990: 42-44).

יעדיו של החינוך העברי בתקופת הישוב הושפעו ממקומה המרכזי של האידאולוגיה הציונית על מגוון הדעות בתוכה, וכן מההרכב החברתי ההומוגני על מכלול סמליו, דימויו וציפיותיו (כלומר, קבוצת האליטה של העם היהודי שחיה בארץ בתקופת הישוב). שני אלו השפיעו על קביעת מטרות החינוך, על השיטות הפדגוגיות ועל מעמדו של המחנך. דוגמא למטרות החינוך בתקופת הישוב היו: "הכשרת תודעתו של הציוני המגשים, איש המעשה הבז לדיבורים היא הצו העליון המדריך את כל העשייה החינוכית" (כרמון, 1985: 120-121); "...החלוץ-המגשים כובש השממה, החזרה אל הקרקע, פרודוקטיביזציה של העם היהודי והעדפת הערכים והצרכים

הקולקטיביים על פני שאיפות ויעדים אינדיבידואליים" (אלבוים-דרור, 1985: 36-37). "מלחמת השפות" היתה ביטוי לניצחון העברית, ובכך גם לניצחון "היהודי החדש".

זיסנווין (2003) בנתחו את מדיניות החינוך היהודי בישראל מצביע על שלושה גורמים מרכזיים שהשפיעו את דמותו ואופיו של "היהודי החדש" אותו שאפה התנועה הציונית "ליצור". ראשית, המהפכה הרומנטית ברוסיה שהדגישה את "האדם החדש" – אדם משוחרר ברוחו שיכול לגאול את עצמו. שנית, הנטיות הויטליסטיות במערב אירופה שהדגישו את כוח החיים והארציות (רוזנשטיין, 1985: 27-35), ומשמעותם עבור דמות ה"יהודי החדש" היתה כוח, אומץ, תעוזה צבאית וכושר גופני. שלישית, התנועה הפרוגרסיבית בארה"ב (Cremin, 1961) שראתה בחינוך תהליך של שינוי האדם במטרה להוביל לשינוי חברתי. זיסנווין מסכם כי "המדיניות של 'היהודי החדש' מעולם לא הוגדרה בבירור, אבל היא החלה לפרוץ כצירוף של האידאולוגיות לעיל" (זיסנווין, 2003: 153).

התנועה הציונית ותפיסתה החינוכית היוותה את ההשפעה הרבה ביותר על עיצוב דמותה ותכניה של מערכת החינוך הישראלית, עוד מראשית דרכה. התנועה הציונית, שצמחה מתוך מצוקת הקיום של היהודים בגולה, "...באה לתת תשובה לאתגר הזהות היהודית בעולם של ליברליזם ולאומיות, ולכן היתה תשובתה בכיוון זה של ליברליזם ולאומיות..." (אבינרי, 1980: 22). האידאולוגיה הציונית, ברמת הנחות היסוד שלה, ראתה את יצירת "החברה היהודית החדשה" כרוכה ב"שלילת הגולה" וכך גם דור המחנכים. כרמון (1985) סבור כי נקודת מבט זו הכורכת את "היהודי החדש" ב"שלילת הגולה" משקפת יחס אמביוולנטי של נושאי הרעיון הציוני, אל העולם ממנו צמחו. המאמץ הרב שהשקיעו בהצגת הגולה ברוח שלילית, מלמדת על "השניות העמוקה ביחסי הגומלין שבין ציונות ליהדות, ששלטה בליבם של המחנכים בני 'דור האבות'" (שם: 122). ניתן לראות שניות זאת במבנה של תכניות הלימודים במקצועות לימוד שונים. מאחר והתנועה הציונית כתנועה אידאולוגית התפתחה ממגוון דעות, מערכת החינוך ביטאה פלורליזם חינוכי שבא לידי ביטוי ב"זרמים" השונים בחינוך (הזרם הכללי, זרם המזרחי וזרם העובדים) (כרמון, 1985: 124).

הזרמים השונים, שאיפיינו את מערכת בתי-הספר בתקופת הישוב ובחמש השנים הראשונות לקיום המדינה (עד 1953), שיקפו ערכים שונים לעיצוב דמותו של "היהודי החדש", ה'צבר' הארץ ישראלי. הזרם הכללי, שהופיע בשנת 1913 בעקבות מלחמת השפות, שם לו למטרה לחזק את האחדות הלאומית הקיימת תוך פיתוח תרבות יהודית חדשה. מטרתו היתה חינוך האדם, אזרח המדינה איש האומה, ודמותו של בית הספר התבססה על שלושה יסודות: "נאמנותו ליעוד

הלאומי-ציוני, הצטרפות לעולם הפדגוגי המתקדם ושמירה על עצמאותו ועצמיותו הרוחנית-חינוכית של בית הספר העברי". הזרם הכללי למעשה הניח את היסודות להתפתחותו של בית הספר המודרני בישראל, בדומה לבתי הספר שקמו בארצות אירופה בהשפעת התנועות הלאומיות. מטרות אלו נבעו מההשקפה הליברלית-הלאומית שהתפתחה באירופה במאה ה-19. אחד מביטוייה היה "מזיגת היסוד היהודי והיסוד האנושי-כללי בבית-הספר – מגמה המשקפת את נטיותיו החילוניות של הזרם" (כרמון, 1985: 126; לם, 1973: 72-73).

זרם המזרחי הוקם כזרם דתי בשנת 1920 ובתי הספר היו בתי-האולפנא של הציונות הדתית. החינוך בזרם זה היה מיזוג של חינוך דתי מסורתי עם חינוך מודרני, כך שמצד אחד הילדים יקבלו את ערכי הדת כבסיס להשקפת עולמם ויקיימו את מצוותיה המעשיות, ומצד שני ירכשו את כל ההשכלה הנדרשת מכל אזרח החי בחברה מודרנית. בנוסף, שאף זרם המזרחי להכשיר את הילדים לעבודה משותפת עם כלל האומה. **זרם העובדים** הופיע בשנת 1926 תוך ניסיון לתת ביטוי למגוון הדעות שרווחו בקרב הציונות הסוציאליסטית וכן כביטוי לתפיסה כי התנועה הציונית אינה רק תנועה פוליטית אלא היא בראש ובראשונה תנועה חינוכית (לם, 1973: 74). מטרתו העיקרית היתה "עיצוב אישיות יהודית-חלוצית-עצמאית, חדורה חזון ציוני-סוציאליסטי, המוכנה ומוכשרת להגשים בגוף ובנפש את יעדיה של תנועת העבודה העברית במדינת ישראל" תוך אימוץ השקפת עולם בה התלמיד פעיל בחיי החברה והמדינה (כרמון, 1985: 128-129). התפיסה החינוכית של זרם העובדים הושפעה מהגישות הפרוגרסיביות בחינוך שאומצו במדינות המערב והדגישו חינוך המותאם לילד, פעילות עצמית ויחסי קרבה בין המורה לתלמיד. החינוך הפרוגרסיבי נתפס ככזה התואם לעיקרי אמונתם ומטרתם של אנשי הזרם לחנך את הנוער לחלוציות, מעורבות ושיוויון חברתי (לם, 1973: 75).

עם קום המדינה והעליה ההמונית גובר העומס על מערכת החינוך והיה עליה לדאוג לפיתוח כל תחומי החינוך – הכשרת כוח אדם, פיתוח תכניות לימודים, פיתוח חינוך מקצועי כמענה לצרכים של מערכת הביטחון, הכלכלה והמנהל בחברה. ממערכת חינוך שהיתה אינטימית, הומוגנית, בה תפקיד ההוראה נחשב תחום תעסוקה מכובד ליוצרים מתחומים שונים (אמנות, ספרות, פוליטיקה); הפכה למערכת חינוך גדולה, הטרוגנית, עם צורך דחוף במורים רבים שהוכשרו בתכניות חירום, בריבוי דרגים היררכיים תוך החלשת הקשר בין השדה למרכז.

דוד בן-גוריון, ראש הממשלה הראשון של מדינת ישראל, היה המנהיג שביטא והוביל את תפיסת הממלכתיות בניהול תחומי המדינה ככלל והחינוך בפרט. בדבריו: "אין מדינה יכולה להתקיים בלי שלטון כפיה והכרעת הרוב. חיותה וכוחה שואבת המדינה מהרצון הכללי של העם...

מהאחדות הפנימית המגשרת על פני ניגודים וסתירות" (בן-גוריון, 1933), ביטא את מרכזיותה של האחדות בחיי המדינה ככלל. המדיניות הממלכתית בחינוך באה לידי ביטוי בחקיקת חוק לימוד-חובה חינוך תש"ט (1949), חוק חינוך ממלכתי (תשי"ג-1953), והחלתה של "תכנית הלימודים האחידה". בכך חיזקה המדינה את שליטתה ואחריותה על מערכת החינוך ועל חיבור תכניות הלימודים (כרמון, 1985; מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004). לדברי ברוך בן יהודה, המנכ"ל הראשון של משרד החינוך, מערכת החינוך הישראלית היתה למעשה "זרוע של הפוליטיקה הציונית".

דוגמא בולטת לאחידות ניתן ללמוד מתוך תכניות הלימודים בעשורים הראשונים לקום המדינה. תכניות הלימודים הדגישו את מטרות הציונות ואת השאיפה להקים אומה מודרנית. האידאולוגיה שעמדה בבסיסן של תכניות לימודים אלו היתה לאומית, מרכזית וקולקטיביסטית; הן היו אחידות לכלל התלמידים ברוב התחומים והנושאים (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004). עילם (2004), בהתייחסו למתח המתקיים בין הציונות לפטריוטיות אומר כי מערכת החינוך פעלה לשמירת הדומיננטיות המוחלטת של האידאולוגיה הציונית אל מול הנטייה הטבעית, של דור ה"צברים", לחזק את "החינוך לאזרחות" או את "החינוך לאהבת המולדת" (עילם, 2004: 55-52). גור-זאב (1999) רואה בכך ביטוי לאלימותו של החינוך הציוני אשר בא לחסל את הריבוי ולהרוס את ה"אחר" הפנימי והחיצוני (שם: 8).

העלייה ההמונית לישראל חידדה את הצורך בתכנית לימודים אחידה שתאפשר הבניית זהות קולקטיבית אחידה, ותמנע התגבשותן של מגוון שפות ותרבויות. תכנית לימודים זו לא הכירה בהבדלים הקיימים בין האוכלוסיות השונות ולא נתנה לכך ביטוי. רק לאחר הרפורמה של שנת 1968, המעבר לחטיבות הביניים, הוכנסו שינויים בתכנית הלימודים על מנת להתאימה למבנה החדש ולשינויים שחלו בחברה הישראלית. משרד החינוך הקים את המרכז לתכניות לימודים שפעל בשיתוף פעולה עם האקדמיה. תכניות הלימודים החדשות התבססו על מבנה הדעת המיוחד לכל מקצוע ושיקפו יותר ויותר "ערכים אפיסטמולוגיים, מדעיים ופדגוגיים ואת ירידת ערכם של שיקולים אידאולוגיים ופוליטיים" (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004: 89).

למרות האחידות והממלכתיות נשמר המגוון בתוך מערכת החינוך (לם, 1973: 71). חוק לימוד-חובה חינוך הביא לביטול הזרמים בחינוך ולווה במאבקים אידאולוגיים קשים, אך בפועל נשאר, מבחינה מבנית, המסגרות המגוונות. בנוסף לזרם הכללי בחינוך המשיכו להתקיים הזרם המזרחי, הזרם העצמאי, המגזר הערבי והדרוזי ומגוון מסגרות חינוכיות אשר היוו הכרה בשונות הקיימת בחברה הישראלית (כרמון, 1985: 139). בד בבד, נתפסו הבדלים תרבותיים אלה כגורמים המאיימים על, או חותרים תחת, הדומיננטיות של התרבות הלאומית (מטיאש וצבר-בן יהושע,

2004: 91). למרות מגמת הממלכתיות, היוותה מערכת החינוך דוגמא לשילוב שבין הנטיה לממלכתיות לבין האפשרות לביטוי ייחודי, שהביטוי הבולט שלו היה ביכולת של בית-הספר או הקהילה להשפיע על 25% משעות ההוראה בבית הספר. כרמון אומר כי מטרת החינוך הממלכתי הוגדרה בצורה לא מחייבת וניסוחה הקצר משקף את מגמותיה האידאולוגיות או הא-אידאולוגיות של הממלכתיות מצד אחד, ואת היותה פשרה פוליטית מן הצד השני:

"מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה בנויה על רמות, על שיוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (הכנסת, חוק חינוך ממלכתי, סעיף 2).

לם (1973) מוסיף ואומר כי סעיף ב' של חוק חינוך ממלכתי הוא למעשה אוסף של ערכים המונחים ע"י אינטרסים "ולא כחתיירה לבירור בעיות של תרבות, חברה ואדם..." ועל כן "סתמיותם של המושגים האלה איפשרה את אישורם על ידי הרוב. אולם זה טבעם של דברים המוסכמים על הרוב, שאינם מקובלים בהכרח על שום איש". בפועל, המשיכו בתי הספר והמורים לפעול כפי שפעלו לפני שהוצמד לשם בית הספר התואר – בית ספר ממלכתי או ממלכתי-דתי – והשינויים שחלו בהם הושפעו בעיקר מכניסתם של מורים חדשים שלא היו חלק מאחד הזרמים, מאשר כתוצאה מחקיקתו של חוק חינוך ממלכתי (לם, 1973: 81).

אייזנשטדט (2004) רואה את המהפך הפוליטי בשנת 1977, בו הובסה מפלגת העבודה ומפלגת הליכוד עלתה לשלטון, כנקודה בה החל שינוי בדפוסיה של הזהות הקולקטיבית הישראלית. לדבריו, מהפך זה הדגיש את התפוררותו של השילוב בין מרכיבים לאומיים (ההיבט הפרטיקולרי, למשל, הדגשת שורשיה ההיסטוריים של האומה, החשיבות של ארץ ישראל) ומרכיבים אזרחיים אוניברסאליים, שהיה ברור מאליו בתקופת הישוב ובעשורים הראשונים למדינה. לאחר המהפך, המגמות הפרטיקולריות הודגשו ובאו לידי ביטוי בכמה כיוונים: גבר היחס לשטחי ארץ ישראל כטריטוריה מקודשת (בקרב מגזרים יהודיים); הזהויות ה"עדתיות" הפכו למרכיב מרכזי בזהות תוך דרישה לכלול את סמליהם בזהות הקולקטיבית; גברה חשיבותו של המרכיב הדתי וזה התפתח לכיוונים וגוונים שונים; גברה הלגיטימיות להכיר בזהותם של קהילות יהודים מהגולה שעלו ארצה (למשל, עולי חבר העמים שמשמרים את שפתם ותרבותם) וגברה ההכרה בקיום יהודי בגולה כמרכיב לגיטימי של הזהות היהודית (אייזנשטדט, 2004: 63-64). במקביל, החלו להתפתח מגמות אזרחיות אוניברסאליות חדשות, המדגישות את שלטון החוק ואת זכויות האדם של אזרחים באשר הם, כולל אזרחי ישראל הערבים. לדברי אייזנשטדט, גם לפני המהפך היתה חשיבות למרכיבים אוניברסאליים אלו, אך לאחר המהפך "הם הפכו למרכיבים מרכזיים בזהות הקולקטיבית" הישראלית (אייזנשטדט, 2004: 64).

אם שנות השבעים-שמונים היו נקודת מפנה מבחינה חברתית, כלכלית ופוליטית, הרי ששנות התשעים היוו נקודת מפנה מבחינה חינוכית. חוקרים שונים מציינים את העשור האחרון של המאה ה-20 ככזה שהביא לשינוי במגמת הממלכתיות והלאומיות שאפיינו את מערכת החינוך³. יתכן כי היה זה תהליך שחילחל בחברה הישראלית עוד בשנות השמונים והשפעתו הגיעה לחינוך עשור לאחר מכן. מטיאש (2003) מצביע על שינוי זה בתכניות הלימוד בהיסטוריה אשר בעשור האחרון מבטאות דרישה לעבור מלימוד היסטוריה המתבסס על המודל הלאומי, ללימוד היסטוריה המבוסס על דגם של חינוך ליברלי רב-תרבותי. "עד שנות השבעים היה החינוך ההיסטורי בישראל אתנוצנטרי ביסודו"⁴, בעיקר בבית הספר היסודי, ואילו בשנות השמונים והתשעים הוא נהפך לחינוך לאומי מאוזן שמדגיש יסודות אוניברסאליים לצד יסודות לאומיים" (מטיאש, 2003: 165; דרור, 2004: 165).

בשנות התשעים של המאה ה-20 גדלה מידת הגיוון של תכניות הלימוד בהיסטוריה המשקפות את הויכוחים בין ההיסטוריונים על דמותה של ההיסטוריה היהודית-ישראלית ובכך מערערים את ההיסטוריוגרפיה הציונית האחידה. דוגמא לכך היא ייצוג יהדות המזרח בתכניות הלימוד בהיסטוריה. בעשורים הראשונים למדינה לא נכללה יהדות המזרח כחלק מלימודי ההיסטוריה, למרות שכבר בשנות השלושים אומר בן-ציון דינור כי יש להרחיב את המחקר על יהדות המזרח. רק מאבקם הציבורי של נציגי הציבור המזרחי בשנות ה-70 הביא לשילובה של תכנית לימודים על יהודי המזרח בראשית העת החדשה, וגם זאת תוך הצגת הדימיון שבין יהדות המזרח ליהדות אירופה (מטיאש, 2003: 177-176). כך גם המקרה עם מקומם של ערבים ופלסטינים בתכניות הלימוד בהיסטוריה. תכנית ניסיונית שהתפרסמה בשנת 1997 "מציעה שני סיפורים מקבילים ושווי ערך מבחינת המקום וההיקף של תולדות הערבים והפלסטינים מזה ושל תולדות היהודים והציונות מזה" (מטיאש, 2003: 178). מגמות אלו מלמדות על המעבר בעשור האחרון, בלימודי ההיסטוריה, מהמודל של "חינוך היסטורי לאומי" למודל של "חינוך היסטורי ליברלי רב-תרבותי" (מטיאש, 2003: 164).

באותה תקופה גברה הביקורת על העקרונות המנחים של התכנית הממלכתית. שתי וועדות שמינה משרד החינוך לבדיקת לימודי היהדות (ועדת שנהר) ולימודי האזרחות (ועדת קרמניצר) המליצו לעבור מתפיסה לאומית מצמצמת, השואפת להגן על הליבה היהודית ציונית, לתפיסה

³ ההסבר לתהליך זה אינו מעניינה של עבודה זו ועוסק בין היתר במישור הצבאי (מלחמת ששת הימים, מלחמת יום כיפור) והשפעתו על דעת הקהל ועל שינוי בערכים המרכזיים בחברה הישראלית (אייזנשטדט, 2004; אלמוג, 1997).

⁴ מטיאש מציין כי בשלב השני, החל משנות השבעים ועד שנות התשעים, "התחזקה האוטונומיה של השיקולים הפרופסיונאליים בתכנון הלימודים על חשבון ערכים כריזמטיים... התכנית היתה מבוססת על מבנה הדעת, על הגדרה פלורליסטית של ההיסטוריה ועל פדגוגיה פרוגרסיבית..." (עמ' 183).

מרחיבה ופלורליסטית. ועדת שנהר המליצה להגדיר מחדש את גבולות התרבות היהודית תוך התאמתה לתפיסה של הציבור החילוני המודרני. מהמלצות הועדה מצטיירת תרבות יהודית פלורליסטית, פתוחה לחידושים ולביקורת, תוך זיקה של היהדות לתרבות המערבית ולעולם. ועדת קרמניצר ממליצה להרחיב את החינוך האזרחי בישראל ולבססו על: ישראל כמדינת העם היהודי וישראל כדמוקרטיה ליברלית ופלורליסטית. בנוסף, הועדה ממליצה לא לראות באזרחות מקצוע לימוד אלא לפעול להטמעתו של אורח חיים דמוקרטי בבית הספר שיתבסס על מערכת זכויות לתלמידים ולמורים. בפועל, לא יושמו המלצותיה של הועדה ולימודי האזרחות נותרו בגישה המסורתית, עליה מתקשה משרד החינוך לוותר (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004: 96).

בישראל של סוף המאה ה-20 מתחזקת התפיסה כי הגישה הרב-תרבותית מתאימה יותר לחברה הישראלית ככלל, ולמערכת החינוך בפרט, על פני התפיסה הממלכתית המאחדת. הגישה הרב-תרבותית מקבלת את תמיכתה גם ממצדדי הפדגוגיה הביקורתית שרואים בתפיסה הממלכתית את הדרך לשימור עליונותה של הקבוצה המבוססת (גור-זאב, 1997); וגם ממובילי המאבק של הציבור המזרחי התופסים את הרב-תרבותיות ככוח לביטוי תרבות שונה מזו השלטת. חוקרי בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב כותבים בספרם "תמורות בחינוך" כי המחקרים מראים, בין היתר, על המגמה להגביר את הריבוי או הפלורליזם כמדיניות חינוכית ומסכמים: "השאלה המתבקשת לגבי מימד זה נוגעת באיזון הנדרש בין ה"חד-ל"ר", במינון הרצוי על-פני הרצף שבין הזהות האחידה – אותו יעד חינוכי שעמד לנגד עיניו של הציבור הציוני בשנות הישוב וראשית המדינה – לבין ריבוי הקבוצות והשסעים בחברה של ימינו, המחפשת, למרות הכל, את המכנה המשותף היהודי והישראלי" (דרור ושות', 2003: 16).

לא ניתן לסיים מבוא זה ללא איזכור מקומו של המיעוט הערבי-ישראלי בהבניית הזהות היהודית-ישראלית. ההתייחסות בשנות ה-90 לריבוי הקבוצות והשסעים מתייחס גם למיעוט הערבי-ישראלי, שנעדר עד כה מהתפיסה הציונית ומתהליך הבניית הזהות היהודית-ישראלית. הנטייה להדגיש את מגמת ייחוד ארץ ישראל מוצגת למשל ע"י ניתוח הזמר העברי (יפתחאל ורודד, 2004) או ע"י ניתוח תכנית הלימודים בהיסטוריה (מטיאש, 2003). יפתחאל ורודד (2004) מראים כיצד הזמר העברי לאורך השנים תורם להבניית דוקטרינה לאומית בה החברה הציונית והטריטוריה ההתיישבותית "היהודית הטהורה" שלובות זו בזו (שם: 250-251). כך למשל, שירו של אלתרמן "שיר בוקר למולדת", שנכתב בשנת 1934, הפך לסמל ליישוב היהודי וביטא את הקשר למולדת ואת ערכי הציונות העובדת; בעוד תושבי הארץ הערבים שהיוו רוב בארץ (80%) "אינם מוזכרים כלל בשיר אלא כצל נוכח-נפקד" (שם: 254). החוקרים מסכמים את מחקרם במסקנה כי

"כל עוד יותר יהוד הארץ ערך מרכזי בלאומיות ובתרבות היהודית בישראל, תישאר הפטריטיות הישראלית נכה ופוצעת" (שם: 269). מטיאש (2003) מראה כי בעשור האחרון גברה מידת השונות (diversity) בתכנית הלימודים בהיסטוריה וגברה המחלוקת עליה. הוא מציג כדוגמא תכנית ניסיונית משנת 1997 המנסה לקיים שיח שוויוני בין הנרטיב של תולדות הערבים והפלסטינים מזה, והנרטיב של תולדות היהודים והציונות מזה; ואת המחלוקות המלוות אותה ותכניות דומות אחרות (שם: 178-179).

לסיכום, מערכת החינוך הישראלית עברה במהלך המחצית השניה של המאה ה-20 מתפיסה ממלכתית אחידה, שהושפעה מהתפיסות האידאולוגיות-ציוניות של מנהיגי ומובילי המדינה בראשית דרכה; לתפיסה ליברלית, דמוקרטית, פלורליסטית, רב-תרבותית המכירה בדרישתן של קבוצות מיעוט אתניות ולאומיות להכיר במורשתן במסגרת החברה הישראלית, ואינה רואה בכך "מכשול" שיש להתגבר עליו. מגמה זו הגבירה במעט את המודעות למיעוט הערבי, לנרטיב ההיסטורי שלו ולקשר שלו לארץ ישראל. מטיאש וצבר-בן יהושע (2004), טוענים כי מערכת החינוך כיום מספקת שני צרכים חברתיים: "הצורך בסולידריות חברתית והצורך לחפש אחר אותנטיות אישית, שורשים וזהות" (שם: 103). נשאלת השאלה מהי אותה "אותנטיות אישית, שורשים וזהות" ומהי המסגרת המשפיעה על גיבושן? המעבר מתפיסות קולקטיביסטיות לתפיסות פרטיקולריסטיות השפיע ומשפיע על מסגרות החינוך הפורמלי (למשל, לימודי ההיסטוריה) כמו גם על מסגרות החינוך הבלתי-פורמאלי, שהינן מרכיב מרכזי במערכת החינוך הישראלית ומופעלות במסגרת החינוך החברתי בבתי הספר.

העבודה נפתחת בסקירת ספרות (פרק ראשון) המלמדת על מאפייניו העיקריים של החינוך הבלתי-פורמאלי והמסגרות השונות שהובילו לביסוסו כתחום של חינוך חברתי כיום. הסקירה מפרטת את התכנים, היעדים ומסגרות הפעילות המרכזיות של החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי וכן את מערך ההפעלה של התחום מבחינת בעלי תפקידים ואופן פעולתם. חלק שני בסקירה, מציג תפיסות וגישות שונות לחינוך לערכים תוך התמקדות בתפיסה הקהלתנית לחינוך לערכים. התפיסה הקהלתנית, שהתפתחה מתוך ביקורת על התפיסה הליברלית המאפיינת את החיים המודרניים, מדגישה את מקומה של הקהילה ויכולתה לספק מסגרת חיים ערכית ועשירה, כמסגרת המאפשרת הבניית זהות אותנטית "גדושה". החלק שלישי מרחיב את נקודת המבט של הקורא מבחינת הגדרת הזהות היהודית-ישראלית, תוך הצגת תפיסות שונות למשמעות ומורכבותה של הזהות היהודית-ישראלית במדינת ישראל. נקודות המבט השונות מאפשרות

לראות את הזהות היהודית-ישראלית כשתי זהויות - יהודית וישראלית - והוגים שונים מציגים את ההפרדה או השילוב או החפיפה המתקיימת ביניהן.

פרק שני מציג את **מתודולוגית המחקר** תוך הרחבה על שיטת המחקר האיכותנית וגישת 'תיאוריה מעוגנת בשדה' שנבחרה למחקר זה, כולל תיאור בתי הספר, כלי המחקר ושאלות אתיות ומתודולוגיות שליוו מחקר זה. פרק זה מסתיים בהצגת רקע אישי ורפלקציה המאפשרים לקורא/ת ללמוד על נקודת המבט עימה נכנסה החוקרת לשדה המחקר.

בפרק הממצאים, פרק שלישי, מוצגים ממצאים (א) בנוגע לחינוך החברתי, (ב) בנוגע למרכיבי הזהות היהודית-ישראלית של הנוער. הממצאים בנוגע לחינוך החברתי מלמדים על מבנהו, מאפייניו, תכניו, מסגרות פעילות ועמדות העולות מבני ובנות נוער ומאנשי הצוות החינוכי. הממצאים מראים כי החינוך החברתי עוסק במגוון רב של נושאי תוכן, אשר מסגרת ההפעלה שלהם, הגורם המעביר את הפעילות ומשכה משתנים. בנוסף, מתקיימת פעילות ענפה של מסגרות התנדבותיות הכוללות תלמידים/ות, אנשי צוות והורים, המובילות פעילויות שכבתיות או בית-ספריות אחרות.

הממצאים בנוגע לזהות היהודית-ישראלית של הנוער, העולים מתכני החינוך החברתי ועמדות הנוער, מלמדים על שישה מרכיבים מרכזיים בזהותם: (1) היסטוריה, סבל וזיכרון; (2) חינוך לאורח חיים דמוקרטי; (3) קשר רגשי ותרומה למדינה; (4) כבוד ולמידה חברתית; (5) המציאות הישראלית; (6) תרבות יהודית-ישראלית. כל אחד ממרכיבים אלו כולל היבטים ותכנים שונים של החברה היהודית והישראלית.

פרק הדיון בממצאים, פרק רביעי, מורכב גם הוא מהתייחסות (א) לחינוך החברתי כמסגרת פעילות של החינוך הבלתי-פורמאלי בבית הספר; (ב) דיון במרכיביה של זהות הנוער. בחלק הראשון מוצגת תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי, וכן דיון בדרך בו פועל החינוך החברתי בבית הספר על נקודות החוזק והחולשה שלו. בחלק השני מוצגים התחומים המרכזיים העולים ממרכיבי זהות הנוער – ידע, כבוד, תרומה – ודיון בהם תוך התייחסות לתפיסה הקהלתנית ולמקומה של הקהילה בהבניית זהות אותנטית; לפער בין מרכיבים ישראליים ליהודיים בזהות הנוער; ולאינטראקציות ומסגרות הפעולה המאפשרות הבניית זהות במסגרת החינוך החברתי.

עבודת מחקר זו היא ניסיון ראשון ללמוד על מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית של הנוער כפי שהיא באה לידי ביטוי בתכניו ופעולותיו של החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי ומעמדות הנוער. מסקנות המחקר מצביעות על הצורך לקיים דיון בנוגע ליעדיו של החינוך

החברתי ודרכי הפעלתו במסגרת בית הספר העל יסודי, לאור המתח המתמיד הקיים בין רצונם של אנשי הצוות החינוכי לעסוק בחינוך וערכים מול הרצון להגיע להישגים גבוהים, וכן במתח המתקיים בין הרצון לעסוק ב"כל הנושאים הבערים" על סדר היום הציבורי (חברתיים, כלכליים, פוליטיים, ערכיים ועוד) מול התפיסה כי עדיף להעמיק בנושא אחד מתוך אמונה כי 'תפסת מרובה – לא תפסת'. בנוסף, הממצאים מצביעים על הצורך להעלות למודעות את מרכיביה של זהות הנוער ובמיוחד את החסר בזהות זו, על מנת להוביל לעשייה 'טובה' ומשמעותית יותר. מאחר והדחיפה לביצוע מחקר זה עלתה מהשטח (מאנשי מנהל חברה ונוער), אני תקווה כי תהיה לו, במידה זו או אחרת, השפעה על העשייה או החשיבה בשדה החינוך החברתי בעתיד.

פרק 1: סקירת ספרות

עבודת מחקר זו משלבת שלושה עולמות תוכן מרכזיים - **החינוך החברתי, התיאוריה הקהלתנית וזהות היהודית-ישראלית** – תוך שהיא בוחנת את מאפייניה של הזהות היהודית-ישראלית בפעילויות החינוך החברתי, המהווים דוגמא למסגרת קהלתנית-מוסרית. במטרה להוביל את הקוראת להבנת החיבור בין שלושת עולמות תוכן אלו, נבנתה הסקירה הספרותית כך שהיא יוצרת רצף הגיוני בין השלושה. תחילה, מוצגים מאפייניו של החינוך הבלתי פורמאלי ככלל ושל החינוך החברתי בפרט, תוך התייחסות ליעדים החברתיים והערכיים של החינוך החברתי. כהמשך ליעדים הערכיים של החינוך החברתי, מוצגות תפיסות שונות לחינוך לערכים והתפיסה הקהלתנית-מוסרית. לסיום, הצגת התפיסה הקהלתנית מובילה לשאלה "מה מגדיר קהילה?" וזו מובילה את הקוראת לדיון במושג זהות יהודית-ישראלית שמלמד אותנו במידה רבה על הקהילה בה אנו חיים או על הקהילה על פיה אנו מגדירים את עצמנו. דיון זה מחזיר אותנו לפתיחת הסקירה הספרותית, למאפייני החינוך החברתי, ולשאלות - כיצד פעילויות החינוך החברתי מבנות זהות יהודית-ישראלית? ומהם מרכיביה של זהות זו?

1.1 חינוך בלתי פורמאלי וחינוך חברתי

עבודה זו מתמקדת בתכנים ובתכניות הנכללים בפעילויות החינוך החברתי בבתי-הספר העל-יסודיים הממלכתיים בישראל. החינוך החברתי בבתי-הספר נתפס כאחת מזרועות החינוך הבלתי-פורמאלי בישראל (יש המכנים אותו בלתי-פורמאלי למחצה) והוא מרכיב אחד מבין רבים ממרכיביה של מערכת החינוך הישראלית. מטרתו של חלק זה, היא לספק לקוראת פרספקטיבה רחבה על מקורותיו של החינוך החברתי כחלק ממערכת החינוך הישראלית מקום המדינה ועד היום. הוא נפתח בהצגת תפיסות ומאפיינים שונים של החינוך הבלתי-פורמאלי ככלל, ובמערכת החינוך הישראלית בפרט, וממשיך בהצגת מקורותיו של החינוך החברתי, יעדיו, תכניו, ודרכי פעולתו בבתי הספר העל-יסודיים.

1.1.1 חינוך בלתי-פורמאלי

1.1.1.1 מהו חינוך בלתי-פורמאלי?

ג'ון דיואי היה ההוגה הראשון שהתייחס לתהליך חינוכי בלתי-פורמאלי, בספרות "דמוקרטיה וחינוך" בשנת 1916⁵. חינוך בלתי-פורמאלי לתפישתו של דיואי, הן אותן השפעות חברתיות ותרבותיות המהוות את ההקשר בתוכו בית-הספר פועל. דיואי רואה בסביבה החברתית גורם חינוכי בלתי-פורמאלי המעצב את התנהגותנו השכלית והרגשית. ה"השפעה הבלתי-מודעת של הסביבה" באה לידי ביטוי בעיקר בארבעה כיוונים עיקריים: (א) רכישת השפה ודרכי דיבור בסיסיות; (ב) נימוסים המלמדים על תרבות טובה, ומושפעים מ"האווירה והרוח האופפים את האדם"; (ג) טעם טוב והערכה אסתטית המושפעת מהסביבה בה האדם גדל; (ד) שילוב שלוש הכיוונים מוביל לרכישתו של שיפוט ערכי מעמיק המעוצב ע"י המצבים בהם האדם מורגל לחיות (הסביבה החברתית בה הוא חי). למעשה, ההכרעות הערכיות אותן האדם מקבל הן פרי של אמות המידה אותן הוא רכש בסביבה החברתית בה גדל, כתוצאה ממגע-ומשא עם אחרים, וסביבות חברתיות-מחנכות אלה כוללות בנוסף לבית הספר גם את הכנסייה, איגוד הפועלים, שותפות מסחרית, מפלגה פוליטית ואחרות (דיואי, 1960: 21-16). בהשפעת דיואי, חוקרים אחרים ניסו להגדיר מהם המרכיבים של החינוך הבלתי-פורמאלי.

בשנת 1968 טבע פיליפ קומבס (Philip Coombs) את המושג חינוך בלתי-פורמאלי (Non-formal education) אשר הוביל להבחנה בין שלוש צורות בסיסיות של העברה (transmission): "פורמאלי" (formal), "בלתי-פורמאלי" (non-formal) ו-"לא פורמאלי" (informal). "חינוך פורמאלי" כוונתו העברה מכוונת ושיטתית של ידע, מיומנויות ועמדות (עם דגש על ידע) בתוך מסגרת מובנית, מוגדרת וברורה של מקום, זמן וחומרים, עם מערכת הכשרה למורה וללומד. "חינוך לא-פורמאלי" הוא העברה מקרית של עמדות, ידע ומיומנויות (עם דגש על עמדות) במסגרות מגוונות ושונות מבחינה תרבותית של זמן, מקום וחומרים, כמו גם להעברתם במסגרת משפחתית או קהילתית. "חינוך בלתי-פורמאלי" דומה לחינוך פורמאלי מבחינת העברה שיטתית ומכוונת של ידע, עמדות ומיומנויות (עם דגש על מיומנויות) עם מידה רבה יותר של גמישות לגבי מסגרת ההפעלה מבחינת מקום, זמן וחומרים וכן עם גמישות רבה יותר מבחינת ההכשרה האישית (Husen & Postlethwaite, 1994: 2364-2365).

⁵ הספר תורגם לעברית רק בשנת 1960, לכן ההפניה בעברית היא לשנה זו.

ההיסטוריון לורנס קרמין (Lawrence Cremin, 1976) בניתוחו מהי משמעות המושג 'חינוך' (Education), בעיירה פרוטסטנטית אמריקנית במאה ה-19, מציג לראות אותו כ'מערכת אקולוגית חינוכית'. מערכת אקולוגית זו היא נייטרלית מבחינת יעדיה החינוכיים, אך היא מתרחשת במוסדות או במפגשים חברתיים שונים בו זמנית - בבית-ספר, בכנסיה, במשפחה, במוזיאונים, בפרסומת ממשלתית, בספריה, בביטויי ההתלהבות של מבוגרים. גורמי חינוך אלו מושפעים ומשפיעים אחד על השני ועל החברה כולה ויוצרים שילוב של ערכים ופדגוגיות שונות התומכים זה בזה. הדגש של קרמין הוא כי סיטואציות חינוכיות הן מצב מורכב, ואינן בהכרח ממוקדות במסגרת הבית ספרית, כפי שמקובל לחשוב (ibid:36,50).

עבור סוציולוגים וחוקרים ניאו-מרקסיסטיים הביטוי למושג חינוך בלתי פורמאלי בולט במיוחד במה שהם מכנים "תכנית לימודים חבויה". אפל (Apple, 1975) משתמש במושג "תכנית לימודים חבויה" ("hidden curriculum") במובן אליו התכוון ג'קסון (Jackson, 1968), כלומר, נורמות וערכים הנלמדים בצורה חבויה, כך שאיננו מודעים כי הם מועברים בתהליך הלימודי בצורה אפקטיבית, והשפעתם סמויה מעיננו או מתודעתנו. בנוסף, המחנכים אינם מתייחסים לנורמות וערכים אלו בדבריהם על היעדים והמטרות של תכנית הלימודים אותה הם מלמדים (Ibid:96).

גורדון (1974) מציג במחקרו הוגים שונים שכתבו על המושג תכנית הלימודים החבויה. עבור רבים מהם "התכנית החבויה היא אותו חלק של התכנית העוסק בסוג מסוים של תוצרי למידה – אופי מוסרי או ערכים או עמדות או מיומנויות חברתיות" (שם: 25). הוגים אחרים מגדירים אותה על פי "האספקטים של סביבת בית-הספר המשפיעים על התלמידים" (שם) ויוצרים הבחנה בין התכנית הגלויה העוסקת בעיקר באספקטים קוגניטיביים לבין התכנית החבויה העוסקת בעיקר באספקטים חברתיים. גורדון טוען כי התכנית החבויה היא "אותם דברים המלומדים מבלי שהמורים יהיו מודעים לעובדה שהם מלמדים דברים אלה"⁶ (שם: 27)

אייזנר (Eisner, 1979) טוען כי למרות שהרבה ממה שנלמד הוא גלוי וציבורי, יש הרבה שאיננו כזה. הוא טוען שאין תכנית לימודים אחת בבית-ספר אלא שלוש תכניות לימודים: הגלויה, הסמויה וזו שאינה נלמדת (החסרה). כאשר שתי האחרונות מהוות לדבריו חלק לא פורמאלי של החינוך הבית-ספרי. מעבר לתכנים הגלויים אותם מלמד בית-הספר (כמו, ללמוד קרוא וכתוב, לחשב, להכיר את ההיסטוריה של המדינה ועוד), אייזנר מציג דוגמאות לתכנים סמויים הנכללים

⁶ גורדון מציין כי זוהי הגדרה ארעית שיש בה מספר פגמים: האחד, היא אינה מבחינה בין התכנית החבויה לחוסר כשרון הוראתי של המורה, שנית אין להגדיר את התכנית החבויה במונחי העדר מודעות.

בתכנית הלימודים. למשל, עידוד יוזמה אישית או התנהגות יוזמת שמטרתה העיקרית היא לתת ללומד כלים שימשו אותו בהשגת מטרותיו לאחר שיסיים את בית-הספר. מבקרים של המערכת החינוכית טוענים כי אין כאן עידוד יוזמה אישית אלא עידוד התנהגות צייתנית על פיה הלומד אומר למורה את מה שהמורה רוצה או מצפה לשמוע (Eisner, 1979: 75). דוגמא נוספת היא תחרויות שמשמעה כי הצלחה של האחד היא על חשבון השני. למשל בנתינת ציונים (לא כולם יכולים לקבל ציון 100, לכן ציון 100 לאחד הוא על חשבון ציון נמוך יותר לשני) או בחלוקת הכיתה לרמות בחשבון או באנגלית (Eisner, 1979: 79).

תכנית הלימודים השלישית, שיש גם בה מימד לא פורמאלי, היא תכנית הלימודים החסרה (the null curriculum). אייזנר מאמין כי מה שבתי-הספר מלמדים ומה שאינם מלמדים, נמצא בדרגת חשיבות חינוכית זהה. ההתעלמות מתכנים מסוימים היא תוצאה של בחירת המורה, של האלטרנטיבות ביניהן היא בוחרת, של הפרספקטיבה בה היא בוחנת את המצב או הבעיה. תכנית הלימודים החסרה כוללת שני מימדים: אחד, תהליכים אינטלקטואליים המודגשים או חסרים בבית-הספר; והשני, תחומי תוכן שנמצאים או חסרים בתכנית הלימודים (Eisner, 1979: 83).

בלקסיקון החינוך וההוראה מוסבר כי "מטרות החינוך הלא-פורמאלי⁷ מכוונות להביא לידי מעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולביטוי עצמי של צרכי הפרט, בעיקר בתחום הפנאי" (קשת ושות', 1997: 192). ראובן כהנא (1974), אחד מההוגים המובילים בתחום של חינוך בלתי-פורמאלי בישראל, הגדיר שישה מדדים המאפיינים את החינוך הבלתי-פורמאלי ומבדילים אותו מהחינוך הפורמאלי: (1) הפגתיות ויצרנות: הפעילויות מבוססות של הפגה ויצירה ומלוות בתגמול מיידי (לעומת קידום אישי בעתיד בחינוך הפורמאלי); (2) סימטריה, או יחסי שוויון, ביחסי הגומלין בין המעורבים בפעילות; (3) פעילות רב-ממדית הכוללת מגוון של פעילויות ומיומנויות המכוונות למגוון מטרות; (4) מבנה דואליסטי המשמש גורם מתווך בין המשפחה והחברה וכן בין שלב הילדות ובגרות, ומוראטוריום המאפשר חריגה מנורמות מקובלות ואפשרות לטווח רחב של ניסוי וטעייה; (5) בחירה חופשית בנוגע להצטרפות למסגרת, השתתפות בפעילות או עזיבתה; (6) רמות פיקוח והכוונה שונות של המבוגרים על הפעילות (כהנא, 1974: 29-7; כהנא, 1974: 39-36).

כהנא (1974) מדגיש כי "בכל מסגרת בלתי פורמאלית... קיימת מידת הדגשה שונה בהפעלה של המימדים, כאשר מסגרת האחת מבליטה מימד או מימדים מסוימים, ואילו מסגרת אחרת מדגישה דווקא מימד או מימדים אחרים. ההדגשה השונה של המימדים נעשית בהתאם למטרות

⁷ הלקסיקון כולל הגדרה למושג "חינוך לא-פורמאלי" (עמ' 193-192) אך אין התייחסות למושג "חינוך בלתי-פורמאלי", כנראה מתוך הנחה כי שני המושגים זהים.

של כל מסגרת בלתי-פורמאלית ובהתאם לאוכלוסיה הפועלת בתוכה" (שם: 7). חינוך חברתי בבתי הספר העל-יסודיים כולל את יישומם או הדגשתם של חלק ממימדים אלו ולכן החינוך החברתי נתפס כ'איים של חינוך בלתי-פורמאלי'⁸ בתוך החינוך הפורמאלי הבית-ספרי. למשל, חובת שיבוצה של שעת מחנך בתכנית הלימודים (על אף הקיצוץ בשעות הלימוד בשנים האחרונות), ימי עיון, סמינרים, מועצת תלמידים, ועדות בית-ספריות ועוד. פעילויות אלו "שוברות" את המסגרת המובנית והברורה של מקום, זמן וחומרים המאפיינת את החינוך הפורמאלי.

לסיכום, חינוך 'לא פורמאלי' וחינוך 'בלתי פורמאלי' לעיתים קרובות משתלבים זה בזה כאשר מדובר על מסגרות חינוכיות שאינן פורמאליות. הוגים שונים מציעים היבטים ומרכיבים שונים הלוקחים חלק בעיצוב וגיבוש דמותו של הנוער במסגרת הבית ספרית ומחוצה לה. המשותף לעמדות אלו הוא בהדגשת תהליכים חינוכיים שהם סמויים/חבויים/לא מודעים, המתרחשים במסגרות חברתיות שונות ואף באינטראקציות לא מתוכננות, אך השפעתם רבה יותר מכפי שאנו סבורים. לעומת זאת, חינוך בלתי פורמאלי למחצה, כפי שמוגדר תחום החינוך החברתי, משלב מאפיינים פורמאליים ובלתי פורמאליים גם יחד ובכך מגדיר יעדים, מטרות וערכים בהם הוא מתיימר לעסוק, ובד בבד מעביר ערכים סמויים או חבויים מהעין.

1.1.1.2 חינוך בלתי-פורמאלי בישראל

בניגוד למדינות המערב, פעילות החינוך הבלתי-פורמאלי בישראל ענפה ועשירה במיוחד. במדינות המערב פעילות החינוך הבלתי-פורמאלי מתמקדת בעיקר בשני תחומים, הקשורים ביניהם: פעילויות לשעות הפנאי, ספורט, חוגים והמפגש של בני ובנות הנוער; ופעילויות סיעודיות-טיפוליות לאוכלוסיות חלשות (גל, 1985: 604) שצקר (1998), במחקרו על נוער יהודי בגרמניה, מפרט מסגרות חינוך בלתי פורמאליות שונות במסגרת בית הכנסת, הכנסייה, ארגוני נוער ותנועות נוער, שהמשותף להם היה פעולתם בקרב הנוער, סעד, חינוך לאזרחות או למפלגה או למעמד, שהיו יעדים לאורם התארגנו ופעלו (שם: 131). גל (1985) מבחין בין ארבע מערכות חינוך בלתי-פורמאלי בישראל: תנועת-הנוער, החינוך המשלים, חינוך בלתי-פורמאלי לנוער מנותק וחינוך בלתי-פורמאלי למחצה בבית הספר (שם: 604). לדבריו, אופיו של החינוך הבלתי פורמאלי בישראל נובע וקשור לתהליך הקמת המדינה והבעיות שנבעו מכך מבחינת עליה, התיישבות והצורך להקים מדינה ריבונית "יש מאין".

⁸ מושג בו השתמשה מנהלת היחידה למחקר, הערכה ומשוב במנהל חברה ונוער במשרד החינוך, בשיחה על מקומו של החינוך החברתי בבית הספר העל-יסודי.

(א) תנועות הנוער: החינוך הבלתי-פורמאלי החל להתפתח בראשית שנות ה-30 עם הקמתן של תנועות-נוער חלוציות שהיו המשך לתנועות-הנוער היהודיות בגולה. יוסף מיוחס (1970) אבי החינוך המשלים בארץ-ישראל, מחלק את התפתחות מערכת החינוך המשלים לשתי תקופות עיקריות: התקופה הראשונה (1918-1935), תקופת "המגמה הסוציאלית בעבודת הנוער" בה פועלים בעיקר גופים וולונטריים המטפלים באוכלוסיות חלשות ובולטת פעילותן של תנועות הנוער וארגוני הנשים. התקופה השנייה (1935-1948), מתחילה עם הקמתה של לשכת הנוער במחלקה לחינוך של הוועד הלאומי (קיץ 1935), שבניהולו של יוסף מיוחס, שהתמקדה בפעילות בקרב הגילאים הצעירים יותר, מאחר ובתי-הספר בתקופת הישוב פיתחו דפוסי פעילות חברתית עצמאיות (מיוחס, 1970: 218-219; כהן, 1999: 1182).

כרמון (1985) סבור כי העובדה שמערכת החינוך בתקופת הישוב התאפיינה במגוון רעיוני ובהומוגניות חברתית יצרו "קרקע פוריה להיווצרותה של תרבות נוער יוצאת דופן" (כרמון, 1985: 134). תנועות-הנוער היו קשורות לתנועה ההתיישבותית או למפלגה פוליטית, אשר סיפקו הכוונה אידאולוגית ומרכז של כוח לתנועת-הנוער. תנועות-הנוער פעלו במידה רבה על בסיס מאפייניו של החינוך הבלתי-פורמאלי (כהנא, 1974): ההשתתפות היתה רצונית, הפעילות מגוונת ורב-מימדית, היתה מידה רבה של שוויון והדדיות ביחסים בין המבוגרים לצעירים, היתה רמה גבוהה של סמליות ומשמעות בפעולותיה, הופעלו דפוסים של ניהול עצמי והשתתפות פעילה. בתקופת הישוב מילאה תנועת-הנוער תפקיד משמעותי בהקניית הערכים והסמלים החלוציים המשותפים לחברה, בגיוס חברים למשימות ותפקידים לאומיים, בראיית העבודה הפיזית כאורח חיים, ועל טיפוח תרבות נוער של קירבה לטבע, פשטות ומשמעת פנימית. כל אלו השתנו לאחר הקמת המדינה. (גל, 1985: 609-611; מיוחס, 1970: 218-219).

הקמת המדינה, ההגירה, שהכפילה את אוכלוסיית המדינה פי שתיים וחצי, והגיעה ברובה מארצות ערב עם מסורת ודפוסי חיים שונים מאלו הדומיננטיים בתקופת הישוב, פיתוח אינטנסיבי של תעשייה, מדע ושירותים ציבוריים, הביאו לצמצום מרכזיותם של ערכים קולקטיביסטיים והבלטת ערכים אינדיבידואליסטיים. בנוסף, בית הספר הופך להיות גורם השפעה מרכזי, רשויות מקומיות ומשרדי ממשלה מקימים מסגרות חדשות של חינוך בלתי-פורמאלי, הטלוויזיה הופכת לגורם תחרות על תשומת הלב והזמן של הנוער, יעד ההתיישבות נמצא בתחרות עם יעדי הגשמה אחרים כמו ערי פיתוח, הקמת מפעלי פיתוח והתגייסות לצבא קבע. למעשה, התפקידים אותם מילאה תנועת-הנוער התמלאו ע"י גורמים רשמיים או פוליטיים, וכל

אלו שינו לחלוטין את התשתית עליה צמחה תנועת-הנוער הישראלית והביאו להתחזקות מערכות החינוך המשלים (גל, 1985: 614-616).

(ב) חינוך משלים: החינוך המשלים הוא תחום של "תכניות ואירועים שאינם מזכים את הנוטלים בהם חלק בציונים, המאורגנים והנתמכים על ידי התלמידים וארגוניהם או על ידי מוסדות החינוך. הם מיועדים לבדר וללמד וכן לספק הזדמנויות לסיפוק אינטרסים ולאימון כישרונות והם נתונים לפיקוח מסוים מצד המוסדות שבהם הם מונהגים" (לם, 1970: 39). למרות שראשיתו של החינוך המשלים היתה כבר בשנות ה-20 עם הקמת מגרשי משחקים ומועדוני נוער ע"י גופים וולונטריים ותרומות, התרחבותו המשמעותית חלה בסוף שנות ה-50, עם התבססותו של החינוך הממלכתי.

התקופה שבין השנים 1948-1958 מתאפיינת בצמצום פעילותם של ארגונים וולונטריים והחינוך הבלתי-פורמאלי הופך לשירות "ממלכתי-מוניציפאלי" המכונה חינוך משלים. כמוכן, מחלקת הנוער לוקחת אחריות על תנועות הנוער החלוציות ומקדישה תקציבים לפעילויות, הכשרת כח אדם והדרכה במסגרתן. בין השנים 1958-1968 עובר הדגש לטיפול בנוער מתבגר, גילאי 14-17. מחלקת הנוער רואה את עיקר תפקידה בהשלמת העבודה החינוכית הנעשית במוסדות ומקפידה כי עבודה זו תעשה מחוץ לכותלי המוסדות עצמם, במסגרות חינוכיות נפרדות כמו "בתי-תלמיד" שהפכו אח"כ ל"בתי נוער", קייטנות, אכסניות נוער, מרכזים קהילתיים, פעילות למבוגרים ועוד (שמידע, 1979: 116-117). מאמצע שנות ה-60' וראשית שנות ה-70' חלים שינויים באופי החינוך המשלים שמטרתם לחזק את הטיפול באוכלוסיות חלשות, להגביר את ההכוונה של הפעולה החינוכית ולהגביר את המחויבות של המשתתפים למסגרת ולפעילות. למרות כל אלו, עדיין בולט בפעילויות אלו האופי של הפגה ובילוי על פני החינוך.

(ג) חינוך בלתי-פורמאלי לנוער מנותק: רק בראשית שנות ה-60' החלה המודעות לאוכלוסיות במצוקה ובשנות ה-70' מתחילות פעולות של חינוך בלתי-פורמאלי לנוער מנותק, המופעלות ע"י מסגרות ציבוריות של השלטון המקומי ושל גופים ממשלתיים. מטרותיהן של מסגרות אלו רחבות מאוד והן מתמקדות בחיזוק הדימוי העצמי של הפרט, טיפול בבעיותיו, רכישת מיומנויות יסוד והכרות עם מוסדות, עקרונות, ערכים ונורמות של החברה (גל, 1985: 632). מסגרת הפעולה הנפוצה ביותר עם נוער מנותק היא "חבורת הרחוב", אליה מתלווה עובד נוער המנצל את המצבים הצצים במציאות להעלאת דיון בנושא "חינוכי" וכן עליו לסייע לנוער בפתרון בעיות. בשנות ה-80' התפתחו בנוסף "קרית נוער" המשלבת את רעיון החבורה עם שירותים לקידום הפרט בתחום הלימודי והמקצועי וכן מוסדות פנימייתיים לנוער מנותק.

(ד) חינוך בלתי-פורמאלי למחצה בבית-הספר: בית-הספר בתקופת הישוב שימש מקום ליצירת חברה חדשה ובכך מילא פונקציה חינוכית-חברתית חשובה, תוך יצירת קשרי גומלין עם מסגרות חוץ בית-ספריות (תנועת הנוער, ההגנה). בית-הספר שלאחר קום המדינה היה שונה ונתפס בעיקר ככלי להבטחת ביסוס מקצועי-כלכלי של הנוער תוך הדגשת התחום הלימודי על פני תחומי חינוך אחרים (גל, 1985: 640). בשנות ה-60' עם הגידול במספרם של בתי-הספר העל-יסודיים ותהליך ההטרוגניזציה בקרב אוכלוסיות התלמידים גובר הצורך בבתי-הספר להרחיב את תחומי אחריותם מעבר להקניית ידע, וליצור מסגרות מתאימות לפעילות חינוכית-חברתית במסגרתם. למעשה, התחום של חינוך חברתי בבתי-הספר העל-יסודיים בא מיוזמה של בתי-הספר ורק מאוחר יותר מגלה משרד החינוך את החשיבות של התחום, נוטל על עצמו את האחריות להחזקתו וטיפולו (שמידע, 1979: 117). בשנת 1965 מוקמת היחידה לחינוך חברתי בבתי-הספר העל-יסודיים ובשנת 1972 מקים משרד החינוך את אגף הנוער ואת המחלקה לחינוך חברתי בבית הספר היסודי והעל-יסודי, במטרה לחזק את מסגרות החינוך הבלתי-פורמאלי בבתי-הספר.

אגף הנוער התמקד בפעילות בבתי-הספר העל-יסודיים. הוא כלל את פעילות הגדנ"ע והקים את יחידת של"ח (שדה, לאום, חברה). המחלקה לחינוך חברתי בבית-הספר העל-יסודי הכשירה רכזי חינוך חברתי בקרב מורי בית-הספר ופעולותיה כללו:

א. פעילות חברתית בקרב התלמידים וטיפול יחסי מורים-תלמידים שכוונו לחינוך חברתי לדמוקרטיה וכן להקלת הלחצים הבית-ספריים.

ב. מודעות למתרחש בקהילה ובסביבה תוך השתתפות פעילה המכוננת למעורבות ומחויבות.

ג. יצירת קשר לבעיות חברתיות ולאומיות והכרת הארץ והחברה.

ד. ביסוס החינוך החברתי ביחס לנושאים, בעיות ואירועים ברמת הפרט, החברה, הלאום והעולם.

ה. פעילות העשרה המאפשרת ביטוי אישי בתחומים מעבר לתכנית הלימודים (גל, 1985: 641-642).

התכניות שנכתבו עבור החינוך החברתי הדגישו שימוש בדרכי הוראה מגוונות, השונות מאלו הנהוגות בחינוך הפורמאלי. בנוסף, הוקמו המכונים לחינוך יהודי-ציוני להעמקת הדיון בנושאי חברה, ציונות ויהדות המקיימים ימי עיון בבתי-הספר ומחוצה להם (כהן, 1999: 1184). מאחר והפעילויות מתקיימות בבתי-הספר, מרכיב הוולונטריות (בחירה חופשית בנוגע להצטרפות למסגרת, השתתפות בפעילות או עזיבתה) של החינוך הבלתי-פורמאלי אינו מתקיים ועל כן זהו למעשה חינוך בלתי-פורמאלי למחצה.

אגף הנוער הופך עם השנים למנהל חברה ונוער, וכולל בין יתר תחומי אחריותו את המחלקה לחינוך חברתי. מנהל חברה ונוער מצהיר כי הינו "אחראי להפעלת מערכת החינוך הבלתי פורמאלי

והחינוך החברתי בישראל ולהכוונתה. הפעילות מתמקדת בהכנת בני הנוער לחיי חברה ותרבות ובהכשרתם לחיי אזרח אחראי, פעיל ומעורב במדינה ובקהילה" (משרד החינוך, 2003: 7), למימוש אחריות זו נוקט המנהל במגוון פעולות, כמו קביעת מטרות והתווית כיוונים ברמה ארצית, הכנת תכניות והפעלתן במערך ארצי דרך שישה תחומי פעולה מרכזיים, הכשרה, הנחיה, ייעוץ וסיוע. פעולות החינוך החברתי בבתי-הספר הם ביטוי לחינוך בלתי-פורמאלי בתוך מערכת החינוך.

1.1.2 חינוך חברתי בבית-הספר העל-יסודי

1.1.2.1 תפיסת החינוך החברתי

עם הקמת אגף הנוער בשנת 1972 התחום החינוכי מכונה עתה חינוך חברתי-ערכי ומטרתו: "חינוך היחיד להשתתפות, מעורבות ונקיטת עמדה שיש בצידה התחייבות בדברים (רעיונות, דעות, רגשות ומעשים) שיש להם משמעות בחייו, בחיי סביבתו, ארצו ועמו". הגדרה זו מראה על הרצון של משרד החינוך לדחור אל תוך הפעולה החינוכית בבתי-הספר העל-יסודיים ולחולל בה שינויים מהותיים. רצון זה מוסבר על רקע תהליכי המודרניזציה המאפיינים את התקופה, בעיות הנובעות מהסכסוך הישראלי-ערבי, קיבוץ גלויות והמצב הביטחוני (שמידע, 1979: 119). החינוך החברתי שואף להשפיע על גיבוש הזהות של הנוער ועל חיזוק הקשר של הנוער לחברה ולמדינת ישראל. מטרות המלוות אותו עד היום.

שני מסמכים המציגים את עקרונותיו, מטרותיו ודרכי פעולתו של החינוך החברתי, פורסמו במהלך השנים. הראשון, בשנת 1978, חוזר מנכ"ל מיוחד א' (תשל"ט) המוקדש לנושא "החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי"; והשני "החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי - מסמך עמדה" (לאופר ושות', 2004). בחוזר מנכ"ל (1978) מודגש כי יש לשאוף ליצירת אקלים חינוכי-חברתי שישפיע על דמות בית-הספר, לעודד אינטגרציה חברתית, להתאים את מסרי החינוך החברתי למטרות החינוכיות ולמדיניות החינוכית בישראל, ולהתאימו לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות שונות (משרד החינוך, 1978: 4-5). לעומת זאת, מסמך העמדה (2004) מדגיש בפתח דבריו את המתח בין הפרט לחברה, ומשפט המבוא הוא: "חינוך חברתי מושתת על תפיסה חינוכית המתייחסת למתח המתמיד שבין הפרט לחברה, בין מימוש עצמי למחויבות חברתית" (לאופר ושות', 2004: 4. ההדגשה במקור) ובנוסף מוצגות עמדותיהם של הוגים שונים (דיואי, בובר, איינשטיין) ביחס למתח זה. במסמך משנת 2004, החינוך החברתי מוצג כתחום השואף למצוא את האיזון שבין הפרט לחברה ע"י "טיפול הפרט תוך חיזוק התייחסותו לחברה... [תוך ניסיון] לקדם בו זמנית מטרות לטווח הקצר ומטרות לטווח הארוך" (לאופר ושות', 2004: 4-5). בנוסף, החינוך

החברתי שואף לעצב את זהותו של הנוער תוך טיפוח מודעות לקשר לישראל וליהדות, או לתרבויות אחרות (ערבית, דרוזית, צ'רקסית וכו'). סיום המבוא כולל התייחסות לגיבוש מערכת ערכים וחזון משותף:

"בעידן של ריבוי אמונות ודעות בנושאים ערכיים וחברתיים, עולה חשיבות הדיאלוג לצורך התוויית חזון משותף. בפעילותו המגוונת מסייע החינוך החברתי למתבגר לברר לעצמו את מערכת הערכים שלו ולבחון את יישומם במציאות. בכך מבקש החינוך החברתי לעודד התפתחותם של אזרחים מעורבים ואכפתיים" (לאופר ושות', 2004: 5).

משפטים אלו מבטאים בצורה טובה את הקשר, שאינו ניתן להפרדה, בין החינוך לאזרחות - הרצון לפתח אזרח תורם, אכפתי, רגיש, המזדהה עם המדינה וערכי הדמוקרטיה (פדהצור ופרליגר, 2004; בר-גל, 1993); לבין חינוך לערכים – הרצון לפתח 'אדם', שיודע להבחין בין טוב לרע, שיודע להתנהג כהלכה, שיודע להתנהג כאזרח בחברה. שני מושגים בהם אעסוק בהרחבה בהמשך. מטרות החינוך החברתי כוללות שני תחומים אלו. בחרתי למיין את המטרות לאלו המדגישות את מקומו של הפרט וחינוך לערכים (או חינוך ערכי) (מטרות 1-5), לבין אלו המדגישות את החברה (מטרות 6-11). אם כי חלוקה זו היא מלאכותית, כי הרבה מהמטרות משלבות את שני התחומים יחד.

טבלה 1: מטרות החינוך החברתי, מסמך עמדה, 2004

דגש על חינוך לערכים (כולל דגש על הפרט)

1. לפתח את אישיותו של התלמיד, כישורנותו ותחומי התעניינותו באופן שיביא למיצוי יכולתו.
2. לסייע לתלמיד לגבש לעצמו סולם ערכים שיאפשר לו לקבל הכרעות במגוון מצבי חיים ויתרום לצמיחתו החברתית-מוסרית.
3. לעורר את מודעות התלמיד ורגישותו לצרכי החברה הסובבת, לפתח אכפתיות ונכונות לעזרה הדדית.
4. לעודד יוזמה, התנדבות ותרומה לקהילה, ולחנך לנטילת אחריות במילוי משימות ותפקידים אזרחיים.
5. לפתח יכולות וכשירויות חברתיות של התלמיד לקידום תהליכי הסתגלות מושכלים, להגברת תחושת שייכות, מעורבות ואחריות לקבוצה ולקהילה בה הוא חי.

דגש על חינוך לאזרחות, דמוקרטיה וזהות יהודית (כולל דגש על החברה)

6. לקדם הפנמת ערכים ונורמות ההולמים אורח חיים בחברה דמוקרטית, ולהכשיר לאזרחות פעילה בבית הספר, בקהילה ובחברה.
7. לחנך לסולידריות ולצדק חברתי המושתתים על כבוד האדם ועל מימוש זכויותיו.
8. לטפח זהות יהודית תרבותית המושתתת על ההכרה במגוון מורשות, מסורות, מנהגים ושפות שהתהוו בעמנו לאורך הדורות.
9. להכיר בזכותן של אוכלוסיות לא יהודיות לטפח את זהותן התרבותית.
10. לחזק את התרבות האזרחית כיסוד משותף.
11. להזהות עם ערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית, להיות שותף בעיצוב אופייה ואורח החיים בה ולרום לשגשוגה.

חוזר מנכ"ל משנת 1978, כולל התייחסות מפורטת לדרך השילוב של החינוך החברתי בבית הספר מבחינת המבנה הארגוני (משאבי זמן, תפקיד המחנך, קשר עם גורמים חיצוניים), הכשרה והשתלמויות, הערכת התלמיד והערכת בית הספר בתחום של חינוך חברתי (משרד החינוך, 1978: 5-14). ניכר כי זהו המסמך הרשמי הראשון המציג את דרך ההפעלה של התחום בבתי-הספר, ועל כן הדגש בו הוא על אופן ההפעלה, והרבה פחות על התכנים אותם הוא שואף להעביר לנוער. יחד עם זאת, פירוט דרכי ההערכה המומלצות של התלמיד ובית-הספר מלמדים כי מנסחי חוזר מנכ"ל זה, ניסו לתת לחינוך החברתי בסיס איתן יותר במסגרת הלימודים המחייבת (אם כי מוצע שההערכה תתווסף לתעודה תחת "הערות" או "פעילות חברתית" (משרד החינוך, 1978: 13)). לעומת זאת, מסמך העמדה (2004) כולל פירוט רב של אבני היסוד של החינוך החברתי; עקרונות ודרכי פעולה עיקריות; תכנים ותכניות חינוכיות (לאופר ושות', 2004: 25-6), ורק בסופו התייחסות להיבטים ארגוניים (שם: 26-33).

תפיסת של החינוך החברתי במסמך העמדה (2004) נשענת על שש אבני יסוד, המשלבות תכנים הקשורים בזהות יהודית וישראלית, אורח חיים דמוקרטי, קשר לארץ, לחברה ולקהילה, יחד עם פיתוח מיומנויות וכישורים חברתיים. שש אבני היסוד הן:

(1) מחויבות למדינת ישראל: הדגשת מחויבות למדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית, לאופייה היהודי של המדינה המושתתת על התרבות וההיסטוריה היהודית, לשיוויון לכל אזרחיה, לדמותה החברתית. "המחויבות לשמור על קיומה ובטחונה של המדינה ולתרום לשגשוגה, תוך מעורבות בנעשה בה, מחזקות אצל המתבגר תחושת שותפות ושייכות לעם ולמדינה".

(2) חינוך לאורח חיים דמוקרטי⁹: חינוך המושתת על מגילת העצמאות ומטרות החינוך הממלכתי, המדגישות את היות מדינת ישראל מדינה יהודית דמוקרטית. החינוך החברתי מתמקד בחינוך לאורח חיים דמוקרטי בבית הספר, ע"י פעילות מובנית בשגרת היום יום, ולא רק לימוד תיאורטי.

(3) טיפוח זהות יהודית וישראלית¹⁰: הזהות נשענת על מורשת תרבותית יהודית, עם זאת החברה הישראלית כוללת מיעוטים שונים ויש לתת מקום לרב-תרבותיות. יש לתת ביטוי לתרבותו הייחודית של כל אזרח ובה בעת "לחזק את התרבות האזרחית כיסוד משותף". בנוסף, בית הספר צריך לתת מקום לתרבות המשפחתית, להכיר תרבויות אחרות ולחזק את התרבות האזרחית

⁹ יש לציין כי ישנן תפיסות שונות לחינוך הדמוקרטי בבית הספר, הנבדלות ביניהן במידת יישומם של העקרונות הדמוקרטיים בבית הספר, או הצורך ליישם עקרונות אלו בבית הספר. כמו: גוטמן, א. (1987). *חינוך דמוקרטי*. ספריה הפועלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד; Dewey, J. (1956). *The School and the Society*. Chicago: University of Cambridge; Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.

¹⁰ מסמך העמדה מציין בהערות שוליים: "במגזרים הערבי והדרוזי: טיפוח זהות ערבית-ישראלית, דרוזית-ישראלית." (שם: 7)

הישראלית. "פעילויות מגוונות אלה מכשירות את בני הנוער להיות שותפים פעילים בעיצובה של התרבות המתהווה".

(4) סולידריות ואחריות חברתית: הכרה ביסודות המשותפים, מעורבות במתרחש בחברה, רגישות לצדק חברתי, לחוק, לשוויון הזדמנויות, לכבוד האדם וחירותו, ערנות לתחושת עוול, מעורבות ודיון אקטואלי. הפעלת תכניות המעודדות פעילות ותרומה לחברה.

(5) קהילתיות: מטרת התפיסה הקהילתית היא ליצור זיקה ותחושת שייכות של בני הנוער לקהילת בית הספר ולשילובם בחיים הקהילה הרחבה יותר בה הם חיים. תהליך יצירת מסגרת קהילתית משלב מורים, תלמידים, הורים ונציגי קהילה. התהליך הקהילתי הוא דו-סטרי: בית הספר מדגיש את צרכי הקהילה, והקהילה מרגישה אחריות לנעשה בבית הספר.

(6) למידה וכשירות חברתית: הכשרת התלמיד כוללת גם פיתוח מיומנויות חברתיות. חיזוק הפרט נעשה דרך טיפוח אסרטיביות, התנסות בתהליך קבלת החלטות, פיתוח תרבות שיחה וויכוח, פיתוח יכולת הקשבה, אמפתיה, קבלת ומתן משוב, פיתוח כישורי מנהיגות, שיתוף פעולה ועבודת צוות. (לאופר ושות', 2004: 7-11).

במקביל לתכנים העולים מאבני היסוד, מפרט מסמך העמדה את הדרכים והכלים עליהם מתבסס החינוך החברתי ביצירת תהליך של למידה חברתית. החינוך החברתי מתבסס על חמישה עקרונות מנחים:

- (1) עקרון למידה מתוך עשייה (Learning by doing): החינוך החברתי מדגיש את ההתנסות כחלק מרכזי בתהליך הלמידה. בית הספר מספק התנסויות במגוון היבטים חברתיים בהם נחשף הנוער למקומם של חוקים בחיים החברתיים, לדילמות ערכיות, למתח שבין הפרט לחברה, להכרעות הרוב מול מיעוט (למשל, בבניית תקנון כיתה או בית ספר) ועוד. ההתנסות צריכה להיות "משמעותית, רלוונטית ומסייעת לפרט לנהל את חייו בבית הספר ביתר שליטה" (לאופר ושות', 2004: 13), ככזו יש סיכוי רב יותר שתהיה זו למידה של ממש שתהיה משמעותית להווה ולעתיד.
- (2) עקרון עידוד השונות: תפיסת השונות בחינוך החברתי מבליטה את תרומתו להעשרת הפרט והקהילה. בית הספר "יאפשר לקבוצות ולפרטים לתת ביטוי לייחודם בגישה מכבדת ותומכת... הפרט יוכל לתרום את חלקו לקבוצה מתוך הכרת הייחוד שבו" (שם: 14) עם דגש על התנסות בלחץ קבוצתי, חיזוק הדימוי העצמי, גיבוש הזהות האישית ומימוש הפוטנציאל של הפרט.
- (3) עקרון חירות הבחירה: למרות שבית הספר במהותו אינו מאפשר בחירה חופשית, החינוך החברתי מעודד בחירה במסגרות המאפשרות זאת (למשל, הצטרפות למועצת תלמידים, לוועדות

שוונות, כמו גם בחירה בתכני שיעורי החינוך). עקרון זה נשען על האמונה כי "אפשרות הבחירה והיכולת לבחור בחירה שקולה מהוות מרכיב חשוב בתהליך הצמיחה ועיצוב הזהות האישית והחברתית" (שם: 14).

(4) עקרון השיתופיות: החינוך החברתי רואה בשיתוף פעולה בין חברי הקבוצה דרך להגיע לתפוקות גבוהות כמו גם לחיזוק מיומנויות כמו: ניהול משא ומתן, הקשבה, עבודת צוות, קבלת החלטות ועוד. התנסות בשיתוף פעולה יוצרת רוח צוות, מחזקת סולידריות ואיכפתיות ומאפשרת למידה בתנאים של תמיכה (שם: 15).

(5) עקרון הדדיות ודיאלוגיות: על פי עקרון זה ההדדיות מתבטאת ביחסי "אני-אתה", במושגיו של מרטין בובר (1959), בין מורים לתלמידים תוך כבוד הדדי ותיאום הדדי של עקרונות וציפיות בין שותפי הפעילות. עידוד הדיאלוג בין מורים לתלמידים מחזק את התפיסה כי המורה "אינו הסמכות היחידה לידע והשקפת עולם ומקיים אקלים המבוסס על חירות, דמוקרטיה והגינות" (שם: 16).

מסמך העמדה מציג, בפעם הראשונה, מבנה כולל ומפורט על אופן שילובו של החינוך החברתי בבית הספר מרמת הארגון ועד רמת התוכן של הפעילויות והשיעורים. למרות זאת, נשמרת מידה רבה של חופש וגמישות לבתי-הספר. כל רכז/ת חינוך חברתי בונה את תכנית החינוך החברתי, תוך שיתוף עם גורמים בית ספריים מרכזיים (למשל, מנהלת, רכזות שכבה), ולאור מאפיינים, צרכים ודגשים של בית הספר. יחד עם זאת, ניתן להצביע על מספר תכנים שהפכו לקבועים בכל שכבה. למשל, ב-י' תכנית מחויבות אישית; ב-י"א זהות יהודית והמסע לפולין; ב-י"ב תכנית הכנה לצה"ל.

1.1.2.2 מה כולל החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי?

המבנה הארגוני השכיח של החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי כולל רכז/ת חינוך חברתי, מלווה/מנחה מועצת תלמידים, רכז/ת מחיבות אישית בית-ספרי ורכז/ת בית-ספר קהילתי (רק בבתי-ספר קהילתיים). גורמים אלה פועלים עם: הכיתה, שכבת הגיל, מועצת השכבה ומועצת התלמידים¹¹. לכל מחנך/ת יש שעת מחנך אחת בשבוע (לעיתים שעתיים) עם כיתתו. מועצות התלמידים נבחרות בתחילת השנה וחברי המועצה הם תלמידים שהתנדבו למועצה ונבחרו ע"י חברי כיתתם. הם עוברים סמינר הכשרה בו מושם דגש על פיתוח מנהיגות, עבודה בצוות ותהליכי

¹¹ מועצת השכבה היא מועצת תלמידים שכבתית; מועצת תלמידים היא מועצת תלמידים בית ספרית הכוללת את נציגי שלושת השכבות.

קבלת החלטות. פעולת המועצות והועדות נעשית בליווי מלווה/ת המועצה ותדירות פעולתן משתנה לאורך השנה (יש תקופות של פעילות נמרצת, בעיקר לקראת אירועים או חגים, ויש תקופות של פעילות מעטה).

החינוך החברתי פועל בתחומים הבאים: טקסי זיכרון (יום הזיכרון ליצחק רבין ז"ל, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל, יום הזיכרון לשואה ולגבורה), ציון חגים, אירועי תרבות, טיולים וסיורים, פעולות לחיזוק הקשר של התלמידים לקהילה ולמוסדותיה, מפגשים עם אוכלוסיות מגוונות, סמינרים לחינוך יהודי-ציוני, הפעלתן של תכניות ייחודיות (למשל, הכנה לצה"ל) הדורשות מספר שעות גדול יותר מזה הניתן במסגרת שעת מחנך, אירועי תרבות, מסיבות ופעולות הפגה. כל רכזת חברתית מכינה תכנית עבודה שנתית בה משולבות כל פעילויות החינוך החברתי במהלך השנה, במערכת השעות הבית ספרית. אך לעיתים קרובות, פעילויות החינוך החברתי "שוברות" את מסגרות הזמן והמקום הבית ספריים, ומתקיימות בשעות אחה"צ והערב, ובמקומות שונים מחוץ לבית הספר. רוב פעילויות החינוך החברתי מועברות לכלל תלמידי בית הספר וחלה על התלמידים/ות חובת השתתפות בהן. מסמך העמדה ממליץ כי למרות חובה זאת, תינתן לתלמידים זכות בחירה, למשל בבחירת הנושאים עליהם דנים בשיעורי חינוך.

בסילבוס המופיע במסמך העמדה מומלץ כי פעולות החינוך החברתי, לאורך שלוש שנות התיכון, יכללו את התכניות הבאות: תכנית "מחויבות אישית" בה תלמידים מתנדבים ותורמים לארגונים שונים בקהילה; תכנית "להיות אזרח" להגברת המודעות להפיכת הנער/ה לאזרח בחברה הישראלית; נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל; טיפול בנושאי אקטואליה; דיון בדילמות מוסריות; מסע לפולין; זהות יהודית-ישראלית; קבוצות בחברה הישראלית והיחסים ביניהן; העם היהודי בארץ ובעולם. תכניות אלו תואמות את ששת אבני היסוד ואת מטרות החינוך החברתי שהוצגו לעיל, ומהוות המלצה ליישום בפועל את דגשי החינוך החברתי.

פעילויות החינוך החברתי מופעלות בבתי-הספר ע"י כוח אדם פנימי או ע"י גורמים חיצוניים. ישנם בתי-ספר בהם רוב רובה של הפעילות נעשה ע"י כוח אדם פנימי של בית-הספר, בעיקר מחנכים ומחנכות. לעיתים אלו עוברים השתלמות בנושא ספציפי, ואח"כ מעבירים מספר מפגשים כיתתיים לתלמידיהם. הרעיון במבנה זה הוא להשאיר את מירב שעות החינוך החברתי למפגש בין המחנכת לכיתתה ולצמצם את המפגש עם גורמים חיצוניים. ישנם בתי-ספר בהם רוב הפעילות נעשה ע"י גורמים חיצוניים המגיעים לבית-הספר למפגשים חד-פעמיים או לסדרת מפגשים או שהתלמידים יוצאים לימי עיון/סמינרים מחוץ לבית-הספר. סילברמן-קלר (1988) מכנה זאת "המערכות העוקפות" שהן ארגונים חיצוניים לבית-הספר, הפועלים בבית-הספר בתחום של חינוך

חברתי, בנושאים אקטואליים, חברתיים, תרבותיים, יהודיים, ציוניים, לאומיים ועוד, תוך העלאת הקונפליקטים הבסיסיים של החברה הישראלית. הרציונאל כאן הוא כי אנשי מקצוע, המתמחים בנושא ספציפי ויש להם ניסיון בהנחיית קבוצות וניהול דיונים, יעבירו את הנושא בצורה חווייתית יותר לתלמידים. בנוסף המפגש של התלמידים עם גורמים אחרים מעשיר אותם וחושף אותם לכיווני חשיבה שונים מאלו אותם הם מכירים במסגרת הכיתה ובית-הספר, במיוחד לאור העובדה כי ל"מערכות העוקפות" יש משמעות אידאולוגית וכוח האדם הפועל במערכות אלו מחויב להן מבחינה אידאולוגית (סילברמן-קלר, 1988: 191).

לסיכום, שורשיו של החינוך הבלתי פורמאלי בישראל מגיעים עד ראשית המאה ה-20 (1918) במסגרת פעולתם של ארגונים התנדבותיים, תנועות נוער וארגוני הנשים. תחום זה התפתח, התרחב והסתעף וכיום מגוון מסגרות ופעילויות מנוהלות דרך מנהל חברה ונוער במשרד החינוך¹². כל אחד מארבעת התחומים המרכזיים במנהל חברה ונוער פועל למען בני ובנות נוער, במסגרות פורמאליות ובלתי פורמאליות. החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי, הוא חינוך בלתי פורמאלי למחצה מאחר והוא פועל במסגרת פורמאלית (בית הספר, מערכת שעות וכד'), אך פעילויותיו ברובן מדגישות מאפיינים בלתי פורמאליים כמו פעילות מגוונת ורב-מימדית, שוויון והדדיות בין מבוגרים לצעירים, ניהול עצמי והשתתפות פעילה¹³. תפיסת החינוך החברתי כיום מדגישה את "המתח המתמיד שבין הפרט לחברה, בין מימוש עצמי למחויבות חברתית" (לאופר ושות', 2004: 4) תוך שימת דגש על חינוך לערכים, לאזרחות, לדמוקרטיה ולזהות יהודית וישראלית. החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי כולל בעלי תפקידים, מסגרות פעולה, ותכנית עבודה שנתית ותלת-שנתית היוצרת רצף חינוכי-ערכי בשלוש שנות התיכון. פעילויות החינוך החברתי משולבות בתכנית הלימודים הבית ספרית אך לעיתים קרובות "שוברות" את מסגרות הזמן והמקום הבית ספריים (למשל, טקסים, סמינר וכד').

¹² במקביל ישנם ארגונים פרטיים שונים המובילים פעילויות בלתי פורמאליות שונות, ופועלים בבתי הספר, שאינם בהנהלתו של מנהל חברה ונוער, אך מקבלים את אישורו, ולעיתים גם תמיכתו, של משרד החינוך.

¹³ פעילות החינוך החברתי כוללת פעילות כלל בית ספרית (למשל, שעת מחנך) ופעילות של מנהיגות צעירה בה משתתפים בני ובנות נוער שהתנדבו. המאפיינים שצוינו לעיל מתאימים במידה רבה יותר לפעילויות של פיתוח מנהיגות צעירה, מאשר לכלל אוכלוסיית התלמידים.

1.2 חינוך וערכים

שאלת החינוך לערכים מלווה את החינוך מזה אלפי שנים. פילוסופים, סוציולוגים, פסיכולוגים, אנתרופולוגים, אנשי חינוך ואחרים עסקו רבות בשאלות כמו, מהם ערכים? האם ניתן לחנך לערכים? האם מותר לחנך לערכים? מהן המסגרות המאפשרות חינוך לערכים? ועוד. סוקרטס היה אולי הראשון שביטא את רצונו ללמד את הילדים להיות בני-אדם טובים. רצון זה נמשך עד ימינו אנו וממשיך להעסיק מחנכים ואנשי חינוך בעבודתם היומיומית בכיתה. שאלות אלו מעסיקות גם את מובילי החינוך החברתי בבית הספר העל-יסודי, ושם התחום (חינוך חברתי) מרמזת כי מטרתו היא פעילות חברתית שהינה בהכרח גם פעילות ערכית. ביטוי לשאיפה זו ניתן למצוא במטרות החינוך החברתי הכוללות בין היתר: "לסייע לתלמיד לגבש לעצמו סולם ערכים שיאפשר לו לקבל הכרעות במגוון מצבי חיים ויתרום לצמיחתו החברתית-מוסרית. (מטרה 5); לקדם הפנמת ערכים ונורמות ההולמים אורח חיים בחברה דמוקרטית, ולהכשיר לאזרחות פעילה בבית-הספר, בקהילה ובחברה. (מטרה 6)" (לאופר ושות', 2004: 6). מטרות החינוך החברתי מבליטות את הקשר בין חינוך חברתי, חינוך ערכי וחינוך לאזרחות. הקניית ערכים היא חלק חשוב (גם אם לא תמיד מרכזי) בפעילויות החינוך החברתי בבתי-הספר, וחשוב לראות פעילויות אלו מתוך פרספקטיבה רחבה יותר של גישות שונות לחינוך מוסרי או חינוך לערכים. פרק זה נפתח בהצגת מספר הוגים ותיאוריות מוסריות שהשפיעו ומשפיעים במידה רבה על סוגיית החינוך לערכים בימינו. בחלק השני, יוצגו הטענות המרכזיות בנוגע לחינוך לאזרחות והקשר שלו לחינוך לערכים. החלק השלישי, יראה כיצד נקשרים חינוך לערכים וחינוך לאזרחות עם עמדות כלפי מהותה וגיבושה של הזהות היהודית-ישראלית.

1.2.1 תפישות שונות לחינוך לערכים

1.2.1.1 שאלת החינוך לערכים

המתאפיינים בכך שאינם בשנות ה-50 של המאה ה-20 התנהל בארץ ובעולם ויכוח פילוסופי לגבי זכותו של המחנך ושל החברה לחנך לערכים. קליינברגר (1961), במאמרו המפורסם "הזכות לחנך לערכים מחייבים", מערער על תוקפם המוחלט של הערכים המובילים בחינוך המתאפיינים לדבריו ב"אינדוקטרינציות ערכיות", ומגיע למסקנה כי "אין בסיס ונימוק עיוני לזכותנו לחנך את דור הצעירים לערכים מחייבים. כל שהחינוך רשאי לעשות הוא: להפגיש את הנוער עם ערכים בלתי מחייבים רבים ככל האפשר ולהרגילו לבחור מתוך ערכים אלה" (שם: 336). ס. יזהר (סמילנסקי, 1990), אחד המתנגדים החריפים לחינוך לערכים אבסולוטיים ולחינוך לערכים ככלל,

טוען כי "אין ערכים אלא אם כן רוצים בהם. ושרצונו של הרוצה הזה הוא שמקיימם" וכן "כשמתעקשים "המחנכים לערכים" "לחנך לערכים" – אין לפנייהם אלא רק דרך מעשית אחת: לסגור. מציבים את הערך המבוקש. מונעים ככל הניתן ספקות וכפירה...". והוא מסיים את מסתו במשפט "לא צריך לחנך לערכים וגם אי אפשר" (שם, במאמר משנת 1974: 69, 78, 116 בהתאמה). ס. יזהר עורר עליו הרבה ביקורת במערכת החינוך. קליינברגר מבקר את עמדתו הקיצונית של ס. יזהר שיש סתירה בין "חינוך" ל"ערכים" ומציע להשתמש במקום זאת "במושג "חינוך להערכה" אשר יש לו פנים שונים: אינטלקטואלי, מוטיבציוני, עמדי והתנהגותי" (עירם ושכטר, 2001: 334).

אצל הוגים בפדגוגיה הביקורתית, כמו ג'רו ומקלרן (ג'רו, 1996; McLaren, 1995), "ההתנגדות לערכים השוררים ולחינוך ההגמוני, הכופה ידע קנוני מסוים על "האחרים", הופכת לעמדה מוסרית עליונה" (גור-זאב, 2001: 132). הוגים מאסכולה זו, מדגישים את מרכזיותם של הפוליטיקה והכוח בהבנת הדרך בה פועלים בתי-הספר בחברה ואת מרכזיותם בתהליך החינוכי בבתי-הספר. גור-זאב (1999) מכנה זאת החינוך המנרמל וטוען כי חינוך זה "מבטא את הפוליטיקה של הסדר הקיים, פועל לשימורו ודואג כי האדם ישתלב בתפיסות ובמסורות הקיימות" וכן כי "תכניות לימוד ומחנכים 'טובים' הם תנאי לקולקטיביזם כפוי המפיק צבאות אמיצים ויעילים בשדות הקרב, במפעלים, בבתי הקולנוע ובמרכזי הקניות". דוגמא לכך, לדבריו, מתבטאת בכך שהצבא הפך "לממד מרכזי בחינוך המנרמל הישראלי" (שם: 14, 124). אפל (Apple, 1975) מכנה זאת "תכנית הלימודים החבויה" בהתייחסו לנורמות וערכים הנלמדים בצורה חבויה, כך שאיננו מודעים כי הם מועברים בתהליך הלימודי, אך השפעתם על הלומדים רבה. גם בספרות על סוציאליזציה פוליטית ניתן לראות כי "למידה מיקרית" ("incidental learning") תורמת יותר לסוציאליזציה הפוליטית של הלומד מאשר למשל, שיעורי אזרחות או מסגרות לימוד אחרות המכוונות לערכים ספציפיים (Apple, 1975:96) מציג את טענתו של סיגל (Sigel, 1970).

תפקידה של הפדגוגיה הביקורתית, לאור מצב זה, הוא לאפשר ללומד להיות מודע לכוחות הפועלים עליו, לבקר אותם וכתוצאה מכך לגבש את זהותו לא על סמך כוחות אלו בלבד. ג'רו ומקלרן קוראים ל"סדר מוסרי חדש" אשר יבסס גבולות מוסריים ופוליטיים חדשים בזירה הדמוקרטית, במסגרתם תתאפשר השמעתם וכתובתם של נרטיבים משועבדים, כמו גם של נרטיבים חדשים; שבו החינוך ידגיש "את השונות כבסיס לניסוח-מחדש של הערכים, האמיתות, הזהויות והצרכים של התלמידים" (McLaren, 1995: 83; גור-זאב, 2001: 132-133). החינוך הפוסטמודרניסטי עפ"י הוגי הפדגוגיה הביקורתית, צריך להיות חינוך של העצמה, שמאפשר

רכישת ידע קנוני לגיטימי אך גם את היכולת לקיים שיח פוסטמודרניסטי ביקורתי לגביו. גור-זאב (1999) קורא להנחלתו של החינוך-שכנגד המבוסס על דיאלוג ומאבק. החינוך-שכנגד צריך להאיר את ההגיון הפנימי של המערכת החינוכית ההגמונית, כולל ההיסטוריה שלה והתהליכים שביססו אותה, ומתוך הכרת הקיים תתאפשר העלאת הביקורת והאלימות שיש בה, והאפשרויות לשינוי (שם: 17-19). במאמר אחר מתייחס גור-זאב (2001) לחינוך לערכים מודרניים בישראל, ומציע כי יש לפעול לארגון מחודש של החינוך בישראל. ארגון מחודש שיתבסס על "פירוק החינוך הממלכתי וגיבושה של רשת חינוכית מגוונת ופתוחה לכל, על בסיסים שונים – כמו אמונה דתית, אתניות, אוריינטציה אידאולוגית, הומניסטית, פמיניסטית וכיו"ב" או על "פירוק המסגרות הסתגרניות הקיימות ופתיחת השער לפלורליזם חינוכי במסגרתו של חינוך דמוקרטי רדיקלי" (שם: 149).

ג'ירו מציע את פדגוגית הגבול אשר לא רק מלמדת את התלמידים להבין את הקודים התרבותיים בחברה אלא גם להכיר בגבולותיהם של קודים אלה ולפתח מבט ביקורתי כלפי הכוח (ההגמוניה) (ג'ירו, 1996: 51). כדוגמא לכך הוא מציג את גישתו של סקולס (Scholes, 1985) ללימוד טקסטים הבנויה מקריאה 'בתוך', 'על' ו'כנגד' הטקסט; ומורכבת מקריאה, פרשנות וביקורת. בשני השלבים הראשונים התלמידים קוראים את הטקסט בדרך אליו התכוון המחבר ומרחיבים אותו למגוון רחב של פרשנויות ('בתוך' ו'על'). בשלב השלישי, ניתוח הטקסט יוצא מתוך ניסיון להשתחרר "מהאובייקט האמפירי – יהא זה מוסד או יצירה אינדודואלית" (שם: 53) ובכך להעלות שאלות כמו מה אין בטקסט? או מהי עמדתו מעבר לטענה המוצגת בטקסט?

הפדגוגיה הביקורתית מאמינה כי חשוב שהמחנכים והמחנכות יאמצו תפיסה ביקורתית ויאפשרו ללומדים לראות את התרבות והחברה כבעלות מגוון קולות ושונויות שיש לאפשר לכולן להישמע.

"פדגוגיה ביקורתית בת קיימא חייבת לנתח כיצד מאומצות אידיאולוגיות בקולות המנוגדים ובניסיונות החיים של התלמידים... המחנכים הביקורתיים חייבים לעצב את התנאים שבהם יוכלו התלמידים להתבטא כך שהשיחים שלהם יוכלו להתחזק ויזכו לתהודה..." (ג'ירו, 1996: 59).

פתחתי פרק זה בהצגת התפיסות הקיצוניות יותר לחינוך ערכי, דווקא בגלל שמחקר זה עוסק בתכני החינוך החברתי בבתי-הספר ומטרתו היא, בין היתר, חינוך ערכי. לכן, כאשר אנו באים לבחון את התכנים בהם עוסק החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי, יש להיות ערים גם לעמדות אלו התוהות האם יש מקום לחינוך מסוג זה שמשמעותו היא כי הידע על מהם הערכים ה"טובים" או ה"נכונים" מצוי בידי המחנכים, המחנכות ומערכת החינוך ככלל. למעשה, תפיסות אלו טוענות כי יש להקנות לנוער את היכולת להיות מודעים לכוחות הפועלים עליהם ולרכוש כלים לבקר אותם או להיאבק בהם. נשאלת השאלה, האמנם נכון לחנך את נוער סביב מוטיב

המאבק גם בתחום החינוכי? האם נכון לראות בתהליך ההוראה כלי שרת בידי כוחות אליטה מובילים? האם החינוך החברתי אכן כוחני כפי שטוענים הוגי הפדגוגיה הביקורתית, או שמא היחס בין הקהילה והפרט דינמי ודיאלקטי הרבה יותר? עבודה זו לא תעסוק בשאלות חשובות אלו, אלא תציג כיוונים נוספים לחינוך לערכים המבליטים את חשיבותה של הקהילה בפיתוח אופיו וזהותו של הנוער, כמו גם את יכולת הביקורת שלו.

1.2.1.2 חינוך לערכים וחינוך האופי (Character Education)

במסגרת עבודה זו לא ניתן להציג את מגוון הגישות והתפיסות שהובילו את התחום של חינוך ערכי במהלך השנים, לכן אמקד את סקירתו לתחום של שיפוט מוסרי. ניסן (2001) מציע במאמרו על הפסיכולוגיה של המוסר, הבחנה בין "שלושת מישורי הביטוי של המוסר – ההתנהגות, השיפוט והריגוש" (שם: 197) כדרך המסייעת לחשוב על המוסר במונחים הלקוחים מהניסיון היומיומי שלנו. מישור הביטוי הראשון – ההתנהגות – משמעו כי אדם מוסרי הוא זה שהתנהגותו תואמת את דרישות המוסר של החברה. יש גם הבחנה את ההתנהגות המוסרית של האדם אך יחד עם זאת סבורים כי הבסיס להתנהגותו נמצא בחשיבה/שיפוט או ברגש (שני המישורים האחרים). התפיסה המצמצמת את המוסר למישור הביטוי ההתנהגותי בלבד מאפיינת תפיסות ביולוגיות או חברתיות-כלכליות למוסר. כזו היא למשל תורת הלמידה, המסבירה את התפתחות המוסר במונחי התניה או למידת חרדה או כל למידה חזקה אחרת (ניסן, 2001: 198-199). מבקרי התפיסה טענו כי התנהגות כשלעצמה אינה משמשת קריטריון יחיד או מכריע לבחינת מוסריותו של האדם.

מישור הביטוי השני – הרגשי – מתבטא בעבודותיהם של פרויד וזרם בתורת הלמידה הרואים בריגוש את הבסיס למוסר ואת המרכיב העיקרי לתפקוד המוסרי. לתפיסתם, הריגושים המוסריים כמו אשם ובושה, לא רק מניעים את ההתנהגות המוסרית אלא גם מכוונים את השיפוט המוסרי להבחנה בין מעשה טוב לרע. בתפיסה זו יש מקום לשוני תרבותי, כי ההנחה היא שהרגשות אינן מייצגות איזה שהן "עובדות" או "אמיתות", אלא העדפות שהופנמו באדם שהן תלויות תרבות (שם: 205-206). תפיסות מוסריות אחרות המדגישות את מקומו של הרגש בתהליך המוסרי, התפתחו בשנות השבעים והשמונים של המאה ה-20. קרול גיליגן¹⁴ (1982)(Gilligan, 1995) המדברת על אחריות ואיכפתיות, ונל נודינגס (Noddings, 1984) המדברת על 'Caring', טוענות כי

¹⁴ מקור זה הוא תרגום לספרה: In a Different Voice: Psychological theory and women's development משנת 1993 שהינו מהדורה נוספת של ספר זה משנת 1982.

ההתפתחות המוסרית היא יותר רגשית ונשענת על איכפתיות ודאגה; מאשר על בסיס קוגניטיבי עם חוקים או עקרונות מוסריים שניתן להצדיק אותם (תפיסת קוהלברג שתוצג בהמשך). תפיסות אלו מציעות חלופה לתיאוריות המוסריות הקיימות, שצמחו על בסיס חוויותיהם של הגברים. קרול גיליגן טוענת בספרה 'בקול שונה' (Gilligan, 1995(1982)) כי יש "צורך בתיאוריה התפתחותית שלמה, שתכיל בתוכה גם את הדפוס הנשי; תיאוריה שלא תתעלם מן ההבדל והשוני שמבטא הקול הנשי... הגיע הזמן לתיאוריה פסיכולוגית חדשה שבה נערות ונשים תיכאנה ותישמענה" (שם: 26, 123, 186). נודינגס טוענת כי לא מספיק לבסס יחסים בין זה שדואג (one-caring) לזה שדואגים לו (one-care-for), אלא נדרשת גם סביבה קהילתית שנותנת קריטריונים מהי המשמעות של לדאוג (to care).

מישור הביטוי השלישי, שיהיה במוקד סקירה זו הוא – השיפוט המוסרי – שהתפתח בשלושת העשורים האחרונים של המאה ה-20 ומוביליו היו פיאז'ה (Piaget, 1932) וקוהלברג (Kohlberg, 1984). חוקרים אלו תופסים את השיפוט המוסרי כמרכזי ורואים בו ביטוי מלא ומשמעותי למוסריות האדם. הם הציעו כי השיפוט המוסרי מתפתח בשלבים שכל אחד מהם מושתת על עיקרון מארגן שהינו הבסיס לכל שיפוט המוסרי של האדם. "לפי תפיסה זו ההתפתחות אינה כמותית, של תוספת ידע או תחכום, אלא איכותית – של שינוי עיקרון השיפוט כך שהשלב החדש מאפשר פתרון של שאלות שהשלב הקודם לא הציע להן פתרון" (ניסן, 2001: 202). פיאז'ה הציג התפתחות משיפוט הטרונומי (ציות לחוקים ולהוראות הסמכות) לשיפוט אוטונומי (התבססות על כבוד הדדי, צדק ושיתוף). בעקבותיו פיתח קוהלברג תיאוריה מוסרית-התפתחותית מקיפה יותר.

התיאוריה של קוהלברג מבוססת על ההנחה כי עמדתו המוסרית של האדם מתפתחת במהלך חייו מעמדה מוסרית נמוכה יותר לעמדה מוסרית גבוהה יותר. קוהלברג שלל את התפיסה כי קיים "שק מידות" ('bag of virtues') אותו רוכש האדם במהלך חייו, אלא הניח כי השיפוט המוסרי הוא תולדה של חשיבה עצמית (Carr, 1991), והתפתחות זו אינה תלויה רק בגיל האדם אלא מושפעת ותלויה בתנאים סביבתיים וחברתיים, העשויים לעודד או לעכב התפתחותה של חשיבה מוסרית. קוהלברג מצא כי ניתן לזהות שלבי התפתחות של חשיבה מוסרית, באופן דומה לשלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה, שהינם זהים בתרבויות שונות. בסדרת מחקרים בארצות שונות (ארה"ב, טורקיה, קנדה, בריטניה, ישראל, טיוואן ועוד) הוא ראיין קבוצת תלמידים כל שלוש שנים. בראיונות הוא הציג בפני התלמידים דילמות מוסריות ובחן את החשיבה המוסרית שלהם לאור תשובתם לדילמה והנימוק לתשובה זאת. אחת הדילמות הידועות היא 'הדילמה של

היינץ'. בדילמה זאת מתלבט אדם בשם היינץ, האם כדי להציל את חיי אשתו, עליו לגנוב תרופה, שאין לו אפשרות כספית לקנותה. התלמידים נשאלו "האם צריך היינץ לגנוב את התרופה?" והנימוקים בעד ונגד הגניבה נבחנים בעזרת סדרת שאלות המרחיבה את מרכיבי הדילמה, כדי לחשוף את המבנה הבסיסי של החשיבה המוסרית.

קוהלברג פיתח תיאוריה הכוללת שלוש רמות וכל אחת מהן מכילה שני שלבים: (1) הרמה הפרה-קונבנציונלית: הערך המוסרי טמון באירועים חיצוניים, פיזיים למחצה והשאיפה להימנע מעונש. בשלבים אלה האוריינטציות הן ציות לעונש וכיבוד אגוצנטרי של כוח גבוה יותר (שלב 1) ואנוכיות או ריכוז עצמי (שלב 2); (2) הרמה הקונבנציונלית: הערך המוסרי טמון בביצוע תפקידים טובים או נכונים, בקיום הסדר המקובל והענות לציפיות של אחרים. בשלבים אלה האוריינטציות הן הילד-הטוב, שאיפה לשבח, מציאת חן, עזרה לזולת (שלב 3) וקיום הסמכות והסדר החברתי, כבוד לסמכות (שלב 4); (3) הרמה הפוסט-קונבנציונלית: הרמה המוסרית טמונה בקונפורמיות האני לסטנדרטים, זכויות או חובות משותפים או שיכולים להיות משותפים. בשלבים אלה האוריינטציות הן לגאליסטית-חוזית, הכרה ביסוד שרירותי, ברצון הזולת והחברה (שלב 5) והמצפון או העיקרון האוניברסאלי כמפעיל ומכוון את ההתנהגות (שלב 6) (קולברג, 1980: 67-68; Kohlberg, 1981:17-20).

השלב השישי בהתפתחות המוסרית של האדם נתפסת ע"י קוהלברג כהחלטה מצפונית, המבוססת על עקרונות אתיים, שהם בחירתו העצמית של האדם ומכירים בחיי אדם, בשוויון ובכבוד כערכים עליונים. בשלב זה מושג הצדק עומד מעל לכל סדר חברתי קיים, ואדם המגיע אליו חייב לעבור קודם לכן את השלב של חוזה חברתי ואת השלב של הבנת טיבו של החוזה הבסיסי והסדר החברתי הקיים. האדם בשלב השישי מרגיש ששום חוק, חוזה, התחייבות מוסרית או פחד מעונש אין בכוחם לעמוד בפני שאיפתו להציל חיי אדם או לשמור על כבודם (מוס, 1988: 217-218). עבור קוהלברג, רבים אחרים, שלב זה של אוטונומיה מוסרית וחוקתית היא המטרה האולטימטיבית של ההתפתחות המוסרית (Carr, 1991:162).

התיאוריה של קוהלברג זכתה לכמות עצומה של ביקורות, ויחד עם זאת נחשבת כאחד מסימני הדרך החשובים בדיון המוסרי בזמננו. למשל, נטען כי אין לקשור בין עלייה בגיל להתפתחות מוסרית, מאחר ובגרות אינטלקטואלית אינה מספיקה לחשיבה מוסרית (ליון, 1988), כי ילד צעיר אינו נעדר שיפוט מוסרי אוטונומי וכי הוא מבחין בין דרישה מוסרית שעניינה רווחת הזולת וזכויותיו, לבין מוסכמה חברתית שעניינה הסכמה הנדרשת לשם התנהגות חברתית (Turiel, 1983; אצל ניסן, 2001; Carr, 1991). הוגים מאסכולת פרנקפורט, ז'ורגן הברמס

(Habermas, 1990) בראשם, טענו כי לא ניתן לנתח את תשובות הנחקרים ללא התייחסות להקשר התרבותי, לשוני, היסטורי ולשיח הקהילתי בו חיים הנחקרים, כי יש לאלו השפעה מכריעה על השיפוט המוסרי שלהם. הברמס טוען כי המחקר של קוהלברג לא הראה את המבנה הפסיכולוגי של הצמיחה המוסרית של הפרט, כי אם את הנטייה של קהילות רציונליות לדחות בהדרגתיות את הדומיננטיות ההגמונית של אחרים (Alexander, 2003a: 372). ביקורת נוספת טוענת כי הדילמות הוצגו לנחקרים בתנאי "מעבדה" מנותקות מהמציאות, ויש הטוענים כי לא ניתן לבדוק חשיבה או התנהגות מוסרית בתנאים אלו (Carter, 1987).

התיאוריות הפמיניסטיות מבקרות את התיאוריה של קוהלברג על כי פותחה תוך התעלמות מה"קול" הנשי, התעלמות המעוגנת בעולם הפטריאכלי בו אנו חיים, בו "לא נשמע" קול הנשים. גיליגן (1995) מראה במחקרה כיצד בן ובת בני אותו גיל ובעלי אותם נתונים, נותנים תשובה שונה ל"דילמה של היינץ". הבן מתייחס לדילמה כמו "לבעיה מתמטית עם נתונים אנושיים. הוא מציב את הדילמה כמשוואה וחותר לפתרון" (גיליגן, 1995: 51). לעומתו הבת "רואה את הדילמה כסיפור של מערכת יחסים נמשכת... היא רואה את העולם כמעשה מרכבה של מערכות יחסים יותר מאשר עולם של פרטים שבו כל אחד עומד בפני עצמו" (שם: 53). גיליגן מראה כי הבת "שומעת" שאלה אחרת מזו אותה שואלת המראיית. בעוד המראיית מצפה לשמוע האם לגנוב או לא, הבת "מניחה כי יש צורך בפעולה אך מתלבטת באיזו דרך יש לנקוט" (שם: 55). כלומר, השאלה אותה שואל קוהלברג היא ביטוי של הקול הגברי, ואין בה מקום לשאלות המייצגות את הקול הנשי:

"הערכת התשובות האלו לפי סולם קוהלברג, המדרג את הבגרות המוסרית לפי רצף התפתחותי שנקבע על-פי ההיגיון הפנימי של תשובת הבן, מחמיצה את האמת האחרת המתגלה בשיפוט של הבת. לשאלה: "מה הוא רואה שהיא איננה רואה?" יש לתיאוריה של קוהלברג תשובה מן המוכן; התשובה מתבטאת בדירוג השיפוט של הבן ברמה שלמה מעל הבת. לשאלה "מה היא רואה שהוא איננו רואה?" אין לתיאוריה של קוהלברג מה לומר" (שם: 56).

קוהלברג, בתגובה לביקורות אלו ואחרות, טען כי יש לספק לתלמידים קהילה הוגנת, מאחר ורק בקהילות הוגנות יכולות לעלות דילמות מוסריות אמיתיות אשר יאיצו (precipitate) את הצמיחה המוסרית. גישה חינוכית-מעשית זאת יושמה במסגרת בתכנית: Just Community בארה"ב, ובישראל במסגרת תכנית של החינוך החברתי בשם: קהילה הוגנת. קטלוג הפרסומים של חינוך חברתי ערכי באינטרנט כולל את התכנית "לקראת חברה הוגנת בבית הספר" במסגרתה: "...מתנסים התלמידים בשותפות בתהליך קבלת החלטות בבית-הספר ובאכיפתן ומפתחים תחושת

אחריות ושותפות" (מאתר מנהל חברה ונוער¹⁵). לדברי אלכסנדר, תהליך זה משקף חזרה ל"שק המידות" שנדחה ע"י קוהלברג, אך במובן קהלתני של חינוך מוסרי שנודע בשם חינוך האופי (character education). חינוך האופי כולל זרמים רבים, אך באופן כללי משמעותו טיפוח מידות או תכונות קיימות דרך הדרכה והתנסויות הכוללות חיקוי, הרגל, תובנה, סימפטיה, רגישות ותחושתיות (Alexander, 2003a:373) ריין ובוהלין (Ryan & Bohlin, 1999) סבורים כי אופי טוב כולל את הראש (לדעת (knowing) את הטוב), הלב (לאהוב (loving) את הטוב) והיד (לעשות (doing) את הטוב), בדרך משולבת (שם: 6-7). הדרך להיעשות לאדם בעל אופי היא באחריות הפרט, ואין האחד יכול לעשות זאת עבור האחר. יחד עם זאת, פיתוח אופיו של הפרט היא משימה חברתית, כי האופי נזקק לטיפוח (nurture), ולאנשים המלווים אותנו בחיינו בעולם יש תפקיד משמעותי בתהליך רכישת אופי טוב. תהליך זה דורש ידע, מאמץ, תרגול, תמיכה, דוגמא (טובה ורעה) ולעיתים השראה. לכן, לתפיסתם, חינוך האופי היא המשימה המרכזית של בתי הספר, אך זוהי גם משימתם של גופים אחרים בחברה (למשל ההורים) (שם: 12-14). כלומר, החברה צריכה לספק ליחיד מסגרות קהילתיות מגוונות במסגרתן הוא יכול לגבש את אופיו. כאן עולה השאלה, מהי קהילה? ומהי קהילה המסוגלת להנחיל ערכים?

1.2.2 חינוך לערכים והתפיסה הקהלתנית (Communitarian)

1.2.2.1 התפיסה הקהלתנית

שורשיה של התפיסה הקהלתנית מגיעים עד יוון העתיקה וכותבים רבים אחרים התייחסו למקומה, משמעותה והשפעתה של הקהילה בחיים¹⁶ (Etzioni, 1998). הקהלתנים הישנים, מסוף המאה ה-19 וראשית המאה העשרים, נטו להדגיש את חשיבותם של אלמנטים מהם התעלמו האידאולוגיות האינדיבידואליסטיות: הכוחות החברתיים, הקהילה והקשרים החברתיים. הקהלתנים החדשים, מתחילת שנות ה-80 של המאה העשרים, התמקדו כבר מתחילת הדרך באיזון שבין הכוחות החברתיים והפרט, בין קהילה ואוטונומיה, בין הטוב המשותף והחופש, בין זכויות הפרט ומחויבויות חברתיות. הקהלתנים מאמינים כי "תיאוריה של חברה טובה צריכה

¹⁵ מתוך קטלוג פרסומים של חינוך חברתי: <http://noar.education.gov.il/main/upload/publications/katalog4.htm>

¹⁶ למשל: Tönnies, 1957; Durkheim, 1962; Nisbet, 1973 ואחרים

להתמודד בו-זמנית עם שתי הסכנות; עם החברה שהגבולות הקהילתיים שלה מתפוררים וכן עם העובדה כי הגענו לנקודה בה הם חוסמים את חופש הפרט" (שם: x-xi)

התגובות והביקורות אותן עורר ספרו של ג'ון רולס (*A Theory of Justice* (Rawls, 1971), מסמן עבור רבים את תחילת התבססותה וניסוחה של התפיסה הקהלתנית. רולס טוען בספרו, בעקבות התפיסה הקאנטיאנית, כי לא ניתן להקריב את זכויות הפרט לטובת הטוב הכללי, וכי עקרונות הצדק המאפשרים זכויות אלו, אינם יכולים להיות מבוססים על חזון טוב כל שהוא (Sandel, 1987:5). הוגים ליברליים שבאו בעקבותיו, מאמינים ב'אינדיבידואליות' ורואים בפרט אדם רציונאלי, בעל יכולות של מודעות-עצמית, אסרטיביות ובחירה. אך כדי שיכולות אלו יבואו לידי ביטוי יש לשחרר את הפרט מכל לחצים רגשיים, מסורתיים ואחרים, ולהגן עליו מפני כוחות שלטוניים, חברתיים, וכוחם של פרטים אחרים שהינם רציונאליים ואסרטיביים. משמעות הדבר היא שיש לשמור על זכויות הפרט ברמה פוליטית וחוקתית. על פי התפיסה הליברלית, הספֵּירה הפרטית (the private sphere) אינה נתפסת עוד כמקום של עוני ומחסור, אלא כספֵּירה של הגשמה ובטחון (Frazer, 1999:17). למעשה, טענת הליברלים היא כי אין "טוב משותף" ("common good") מאחר ויש מגוון של תפיסות "טוב" המתחרות ביניהן, וכל שעלינו לעשות הוא לבחור ביניהן. התפיסה הקהלתנית טוענת מנגד כי ללא סדרי עדיפויות הנובעים מערכי הקהילה אליה אנו משתייכים, אין לנו דרך להבחין בין טוב לרע, לבחור את אותן הבחירות ולהגן על אותן הזכויות עליהם מדברת התפיסה הליברלית (Selznick, 1998:11).

התפיסה הקהלתנית תוקפת את דגש היתר המושם על מקומו של הפרט ועל קביעת הערכים המובילים בחייו, ומציעה חזרה למסגרות קהילתיות העשויות לספק מסגרות מוסריות עשירות ומגוונות לחיים מוסריים. הטקסטים הקהלתנים הראשונים (שעדיין לא הוגדרו כקהלתנים בזמן פרסומם), ובמיוחד סנדל (Sandel, 1982), וולצר (Walzer, 1983) ומקנטייר (MacIntyre, 1984), מציגים ביקורת על הליברליות והליברליות האינדיבידואלית. סנדל (Sandel, 1992) מבקר את התפיסה האינדיבידואלית היוצרת הבחנה בין מיהו האדם לבין הערכים בהם הוא מחזיק, ומודגשת במונחיו של רולס כי אדם ב'מצב הקדום' (original position) אמור להתעלם מכל מידע בנוגע לאמונות, ערכים, נורמות, מעמדות וכד'. סנדל משתמש בדימוי של אדם בעל 'יעדים חיוניים' ('constitutive ends'), אלו היעדים המבנים מיהו האדם, ואומר כי על מנת להבין ולהכיר אנשים אחרים, עלינו להתייחס ליעדים ולערכים בהם הם מחזיקים. איננו יכולים לנתח את מעשיהם כאילו הם ישויות מופשטות, כאילו הערכים שלהם קיימים איפה שהוא במרחק או שהם

'חיצוניים' (Sandel, 1992:18-20). עמדה דומה מציג מקנטייר (MacIntyre) הטוען כי ניתן להבין את החיים של אדם אחר רק ע"י הסתכלות על מעשיו מתוך הסיפור או הנרטיב שלו; והנרטיב הזה נפגש עם נרטיבים של אנשים אחרים, שנעשים חלק מהנרטיב שלו. לכן, כדי להבין את התנהגות הפרט אנחנו צריכים את מסגרת הקהילה, שמספקת מבנה, מסגרת, נסיבות ורקע לנרטיבים אלו (Avineri & De-Shalit, 1992:3).

מקנטייר (MacIntyre, 1984) טוען בספרו *After Virtue* כי המדינה הליבראלית המודרנית, המדגישה סובלנות ופולרליזם, היא מושחתת מבחינה פוליטית ותרבותית, בגלל שהיא מונעת יצירת מוסר אידיאלי משותף. במילים אחרות, אין הצדקה להדגשת היתר על אינדיבידואליזם ליבראלי, מאחר ובחברה חילונית ליברלית אין הסכמה על הטוב מחוץ לטוב של עצמי, ותפיסת המוסר של הסולפסיזם (solipsism) היא דרך החיים של חברות ליברליות מודרניות (MacIntyre, 1984:263). אין להבין מכך שהתפיסה הקהלתנית אינה ליברלית. התפיסה הקהלתנית היא גם ליברלית, כל עוד הליברליזם משמעותו "מחויבות חזקה לחופש פוליטי, צדק חברתי, זכויות חוקתיות, תפקיד המשפט, אזרחות מלאה ודאגה מיוחדת לעניים ולמדוכאים בחברה" (Selznick, 1998:3). אך בד בבד היא טוענת כי יש להבנות שילוב חדש בין הפרט לחברה, כזה שישמר את הערכים והמוסדות הליברליים יחד עם ההבטחה הטמונה בקהילה והסכנות הטמונות בהתעלמות מהצורך בקהילה (שם:13). לכן, יושר, צדק ואומץ הן סגולות המפתח, כי בלעדיהן "הכוח המשחית" של המוסדות יכניע אותנו (Nash, 1997:60-61; MacIntyre, 1984). הניתוח של מקנטייר מצביע על כך שבמדינה ליבראלית מודרנית, בה נעלמו המידות הטובות (virtues) והפילוסופיה המוסרית הנאורה קרסה, אין מנוס מחזרה למידות הטובות של אריסטו. תיאורית המידות הטובות של אריסטו מניחה מראש כי קיימת הבחנה בין מה שכל אדם בכל זמן שהוא תופס כ'טוב' עבורו לבין מה שבאמת 'טוב' לו כאדם. המידות הטובות מיועדות להשיג את מה שבאמת 'טוב' לנו כבני-אדם. לשם כך אנחנו בוחרים את הדרכים להשגת יעד זה, ובחירה זו דורשת שיפוט.

אריסטו האמין כי חכמה או דעת היא המידה האנושית הנעלה מכל, אך אין היא ערובה להתפתחותו של אדם מוסרי ומאושר. אריסטו טוען שיש להבחין בין מידות טובות של השכל לבין מידות טובות של האופי, כאשר לכל סוג של מידות מאפיינים ייחודיים ודרכים ייחודיות לטיפוחן. בני-אדם יכולים לרכוש ידע באמצעות למידה, בעזרת מורים או בלמידה עצמית, ומידת הצלחתם תלויה בכישוריהם, באמצעים העומדים לרשותם ובמאמץ שישקיעו. לעומת זאת, תכונות אופי מוסריות, כמו אומץ, נדיבות, יושר, הגינות, ריסון עצמי ומתינות, הם פרי אימון, תרגול והדרכה ממושכים. אדם יכול להיות נהג מעולה ע"י צירופן של איכויות ומיומנויות

מסוימות. אך רק צירופן של תכונות ומיומנויות אשר נוגעות להתנהגותו היום-יומית וליחסו לזולת יוצרות באדם את מה שאנו מכנים אופיו המוסרי. במקרה של הצטיינות מוסרית, אומר אריסטו, הדבר מתבטא בנטייה הקבועה לעשות את המעשה הנכון, לאדם הנכון, בזמן הנכון, במקום הנכון, במידה הנכונה ומתוך מניע נכון ומודעות מלאה לנכונותו של המעשה (אריסטו, 1985: 40-43, 152-155; אלוני, 1996: 18-20).

החינוך לפי אריסטו, אינו יכול להסתמך על הדעת בלבד ולהצטמצם למימד האינטלקטואלי. "תפקידנו כהורים וכמחנכים לעצב את אופיים של ילדינו מהגיל הרך – את מאווייהם, נוהגיהם ומצפונם – על דרך הדוגמא האישית, ההדרכה וההרגלה כך שיפתחו לעצמם אופי מוסרי, בבחינת "טבע שני" אשר באופן ספונטאני וקבוע ייטה אל הטוב וירחק מן הרע" (אלוני, 1996: 19). חינוך דרך דוגמא אישית, ע"י ההורים, משמעו חינוך במסגרת קהילה. מקנטייר מציג את עמדתו של אריסטו כי עצם חברותו של אדם בקהילה מקנה לו הבנה של המידות הטובות, ואלו מספקות לו סטנדרטים בעזרתם הוא יכול לבחון את חיי הקהילה שלו והאם מנהגים או חוקים המתקיימים בה הם צודקים (MacIntyre, 1984: 133). מסגרת זו מאפשרת לאדם לגבש את אופיו המוסרי, תוך הזדהות או אי-הזדהות עם החיים הערכיים העשירים אותם מציגה הקהילה בה הוא גדל.

אלכסנדר (Alexander, 2001) טוען כי על מנת שקהילה תהיה מסוגלת לספק מסגרת לשיח מוסרי בנוגע ל'טוב' עליה להיות קהילה לומדת. קהילה לומדת מתאפיינת, על פי לי שולמן (Shulman, 1997), במאפיינים הבאים: תחום תוכן נלמד, למידה תוך כדי התנסות, לומדים רפלקטיביים, שיתוף פעולה בלמידה וכל אלו במסגרת קהילה המעריכה ערכים והתנסויות אלו ומאפשרת להם להתקיים. לכן, קהילות לומדות הן תמיד קהילות מוסריות, כי הן מספקות הקשר לקיומו של דיון מוסרי; והן מובילות לזהות מוסרית בגלל שהן מספקות סטנדרטים על פיהם ניתן לשפוט את 'טוב יותר' (Alexander, 2001: 144). אך מהי קהילה? מה הופך קבוצת אנשים באשר היא לקהילה?

1.2.2.2 הגדרות למושג קהילה

חוקרים שונים מציינים כי קשה להגיע להגדרה מוסכמת מהי קהילה לאור ריבוי ההגדרות שיש למושג (Effrat, 1974; Kempers, 1998; Brown et al, 1998; Bell & Newby, 1974; Bellah et al, 1997) וכי קהילה היא מושג כמו המושגים 'תרבות' או 'טקס', שמשמשים בו הרבה בחיי היומיום כמושג ברור לכל, אך כאשר הוא מיובא לשיח של מדעי החברה יש קושי להגדירו (Cohen, 1985: 11). המושג קהילה חדר לשפה במאה ה-14 מהמילה הצרפתית *comunete* והמילה הלטינית

communitatem שמשמעותה קהילה של יחסים או רגשות שנבעו מתוך המושג 'דומה' (common). אך כבר מושגים עתיקים כמו Polis כביטוי לעיר ביוון העתיקה, ועדה לתיאור העם היהודי בתנ"ך העברי, מבטאים את מקומה של הקהילה.

בסוף המאה ה-19 סוציולוג גרמני בשם פרדיננד טוניס (Ferdinand Tönnies, 1887), יצר את ההבחנה בין *Gemeinschaft*, המילה הגרמנית לקהילה שמייצגת מערכות יחסים יותר ישירות, טוטאליות ולכן יותר משמעותיות; לבין *Gesellschaft*, המילה הגרמנית לחברה שמייצגת מערכות יחסים יותר פורמאליות, מופשטות ואינסטרומנטליות (Williams, 1983). דורקהיים (Durkheim, 1984) מבחין בין קהילות *Gemeinschaft* המתאפיינות ב"סולידריות מכנית" (mechanical solidarity) שיש בהן אחדות באמונה ובהתנהגות, ומקבלות תמיכה ממגבלות חברתיות חיצוניות; לבין חברות או קהילות *Gesellschaft* המתאפיינות ב"סולידריות אורגנית" (organic solidarity) שיש בה אנוכיות ותלות הדדית. הראשונה היא קהילה הומוגנית וסגורה, בעוד השנייה היא חברה הטרוגנית, אינסטרומנטלית ופתוחה. אלכסנדר (Alexander, 2001) טוען כי קהילות המאפשרות דיון ב'טוב' צריכות להיות גם מסוג *Gemeinschaft* המחוברות לזיכרון ומשמעות וגם מסוג *Gesellschaft* המעודדות פתיחות, גדילה וחידוש. קהילות אלו משלבות בתוכן תמיכה, דאגה, אינטליגנציה, המובילות למחויבות לחזון אתי מצד אחד, אך גם פתיחות לביקורת ויצירתיות מצד שני (Ibid: 207).

ההגדרות המסורתיות של קהילה התאימו יותר לדגם ה- *Gemeinschaft* המדגיש אוטונומיה, סולידאריות עמוקה, קרבה ויחסים בלתי פורמאליים (Logan & Molotch, 1987, In: Stoecker, 1998). דוגמא לקהילה מסוג זה הוא הקיבוץ, אשר התאפיין באוריינטציה שוויונית-שיתופית ובאידאולוגיה חברתית מקיפה המדגישות את ערך ההתמסרות של החברים לכלל, את ערך עבודתם וחשיבות הלכידות הקבוצתית (בן-רפאל, 1996). בלה ושותפיו (Bellah et al., 1985) אומרים בספרם *Habits of the Heart* כי כדי שקהילה תהיה משמעותית היא צריכה להיות יותר מאשר *Gemeinschaft* שהיא בבסיסה סנטימנטלית ונוסטלגית ואינה מעודדת ביקורת חברתית רצינית.

בהתייחסם לקהילה הם מדברים על ארבעה מרכיבים: האחד, "קהילה של זיכרון" ("community of memory"), כזו שאינה שוכחת את העבר שלה. כדי לא לשכוח את העבר, הקהילה מספרת מחדש את הסיפור שלה ונותנת דוגמאות הממחישות את המשמעות של קהילה של זיכרון. השני, קהילה של תקווה (community of hope) המפנה עיניה לעתיד טוב יותר ולא רק

לעבר. השלישי, "מנהגים מחייבים" ("practices of commitment") שהם מנהגים המגדירים את מאפייני הנאמנות וההתחייבות ששומרים על קיום הקהילה. אנשים הגדלים בקהילה לא רק שומעים סיפורים על היווצרות הקהילה, הם גם לוקחים חלק במנהגי הקהילה. הרביעי, השפה של קהילות של זיכרון היא ה"שפה השנייה" שרוב האמריקאים יודעים היטב, כשה"שפה הראשונה" היא השפה של החיים המוסריים האמריקאיים. (Bellah et al., 1985:153-154).

ההגדרות המודרניות לקהילה מדגישות מטרות ויעדים משותפים על פני מרכיבים אחרים. עיצוני (Etzioni, 1998), ממובילי תנועת הקהילתניים (Communitarians) בארה"ב, מציע הגדרה רחבה ופתוחה למושג קהילה: "קהילות הן מארג של יחסים חברתיים הכוללים משמעויות משותפות ומעל לכל ערכים משותפים" (שם: xiii). לתפיסתו, הדרך הטובה ביותר לחשוב על קהילות היא כרשת בה כל קהילה מוקפת ע"י קהילה רחבה יותר. בלה ושותפיו (Bellah et al., 1997), מציעים כי קהילה היא: "כל קבוצה בכל גודל, שמחפשת לשמר המשכיות ועקביות כלשהן... ועליה לבחון מהם יעדיה, מהם הערכים והמטרות בעלי משמעות עבורה" (שם: 388).

דיואי (1960) בדברו על חינוך ומסירה אומר כי יש יותר מאשר קשר מילולי בין שלושת המילים: common (משותף), community (עדה, קהילה) ו- communication (מגע-ומשא, מסירה, תקשורת). הוא כותב:

"בני אדם חיים בעדה (community) בתוקף הדברים המשותפים (common) להם; והמגע-ומשא (communication) הוא הדרך שבה הם מגיעים לידי שיתוף בדברים. דברים ששיתופם הכרחי הוא לכל היחידים, בשביל שיהיו עדה או חברה, הם: מטרות, אמונות, שאיפות, ידיעה – הבנה משותפת – או 'אחדות לבבות'..." (דיואי, 1960: 5-6).

דיואי אומר כי בני-אדם אינם נעשים חברה מתוך זה שהם חיים בקרבה פיזית, וגם לא כתוצאה מכך שכולם עובדים למען מטרה משותפת; אלא אם הם עושים זאת תוך כדי מגע-ומשא ביניהם שזוהי למעשה מסירה. לכן, חיי-חברה מחייבים מסירה, הוראה ולמידה, לשם המשכיות החברה, ובו בזמן החיים בצוותא הם בעצמם גורם מחנך (דיואי, 1960: 6-7). מכאן מגיע דיואי לפיתוח תפיסתו לחברה דמוקרטית שהיא בעיניו החברה הטבעית.

הגדרות אחרות (Selznick, 1992; Effrat, 1974) מציעות להסתכל על הקהילה כמשתנה, הכולל מימדים שונים הנמצאים או מתקיימים במידה משתנה. סלזניק (1992) אומר כי קהילות יכולות להיות יותר או פחות קהילות על פני שבעה מרכיבים (היסטוריה ותרבות משותפת; זהות מובחנת ונאמנות; תלות הדדית והדדיות; רב-גוניות; אוטונומיה של הפרט; השתתפות בקהילה; שילוב המרכיבים במוסדות/נורמות/אמונות/מעשים). אפרת (1974) אומרת כי ניתן לדבר על המידה שבה קבוצת אנשים הופכת לקהילה ואפשרי שתהיה לנו יותר או פחות "קהילתיות"

(communitiness) בסיטואציה כלשהי. יחד עם זאת, ישנם גורמים מינימאליים על מנת שקבוצת אנשים תחשב לקהילה (שם: 21).

ההגדרה לקהילה במחקר זה יוצאת מתוך ההגדרות המודרניות לקהילה, והיא תואמת את מאפייני קהילת אנשי חינוך חברתי, במנהל חברה ונוער במשרד החינוך. ההגדרות המודרניות מדגישות ערכים, מטרות ויעדים משותפים, והגדרותיהם של סלזניק ואפרת רואות את הקהילה כמשתנה. לכן, במחקר זה ההגדרה לקהילה תהיה:

קהילה היא מארג של יחסים חברתיים בין אנשים, הנבדלת מקהילה אחרת במידת היותה יותר או פחות קהילה על פני מספר מרכיבים בסיסיים משותפים: ערכים ומטרות, זיכרון, יעדים לעתיד, השתתפות והמשכיות.

לאור הגדרה זו, ניתן לראות בכל אלו העוסקים בהפעלת תחום חינוך חברתי בבתי-הספר העל-יסודיים בישראל – קהילת חינוך חברתי. קהילה זו כוללת בין היתר את מובילי התחום (מנהלת וראשי מחוזות), מחנכים ומחנכות בבתי-הספר, בני ובנות נוער המשתתפים בתכניות. קבוצת אנשים זו פועלת לאורם של ערכים ומטרות משותפים; עבודתם מבוססת על היסטוריה וזיכרון של העם היהודי ומדינת ישראל; הם פועלים לקראת יעדים עתידיים (כמו, פיתוח אזרח דמוקרטי עצמאי ומעורב) והשתייכותם לקהילה מבוססת על השתתפותם, פיתוחן והטמעתן של תכניות בשטח לאורך זמן. יחד עם זאת, מידת הקהילתיות או תחושת הקהילתיות בקרב אנשי החינוך החברתי לא נבחנה בעבודה זו, אלא נלקחה כנתון הנובע מכך שכל העוסקים בתחום פועלים לאורם של מאפיינים משותפים (הוצגו לעיל). יתכן ומידת היותם קהילה השתנתה, משתנה ותשתנה לאורך השנים.

1.2.2.3 זהות מוסרית והתפיסה המוסרית-קהלתית

אלכסנדר (Alexander, 2001) פיתח בספרו *Reclaiming Goodness* את המושג זהות מוסרית, שמנסה להבין זהות לא על בסיס פסיכולוגי או סוציולוגי, כי אם על בסיס פילוסופי-חינוכי. המושג זהות מוסרית התפתח מתוך המושג אותנטיות (authenticity) כפי שהוא מוצג ע"י צ'רלס טיילור (Taylor, 1991). טיילור רואה באותנטיות את התשובה לעוצמתה של האינדוידואליות המאפיינת את החיים המודרניים; אשר מצד אחד מאפשרת הרבה חופש, אך מצד שני עשויה להוביל להתמקדות מוגזמת בעצמי ולחיים רדודים וצרים. אותנטיות משמעותה כי האדם בוחר לעצמו את דרכו בחיים שהיא היא דרך חייו ("there is a certain way of being that is my way").

(שם: 28-29)) וזהות מוסרית מתמקדת בדרך בה האדם מגדיר עצמו כ'טוב' או 'טוב יותר' (Alexander, 2001: 142).

טיילור משתמש בגישה הפנומנולוגית כדי להמחיש כי השפה בה אנו מבטאים עצמנו מכוונת את הסובייקטיביות האנושית. הוא מבחין בין שפת דיבור לא-לשונית (non-linguistic), שהיא בעלת אופי מכניסטי ומשמשת לתקשורת בין אנשים, בדומה לתקשורת אותה מקיימים בעלי חיים דרך קולות ותנועות. לבין שפה בעלת מימדים לשוניים ('linguistic dimension') או סמנטיים, שהינם ייחודיים לשפה האנושית וטומנים בחובם משמעות (meaning or significance). טיילור אומר כי השפה מבטאת משמעות, מכוונת משמעות, ומייצרת משמעות¹⁷ ועל כן המימד הסמנטי בשפה מאפשר ביטוי של רגשות ותחושות חדשות, סוגים שונים של יחסים בינאישיים וסוגים חדשים של ערכים, שאינם קיימים בשפה הלא-לשונית. כאשר אנחנו רוצים להגיע לאמת שלנו ולבטא אותה השימוש בשפה תיאורית בלבד אינו מספק, אנו זקוקים למימדים סמנטיים אלו ומשתמשים בדרכי ביטוי 'ספרותיות' (Smith, 2002:76-80). באופן דומה לנגר (Langer, 1954), בהתייחסה לאמנות, מבחינה בין הבעה מושגית שהיא לא-אמוציונלית, פורמאלית ומדויקת; לעומת הבעה לא-מושגית שהיא בעלת מבנה דינאמי המעביר לנו תחושות והשימוש במילים נעשה בצורה סימבולית. כלומר, טיילור מדגיש את כוחה ויכולתה של השפה להאיר ולהבהיר דברים ואת האחריות שיש לנו כבני אנוש להשתמש ביכולת זו. בשימוש היומיומי שלנו בשפה אנחנו לעיתים שוכחים שלשפה יש כוח של חשיפה או גילוי. הוא משתמש במילותיו של היידגר (Heidegger) כי שפה של 'חשיבה אותנטית וספרותית' ('authentic thinking and poetry') מאפשרת לנו לאחזר את המשמעות הלא-אינסטרומנטלית של השפה בהסתכלות שלנו על העולם (שם: 86).

טיילור (1991) טוען כי הבניית הזהות קשורה באופי הדיאלוגי (dialogical character) שהינו אחד ממאפייני החיים האנושיים הבסיסיים. לדבריו, אנחנו הופכים לסוכנים אנושיים (full human agents) המסוגלים להבין את עצמנו ולהגדיר את זהותנו, על ידי רכישת דרכי הביטוי של השפה האנושית במובנה הרחב, כולל "שפת" האמנות, המחוות (gesture), האהבה וכד'. אנחנו רוכשים את השפה הנדרשת לנו להגדרה עצמית, דרך דמויות משמעותיות בסביבה בה אנו גדלים, ואלו מצפים מאיתנו כי נגדל ונפתח עמדה ונקודת מבט אישית עצמאית לגבי תחומים שונים. אך למרות השפעתן של הדמויות המשמעותיות על הגדרת הזהות שלנו, טיילור סבור כי על האדם להשתחרר ולהגדיר את עצמו – בעצמו. הפרט צריך לשאוף להגדרה עצמית שתעשה על ידו, עד

¹⁷ "language expresses meaning, it constitutes meaning, and it produces meaning" (Smith, 2002:78)

כמה שניתן, ע"י השגת שליטה מסוימת על השפעת הוריו עליו, ע"י דיאלוג, ולעיתים תוך כדי מאבק, עם הזהויות שדמויות משמעותיות בחיינו רוצות לזהות בנו (Taylor, 1991:33-34).

המושג זהות, על פי התפיסה המוסרית-קהלתית, מבטא למעשה את הקשר הבלתי נמנע בין האותנטיות של העצמי והמסגרת הערכית של הקהילה. על מנת להגיע לגיבוש זהות אותנטית עלינו לענות על השאלות "מי" אנחנו, "מאיפה אנחנו באים" ("where we're", "who we are?", "coming from?"). כלומר, הזהות שלנו כוללת גם את הרקע ממנו אנחנו באים, וזהו גם הבסיס ממנו אנחנו נכנסים לדיאלוג בנוגע לזהותנו. הגדרת הזהות דורשת שני מרכיבים בסיסיים: האחד, ה'דברים הראויים (הטובים) בחיים' ('life goods'), אלו מאפייני החיים האנושיים שנתפסים כבעלי ערך גבוה בעיני (Taylor, 1991:34-35; Smith, 2002:113-114). המרכיב השני, הוא לראות ב'דברים הראויים (הטובים) בחיים' ('life goods'), לא רק את הבסיס ממנו תעוצב זהותנו, אלא גם את המקורות (sources) להבנת והפנמת ערכים אלו בחיינו האנושיים (Smith, 2002:113). ערכים אלו צריכים להתייחס לאופק רחב של שאלות חשובות, שיוציאו את האדם מהמיקוד בעצמו בלבד, מאחר והגדרת הזהות מחייבת את האדם להגדיר את זהותו כנגד דברים משמעותיים אחרים. טיילור אומר כי רק בעולם שבו ההיסטוריה, או דרישות הטבע, או הצרכים של אנשים אחרים, או החובות של החברה, או האמונה באל, או משהו אחר, הינם בעלי משמעות מכריעה - אני יכול להגדיר זהות אישית שאיננה טריוויאלית (Taylor, 1991:40-41). הגדרת זהות עצמית באופן כזה משמעותה להגיע לאותנטיות כפי שטיילור תופס אותה¹⁸ הנשענת על מסגרת או מסגרות קהילתיות עשירות.

מסגרות קהילתיות עשירות אינן הדרישה היחידה על מנת לאפשר לפרט להגיע לאותנטיות, או לחיפוש אחר ה'טוב'. קהילות אלו צריכות לעמוד בשלושת תנאי השיח המוסרי: **חופש** - להניח כי לבני האדם יש חופש לבחור את דרכם בחיים; **אינטליגנציה** - היכולת להבחין בין טוב לרע על פי תפישה כל שהיא; **והאפשרות לטעות** שמשמעותה ביקורת עצמית מתמדת (Alexander, 2001:44-48). החיפוש אחר ה'טוב' או אחר החיים ה'טובים' משמעותו להיות חלק מקהילה או קהילות אשר מכירות בכך שאין להן "בעלות על האמת", שהן מסוגלות לטעות, ושהן חלק מהקהילה הדמוקרטית הכללית המכירה בתנאי השיח המוסרי. החינוך ל'טוב' רואה קשר סימביוטי בין חינוך לדמוקרטיה, שהינם מושגים ליברליים. הצטרפות ל'טוב' מסוים מצריכה הפנמה של

¹⁸ טיילור מגדיר אותנטיות כך: היא (א) כוללת (i) יצירה ובניה כמו גם גילוי, (ii) מקוריות, ולעיתים קרובות (iii) התנגדות לחוקי החברה. אך היא גם (ב) דורשת (i) פתיחות לאופקים משמעותיים (אחרת היצירה תהיה ללא בסיס ותהפוך אותה לחסרת משמעות), (ii) והגדרה עצמית תוך כדי דיאלוג (עמ' 66).

ה'טוב הכללי' – החברה הדמוקרטית – המאפשרת לתפיסות מתחרות לדור בכפיפה אחת, בתנאי שהן מקבלות את הפעולה המוסרית של הזולת (אלכסנדר, 2002: 177). אם כן, החברה הדמוקרטית היא קהילה של קהילות. האם כל קהילה טובה, באותה מידה, לגיבוש זהות עשירה, ערכית-מוסרית? הוגי התיאוריה המוסרית-קהלתית מבחינים בין זהות שהיא "גדושה" לבין זהות שהיא "דלה".

1.2.2.4 זהות "גדושה" (Thick) לעומת זהות "דלה" (Thin)

קליפורד גירץ (1973) היה הראשון שהשתמש במושגים "תיאור גדוש" (thick description) לעומת "תיאור דל" (thin description) בהתייחסו לאופן התיאור הנדרש במחקר אתנוגרפי. גירץ שאל את המושגים 'גדוש' ו'דל' מגילברט רייל, ועשה בהם שימוש באנתרופולוגיה. רייל מבחין בין תיאור "גדוש" לתיאור "דל" ע"י שימוש בדוגמא של אנשים שונים המכווצים את עפעף העין הימנית שלהם, אך משמעות הכיוון משתנה בכל פעם. אצל אחד זהו מיצמוץ בלתי רצוני, אצל השני זוהי קריצה מכוונת, אצל השלישי זוהי קריצה לשם לעג על האחר, ואילו אצל הרביעי זוהי קריצה כחלק מסאטירה, ואלו רק ארבע פרשנויות מבין רבות נוספות. רייל מבחין בין תיאור "דל" המתאר רק את הפעולה עצמה של כיוון עפעף העין הימנית במהירות; לבין תיאור "גדוש" הכולל בנוסף גם את המשמעויות העולות מפעולה זו (למשל, קורץ כדי להונות צופה תמים). ניתוח הפעולה היא למעשה תהליך של "חילוך מבני המשמעויות... וקביעת הבסיס והמשקל החברתיים שלהם" (גירץ, 1973: 21), בהקשר של תיאור תרבותי גדוש. עבור גירץ תיאור אתנוגרפי הוא למעשה תיאור "גדוש", כלומר: (1) זהו תיאור פרשני; (2) נושא הפרשנות שלו הוא זרם השיח החברתי; (3) מטרת הפרשנות היא להוציא מתוך השיח החברתי את הכוונה והטענה הנחבאת בו, כך שניתן יהיה להציגו (לחקוק אותו, בניסוחו של גירץ) באופן שניתן לחזור ולעייין בו; (4) זהו תיאור מיקרוסקופי, של סיטואציה או פעולה חברתית ממנה ניתן ללמוד על החברה הרחבה יותר; (5) הוא מקושר לרעיונות תיאורטיים וממצאים מחקריים קודמים (שם: 36-31). גירץ מסכם את דבריו בכך ש"ניתוח תרבותי הוא בלתי מושלם ממהותו. ועוד גרוע מזאת, ככל שהוא חודר עמוק יותר, כך הוא מושלם פחות" (שם: 38). כך גם תיאור "גדוש", ככל שהוא מעמיק ומפורט יותר כך הוא מעלה יותר תהיות וויכוחים בנוגע למשמעויותיו.

¹⁹ מייזר יואש, שתירגם את הספר לעברית, מסביר כי לצורך תרגום המושגים thick ו-thin הוא משתמש בצמד המילים בו נוקטים בספרי ביטול – "גדוש" ו"מחוק". אני בחרתי להשתמש בצמד גדוש-דל.

השימוש במושגים עבה-דק חדר מהאנתרופולוגיה לתחומי מחקר נוספים. בספרות הפילוסופית ניתן למצוא שימוש במושגים "עבה" (Thick) ו"דק" (Thin) בתחומי תוכן שונים (לדוגמא: Cahill, 2003; Haydon, 1995; Marglit, 2002; Gibbard, 2003), והשימוש במושגים בהקשרים אלו מבטא בעיקר היבט 'כמותי'. למשל, מוצגת הדעה כי התפיסות הדתיות לדילמות אתיות ברפואה (ביו-אתיקה) "עבות" יותר מהתפיסות החילוניות, מאחר והן נשענות על מסורת עשירה וארוכה (Cahill, 2003); כי חינוך מוסרי "דק" הוא זה בו מחנכים למספר ערכים משותפים מוגדרים (Haydon, 1995); או כי מערכות יחסים "עבות" מעוגנות בקשר עם אדם קרוב ובעבר משותף או זיכרונות משותפים; לעומת מערכות יחסים "דקות" המעוגנות בקשר עם אדם זר ובעובדת היותנו בני-אנוש (כלומר, המשותף כאן הוא זיכרונות אוניברסאליים שהם בהכרח מעטים יותר מאלו האינדיבידואליים) (Margalit, 2002). מושגים אלו משמשים למעשה כמטאפורה לתיאור של תחום תוכן כלשהו בדרך ציורית. אנחנו אומרים על משהו שהוא עבה, כלומר הוא מלא ועשיר בחומרים כלשהם; לעומת הדק שיש בו מעט מחומרים אלה. אך תיאור תחום כלשהו כ"עבה" אינו בהכרח מלמד על איכות החומרים, עומקם, מקורם, מידת התפתחותם או השתנותם עם הזמן. טענת הקהלתנים היא כי על מנת שזהות תהיה "עבה" או "גדושה" עליה להיות יותר מאשר עשירה 'כמותית' בלבד, עליה גם "לינוק" מעושר המקורות של הקהילה או הקהילות במסגרתן היא מתגבשת.

מייקל וולצר (Walzer, 1994) הוא מראשוני ההוגים בתפיסה המוסרית-קהלתית המשתמשים במושגים עבה-דק (Thick-Thin) לתיאור המושג זהות ודרכי התגבשותו (וכן: R. Taylor in: Smith, 2002; Alexander, 1997, 2003). וולצר (Walzer, 1994) תופס את המושג עבה ככזה הכולל "...הכשרה, פשרה, מורכבות ומחלוקת"²⁰ (שם: 6), וכן "... תפיסה 'עבה' היא עשירה בהתייחסויות, מלאה מבחינה תרבותית, מעוגנת במערכת סמלים מקומית מבוססת או ברשת של משמעויות..." (שם: XI). וולצר טוען כי גיבוש תפיסה מוסרית "עבה" מחייב מודעות לערכים פרטיקולריים, כאלה המתחברים לחוויות האישיות של הפרט. למשל, כאשר אנחנו רואים את המפגינים הצ'כים קוראים לצדק, הבנה "דקה" של המושג צדק תכלול הזדהות עם המצוקות של הצ'כים והזדהות עם ערכים אוניברסאליים כלליים, זוהי למעשה מוסריות יסודית או בסיסית. הבנה 'עבה' של המושג צדק תכלול בנוסף לערכים אלו, חוויות פרטיקולריות שיש לכל אחד מאיתנו ביחס לתחושת חוסר-צדק, העולים מתוך סיפורים, שירים, מנהגים, אמונות, התחייבויות

²⁰ המושגים בהם הוא משתמש הם: qualification, compromise, complexity and disagreement

קהלתיות. אנחנו נסתכל על המפגינים ונדמיין בעיני רוחנו את המצעד שלנו (שם: 8), ומצעד זה יבטא תפיסה עבה של המושג צדק.

ההבחנה בין זהות "גדושה" לזהות "דלה" על פי תפיסתו של טיילור (Smith, 2002) יוצאת מתוך השאלה "מהו סוכן אנושי?" (What is human agency). בתשובה לשאלה זו טיילור מבחין בין רצונות (desires) מרמה ראשונה ושניה. רצונות מרמה ראשונה הם רצונות שזהים לבני אדם ולבעלי חיים. רצונות כמו אוכל, בן/בת זוג, בטחון וכד', אשר באמצעותם ניתן להסביר את התנהגותם של בעלי החיים כדרך לספק רצונות אלו. אך אצל בני האדם לרצונות אלו נלווים גם רגשות שליליים או חיוביים המשפיעים על התנהגותם. לבני אדם יש את היכולת להעריך את רצונותיהם, והם לעיתים קרובות פועלים על סמך הערכות אלו. רצונות מרמה שניה אם כן, הם "רצונות לגבי הרצונות" (desires about desires), רצונות המאפשרים לנו לתווך בין מניעים שונים ולפעול בדרך שהיא ייחודית למין האנושי" (Smith, 2002:89). אם כן, רצונות מרמה שניה מבוססים על יכולת ההערכה האנושית, וטיילור מבחין גם כאן בין שתי רמות הערכה: הערכה 'חלשה' ('weak evaluation') והערכה 'חזקה' ('strong evaluation').

כאשר אנחנו מעריכים את רצונותינו על פי מידת הסיפוק שנקבל (למשל, הבחירה בין טעמים שונים לגלידה), זוהי הערכה 'חלשה'. אך כאשר אנחנו בוחנים את רצונותינו על פי מידת השווי או הערך (their worth) שיש להם עבורנו, זוהי הערכה 'חזקה'. הערכה 'חלשה' מתבססת על תחושת המעריך (אני מרגישה שאני רוצה גלידה בטעם שוקולד), מבלי שניתן לתת להחלטה זו הסבר מעבר לתחושה של האדם. לעומת זאת, הערכה 'חזקה' מתבססת על הכרעה ערכית, וההסבר לבחירה ברצון אחד על פני האחר נשענת על הרצונות והמטרות הבסיסיים בחייו של האדם, או על הערכים ה"חזקים" בחייו. לכן, שני סוגי הערכה אלו למעשה מבחינים בין סוגים שונים של סוכנים אנושיים – הערכה 'חזקה' אינה "רק מצב או ביטוי להעדפה זו או אחרת, אלא היא גם ביטוי לאיכות החיים, לסוג האדם שמאפיין אותנו או שאנו שואפים להיות" (Taylor, 1977:124-125).

ערכים "חזקים" הם אלו המספקים לנו סטנדרטים להעריך את איכות החיים האנושיים שלנו, את איכותם של הדברים החשובים לנו, הם אלו המספקים לנו 'אופקים של משמעות' (Taylor, 1991: horizons of significance) ומעוררים בנו מוטיבציה לחיות בדרכים שיתאימו לסטנדרטים

אלו. ערכים אלו הם ה'טוב' במושגיו של אריסטו: דברים רצויים ששווה לרצותם²¹. ערכים "חזקים" מבטאים למעשה איזה אדם אני או איזה אדם אני רוצה להיות. אדם שערכים "חזקים" ממלאים תפקיד משמעותי בחייו, יבין לעומקה את שאלת הזהות שלו, גם אם אין ביכולתו להגיע לתשובה (שם: 92). לעומת זאת, אדם שערכים "חלשים" מכוונים את חייו יסבול מריקנות מפחידה וכואבת, מחיים רדודים או מתחושת חוסר ייעוד, בדומה ל'משבר הזהות' אצל אריקסון (אריקסון, 1987). במשבר זה, על פי טיילור, האדם אינו מבחין בין לחיות 'רק חיים' (mere life) לבין לחיות 'חיים טובים'.

אלכסנדר (Alexander, 1997) מבחין בין זהות פסיכולוגית לזהות מוסרית, וטוען כי מדובר כאן בשני סוגי זהויות – 'דקה' ("thinner") ו'עבה' ("thicker"), הנבדלות ביניהן במידת ההיקף ועוצמת ההזדהות של האדם עם קבוצה או קבוצות או עם רעיון או רעיונות (שם: 43). הוא מבקר את הניתוח הפסיכולוגי של המושג זהות המנסה לתת מענה למספר שאלות מרכזיות: האם זהות היא משאת נפש או דבר חומרני? האם היא פנימית או חיצונית? האם היא מובנית או נבנית? האם היא על בסיס אישי או חברתי? וטוען כי דילמות אלו אינן משקפות שאלות אמפיריות המבוססות על עובדות, אלא ספקות בנוגע למשמעות ולדינמיקה של רעיונות. לכן, זהות במובנה הפסיכולוגי היא זהות "דקה" מאחר וחסר בה ניתוח פילוסופי בהקשר היסטורי (שם: 49). זהות "דקה" היא הזדהות של האדם עם קבוצה, אמונות או מנהגים שהועברו לו בתהליכי סוציאליזציה וחברות (Enculturation), ודורשת רק קשר מינימאלי בין היחיד לקבוצה. היא אינה דורשת את הבנת חלקו של היחיד בחברה ויכולה להיות מושגת ע"י אימון פשוט. גם את תפיסת ההמשכיות ההיסטורית ניתן לראות כ"דקה", ככזו שהועברה בדרכי סוציאליזציה וחברות, כי הקשר הנדרש בין הקבוצה של היום לקבוצה של אתמול הוא דק מאוד (שם: 43).

זהות מוסרית "עבה", לעומת זאת, מחייבת תפיסה של הטוב, או של הרעיון או הרעיונות המרכזיים, שהם מעבר לפרט עצמו, המועברים במסגרת קהילה המקיימת את תנאי השיח המוסרי (Alexander, 2001: 44-48). על מנת לגבש זהות 'עבה' יש צורך ביותר מאשר סוציאליזציה וחברות; יש צורך בלימוד המערב את האינטליגנציה של הלומדים, וחינוך שמעודד אימוץ של 'אופקים של משמעות', כפי שמכנה זאת טיילור. על מנת להגיע לכך, יש תחילה לרכוש את ההזדהות המועברת דרך סוציאליזציה וחברות, אך בנוסף נדרשת הישרדות של הקבוצה או המסורת איתה היחיד מתבקש להזדהות. הזדהות והישרדות הן דרישות מקדימות הכרחיות, על מנת שהלימוד והחינוך

²¹ (Smith, 2002: 91) "desirable things which are worthy of desire"

יהיו אפשריים. מצד שני, שמירת ההמשכיות של קבוצה או מסורת, במובן העבה שלה, תלויה בזהות מוסרית "עבה" (שם: 43-44). במאמר עדכני יותר (Alexander, 2003) משתמש אלכסנדר במושגים "גדושה" לעומת "דל" ומוסיף כי זהות "גדושה" יש בה יותר דרישות בנוגע להגדרה העצמית שלנו, היא משקפת היסטוריה עשירה וארוכה יותר, מספקת תובנות מעמיקות יותר ביחס למצב האנושי, או מספקת תחושת משמעות קבועה יותר לחיים. הוא נותן את הדוגמא של וולצר (Walzer, 1994), כי ספורט יכול להיות עיסוק משמעותי בחייו, אך תהיה בכך חוסר כנות אם נשווה את סיפור הגולף עם הנרטיב הנוצרי או היהודי.

דוגמא נוספת להבחנה בין זהות "גדושה" לזהות "דלה" עולה מהאופן בו מגדירים בלה ושותפיו (Bellah et al., 1985) את המושג קהילה. קהילה איננה רק אוסף של אנשים הנותנים מענה לבעיה ספציפית, ושיכולים להעלם עם העלמות הבעיה או פתרונה, והזהות אינה נוצרת רק מעצם השתייכות הפרט לקבוצה או משפחה, מבלי שאלו קשורות לקהילה רחבה יותר. משפחה יכולה לשמש כקהילה בכך שהיא מעבירה לדור הצעיר היסטוריה ותקווה מסיפורי אבות וסבים, אך ללא הקשר לקהילה רחבה יותר, כאשר ההיסטוריה והתקווה נשכחות, והמשמעות של קהילה היא רק התאספות של אנשים מוכרים (similar), ההמשכיות הופכת לחיים במבְלַעַת (lifestyle enclave). לעומת זאת, קהילה "גדושה" היא זו המספקת קונטקסט בתוכו הפרט יכול לגבש את זהותו מתוך מקורות עשירים ומגוונים (ibid:135). קהילה שזוכרת סיפורים היסטוריים על נשים וגברים שבהתנהגותם סימלו את ערכיה ומשמעותה של הקהילה; סיפורים המלמדים אותנו על אופי, על מיהו 'אדם טוב' ואילו תכונות נדרשות לכך; סיפורים המלמדים אותנו על סבל שעברה הקהילה ולא רק על הצלחותיה. קהילה "גדושה" כנה במיוחד תספר גם סיפורים על סבל שהיא גרמה לאחרים, אלו זיכרונות מסופנים הדורשים מהקהילה לשנות עוולות קדומות; היא גם תפנה את עינינו לעתיד, ולא רק לעבר, בתקווה ל'טוב משותף' שהוא מעבר לקהילה עצמה. קהילה "גדושה" תעביר לחבריה מנהגים המגדירים את מאפייני הנאמנות וההתחייבות ששומרים על קיום הקהילה ותעניק לחבריה "שפה שניה" המאפיינת אותם (ibid:153-154).

במחקר זה אשתמש במושגים זהות "גדושה" וזהות "דלה" לתיאור וניתוח הזהות המוסרית של הנוער, למרות חוסר הבהירות שעדיין אופפת מושגים אלו. טענת הקהלתנים היא כי בעולם הליבראלי בו האינדיבידואל, על תפיסותיו, צרכיו ועמדותיו, תופס את המקום המרכזי בחיים האנושיים, בעולם בו השאיפה המרכזית היא להשיג יותר ויותר, כאשר הכסף והחומרנות מכתיבים הרבה מההתנהגויות שלנו ומהדרך בה אנו מסתכלים על העולם ועל החברה סביבנו; יש

לחזור ולבסס מחדש את המסגרות הקהילתיות היכולות לספק לפרט מסגרת התייחסות חברתית-ערכית ולספק לו שאיפה ל'טוב'. אם כן, זהות "גדושה" תהיה זהות:

1. המתגבשת במסגרת קהילה או קהילות העומדות בתנאי השיח המוסרי (חופש,

אינטליגנציה בסיסית להבחין בין טוב לרע, והיכולת לטעות, אצל: Alexander, 2001:44-

48);

2. המספקת לפרט מסגרת עשירה תרבותית, בעלת עבר היסטורי, מנהגים, מסורות, שפה,

סמלים, זיכרונות וראייה לעתיד (אלו למעשה מקורות (sources) לגיבוש הזהות);

3. המבוססת על אורח חיים מתמיד של לימוד, תהייה ובחינה ו/או ביקורת עצמית; אשר

ככל שאלו מעמיקים ומפורטים יותר כך הם מעלים יותר תהיות וויכוחים בנוגע

למשמעויותיה של הזהות.

4. המאפשרת לפרט להגיע להגדרה עצמית אותנטית הנשענת על 'אופקים של משמעות'

וערכים "חזקים" המעניקים משמעות עמוקה לחייו.

1.3 נקודות מבט שונות לזהות יהודית-ישראלית

מושג הזהות נחקר בדיסציפלינות שונות – פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה – המציגות תיאוריות שונות, ואלו מציגות נקודות מבט שונות על הדרך בה מתגבשת זהותו של האדם. על פי תפיסות אלה, ניתן להבין את המושג זהות ככזה המתגבש כמבנה פנימי בתוך הפרט, בדומה להתגבשותם של מבנים אחרים כמו קוגניציה ורגשות (פסיכולוגיה); או ככזה המתגבש כתוצאה מחברות האדם בקהילה ותהליך הסוציאליזציה המתרחש בה (סוציולוגיה); או ככזה המתעצב ע"י כוחות פנימיים העולים מהשאלה "מי אני?" (פילוסופיה) ועוד. עבודה זו אינה מתיימרת להציג מגוון נקודות מבט לניתוח הזהות, אלא מתמקדת בניתוח הזהות המוסרית או המוסרית-קהלנית. כלומר, ניתוח מאפייני הזהות היהודית-ישראלית יתמקדו במרכיבים המלמדים אותנו על תפיסת ה'טוב', כפי שהיא משתקפת בתכנים ובפעילויות של החינוך החברתי.

פרק זה יציג סקירה של תפיסות שונות להסתכלות על מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית המציגות, בין היתר, נקודות מבט שונות לניתוח הזהות היהודית והזהות הישראלית של הנוער הלומד במסגרות ממלכתיות (לא-דתיות) בישראל. אפתח בהסתכלות היסטורית מדמות ה"צבר" הממלכתית ועד ריבוי הזהויות המאפיינת את ימנו. מכאן אמשיך להצגת הזהות היהודית והזהות הישראלית כמשולבות או נפרדות והקשר שלהן לזהות האזרחית בישראל.

1.3.1 מזהות קולקטיבית לריבוי זהויות

בעשורים הראשונים למדינת ישראל, (שנות החמישים, שישים וחלק מהשבעים), התאפיינה הזהות הישראלית בזהויות ישראליות קולקטיביות. שפירא (1997) משתמשת בספרה "יהודים ישנים יהודים חדשים" במושג זהות קולקטיבית שמשמעותו "השתקפות האתוס והנורמות הרווחות בחברה בתקופה מסוימת, [אשר] לא בהכרח משקפת את זהויות המשנה באותה חברה" (שם: 11). הזהות הקולקטיבית של 'היהודי המסורתי' ייצגה את היהודי בגלות; הזהות הקולקטיבית של 'היהודי החדש' ייצגה את היהודי בארץ ישראל בראשית המאה העשרים, אם כי שתיהן לא בהכרח שיקפו את זהויות המשנה שהתקיימו בחברות אלו. מתוך "היהודי החדש" התפתחה בשלהי שנות ה-30 הזהות של "דור הארץ" או "דור הפלמ"ח" או ה"צבר", שהפכה לזהות קולקטיבית ישראלית. למרות שאוכלוסיית ה"צברים" הקיפה פחות מ-10% מכלל אוכלוסיית הישוב סמוך לקום המדינה, היא השפיעה וקבעה את דמותו האידאולוגית של בן הארץ (שפירא, 1997: 15; אלמוג, 1997: 14).

השאיפה לגבש זהות ישראלית אחידה, התואמת את תפיסת "כור ההיתוך", עולה גם מניתוח המקראות ללימוד הספרות בשנות החמישים והשישים. המקראות לספרות, במיוחד לכיתות ו'-ח', שימשו "סוכנים לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי, שהיה רכיב מרכזי בגיבוש הזהות הישראלית" (דוידסון, 2000: 32), וכללו ברובן יצירות מהספרות העברית הקלאסית, מיעוט של יצירות מהקלאסיקה העולמית וכן קטעים נבחרים מכתביהם של מנהיגי התנועה הציונית. בשנת 1954 הוקמה במשרד החינוך ועדה לאישור ספרי לימוד וספרות עזר, מדיניות שקידמה את מגמת האחידות התרבותית והאידיאולוגית במערכת החינוך הישראלית. אחד הנושאים ("שערים") שהוקדשו לו הכי הרבה טקסטים היה "מועדים וימי זיכרון" (לכיתות ו'-ז'). מעצבי מערכת החינוך ראו בחגי ומועדי ישראל את התרומה הרבה ביותר לשמירת קיומו ואחדותו של העם היהודי בגלות, לכן שאפו לעצב את הזהות הישראלית באמצעות עיצוב דפוסו ותכנון של "לוח שנה לאומי" שיכלול את החגים המסורתיים לצד החגים החדשים שהפכו למסורת בישוב (שם: 34). רוב הטקסטים בנושא זה מדגישים את ההקשר הלאומי-ישראלי, בעוד "אלוהי ישראל, המצוות המעשיות, התפילות והריטואלים הדתיים תופסים מקום שולי במקראות". מגמה זו הביאה לביסוס "גישה ישראל-צנטרית, נטולת ערכים דתיים" (שם: 37) שזכתה לביקורת נוקבת על כך שגדל בארץ דור המנוכר ליהדות משום שאינו מכיר אותה. הרכיבים העיקריים של הזהות הישראלית העולים ממקראות אלו מדגישים את הסיפור הציוני שבמרכזו "לוח השנה הלאומי", הטראומה של השואה, "גבורה" אקטיבית כחוליה מקשרת לשואה, והחוויה של מלחמת העצמאות. לעומת זאת, הקמת מדינה דמוקרטית, הרב-תרבותיות בחברה הישראלית החדשה ומפעל ההתיישבות של העלייה ההמונית, לא באו לידי ביטוי במקראות. כלומר, המקראות חיזקו את הזהות הקולקטיבית שהיא השתקפות האתוס והנורמות הציוניות הרווחות בתקופת הישוב וקום המדינה, אך לא את זהויות המשנה באותה תקופה. השינוי חל רק מאמצע שנות השבעים אז "נתנו המקראות ביטוי להיווצרותה של זהות ישראלית רב-תרבותית ששורשיה בעליה ההמונית של שנות החמישים" (שם: 38).

מנקודת מבט סוציולוגית, הנשענת על חומר תיעודי מגוון ועשיר מהעשורים הראשונים של המדינה, מראה עוז אלמוג (1997) כי לדמות ה"צבר" היו שני פנים. הפן החיצוני ששיקף אב-טיפוס צברי; והפן הסמוי שביטא ניגודים וכמיהה להיסטוריה ולמסורת היהודית. ה"צבריות" היא למעשה "תרבות נוער ילידית ארצישראלית אותנטית" (שם: 17) שהופיעה עוד לפני מלחמת העולם הראשונה בקרב בניהם של אנשי העלייה הראשונה. אהרן אהרונסון ואבשלום פיינברג, שכונה לימים "הצבר הראשון", הם אבטיפוסים של דמות הצבר. מהפן החיצוני, אלו היו צעירים

שמאפייניהם הצבריים כללו: "עברית כשפת אם, צורת ביטוי מחוספסת וישירה, ידיעת הארץ, שנאת הגלות, תחושת אדנות ילידית ואידאליזם ציוני יוקד" (שם: 17). בשנות השלושים והארבעים הפכה הצבריות לתופעה שהיה לה משקל תרבותי, וממנה התפתחה דמות הצבר כפי שהופיעה בהמשך באמנות הישראלית (ספרות, שירה, פזמון, ציור, פיסול, קולנוע, תיאטרון ובידור) (שם: 18). ניתוח הטקסטים מאותה תקופה מעלה את הפן השני, הסמוי, של דמות ה"צבר" המורכבת מניגודים. למשל:

"מצד אחד, אידאליזם ציוני יוקד וקונפורמיות טוטלית לערכי האבות המייסדים, ומצד שני, עקיצת הממסד ופיתוח אפיקים של התלבטות ועצמאות תרבותית; מצד אחד, רצינות תהומית של מהפכנים, ומצד שני, היתול שובב ומרדני של בני תשחורת; מצד אחד, פתוס מרומם בכתיבה, ומצד שני, אנטי-פתוס מחמיר בדיבור; מצד אחד, אתוס אנטי-אינטלקטואלי של איכר וחיי, ומצד שני, תרבות מפותחת של דיון בצוותא וקריאת ספר; ... מצד אחד, התנשאות כלפי העולה החדש ה"גלות", ומצד שני, הזדהות עם סבלו כיהודי והתגייסות להעלאתו ארצה ולקליטתו; ... מצד אחד, פיתוח תרבות צבאית והערכה לסגולות צבאיות, ומצד שני, שנאת המלחמה והמיליטריזם; מצד אחד, אימוץ סמלים של ערביות, ומצד שני, לעג ובוז לערבי ולתרבותו; ..." (אלמוג, 1997: 383; ההדגשות שלי, ח.ה.).

אלמוג סבור, כי אלו מלמדים במידה רבה על "ערכים משלימים, המאפיינים תרבות מורכבת המיטלטלת בין צרכי הקולקטיב לצרכי היחיד, בין יהודיות לאנטי-יהודיות, בין אוטופיזם לפרגמטיזם, בין חדשנות למיסוד ובין מלחמה לשלום" (שם: 383). הוא מסיים את ספרו בהמחשת הדימיון הרב הקיים בין מעשיו ודרכי התנהגותו של הצבר-הציוני לבין מאפייניה ומנהגיה של המסורת היהודית-החסידית. המפגש בתנועת הנוער דומה לישיבה; הסולידריות והערבות ההדדית; מזמורי שירה וריקוד; המיתוסים היהודיים; שאיפתו להתחזק ב"תורה" החלוצית; ועוד. "כל אלו אפיינו דור של "יהודים חדשים", שכשמים כן הם: חדשים, אך בבסיסם עדיין יהודים" (שם: 391). ובכך מייצגת דמות ה"צבר", הזהות היהודית-ישראלית הקולקטיבית הראשונה של הנוער הישראלי, את השילוב הבלתי ניתן להפרדה בין הדת והמסורת היהודית לבין התרבות הישראלית המתפתחת.

חוקרים שונים מצביעים על כך שלא ניתן לדבר על זהות יהודית-ישראלית אחת בישראל של סוף המאה ה-20 (בן-רפאל, 2001; קימרלינג, 1998; אורון, 1993; שפירא, 1997). בן-רפאל (2001) טוען כי תהליכים כלכליים, חברתיים ותרבותיים הביאו לשבירת המיתוסים החלוציים הציוניים, והובילו לתפיסת הזהות היהודית-ישראלית כעובדה חברתית "אובייקטיבית" שנגזרה מעצם קיומה של חברה יהודית ריבונית. שאלות כמו "עד כמה יהודי", "איך יהודי", ו"במה יהודי", היו לנושאים

השייכים לסדר היום הציבורי, ולא כשאלות המעסיקות את האדם הפרטי. בן-רפאל מדבר על שלושה קווי פיצול שנבעו ממצב זה ביחס לזהות הקולקטיבית: (1) *מקום הדת בייחוד הקולקטיבי* הובילה לזהות חרדית, זהות דתית-לאומית וזהות לא-דתית. (2) *הגדרת המחויבות לקולקטיב* לעומת השתייכות לקהילות אחרות, קטנות יותר, הובילה לגיבוש זהויות אתניות-זהות מזרחית-ספרדית, זהות עולי ברית-המועצות-לשעבר וזהות ערבית-ישראלית. (3) *היחס למיקום-מעמד הקולקטיב ביחס לאחרים* מבטא את הדילמה בין שתי זיקות. האחת, הזיקה לעולם היהודי ממנו צמחה התפיסה הציונית; השנייה, זיקה למרחב סביב, למזרח התיכון, מקום מושבה של הישות הטריטוריאלית. הזיקה השנייה הביאה לגיבוש של הזהות הישראלית-טריטוריאלית, תוך הבחנה בין ה"אומה הישראלית" לבין העולם היהודי (שם: 65-79).

קימרלינג (1998) במאמרו "הישראלים החדשים" פותח בהצגת מאפייניה של הזהות הישראלית-חילונית, שהינה תולדה של "ההגמוניה הפוליטית-תרבותית של ה"ישראליות" החילונית המעין-מערבית" (שם: 264), ומציג בהרחבה את שלבי התפתחותן של זהות עולי ברית-המועצות-לשעבר וזהות עולי אתיופיה. קימרלינג מסכם כי העובדה שבישראל התגבשו זהויות שונות אינה מצביעה על כך שזוהי מדינה רב-תרבותית. לטענתו, על מנת להוביל להתגבשותה של אידאולוגיה רב-תרבותית, יש לקיים דמוקרטיה-ליברלית, וזו אינה אפשרית בישראל כל עוד היא מוגדרת כמדינה יהודית (כאשר היהדות היא גם לאום וגם דת והמדינה אינה מוגדרת כמדינת אזרחיה) (שם: 306). יתרה מכך, גם הזהויות שהתגבשו, אינן מאמצות תפיסה רב-תרבותית, אלא שואפות להפוך את הערכים שלהן לערכים הדומיננטיים במדינה. "מבחינה זו המדינה הישראלית מתפתחת לא לקראת רב-תרבותיות, אלא לכיוון של מלחמת תרבויות" (שם: 307).

אורון (1993), חקר את שאלת הזהות היהודית-ישראלית בקרב מדגם ארצי של פרחי הוראה ישראלים במכללות וסמינרים בשלושת מגזרי החינוך: הממלכתי, הממלכתי-דתי והעצמאי (חרדי). ממצאי המחקר מלמדים כי "קשה מאד לדבר על זהות יהודית-ישראלית כמקשה אחת... זהותו של הישראלי איננה זהות ישראלית בלבד ואיננה זהות יהודית בלבד" (עמ' 160), אלא היא צירוף של מרכיבים יהודיים ומרכיבים ישראליים במידות שונות. אורון מבחין בין ארבעה פרופילים של הזהות היהודית-ישראלית: זהות לא-דתית (חילונית); זהות מסורתית; זהות דתית-לאומית; זהות דתית-חרדית. המרכיב המרכזי המשותף לארבעת הפרופילים היא השואה, תוך שוני בהתייחסות להיבטים ספציפיים. אורון מצביע על נקודות החוזק והחולשה שיש בכל אחת מזהויות אלו בנוגע למידת הכרותו עם המרכיבים היהודיים והישראליים. הוא מסכם כי מערכת החינוך צריכה לשאוף להכיר ברב-גוניות, בפלורליזם ולהוביל "לתהליך חינוכי שיביא להזדהות אמיתית עם יהדות

פוזיטיבית, רלוונטית, חיה ויוצרת, קשורה לתרבות היהודית לדורותיה ויונקת ממנה, שהיהודי הצעיר יבחר בה" (שם: 169). לתפיסתו, יש לעודד כל נער/נערה לבחור להיות יהודי, לבחור להיות ישראלי ולבחור להיות ציוני; ולא לקבל השתייכויות אלו כחלק ממצאות "אובייקטיבית" ואוטומטית של חיינו (שם: 43).

שפירא (1997) אומרת כי "הזהות הישראלית החדשה טרם זכתה בדמות האידאית שלה. כיום אי אפשר להצביע על מוקד אחד של זהות. החברה הישראלית אינה מכירה עוד באתוס המקובל על הכל". לדבריה, יש כיום שאיפה לריבוי זהויות: "לא להבליט את המשותף אלא דווקא את השונה; לא את המאחד, אלא את המפריד". לכן, יתכן שלא ניתן לדבר על זהות ישראלית אחידה, אך ניתן לאתר אתוס ונורמות המשקפים חלקים נרחבים בחברה הישראלית והמשקפים שינויים שחלו במציאות הקיומית או הפסיכולוגית-חברתית (שם: 15). יאיר לפיד (2005), שציטוטים מטקסטים אחרים שלו משולבים בפעילויות החינוך החברתי שעוסקות בזהות, מתייחס בטורו השבועי בעיתון לחוסר ההתמודדות של הישראלים עם עיצוב הזהות האזרחית במדינה. הוא פותח בהשוואת חטיפתו של הילד אורון ירדן ז"ל ביוני 1980, שהוציאה אזרחים רבים לחיפושים עד כי "המדינה הפסיקה לתפקד"; להיעלמותה של התלמידה נילי מיכאלוב ז"ל, בינואר 2005, שמעטים חיפשו אחריה ורוב הישראלים כלל לא שמעו עליה. ההסבר שהוא נותן לשוני בהתנהגות הישראלים בשני מיקרים דומים אלו, נובע מהשוני בדמותה של החברה הישראלית בין שנות ה-80' לשנות האלפיים. הוא טוען כי במהלך שני עשורים אלו, לא נעשה ניסיון ליצור מודל חדש לדמותו של ה"ישראלי" אלא צמחה תיאורית הרב-תרבותיות:

"...היא [תיאורית הרב-תרבותיות] אמרה בפשטות, שלכולם יש מקום. אין מודל אחד, אלא רבים. זה איפשר לרבים לחזור אל כור מחצבתם, לבוא בשמו בטענות ואף להתנאות בביוגרפיה התרבותית שהוריהם התביישו בה. מהרחם הישראלי נולדו הישראלי-המזרחי, הישראלי-האשכנזי, הישראלי-החרדי"לי, הישראלי-המתנחל, הישראלי-שטס-מחר-להודו. מאוחר יותר התווספו אליהם גם הישראלי-הרוסי והישראלי-שמסרב-פקודה-בשם-הישראליות. ...

עיצובו של ה"ישראלי החדש" – זה שמכיל בתוכו את רבי יהודה הלוי, יבטושנקו²², טרומפלדור, האינטרנט ואלוהים – הושלך לפח האשפה של ההיסטוריה. ... התהליך הרב-תרבותי שהחל בכוונות טובות, הושלם בימים אלה כשאפילו המעוז האחרון – הצבא – הוכנס למעגל אי-ההסכמה²³...." (לפיד, 2005).

דבריו של לפיד מהווים מעין סיכום לשינויים שעברה החברה הישראלית, וכתוצאה מכך

הזהות היהודית והישראלית, במהלך חמשת העשורים לקיומה.

²² יבגני אלכסנדרוביץ' יבטושנקו הוא משורר רוסי, ששיריו נודעו בביקורת החריפה שבהם כנגד הביורוקרטיה הרוסית וכנגד מורשתו של סטאלין. בשנת 1961 פרסם יבטושנקו את שירו הנודע "באבי יאר", שבו תקף את האדישות הסובייטית לזכר הנרצחים היהודים. למרות הפופולריות העצומה לה זכה השיר, הוא לא הודפס בברית המועצות עד שנת 1984. בעקבות שיריו מעוררי המחאה, נאסר על יבטושנקו בשנת 1963 לצאת מתחומי ברית המועצות, אך לחץ בין לאומי הביא להסרת מגבלה זו שנתיים לאחר מכן.

²³ לפיד רומז כאן לסרבנות לפינוי התנחלויות, נושא שהחל מעסיק את הציבור הישראלי בתקופה זו.

1.3.2 זהות יהודית וזהות ישראלית – שילוב והפרדה

לאחר שהתייחסתי בקצרה למגוון הזהויות הקיימות בחברה הישראלית כיום, בחלק זה ברצוני להציג נקודות מבט שונות להסתכלות וגיבוש של שתי זהויות – היהודית והישראלית. שני החלקים הבאים (1.3.2, 1.3.3) מציגים דרכים שונות בהן ניתן להסתכל על שילוב והפרדה בין זהויות אלו, מנקודות מבט שונות.

1.3.2.1 הזהות היהודית והזהות הישראלית כזהויות נפרדות

המושג זהות יהודית-ישראלית מסמן בו זמנית את הקשר לעם היהודי ואת הקשר למדינת ישראל, יחד עם הבעייתיות שיש בשילוב זה עבור הגדרת אזרחי מדינת ישראל. הקושי בהגדרת הזהות היהודית-ישראלית מקורה בעובדה כי לא ברור מיהו "ישראלי". מחד, ישראלי הוא כל מי שהינו אזרח מדינת ישראל; ומאידך, יש בישראל אזרחים ממגוון רחב של דתות, לאומים ועדות. יתרה מכך, "...בהקשרים רבים, "ישראלי" הוא רק יהודי אזרחי ישראל. אף אם גם לא יהודים החיים בקרב האוכלוסייה היהודית יכולים להיחשב ישראלים (כגון עולי חבר העמים שאינם יהודים), כמעט ברור שהביטוי אינו כולל את הערבים אזרחי ישראל" (גביון, 1999: 16).

אגסי (1993) וסמוכה (2000) קושרים את הבעייתיות שבהגדרת מיהו "ישראלי" למאפייניה הדמוקרטיים של ישראל מבחינת זהותו של האדם המתגורר בה. אגסי טוען כי מדינת ישראל היא מדינה לא נורמאלית מאחר והיא מדינת דת-לאום, שבניה ובנותיה מפוזרים בעולם ושייכים לאומות שונות, בעוד שאזרחי ישראל היהודים מהווים רק חלק מן העם לו שייכת המדינה (אגסי, 1993: 207). סמוכה טוען כי נסיבות היסטוריות הביאו למצב בו האומה האתנית היהודית והציונות כלאומיות אתנית, קדמו להקמת המדינה ולעיצוב משטרה. ה"שילוש היהודי" של (1) היות היהודים עם, (2) קבוצת מוצא אתנית ו-(3) דת, פירושו שהיהודים מהווים "אומה אתנית" (סמוכה, 2000, עמ' 602). מכאן נובע כי:

"כל יהודי, בכל אתר ואתר, ללא התחשב בסטטוס המדיני שלו, הוא אזרחי ישראל, אפילו אם אינו שומר מצוות או שייך לזרם בדת היהודית שישאל מסרבת להכיר בו, בעוד שכל אדם שאינו יהודי אינו אזרחי ישראל אפילו אם הוא חבר כנסת" (אגסי, 1993: 191).

כתוצאה מכך, בישראל פועלת 'דמוקרטיה אתנית' שהיא "דגם מופחת של דמוקרטיה, דהיינו, דמוקרטיה מסוג ב' הלוקה בחסרונות בולטים" (סמוכה, 2000: 617). חסרונותיה של דמוקרטיה אתנית הם בכך שהיא טוענת שהיא מעניקה זכויות לכל אך בפועל רק קבוצת הרוב האתנית זכאית להן; קיימת הבחנה ברורה בין אלו המשתייכים לאומה האתנית ואלו שאינם משתייכים אליה; המדינה נתפסת כמשרתת את צרכיה של האומה האתנית; וכן "המדינה מפלה לרעה את בני

המיעוט, חושדת בנאמנותם ומפעילה פיקוח עליהם כדי למנוע אותם מלהפר את החוק ואת הסדר" (שם). במסגרת הדמוקרטיה האתנית בישראל, המדינה מעניקה לערבים זכויות אישיות וקיבוציות לא-מלאות. היא מכירה בערבים כאזרחים, אך מכיוון שאלו אינם משתייכים לאומה האתנית היהודית הם אינם זכאים לזכויות מלאות. האזרחים הערבים נהנים מכל סוגי הזכויות האישיות ומוענקות להם כל הזכויות הקיבוציות הנדרשות על מנת לשמור על קיום נפרד: שימוש חופשי בשפה הערבית, מערכת חינוך נפרדת, תקשורת ומוסדות תרבות בשפה הערבית, ומוסדות דת ובתי-דין דתיים נפרדים (שם: 593-594).

הפתרון של אגסי הוא להביא למצב של נורמאליזציה, כלומר, להפוך את מדינת ישראל ממדינת דת-לאום יהודי למדינה-לאום ישראלית, בדומה למתכונת המדינה-לאום הדמוקרטית של מדינה השייכת לאזרחיה, לבני-אומתה. ככל מדינה נורמאלית, תהיה ישראל מדינה חילונית, אך לא יעדר ממנה ציביון דתי, שיהיה כמובן יהודי, תוך הפרדת מוסדות הדת מהשלטון. אחת הביקורות על עמדה זו טוענת כי גם מתכונת המדינה-לאום המערבית אינה אידאלית, ולא כדאי לוותר עבורה על האידאלים היהודיים. אגסי מסכים עם הביקורת על המדינה-לאום המערבית, אך מדגיש כי המלצתו היא לוותר על הבלבול "בין אוטופיה דתית לבין אוטופיה מדינית" (שם: 302) במדינת ישראל. על פי הצעתו של אגסי, ההפרדה בין זהות יהודית לזהות ישראלית תעמוד בבסיסה של המדינה. לכל בני העם הישראלי תהיה זהות לאומית, העם הישראלי יוכר "כיושר המדיני של העם היהודי כולו", תהיה הכרה בכך שלעם היהודי אין קיום מדיני, ובחוקת המדינה תובלט ההפרדה "בין הלאומיות הישראלית לדת היהודית" (שם: 210)²⁴.

פורת (1991) מסביר את הצורך בהפרדת הזהות היהודית מהזהות הישראלית על בסיס התפיסה הציונית המקורית הרואה ביהדות תרבות ו/או מסורת תרבותית. הוגי הציונות האמינו כי "העם היהודי כישות מסורתית-היסטורית חדל להתקיים... והדרך היחידה להמשיך בקיום הקולקטיבי היהודי הוא בהפיכת העם היהודי לעם נורמאלי בארצו, המחדש את תרבותו הלאומית" (שביד ופורת, 1991: 10). זהותנו, אומר פורת, מורכבת מארבע קטגוריות: מבחינת האזרחות אנחנו **ישראלים**; מבחינת הזהות הלאומית אנחנו **יהודים**; לשוננו היא **עברית**; תנועת התחייה שלנו היא **ציונית** (שם: 7). וככל שמספר הקטגוריות גדל, כך גדל גם הבלבול בנוגע לזהות היהודית-ישראלית. הפרדת הזהות היהודית מהישראלית תאפשר לחזק את הצירופים של מולדת ותרבות וכן מולדת ולשון, שהם הבסיס היחיד להמשכיות קיומם של היהודים כישות קיבוצית.

²⁴ הסופר א.ב. יהושע (2005), במאמרו 'ניסיון לזיהוי והבנה של תשתית האנטישמיות' (אלפיים, 28: 11-30) מדבר כיום בכיוון דומה.

ממצאי מחקרים על הזהות היהודית-ישראלית מהשנים 1965-1985 מראים כי מאז מלחמת ששת הימים, ובמיוחד לאחר "המהפך" המדיני ב-1977, חלה התחזקות מסוימת בזהות היהודית, בעיקר בקרב תלמידים מסורתיים ולא-דתיים. החוקרים מסבירים כי מגמה זו קשורה להתקרבות למסורת מחד, ולתחושת קרבה רבה יותר ליהדות התפוצות וההזדהות עם ההיסטוריה היהודית מאידך. מחקר אחר, בקרב פרחי הוראה, מגיע למסקנה כי נחלש הקשר בין הזהות היהודית לזהות הישראלית: "כל אחת משתי הזהויות נוטה להתגדר יותר בתחומים משלה, והן מחזקות פחות זו את זו" (פרגו, 1989: 270). מנגד, נמצאת הנטיה לראות בשתי הזהויות, זהויות חופפות המלמדות על קושי להבחין בין זהות יהודית וזהות ישראלית ואף על ראייתן כזהויות משלימות.

1.3.2.2 הזהות היהודית והזהות הישראלית כזהויות חופפות

עילם (2004) טוען במאמרו, העוסק בציונות ופטריסטיזם, כי הפעילות החינוכית מכוונת לאֶלֶף את הנוער כי זהותו היא קודם כל יהודית. לדוגמא, כאשר שואלים בני נוער מהי זהותם הראשונית מבין ארבע זהויות - "אדם", "ישראלי", "ציוני", "יהודי" – נער תמים משיב כי זהותו הראשונית היא "ישראלי", "... מיד כמה המערכת החינוכית ומסתערת עליו בדברי תיקון והטפה: קודם-כל אתה "יהודי"! אחר-כך "ציוני". ורק אחר-כך אתה "ישראלי" ו"אדם" (עילם, 2004: 56-57). עילם מסביר תגובה חינוכית זו בחשש מהתרחקות עד כדי הנתקות מהמקור היהודי, שכללות הכל מהווה את ההצדקה לציונות ולתביעה ההיסטורית של העם היהודי על ארץ ישראל.

מנקודת מבט פסיכולוגית-חברתית נתפסות הזהות היהודית והזהות הישראלית כזהויות אתניות, שהן חלק ממרכיבי זהותו האישית של הפרט. על פי תפיסה זו, שמובילה הוא קורט ליון, הקבוצה החברתית מבוססת על זיקת גומלין בין חבריה או תת-חלקיה, וקבוצה שיש בה דרגה גבוהה של אחדות עשויה להכיל חלקים מאד לא דומים. כלומר, לא הדימיון יוצר את הקבוצה, אלא זיקת-גומלין מסוימת בין החברים בה. החברה היהודית נעשתה רב-גוונית במידה רבה מאז תקופת האמנסיפציה²⁵ וישנם הבדלים גדולים בין קהילות יהודיות במקומות שונים בעולם. אך "ההרגשה של זיקת גומלין, של גורל משותף, מהווה את הבסיס המינימאלי הרחב ביותר, את המכנה המשותף, של ההשתייכות היהודית בימינו" (הרמן, 1968: 4), כותב פרופ' הרמן כבר בתום העשור השני לקום המדינה. פרגו (1989) שחקר את הזהות היהודית-ישראלית בקרב פרחי הוראה משתמש גם הוא במושג זהות אתנית וטוען כי: "ניטיב לנתח את היחס בין שתי זהויות אתניות

²⁵ יש לציין כי הוגים אחרים טוענים כי ההבדלים בין הקהילות היהודיות, למשל בין יהדות צפון אפריקה לבין יהדות אירופה, התקיימו מאז ומתמיד ולא רק לאחר תקופת האמנסיפציה, כפי שמציג זאת הרמן.

[הזהות היהודית והזהות הישראלית], אם נראה את היחיד כמי שנמצא במצבים חופפים, כלומר: כמי שנתון להשפעת שני כוחות פסיכולוגיים או יותר בעת ובעונה אחת" (פרגו, 1989: 260).

נקודת מבט היסטורית, העולה מניתוחו של יובל דרור (2004) את מערכת החינוך הישראלית כסוכנת הפטריטיזם היהודי, היא ביטוי נוסף לשילוב בין הזהויות. דרור מראה כיצד פעלה מערכת החינוך הישראלית מקום המדינה ועד שנות השמונים-תשעים לביסוס הפטריטיזם הלאומי המבוסס על שילובם של מרכיבים יהודיים וישראלים. מאמרו מנתח את מערכת החינוך על פני שלושה מימדים: "מימד התכנים הפטריטיים היהודיים ו/או הציוניים ו/או הישראלים" דרך תכניות הלימודים השונות; מימד מסגרות החינוך הפורמליות והבלתי-פורמליות; ומימד הזמן המתבטא בתקופות זמן שונות בחינוך בישראל (שם: 138). בשתיים מהתקופות הנסקרות (שני העשורים הראשונים, ושנות ה-90-80), בולט הצורך לעסוק בתחום של חינוך ליהדות. בעשורים הראשונים למדינה הוכנסו לתכנית הלימודים בהיסטוריה תכנים שבאו להחליף את "שלילת הגולה". הופעלו תכניות של "המרכז לטיפוח תודעה יהודית", מיוזמתו של שר החינוך זלמן ארן, שהביאו להדגשת היהדות והעם היהודי מתוך צורך "להשלים את החסר בזהותם היהודית של התלמידים". שנות השמונים-תשעים התאפיינו בחדירת הפלורליזם והרב-תרבותיות לאור העליות מבר"מ לשעבר ומאתיופיה. בתקופה זו גבר העיסוק בשואה וזה עורר את הצורך לעסוק בהעמקת הזהות היהודית בכללותה במגזר הממלכתי הלא-דתי. ועדת "עם ועולם" ("ועדת שנהר") הוקמה על מנת לתת מענה לצורך זה והמלצותיה נשענות על גישה "הרואה את היהדות כרב-תרבותית וכחלק מהתרבות האוניברסלית" (שם: 158). תגבור לימודי היהדות והשואה והעיסוק ברב-תרבותיות באו לידי ביטוי גם בתכניות של מנהל חברה ונוער. העובדה כי מנהל חברה ונוער אחראי החל מאמצע שנות ה-90 על המסעות לפולין, הביא להפקת תכניות העוסקות ביהדות אירופה. מניתוח זה עולה כי מערכת החינוך מבליטה את השילוב הרצוי בין הזהות היהודית, הזהות הישראלית והיבטים אוניברסליים: "מגמות האיזון שהדגישו את היהדות הפלורליסטית והשואה, את הקשר הרב-דורי לארץ-ישראל, את האוניברסליזם ואת ההתקרבות לערבים ניכרו בתכניות הפורמליות והבלתי-פורמליות כאחד" (שם: 164).

ממצאים ממחקרים העוסקים בנוער, חברה וכלכלה בישראל מראים כי הזהות הבולטת בקרב רוב הנוער הישראלי, היא הלאום הישראלי. בסקר טלפוני²⁶ ארצי (יוכטמן-יער, 1998) נמצא כי כשני שלישים מהנוער היהודי (57.6%) בחרו במימד הלאומי כמימד החשוב ביותר בזהותם

²⁶ הסקר נערך בקרב מדגמים מייצגים של שתי קבוצות גיל (נוער צעיר: 15-18; נוער בוגר: 21-24) ישראליות וערביות בחן, בין היתר, את הזהות האישית-קולקטיבית על בסיס ארבעה מימדים: מימד אתני (אשכנזי/מזרחי), מימד אמונותי (דתי/חרדי/מסורתי/חילוני), מימד פוליטי (ימני/שמאלי) ומימד לאומי (יהודי/ציוני/ישראלי). המרואיינים התבקשו לבחור את שני המאפיינים הכי חשובים להם כאשר הם מתארים את עצמם.

העצמית, מתוכם כמחצית רואים עצמם קודם כל כיהודים וכמחציתם רואים עצמם קודם כל ציונים או ישראלים. במחקר אחר²⁷ נמצא כי 96% מהנוער היהודי רואה עצמו כ"ישראלי" וכ- 65% רואים עצמם "אזרחי העולם" (לעומת, 78% מהנוער הערבי רואה עצמו "אזרח העולם" ורק 56% הרואה עצמו "ישראלי" (גריפל, ושות', 1997: 12). המימד השני בחשיבותו בזהות הנוער, שנבחר בסקר (יוכטמן-יער, 1998) היה המימד האמונותי, במיוחד ע"י החילוניים. ממצא זה מלמד על כך שמבין ארבעת השסעים המאפיינים את החברה הישראלית (ארבעת המימדים), רק לשסע דתיים-חילוניים יש משמעות מבחינת הזהות של הנוער וכ- 60% חוששים מהמחלוקת בין דתיים לחילוניים (קינן, 1998: 61). מסקנת החוקר היא כי מרכזיות המימד הלאומי משמעותה כי "הנוער היהודי בישראל מעדיף זהויות מאחדות על פני זהויות נפרדות – לפחות ככל שהן מתייחסות לציבור היהודי" (יוכטמן-יער, 1998: 27-28).

ארבע נקודות המבט שהוצגו (פסיכולוגית-חברתית, אזרחית, היסטורית, חקר הנוער והחברה) מלמדות על השילוב המתקיים בפועל בין שתי הזהויות תוך דגש על המתח בין דתיים לחילוניים בישראל. פישר (2003) מנתח את שילובן של הזהויות, היהודית והישראלית, תוך התייחסות למקומה של הדת באופייה החברתי-פוליטי של מדינת ישראל. לדבריו, בזהות הקולקטיבית הישראלית קיימת חפיפה בין הקטגוריה של "דת" לזו של "לאום", וניתוח מאפייניו של המימד הדתי-סקרלי בארץ, מקום המדינה ועד היום מראה כי הציונות, המכנה עצמה "חילונית", היא למעשה הטרודוקסיה (Heterodoxy)²⁸, גם אם חלקית בלבד. כלומר, הציונות "מציעה דרכים חלופיות, שבאמצעותן הקולקטיב היהודי יכול להביא לידי ביטוי הן את אופיו הפרטיקולרי והן את משמעותו האוניברסלית" (שם: 63). למשל, במקום קהילה אתנית-דתית נפרדת ומפוזרת המקדישה עצמה לחוקי ההלכה; התנועה הציונית הובילה למימוש הוויה לאומית סביב טריטוריה, שפה ומוסדות פוליטיים, והקים היהודי מתגשם דרך פעילות פוליטית, חברתית ותרבותית כללית ולא על פי חוקי ההלכה.

למעשה הובילה הציונות למצב בו בזהות הקולקטיבית הישראלית יש חוסר בהירות בנוגע למימד הסקרלי (דתי). רוב הציבור מסתייג ואינו מתנהג על פי חוקי ההלכה והדת המסורתית, ובו בזמן ממשיך לראות את המימד הסקרלי מרכזי בזהות הקולקטיבית. דוגמא ליחס אמביוולנטי זה כלפי המימד הדתי בחיינו, עולה מהתפיסה הרווחת בקרב דוברים דתיים כי הגברת נוכחות הדת,

²⁷ המחקר נערך ע"י מרכז מינרווה לחקר הנוער, באוניברסיטת חיפה, והיה מחקר רב-שנתי מקיף של תלמידי ט' ו"ב בבתי-ספר ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים וחינוך ערבי, שהקיף 12,370 תלמידים שרואיינו ע"י שאלונים מובנים.

²⁸ heterodoxy: 1. unorthodoxy, heresy, any opinions or doctrines at variance with the official or orthodox position. 2. the quality of being unorthodox originality, the quality of being new and original (not derived from something else).

בסמלים, בטקסים ובלימוד, "מחזקת את האופי היהודי של המדינה" ו"מחזקת את ישראל כמדינה יהודית", וזו מתקבלת ע"י הציבור החילוני כלגיטימית. דוגמאות נוספות הן העובדה כי מדור יהדות וציונות, בחיל חינוך וגדנ"ע בצה"ל, עוסק כבר יותר מעשרים שנה בפיתוח והפעלת תכניות חינוכיות העוסקות בנושאים דתיים, תנ"ך חגים ועוד. את המדור ייסד רפאל איתן ז"ל בהיותו רמטכ"ל, הידוע כחילוני מובהק באורח חייו ואף עמד בראש מפלגה בעלת ציביון אנטי-דתי. כך גם ברבנות הצבאית ישנה יחידה של רבנים המרצים ביחידות צבאיות בענייני דת (שם: 64-65). הוא מסכם ואומר כי:

"ייתכן והקונפליקט בין "דתיים" ל"חילוניים" בישראל אינו קונפליקט בין "דת" ל"חילון" אלא בין "אורתודוקסיה" ל"הטרודוקסיה", היינו, בין שתי הצעות להבניית המימד הסקרלי בזהות היהודית-הישראלית מודל כזה מסביר לא רק את האינטנסיביות של המאבקים אלא גם את האמביוולנטיות שמאפיינת את היחסים בין דתיים לחילונים בארץ; את החיים בצוותא ואת הניסיונות למצוא פשרות כאלו ואחרות" (שם: 66).

מעניין לציין כי בעבר, לפני העידן המודרני, היהדות היתה יותר Orthoprax, עם דגש על המעשה; מאשר Orthodox, עם דגש על האמונה, כפי שהיא כיום (Kellner, 1999). הוגים אחרים (שיוצגו להלן) מציעים דרכים שונות להסתכלות על השילוב שבין יהדות, יהודים וישראליות.

1.3.2.3 גישות המשלבות את הזהות היהודית והזהות הישראלית

כבר בסוף המאה ה-19 הציע אחד העם דרך ביניים המשלבת בין הציונות ה"מדינית" העוסקת ביהודים או בפתרון המדיני ליהודים; לבין הציונות ה"רוחנית" העוסקת ביהדות. במאמרו "מדינת היהודים וצרת היהודים" (1879), שפורסם מיד לאחר הקונגרס הציוני הראשון, הוא טוען כי הקמת מדינה יהודית ברוח הציונות המדינית לא תיתן מענה אמיתי לבעיית היהודים, אלא אם תהווה פתרון רוחני ולא רק גשמי. אחד העם, בראייתו הנבואית, מכיר בכך כי גם לאחר הקמת מדינת ישראל רוב-רובו של העם היהודי ישאר לחיות מחוצה לה, ימשיך להיאבק לשמר את יהדותו בסביבה נוכרית. הוא קורא לתנועה הציונית להתחשב בעובדה זו כבר עתה ומדגיש כי המפעל הציוני לא יסתיים עם הקמת המדינה, אלא אז תתחיל ההתמודדות על שאלות בנוגע לתכנים תרבותיים, תפוצות ישראל ועוד. הוא מתריע כי מדינת ישראל צריכה להוות מקום המשלב את הגשמי (מסגרת מדינית) עם הרוחני (הרוח היהודית) על מנת שתוכל בעתיד להוות מקור הזדהות וחיזוק לכלל יהודי העולם. במאמרו "בשר ורוח" (1904) הוא מדגים מתח זה כפי שבא לידי ביטוי בימי בית ראשון ושני. הצדוקים היו אלה שראו במדינה את תכלית הקיום הלאומי, ואילו הפרושים ראו בתכנים הרוחניים של המדינה את עיקר ההווה הלאומית, והיו נכונים לפשרות

מרחיקות לכת למען תכלית זו. אחד העם רואה בפרושים דוגמא ל"התאחדות הבשר עם הרוח" כי הם הראו שניתן לשמר קיום לאומי גם בהיעדר עצמאות מדינית ואף ליצור מבנה רוחני חדש של היהדות שאפשר את קיומו של העם היהודי בגולה:

"...עד שיוכל העם לשוב ולהשכין רוחו בגוף מדיני אחד שלם וחופשי, צריך למלא חסרונו באופן מלאכותי, על-ידי התרכזות רוחו בגופים חברתיים קטנים ומפוזרים, שכולם נבראו בצלמו וחיים בדרך אחת ומאוחדים, למרות פיזורם, על-ידי הכרה אחת משותפת לכולם: הכרת אחדותם במקורם ושאיתם לתכלית אחת ואחדות שלמה לעתיד" (אחד העם, 1956: קצג-קצד).

אחד העם חש כי המדינה אותה חוזה הרצל "תהא חסרת תשתית, חסרת תרבות, חסרת שורשים, ובעלת חיוניות מועטת" ואומר כי יתכן ותהא זו "מדינת היהודים" אך לא "מדינה יהודית" (אבינרי, 1980: 136).

אחד העם האמין כי המכנה המשותף לכל היהודים, באשר הם, היא הרוח היהודית "שהיא היא האיכות המיוחדת שבגינה היהודים יהודים", ואותה יש לטפח ולשמר. לא ניתן להפריד בין יהדות ויהודים כי "אין יהדות בלי יהודים, ואין יהודים בלי יהדות... שניהם שלובים ביחד כגוף ונפש" (אחד העם, 1954: IX). על פי תפיסה זו, היהדות איננה רק דת, היא גם תרבות, ספרות, לשון, היסטוריה ושאר נכסי האומה הרוחניים. אחד העם אומר: "לא היהודים בלבד יצאו מן הגטו, כי אם גם היהדות" (שם: קלז; מתוך המאמר: מדינת היהודים ו"צרת היהודים") במפגש שלה עם "הקולטורא החדשה", ושאיתם להתפתחות ולתרבות. על מנת שהתפתחות היהדות תהיה בכיוון של חיים עצמאיים תוך שמירת אחדות לאומית, היא צריכה להתרחש בארץ מולדת בעלת תנאים נאותים להתפתחות, תוך התבססות על תרבות לאומית, ולא מתוך חיקוי של תרבויות נכריות אחרות. בארץ ישראל הוא ראה מרכז רוחני, שיוכל למשוך אליו את כל הלבבות, לחבר בין חלקי העם המפוזרים ולהוות "כור מצרף וקשר מאחד" (שם: פט; מתוך המאמר: חיקוי והתבוללות).

מרדכי מנחם קפלן, תלמידו-ממשיכו של אחד העם, ראה גם הוא בארץ ישראל מרכז רוחני לתפוצות אך התנגד לרעיון שלילת הגולה, שהובילו הרצל והתנועה הציונית. שלילת הגולה לטענתו תביא להעמקת התהום בין התפוצות ליהודי הארץ ובכך גם להחלשת מדינת ישראל כמדינה יהודית כי היא תעצור את העלייה לישראל; תעקר את הגולה ותרוקן את היהדות מתוכן ממשי ע"י תהליך של חילון שטחי (קפלן, 2004: 8-9). הפתרון אותו מציע קפלן למשבר המודרניזציה והחילון, שהתחולל בעם היהודי מתקופת ההשכלה, הוא ביצירה מחדש של התרבות היהודית כמכלול, בבנייה מחדש של היהדות כ"ציביליזציה". קפלן משתמש במטאפורה של אדם הנדרש לעזוב את ביתו מחשש כי יפול עליו, ויהיה זה טיפשי לנסות לשכנע אותו להישאר בבית בגלל ציורי הקיר היפים. כך גם מצבה של היהדות. "החיים היהודיים נעשו בלתי אפשריים למגורים בגלל סכנת הקריסה שלהם. הבעיה היא איך לעשות אותם ניתנים למגורים". יהדות

כציביליזציה היא כוללנית יותר מהדת היהודית, "היא כוללת קשרים של היסטוריה, ספרות, שפה, ארגון חברתי, מנהגים עממיים או מסורת עממית (folk ways), אמנות עממית, סטנדרטים של התנהגות, אידאלים חברתיים ורוחניים וערכים אסתטיים" (Kaplan, 1957:178).

קפלן מציע הסתכלות חדשה על המושגים "דת" ו"תורה" וכיצד אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בציביליזציה היהודית. הדת מזוהה בד"כ עם "כל הפעולות האנושיות המכוונות להשיג ממקור חוץ-אנושי או על-אנושי את הכוח הדרוש לגרש כל צרה ולספק משאלות" (קפלן, 2004: 106), כלומר ככוח מאגי. אך יש עוד שני סוגים של "דת", דת חסידית המבוססת על אמוציות של נאמנות, חובת כבוד והכרת תודה למקור חיים; וסוג שלישי של דת ה"מדגיש את המוסר או את אותן תכונות ויחסי האדם לחברו המאפשרים לגושי-חברה לחיות ברוח של צדק, שלום ועזרה הדדית". כלומר, "הדת היא אמנם מערכת סטטית של אמונות ומצוות, אבל היא גם תגובה דינמית לצורך האדם לתת משמעות לחייו או לחוש שגאולה או הגשמה עצמית תלויים ברצונו" (שם: 107). טיפוח דת של חסידות ושל מוסר, ולא דת מאגית וניסית, תאפשר לראות בדת היהודית ציביליזציה דתית שתבוא לידי ביטוי במדע, בחברה, תוך דגש על סולידריות של העם היהודי ופיתוח תודעה מוסרית ורוחנית.

בצורה דומה, יש להרחיב את האופק והמשמעות של המושג המסורתי "תורה". המצב האנושי כיום, אומר קפלן, אינו מאפשר המשך הישענות על מסורת התורה כהדרכה בענייני מצוות ריטואליות, שאינן מתאימות לאורח החיים כיום (והוא מתייחס לשנות החמישים של המאה ה-20). על פי המסורת, התורה היתה דרך חיים, שהתגלתה באופן על-טבעי והיתה מוגבלת רק למה שנכלל במסגרת משמעות זו. "אולם, מכאן ואילך נצטרך המושג "תורה" להקיף כל ערכי חיים ומחשבה יהודיים שיש להם קשר עם מה שתמיד היתה משימתה העיקרית של התורה – היינו גאולת האדם ושלמותו" (שם: 144). לשם כך, התורה צריכה להתפתח עם ההתפתחות האנושית, יש להרחיב את הפרספקטיבה של המסורת, לזהות את ההנחות המעשיות של התורה המסורתית או הדרכים בהם פעלה, להעלים עין מהנחות שהתישנו ולפתח ולהפעיל אחרות. אך בד בבד עם הרחבת המושג "תורה" ומשמעותה, יש לזכור כי אין לנו מונופול על חכמת החיים וזו צריכה לכלול גם את החכמה של עמים אחרים; וכן, הסתעפות והתפתחות של התורה משמעה פיתוח ראייה ביקורתית כלפי התורה, והכרה בכך שמסורת המתקנת או בונה את עצמה מחדש כדי לספק את הצרכים החדשים של האדם, משיגה בכך אריכות ימים (שם: 147). כלומר:

"...היהדות יכולה להתמודד עם השינויים שכפו עליה החיים האינטלקטואליים והחברתיים של האנושות, לא

ע"י ויתור על היהדות כציביליזציה, אלא ע"י הפיכתה מציביליזציה עתיקה לציביליזציה מודרנית" (Kaplan,)

(1957: 209).

אליעזר שביד (1991), מההוגים הבולטים הקוראים לשילובה של היהדות בחיים הישראליים, טוען כי זהות ישראלית היא "זהות המכילה מטען תרבותי ומטען היסטורי דל מכדי לפרנס חיים יצירתיים, עשירי תוכן ומבע, הן מזווית הראיה של היחידים המזדהים והן מזווית הראיה של הקבוצה המזדהה" (שביד ופורת, 1991: 4) ומציע דרך לשילובה של המורשת היהודית בחייהם של אנשים לא-דתיים. לתפיסתו, הזהות היהודית היא זהות מקפת ומלאה מכמה בחינות:

(א) היא משקפת את זיקת השייכות לעם היהודי. לכן, אין זה נכון לדבר על המושג יהדות כחופף למושג דת יהודית, מאחר והיהדות היא תרבות של עם הכוללת את מכלול זיכרונותיו ההיסטוריים ויצירתו בכל התחומים.

(ב) הדת מהווה מרכיב מרכזי בכל תרבות היסטורית ומספקת מוקד מאחד סביב ערכים עליונים, נורמות וסמלים. בעם ישראל היבט זה בולט לאור הקשר המיוחד שבין דת ולאומיות יהודית.

(ג) לא ניתן ליצור הזדהות משמעותית עם היהדות ללא יחס חיובי את תוכני המסורת והדת היהודית, וגם אדם חילוני יכול ליצור יחס תרבותי חיובי כלפי תכנים דתיים. אין אם כך סיבה כי אדם חילוני יוותר על עושר התכנים, "חוויות של שבתות, חגים ומועדים, התנ"ך, הספרות התורנית, ההלכה והאגדה שבה, השירה הדתית, התפילה וההגות הדתית יהודית" (שם: 5).

(ד) פיתוח פלורליזם תרבותי יהודי על בסיס סובלנות וכבוד הדדי בין תנועות וקהילות בעם היהודי. לכן, זהות יהודית-ישראלית או זהות יהודית-ציונית מלאה ועשירה מחייבת אימוץ של "תכני הזיכרון התרבותי היסטורי של העם היהודי, כלומר על היהדות כמורשת של תרבות עצמית" (שביד, 1996).

אחת הדוגמאות הבולטות לשילוב התכנים היהודיים בתכנים הישראליים היא לוח השנה היהודי, על שבתותיו, חגיו ומועדיו. ניתוח התגבשותם של הטקסים והחגים לפני ואחרי קום המדינה מראה כי אחת המטרות העיקריות של הטקסים והחגים היתה חיזוק הקשר וההזדהות עם העם והמולדת, כאשר העם והמולדת שיקפו "שתי פנים של אותו מטבע" (בן-עמוס, 2004: 288). שביד (1996) מציג שלושה גורמים העומדים בבסיס ההתנגדות לממסד הדתי, המשפיעים לדעתו על היחס של יהודים לא-דתיים לחגים ומועדים: ראשית, השקפת העולם החילונית מדגישה התנגדות לממסד הדתי ולתכני האמונה שחילונים כופרים בה. חילונים, מעדיפים צורות ביטוי סובייקטיביות, ספונטניות ובלתי מחייבות, על פני המחויבות לטקסים ומצוות הלכתיות. שנית, ההתנגדות גם נובעת מאופי החיים המודרניים, בעלי קצב דינאמי וחדשני. החילונים רואים בדפוס התבטאות החוזרים על עצמם, כמו החגים, מסגרות חד-גוניות ומשעממות. שלישית, כדי שהחג יהווה חווית התחדשות, ולא דפוס קבוע ושיגרתי, הוא מחייב השתתפות יצירתית של כל

אחד בחגיגה, דבר הסותר את דפוס ההנאה המודרני בו האמן משחק בפני קהל. החג נחגג בפעילות עצמאית, יחד עם אחרים ולא באמצעותם. שביד אומר כי על המחנכות מוטלת המשימה ראשית, להראות ללומדים כי יש בנוף התרבותי-רוחני של החג יסוד אקטואלי, שההווי החילוני אינו מספק אותו, שהינו מרכזי להתפתחותו והתבטאותו הרוחנית של כל אדם. שנית, על המחנכת לחשוף ללומדים את המימד היצירתי, המחדש והחד-פעמי, שיש בחזרה על הקבוע. שלישית, עליה לשכנע את הלומדים בחשיבות של התבטאות אישית בחגיגה למרות שהיא מנוגדת לצורת ההנאה לה הם מורגלים (שם: 241-244). על פי תפיסה זו, החג הוא הזדמנות חד-פעמית לביטוי ויצירה חדשים:

"...חג הוא לעולם חוויה של חופש והתבטאות עצמית, שמחתה של הרוח המתגברת על כבליה. יש לו כללים ודפוסים, אבל צריך להתייחס אליהם כאל דקדוקה של שפה הנותנת ניה ושפתיים לכבשוני הלב, לא כאל אדזיקים" (שם: 245).

תפיסת החגים באופן זה מחזקת את טענתו של טיילור כי זהות "גדושה" תהיה זו השואפת לחיפוש עצמי אותנטי וכזו הנשענת על ערכים חזקים. תפיסתו של שביד קוראת לציבור הלא-דת, להכיר ביכולת של החג להוות מועד ומקום לביטוי אישי ויצירתי של הערכים החזקים בהם הם מאמינים, ולא רק כביטוי לערכי דת ואמונה הזרים להם.

תפיסה נוספת המבליטה את שילובן של הזהות היהודית והישראלית באה לידי ביטוי במושג 'דת אזרחית' (Civil Religion), שהוטבע ע"י רוברט בלה (Bellah, 1967) ועלה ממחקרו על ההיסטוריה הדתית האמריקאית. במקומות בהן מתפתחת 'דת אזרחית' היא ממלאת תפקיד פונקציונלי ומבני, בדומה לדת המסורתית אך עם שני הבדלים משמעותיים. האחד, המיקוד של ה'דת האזרחית' הוא במוסדות פוליטיים וציבוריים בקהילה, ולא במוסדות הדתיים שלה, והיא מספקת לקהילה הפוליטית "מטה-אידאולוגיה" ע"י החדרתם של מונחים מקודשים או טרנסנדנטיים. שנית, מכיוון שה'דת האזרחית' ממוקדת במישור הפוליטי-חברתי, המיקוד שלה צר יותר והשפעתה מצטמצמת לעומת הדת המסורתית (Woocher, 1986:13-19). ה'דת האזרחית' מבטאת את המתח הקיים בין ערכיה וסמליה של המדינה המייצגים את מטרותיה והאינטרסים שלה; לבין אמונות וסמלים המושרשים בחברה ובתרבות הלאומית, ומיוצגים ע"י הדת המסורתית. כאשר מדינה נזקקת ל'דת אזרחית', משמעות הדבר שהיא אינה יכולה או מעוניינת להישען אך ורק על הדת המסורתית בגיבוש זהותה הלאומית, וכי קיימת מידת "מתח וסתירה בין מושגים וסמלים מסורתיים לבין מטרותיה וצרכיה של המדינה המודרנית" (דון-יחיא וליבמן, 1984: 462).

דון-יחיא וליבמן (1984) רואים בחזון הציונות את "עמוד התווך של הדת האזרחית הישראלית בכל גילוייה השונים... כדי לאשר את זהותה היהודית של החברה היהודית בארץ ישראל, נזקקה הדת האזרחית הציונית לסמלים השאובים מן התרבות היהודית המסורתית, שיש בהם כדי לבטא ולטפח את הקשרים שבין היהדות, העם היהודי ומדינת-ישראל" (שם: 465-466). במאמרם הם מתארים את התפתחותה של הדת האזרחית הישראלית דרך שלוש תקופות, כשכל אחת מהן מתאפיינת בגישה שונה להתמודדות עם דילמת היהדות המסורתית. *התקופה הראשונה* של הציונות הסוציאליסטית התבטאה בגישת *העימות* ביחס למסורת היהודית ובניסיון ליצור "אדם יהודי חדש" שיהיה היפוך של דמות היהודי המסורתי. במסגרת גישת העימות נלקחו סמלים ומושגים מהמסורת היהודית והותאמו או עובדו כך שיתאימו לערכיה ומושגיה של הציונות הסוציאליסטית. כך למשל, נכתבו בקיבוצים הגדולות פסח בנוסח חדש שייחסו את "היציאה מעבדות לחרות לכוחו ופועלו העצמי של העם ולא לישועת האל"; להתעלמות מ'נס פך השמן', העומד במרכז התפיסה המסורתית, בטקסי חג החנוכה; ולהשמטת מושג ה'אל' מהספרות והטקסים של תנועת העבודה והמרתו במושגים 'עם' ו'ארץ' (שם: 469-470).

התקופה השנייה היתה עם קום המדינה ומרכזיותה של גישת הממלכתיות והתאפיינה בגישה *הסלקטיבית* על פיה, סמלים שתורמו לביסוס אידאליים רצויים שולבו בדת האזרחית וקיבלו מעמד רשמי. גישה זו אופיינה בסלקציה קפדנית בה אומצו או נדחו סוגים שונים של מיתוסים וסמלים היסטוריים. התנ"ך הפך לסמל מרכזי בטקסים במסגרת הדת האזרחית בגירסת הממלכתיות הבן-גוריונית. בדומה לתקופה הראשונה, גם כאן נוצרו סמלים וטקסים חדשים לצידם של אלו השאובים מהמסורת היהודית, למשל יום העצמאות (שם: 471-474).

בתקופה השלישית החל ממלחמת ששת הימים ובמיוחד עם ניצחון הליכוד בבחירות 1977, התפתחה דת אזרחית מטיפוס חדש בגישת *הפירוש-מחדש*, שיחסה לדת ולמסורת היהודית היה חיובי יותר. הדת האזרחית החדשה אינה רוצה ליצור יהודי חדש, אלא "מציגה את מושגי העם היהודי ותרבותו המסורתית כמוקד עיקרי לרגשי נאמנות וסולידריות, וכמקור לסמלים של אחדות וזהות לאומית" (שם: 476). הדת האזרחית החדשה מתייחסת לכל ההיסטוריה היהודית ואינה מתעלמת מתקופות בהיסטוריה היהודית, היא מדגישה מוטיבים לאומיים בהיסטוריה ובתרבות היהודית, מפרשת סמלים ומושגים דתיים ברוח לאומית מבלי לנתקם מהתכנים המסורתיים מהם נשאבו. למשל, חג הפסח נתפס כחג של שחרור לאומי, מבלי להתעלם ממשמעותו הדתית המקורית או להכניס שינויים בדפוסי החג המסורתיים. הדת האזרחית החדשה מדגישה את מעמדם וגורלם של היהודים ואת יחס הניכור והעוינות המלווה אותם לאורך השנים, תוך הדגשת

האמירה המקראית 'עם לבדד ישכון'. השואה, אם כן, היא ביטוי בולט לשנאה המתמדת כלפי היהודים "הבאה לידי ביטוי גם ביחסם כלפי מדינת ישראל" (שם: 479). לכן, השואה משמשת גם תזכורת וגורם המעודד לשמור על המדינה, להגן על העם היהודי, לחיזוק רגשי סולידריות, להידוק הקשרים עם יהדות התפוצות ולהעמקת הזיקה להיסטוריה ולתרבות היהודית. תפיסת השואה היא גם דוגמה לגישת הפירוש-מחדש של הדת האזרחית החדשה, המבליטה יחס של התאמה בין מדינת ישראל לבין העם היהודי והמסורת היהודית.

1.3.3 אזרחות, חינוך לאזרחות ודמוקרטיה

נקודת מבט נוספת דרכה ניתן לבחון את הזהות היהודית-ישראלית היא בהקשר של חינוך לאזרחות, הוראת האזרחות וחינוך לדמוקרטיה. חינוך לאזרחות הוא "כלל תהליך החברות שעובר התלמיד בבית הספר, והוא כולל היבטים שונים הקשורים לתפקודו העיתידי כאזרח, המתבצעת במסגרת השיעורים והפעילויות החוץ-קוריקולריות שהוא חווה בתוך הזירה הבית ספרית" (פדהצור ופרליגר, 2004: 65). תפקודו העיתידי של התלמיד כאזרח, יכול ללווה צורות שונות, כפי שעולה מניתוח דפוסי התפקיד של האזרח בדמוקרטיה (איכילוב, 1993). ניתוח זה מראה כי לא ניתן לדבר על דגם אחד אחיד של חברה וממשל דמוקרטיים, אלא יש לדבר על מגוון 'דמוקרטיות' הנבדלות ביניהן בדפוסים שונים של תפקיד האזרח בדמוקרטיה, אותם ניתן למקם על רצף שבקצהו האחד עומדת תפיסה צרה של תפקיד האזרח ובקצהו השני תפיסה רחבה²⁹ (שם: 10, 15-18). הדגם הצר מתאפיין, בין היתר, במחויבות מילולית לעקרונות הדמוקרטיים מתוך מחויבות רגשית שנכפית על הפרט מבחוץ, התנהגותו היא פסיבית, עם דגש רב על הפרטיקולריות והזנחת מימדים אוניברסאליים. לעומתו, הדגם הרחב של תפקיד האזרח מתאפיין, בין היתר, בהתנהגות בפועל מתוך הכרה והערכה ביקורתית של העקרונות הדמוקרטיים, הוא פועל מתוך שכנוע פנימי, נוקט בגישה אקטיבית, שומר על איזון בין הפרטיקולרי לאוניברסאלי. איכילוב (1993) מסיקה ממחקרה כי בית הספר מכשיר בעיקר לדגם הצר של תפקיד האזרח, במקום "לחשוף את אזרחי העתיד למלוא רצף הדגמים של אזרחות בדמוקרטיה, כדי שיוכלו לבחור בדגם ההולם אותם ביותר" (שם: 20).

²⁹ איכילוב מבחינה בין 10 היבטים שונים המרכיבים כל אחד מהדגמים של אזרח בדמוקרטיה: 1. סוג האוריינטציה (תמיכה בעקרון/ התנהגות בפועל); 2. טיב הגישה (רגשית/קוגניטיבית/הערכתית); 3. מקור (חיצוני/פנימי); 4. סוגי הפעולה (חוסר פעילות/פאסיבי/אקטיבי); 5. פרספקטיבות הפעולה (אינסטרומנטלי/כוללני); 6. אוריינטציות ערכיות (פרטיקולריסטי/ אוניברסליסטי); 7. יעדים (ביטוי הסכמה/אי-הסכמה); 8. אמצעים (קונבנציונאלי/ לא-קונבנציונאלי); 9. תחומים (פוליטי/אזרחי); 10. זירות (לאומי/בינלאומי).

בדומה לרצף של איכילוב, טרנס מקלאפלין (McLaughlin, 1992) טוען כי המושג 'אזרחות' הוא מושג מורכב ושנוי במחלוקת וכי ניתן לראות אותו על רצף של פרשנויות בין מינימאלית למקסימאלית. ההבדל בין אזרחות מינימאלית ומקסימאלית נעוץ לדבריו במקור הצידוק אותו נותן האזרח להתנהגותו. בזהות אזרחית מינימאלית מקור הצידוק להתנהגות האזרח הוא החוק הפורמאלי, הרצון להיות אזרח שומר חוק. בקהילה הפועלת ומושתתת על חוקי המשפט, לאזרח יש סטאטוס וזכויות אזרחיות כלשהן, שמשמעותן היא הגדרה סטאטית של הזהות האזרחית שלו. בזהות אזרחית מקסימאלית האזרח יסביר את התנהגותו בעזרת מספר מקורות צידוק - חברתי, תרבותי, פסיכולוגי - המתייחסים כולם לקהילה חיה, בעלת ערכים דמוקרטיים, הכוללת גם חובות, אחריות, זכויות, ותחושה של טוב משותף (a sense of the common good). זהות עבה היא זהות דינמית, שנמצאת בתהליך מתמיד של בדיקה עצמית והגדרה מחודשת, שמאפשרת לפרט להמשיך ולחפש, את מה שצ'רלס טיילור (מנקודת מבט פילוסופית) מכנה זהות אותנטית (Taylor, 1991). לדברי מקלאפלין (McLaughlin, 1992), הנקודה המרכזית המבחינה בין פרשנות 'מינימאלית' ל'מקסימאלית' ב'חינוך לאזרחות' היא במידה בה מעודדים את הלומד לחשיבה והבנה ביקורתית (שם: 245).

הוראת האזרחות (כלומר, שיעורי האזרחות) בישראל, כבר בתקופת הישוב ובמהלך העשורים 50'-80', התאפיינה בצמצום לימודי האזרחות לפן הפורמלי של ההליך השלטוני ("משטר מדינת ישראל") שייצגו רק את המעטפת הרשמית של הדמוקרטיה הישראלית; התייחסות מעטה, אם בכלל, להיבטים דמוקרטיים אוניברסאליים; הדגשת ערכים פרטיקולריים שחיזקו מיתוסים משותפים; והפיכת המקצוע לשולי. לאורך השנים עיצבה מערכת החינוך "תודעה קולקטיבית, שבבסיסה האמונה שישראל היא מדינה דמוקרטית על אף עליונותו הממוסדת של הרוב היהודי ועצמתה הרבה של המדינה אל מול אזרחיה" (פדהצור ופרליגר, 2004: 71). הם מסכמים, כי קובעי המדיניות העדיפו לאורך שנים להדגיש את הפן הלאומי-יהודי, על פני הפן הדמוקרטי הרווי סתירות ומתחים. "לכל צעד שננקט ושנועד לחזק את היסודות הדמוקרטיים במערכת החינוך נלווה צעד אחר, שמטרתו חיזוק החינוך הלאומי-יהודי" (שם: 79). כתוצאה מכך, נוצר אצל הנוער בלבול בין יהדות לישראליות, בעיקר כשהדבר מתקשר עם בחירה בדמוקרטיה. בסקר ארצי בקרב בני-נוער צעירים ובוגרים³⁰ נמצא כי כשליש מהנוער מגדירים את עצמם "יהודים" ורק אח"כ "ישראלים", ובו בזמן 80% מציינים שחשוב להם שישראל תהיה מדינה דמוקרטית, ו- 60%

³⁰ פרטים לגבי הסקר, ראה הערה מספר 19

מציינים שחשוב להם שתהיה מדינה יהודית. החוקרת מסכמת כי ממצאים סותרים שנמצאו בסקר עלולים לשקף "חוסר הפנמה של משמעות המשטר הדמוקרטי" בישראל (קין, 1998: 64). כלומר, הוראת האזרחות מדגישה את ההיבטים הפורמאליים של הזהות האזרחית תוך יצירת בלבול או חוסר הבחנה בין הזהות היהודית והזהות הישראלית.

קיימת הסכמה כי לבית הספר תפקיד חשוב בחינוך הנוער לחיים בחברה דמוקרטית, אך תפיסות שונות לדרך בה יש לחנך לדמוקרטיה. שלוש התפיסות המרכזיות הן: הגישה הסמכותית, הגישה החופשית וגישת הדמוקרטיה המתונה. התפיסה הראשונה מאמינה בגישה סמכותית בחינוך (למשל, Waller, 1965; La Grand, 1969) ורואה במושג 'חינוך דמוקרטי', מושג המבטא סתירה פנימית מכיוון שהוא מכיל את המושג 'חינוך' שהוא במהותו מבטא יחסים לא-שוויוניים. על פי התפיסה הסמכותית, קיים הבדל בין מה שמתאים לחברה הדמוקרטית לבין מה שמתאים לבית הספר, מאחר ובדמוקרטיה הפוליטית ההחלטות נקבעות על פי רצונם המשותף של כלל האזרחים; בעוד החינוך הוא תהליך שנכפה על התלמידים נגד רצונם. על פי תפיסה זו יש לכוון את התלמיד להתנהגות רצויה בחברה הדמוקרטית ע"י פיתוח הכשרים הקוגניטיביים של התלמידים, ופחות דרך התנסות חווייתית בתהליכים דמוקרטיים.

התפיסה השנייה לחינוך לדמוקרטיה מאמינה בגישה חופשית בחינוך ורואה בחינוך את "החיים עצמם" (למשל, Gruber, 1971; Peters, 1973). על פי תפיסה זו חייבת להיות התאמה בין המטרה החינוכית והדרכים להשגתה, לכן חינוך לדמוקרטיה חייב להיות חינוך דמוקרטי במהותו. חינוך דמוקרטי בגישה החופשית עדיף על פני חינוך לדמוקרטיה בדרכים אחרות, גם אם הוא מוביל לעיתים לתוצאות מוטעות, ומבוסס על מעמד שווה של הלומד ושל המבוגר בהתייחס לחובותיהם ולזכויותיהם בבית הספר. תפיסה זו מיושמת בעיקר דרך החוויה הנרכשת תוך כדי התנסות באורח חיים דמוקרטי בבית הספר המושג באווירה דמוקרטית, דרך יחס של כבוד, פתיחות וסובלנות ללומד, הקמת מוסדות לשלטון עצמי של תלמידים והגברת מעורבותם של תלמידים בענייני בית הספר.

התפיסה השלישית, שהבסיס הפילוסופי שלה פותח ע"י ג'ון דיואי (1960), מאמינה בגישה דמוקרטית מתונה או ב"חינוך הקרוב לדמוקרטיה", מונח שטבע דיואי (1960). גישה זו היא למעשה שילוב של שתי הגישות, הסמכותית והחופשית. דיואי האמין כי כפי שהשלטון הדמוקרטי הוא העדיף מבין המשטרים החברתיים הקיימים, כך עדיף חינוך הקרוב לדמוקרטיה המשלב את ההתנסות בתהליכים דמוקרטיים עם מידה של סמכות הכרחית. דיואי הסכים כי נדרשת מידה מסוימת של סמכות בתהליך החינוכי, ומציע כי הסמכות בחינוך תהיה כזו שתיווצר מתוך משא

ומתן, התייעצות ושכנוע הדדי בין הצעירים למבוגרים בבית הספר, ולא כסמכות חיצונית שנכפית על הצעירים. סוג זה של סמכות מביא לשיתוף פעולה ויצירת מערכת יחסים הדוקה בין "המורה הבוגר" לבין "התלמיד הבלתי מבוגר".

גוטמן (2002) מבחינה בין מידות השתתפותיות המלמדות על מידת המעורבות והשתתפות של הלומדים בתהליכים דמוקרטיים בבית הספר לבין מידות משמעותיות או סמכותיות. מטרות החינוך צריכות לחזק מידות השתתפותיות בבית הספר על מנת להכין את הלומד לחיים דמוקרטיים. גוטמן טוענת כי בית הספר הניסויי של דיואי לא דמה לחברה דמוקרטית מזערית, כי סמכותם של המורים היתה רחבה הרבה יותר מזו של המחוקקים בדמוקרטיה. יחד עם זאת, בית ספר זה והדומים לו "מתקרבים לאמת המידה החינוכית שערכים דמוקרטיים מכתיבים: דמוקרטיזציה של בתי הספר במידה הנחוצה לטיפול המידות השתתפותיות, כמו גם אלה המשמעותיות, של האישיות הדמוקרטית" (שם: 110). מצדדי גישת הדמוקרטיה המתונה מאמינים כי בבית הספר צריכה להתקיים מערכת חלוקת כוחות בין התחומים השונים. למשל, שבידי הנהלת בית הספר והצוות החינוכי תהיה שליטה מלאה על תכנית הלימודים והחלטות בנוגע לצוות החינוכי, בעוד בידי התלמידים תהיה שליטה מלאה על תחומי הפעילות החוץ-קוריקולרית כמו מועצת תלמידים וועדות, ופעילויות אחרות שיש להן קשר לתכנית הלימודים יהיו בשליטה משותפת של תלמידים וצוות חינוכי (בנטואיץ', 1960). שלוש תפיסות אלו יאפשרו לבחון את הדרכים בהם החינוך החברתי פועל לחינוך לאורח חיים דמוקרטי. אך ראשית, מהם התכנים והפעילויות המשותפות לחינוך לאזרחות והחינוך החברתי?

1.3.3.1 חינוך לאזרחות והחינוך החברתי

מחקרים שונים הבוחנים את המושג אזרחות (Citizenship), חינוך לאזרחות (Civic Education) וחינוך לדמוקרטיה כוללים את פעילויות החינוך החברתי כחלק ממכלול המסרים והתכנים המועברים לנוער ביחס לתחומים אלה. ניתוח טקסי הזיכרון הלאומיים בבתי הספר בישראל בין השנים 1990-2000 מראה כיצד המוטיבים של צבא, גבריות ולאומיות ממשיכים להתקיים גם כיום בטקסים, אם גם בצורה עקיפה או 'מעודנת' יותר. מוטיבים אלו משקפים את מטרותיה של מערכת החינוך להכשיר את בוגריה להשתלבות בחיים בוגרים בישראל, והשירות הצבאי הוא הביטוי הראשון עבורם להשתלבות זו (בן-עמוס ובית-אל, 2003: 295-297). סקירת הוראת האזרחות וחינוך לאזרחות בישראל כוללת בין היתר חלק מפעילויות החינוך החברתי: טיולים, הנושא המרכז

(שאינו בהכרח שייך לחינוך החברתי), חגים, טקסי זיכרון, גז"ע³¹, ביקור במוזיאונים לזכר השואה, סמינרים של זהות יהודית-ציונית, מסעות לזיכרון השואה, שעת מחנך (Lemish, 2003:65-66); (Resnik, 1999: 497-498); ופעולותיה של חברת התלמידים בבית הספר, פעילויות השייכות לחינוך החברתי, היא חלק מהחינוך לדמוקרטיה במישור ההתנהגותי שלה (צדקיהו, 1988: 54). מנקודת מבט אנתרופולוגית, מראה לנו כתריאל (1999) כי הביקור במוזיאונים משמש זירה למפגש והתמודדות עם "אחרים" הנתפסים כרלוואנטיים להגדרת הזהות הישראלית-יהודית העכשווית – היהודי הגלותי, החלוץ, הערבי-פלסטיני" (שם: 243-244). למיש מסכם, כי כאשר מגיע הזמן בו התלמידה לומדת אזרחות (בכיתה י"א או י"ב) מידת נחיצותם או השפעתם של שיעורים אלה מעטה, מאחר והיא כבר גיבשה זהות אזרחית במסגרת פעילויות חוץ-קוריקולריות ובמקצועות לימוד אחרים (כמו, מולדת, עברית, היסטוריה, גאוגרפיה, תנ"ך ועוד) המעבירים אתוסים לאומיים (Lemish, 2003:63).

חינוך לאורח חיים דמוקרטי, או לאזרחות, הוא אחד מאבני היסוד של החינוך החברתי. יעד זה מושתת על ערכים דמוקרטיים כמו: שוויון זכויות וחובות, קבלת החלטות הרוב תוך התחשבות במיעוט, סובלנות לאחר ולשונה, שיח תרבותי במצבי מחלוקת (לאופר ושות', 2004: 8). מגוון פעילויות חוץ-קוריקולריות, אותן מספקת מסגרת החינוך החברתי בתוך בית-הספר מאפשרת התנסות ביישומם והפעלתם של ערכים אלו. למשל, בחירות למועצת תלמידים; ועדות רב-גילאיות לנושאים שונים כולל מעורבות בניסוח תקנון בית ספרי; שעת מחנך שמאפשרת דיון בנושאים אזרחיים, דמוקרטיים כמו גם ערכיים אחרים; מעורבות בתכנון וביצוע טקסים בית-ספריים ועוד (שם: 28-29). מסגרות אלו שואפות להקנות לתלמידים התנסות בתהליכים דמוקרטיים ע"י יצירת "קהילה חברתית המתנסה הלכה למעשה באורח חיים דמוקרטי" ומאפשרת התנסות "בהליכים דמוקרטיים, ניהול דיאלוגים, השתתפות ושותפות קהילתית ותפקידי מנהיגות" (שם: 8). הדרך בה שואף החינוך החברתי לחנך לאורח חיים דמוקרטי תואמת במידה רבה לגישת הדמוקרטיה המתונה, ופעולותיו משלבות התנסות באורח חיים דמוקרטי דרך הפעלתן של מסגרות שונות בבית הספר ע"י התלמידים, יחד עם סמכות הנכפית על הלומדים מצד אנשי הצוות החינוכי בנוגע לתכנים אחרים בבית הספר.

תכני החינוך החברתי מבנים רצף של הבניית הזהות היהודית-ישראלית, כמו גם האזרחית, בקרב הנוער לאורך שלוש שנות התיכון. בכיתה י' מושם דגש על "ערך הנתינה וההתנדבות... וחיזוק תחושת השייכות לחברה הישראלית" (שם: 23). יעד זה מושג בעיקר דרך התכנית 'להיות

³¹ שבוע התנסות בבסיס צבאי, בו התלמידים מתנסים בחיילות אמיתית.

אזרח' המעניקה משמעות חדשה לקבלת תעודת הזהות הישראלית, והתכנית 'מחויבות אישית' המחייבת את התלמידים להקדיש 60 שעות שנתיות לפעילות התנדבותית בקהילה. בכיתה י"א מושם דגש על "היחסים בין היחיד לחברה והיחסים בין קבוצות בחברה הישראלית... והמסע לפולין מהווה נקודת שיא ללימוד נושא השואה והתקומה" (שם:24). שנה זו מאופיינת בהכנות למסע מבחינה ארגונית ומבחינה תכנית. זמן רב מוקדש להיבטים ארגוניים ולמפגשים המתמקדים בהכנת התלמידים למסע מבחינת תכנים ורקע היסטורי. נושא השואה נתפס ומוצג כחלק מרכזי בגיבוש וחיזוק הזהות היהודית של הנוער. בכיתה י"ב (לעיתים כבר בי"א) מושם דגש על הכנת הנוער לגיוס לצבא כחלק מ"חיזוק המחויבות למדינת ישראל"³². למשל, התלמידים יוצאים לשבוע גדנ"ע בו הם חווים על בשרם את האווירה הצבאית; מד"נית (מדריכת נוער) המלווה את בית הספר נותנת מענה לשאלות ובעיות של תלמידים עם קבלת צווי גיוס; מומלץ כי דילמות וקשיים בנוגע לשירות הצבאי ישולבו בשיעורי החינוך בכיתות.

1.3.3.2 הזהות היהודית, השואה והמסע לפולין

כפי שניתן לראות, הדגש מושם בעיקר על ערכים ומסרים הקשורים בזהות הישראלית (שכבות י' וי"ב) ופחות בזהות היהודית של הנוער. גיבוש וחיזוקה של הזהות היהודית מקושר בעיקר לכל הפעילויות הקשורות במסע לפולין. משנות השישים, לאחר משפט אייכמן ב-1961, התחילה להעמיק תודעת השואה בישראל, תוך הדגשת לימודי השואה בתכניות הלימודים וביסוסם של טקסי יום-הזיכרון לשואה ולגבורה. החל משנות השמונים החלו להתקיים סמינרים בלתי-פורמליים לנוער במוסדות הנצחה והושם דגש על הזדהות עם חווית השואה, ששיאה במסעות הנוער לאתרי-השמדה בפולין שמוסדו בשנת 1988. בחוזר מנכ"ל עדכני (תשס"ה/4(ב) 7.6-10), תחת הסעיף חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי, מפרטות הנחיות משרד החינוך בנוגע למשלחות נוער לפולין, שהן חלק מהתכנית "את אחיי אנוכי מבקש". תכנית זו כוללת ארבעה שלבים: (א) הכנת התלמידים והמלווים לקראת היציאה למסע. (ב) המסע בפולין. (ג) עיבוד חינוכי של החוויות הרגשיות והלימודיות בעת המסע ואחריו. (ד) שיתוף חברי הקהילה בחוויות ובהרהורים בעקבות המסע.

³² כל הציטוטים לקוחים במסמך העמדה של החינוך החברתי (לאופר ושות', 2004: 23-25).

התכנים הנכללים בחוזר מנכ"ל זה מצביעים על השילוב הבלתי נמנע הקיים בין שתי הזהויות, למרות שהממצאים בשטח³³ מבליטים בעיקר את חשיבותו לחיזוק הזהות היהודית. בחוזר זה נכתב כי: "מערכת החינוך הישראלית רואה עצמה מחויבת להנחיל את מלוא המשמעויות ההיסטוריות, המוסריות והחינוכיות של הגורל היהודי, הן היהודיות והן האנושיות, לילדנו המתבגרים והעתידיים להמשיך ולעצב את עתידם ואת קיומם של עם ישראל ומדינת ישראל... מסע זה נועד לחזק את שייכותם של התלמידים לעם ישראל ואת זיקתם למורשתו ולדורותיו" (שם:סעיף 1.3). אחת ממטרות המסע לפולין היא: "לחזק את הקשר של הצעירים היהודים עם עברם הקיבוצי-היהודי, להעמיק את הזדהותם עם גורלו של העם היהודי ולחזק את ההרגשה ואת ההכרה בדבר המחויבות האישית להמשכיות החיים היהודיים ולקיומה הריבוני של מדינת ישראל" (שם:סעיף 2.1.5). זאת בנוסף להכרות עם עושר החיים היהודיים בפולין לפני המלחמה, האידאולוגיה הנאצית ופשעיה נגד האנושות, מאבקם של יהודים נגד הנאצים, מורכבות היחסים בין יהודים לפולנים ועוד. בשני סעיפים אלה, נעשה שימוש במושגים "גורל יהודי", "עם יהודי", "מורשתו ודורותיו", "עם ישראל", "מדינת ישראל", כיוצרים מיקשה אחת.

ניתוח ממצאי מחקרים על הזהות היהודית-ישראלית מהשנים 1965-1985 מראים כי מערכת החינוך הצליחה להעלות את רמת ההזדהות של הנוער עם קורבנות השואה וכי "לרוב התלמידים היתה תחושה כי גורלם האישי קשור בגורל העם היהודי (85%) (פרגו, 1989: 273-270). קינן (1998) מעלה השערה כי יתכן והקונצנזוס סביב חשיבותה של השואה, בא לפצות על החלשותן של נקודות הסכמה וסולידריות אחרות בחברה הישראלית (שם: 63), אך ניתן לראות בזאת גם הצלחה של המערכת החינוכית בהנחלת תפיסת הניכור והעוינות כלפי העם היהודי המובלט בדת האזרחית הישראלית, כפי שהצגתי לעיל. יש לציין כי את הצלחתה של המערכת החינוכית הישראלית בהנחלת השואה לנוער, מסבירים הוגי הפדגוגיה הביקורתית ע"י כוחה של ההגמוניה הישראלית אשר כיוונה (ומכוונת) את התכנים החינוכיים, ובכללם את השואה, "להשכיח את הזיכרון האחר... לבלוע או להגלות את הסבל של ה"אחר"... (ל)מיסוד האתנוצנטריזם הישראלי" (גור-זאב, 1999: 82). לחילופין, הנחלת השואה יכולה להכיל גם הכרה בהשתמעויות האוניברסליות של השואה, "במיוחד לנוכח אלימותו של המאבק האידאולוגי בין הזהות הפלסטינית לזהות הישראלית" (שם), תוך כדי ביטול שליטת החינוך המנרמל הישראלי על זיכרון הסבל ומסקנותיו.

³³ הכוונה כאן לממצאים שנאספו במסגרת מחקר זה. אנשי הצוות החינוכי בבתי-הספר שבמחקר הדגישו בדבריהם את מרכזיותו של תהליך זה בחיזוק הזהות היהודית של הנוער.

הדעות חלוקות לגבי הטענה כי לימודי השואה והמסעות לפולין מחזקים את הזהות היהודית של הנוער. אקרמן (1999), שבחן את התפתחותה של התודעה היהודית, מצא כי אלו מחזקים את הזהות היהודית, וכי "ההתנסות הזאת היתה החוויה המעצבת ביותר בחייהם כיהודים" (שם: 244). לעומתו, אורון (1993) מצא במחקרו על הזהות היהודית-ישראלית בקרב פרחי הוראה, כי המסעות לפולין הם מחד חוויה משמעותית ומרגשת לנוער, ומאידך מבליטות את הקשר בין הזהות היהודית לעם יהודי מת: "הנסיעות אינן קושרות את הצעיר לעושר רוחני, עבר מפואר ויהדות תוססת, אלא לחורבן ולמוות..." (שם: 15). רומי ולב (2003) מצאו במחקרם כי לא חל שינוי מובהק סטטיסטי³⁴ בתפיסת הזהות היהודית של הנוער שיצא למסע, אך חלה עלייה בזהותם הישראלית. הם מסבירים עלייה זו בכך שהמסע מחזק רגשות כוח, גאווה ותקווה, אשר התקשרו אצל התלמידים עם תפיסתם את תפקידה של מדינת ישראל, בעוד מראות הסבל וההשמדה התקשרו אולי לזהות היהודית (שם: 236).

בשנות השמונים-תשעים, התקיים דיון ציבורי, חינוכי ואקדמי מקיף בשאלה: האם יש להדגיש את לקחי השואה לעם היהודי ובכך להבליט את הציונות כתקומה או שיש להציג גם את המשמעות האוניברסלית של השואה כרצח-עם שעלולה לחזור? במחקר מקיף על תכניות הלימודים להוראת השואה נמצא כי "החינוך לפטריוטיזם ציוני (מדינת ישראל כביתו הבטוח והיחיד של העם היהודי), תוך הזדהות גם עם העם בגולה, היא המגמה הרווחת" (Dror, 2001; דרור, 2004: 156-157; בן-עמוס, 2004: 304). זפרן ובר-טל (2003) מראים כי אחד העקרונות המרכזיים בזיכרון השואה הוא ראייה פרטיקולרית של השואה כאירוע ייחודי לעם היהודי, ללא התייחסות להיבטים אוניברסליים³⁵. עקרון זה מוביל להצגת השואה כנובעת מהגורל היהודי של סכנה וחורבן, וכמי שהובילה להקמת מדינת ישראל. נקודת מבט זו מבליטה את חשיבות מדינת ישראל כבטחון לעם היהודי ואת חיזוק רגש השייכות אליה, ללא התייחסות לערכים דמוקרטיים או אוניברסליים. בכך תורמים לימוד השואה והמסע לפולין להחלשת ערכים אזרחיים והבלטת אלו היהודיים (Resnik, 1999: 498). תמונה דומה מתאר העיתונאי תום שגב, לאחר השתתפותו במסע לפולין עם בני ובנות נוער:

"שוב ושוב שיננו באוזני התלמידים שהשואה מצווה עליהם להישאר במדינת ישראל. לא שיננו באוזניהם שהיא מחייבת אותם לבצר את הדמוקרטיה, להילחם בגזענות, להגן על מיעוטים ועל זכויות האדם, להימנע מביצוע פקודות בלתי חוקיות" (שגב, 1991: 473).

³⁴ המחקר בדק עמדות לפני ואחרי המסע לפולין של 147 בני ובנות נוער משבעה בתי-ספר תיכוניים ממלכתיים.
³⁵ בנתחם את זיכרון השואה והשפעתו על תחושת הפחד ודימוי הקורבן בחברה הישראלית, הם מונים חמישה עקרונות מרכזיים שהובילו לשימורו והעצמתו של רגש הפחד בחברה הישראלית, בנוסף על עקרון זה: השאלת מושגים מהשואה והפיכתן ל"מילות קוד" טעונות; קישור בין השואה לסכסוך הערבי-יהודי; תפיסת הזמן והגורל כקבועים; בניית דימוי של אויב אחיד.

לסיכום, החינוך לאזרחות אותו מיישם החינוך החברתי תואם במידה רבה לגישת הדמוקרטיה המתונה, הדוגלת בחינוך לדמוקרטיה המשלב התנסות אישית בתהליכים דמוקרטיים יחד עם מידה של סמכות חינוכית הנחוצה לתהליך החינוכי. התכנים הנכללים במסגרת החינוך לאזרחות ככלל והחינוך לאזרחות בחינוך החברתי מבטאים תפיסה המשלבת את הזהות היהודית והזהות הישראלית. אך בפועל, ישנה הבחנה בין תכנים העוסקים בהכנת הנוער להיותו אזרח במדינה דמוקרטית ובגיבוש זהות ישראלית, לבין תכנים יהודיים ומורשת יהודית הקשורים בעיקר בחגי ישראל, השואה ותופעת האנטישמיות. שתי הזהויות עומדות זו מול זו ואינן משלימות האחת את השניה ליצירת מרכיבי זהות המשולבים אלה באלה או המדגישים את המתחים הקיימים בין הזהויות.

1.3.4 זהות יהודית-ישראלית והתפיסה הקהלתנית

אליעזר שביד (1951; 2000) מדגיש את מקומה של הקהילה בדרך בה האדם החילוני יכול לתת ביטוי לקשר שבין החילוניות והדת היהודית. כבר בשנת 1951, הוא מדבר על התרחקות הנוער, דור הבנים, מערכי תרבות ישראל כתוצאה מכך שדור האבות "לא מסוגל היה להבין את חסרונה של ההלכה התרבותית בחיי הבנים" ומתוך אמונה כי דור הבנים "לא יהיה נזקק לתרמיל היהודי של דקדוקי הלכות..." (שביד, 1951: 125). לכן דור הבנים מצווה לחדש את המנהגים היהודיים בהווי, בחגים, בליל שבת, וליצור אותם מתוך מורשת העבר, כדוגמא לכך הוא נותן את תנועות הנוער והמסגרת הקיבוצית. טענה זו, על הצורך לפתח יחס חיובי כלפי מסורת ישראל, מלווה את תפיסתו עד היום.

בספרו *חינוך הומניסטי-יהודי בישראל* (2000), הוא טוען כי היחלצות מהמשבר העמוק בו מצויה החברה החילונית הישראלית (שהגורמים לו אופייניים לחברה המערבית בכללותה לצד גורמים ספציפיים של מדינת ישראל) תתאפשר אם החברה החילונית, על יסוד ערכיה, תחולל שינוי מהותי ביחסה לדת ולמסורת היהודית המבוסס על יחס חיובי אותנטי לערכי הדת, לימוד אמפטי וחוויה תרבותית המשולבים באורח חיים אישי, משפחתי וקהילתי (שם: 75-77). שביד מדגיש את מקומה של הקהילה והמשפחה, בגיבוש זהותו של הנוער, באופן דומה לתפיסה המוסרית-קהלתנית הטוענת כי החיפוש אחר זהות יהודית וזהות ישראלית הוא למעשה חיפוש אחר האדם הייחודי, העצמי האותנטי, שבכל אחד מאיתנו טמון הפוטנציאל להיות, והמסגרת או המסגרות הקהילתיות אליהן הוא משתייך עשויות להיות קרקע עשירה לחיפוש אותנטי מעין זה (Alexander, 1997:38; Taylor, 1991: 34-35).

מחקר זה מהווה ניסיון ראשון לבחון מהי תפיסת ה'טוב', או מהי הזהות היהודית-ישראלית ה'טובה', של החינוך החברתי בבית-הספר העל יסודי הממלכתי; כפי שהיא משתקפת בפעילויות ובתכני התחום. מחקר ראשוני (Alexander & Russ, 1993) שהתחיל לבחון את הזהות היהודית במסגרת תיאוריה מוסרית-קהלתנית בחן את החינוך היהודי הבלתי פורמאלי בארה"ב, בקרב הקהילה היהודית. המחקר בחן 15 תכניות טובות בחינוך יהודי בלתי פורמאלי, המיועדות לבני ובנות נוער. ממצאי המחקר מלמדים כי ניתן להצביע על שישה גורמים מרכזיים המאפיינים תכניות טובות בתחום: (1) איכות הצוות המקצועי, (2) דגש על תהליכים קבוצתיים, (3) תכנית המקנה למשתתפים תחושת עצמאות, (4) חזון לגבי מקום היהדות בחיי המשתתפים, (5) מחויבות של המשתתפים להשתתפות בתכנית, (6) ומקום מפגש קבוע לקבוצה.

חלק מהגורמים מלמדים על השפעת התכניות על גיבוש זהות, במיוחד בחיזוק הזהות היהודית, שהיה אחד היעדים הברורים של כל התכניות שנבחרו למחקר. 66% מהמרווינים דיברו על החשיבות של תוכן יהודי בתכנית להצלחתה. הדבר הראשון שהמשתתפים בתכניות היו אמורים ללמוד זה ההשתייכות לעם היהודי. הדבר השני היה שעליהם לבחור איך תתבטא השתייכות זו, ולשם כך הם נחשפו למגוון אפשרויות ביניהן יכלו לבחור. בנוסף, הרבה מהתכניות נטו לעודד התארגנויות המאפיינות את החיים היהודיים האמריקניים. למשל, 100% מהתכניות עודדו הפנמה של ערכים יהודיים (כמו, פילנתרופיה), 80% התמקדו במחויבות לחיים יהודיים ו-60% הדגישו מעורבות קהילתית (ibid:28-29). המחקר על חינוך יהודי בלתי פורמאלי בארה"ב מלמד אותנו על ממצאים בנוגע למערכת חינוך וולונטרית, שההשתתפות בתכנית היא רשות. מחקר זה יבחן מהם מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית כפי שהם עולים מתכניו ופעילויותיו של החינוך החברתי בבית הספר העל-יסודי, במערכת החינוך הישראלית, הפורמאלית, הממלכתית-יהודית.

לסיכום, הסקירה הספרותית משלבת את שלושת התחומים העומדים בבסיסו של מחקר זה: **החינוך החברתי** כמסגרת חינוכית בלתי-פורמאלית למחצה (חלק 1.1); **התיאוריה הקהלתנית** כתפיסה המדגישה את הקהילה כמסגרת להבניית הזהות (חלק 1.2); **הזהות היהודית-ישראלית** של הנוער (חלק 1.3). מתוך הסקירה והצגת מאפייניו העיקריים של כל תחום, עולה מערכת המושגים לאורה נוסחו מסרת ושאלות מחקר זה. מסרת המחקר היא לבחון מהם מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית, כפי שהם עולים מתוך הפעילויות והתכנים של החינוך החברתי, המהווה דוגמא לקהילה ערכית עשירה השואפת לחזון ה'טוב'.

החינוך החברתי תואם למאפייני החינוך הבלתי פורמאלי בכך שהוא טומן בחובו השפעות סמויות או חסרות (Eisner, 1979), חבויות (Apple, 1975) או בלתי מודעות (דיואי, 1916). יחד עם זאת, זהו תחום חינוכי בלתי פורמאלי למחצה, מאחר והוא משולב בתכנית הלימודים הפורמאלית ותואם, או תואם חלקית, רק חלק ממאפייניו של החינוך הבלתי פורמאלי (כהנא, 1974). מטרותיו העיקריות של החינוך החברתי במסגרת בית הספר העל יסודי מתמקדות במתח המתמיד הקיים בין הפרט לחברה, בין מימוש עצמי למחויבות חברתית וכן בהכנת הנוער לחיים מעורבים ופעילים בחברה הדמוקרטית, ולעיצוב זהותו של הנוער תוך טיפוח מודעות לקשר לישראל וליהדות או לתרבויות אחרות (ערבית, דרוזית, צ'רקסית וכו'). שאלות המחקר מתמקדות בזיהוי המטרות,

היעדים והדגשים של החינוך החברתי, במאפייניו הפדגוגיים (מה לומדים? איך לומדים?) ובעמדות כלפיו מגורמים שונים המעורבים בהפעלתו.

המושגים 'קהילה', 'זהות אונטית', 'גדוש ודל', הם מושגים שעולים מתוך התפיסה הקהלתנית, בבואנו לתאר את תהליך הבניית הזהות. התחום של חינוך חברתי במחקר זה הוא דוגמא ל'קהילה לומדת', כזו המתאפיינת בתהליך לימודי מתמיד, תוך עמידה בשלושת תנאי השיח המוסרי (Alexander, 2001) והכרה בכך שאין לה "בעלות על האמת", שהיא מסוגלת לטעות, ושהיא חלק מהקהילה הדמוקרטית הכללית המכירה בתנאי השיח המוסרי. הקהלתנים מאמינים כי מסגרת קהילתית המתאפיינת גם בחיים ערכיים עשירים, מאפשרת לפרט להגיע לזהות 'גדושה' דרך התמודדות עם השאלות מי אני? ומהיכן אני בא? ההתמודדות עם שאלות אלו מובילות את הפרט לזהות את ה'דברים הראויים (הטובים) בחייו' ('life goods'), אלו בעלי הערך הגבוה בחייו, יחד עם המקורות (sources) להבנת והפנמת ערכים אלו, המוציאים את הפרט ממיקוד בעצמו אל מקורות רחבים יותר (כמו, היסטוריה, טבע, החברה, האמונה באל או דבר אחר) (Taylor, 1991). הבניית הזהות היא למעשה תהליך המלווה בבחינה תמידית של מידת התאמתם של ערכי הקהילה לזהותו האונטית של הפרט. שאלות המחקר בחנו מהו חזון ה'טוב', או מהם התכנים/הערכים או ה'דברים הראויים בחיים', של החינוך החברתי בהתייחס לזהות היהודית-ישראלית של הנוער.

המושג זהות יהודית-ישראלית הוצג בסקירה זו על תפיסותיו השונות, החל מדמות ה"יהודי החדש", אליו שאפה התנועה הציונית, אשר ביטא את "שלילת הגולה"; ועד תפיסות המשלבות או חופפות בין הזהות היהודית והזהות הישראלית, בהן היהדות נתפסת יותר כתרבות או ציביליזציה, ולא רק דת. המושג זהות יהודית-ישראלית מסמן בו זמנית את הקשר לעם היהודי ואת הקשר למדינת ישראל, יחד עם הבעייתיות שיש בשילוב זה עבור הגדרת אזרחי מדינת ישראל. אחת הבעיות הבולטות בהקשר זה נובעת מהשאלה מיהו "ישראלי"? אם זהו רק אזרח מדינת ישראל, מהי הגדרתם של בני דתות ולאומים אחרים החיים בישראל? אם זהו רק יהודי אזרח מדינת ישראל, מהי הגדרתם של ערבים-ישראלים לא יהודים, החיים במדינת ישראל? (גביזון, 1999). הפתרון המוצע ע"י אחת התפיסות המאמינות בהפרדת הזהויות היא להפוך את מדינת ישראל ממדינת דת-לאום יהודי למדינה-לאום ישראלית, בדומה למתכונת המדינה-לאום הדמוקרטית של מדינה השייכת לאזרחיה, לבני-אומתה. ככל מדינה נורמאלית, תהיה ישראל מדינה חילונית, אך לא יעדר ממנה ציביון דתי, שיהיה כמובן יהודי, תוך הפרדת מוסדות הדת מהשלטון (אגסי, 1993).

מנגד, מציעות התפיסות המשלבות בין הזהויות לראות ביהדות מקור עשיר לערכים ומסורות תרבותיות, ולא רק מקור לדת היהודית. אחד העם (1954) האמין כי היהדות איננה רק דת, היא גם תרבות, ספרות, לשון, היסטוריה ושאר נכסי האומה הרוחניים, וארץ ישראל צריכה לשמש מרכז רוחני שיחבר בין חלקי העם המפוזרים. מנחם קפלן (1957) הציע לראות ביהדות ציביליזציה, שהיא כוללנית יתר מהדת היהודית וכוללת היסטוריה, ספרות, שפה, ארגון חברתי, מנהגים עממיים או מסורת עממית (folk ways), אמנות עממית, סטנדרטים של התנהגות, אידאליים חברתיים ורוחניים וערכים אסתטיים (Kaplan, 1957:178). שביד (1991) מאמין כי יש לראות ביהדות מורשת ותרבות של עם הכוללת את מכלול זיכרונותיו ההיסטוריים ויצירתו בכל התחומים, ומציע דרך לשילובה של המורשת היהודית בחייהם של אנשים לא-דתיים. בלה (1967) טבע את המושג 'דת אזרחית' על מנת לבטא את המתח הקיים בין ערכיה וסמליה של המדינה המייצגים את מטרותיה והאינטרסים שלה; לבין אמונות וסמלים המושרשים בחברה ובתרבות הלאומית, ומיוצגים ע"י הדת המסורתית. דון-יחיא וליבמן (1984) טוענים כי ה'דת האזרחית' בישראל מבוססת על סמלים השאובים מן התרבות היהודית המסורתית, שיש בהם כדי לבטא ולטפח את הקשרים שבין היהדות, העם היהודי ומדינת-ישראל, שהם גם שלושת מרכיביה המרכזיים של הזהות היהודית-ישראלית.

שאלות המחקר בחנו כיצד מגדירים בני ובנות הנוער את הזהות היהודית-ישראלית שלהם, מה היחס בין מרכיבים "יהודיים" למרכיבים "ישראלים" בזהות היהודית-ישראלית, כיצד מוגדרים מרכיבים אלו וכן מהם מרכיבי הזהות העולים מפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר. הגדרת המושג זהות יהודית-ישראלית עלתה מתוך ממצאי השטח, מבלי שנכנסתי עם הגדרה ידועה מראש. ההגדרות שעלו מהשטח משקפות את הנטייה לשלב בין הזהויות עד כי לא ניתן להפריד בין הזהויות, או להפרידן ולהדגיש את הזהות הישראלית על פני היהודית (אם כי מבלי לתת מקום לעובדה כי חלק ממרכיביה של הזהות ה"ישראלית" מקורם ביהדות), באופן הדומה לתפיסות שהוצגו בסקירה זו. המחקר בוצע בשיטת המחקר האיכותנית, והפרק הבא מציג הסבר ופירוט על מאפייניו המתודולוגיים של מחקר זה.

פרק 2: מתודולוגיה

פרק המתודולוגיה נפתח בשיטת המחקר 'תיאוריה מעוגנת בשדה' ששימשה אותי במחקר זה, וכן השיקולים לבחירתה כמתאימה לביצוע מחקר זה. אחריו אציג את בחירת שדה המחקר ותיאורו (שלושת בתי הספר שנבחרו למחקר); מטרת המחקר ושאלות המחקר, כלי המחקר. שני החלקים האחרונים כוללים נקודות מבט אינטר-סובייקטיביות שליוו אותי במהלך איסוף הנתונים וניתוח המידע והצגת רקע אישי ורפלקציה. אני מאמינה כי הצגת ה"ויכוחים" הפנימיים שערכתי בין 'אני' 'לעצמי', כתהליך 'אינטר-סובייקטיבי' מקביל למחקר, תורמת להצגת נקודת המבט שלי כחוקרת של הנתונים, כמו גם להעלאת מודעות הקוראת היבטים אלו. החלק המסיים מציג רקע אישי המאפשר לקוראת ללמוד על נקודת המבט עימה באתי למחקר זה מלווה ברפלקציה אישית רלוונטית למחקר זה.

2.1 שיטת המחקר

שיטת המחקר האיכותני, שנבחרה לביצוע מחקר זה, מתאימה בגלל מאפייניה ודרכי התבוננותה על שדה המחקר. מחקר איכותני, על גישותיו השונות (אתנוגרפיה, פנומנולוגיה, הרמנויטיקה, חקר מקרה ועוד), מאמץ נקודת מבט הוליסטית על שדה המחקר במטרה להבין את מורכבותן של מערכות היחסים המתקיימות בו ובשאיפה להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (Stake, 1995:36-37; שקדי, 2003:25-26). תפיסה הוליסטית זו מניחה כי על מנת להבין את מורכבות היחסים המתקיימים בשדה המחקר יש להבין גם את ההקשר הרחב יותר בו הם מתקיימים, מתוך הנחה כי מתקיימים בשדה המחקר יחסים הדדיים, בהם הגורמים השונים משפיעים זה על זה בצורה סימביוטית. על פי פרספקטיבה זאת, אין מציאות אובייקטיבית אחת אלא "קיימות מציאויות רבות הנוצרות על ידי הבניה חברתית" (Guba & Lincoln, 1989:86). מציאויות אלו נחשפות דרך איסוף נתונים הקרוב לשדה המחקר, כך החוקרת נשארת קרובה ככל הניתן לאופן ההבניה הייחודי לעולמם של הנחקרים כפי שהם חוו אותו במקור (Maykut & Morehouse, 1994). החוקרת והאנשים הנמצאים בשדה המחקר הם כלי מחקר העיקריים, מתוך אמונה כי הדרך הטובה ביותר להבין אנשים היא דרך שיחה והתבוננות בסביבתם הטבעית. החוקרת צריכה להיות רגישה וערנית לנתונים העולים משדה המחקר, מבלי לנסות לשלוט או להשפיע עליהם בכל דרך שהיא. הצגת הממצאים לקורא דרך תיאור גדוש (גירץ, 1973) מאפשרת הבנה מעמיקה יותר

של שדה המחקר הלוקחת את הקורא אל מתחת לפני השטח, למשמעויות, כוונות, ערכים וכד' המובילים להתנהגויות וההתרחשויות שעל פני השטח (Stake, 1995:39; Eisner, 1998: 15).

סיבה נוספת להתאמתה של גישה מחקרית זו במחקר הנוכחי, נובעת מהתפיסה הקהלתנית. בעוד הבסיס לגיבושה של זהות מוסרית בתפיסה הליבראלית מושתתת על הגישה הקאנטיאנית; הבסיס לגיבוש הזהות בתפיסה הקהלתנית מושתתת על האותנטיות של הפרט. בגישה הליבראלית, זהות מוסרית משמעותה כי הפרט אימץ לחיקו את ערכי האוטונומיה הרציונאלית, כבסיס ערכי לגיבוש זהותו; ומחקר בתפיסה זו יכול להיות בגישה איכותנית אך גם בגישה הכמותית מאחר וניתן להגדיר מראש את הערכים או את שלבי ההתפתחות המוסרית המצופים מהפרט (כמו למשל, מחקריו של קוהלברג). בגישה הקהלתנית, לעומת זאת, גיבוש זהות מוסרית מושתתת על חיפוש ובדיקה אישית של הפרט עם עצמו ומחייבת גישה מחקרית איכותנית המאפשרת להגיע לעומקם של הדברים, לאופן בו הפרט מגדיר את עצמו, לאותנטיות שלו ולערכים המעצבים את חייו או ל"חזון הטוב" שלו, בהנחה כי לכל פרט זהות מוסרית אותנטית משלו.

מבין מגוון הגישות במחקר האיכותני, נבחרה גישת 'תיאוריה מעוגנת בשדה' כגישה לאיסוף המידע ועיבודו. גלזר ושראוס (Glaser & Strauss, 1974) טבעו את המושג "תיאוריה מעוגנת בשדה" בהתייחסם לתיאוריות הנבנות על בסיס הבנה ופרשנות של מחשבות, רגשות והתנסויות העולות מהשטח. כיום רואים בגישה זו מתודולוגיה כללית לפיתוח תיאוריה, המעוגנת בנתונים שנאספו ונותחו בשיטתיות (Strauss & Corbin, 1994: 273), והיא הופעלה במגוון מחקרים בארץ ובעולם (Sherman & Redman, 1988:127-129; גבתון, 2001: 198,211). תיאוריה מעוגנת בשדה היא למעשה כותרת-על המהווה בעת ובעונה אחת נקודת מוצא פרדיגמטית למתודולוגיה האיכותנית, כינוי לשיטת איסוף נתונים, דגימה, בניית מערך מחקר, ניתוח נתונים ואפילו כתיבת הממצאים ועריכתם לפרסום (גבתון, 2001: 197).

לתפיסת הצ'נסון (Hutchinson, 1988) תיאוריה מעוגנת בשדה "הולכת אל מעבר לתיאוריות קיימות, ומסגרות מושגיות מונחות מראש לחיפוש אחר הבנות חדשות של תהליכים חברתיים בסביבה טבעית" (ibid:124). שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1994) מפרטים כי התיאוריה שתוצג תתבסס על מושגים ומערכות מושגים, דפוסי פעולה ופעולת גומלין בין סוגים שונים של יחידות חברתיות וכן חשיפת תהליכים המצביעים על שינויים (ibid:278). וודס (Woods,

147:1986) מראה כי נקודת המבט של גלזר וסטראוס (Glaser & Strauss) הפכה להיות משמעותית מאד בניתוח מידע אנתרופולוגי. "הדגש העיקרי הוא הגילוי על פני בדיקה של תיאוריה, אך הניתוח הוא תהליך מתמשך – אשר בו זמנית מנחה (guides) ומונחה ע"י (guided by) איסוף הנתונים" (ibid). הגילוי כולל בניית קטגוריות ותכונותיהן עד מיצוי הניתוח, המושגים הנובעים מהשדה ונבדקים ומשווים שוב ושוב כנגד המידע המצטבר ומובילים לחיזוק או לניסוח מחדש של הממצאים, נבנים מודלים תוך כדי התהליך, ואט אט נבנית תיאוריה. וודס (Woods) מראה כי גישה זו שימושית עבור התחום של אתנוגרפיה חינוכית.

ה"אתנוגרפיה" משמעותה "תמונת "דרך החיים" של קבוצת בני אדם הניתנת לזיהוי. בני אדם אלה יכולים להיות כל קבוצה נושאת תרבות, בכך זמן ובכל מקום" (צבר-בן יהושע, 2001: 102), כולל קבוצת אנשי חינוך בבית ספר. וודס (1986) מבליט בספרו *Inside Schools* את הפער הקיים בין החוקר למורה במחקר חינוכי, וטוען כי למחקר האתנוגרפי יש את הפוטנציאל לצמצם את הפער שבין התיאוריה למעשה (practice), בין המחקר החינוכי והמעשה החינוכי. האתנוגרף מנסה להציג את "דרך החיים" של הקבוצה בעזרת תיאור גדוש, תוך ניסיון לאמץ, ככל הניתן, את נקודת המבט של חברי הקבוצה הנחקרת מבחינת פרשנותם את הסיטואציות ולימוד השפה בה הם משתמשים. תרומת האתנוגרפיה לשדה החינוכי היא בכך שהיא יכולה 'לספר את הסיפור' של המעשה החינוכי; לחשוף מידע חדש ורלוונטי לעשייה החינוכית, למשל בנוגע לאסטרטגיות חינוכיות או התנהגות בעייתית של תלמידים (Woods, 1986:7-8); ולהוביל או להשפיע על היבטים מעשיים (פרקטיים) בתהליך החינוכי. יחד עם זאת, מאחר ואנו עוסקים בשדה החינוכי, כל חוקרת בוודאי היתה בעצמה תלמידה (אולי השתייכה לצוות חינוכי) ומביאה עימה ערכים, אמונות, תובנות, ידע פנימי ועוד העשויים להטות את הדרך בה היא רואה את שדה המחקר. לכן, יש "להבטיח שחוקרי בתי ספר יחוו תרבות בדרך מודעת והשוואתית גם כאשר תרבות זו היא הסביבה הטבעית שלהם" (צבר-בן יהושע, 2001: 110).

התכונה המרכזית של גישת 'תיאוריה מעוגנת בשדה' היא ניתוח משווה (Comparative analysis), כלומר, איסוף הנתונים מונחה ע"י תוצרי הניתוח ותוצאותיו, ולהיפך (Glaser & Strauss, 1967:vii בתוך: גבתון, 2001: 202). החוקרת נכנסת לשדה המחקר עם שאלת מחקר תחילית ורחבה, ומתחילה באיסוף הנתונים במקום בו היא מאמינה שתהיה לה תשובה לשאלת המחקר. אייזנר (Eisner, 1998) מדגיש כי אחד ממאפייניו של מחקר איכותני הוא הגמישות

וההתאמה להם נדרש החוקר, כתוצאה מנתונים ותנאים בשטח אותם אינו יכול לצפות מראש (ibid:170). לכן, התצפיות הראשוניות התאפיינו בהקשבה למכלול הנתונים והאירועים בתכנית, כאשר לכל אחד מהם אותה מידת רלוונטיות להערכת התכנית.

מיד עם תחילת איסוף הנתונים מתחיל גם תהליך הפירוש שלהם. כאשר מצטברת כמות מספקת של נתונים מתחיל תהליך הקידוד הכולל מספר שלבי קידוד המשתלבים זה בזה. בשלב הקידוד הראשון מאתרת החוקרת תמות או נושאים מרכזיים החוזרים על עצמם והניתנים לאפיון וממיינת את הנתונים על פיהם. אלו יהיו ה"קטגוריות הראשוניות". בשלב הקידוד השני מתבצעת הגדרה מדויקת יותר של הקטגוריות המצביעה על התכנים הייחודיים הנכללים בקטגוריה זו והקריטריונים (התבחינים או "תנאי הקבלה") של פרטי מידע הנכללים בה.

בשלב הקידוד השלישי החוקרת מעבה את הקטגוריות ומחזקת את התוקף הפנימי של הקטגוריות. שלושת שלבים אלו מתבצעים במקביל, וניתן בכל שלב של איסוף הנתונים לחזור חזרה ולעצב מחדש את הקטגוריות והקריטריונים או לאסוף מקורות מידע חדשים העולים מתוך הניתוח. בשלב הרביעי החוקרת מנסה לקשור בין הקטגוריות בדרכים שונות הנותנות הסבר לתופעה הנחקרת. חלק מרכזי בשלב זה הוא לקבוע את קטגוריות הגרעין (core category) שהן אלו המאפשרות מעבר מרמת העיבוד לרמת המשגה וקישור לתיאוריה. בשלב החמישי החוקרת מתארת את הממצאים תוך יצירת מבנה תיאורטי, קישור לספרות מחקרית רלוונטית ובניית תיאוריה מעוגנת בשדה (גבתון, 2001: 206-207; Hutchinson, 1988:133-135).

גישת מחקר זו משלבת מספר כלי מחקר, ובעיקר תצפיות, ראיונות וחומרים משדה המחקר כמו מידע כתוב או תוצרים אחרים אותם מפיק שדה המחקר (ציורים, פסלים, אירועים, טיולים ועוד). בגישה זו נדרשת רמה גבוהה של אינטראקציה בין-אישית עם הנחקרים, ועל החוקרת מוטלת האחריות להיות מודעת לאמונות, ערכים ותפיסות מוקדמות שלה איתן היא נכנסת לשדה המחקר. רק מודעות מעין זו תאפשר לחוקרת להגיע להבנת עולמם של האחרים (Sherman & Redman, 1988:130) ולהבטיח כי הדרך בה אנו תופסים את המציאות אכן תואמת למציאות כפי שהיא (Eisner, 1998:45).

2.2 תיאור שדה המחקר

2.1.1 בחירת שדה המחקר

שדה המחקר כולל את מכלול התכניות והפעילויות של החינוך החברתי, בשלושה בתי ספר על יסודיים, ממלכתיים, יהודיים. ההחלטה לחקור את התחום של חינוך חברתי התקבלה לאחר שלמדתי על התחום של החינוך הבלתי פורמאלי בארץ ומצאתי כי תכני החינוך החברתי מועברים לרובו המוחלט של הנוער בארץ במהלך לימודיו בבית הספר העל יסודי, ואלו משמעותיים בהבניית או בגיבוש זהות הנוער. במקביל קיימים במנהל חברה ונוער במשרד החינוך עוד שלושה תחומים מרכזיים - נוער וקהילה, של"ח וקידום נוער - האחראים על מגוון תכניות ופעילויות בלתי פורמאליות הקשורות במישרין או בעקיפין בגיבוש זהות הנוער, וכל אחד מהם ראוי למחקר בפני עצמו.

שלושת בתי הספר שנבחרו למחקר מהווים 'דוגמאות טובות' של תפיסת החינוך החברתי בבתי הספר ובחירתם נעשתה על סמך הידע של בעלי תפקידים מובילים בתחום. המנהלת הארצית של החינוך החברתי וראשי תחום משני מחוזות המליצו על שישה בתי הספר המהווים 'דוגמאות טובות' לחינוך חברתי. שולמן (Shulman, 1986) מכנה זאת 'חוכמת המעשה' (The wisdom of practice), ואומר, כי לא מספיק ללמוד מהשטח, אלא יש ללמוד מעשיה 'טובה' בשטח. לייטפוט (Lightfoot, 1983) מדברת על בתי-ספר 'טובים למדי' ("good enough" schools) ומתכוונת במושג זה לתיאור של בתי-ספר טובים שמקבלים בברכה שינויים ובו בזמן גם מודעים לחוסר השלמות בעבודתם (Lightfoot, 1983:311). לטענתה, כדאי ללמוד מעשיה טובה אך אין זה ברור מאליו שאנחנו יודעים מהי עשייה טובה. לכן, היא מציעה ללמוד מעשיה שהיא 'טובה למדי'. לשם בניית תיאוריה של הזהות היהודית-ישראלית בחינוך החברתי, לא מספיק להעריך כל בית ספר שהוא, אלא יש להעריך בתי ספר המהווים דוגמא 'טובה' של תפיסת החינוך החברתי. בתי הספר שנבחנו במחקר זה אולי אינם דוגמאות מושלמות, אך הם דוגמאות 'טובות למדי' שניתן ללמוד מהם.

הבחירה בדוגמאות, על פני הכללות, היא מאפיין ייחודי נוסף של שיטת המחקר האיכותנית. בניגוד למחקר כמותי השואף להגיע לממצאים אותם ניתן להכליל על אוכלוסייה רחבה יותר מזו הנחקרת, המחקר האיכותני מאמין כי למידה מדוגמאות טובות תוביל אותנו להבנה מעמיקה של

המקרה הנחקר, שיתכן וגם ניתן להגיע ממנו להכללה ביחס למיקרים דומים אחרים.³⁶ סטייק (1995), בהתייחסו לגישת חקר מקרה, טוען כי הדגש הוא על הייחודיות העולה מהדוגמא. אנחנו בוחרים דוגמא טובה (או מקרה מסוים) ולומדים להכירה היטב; לא כיצד היא שונה מדוגמאות אחרות, אלא מהם מאפייניה ומהן משמעויותיה (ibid:4-8). דוגמא במחקר האיכותני מהווה נקודת מבט, אלכסנדר (Alexander, in press) מכנה זאת *a view from somewhere* (בניגוד ל- *a view from nowhere*), המאפשרת לנו להבין וליצור משמעות מתוך מיקרים קיימים. הדוגמא מאפשרת לנו ללמוד על המקרה הנחקר תוך כדי רגישות להבדלים הדקים (ניואנסים) ולצורתה הדינאמית של ההתנהגות האנושית (Langer, 1954).

בכל אחד מבתי הספר שדה המחקר כלל את מכלול התכניות והפעילויות של החינוך החברתי בבית הספר. מדבריה של המנהלת הארצית של החינוך החברתי עולה כי הלמידה על העשייה של חינוך חברתי צריכה להיעשות במסגרת בית-ספרית שיש בה תפיסה טובה של חינוך חברתי (שכוכן, 2001). בשלב ההכרות והלמידה ציינו רכזות חברתיות מבתי ספר אחרים כי: "החינוך החברתי הוא התכנית האקס-קוריקולרית בבית-הספר, הוא ההעשרה" (רכוכן, 2005); "החינוך החברתי בשבילי זה ים של דברים שכולל מגוון פעילויות בית-ספריות" (רכוכן, 2006). תפיסת אנשי השטח מבליטה כי על מנת ללמוד בצורה 'טובה' מהם מרכיביו של החינוך החברתי, יש לאמץ נקודת מבט כוללת ומקיפה, ולא להתמקד במרכיבים ספציפיים.

לחילופין, בשלבי תכנון המחקר חשבתי כי ניתן ללמוד על הערכים המובילים או 'תפיסת הטוב' של החינוך החברתי דרך בחירת תכניות 'טובות' או 'טובות למדי'. אך מראיונות ושיחות עם גורמים מובילים בתחום, מנהלים ארציים של ארבעת התחומים המרכזיים במנהל חברה ונוער, עלה כי ישנם שלושה קשיים עיקריים בבחירת תכניות 'טובות'. ראשית, מנהלי התחומים מדברים על מכלול של תכניות ופעילויות, היוצרים רצף פעילות לאורך שלוש שנות התיכון, במסגרתן קשה לבדוד תכנית שהיא 'טובה' יותר מאחרות. מנהלת תחום חינוך חברתי אמרה כי אחת השאלות איתן מתלבטים אנשי התחום היא האם תפקידם להטמיע תכנית מסוימת או להטמיע תפיסה של חינוך חברתי בבית-הספר? (רכוכן, 2001). בתחום של"ח וידיעת הארץ, המנהל הארצי רואה עצמו מפעיל

³⁶ ישנם חוקרים איכותניים הסבורים כי כלל לא ניתן להגיע להכללות במחקר האיכותני (Firestone, 1993; Merriam, 1998); בעוד אחרים סבורים כי ניתן להגיע לסוגים שונים של הכללות. למשל: 'הכללות נטורליסטיות' (Stake, 1995), 'כולת העברה' (Guba & Lincoln, 1989), 'כולת השוואה', ו'כול להראות כנכון' (Connelly & Clandinin, 1990). (בתוך: שקד, 2003: 236-238).

תכנית אחת 'טובה', כך שאין ממה לבחור (רכ2), ובתחום של קידום נוער סבורים כי לא ניתן לדבר במונחים של תוכניות אלא שירותים (רכ3).

קושי שני נובע מהעובדה כי ניתן להבחין בין שלושה סוגי תכניות המופעלות ע"י החינוך החברתי: (א) תכניות תהליכיות הפועלות לאורך כל השנה (למשל, תכנית הכנה לצה"ל); (ב) תכניות תהליכיות-למחצה הפועלות זמן קצר אך מובילות לתוצר או טקס (למשל, התכנית 'להיות אזרח' המובילה לקבלת תעודת זהות וטקס חגיגי); (ג) תכניות נקודתיות הפועלות בנקודת זמן ספציפית (למשל, טקס יום השואה). בנוסף, ישנן תכניות שהן תהליכיות ונקודתיות בו זמנית. למשל, דיון באקטואליה היא גם תכנית נקודתית מכיוון שהיא עוסקת בנושא שעלה לדיון ציבורי בנקודת זמן ספציפית, אך היא גם תהליכית מכיוון שכל השנה עוסקים בכיתות בנושאים אקטואליים. קושי שלישי נובע מכך שלא תמיד קיימת הבחנה ברורה איזו תכנית שייכת לאיזה תחום במנהל חברה ונוער. למשל, תכניות שהיו שייכות לתחום נוער וקהילה עברו לחינוך החברתי ולהיפך (למשל התכניות 'מחויבות אישית', 'בתי ספר קהילתיים'); וכן, ישנן תכניות המשויכות בבתי-הספר לתחום חינוך החברתי אך הן באחריות נוער וקהילה (למשל, המסעות לפולין).

לא אתפלא אם יהיו מי שיתקשו לראות בחינוך החברתי מסגרת המשקפת תפיסה קהלתנית, קושי עימו התמודדתי בעצמי בתחילת המחקר. במהלך השנה בה גיבשתי את הצעת המחקר ומתוך היכרותי עם בתי ספר שונים, תהיתי לא פעם עד כמה באמת ניתן יהיה לראות בפעילויות החינוך החברתי ובצוות החינוך החברתי בבתי הספר מסגרת קהלתנית המספקת "חזון של טוב"? שאלתי את עצמי שוב ושוב האם יש כאן קהילה? מיהם חבריה? מיהם אלו המובילים אותה? האם זו קהילה לומדת? האם יש לה זכרונות משותפים? היסטוריה? מנהגים? חששות אלו התפוגגו במהלך המחקר משתי סיבות עיקריות.

ראשית, בסקירה הספרותית דנתי במושג קהילה. מעבר לכך שהדיון בשאלה "מה זה קהילה בשבילי?" שימש גם מעין ניתוח אישי עבורי (לאור העובדה כי גדלתי בקהילה הקיבוצית) וגרם לי להסתכל על הקהילה הקיבוצית בצורה מעט שונה; הדיון העלה את המורכבות שבה ניתן להסתכל על המושג קהילה. מורכבות שאני סבורה כי הולמה במידה רבה מאד את מאפייני החינוך החברתי בבתי הספר ומסבירה מדוע ניתן לראות במסגרת זו מסגרת קהלתנית. שנית, היציאה לשדה המחקר, המפגש עם רכזות החינוך החברתי, המחנכות והתלמידים והתצפיות בפעילויות השונות הבליטו את העובדה כי פעילויות החינוך החברתי הן כר ערכי רחב (אולי לא מספיק רחב ובוודאי

לא מספיק מעמיק) של תכנים ומסרים המועברים לנוער והעשויים לשמש מסגרת ערכית-מוסרית במסגרתה יכולה לשאול את עצמה הנערה "מי אני? ולאן אני הולכת?".

מתוך ששת בתי הספר הומלצו למחקר זה, שלושה בתי ספר הסכימו פורמאלית לביצוע המחקר בעוד שלושת האחרים סרבו להשתתף במחקר. חלפו מספר חודשים עד שההסכמה הפורמאלית הפכה לביטוי מעשי ונבחרו המחנכים והמחנכות אליהם אתלווה. במהלך זמן זה ליוותה אותי ההרגשה שמאד קשה לבתי-הספר לתת לי להיכנס ולחקור את התחום של החינוך החברתי, במיוחד את שיעורי המחנך. בפועל, פרט למחנכת אחת, שאר המחנכות והמחנכים אליהם נכנסתי לתצפיות בשיעורי חינוך היו כאלה שהסכימו לכך ושיתפו פעולה עימי במהלך המחקר. מחנכת אחת הביעה הסכמה מסויגת ובמהלך המחקר הוחלפה באחרת.

2.1.2 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר משלבת את אנשי הצוות החינוכי בבתי-הספר, אשר מוביל ומיישם את פעילויות החינוך החברתי; ואת אוכלוסיית התלמידים והתלמידות שרובם הם צרכני הפעילויות וחלקם מעורב באופן פעיל בתכנון וביצוע של חלק מהפעילויות. אנשי הצוות החינוכי כללו מנהלות, מחנכים, מחנכות, רכזות חברתיות, רכזות שכבה ומלוות מועצת תלמידים. שלושת בתי הספר שנבחרו למחקר הם בתי ספר ממלכתיים יהודיים, באזור תל-אביב והמרכז. למרות שלכל בית ספר הסיפור הייחודי לו, על מאפייניו וייחודיותו, המשותף לשלושת בתי-ספר אלו הוא המתח המתמיד בין מספר השעות המוקדשות לחינוך חברתי לבין מספר השעות המוקדשות ללימודי המקצועות השונים והצורך להספיק חומר לימודי. בשלושת בתי הספר מציינות המנהלות את תלונות המורים, בעיקר מורים מקצועיים, כי יותר מדי שעות מוקדשות לפעילויות החינוך החברתי. להלן אציג תיאור קצר של הייחודיות של כל אחד מבתי הספר במחקר.

2.1.2.1 בית ספר "אלון"

בית ספר "אלון" ממוקם במרכזה של עיר גדולה (כ- 100 אלף תושבים), מונה מעל 1000 תלמידים ותלמידות והוא הגדול והוותיק בעיר. בבית הספר מנהלת ותיקה, 18 שנים מנהלת את בית הספר, והתחום של החינוך החברתי מופעל ע"י צוות של מחנכים ומחנכות ובראשם רכזת חברתית בעלת ניסיון רב בתחום. מנהלת בית-הספר מספרת כי ניצניו של החינוך החברתי בבית-הספר החלו עוד בזמן שהיא למדה בו כתלמידה בשנות ה-60, וזה התאפיין באוסף יוזמות ופעילויות מקריות.

לעומת זאת, כיום היוזמות והפעילויות של החינוך החברתי נובעות מתפיסת עולם רחבה יותר של

בית הספר:

"תפיסת העולם המאחדת [שלנו] היא שאנחנו מאמינים שיש לנו את האפשרות, על אף שאנחנו לא הגורם היחיד או הדומיננטי בחיי התלמיד לצערנו, והדומיננטיות הזאת של בית-הספר הולכת ופוחתת עם השנים. על אף זאת, האמנו ואנחנו מאמינים שיש לנו יכולת להשפיע ולכוון את התלמידים לקראת דברים שאנחנו מאמינים בהם כחשובים. אנחנו מאמינים כחשובים בנושאים של ישראליות, דמוקרטיה, יהדות (אולי לא בדרגות זהות) ורגישות חברתית. אני חושב שהייתי שם את הדברים האלה כדברים המשמעותיים" (103).

מנהלת בית הספר רואה בחינוך החברתי כלי מרכזי להעברת ערכים מרכזיים - ישראליות, דמוקרטיה, יהדות ורגישות חברתית. רגישות חברתית משמעה נתינה וסיוע "לחוליות החלשות בחברה". מאחר ובית הספר ממוקם במרכז עיר גדולה, ובאים אליו תלמידים מכל העיר, חשוב לו לחזק את הקשר של התלמידים לקהילה ולחזק את ערך הנתינה והמחויבות כלפי החברה. אלו הפכו עם השנים לאורח חיים בית-ספרי. בשנים האחרונות בית הספר פועל כבית ספר קהילתי ומושם דגש על ועדות בית ספריות ופעילויות אחרות המשלבות את הקהילה כחלק בלתי נפרד מבית הספר. מתוך תפיסה זו, והרצון לשרת את כל גווניה של הקהילה, הוקמו בבית הספר כיתות למחוננים וכיתות רב-תחומיות מצד אחד וכיתות לתלמידים מתקשים מצד שני (מתוך פרסום פנימי).

בנוסף, מציינת המנהלת כי תכניות של"ח (שדה, חברה לאום³⁷) חזרו לפעול בבית הספר "כחלק מחיזוק המורשת ותולדות המדינה". כדי להגיע לתפיסת העולם הבית ספרית, אומרת המנהלת, היה ברור שלא ניתן לעשות זאת דרך הנחתות וכתוצאה מכך עם השנים התפתח מבנה תפקידים של החינוך החברתי המערב כמה שיותר גורמים בית ספריים, ואינו מתמצה רק ברכזת חינוך חברתי בלבד. אחד הקשיים המרכזיים המטרידים את מנהלת בית הספר הוא הפער הגדול בין המאמצים והמשאבים הרבים המושקעים בפעילויות החינוך החברתי, לעומת חוסר שיתוף פעולה ומוטיבציה נמוכה של רוב התלמידים לקבל תכנים אלו. הסבר אחד לקושי זה הוא העובדה כי החינוך החברתי אינו מזכה בציון, למרות שבבית ספר "אלון" ניתנת הערכה מילולית לחינוך החברתי בתעודה, אין עובדה זו משפיעה לטובה על היחס של התלמידים לתחום זה.

הכניסה הראשית לבית הספר מבטאת את השילוב הקיים בבית הספר בין דגש על הישגים לימודיים לבין תכניו ופעילויותיו של החינוך החברתי. ברחבת הכניסה התקרה מוגבהת ואחד הקירות מצופה אבנים עם שמותיהם של בוגרי בית הספר שנפלו במלחמות ישראל. ברחבת

³⁷ של"ח – שדה, חברה ולאום, הוא תחום מרכזי נוסף הפועל במסגרת מנהל חברה ונוער. תחום זה פועל בבתי הספר ע"י מדריכי של"ח ועוסק בהכרות עם הארץ והקניית מיומנויות של מטייל עצמאי.

הכניסה בהמשך פזורים כשניים שלושה לוחות מודעות המציגים פעילויות קרבות, מועדי מבחנים, הודעות על התרמות, תזכורות על מסיבות/הכנות ועוד. רחבה זו משנה פניה לאור אירועים מרכזיים בית הספר. למשל, ביום הזיכרון ממוקמת בה פינת הזיכרון וזוג תלמידים עומד לשני צידי דגלי המדינה; ביום השואה נתלו תמונות מהמסע לפולין, נרות זיכרון ושירים הושמעו ברקע; ביום זכויות האדם קיבל את פני הבאים שלט המבליט את הנושא³⁸ בו עוסק יום זה כולל מסך טלוויזיה המציג סרטון העוסק בנושא ולקראת סוף השנה, זהו גם המקום המרכזי לפרסום מסיבת סוף השנה.

בית הספר שופץ לאחרונה והדבר מורגש בחדר המורים שהוא גדול ומרווח, הרבה שולחנות וכסאות, פינת קפה מסודרת ונקייה, לוחות מודעות מסודרים, מסך מחשב המציג הודעות ובסמוך שני חדרי ישיבות. המסדרונות הסמוכים לו מטופחים, מקושטים בתמונות מהצגות שהופקו ע"י מגמת התיאטרון בבית הספר. המסדרונות האחרים ובמיוחד כיתות הלימוד ישנים יותר ופחות מטופחים. ניכר כי נעשה ניסיון לקשטם אך הדבר לא נשמר לאורך זמן ורק מערכת שעות, מספר הודעות ולעיתים משהו מסמלי המדינה נותר על הקירות (תמונת נשיא המדינה, למשל).

2.1.2.2 בית ספר "שיטה"

בית ספר "שיטה" הוא בית הספר היחיד המשרת את הנוער ביישובי המועצה המקומית בו הוא ממוקם (המונה כ- 11,000 תושבים) ומונה כ- 700 תלמידים ותלמידות. הוא ממוקם בישוב שאוכלוסייתו ברמה סוציו אקונומית בינונית עד גבוהה, והישוב נחשב לחזק מאד מבחינה כלכלית עם אחוז גבוה של יוצאי יחידות צבאיות. מנהלת בית הספר והרכזת החברתית נכנסו לתפקידן לפני כ- 4 שנים, כשהמנהלת נכנסת לנעליו של מנהל קודם שניהל את בית הספר שנים רבות. המנהלת אומרת כי החינוך החברתי משמש עבודה מסגרת מרכזית לחיזוק השייכות של התלמידים לבית הספר ולצמצום הניכור מבית הספר. כבר בתחילת תפקידה החלה לחזק את מעורבות התלמידים בחיי בית הספר דרך בניית מועצת תלמידים, שלא היתה קיימת קודם לכן, ושיתוף תלמידים והורים בהחלטות בית ספריות. דוגמא לכך היא תהליך גיבוש תקנון בית ספרי שעירב מורים, תלמידים, הורים ונציגי קהילה. מרכזיותו ותרומתו של החינוך החברתי בתפיסה החינוכית של המנהלת בא לידי ביטוי בהתייחסותה לתפקידם של שיעורי החינוך הכיתתיים:

"אני חושבת שאם יש משהו חשוב שנותן מענה לתלמידים זה דווקא שעות המחנך האינטימיות האלה... ואין לי שום ספק בכך שזה באמת תרומה משמעותית לקשר של התלמיד לבית הספר ליחס שלו לבית הספר. הוא

³⁸ מאחר וזהו יום ייחודי לבית ספר זה, אינני מציינת את נושא היום על מנת למנוע זיהוי אפשרי של בית הספר.

בוודאי נתרם מכל אחת משעות המחנך, יותר מאשר מכל שיעורי היסטוריה תנ"ך או משהו כזה, לא כולם חושבים כמוני... אם אנחנו לא רוצים להיקרא בית ספר [שהוא] בית חרושת לציונים, אז בוודאי שצריך לתת את הדגש לנושא הזה..." (2087).

לדבריה, קל לה יותר להדגיש את מרכזיות החינוך החברתי בבית ספר זה המתאפיין באחוז גבוה של תלמידים בעלי ציונים גבוהים, אם כי היא טוענת שהיתה מצדדת בעמדה זו בכל בית ספר שהוא. לכן, "אנחנו יכולים להרשות לעצמנו, קצת להזניח את הנושא של הפיזיקה וקצת להזניח את המתמטיקה, כי תלמידים ישלימו את זה בעצמם. הם פחות ישלימו נושא חברתי כזה או אחר" (2087). יחד עם זאת, יעד נוסף אותו הציבה המנהלת הוא פתיחת כיתת אתגר לתלמידים פחות חזקים, כך שבית הספר יכול לשרת את כל אוכלוסיית הקהילה על גווניה השונים. במסגרת המאמץ לחזק את השייכות של התלמידים לבית הספר מדגישה המנהלת את היחס האישי הניתן לכל תלמיד ואת הרגישות לצרכיו ורצונותיו. היא אומרת כי יתכן והעובדה שבית הספר ממוקם בישוב יחסית קטן ולא בעיר גדולה, מגבירה את המחויבות של הצוות החינוכי כלפי כל תלמיד ותלמידה.

הכניסה הראשית לבית הספר מבליטה את הניסיון ליצור בבית הספר הרגשה נעימה לכל הבאים בו. כניסה זו מובילה אותך לחלל מטופח, מקושט ומרשים, אך היא משמשת במהלך שעות הלימודים רק את הצוות החינוכי. שאר באי בית הספר (כנראה מאילוצי בטחון ותקציב) נכנסים מכניסה שנייה, המשותפת למבני התיכון וחטיבת הביניים, הסמוכים זה לזה. כניסה צדדית זו, יוצרת תחילה תחושה מטעה של חוסר טיפוח בבית הספר, מאחר והיא מובילה את הנכנסת למסדרון חשוף ולעיתים מלוכלך. המסדרון מסתיים במבואת הכניסה, בה משתנה מראה בית הספר לטובה. רוב רובם של מסדרונות בית הספר מכוסים ביצירות אמנות של התלמידים והתלמידות, רובם מצופים פלסטיק קשיח המונע פגיעה או השחתה של היצירות. ניכרת השקעה רבה בהצגת היצירות על הקירות, בשמירה על נושא משותף ליצירות ובשילוב של תחומי אמנות שונים (ציורים, פסלים, צילומים). בתערוכת מגמת האמנות בסוף השנה, בית הספר הפך למעין מוזיאון אמנות כולל ציורי קיר והפיכת חדרי מורים למיצגים אמנותיים. לעומת המסדרונות, כיתות הלימוד אינן מטופחות אם כי ניכר שנעשים ניסיונות לקשטם אך הקישוטים מורדים או נהרסים במהרה. הדבר היחיד השורד בכיתות הוא בד"כ לוח מודעות קטן ומערכת שעות שבועית. בצמוד לכניסה לחדר המורים שני לוחות מודעות גדולים מצופים פלסטיק קשיח ובהם מודעות מעיתונים שונים המספרים על הצלחותיהם של נבחרות ספורט בית ספריות, על בוגרים ובוגרות שהתקבלו לחיל האוויר או לשיטת, על המסע לפולין ועל ההצלחה בבחינות הבגרות.

בסמוך ארון קיר שקוף עם גביעים מתחרויות ספורט שונות. חדר המורים גדול ומרווח, בכניסה אליו שתי כורסאות, הרבה שולחנות וכסאות, פינת קפה נקייה, לוחות מודעות מסודרים ובסמוך שני חדרי ישיבות. צידו האחד של החדר שקוף (קיר של חלונות) ופונה לרחבת בית הספר. בחדר המורים שני מחשבים וסביבם פעילות ערה כמעט בכל שעות היום.

2.1.2.3 בית ספר "תמר"

בית ספר "תמר" הוא בית ספר חדש, זו שנתו השביעית והוא נמצא עדיין במגמת צמיחה. הוא משרת כ- 700 תלמידים ותלמידות מהישוב בו הוא ממוקם (המונה כ- 17,000 תושבים) ומישובים קטנים בסביבתו. בית הספר ממוקם בישוב יחסית קטן, שהאוכלוסייה בו מעורבת, ומנהלת בית הספר מציינת כי רובה במצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה וכ- 10% ממנה ברמה נמוכה יותר. שילוב זה בא לידי ביטוי באוכלוסיית בית הספר, כך למשל, בשכבה אותה ליוויתי נוצרו במהלך השנה קשיים רבים על רקע חברתי והתנהגותי, אשר לטענת הצוות החינוכי נגרמו בעיקר מאוכלוסייה חלשה יותר המונה כ- 10% מתלמידי השכבה. המנהלת והרכזת החברתית בבית הספר ממלאות את תפקידן מיום הקמתו.

לשאלתי בדבר הדגשים של החינוך החברתי בבית הספר, מבחינה המנהלת בין הפן של חינוך חברתי לפן של חינוך ערכי: "אני שמה את הדגש על הערכי, את החברתי אני עושה כי צריך, כי צריך שלחבר'ה יהיה קצת כיף וקצת נעים" (303). לדבריה, היא מתוסכלת מהפער הגדול הקיים בין המקום החשוב שיש לפן הערכי בתפיסה החינוכית שלה ובעשייה הבית ספרית; לעומת חוסר ההערכה וההכרה בפן זה בעיני הקהילה אותה משרת בית הספר. המנהלת מרגישה כי הפן הערכי בא לידי ביטוי בכל דבר שהצוות החינוכי עושה. אפילו בתשובה על שאלה מקרית של אחד התלמידים בבוקר, היא תוהה איזה ערך היא מעבירה בתשובתה:

"זה עובר 'by the way', אף אחד לא יכול להכיר בזה שזה איזשהו חינוך ערכי... והדברים האלה נעשים כל הזמן והם נעשים הרבה. מבחינתי... זה בראש מעייני ואני מאמינה שאני מעבירה את הרוח הזאת בבית הספר" (303).

לעומת זאת, הקהילה ובעיקר העיתונים המקומיים מרבים לתקוף את בית הספר כי אין מספיק חינוך ערכי והדבר משפיע גם על עמדת התלמידים. גם המנהלת עצמה מסכימה כי אין מספיק זמן לעסוק בתכנים ערכיים, וכי בית הספר נמצא במתח מתמיד בין הישגים לימודיים לבין פעילות חברתית-ערכית. אך יחד עם זאת נעשים מאמצים רבים להוביל לפעילויות ערכיות משמעותיות. למרות שמבנה בית הספר חדש יחסית, הכניסה לבית הספר אינה מטופחת. דלת מברזל וזכוכית, שכמעט תמיד סגורה, מובילה את הנכנס לרחבת הכניסה הכוללת לוח מודעות עם מספר

הודעות אקטואליה מתחלפות ומערכת שעות ממוחשבת לנוחיות התלמידים והתלמידות. החלל בכניסה מוגבה ע"י תקרה שעולה כלפי מעלה כמו פירמידה היוצרת חלל עליון, שיש בו פוטנציאל ליצור כניסה מרשימה. אך בפועל המקום חשוך, ריק ולא מטופח. גם המסדרונות והכיתות אינם מטופחים וקישוטים שנתלו על הקירות מושחתים במהרה. במהלך המחקר טופחה רחבת הכניסה ומסדרונות בית הספר לקראת אירוע ספציפי, ואכן בית הספר נראה טוב יותר. אך בתום אירוע זה, מראה בית הספר חזר במהרה לקדמותו. חדר המורים קטן וצפוף, ונראה כי הפך קטן למידותיו הגדולות של בית הספר. השולחנות והכיסאות די צפופים, פינת הקפה לא מסודרת ולוח המודעות עמוס ולא מסודר.

2.3 מטרת המחקר ושאלות המחקר

המושג זהות יהודית-ישראלית מקבל פרשנויות ומשמעויות שונות ע"י הוגים שונים (בן-רפאל, 2001; קימרלינג, 1998; אורון, 1993; שפירא, 1997; לפיד, 2005), עד כי ניתן לומר שאנו מדברים על זהויות ישראליות וזהויות יהודיות מאשר על זהות יהודית-ישראלית (ראה/י הרחבה בחלק 1.3). הכותבים השונים מדברים על המגוון והמתחים הקיימים בחברה הישראלית שיצרו זהויות המשלבות היבטים ישראליים, יהודיים, אתניים, לאומיים, דתיים ועוד, לכדי זהויות "ישראליות" חדשות. נראה כי המכנה המשותף להגדרות השונות לזהות היהודית-ישראלית הוא השוני והמגוון הקיים בזהויות הישראליות כיום. בשלבי תכנון המחקר רציתי להשתמש במושג "זהות ישראלית" ולראות אילו היבטים נוספים עולים מהשטח (דתיים, אתניים וכד'), אך לימוד שדה המחקר העלה כי השטח משתמש במושגים "זהות יהודית-ישראלית" או "זהות יהודית וישראלית". כתוצאה מכך, בראיונות ובשיחות עם אנשי הצוות החינוכי ובני ובנות נוער שאלתי על מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית או היהודית והישראלית.

הבחירה בפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר ללימוד על מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית של הנוער, לא היתה מקרית. תחום זה נתפס ע"י מובילי מערכת החינוך כמרכזי ומשמעותי בהקניית ערכים, בגיבוש זהות ישראלית ויהודית ובחיזוק הזהות האזרחית של הנוער היהודי. מראיונות השטח עולה כי דמות בוגר בית הספר הרצוי, קשורה קשר ישיר לתכנים ולפעילויות הנכללים בחינוך החברתי. כלומר, לימוד על פעילויות החינוך החברתי בבית הספר מלמד אותנו על מרכיבי הזהות ו/או מאפייניו של בוגר רצוי של בית הספר הממלכתי הישראלי. לכן, ניתן להסתכל על תחום החינוך החברתי ככזה המייצג סוג של קהילה לומדת (כולל קביעת יעדים ומטרות, פיתוח חומרי למידה, העברת השתלמויות וקורסי הכשרה, ליווי והערכה

ועוד), עם חזון של 'טוב' (מסמך העמדה מפרט שש אבני היסוד (לאופר ושות', 2004)), בחברה פתוחה ודמוקרטית. **מטרת המחקר**, המוצגת להלן, מבטאת תפיסה זו:

לזהות את מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית הנובעים מפעילויות החינוך החברתי, כמייצגים קהילה לומדת, עם חזון של 'טוב', בחברה הדמוקרטית.

שאלות המחקר:

1. כיצד מגדירים בני ובנות הנוער את הזהות היהודית-ישראלית שלהם?
2. מה היחס בין מרכיבים "יהודיים" למרכיבים "ישראליים" בזהות היהודית-ישראלית, ואיך בני נוער ואנשי הצוות החינוכי מגדירים מושגים אלו?
3. מהו חזון ה'טוב' כפי שהוא משתקף מפעילויות החינוך החברתי ביחס לזהות היהודית-ישראלית של הנוער?
4. מהם המטרות, היעדים והדגשים של החינוך החברתי בעיני מובילי התחום בבתי-הספר (מנהלות, רכזות חינוך חברתי, מחנכות, יועצות)?
5. מהם המאפיינים הפדגוגיים – מה לומדים? ואיך לומדים? – בפעילויות החינוך החברתי?
6. מהם הדגשים בהם מתמקדות פעילויות החינוך החברתי בבתי-הספר ומהי הזהות היהודית-ישראלית הנובעת מהן?
7. מהי עמדתם של בני ובנות הנוער ביחס לפעילויות השונות של החינוך החברתי?

2.4 כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו במהלך שנת תשס"ד בשלושת בתי-הספר, ובמהלך שנת תשס"ה בשני בתי-ספר. בבית הספר השלישי צצו בעיות התנהגותיות וארגוניות רבות במהלך תשס"ד, אשר מנעו את המשך איסוף המידע בשנת תשס"ה. במהלך שנים אלו צפיתי בפעילויות החינוך החברתי המתקיימות בשכבות י' ויא' ואספתי מידע לגבי הפעילויות בשכבה י"ב. יש לציין כי הממצאים מבוססים בעיקר על מידע בנוגע לשני השנתונים הללו, ופחות על השנתון האחרון. שלושת כלי המחקר העיקריים היו: ראיונות, תצפיות ואיסוף חומרים.

1. ראיונות: הראיונות היו ראיונות חצי מובנים המתאפיינים בכך שאינם נערכים לפי רצף שאלות קבוע מראש ונעים על פני רצף, החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר (צבר בן יהושע, 2001;

(Fontana & Frey, 1994). עם מנהלות בתי הספר, מחנכים, מחנכות ורכזות שכבה בשכבת הגיל אותה ליוויתי, רכזות חברתיות, בני ובנות נוער. הראיונות בחנו את עמדתם ביחס לפעילויות החינוך החברתי, את הדגשים של התחום בבית הספר, הערכה לגבי איכות הפעילויות ומידת העניין בהן והמלצות לשינוי ושיפור. הראיונות עם בני ובנות הנוער כללו בנוסף שאלות בנוגע למרכיבי הזהות היהודית-ישראלית, התנדבותם במסגרת התכנית 'מחויבות אישית' והמסע לפולין.

טבלה 2: פירוט הראיונות שנערכו במהלך המחקר

בית-ספר "אלון"	בית-ספר "שיטה"	בית-ספר "תמר"	סה"כ
11	7	3	21
23	22	10	55

2. תצפיות: התקיימו תצפיות בפעילויות השונות של החינוך החברתי בבתי הספר, כולל שיעורי חינוך, פעילויות שכבתיות בבית הספר, ימי עיון במסגרות חוץ-בית-ספריות, אירועי תרבות, ערבים קהילתיים, ועדות קהילתיות וטקסים בית ספריים/קהילתיים. בנוסף, התקיימו שתי תצפיות בישיבות צוות שעסקו בנושאי החינוך החברתי.

טבלה 3: פירוט התצפיות שנערכו במהלך המחקר

בית-ספר "אלון"	בית-ספר "שיטה"	בית-ספר "תמר"	סה"כ
39	33	15	87
16 שיעורי חינוך 15 פעילויות שכבתיות (כולל שלושה טקסים) 3 פעילויות סדנאיות 3 ועדות קהילתיות וערבים קהילתיים 1 ישיבת צוות 1 אחר	21 שיעורי חינוך 10 פעילויות שכבתיות (כולל שלושה טקסים) 1 פעילות סדנאית 1 ישיבת צוות	12 שיעורי חינוך 3 פעילויות שכבתיות (כולל שני טקסים)	
סה"כ שעות בכל בית-ספר: כ- 140 שעות	כ- 115 שעות	כ- 45 שעות	כ- 300 שעות

3. חומרים רלוונטיים: נאספו חומרים הקשורים בפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר כולל עיתונים בית ספריים, חוברות שהופקו ע"י בתי הספר בנוגע לתכניות ספציפיות (למשל, 'מחויבות אישית', המסע לפולין), פרוטוקולים של מועצות תלמידים, תוצרים של שיעורי חינוך ושל תכניות ספציפיות ('להיות אזרח'), חומרים שחולקו לנוער במהלך ימי עיון שהיו ממוקדים בנושאים ספציפיים (זהות יהודית-ישראלית, קליטת עליה), חומרים שהוכנו ו/או חולקו לתלמידים במהלך ימי מוקד (למשל, יום זכויות האזרח). החומרים הבית ספריים כללו גם מידע שהוצג על קירות בית הספר, לוחות מודעות, שיחות מורים ושיחות תלמידים במהלך ההפסקות.

³⁹ לאור הממצא בנוגע למקום השולי של תכני החינוך החברתי בבתי הספר, יש לציין כי בראיונות ושיחות מקריות שהתקיימו עם מורים מקצועיים בבתי הספר בהם התבצע המחקר, ציינו אלה כי יותר מדי שעות מוקדשות לפעילויות אלו, לעיתים על חשבון הספק החומר במתמטיקה/מדעים וכד'.

⁴⁰ רואיינו 23 בני נוער משכבה אחת במהלך שנתיים. מאחר ומדובר במחקר איכותני, מספר הראיונות אינו רלוונטי אלא התכנים העולים מהראיונות. כאשר סברתי כי המידע העולה מהראיונות חוזר על עצמו הפסקתי אותם. יחד עם זאת, הראיונות התקיימו במועדים שונים במהלך השנה.

מאחר והתכנית 'להיות אזרח' היא חדשה ומרכזית בפעילות החינוך החברתי בשכבה י', התקיימה במשרד החינוך תערוכת פוסטרים של תלמידי שלושה בתי-ספר מאזור המרכז. הפוסטרים היו תוצריו של תהליך למידה בתכנית זו וביטאו מהי המשמעות של 'להיות ישראלי' עבורם. תוצרים אלו שולבו בחומרים שנאספו מבתי הספר שבמחקר, מאחר והם חיזקו את הממצאים שעלו מתצפיות בפעילויות שעסקו בזהות יהודית-ישראלית בבתי-הספר שבמחקר.

בנוסף, העברתי שאלון עמדות (נספח 1) בשני בתי-ספר שכלל היגדים בנוגע לתכניה ומרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית, כפי שעלו מראיונות עם אנשי הצוות החינוכי ובני ובנות הנוער. 92 תלמידים/ות בבית-ספר "אלון" ו- 88 תלמידים/ות בבית ספר "שיטה" השיבו על השאלונים (מתוך כ-450 תלמידים בשני בתי הספר). השאלון בחן האם בני הנוער מסכימים/לא מסכימים עם היגדים המבטאים מרכיבים שונים בזהות היהודית-ישראלית שלהם, וביקש מהמשיבים להסביר מדוע הם מסכימים/לא מסכימים עם ההיגד. ניתוח סטטיסטי של השאלונים כלל בנוסף לשכיחויות של הסכמה/אי הסכמה עם ההיגדים, גם ניתוח כמותי של ההסברים השונים שניתנו להסכמה/אי הסכמה עם ההיגדים. בדעבד, חלק מההיגדים היו בעייתיים מבחינת הניסוח שלהם ולא נעשה בהם שימוש בממצאי המחקר. אחד הקשיים המהותיים היו שהנוער התקשה להתייחס למושג "זהות יהודית-ישראלית" כמקשה אחת, ונטה לעשות הבחנה בין להיות ישראלי, להיות יהודי ולהיות אדם. למרות קשיים אלו, מספר נתונים בלטו במיוחד, ואלו נכללו בממצאים.

2.5 מבט אינטר-סובייקטיבי

לסיכום פרק המתודולוגיה ברצוני לשתף את הקורא/ת בשלוש נקודות מבט אינטר-סובייקטיביות, במונחיו של שוץ (Schutz, 1967), המשקפים מספר תהליכים פנימיים אותם עברתי במהלך המחקר.

2.5.1 החוקרת וגבולות ה'זהות'

הכניסה לשדה המחקר מפגישה את החוקרת עם הרבה מאד "נתונים פוטנציאליים". כאשר התחלתי את התצפיות בשיעורי חינוך ובפעילויות החינוך החברתי, תיעדתי כמה שיותר ממה שראיתי. גישה זו תואמת את עקרונות ה'תיאוריה המעוגנת בשדה', כמו גם גישות איכותניות אחרות, מתוך הנחה שעל החוקרת להיות קשובה למגוון הנתונים בשדה (Eisner, 1998:170). בשלב זה, כל נתון נתפס בעיני כבעל פוטנציאל ללימוד על הזהות היהודית-ישראלית. אך לאחר מספר תצפיות הרגשתי כי הרצון לתפוס כמה שיותר, מתוך הנחה שכל דבר עשוי להיות רלוונטי, גורמת לחוסר מיקוד. הייתי מסיימת תצפית עם הרגשה שלמדתי הרבה על פעילויות החינוך החברתי בבית הספר ככלל, אך ללא תחושה של למידה או העמקה בנושא הזהות או בהתמודדות עם השאלה מהי זהות. למעשה התחושה שכל דבר עשוי להיות רלוונטי, היתה למכשול.

בשלב הבא, החלטתי להתמקד בדברים שנראים לי כקשורים לגיבוש הזהות. אך כאן עלתה בפני בעיה חדשה – מה קשור בגיבוש הזהות ומה לא? האם דיון בנושא משמעת בכיתה קשור בגיבוש הזהות או עוסק רק ברכישת כללי התנהגות נאותים בבית-הספר? האם שיעור שעסק בשאלה: האם להנהיג תלבושת אחידה בבית-ספר, קשור לזהות או קשור למדיניות בית ספרית? יתרה מכך, האם האופן בו מועברים השיעורים קשורה גם היא לגיבוש הזהות, למשל במקרה בו תלמידות מעבירות שיעור חינוך בכיתה, ולא המורה, האם יש כאן ביטוי לגיבוש זהות של הנערה? למעשה עולה כאן שאלה בסיסית יותר, מהם המרכיבים השונים הקשורים בגיבוש הזהות בחינוך החברתי? לשאלה זו יכולות להיות תשובות שונות וניתן היה לבצע מחקר דומה כאשר המושג 'זהות' מקבל פרשנות אחרת וכך גם נקודת המבט של החוקרת. קושי זה המשיך ללוות ולהעסיק אותי לכל אורך המחקר. כאשר ניסחתי קטגוריות ראשוניות (שלב קידוד ראשון) למעשה קיבלתי החלטה מה בעיני קשור בזהות ישראלית ויהודית ומה לא, ומכאן והלאה ההחלטה באילו פעילויות לצפות ועל מה להתמקד היתה ברורה יותר, אם כי לא נעדרת התחבטויות.

יתרה מכך, משמעות המשפט 'קיבלתי החלטה מה בעיני קשור בזהות ישראלית ויהודית ומה לא', הוביל אותי לרובד קשה יותר ל"שליטה" – התפיסות האישיות איתן נכנסת החוקרת לשדה המחקר (Hutchinson, 1988:130). המיקוד במרכיבי הזהות באיסוף הנתונים משמעותו שהתפיסות האישיות שלי את המושג זהות משפיעות על הדברים אותם אני "רואה" או בהם אני מתמקדת. כלומר, ההחלטה שלי שנושא X קשור לזהות ונושא Y איננו קשור לזהות משקפת הנחות ואמונות שלי על מהי זהות וכיצד היא מתגבשת. אני מניחה כי חוקרת אחרת בעלת תפיסת זהות שונה משלי היתה נכנסת לשיעורים אלו ו"רואה" דברים שונים כקשורים בגיבוש הזהות. כלומר, יש כאן שילוב של נקודת המבט בה אנו מבינים את המושג זהות (אשר יכולה להיות גם פסיכולוגית, סוציולוגית ואחרת), וכן התפיסות והאמונות האישיות המשפיעות על הדרך בה החוקרת "רואה" את שדה המחקר⁴¹.

הצי'נסון (Hutchinson, 1988) מציעה כי במהלך איסוף המידע על החוקרת "לבחון את התנהגותה כפי שהיא בוחנת את התנהגותם של נחקריה. עליה להיות מודעת לתפיסות מוקדמות (preconceptions), ערכים ואמונות שלה", ורק ע"י מודעות לתפיסות אלו והעמדתן ב"סוגריים" ('bracketing') (או תיחום גבולותיהן) היא מסוגלת להתחיל לחקור ולהבין את עולמם של אחרים (Hutchinson, 1988:130). בנוסף להגברת המודעות לתפיסות וערכים איתם אני מגיעה למחקר, נעזרתי בראיונות אשר בחנו, בין היתר, עמדות ביחס לפעילויות החינוך החברתי בהם צפיתי. ראיונות אלו, עם אנשי צוות חינוכי ובני ובנות נוער, חידדו את נקודת המבט העולה משדה המחקר. נקודת המבט "הפנימית" שלי הצטמצמה, והתרחבה נקודת המבט והפרשנות "החיצונית" של הנחקרים. למשל, הראיונות תרמו לצמצום או מיתון רגשות חזקים שעלו בי (למשל, התלהבות מפעילות מסוימת שהועברה בצורה טובה מאד) לאור עמדות ורגשות פחות חזקים שעלו מהשדה (חוסר התלהבות של הנוער: "כבר שמענו את זה מאה פעם").

2.5.2 התלבטויות בניתוח והמשגת המידע

שלב ניתוח המידע כלל מספר שלבים, שפורטו לעיל (סעיף 4.2). בשלב הראשון מיינתי כ- 70 טקסטים של ראיונות, תצפיות וחומרים רלוונטיים אחרים לקודים משמעותיים. הגעתי לכ- 90 קודים שונים שכללו התייחסויות לזהות יהודית, זהות ישראלית, עמדות כלפי החינוך החברתי,

⁴¹ מטרתו של תת הפרק הבא, רקע אישי ורפלקציה (2.6), לענות על קושי זה ע"י הצגת רקע אישי המלמד על התפיסות והאמונות האישיות איתן הגעתי למחקר.

תכנים, דגשים ודרכי הפעלה בחינוך החברתי, תפיסות חינוכיות של צוותי בתי הספר וההנהלה ועוד. השלב הבא היה ליצור קשרים משמעותיים בין הקודים השונים שיובילו למשפחות-של-קודים מהן ניתן להגיע למסקנות כלליות יותר העולות מהמצאים.

בניתוח ופרשנות החומרים עלתה השאלה מהו המידע שעלה מהשטח ומהם הפרשנויות של החוקרת על מידע זה. הבחנה זו ברורה כאשר אנו מבחינים בין חומרים שהוצגו ו/או נאמרו בתצפיות לבין הערות ופרשנויות שנכתבו תוך כדי התצפיות. אך פעמים רבות, הפרשנות כל כך מוטמעת בתוך המידע שעולה מהשטח שקשה לעשות את ההפרדה. דוגמא לביטוי בולט של דילמה זו עולה בראיונות. כאשר שאלתי "מה זה בעיניך זהות יהודית-ישראלית?" או "מהם בעיניך המרכיבים של הזהות היהודית-ישראלית?" לעולם לא אוכל לדעת מהם הדברים האסוציאטיביים או הראשוניים שעלו למרואיינת בראש? על איזה סיטואציות היא חשבה או אילו תמונות עברו לה בראש? באיזו מידה השפיעה העובדה כי היא נמצאת בראיון? עד כמה היא הרגישה שעליה לתת את "התשובה הנכונה"? או האם היתה משוחררת מתחושה זו? שאלות אלו ודומות עלו בי כאשר מיינתי את הציטוטים לקודים. יש לקחת בחשבון כי נקודת המבט שלי, הדברים אותם ראיתי, הדברים אותם לא ראיתי, הדברים אותם שמעתי, הדברים עליהם לא שאלתי, כולם השפיעו על תהליך ניתוח זה.

בשלב הבא, יצרתי משפחות-של-קודים ע"י חיבור קודים שונים. המשפחות מאפשרות להעלות את הממצאים לרמה גבוהה יותר המאפשרת הצגת התפיסות העולות מהשטח. גם כאן, בתחילת הניתוח הרגשתי כי כל חיבור שאני עושה בין קודים שונים, הוא קודם כל תוצר של התפיסות עימן אני באה למחקר ולא בהכרח של הנחקרים. לעיתים החלוקה פשוטה, כאשר ניכר כי קודים שונים מבטאים התייחסות למרכיב ספציפי (למשל, עמדות ביחס לתכנית X, או עמדות ביחס למאפיינים פדגוגיים המשולבים בפעילויות). אך לעיתים ניצבתי בפני התחושה כי השילוב של קודים למשפחה מבטא קודם כל את האופן בו אני רואה מפרשת את המושגים זהות יהודית וזהות ישראלית. למשל התהייה האם הקוד 'לדבר עברית' שייך למשפחת המושגים: "קשר לארץ ולעם ישראל", ואולי למשפחת "מאפיינים ישראלים" או אולי למשפחת "היבטים יהודיים"? אני משערת כי כל קוראת עומדת ברגע זה בפני דילמה, לאן היא היתה משייכת את הקוד? אך בפני ניצבה גם המשימה להכריע, והכרעה זו היתה הכרעה מורכבת.

אחת הדרכים בהם נקטתי לפתרון קושי זה היה שימוש בכלי ניתוח של תוכנת האטלס (Query Tool), תוכנה המאפשרת לנתח חומרים איכותניים. הכלי מאפשר לבדוק האם ניתן למצוא בטקסטים קירבה בין קודים – האם הם נמצאים יחד בציטוט או האם הם מופיעים בסמוך

לו בטקסט. כלי ניתוח זה מאפשר לבחון האם קודים הנראים לי כיוצרים משפחת מושגים אחת, אכן נמצאים בסמיכות זה לזה בטקסטים השונים. בנוסף, היה עלי לחזור ולבחון כי העובדה שהם נמצאים בסמיכות משמעותה כי הם קשורים לאותו תוכן ולא כי יש כאן התייחסות לתכנים שונים בסמיכות. לאחר בדיקה נוספת זו, ניתן היה לומר כי הכלי מהווה חיזוק להחלטה כי קודים שונים יוצרים משפחה אחת. נספח 2 מציג את רשימת הקודים שעלו מניתוח הממצאים וחלוקתם למרכיבים שונים בזהות היהודית-ישראלית.

2.5.3 מודעות והתפתחות של החוקרת

התהליך המחקרי עשוי גם להוות קרקע להתפתחות מקצועית ועליה ברמת המודעות של החוקרת, כפי שקרה לי במהלך מחקר זה. במהלך המחקר השתתפתי בדיון מתודולוגי שעסק בדרכים לבחירת אינפורמנטים למחקר. בהצגת מחקרי הסברתי כי בחירת המחנכות אותן אלוה בתצפיות תעשה ע"י גורמים מובילים בבית הספר, מתוך גישה מחקרית הרואה באנשי השטח את מקור הידע האמין ביותר לבחירת מחנכות 'טובות' המהוות דוגמאות 'טובות', מהן ניתן ללמוד על פעילויות החינוך החברתי. אל מול עמדה זו, הוצגה בפני הגישה כי בחירת המחנכות צריכה להיעשות לאחר ניסוח קריטריונים למהי מחנכת 'טובה'.

ראשית, הערה זו מכניסה אותנו לבעיה הבלתי פתורה בתיאוריה הפרשנית, הידועה בשם 'המעגל ההרמנויטי' (Hoy, 1978). כדי ללמוד על פעילויות החינוך החברתי עלי ללוות את עבודתן של מחנכות 'טובות' ששווה ללמוד מהן. לשם כך אני זקוקה להגדרה מוקדמת, או קריטריונים, של מהי מחנכת 'טובה'. זה מותיר אותי במעגל בו אני רוצה ללמוד ממחנכת 'טובה', אך בחירה הקריטריונים למהי מחנכת 'טובה', משמעותה שכבר הגדרתי מהי מחנכת טובה. קושי זהה היה בבחירת בתי ספר המהווים דוגמאות 'טובות' לתפיסה של החינוך החברתי. העדר הפתרון מותיר אותנו במצב שאין מנוס מלהודות כי כל חקירה פרשנית מתחילה עם ידע מוקדם שמשמש נקודת התחלה לתהליך המחקר כולו. במחקר זה הבסיס לבחירת מחנכות 'טובות' הוא הידע המוקדם שבידי הצוות המוביל בכל בית ספר, אשר בבחירתו את המחנכות מתייחס לשיקולים רבים ומגוונים העשויים להשפיע על אופן ואיכות עבודתה של המחנכת.

שנית, יש בהערה זו פוטנציאל ללימוד אישי על הנטייה שלי כחוקרת בפנייתי לשדה המחקר. הערה זו גרמה לי להעלות את המודעות העצמית שלי לכך שהנטייה המחקרית איתה אני נכנסת לשטח מבליטה הרבה רגישות, הבנה, כבוד ומרחב לנחקרים. מחד, העובדה כי אני מכירה ומבינה את הקושי של השדה עם המחקר, ונטייה זו כנראה משודרת לשדה, עוזרת לנחקרים לקבל אותי

ולצמצם את תחושת החשש הראשונית. מאידך, יתכן כי לעיתים תחושת ההזדהות שלי עם הקושי של השדה, גוברת על הקושי האובייקטיבי הניצב בפני החוקרת בניסיונה לאסוף מידע איכותי. עצם המודעות ליתרון ולקושי הטמון בנטייה שלי "להבין את האחר", גורמת לי כיום לבחון מחדש את דרך הפנייה שלי לנחקרים וכשנדרש לנקוט בגישה אסרטיבית יותר, מבלי לחשוש כי זו תפגע בשיתוף פעולה עם השדה הנחקר ומתוך אמונה כי למרות הקושי תתרום לקשר של החוקרת עם אנשי השטח.

2.6 רקע אישי ורפלקציה

אחד הדברים המייחדים את המחקר האיכותני הוא שהחוקרת משמשת גם ככלי לאיסוף הנתונים. לינקולן וגובה (Lincoln & Guba) הטביעו את המושג "האדם ככלי מחקר" (Lincoln & Guba, 1985:193) וסטייק (Stake, R.E.) אומר כי מחקר איכותני הוא במידה רבה מחקר אישי (Stake, 1995:135). במחקר האיכותני, החוקרת משתמשת בעצמה על מנת לקלוט את המורכבות שבהתנהגות האנושית, יחד עם שימת לב לתפיסות מוקדמות, ערכים ואמונות איתם אנו מגיעים למחקר (Hutchinson, 1988:130). כחוקרת המקום ממנו באתי, החינוך אותו קיבלתי, החוויות אותן חוויתי והנחות היסוד אותן גיבשתי משפיעים על הדרך בה אני רואה את העולם ככלל, ואת הנתונים במחקר זה בפרט. בתת-פרק זה אציג מעט רקע אישי על מנת לאפשר לקורא ולקוראת להכיר מעט את נקודת המבט איתה באתי לשדה המחקר, כמו גם את המניעים שהובילו אותי לחקור את נושא הזהות.

נולדתי וגדלתי רוב שנותיי בקיבוץ בנגב המערבי המשתייך לתנועה הקיבוצית המאוחדת (אשר בשנת 1999 אוחדה עם הקיבוץ הארצי), הוריי הגיעו לקיבוץ עם קבוצות החלוצים הראשונות שעלו לקרקע. האווירה החינוכית והערכים המרכזיים עליהם גדלתי היו אלו שאפיינו את התנועה הקיבוצית של המאה ה-20 - חיים שיתופיים בקהילה, חינוך משותף ובעלות משותפת על אמצעי הייצור והצריכה. סיסמת הקיבוץ בעבר: "כל אחד לפי יכולתו כל אחד לפי צרכיו" ביטאה את הערך המרכזי של שוויון האדם באשר הוא. על אלו נוספה תחושת חלוציות והפרחת השממה שאפיינה את המתיישבים שהצליחו להפריח את שממת הנגב. הגאווה שחשתי על כי הוריי הפריחו את השממה, בוודאי השפיעה בצורה זו או אחרת על גיבוש הזהות והקשר שלי לישראל. הקהילה הקיבוצית ככלל, וקבוצת בני הגיל בפרט, היוו גורם מרכזי במהלך חיי בקיבוץ. שני אלו תפסו פעמים רבות את מקומה של המשפחה הגרעינית, עד כי לעיתים נראה כי הם

קודמים לה⁴². חיי קהילה אלו היו מחד תומכים, מאורגנים, מגוננים ומעודדים עצמאות אישית; אך מאידך, הם היו אינטנסיביים מדי עבורי והובילו להחלטה לעזוב את הקיבוץ, עם תום לימודי באוניברסיטה. התפיסה שלי את המושג קהילה הושפעה בעיקר מדפוס החיים בקיבוץ, בעוד מחקר זה וההכרות עם תפיסות קהילתניות פתחו בפני פתח לראות את הקהילה במושגים פתוחים ומופשטים יותר, כמסגרת שיש ביכולתה להקנות או להבנות מערכת ערכית משותפת מבלי שזו באה על חשבון המימוש והביטוי העצמי של הפרט.

דוגמא טובה לדרך החינוכית והדגשים הערכיים אותם קיבלתי בחינוך הקיבוצי היא שנת בר המצווה הקיבוצית. בשנת 1977 חל המהפך השלטוני, תנועת העבודה ירדה מהשלטון והקיבוצים איבדו את כוחם בשלטון. שנה לאחר מכן היתה שנת בר המצווה במהלכה היה עלי, יחד עם חבריי וחברותיי לכיתה, למלא 13 משימות, קבוצתיות ואישיות. המשימות כללו בין היתר הצטרפות לעבודת שומרת הלילה ללילה שלם⁴³, כחלק מהכרות עם התפקידים הקיבוציים; ביקור בבית כנסת ושיחה עם הרב שמואל אבידור הכהן ז"ל שנחשב בזמנו כאורתודוקס ליברלי; ניקוי וטיפול בית הקברות הקיבוצי כמתנה של בני ובנות המצווה לקיבוץ⁴⁴; ביקור ולינה בבתייהם של בני נוער בגילנו במושבים והכרות עם אורח חיים שונה משלנו; הכנת עבודה אישית ועוד. במסיבת הסיום של שנת בר המצווה היה נהוג להכין הצגה ו'תזמורת בצורת'⁴⁵, התכנים של אלו ביטאו את הקשר לקיבוץ ואת רוח התקופה. העלנו על הבמה קטע מומחז מהספר "חבורה שכזאת" שכתב הסופר ישראל ויסלר הידוע בכינויו פוצ'ו, סופר והומוריסט ישראלי שכתב רבות על הווי הפלמ"ח והקיבוץ, כמו גם על מעשי הקונדס שנלוו לכך. בנוסף, שרנו את השירים "שיר לשלום" ואין כבר דרך חזרה", שירים שביטאו את הקושי שבהקמת המדינה⁴⁶, הקשר למדינה והחיים במדינה ("אם זה טוב ואם זה רע/ אין כבר דרך חזרה") והתקווה לשלום, אולי גם כתגובה למהפך השלטוני אשר עשוי לעכב תקווה זו.

התחום של חינוך חברתי מוכר וזכור לי עוד מהיותי תלמידת תיכון. מאחר ולמדתי בתיכון השייך למגזר ההתיישבותי, תכנית הלימודים כללה גם פרויקטים חברתיים וערכיים. למשל, פעם בשנה הוקדש שבוע לימודים מלא למשחק סימולציה, בנושאים פוליטיים או חברתיים. כל תלמידי

⁴² עם השנים השתנתה מגמה זו וכיום המשפחה הגרעינית מרכזית יותר בחיי ילדי וילדות בקיבוץ.

⁴³ שומרת הלילה, תפקיד שהתקיים בקיבוץ כל עוד הילדים לנו בלינה משותפת, היתה אחראית להשגיח על הילדים והילדות הלנים בלינה משותפת, להרגיע ילדים בוכים ובמקרה הצורך לקרוא להוריהם.

⁴⁴ עד היום נהוג כי אחת ממשימות בר המצווה הקבוצתיות היא מתנה לקיבוץ שהיא למעשה שיחזור, שיפוף או שיפור הסביבה הפיזית בקיבוץ.

⁴⁵ 'תזמורת בצורת' משמעותה מופע בו נראה כי הזמרים שרים את השיר אך למעשה זהו פסקול והם רק עושים תנועות.

⁴⁶ השיר 'אין כבר דרך חזרה' נפתח במילים: "כשעלו הביל"ויים מלאי תקוות/ ויתד תקעו בארץ האבות/ בקדחת הם חלו פה/ מחמסינים הם סבלו פה/ אבל משהו לחש בלבבות...". מילות השירים במלואם מופיעות בנספח 5.

ותלמידות התיכון (י', י"א, י"ב) נחלקו לקבוצות מעורבות והיו צריכים ללמוד את התפקיד אותו קיבלו בעצמם ובמסגרת הרצאות מוזמנות, לבנות מערך טיעונים בנושא שעל הפרק ולקיים דיונים במליאה (למשל, תהליך השלום במזרח התיכון או המתח בין דתיים וחילוניים בחברה הישראלית). כל שנה יצאנו לסמינר של מספר ימים שעסק בזהות יהודית (כיתה י'), בסכסוך היהודי-ערבי (כיתה י"א), לקראת הגיוס יצאנו לגדנ"ע של שבוע ימים, והטילים השנתיים שהיו משולבים עם לימודי הגיאוגרפיה. מבחינת ערכי העבודה, החל מכיתה י' יום בשבוע היה מוקדש לעבודה בקיבוץ, במקום לימודים. חדרו של הרכז החברתי בבית הספר היה מעין "מועדון" בית ספרי, וזכור לי כמקום מפגש והווי בהפסקות (במיוחד אם הרכז החברתי היה מהקיבוץ שלך⁴⁷). בהמשך, חזרתי לתיכון בו למדתי בתפקיד רכזת חברתית, והייתי אחראית על תכנון והובלת הפרויקטים השונים, בשיתוף פעולה עם הצוותים החינוכיים. כאשר נכנסתי לראשונה לבתי הספר במחקר חוויתי פעמים רבות תחושת Deja vous ביחס לנושאים או למסגרות הפעולה המופעלים בחינוך החברתי בבתי הספר. לכן, הנתונים אותם אספתי לא היו זרים לי, אלא נוספו לתפיסה רחבה איתה הגעתי לשטח. יחד עם זאת, המחקר העשיר את הידע שלי לגבי מגוון התחומים אותו מכסה החינוך החברתי, אשר לא היו לי ברורים קודם לכן.

עם סיום התיכון התנדבתי לשנת שרות בעיירת פיתוח להדרכה בתנועת 'הנוער העובד והלומד' ובמהלך השרות הצבאי שירתי כקצינת הוראה במסגרת פרויקט "נערי רפול"⁴⁸. במהלך לימודי תואר ראשון ושני במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון התחלתי את הכרותי עם בתי הספר ועם תפיסות חינוכיות שונות. הכרות זו התרחבה במסגרת עבודתי כמעריכה (Evaluator) במגוון רב של פרויקטים חינוכיים וחברתיים ארציים (למשל, הערכת הפעלת יום לימודים ארוך, תכנית 30 הישובים) ומקומיים (למשל, הערכת פרויקט 'מדיה+' ללמידה בעזרת מולטימדיה, הערכת תכנית קשר"ב לחיזוק הזהות היהודית, הערכת 'בית נועם' לטיפול בגברים מכים), כמעריכה פנימית וחיצונית. במסגרת עבודות אלו ביקרתי במספר רב של בתי ספר, בכל שלבי החינוך, בעזרתם שיפרתי ושכללתי את היכולת שלי לקלוט ולאסוף נתונים על בתי ספר באשר הם, עד כי כיום אני רואה עצמי connoisseurship חינוכית, במושגיו של אייזנר (Eisner, 1998:63-64).

⁴⁷ הרוב המוחלט של הצוות החינוכי בבתי הספר של המגזר ההתיישבותי הם מהקיבוצים אותם משרת בית הספר. כל קיבוץ מחויב לתת מספר אנשי צוות בהתאמה לאחוז התלמידים אותם הוא שולח לבית הספר. וכן, התקיימה רוטציה בתפקידים בית ספריים ניהוליים בין הקיבוצים.

⁴⁸ פרויקט שיזם רפאל איתן ז"ל בהיותו רמטכ"ל (1978-1982) בו התקבלו לצבא נערים משולי החברה לטירונות ששילבה לימודים עד לרמה של שמונה שנות לימוד, במטרה לשלבם בחברה הישראלית.

למחקר על הזהות היהודית-ישראלית הגעתי במקרה, אך לא במקרה הנושא תפס אותי. כשנה לפני תחילת לימודי הדוקטורט נוספה לי זהות חדשה, הייתי לאם, יחד עם היותי אישה, ישראלית, יהודייה, חילונית, עירונית יוצאת קיבוץ, מעריכה חינוכית. התפקיד החדש, האחריות והדוגמא האישית שהוא מביא עימו עוררו בי שאלות פילוסופיות ביחס לעצמי, ולדוגמא אותה אתן לילדי. כך למשל, העובדה כי במהלך ילדותי ונעוריי נפגשתי והתארחתי אצל בני ובנות דוד דתיים⁴⁹, העשירה את הדרך בה ראיתי את הדת היהודית ואת האוכלוסייה הדתית בארץ. כיום, בני ובנות הדודים/ות שיפגשו ילדי דומים להם⁵⁰, ולא מספקים מפגש עם אחר שעשוי לעורר שאלות ולעבות את הדרך בה אתה בוחן את זהותך.

כך גם ההתלבטות בנוגע למנהגים וחגים יהודיים. הקיבוץ סיפק מסגרת ברורה וקבועה לציון יום שישי ולציון החגים היהודיים, גם אם במתכונת קיבוצית תוך צמצום הקשר לדת ולאמונה באלוהים. במהלך ילדותי ותחילת נעוריי התקיימה בכל ערב שישי ארוחה חגיגית ורק ילדי כיתה א' ומעלה הורשו להשתתף בה⁵¹. כל חברי הקיבוץ ישבו יחד סביב שולחנות ארוכים מכוסים מפות לבנות, אחת החברות ברכה על הנרות, שרו מספר שירים ואז הוגש האוכל לשולחנות (במקום ההגשה העצמית בשאר ימות השבוע). בשנות ה-80 בוטל מנהג זה בגלל בעיות ארגוניות וכאשר הנכדה הקיבוצניקית הראשונה של הוריי גדלה מעט הצעתי לאבי כי נעשה קבלת שבת בבית, לפני ארוחת הערב, כדי שגם היא תחווה מעט מהייחודיות של ערב שישי, עליו גדלתי. כיום נהנים ילדיי מקבלת שבת בבית סבא כל ערב שישי וחווים את החגים שעדיין נחגגים בקיבוץ, אם כי כצופים חיצוניים ולא כחלק מהקהילה⁵². השאלה מהם הערכים אותם אני מעבירה להם ומהם הערכים אותם הם מאמצים במסגרת המשפחה הגרעינית אותה הקמנו, מעסיקה אותי. הרצון שלי להמשיך ולשמר חלק מהמנהגים (למשל, הדלקת נרות שישי) למרות היותי חילונית, עומד בניגוד לעמדתו של בעלי, שהוא אנטי דתי, שאינו מבין מה הטעם בקיום מסורת יהודית בבית שאינו מקיים תורה ומצוות. מחקר זה התמקד בלימוד התכנים והערכים המרכזיים ביחס לזהות היהודית-ישראלית של הנוער, אך הם לו כל הזמן בדיון פנימי מקביל.

⁴⁹ אבי בא מבית דתי במרוקו, וכשעלה לישראל היה דתי אדוק שומר מצוות, אך במהלך השנים נטש את הדת והפך לקיבוצניק (חילוני) אדוק. אבא לא מגדיר עצמו אדם דתי וההסבר שלו לשמירת המסורת היהודית, כמו גם לעובדה כי הוא כבר למעלה מ-30 שנה מכין את בני המצווה בקיבוץ לעלייה לתורה, הוא ע"י ציטוט ממסכת אבות: "משה קיבל תורה מסיני/ ומסרה ליהושע/ ויהושע לזקנים וזקנים לנביאים/ ונביאים מסרו לאנשי כנסת הגדולה". לדבריו הוא מוסר את מה שקיבל וזאת המסורת, בכך הוא יוצר שילוב של המסורת היהודית בחיים החילוניים בקיבוץ. לעומתו, אחיו ואחיותיו בארץ נותרו במידה זו או אחרת דתיים, ויש לי בני ובנות דוד על הרצף שבין בת דוד חרדית עם 14 ילדים ועד בני ובנות דודים חילוניים.

⁵⁰ בני ובנות הדודים/דודות דומים להם כי הדודים והדודות שלהם מגדירים עצמם ונוהגים כחילונים.

⁵¹ אני ממש זוכרת את הגאווה שלי כאשר הגעתי לכיתה א' והיה לי מותר להשתתף בקבלת שבת, וזוכרת אפילו שברכו את כל ה"קטנים" שהצטרפו ל"קהילת" הגדולים.

⁵² למשל, בחג שבועות הם צפו במסכת שכללה בין היתר את ילדי הגן שהביאו ביכורים לכהן ורקדו. בשבילם זו היתה מעין הצגה, הם ישבו מהופנטים, אצלי זה עורר זיכרונות מהזמן בו אני הייתי הילדה שעלתה לבמה ורקדה.

פרק 3: ממצאים

פרק הממצאים כולל שני חלקים מרכזיים: חלק ראשון (חלק 3.1) מהווה רקע כללי על מסגרת פעולותיו ותכניו של החינוך החברתי בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים, על מנת לתת לקורא תמונה מקיפה יותר על שדה המחקר. בחלק השני (חלקים 3.2-3.6) אני מציגה את מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית כפי שהם נובעים מפעילויות החינוך החברתי בבתי-הספר וראיונות עם הנוער. מאפייניו של החינוך החברתי העולים מפרק הממצאים בכללותו מובילים לבניית תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי, המוצגת בפרק הבא.

מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית כפי שעולים ממחקר זה כוללים שישה תחומים מרכזיים: תרבות יהודית-ישראלית; המציאות הישראלית; ההיסטוריה היהודית והישראלית; חינוך לאורח חיים דמוקרטי; קשר רגשי ותרומה למדינה; כבוד ולמידה חברתית. סדר הצגת הממצאים מוביל את הקוראת ממרכיבים המתמקדים במאפיינים ישראליים ויהודיים (תרבות יהודית-ישראלית, המציאות הישראלית) אל מרכיבים אוניברסאליים יותר שעשויים להתאים גם למרכיבי הזהות במדינות שאינן ישראל (קשר רגשי למדינה, כבוד ולמידה חברתית).

3.1 רקע: מבנה ארגוני ותכנים בחינוך החברתי

חלק זה מציג תמונה כוללת של הדגשים, התכנים ומבנהו של החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי, שהם המקור לממצאים ביחס למרכיבי הזהות היהודית-ישראלית של הנוער. בממצאים מהשטח ישנם הרבה התייחסויות והמלצות הקשורות לתכנים ולמבנה של החינוך החברתי, וחלק זה מציג רק את המרכזיות בהן. אפתח בתיאור התכנים המרכזיים בהם עוסקים במהלך שלוש שנות התיכון; אח"כ אתייחס למבנה החינוך החברתי בבתי ספר שונים; לעמדות כלפי החינוך החברתי; ולהיותו חלק אינטגרלי מהעשייה הבית ספרית.

3.1.1 תכנים בחינוך החברתי

מחקר זה בא ללמוד על המתרחש בתחום החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי מתוך הנחה כי תחום זה מרכזי בהקניית ערכים וגיבוש הזהות של הנוער. מסמך העמדה של החינוך החברתי, שעודכן לאחרונה, מציג את מרכזיותו של החינוך החברתי אשר בשילוב עם המסרים הערכיים המועברים ע"י תחומי הדעת השונים, מבקש להעניק לתלמידים חינוך ערכי במסגרת תכנית הלימודים הבית ספרית. מסמך העמדה מציג את אבני היסוד על פיהם נבנית התכנית החברתית-

ערכית בבתי הספר: (1) מחויבות למדינת ישראל; (2) חינוך לאורח חיים דמוקרטי; (3) טיפוח זהות יהודית וישראלית; (4) סולידריות ואחריות חברתית; (5) קהילתיות; (6) למידה וכשירות חברתית. "...נושאים אלה מאפשרים טיפול במכלול רחב של תכנים בעלי אופי אישי, חברתי, ערכי, תרבותי ואקטואלי ומגשרים בין עולמו של התלמיד לבין המתרחש בבית הספר ומחוצה לו" (לאופר ושות', 2004: 20).

המסמך מציג רשימת נושאים מומלצת לכל שכבת גיל, שנועדה להבטיח עיסוק בערכים הנובעים מאבני היסוד לעיל לפי כל שכבה (שם: 21-25). בכל אחד מנושאים אלו פורסמו מספר חוברות המציגות כיוונים אפשריים ללמידה ודיון בכיתות (פירוט ממצא שלהן מופיע בנספח 1 במסמך העמדה לעיל, לאופר ושות', 2004: 34-36). טבלה 1 מראה כי יש התאמה בין התכנים שעלו מדברי אנשי הצוות החינוכי⁵³ והנושאים המומלצים במסמך העמדה.

טבלה 4: השוואת הנושאים שצינו במסמך העמדה לממצאים בשטח

רשימת נושאים מומלצת ל"א-י"ב ממסמך העמדה	רשימת נושאים שעולה מהממצאים בשטח ומאנשי הצוות החינוכי
1. תכנית המחויבות האישית	1. מחויבות אישית
2. משמעות קבלת תעודת זהות	2. קבלת תעודות זהות, דמוקרטיה
3. נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל (א, ב, ג)	3. הכנה לצה"ל
4. טיפול באקטואליה	4. אקטואליה
5. דיון בדילמות מוסריות	5. דיון בדילמות מוסריות
6. מסע לפולין	6. מסע לפולין (כולל גם את העם היהודי בעולם)
7. זהות יהודית-ישראלית	7. זהות יהודית-ישראלית (כולל גם את העם היהודי בארץ)
8. מנהיגות צעירה	8. מנהיגות צעירה וקהילתיות
9. טיולים ופעילות תרבותית חינוכית	9. טיולים, מופעים והצגות, ציון ימי לוח ומועד
10. התנדבות	10. קבוצות בחברה הישראלית
11. קבוצות בחברה הישראלית והיחסים ביניהן	11. נושאים ייעוציים ⁵⁴
12. העם היהודי בארץ ובעולם	

יחד עם עיסוק בנושאים הקבועים, אנשי הצוות החינוכי מתאימים עצמם לצרכים העולים מהשטח. בתי-הספר מפעילים תכניות המטפלות בנושאים כמו, עלייה ברמת האלימות, צריכה גוברת של אלכוהול, תאונות הדרכים או גידול במספר העוזבים את הארץ, חלקן תכניות השייכות לתכנים הייעוציים בהם עוסק בית-הספר. אחת המנהלות אומרת כי גם בית הספר מתלבט בקמה

⁵³ בכל פעם שאני משתמשת בשם – אנשי הצוות החינוכי – הכוונה היא למנהלים, מנהלות, מחנכים ומחנכות בשלושת בתי-הספר.

⁵⁴ הנושאים הייעוציים שנכללו הם: חינוך תעבורתי, קבלת החלטות, סמים ואלכוהול, למידה יעילה, מעברים, חרדת בחינות, זהות מינית. מאחר ונושאים אלו מועברים בזמן שיעורי חינוך הם נתפסים ככאלה השייכים לחינוך החברתי.

חשוב יותר או פחות לעסוק ואומרת כי מצפים מבית הספר שיעסוק בכל הנושאים "... רוצים שנהיה אחראים על הכל. ועל הכל זאת אומרת לא כלום..." (P3(209:210)).

הפעילויות של החינוך החברתי בבתי הספר העל יסודיים כללו את הנושאים הבאים,

הנחלקים כאן לפי חלק מהנושאים המרכזיים שהוצגו בטבלה 1:

טבלה 5: פעילויות החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי לפי רשימת נושאים מומלצת במסמך העמדה

3. נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל - הכנה לצה"ל - מפגשים עם מד"נית - גדנ"ע - יום חילות - ביקור בבקו"ם	2. משמעות קבלת תעודת זהות - התכנית 'להיות אזרח' - סדנא על מעורבות בחברה - טקס קבלת תעודות זהות	1. תכנית המחויבות האישית - מחויבות אישית - התרמות
6. מסע לפולין - מפגשי הכנה למסע לפולין - אנשי עדות, הצגה, סרטים - ביקור במוזיאונים - סדנאות וימי עיון - מסע לפולין	5. דיון בדילמות מוסריות - דילמות בנוגע לחובת דיווח לעומת הלשנה - דילמת הסרבנות לשרת בשטחים - דילמות בנושא השואה (כחלק מהכנה למסע לפולין)	4. טיפול באקטואליה - נושאים אקטואליים (למשל, ההתנתקות, תופעת הסרבנות) - זהירות בדרכים (קשור גם לתחום הייעוץ) - אלימות לצורותיה השונות - קשיי תקשורת בין אנשים
9. קבוצות בחברה הישראלית - יום זכויות האדם - סדנא על קליטת עליה - המסורת הבדואית - תכנית 'אזרחות משותפת' - הצגה "באמהרית זה נשמע יותר טוב" - מעורבות חברתית בחברה הישראלית - יחסי דתיים-חילוניים	8. מנהיגות צעירה וקהילתיות - שיעורי חינוך המועברים ע"י תלמידים ותלמידות בתחומי עניין שונים - מועצת תלמידים - עיתון בית ספר - ועדות קהילתיות (להיות אזרח, יום השואה⁵⁵) - מדצ"ים (מדריכים צעירים) - משצ"ים (מדריכי של"ח צעירים)	7. זהות יהודית-ישראלית - סדנא על זהות יהודית וזהות ישראלית - המסע לפולין - התכנית 'להיות אזרח'
12. טיולים ופעילות תרבותית חינוכית - מופעים והצגות - מסיבת סוף שנה - טיולים וסיורים	11. ימי לוח ומועד - פעילות ליום הזיכרון (למשל, המחנכת מספרת על חבר קרוב שנפל) והכנת טקס יום הזיכרון - פעילות ליום השואה (למשל, עדות של ניצולה, חוויות ממסע לפולין) והכנת טקס יום השואה - יום ירושלים - ציון חגים במסגרת כיתתית/שכבתית (סדר פסח, ט"ו בשבט, מסיבות)	10. נושאים ייעוציים ומשמעת - תכנים ייעוציים (למידה יעילה, קבלת החלטות, התמכרויות) - הודעות של המחנכת - הודעות של תלמידים - בעיות משמעת - תלונות של תלמידים (שיטת המנות, בעיה עם מורה) - שיחות אישיות
13. אחרים - ציון ימי הולדת - 'מצב הרוח היום'⁵⁶ - תלבושת אחידה - פעילות הפגתית (משחקים)		

הממצאים מהשטח מראים כי פעילויות החינוך החברתי בבתי הספר נוגעים בכל התחומים המומלצים במסמך העמדה. יחד עם זאת, חלק מהתחומים הם מובנים (כמו התכנית 'להיות

⁵⁵ בגלל עיצומי המורים בשנה זו פסקה או לא התחילה פעילותן של הועדות הקהילתיות.

⁵⁶ פעילות הפגתית שבחנה את מצב רוחם של התלמידים והתלמידות בעזרת שאלון ושיחה כיתתית.

אזרח', 'מחויבות אישית', הכנה לצה"ל, חגים וימי זיכרון, המסע לפולין, טיולים ופעילות (תרבותית) ויש לבית הספר מידע רב כיצד לעסוק בתחום ולהפעילו; בעוד תחומים אחרים הם פתוחים יותר ופחות מובנים. כך למשל, טיפול באקטואליה, זהות יהודית-ישראלית, מנהיגות צעירה, קבוצות בחברה הישראלית הם תחומים יותר פתוחים ומושפעים במידה רבה מאופיו של החינוך החברתי בבית הספר. מאחר ובתי הספר במחקר הם דוגמאות לתפיסת חינוך חברתי 'טובה' יש ביטוי לתחומים אלו אם כי במידה שונה בין בתי הספר. בבית ספר אחד התחום של מנהיגות צעירה מאד מפותח, אך יש פחות טיפול באקטואליה, לעומת בית ספר אחר בו התחום של מנהיגות צעירה חלש יותר אך יש יותר טיפול באקטואליה. בנוסף, ישנם תחומים שהעיסוק בהם מועט מאד, במיוחד דיון בדילמות מוסריות ולימוד על העם היהודי בארץ ובעולם. צפיתי רק בשלוש פעילויות שכללו דיון בדילמות מוסריות, כאשר האחת שימשה להדגיש כי דיווח איננו הלשנה⁵⁷, השניה נגעה בדילמות בשרות הצבאי והשלישית העלתה דילמות מתקופת השואה⁵⁸. כך גם התחום של הכרות עם העם היהודי מצטמצם בעיקר לעיסוק בפערים שבין דתיים לחילוניים בחברה הישראלית, מבלי להתייחס למשל, לזרמים השונים הקיימים בתוך החברה הדתית או להכרות עם העם היהודי בפולין שלפני מלחמת העולם השנייה.

3.1.2 מבנה החינוך החברתי

בבתי הספר נמצאו שני דגמי עבודה השונים ביניהם במספר אנשי הצוות המובילים את החינוך החברתי ובארגון מערכת השעות הבית ספרית. בדגם הראשון, יש בבית הספר רכזת חברתית אחת האחראית על מכלול הפעילויות של החינוך החברתי בשלושת השכבות. בשנים קודמות היא קיבלה עזרה בתחום הארגוני, שפסקה השנה עקב הקיצוצים במערכת החינוך. הרכזת החברתית נמצאת בקשר בעיקר עם הרכזת של כל שכבה, עם מלוות מועצת התלמידים ועם רכזת מחויבות אישית, ולעיתים היא גם ממלאת אחד מתפקידים אלה. בדגם זה, כל כיתה מקבלת שני שיעורי חינוך⁵⁹, הכוללים מפגש כיתתי של כ- 45 דקות כל אחד עם המחנכת, משובצים במערכת השבועית בשעות שונות עבור כל כיתה. במבנה זה יש תחושת עומס על המחנכת הנדרשת להכין את כל

⁵⁷ פעילות זו באה כתגובה לצורך שעלה מהשטח, ומטרתה היתה להעלות את מודעות הנוער כי חובה לדווח על מיקרים של שימוש בסמים ואלכוהול, וכי פעולה זו היא לטובת הנוער/ה ואינה הלשנה. פעילות זו אינה מתוך החומרים הקשורים בדילמות מוסריות, שפרסם החינוך החברתי.

⁵⁸ שתי פעילויות התקיימות במסגרת שעת מחנך ופעילויות אחת כחלק ממפגשי ההכנה למסע לפולין.

⁵⁹ יש לציין כי ברוב בתי הספר מתקיימת רק שעת חינוך אחת בשבוע הממומנת ע"י משרד החינוך. בשלושת בתי הספר במחקר מתקיימות שתיים שבועיות, והשעה השנייה ממומנת ע"י הרשות המקומית.

שיעורי החינוך, עם זאת המחנכת פוגשת את כיתתה בתדירות גבוהה, נמצאת בקשר קרוב עם התלמידים והתלמידות ויכולה להוביל רצף של שיעורים בנושא אחד.

בדגם השני, יש בבית הספר היררכיה של תפקידים בחינוך החברתי: רכזת-על של החינוך החברתי שאחראית על מכלול הפעילויות של החינוך החברתי בבית הספר. מתחתיה נמצאות שלוש רכזות חינוך חברתי שכבתיות (לכל שכבה רכזת חברתית שהיא מחנכת בשכבה), שלוש מלוות מועצת תלמידים שכבתית (לכל שכבה מועצת תלמידים ומלוות מועצה שהיא מחנכת בשכבה) ורכזת מחויבות אישית. מבנה זה מאפשר מסלולי קידום למספר גדול של אנשי צוות חינוכי, המעוניינים בכך, ומגדיל את מספר המעורבים בהפעלת החינוך החברתי בבית הספר. העובדה כי המחנכות גם נושאות בתפקידים בחינוך החברתי מאפשרת העלאת נושאים אלו בכל ישיבת צוות. בנוסף, במערכת נקבעות פגישות שבועיות קבועות למועצות תלמידים ולמלוות של מועצות התלמידים.

בדגם זה שיעורי החינוך של כל השכבה מקבילים ומרוכזים לשעתיים צמודות במערכת השעות הבית-ספרית ומאפשרים לקיים רצף של שני שיעורי חינוך, מפגש כיתתי של כשעה וחצי עם המחנכת. בנוסף, ניתן לקיים פעילויות שכבתיות מרוכזות אשר לרוב נפרשות על כ- 3 שעות רצופות. במבנה זה יש פחות עומס על המחנכת להכין את כל השיעורים ומתקיימות פעילויות שכבתיות שמזמנות לנוער להיפגש ולשמוע אנשים חדשים. מצד שני, למחנכת אין הרבה מפגשים עם כיתתה, אין רצף בין המפגשים ולעיתים גם כאשר המחנכת רוצה לעסוק בנושא כלשהו, אין לה אפשרות לעשות זאת בגלל עומס של פעילויות שכבתיות. בשלושת בתי הספר חלק משיעורי החינוך מתבטלים או משמשים לנושאים אחרים במהלך השנה, ובכך ממשיך להצטמצם מספר שיעורי החינוך של המחנכת עם כיתתה.

השאלה מהי הדרך האפקטיבית ביותר לשיעורי חינוך ממשיכה להטריד את בתי הספר. אחת המנהלות מעלה תהיות לגבי מידת חשיבותם וניצולם של שיעורי החינוך לנוער, ובמיוחד בשכבה י"ב בה הם מנוצלים במידה רבה להודעות והרבה פחות לעיסוק בנושאים אחרים. בראיון עימה היא מציגה מספר דגמים לשיעורי חינוך: שעת חינוך אחת נשארת במתכונת של מחנכת וכיתה, בשעה השנייה מורה נוסף לוקח חצי כיתה וניתן לקיים דיון ערכי במסגרת מצומצמת; לבטל את שעות החינוך ובמקומן לבנות תכנית שנתית מסודרת בה כל הצוות החינוכי שותף להעברת התכנית החברתית-ערכית בכיתות; לכל כיתה שתי מחנכות וכל חצי כיתה מקבלת שעת חינוך עם המחנכת שלה. דוגמאות אלו, שכל הנראה מיושמות בבתי ספר אחרים, מעלים את הצורך לקיים

דיון חינוכי ערכי על תפקידו ומקומו של שיעור חינוך במערכת הבית ספרית. דיון חשוב החורג מגבולותיה של עבודה זו.

3.1.3 עמדות כלפי החינוך החברתי

רוב אנשי הצוות החינוכי סבורים כי נעשה הרבה בתחום של החינוך החברתי בבתי הספר, אך לא ברור מהי תרומתם והשפעתם של פעילויות אלו על הנוער. מנהלות בתי הספר מדברות על עבודתן המסורה והרצינית של הרכזות החברתיות ואנשי צוות פעילים אחרים בתחום, אך במקביל מעלות בעיות ושאלות לגבי הדרך בה מופעל החינוך החברתי בבית הספר: האם הנוער רוצה לקבל את מה שהצוות החינוכי רוצה לתת לו? מחנכת אחרת מבטאת זאת על דרך המשל: "...לפעמים הפרה רוצה להניק אבל העגל לא רוצה לינוק, או שהפרה מרגישה שהיא מניקה אבל העגל נשאר רעב..." (P28(142:143)); איך ליצור שיתוף פעולה ונכונות לקבל תכנים שאין עליהם בחינה ו/או ציון? כ- 10% מהנוער שנבחר למועצות התלמידים מעורב ואכפתי, עד כמה שאר הנוער מעורב ואכפתי?

המנהלות מדברות על כך שיש צורך לקיים חשיבה מערכתית רצינית על כל הנושא של החינוך החברתי ושילובו בחיי בית הספר, אך אין לכך זמן ואף פעם לא מוצאים לזה זמן. אחת מהן אומרת כי הקיצוצים במערכת החינוך בשנים האחרונות גזלו מהן את היכולת לשבת ולהשקיע זמן בחשיבה וכך הן נותרות עם שאלות שאין להן מענה:

...האם אנחנו עונים על המטרה הבסיסית שלנו? האם מה שאנחנו עושים רלוונטי לתלמידים? האם מה שאנחנו עושים מקדם את זה? האם אנחנו עושים את זה טוב? האם מה שמקדם זה דווקא מה שטוב בעינינו? מה יעורר אצל הילד יותר הזדהות עם המדינה? האם ללכת לאיזה מקום שאיתו אני רוצה שהילדים יזדהו או [לקיים] שירה בציבור שיושמע שיר שעוסק [בנושא], במקום זה?...

(מנהלת) (P3(234:241)).

מנהלת אומרת כי כאשר נעשית בדיקה של מה חושב הנוער על פעילות זו או אחרת היא נעשית יותר בשביל לסמן 'זי' (✓) או להרגיע את המצפון "...אבל האם בדקנו באמת אחר כך עם התלמידים שלנו מה נשאר? מה לא נשאר? איך הם חוו את זה? מה הם חוו? לא, לא עושים את זה, כי אין זמן ורצים הלאה..." (P54(240:242)).

אחת המסגרות המרכזיות של פעילות החינוך החברתי היא שיעור חינוך או שעת מחנך/ת. מסמך העמדה מפרט כי שיעור חינוך "היא חוליה מרכזית במכלול הפעילות החינוכית-חברתית של בית-הספר... והיא במה ראויה ונוחה להתמקד בטיפוח הכיתה כתא חברתי, להתנסות בתהליכי ניהול עצמי על בסיס דמוקרטי, להתייחסות לאירועי היום יום של הכיתה, לדיון באקטואליה ולטיפוח מעורבות חברתית... מאפשרת למחנך לטפל בעניינים הקשורים לתלמידיו, לצורכיהם החברתיים ולנושאים שעל סדר היום הציבורי" (לאופר ושות', 2004: 28). במערכת השעות יש בד"כ שיעור חינוך אחד בו המחנכת נפגשת עם כ- 40 תלמידים ותלמידות לכ- 45 דקות, וכפי שניתן לשער לשעה זו יש 'מטען עודף' (over load), כפי שמציגה זאת אחת המחנכות:

...בכיתה אחת אתה צריך לעבוד על סמים, על אלכוהול, על עישון ועל לקראת גיוס, ואז פתאום נכנסת גם איזו שהיא בעיה בוערת בכיתה עצמה, ואז פתאום יש טיול שנתי ו/או סתם הלכו עוד כמה שיעורי חברה וחגים. אז באמת יש לנו הרגשה שאנחנו מרמים את עצמנו, מרמים את הקהל שלנו, מרמים את אלו שמשלמים לנו משכורת, אנחנו בבעיה מאוד חמורה... (P5(220:224)).

למעשה, שיעור חינוך דומה לשיעור 'כלבו', כמעט הכל יכול להיכנס אליו והרבה מאד פעילויות ותכנים אחרים מבטלים אותו. אחת המחנכות אומרת כי בתקופה זו בה קיים ניכור רב בקרב הנוער וכל אחד סגור בבית מול המחשב והטלוויזיה, חשוב שיהיה יותר זמן למפגש בין המחנכת לכיתתה כי "אי אפשר לחנך שעה בשבוע..." (P4(235)).

עמדותיהם של בני ובנות הנוער על שיעורי חינוך מבטאות מתח פנימי בין החשיבות של תכני השיעור לבין חוסר הרצינות שלו. חשיבותם של שיעורי החינוך כללו את ההסברים הבאים: "...המסגרת הזאת חשובה כי היא משהו אחר ומאפשרת לפתוח דברים שבמסגרת הרגילה לא מגיעים אליהם..." (P17(24:26)) כמו לדעת מה קורה, ללמוד דברים חדשים, לעסוק בערכים, ללמוד להיות בני אדם, לשמוע דעות אחרות, ללמוד להקשיב. שיעורי חינוך מאפשרים לנוער להביע את דעתו, להגיד מה הוא רוצה, להעלות תלונות ובעיות ובכך הם מאפשרים לנוער לצאת מהמסגרת, מהלחץ, לנוח, ליהנות בבית ספר, לגבש את הכיתה. כפי שמציגה זאת אחת התלמידות: "...שיעורי חברה זה חובה בבית-ספר. מה שאנחנו עושים בשיעורי חברה, בחיים לא היינו לומדים את זה בבית ספר.... זה איך להתמודד בחיים... זה מקנה ערכים..." (P55(9:14)). בתשובה לשאלה "מה דעתך על שיעורי החינוך?", כמחצית מבני ובנות הנוער שרואיינו כללו בתשובתם עמדות חיוביות ועמדות שליליות. דוגמא לשילוב עמדות זה עולה בדברי התלמידה: "...אני לא יודעת בכיתות אחרות, אבל בכיתה שלנו

לא ממש לוקחים את זה ברצינות. כמו שאמרת, זה לא מקצוע, זה חינוך זה ערכים והכל. לא מתייחסים ברצינות... אבל זה משיג את התוצאה שלו בגלל שאנחנו מבינים..." (P31(25:27)).

מצד שני, ולעיתים באותו משפט, עולות הרבה טענות על שיעורי חינוך מבחינת הדרך בה הם מנוהלים, היחס של הנוער אליהם ואופן תפקודה של מחנכת הכיתה. תגובות הנוער נעות על הרצף שבין תגובות שליליות קיצוניות ("...אנחנו לא עושים בהם כלום. אין לי מה להגיד עליהם כי אין שיעור בכלל..." (P12(68:69)) לתגובות שליליות מתונות ("...אנחנו מדברים על כל מיני דברים... אבל זה נכנס מצד אחד ויוצא מצד שני..." (P57(10:11)). אחת התגובות השכיחות בראיונות היתה צחוק או מבוכה לשמע השאלה על שיעורי החינוך ואח"כ הסבר כי לא קורה שום דבר רציני בשיעורי חינוך שיש מה לדבר עליו. התלמידים מדברים על כך שיש 'הברזות' משיעורי חינוך המתקיימים בבוקר או בסוף היום, יש הרבה רעש ולא מקשיבים וכי השיעור מתבזבז על הודעות, הערות ותלונות. "...במקום לנצל את הזמן ולהעמיק, עושים הכל בצעק ולא מגיעים לפואנטה... כי ילדים לא משתפים פעולה..." (P6(59:61)). תלמיד אחד מדבר על כך שהגישה הכללית כלפי שיעורי חינוך צריכה להשתנות: "...החינוך לשיעורי חינוך צריך להתבצע מגיל צעיר... צריך לראות את זה כמסגרת. שזה ייתפס כמו שלומדים מתמטיקה. מכיתה ג' עד כיתה י"ב לומדים חינוך, ולומדים להיות אזרח..." (P40(63:65)). בפועל מתקיימים שיעורי חינוך לאורך כל שנות בית הספר, אך המסגרת אינה מספיק ברורה ומחייבת ועל כן שיעורי חינוך אינם נתפסים כשיעורים "חשובים".

הנוער מציג מספר הסברים נוספים לחוסר הרצינות שלו לשיעורי החינוך. (1) תלמיד מסביר כי העדר ציון בשיעור חינוך מוריד את הרצינות של הנוער למסגרת זו: "...לא מקבלים ציון בחינוך. מה שמקבלים בו ציון אני משקיע ומה שאין ציון אני לא משקיע..." (P44(94:95)). (2) חוסר שליטה של המחנך או המחנכת על הכיתה יחד עם חוסר הרצינות של הנוער לשיעור, גורם לרעש וחוסר הקשבה. במקרים בהם המחנך/מחנכת לא מצליחה להשתלט על הכיתה השיעור מתבזבז או מסתיים לאחר העברת הודעות. ניכר בדבריהם כי יש חשיבות רבה ליכולת העמידה של המחנך/מחנכת מול כיתתה על מנת להצליח להעביר שיעור חינוך מוצלח ומעניין. (3) כאשר המחנכת משתלטת על הכיתה והשיעור מנוצל לעיסוק בנושא כלשהו, התלמידים מרגישים כי הפעילויות אינן רציניות, לא מעניינות או לא מחדשות. הנוער אומר כי ניתן לנצל את השיעור טוב יותר ולעשות בו יותר תוך הקפדה לא לחזור על נושאים בהם עסקו בחטיבת הביניים. (4) חלק מהנוער לא רואה במחנך או במחנכת דמות העשויה להביא לשינוי עמדות או התנהגות, אלא רואה בחברים ובמשפחה גורמים העשויים להשפיע על התנהגותו. "...אני לא חושב [שאם] הייתי

עושה משהו שהוא לא נכון ובשעת חינוך היו מרצים לנו או משהו כזה, אני הייתי משנה את דעתי. זה פשוט לא מספיק, שעתיים בשבוע..." (P32(66:71)).

אחד המאפיינים של שיעורי חינוך הוא כי לעיתים המחנכת מתכננת לעסוק בנושא אחד אך תגובות התלמידים או הדברים המעסיקים אותם, מובילים את השיעור לכיוון אחר (במיוחד בכיתות של תלמידים טובים⁶⁰). כך למשל, מחנכת תכננה לשוחח עם תלמידיה על אסון הצונאמי, ובתחילת השיעור אומרת לתלמידים שהביאה להם חומר הכנה לבחינת הבגרות באזרחות כי הבינה שהם רוצים לגשת לבחינה. מיד היא נתקלת בהתפרצות של רוב התלמידים כי הם בכלל לא רוצים ולא מסוגלים לגשת לבחינה, שהבקשה היתה רק של שתי בנות, ובכלל למה צריך לעשות בחינות בגרות? בשיעור אחר, מחנכת הכיתה פותחת בהודעה על הצגה שתתקיים ביום שישי והנוכחות בה חובה. תגובות התלמידים להודעה זו מובילות אותם לבטא תחושת קיפוח על היחס אותו הם מקבלים מרכזת השכבה לעומת היחס אותו מקבלים תלמידי הכיתות העיוניות בבית הספר (למשל, הם נעדרו מהצגה אחרת ולא עשו להם כלום ואותנו מיד מענישים). המחנכת עוזבת את הנושא עליו רצתה לדבר (סוגיית ההתנתקות מחבל עזה) ומתנהלת שיחה על תחושות התלמידים, על הפערים הקיימים בתוך השכבה ועל סיבות אפשריות ליחס השונה כלפי כיתה זו. למעשה, שיעור חינוך הוא דרך לחיבור בין המחנך לכיתתו, כפי שמציגה זאת רכזת חברתית:

...תראי אני רואה קודם כל בשיעור חינוך, מעבר לתכנים, זה שיעור נטו של חיבור בין מחנך לכיתה. מבחינתי, גם אם אני נכנסת ולא ממש מעבירה איזשהו תוכן מובנה, ואני רק שם איתם וצוחקת איתם ומדברת איתם ומקשיבה להם, זה כבר ברמה של לחבר בין מחנך לכיתה. זה מאוד מאוד חשוב. יש פערים גם [בין מחנכות שונות. ח.ה.] כי כל אחד מביא את האישיות שלו בחינוך... (ר229).

3.1.4 החינוך החברתי כחלק אינטגרלי מבית הספר

כאשר שואלים את הנוער "מה דעתך על פעילויות החינוך החברתי בבית הספר?" קשה להם לענות לשאלה (P8,P10,P28,P31,P32,P37) והם צריכים הסבר או פירוט למה אני מתכוונת בחינוך חברתי. הנוער תופס את כל העשייה הבית ספרית כמקשה אחת. דוגמא בולטת היא תגובתו של תלמיד, לאחר שהוא שומע את הרכזת החברתית מציגה את הפעילויות שהתקיימו השנה שעסקו

⁶⁰ אחת המחנכות מאחד מבתי הספר שבמחקר הבחינה בין תלמידים בבית הספר במושגים "תלמידים טובים" ו"תלמידים טובים יותר" (ולא חלשים לעומת חזקים) מתוך אמונה כי כל התלמידים טובים, ויש גם תלמידים טובים יותר. אני מאמצת כאן את מושגיה.

בחשיפת הנוער לחברה הישראלית. הוא אומר בהבעת הפתעה: "...אני לא ידעתי שהמופע ויום זכויות האדם הם חלק מזה. צריך להגיד את זה, התלמידים לא מבינים את זה. צריכים להסביר לנו איך הכל מתקשר..." (P19(24:25)).

בדברי אנשי הצוות החינוכי עולות דוגמאות לשילוב בין התחום הלימודי לתחום החברתי. רכזת חברתית אומרת: "...חשוב לי לתת לילד העשרה מקסימאלית. אם זה דרך מקצועות הלימוד ואם זה דרך החינוך החברתי ובעיקר דרך השילוב של השניים..." (P2(39:41)). למשל, לקראת יום זכויות האדם מורי האזרחות עסקו בשסעים בחברה הישראלית, לקראת יום ספורט מורי הספורט עסקו בהגינות בספורט, לקראת סדנא על קליטת עלייה מורי ספרות לימדו שירים שעוסקים בקליטת עלייה ובמעמד העולה (P5). בבית ספר שני חלק מצוות המורים השתתף בהשתלמות בנושא לוח השנה העברי כחלק מהגברת העיסוק בזהות יהודית, והמורים שילבו את תכני לוח השנה העברי בלימודי המקצועות השונים (P54). בבית ספר שלישי אומרת אחת המחנכות כי הנושא של זהות יהודית מטופל יותר בשיעורי היסטוריה ותנ"ך מאשר בשיעורי חינוך (P28). אחת המנהלות אומרת כי החינוך החברתי מוטמע בכל עשייה שלה בבית הספר, גם אם זה בתשובה לשאלה מזדמנת של תלמיד או תלמידה או בפרויקט לעידוד הדיאלוג בין תלמידים, מורים, הורים ועוד. כתוצאה מכך החינוך החברתי משולב בעשייה הבית ספרית ולא תמיד זה לטובת העניין, "...יכול להיות... שזה צריך להיות יותר מובנה ויותר מוצהר..." (P54(119:120)). הבעיה לדבריה, היא במתח המתמיד בין המרוץ אחר הישגים לימודיים לבין העיסוק בתחומים ערכיים שאינם מדידים ואין בהם ציון.

העובדה כי התחום הערכי משולב בתחום הלימודי באופן שקשה להפריד ביניהם מעלה שתי שאלות חשובות שיש לדון בהן. האחת, האם שילוב התחומים לא פוגע ביכולת להשקיע ולהעמיק בתחום הערכי? לאור העובדה כי המשקל של התחום הלימודי-הישגי גדול יותר, כי הוא זה שמעניק לתלמיד ולתלמידה את תעודת הבגרות ולבית הספר את היוקרה של אחוז בוגרים/ות הזכאי לתעודת בגרות. והשניה, מאחר והחינוך הערכי נתפס כחלק ממכלול העשייה והלמידה הבית-ספרית, האם בתי הספר בוחנים את תכניו וערכיו באותה קפידה כפי שהם בוחנים את תכניות הלימודים בתחומי הדעת השונים? ואם לא, מהו המסר המועבר לנוער? שאלות אלו ראויות לעמוד במוקד של דיון מקיף על מקומו ומשמעותו של החינוך החברתי במערכת החינוך. דיון שאנשי הצוות החינוכי מודים, כי אינם מגיעים לעסוק בו.

ניתן לסכם כי המבנה הארגוני של החינוך החברתי משתנה בין בתי הספר בהתאם לתפיסת החינוך החברתי אותה מאמץ בית הספר. מבנה ארגוני שונה מוביל לדרכי עבודה וניהול שונות בין בתי הספר (בעיקר במספר אנשי הצוות החינוכי המעורבים ומובילים את הפעילויות). ככלל, תכנית החינוך החברתי נקבעת בשיתוף פעולה שבין מנהלת בית הספר והרכזת החברתית, תוך תיאום והדברות עם רכזות השכבה. יחד עם זאת, התכנים תואמים תכנית עבודה ארצית מומלצת, ויש כבר שיגרה של תכנים המודגשים בכל שנה ויוצרים רצף פעילויות, המוביל להכנת הנוער לחייו כאזרח במדינת ישראל דמוקרטית. פעילויות החינוך החברתי מגוונות ורב-תחומיות, וכמעט כל תוכן או תחום עניין יכול להיכנס אליהן. יחד עם זאת, לא ברור מהי מידת השפעתם או הטמעתם של התכנים העולים במסגרת פעילויות אלו, על הנוער. לפחות לגבי שיעורי חינוך, הדעות הן מעורבות, ומידת השפעתם של התכנים העולים בהם מושפעת מהרבה גורמים אחרים (כמו, דמות המחנך/ת, היחס הכללי לשיעור זה, היכולת לנהל דיון ועוד) ולא רק מהאיכות והרלוונטיות של התכנים עצמם.

3.2 תרבות יהודית וישראלית

חלק זה מציג שלושה היבטים המלמדים על מרכיבים בתרבות היהודית והישראלית של הנוער. ראשית, תכנים העוסקים או קשורים באמנות, ספרות ומוסיקה ישראלית המשולבים בפעילויות החינוך החברתי. שנית, מקומם ומרכזיותם של חגי ישראל בזהות היהודית-ישראלית של הנוער. ושלישית, המנטליות הישראלית אשר תופסת חלק מרכזי בדרך בה מתאר הנוער את דמותו של הישראלי, בניגוד לדמותו של היהודי אליה לא נקשרים מרכיבים אלה.

3.2.1 אמנות, ספרות ומוסיקה ישראלית

טקסי קבלת תעודות זהות ממחיש את מרכזיותם של השירים הישראלים בזהות הישראלית⁶¹. בשלושת הטקסים היה משקל רב ומשמעותי לשירים. באחד, הטקס כלל מופע סיום עם רצף של שירים ישראליים מתקופות שונות; בשני, היתה פעילות הפגתית לפני הטקס שכלל שירה עם קריוקי של שירים ישראלים שנבחרו בקפידה, והטקס הרשמי כלל גם שירה של חבורת זמר בית ספרית. בשלישי, שולבו בטקס הרשמי שירים ישראלים מוכרים המשקפים את הקשר לארץ ישראל (אין לי ארץ אחרת) ואת התקווה לשלום (אלוהים נתן לך במתנה) (ראה/י גם חלק 5.2.3). אחד השירים שהיה לאורך שנים (בעיקר בשנות ה-70-80) מרכזי בהווה הישראלית של הנוער, "שיר לשלום" המבטא את התקווה לשלום, כבר אינו מרכזי ואינו נכלל ברפרטואר שירי הטקסים הבית ספריים השונים. למרות זאת, באחת מעבודות הקולאז' של התלמידים שביטאו "מה זה ישראלי", שובצו מילות השיר יחד עם הסיפור שמאחורי השיר⁶². נראה שלמרות השנים שחלפו, הוא עדיין מבטא עבור חלק מהתלמידים מאפיינים ישראליים.

דוגמאות נוספות לשילוב של שירים בפעילויות החינוך החברתי מבטאות את מקומם של שירים ישראלים כדרך ביטוי של תרבות ישראלית. אחת המחנכות הנהיגה מסורת, שכל שיעור חינוך היא מביאה שיר אותו היא שרה יחד עם "מקהלת" תלמידים (P15). השירים קשורים לאירועים או חגים, לנושא שדובר עליו בכיתה או ביטוי לטקסט איכותי. במהלך שנת תשס"ד (כיתה י') רק התחילה להתבסס פעילות זו בכיתה, והיא כללה בעיקר שירה ומעט העמקה בטקסט של השירים. לעיתים הוסיפה המחנכת מספר דברי הסבר על השיר או המשורר אך ניכר כי רק

⁶¹ מחקר הדוקטורט של מעייני עדנה (אוניברסיטת חיפה, טרם פורסם) מלמד אף הוא על מרכזיותם של שירים בזהות היהודית-ישראלית של הנוער.

⁶² הסיפור שמאחורי השיר כולל פרטים מרכזיים על השיר, יוצרו, הזמן בו עלה לכותרות לאורך השנים, מרכזיותו בהווה הישראלית והעובדה כי נכתב במקור עבור להקת חיל הים, אך עקב חילוקי דעות בין הכותב למפיק עבר בסופו של דבר לידי להקת הנח"ל (P51(17:27)).

חלק מהתלמידים התעניינו בשירה. למרות קושי זה, תלמידים שרואיינו בכיתה י"א ציינו את השירה בשיעורי חינוך כמסורת כיתתית אותה מובילה המחנכת. רכזת השכבה רואה בפעילות זו דרך יעילה בגיבוש הזהות הישראלית, לעיתים יותר מאשר בסדנאות או בשיעורים אחרים (P16(92:95)). גם בהכנות לקראת טקס קבלת תעודות זהות, עולה הרעיון להציג שיר שבועי על לוח שיהיה מיועד להכנת התלמידים לקראת הטקס, אך בפועל זה לא קורה⁶³.

אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר סבורים כי מתפקידו של בית הספר לחשוף את הנוער למוסיקה, מחול, תיאטרון וקולנוע כך שיצא מבית הספר אדם רחב אופקים. מטרה זו מושגת בראש ובראשונה ע"י מפעל סל תרבות⁶⁴ שהינו בתחום אחריותן של הרכזות החברתיות בבתי הספר. הרכזות החברתיות מצינות את החלק של תרבות, אמנות ומוסיקה כחלק מתפקידן כאשר המטרה היא לחשוף את הנוער להכיר תרבות ואמנות, ליהנות ממנה ולא דווקא לגייס אותם ללימוד תכנים כלשהם. מטרה זו מושגת לאורך שלוש שנות התיכון, תוך הבנייה ותכנון כלליים של סוגי האמנויות אליהם יחשפו לאורך השנים. כך למשל, בבית ספר אחד רכזת חברתית מציגה מבנה על פיו כל שנה יוצאים לתיאטרון, בשכבה י"א מתקיים מפגש עם סופר או סופרת ובשכבה י"ב יוצאים לקולנוע.

כאשר אנחנו מדברים על תרבות ובמיוחד תרבות ישראלית, עולה השאלה מהו מופע תרבותי ומה לא? ומי קובע מהו מופע תרבותי ומה לא? בשיחה בין רכזת חברתית לבין מחנכת שבכיתה תלמידים חלשים במיוחד, תוהה המחנכת:

...היום כשאני מתעסקת עם התלמידים החלשים... אני באה ואומרת להם זאת התרבות [עם הדגשה על ה' הידיעה. ח.ה.]. הרי מה זה סל תרבות? זה ההצגות שאנחנו בוחרים... זאת תרבות... אנחנו שוללים תרבות אחרת, למשל, משחק כדורגל... בסל תרבות זה לא קיים... (P15(101:109)).

הרכזת החברתית מצידה לא מסכימה עם המחנכת ונותנת דוגמאות למגוון מופעים אליהם נחשפו התלמידים. המחנכת מסכימה עם כך שיש מגוון אך מדגישה כי הבחירה במופעים היא לכשעצמה קביעה מהי תרבות, ובכך אנחנו למעשה מנרמלים, במושגיו של גור-זאב, את הנוער לתרבות ה"נכונה" או ה"ראויה" לתפיסתנו:

⁶³ בפועל עיצומי המורים שיבשו את תהליך ההכנה ואת עבודתה של ועדה קהילתית שהוקמה לשם כך. הלוח שהוכן לנושא לא כלל שירים והוסב לאחר מספר שבועות לפרסום הודעות בית ספריות אחרות.

⁶⁴ סל תרבות ארצי הוא פרויקט של משרד החינוך שהוקם בסוף שנות השמונים, מתוך הכרה בתרומת האמנות ליחיד ולחברה, ובמגמה להכשיר תלמיד שיהיה שוחר אמנות איכותית בחייו הבוגרים. הפעילות המוצעת על-ידי סל תרבות ארצי היא רחבה ומגוונת, מקיפה את תחומי האמנויות הקנוניות ומייצגת באופן מקיף את כלל היצירה האמנותית בארץ (מתוך האתר: <http://www.saltarbutartzi.org.il/>).

"... פשוט תפסתי את עצמי מחנכת את התלמידים שלי להיות כמוני, ובאיזה מקום אמרתי, וואו, אולי אני לא בסדר, אולי אני כן צריכה להתחבר לכל הרעש והשריקות האלה... זה הדליק לי איזה שהיא נורה אדומה, כל הסוגיה של התרבות" (P15(132:136)).

ספרים וסופרים אינם חלק מרפרטואר תרבותי זה, ושניים כנראה למקצוע הספרות. אחת המנהלות התייחסה בדבריה על הזהות הישראלית לחוויה שהיתה לה בקריאת ספרו של עמוס עוז "סיפור על אהבה וחושך". היא טוענת כי הנוער היום כבר רחוק מהדברים עליהם כותב עמוס עוז, הם כבר לא מדברים אליו, הנוער כבר לא משתמש באותה שפה עברית ולא תופס את הספרות כחלק מהזהות שלו. החשש שלה הוא כי הנוער שצומח פה, לא מחובר לשום דבר. פרט להתייחסות זו לסופר וספר, ולמפגש בשכבה "א עם סופר (צוין כפעילות ע"י הרכזת החברתית), השימוש הנוסף בטקסטים היה במהלך ההכנה לקראת המסע לפולין. טקסטים אלה כללו עדויות של ניצולים וכן מסות אחרות ששימשו להעברת תחושת כאב, חוסר אונים ואובדן. גם כאן ניכר כי המחנכות נמנעות מלשלב טקסטים בשיעורי חינוך, מחשש כי אלו עשויים להפוך את השיעור לפורמלי בדומה לשיעור כיתתי רגיל. יוצאות מהכלל הן פעילויות המועברות ע"י גופים חיצוניים, בהם נעשה שילוב של טקסטים קצרים ולעיתים אף מתקיים דיון בהם.

3.2.2 תרבות יהודית ויהדות

3.2.2.1 'זהות מפרידה' לעומת 'זהות משלבת'

הנוער מציג את הזהות היהודית-ישראלית שלו ככזו המפרידה ('זהות מפרידה') או משלבת ('זהות משלבת') בין המרכיב היהודי והמרכיב הישראלי. תלמידים בעלי תפיסת 'זהות מפרידה' התייחסו תחילה בצורה מפורשת לאחת הזהויות ואח"כ לשניה. למשל, אחת המרואיינות יצרה את ההפרדה ע"י כך שהיא קודם התייחסה להיבט של חגים ודת (זהות יהודית) ואח"כ להווי הישראלי, תעודת זהות, צבא (זהות ישראלית). כששאלתי אותה האם היא מרגישה שיש הפרדה בין להיות יהודי לבין להיות ישראלי היא אומרת:

...כי יש הפרדה. אני חושבת שגם נוצרי שיהיה פה הוא עדיין יהיה ישראלי באותה מידה שאני ישראלית. כי זה כמו להגיד שצרפתים הם נוצרים וזהו. אז נכון שפה זה קצת יותר קשה נגיד, כי זה כאילו מדינת העם היהודי ... וזאת המדינה היחידה שיש ולנוצרים יש עוד אלף מדינות אחרות בעולם, אבל לא, אני חושבת שאפשר להרגיש ישראלי באותה מידה שאתה יהודי או נוצרי או מוסלמי או לא משנה מה... (P11 (117:122)).

אך רוב הנוער תופס את זהותו כמשלבת בין המרכיבים היהודיים והישראליים, למשל:

"...יהודי זה בעצם ישראלי באיזה שהוא מקום. ... יש מי שיגיד שלהתחבר לדת זה להיות יהודי. אבל אם אתה מתחבר לדת אבל אין לך דגל ישראל בבית, או מגן דוד או משהו כזה, אז אני לא יודע אם זה להיות יהודי. היהודי מתחלק לשניים, חלק אחד זה הדת, וחלק זה נאמנים למדינה אוהבים את המדינה, את הסמלים של המדינה..." (תלמיד (P34:53:57)).

על פי הגדרה זו, יהודי וישראלי יוצרים זהות אחת, "יהודי זה בעצם ישראלי", ויהודי שרק מתחבר לדת ואין לו את הסממנים הישראליים, הסממנים של המדינה, אז לא בטוח שהוא יהודי.

ה'זהות המשלבת' עולה בצורה ברורה בראיונות. יש המציגים את השייכות ליהדות כבסיס לבניית הזהות הישראלית: "...ההרגשה כיהודי מובילה אותך בעצם להיות ישראלי..." (P56); יש הרואים את הזהות הישראלית ככזו הכוללת בתוכה את היהודית כאשר כל אחד מחליט האם הוא יותר יהודי או יותר ישראלי: "...יהודי נכלל בתוך ישראלי, השאלה אם אתה מפתח את הישראליות שבך או את היהדות שבך..." (P34); ויש המציגים את החשיבות של שתי הזהויות הקיימות בכל אחד מאיתנו: "... אחד הדברים החשובים בעצם, שאנחנו, כאילו באמת כמו שהצגתי את זה, גם יהודים וגם ישראלים..." (P56).

ביטוי לתפיסה של 'זהות משלבת' עולה גם מהמסרים העוברים לנוער במהלך טקס קבלת תעודות זהות, בו הוקרא בין היתר הטקסט הבא:

...זהותו של הישראלי מורכבת משמו, מהשתייכותו ללאום היהודי ומהקשר שלו לארץ ישראל, קשר שמתחיל בהבטחת אלוהים לאברהם ולזרעו חיים בארץ ישראל. ולאחר החיים בגלות הקשר מתבטא בנבואת יחזקאל: "ולקחתי אתכם מן הגויים וקיבצתי אתכם מכל הארצות והבאתי אתכם אל אדמתכם וזרקתי עליכם מים טהורים וטהרתם, ונתתי לכם לב חדש ורוח חדשה אתן בקרבכם..." (ציטוט חלקי מתוך יחזקאל, י"א: י"ז-י"ט) (P67(66:71)).

טקסט המבטא את השילוב הבלתי נמנע שבין הזהות היהודית והישראלית של כל נער ונערה בישראל, יחד עם שימת דגש על המקור היהודי-תנכ"י של זכות העם היהודי לחיות בארץ ישראל.

ה'זהות המשלבת' מקשה על הנוער להחליט האם מרכיב כלשהו הוא יהודי או ישראלי. בסדנא על זהות יהודית וישראלית התבקשו התלמידים והתלמידות למיין מושגים לשני מגדלים: ישראליות ויהדות. הטבלה הבאה מציגה את החלוקה אותה יצרו התלמידים:

טבלה 6: הבחנה בין מושגים/תכנים 'יהודיים' ו'ישראליים' בעיני הנוער

ישראליות		יהדות	
להיוולד בארץ	לאהוב את הארץ	יום השואה	להיוולד לאם יהודייה
התקווה	לגור בארץ	בר מצווה	תנ"ך
דגל, מגן דוד	לדבר עברית	כשרות	צדקה
עליה וקליטה	יום הזיכרון לחללי צה"ל	ברית מילה	עשרת הדברות
מגילת העצמאות	תרבות, ספרות ומוסיקה	מזוזה	להתחתן עם יהודי/ה
יום העצמאות	לטייל בארץ	הכותל המערבי	שבת
הר הרצל	לשרת בצה"ל	יום כיפור	סוכות
התיישבות	פורים	אנטישמיות	חנוכה
		ללמוד תלמוד	פסח

במהלך מיון המושגים, המנחה מעלה שאלות המעוררות חשיבה בנוגע להחלטת התלמידים. למשל, כאשר המושג צדקה משויך מיידית למגדל היהדות, היא אומרת: "...יש המון כנסיות שמתרימות. ... ביהדות יש מצווה שאדם מפריש עשירית לצדקה מהמשכורת שלו. האם צדקה זה ערך ישראלי או יהודי?". תגובות התלמידים מלמדות כי מושג זה הוא למעשה ערך עולמי, כי הוא חשוב לכל אדם, שכולם נותנים צדקה ותלמידה אחת אף אומרת "...ואם זה לא היה ביהדות אז לא היינו תורמים?..." (P24(276:285)). ולאחר כל זה, המושג צדקה נותר במגדל היהדות. טיפול דומה היה גם במושגים אחרים, אשר למרות העלאת ההיבטים היהודיים, הישראליים או האוניברסאליים הקשורים במושג, הוא נותר במגדל אליו נראה כי הוא "מתאים" יותר. למשל, לטייל בארץ והתיישבות משויכים למגדל הישראליות למרות ההערות כי גם האוכלוסייה הדתית מכירה בחשיבות של טיול בארץ והתיישבות; או הכותל שייך למגדל היהדות למרות שחיילים מגיעים עליו בסיום מסע כומתה.

כך או אחרת, המאפיין הבולט (והלא מפתיע) הוא כי הזהות היהודית של הנוער מקושרת מיידית לדת, אוכלוסייה דתית ומנהגים דתיים, אך התפיסה השלטת היא של שילוב הזהויות. בפעילות סדנאית נשאלו תלמידים ותלמידות מתי לאחרונה הרגישו יהודים? תשובותיהם כללו מקומות, ספרים ומנהגים יהודיים – בר מצווה, יום כיפור, בית כנסת, פסח, קידוש ביום שישי, תנ"ך – תוך הדגשת הטקסים כחוויה יהודית. כאשר המנחה מסכם ושואל: "...מהסבב עולה שכולם מגדירים את עצמם יהודים, לא רק ישראלים, נכון?", עונים לו מספר תלמידים: "זה הולך ביחד" (תצפית

(331).

3.2.2.2 מרכיבים יהודיים והיחס לדת

בני ובנות הנוער שרואיינו, התייחסו לדת כדבר רחב וכללי המשפיע על החיים בישראל ואף משפיע על זהותם כישראלים במדינה יהודית. תלמיד אחד אומר "...הדת היא כמו משהו שמשקיף מלמעלה למרות שיש את המלחמות בין דתיים לחילונים עדיין אף מכונית לא עוברת ביום כיפור למעט חריגים, ואין כזה דבר במדינות אחרות..." (P10(102:105)). ואחר אומר כי "...דת זה מאחד. זה כמו בן שצם עם אבא שלו, או כמו קידוש בשבת, למרות שאני לא עושה קידוש, אבל אני בטוח שזה מקרב המון אנשים לארץ..." (P36(101:103)). למרות שהמחקר התקיים בשלושה תיכונים ממלכתיים, כ- 40% מהמוראיינים⁶⁵ ציינו כחלק מזהותם היהודית מרכיבים הקשורים בדת ואמונה, תוך שהם מקשרים זאת להשפעת המשפחה (אבא, אמא, סבא וסבתא) עליהם: "...סבא וסבתא שלי הם דתיים ושומרי מסורת. אז כאילו כל המשפחה שלי באה ממקום מסוים, אנחנו שומרים חגים, יום כיפור אנחנו צמים, אנחנו שומרים שבת, אבל אנחנו עדיין עושים דברים שהרבה אנשים אחרים לא עושים..." (P12:85-88). הדוגמאות כללו הדלקת נרות שבת וקידוש, הפרדת חלב ובשר, אמונה באל, תפילה בבית כנסת (רק בנים (4) הזכירו בית כנסת), לצום ביום כיפור. חלקם ציינו את החשיבות להמשיך ולשמור על החגים היהודיים, להעביר אותם לילדיהם, כחלק מזהותם שלהם כיהודים במדינת ישראל: "...לדעתי החג זה דבר יותר ישראלי כי כשאתה נמצא בחו"ל זה פחות מורגש, כי אתה במסגרת אחרת... זה שזה מדינה יהודית זה עוזר לחגים היהודיים להתקיים" (P14(79-81)).

אנשי הצוות החינוכי רואים במסע לפולין חלק חשוב בגיבוש הזהות היהודית של הנוער, אך מסתבר כי למסע השפעה דו-כיוונית. מצד אחד הוא חושף חוסר ידע, ומצד שני הוא מחזק את הקשר לארץ (ראה/י חלק 3.2.1). הביקור בבתי כנסת יהודיים בפולין מגלה כי רבים לא ביקרו מעולם בבית כנסת, ובמיוחד מזכירים את הבנות שלא עלו לתורה. גם בראיונות רק בנים מציינים את בית הכנסת כחלק ממרכיבי הזהות היהודית. הקידוש ביום שישי חושף את המבוכה מהמנהגים שכבר אינם כל כך מוכרים ואת התחושה כי "זה" שייך לאנשים דתיים. מדברי אנשי הצוות החינוכי עולה כי קיים ניכור בקרב הנוער כלפי כל מה שקשור למסורת ודת יהודית ודוגמא לכך הוא היחס של הנוער לקידוש בערב שישי במהלך המסע לפולין. במקרה אחד, המחנך עשה את הקידוש, שר שירים, ברך ובכך הפך למקור של אטרקציה: "... הם לקחו את המצלמות והרביצו

⁶⁵ רואיינו 36 בני ובנות נוער, אך בראיון הראשון לא הגענו לשאלה על הזהות היהודית-ישראלית. מתוך 34 בני ובנות הנוער, 14 התייחסו למרכיבים של דת ואמונה כחלק מזהותם היהודית.

פְּלָשִׁים בלי לחשוב, רגע, מה אתם מצלמים בכלל?... (P73). במקרה שני, "...לא נמצא בן אחד שהסכים לעשות קידוש. וזה שכבר בסוף עשה טובה והסכים, אפילו לא ידע לקרוא את זה..." (P54(147:149)). מנהלת אחרת רואה את הניכור מתבטא בכך שלמרות שיש מגמה של תנ"ך מורחב, התלמידים "...לא באמת מטמיעים את זה כחלק מתרבות, אף פעם לא יהיה מיישמו שיכתוב משהו ויצטט פשוט מהתנ"ך כי זה לא נראה להם מספיק חשוב...." והיא מוסיפה כי בילדותה למדו פסוקים שלמים בתנ"ך ולדעתה "...זה חלק מתוך הוויה יהודית, שחייבת להיות מוטמעת בתלמידים..." (P35 (308:315)).

בסדנא שעסקה בזהות היהודית עלה הפער בין דתיים לחילוניים דרך קטע מתכנית טלוויזיה פופולרית: 'החבר'ה הטובים'. בחלק זה אחת הגיבורות (דנה) פוגשת בחור דתי, מתאהבת בו ומתחילה להתעניין בדת היהודית. חבריה של דנה חוששים שהבחור משפיע על דנה לחזור בתשובה וגורמים לפירוד ביניהם. כאשר היא מגלה זאת היא כועסת ואומרת להם: "אם הייתי עושה קרחת וקוראת לעצמי רפיק זה היה בסדר, אבל להתעניין ביהדות זה לא In". בדיון שהתקיים לאחר מכן, מספרות מספר תלמידות על אח, אחות או חברה שיש להם או היה להם חבר/ה דתי/ה וכי הקשר נגמר כי לא ניתן היה לגשר על הפערים או כי ההורים הדתיים לא היו מוכנים לקבל שבנם/בתם י/תתחתן עם בחור/ה חילוני/ת. הדיון הדגיש את אורח החיים השונה שגם אהבה לא יכולה לגשר עליו. "...אפשר להגיד שאם אוהבים אפשר להתגבר, אבל במציאות זה לא ככה. לאחותי היה חבר דתי ולמשפחה שלו היתה בעיה איתה. בעתיד היא לא יודעת הרבה דברים שאישה דתית יודעת. זה מפריע..." (P24(168:170)).

לעומת ניכור זה, שתי תלמידות אחרות מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי המגזר הדתי ומדגישות את הצדדים הדומים בין חילוניים ודתיים. אחת התלמידות אומרת כי אחד המשפטים היפים של דנה בסדרה היה "...אני בכלל לא רואה את הכיפה שלו... כי בשלב מסוים אנשים שוכחים שמתחת לכיפה ולבגדים השחורים יש בן אדם. זה משפט חזק כי זה מראה על הסטיגמה בחברה..." (P24(161:164)). תלמידה אחרת אומרת כי קרבה לדת והתעניינות בה, כפי שעשתה דנה בסדרה בטלוויזיה, לא בהכרח הופכת אותה לדתייה. אפשר להתעניין במסורת ולרצות להכיר אותה מבלי להיות דתי ומסבירה כי החשש נובע מהשוני הקיים בין דתיים לחילוניים (P24(200:201)). הנוער מצידו מעוניין לדון בנושאים העוסקים בזהותו, היהודית והישראלית, והביע שביעות רצון רבה מהדיונים שהתקיימו בסדנא שעסקה בזהות היהודית-ישראלית. הסדנא למרות היותה חד-גונית מבחינת אוכלוסיית התלמידים העלתה שאלות, עוררה את התלמידים לחשיבה ולשיחה והותירה מקום רב להמשך פעילות, שלא היה לה המשך. תלמידה עימה שוחחתי בתום סדנא זו אמרה כי

היא כבר מכירה את עמדותיהם של חבריה לכיתה, והיה מעניין אותה לקיים דיון כזה עם אוכלוסייה דתית, למשל (P2(451:453)).

רוב אנשי הצוות החינוכי התייחסו למקומה של המסורת היהודית כחלק מגיבוש הזהות של הנוער ולשילובן בפעילויות החינוך החברתי. לעיתים, התכנים היהודיים מוזכרים כתחום כללי בו עוסק החינוך החברתי: "...ישראליות, דמוקרטיה, יהדות, אולי לא בדרגות זהות ורגישות חברתית..." (מנהלת (P3(49:50)). ולעיתים תוך התייחסות לחשיבות של העבר לעתיד העם: "...עם חייב להשתית את העתיד שלו על עבר מסוים, ומבחינתי העבר זה גם המסורת וגם הדת..." (מנהלת (P35(293:295)). המנהלות מדברות על הצורך לקרב את הנוער למסורת היהודית תוך הדגשת מסרים אנושיים כלליים העולים ממנה, ולא כסממן להיותך אדם דתי. אחת מהן אומרת כי יש להכיר את התנ"ך "...כספרות, ממש כשפה. לא כמשהו שאני צריכה [חושבת. כנראה מחפשת דוגמא], לא כשמירת שבת..." (P54(205:209)). בבית ספר אחד התקיימה השתלמות על לוח השנה העברי תוך שילובו במקצועות לימוד שונים, ובבית ספר אחר המנהלת מתכננת לפתוח בית מדרש על מנת לצמצם את הניכור של הנוער מהדת ולהראות את היופי ולא רק את השעמום של לימודי התנ"ך. המנהלות יודעות לאן הן רוצות להוביל את הנוער והן מציגות יחס אוהד למסורת היהודית, אותה היו רוצות להנחיל לנוער.

המורות לתנ"ך מקשרות בדבריהן את הזהות היהודית עם ההיסטוריה היהודית, התנ"ך, ערכים, מוסר, ידע ותרבות יהודית, שאינה בהכרח דתית. האחת אומרת כי לעם היהודי מטענים תרבותיים וערכיים חשובים שיש להדגיש אותם במקום לנסות ולחקות אחרים וכן כי יש להתייחס למתח הקיים בין היהדות לדמוקרטיה, למשל סביב ערך השוויון ("...האם היהדות שאפה תמיד לשוויון?...") או לעובדה שאין לנו חוקה ("...אם אני מדברת על העובדה שאין לי חוקה, אני מוכרחה להגיע לדת..." (P2(10:14;19:23)). מחנכת שהיא גם מורה לתנ"ך של כיתתה מסבירה כי בשיעורי חינוך היא לא מרבה לעסוק בזהות היהודית כי את זה היא עושה במסגרת שיעורי תנ"ך, בהם היא מקדישה הרבה זמן לנושאים כמו: "...איך אני יכול להיות יהודי אבל לא יהודי מאמין. ... איך אני יכול לכבד את התרבות ממנה נוצרנו. איך אני יכול לבקר את התרבות הזאת..." (P28(99:102)). מורה נוספת, בתשובתה לשאלה מה זה ישראלי אומרת (בין היתר): "...הייתי רוצה לראות ישראלי... שמכיר את התנ"ך, שמכיר את תולדות עם ישראל, ששומר את ערכי המוסר, לא רק מנגל... להיות ישראלי זה לדעת שיש רק ארץ ישראל אחת ורק עם ישראל אחד. אנחנו פעם ראשונה נקראים עם בספר שמות פרק א' ואני ממליצה לכולם לחזור לשם, שם הכל התחיל..." (P50(333:338)).

ניתן לומר, כי היחס האוהד, ההכרות הרחבה והמגוונת עם המקורות היהודיים וההתייחסות לערכים יהודיים ואוניברסאליים היא בעיקר נחלתם של אנשי הצוות החינוכי ואינה נחלתם של רוב תלמידי ותלמידות בתי-הספר שבמחקר. הפעילויות בסדנא, כמו גם תשובות התלמידים בראיונות, מבליטים את החד-ממדיות והחד-גוניות הקיימת בבתי-הספר. שיעורי החינוך בכיתות, הסדנאות, וכן 'צירת קולאז' של מהו ישראלי מתוך תכני עיתונים יומיים נפוצים (P51), מנציחה את עמדותיהם של הנוער ולא מובילה לדיונים מעמיקים או מאתגרים יותר כפי שניתן היה להגיע בדיון המציג עמדות של מגזרים שונים בחברה הישראלית. כאשר נעשה ניסיון להפגיש את הנוער עם מגזרים שונים של החברה הישראלית במסגרת פעילויות החינוך החברתי, היו אלה בעיקר הרצאות או פעילויות חווייתיות ומעט אם בכלל דיונים. ממצא זה מוביל אותנו כמעט באופן ברור, לממצא הבולט הבא המלמד על זהות המשלבת בין המרכיבים היהודיים והמרכיבים הישראליים (יתכן עד כדי הטמעות).

3.2.3 החגים כמרכיב בזהות היהודית-ישראלית

היבט נוסף הנוגע בזהות היהודית של הנוער בא לידי ביטוי בציונם של חגי לוח השנה העברי, שהם חלק מפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר. לקראת חגי תשרי מכינה הרכזת החברתית מספר מערכי שיעור מומלצים למחנכים ולמחנכות לשיעורי החינוך בכיתות. לדברי אנשי הצוות, לקראת יום כיפור התלמידים מקבלים הרצאה על יהדות או עוסקים בסוגיה של חשבון נפש, פן נוסף המועבר בימים אלה קשור שוב לצבא וגאווה וכולל סיפורי מורשת קרב ממלחמת יום כיפור או מפגש עם דמות שהיתה בשבי הסורי. בחנוכה ובפורים מתקיימות מסיבות בבתי-הספר המאורגנות ע"י מועצות התלמידים בליווי מלוות מועצת תלמידים והרכזת החברתית. חגים אלו מהווים הזדמנות לפעילות הפגתית חווייתית לתלמידים. בחג פורים בוטלו השיעורים המתוכננים ליום שישי, תלמידים ותלמידות הגיעו מחופשים לבית הספר, היתה אווירה עליזה ומעט פרועה ונעשו ניסיונות לעשות משלוחי מנות אך בהצלחה מוגבלת. גם הצוות החינוכי הגיע ברובו מחופש (לפחות בבית הספר בו צפיתי) אך לא היתה הזדמנות למפגש איכותי עם הכיתה כדי לדבר על מהות החג ומנהגיו. הדגש הוא על החגיגה.

בט"ו בשבט הוקרא באחת הכיתות טקסט המסביר את מקורות החג והשינויים שעבר עד ימנו ובכיתה אחרת התקיים סדר ט"ו בשבט שכלל קריאת קטעים מהגדה מיוחדת לחג, שרו שירים ואכלו מאכלים אופייניים. בפסח התקיים סדר פסח במספר כיתות שכלל קריאת קטעים מההגדה, שירים ומאכלים אופייניים, ובבית ספר אחד התקיים "סדר פסח" שכבתי כפיקניק מחוץ לבית

הספר. פעילויות החינוך החברתי סביב החגים כוללות בעיקר הנאה וחגיגה ופחות למידה. כאשר נעשית למידה על החגים, היא נעשית בצורה מתוכננת או בצורה מקרית. למידה מתוכננת היתה במסגרת שיעור חינוך בו הוקרא טקסט המספק מידע על החג או במשחק חווייתי הקשור לחג. למידה מקרית היתה במסגרת סדנא שעסקה בזהות יהודית-ישראלית. אחת התלמידות מספרת כי בסדנא נשאלה השאלה "מה אתם רוצים להעביר לילדים שלכם?". בתשובתה היא לא ציינה את החגים, כי היא רואה עצמה אדם מאד חילוני. אך לאור הדיון בקבוצה "...אמרתי לעצמי זה חשוב, זה המסורת היהודית וכמה שאני לא דתיה, אני רחוקה מזה, אני חילונית, זה מעבר ליהדות..." (P6(111:112)). ככלל, ההתייחסות לחגים דלה, ללא הרחבה או פירוט מדוע אנו שומרים על החגים או מהי המשמעות שלהם עבורנו כיהודים. תלמיד אחד אומר בראיון עימו כי יש הרבה דברים שהוא לא יודע. "...אני לא יודע אם הרבה יודעים מה זה שבעת המינים. אני לא יודע..." הוא מודה. תלמיד שני עונה לו כי עוסקים בזה בכיתות הנמוכות והוא משיב כי זה לא מספיק וכי יש לחזור ולעסוק בחגים לאורך כל שנות בית הספר.

כ- 62%⁶⁶ מבני ובנות הנוער שרואיינו ציינו את החגים כחלק מהזהות היהודית-ישראלית שלהם וניכר כי מרכיב זה נתפס בעיניהם כחלק ברור מאליה של זהותם. בסדנא שעסקה בזהות היהודית-ישראלית התבקשו התלמידים והתלמידות למיין רשימת מושגים וליצור מגדל של יהדות ומגדל של ישראליות⁶⁷. התוצאה ביחס למיון החגים היתה מעניינת במיוחד. לגבי חג סוכות מתקיים דיון האם הוא ישראלי או יהודי:

...תל': אבל המקור שלו מהתנ"ך לכן זה יהודי

תל': זה ישראלי כי סוכות חוגגים בארץ. תחשבו על חילונים שחוגגים את סוכות כי זה ישראלי. פעם זה

היה יותר יהודי אבל היום זה יותר ישראלי

תל': ברור שכל דבר אפשר להגיד שב ישראל עושים יותר, אבל זה בגלל שיש כאן ריכוז של יהודים

תל': אנחנו מדברים על חילוניים שחוגגים בגלל שזה סבבה

תל': אני לא חוגגת סוכות וחברה שלי בארה"ב כן חוגגת כי היא יהודיה... (P24(309:316)).

ההחלטה מתקבלת וחג סוכות משויך למגדל היהדות, כך גם חג פסח, למרות התייחסות של אחת התלמידות האם זה חג יהודי כשכולם חוגגים אותו ולא רק הדתיים. חנוכה משויך אוטומטית ליהדות ופורים למגדל הישראליות. מאחר ומיון שני חגים אלה (חנוכה, פורים) נעשה לאחר הצלצול, כשהתלמידים לחוצים לצאת להפסקה, שאלתו של אחד התלמידים "...למה פסח זה יהודי

⁶⁶ רואיינו 36 בני ובנות נוער, אך בראיון הראשון לא הגענו לשאלה על הזהות היהודית-ישראלית. מתוך 34 בני ובנות הנוער, 21 התייחסו לחגים כחלק מזהותם היהודית (61.76%) מבלי ששאלתי על הנושא באופן ישיר.

⁶⁷ המושגים הוצמדו לקוביות לגו גדולות איתן ניתן היה לבנות מגדל.

ופורים ישראלי? (P24(331)) לא נענית. אפילו לגבי יום כיפור, אחד הביטויים המובהקים של המנהגים היהודיים, אין הסכמה מיידית האם הוא יהודי או ישראלי תוך הסבר כי "...יש ישראליים שחוגגים את החג גם אם הם לא יהודים" (P24(324)). כלומר, כמעט כל החגים משויכים קודם כל ליהדות, אך עולות תהיות האם הם עדיין יהודיים? למעשה עולה כאן השאלה 'מה זה בכלל יהודי?', אך זו אינה מתפתחת לכדי דיון הממוקד בשאלה זו. בהמשך הפעילות שואלת המנחה איזה מגדל היה קל יותר לבנות? חלק עונים שאת מגדל היהדות כי ברור יותר מה שייך אליו ואחרים חושבים שאת הישראליות כי אלו מושגים אליהם הם קשורים יותר. אחד התלמידים מסכם: "...כל דבר יכול להיות ביהדות, אתה יכול להכניס את כל מה שבישראליות ליהדות" (P24(346)). תפיסה המבליטה את העובדה כי כל המושגים המשפיעים על חיינו כיום נובעים מהמקור היהודי שלהם, אך הפכו או הופכים עם הזמן למושגים ישראליים המנותקים מהמקורות מהם נבעו.

בראיונות עולה במידה רבה ההשפעה של הבית, הורים ו/או סבים וסבתות, על מרכיבי הזהות היהודית דרך שימור המסורת, קידוש, חגים ושמירת השבת. הנוער מציין גורמי השפעה אלו ככאלה הגורמים לו להמשיך ולשמר יחס של כבוד למסורת היהודית ומנהגיה. את מידת השפעתו של הבית ניתן לראות בדבריה של אחת התלמידות התוהה כיצד תשמר את מנהגי חג הפסח כאשר סבה כבר לא יהיה כאן כדי לנהל אותו:

...כאילו בתוך המשפחה המצומצמת איבדנו קצת את הפן היהודי. שזה קצת חבל לי, כי כשלא יהיה לי את סבא... או את אמא שזוכרת מסבא מה עושים, ואז כאילו אני אגיע לפסח ורגע מה עושים פה עכשיו? איך עושים את הסדר? מה אני אמורה להגיד עכשיו? זה בעיה... (P11(95:100)).

שאלותיה מזכירות את הסיפור של אלי ויזל (Weisel, 1995, in: Alexander, 2001: 1-3) המתאר כיצד עם השנים קשה לשמר מנהג, אם אתה לא דואג ללמד את הדורות הבאים מדוע מתקיים מנהג זה, מתי הוא מתקיים, מה נאמר בו ומדוע הקהילה שאנו חברים בה דואגת לשמרו. התלמידה מעלה תהייה מהי משמעותו של חג הפסח? למה מקיימים אותו? נראה כי המשמעות שלו או הטקסטים המציינים אותו הם מעין "סוד כמוס" עבודה, הנמצא בידי הסבא, שעבר לאמא, ושכיום היא כבר לא יודעת/מכירה אותו.

3.2.4 מנטליות ישראלית

כאשר בוחנים מהי הזהות היהודית-ישראלית של הנוער, לא ניתן להתעלם מהמאפיינים הישראליים העולים בתשובותיהם של בני ובנות הנוער, בדברי אנשי הצוות החינוכי ובסדנאות והפעלות יצירתיות אחרות שנעשות במסגרת החינוך החברתי. לעיתים נדמה, כי מאפיינים אלו

עם ההומור והסתירות הפנימיות הטמונות בחובם, הם מרכזה של הזהות הישראלית, בעוד מרכיבים אחרים שיש עליהם מחלוקת, או לא ברור מהי עמדתנו לגביהם, נדחקים לשוליים. אחת הברכות שנשמעו בטקס קבלת תעודות זהות כללה את הקטע הבא:

...מה צריך אדם בשביל להיות ישראלי?
קודם כל הוא צריך לחיות כאן בישראל,
צריך לדבר עברית,
צריך ללכת לים לפחות פעמיים בשנה,
צריך לדעת לעקוף בתור,
צריך לאהוב או לשנוא את שרית חדד, אבל חובה לפחות לדעת מי היא,
צריך להחזיק לפחות פלאפון סלולארי אחד,
צריך לראות את האירויזיון, לפחות את החלק של ההצבעה,
צריך לאכול פלאפל, במבה וקרמבו,
צריך לאהוב את ירון ממשחק החיים או את ירון זהבי מפקד חסמב"ה
צריך לדעת איפה זה מגדל דוד ואיפה הם מגדלי עזריאלי,
צריך להשתתף בויכוח פוליטי לפחות פעם בשבוע... (טקס קבלת תעודות זהות, (P67 (30-41).

קטע זה, כנראה לא במקרה, כולל את התחומים המרכזיים אליהם מתייחסים בני ובנות הנוער כאשר הם מציגים את עצמם או מדברים על מה זה להיות ישראלי: (1) ארץ ישראל והקשר לארץ; (2) מנהגים ישראלים; (3) אופי וחוצפה ישראלית; (4) אוכל ישראלי; (5) מוסיקה ותרבות ישראלית; (6) פוליטיקה ישראלית ורב-תרבותיות ישראלית⁶⁸. מתוך תשובותיהם של בני ובנות הנוער ניתן לתאר את המנטליות הישראלית בצורה הבאה:

הישראלי נולד וגר בארץ (אם כי יש עולים חדשים שהם יותר ישראלים מאלה שנולדו כאן). הוא מדבר עברית, מעריך את המדינה, גאה בה, בדגל, בהמנון, אוהב לטייל בה ולהכיר אותה. רוצה לתרום למדינה ולשרת בצבא אך חי עם חשש מתמיד מפגיגים. מאמין כי אין לנו ארץ אחרת (אבל לא שולל את האפשרות לחיות במקום אחר) ואיכפת לו מה קורה במדינה. הישראלי חוגג את החגים עם משפחתו (אם כי לא ברור אם הוא יודע מה חוגגים ואם ידע לחגוג אותם בעצמו בעתיד). הישראלי עושה מנגל ביום העצמאות וימי הזיכרון הם אירועים חשובים עבורו, המחדדים את תחושת השייכות לארץ ואת תחושת ה"ביחד" המאפיינים את העם הישראלי.

הישראלי מעודכן בסדר היום הפוליטי, אוהב להתווכח בנושאים פוליטיים ומושפע ממנו. "...המציאות שאנחנו חיים בה, המציאות של הפחד, של הלחץ התמידי, של חוסר בטחון, וזה מה שמשפיע הכי הרבה. אפשר לראות את זה מתבטא... בישראלים שצועקים בכביש ודוחפים בתורים, זה הלחץ של המציאות שלנו..." (תלמידה (P10(93:96). הישראלי ער לרב-תרבותיות הישראלית, לשסעים בחברה ומתלונן על הכפייה הדתית. מזדהה עם מצוקותיהם של המובטלים והשובתים, אך מתמרמר על כל שבייתה. אוהב להתווכח, לצעוק, להתעצבן ומתקשה להקשיב לאחר. חושב שהוא צודק בכל מקרה. חושב שתמיד דופקים אותו, מקטר, חסר סבלנות. לא אוהב לעמוד בתור ותמיד דוחף ועוקף. למרות כל זאת, אוהב לעזור לאחר, לתרום, והוא מקרין חום, אהבה ופתיחות. ("...לא בכל ארץ אתה בא ורוקד עם אנשים שאתה לא מכיר, באמצע שום מקום. היינו באמצע הטיילת וחבורה של דתיים פתחו מוסיקה והצטרפנו אליהם..." (תלמיד, (P13(36:38)).

⁶⁸ נספח 3 מציג את פירוט המאפיינים והמרכיבים השונים בכל אחת מקטגוריות אלו. לא כולם נכללו בתיאור הבא.

בשעות הפנאי הישראלי אוהב ללכת לים, לשחק מטקות, או "...להתקשר לחבר ולהגיד לו עוד 5 דקות אני אצלו, בלי פוזות ובלי תיאומים ובלי בלאגן..." (מחנך, P5(31:316)), תמיד כשהפאלפון איתו ובקליטה. אוהב להסתלבט, לא לעשות כלום ולנפוש בסיני. אוהב לעשות קניות, וכשנוסע לחו"ל עושה את כל הקניות כבר בדיוטי פרי. בחזרה ארצה מוחא כפיים בנחיתה וקם לרדת לפני הזמן. מטייל בעולם, משאיר חותמות וגונב מגבות מבתי מלון. אוכל במבה, פלאפל או שווארמה ומנגב חומוס. נוהג בצורה פרועה, צועק ומתעצבן בכביש, מקלל ולחוצץ. שומע מוסיקה ישראלית, צופה בטלה-נובלה ישראלית וחושב שהבנות הישראליות הן היפות בעולם.

ההומור העצמי והציניות בולטים מאד בדרך בה רואים ומתארים בני ובנות הנוער את דמות הישראלי, ואלה גוברים על מרכיבים נוספים הקיימים בתודעה האישית של הישראלי אך נעדרים מתיאור זה. כפי שאמר זאת אחד התלמידים: "...זה העם שהכי אוהב לצחוק על עצמו שהוא לא טוב, אבל אף אחד לא היה מחליף את הזהות שלו במשהו אחר..." (P34(31:32)). למרות כל מרכיבים אלה, למעשה לא ברור מיהו "ישראלי" כפי שמציג זאת יוסי וואסה, שחקן אתיופי, בהצגת היחיד שלו "באמהרית זה נשמע יותר טוב", שהיתה חלק ממופעי סל תרבות באחד מבתי הספר. בהצגה הוא מתאר את החברה הישראלית דרך עיניו של עולה חדש מאתיופיה ואומר: "...כל ישראלי בעצם שואל את עצמו, האם אני שייך או לא שייך. אין אחד שיבוא ויגיד וואלה, ישראלי זה זה. ברגע שהתחלת לשאול את עצמך, אתה בפנים" (פרסום פנימי, עיתון בית ספר, עמ' 6). ברגע שמעלים בפני בני ובנות הנוער את השאלה: "מה זה בעיניך זהות יהודית-ישראלית?" מתחילה חשיבה בנושא, מתחילים לדבר עליו, להעלות תהיות, להתלבט, לשמוע את האחר. תלמידה אחת סיפרה כי המשיכה לדבר על נושא זה עם הוריה ואחרות אמרו כי הנושא מעניין ומעסיק אותן.

לסיכום, תרבות יהודית-ישראלית בקרב הנוער כוללת בעיקר מרכיבים ישראליים (שירים, ספרות, אמנות, תיאטרון) ומעט מרכיבים יהודיים. מרכיבים אשר מקורם או משמעותם נובעת מהיהדות, כמו החגים, עברו או עוברים "ישראלזציה" ונתפסים יותר ויותר כישראליים. מצד אחד, חלק מהחגים עדיין משויך ליהדות, אך הם גם מוזכרים כחלק מהזהות הישראלית של הנוער. היבט נוסף בתרבות הישראלית היא המנטליות של הישראלי הטיפוסי. יש שיאמרו שאין זה חלק ממרכיבי הזהות היהודית-ישראלית, אך לאור מרכזיותם ושכיחותם בממצאים אני רואה בהם מרכיב נוסף המלמד על הזהות הישראלית של הנוער ובמיוחד על הדרך בה הוא רואה את החברה הישראלית, שהוא חלק ממנה. ניתן לתהות, מדוע אין התייחסות ביקורתית להיבטים אלו? מדוע אין תהייה האם אנחנו מסכימים עם התנהגויות אלה? היו מספר הערות של תלמידים על כך שלא כולם מתנהגים כך, או כי היבט זה או אחר אינו משקף את כולם. אך הערות אלו לא עוררו התייחסות ביקורתית או חשיבה נוספת על דמותה של החברה הישראלית.

3.3 המציאות הישראלית

בדברי הפתיחה של החוברת "מינהל חברה ונוער לשרותך" (2001) כותב א. עודד כהן, מנהל מינהל חברה ונוער לשעבר: "...תוכניות מינהל חברה ונוער נגזרות ממטרות החינוך ומבעיות חברתיות ולאומיות אקטואליות. החינוך הבלתי פורמאלי הוא מטבעו דינמי ומעורב, מְחַדֵּש ומתחדש, מגיב על בעיות השעה... ומסייע לבני הנוער להיות מעורבים במתרחש..." (משרד החינוך, 2001, עמ' 7). גם בנייר העמדה, טיפול באקטואליה נכלל ברשימת הנושאים המומלצים לתכנית החינוך החברתי בבתי הספר ויש אף מספר פרסומים⁶⁹ העוסקים בתחומים אלו ומציעים מערכי שיעור בנושאים שהם על סדר היום הציבורי בישראל.

מרכזיותה של המציאות הישראלית כמרכיב בזהות הנוער בולטת בדברי הנוער ואנשי הצוות החינוכי. המציאות הישראלית כוללת בעיקר מודעות למצב הפוליטי, כלכלי, חברתי ובטחוני במדינה, כפי שמציגה זאת רכזת חברתית: "...המגמה היא להפגיש את הילדים עם המדינה, עם השמחות שלה, עם הבעיות שלה, עם מה שקורה פה, אם אתה רוצה להיות אזרח אתה צריך להכיר, אתה צריך להיות חלק ממשח.ו..." (P5:2(37:40)). מרכיבי המציאות הישראלית כוללים גם את החשש מפיגועים: "...המציאות הישראלית... זה מעל הכל. אני זוכרת משפט ששמעתי פעם ואני חושבת שהוא משקף הכי טוב, זה היה ב'בית הלבן'. איך קוראים למדינה שאתה מפחד לצאת לאכול בה פיצה כי אתה מפחד להתפוצץ?... ישראל. ואני חושבת שזאת המציאות..." (תלמידה P10(89:96)). פעילויות החינוך החברתי בבית הספר עוסקות במציאות הפוליטית, כלכלית וחברתית, ופחות בחשש מפיגועים. חשש זה עולה בעיקר בדברי הנוער שתוהים אם יגורו בעתיד בישראל, לאור סכנת החיים הנלווית לחיים בישראל. בהקשר זה חשוב לציין כי לא עוסקים במישרין בסכסוך הישראלי-ערבי והמיעוט הערבי הוא מעין 'נוכח-נפקד' (בהשאלה משם ספרו של דוד גרוסמן "נוכחים-נפקדים" שעוסק במצבם של ערביי ישראל שגורשו מבתייהם) בתכני החינוך החברתי. הוא קיים בצורה סמויה (סביב סוגיית התנתקות וגדר ההפרדה), אך לא עוסקים בו בצורה גלויה.

בשלושת בתי הספר פעילויות החינוך החברתי ושיעורי החינוך עוסקים בנושאים שעל סדר היום הציבורי, אך קיים הבדל בדרך בה עוסקים בנושאים אלו הנובע משוני במיקום שיעורי החינוך במערכת השעות הבית ספרית (ראה/י חלק 3.1.2 מבנה החינוך החברתי ערכי). לשוני זה יש

⁶⁹ למשל, "יד על הדופק" לדיון בבעיות אקטואליה; "אקטואליה על המסך" לצריכה ביקורתית של אקטואליה; "בואו עיתון" המדמה תהליך כתיבת עיתון; עלון "על סדר היום" שבא "להאיר בקצרה בעיות ונושאים שונים המעסיקים את הציבור הישראלי ולאפשר לבני הנוער לעקוב אחריהם ולגלות יותר מעורבות ואכפתיות אזרחית" ועוד (מתוך האתר של מנהל חברה ונוער: <http://noar.education.gov.il/main/upload/publications/katalog1.htm>).

השפעה רבה על כלל הפעילות החברתית-ערכית בבית הספר, ובפרט על העיסוק בנושאים אקטואליים מאחר והעיסוק בנושאים אקטואליים מתרחש בעיקר במסגרת שיעורי חינוך עם מחנכת הכיתה. בבתי הספר בו מופעל הדגם הראשון, שני שיעורי חינוך משובצים במערכת השעות ללא קשר ביניהם, יש יותר עיסוק בנושאים אקטואליים מעצם זה שהמחנכת פוגשת את כיתה בתדירות גבוהה יותר, היא אחראית על התכנים של רוב השיעורים ויש ביכולתה לשבץ יותר שיעורי אקטואליה. בראיונות עם אנשי הצוות החינוכי בבתי ספר אלו, היו באופן בולט יותר התייחסויות לדיון וטיפול בנושאים אקטואליים בשיעורי חינוך מאשר התייחסויות לנושאים אלו בבית ספר מהדגם השני.

3.3.1 אקטואליה ישראלית

הנושאים האקטואליים שהוזכרו או עלו לדיון⁷⁰ בפעילויות החינוך החברתי היו משני סוגים: (1) נושאים המעסיקים את החברה הישראלית לאורך זמן: רב-גוניות בחברה כמו עולים חדשים, עובדים זרים וילדיהם, דתיים, נכים, בדואים; התמכרויות לאלכוהול וסמים; זהירות בדרכים ונהיגה נכונה; תופעת הסרבנות של שירות חיילים בשטחים ופקודה בלתי חוקית בעליל; אלימות בחברה הישראלית ואלימות כלפי נשים; גדר ההפרדה וההתנתקות; דילמת החזרת השבויים; עזרה לנוער במצוקה. (2) נושאים נקודתיים שהתרחשו בסמוך לשיעור חינוך והעלו סוגיה רחבה יותר שיש להתייחס אליה: רצונו של יגאל עמיר, רוצח ראש הממשלה, להתחתן; מוות בטיול בצופים ואחריות המדריכים; מאבק 'הלביאות' מבאר שבע' ומצב האמהות החד-הוריות; פרשת הילד המאומץ וסוגיית טובת הילד; הפיגוע ברכבת התחתית בספרד, הפיגוע בנמל אשדוד וסוגיית הטרור בעולם; פרס ישראל ליגאל תומרקין; פטירתו של נתן יונתן; אסון הצונאמי והאחריות של כל אזרח כלפי האחר.

לרוב העיסוק בנושאים אקטואליים גוזל שיעור שלם (כ- 45 דקות) אך קורה גם שהנושאים האקטואליים מוזכרים בקצרה בתחילת השיעור (כ- 10-5 דקות) ואז עוברים לנושא אחר. שיעורים בנושאים אקטואליים בהם צפיתי היו בד"כ סוערים, עוררו הרבה עניין והתלהבות ורבים מהתלמידים והתלמידות משתתפים ומביעים את דעתם. בשיעורים אלה, היתה לי לעיתים הרגשה שאני צופה בתכנית הטלוויזיה 'פופוליטיקה', בה מתנהלים ויכוחים פוליטיים סוערים אשר פעמים רבות לא ניתן לשמוע את הדוברים כי כולם מדברים יחד, או שכולם רוצים להשמיע את דבריהם

⁷⁰ יש לציין כי בשלושת בתי-הספר הייתי מגיעה רק לשעה אחת מתוך שעתיים בשבוע, והרבה פעמים השעה השנייה, בה לא צפיתי עסקה בנושאים אקטואליים וויכוחים פוליטיים. לכן, דוגמאות אלו עולות מתצפיות שקיימתי וראיונות, אך אינן ממצאות את כל הנושאים שעלו לדיון בכיתות.

אך פחות רוצים לשמוע את הזולת. יש הרבה רעש בשיעור, הרבה רוצים להביע את דעתם וקשה לנהל דיון. הרבה פעמים מתקיימים ויכוחים בין שניים שלושה תלמידים המדברים זה עם זה, או דיון בין המחנכת לתלמיד/ה או שניים. הרבה פעמים קשה לשמוע את הדברים הנאמרים.

בשיעור שעסק בתופעת הסרבנות לשרת בשטחים, מציגה המחנכת עמדות בעד ונגד הסרבנות ושואלת: האם אפשר לומר שמי שמשרת בשטחים משתתף בדיכוי העם הפלשתיני, והוא לא מוסרי? מה אתם אומרים? התלמידים מגיבים ואחד מהם אומר שאנחנו (הישראלים) הורגים רק מבוקשים וזה לא נקרא פשע. תלמידה אחרת עונה לו כי כן הורגים חפים מפשע כאשר נכנסים לבתים ונותנת דוגמאות. התלמיד עונה שזה לא בכוונה ותלמידים אחרים אומרים שזה קורה לעיתים רחוקות וכי תפקידנו להגן על אזרחי המדינה (P43). למעשה לא ממש מתקיימים דיונים אלא בני ובנות הנוער מביעים את עמדתם, ולעיתים המורה מסכם את העמדות השונות שעלו בדיון. לכן, העיסוק בנושא הוא בד"כ ברמה של העברת ידע, ביטוי עמדות שונות של הנוער וויכוחים קצרים. מאחר ובשיעורי חינוך נוכחים כ- 35-40 תלמידים, קשה לקיים דיון רציני ומעמיק או להוביל לבירור ערכים כפי שרואה זאת רכזת חברתית: "...אני לא מרגישה שתפקידנו... להנחיל ערכים חד משמעיים... אני חושבת שצריך לברר ערכים. הערכים פה במדינה שלנו כל הזמן נמצאים במצב של בירור ואין דברים שמובנים מאליהם..." (P30(90:94)). הטיפול באקטואליה כלל מגוון רחב של נושאים אך הושם יתר דגש על אלימות ורב-גוניות בחברה הישראלית, שיורחבו להלן.

3.3.1.1 אלימות בחברה הישראלית

אלימות הוא נושא אקטואלי שעולה בשיעורי חינוך ובפעילויות שכבתיות, כפי שמציגה זאת אחת המחנכות: "...הנושא של אלימות. אני חושבת שגם זה קשור לזהות ישראלית. כי אנחנו חיים במדינה עם המון אלימות שמאד מעמעמת את הרגישות שלנו. אנחנו שומעים על מישור שמת וזה כבר לא עושה לנו כלום, בגלל החשיפה שלנו הכל כך חזקה לפגיעים... חשוב לי לחדד להם איפה מתחילה האלימות ולהדגיש להם שזה בשפה שלהם אחד עם השני..." (P28(74:80)). חגית גור זיו טוענת כי החינוך למיליטריזם המאפיין את מערכת החינוך הישראלית החל מגיל הגן, טומן בחובו מסרים צבאיים ו"אלימים" הבאים לידי ביטוי באופי המשחקים כבר בגיל הגן ובמסרים המועברים לילדים סביב חגי ישראל (2005: 89-92). המחנכת ממשיכה ומספרת בהתרגשות על אירוע אלימות שהתרחש זמן קצר לפני כן בבית הספר, ורבים מתלמידי בית הספר ישבו וצפו במתרחש כאילו זו הצגה "fun... יש אקשן, הולכים מכות, בואו לראות, ויש אפילו קריאות עידוד..." (P28(84:85)).

שיעורים, הרצאות והצגות שעסקו באלומות כללו התייחסות לעליית רמת האלימות בחברה הישראלית ככלל וכן לסוגי אלימות ספציפיים, כמו אלימות במשפחה, אלימות בין חבר וחברה, אלימות בכביש. בשיעור חינוך על האלימות בישראל הציגה המחנכת לכיתה את הנושא (עליית רמת האלימות בישראל), הראתה כותרת הזועקת מעיתון יומי והקריאה נתונים רלוונטיים (לדוגמא, בשנת 2003 עלייה של 2.3% בפשיעה, כל דקה נפתח תיק בגין אירוע פלילי, כל יומיים רצח, כל 12 שעות מתבצע אונס, כל 12 שעות מתבצע מעצר). לאחר מכן היא מעלה שאלה מרכזית (מה אתם אומרים על זה? זאת המדינה שאתם רוצים להיות בה?) ומתחילה שיחה אשר מהר מאד סוטה לכל מיני כיוונים (צריך לבחור ראש ממשלה חדש, להפוך דמוקרטיה לדיקטטורה). המחנכת כותבת על הלוח את הפתרונות המוצעים ע"י התלמידים, מתייחסת לחלק מהם (למשל, למה להחליף ראש ממשלה?) ומעלה שאלה נוספת: מה כל אחד מכם יכול לעשות? ורושמת על הלוח רשימת הצעות (לא להיות אליים, לעשות מהפכה, להשקיע יותר בחינוך, לתרום לקהילה, לנסות להשפיע על אחרים). בשיעור חינוך אחר שעסק באלומות נגד נשים הציגה המחנכת כתבה עיתונאית המציגה ממצאי סקר על אלימות כלפי נשים, הפותחת בכותרת "57%: לפעמים מגיע להן מכות". בשיעור הביעו התלמידים והתלמידות את עמדתם באיזה חלק מהמקרים אלימות נגד נשים מוצדקת, העלו טיעונים בעד ונגד כל דעה והמחנכת הקריאה מידע נוסף המוביל למסקנה כי "התחזקות העמדות הנאורות ביחס לשוויון בין המינים עומדת ביחס הפוך לעמדות החשוכות שמעלה הסקר לגבי אלימות כלפי נשים" (ידיעות אחרונות, המוסף לשבת, עמ' 11, 12.03.04).

במקרה אחר, בית הספר קיים "יום אלימות" שכבתי שכלל מגוון הרצאות ופעילויות לבחירת התלמידים בנוסף לפעילויות חובה (הרצאה, סרט). אנשי הצוות החינוכי קָבְלוּ על כך שנושא האלימות טופל רק במסגרת שכבתית, מבלי שנעשה עיבוד לאחר מכן של הנושא במסגרת כיתתית. אחת מהן אומרת: "...אם אחרי יום נגד אלימות, אני רואה את התלמידים שלי, שהם תלמידים רגועים ושקטים וברמה גבוהה יחסית... הולכים מכות בהפסקה ותלמיד כמעט מוציא עין לתלמיד השני... אז סימן ששום דבר לא הלחל...". (P4(162:166)). החלחול יכול להיעשות רק ע"י עיבוד נוסף במסגרת כיתתית מצומצמת כולל התייחסות למה ניתן לעשות או כיצד לזהות סימני אלימות, שהם רלוונטיים במיוחד לבני ובנות הנוער בגילאים אלה. אחת התלמידות, בתשובה לשאלה מה דעתה על פעילויות החינוך החברתי, מחזקת את תחושת הצוות החינוכי: "...לדעתי חלק מהפעילויות ממש באות בגישה של: טוב, יש לנו ככה וככה ערכים להעביר לכם, ככה וככה מוסר הַשָּׂבֵל, נעשה את זה בדרך

שלאו דווקא מעניינת אתכם, נגיד בפעילויות של האלימות..." (P10(33:36)). תלמידה אחרת מתייחסת לאחת הסדנאות בהן השתתפה ואומרת כי לא היתה לה שום פואנטה (P6(84:86)).

3.3.1.2 רב-גוניות ושסעים בחברה הישראלית

...זוהי המדינה היחידה שבה ארוחה ישראלית מורכבת מסלט ערבי, קבב רומני, פיתה עירקית וקרם בוואריה שזה מחזו בגרמניה... (מתוך: המדינה היחידה/יאיר לפיד. הוקרא בטקס קבלת תעודות זהות) (P67(77:78)).

רב-גוניות ושסעים בחברה הישראלית הם פן מרכזי נוסף במציאות הישראלית, המומחש בצורה הומוריסטית בטקסט של יאיר לפיד שהוקרא במהלך טקס קבלת תעודות זהות. פעילויות החינוך החברתי עוסקות בתחומים אלה דרך הכרות עם תרבויות שונות (בדואים), שסעים בחברה הישראלית (דתיים-חילונים), יום סדנאות בנושא מעורבות חברתית בחברה הישראלית (P31:179), שיעורי חינוך שעסקו בנושא 'אזרחות משותפת' והדגישו זהויות וקבוצות שונות בחברה הישראלית, סדנאות או הרצאות שעסקו בקליטת עליה, ביחס לנכים, בעובדים זרים, טיול שנתי שכלל מפגשים עם מגזרים שונים בחברה הישראלית; כל זאת תוך הדגשת ערכים של סובלנות לאחר ויחס לזולת.

יום זכויות האזרח צוין באחד מבתי הספר ע"י יום פעילויות שעסקו במעמדם של העובדים הזרים וילדיהם בישראל. בין מטרותיו של יום זה היו גם: "... (1) התלמיד יכיר את החברה הישראלית כרב-תרבותית ופולורליסטית. (2) התלמיד יכיר את השונות ויתפוס אותה כערך..." (P18(24:26)). פעילויות לדוגמא שנכללו ביום זה היו מפגש עם צלם המתעד את חיי קהילת העובדים הזרים; מפגש עם מנהלת בית ספר 'ביאליק' בתל-אביב-יפו שכ- 50% מתלמידיו הם ילדי עובדים זרים; מפגש עם נציגי מנהלת ההגירה; מפגש עם נציגי קו לעובד; צפייה בסרט 'הם תופסים גם ילדים', "...העוסק בחיי היום יום של ילדי העובדים הזרים. הסרט עוקב אחר החלומות של הילדים, המשחקים והכמיהות שלהם בצל הפחד המתמיד מהגירוש..." (P18(125:130)) ועוד.

העיסוק ברב-גוניות של החברה הישראלית עולה גם בסדנא שעסקה בזהות היהודית-ישראלית של הנוער. הסדנא החלה בהצגת תמונותיהם של דמויות מוכרות בחברה הישראלית, והתלמידים והתלמידות התבקשו לבחור מי הוא לדעתם הישראלי הרצוי או האידאלי? הדמויות שהוצגו הן (לפי סדר א"ב):

אביב גפן	יאיר לפיד
זמר	עיתונאי ב' מעריב' מגיש תכנית ראיונות בטלוויזיה
אדיסו מסאלה	יעל ארד
מנהיג עדת האתיופים הוביל את פרשת הדם	הג'ודאית הראשונה שזכתה במדליה אולימפית (כסף)
אהרון ברק	מדחת יוסוף
נשיא בית המשפט העליון	חייל דרוזי שמת מפצעיו בקרב בקבר יוסף
אורי זוהר	מוחמד בארכה
שחקן שחזר שתשובה	חבר כנסת ערבי-ישראלי
אילן רמון	מכרם חורי
האסטרונאוט הישראלי הראשון, טס בקולומביה ולא חזר	שחקן ובמאי ערבי-ישראלי
אמנון דנקנר	נועם פדרמן
איש תקשורת, עורך עיתון 'מעריב'	מאנשי המחתרת היהודית
גילה אלמגור	נתן שרנסקי
שחקנית וסופרת	אסיר ציון לשעבר, שר בממשלת ישראל
דודו טופז	קובי אוז
בדרן	זמר וסופר, גדל בשדרות
דנה אינטרנשיונל	רחבעם זאבי
זמרת שהיתה גבר, ייצגה את ישראל באירוויזיון	תנועת מולדת שנרצח ע"י מתנקש ערבי, אלוף במיל'
הרב עובדיה יוסף	שאול מופז
מנהיג רוחני של תנועת ש"ס	רמטכ"ל ושר בטחון בממשלת שרון
חיים יבין	אני
קריין חדשות בערוץ הראשון, הקריין הראשון של הערוץ	
חיים רביבו	
שחקן כדורגל	

המגוון מוצג ע"י שוני במוצא (אשכנזי, מזרחי), בתרבות (אתיופי, ערבי, רוסי), בתחום עיסוק (אמנות, תקשורת, צבא, ספורט, משפט), במין (גבר, אישה), באמונה דתית (דתי, מסורתי, חילוני) ובעמדה פוליטית (שמאל, ימין). המנחה נותנת רקע קצר על כל דמות, והתלמידים והתלמידות בוחרים בדמויות תוך שהם מתייחסים רק לחלק ממאפייניה או תכונותיה של הדמות. כך למשל, תלמיד בוחר ברחבעם זאבי ומנמק: "כי הוא היה פטריוט אמיתי, ציוני. אהב את המדינה. סיפרו שהיתה לו תמיד דיסקית...". המנחה שואלת אם מישו מתנגד ורק המורה, שמשותפת בפעילות, אומרת: "אני רוצה להגיד שזו הסתכלות מופלאה על רחבעם זאבי" ומסבירה כי לא היתה בוחרת בו בגלל המצע האידאולוגי בו האמין ורעיון הטרנספר אותו הוא הוביל. למרות ביקורת זו המורה מסכמת: "...אולי הוא מייצג את הישראליות בגלל התכונות [האלה]. כפי שהתלמיד הציג אותו, אני מוכנה לקבל אותו כישראלי אידאלי" (P21(27-29)). הסכמה זו מלמדת על מידת פתיחות גדולה מאד לדיון בנוגע למאפייני הישראליות, כמו גם לחשש מנגיעה בעמדות פוליטיות במסגרת הבית ספרית⁷¹.

כאשר עוסקים בעולים החדשים נוגעים בנקודות כואבות ולעיתים גם רגישות. בני ובנות הנוער מביעים עמדות מעורבות כלפי עולים חדשים, יש כאלה שעדיין מחזיקים בדעה כי עולים חדשים הגיעו ארצה כי לא היה להם טוב בארץ מוצאם, כי לא היתה להם ברירה וכי רבים

⁷¹ לאחר הפעילות המחנכת הסבירה לי כי היא נזהרת מלערב עמדות פוליטיות בשיעורים מחשש כי אלו יתפסו כניסיון להשפיע על התלמידים, ונתנה לי דוגמא של מורה שהביעה עמדות שמאלניות בכיתה ופורסם בעיתון מקומי כי היא מנסה להשפיע על התלמידים בכיוון זה.

מהעולים יוצאי ברית המועצות לשעבר קשורים לפשע וזנות. המנחה מסכמת את הדיון תוך הגדרת הצורך לנסות ולהכיר את האחר: "...בין השורות אמרנו שתהליך קליטה טוב זה שהוא יהיה כמוני. יכול להיות שזה לא הקליטה המוצלחת. אולי שאני אלמד שפה ואחשף לתרבות אחרת זו קליטה טובה, כי ראיתי כבר קודם שאני לא כל כך סגור מה אני רוצה..." (P20(156:160)). כלומר, מסקנת פעילות זו, כמו גם הבחירה ברחבעם גנדי כישראלי אידאלי ע"י שני צידי הקשת הפוליטית מבליטים את המסקנה כי לא ברור מהי הישראליות או מיהו הישראלי. כי זו זהות שנמצאת בבחינה ובבנייה מתמדת. הדיון בנוגע לעולים חדשים אף מרמז כי חשוב להיפתח גם לתרבויות אחרות ושונות מאיתנו, אולי בדרך לליבון, דיון ובירור זהותנו אנו.

3.3.2 מעורבות הנוער באקטואליה

היבט מעניין נוסף העולה מהממצאים הוא מידת מעורבותו של הנוער באקטואליה כמלמדת על מידת מרכזיותה של המציאות הישראלית בזהותו. תלמידות אומרות כי לפעמים תלמידים מתלוננים שעוד פעם מדברים על אקטואליה, אבל בפועל אף אחד לא מדבר על זה, גם הן עצמן לא מדברות על זה ואולי בודדים מדברים על זה בבית עם ההורים. בניגוד לעמדתן, אחת המחנכות אומרת כי עד לפני כחמש שנים, הנוער לא התעסק כל כך הרבה בפוליטיקה, ולצורה, היום "...בכיתה י' הם כבר מגיעים אלינו מוכנים פוליטית. זאת אומרת אני כבר יודע מה אני אבחר אם תהיה לי זכות הבחירה... זה גם דברים בזהות ש(אלף) אני לא חושבת שצריך לגבש אותם בגיל כל כך צעיר, ו(בית) זה מפתיע..." (P52:(250:256)).

הנוער מכיר בחשיבות של שיעורי חינוך העוסקים בנושאים אקטואליים: "...לשמע את אהוד יערי בחדשות מסביר ומסביר זה לא [עוזר, כמו] לשבת עם חברים שלך בכיתה, עם המחנכת שלך ולדבר על זה..." (P10(176:177)). תלמידים ותלמידות סבורים כי שיעורי חינוך אלה תורמים להם מכמה בחינות: (א) זאת הזדמנות לשמוע דעות של חברים בנושאים אקטואליים, עליהם הם לא מדברים ביניהם, ולשמוע דעות מנוגדות לשלך. (ב) זאת דרך טובה להכיר תלמידים ותלמידות אחרים בכיתה. בני ובנות הנוער מדברים על כך שלכל אחד/ת יש את קבוצת החברים הטובים או החברות הטובות, ויש מעט הכרות עם בנים ובנות אחרים בכיתה. (ג) זאת דרך ללמוד להקשיב לאחר. (ד) זאת הזדמנות ללמוד דברים חדשים, להתעדכן במה שקורה ולשאול על מושגים או תהליכים לא מובנים. למשל, בשיעור שעסק בתכנית ההתנתקות, שאלו תלמידים ותלמידות את השאלות

הבאות: מה הכוונה בכרזות "הצבעתם שרון קיבלתם פרס"? מי הם מצביעי הליכוד? למה שרון לא עשה משאל עם? מהי זכות השיבה?

מצד אחד, הנוער אוהב לדון ולהתווכח על נושאים פוליטיים ואומר שחשוב לדבר על נושאים אקטואליים ולהיות מעודכן במה שקורה במדינה. "...אם אנחנו לא נדע מה קורה אצלנו במדינה, אז מי כן? כי אנחנו הדור הבא, אנחנו הדור שיוכיל את המדינה הזאת..." (P10(166:167)). מצד שני, דיונים וויכוחים אלה לא תמיד נשענים על ידע ברור בנושא. למשל, כאשר עוסקים בסוגיית ההתנתקות או גדר ההפרדה, מהר מאוד הדיון עובר לויכוח בין שמאל לימין, בעד ונגד הערבים וזכויותיהם. אחד התלמידים מתאר ויכוח מעין זה "...שמסתיים ב"מוות לערבים" ו"לא, יה, ימנים מפגרים". ככה זה בערך מסתיים..." (P38(174:175)). המצב דומה גם בנוגע לסוגיות כלכליות, כמו במקרה של העלאת מחיר הלחם. התלמידים לא הבינו איך מפלגה שמסמלת עבורם את התמיכה בחלשים (הליכוד) מעלה את מחיר הלחם. המחנכת מסבירה כי אם היו מכירים את המצע של המפלגה וההיסטוריה שלה, היו רואים כי לימין מדיניות קפיטליסטית שאינה עולה בקנה אחד עם מה שהם חושבים על המפלגה או עם העלאת מחיר הלחם. היא אומרת: "...הם אומרים סיסמאות פוליטיות לפני שהם בכלל יודעים מה ומי עומד מאחורי זה. הם מוכנים לריב ולהתווכח איתם, שבעצם זה לא שלהם בכלל הסיסמא, הם לא מכירים אותה והם לא מבינים את המשמעות שלה..." (P52(206:208)).

אנשי הצוות החינוכי, בעיקר באחד מבתי הספר הממוקם ביישוב ברמה סוציו-אקונומית בינונית-גבוהה, הרבו להתייחס לעובדה כי רוב הנוער בבית ספר זה לא ער למצוקות החברתיות הקיימות ורובו לא קורא כתבות עיתונאיות שעוסקות במצב החברתי והכלכלי בישראל. הם אומרים כי הנוער לא ממש מבין מה זה ילדים שהולכים לבית ספר בלי סנדוויץ', ילדים שמותגים לא אומרים להם שום דבר או שיש אנשים שישנים בלילה על ספסלים (P29; P28). "...הם לא מבינים שלא כולם יוצאים לסקי בחורף, ולא כולם בקיץ מבלים את חופשתם באירופה או בארצות-הברית... וזה אנחנו וזה החברה שלנו... וזה חברים לפעמים והם לא יודעים את זה..." (P29:(69:76)). לטענתם רוב בני ובנות הנוער יהיו מופתעים כשישמעו עובדות אלו, ורק מיעוט מהנוער ערני ומודע למציאות הקשה סביבו. לכן, שיעורי חינוך בנושאים אקטואליים הם חשובים, הם חושפים את הנוער למצוקות כלכליות וחברתיות ומביאים אותם להכיר בכך שלא כולם חיים כמוהם. אחד המחנכים אומר כי העיסוק באקטואליה עוזר לנוער להגדיר את הזהות שלו מתוך ידיעה רחבה יותר על החברה בה הוא חי (P29). בבית-ספר אחד, ערנות למצב זה הביאה להעמדתו של לוח קיר בנושאי אקטואליה בסמוך לכיתות השכבה.

חיזוק לדברים אלה נשמע מתלמידה, חברת מועצת תלמידים, הטוענת כי חשוב להפגיש את התלמידים עם תרבויות אחרות: "...זה בית-ספר שאתה לא חולק אותו עם חברות חדשות. אנחנו אותם חברה שלמדנו יחד [בחטיבת ביניים]... זה משגע אותי שהם נורא לא מודעים. לא! [אומרת בהדגשה] המצב הכספי של כולם הוא לא ככה, אנחנו גרים בעיר שבסה"כ היא עיר שיש בה כסף... המצב הכלכלי שלנו טוב. יש בתים הרבה יותר חלשים..." (P6(280:286)). להמחשת הדברים מספרת חברתה שביום שישי יצאו להופעה, חברה שאלו אותן איפה הן גרות, וכשענו התחילו "להעביר עלינו דאחקות"⁷² שאנחנו מיליונריות, בלי להיות מודעים שבעיר הזאת יש גם אוכלוסיות מאד חלשות.

לסיכום, פעילויות החינוך החברתי מדגישות את חשיפת הנוער לאקטואליה כחלק מגיבוש זהותו הישראלית. המציאות הישראלית כוללת מגוון תחומים כשהבולטים בהם הם אלימות ורב-גוניות בחברה הישראלית, זהירות בדרכים ונהיגה בטוחה, וסוגיות פוליטיות מרכזיות. הדיונים בנוגע למיהו ישראלי? או מהי זהות ישראלית? מבליטים פתיחות וחוסר בהירות מהם הקריטריונים לישראליות. למרות תלונותיהם של חלק מבני הנוער על שיעורי חינוך שעוסקים בנושאים אקטואליים, רבים מציינים את התרומה של שיעורים אלה עבורם ומכירים בחשיבותם, אחרים מרגישים כי הם מיותרים ועוסקים בדברים שכבר ידועים. הנוער אוהב לשוחח ובעיקר להתווכח על נושאים אקטואליים ושיעורים אלה בד"כ סוערים מאד. כמעט ולא עוסקים בבעיית הפיגועים, אך זו מהווה כעין רקע קודר לשאר הפעילויות, מטריד מאד את הנוער ביחס לעתידו וחיינו במדינה וממחיש את המתח המתמיד שבין צרכי הפרט ושאפתו למימוש עצמי לבין צרכי החברה והמדינה.

⁷² להעביר עלינו דאחקות = סלנג שמשמעותו להגיד בדיחות מביכות על האחר, לצחוק על חשבוננו.

3.4 היסטוריה יהודית וישראלית וקשר למדינה

מסמך העמדה של החינוך החברתי אינו כולל את מרכיב ההיסטוריה היהודית ישראלית כאבן יסוד, אלא מתייחס למרכיב זה במסגרת שתי אבני יסוד אחרות - מחויבות למדינה ישראל, זהות יהודית וישראלית. מרכיב ההיסטוריה מופיע במסמך העמדה בצורה כללית, תוך התייחסות לתרבות ולמורשת היהודית רבת השנים: "...אופיה היהודי של מדינת ישראל מושתת על התרבות וההיסטוריה היהודית, ועל האידאולוגיה הציונית ובא לידי ביטוי בזיקתה של המדינה ליהדות התפוצות..." וכן "... הרוב היהודי של החברה הישראלית נשען על מורשת תרבותית יהודית רבת שנים. רוב זה בונה את עצמו במסגרת ריבונית לאומית לאחר אלפיים שנות גלות..." (לאופר ושות', 2004, עמ' 7-8).

כאשר בני ובנות הנוער מתייחסים למרכיב ההיסטוריה בזהותם הם עושים זאת לרוב בכלליות מבלי לתת דוגמאות או לפרט מהי אותה היסטוריה עליה הם מדברים. זהות יהודית-ישראלית כוללת: "...רקע היסטורי של העם, זה מוסיף לך, זה מוסיף לאישיות שלך הרבה דברים..." (P40(44:47)); "...ההיסטוריה שלנו..." (P10(89:90)). כאשר התשובות מפורטות יותר הן כוללות התייחסות לשואה, לחגים ולהקמת המדינה:

...קודם כל יש לנו היסטוריה משותפת. זה מתחיל מההתחלה, זה מתחיל מהתנ"ך. יש כאלה שיכולים להגיד אני לא מאמין וכל זה, אבל בכל זאת לכולנו יש את החגים המשותפים, שמבוססים על חלק ההיסטוריה שלנו, ההיסטוריה שלנו זה יום השואה, זה הדרך שעברנו להקמת מדינה... (תלמידה P10(121:125)).

תשובות אחרות כוללות התייחסות לשיעורי ההיסטוריה שעסקו בתקופה שלפני קום המדינה, לניצחון במלחמות (המתקשר גם לגאווה, כבוד והשרות בצבא), ולאירועים כואבים שעברו על העם היהודי כמו השואה. אך כל זאת בקצרה ובתמציתיות, לעיתים הם מקצרים את תשובתם מתוך תחושה שזה ברור מאליו ואין כאן מה לפרט. יש תחושה שההיסטוריה חשובה, אבל לא ברור עד כמה הם מכירים את ההיסטוריה היהודית והישראלית? אם היא באמת חשובה, למה אין דוגמאות נוספות לחשיבותה מעבר לשואה, מלחמות והקמת המדינה? כפי שמביע זאת אחד התלמידים בראיון:

...זה נראה לי טיפשי שאנשים נופלים בקורס קצינים על זה שהם לא יודעים את ההמנון של המדינה. שזה דבר שאסור שיקרה. אם הייתה לי את האפשרות להכניס טיפה יותר ציונות, כי אנשים לא באמת יודעים מאיפה הם באו, זה בסך הכל 50 שנה ואנשים לא זוכרים... (P34(42:46)).

יש לציין כי לא ציפיתי לקבל בראיון שבוחן את זהות הנוער, תשובות המבטאות ידע היסטורי נרחב. בתחילת הראיון נאמר למרואיינים/ות כי מטרתו ללמוד על החינוך החברתי (ואף ציינתי כי החינוך החברתי הוא כל מה שמעבר למקצועות הלימוד) ועל הזהות של הנוער, ולא על הידע ההיסטורי שלהם. כך שיתכן וזה מלכתחילה צמצם את התייחסותם לפן זה. בנוסף, בכיתה י', מתקיימת בחינת הבגרות הראשונה בהיסטוריה, חלק מהראיונות נערכו בסמיכות לקיום הבחינה או לאחריה. הראיון מבחינתם לא היה קשור לבחינה, כך שגם הידע ההיסטורי יתכן ובעיניהם אינו קשור לראיון. יחד עם זאת, דווקא בגלל הסמיכות בין הבחינה בהיסטוריה לבין הראיונות, ניתן היה לצפות כי ידע היסטורי יהיה מקושר לזהות הנוער. אך לא כך היה.

החשיבות של ההיסטוריה היהודית והישראלית לזהות הנוער מוצגת בהרחבה בעיקר בדברי אנשי הצוות החינוכי. הראיונות לא כללו שאלות מפורשות לגבי מקומה של ההיסטוריה בחינוך החברתי, אלא נבחנה ההתייחסות להיבט זה מתוך שאלה כללית על הזהות ועל דגשים בחינוך החברתי בבית הספר. מנהלות בתי-הספר מרבית להשתמש במושג שורשים כדי לבטא את חשיבות ההיסטוריה בזהות נוער:

...השורשים היהודיים ברמת בסיס. העתיקים והקרובים לנו... (P3(135:136))

...עם שבונה את העתיד שלו ללא העבר שלו לא יכול לבנות עתיד, זאת אומרת הוא חייב להשתית

את העתיד שלו על עבר... (P35(293:295))

...ובן כל תרבות צריך להכיר, לחיות את השורשים שלו... אני רואה בעיקר את השורשים

התרבותיים... (P54(156:157))

עבורן ההיסטוריה אליה יש לחשוף את הנוער כוללת את: השואה, הקמת המדינה, המשטר הדמוקרטי, רב-גוניות בחברה הישראלית, המסורת והדת היהודית, תרבות יהודית וישראלית (קשר לנכסי צאן ברזל של התרבות). אחת מהן אף מדברת על הכרות עם מושגים בסיסיים כמו 'התקווה', והכרת שמות רמטכ"לים, ראשי ממשלה ונשיאים. בדברי המנהלות ואנשי הצוות החינוכי ההיסטוריה היהודית והישראלית משלבת גם דוגמאות, או זיכרונות, כמבטאים את הדרך לחבר את הנוער להיסטוריה יהודית-ישראלית ולעם היהודי.

ברוב שיעורי החינוך, לא היה עיסוק בהיסטוריה היהודית והישראלית. אחד השיעורים בהם היה איזכור להיסטוריה היהודית התקיים בסמוך לחג ט"ו בשבט, בו הוקרא בתחילת השיעור טקסט, שעסק בחג וכלל מידע על הופעתו במשנה, על מנהגם של הארי הקדוש ותלמידיו לאכול פירות בט"ו בשבט, על השינויים שחלו בחג ואופיו כיום (P43). אך גם כאן, מעבר להקראת הדברים, שגזלה כ- 10 דקות מתחילת השיעור (כולל הערות על הרעש בכיתה), לא היתה

התייחסות נוספת להיבטים ההיסטוריים. בשיעור חינוך אחר סביב יום ירושלים, התלמידים שיחקו משחק שכלל שאלות על ירושלים ודפי מידע שהכילו מידע היסטורי רלוונטי ליום ירושלים כשהדגש הוא על פעילות חווייתית ולא לימודית ו/או ערכית.

מחנכת, מורה להיסטוריה, מביאה דוגמאות (בהן עסקה עם תלמידי מגמת היסטוריה בכיתה י"א) לכך שהבנה לעומק של מושגים מהמציאות הישראלית נעוצים בהכרות עם ההיסטוריה היהודית והישראלית. כך למשל, לימוד והכרות עם מאורעות ואדי סאליב, 'הפנתרים השחורים', הסלקציה בעליה ממרוקו ותנועת ש"ס מאפשרים הבנה עמוקה ורחבה יותר של הטענות הנשמעות בישראל כיום ביחס לקיפוח ואפליה. אחרי שהתלמידים לומדים את הדברים האלה, הם מבינים מאיפה זה מגיע. דוגמא שנייה עוסקת בהכרות עם הזרם הדתי בישראל העולה מתוך לימוד פרשת יוסל'ה שוחמכר⁷³. תוך כדי לימוד הפרשה מתברר כי התלמידים אינם יודעים מה זה נתורי קרתא, או מה ההבדלים בין חובשי כיפה סרוגה לאחרות ומכאן הדרך קצרה לעיסוק ביחסי חילונים-דתיים במדינה. לטענתה, יש להקנות בסיס רחב למושגים עליהם אנחנו מדברים - כמו, אפליה, קיפוח, הזרם הדתי בישראל - על מנת להפוך אותם חלק מהזהות של הנוער.

כתוצאה מחוסר ידע זה התשובה הראשונה שאני מקבלת לשאלת הזהות היהודית-ישראלית

באחד הראיונות היא:

תלמידה: ...בשבילי זה כאילו להיות חלק מקבוצה שהיא מאוחדת, בגלל כל ההיסטוריה שלה וזה, ושמאד חשוב ללמוד, כאילו, לא יודעת, להזדהות עם זה, להיות חלק מהקבוצה הזאת. שיש לה את המנהגים שלה, ואת התרבות

מראיית: ומה זה בשבילך כל ההיסטוריה? מה זה כולל?

תלמידה: את המלחמות והשואה, וכל היחס של העולם אלינו... התנ"ך שזה כל הסיפור של העם היהודי... החגים... ביום השואה כולם ביחד... (P56(46:54)).

התלמידה מסבירה את הקשר שלה לעם היהודי דרך ההיסטוריה - "כל ההיסטוריה... התנ"ך שזה

כל הסיפור של העם היהודי... החגים" - מבטאת מצד אחד רצון להיות חלק מקבוצה/קהילה; ומנגד את חוסר הבהירות של המושג היסטוריה בהקשר של העם היהודי. יוסף ירושלמי בספרו "זכור - היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי" (1982) עושה הבחנה חשובה בין ההיסטוריה לבין הזיכרון בעם היהודי. ירושלמי פותח את ספרו בשאלה "מה אמורים היהודים לזכור, ובאילו אמצעים? ... מה הזיקה, אם ישנה, בין הצו לזכור ובין כתיבת ההיסטוריה?" (שם: 22) וטוען כי ההיסטוריה של העם היהודי איננה הבסיס לזיכרון היהודי מאחר ואין תיעוד היסטוריוגרפי של העם היהודי לאחר

⁷³ פרשה משנות ה-60' על חטיפתו של ילד ע"י סבו בטענה כי הוריו אינם מספיק דתיים.

תקופת התנ"ך. רק בתחילת המאה ה-19 החל המאמץ המודרני לשחזור העבר היהודי. ירושלמי מסביר כי היהודים אשר הרגישו את ההכרח לבחון את היהדות באופן היסטורי, "עשו זאת כי שוב לא ידעו בביטחה מהי היהדות ואם הם יכולים עוד לחיות בה, יהיה טיבה אשר יהיה" (שם: 108). מהלך זה הוביל לדבריו להפיכתה של ההיסטוריה למה שהיא לא היתה מעולם – "אמונתם של יהודים שחדלו להאמין" (שם: 109). "ההיסטוריה" זו הפכה להיות הסמכות העליונה ביהדות וכל "האידיאולוגיות היהודיות במאה ה-19 – החל ברפורמה וכלה הציוניות – חשו צורך לפנות להיסטוריה כדי לקבל את אישורה" (שם). למעשה, לא ההיסטוריוגרפיה היהודית המודרנית, שהינה מאמץ יהודי אינטלקטואלי מרשים, היא שעיצבה את התפיסות היהודיות המודרניות ביחס לעבר היהודי; אלא הספרות והאידיאולוגיה היו אלה שהשפיעו יותר מכל (שם: 123). ירושלמי טוען כי ההיסטוריוגרפיה היהודית אינה יכולה לבוא במקום הזיכרון היהודי שהתנוון. הוא מסביר כי הזיכרון היהודי לא היה תלוי מעולם בהיסטוריונים אלא הוא "...פועל יוצא של אמונה משותפת, מלכידות ומרצונה של הקבוצה עצמה, ואותם זיכרונות מסרו מדור לדור והחיו את עברה באמצעות מערכת שלמה של מוסדות חברתיים ודתיים משולבים..." (שם: 119). התנוונות הזיכרון היהודי הוא תוצר של החלשות והתפוררות הקבוצה עצמה.

באחד מבתי-הספר הביעו נשות הצוות תחושת אכזבה מזהות הנוער כיום⁷⁴: "...[יש לי] איזה חשש כבד מהדור הזה שצומח לו פה, לא מחובר לשום דבר..." (מנהלת P54(190)). אחת המחנכות, מורה להיסטוריה, טוענת כי העובדה שמקצוע ההיסטוריה נדחק למקום שולי בתכנית הלימודים, מביאה לכך שזהות הנוער כיום דלה, וגיבוש הזהות היהודית ישראלית מתרחש סביב המסע לפולין. "...ואז בשביל זה הם צריכים לנסוע לשם, כדי לחזור לפה, כדי להבין מי הם..." (P52:39(389)).

ניתן לומר כי אנשי הצוות החינוכי מכירים בחשיבות של הכרות עם ההיסטוריה היהודית-ישראלית לגיבוש הזהות, אך אלו יוצאים לפועל בעיקר סביב השואה ותופעת האנטישמיות, ולא סביב שורשים יהודיים/תרבותיים אחרים. יתכן כי הסיבה לכך קשורה בכך שהחינוך החברתי הינו חלק אינטגרלי מהעשייה הבית ספרית (ראה לעיל בחלק 3.1.4), לכן לומדים את ההיסטוריה היהודית והישראלית בשיעורי היסטוריה (כחלק מחובות המקצוע שנכללים במבחן הבגרות), אז למה להרחיב עליה את הדיבור בשיעור חינוך אשר מטרתו להיות מסגרת שונה ומרעננת משיעורי ההיסטוריה המלחיצים? ניתוח הממצאים הראה כי ניתן לדבר על "שני סוגי היסטוריות" שעוברים

⁷⁴ יתכן כי עמדות אלו הושפעו או הוחרפו במידה זו או אחרת מתופעות קשות של אלימות וונדליזם, שהתרחשו בבית הספר במהלך המחקר.

לנוער ויוצגו להלן: ההיסטוריה היהודית המדגישה את השואה והאנטישמיות; וההיסטוריה הישראלית המדגישה את הזיכרון.

3.4.1 ההיסטוריה היהודית בדמות השואה והאנטישמיות

מבין המרכיבים הבולטים בזהות היהודית-ישראלית של הנוער נמצאים השואה ותופעת האנטישמיות, ואלו נמצאים במרכז הפעילויות של החינוך החברתי בשכבת י"א. פעילויות אלו מצטרפות לשיעורי ההיסטוריה הכוללים, בין היתר, פרקי לימוד על השואה. בשני בתי-ספר רוב תלמידי השכבה יצאו למסע לפולין (משלחות של 200-300 תלמידים ותלמידות כל אחת)⁷⁵. ההכנה ליציאה למסע הסתכמה בכ- 30 שעות הוראה (במסגרת שעות הלימודים ואחריהן) וכללה סדנאות חווייתיות (כמו, פרשנות תמונה, יצירת קולאז', יצירות בגבס), דיונים בקבוצות קטנות, הרצאות, סרטים, ביקור במוזיאונים ושמיעת עדויות של ניצולים. התלמידים התבקשו בנוסף לקרוא ספרים ולראות סרטים מעבר למה שהועבר להם בבית-הספר. בשני בתי הספר התקיימו מפגשי סיכום לאחר המסע, כשבוע או כחודשיים לאחר החזרה⁷⁶. היציאה למסע הותנתה בעמידה במספר כללי התנהגות מחמירים. התנהגות לא נאותה, איחור או חיסור של השתתפות באחד המפגשים העמידו את היציאה למסע של התלמיד/ה בסכנה. ביטוי לכוחו של איום זה שמעתי בדבריו של תלמיד, אשר הוצא מאחד המפגשים האחרונים עקב בעיות משמעת, שאמר לחברו בטרוניה: "היא [רכזת השכבה] לא מבינה כמה השתדלתי להיות בסדר רק בשביל המסע הזה" (תצפית 137).

ההכנה למסע שונה בין בתי-הספר והיא פונקציה של הגורם החיצוני המלווה את ההכנה ליציאה למסע. בבית-ספר אחד תכניה כללו: הכרות עם ההיסטוריה של פולין ומאפייניה כיום, כחלק מהכנת המפגש עם העם הפולני; חשיפה לדמותם הרב-גונית של היהודים שחיו באירופה, תוך הדגשת האדם הפרטי ומאפייניו; הכרות עם החיים בגטאות בשנים הראשונות למלחמה, תוך ניסיון להדגיש את הדמיון לחיינו כיום (תיאטרון, מוסיקה, בתי-ספר, חתונות ועוד); בירור תחושות וציפיות לקראת היציאה למסע. בבית-ספר אחר התכנים התמקדו בהעמקת הידע של הנוער בשואה כולל: רקע היסטורי שקדם והביא למלחמה; מצבם של היהודים בגטאות, תוך הדגשת הסבל, המוות, תנאי חיים קשים דרך סרטים מהתקופה; הרצאה ודיון במקומם של הילדים בשואה; דיון בדילמות מוסריות בשואה. בשני בתי-הספר הושם דגש על שילוב ההורים בשלבי

⁷⁵ יש לציין כי מצב זה אינו שכיח, ובבתי-ספר אחרים רק אחוז כלשהו מהשכבה יוצא למסע. בשני בתי-הספר שבמחקר נהוגה מדיניות כי כל מי שמעוניין, ועומד במספר כללים יכול לצאת למסע.

⁷⁶ השוני בקיום מפגשי הסיכום נוצר עקב אילוצי לוח השנה. מסע לפולין שהתקיים בחודש אפריל היה צמוד לחופש פסח, יום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל ופעולות האיבה ויום הזיכרון לשואה, וחייב את דחיית מפגש הסיכום. לעומתו, מסע לפולין בחודש מרץ אפשר לקיים את מפגש הסיכום בסמוך לחזרה מהמסע.

ההכנה והסיכום של המסע, כך שההורים ילוו ויתמכו בבניהם ובנותיהם. מפגשי ההכנה התקיימו בהרכבים זהים למבנה החברתי במסע עצמו; כלומר, אותה קבוצת תלמידים (כ-40-35), מורים מלווים ומדריך עברו את ההכנה ואת המסע יחד. מבנה זה עודד הכרויות חדשות בין התלמידים בקבוצה, בין המורים המלווים לתלמידים, ובין המדריך למורים ולתלמידים.

תלמידים ותלמידות שרואיינו לפני היציאה למסע מסבירים כי חשוב להם לצאת למסע כדי להתחבר להיסטוריה היהודית של עם ישראל, לזהות היהודית ולחוות חוויה מיוחדת ושונה. תלמידים ותלמידות שיש להם קשר משפחתי לשואה מציינים זאת כמרכיב מרכזי בחשיבות יציאתם למסע. עבורם זוהי הזדמנות להתחבר לעבר המשפחתי ובכך גם לסבל היהודי המשפחתי. אחת התלמידות אומרת, כל הזמן שמעתי סיפורים, עכשיו אני רוצה לראות את זה בעיניים (ראיון 120). בני ובנות הנוער מדברים על קשר בין היציאה למסע לבין הזהות היהודית המתבטאת עבורם בעיקר במנהגים יהודיים:

... נגיד כשמדברים על יהדות אני לא מגדירה את עצמי הכי כמסורתית או כשומרת מצוות אני מאוד חילונית... אני חושבת שזה דווקא ייתן לי יותר מושג יחבר אותי כן ליהדות. ... בערבים אז אתה עושה את הקידוש ועושה את כל הדברים שאצלנו לא הכי מקפידים אצלי בבית... אז אני חושבת שזה כן ייתן לי מושג שזה יחבר אותי יותר, שאני אחזור עם יותר ממה שבאתי... (ראיון 116).

תלמידים אחרים מציינים את החשיבות להיות שם כדי שיוכלו להעביר את מסר השואה לדור הבא בצורה חזקה ואמיתית יותר: "... אנחנו באים בשביל ללמוד על ההיסטוריה, לחוות סוג של חוויה שנעביר אותה הלאה לגבי ההיסטוריה של העם היהודי" (ראיון 121). התלמידים רואים במסע לפולין חלק ממסורת בית ספרית או ישראלית כללית. אחד התלמידים רואה במסע מנהג נוסף בסדר החיים היהודי/ישראלי⁷⁷: "...זה משהו ברור מאליו שעושים בגיל 17... זה סדר של החיים. אתה בגיל שמונה ימים עושה ברית מילה, בגיל 13 עולה לתורה, בגיל 17 אתה נוסע לפולין" (ראיון 214). העובדה כי המסע לפולין משולב כחלק מהמנהגים היהודיים, מראה כי בני ובנות הנוער רואים את הזהות היהודית משולבת בזהות הישראלית. ראיונות עם תלמידים, כחודשיים לאחר החזרה מהמסע, מחזקים גם הם את השילוב בין הזהויות. בתשובה לשאלה האם המסע חיזק את הזהות היהודית או הישראלית, רבים מהם משיבים כי התחזק הקשר לסמלים לאומיים (דגל, המנון) וגברה החשיבות של מגורים בארץ בעיניהם. היבטים היכולים ללמד גם על חיזוק היבטים לאומניים בזהות הנוער, אך בהקשר זה מחזקים מרכיבים הנתפסים כיהודיים וישראליים בו זמנית.

⁷⁷ מאחר והתלמיד לא אמר האם אלו בעיניו מנהגים יהודיים או ישראליים, רשמתי את שתי האפשרויות.

דוגמא נוספת לשילוב בין מרכיבים יהודיים וישראלים בזהות הנוער עולה מפעילות סדנאית שעסקה בזהות יהודית וישראלית. התלמידים התבקשו למיין מושגים וליצור מגדל ישראליות ומגדל יהדות. המושג "אנטישמיות" מוין מיד למגדל היהדות, "יום השואה" מוין למגדל זה לאחר דיון קצר:

תלמיד: ... לא כל ניצולי השואה הם בישראל [לכן התלמיד חושב שיום השואה הוא יהודי].
[ח.ה.]

תלמיד: יש בישראל הרבה ערבים-ישראלים [התלמיד מתכוון לכך שהם לא מזדהים עם יום השואה לכן הוא יהודי. ח.ה.]

תלמידה: זה ישראלי כי זה יום לאומי [מתלבטת] זה נורא באמצע... (תצפית (P24(245:247).

למרות הבעייתיות האם יום השואה מייצג פן יהודי או פן ישראלי, הם בוחרים למיין אותו למגדל היהדות. כך גם עולה מתפיסת הנוער את המסע לפולין. תלמיד אומר כי חשוב לו לצאת למסע כי השואה והעבר היהודי הם "... חלק מההווי הישראלי" (ראיון 216) ואחר אומר כי הוא חושב שהמסע מחזק "... את הקשר למדינה ואת הקשר בכלל לכל הזהות היהודית ישראלית... אני רוצה גם ליצור איזשהו קשר יותר חזק אל הזהות אל הלאום ... (ראיון 116).

חשיבות המסע לפולין בגיבוש הזהות היהודית של הנוער עולה שוב ושוב בדבריהם של אנשי הצוות החינוכי, לכל אורך המחקר, בין אם בראיונות מסודרים ובין אם בשיחות מזדמנות. אמירות רבות מתייחסות להשפעה של המסע לפולין, כולל שלבי ההכנה לקראתו ואף מפגש הסיום לאחריו, על גיבוש הזהות היהודית ו/או הזהות הישראלית⁷⁸. את הביטויים להשפעה זאת רואים אנשי הצוות החינוכי ביחס הכבוד שנותן הנוער החוזר מהמסע לטקסי יום השואה, ברצון שלהם לספר על חוויותיהם מהמסע לנוער צעיר יותר, בהבנה טובה יותר של מי הם ומה הקשר שלהם לארץ, ובמידה מעטה בחיזוק הזיקה שלהם ליהדות ולמסורת. מחנך אחד, עם רקע דתי, מבחין בין השפעת המסע לפולין על גיבוש הזהות היהודית לבין השפעתו על גיבוש הזהות הישראלית. לדבריו, המסע לפולין לא מחזק את הזהות היהודית ולא גובר העניין להכרות עם המרכיבים היהודיים הדתיים (למשל, תנ"ך, תפילות, ברכות, הכרות לעומק של משמעות החגים ועוד), אך הוא מחזק במידה רבה את הזהות הישראלית ע"י חיזוק הקשר למדינת ישראל ולציונות, גאווה וכבוד לצבא והחשיבות של היותנו חזקים (P73). חיזוק לטענות אלו עולה ממחקר עדכני בנושא

⁷⁸ אנשי הצוות החינוכי חזרו ואמרו כי המסע הוא מרכיב חשוב במחקר על גיבוש הזהות היהודית, ותגובתי להם היתה כי המסע לפולין הוא עבודת מחקר בפני עצמה. מחקרים לדוגמה בתחום הם: רומי, ש. ולב, מ., 2003; גוטל, נ., 1994; לב, מ. 1996 ואחרים. יחד עם זאת, לא ניתן להתעלם ממרכזיותו בהסתכלות הכוללת על החינוך החברתי בבית הספר. לכן, במחקר זה אני מציגה את המסע כאחת הפעילויות של החינוך החברתי מבלי להיכנס למרכיביו השונים.

שהראה כי המסע לא משפיע "השפעה של ממש על זהותם היהודית" אלא על "עלייה בתפיסה העצמית של המשתתפים כ"ישראלים"' (רומי ולב, 2003: 236), כפי שהדבר עולה בדברי הנוער לעיל. גור-זאב (2004) טוען כי ככל שהתמוססו המיתוסים המכוננים של הציונות התחזקה הוראת השואה וגברה הפופולריות של המסעות לפולין, מאחר ואלו הם למעשה "גרסה חדשה של חינוך מנרמל, שיכלכל בדרכים חדשות את השלילה הטוטלית של ה"אחר", של הפלסטיני ושל "האני המוסרי", באמצעות הגדרה שלילית אך פורייה של ה"אני" הקולקטיבי הישראלי" (שם: 129-131).

דברי התלמידים מחזקים את הממצאים העולים מאנשי הצוות החינוכי, כי השואה מחזקת את הזהות הישראלית והקשר למדינה. השואה, הזוועות שעברו על העם היהודי והשנאה ליהודים כמרכיבים בזהות היהודית, מובילים להדגשת חשיבותה של מדינת ישראל. מרכיב השנאה כלפי העם היהודי נקשר לאמירות כמו:

...כי אין לנו ארץ אחרת, הכל מסתכם במובן הזה. אנחנו נלך, אנחנו נתפזר, אנחנו מאבדים את הייחוד שלנו בתור יהודים, אנחנו מאבדים אותה בתור עם, ונגיע למצב כמו שהיה פעם, השואה תחזור, האנטישמיות תחזור. זה רק יקרה במקום אחר. כמה שמסוכן פה, הרבה יותר מסוכן במקום אחר. בכל מקום אחר יכולה להיות אנטישמיות, ובכל מקום אחר תרגיש זה... (תלמידה P10(136:141)).

כלומר, תופעות השנאה מבססות את המרכיבים של כוח, גאווה, כבוד, ושייכות למדינת ישראל בזהות הנוער (אישוש לממצאים של רומי ולב, 2003), ומחזקות את החשיבות של שירות בצבא, חיים ומגורים בארץ והתפיסה ש"אין לנו ארץ אחרת", ועלינו לשמור עליה כדי שתהיה מקום הגנה על העם היהודי מפני השנאה בעולם. אך אין בזהות זו חיזוק או הרחבת המשמעות של תרבות יהודית או המשמעות של היותנו יהודים, אלא חיזוק של תחושת הרדיפה והקורבנות. בהקשר זה ראוי להעלות את השאלה מדוע הפך המסע לפולין, העיסוק בחיי היהודים לפני השואה והסבל והאובדן היהודי בשואה למקורות המרכזיים לחיזוק הזהות היהודית ולא הלימוד וההכרות של החיים היהודיים העשירים והמגוונים המתקיימים כיום בארה"ב או במדינות אחרות? האם אין כאן בלבול נוסף בין היסטוריה יהודית לזיכרון יהודי, אותו "בלבול מכוון" עליו מצביע ירושלמי (1982) באומרו כי הספרות והאידיאולוגיה "מכתיבות" לנו את הזיכרון היהודי שהופך להיות ההיסטוריה היהודית, במקום שההיסטוריוגרפיה היהודית תכוון או לפחות תשפיע על הזיכרון היהודי (שם: 123).

3.4.2 ההיסטוריה הישראלית בדמות ימי הזיכרון

בלה ושותפיו (Bellah et al., 1985) מציינים כי אחד מארבעת המרכיבים המרכזיים של קהילה הוא היותה "קהילה של זיכרון" ("community of memory"). מושג זה יוצר את החיבור בין ההיסטוריה של הקהילה והזיכרונות שלה. קהילה, לתפיסתם, היא זו שאינה שוכחת את ההיסטוריה שלה ע"כ שהיא שבה ומספרת מחדש את הסיפור ההיסטורי שלה ונותנת דוגמאות הממחישות את המשמעות של קהילה של זיכרון. ציון שלושת ימי הזיכרון - יום הזיכרון ליצחק רבין ז"ל, יום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל ופעולות האיבה, יום הזיכרון לשואה ולגבורה - במסגרת טקסים בית-ספריים, הם חלק מפעילויות החינוך החברתי, וניתן לראות בהם דוגמאות ל"קהילה של זכרון". בספרות המחקרית, טקסי הזיכרון נתפסים כביטוי של כינון מדינת לאום וממלאים תפקיד בהבניית הזיכרון החברתי. "על פי גישה זו, טקסי הזיכרון בבית הספר הם שלוחה של טקסי המדינה, ובית הספר הוא בראש ובראשונה סוכן זיכרון של מדינת הלאום" (לומסקי-פדר, 2003, עמ' 356). לומסקי-פדר מצאה במחקרה כי טקסי הזיכרון בבתי-הספר בשנות ה-90 מעמידים במרכז יותר את הכאב הפרטי והאָבֶל האישי, ופחות את ההזדהות עם הלאומיות הישראלית וזיכרון הרואי של הנופלים. יתכן כי הטקסים מדגישים רק את הכאב והאבל, אך הממצאים בשטח מראים כי ימי הזיכרון מזמנים גם התעסקות בנושאים אחרים כמו דמוקרטיה, חופש ביטוי, סובלנות. רכזת חברתית אומרת: "...אנחנו משתמשים בימים האלה לא רק לנושא של זיכרון, אלא גם לנושא של ערכים..." (ראיון P30(202:203)).

מעבר לטקס המרכזי ישנן בבתי-הספר פעילויות נלוות נוספות. ביום הזיכרון ליצחק רבין ז"ל הוזמנו תלמידות אולפנה להצטרף לטקס והתקיים דיאלוג בינן לבין תלמידי ותלמידות בית-הספר סביב הנושא של סובלנות והדברות בחברה הישראלית. ביום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל ופעולות האיבה הוזמן נציג מהפורום למשפחות שכולות, שהבת שלו נהרגה בפיגוע במדרחוב, למפגש עם התלמידים. הוקמה ועדה בית-ספרית הכוללת מחנכים/ות, מורים מקצועיים, רכזת חברתית ונציגי הורים לקראת יום הזיכרון לשואה. הועדה בחרה את נושא הטקס ובנתה מערכי שיעור בנושא המועברים בכיתות ע"י מחנכים ומורים מקצועיים העוברים הכשרה מקדימה. באופן זה, יום השואה הפך למנוף לשילובם של מורים מקצועיים בהעברת תכנים ערכיים בבית-הספר. בנוסף, במהלך השבוע לאחר טקס יום השואה, עברו כל הכיתות סדנא בחדר נושא לימודי הקשור בנושא הטקס.

תלמידי ותלמידות י"א, שאך זה חזרו מהמסע לפולין, התפזרו בכיתות י' וסיפרו חוויות מהמסע. אחד התלמידים, יו"ר מועצת התלמידים בבית הספר, פותח את דבריו באחת הכיתות במילים: "...זה יום השואה האחרון שתרגישו שזה עוד יום. משנה הבאה החיים שלכם הולכים להשתנות..." (תצפית P46(35:36)). תיאוריהן וסיפוריהן של תלמידות אחרות כוללים הרבה התייחסויות לכך שהמסע היה מאד משמעותי עבורן: "...ואני יכולה להגיד שחזרתי ילדה ממש אחרת..."; "...אין לכם מושג כמה זה מעניין. אני לא קשורה. אין לי משפחה שבאה משם... אני רואה איך אנשים עכשיו אחרת [מתכוונת לחברים שלה למסע]... עכשיו אני מרגישה שונה. ועם הדגל זאת כזאת גאוה. זה פשוט מסע חובה לכל אחד..." (תצפית, P46). למפגש זה הם מביאים עימם שני אלבומים עם תמונות מהמסע, אשר תלמידי י' מעיינים בהם בעניין רב. לאחר המפגש עם תלמידי י"א המחנכת ממשיכה לספר לתלמידים על חוויותיה מהמסע. עם מטען זה הם יוצאים לטקס.

טקס יום השואה הוא דוגמא למעורבות רבה של הנוער (שכבה י"א) בתכנון וביצוע הטקס ולשילובם של טקסטים שנבחרו ע"י בני הנוער עצמם. בשלושת בתי-הספר שבמחקר תלמידי שכבה י"א אחראים על תכנון הטקס וביצועו, בליווי רכזת השכבה בד"כ, אשר כולל קטעים מטקסים אותם קיימו התלמידים באתרים שונים בפולין. באחד מבתי הספר הטקס כלל הקראת טקסטים של ניספים או ניצולי שואה וכן טקסטים שנכתבו ע"י תלמידי י"א. למשל, תלמידה אחת מקריאה הוראות לגבי החיים בגטו ומולה מקריאה תלמידה שנייה הוראות שניתנו לתלמידים במסע לפולין. בגטו, אסור להכניס פרחים; במסע, לא לשכוח לקחת את הפרחים; בגטו, ללכת עם טלאי צהוב; במסע, להתלבש בצורה מכובדת; בגטו, לא להתאפר; במסע, לא למשוך תשומת לב. ועוד (תצפית, P46). מאחר והטקס כולל לא רק את הטקסטים המסורתיים⁷⁹ אלא גם מביא רשמים של הנוער מהמסע, הוא הופך את חוויותיהם האישיות לחוויה קהילתית שעוצמתה רבה מאד. כפי שמציגה זאת אחת המחנכות:

...לא היה אחד באולם שהתעלם מהטקס, ... שעבר לסדר היום אחרי הטקס. אני לא מדברת עכשיו על דמעות. אני יודעת שכולם היו מרוכזים. אני עמדתי מאחורי הטקס, ... במהלך של רבע שעה או עשרים דקות, ילדים שהחזיקו דגלים. הם לא זזו. לא גירד להם באף ולא גירד להם ברגל באותו זמן, הם עמדו כמו פֶּלֶס, הם החזיקו את הדגל בכבוד ומבחינתם זה היה החלק שלהם להופיע בתור ניצבים בטקס... (P52(278:284)).

⁷⁹ לומסקי-פדר (2003) מראה במחקרה על טקסי יום הזיכרון בבתי-הספר כי חלו בהם שינויים רבים וכי אינם בהכרח כוללים הקראת טקסטים מסורתיים שהיה מקובל להקריאם במשך שנים רבות.

חלק מהטקסים יצאו מחצר בית-הספר והפכו לטקסים קהילתיים. במקרה אחד טקס יום הזיכרון, שמתוכנן ומבוצע ע"י שכבה י', הוא טקס המתקיים כל שנה עבור כל קהילת הישוב. במקרה אחר, גורמים בישוב פנו לבית-הספר בבקשה חד פעמית לקיים את טקס יום השואה במסגרת הקהילה. במקרה שלישי, הטקס התקיים פעמיים, פעם אחת בערב עבור הקהילה כולה, ופעם שנייה בבוקר עבור תלמידי בית הספר. העובדה כי הטקסים יוצאים מחצר בית הספר לקהילה מחזקת את מקומם והשפעתם על זהות הנוער. באחד הטקסים ראיתי הורים שצילמו את ילדתם בזמן הופעתה בטקס. העובדה כי הקהילה היא חלק מהטקס מחזקת את מעמדו של הטקס כמשמעותי, מכובד, ואולי אף יוקרתי, ואת תפקידו בגיבוש הזהות הלאומית, הישראלית והיהודית. לסיכום, המרכיבים ההיסטוריים בזהות הנוער הם בעיקר ידע כללי על ההיסטוריה היהודית ארוכת השנים שהתנ"ך הוא הביטוי המייצג שלה; האנטישמיות והשואה שמייצגים את היבט האיום המתמיד על קיומנו ועל הצורך להיות עם חזק עם צבא חזק; וטקסי הזיכרון המבטאים כבוד וזיכרון לאלו שנפלו במאבק להגן על המדינה. מרכיבי ההיסטוריה היהודית-ישראלית מבטאים יותר מכל את המתח המתמיד שבין פחד לאומץ, בין עצב לשמחה, בין חלש ומדוכא לחזק ושולט. ניגודים המאפיינים את חיינו גם היום אך האם הם עונים על שאלתו של יוסף ירושלמי (1982) "...מה אמורים היהודים לזכור, ובאילו אמצעים?... מה הזיקה, אם ישנה, בין הצו לזכור ובין כתיבת ההיסטוריה?" (שם: 22) מה כוללת אותה "היסטוריה" עליה מדברים בני ובנות הנוער? מה הם המנהגים, המסורות, ההיסטוריה אליה הם רוצים להשתייך? האם הם גם מפתחים הסתכלות ביקורתית על ההיסטוריה והזיכרון היהודי? ומה המשמעות של היסטוריית המלחמות עליה הם מתחנכים לזהותם האישית?

3.5 חינוך לאורח חיים דמוקרטי

כפי שהראתי בסקירה הספרותית (חלק 1.3.3), ישנן שלוש תפיסות עיקריות לחינוך לדמוקרטיה – הסמכותית, החופשית והדמוקרטית המתונה – הנבדלות ביניהן במידה בה הלומד מתנסה בפועל בתהליכים דמוקרטיים. אחת מאבני היסוד של החינוך החברתי, כפי שהיא מנוסחת במסמך העמדה של החינוך החברתי, היא חינוך לאורח חיים דמוקרטי. במסמך נכתב כי "לימוד תיאורטי בלבד של יסודות הדמוקרטיה, ללא התנסות, אינו מכשיר מתחנכים לחיות בחברה דמוקרטית. אנו בוחרים להשפיע בקרב המתחנכים על עיצובן והטמעתן של נורמות, המושתתות על ערכים דמוקרטיים, כגון: שוויון זכויות וחובות, קבלת החלטות הרוב תוך התחשבות בצרכי המיעוט, סובלנות לאחר ולשונה, שיח תרבותי במצבי מחלוקת" (לאופר ושות', 2004, עמ' 7-8). הפעילויות של החינוך החברתי בבתי הספר עוסקות בערכים דמוקרטיים אלו ואחרים.

חינוך לחיים בחברה דמוקרטית מוצג כאחד הדגשים בחינוך החברתי ועולה בדבריהם של אנשי הצוות החינוכי, מבלי ששאלתי עליו ישירות. פעילויות החינוך החברתי בתחום זה פרושות לאורך שלוש שנות התיכון, עם דגשים שונים בכל שכבה. בשכבה י' מושם דגש על עיסוק בתחום זה בעזרת התכנית 'להיות אזרח' ששיאה קבלת תעודות זהות בטקס בית ספרי, והתכנית 'מחויבות אישית' המחייבת את הנוער להתנדב במסגרת הקהילה. בשכבה י"א או י"ב, בשילוב עם לימודי האזרחות, מתקיימת הכרות עם מוסדות המדינה (הכנסת, בית המשפט עליון). לאורך כל שנות התיכון, בני ובנות הנוער מתנסים בתהליך הבחירות ומתמודדים עם החלטות הרוב, במסגרת מועצת התלמידים ופעילויותיה. חלק זה יציג את התכנים וההיבטים המרכזיים הנכללים בפעילויות המובילות לפיתוח מנהיגות צעירה ולמעבר ממעמד של נער/ה לאזרח/ית בתכנית 'להיות אזרח'.

3.5.1 פיתוח מנהיגות צעירה

בנוסף לתכנית הלימודים באזרחות, הנלמדת בכיתה י' או י"א, בית הספר העל יסודי מאפשר לנוער להיות מעורב במסגרות פעולה שהבחירה להן נעשית בצורה דמוקרטית והן מתנהלות בצורה דמוקרטית: מועצת תלמידים (שכבתית ובית ספרית), ועדות מקצועיות (ועדת אירועים, ועדת תקנון), מדריכים צעירים (מד"צים), מדריכי של"ח (שדה, לאום, חברה) צעירים (מש"צים), עיתון בית ספרי, להקות תיאטרון, להקות מוסיקליות, רדיו בית ספרי, קישוט בית הספר לבעלי כשרון אמנות. מסגרות אלו מאפשרות בד בבד, השתתפות בתהליכים דמוקרטיים יחד עם היכולת לביטוי אישי: "...יצרנו המון נישות שבהם כל תלמיד שיש לו כשרון מסוים והוא מוכן יש לו מקום בביה"ס

לתת ביטוי לכשרון שלו... (P2(56:57)). מבין מגוון מסגרות ביטוי אלו, הבולטת והמרכזית ביותר היא מועצת התלמידים, כאשר מידת המרכזיות של המסגרות האחרות משתנה בין בתי הספר. למשל, בבית ספר אחד פעילות המד"צים והמש"צים נתמכת ע"י בית הספר, לעומת בית ספר אחר בו פעילותם של אלו נקשרת לחברותם בתנועות הנוער בישוב.

מרכזיותה של מועצת תלמידים בפיתוח מנהיגות צעירה וחינוך לאורח חיים דמוקרטי דומה למרכזיותו של המסע לפולין בגיבוש הזהות היהודית והישראלית. גם כאן, ישנם מחקרים ופרסומים⁸⁰ שהתמקדו בפעילותה של מועצת תלמידים במערכת הבית ספרית. במחקר זה, מועצת תלמידים היא מרכיב אחד במכלול העשייה הבית ספרית סביב חינוך לאורח חיים דמוקרטי, ויש לראות את הממצאים לגביה מנקודת מבט צרה זו. זאת ועוד, מועצת תלמידים, משמעותית ככל שתהיה כוללת לרוב רק כ- 10% מכלל תלמידי בית הספר⁸¹. לכן, גם אם מועצת התלמידים ופעילויותיה הן רבות ומשמעותיות, העיסוק והטיפול בערכים דמוקרטיים מצטמצם לאחוז קטן מכלל תלמידי בית הספר. מטרת מחקר זה היא ללמוד על התכנים והמסרים המועברים לכלל התלמידים.

מועצת תלמידים בית ספרית היא אחד הקריטריונים הבולטים לבית ספר שמהווה 'דוגמא טובה' של תפיסת החינוך החברתי. בשלושת בתי הספר מתקיימות בחירות למועצות תלמידים, נבחרות מועצות תלמידים שכבתיות ומועצת תלמידים בית ספרית. בשלושת בתי הספר הרכזות החברתיות מרבות להדגיש את חשיבותה של מועצת התלמידים, אך מידת פעילותה ומעורבותה בבית הספר משתנה בין בתי הספר ובין תקופות שונות במהלך השנה. לכל מועצת תלמידים יש מלוות מועצת תלמידים אשר עוזרת לתלמידים בניהול הישיבות השבועיות ובהובלת האירועים או הפרויקטים בהם הם עוסקים. התפקיד של מלוות מועצת תלמידים הוא מרכזי מאד במידת רצינותה, מעורבותה וחשיבותה של מועצת התלמידים לשכבה ולבית הספר. מילוי תפקיד זה בצורה טובה מחייב השקעת שעות רבות, הרבה מהן בשעות אחר הצהריים או הערב, ואינו מלווה בפיצוי הולם לממלאת התפקיד. כתוצאה מכך, כאשר נמצא בבית הספר איש או אשת חינוך הרואים בליווי מועצת התלמידים יעד אישי חשוב ומשקיעים בו את מרצם, גדלה מרכזיותה של

⁸⁰ צדקיהו, ש. (1978). **מועצת תלמידים בבית הספר העל יסודי**, משרד החינוך, אגף הנוער; מועצות תלמידים, ע"י תלמידים ולמען תלמידים, **פנים לכאן ולכאן**: 45, 1996; דמוקרטיה במועצות תלמידים, **פנים לכאן ולכאן**: 51, 1997; כאהן-סטרבצ'נסקי, פ., באומגולד, ש., דולב, ט. (2000). **מחקר מעקב אחר תכנית המד"צים, תכנית המש"צים ומועצות התלמידים והנוער - דוח מחקר**. ג'וינט-מכון ברוקדייל ומנהל חברה ונוער.

⁸¹ טענה זו עולה מדבריה של אחת המנהלות: "מועצות תלמידים זה 10% מכל הילדים בבית-הספר. מעל 100 ילדים פעילים בשלוש השכבות. אז אלה נפלאים. אבל המעורבות והאיכפתיות של שאר הילדים בשכבה זה דבר שמאד מציק לי" (P3)

מועצת התלמידים, כאשר לא נמצא מלווה מסוג זה מרכזיותה דועכת וכך גם מידת היכולת להשיג תחושת התנסות בתהליכים דמוקרטיים.

כאשר מועצת התלמידים בבית הספר פעילה הדבר ניכר בבית הספר מרגע כניסתך אליו, גם אם את חוקרת שאינה נמנית על הצוות הקבוע של בית הספר. זאת בהנחה כי הינך 'אנינת טעם' חינוכי (Educational Connoisseurship) כפי שמכנה זאת אייזנר (Eisner, 1998:71-83) וכי האווירה החינוכית הבית ספרית היא דבר שאת בקיאה בו. למשל, על לוחות המודעות ניתן למצוא פרסומים על התרמות מזון לנזקקים, איסוף משחקים לקראת פתיחת משחקיה, תחרות כישרונות צעירים, מסיבות לציון אירועים שונים⁸², גיוס כספים למסע לפולין. כמוכן, נציגי מועצת תלמידים משתתפים בועדות קהילתיות (ועדת 'להיות אזרח', ועדה לקראת המסע לפולין), ועדת תלמידים מוציאה לאור עיתון בית ספרי, תלמידים ותלמידות מעבירים שיעורי חינוך או מבצעים משאל בקרב כלל בית הספר (תלמידים ומורים) בנושא המעסיק את התלמידים (סגנון צלצול, תלבושת אחידה), ביוזמת תלמידים מתקיימת פעילות משותפת עם בית ספר לתלמידים מוגבלים, תלמידים מעורבים בתכנון והפקת טקסים⁸³ ובפעילויות בכיתות בימי הזיכרון.

אחת המנהלות אומרת כי היא רואה את מועצת התלמידים כמסגרת החשובה ביותר להקטנת הניכור כלפי בית הספר ולהגברת תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר (P35(79:85)). מדברי אנשי הצוות החינוכי עולה כי יש הרבה עשייה של מועצות תלמידים, הם מאד יצירתיים ותורמים הרבה בועדות בהם הם משתתפים כמו בועדת חנוכה שארגנה את מסיבת חנוכה; ועדת יום הזיכרון ליצחק רבין שהפיקה את טקס יום הזיכרון; ועדת גיוס כספים למסע לפולין שמיועדים לעזור לתלמידים ותלמידות שלא יכולים לצאת בגלל קושי כלכלי; ועדה פדגוגית המייצגת את התלמידים בכל מוסדות בית הספר בנוגע ללוח בחינות, מועדי ב' ועוד; וכן שותפות בכתיבת תקנון בית ספרי.

הבחירות למועצות התלמידים הן הזדמנות להתנסות בחוויית ההליך הדמוקרטי. הנציגים השונים (נציגי כיתות, נציגי מועצת תלמידים בית ספרית, יו"ר מועצת תלמידים בית ספרית) מציגים את מצעם, ובחירתם נעשית ע"י התלמידים. כפי שמתארת זאת רכזת חברתית: "...עושים יום הפנינג, הם צריכים להציג את המצעים שלהם ומה הם עשו ובאמת להפוך את הדמוקרטיה למשהו קצת יותר מעשי ופחות ריטואלי..." (P30(46:48)). רכזת חברתית אחרת מספרת כי הבחירות למועצות

⁸² אירועים שצוינו ע"י מסיבות היו: פתיחת שנה, סוף שנה, חג חנוכה, חג פורים.

⁸³ המעורבות היא ברובה בטקסי ימי זיכרון אך יש גם מעורבות של נציגי מועצת תלמידים בטקס קבלת תעודות זהות.

התלמידים מתקיימות כבר ביוני, כך שבקיץ התלמידים שנבחרו כבר עוברים הכשרה והם יושבים עם אנשי הצוות החינוכי לבנות את התכניות החברתיות השנתיות (P1). משיחות עם בני ובנות הנוער התרשמתי כי הבחירות למועצת התלמידים אינן רק עניין של יוקרה אלא גם של מחויבות ודוגמא אישית וכי חברי וחברות המועצה פעילים, באים לידי ביטוי, מעבירים פעילויות כיתתיות (למשל, דיון בנוגע לתלבושת אחידה) ותופסים את תפקידם ברצינות.

היתרון של הבחירות למועצת תלמידים, בשונה מהבחירות לכנסת ישראל, הוא ביכולת לבחור את נבחר הנוער בתחילת כל שנה ולהשפיע על אופייה של המועצה כל שנה מחדש. באופן זה כל תלמיד חווה את תהליך הבחירות שלוש פעמים במהלך שנות התיכון. יחד עם זאת, בניגוד לשיטת חלוקת הקולות בכנסת, הנבחרים אינם בהכרח ייצוג יחסי של הקבוצות השונות הלומדות בבית הספר. בנוסף, נציגי מועצת התלמידים יכולים להעביר מסרים דמוקרטיים. כך קרה כאשר קירות בית הספר כוסו כתובות גרפטי, ונציגי המועצה דיברו על כך שבמדינה דמוקרטית ישנן דרכי מחאה מקובלות תוך שמירת החוק במדינה.

ככלל ניתן לומר שעיקר פעילויותיה של מועצת התלמידים היא בתחומים חברתיים ופחות בתחומים פדגוגיים או ערכיים. פעילויות המועצה בולטים בעיקר סביב מסיבות, פעילויות שכבתיות מגבשות ועזרה בפתרון בעיות ספציפיות שעולות במהלך השנה (למשל, האם לעבור לתלבושת אחידה? איך לתכנן את לוח המבחנים כך שיהיה לטובת התלמידים?). ההיבט הערכי הבולט ביותר בפעילויות מועצת התלמידים הוא ההתגייסות לעזרה לנזקקים ולהתרמות, שבאה לידי ביטוי בצורות שונות בשכבות השונות. העמדות כלפי פעילויות המועצה משתנות בהתאם למידת הקרבה למועצה. תלמידים ותלמידות חברי המועצה או אנשי צוות המלווים את המועצה מציינים כי פעילויותיה מגוונות ורבות; בעוד תלמידים/ות ואנשי צוות אחרים/ות, פחות מקורבים למועצה, מכירים פחות במרכזיותן וחשיבותן של פעילויות אלו.

כפי שצינתי לעיל, מרכזיותה של מועצת תלמידים משתנה לאורך השנים כתוצאה מגורמים שונים, ובעיקר מאופי הליווי הניתן לה. למרות החשיבות והמרכזיות שרואה הצוות החינוכי, ובמיוחד מנהלות ורכזות חברתיות, במועצת התלמידים כגורם לפיתוח מנהיגות צעירה, לא ניתן להתעלם מהקושי של הובלת תהליך דמוקרטי בבית ספר. אחת המהכנות מתייחסת לכך שבית ספר אינו ארגון דמוקרטי⁸⁴ וניתן להנחית על התלמידים דברים מבלי שהם יביעו את עמדתם לגבי (P16(75); רכזת חברתית מדברת על ניגוד בסיסי המתקיים בין המסגרת הבית ספרית

⁸⁴ גישת הדמוקרטיה המתונה (דיואי, 1960; גוטמן, 2002) מאמינה כי בית הספר יכול להיות דמוקרטי גם כאשר התלמידים לא מקבלים את כל ההחלטות וכי ניתן ליצור אווירה דמוקרטית בבית הספר תוך שילוב של התנסות באורח חיים דמוקרטי יחד עם הפעלת הסמכות החינוכית של המורים.

ומועצת תלמידים, המקשה על פעילותה (P31(34:35)). בנוסף על קשיים אלו עולות השאלות: עד כמה כלל הנוער בבית הספר תופס את ההתנסות בבחירות למועצת תלמידים ואת פעילויותיה כחינוך לאורח חיים דמוקרטי? באיזו מידה העובדה כי הנער או הנערה בוחרים בחבר או חברה למועצה, גורמת להם להפנמה של חיים בחברה דמוקרטית? או להגברת המודעות לערכים דמוקרטיים? שאלות אלו הן נושא למחקר אחר.

3.5.2 'להיות אזרח' במדינה דמוקרטית

מטרתה של התכנית 'להיות אזרח' הוא להכין את הנוער לקבלת תעודת הזהות ולהפיכתם לאזרחי המדינה. הרעיון הוא להפוך את קבלת תעודת הזהות לדבר שיש לו משמעות ערכית לאומית, במקום מפגש בירוקרטי בין נער או נערה לפקיד/ת משרד הפנים, כפי שנהוג עד כה. התכנית כוללת מספר שיעורי הכנה וטקס בו מקבלים בני ובנות הנוער את תעודות הזהות. בפועל התכנית כוללת בעיקר את הטקס ומעט מאד הכנה לפניו. ההתארגנות להעברת התכנית 'להיות אזרח' מתחילה רק בסביבות אפריל-מאי, כאשר מומלץ כי הטקס יתקיים בסמוך ליום העצמאות (בד"כ באמצע מאי). ישיבת צוות מוקדשת להעברת תכני התכנית למחנכות ומצופה מהן כי יועברו כ- 3-4 שיעורים בכיתות.

בתקופה של כחודש או חודש וחצי לפני הטקס, כאשר שיעורי חינוך משמשים גם להעברת תכנים אחרים ולעיתים מתבטלים, ציפייה זו לא מתגשמת. למרות הרצון והתכנון המוקדם של מחנכות בהן צפיתי, להעביר מינימום שלושה שיעורים, אף כיתה לא קיבלה יותר משניים, ורובן קיבלו שיעור אחד, לפני הטקס. שיעורי הכנה אלה כללו פעילויות חווייתיות שבחנו את מאפייני הישראליות (יצירת קולאז' של מיהו ישראלי, צפייה בתכנית סאטירית על דמות הישראלי, רשימת מאפיינים של ישראלי ושל יהודי) וכן עיסוק בשאלה מה זה 'אזרח' ומה בין האזרח למדינה⁸⁵.

ישנם בתי ספר המעבירים את שלב ההכנה לגוף חיצוני. במקרה זה, מדריכים מיומנים נפגשו עם חצאי כיתות והעבירו יום וחצי של סדנאות⁸⁶ שעסקו בשסעים בחברה הישראלית, זהות יהודית-ישראלית, רב-תרבותיות בחברה הישראלית, והיוו הכנה לטקס קבלת תעודת זהות. מדברי הנוער עולה כי הכנה זו היתה מעניינת, מאתגרת, אפשרה דיון אמיתי והעלתה כיווני מחשבה ושאלות עליהם לא חשבו לפני כן. יחד עם זאת, הדיון לא הפגיש את הנוער עם עמדות שונות,

⁸⁵ הפעילות בין האזרח למדינה היא מתוך חוברת של מנהל חברה ונוער 'להיות אזרח' שכותרתה: כולנו ביחד או כל אחד לחוד (משרד החינוך, 2002).

⁸⁶ הסדנאות הועברו ביומיים שונים, פעם אחת חצי יום ופעם שניה יום שלם לכל השכבה.

כפי שהיה מתאפשר בדיון מסוג זה המפגיש נוער מבית-ספר ממלכתי עם נוער מבית-ספר ממלכתי-דתי. ניכר כי המפגש של איש מקצוע, המיומן בהעברת סדנאות וניהול דיונים, יחד עם העובדה כי השתתפו בדיון רק כ- 20 תלמידים⁸⁷, היוותה קרקע טובה להצלחת הסדנאות.

לא התקיימו שיעורי חינוך נוספים שעסקו בנושאים אלו, לא לפני ולא אחרי הסדנאות⁸⁸. כך שהסדנאות של הגוף החיצוני, עמדו בפני עצמן ולא נעשה בהן שימוש להעברת ערכים נוספים או העלאת דילמות העשויות להעמיק את השפעתן של הסדנאות. יש מקום לקיים דיון מקיף ורציני בשאלה מה המשמעות של העברת הדיון הערכי בשאלות העוסקות בזהות יהודית וישראלית לגוף חיצוני, מבחינת מקומה של המחנכת מול כיתה? התלמידים אומרים כי נושא זה מעסיק אותם, כי מעניין אותם לדבר עליו וכי הם המשיכו לדבר על זה גם אחרי הסדנא. במצב כזה, אני תוהה מה המסר העובר אליהם כי בנושא מרכזי כמו זה, עוסקים רק גורמי חוץ ולמחנכים ומחנכות אין מה לומר או אין מתי לומר.

טקס קבלת תעודות זהות מקבל אופי שונה בבתי ספר שונים. יש המקיימים אותו בשעות הערב ומזמינים אליו את ההורים. טקס מעין זה יוצר אווירה רשמית ומכובדת, מאפשר לשלב את ההורים בחוויה ולתת להם בְּמָה להגיד דברים, אך מפסיד את המגע האישי בין התלמידים. טקס מדגם שני מתקיים בשעות הלימודים (לקראת סוף היום, אחרי הטקס יוצאים הביתה), בבית הספר, עם או בלי ההורים. הטקסים כוללים ברכות של נציגי בית הספר והישוב, הקראת טקסטים, חלוקת תעודות זהות על הבמה ושירים ישראלים. בכולם שררה אווירה רצינית ומכבדת פרט לשלב חלוקת התעודות.

מדברי הנוער עולה כי הטקס אכן נותן תחושה אחרת לקבלת תעודת זהות. הרבה תלמידים בבתי-הספר בהם הטקס נערך בשעות היום ללא ההורים, אמרו לי כי זה היה רגע מכובד ומרגש של קבלת התעודה (והם לא היו ציניים). לראיה, הם הבחינו בין הטקס הפורמאלי לבין קבלת תעודות זהות, שגורר בד"כ הסתובבות של תלמידים באולם, דיבורים וחוסר כבוד לאלו שעדיין לא קיבלו תעודת זהות. בהנחה כי ניתן לפתור את תחושת חוסר הכבוד של חלוקת התעודות, ניכר כי הטקס נותן משמעות חדשה למושג תעודת זהות ואולי אף למושג להיות אזרחי. הברכות והטקסטים שנשמעו בטקסים כוללים התייחסויות למספר ערכים דמוקרטיים מרכזיים: זכויות וחובות, שמירה על חוקי המדינה, נאמנות למדינה, תרומה למדינה ושרות בצבא.

⁸⁷ הסדנאות התקיימו בחצאי כיתות, בעוד שיעורי החינוך האחרים מתקיימים במסגרת כיתתית (כ- 40 תלמידים ותלמידות)

⁸⁸ בשני בתי ספר התקיימו סדנאות ע"י גוף חיצוני. באחד מהם הן התקיימו במהלך המחקר ולא היה המשך של דיון בנושא בשיעורי חינוך. בבית הספר השני הסדנאות התקיימו לפני תחילת המחקר ואני משערת שלא היה להן המשך כי המחנכות לא ציינו זאת בנושאים בהם עסקו בשיעורי חינוך.

...תעודת הזהות שאתם עומדים לקבל נועדה לזהות אתכם ובאופן רשמי אתם הופכים לאזרחים צעירים, שווים זכויות וחובות הנאמנים למדינה ולחוקיה. אני באמת רוצה לחשוב על כולכם שתהיו אנשים, אזרחים מעורבים, איכפתיים, תורמים לקהילה ועושים למענה... (רכזת השכבה P50(360:363)).

...יש לנו שייכות, ועם הזכויות שבאות בחבילה זאת באות גם החובות, כדוגמת החובה המרכזית בארץ שלנו אליה ניקרא בפעם הבאה שנקבל מכתב ממושרד הפנים, השרות הצבאי... (טקסט שהוקרא ע"י תלמיד P25(89:91)). ... אז מה רשום בתעודה זו? מספר פרטים מזהים. שם מלא שלך ושל הורריך, מספר זהות, כתובת, תאריך לידה ומצב משפחתי, ומה שמעבר לזה תלוי בנו, באופיינו ובמעשינו. וכאן כל אחד צריך לחשוב עם עצמו איך הוא רוצה לראות את עצמו בעתיד. תעודה זו היא אחת המתנות הכי גדולות שנקבל אי פעם מהמדינה. השייכות. השייכות למשפחה, לחברה, לעם, למדינה. שייכות שתלווה אותנו כל חיינו לכל מקום. גם בטיול אחרי צבא כשנהיה בצד השני של כדור הארץ. זה אולי מאפיין אותה, היא לא להחזרה.

בשתי הדוגמאות לעיל מועבר גם מסר דמוקרטי נוסף, והוא טיפוח אחריות אזרחית ואזרח פעיל ואחראי (משרד החינוך, 1996 (דו"ח קרמניצר) עמ' 16), דרך תרומה לקהילה (מחויבות אישית) ולמדינה (שרות בצבא). באחד מבתי הספר צרפו לטקסט זה חלוקת תעודות הערכה לתלמידים ותלמידות שהצטיינו במסגרת תרומתם במחויבות האישית. שילוב זה מעביר אותנו למתח המתמיד המתקיים בין הפרט לחברה במדינה דמוקרטית.

3.5.3 המתח בין הפרט לחברה

מסמך העמדה של החינוך החברתי פותח בכך שהחינוך החברתי "מושגת על תפיסה חינוכית המתייחסת למתח המתמיד שבין הפרט לחברה, בין מימוש עצמי למחויבות חברתית" (לאופר ושות', 2004: 4 (ההדגשה במקור)). עמדות אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר מבליטות מתח זה כאשר מצד אחד הם מדברים על גיבוש זהות הפרט, צרכיו ורצונותיו; ומצד שני על זהות המכירה בחשיבות החברה, הלאום והעולם. למשל, מחנכת משלבת בדבריה את הצורך להיות רגיש לחברה: "...להעמיק את הרגישות החברתית אצל התלמיד. רגישות חברתית לכיתה... לקהילה... לארץ כולה ולעולם..." יחד עם הצורך לרכוש כלים ומיומנויות לפרט, כמו תרבות דיון וויכוח (P28(9:11)). רכזת חברתית מצביעה על שילוב זה בציינה כי אחד מיעדיה של החינוך החברתי הוא פיתוח מנהיגות נוער הנוגעת בערכים החשובים לחברה: "...חלק מאוד חשוב בחינוך החברתי... זה התחום של מעורבות

התלמידים בחיי בית הספר שזה הקטע של מועצת תלמידים... שדרכו נכנסים למנהיגות, לדמוקרטיה, למעורבות, שאלה ערכים מאוד מאוד חשובים..." (P30(11:18)). מצד אחד יש רצון לחזק את הפרט כמנהיג צעירה, ומצד שני מוצגת החשיבות של מעורבות בחיי החברה והמדינה שיתכן ותתאפשר בזכות כישורי מנהיגות אלה.

מרכזיותו של הפרט במסרים המועברים בחינוך החברתי ובתפיסה החינוכית הבית ספרית, עולה מכיוונים שונים. רכזת חברתית אומרת כי אחד העקרונות עליו לא ויתרה הוא: "...לתת מקום לביטוי אישי של התלמידים ולמימוש עצמי לא רק בתחום הלמידה..." (P2(72)) ומנהלות מדגישות את מגוון המגמות ומסלולי הלימוד בבית הספר, המאפשרים לכל תלמיד ותלמידה למצוא את השילוב המתאים לו/לה. באחת הכיתות, חלק משיעורי חינוך מוקדשים לתלמידים ותלמידות המעוניינים להציג תחום בו הם עוסקים (תנועת הצופים, כדורגל) או מתעניינים בפני הכיתה, במטרה לתת מקום וביטוי לרצונות הנוער. בכיתה אחרת חלק משיעורי חינוך הוקדשו לשיחות אישיות עם התלמידים, במטרה לאפשר מסגרת הדברות נוחה לביטוי אישי של הנוער. גם הנוער מתייחס לכך שחלק מבני ובנות הנוער עסוקים/ות רק בעצמם/ן. כך למשל, תלמידות אומרות כי ההתנדבות במסגרת המחויבות האישית גורמת לחשוב על משהו אחר חוץ מעל עצמך (P10) ותלמידה אחרת מדברת על חוסר הרצינות של הנוער לשיעורי חינוך: "...זה בעיה שתלמידים לפעמים לא רואים שום דבר חוץ מעצמם. אם זה לא נוגע להם ספציפית, אל תדברו איתי בכלל, זה לא מעניין אותי, וזה נורא..." (P6(51:53)). מרכזיות הפרט עולה גם בדברי הנוער כי חשוב להם שחיהם יהיו בטוחים, נוחים, והם יוכלו למצות את עצמם, גם אם משמעות הדבר היא לא לחיות בישראל בעתיד.

דוגמא למרכזיות הפרט עולה בפעילות כיתתית סביב השאלה האם להחזיר את התלבושת האחידה בבית הספר, שהועברה ע"י שני נציגי הכיתה במועצת התלמידים. התלמידים מעלים את הטענה כי התלבושת האחידה תפגע ביכולת הביטוי האינדיבידואלית של הפרט. במהלך השיעור מוקראים שני טקסטים, האחד מציג את עמדתה החיובית של שרת החינוך לימור לבנת, על התרומה של תלבושת אחידה למשמעת של הנוער⁸⁹ והאחר מתייחס לפגיעה של התלבושת האחידה בחופש הביטוי עפ"י החוקה האמריקאית⁹⁰ (P6). מתנהל ויכוח בין התלמידים האם התלבושת היא אמצעי לביטוי אישי או לא, תוך התייחסות למרכזיותו של בית הספר בחיי היום יום ("...זה רוב שעות היום... אח"כ אין כוח לצאת..." (P21(142))); לפער הגדל בין אנשי הצוות החינוכי

⁸⁹ מתוך: הפתרון לבעיית המשמעת – החזרת התלבושת האחידה, מאתר "וואלה-חדשות", 17/8/2003
⁹⁰ מתוך: תלבושת אחידה? הדעות אינן אחידות, כתבה מאתר: <http://ofna.makash.ac.il> המוזיאון הוירטואלי לעיצוב אופנה ותלבושות.

לבין התלמידים והתלמידות ("...המורה תבוא עם בגדי מעצבים ואני לא...") (P21(134)); ולתלמידים פריקים שרוצים לבטא את עצמם ("...יש את הבעיה שפריק לא יוכל להראות שהוא פריק...") (P21(120)).

מרכזיות הפרט אינה עומדת בפני עצמה אלא מקושרת לקהילה ולחברה. אנשי הצוות החינוכי מדברים על כך שחשוב לפתח את הפרט אך יש גם להדגיש את התרומה לקהילה ולחברה: "...הוא ידע להכיר בערך של עצמו וידע איך לנצל אותם לטובתו האישית ולטובת החברה כולה..." (P2(49:50)) ובאחת הברכות בטקס קבלת תעודות זהות מובעת תקווה כי הנוער יגיע למקומות של צמיחה, עשייה ומימוש עצמי אשר יהוו תרומה לחברה (P50(364:367)). הקישור שעושים אנשי הצוות החינוכי בין מרכזיות הפרט לתרומה לחברה, משמש מעין מענה לתחושת המצוקה שהנוער כיום מאד מרוכז בעצמו ונוטה להתעלם מצרכי האחר סביבו.

לסיכום, חינוך לאורח חיים דמוקרטי ופיתוח מנהיגות צעירה הם מרכיבים מרכזיים בתפיסת החינוך החברתי, אך ישנם קשיים בהוצאתם לפועל ולא תמיד ניתן לראות את מרכזיותם בעין "בלתי מזוינת". חינוך לאורח חיים דמוקרטי מושג באופן פורמלי דרך תכניות ('להיות אזרח') או בדרך לא-פורמלית דרך גיבושן והפעלתן של ועדות וגופים בית ספריים אחרים, אשר פעילותם עיתים סמויה מהעין ועולה רק בראיונות ושיחות. מידה מרכזיותם והשפעתם של גופים אלו משתנה ותלויה במידה רבה ביכולת של הצוות החינוכי לתת לגופים אלו תמיכה וליווי משמעותיים. כפועל יוצא, גם פיתוחה של מנהיגות צעירה נובע מיכולת הצוות החינוכי. בית ספר שיש ביכולתו לתת משאבים נוספים ו/או לתגמל בהתאם אנשי צוות העוסקים בליווי גופים בית ספריים דמוקרטיים מעין אלו, מצליח במידה רבה יותר להוביל לפיתוח מנהיגות צעירה ומשמעותית. אל מול יעדים אלו עומדת מרכזיותו של הפרט אשר באה לידי ביטוי בעיקר בשיעורי חינוך המספקים מסגרת לביטוי רצונות הפרט ומעט במסגרת בית-ספרית כללית (מגוון מקצועות לימוד). למעשה, פעילויות החינוך החברתי לא יוצרות עימות בין צרכי הפרט לצרכי החברה⁹¹ אלא הן מעמידות אותן אלו מול אלו ללא דיון מעמיק יותר בנוגע לדילמות הנובעות ממתח זה.

⁹¹ יוצא דופן בהקשר זה הוא שיעור חינוך לקראת קבלת תעודת זהות (P67) אשר עסק במתח זה אך הדיון לא הגיע לעסוק בשאלה המרכזית: האם המדינה צריכה לראות את טובת הפרט או את טובת הכלל?

3.6 קשר רגשי ותרומה למדינה

תכני החינוך החברתי מדגישים תרומה וקשר למדינה בעיקר במסגרת שלושה תחומי פעילות - השרות הצבאי, תכנית מחויבות אישית והתרמות לנזקקים - ואלו מקבלים חיזוק דרך ביטויי רגש של הנוער כלפי המדינה. אנשי הצוות החינוכי מדגישים בדבריהם את תחום התרומה לחברה, לקהילה ולמדינה, ומציינים זאת כמסר חשוב ומרכזי בגיבוש הזהות של הנוער. התרומה היא ביטוי לקשר של הנוער לחברה בה הוא חי, תוך ניסיון "להוציא" את הנוער מה"בועה" שלו: "...ילדים יכולים להיות מאוד בועתיים ומנותקים. אז זה נורא חשוב שהם יראו שצריכים לתת ושזה כיף לתת... אני בטוחה שזה הופך אותם לפחות מרוכזים בעצמם, ופחות אגואיסטים..." (רכזת מחויבות אישית (P34:168-170)). חלק זה מציג את מגוון ההתייחסויות לקשר הרגשי למדינה, לתרומת הנוער למדינה (השרות הצבאי), ולתרומת הנוער לקהילה (מחויבות אישית והתרומות).

3.6.1 קשר רגשי למדינה

כאשר בני ובנות הנוער מסבירים מה זה בשבילם זהות ישראלית הם מרבים להשתמש במילים המבטאות את הקשר שלהם לארץ, לצבא ולמדינה תוך שימוש במילות תיאור ורגש, כמו: ביחד, אחווה, כולנו אחים/חברים, קשר לארץ, מאוחדים, גאווה, הערצת המדינה, פטריוטיות, הערכה, כבוד, אהבת הארץ, לדבר עברית, לטייל בארץ ולהכיר אותה⁹². פעמים רבות נעשה שימוש במשפט "אין לי ארץ אחרת" או "כי אין לנו ארץ אחרת" או "זה המקום היחיד שלנו בעולם"⁹³. באחד הקולאז'ים שיצרו התלמידים משובץ טקסט על ישראלית שמצליחה בחו"ל אך בחרה לחזור לחיות בארץ. תלמידה מסבירה כי העובדה שיש ישראלית שמצליחה בחו"ל בוחרת לחזור ולחיות לישראל, מבטאת את תחושת השייכות לארץ. באחד מטקסי קבלת תעודות זהות תלמידות שרו את השיר: "אין לי ארץ אחרת" ואחרות הקריאו את השיר: "ארץ ארץ" המבטא את השייכות לארץ "יהיה מה שיהיה" (ההדגשות שלי, ח.ה.):

ארץ, ארץ, ארץ, ארץ תכול אין-עב, והשמש לה כדבש וחלב,	ארץ בה נולדנו ארץ בה נחיה <u>ונשב בה, יהיה</u> <u>מה שיהיה.</u>	ארץ שנאהב היא לנו אם ואב ארץ של העם <u>ארץ לעולם</u>	ארץ בה נולדנו <u>ארץ בה נחיה</u> <u>ונשב בה, יהיה</u> <u>מה שיהיה.</u>
--	--	---	---

⁹² למשל: "...זה הרגשה של כבוד, שיש לך הרגשה של שייכות מסוימת..." (תלמיד P40(44:47)); "...הביחד הזה..." (תלמידה P55(71:72)); "...זה לא דבר אחד שאפשר להבין, זה לא משהו שאפשר להעביר, זה תחושות..." (תלמידה P10(87:88)).
⁹³ בהקשר זה ראוי לציין כי בלקסיקון היהודי ההיסטורי המושגים "ארץ" ו"מדינה" מתייחסים שניהם לטריטוריה שעוד בתנ"ך העברי הובטחה כנחלת האבות לעם היהודי. לכן, כאשר עלתה שאלת הקמת מדינה ליהודים, רק הטריטוריה הזו באה בחשבון כפתרון המאפשר את שיבת העם היהודי לנחלה שהובטחה לו. לכן, כאשר הנוער משתמש במושג "ארץ", וכן בשירים הישראליים, הכוונה היא בו זמנית למושגים ארץ ומדינה.

אחת המילים השכיחות במיוחד היא 'שייכות', על הטיותיה השונות: להרגיש שייך לארץ; הרגשת שייכות; שיש לך לאן להשתייך. בטקס חלוקת תעודות זהות מקריא תלמיד טקסט בו הוא אומר כי השייכות של הנוער למשפחה, לחברה, לעם, למדינה, היא משהו שילווה אותם כל חייהם (P25(99:101)). תלמיד אחר מבטא את הקשר לארץ במילים הבאות: "...אנחנו [מדבר גם בשם חברו שנמצא איתו בראיון. ח.ה.] נעשה הכל בשביל הארץ. זה בשבילי להיות ציוני. למות, לא למות, לתרום, לא משנה מה. ...זה בשבילי זהות, להרגיש שייך, שיש מסגרת, שזה העם שלי" (P36(70:75)).

תחושת הגאווה בזהות הישראלית קשורה במוטיבים צבאיים אך גם בדרכים יותר רגשיות. אחת התלמידות ביטאה זאת בצורה יפה כאשר היא בו-זמנית גם אומרת מה זה בשבילה להיות ישראלית וגם ממחישה זאת בשפת גוף. בזמן שהיא אומרת: "...ובקטע הישראלי אני חושבת שאני כן מרגישה ישראלית. כן חשוב לי ההוי הישראלי, ותעודת זהות שיש לי הוכחה שאני ישראלית, ואני בישראל, ואני אעשה צבא, ואני..." היא מותחת ומאמצת את כפות ידיה ועושה איתם סימן של משהו חזק. אני שואלת אותה מה היא מנסה "להגיד" בידיים? והיא עונה בהתרגשות: "...כי אני גאה בזה" (P1(107)).

תחושת הקשר לארץ חוזרת בדרכים שונות, גם בקרב בני ובנות נוער שהביעו ביקורת על המדינה או על הצבא ואמרו כי לא בטוח שיחיו בה בעתיד. דוגמא בולטת היא תלמיד שאומר כי הוא בטוח שלא יחיה בארץ ושום דבר לא ישנה את החלטתו. אבל, כל עוד זקוקים לו פה בגלל הפיגועים והסכנה הוא נשאר והוא יעשה צבא (לא קרבי כי הוא מתנגד לפעילות צה"ל בשטחים) כי הוא מרגיש קשר למדינה (P38(101:106)). תלמידה אחרת מדברת על הקשר שלה לארץ ומוסיפה כי למרות זאת לא בטוח שתחיה בארץ בגלל הפחד והחשש המתמיד מפיגועים. חוסר בהירות זה בא לידי ביטוי גם בשאלון, בתשובות התלמידים להיגד שבחן את מידת הקשר בין החיים בארץ לזהות יהודית-ישראלית:

טבלה 7: פיזור תשובות להיגד 4: זהות יהודית-ישראלית זה להישאר בארץ כי זאת המדינה שלי, כי פה נולדתי, ופה גם ההורים שלי נולדו, וגם האבות הקדומים שלנו

כלל המשיבים	בי"ס "שיטה" (%)	בי"ס "אלון" (%)	
מסכימ/ה	67.05	56.52	61.67
לא מסכימ/ה	32.95	43.48	38.33
סה"כ	100	100	100

כ- 62% מהמשיבים מסכימים כי זהות יהודית-ישראלית היא לחיות בארץ, לעומת כ- 38% שאינם מסכימים להיגד זה. מבין ההסברים שצירפו התלמידים שלא הסכימו עם היגד זה בלטו ההסברים

כי "אני יכול להיות גם בחו"ל יהודי-ישראלי" (כ- 54% מתלמידי בי"ס "אלון" וכ- 55% מתלמידי בי"ס "שיטה" נתנו הסבר זה) וכן "אדם צריך לעשות מה שטוב לו, זה משתנה מאדם לאדם" (כ- 31% מתלמידי בי"ס "אלון" וכ- 20% מתלמידי בי"ס "שיטה" נתנו הסבר זה). רוב התלמידים בבית-ספר "אלון" שהסכימו עם היגד זה הסבירו "כי צריך להישאר בארץ, אין לנו ארץ אחרת" (כ- 46%) וכן "בגלל האהבה לארץ, פטריטיות. זה מה שעושה אותי ישראלי, לשמור עליה" (כ- 28%). לעומת זאת, רוב התלמידים (74%) שהסכימו עם משפט זה בבית ספר "שיטה" לא הוסיפו הסבר לתשובתם⁹⁴.

ביטוי אחר לקשר לארץ בא מבני ובנות נוער שלא נולדו בארץ. תלמיד אחד, עולה חדש, אומר במבטא אמריקאי (במצגת שהוקרנה בטקס קבלת תעודות זהות) "...בשבילי להיות ישראלי זה לעלות לארץ..." (P50(111)). במקרה אחר, בסדנא שעוסקת בשאלה מיהו ישראלי, תלמיד אומר שישראלי הוא מי שנולד בארץ ותלמידה אחרת ממהרת לקטוע אותו ושואלת "...אני לא נולדתי בארץ, אז אני לא ישראלית?..." (P20(91)) ומבטאת בכך את הקשר והשייכות שלה לארץ יחד עם חוסר הבהירות לגבי מיהו "ישראלי".

בניגוד להתבטאויותיהם של בני ובנות הנוער על הקשר לארץ, אומרת מחנכת, מורה להיסטוריה, שהקשר של הנוער כיום למדינה, שונה בצורה מהותית מהקשר שלה למדינה. היא אומרת לי: "...אין קשר בין המטען שאני באה איתו למה שיש היום בחברה..." ועוברת לתאר שיעור חינוך בו עסקה בקשר ונאמנות למדינה. היא הציגה בכיתה שני סיפורים על חיילים שנפלו בשבי האויב והעדיפו למות מאשר לגלות סודות, לעומת סיפור על חייל שבוי שגילה סודות צה"ליים והיום חי בארץ ולא הועמד למשפט. מתוך שלושת הסיפורים והמקרה של אלחנן טננבאום, שהיה אקטואלי באותה תקופה, המחנכת מעלה את השאלה: "...לאיזה ערכים הגענו? זאת אומרת מה הערך הכי חשוב שצריך להיות מולנו? שמדינת ישראל זה הערך...". ואילו הנוער, לדעתה, חושב אחרת:

... כשאני אומרת שמדינת ישראל צריכה להיות ערך עליון מעל לכל, ואומר לך מישו אפסר לחשוב מה יש פה במדינה, ואני אומרת בשום מקום אחר בעולם אין ליהודי תחושה של ביטחון יותר מאשר פה, אז כולם אומרים לי: כן, להתפוצץ באוטובוס זאת תחושת ביטחון. זה מאוד קשה להתמודד עם זה... (P52(170:192)).

⁹⁴ הסבר אפשרי לכך היא העובדה כי בית הספר ממוקם ביישוב שהוקם עבור אנשי צבא והשפעת חשיבות השירות הצבאי והמדינה מאד חזקה בזהות הנוער.

אנשי הצוות החינוכי מתייחסים לחשיבות הקשר והשייכות למדינה אך גם מעלים ביקורת כלפיה⁹⁵, דבר שעולה מעט מאד בדברי הנוער. כאשר התלמידים משתמשים במילות רגש כמו גאווה, כבוד, שייכות, נשמע כאילו הם מתעלמים מהמורכבות בה אנו חיים במדינת ישראל. הם מבטאים גאווה על הצלחתנו לשרוד את השואה, לנצח את האויבים, להקים מדינה; כבוד לצבא, לחיילים למדינה קטנה וחזקה; שייכות לישראלים החיים במדינה, ליהודים דתיים גם אם אני חילוני, לאחרים שדומים לי. בתוך כל הסערה הרגשית ממנה מתארים בני הנוער את הקשר שלהם למדינה, אין מקום לביקורת, לא ביקורות עדתיות, לא ביקורות אידאולוגיות, לא הסכסוך הישראלי-ערבי. ביקורות שיש בהן את הפוטנציאל לגיבוש זהות יהודית-ישראלית עבה (Walzer, 1994: 8).

אחת הביקורות עלתה בשיחה עם מחנכת בנוגע ליחס של הנוער לעולים החדשים. המחנכת טוענת כי כיום 95% מהחיילים שנהרגים בפיגועים הם עולים חדשים (לפני 30 שנה היו אלה בני הקיבוצים), "...אז העולים החדשים הם זונות, הם פושעים, והם גם בשר התותחים שלנו Welcome to the new Israel. ... אז ככה אנחנו השתנינו, בדיוק ככה. [שתיקה] (P15(115:118)). ביקורת אחרת מקושרת למסרים ולערכים בהם עוסקים במסע לפולין:

...צריך לקשר את הדיון למציאות היום. למשל, לקשר את זה למצב היום בישראל. המדריך עשה את זה, אבל לא מספיק, למשל כשדיברו על זה שהיו גרמנים שישבו בבתים ולא התנגדו, אז הוא אמר להם, לכם איכפת ממה שקורה 20 ק"מ מכך בשטחים? או למה שקורה לפועלים הזרים? או למה שקורה לאתיופים באיזו שכונה? האם החברה שלנו היא סולידארית ומזדהה עם הקושי של האחר? אני חושבת שאנחנו יותר צריכים להפיק לקחים... (רכות חברתית (P72(39:44)).

ביקורות אחרות מבטאות את השילוב של החיים בישראל יחד עם ביקורת על המדינה. אחת המחנכות אומרת: "...אני לא רואה את עצמי חיה במקום אחר, לא בגלל שזה המקום הכי טוב בעולם, לא בחרתי לחיות פה... בכלל בחרו בשביל העם היהודי לחיות פה. אם היו מחשבות לחיות במקום אחר היינו חיים במקום אחר..." (P4(85:88)). אחת ההצגות בהן צפו חלק מבני ובנות הנוער הציגה ביקורת קשה על המסחור שנעשה בארץ בעקבות רצח יצחק רבין. רכזת חברתית מתארת כי היתה הרבה "...שחיטה של פרות קדושות בהצגה הזאת, אבל היא מאוד מעוררת ונותנת נקודות למחשבה..." (P30(207:208)). עמדות מסוג זה נשמעות מעט מהנוער ולא עולות לדיון בכיתות. מצב זה עשוי להוביל לכך שרובו

⁹⁵ ראיונות הצוות החינוכי התמקדו בעמדות כלפי החינוך החברתי ולא בעמדות כלפי המצב כיום במדינה. לכן, לא ציפיתי לשמוע ביקורות, אך מעט התייחסו לכך. אני מניחה כי אלו שהעלו ביקורות מסוג זה הם אלה שהדבר "בוער בעצמותיהם".

של הנוער יגבש "אהבה עיוורת" לישראל; מבלי שאפשרו לו "לפקוח את העיניים", להיות מודע לפחות יפה/מוסרי/צודק במדינה, להתמודד עם מידע זה, להתעסק איתו, לפתח חשיבה ביקורתית כלפיו ולהמשיך לאהוב את הארץ למרות הכל, או לא.

3.6.2 תרומה למדינה – השרות הצבאי

מסרים בנוגע לחשיבות התרומה למדינה, תוך הדגשת השרות הצבאי כביטוי הבולט ביותר לכך, עולים פעמים רבות במסרים המועברים לנוער כבר בשכבה י', למרות שתכנית ההכנה לשרות הצבאי מופעלת בשכבות י"א או י"ב. בתכנית ההכנה לצה"ל יש דגש על העברת מידע על הצבא ועל מקומו של החייל בצבא, תוך יציאה להתנסויות (גדנ"ע) וימי סיור בבסיסים צבאיים. בשכבה י', מסרים אלו עוברים תוך כדי התייחסות להצטרפות הנוער לחברה הישראלית בשיעורי חינוך לקראת קבלת תעודות זהות, בתכנית 'להיות אזרח', בטקס קבלת תעודת זהות, ובשיעורים העוסקים בנושאים אקטואליים (למשל, תופעת הסרבנות לשרת בשטחים, פרשת השבוי אלחנן טננבאום). מסרים ופעילויות אלו מחזקים את התפיסות המוצגות בספרה של חגית גור-זיו "מיליטריזם בחינוך", על כך שהצבא והצבאיות הפכו להיות חלק אינטגרלי מהזהות הקולקטיבית הישראלית, ומסרים אלו משולבים גם במסרים כלליים אחרים (למשל, פרסומת לכדור הרגעה לאמא שבנה בצבא (שם, 27) או פינות הזכרון בבתי הספר ושמות הרחובות בערים (שם, 44-58)).

אנשי הצוות החינוכי מעבירים מסרים המדגישים כי שרות צבאי משמעותי, לא בהכרח קרבי, הוא עדות לאזרח איכותי ותורם. פעילויות החינוך החברתי משלבות סיפורי מורשת קרב, עדויות של שבויים, סיפורים על מיקרים של נאמנות ובגידה של שבויים ישראלים. כל אלה מיועדים להעביר את המסר כי "...הצבא זה ערך כל שהוא..." (P57(42)), כפי שמנסחת זאת אחת התלמידות. אנשי הצוות החינוכי מציינים בהקשרים שונים כי מחמם את הלב לשמוע שהתלמידים והתלמידות רוצים למלא תפקידים קרביים או לראות אותם מגיעים לתפקידים משמעותיים בשרותם הצבאי, אם כי עדיין יש נוער שמדבר על חיים במקום אחר:

... מרגיז לשמוע שמצד אחד הם מסכימים עם זה ומצד שני הם מוכנים לרדת מהארץ כשרע להם, ולא בדיוק מוכנים כולם להתגייס, למרות שהתיכון הזה מפגין 98 – 97 אחוזי גיוס וזה המון, אבל זה מפריע לי, זה לא היום כמו שאני גדלתי. שהמדינה הזאת צריכה את הצבא הזה, שהצבא הזה זה הדבר הכי חשוב שיש... (מחנכת, (P52(178:182)).

ביטויים ליוקרה הצה"לית ולמרכזיות הצבא בשיח ובהומור הישראלי עולים בפעילויות שונות של החינוך החברתי בבתי הספר. למשל, בפעילות סדנאית בה מוצגות לתלמידים דמויות שונות

בחברה הישראלית⁹⁶ ועליהם לבחור מיהו בעיניהם הישראלי הרצוי? התלמידים והתלמידות מתקשים לבחור, אך התשובות שעולות הן: אילן רמון, כי הוא תרם הרבה לחיל האוויר וייצג אותנו בטיסה לחלל; רחבעם זאבי כי הוא היה פטריוט אמיתי, ציוני, אהב את הארץ, הלך תמיד עם דיסקית; יצחק רבין (דמות שאינה מופיעה ברשימה) כי היה לו איכפת מישראל, היה רמטכ"ל, לוחם (תצפית, P20). דוגמא שניה היא השתתפותם של בוגרי ובוגרות בית הספר בטקסי יום הזיכרון, החושפת את הנוער לריכוז של חיילים וחיילות בבית הספר, לבושים מדי טקס מצוחצחים, חלקם לבנים בוהקים המעבירים את היוקרה והאליטיסטיות של חיל האוויר וחיל הים, נושאים נשק (חיילים וחיילות) המעביר תחושת כוח וביטחון. כל אלה יחד, מעבירים מסרים של גאווה, חוזק, וחובה הנקשרים לתרומה למדינה בדמות השרות בצבא, העוברים לבני ובנות הנוער לאורך שלוש שנות התיכון. דוגמא להומור הצבאי-ישראלי משולבת בטקס קבלת תעודות זהות, בו הקריאו שני תלמידים את הטקסט "המדינה היחידה" של יאיר לפיד, הכולל בין היתר:

...זוהי המדינה היחידה שלאמא של הרב"ט יש את הפלאפון של המ"מ ושיזהר לו... זוהי המדינה היחידה שבה בדייט הראשון שואלים את הבחורה איפה היא שירתה בצבא... והמדינה היחידה שבה מתברר שהיא היתה יותר קרבת ממך... (תצפית, P67).

בהתייחסותם לזהותם הישראלית מדגישים התלמידים את התרומה למדינה ובעיקר את השרות הצבאי, גם לפני הפעלתה של תכנית ההכנה לצה"ל במסגרת בית הספר: "...לתרום למדינה, בקטע של לתרום לצה"ל זה הדבר הכי גדול והכי משמעותי שעושים. כי זה חיים של משהו..." (תלמיד P58(95:97)). הם מציינים כי חשוב לשרת בצבא כדי לשמור על המדינה, להגן עליה ועל התושבים ולהיות תמיד מוכנים בפני השנאה כלפינו בעולם. כלומר, החיים בישראל קשורים לצבא ולחשיבות לשרת בצבא ואלו נקשרים להיסטוריה היהודית, לשנאה ולאנטישמיות; כשהצבא מטרתו לשמור אותנו חזקים ומוכנים. השרות הצבאי נתפס כשלב חובה עבור כל מי שגר בארץ, ומי שלא משרת בצבא נתפס כלא תורם למדינה. גם תלמיד שמתנגד לפעילות צה"ל בשטחים, אומר כי יתגייס לצבא אך לא לקרבי. אם כן, ניכר כי המסרים המרכזיים עליהם מדברים אנשי הצוות החינוכי, מוטמעים אצל בני ובנות הנוער. אך במקביל לחובת השרות בצבא והצורך להיות חזקים, הם לא שוללים את האפשרות כי יחיו במדינה אחרת, ולא בישראל, בעתיד.

⁹⁶ הדמויות הן: נתן שרנסקי, מכרם חורי, אביב גפן, דנה אינטרנשיונל, מוחמד בארכה, אמנון דנקנר, הרב עובדיה יוסף, רחבעם זאבי, יאיר לפיד, חיים רביבו, גילה אלמגור, אדיסו מסאלה, חיים יבין, אילן רמון, אהרון ברק, דודו טופז, קובי אוז, מדחת יוסוף, נועם פדרמן, שאול מופז, אורי זוהר, יעל ארד, אני.

מסרים מנוגדים, המערערים או מעמידים בסימן שאלה את יוקרתו או "קדושתו" של הצבא, נכללים בשיעורי חינוך ובפעילויות החינוך החברתי, אך במידה מעטה. בדיון בתופעת הסרבנות לשרת בשטחים המובילה להבחנה בין פקודה חוקית ובלתי חוקית בעליל אומר תלמיד כי "...המפקדים לא תמיד יותר חכמים..." (P43(136:138)). בפעילות כיתתית להעלאת אסוציאציות למהו ישראלי נאמר: "...למות בשטחים..." (P49) ותלמיד ותלמידה אחרים מתייחסים בראיונות לביקורת שיש להם לגבי הפעילות של הצבא בשטחים (P32, P38). מסרים אלו מתקשרים למרכיב נוסף בזהות היהודית-ישראלית של הנוער, המציאות הישראלית ומאפייניה (ראה/י הרחבה בחלק 3.6), אך אינם בסיס לדיונים ערכיים מעמיקים המאפשרים ביטוי עמדות וביקורת. כאשר מתקיים דיון מעין זה הוא נגרר מהר מאוד לויכוח פוליטי כפי שאציג בהמשך (חלק 3.6.2 מעורבות הנוער בפוליטיקה).

3.6.3 תרומה לקהילה – מחויבות אישית והתרמות

בחוברת "מחויבות אישית, מעורבות בקהילה" (שנער ושות', 2003⁹⁷) נכתב כי תכנית זו היא תכנית חינוכית ערכית המתבססת על למידה התנסותית שמטרתה העיקרית היא: "להכין את התלמיד להשתלבות בחברה הדמוקרטית הבוגרת – כאזרח מעורב ופעיל, המוכן לתרום לשיפור איכות החיים בקהילה בפרט ובמדינה בכלל" (שם: 3). במסגרת התכנית מחויבות אישית, שהחל משנה"ל תשס"ד מזכה בנקודת חובה בתעודת הבגרות, מחויבים כל נער ונערה לתרום 60 שעות שנתיות באחת ממסגרות ההתנדבות המוצעות להם ע"י בית הספר⁹⁸. בכל בית ספר מתמנה רכז/ת מחויבות אישית מהצוות החינוכי המרכזת ואחראית על הפעלת התכנית בבית הספר. תחומי ההתנדבות הם מגוונים⁹⁹ ומאפשרים לכל אחד ואחת למצוא תחום המעניין אותו/ה. בני ובנות נוער שכבר מתנדבים במסגרות התנדבותיות (כמו תנועות נוער, מועצות נוער ישוביות) ומעוניינים להמשיך את ההתנדבות במסגרת זו, ניתנת בידם האפשרות לבחור האם הם רוצים כי התנדבות זו תוכר כמחויבות אישית שלהם, או ברצונם להתנדב בנוסף גם במסגרת התנדבותית

⁹⁷ מופיע גם באתר: <http://noar.education.gov.il/main/upload/newprogram/mechumain.doc>

⁹⁸ תכנית 'מחויבות אישית' מקבילה לתכנית service learning בארה"ב. ראי/ה למשל: Schine, J. (1997). (Ed.). *Service Learning*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

⁹⁹ דוגמאות למסגרות של מחויבות אישית הן: עזרה לילדים במסגרות של מעונות, גני ילדים, בתי-ספר יסודיים במסגרת חונכות אישית, מתנ"סים; עזרה לאוכלוסיות מיוחדות (פיגור שכלי, נשים מוכות); עזרה לאוכלוסיית המבוגרים; עזרה לאיכות החיים והסביבה (זהירות בדרכים, משמר אזרחי, ספורט, מכבי אש, מד"א ועוד); עזרה לצרכי בית הספר (מש"צים- מדריכי של"ח צעירים, ממ"צים- מדריכי מחויבות אישית צעירים, עיתון בית הספר, עזרה בספרייה, עזרה לאב בית); התנדבות בתנועות נוער ועוד.

אחרת. כאשר היצע מסגרות ההתנדבות אינו תואם את הרצונות יש מקום גם ליוזמות אישיות של הנוער, כמו יוזמה של תלמידות להפעלת תלמידי יסודי בשעות הצהריים (P33).

אנשי הצוות החינוכי מדגישים את החשיבות של תרומה לקהילה והתנדבות כחלק מגיבוש הזהות של הנוער לנוער איכפתי, תורם, מעורב, שחשוב לו לתת ולא רק לקבל. אחד מבתי הספר הפיק חוברת המציגה את כל המידע הרלוונטי על התכנית ומסגרות הבחירה, ונכתב בה בין היתר: "...כאן תבוא לידי ביטוי הנכונות שלכם להיות 'ראש גדול', לתרום לזולת ולהפגין את היותכם בראש ובראשונה 'בני אדם'..." וכן כי מטרת התכנית היא: "...שתלמידנו יהיו: שותפים ומעורבים בקהילה, יכירו בעיות חברתיות מגוונות בקהילה, יטמיעו ערכים לסובלנות, אחריות ונתינה" וכי בפעולתם יהפוך "ערך ההתנדבות לנורמה: תרמתי-נתרמתי" (פרסום פנימי של בית הספר). התרומה לקהילה נקשרת לפיתוח רגישות חברתית לסביבה בה הנוער חי, להכרות עם רבדים שונים בחברה הישראלית, וכן לשאיפה כי הנוער יעשה פחות מרוכז בעצמו, פחות אגואיסטי ויותר מודע למתרחש סביבו. אחת המנהלות אומרת כי בכוונתה להנהיג קריטריון בית ספרי מחייב לקבלת תעודת בגרות שיכלול מספר מרכיבים וביניהם תרומה לחברה (P3).

הרבה תלמידים ותלמידות מביעים עמדות חיוביות על ההתנדבות במסגרת המחויבות האישית. הם מציינים את התרומה של ההתנדבות להם מבחינת סיפוק, בגרות ואחריות (P56); ואת התרומה שלהם לאחרים "...זאת הרגשה של סיפוק לחזור ממשמרת ולדעת שעזרת לאנשים, למשל לאנשים זקנים..." (תלמידה (P10(195:198)), "...זה כאילו ריקוד למען הקהילה..." (P56(141)) אומרת תלמידה אחרת, חברה בלהקת מחול, במסגרתה היא מתנדבת. המחויבות האישית גם מביאה לכך שבני ובנות הנוער יכירו מסגרות שהיו זרות להם עד כה (למשל, מד"א (מגן דוד אדום) או מכבי אש) וההתנדבות בהם הופכת אותן למשמעותיות מאוד. כפי שאמרה לי תלמידה: "...מד"א זאת לא מחויבות אישית. זה משהו שאני עושה כי אני רוצה. אני מקווה לעשות את זה עד הצבא וגם אח"כ ... בלי המחויבות האישית לא הייתי מכירה את האופציה של מד"א..." (P10(195:211)).

לעומת זאת, בני נוער אחרים מביעים עמדות של חוסר שביעות רצון מהמחויבות האישית, וטוענים כי היותה תכנית חובה פוגעת בערך התרומה וההתנדבות. מספר תלמידים (רק בני ובנות אחת הביעו עמדות שליליות) ציינו בתשובתם לשאלה על המחויבות האישית כי הם אינם שבעי רצון מהתכנית ממספר סיבות. האחת, יש הטוענים כי התנדבות צריכה לבוא מתוך רצון פנימי של האדם ולא כחובה. "...אי אפשר להכריח מישהו להתנדב ... אם הוא רוצה להתנדב הוא יתנדב ואם לא אז לא..." (תלמיד (P58(200:208)). השניה, יש להם תחושה כי מנצלים אותם לעשות את העבודה שבעלי

התפקיד היו צריכים לעשות. זה לא להתנדב, "...זה לחסוך למי שעובד את העבודה שלו..." (תלמיד (P36(125:138)). שלישית, לאור שני הטיעונים הראשונים הם מתנגדים לקשר הקיים בבתי הספר בין ההתנדבות לבין קבלת תעודת זהות ו/או תעודת בגרות. באחד הראיונות התפתח ויכוח בין שני המרואיינים כאשר האחד מבקר את התכנית והשני מצדד בה. התלמיד המתנגד סיכם את דבריו לגבי התלמידים שעושים את ההתנדבות מתוך הכרח כך: "...ויש אנשים [הכוונה לתלמידים] שאומרים 'די, שיעבור כבר' ואחרי זה 'אני לא יעזור, דווקא'. אתה יודע מה? הדווקא הזה הכי מעצבן..." (תלמיד (P58(235:245)).

ההתרמות לארגונים שונים מתקיימות כחלק משגרת החיים בבית הספר. בכל בית ספר ניתן לראות כפעמיים בשנה התרמות ואיסוף מזון למטרות עזרה לנזקקים. ישנן התרמות שהפכו לחלק מהמסורת הבית ספרית ומתקיימות כל שנה תוך שמירת קשר עם הארגון/המוסד הנזקק (למשל, בית ספר לחינוך מיוחד), וישנן התרמות חד פעמיות כחלק מיוזמה בית ספרית או ישובית (הקמת משחקה) או כחלק ממסורת בית ספרית (התרמות לגיוס כספים למסע לפולין, עבור תלמידים עם בעיות כלכליות). הנוער במועצת התלמידים מעורב במידה רבה בהתרמות אלו, ארגון והוצאתן לפועל. החשיבות הניתנת להתרמות אלה בבתי הספר, משקפת במידה רבה את מאפייניה של החברה הישראלית, אשר ההתרמות עבור נזקקים הן כמעט מעשה שבשגרת היום ביישראל. הן חוזרות על עצמן לקראת כל חג (למשל, לקראת ערב פסח) או סביב אירוע אחר (למשל, פתיחת שנת הלימודים) וזכות לסקירה נרחבת בתקשורת. תלמיד שהביע חוסר שביעות רצון מתכנית המחויבות האישית בטענה כי זהו ניצול של הנוער, סייג את דבריו לגבי התנדבות במסגרת עמותה האוספת ומחלקת מזון ופרטי לבוש לנזקקים: "...למשל לאסוף תרומות ל[שם הארגון], זה באמת תורם, אני מצטער שלא עשיתי את זה..." (P36(131:132)).

לסיכום, התרומה לקהילה ולמדינה קשורה בפיתוח קשר רגשי למדינה, הבא לידי ביטוי בדברי התלמידים בנוגע לזהותם היהודית-ישראלית. השרות הצבאי נחשב כביטוי לתרומתו המרכזית של הנוער למדינתו ונתפס ככזה בעיני התלמידים עוד לפני הפעלתה של תכנית ההכנה לגיוס. חיזוק נוסף לחשיבות השרות הצבאי עולה מתוך ההקשר של השנאה והאנטישמיות המלווה את ההיסטוריה היהודית-ישראלית. הדגשת התרומה והקשר לקהילה בה הנוער חי מתחזק דרך התכנית 'מחויבות אישית' ונמשכת לאורך שלוש שנות התיכון דרך התרומות, המדגישות את הרב-גונית של החברה הישראלית ואת צרכיהן של אוכלוסיות חלשות בחברה.

3.7 כבוד ולמידה חברתית

שתיים מאבני היסוד של החינוך החברתי נוגעות במישור של למידה ושייכות חברתית – 'סולידריות ואחריות חברתית', 'למידה וכשירות חברתית' – המשלימות זו את זו. 'סולידריות ואחריות חברתית' משמעותה "הכרה ביסודות המשותפים לבני האדם באשר הם, מעורבות במתרחש בחברה ורגישות לצדק חברתי, לאכיפת החוק, לשיוויון הזדמנויות, לכבוד האדם וחרותו... החינוך החברתי בבית הספר מכוון ליצירת אקלים ואורח חיים המחדדים עירנות לתחושות עוול בחברת השווים ומחנכים למעורבות תוך דיון באקטואליה על בסיס ערכי" (לאופר ושות', 2004: 9). 'למידה וכשירות חברתית' מדגישה במסמך העמדה רכישת מיומנויות חברתיות ופיתוח כישורים חברתיים על ידי התנסות (שם: 11). שתיים ממובילות החינוך החברתי ברמה ארצית¹⁰⁰ מדגישות כי אחת המטרות המרכזיות היא למידה חברתית שמשמעותה: "...אנחנו מלמדים את בני הנוער לקראת השתלבותם בחברה, ולא סוציאליזציה... שיש לה ריח אינדוקטרינרי". לדבריהן, 'למידה חברתית' מורכבת משלושה מימדים: קוגניטיבי, התנסותי-חווייתי והתנהגותי¹⁰¹. למשל:

...בדיוני דילמה להבין ערכים מתנגשים זה עניין קוגניטיבי. התנסותי זה כמו... משחק סימולציה על הבחירות. זה למידה מתוך התנסות אבל זה היפותטי, זה כמו מציאות. וכאן [המימד ההתנהגותי] זה הולך לפן המציאות. אם אני לוקחת את זה לבחירות למועצת התלמידים של בית-הספר ועל פי אמות מידה אלה אני מחליט את מי אני בוחר ואת מי אני לא בוחר, זה המימד ההתנהגותי. בחינוך החברתי המימד ההתנהגותי הוא לפי דעתי היחיד שיש לו ערך מוסף על מה שיש במקצועות ההוראה. כי במקצועות ההוראה במקסימום את תראי קשר בין הקוגניטיבי להתנסותי-חווייתי... (שכ3)

כלומר, בין מטרות החינוך החברתי ניתן מקום מרכזי ללמידה חברתית תוך הדגשת הפן ההתנהגותי, היכולת להתנסות בחיי היום יום במיומנויות חברתיות. כאשר בוחנים את הערכים המרכזיים אליהם מכוונת למידה חברתית (יסודות משותפים לבני האדם; מעורבות בחברה; צדק חברתי, אכיפת החוק, שוויון הזדמנויות, כבוד האדם וחרותו) ניתן לומר כי המושג "כבוד" הוא אחד המושגים המרכזיים אותם שואפים להעביר לנוער, בין אם זה לכלל בני האדם, לחברה, לצדק או לחוק, בצורה גלויה או סמויה. מרכזיותו של המושג מבחינה התנהגותית עולה גם בתצפיות ובדבריהם של אנשי הצוות החינוכי, המשלבים את המושג "כבוד" בהקשרים שונים בחיי בית

¹⁰⁰ השתיים הן: המנהלת הארצית של תחום החינוך החברתי ומנהלת היחידה למחקר הערכה ומשוב במנהל חברה ונוער.

¹⁰¹ יש לציין כי פירוט זה בנוגע ללמידה חברתית אינו נכלל במסמך העמדה (2004) ומנהלת התחום מציינת כי הם עובדים עכשיו על עדכון מסמך העמדה תוך התייחסות נרחבת ומעמיקה יותר להיבט זה.

הספר. תצפיות רבות, בעיקר בשנה הראשונה, כללו שימוש במילה כבוד אם זה ביחס למורה, לתלמיד/ה בכיתה, לאיש מהצוות החינוכי בבית הספר, להורים, לסביבה, לדרכי התנהגות נאותות ועוד. בנוסף, מאחר והחברה הישראלית ידועה בחוצפנותה ובתחושה שכבר "אין כבוד לכלום" (כפי שאומרת אחת המנהלות), נראה היה כי מושג זה מכיל בעצמו יותר ממה שנראה ממבט ראשון. ממצאים ותחושות אלו הביאו אותי לניתוח והבחנה בין השימושים השונים והמשמעויות העולות מהמושג "כבוד" ביחס ללמידה חברתית. יחד עם זאת יש לזכור, כי למידה חברתית נוגעת גם בתחומי פעילות אחרים בבית הספר, כמו משטר דמוקרטי, צדק חברתי ואקטואליה.

3.7.1 זכויות אדם והזכות לכבוד

למידה ושייכות חברתית מתייחסות גם להיבטים הקשורים ביחסים חברתיים בקרב הנוער עצמו וכן בין הנוער לגורמים בית-ספריים אחרים. לאחר זמן קצר בשדה המחקר ניתן היה להבחין כי המילה 'כבוד', על הטיותיה השונות, חוזרת פעמים רבות באינטראקציות שונות בין הצוות החינוכי והנוער. השימוש במושג 'כבוד' מתייחס לשני מישורים: לרמה האישית (בין אדם לחברו) ולרמה האוניברסאלית (זכויות אדם). ברמה האישית נשמעים אנשי הצוות החינוכי חוזרים שוב ושוב על משפטים כמו: "תנו כבוד", "תתייחסו בכבוד", "תכבדו אחד את דברי השני", "אני מכבד אתכם – תכבדו אותי בחזרה" וכד'. הרבה מהם נשמעים בשיעורי חינוך כאשר הרעש גובר או התלונות וההערות לא פוסקות, כמו גם במפגשים שכבתיים, בשיחות בין מורה לתלמיד/ה ואחרים.

אחת המנהלות התייחסה לנושא זה מבלי ששאלתי עליו, כאשר היא מציינת את חוסר הכבוד כהיבט מטריד ברמה הבית ספרית, כמו גם בחברה הישראלית ככלל:

...נושא מאד כאוב זה שאין כבוד לכלום. אין כבוד לאדם, אין כבוד לרכוש, אין כבוד למקום, אין כבוד לכלום... וזה לצערי לאו דווקא אצל הנוער, זה כל החברה שלנו ... המון תלמידים יש להם עוד את הדבר הזה הפנימי הזה, של respect [כבוד] למבוגר, ו-respect לרכוש. אבל הפך סוס קיים גם אצל הטובים ביותר... (מנהלת P54(211:231)).

דוגמא בולטת למרכזיות של המושג 'כבוד' בשיעורי חינוך עולה בשיעור שעסק בחוסר המשמעת של תלמידי אחת הכיתות. המחנכת מנסה להעביר את המסר כי לא ניתן להעביר שיעור בכיתה, אך התלמידים מדברים ביחד איתה, יש הרבה רעש והיא לא מצליחה להעביר את המסר. היא אומרת: "...אני מרגישה את זה בעיקר בשיעורי חינוך. יש פה כיתה עם יכולות. אבל אין פה יחס של כבוד. לא להיות מתנשא. לא לזלזל באדם אחר כשהוא מדבר" (P45(29:30)). תלמיד עונה לה: "לא כתוב לנו בתעודה איזה אדם אנחנו". השיחה עוברת לכיוון של איזה אדם אנחנו רוצים להיות כשהמחנכת

מנסה להראות כי אופיו של אדם הוא חלק מההצלחה שלו בעתיד. התלמידים מדברים ביחד, לעיתים קשה לשמוע מה הם אומרים. בין הדברים נשמעת ביקורת על בית הספר, אומרים שהוא לא משפיע, וכי לבית ולתנועת הנוער יש יותר השפעה. אחד התלמידים אומר כי המשכורת של המורה לא מאפשרת לה לייחס למקצוע שלה חשיבות, וכן: "זה שאני מרשה לעצמי לדבר ככה בכיתה זה כבר פֶּשֶׁל של מערכת החינוך" (P45(58)).

המחנכת אומרת: "...אני לא מדברת על היחס למורה אלא לאדם אחר. תסתכלו על הילדים שמדברים [כאן בכיתה] וכמה אתם מקשיבים להם. אחד מדבר ואולי שניים מקשיבים לו. זה זלזול כך כאדם כי אף אחד לא מקשיב לך" ובסיום דבריה פונה לשתי תלמידות ושואלת מה אמר תלמיד אחר. הן לא עונות. השיחה עוברת לעסוק בשאלות למה תלמידים לא מקשיבים אחד לשני? ולמה לא ניתן לקיים דיון בכיתה? שוב מדברים ביחד או אחד עם השני ויש הרבה רעש. התלמידים והתלמידות נותנים הסברים שונים לרעש בכיתה: (1) ההסבר המתחכם שנתלה בעובדה שבבית ספר זה רוב האוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה: "תלמידים לא מקשיבים בשיעור כי הם יודעים שאח"כ יתנו להם שיעור פרטי"; (2) ההסבר הפוליטי אשר נעזר במציאות הישראלית כדי לתת תוקף להתנהגות הנוער בכיתה: "אנחנו בדיון. כל אחד אומר מה שהוא רוצה. בכנסת כולם מקשיבים? לא. הכנסת זה דוגמא לחברה הישראלית"; (3) ההסבר ההישגי המשקף גם עמדות של אנשי צוות חינוכי הסבורים כי העדר ציון מצמצם את חשיבותו של החינוך החברתי ככלל בבית הספר: "לא מקבלים ציון בחינוך. מה שמקבלים בו ציון אני משקיע ומה שאין ציון אני לא משקיע"; (4) וההסבר הטכני הנתלה בעובדה כי קשה לקיים דיון בפורום גדול של כ- 30-40 תלמידים/ות: "יש כאן 32 ילדים, כל אחד רוצה להגיד את דעתו, אין זמן לכולם אז אומרים למי שיושב ליד" (P45(80:99)).

במהלך הדיון בשאלות אלו התלמידים צוחקים לשמע ההסבר המתחכם, מדברים ביחד ולא שומעים את ההסבר ההישגי וההסבר הטכני (המחנכת חוזרת על הדברים כדי שכולם ישמעו), לאחר שכולם שומעים את ההסבר הטכני שוב כולם מדברים ביחד, כאילו ניתן האות שעכשיו המחנכת בטח מבינה למה כולם מדברים ויש "אישור" לדבר. מעבר לעובדה כי המונח 'חוסר כבוד' מקושר לאופן ההתנהגות של התלמידים והתלמידות, מהממצאים עולים ארבעה מישורי התייחסות נוספים לערך כבוד, המלמדים על היבטים חברתיים נוספים אליהם מתייחס החינוך החברתי: כבוד האדם, כבוד למקום, כבוד לזיכרון והתנהגות מכובדת. מישורים אלו בהכרח קשורים זה בזה והם יפורטו להלן.

השימוש במושג 'כבוד' ברמה השניה, האוניברסאלית, מקושר ע"י אנשי הצוות החינוכי לערכים אוניברסאליים ובראשם לערך כבוד האדם. למשל: "...קודם כל להתייחס אליך כאל אדם, ואחר כך להטיף לך להיות יהודי וישראלי... תהיה אדם טוב, תהיה אדם אמין, תהיה אדם ישר, תראה את האחר..." (מחנכת P4(97:101)). וכן "...אנחנו רוצים פה לחבר אותו לעם, לחבר אותו להיסטוריה, ולחבר אותו גם לערכים הומניסטיים, לא רק לערכים של עם ישראל. לכבוד, לחיים, לחרות..." (רכזת חברתית P14(81:83)). לאנשי הצוות החינוכי חשוב להעביר לנוער את הערך של כבוד האדם באשר הוא וסובלנות לאחר, כפי שמציג זאת אחד המהנכים:

...אני מנסה בין השיתין, זה לא משהו שאתה מצהיר עליו ומדבר עליו, זה הנושא של סובלנות אחד כלפי השני. צריך לשמוע את האחר, גם אם הוא שונה לגמרי מדעתך. לכבד את הזולת, לתת כבוד אחד לשני גם במהלך של דיון בכיתה... צריך לדעת להקשיב אחד לשני, וגם לך כמורה... זה דבר שעובר כל הזמן, כחוט השני. תכבדו, תקבלו בחזרה את אותו גמול, את אותו יחס... (מחנך P29(129:136)).

המושג 'כבוד האדם' בא לידי ביטוי בפעילויות ספציפיות המיועדות להכרות עם אוכלוסיות שונות בישראל. כך למשל התקיימו פעילויות להכרות עם עובדים זרים, נכים בחברה, דתיים, בדואים, אך אלו הדגישו יותר את המימדים הקוגניטיביים והתנסותיים-חוויתיים. לעומתם, המדיניות הבית ספרית מנסה לשלב גם את המימד ההתנהגותי דרך מסגרות פעילות בית ספריות מגוונות. למשל, מנהלת בית הספר קושרת בין העיתון למושג כבוד תוך הדגשת המימד ההתנהגותי: "...בעיתון יש המון חופש לתלמידים. יש כללים מאוד מוגדרים מה לצמצם. זה הפגיעה בשמו של אדם, לשון נקייה..." (P9(108:110)).

התלמידים מרבים להדגיש כי זהות זה להיות בן-אדם ורבים מהם סבורים כי להיות בן-אדם קודם לזהות לאומית ו/או דתית. "...אנחנו קודם כל צריכים להתנהג כמו בני אדם..." (P11(140)); "...זהות זה מי אני כבן אדם..." (P36(44:45)). הנוער מסביר כי בן-אדם משמעו שאנשים יתייחסו בכבוד אחד לשני, יתנהגו בצורה יפה ולא יעליבו ולא יציקו אחד לשני, ויתרמו לחברה ולא רק לעצמם. בשאלונים שבחנו עמדות כלפי מרכיבים בזהות היהודית-ישראלית, 93.4% מבני ובנות הנוער שהשיבו לשאלון הסכימו עם המשפט: 'אדם הוא קודם כל אדם, תהיה אדם טוב, אמין, ישר, תראה את האחר. הזהות של האדם באה מעצם המהות שלו, לפני שהוא יהודי או ישראלי'. כ- 74% מהמשיבים בבית ספר אחד וכ- 40% מהמשיבים בבית ספר שני הסבירו כי הם מסכימים עם המשפט כי אלה תכונות של כל אדם, קודם כל חשוב שיהיה אדם מאשר

הלאום/הזהות/הדת/העם. "...אני מאמין שכשמדברים על ישראלי, בארץ אתה קודם כל בן אדם, אזרח, יותר מאשר להיות יהודי..." (תלמיד (P13(31:32)).

3.7.2 כבוד לזיכרון והתנהגות מכובדת

מישור ההתייחסות השני, ואולי ברור מאליו, למושג כבוד עולה בהקשר לימי זיכרון וזיכרון הנופלים. במפגש בוקר עם המחנכת ביום הזיכרון לחללי צה"ל, משתמשים תלמידים ותלמידות רבים במונח כבוד כדי לתאר את תחושותיהם ביום זה: "...לתת כבוד לחיילים ... כבוד לנופלים... כבוד ואחדות של העם..." (P63(42:45)), תלמיד אחד אומר: "...בזכותם אנחנו פה. בלעדיהם לא היינו פה. לתת הרבה כבוד" (P63(55:56)). בסדנא שעסקה בשאלה מה זה ישראלי מציין אחד התלמידים כי יום הזיכרון הוא מאפיין של הישראליות מכיוון שביום זה "...אתה מכבד את מי שנפל" (P20(118:121)). המושג כבוד, אם כן, מחובר למרכיבים מרכזיים בזהות הישראלית: צבא, הגנה על המדינה, זיכרון הנופלים, והזהדות עימם מחזקת שייכות חברתית למדינה.

הכבוד לנופלים מבוטא באחד מבתי הספר, בספרי זיכרון שהוכנו על כל אחד מבוגרי בית הספר שנפל והוצגו ביום הזיכרון, וכן בתכנון רציני ומוקפד של האירועים המתקיימים בימי הזיכרון בבתי הספר הדורשים השקעה רבה מצד אנשי הצוות החינוכי כמו גם מתלמידים ותלמידות. ביום הזיכרון ליצחק רבין, בחרו התלמידים והתלמידות שהכינו את היום, להתמקד בנושא של סובלנות והידברות, ובכך יצרו שילוב ברור בין כבוד לזיכרון לבין כבוד האדם. דוגמאות אלו הן ביטוי לשילוב של המושג כבוד עם מרכיבים נוספים של הזהות הישראלית, וכן למרכזיות של הזיכרון וההנצחה בגיבוש הזהות הישראלית ההרואית. טקסים ואירועים אלה גם מהווים מסגרת למימד ההתנהגותי של הלמידה החברתית, גם אם באופן זה הם מחזקים את הזהות הלאומית-ישראלית (יש שיאמרו לאומנית) של הנוער.

הכבוד לזיכרון קשור גם בדרישה להתנהגות מכובדת והולמת בטקסי הזיכרון השונים ו/או לעמידת דום מכובדת ורצינית ליד הדגל¹⁰². הדרישה להתנהגות מכובדת מודגשת גם בחיי היום יום בבית הספר, ולא רק בטקסי הזיכרון. בפעילויות של החינוך החברתי, ובמיוחד בשיעורי החינוך, חוזרות ונשמעות הערות ובקשות מאנשי הצוות החינוכי להתנהגות מכובדת תוך התייחסות להיבטים הבאים: שקט והפרעות בשיעורים, תרבות שיחה ודיון, הקשבה האחד לדברי

¹⁰² הכוונה לעמידת דום של שני תלמידים לצדי דגל ישראל, למשך 15 דקות, והחלפתם בזוג תלמידים אחר, כך במשך מספר שעות במהלך יום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל.

השני והקשבה לדברי המורה, התנהגות ראויה במופעים. כך מסכמת את הדברים אחת המחנכות: "...יש משהו בסיסי בתפיסת עולם של כל אחד בכיתה שביחד גורם לגיטימציה לא להקשיב, לא לתת למורה לדבר. אני אגיד מתי שאני רוצה, למי שאני רוצה. בשיעורי חינוך זה יותר בולט כי אין חומר שאני צריכה להעביר" (P44(104:108)).

כתוצאה מכך שיעורי חינוך מתאפיינים לרוב בהרבה רעש הנובע מכך שתלמידים מדברים ביחד לפעמים על נושא השיעור ולפעמים על דברים אחרים, הם בדרך כלל לא מקשיבים לדברי חבריהם ו/או המורה, והמורה מבקשת הרבה פעמים שקט תוך שהיא מסבירה כי חוסר ההקשבה והרעש הם ביטוי להתנהגות חסרת כבוד לאחר. אחת המחנכות רואה את תפקידה בהקניית כלים לניהול שיחה ודיון תרבותיים: "...לא רק להעלות שאלות אלא גם לתת להם כלים. אם אני מדברת נגיד על תרבות דיון, זה גם רגישות חברתית. כי להיכנס לדברים או להעיר הערה לא מכבדת על משהו שהוא אמר ואני חושב אחרת זה חוסר רגישות חברתית ואני צריכה ללמד אותם איך אפשר לעשות את זה אחרת" (P28(12:16)).

3.7.3 כבוד לסביבה

ההתייחסות לכבוד לסביבה עולה בעיקר סביב המראה הפיזי של בית הספר ו/או הכיתה. הביטוי השכיח להתייחסות לכבוד לסביבה היא סביב הכתיבה הבלתי פוסקת על שולחנות התלמידים/ות. פעם בשנה אין ברירה אלא לגייס את התלמידים לניקוי השולחנות (אשר כעבור זמן קצר מתמלאים בכתובות חדשות) כדי להחזיר את הכבוד לסביבה (לכיתה). ביטוי קיצוני, אך פחות שכיח, לחוסר כבוד לסביבה היה כתובות גרפיטי על קירות בית הספר. דרך הטיפול הרצינית בה נקט הצוות החינוכי של בית הספר לחשיפת וענישת המבצעים, הראתה על החשיבות הרבה הניתנת לכבוד לסביבה ולשמירה עליו.

ביטוי נוסף לכבוד לסביבה עולה מהמאמץ המושקע בקישוט בית הספר – קישוט הכיתות, קישוט המסדרונות וטיפוח הגינות והנוי. בשלושת בתי הספר נעשים ניסיונות חוזרים ונשנים לטיפוח וקישוט הכיתות, אך פרט למערכת השעות השבועית ולוח מודעות מט לנפול, כמעט כל דבר אחר מושחת, והכיתות נראות חשופות, בלויות ולא נעימות. מסדרונות בתי הספר לעומת זאת, בד"כ מקושטים בלוחות או תמונות שלא ניתן להשחית. בבית ספר אחד הם גם מצופים שכבת פלסטיק קשיחה שמונעת השחתה. קיים פער בין בתי הספר במידת ההשקעה בקישוט

המסדרונות, אשר נובע כפי הנראה ממשאבי בית הספר והיכולת של צוות מורי האמנות. בבית ספר בו יש מגמת אמנות מפותחת, קישוט בית הספר בולט באיכותו ויש בו פחות השחתה.

דוגמאות אחרות קושרות בין התנהגותם של הנוער והוריהם לבין העברת תחושת כבוד או חוסר כבוד לבית הספר (לסביבה). במקרה אחד, בדיון כיתתי בנוגע לתלבושת אחידה ציינו המנחים כי תלבושת אחידה לכלל תלמידי ותלמידות בית הספר עשויה להגביר את הכבוד שיינתן למורים ולתלמידים אחרים, כמו גם לבית הספר כמוסד חינוכי. העובדה כי כל התלמידים לובשים תלבושת אחידה תעלה את תחושת הכבוד לסביבה. במקרה שני, בטקס בית ספרי הורים, בני ובנות נוער עזבו את מקום הטקס לפני מופע הסיום המתוכנן, למעשה לפני תום הטקס. אחת המחנכות, בשיחה עם כיתתה לאחר הטקס, ייחסה זאת לחוסר כבוד לבית הספר: "הורה ששולח את הילד שלו למוסד שהוא לא מכבד אותו, גם הילד שלו לא יכבד את המוסד... אם אתם פה אני מצפה ליחס של כבוד. ואני והצוות נותנים לכם כבוד. הרגשנו יריקה בפרצוף" (P26(69:72)).

ניתן לסכם כי השימוש במושג 'כבוד' שכיח במסגרת האינטראקציות המתקיימות בין אנשי הצוות החינוכי והנוער, אך שכיחות זו מצטמצמת מעט עם התבגרותם של בני ובנות הנוער והמעבר לכיתות גבוהות יותר. יחד עם זאת, 'כבוד' משמש דרך לעיסוק בהתנהגויות הנחשבות בעיני אנשי הצוות החינוכי חלק מהכנת הנוער להיותם חלק מחברה ישראלית, אזרחית, לאומית וכי אופן התנהגותם ישקף את אופן התנהגותה של החברה הישראלית ככלל. לכן, חשוב להם מאד להעביר את המסר כי התנהגות מכובדת כלפי החבר, הסביבה, ההיסטוריה, החברה והמדינה, היא מרכיב חשוב בדמות האזרח העתידי של מדינת ישראל וחלק מתהליכי למידה חברתית בהם עוסק החינוך החברתי.

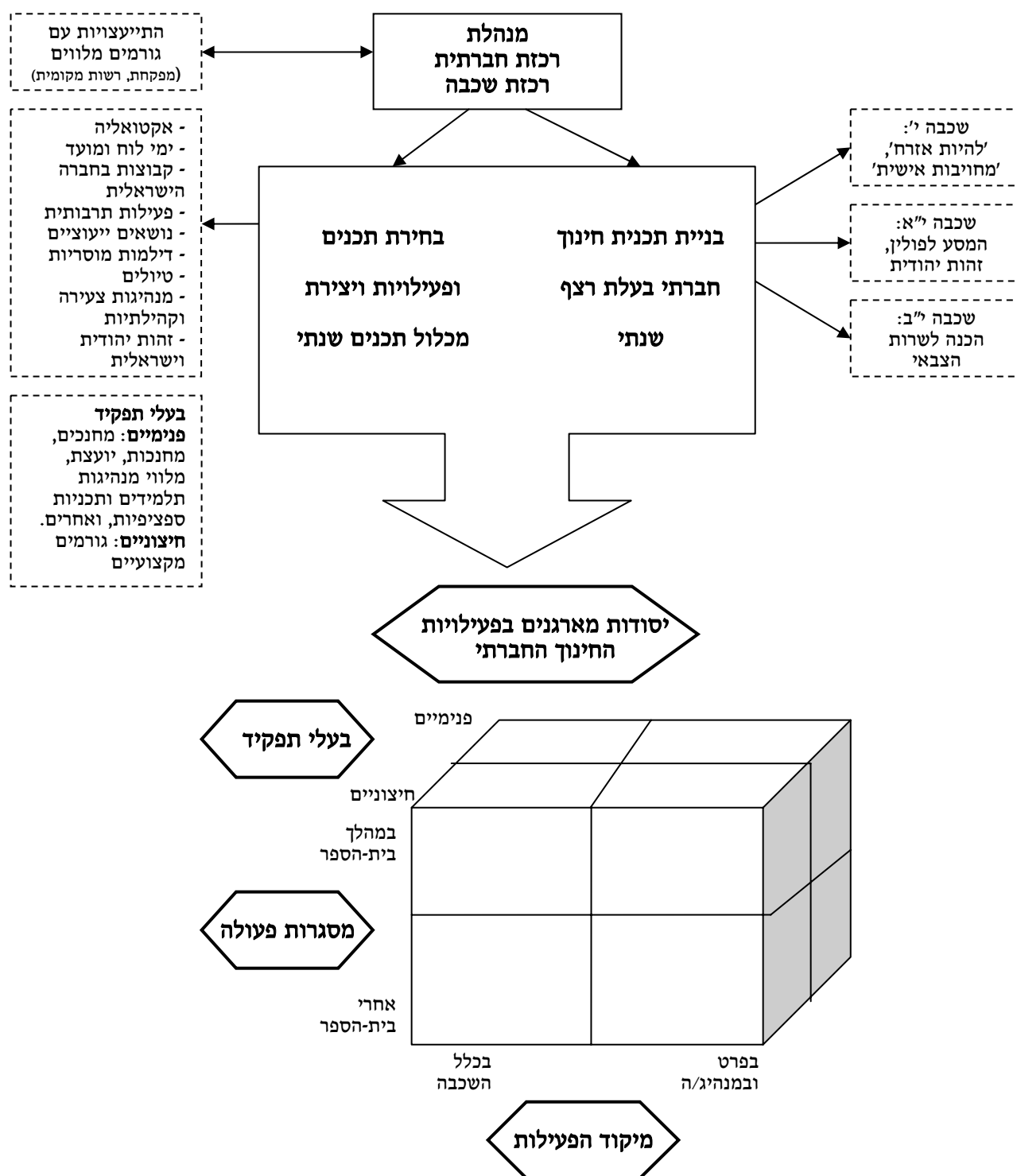
פרק 4: דיון וסיכום

פרק הדיון מחבר בין שאלות המחקר לממצאי המחקר תוך התייחסות לשני המוקדים העיקריים שליוו והנחו מחקר זה. מצד אחד, שאלות המחקר התייחסו למאפיינים הפדגוגיים של החינוך החברתי, למטרותיו, יעדיו ודגשיו ולעמדות כלפי פעילויות אלו מהגורמים השונים המעורבים בפעילויות. שני החלקים הראשונים של הדיון (חלקים 4.1, 4.2) יתמקדו בתיאור מבנהו ותכניו של החינוך החברתי בבית הספר העל-יסודי המובילים אותנו לבנייתה של תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי ומיפוי דרכי פעולתו, כדרך לבחינת אופיו ואיכותו של החינוך החברתי בבתי הספר ככלל. מצד שני, שאלות מחקר אחרות התייחסו לאופן בו מגדירים בני ובנות הנוער את הזהות היהודית-ישראלית שלהם כמו גם למרכיביה, ולחזון ה'טוב' העולה מפעילויות אלו בחינוך החברתי. שלושת החלקים האחרים בדיון (חלקים 4.3, 4.4, 4.5) יתמקדו במאפייניה ותכניה של הזהות היהודית-ישראלית של הנוער וכיצד היא מתעצבת או נבנית במסגרת פעילויות החינוך החברתי במהלך שלוש שנות התיכון.

4.1 תיאוריה מעוגנת בשדה של מבנה החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי

ארבע משאלות מחקר זה (בחלק 2.3 שאלות 4,5,6,7) התמקדו בהמשגה, מיפוי ועמדות של הנוער ואנשי הצוות החינוכי כלפי תכניו ותוצריו של החינוך החברתי בבית הספר העל-יסודי. מערך המחקר נבנה על מנת לנסות ולהציע תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי, ממנה ניתן יהיה ללמוד על מאפייניו ודרכי פעולתו של התחום בבית הספר. המבנה התיאורטי המוצע להלן מציע דרך הסתכלות על מבנה החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי, המרכזת את מכלול ההיבטים ודרכי פעולתו של החינוך החברתי. המבנה מורכב משני חלקים עיקריים: החלק הראשון (העליון) מציג את התכנים המרכזיים, בעלי תפקיד מובילים ודרכי פעולה עיקריות של החינוך החברתי. אלו מובילים לחלק השני (התחתון) המציג את היסודות המארגנים בפעילויות החינוך החברתי: (1) בעלי תפקיד; (2) מסגרות פעולה; (3) מיקוד הפעילות. אלו יוצרים שמונה קטגוריות מארגנות של פעילות החינוך החברתי, שלטענתי יכולים לתרום לשיפור, ייעול ורפלקציה על מסגרת הפעילות של החינוך החברתי בכל בית ספר, באשר הוא.

תרשים 1: "תיאוריה מעוגנת בשדה" של החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי



בניית תכנית החינוך החברתי מתחילה בדיאלוג משמעותי בין שלושת בעלות התפקיד המרכזיות – מנהלת, רכזת חברתית ורכזת שכבה – תוך שיתוף והתייעצות סביב נושאים ספציפיים עם מחנכות ויועצות. תכנית החינוך החברתי מועברת לשאר הצוות החינוכי כתכנית שנתית. הביצוע

בפועל של תכנית החינוך החברתי מעלה שלוש שאלות מרכזיות המובילות אותי לשלושה יסודות מארגנים מרכזיים:

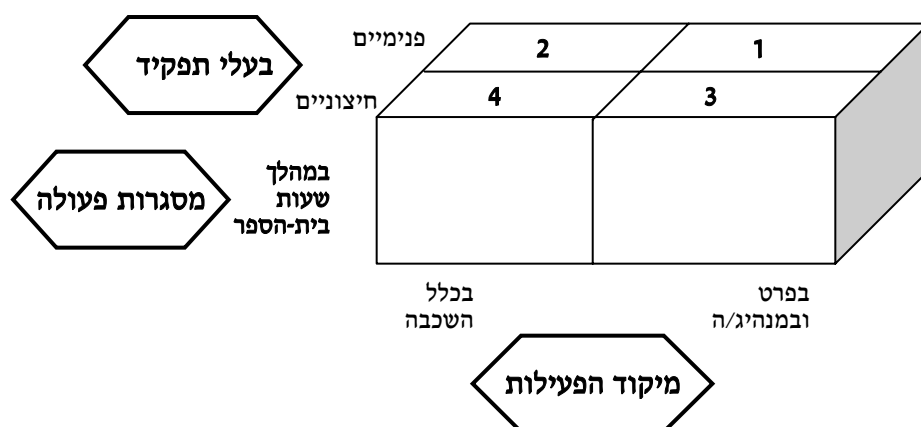
1. **איך מועברת הפעילות?** פעילויות החינוך החברתי מועברות ע"י בעלי תפקיד פנימיים או חיצוניים לבית הספר.

2. **מתי מועברת הפעילות?** פעילויות החינוך החברתי מתקיימות במהלך או אחרי שעות בית הספר.

3. **מי במוקד הפעילות?** פעילויות החינוך החברתי נעות על הרצף שבין מיקוד בכלל השכבה/בית הספר או מיקוד בפרט. בניגוד להבחנה הברורה הקיימת בשני היסודות הקודמים, ישנן פעילויות שלא ניתן לומר האם הן ממוקדות בכלל או בפרט. לכן, יש לבחון את הפעילויות ככאלו הממוקמות על פני הרצף, עם נטייה לאחד הכיוונים.

אנו מדברים פה למעשה על שמונה קטגוריות מארגנות (ארבע קטגוריות במהלך שעות הלימודים וארבע קטגוריות לאחריהן) על פיהן ניתן לנתח את פעילויות החינוך החברתי. ניתן למיין את פעילויות החינוך החברתי **במהלך שעות הלימודים** על פי ארבע קטגוריות מארגנות:

תרשים 2: ארבע קטגוריות מארגנות של פעילויות החינוך החברתי במהלך שעות בית הספר



(1) **פעילויות הממוקדות בפרט ומועברות ע"י בעלי תפקיד פנימיים:** למשל, מחנכת כיתה המקיימת במהלך שיעורי חינוך שיחות אישיות עם התלמידים, או מלווי ועדות המקדישים מזמנם במהלך שעות הלימודים לעזרה לועדת עיתון, פגישה עם מועצת תלמידים, פתרון בעיות ועוד. כפי שציינתי קודם, ניתן לראות בשיחות אישיות של המחנכת עם תלמידה גם פעילות הממוקדת בכלל (הכיתה), אם מטרת השיחות, או המניע לקיומן, היא לצמצם את כמות הרעש וההפרעות במהלך שיעורי חינוך בכיתה.

(2) **פעילויות הממוקדות בכלל ומועברות ע"י בעלי תפקיד פנימיים:** ניתן לומר כי רוב פעילויות החינוך החברתי בבית הספר משתייכים לקטגוריה זו, רובם מופעלים ע"י אנשי צוות פנימיים ומופנים לכלל תלמידי/ות השכבה. שיעורי חינוך וכל הפעילות השכבתית הבית ספרית, כולל השתתפות בטקסים בית ספריים, הם דוגמאות לפעילויות בקטגוריה זו.

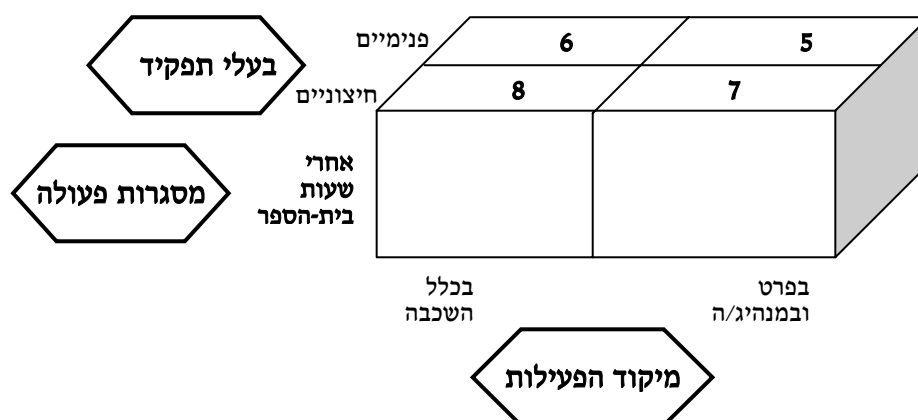
(3) **פעילויות הממוקדות בפרט ומועברות ע"י בעלי תפקיד חיצוניים:** פעילויות אלו פחות שכיחות, פחות נראות ורק הכרות מעמיקה יותר עם פעילויות החינוך החברתי חושפות אותן. למשל גופים חיצוניים המכשירים תלמידים שהתנדבו להעביר שיעור בנושא תאונות דרכים או ליווי ועזרה של נציגי עיתון מקומי בהפקת עיתון בית ספרי. במקרים אלו מספר תלמידים מקבל הכשרה או ניסיון אותו לא מקבלים רוב תלמידי/ות השכבה.

(4) **פעילויות הממוקדות בכלל ומועברות ע"י בעלי תפקיד חיצוניים:** למשל, פעילות לקראת קבלת תעודת זהות שהועברה לכלל השכבה ע"י גוף חיצוני שנבחר ע"י בית הספר, ובאופן דומה פעילויות וסדנאות בנושא זהות יהודית וישראלית, קליטת עליה, הכרות עם המורשת הבדואית ועוד. דוגמא בולטת שהפכה למסורת באחד מבתי הספר הוא יום זכויות האזרח המתמקד כל שנה בנושא אחר וכולל מגוון הרצאות של בעלי תפקיד חיצוניים לבית הספר המציגים את הנושא מזוויות שונות.

ארבע קטגוריות מארגנות נוספות עולות מניתוח פעילויות החינוך החברתי **לאחר שעות**

הלימודים:

תרשים 3: ארבע קטגוריות מארגנות של פעילויות החינוך החברתי לאחר שעות בית הספר



(5) **פעילויות הממוקדות בפרט ומועברות ע"י בעלי תפקיד פנימיים:** קטגוריה זו מתייחסת לכל הפעילויות המתבצעות ע"י צוות בית הספר בנוגע למנהיגות צעירה. בראש ובראשונה הכוונה היא למפגשים עם מועצות התלמידים המתקיימות ברוב המקרים לאחר שעות הלימודים, וכן לפעילויות המד"צים והמש"צים המתקיימות גם הן לאחר הלימודים. בקטגוריה זו נכללות גם מסיבות שכבתיות, בהן מחנכות השכבה נוכחות.

(6) **פעילויות הממוקדות בכלל ומועברות ע"י בעלי תפקיד פנימיים:** פעילויות החינוך החברתי לכלל השכבה אמנם מתקיימות ברובן בשעות בית הספר, אך נוספים עליהן מפגשים וטקסים שהם מעבר לשעות אלו. למשל, מפגש הכנה לקראת המסע לפולין בשעות הערב, עם ההורים, בו נוכחות גם מחנכות השכבה, טקס קבלת תעודות זהות וכמובן הטיול השנתי.

(7) פעילויות הממוקדות בפרט ומועברות ע"י בעלי תפקיד חיצוניים: הפעילויות המאפיינות קטגוריה זו הם סמינרים לחברי מועצת תלמידים, למד"צים ולמש"צים, המתקיימים לאחר שעות הלימודים ובד"כ במהלך החופשות. הסמינרים מנוהלים ומועברים ע"י נציגים של מנהל חברה ונוער והרשות המקומית, ולעיתים כוללים נציגות בית ספרית.

(8) פעילויות הממוקדות בכלל ומועברות ע"י בעלי תפקיד חיצוניים: הפעילויות המאפיינות קטגוריה זו הם טיולים שנתיים המתקיימים תוך ליווי והדרכה של גופים חיצוניים וכן פעילויות נוער המאורגנות בד"כ בשיתוף פעולה עם הרשות המקומית (ו/או מועצת נוער מקומית). פעילויות הנוער הן דוגמא נוספת לרצף הקיים בין המיקוד בפרט או בחברה. פעילות נוער אמנם מיועדת לכלל הנוער אך ההכנות לקראתה, הפרסום, הארגון ועוד הם בידי תלמידים מובילים, על כן היא גם ממוקדת בפרט. מקרה דומה הוא כאשר מועצת שכבה מארגנת מסיבת חנוכה, למשל, והפעילות כוללת חיזוק את הפרט כמוביל ומנהיג יחד עם חיזוק השכבה בפעילות חווייתית.

ניתוח מבנה החינוך החברתי בבתי הספר על פי המודל והקטגוריות הללו, עשוי להגביר את המודעות ליסודות המובלטים יותר ופחות בתכנית המופעלת בבית הספר¹⁰³. למשל, בית ספר מסוים המוצא כי רוב הפעילויות לכלל השכבה, במהלך שעות הלימודים, מועברות ע"י גורמים חיצוניים, בעוד כמות שיעורי החינוך מצטמצמת וכך גם המפגש של המחנכות עם כיתותיהן. נשאלת השאלה מה משמעות ממצא זה עבור תפקיד המחנכת ומעמדה? או בית ספר אחר המאמין כי יש לפעול לפיתוח מנהיגות צעירה ומאמין כי הוא עושה זאת, יכול למצוא כי במהלך שעות בית הספר ולאחריהן יש מעט מאד פעילות בכיוון זה. ניתוח פעילויות החינוך חברתי באופן זה עשוי להעלות שאלות כגון: האם אנו מסכימים עם היסודות המובלטים או רוצים לשנותם? האם יסודות אלו מובלטים מתוך בחירה שעשינו, החלטה שקיבלנו או במקרה? מהי המשמעות של הבלטת יסודות אלו על פני אחרים? האם אנו חושבים (או חוששים) כי שינוי ביסודות המובלטים בתכנית החינוך החברתי, ישפיעו על מקומו של החינוך החברתי בבית הספר? ועוד. שאלות אשר בוודאי מעסיקות את הצוות החינוכי, אך במהלך "מרוץ" שנת הלימודים אינם מתפנים לעסוק בהן.

העלאת שאלות אלו והניסיון להשיב עליהן עשויות לעורר ולחזק את מרכיב ההערכה החסר כל כך בעבודת החינוך החברתי בבתי הספר. אנשי הצוות החינוכי מובילים הרבה תכניות, מושקעים כספים רבים בפעילויות, גופים חיצוניים שונים פועלים בבתי הספר, מורים מקצועיים מתלוננים שיש יותר מדי פעילויות – אך אין הערכה שתציג תמונה על מה באמת קורה בשטח? כפי שמציגה זאת אחת המנהלות הרואה בחינוך "דבר דיפוזי" המוביל לקשיים:

¹⁰³ נספח 6 מציג כלי לניתוח פעילויות החינוך החברתי בבית הספר, כבסיס לדיון וקבלת החלטות.

... קושי לראות האם אנחנו עונים על המטרה הבסיסית שלנו? קושי לבדוק האם מה שאנחנו עושים רלוונטי לתלמידים? ... האם אנחנו עושים את זה טוב? האם מה שמקדם זה דווקא מה שטוב בעינינו? ... מה יעורר אצל הילד יותר הזדהות עם המדינה? האם ללכת לאיזה מקום שאיתו אני רוצה שהילדים יזדהו או שירה בציבור שיושמע שיר שעוסק במקום הזה? לא ידע... (P4:235-240)

הפעילויות ברובן אינן מלוות בהסתכלות רפלקטיבית¹⁰⁴ ולמידה מתוך מה שנעשה על מנת לבחון האם בתי הספר הולכים לכיוון אליו בחרו ללכת? האם הפעילויות שנבחרו מתאימות? האם הם לא מפספסים מסרים או ערכים מרכזיים בדרך? ובמיוחד, מהן עמדות הנוער ביחס לפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר? מה הנוער מקבל מפעילויות אלו? ממה מרוצים וממה לא? האם ישנם תכנים חסרים? מיותרים? וככלל, מה ניתן ללמוד ולשפר בדרך בה פועל החינוך החברתי בבתי הספר. ישנם בתי-ספר המעבירים משובים לגבי פעילויות ספציפיות, אך אלו לא תמיד מספקות מענה על שאלות אלו ולעיתים לא נמצא הזמן ללמוד מהמשובים בצורה יעילה.

4.2 מיפוי והמשגת מבנה החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי

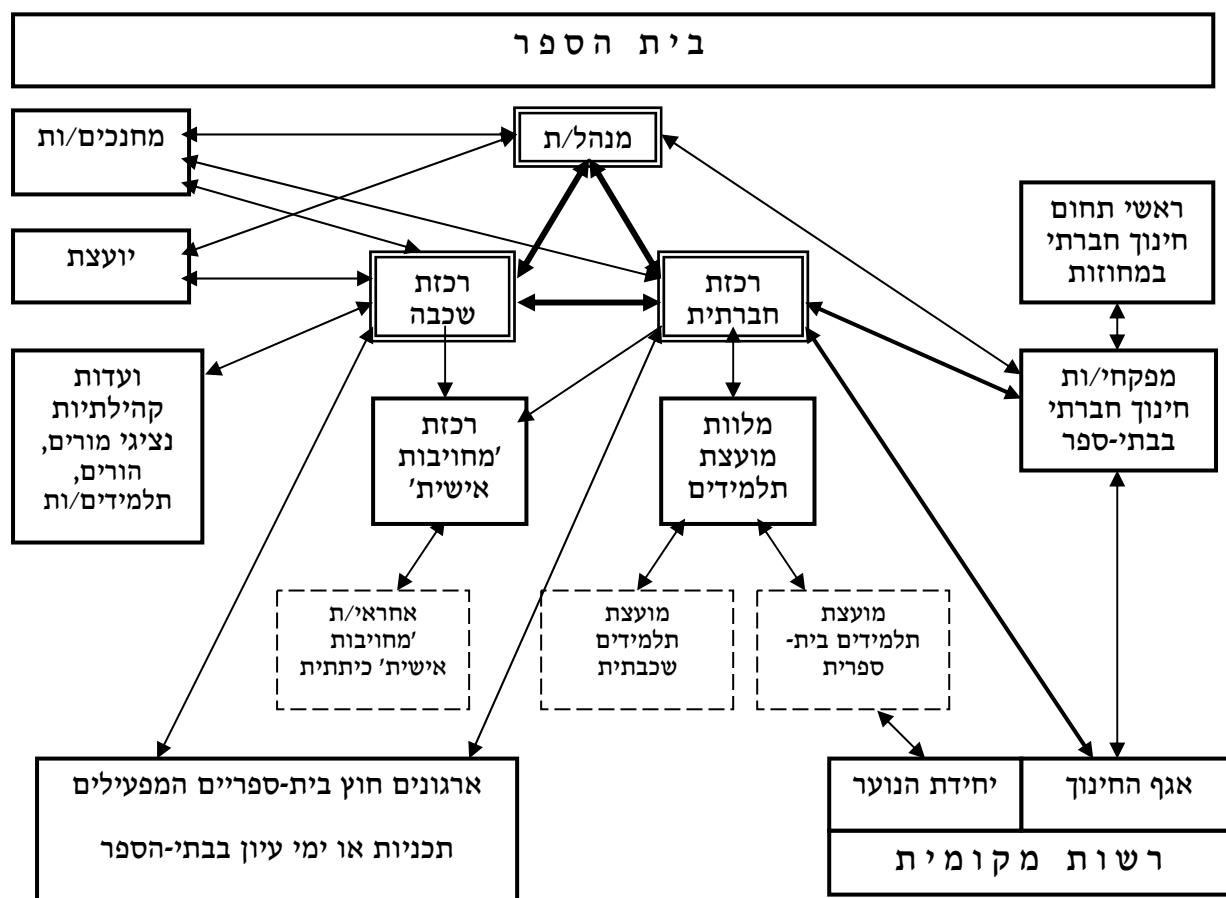
לאחר שהצגתי תיאור כללי של פעילויות החינוך החברתי ומאפייניהן העיקריים, אעבור להציג שלוש רמות מיפוי והמשגה המאפיינים את החינוך החברתי: מיפוי בעלי תפקידים; מיפוי מסגרות פעולה; מיפוי תכנים ודגשים, המספקים הרחבה והעמקה של המסגרת התיאורטית שהוצגה לעיל.

4.2.1 מיפוי בעלי תפקידים בחינוך החברתי

מקומו, אופן השפעתו ומרכזיותו של החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי היא בראש ובראשונה פונקציה של שלושת התפקידים המובילים את התחום בבית הספר – מנהלת, רכזת חברתית ורכזת שכבה – והקשרים הבית ספריים והחוץ בית-ספריים אותן הן מפעילות. התרשים הבא מציג את מגוון בעלי התפקידים בבית הספר ומחוצה לו איתם בעלות תפקיד אלו נמצאות בקשרי עבודה במהלך הפעלת והובלת החינוך החברתי:

¹⁰⁴ יוצאים מהכלל הם ארגונים חוץ בית ספריים המקפידים להעביר לבית הספר משוב על הפעילות שקיימו.

תרשים 4: מיפוי בעלי תפקידים בחינוך החברתי והקשרים בבית הספר ומחוצה לו



כפי שניתן לראות מהתרשים, שלושת התפקידים המובילים (מנהל, רכזת חברתית ורכזת שכבה) נמצאים במרכז רשת קשרים ענפה עם גורמים בית-ספריים ושלושה גורמים חוץ בית-ספריים מרכזיים – מפקחי החינוך החברתי, נציגי הרשות המקומית ונציגי ארגונים חוץ בית-ספריים (המערכות העוקפות¹⁰⁵). משמעותו של מבנה זה היא כי הנהלת בית הספר¹⁰⁶ קובעת את אופיו ותכנון של החינוך החברתי, תוך שיתוף מועט של שאר הצוות החינוכי הבית ספרי. לכן, פעמים רבות ניכר כי פעילויות חברתיות שכבתיות "מונחתות" על המחנכות מבלי שיש להם מספיק מידע על תכניה של הפעילות. המחנכות אף אומרות כי יש תחושה של עודף פרויקטים עם נטייה "לסמן וי (✓)", כלומר גם בנושא זה עסקנו. כתוצאה מכך כמעט ואין המשך דיון או העמקה בתוכן שהועבר בפעילות השכבתית והיא עומדת בפני עצמה. למעשה, הפעילות השכבתית עומדת מול שיעורי החינוך ואלו אינם מחזקים את הפעילות השכבתית. שיעורי החינוך מהווים זמן כיתתי בו המחנכת

¹⁰⁵ מושג של סילברמן-קלר (1988: 191), המתייחס לארגונים חוץ בית-ספריים הפועלים בבתי-הספר בתחום של חינוך חברתי. מוצג בהרחבה ברקע התיאורטי (פרק 1.3.2).

¹⁰⁶ רכזת חברתית ורכזת שכבה הן חלק מהנהלת בית הספר.

בוחרת במה לעסוק, היא כמעט ואינה כפופה לתכנים שנקבעו ברמה שכבתית¹⁰⁷, ועל כן גם כמעט ואינה עוסקת בשיעורים אלו בתכנים שהועברו ברמה שכבתית. בנוסף, היבטים ארגוניים לעיתים מקשים או מונעים זאת. גודש של אירועים גורם לביטול שיעורי חינוך ויוצר מרחק זמן של התלמידים מהפעילות השכבתית ומקשה על המשך עיסוק בנושא; וכן העובדה כי לעיתים קרובות הפעילות השכבתית מועברת ע"י גורמים חיצוניים והמחנכת אינה מרגישה מספיק בקיאה בתחום תוכן זה על מנת להמשיך ולהעמיק בנושא.

עמדת המנהלות כלפי החינוך החברתי משמעותית מאד למרכזיותו של התחום בבית הספר ולמקום אותו הוא מקבל. בשלושת בתי-הספר במחקר המנהלות רואות בחינוך החברתי תחום חשוב ומרכזי בתכנית הלימודים הבית ספרית ושלושתן מספקות לרכזות החברתיות תמיכה רבה, מכירות במאמציהן בהובלת התחום בבית הספר, מקיימות עימן מפגשים תכופים ומעורבות במידה זו או אחרת במכלול הפעילויות המתקיימות במסגרת החינוך החברתי בשלושת שכבות הגיל. במקביל, שלושתן התייחסו לקשיים המלווים את הפעלת התחום בבית הספר, ואת העובדה כי אין בידיהן הזמן לדיון מעמיק בנוגע למבנהו ואופיו של החינוך החברתי בבית הספר, שהינו נחוץ ביותר. כתוצאה מכך, מסגרת החינוך החברתי פועלת מכוח היוזמה, היצירתיות ויכולת ההובלה של הרכזות החברתיות, ולא כתוצר של תהליך חשיבה מעמיק ומקיף. המנהלות נותרות עם שאלות רבות ללא מענה, למשל בנוגע למידת ההשפעה של פעילויות החינוך החברתי על הנוער; מידת התרומה של מסגרות או תכניות ספציפיות לגיבוש דמות הבוגר הרצוי; מקומה, השפעתה ומידת נחיצותה של דמות המחנכת ועוד.

הרכזות החברתיות היא הדמות המרכזית בהובלת ויישום תכנית החינוך החברתי, ותפקידה כולל היבטים תוכניים (בחירת התכנים בהם יעסקו בכל שכבה, תיאום התכנים בהם יעסקו בפעילויות המועברות ע"י גורמים חוץ בית-ספריים) והיבטים ארגוניים (למשל, הזמנת אוטובוסים, תיאום תאריכים מול מוסדות אחרים, תיאום ארגוניים אחרים מול גורמים אחרים). מבחינת היבטים תוכניים, הרכזות החברתיות היא המקור העיקרי לתכנים, פעילויות ורעיונות יצירתיים בבניית תכנית העבודה של החינוך החברתי, ולכך היא גם הוכשרה¹⁰⁸. יוצא מהכלל הוא המקרה בו אחת המחנכות מובילה את הצוות השכבתי לעבור את השתלמות ולהעביר את תכניה בשיעורי חינוך (קרה באחד מבתי הספר). השילוב של היבטים תוכניים וארגוניים יוצר עומס על הרכזות החברתיות. בשני בתי-

¹⁰⁷ בכל שכבת גיל פועלת תכנית שכבתית שהמחנכות מחויבות להעביר מספר שיעורי חינוך בנושא התכנית (בי' 'להיות אזרח'; בי"א הכנה למסע לפולין; בי"ב הכנה לצה"ל) וכן בבית ספר אחד המחנכות עברו השתלמות בשתי תכניות והיו מחויבות להעביר רצף של שיעורים בנושא התכנית.

¹⁰⁸ כל הרכזות החברתיות עוברות שני קורסי הכשרה במסגרת ההשתלמויות של מנהל חברה ונוער.

ספר נעשו ניסיונות לפצל את התפקיד כדי להקל על הרכזת החברתית ולשלב יותר אנשי צוות בחינוך החברתי¹⁰⁹, אך אלו בוטלו במהלך המחקר כתוצאה מקיצוצים תקציביים. וכך, גם במישור זה הצטמצמה היכולת לקיים חשיבה מעמיקה ורחבה על אופיו ותכניו של החינוך החברתי, ודיונים אלו מתקיימים בעיקר בקרב שלושת בעלי התפקידים המובילים.

לאחר שנבנתה תכנית החינוך החברתי ברמת ההנהלה, הביצוע בפועל נופל ברובו על רכזת השכבה, עם עזרה ותמיכה של הרכזת החברתית. התפקיד של רכזת שכבה נתפס בבית הספר כתפקיד מרכזי ומשמעותי עבור המורים כמו גם התלמידים, הרואים בו מקור מרכזי לפתרון בעיות ולהובלת תכניות ופרויקטים. רכזת השכבה אחראית על הובלת הרבה מאד דברים בו-זמנית, מבעיות אישיות של תלמידים, ניהול טקסים, מינוי וליווי ועדות קהילתיות ועד מפגשים לקראת המסע לפולין וניהול ארגוני שוטף. על מגוון תפקידים נוספים לעיתים גם תפקידים של החינוך החברתי. כך למשל, בשנת תשס"ה רכזת שכבה באחד מבתי הספר היתה גם מלוות מועצת תלמידים שכבתית וגם רכזת חברתית שכבתית¹¹⁰. ריכוז האחריות והתפקידים על רכזת השכבה עשוי מחד לחזק את ה"ניתוק" של פעילויות החינוך החברתי מהעשייה הבית ספרית, לאור העובדה כי שאר אנשי הצוות חינוכי מחוברים במידה מעטה לחינוך החברתי, מבחינת עשייה וליווי. מאידך, הדבר עשוי להביא לחיזוק השילוב שבין פעילויות החינוך החברתי והעשייה הבית ספרית (הדפוס האינטגרלי עליו הצבעתי בפרק 3.1.4) כתוצאה מכך שדמות אחת רואה את מכלול העשייה הבית ספרית ויודעת לדאוג לאינטרסים של החינוך החברתי במערך הלימודים הכללי, ובמיוחד כנגד המרוץ אחר ציונים המאפיין את בית הספר העל יסודי.

תפקיד חשוב נוסף בקרב בעלי התפקידים בחינוך החברתי הוא מלווה מועצת תלמידים. חשיבות התפקיד נובעת מתוך אמונה כי מועצת תלמידים היא גורם חשוב ומרכזי בתפיסת החינוך החברתי בבית הספר. ייחודו של תפקיד זה הוא בכך שהפעילות מתקיימת עם קבוצת תלמידים/ות, הנבחרת ע"י התלמידים עצמם באופן דמוקרטי, ולא עם כל השכבה. האמונה העומדת מאחורי תפקיד זה היא כי פיתוח מנהיגות צעירה במסגרת מועצת תלמידים תאפשר לכלל התלמידים/ות לחוות עקרונות דמוקרטיים ולהביא לידי ביטוי את הצרכים של חברת התלמידים/ות כולה. הבעיה כי ליווי משמעותי של מועצת תלמידים דורש זמן השקעה רב (למשל, מפגש שבועי עם המועצה, בשעות אחה"צ או הערב), שאין עליו תגמול ראוי והוא בא על חשבון הזמן הפרטי של מלווה מועצת

¹⁰⁹ כפי שתיארתי בפרק 5.1.2 מבנה החינוך החברתי ערכי.

¹¹⁰ הדבר נבע בין היתר מכך שעקב קיצוצים לא ניתן היה לתגמל כהלכה שני תפקידים אלו בנפרד, והמחנכות שמילאו תפקידים אלו לא היו מעוניינות להמשיך ולמלאם.

התלמידים. כתוצאה מכך, כאשר בעלת התפקיד היא בעלת מוטיבציה ואמונה פנימית בחשיבות ונחיצות הדבר, הליווי נעשה משמעותי יותר וכך גם פעילות המועצה.

4.2.2 מיפוי מסגרות פעולה בחינוך החברתי

מסגרות הפעולה של החינוך החברתי מגוונות ו"פורצות" מתחום מערכת השעות הפורמאלית של בית הספר. אמנם החינוך החברתי נקרא חינוך בלתי-פורמאלי למחצה, מאחר וההשתתפות בפעילויותיו הן חובה במסגרת מערכת השעות הבית-ספרית, אך הוא עדיין משמר מאפיינים בלתי-פורמאליים במסגרות הפעולה בהם הוא פועל. תרשים 2 מציג את מגוון מסגרות הפעולה בהן מתקיימות פעילויות החינוך החברתי תוך חלוקתן לאלו המתקיימות במהלך שעות בית-הספר, לאחר שעות בית-הספר ובמשותף (במהלך ולאחר שעות בית הספר).

מהתרשים ניתן לראות כי מסגרות הפעולה של החינוך החברתי מגוונות מבחינת אופי הפעילות והזמנים בהם הן מתקיימות. במהלך שעות הלימודים מושם דגש על שיעורי חינוך ופעילות חינוכית-חברתית כלל-שכבתית. הפעילויות החווייתיות (פעילות תרבותית, טיולים וסיורים, טקסים) מתקיימות במהלך שעות הלימודים ואחריהן, וכך גם פעילויות הקשורות במנהיגות צעירה (למשל, פגישות של ועדות) המתקיימות בשעות בוקר, אחה"צ וערב. מסגרות פעולה שהן בלעדית לאחר שעות הלימודים הן בעיקרן התנדבותיות, מנהיגות צעירה, פעילות נוער וועדות קהילתיות. אלו משלבות אוכלוסיית תלמידים מעורבת ופעילה יותר וכן הורים.

היבט נוסף העולה מתרשים זה הוא כי מסגרות הפעולה במהלך שעות הלימודים מדגישות את התכנים והמסרים שחשוב לבית הספר להעביר לכלל תלמידי ותלמידות השכבה; לעומת התכנים והמסרים המועברים לפיתוח מנהיגות צעירה ומעורבות קהילתית המודגשים בעיקר לאחר שעות הלימודים. זהו למעשה מאפיין נוסף של תפיסת חינוך חברתי 'טובה', כזו המשלבת את ההשקעה בפרט עם ההשקעה בכלל, כזו הנוגעת במתח המתמיד בין צרכי הפרט לבין צרכי החברה, כפי שפותח מסמך העמדה של החינוך החברתי.

תרשים 5: מיפוי מסגרות פעולה של החינוך החברתי



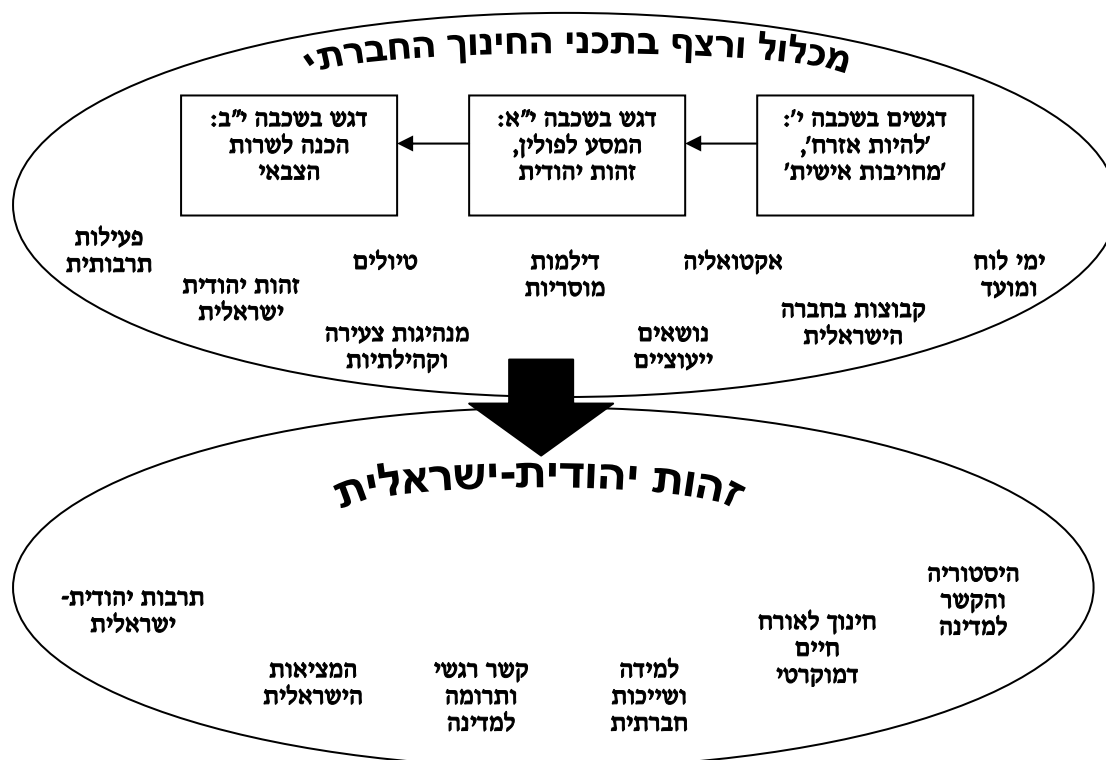
פרישת מסגרות הפעולה של החינוך החברתי מעבר לשעות פעילות של בית הספר מלמדת על אופיו. תפיסה 'טובה' של חינוך חברתי בית-ספרי משמעותה כי הגבולות פתוחים ו"השמיים הם הגבול". כלומר, על מנת להוביל עשייה טובה ומשמעותית לא ניתן להישאר בגבולות הצרים של מערכת השעות הבית-ספרית ויש להמשיך ולהשקיע מעבר. עובדה זו משתלבת עם תפקידיו של מלווה מועצת תלמידים, למשל, אך גם עם עבודתן וגבולות תפקידן של הרכזת החברתית ורכזת השכבה. כפי שהציגה זאת רכזת חברתית: "...זה ב"ס ללא הפסקה. זה ב"ס של קיץ, חורף, לילה, בוקר" (רה102). משמעות הדבר היא כי לא מספיקה תפיסה טובה של חינוך חברתי בית-ספרי, אלא צריך גם "משוגעים לדבר" שיובילו אותו. בתי-הספר שנבחרו למחקר היוו דוגמאות טובות לאנשי צוות חינוכי שהיו "משוגעים לדבר" והדבר ניכר בעשייה בשטח.

4.2.3 מיפוי תכנים ודגשים בחינוך החברתי

אחד המאפיינים הבולטים של תפיסת החינוך החברתי היא היותה מכלול של תכנים המופעלים **ברציפות** לאורך שלוש שנות התיכון (למעשה כבר מחטיבת הביניים). במסמך העמדה של החינוך החברתי מוצגת רשימת נושאים מומלצים לכל שכבת גיל (מכיתה ז' עד י"ב), המבטיחים טיפול בערכים הנובעים מאבני היסוד, ומבוססים על הרחבת המעגלים הסובבים את הנוער - מהמשפחה והכיתה בכיתה ז' ועד בית-הספר, הקהילה, המדינה והעולם בשנות התיכון. מהמסמך עולה כי

נושאים אלה "מאפשרים טיפול במכלול רחב של תכנים בעלי אופי אישי, חברתי, ערכי, תרבותי ואקטואלי ומגשרים בין עולמו של התלמיד לבין המתרחש בבית הספר ומחוצה לו" (לאופר ושות', 2004: 20). תרשים 3 מציג את מכלול התכנים (החלק בעליון) בהם עוסקים במהלך שלוש שנות התיכון, את הדגש (או דגשים) בהם מתמקדת כל שנה ליצירת רצף של גיבוש זהות יהודית-ישראלית. בחלק התחתון מוצגים מרכיביה של הזהות היהודית-ישראלית כפי שעלו מהממצאים בשטח.

תרשים 6: מכלול ורצף התכנים בחינוך החברתי והזהות היהודית-ישראלית העולה מהם



התרשים מראה כי תכני החינוך החברתי אכן נוגעים ברבדים שונים של ההווה הישראלית תוך שימת דגש על רצף של ערכים מכיתה י' ועד י"ב המדגשים: אזרח במדינה דמוקרטית, עם מודעות להיסטוריה היהודית ובפרט למשמעות השואה והכרה בחשיבות של תרומה ושרות בצה"ל. ערכים אלו נקשרים למגוון תכנים אחרים אשר יחד יוצרים מכלול של התייחסויות חברתיות וערכיות. קשה, ואולי אף לא ניתן, לומר איזה תכנים במכלול מחזקים איזה מרכיבים של הזהות היהודית-ישראלית. ניכר כי מכלול תכנים זה יוצר מיקשה אחת רבת פנים של הזהות היהודית-ישראלית ומבליט את המורכבות הקיימת בה, גם אם זו באה לידי ביטוי במידה מעטה בדיונים בכיתות.

מתוך מכלול התכנים הנכללים בחינוך החברתי ישנם תכנים המודגשים יותר מאחרים, גם כאשר מדובר על הנושא המרכזי של שנה זו. כך למשל, בשכבה י' מוקדשות פחות שעות בית ספר לנושאים המרכזיים לעומת כמות השעות המוקדשת למסע לפולין בשכבה י"א. המוקד בשכבה י' הוא 'מחויבות אישית' תוך הדגשת חשיבות התרומה לקהילה והתכנית 'להיות אזרח' המדגישה את

המעבר של הנוער להיותם אזרחים במדינה דמוקרטית. שעות ההתנדבות של 'מחויבות אישית' מתקיימות לאחר שעות הלימודים, לכן פרט ליום הפתיחה של התכנית בו מוצגות מגוון אפשרויות ההתנדבות לבחירת התלמידים, מעט מאוד שעות במהלך שעות בית הספר כוללות התייחסות לתהליך אותו הם עוברים. ניסיונה של תלמידה, אחראית מחויבות אישית כיתתית, להעביר פעילות בנוגע לתהליך אותו עוברים התלמידים נכשל, והמחנכת התייחסה לחוויות מ'מחויבות אישית' רק בסוף השנה. כך גם היה המקרה של התכנית 'להיות אזרח' אשר נמצא במוקד המסרים הערכיים בשכבה י'. למרות המרכזיות שלו הקדישו לו המחנכות מעט שיעורי חינוך בכיתות, וכיתות שקיבלו יותר היו אלו שעברו סדנא ע"י גוף חיצוני במסגרת יום עיון בנושא (כ- 5 שעות סדנא). וכך המוקד עבר מהכיתה לטקס השכבתי, כשיאו של התהליך החינוכי.

בשכבה י"א, לעומת זאת, "רוח" של המסע לפולין שוֹרָה על השכבה כבר מתחילת השנה. כארבעה חודשים לפני המסע (סוף נובמבר) התקיים ערב קהילתי עם ההורים שכלל הכנה לקראת המסע כולל הגדרת הקריטריונים ליציאה למסע, וכבר בערב זה החלה מכירת עוגות שמטרתה איסוף כספים למימון מלגות למסע לתלמידים עם קשיים כלכליים. במקביל לשיעורי ההיסטוריה שכוללים פרק בנושא השואה עליו נבחנו בבחינת הבגרות בהיסטוריה, מתקיימים מפגשי הכנה למסע (כ- 5 מפגשים) הכוללים תכנים היסטוריים, יהודיים, רגשיים, חווייתיים וארגוניים. בנוסף, מתקיימים ביקורים במוזיאונים, צפייה בסרטים והצגות, פגישות עם אנשי עדות ועוד. במהלך שנה זו גם הרבה משיעורי החינוך בוטלו או עסקו בהיבטים שונים הקשורים למסע.

הבדלים אלו קיימים גם בנוגע לתכנים האחרים של החינוך החברתי. שעות החינוך החברתי כוללות הרבה התייחסות **לימי לוח ומועד**, כולל חגים וטקסים, כאשר הטקסים הם מסורת מובנית החוזרת על עצמה כל שנה, עם שכבה שאחראית על בניית הטקס והפקתו ומעורבות רבה של תלמידים בבחירת החומרים והפקת הטקס. כמו כן מודגשים **נושאים אקטואליים**, במיוחד התייחסות לנפגעי תאונות דרכים וזהירות בדרכים; **נושאים ייעוציים**, כמו למידה יעילה, התמכרויות ומיניות, המשולבים בשיעורי חינוך; **טיולים ופעילות תרבותית**, בעיקר מופעים מסוגים שונים, המשולבים במהלך שלוש שנות התיכון ונתמכים ע"י פרויקט סל תרבות¹¹¹. לעומת זאת, שעות החינוך החברתי עוסקות פחות **בקבוצות בחברה הישראלית**, **בזהות יהודית וישראלית**, ומעט מאוד **בדילמות מוסריות**.

העיסוק **בקבוצות בחברה הישראלית** נעשה תוך כדי התמקדות בנושא (עובדים זרים בישראל) או קבוצה ספציפית (בדואים, עולים מברה"מ לשעבר) ולא כמקור לדיון ערכי למשל בנוגע לסובלנות

¹¹¹ פירוט על פרויקט זה מופיע בפרק 5.7.1 אמנות, ספרות ומוסיקה ישראלית.

או לזכויות אדם. בנוסף, אחת הקבוצות הבולטות בחברה הישראלית, ערבים-ישראלים, כמעט ואינה מוזכרת בפעילויות וניכר כי יש ניסיון להימנע מלהיכנס ולדון בקבוצה זו על מנת שלא "לעלות על מוקשים". זהו מה שאייזנר מכנה תכנית הלימודים החסרה (the null curriculum) (Eisner, 1979: 83), המלמדת אותנו על הפרספקטיבה בה אנשי הצוות החינוכי רואים ומציגים את התחום של קבוצות בחברה הישראלית, וזו עשויה להעביר מסר סמוי כאילו מיעוט זה אינו חלק מהחברה הישראלית. יתכן ואנשי הצוות החינוכי אינם מודעים לאפשרות זו כאשר הם נמנעים מלעסוק במיעוט זה לאור הבעייתיות והרגישות הכרוכה בכך. לעומת הממצאים בשטח, במסמך העמדה של החינוך החברתי, יש התייחסות לאוכלוסיה הערבית בישראל במסגרת העיסוק ביחסים שבין קבוצות שונות בחברה הישראלית, למשל: "...דתיים וחילוניים, ערבים ויהודים, ותיקים ועולים חדשים ועוד..." (לאופר ושות', 2004: 24), אך ללא פירוט נוסף או הרחבה לגבי הבעייתיות של קבוצת מיעוט זו במיוחד.

העיסוק בזהות יהודית "הופקע" מידי אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר, והועבר לגופים חיצוניים המתמחים בתחום. פעילויות אלו מתקיימות בכיתה י' או י"א כחלק מעיסוק בנושאים המרכזיים של כל שנה, אך הזהות היהודית מקושרת בעיקר למסע לפולין. ניכר כי לצוות החינוכי נוח עם מצב זה לאור העובדה כי התחום של זהות יהודית, המקושר ישירות לדת ודתיים, הוא מאד בעייתי במסגרת החינוך הכללי (או החילוני). העבודה עם הגופים החיצוניים נעשית תוך שיתוף פעולה ותיאום עם מובילות החינוך החברתי בבתי הספר. למעשה, התכנים ולעיתים אפילו הפעילויות הנבחרות נקבעות בשיתוף עם בית הספר, דבר היכול להוביל להמשך עיסוק או העמקה בנושא, אך הדבר אינו קורה. סדנאות אלו "עומדות" בפני עצמן ואין להן המשך טיפול במסגרת כיתתית.

שונה הדבר לגבי הזהות הישראלית המטופלת בעיקר דרך עיסוק בשאלה מיהו ישראלי? פעילויות אלו היו שכיחות במסגרת כיתתית, זכו לשיתוף פעולה רב (גם אם תגובות הנוער עליהן אח"כ היו ביקורתיות) ועסקו בעיקר בהעלאת המאפיינים הישראלים (במסגרת התכנית 'להיות אזרח'), בחשיבות התרומה לחברה (במסגרת 'מחויבות אישית') ובשרות הצבאי כחלק ממאפייני הישראליות (עולה גם במסע לפולין וגם בשכבה י"ב). הבעייתיות עם פעילויות אלו שהן מתמקדות בהעלאת המשותף לישראלים (כפי שהראיתי בחלק מנטליות ישראלית (5.7.4), למשל) אך לא בהסתכלות ביקורתית על מאפייני הישראליות, ללא העלאת שאלות או דילמות שעולות ממאפייני הישראליות, כפי שמציעים הוגי הפדגוגיה הביקורתית בקריאתם לראות בחינוך "כלי" לחשיפת הכוחות ההגמוניים המנחים את חיינו (גור-זאב, 1999; 2004). למשל, ניתן היה לדון בשאלה מיהו

ישראלי או מהם מאפייני הישראליות, תוך התייחסות למיעוט הערבי-ישראלי ומקומו בחברה הישראלית. האופן בו מטופלת הזהות הישראלית בפעילויות החינוך החברתי מעבירה את התחושה כי אנחנו כבר יודעים מי אנחנו, על מה יש עוד לדבר? שזו גם היתה אחת הביקורות מנקודת מבטם של בני ובנות הנוער.

דיון בדילמות מוסריות הוא התחום שעסקו בו הכי פחות בפעילויות החינוך החברתי, למרות שקיימת חוברת מפורטת בנושא, המופיעה בנוסח מלא גם באתר מנהל חברה ונוער¹¹². בחוברת זו "ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית" (פלג וברנהולץ, 2003) עפ"י התיאוריה של קוהלברג, מפורטת התיאוריה של קוהלברג, השלבים לניהול דיוני דילמה ומבחר דילמות מוסריות לדיון בכיתה בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים, מחיי היום יום בבית הספר, במקצועות ההוראה ומהתנ"ך. מטרות הדיון בדילמות מוסריות הן, בין היתר, לקדם הבנה של ערכים דמוקרטיים ויישומם בחברה, צמיחה אישית, פיתוח מיומנויות להשתתפות בדיון ורכישת ידע נוסף במקצועות לימוד ובנושאים שעל סדר היום הציבורי. מטרות התואמות לאבני היסוד של החינוך החברתי.

מתוך 87 תצפיות, רק בשלוש תצפיות מטרות השיעור/המפגש היתה עיסוק בדילמות מוסריות. בשיעורים/מפגשים אחרים יש עיסוק בתכנים ערכיים, אך אלו מוצגים לתלמידים כנושא להביע בו דעה או כשאלה (למשל, האם אתם בעד אלימות כלפי נשים? איך אנחנו קולטים עולים חדשים? מה תפקידה של גדר ההפרדה?) ולא בצורת דילמה המעמדת 2-3 ערכים מוסריים ושיעור הבנוי להתמודדות עם הדילמה¹¹³. גם התצפיות שהתמקדו בדילמות מוסריות היו בעייתיות. שתיים מהן היו מיועדות להעביר מסר כי יש תשובה "נכונה" לדילמה. האחת שעסקה בחובת דיווח לעומת הלשנה היתה מיועדת לעורר בתלמידים את החשיבות והצורך לדווח על מיקרים בהם חבריהם נקלעים לצרה (סמים, אכזריות, סכנת מאידס, אנוורקסיה, גניבה), והשניה שעסקה בסרבנות לשרת בשטחים הסתיימה כאשר המורה אומרת כי החוק הוא מעל הכל. במקרה השלישי, התלמידים דנו בקבוצות בדילמות מוסריות אמיתיות מתקופת השואה, ולאחר שהביעו את עמדתם יכלו לקרוא כיצד התנהג האדם שניצב מול דילמה זו. כלומר, גם כאן היתה מעין תשובה "נכונה" או התשובה שנבחרה בסיטואציה אמיתית.

תחום מרכזי נוסף בפעילויות החינוך החברתי נוגע במנהיגות צעירה וקהליות. בניגוד לתחומים האחרים (לעיל), לא ניתן לסכם את מידת העיסוק בתחום זה בין שלושת בתי הספר,

¹¹² הכתובת של החוברת היא: <http://noar.education.gov.il/main/upload/newprogram/dilemamain.doc>

¹¹³ החוברת "ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית" כולל פירוט מובנה של חמשת הצעדים לניהול דיוני דילמה הכוללים הצגת הדילמה במליאה, בירור ערכים מתנגשים, נקיטת עמדה אישית, דיונים בקבוצות קטנות, דיון ודיון במליאה והערכה מחודשת של עמדותיהם האישיות (שם: 23-27)

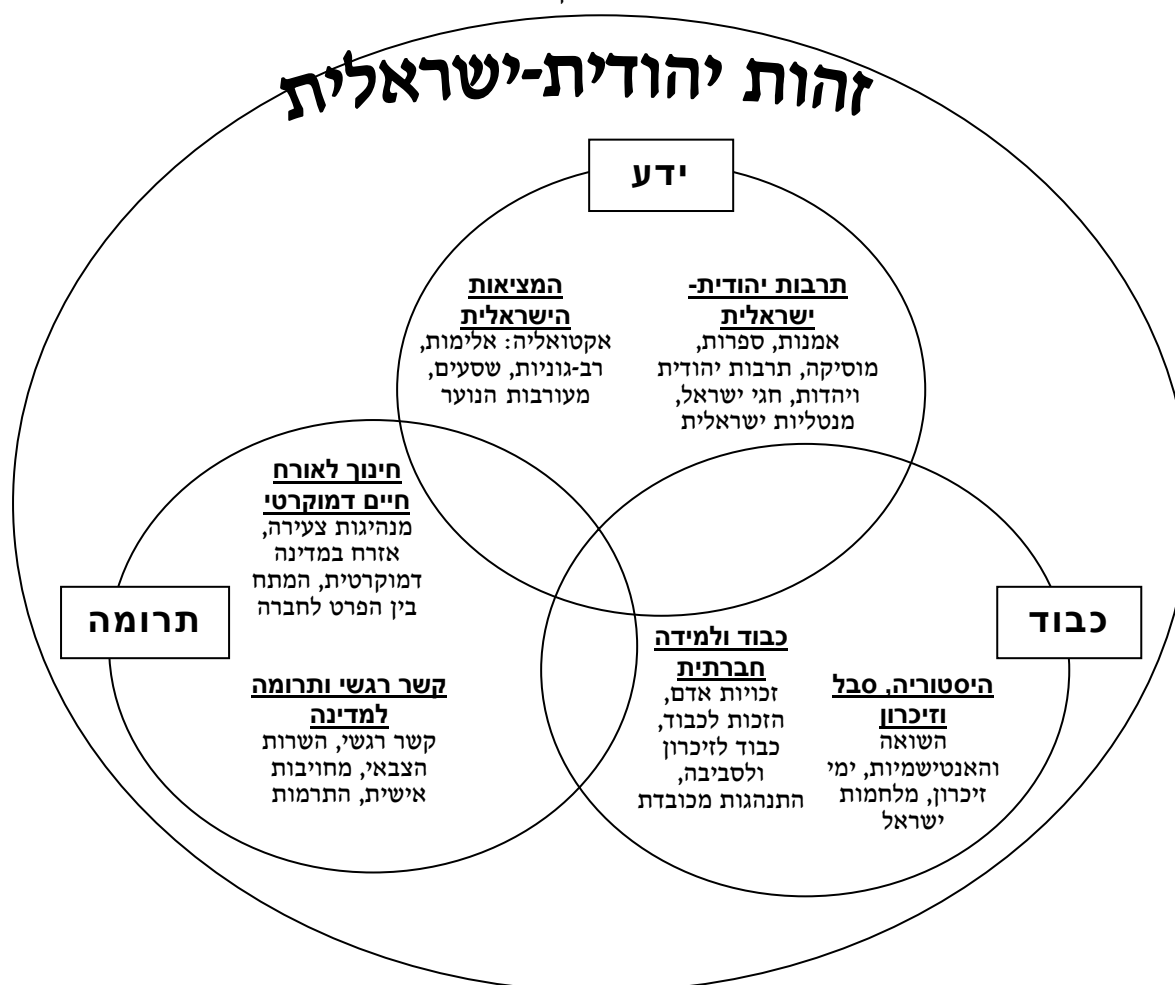
מאחר והעיסוק בתחום הוא במידה רבה פונקציה של בעל התפקיד או בעלי התפקיד המלווים את התחום. במהלך המחקר חלו שינויים בבעלי התפקיד שליוו את עבודת מועצת התלמידים בבתי הספר, אשר השפיעו על מידת העיסוק בתחום זה בכל בית ספר. קשיים אלו צוינו גם במסגרת דוח מחקר מקיף בנושא מנהיגות תלמידים (כאהן-סטרבצ'נסקי ושות', 2000: 110-111) תוך התייחסות לצורך בהנחיה צמודה למלוות מועצת תלמידים, בהגדרה ברורה יותר של תפקידה ובחיזוק המודעות של מורים ומנהלים לתפקידי המועצה.

יחד עם זאת, המכנה המשותף לשלושת בתי הספר הוא האמונה בחשיבותה של מועצת תלמידים פעילה, במעורבות הנוער בפעילויות הבית ספריות ובפיתוח מנהיגות צעירה. למעשה, תפיסה טובה של חינוך חברתי, כפי שהיא עולה מהדוגמאות הטובות בשטח, נעה בו-זמנית בשני מישורים: האחד **מישור הכלל** או **השכבה** - פעילויות כלל שכבתיות ו/או כלל בית-ספריות, המיועדות להעביר תכנים ומסרים מרכזיים לכלל הנוער; והשני **מישור הפרט** - פעילויות המיועדות לעודד תלמידים ותלמידות המעוניינים בכך לקחת חלק ולהוביל עשייה משמעותית יותר בבית הספר, בקהילה ובעתיד בחברה הישראלית. שני מישורים אלו משולבים ומחזקים זה את זה, ראשית מתוך כך שזהו אותו נוער עם דרגות שונות של מעורבות חינוכית-חברתית, ושנית מתוך אמונה כי נוער מעורב יותר עשוי להגביר את מעורבותם של תלמידים ותלמידות אחרים בבית-הספר ואולי אף בחברה בעתיד.

4.3 מאפייני הזהות היהודית-ישראלית

מתוך מכלול הפעילויות והתכנים הנכללים בחינוך החברתי במהלך שלוש שנות התיכון, מהי למעשה הזהות היהודית-ישראלית? כפי שהראתי בפרק הממצאים, הזהות העולה מתוך הממצאים בשטח מדגישה שישה תחומים: (1) היסטוריה, סבל וזיכרון; (2) חינוך לאורח חיים דמוקרטי; (3) קשר רגשי ותרומה למדינה; (4) כבוד ולמידה חברתית; (5) המציאות הישראלית; (6) תרבות יהודית-ישראלית. מרכזיותם של תחומים אלה עולה מתוך הפעילויות שנכללות בחינוך החברתי, מעמדותיהם של אנשי הצוות החינוכי ביחס לחינוך החברתי ומעמדות הנוער ביחס לזהותו. במבט ראשון נראה כי מרכיביה של זהות זו מבטאים רב גוניות או מכלול של היבטים תכניים – היסטוריה, תרבות, אקטואליה, תרומה, דמוקרטיה, כבוד, זיכרון ועוד – בדומה למכלול התכנים של החינוך החברתי. בחינת הממצאים בשטח של התכנים הנכללים בכל אחד מתחומים אלה מוביל לשלושה מוקדים בזהות היהודית-ישראלית סביבם סובבים תחומי ותכני הזהות כולם – **ידע, כבוד ותרומה**¹¹⁴.

תרשים 7: שישה תחומים ושלושה מוקדים בזהות היהודית-ישראלית



¹¹⁴ חשוב לציין כי מושגים אלה – ידע, כבוד, תרומה – עולים או נובעים מהממצאים בשטח.

כל אחד משלושת מוקדי הזהות מקבל את תכניו בעיקר משני תחומים עיקריים, כפי שניתן לראות בחלוקת העיגולים בתרשים 7. אך במקביל, התחומים השונים תורמים גם למוקדים אחרים למשל, התחום של 'היסטוריה, סבל וזיכרון' תורם למוקד של כבוד (להיסטוריה, לזיכרון) אך הוא גם תורם למוקד של ידע (ידע על השואה, ידע על מלחמות ישראל). באותו אופן, התחום של 'תרבות יהודית-ישראלית' כולל הרבה ידע על תרבות, אמנות, ספרות יהודית וישראלית, אך הוא גם מפתח יחס של כבוד לתרבות ו/או לדמויות מובילות בתחומים אלה. זה גם המקרה בנוגע לתחומים התורמים למוקד של תרומה. לא ניתן לפתח מודעות לחשיבות התרומה מבלי לקשר זאת לידיעה על משטר דמוקרטי, למשל. כלומר, שלושת המוקדים עומדים כל אחד בפני עצמו אך גם קשורים אחד בשני. בדומה למבנה החינוך החברתי המדגיש מכלול ורצף בתפיסתו, גם כאן ניתן לדבר על מכלול של שלושה מוקדים היוצרים ביניהם רצף של הדדיות פנימית.

(א) מוקד זהות אחד, ידע, משמעותו כי זהות הנוער צריכה לכלול ידע על העבר וההווה היהודי והישראלי. ידע על העבר כולל למשל את נושא השואה והסבל שעבר העם היהודי, את מלחמות ישראל וזיכרון הנופלים, את המסורת והמורשת היהודית ואת מקורם של חגי ישראל. ידע על ההווה כולל ידע על אקטואליה ישראלית, על נושאים מרכזיים המעסיקים את הציבור הישראלי (למשל, אלימות, תאונות דרכים), על התרבות הישראלית מתחומי אמנות שונים ועוד. הידע נתפס כבעל חשיבות בגיבוש זהות הנוער, אך רובו עוסק בתכנים יהודיים שמקורם בעבר ותכנים אקטואליים ישראלים בהווה. תכנים יהודיים בעבר נשענים על רציפות יהודית היסטורית, תוך התייחסות לטקסים ומוסדות יהודיים (למשל, בית כנסת). כך למשל, המסע לפולין מקושר במידה רבה לגיבוש הזהות היהודית מאחר והוא מדגיש את ההיבטים היהודיים בדמות בתי-כנסת ובתי קברות וכולל גם קידוש ביום שישי במהלך המסע. אלו למעשה מחדדים בפני הנוער את השתייכותם לקהילות יהודיות בכל העולם, ובפרט לאלו שנכחדו בשואה. אך כאשר הם חוזרים ארצה, אין להם מסגרת או דרך אחרת ללבן ולדון במשמעויות של התחושות, החוויות והתכנים אליהם נחשפו בפולין, כך למשל אין התייחסות לאופייה של היהדות בהווה, לזרמים שונים ביהדות, לדיון בשאלה האם אנו מרגישים יהודים ומה המשמעות של היותנו יהודים כיום, וכדומה. יתרה מכך, שאלות אלו ואחרות עלולות להישאר מנוכרות ורחוקות לאור העובדה כי הם נחו בארץ אחרת, בהקשר לתופעת השואה והאנטישמיות, הן לא מקושרות למתרחש בארץ ורוב הנוער במחקר זה אינו נתקל במנהגים או שאלות אלו במסגרת חייו השגרתית. כתוצאה מכך, היהדות והמורשת היהודית נותרות כ"פסל דומם", שמקבלים אותו כפי שהוא; במקום להפוך אותו ל"עץ צומח" שניתן להמשיך להשקות, לטפח, ולתהות על קנקנו גם בעתיד. אם נניח כי בית הספר מהווה קהילה,

תפיסתה ומסריה של קהילה זו ביחס לזהות היהודית של הנוער מתאימה יותר לקהילה של זיכרון (community of memory), ופחות לקהילה של תקווה לעתיד (community of hope), במושגיו של רוברט בלה (Bellah et al., 1985:153-154).

תכנים אקטואליים ישראלים ממלאים תפקיד חשוב בתכנית החינוך החברתי, הם נכללים במפגשים עם המחנכת ובפעילויות שכבתיות ונוגעים בשלושת מוקדי הזהות. ראשית הם מספקים ידע על האירועים המרכזיים בארץ, כחלק מגיבושו של נוער בעל תודעה ועניין ציבורי ואזרחי. לעומת זאת, יש מעט התייחסויות לאקטואליה עולמית, וכאשר זו עולה היא נוגעת באסונות (למשל, הפיגוע ברכבת בספרד, אסון הצונאמי במזרח הרחוק). בנוסף, הנושאים האקטואליים שנבחרו להצגה/לדיון בכיתה או במפגש שכבתי נקבעים ע"י המחנכת (בכיתה) או הרכזת החברתית/השכבתית (בשכבה), כאשר לנוער אין יכולת בחירה. ההנחה העומדת בבסיס מהלך זה היא כי רוב הנוער אינו מעורה בחדשות, אינו קורא עיתונים וזוהי הדרך היחידה לעורר אותו למתרחש סביבו ולהוציא אותו מעט מההתמקדות בעצמו, המאפיינת תקופת גיל זו. אך ישנם בני ובנות נוער שמשתעממים בשיעורים אלה כי הם כן מעורים בחדשות, והם בהחלט יכולים להעלות נושאים המעניינים אותם או להציגם בכיתה. לחילופין, אם בני ובנות נוער היו לוקחים חלק בבחירת והצגת הנושאים האקטואליים בכיתות, זה היה מחזק את המסר בדבר חשיבותו של תחום זה לזהות הנוער.

תכנים אקטואליים תורמים גם למוקדים של כבוד ותרומה. ידיעות אקטואליות מובילות לכבוד כלפי דמויות מפורסמות שנפטרו או לדיון בנוגע לכבוד האדם. אחד משיעורי החינוך הוקדש לזכרו של נתן יונתן תוך התייחסות לפועלו הרב ותרומתו לתרבות הישראלית, ושיעור חינוך אחר עסק באלימות כלפי נשים תוך התייחסות למשמעות המעשה של הכאת אישה. פעילות שכבתית, שהפכה למסורת בית ספרית, מפגישה את הנוער עם הרצאות בנוגע לזכויות אדם, אך ללא דיון או עיסוק בשאלות נלוות העולות מהרצאות אלו. ידיעות אקטואליות אחרות מובילות להדגשת החשיבות של תרומה לאחר, אם כי במידה מעטה יותר. דוגמא לכך הוא שיעור חינוך במסגרת יום התרמה ארצי לנוער במצוקה שכלל צפייה בכתבת טלוויזיה בנושא, אך ללא דיון מלווה או עיסוק בשאלות או דילמות ערכיות העולות ממנו.

(ב) מוקד זהות שני, כבוד, משמעותו כי חשוב לפתח בנוער יחס של כבוד, על משמעויותיו השונות, כלפי היבטים שונים בעבר ובהווה היהודי והישראלי. יתכן כי מרכזיותו של המושג כבוד עולה לאור העובדה כי החברה הישראלית ידועה בחוצפתה וביחס של חוסר כבוד האחד כלפי השני. במצב זה אנשי חינוך מרגישים צורך לעורר בנוער את המודעות למרכיב זה ולחזקו. אך יתכן וחשיבותו נובעת פשוט מעצם העובדה כי יחס של כבוד מלמד בד"כ על אופיו של האדם. כך או אחרת, מושג הכבוד מקבל משמעויות שונות – יחס של כבוד (respect) (ל'אחר', למבוגר, לחלש, לנופלים), התנהגות מכובדת (למשל בטקסים), כבוד כזיכרון – בהקשרים שונים. וכן, הוא מבטא קשר לזמן עבר דרך כבוד לזיכרון הנופלים במלחמות ישראל, כבוד להיסטוריה היהודית ולסבל השואה. אלו מובילים לתחושת כבוד לזמן הווה, למשל, התנהגות מכובדת בטקסים, כבוד לסביבה כדרך לבטא יחס של הערכה למקום בו אתה חי או לומד, כבוד לניצולי השואה שנתרו לספר את סבל העם היהודי, כבוד האדם באשר הוא (מהחבר/ה בכיתה ועד עובדים זרים בישראל) ואף יחס של כבוד למסגרות מובילות במדינה (למשל, צה"ל ובתי המשפט).

אל מול העובדה כי מושג הכבוד מרכזי בתחומים השונים, בולטת ביתר שאת העובדה כי מעט מאוד, אם בכלל, עוסקים בכבוד ל'אחר' הבולט ביותר בחברה הישראלית – לערבי הישראלי. יתכן כי מועד ביצוע המחקר השפיע במידה זו או אחרת על היעדרות תכנים אלו, מאחר והמתיחות והחשש מפגיעה עדיין הכתיבו את סדר היום הציבורי והחינוכי. כך למשל, מנהלת מודה כי היתה רוצה להמשיך את המפגשים שהתקיימו בעבר עם בתי ספר ערביים, אך עקב חשש מתמיד מקיצוניים שינסו לפגוע במהלך זה, היא נמנעת מלפעול בכיוון זה לעת עתה. אך האם מפגשים הם הדרך היחידה לעסוק ב'אחר', במיוחד כאשר עוסקים בנושא של כבוד האדם בהקשר לאוכלוסיות אחרות (למשל, עולים חדשים, בדואים, עובדים זרים)? ואם הוא לא נוכח, האם ניתן להגיע לדיון מעמיק ואף ביקורתי על המושג 'אזרח' במדינת ישראל (במסגרת התכנית 'להיות אזרח')? לאור העובדה כי לא עוסקים ב'אחר' הערבי-ישראלי, נשאלת השאלה מהו המסר המועבר לנוער בהקשר זה? כיצד הנוער מפרש את העובדה כי למרות שהסכסוך הישראלי-ערבי נמצא כל הזמן, במידה זו או אחרת, על סדר היום הציבורי, הוא אינו נוכח, או חסר (null curriculum) במושגיו של אייזנר על תכנית הלימודים (Eisner, 1979), בתכני החינוך החברתי בבית הספר?

(ג) מוקד זהות שלישי, תרומה, משמעותו כי יש לפתח בנוער את המודעות והחשיבות של תרומה לאחר ו/או לחברה. מוקד זה עובר כחוט השני לאורך שלוש שנות

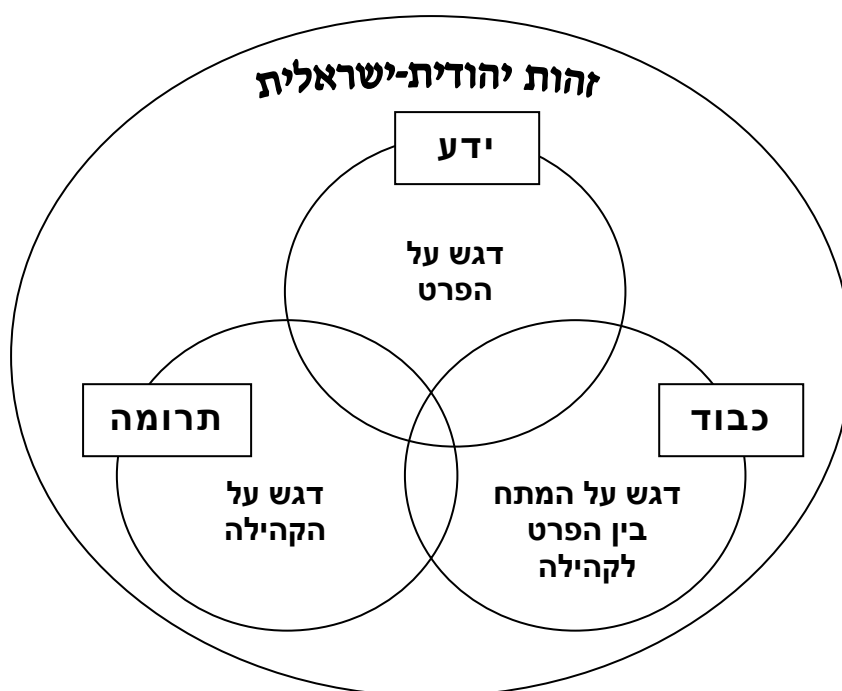
התיכון דרך פעילויות ודגשים שונים. התרומה לחברה או למדינה בולטת בכיתה י', במסגרת התכנית 'מחויבות אישית' ובכיתה י"ב עם ההכנה לשרות הצבאי (לעיתים זה כבר בכיתה י"א). שתיהן מסגרות חובה שמשמעותן הבולטת ביותר היא שכל אזרח במדינה דמוקרטית מחויב לתרום לחברה, ולא רק לקבל ממנה. בנוסף, מסגרות התנדבותיות קבועות פועלות במהלך שנות התיכון ומאפשרות לנוער המעוניין בכך להיות פעיל ותורם לקהילה הבית ספרית (למשל, מועצת תלמידים או התרמות למסע לפולין), לקהילה המקומית (למשל, התרמות לנזקקים בישוב) ואף לחברה כולה (למשל, התרמות ארציות לנוער במצוקה). עם זאת, רוב המסגרות אינן חובה והן עומדות לרשות הנוער ולבחירתו. כאשר הנוער בוחר להתנדב הוא זוכה לשבחים, למשל כאשר תלמידים ותלמידות רבים התנדבו להמשיך ולפעול במסגרת מועצת התלמידים בשכבה י"א, מעבר לפעילותם במועצה במסגרת מחויבות אישית, מחנכת הכיתה ציינה זאת לשבח בפני כל הכיתה.

למעשה התרומה מקושרת למאפייניו של אזרח פעיל במדינה דמוקרטית. במוקד הידע מצופה מהנוער כי יהיה מעורב ומודע להתרחשויות אקטואליות, אך כל זאת ברמה של ידע פסיבי. מוקד התרומה מוסיף על הידע הפסיבי פעולה אקטיבית. לא מספיק לדעת מה קורה או להתעניין, יש לעבור לרמה של פעולה אישית, של עשייה, ואף להפעיל אחרים. במובן זה מוקד התרומה מוסיף לזהות הנוער היבט מדיד שניתן לבחון האם ועד כמה הצליח בית הספר להעביר אותו לנוער. אנשי חינוך נשמעים אומרים כי הדרך לבחון את השפעתם על הנוער בעתיד היא דרך בדיקה מה הם עושים ומה הן עושות? למשל, בוגרים ובוגרות המשתלבים בעשייה חינוכית, או בפעילות פוליטית ברמה מקומית או ארצית נתפסים ככאלה שהפנימו ערכים שהועברו להם במהלך שנות בית הספר, תוך הסתייגות לאור העובדה כי בית הספר הוא רק אחד ממקורות גיבוש הזהות של הנוער.

שלושת מוקדי הזהות – **ידע, כבוד, תרומה** - מהווים ביטוי נוסף לאחד משלושת היסודות המארגנים של החינוך החברתי – **מיקוד הפעילות** (או לשאלה מי עומד במוקד הפעילות?), ראה/י הרחבה בחלק 4.2). גם כאן המוקדים מובילים אותנו להבחנה בין הפרט, החברה (הקהילה)¹¹⁵ והמתח או הקשר ביניהם.

¹¹⁵ מאחר והתיאוריה הקהלתנית משמשת כמסגרת תיאורית לפירוש הממצאים, אני משתמשת בהמשך במושג 'קהילה' כדי לדון במתח שבין הפרט לקהילה, כמייצג את המתח שבין הפרט לחברה (במושגי החינוך החברתי).

תרשים 8: שלושת מוקדי הזהות היהודית-ישראלית והמתח בין הפרט לחברה



תרשים 8, באופן דומה לתרשים 7, מבליט את העובדה כי לא ניתן ליצור הבחנה חד משמעית בין המיקוד בפרט, בקהילה או במתח ביניהם, וכי יש כאן השפעה הדדית. המוקד של **תרומה** אמנם מבליט יותר את החברה או הקהילה שהיא המוקד הנזקק אליו מופנים המשאבים. אך על מנת להוביל מהלך של התרמה צריך את הפרט ונכונותו לתרום מזמנו למהלך זה, וכן הפרט מקבל תמורה על מאמציו אם דרך שבחים ואם דרך תכונות אופי המתחזקות בו. באופן דומה ניתן לראות את מוקד ה**ידע** ממוקד בפרט, אך הידע מטבעו עוסק או נובע מהקהילה כולה, ועל כן ההפרדה באה רק להדגיש כי המוקד כאן הוא ידע שהפרט רוכש לעצמו. מוקד ה**כבוד** הוא אולי הברור ביותר, כי מעצם העיסוק במושג כבוד אנחנו מדברים על אינטראקציה בין אנשים. כבוד מדגיש את המתח הקיים בין הרצון שלי לרצון האחר, את החשיבות **לתת** כבוד לאחר או לקהילה על מנת להיות ראוי לקבל כבוד; ולהיפך, החשיבות **לקבל** כבוד מהאחר או מהקהילה על מנת לרצות לתת כבוד. אך גם כאן, הכבוד מבטא גם את השפעתו על הפרט ועל הקהילה המקבלים משהו לעצמם מתוך נתינת ו/או קבלת כבוד.

שלושת מוקדי הזהות והמתח בין הפרט לקהילה העולה מהם, מובילים אותנו לליבו של הויכוח בין התפיסה הליבראלית לתפיסה הקהלתנית. התפיסה הליבראלית רואה בפרט אדם רציונאלי, בעל יכולות של מודעות-עצמית, אסרטיביות ובחירה, היכולות לבוא לידי ביטוי כאשר הוא משוחרר מכל לחצים רגשיים, מסורתיים ואחרים ואינו מושפע מכוחות שלטוניים, חברתיים ואחרים (Frazer,

17:1999). לתפיסתם, אין 'טוב משותף' אלא יש מגוון תפיסות 'טוב' מתחרות המאפשרות ביטוי אישי של פרטים שונים. על פי תפיסת הליבראליזם, הפרט וצרכיו נמצאים במרכז, בעוד כוחות חברתיים (קהילתיים) נתפסים כגורמי הפרעה לפרט ולהתפתחותו, ועל כן יש לרסנם. אם כן, על פי התפיסה הליבראלית גיבוש הזהות צריך להתמקד בידע, כלומר להדגיש תכנים הקשורים בפרט עצמו ופחות בתרומה לקהילה או בפיתוח כבוד הדדי בין הפרט לקהילה.

לעומתם, טוענת התפיסה הקהלתנית כי מצב זה בו כל פרט קובע לעצמו מהו ה'טוב', ואין שום בסיס מוסרי משותף להבחין בין 'טוב' ל'רע', מסוכן לחברה האנושית. על פי תפיסה זו, החברות של אדם בקהילה או קהילות היא מרכיב מרכזי בפיתוח תפיסתו המוסרית, מאחר והקהילה מקנה לו הבנה מהן המידות הטובות, ואלו מספקות לו סטנדרטים בעזרתם הוא יכול להבחין בין 'טוב' ל'רע' ואף לבחון האם מנהגים או חוקים המתקיימים במסגרת קהילתו צודקים או לא (MacIntyre, 1984: 133). גיבוש אופיו המוסרי של האדם במסגרת קהילה נעשה תוך התמודדות של הפרט עם החיים הערכיים העשירים של הקהילה, ותוך ניסיון להשתחרר, עד כמה שניתן, מהשפעתן של דמויות משמעותיות בחיינו (במשפחה ובקהילה) על גיבוש זהותנו (Taylor, 1991:33-34). לכן, המושג זהות, על פי התפיסה המוסרית-קהלתנית, מבטא את הקשר הבלתי נמנע בין האותנטיות של העצמי והמסגרת הערכית של הקהילה. אם כן, על פי התפיסה הקהלתנית גיבוש הזהות צריך להתמקד בידע, כלומר לספק לפרט את התנאים להגיע לזהות אותנטית תוך מענה לשאלות "מי" אנחנו ו"מאיפה אנחנו באים" (Taylor, 1991:34-35); וכן בתרומה המדגישה את החשיבות של הפרט לקחת חלק, לתרום ולהשתתף במסגרת הקהילתית כחלק מתהליך הלימוד על ערכיה ומנהגיה של הקהילה.

ומה לגבי מוקד הכבוד והיחס שבין הפרט לקהילה? התפיסה הליבראלית מדגישה בעיקר את הכבוד לפרט ולצרכיו, העומד במרכז הבניית הזהות. לעומתה, הגישה הקהלתנית מתייחסת לדינמיקה ולמתח שבין הפרט לקהילה, מאחר והיא מבוססת על כך שהמסגרת המוסרית של הקהילה מאפשרת לפרט להגיע לזהות אותנטית. הפרט מכבד את המסגרת הערכית של הקהילה בה הוא גדל, תוך כדי בחינה תמידית של מידת התאמתם של ערכיה לזהותו האישית או האותנטית. באותה מידה, פעילויות החינוך החברתי מיועדות להעביר לנוער את ששת אבני היסוד המשקפים את תפיסת ה'טוב' של התחום. אך הפעילויות או הדיאלוגים בכיתות מעוררים תפיסות 'טוב' שאינן תואמות את אלו של המחנכות, ומעלות על פני השטח תפיסות 'טוב', או תפיסות ערכיות, שונות בין אנשי הצוות החינוכי והנוער.

אחת המחנכות, למשל, מדברת על הערכים עליהם היא ובני דורה גדלו ועל תחושת המחויבות שלהם לחיות בארץ. כלומר היא משקפת כאן תפיסה ערכית קהילתית עליה גדלה, במסגרת קהילתית כלשהי (תנועות נוער, בית ספר, משפחה, אחר). אל מול תפיסה זו, היא מביאה את דברי הנוער אשר לדבריה מכירים בכך שמדינת ישראל זה ערך, אבל "... מוכנים לרדת מהארץ כשרע להם ולא בדיוק מוכנים כולם להתגייס... ואומר לך משהו אפשר לחשוב מה יש פה במדינה..." (P52(150:192)) ומלגלים על תחושת הביטחון שנותנת מדינת ישראל לאור גל הפיגועים. המחנכת מרגישה כי הנוער לא נותן כבוד למדינה, או לפחות לא מחזיר לה את הכבוד הראוי לה על כך שהיא מספקת לו ביטחון. בדוגמא אחרת תלמיד בוחר בדמותו של רחבעם זאבי ז"ל כדמות הישראלית האידאלי, גם כאן המחנכת מתלבטת כיצד להגיב לאור העובדה כי על פי עמדתה הפוליטית, והדרך בה היא רואה את החברה הישראלית, אין זה ראוי שדמות זו תייצג את הישראלית האידאלי. שתי המחנכות תוהות עד כמה יש מקום לקבל עמדה שעומדת בסתירה לערכים המובילים בחייהן? כיצד עליהן להגיב אל מול עמדות שאינן תואמות את ה'טוב' הקהילתי שלהן? מנגד, אלו דוגמאות לתהליך הבניית הזהות של הנוער על פי התפיסה הקהילתית, המאמינה כי מסגרת קהילתית מאפשרת לנוער לבחון את ערכי הקהילה ולבחור האם לאמצם או לשנותם. בדרך זו, המסגרת הקהילתית היא מסגרת ערכית שיש בה מקום לדיון וביקורת, לחשיבה מתמדת ובחירה ערכית שאינה תמיד מקובלת על הקהילה כולה.

הנוער כיום מבטא תפיסות קהילתיות או אישיות מגוונות, ולא רק את העמדות המשותפות שהיו מקובלות בעיקר עד שנות השמונים של המאה הקודמת (השינוי החל בעיקר עם עליית הליכוד לשלטון בשנת 1977). למשל, ישנם בני ובנות נוער הרואים עצמם חיים בחו"ל מתוך אמונה כי שם יממשו עצמם טוב יותר או כי שם בטוח יותר. עבור בני ובנות נוער אלו, הערכים והתפיסות האישיות עולים על אלו הקהילתיות, גם אם המחיר של עמדות אלו הוא שקיומה והמשכיותה של מדינת ישראל עומד בשאלה (כי מסוכן לחיות כאן או שהחיים כאן אפשריים רק אם "ניפטר" מאלו המסכנים אותנו). בני ובנות הנוער אשר הביעו עמדות אלו בראיונות האישיים, לא התייחסו להשלכות של עמדה זו על עתיד מדינת ישראל או העם היהודי ככלל, אלא הדגישו את הרצון האישי שלהם למימוש עצמי וחיים טובים ו/או בטוחים יותר להם ולמשפחתם בעתיד. לעומת זאת, בני ובנות נוער שרואיינו לאחר המסע לפולין, הדגישו את חשיבות החיים במדינת ישראל כדי להבטיח שיש מקום בטוח ליהודים בעולם. חוויית המסע לפולין, כמו גם תפיסות 'טוב' אחרות, יכולים לשמש מקור לדיונים ערכיים ומוסריים במסגרת הכיתתית, למשל בנוגע לחיים בישראל או היחס ל'אחר', אך הדבר לא נעשה.

ההבחנה בין שלושת מוקדי הזהות - **ידע, כבוד, תרומה** - מובילה אותנו למימד נוסף בזהות הנוער, שאינו בהכרח גלוי או עומד לדיון ציבורי, אך הוא משחק תפקיד חשוב בגיבוש הזהות – **יחס של כבוד מהקהילה לפרט**. כלומר, הזהות היהודית-ישראלית כפי שהיא משתקפת בחינוך החברתי, כוללת בנוסף לצרכי הפרט ולצרכי החברה את החשיבות של פיתוח יחס כבוד הדדי ביניהם. על פי התפיסה הקהלתנית, פיתוח יחס כבוד הדדי יאפשר להוביל להתפתחותה של זהות אותנטית, גם אם היא מנוגדת או שונה מערכי הקהילה. מרכיב זה רלוונטי במיוחד לאור העובדה כי במתח שבין הפרט לקהילה, תמיד ישמר מאזן כוחות לא שוויוני ביניהם, זה תמיד יהיה אחד/ת מול רבים/ות. כאשר הפרט מביע עמדה שאינה תואמת של ערכי הקהילה בה הוא חבר, שתי תגובות עשויות להתרחש: האחת, הפרט ישכנע את החברה להאמין בדרכו וכך הפרט והקהילה ישלבו כוחות יחד; והשניה, הקהילה תתנגד לעמדת הפרט ובכוחה להשתיקו/להרחיקו/להתעלם ממנו או להמשיך במאבק כוחות. בוודאי שבמצב זה נמנעת או נפגעת בצורה קשה התגבשותה של זהות אותנטית אצל הפרט. יחס של כבוד מצד הקהילה כלפי הפרט תחייב להתייחס בכבוד גם לעמדות מנוגדות ולהתמודד איתן.

יתכן כי מימד זה - **יחס של כבוד מהקהילה לפרט** - מאפיין במיוחד את החברה הישראלית הידועה בחוסר הכבוד שבין פרט לפרט, פרט לקהילה ואף פרט למדינה, בהיבטי חיים שונים (על הכביש, בפוליטיקה, בתור לקופת חולים ועוד). יתכן וזוהי תפיסה קהלתנית-מוסרית-ישראלית, אך ניתן ללמוד ממנה על מרכיב משמעותי ביחסי פרט-קהילה שאינו בהכרח גלוי ונוכח ביחסים אלו. חוסר כבוד של הקהילה כלפי הפרט עשויה להחליש את התגבשותה של זהות אותנטית; ובאותה מידה, חוסר כבוד של המדינה כלפי האזרח תחליש את התגבשותה של זהות יהודית-ישראלית. אזרח שחי בישראל תוך כדי תחושה כי המדינה מזלזלת בו, פוגעת בו ואינה מחזירה לו כבוד, יתכן ויעדיף לחיות במדינה אחרת. אך נניח וקיים כבוד הדדי בין הפרט לקהילה, האם באמת מתגבשת בקרב הנוער זהות יהודית-ישראלית? זהות שמעצימה את הקשר שבין הפרט למדינת ישראל יהודית-דמוקרטית? בפרק הבא אדון במהותם של התכנים המרכיבים זהות זו. מהו **הידע** שמועבר לנוער? מה המשמעות של **תרומה** חברתית? למי או למה מופנה **הכבוד** והאם הוא הדדי?

4.4 זהות הנוער כזהות "ישראלית" (ישראל-לית-יהו) (דית)

מטרת המחקר היתה ללמוד על מרכיביה של הזהות היהודית והישראלית של הנוער, כפי שהיא מועברת בתכני החינוך החברתי. הממצאים בשטח מציגים תמונה רב-גונית של תכנים המרכיבים זהות זאת (תרשים 7), אך מידת הטיפול בתכנים השונים שונה. אחד הדברים הבולטים במיוחד הוא כי הזהות העולה מהממצאים מדגישה הרבה יותר את מרכיביה של הזהות הישראלית על פני מרכיביה של הזהות היהודית. לכן, בחרתי לכתוב זהות זו לא יהודית-ישראלית, שמרמזת על מקום שווה לשתי הזהויות; אלא "ישראלית" (ישראל-לית-יהו) – המרמזת על מרכזיותם של מרכיבים ישראליים, על פני מרכיבים יהודיים, בזהות הנוער.

במחקר זה, המושג זהות ישראלית מבוסס על המרכיבים המתייחסים להקמת מדינת ישראל, מרכיבים המאפיינים את החיים במדינת ישראל כיום על קשייה ואתגריה, המנטליות הישראלית והתרבות הישראלית שהתפתחה עם השנים. מנגד, המושג זהות יהודית מבוסס בעיקר על הדת היהודית, הזיכרון היהודי עפ"י ירושלמי, מנהגיה וטקסיה כמושגים המאפיינים בעיקר את האוכלוסייה הדתית במדינת ישראל. למרות ההבחנה "הברורה" לעיל, קשה מאד להבחין מהו מושג ישראלי ומהו מושג יהודי, ורבים מהמושגים נמצאים על הרצף שבין שתי הזהויות, עם נטיה ברורה לכיוון הזהות הישראלית תוך "הטמעתם" של מושגים יהודיים בזהות-תרבות הישראלית. ממצא זה אינו מפתיע לאור העובדה כי המחקר התקיים בבתי ספר ממלכתיים, אשר אוכלוסייתם היא ברובה לא-דתית עם מיעוט מסורתי. אך המשמעות של נטייה זו לעבר תכנים הנתפסים ישראליים יותר, היא חיזוק הקיים על פני חשיפה לחדש או לאחר. כלומר, התכנים הבולטים בחינוך החברתי מחזקים את זהותו כישראלי ופחות כיהודי.

הזהות ה"ישראלית" משמעותה כי המרכיבים הישראליים מרכזיים יותר בזהות הנוער מאלו היהודיים, גם אם לעיתים קשה, או לא ניתן, להבחין ביניהם. המרכיבים הישראליים כוללים הכרות עם ההיסטוריה הישראלית על מלחמותיה וזיכרון נופליה, המסמלים דמויות מופת במאבק על הקמת המדינה והמשכיותה; שירים ישראלים מעשורים ראשונים למדינה כמסמלים את חשיבות ומרכזיות המדינה; הכרות עם המציאות הישראלית דרך ידע אקטואלי, אמנות עכשווית, שירים ישראליים עדכניים; הכרות עם המשטר הדמוקרטי באופן כללי והתנסות בתהליכים דמוקרטיים במסגרת מוסדות נבחרים בבית הספר; פיתוח קשר למדינה דרך יחס של כבוד לאחר/ת בעבר ובהווה; וחשיבות התרומה לקהילה הקרובה ולמדינה, תוך הדגשת השרות הצבאי. אל מול אלו, חיזוק הקשר למקורות יהודיים או למסורת היהודית נעשה בעיקר דרך השואה, האנטישמיות, המסע

לפולין וציון של חגי ישראל במסגרת טקס כיתתי או מסיבה שכבתית¹¹⁶. על אלו נוספים ימי עיון (בד"כ יום עיון אחד בשנה) הנושאים את הכותרת: 'זהות יהודית-ישראלית', אך מתמקדים בעיקר בזהות הישראלית ללא שימוש בטקסטים או מקורות ידע חדשים לנוער. לכן, בסיום יום עיון בנושא הזהות היהודית-ישראלית יכולה תלמידה לומר לי כי לא למדה שום דבר חדש, אלא שמעה שוב את הידוע והמוכר לה.

בנוסף על שכיחותם של מרכיבים ישראליים על פני יהודיים בתכני החינוך החברתי, בולט העדרה של התייחסות ממוקדת לקושי של חינוך לאזרחות במדינת ישראל. מסמך העמדה מדבר על הכנת הנוער לאורח חיים דמוקרטי דרך רכישת עקרונות וערכים דמוקרטיים (כמו, שוויון זכויות וחובות, קבלת החלטות הרוב תוך התחשבות בצרכי המיעוט, סובלנות לאחר ולשונה, שיח תרבותי במצבי מחלוקת. ראו/ה חלקים 1.3.3; 3.3), תוך התעלמות מדפוסי התפקיד השונים האפשריים לאזרח בדמוקרטיה (איכילוב, 1993). נראה כי התפיסה של חינוך לדמוקרטיה בחינוך החברתי אמנם משלבת התנסות ומשמעת (או סמכות), בדומה לגישת הדמוקרטיה המתונה (דיואי, 1960), אך יעדיה מצומצמים הרבה יותר. בנוסף, חוסר הבהירות בנוגע למשמעותו של אורח חיים דמוקרטי אינו מעלה את המתח הקיים בין הצד היהודי (דתי-תרבותי) לבין הצד הישראלי (קבוצתי-פוליטי) של האזרחות בישראל, ובכך מחזק את שילובם יחד.

הדרך בה הנוער מציג את הזהות היהודית-ישראלית שלו מבליטה את ההפרדה מצד אחד ואת השילוב מצד שני שבין שני "חלקי" הזהות. מצד אחד, ניתן להפריד בין זהות יהודית לישראלית לאור ההבחנה הברורה הקיימת בחברה הישראלית בין מי שהוא דתי לבין מי שהוא חילוני. אך הבחנה זו הרבה פעמים מפספסת את מהותו של האדם. כאשר תלמיד תוהה האם אדם דתי הוא ישראלי כי אין לו דגל ישראל בבית, זה מעלה שאלה לגבי מידת היכרותו את הצד הדתי בחברה הישראלית, וכן את חוסר הידע בנוגע לגוונים ולזרמים במגזר הדתי. אני מניחה כי ממצא דומה נמצא אם נבחן את עמדותיו של הנוער הדתי כלפי החילוני. מצד שני, הרבה תלמידים מציגים את הזהות היהודית והישראלית שלובות זו בזו ורואים את ההיבטים ה"יהודיים" כ"ישראליים" ולהיפך. כלומר, בעיניהם להיות יהודי ולהיות ישראלי הם היינו הך ואין כאן בכלל שאלה. כל "צד" מביא את תכניו הוא ויחד נוצר ה"ישראדי" או הזהות ה"ישראדית" של המאה ה-21. נשאלת השאלה עד כמה זהות זו היא "גדושה"? באיזו מידה היא נשענת על מקורות היכולים לשמר ולפרנס אותה לאורך שנים? עד כמה

¹¹⁶ מורות לתנ"ך מציינות כי חיזוק הקשר למסורת היהודית נעשה גם בשיעורי תנ"ך, אך אלו אינם חלק מתכני החינוך החברתי.

היא מהווה בסיס ערכי איתן לביסוסה של זהות מוסרית? באיזו מידה אנו, כאנשי ונשות חינוך, מודעים למרכיביה של זהות זו?

הוגי התפיסה הקהלתנית מבחינים בין זהות "גדושה" לזהות "דלה" בהתייחסם לזהות המתגבשת במסגרת קהילות שונות. לאור הבחנותיהם, הצעתי הגדרה לזהות גדושה הנשענת על ארבעה מאפיינים: (1) קהילה העומדת בתנאי השיח המוסרי; (2) עשירה במקורות; (3) המתאפיינת בתהליך לימוד ובחינה מתמיד; (4) ומובילה את הפרט לחיפוש אחר ערכים חזקים ו/או משמעותיים בחייו. ניתן לדבר על הזהות היהודית והזהות הישראלית כמרכיבות ארבע זהויות בהן קיים שילוב (או מינון) שונה בין מרכיבים יהודיים וישראליים, כאשר אחת מהן היא הזהות ה"ישראלית", כפי שניתן לראות בתרשים הבא:

תרשים 9: "גדוש" ו"דל" בזהות היהודית ובזהות הישראלית

זהות יהודית			
דלה	גדושה		
זהות "ישראלית"	ישראלית גדושה/יהודית גדושה	גדושה	זהות ישראלית
ישראלית דלה/יהודית דלה	ישראלית דלה/יהודית גדושה	דלה	

הזהות ה"ישראלית" מתגבשת במסגרת קהילתית המספקת לפרט בסיס לגיבוש זהות "גדושה" מבחינת מרכיביה הישראליים, אך דלה במרכיבים יהודיים. ניתן לומר כי החינוך החברתי מקיים או מזמן את ארבעת המאפיינים של קהילה המאפשרת גיבושה של זהות ישראלית "גדושה": זוהי מסגרת קהילתית העומדת בתנאי השיח המוסרי; החושפת את הנוער למסגרת תרבותית-ישראלית עשירה במקורות; תוך כדי תהליך של לימוד, בדיקה ובחינה של מאפייני הישראליות; העשויה להוביל את הפרט לחיפוש אחר ערכים חזקים ו/או משמעותיים בחייו כישראלי. יחד עם זאת, המאפיין השלישי - תהליך לימוד, בדיקה ובחינה - מחזק את ההכרות עם הקיים והידוע, וממעט להתייחס להיבטים ביקורתיים או לדילמות מוסריות כלפי מאפייני הישראליות או מדינת ישראל. חלק מהנוער מודע ומביע היבטים ביקורתיים כלפי המדינה או כלפי מדיניותה, אך ביקורת זו נשמעת במהלך הראיונות (למשל, התנגדות לפעילות הצבא בשטחים), ומעט במסגרת הכיתית. אחת הסיבות העיקריות לאי העלאתן של דילמות או שאלות מהותיות אלו היא טכנית, העובדה כי

בכיתה נוכחים בשיעורי חינוך כ- 35-40 תלמידים ותלמידות, מסגרת בה קשה לנהל דיון וניסיונות בהם צפיתי הובילו מהר מאד לויכוח פוליטי בין שמאל לימין. כתוצאה מכך, קיים סיכוי נמוך להשגת המאפיין הרביעי – להוביל את הפרט לחיפוש אישי אחר ערכים חזקים/משמעותיים בחייו – במסגרת פעילויות החינוך החברתי בבית הספר.¹¹⁷

אחת המנהלות קובלת על כך שהנוער כיום כבר לא משתמש באותה שפה עברית בה היא משתמשת (למשל זו בה כותב עמוס עוז) וכן כי הספרות העברית כבר אינה חלק מזהות הנוער (ראי/ה חלק 5.7.1). המנהלת חוששת כי הנוער שצומח פה, לא מחובר לשום דבר. חששותיה עשויים ללמד על כך כי היחלשותם או אובדנם של המקורות היהודיים בזהות הנוער עשויה להוביל לגיבושה של זהות "דלה", מאחר והיא חסרה היסטוריה, מורשת, מקורות ערכיים ואחרים עליהם הוא יכול להתייחס בבואו לבחון את זהותו האישית, בדומה לעמדתו של אליעזר שביד (1991). העובדה כי מרכיבים יהודיים וישראליים הופכים למקשה אחת, מובילה לחיזוקה של הזהות ה"ישראלית", שכבר קיימת בנוער. לעומת זאת, חשיפה למקורות ידע חדשים אחרים, כמו מקורות יהודיים או תפיסת היהודית כתרבות או כציביליזציה (Kaplan, 1957), עשויים לעורר אצל הנוער החילוני סימני שאלה ביחס לתפיסותיו או את הרצון לבחון תפיסות באור חדש. יחד עם זאת, לא מן הנמנע כי זהותו של הנוער מושפעת ממקורות ערכיים אחרים המחזקים ומעבים את זהותו, אך אלו אינם עולים מתכניו ופעילויותיו של החינוך החברתי בבית הספר.

הערכים הבולטים בזהות ה"ישראלית" מחזקים את טענתם של דון-יחיא וליבמן (1984) על התחזקותה של הדת האזרחית בישראל. אך בעוד הם רואים בתקופה זו כמייצגת את גישת הפידוש-מחדש של הדת האזרחית (התקופה השלישית), שיחסה לדת ולמסורת היהודית הוא חיובי יותר וסלקטיבי פחות; הזהות ה"ישראלית" העולה מהמצאים מחזקת את הדת האזרחית עפ"י הגישה הסלקטיבית (התקופה השנייה). הגישה הסלקטיבית לדת האזרחית, שאיפיינה לדבריהם את מדינת ישראל בראשית דרכה בגרסת הממלכתיות של בן-גוריון, הדגישה אימוץ של מיתוסים, סמלים וטקסים מהמסורת היהודית שהתאימו לתפיסת הממלכתיות והדגשת המשותף והמלכד בעם; לצד יצירתם של סמלים וטקסים חדשים המסמלים את קום המדינה. למשל, יום העצמאות הוצג כיום "הנעלה על כל ימים", תוך יצירת הקבלה בינו לבין חג הפסח בכך שפסח מציין את ראשית היציאה מעבדות לחרות, בעוד יום העצמאות מציין את התממשות החרות ע"י הקמת מדינת ישראל.

¹¹⁷ יוצאים מהכלל בהקשר זה הם בני ובנות נוער אשר ספרו בראיונותיהם כי המשיכו לשוחח עם חברים וחברות ו/או עם בני משפחה עם התכנים בהם עסקו הקשורים לנושא הזהות, וכן אלו העוסקים בתכנים אלו במסגרת תנועות הנוער או משלחות לחו"ל, הממשיכים לבחון תכנים אלו מחוץ למסגרת הבית-ספרית.

בדת האזרחית, עפ"י הגישה הסלקטיבית, קיימת הבחנה בין תקופות שונות של ההיסטוריה היהודית, כאשר תקופות של ריבונות מדינית וריכוז טריטוריאלי זוכות לתשומת לב רבה, בעוד תקופות של פיזור ושיעבוד נידונות לשלילה מוחלטת. הבחנה זו השפיעה על מידת חשיבותם של היצירות התרבותיות של העם היהודי, בהתאם לתקופה אותה הם מייצגים. בן-גוריון, שהיה מעריץ נלהב של התנ"ך, ראה בו את הביטוי האותנטי ביותר של תקופת בית ראשון, לעומת יחסו השלילי לתקופת הגלות, לתלמוד ולספרות ההלכה. תפיסתו הובילה לכך שהתנ"ך הפך לסמל מרכזי במסגרת הדת האזרחית, תוך התעלמות מיצירות מאוחרות יותר של היהדות המסורתית, אך תוך ניסיון להימנע במידת האפשר מעימות גלוי עם היהדות המסורתית (שם: 471-473).

כתוצאה מכך, הדת האזרחית בגישתה הסלקטיבית הובילה לביסוסו של התנ"ך כמקור מרכזי לתרבות ומסורת יהודית, תוך המעטת חשיבותם ומקומם של יצירות תרבותיות יהודיות אחרות. תפיסה זו עדיין רווחת במערכת החינוך ככלל, וכך גם בתכני החינוך החברתי. למשל, בסדנאות על זהות, התבקשו התלמידים למקם שלושה סמלים על גופם: דגל ישראל, תנ"ך וגלובוס. התנ"ך מוצג ע"י התלמידים כמקור ידע ("...הדגל בלב כי זה הסמל שלנו, הוא צריך להיות בלב של כל אחד. העולם בינו, קשה לי להסביר, העובדה שאנחנו כאן. תנ"ך על הראש כי זה גם ידע..." (P25:27-28)), כקשור להרגשה או אמונה ("...אני הייתי שמה את התנ"ך בלב ודגל על הראש, כי האמונה זה משהו בלב והדגל מסמל את הגאווה שלנו..." (P25:30-31)) וכפחות מסמל את זהותם לעומת הגלובוס ("...לדעתי הגלובוס יותר מסמל מהתנ"ך. העולם הרבה יותר חשוב מהתנ"ך. האנושות והעולם חשובים וזה סוג של אמונה אחת..." (P25:42-43)). כתוצאה מכך שהנוער מתרחק מהמורשת היהודית, גם התנ"ך הופך אט אט (לפחות עבור חלק מהנוער) לסיפור (לנרטיב) של העם היהודי ולהצדקת החיים בארץ ישראל, אך לא יותר מכך.

אחד העם (1956), בביקורתו על התנועה הציונית, התריע עוד בסוף המאה ה-19 מפני התרכזות בהיבט הגשמי (מסגרת מדינית) על פני ההיבט הרוחני (הרוח היהודית). ניתן לראות בזהות ה"ישראלית" ביטוי לחששו של אחד העם, כי דמותה של מדינת ישראל ובעיקר זהותו של הנוער הגדל בה, מבליטה את הגשמי, את חשיבות המדינה ומסגרותיה, על פני ההיבטים הרוחניים. ביטוי בולט לכך עולה מדברי תלמידים על החגים ומקומם בזהותם היהודית. כחלק מתשובתם על מה זה בשבילם זהות יהודית, מתייחסים תלמיד ותלמידה לחוסר הידע שלהם בנוגע לחגים. תלמיד אחד מודה כי אינו מכיר את שבעת המינים (וטוען כי לא רק הוא אינו מכיר) ותלמידה אחרת המכירה בכך כי כאשר סבא ואמא שלה לא יהיו, היא לא תדע מה עושים בליל הסדר. אליעזר שביד (1996) רואה בחגים הזדמנות לחיזוק הקשר של אנשים לא-דתיים למורשת היהודית, ומציע להשתמש במאפייניו של החג על מנת לקשר אותו להיבטים אקטואליים ולהווי החילוני תוך הדגשת המימד היצירתי

והחדשני הטמון בו. בפועל, פעילויות החינוך החברתי מבליטות את ההווי החברתי וההנאה בחגי ישראל (טקס כיתתי הכולל בעיקר שירים ואוכל, מסיבות שכבה) על פני הוספת ידע או דיון בסוגיות העולות ממקורות החג ותכניו.

לעומת זאת, גישת ה'פידוש-מחדש', או 'הדת האזרחית החדשה', מדגישה את הצורך לתת תוכן ומשמעות לזהות היהודית של מדינת ישראל תוך פנייה מחדשת למסורת היהודית כמקור עיקרי של ערכים, סמלי הזהות וליכוד. תפיסה זו מאפיינת בעיקר את אנשי הצוות החינוכי, המציינים כי המסורת היהודית והתנ"ך הם מקורות חשובים לגיבוש זהות יהודית-ישראלית. המנהלות מדברות על השורשים היהודיים, אנשי צוות אחרים מדברים על הכרות עם סמלים יהודיים (למשל, בית הכנסת וסמליו, קידוש ביום שישי) וחגי ישראל. אך הרחבת מקומה של המסורת היהודית בתכני החינוך אינה מספקת. דון-יחיא וליבמן (1984) טוענים כי הדת האזרחית החדשה למעשה נוקטת עמדה אמביוולנטית כלפי המסורת היהודית. מצד אחד היא תומכת ונשענת על המסורת היהודית ונעזרת בכוחה המשמר; אך מנגד היא לא רואה בה מקור מוחלט לסמכותם ותוקפם של ערכים ונוטה לוותרנות וגמישות ערכית. מצב זה עשוי לערער את היציבות ויכולת השימור של הדת האזרחית החדשה, ולהעלות מחדש את השאלה, המטרידה יהודים בעולם כולו – למה בכלל צריכים היהודים להמשיך ולשרוד כיהודים?¹¹⁸

יהודי ארה"ב, לדוגמא, גיבשו זהות יהודית בדמותה של 'דת אזרחית יהודית' או 'אזרחות יהודית' ('civil Judaism') כפי שמכנה זאת ג'ונתן ווצ'ר (Woocher, 1986) בספרו *Sacred Survival*. השינוי שחל בדמותה ומאפייניה של הקהילה היהודית בארה"ב, עשוי ללמד אותנו על דרך נוספת להסתכלות על המסורת היהודית וערכיה כחלק מזהותו של אזרח. מאמצע המאה ה-19 ועד תחילת המאה ה-20 שימשו בתי הכנסת מקום מרכזי לחיים הקהילתיים של יהודי ארה"ב. החל מ-1900, לאור גלי עליה רבים לארה"ב, בתי הכנסת איבדו את מרכזיותם, ואת מקומם תפסו רשת של ארגונים חינוכיים ופילנתרופיים, שסיפקו מרכזי חיים שונים לקהילה (ibid:24). ארגונים אלה הרחיבו את פעילותם והשפעתם במהלך המאה ה-20 במסגרת הקהילה היהודית כמו גם בחיים הפוליטיים בארה"ב, תוך שילובם של ערכים יהודיים בפעולות הארגונים. ווצ'ר מראה בספרו את השלבים שהובילו לביסוסה של ה'דת האזרחית היהודית' בארה"ב, הנשענת על שבע אמונות בסיסיות: (1) אחדותו של העם היהודי; (2) אחריות הדדית; (3) הישרדות יהודית בעולם מאיים; (4)

¹¹⁸ "Why should Jews continue to seek to survive as Jews at all?" (Woocher, 1986: 4).

מרכזיותה של מדינת ישראל; (5) הערך התמידי (the enduring value) של המסורת היהודית; (6) צדקה, פילנתרופיה וצדק חברתי; (7) אמריקאיות כמידה טובה (virtue) (ibid:67-68).

ה'דת האזרחית היהודית' למעשה בחרה ואימצה מושגים דתיים מסורתיים, המשמשים אותה בחיים הקהילתיים של יהודי ארה"ב, שהושפעו במידה רבה מתהליך החילון (secularization). דרך תהליך זה של בחירה סלקטיבית במושגים היא מאפשרת ליהודי ארה"ב אמונה מודרנית הנטועה ברגשות יהודיים פופולאריים¹¹⁹ וכן במסורת היהודית. ה'אזרחות היהודית' היא למעשה ניסיון לשלב בין מסורת ומודרניות. מאז האמנסיפציה ותקופת ההשכלה היה על היהודים לבחור בין העולם המודרני לבין החיים היהודיים, ה'אזרחות היהודית' מאפשרת ומדגישה את השילוב שבין השניים, במיוחד באמונה השביעית. "יהודי טוב הוא אזרח טוב ואמריקאי טוב – ויש לנו הרבה לתת ולקבל ממעורבותנו ברווחה הקהילתית" (ibid:88). יהודי-אמריקאי הוא גם אזרח אמריקאי, והאמונה היא כי היותו יהודי טוב תלוי גם בהיותו אזרח אמריקאי תורם. ה'דת האזרחית היהודית' של יהודי ארה"ב רואה בערכים היהודיים ובתפיסה הקהילתית עליה היא מבוססת, דרך חיים שניתן להשפיע ממנה על החיים האמריקאים ככלל. היא מאמצת אל חיקה את המחויבויות היהודיות שמאחדות את הקהילה, אך בו בזמן משאירה מקום (או מאפשרת) לאמונות יהודיות אישיות מגוונות. מאחר וה'אזרחות היהודית' נוקטת בגישה מודרנית לאמונות ולמנהגים היהודיים, היא אינה רואה בתרבות ובחברה האמריקאית מגבלה לביטויי היהודיות שבה. על פי תפיסה זו אין צורך לשמור על בידוד מהחברה כדי לשמר את היהדות, נהפוך הוא, יש להמשיך ולקחת חלק פעיל בכל מישורי החיים האמריקאים.

הזהות ה"ישראלית" העולה ממחקר זה מבליטה את הישראליות, על מאפייניה השונים, אך לא ברור מהם המקורות עליהן היא נשענת. מאחר וערכים יהודיים נתפסים יותר ויותר ככאלה השייכים לחברה הדתית בישראל, הם אינם נתפסים כרלוונטיים לגיבושה של זהות הנוער בקרב הציבור הלא-דתי, כמו גם בחינוך החברתי בבתי הספר. לחילופין, ערכים הנתפסים כאוניברסאליים המדגישים את המימוש העצמי של הפרט ורצונותיו, תופסים מקום מרכזי. במצב זה, מתחזקת זהות הנשענת על שוני, על הרצון האישי של כל אחד ללא בסיס כלשהו משותף המספק מסגרת ערכית על פיה ניתן להבחין בין 'טוב' ל'רע'. יתרה מכך, המצב כיום מוביל את הזהות להיות מצומצמת למסגרת ערכית אישית, המתאפיינת ב"פתיחות" לכל עמדה, דעה וערך. לעומתה ניצבת זהות ערכית יהודית אחרת (של הנוער הדתי-לאומי, למשל), המתאפיינת ב"סגירות" סביב ערכי האמונה תוך התעלמות

¹¹⁹ הנטועה ברגשות יהודיים פופולאריים, תרגום חופשי שלי למשפט: ...rooted in popular Jewish sentiment...

מערכי המדינה (דוגמא לכך ראינו במאבק נגד ההתנתקות מחבל עזה באוגוסט 2005). שתי זהויות אלו, המקיפות את רוב רובו של הנוער במדינת ישראל, מנותקות האחת מהשנייה. הן מתגבשות בנפרד בלי שום בסיס או גשר ממנו ניתן להתחיל ולנהל דיאלוג.

רוברט בלה (1987), בסכמו את המתחים השונים המתקיימים בקרב קהילות או תפיסות דתיות שונות (יהודים-נוצרים, קתולים-פרוטסטנטים, ליברלים-שמרנים), טוען כי הקושי העיקרי בפניו ניצבת החברה המודרנית היא שהשייכות החברתית מתבססת יותר ויותר על תרבות של תחומים-פתוחים (loose-boundedness) מאשר על תרבות של תחומים-סגורים או ברורים (tight-boundedness). שייכות חברתית על בסיס תחומים-פתוחים מדגישה השתייכות רצונית, מיקרית או ארעית (contingent) וניתנת לשינוי. בעוד שייכות על בסיס תחומים-סגורים היא "נתונה" ("given"), קבועה ונוקשה. מושגים בהם עושה שימוש ריצ'רד מרלמן (Merelman, 1984) בהתייחסו לירידה בשייכות החברתית ועלייה בנטייה לאינדיבידואליות בחברה המודרנית. כלומר, השייכות הקבוצתית נחלשת, הקבוצה כבר אינה מספקת מענה למי אני ומיהו האחר, ומתבססת יותר על קשרים בין-אישיים. מאחר וקשרים על בסיס תחומים-פתוחים מבוססים על קשרים אישיים ורגשיים, ולא על ערכים ברורים ומוסכמים, קשרים קהילתיים אלה נמצאים במצב מתמיד של התדיינות לגבי כל דבר, ואינם מספקים הזדמנות לבירור או דיון אמיתי (Bellah & Greenspahn, 1987:221-222). החשש בתרבות של תחומים-פתוחים הוא כי אמונות חזקות, במיוחד בכל הנוגע לטוב ורע, משמעותן כי האחד רוצה לכפות את עמדתו על האחר, ועמדה זו מנוגדת לאורח החיים הדמוקרטי המדגיש את הדיאלוג והיכולת לשכנע ולהשתכנע. חששו של בלה הוא כי "תרבות המבוססת על תחומים-פתוחים תהרוס את הנורמות המוסריות המספקות את התנאים לדיאלוג דמוקרטי ואת הקהילות הפועלות על פי נורמות מוסריות אלו, כולל קהילות דתיות" (ibid:231).

בלה טוען כי הרבה מהקונפליקטים בפניהן ניצבת החברה כיום אינם תולדה של מתחים בין קהילות או תפיסות דתיות, כי אם בין אלו המצדדים בתחומים-פתוחים לאלו המצדדים בתחומים-סגורים. בלה מציע לנקוט בגישתו של דוד אובראיין (David O'Brien) ולאמץ גישה של "מרכז רדיקלי" ("radical middle") שמשמעותה ביסוס זהות קבוצתית ברורה (בדוגמא של אובראיין זו הזהות הקתולית), עם תחושה ברורה של גבולות, אך בשילוב עם יחסים עמוקים ומתמשכים עם זהויות שהן מעבר לגבולות אלה. בלה אומר כי "על מנת לשמר את הקהילה שלנו ולראות אותה כקהילה של זיכרון ותקווה, עלינו להכיר בכך שהיא חופפת לקהילות אחרות, שיחידים משתייכים בו

זמנית לקהילות שונות, וכי כל הקהילות אוטומטית משתייכות למין האנושי¹²⁰. השאיפה לעתיד צריכה להיות, לשמר זהויות קבוצתיות וגבולות קבוצתיים תוך כדי פתיחות לידע ושיתוף פעולה עם אחרים, כולל אלו בעלי אמונות שונות משלנו (Bellah & Greenspahn, 1987:230).

בהקשר לזהות הנוער, השאיפה לעתיד צריכה להיות להרחיב את המשמעות של מהי זהות יהודית ומהי זהות ישראלית, כמו גם להרחיב את המשמעות של המושגים 'דתי' ו'חילוני' בחברה הישראלית. אחת התשובות השכיחות לשאלה מהי זהות יהודית עכור, בראיונות עם הנוער, החלה כך – "תראי, אני לא דתי/דתיה..." או "תראי, אנחנו משפחה מסורתית...". בני ובנות נוער אשר פתחו את תשובתם בדרך זו יוצרים הבחנה ברורה, אפילו חד-משמעית, בין 'דתי' ל'חילוני', כשאלטרנטיבת הביניים היחידה היא להיות מסורתי, כלומר לנהוג כחילוני יחד עם קיום מנהגים יהודיים בולטים (קידוש ביום שישי, ללכת לבית כנסת, לשמור כשרות). הנוער החילוני אינו רואה עצמו דוגמא לשילוב אפשרי בין 'חילוני' ל'דתי' מעצם זה שהוא חוגג את החגים שמקורם ביהדות, אלא תופס זאת כשילוב ה"ברור מאליו" של החברה הישראלית במדינת ישראל. באופן זה הוא מגביר את הפער הגדל והולך שבין המושגים 'דתי' ו'חילוני', במקום לראות את המשותף והמחבר ביניהם. הגיע הזמן לעורר חשיבה מחודשת על מושגים אלו, בתוך הדיון הכללי על הזהות היהודית-ישראלית של הנוער. אחת הדרכים לכך היא בפתיחות לידע חדש ושיתוף פעולה עם קבוצות אחרות בחברה הישראלית, בעלות תפיסות ערכיות שונות משלנו. בדומה לקהילת יהודי ארה"ב, ניתן להרחיב את משמעות המושג מורשת ומסורת יהודית והדרכים לשמרה או להפיכתה לרלוונטית יותר עבור הנוער, כך שהוא יוכל לראות בה מקור ערכי נוסף לגיבוש זהותו, כמו גם ערכים אחרים המנחים את חייו. ולחילופין, הרחבת המושג מורשת ומסורת יהודית עשויה להוביל את הנוער לבחור מקורות ערכיים אחרים, אך זה יעשה מתוך מודעות והכרות עם המקורות עליהם הם "מוותרים".

¹²⁰ "To wish to maintain the life of one's own community, to see it as a community of memory and of hope, is not to deny that it overlaps with other communities, that individuals belong to more than one community, and that all communities are ultimately included in the human race" (Bellah & Greenspahn, 1987:230).

4.5 הבניית זהות בחינוך החברתי

עד כה הצגתי את התכנים בהם עוסק החינוך החברתי ('מה' לומדים?) ואת הדגשים העולים ממנו ביחס לזהות היהודית-ישראלית של הנוער. שאלה נוספת היא 'איך' לומדים? ובהקשר לזהות היהודית-ישראלית, כיצד נבנית הזהות? מהן האינטראקציות המתרחשות בבית הספר ומחוצה לו ומהן מסגרות הפעולה המאפשרות הבניית זהות? והאם תהליך הבניית הזהות הוא תהליך "ידוע מראש" או "מנרמל" במושגיו של גור זאב (גור זאב, 1999); או שזהו תהליך פתוח שמאפשר לקולות חדשים, פחות "ממלכתיים", להישמע וכן לעורר ביקורת ולחשוף את הכוחות ההגמוניים של החברה? בחלק זה אציג אינטראקציות ומסגרות פעילות המעודדות ומאפשרות הבניית זהות במסגרת החינוך החברתי, שאינן בהכרח "מנרמלות".

בחלק הראשון של תת-פרק זה אציג חמש אינטראקציות ומסגרות פעולה מרכזיות המאפשרות ו/או מעודדות הבניית זהות בפעילויות החינוך החברתי בבתי הספר: (1) השיח עם בני ובנות הגיל ועם בני משפחה; (2) ביטוי הקול האישי ועקרון עידוד השונות; (3) חשיפה מקסימאלית למגוון הקיים בחברה הישראלית; (4) עקרון הדדיות ודיאלוגיות; (5) התנדבות במסגרת החינוך החברתי ובמסגרות נוער חוץ בית ספריות והמגע עם נוער בחו"ל. חמש אלו מצטרפות לשמונה הקטגוריות המארגנות שבתיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי. שמונה הקטגוריות עונות לשאלה 'מהם' התכנים ודרכי הפעולה המרכזיות של החינוך החברתי. חמש האינטראקציות ומסגרות הפעולה עוזרות לבית הספר לבחון 'איך' מועברת תפיסת ה'טוב', או התפיסה הערכית, של החינוך החברתי, ובאיזו מידה כל אחת מאלו מתקיימת בבית הספר או בית הספר מעודד את קיומה. האינטראקציות ומסגרות הפעולה הם אלו אותם מכנה לי שולמן (Shulman, 1986) 'חוכמת המעשה' (The wisdom of practice), מאחר והן מלמדות אותנו על דרכי הבניית הזהות, כפי שאלו עולות מתוך דוגמאות טובות-למדי בשדה המחקר.

האינטראקציות ומסגרות פעולה אלו הן המרכזיות והבולטות שעלו מהממצאים, אך בוודאי שאינן הבלעדיות. פעילויות החינוך החברתי מגוונות ומורכבות, ומשתנות בין בתי ספר שונים וכן בין השכבות השונות בבית הספר עצמו. שוני זה נובע בראש ובראשונה מאנשי הצוות החינוכי בבית הספר, אשר בעבודתם מבטאים את אמונותיהם החינוכיות והפדגוגיות. כפי שציינתי בראשית חלק זה (במיוחד 4.2.1, 4.2.2), לאנשי הצוות החינוכי השפעה רבה על כוחם ומקומם של פעילויות החינוך החברתי במסגרת הבית ספרית ובעיני הנוער. כאשר המחנכת היא דמות חזקה, בעלת תפיסה חינוכית מגובשת, שרואה בפעילויות החינוך החברתי (ובמיוחד בשעת חינוך) מסגרת שמאפשרת ביטוי לקול שלה, לקולות בני ובנות הנוער ולקולות אחרים, תוך נתינת מקום לביקורת ולחשיבה

ביקורתית, כי אז גם מקומו וכוחו של החינוך החברתי בהבניית הזהות גובר. למרות משקלם של אנשי הצוות החינוכי, לא ניתן היה להציגם כמסגרת או אינטראקציה ברורה המשפיעה על הבניית הזהות. בצורה דומה, ייתכנו מסגרות או פעילויות נוספות שיש להן השפעה, רחבה או מצומצמת על הבניית הזהות של הנוער.

כפי שניתן לדבר על אינטראקציות או מסגרות פעולת נוספות בהבניית הזהות, כך ניתן גם לדבר על מתחים וניגודים המתקיימים בתוך ובין חמש המסגרות הבולטות להבניית זהות שצוינו לעיל. כך למשל, פעילויות החינוך החברתי שעוסקות במגוון התרבותי הקיים בחברה הישראלית, עשויים להתנגש עם ביטוי הקול האישי של התלמידה ובו בזמן לחזק את עקרון עידוד השונות; או השיח בין בני ובנות הנוער עשוי לחזק או להחליש את הרצון/עניין של הנוער להתנדב או להשתתף בתנועות נוער. קיומם של מתחים אלו רק מוסיף ומעבה את תהליך הבניית הזהות של הנוער, מאחר ואלו מוסיפים מימדים או אתגרים חדשים לאינטראקציות ולמסגרות הפעולה. כיצד אני יכולה לבנות תכנית של חינוך חברתי אשר מדגישה קולות 'אחרים' ובו בזמן מאפשרת ביטוי אישי לתלמידה? כיצד אני מובילה לשיח שיעודד התנדבות בקרב הנוער, כאשר חווית ההתנדבות היא כל כך מתישה? החלקים השני והשלישי בתת-פרק זה, מבססים את טענתי כי לא ניתן לדבר על פעילויות החינוך החברתי רק במונחים של תהליך חינוכי "מנרמל", כפי שטוענים הוגי הפדגוגיה הביקורתית, אלא על שילוב של קולות שונים. החלק השני מדגיש שילוב זה תוך התייחסות לתכני החינוך החברתי, אשר מהווים שילוב בין תכנים "ממלכתיים" או הגמוניים לבין קולות חדשים, בגוונים שונים. החלק השלישי מדגיש שילוב זה תוך התייחסות לארבע מסגרות של יחסי מורה-תלמיד בחינוך החברתי, וניתוח יחסים אלו על הרצף בו התלמיד נתפס כסובייקט לעומת אובייקט. המסקנה העולה מניתוח זה היא כי מקומו של הפרט כסוכן אנושי (דיואי, 1960; Alexander, 2005) היא מרכזית ומשמעותית ביותר בבואנו לבחון את תפיסת ה'טוב' של החינוך החברתי ואת פעולתם של אנשי הצוות החינוכי בבתי הספר.

4.5.1 מסגרות להבניית זהות בחינוך החברתי

(1) אחת האינטראקציות המשמעותיות ביותר שעולות מהנוער בתהליך הבניית זהותו היא **השיח עם בני ובנות הגיל ועם בני משפחה** (הורים, סבים סבתות). כפי שהצגתי בממצאים החשיבות של עמדת החברה או החבר בכיתה רלוונטית בנושאי אקטואליה (ראי/ה חלק 3.6.2) כמו גם בנוגע לזהות היהודית-ישראלית (ראי/ה חלק 3.7.3). כאשר הנוער שומע עמדות של בני גילו הוא תופס אותן כרלוונטיות עבורו והדבר מעורר חשיבה עצמית ובחינה אישית של עמדותיו הפוליטיות

במקרה של נושא אקטואלי; ושל זהותו כיהודי וישראלי, במקרה של סדנא בנוגע לזהות היהודית-ישראלית. התנהגותם של בני משפחתו ועמדותיהם מהווים אף הם מרכיב בדרך בה הנוער מתאר מה זה בשבילו להיות יהודי וישראלי. כך למשל מציגה תלמידה את החשיבה שהיא עשתה בעקבות עמדות ששמעה מחבריה והערות שהופנו אליה, בנוגע למשמעותם של החגים עבור אדם חילוני¹²¹:

...בכיתה שלי זה נתן לי לראות את הדעה שלי מול הדעה של ילדים אחרים, מה חשוב להם להעביר,

מה זה הזהות שלהם, מה זה הזהות שלי, אתה גם לומד על דברים שלא חשבת עליהם.

מראיית: למשל?

תלמידה: למשל כשאמרו מה חשוב לך להעביר לילדים שלך, אז לא חשבתי על החגים כאילו, כי אני לא בן אדם ששומר כל כך וזה. אבל כשהתחלנו לדבר על זה, אמרתי לעצמי זה חשוב, זה המסורת היהודית וכמה שאני לא דתיה, אני רחוקה מזה, אני חילונית, זה מעבר ליהדות... חברים שלי העמידו אותי על הטעות... אתה יושב עם אנשים שמכירים אותך, הם פתאום אמרו לי אז אם את אומרת...שלא כל כך חשוב לך להעביר את המסורת ואת החגים, הם [הילדים שיהיו לך. ח.ה.] לא רואים את האפשרות השנייה. זה כל הזמן מה שאני אומרת על הדתיים. אומרים לי טוב להם ככה, ואני אומרת הם לא יודעים משהו אחר. אמרו לי [חברים שלי. ח.ה.] למרות שאת חילונית, וזה חיים יותר פתוחים, אולי הם [הילדים שיהיו לי. ח.ה.] יעדיפו את זה, אולי הם יעדיפו את המסגרת

...((P7(107:112);(138:145)).

הדוגמא ממחישה תהליך של הרחבת והעמקת נקודת המבט של התלמידה. התלמידה עברה מהסתכלות על החגים כמאפיין של אדם דתי או כסממן של הדת היהודית, להסתכלות על החגים כמאפיין של מורשת ותרבות יהודית רחבה יותר. יתרה מכך, התלמידה רואה את המושגים דתי וחילוני על פני רצף המציג שני צדדים הפוכים, שאינם נפגשים: "וכמה שאני לא דתיה, אני רחוקה מזה, אני חילונית...", והשיחה עם חבריה הראתה לה כי יש מקום למפגש בין נקודות מבט אלו, שיש דברים משותפים (למשל, להכיר את האחר ולכבד את הדרך בה בחר לחיות את חייו). כך גם במקרה של נערה ששוחחה עם הוריה בנוגע לפעילות בה היה עליה לבחור את הישראלי האידאלי (ראי/ה פירוט פעילות זו בחלק 3.6.1.2):

¹²¹ הציטוטים בחלק זה לא הופיעו בפרק הממצאים, אך עולים מדוגמאות שהוצגו בממצאים. החלטתי לשלב ציטוטים אלו כאן, ולא בפרק הממצאים, כדי להדגיש את תרומתם להבניית הזהות.

...תלמידה: חזרתי הביתה ודיברתי עם ההורים שלי על זה [על הפעילות בכיתה. ח.ה.]. אז נגיד אמא שלי זרקת לי איזה הערה על זה, אז זה גרם לי לחשוב... ופה בעצם ראיתי שיש לי טעות. הם הראו לי את הטעות שלי.

מראיית: מה היתה הטעות?

תלמידה: חזרתי הביתה וסיפרתי על כל הפעילות של המנהיגים ובעצם אמרתי להם, היו כל כך הרבה תמונות אבל אני לא חשבתי שיש מנהיג מספיק טוב שאני אבחר אותו, כאילו מישוהו שהוא מנהיג מנהיג¹²² ואז ההורים שלי אמרו לי שמנהיג הוא לא דווקא זה שבדעות שלי אלא שיש לו את כל הכישורים להנהיג איזה שהיא קבוצה מאוחדת... וראיתי שפה בעצם טעיתי ויש הרבה מנהיגים שהם מנהיגים טובים מאד, כאילו¹²³, אני לא מתחברת אליהם מבחינת דעות... (P7(127:137)).

השפעת המשפחה באה לידי ביטוי בשני מישורים: האחד בנתינת דוגמא, בעשייה, כמו במקרה של מנהיגים יהודיים כשהנוער מתאר את המנהיגים של משפחתו (חלקים 3.7.2.2; 3.7.3); והשני בשיח המתקיים בין ההורים לנוער, ביחס לתכנים ופעילויות של החינוך החברתי, הגורמים להם לשינוי עמדה או לחידוד נקודת המבט שלהם. את משקלה של המשפחה בעיצוב הזהות לעומת משקלו של בית הספר, היטיב לתאר אחד מבני הנוער בראיון עימו:

...תלמיד: כשקשה בבית [מתכוון לקושי כלכלי. ח.ה.]. אז קשה לעשות התנתקות ולהגיע לבית ספר ולהגיד הכל טוב וללמוד דברים חדשים. מה שיש לך בבית זה בד"כ מה שאתה. לבית ספר קשה מאד לחנך מעבר למה שמחנכים בבית. הוא יכול לתת נוסף, אבל הוא לא יכול לבוא במקום מה שמקבלים בבית... (P35(72:81)).

(2) **ביטוי הקול האישי ועקרון עידוד השונות**, מספקים גם הם קרקע להבניית הזהות. אחד מעקרונות החינוך החברתי הוא עקרון עידוד השונות המאפשר ומעודד את הפרט לבטא את עצמו, להכיר את הייחודיות שלו, להתנסות בלחץ קבוצתי ולהוביל לחיזוק הדימוי העצמי, גיבוש הזהות האישית ומימוש הפוטנציאל של הפרט (לאופר ושות', 2004: 14). פעילויות החינוך החברתי מספקות מגוון התנסויות בהן הפרט מבטא את עצמו או עומד בפני קבוצה. בני נוער שהתנדבו למועצת תלמידים ניצבים לעיתים תכופות מול בני גילם ונדרשים לגבש עמדה ולעמוד מאחוריה. כך למשל,

¹²² התלמידה חוזרת פעמיים על המילה 'מנהיג' כדי להדגיש כי היא מתכוונת לדמות בעלת כוח מנהיגות.
¹²³ המילה 'כאילו' היא הברה נפוצה בשפת הדיבור של הנוער וכאן משמעותה 'אבל' "אני לא מתחברת אליהם מבחינת דעות".

כאשר התנהל דיון בנוגע לתלבושת אחידה (פירוט בחלק 3.3.3), נציגי מועצת התלמידים בבית ספר "אלון" נאלצו לעמוד מול "מתקפה" של חבריהם לכיתה בנוגע לעמדתם הם. חבריהם לכיתה טענו כי כבר ברור מה דעתם של הנציגים, וניסו לשכנע אותם להגיד אותה. נציגי מועצת התלמידים לא התבלבלו והמשיכו לטעון בעקשנות שזה לא משנה מה דעתם, אלא שכל אחד יחשוב לעצמו, יבחן את כל הנימוקים, ויחליט אם הוא בעד או נגד. תלמידה אחרת, רכזת מחויבות אישית בכיתה, העבירה שיעור בנושא מחויבות אישית תוך כדי רעש וחוסר שיתוף פעולה של חברה לכיתה. למרות הקושי היא המשיכה להעביר את השיעור עד סופו. בבית ספר "שיטה" תלמידים ותלמידות, שהיו מעוניינים בכך, העבירו שיעור חינוך. הצורך להכין את השיעור, להחליט מה להציג ומה לא, לתכנן אותו שיהיה מעניין ומהנה והעמידה מול הכיתה ולעיתים מול הרעש בכיתה, הם התנסות חשובה מבחינת הבניית הזהות האישית של הפרט מול הקבוצה.

(3) אל מול הדגשת מקומו ומימושו של הפרט, מדגישות פעילויות החינוך החברתי **חשיפה מקסימאלית למגוון הקיים בחברה הישראלית** (התייחסויות שונות לתחום זה ניתן למצוא בחלקים 3.3, 3.5, 3.6). ההכרות עם קבוצות אחרות בחברה הישראלית, תוך כדי הצגת הבעייתיות והקשיים של קבוצות אלו בחברה הישראלית, מאפשרים לנער ולנערה לבחון את הזהות שלו/ה. בפרק הממצאים הצגתי את הפעילויות המרכזיות: יום זכויות האדם, סדנא על קליטת עליה, המסורת הבדואית, תכנית 'אזרחות משותפת', הצגה "באמהרית זה נשמע יותר טוב", מעורבות חברתית בחברה הישראלית, יחסי דתיים-חילוניים (חלק 3.1.1). באחד מבתי הספר ניתן היה לראות רצף תלת-שנתי של טיפול בתחום זה: התלמידים נחשפו לאוכלוסיית העובדים הזרים במסגרת 'יום האזרח' בכיתה י'; למתחים בן דתיים וחילוניים ובין ותיקים ועולים חדשים במסגרת סדנאות בכיתה י"א, ובטיול שנתי שכלל מפגשים עם אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית (אתיופים, העברים מדימונה ועוד) בכיתה י"ב. ניתן לראות גם בחלק מההתנדבויות בהם משולבים תלמידי כיתה י' במסגרת תכנית ה'מחויבות האישית', כדרך להיפגש ולהכיר אוכלוסיות אחרות (למשל, התנדבות במקלט לנשים מוכות).

אך החשיפה ל"אחר", ובמסגרתה גם ביקורת סמויה על המדינה, אינה מלווה בתהליך עיבוד והמשגה. במסגרת הפעילויות של 'יום האזרח' בנושא העובדים הזרים בישראל, לפחות בשתיים מהפעילויות לא נמנעו מהעברת ביקורת, גלויה וסמויה, על הדרך בה מטפל השלטון בבעיה. במפגש עם צלם המתעד אירועים שונים מחיי העובדים הזרים בישראל ובצפייה בסרט על זוג ילדים שאחד מהם גורש עם משפחתו (חלק 3.6.1.2), נחשף הנוער לדרכים בהם "מטפלת" המדינה בעובדים הזרים

(גירוש, הכאה). באחת ההצגות בהן צפו חלק מבני ובנות הנוער הוצגה ביקורת קשה על המסחור שנעשה בארץ בעקבות רצח יצחק רבין, שהיתה בה הרבה "...שחיטה של פרות קדושות... אבל היא מאוד מעוררת ונותנת נקודות למחשבה..." (P30(207:208) (ראי/ה 3.4.1). למעשה הפעילויות מדגישות רכישת ידע, בין אם הוא להכיר את האחר (לעיתים אפילו לדעת על קיומו בחברה הישראלית) ובין אם הוא ביקורת על הדרך בה פועלת המדינה. הקושי העיקרי הוא שידע זה מועבר לנוער ללא המשך דיון והעמקה בו, ללא העמדת ההיבטים השונים של הנושא והבלטת הדילמה העומדת בבסיס הנושא שעל הפרק, אלא כחומר גלם או כעובדות. כתוצאה מכך, הבניית הזהות כאן היא יותר תהליך עצמי שעושה הנער או הנערה בינו/ה לבינו/ה, בשילוב שיח עם חברים והורים, לאור ההכרות או המפגש עם ה"אחר", אך ללא תהליך מקביל ומובנה בבית הספר. אנשי הצוות החינוכי מכירים בנקודת חולשה זו ויש הטוענים כי פעילויות החינוך החברתי הן בעיקר לעשות וי (✓) על הנושאים בהם עסקנו, מבלי להעמיק את הדיון בהם.

(4) **עקרון הדדיות ודיאלוגיות**, אחד מחמשת העקרונות המנחים של החינוך החברתי, מהווה אף הוא קרקע להבניית הזהות. על פי עקרון זה היחסים בין המורים לתלמידים מבוססים על כבוד ותיאום הדדי של עקרונות וציפיות. עידוד הדיאלוג בין מורים לתלמידים מחזק את התפיסה כי המורה "אינו הסמכות היחידה לידע והשקפת עולם ומקיים אקלים המבוסס על חירות, דמוקרטיה והגינות" (לאופר ושות', 2004: 16). עקרון זה בא לידי ביטוי בולט במסגרות פעולה המערבות מספר קטן של תלמידי בית הספר, כמו במועצת תלמידים או בועדות השונות, בהם תפקיד איש הצוות הוא ללוות ולייעץ לתלמידים, מבלי שהם רואים בו סמכות יחידה לידע.

עקרון ההדדיות בולט גם במפגשים בהם מעלים בפני התלמידים עמדה, דילמה או שאלה, והמורה או המנחה (במקרה של סדנאות ע"י גופים חיצוניים) אינה נתפסת ככזו שיש בידיה את התשובה הנכונה, אלא כמנחה ומעוררת את הנושא. דוגמא בולטת היא הפעילות בה בחר אחד התלמידים את רחבעם זאבי כישראלי האידאלי (חלק 3.6.1.2). המנחה מקבלת כל בחירה של כל אחד מהתלמידים/ות מבלי להעביר עליה ביקורת. הביקורת שנשמעת היא דווקא ממחנכת הכיתה, שנוכחת במהלך הפעילות, וגם זו ביקורת על כך שהתלמיד אינו מתייחס (ואולי אינו מכיר) את המצע הפוליטי של זאבי. בשיעורי חינוך אחרים עולות שאלות או דילמות בנושאים שונים (האם לדווח על מקרה גניבה? האם לסרב לשרת בשטחים? האם מוצדק להכות נשים?) והמחנכת מנחה את הדיון מבלי שהיא נוקטת עמדה. לעיתים בתום השיעור המחנכת כן נוקטת עמדה (בכל מקרה אסור להכות נשים; אסור לסרב כי החוק עומד מעל הכל). מפגשים אלה, המתקיימים במסגרת

מצומצמת יותר (חצי כיתה בדרך כלל), מאפשרים לנוער לשמוע עמדות, להשמיע ולהתווכח, ובכך מזמנים לו דרך לבחון את זהותו ולהבנות אותה.

שיעורי החינוך הם דוגמא נוספת ליישומם של עקרונות אלה, בהם "יחסי הכוחות" בין התלמידים למורה משתנים והופכים לשוויוניים יותר, לעומת אלה המתקיימים בשיעורים אחרים. חיזוק לכך עולה מהעובדה כי עמדות הנוער כלפי שיעורי חינוך אינן חד-משמעיות, וכוללות היבטים חיוביים ושיליים (חלק 3.1.3). מצד אחד חשוב להם המפגש עם המחנכת והאפשרות לשוחח בצורה חופשית, ללא לחץ של הספק חומר, על נושאים שונים, בית ספריים וחץ בית ספריים. הדבר בולט במיוחד בכיתות של תלמידים טובים (לעומת תלמידים טובים יותר)¹²⁴, המציינים את שיעורי החינוך כמשמעותיים מבחינת טיפול בבעיות או קשיים שיש להם בבית הספר. ההדדיות והדיאלוגיות בשיעורי החינוך מאפשרים לתלמידים לומר משפטים כמו: "...אולי פעם אחת תסתכלי מהצד שלנו, ולא מהצד של מורה?" (תה 136) וכן "...זה שאני מרשה לעצמי לדבר ככה בכיתה זה כבר כשל של מערכת החינוך... ככה אני לא אדבר בבית" (P45(58:62)).

מצד שני, היחס של התלמידים לשיעור זה אינו רציני מאחר ואין בו חומר שחייבים ללמוד, בחינות וציונים ולעיתים כתוצאה מכך שלמחנכת קשה לנהל שיעור זה. למעשה נוצר כאן מעגל קסמים – התלמידים מקשים על המחנכת להעביר את השיעור והיא מצידה מורידה את הציפיות והתוכניות שלה משיעור זה. ככל שהציפיות יורדות כך גם העניין של התלמידים יורד, וחוזר חלילה. קטיעת הרצף השבועי של שיעורי החינוך, עקב מבחנים, חגים ופעילויות אחרות, מחזקת מעגל קסמים זה, כי השיעורים הופכים להיות מפגשים בודדים ללא המשכיות או העמקה.

למרות קשיים אלו, אני סבורה כי העובדה ששיעורי חינוך הם עדיין שיעור חובה במערכת השעות הבית ספרית, ויש בדיקת נוכחות בשיעורים אלו, מעבירה מסר לנוער לגבי חשיבותם. החשיבות של שיעורים אלו היא בכך שהם מהווים "חלון"¹²⁵ דרכו ניתן להסתכל על התלמיד/ה, על הכיתה, על בית הספר, על הקהילה ועל המדינה, בצורה ישירה מבלי להיות כבולים לתכנית לימודים או לתכנים מוכתבים מראש (המאפיין את לימודי המקצועות השונים). ברוב שיעורי החינוך, המחנכת חופשייה לבחור איזה נושאים להציג בכיתה, כיצד, בעזרת אילו חומרים, להיכן להוביל את הדיון ועוד; והיא יכולה לערב את התלמידים בבחירת נושאים, דרכי למידה והעברת השיעור. כלומר, אין כאן תוכן או ערך אחד ברור אליו מכוונת המחנכת, אלא מגוון ופתיחות שמעודדים את הנוער

¹²⁴ אחת המחנכות מאחד מבתי הספר שבמחקר הבחינה בין תלמידים בבית הספר במושגים "תלמידים טובים" ו"תלמידים טובים יותר" (ולא חלשים לעומת חזקים) מתוך אמונה כי כל התלמידים טובים, ויש גם תלמידים טובים יותר. אני מאמצת כאן את מושגיה.

¹²⁵ לא במובן של "חלון" במערכת השעות הבית ספרית, כלומר שעה חופשית.

לחשוב על עצמו, על חבריו, על סביבתו ועל המדינה. יש בשיעורי החינוך פוטנציאל להוביל לבירור ערכי ולהבניית זהות הנוער, תוך כדי חשיפה לקולות אחרים (למשל, להכיר בכוחות ההגמוניים המשפיעים על המערכת החינוכית), אם כי הוא לא תמיד ממומש.

(5) הבניית הזהות מתרחשת גם דרך **התנדבות במסגרת החינוך החברתי** (כמו, מועצות תלמידים, ועדות, מסגרות מנהיגות) **ובמסגרות נוער חוץ בית ספריות** (למשל בתנועות נוער, שהן באחריות תחום נוער וקהילה במנהל חברה ונוער) **והמגע עם נוער בחו"ל**. אחד הממצאים הבולטים (במיוחד מראיונות עם בני ובנות נוער) הוא כי בני ובנות נוער המשתתפים באחת (או יותר) ממסגרות התנדבותיות אלו, הם גם אלו שמתמודדים יותר עם שאלת זהותם. בראיונות עם הנוער בלט כי לבני ובנות נוער המשתתפים במסגרות התנדבותיות היה יותר מה לומר, תשובותיהם היו עשירות יותר ומנומקות יותר. ההשתתפות של הנוער במסגרות התנדבותיות אלו, מזמנת להם פעילויות ערכיות וחשיפה לדעות אחרות שאינן נחלתם של כלל הנוער.

למשל, בני ובנות נוער המתנדבים למועצת תלמידים עוברים סמינר הכנה במסגרתו עוסקים גם בשאלות של זהות אישית, כחלק מתהליך ההכנה לעבודה בצוות ושיתוף פעולה במועצה. אחרים המתנדבים במסגרת ועדות שונות משולבים בדיונים בנוגע לאירועים בית ספריים (למשל, ועדת 'להיות אזרח') ואף בתהליכים המובילים לקביעת תקנון או אמנה בית ספרית. מפגשים אלו חושפים את הנוער לעמדות של אנשי הצוות החינוכי והורים המשתתפים בוועדות, וכן למפגש על בסיס שונה עם הצוות החינוכי בבית הספר. תלמיד שהשתתף בדיאלוג בין מורים לתלמידים במפגש לקביעת אמנה בית ספרית, אומר כי בפגישה היתה תחושה שכולם שווים, למרות שכשחוזרים לבית הספר נשמר היחס הלא-שוויוני שבין מורה-תלמיד. בסיכום פגישת ועדה 'להיות אזרח' מסכם אחד התלמידים: "...תעודת הזהות מוציאה ממך דברים אחרים שלא ידעת על עצמך. את זה למדתי פה, בפגישה הזאת, ואת זה צריך להעביר לשאר השכבה..." (P20(40:42)), ותלמידים שהתנדבו להכין את טקס יום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל, התלבטו איזה טקסטים מתאימים או הולמים את המעמד ובכך חוו תהליך אחר מזה אותו חוו שאר התלמידים כצופים פסיביים בלבד¹²⁶.

נוער המתנדב להדרכה בתנועת נוער עובר גם הוא קורסי הכשרה ומתמודד באופן שבועי במשימה של העברת פעילות או הדרכה לחניכים צעירים יותר. על תרומת או השפעת ההתנדבות בתנועת הנוער מעידים בני ובנות הנוער עצמם. תלמידה שהיתה חניכה בתנועת הצופים וכיום היא

¹²⁶ מחקרה של עדנה מעייני על הטקסים הבית ספריים כמבנים זהות יהודית-ישראלית (טרם פורסם) מחזקים ממצא זה.

מדריכה מרגישה כי "... כל אחד שבוגר תנועת הצופים יש לו ערכים שונים... ערכים נוספים שאין לבני נוער אחרים..." (רר218)¹²⁷, ותלמיד אחר מדגיש את השינוי שחל בחבריו: "...זה משנה אנשים, אני חושב... יש לי כמה וכמה חברים שהם לא היו מזויזים אצבע ועכשיו הם יותר... זה עשה בהם שינוי..." (רר214). תלמידה אחרת מסכמת את התנסותה כמדריכה בתנועת נוער, אותה עשתה כחלק מתכנית 'מחויבות אישית':

...זה אחת ההתנדבויות הכי קשות. אתה בא לקבוצה והם לא יודעים מה זה... אתה בא שנה שלמה ורואה ילדים משתנים... זה להשפיע, להכיר ילדים חדשים... [ובמחנה מחוץ לבית. ח.ה.] אתה לא רק אחראי על עצמך, אלא גם על אחרים. זה קשה, כי כל חניך מתגעגע. אתה צריך להיות איתם 24 שעות, וכל אחד צריך את הפינה שלו... זה גם לעבוד בצוות, זה להכיר אנשים חדשים ... (P28(85:98)).

ניכר כי התנסויות אלו משמעותיות ותורמות להבנית הזהות, ומעניין לבחון לעומק כיצד ובאיזה אופן היא נבנית במסגרות התנדבותיות אלו (במיוחד בתנועות הנוער אשר מעמדם ומשמעותן בחברה השתנה מאד מאז קום המדינה ועד היום).

מסגרת נוספת המשפיעה על הבניית הזהות של הנוער היא היציאה מהארץ והמפגש עם נוער ונוער יהודי במדינות אחרות. בני ובנות נוער שהשתתפו במשלחות נוער לחו"ל או שהיו בשליחות בחו"ל עם משפחתם, ציינו את המפגש עם ה"אחר" כמשמעותי ומעורר מחשבה. ההתייחסות להתנסויות אלו עלתה תמיד מבני הנוער עצמם, מבלי ששאלתי על כך ישירות, אלא כחלק מתשובתם לשאלות על הזהות היהודית-ישראלית שלהם או על מסגרות שהשפיעו על גיבוש זהותם. תלמידה שעמדה לצאת למשלחת בארה"ב מספרת כי היא וחבריה עוברים סמינר הכנה הכולל הרצאות על החברה הישראלית ועל הסכסוך הישראלי-פלשתינאי כי: "...אנחנו בעצם הייצוג היחידי של ארץ ישראל שיש להם שם, אז בשבילם, כאילו, אנחנו ארץ ישראל אז אנחנו צריכים להיות מוכנים לענות על כל השאלות שישאלו אותנו... אם אנחנו נייצג את זה [את ישראל. ח.ה.] בצורה רעה אז יחשבו שכל בני הנוער בישראל... הם כמונו..." (רר218). כמו הצורך לייצג, גם בני נוער שחיו תקופה מסוימת בחו"ל הרגישו כי הצורך להציג עצמם והחשיפה לאחר, ובמיוחד ליהודי אחר, עוררה אותם לחשוב על הזהות שלהם. תלמיד ששהה ארבע שנים בארה"ב אומר: "...ואני חושב שחזרתי יותר, כאילו נראה לי, יותר יהודי. כי גם לא גרתי במדינה [בישראל. ח.ה.] אז ראיתי משהו אחר... אז יש לי [יכולת. ח.ה.] השוואה לדברים אחרים..." (רר215). אמנם מסגרות אלו אינן שייכות לחינוך החברתי, אם כי היציאה למשלחות במסגרת

¹²⁷ התלמידה אמרה זאת כתשובה לשאלה "מהן לדעתך המסגרות שתורמות לעיצוב הזהות שלך?"

תנועות הנוער שייכת לתחום נוער וקהילה במנהל חברה ונוער, אך השפעתן ניכרת על בני הנוער. יש מקום להשתמש בהתנסויות של בני ובנות נוער אלו בדיונים כיתתיים, למשל במסגרת שיעורי חינוך, על מנת לתת פומבי לחוויות שלהם ולמחשבות ותהיות שהתעוררו בהם.

4.5.2 תכני החינוך החברתי ודמות המחנך

כאשר מסתכלים על מכלול האינטראקציות ומסגרות הפעילות המזמנות הבניית זהות במסגרת החינוך החברתי, לא ניתן לומר כי זוהי מסגרת "ידועה מראש" או "מנרמלת" בלבד, כפי שטוענים הוגי הפדגוגיה הביקורתית, אלא יותר שילוב של תכנים מוכתבים וידועים מראש עם אמירות אחרות ומנוגדות במסגרות המעודדות דיאלוג, הדדיות, שונות ומנהיגות. גור זאב בספרו *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל* (1999) מעמיד את המחנך הסופיסט ביוון העתיקה כדוגמא למחנך ה"מנרמל", ומולו את סוקרטס כדוגמא למחנך הנאור. לדבריו, המחנך השכיח כיום במערכת החינוך הישראלית דומה למחנך הסופיסט, זה אשר "כורת ברית עם העכשווי, עם המציאות הנתונה, עם החינוך המנרמל" (שם: 41), זה אשר מספק תשובות, ורואה בתלמיד אובייקט או חפץ. לעומתו, סוקרטס "כורת ברית עם החינוך-שכנגד ועם האחריות כלפי ה"אחר", המחנך הנאור מעורר ומעודד שאילת שאלות ומגדיר מחדש את יחסי מורה-תלמיד כך שהתלמיד "כבר אינו אובייקט למניפולציה לגבי המורה, והמורה כבר אינו מקור הסמכות והידע לגבי התלמיד. עכשיו המסע המשותף הוא העיקר" (שם: 43-41). שני מודלים אלו של דמות המחנך מדגישים שני היבטים בתהליך החינוכי: **האחד, התכנים** בהם עוסקים ('מה' לומדים?); **והשני יחסי מורה-תלמיד**, או כפי שכיניתי זאת בעבודה זאת יחסי אנשי הצוות החינוכי והנוער.

בחינת **התכנים** הנכללים בחינוך החברתי מראה כי אלו מציגים את שני המודלים – סופיסטי וסוקרטי – גם יחד. ישנם תכנים מוכתבים, כמו תכניות החובה בכל שכבה שמומלצות במסמך העמדה של החינוך החברתי ברמה ארצית, או תכנים הקשורים בציון חגים ומועדים המוכתבים ע"י מובילי מערכת החינוך והשלטון במדינה. תכנית נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל, טקסי הזיכרון השונים או ההכנה למסע לפולין והמסע עצמו הם דוגמאות לתכני החינוך ה"מנרמל", השואף לייצר זהות קולקטיבית אחת המדגישה את תחושת הקרבן של העם היהודי (לומסקי-פדר, 2003; גור-זאב, 2004: 130-131). לעומת זאת, ישנם תכנים רבים אחרים שאינם מוכתבים "מלמעלה" ומבטאים אמונות או נקודות מבט חינוכיות שונות. למשל, הדרך בה מטפל בית הספר ביום זכויות האזרח והעובדה כי כל שנה יום זה זוכה להתייחסות רצינית ורחבה; שיעורים בהם משוחחים על דילמות ערכיות מחיי היום יום בישראל (למשל, סוגיית הסרבנות או ההתנתקות); העלאת דילמות הקשורות

בשירות הצבאי כמו תופעת הסרבנות או הריגת חפים מפשע במהלך חיסול מבוקשים; צפיה בהצגה המדברת ומבקרת את המסחור שנעשה מרצח יצחק רבין. תכנים אלו ואחרים מבליטים את העובדה כי מסגרות הפעילות של החינוך החברתי בבית הספר מאפשרות להשמיע גם קולות "אחרים", להציג ביקורת על המדינה, לעורר את התלמידים לחשיבה אחרת, גם אם בצורה סמויה. אמנם, זה עדיין אינו תהליך חינוכי שתחילתו חשיפת הכוחות המנרמלים כתשתית לחינוך-שכנגד, אך זה גם לא חשיפה ל"רוח הממלכתית" בלבד, כמו במקרה של ספרי הלימוד בהיסטוריה¹²⁸.

במסגרת התכנים בהם עוסק החינוך החברתי ראוי להקדיש תשומת לב נוספת לזיכרון השואה והמסע לפולין. פעילויות החינוך החברתי כוללות הכנה ליציאה למסע, מסע בפולין הכולל ביקור במחנות השמדה ואתרים יהודיים בפולין, תכנון וביצוע של טקסי זיכרון באתרים בפולין וטקסי זיכרון ליום השואה בבית הספר. פעילויות אלו הן במרכז פעילות החינוך החברתי בשכבה י"א, אך חשיבותן ומרכזיותן מחלחלות גם לשכבה י' כאשר תלמידים שחזרו למסע נכנסים לספר את חוויותיהם או במסרים סמויים העוברים לנוער בדבר המשימה הרצינית שתוטל עליהם בשנה הבאה. אנשי הצוות החינוכי ובראשן המנהלות, רואים במסע שלב משמעותי בהבניית הזהות היהודית של הנוער, ואף אני כחוקרת שבאה ללמוד על הזהות היהודית-ישראלית של הנוער שמעתי כבר משנת המחקר הראשונה על מרכזיותו של המסע לפולין על הבניית זהות הנוער.

גור-זאב (2004) טוען כי ככל שהתמוססו המיתוסים המכוננים של הציונות התחזקה הוראת השואה וגברה הפופולריות של המסעות לפולין (שם: 129-131), אחד הביטויים לכך היא העובדה כי בראשית שנות ה-90 ביטל משרד החינוך תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה שכתב יאיר אורון *חינוך לרגישות ולסבל בעולם: השמדת עם במאה העשרים*¹²⁹. גור-זאב רואה בביטולה של תכנית זו ביטוי לרצון של משרד החינוך לשמר את תודעת הקורבנות של העם היהודי כמו גם את שלילת סבלם של אחרים ואת האחריות של מדינת ישראל לסבל ולאי השוויון שהיא מייצרת. ניתוח התכנים בהם עסקו במהלך ההכנה ליציאה למסע וראיונות עם אנשי הצוות החינוכי ועם הנוער לפני ואחרי המסע (ראי/ה 3.2.1), מחזקים את עמדתו של גור-זאב כי מתחזקת בקרב הנוער תחושת הרדיפה והקורבנות של העם היהודי, ובו בזמן אין התייחסות או הרחבה של מסרים אלו לסבל ועוול אנושי ככלל, ולסבל ולעוול הפלסטיני בפרט. ניתן לומר כי התכנים המרכזיים בהוראת השואה בחינוך החברתי

¹²⁸ מטיאש (2003) מראה כי אלו הגנו לאורך שנים על ההיסטוריוגרפיה הציונית האחדה, וגור-זאב (2004: 132-133) טוען כי ביטולה של תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה בראשית שנות ה-90 נבעה מהחשש כי היא "מאיימת" על תחושת הקורבנות היהודית, בכך שהיא מעלה את הקורבנות של עמים אחרים.

¹²⁹ אורון, י. (1994). *חינוך לרגישות ולסבל בעולם: השמדת עם במאה העשרים*. תל-אביב: סמינר הקיבוצים.

המועברים לנוער מחזקים מוטיבים מנרמלים, ואלו באים לידי ביטוי בחיזוק הקשר של הנוער למדינה ולסמליה.

יחד עם זאת, תפיסתו של גור-זאב מתעלמת מקולם של אנשי הצוות החינוכי המבטאים ביקורת כלפי האופן בו מטופל נושא השואה והתבססותו של המסע לפולין כשיא לימודי. למשל, רכזת חברתית אומרת כי חיזוק תחושת הגאווה והשייכות למדינה בעקבות המסע לפולין:

...לפעמים הולך לכיוון לאומני או קיצוני מדי, של לא לראות את האחר, של יותר מדי אני מרוכז בעצמי. אנחנו מול כל העולם – ערבים, פולנים. זה יוצר תחושת התבדלות, עם לבדד ישכון, כולם שונאים אותנו, תחושה קורבנית... חסרים ערכים הומאניים אוניברסאליים כמו גזענות, סובלנות, דמוקרטיה, ראייה ביקורתית יותר... הפקת לקחים מהשואה להיום... (שר202).

מחנך אחר אומר כי הזהות הישראלית-ציונית מתחזקת כתוצאה מהמסע לפולין, ולפעמים מתחזקת יתר על המידה תוך פגיעה בערכים חשובים אחרים כמו סובלנות וכבוד לאחר. אלו הן רק שתי דוגמאות לביקורת הנשמעת מהמחנכים לדרך בה מועבר זיכרון השואה לנוער, והן לא היחידות. קולותיהם של אנשי הצוות החינוכי הם בעלי משקל ונוכחות רבה בפעילויות החינוך החברתי לאור מאפייניו המעודדים דיאלוג, הדדיות וכבוד לשונה, ויש ביכולתם להוביל להסתכלות פחות "מנרמלת" על החברה הישראלית. פוטנציאל זה לא תמיד ממומש לאור אילוצים ארגוניים (המבנה בו פועל החינוך החברתי וכן צמצום שיעורי חינוך), אך מחנכים ומחנכות שהביקורתיות "בוערת" בהם יודעים כיצד לשלבה גם במסגרת אילוצים ארגוניים אלו.

4.5.3 יחסי מורה-תלמיד בחינוך החברתי

ההיבט השני בתהליך החינוכי המבדיל בין המחנך הסופיסט למחנך הסוקרטי הוא **יחסי מורה-תלמיד** או **יחסי אנשי הצוות החינוכי והנוער**. המחנך הסופיסט רואה בתלמידה אובייקט הניתן למניפולציה; לעומת סוקרטס הרואה בתלמידה סובייקט ואת המחנך כשותף ללמידה. בחינוך החברתי ניתן לזהות ארבע מערכות יחסים בין מורה-תלמידים, הנבדלות ביניהן במידה בה התלמידה נתפסת כאובייקט או כסובייקט. המערכת הראשונה היא **יחסי מורה-תלמידים במפגשי משימה**. אשת צוות חינוכי ומספר בני ובנות נוער לוקחים על עצמם משימה הדורשת לקיים מפגשים (מספרם משתנה בין משימות שונות) בפורום מצומצם של מורה-תלמידים, המתקיימים פעמים רבות לאחר שעות הלימודים, ויוצרים סוג של קשר אחר ביחסי מורה-תלמידים. במסגרות מעין אלו גם הדיאלוג מבוסס על התפיסה כי המורה אינה הסמכות היחידה לידע ותפקידה הוא להנחות ולעזור לנוער ביצוע המשימה. יחסים אלו מבוססים על שוויון מרבי בין המחנך לתלמידה, מאחר

וקולותיהם שווים בקבלת ההחלטה כיצד לבצע את המשימה והמחנכת מעודדת את הנוער להציע דרכים כיצד לבצע את המשימה.

המערכת השניה היא *יחסי מורה-תלמידים בסדנאות ופעילויות חוץ בית-ספריות*. פעילויות סדנאיות המועברות בבית הספר ופעילויות חוץ בית-ספריות (למשל ביקור במוזיאונים) מועברים ע"י מנחים חיצוניים, בעוד מחנכת הכיתה נוכחת בפעילות ולעיתים משתתפה בה. ההשתתפות של המחנכת נעה בין השתתפות פעילה (עונה לשאלות המנחה או מתווכחת עם עמדות הנוער) ועד להשתתפות סבילה של צופה בלבד. יחסי מורה-תלמידים במסגרות אלו יוצרים יחס שונה בין המורה לנוער מאחר ומצד אחד היא אינה מקור הידע או מובילה את הדיון, מצד שני היא נוכחת בכיתה, שומעת את דבריהם, לעיתים מעירה על התנהגות, ולעיתים מביעה את עמדתה היא. ביחסים אלו יש מקום לראות את התלמידה כסובייקט, אם כי הדבר לא תמיד מתקיים. כאשר צפיתי בביקור במוזיאון, חלק מהזמן התלמידים קיבלו הרצאה (התלמיד כאובייקט ש"בולע" ידע); ובחלק אחר מהזמן התלמידים והמחנכת הסתובבו יחד במוזיאון ובחרו מה לראות ולשמוע. במהלך חלק זה המחנכת יושבת עם תלמידה, צפתה בסרטי וידאו שונים ושוחחה עימם. יחסי מורה-תלמידים בחלק זה היו מאד קרובים ופתוחים כשהמורה "רואה" את התלמיד כאדם, כסובייקט.

מערכת שלישית היא *יחסי מורה-תלמידים בשיעורי חינוך* שכתבתי והרחבתי עליה רבות. יחסי מורה-תלמידים במערכת זו נעים גם הם על פני הרצף שבין התלמידה כאובייקט והתלמידה כסובייקט. ישנם שיעורי חינוך המבליטים את התלמידה כסובייקט (כאשר התלמידה מעבירה שיעור חינוך) ומהווים ביטוי קיצוני לקולותיהם של התלמידים; לעומתם שיעורי חינוך אחרים מבליטים את התכנים אותם שואף המחנך להעביר. כך למשל, בשיעור בו הוצגה לתלמידים דילמת הסרבנות לשרת בשטחים, היה חשוב למחנכת לסיים במסר כי החוק הוא מעל הכל, גם אם מסר זה שלל או סתר עמדות אחרות שהעלו בני ובנות הנוער בשיעור. לכן, לא ניתן לומר כי יחסי מורה-תלמידים בשיעורי חינוך נוטים רק לכיוון אחד, אלא הם מגוונים ובכך מאפשרים להכיל בתוכם טווח רחב של יחסי מורה-תלמידים.

מערכת רביעית היא *יחסי מורה-תלמידים בפעילויות שכבתיות*. זוהי מסגרת הפעילות הרחבה ביותר, בה נפגשת כלל השכבה לפעילות (בד"כ עם גורם חיצוני) ומחנכות השכבה נוכחות בה בד"כ על מנת לבדוק נוכחות ולשמור על הסדר. לא בטוח שניתן לדבר כאן על יחסים, יחד עם זאת הקשר המתקיים כאן בין מורה-תלמידים הוא בעיקר סמכותי ומרוחק. חשוב לציין מסגרות פעילות אלה בהקשר של ניתוח יחסי מורה-תלמידים בחינוך החברתי, כי לעיתים יש להן משקל רב על יחסי מורה-תלמידים בחינוך החברתי ככלל. כך למשל, כאשר טקס קבלת תעודות זהות הסתיים

בהתנהגות לא מכובדת של קהל הנוער והוריהם, מחנכות הכיתות הגיבו בשיחות נוקבות עם הנוער וחיזקו יחסי מורה-תלמידים המבוססים על ריחוק ועליונות. במקרה זה התגובה באה על מנת להעביר מסר חינוכי, אך כמעט בכל פעילות שכבתית המחנכת נתפסת כ"שוטרת" המשגיחה על תלמידה.

ניתוח מערכות היחסים השונות בין מורה-תלמידים במסגרת החינוך החברתי מחזק את טענתי כי לא ניתן לדבר כאן על מערכת חינוכית "ידועה מראש", אלא יותר כמערכת חינוכית שיש בה הרבה מקום להתעמתות עם הכוחות המנרמלים ולפיתוח של סוכן אנושי מוסרי. אלכסנדר טוען כי אידאולוגיות מוסריות מאמצות את תנאי השיח המוסרי (רצון חופשי, אינטליגנציה והיכולת לטעות) ומפתחות סוכן מוסרי (human agency); לעומת אידאולוגיות א-מוסריות (moral-a) שאינן כאלו. פיתוחו של סוכן אנושי אפשרית במסגרת "פדגוגיות של שונות" (pedagogies of difference) המחזקות את המודעות של הלומדת לחופש שלה לבחור ואת האפשרות לממש חופש זה; המגבירות את יכולתה לבחור בצורה אינטליגנטית ע"י חידוד יכולת ההבחנה המוסרית והערכת תוצאות אפשריות של בחירותיה; וכן מאפשרות לה ללמוד מטעויות שעשתה ע"י חשיפת הלומדת למגוון פרספקטיבות, כולל אלו המנוגדות לעמדותיה (Alexander, 2005: 14). לדבריו, סוכנות אנושית אינה תוצר של תרבות או דת ספציפית ולכל בן אנוש יש את היכולת לבחור בצורה אינטליגנטית. אך עלינו להיות מודעים ליכולת זו בבואנו לתת משמעות למושגים כמו חובה, מידה טובה, צדק וכבוד. לכן, הקלה על סבלם של המדוכאים צריכה להתחיל בטיפול תחושתם כסוכנים, ולא בחיזוק הרעיון שאמונות והתנהגויות נקבעים ע"י אידאולוגיה, תרבות או מעמד סוציו-אקונומי, כפי שטוענים הוגים נאו-מרקסיסטיים (שם: 12-13).

אנשי הצוות החינוכי נותנים מענה, גם אם חלקי או מצומצם, להיבטים אלו של סוכן אנושי. נשאלת השאלה עד כמה אנשי ונשות הצוות החינוכי מודעים לכוחם ויכולתם להוביל גם לכיוונים אחרים מאלו ה"מקובלים"? דוגמא בולטת למודעות זאת עולה בשיחה שהתקיימה בין מחנכת לרכזת חברתית בשאלת התכנים הנכללים בחינוך החברתי ככלל והתכנים בסל תרבות בפרט (ראי/ה 3.7.1):

מחנכת: ... אני חושבת שהחינוך החברתי הוא די כלי שרת במרכאות ביד, זאת אומרת אנחנו עושים

שירות נאמן למולדת. אנחנו משרתים את השלטון במידה רבה.

רכזת חברתית: כי אנחנו מסכימים איתו. אם השלטון היה אומר לך להעביר מסרים בנושא Y, ופה בית

הספר לא היינו מסכימים, לא היינו עושים את זה...

מחנכת: היום כשאני מתעסקת עם התלמידים החלשים... אני באה ואומרת להם זאת התרבות [עם הדגשה על ה' הידיעה. ח.ה.]. הרי מה זה סל תרבות? זה ההצגות שאנחנו בוחרים... אנחנו שוללים תרבות אחרת..." (P15(95:109)).

המחנכת מציינת כי המודעות לכך עלתה בה בעקבות דיון שהתקיים בקורס רכזים חברתיים, בו היא משתתפת. כלומר, ישנם מחנכים ומחנכות שיש להם מודעות גבוהה יותר לכוחו המנרמל של החינוך או לכוחם של תפיסותיהם/עמדותיהם/אמונותיהם הם על התכנים אותם הם בוחרים להעביר לנוער. הגברת מודעות זו בקרב המחנכות עשויה להגביר את כוחו של החינוך החברתי כגורם המעורר לחשיבה אחרת. בינתיים, החינוך החברתי נושא עימו פוטנציאל להוביל לחשיבה אחרת, שחוצה גבולות של 'מותר' ו'אסור', אך לא תמיד הוא מממש פוטנציאל זה.

לסיכום, הבניית הזהות בחינוך החברתי נעשית בשילובים שונים – תהליך עצמי ותהליך קבוצתי; דיאלוג בין אישי ודיאלוג עם גורמים חיצוניים; יחסי מורה-תלמידים הדדיים ומרוחקים; תכנים מוכתבים ותכנים העולים מהשטח; מפגשים מצומצמים המדגישים את הסובייקט ומפגשים שכבתיים המדגישים את האובייקט. כל אלו משתלבים עם שלושת היסודות המארגנים של החינוך החברתי - בעלי תפקיד (חיצוניים, פנימיים), מסגרות פעולה (במהלך/אחרי בית הספר) ומיקוד הפעילות (בכלל/בחלק מהשכבה) – ויחד הם יוצרים תיאוריה מעוגנת בשדה של החינוך החברתי. הממצאים מלמדים כי החינוך החברתי מהווה "חלון" במסגרת הלימודים הפורמאלית שיש בו פוטנציאל לעסוק ולעשות דברים באופן שונה, בתכנים שאינם חלק ממבחן, אלא שהם חלק ממי אני? מה חשוב לי? ומי אנחנו כיהודים וישראלים במדינת ישראל של המאה ה-21. למרות זאת, פוטנציאל זה לא תמיד ממומש כך שיוביל לגיבושה של זהות יהודית-ישראלית "גדושה" וחסרה חשיבה מערכתית על מקומו ומידת השפעתו של החינוך החברתי על הנוער. אני חושבת שיש מקום להעלות את השאלה היכן התכנים היהודיים? ואם הם אינם, האם זה מבחירה או מחוסר תשומת לב? מנקודת מבט זו אני מאמינה כי מחקר זה מעלה שאלות חינוכיות מהותיות הנוגעות בזהות היהודית והישראלית של כולנו.

ביבליוגרפיה

- אבינרי, ש. (1980). **הרעיון הציוני לגווניו**. תל-אביב: הוצאת עם עובד בע"מ.
- אגסי, י. (1993). **בין דת ולאום: לקראת זהות לאומית ישראלית**. תל-אביב: פפירוס, בית ההוצאה באוניברסיטת תל-אביב
- אורון, י. (1993). **זהות יהודית-ישראלית**. תל-אביב: ספרית הפועלים, המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים.
- אחד העם (1954). **כל כתבי אחד העם**. ירושלים: הוצאת דביר ו'הוצאה עברית'.
- אחד העם (1956). **על פרשת דרכים**. ירושלים: הוצאת דביר ו'הוצאה עברית'.
- אייזנשטדט, ש.נ. (2004). **תמורות בחברה הישראלית**. תל-אביב: משרד הבטחון – ההוצאה לאור (14-20, 62-66).
- איכילוב, א. (1993) (עורכת). **חינוך לאזרחות בדמוקרטיה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת מסדה (10-22).
- אלבוים-דרור, ר. (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, בתוך: ו. אקרמן, א. כרמון, ד. צוקר (עורכים). **חינוך בחברה מתהווה**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ירושלים: מוסד ון ליר (35-116).
- אלבוים-דרור, ר. (1986). **החינוך העברי בארץ-ישראל**. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות.
- אלוני, נ. (1996). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי לפוסט-מודרני, בתוך: א. גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, (13-42).
- אלכסנדר, ח. (2002). החינוך במדינה יהודית, **הגות בחינוך היהודי**, ג-ד: 165-185.
- אלמוג (1997). **הצבר – דיוקן**. תל-אביב: הוצאת עם-עובד, ספרית אופקים.
- אקרמן, ו. (1999). לעשות יהודים, בתוך: א. פלד (עורך). **יובל למערכת החינוך בישראל**. ישראל: משרד החינוך, התרבות והספורט משרד הבטחון – הוצאה לאור, חלק א': 239-248.
- אריסטו (1985). **אתיקה**. ירושלים: הוצאת שוקן. (תרגום: יוסף, ג. ליבס).
- אריקסון, א. ה. (1987). **זהות – נעורים ומשבר**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- בובר, מ. (1959). **בסוד שיח**, על האדם ועמידתו נוכח ההווה. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן-גוריון, ד. (1933). **ממעמד לעם**. תל-אביב: הוצאת דבר.
- בן-עמוס, א. (2004). במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריסטיים בחברה הישראלית, בתוך: א. בן-עמוס וד. בר-טל (עורכים). **פטריסטיזם: אוהבים אותך מולדת**. תל-אביב: דיונון (275-315).
- בן-עמוס, א., בית-אל, א. (2003). חינוך לצבאיות ולהנצחה, בתוך: מ. אלחאג', א. בן-אליעזר, **בשם הבטחון. סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, פרדס הוצאה לאור (369-400).
- בן-רפאל, א. (1996). **מהפכה לא טוטאלית**. רמת אפעל: יד טבנקין.
- בן-רפאל, א. (2001). **זהויות יהודיות: תשובות חכמי ישראל לבן-גוריון**. באר שבע: המרכז למורשת בן-גוריון, הוצאת ספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בנטואיק, י. (1960). **החינוך במדינת ישראל**. תל-אביב: צ'צ'יק.

- בר-גל, י. (1993). **מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני**. תל-אביב: עם עובד.
- גביזון, ר. (1999). הבניית זהויות: המקרה של ישראל, בתוך: אייזנשטדט, ש.ג., סילבר, א., רוניגר, ל. (עורכים). **זהויות קולקטיביות, אזרחות וזירה ציבורית**. בימת ון ליר בירושלים לשיח ציבורי. ירושלים: מכון ון ליר.
- גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי, בתוך: נ. צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל-אביב: זמורה ביתן (195-227).
- גוטל, נ. (1994). משלחות הנוער לפולין. לשאלת אופיו של "הזכרון" היהודי, **שמעתין**, 118/117, 125-135.
- גוטמן, א. (2002). **חינוך דמוקרטי**. (תרגום: אמיר צוקרמן). תל-אביב: ספרית הפועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- גור-זאב, א. (2004). **לקראת חינוך לגלותיות: רב תרבותיות, פוסט קולוניאליזם וחינוך-שכנד בעידן הפוסט-מודרני**. תל-אביב: רסלינג הוצאת ספרים.
- גור-זאב, א. (2001). פוסטמודרניזם, ערכים וחינוך ערכי בישראל, בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, א. שכטר (עורכים). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך (91-155).
- גור-זאב, א. (1999). **פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, הוצאת זמורה-ביתן.
- גור זאב, א. (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.
- גור-זיו, ח. (2005) (עורכת). **מיליטריזם בחינוך**. הוצאת בבל ומשכל הוצאה לאור, תל-אביב.
- גורדון, ד. (1974). **תכנית הלימודים החבויה: ניתוח אחדים ממרכיביה בהוראת המקצועות פסיקה וכימיה**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית.
- גילגן, ק. (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל-אביב: ספרית הפועלים בע"מ.
- ג'ור, ה. (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם, בתוך: א. גור-זאב, **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: הוצאת י.ל. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- גירץ, ק. (1973). **פרשנות של תרבויות**. ירושלים: בית הוצאה כתר (15-39). (תרגום: מייזלר יואש).
- גל, מ. (1985). החינוך הבלתי-פורמלי בישראל: מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים? בתוך: ו. אקרמן, א. כרמון, ד. צוקר (עורכים). **חינוך בחברה מתהווה**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ירושלים: מוסד ון ליר (601-666).
- גריפל, א., איזיקוביץ, צ., פישמן, ג., גרינשטיין, מ. (1997). **עמדות נוער בישראלי 1997**. זהות לאומית-דתית וזיקה למפלגות פוליטיות, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרכז מינרובה לחקר הנוער.
- דוידסון, מ. (2000). השתקפות של רכיבי הזהות הישראלית במקראות לספרות בשנות החמישים והשישים, **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 72: 32-43.
- דון-יחיא, א., ליבמן, י. (1984). הדילמה של תרבות מסורתית במדינה דמוקרטית: תמורות והתפתחויות ב'דת האזרחית' של ישראל, **מגמות**, 28(4): 461-485.

- דיואי, ג'. (1960). **דימוקראטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך**. (עברית: י.ט. הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- דיואי, ג'. (1960). **הילד ותכנית הלימודים: בית הספר והחברה**. (עברית: חיים ברוור). תל-אביב: אוצר המורה.
- דיואי, ג'. (1960). **ניסיון וחינוך, המקורות למדע החינוך**. (עברית: ר. קליינברגר, א.צ. בראון). ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- דרור, י. (2004). מערכת החינוך כסוכנת הפטריטיזם היהודי במדינת-ישראל - מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת", בתוך: א. בן-עמוס וד. בר-טל (עורכים). **פטריטיזם: אוהבים אותך מולדת**. תל-אביב: דיונון (137-174).
- דרור, י., נבו, ד., שפירא, ר. (2003). **תמורות בחינוך**. קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- הרמן, ש. (1968). הזהות היהודית-ישראלית, **חקר עמנו**, מספר 5, המכון לחקר הפסיכולוגיה של העם היהודי בזמננו בארץ ובתפוצות, לשכת בני-ברית, תל-אביב.
- הרמתי, ש. (1979). **ראשית החינוך העברי בארץ ותרומתו להחייאת הלשון**. ירושלים: ראובן מס.
- זיסנווין, ד. (2003). מדיניות החינוך היהודי בישראל מימי הישוב ועד ימינו, בתוך: דרור, י., נבו, ד., שפירא, ר. (2003). **תמורות בחינוך**. קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב (151-161).
- זפרן, ע., בר-טל, ד. (2003). זיכרון השואה והשלכותיו על תהליך השלום, בתוך: מ. אלחאג', א. בן-אליעזר, **בשם הבטחון. סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**. חיפה: הוצאת הספריה של אוניברסיטת חיפה, פרדס הוצאה לאור (329-367).
- ידגר, י. (1999). "מיתוס רבין" – לאומיות ציונית בשנות התשעים, **תרבות דמוקרטית**, 1: 23-36.
- יוכטמן-יער, א. (1998). ערכים ועמדות על הנוער הישראלי ביובל ה-50 של המדינה, בתוך: ר. נתנזון, ר. ליבנת-יונג (עורכים). **עמדות אישיות, חברתיות ולאומיות של הנוער הישראלי בשנת היובל**. תל-אביב: המכון הישראלי למחקר כלכלי וחברתי, קרן פרידריך אברט (פרק 2: 16-37).
- יפתחאל, א., רודד ב. (2004). "אנו מייחדים אותך מולדת": על נכותו של הפטריטיזם הישראלי בזמר ובנוף, בתוך: א. בן-עמוס וד. בר-טל (עורכים). **פטריטיזם: אוהבים אותך מולדת**. תל-אביב: דיונון (239-274).
- ירושלמי, י. ח. (1982). **זכור – היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי**. ספרית אופקים, הוצאת עם עובד.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ., באומגולד, ש., דולב, ט. (2000). **מחקר מעקב אחר תכנית המד"צים, תכנית המש"צים ומועצות התלמידים והנוער - דוח מחקר**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער; מדינת ישראל, משרד החינוך, מנהל חברה ונוער.
- כהן, א. ע. (1999). החינוך הבלתי פורמאלי - מחינוך משלים למקום מרכזי במערכת החינוך, בתוך: א. פלד, **יובל למערכת החינוך בישראל**. ישראל: משרד החינוך, התרבות והספורט משרד הבטחון – הוצאה לאור. חלק ג' (1181-1198).
- כהנא, ר. (1974). **קווים ועקרונות לתכנון והפעלה של מפעלי-קייץ כמסגרות חינוך בלתי-פורמאלי**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות – אגף הנוער.
- כהנא, ר. (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמאליים. **מגמות**, כ"א: 36-46.

- כרמון, צ. (1985). החינוך בישראל – סוגיות ובעיות, בתוך: ו. אקרמן, א. כרמון, ד. צוקר (עורכים). **חינוך בחברה מתהווה**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ירושלים: מוסד ון ליר (-117). (186).
- כתריאל, ר. (1999). **מילות מפתח**. דפוסי תרבות ותקשורת בישראל, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן (226-251).
- לאופר, ר., וקסמן, ע., כפרי, ע., מירה, ט., שפירא, ח., ויניצקי, ח., יוחאי, נ., ברנהולץ, י. (2004). **החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי – מסמך עמדה**. ירושלים: משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, תחום חינוך חברתי.
- לב, מ. (1996). **המפגש של בני הנוער עם השואה בפולין – מניעים ועמדות כלפי הנסיעה**. עבודה סמינריונית לקראת קבלת תואר מוסמך (לא פורסמה), אוניברסיטת בר-אילן.
- לוי, ש. (1988). **חינוך מוסרי בימנו – שערים וכיוונים**. תל-אביב: הוצאת יחדיו.
- לומסקי-פדר, ע. (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אָבֶל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר בישראל, **מגמות**, 2003, מב (3), 353-387.
- לם, צ. (1970). החינוך המשלים בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד, בתוך: מיוחס, י. (עורך). **35 שנות חינוך משלים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לנוער.
- לם, צ. (1973). מתחים אידאולוגיים – מאבקים על מטרות החינוך, בתוך: ח. אורמיאן, **החינוך בישראל**. ירושלים: דפוס כתר, משרד החינוך והתרבות.
- לפיד, י. (2005). מי יחפש את נילי מיכאלוב? **ידיעות אחרונות**, מוסף 7 ימים, 14.01.2005: 13.
- מוס, ר.א. (1988). **תאוריות על גיל ההתבגרות**. תל-אביב: ספרית הפועלים (211-228).
- מטיאש, י. (2003). הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל – בין המשכיות לתמורה, בתוך: י. דרור, ד. נבו, ר. שפירא, **תמורות בחינוך**. קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב (163-191).
- מטיאש, י., צבר-בן יהושע, נ. (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות, **מגמות**, מ"ג(1): 84-108.
- מיוחס, י. (1970) (עורך). **35 שנות חינוך משלים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לנוער.
- משרד החינוך (1978). **חוזר המנהל הכללי – החינוך החברתי בבית-הספר העל-יסודי**. חוזר מיוחד א' (תשל"ט). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (1996). **להיות אזרחים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, צוות ההיגוי לחינוך ולאזרחות, דוח ביניים.
- משרד החינוך (2001). **מינהל חברה ונוער לשירות**. מדינת ישראל, משרד החינוך, מנהל חברה ונוער.
- משרד החינוך (2002). **להיות אזרח**. משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, משרד הפנים, מינהל אוכלוסין. מהסדרה "יד על הדופק".
- משרד החינוך (2003). **מינהל חברה ונוער לשירות**. פלס שירותי דפוס בע"מ.
- ניסן, מ. (2001). התפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר, בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, א. שכטר (עורכים). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך (190-233).

- סבירסקי, ש. (1990). **חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים**. תל-אביב: ברירות הוצאה לאור (17-46).
- סילברמן-קלר, ד. (1988). זהות ה"מערכות העוקפות" למשמעותן האידאולוגית, **בארי: פרקים במדעי הרוח, החברה והחינוך**, 1: 175-197.
- סמוכה, ס. (2000). המשטר של מדינת-ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי-דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית? **סוציולוגיה ישראלית**, ב (2), עמ' 565-630.
- סמילנסקי, י. (1990). **שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות**. תל-אביב: זמורה-ביתן, מוציאים לאור (9-116).
- עירם, י, שכטר, מ. (2001). חמישים שנות חינוך לערכים – מחברה מתהווה לחברה משתנה – סקירה התפתחותית, בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, א. שכטר (עורכים). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך (320-351).
- פדהצור, ע., פרליגר, א. (2004). הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל, **מגמות**, מג (1): 64-83.
- פישר, ש. (2003). הערות על דת ולאומיות בזהות הקולקטיבית הישראלית, בתוך: ש.ג. אייזנשטדט, ר. ברייר-גארב, ט. כוכבי (עורכים), **זהויות קולקטיביות, אזרחות וזירה ציבורית**. ירושלים: דפוס גרפית בע"מ; בול - בית ון ליר לשיח ציבורי, מספר 7: 53-68.
- פלג, ח. ברנהולץ, י. (2003). **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית**. מדינת ישראל, משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל חברה ונוער.
- פרגו, א. (1989). הזהות היהודית של נוער ישראלי, 1965-1985, **יהדות זמננו**, 5: 259-285.
- פרגו, א. (1978). הקשר בין הגישה לציונות לבין הזהות היהודית של נוער ישראלי, **עיונים בחינוך**, 18: 37-50.
- צדקיהו, ש. (1988). **חברת התלמידים וחינוך לדמוקרטיה**. ירושלים: הוצאת "קו וכתב" – פרסומים אקדמיים.
- צבר-בן יהושע, נ. (2001). אתנוגרפיה בחינוך, בתוך: נ. צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, תל-אביב: זמורה ביתן (101-139).
- קוהלברג, ל. (1980). חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית, בתוך: ב. חזן (עורכת). **Moral Education** (קובץ מאמרים מתורגמים). תל-אביב: דפוס שמגר, ספרית הפועלים (54-77).
- קימרינג, ב. (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות, **אלפיים: כתב עת לעיון, הגות וספרות**, 16: 264-308.
- קינן, ע. (1998). נקודות של סולידאריות חברתית: צבא, תרומה לחברה, חילוניים דתיים, היחס לשואה ולרצח רבין, בתוך: ר. נתנזון, ר. ליבנת-יונג (עורכים). **עמדות אישיות, חברתיות ולאומיות של הנוער הישראלי בשנת היובל**. תל-אביב: המכון הישראלי למחקר כלכלי וחברתי, קרן פרידריך אברט (פרק 4: 57-71).
- קליינברגר, א. (1961). הזכות לחנך לערכים מחייבים, **מגמות**, י"א(4): 332-337.
- קפלן, מ. (2004). **לחידוש פני הציונות**. ירושלים: הספריה הציונית – ההוצאה לאור של ההסתדרות הציונית העולמית, מרכז מרדכי מ. קפלן (הקדמה מאת מוקי צור).

- קשתי, י., אריאלי, מ., שלסקי, ש. (1997). *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- רוזנשטיין, מ. (1985). *היהודי החדש: הזיקה למערכת היהודית בחינוך התיכוני הציוני בארץ ישראל מראשיתו עד קום המדינה*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים
- רומי, ש., לב, מ. (2003). ידע, רגשות ועמדות של בני נוער ישראלים כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין, *מגמות*, מ"ב(2): 219-239.
- שביד, א. (1951). בין אבות לבנים, בתוך: *דברי שיח, הרצאות ודיוני חברים, ב'*. (הנוער בישראל, מציאות, בעיות, תפקידים), ישראל: הוצאת מפלגת פועלי ארץ-ישראל, בית המדרש ע"ש ברל כצנלסון.
- שביד, א., פורת, י. (1991). דו-שיח על הזהות היהודית ישראלית, *עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, הישוב ומדינת ישראל*, 1: 3-11.
- שביד, א. (1996). *הציונות שאחרי הציונות*. ירושלים: הוצאת הספריה הציונית על-יד ההסתדרות הציונית העולמית.
- שביד, א. (2000). *חינוך הומניסטי-יהודי בישראל*. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד (פרק 3): 45-77.
- שגב, ת. (1991). *המיליון השביעי: הישראלים והשואה*. ירושלים: כתר.
- שמידע, מ. (1979). *חינוך חברתי בבית-הספר העל-יסודי*. תל-אביב: אחיאסף.
- שנער, מ., פויר, א., לסר, ע., ארז, ח. (2003). *מחויבות אישית, מעורבות בקהילה*. מנהל חברה ונוער, משרד החינוך והתרבות.
- שפירא, א. (1997). *יהודים חדשים יהודים ישנים*. תל-אביב: עם עובד בע"מ.
- שפירא, ר., פייר, ש., אדלר, ח. (2004). תנועת-הנוער – "בית ספר" לפטריוטים צעירים? בתוך: א. בן-עמוס וד. בר-טל (עורכים). *פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת*. תל-אביב: דיונון (194-175).
- שצקר, ח. (1998). *נוער יהודי בגרמניה בין יהדות לגרמניות 1870-1945*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לדעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Alexander, H. (1997). Jewish Education and the Search for Authenticity: A Study of Jewish Identity, In: Zisenwine, D. & Schers, D. (Eds.). *Making A Difference: Jewish Identity and Education*. Israel: Tel Aviv University, p. 37-65.

Alexander, H. (2001). *Reclaiming Goodness*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Alexander, H. (2003). Moral Education and Liberal Democracy: Spirituality, Community and Character in Open Society, *Educational Theory*, Vol. 53 (4): 367-387.

- Alexander, H. (2003b). The Construction of Spiritual Identity: Toward Grounded Theories of Ethics in Education, *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2): 1-18.
- Alexander, H. (2005). Education in Ideology, *Journal of Moral Education*, 34(1).
- Alexander, H. (in press). A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*.
- Alexander, H. & Russ, I. (1993). Directions for Informal Jewish Education, *Agenda – Jewish Education*, Fall, pp. 25-30.
- Apple, M.W. (1975). The Hidden Curriculum and Human Interest, In: W. Pinar, *Curriculum Theorizing*. Berkeley, CA: McCutchan, pp. 95-119
- Avineri, S. & De-Shalit, A. (1992) (Eds). *Communitarianism and Individualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellah, R. (1967). Civil Religion in America, *Daedalus*, winter: 1-21.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan W.M., Swidler, A., Tipton, S.M. (1985). *Habits of the Heart*. California: University of California Press.
- Bellah, R.N. & Greenspahn, F.E. (1987) (Eds). *Uncivil Religion, Interreligious Hostility in America*. N.Y.: The Crossroad Publishing Company (219-231).
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M. Swidler, A, & Tipton, S.M. (1997). The necessity of opportunity and community in a good society, *International Sociology*, 12(4): 387-393.
- Bell, C. & Newby, H. (1974). *The Sociology of Community*. London: Frank Cass and Co. Ltd.
- Brown, R. B, Xu, X., Toth, J. F. & Nylander, A. B. (1998). Historical decline of community satisfaction in U.S. rural communities: A multi-regional analysis of synthetic cohorts, In: Chekki, D. A. (Ed). *Research in Community Sociology*. Vol 8. Stanford, Connecticut: JAI Press Inc., pp. 183-199.
- Cahill, L.S. (2003). Bioethics, Theology, and Social Change, *Journal of Religious Ethics*, 31(3): 363-398.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtue: An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London: Routledge.
- Carter, R.E. (1987). Beyond Justice, *Journal of Moral Education*, 16(2): 83-98.
- Cohen, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. England: Ellis Horwood Limited.
- Cremin L. (1961). *The Transformation of the schools*. New-York: Vintage Press.

- Cremin, L. A. (1976). **Public Education**. New York : Basic Books, Inc., Publidhers.
- Dror, Y. (2001). Holocaust curricula in Israeli secondary schools, 1960s-1990s: Historical evaluation from the moral education perspective view, **The Journal of Holocaust Education**, 10(2):29-39.
- Durkheim, E. (1962). **The Elementary Forms of Religious Life**, New York: Oxford University Press.
- Effrat, M. P. (1974) (Ed). **The Community: Approaches and Applications**. New York: The Free Press.
- Eisner, E. W. (1979). **The Educational Imagination**. New York : Macmillan Pub. Co., (Ch. 5: Three Curricula that All Schools Teach, pp: 74-92)
- Eisner, E. (1998). **The Enlightened Eye**. New York: Macmillan Publishing Co.
- Etzioni, A. (Ed.) (1998). **The Essential Communitarian Reader**. U.S.A: Rowman & Littlefield Publishers. Inc.
- Frazer, E. (1999). **The Problems of Communitarian Politics**. Oxford: Oxford University Press.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). Interviewing: The Art of science. In: N.K. Denzin & Lincoln (Eds), Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 94-113.
- Gibbard, A. (2003). Reasons Thin and Thick, **Journal of Philosophy**, 100(6): 288-304.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1974). **The Discovery of Grounded Theory**. Chicago: Adline.
- Gruber, C.F. (1971). **Secondary School Activities**. New York: Random House.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Habermas, J. (1990). **Moral Consciousness and Communicative Action**. Cambridge: MIT Press.
- Haydon, G. (1995). Thick or Thin? The Cognitive Content of Moral Education in a Plural Democracy, **Journal of Moral Education**, 24(1): 53-64.
- Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (1994). **The International Encyclopedia of Education**. Second Edition, Vol. 4, UK: Elsevier Science Ltd. (2364-2369)
- Hutchinson, S.A. (1988). Grounded Theory, In R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds.), **Qualitative research in Education: Focus and methods**. London: Falmer (123-140).

- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kaplan, M. M. (1957). *Judaism as a Civilization*. New York: Schocken Books.
- Kellner, M. (1999). *Must a Jew believe anything?* Portland, Or. : Littman Library of Jewish Civilization.
- Kempers, M. (1998). The process of community/development: Action and renewal in mid-maine, In: D. A. Chekki (Ed). *Research in Community Sociology*. Vol 8. Stamford, Connecticut: JAI Press Inc., p. 91-112.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row Publishers .
- La Grand, L. E. (1969). *Discipline in the Secondary School*. New York: Parker.
- Langer, S.K. (1954). *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*. New York: C. Scribner's Sons (Ch. 1-2).
- Lemish, P. (2003). Civic and Citizen Education in Israel, *Cambridge Journal of Education*, 33(1):53-72.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: portraits of character and culture*. New York : Basic Books.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MacLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge.
- Margalit, A. (2002). *The Ethics of Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Merelman, R.M. (1984). *Making Something of Ourselves: On Culture and Politics in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Nash, R.J. (1997). *Answering the "Virtuecrafts", A Moral Conversation on Character Education*. N.Y.: Teacher College Press, Columbia University.
- Nisbet, R. (1973). *The Social Philosopher: Community and Conflict in Western Thought*. New York: Crowell.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Peters, R.S. (1973). Freedom and the development of the free man, In: J.F. Doyle (Ed.). *Education Judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resnik, J. (1999). Particularistic vs. Universalistic Content in the Israeli Education System, *Curriculum Inquiry*, 29(4):485-511.
- Ryan, K. & Bohlin, K.E. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sandel, M. (1987). *Liberalism and It's Critics*. New York : New York University Press.
- Sandel, M. (1992). The Procedural Republic and the Unencumbered Self, In: S. Avineri & A. De-Shalit (Eds). *Communitarianism and Individualism*. Oxford: Oxford University Press (12-28).
- Scholes, R. (1985). *Textual Power*. New Haven.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press (Ch. 3).
- Selznick, P. (1998). Foundations of Communitarian Liberalism, In: A. Etzioni, (Ed.) *The Essential Communitarian Reader*. U.S.A: Rowman & Littlefield Publishers. Inc.
- Sherman, R.R. & Redman, B.W. (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press. (Ch. 9:123-140).
- Shulman, L. (1986). Those who understand teach: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, February, pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1997). *Communities of Learners and Communities of Teachers*. Monographs from the Mandel Institute, no. 3, Jerusalem: The Mandel Institute, (22-23).
- Sigel, R. (1970). *Learning about Politics*. New York: Random House.
- Smith, N.C. (2002). *Charles Taylor: Meaning, Morals and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoecker, R. (1998). Capital against community, In: D. A. Chekki (Ed) (1998). *Research in Community Sociology*. Vol 8. Stamford, Connecticut: JAI Press Inc. (15-41).
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (ch. 17:273-285).
- Taylor, C. (1977). What Is Human Agency? In: T. Mischel, *The Self*. Oxford: Basil Blackwell (103-135).
- Taylor, C. (1991). *The Ethic of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tönnies, F. (1957). *Community and Society*. trans. Charles P. Loomis. East Lansing, Mich: Michigan State University Press.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Waller, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice : A defense of pluralism and equality*. Oxford: M. Robertson.
- Walzer, M. (1994). *Thick and Thin*. London: University of Notre Dame Press.
- Weisel, E. (1995). *The Gates of the Forest*. Frances Frenaye, trans. New York: Schocken Books.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
- Woocher, J.S. (1986). *Sacred Survival*. The Civil Religion of American Jews. U.S.A.: Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools, Ethnography in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul Inc

נספחים

נספח 1: שאלון עמדות בנוגע למרכיבי הזהות היהודית-ישראלית

השאלונים הותאמו לכל בית ספר וכללו בנוסף על היגדים אלו גם שאלות על פעילויות של החינוך החברתי שהתקיימו בבית הספר. השאלונים נבנו בשיתוף עם רכזות השכבה בכל בית ספר.

שאלון לתלמידי כיתה י'

במסגרת מחקר דוקטורט על החינוך החברתי-ערכי שאני עושה בבית-ספרכם, אני בוחנת גם את הדרך בה מגדיר הנוער בישראל את הזהות היהודית-ישראלית שלו. השאלון בוחן את עמדתכם לגבי הזהות היהודית-ישראלית ואת הנושא של מחויבות אישית.

📁 לפניך משפטים שונים המתייחסים לזהות היהודית-ישראלית, סמן/י את כל המשפטים עימם את/ה

מסכימ/ה והסבר/הסבירי מדוע. **משפט 12** מאפשר לך לכתוב את דעתך במידה ומשפטים אלו אינם תואמים את עמדתך או אם ברצונך להוסיף דברים שאינם מופיעים כאן.

1. זהות יהודית-ישראלית זה להכיר את המאפיינים הדמוקרטיים של המדינה, את הערכים הדמוקרטיים כמו סובלנות, היחס לאחר, שיוויון
☐ מסכים/ה ☐ לא מסכים/ה
 הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט: _____

2. זהות יהודית-ישראלית זה להתנהג איך שמתחשק לך, להיות חוצפן, לעשות מנגל
☐ מסכים/ה ☐ לא מסכים/ה
 הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט: _____

3. אדם הוא קודם כל אדם, תהיה אדם טוב, אמין, ישר, תראה את האחר. הזהות של האדם באה מעצם המהות שלו, לפני שהוא יהודי או ישראלי
☐ מסכים/ה ☐ לא מסכים/ה
 הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט: _____

4. זהות יהודית-ישראלית זה להישאר בארץ כי זאת המדינה שלי, כי פה נולדתי, ופה גם ההורים שלי נולדו, וגם האבות הקדומים שלנו
☐ מסכים/ה ☐ לא מסכים/ה
 הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט: _____

5. זהות יהודית-ישראלית זה לדעת מה קורה במדינה, בפוליטיקה, בכלכלה, להיות מעודכן בנעשה
☐ מסכים/ה ☐ לא מסכים/ה
 הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט: _____

6. הזהות היהודית-ישראלית זה הקשר שלי למסורת, לחגוג את החגים, לקיים את

המנהגים

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

7. זהות יהודית-ישראלית היא לדעת מאיפה באנו, להכיר את השורשים היהודיים שלנו, להכיר מושגים בסיסיים הקשורים בהקמת המדינה ובחיים בה

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

8. זהות יהודית-ישראלית זה לתת כבוד לאחר, כבוד למקום, כבוד לאדם כאדם באשר הוא

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

9. זהות יהודית-ישראלית זה לאפשר לפרט לממש את עצמו, להתייחס למה שמעסיק אותו, לתת לו לבטא את רגשותיו, עמדותיו ותחושותיו

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

10. זהות יהודית-ישראלית זה לשרת בצה"ל ולתרום לקהילה, לחברה ולמדינה

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

11. זהות יהודית-ישראלית זה להכיר את התרבות – להיות בתיאטרון, במחול, במופעים מוסיקליים, בתערוכות אמנות שונות ועוד

☐ מסכים/ה

☐ לא מסכים/ה

הסבר/י מדוע את/ה מסכים/ה עם המשפט:

12. זהות יהודית-ישראלית בשבילי זה

נספח 2: רשימת הקודים שעלו מניתוח הממצאים וחלוקתם למרכיבים שונים בזהות היהודית-ישראלית¹³⁰

רקע: דגשים ותכנים בחינוך החברתי-ערכי	היסטוריה יהודית-ישראלית והקשר למדינה	חינוך לאורח חיים דמוקרטי	למידה ושייכות חברתית	המציאות הישראלית	תרבות יהודית-ישראלית
דגשים בחינוך החברתי (106 ציטוטים) דגשים בחינוך החברתי-שיטות עבודה דגשים בחינוך חברתי ערכי-תכנים החינוך החברתי כחלק אינטגרלי מבית הספר החינוך החברתי ערכי-מטרות החינוך חברתי משולב בשיעורים מקצועיים השתלמויות מורים/תלמידים מעורבות מורים ותלמידים בחינוך החברתי מקומה של הרכזת החברתית רצף בחינוך החברתי דרכי הוראה בחינוך החברתי (39 ציטוטים) גופים חיצוניים ש. חינוך- שיטות הוראה עמדות חיוביות כלפי החינוך החברתי (102 ציטוטים) הנושא המשיך להעסיק אותנו עמדות כלפי הסדנאות של "גשר" ש. חינוך- היכולת לשמוע דעות של אחרים ש. חינוך- מקום לתלונות ש. חינוך- עמדות חיוביות	תכנים בחינוך החברתי (180 ציטוטים) בירור ודיון בהיבטים ערכיים רצף בחינוך החברתי ש. חינוך- אלימות ש. חינוך- הודעות ונושאים אחרים ש. חינוך- היבטים חברתיים, גיבוש ש. חינוך- זהירות בדרכים ש. חינוך- חגים ש. חינוך- להיות אזרח ש. חינוך- נושאים יעוציים ש. חינוך- פוליטיקה ואקטואליה ש. חינוך- ציון ימי זיכרון עמדות שליליות כלפי החינוך החברתי (131 ציטוטים) ביקורת על משרד החינוך ש. חינוך- מקום לתלונות ש. חינוך- עמדות שליליות ש. חינוך – רעש עמדות לגבי המבנה של החינוך החברתי (147 ציטוטים) בית הספר נעשה מתנ"ס החינוך החברתי כחלק אינטגרלי מבית הספר מעורבות מורים ותלמידים בחינוך החברתי עמדות כלפי החינוך החברתי ערכי עמדות כלפי פעילויות שכבתיות ש. חינוך- המלצות	דמוקרטיה ומדינת ישראל (84 ציטוטים) דמוקרטיה סמלי המדינה ש. חינוך- להיות אזרח מנהיגות צעירה (32 ציטוטים) ערכים דמוקרטיים ותרומה למדינה פעילויות של מועצת תלמידים קשיים בעבודת מועצת התלמידים כבוד וסובלנות (93 ציטוטים) כבוד, כבוד לאחר וסובלנות ש. חינוך - רעש הפרט מול העולם (67 ציטוטים) הפרט, מימוש, תחושותיו לא אכפת לי לגור במקום אחר ערכים אוניברסליים עמדות ביקורתיות על מדינת ישראל	תרומה לחברה ולמדינה (159 ציטוטים) לשרת בצבא תרומה לקהילה- חוויות, עמדות, המלצות תרומה לקהילה- מחויבות אישית תרומה לקהילה, רגישות חברתית כבוד וסובלנות (93 ציטוטים) כבוד, כבוד לאחר וסובלנות ש. חינוך - רעש הפרט מול העולם (67 ציטוטים) הפרט, מימוש, תחושותיו לא אכפת לי לגור במקום אחר ערכים אוניברסליים עמדות ביקורתיות על מדינת ישראל	המציאות הישראלית (172 ציטוטים) דתיים-חילוניים אקטואליה, איכפת ממה שקורה המציאות הישראלית רב גונית בחברה הישראלית ישראלים-ערבים ניכור בחברה עיצומי המורים עמדות ביקורתיות על מדינת ישראל ש. חינוך- אלימות ש. חינוך- זהירות בדרכים ש. חינוך- פוליטיקה ואקטואליה	מאפיינים ישראליים (135 ציטוטים) מה עושה אותי ישראלי? - "גשר" צורת התנהגות ומאפיינים ישראליים שירים זמרים ישראלים תנועות נוער תרבות, אמנות תכנים ישראליים מאפיינים יהודיים (120 ציטוטים) דת ותרבות יהודית התייחסויות לתנ"ך זהות יהודית בגולה מנהגים יהודיים רגע, מה עושים עכשיו? תכנים יהודיים זהות יהודית וישראלית שלובות (95 ציטוטים) חגים ומסורת יהדות וישראליות שלובות זו בזו יהדות? ישראליות? ש. חינוך- חגים

¹³⁰ הממצאים כוללים בנוסף על הציטוטים המצוינים כאן גם מידע על פעילויות של החינוך החברתי ותכנים שנכללו בהם העולים מתצפיות שערכתי בשדה המחקר.

נספח 3:

מאפיינים ישראליים העולים מדברי בני ובנות הנוער על מהו ישראלי או מהי זהות ישראלית¹³¹?ארץ ישראל והקשר לארץ:

חמסין
טיולים והכרת הארץ (3)
תל-אביב
חרמון
אילת
התיישבות
לגור בארץ
להיוולד בארץ
תמיד להגיד דברים רעים אבל בסופו של דבר
לאהוב את הארץ (2)
צבא, עוזי, חיילים (4)
צבר
כנרת
כנסת
התקווה
דגל, מגן דוד
לדבר עברית
מגילת העצמאות
יום הזיכרון לחללי צה"ל
יום העצמאות

מנהגים ישראליים:

לעשות מנגל ביום העצמאות (3)
ללכת לים ולשחק מטקות בים (5)
לעשות את כל הקניות בדיוטי פרי לפני שאתה
טס (2)
לקחת את הפלאפון לכל מקום ולבדוק שהוא
בקליטה (3)
לראות את האירוויזיון, לפחות את החלק של
ההצבעה
נהיגה פרועה, מהירה, גניבת רמזורים, הערות
לנהג אחר, עושה עבירות תנועה (6)
מוחאים כפיים בנחיתה, קמים לפני הזמן, אל-
על (5)
להתקשר לחבר ולהגיד לו עוד 5 דקות אני
אצלו, בלי פוזות ובלי תיאומים ובלי בלאגן.
כדורגל, כדורסל, מכבי ת"א (8)
לדבר באנגלית כדי שהילדים לא יבינו

אופי ישראלי:

טוב לב
חום ואהבה
כל ישראל חברים, עזרה הדדית (2)
פתיחות
בטלנות, הסתלבטות, חופש בסיני (5)
להסתחבק עם כולם
צעקות ועצבנות (6)
גסי רוח
קשיחות
אוהבים להתווכח
להתבכין, לקטר (2)
לחוצים, חסרי סבלנות
לחשוב שתמיד דופקים אותך

חוצפה ישראלית:

לקלל
חוסר הקשבה בדיון
גסי רוח
לעקוף ולהידחק בתור (7)
לעשות דווקא
לריב על כל דבר קטן
לחשוב שאתה צודק בכל מקרה
לא אוהב להקשיב
זוהי המדינה היחידה שבה אנשים שבאים אליך
בפעם הראשונה שואלים אם אפשר לקחת
מהמקרר? (יאיר לפיד)
לקפוץ מאחורי מתראיין לטלוויזיה
לטייל בעולם ולהשאיר חותמת בכל מקום (2)
לתפוס אנשים במצבים לא נוחים
לגנוב מגבות מבית מלון

אוכל ישראלי:

לאכול פלאפל (9)
לאכול חומוס (6)
לפצח גרעינים (4)
לאכול שווארמה (2)
לאכול על האש
לאכול במבה (3)
לאכול קרמבו (מנהלת)

מוסיקה ותרבות ישראלית:

משינה
שלמה ארצי
ערוץ 1
תרבות, ספרות ומוסיקה
לראות מיכאלה (טלה-נובלה ישראלית)
זה לשמוע מוסיקה ישראלית ולרקוד ריקודי עם

¹³¹ המספרים בסוגריים מציינים את מספר הפעמים שמאפיין זה צוין בממצאים.

פוליטיקה ישראלית:

פאדיחות, פשלות
קומבינות
שקרים ורמאויות
הרצון להצליח על חשבון האחר
שביתה ואבטלה (2)
שחד
יוסי ביילין
ערבים
כוח
פיגועים (2)
לעבור בדיקה במחסום

יופי ופרסום ישראלי:

הבנות הכי יפות בעולם (4)
להתלהב שמישהו מפורסם גר איתך בשכונה
להרגיש גאה בישראלים שמצליחים בחו"ל
להתלהב מישראלים בחו"ל

רב-תרבותיות ישראלית:

ספרדים ואשכנזים
דוסיים/דתיים, כפייה דתית
אתיופים
ערסים/פרחות
מצעד הגאווה
עליה וקליטה

נספח 4:

מאפיינים יהודיים העולים מדברי בני ובנות הנוער לשאלה מה זה יהודי?

היסטוריה יהודית, אנטישמיות ומקומות קדושים

אנטישמיות
ללמוד על השואה
היסטוריה
הרצל ספר (מדינת היהודים)
586 יהודה עלתה באש
גזענות
יום השואה¹³²
להכיר את המקומות הקדושים
הכותל המערבי
קברים של רבנים
בית המקדש
הר סיני
ניסים

דת, אמונה וסמלים יהודיים

אמונה
דת
בתי כנסת
להניח תפילין
לשמור חוקי תורה
לקיים מצוות
רבנים
עשרת הדברות
ללמוד תלמוד
מגן דוד
הכותל
כיפה
טלית
מנורה
מזוזה
תנ"ך, התורה
שמירת שבת
קידוש בשבת
שמירת כשרות
לנשק מזוזות
בני עקיבא

יהדות וישראליות (חילוניות) שלובות זו בזו

יום השואה
ירושלים / ירושלים של זהב
מכבייה
תורת היחסות
ריקודי עם
לשרת בצבא
זיקה לארץ ישראל
להאמין בזכות לחיות בארץ
ג'רי סיינפלד
קהילות בחו"ל
חזרה בתשובה
כפייה דתית
לשמור מסורת

חגים, מועדים ומנהגים יהודיים

לחגוג את החגים
יום כיפור
סוכות
חנוכה
פסח
ברית מילה
בר/בת מצווה
חתונה
צדקה
להתחתן עם יהודי/ה

¹³² קשה להחליט לאן יום השואה שייך יותר, לכן רשמתי אותו בשתי קבוצות. היסטוריה יהודית כי זה חלק מההיסטוריה היהודית וכן לשילוב שבין יהדות וישראליות, לאור העובדה כי יום זה נקבע כיום זיכרון לאומי וככזה מייצג את המדינה.

מאפיינים יהודיים העולים מדברי בני ובנות הנוער לשאלה מה זה זהות יהודית? (ראיונות)

* כוכבית מסמנת תכנים חדשים שלא צוינו בתצפיות

היסטוריה יהודית, אנטישמיות

- * היסטוריה משותפת
- * אנטישמיות
- * המלחמות
- * השואה
- * יום השואה
- תנ"ך (כסיפור ההיסטורי של העם היהודי)

דת, אמונה וסמלים יהודיים

- * הדת כמו משהו שמשקיף מלמעלה
- * הדת זה מאחד, כמו בן שצם עם אבא שלו
- * הרוב המוחלט מאמין ביהדות
- * סבא וסבתא דתיים/שומרי מסורת
- קידוש ביום שישי
- הדלקת נרות שבת
- אמונה באלוהים
- מנוחה בשבת
- תנ"ך (כסממן לדת)
- להתפלל בבית כנסת
- שמירת מצוות
- שמירת כשרות

יהדות וישראליות (חילוניות) שלובות זו בזו

- יהדות הגולה
- * תל-2 גם לדעתי, אחד הדברים החשובים בעצם, שאנחנו, כאילו באמת כמו שהצגתי את זה, גם יהודים וגם ישראלים (P56)
- * תל-1 אני רוצה להגיד שכן זה בא ביחד, ההרגשה כיהודי מובילה אותך בעצם להיות ישראלי. (P56)
- * תל- זה משהו גדול שאתה פשוט בוחר מה אתה, יהודי נכלל בתוך ישראלי, השאלה אם אתה מפתח את הישראליות שבך או את היהדות שבך (P34)
- * יהודי זה בעצם ישראלי באיזה שהוא מקום. ... יש מי שיגיד שלהתחבר לדת זה להיות יהודי. אבל אם אתה מתחבר לדת אבל אין לך דגל ישראל בבית, או מגן דוד או משהו כזה, אז אני לא יודע אם זה להיות יהודי. היהודי מתחלק לשניים, חלק אחד זה הדת, וחלק זה נאמנים למדינה ואוהבים את המדינה, את הסמלים של המדינה (P34)

חגים, מועדים ומנהגים יהודיים

- לחגוג את החגים
- * ראש השנה
- יום כיפור
- צום ביום כיפור
- אף מכונית לא נוסעת ביום כיפור
- סוכות
- פסח, שאי אפשר למצוא חמץ
- ברית מילה
- בר מצווה
- חתונה
- אמא יהודייה

נספח 5: מילות השירים ב'תזמורת בצורת' בבר המצווה

אין כבר דרך חזרה

יורם טהר לב

כשעלו הביל"ויים מלאי תקוות
ויתד תקעו בארץ האבות
בקדחת הם חלו פה
מחמסינים הם סבלו פה
אבל משהו לחש בלבבות.

אם זה טוב ואם זה רע
אין כבר דרך חזרה.

על סוסים רכבו עם חרב ומקל
לגרש כל מתנקש ומתנכל
ברחובות ובגדרה
פתח תקווה וחדרה
הם קראו לפלשתינה – ישראל.

אם זה טוב ואם זה רע
אין כבר דרך חזרה.

כשהגדוד עם פרץ מלחמת העולם
אל הקרב יצא לשמור על כבוד העם
אז העיר כולה רעדה
מה יקרה לו בבריגדה
אך הגדוד כולו כאיש אחד רעם.

אם זה טוב ואם זה רע
אין כבר דרך חזרה.

כשהוקמה המדינה באש קרבות
עוד הבריטים לא נטשו את התקוות
הם ביקשו נחזור לרגע
נתקן פה את הנגע
אך אנחנו רק קראנו "בלי טובות"

אם זה טוב ואם זה רע
אין כבר דרך חזרה.

והיום שנית עברנו בעשן
והגענו לסיני ולגולן
לא עצרנו לא עייפנו
רק את השלום רדפנו
ואנחנו עוד נביא אותו לכאן.

אם זה טוב ואם זה רע
אין כבר דרך חזרה.

שיר לשלום

להקת גייסות השריון
לחן: יאיר רוזנבלום
מילים: יעקב'ה רוטבליט

תנו לשמש לעלות
לבוקר להאיר
הזכה שבתפילות
אותנו לא תחזיר

מי אשר כבה נרו
ובעפר נטמן
בכי מר לא יעירו
לא יחזירו לכאן.

איש אותנו לא ישיב
מבור תחתית אפל
כאן לא יועילו לא שמחת הניצחון
ולא שירי הלל

לכן רק שירו שיר לשלום
אל תלחשו תפילה
מוטב תשירו שיר לשלום
בצעקה גדולה.

תנו לשמש לחדור
מבעד לפרחים
אל תביטו לאחור
הניחו להולכים.

שאו עיניים בתקווה
לא דרך כוונות
שירו שיר לאהבה
ולא למלחמות.

אל תגידו יום יבוא
הביאו את היום
כי לא חלום הוא
ובכל הכיכרות הריעו רק שלום.

לכן רק שירו שיר לשלום
אל תלחשו תפילה
מוטב תשירו שיר לשלום
בצעקה גדולה.

נספח 6: כלי לניתוח מאפייני החינוך החברתי בבית הספר

פעילויות החינוך החברתי <u>לאחר</u> שעות הלימודים	פעילויות החינוך החברתי <u>במהלך</u> שעות הלימודים		
		פעילויות הממוקדות <u>בפרט</u>	בעלי תפקיד פנימיים
		פעילויות הממוקדות <u>בכלל</u>	
		פעילויות הממוקדות <u>בפרט</u>	בעלי תפקיד חיצוניים
		פעילויות הממוקדות <u>בכלל</u>	