

אוניברסיטת תל-אביב
הפקולטה למדעי הרוח
בית-הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

**תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא:
זהות יהודית חילונית**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"
מאת : נורית חמו

מוגש לסנאט של אוניברסיטת תל-אביב
ניסן תשס"ח
מאי 2008

**תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא:
זהות יהודית חילונית**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"
מאת נורית חמו

מוגש לסנאט של אוניברסיטת תל-אביב

ניסן תשס"ח

מאי 2008

עבודה זאת נעשתה בהנחיית
פרופ' נעמה צבר בן-יהושע

תקציר

רקע

השיח אודות אופייה של תודעת הזהות היהודית בקרב הציבור החילוני בישראל, הולך ומתרחב בעשור האחרון. שיח זה הוא מן הסוגיות המעסיקות תדיר את הקולקטיב היהודי לאורך ההיסטוריה היהודית. שגיא (2006) מציין לגבי העיסוק בסוגיה כי: "גם אם היא לא תמיד נוסחה בצורה תמאטית וגם אם לא תמיד נערך דיון שיטתי בנושא זה, ההיסטוריה התרבותית היהודית עמוסה בקביעות שבתשתיתן מצויים היגדים על אודות הזהות היהודית" (עמ' 208). ברם, אין תואם בין מרכזיות הנושא לבין בהירותו. וכך על אף נוכחותה המתמדת של סוגיית התודעה היהודית ותצורותיה, ועל אף השינויים המהותיים שעברה (דרור, 2003) השיח אודותיה בחברה הישראלית בת-ימנו הוא חלקי, עמום, לא מזוקק ולא מזוכך. בר ויער (2003) מצביעים על חסרונם של מחקרים הבוחנים את תודעת הזהות היהודית דווקא בקרב הורים חילונים, השולחים את ילדיהם למערכת החינוך הממלכתית-חילונית. מחקר זה ממוקד בהורים חילוניים בעיר תל-אביב. הוא מבקש להיענות לצורך חברתי וחינוכי, להגדרה עדכנית של הזהות היהודית-חילונית ושל הפרקטיקות הנגזרות מכך. הורים הם גורם משמעותי בעיצוב זהות ילדיהם ובהשפעה על פרקטיקות אישיות ובינאישיות הנגזרות מכך.

המסגרת התיאורטית של המחקר

"יהודי-חילוני" היא תווית המתפקדת כקטגוריית זהות שכיחה ומקובלת בשיח הזהות היהודי-ישראלי. המיקוד באפיון תודעת הזהות היהודית-חילונית של הורים ובשיח ההורי אודות המעשה החינוכי הראוי, מכוון לבחון מהי תודעת זהות, מהו שיח זהות, מה משמעותה של התווית "חילוני" לכשעצמה ומה משמעותה בזיקה להגדרה הרחבה של שפת זהות יהודית-חילונית. בשל הקשר הדו-כיווני שבין שפה לבין מחשבה ומעשה, יש לבחון אף ביטויים של פרקטיקה חינוכית כפועל יוצא מכך ואת מעורבות ההורים בה.

המסגרת התיאורטית מתייחסת לפיכך לתודעת זהות ולתהליכים המעצבים אותה במספר מודלים בפסיכולוגיה התפתחותית וחברתית (Marcia, 1980; Kelman, 1998) ובעיקר של זהות אתנית (Phinney, 1989, 1990) לצד הבלטת תהליכי שיח חברתיים כמעצבי תודעת זהות (Taylor, 1994). השפעת השיח על התודעה ולהיפך תובע לבחון את שפת הנרטיב ה"חילוני" בכלל ואת שפת הנרטיב ה"יהודי-חילוני" בפרט, כדי להבין את הנחות היסוד, את האמונות, ההבנות והדעות המכוונות את התודעה, את תפישת העולם קרי את הפרדיגמה שלנו בתחום (גירץ, 1990). פרדיגמת החילון מאופיינת בספרות באמצעות מספר נרטיבים. נרטיב-על הוא נרטיב הנאורות (Liebman & Katz, 1997) נרטיב שני הוא נרטיב החילון גופו, שעיקרו הדיכטומיה שבין מודרניות ודתיות (Wilson, 1982; יובל, 2007) ונרטיב שלישי הוא לאומיות, במקרה כאן - זה הבוחן את ההקשר הלאומי-ציוני (אייזנשטדט וליסק, 1999; בן-ישראל, 2004).

התבוננות ביקורתית בשיח הזהות היהודי-חילוני מציפה סימני שאלה ביחס לכמה מהנחות היסוד המעצבות את השיח הציבורי בתחום. היא תובעת לזכך את השיח אודות הזהות על ידי הבחנה בין

שלושה מושגים מרכזיים הקשורים לתודעת זהות ולרבדים המאכלסים אותה: "זיהוי", "הזדהות", "הקשרי משמעות" (שגיא, 2006). מתוך הספרות המחקרית עולה, כי קטגוריות זהות בציבוריות הישראלית - רכשו את משמעותן לאור הפרקטיקה ההלכתית חרדית, על ציר רצף של פרקטיקה דתית בין חילוני לחרדי-אורתודוכסי וביחסים של הכלה-הדרה. קולם של הורים יהודים-חילונים מתמייך אף הוא בספרות המחקרית על פי טיפולוגיה זו (לוי, לוינסון, כ"ץ, 1995, 2002; אורן, לוי-אפשטיין ויער, 2003). עם זאת ציבור ההורים הוא ציבור שלא נחקר דיו בנוגע לאופייה של זהותו וביחס לעמדותיו, ציפיותיו ומעורבותו בתחום החינוך לזהות יהודית-חילונית (בר ויער, 2003).

שאלות המחקר

1. מה אופי תודעת הזהות היהודית חילונית של ההורים?
 - מה יחסם לתווית הזיהוי - האם מזהים עצמם כיהודים חילונים?
 - עם מה מזדהים הורים בזהות היהודית חילונית?
 - מהם עולמות התוכן - 'הקשרי המשמעות' - באמצעותם הם מגדירים את זהותם?
2. מה אופיו של המעשה החינוכי הראוי מבחינת ההורים לעיצובה וטיפולו של תודעת זהות בתחום בקרב ילדיהם?
 - מהן הבעיות ומהם הצרכים מהם יש לצאת אל המעשה החינוכי?
 - מי מופקד על החינוך בתחום זה?
 - מה מאפיין את המתווה ההורי ביחס לתוכנית לימודים בתחום?

מתודולוגית, נשען המחקר הנוכחי על הפרדיגמה הנתורליסטית. גישת המחקר היא פרשנית הבנייתית, המנסה לעמוד על דרכי פעולת ה"אמת" כהתגלמות בזמן נתון של צורות שונות של הגמוניה חברתית, כלכלית ותרבותית (Foucault, 1980). במחקר הנוכחי עניינה של פעולת ה"אמת" היה להתחקות אחר תודעת הזהות בקרב קבוצה של 56 הורים ואחר קיומה ופעולתה של פרקטיקה הורית בנוגע לחינוך לזהות יהודית-חילונית. עיסוק במשמעויות אותן ניתן להפיק באמצעות "שפה, התנהגויות ופעולות" (Dey, 1993).

הרצון לפתוח מחדש את קטגוריות הזהות המקובלות והמקובעות בשיח הזהות הציבורי, מצא מענה בסוגת המחקר הנרטיב (אלבז-לוביש, 2001; Connelly & Clandinin, 1995) ובאסטרטגיה המחקרית של תיאוריה מעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967; גבתון, 2001). שיטת המחקר אפשרה להצביע על מאפייני זהות מוכרים מהספרות התיאורטית והאמפירית לצד מאפיינים ייחודיים שעלו מן השדה. האחרונים עלו הודות לאופיו הנרטיבי הרמנויטי של המחקר ולתפקיד החוקר במערך זה: תיאור משמעות הזהות היהודית חילונית על פי פרשנות משתתפי המחקר למציאות שהם חווים, פרשנות והבנה של הדברים (דרגיש וצבר בן-יהושע, 2001), ניסוח ועיצוב של התיאוריה הצומחת מן השדה בקו הרצף שבין האמפירי, מדעי, ריאליסטי לבין האינטואיטיבי הרגשי והאישי (Denzin, 1988). באופן זה זהותי כ"יהודיה- חילונית", שגדלה בבית מסורתי והתחככה במסגרות שונות הבחנות זהות, מיצבה אותי כך שחלקתי מכנים משותפים עם אוכלוסיית המחקר בשלבי המחקר השונים. וכך, כתיבת המחקר על כלל

רבדיו: תיאור, פרשנות והבנייה תיאורטית משקפים במישור הגלוי תהליכים רפלקטיביים ביחס לנרטיבים שנפרשו בפניי, ובה בעת מעידים במישור הפחות גלוי על תהליכים ביחס לנרטיב האישי שלי כחוקרת יהודיה-חילונית, המבקשת להבין את משמעות זהותה.

ממצאים

ממצאי המחקר שרטטו תודעת זהות בעלת שלושה רבדים: רובד התווית המזהה, רובד ההזדהות-הממד הרגשי של הזהות ורובד 'הקשרי המשמעות' המתייחס לממד הקוגניטיבי של הזהות. כל רובד מאופיין בתכולה מסוימת ובדרכי פעולה המעצבות את תודעת הזהות: תהליכים רפלקטיביים, דיאלוגים והבנייתיים-תמאטיים. כלל ההורים הביעו באופנים שונים קשיים רגשיים וקוגניטיביים בהתמודדות עם שאלת משמעותה של הזהות היהודית-חילונית שלהם ושל ילדיהם וחיידו את היעדרו של שיח זהות עמוק ומשמעוטי בציבור הנחקר.

הבחירה של חלק מהמשתתפים להגדיר את זהותם באמצעות הנרטיב הדיכוטומי דתיות-חילונית המכוון לליניאריות, בינאריות וחד-ממדיות, חשפה תודעת זהות פרי-רפלקטיבית ופרי-תמאטית. תודעה המאמצת קטגוריות זהות המצויות בשיח הזהות הציבורי, מבלי שנבחנו ומבלי לרדת לשורש תכולתן ומשמעותן. לצד זאת עלו ממצאים המלמדים על תודעה רפלקטיבית ותמאטית בחלקה שאפשרה לחלק מהמשתתפים להגדיר את זהותם בשפה חיובית, היינו מה הם כן! נרטיבים אלו שרטטו מודל תלת רבדי של תודעת זהות מסתעפת, מורכבת ורב-ממדית. המימד הרגשי כלל ביטויים שליוו את שלושה מנועים המנווטים את הזדהותם עם יהדות-חילונית: הומוצנטריות, רוחניות ותחושת שייכות בינאישית. הממד הקוגניטיבי הוביל להגדרתם של שישה 'הקשרי משמעות' ושרטט שישה טיפוסים תודעת זהות יהודית חילונית: האורתודוקס, ההיסטורי, הישראלי, הטקסטואלי, הערכי והלשוני. כל טיפוס מבליט הקשר תוכן מסוים, היוצק משמעות מיוחדת לזהותם היהודית-חילונית ויוצר יחסים של מרכז ושוליים בין ההקשר המודגש לבין הקשרי משמעות אחרים. באופן זה נוצר מודל מצרפי (פזל) של התודעה. מסע החקר התודעתי אפשר להם להצביע גם על קשיים וצרכים ביחס למעשה החינוכי הראוי. הם ציינו גורמים אחראיים לעשייה חינוכית בתחום ואף הציעו מספר כיווני פעולה ממוקדים בעשייה בתחום: זימון שיח זהות מברר ומנהיר לכלל השותפים בעשייה החינוכית, העמקת הידע היהודי, יצירת שייכות לתרבות יהודית ולמדינת ישראל, הבניית תודעת זהות יהודית הומניסטית ופלורליסטית.

תרומת המחקר: ממצאי המחקר הנוכחי עשויים, אני, מקווה לשאת תרומה תיאורטית ויישומית, לשיח הזהות הציבורי בכלל ולשיח הזהות החינוכי בפרט. השטף הנרטיבי אפשר להבנות בדרך של 'תיאוריה מעוגנת בשדה' את מפת הזהות היהודית-חילונית קולקטיבית של קבוצת המחקר, שהוצגה באמצעות מודל שלושת הרבדים ובאמצעות מודל המצרף הרב-מימדי. מפה שעשויה לשמש בסיס לעיון ודיון בעיצובו של שיח רב-קולי ומגוון.

מיפוי הגורמים המונעים, בולמים ומכרסמים תהליכים של עיון מעמיק נוקב וחסר פניות בשיח הזהות היהודי-חילוני עשויים להעמיק את הבנותינו לגבי בסיס ההדברות והעשייה החינוכית והציבורית המשותפת. המחקר מאפשר לקחת בחשבון את הצרכים אותם מעלים ההורים בזיקה למעשה החינוכי המצופה בתחום ומנגד אף מאפשר למקבלי ההחלטות ללמוד על חסכים, דעות קדומות, אתגרים ודגשים כבסיס לשיקולי דעת בבניית ת"ל בתחום. קשר בין תיאוריה ומעשה יאפשר בניית תכנית לימודים מושכלת, הלוקחת בחשבון את הקול ההורי.

תוכן העניינים

1	1. מבוא
3	2. מסגרת תיאורטית
4	2.1 תודעת זהות
4	2.1.1 הגדרות ומאפיינים
5	2.1.2 תהליכים בגיבוש תודעת זהות
9	2.2 שיח זהות במראה מבקרת
9	2.2.1 זיכוך השיח אודות זהות
12	2.2.2 ההיבט ההכרתי - מצבים של תודעת זהות
13	2.2.3 אפיסטמת הזהות : בין מהותנות להבנייתיות
16	2.3 פרדיגמת החילון
19	2.3.1 חילוניות ונאורות
20	2.3.2 חילוניות ודתיות
21	2.3.2.1 יחסי הדירה הדדיים
22	2.3.2.2 יחסי הכלה : דת וחילון
23	2.3.2.3 יחסי השפעה : דת וחילון
24	2.3.3 חילוניות ולאומיות
27	2.4 התווית "חילוני" בשיח הזהות היהודי
28	2.4.1 שפת ה'יש' של הזהות היהודית-חילונית
29	2.4.1.1 נרטיב הנאורות והיהדות החילונית
30	2.4.1.2 נרטיב הלאומיות והיהדות החילונית
33	2.4.2 שפת ה'אפס' של הזהות היהודית חילונית
33	2.4.2.1 "אני לא..."
34	2.4.2.2 מסימן קריאה לסימן שאלה
39	2.5 תודעת זהות ופרקטיקות חינוכיות בקרב הורים
40	2.5.1 זהות בקרב הורים חילונים
44	2.5.2 מקורות השפעה על תודעת הזהות של ההורים
45	2.5.2.1 הבית כגורם השפעה
46	2.5.2.2 קהילה כגורם משפיע
49	2.5.3 ביטויים של מעורבות הורים בתחום
54	3. מטרות המחקר ושאלותיו
54	3.1 השאלה ה'מפליגה'
55	3.2 מטרות המחקר
55	3.3 שאלות המחקר

56	4. מתודולוגיה
58	4.1 גישת המחקר
58	4.2 האסטרטגיה המחקרית
58	4.2.1 תיאוריה מעוגנת בשדה
59	4.2.2 מחקר סיפר-נרטיב
62	4.3 אוכלוסיית המחקר
64	4.4 כלי המחקר
66	4.5 ניתוח נתונים
67	4.6 תוקף ומהימנות
68	4.7 אתיקה : כללים וסוגיות
72	5. ממצאים – תשתית
72	5.1 נקודת מוצא : הנרטיב האישי
77	5.2 קריאה פרשנית בנרטיב האישי
85	5.3 נרטיב קולקטיבי - נרטיב מחקרי
88	6. ממצאים ודיון
88	6.1 על אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית
88	6.1.1 אופיו של רובד הזיהוי
89	6.1.1.1 ספקנות - סימן שאלה
91	6.1.1.2 ודאות - סימן קריאה
93	6.1.1.3 פסילה
94	6.1.1.4 חיפוש חלופה
95	6.1.1.5 סיכום אופיו של רובד הזיהוי
96	6.1.2 רובד ההזדהות - ההיבט הרגשי בתודעה
97	6.1.2.1 הומוצנטריות
100	6.1.2.2 רוחניות
102	6.1.2.3 שייכות בינאישית
105	6.1.2.4 סיכום אופיו של רובד ההזדהות
106	6.1.3 רובד הקשרי המשמעות
107	6.1.3.1 ה"אורתודוקס"
113	6.1.3.2 ה"היסטורי"
117	6.1.3.3 ה"ישראלי"
120	6.1.3.4 ה"טקסטואלי"
124	6.1.3.5 ה"ערכי"
129	6.1.3.6 ה"לשוני"
131	6.1.3.7 סיכום רובד הקשרי המשמעות
133	6.1.4 דיון מסכם בשאלת מחקר ראשונה : תודעת הזהות היהודית חילונית
134	מודל תודעה תלת-רבדי

136	מודל : מצרף הקשרי משמעות
137	מודל : מצרף תלת-מימדי
138	6.2 המעשה החינוכי הראוי בתחום תודעת זהות יהודית-חילונית
138	6.2.1 נקודת מוצא : בעיות, צרכים, חזון חינוכי
139	6.2.1.1 מחפשי הדרך
141	6.2.1.2 מבקשי הידע
143	6.2.1.3 מבקשי השייכות
145	6.2.1.4 המרוצים
148	6.2.1.5 האידיאולוגים
152	6.2.1.6 מבקשי שיח הזהות
154	6.2.1.7 סיכום : מיפוי בעיות וצרכים לקראת מעשה חינוכי ראוי
156	6.2.2 מופקדי החינוך
156	6.2.2.1 מערכת החינוך
159	6.2.2.2 ההורים
163	6.2.2.3 הילדים
166	6.2.2.4 סיכום : מופקדי החינוך
168	6.2.3 דיון מסכם בשאלת מחקר שנייה : השיח אודות המעשה החינוכי הראוי
173	7. דיון מסכם
174	7.1 סיום פואנטה
176	7.2 סיום פתוח
180	7.3 סיום סגור
184	רשימת ספרות

1. מבוא

המלך עירום!

כך קרא הילד הקט מתוך קהל האנשים שהתקבץ והריע ל'בגדיו' החדשים של המלך...

הערת הילד בסיפור "בגדי המלך החדשים" של הנס כריסטיאן אנדרסן היא מסוג ההערות וההארות שמזומנות לאדם בוגר בנקודות שונות של חייו בהקשרים רבים ומגוונים. כך ארע לי לפני כעשור משהצגתי מאפיינים אותנטיים בתהליכי הוראה-למידה, שזכו להתעניינות להסכמה ולאשרור של השומעים, למעט משתתפת אחת ששאלה בספקנות: האם אותנטיות עניינה רק ב'איך'?¹ מבחינתי היו אלו ימים אינטנסיביים של עיסוק בשאלת אופייה של סביבה לימודית ראויה המאפשרת למידה משמעותית. הייתי מעורבת במהלכים, שאפשרו לי למזג בין הדעת שרכשתי במגמה לתכנון לימודים במסגרת לימודי תואר שני לבין פעילותי המקצועית, כיועצת לתכנון לימודים וכמנחה להובלת תהליכי שינוי בשדה החינוך.

שאלת התכנים האותנטיים הלכה והתחדדה לימים, הן במסגרת פעילותי להטמעת מסקנותיה של ועדת שנהר במערכת החינוך הממלכתית-חילונית והן במסגרת פעילותי בתוכנית "שותפות תל-אביב לוס-אנג'לס". שתי המסגרות הפגישו ערוצים של 'מה' ו'איך' בתהליך תכנון לימודים המבקש לחולל למידה אותנטית, המחברת בין תהליכים בחינוך לבין המציאות מחוץ לכותלי בית-ספר. סוגיית הליבה שריחפה כל העת ממעל הייתה סוגיית אופייה ומשמעותה של תודעת הזהות היהודית-חילונית בת זמננו. בהתאמה, הוסט הדגש משרטוט כללי של דמות הבוגר, לעבר מיקוד בדמות הבוגר הישראלי היהודי של מערכת החינוך הממלכתית חילונית. תהליך מסוג זה תבע באופן טבעי התייחסות הן לאוכלוסיית המורים והן לאוכלוסיית ההורים.

רקע זה הכשיר עבורי את הקרקע למיקוד בהורים כמושאיו של המחקר הנוכחי, שכן הורים הם גורם משמעותי בעיצוב זהות של ילדיהם ובהשפעה על פרקטיקות אישיות ובינאישיות הנגזרות מכך (למשל: Cohen, 1988, 1998; Horowitz, 1999; Cohen & Eisen, 2000; לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002). ברם, על אף מרכזיותם, בולט חסרונם של מחקרים הבוחנים את תודעת הזהות היהודית דווקא בקרב הורים חילונים, השולחים את ילדיהם למערכת החינוך הממלכתית-חילונית (בר ויער, 2003).

זאת ועוד: הצורך לאתר ולבחון את תודעת הזהות היהודית-חילונית של ההורים, לצד הצורך לאבחן השלכות ויישומים אפשריים כפועל יוצא מכך, הוא צורך מהותי וחיוני על רקע מאפיינים של מבוכה, עמימות וסממני משבר, מחד, ושל סקרנות חקירה עיון וחיפושי דרך בתחום הזהות היהודית-חילונית. צורך הפוקד שדרות רחבות בציבור הישראלי בכלל, ובציבור היהודי-חילוני בפרט.

מחקר זה מבקש להיענות לצורך זה ולתת במה לשחקנים חבויים עד כה בזיקה לתחום הנחקר – הורים. מטרתו לתאר ולהבין את תודעת הזהות היהודית-חילונית של קבוצת הורים בעיר תל-

¹ מדובר בהרצאות אורח בין השנים 1997-1999 בקורס "שיטות מחקר נטורליסטיות", אליהן הוזמנתי על ידי פרופ' נעמה צבר בן-יהושע. בהרצאה הוצגו ממצאים שעלו במחקר שערכתי לקראת M.A. המשתתפים הם תלמידי תואר שני ושלישי.

אביב-יפו, המייצגת ציבור חילוני-יהודי בחברה הישראלית, ואת ההשלכות שיש לתודעת זהותם ביחס למעשה החינוכי שיש להוביל בתחום התודעה היהודית-חילונית בקרב ילדיהם. ציבור זה קיבל אפשרות לבטא את ה"סיפור היהודי-חילוני" באופן פתוח, רחב ואישי בגישת המחקר האיכותי ובכליו של מחקר נרטיבי.

מבנה העבודה :

שני מבנים מארגנים את העבודה. המבנה המחקרי המקובל והמבנה האסתטי-נרטיבי.

הראשון הוא המבנה החיצוני הברור וארבעת חלקיו המרכזיים הם :

המסגרת התיאורטית מתייחסת לסקירה של ספרות תיאורטית ואמפירית של תודעת זהות ודרכי התפתחותה וכן עוסקת בשיח זהות

החלק המתודולוגי : מנסח את מטרת המחקר ושאלותיו, מתאר את הפרדיגמה המחקרית ומפרט את השיטה המחקרית : הסוגה הנרטיבית והאסטרטגיה של 'תיאוריה מעוגנת בשדה' **המחקר וממצאיו** : פרישת הנרטיבים השונים, ממצאיהם, מיפויים והדיון בהם בזיקה לשתי שאלות המחקר.

דיון מסכם : מביא את עיקרי הממצאים, את ההבנות ואת המסקנות ביחס לאופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית וביחס למעשה החינוכי הראוי המצופה בעקבותיה.

המבנה השני הוא המבנה הפנימי של מחקר נרטיבי המביא את סיפורה של תודעת הזהות היהודית חילונית של קבוצת הורים בעיר תל-אביב. חלקיו העיקריים של מבנה זה : **פרולוג** : מידע על 'גיבורי הנרטיב'- ההורים וההקשר בו הם פועלים (מופיע במסגרת התיאורטית ובפרק המתודולוגי).

אקספוזיציה : עיקרה התייחסויות של הורים לעצם השאלה. היינו עיבוד קוגניטיבי של השאלה טרם המעבר לעיבוד קוגניטיבי של התשובה (מופיע בפרק הצגת תשתית הממצאים ובשאלת מחקר ראשונה).

עלילה : פרישת משמעות הזהות באופן מתפתח המאפשר לקורא לעמוד על אופייה של התודעה ושל התהליכים המכוונים אותה. העלילה היא מעשה מקלעת של הנרטיב האישי הקבוצתי והמחקרי והיא כוללת צמתי קונפליקט וסיבוך (מופיע בשתי שאלות המחקר).

התרה וסיום : הצגת שלושה סיומים לנרטיב רב-קולי : סיום 'פואנטה', סיום פתוח וסיום סגור. כל אחד מהם מציע סיום מסוג שונה לנרטיב תודעת הזהות היהודית חילונית המחדד את אופייה של העלילה אותה הוא חותם (מופיע בפרק הדיון המסכם).

2. מסגרת תיאורטית

ראשית, יש להקדים ולומר כי אופייה של תודעת הזהות היהודית היא מן הסוגיות המעסיקות תדיר את הקולקטיב היהודי לאורך ההיסטוריה היהודית. שגיא (2006) מציין לגבי העיסוק בסוגיה כי: "גם אם היא לא תמיד נוסחה בצורה תמאטית וגם אם לא תמיד נערך דיון שיטתי בנושא זה, ההיסטוריה התרבותית היהודית עמוסה בקביעות שבתשתיתן מצויים היגדים על אודות הזהות היהודית. דיון מפורש בנושא זה עולה בכל מקום שנצרכה התרבות והמסורת היהודית לסמן את גבולות הקולקטיב היהודי ולקבוע מי כלול בתוכו ומי מודר ממנו ולאיזה עניין" (עמ' 208). אין תימה אפוא כי עיסוק אינטנסיבי בנושא מופיע בעת החדשה. האתגר שהציגה התרבות האירופית לעם היהודי בעת החדשה הוא האתגר של החילוניות המפורר את היהדות המונוליטית ויוצר צורך בסימון גבולות מחודשים של זהות יהודית, וכך אף בכל צומת של שינוי, משבר וחיפוש דרך ליחיד ולקולקטיב.

על אף נוכחותה המתמדת של סוגיית התודעה היהודית ותצורותיה, השיח אודותיה בחברה הישראלית בת-ימינו הוא חלקי, עמום, לא מזוקק ולא מזוכך. שגיא (שם) מכנה את התופעה כ"חמיקה משיח הזהות" (עמ' 246).

הוא הדין לגבי הגדרת התווית "חילונית" ביחס לזהות היהודית: היא אינה ברורה, אינה פשוטה, אינה חד משמעית, אינה מוסכמת ויש ואף אינה קבילה כלל.²

"יהודי-חילוני" עם זאת, היא תווית משיימת והיא מתפקדת כקטגוריית זהות שכיחה ומקובלת בשיח הזהות היהודי-ישראלי. מכיוון שעניינה של העבודה הנוכחית הוא באיתור ובתיאור תודעת הזהות היהודית-חילונית של הורים ובציפיותיהם ממערכת החינוך בתחום, זאת בשל הקשר הדו-כיווני שבין שפה לבין מחשבה ומעשה, ראוי לבחון את הפרקטיקה החינוכית המתגבשת כפועל יוצא מכך ואת תרומת ההורים לה. לפיכך תבקש סקירת הספרות להציב מסגרת תיאורטית שבה התייחסות מהרחב והכללי:³ תודעת זהות, שיח זהות, 'חילוניות' אל הממוקד והייחודי - תודעת זהות יהודית חילונית ואל נגזרת אחת מני רבות - תודעת זהות של הורים ומשמעותה ביחס למעשה החינוכי. הסקירה מבקשת לענות על השאלות:

- א. מהי "תודעת זהות", כיצד היא נרכשת ומהם מאפייניה?
- ב. מהי הביקורת על השיח אודות הזהות?
- ג. מה משמעותה של התווית "חילונית" בשיח הזהות הכללי?
- ד. מה משמעות התווית "יהודי-חילוני" בשיח הזהות?
- ה. מה ידוע על תודעת זהות יהודית-חילונית ועל השלכותיה החינוכיות בקרב הורים?

² ראה למשל הוויכוח שניטש בקרב חברי הועדה, לבחינת מעמדם של לימודי היהדות בבתי הספר הממלכתיים ה"חילוניים", בראשות פרופ' עליזה שנהר לגבי משמעות הזהות החילונית, "עם ועולם" 1994, עמ' 5.
³ על אף שגם הדיון הכללי יכול דוגמות מהפרטיקולרי, עיקרו יבקש לשרטט מסגרת התייחסות כללית.

2.1 תודעת זהות

2.1.1 הגדרות ומאפיינים

"תודעת זהות" להבדיל מ"זהות" גרידא מתייחסת ליכולת של הפרט להגדיר את זהותו בהתייחס לתווית מסוימת באשכול הזהויות שלו. במחקר הפסיכולוגי היא מסתברת כסכימה קוגניטיבית דינאמית בה מחזיק הפרט ביחס למושג ה"עצמי" (self). נקודת המוצא, שתיבחן בהמשך גם באופן ביקורתי, היא שהמונח "תודעת זהות" מכווון אף לתהליכים מודעים בהיבט הקוגניטיבי, הריגושי וההתנהגותי.

הספרות הענפה בתחום חקר תודעת הזהות (כגון: Kelman, 1998; Deaux, 1996; Higgins, 1987; Triandis, 1989) מבחינה בין זהות אישית (personal identity) לבין זהות חברתית (social identity).

שייכות לקבוצה חברתית ולמארג הנרטיבי של הקבוצה משפיעה על תפיסת האדם את עצמו קרי על הסכימה הקוגניטיבית של זהותו. קורט לוין מאבות הפסיכולוגיה החברתית הגדיר זהות חברתית כהזדהות קבוצתית, הנחוצה לפרט, חיונית למושג ה"עצמי", לתפקוד פסיכולוגי ולרווחה אישית. הזהות החברתית מכילה תוויות זהות שונות היוצרות תת-חלוקה. כך למשל החלוקה של ברואר וגארדנר (Brewer & Gardner, 1996) בין זהות קולקטיבית (collective identity) לבין זהות בין-אישית (interpersonal identity). הזהות הקולקטיבית מתייחסת לשייכות לקבוצות גדולות, לעיתים מופשטות כגון מגדר, שייכות אתנית, שייכות דתית, שייכות לאומית ועוד, הדיאלוג של הפרט עימה נעשה ב"צמתים" כגון חוויות מיוחדות, אירועים, טקסים בעוד שהזהות הבינאישית מתייחסת למעגלי שייכות לקבוצות קטנות איתם מקיים הפרט דיאלוג שוטף יומיומי מוחשי: משפחה, חברים.

הזהות הבולטת והעיקרית באשכול הזהות הקולקטיבית היא הזהות האתנית.⁴ היא אומנם רק חלק ממגוון הזהויות של הפרט, עם זאת היא מסתברת כמרכיב החשוב ביותר בזהות הכללית (כפי שמצביעים על כך, למשל, טור כספא, פרג ומיקולינסר, 2002 וכן Blush & Unger, 1995).

פיני (Phinney, 1990) טוענת כי קיימת עמימות בנוגע להגדרתה של זהות אתנית וכי אין הגדרה אחת המקובלת על כלל החוקרים. כמחצית מהמחקרים אותם היא סוקרת אינם מציבים הגדרה מפורשת. פיני על כל פנים מציעה את ההגדרה לפיה זהות אתנית היא "תחושת השייכות והמחויבות שיש לאדם לקבוצה האתנית המשפיעה על החשיבה התפיסות הרגשות וההתנהגות של הפרט" (p.13).

סקירתה מציגה הסכמה של חוקרים לגבי מפת המושגים הבאה הנכללת בזהות אתנית: הזדהות עצמית כחבר בקבוצה, שייכות ומחויבות לקבוצה, עמדות כלפי הקבוצה, עמדות וערכים משותפים, שפה, מנהגים, התנהגות.

המכלול אינו פועל באופן שווה, כך למשל עשוי אדם לזהות עצמו עם הקבוצה מבלי להרגיש מחויבות לקבוצה. המידה בא מאמץ הפרט את תרבות הקבוצה באה לביטוי בעיקר במימד

⁴ אוכלוסיית המחקר בחלק גדול מהמחקרים העוסקים בזהות אתנית מתייחסת לתלמידי תיכון וסטודנטים בקולג'.
4

ההתנהגותי: השתתפות בטקסים, שפה, רשתות חברתיות, שייכות דתית, נישואים וכיוצ"ב (Phinney, 1996).

בן-רפאל ובן-חיים (2006) סוקרים את הזהות הקולקטיבית מנקודת מבט סוציולוגית ומצביעים אף הם על סימניה המובהקים: דת כסמן בעל עוצמה ראשית, שפה כמגדירה ויוצרת את הזהות הקולקטיבית באופן כזה ששינויים בזהות הקולקטיבית כרוכים על פי רוב בשינויים סמנטיים וסימבוליים של השפה (Edwards,1988; Taylor,1994), עמדות, ערכים, תרבות ואף זיקה טריטוריאלית.

בן רפאל ובן-חיים (שם) מבחינים בשתי רמות דיון בהגדרתה של הזהות הקולקטיבית. האחת היא רמת הדיון בסמנים המהותיים אותם הם מכנים "מבני העומק". תודעת זהות בעלת מבנה עומק מתייחסת באופן מושכל למשמעות רכיבי הבסיס של הזהות כגון דת, שפה, פרקטיקות, מערכות סמלים ועוד. הרמה השנייה היא רמת הדיון במאפיינים שהם "שטחיים", ארעיים והם מתגבשים בנסיבות מיוחדות- "מבני שטח" (עמ' 17).

לסיכום, תודעת זהות חברתית היא סכימה קוגניטיבית דינמית המכילה ידע עמדות והתנהגויות. היא מתייחסת בעיקר להתפתחותה של תודעת זהות קולקטיבית, שהמרכזית בה היא הזהות האתנית. עיקרה הזדהות רגשית עם הקולקטיב, ועם ידע ופרקטיקות המאפיינות את הקולקטיב. רכיבי זהות כגון דת, שפה ומערכת סמלים, מנהגים תרבות משמשים כ'מבני עומק' של הזהות וטיב המחויבות של הפרט אליהם מלמד על אופי התודעה ומזמן תהליכים התפתחותיים בגיבוש תודעת זהות קולקטיבית.

2.1.2 תהליכים בגיבוש תודעת זהות

היבטים פסיכולוגים של גיבוש זהות מבליטים מאמצע המאה העשרים תהליכים התפתחותיים שאינם נעצרים בגיל ההתבגרות אלא מתפרשים על פני אורך חייו של הפרט. אריקסון על אף דגשיו על גיל ההתבגרות בתהליך עיצובה של זהות (theory of ego identity formation) (Erikson,1963;1968) מתאר את החיים כרצף של שלבים כאשר השלב החמישי בתיאורית ההתפתחות של אריקסון הוא שלב הזהות המוצג כשלב המלווה את האדם לאורך חייו. שלב זה מאופיין בתהליך של חקר פנימי וחקר החברה, המוביל להבנה וקבלה.

מרסייה (Marcia,1966;1980) הציג ארבעה שלבים בתהליך גיבושה של תודעת הזהות החברתית:

1. שלב המבוכה העמימות (diffuse). מדובר בשלב בו הפרט לא ערך כל חקירה לגבי הזהות ומשמעותה ואף לא קיבל מחויבות (כלשהי) מודעת לגביה.
2. שלב הזהות הקבועה מראש (foreclosed) - הפרט מקבל מחויבות לזהות - לביטוייה המעשיים לערכים, ללא ביצוע חקירה לגביהם. יש כאן קבלה של מערך התנהגויות, הזדהות עימן, על פי רוב לאור מודל משפחתי, מבלי לבחון אותם באופן רפלקטיבי. טקסי חניכה למשל עשויים להיות מאומצים כחלק מחייב מאורח החיים ומהמנהגים המשפחתיים, מבלי ממש לתהות על קנקנם, למשל נישואים לבת/ זוג בעל זהות חברתית מסוימת.

3. שלב הבירור (moratorium). הפרט חוקר ושואל אך לא בהכרח חש מחויבות לכל המשתמע מאימוץ הזהות הקולקטיבית.
4. שלב הביסוס - האישוש, השגת הזהות (achieved identity). הפרט בחן היבטים שונים, חקר למד וקיבל על עצמו מחויבות לזהות.

קלמן (Kelman, 1998) בדומה לאריקסון, מציג את הזהות האישית והקולקטיבית כמקיימות יחסי גומלין לאורך כל חייו של האדם ומאפשרים לו לגבש תודעת זהות מתגוונת ומשתנה. גישתו הרואה בזהות ישות דינמית ומשתנה המתגבשת לכל אורך חייו של הפרט היא גישה חדשה יחסית ושונה מגישות קלאסיות הרואות בשנות הילדות והנערות את פרק הזמן הקריטי המעצב וממצב את הזהות. הדוגמא הקלאסית היא עבודתו של פיאז'ה (Piaget, 1972), המייחסת שינויים אישיותיים וחברתיים לתהליך ההתפתחות של אופרציות פורמליות (Formal Operations) המובילה לחשיבה רציונאלית לוגית והיפותטית גם ביחס לזהות. כמו כן מודלים של התפתחות תודעת זהות מסוג זה של קולברג וגיליגן (Kohlberg and Gilligan, 1971) הדנים בהתפתחות של חשיבה מוסרית גבוהה כחלק מגיבוש הזהות של המתבגר, הן דוגמאות ליציבות עיצוב הזהות. המשגת הזהות כהתמצאות במרחב המוסרי מאפיינת את הגותו של צ'ארלס טיילור (Taylor, 1994). על פי טיילור תודעת זהות היא יכולת מתפתחת של הפרט לנהל שיח רב מימדי: פנימי וחיצוני, עם תרבות, עם "אחרים משמעותיים". שיח המאפשר לו להבין מניין הוא מגיע ולאן הוא רוצה ללכת. מנגנון התפתחות תודעת זהות מסוג זה מאפשר לאדם להגדיר מיהו באמצעות התמצאות במרחב מוסרי שבו עולות שאלות בנוגע למה טוב ומה רע, מה ראוי לעשות ומה לא. מנגנון זה משתנה ומתפתח באופן שונה אצל כל אדם ובשלבי חיים שונים.

התגבשותה של תודעת זהות על פי קלמן (שם), המתרחשת גם בקרב מבוגרים ולא רק בקרב מתבגרים היא פועל יוצא מקשרים חברתיים. הוא מציין שלושה תהליכי השפעה חברתיים מרכזיים:

1. רצייה (compliance). עיקרו אימוץ דפוסים מסוימים הנתפסים כנובעים לא מתוך חקר והבנה אישית אלא מתוך רצון לרצות דמות משמעותית.
2. הזדהות (identification). עיקרו אימוץ דפוסים מתוך רצון "להיות כמו" דמות משמעותית איתה מצוי הפרט בקשר בין-אישי. בשני התהליכים יש מקום מרכזי להורים ולקשר עימם, בעיקר בהתייחס למתבגרים. בשניהם מתקיים תהליך של אימוץ דפוסים לא בשל תוכנם, למרות שהשלב השני הוא עמוק יותר ומערב מכוונות בהמשך גם למהות הדפוסים שאומצו, עדיין שני השלבים מוצגים כשלבים הנובעים מהקשר החברתי החיצוני ולא כנובעים מתוך העצמי האוטנטי. נביעה מסוג זה קיימת בתודעת זהות העוברת לשלב שלישי.
3. הפנמה (internalization). גיבוש זהות אותנטית ואינטגרטיבית המאפשרת לפרט לעצב מתוך העולם האישי הפנימי דפוסים, עליהם הוא חש בעלות, הזדהות ושייכות. זהו תוצר של תהליך הפנמה. בהקשר זה מציין קלמן, כי תודעת זהות יהודית למשל הנרכשת בתהליך של עיבוד וחשיבה ולא בדרך של קבלת ערכים ודפוסי התנהגות כמובנים

מאליהם, עשויה להוביל לכך שהזהות היהודית תהפוך לרכיב משמעותי בזהות הפרט. תהליך זה עשוי להתבצע בשלבים שונים של החיים.⁵

המודל של קלמן מתייחס לתהליך התפתחות התודעה לא במונחים של מוקדם ומאוחר אלא במונחים של עומק ומשמעות. הוא מייחס ביטויים רגשיים של הזהות לשלב עמוק פחות מביטויים המעידים על אימוץ מושכל של תכנים ופרקטיקות חברתיות. פיני (Phinney, 1989, 1990). מתבססת על מרסייה ומציגה מודל אינטגרטיבי של התפתחות זהות אתנית. בדומה לקלמן אף הוא בן שלושה שלבים ואף הוא מבליט תהליכי עומק. פיני מדגישה במודל שלה גורמים המעודדים תהליכי חקירה רפלקטיביים:

1. זהות עמומה טרום חקירה. פועל יוצא מכך נטייה לבחון את קבוצת ההשתייכות על פי גורמים חיצוניים: מעמד חברתי, השפעה ועוד. כאן למשל נוכל למצוא שתי התנהגויות סותרות האחת היא בחירה ב"קבוצת חוץ", תוך ייחוס מערכת דימויים שלילית וסטריאוטיפים לקבוצה האתנית לה משתייך הפרט וברצף זה גם אפשרות לביטויי הכחשה של הרכיב האתני בכלל והנטייה לראות את האדם כחסר ייחוס אתני (raceless), או התכחשות להשתייכות האתנית הספציפית (Fordham and Ogbu, 1986). התנהגות אחרת לחילופין היא תחושת שייכות לקבוצה האתנית תוך ייחוס מערכת דימויים חיובית לה, לעיתים אף בדרך של הבלטתה וניגודה לתרבות הרוב (Ogbu, 1987). הכרעה בין שתי חלופות מנוגדות נמצאה גם במחקרים שהתייחסו להיבטי זהות של ישראלים החיים בארה"ב (צבר בן-יהושע, 1996; Elizur, 1984).⁶

2. שלב החקירה (exploration). חוויה, אירוע או משבר כלשהו יוצרים צורך לחקור את משמעות הזהות האתנית. קסן ולב-ויזל (2002) מצביעות על תהליך גיבוש זהות אתנית בתהליך של "קבוצת דיאלוג" המזמן קונפליקט וחקירתו בקרב קבוצות כגון: יהודים-ערבים, עולים-ותיקים, דתיים-חילוניים. קרוס (Cross, 1978) לדוגמה, בחן את הצורך של קבוצת שחורים בקולג' לבחון את משמעות היותם חברים בקבוצת מיעוט והוא מכנה חוויה זאת כ"מפגש" (encounter). עוד בזיקה לשדה החינוכי – מעבר לבי"ס תיכון – נבחנו קבוצות שונות כחווית אירוע המעלה למודעות את השוני עם קבוצת הרוב (French, Zeidman, Allen, Aber, 2000). בהקשר זה מעניין לציין את הממצא במחקרם, לפיו עם העלייה בגיל גוברת הנטייה לחקר זהות. שור (2006) הצביעה על תופעה מעניינת של לימוד יחדות באמצע החיים- תקופת גיל הנעה בין גיל 35 ל-65 לערך - בקרב מורים חילוניים כחלק מתהליך של חקירת זהות אישית ומקצועית.

3. חתימת החקירה. שלב שבו מתיישבות סתירות, עמימויות והתנגשויות במערך הזהויות של הפרט - בין זו האתנית לזהויות חברתיות אחרות. בנקודה זאת ישנה קבלה מודעת של

⁵ עוד בהקשר זה מציין קלמן את תופעת התרחקותם של בני נוער בתפוצה מהיהדות כנובעת מכך שהחינוך היהודי לא השכיל ליצור אצלם תודעת זהות הנשענת על השלב השלישי של ההפנמה. תודעת זהות מתקיימת בשלבים של רצייה והזדהות כפועל יוצא עם קשריהם בתוך המשפחה והקהילה עד לגיל ההתבגרות. אבל כאמור שלבים אילו אינם חזקים דיים כדי "להחזיק" בתודעת זהות מוצקה.

⁶ בהתייחס לכך ש"ישראליות" אינה רק תווית שייכות לקבוצה לאומית גרידא.

השייכות לקבוצה האתנית. (שלב זה מקביל לשלב ההפנמה במודל של קלמן ולשלב הרביעי במודל של מרסייה).

המודלים שהוצגו עד כה הדגישו את התהליך התוך-אישי בדרך לגיבושה של תודעת זהות. טיילור (Taylor, 1992) מציע מודל תיאורטי לפיו תודעת זהות מתפתחת כפועל יוצא מקיומו של דיאלוג והיא משתכללת בהתאם לאיכות הדיאלוג מורכבותו ורב-מימדיותו. טיילור אינו מבחין בין זהות אישית לזהות חברתית ומבחינתו חד הן. תודעת זהות היא מרחב של זהויות המתפתח בשיח תוך-אישי ובינאישי. וכך תודעת זהות מפותחת עשויה להתפתח רק בתוך מרחב של זהויות אחרות: 'one is a self only among other selves' (p.32).

מודל מסוג זה מציג את התפתחותה של תודעת זהות אתנית לא כתהליך של אנלוגיה מתמדת בין שתי חלופות לפחות הכרוך ב"כאב שתי המולדות"⁷ בין מוחשיות בין מטאפוריות, אלא כתהליך של חקר והזדהות עם מגוון זהויות המאפשר הזדהות בו זמנית. כך למשל מחקר של נערת ממוצא הודי החיות בבריטניה (Htnik, 1986), מחקר על ארמנים החיים בארה"ב (Der- Zak, 1980), מחקר על יהודים בארה"ב (Karabetian, 1973). אין כאן התמודדות הממדרת את הזהויות וגודרת מרחב נפרד לכל אחת מהן בנוסח האמירה המפורסמת של מנדלסון 'היה יהודי בביתך ואדם בצאתך' אלא מיזוג זהויות. ביטוי מודגש לכך קיים למשל בתופעה העדכנית בקרב צעירים יהודים אמריקנים המבקשים לשלב בין הזהויות באותה ספירה ציבורית תוך התנגדות למבנים הקהילתיים מבחינים ומפרידים – מה שמוכר כתופעת היהדות האמריקנית היאפית.⁸

לסיכום, תת-הפרק הנוכחי ביקש להתייחס לשאלת הגדרתה של תודעת הזהות, מאפייניה ודרכי התגבשותה. במחקר הפסיכולוגי מסתברת "תודעת זהות" כסכימה קוגניטיבית דינאמית בה מחזיק הפרט ביחס למושג ה'עצמי' (self). "תודעת זהות" מתייחסת ליכולת של הפרט להגדיר את זהותו בזיקה לתווית מסוימת באשכול הזהויות שלו והיא מכוונת לתהליכים מודעים בהיבט הקוגניטיבי, הריגושי וההתנהגותי.

תודעת זהות בהקשר החברתי מתייחסת להתפתחותה של תודעת זהות קולקטיבית, המרכזית בה היא הזהות האתנית. עיקרה הזדהות עם הקולקטיב, כאשר רכיבי/סמני זהות הם המלמדים על טיב המחויבות של הפרט לקולקטיב והם המזמנים תהליכים התפתחותיים בגיבוש תודעת זהות קולקטיבית.

המשותף למודלים תיאורטיים ואמפיריים הוא הצגת תודעת זהות כתהליך התפתחותי המתרחש בשלבים מתוך בשלות אישית ומתוך אינטראקציה חברתית הכרוכה בתהליכים רפלקטיביים ודיאלוגיים. עם זאת אין מדובר בהכרח בתהליך ליניארי כרונולוגי המעוגן בתקופת זמן מסוימת. גיבוש הזהות הקולקטיבית בכלל והאתנית בפרט הוא תהליך התפתחות דינאמי המכיל לעיתים נסיגה לשלבים מוקדמים, המאפשרים לבחון מחדש את הזהות (Marcia and Kowaz, 1988; Parham, 1989; Waterman, 1984).

⁷ לאה גולדברג: אולי רק ציפורי מסע יודעות- / כשהן תלויות בין ארץ ושמים- / את זה הכאב של שתי המולדות. לאה גולדברג אילנות א. אורן מוקדם ומאוחר.

⁸ הרחבה על התופעה ניתן למצוא במגזינים 2007 www.heebmagazine.com ; www.guiltandpleasure.com

2.2 שיח זהות במראה מבקרת

המודלים השונים להתפתחותה של תודעת זהות שהוצגו הצביעו הן על תכולתה של תודעת הזהות החברתית והן על תהליכים שונים בהם היא כרוכה. עלו בהם תהליכים רגשיים של הזדהות ושייכות ותהליכים קוגניטיביים של עיבוד מידע הבנינו והפנמנו. תת-הפרק הנוכחי מבקש להתייחס לשיח אודות זהות באופן ביקורתי. שיח ביקורתי בוחן סוגיות הקשורות לשיח אודות הזהות ובכלל זה לסוגיות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות. השיח הביקורתי בוחן את ה'מה' וה'איך' של תודעת הזהות. שגיא (2006) מציע לבחון באופן ביקורתי את השיח אודות הזהות (מתייחס לשיח הזהות הן הכללי והן הפרטיקולרי-יהודי), בשל "תכלית כפולה - תיאורית ונורמטיבית. מבחינה תיאורית, מאפשר הניתוח הביקורתי הנהרה תודעתית של אופני השיח על זהות כפי שהם מתנהלים; מבחינה נורמטיבית, הרפלקסיה התודעתית מאפשרת לפתח נקודת מבט חדשה, העשויה להרחיב את אופקי הדיון בשאלת הזהות לכיוונים נוספים ולחדד תפיסות ביקורתיות של הזהות היהודית עצמה" (עמ' 208).

ביקורת השיח אודות הזהות תתייחס כאן לשלושה היבטים:

1. ההיבט הלשוני: זיכוך השיח אודות תודעת זהות
2. ההיבט ההכרתי: בחינת מצבים של תודעת זהות
3. ההיבט האפיסטמולוגי: בין מהותנות להבנייתיות בזיקה ל"תודעת זהות"

2.2.1 זיכוך השיח אודות זהות

המסגרת העיונית לעיסוק בתודעת זהות בעבודה הנוכחית בוחרת להבליט את הנחת היסוד הטיילוריאנית לפיה "זהות" עניינה בשדה לשוני. הדגש אינו על תהליכים התפתחותיים ועל בשלות קוגניטיבית, אלא בעיקר על תהליכים דיאלוגיים המאפשרים לפרט לבחון את מרחב הזהויות שלו ביחס למרחב הזהויות החברתיות בהן הוא מצוי. צ'רלס טיילור (Taylor, 1992) טבע כאמור את מונח העל "זהות דיאלוגית". בחיבורו "הפוליטיקה של ההכרה" הוא מתייחס לזהות כתהליך שבו האדם מבין מיהו ומהם המאפיינים הבסיסיים המגדירים אותו כאדם, בדרך של דיאלוג תוך-אישי ובין-אישי בין יחידים ובין קבוצות. טיילור מתייחס למונח "שפה" במשמעות רחבה הכוללת לצד השפה הדבורה גם דרכי ביטויי מגוונות ובכלל זה מחוות, שפת האמנות, שפת האהבה ועוד.

יש כאן הנחת יסוד ויגוצקיאנית (Vigotsky, 1989) על יחסי ההשפעה ההדדיים, לפיהם ניתן ללמוד מתוך השפה על התודעה ועל האופן בו היא מעצבת אותה ולהיפך. שגיא (2006) בעקבות פיטר סטרוסון טוען שאנו מחליפים בין מושגים המקשים על הנהרת התודעה ועל השיח אודותיה. הוא מבקש לערוך הבחנה בין 'זהות' ל'זיהוי'. הוא מציע לקיים שיח מבהיר בנוגע לשלושה מושגים מרכזיים: **זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות.**

זיהוי הוא תווית ופעולת הזיהוי נעשית באמצעות ביטויים מזהים כשמות תיאורים מאפיינים וכיוצא בהם. כך למשל "חילוני" "ישראלי" "יהודי" הם קודם לכל ביטויים מזהים המאפשרים לקיים שיח על מושא מסוים בדרך המבחינה אותו ממושאים אחרים. המושא אותו משיימים בדרך של 'זיהוי' נתפס כמהות, כיש קבוע ומסוים בר שיח. בהקשר זה מפנה שגיא (שם) את תשומת הלב לכך כי "פעולת הזיהוי אינה מספקת תשובה לשאלת הזהות שכן היא מתממשת בעיקר כאמצעי תקשורת בשיח בין דוברים שונים על מושא מסוים ואולם המושא עצמו אינו גורם

פעיל בזיהוי; הזיהוי מוטל עליו מבחוח בידי המשוחחים על אודותיו. אמנם ייתכן שאותו גורם שבאמצעותו זוהה המושא יתפקד גם כמרכיב בזיהוי העצמית, אבל עניין זה איננו הכרחי לפעולת הזיהוי" (עמ' 209).

זיהוי באופן זה נתפס כזהות חיצונית, כזהותו של האחר בעיניהם של הדוברים אודותיו. הגדרה חיצונית מסוג זה יכולה מחד לעורר סימני שאלות לגבי תוקפה עבור המושא המזוהה: "אומרים שאני אינני אני אז מי אני בכלל" שואל מייק בורשטיין המגלם את קוני בסרט הישראלי הקומי משנת 1966 "שני קוני למל"⁹ ומבליט באופן זה את כוחו של הזיהוי החיצוני המשיים. רוצה לומר יש עוצמה רבה לזיהוי החיצוני שכן הגדרה חיצונית עשויה/עלולה לגרום למושא שעליו מדברים לאמץ את המבט של האחרים עליו ובכך לקבל את זהותו מהחוח.

בהצגת מודלים עיוניים/תיאורטיים ואמפיריים של התפתחות תודעת זהות, למדנו כי הם מושתתים על הנחת היסוד לפיה בשלבים מוקדמים של התודעה, פועל הפרט באופן זה שהוא מניח לפעולות זיהוי חיצוניות "להשתלט" על הזהות האוטנטית שלו, על הליבה המכוננת את עצמיותו. בשלבים אלו הוא נוטה לאמץ את נקודות המבט המוטלות עליו מבחוח והופכן ליסוד המכונן את רצייתו ואת פרשנותו העצמית. לכן, על אף ששלבים אילו מאופיינים בכך שהפרט פועל מתוך רצון לרצייה של אחרים משמעותיים ומתוך שאיפה להדמות אליהם, יש לזקק את השיח ולבחון אותם באמצעות המונח "זיהוי" בלבד.

שלבים מתקדמים, לעומת זאת, מצביעים על תהליך של הזדהות מודעת הנובעת מתוך האני האוטנטית. הזדהות היא מילת המפתח בשלב זה. הזדהות היא פעולה תודעתית רצונית שהאדם עצמו נוקט. ההזדהות נעשית בשלוש המערכות המכוונות את התודעה האנושית: הקוגניציה, הרגש וההתנהגות. הפרט מזדהה עם עולמות של ידע, עם ערכים ועם פרקטיקות של קבוצה מסוימת.

הזדהות היא תנאי הכרחי כדי להשתייך לקבוצה, להיות חלק ממנה ולבטא את זהותה, אבל אין בה די. כך מציין שגיא (שם) בהקשר זה: "ביחס לאלו שלא נולדו לתוך התרבות והמסורת המסוימות והם מצטרפים אליהם באופן וולונטרי - נראה שההזדהות היא תנאי הכרחי לאימוצה של זהות, שכן היא מחוללת תהליך של הפנמה ושל עיצוב עצמי על בסיס יסודות הנשאבים מהמושא שעומו מזדהים. ההזדהות מחוללת שינוי בזהותו של האדם ומקרבת בינו לבין בני אותה תרבות נתונה. ברם הזדהות לבדה אינה מבטאת חברות בקבוצה שעומה מזדהים. ייתכן שאדם יזדהה עם הזולת עם עולמו ועם ערכיו מבלי שזהותו היסודית תעבור טרנספורמציה" (עמ' 210).

יוצא אפוא שזיהוי בין אם נעשה באופן עצמי פנימי ובין אם נעשה על ידי אחרים באופן חיצוני אינו מגדיר זהות, ברם גם היסוד הרגשי העמוק והמשמעותי של 'הזהות' אינו מספק. כאן נכנס תנאי הכרחי נוסף שעשוי להפוך את הזיהוי ואת ההזדהות לזהות.

כדי שההזדהות תוביל לתהליך עומק של כינון זהות היא צריכה לעבור דרך מסננים תובעניים של אימוץ **הקשרי משמעות**. רוצה לומר: אין די ביסוד הפורמלי תודעתי של רצון להיות שותף או חבר בזהות הקולקטיבית של הקבוצה עימה מזדהים, אין די באימוץ פרקטיקות חיצוניות של

⁹ הסרט המבוסס על תרגום מחזמר של אברהם גולדפדן. זהו סרט העוסק בדמות החרדי והחילוני במשיכות מכחול גסות ובאופן פשטני.

הקבוצה, הנובעים מתוך הזדהות ורצון אותנטי לקיימם. יש צורך באימוץ הקשרים היסטוריים, תרבותיים וחברתיים.

אחד המדרשים המעניינים, הזוכים לאזכור ועיון תדיר ומלמדים על אופי מנהיגותם הרוחני של הלל ושמאי וממשיכיהם, דן בנכרי המעוניין להיכנס לקהל ישראל ומבקש גיור "על רגל אחת" (תלמוד בבלי מסכת שבת, לא'). שמאי מסלקו בזעף ואילו הלל מקרבו בנעימות ואומר לו כי עליו רק לקבל את הכלל: מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך – כלל הנובע מהמצווה "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח) וכל השאר הוא פירוש של כלל זה ועליו המלאכה ללמוד אותו...¹⁰

הנטייה הרווחת היא להפליג בשבחו של הלל על עמדתו הפתוחה האנושית והרגישה, עד שמעט מעמעמים את הסיפא של דבריו, המלמדת על הקירבה לעמדתו של שמאי ובכך אף מלמדת עליה זכות. הילל מקבל את רצון הגר לזהות עצמו עם הקולקטיב ולכן פותח ב"הזדהות" שעיקרה כאמור בהיבט הרגשי, אבל מודע לכך שרכישת "זהות" יהודית תובעת מושכלות יהודית שהיא מעבר לשלב ההזדהות.

שלושת מושגי העל שמציע שגיא (שם), מאפשרים אם כך לבחון במדרש גם את השיח אודות זהות ומכאן את תהליך הנהרת תודעת הזהות. עיון ביקורתי מסוג זה אפשרי במקומות נוספים המדגישים בשיח הזהות את העיסוק המודגש בתווית המזהה או לחילופין ברובד הרגשי של ההזדהות. כך למשל משמבקש יצחקי (2000) להגדיר זהות הוא מתעכב ארוכות הן על תחושת ההזדהות והן על התווית המזהה. הוא מתייחס לשמו של אדם ומביא מתוך כך את שירה של זלדה "לכל איש יש שם" (שם, עמ' 21-26). כשבוחנים את דבריו באמצעות השיח הביקורתי שמציע שגיא (שם), עולה כי העיסוק בשם הוא אחרי הכול עיסוק בתווית החיצונית, שהיא רק שלב ראשוני של זהות. על אף המידע אותו ניתן להפיק משם מדובר בפעולה המוטלת על האדם מבחוץ, אבל עדיין לא תודעת זהות עמוקה בנוסח השלבים המאוחרים המוצגים במודלים הפסיכולוגיים או ברובד 'הקשרי המשמעות' אותו מציע שגיא. והנה דווקא השיר שמביא יצחקי (שם) מדגיש את מקומם המרכזי לא של תוויות חיצוניות ולא של תחושות הזדהות בלבד אלא בעיקר של הקשרי חיים: היסטוריה, תרבות, אמונה, חברה ועוד.

שיח זהות ביקורתי מציע אם כך, לבחון את השדה הלשוני בו מתקיים שיח הזהות. הוא יוצא מסמנטיקה של שלושה מושגי ייסוד: זיהוי, הזדהות וזהות לסימבוליקה הטעונה בהן. בעשותו כך הוא מערער הן על העיסוק המרכזי ברובד הזיהוי - עיסוק בתווית חיצונית ובעיקר הוא מערער על עוצמתו של המימד הרגשי כמושג על המגדיר זהות ותודעת זהות. מימד זה המנוסח כ"הזדהות", עובר כחוט השני בכל המודלים הבוחנים זהות ומוצג בהם כאמור כמושג מגדיר מרכזי. דווקא הקוגניציה מסתברת, בניתוח ביקורתי של שיח הזהות, כנקודת ארכימדס. שיח על תודעת זהות צריך לזכך את מאפייניו ביחס לתווית המזהה, ביחס למימד הרגשי וביחס למימד הקוגניטיבי. שיח מבחין מסוג זה יכול לזקק ולזכך את הבנותינו לגבי תודעת זהות ודרכי התגבשותה.

¹⁰ מעשה בנכרי אחד שבא לפני שמאי; אמר לו "גירני על מנת שתלמדני כל התורה כולה, כשאני עומד על רגל אחת". דחפו באמת הבניין שבידו. בא לפני הלל – גירני; אמר לו, "דעלך סני לחברך לא תעביד – זו היא כל התורה כולה, ואידך פירושה הוא; זיל גמור".

2.2.2 ההיבט ההכרתי - מצבים של תודעת זהות

תת-הפרק הקודם התייחס במידה רבה לתכולתה של התודעה. השיח הביקורתי הציע לבחון זאת בהתייחס לשלושה רבדים שונים: הרובד המזהה, רובד ההזדהות והרובד של הקשרי המשמעות קרי שדות התוכן המבנים את הזהות. תת-הפרק הנוכחי מבקש לחדד בשיח אודות זהות את פעולתה של התודעה – התייחסות אל ה'אני'.

האם פעולת התודעה היא פעולה של יצירת 'יש' מ'יש'י? פעולה של יצירת 'יש' מ'אין'? האם אדם נולד לתוך תרבות שהיא חלק לא מודע ולא תמאטי של זהותו ופעולת התודעה היא הנהרה והסדרה של מכלול ההקשרים ההיסטוריים החברתיים והתרבותיים של האדם?

תפיסת תודעת הזהות כתהליך המנהיר הקשרי משמעות באופן רפלקטיבי זוכה להתייחסות בהגות בספרות ובמחקר הפסיכולוגי. המוטיבציה להנהרת קשרי משמעות של תרבות נתונה אינה מוטיבציה ברורה וטבעית. גורמים שונים פועלים על הרצון לפעול לטובת תודעת זהות רפלקטיבית. בהקשר זה מעניין לציין תהליך הפועל בכיוון מנוגד והוא מן התודעה אל הקשרי המשמעות. הכוונה היא ליצירת זיקות פרטיקולריות שאין להן עוגן בעבר ובכלל זה אף זיקות לאומיות כפועל יוצא מצורך ואינטרסים של פרטים ויזמים - תופעת הישויות "המדומיינות" בשיח שהוביל אנדרסון (1999).

יש והאדם 'בורח' מהקשרי המשמעות של תרבותו. שבייד (1974) רואה ביהודי בן זמננו "יהודי בודד". בדידותו נובעת מכך שהוא בוחר לראות עצמו כאזרח העולם הקשור לאנושות בכלל. "אבל הקשרים הללו לפחות מצידם המורגש והמודע, הם קשרי תלות חיצוניים. הם נתפסים כקבועי גורל ולא כנובעים מפנימיות החיים האישיים" (עמ' 15).

שקד (2006) בוחן לעומק את אופייה של התודעה העצמית העברית יהודית בעשרות יצירות של הספרות היהודית בעברית ביידית ובלשונויות לעז בעת החדשה. באמצעות חתכי אורך ורוחב הוא מנסה לאפיין את תודעת הזהות של היוצרים ואת רכיביה. הוא בוחר לפתוח בקפקא כסופר המעצב את התודעה היהודית ואת המצב היהודי (condition juive) הן כמשא והן כמסע אל האני ומהאני הלאה, כחוויה אנושית מרכזית ובעלת עוצמה המאפילה על הכול: "להימלט מן היהדות בדרך כלל בהסכמה מעומעמת של האבות (עמעום שהיה מקומם), רצו אלה שביקשו להתחיל לכתוב בגרמנית. הם רצו, אך בטלפיהם האחוריים דבקו ביהדות של אבותיהם, ואילו הטלפיים הקדמיים לא מצאו קרקע מוצקה תחתיהם. הייאוש שנתעורר בהם בשל מצבם היה למקור השראתם" (עמ' 19).

הגישה הנטורליסטית בפסיכולוגיה התפתחותית רואה באדם יצור מלא המוציא במשך חייו, מן הכוח אל הפועל דפוסים הקיימים בו מרגע היווצרותו. כך, למשל, הפסיכולוג קרל יונג טבע את המונח "תת מודע קולקטיבי", בהתייחסו למבנים קוגניטיביים - סכמות המכילים את כל אוצר החוויות שהצטברו במשך דורי דורות של קיום הגזע האנושי, ונשארו כעקבות זיכרון במוח האדם. עקבות זיכרון אלה מהעבר הקדום עוברים בתורשה, והם מושרשים באדם כנטיות מולדות להגיב או להתנהג בצורה מסוימת, בהתאם לתרבות ולמורשת שבה נולד.

המשורר הלבנוני חליל ג'ובראן מנסח זאת באחת הפראזות בספר "הנביא": 'אין לך דבר שאינו יושב והוא חצי ער בתודעתך'.

השיח הביקורתי שמוביל שגיא (2006) עוסק באופייה המשתנה של תודעת הזהות. הדגשת הרכיב הקונגטיבי - היכולת ליצור הקשרי משמעות מבחינה היסטורית, חברתית ותרבותית - אינו מניח בהכרח הכרה תודעתית. תמאטית ורפלקטיבית. פעמים רבות אדם פועל בדרך של "נעשה ונשמע" כלומר אימוץ פרקטיקות המכוננות זהות באופן כזה שהתודעה המלווה אותן היא פרי רפלקטיבית או פרי תמאטית. אדם פועל ומזדהה עם מערכת של ידע וערכים כשהוא מניח באופן חלקי ועמום את קיומן. בדיון על מחויבות ערכית וזהות מציין שגיא (2003) כי: "לבני אדם יש תרבות כשם שיש להם פנים, בני אדם נולדים לתוך תרבות ולא לתוך קיום מנותק מתרבות... התרבות מכוננת את זהותם של בני אדם, את השפה שלהם ואת מרבית המנגנונים שדרכם הם מתנסים בקיום. היא מספקת הן את חומרי הזיכרון והן את עיצובו התודעתי" (עמ' 63).

שגיא (שם) מביא מהביוגרפיה המרתקת והטראגית של ז'אן אמרי ומדבריו לפיו "אדם יכול לשוב ולחבור אל מסורת שאבדה לו, אבל אין הוא יכול להמציא לו מסורת כראות עיניו" ובהקשר זה אף את פרימו לוי המגיב לז'אן לאמרי: "מי שלא נולד לתוך המסורת היהודית איננו יהודי ויכול להיעשות יהודי רק במאמץ: מסורת מעצם הגדרתה אפשר רק לרשת; היא מוצר של הדורות, שאינו נוצר לאחר מעשה" (עמ' 212).¹¹

תת-הפרק הנוכחי הבליט הנחת יסוד אחת והיא שפעולת התודעה היא פעולה של 'יש' מתוך 'יש' גדול ורחב. שיח ביקורתי אודות הזהות מבקש להדגיש, עם זאת, כי "תמטיזציה רפלקטיבית של מכלול ההקשרים ההיסטוריים-תרבותיים המעניקים משמעות לזהות נתונה" (שגיא, שם, עמ' 211) אינו בהכרח שלב המתרחש אצל כל אדם וכי בני אדם פועלים לרוב כשהתודעה המלווה אותם היא פרי רפלקטיבית או פרי-תמטית.

"אדם זוכר את הסוכה בבית סבו והסוכה זוכרת בשבילו את הנדודים במדבר...." - כך מסכם זאת יהודה עמיחי בשתי שורות בשיר "היהודים".

2.2.3 אפיסטמת הזהות: בין מהותנות להבנייתיות

זהות כאמור כרוכה באימוצם של "הקשרי משמעות". הקשרים המאופיינים בשתי תכונות לכאורה סותרות: האחת סטטיות - התייחסות ל'יש' נתון למאגר היסטורי תרבותי חברתי קיים, האחרת דינמיות - הבנייה דיאלוגית של הקשרים עדכניים וחדשים, תוך התייחסות ליסוד הסטטי.

מבחינה אונטולוגית יש כאן שתי הנחות יסוד היוצאות משתי פרדיגמות שונות של הזהות. האחת היא הנחת יסוד פוזיטיביסטית והשנייה הבנייתית (גירץ, 1990).

מדובר בהנחות יסוד המשפיעות על אופני פעולתה של התודעה: האם מדובר במהלכים שונים המאפשרים לפרט 'לחשוף' את הידע אודות הזהות (פוזיטיביזם) או מדובר בתהליך דיאלוגי של פרשנות מתמדת, המאפשר לפרט להבנות את זהותו באופן פרשני, הקשרי, סובייקטיבי ומעוגן

¹¹ ז'אן אמרי או בשמו המקורי הנס מאייר, פילוסוף יהודי גרמני נולד בווינה ב-1912, לאב יהודי ואם קתולית. ב-1940 אמרי נעצר על ידי הבלגים, ברח ב-1941, הצטרף לתנועת ההתנגדות הבלגית, נעצר ועונה על ידי הגסטאפו, שהה שנה באושוויץ, ואחר כך בברגן בלזן עד שחרור המחנה באפריל 1945. אמרי שב לבריסל והשתקע בה ואז שלח יד בנפשו.

בתרבות (קונסטרוקטיביזם). האם פעולה בתוך הקשר מסיטה לעבר פרשנות התלויה ביחסי הכוח החברתיים (פרדיגמה ביקורתית)?

שיח ביקורתי אודות הזהות מבקש, אם כך, לחדד הנחות יסוד המכוונות את שיח הזהות. הנחות הקשורות לאפיסטמת הזהות. אם תודעת זהות היא יכולתו של הפרט להגדיר מה משמעות זהותו, האם אנו מכוונים לזהות שהיא בבחינת יש מסוים? האם השיח הוא על ה זהות? זהות אחת? מה ניתן ללמוד על הנחות היסוד, בין סמויות בין גלויות במודלים התפתחותיים שונים שהוצגו קודם, ביחס להגדרת מהותו של ה"עצמי" (self). בחלק מהמודלים - כגון זה של מרסייה - נתפש ה"אני" כסובייקט של תכונות בראשן נמצאת תכונת התודעה. האדם הוא אובייקט בעל תכונות ובמובן זה אינו שונה מאובייקטים אחרים נושאי תכונות. באחרים, כגון אצל טיילור, אין לראות בתודעה "יש" שיש לחשוף ולהגיע אליו אלא מדובר בתהליך דינאמי המציג סימני שאלה לגבי קיומו של "יש" אחד.

הגישה המהותנית, דהיינו תפישת ה"יש", מניחה של'עצמי' יש קיום שאינו מותנה או תלוי בהקשרים היסטוריים, תרבותיים וחברתיים בהם הוא חי. המייצג המובהק של גישה זו הוא הפילוסוף הגרמני אדמונד הוסרל. הגותו מניחה את קיומו של סובייקט אנושי בר ניתוח בר תיאור בר חשיפה. התודעה כאמור היא המאפיין המרכזי של האדם.

שטיינר (1988) בוחן גישה זאת וביטוייה אף בהגותו של מרטין היידגר תלמידו הבולט של הוסרל. על פי היידגר, "...הישות היא הטבע הבסיסי של הקיום, המהות הפנימית של כל דבר, התמצית הראשונה והאותנטית שהתכסתה במשך הזמן בעטיפות. הישות היא ההווה היא ה-BEING" (עמ' 45). הוא ממשיך את הוסרל האומר כי הדרך לחזור אל טבעה של הישות היא באמצעות פיתוח רגישות ומודעות למהות של הדברים ואין זה דבר של מה בכך, כי לרוב איננו מתעמקים במשמעות הגלענית של דברים, אלא עוטפים אותם במשמעויות בציפויים המתאימים למשאלות, דימויים אישיים וחברתיים, המסתירים את מהותם האמיתית.

מול גישה זאת, אך לא בניגוד גמור לה, מצויה הגותו של הפילוסוף וההיסטוריון הסקוטי דייוויד יום, הטוען כי ה'עצמי' אינו אלא פיקציה, תעתוע של התודעה. השיח על הסובייקט האנושי כנושא תכונות הוא שיח עקר, שכן אין כל דרך להוכיח את קיומו. יש לתאר את האדם כיצור חסר מרכז. האני מפורק למומנטים שאין ביניהם זיקה כלשהי.

כאמור, אין כאן ניגוד מוחלט. שגיא (2006) מצביע על המשותף בכל זאת לשתי הגישות והוא קיומו של אני כלשהו - בין מהות גרעינית, בין מהות שהיא פיקציה, אני שאינו מותנה או תלוי בהקשרי תרבות, היסטוריה, חברה. מדובר בגישה המודרניסטית המבודדת את האני גם מהזולת. "אני אותנטי" הוא אני המבודד ומנותק מכל זיקה והשפעה. "אני טהור" הוא המושא של הוגים למן הפילוסוף הצרפתי רוסו, והפילוסוף הדני קירקגור ועד היידגר וסארטר הצרפתי. בשיח זה נשאל על זהות אחת - זהות בהא הידיעה. יש כאן שני מאפיינים מרכזיים: ה"מה" וה"איך": האחד הוא המהות הגרעינית האחת שיש להגיע אליה, השני הוא הצלילה הפנימית שתבקש לייתר מסיחים בתהליך גילוי עצמי זה. מסיחים שהם רובם ככולם הקשר עם האחר.

שיח הזהות המהותני מתרחב גם לתרבויות ועמים. זהות תרבותית תוגדר (שגיא בעקבות הול, שם, עמ' 216) כזהות קולקטיבית - "אני אמיתי אחד קולקטיבי המסתתר בתוך 'אני' (selves) רבים אחרים, שטחיים או מלאכותיים, שמחזיקים במשותף בני אדם בעלי היסטוריה ומוצא

משותפים". בהקשר זה תעלה הנטייה לאפיין זהות קולקטיבית באופן דיכוטומי. גם כאן נשאל מהי הזהות? הבירור יבקש לאתר את המהות הגרעינית האחת. הזהות הקולקטיבית היא בבחינת יש המצוי במרחב הביוגרפי-מטאפיזי.

המאפיין השני הוא גבולות הזהות ומקומו של האחר בשיח הזהות. גם בזהות הקולקטיבית, בדומה לזהות האותנטית של הפרט, מייצרת הגישה המהותנית את השיח הסינכרוני עם האחר, שכן הזהות הקולקטיבית, מצויה "שם" בעולם ההיסטורי ולפיכך גם חשיפתה, בדומה לתהליך האישי של הפרט, נעשית בדרך של התכנסות וצלילה פנימה.

מול התפיסה המהותנית עומדת התפיסה ההבנייתית (קונסטרוקטיביסטית). ה"מהות" היא תוצר דינמי רב-מימדי ורב הקשרי הנוצר בדרך של הבנייה חברתית (Levi-Strauss, 1961). בהתאמה זהות של יחידים וקבוצות היא יצירה משותפת כפועל יוצא מהאינטראקציה ביניהם והיא מתרחשת בשדה לשוני (גירץ, 1990).¹²

הבנייה חברתית (social construction) היא מונח-על המעיד על תפיסה דינאמית של תודעה אנושית המעוצבת ללא הרף במבנים משתנים, בהם האדם מעניק משמעות לפעולתו ולפעולת הזולת. כאן אין מדובר בתפיסה של זהות כיש המצוי בעולם אלא כזהות הקשרית. הזהות היא הסיפור של האדם. מק-אדאמס (McAdams, 1993) מתמצת זאת בהגדת הזהות כהגדרת הסיפור האישי: "My story tells who I am". הגדרת הזהות היא מסע פתוח ומשתנה, הממוקם באופני שיח שונים. יש כאן דגש על ההתהוות (becoming).

גישה זו אינה יוצרת את החציצה הקלאסית בין הזהות האישית לזהות הקולקטיבית. תודעת הזהות של היחיד היא פועל יוצא מרצף של היסטוריה תרבותית, המבנה מערכת סמלים ודימויים הן עבור היחיד והן עבור הקבוצה.

שגיא (2006) מבקש להצביע על שתי גישות במסגרת התפיסה ההבנייתית:

1. קונסטרוקציוניזם חזק: במודל זה אין גרעין זהות בסיסי המארגן את מכלול ההקשרים במסגרת משמעות לכידה. ריבויי הזהויות הוא כמספר הסיפורים שבני אדם יוצרים. תודעת זהות היא תודעת הסיפור הייחודי המעוצב בתנאי זמן, מקום ומצבים שונים. כאן מושג הזהות המסורתי מפורק כליל.

2. קונסטרוקציוניזם מתון: גם כאן מודגש האופי הפרגמטי, הדיאלקטי והסותר שבהות האנושית, ברם התודעה האנושית יוצרת לצד הדינאמיות החד-פעמיות והמגוון גם תהליכים היוצרים חיבורים. אין כאן תודעת זהות סטטית ומושלמת, אך יש כאן מבנים מסוימים של רצף ואחידות המכוננים הקשרי משמעות היסטוריים ותרבותיים וחברתיים.

התמורה הפוסט-פוזיטיביסטית ניסחה מחדש תפישות של מציאות ותפיסות של האדם. מעבר מגישה מהותנית לגישה הבנייתית דיסקורסיבית. המציאות נבחנת לא במונחים של מה שנצפה

¹² קלוד לוי שטראוס, "גזע היסטוריה תרבות". הוצאת רסלינג: תל-אביב.

אלא בהכללה של מה שנחווה. האדם בהתאמה אינו אובייקט הקולט באופן פאסיבי תמונת-ראי של העולם, אלא שותף אקטיבי ביצירת החוויה המעניק משמעויות סובייקטיביות למציאות.

לסיכום, השיח הביקורתי אודות זהות ביקש ברור של מושגי יסוד בשיח. שלושת מושגי העל שהוצעו הם: זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות. השיח הביקורתי ביקש אף לבחון את דרכי פעולתה של התודעה. כאן הוצגו הן תהליכי בשלות קוגניטיבית והן תהליכי שיח תוך-אישיים ובינאישיים, המאפשרים לפרט לקיים תהליכי חקר רפלקטיביים ולהבנות מגוון של הקשרי משמעות בתחום ההיסטורי, החברתי והתרבותי. מדובר על תהליך המנהיר הקשרים ומתוך כך בונה אותם מחדש, ברם לא יוצר ובורא אותם 'יש' מ'אין'.

השפה שנטושה עד כה תאפשר לי לבחון התייחסויות מחקריות עיוניות ואמפיריות ביחס לתודעת הזהות החילונית ובהמשך לנסות לרדת לפשרה של תווית הזהות יהודי-חילונית. למותר לציין את המגבלות החלות על דיון מסוג זה. זהו עיסוק הנוגע בכלל תחומי הדעת של החשיבה והעשייה האנושית בעת החדשה, לא רק מבנים סובסטרנטיביים של עולמות הידע אלא כמובן גם מבנים סינסקטיים והשפעתם של אלו וגם אלו על האופן בו מעוצבת התודעה האנושית על מגוון זהויותיה.

הדברים הבאים ינסו, אפוא, להציג חתך רחב מסוג מסוים: ראשית לבחון את תפקודה של תווית הזהות "חילונית" על ידי הנרטיבים המרכזיים המעצבים אותה ובהמשך לבחון מה פשר התווית "יהודי-חילונית"? האם מדובר ב"זיהוי" שעיקרו פעולת זיהוי באמצעות ביטוי מזהה זה? בתווית המסייעת לשיח תקשורתי? בזיהוי חיצוני המולבש על היחיד והקולקטיב? או האם מדובר בתווית זיהוי עימה מתקיים תהליך של **הזדהות**? האם אנו מזהים כאן פעולה תודעתית רצונית של הפרט? היש כאן הזדהות עם ידע ערכים ופרקטיקות של המהות היהודית-חילונית? האם היא מכילה הקשרי משמעות היסטוריים תרבותיים וחברתיים שהם תנאי מכונן של **זהות**? ומהי בעצם מהות זו?

וראשית למהותה של התווית "חילונית".

2.3 פרדיגמת החילון

חילוניות (Secular) בהגדרה מילונית, הינה תפיסת עולם המציבה במרכז החשיבה האנושית את העולם הזה (Saeculum) ודנה את מעשי האדם על פי השפעתם על העולם הזה ולא על פי השפעתם על מעמדו בעולם הבא.

יש להבחין בין "חילוניות" שעיקרה תפיסת עולם, קרי תוצאה לבין "חילון" שעיקרו תהליך, או לייתר דיוק מספר תהליכים. בציר הזמן ההיסטורי מדובר על תהליך שהחל לפני כמאתיים וחמישים שנה, במהלך המאה ה-18, הגיע לשיאו בסוף המאה ה-19 ואותותיו על פני המאה ה-20 וראשיתה של המאה הנוכחית. יובל (2007) במבואות לסדרת הספרים "זמן יהודי חדש - תרבות יהודית בעידן חילונית", ממקם את ה"עידן החילוני" בציר זמן זה, כעידן שהפך את העידן הקודם מעיקרו, בהעתיקו את בסיס התרבות ומרכז החיים מן הדת אל העולם הארצי ה"סקולר". הוא מאפיין את החילון כאחד המנועים של המודרניזציה, שכן אין לתאר את המודרניות במערב בלי גורמי חילון מובהקים. הראשון בהם הוא הלגיטימיות שניתנה לביקורת על כל מסורת, ובכלל זה

על המסורת הדתית. במובן זה תהליכי החילון השפיעו הן על העידן המודרני והן על העידן הפוסט-מודרני.¹³

הפילוסוף הפרוסי עמנואל קאנט (1724-1804), מחולל החשיבה החילונית בעת המודרנית תבע לראות באדם ריבון על עולמו, גופו, מעשיו ומחשבותיו; זאת, בניגוד להשקפה הדתית המייחסת את הריבונות על האדם ועל עולמו לגורם על-אנושי - האל, הקיים לפי תפיסתה מעבר לגבולות ההשגה של האדם. הגותו המוקדמת והמאוחרת ביססה בתהליכי החילון שורה של הנחות יסוד, כאשר כל אחת מהן משמשת כליבה (core), סביבה התפתח נרטיב וכולן יחד מעצבות את פרדיגמת החילון.¹⁴

יובל (2007) מתייחס לחילון כתהליך מורכב הכרוך בכמה השקפות עולם 'חילוניות' אפשריות: אתאיזם, אגנוסטיזם, דאיזם.

החילוניות, כהשקפת עולם וכאורח חיים מבוססת על השקפה אתאיסטית, לאמור תפיסת עולם המניחה שאלוהים (Theos ביוונית), אינו קיים וממילא אין לדבר על ריבונות אלוהית. במסה "הדת בגבולות התבונה בלבד" מדגיש קנט (1970) את נקודת המוצא: "הדת האמיתית האחת והיחידה אינה מכילה דבר זולת חוקים, זאת אומרת אותם עיקרים מעשיים שאנו יכולים להיות מודעים להכרחיותם הבלתי מותנית, שבהם אנו מודים אפוא, באשר הם מתגלים לנו על ידי התבונה הטהורה" ובהמשך ההתרסה כי ייחוס חוקים מוסריים כ"עבודת אלוהים ועשייתה לתנאי עליון של מציאת חן בעיני אלוהים לגבי האדם הרי היא שיגיון דת שקיומו הוא עבודה תפלה, זאת אומרת הערצה מדומה של אלוהים שמכוחה פועלים דווקא בניגוד לעבודה האמיתית הנדרשת מאיתנו" (עמ' 153).

יצחקי (2000) מבקש להבחין בין האתאיזם לבין החילוניות ההומניסטית. עיקרו של האתאיזם בשלילת קיומו של אלוהים אבל אין הוא מציע השקפה ערכית אחרת כנגד האמונה באלוהים. החילוניות ההומניסטית, כמו האתאיזם, דוחה את רעיון הריבונות האלוהית, אבל מציעה כנגדו את רעיון ריבונות האדם.

השקפה נוספת הקרובה לחילוניות ההומניסטית היא ההשקפה האגנוסטית. בבסיס השקפה זו קיימת ההנחה, כי הידיעה (gnosis ביוונית) איננה אפשרית בעניינים שבהם עוסקת הדת ובעניינים הנוגעים בעל-טבעי, שכן אמונה דתית אינה מקנה ידיעה עובדתית או מדעית. השקפה זו מניחה שאין אפשרות להכריע בשאלת קיומו או אי-קיומו של אלוהים, או בכל שאלה דתית אחרת. במובן זה, של השארת מרחב האמונה באל, קרובה ההשקפה האגנוסטית לדאיסטית. דאיזם היא השקפת עולם המבוססת על העקרונות לפיהם האל קיים כמציאות תבונית ומוסרית (כפי שמופיע בהגות של שפינוזה).¹⁵ קיימת דיאלקטיקה בין גוף ונפש וקיים תהליך של שכלול מוסרי, שכוונתו היא שאדם קונה חסד אלוהי הן בחייו והן לאחר מותו.

¹³ על אף שאין תמימות דעים בנוגע למיקום העידן הפוסט מודרני בציר הזמן ההיסטורי. מוסכם לראות בהתגבשות של חשיבה ביקורתית על הקיים והקודם, סמן של ראשית תקופה: המודרניזם כאנטיתזה של העידן המסורתי (מאה 18 ו-19), הפוסט-מודרניזם כקריאת תיגר על כלל הנחות היסוד של המודרניזם שחולל תהליך החילון (מאה 20 ו-21).

¹⁴ פרדיגמה על פי גובה ולינקולן (Guba and Lincoln, 1994) היא מערכת של הנחות יסוד, המייצרת ראיית עולם, מעין סכמה קוגניטיבית שבאמצעותה נצבר, מאורגן ומפורש כלל הידע על העולם ועל האדם.

¹⁵ ברוך שפינוזה: מאמר תיאולוגי מדיני. הקדמה ופרק ג' בתרגום מוער של ח. וירשובסקי.

יובל (2007) מבקש להציג את מובניו העיקריים של החילון באמצעות שישה מאפיינים :

1. אירכוזה (תהליך הפוך למירכוזה) של הדת. הדת נדחקת ממקומה במרכז החיים ונחלש כוחה כמקור מצדיק של חיי היחיד והחברה.
2. אמנסיפציה של תחומים ארציים. תחומים ומוסדות מרכזיים במרחב הציבורי נחלצים מן הפיקוח הנורמטיבי של הדת (התחום הפוליטי, הפעילות הכלכלית, המדינה, מדעי הטבע, הפילוסופיה, המוסר האישי והאתיקה הציבורית, הסדר החברתי, התודעה הדתית עצמה).
3. התפוגגות חווית הקדושה הזורמת מעולם אחר. רוחניות וקדושה אינם יסודות הזורמים אל העולם ממקור חיצוני.
4. משבר האימון בגורמי תיווך מסורתיים. הכוונה למשבר כלפי גורמים המתווכים את הדת כגון: הכנסייה, חוקי התורה, הליטורגיה, הפולחן והתפילה בציבור, הקהילה הקדושה של עובדי האל.
5. ספק ודעיכת האמונה. בני אדם מגיעים לידי ספק בדוגמות של הדת, בסיפורי התנ"ך, בנבואה, בניסים בחיי העולם הבא, בערך הפולחן והתפילה, במעורבות האל בעולם - עד כדי שלילת קיומו.
6. חילוניות והאישור העצמי של היחיד. תהליך החילון דורש שיאני העצמי (self) יהא בעל תודעה עצמית פרטית בעלת כוח שלילה ויכולת לבקר, לפרש, לחוות, לדחות לשפוט כל מה שמוצג לו כמסורת נורמטיבית המחייבת אותו. הכרה עצמית והכרה על ידי הזולת.

ניתן לראות כי לפחות חמישה מתוך ששת המאפיינים שמציע יובל (שם) מקיימים שיח ער של דת וחילוניות. בהמשך יוצג שיח זה כנרטיב מרכזי בפרדיגמת החילון. הניסיון לרדת לשורש הבנת התווית "חילוני" מוביל את יצחקי (2000) לזהות "עיקרים" בתפיסה החילונית. עיקרים אלו מבקשים להציע את החילוניות לא רק כתווית מזהה, משמע לא רק כרשימת מאפיינים המשיימים את המושג אלא בעיקר כתהליכים המעצבים תבניות מחשבה דיבור ומעשה. יצחקי (שם) בוחר להדגיש את השיח שבין הומניזם וחילוניות. ההומניזם הוא השקפת עולם שהתפתחה כבר במאה החמש-עשרה בתקופת הרנסנס באיטליה ושוכללה בעידן המודרני של הנאורות. ה'עיקר' הראשי בה - הומניזם, שואף לריבונות האדם על מגוון ביטוייה במרחב התוך-אישי והבין-אישי. הומניזם מתייחס לתודעת זהות רפלקטיבית, הכרת הטוב (קאנט), השקפת עולם אתאיסטית, תמיכה בליברליזם בצורת שלטון דמוקרטית ועוד. ביטויים אלו הם עצמם בבחינת 'עיקרים' המאפיינים את פרדיגמת החילון ורובם ככולם הם נגזרת של ה'עיקר' הראשי בתהליך החילון-ההומניזם. בהמשך יוצג 'עיקר' זה כחלק מרכזי של נרטיב הנאורות, שאף הוא בדומה לנרטיב 'דתיות-חילוניות' שייך ל-D.N.A של פרדיגמת החילון.

העיסוק בתבניות המעצבות תודעה ומעשה מוביל אף את גודמן ופישר (2004) המציינים כי שורשי התווית "חילוני" יונקים מפרדיגמת החילון המאופיינת בספרות כמורכבת ממספר נרטיבים. ניתן להצביע על שלושה נרטיבים מרכזיים :

1. נרטיב הנאורות: מדובר בנרטיב-על בפרדיגמת החילון, כאשר "הומניזם" מתפקד כציר ראשי בו.

2. נרטיב יחסי דת וחילון: עיקרו הדיכטומיה שבין מודרניות ודתיות

3. נרטיב הלאומיות.

על אף שמדובר בנרטיבים הארוגים זה בזה, יש לכל אחד מהם קווים מייחדים. ההתייחסות אליהם בהמשך אינה לצורך מיפוי ממצא של פרדיגמת החילון בכלל ושל כל אחד מהנרטיבים בפרט, אלא לצורך איתור מאפיינים, המעצבים יחד את קווי ההיקף הגדולים של חילוניות ובהמשך של הגדרת הזהות היהודית-חילונית.¹⁶

2.3.1 חילוניות ונאורות

הנרטיב המכונן של פרדיגמת החילון הוא, נרטיב הנאורות. נאורות (Enlightenment) מקיימת שיח מורכב ומתפתח עם דתיות ומסורת וכן עם נרטיבים לאומיים, עם הומוצנטריות - הצבת האדם התבוני במרכז ביכולתו לנווט לכוון ולהשפיע על סביבתו בהתאם לצרכיו ולטובת הכלל - בהדגשה של הערכים הארציים.¹⁷

נאורות כנרטיב יסוד של החילון מופיע בספרות המחקרית של תחומי דעת שונים במדעים כמו גם בסוציולוגיה, בפסיכולוגיה בפילוסופיה, בספרות ועוד.¹⁸ פיינר (2002), בספר "מהפכת הנאורות", בוחן אספקטים שונים של הנאורות מהם ניתן לגזור את המאפיינים המרכזיים הבאים: הומניזם-הצבת האדם במרכז, תבוניות - חשיבה לוגית, אוריינטציה אמפירית-מדעית, אוטונומיה-ריבונות, קולקטיב - דיפרנציאציה חברתית, מסורת מול מודרנה. ועוד: שפת זהות א-היסטורית ומודרנית-במובן זה שהיא מבקשת לחלץ את הזהות משליטת הדת מהשפעות היסטוריות, חברתיות ותרבותיות, לעבר זהות אוטונומית בלתי תלויה בכוחות ובתהליכים אלה. המשותף לכולם הוא סולם ערכים חדש, שבמרכזו האדם, תבונית וחירותו (רפ, 1991; יצחקי, 2000; מלכין, 2000).

האדם - מקור הסמכות. כאמור, בבסיס הנרטיב מונחת ההגות הקנטיאנית - התפישה של האדם התבוני האוטונומי כמקור הסמכות הרוחנית-מוסרית (Kant, 1970). קנט פירש נאורות כתהליך של שחרור עצמי מחוסר הבגרות שהטיל האדם על עצמו. על האדם להיות ריבון על חייו, לאמץ גישה רציונאלית, שתאפשר לו להבין ולפעול בעולם בסדר ראוי. נרטיב זה הפך למקור השראה למדעי הרוח והחברה המודרניים. כך, למשל, מתריסה הסופרת והעיתונאית המצרית סופי עבדאללה בסיפור "שמונה עיניים" נגד נקמת הדם באמצעות הגיבור, המגבש את הזהות האישית שלו בנאום קנטיאני ביחס של 1:1 – מה מבדיל ומייחד את האדם מהמכונה? מהבהמה? מהילדות ומתופעות של חוסר בגרות ובשלות אנושית? - התבונה!

התביעה לראות באדם מקור סמכות בעולם האנושי אינה בהכרח נגזרת של אתאיזם והיא עשויה להיות אף פועל יוצא מגישה אגנוסטית. בגישה זו האדם מאמין באל אך טוען כי הידיעה האנושית אינה מסוגלת לתפוס ולהבין את מהות האל. עמדה מסוג זה מופיע אצל הפילוסוף הדני סרן

¹⁶ ובעיקר ברלוונטיות שמציעים הנרטיבים לשיח המתקיים עם הגדרת מהותה של היהדות בזיקה לתהליכי המודרנה והחילון. שיח המוביל לשלוש אוריינטציות: יהדות כתרבות, יהדות כדת, יהדות כלאום.

¹⁷ גם בשל כך ניתן לראות ב"הומניזם" כנרטיב-על וב"נאורות" כמושג מרכזי של הנרטיב או להפך כפי שמוצע כאן.

¹⁸ חשוב לי לציין עניין זה, שכן לתוך השיח הציבורי הכללי - כשאוכלוסיית המחקר הנוכחי היא חלק ממנו - מתנקז ידע הזורם בערוצים שונים, באשר להבנת החילוניות.

קירקגור בן המאה ה-19 ובה נתבע האדם לקחת אחריות על המרחב האנושי שכן הוא הריבון במרחב זה.

שכלתנות. פיש (2005) מצביע על כך, כי תרבות המדע של תקופת הנאורות המוקדמת זיהתה את הרציונאליות האנושית במונחים מדעיים של מהימנות הידיעה. פעולה ראציונלית היא פעולה מושכלת. אולם לקראת סוף המאה ה-18 דימוי זה מתחיל להתערער לאור התובנות, כי קיימים ממדים פרשניים בתגלית מדעית שאינם נשענים כלל ועיקר על פרוצדורות של היסק, חישוב ועיבוד נתונים. יש כאן התייחסות לא רק לשכלתנות אלא גם לריאליזם התובע אובייקטיביות וכוליות בתיאורה של המציאות המדעית והחברתית. למימד הספקני הביקורתי והספקולטיבי של העשייה המדעית (counter-factual) נעדרה מקבילה בדימוי הידע הדתי בעולם הנוצרי (עמ' 532). בדיון הביקורתי בתיזת החילון ובחלופות מושגיות מציינים גודמן ופיש (2004) כי הנרטיב הנורמטיבי של הנאורות לא נותר רק בגדר "תוכנית חברתית ואידאולוגיה פילוסופית, אלא אומץ בידי מדעי החברה המתגבשים במאה ה-19, שכן במרכז התעניינותם המחקרית עמד הניסיון להציג, לנתח, להבין את המעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית.... הסוציולוגיה ביקשה לבצר לעצמה מקום מיוחד כמדע של החברה ובכך היא ממשיכה את האוריינטציה האמפירית מדעית-מורשתה של הנאורות" (עמ' 348).

רק לקראת סוף המאה ה-19 מתגבשת תנועת תרבותית חדשה - מודרניזם, הדוחה מכל את התביעה לריאליזם. יצחקי (2000) בוחן את הביטויים האמנותיים שהתפתחו בכל תחומי התרבות כשהם מעצבים את חומרי של נרטיב הנאורות- חילון ומודרנה. בכל ביטויי האמנות: ציור, פיסול, מוזיקה, אדריכלות ועוד עומד האדם והאופן בו הוא חווה את העולם. תקשורת ההמונים שהתפתחה בסוף המאה ה-19, מסייעת לביטויי האומנות להפוך לנחלתם של המונים, לא רק אליטות אלא גם פשוטי עם.

הנרטיב הנורמטיבי של הנאורות כרוך, אם כך, באימוץ מערכת ערכית-מוסרית, הגם שהיא משמשת בסיס לביקורת בחינה והתדיינות בכל אחד משלבי התפתחותו של נרטיב זה. כך למשל לגבי ערכי המוצא כגון שכלתנות, ריאליזם, ריבונות הפרט, טוענת נודינגס (Noddinds, 1995, p.152) כי גישת קנט מדגישה את ראציונליות האדם ומחשקת את מושגי האוטונומיה והאינדיבידואליזם. היא מביאה את האתיקה לעסוק בדיונים מופשטים המדגישים את הלוגיקה ובכך מצמצמת אותה.

ובכל זאת הנחת היסוד בדבר האדם, מעמדו, אחריותו וריבונותו חוללה מהפך ועיצבה דפוסים חדשים ואחרים בחוויה האנושית ובתודעה המלווה אותה.

2.3.2 חילוניות ודתיות

ה"אור" שביקשה תנועת הנאורות לשפוך על העולם האנושי ועל מעמד האדם בו, עוצב במידה רבה בתהליך הדיאלקטי של תזה אנטי-תזה וסינתזה. בהתאמה, עומדים הקשרים המסועפים שבין החילוניות והדתיות על שלושה ביטויים מרכזיים:

1. יחסי הדרה הדדיים: הדת כאנלוגיה ניגודית לחילוניות.

2. יחסי הכלה: מתקיימים שני כיווני הכלה האחד מוקדם השני מאוחר. בראשון הדת נתפסת כמקור סמכות מוסרי המחזק את מימוש הנחות היסוד של החילונית, בראשן ההומניזם. בשני נרטיב הנאורות מבסס תפישת עולם פלורליסטית, שבה נתפסת הדת כאופציית בחירה.
3. יחסי השפעה: מאפיינים מרכזיים של הדת חודרים לפרדיגמה החילונית ומעצבים בה ביטויים של "דת-חילונית".

2.3.2.1 יחסי הדרה הדדיים

עוצמת הדת ותפקודה בפרדיגמת החילון גבוהה ומשמשת כמקור להגדרה של האחד באמצעות הדרת האחר. כאמור, ראשיתה של המחשבה החילונית היא בהתנגדות לדת: מקור הסמכות הרוחנית-מוסרית, מעמד האדם, תפישת הידע, תצורות ידע, תהליכי חקירה, תקשורת ויחסים בינאישיים בספירה הציבורית, כולם עוצבו בשפה שהיא מערכת ניגודים בין העולם המסורתי דתי לבין העולם המודרני-החילוני. וילסון (Wilson, 1982) הגדיר את החילוניות כתהליך שבו מוסדות, פעילויות ותודעה דתיים נסדקים, מאבדים את המשמעות והחשיבות שלהם ברובד התוך-אישי והבינאיש-חברתי. ברובד התוך-אישי מציין וילסון כי תהליך החילון כרוך בהחלפת **תודעה דתית** הבאה לביטוי בהסתמכות על פרקטיקות רוחניות כגון תפילות, טקסים, קמעויות, **בתודעה חילונית** שעיקרה אמפירי, ראציונלי, טכני ואינסטרומנטלי. פרשנויות רגשיות-אסוציאטיביות, מיתיות פיוטיות ואמנותיות הן של יחידים והן של קבוצות מפנות מקומן לטובת תיאורים אמפיריים ולטובת אוריינטציה קוגניטיבית ומהותנית.

יש כאן הנחת התפתחות היסטורית במונחים ההולכים ומתהווים כמונחים בינאריים. הניגוד שבין הדת/המסורת לבין המודרנה משמש עדשה לבחינת איכותה של חברה, כאשר המודרניות נתפשת כהתקדמות איכותית ומשמעותית לעומת המסורתיות. זה בא לביטוי בכל תחומי החיים. תחום מרכזי הוא המדע. מדעיות - מאפיין מובהק של הנאורות ותג זיהוי מהותי שלה. המדעיות נתפשת כאנטי-תיזה של הדתיות הנוצרית הנעדרת מימד של ביקורת וספקנות ומכאן נתפשת הדתיות לא רק כשונה מהמדע או טועה, אלא כבלתי ראציונלית וכנעדרת מימד אנושי חיוני. כאן בפער זה נעוץ משבר המדע והדת בעולם המערבי. מה שהחל כהפניית עורף לדת בהשראת המדעים ששיאה במחצית השנייה של המאה ה-19 הגיע לתחושות של ניכור תיעוב ודחייה כלפי דת ודתיות כפי שהם מבוטאים בהגות כגון זאת של ניטשה "מות האלוהים" ופירבאך (פיש, 2005).

גודמן ויונה (2004) מצביעים על שלושה מאפיינים מבניים של יחסי הדרה הדדיים בין דת לחילוניות:

1. לינאריות: דתיות וחילוניות נתפסות כתהליכים הבאים בזה אחר זה ולא כתהליכים המשולבים זה בזה ותלויים האחד בשני.
2. בינאריות: זהויות בינאריות מאפשרות לקבץ יחידים באופן המוציא זה את זה ולשייך אותם באופן חד וברור לקבוצות חברתיות מובחנות.
3. מהותניות: אפיסטמות זהות מהותנית האומרת כי זהויות מתקיימות מחוץ לזמן ולהיסטוריה וללא קשר להשפעות הנובעות מתוך קטגוריות זהות אחרות.

מאפיינים אלו מוצאים את ביטויים בשיח הציבורי באמצעות סמנטיקה של ניגוד, קיטוב ושלילה ומקבעים דפוסי מחשבה, עמדות והתנהגויות המלמדים על חילוניות כחלופה של דתיות ולהיפך. מאפיין זה הוא בעל העוצמה הגבוהה ביותר כאמור במגוון הזיקות שבין השניים.

2.3.2.2 יחסי הכלה: דת וחילון

הרמן כהן,¹⁹ מראשי מייסדיה של האסכולה הניאוקאנטיאנית, בספרו "דת התבונה ממקורות היהדות" (1971) ביסס את אופציית ההכלה ביחסים שבין דת וחילוניות. פריצת הדרך שלו היא בניסיונו להסביר את תפישת האל והדת מתוך החשיבה הרציונאלית הקנטיאנית. הדת מכילה את הנחות היסוד של החילוניות ההומאנית השואפת לפיתוחו של אדם תבוני מוסרי. כהן נסמך על הגותו של הרמב"ם ועל התפיסה השכלתנית שלו את הדת, שבה עיקרי הדת מקבלים טעמים לוגיים. על אף שהיה תלמידו הנלהב של עמנואל קנט הוא חולק על הגותו המייתרת את האמונה. הרמן כהן שואל: האומנם האתיקה הקנטיאנית מייתרת את מושג האל? ותשובתו שלילית: "שאלת אפשרותן של בעיות מוסריות לגבי המעשה... תבוא על פתרונו על ידי כך שמצווים נהיה להמציא (אומנם בקשר מתמיד עם האתיקה, אולם מעבר לבעיותיה) הנמקה, הכשרה והבטחה למעשה המוסרי, שאין בידיה של האתיקה כשהיא לעצמה ובתחומי המתודה שלה לתיתם; וכדי להתקין את אלה יוצאת ועולה הדת מתוך המתודות של האתיקה וקובעת מתודה אנלוגית משלה" (עמ' 203).

כהן מדגים זאת בשיחה על מערכת המשפט. האתיקה למעשה אמורה להתממש באמצעות מערכת המשפט. באופן מובן מדובר במערכת מוגבלת. המערכת יכולה לקבוע אשמה או זכאות על פי הדין. ברם, שאלת האשמה תלויה באדם ולא בשופט ותחושות, כגון: **אשמה/ חרטה/ אחריות/ תשובה/ מחילה** עשויות להיבנות רק מתוך המערכת הדתית. במובן זה אי אפשר להשאיר את האתיקה במובנה העמוק רק במישור אדם-אדם.

הכלת הדת את המחשבה החילונית היא בכיוון הכחדת האתאיזם (שכן, הנכחת האל גם כמבדה היא הנכחה נתבעת בעולם האנושי) והבלטת אחריותו של האדם לעשייה מוסרית ברובד התוך-אישי והבינאישי.

אין ספק כי נושא האמונה הוא מן הנושאים הסבוכים, המרתקים ורבי פנים. הכוונה כאן היא להתחקות אחר אחד משורשיו של נרטיב החילוניות ויחסיו עם הדת.

כיוון הכלה הפוך הוא של החילוניות את הדת. אולם מדובר במגמה מאוחרת השייכת למחצית השנייה של המאה העשרים והמעבר מהעידן המודרני למה שקרוי העידן הפוסט מודרני המתריס ככלל נגד הכול וטוען מאידך לקבילות הכול, או בגישה הרב מודרניות (multiple modernities), המשמרת הנחות יסוד של מודרניות, אולם טוענת (Wittrock, 2000) למורכבות הביטוי של המודרניות בכל תחומי החיים, לרב-ממדיותה וליכולתה להכיל סתירות פנימיות כגון אלו של קידמה ושכלתנות מול צרכים רגשיים ודתיים (בן-רפאל ובן-חיים, 2006). בתהליך זה נתפסת הדת כמושא הנתון לבחירה מבין מגוון של ביטויים רוחניים המזווגים לאדם ועיקרם כאמור

¹⁹ 1842-1918 פילוסוף יהודי גרמני שעסק באופן נרחב בשאלה: מה בין היהדות לבין תורת המוסר של קנט. אזכורו כאן נובע הן מהשפעתו הכללית על הבנת היחסים שבין הפרדיגמה החילונית כפי שניסח אותו קנט לבין הדת והן מהשפעתו על שתי דמיות בולטות בתחום עיצובה של החשיבה החילונית יהודית: מרטין בובר ופרנץ רוזנצוויג - תלמידיו.

מתן מענה לצרכים פסיכולוגיים ואישיים. אופציה מסוג זה אינה מוצעת בנרטיב הנאורות הקלאסי כפי שהתפתח בעידן המודרני. ובכל זאת זרעי הבשלות להכיל אופציה מסוג זה, נזרעים בתקופת המודרנה בכתביהם של סוציולוגים והיסטוריונים, כגון מאקס וובר ואמיל דירקהיים, המצביעים על יסודות דתיים במערכת החברתית מדינית החילונית. מה שהחל באופן לקטני ועמום התגבש לתופעה המציגה את האופציה השלישית בקשרי חילוניות ודת – תופעת "הדת החילונית".

2.3.2.3 יחסי השפעה: דת וחילון

במערכת היחסים הקודמת הוצגה הדת כמטרייה רחבה של סמכות מוסרית - מונותאיזם מוסרי - המכילה את עקרון העל בפרדיגמה החילונית-הומניזם. האל מזוהה עם התבוננות והמוסריות ולפיכך העיקרון של האדם התבוני מוכל בו. מערכת יחסים מסוג אחר בין חילוניות ודת מבקשת לייתר בכל זאת את מושג האל והאמונה הדתית בנרטיב החילוני, אבל מאמצת דפוסים דתיים אל תוך המערכת החילונית, בעיקר בספירה הציבורית אבל גם בספירה הפרטית. תהליכי השפעה אלו יוצרים את התופעה אותה מכנה אלמוג (1996) בשם "דת חילונית", בעקבות הסוציולוג האמריקאי רוברט בלה (Bellah, 1967 - אצל אלמוג) המנתח את תופעת "הדת האזרחית". אלמוג מצביע על תרומתו של בלה למיפוי דפוסים דתיים שחדרו לתרבות חילונית שנתפסה כניגודה הברור והמוחלט של הדת. בלה הציג מערכת תיאורטית המאפשרת לבחון את תפקודם של סמלים, טקסים, ערכים ואידיאלים בתרבות החילונית. בלה שב ומציב בקדמת הבמה את המושג "דת אזרחית" שטבע הפילוסוף הצרפתי ז'אן ז'אק רוסו (1893).

אלמוג (שם) נסמך להגדרה הממצה של דון-יחיא וליבמן (1984) המתייחסים לתופעת ה"דת האזרחית": מדובר ב"מערכת מקיפה של מיתוסים, פולחנים וסמלים, המכוונים להגדיר את התחומים ואת המשמעות של הקהילה המוסרית, לאשר את חזונה, לחנך את האוכלוסייה לערכים הגלומים בה ולגייסם למאמץ הדרוש למימושה. מערכת זו של אמונות וסמלים שמקנים להם תוקף מקודש..." (עמ' 317). מדובר אם כך בדפוסים המרכזיים של:

- סמכות על
- ריטואלים
- סמלים
- כתבים מכוננים (כתבי "קודש")

בסקירת התופעה מציין אלמוג כי בספרות הסוציולוגית מצויה התייחסות לתופעה תוך הגדרתה בשמות ובמאפיינים שונים. ישנם חוקרים הדנים בדת החילונית אף ללא שימוש במושג עצמו, או תוך שימוש במושג מקביל אחר כגון: 'דת אזרחית', 'דת ציבורית', 'דת פוליטית', 'דת החברה (societal religion)', 'חסידות ציבורית' (public piety) 'אמונה אזרחית' (civic faith), 'הומניזם דתי' (theistic humanism) ועוד, כאשר ניתן למיין את החוקרים העוסקים בתופעת הדת החילונית לשתי קבוצות עיקריות:

1. קבוצה המתמקדת בהיבט הפולחני ומכילה התנהגויות שונות הקשורות הן לצמתים מרכזיים במעגל החיים, הן למפגשים חברתיים המוניים כגון קונצרטים של רוק, מפגשי פולחן סביב ידוענים והן התנהגויות במרחב האישי, כגון: צפייה בטלוויזיה, קניות וכדומה.
2. קבוצה המתמקדת בניתוח אליטות חברתיות הדת החילונית נתפסת כ"אוסף של אידאליס טרנסצנדנטליים, אשר באמצעותם מלכדת האליטה את האזרחים ושולטת בהם ... הם גובשו בכתביהם ובנאומיהם של פילוסופים, תיאולוגים ופוליטיקאים, אשר ניסו לעצב מעין השקפה אידאית המבוססת על ערכים דמוקרטים של צדק, חירות ושוויון. כתביהם הפכו למעין כתבי קודש חילוניים" (עמ' 319).

לעומת הקבוצה השנייה המתמקדת באופן ברור במרחב הציבורי, הקבוצה הראשונה מנתחת ביטויים דתיים הן במרחב הציבורי המוגדר כחילוני והן במרחב האישי הנתפש על יד הפרט כחילוני. הקבוצה השנייה גודרת גם במרחב הציבורי תחום נוסף - אליטות. ברגר (Berger, 1999) הציג את החילון כתהליך מכוון על ידי אליטות החולשות על הטכנולוגיה ועל אמצעי התקשורת-יצירת שפה המבקשת לעצב תודעת זהות. מדובר בתפישה קולוניאלית של עיצוב זהות. על כל פנים, אני מוצאת שהביטוי בו בוחר אלמוג להשתמש - "דת חילונית" - מדייק יותר מהביטוי "דת אזרחית", המכוון במפורש למרחב הציבורי-מדיני. אחרי הכול, הפרדיגמה החילונית באה לביטוי גם במישור המוסדי בהדגישה ערכים של קידמה כלכלית, מדינת לאום בירוקרטית, זהות לאומית וחתימה לידע מדעי, אך גם במישור התרבותי והאישי בהדגישה מודעות היסטורית ורפלקסיביות עצמית הן של הקבוצה והן של היחידים המאכלסים אותה. (Wittrock, 2000).

לסיכום, היחסים המורכבים והמסועפים שבין דת לחילוניות יצרו שפה שהעוצמה המרכזית בה היא שפה בינארית - יחסי הדרה הדדיים. ובכל זאת מתפקדים הנגטיב והפוזיטיב בתמונה אחת ומציגים חיבורים מסוג מיוחד של מכיל-מוכל בשני הכיוונים וכן חיבורים היוצרים תופעה אוקסימורונית, כגון זו שנסקרה- דת חילונית. ביחסים אלו שב ועלה באופן מודגש העיסוק בלאומיות ואכן מדובר בנרטיב מרכזי נוסף של פרדיגמת החילון, הקשור בעבותות למערכת היחסים שבין הדת ללאום בחוויה שחוללה החילוניות, אך מכיל מאפיינים מרכזיים נוספים שראוי להתעכב עליהם מעט, כחלק מאותה מערכת של "הקשרי משמעות" המצויה בין בגלוי בין בסמוי בין באופן רפלקטיבי בין באופן פרי רפלקטיבי בתודעת הזהות החילונית.

2.3.3 חילוניות ולאומיות

"לאומיות" על אף היותה מאפיין רחב וכוללני, נתפסת בשיח כאן כחלק מפרדיגמת החילון ובתור שכזאת היא משתתפת בתהליך הבנייתה של תודעת הזהות האישית והקולקטיבית ובו בזמן משמשת אחד מתגי ההיכר שלה.²⁰

²⁰ ושוב הסתייגות: הסקירה נוגעת במושג על "לאומיות" המכלכל הגות ומחקר בהיקפים עצומים. ההסתייגות בספר מסוג "בשם האומה" של חדווה בן-ישראל (2004) מאפשר לי להיעזר בחשיבת המאקרו שהיא מציגה ולדלות מתוכה כמה מהמאפיינים הרלוונטים לדעתי למתווה העיוני כאן.

לאומיות היא תופעה היסטורית מודרנית שצמחה באירופה בעת החדשה ואשר קושרת בין מאפיינים מרכזיים של מהפכת הנאורות לבין המדינה (Greenfield, 1992). בן-ישראל (2004) מנסה בדיון עומק רחב היקף לעמוד על ההגדרות הרבות והביטויים המגוונים והשונים על פני הרצף ההיסטורי, ובכלל זה המחלוקות, בהתחקות אחר פישורה של התופעה. בניסיון למצוא בכל זאת הגדרה משותפת מוסכמת היא מגדירה לאומיות "כסך כל הלכי הרוח הקיבוציים שמתהווים בפעולה" (עמ' 4) וכי "החידוש הראשון שבלאומיות היה אימוצה כאידיאולוגיה חילונית המעניקה לגיטימיות לשבר ברצף היסטורי" (עמ' 9). עוד מביאה בן-ישראל (שם) מדברי וובר, לפיו "אוכלוסייה הומוגנית אינה הופכת אוטומטית לאומה המודעת לעצמה, לכך היה דרוש גם רעיון מלכד, שאותו סיפקו הפילוסופים של הנאורות והקביעה שהעם הוא הריבון ומקור הסמכות הפוליטית" (עמ' 455).

הדיון בלאומיות כחלק מפרדיגמת החילון מחזק את המאפיינים שהוצגו בדיון על הגדרתה ומאפייניה של הזהות הקולקטיבית. חמישה מאפיינים בולטים תורם הנרטיב הלאומי לתודעת הזהות הקולקטיבית:

1. תחושת שייכות קבוצתית
2. התביעה לריבונות
3. רצף תרבותי היסטורי
4. הזיקה הטריטוריאלית
5. רפלקטיביות

ובקצרה: לגבי שלושת הראשונים ניתן לומר כי שלילת הריבונות מהמסד הדתי הדגישה כאמור כי לדת המאורגנת בחברה המודרנית אין חשיבות חברתית. הנאורות הציבה במרכז את החשיבה האנושית, את האדם מחד, ואת חשיבות ה"חברה" מאידך. חלק מתהליכי החשיבה הלוגית רציונאלית הוא הבנת חשיבות הסולידאריות החברתית. המבנה החברתי הדיפרנציאלי על מוסדותיו השונים מוצג כמבנה ראוי לחברה מודרנית. באופן זה נחלשת הזיקה של הפרט לקבוצת ההשתייכות הדתית והוא נעשה מחויב למערכת החברתית הכללית. בן-ישראל (שם) מצינת כי הלאומיות צמחה אומנם מהרעיון הדמוקרטי של ריבונות העם, אך למן ההתחלה לא היו לה שום קשרים ממשיים למציאות ההיסטורית, אלא באמצעות האומה הקיימת או הקהילה האתנית, אשר לידיה בלבד ניתן היה למסור את הזכויות הנובעות מן הריבונות. זיקת זהות לנרטיב החילוני אמורה הייתה ליצור שייכות קולקטיבית רחבה למחזיקים בערכיה ובאידיאולוגיה החילונית של האוניברסליזם שהועלה על נס בפילוסופיית הנאורות, ברם שייכות אתנית הסתברה כצורך אנושי בסיסי. הלאומיות החילונית פעלה כמנגנון היוצר לכידות ומסתבר כתחליף לדת ולאוניברסליזם.

אין תימה אפוא כי אותם דפוסים דתיים שנסקרו קודם ביחסים שבין דתיות לחילוניות באופן כללי: יצירת אתוס מוסרי, פיתוח פרקטיקות סביב סמלים, הנהגת ריטואלים חברתיים, עיצוב טקסטים מכוננים בנוסח "כתבי הקודש" מצאו מסילות ללב הלאומיות. לאומיות תובעת רצף תרבותי-היסטורי, המוכיח כי מדובר בקבוצה בעלת שורשים היסטוריים החולקים מורשת

משותפת. "זרע הגאווה האתנית הוא חלק מן ה-D.N.A. של הלאומיות" (בן-ישראל, שם, עמ' 26). בנדיקט אנדרסון (1999) הוזכר קודם בדיון על אופייה של תודעת הזהות ומעניין לציין שוב בהקשר הנוכחי: דווקא רעיונו בדבר "קהילות מדומיינות" מדגים את עוצמת המאפיין של רצף תרבותי משותף מוצק הנבנה לאורך שנים ויוצר מטען התייחסות רב רבדים בהיבט ההיסטורי, הסוציולוגי התרבותי. היעדרו של רצף מסוג זה לא מצליח להניף את התיאוריה שלו באופן שתהא קבילה עבור צבורים רחבים.

הזיקה הטריטוריאלית מופיעה תדיר בשיח הלאומיות, על אף שחוקרי לאומיות לא הרבו לעסוק בזיקה זו (בן-ישראל, 2004). הבניית הזיקה כחלק ממארג נרטיבי של קבוצה מסוימת מלמד כי פעמים רבות מתייחסים אל הטריטוריה כאל "אדמה קדושה". יותר מכך לעיתים ריבונות וסמכות על מרחב גיאוגרפי מסוים, הופכת את המרחב עצמו לסמכות, כפועל יוצא מייחוס רוחניות וקדושה למרחב.

המאפיין האחרון-רפלקטיביות, עוסק בתודעת הזהות הקבוצתית. בהקשר זה מציינת בן-ישראל (שם) שני מבחנים ללאומיות: האחד המבחן האובייקטיבי המורכב ממאפיינים כגון שפה, מנהגים, תרבות, טריטוריה השני הוא מבחן הסובייקטיבי מתייחס "למודעות העצמית של הקבוצה המכריזה על עצמה כעל אומה. בתהליך ההיסטורי שבאמצעותו נוצרו אומות טריטוריאליות, גורמים אובייקטיבים קדמו למודעות העצמית הקולקטיבית. סדר דברים זה נהפך בעליה של האידיאולוגיה של הלאומיות... כל קבוצה יכולה אפוא לנקוט הגדרה עצמית לפי בחירתה. קבוצות שמוגדרות לפי סימנים אובייקטיבים, יכולות להישאר קבוצות בלבד. כדי שתהיינה אומות, עליהן גם להגדיר עצמן כאומה בעלת תרבות משלה השואפת לביטוי פוליטי" (שם, עמ' 26).

הנרטיב של הלאומיות פעל איפה לחידודם ולגיבושם של הקשרי משמעות היסטוריים, חברתיים ותרבותיים של קבוצות השואפות לממש את זכותם הטבעית לריבונות - לגיטימיות שהותוותה בפרדיגמת החילון.

הקשרי משמעות אלו, קיומם והמשך הבנייתם באופן רפלקטיבי הם תנאי יסודי, כפי שראינו, לכינונה של זהות מעבר לשלבים של 'זיהוי' ו'הזדהות'.

לסיכום, שלושת הנרטיבים שנסקרו: נאורות/הומניזם-חילוניות, דתיות-חילוניות, לאומיות-חילוניות מלמדים, כי כותרת העל של התווית "חילוני" נשענת על פרדיגמה כוללת ביותר. העמימות, הסתירות וההגדרה בדרך השלילה מקשים על גיבושה של תודעת זהות. תודעת זהות נעה ומתפתחת משלבים עמומים ודיפוזיים בהם לא נבחנת התווית המזהה לעבר שלבים עמוקים ומושכלים בהם נבחנים תכנים ופרקטיקות בתחום ההיסטורי החברתי הדתי והתרבותי. דיפוזיות של תחומים אלו אינה מאפשרת תמאטיזציה הכרתית של מכלול זה. הפרט זקוק לתרבות פארטיקולארית כדי לגבש את זהותו. (בן-ישראל, 2004; שגיא, 2006)

ובכל זאת ניתן לסמן שני מישורי שיח. האחד המוקדם-השיח המודרני-תוצר מובהק של ראשית החילון שנבנה בתהליך דיאלקטי שבו הוא משמש כאנטיתזה לדת. מישור שיח שני מאוחר יותר-

השיח הפוסט מודרני - מציג דרך של סינתיזה או המרה של פרדיגמות והוא נבנה בדרך של שיח ביקורתי.

לגבי המישור הראשון מאפייני השיח של פרדיגמת החילון מלמדים על: שפה "מהותנית" (שגיא, 2006), במובן זה שהיא מניחה את קיומה של מהות ראויה ונכונה-אפיסטמית ה"אמת" ביחס לתפישת האדם, העולם, הידע, החברה, ההסדרים החברתיים. ניתן להגיע לחקר ה"אמת" בדרך שכלתנית של חקר והסק.

שפה שהיא קולוניאלית - המניחה כי עיצוב הזהות נעשה על-ידי ציבור מפותח ואלטיסטי, שאמור לסייע לציבור הבלתי מפותח לגבש את זהותו.

שפת זהות א-היסטורית ומודרנית- במובן זה שהיא מבקשת לחלץ את הזהות משליטת הדת מהשפעות היסטוריות, חברתיות ותרבותיות, לעבר זהות אוטונומית בלתי תלויה בכוחות ובתהליכים אלה.

המישור השני נבנה כאמור מדיון ביקורתי-עיוני ואמפירי בפרדיגמת החילון והוא מערער על שיח זה, בהעמידו את הגישה ההבנייתית-פרשנית מול המהותנית, בהציגו תובנות פוסט קולוניאליות בהבניית זהות המשקפים תהליכים דו-כיווניים. עוד עולה בדיון הביקורתי בפרדיגמת החילון, אופייה הדיאלוגי של הזהות והיחסים העמוקים שהיא מקיימת עם מסורת ותרבות. הדיון מדגיש את המהות הלקטנית הרב-מימדית והרב-תרבותית של הפוסטמודרניזם בשיח הזהות מול מאפייני השיח המודרני בפרדיגמה המסורתית.

המטאפורה בה מנסה יובל (2007) להגדיר את התרבות היהודית חילונית הולם יפה את תיאור התרבות החילונית גרידא: הדרך היא "להשקיף במבט פנוראמי על המרחב שבו הגלקסיה שלה משתרעת- לצפות במרחב של שמשות, כוכבי לכת, שביטים, לוויינים וכוחות משיכה ודחייה, המהווים את הקונסטלציה הפזורה של תרבות זו וגם בכמה חורים שחורים שלידה" (עמ' XXV). שלוש נקודות המבט שהוצעו: נאורות/הומניזם, חילונית/דתיות ולאומיות הם רק נקודות מבט, המאפשרות לנסח מספר נקודות מוצא, לסמן ערכים מובילים ולהצביע על כמה ביטויים של ארגון החוויה האנושית במרחב האישי והציבורי.

עד כה נבחנו פרדיגמת החילון בעיקר באופן כללי. השאלה היא מה מכלל מאפיינייה חדר לשפת הזהות היהודית-חילונית בחברה היהודית-ישראלית?

נרטיבים אלו, כפי שנראה בהמשך, מצויים אף בתשתיתה של התודעה היהודית חילונית ומתפקדים בה באופן מעניין. האם הם מסייעים בהגדרת התודעה היהודית-חילונית? הדברים הבאים יבקשו להציג את האופן בו מתפקדים הנרטיבים המרכזיים של החילון בתודעת הזהות היהודית-חילונית וזאת תוך כדי דיון ביקורתי באופיו של שיח זהות זה.

2.4 התווית "חילונית" בשיח הזהות היהודי

אין ספק כי כל אותם תהליכים מרכזיים בהיסטוריה הכללית ובהיסטוריה היהודית במאתיים וחמישים השנה האחרונות - נאורות, אמנסיפציה, התהוות זרמים דתיים, התגבשות זרמים לאומיים, ציונות, שואה, הקמת המדינה, כ-60 שנות מדינת ישראל - גורמים אלה ועוד עיצבו שפה מיוחדת לתווית "חילונית", בעלת משמעות משתנה ומתפתחת.

הקטגוריות השונות בפרדיגמת החילון מאפשרות לנו לבחון את מאפייני שפת הזהות היהודית-חילונית. ניתן להצביע על שתי שפות. "שפת היש" ו"שפת האפס" (חמו, צבר בן-יהושע, 2004) האחת היא תוצר של הרובד הראשון שהוצג בדיון בפרדיגמת החילון- רובד השיח המודרני. האחרת קרובה לרובד השני- רובד השיח הביקורתי הפוסט מודרני. משום כך, היא נשענת הן על שלילת הנחות היסוד של "שפת היש" והן על הגדרות ייחודיות לתווית יהודי-חילוני המתבררות כהגדרות שהן לרוב על דרך השלילה, על הגדרות הנגזרות מהשורש ח' ו' ל' המורה על המעטה והחסרה. "שפת האפס" לפיכך, על שום שהיא מותירה את המעיין בהגדרת המושג "חילוני" בתחושה של העלאת חרס מצד אחד ושל צורך לפרוץ קדימה, "להתחיל מאפס" ולנסות לנסח הבנות לחילוניות, מצד אחר.

2.4.1 שפת היש' של הזהות היהודית-חילונית

שפת 'יש' מבקשת להגדיר במונחים חיוביים מהות מסוימת לזהות-יהודית חילונית. במילים פשוטות: "מה אני כן". שני מוקדים עיקריים בהגדרת היש'. המוקד האחד שורשיו בנרטיב הנאורות ואמיריו באידיאולוגיית "אזרח העולם" (המערבי, הלבן, הנאור, הגלובלי) השני שורשיו בנרטיב הלאומיות ולבושו העדכני בזהות "אזרח מדינת ישראל".

ברינקר (2007) משרטט את חילונה של המחשבה היהודית בקרב הוגים יהודים במאה וחמישים השנה האחרונות. הן בקרב תיאולוגים ופילוסופים, הן היסטוריונים, הן אינטלקטואלים אנשי ספרות והן רפורמטורים חברתיים. החילון מתבטא בנושאי הכתיבה ובהנחות היסוד שלה. לכולם משותפת המגמה לאתר ביהדות מהות שאינה דתית או אינה רק דתית:

- היהדות כמערכת של מוסר המבקשת לבסס נורמות כלל אנושיות לטובת חיי הפרט והקבוצה (כגון: מנדלסון, הרמן כהן, בובר, אחד העם).
- היהדות כאתניות בעלת רצף היסטורי ומכאן בהמשך מיצוב התשתית לקו הלאומי (כגון: צבי-היינריך גרץ ושמעון דובנוב).
- יהדות כלאומיות (הרצל, סירקין).

פוטנציאל המהויות הקיים ביהדות אינו מניח בהכרח את קיומם זה לצד זה, אלא לעיתים האחד על חשבון האחר. כך למשל הגותו של הרמן כהן היא דוגמה לאישים מכונני חשיבה יהודית בעת החדשה, שלקחו את המהות של היהדות כמוסר עד לקצה האנטי לאומי. האידיאל של היהדות אותו הציג של יהודים הפועלים לטובת המעשה הנכון והראוי בכל מקום בו הם חיים. הרמן כהן היה ידוע בעמדתו האנטי ציונית (מנדס-פלור, 2007). מנגד משורטטת אופצייה ל "כוליותה של היהדות" – בעמדתו פורצת הדרך של ההיסטוריון צבי היינריך גרץ, שמתמודד עם השאלה "היהדות מהי?"²¹ גרץ יוצר רצף היסטורי מהמקרא ועד לעת החדשה הנותן מענה ללגיטימיות קיומם של יהודים כלאום (בהיותם משוללים סממנים אופייניים של שפה משותפת וטריטוריה משותפת). עמדתו היא כי רק הרצף ההיסטורי מלכד את כלל המהויות של היהדות, בניגוד למהויות אחרות הנותנות מענה חלקי ולא מספיק. זהו רעיון מהפכני באמצע המאה ה-19 לפיו ההיסטוריה של העם היהודי היא המגדירה את היהדות. זהו בעצם המסד לגיבוש היהדות גם כלאום.

²¹ המאמר "המבנה של ההיסטוריה היהודית" נדפס בשני חלקים בכתב העת הגרמני של זכריה פרנקל ב-1846.

בתודעת הזהות התמאטית והרפלקטיבית של היהדות החילונית כיום, התנקזו ההגדרות כולן לקורת הגג "יהדות כתרבות" המתייחסת לכל רכיבי התרבות היהודית בעידן של חילון. ההגות והאידיאולוגיה הציבורית, זיכרון היסטורי, שימוש בלשון, חיי היומיום, פוליטיקה, סמלים, מוסדות, הרגלי לבוש, בידור, פנאי, אומנויות ובקיצור "את כל מה שבני אדם יוצרים במשותף ואשר חוזר ומשפיע על פירושי העולם שלהם ועל יחסיהם ההדדיים" (יובל, 2007, עמ' XV). ובכל זאת, בתודעה הפרי-רפלקטיבית הרווחת, שתיבחן יותר בהמשך, משמשות בערבוביה אוריינטציות שונות ממדרות: יהדות כדת, יהדות כמערכת מוסרית-הומאנית, יהדות כלאום - עקבותיהם של שלוש הנרטיבים המכוננים את פרדיגמת החילון. נרטיב הנאורות ונרטיב הלאומיות הם שחקנים ראשיים בגיבוש 'שפת היש' של המהות היהודית חילונית, הנרטיב השלישי דת וחילוניות מתפקד כהלכה ב'שפת האפס'. ובחזרה לרישא של סעיף זה:

2.4.1.1 נרטיב הנאורות והיהדות החילונית

מהפכת הנאורות היא המהפכה החילונית, שבה נשברה אחת ולתמיד אחידותה של החברה היהודית הדתית האשכנזית ונפתח העידן המודרני בתולדות התרבות היהודית. עידן שעמד בסימן של מחלוקות, עימותים ושסעים כמאפיין של הזהות היהודית בת-ימינו. המחלוקות כולן נעות סביב הסוגיה: מהי יהדות? מהם יהודים?²²

אופייה של תודעת הזהות היהודית בעת החדשה הושפע עמוקות מאדניו של נרטיב הנאורות: הומניזם וריבוניות האדם, חשיבה תבונית וביקורתית. להיות יהודי חילוני משמע לאמץ תרבות הומוצנטרית. יצחקי (2000) מנתח ומשקף את ההומניזם כציר מרכזי, לא רק של הנאורות באופן כללי אלא אף של המהות ה"יהדות-חילונית" באופן פרטי. האדם הוא ריבון בעל חירות. היהודי החילוני נוקט דרך חיים הניזונה מהתרבות העברית והיהודית לאורכה של ההיסטוריה היהודית, מאמץ את ערכי המוסר שלה, את עיקרי הדת, את הפילוסופיה הדתית, את השפה העברית, את היצירה היהודית ואת האתוס הלאומי.

יעקב מלכין, עורך הבטאון "יהדות חופשית" של התנועה החילונית ישראלית ליהדות הומניסטית, חותם שנה לצאת הבטאון (1994), בין היתר, במילים: "... מאז פרסום דו"ח ועדת שנהר התעוררו רבים למאמץ החיפוש והגיבוש של תבניות ומסלולים לחינוך יהודי חילוני והומניסטי המאמין כי ניתן להקנות ערכים ולא רק ידיעות... לתרבות חילונית המגשימה את יהודיותה ויהדותה ללא חובת האמונה באלוהים ובשמירת המצוות שציווה כביכול. חינוך כזה חדור אמונה בהומאניות של האדם" (עמ' 2, וכן מלכין 2003 ו-2005).

צבן (1999, 2005) קורא לכינונו של "יהודי חילוני לא מבוייש". יש לחילוניות מהות עצמאית ולא רק "היפוך" של, כגון: (אדוקים-חופשיים, קדושה-חילונית). הוא מציין ארבעה מאפיינים של המהות העצמאית:

1. הומניזם: מעבר משיטה דתית תיאוצנטרית שבה האל במרכז לשיטה אנטרופוצנטרית, שבה האדם במרכז.

²² אם כי ברור שפינוזה בן המאה ה-17 והגותו היו מפורצי הדרך של היהדות המונוליתית. הגותו הציבה את האדם במרכז, לא מתוך אי אמונה באל, אלא מתוך השקפה הרואה בעולם הנוכחי את עיקר התכונות של המחשבה האנושית. חוקי האל הם חוקי הטבע של העולם הזה. על כך נודה והוחרם שפינוזה על ידי קהילתו - קהילת היהודים החדשים באמסטרדם.

2. ראצינליזם: הכרה בריבונות של התבונה האנושית - הניסיון האנושי והחקירה המדעית כאמצעים לידיעת האמת ולהבנת המציאות.
3. סובלנות לקיום צורות חיים שונות בתוך מדינה אחת.
4. ריבונות של האדם והקבוצה על קביעת אורחות חיים.

ובאותה רוח: בעמוד הבית של אתר האינטרנט של מכללת מית"ר (מכללה ליהדות כתרבות) מובאת הגדרתו של הסופר ס. יזהר: "להיות חילוני הרי זה מתוך בחירה. לא די לא להיות דתי כדי להיות חילוני. מחמת 'שנתרוקן לוי', מחמת ש'אמונתו נתייבשה' אלא מחמת שבחר לעמוד על שלו. להיות חילוני זה להיות ספקן, ליטול אחריות, להיות ריבון על חיידך".²³

הגדרות אלו ואחרות נשענות באופן ברור על הגדרת הזהות היהודית-חילונית באמצעות מאפייניו הבולטים של נרטיב הנאורות: הומניזם, ראצינליזם, חירות, ריבונות.

בהעמידה את האדם באופן מובהק במרכז מכוונת 'שפת היש' את האוריינטציה של יהדות כתרבות (שביד, 1981). מכאן נכללים בהגדרת הזהות היהודית חילונית בנוסף על רכיבי ערכים הומניסטיים, גם רכיבים הקשורים לשפה העברית (למשל ולדן, 1999), רכיבים הקשורים לשותפות גורל המכוונת זיכרון היסטורי משותף כשהדגש הוא לרוב על זכרון השואה (למשל: לוי, לויין וכ"ץ, 1995; דרור, 1999; אורן, לויין-אפשטיין ובן-פרץ, 2001, 2002; בר ויער, 2003), רכיבים הקשורים לדיאלוג פתוח פלורליסטי וחדש עם עולם הספרים היהודי על מדפיו הקאנוניים (למשל, קלדרון, 1999), זיקה עמוקה לתנ"ך כמגדיר זהות ישראלית (שפירא, 2006) וכן להגדרה מחודשת של הזיקה למרחב הגיאוגרפי-היסטורי חברתי-פסיכולוגי של ישראל. הרכיב האחרון הוא בעל משמעות מיוחדת בהגדרת הזהות היהודית-חילונית בישראל ולכן אובחן כמוקד משמעותי ב'שפת היש'.

2.4.1.2 נרטיב הלאומיות והיהדות החילונית

שפירא (2003) בוחנת את המיתוס של היהודי החדש דרך עדשת החילון. ככל מהפכה המבקשת להרוס את הקיים ולהתחיל התחלה חדשה כך ביקשה אידיאולוגיית היהודי החדש לעשות בראשית הופעתה בשלהי המאה ה-18 נוכח התרבות האירופית החילונית המודרנית. חילון ופרודוקטיביזציה היו סיסמאותיה של ההשכלה הכללית שאומצו על-ידי תנועת ההשכלה באירופה. מיתוס "היהודי החדש" לא יכול היה להיווצר אלא לאחר שנתקבלה כמוסכמה הנחת היסוד הגורסת שקיומו של היהודי כיסוד לאומי נפרד הוא תופעה רצויה ואפשרית. יש כאן גם הכרה לאומית יהודית וגם הכרה ברעיון שמימוש האידיאל הלאומי אפשרי רק בארץ-ישראל.

תהליכי מודרניזציה וכן האמנסיפציה של יהודים במערב אירופה במהלך המאה ה-19 החלישו בהדרגה את התפישה האחדותית ביחס לאתניות ודת וחיזקו תודעה לאומית. גם התנועה הציונית הובילה למהפכה תודעתית שנבעה מהמודרנה ומתהליך החילון. הציונות נוסדה על ההשקפה החילונית הארצית, הגשמית המדינית, שהיהודים צריכים להפוך לישות מדינית מודרנית ולפתור את מצבם הבלתי נורמאלי על-ידי הצטרפות למשפחת האומות, השגת לגיטימציה בין-לאומית

²³ הרחבה של הדברים מצויה במאמר ס. יזהר (2005), "עוז להיות חילוני" בתוך "תרבות היהדות החילונית" בעריכת י. מלכין. ירושלים: כתר.

ו"חזרה" אל ההיסטוריה הנורמאלית. השקפה זו עמדה בניגוד חד לגישה ששלטה ביהדות הרבנית: שהיהודים הם קבוצה יוצאת דופן, בלתי נורמאלית בעליל, הנשלטת ישירות על-ידי ההשגחה האלוהית כתוצאה מבחירת האל בהם ומהעדפתם על שאר העמים והפתרון למצוקתם יושג רק באמצעות התערבות אלוהית ישירה באחרית הימים (כהן, 2004; דגן, 2005).

הנרטיב הלאומי אימץ את המושגים של "פסיביות מסורתית" מול "אקטיביות מודרנית" (אייזנשטדט וליסק, 1999) - תפישת הציונות כתנועה המחזירה את היהדות אל ההיסטוריה, כמיזם של שחרור לאומי. אקטיביות נגד דוגמות דתיות נעדרות ביקורתיות, א-רציונאליות, ואימוץ ברור של ערכי הנאורות קרי ערכי היסוד של המודרניזציה קרי חילוניות.

הלאומיות הופכת להיות רכיב מרכזי של הזהות היהודית החילונית המתפתחת. יסוד זה מקיים **יחס מורכב עם הדת היהודית**. ראשי הציונות תבעו הגדרה עצמית - מימוש התודעה האתנית הנצברת בתחום הטריטוריאלי והמדיני המודרני. הם הכירו בכך שהדת שימשה מרכיב מרכזי בזהות היהודית בעבר, אבל סברו שמרכיב זה הולך ומתמסמס, עקב תהליכי החילון והמודרניזציה העוברים על העם היהודי, וכעת יש להדגיש בזהות החדשה המתפתחת את **המימד הלאומי-טריטוריאלי**. הנרטיב הלאומי ציוני טבע כאמור, את שיח "היהודי החדש" כפועל יוצא מדחיית היהודי הגלותי. לא כצעד של פרישה מהיהדות. הציונות הציגה עצמה כירשת של היהדות ההיסטורית השואפת לחזור ולכונן את הממלכה בבית הלאומי. השאלה הנוקבת שעלתה היא מה דמות תינתן לזהות היהודית?

הניסיון המרכזי היה להציב את היהדות לא כדת אלא כמסד ללאום, כמהות שאינה סגורה ומאובנת אלא גמישה ופתוחה. אלא שגם כאן, כפי שמצביעים למשל מחקרו של יוסף שלמון (2002), על אף הרצון ליצור רצף ולא חציצה, פעלו כוחות של שבירת הקודם, של דחייה והתנגדות לו. מניחי היסודות של הבניין הציוני בארץ ישראל, כבר בקרב אנשי עלייה שנייה, היו ברובם חילונים או "נוטשי דת ומסורת", והמהפכה שהובילו הייתה פעמים רבות גם ביטוי למרד האישי שלהם נגד מסורת בית אבא. וכך גם המופת האישי של א. ד. גורדון, איש ספר ועמל, כמו גם המופת שתבע ברל כצנלסון: זיכרון ושיכחה ככוחות משולבים של דור "מחדש ויוצר שאינו זורק לאשפה את ירושת הדורות", לא זכו לעדנה רבתי, רק לעדנה חלקית. הצורך לכונן יהודי חדש הוכפף לעיקרון ההתפתחות ההיררכי, שבו מערכות תובעות בידול והתמיינות לפני שיוכלו לעבור אינטגרציה.

השאלה המרכזית אם כך היא האם לאומיות יהודית היא תוצר של רצף או תופעה חדשה? מה אופייה של הזהות היהודית הקולקטיבית? (אייזנשטדט, 1999; עילם, 2000).

בן-ישראל (2004) מנתחת זאת בהתייחס לעמדות שונות כשל אנתוני ד' סמית מחד, הרואה במקרה הציונות ביטוי לרב-פניה של תופעת הלאומיות בניסיון לקשור אותה לרצף תרבותי טריטוריאלי ואו בשאיפה לריבונות. הובסאום מאידך, רואה בציונות תופעה חדשה משוללת רצף, או ניתוח הנסמך על אנדרסון המדגיש רצף של "קהילות מדומיינות" (עמ' 411-309).

מדגישי המהות החדשה, כגון ברינקר (2005), מתייחסים לאופייה של המהות הלאומית ששאפה ליצור מסורת חילונית עצמאית. ההגות החילונית הציונית דגלה ברעיון "האמנה החברתית"

שביסס בכל האומות והמדינות האירופיות מסורת של הגות חילונית עקיבה בשאלות של מוסר מדיניות ואזרחות מתוך אינטרס של כלל הפריטים המהווים את החברה. בקרב עמי אירופה הצליח רעיון האמנה להשתית את האזרחות על השייכות הטריטוריאלית תוך התעלמות משיוכים אתניים או דתיים הקשורים לעברו הטרור מדינתי של האזרח. ברמה הגלויה והמוצהרת (explicit), שואפת שפת הזהות המהותנית להגדרה מסוג זה. ברמה המשתמעת (implicit), מסתברים קשיים בהפרדת הזהות הישראלית משיוכים לדת ולתרבות יהודית קיימת ומתהווה.

מדגישי רצף תרבותי לאומי הם בני ביתה של הגות דתית ליברלית לאומית. הניסיון הוא למצוא בהגשמת הציונות הלכה אקטואלית של דתיות יהודית. שביד (2003) מסמן את מרטין בובר כנציגה המובהק של גישה זו. גישה הרואה בלאומיות היהודית ביטוי לרוח היהודית (דת) "השואפת לעצב בפועל את טבע האדם ואת טבע חברתו לאור אידיאל מוסרי, לאור מצוותו של אל בורא עולם, שהפקיד את האדם על השלמת הבריאה" (עמ' 95).

ברזל (2000) מתעכב על ההיבט הלאומי-ציוני כאבן יסוד מהותית בהגדרת הזהות היהודית בכלל. חשוב לו להדגיש כי הרעיון הציוני המגובש אינו פועל יוצא של נקודת זמן בהיסטוריה, אלא תוצר של רצף. למהויות אין מימד של זמן, רק לפרקטיקה של המהות נחוצים תנאים היסטוריים. הזיקה התמידית לציון היא מהות מגדירה של יהודי לאורך הדורות, רק הפרקטיקה מושפעת גם מהמימד הפרסונאלי. כך למשל חלם יהודה הלוי על שיבת ציון, אנשי המאה ה-15 והמאה ה-16 מצאו דרך להגשים זאת, 'בני טובים' מרוסיה שעלו לארץ ועד לימינו. רעיון הציונות כתנועה לאומית מכיל את תודעת אחדות העם היהודי ואת תודעת ההכרח של חידוש חייו בארץ, למען שמירת תרבותו בעולם מטשטש ייחוד. "תוקף הרעיון הציוני במהותו אינו פוסק להיות מוקד של תודעה כשבמימד המעשה בולט המרחק בין נוכחותו הסמויה למימוש" (עמ' 106). קיומו של מתח זה בין התודעה הציונית לפרקטיקה שלה עשוי ללבוש פנים שונות, אך הוא ללא כל ספק תווית זיהוי, רכיב הזהות ועולם של תוכן מרכזי בהגדרת הזהות היהודית-חילונית. מכאן מקומו הברור ב'שפת היש'.

על מה, אם כך, מוותרים? את מה מאמצים? מה יוצר את הרצף? ומה את החידוש? איזה סוג של יהודי הוא הציוני?

ושבו במשיחת מכחול עבה וגסה, כאמור לצורך שרטוט קווי ההיקף, ניתן לומר כי הנרטיב הלאומי-ציוני תרם לשדרת המאפיינים של הזהות היהודית-חילונית את **הזיקה רבת הפנים לישראל** הן כארץ-מולדת והן כמדינה. החידוש כאן הוא באופציית המרת תווית הזהות "יהודי" ב"ציוני" לאמור זיקה לתנועה לאומית, בהמשך-"ישראלי" לאמור אזרח מדינת ישראל. כיום, חלק מהציבור היהודי-חילוני נוטה להמיר את התווית "יהודי" בתווית "ישראלי" (למשל: בר ויער, 2003). כך אף עולה בחלק מהנרטיבים של 25 צעירים יהודים-ישראלים המתמודדים עם השאלה: "מה אתה יותר: יהודי או ישראלי?" (חנוך דאום – עורך, 2003). בכולם עולה עוצמה מיוחדת של רכיב הזיקה לישראל במכלול רכיבי הזהות, עד להתלכדותם של כלל הרכיבים לרכיב הזיקה רבת הפנים לישראל. זיקה המתהווה מחידוד מתח דיאלקטי בהגדרת המהות היהודית, ששורשיה באותם מעברים מהווה דתית להוויה חילונית, מקיום של גלות לעצמאות מדינית ומחזון שיבת ציון טוטאלית לקיום יהודי שהוא בין ישראל לתפוצה.

באופן זה מעבה הנרטיב הלאומי את "שפת היש" של המהות היהודית חילונית ומעצב את הנרטיב הייחודי לה.

2.4.2 שפת האפס של הזהות היהודית-חילונית

שני שבילים מובילים ל"שפת האפס". תוואי האחד כאמור הוא פועל יוצא מהניסיון להגדרת הזהות היהודית חילונית על דרך השלילה: "אני לא....!". תוואי אחר הוא תוצר של עיון עומק בהגדרת "שפת היש", בניתוח ביקורתי של הנחות היסוד שלה ובבחינת כוחן להציע הגדרה בהירה לזהות היהודית-חילונית.

2.4.2.1 - "אני לא....!"

גולומב (1999) שואל: "מיהו ישראלי אותנטי?". הוא מדגיש כי זהותנו היא שלילית במהותה - כלומר מה אנחנו לא. הוא רואה בכך תוצר של העיסוק האינטנסיבי בצורך להגן על קיומנו ובהיעדר הפניות לבחון את תוכנה של הזהות החיובית שלנו. הניסיון להתחקות אחר שורשי האותנטיות של ההגדרה מוביל אותנו לציון שני דפוסים: האחד "אביר אמונה" נוסח קירקגור המגדיר את מהותו על פי האתוס הערכי-דתי כאשר האב טיפוס שלו הוא דמותו של אברהם אבינו, והשני "גיבור הכפירה" נוסח קנט והגל הנסמך לאתוס הנאורות. ברם שניהם אינם מוצקים דיים לסייע לגיבושה של הזהות היהודית ישראלית. וכך "החלל הזהותי מבחינת ההגדרה האובייקטיבית, ההיסטורית והאתית (מלשון "אתוס") יונק לתוכו את בעיית האותנטיות האישית" (שם, עמ' 304-303), "גיבור הכפירה" שביקש הגדרה עצמית באמצעות הנאורות מוצא עצמו בשיח מתמיד עם הנרטיב הדיכוטומי של חילוניות/דתיות.

בריינקר (2005) מתייחס לתודעת הזהות של היהודי חילוני כזהות משוללת דוקטרינה שכן "אדם חילוני חי על מחשבתו יותר מאשר על אינסטינקט השייכות שלו. הוא משלים עם גזירת המודרניות של היעדר אורח חיים אחד לכל הבריות. הוא תובע ובעצם נוטל לעצמו לקבוע לעצמו בעצמו, ממקורותיו המחשבתיים והנפשיים, מה אורות ומה צללים במסורות עמו, כבכל מסורת אנושית אחרת ועל המחסור בזהות בלתי אמצעית, נתונה מראש ובלתי ניתנת לערעור, המחברת אותו לקולקטיב גדול, בעל היסטוריה שהיא ארוכה יותר מאורך הגלות, הוא מפצה בנכונותו לעמוד בכל טלטולי החיים האישיים והקולקטיביים, כשהוא מודרך על ידי מחשבתו המתחדשת תמיד, חדשות לבקרים, בחיים עצמם, אתגריהם, צרותיהם וכל מלואם" (עמ' 57).

הגדרת זהות יהודית חילונית תוך התייחסות לסרגל הפרקסיס הדתי אורתודוכסי מופיעה במאמרים רבים ובממצאים העולים מראיונות עומק ומשאלונים. סקר מקיף בנושא הזהות היהודית קיים מכון גוטמן בשנים 1991 ו-1999, וכלל מדגם כלל ארצי (בשנת 1999 כלל המחקר גם מדגם של עולי חבר העמים). עיקר הממצאים קובצו ונידונו בחוברת: "יהודים ישראלים: דיוקן" על ידי מכון גוטמן (2002). החוברת פותחת בתמצית המכונסת ב-11 נקודות. שמונה מתוך אחת-עשרה הנקודות מגדירות את הזהות היהודית האישית והקולקטיבית, בהתייחס לפרקסיס הדתי אורתודוכסי (לדוגמה: "קרוב לשליש של היהודים בישראל ניתן לסווג כ"לא דתי - שומר

במקצת", "במשך העשור האחרון חלו רק שינויים מעטים בנושא הזהות העצמית הדתית ובדרגת השמירה על המסורת. חלה ירידה מתונה בשמירת כשרות, בקיום טקסי ליל שבת.... "עמ' I-III), כמו כן, בניתוח פרשני של נרטיבים שונים שקובצו בספרים שאוזכרו בדיון התיאורטי כאן, מתוך סדרת הספרייה היהודית של הוצאת "ידיעות אחרונות", כגון: "אנו היהודים החילונים" (צוקר, 1999), "מה אתה יותר: יהודי או ישראלי" (דאום, 2003) הסדרה "החומרים המרכיבים את חיינו" – הספר: "לא להאמין" (אביעד קליינברג – עורך, 2004). כולם חולקים מכנה משותף עם המחקרים הכמותיים ועם הנחות היסוד של החוקרים עצמם. מדובר בשיח זהות הנשען על טיפולוגיה המעוגנת בעיקר בהתנהגויות הנגזרות כאמור מהפרקטיקה האורתודוקסית ומיחסים של הדרה והכלה הדדית בין חילוניות לדתיות. באופן זה המושג "יהודי-חילוני" – מתקבל כאוקסימורון ששני רכיביו מבטלים זה את זה.

שגיא (1999) מאפיין את שיח הזהות היהודית כבעל "מטען שלילי" אם עמדה מסוימת היא נכונה בניתוח 'מהותה' של הזהות היהודית, פירושו של דבר שזולתה שקרית. מטען זה לצד הצורך המתמיד בהתמודדות עם הגדרת הזהות היהודית הפכו את שיח הזהות לשיח של שלילה מתמדת. אחת הסיבות העיקריות לשלילה היא שהאחר מציב חלופה של אותו הדבר עצמו – יהדות. מכאן, שהעמימות בהגדרה בינארית מסוג זה נובעת ראשית ממענה לשאלה: מה זה בעצם להיות יהודי? התשובה: להיות יהודי פירושו להיות דתי. ברם, להיות חילוני שווה: לא דתי. "יהודי-חילוני" פירושו אם כך.... ???

הבהרה שנייה: "דתי" במשמעות הפרקטיקה ההלכתית-חרדית, ומכאן – קטגוריות זהות בציבוריות הישראלית – רוכשות את משמעותן לאור הפרקטיקה ההלכתית חרדית. מחקרים בגישה פוזיטיביסטית (הבולטים בתחום הם מחקרים שמובילה קרן אביחי, על ידי מכון גוטמן שערכו לוי, לוינסון וכ"ץ, 1995, 2002) מציגים את קטגוריות הזהות על ציר ברצף של פרקטיקה דתית בין חילוני לחרדי-אורתודוקסי.

שיח זה חופף לנרטיב הכללי של דתיות חילונית המעצב את פרדיגמת החילון בכלל. שיח בעל מאפיינים של: לינאריות, בינאריות, וחד-מימדיות. הכוונה היא להגדרת זהות בהתייחס למימד ההתנהגותי. הגדרת החילוניות היא במרחב החסר של ההתנהגויות הדתיות היינו מה אין עושים. כל אלה מבססים שיח של הדרה שתוצרו "שפת אפס".

2.4.2.2 מסימן קריאה לסימן שאלה

תואי שני של "שפת האפס" הוא כאמור פועל יוצא מדיון ביקורתי בשיח הזהות. לא שיח כללי אלא השיח הייחודי החילוני-יהודי. הנחות היסוד שעוצבו, כפועל יוצא מהנרטיבים המכוננים זוכים לדיון ביקורתי. הדיון הביקורתי מכיל נקודת מבט שונות המתייחסות להיבטים לשוניים, פוליטיים, אפיסטימולוגיים ואחרים ועיקרו הצפת הצורך להמיר את סימני הקריאה בסימני שאלה.

כמה מהם:

מהותנות? (Essence) אם החילוניות היא מהות עצמאית, מדוע כה רבה עוצמתה של ההגדרה על דרך השלילה? שגיא (1999) בהתייחסות להגדרת הזהות, מציין כזכור, כי לפי התפישה הקלאסית זהותם של ישים – בני אדם או חפצים – נתונה כחלק מארגון מבנה המציאות – תפיסה מהותנית,

המניחה כי הזהות מכוונת על-ידי מהות נתונה כלשהי. המסקנה מכך היא שהיסוד המכונן את האדם אינו נרכש בתהליך היסטורי, תרבותי או חברתי. להיפך, תהליכים אלו מעכבים בולמים ומסרסים את הישות האמיתית, הם אינם מאפשרים לאני האמיתי להיחשף. מדובר בתפיסת זהות א-היסטורית.

מה תוקפה של הגדרה מסוג זה להבנת המהות היהודית-חילונית?

בביקורת שיח הזהות הכללי הוצגה התפיסה לפיה האדם מעצב את זהותו בתוך תהליכים חברתיים וכתוצאה מזיקתו להקשרים תרבותיים והיסטוריים מסוימים - פוזיטיביזם לעומת המסורת האקזיסטנציאלית וההרמנויטית. במקרה זה נדבר על ריבוי זהויות ולא על זהות מהותנית בהא הידיעה. כך למשל מופיע בשיח הציבורי - בעיקר האקדמי - בישראל המונח "זהויות יהודיות" (למשל: בן-רפאל ובן-חיים, 2006).

פלורליזם? כלל תהליכי החילון פרקו את היהדות האחדותית. הציפייה היא כי במודל פלורליסטי הממיר את המודל האחדותי יהא מקום למגוון ביטויים אפשריים ליהדות. הצבת מודל אקלקטי של "גם" ו"גם", אלא שלא כך הוא. ליבמן (2001) מתריס כלפי מניעיו של הנרטיב הדיכוטומי: "נהוג לתאר את המאבק המרכזי בתרבות ובחברה היהודית ישראלית כאילו ניצבים זה כנגד זה היהודים הדתיים ותרבותם מצד אחד, היהודים החילוניים ותרבותם הם מן הצד השני [...] ייתכן שאחת הסיבות לכך שהמדיה ובני האליטה התרבותית דוגלים בתיאור זה הוא השירות שהוא עושה לסדר יומם הפוליטי [...] מעניינם של הפוסט ציונים כמו של האליטה הדתית לקדם את נושא מלחמת התרבות בין חילוניים לבין דתיים ולטעון שהחלופה היחידה לתרבות הדתית היא זו החילונית, נטולת התוכן היהודי. שיטתם היא להעמיד את ערכיה של התרבות הליברל-דמוקרטית, החילונית האנושית, כנגד ערכיה של היהדות המתוארת כאנטי דמוקרטית ואנטי אנושית" (עמ' 2).

על השתרשותה של 'שפת האפס', שבבסיסה הזיהוי שבין יהדות לדתיות ומנגד החילון, מעידים לא רק המחקרים האמפיריים, אלא גם ניתוח הנחות היסוד של החוקרים, כפי שמצביעים גודמן ופישר (2004): "עצם השימוש במושגים "חילון" ו"דתיות" - מעוצבים לאור השקפת עולמם של החוקרים, בתוך הקשרים חברתיים ובהשפעתם של יחסי כוח- פעמים רבות בלא שהחוקרים נותנים על כך דעתם או מציינים זאת במפורש. שיח מחקרי של חילוניות ודתיות, כמו כל שיח מחקרי, נובע גם מתוך אימוץ של תיזה מסוימת כולל הנחות היסוד הכלולות בה" (עמ' 346).

ליבמן וכץ (Liebman and Katz, 1997) תוהים לגבי תוקפו של נרטיב הנאורות להגדיר את אופייה של הזהות היהודית חילונית עבור ציבורים רחבים בישראל. לטענתם משמש נרטיב הנאורות כנרטיב הדומיננטי בשיח האקדמי בישראל. באופן זה משמשים מוסדות אקדמיים כאתרים מרכזיים לתהליכי חיברות ברוח ערכי הנאורות החילונית ובכך הם מצטרפים למוסדות החברתיים השונים - מוסדות החוק השלטון והתקשורת כמוסדות החוזרים ומייצרים את תודעת הנאורות החילונית בישראל.

מקור הסמכות - האדם בלבד? מעבר מגישה תיאוצנטרית לאנטרופוצנטרית: החילוניות הישראלית המבקשת לראות ביהדות תרבות מדברת לאחרונה אף על הכלת תכנים דתיים, מתוך

השקפה שהיהדות אינה ניתנת להפרדה ממטענים דתיים, ושגם האנושיות בכלל זקוקה למטענים כמו קדושה ונוכחות של הטראנסצנדנטי (שביד, 1981, 2003) כך גם בחברה האמריקנית ובחברות אירופיות, שנחשבו נושאות דגל החילוניות בתקופה המודרנית (Brown, 1992).

מחקרים של שוקד ודשן (1999), בילו (1997), מערערים על תפישת הדתיות בישראל ועל האופן שבו היא מתפרשת בשדה החילוני. מחקריהם משקפים התנהגות של דתיות מזרחית מול דתיות אשכנזית- המשך של דפוסי דתיות שהיו נהוגים בארצות מוצאם ולא תהליך של חילון שהוא שוב בשיח הרצף שבינו לבין דתיות. ההתבטאות "אני חילוני אך מאמין באלוהים" היא אחד הביטויים השכיחים בשיח הזהות החילוני-יהודי הישראלי. במחקר של קופלוביץ ופרנקו (2001),²⁴ נשאלו 278 סטודנטים הלומדים במכללת רופין למשמעות זהותם היהודית-חילונית. ממצא מעניין שמעלים החוקרים הוא ההגדרה שחזרה על עצמה היא "חילוני-מאמין", תוך שהם מציינים שהנחקרים לא נתנו דעתם על סתירה זו.

עינס (2005) מציב שלושה מעגלים קונצנטריים בזהות היהודית חילונית: הומניזם, יהדות, לאומיות העונים למכלול מגוון של צרכים ושייכויות רב פנים ורב סתירות. ליבמן (2001) מציין כי "חילוני אינו בהכרח אתאיסט כמו שסבורים שגב זרטל וכותבים אחרים. מה שמבחין את החילוניות היהודית מהתרבות הדתית פוליטית.. היא האמונה שישנם תחומי חיים, במקרה שלנו תחומים של מדיניות ציבורית, שבהם הותירה הדת חלל ריק. החילוני אינו מבקש לקבוע מהו רצון האל בכל עניין ועניין. אם הוא מאמין באלוהים, הוא בוודאי יקווה שהמדיניות שבה הוא תומך משקפת את רצון האל, אבל ברמת המודעות אין הוא שואל מהו רצון האל.

במילים אחרות, המשותף בין אלו השייכים לתרבות החילונית-יהודית מבוסס בעמדה שישנם כמה תחומים בחיים, קרוב לוודאי אלו של המדיניות הציבורית, שבהם אפשר לקבל החלטות שלא על פי ההלכה או פסקי רבנים. קרוב לוודאי שהחילוני היהודי מבין את ההיסטוריה היהודית כסדרה של אירועים שניתן להבינם בלא התייחסות להתערבות האל. מאידך גיסא להיות חילוני-יהודי אינו אומר להיות יהודי שאינו מושפע מערכים יהודים או המנותק מעניינים רוחניים או מטפיזיים, או מחוסר עניין במורשת היהודית" (עמ' 2).

יוצא אפוא שנקודת ארכימדס בתיזת החילון אינה מתפקדת כך בנרטיב הפרטיקולרי של דתיות חילונית בישראל.²⁵

חילוניות לספירה הציבורית, דתיות לפרטית? ליבמן ודון יחיא (Liebman and Don-Yehiya)

1983, 1984) בוחנים את מקומה של הדת בספירה הציבורית במדינת ישראל. הם מדברים כפי שראינו, על "דת אזרחית" - מונח של ז'אן ז'אק רוסו - שהיא בעצם הכלה של תהליכי חילון ביסודות דתיים, סיגול הדדי ללאומיות היהודית, באופן כזה שהדת האזרחית החדשה שונה מהמשמעות הדתית המקורית ועם זאת מאפשרת לציבור הדתי הלאומי להזדהות עימה ולראותה כפרשנות לגיטימית וכהמשך של סמלי העבר. באופן זה מתגברים על הניגוד שבין מסורתיות למודרנה שבו שואף הציבור החילוני לכוון עצמו כציבור נאור ומודרני וכך להסתיר מעצמו את המשך פעולתם של יסודות דתיים בחיים הציבוריים בישראל. (עילם 2000) הביטוי לתהליך בשפת

²⁴ אצל דליה שחורי, "חילוני-מאמין", הארץ 13.9.02.

²⁵ כך אף במחקרי הזהות המקיפים של מרכז גוטמן מטעם קרן אבי-חי שאוזכרו בקצרה וארחיב עליהם בתת-הפרק הבא, למשל: לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002.

הזהות הוא חוסר בהירות, עמימות הנובעת הן מהמבוכה והן מהסתירה שבה הקבוצה המסמנת עצמה כ"חילונית" – מסתירה מעצמה מרכיבים סותרים, לעיתים דו-ערכיים, רבי פנים השאולים מהפנמה של האחר – במקרה זה ה"דת" ומההתנגדות אליו, ההשפעות ההדדיות הן המגדירות את זהות הסובייקט (Bhabha, 1994).

שבייד (1974) במסתו על "היהודי הבודד והיהדות" מתעכב על השפעת החילון על תהליך גיבושה של תודעת זהות יהודית כאשר המאפיין הראשי שלה הוא תהליך של חציצה בין הזהות הקולקטיבית לבין הזהות האישית. הניסיון לייחס את הדת למרחב האישי כאופציית בחירה הותירה את האדם המודרני בחוויה קיומית של בדידות. דווקא הקשרי המשמעות שמנפקת הדת היהודית, במרחב הציבורי היא המאפשרת לו מעת לעת לחוש שייכות. כך גם בהגדרת הסובייקט היהודי-חילוני של שטרם (1999) יש שיוך של הספירה הפרטית דווקא לחילוניות. פרשנות הפוכה המעידה על מערכת דו-כיוונית. דווקא החילוניות מנושלת מהספירה הציבורית. הוא מגדיר חילוניות: "על רקע מציאות הדתיות ומולה. הדתיות מושתתת על חוויה דתית, על הכרה דתית, על מחויבות דתית, על הגדרת האדם כשייך לקהילה דתית ומעל לכל אלה – על עמידתו של האדם מול קונו. החילוניות אינה קהילה, היא אינה חוויה מטפיזית ואין בה סמכות עליונה המורה לאדם את אשר יעשה ואת אשר לא יעשה. החילוניות היא בודדת היא משאירה את האדם לברור לו את דרכו ומחייבת אותו לחשיבה עצמית ולביקורת מתמדת" (עמ' 199).

אחד המפתחות המרכזיים והמרתקים בשיוך של חילוניות/דתיות לספירה פרטית/ציבורית נעוץ בהבנת מושג העל "קדושה". יש למושג-על זה משמעות שונה ביהדות ובנצרות. הדרך בו אומצה הפרשנות של הקדושה בעולם הנוצרי חדרה באופן משמעותי יותר להגדרת התודעה החילונית היהודית, לפחות ברמה ההצהרתית הגלויה. חווית הקדושה בנצרות היא חוויה פרטית, מובחנת מהספירה הציבורית בכל מובן (רודולף אוטו – החוויה "הנומינלית", ויליאם גיימס – החוויה הדתית לסוגיה), בעוד שביהדות, שלאחר המקרא, חודרת הקדושה לחיי היומיום של האדם בכל תחום. יוסף דן (1998): "נוצרי המבקש לקדש את חייו צריך להיכנס למנזר, לפרוש מן העולם החיצון ולהתנזר מכל אשר בו, משום שתחום החילון איננו ניתן לקידוש בשלמות, יהודי המבקש לקדש את חייו כולם אין לו אלא לדבוק בתרי"ג מצוות ובלימוד התורה ומתוך כך מתקדשים ביתו ושולחנו, משפחתו והחברה בה הוא חי...תחולתה של הבחנה זו רחבה מאוד. היא עיצבה, דרך משל את היחס אל החוק ביהדות ובנצרות..." (עמ' 29-30).

שבייד (1981) מציין כי תהליך החילון תובע שינויים בתודעת הזהות של האדם. התגבשות שפת החילוניות על בסיס התהליכים הכלליים ועל בסיס יסודות של אתוס נוצרי היא בעלת השפעה רבה על עם ישראל ועל צורות ההתמודדות שלו עם תודעה ותרבות חילונית.

הומניזם, ראציונליזם, חירות, ריבונות? הערכים שנטבעו בתקופת ההשכלה, עיצבו את נרטיב הנאורות ואומצו על-ידי שפת היש' של התווית חילוני, זקוקים לבחינה מחודשת. צורך זה גובר גם על רקע שיח הזהות הפסיכולוגי העדכני המתקיים היום, כפי שהצביע עליו, למשל, שכטר (2004) בזיקה להגדרת הזהות החילונית יהודית. הוא מציין כי שיח זה מערער על שפת הזהות ברוח הנאורות: חירות וריבונות? – לאו דווקא. הלא האדם אינו מעצב את זהותו אך ורק מתוך

עצמו, אלא נתון גם, ואולי בעיקר, בתהליך התפתחות בין-אישית שבו זהותו מעוצבת על-ידי האחר, על-ידי הקולקטיב.

הומניזם? - יש לבחון את מקומם של ידע ומוסר כהבניות חברתיות - שאלת הידע שאלת האמת כחלק מתהליך התפתחות תרבותי ואישי של כל אדם, ובהקשר זה לבחון יחסיות תרבותית ומוסרית (Foucault, 1980).

ראציונליזם? - יש כאן הצעה לקריאה ביקורתית של ההגות היהודית החילונית ההומניסטית. כך למשל אצל באואר (2005) המגדיר את היהודי ההומניסט כמי שחופשי להחליט ולבחור מה שנראה לו נכון, כשהוא משוחרר מכל תלות בסמכות על-טבעית - מה שמוביל להתבוננות ביקורתית במאפיין של ראציונליזם. תהליך הזהות אינו בהכרח תהליך שבו הזהות מתארגנת במבנה יציב עקיב ולכיד.

יש לכך ביטוי בתפישת הזהות הרב-תרבותית שפיתח טיילור - הזהות מתפתחת באמצעות דיאלוג. דיאלוג עם 'אחרים משמעותיים' (Taylor, 1994) לא בהכרח דיאלוג מתוך הסכמה, פעמים רבות הדיאלוג הוא סוג של עימות ודחייה. הומי באבא (Bhabha, 1994) דן בתהליכי הבניית זהות פוסט קולוניאליים מסוג זה. לענייננו רלוונטית תפישת זהות הכלאיים (ההיברדית) שבאבא מציג לפיה כאמור, זהות מתגבשת בתהליך דו-כיווני של ציבור שולט ונשלט ולא רק כפועל יוצא משפתו של הכוח השולט. יש כאן פריזמה מעניינת לבחון את הבניית הזהות היהודית-חילונית ביחסים משתנים של הגמוניה ושוליים (דתיות וחילוניות), כאשר במקרה זה של חילוניים לעומת דתיים אף צד אינו רואה בזולתו את ה"אחר המשמעותי".

פרשנות אחרת לריבונות היא יכולתו של הפרט היהודי החילוני לבחור באמונה. ריבונות היא חירותו של אדם לבחור מחדש את יהדותו. חיזוק לגישה הביקורתית כלפי זיהוי האוטונומיה האישית עם החשיבה הלוגית מצוי באופן בו משורטטת התפתחותה של תודעת זהות יהודית בקרב יהודים אמריקנים מכל הזרמים הדתיים. הורוביץ (Horowitz, 2000) בחנה זאת בקרב 1500 משתתפים בני 22-52. היא מתארת את התפתחות התודעה באמצעות המטאפורות של קשרים ומסעות. דגמי המסע שאנשים תיארו שיקפו בחירות מודעות ביהדות כפועל יוצא מהזהות רגשית וכפועל יוצא מהביוגרפיה המשפחתית. בחירה מחודשת של יהדות בסביבה המקשה על בחירה מסוג זה התבררה כגורם מרכזי של תודעה יהודית רפלקטיבית. **ריבונות** כמאפיין משמעותי הופיע גם במחקר העומק אצל כהן ואייזן (Cohen and Eisen, 2000) במחקרי הזהות שערכו בקרב יהודי ארה"ב, הם מצאו כי מאפיין מרכזי של הציבור החילוני אותו חקרו הוא "האני הריבוני". מדובר בריבונות המאפשרת לבחור את יהדותם: "איד" יגדירו עצמם, את "מה" יעשו ו"כמה" יעשו. הבחירה אינה בהכרח מבוארת בחשיבה לוגית ויש והיא נובעת מהמקור האמוני. כך אף בקרב ציבור רחב בחברה הישראלית המוגדר כ"מסורתי" בטיפולוגיית הזהות הרווחת, הגם שהוא עשוי שלא להגדיר כך את עצמו (בוזגלו, 2003).

ואם כך, הדבר והיהודי החילוני הריבון השכלתן ההומניסט ובא ביתה של "האמנה החברתית" הכללית בוחר בכל זאת ביהדות ולא רק באותו פלח שניתן לבארו באופן שכלי ומוסרי - מהו אז?

לסיכום, יובל (2007) מגדיר את תודעת הזהות היהודית של חילונים כתודעה המצויה במערך של שניות שאי אפשר ואין צורך לבטלו. "הם חווים שניות זו כלגיטימית לגמרי- לא כפגם או חיסרון...רבים חיים ומפרשים את זהותם האישית כזהות הארוגה מרכיבי זהות חלקיים שאינם צריכים בהכרח להיות הרמוניים ולכידים (קוהרנטים) ובכל זאת הם שייכים לאותו רצון אישי ומודעות אישית" (עמ' XVII).

ובכל זאת: שפת הזהות היהודית-חילונית היא שפה לא ברורה. בלפר (1991) מאירה על מבוכת תודעת הזהות כמאפיין של ההזדהות היהודית המודרנית. היא נובעת מהכיוונים המנוגדים בין מסורת למהפכה, בין אמונה בערכים מטפיסיים של עולם תיאוצנטרי ובין תרבותו הכול-פוליטית של העולם החילוני. היהודי בן ימינו "תקוע" ברצף של מהפכות בלתי גמורות: ציונות נגד גולה, תרבות חילונית מערבית נגד הדת, הנורמליזציה הפוליטית נגד הסגולות הרוחניות, ההגדרות הקוטביות, ארציות לעומת רוחניות, נגד השאיפה לסינתזה והסינתזה הפונדמנטליסטית הכול סגולית נגד הסינתזה המהפכנית החילונית בהיסטוריה הציונית. זאת ועוד.

השאלה הנוקבת מתייחסת, אם כך, להגדרת זהות במובנה המקיף והעמוק: האומנם שניות? מה משמעות ה"שניות הלגיטימית" שמנסח יובל (שם) לגבי מסע ההתחקות אחר הקשרי המשמעות של תודעת הזהות בהיבט ההיסטורי, תרבותי חברתי? מסע של משמעות והתפתחות? האומנם מעניקה התווית "חילוני" מעבר ל"יהודי" ו"הזדהות" גם הקשרי משמעות המסייעים ליחיד ולקבוצה לארוג את רכיבי זהותם באופן מושכל ורפלקטיבי המקיים שיח קוגניטיבי ורגשי עם התווית "יהודי" ולהיפך?

ואם כך הדבר מדוע כה רבים ביטויי ההתחבטות בסוגיית הזהות היהודית בקרב הציבור החילוני, כה רבים ביטויי מבוכה, עמימות, חסכי ידע? הסקירה שהותוותה עד כה הציעה מספר מפתחות.

תת-הפרק הבא יבקש להתחקות אחר פלח מסוים בציבור היהודי חילוני - קבוצות הורים, שהם מעניינה של העבודה הנוכחית: לבחון מה ידוע לנו על תודעת הזהות היהודית חילונית שלו. כמו כן, יוצגו כמה מקורות שעשויים היו להשפיע על התפתחותה של תודעת זהות זו לאור תהליכי גיבוש תודעת זהות קולקטיבית, לאור הנרטיבים המכוננים את משמעות התווית יהודי-חילוני ולאור הנחות השיח הביקורתי אודות זהות כפי שהוצגו עד כה.

2.5 תודעת זהות ופרקטיקה חינוכית בקרב הורים

התחקות אחר הספרות העיונית והמחקרית שנצברה בתחום באשר לחלקם של ההורים בנושא זה, בשלושים השנה האחרונות בישראל מעלה, כי תחום זה לא נחקר דיו. הידע שנצבר בנוגע לתודעת הזהות של הורים ישראלים-יהודים המגדירים עצמם "חילונים" ושולחים את ילדיהם למערכת החינוך הממלכתית "חילונית" הוא דל יחסית ויש לדלותו בכמה אופנים ישירים ועקיפים.

באופן ישיר הכוונה למידע שנצבר במחקרי זהות בקרב האוכלוסייה הבוגרת בכלל, ובקרב הורים חילונים בפרט. באופן עקיף הכוונה היא למידע הנצבר מתוך מערך של גורמים המשפיעים על עיצוב תודעת זהות יהודית חילונית בהקשרים ייחודים וכן מתוך ניתוח ביטויים שונים של

מעורבות הורים במערכת החינוך הממלכתית ה"חילונית" לטובת עיסוק בתודעה יהודית. מידע העונה בה בעת גם לשאלת ציפיות הורים ממערכת החינוך לגבי הפרקטיקה החינוכית הראויה לטובת עיצובה של תודעת זהות יהודית חילונית בקרב ילדיהם. הדברים הבאים יעסקו לפיכך ב:

1. תודעת הזהות היהודית של הורים חילונים
2. כמה ממקורות ההשפעה המקומיים על אופי התודעה
3. בטויי מעורבות הורים בעיצוב תודעת זהות יהודית במערכת החינוך הממלכתית חילונית

2.5.1 תודעת זהות יהודית בקרב הורים חילונים

היעדרם של מחקרים ממוקדים בתודעת הזהות היהודית חילונית של הורים ובהשלכותיה החינוכיות, משמש נקודת מוצא למחקר בנושא מטעם קרן פוזן שערכו בר ויער (2003). עם זאת סביר להניח כי תודעת הזהות של הורים חילוניים היא חלק בלתי נפרד מתמונת תודעת הזהות היהודית חילונית, כפי שנבחנה עד כה וכן, סביר להניח כי קולם של ההורים מתממין במחקרים השונים הבוחנים את תודעת הזהות היהודית בקרב האוכלוסייה הבוגרת בישראל. שני מחקרי זהות מקיפים הוביל מרכז גוטמן ביוזמת קרן אביחי האחד בשנת 1991, השני בשנת 1999 (N=2,466). בעיון משווה בין ממצאי המחקרים משרטטים החוקרים את דיוקן היהודים הישראליים בישראל 2000 (לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002). אין במחקר זה פילוח של אוכלוסיית "הורים" אלא פילוחים על פי סרגל עוצמה דתית וכן פילוחים על פי שייכות למין ולמוצא אתני. ממצאי המחקרים שופכים אור מכיוון נוסף ותורמים לתמונה הרחבה.

במחקר האחרון שערך מכון גוטמן (1999), ניתוח עיקרי הממצאים על פי מושגי יסוד בשיח הזהות שהוצגו כאן מלמד כי הגדרת זהות באמצעות 'זיהוי' מתייחסת להגדרת זהות דתית, לעמיות יהודית (Peoplehood) ולזהות לאומית-ישראליות. המרואיינים נתבקשו לבחור בתווית זהות המתאימה להם. הזיהוי 'חילוני' מופיע רק בהתייחס להגדרת הזהות הדתית על פי הכוונת החוקרים. למרואיינים הוצע סולם עוצמה דתית בן חמישה שלבים בין חרדי לאנטי דתי. התווית חילוני מופיעה ברצף במקום מס. 4 כהסבר והיא מוגדרת: "לא דתי אך גם לא אנטי דתי (חילוני)". בתווית זאת בחרו רוב המרואיינים (43%) (שם, נספחים א-1). ההגדרה העצמית השכיחה ביותר היא: "לא דתי - שומר במקצת". שלושת הפרופילים הדתיים ביותר: "חרדי", "דתי-מקפיד" ו"דתי - שומר במידה רבה", מקיפים רק כ-16% מהאוכלוסייה היהודית בארץ.

ביטויים של זהות והזדהות יהודית נבחנו הן מההיבט הרגשי והן מההיבט ההתנהגותי כלפי:

1. ביטויים שונים של **פרקסיס דתי** במעגל האישי המשפחתי הקהילתי והלאומי: שמירת שבת, כשרות, שמירת חגים ומועדים, תפילה וביקור בבית הכנסת, הנחת תפילין, קביעת מזוזה, כיסוי ראש, ביקור בקברי צדיקים, צדקה, כיבוד הורים.

כשני שליש רואה עצמו חי ברוח ערכי היהדות. להוציא החרדים כולם מסכימים ש"אדם יכול להיות יהודי טוב גם אם הוא לא שומר על המסורת הדתית" (שם, עמ' 1). נתח דומה סבור שהמדינה צריכה להיות בעלת אופי יהודי אך לא דווקא דתי.

2. ביטויים של **סולידאריות יהודית** עם העם היהודי בישראל ובתפוצות, חיים בארץ. הממצאים מלמדים כי רוב היהודים בישראל מרגשים חלק מהעולם היהודי הכולל וחולקים תחושה של שותפות גורל. עם זאת הם רואים בעם היהודי בישראל כאחר ושונה מזה שבתפוצות. לשני שליש מקרב היהודים יש תחושה חזקה של זהות יהודית וישראלית. ככל שמרגישים פחות דתיים כך גוברת תחושת הישראליות.

3. ביטויי **אמונה בעיקרי יהדות**: אמונה באל, ריבונות האל, גמול ועונש, נבחרות. בין 70%-ל-80% מגדירים עצמם כמאמינים באל או בקיומה של הכוונה עליונה.

4. קיום טקסים מסורתיים **במעגל החיים היהודי**. בין 80%-ל-90% בקבוצה המזרחית תומכים בקיום הטקסים בין 50%-ל-60% בקבוצה המערבית. במקום הראשון קיום ברית מילה כטקס דתי וכך בעוצמה דומה לגבי אמירת קדיש, ישיבת שבעה, טקס קבורה דתי, עלייה לתורה של בר-מצווה, טקס נישואים בברכת רב. במקום האחרון קיום של בת-מצווה.

5. **חינוך יהודי**. כ-60% מזדהים עם מבנה מערכת החינוך כלומר קיומם של שלושה זרמים: ממלכתי, ממלכתי-דתי, דתי-עצמאי. בין 60%-ל-70% אחוזים סבורים שיש לתגבר את לימודי היהדות.

ככלל המחקר עשיר במידע על ביטויים במימד ההתנהגותי ועל עמדות כלפיהן, כגון על אופייה של השבת האישית והציבורית, עוצמות בשמירת כשרות ואופן ההתייחסות לחגים ומועדים. חסרה אבחנה ממוקדת בין רכיבי זהות לבין גורמים המשפיעים על זהות (כך למשל שפה עברית שהיא רכיב זהות קולקטיבי מובהק מופיעה באותו לוח עם חינוך שהוא גורם המעצב ומשפיע (שם, לוח 4.23, עמ' 134). ובעיקר חסר במחקר מרחב להגדרה אישית של הזהות שלא על פי קטגוריות הזהות השכיחות, וכן התייחסות רפלקטיבית של הנחקרים לגבי אותם רכיבי זהות בתחום הדתי, הלאומי, החברתי קהילתי והתרבותי.

מחקרם של אורן, לוי-אפשטיין ויער (2003) על זהות יהודית, אמונה דתית ושמירת מסורת נערך אף הוא על מדגם מייצג של האוכלוסייה הבוגרת בישראל (N=1014), בחן תוויות זהות וניסה להבין את משמעותן באמצעות רכיבים מקובלים של זהות קולקטיבית. לגבי תוויות משיימות עולה כי 50% הגדירו עצמם חילוניים, 40% מסורתיים ו-10% דתיים. 92% חושב שלהיות יהודי פירושו שייכות לעם, 81% רואה ביהדות מורשת תרבותית, 56%-מורשת דתית, 51% - קבוצה אתנית ו-27% קבוצת גזע. בחלק מהשאלות קיים פילוח נפרד לחילוניים. רכיבי הזהות שהוצעו למראיינים בשאלון, בהתייחס לשאלת משמעות היהדות, נענו על ידי הפלח החילוני באופן הבא:

- מורשת היסטורית- 93%
- הווי ומנהגים-75%
- ארץ ושפה-73%
- שותפות גורל- 63%
- אמונה ומצוות-33%

אף במחקר זה עלתה הזדהות עמוקה עם הזהות היהודית והישראלית (מבלי לשאול למשמעות הנפרדת), וכן הסתבר כי רוב משתתפי המדגם מדווחים על אמונה מלאה או חלקית בקיומו של אלוהים. כ-65% מגדירים עצמם חילוניים מאמינים.

כך כאמור באופן כללי. בחזרה למחקר הממוקד הורים חילוניים של בר ויער; מטרת מחקרם הייתה לבחון את מערך הציפיות של ההורים ממערכת החינוך הממלכתית ה"חילונית",²⁶ את דפוסי העשייה בזיקה לנושא במסגרת האישית והמשפחתית, ומכאן אף את תפיסת הזהות עצמה. יש לציין כי הם היו מעוניינים בהגדרת "הזהות היהודית" ולא בהגדרה של זהות "יהודית-חילונית". התווית 'חילוני' נבחרה ברמה של תווית מזהה בלבד. מחקרם דגם 500 הורים חילוניים באופן אקראי, שילדיהם לומדים במערכת החינוך הממלכתית ובהמשך נערכו ראיונות עומק מובנים עם חמישים מהמראיינים. תיאור הממצאים העולים משלב הראיונות מעניין במיוחד בזיקה למוקד העבודה הנוכחית, שכן ההורים מתבקשים לנמק ולהסביר את תשובותיהם. באופן זה ניתן ללמוד על אופייה הרפלקטיבי של תודעת הזהות שלהם.

המראיינים הגדירו עצמם 'חילוניים' (66%) וכן 'בין מסורתי לחילוני' (34%) לפי סולם שהוצג בפניהם על ידי הסוקרים. במהלך הראיונות ניתנה למראיינים אפשרות להסביר מהי זהות 'חילונית' ומהי זהות 'בין מסורתי לחילוני'.

חילוני הוגדר כאדם שאינו קשור לדת מסוימת, אינו מקפיד על כשרות, לא שומר שבת, לא מציין את החגים והמועדים, או רק את חלקם: "חוגגים את חג הפסח כי הוא חשוב מבחינה חברתית ולא דתית" (אב בן 56 אקדמאי ממוצא אשכנזי). כמו כן חילוני הוא "אדם שלא מאמין בכוח עליון, חופשי מכל עול ומחויבות, חי לפי מצפונו בלבד ומבחינה יומיומית לא מקיים מצוות דתיות" (דבריהן של אם בת 42 ילידת ישראל, אקדמאית ואם בת 47, אקדמאית ממוצא אשכנזי) (עמ' 45).

ההסבר לתווית 'בין חילוני למסורתי' הוא בקיומן של פרקטיקות מסוימות: "מקפידים על מספר דברים כמו הדלקת נרות, צום יום כיפור, מספר סמלים שמקיימים ונותנים תחושת שייכות לדת" (אם בת 44 מוצא אשכנזי, אקדמאית) וכן: "חשובה לי השייכות לעם היהודי ולדת היהודית, חשוב לי לשמור על המסורת במובן של חגים יהודיים, צביון של שבת" (אם, בת 42, ילידת ישראל, אקדמאית) (עמ' 45).

שתי שאלות ישירות הוצגו למראיינים בסקר הטלפוני ביחס להגדרת זהותם:

1. האם היהדות היא הדת או המורשת התרבותית והלאומית של העם היהודי?

2. האם 'להיות יהודי' פירושו להיות שייך לעם היהודי או לדת היהודית?

לגבי הראשונה ענו ההורים כי המורשת התרבותית לאומית היא העיקר (67%), אח"כ הדת (24%) ומיעוט שטען כי שתי ההגדרות מקובלות במידה שווה (10%). לגבי השנייה ענו מרבית ההורים כי להיות יהודי פירושו להיות שייך לעם (75%), מיעוטם בחר בדת היהודית (10%) וכן באופציה של שייכות לשניהם (13%).²⁷

²⁶ החלוקה היא בין מערכת החינוך הממלכתית-כללית לבין הממלכתית-דתית. אלא שבאופן לא מפתיע, לאור הסימבוליקה המיוחסת בשפה הציבורית לדתיות מול חילוניות, המירה המילה 'חילונית' את המילה 'כללית', באופן בלתי פורמאלי והתקבעה כך בשפה.
²⁷ ההגדרות המשלבות הן יוזמה של המראיינים.

רכיבי הזהות שהוצעו אם כך למרואיינים בשאלון להגדיר את זהותם היו:

- שייכות אתנית לאומית
- דת יהודית
- מורשת תרבותית לאומית

במהלך ראיונות העומק המובנים נתבקשו המרואיינים לבחור מאפיין עיקרי של יהדות ולהסביר בחירתם. האם היהדות היא: מורשת דתית, מורשת תרבותית, קבוצה אתנית או עם. חלק בחר להתייחס ליהדות כשייכות לעם וההסבר לעם הוא קבוצת אנשים מכל קצוות העולם, המזדהים ומתלכדים יחד ברגעי משבר לאורך ההיסטוריה. חלק גדול מהתשובות התייחס ליהדות כשילוב של כלל המאפיינים, אשר החוט המחבר ביניהם הוא המורשת התרבותית. מורשת תרבותית מתורגמת לקיום מסורת ומנהגים משותפים: "המורשת התרבותית היא זו שמבדילה אותנו מתרבויות אחרות, היא זו שמחברת אותנו למקורות שלנו- החברים המשפחה המדינה" (אם בת 42, ילידת ישראל, בעלת תואר אקדמי), תשובות אחרות התייחסו ליהדות כאתניות: "כולנו הגענו מאותו מקור" (אב בן 56 אקדמאי, ממוצא אשכנזי) (עמ' 43-44).

גם במחקר זה הציבו החוקרים בפני המרואיינים את השאלה איזו זהות חשובה לך יותר יהודית או ישראלית? 34% טענו לחשיבות הזהות הישראלית 37% ליהודית ו-28% לשתייהן. בראיונות הם נתבקשו להסביר את ההבדל בין השניים. הורים שטענו לחשיבות גדולה יותר של הזהות היהודית נימקו זאת בכך שמדובר בזהות עתיקה יותר ועשירה יותר במובן התרבותי והיא מקשרת אותם להיסטוריה ארוכת שנים. נימוק נוסף בעל עוצמה הוא מסד הערכים והמוסר ביהדות החזק יותר מטריטוריה – הגדרת ישראלי בזיקה למרחב גיאוגרפי: "זהות יהודית זוהי מורשת רבת שנים, היסטוריה וערכיות דתית, בעוד שזהות ישראלית נתפסת עבורי כמגורים במדינת ישראל" (אם בת 46, מוצא מזרחי, בעלת השכלה תיכונית חלקית).

הורים שטענו לחשיבות גבוהה יותר של הזהות הישראלית הסבירו כי זהות ישראלית היא כללית יותר, ויש בה שייכות לארץ לחברה ולמדינה. להיות ישראלי זה מתוך בחירה ולא מתוך הכרח, שלא כמו ביהדות.

המזדהים עם שתי התוויות באותה מידה נימקו, כי לא ניתן להפריד בין השניים וכי הא בהא תליא: "ישראלי פירושו יהודי" (אב, בן 45, השכלה תיכונית מלאה) (עמ' 44).

רבגוניותו של הקול ההורי מחד גיסא ושל היכולת לזהות בו דפוסים מאידך גיסא, בהם מהדהדת פרדיגמת החילון בולטת בתמונה הכללית. כך למשל גם בשלב של איסוף ממצאים באמצעות ראיונות עומק. הנימוקים שמעלים הורים, שאינם מעוניינים כי חגים ומועדים בלוח השנה העברי יצוינו במסגרת בית הספר הם למשל: "כמעט לכל החגים נותנים פרשנות דתית" וכן: "ישנם דברים חשובים יותר שבית הספר צריך להשקיע בהם כמו לימודי המדעים, היסטוריה וספרות... בבית אומצו המנהגים היפים בעינינו" (עמ' 63) או לחילופין הורים המעוניינים מנמקים זאת בצורך להשלים חסכים מהבית או כדי ש"כך בהמשך יוכלו לבצע את הבחירה מתוך הכרה של שני העולמות" (עמ' 62). קרי- העולם החילוני מול העולם הדתי.

לגבי ציפיות הורים בתחום תודעת הזהות היהודית-חילונית ארחיב בהמשך, ההתעכבות לגבי מספר היגדי הורים בתחום זה הייתה כדי להצביע על האופן בו מאפשרות הציפיות ללמוד על

נוכחותה של פרדיגמת החילון על נרטיביה בשיח ההורי וכך לעבות את אפיוניה של תודעת הזהות שלהם.

תחומי דעת המזוהים עם נרטיב הנאורות כגון מתמטיקה מדעים, וכן תכנים "חוץ-יהודיים" נתפסים כחלק ממאפייניו של אזרח העולם החדש ו/או חלק ממאפייני "היהודי החדש", העומד מול העולם המסורתי והיהודי הארכאי, הוא הדין לגבי הזהות ה'ישראלית' מול 'היהודית' ולפיכך מקבלים קדימות.

תודעת זהות שונה עולה, כפי שראינו, מביטויים המנסים לשלב זהויות ולא למדרן. (לעיתים אף בניגוד למה שמכוון הסקר הטלפוני: כך למשל תשובות מסוג של "גם" ו"גם" הסתברו כיוזמה של המרואיינים ולא הוקראו להם (שם, עמ' 44-43). חלק מהתשובות מצביעות על תודעה רפלקטיבית המניחה את קיומן של מגוון זהויות. לא כמצב של שניות מנוגדת בין חילוני לבין יהודי-דתי אלא בדרך של איתור מכנים משותפים שבהם מתקיימים יחסי הכלה והשפעה ולא יחסי הדרה.

עיקר הממצאים במחקר ממוקד הורים חילונים של בר ויער (שם) נאספו, כאמור, בגישת מחקר כמותית המאפשרת מידע מגוון ומעניין על היבטים שונים של זהות בעיקר בשתי הרמות הראשונות של 'זיהוי' ו'הזדהות' אך אין בה מרחב התחקות מספיק אחר אופייה של תודעת הזהות. דווקא הנימוקים שנאספו באמצעות ראיונות שופכים מעט אור על סוגי השיח שמקיימת תודעת הזהות עם היבטים דתיים, היסטוריים, חברתיים ותרבותיים ביהדות וכך מאפשרים לתהות יותר על קנקנם של ביטויי הזדהות עם היגדים מסוימים בשאלונים וכך אף לגבי ביטויים התנהגותיים לגביהם נשאלו.

כפי שניתן לראות בבירור שלוש הנרטיבים המאכלסים את פרדיגמת החילון ואת שפתה באים לידי ביטוי בעיקר בהנחות היסוד על פיהן נבנו השאלונים- קרי בשפת החוקרים. למשל: אימוץ מאפיינים מבניים ותוכניים של נרטיב דת וחילוניות: מהותנות, בינאריות, לינאריות, חד-מימדיות וכן התייחסות ממדרת לזהויות: זהות ישראלית מול יהודית, יהדות כדת או יהדות כלאום, כמוצא אתני או יהדות כתרבות. התייחסות ממדרת מסוג זה היא תוצר של שפת הנרטיב חילוניות-לאומיות בזהות היהודית. במקום בו מתבקשים ההורים להגיב למוצע להם בשאלונים מתמין קולם על פי הטיפולוגיה השכיחה בשיח הזהות בכלל והיהודי בפרט. קול ההורים, במקום בו הוא מקבל במה, אינו עקבי. יש והוא מאושש את השיח המודרני בפרדיגמת החילון, יש והוא מערער עליו.

הדברים האחרונים התייחסו הן לאופייה המורכב והמגוון של תודעת הזהות היהודית-חילונית בקרב הורים במעט המצוי בפנינו והן להשפעת כלים מחקרניים על עיצובה של שפת הזהות. בסעיף הבא אתייחס לכמה גורמים נוספים, המתפקדים כסוכניה המעצבים של שפת הזהות היהודית-חילונית בזיקה למושאי המחקר.

2.5.2 כמה מקורות השפעה אפשריים על תודעת הזהות

"אין לך שני רגעים דומים ואין לך שני אנשים דומים שאם לא כן – השני למה?" – אמרה זאת מיוחסת לרב נחמן מברסלב. באותה רוח ניתן לומר, כמניין השונות הבינאישית מניין הגורמים המשפיעים עליה- על הזהות. כינונה של פרדיגמת החילון התייחסה להשפעת תהליכים מערכתניים במעגלי השייכות הרחבים של הזהות הקולקטיבית. לצידם פועלים תהליכים ייחודיים מקומיים במעגלים המצומצמים יותר של משפחה וקהילה.

2.5.2.1 הבית כגורם השפעה

התא המשפחתי ידוע כגורם ראשי בעיצובה של תודעת זהות והוא אוזכר בראשית הפרק בהתייחס לאופי תודעת הזהות ולמודלים השונים המתארים את התפתחותה. מחקרים רבים מתייחסים להשפעת המשפחה על אופייה של הזהות היהודית בקרב האוכלוסייה הבוגרת (למשל: Horowitz, 1999; Cohen, 1988, 1998; Cohen & Eisen, 2000; לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002). בשיח הזהות בארץ נבחנת עוצמה של זהות דתית ברצף שבין חילוני לדתי. לוי, לוינסון וכ"ץ (2002) הצביעו על כך כי הגדרת זהות ברצף שבין יהודי דתי ליהודי חילוני כמעט ואינה קשורה לגיל הנחקרים ובמידה חלקית בלבד להשכלה, אבל היא קשורה באופן הדוק למוצא אתני. 60% מהפרופילים הדתיים, למעט דתיים, מקורם במרואיינים בעלי מוצא מזרחי, לעומת 60% מהשייכים לפרופיל של חילוני ועד אנטי-דתי השייכים למרואיינים ממוצא מערבי. מקובל לשייך זאת לאופי בתי האב בהם צמחו. גם הנחקרים עצמם מצביעים על בית ההורים כגורם בעל השפעה מרכזית בעיצוב הזהות היהודית (שם).

שביד (1974), מצביע על התפתחותה של תודעת זהות ברצף הבין-דורי. הוא מצביע על האדם החילוני בעת החדשה כאדם בודד הבוחר להדגיש את יחידותו ובעל תודעת זהות החוצצת בין האישי לקולקטיבי. תודעה זו משתנה ברגע שהוא עצמו הופך להורה: "כיחיד הריהו רואה את עצמו כאילו התחיל מעצמו ועל עצמו הוא עומד... כיון שהוא בא לידי תודעת עצמו הוא בוחר להיות יחיד, כלומר חופשי מכל קשרים מגבילים ומחייבים. זהו סיפור של תהליך ממושך שקשה לספרו מפני שפרטיו החשובים ביותר, כלומר הקטנים ביותר, אינם נשמרים בזיכרון: רגעי ההתנסות שבין אדם לחברו ובין אדם לציבור, השפעה של ספר או השפעה של אדם. זאת מכל מקום אפשר לומר בוודאות, כי השינוי גמל על פי רוב בתקופה שבה נעשה אב לילדים שיצאו מגיל נקוט, והוא עומד בפני התפקיד המוטל עליו לחנכם לאנשים... ואז הוא משיג כי כשם שאין חיי מסתיימים בו עצמו, אלא נמשכים בילדיו, גם הוא אינו מתחיל מעצמו, אלא ממשיך מה שקיבל מאבותיו; ועוד שאין הוא יכול להמשיך עצמו בילדיו, בלי שימשיך הוא את חיי אבותיו. פשוט הדבר." (עמ' 17).

שביד מתאר צומת בחיי הפרט היהודי חילוני בישראל, המעוגן באופן ברור בתא המשפחתי ובו מתלכדים הזהות האישית והקולקטיבית לאחת. שור (2007) מתייחסת לכך בקרב מורים חילוניים בתקופת "אמצע החיים" (בערך בטווח של 35-55), התרים אחר משמעות לחייהם. היא נסמכת לשלב הבגרות במודל שמונת השלבים בהתפתחות האדם שהציג אריקסון, ובעיקר בשלב המאופיין ב"generativity" אותו היא מתרגמת כ"הורשה". נחקריה מדווחים כי אחת הסיבות לכך שפנו ללימודי יהדות בתקופת "אמצע החיים" קשורה מהעבר האחד לבית ההורים ו/או הסבים ומהעבר השני להיותם הורים לילדים. ב"מטען" שירשו ובמה שירצו להוריש. מדובר בשלב שבו נבחנת הנדוניה באופן מודע: מה היה ומה לא, יש הצבעה על חסכים ועל רצון להתמלא ולמלא אף את הילדים. כזכור, בסקירת היבטים פסיכולוגים בגיבוש זהות הוצגו מודלים המבליטים את השפעת המשפחה על גיבוש זהות ועל היכולת לבסס שלבים מוקדמים הנחוצים למעבר מזהות עמומה פרי-תמאטית ופרי-רפלקטיבית לזהות מודעת מושכלת ורפלקטיבית.

סוגיית ההורשה נבחנת תדיר בשיח המודרני באומנות. היא נבחנת ברצף הבין דורי והיא משקפת פעמים רבות את החיפוש אחר השורשים והחיבור ותוהה לגבי מידת היתכנותם. כמו בשיר "נוסח" של בן-ציון תומר הבנוי כולו על השוואת דור האבות לדור הבנים: "אבי הלם ליבו שתק אני הולם ליבי שותק" והוא חותם בשאלה: "מה יוותר את אסוער כתבן? בני את שמי לא יחקוק על אבן" על המטען דלדלו ומלאותו אחראים כמובן גורמים נוספים.

2.5.2.2 קהילה כגורם משפיע

גורם מרכזי בעיצובה של תודעת זהות הוא המעגל הקהילתי. מוסדות חינוך הם סוכן משמעותי במעגל זה. בהקשר זה אני מבקשת להתעכב על שני נושאים שאני מוצאת אותם רלוונטיים במיוחד בעיצוב שיח הזהות היהודי-חילוני, בתודעת הזהות המשפיעה ומושפעת משיח זה ובמערך הציפיות הנגזר ממנו כלפי מוסדות החינוך. האחד הוא הניסיון לעצב תוכנית לימודים גלויה לטיפוחה של תודעה יהודית עבור האוכלוסייה החילונית המתפקדת לשורות החינוך הממלכתי הכללי הנושא השני הוא תוכנית הלימודים המשתמעת לטיפוח הגאווה הלאומית-ישראלית. הראשונה אמורה לאפשר לבחון את האופן בו גובשה תודעת זהות יהודית במערכת החינוך החילונית; השנייה אמורה לשפוך אור על עוצמת התווית "ישראלית" עבור היהודי החילוני. זו וגם זו, אני מניחה, יתווספו למערך המסייע באפיונה של תודעת הזהות של קבוצת ההורים הנחקרת בעבודה הנוכחית.

תודעת זהות מוצקה נבחנת ביכולת של הפרט לנסח את משמעות הזהות שלו תוך שהוא נסמך לידע, תוך שהוא יכול להגדיר את עמדותיו, מודע לרגשותיו ותוך שהוא פועל ונוהג מתוך אותו עומק. מדובר בסכמות קוגניטיביות ורגשיות המאפשרות לעבד מידע חדש ולהפכו לידע משמעותי, לכיד (פרקינס, 2000; Perkins, 1995). תודעת זהות פועלת על היבטים הנעתיים בלמידה ואמורה אם כך לתת מענה לשאלה: מדוע אני לומד את אשר אני לומד? עניין זה מתייחס אף לביטויים אותנטיים במצבי הוראה-למידה (חמו, 1998).

שרמר (Shermer, 2003) בוחן זאת באופן ישיר בהתייחס לידע יהודי וכך למשל אף שרס (Sheres, 2003) הבוחן את ליבת תוכנית הלימודים הראויה בחינוך יהודי לציבור החילוני ואת דרכי תיווכה.

מתוך כך גיליתי עניין מיוחד בתוכנית "התודעה היהודית" משני טעמים מרכזיים: האחד כאמור הוא בצורך לבחון האם אכן פעלה התוכנית לטובת גיבוש תודעת זהות שהיא בבחינת סכימה תומכת ומארגנת, מעבר ללימודי יהדות מגוונים גרידא. הטעם השני הוא משום שחלק הארי ממושאי המחקר הנוכחי – הורים, שהם במערכת החינוך הממלכתית כללית במהלך שנות ה-60, ה-70 וראשית ה-80. שנים בהם אמורה הייתה המערכת להיות אמונה על גיבושה של תודעה יהודית, מיסודה של תוכנית "תודעה יהודית" או בהמשך מושפעת מהתמסמותה.

מדובר בתוכנית אותה יזם שר החינוך דאז זלמן ארן כבר בשנות ה-50 וה-60. שר החינוך שנודע בהתנגדותו הנמרצת להקמת מערכות חינוך נפרדות לדתיים וחילוניים. צמרת (1999), סוקר את ראשית התוכנית וסופה, תוך ניתוח גורמים לכישלונה. ראשיתה בהקמת "ועדה לענייני התודעה היהודית-ישראלית בתוכנית הלימודים" במטרה להכיר ולהוקיר את ערכי המסורת היהודית.

בראשית שנות ה-70, בשנת 1964 בעת כהונתו השנייה כשר חינוך, הקים ארן את ה"מרכז לטיפוח התודעה היהודית", שלידו הוקמה ועדת מפקחים שתפקידה להוציא לפועל את יעדי המרכז באמצעות חוברות ואמצעי לימוד אחרים. המרכז נסגר במחצית השנייה של שנות השבעים.

צמרת (שם) מציין כי התוכנית ספגה ביקורת נוקבת, הן מחוגי השמאל והן מהחוגים הדתיים. עבור הדתיים התוכנית נתפסה כשטחית, ח"כ קלמן כהנא ממנהיגי פועלי אגודת ישראל טען כי "ללמד תודעה אי-אפשר, אותה צריך להקנות להחדיר" ח"כ יעקב גרינברג: "מלבד המצעד הצבאי כמעט שלא יצרנו במדינה החדשה, שום דבר חדש בעל תוכן יהודי. את הישן עזבנו וחדש לא מצאנו... כשזורעים עוולה אין פלא שקוצרים אוון". מנגד הושמעו דברי ביקורת של חבר הכנסת ארם איש מפ"ם שמתח ביקורת על "פולחן הדת": "ודאי יבוא יום ובאחד הדורות הבאים- ייתכן כבר בדור הבא - יציץ מישהו אל דפי הכרכים של דברי הכנסת... על הנושאים: מיהו יהודי? תודעה יהודית מהי? והוא ישאל את עצמו תוהה ובוהה: מה קרה לדור של תמול, דור אחרון לשעבוד וראשון לגאולה, דור שזכה לקצור את אשר זרעו קודמיו בדם בדמעה ובזיעה?" (שם, עמ' 351).

המתח בין מבקשי "היהודי החדש" השואפים לראות את הצבר כמתגלם במודל של אליק גיבור ספרו של משה שמיר²⁸ שנולד מקצף הים של תל-אביב "בלי משא ההיסטוריה היהודית" (אניטה שפירא, 2003, עמ' 157) לבין המסתייגים מאפשרות קיומו מהדהד כאן. וכך בין גורמי הכישלון עליהם מצביע צמרת הוא מונה את הקיטוב הפוליטי-חברתי הבולט עשייה לטובת העניין. כן את העובדה שצמח בארץ דור חילוני הפונה להוראה כשהוא מדולדל בידע של ערכי הדת היהודית ומורשתה ואינו יכול להנחיל לתלמידים את מה שדורו של ארן עדיין יכול היה וכי "הערכים שהם עצמם ינקו בבתי הוריהם, לפני שמרדו בהם והיו לציונים, חסרים לרוב מורי ישראל" (צמרת, שם, עמ' 354). גורם נוסף אותו מונה הוא חוסר היכולת של התוכנית לשלב בין ערכי המורשת היהודית לערכי המרד הציוני.

דרור (2003) מנתח את תכניה של תוכנית התודעה היהודית ומצביע על ארבעה מוקדים בהם היא פעלה: הראשון הוא שיח חינוכי חברתי, השני לימודי היסטוריה יהודית וציונית, השלישי לימודי השואה והרביעי ייצוג של יהדות המזרח בתוכניות הלימודים.²⁹ ובכל זאת מצביע דרור (שם) על כך כי רבים מאוד מבוגריה של מערכת החינוך הממלכתית מנוכרים לתרבות היהודית.

מעניינים הגורמים לכישלון שמציינים בן-בסט (1983), דרור (2003), וזיסנווין (2003). דרור מציין כי למרות התהליך שעברה החברה הישראלית מ"שלילת הגלות" ל"טיפוח התודעה היהודית", טרם הבשילה היכולת לפעול לכינונה של אותה תודעה אליה כיוונו בשנות ה-50 וה-60. זיסנווין טוען כי התוכנית הייתה חסרה את אותו מנגנון שיקנה את תחושת השייכות של האדם החילוני לתרבות היהודית וכי המערכת לא השכילה לתרגם את התודעה היהודית ללימודי יהדות. הניסיון

²⁸ במו-ידיו- פרקי אליק משה שמיר.

²⁹ מוקדים אלו מאפשרים לנו להבין את ההנחות של מחברי התוכנית לגבי הפרשנות של זהות יהודית עבור התלמידים החילוניים הפוקדים את מערכת החינוך הכללי.

לגבש זהות ישראלית השונה באופן חד-משמעי מזהויות גלותיות התברר ככישלון. שלילת הגולה – מטרה אותה הציבו בפניהם הוגי הציונות – לא פינתה מקום לאלטרנטיבה בתחום הרוח. בן-בסט טוענת כי לא הוקדש מספיק מרחב לבירור הזהות היהודית ורכיביה: "הניסיונות החינוכיים השונים שנעשו בידי מערכת החינוך הישראלית לחיזוק הזהות היהודית של הנוער – שבמסגרתם נחשבת התוכנית ל"העמקת התודעה היהודית" כניסיון המקיף ביותר...התעלמו מעיסוק ישיר בשאלה מרכזית זו. בין הסיבות שגרמו להתעלמות זו היווה היעדר ההסכמה באשר לתוכנה הרצוי של הזהות היהודית" (שם, עמ' 3) - בכך היא תולה את אחת הסיבות העיקריות לכישלון התוכנית.

אני מציינת את דבריהם כמעניינים משום שהם מצביעים לא על התכנים החסרים ואופיים בלבד, אלא בעיקר על אותו גורם-על שעשוי היה לפעול על המוטיבציות להעמקת הידע בתחום הזהות היהודית- **בירור משמעות הזהות!** אולי לכך כיוונו גם המזדהים עם הכיוון הכללי שהציע ארן, אך בהסתייגות כי התוכנית אינה אלא "אנציקלופדיית ידע בלי נשמה" (צמרת, 1999).

דרור (1999) סוקר חמישים שנה של ניסיונות רפים עד כושלים במערכת החינוך הממלכתית להתמודד עם הזהות היהודית החילונית של התלמיד הישראלי (ובכלל זה התמסמסותה של תוכנית "התודעה היהודית"). אחרי סקירה מפורטת של ניסיונות אלה, החל מימי ראשית היישוב ועד ימינו, הוא מציג את המלצות ועדת שנהר (1994) כניסיון הראוי ביותר בעיניו להשגת תכלית זו - תגבור לימודי היהדות במגזר הכללי - בשל היותם משלבים תוכן, צורה ושיטות פדגוגיות רצויות.

וכך קצת יותר מחצי יובל לאחר הקמת המדינה ולאחר ביסוס מערכת חינוך ממלכתית כללית, מלינים רבים, כי הן הבוגרים מתווי הדרך, מורים והורים והן הלומדים מנותקים מכל מגע של ממש עם התרבות היהודית ולעיתים אף מנוכרים לה. למרות התהליכים שעברה ועודנה עוברת החברה הישראלית, החל מ"שלילת הגולה" לעבר "טיפוח התודעה היהודית" (דרור, 2003), עדיין לא השכילה המערכת לתרגם את התודעה היהודית לפרקטיקה חינוכית. יצירת תוכנית לימודים במובנה הרחב- מן המסד בלבד החזון ועד לטפחות בלבוש ההתנהגויות, שתקנה לאדם החילוני תחושת שייכות לתרבות היהודית. (למשל: בן-פרץ, 2002; Malkin, 2002; Elior, 2002; זיסנווין, 2003). בכלל זה גם תחושת השייכות לישראל כארץ-מולדת וכמדינה. דרור (1999, 2000, 2004) מצביע על הצורך לחקור סוגיה משמעותית זו - טיפוח התודעה היהודית ציונית באופן רציני בשדה החינוך לאור מיעוטן של עבודות מקיפות בתחום.

תוכנית לימודים משמעותית נוספת, גלויה ומשתמעת, בעיצוב שיח הזהות ובהשפעתו על תודעת הזהות של היהודי חילוני היא חינוך לגאווה לאומית. כאן עולה תפקודה הפעיל של מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם הלאומי (דרור, 2004).

כפי שלמדנו מאופייה של תודעת הזהות בקרב האוכלוסייה הבוגרת (לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002): ישנה הזדהות גדולה עם הזיהוי "ישראלי" וכן הוצגו ממצאים של קשר הפוך בין עוצמה דתית להזדהות עם ההגדרה "ישראלי". דרור (2004) בוחן את תפקודה של מערכת החינוך בישראל,

החינוך הפורמאלי והבלתי פורמאלי, כסוכנת הפטריטיזם היהודי לאורך 50 שנות קיום ומצביע על מגמה של מעבר מ"ציונות חלוצית" ל"ציונות מאוזנת".

ושבו גם כאן מעניינת המגמה שאפיינה את המערכת בשנים בהן התחנכה בה ה"אוכלוסייה ההורית" של ישראל 2007 עד ראשית שנות ה-80. בסקירתו מצביע דרור על כך, כי בשנותיה הראשונות של המדינה, שנות ה-50, הייתה המשכיות לחינוך הציוני שגובש עוד בתקופת היישוב ושהושפע מחזון "היהודי החדש". בעיקר בשנות ה-60 "החלו להופיע סימני איזון.... בשנות השבעים העמיקה המגמה של הבלטת המדינה, הישגיה ואתגריה לעתיד, כאיזון לציון הגאולה ומלחמות העבר בתוכניות יום העצמאות שפורסמו ביובלות המדינה" (עמ' 154) וכן בשנות השבעים וראשית השמונים יש לציין שמסגרות החינוך לפטריטיזם ציוני ישראלי המשיכו להיות דומות זו לזו במגמות העיסוק בתכנים שבשגרה: תוכניות הלימודים גילו מקצועיות אקדמית רבה יותר, החינוך החברתי הדגיש את היומיום בבית הספר ותוכניות חג העצמאות הבלטו עוד יותר את הישגי המדינה. עם זאת נדרש בשנים אלה איזון חינוכי חברתי בתחום הציוני.. (עמ' 155).

על אף מגמת האיזון המתמשכת עליה מצביע דרור עד לשנות התשעים, מסתברת עוצמה למסרים לאומיים שאפיינו את המערכת. דרור חותם את סקירת התופעה בצורך לעמוד על המשמר שימנע מהפטריטיזם החברתי והלאומי להפוך ללאומנות ו/או לשנאה לקבוצות ועמים אחרים.

ביסוסו של שיח זהויות ממדר, המגלה עדיפות לזהות הישראלית על פני היהודית וכינונו של שיח ציבורי המדיר זהות אחת באחרת, למשל חילוני/דתית, חיזק בשפה המוצהרת הגלויה במערכת החינוך את 'שפת האפס' (חמו וצבר בן-יהושע, 2004). שפה שדומה כי תרמה לעמעומה של 'שפת היש' בכל הנוגע לחינוך לזהות יהודית ומכאן ליכולת של בוגריה להגדיר את תודעתם היהודית-חילונית. אחרי הכול מדובר במערכת חינוך בעלת אוריינות יהודית חזקה, דוברת עברית, עוסקת בערכיה הפרטיקולריים של המסורת היהודית, מלמדת את ההיסטוריה של העם היהודי, מדגישה את הזיקה לישראל כארץ מולדת וכמדינה ו"נושמת" על פי לוח השנה העברי (חמו וצבר בן-יהושע, שם).

כוחה היהודי הישראלי המטמיע של מערכת החינוך הוא גורם השפעה במעגל הקהילתי, אך כך גם במעגל הרחב יותר- מדינה, כפי שאוזכר בתת-פרק הבוחן את יחסי ההשפעה בין דת לחילוניות וכפי שמצביעה על כך למשל גביון (1999), שעה שהיא בוחנת את המתחים והסיכויים בכינונה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

2.5.3 ביטויים של מעורבות הורית בתחום

בקשר המרתק הקיים בין שפה³⁰ למציאות ובין שפה לחשיבה כמחוללים זה את זה (Vigotsky, 1989), ברור כי לשפת הזהות היהודית-חילונית יש כוח לא רק לשקף מציאות תודעתית-חברתית אלא גם לעצב וליצור אותה מחדש. השאלה היא באיזה אופן משפיעה תודעת הזהות על פרקטיקה חינוכית. הכותרת "פרקטיקה חינוכית" מתייחסת הן למעשה עיצובו של חזון חינוכי בזיקה לזהות יהודית-חילונית והן להבנות ולמעשה בנוגע לפיתוחה של תוכנית לימודים בתחום.

³⁰ שפה-בהגדרה רחבה כגון זאת שהובאה בתחילה של טיילור הכוללת את כלל המבעים האנושיים ואופני תיווכם.

ידוע לנו על מספר ביטויים של מעורבות הורים ברמות שונות בתחום עיצוב החזון החינוכי יהודי של ילדיהם. פרקטיקות חינוכיות הקשורות ליוזמות חינוכיות, מעורבות בבניה ותכנון של ת"ל בתחום, מעורבות מסוימת בהפעלה וכן ביטויי מעורבות בתהליכים של בחירת בית-ספר. אתיחס תחילה לביטויים מיוחדים של מעורבות הורים ובהמשך לציפיות הורים לגבי אופייה של תוכנית הלימודים.

הפרקטיקה ההורית השכיחה היא זו המתייחסת למעורבות הורים בבחירת בית הספר בו ילמד ילדם. מחקרים שונים בחנו תהליך זה - שיקולי בחירה, דרכי בחירה מניעים ומוטיבציות - לגבי המשמעויות החברתיות - אמצעי למוביליות חברתית או לחילופין, מנגנון נוסף לחיזוק הריבוד והבידול החברתי (כגון: שמידע וכץ 1995; היימן ושפירא, 2003).

קול ההורים החילוניים ביחס לחינוך לזהות יהודית-חילונית כמעט ונפקד. הדבר מחזק את האמירה של דרור (2000) בנוגע למיעוטם של מחקרים בתחום זה בכלל.

חריגה בנוף זה היא בחירת הורים בבי"ס תל"י. אי נחת מכינון של פרקטיקות חינוכיות בתחום של זהות ותרבות יהודית במרחב החילוני הובילו קבוצת הורים ירושלמית ליוזם ב-1976 את הקמת חינוך תל"י - ראשי תיבות של "תגבור לימודי יהדות", בבי"ס רמת שפירא בשכונת הגבעה הצרפתית בירושלים.

שקלי (2004) מתאר את התפתחות התוכנית מאז שהחלה לפעול בשנת 1976. מדובר במהלך של קבוצת הורים ירושלמיים, שביקשו ליצור מסגרת חינוכית חדשה לחינוך ילדיהם. מסגרת שתהווה אלטרנטיבה לשתי מסגרות החינוך האחרות שעמדו אז לפניהם - מערכת החינוך הממלכתית הכללית ומערכת החינוך הממלכתית-דתית. היוזמה נגעה בצורך שהסתבר כמשותף לקבוצות נוספות – על כך ניתן ללמוד מתופעת התרחבות תל"י. בעשר השנים שלאחר הקמת בית-ספר תל"י הראשון ב-1976, הועתקה התוכנית שיזמו ההורים הירושלמיים לעשרה יישובים נוספים בארץ. קבוצת המייסדים הצליחה לרתום את משרד החינוך למפעלה ולצרפו אליה כשותף, ובמקביל לכך להקים ב-1987 גוף ארגוני-חינוכי, שתפקידו להעניק סיוע כלכלי ופדגוגי לבתי-ספר שכבר היו משולבים ביוזמה - היא "קרן החינוך למען בתי-ספר תל"י".

בשנת 2003 הקיפה המערכת החינוכית של תל"י קרוב לחמישים בתי-ספר וחמישים גני ילדים, המשרתים יחד קרוב ל-20,000 תלמידים.

גולדרינג וזיסנווין (1989) מנתחים את הנחות היסוד של ההורים, בנוגע לחינוך לזהות יהודית, המחליטים לשלוח את ילדיהם לבי"ס תל"י. מחקרם מלמד כי תפישת הזהות האישית של ההורים הייתה מגובשת ובכלל זה הפרקטיקות הנגזרות ממנה.

תפיסת הזהות של הורים אלו נשענה על תפיסה פרוגרסיבית וליברלית של היהדות (הזרם הקונסרבטיבי בעיקר ובהמשך אף הזרם הרפורמי). לכן הם לא מעוניינים בשליחת ילדיהם לרשת הממלכתית דתית. מאידך מורת רוחם היא ב"חסכים" היהודים שקיימים במערכת הממלכתית-חילונית. מעורבותם הקוריקולרית הדגישה: הכרת סידור תפילה - מתן ביטוי לתפילה אישית ויצירתית, שוויון בין המינים, הכרת זרמים ביהדות. על אף השתלבותה של תוכנית תל"י במערכת החינוך הממלכתית החילונית, אין בה די כדי ללמד על תפישת זהות מייצגת של הורים יהודים חילוניים ועל אופיו של הפרקסיס החינוכי הנגזר ממנה. שכן מדובר בהורים ממעמד בינוני-גבוה,

רובם עולים חדשים מארצות דוברי אנגלית, בעלי אידיאולוגיה מוצהרת (Ackerman & Showstack, 1987).

תודעת זהות מגובשת הבאה לביטוי ביכולת ההורית למפות חסכים בתחום החינוך היהודי במערכת החינוך הממלכתית חילונית, להצביע על צרכים ולהציע מתווה לתוכנית לימודים עולה אף ממחקרה המקיף של הורוביץ (1999) המתעדת את תהליך התכנון וההקמה של בית-ספר פרנקל, שהיה בית-ספר תל"י הראשון. התיעוד מאפשר להתעכב על מגוון היבטים: פוליטיים, ערכיים, חינוכיים וקוריקולרים של מקימי בית-הספר, ביניהם גם קבוצת ההורים. פרופיל הורי מסוג זה, עולה גם אצל קמפלר (2000) בחקר-מקרה של בית-ספר תל"י הוד השרון, שנוסד בשנת 1981, אם כי עוצמת המעורבות ההורית אינה זהה למקרה של בית-ספר פרנקל. הפרופיל ההורי הייחודי הוא זה המבקש להביא לפעולה חינוכית במערכת החינוך הממלכתית הכללית. מדובר בתודעת זהות שאינה מסתפקת רק בזיהוייה כיהודית בעלת אוריינטציה ליברלית ואינה מסתפקת רק בתהליכי הזדהות, אלא מבקשת לפעול ליצירת זהות הבנויה גם על ידע.

תודעת זהות מגובשת, במובן של יכולת רפלקטיבית לתאר מה זה אומר להיות יהודי מבחינת ידע, עמדות והתנהגויות, מסתמנת בקרב קבוצות השייכות לתנועות הדתיות הליברליות - התנועה ליהדות מתקדמת והתנועה המסורתית. הורים הפעילים בקהילות אלו מגלים מעורבות בקידום סוגיות חברתיות חשובות, דוגמה מובהקת לכך היא תל"י כפועלה של התנועה ליהדות מתקדמת (תבורי, 2000). ברם, יש לזכור כי רוב הציבור המגדיר עצמו "חילוני" בישראל אינו מתפקד לשורות התנועות הדתיות הליברליות ואינו מזדהה עימן, על אף שהוא חולק עימן מכנים משותפים רבים.³¹

בנוסף לא הצליחה היוזמה לסחוף אחריה ציבורים שונים. ברקסטון (Breakstone, 1997) מצביע על הסבר אפשרי לפיו השיח הפתוח הפלורליסטי במוסדות החינוך הכללי, נעדר קול ברור מתוך חשש להיתפס כמערכת שמרנית אינדוקטרינית הגם שהיא אוזנת באני מאמין מסוים לגבי המה והאיך. הוא מתייחס לתופעת תל"י, כדוגמה לחינוך חלקי בתחום היהדות המעוצב לאור הנחות היסוד של מקימי התוכנית לפיהן די בחשיפה לערכי המסורת היהודית, כדי לעצב תודעת זהות מגובשת. אולם לא כך הדבר. כדי שבי"ס יוכל להנחיל חינוך יהודי נורמטיבי יש צורך בגיבוי של החברה או הקהילה שבתוכה פועלים וחיים התלמידים. תופעה המעלה סדרת שאלות, ביניהן אף שאלת הקשר בין תודעת זהות רפלקטיבית והיכולת להצביע על צרכים וציפיות בשדה החינוך, לצד שאלות הנוגעות כמובן להכשרת מורים, לתכנים ולדרכי הפעולה (למשל: Ben-Peretz, 2000).

הספרות המחקרית מעידה אם כך על מעורבות מינורית של ההורים בתחום. עם זאת מצביעים מחקרים על ציפיות שיש להורים בתחום. קול הורי עקיף נשמע בקרב הורים חילוניים הלוקחים

³¹ במחקר של אורן, לוי-אפשטיין ויער (2002) בקרב מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת-1014 מרואיינים, 50% הגדירו עצמם "חילוניים", 40% מסורתיים. רוב הציבור (91%) מודע לקיומם של זרמים שונים ביהדות, אבל רק 8% הביעו הזדהות עם הזרם הרפורמי ורק 3% עם הזרם הקונסרבטיבי.

חלק במסגרות שיח יהודי. כך למשל עולה ממחקרם של וולף ואמזלג-בהאר (2003) לגבי משתתפי בתי המדרש החילוניים. מחקרם לא התמקד אומנם רק בפלח של הורים, אבל אחת השאלות התייחסה למוטיבציות הלמידה בבית המדרש ועסקה בסוגיית ה'המשכיות' (מה שאריקסון מכנה "הורשה"). 59% ממשיבי המדגם הארצי במחקר מעוניינים שילדיהם "ישמרו במקצת" על המסורת היהודית ויעמיקו בידע יהודי.

מחקרים אחרים מצביעים על אופייה של תוכנית הלימודים אותה היו מבקשים ההורים לראות במערכת החינוך הממלכתית-חילונית. גם כאן עולים ממצאי מחקר בהם ההורים בעיקר מגיבים לשאלות החוקרים (על פי בר ויער, 2003):

- היקף: קיימת נטייה להגדיל את היקף השעות במידה מסוימת לטובת לימודי יהדות, אם כי הורים מייחסים חשיבות רבה יותר למקצועות האוניברסליים, תנ"ך נתפש כבעל חשיבות נמוכה יחסית.
- הגדרה: העיסוק בתחום מוגדר כ"תגבור לימודי יהדות", יהדות כתרבות ולא יהדות כדת. התחומים בעלי אופי יהודי הקשורים לציונות, ללאומיות ולתרבות הם החשובים ביותר, בעוד שנושאים הקשורים ליהדות כדת נתפסים כפחות חשובים. העיסוק ב"זהות יהודית" הוגדר על ידי החוקרים כעיסוק בשלושה תחומים: 1. ידע והשכלה על התרבות היהודית 2. הקניית מוסר וערכים יהודיים. 3. השתתפות בטקסים ובמסגרות מזמני חוויה יהודית.
- רכיבי ידע מרכזיים: לימוד השואה במקום מרכזי וחשוב, חגים ומועדים.
- פעילויות מרכזיות, לפי סדר חשיבות יורד: ביקור במוזיאון יד ושם, בית-התפוצות, מפגש עם נוער יהודי מהתפוצות, ביקור במוזיאון תולדות ההתיישבות הציונית, קיום סמינר מרוכז לזהות יהודית וציונית.
- דגשים: עמסום מסרים דתיים לטובת מסרים לאומיים, חברתיים כלל-אנושיים.
- הוראת התנ"ך כמכונן אתוסים לאומיים חברתיים אנושיים.

לסיכום, במחקר ממוקד הורים מטעם קרן פוזן שנערך על ידי בר ויער (2003) צוין כי "בין מגוון הקולות המעצבים את המהלכים שמטרתם לקדם תחום זה (זהות יהודית בקרב הציבור החילוני. נ.ח.) נמצא קולם של סוכני השינוי העוסקים במלאכה וכן קולם והשקפתם של המומחים. אבל בולט מאוד בחסרונם קולו של ציבור היעד לפעולות אילו, קול הורי הילדים הנמצאים במערכת החינוך הממלכתית כללית" (עמ' 39).

דברים אילו מחזקים את המסקנה שעלתה במחקריה המקיפים של אלבוים-דרור, כבר לפני שני עשורים, בספר החינוך העברי בא"י המצביעים על צורך לשמוע קולות ייחודיים מעבר לסיפור ההיסטורי הקולקטיבי של מערכת החינוך בישראל ויחסי הגומלין שלה עם הסביבה (1986).

שלוש שאלות מרכזיות ניתן אם כך לשאול לגבי ההורים בזיקה לעניין הנדון: מהי הזהות האישית שלהם עצמם? מהי הפרשנות שלהם לחינוך לזהות יהודית? על מי האחריות בחינוך הדור הבא?

למדנו כי מעורבות הורים עשויה לבוא לידי ביטוי בכל הרמות של תכנון לימודים מזהה צורך לעבר חזון ותרגומו לתוכנית לימודים. ביטוי נוסף של מעורבות הורים עשוי להתקיים אף בנכונות להעמיק את הידע האישי ביהדות. הפרשנות המרכזית של הורים מתייחסת הן ל'מה' והן ל'איך'. המקרה של תל"י על גלגוליו השונים, דו"ח שנהר וכניסתם של גופים המדגישים "יהדות אחרת", חידד את ה'איך': התחברות ליהדות משוחררת מכבלי הלכה, פתוחה לחדשנות ויצירה אישית. ה'מה' מתייחס למספר מוקדים: העמקת העיון במדפים המסורתיים של ארון הספרים היהודי – בדומה לדגשים של תל"י ובתי המדרש החילוניים, לפרקסיס היהודי הקשור בעיקר ללוח השנה העברי, לתולדות הציונות ומדינת ישראל ליהדות ודמוקרטיה וללימוד השואה (בר ויער, 2003).

לגבי תודעת הזהות של ההורים למדנו הן מהסקירה הכללית של הנושא בחברה הישראלית (דרור, 2003) והן מהמחקר הממוקד של בר ויער (שם), כי קולם של ההורים בשיח הציבורי מתמזג אף הוא על פי הטיפולוגיה המושרשת בשיח הזהות. רוצה לומר על פני רצף שבין חילוני גמור למסורתי. הקריטריון להגדרה בינארית הוא בעיקר על פי מימד ההתנהגות המתייחסת לפרקטיקה הדתית הלכתית. כפי שצוין, עיקר הממצאים במחקר ממוקד הורים של בר ויער נעשה בגישה כמותית פוזיטיביסטית, לפיה ההורים נתבקשו לבחור בין חלופות ולעיתים גם ההסבר היה בדרך של בחירה בין חלופות. כלומר, לא ניתן היה כמעט להעלות תגובות ייחודיות של ההורים, אשר החוקרים לא חשבו עליהן מראש, באופן שמאפשרת גישת המחקר האיכותי והמתודולוגיה המלווה אותה.

לפיכך, מבקשת העבודה הנוכחית לתרום לגוף ידע זה. לבחון לעומק את הסוגיות החשובות בעניין אופייה של תודעת הזהות של ההורים ובפרקטיקות הנגזרות ממנה. מחקר זה אימץ גישת חקר שונה שאפשרה פתיחה של קטגוריית הזהות "יהודי/ה-חילוני/ת" לשטף נרטיבי מסתעף ומורכב.

3. מטרות המחקר ושאלותיו

3.1 השאלה "המפליגה"

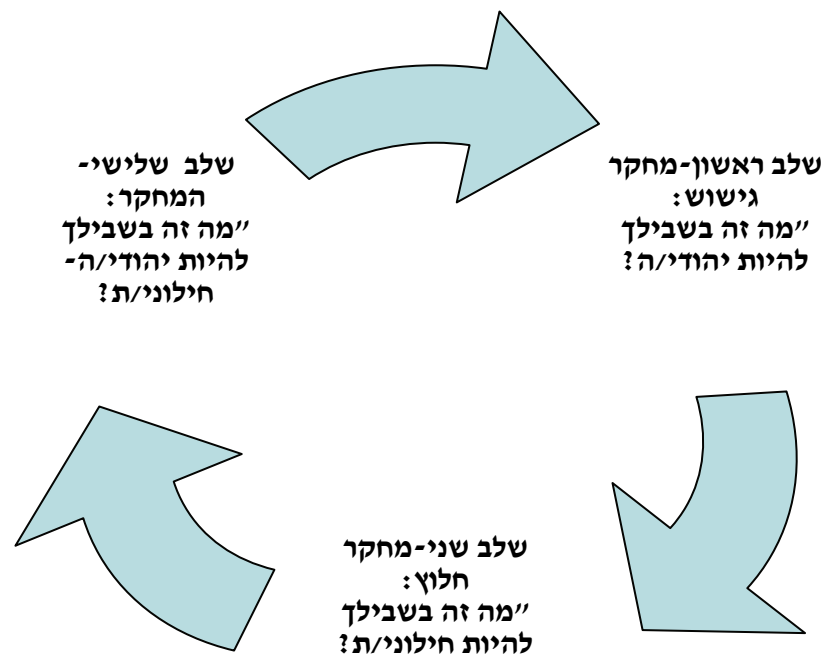
בבסיסו של כל מחקר נרטיבי מונחת שאלה גדולה אותה מזמן החוקר למשתתפי מחקרו: "שאלה מפליגה" (צבר בן-יהושע, 1990). שאלה זו אמורה להפיק את הסיפור ממנו ניתן ללמוד על הסוגיה הנחקרת. השאלה שנוסחה כאן היא השאלה: "מה זה עבורך להיות יהודי/ה- חילוני/ת"? השאלה ה"מפליגה" במחקר הנרטיבי קשורה בעבודות לניסוח "שאלות תחיליות" במחקר האיכותי צבר בן יהושע (2001). השאלות התחיליות-מפליגות שנוסחו היו:

1. מה זה בשבילך להיות יהודי/ה?

2. מה זה בשבילך להיות חילוני/ת?

שאלות אילו נוסו בשלב מחקר גישוש ובשלב מחקר חלוץ והמענה לשאלות אילו הוביל להחלטה על ניסוח השאלה המפליגה, באופן המפגיש בין יהדות לחילוניות בשאלה ישירה למשתתפי המחקר.³²

גלגולה של השאלה המפליגה מנקודת היציאה לדרך ועד לחזרה למחקר:



השאלה המפליגה השפיעה כאמור על ניסוח שאלות תחיליות עד לגיבוש מטרת המחקר ושאלות המחקר.

³² הרחבה על כך שולבה בפרק הבא - מתודולוגיה, הן בסעיף המפרט את כלי המחקר והן בסעיף הדן בהיבטים של אתיקה מחקרית.

3.2 מטרות

המטרות הן: לבחון את תודעת הזהות היהודית-חילונית של ההורים עצמם, לתאר אותה לפרשה להבינה ואף לשיים אותה. כן לתאר ולבחון את האופן בו מתייחסים הורים למעשה החינוכי הראוי בתחום החינוך לזהות יהודית-חילונית: מופקדי החינוך, קיומו או היעדרו של חזון הורי ברור בתחום החינוך לזהות יהודית, ציפיות בתחום ידע ראוי והתנהגויות מצופות – אקטיביזם יהודי.

3.3 שאלות המחקר

1. מה אופייה של תודעת הזהות היהודית-חילונית של ההורים?
 - כיצד מזהים ההורים את עצמם?
 - מה מאפיין את רובד ההזדהות בתודעת זהותם היהודית-חילונית?
 - איזה משמעות הם מייחסים לזהותם היהודית-חילונית?
2. מה אופיו של המעשה החינוכי המצופה בתחום תודעת זהות יהודית-חילונית?
 - מהם הצרכים מהם יש לצאת אל המעשה החינוכי?
 - מי מופקד על החינוך בתחום זה?
 - מה אופיו של מתווה תוכנית הלימודים המצופה?

4. מתודולוגיה

4.1 גישת המחקר

המחקר הנוכחי נשען על פרדיגמת המחקר האיכותי. בחירת פרדיגמה זו נעשתה מטעמי התואם הבאים בין גישת המחקר האיכותי לבין המחקר הנוכחי:³³

תואם נושא: המחקר הנוכחי בוחן תודעה ושיח על פעולה: תודעת הזהות היהודית-חילונית והמעשה החינוכי הנגזר ממנה בקרב אוכלוסיית הורים בישראל בעיר ת"א. נושא זה שם במרכז את האדם-ברייח חברתית רבת-פנים, דינאמית וחד-פעמית. "המחקר האיכותי מציע דרך מחקר היאה לסגוליותו של מושא מחקר- האדם" (חזן, 2001). הוא מאפשר מענה אופטימלי בגישה ובמערך המתודולוגי המוצע על ידה, בהדגישם עיסוק במשמעויות אותן ניתן להפיק באמצעות "שפה, התנהגויות ופעולות" כפי שמציין דיי (Dey, 1993), המתקיימות במרחב החברתי.

המרחב האנושי-חברתי הוא מרחב של "אינטראקציוניזם סימבולי" (גירץ, 1990, 1998). כלומר: מרחב הזהות של הפרט והקבוצה כשהמבקש להבינו בוחן בדרך של התבוננות והקשבה ופרשנות למרחב סימבולי זה. אנדרה לוי (2005) במבוא לספרו של קליפורד גירץ "עבודות וחיים" מסביר: "בני אדם הם יצורים פרשניים המפרשים את משמעות הסמלים שהם עצמם מייצרים, הם מבטאים בפני עצמם ובפני זולתם את תרבותם על ידי פעולות פומביות הנושאות משמעות (משמעות קובע גירץ, היא בהכרח פומבית), ובכך הם מאשרים מחדש את משמעות פעולתם לעצמם" (עמ' 16).

במילים אחרות, חקר האדם: תודעתו ופעולותיו, צריכה לקחת בחשבון את אופייה הדינאמי של התודעה ואת התגוונותה והשתנותה. אין כאן חקר של מהות נוקשה, קפואה 'יש' חיצוני, אלא מהות המצויה בתהליכי הבנייה תדירים. מדובר בגישה הפרשנית-הבנייתית המייחסת לפעולה האנושית משמעות. פרטים בחברה נתפשים כסוכנים חברתיים בתהליכי שיח דיאלוגיים ופעולות גומלין עם סוכנים אחרים. מכאן שקיימות מציאויות מרובות שהן מקומיות, זמניות, וספציפיות, תלויות ביחידים או בקבוצות המחזיקים בסכמות הבנייה (Guba and Lincoln, 1994). מאפיינים כללים אילו ההולמים כל חברה אנושית באשר היא; בכלל זה החברה הישראלית יהודית והציבור החילוני בפרט כחברה בהתהוות הבוחנת תדיר את זהותה. יש כאן התייחסות הן לתודעה (תודעת הזהות של ההורים) והן לפעולה (במקרה כאן-שיומה ופרשנותה) שהם מעניינו של המחקר הנוכחי.

תואם מהלך מחקר: אי הנחת הקיים היום כלפי טיפולוגית הזהות היהודית בקרב אוכלוסייה חילונית מוביל לצורך לבחון מחדש את קטגוריות הזהות ואת דרך מחקרן. פרדיגמת המחקר האיכותי מדגישה תהליכים אינדוקטיביים (צבר בן-יהושע, 1990, 2001; Strauss and Corbin, 1994) המאפשרים פניות לקולות הנחקרים. מחד מחקר המעצב את "האמת" המחקרית שלו לאור השקפות העולם של הנחקרים, בתוך הקשרים חברתיים והשפעתם של יחסי כוח שונים

³³ פירוט הטעמים לא נועד למתן לגיטימציה למחקר בגישת מחקר זו, אלא לשמש חלק ממערך השיח המתודולוגי בעבודה הנוכחית, המתקיים במשולש של חוקר-מחקר-קורא.

ומאידך ניסיון לבחון את השקפות העולם, לבחון את הקשריהן ולהשתמש בהן לצורך מיפוי התופעה הנחקרת במחקר אקדמי (Rosenau, 1992).

זאת ועוד פריטת הגישה המחקרית לסוגות המחקריות השונות (בעיקר הזיכוכ המוצג על ידי שלסקי ואלפרט, 2007) מצביעה על הפוטנציאל המתודולוגי לתת מענה ראוי לצרכי המחקר הנוכחי ובמיוחד בכליה של הסוגה הנרטיבית- מחקר סיפר. אתייחס לכך בהרחבה בפירוט בסעיף "שיטת המחקר".

תואם קורא: כיצד לומד אדם על המציאות האנושית? ברונר (Bruner, 1986;1990) מיפה שתי דרכי ידיעה: פרדיגמטית ונרטיבית. הראשונה מאפיינת את דרך החשיבה המדעית לוגית; השנייה מאפיינת את דרך החשיבה המדמה. שתיהן טובות וראויות ונותנות מענה לנושאים שונים ולשונות הקיימת בין בני אדם באופן הם מבינים את המציאות ומפרשים אותה. מפנה הפרדיגמות (Guba & Lincoln, 1994) חולל תמורה חשיבתית מהותית במדעי החברה, מהפכה תיאורטית ומתודולוגית המציעה אלטרנטיבה הומאנית וגמישה לתפיסות פוזיטיביסטיות של זהות. דרכי הייצוג של המחקר האיכותי בכלל ושל הנרטיב בפרט פותחות אפשרויות של הבניית ידע לקוראים רבים הלומדים מתוך שלם סיפורי רב-הקשרי.³⁴ קלנדינן (1993) מדגישה את האופן בו משרתת המתודולוגיה האיכותית- במקרה זה באמצעות הסוגה הנרטיבית- את הקורא :

"Narrative inquiries are shared in ways that help readers question their own stories, raise their own questions about practice and see in the narrative accounts stories of their own stories. The intent is to foster reflection, storying and restorying for readers".

(p. 13).

תואם חוקר: קירבתו של המחקר האיכותי למבע האסתטי אמנותי (שינמן, 2001; אלכסנדר, 2001; Eisner, 1985) איפשרה לי להביא נקודות כוח אישיות ומיומנויות שצברתי בתיאוריה (חקר הספרות) ובמעשה (הוראת הספרות) לצד התנסויות בעריכת מחקר איכותי ובמעורבות בתהליכי תכנון לימודים בתחום של זהות ותרבות יהודית. שלסקי ואלפרט (2007) מציגים את החוקר כ"בעל מלאכה". בהקשר זה עלה וצף בי שירו הארספואטי של נתן זך "הצייר מצייר":³⁵ "הצייר מצייר, הסופר מספר והפסל מפסל, אך המשורר אינו שר. הוא הר בצידי הדרך או עץ או ריח משהו בורח, או כבר לא, מה שהיה ולא יחזור, כמו עונות השנה, החום הקור הקרח והצחוק של הלב כאשר הוא אוהב, או מים משהו רחב, בלתי מובן כמו רוח או אניה או שיר, משהו שמשאיר משהו".

כך בשיר.

³⁴ תימוכין לכך גם במיפוי שמציע הווארד גארדנר (1983) בתיאוריית האינטליגנציות המרובות ובעיקר בהתייחס לאינטליגנציה הריגשית: התוך-אישית והבינאישית.

³⁵ המלל בעימוד רצוף, שלא כמו בשיר.

ומה עושה החוקר? ניתן לומר בהסתייגות ובענוותנות כי החוקר צריך מקצת האיכויות של כולם הוא מתבונן בכולם, אוצר "קולות" ושואל לפשר עשייתם. באופן זה פעילותי כחוקרת עניינה במשמעויות שמייחסים ההורים למציאות היהודית-חילונית שהם חווים. אחר-כך עניינה בפרשנות ובהבנה - (דרגיש ובן-יהושע, 2001) מתוך קבלת תפקידי במחקר - ניסוח ועיצוב של התיאוריה המעוגנת בשדה בקו הרצף שבין האמפירי, מדעי, ריאליסטי לבין האינטואיטיבי הרגשי והאישי (Denzin, 1988).

4.2 האסטרטגיה המחקרית

עניינה של שיטת מחקר (אסטרטגיה) הוא בהיבט הפרקטי של הפילוסופיה המחקרית (הגישה) ולכן, הרצון לקיים התבוננות מחקרית המאפשרת לבחון את תיאורית הזהות ו/או במקביל לאפשר צמיחתה של חדשה, כיוון אותי הן לאסטרטגיה הנגזרת מ"תיאוריה המעוגנת בשדה" במונח שטבעו גלזר ושטראוס (Glaser and Strauss, 1967) והן למחקר סיפר - נרטיב. שתי שיטות מחקר קרי אסטרטגיות המשתלבות זו בזו.

4.2.1 תיאוריה מעוגנת בשדה

על אף שזה עתה ציינתי את "תיאוריה המעוגנת בשדה" כאסטרטגיה מחקרית, אני מצדדת במחנה החוקרים הרואים בה גם גישה. תיאוריה אינדוקטיבית העולה וצומחת מן השדה ובשל כך כותרת-על השייכת למאפיינים כלליים של כל אחת מהסוגות המחקריות הנכללות תחת קורת הגג של המחקר האיכותי בכלל. השיקול להתייחס אליה כגישה כוללת ולא דווקא כאסטרטגיה, כסוגה מובחנת, היא שכל סוגה וסוגה במחקר האיכותי היא אינדוקטיבית במהותה ומבקשת להציג תיאוריה ה"מתאימה" (fits) למצב הנחקר ו"פועלת" (works) באופן שהיא מעצבת תמונה הדוקה וקוהרנטית המאפשרת להבין את התופעה הנחקרת. זאת על פי הגדרות הבסיס של גלזר ושטראוס (Glaser and Strauss, 1967).

באופן דומה מתייחסים שלסקי ואלפרט (2007) לתיאוריה מעוגנת בשדה, ולפיכך בין חמש הסוגות שהם מונים: אתנוגרפיה, חקר מקרה, מחקר פעולה, נרטיבים וסיפורי חיים ודרכי כתיבה אסתטיות, הם אינם מונים "תיאוריה מעוגנת בשדה".

לצד זאת יש הבוחרים לראות בה סוגה. באבחנה כגון זו של קרסווייל (Cresswell, 1998) ישנה התייחסות לשיטת איסוף וניתוח הנתונים כאמצעי לאפיון סוגות מחקריות. קרסווייל מונה את הסוגות: ביוגרפיה, אתנוגרפיה, חקר מקרה, פנומנולוגיה ותיאוריה המעוגנת בשדה, כאשר הוא יוצר אנלוגיה בין "תיאוריה מעוגנת בשדה" לבין אסטרטגיית ניתוח הנתונים בדרך ההשוואה המתמדת.

בהקשר הפרגמטי מציינת צבר בן-יהושע (2001): "אני מבקשת להזכיר לעצמנו שרבים מאיתנו מתפתחים בתור חוקרים איכותיים מסיבות של העדפה יותר מאשר עקב חיברות. לכן לא למדנו לבחון את עריכת המחקר שלנו בהקשר הפילוסופי של נושאים מתודולוגיים. במובן מסוים עשינו את מה שעשינו מבלי לתת לכך שם. התוצאה הייתה פרגמאטית ואקלקטית. הערה זו אינה מתייחסת לאיכות התוצאה אלא לזרמים ולסוגות המגוונים (ולעיתים אף המטושטשים) שלה. המסקנה הנובעת מכך היא שהחלקיות (הפרגמנטציה) והלקטנות (האקלקטיות) ימשיכו להיות

חלק מעבודתנו באופן לגטימי, הנובע מתפיסת הידע והמחקר כמשהו ממוצב (situated) ותלוי הקשר. עם זאת, כולנו נהיה מודעים יותר ויותר לעובדה, שמסגרות תיאורטיות מזכירות לנו שקיים קו הגיוני המקשר בין ההיבטים השונים של תהליך המחקר" (עמ' 24-25).

גם מתוך כך, מתייחס המחקר הנוכחי לתיאוריה מעוגנת בשדה כגישה וכשיטה באותה נשימה. כותרת-על המהווה על-פי גיבתון: "בעת ובעונה אחת נקודת מוצא פרגמטית למתודולוגיה האיכותית, כינוי לשיטת איסוף נתונים, דגימה, בניית מערך מחקר, ניתוח נתונים ואפילו כתיבת הממצאים ועריכתם לפרסום" (גיבתון, 2001, עמ' 214).

4.2.2 מחקר סיפר-נרטיב

העבודה הנוכחית עוסקת בסיפורים מסוג מסוים – הורים המספרים על חוויות הזהות היהודית חילונית שלהם. נרטיבים-עצמיים המופקים באמצעות כלים שונים, מהווים אחד הערוצים הברורים ללמוד הן על עולמו הפנימי של הפרט כמו גם על מאפייני סביבתו (Lieblich et al., 1998). העבודה הנוכחית המבקשת להבין את העולם הפנימי של הזהות בדרך של "emic perspective", בהקשר הן של שיוך לקבוצה רחבה- הורים, קבוצה מצומצמת - קבוצת הורים בעלי עניין משותף והן ביחס לפרקטיקה חינוכית-חברתית. יותר מכך, הנרטיב נתפס ככלי קונספטואלי המתאים במיוחד בכדי ללמוד על שני הערוצים שבין עשייה לחשיבה (Bruner, 1986), שהם כאמור מעניינה המרכזי של עבודת מחקר זו.

גם הסוגה הנרטיבית בדומה לתיאוריה מעוגנת בשדה מתפקדת בעבודה הנוכחית כגישה וכשיטה בה בעת. נרטיב מתפקד כגישה ראשית בהיותו פרדיגמה לתיאור המציאות האנושית- סכמה קוגניטיבית (ברונר 1987). קלנדינין וקונלי (Connely and Clandin, 1990) מצביעים על הנרטיב כמבנה המבנה את החוויה האנושית האישית ויוצק לתוכה משמעות. משמעות המתווכת ומקשרת בין פרטים בחברה האנושית. מבנים נרטיבים משותפים לכל התרבויות ומוטבעים עמוקות בתרבות היהודית, הוא הדין לגבי ניתוח נרטיבים והפקת מידע מסתעף ומורכב מהם.

טעם שני לתפקוד הנרטיב כגישה הוא בהיותו מבנה המשקף ומבנה זהות. בספרו "לחיות כדי לספר" בוחר גבריאל גארסייה מארקס (2003) את המוטו "החיים אינם מה שחיות, אלא מה שאתה זוכר והאופן שאתה זוכר אותם כדי לספרם" (עמ' 5) באופן זה מעניק הסופר משמעות לביטוי "זהות נרטיבית" שהיא עניינו של מחקר זה- זהות הנבנית כפועל יוצא מזכרונות ייצוגיים המאורגנים כסיפור- סדרת ארועים בעלת רצף כלשהו. (ביטוי בו עושים שימוש שורת חוקרים כגון: McAdams, 1993; Lieblich et al., 1998).

גבריאלה ספקטור- מרזל³⁶ מתייחסת לזהות הנרטיבית בדרך של ריבוי זהויות תוך שהיא מבקרת את מימרתו המפורסמת של מק-אדאמס (McAdams, 1993): "My story tells who I am" -

³⁶ בהרצאה: "הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית". הכנס הישראלי הבינתחומי השני לשיטות מחקר איכותניות. תל-אביב, יוני 2006.

"אם אתה רוצה להכיר אותי, עליך להכיר את הסיפור שלי, כי הסיפור שלי מגדיר מי אני" (עמ' 11).

מדברי מק-אדאמס מבינה ספקטור-מרזל כי ניתן להקיש על כינונו של סיפור אחד - הסיפור של הזהות, היא מבקרת הנחה זאת בדברה על ריבוי זהויות שלעיתים אינן מקיימות יחסים הרמוניים האחת עם השנייה. כדוגמה היא מביאה את המחקר המפורסם של לומסקי פדר (1994) - מחקר נרטיבי על לוחמים לשעבר במלחמת יום הכיפורים. המחקר מציג את סיפורי החיים של הלוחמים באופן כזה המלמד כי המלחמה לא הותירה "רעש" בחיים קרי בזהות הלוחמים, מאידך קיימים מחקרים מקבילים המבטאים תפיסה משברית של המלחמה. ספקטור-מרזל מעלה את סיפורי הלוחמים כסיפור אחד המשקף היבט זהותי אחד - הלוחם המאצ'ו הגברי, זהות שהולמת את הדימוי ההרואי של המלחמה.

"זהות נרטיבית" לפיכך, היא ביטוי פוסט-פוזיטיביסטי המבקש לומר כי בהתחקות שלנו אחר פשרה ומובנה של תווית זהות - במקרה כאן של הזהות היהודית חילונית- אנו נתבעים לתפיסה הבנייתית- דינאמית רב-מימדית, הקשרית, משתנה ולעיתים רבת סתירות. חוקר המבקש לתת משמעות לזהות בגישה פוסט-פוזיטיביסטית ימצא בתיאוריה הנרטיבית ובכליה המתודולוגים מענה התובע אחריות. אחריות המורכבות: אין די בניתוח הנרטיב הגלוי של האינפורמנטים, יש להתחקות בסיפור הגלוי אחר נרטיבים נוספים המתקיימים בו זמנית ויש לאתרם באמצעות מבנים שונים: לשוניים, ניתוח הקשרים היסטוריים-סוציולוגיים, סוציולינגוויסטיים, אתניים דתיים ואחרים. זאת ועוד סיפור אחד אינו עומד רק בזכות עצמו לעיתים הוא חלק בתמונה הרחבה יותר אותה יש לעצב.

ואכן במחקר הנוכחי קיימים כמה נרטיבים: הנרטיב האישי של כל אחד ממשתתפי המחקר, הנרטיב הקבוצתי של כלל המשתתפים והנרטיב המחקרי שהוא הסיפור המחקרי שעוצב כפועל יוצא מהסיפורים האישיים, הפגשתם עם הספרות הרלוונטית ועם פרשנותי כחוקרת.

ומה ייחשב לסיפור?

קריאה בספרות התיאורטית הענפה העוסקת בחקר הנרטיב מלמדת על התחבטות בשאלת מאפייניו המהותיים והבסיסים של הסיפור.

ניתן לערוך אנלוגיה בין שיח חקר הנרטיב המתודולוגי לבין שיח חקר הנרטיב בספרות היפה ובמיוחד בהתחבטות בשאלת מאפייניו של סיפור קצר. יש מקום לאנלוגיה מסוג זה, מכיוון שהנרטיבים שנאספו במחקר זה קרובים באופיים לסיפור קצר, למינאטורה יותר מאשר לנובלה או רומן. סיפור מוגדר כ"שיח או דוגמה ממנו השואב להציג רצף של אירועים קשורים" (על-פי מילון וובסטר). צבר בן-יהושע ודרגיש (2001) ממופות סדרת מאפיינים בספרות הנרטיב:

- רצף של אירועים בזמן
- סיבות שבגינן התרחשו אירועי הסיפור- משמע רקע
- קונפליקט או מאבק
- דמות ראשית
- סיבתיות – התפתחות
- מספר ונקודת מבט נוקטת עמדה

פיינגולד (1989) מנתח את מכלול המאפיינים המצטברים על רקע הויכוחים, אי ההסכמות וההסכמות שנערמו עם השנים ביחס לסיפור הקצר בספרות ומציע שלושה שהם מהות. אני מוצאת שהם חזקים וראויים כדי לשמש תבחין מאפיין לנרטיבים שהופקו במחקר זה:

עלילה מתפתחת - מתייחס לרצף של אירועים המוצגים כרצף או מאורגנים ברצף אם על ידי המספר, אם על-ידי החוקר, אם על-ידי הקורא. בין אם באופן ברור גלוי ושלם ובין אם באופן נרמז משתמע או בדרך של השלמת פערי מידע.

דמות ראשית - כל נרטיב הורי מציב את ההורה כדמות ראשית. לבסוף כל אחד מהם מתפקד כדמות משנית בסיפור הזהות היהודית-חילונית.

שפה דחושה - שפה דחושה מתייחסת למאפייני השיח על הגלוי והמשתמע, השפה הדחושה מופיעה במקומות בהם רוחב היריעה קצר יחסית ואז עולה הצורך להשתמש במבנים שהם בבחינת 'מעט המחזיק מרובה'. בפרוזה מכוונת השפה הדחושה לבחון את מה שנאמר ואת האופן בו נאמרו הדברים. מדובר במרחב הפרשני מכוון חקירה הרמנויטית (דרגיש וצבר בן-יהושע, 2001). שפה דחושה קוראת לתהליך של פענוח, לתהליכים של פירוק והבנייה מחדש והיא עיקר פעולתי כחוקרת. דרכי הייצוג של הפענוח מזמינים קריאה ביקורתית של כל רבדי הנרטיב.

שלסקי ואלפרט (2007) מציעים לבחון את סוגות המחקר האיכותי על פי ארבעה תבחינים מרכזיים: 1. שדה המחקר 2. המשתתפים בכתיבה 3. מוקד העניין 4. מאפייני הטקסט (שם, עמ' 233).

על פי תבחינים אילו ומאפייניהם, הסוגה המרכזית במחקרי היא אכן הסוגה הנרטיבית שכן שדה המחקר הוא סיפורי חיים או "מקטעי חיים" של הורים, המשתתפים בכתיבה הם אני כחוקרת בעקבות המשתתפים, מוקד העניין הוא הבנת עולם המשתתפים- תודעת הזהות היהודית חילונית שלהם ומשמעותה ומאפייני הטקסט מכילים תמונות וקולאגים מחיי המשתתפים. וכך, דרך ההתחקות אחר המציאות הנצפית של ההורים ואחר דרך פעולתה של ה"אמת" שלהם בזמן נתון, נסמכתי למחקר סיפר (בן-יהושע ודרגיש, 2001; Lieblich et al., 1998). הורים מבינים ומעניקים משמעות לפעולותיהם בדרך של סיפור מכאן שהבנה, כפי שהוגדרה לעיל, עשויה להימצא דרך חקר סיפוריהם.

גודמנדסדוטר (Gudmundsdottir, 1996) נסמכת על קלנדינין וקונלי המעצבים את סמנטיקת הנרטיב במחקר באופן דו ערכי: האחד הערך של הסיפור עצמו (the tale) והשני הערך של החקירה (narrative inquiry). היא מבהירה:

This article builds on Connelly and Clandinin's (1990) thesis that narrative is both the phenomenon and the method. It is the phenomenon because the words our informants speak in interviews are often organized in a narrative, and we, in our attempts to understand, "hear" narratives. It is method because the whole research process--data collection, interpretation and writing--is essentially a meaning-making process, and has, therefore, important narrative characteristics.

משורטט כאן מפגש בין שלושה נרטיבים: הנרטיב האישי, הנרטיב המחקרי (ה"איד") ותוצר הנרטיב המחקרי (ה"מה"). לגבי האחרון קיימות מספר פרשנויות. האחת רואה בו תוצר נרטיבי כפועל יוצא מדרך אירגון הנתונים כסיפור בעל מאפייני בסיס של סיפור (ליבליך 1987, 2003, Polkinghorne, 1995), פרשנות אחרת לשיום התוצר המחקרי כנרטיב הוא בהתייחס למטה סיפור דהיינו לנרטיב הקולקטיבי שנוצר כפועל יוצא מכלל הנרטיבים של המרואיינים, פרשנותם ואירגונם לנרטיב אחד. מדובר בפרשנות הקרובה לזו שמציג מק-אדאמס (McAdams, 1993) אם כי נבחנת ממנה מעט, בכך שהוא מדגיש את המכנים המשותפים בין הנרטיבים היוצרים את הנרטיב הקולקטיבי ואילו כאן נרטיב הזהות היהודית חילונית שיוצג במחקר הוא כאמור נרטיב מישלבי, הוא קולאג' המספר באמצעות מבנים מחקריים את סיפורה של תודעת הזהות היהודית חילונית של קבוצת הורים בעיר תל אביב.

4.3 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר נבחרה בדרך של דגימה מגוונת-הטרונגית ודגימה מכוונת. דגימה הנקבעת על-פי צרכי המחקר ולא על-פי קריטריונים חיצוניים כמו בדגימה אקראית (Patton, 1990, Kuzel, 1992). בתהליך זה פניתי לנחקרים אשר נתפסים כבעלי ידע וניסיון הרלוונטיים למחקר וכבעלי הבטחה להזדמנות ללמידה ועושר מידע כמו גם יכולים ומוכנים להשתתף במחקר (1995, Stake, 1994; Cresswell, 1998; Atkinson and Hammersely). חלקם מתוך תצפיות שקיימתי בפורום מפגשי הורים במסגרת תוכנית "שותפות תל-אביב לוס-אנג'לס", חלקם בדרך של "חבר מביא חבר" היינו דרך הורים –מרואיינים, חלקם מתוך שלבים של מחקר גישוש וחלוץ.

אוכלוסיית המחקר הכוללת, בכל שלביו של המחקר, החל משלב הגישוש, עבור לשלב החלוץ וכלה בשלב העומק, מתייחסת לקבוצה של 56 הורים. האוכלוסייה הכוללת מורכבת משתי קבוצות, כשהמבחין ביניהם הוא אופן התחככותם בשאלת הזהות היהודית. כלומר הן הורים שאינם פעילים במסגרת כלשהי המלבנת סוגיות זהות יהודית (25 אינפורמנטים) והן הורים המתחככים באופנים שונים בסוגיית הזהות היהודית במסגרת "פורום הורים" של תוכנית שותפות תל-אביב לוס-אנג'לס (31 אינפורמנטים).³⁷

המכנים המשותפים לכולם הם:

- הסכמתם (על ציר הרצף שבין הסכמה מוחלטת ועד לברירת מחדל) לתווית "יהודי-חילוני"
- היותם הורים לילדים הלומדים ו/או למדו במערכת החינוך הממלכתית החילונית.
- הורים הגרים וחיים בעיר תל-אביב
- הורים בטווח הגיל של 30-60.

³⁷ "פורום הורים" הוא מסגרת המזמנת מפגשי הורים לילדים הלוקחים חלק בתוכנית "שותפות תל-א-ל"א" המקיימת קשרים חברתיים ולימודיים בין שתי הקהילות. המפגשים מתקיימים אחת לחודש ומתמקדים בלימוד טקסטואלי מתוך ארון הספרים היהודי סביב נושא מסוים: אהבה, יחסי הורים-ילדים, ערך התינה ועוד.

מכנה משותף לרובם :

- ילידי הארץ
- הם עצמם למדו במערכת החינוך הממלכתית-כללית (ה"חילונית")

אוכלוסייה כוללת של המחקר: גרעינית ולווינית (N=56)

אוכלוסיית גרעין - 23 (מתוכם 11 משתתפים מתוך פורום הורים, 12 אחרים)

אוכלוסיית לוויין - 33 (20 מתוך קבוצת פורום הורים, 13 אחרים)

פירוט אוכלוסיית הגרעין של המחקר- 23 משתתפים:

מס'	שם	גיל	מס' ילדים	תחום עיסוק	השכלה	מערכת החינוך בה למד	חברות במסגרת שיח הורים
1	גליה	52	4	מנהלת לשכה	אקדמאית	ממלכתי	פורום הורים
2	בני	46	3	פקיד בנק	תיכונית	ממלכתי	-//-
3	עודד	52	3	משהב"ט	אקדמאי	ממלכתי	-//-
4	עומר	47	2	עצמאי- דפוס	תיכונית	ממ"ד	-//-
5	שרי	42	4	עקרת בית	אקדמאית	ממלכתי	-//-
6	רונית	48	3	נטורפיסטית	אקדמאית	ממלכתי	-//-
7	ורדה	42	3	מורה ביסודי	אקדמאית	ממלכתי	-//-
8	גדי	39	2	איש שיווק	תיכונית	ממלכתי	-//-
9	אבנר	47	3	היי-טק	אקדמאי	ממ"ד	-//-
10	אורית	52	3	חינוך	אקדמאית	ממלכתי	-//-
11	חגית	40	3	ניהול חשבונות	תיכונית	ממלכתי	-//-
12	עידו	38	2	תקשורת	אקדמאית	ממלכתי	
13	דניאלה	48	3	גרפיקאית	תיכונית	ממלכתי	
14	אלה	48	2	יועצת חינוכית	אקדמאית	ממלכתי	
15	ריבה	55	3	ניהול השקעות	אקדמאית	ממלכתי	
16	אלירן	36	2	איש שיווק	תיכונית	ממלכתי	
17	מתי	46	1	חברת תעופה	אקדמאית	ממלכתי	
18	אשי	42	2	שיווק ספרים	תיכונית	ממלכתי	
19	אלי	46	2	סוכן נסיעות	תיכונית	ממלכתי	
20	תמי	49	3	היי-טק	אקדמאית	ממלכתי	
21	ליאורה	48	3	קאוצ'רית	אקדמאית	ממלכתי	
22	דויד	45	4	הנדסאי אלקט'	תיכוני +	ממלכתי	
23	עופרה	40	3	שיננית	תיכונית	ממלכתי	

4.4 כלי המחקר

ראיונות

ראיונות עומק שימשו בעבודה זו כאמצעי להפקת נרטיבים (Lieblich et al., 1998), מתוך העניין בסיפור רחב יריעה של זהות ושל הפרקטיקות הנגזרות ממנה.

מדובר בכלי מחקר מרכזי - ראיון עומק פתוח (צבר בן-יהושע, 1990; Spradely, 1979; Patton, 1980). ראיון עומק אופייני בתיאום מפגש מראש, בקבלת הסכמה לקיומו של ראיון בטווח זמן של כ-3 שעות ובתנאים המאפשרים אינטימיות שטף, ריכוז ומיקוד.

לצד ראיונות העומק שהתקיימו עם 23 הורים המהווים את אוכלוסיית הגרעין במחקר זה, קיימתי ראיונות מסוגים נוספים: ראיון פתוח בהיקף של כחצי שעה עד שעה עם 20 הורים וכן ראיונות פתוחים קצרים יותר של 20-30 דקות עם 13 הורים, חלק מראיונות אילו התקיים באופן לא מתוכנן, בהסכמתם, בעיקר בהתייחס להורים שפקדו את מפגשי "פורום הורים של תוכנית השותפות" – על כל פנים מדובר ב- 23 משתתפים המהווים אוכלוסיית לוויין של המחקר. לכלל המשתתפים הוצגה השאלה הפתוחה ה"מפליגה" (צבר בן-יהושע, 1990), בהתאם למטרת המחקר. ראיונות העומק הם לב המחקר הנוכחי והם הפיקו "סיפורים קצרים"³⁸. ראיונות פתוחים בהיקף מצומצם יותר הפיקו "ויניאטות" - סיפורים קצרצרים ואילו ראיונות בהיקף מצומצם עוד יותר הפיקו על פי רוב מידע שהוא יותר בבחינת תשובה לשאלה- כשהכוונה כאן היא למידע קצר ענייני נעדר גרעין עלילתי ושפתו רזה ולא דחוסה.

סוג הראיון	ראיון עומק פתוח (כ- 3 שעות)	ראיון פתוח (30-40 דק')	ראיון פתוח (20-10 דק')
מספר משתתפים	23 (אוכלוסיית גרעין)	20 (אוכלוסיית לוויין)	13 (אוכלוסיית לוויין)
תוצר הראיון	נרטיב- "סיפור קצר"	נרטיב- "ויניאטה"	תשובה לשאלה

מטרת הראיון בראשית הדרך נוסחה בהלימה ל"שאלה התחילית" (צבר בן-יהושע 1990) בשלב הגישוש והיא: "ללמוד על העמדות והגישות של ההורים כלפי חינוך לזהות יהודית". בשלב מאוחר יותר היא נוסחה כרצון "ללמוד על משמעות הזהות היהודית חילונית ועל ההשלכות האפשריות על חינוך בתחום זה".

בפרק השלישי המציג את מטרות המחקר ושאלותיו התעכבתי על גלגולה של השאלה המפליגה ועל זיקתה לניסוח שאלותיו התחיליות של המחקר עד להתגבשותן. כאמור, בשלבי מחקר הגישוש והחלוץ למחקר הנוכחי התקיימו מספר ראיונות בהם נוסו שאלות שונות. הראשונה התייחסה לשאלת הזהות היהודית בלבד. כבר בשלב הקידוד הראשוני של הנתונים עלה כי השאלה כיוונה את המרואיינים להתמקד בזכרונות מסוג מסויים הצבוע כ"יהודי": טקסים במעגל החיים היהודי, שבת, חגים ומועדים. הנהייה הייתה אחר אותם ביטויים ה"מוכחים" יהדות. בשלב שני

³⁸ נחשבים כסיפור קצר בהכילם מאפיינים מרכזיים של ז'אנר זה, כפי שפורטו בתת-פרק הדן בנרטיב ובמאפייניו.

ניסחתי שאלה המתייחסות לתווית הזהות "חילוני" בלבד. כאן קיבלתי אוסף של נרטיבים שכולם שלטה "שפת האפס" – היינו שפה שכלל הביטויים המאכלסים אותה הם על דרך השלילה: להיות חילוני משמע לא להיות דתי, לא לשמור שבת, לא להקפיד על... ועל...

התוצר הנרטיבי כפועל יוצא מניסוח השאלה בשלב ראשון ושני היא ממצא בפני עצמו אולם בהמשך הסתבר כי השאלה הכוללת את התווית "יהודי-חילוני" הסתברה כמגרה וכמזמנת את ההורים לתהות באופן מורכב יותר אחר משמעותה של תודעת הזהות היהודית-חילונית: להתעכב על דילמות, להתריס, לבחון קשרים, להציע פרשנויות והגדרות שיש למחקר זה עניין בהם בעיקר באופן בו הם מאפשרים פתיחה מחודשת של קטגוריות הזהות המקובלות בשיח הציבורי בחברה היהודית-ישראלית.

התלבטתי ארוכות עם עצמי ועם עמיתים האם זה נכון לבחון את משמעות התווית "יהודי-חילוני" ולהציגה כנקודת מוצא בראיונות בו בזמן? האין כאן פגיעה ב"אובייקטיביות". ה"ניטרליות" של השאלה עמדה מול הפוטנציאל להוביל לסיפור של המרואיינים ברוח השאלה ולבושה המטאפורי שמציגים פונטנה ופריי (Fontana and Frey, 2000):

It is (the interview) inextricably and unavoidably historically, politically and contextually bound. This boundedness refutes the whole tradition of the interview of gathering objective data to be used neutrally for scientific purposes.... If the interview cannot be a neutral tool (and we will see that it never really was), why not turn it into a walking stick to help some people get on their feet?

(p. 695)

באופן זה "מקל ההליכה" סייע לא רק למרואיינים, אלא אף לי ולמחקר.

המעורבות שלי כמראיינת שאפה להיות מצומצמת ככל שניתן ובאה בעיקר בכדי להגיב על הנאמר בראיון – לבקש הסבר, פירוט והרחבה אם כי מצאתי עצמי פעמים רבות מתאמצת במיוחד לשמור על צמצום זה נוכח שאלות אינפורמנטים כגון: "מה? לא?" "אז איך את מגדירה את עצמך?" וכן: "וואו, זאת שאלה ממש קשה: "מה למדת בנושא זה?"³⁹

על כל פנים התנאים הסביבתיים: בחירת מקום שנוח למרואיינים שקט ופרטי, מרחב זמן של כשלוש שעות לצד איכויות הראיון הפתוח המעצבות אותו כשיחה ידידותית, המשרות תנועה דינמית ומזמנות באופן ספונטני "שאלות מפליגות", אפשרו למרואיין מרחב שבו הוא יכול להיות מוביל, להיות השופט של רלוונטיות סיפורו לנושא המחקר, לדבר בחופשיות ולהתבטא בשפתו האותנטית. לא תמיד באופן אופטימלי – אתייחס לכך בבחינת האתיקה המחקרית, אך מתוך מאמץ לעשות זאת כך וכאן גם לי היה תפקיד פעיל. כך התקיים דו-שיח מילולי וגופני, שהשפיע על המראיין על המרואיין ועל יצירת הטקסט (Gudmundsdottir, 1996).

³⁹ גם שאלות אילו, אופייני וצפיפותן, הן לכשעצמן בגדר ממצא שיידון בפרק תיאור הממצאים ומשמעותם.

תצפיות

בין השנים 2003-2006 השתתפתי בשנים-עשר מפגשים של קבוצות הורים במסגרת תוכנית שותפות ת"א-ל"א. קיימתי במפגשים אילו תצפיות פתוחות בלתי משתתפות (צבר בן-יהושע, 1990). מדובר כאמור במפגשים המזמנים שיח בזיקה לסוגיית הזהות היהודית חילונית, אם באופן ישיר או עקיף. המפגשים שימשו מסגרת לחשיפת שיח קבוצתי, לתיעוד של "ויניאטות" (מדובר כאמור בנרטיבים אישיים קצרצרים, בעלי מאפיינים סיפוריים של מיניאטורה) וכבעלי פוטנציאל לרמז על סיבות שבגינן מתרחשים אירועי הסיפור - במקרה הנכחי התגבשותה של תודעת זהות יהודית חילונית לצד הפרקטיקה ההורית ביחס לחינוך לזהות יהודית-עצם השתתפותם במסגרת המפגישה הורים לשיח בענייני זהות ותרבות יהודית. באופן זה שימש אותי הכלי של התצפית הפתוחה והבלתי משתתפת ככלי לאיסוף נרטיבים באירועי שיח. מדובר בהגדרה נוספת לנרטיב המתייחסת לא רק לרצף אירועים על פני ציר כרונולוגי אלא גם לסיפור סיבות האירוע (Carter, 1993).

מסמכים

הפקתי מידע מעיון וניתוח של כמה סוגי מסמכים:

1. שאלוני משוב שמילאו הורים בסיום שנת פעילות של פורום ההורים
2. מסמכים הממפים פרטי רקע כלליים על המשתתפים: גיל, השכלה ומוטיבציה להשתתפות בפורום
3. הערות שוליים של משתתפים בזיקה לפעילויות במפגשי הפורום, כגון בזיקה לעיון בטקסט (משתתפים שהסכימו להעביר אליי בתום מפגש)

באשר לכלי המחקר: חשוב לציין, כי הכלי הראשי הוא כאמור הראיונות וכי הן התצפיות והן ניתוח המסמכים שימשו לי כלי מחקר משניים. המשניות נבעה משני טעמים: טעם ראשון הוא כי הם הולמים פחות את הסוגה הנרטיבית ביחס לעוצמתו של הכלי הראשי - הראיון והטעם השני הוא כי הם מתייחסים רק לחלק מכלל אוכלוסיית המחקר הן מאוכלוסיית הגרעין (11 משתתפים מתוך 23) והן מאוכלוסיית הלווין.

4.5 ניתוח נתונים

ניתוח הראיונות התצפיות והמסמכים, עמד במרכז העבודה הנוכחית ברוחו של מחקר איכותי. בהתאמה לגישת המחקר, בצעתי ניתוח נתונים לאורך כל שלבי המחקר. (מהלך האיסוף והניתוח התפרש על פני ארבע שנים) ניתוח שהניע את התהליך המעגלי/ספירלי בין הטקסטים, הממצאים, שאלות המחקר והמסגרת הקונספטואלית.

שתי אסטרטגיות מרכזיות שימשו אותי בניתוח הנתונים:

אסטרטגיה ראשונה נבעה כפועל יוצא מאופי הנתונים שנאספו ומתוך הקשבה להתפתחות המחקר וצרכיו והיא ניתוח תוכן-הוליסטי המתייחס אל הנרטיב בשלמותו ומתמקד בתוכן שעולה ממנו (שלסקי ואריאלי, 2001). כאשר גם כאן יש והניתוח ההוליסטי התייחס לתוכן ויש והתייחס לצורה (ליבליך ותובל משיח, 1998).

אסטרטגיה שנייה: ניתוח תוכן שהתבצע על-ידי קידוד חלקי הטקסט (Miles and Huberman, 1994) בדרך של "השוואה מתמדת" (Strauss, 1986). יחידת ניתוח – היגד או אפיזודה שלמה (צבר בן-יהושע, 1990) הנתונים ממוינים ומשוימים בדרך של השוואת נתון לנתון ובהמשך קטגוריה לקטגוריה כך שכל קטגוריה לכידה בתוכה ומובחנת באופן ברור מן הקטגוריות האחרות. ככל שנאספים הנתונים הקטגוריות הולכות ומזדקקות ואף נקשרות ביחס כלשהו זו לזו עד ליצירת מבנה תיאורטי (גבתון, 2001; Hutchinson, 1988).

לא פעם נתתי דעתי לכך כי ההשענות לשיטת הניתוח הפרשני ליוותה אותי בשני שלבים: האחד שלב ראשוני של קריאה, השני השלב שבו עמדה לרשותי מערכת קטגוריות שנתבעה להרחיב לשכלל ואף לשנות עצמה. בדומה לשמיכה לילד הצומח בשיטת ההדבק (קולאג'): יש וניתן להרחיבה במלאכת חיבור הרמונית וטובה לעין ולמשתמש ויש ואנו נדרשים לשמיכה חדשה. "הטריטוריה המחקרית המתאימה" בלשונם של גובה ולינקולן (Lincoln and Guba, 1985). וכך, מצאתי עצמי בצמתים אלו קוראת את הטקסט, מתרשמת ממנו ותרה בחופשיות יחסית אחר תמות מרכזיות המופיעות בו. באופן זה ניתוח הנתונים שילב בין מאפיינים של מובנות ושיטתיות לבין מאפיינים של גמישות, יצירתיות וביטוי אישי שלי כחוקרת.

4.6 תוקף ומהימנות

המחקר הנוכחי ברוח המחקר האיכותי מבקש לדבר על מהימנות במובן של בר-הסתמכות (Guba and Lincoln, 1981; Dey, 1993) מונח המתייחס ליכולת להסתמך על הנתונים שנאספו. שהות ממושכת בשדה המחקר תהא אחת הדרכים להבטחת מהימנות. בתשע השנים האחרונות אני מעמיקה בסוגיית הזהות היהודית-חילונית, וכארבע שנים אני מקיימת שלבים שונים של מחקר חלוץ בתחום. דפוסיות - עיבוי נתונים ואישורם מתייחס למהימנות ותוקף במחקר האיכותי. העבודה בכל שלביה נוקטת באסטרטגיה של "תיאור מעובה" (thick description) במונח שטבע גירץ (1990) אשר מאפשר לקורא לשפוט את תקפות הממצאים ביחס לאוכלוסיות ההורים המוכרות לו במה שמכונה "הכללה נטורליסטית" (Stake, 1988). בנוסף:

תוקף פנימי מתייחס למידה בה מייצגים הממצאים את הדבר שאותו הם אמורים לתאר באופן ישיר. מאחר ומטרת המחקר עניינה באיפיון תודעת הזהות ובאיתור חזון חינוכי הורי והתפישות המכוונות אותו, נראה כי הראיון הפתוח הוא כלי מתאים להבטחת התוקף הפנימי. אומנם אחד הכלים באיסוף הנתונים הוא אף תצפיות פתוחות במפגשי הורים חילוניים, דבר שמאפשר לבחון תודעת זהות באירועי שיח וכן פן מסוים של פרקטיקה הורית ביחס לחזון החינוכי בתחום הזהות היהודית חילונית. יחד עם זאת, חשוב לציין כי המוקד הוא ברמה

ההצהרתית של ההורים. דרך נוספת לקראת תוקף פנימי היא דרך השוואה בין דברי ההורים במה שמכונה "הצלבה" בכדי לאתר חזרות ועד להגעה למצב של רוויה בו הרצף המעגלי מניב חזרות ותו-לא.

תוקף ניתוח: פעמים רבות מקובל לפנות לתיקוף מומחים (אם כי מדובר באופציה לא הכרחית לאופי המחקר המבוקש) אשר מצויים בעולם המתודולוגי והנושאי הרלוונטיים לעבודה הנוכחית. במהלך המחקר הנוכחי הצגתי נתונים גולמיים ומערכת של קטגוריות אותה הפקתי מנתוני המחקר, בשלבים שונים של קידוד הנתונים, הן בפני עמיתים והן בכנסים מתודולוגיים⁴⁰ והן בהשתלמויות מנהלים ומורים.⁴¹

האופן בו הם ניתחו את הנתונים- הגם שמדובר בנתונים חלקיים והשיח שהתפתח בזיקה למערכת הקטגוריות המוצעת אפשרו לי לבחון את ההלימה של מערכת הקטגוריות שנוצרה ביחס לתוכנם של סדרת נתונים שהופקו על-ידי אחד מהכלים המרכזיים או בשילוב כמה מהם.

תוקף מבנה: חתירה לדפוסיות בסיוע המתודה המחקרית, הצלבת נתונים ממקורות שונים ומאותו מקור, בדיקת ההתאמה של ההכללות והפירושים - עד לנקודה המבחינה בין האירועים בין האקראי לדפוס (Stake, 1994).

4.7 אתיקה: כללים וסוגיות

פתחתי את הפרק המתודולוגי בשיח המציב את היחסים המתקיימים במחקר בין המשולש המפורסם הקיים בכל יצירת אומנות או תוצר אנושי פומבי: יוצר-יצירה-קורא לעניינו כאן חוקר-מחקר/משתתפי מחקר-קורא ואחתום בו.

תת-הפרק הקודם העוסק בתוקף ובמהימנות ברוח המחקר האיכותי, מציג באופן ברור היבטים מודגשים של אתיקה מחקרית ביחסים שבין החוקר לקורא שעניינם הוא לאפשר לקורא לבחון במגוון דרכים את מהימנותו של הסיפור המחקרי, אמינותו, מורכבותו ומקצועיותו. בפרק הנוכחי אני מבקשת לציין התייחסות למספר היבטים של אתיקה בקשר של חוקר-מחקר בהתייחס לשני מרכיבים מרכזיים: משתתפי המחקר ורוח המחקר.

סוגיות של אתיקה מחקרית ביחסים שבין משתתפי המחקר והחוקר זוכות להתייחסות עניפה בספרות המחקר האיכותי (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001; Smith 1990; Burgess, 1989). הספרות מדגישה את הצורך לדאוג למימושם של כמה עקרונות יסוד, שאמורים לדאוג לרווחתו של החוקר ולמעמדו הראוי בכל שלבי המחקר. המחקר הנוכחי זימן לי מספר קשיים והציף כמה סוגיות אתיות מבחינת ניצול כוחי כחוקרת ביחס למשתתפי המחקר. אצביע על הקשיים ועל האופן בו ניסיתי להתמודד עימם.

⁴⁰ הכנס הישראלי הבין-תחומי השני והשלישי לשיטות מחקר איכותניות, אוני-בן-גוריון. וכן:

Negotiating Ideologies In search of a bridge between past and present. Ethnography in Education – Research forum. Pennsylvanian University, USA.

⁴¹ במסגרת תפקידי כמנהלת סמינר לרכזי תוכניות ולמנהלים של תוכנית שותפות ת"א-ל"א בין השנים 2002-2006.

בצומת מרכזי של קשיים עמדתי נוכח תגובות משתתפי המחקר אל מול השאלה המפליגה. המשתתפים הפגינו צורך לעבד באופן קוגניטיבי את השאלה, טרם שפנו לעיבוד קוגניטיבי של המענה. עלו תגובות שונות כגון:

- יהודי-חילוני? למה את מתכוונת?
- את מכוונת לזה שאני לא דתי?
- שאלות קשות יש לך....
- תגדי, לא יהיה לך יותר פשוט להכין שאלון בנושא? לי יהיו השאלות לך יהיו התשובות שאת צריכה"
- שאלה פילוסופית... אולי כדאי לפרק לשאלות קטנות יותר?
- אין לך שאלון מסודר?

הסכמה מדעת? נחקרים רואיינו רק לאחר שהתקבלה הסכמתם והובהרה להם מטרת המחקר ואופן השימוש שיעשה במידע. זאת ועוד מכיוון שאוכלוסיית היעד היא אוכלוסייה נורמטיבית, בגירים אוטונומים-הורים, פעמים רבות הם לא הסתפקו בהצגה כללית של מטרת המחקר והקשו לגבי המוסד האקדמי במסגרתו מתקיים המחקר, לגבי השימוש במידע מבחינת טווח הזמן שבו אני צופה שהמחקר יראה אור ועוד. ההסכמה בתחילת הדרך עשתה רושם שהיא בהחלט ה מדעת, אלא שאז הופיעו בצפיפות תגובות מהסוג שצינתי, על אף המידע הכללי, הצגת הנושא והכלי הפתוח של הראיון והבליטו את פריכותו של עיקרון ההסכמה מדעת במחקר האיכותי. (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001). השאלה המפליגה שאמורה הייתה לתפקד כשאלה ידידותית היוצרת מרחב לביטויי אישי אינה פועלת כך. להיפך, השאלה המפליגה ערערה לגביהם את:

- הידע לגבי זהותם (הן ברובד התוך-אישי והן ברובד הבין-אישי)
- **צורת** הידיעה השגורה בכלל ובשיח הזהות בפרט.
- **דרכי** הידיעה: פרדיגמטית (שאלון) לעומת נרטיבית (ראיון)
- מעמדם וכוחם במהלך הראיון ואף לאחריו (בעיני עצמם, בעיני החוקר, ביחס לקבוצה המחקר)

תגובות שהשפעתן ניכרה גם מעבר לתגובה הראשונית לאורך הראיון כולו, שבו וערערו גם את מעמדי כחוקרת ואת שיקול דעתי ביחס לניסוח השאלה המפליגה וביחס לעמידה בכללי האתיקה המקובלים. מצד אחד לא ניסחתי שאלה **רחבה** בנוסח 'ספרי לי את סיפור חייד' (Elbaz- 2001, Luwisch) אלא שאלה **ממוקדת**, המבקשת התייחסות לאספקט בחיים (צבר בן-יהושע ושור, 2007) ובכל זאת יש כאן קושי.

התלבטתי האם השאלה **מסורבלת** או **פשוטה**-מספקת "קביים" "מקל הליכה" למשתתפים? (Fontana and Frey, 2000). האינטרס המחקרי-ציבורי המבקש לבחון סוגיה מורכבת של תודעת זהות כרוך בקושי- כמה אוכל לפשט? המינוח של מתן קביים או של מקל הליכה, אינו תואם את האופן בו אני תופשת את אוכלוסיית המחקר- משתתפים. זאת ועוד יכולת הניווט שלי כחוקרת את משתתפי המחקר מוגבלת לאור העובדה שאני עצמי מצויה בעמימות לגבי הסוגיה הנחקרת בשלב זה של המחקר.

גלגולה של השאלה המפליגה, אותו הצגתי קודם בשלבי הגישה והחלוצ של המחקר חיזק את הצורך לנסח את השאלה כשאלה המורכבת משתי תוויות הזהות יחד, שכן ניסוח פשוט יותר הדגים כיצד סוג השאלה מכתוב את סוג הזהות (לומסקי-פדר 1997) וכך כיוון **לזהות אחת** ובלם את הבנייתו של נרטיב **מרובה זהויות**. כאן עלתה אף הדילמה בנוגע לפוטנציאל שיש לשאלה ביחס להשמעת קולו המורכב של הנרטיב החילוני המשותק על פי רוב בטיפולוגית זהות עמומה, חיצונית ומונוליטית.

ואז עולה דילמה נוספת: האם ערעור משתתפי המחקר הוא בגבולות המקובלים במחקר, בהם השאלה הגדולה מכוונת **לידע פרי-רפלקטיבי ופרי-תמאטי**? (Connelly and Clandinin, 1990) ודווקא אי הנוחות תזמן תהליך של חקירה והנהרה?

בצומת זה נתבעתי אם כך להכרעות אלו:

- את מי ואת מה להעמיד בראש **סדר העדיפויות**: משתתף מחקר? סוגיה ציבורית? מהלך מחקר? חוקר?
- מה יהא אופייה של **האתיקה המחקרית**: ממוקד יעד? ממוקד פעולה? ממוקד תוצאת פעולה? מכוון אינטרס ביקורתי (מתן קול לאוכלוסייה מושתקת מבחינת הגדרת זהותה- החילוניים)? מכוון דאגה, "ברית" חוקר-משתתפים (May, 1980).
- כיצד אפעיל את **הכוח המצוי בידיי כחוקרת**:

העקרונות שהנחו אותי:

אוטונומיה- הובהרה והובטחה זכותם של הנחקרים לסגת מחלקים בריאיון – סירוב להיענות לבקשה/שאלה של מראיין או אמירת דברים שלא לציטוט.

הסכמה על צורך: מתוך אתיקה של 'ברית' דאגתי לברר עם המשתתפים את הצורך לקיים שיח זהות ציבורי בסוגיה הנבחרת.

הזמנה לאתגר: בהמשך להצבעה על צורך, אני מוצאת שחשוב לקבל את הסכמת המשתתפים להענות לאתגר הנובע מהצורך:

- א. "מה"-שותפות בהנהרת תודעת הזהות היהודית חילונית ובמעשה החינוכי הראוי בזיקה אליה
- ב. "איך"- שותפות בהבניית תיאוריה מעוגנת בשדה בתחום הנחקר (יחידת השותפות- הנרטיב האיש)

מיצוב "שוויוני" בני כחוקרת לבין משתתפי מחקרי ביחס לידע אודות תודעת הזהות היהודית-חילונית (במהלך ראיון העומק כולו).

הדדיות ושותפות – עיקרון זה ממשיך את עיקרון המיצוב השוויוני: במהלך הראיונות עם אוכלוסיית המחקר השתדלתי ליצור אווירה של "עם הנחקרים" ולא "על הנחקרים" ככל האפשר. גם כאן נושא העבודה - חקר הזהות היהודית-חילונית, סייע בגיבוש מכנה משותף ועניין רחב

ציבורי: "כולנו באותה סירה" נאמר לי ו"לכולנו חשוב מה ייצא מזה מבחינה חברתית ובעיקר מבחינת החינוך".

שיקום וביסוס מעמדו של משתתף המחקר:

הספרות המחקרית מדגישה את כוחו של משתתף המחקר בשלבים בהם נאספים הנתונים. הכוח מצוי בידו. כאן כאמור התערער מיצוב זה וחשוב היה לי לדאוג באופנים שונים לחיזוק המשתתפים:

- א. ברובד התוך-אישי: מוטיבציה לחקר תודעת הזהות, חיבור לרובדי זהות רגשיים וקוגניטיביים.
- ב. ברובד הבינאישי- מחד הבלטת הקושי כ"צרת רבים", מאידך הבלטת מעמדם כבעלי ידע מעניין, משמעותי ורלוונטי
- ג. בעיני החוקר- חוליית יסוד במחקר. בלעדיו אין סיפור ואין מחקר

פרטיות ואנונימיות – הוא עיקרון נוסף לחיזוק "מוגנות" המשתתף. הבטחתי להגן על זכותם של הנחקרים לשמירה על אנונימיות כך שיושמטו כל פרטים המאפשרים לזהות את המרואיין וסביבתו. עלי לציין כי נושא זה לא הסתבר כמטריד את דעתם של ההורים, להוציא מרואינת אחת שהגיבה לעיקרון במילים "וטוב שכך!" זה לא שיש לי בעיה להשמיע את דעתי למנהלת על הקשר בין ביי"ס לבין "בית דניאל" ואני באמת חושבת שהיא מנסה לעשות הכי טוב שאפשר ולהעשיר את הילדים שלנו, אבל זה די שטחי"

אני מניחה שעוצמה נמוכה יחסית של שיקולים פוליטיים מאפיינת את קבוצת המחקר שלי הן בשל נושא המחקר וכן משום שהן המחקר והן אני כחוקרת לא נתפשו על ידם כמקיימים יחסי פוליס מיוחדים עימם.

בעניין זה של יחסי חוקר- נחקר חשוב ללמוד על העקרונות האתיים החשובים לנחקרים מנקודת מבטם ולא רק מנקודת מבט של החוקרים. משתתפי מחקר הצביעו על **הקשב** הרחב לסיפורם והפוטנציאל הטמון במרחב להעמיד דברים על רגשותם ומורכבותם (Graham, Lewis & Grewal, 2006).

הדגש שהציבו משתתפי מחקר ביחס למצופה, מוביל להתבונן על מספר סוגיות אתיות הקשורות "לרוח" המחקר. בתחום זה אני מבקשת לחתום לפי שעה בעיקרון של **ענוות האמירה** המחקרית ולשוב לדבריה של גודמנדסדוטר (Gudmundsdottir, 1996), המזכירה לנו החוקרים את גבולות ההבנה, הידיעה ו"ההגנה" על האותנטיות של נרטיב משתתפי המחקר:

There is no one-to-one correspondence between the reality that informants try to express and their words, or their texts we listen to their words, and try to reconstruct their meaning in our minds, but we can never be sure about the accuracy of these transformations. In our research reports, we further develop our re-creations of their recreations (in words) of their reality. Subsequent readers of our reports also re-create the informants' reality based on our recreations of their recreations--**an endless hall of faulty mirrors.** (הדגשה שלי נ.ח.)

(pg. 304)

5. ממצאים : תשתית

עניינו של הפרק הנוכחי הוא בהצגת ממצאים המתלכדים לנרטיב הורי קולקטיבי ביחס לזהות יהודית חילונית וביחס למעשה החינוכי בתחום זה, בהתאמה לשתי שאלות המחקר. נקודת המוצא לתיאור הממצאים, להבנייתם כטקסט מחקרי ולדיון בהם בפרק הבא, תהא בנרטיב האישי של אחד ההורים מאוכלוסיית המחקר.⁴² לאחר הצגת הנרטיב האישי, תוצג קריאה פרשנית בנרטיב זה, בהמשך אציג את שלד הנרטיב הקולקטיבי באמצעות מערכת קטגוריות, כפי שעלתה מניתוח תוכן של כלל הנתונים ומשם אעבור לפרק הבא- ממצאים ודיון שיציג את הנרטיב המחקרי. פרק הממצאים יציג אם כך את התשתית הבאה :

- נרטיב אישי
- קריאה פרשנית בנרטיב אישי
- שלד הנרטיב הקולקטיבי- מערכת הקטגוריות

5.1 נקודת מוצא - הנרטיב האישי

הנרטיב האישי ישמש הן נקודת מוצא, נקודת השוואה, נקודת עצירה והן נקודת חזרה במסע לעבר הנרטיב הקולקטיבי בו הוא משמש בסופו של דבר כאחד מרכיביו. כמו כן ישמש הנרטיב האישי "שלם" המתייחס לשתי שאלות המחקר: אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית והמעשה החינוכי המצופה מבחינת ההורים לכינונה של תודעת זהות יהודית חילונית בקרב ילדיהם.

לכלל המשתתפים באוכלוסיית הגרעין שנענו לבקשתי להתראיין הוצג הפתיח הבא : אני מבקשת לראיין הורים תל-אביבים, יהודים חילוניים שילדיהם לומדים ו/או למדו במערכת החינוך הממלכתית הכללית/חילונית, לצורך מחקר המבקש להבין את משמעות הזהות היהודית חילונית ואת הציפיות שיש להורים כלפי חינוך בתחום זה. האם זה מתאים לך?

לעיתים נעניתי בתגובה קצרה: כן, מתאים! שהובילה להצגת השאלה: מה זה בשבילך להיות יהודי-חילוני/ת? לעיתים נעניתי בתגובה ארוכה ומסתעפת הכוללת גם את שאלת משמעות הזהות. כך היה עם גליה.

גליה אם לארבעה בת 18, תאומים בני 12 בן ובן בן 7, אקדמאית בת 50 פעילה בפורום הורים של תוכנית שותפות ת"א-ל"א. מדובר במסגרת המזמנת שיח מברר לגבי זהות יהודית לצד למידה של טקסטים מארון הספרים היהודי על מדפיו השונים עד ימנו בהתייחס לנושאים שונים. בפתח הראיון עימה ציינה שהשנה חיפשה העשרה נוספת ולכן נרשמה למפגשי עיון בבית אריאלה בנושא: "התנ"ך במבט אישי".

כך התייחסה לשאלה הפותחת ולמשמעות הזהות היהודית-חילונית:⁴³

⁴² הבחירה בנרטיב זה נעשתה תוך התלבטות בינו לבין אחרים, כששיקול הדעת היה היותו סיפור "מכיל" - מכיל את מערכת הקטגוריות והקריטריונים שנבנתה בתהליך ניתוח התוכן של הממצאים.

כן, מתאים מאוד!

אני מאוד תל-אביבית, חיה עובדת ומבלה בה. אני אס! ילדיי לומדים במערכת החינוך החילונית. ומה נשאר? יהודיה-חילונית? טוב, זאת שאלה מאוד מורכבת כמובן. זה מורכב כי אני לא חושבת שאני חד משמעית עם הגדרת הזהות שלי. אני יכולה להגדיר באמצעות כל מיני מאפיינים ועקרונות ואז אם תשאל אותי לגבי עיקרון זה או אחר אולי אני לא אוכל ממש להסביר ולא בטוח שתהיה לי תשובה. זה לא ברור עד הסוף. ברור לי שצריך הרבה מאוד ידע והרבה מאוד להכיר את היהדות כדי להגדיר זהות. ברור לי מאוד שאני יהודיה וברור לי מאוד שאני ישראלית ומבחינתי חד הם.

מה שיותר נתון לסימני שאלה זו החילוניות.

אין כאן הגדרה מדויקת בדיוק כמו שאין הגדרה מדויקת לדתי. כל אחד מקיים מצוות מסוימות ולא את כולן. אז מהי כמות המצוות ואילו מצוות מגדירות אותך בסוף כדתי? ברור שאני לא דתייה, כי אני לא שומרת מצוות הכי בסיסיות: שמירת שבת, דיני אישות, כשרות. יחד עם זאת יש הרבה מאוד דברים שיכולים להיכנס לזהות יהודית.

אין לי הגדרה ליהודיה-חילונית. הייתי שמחה לומר שאני יהודייה וזהו. כל אחד שיגדיר לעצמו וכל דבר מתקבל. למה חילוני? פשוט יהודי-הכול קביל.

הכול בתחושה של השייכות.

אם אתה משייך את עצמך. שייכות במעגלים מהבית האישי ועד השייכות לעם היהודי. אני מרגישה שייכות קודם כל לבית ממנו באתי. הזיכרון המשפחתי הוא מה שבונה את מי שאני, כלומר בין היתר. אבי יליד הארץ בא מבית מאוד מאוד דתי. הם תשעה אחים ואחיות וכולם חזרו בשאלה. אבל יחד עם זאת השתמרו הרבה מאוד סממני יהדות בבית. היה יחס מיוחד לשבת ובעיקר לערב שבת לקידוש וארוחת שבת. הייתה הקפדה על כך. לא יכולתי ללכת למסיבות או לצאת ביום שישי. ואם כן רק בגיל הנערות המאוחרת וממש הרבה אחרי הארוחה.

עד לגיוסי לצה"ל סבתי אם-אבי גרה עימנו והייתה הקפדה רבה יותר על כשרות כולל הפרדת כלים, זמני הפרדה בפסח הגעלת כלים, סט של כלי אוכל מיוחד לפסח וגם קרפיון באמבטיה. סבתי הייתה דור שישי בארץ. ילידת חברון. הישראליות הייתה מאוד חזקה בזהות שלה. הקשר לישראל, החיים בארץ. היא גם הייתה קנאית לשפה העברית. הייתה מאוהבי בן-יהודה. היא סירבה לדבר אידיש, התעקשה על עברית, כך סיפרה זיכרונות, כך סיפרה לנו סיפורים, קראה ספרים- אישה מאוד משכילה. דרך הסיפור לומדים. הדרך לתחזק זיכרון

⁴³ שמרתי על הרצף בנרטיב של גליה, אך בחרתי להדגיש היגדים העשויים לשמש ככותרות משנה לתמונת השונות בדבריה.

קולקטיבי הוא באמצעות סיפורים. נורא אהבתי סיפורים וגם ילדיי אוהבים לשמוע. מה זה זיכרון קולקטיבי? זה זה! צריך לדעת לספר סיפורים. לסבתי הייתה גאווה לאומית מיוחדת לישראליות, למקום, לשפה. היום אני מצטערת שהיא לא דיברה איתי באידיש. היא גידלה אותי ומאוד השפיעה עליי. דמות משמעותית בחיי. מאוד דינאמית ומוחצנת. דרך חייה והסיפורים שלה קלטתי את היהדות. למשל אחד מסיפוריה הפיקנטיים היו על ליל כלולותיה. היא וסבי ניסאו בחודש אלול, כך שבאמצע הלילה הראשון המשותף שלהם, במקום להרעיף אהבה ולחגוג זוגיות הוא קם לפני השחר לומר סליחות. היא נעלבה וכעסה נורא, לקחה את החפצים שלה והלכה לבית הוריה. דרך הסיפור שלה למדתי על דברים שהם חלק מהיהדות וכבר לא התקיימו אצלנו בבית: אמירת סליחות, מנהגי חתן-כלה, היחס לאישה.

אני חושבת שהיהדות החילונית שלי דומה למודל של אבי. הוא אימץ מתוך היהדות את מה שמצא חן בעיניו ואת החלקים היותר קשים, או חלקים שלא ניראו לו פשוט השמיט.

כך גם אני. הדגש הוא על שבת, חגים, על מעגל החיים היהודי. בני התחיל ללמוד עכשיו לקראת הבר-מצווה. חשוב לי שזה יהיה כמו שצריך. ביקשתי מבעלי שילוה אותנו בתהליך זה: הרישום לבית הכנסת, בחירת הרב, הלימודים עצמם. אבל הוא מגיע עם אנטי חזק לדת. שני הוריו היו ניצולי שואה עם כל המאפיינים המדוברים של ניצולי שואה: לא מדברים על זה, אין זיכרונות, לא מתלוננים, שום דבר לא קשה. בית הפוך מזה שאני גרתי בו במובן זה שאצלי כל הזמן היו פסיכודרמות. כל הזמן סיפורי טלנובלה. אני חושבת שבבית בו גדל בעלי, על רקע השואה, הייתה שם בעיטה גדולה בדת. לא היו שום סממנים יהודים של מסורת. אבא שלו הגיע על ה"אקסודוס". להיות יהודי זה לחיות בארץ-ישראל וזהו. גם בלי לפרק את זה כמו אצל סבתי שישראל הייתה חלק חשוב ומודע של היהדות המתחדשת שלה. מבחינתו כל טקס הבר-מצווה מיותר, למרות שהוא עצמו כן חגג בר-מצווה וגם הבת הבכורה שלנו (היא לא ביתי הביולוגית, אלא של בעלי מנישואים קודמים, אבל החליטה להיות ולגדול אצלנו), עלתה לתורה בטקס בת-מצווה רפורמי.

לבני זה מאוד חשוב והוא עושה זאת בהתלהבות. בכלל גם ביסודי השיעורים שהוא אהב במיוחד זה תנ"ך ופרשת השבוע. למזלי הוא למד בב"ס של תל"י וכך התאפשר לו ללמוד קצת יותר יהדות. המורות תמיד אמרו עליו בתחומים אילו שהוא לא סתם יודע את החומר 'הוא שר אותו'. יש בו רגישות ופתיחות לכך. **להכיר את ארון הספרים היהודי - את היצירה היהודית מאוד חשוב בעיניי.** אני בעד ואפילו הייתי מתגברת את לימודי פרשת השבוע. תפילות, למשל קדיש עושה משהו נורא חזק ליהודי. אי אפשר שילד יסיים ב"ס ולא יידע "אל מלא רחמים" כטקסט מכונן מבחינת הקשר לעם היהודי, כחוויה

רוחנית. לא צריך להתפלל כדי ללמוד תפילה. גם את עצמי אני זוכרת נהנית משיעורי תושב"ע. בכלל אני מייחסת חשיבות מאוד רבה לעמדה הרגשית כלפי היהדות- לשמחה של עשייה יהודית. מי שגדל בבית שאין בו שמחה של עשייה יהודית, לא יכול לחוות חוויה יהודית נעימה, מחברת, משפחתית, מקרבת. זה הופך להיות חלק ממך ואז אתה רוצה לשמר ולהעביר זאת הלאה ולא רק חיבור ושייכות המבוסס על זיכרון משותף טראומתי.

ואם אין ממש שמחה - אז מה יש להעביר? במקרים כאילו או שיש אנטי או שמפתחים סובלנות מכל מיני סיבות. יחד עם זאת נורא מעניין שמי ששומר בקנאות על ארוחת ליל שבת אצל הוריי זה דווקא בעלי ולא אני. חווית יהדות מתקנת?אנחנו מגיעים בקביעות להוריי לארוחת ליל שבת עם קידוש וחשוב לו לשמור על זה, אם אני מנסה לקבוע עם חברים בערב שבת כי מבחינתי לא נורא לפספס לפעמים, אז הוא מזכיר לי שאי אפשר. "צריך ללכת להורים!".... ברור שזה לא רק הביקור המשפחתי אותו אנו עושים גם בהזדמנויות אחרות. יש משהו רוחני בשמחה. זה קשור אצלי לכך שאני **חילונית מאמינה**. אני מאמינה בהשגחה אלוהית. יש בי תחושות דתיות של אסירות תודה. אני מרגישה שקרו לי ניסים בחיים הפרטיים שלי. יש לי יחסים מאוד אינטימיים עם אלוהים. במובן של שיח קירבה השגחה, אהבה. אני משוחחת איתו אני פונה אליו. ערכים ורוחניות זאת ההגדרה של היהדות החילונית במרכאות שלי. פעם חבר דתי אמר לי: 'את אף פעם לא תחזרי בתשובה, כי האמונה שלך באלוהים חזקה יותר מהרבה דתיים שאני מכיר'.

אם אין בבית חוויה של יהדות זה נופל על בי"ס. העניין הוא שניתן לומר בהכללה שאין מענה ראוי לחינוך יהודי-חילוני במדינת ישראל. מה שיש מצומצם מדי ודל מדי. דווקא בגן הילדים יש יותר. לומדים הרבה על החגים, מסורות החג, הסמלים ואחר- כך זה הולך ופוחת. כשאנו בוחנים ילדים למשלחת לחו"ל- בכיתה ו' הם כבר לא יודעים על החגים כמעט כלום- הם לא חיים את החוויה היהודית. חסרה חוויה אקטיבית בתוכנית הלימודים בבית הספר. חוץ מזה שנמנעים להעשיר בידע יהודי. ואז הילדים שלנו מגיעים לקהילה היהודית בל.א. ומרגישים מבוכה. ולא רק שם. גם כאן. צריך לחסוך לילדים את החוויה של להיכנס לבית הכנסת ולהרגיש כמו אידיוט. יש בורות עצומה והתנגדות סתמית.

הורים שלא למדו כלום איך יעבירו לילדיהם? אני משתדלת עם המעט שיש לי. למשל כשהם בונים סוכה אני מעודדת אותם ואומרת: אתם יודעים, זה אפילו מצווה לישון בסוכה...

בתיכון ג.ה. הקימו מגמת "משפטים". הם לא יכניסו לימודי "תלמוד"- למרות שהמשפט העברי זה הרבה מהתלמוד. אבל או שנמנעים או שלא חושבים על

זה. זה לא חלק מהתודעה מהמודעות. אם אני לא טועה גם מאוד צמצמו את לימודי התנ"ך וחבל. צריך ללמד אחרת. כמו שמלמדים בבתי מדרש חילוניים, כמו בפורום הורים. למידה טקסטואלית. ללמוד ביחד טקסטים מגוונים מהמדרש ומהתלמוד ועד היום. חשוב לקחת נושאים אקטואליים ולראות מה אומרים על כך המקורות היהודים: השבויים, בעיות הומינטריות.

לראות את עולם הערכים שיש במקורות שלך.

ערכים יהודיים זה משהו שהרבה יהודים חילוניים יכולים להתחבר אליו העניין האירוני הוא שהם יעדיפו לקרוא לזה ערכים הומניים אוניברסלים ולא לראות איך זה מופיע ב"בית שלנו". העניין הוא שהיום לימוד כזה לא ממש קיים ומורים לא יעשו זאת סתם כך. זה צריך להיות חלק מהתווית מדיניות חינוכית כללית - החלטה של משרד החינוך, מלמעלה. החלטה שלנו כעם. בצבא יש מורשת קרב. זה חלק מהאינדוקטרינציה בצבא ואני אומרת את זה מההיבט החיובי- טיפוח המידע על המקורות שלך. אולי צריך להכניס זאת תחת כותרת רחבה כמו הפילוסופיה של הדת ולעסוק בכל הדתות. לי היה חשוב ללמוד ולהכיר זרמים בנצרות להבדיל בין בפטיסטים לאנגליקנים למשל למה שלא ילמדו זאת וגם ידגמו זרמים ביהדות.

ברור שמה שמתאים לקהילה היהודית באמריקה לא בהכרח מתאים לנו. אי אפשר לעשות תעתיק. הגדרת הצרכים שלנו היא מאוד אחרת. אני יכולה להתחבר בקלות לגישה ששוללת אימוץ של יהדות רפורמית כאן. גדלתי בארה"ב בווינגטון מגיל 10 ועד גיל 14. למדתי בפבליק סקול, כי רצו שאתנסה בחוויות של בי"ס מקומי. אבל חיינו בסביבה יהודית. אחת מחברותיי הזמינה אותי לקריאת המגילה בפורים לביה"כ הרפורמי. אביה היה רב הקהילה. היה עוגב הייתה מקהלה וכמובן נשים וגברים יחד. אני זוכרת את עצמי רצה החוצה ויושבת על המדרגות ואומרת שוב ושוב: זה לא בית-כנסת! **אין יהדות לייט! או כמו שצריך או שאתה חילוני.** הייתי בת 12 ולאחר כשנתיים חזרנו לארץ ולא התעסקתי בזה יותר. המפגש שוב היה דרך פעילותי כהורה בבי"ס מ. מול הקהילה בל.א. עם ביס התאום. שם הקהילה קונסרבטיבית. אני מרגישה שהם מצאו לעצמם תשובה מסוימת שמתאימה להם. אני לא אשב עם טלית וכיפה ואשחק את הדתייה. יש לי בסביבת הבית מוסדות של זרמים אילו ואני בוחרת שלא להשתייך לזה. זו עמדתי גם כלפי החינוך לפלורליזם. בארץ זה לא מתאים. מה זה אורתודוקס? מה זה מסורתי? כמה מצוות ואיזה מצוות צריך לשמור כדי להשתייך לזה או לזה? אין גם דבר כזה "יהודי-חילוני" או שאתה יהודי או חילוני.

זה לא מה שהייתי לוקחת מתוכנית "שותפות ת"א- ל"א" את עניין הזרמים, הפלורליזם. יותר את **תחושת האחים**. אבל יש כאן פספוס ענק. הכותרת היא "שותפות" אבל זה לא כך. בהרבה מאוד מקרים הם לא רוצים לראות את

ישראל שאנו רוצים להראות להם. הם מגיעים עם אג'נדה סגורה. הם מאוד סגורים מה הילדים שלהם צריכים לראות כאן: ירושלים, מצדה וכו'. הם מקובעים, חרדתיים. יותר לכיוון ארץ הקודש ולא לכיוון המדינה שהתהוותה כאן. ולנו אין כוח להילחם גם בערוץ החינוך הזה. אנחנו בהכללה בישראל כבר לא נלחמים על כלום. שום דבר לא חשוב לנו. איפה נאכל את ארוחת השבת? Who cares? אנחנו מוותרים. מתח החיים כאן שחק אותנו. איבדנו את הכוח לחנך להילחם על מה שחשוב. אין לנו משהו שאנחנו מוכנים למות בשבילו. לצאת לרחוב. אז כן, חייבים להתעסק עם שאלת הזהות עכשיו. עם עצמנו עם הילדים. עכשיו כשאנו בשפל, במשבר.

צריך לבנות את הזהות מחדש. צריך הרבה ידע: טקסטים יהודיים. חגים, מעגל החיים היהודי וחשוב לדעת איך ללמד. לתת חוויה, לבנות גאווה.

לי ברורים שלושה דברים: נולדתי כיהודיה אורח החיים שלי ספוג בתרבות היהודית אני מרגישה שייכות לארץ-ישראל. לגבי הלידה אין לי מה לומר, התרבות זה בעצם הכל וישראל חשובה לי וחלק מזהותי, כמו שאמרת:

יהודי וישראלי- חד הם עבורי: ישראל היא חלק מהסה"כ של היהודי. כאן אני חיה, כאן מגדלת ומחנכת את ילדיי וכאן הייתי רוצה להמשיך ולראות אותם חיים. אז יהדות בשבילי היא לא רק דת, יהדות היא תרבות, היא לאום. צריך לראות איזה סיפור מרכיבים: דתי- לאומי- משפחתי, תרבותי. לא משנה. בסוף הכל מתחבר.

הנרטיב האישי של גליה מאפשר ייצוג "שלם" של הממצאים. על אף שגליה אינה מייצגת את הקול ההורי, אלא את קולה שלה, מכיל הנרטיב שלה את שדרת המאפיינים של תודעת הזהות היהודית-חילונית, אם בדרך אנלוגיה של זהות, אם בדרך האנלוגיה הניגודית, אם באופן חלקי, אם במרומז, אם במפורש. אציג תחילה כאמור קריאה פרשנית של הנרטיב האישי אעבור להצגת שלד הנרטיב הקולקטיבי באמצעות מערכת הקטגוריות שהופקה מכלל הנרטיבים בדרך של השוואה מתמדת הנהוגה במתודה של תיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss, 1987), ומשם לנרטיב הקבוצתי-מחקרי שיורחב ויודגם תוך כדי מענה לשאלות המחקר.

5.2 קריאה פרשנית בנרטיב האישי

הנרטיב של גליה הוא בעל מבנה המכיל אקספוזיציה היינו היצג המתייחס לנושא כולו ומקפל בתוכו הבנות שילכו ויתבהרו במהלך הרצף הנרטיבי, עלילה שבה התפתחויות נקודות סיבוב נקודות התרה וסיום.

שלושת הרבדים המגדירים זהות: זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות (שגיא, 2006), מקבלים במה בנרטיב של גליה ונושאים אופי מיוחד בהקשר של זהות יהודית-חילונית. רובד הזיהוי מתייחס לשם עצמו, לתווית המזהה "יהודיה-חילונית". רובד ההזדהות מתייחס לביטויים הרגשיים היינו

מה גליה מרגישה כלפי זהותה ומה מאפיין את העולם הרגשי המגדיר אותה. רובד 'הקשרי המשמעות' על פי המינוח של שגיא (שם), מתייחס ליכולת הקוגניטיבית של גליה לתת משמעות לזהותה לא רק על בסיס רגשי אלא גם על סמך עולמות של ידע מהתחום ההיסטורי, החברתי התרבותי. המעבר מרובד לרובד נעשה באמצעות תהליכי שיח תוך-אישי ובינאישי ומוצג במודלים של פסיכולוגיה התפתחותית כתהליך היררכי. מדובר בתהליכים של חקירה קרי תהליכים של רפלקציה. זהות, המתקיים לגביה תהליך של חקירה, תהא זהות רפלקטיבית, לעומת זהות שלא עברה חקירה ותוגדר כזהות פרי-רפלקטיבית. תהליכים של חקירה, של רפלקציה מאפשרים לארגן מידע ולהבנותו כידע כך שיהא שיטתי, סדור ומושכל. תהליך מסוג זה יוביל לזהות תמאטית לעומת זהות פרי-תמאטית.

לגבי רובד הזיהוי:

גליה מסכימה בראשית הראיון עימה להגדרתה כיהודיה חילונית והיא עונה בסימן קריאה. משלב זה הייתה אמורה לפרש את המשמעות שהיא מייחסת לזיהוייה כיהודיה חילונית. אולם לא כך היא עושה. היא מרגישה צורך להתעכב על שלב הזיהוי והיא עושה זאת ממש בסמוך להסכמתה להגדרתה כיהודיה-חילונית וכך היא ממירה את סימן הקריאה בסימן שאלה או יותר מדויק ברצף של סימני שאלה לגבי שלב הזיהוי: "זה נתון לסימני שאלה" וכן "זה מורכב, זה לא פשוט, זה עמום, זה תובע ידע. היא עוצרת לרגע ואומרת "אין לי הגדרה!" ההתייחסות לשלב הזיהוי שב ועולה על פני הרצף הסיפורי שלה. וכך עולים שני מאפיינים נוספים לשלב הזיהוי: פסילת ההגדרה: "אין כזה דבר יהודי חילוני" או שאתה יהודי או חילוני" וכן הרצון לאתר הגדרה חלופית: "הייתי שמחה לומר יהודי נקודה. למה חילוני?" אני יהודיה-ישראלית!

על אף שגליה לוקחת חלק במסגרת המזמנת שיח זהויות, על אף שטף דבריה, האסרטיביות והדעתנות, ניכר כי לא ביררה לעומק את משמעות זהותה וכי היא מצויה במבוכה גם לגבי שלב הזיהוי בזהותה. היא מודעת למבוכה זאת באופן חלקי במקומות בהם היא מעידה על שלב הזיהוי כמצוי תחת סימני שאלה, בחלקים אחרים בהם היא מציגה סימני קריאה עולה חסרונם של בירור עומק נוכח הביטויים הסותרים. "היהדות החילונית שלי דומה למודל של אבי" לעומת "או שאתה יהודי או שאתה חילוני!"...

קריאתה לעיסוק בשיח זהויות הן בקרב הילדים והן בקרב הבוגרים, מופיעה לקראת סוף הראיון עימה וניתנת לפרשנות גם כתהליך של השלכה (פרויקציה) - מענה לצורך האישי שלה לפזר עמימויות בהם היא נתונה, שכמה מהם נחשפו ו/או התחדדו במהלך שעות הראיון בניסיון להתמודד עם הגדרת זהות אישית באופן רפלקטיבי.

וכיצד היא מפרשת בכל זאת את משמעות היותה "יהודיה-חילונית"?⁴⁴ גם כאן עולה קושי המעיד כי הדברים רחוקים מלהיות משנה סדורה ועקיבה, כפי שגליה עצמה מעידה. היא מלקטת את הגדרות זהותה מזיכרונות ייצוגיים, אותם היא בוחרת. חלק מההגדרות מודעות ומשוימות

⁴⁴ אני בוחרת להמשיך ולכנות את זהותה כיהודיה חילונית בשל הכוח שקיים לתווית משיימת זו בשיח הזהויות היהודי-ישראלי, בשל הסכמתה החלקית של גליה ובשל שהתווית משמשת עוגן להתייחסות.

במישור ההצהרה, חלק מהן מסתבר בעקיפין באמצעים שונים כגון שימוש באנאלוגיות, אפיון באמצעות דמויות משנה-הוריה, סבתה, בעלה, חמיה וחמותה וילדיה- ועוד. בסיפא של דבריה היא מעידה על שלוש שדות, מהם היא יונקת את משמעות זהותה: דת, לאום, תרבות, כאשר בתרבות היא רואה את שדה העל המכיל את הכול: "תרבות זה בעצם הכול" וכן: "לא משנה איזה סיפור מרכיבים בסוף הכול מתחבר" היא אומרת.

לפיכך, אם נלך בכיוון ההפוך מסוף הסיפור לראשיתו, נצליח להתחקות אחר הרכיבים המרכיבים את ההגדרה הכוללת, על אף שלא כולם רפלקטיביים, משמע עברו תהליך של בירור וחקירה ומתוך כך הפכו להיות נהירים לגליה, ובנוסף לא כולם מאורגנים באופן תמאטי, משמע באופן שיטתי כמשנה סדורה ועקיבה.

הקשרי המשמעות שמשמעותם היא יצירת קשר מושכל ומודע לעולמות הידע ההיסטורי, תרבותי, דתי וחברתי, מתורגמים בדבריה של גליה לשישה תחומים/נושאים:

1. פרקסיס דתי

2. זיכרון היסטורי

3. ישראל כארץ וכמדינה

4. יצירה יהודית

5. ערכים פרטיקולארים

6. לשון עברית

הקשר המשמעות הראשון עימו היא פותחת את הניסיון להגדיר את זהותה הוא הדת וליתר דיוק המעשה הדתי - הפרקסיס הדתי.

מאחר ודעתה אינה נוחה מזיהוייה על ידי הצרוף יהודיה-חילונית, היא מפרקת אותו מבלי להצהיר על כך, ומגדירה בעקיפין חילוניות כהיפוכה של דתיות. היא פותחת בהגדרת המשמעות על דרך השלילה: "אני לא דתייה!". היא מעידה: אני לא שומרת שבת, לא שומרת כשרות, לא מקפידה בדיני אישות. ברצף לוגי מסוג זה המסקנה אמורה להיות: אני לא יהודיה דתית אני יהודיה חילונית. ברם, גליה אינה מוכנה לראות בעוצמת הדתיות (הגדרתה לעוצמה שווה לכמות המצוות שמקיימים) שלה ביטוי להיותה יהודיה חילונית ולכן מסכמת את ניסיון ההגדרה הראשון בהצהרה: "אין לי הגדרה ליהודיה חילונית!".

הקשר זה - הפרקסיס הדתי - עובר כחוט השני בכל הזיכרונות שהיא בוחרת להציף בסיפורה: השבת ומקומה בחייה כילדה וכנערה, השבת בתא המשפחתי שהיא בנתה, פסח, סוכות, קריאת המגילה בפורים, בת ובר מצווה, היחסים המיוחדים שמקיים בעלה ומשפחתו הגרעינית עם הדת ועוד. ככלל מתייחס הפרקסיס הדתי בדבריה של גליה לעשייה בזיקה לשני תחומים: האחד מתייחס ללוח השנה העברי והשבת בכלל זה, השני מתייחס למעגל החיים היהודי.

עניין זה שב ועולה במהלך הראיון עימה, תוך שהוא שומר על המתח בין מה שהיא אינה עושה לבין מה שהיא בוחרת לעשות. על עניין הבחירה והעמדות הרגשיות בכללן אתעכב בנפרד בהמשך.

לאחר ניסיון ההגדרה הראשון על דרך השלילה משהיא מבקשת לחדד בכל זאת את זהותה בדרך החיוב, היא מתמקדת בהקשר משמעות שני והוא ההקשר ההיסטורי במעגלים ההולכים ומתרחבים. **הזיכרון ההיסטורי** של הבית בו גדלה, הבית של בן-זוגה והקשרם לזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי. אירועים בהיסטוריה של העם היהודי בכלל ושל מדינת ישראל בכלל זה ובפרט מהדהדים בעוצמה ומשולבים בסיפור האישי שלה. גליה מציגה את הזיכרון ההיסטורי כמי שמייצר את תחושת השייכות לקולקטיב. סיפורה מדגיש את השייכות לתא המשפחתי ומשם חיבור למעגל הרחב של העם היהודי בישראל ובתפוצה. מאחר והיא מסמיכה את רכיב הזיכרון ההיסטורי לניסיון ההגדרה הראשון שלה, שנעשה על דרך השלילה: אני לא... ואני לא... הרי רכיב זה מתנגן בסיפורה כמענה משלים האומר: מה אני כן. להיות יהודיה חילונית מסתבר אצלה כשייכות לקבוצה. לא רק תחושה של שייכות שעניינה בעולם הרגשי בלבד אלא תחושה שהיא מבוארת ומושכלת- שימורו וטיפולו של רצף היסטורי באמצעות הזיכרון האישי והקולקטיבי.

באמצעות דמות הסבתא אותה היא מאפיינת כמי ש"גידלה אותי ומאוד השפיעה עליי. דמות משמעותית בחיי.", אנו למדים על הקשרי משמעות נוספים. לצד הפרקסיס הדתי המקבל בולטות בהלכות ובמנהגים סביב חג הפסח ולצד עוצמת הזיכרון האישי-קולקטיבי הבא לביטוי ביכולת הסיפורית של סבתה המצליחה לשמר זיכרונות, לטפחם ולהעבירם הלאה, **הקשר לישראל**- כארץ מולדת וכמדינה מקבל במה מיוחדת. הוא מופיע כמאפיין מרכזי בחייה של הסבתא ילידת חברון המבכרת להבליט ביהדותה המתחדשת את היסוד הלאומי- הקשר העמוק לארץ, תחיית העם היהודי בא"י. מספר פעמים חוזרת על כך גליה בדבריה וניכר כי הקשר לישראל כמגדיר זהות מרכזי גם אצלה. הוא מופיע בהתייחס לזהותה שלה מספר פעמים למן ההתחלה ועד לסוף. ישראל היא בית-ארץ הולדתה, מקום שחוזרים אליו, מקום חיים נבחר לה ולילדיה וכאן הייתה רוצה להישאר, עם כל הכאב על אובדן הכוח להילחם את מלחמת משמעות החיים. גליה אף בוחרת בתווית "ישראלית" כתווית ממירה אפשרית לחילוניות, שעה שהיא טוענת "אני יהודיה ואני ישראלית ומבחינתי – חד הם!"

הקשר משמעות נוסף המופיע בסיפורה של גליה כשהוא קשור בטבורו להקשר הלאומי - לישראל ולישראליות הוא **השפה העברית**. הקנאות ללשון העברית מאפיינת את סבתה שהייתה "מאוהבי בן-יהודה". יש כאן קנאות אידיאולוגית, בה מביטה גליה במרחק השנים בביקורת קלה כשהיא מציינת את החמצת ידיעת לשון האידיש מבחינתה. מאידך ניכרת האהבה והערכה שרוכשת גליה ללהט האידיאולוגי של סבתה. כך או כך אזכור השפה העברית והיחס אליה מקבל נוכחות בתהליך הגדרת הזהות של הסבתא ומתוך השפעתה על גליה הוא נוכח קרוב לוודאי גם בשלה על אף העוצמה השונה.

השפה העברית מוצגת כשפת ההתחדשות היהודית, כחוט מקשר בין עבר להווה- גליה מעידה כי בעברית סיפרה לה סבתה את זיכרונותיה ובעברית קראה לעצמה ולה יצירות ספרות. הזיקה **ליצירה יהודית** מודגשת בהקשרים שונים נוספים בנרטיב הזהות של גליה. חשוב לה להצביע על הצורך להתקרב לארון הספרים היהודי על מדפיו השונים: ישן לצד חדש. בהקשר זה מעניין לציין שעל אף שהיא מציפה את הצורך לעסוק ביצירה יהודית ובכלל זה טקסטים בני ימינו היא

מתעכבת בעיקר על טקסטים מסורתיים. חשוב לה להכיר טקסטים מכוננים, לבחון את האמירה הקיימת במקורות היהודיים לגבי סוגיות של אקטואליה, להכיר טקסטים הקשורים למעגל החיים היהודי: בין אם מדובר בחגיגות בת/בר המצווה-גם ביתה הבכורה עולה לתורה קרי עיון למידה וקריאה מעוגנת טקסט וכך גם עתיד לעשות בנה המגלה זיקה מיוחדת אף הוא לטקסט (היא מעידה עליו: "הוא לא רק מכיר את החומר הוא שר אותו"), ובין אם מדובר בטקסטים הקשורים לסוף החיים: מתייחסת לקדיש, לאל מלא רחמים.

על החשיבות הרבה שהיא מייחסת לרכיב זה ניתן ללמוד גם מהמוטיבציה שלה להעמיק את ידיעותיה בתחום - עיון בטקסט המקראי וכן מכך שחשוב היה לה לציין זאת כבר בפתח דבריה. הנרטיב שלה מאכלס גם את זיכרון אהבתה לתלמוד, ביקורת על הרתיעה או ההימנעות ממתן מקום ראוי לתלמוד בלימודי משפטים באחד מבתי הספר התיכוניים בעיר, כמו כן היא מציבה את הלימוד הטקסטואלי אליו נחשפה בפורום הורים כדגם ראוי של למידה והעמקה בתחום היהדות.

ניתן לראות כיצד רכיבי המשמעות שלובים זה בזה. הגם שלכל אחד מהם מאפיינים משלו ומקום משלו. משהיא מציינת את הצורך להעמיק את הידע בעולם היצירה היהודי היא מתייחסת לטקסט כמקור למידה על ערכים ונורמות הרלוונטיים לסוגיות אקטואליה וחיי יומיום - עניין השבויים, יחס הומניטרי. מדובר **בעולם ערכים פריטיקולארי** - לגבי רכיב זה מתעכבת גליה ואומרת: "ערכים יהודיים זה משהו שהרבה יהודים חילוניים יכולים להתחבר אליו העניין האירוני הוא שהם יעדיפו לקרוא לזה ערכים הומאניים אוניברסליים ולא לראות איך זה מופיע בבית שלנו". דומה כי היא מבקשת להצביע על עולם הערכים היהודי כייחודי לא מתוך ניכוס הערכים לעולם זה בלבד או לחילופין הפקעתו ממערכות אחרות, אלא כייחודי בשל הלבוש שהוא לובש בבית שלנו. באופן זה מתפקד רכיב זה כמגדיר זהות ברור של היהודי החילוני ביודעין ובהסכמה או שלא ביודעין ובניכור.

ובאשר לעצמה היא מעידה: "ערכים ורוחניות זאת ההגדרה של היהדות החילונית במירכאות שלי". בעוד רוחניות מתקשרת יותר לרובד ההזדהות (אתעכב על כך בבחינת רובד ההזדהות בזהותה) הרי שערכים נתפסים כהקשר משמעות של תוכן. היא מתעכבת קלות על הומניזם, היא מאריכה בפרשנותה לפלורליזם על פי תפיסתה את היהדות הראויה, היא בוחנת את עולם הערכים הפרטיקולארי גם באופן ביקורתי שעה שהיא מאזכרת את סיפור ליל כלולות סבתה ואת מה שהיא למדה מכך כילדה על היחס לאישה...., בהמשך היא בוחרת לציין 'ערכים' באופן כללי ולא שיפוטי אם כי לרוב היא מתייחסת לערכים שהיא מבקשת לאמץ.

רובד ההזדהות:

לצד ששת הרכיבים שפורטו המתייחסים לעולמות תוכן ומכאן מתפקדים כהקשרי משמעות בזהותה של גליה, מכיל הנרטיב שלה ביטויים רבים המלמדים על עולמה הרגשי ביחס להקשרי המשמעות השונים. מאחר ולא כל הקשרי המשמעות בעלי אופי רפלקטיבי ותמאטי בתודעת הזהות של גליה, היא מתייחסת אליהם באופן חלקי לעיתים ישיר לעיתים עקיף ומסתבר. ההיבט הרגשי עתיר סתירות: לא מרגישה דתייה אך בעלת רגש דתי עמוק- אמונה באל. מרגישה שכל אדם יכול להגדיר את יהדותו והכול קביל, אבל מסתייגת ביותר מביטויי היהדות הרפורמית והקונסרבטיבית (לא רק כילדה-נערה היושבת על מדרגות בית הכנסת הרפורמי בווינגטון וחוזרת ואומרת: 'זה לא בית-כנסת', אלא אף כבגירה המצויה במסגרות המזמנות שיח זהויות

ומזמנות מפגש עם ביטויי יהדות מסוג זה). לעצמה היא מאפשרת בחירה במרחב הפרקסיס הדתי, אבל טוענת "אין יהדות לייט!".

לחלק מביטויים סותרים אילו היא מספקת נימוק, לא בהכרח לוגי לחלק כלל לא, דבר המצביע על הרובד הרגשי כמכוון אמירות מסוג זה. ביטויים מנוגדים אילו מעניקים תחושה של תנועה במעגלים של המצאות בלבירינט רגשי, יחד עם זאת בתמונה הכוללת ניתן לחלץ נתיב המגדיר את רובד ההזדהות בזהותה הכוללת.

ראשית, מציבה גליה את ההזדהות עם הקבוצה כביטוי ראשון של זהותה-תחושת השייכות: "הכול בתחושה של השייכות אם אתה משייך את עצמך. שייכות במעגלים מהבית האישי ועד השייכות לעם היהודי". כהורה המעורבת בתוכנית המקיימת קשר בין קהילת בי"ס בה לומדים חלק מילדיה לבין בי"ס יהודי בלוס-אנג'לס היא מעריכה בתוכנית בעיקר את "תחושת האחים" את תחושת השייכות לקולקטיב היהודי במעגל הרחב ביותר שלו, קרי העם היהודי. ובעוד שההצבעה על גורמים היוצרים שייכות היא פעילות קוגניטיבית - גליה מתייחסת באופן ישיר לזיקה מרובת הפנים לישראל, לזיכרון ההיסטורי, לפרקסיס הדתי, לעולם הערכים הפרטיקולארי, לעולם היצירה היהודי ובעקיפין לשפה העברית-הרי שהתחושה של 'שייכות' היא ראשית לכל ביטוי של רובד ההזדהות.

ביטוי רגשי נוסף הוא הזדהות של גליה עם הרגש הדתי, עם הפן הרוחני ביהדות-אמונה. "אני חילונית-מאמינה" היא מגדירה עצמה. להיות יהודיה חילונית פירושו מבחינתה לדבוק ברוחניות שמקור הסמכות שלה הוא על/אל אנושי קרי אלוהי "השגחה עליונה" - בלשונה של גליה. מקור סמכות זה מניע מכוון ומחולל בעוצמה משתנה את הקשרי המשמעות השונים הבונים את זהותה היהודית. בעוד שלפרקסיס הדתי בפרשנותו ההלכתית האורתודוקסית היא מתייחסת כמרחב הנתון לבחירה, הרי כלפי הרגש הדתי – כלפי החוויה הנומינוזית היא מגלה מחויבות מלאה. היא מעידה על יחסים אינטימיים עם האל: משוחחת עימו, פונה אליו ומקבלת על עומק הקשר גם אישור חיצוני מ"חבר דתי" המעיד עליה כי במובן זה היא בעצם מאוד דתייה.

רגש ההזדהות של גליה עם הפן הרוחני ביהדות פועל הן במישור הארצי האנושי - תחושת השייכות לקולקטיב והן במישור הנשגב-הזדהות עם האידיאה של השגחה עליונה של מקור סמכות רוחני מעבר לאדם. ביטויי ההזדהות שלה אינם בהכרח מובחנים ומופרדים כך שאחד שייך לספירה הציבורית והאחר לפרטית, אלא משמשים יחד, כך למשל מופיע השיח הרוחני באופן זה או אחר בכל אחד מרכיבי המשמעות של הזהות. בביטוי הארצי יותר הוא מופיע כחוויה של שמחה. היא רואה בשמחה ביטוי רוחני ומעגנת את השמחה בחוויה משפחתית מחברת ומלכדת, המזומנת להם בזיקה לפרקסיס הדתי בתחנות הלוח העברי ובצמתי חיים. כך גם ביחס לרכיב הזיכרון ההיסטורי המחולל אף הוא את תחושת ההזדהות; לדעתה, אמור הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי להיבנות גם על רגש של שמחה ולא רק על טראומה - מתייחסת בעיקר לשואה-היא עורכת בתחום זה השוואה בינה לבין משפחת בעלה. היא מבינה את רגשותיהם אך מסתייגת מיכולתו של עולם רגשי מסוג זה להיפתח לחוויה היהודית המלאה, כפי שהיא חווה וחשה אותה.

בין הטוטאליות של הרגש הדתי האמונה באל לבין רפיון המעשה הדתי קיים מרחב שלם של קיום ליהודי החילוני הבא לביטוי באפיונו כבוחר. גליה אינה מזדהה עם התווית חילונית, אבל היא מזדהה עם זהות שגיבשה לעצמה. הביטוי העז ביותר לכך הוא עניין הבחירה ששב ועולה בדבריה והופך להיות מוטיב בנרטיב שלה. היא מתייחסת לבחירה כעניין רגשי יותר מאשר לעניין הבחירה המושכלת. חשוב לה להרגיש שיש לה בחירה: היא בוחרת מה לאמץ מתוך המצוות, היא מסתייגת מהגדרה של דתיות על פי בחירה זו או אחרת, היא בוחרת להמיר את מרכזיות רכיב הפרקסיס הדתי כמגדיר זהות יהודית ברכיבי זהות אחרים. היא מסתייגת בעיקר מהזרם הרפורמי אך גם מהקונסרבטיבי, שאינם מציגים להבנתה בחירה סלקטיבית- רגשית או מושכלת, אלא מציעים פרשנות אחרת שהיא אינה מסכימה איתה. "אין יהדות לייט" היא קובעת ואף מגיבה לפרקסיס הקונסרבטיבי אליו נחשפה בהסתייגות: "לא אשב עם טלית וכיפה ואשחק את הדתייה" - היהדות האותנטית, עבודה אינה שם. היא בוחרת לאמץ את מודל היהדות של אביה שהוא עצמו מבוסס על בחירה, היא מעוניינת שלילדים תהא אפשרות בחירה: כך למשל שיידעו על תפילה ואת התפילה, אפילו אינם מתפללים.

ההזדהות - תחושת השייכות, האמונה באל, חווית השמחה, והריבונות האנושית הבאה לביטוי ביכולת לבחור הם מאפיינים בולטים המאכלסים את הנתב הרגשי בזהותה של גליה.

אופייה של תודעת הזהות של גליה, כוללת ביטויים רגשיים וביטויים קוגניטיביים, מושכלים המשפיעים על האופן בו היא מתייחסת למעשה החינוכי הראוי בתחום עיצובה וטיפוחה של תודעת זהות יהודית-חילונית בקרב ילדיה.

השיח אודות המעשה החינוכי הראוי ארוג ביחד עם השיח אודות תודעת הזהות האישית שלה ובמובחן ממנו. היא פורשת בעיות וצרכים. כמו כן, שעה שהיא מתייחסת למעשה החינוכי הראוי בתחום היא מפנה את האצבע לא רק לעבר הבית קרי לעבר ההורים, אלא מתייחסת גם למערכת החינוך כמי שאמורה לטפח ולעצב את תודעת הזהות היהודית של הילדים. היא מתייחסת לכל המערכת החל מרמת המשרד ועד למורה בכיתה.

ההתייחסות לבעיות וצרכים ולמופקד הראוי על המעשה החינוכי בתחום, מאפשר ללקט מתוך כלל דבריה מתווה ברמת המאקרו של תוכנית הלימודים המתייחס ל:

א. בעיה בתחום: משבר זהות, בורות, התנגדות, מחסור בכוח הוראה, היעדר מוטיבציות.
ב. צרכים: הנהרת זהות, העשרה בידע, גיוס מוטיבציות להיאבק על משמעות הקיום, כינון יחסי ישראל-תפוצה המתעקש על מיצוב ישראל כמדינה בזהות של יהדות התפוצות ולא רק כארץ אבות וכמולדת היסטורית.

ג. תוכנית לימודים: "מה"- תוכנית הלימודים של גליה אמורה לפעול בשני מוקדים: האחד הוא שיח אודות הזהות ומשמעותה והשני הוא העשרה בידע של התרבות היהודית. במוקד הראשון היא מעוניינת בהובלת תהליכים של בירור זהות שיצליחו ליצור בקרב הילדים את השייכות לתרבות היהודית ולחיים בישראל בכלל זה. במוקד השני היא מסמנת צורך לפעול בכמה מעולמות התוכן הבונים את הקשרי המשמעות של זהותה היהודית-חילונית. גם כאן בדומה לשיח אודות זהותה האישית, קיימים שני רבדים: הרובד הגלוי המוצהר והרפלקטיבי והרובד המשתמע והרי-מובנה.

התחומים המאורגנים אצלה באופן גלוי וברור ומקבילים להקשרי המשמעות המגדירים את זהותה הם :

- עולם הערכים הפרטיקולארי
- עולם היצירה היהודי בדגש על הטקסט
- פרקסיס דתי
- זיכרון היסטורי קולקטיבי

ההקשר הלאומי-הזיקה לישראל מסתבר כתחומי תוכן נוסף. הוא בא לביטוי גם בזהותה כתל-אביבית ובחיבור שלה למקום לנופים לתרבות, אבל בעיקר היא מתייחסת לתחום זה מההיבט הרגשי, העוסק לפיכך בהיבטים של ה"איד" יותר מאשר ב"מה" עצמו. הזיקה לישראל היא גם כותרת על לזהותה וגם הקשר משמעות ספציפי שביחס לשניהם יש להוביל תהליכים חינוכיים.

בתחום הערכים היא מתייחסת להומניזם, לפלורליזם, לערבות הדדית לערכים של משפחה וקהילה של עמיות יהודית ועוד. בתחום הפרקסיס הדתי היא מתעכבת על צמתי חיים, על לוח השנה העברי ומצביעה על תהליך של שחיקה מתמדת בתחום ככל שמתקדמים במדרג הגיל במערכת עד כדי כך שתלמידי כיתות ו' הנשאלים על ידע בתחום כחלק מתהליך בחירת תלמידים למשלחת היוצאת לבקר בבי"ס התאום בלוס-אנג'לס, מגלים בורות רבה.

הצורך לפעול במערכת החינוך לטובת היכרות עמוקה יותר עם עולם היצירה היהודי ובעיקר התחום הטקסטואלי מקבל בנרטיב שלה במה נרחבת: הכרות עם תפילות, תגבור שיעורי תנ"ך, תלמוד.

בתחום ה"איד": מתייחסת גליה לתהליכי הוראה-למידה המכוונים ללמידה משמעותית. חשוב לה לייצר חוויות של שמחה של גילוי, מאחר והיא מאתרת את היפוכן בכל הקשור ליהדות. היא מתייחסת לידע מורים ראוי תוך שהיא מציינת שהן הורים והן מורים שלא חווים את יהדותם באופן חיובי ואינם "כלי מלא" לא יוכלו לפעול לטובת העניין.

חשוב לה לפעול בנושא בדרך של מעגלים מתרחבים כאשר המעגל הרחב ביותר הוא זה של העם היהודי. תחושת העמיות היהודית - תחושת האחים - היא הערך המרכזי שהיא גוזרת מתוכנית חינוכית המזמנת קשר בין ישראל לקהילות יהודיות בעולם והיא מברכת על כך, לצד הצבעה על החמצות בתחום המה והאיד.

גליה רואה בהורים ובבית הספר את הגורמים האחראים לטיפוחה ועיצובה של תודעת זהות יהודית-חילונית. פעילותה ומעורבותה כהורה במסגרות שונות מוביל אותה לנסח אחריות משותפת של הורים-מורים.

נדמה שאת דמות הבוגר הרצוי במערכת - היהודי החילוני בן ימינו הייתה רוצה לעצב כמי שתאב לגלות וללמוד על ישראליותו ויהדותו. בוגר המלא בעוז החסר לדור הבוגרים אותו היא מתארת כשחוק ועייף ממלחמת ההישרדות כאן עד שהוא חסר כוח להילחם על הדברים החשובים קטנים

כגדולים. בוגר ששש לשיעורים מעוגני טקסט יהודי/עברי/ישראלי בדומה לבן שלה עצמה שממש "שר את החומר". לומד המשלים חסכי תרבות יהודית כפועל יוצא מהיעדר הכוונה הורית ומורית בנושא.

5.3 נרטיב קולקטיבי - נרטיב מחקרי

סיפורה של גליה נבחר כאמור כסיפור מכילי, אבל אין הוא משקף את הנרטיב הקבוצתי. נרטיב זה מכיל קולות רבים ולעיתים סותרים, כך למשל לצד קריאתה של גליה לתגבור שעות לטובת תרבות יהודית, הושמעו קולות הקוראים לצמצם את השעות ללימודי מקרא או לפחות לא להוסיף עליהן ולפנות זמן ללמוד על תרבויות אחרות: על תרבות המזרח למשל. באופן זה הנרטיב אינו מציג בהכרח קול מלוכד והרמוני אלא הוא מרובה קולות ולעיתים אף קקופוני, בדומה לאופיו האפשרי של נרטיב מחקרי (Lincoln and Denzin, 1994).

ובכל זאת החיבור של כלל הקולות - קרי הנרטיב הקבוצתי - והתלכדותם לנרטיב אחד-מחקרי, הוא אפשרי בשל איתור שדרת שיח המשותפת לכולם. שדרה שהופקה הן בניתוח פרשני של הנרטיבים⁴⁵ והן באמצעות תהליכי ניתוח בדרך ההשוואה המתמדת. האחרונה הפיקה קטגוריות מתוך הממצאים (emic) ושיימה קטגוריות בעזרת הספרות המחקרית (etic). כך למשל מצאתי שהתבוננות בתודעת הזהות באמצעות אבחנה בין שלושה רבדים, כפי שמציע שגיא, היא אכן תיאוריה המעוגנת בשדה ולפיכך נגזרו ממנה קטגוריות emic, תת הקטגוריות המרכיבות כל רובד הוא ייחודי לאוכלוסיית המחקר והופקו באופן אינדוקטיבי כקטגוריות etic.

המערכת שהופקה היא כאמור השלד המחבר.

התרשים הבא מייצג את המערכת וקשריה לשאלות המחקר:

⁴⁵ במקרה זה ניתן לכלול את הניתוח הפרשני בשיטה הנגזרת מגישת תיאוריה המעוגנת בשדה, כאשר השלב הפרשני מכון לקידוד פתוח (open coding) בשלבים השונים שמציע שטראוס (Strauss, 1987).

שאלות מחקר	קטגוריות גרעין	קטגוריות מרכזיות	קטגוריות משנה
שאלה ראשונה : מה אופייה של תודעת הזהות היהודית-חילונית של ההורים?	תודעת זהות	רובד זיהוי	ספקנות
			ודאות
			פסילה
			חיפוש חלופה
		רובד הזדהות	הומוצנטריות
			רוחניות
			שייכות לקולקטיב
		רובד הקשרי משמעות	פרקסיס דתי
			זיכרון היסטורי
			זיקה לישראל
			עולם יצירה יהודי
			ערכים פרטיקולארים
			שפה עברית
שאלה שנייה : מה אופיו של המעשה החינוכי לטיפוח תודעת זהות יהודית-חילונית בקרב הילדים?	מעשה חינוכי	בעיות וצרכים	מחפשי הדרך
			מבקשי הידע
			מבקשי השייכות
			המרוצים
			האידיאולוגים
			מבקשי שיח הזהות
		מופקדי החינוך	מערכת החינוך
			הורים
			ילדים

המערכת מציבה שתי קטגוריות גרעין, המאגמות את כלל הנתונים, ומתייחסות לשתי שאלות המחקר, כאשר ניסוח השאלות הסופיות הושפע כמובן מקטגוריות הגרעין, שהתבררו בשלבים המאוחרים של קידוד הנתונים, והמערכת המקופלת בהן, בהתאם לאופיו המעגלי של המחקר האיכותי (צבר בן-יהושע, 1995):

1. תודעת הזהות היהודית-חילונית

2. המעשה החינוכי הראוי בתחום

קטגוריות מרכזיות:

1. זיהוי

2. הזדהות

3. הקשרי משמעות

4. בעיות וצרכים במעשה החינוכי

5. מופקדי המעשה החינוכי

תת-קטגוריות:

בקטגוריה המרכזית הראשונה התבררו ארבעה דפוסי תגובה לתווית המזהה יהודי-חילוני: סימן שאלה, סימן קריאה, פסילה, חיפוש חלופה

בקטגוריה מרכזית שנייה התבררו שלושה מנועים רגשיים המניעים את ההזדהות: הומוצנטריות, רוחניות ושייכות בינאישית.

בקטגוריה מרכזית שלישית עלו שישה הקשרי משמעות בדרגת עוצמה משתנה. כאשר מדד העוצמה נבנה על פי כמות ההתייחסות לרכיב זה או אחר ברמה המוצהרת ולפי נוכחותו של הרכיב ברמה המשתמעת הפרשנית: הפרקסיס הדתי, זיכרון היסטורי, הזיקה לישראל, עולם היצירה היהודי, עולם ערכים פרטיקולארי, שפה עברית.

בקטגוריה מרכזית רביעית עולה מערכת של בעיות וצרכים, כאשר קיימת בולטות לצורך זה או אחר בנרטיבים השונים. זוהו שש קבוצות של צרכים: צורך בהנהרת דרך חינוכית, צורך בידע יהודי, צורך בהעמקת השייכות, צורך בשימור המצב הקיים, צורך בניסוח אידיאולוגיה וצורך בזימון שיח זהות עבור הילדים

בקטגוריה מרכזית חמישית עולה התייחסות של ההורים למופקדים על המעשה החינוכי הראוי בתחום. הם מצביעים על שלושה מופקדים: הורים, מערכת החינוך ו...הילדים עצמם (מתוך שחלקם מסמן עצמו כ"דור אבוד").

6. ממצאים ודיון

מנרטיב אישי לנרטיב קולקטיבי-מחקרי

מבנה הפרק על פי שאלות המחקר:

1. אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית

- א. רובד הזיהוי
- ב. רובד ההזדהות
- ג. רובד הקשרי המשמעות
- ד. דיון מסכם באופייה של תודעת הזהות היהודית-חילונית

2. המעשה החינוכי בתחום

- א. בעיות וצרכים
- ב. באחריות מי מופקד
- ג. דיון מסכם באופיו של המעשה החינוכי ותוכנית הלימודים המצופה בעקבותיו

6.1 על אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית

אופייה של תודעת הזהות נבנה הן מאופני השיח של ההורים אודות הזהות והן מהתכנים שהם מייחסים לה. המשתתפים מגיבים לשאלת המשמעות לזהותם: הם מתייחסים לתווית "יהודי - חילוני", הם מבטאים את תחושותיהם ואת מושא הזדהותם והם אף מנסחים את עולמות התוכן - הקשרי המשמעות - של הזהות בתחום ההיסטורי, חברתי, דתי, תרבותי. המבנה של נרטיב הזהות היהודית חילונית אינו מתחיל בעלילה עצמה קרי במענה לסוגיה מהי זהות יהודית חילונית, אלא הוא בעל מבנה המכיל אקספוזיציה- השיח אודות הזיהוי. בדומה לתפקודה של אקספוזיציה בסיפור קצר, גם כאן היא מתפקדת כמיצג פותח המקפל בתוכו מאפיינים רבים של הנרטיב המתבהרים לאורך העלילה.

בשאלת המחקר הראשונה אבקש לתאר ולבחון:

- א. את התייחסות ההורים לתווית "יהודי חילוני": האם מזהים עצמם כיהודים חילונים?
- ב. עם מה מזדהים הורים בקטגוריית הזהות יהודים-חילונים?
- ג. מהם עולמות התוכן - הקשרי המשמעות - באמצעותם את מגדירים את זהותם?

הדיון יבקש לבחון את היחסים בין שלשת הרבדים המאכלסים זהות - זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות- ואת האופן בו הם מעצבים את תודעת הזהות היהודית חילונית של ההורים.

6.1.1 אופיו של רובד הזיהוי

שאלה אחת קטנה חיברה חבורת הורים תל-אביבית, בעשור הרביעי והחמישי לחייהם למבוכה אחת גדולה. אומנם היו בהם שהצהירו על היעדר מבוכה, החלו לרקום את הנרטיב האישי לזהותם היהודית-חילונית בתך בטוח של סימני קריאה כשלפתע החלו סימני שאלה צצים בשטף. והיו שהחלו בכיוון הנגדי מציפים סימני שאלה לרוב ואט אט מחליקים ומיישרים חלק מהם.

בנרטיב של גליה, בו פתחתי, נחשפו ארבע תגובות מרכזיות לתוויות יהודי-חילוני. מדובר בתגובות שהתבררו כדפוס חוזר. תגובה מסוג מסוים אינה בהכרח תגובה יחידה אצל כל מרואיין והשילובים בין דפוסי התגובה משתנים ממרואיין למרואיין. ובכל זאת אפשר להצביע על סולם הבנוי הן מתדירות אופי התגובה לאורך הראיון ברמה המוצהרת והן מהעוצמה-מאופני השיח עליו ומנוכחותו ברובד המשתמע הפרשני.

דפוס התגובה בסדר יורד מהגבוה לנמוך:

1. ספקנות- סימן שאלה
2. ודאות- סימן קריאה
3. פסילה
4. חיפוש חלופה

כל דפוס תגובה חושף היבט מסוים הן באופייה של תודעת הזהות הנבחנת ביחס לשלב הזיהוי והן באופיו של שיח הזהות.

6.1.1.1 ספקנות - סימן שאלה

אברי

טוב, יש חלקים פשוטים במה שאמרת ויש חלקים מסובכים יותר. קודם כל זה פשוט להגיד שאני הורה שחי בתל-אביב וגם שהילדים שלי לומדים בבית-ספר חילוני. יותר מסובך זה להגיד לך שאני מתאים למחקר שלך כי אני יהודי-חילוני. אני לא יודע אם זה מה שאני, כי מה זה בעצם יהודי-חילוני? זה לחבר בין שני דברים די הפוכים- נכון?

ריבה

משמעות הזהות היהודית-חילונית???

וואחד תיק הפלת עליי. אני אדם מאוד מודע שחשוב לו לפרק דברים ולחשוב עליהם ודווקא עניין זה של זהות לא... לגמרי לא פשוט, לא חשבתי עלי ככה אולי בשל הבית בו גדלתי שהתייחס לדברים באופן טבעי ומורכב מבלי להיעצר.

עופרה

להיות יהודי-חילוני? מה המשמעות?...אולי כדאי שתתני לי דוגמאות מתוך מה שלמדת בנושא ואז אבין יותר את השאלה....אני בטח מגיבה כמו תלמידים בכיתה: 'המורה לא הבנתי'. לא באמת השאלה קשה... רגע צריך לתת קצת שמן בגלגלים.

תגידי לא יהיה לך יותר פשוט להכין שאלון בנושא?

א': פשוט? למי? למה?

עופרה: פשוט לי ולך. לי יהיו השאלות ולך יהיו התשובות שאת צריכה

בני

את מתכוונת לזה שאני לא דתי?

מה זאת אומרת המשמעות בשבילי להיות יהודי-חילוני? זה לא רק בשבילי.
להיות יהודי-חילוני זה לא לקיים מצוות- לא? אבל אף אחד לא ממש מקיים
תרי"ג מצוות-לא? זה קשור יותר לאורח חיים ולפולחן דתי- לזה את מתכוונת?

קשה שלא להתעכב על המעבר המהיר בין ההסכמה הראשונית לקחת חלק במחקר על הורים
יהודים-חילונים ומכאן לזיהויים כך, לבין הצפת סימני השאלה הן לגבי זיהוי זה והן לגבי
משמעותו מרגע שהם מתבקשים להסביר מה זה עבורם להיות יהודים-חילונים.

מדוע עולים סימני שאלה כבר בשלב זה?

קולות המשתתפים מצביעים על כמה הסברים להופעת סימני השאלה: מורכבות השאלה,
תחום שלא נערכה בו בדיקה וחקירה, דרכי הבנה שונות של זהות יהודית חילונית. כך למשל
יש להבחין בין מענה בשאלה חוזרת המבקש לעיתים לתת שהות בידי הנשאל לעכל את השאלה
- לעבד אותה קוגניטיבית, לפני הפניות לעיבוד קוגניטיבי של תשובה - כפי שעושה עופרה לבין
סימן שאלה לעצם הזיהוי כפי שעושה אברי.

על אף השונות בסימני השאלה, המכנה המשותף הוא הצבת תווית הזיהוי בשלבים ראשוניים
בהתפתחותה של תודעת זהות: שלב המבוכה והעמימות (diffuse) כפי שמופיע במודלים
פסיכולוגיים המציגים את התפתחות תודעת הזהות הבינאישית (Marcia, 1980; Kelman, 1988; Phinney, 1990), כאשר גם המעבר לשלב ההזדהות עם הזהות הקבועה מראש
(foreclosed), טרם נבחן באופן רפלקטיבי.

עופרה מנסה למצוא דרכי מילוט לשאלה הנראית לה מאיימת,⁴⁶ ואם לא דרך מילוט אז לפחות
איזשהו סיוע במקום הרחב והפתוח של השאלה כפי שמציינים פונטנה ופריי- "מקל הליכה"
(Fontana and Frey, 2000). לקושי זה חוברים מרואיינים רבים המנסחים את הקושי ישירות
בדומה לתגובתה של ריבה כאן.

בנוסף, תגובתה של עופרה וכן תגובת בני ניתנת להבנה גם על רקע סוגי הבנה של זהות יהודית-
חילונית שהתבססו בשיח הזהות הציבורי: מחקר על זהות אומר שאלון שבו טיפולוגיה
מסוימת והמרואיינים מתבקשים לשתף פעולה ולהגיב על המוצע להם. דגם זה חוזר ונשנה
בקרב מרואיינים נוספים. אחת ממשותפי המחקר-מתי התקשרה אליי מספר ימים לאחר
הראיון ואמרה:

"פתאום אני שמה לב כמה לא התייחסתי למשמעות של דתי חילוני וכו' וכמה
זה מובן מאליו. התקשרו אליי אתמול כדי לערוך סקר טלפוני בקשר לתחבושות
היגייניות ומיד שאלו אותי: איך תגדירי עצמך דתייה? מסורתית?, בין מסורתית
לחילונית? חילונית?...."

⁴⁶ אלמלא שטף דבריה ניתן היה לייחס את תגובתה לקשיי התבטאות ביחס לנתבע ממרואיין הלוקח חלק בראיון
פתוח.

ביטויים אילו משקפים אף את עוצמתו של סרגל הפרקסיס הדתי אורתודוכסי כפי שמופיע במחקרי זהות רווחים (מחקרי מכון גוטמן, 1991, 1999, 2003) קושי זה "זורק" את המשתתפים לצורך הגדרות מקטגוריות זהות מקובלות בעיקר אילו הבנויות על הפרדיגמה המגדירה חילוניות בדיכוטומיה שבין חילוניות לדתיות. ניכר בדברי אברי שהוא מתרגם חילוניות כהיפוכה של דתיות וכן מתרגם יהדות כדת ולפיכך תוהה אם אין מדובר בהפכים-אותו אוקסימורון ששני רכיביו מבטלים זה את זה. השתמשתי במילה "זורק" משום שהם אינם שלמים עם הגדרה זו ולכן מבקשים אישור להגדרה בסימן שאלה שהם מציגים- בדומה לתגובתו של בני.

6.1.1.2 ודאות - סימן קריאה!

מול ביטויים אילו של בקשת אישור להגדרת יהודי-חילוני כיהודי שאינו שומר מצוות בולטת ההחלטיות של המרואיינים שהגיבו בהסכמה ובביטויי בעלות לגבי התווית המזהה ולפיכך אני בוחרת לכנות דפוס זה בשם 'סימן קריאה'. כן בלטה בתגובתם הנחרצות לגבי הגדרת זהותם על פי מאפייניו הדיכוטומיים של נרטיב דת-חילוניות :

מתי

בהחלט כן. אלא מה אני אם לא חילוניות?
את שואלת מה זה עבורך להיות יהודי חילוני? אז קודם כל אני יהודי כי כך נולדתי. אני חילוני כי אני לא practice ... איך המקבילה של זה בעברית? אני לא מקיימת טקסים ומצוות שרשום בתנ"ך, חוץ מברית מילה, נישואים, טקסי אבלות וזהו פחות או יותר. אבל לפי הכמות יש הגדרות אישיות רבות בדרך הזאת לחילוני... תצטרכי לכתוב אנציקלופדיה...
בהגדרה כללית: חילוני זה אדם שלא מקיים בכלל שום דבר שקשור לדת או יוצא ממנה. אני נתתי את ההגדרה שלי לפי מה שאני לא עושה.

סיגל

אני בהחלט יהודי חילוני! להיות יהודי חילוני זה לקחת אחריות על הגדרת הזהות שלי. אני יוצרת לעצמי את הגדרת הזהות שלי ולא משהו אחר. אני לא מסכימה לקבל הגדרות חיצוניות. אני לא מסכימה שהחרדים יגדירו אותי לפי מה שאני לא עושה ובאילו מצוות אני לא מדקדקת ולא שיקחו אחריות על עניין הדת בחברה הישראלית

אלי

אני ללא ספק יהודי חילוני. אין לי בעיה לאכול טרפה, שרצים וכל מה שטעים לי. אם מציעים לי דיל מעניין לחו"ל ביום כיפור, אני אומר לאשתי: בואי נארוז: נוסעים!

מספיק חילוני??? חשבון נפש ביום כיפור? יש לי רגעים מסוג זה ויכול להיות שהם יהיו חזקים יותר ביום כיפור, אבל אני לא עושה זאת בשבילו (בשביל האלוהים), זה קודם

כל עבוד עצמי, עבוד משפחתי, החברים. אולי כשזה קורה ביום כיפור זה חלק מיכרון וממסורת בית אבא.

אהובה

את שואלת אותי שאלות שאף פעם לא התעמתי איתם, שלא מתוך בחירה. אני יהודיה חילונית. אני אחראית על חיי. אני לקחתי את הריבונות על מה שקורה לי בחיים ולא נתתי זאת בידי אלוהים. אני לא דתית, לא שומרת מצוות ולא הולכת בדרכי אלוהים.

אלירן

כן אני יהודי חילונית! לצערי אני יהודי חילונית. למה לצערי? כי חילונית זה הפסד של משהו חשוב של בית סבא. בבית בו גדלתי לא היה כלום. לא קידוש ולא ארוחת שבת....

ושב לצד הגוונים בדפוס-עוצמת ההסכמה ובאופן ההסכמה, המכנה המשותף הוא הן ההסכמה לתווית והן ההנמקה המיידית הסמוכה לה. אהובה וסיגל כמו נענות לקריאה שמשמיע צבן (1999), (2005) לכינון "יהודי חילוני לא מבויש" וכן לזו של ס. יזהר ב"עוז להיות חילוני" (2005), עוז הבא לביטוי בין היתר בהכרה בריבונות האדם והקבוצה על קביעת אורחות חיים, קרי הומוצנטריות, מסימני ההיכר הבולטים של נרטיב הנאורות המאכלס את פרדיגמת החילון (יצחקי, 2000, מלכין, 2000), אלא ששתייהן אינן מתנתקות מהגדרתן כ"יהודיה-חילונית" תוך אנאלוגיה ניגודית ליהודי הדתי.

אלירן מצוי בהקשר זה מולן: הוא מקבל את הגדרתו כחילונית, אך מצר עליה בשל כל מה שהיא אינה כוללת – הלכה למעשה. בתווך מצויה תגובת ההסכמה של מתי – זיהויה כיהודיה חילונית הוא כמעט בבחינת אכסיומה, היא מתייחסת לכך יותר כשם עצם מאשר שם תואר והיא תמחה על עצם השאלה: 'מה אני אם לא...?' היא מגיבה ומיד מגייסת את הפרקסיס הדתי לתמוך בזיהויה כיהודיה-חילונית ופונה שוב להגדרה כללית של חילונית על פי מה שהוא אינו עושה ביחס למעשה הדתי.

עולה כי ל"שפת האפס" (חמו וצבר בן-יהושע, 2004) נוכחות מודגשת בדפוס זה. בדומה לנרטיב של גליה שהציג סדרת היגדים מזהים של "אני לא...": לא שומרת שבת ולא כשרות ולא מקפידה בדיני אישות כך גם מרואיינים נוספים, דוגמת מתי ואלירן, הציבו בפתח נרטיב הזהות היהודית-חילונית שלהם את מה שהם 'לא' ומכאן את השאלה המאתגרת: מה הם 'כן'? מהי המהות של יהדותם החילונית?

באופן זה מדגימים מרואיינים המסכימים עם הגדרתם כיהודים חילונים ומייד נסמכים לשיח המאפיין את הנרטיב הדיכוטומי חילוניות-דתיות, את קביעתו של גולמב (1999) כי זהותנו היא שלילית במהותה וכי היא פועל יוצא מכך שלא הצלחנו לפנות זמן לבחון את תוכנה של הזהות החיובית שלנו.

לעומת שני הדפוסים שהוצגו עד כה מתגלה מידה גבוהה יותר של רפלקטיביות לגבי תווית הזיהוי בשני הדפוסים הבאים שיוצגו : דפוס הפסילה ודפוס חיפוש האלטרנטיבה

6.1.1.3 פסילה

"אין כזה דבר יהודי-חילוני, או שאתה יהודי או שאתה חילוני", קבעה גליה נחרצות. ליאורה כמותה פסלה ונימקה :

ליאורה

כשאני חושבת על זה עכשיו, אז חילוני אני אגדיר כסמן שמאלי, כהתנגדות למה שיש. חילוני טהור זה מי שאין לו שום אמונה בכוח אחר מעל האדם שלא יפנה למעלה בשום בקשה, גם לא ברגעים שקשה, ממש קשה. שאין לו בעיה לחיות כאן או במקום אחר בפלנטה אחרת, כי אם אין לו שום אמונה אז למה דווקא בישראל? שיש לו אנטי לכל דבר שמריח מיהדות. אני לא ממש מכירה מישהו יהודי שהוא לגמרי אבל לגמרי כזה...

חגית

אני אגיד לך למה אני מתנגדת לכותרת הזאת "חילונית" - כי בחברה שלנו אם אני אומרת שאני חילונית אז מייד בטוחים שאני לא מכבדת שום דבר שקשור לדת היהודית. וזה לא ככה. למשל עניין הכשרות. זה אוטומטי שאם אני תל-אביבית, נראית חילונית ומתנהגת כמו שמבינים שחילוני מתנהג אז בטוח שאני גם לא מתעסקת עם השטויות של כשרות - זה עסקה שלמה. כל התיק ביחד. אני אתן לך דוגמה: היינו בשבת שעברה בצהריים בבת מצווה אצל חברים. ויתרנו על הארוחה המשפחתית, שחשובה לנו, כי היה לנו חשוב לכבד אותם. העניין הוא שאנחנו כיבדנו אותם והם לא אותנו ועוד קבוצה לא קטנה עם כל ענייני האוכל. ולא הארוחה מפריעה לי אלא זה שאין בעצם רגישות ואכפתיות. מדברים על חופש מדת אבל זה גם חופש לדת. אז יש כל מיני סיסמאות על חיה ותן לאחרים לחיות זה בסדר אבל זה חלול לאללה. אפוא הערבות ההדדית? האוכל זאת דוגמה ברורה, אבל זה שטויות זה משפיע על הדברים הגדולים.... בת-מצווה בלי טיפת משמעות יהודית? אם יש לחילוני משמעות מסוג מסוים כזה אני לא רוצה להיות שם. יהודיה-נקודה.

הן ליאורה והן חגית מצויות בשלב הבוחן את התווית המזהה אותן. ליאורה עושה זאת באופן כללי תוך התייחסות לציבור החילוני בכלל, חגית בוחנת את תוקף הזיהוי לעצמה. האחת פוסלת מתוך שהיא מתמקדת בתווית יהודי ומאחר ואין היא מכירה יהודי העונה לתווית חילוני כפי שהיא מגדירה 'חילוני טהור'. האחרת פוסלת מתוך התמקדות בתווית חילוני ואז לדעתה מדובר בתווית חסרת דקויות וגוונים שלא מצליחה להכיל אותה: הנה היא תושבת המעוז החילוני, נראית כמו... מדברת כמו... אבל האם היא אמורה לאמץ מערכת של נורמות, ערכים והתנהגויות

כמו...? תשובתה היא: לא! היא מייחסת לחילוני תרבות מסוימת ועולם ערכים מסוים שאינו עולה בקנה אחד עם עולמה ולפיכך מדירה עצמה מזיהוי זה.

שתיהן מצויות בשלב מתקדם יותר של גיבוש תודעת זהות. זה המבקש לעבור משלב פרי-רפלקטיבי לרפלקטיבי, כזה הבוחן את הקשרי המשמעות ואינו מסתפק רק בזיהוי או בהזדהות, המחשבות שהן מעלות מציגות את הזהות האישית והקולקטיבית כמקיימות יחסי גומלין ומאפשרות לגבש תודעת זהות מתגוונת ומשתנה (Phinney, 1990).

הצורך לבחון מחדש את תודעת הזהות האישית, בעיקר אצל חגית, מחזירה אותה לשלב הזהות העמומה, שבה אדם מברר את זהותו תוך ניסיון להכריע בין שתי חלופות מנוגדות: במקרה כאן בין עולם חילוני א' לעולם חילוני ב' בדומה להכרעה המופיעה בין דתיות לחילוניות, אך לא באופן זהה לה וכן במקרים של הכרעה בין זהות ישראלית לבין זהות מקום הגירה (צבר בן-יהושע, 1996).

חוויית המפגש בין העולמות מייצרת לעיתים את הצורך לבחון ולחקור - תהליך המסייע לעבור מתודעה פרי-רפלקטיבית לראשיתה של תודעה רפלקטיבית (Ogbu, 1987). הדיאלוג החיצוני וכן הדיאלוג הפנימי אפשרי ומתרחש בתוך מרחב של זהויות אחרות (Taylor, 1989). במקרה הנוכחי בתוך גווניו של המרחב החילוני.

6.1.1.4 חיפוש חלופה

הסיפא בתגובתה של חגית מחברת לדפוס תגובה נוסף והוא הפנייה לחיפוש אלטרנטיבה לכותרת טעונה שאינה מצויה בהסכמה כללית. לחגית שמסיימת דבריה בביטוי: יהודיה - נקודה! מצטרפים היגדי מרואיינים המעידים על עצמם: "יהודי-נטו! רק-יהודיה!" כאלטרנטיבה להגדרת הזיהוי. גליה כזכור בחרה להתייחס לתווית המזהה "יהודיה-חילונית" גם כך: "ברור לי שאני ישראלית וברור לי שאני יהודיה ומבחינתי חד-הם!" יש כאן ניסיון להמיר תווית אחת באחרת. כך גם מרואיינים נוספים:

וודדה

ולמה את שואלת על "יהודים-חילונים" ולא על "ישראלים-חילונים"? אולי נכון יותר לדבר על ישראלים ולא על יהודים חילונים. פשוט יהודים-ישראלים. התפתח כאן סוג מיוחד של יהודים-ישראלים.

אבנר

אני לא אגדיר את עצמי כך. את יכולה להגדיר אותי כחילוני וגם בחברה שלנו זה מקובל להבחין בין סוגים של יהודים. אני בא מבית חרדי. חלק גדול ממשפחתי עדיין חרדי ועבורם אני אולי חילוני, יהודי שאיבד את דרכו. אבל אני יהודי-נטו ולא שום דבר אחר.

מתי

זה נכון שהכרזתי על עצמי כאתאיסטית, אבל כשמדברים על יהדות אני מעדיפה גילויים של יהדות אורתודוקסית...כן זה נשמע קצת משונה, אבל אולי אחרי הכל אני חילונית-אורתודוקסית. וזאת ההגדרה הסמויה שלי ליהודיה חילונית.

דורית בטון מהורהר הגיבה אף היא בחוסר נחת כלפי תווית הזיהוי כשהיא מצינת שמדובר "בקופסא מדי סגורה" וכי היא עדיין מחפשת את התווית המגדירה אותה. החיפוש אחר חלופה בדומה לדפוס הפסילה, עושה שימוש בנרטיבים המרכזיים המגדירים חילוניות: כך למשל ורדה נותנת קול לנרטיב הלאומי - לישראליות. התחבטותה מציגה פן מסוים בשיח הזהות היהודי – ישראלי כפי שאפשר להיווכח מאוסף ראיונות המופיע בספר: "מה אתה יותר יהודי או ישראלי" (דאום, 2003). ורדה כמו הסבתא בסיפור של גליה, מבקשת לפתור באמצעות הזיהוי הלאומי "ישראליות" את קשיי הזהות של היהדות המונוליתית שהתפוררה. אלא שהאלף השלישי מציב בפני החברה הישראלית גם את אתגר הזיהוי של חילוניות מונוליתית שאף היא התפוררה. מה שנראה מאוד ברור לורדה ולמשתתפים נוספים במחקר זה לפיו הלאומיות הישראלית היא היא האידיאולוגיה החילונית המאפשרת לאחות את שבר הזהות ברצף היסטורי (בן-ישראל, 2004), אינו מוסכם על הכל ורק חלק מאוכלוסיית המחקר הנוכחי בדומה לחלק מהציבור החילוני בכלל (לוי, לויסון וכ"ץ, 2002) ואוכלוסיית הורים בפרט (בר ויער, 2003) נוטה להמיר את התווית "ישראלי" בתווית "חילונית". עניין זה ישוב ויצוץ ויתבהר, שעה שאבחן את המשמעות שמעניקים ההורים לזיהויים כיהודים-חילונים, ישראלים, יהודים – נטו ועוד.

החיפוש אחר חלופה, בקרב חלק מהמשתתפים - בדומה לאבנר, משקף אף את אי הנחת מטיפולוגיית הזהות הקיימת בשיח הזהות הציבורי ומיכולתה לתפקד כמסגרת רבת-גוונים המכילה תודעות זהות מסוג זה המסתייג ממנה.

6.1.1.5 סיכום אופיו של רובד הזיהוי

רובד הזיהוי מסתבר כרובד מורכב בזהות היהודית חילונית. מורכב הן משום גווני אופיו והן משום דרכי פעולתו - דווקא רובד ראשוני בגיבוש תודעת זהות, אינו פועל את פעולת השייכות הראשונית. רובד דיפוזי, רפוי, ולכאורה ברור מאליו אמור ליצור מסד לקראת זהות רפלקטיבית, אך מסתבר כי הוא אינו מתפקד כך. משתתפי המחקר נבחנו זה מזה בסוג התגובה לזיהוי ופעמים רבות הופיעו ברצף הנרטיבי של כל אחד מהם מספר תגובות, לעיתים סותרות.

התגובות השונות מאפשרות לבחון הן את תודעת הזהות עצמה והן את אופי השיח אודותיה. ההתייחסות ליהדות חילונית אוכלסה בנרטיבים המרכזיים של נאורות, דתיות-חילונית וכן של חילוניות ולאומיות. עולות שאלות בנוגע למידת ההסכמה והבעלות לקבוצת שייכות "יהודים-חילוניים", עולה מבוכה, עולה אי-נחת ועולה רצון לבחון תווית מגדירה מסוג אחר. מרואיינים רבים הצביעו על כך כי מדובר באוקסימורון ששני הפכיו מבטלים האחד את השני ומתוך כך בחרו לעיתים לפרק את התווית לשני מרכיביה. הראיון עצמו זימן למשתתפים לקיים תהליך רפלקטיבי בעוצמה זו או אחרת, כבר בשלבי הראשונים, שכן הבקשה לפרוש את משמעות הזהות, הפגישה או עימתה עם תווית הזיהוי המשייכת.

ממצא נוסף מעניין הוא כי המעבר מתווית זיהוי "שקטה" שהיא רדומה, פסיבית במידה רבה ואינה רפלקטיבית לתווית זיהוי "רועשת" שהיא תווית התובעת תשומת לב, חקירה, אקטיביות תוך-אישית ובינאישית עולה בעיקר בקרב תגובות של סימן שאלה פסילה או חיפוש אלטרנטיבה. תגובות שהופיעו בעוצמה גבוהה בעיקר בקרב אותם משתתפי מחקר שהזדמן להם לקיים תהליך רפלקטיבי לגבי זהותם במסגרות שונות, או כפועל יוצא מאירועים מסוימים. במקרים אילו הם הגיבו לתווית מייד בפתח דבריהם. באופן זה תפקדה תגובתם כאקספוזיציה בנרטיב תודעת הזהות. מרואיינים שהגיבו בסימן קריאה ו/או בניסיון להמיר את התווית בישראלי (מכלל מחפשי החלופה) עברו אף הם תהליך רפלקטיבי מסוים לאורך הראיון, שגרם להם לחזור לאופן בו התייחסו לתווית בפתח דבריהם וכך לשוב ולבחון אותה.

ניתן להתבונן ביחס לתווית המזהה בשלבים של טרום חקירה וחקירה :

תווית זיהוי "יהודי-חילוני" בשלב של טרום חקירה :

- תווית "שקטה"
- פרי-רפלקטיבית
- מוסכמת
- מחוברת : יהודי-חילוני
- החלטית

תווית זיהוי "יהודי-חילוני" בשלב של חקירה :

- תווית "רועשת"
- מושא לרפלקציה
- אינה מוסכמת
- תובעת פירוק : יהודי לחוד חילוני לחוד
- מושא לסימני שאלה

רובד הזיהוי קשור בטבורו לרובד ההזדהות שכן הוא מציף את שאלת השייכות. תחושת שייכות הבנויה על תחושות ורגשות היא מעניינו של שלב נוסף בהתפתחותה של תודעת זהות . אבחן אותה בדברים הבאים.

6.1.2 רובד ההזדהות - ההיבט הרגשי בתודעה

התפתחותה של תודעת זהות מגובשת עוברת כאמור, דרך עוצמות משתנות של הזדהות עם מעגלי שייכות, כאשר רובד ההזדהות מתייחס להיבט הרגשי. הנרטיב האישי של גליה הציג בתחילתו את האמירה: "הכל זה בהרגשה של...". ואכן רבה צפיפותם של ביטויי רגש- כפי שניתן להיווכח גם בקולות המרואיינים שהובאו ביחס לרובד הזיהוי- כגון: "זה עניין של הרגשה", אני מרגיש

קודם כל ישראלי ואח"כ... "אני מרגישה שייכות..." "זה ממלא אותי..." "לצערי אני חילוני". היכולת להתמודד עם אתגר הגדרת הזהות היהודית-חילונית מתחיל פעמים רבות בעולם הרגש. מרואיינים שהתקשו בהמשגה, בדומה למספר עצירות ברצף הנרטיב של גליה, פנו למתן תשובה באמצעות דוגמה, שיש והיא ביטוי לטקסונומיה של רמת חשיבה קונקרטי ונמוכה המאפשרת ל"הימלט" מתובענות ההגדרה הרפלקטיבית והמושכלת לעבר הגדרה עקיפה ואינטואיטיבית, המצביעה על רובד ההזדהות ויש שהיא אמצעי נוסף להגדרת רבדיה של הזהות. הצגת הממצאים בתת-הפרק הקודם הצביעה על הבעייתיות הקיימת ברובד הזיהוי. בעייתיות לא רק בתחום הקונגטיבי של פעולת הזיהוי, אלא, כפי שניתן לראות בבירור גם בתחום האמוטיבי. בעייתיות המציבה סימני שאלה לגבי תחושת השייכות של המרואיינים למעגל ה"יהודים-חילונים" וכן מעלה סימני שאלה לגבי פשר ביטויי הזדהות הסותרים זה את זה.

מה מאפיין את רובד ההזדהות? אילו צרכים רגשיים הוא מבטא? ועם מה מזדהה אוכלוסייה זו בכל זאת? הלא כולה חולקת את השייכות לקטגוריית זהות זו בין מתוך הסכמה ובעלות, בין מתוך ברירת מחדל, פסילה או ניכור?

בתיאור רובד הזיהוי ניתן היה להיווכח בתהליך של פירוק קטגוריית הזהות לשלוש: יהודי, חילוני ויהודי-חילוני. ההזדהות הרגשית עם התווית 'חילוני' התייחסה בעיקר לביטויים של חרות האדם וריבונותו, ההזדהות הרגשית עם התווית 'יהודי' כיוונה לצורך רגשי ברוחניות באמונה בשיח עם אלוהים וההזדהות עם הצורך יהודי-חילוני התייחס בעיקר לצורך בשייכות בינאישית. ניתן, אם כך, להצביע על שלושה "מנועים" רגשיים משותפים המפעילים את שיח הזהות היהודי חילוני ברובד ההזדהות. מנועים אילו פועלים כמובן באופן שונה, אצל כל אחד ממשתתפי המחקר, אך עוברים כחוט השני ברובם:

1. **הומוצנטריות.** דגש על אוטונומיה, ריבונות, הפרט כבוחר.
2. **רוחניות.** אמונה במקור סמכות על/אל אנושי. צורך בקדושה.
3. **שייכות בינאישית** במעגלים מתרחבים: השייכות המשפחתית בקונטקסט היהודי, שייכות לאומית-ישראלית, רגש עמיות יהודית.

6.1.2.1 הומוצנטריות

"... מה היא מוותרת על עצמה???"

הומוצנטריות פירושה הצבת האדם במרכז הבאה לביטוי בריבונות האדם והקבוצה על קביעת אורחות חיים. הומוצנטריות היא מסימני ההיכר הבולטים של נרטיב הנאורות המאכלס את פרדיגמת החילון (יצחקי, 2000; מלכין, 2000). ברובד הרגשי היא באה לביטוי בקרב אוכלוסיית המחקר בדיווח על הצורך להרגיש אוטונומיות. היא מתחדדת על רקע מאפייניו של הנרטיב דת-חילוניות.

בדומה למאפיין מרכזי של תהליך החילון שמציע יובל (2007) - אמנסיפציה של תחומים ארציים, היינו היחלצות מהפיקוח הנורמטיבי של הדת, הציגו מרואיינים שונים את ריבונותם על רקע זה. ראינו זאת באופן גלוי בדבריה של חגית, שהובאו בתת-הפרק הקודם, בהם ציינה באסרטיביות כי להיות חילונית זה לקחת אחריות על חיך ועל הגדרתם ולא לתת זאת בידי מישהו אחר. כן עלה

הביטוי הריבוני בנרטיב של גליה באמצעות הדגשת תהליכי בחירה, דגשים המעצבים את הבחירה כלייטמוטיב בנרטיב זה. ביטויי ריבונות לבשו פנים מגוונות:

אבנר

אני בחרתי להיות יהודי אחר מרוב המשפחה שלי, כי בחרתי בחופש שלי. זה לא רק חופש להחליט מה אני לובש ומה יש לי בצלחת ומתי אני משתמש בגלגלי הרכב... זה לא אומר שאני עושה כל מה שאני רוצה. יש נתינת דין, אבל חשוב לי למשל שתהייה גם לילדים שלי בחירה. שיכירו ויחליטו מה הם רוצים לעשות.

אשי

אומר לך בקצרה: אני יהודי חילוני כי היהדות שבה גדלתי בבית הוריי הייתה מלווה בכפייה. אבא שלי ממש "זרק" אותי מהמיטה כדי שאלך לביה"כ. יש משפחות שזה אחרת. נותנים לבחור. זאת כפייה שחונקת וברחתי מזה הכי רחוק שיכולתי.

רונית

למרות שיש לי קשר חיובי למסורת ואני מאמינה, כשאני חושבת על זה עכשיו תוך כדי שיחה אז בעצם אני מעדיפה שיגדירו אותי חילונית, למרות שאני לא כל כך חילונית. ככה אף אחד לא מסתכל עלי בזכוכית מגדלת ואני חופשיה לבחור מה לעשות ואיך לעשות בלי המועקה והנדנדוד הזה של מישוהו שיבוא ויעשה לי נו נו נו, כי זה לא מתאים בדיוק להלכה או יותר נכון לפרשנות למשל כל הדקדוקים בהלכות שבת. לא הרגשתי שזה מתאים לי. אני גם די טיפוס ששונאת שאומרים לי: 'מותר' ו'אסור'. חשוב לי החופש שלי, ההחלטה שלי בין מותר לאסור... באיזשהו מקום רק מהיושב למעלה אני מקבלת סייגים ואיסורים זה בעיקר בקטע המצפוני.

גדי

חילוני זה מתאים לאופי של הישראלי. הוא בועט בכל. מספיק לו שרות צבאי חובה. שלוש שנים מחליטים עליו מתי יקום מתי יאכל לאן ייצא ואיפה אולי יגמור את חייו...בים באוויר או ביבשה. פלא שהדבר הראשון שהחברה הצעירים עושים זה לנסוע להודו? גם אני רציתי חופש כשארצתי מזוודה קטנה ונסעתי למיאמי. אז זה קשור גם ליהדות: אם זה לוחץ מדי אז בועטים את זה. בחילוניות יש מצב לבחור להחליט, לפי מה שמתאים לכל אחד. בלי לחץ של רב של קבוצה... אנחנו חיים בישראל, במדינת יהודים, בתקופה מודרנית ולא באיזה פרי-היסטוריה... זו המאה ה-21 כבר. זה גם לא איזה גטו יהודי שצריך לשמור שכולם התנהגו אותו דבר ולא יוזזו מתוך השורות. או איזה קבוצת יהודים בגולה היום שרוצה לשמור על יהדותה.

לאה

עליתי מארגנטינה בגיל אחת-עשרה...גדלתי שם בסביבה מעורבת . עד היום אני זוכרת את הרופא הנוצרי האדוק שהציל את אחותי מהתקף אסתמה קשה. יש לי כבוד לכל האנשים. אני לא דתיה אבל יש לי כבוד לדת וזה... אבל אני לא מבינה איך אנשים הופכים לאוטומט... לא לוקחים אחריות גיטתי חזרה בתשובה. זה כאילו אין לה כבר דעה משלה. על כל דבר היא אומרת צריך לשאול את הרב. מה היא מוותרת על עצמה???

אבנר ואשי בחרו להשתחרר מאורח חיים שבו גדלו ואותו כנראה עדיין משמרת משפחתם, אבנר מעיד כי כך בחר בחופש שלו וביכולת להעניק לילדיו אפשרות בחירה. רונית מעידה על עצמה שהיא טיפוס השונא מסגרות המכתיבות לו מה לעשות, לאה מתבוננת בגיטתה ותמחה כיצד ויתרה על שיקול דעת עצמאי וניתוח פרוידיאני או סתם מבט ספרותי היו מסבים את תשומת הלב לכך שלא בכדי הציפה לאה את זיכרון האסתמה של אחותה.

מעניין הקישור האחר שעורך גדי בין חילוניות לבין תחושת חירות. בהגדרתו מסתברת החילוניות לא כחופש מדת בלבד, אלא כאידיאה של חופש, בשאיפה שלמעשה אינה מתממשת לא במישור הארצי-לאומי ולא במישור הדתי. מחד מכיל הנרטיב של גדי התייחסות עקיפה ל"דת חילונית" (אלמוג, 1996) בכך שמערכת ציונים והכוונה מוסדית לאומית במקרה כאן- הצבא, ממירה את המערכת הדתית, מאידך הוא מזדהה עם פרשנות החילוניות כחרות מכל מסגרת, ומתוך שכן מזהה בה הלימה לישראלי החי בשניות שבין חיבור למסגרת משמעותית לבין היותו תאב חופש ופורץ מסגרות מתוך אילוצי החיים כאן.

ובכל זאת, הפרשנות השכיחה יותר לתחושת הריבונות מופיעה בדברי משתתפי מחקר בדומה לקולות של לאה, אבנר, רונית. הם מדגימים מאפיין נוסף של תהליך החילון והוא התביעה לכך שהאדם יהא בעל אני-עצמי (self) אוטונומי, הבא לביטוי ביכולת לבקר, לפרש, לחוות, לדחות ולשפוט כל מה שמוצג לו כמסורת נורמטיבית המחייבת אותו. (יובל, 2007).

קליינברג (2004) מגדיר את החילוני והדתי בהתייחס לתחושת החרות ולפרשנותה. הוא מציין כי "החילוני רואה בדת שיעבוד לרצף אינסופי של כללים חסרי פשר. הדתי רואה בשיעבוד לאל חופש. 'עבדי הזמן עבדי עבדים הם; עבד ה' הוא לבדו חופשי', כותב יהודה הלוי..." (עמ' 8). משתתפי המחקר אכן מציפים צורך בחרות על רקע פרשנותם לביטוי ויתור על חופש של האדם הדתי, אלא שבניגוד לקליינברג אין הם מסבירים את ביקורתם כביקורת על עשייה חסרת פשר, אלא מבליטים יותר את הפן הרגשי של מחנק צמצום ואת הביקורת על דחיקת מקומו של האדם ממרכז הבמה וויתור אל ריבונותו. עולה כאן בבירור השקפת עולם הומניסטית. ההומניזם הוא עיקר ראשי המגדיר חילוניות והוא שואף לריבונות האדם על מגוון ביטויים במרחב התוך-איש ובהינא-איש. באוואר (2005) מנסח את מאפייני ההגות החילונית ההומניסטית כמי שהגיחה מן ההומניזם הדתי. הגות המתייחסת בכבוד לתנ"ך למשנה ולתלמוד כאוצרים חוכמה רבת שנים: "היא כוללת תובנות פילוסופיות ומוסריות ומחייבת רגש של אחריות לפרט למשפחה ולקהילה ודאגה לכל בני המין האנושי. זה חלק ממה שאנו רואים כהומניזם. מורשת כתובה זו כוללת גם

אמונות תפלות והבלי שווא, וקוראת לפעולות שאנו רואים בהם לא מוסריים, כגון שנאת זרים ואפילו רצח עם. אבל חלק חשוב מהיותך הומניסט הוא היותך חופשי - חופשי להחליט ולבחור את מה שנראה לך חשוב ונכון" (עמ' 39).

ואכן, תווית הזיהוי "חילוני" מקבלת כאן פרשנות של היעדר מסגרת מחייבת מסוג זה הנתבע במערכת הדתית האורתודוקסית על גווניה וזרמיה. עולה צמא למרחב המאפשר לפרט לממש אוטונומיה באופנים שונים. נרטיב הנאורות מהדהד כאן בחזקה בהצבת האדם התבוני במרכז ביכולתו לנווט לכיוון ולהשפיע על סביבתו (Wilson, 1982; רפ, 1991; פיינר, 2002; פיש, 2005, ואחרים).

דווקא מקור חולשתה של תווית הזיהוי המתמקדת בחילוני, כפי שנוסחה בתגובות אליה בקרב חלק ממשנתפי מחקר זה ("ויתור" "כלום", "אין כזה דבר" ועוד), מתגלה כמקור של כוח ברובד ההזדהות. אלירן התריס כלפי החילוניות שהיא מצערת אותו ושהיא בעצם הוויה של "כלום" והנה היא מסתברת כמנוע רגשי המאפשר לפרט לבור לו חרות. מהי חרות זו? האם היא רק השתחררות מכבלי יהדות רבנית? מובן, שקוצר היריעה ומורכבות הסוגיה אינם מאפשרים כניסה למשמעות החרות (חירות ממה? מהי הפרשנות הניתנת לה? האם פרשנות מושכלת? אמוציונאלית? ועוד). עיקר הכוונה כאן להצביע על הזיקות המתקיימות בין תחושה של חירות בהקשר שיח הזהות היהודית-חילונית.

6.1.2.2 רוחניות

" יש דברים שהם מעבר לשכל להבנה לחושים. אנחנו לא רק חומר אנחנו גם רוח".

עולה כי ביד אחת אוהז היהודי החילוני את אופציית החרות המוצעת לו על ידי החילוניות מבלי שבחן אותה בהכרח באופן רפלקטיבי ומושכל וביד השנייה הוא אוהז באותו אופן פרי-רפלקטיבי ופרי-תאמטי באופציית היהודי המאמין במקור סמכות על/אל-אנושי. אלכסנדר (Alexander, 2001) מצביע על הצורך האנושי ברוחניות. רוחניות היא הפנייה לחיפוש אחר משמעות לחיים אחר מקור סמכות מוסרי ואחר מקור נביעה לבריאה וליצירה. היא באה לביטוי בתפישה שלנו את האל ובהגדרת אמונה.

לשאלתי האם אין סתירה בין הדגש שהיא נותנת לאדם כחופשי לבחור את דרכו ומעשיו לבין אמונה באלוהי ישראל ובציווים שהוא מנסח לאדם משיבה אלה:

אלה

לא יודעת. אני לא מתעסקת עם זה.... לא התעסקתי. זה משהו שאתה מרגיש בו צורך ברגעים מסוימים. כשנולד בני הראשון מצאתי את עצמי ממלמלת באושר: תודה לך אלוהים. כנראה אני מתחברת לתפישה מאוד רחבה: יש דברים שהם מעבר לשכל להבנה לחושים. אנחנו לא רק חומר אנחנו גם רוח. אמונה היא רוחניות. האמונה שלי היא בקיומו של כוח שבדא את העולם ואת האדם בכלל

זה. קיבלנו הוראות תפעול ונאמר לנו שהכל לפנינו והרשות נתונה. מה זה הרשות נתונה? זה המקום הרחב של האדם. אבל יש דברים שהם מעלינו...

החיבור למקור סמכות רוחני שהוא מעבר לאדם מופיע לרוב ברגעי שיא של שמחה, יצירה או של עצב ושכול. אֵלֶּה מצביעה על שיח עם האל מתוך תחושה של הכרת תודה ברגעים טעונים רגשית. בדומה לשיח שמנהלת גליה ועליו העידה שהוא מאופיין ברגש של אסירות תודה ואינטימיות. ביטויים מסוג זה מופיעים אצל דניאלה ששכלה את בעלה. היא מתארת את ההתנגדות לצווים ואיסורים בהם נפגשה, לצד הצורך לחפש כיוון ומענה לשאלות "הגדולות" של החיים:

לאחר שעידן בעלי נהרג בתאונת דרכים הגיעו אליי כל הדתיים השחורים והתחילו לשגע אותי עם ההנחיות: תעשי כך ותעשי כך ואל תעשי כך וכך. הייתי שבורה ואבודה רגשית ולא התנגדתי. אח"כ חטפתי עצבים. כאילו שאם אני אעשה את כל מה שהם אומרים לי זה יחזיר את עידן אליי. לא בא לי שיגידו לי מה לעשות- אני לא דתייה.

זה מעניין שיש בי אמונה ובסך הכל אני אוהבת את הלוק היהודי. למשל כשקובי בני הבכור חגג בר-מצווה זה היה שיא, אבל גם בדברים קטנים. למשל, כשגיל הקטן חובש כיפה בגן במסיבות החג אני נהנית לראות אותו כך. עד כיתה ב' למדתי בבי"ס דתי כי זה היה קרוב יותר לבית. אחרי שהתחלתי לנדנד להוריי על הלבוש ושבת וכל זה הם החליטו להעביר אותי לבית חילוני. אני זוכרת שמאוד אהבתי את התפילות בבוקר ובכלל את כל האווירה. הוריי עלו מתורכיה. יש משהו מעניין אצל היהודים שבאו מתורכיה. הם אוהבים טקסים ויהדות ומאמינים באלוהים, אבל הם לא מקיימים בכלל אורח חיים דתי: לא שבת, לא כשרות. אפילו לחגים מתייחסים רק לראש השנה ולפסח וגם אז זה התכנסות משפחתית סביב ארוחה טעימה ועשירה. אני איכשהו נמשכת לעולם הזה. אני זוכרת שיצא לי להיות בבודפשט ביום כיפור. היה לי ברור שאני מבילה בבית הכנסת וגם נותנת צדקה. זה לא חריג. בכל מקום שאני מגיעה, חשוב לי לבקר בבית הכנסת של הקהילה ולתרום משהו סמלי. יש משהו גדול וחזק בעולם הזה. כאילו שיש שם תשובות לשאלות הקשות בנוגע לחיים ומוות לטוב ולרע. דברים שאני לא מבינה ולא קיבלתי מהם תשובה מאף אחד. אפילו שאני כועסת על אלוהים, אני לא יכולה להפסיק לדבר איתו. אני עושה "תשליך" כל שנה. אני יושבת לבד על שפת הים ובוכה בלי הפסקה ומדברת איתו. זה קצת משקיט אותי.

הלברטל (2005) מציין כי "התבוננות מעמיקה בטיבו של יחס האמונה מעלה את התחושה שלא רק מושא האמונה הוא מסתורי ולעיתים לא ניתן להבעה מלאה, אלא גם היחס שמתאר הפועל 'להאמין' הוא מסתורי לא פחות...ניווכח שהאמונה אינה הבסיס לאורח החיים הדתי, וכי אורחות חיים שונים והשקפות דתיות שונות יוצרים יחסי אמונה מגוונים ומאמינים שונים" (עמ' 11).

באופן זה ניתן לבחון את תפקוד הצורך ברוחניות כמנוע רגשי של הזדהות עם הזהות היהודית חילונית גם בקרב משתתפי מחקר כמתי שהביעה נחרצות הן לגבי הגדרתה כחילונית, הן לגבי חוסר אמונתה בכל כוח שהוא וכי היא מתנגדת לכל דת מקיימת שיח עם מקור סמכות חיצוני:

אין ספק כי יש השפעה לבית בו גדלתי ולאווירה השכונתית ביפו של שנות ה-60 וה-70. הוריי ילידי בולגריה הם אתאיסטים מוחלטים. אבי היה תומך נלהב של הקומוניזם והיה לו קשר רגשי עמוק למפלגת מק"י. לא הייתה התייחסות בכלל לא לשבת ולא לשום חג לא ראש השנה ולא פסח. בשבת אבי הלך לצפות במשחקי כדורגל וגם אני הלכתי איתו. לעיתים רחוקות היו דודים שהזמנו אליהם בחגים וזו הייתה הזדמנות לראות את הדודים. ארוחה טובה וזהו. אני למשל מאוד אוהבת את השבת אבל מטעמים אקולוגיים וחברתיים וממש לא משום שאלוהים ציווה.

דתות לא מעניינות אותי. אני אתאיסטית. דתות עם ישויות אלוהיות לא מעניינות אותי. מלתי את בני מתוך קונפורמיות חברתית. לו לא הייתי כאן אלא באיזה פינה נידחת גם לא הייתי יושבת שבעה. זה נכון שאני עושה הרבה דברים שאין להם הסבר ראציונלי וגם פונה לפעמים בבקשה כלפי שמים, אבל אני תופסת את עצמי ואח"כ צוחקת... אני יודעת שיש כזה דבר חילונים-מאמינים!

ניתן לראות כי רוחניות מתפקדת כמנוע רגשי רב כוח בשיח הזהות היהודי-חילוני. הביטויים הרגשיים ביחס לרוחניות/אמונה/אלוהים מתייחסים אל מצב התודעה יותר מאשר אל תוכני התודעה הדתית. הביטוי "חילוני-מאמין" שהופיע פעמים רבות בנרטיבים השונים של ההורים-משתתפי המחקר מסתבר כמאפיין מרכזי של רובד ההזדהות (וכך גם, למשל, אצל קופלוביץ ופרנקו, 2001). רובד זה מלמד על הצורך בקדושה ובנוכחות של הטרינסצדנטי גם בהווה החילונית, בדומה לצרכים המסתברים גם בקהילות אחרות בעולם הנושאות את דגל החילון והמודרנה (Brown, 1992).

6.1.2.3 שייכות בינאישית

"אחרי הכול מחלוני וגם מחלונך נשקף אותו הגן אותו הנוף.... אנחנו באותו בית".

לעומת המנועים הרגשיים – הצורך בריבונות והצורך ברוחניות, הנוטים לפרק את תווית הזיהוי יהודי-חילוני לשני מרכיבים נפרדים, מתפקד הצורך בשייכות בינאישית כמנוע רגשי המתייחס לצירוף השלם. תחושת שייכות בינאישית היא רכיב מרכזי בהגדרת זהות וכך היא מוגדרת בפסיכולוגיה חברתית (למשל, Brewer and Gardner, 1996). להורים יהודים-חילונים משתתפי המחקר חשובה בסדר יורד: השייכות המשפחתית, השייכות הישראלית-לאומית והשייכות היהודית-העולמית קרי לעמיות יהודית.

גליה ניסחה זאת מפורשות הן את התחושה-שייכות והן את המסגרות בהם היא מתממשת:

אין לי הגדרה ליהודיה-חילונית. הייתי שמחה לומר שאני יהודייה וזהו. כל אחד שיגדיר לעצמו וכל דבר מתקבל. למה חילוני? פשוט יהודי!-הכול קביל. הכול בתחושה של השייכות אם אתה משייך את עצמך. שייכות במעגלים מהבית האישי ועד השייכות לעם היהודי. אני מרגישה שייכות קודם כל לבית ממנו באתי.

הבית: בית סבא וסבתא, בית ההורים והבית האישי של ההורים עולה תדיר בניסיון להתמודד עם משמעות הזהות. גם עופרה כגליה מדגישה את הצורך להתחבר לבית ממנו באה. גליה מאמצת את מודל היהדות של אביה. עופרה מרגישה ריחוק מהבית מבחינת אופיו היהודי, אך חשוב לה לשמור כשרות לחוג את החגים מתוך כבוד להוריה ורצון להישאר שייכת:

עופרה

יכול להיות שיהודי דתי יגיד לך שהכי חשוב זה לשמור את מצוות האלוהים. לי הכי חשוב זה הקשר המשפחתי. אני לא יהודיה מאמינה, אבל חשוב לי להרגיש שייכת למשפחה. ואני רוצה שהילדים שלי ירגישו שזה הכי חשוב גם להם. למה זה דווקא קשור ליהודי-חילוני? אני מרגישה שזה משהו חשוב ביהדות להיות שייך. אין נזירים למשל ביהדות, כי זה חשוב להיות חלק מהכלל. אני חושבת שזה מאוד חזק...מתאים לי.

ליאורה

נפגשנו עם הורים אמריקאים שהגיעו כמלווים למשלחת תלמידי בי"ס התאום. יש משהו חם. כולם מגיעים עם רצון טוב, אבל אי אפשר להתעלם מההבדלים. יש דברים מחברים אבל אנחנו קודם כל ישראלים. אני לא מרגישה שאני כמותם. בוודאי גם הם מרגישים אותו דבר כלפיי, אנחנו חלק מעם אחד ובכל זאת... ריחמתי קצת על נילי היא ישראלית יורדת, מצד אחד התחברתי אליה הכי מהר מצד שני ראיתי איך היא שייכת ולא שייכת מבחינתם. והיא לא ירוקה כבר תשע שנים שם..

החילוניות שלי פותרת אותי משייכות פוליטית לקבוצה שעסוקה בעיקר בביקורת של מה עושים ומה לא. ככה זה במסגרות השייכות היהודיות שם. אני אוהבת מסגרות אבל לא אוהבת להרגיש את קווי המתאר שלהם.

עומר

אני בא מבית מאוד חרדי בירושלים. חלק ממשפחתי חזר בשאלה, חלק נשאר שם. יש לי אח שגר בהתנחלות x, אני רוצה לבקר ולהיות בקשר אבל הילדים שלי פחות בגלל כל ההחמרות והסייגים שמרחיקים. בתוכנית השותפות למדתי להכיר את הקהילה היהודית בלוס-אנג'לס - רפורמים. מבחינתי יש לנו אותה זהות. אני רואה בהם אחים שלי. הם במפורש

אחים שלי ומרגישים את זה במפגש פנים מול פנים. קהילה מול קהילה אנשים מול אנשים וכשמבקרים אחד את השני זה מורגש ומתחזק.

המפגש עם האחר - במקרה זה עם היהודי מהתפוצה - מציף את שאלת ההזדהות והשייכות. מפגש זה פועל באופן שונה על ליאורה ועל עומר. אצל ליאורה הוא מחדד את השונות ואת הזדהותה עם הקולקטיב הישראלי החילוני, לעומר הוא מחדד את תחושת העמיות היהודית: "הם בפירוש אחים שלי". ההזדהות עם מעגלי השייכות השונים מחדדת את המחויבות שיש לפרט ביחס לקבוצה בזיקה לזהות האתנית. תחושה זו משפיעה על החשיבה התפיסות הרגשות וההתנהגויות של הפרט. באופן זה מדגימים משתתפי המחקר את המכנה המשותף לחוקרים שונים המבקשים להגדיר את ההזדהות עם הקבוצה האתנית, כפי שמצביעה עליו פיני (Phinney, 1990). ההתחקות אחר משמעות הזהות היהודית חילונית ייצרה נרטיבים שאוכלסו לא פעם בלשון פיגורטיבית. השימוש באימאגיים, דימויים, מטאפורות רווח בעיקר בצמתים החושפים את רובד ההזדהות. המקטע הבא מתוך הנרטיב של דורית מסכם את תחושת השייכות בלשון מסוג זה. המקטע מתייחס במשולב הן לרובד הזהות והן לרובד ההזדהות:

רוב היהודים הישראלים אם אני לא טועה מוגדרים כחילונים...זו קופסא מדי סגורה! זה בנוי על אנטי מאוד חזק על התנגדויות. אני יודעת שככה זה היה אצלי, עד שנחשפתי למחשבות אחרות. עם יד על הלב- עדיין יש לי התנגדויות ליהדות מחופשת- החרדים, לא רואים כלום תקועים עם עצמם. אם להיות יהודיה חילונית זה לצאת למרחב, אבל לא לוותר על הבית אז זה אני....אבל אני מחפשת את המשהו האחר שמגדיר אותי יותר מדויק. אחרי הכל מחלוני וגם מחלונך נשקף אותו הגן אותו הנוף.... אנחנו באותו בית. דתיים רוצים אותו בלי חלונות, חילוניים רוצים לצאת מהבית כמה שיותר ואני רוצה בית חם עם חלונות שמכניסים את החוץ לפנים.

ביומן חוקר רשמתי לעצמי מחשבות והרהורים לאחר הראיון עם דורית:

מה שמתנגן לי בראש מהראיון של דורית זאת השורה מהשיר של לאה גולדברג שמבצע אם אני טועה ליאור ייני: אהבתה של תרזה דימול? דימון? ... מה תפש אותי? האזכור השירי שמאכלס פעמים רבות גם את סגנון מחשבותי? השיר? משהו ריגש אותי שם. מה היה זה? אדם קרוב אצל עצמו?... מטאפורת החלון היא מטאפורה שכיחה ובעלת עוצמה מיוחדת בשימושים השונים שהיא מאפשרת להצגת יחסים שבין החוץ לפנים, וכן לשאלות שהיא מציפה מהו החוץ ומהו הפנים. גם בראיון עם עדית נעשה יזכור לשיר. שיר שהפך להיות חלק מהשיח המשותף שלנו כאן: "לבדי" של ביאליק: "כולם נשא הרוח/כולם סחף האור/ שירה חדשה את בוקר חייהם הרנינה ... חווית בדידות המעוצבת בשיר נוכח נטישת העולם הדתי "הישן" לטובת העולם החילוני "עולם האור"- העולם החדש. הבית האחרון משרטט תמונה נוגה: הדובר חש שלבבו כלה אל האור אל החלון.

הבית צר לו, הוא קרוע בין תחושת השייכות שלו לבית הגם שהבית אנכרוניסטי ושבור לבין הנופים המבטיחים הנשקפים מבעד לחלון. חלק הארי של משתתפי מחקר זה למד במערכת החינוך הממלכתית חילונית ובוודאי למד את שיר החובה של המשורר הלאומי והטמיע אותו בתוך שפתו בתוך עולם הדימויים והקונטציות שלו. אין ספק שהוא תורם לביטוס תפישת זהות לינארית, בינארית: או שאתה נשאר או הולך או שאתה אנכרוניסט או חדשן וכך הלאה. ובכל זאת משהו השתנה: בעוד החלון בשר של ביאליק מתפקד יותר כתחנת מעבר, כחיץ בין החוץ לפני, הופך החלון בזהות היהודית-חילונית של משתתפי מחקרי למהות מרכזית, מגדירה. האם לפנינו מעבר מיהדות חילונית ליהדות חילונית - מלשון "חלון"?

מקטע זה מתוך יומן חוקר משקף את התהליך המקביל המתקיים במחקר זה: תהליכים רפלקטיביים בנרטיבי ההורים ובה בעת תהליך רפלקטיבי לגבי משמעות זהותי שלי. לא בכדי אימצתי אל ליבי את מטאפורת החלון. היא אפשרה לי להגדיר בשלב זה גם את זהותי שלי כיהודיה חילונית. שיח הזהות מציף דמויות ואירועים מהחיים ומן האומנות על ביטוייה השונים. המבדה מתערבב עם הריאליה. תמהיל זה הצביע על הנרטיב החילוני כנרטיב המבקש לזהות ולהזהות עם זהות מסוג חדש, נוספת ממירה: **יהדות חילונית**! יהדות שהחלון בה הוא כאמור מהות ולא חיץ בין שתי עולמות, אלא פתח המאפשר זרימה רב-כיוונית. מעניין כי המשותף לשיח העקיף של משתתפי המחקר באמצעות לשון ציורית, הוא עניין המרחב הפתוח. כן משותפת עוצמה רגשית גבוהה של שייכות לקולקטיב על מעגלי השונים והמתרחבים. דורית הציבה סרגל חדש לטיפולוגיית זהות. לא עוצמת הפרקסיס הדתי, אלא השייכות ועוצמת הפתיחות לחוויה החוץ ביתית - באופן מטאפורי ניתן לדבר על כמות החלונות וגודלם בבית. המכנה המשותף אותו מציבה דורית לכלל הטיפוסים הוא השייכות לבית. היא מדברת במושגים של זיהוי והזדהות שהם יותר רגשיים ופחות מתייחסת בשלב זה למשמעות אותו בית.

6.1.2.4 סיכום אופיו של רובד ההזדהות

תודעת זהות מכילה רבדים שונים, כאשר רובד ההזדהות מוצג פעמים רבות כשלב ביניים בין זהות דיפוזית וראשונית לזהות מודעת ומושכלת. הביטויים הרגשיים: אני מרגיש/ה יהודי/ה, אני ישראלי/ת!, אני מרגיש שהם אחים שלי! (ביחס ליהודי התפוצות), אני שונא כפיה, יש לי צורך לדבר איתו! (עם אלוהים) ואחרים, מצביעים הן על ההזדהות הריגשית והן על הקושי להתמודד עם שאלת המשמעות של הזהות היהודית-חילונית באופן קוגניטיבי, קושי הנצרך לפיכך לתחום הרגשי.

רובד ההזדהות מעלה סימן שאלה לגבי איפיונים קוהרנטיים יותר של היהודי החילוני כגון זו של מלכין (2006) הטוען כי "העיקרים המשותפים לאמונותיהם של יהודים חילוניים, המתבטאים בדרך כלל באורחות חיים, בחיי התרבות האישיים והמשפחתיים ובפעילות החברתית, כוללים: א. אמונה בחופש הבחירה של האדם כריבון על חייו, באוטונומיה האישית שלו ובמחויבותו לחברה ולחוקיה הצודקים שרק בזכותם הוא נעשה אנושי. אמונה זו מעניקה לאדם חופש ממחויבות לשמירת מצוות הדת ולציות למנהיגיה אך היא מחייבת אותו לציית לחוקי הדמוקרטיה שבה הוא

חי. ב. אמונה בחירותו של האדם לפעול למען הגשמת רצונו וליהנות מחייו ג. אמונה בתבונה המנחה את פעילותנו.....(עמ' 112-113).

רובד זה העלה כי משתתפי המחקר אומנם מזדהים עם היותם חילוניים מתוך הזדהות עם הומוצנטריות כמאפיין מרכזי של חילוניות, אך באותה נשימה הם מזדהים עם היותם יהודים מתוך צורך רגשי ברוחניות, אמונה באל-במקור סמכות שהוא מעל לאדם. כשהם אינם מפרקים את הצרף 'יהודים חילוניים' מופיעים בשיח הזהות ביטויים רגשיים המעידים על צורך בשייכות בינאישית למעגל המשפחתי, למעגל הלאומי-ישראלי ומתוך צורך בשייכות למעגל העם היהודי. בן-רפאל ובן-חיים (2006) מבקשים לזכך את הגדרת רובד ההזדהות בזהות והם מגדירים אותו כ"המידה שבה הזהות הקולקטיבית חשובה למאווים החברתיים התרבותיים והרוחניים של האדם" (עמ' 23) ואכן מצביעים המנועים הרגשיים המפעילים את זהות ההורים: הומוצנטריות, רוחניות ושייכות בינאישית, על מאווים בתחומים אלו.

מדובר בשלושה מנועים רגשיים רבי-עוצמה השזורים בכלל הנרטיבים, משפיעים הן על רובד הזהות והן על אופיו הייחודי של רובד ההזדהות. הם יוצרים תודעת זהות יהודית-חילונית המאפשרת להכיל סתירות פנימיות כגון זו של 'החילוני המאמין' או בשפתה של אחת ממשתתפות המחקר: 'חילוני אורתודוכס'. חיבור מסוג זה מופיע גם בארון הספרים היהודי בתפילת ישרים 108: רוחניות התפילה היא ביטוי תמציתי של אידאליים שכליים שאנו מביעים את השייכות הרגשית אליהם. באופן זה מדגים רובד ההזדהות יחסי הכלה בין דת וחילון הנתפשים כאפשריים בגישת הרב-מודרניות, גישה העוסקת בביטויים המורכבים של המודרניות בכל תחומי החיים ובכלל זה בביטויים הנתפשים כמנוגדים וכמדירים זה את זה כגון ריבונות אנושית מול הרכנת ראש בפני ריבונות חוץ-אנושית, נאורות וראציאליות מול צרכים רגשיים ודתיים. (Wittrock, 2000; אייזנשטדט, 2000).

התגובות הרגשיות המגוונות של המרואיינים לזהותם היהודית-חילונית כוללות ביטויים רבים המלמדים על הצורך לברוא את העולם היהודי והישראלי כמרחב פתוח. אומנם בית אבל לא חלל סגור ולא חלל בעל 'תריסים מוגפים'. השדה הלשוני המגוון המעיד על מרחב סגור הופיע בעוצמה בנרטיבים השונים: התריסים המוגפים בבית הוריה של ריבה, של אורית לצד השתיקה שאף היא אקט של הגפה ונעילה בבית חמה וחמותה של גליה, למשל, כפייה וצמצום מרחב הבחירה כזיכרון ילדות ונעורים בנרטיב של אָשִי ועוד, לצד שלל דמויות ודימויים מתוך סיפור החיים ומתוך האומנות שהוצפו באופן אסוציאטיבי וקונוטטיבי. כך אופייה של תודעת זהות ברובד ההזדהות: היא מציפה הכל ללא פילטרים קוגניטיביים.

ועדיין נשארה תלויה ועומדת שאלת משמעות השייכות לבית, קרי: משמעות הזהות. בכך יעסוק הרובד הבא שיבחן את הקשרי המשמעות השונים בזהות משתתפי המחקר.

6.1.3 רובד הקשרי המשמעות

בפתח פרק הממצאים הובא הנרטיב האישי של גליה כנקודת מוצא. ציינתי שהוא נבחר בהיותו סיפור מכיל. בסופו של נרטיב זה מצינת גליה כי "תרבות זה הכל". החלוקה המקובלת בשיח

התיאורטי והמחקרי היא: יהדות כדת, כלאום, כתרבות. כמו כן מציע המחקר האמפירי (אורן, לוין-אפשטיין ויער, 2003) חמישה רכיבי זהות לציבור החילוני: מורשת היסטורית, הווי ומנהגים, ארץ ושפה, שותפות גורל, אמונה ומצוות. המשגה מסוג "יהדות כתרבות" לא התבררה כרווחת בשיח הזהות של משתתפי מחקר זה. אגב, מסתבר כי גם בקרב מורים שפנו ללמוד יהדות במכון הרטמן לקראת תואר שני לא היה מושג מכליל זה שגור בפיהם (שור, 2006).

כן הסתבר ניסוח שונה לרכיבי הזהות.

הביטוי 'יהדות כתרבות' נבחן לאורך הרצף העלילתי בנרטיב של גליה והצביע על שישה הקשרי משמעות המעניקים משמעות כוללת לזהותה כיהודיה חילונית: הפרקסיס הדתי, ההיסטוריה והזיכרון ההיסטורי, הזיקה מרובת הפנים לישראל, עולם היצירה היהודי בדגש על ארון הספרים היהודי, עולם הערכים הפרטיקולארי והשפה העברית. הקשרים אילו מופיעים באופנים שונים אצל כלל המרואיינים והסתברו כתת-קטגוריות בתהליך ניתוח כלל הנתונים. ככלל ניתן להצביע על הממצא לפיו השונות בין המשמעות שמעניקים הורים לזהותם היהודית-חילונית היא במידת הדומיננטיות של הקשר זה או אחר בנרטיבים השונים. משתתפים שונים בוחרים להבליט בסיפורם הקשר משמעות מסוים על פני אחרים. באופן זה נוצרו שישה טיפוסים מרכזיים:

1. ה"אורתודוקס"
2. ה"היסטורי"
3. ה"ישראלי"
4. ה"טקסטואלי"
5. ה"ערכי"
6. ה"לשוני"

טיפוסים אלו הופיעו בשלוש דרגות עוצמה - כאשר עוצמה מתייחסת למרכזיות הרכיב בדברי המשתתפים הן במישור הגלוי והן במשתמע הנרמז והמפורש בתהליך הבניית הנרטיב והצגתו. הסדר היורד הבא מלמד על עוצמת הופעתם בקרב משתתפי המחקר הנוכחי מהגבוה לנמוך:

- דרגה ראשונה: ה"אורתודוקס"
- דרגה שנייה: "היסטורי", "ישראלי", "טקסטואלי", "ערכי"
- דרגה שלישית: "לשוני"

6.1.3.1 ה"אורתודוקס"

"אני מרגיש שזה שלי ואני לא מצליח להראות גם לעצמי שזה שלי..."

אלירן

אבא שלי בא מבית תימני דתי והתחתן עם אימי - מצחיק אבל התחתנו בשידוך, ואז הם עברו לגור באילת. לא היה כלום בבית לא קידוש ולא הדלקת נרות ולא ארוחת שבת - כלום. ביום שישי כל אחד אכל מתי שבא לו והלך. אני הבן הקטן. יש לי עוד שני אחים גדולים ממני. להם זה פחות איכפת אבל אני זוכר איך רציתי שנשב ביחד עם אווירה מיוחדת דווקא בערב שבת. נכון אפשר לשבת ביחד גם ביום אחר, וישבנו יחד מול הטלוויזיה הרבה פעמים. זה לא שזאת משפחה מפורקת ואני מחפש מסגרת. אבל בחיים זה לא יהיה זה - ערב שבת זה

משהו אחר. אולי זה בראש רק של מי שיש בו אמונה, מי שיש לו למה להשוות. אבל לא זאת השאלה בשבילי: אם זה נכון או לא? מי שמאמין ומי שלא אם מוותר מפסיד משהו חשוב. הם (האחים) העדיפו להיות בים ועם חברים מתיי שנוח ומתאים להם ולהוריי לא היה איכפת. גם אני התבגרתי ככה.

הנה השכן שלי אימו נפטרה ואין לו קשר בכלל ליהדות. לא רצה להגיד קדיש, בקושי נשאר שבוע בבית ורק כדי שלא יגידו. אני חושב שאם היה גר בחו"ל גם את זה לא היה עושה. אבל כאן הוא חושב מה יגידו השכנים אז עשה את המינימום. להגיד לך את האמת אני מתבייש שאני לא יודע להתפלל. כשאני מגיע לניחום אבלים. אני מתכנן את הזמן שאגיע או אחרי התפילה של מנחה וערבית או מוקדם כדי שאלך לפני כדי לא לעשות לעצמי פדיחות. אני לא יכול להגיד: "ב"קטנה" זה במילא שייך רק לדוסיס, אני פטור. אני מרגיש שזה שלי ואני לא מצליח להראות גם לעצמי שזה שלי. .. זה שלמדתי במערכת החינוך הרגילה תרם לכלום הזה שלי.

יהדות בשבילי זה קודם כל אמונה. חבר שלי למשל אומר שהוא לא מאמין. אצלו יציאת מצרים זה עוד סיפור מעניין כמו לקרוא סיפור או לראות סרט. אצלי אם אין אמונה הכל מתפורר. אין דבק אחר שמחזיק מספיק חזק.

הנרטיב של אלירן מציג פן מסוים של הטיפוס החילוני האורתודוכס. אני בוחרת לכנות טיפוס זה כך מכמה טעמים: ראשית מתוך נוכחותה המודגשת של יהדות רבנית, הלכתית אורתודוכסית כשדה התייחסות בין מתוך קבלת עולמות התוכן והעשייה של יהדות זאת באופן מלא, חלקי או מתוך דחייתם. שנית מתוך שהטיפוס החילוני האורתודוכס מיצר לרוב על חסכי ידע ומעשה בתחום הדת. שלישית, מתוך שהוא מכבד פרקטיקות מסוימות - בעיקר אילו השייכות ללוח השנה העברי ולמעגל החיים היהודי ושואף להעמיק בהן על פי רוב בזיקה לפרשנותם המסורתית אורתודוכסית. רביעית מתוך שטיפוס מסוג זה מפגין ניכור עד פסילה כלפי עשייה ברוח זרמים דתיים אחרים - רפורמים וקונסרבטיבים. וטעם חמישי - מתוך שכך בחרו מספר משתתפים להגדיר עצמם באופן ישיר או עקיף.

אלירן מעיד על הטראגיות בזהותו: "אני מרגיש שזה שלי ואני לא מצליח להראות גם לעצמי שזה שלי". הוא מציף את שאלת האותנטיות, במובן זה שאותנטיות מבקשת להתחבר לממדי משמעות בתחום הקונגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. תשובתו מכוונת להגדרת מהות על פי האתוס הערכי-דתי. "אביר אמונה" נוסח קירקגור (אצל גולומב, 1999). השיח שלו מכיל ידע יהודי אודות הפרקסיס הראוי הגם שאין הוא מצוי בעשייתו כנדרש והגם שהוא מעיד על עצמו כמי שאין לו כלום: "זה שלמדתי במערכת החינוך הרגילה תרם לכלום הזה שלי". כך הוא מגדיר את הידע שלו בתחום הדת היהודית. הוא מקיים אורח חיים חילוני, אך אינו שלם עם כך וחש שמשהו חסר לו. במובן זה הוא מצוי בקצה אחד של הרצף בהצגת הטיפוס החילוני האורתודוכס. הוא אומנם רואה באמונה את העיקר, אך אינו מסתפק בכך אלא מייחס חשיבות לביצוע מצוות ולהליכה בעקבות התורה וההלכה. אלירן מדגים את חווית "היהודי הבודד" הנידונה אצל שבייד (1974). וכן אצל שטרום (1999) לפיו: הדתיות מושתתת על חוויה דתית, על הכרה דתית, על מחויבות דתית, על

הגדרת האדם כשייך לקהילה דתית ומעל לכל אלה- על עמידתו של האדם מול קונו. החילוניות אינה קהילה, היא אינה חוויה מטפיזית ואין בה סמכות עליונה המורה לאדם את אשר יעשה ואת אשר לא יעשה. החילוניות היא בודדת היא משאירה את האדם לברור לו את דרכו ומחייבת אותו לחשיבה עצמית ולביקורת מתמדת" (עמ' 199).

גוון מעט אחר, הממקם את החילוני האורתודוכס על פני הרצף, עולה בקרב משתתפים שהתייחסותם לפרקטיקות הדתיות אינה טוטאלית ואינה מקיפה את כל תחומי החיים בדומה לדת ההלכה הרבנית אורתודוכסית, אלא היא מתייחסת בעיקר לשלושה מוקדים מרכזיים בסדר עוצמה יורד: לוח השנה העברי, מעגל החיים היהודי, דיני כשרות. בשני המוקדים הראשונים המופיעים בצפיפות הגבוהה ביותר עולה בעיקר התפילה: קידוש בערב שבת, עלייה לתורה, קריאת מגילה בפורים, קריאת הגדה, קריאת שמע, אמירת קדיש. גליה לעומת אליהן, הדגישה כזכור את חשיבות ההכרות עם ידע התפילות ולא את התפילה האקטיבית גופה. גליה מבקשת העמקה בידע התפילות, אך מניחה את הפרקטיקה לאירועים מזדמנים ועל פי בחירה.

ממצא מעניין המאפיין אף הוא את טיפוס החילוני האורתודוכס הוא ההצמדות לפרשנות הדתית האורתודוכסית ולדחיית ביטויי דת אחרים כגון זה של הרפורמים והקונסרבטיביים, על אף שהוא עשוי להגדיר עצמו כמי שמנוכר לביטויי דת באשר הם – וראה שוב דבריה של מתי שהכריזה באסרטיביות על כך שהיא מתנגדת לדתות בכלל וסיימה בהגדרה שהיא כנראה "חילונית אורתודוכסית...." והיא מסבירה:

הדת משותפת, וצריכה תמיד להיות משותפת אולי בגלל זה אני לא יכולה לסבול את הרפורמים. חברה שלי לקחה אותי לכמה תפילות וטקסים שניהלה רבה. ביקרתי איתה בבית דניאל וגם השתתפנו בקבלת שבת "על הדאק בנמל". היה לי אנטי מוחלט נגד זה. זאת דוגמה קלאסית ל"חיקוי והתבוללות" זו פרשנות שתוביל להתבוללות, לא הרגשתי חוויה רוחנית בכלל, וזה לא שאני בעניין אופנות רוחניות בגרוש, זה אבל כמו ביקור במופע לא כמו חוויה יהודית.

ש: למה התבוללות? הם לפחות מקיימים דיאלוג מסוג מסויים עם היהדות- לא? ת: אולי, אבל אני מוצאת את זה מאוד שטחי. יש כאן אמריקניזציה מוחלטת אי אפשר לשמר מסורות כך. הדגש כאן הוא על השואו. אני מרגישה שהם עסוקים באמירה של 'וואו איזה יפים אנחנו', אנחנו מקבלים את כולם, אנחנו פלורליסטים ובואו תראו כמה זה קל לקיים מצוות. גירסת ה"לייט" האמריקנית. אז למה אני כועסת? אולי על הזיוף. אלף זה לא קל לקיים מצוות ויהדות זה לא הצגה על החוף וערכים לא בונים בהצהרות. אני כאתאיסטית וחילונית מתחברת ליהדות אם כבר רק דרך האורתודוכסיה.

יעקב

אני יהודי כי נולדתי לאם יהודיה, נימולתי והתחתנתי ברבנות בלי לחשוב על כך. אבל אני לא מתחבר בכלל לדת. 20% מתושבי המדינה הם בכלל לא

יהודים. אז למה ליהד את המדינה. אני חילוני....אני לא הולך לבית כנסת. הפעם האחרונה שעשיתי משהו דתי הוא לקרוא קדיש יתום כשאימי מתה ולא הבנתי מה אני אומר. הייתי מעדיף לקרוא משהו אחר שאני מבין וזה מה שאני עושה כל שנה ביום השנה של אמי.

ביטויי ניכור בדומה לדברי יעקב, הופיעו בקרב משתתפים נוספים. חלק הארי אינו בוחן את עמדתו באופן מושכל ופשוט משתמש בביטויים רגשיים של דחייה והיעדר חיבור - היינו תודעת זהות המתפקדת ברובד ההזדהות. אבל, לענייננו כאן רלוונטיים דווקא הנימוקים המאפשרים להבין את האופן בו מתפקדת הדת בזהותם. יעקב מעיד על ניכור מתוך שהטקסט לא מובן ולא קרוב אליו. הוא מוותר על התוכן אבל משאיר את המסגרת: הזכרה, יום שנה, קריאת טקסט. גם כאן ניתן לבחון ביטויים אילו באמצעות מאפייניה של דת חילונית. (אלמוג, 1996). גם כאן חותם הפרקסיס הדתי אורתודוכסי נוכח.

בנרטיב של גליה הצבעתי על ביטויים סותרים: מצד אחד חזרה ואמרה כי הכל קביל ואיש כראות עיניו יעשה מצד שני טענה כי בית כנסת רפורמי הוא לא בית-כנסת וכי היא חשה שהפרשנות הקונסרבטיבית היא בבחינת הצגה שאין לה רצון לקחת בה חלק. השימוש במטאפורת ההצגה שב ומופיע בכמה נרטיבים, הוא אומר דברים רבים: ביניהם האמירה כי "שם" לא מתרחש הדבר האמיתי. מתי מצביעה על הפטור מעולן של מצוות. אילו מצוות היא לא מפרטת, אך מכוונת קרוב לוודאי להלכה.

בשיח שקיימה קבוצת הורים במפגש "פורום הורים" של תוכנית שותפות ת"א-ל"א בנוגע לתהליכי שימור ושינוי ביהדות עלו נימוקים נוספים:

דורון: בסך הכול הרפורמים הם כמו החילוניים כאן.

עודד: בכלל בכלל לא! אין מה להשוות. הם רוצים לשנות ולסרס. לחילוניים כאן יש לפחות כבוד למסורת. חשוב לשמר. אם כל אחד ישנה לא יהיה רצף. מה ששמר עלינו זה האחידות. לא מפריע לי שכל אחד לוקח מה שמתאים לו, אבל כן מפריע לי שמשנים.

יערה: מה הם שינוי שמפריע לך?

עודד: כל מיני. לא רק עניין הנשים, גם את התפילות, את ההלכה, הערכים של צניעות של עיקר וטפל. ראית פעם בית כנסת רפורמי? לי הייתה חווית ביקור בבית כנסת בשבת בבית כנסת רפורמי – הרבה דברים נראו ממש מוזר וחדש ומפתיע ובסוף עוד התברר שהמבנה משמש חלק מהשבוע ככנסיה ובשבת בית כנסת ... כמה שיותר מפואר ועשיר וגדול ובמבסטי... אמריקה... The show ... must go on.

עומר: צריך להיות יותר פתוחים. בפעם הראשונה כשראיתי אישה רבה מנהלת את התפילה זה נורא צרם לי אבל אתה יודע מה?... קיבלתי! אם זה מה שמתאים להם וגורם להם להיות שייכים ליהדות-אני מקבל. הם אחים שלי וגם במשפחה כל אחד הולך לדרך אחרת.

חזי: כן, אבל שמרנו על דבר שנמשך ונשמר מאות שנים ומסוכן לסטות ממנו והשאלה מה ידביק אותנו? גם ככה יש בינינו יותר דברים מפרידים מאשר מחברים. אם כל אחד יוריד קצת וישנה בסוף הבסיס יפגע וייעלם. שמעתי כבר סיפורים שאפילו את ליל הסדר אין להם בעיה להזיז כדי לא לפגוע בימי עבודה או באיזה חופשה באיים..

עומר: טוב, אבל הם עדיין יושבים לחגוג את הפסח יחד וזה גם משהו.

עודד: זה בדיוק העניין. מתחילים להתפשר על פירושים...(צוחק) וזה חמק!

אורית: אני מאוד מכבדת את הדת, אבל בקלות מתחברת לרפורמים. יש שם ערכים חברתיים והעמקה בידע ואצל החילוני הישראלי יש הרבה שטחיות, אנטי וחוסר רצון ללמוד.

עודד: זה בדיוק העניין. שפכנו את התינוק עם המים, מתוך האנטי המוצדק שלנו לדתיים, פיתחנו דעות קדומות על הדת, ואז רוצים לשנות גם בלי לדעת ממה למה והולכים לחקות משהו שהוא אפילו לא העתק מוצלח.

יערה: תמיד היו שינויים ביהדות וויכוחים ולא הדוסיים הם אילו ששומרים על ההמשכיות.

חזי: לא מדברים על דתיים אלא על דת ומצוות.

השיח מבסס את הדת ההלכתית כמקור להגדרת משמעות הזהות היהודית גם עבור הציבור החילוני. השיח מחדד את מעמדה של הדת ככוח משמר היוצר רצף והמשכיות, על אף שהידע שמפגינים משתתפי השיח לגבי משמעותו של הזרם האורתודוקסי והרפורמי מצומצם ביותר ובנוי על אמירות כלליות וידע רופף, בין כפועל יוצא מאופייה של מסגרת השיח הקבוצתי, בין כפועל יוצא מנקודת ידע אישית.

כך או כך, לא ניתן להתעלם מעוצמת הדת כהקשר משמעות של הזהות היהודית חילונית. התעכבתי במספר מקומות בעבודה הנוכחית על היחסים שעלו בין דת וחילוניות כמגדירי הזהות היהודית-חילונית: הן על יחסי ההדרה שבלטו כבר ברובד המזהה בניסיון להגדיר את הזהות לפי מה שאין עושים והן על יחסי ההכלה המאפיינים את רובד ההזדהות. המעבר אל הרובד הקוגניטיבי מלמד על נוכחותה הגבוהה של הדת גם כאן.

הפרקסיס הדתי מאזכר בעיקר ביחס לעשייה בזיקה ללוח השנה העברי ולמעגל החיים היהודי. משתתפי המחקר הצביעו על תחום זה כמגדיר באופנים שונים את זהותם, כאשר לפרשנות המסורתית האורתודוקסית של הדת היהודית יש בולטות והיא מעצבת דגם ייחודי של חילוני אורתודוקס.

עיקרי מאפייני הטיפוס ה"אורתודוקסי":

עוצמת טיפוס	מאפייני רובד זיהוי	מאפייני רובד הזדהות	מאפייני הקשר משמעות
מובהק	- מגיב לתווית הזיהוי על פי רוב בסימן שאלה ובפסילה: "מה זה יהודי-חילוני?" או שאתה יהודי או שאתה חילוני?, "יהודי-נטו!", "אין כזה דבר יהודי-חילוני"	- הזדהות עמוקה עם "יהודי" הזדהות בלית ברירה עם "חילוני" - הזדהות רק עם הדת היהודית ההלכתית כשלד מחבר של הקולקטיב היהודי. - אמונה ב"אלוהי אברהם יצחק ויעקב"	- הדת היהודית בדגש על ההלכה כמקיפה את כל חייו של אדם - התייחסות לדיני אישות, דיני כשרות, תפילות - פרקסיס דתי הלכתי בהתייחס לשני המוקדים: לוח השנה כולו ומעגל החיים היהודי, על אף עשייה חלקית וחסכי ידע. - הדת היהודית היא הכוח האחראי לעתיד יהודי
רגיל	- מגיב לתווית הזיהוי באופן מגוון: סימן קריאה סימן שאלה פסילה חיפוש חלופה	- הזדהות עם חילוניות בדגש על האדם כבוחר - הזדהות עם יהדות בדגש על רוחניות-אמונה בהשגחה אלוהית - דת הלכתית אורתו' כשלד מחבר ואותנטי של עמיות יהודית הסתייגות מזרמים אחרים.	התייחסות בעיקר לשני המוקדים של לוח השנה ומעגל החיים היהודי ורצון להעמיק את העשייה הנבחרת והחלקית בהם, ברוח היהדות האורתודוקסית. התייחסות חלקית לכשרות.
"לייט"	- בעיקר מאפייני תגובת סימן קריאה: כן אני חילוני! נו, מה אני אם לא חילונית!	- הזדהות עם-אוטונומיה לבחור בתוך המבנים, אך לא לשנות מעטפת. - מתנגד לזרמים אחרים ביהדות הנתפשים אצלו כמבקשים לשנות מבנים - נוטה להאמין בכוח עליון כצורך אנושי	- התייחסות למבנים חיצוניים, סיגול הדדי לתכנים רלוונטים. למשל: שבת-יום מנוחה, ארוחה משפחתית, דפוסי אבלות - ללא תפילות, דפוסי הזכרה

6.1.3.2 ה"היסטורי"

"אני לא אפנה עורף לכל זה, כי אני לא אני בלי כל מה שהיה לפניי".

אחד הנימוקים המרכזיים שעלה בדברי המשתתפים ביחס לשימור הדת ולאופני השימור הוא הצורך ביצירת רצף ובשמירה על המשכיות. טעם זה מחבר את הטיפוס האורתודוכס לטיפוס ההיסטורי אבל באופן שונה ומתוך נימוקים ודגשים אחרים.

עודד

מה שחשוב ליהודים חילונים זה ההיסטוריה המשותפת. אני חושב שזה הגורם בהא הידיעה שמגדיר את היהודי החילוני. השואה בעיקר מחברת אותנו. גם אם רצינו להיות ככל העמים לא יתנו לנו: יהודים - זה מה שאנחנו! חשוב לזכור את השואה בשביל העתיד. זה לא רק השואה כמובן, זה כל העבר של העם. לכל אחד יש סיפור משפחתי, סיפורי עדות: אימי ילידת תורכיה אבי יליד עיראק. זה סיפור של חיים יהודים. לכל תרבות יש את הסיפורים שלה, כל תרבות מנסה בכל מיני דרכים לשמור בזיכרון את הסיפור שלה כמו הכורדים, הארמנים, אינדיאנים ובעצם כל העמים. זה לא חשוב אם כל הסיפורים אמיתיים או לא. זה לא העיקר ... זה משהו משותף שעובר מאב לבן.

ריבה

כשאני מביטה לאחור, אני לא רואה נקודות עצירה שבהם חשבתי איזה סוג יהודיה אני. יהודיה וזהו. אימי ואבי באו מבתיים דתיים הם עלו מפולין ב-1933. אבי גדל בבית ממש אורתודוכסי עם קפוטות ושטריימל למרות שכבר אז היה אפיקורס לקח חלק בחוג דרמטי ובמשחקי כדורגל וגם בישיבה. בערב שבת היה שם את "התחפושית". הרקע שלו מסביר לי את הקשר הטבעי למקורות היהודים לטקסטים. זה פיקה בדמו. זה צץ בשיחות בויכוחים בהתפלספויות. כילדה הוא נהג לקרוא לי מתוך פרקי אבות גדול ומצויר באותו אופן שאני קראתי לילדיי את "דירה להשכיר" של לאה גולדברג. ההתנהגות שאני מכירה זה שהולכים בראש השנה וביום הכיפורים לבית הכנסת עם כל "הציד" המקובל. הוא היה מתפלל בדבקות ואנחנו הלכנו איתו. אח"כ הוא היה חוזר הביתה מסתגר עם חברים במרפסת עם סיגר ומשחקים קלפים. אני חושבת שהטקסים היהודים אפשרו לו להתחבר לגעגועים הפרטיים שלו, לתת ביטוי למשפחתיות ולהתחבר לכמה מעגלי שייכות גם לקבוצה הרחבה היהודית שיש לה כללים ברורים של התנהגות.

הצורך במעגלי שייכות רחבים הוא כנראה תוצר מסוים של השואה. כשאני מעלעלת באלבומי התמונות שזה אצלנו בעצם קופסות נעליים מלאות בתמונות אפשר לראות "משפחות ענקיות" שזה אוסף של חברים שהיו מתכנסים בארץ. שברים ופירוורים של חלקי משפחות. עוד בטרם הגיעו הניצולים עצמם. שמונת

אחיו של אבי והוריו נספו כולם בשואה וכך גם משפחתה של אימי- אמה אחותה ואחיה. בבית הוריי היו נפגשים החברים לפחות פעמיים בשבוע וגם להצגות הולכים בחמולות. אני זוכרת סדרים של פסח עם משתתפים המחפשים תחליפי משפחות. על אף שהוריי עצמם לא היו "שם", זה היה אצלנו בבית. רוב הזמן שתקו את זה. כל הזמן נרות נשמה, בית שמקשיבים לחדשות באידיש ולתוכנית חיפוש קרובים. זה מפכה אצלי בדופק. אני מרגישה עצמי חלק מעם שיש לו עבר משותף, היסטוריה תרבות, שפה וטריטוריה ואני לא מוכנה לוותר על ההשתייכות הזאת כי היא מסמלת בשבילי את הבית שלי. אני לא אפנה עורף לכל זה, כי אני לא אני בלי כל מה שהיה לפניי. תחושת הרצף והשתייכות את זה אני חייבת גם לילדיי. אפשר לחיות במקום אחר, לדבר בשפה אחרת ולחיות בתרבות אחרת. אפשר אבל אני לא רוצה חיים מסוג זה.

אני מכנה את הטיפוס הצף ועולה מנרטיבים אילו כטיפוס היסטורי הן מתוך ההצהרה כי זה הרכיב העיקרי המגדיר את זהותם והן מתוך הזיכרונות הייצוגיים המאכלסים נרטיב זה, המעידים על מקומו המכונן של הזיכרון ההיסטורי בעיצוב תודעת הזהות. רגש השייכות פועל כמנוע רגשי המאפיין את רובד ההזדהות ובה בעת כהקשר תוכן ברור המאפשר הנמקה מושכלת למשמעות הזהות. ריבה אומרת בפשטות: "אני לא אני בלי כל מה שהיה לפני."

דברים אילו עומדים בסתירה לאפיונים שמנסח ברינקר (2005) בנוגע לתודעת הזהות של היהודי החילוני לפיהם: "אדם חילוני חי על מחשבתו יותר מאשר על אינסטינקט השייכות שלו. הוא משלים עם גזירת המודרניות של היעדר אורח חיים אחד לכל הבריות. הוא תובע ובעצם נוטל לעצמו לקבוע לעצמו בעצמו, ממקורותיו המחשבתיים והנפשיים, מה אורות ומה צללים במסורות עמו, כבכל מסורת אנושית אחרת ועל המחסור בזהות בלתי אמצעית, נתונה מראש ובלתי ניתנת לערעור, המחברת אותו לקולקטיב גדול, בעל היסטוריה שהיא ארוכה יותר מאורך הגלות, הוא מפצה בנכונותו לעמוד בכל טלטולי החיים האישיים והקולקטיביים, כשהוא מודרך על ידי מחשבתו המתחדשת תמיד, חדשות לבקרים, בחיים עצמם, אתגריהם, צרותיהם וכל מלואם" (עמ' 57).

הטיפוס ה"היסטורי" מלמד על רצון להכיל את העבר הגם שהוא ארוך כאורך הגלות והגם שאימוץ חלקים אילו או אחרים אינם מונחים בהכרח בחשיבה סדורה ורפלקטיבית. ובכל זאת: הורים- משתתפי מחקר זה יכלו לדבר על התחום ההיסטורי מנקודת מבט של ידע בהיקף זה או אחר. הקשר התוכן ההיסטורי מסתבר כרפלקטיבי ותאמטי יותר מהקשרי תוכן אחרים. ההצבעה על השואה כאירוע היסטורי רב עוצמה המכונן את זהותו של הציבור היהודי החילוני שבה ועלתה בנרטיבים השונים. על מקומה המרכזי בעיצוב תודעת זהות ניתן ללמוד הן מתוך אזכורה התדיר של השואה בשיח המבקש להגדיר את משמעות הזהות היהודית לאדם החילוני, הן מתוך הבנה וקבלה שזהו אירוע המגדיר זהות לא רק באופן פנימי אלא גם באופן חיצוני – הגדרת זהות על ידי האחר (Taylor, 1989). "גם אם רצינו להיות ככל העמים לא יתנו לנו. יהודים - זה מה שאנחנו", אומר עודד. לצד הצבתה של השואה כמכוננת זהות יהודית חילונית עולים גם ביטויי

ביקורת כגון אילו שניסחה גליה כלפי חמיה וחמותה. גליה רואה בהשענות על השואה כמגדיר כמעט בלבדי של הזהות היהודית בלם ביצירת תודעת זהות הנשענת על חוויה חיובית ופתוחה לידע יהודי מגוון ולא רק על חוויה טראומתית.

הטיפוס ההיסטורי מעלה את חשיבות הרצף וההמשכיות שיוצרת ההיסטוריה, כאבן יסוד לזהות אישית וקולקטיבית. בהקשר זה עולה התייחסות לחשיבותו של הסיפור המשפחתי והאתני. ריבה מתייחסת דרך סיפורה האישי הן להיסטוריה של העם היהודי בכלל והן לסיפור הציוני בעקיפין ובפרט. עודד מתייחס לסיפורי הקהילות השונים כסיפור החיים היהודי ומדגיש את חשיבות שימורו של הסיפור והעברתו מאב לבן. אליהן התייחס אף הוא לסיפור יציאת מצרים באותו אופן: אין זה משנה אם מדובר בעובדה היסטורית אם לאו מה שמשנה זה האתוס והמשמעות סביב הזיכרון ההיסטורי. זיכרון ההיסטורי להבדיל מהיסטוריה נטו שם במרכז לא את האירועים ההיסטוריים כפי שהיו אלא כפי שנחו וכך מדגיש את הזיכרון יותר מאשר את העובדות.

הטיפוס ההיסטורי רואה בזיכרון ההיסטורי את המגדיר בהא הידיעה של הזהות היהודית הקולקטיבית כמי שמחברת בין העבר להווה ואף יוצרת עתיד. יש הרואים בכך כוח חיובי ומשמעותי בהגדרת הזהות האישית והקולקטיבית ויש המצביעים על כוח זה ככוח שפעולתו הולכת ונשחקת ככוח מכונן זהות:

תמי

היהדות היא לא רק דת, זה גם לאום. זה לא דומה לנצרות ואסלאם. זאת שייכות אתנית. אתה יכול להיות יהודי ולא לקיים את כל המצוות זה קשור לעם. יש לנו היסטוריה משותפת. תרבות משותפת.

עבר משותף בטוח אבל לא בהכרח עתיד משותף. כשבוחנים את ההיסטוריה היהודית רואים שבמקומות שונים היה ליהודים גורל שונה, למרות שהיו אירועי פרעות לא רק בקישינב ויש כמה אירועים חזקים כמו גירוש ספרד, השואה כמובן והקמת מדינת ישראל. גורל היהודים בישראל לא יהא בהכרח כמו גורל היהודים במדינות אחרות. ואני לא בטוחה שאפשר לעשות משהו עם זה. זה קשור למקום שאליו אתה שייך ולמה אתה מרגיש חלק. אבל ההיסטוריה המשותפת יוצרת שותפות גורל. מה יהיה עם זה בעתיד לא ברור לי.

תמי בפרוש מבקשת להגדיר את היהודי בדרך אחרת ולא מתוך זיקה לדת. היא נותנת משקל רב להיסטוריה כמי שיוצרת שותפות גורל. דבריה של תמי מתחברים לדברים שהציגו עודד, גליה וריבה: הקשר המשמעות מבחינה היסטורית הוא זה שאחראי מבחינתם יותר מכל לקיומה של זהות קולקטיבית - לעמיות יהודית. טיפוס חילוני מסוג זה מאשר את חילונה של המחשבה היהודית, המבקשת לראות ביהדות מהות שאינה דתית, או שאינה רק דתית. יש כאן רצון לראות ביהדות שייכות אתנית בעלת רצף היסטורי הממצבת את התשתית ללאומיות, כפי ששורטט בהגות פורצת הדרך של גרץ ודובנוב (אצל ברינקר, 2007). תמי, עם זאת, מסויגת מכוחו של זיכרון היסטורי לפעול על שייכות למעגל הרחב של העם היהודי. היא מפוררת את העתיד המשותף ומביעה לגביו הסתייגויות, שכן יש משמעות ל"מקום" אליו אתה שייך.

ניתן להקשות ולשאול האם ספקנותה של תמי לגבי עתיד משותף לעם היהודי נובע מאופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית שלה ומתוך רכיבי הזהות המאכלסים אותה? היא ממעיטה בחשיבות רכיבים מסויימים, כגון הדת, ומעצימה רכיבים אחרים: הזיכרון ההיסטורי הנשען על ארועי העבר ועל הזיקה הפיזית לישראל. זיקה זו מקבלת דגש מיוחד בטיפול הבא שיוצג- "הישראלי".

עיקרי מאפייני הטיפול ה"היסטורי":

מאפייני רובד זיהוי	מאפייני רובד הזדהות	מאפייני הקשר משמעות
ארבעת דפוסי התגובה לזיהוי יהודי חילוני מופיעים כאן: הטלת ספק בהיותה תווית מזהה אישור התווית פסילת התווית חיפוש חלופה	הגדרת הזהות האישית בעיקר דרך שייכות בינאישית לקולקטיב. קיימים גוונים במעגל השייכות: ההזדהות המיידית והטבעית עולה לתא המשפחתי ולהיסטוריה האישית כחלק מהקבוצה הרחבה. עיקר ההזדהות עם השייכות לקולקטיב היהודי-ישראלי. בקרב חלק מופיעה הזדהות עם המעגל הרחב של עם יהודי בתפוצה – תחושת עמיות יהודית (בעיקר בקרב הורים שנחשפו לקשר עם יהודים בחו"ל). הזדהות עם עבר, הווה ועתיד יהודי - קיים שיח רגשי על "שותפות גורל" בקרב חלק מופיעה ספקנות לגבי היכולת להזדהות עם ההווה והעתיד של העם היהודי בישראל ולהיפך.	יהדות היא שייכות אתנית. זיכרון היסטורי הוא הכוח העיקרי המכונן זהות עמיות יהודית נוצרת בעיקר מכוח זיכרון היסטורי ואירועים היסטוריים הכוח המחבר הוא ההיסטוריה היהודית מתקופת האבות ועד לימנו הכוח ההיסטורי יוצר עתיד יהודי זכרון השואה הוא זיכרון משותף המכונן את הזהות היהודית-חילונית. צריך לשאול מה זוכרים ומדוע ואיך משמרים זיכרון התייחסות לזיכרון היסטורי של קהילת המוצא וכינונו של סיפור משפחתי-אישי

"אני ראשית כל ישראלי.... להיות ישראלי זה בשבילי היהדות שנושמת ולא שמונשמת".

שרי

יש לך שאלות ממש קשות. יהודיה-חילונית? קשה לי עם המילה יהודיה. אני מעדיפה ישראלית-חילונית. קשה לי להגדיר יהודיה. יהודי בראש שלי זה משהו דתי. אני ישראלית כי נולדתי כאן. כאן זה הבית. המשפחה החברים. עוד כילדים, אבא שלי הבהיר שזה המקום שלנו לגור בו. להיות קשורים למקום, לאדמה, לנוף, להיסטוריה למורשת קרב. אבי נולד בארץ להורים ייקים ובגיל 14 נשלח לאנגליה ללמוד. זאת גרסת החינוך של הייקים באותם שנים. אחרי ארבע שנים הוא עבר ללמוד חמש שנים בשווייץ. היה לו מאוד חשוב לחזור לכאן. את זה הוא העביר לנו סוג של חינוך ציוני. הוא חיבר אותנו לארץ על ידי זה שטיילנו המון. מבחינת היהדות אבי היה הכי אפיקורס שיש: אכל חזיר לא צם בכיפור, אבל קידוש בערב שבת היה. כשאחי הגיע לגיל מצוות היה ברור שחוגגים בר-מצווה, זה בכלל לא שאלה. יותר התייחסות לטקסים לחגים. עושים וזהו בלי ללמוד על כל דבר, בלי להיעצר ולחשוב למה עושים את זה ואת זה. אני מוצאת שאני מתנהגת כמו שגדלתי. עושה את אותם דברים. זו נראית לי דרך נכונה. זה פתוח, זה מאפשר לילדים לראות הרבה דברים ולבחור אם צריך, מתוך ידיעה.

הידע שלי אומנם מצומצם ביהדות ואני מעבירה את מה שאני יודעת. כאן בא גם המקום של ב"ס. אבל להורים יש תפקיד חשוב. אצלי למשל הדגש הוא על הקשר לארץ. גם אני מטיילת המון עם ילדיי. מטיילים הרבה בירושלים וגם בשדה בוקר. הילדים אוהבים את הטיולים ומבסוטים מזה שהם יודעים. כששואלים אותם בבי"ס או בתנועה הם מפגינים ידע. הם מאוד פעילים בצופים. בני הבכור מדריך בצופים והבת בדרכיו. גם הקטנים יותר מעורבים. אני פעילה בוועד ההורים וגם בעלי היה בזמנו מרכז שבט. הפעילות בצופים זה קשר לארץ וזה ערכים. זה בפנים. למשל יש קטעים כמו שאני הולכת עם בני ברחוב והוא נזהר שלא לחצות כביש באדום כי אם חניך יראה זו בעיה-אני הלא "מחנך 24"- שזה בעצם לחנך כל היממה כל הזמן. זה דגש על ערכים על התנדבות לקהילה על נתינה. ערכים באופן כללי, זה פחות מחובר ליהדות. אבל פעילות צופים כמו שיש בארץ אין באף מקום. יש דגש על פעילות של בני נוער ולא של המבוגרים. זה מפתח אצלם אחריות, לקראת שרות בצבא ובכלל. הם מפתחים שייכות לארץ, גם בלי להיעצר על כל דבר ולשאול איך זה קשור ליהדות. יהדות אצלי זה קודם כל דת. ביתי סיפרה לי שבבית חברתה נורא מקפידים על ארוחת שבת ואי אפשר לקבוע ביום שישי בזמן זה. אצלנו זה לא בפאנטיות אם יוצא מקיימים. שאלתי אותה על ארץ המוצא של ההורים של החברה ומסתבר ששניהם לא ילידי הארץ. הם גדלו בחו"ל וזה מסביר לדעתי. בעיניי כשאתה נולד וגדל בארץ, האווירה מספיק חזקה. ביום כיפור אף אחד

לא זו ויודעים שזה יום כיפור ואז זה פחות משמעותי מאשר ללכת דווקא לבית הכנסת ולהתפלל. האווירה בארץ מפתחת שייכות, מפתחת גאווה לאומית, גם מבלי שיש ידע.

כשהתחלתי להשתתף בפורום הורים התחלנו לדוש בזה כל כך הרבה שדי נמאס לי: מי אני? מה אני יודע. הבנתי את התמונה הכללית וזה די הספיק לי. המשכתי את חיי כרגיל מבלי לחשוב על הגדרות מבלי להיעצר. ישראלית? יהודית? חילונית? אין לי כוח להמשיך ולדוש בזה.

ש: זה מעניין שלמרות שעסקת בזה כ"כ הרבה, עדיין את אומרת שזו שאלה קשה להגדרה.

ת: לא עסקנו בשאלת הזהות כמו יותר בלמידה של מקורות יהודים בנוגע לכל מיני נושאים. זה מעייף. אני מעדיפה את המעשים. בראש השנה למשל לקחתי את הילדים למכון איילון ברחובות. תפוח בדבש יחד עם הכרות עם הקרב על הקמת המדינה. יש שם סליק בסמוך לתחנת רכבת. חשוב לי גם בחגים היהודים לחבר אותם לארץ. אני לא חושבת איך נכון להתנהל. אני עושה אני פועלת: מצדה, אילת, מקומות וסיפורים.

אני עושה את זה כי כאן זה הבית והכי כיף בבית. כמו שתל-אביב זה הבית שלי וכאן אני מרגישה הכי טוב. בית זה מגן, משפחה, חברים. חשוב שיכירו את השורשים. לכן גם חשוב היה לי שיעשו כמו שצריך את עבודת השורשים. אני טיפוס סנטימנטלי ומייחסת חשיבות לעבר. שיידעו ויכירו את השורשים שלהם. זה יעשיר אותם ויחזק אותם לחיות בארץ.

אז יהדות זאת מילה מדי טעונה עבורי. אני ישראלית-חילונית.

הטיפוס הישראלי מבקש לקיים את דיון המשמעות של זהותו היהודית-חילונית דרך פריזמה אחת- הלאומיות הישראלית. בדומה לטיפוס ה"היסטורי" גם הטיפוס ה"ישראלי" משוכנע שהזיקה לישראל אמורה להיות הרכיב בהא הידיעה המגדיר את היהודי החילוני. בדיון ברובד הזיהוי הבאתי מקולות משתתפים שביקשו להמיר את שאלתי לגבי משמעות תווית הזיהוי "יהודי-חילוני" לשאלת משמעות הזהות הישראלית. כך עושה גם שרי.

שרי רואה בישראליות יסוד מארגן שאליו היא מחברת את כלל רכיבי הקשרי המשמעות של הזהות:

פרקסיס דתי? היא אינה מתנגדת למסגרת הרחבה הכוללת, אבל מייטרת את העקביות במימוש הפרקסיס הדתי הממוקד והמחזורי כגון: קידוש בערב שבת, הליכה לביה"כ ביום הכיפורים. מבחינתה הקפדה מסוג זה היא 'פנאטית' וגם מעט גלותית: הנה משפחתה של חברת ביתה מקפידים על קידוש בשבת והיא מייד הבינה שהם לא ילידי הארץ. שרי מפקידה בידי המסגרת הלאומית את הכוח המטמיע של סממני דת כחלק מעיצוב תודעת הזהות שלה ושל ילדיה. עמדתה נותנת ביטוי למגמה בקרב חלק מהציבור החילוני המבקש לכוון עצמו כציבור נאור ומודרני תוך התעלמות או הסתפקות מהמשך פעולתם של יסודות דתיים בחיים הציבוריים בישראל (Liebman and Don-Yehiya, 1983; עילם, 2000).

אם יש התייחסות לסממן יהודי חשוב לה להדגיש כי היא בוחנת את הפוטנציאל הקיים באירוע היהודי ללמידה על הישראליות: קרי על ההיסטוריה, הנופים, המקומות, מורשת קרב ועוד. היא מבקשת ליצור חיבור בין עשייה ישראלית לבין עשייה יהודית, למשל ביקור בסליק מכון איילון דווקא בראש השנה. שרי מציגה חיבורים ייחודים, המדגימים אכן את חוזקה של ישראל כרכיב זהות מרכזי.

הערכים הפרטיקולריים הם הערכים שמתפתחים כאן בארץ בזיקה לדוגמה לערכי תנועת הצופים: ציונות, חיבור לארץ ולנופיה, נתינה, שרות צבאי, שמירה על נורמות וחוקים. בהיבט ההיסטורי היא מדגישה את ההיסטוריה של מדינת ישראל: מורשת קרב, סיפורי מקום. לגבי ידע טקסטואלי - גם בתחום זה היא מעידה כי האווירה בישראל היא בעלת כוח מטמיע שמשחרר מהצורך להרביץ תורה וללמוד. היא מזכירה בעניין זה את יום הכיפורים כדוגמה מובהקת.

גם אֶל המתריס כלפי הפרקסיס הדתי, כי אין לו בעיה לנסוע ביום הכיפורים לחו"ל ולאכול כל מה שטעים לו מבלי שאיש ייכנס לו לצלחת, מבקש להציב את הלאומיות הישראלית בראש הרכיבים המגדירים את זהותו:

אלי

יותר חשוב לי לחגוג את יום העצמאות. אני ראשית כל ישראלי. מחובר למדינה, להיסטוריה שלה לאדמה לנוף. אולי זה הזרעים של המושבניק שבי. הייתי בן 11 כשהוריי מכרו את המשק ועברו לעיר הגדולה. לא רק בגלל שנולדתי כאן. זה המקום שלנו, אין אחר. זה הבית האמיתי של העם היהודי. אני לא מוצא שיהדות מכילה את הישראליות. להיפך. להיות ישראלי זה בשבילי היהדות שנושמת ולא שמונשמת. לא רשימה של איסורים אל תיסע, אל תאכל, אל תשתה. בישראל בנינו רשימה של מה מותר: תיסע, תטייל, תנשום, תהנה....

הזיקה מרובת הפנים לישראל, מתייחסת לישראל הן כארץ-מולדת קרי מתוך זיקה רוחנית דתית היסטורית: ארץ האבות, קשורה לשורשים, קשורה לבית של העם היהודי, והן כמדינת העם היהודי בעת החדשה. בקולות שהובאו כאן מהדהד בחוזקה הנרטיב חילונית-לאומיות, שאוזכר כבר כמרכיב של פרדיגמת החילון ונבחן באופיו של רובד הזיהוי. אלי אינו מעמעם את העבר, אבל רואה בהיבט הלאומי-ציוני את עיקר זהותו. הוא טוען כי זה הבית האמיתי של העם היהודי ומבחינה זאת הוא כמו מחזק את ניסוחו של ברזל (2000) הטוען כי גיבושו של הרעיון הציוני אינו פועל יוצא של נקודת זמן מסוימת בהיסטוריה, אלא פועל יוצא של רצף. ברזל, מזכיר את ערגתו של יהודה הלוי לשיבת ציון, את מימוש הערגה ע"י אנשי המאה ה-15 וה-16, בני טובים מרוסיה ועד לימנו. ייתכן כי גם לכך מכון אלי כשהוא בוחר במטאפורה "יהדות נושמת" לעומת "יהדות מונשמת": החיוניות הזאת אפשרית במסגרת הלאומית והיא העיקר אליבא דאלי.

הנרטיב של שרי לעומת זאת מבקש להדגיש את המהות החדשה- הישראלית. מהות המבקשת להתעלם או לעמעם שיוכים אתניים או דתיים השייכים לעבר הטרור מדינתי של היהודי. ייתכן כי הבעייתיות הקיימת בניסיון מסוג זה (אייזנשטדט, 1999; בן-ישראל, 2004), היא זאת המכבידה עליה וגורמת לה להתנער משאלת משמעות הזהות המובחנת: יהודית, ישראלית, חילונית? - היא מרגישה שדשה בכך לעיפה.

בנקודה זאת בראיון עניין אותי כיצד היא מסבירה את העובדה שסוגיה שנדונה במפגשי פורום הורים – מי אני? - הותירה אותה עדיין בתחושה של קושי. שרי מצביעה על כך שההתעכבות לא הייתה בבירור זהות, אלא בעיון טקסטואלי שעבורה הסתבר כדיון שמיצה עצמו.

לאחרים דווקא העיון הטקסטואלי ביצירה היהודית לגווניה וסוגיה מעניין ומשמש כר נרחב ויסודי לניסוח הזהות.

מאפיינים מרכזיים של הטיפוס ה"ישראלי":

רובד זיהוי	רובד הזהות	הקשרי משמעות
• הצבת שאלה לגבי התווית יהודי-חילוני. • חיפוש חלופה • הצגת "ישראלי" כחלופה ראויה ומועדפת	מנוע רגשי עיקרי: תחושת שייכות לקולקטיב הישראלי לאומיות הומוצנטריות הזהות עם נרטיב הנאורות צורך לעמעם את ההקשר הדתי הסתפקות בכוחה המטמיע של המדינה מבחינה דתית- המעטפת הדתית עוברת לספירה הציבורית הזהות עם ה"יהודי החדש" (עמעום העבר- הבלטת ההווה והעתיד)	ייחוס אופי רב-מימדי לישראל ישראל נתפשת כציר מארגן ראשי של כלל הקשרי המשמעות הקשורים לזהות היהודית-חילונית. זיקה רבת פנים לישראל: כארץ- מרחב גיאוגרפי/פיזי טריטוריה נופים ישראל כמולדת- מולדת העם היהודי בארץ ובתפוצות, ארץ האבות, מעגן היסטורי ישראל כמדינה- מדינת העם היהודי. (עוצמה מרכזית לזיקה המדינית לישראל)

6.1.3.4 ה"טקסטואלי"

"הידע והאכפתיות לקיומו של הידע הופכים אותי ליהודיה. ככה גדלתי, על ארון הספרים היהודי".

אורית

את יודעת... אני לא כ"כ חילונית, כלומר אדם דתי יגדיר אותי כחילונית אבל אני לא כל כך חילונית. סבא וסבתא מצד אבי היו אנשים מאוד דתיים ממש

‘אגודה’.⁴⁷ הייתי המון אצלם והמון הושפעתי מהם. הם הגיעו לארץ בשנות העשרים מפולין ולא עברו את השואה. הוריי היו בקצה השני אנטי-דתיים שמרדו בהורים. הם היו חברים בלח”י ובעניין חזק של הלאומיות הישראלית ומדינת ישראל. כל המשפחה מצד אימי הם עדיין מאוד דתיים. בגלל הקשר המיוחד שלי עם סבי ידעתי המון תפילות. הייתי הולכת איתו לבית הכנסת. הוא נפטר כשהייתי בת שמונה אבל המון דברים כבר הוטמעו בי. הוא היה קורא לי מהתנ”ך המון וגם מהסידור וזה נכנס בי. אני חילונית יהודית כי אני עם ידע נרחב ביהדות ידע של תנ”ך ושל מדרשים ואגדות. זה לא סתם שבבי”ס אצלי מלמדים יהדות, אנחנו מבתי הספר הבודדים של תל”י בת”א. היה לי חשוב שיידעו פרשת השבוע ותפילה- הכרת חלק מהסידור, אני עצמי מלמדת יהדות ב-6 כיתות. יש אצלנו פרשת השבוע, אגדות, עבודת חקר במושגי יסוד ביהדות.

בבי”ס שבו למדתי ידעתי תנ”ך הכי טוב. ידעתי הכל המורות היו משתגעות ממני. בשנים 63 ו-64 היו מבחנים ארציים ב”תודעה יהודית” דומה למבחני 100 מושגים ביהדות שיש היום. הכותרת הייתה ”תודעה יהודית אבל לא עסקו בתודעה במובן שאת שואלת כלומר מה משמעות היותנו יהודים חילוניים או דתיים אלא רק בידע. כולם היו בלחץ ושיננו אבל אצלי זה ישב חזק. הכול מסבא וממה שהקריא לי. אהבתי מאוד גם תלמוד וזה מה שרציתי ללמוד באוני’ אבל אז לא הסכימו לקבל בנות ללימודי תלמוד. למדתי ספרות ויעוץ לתואר ראשון והתאהבתי בספרות ההשכלה. עבדתי באינטנסיביות על ”התועה בדרכי החיים” של פרץ סמולנסקין. חשבתי להמשיך בזה לתואר שני בבר אילן. עשיתי בכיוונים אחרים. העמקתי בידע על רבדים בלשון העברית ועל גבולות הארץ. כך זאת ההגדרה שלי לחילוניות יהודית: חילוניות עם ידע ביהדות שיוודעת אבל לא עושה בהכרח הכול. הידע והאכפתיות לקיומו של הידע הופכים אותי ליהודיה. ככה גדלתי על ארון הספרים היהודי. הידע והאמונה חזקים אצלי יותר מקיום של מעשים מסוימים.

מקטע מהנרטיב של אורית משקף כמה אירועים ומסגרות הגורמים לה לתת בולטות לעולם היצירה היהודי בדגש על הטקסט, בהגדרת זהותה היהודית-חילונית: בית סבה וסבתה וסוג האינטראקציה שהתקיימה שם, בקיאותה בטקסט היהודי כחוויה מכוננת בילדותה ובנעוריה, המסלול האקדמי – זה שנבחר וזה שהוחמץ וכמובן תפקודיה כאשת חינוך. העיון בטקסט היהודי קשור אצל אורית לזיכרונות משמעותיים וחיוניים בעבר ובהווה. אופי דומה לבשו כזכור חוויותיה של גליה ויחסה לטקסט היהודי. משתתף אחר-חיים המדבר בקצרה וממתין לשאלות כדי לענות בתשובות ממוקדות, הגדיר את זהותו על דרך השלילה ליהודי דתי. משביקשתי ממנו להגדיר בכל זאת על דרך החיוב מה הופך אותו ליהודי-חילוני אמר:

התנ”ך. תמיד אהבתי ללמוד תנ”ך וזה השלד לדעתי של הזהות שלנו.

⁴⁷ הכוונה לאגודת ישראל - ארגון יהודי אורתודוקסי, שנוסד בשנת 1912 בקטוביץ שבפולין. מטרת הארגון הייתה לכוון את חיי עם ישראל על תורה ומצוות.

על כוחה של חוויה חיובית בתחום זה והשפעתה על הגדרת הקשרי המשמעות המגדירים זהות ניתן ללמוד גם על דרך השלילה: אשי שהעיד כזכור כי פרקסיס דתי קשור אצלו לכפייה דתית שחוה מצד אביו סיפר:

אשי

כשמאיה החלה ללמוד בבי"ס נתנו לנו אפשרות לבחור בין כיתה רגילה לבין כיתה שמשלבים בה לימודי יהדות – קוראים לזה תל"י בת'. אשתי הייתה בעד, אבל אני התנגדתי, אפילו שזה רק ללמוד על תפילה ופרשת שבוע. איך ששמעתי תפילה אמרתי: לא! אנחנו שומעים מהורים אחרים שהם מאוד מרוצים מהתוכנית ואני חושב היום אם לא עשיתי טעות בגלל שאני רציתי ללכת הכי רחוק שאפשר מכל הקטע הזה...אין להם ידע.

גם בנרטיב של שרי שהוצג קודם, עלה כי לימוד טקסטואלי שאינו מחולל חוויה משמעותית, לא יוגדר כרכיב מרכזי המעניק משמעות לזהות היהודית-חילונית. שרי העידה כי העיסוק האינטנסיבי בטקסט היהודי במסגרת מפגשי הורים בהם לקחה חלק בתוכנית שותפות ת"א ל"א היה לה לזרה. היא מבקשת את המעשה ומאחר שהיא מתנגדת למעשה הדתי אימצה את מה שהיא מבינה כמעשה ישראלי. אורית לעומתה אומרת מפורשות שלא המעשה מגדיר אותה אלא הידע.

המעבר למימד הידע כמגדיר זהות מרכזי במקום המעשה הוא ממצא מעניין מאחר שטיפולוגיית הזהות הרווחת מבססת את מעמדו של המעשה כמגדיר זהות יהודית-חילונית. נחקרים מתבקשים לתאר את המידה בה הם שומרים שבת, חוגגים את החגים הישראליים, מקיימים טקסים במעגל החיים היהודי, מקפידים על כשרות ועוד- כולם שורה ארוכה של מעשים בתחום הפרקסיס הדתי. מה שאורית מגדירה באופן פשוט ללא משקעי עבר מיוחדים מתגלה גם באופן עקיף בקרב משתתפים בעלי משקעים כאשי שברח מהידע, מתוך שחיבר אותו לעולם המעשה הדתי הקשור אצלו לכפייה. גם אלי המאופיין בהתרסה כלפי הפרקסיס הדתי ונהנה לציין את רשימות כל "חטאיו" בתחום זה הפגין בקיאות מעניינת כשציין:

אלי

רוב האנשים החילוניים היהודים שאני מכיר מייד מזכירים שהם הולכים לבית כנסת לשמוע תפילת "כל נדרי". אני למשל מתחבר יותר ל"אשמנו, בגדנו, גזלנו..." לכל הרשימה המעניינת. זה באמת מאפשר להתבונן פנימה. זה מנקה. זה עמוק. כמו חוויה של הנשמה כששומעים שיר טוב. אני מחובר גם לתנ"ך. לא מתעסק בשאלה מה נכון ומה לא, מי כתב מתיי ולמה. מתייחס לזה כאל אחד האוצרות של העם היהודי- עם הספר! בכל אופן אני לא דתי, אני חילוני: לא שומר שבת, לא אוכל כשר, חוגג את החגים היהודים רק כשזה לא מתנגש לי עם תוכניות אחרות וגם אז זה עבור המשפחה שלי. בשביל הביחד.

ורדה אף היא ממשתפי מפגשי הורים בתוכנית הגיבה לאופיים של מפגשי פורום הורים מעוגני הטקסט היהודי כך :

ורדה

המפגשים כאן מאוד נחמדים. יש לי חברים שלומדים בעלמא, זה סוג של מפגש חברתי. אז לי יש את פורום ההורים כאן. אני חושבת שלמנחים שלנו חשוב שנכיר את הטקסטים וזה באמת מעשיר ומעניין, אבל אותי מעניינת יותר השיחה בעקבות הטקסט.... אני יודעת שמה שהם אוהבים לומר: "ארון הספרים היהודי" זה לא רק תורה ומשנה, אלא גם יהודה עמיחי ויוכי ברנדס, אבל אותי מעניין לשמוע את הסיפורים על המשפחה והילדים... וגם חשוב לי שהיהודים שם (בקהילת לוס-אנג'לס), יכירו יצירות של סופרים ישראלים...שיכירו בכלל אמנות ישראלית. יש בארץ הרבה אומנים שמכינים עבודות שמתאימות להם- הם אוהבים לקשט את הבתים בסמלים יהודיים: חנוכיות, מנורות, תמונות של א"י, ציורים יהודיים כמו שאגאל וכאלה.

לסיכום, הטיפול הטקסטואלי מתגלה כמי שבוחן את תווית הזיהוי ומקיים תהליכים רפלקסיביים בעוצמה זו או אחרת לגבי משמעות זהותו היהודית חילונית. העיסוק בעולם היצירה היהודי ובפרט בטקסט מלמד כי לעיתים יופיע אף ניסוח המבקש להדגיש כי מימד הידע מקבל עדיפות על פני מימד העשייה ("שילמדו על התפילה...לא שיתפללו"). זה הופיע באופן ישיר וגלוי בנרטיב של אורית כציון עובדה וזה מופיע באופן עקיף בנרטיב של אלי מתוך עמדה אנטי-דתית במופגן. נרטיב הזהות של הטיפול הטקסטואלי מאוכלס על פי רוב בחוויות חיוביות הקשורות לעולם היצירה היהודי בעבר הרחוק: שנות הילדות והנערות או בהווה- חווית למידה מתחדשת. ישנה התייחסות מרכזית לתנ"ך וכן לביטוי הכללי "מקורות" כשהכוונה המסתברת לעיתים היא למקורות משנה ותלמוד. טיפוס זה מתייחס ל"ארון הספרים היהודי" כמטאפורה מרכזית בשיח שלו, שיום שאינו שכיח בקרב כלל משתתפי המחקר ומופיע בנרטיבים של הורים שלקחו או לוקחים חלק במסגרות שיח המזמנות עיסוק בתחום.

בדומה לגליה חווית העיון המחודש או החדש בטקסט חושף צמא ורצון ללמוד עוד- גליה אינה מסתפקת בלמידה שמזמן לה פורום ההורים בו היא חברה במסגרת תוכנית שותפות ת"א-ל"א והיא בוחרת בקורס מעמיק בבית אריאלה. עולה רצון לעיין לחקור וללמוד על הזהות היהודית דרך התקרבות לטקסט היהודי. ואגב, שימת הטקסט היהודי במרכז הבמה מאפיינת את תופעת בתי המדרש החילוניים. מאפייני הטיפול הטקסטואלי כאן, עולים בקנה אחד עם ממצאי מאפייני באי בתי המדרש החילוניים (וולף ואמזלג-בהאר, 2003) לפיהם אוכלוסיית בתי המדרש הינה של בוגרים בתקופת אמצע- החיים המגלים מוטיבציה ללמוד ולהעמיק בארון הספרים היהודי על מדפיו השונים.

עם זאת, גם בקרב משתתפי מחקר שאינם מאופיינים כטיפוסים טקסטואליים על פי המאפיינים שהוצעו כאן, עולה כי מדובר בהקשר משמעות בעל נוכחות מיוחדת והוא זוכה להתייחסות

מגוונת. היו שהצביעו בדומה לגליה על הפוטנציאל הקוריקולרי של ארון הספרים היהודי מבחינת עולם הערכים הייחודי ליהודי החילוני. התייחסות מסוג זה מסיטה את הדגש לעבר הקשר משמעות מרכזי אחר- עולם הערכים הפרטיקולארי.

עיקר מאפייני הטיפוס ה"טקסטואלי":

מאפייני רובד זיהוי	מאפייני רובד הזדהות	מאפייני הקשר משמעות
מגיב בשלושה דפוסים מרכזיים: ספקנות לגבי כוחה של התווית כתווית מזהה פסילה חיפוש חלופה: בעיקר דגש על "יהודי-נטו!"	מגלה יחס מרכזי לטקסט היהודי הנע על רצף שבין קירבה עמוקה לבין דחייה וניכור הטקסט היהודי הופך להיות מטונימיה של יהדות הטקסט קשור לזיכרונות ילדות/נערות הטקסט מושא להתחדשות יהודית	טקסט = ידע יהודי התייחסות לארון הספרים היהודי מתקופת המקרא ועד לימנו אין הפרדה בין יצירה יהודית לעברית לישראלית- שיח כללי לגבי כולם מושם דגש על מדפיו המסורתיים של ארון הספרים היהודי: תנ"ך, משנה, תלמוד, סידור תפילה התנ"ך מוצג כשלד של הזהות היהודית

6.1.3.5 הערכי

"היהדות מייצגת עבורי מגוון של ערכים בעיקר בקשר שבין אדם לחברו. זה המתווה שלי... אני רואה ביהדות מקום מפגש קבוצתי, משהו מאוד אנושי".

אלה

כן אני מתאימה למחקר. כלומר יש דברים קלים כמו המגורים בת"א והילדים במערכת החילונית. ויש דברים יותר מורכבים כמו "חילונית". אני מניחה שאני שייכת לקבוצה זאת, למרות שיש אנשים יותר חילוניים ממני. אני חילונית במובן זה שאני לא מקיימת את ההלכה. לי מתאים "חילוני-תרבותי". כלומר חילוני מבחינת קיום ההלכה, אבל אחד שהתרבות היהודית משמעותית עבורו. תרבות יהודית בשבילי זה קודם כל ערכים של היהדות. חשוב לי להיות יהודיה בהיבט היותר ערכי. לקרוא את הטקסטים היהודים ולראות את הערכים האנושיים והחברתיים שיש בהם. חשוב לי להיות שייכת לקבוצה שיש לה במשותף טקסטים מהסוג הזה - למה שמתכוונים כשאומרים 'ארון הספרים היהודי'. מעניין אותי ללמוד ולהכיר טקסטים שיש בהם דיאלוג עם ערכים, שמשקפים ערכים. אני מתחברת גם לערכים ולסמלים שיש בחגים ובכלל בלוח השנה. אני לא עוסקת בשאלת קיומו של כוח עליון. יש חילונים שיגידו לך שהם לא מאמינים אבל אני לא מתעסקת וגם לא יודעת אם מאמינה או לא. אני לא נכנסת לכל ענייני ההלכה. איכפת לי ההיבטים התרבותיים הערכיים. כך

זה היה גם בסביבה בה גדלתי. סביבה חילונית במובנים רבים. גדלתי בקיבוץ של השומר הצעיר, אבל היה יחס חיובי כלפי הדת. סבי מצד אבי היה ממש דתי עם כובע ותפילות בבית הכנסת, אני חושבת שהוא הגיע מפולין עם אחת העליות והיה די חילוני וכאן התקרב יותר לדת. אבל לא ממש מכירה את כל הפרטים. זה דווקא סיפור מעניין ששווה לבדוק. סבתי פחות יותר מסורתית. אבי קיבל חינוך חילוני, למד בבי"ס חילוני ועבר לשומר הצעיר. טוב בעקבות אימי... במובנים רבים ההגדרה שנתתי לך לחילוני היא הגדרה שגדלתי לתוכה. הקיבוץ הדגיש את הערכים ביהדות. בכל חג היה דגש על ערך מסוים למשל החירות בפסח- עם היוצא לחירות. ההגדרה מתחילה באופן מסורתי ואז עוברים לחירות עליה נאבקו הפרטיזנים בשואה וממשיך עד למלחמת יום העצמאות. וכך אני זוכרת מפסח גם את שיר הפרטיזנים וגם את מגש הכסף של אלתרמן. בחגים החקלאיים הדגישו ערכים של עבודה וסביבה ואולי גם קצת קשר לארץ, למרות שאני לא זוכרת שזה היה משהו דומיננטי בחינוך בקיבוץ. שרות צבאי עושים כי חייבים וצריך לגמור עם זה. לא עודדו למשל להצטיין בצבא. לא גדלנו שם לחינוך ציוני, כמה שזה נשמע מוזר. כל הטקסים שקשורים ללוח השנה העברי קיבלו מקום בקיבוץ עם שירים והקראות והבלטה של ערכים כמוטו. ביום העצמאות למשל, שרו את האינטרנציונל, כחלק מאידיאולוגיה חברתית לדעתי....

הנרטיב של אֶלָּה משקף יפה, כיצד משתתפים שונים מבקשים להיכנס לתוך עולם הזהות היהודי-חילוני על הקשריו השונים בכל פעם דרך שער אחר, כאשר השער הוא זה המעצב את הקשר המשמעות הדומיננטי ואת יחסיו עם הקשרי משמעות נוספים. אלה מציינת כי היא רואה בעולם הערכים היהודי את המרכז. מתוך עולם הערכים הייחודי היא מבקשת להדגיש את הערכים האנושיים-חברתיים. דרך מרכז זה היא מתייחסת לפרקסיס הדתי - שוב במוקד של לוח השנה העברי על חגיו ומועדיו, דרך מרכז זה היא מאפשרת מקום לארון הספרים היהודי ודרך מרכז זה היא בוחנת את הזיכרון ההיסטורי הפרטי והלאומי. הערכים הייחודיים נגזרים מהיהדות ומהנרטיב הלאומי, הגם שבאופן מודגש היא יוצרת חציצה בין ערכי הקיבוץ שהיא מציגה: שייכות חברתית, עבודה, חקלאות לבין ערכי המדינה: שירות צבאי, קשר לארץ והיא אכן מציינת: "לא גדלנו שם לחינוך ציוני, כמה שזה נשמע מוזר". זאת בדומה למאפייני יורדים בני קיבוץ החיים בלוס-אנג'לס העולים במחקר של צבר בן-יהושע (1996). בהמשך מציינת אֶלָּה את ההתייחסות לאינטרנציונל ופותחת לנו צוהר לעולם שביקש להדגיש ערכים אנושיים חברתיים כלליים ולא דווקא ייחודיים.

בניגוד לאלה הבוחרת להציג ערכים הומניסטים כלליים כערכים ייחודיים מתוך שהיא שואבת אותם מתוך הקונטקסט הרחב של התרבות היהודית, היו שבחרו להבליט בנרטיב שלהם דווקא את ההתרסה כלפי שיום ערכים אילו כערכים יהודיים. כך למשל מתי.

מתי

אני מאמינה בערכים של סליחה ותשובה לאורך כל השנה ולא רק ביום אחד. בכלל אני מאמינה במניעה ולא בעשיית הרע ואח"כ תשובה. אבל אילו ערכים כלל אנושיים ולא שייכים רק ליהדות. אנחנו לא המצאנו את הגלגל. בכל הדתות זה קיים. לא זה מה שמחבר אותי ליהדות.

אני מביאה את דברי מתי כאן, שכן דבריה מבליטים על דרך הניגוד את העמדה של הטיפוס הערכי ואת המענה שיש בעמדתו כלפי טענה מסוג זה שמעלה מתי. כך הציגה זאת גליה בדבריה:

חשוב לקחת נושאים אקטואליים ולראות מה אומרים על כך המקורות היהודים: השבויים, בעיות הומינטריות. לראות את עולם הערכים שיש במקורות שלך. ערכים יהודיים זה משהו שהרבה יהודים חילוניים יכולים להתחבר אליו העניין האירוני הוא שהם יעדיפו לקרוא לזה ערכים הומניים אוניברסליים ולא לראות איך זה מופיע ב"בית שלנו".

הטיפוס הערכי מפגין מידה גבוהה יותר של רפלקטיביות לגבי אופיו של עולם הערכים היהודי ביחס לטיפוסים אחרים. הפרשנות הניתנת לערך יהודי היא בדגש על ההקשר התרבותי של הערך ולא על הערך עצמו. באופן זה אין ניכוס של ערכים אנושיים ליהדות בלבד. פרשנות ניכוס הערך והפקעתו כביכול מדתות ותרבויות אחרות היא פרשנות רווחת בקרב משתתפים שונים, דוגמת זו של מתי, פרשנות זו פועלת כמעט בדרך של התנייה...מעלה את חמתם וגוררת עימה הן הדגשת האוניברסאליות של הערך והן הכרזה על כך שלא עם ערכים יהודיים הם מזדהים בהכרח. עידו מבקש אף הוא להדגיש את רכיב הערכים בזהותו וגם הוא מבקש להדגיש את עולם הערכים שבין אדם לחברו, הגם שהוא מתייחס לערכים נוספים שאינם בהכרח הומניסטיים:

עידו

כששואלים מה זה חילוני יהודי חושבים על אחד שעושה מה שמתחשק לו בוחר במה שהוא רוצה ולא דופק חשבון לאף אחד. אבל זה לא כך. נדמה לנו שאנחנו בוחרים. זה חלק מאיתנו ובכל זאת אני יכול להגיד שאני בוחר איך לעצב את החומרים האלו. אני בוחר לראות ביהדות מקור של השראה. עולם עצום של ידע שיש בו מקורות מגוונים לפעמים שונים ומנוגדים שאני יכול להחליט לבחור מתוכם. גדלתי בבית שבו לאימי זיקה לדת אבל אבי חילוני אנטי-דתי. למשל החלטתי שאני שומר כשרות כי זה חלק מהתרבות שלי, למזלי אישתי הלכה עם זה ואנחנו לא עושים מזה סיפור תל-אביבי. כי אולי יש בכך ערכים שונים שאני לא לגמרי מבין אותם, אבל בגלל שאני מעריך את עושר הערכים הכן מובנים לי, יש לי נטייה לקבל גם את זה. זה אולי הסבר רופף ואולי זה קשור יותר לאמונה לרוחניות. בכל אופן היהדות מייצגת עבורי מגוון של ערכים בעיקר בקשר שבין אדם לחברו. זה המתווה שלי. אני רואה ביהדות

מקום מפגש קבוצתי, משהו מאוד אנושי, הביחד הזה. ביחד שדורש דיאלוג. ומתוך כל הדיאלוגים האלו אני מבין דברים ובוחר בדרך שלי.

בפרק הקודם הדין ברובד ההזדהות, עלו עמדות שעיקרן רגשי ולא קוגניטיבי. הטיפוס הערכי הוא זה המנמק באופן מושכל ערך זה או אחר. כך למשל בהתייחס לערך חרות האדם. הצורך בחרות מקבל פנים מגוונות בקרב המשתתפים: יש והוא מוגדר כחופש מדת, יש כחופש מאורח חיים שאינו מקובל עליהם, יש והוא מבליט את הסמכות האנושית לעומת כל סמכות על/אל אנושית ויש והוא מבקש את הריבוי וייחודיות של יהדות פלורליסטית- כפי שבעצם מדגים עידו בפרשנות שלו את יהדותו החילונית.

מול ההתייחסות הישירה, הרפלקסיבית והמושכלת של גליה עידו ואלה לערכים פרטיקולאריים כמגדירים את זהותם היהודית-חילונית, עלו ביטויים רבים רפלקטיביים בחלקם, עקיפים במידה מסוימת ובכל זאת מלמדים על נוכחותו של הקשר משמעותי זה. המשותף לביטויים אלו הוא בעיקר ערכים בתחום המשפחה.

אודליה

להיות יהודי-חילוני? בכללית זה להיות חילוני עם קונוטציות למסורת. זהות יהודית זה נורא גדול. אי אפשר לפרק לפרטים. יש כל מיני ולוקחים. לוקחים מה שמתאים. יש לנו במשפחה כאלו שהפכו להיות פנאטים ושכחו של להיות יהודי זה קודם כל ערכים, קודם כל הערך של כיבוד אב ואם. הערך של המשפחה מאוד חשוב ביהדות. אצל אחי-זהו, כבר לא מקבלים אותנו החילוניים וזה עושה נתק.

למה זה דווקא יהודי-חילוני? זה יהודי כי כיבוד אב ואם זה חלק מהמצוות הראשונות הבסיסיות וגם אחת החשובות. זה חילוני כי אני שמה את זה במקום ראשון. אצל אחי הוא יגיד לך: מקום ראשון להאמין באלוהים.

שרון

יהודיה- ברור! האם אני חילונית? אני חושבת שאפשר לומר שכן. להיות יהודי חילוני זה לאהוב את היהדות, להרגיש יהודי, אבל לעשות מה שניראה לך ומה שאתה בוחר. בשבילי זה חשוב קודם כל מבחינת הערכים היהודיים שקשורים למשפחה: כבוד להורים, היחסים בין גבר לאישה הנאמנות הדאגה, החינוך לילדים. בשבילי זה הכי חשוב הערכים האלו.

קליינברג (2005) מנתח את המוסר החילוני כיורשו של הזרם הנבואי ביהדות וקובע כי "אין מקום לשיקול דעת מוסרי, כאשר מדובר בהלכה פסוקה. היכולת להמשיך את הזרם המתריס, היצירתי, הייחודי ביהדות, את הזרם הנבואי, להבדיל מן הזרם הכהני... עברה דווקא ליהדות החילונית..." (עמ' 346). הטיפוס ה"ערכי" העולה כאן מאשרר טענה זו באופן חלקי. הנרטיב של אלה אכן מצהיר על הפרדה בין יהדות הלכתית לבין יהדות חילונית, השמה בקדמת הבמה את עולם

הערכים היהודי- זה המתייחס לערכים אנושיים חברתיים. עידו מציג עמדה אחרת: הפעלת שיקול דעת גם נוכח הלכה פסוקה וקבלתה: אם שיקול דעת מוסרי עוסק בשאלת הנכון והראוי, הרי שעידו מעיד כי הוא מקבל ערכים דתיים מסוימים על אף שאין הוא מבינם בדרך של הקש לוגי לגבי תחום שאינו לוגי: אם קיימת מערכת שלמה שהוא מבין ומקבל הרי גם מה שאינו מבין עשוי לעמוד לשיטתו במבחן הראוי והנכון.

ומהו עולם הערכים היהודי-חילוני?

ראינו כי המשתתפים מתייחסים להומניזם לדת וללאומיות כשדות מהם נגזר עולם הערכים שלהם. שדות המקבילים לשלוש מעגלי זהות קונצנטריים אותם מציע עינס (2005) כמרכיבי הזהות היהודית חילונית. להיות יהודי חילוני על פי הטיפוס ה'ערכי' פירושו להזדהות עם ערכים שאפשר להצביע עליהם. העוצמה המרכזית מצויה כאמור בתחום הערכים ההומאניים. עוצמה זאת מחזקת את פרדיגמת החילון שנרטיב הנאורות הוא חלק ממנה והומניזם מתפקד בה כציר מרכזי. מובילי ההגות החילונית הישראלית (למשל: יצחקי, 2000, מלכין, 2005, יובל, 2007) מציבים את ההומניסט כטיפוס המרכזי של היהודי החילוני.

הנרטיב של אלה מדגיש ערכים חברתיים על ברכיהם התחנכה בקיבוץ, וכן מעלה את סוגיית הערכים הלאומיים, אותם הזניח לדעתה הקיבוץ. עידו מבליט את הערכים האנושיים-חברתיים, אך מציף גם ערכים דתיים: כגון ענייני הכשרות.

קולות אילו המבליטים ערכים שונים ומשרטטים את דמות הטיפוס ה'ערכי', מלמדים כי היהודי החילוני בדגם זה הוא גם חילוני-הומניסט אך לא רק.

עיקר מאפייני הטיפוס ה'ערכי':

מאפייני רובד הזהוי	מאפייני רובד הזהדהות	מאפייני הקשר משמעות
קיימת נטייה לקבל את התווית יהודי/ה-חילוני/ה כתווית מגדירה קיימים ביטויים המעידים על תהליך בירור של התווית כתווית מגדירה	הזדהות ברורה עם הומוצנטריות הזדהות עם ערכים פרטיקולארים, שלא מתוך הפקעתם מדתות ותרבויות אחרות הזדהות עם שייכות לציבור יהודי-חילוני קבלת סמכות חוץ-אנושית בתחום המוסר הזדהות עם מוסר הנביאים	אימוץ היהדות כהשקפת עולם הומניסטית וכדרך חיים כלל רכיבי המשמעות של הזהות נבחנים דרך הפריזמה הערכית שימת דגש על הרגש והמעשה התייחסות לאשכולות ערכים שונים: ערכים הומאניים- אשכול מרכזי מוביל ומכוון ערכים חברתיים ערכים לאומיים- ציונות. רצון לעצב ישראליות ערכית, ערכים דתיים- בחירה סלקטיבית, מפעילים שיקול דעת מוסרי גם נוכח הלכה פסוקה

6.1.3.6 הלשוני

” אם אני משתתף בשיחות על יהדות, על ישראליות, קורא ספרות ישראלית, אני תורם בדרך שלי לתרבות. אני מדבר, קורא, חושב וכותב בעברית וגם זה חלק מהתרבות שלנו.”

גדי

ממפגשי פורום ההורים קניתי את הגישה של יהדות כתרבות, אני חושב שזה היה בעקבות ההרצאה של הסופר חיים באר. היהדות היא לא רק דת של מצוות אותם מקיימים הדתיים ואז אנחנו מחוץ לעסק. יהדות זה ספרות ואמנות ושפה. לפני כן אם היית שואלת אותי מה זה יהודי-חילוני הייתי נתקע. יהודי - ככה נולדתי. חילוני - ככה גדלתי. הייתי מגדיר לך את עצמי כחילוני בגלל שאני לא יודע להגיד אם אני מאמין ובמה? ואני לא מקיים מצוות, בעיקר הלכות שקשורות לשבת וכל זה. ואז אני יהודי סוג ב' לא חשבתי על זה לעומק. יש דתיים שחורים ואחרים יש מסורתיים וחילוניים. יותר פשוט לי לחשוב על עצמי כישראלי נקודה. אבל זה לא ככה. התחלנו להגדיר את עצמנו ועלו סיפורים מעניינים. אם אני משתתף בשיחות על יהדות, על ישראליות, קורא ספרות ישראלית, אני תורם בדרך שלי לתרבות. אני מדבר, קורא, חושב וכותב בעברית וגם זה חלק מהתרבות שלנו.

ובלילה בלילה אני חולם בספרדית! מכירה את השיר של שלמה יידוב? אישתי אומרת שמי שמכיר אותי מקבל הוכחה לכך שגברים פטפטניים לפעמים יותר מנשים. אני אוהב מילים, שיחות לדבר, לפרק לשכנע. במריבות היא סוגרת עניין אחרי שהיא מתקררת היא אומרת: היה ונגמר. אני לא. אני צריך לפתוח: מה היה? למה? למה אמרנו מה עשינו מה חשבנו... אולי אני צריך ללמוד יותר להקשיב, אבל יש לי מה להגיד וזה עושה לי טוב לדבר אני טוב בקשר עם אנשים. אולי הייתי צריך להיות פסיכולוג, אבל אין לי סבלנות לחרוש, אז אני משווק מערכות טיהור מים. קרוב? אחרי השרות הצבאי נסעתי למיאמי ומשם לתקופה בניו יורק אצל דוד שלי שיש לו עסק לתכשיטי זהב והוא ניסה לשלב אותי, כי רצה שבהמשך אתפוס ניהול על העסק. הייתי די אומלל שם. חיפשתי את השיחות עם דוברי עברית כי היה לי קשה להסביר הכל, להתפלסף באנגלית. הסתדרתי אבל זה לא זה.

הבת שלי תצא כנראה בעוד חודשיים עם המשלחת ללוס-אנג'לס, הם קיבלו קצת חומר על בית הספר שיארח אותם שם. זה עניין אותי. בראש אחד הדפים של בית ספר התאום הם כתבו מוטו: 'השפה העברית היא מפתח הזהב לחינוך יהודי'. אני וריקי אישתי שמחנו על ההזדמנות שיש ללינו לעשות משהו אחר חשוב וגם ליצור קשרים שישפרו לה האנגלית. היא מאוד טובה באנגלית וזה גם היה אחד התנאים לקבלה למשלחת אבל אף פעם לא מזיק להשתפר יותר. והם רוצים את העברית- מפתח זהב! עכשיו שאני מדבר על זה וחושב על זה גם בזה יש סגירת מעגל...

אבל בחזרה לשאלה שלך, אם לא תאותתי אני ממשיך לנסוע...מה זה יהודי-חילוני? לא אחד שסגור בחדר אטום. יהודי פתוח שתורם לתרבות של העם שלו. חילוני נתפש ההפך מקודש והנה אנחנו החילוניים תורמים די יפה לחייה של שפת הקודש. למה שפת קודש? איתה נברא העולם: "ויאמר..."

במובנים רבים התייחסותו של גדי לשפה העברית היא מעט חריגה: הן מבחינת היקף ההתעכבות, הן מבחינת המקום שהוא מעניק לרכיב זה והן מבחינת המשמעויות: לא רק שפת תקשורת ותרבות, אלא גם שפת קודש, לא רק שפת עבר סטטית, אלא שפה חיה דינמית שחיותה היא פרי השיח התקשורתי והיצירתי-אומנותי של הציבור החילוני. תחושת השייכות שמפגין גדי ללשון העברית נובעת אומנם מחוזה של האינטליגנציה הלשונית, אך היא לא נותרת שם. היא מכוונת את נקודת מבטו ואת מיקודיו. מתוך כך הוא נסמך להקשר המשמעות הלשוני בהגדרת יהדות כתרבות בדברים ששמע במפגש עם הסופר חיים באר, מתוך כך הוא ממקד את תשומת ליבו דווקא במשפט "השפה העברית היא מפתח הזהב לחינוך יהודי" בדפי המידע שהביאה ביתו מבית הספר בלוס-אנג'לס. זאת ועוד: הוא מתייחס אל המשמעות המיסטית המיוחדת לשפה העברית ככלי שעזרה נברא העולם.

דבריו של גדי עולים בקנה אחד עם האופן בו מתייחסת ולדן (1999) ללשון העברית כהקשר משמעות מכוון זהות: "אני מאמינה גדולה במילים...ראשית מפני שהן מעצבות את האתוס שלנו ומתמצותות הוויות רבות לכדי אריזה יעילה שיכולה להקיע שחקים ושהוכחה כעמידה מול שחק ושחיקה כאחד. שנית- כי במילים גלום עושר רב וניתן לבחור ביניהן ממגוון מרשים, לפי הנסיבות ולפי הצורך. שלישית- משום שהתמזל מזלנו ואנו דוברים שפה שמית המתאימה במיוחד לביטוי 'הפוך והפוך בה דכלא בה' (פרקי אבות,ה, משנה כ"ו) (עמ' 89).

בקרב משתתפים אחרים מוזכרת על פי רוב השפה בקצרה בנשימה אחת לצד הקשרי תוכן נוספים כשההתעכבות היא על רכיבי הזהות האחרים דווקא: ההיסטוריה, השפה החיים בארץ. במחקר של אורן לוי-אפשטיין ויער (2003) השיבו 73% ממשתתפי המחקר (N=1014) כי ארץ ושפה הוא מרכיב בזהותם. חיבור זה של מקום ושפה הופיע גם בקרב משתתפי מחקר זה. עופרה התייחסה לשפה העברית כשפת תקשורת ותו-לא:

עופרה

ברור שאני מחוברת להיסטוריה לארץ לשפה. למה הכוונה לשפה? אנחנו חיים בישראל וזאת השפה שלנו. חבל באמת שלא החליטו על אנגלית כשפת המדינה היה לנו הכל יותר פשוט. היום ברור שיש לשפה משמעות, אבל תיראי את העולים מרוסיה מסתדרים יפה בלי עברית.... היום יש סופרים ומשוררים וזה כבר חלק מאיתנו. את שואלת אם זה משמעותי לי לקרוא את התנ"ך בעברית? לא. מה עושים יהודים בגולה? קוראים תרגום!

עופרה מתייחסת לשפה כסממן חיצוני של חיים בארץ מצד אחד, מאידך חשוב לה לציין שהיא 'מחוברת'. לעומת עופרה, המנסחת תשובות on line כפי שבחרה לכתוב זאת מספר פעמים במהלך

הראיון עימה, ולפיכך חלק מדבריה משקף הקשר פרי-תאמטי ניכרת התייחסות רפלקטיבית לשפה העברית בדברי גדי וכן בדבריה של אלה, שאף היא מחברת בשלב ראשון בין המקום לשפה, אבל בשלב שני מתעכבת על השפה:

אלה

אני חושבת שהיום אני מחוברת יותר לארץ ולחשיבותה. למקום ולשפה. כאן מקומי וכאן זאת השפה שלי. שפה שאיתה אני מבינה הכי טוב והכי לעומק. שפה שמאפשרת לי לקרוא את הטקסטים השייכים לתרבות שלי. אני רואה בשפה רבדים היסטוריים ותרבותיים יותר מאשר רבדים של שפת קודש ומשמעותם.

מסתבר כי גם ה'טיפוס הלשוני' המדגיש את מקומה של הלשון העברית כהקשר משמעות בזהותו היהודית-חילונית ועושה זאת בהרחבה הוא טיפוס שתודעת הזהות שלו רפלקטיבית ותמאטית יותר ביחס לאילו המאזכרים הקשר זה בנשימה אחת עם רכיבי זהות אחרים. הוא רואה בשפה העברית אמצעי תקשורת, אמצעי ללמוד על ההיסטוריה והתרבות של העם היהודי, לשון אבות, סממן לתחייה לאומית וגם לשון קודש. יחד עם זאת כאמור הקשר זה שמאזכר תדיר בקצרה וכהקשר מובן מאליו של הזהות זוכה לפירוק, להנמקה מושכלת ולביטוי בעלות כפועל יוצא מחקירה ועיון במשמעות התחום ובמקומו כמכונן תודעת זהות יהודית חילונית רק בקרב בודדים ממשותפי מחקר זה.

עיקר מאפייני הטיפוס ה"לשוני":

מאפייני רובד זהויות	מאפייני רובד הזדהות	מאפייני הקשר המשמעות
עולה התייחסות בעיקר לשלושה דפוסי תגובה לזיהוי יהודי חילוני:	הזדהות עם הומוצנטריות המאפשרת לראות ביהדות מכלול של תרבות ולא מערכת דתית בלבד	שפה עברית כביטוי לתחייה לאומית בא"י
הטלת ספק בהיותה תווית מזהה	עולה שייכות לציבור היהודי-ישראלי החי ויוצר בעברית	שפה עברית כשפת תקשורת
פסילת התווית		השפה כמפתח לאוצר הידע היהודי
חיפוש חלופה		השפה כשפה בעלת מאפיינים איזוטרים של קדושה

6.1.3.7 סיכום רובד הקשרי המשמעות

הספרות התיאורטית והאמפירית בתחומי דעת שונים מצביעה על היכולת לייחס משמעות לזהות, לנמקה באופן מושכל ולא רק באופן רגשי כיכולת המעידה על תודעת זהות מפותחת והדוקה. משתתפי המחקר נבחנים זה מזה בעוצמתה של יכולת קוגניטיבית זו. ברם, איש מבין אוכלוסיית המחקר לא הציג תודעת זהות יהודית-חילונית הדוקה, קוהרנטית, מקיפה ועמוקה ביחס לכלל הקשרי המשמעות העולים מכלל הנרטיבים. במקרה כאן סך כל חלקי השלם הקולקטיבי עולה על השלם האישי.

התהליך המחקרי של ניתוחי תוכן הנרטיבים והבנייתם כנרטיב מחקרי איפשר להצביע על מאפייניו המרכזיים של רובד עיקרי זה של תודעת זהות:

- רפלקטיביות חלקית: רק חלק מהקשרי המשמעות מסתברים כתחומים שנבחנו באופן רפלקטיבי, קיים אזכור רופף ושטחי של הקשרים אחרים.
- תאמטיות חלקית: ניכר היעדרה של משנה סדורה מקיפה לגבי מכלול של הקשרי משמעות המרכיבים את הזהות, אם כי קיים אזכור לקטני וחלקי של נושאים ומושגים השייכים להקשר זה או אחר.
- מגוון: הצבעה על שישה הקשרי משמעות.
- מודולריות לעומת מצרפיות: הצבעה על הקשר משמעות זה או אחר מבלי לחברם בהכרח.
- עוצמה תוך-הקשרית: בתוך כל הקשר נוצר טיפוס מסוג מסוים ובו התגלו תת-טיפוסים.
- פסקנות: נטייה לייחס משמעות מיוחדת להקשר מסוים כרכיב בהא הידיעה המגדיר את הזהות היהודית-חילונית.
- מרכז ושוליים: התבוננות ברכיבים אחרים דרך השער הנבחר.

מגוון הקשרי המשמעות שהעלו משתתפי המחקר באופן גלוי ושיטתי או בעקיפין ובאופן בלתי שיטתי מלמד כי משמעות הזהות היהודית חילונית אינה נשענת רק על בסיס הפרקטיקה הדתית-הלכתית-מאפיין מרכזי דומיננטי ולעיתים בלעדי במחקרי זהות מקיפים. לצד התייחסות מודגשת לפרקסיס הדתי המאפיינת את הטיפוס האורתודוכסי מעלים ההורים עוד חמישה הקשרי משמעות: זיכרון היסטורי, זיקה לישראל, עולם היצירה היהודי, עולם ערכים פרטיקולארי ושפה עברית.

בקרב חלק קטן בלבד מכלל הנרטיבים מופיעים כלל הקשרי המשמעות באופן מצרפי ומאוזן, לעומת זאת ברוב הנרטיבים מסתמנת המגמה לפיה הורים מצביעים על הקשר משמעות זה או אחר כהקשרים העומדים בנפרד זה מזה. ההתייחסות האקלקטית מעצבת את הקשרי המשמעות כהקשרים מפוזרים מודולריים, המעצבים שישה טיפוסים שונים.

האפיון של כל טיפוס אינו בהכרח קוהרנטי והוא מציע בתוך כל טיפוס גוונים, מעין תת-טיפוסים המעניקים משמעות תוכנית נבחנת בין טיפוס לטיפוס אם כי קורת הגג משותפת. גם תכנים משותפים נבחנים זה מזה בעוצמת הידע: בהיקף ובעומק.

הגם שתהליך ייחוס משמעות לזהות היהודית-חילונית לווה בהססנות בשאלת שאלות בתהייה ובניסוחים ראשוניים, התגלתה פסקנות לגבי מרכזיותו של הקשר משמעות זה או אחר, ברגע שאותר הוצף וזכה לניסוח במהלך הראיון. כך למשל הטיפוסים ההיסטוריים רואים בזיכרון ההיסטורי את המאפיין המרכזי, הטיפוס האורתודוכס משוכנע שהדת והפרקסיס ההלכתי הם המאפיין המרכזי של כל יהודי חילוני או אחר. הטקסטואלי משוכנע שעולם היצירה היהודי לדורותיו- הוא זה המגדיר את ההווה היהודית-חילונית בת-ימנו ואילו הערכי משוכנע שיהודי-חילוני הוא זה המאמץ את עולם הערכים הפרטיקולארי היהודי בדגש על ערכים הומיניסטים. לצד הפסקנות והמודולריות ביחס להקשר משמעות זה או אחר, קיימת התייחסות להקשרי משמעות נוספים כשהצגתם נעשית בדרך של מרכז ושוליים. הקשר משמעות אחד מקבל את קידמת הבמה והקשרי משמעות נוספים נבחנים בזיקה אליו.

6.1.4 דיון מסכם בשאלת מחקר ראשונה: תודעת הזהות היהודית-חילונית

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לשפוך אור על האופן בו מתארים מבינים ומפרשים הורים את זהותם היהודית חילונית; במילים פשוטות: מה זה להיות יהודי-חילוני, וכך לשרטט את אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית. הממצא המעניין כאן הוא כי כל ההורים השייכים לאוכלוסיית הגרעין - 23 משתתפי ראיונות העומק, ללא יוצא מן הכלל ומרבית ההורים באוכלוסיית הכוללת, בחרו להתייחס לעצם ה**תווית** "יהודי-חילוני", טרם הדיון במשמעותה. על ארבעה דפוסי תגובה: ספקנות בתווית כתווית זיהוי מגדירה שבאה לביטוי בהצפת סימני שאלה, ודאות בזיהוי-תגובה של סימן קריאה- המצמצם עצמו לזיהוי על דרך השלילה: 'אני חילוני כי אני דתי', פסילת התווית או חיפוש אחר חלופה מזהה הולמת את הזהות היהודית-חילונית. חלק הארי עשה זאת כאמור בפתח דבריו והחלק האחר חזר לתווית במהלך הדברים.⁴⁸

התפתחותה של תודעת הזהות היהודית חילונית הפוכה ביחס למודלים המסורתיים המציגים את הזיהוי כשלב ראשוני פשוט וברור, את ההזדהות כשלב נוסף ואת זיהוי הקשרי המשמעות בשלב המאוחר. הממצא כאן כאמור הוא כי דווקא שני הרבדים העמוקים יותר של תודעת הזהות: ההזדהות ויותר מכך היכולת לשייך הקשרי משמעות בתחום ההיסטורי, החברתי והתרבותי, מקדימים את שלב הזיהוי. 'מקדימים' במובן זה שהפרט חש שייכות רגשית (רובד ההזדהות) וקוגניטיבית (רובד הקשרי המשמעות) לזהות שהוא מתקשה בהגדרת התווית המתאימה לה. יוצא אפוא, כי דווקא הרובד הפשוט לכאורה של הזהות - רובד הזיהוי - אינו מתפקד כרובד ראשוני וברור בתהליך בנייתה של תודעת זהות יהודית חילונית.

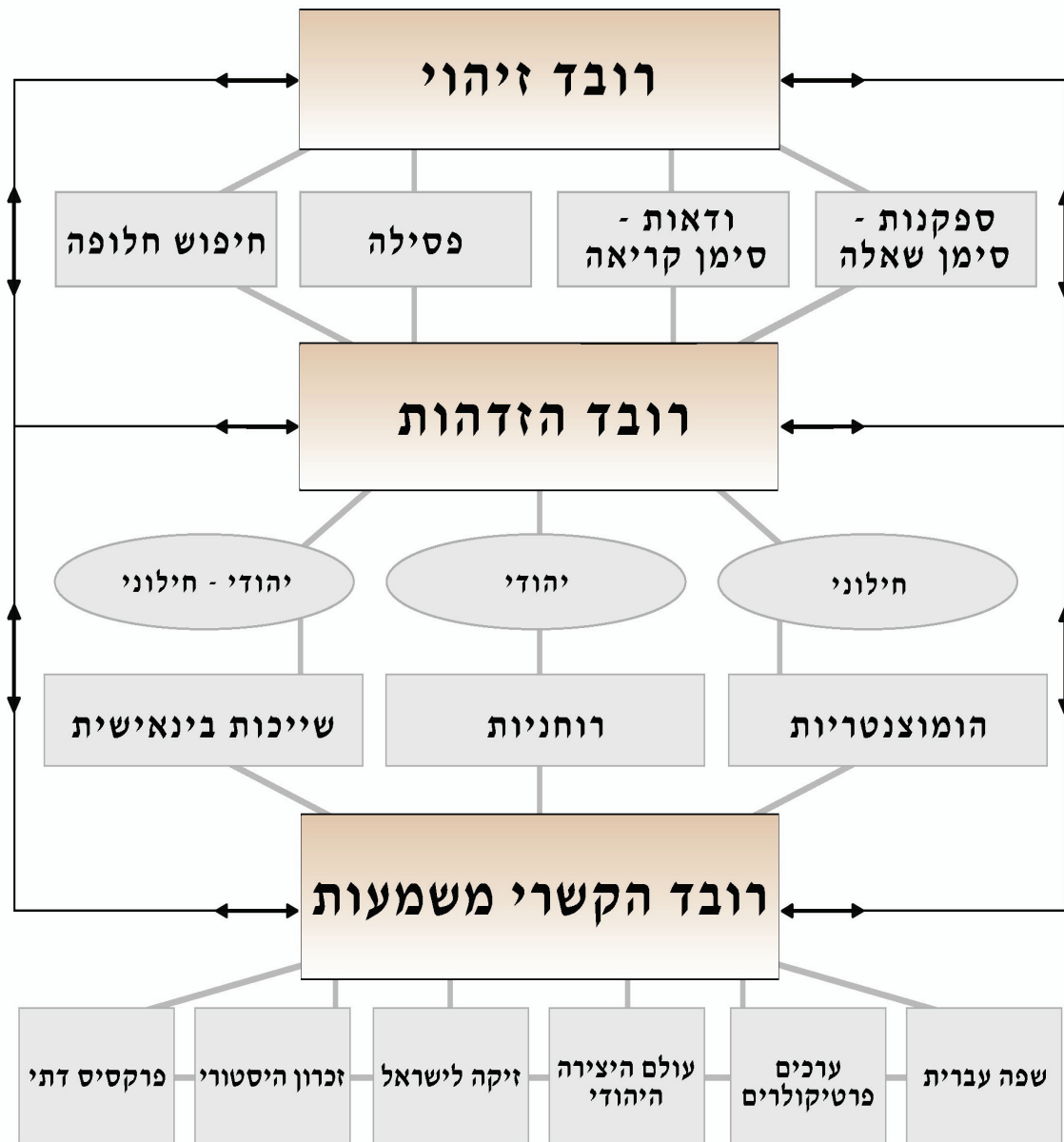
ממצא זה מעיד על זהות זו כטעונה מורכבת ובעייתית מחד ועל היעדרו של שיח מברר ומנהיר מאידך.

ממצא נוסף המעיד על מבוכתה של תודעת הזהות ברובד המזהה בפרט, אך בהתייחס לרבדים נוספים בכלל הוא הצורך שהפגינו משתתפי המחקר לשוב ולפרק את הצימוד "יהודי-חילוני" לשני אגפים נפרדים. מגמה זאת מאכלסת את השיח הרגשי של המשתתפים ביחס לזהותם ומאפשרת לאפיין את רובד ההזדהות של התודעה היהודית-חילונית. שלושה מנועים רגשיים מפעילים רובד זה: הצורך בחרות האדם ובהצבתו במרכז, הצורך ברוחניות ובמקור סמכות על/אל אנושי, הצורך בשייכות בינאישית.

השיח הקוגניטיבי אודות משמעות הזהות חשף המשגה שונה מזו המקובלת בספרות בתחום. השימוש במושג "יהדות כתרבות" כמושג על המכיל הן את הקשרי המשמעות מבחינה היסטורית דתית ותרבותית והן את עולם העמדות כלפי היהדות, התגלה כשימוש מינורי עד מאוד. תחת זאת עלתה התייחסות לשישה הקשרי משמעות. האופן בו התייחסו המשתתפים לכל אחד מהקשרים אילו: היקף, עומק וזיקה לשאר ההקשרים עיצבו פרופיל של שישה טיפוסים יהודים-חילוניים: "אורתודוקס", "היסטורי", "ישראלי", "טקסטואלי", "ערכי" ו"לשוני". תודעת זהות על רבדיה השונים מוצגת במודל הבא.

⁴⁸ לכלל המרואיינים הוצג כזכור הפתיח לפיו "אני מבקשת לראיין הורים יהודים חילוניים שילדיהם לומדים ו/או למדו במערכת החינוך הממלכתית הכללית/חילונית, לצורך מחקר המבקש להבין את משמעות הזהות היהודית חילונית ואת הציפיות שיש להורים כלפי חינוך בתחום זה".

מודל תודעה תלת-רבדי



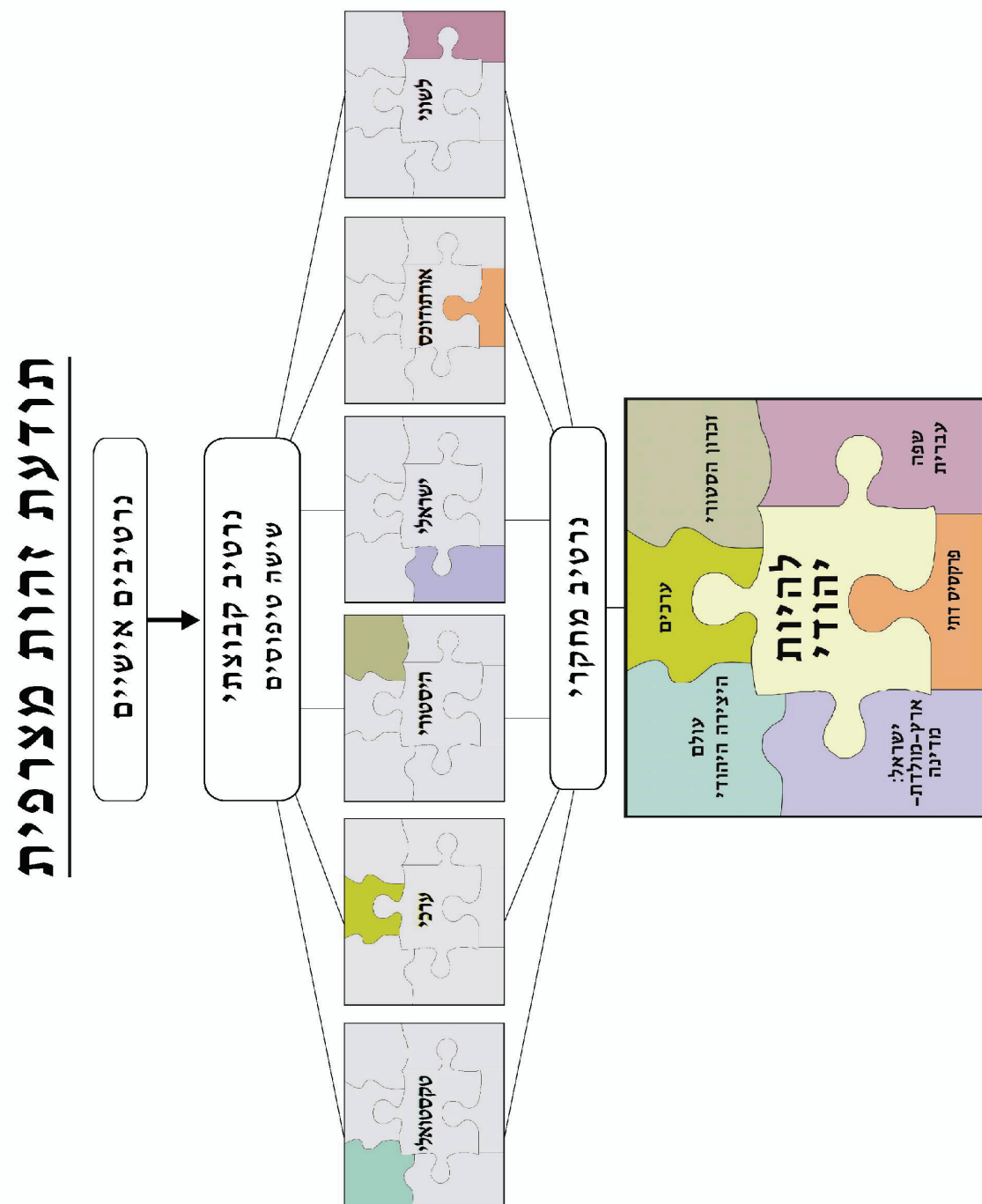
יוצא אם כך כי הממצאים המרכזיים לגבי **משמעות** הזהות היהודית חילונית מלמדים על מאפיינים שונים מאילו המקובלים בשיח הזהות הציבורי הרווח לפיו הזהות לינארית: היינו נבחנת על ציר עוצמה בין חילוני גמור לאולטרא אורתודוכס, חד-מימדית: נבחנת על פי מימד ההתנהגות הדתית וחד-ערכית מבחינה תוכנית היינו נבחנת בזיקה לתחום התוכן של הפרקסיס הדתי. הזהות במחקר זה הסתברה **כרב-כיוונית, כרב-מימדית**: בעלת מאפיינים רוחניים ורגשיים, כוללת ידע והתנהגויות, ורב-ערכית-מצרפית משמע מקבלת את פרשנותה מכמה שדות של הקשרי משמעות.

ניתן לערוך השוואה בין מאפיינים מרכזיים של שיח הזהות הציבורי השכיח לבין שיח הזהות של משתתפי המחקר באמצעות הטבלה הבאה:

מאפיין	שיח ציבורי מקובל	שיח הורי במחקר זה
תווית מזהה	לינאריות: קיים סרגל המשרטט תוויות מזהות על פני רצף מחילוני גמור ועד לדתי אדוק. חילוניות מקבלת גוון מזהה אחד.	רב-כיוונית: קיימים גוונים שונים בתווית המזהה 'חילוני' והיא מקיימת יחסים מורכבים עם התווית 'יהודי' ומכאן אף עם שיקולי הדעת בהגדרת התוויות הנוספות
מימד מגדיר	חד-מימד: על פי מימד ההתנהגות. הזהות נבחנת ומוגדרת ביחס לעוצמת העשייה בתחום הפרקטיקה הדתית הלכתית	רב מימד: הזהות נבחנת ומוגדרת בשלושת מימדי הלמידה מלבד המימד ההתנהגותי גם במימדים הקוגניטיבי והאמוטיבי
מורכבות	חד-ערכיות: התייחסות להקשר משמעות הגמוני-פרקסיס דתי. מקבעת את זיהוי היהדות כדת	רב-ערכיות: קיימת בולטות להקשר הדתי אך קיימת התייחסות ברורה לעוד חמישה הקשרי משמעות המציעים התייחסות ליהדות החילונית דרך העדשה הדתית, הלאומית והתרבותית
שפה	"שפת האפס" הגדרת הזהות בדרך של: 'מה אני לא!'	"שפת היש" הגדרת הזהות בדרך של: 'מה אני בכל-זאת...'

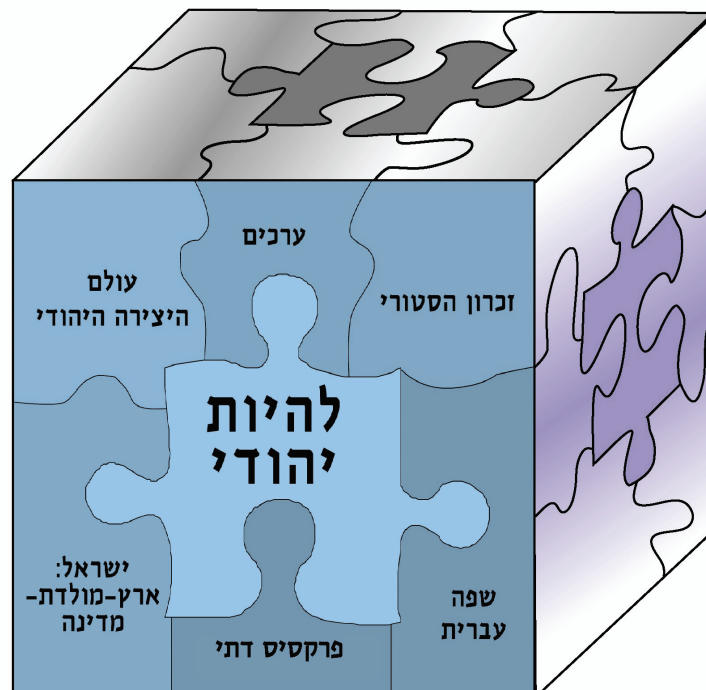
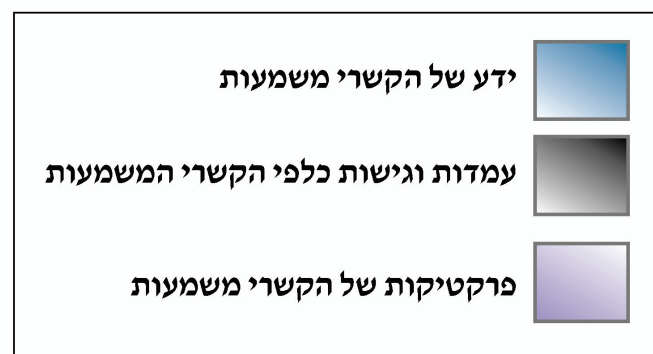
מאפיינים אילו מעצבים את משמעות הזהות היהודית חילונית הקולקטיבית העולה במחקר זה בדגם של מצרף-פזל. מפת הזהות האישית מעצבת פזלים בדגמים שונים: חלקיו של כל אחד מחלקי הפזל משתנה בהתאם לדגשים שנותן היחיד להקשר משמעות זה או אחר והאופן בו משתלבים שאר החלקים בפזל עם החלק בעל השטח הגדול ביותר והאופן בו הם משתלבים זה עם זה.

מפת הזהות הקולקטיבית, עם זאת, מציגה פזל מאוזן יותר, שבמרכזו סוגיית הזהויות וחלקיו האחרים מורכבים מששת הקשרי המשמעות בעוצמה המתגוונת שתוארה בהצגת הטיפוסים השונים.



כאמור, מודל הפזל אינו שטוח, אינו חד מימדי. תודעת זהות אינה פועל יוצא של התנהגויות בלבד, היא מכילה הן רובד רגשי עמוק ומשמעותי והן שדה התייחסות מושכל. כך, למשל, פרקסיס דתי אינו עניין לפרקטיקות דתיות בלבד, הוא כרוך ברצון לידע ובעולם שלם של התייחסויות רגשיות כלפיו. היחסים ביניהם ניתנים לתיאור על ידי מודל של מצרף (פזל) רב-מימדי, המקבל את עומקו ונפחו מכך שהקשרי המשמעות השונים באים לביטוי בכל שלושת מימדי הלמידה האנושית: הידע, הרגש וההתנהגות.

מודל מצרפי תלת-מימדי



6.2 המעשה החינוכי הראוי בתחום תודעת זהות יהודית-חילונית

שאלת מחקר ראשונה בחנה את אופייה של תודעת הזהות והתמקדה במשמעות הזהות עבור הפרט בעיקר. שאלת מחקר שנייה מבקשת לאתר ולאבחן את אופיו של המעשה החינוכי הראוי מבחינת ההורים בזיקה לעיצובה וטיפוחה של תודעת זהות יהודית חילונית בקרב ילדיהם. השאלה שזומנה להורים התייחסה למעשה החינוכי המצופה מבחינת מערכת החינוך. ההורים אכן התייחסו באופן מרכזי למערכת, אבל פעמים רבות התייחסו גם לחינוכם- הם את ילדיהם. שתי קטגוריות מרכזיות מאפיינות את השיח ההורי אודות המעשה החינוכי: האחת היא נקודת המוצא המתייחסת לבעיות, לניסוח צרכים ולעיצוב של חזון הורי; השנייה היא שאלת האחריות המתייחסת למופקדים על העשייה החינוכית. שתיהן יחד מעצבות כמה מקווי המתאר של תוכנית הלימודים- המתווה של המעשה החינוכי.

אקדים ואומר שוב כי, אופיו של המחקר הנרטיבי מעודד את משתתפי המחקר להתייחס לסוגיה הנבחנת בשטף מסתעף, אסוציאטיבי וכמובן אישי. מתוך כך ההתייחסות למגוון תחומים מופיעה במשולב כקומפוזיציה ייחודית וחד-פעמית. ואכן, אפשר היה להיווכח בפרק הקודם כיצד השיח על המעשה החינוכי הראוי הופיע לא אחת כשהוא ארוג בתוך השיח אודות אופייה של תודעת הזהות. גם במקטעים מתוך הנרטיבים השונים שיוצגו כאן מופיעה התייחסות משולבת, החוקר הנרטיבי הוא זה המתחקה אחר רכיבי הסלקציה המרכיבים את השלם הנרטיבי האישי כדי להתעכב על תימה מרכזית, לפרוט אותה ולהבינה יותר לעומק וכך לארוג קומפוזיציה חדשה- נרטיב קבוצתי ומחקרי. בתוך השלם היחסי של מרואייני המחקר אתמקד הפעם בקטגוריית הגרעין של השיח אודות המעשה החינוכי – בשתי הקטגוריות שאותרו ובתת השאלות שנוסחו בהתאמה:

- מהן הבעיות ומהם הצרכים מהם יש לצאת אל המעשה החינוכי?
 - מי מופקד על החינוך בתחום זה?
 - מה מאפיין את המתווה ההורי ביחס לתוכנית לימודים בתחום?
- מהות התוכנית, רכיבי ידע מרכזיים, עמדות, פרקטיקות יחודיות

6.2.1 נקודת מוצא: בעיות, צרכים, חזון חינוכי

היכולת להציג חזון הורי מגובש ביחס למעשה החינוכי הראוי בתחום הזהות היהודית-חילונית הוא בעצם מראה של תודעת הזהות ואופייה: העוצמה הרפלקטיבית הנמוכה, התמאטיות החלקית והיעדר פניות לשיח חוקר ומברר המציף בעיות, מאתר צרכים ומאפשר חשיבה על כיווני פעולה, נותנים אותותיהם גם ביחס לאמירה הורית ברורה ומוצקה בתחום. מרואייני המחקר נבחנו זה מזה גם באופן התגובה וגם ביכולת להצביע על בעיות בתודעת הזהות של ילדיהם ומכאן על צרכים בתחום החינוך לזהות יהודית חילונית.⁴⁹ אבחן אותם על פי סוג התגובה ועל פי עוצמת ביטויי הצורך המאכלסים את הנרטיב שלהם, בסדר הולך ויורד על פי תת הקטגוריות הבאות:

⁴⁹ ניתן אומנם לבחון את סוג הצרכים החינוכיים שמעלה כל אחת מששת הטיפוסים שהוצגו בטיפולוגית תודעת הזהות, ברם העדפתי להיצמד לאותנטיות הקול ההורי ולהציג את הדברים על פי דגשים חדשים שהופיעו בהצגת שאלת המעשה החינוכי הראוי, הגם שיש קשר מובן ביניהם והגם שהמערך החדש מחזק ממצאים שעלו לצד חדשים.

- מחפשי הדרך
- מבקשי הידע
- מבקשי השייכות
- המרוצים
- האידיאולוגים
- מבקשי שיח הזהות

6.2.1.1 מחפשי הדרך

“אין לי דעה ברורה איך בית-ספר צריך לחנך. בקושי אני יודע להגדיר לעצמי איך אני הייתי רוצה לחנך”.

ריבה

אני ביני לביני לא הצלחתי להגיע להחלטה מה בעצם צריך ואפשר לצפות ממערכת החינוך בתחום זה. ברור לי שמדובר בים גדול שרובו לא מוכר לי. יש לי בתחום זה בורות, פחד ואנטי-אז איך אדע להגדיר מה בית-ספר צריך לעשות?

אשי

אין לי דעה ברורה איך בית-ספר צריך לחנך. בקושי אני יודע להגדיר לעצמי איך אני הייתי רוצה לחנך... רק בשנים האחרונות אני יכול להגיד שהפסקתי לברוח, הפסקתי לבעוט בכל ואני מתחיל לשים הצידה משקעים מהילדות... אני מתאר לעצמי, שכמו שבנו בבית-ספר כיתת תל"י, ככה יש מחשבות לגבי תוכניות בנושא. אולי זאת הדרך הנכונה- לקרב את הילדים? לתת להם לבחור, ללמוד ולהכיר קצת את סידור התפילה, פרשת השבוע? מה עוד? איך למה זה יעזור ולמה זה יוביל- לא יודע....

אבנר

אני שואל את עצמי אותה שאלה. צריך לראות איך מארגנים “שולחן ערוך” לציבור החילוני שמעוניין להסב לשולחן. גדלתי בבית דתי, למדתי בבי”ס דתי והיום אני מנהל אורח חיים חילוני מתוך בחירה, אבל יש לי עולם שלם שנמצא שם והרבה פעמים אני חושב על הזהות שלי ושל ילדיי: איך נכון לחנך? איך להעשיר לסקרן ולא להמאס?

כשהחלטתי להגיע למפגשי “פורום הורים” של השותפות, קיוויתי לשמוע הורים שבאו מבתיים שונים ואולי לחשוב ביחד על הדרך הנכונה בחינוך יהודי אחר ולא רק דיונים בקבוצה על קטעי גמרא והרצאות אורח. אני מאמין ביהדות פתוחה וסובלנית. מה זה אומר תכלס מבחינת חינוך אני לא בדיוק יכול

לתאר... זה הישראלי? מה זה מבחינה תרבותית היסטורית בדיוק? לצערי, אני לא שומע ולא מרגיש שיש הרבה פתיחות ורצון לשינוי בקרב ההורים.

דניאלה

את נוגעת לי בנקודה רגישה בשאלה שלך. למה רגישה? אני אגיד לך: הרבה פעמים אני שואלת את עצמי מה אנחנו ההורים בעצם יודעים על תוכניות הלימודים בבית-ספר וכמה אנחנו מוכנים להקדיש לנושא? יש רשימה ארוכה של דברים שהיינו רוצים לעשות כשהיה לנו יותר זמן, אבל כך ואבל כך ו... שש שנים התנדבתי לוועד ההורים הכיתתי וגם אז אני לא יכולה להגיד שידעתי כל מה שמלמדים. מה שאני מנסה להגיד זה שאני לא יודעת מה בית-ספר עושה בנושא. יש מקצועות לימוד יותר ברורים, שבחלק מהם אני חושבת נשארה אותה תוכנית כמו בימים שאני למדתי, רק ספרי הלימוד משתנים כל שנה... טוב הרבה מאוד עניין של שיווק ומכירות, אבל לא שינויים משמעותיים. לגבי כל הנושא הזה של זהות יהודית לאנשים חילונים אין אני חושבת תוכנית מיוחדת: בהתחלה חגים וטקסים וא"כ זה די נמרץ: מסיבת פורים שהעיקר בה הוא התחפושת וכל הקישוטים והגנדרים. ביסודי הם קראו את מגילת אסתר בכיתה, אבל בחטיבה אני לא חושבת ובתיכון בטח לא יהיה לזה בכלל זכר. אולי עוד משהו? אולי יש משהו בשיעורי חינוך או בתוכניות המיוחדות-מורשת? על מורשת אומר הבן שלי שזה השיעור הכי משעמם...לא ממש יודעת...

לאור אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית על רבדיה השונים, אין זה מפתיע כי תגובת "מחפשי הדרך"- כלומר תגובה החושפת התלבטויות, היסוס וסימני שאלה לגבי דרך החינוך הראויה, הופיעה בעוצמה הגבוהה ביותר. בניגוד לשאלת הזהות האישית שערערה רבים מהמרואיינים וחשפה תגובות של אי-נחת ומבוכה מהיעדר היכולת המיידית והסדורה להגדיר את משמעות הזהות, דומה כי שאלת המעשה החינוכי המתייחסת לילדיהם הובילה ביתר פשטות וקלות לתגובות גלויות-לב המשתפות בחוסר אונים מסוים ובעמדה מהוססת של היעדר כיוון. בדברי "מחפשי הדרך" ניתן למצוא התייחסות למגוון נושאים כגון הורים ומעורבותם במערכת בכלל ובחינוך יהודי בפרט, הביוגרפיה האישית והאופן בו היא מתפקדת בהגדרת הציפיות וכמובן שוב ושוב מבוכת הזהות: אשי שהתחנך בבית אותו הוא מגדיר "ספרדי-מסורתי", עם אב קפדן ביחס לפרקטיקות דתיות אך כזה ששלח ילדיו למערכת החינוך הממלכתית הכללית וגם אבנר שהתחנך בבית דתי, למד בממ"ד ושומר על קשר רופף עם הוריו ואחיו המקיימים אורח חיים דתי, שניהם תוהים עדיין: מי אנו? עם מה אנו בעצם מזדהים? ואיך החינוך שקיבלנו משפיע עלינו בחשיבה על חינוך ילדנו? מה מגדיר את המהות החדשה שלנו. הנרטיב האישי שלהם מכיל גם התלבטויות בפרספקטיבה היסטורית ביחס למהותו של חינוך יהודי ודגשיו. מבוכה זאת מאשררת שוב ושוב את קביעתו של דרור (2003 וכן Dror, 2003) בנוגע לאופייה של תודעת הזהות היהודית שעוצבה במערכת החינוך הישראלית, שעל אף המעבר הבוגר מ"שלילת הגלות" לעבר הרצון ל"טיפול תודעה יהודית" כבר בשנות ה-50 וה-60 לא נחלה המערכת הצלחה ביכולת לבנות תוכנית

לימודים שאכן תעצב תודעת זהות יהודית מורכבת ועדכנית. זאת ועוד בדברי אשי, מהדהדת אף אוזלת היד של המערכת הכללית להתייחס לתודעת הזהות של ציבור המגיע מרקע יהודי מסורתי (בוזגלו, 2003), כאשר הסמלים האלטרנטיביים של הלאומיות הישראלית אינם תחליף מספק ומספיק עבורו (דון-יחיא וליבמן, 1984).

התלבטות מסוג אחר מציגה ריבה התוהה איך חסכי הידע שלה, הפחד ותחושות ה'אנטי' שלה בולמים את הבנותיה לגבי מעשה חינוכי ראוי. גם דניאלה, התובעת מעצמה מעורבות יתר כאם חד הורית המגדלת את בנה הצעיר מבין שלושת ילדיה, לבד, לאחר שאיבדה את בעלה בתאונת דרכים כשבנה היה בן שבוע בלבד מעידה על חיפוש דרך ראויה: היא ספק תוהה ספק מבקרת הן את הידע היהודי שלה בכלל והן את הידע הספציפי לגבי הנעשה בבית-ספר: מה אני יודעת? אילו פרקטיקות ראוי ונכון לאמץ, לעצב?

ריבוי השאלות הגלויות והמשתמעות מאפיינות את "מחפשי הדרך" החינוכית ומקשות על יכולתם להצביע על צרכים. אומנם התלבטויותיהם מתרגמות בעקיפין גם לצרכים, אבל לעניין הנדון כאן חשוב המיקוד הן בתחושת המבוכה האישית של ההורים והן במבוכה לגבי בהירותה של תוכנית לימודים במערכת הממלכתית. גם זיסנווין (2003) הבוחן את מדיניות החינוך היהודי בישראל מימי היישוב ועד היום, מצביע על שינויי מדיניות בתחום החינוך היהודי בחינוך הממלכתי ועל מדיניות שלעיתים היא מוצהרת וגלויה ולעיתים היא סמויה. ועל כן מצביע על הצורך לנסח באופן בהיר מדיניות בתחום זה. בעניין זה הוא מביא מדברי צבי אדר (1970): "חינוך יהודי בימנו - מהו? אפילו המושג 'חינוך יהודי' עצמו אינו ברור ומהם מטרותיו תכניו ודרכיו. כדי שחינוך יוגדר כ'יהודי' לא די שיינתן לילדים יהודיים במוסדות יהודיים, עליו להיות יהודי גם מצד תוכנו. בעולם היהודי הישן היו משמעותו ותכניו של החינוך היהודי ברורים יותר, בימנו אין הם ברורים כלל" (עמ' 151).

קיצורו של דבר בקולותיהם של דור ההורים המחפש את דרכו החינוכית בזיקה לשאלה- מהי דמות הבוגר העתידי, דור ההמשך של ילדיו? – מהדהדת הביוגרפיה האישית לצד זו הקבוצתית ובאחרונה עדיין מהדהדים, בעוצמה לא מבוטלת עקבות סוגיות 'היהודי החדש' או במיקוד כאן של 'היהודי-חילוני החדש'.

צא ולמד: עמימות הקיימת בפני מעצבי מדיניות ואנשי חינוך המחפשים דרך ראויה - מה גורלה כשהיא נבחנת בעיני הורים?

6.2.1.2 מבקשי הידע

"פעם הידע היהודי היה באר- את מכירה ילדים שירצו היום לשתות מבאר? פותחים ברז..."

בני

אין ספק כי צריך להתחיל מידע. פעם החינוך היהודי היה פשוט: מתחילים ללמוד חומש. זה הבסיס הידע מכאן ממשיכים לכל הכיוונים... אני אומר שזה פשוט באופן יחסי כמובן. לא הייתה שאלה ממה מתחילים ומה בוחרים. גם

היחס לידע היה אחר.... פעם הידע היהודי היה באר - את מכירה ילדים שירצו היום לשתות מבאר? פותחים ברז... יש מים זורמים יופי! אין - הולכים. היום מרוב שזה מורכב ומסובך לא ברור עם איזה ידע מתחילים. מעמד לימודי התנ"ך בשפל. את יודעת שאין כמעט באוניברסיטה תלמידים שהולכים ללמוד תנ"ך?

דויד

הציפייה שלי היא לתת יותר ידע ... כדי להוקיר צריך להכיר. אני לא רוצה שהמערכת תכה בהם תורה מבחינה מיסיונרית, אבל כן חשוב שילמדו על החגים. למה החליטו לקרוא לחנוכה דווקא חנוכה. זה יפה... שיכירו סידור תפילה, תפילין ושילמדו גם על פרשת השבוע ויראו כמה כוח יש לדברים גם היום.. אבל יש אנטי מאוד חזק אצל הורים אצלנו מכל דבר שמתלווה אליו שם התואר "יהודי". יהדות היא סדין אדום. הבעיה היא שאין הסכמה בציבור החילוני על מכנים משותפים מבחינת ידע יהודי. זאת בעיה אחת גדולה והבעיה השנייה היא האנטי הדתי. הנפת הדגל העדתי והדתי של ש"ס והקמת רשת חינוך משלה העמיק את הסלידה מדת ומדתיים. אני רוצה דת מינורית. חשוב לי שידעו על סידור תפילה וחשיבותו, על תפילת שמונה-עשרה, שילמדו על חשיבות הקריאה בתנ"ך: איך מחולקות הפרשות. ברמה האינפורמטיבית, לא צריך להתפלל. אבל אני לא חושב שזה פועל ככה בבית-ספר. כל אחד תוקע בשופר משלו: אחד רוצה ערכים באופן כללי דרך-ארץ, בלי שום קשר ליהדות. אני רוצה את הערכים שקיבלתי מבית אבי וגם מסבי ז"ל וסבתא שלי שהיא כבר בת שמונים וחמש וחשוב לה ביקור חולים ולתת לנזקקים וצדקה. בשבילי זה ידע יהודי

עופרה

בית-ספר צריך לתת ידע. בכל נושא, זה כולל גם יהדות. תנ"ך, חגים. בגלל שזה ב"ס חילוני, אז לא חייבים רק תורה, אפשר לשלב. הבת שלי הביאה דף שארגנו להם בבית-ספר על יחסי הורים וילדים. היו שם כל מיני קטעים גם סופרים ישראלים וגם מהתנ"ך. זה יפה. צריך לתת להם מגוון, בחירה שיכירו שידעו מה הם רוצים לקחת ומה לא, אבל שילמדו, שיתמלאו כל הזמן.

בדומה למחפשי הדרך גם מבקשי הידע מתחבטים ומתלבטים, אלא שנקודת המוצא שהם מציגים ברורה להם - צריך להעמיק את הידע היהודי!

עופרה רואה זאת כחלק מהצורך הכללי של הרחבת הידע עבור התלמידים, בני ודויד ממוקדים בידע היהודי. מול צורך זה של העמקת הידע עומדות בעיות מסוגים שונים, מהם נגזרים צרכים חינוכיים שונים:

עולם הידע היהודי הוא רחב ועמוק - ממה מתחילים? גם בני מתלבט בדומה לדברים שהעלה צבי אדר מהו ידע יהודי וממה מתחילים (וראה עוד: Shermer,2003; Feinberg,2003). מדובר בשאלה גדולה ומורכבת הקשורה בטבורה בשאלת הזהות היהודית-חילונית;

בעיצוב הסכמה הקוגניטיבית של הזהות היהודית-חילונית אפשר היה להצביע ביתר קלות על עולם היצירה היהודי, או באופן מצומצם יותר על ארון הספרים היהודי, כאחד מהקשרי המשמעות של הזהות, ברם השאלה נעשית סבוכה ומורכבת כששואלים מה נכלל כאן? בני מבטא בעיות נוספות באמצעות מטאפורת הבאר אותה הוא מרחיב לציור לשוני-אימאגי שלם. מלבד עומק הידע – אליו הוא מתייחס באמצעות מטאפורת הבאר, הוא מעלה את שאלת הרלוונטיות והאותנטיות של הידע היהודי – הוא מפנה כלפיי שאלה רטורית הטבולה בנימת כאב צינית – מי שותה היום מבאר?

בעיה נוספת המקופלת בציור הלשוני של בני היא מי ישאב מים מהבאר ויהפוך אותם למים זורמים ונגישים בדומה למי ברז – הוא מבקש לכוון לכך כי מעשה ההוראה נתבע לקחת בחשבון ש"מי שתייה" אחרים מגיעים בקלות מברז, לפיכך יש להיערך בהתאם... גם עופרה נוגעת בכך בעקיפין ובאופן שונה כשהיא מתארת את הצורך לחשוב אל אופן ארגון המידע: ישן לצד חדש.

דויד בשונה מבני, אינו מוטרד מהרלוונטיות של העולם היהודי לו ולילדיו- הוא משוכנע שהידע אכן תקף ורלוונטי. אף הוא חושב שהמשימה העיקרית של מערכת החינוך היא העמקת הידע היהודי. הבעיה שהוא בוחר לחדד היא את היעדר ההסכמה על תוכנית הליבה: "כל אחד תוקע בשופר משלו" הוא אומר ומפנה שוב לצורך לאתר תכנים משותפים. שיקולי הדעת בבחירת התכנים המשותפים שמסתברים מתוך דבריו אינה רק בזיקה עניינית לשאלת המושכלות היהודית, היינו לשאלה: מה אמור אדם יהודי חילוני לדעת (Sheres, 2003), אלא הם קשורים גם לאופן בו נתפשת היהדות: דת? לאום? תרבות? תפישה זאת צבועה בשיקולי דעת אישיים ופוליטיים.

העניין הפוליטי מוביל לבעיה שנייה אותה בוחר דויד לחדד, בעיה המופיעה בעוצמה בדברי רבים מהמרואיינים והיא היחס השלילי לדתיים המובילה לבעיית הרתיעה מהדת ומכאן מעולם הידע היהודי. אומנם שורשי ההתנגדות לדת נטועים ביחסי ההדרה שבין חילוניות לדת משחר תקופת הנאורות, אך הוא בוחר להתייחס לתופעה החברתית פוליטית משנות השמונים של תנועת ש"ס ולהשלכות שיש לפעילותה בעלת המכוונות הדתית האתנית הברורה, על העצמת הסלידה והרתיעה מתוכן יהודי-דתי דווקא בתוך מערכת החינוך, השדה העיקרי בו פעלה תנועת ש"ס.

לצד הבעיות והצפת הצרכים, מעלה דויד גם התייחסות ממוקדת ביחס לנושאי ידע הנכללים בתוך הליבה שהוא מבקש ונוגעים בידע בערכים ובפרקטיקות. זאת הדרך החינוכית שלו ליצירת שייכות משמעותית לעולם היהודי בקרב הציבור החילוני.

6.2.1.3 מבקשי השייכות

"פטריוטיות זה out, אזרח העולם זה in, אבל לדעתי אם לא נחזק בהם את הקשר למדינה, את הערכים שום דבר לא יחזיק אותם כאן".

זאב

הכי חשוב זה לחזק בילדים את רגש השייכות. ההזדהות עם המחויבות לחברה, למדינה, בקיצור לנו עצמנו. לדעת גם לתת ולא רק לדרוש, אם כי גם זה חשוב. חשוב לחזק אצל התלמידים את הזיקה להיות יהודי-ישראלי. מדינת ישראל

קיימת כבר קרוב לשישה עשורים, צריך לנצל זאת כדי שידעו מה השגנו ולא רק במה נכשלנו. בזה אנחנו טובים- כל הזמן אנחנו מכינים רשימות של כישלונות ואחר כך אנחנו רוצים שתהייה להם גאווה ושהם ייצגו את המדינה כשהם מארחים בני נוער מחו"ל למשל.

גדי

אם נמשיך ככה בלי דרך ובלי זהות לא תהייה לנו מדינה. אני די מגובש בענייני חינוך. צריך ידע יהודי וחוויה. לא הטפה דתית ולא פולחן דתי, אלא תרבות יהודית. עד היום אני זוכר את מסדרי הבוקר בבית-הספר כאן בת"א הנפת הדגל. היום זה לא קיים. הכול בקטע של חפיף. פטריוטיות זה out אזרח העולם זה in, אבל לדעתי אם לא נחזק בהם את הקשר למדינה - למה אנחנו חיים כאן, את הערכים שום דבר לא יחזיק אותם כאן. כבר היום יש בריחת מוחות וגם בריחה של חסרי מוחות...מה שחשוב לי אני רוצה את הערכים שקיבלתי מבית אבא. אני מפחד שמדינת ישראל תימחק מהמפה. ברור שזה לא מספיק רק לדבר עברית. צריך להרגיש חלק מקבוצה עם משמעות. ואין את זה היום. די איבדנו את המשמעות.

ורדה

צריך לעבוד עם הילדים על ערכים חשובים של פטריוטיות, לאומיות ואזרחות טובה. צריך לחנך ליחס של כבוד לזולת ולמוסר אישי. לחנך לתרומה אישית של כל אדם לחברה ולמדינה שלו.

גם הנרטיב של גליה הדגיש כזכור את תחושת השייכות במעגלים השונים והמתרחבים: בית, משפחה, קהילה, מדינת ישראל, עם יהודי. לא פעם הדגישה כי "הכל זה בתחושת השייכות" והתייחסה לביטויי שייכות רגשיים ומושכלים הן ביחס לעצמה והן ביחס לצפיוניה מחינוך בתחום. בשיחה קבוצתית בפורום הורים לגבי משמעות הקשר עם קהילת לוס-אנג'לס היא מרחיבה:

אצלנו בבית-ספר בנינו דגם שההורים מאוד מעורבים בתוכנית. זה חשוב כי הילדים בסך הכול די צעירים ולא מבינים את משמעות הקשר. זה הוכיח את עצמו כי נוצרו קשרים בין המשפחות ואני מאמינה שזה חינוך בדרך של דוגמה אישית. הם שומעים ורואים שיש כאן תחושת אחים. להיות חלק מעם יהודי זה העניין המרכזי. כי יש הרבה קשיים בדרך.

דבר נוסף שמאוד חשוב זה שכל הקשר מפתח בהם אהבה לבית האישי ולמדינה. נכון, אצלנו זה קטן יותר ולא מפואר, אבל זה הבית. לא הייתה לילדים שלי בעיה לארח את תלמידי המשלחת שהגיעו מלוס-אנג'לס גם לאחר שנחשפו לאחוזות המפוארות שלהם שם לעושר, ולמרות שלנו יש רק דירה צנועה של שבעים מטר מרובע בת"א. את הביטחון והשייכות הזאת - זה דבר שצריך לטפח בחינוך.

באופן דומה ושונה מקבוצת "מבקשי הידע היהודי" גם קבוצת "מבקשי השייכות" מעלה צרכים קוגניטיביים וריגושיים. הצורך לטפח בילדים תחושת שייכות, הוא צורך משותף אותו בחרו הורים להדגיש. מעגלי שייכות שונים עולים בדברי ההורים אך אין ספק כי השייכות הלאומית מקבלת במה מרכזית ומוצגת כצורך מרכזי במעשה החינוכי המצופה מבחינתם ממערכת החינוך, כמו גם מהם עצמם.

אוכלוסיית המחקר הנוכחית- הורים שרובם למדו במערכת החינוך הממלכתית בשנות השבעים והשמונים נחשפו למערכת חינוך שפעלה על פי דרור (2004) כ"סוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל". זאת ועוד דרור מצביע על כך כי שנות השבעים התאפיינו במגמה של הבלטת המדינה, הישגיה ואתגריה לעתיד. קולות ההורים המובאים כאן מדגימים צורך זה על רקע בעיה הפוכה: זאב מלין על הנטייה שלנו להבליט כל העת את הכישלונות. באופן זה סבור זאב, כי לא נצליח ליצור גאווה ותחושת שייכות. גדי פסימי יותר וסבור כי על המערכת לחזק את רגש השייכות הלאומי כי אחרת לא תהא לנו מדינה. גדי אינו תובע שייכות לאומית בלבד הוא מבקש שייכות לאומית-יהודית. עולה בדבריו של גדי נימה ההולמת את מאפייניה של מגמה מאוחרת יותר במערכת החינוך על פי דרור (שם) של "ישראליות מאוונת" מסוג זה שהלך והתחזק במערכת החינוך בשנות השמונים והתשעים, של איזון הפטריוטיזם הישראלי באמצעות לימודי יהדות רב-תרבותית: גדי מדבר כאמור על שייכות עם משמעות יהודית ולא רק ציונית ועל הצורך להיות חלק מקבוצה. כך גם ורדה המציינת בדבריה את הצורך לחנך לפטריוטיזם ערכי, המתחשב בזולת והמפגין אזרחות טובה.

גליה ממשיכה קו זה של "ציונות מאוונת" כשהיא מדגישה את הצורך בפיתוח שייכות קבוצתית רחבה- לא רק ליהודים הישראלים, אלא תחושת עמיות יהודית, מה שהיא מכנה "תחושת אחים", היא רואה בכך עשייה חינוכית הנותנת מענה לשני צרכים בו-זמנית: יצירת שייכות למעגל הרחב ובניית תחושת שייכות וקשר למעגלים המצומצמים יותר של בית משפחה ומדינה.⁵⁰

עד כה הוצגו שלושה סוגי תגובה לשאלת המעשה החינוכי הראוי: מחפשי הדרך, מבקשי הידע ומבקשי השייכות. המשותף לכולם הוא אי-נחת מהמעשה החינוכי ביחס לטיפול תודעת זהות יהודית בקרב ילדיהם וכן משותפת להם התייחסות כזאת או אחרת לעצם התודעה: בין אם לכלל רבדיה- רובד הזיהוי, רובד ההזדהות ורובד הקשרי המשמעות (מחפשי הדרך), בין בהתייחסות מודגשת לרובד ההזדהות (מבקשי השייכות) ובין בהתייחסות מודגשת לעולם הידע, להקשרי המשמעות (מבקשי הידע). הם נבחנו זה מזה אם כך, בהצבעה על מוקד אי הנחת והגדרתו.

6.2.1.4 המרוצים

"... בסך הכול גם בבית, גם בבית-ספר הילדים מקבלים חינוך טוב".

בניגוד לתגובות שפורטו עד כה עולה תגובה של הורים המביעים שביעות רצון מהחינוך אותו מקבלים ילדיהם בתחום. קראתי להם "המרוצים". כך תיארו את מחשבותיהם ועמדותיהם:

⁵⁰ עניין זה של שייכות במעגל רחב של העם היהודי הופיע באופן מודגש בקרב הורים שנחשפו לקשרים עם הקהילה היהודית בלוס-אנג'לס.

שרי

אני לא חושבת שצריך לעשות מהפכה בלימודי היהדות. הילדים מקבלים המון בחינוך. גם מהבית וגם מבי"ס. החגים למשל. יום השבת טקסים, צריך להמשיך עם לימודי החגים שקיימים בעצם מגן הילדים, להבהיר דברים שהם ממלכתיים כמו השפה העברית. לשמור עליה. היום נכנסו המון ביטויי סלנג לשפה והיא משתבשת. צריך לשמור עליה. אבל בכל מקרה הילדים קוראים ומדברים בעברית. ויש דברים אחרים חשובים לא פחות שבית-ספר מטפח: ערכים, חינוך אוניברסלי. פעם היה בבי"ס ניסיון לקיים שיעורים של הכרות עם סידור תפילה וזה הפסיק. אולי זה גם תוצאה של לחץ הורים. ביה"ס שייך לרשת תל"י ולומדים פרשת השבוע. אבל זה שיעור די שולי. אם צריך זמן לפעילויות אחרות השיעור הראשון שמבטלים זה השיעור של פרשת השבוע. גם אין בזה ציון, אז את יכולה לתאר איך הילדים מתייחסים אליו. ובכל זאת הם מפנימים. בעבר, בעקבות הביקור בקהילה היהודית בלוס-אנג'לס, חשבתי שצריך לעשות משהו בעניין זה. לא יכול להיות שהילדים שלנו יגיעו לשם והם אפילו לא יודעים איך לפתוח סידור תפילה, היום בגלל שפיתחתי אנטי כלפי היהדות השטחית שלהם זה לא מעסיק אותי. אז מה אם אני לא יודעת למה נוטלים

ידיים ואיך בדיוק לברך על נטילת ידיים - so what ???

הם מקבלים חינוך ערכי, היסטוריה, קשר לישראל - זה הרבה! בית-ספר צריך להיות סביבה חמה ומעודדת ואת זה הוא עושה, יש הרבה מאוד תוכניות מעשירות והבית משלים.

אלי

את יודעת... תמיד יש את ההורים הנודניקים שחייבים למצוא בעיות ומתלוננים על כל דבר. תמיד אפשר לשאול איך לעשות יותר טוב אבל בסך הכול גם בבית גם בבית-ספר הילדים מקבלים חינוך טוב. הבעיה היא במשמעת, באלימות זה לא קשור לאם אתה יהודי או מדת אחרת להיפך צריך אולי לשים דגש על "להיות בן-אדם", לחנך אותם... הייחודי בשבילי זה הישראליות. לי חשוב שהבנות שלי יהיו קשורות לארץ, שירגישו שייכות אליה. אנחנו מטיילים הרבה וזה חינוך של פחות דיבורים ויותר מעשה. הבית זה חלק מהחיים האמיתיים אני מתכוון: בבית-ספר הם מקבלים את התיאוריה בהרבה נושאים: מדעים, מתמטיקה, היסטוריה, גיאוגרפיה, טקסים יום השואה יום הזיכרון לחללי צה"ל יום העצמאות, אבל לא מספיק יוצאים איתם לשטח, לא מספיק הם מרגישים איך הידע תכלס עוזר להם בחיים. טוב אי אפשר שבי"ס יעשה הכול: הם מקבלים הרבה מאוד, מה הם לוקחים זה תלוי בהם. אפשר לראות שהחינוך בבית משלים את מה שהם מקבלים בבי"ס.

איך זה קשור לחינוך לזהות יהודית-חילונית? הכל קשור. זה קשור לישראליות החילונית. אמרתי לך: אנחנו חילונים גמורים לא שומרים מצוות ודת לא

מעניינת אותי. יש לבנות שלי אווירה של חגים ויהדות בבית סבא וסבתא-ההורים של אשתי. את שלי הם בקושי הספיקו להכיר הגדולה הייתה בת ארבע והקטנה בת חצי שנה כשגם אימי נפטרה.

מתי

בבית, בני מקבל חינוך בדרך של דוגמה אישית: מוסר עבודה, כבוד לאחר, סובלנות, פתיחות. זה שאני יהודיה זה כי נולדנו ככה וכי אנחנו שייכים לחברה וצריך להיות חלק מחברה. מבחינת קודים של התנהגות וחינוך יהודי הציפיות שלי ממערכת החינוך זה לשמור על הסטטוס קוו בעניין זה. כלומר איך שהיה. למשל, לא להגדיל את מספר השעות ללימוד תנ"ך. יש במערכת הרבה מאוד דברים שהילדים מפנימים כמו החגים והחופשות.

שרי אלי ומתי תמימי דעים כי מערכת החינוך עושה רבות לטובת העשרתה וגיבושה של תוכנית תודעת זהות יהודית, כשהפרשנות היא בעיקר לכיוון של לימודי יהדות. מתי, מבקשת להמשיך ב"סטטוס קוו" והביטוי המובהק לכך מבחינתה הוא מעמד לימודי התנ"ך. דעתה נוחה ממעמד זה. עמדתה של מתי מחזקת ממצאים שעלו במחקרם של בר ויער (2003) לפיהם הורים מייחסים חשיבות רבה יותר למקצועות אוניברסליים ותנ"ך נתפס כבעל חשיבות נמוכה יחסית. באותה רוח ניתן למצוא בדברי ה"מרוצים" רצון לחינוך המדגיש ערכים ומאפיינים אוניברסליים - דגש על ערכים הומיניסטיים כלליים ולא על זהות פרטיקולארית. גם מתוך כך ניתן להבין את נוחות דעתם מתוכנית הלימודים האמורה לפתח תודעה יהודית-חילונית. נימוק נוסף לעמדתם מופיע בדבריה של שרי והם מלמדים על עמדה מושכלת. היא מודעת לנקודות חולשה בחינוך, אך בוחרת לראות מה כן קיים במערכת ולדעתה קיים הרבה. יש כאן גישה של 'חצי הכוס המלאה' המצביעה על מערכת החינוך הממלכתית החילונית כמערכת המכוננת תוכנית לימודים "יהודית", הגם שאין הדברים מוצגים כך ברמה ההצהרתית והגם שאין זה נעשה באופן רפלקטיבי דיו. (חמו וצבר בן-יהושע, 2004). הנרטיב של שרי אליו כבר נחשפנו קודם, מלמד כי עבורה יהדות היא בראש ובראשונה דת ומכך היא מסתייגת, היא מעדיפה להגדיר עצמה ברובד הזיהוי כישראלית. היא רואה במערכת החינוך הממלכתית מסגרת התומכת בפרשנותה המקיפה והמודעת למחצה של זהותה היהודית חילונית - לא רק דת אלא תרבות אותה היא משיימת כתודעת זהות ישראלית: שפה עברית, לימודי היסטוריה, פיתוח זיקה לישראל, פרקסיס דתי נבחר המתייחס לחגים ומועדים בלוח השנה העברי וערכים הומאניים. ידע טקסטואלי ופרקסיס דתי רחב יותר כגון זה הקשור לברכות מקבל אצלה עדיפות משנית ולעיתים אף נדחה על ידה ויש לכך הסבר: נקודת המפגש שלה עם יהדות לוס-אנג'לס.

נוכחות המפגש עם הקהילה היהודית בלוס-אנג'לס מקבלת במה רחבה בנרטיב של אותם משתתפי מחקר הפעילים בפורום ההורים של תוכנית שותפות ת"א- ל"א, בהתייחס לסוגיית החינוך הראוי, עניין שארוחבו בו בדברים הבאים. ולעניין הנדון כאן: מפגש זה מאפשר להורים להתייחס לשייכות במעגל נוסף- המעגל הרחב של העם היהודי. מעגל זה זוכה להתייחסות מינורית, אם בכלל, בקרב הורים שלא נחשפו לקשרי ישראל-תפוצות דרך מערכת החינוך, לעומת נוכחותו בנרטיבים של הורים כגליה, אלי, שרי, גדי ועומר, שילדיהם או הם עצמם נחשפו לקשר זה. כמו כן משמש מפגש

ייחודי זה מקור ללמידה על הזהות האישית והקבוצתית בדרך של השוואה וגם-כפי שראינו כאן משמש מפגש זה מקור לבחינת החינוך היהודי הראוי בבית ובבית-הספר הממלכתי החילוני; יהא לכך ביטוי כאמור גם בתגובה הבאה שתוצג.

6.2.1.5 האידיאולוגים

”הייתי רוצה שהילדים וכמובן קודם כל המבוגרים יהיו סובלניים לביטויים מגוונים של דת יהודית ושל חיים יהודיים בכלל”.

האידיאולוגים הם אלו שבדבריהם ניתן למצוא התייחסות מיוחדת לחינוך מבית מדרש אידיאולוגי זה או אחר. הדברים הבאים יציגו התייחסות הן ליהדות הומניסטית, והן ליהדות פלורליסטית - בעיקר בהתייחס לזרמים האידיאולוגיים של הקהילה היהודית באמריקה הצפונית - התייחסות מזדהה מסתייגת או מבקרת:

אלה

מבחינת מערכת החינוך חשובים לי שני היבטים מרכזיים ואני מקווה שאסביר אותם בצורה ברורה:

אני בעד יהדות הומניסטית - זה מה שאמרתי קודם. להבליט ביהדות את הערכים, את ההיבטים התרבותיים ערכיים. חשוב לי שילמדו יותר טקסטים יהודיים. שיוכחו בעומק וביופי של הטקסטים. בעזרתם אפשר להגיע לבעיות שמטרידות כל אחד בחייו. בחיים האישיים, המשפחתיים והקהילתיים. שיכירו את התרבות שהם שייכים אליה. שלא יגיעו תלושים להודו ודומותיה. אני בעד מסעות בעולם ולא אומרת זאת מתוך שלילה, אבל שלא יגיעו “ריקים” לתרבויות אחרות. היהדות יש לה מה להציע דברים לא פחות יפים, אולי יותר. תהנה מהדברים שהיהדות מציעה. שהמערכת תחשוף אותם לארון הספרים היהודי. איך ומה? זו שאלה אחרת. שידגישו ערכים שרלוונטיים לחיים של הילדים: חברות, קשר עם חברים, עם הורים, פיתוח מידות אישיות. יש לתרבות היהודית נגיעה בהמון נושאים אישיים. היהדות לא נותנת לנו לדעתי תשובות לעניינים לאומיים, אבל כן נותנת תשובות לערכים ולנורמות שמלווים את חיינו. היום הדיאלוג הזה לא מתקיים במערכת החינוך והולך לנו לאיבוד מכל מיני סיבות וחבל.

ההיבט השני שאני אמביוולנטית לגביו זה החינוך הציוני. אני לא מרגישה שאני ציונית דגולה, אבל חושבת שהקמת מדינת ישראל היא נס שארע לעם היהודי וכך צריך להתייחס אליו. צריך לשמור על הנס הזה ולא רק בהיבטים של כוח וצבא, אלא במובן העמוק של איזו מן חברה אנו רוצים שתהיה כאן. חייבים לעסוק בזה. לא רק בידע, צריך ליצור שיח מסוג זה בבי”ס מגיל צעיר ובטח ובטח בחט”ב ובתיכון. שיחה מסוג כזה תאפשר להם לבדוק את הזהות האישית שלהם ורק כך אפשר להגיע לעומק. כי זהות שייכת להיבטים נפשיים, לדילמות אישיות ולא רק לידע וצריך לעשות את זה.

עומר

בארון הספרים היהודי יש גם כמה וכמה שלדים שאני פחות אוהב. אני בוחר מה להדגיש ממה שיש בתרבות שלי. אני מעדיף שתוכנית הלימודים בבית-ספר תדגיש ביהדות את הערכים שבין אדם לחברו. ילדיי לומדים בבית-ספר תל"י - אני חושב היחידי בת"א, וזה חשוב. השבת בדגש על השוויון בין בני האדם ועל הזכויות האנושיות הבסיסיות שיש לכל אדם. חילוניים זאת לא משוואה אוטומטית ליהודים סובלניים פתוחים, מקבלים. יש הרבה דעות קדומות גם כלפי הדתיים האורתודוקסיים וגם כלפי הרפורמים. הייתי רוצה שהילדים וכמובן קודם כל המבוגרים יהיו סובלניים לביטויים מגוונים של דת יהודית ושל חיים יהודיים בכלל. המפגש עם היהדות הרפורמית בקהילת לוס-אנג'לס, חשוב שיראו את המשותף. כאן הם מכירים את היהדות האורתודוקסית ונדמה להם שאם דת יהודית אז רק כך אפשר. אני מודה שגם לי בהתחלה היה מאוד קשה לראות אישה עולה לתורה, אבל לפני שישפטו אוטומטית שיקבלו שיש גוונים- שיש שבעים פנים...

אלה ועומר משמיעים דברים העולים בקנה אחד עם קולה של ההגות ההומניסטית החילונית הישראלית (למשל: יצחקי, 2000; קליינברג, 2006; יובל, 2007). הגות המציבה את עולם הערכים האנושי הקיים בתרבות היהודית כרכיב מרכזי של תודעת הזהות היהודית-חילונית ומכאן אפשר להקיש אף על החזון ביחס למעשה החינוכי הראוי בתחום. התפישה החינוכית של אלה הולמת את תודעת הזהות היהודית חילונית שלה ומדגימה את הטיפוס הערכי, כפי שהוצג בפרק הקודם. מדובר בתודעת זהות מגובשת באופן יחסי המאפשרת להצביע על דרך חינוכית מצופה. כך עושה עומר המציין את דרכה של תל"י כדרך חינוכית ראויה בתחום. עומר בוחר להבליט בדבריו את הצורך לחנך לפלורליזם יהודי "שבעים פנים לתורה" - דגש שהוא מביא הן מסיפור חייו האישי ובכלל זה חווית המפגש עם הזרם הרפורמי של קהילת היהודים באמריקה.

אזכורה של תל"י מובן בהקשרים אילו: יוזמה הורית, גיבוש אידיאולוגי והתוויית דרך חינוכית. ואכן, אחת היוזמות מטעם ההורים המקיפות הבודדות במערכת החינוך הממלכתית הכללית היא של אותה קבוצת הורים ירושלמית שהובילה אותם ליזום ב-1976 את הקמת חינוך תל"י - תגבור לימודי יהדות. הניתוח של גולדרינג וזיסנווין (1989) את מקרה תל"י מצביע על כך שאת ההורים אפיינה אידיאולוגיה מגובשת שאפשרה להם להצביע הן על הבעיה- אי נחת מהיקפן, עוצמתן ואופיין של ידע ופרקטיקות בתחום של זהות ותרבות יהודית במערכת החינוך הממלכתית הכללית ('חילונית') והן להצביע על הצורך - העמקת ידע ויצירת חווית מעשה, השונה מזו שמוצעת לתלמידים בחינוך הממלכתי-דתי. רובם השתייכו לזרם הקונסרבטיבי ואידיאולוגיה זאת הנחתה את מעורבותם והובלתם את תוכנית הלימודים בתחום (Ackerman and Showstack, 1987) פרופיל אידיאולוגי אפיין גם את קבוצת ההורים שהקימה ב-1981 את ביי"ס תל"י בהוד השרון (קמפלר, 2000).

גם אלה וגם עומר פעילים במסגרות החינוך באופנים שונים. אלה העידה על עצמה ש"הנושא קרוב ללבי ואני מעלה אותו בכל הזדמנות גם במקום עבודתי וגם בבית-הספר של בני". עומר הוביל

במשך שנתיים יוזמה של בית מדרש הורי, שזימן להורים מפגש בוקר אחת לשבוע בזיקה להכרת סידור התפילה.

עומר מוצא שהזרמים המוצעים על ידי הקהילה היהודית באמריקה נותנים מענה לפלורליזם שהוא מבקש - חינוך לסובלנות ליהדות פתוחה ומכילה.

לא כך מרגישות וסבורות שרי ודורית, המגיבות לזרמים האידיאולוגיים:

שרי

יהודי חילוני הוא לא רפורמי ולא קונסרבטיבי ובטח לא אורתודוכס אולטרא או לייט. יש לאמריקאים היהודים כל הזמן ביקורת עלינו, אבל מהי היהדות שלהם? הכל הצגה אחת גדולה, שואו-אוף שמאלצי. הכל טבול ביחסי ציבור. איפה הערכים האמתיים? החברות? האמינות? במעשים לא בדיבורים ובדיבורים. פעם עוד חשבתי שחובה ליצור קשר גם כדי שיבואו לכאן. לבקר לחיות כאן? היום אין לי בעיה שיישארו שם. אני בהחלט מבינה למה הם לא חיים בארץ. קשה לוותר על אורח חיים כה חומרני ומזויף. לכן אני מעדיפה שנדבר על "ישראלים". הישראליות שלי ושל ילדיי הרבה יותר ערכית ועמוקה מהשליטה שלהם בכמה תפילות ובכמה טקסים. ובכל זאת הם מרשים לעצמם לבקר אותנו בכל צעד ובכל שעל. זה פלורליזם? כשבני יצא עם המשלחת ללוס-אנג'לס, הוא התארח אצל משפחה של ישראלים יורדים. זו הייתה חוויה מעניינת לראות את הקשר לארץ וליהדות כאן ושם, בלי פטרונות של שום צד. כשבתי נסעה היא התארחת אצל משפחה אמריקאית וזה היה איום. כל הזמן היה ניסיון להראות לה שהיא בורה - לא יודעת תפילות וטקסים. זה העיקר ביהדות שלהם??? היכן הערכים? התחשבות ורגישות ואכפתיות? והשותפות בין שתי הקהילות ועל איזה בסיס השותפות?

דורית

כן... הציפיות בתחום זה משהו לא ברור לגמרי. צריך לנסח בצורה ברורה את היהדות שאנחנו החילוניים מבקשים: יהדות פתוחה, מכילה, הומניסטית. חינוך מתקשר אצלי לדרך ברורה פחות או יותר ואין כאן עדיין דרך כזאת לא אינדוקטרינציה, חינוך ששואל הרבה שאלות, שמביא דעות שונות ולפעמים מנוגדות. כמו בטקסט האולטימטיבי שמביאים בכל הזדמנות לציבור חילוני... נו את יודעת - תנורו של עכנאי: "זה וזה דברי אלוהים חיים". זה יכול להיות סתם סיסמא, אלא אם כן זה הופך להיות באמת אבל באמת לאבן יסוד בחינוך. צריך לחנך לשפה מכילה: הישראלי היהודי החילוני המתרגש מיהדות ומהעולם הפתוח. צריך לעבוד על זה במערכת החינוך. יש שם מוחות שמפתחים וחושבים ושזאת המומחיות שלהם. זה כבר לא סנונית אחת שמחפשת דרך זאת להקה שלמה. אני לא מכירה לעומק את הזרמים השונים של יהדות אמריקה, אבל לדעתי צריך למצוא משהו שמתאים לנו כאן. אני לא מאמינה שאפשר לייבא

הגדרות שמתאימות ליהודים בבוסטון או בלוס-אנג'לס וגם לא מצרפת או בלארוס ולהלביש אותם כאן. אי-אפשר להתעלם מזה שהחיים שלנו כאן בישראל, במדינה יהודית יוצרים לנו יהדות אחרת והגיע הזמן לנסח אותה באופן ברור יותר. זאת בעצם הציפייה שלי ממערכת החינוך. את שואלת לגבי הילדים שלי ואני עונה לך גם לגבי ההורים וגם לגבי הילדים...

שרי ודורית מרגישות אם כך אחרת לגבי הזרמים ובפרט לגבי הפוטנציאל שלהם בהתוויית המעשה החינוכי הראוי. שתיהן בדומה לרוב הציבור במדגם המייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת בארץ במחקר של אורן, לוי-אפשטיין ויער (2002), המכיר או מודע לזרמים השונים ביהדות אך אינו מזדהה עם זרמים אלו (במחקר עלה כי רק 8% מזדהים עם הזרם הרפורמי ורק 3% עם הזרם הקונסרבטיבי).

שרי מביעה את עמדתה תוך הפגנת אמוציות חזקות, לאור מפגשה ומפגש משפחתה עם מקרים פרטיים של יהדותם של קהילת ל"א. בדומה לביטויים שהופיעו בנרטיב של גליה ושל מתי, היא מרגישה שאין שם משהו אמיתי - גם היא משתמשת במושגים כמו זיוף והצגה. ההסבר שלה הוא שהזרמים אמורים לבטא סובלנות לביטויי יהדות שונים ומגוונים - פלורליזם. והנה מה שהיא חווה זה היפוכו של פלורליזם: ביקורת לגבי יהדותה היא וילדיה והציבור החילוני אליו היא שייכת. הניסיון להנמיך ולגמד את יהדותם של ילדיה בכך שאין הם שולטים בפרקטיקות דתיות מסוימות כמגדירות בהא הידיעה את המהות היהודית מקומם אותה. יחס זה הופך להיות חוויה מכוננת המשפיעה על תודעת הזהות שלה, כפי שהצגתי בפרק הקודם וכן משפיעה על עמדתה כלפי המעשה החינוכי הראוי בתחום היהדות.

דורית עושה זאת באופן שכלתני יותר ושלא מתוך מעורבות רגשית. 'זה לא מגדיר אותי' - צריך אידיאולוגיה חדשה לחינוך היהודי-חילוני. היא מסבירה שאין כוונתה לדרך סגורה, אבל צריך דרך! דורית מדגימה בדבריה את אחת הבעיות בחינוך יהודי במערכת החילונית והיא בעיה שמצביע עליה ברקסטון (Breakstone, 1997) - החשש להיתפש כמערכת שמרנית ואינדוקטרינית ומכאן הנטייה לטפח שיח פלורליסטי פתוח שעלול לבוא על חשבון בהירות של חזון חינוכי בתחום או על חשבון פיתוחו בכלל של חזון ברור המתווה תוכנית פעולה. כזכור הייתה זאת דורית שטענה נגד מהות החיץ של היהודי החילוני ונגד השפה הממדרת (דבריה של דורית שימשו לי כהשראה להגדרת המהות החילונית החדשה המבוקשת כמהות חלופית ולא חילונית). גם כאן, בהתייחס למעשה החינוכי המצופה, היא מרבה להשתמש בפועל 'להכיל'. בדבריה הדגישה כי המכנה המשותף לכל היהודים הוא הנוף הנשקף מהחלון, על אף הבחירה להתמקד בפרטי נוף שונים.

מהו אם כך העיקר וממה מתחילים את המעשה החינוכי?

כיוון מעט אחד הציגו הקולות הבאים.

6.2.1.6 מבקשי שיח הזהות

"אנחנו לא מציבים בפני הילדים את שאלת הזהות וחבל... עניין הזהות היהודית חילונית נתפס כמובן מאליו, אז לא הופכים אותו ולא מבררים אותו".

מתי

את שואלת אם צריך לאפשר גם לתלמידים דיון כזה? (על משמעות זהותם היהודית-חילונית) לא חושבת. הם צעירים מדי ואילו שאלות פילוסופיות מדי. יש הרבה מאוד שאלות פילוסופיות שלא מציגים לתלמידים למה דווקא צריך את השאלה בקשר למשמעות הזהות? אולי בכיתות יא'-יב' כהכנה לצבא? כהכנה לחיים? ... לא יודעת. לא חשבתי על זה מספיק לעומק... אולי זה קשור לקשר שלנו לארץ ומה נכון לעשות? אם הם לא צעירים מדי לשאת נשק ולהלחם אולי הם גם לא צעירים מדי לשאלה הפילוסופית הקשה הזו? אולי בכל זאת צריך להכין אותם בהדרגה ולפני התיכון? עדיין נראה לי שהם צעירים מדי בשביל זה והכי נכון זה להמשיך בדרך הקיימת היום: לתת להם ידע וערכים ולהשאיר את השאלות הפילוסופיות לשלב שהם בשלים יותר. כן, אולי ב-יב'. נכון שזאת שאלה קשה שמגרה למחשבה, כמו שקורה לי עכשיו – אבל מה ייצא מהשאלה? מה הם יבינו יותר?

ריבה

אנחנו לא מציבים בפני הילדים את שאלת הזהות וחבל. בעיניי צריך להתחיל עם זה מוקדם ככל האפשר. בכל גיל ילדים יכולים להתמודד עם השאלה מי זה אני? בכל גיל אפשר לענות ממקום אחר ולטעון את זה בדברים אחרים. למשל ילדים מבטאים עצמם בדוגמות - השבת למשל: איך אני אוהב את השבת שלי. אפשר לענות על זה בכל מיני דרכים: עם אוטובוסים, בלי אוטובוסים, עם שקט או רעש מתוך היבטים אקולוגיים או רוחניים ועוד, אבל קודם אני צריך לנסח שזה משהו שמגדיר אותי. אם יתחילו עם זה מוקדם זה מתרגל חשיבה אחרת ולא רק להתעסק בהנגדה ובהתרסה ובהגדרות של מה אני לא. כמו שהפנית אליי את השאלה: ok – אז מה את 'כן'? בעיניי זה בירור שאפשר להתפתח איתו. הבעיה שהיום - עניין הזהות היהודית חילונית - זה נתפס כמובן מאליו, אז לא הופכים אותו ולא מבררים אותו, לא בחברה בכלל ולא במערכת החינוך.

גליה

לנו אין כוח להילחם גם בערוץ החינוך הזה. אנחנו בהכללה בישראל כבר לא נלחמים על כלום. שום דבר לא חשוב לנו. איפה נאכל את ארוחת השבת? Who cares? אנחנו מוותרים. מתח החיים כאן שחק אותנו. איבדנו את הכוח לחנך להילחם על מה שחשוב. אין לנו משהו שאנחנו מוכנים למות בשבילו. לצאת

לרחוב...חייבים להתעסק עם שאלת הזהות עכשיו. עם עצמנו עם הילדים.
עכשיו כשאנו בשפל, במשבר. צריך לבנות את הזהות מחדש.

הכותרת 'מבקשי שיח הזהות' היא כותרת המתאימה באופן חלקי לקולות ההורים שהושמעו כאן, שכן חלק מהם לא ניסח זאת כצורך ברור ומיידי, אלא כתגובה לשאלה שהצבתי בפניהם - דוגמת מתי. שיקול הדעת להכללתם כאן הוא שבסיכומי של דבר אכן מנוסח כאן צורך.

על אף שמרואיינים רבים הגיבו לתהליך הרפלקטיבי שזימן להם ראיון העומק בו נאותו לקחת חלק, רק מעטים מביניהם השליכו מתהליך אישי זה לתהליך שכדאי לזמן לילדיהם, כחלק מהמעשה החינוכי המצופה בתחום, לפיכך בסדר היורד של הצבעה על בעיות וצרכים הם ממוקמים בסוף. הסבר אחד אפשרי לכך מוצע בדבריה של מתי והוא הקושי שההורים עצמם חווים בניסיון להגדיר את תודעת הזהות היהודית-חילונית שלהם. מתי מספקת הסברים נוספים: ראשית מדובר בשאלה פילוסופית, שנית ישנן שאלות פילוסופיות רבות אחרות שלא מזומנות לילדים- מדוע לבחור דווקא בזאת? שלישית הילדים לא בשלים לשאלות מסוג זה ורביעית מה בכלל אפשר להשיג באמצעות שיח מסוג זה?

מתי 'מתרוצצת' בין השאלות שהיא מעלה לבין תשובות אפשריות שהיא מספקת לחלקן. חלק מהתשובות פשוט וישיר וחלק מהתשובות משתמע מתוך דבריה. היא קושרת בעקיפין בין שיח זהויות מברר לבין הבנת משמעות השירות הצבאי ומלחמת הקיום שלנו כאן בארץ ולכן חושבת ששיח מסוג זה עשוי להתאים לתלמידי יב'. ברם, במישור ההצהרה היא שוב שואלת: מה ייצא להם מהתמודדות עם השאלה?

דומה כי הקושי של ההורים ובכלל זה של מתי עם שאלת משמעות זהותם היהודית-חילונית, אינו מאפשר לרובם להשתחרר באופן רגשי מחוויית הקושי ולבחון את הפוטנציאל החינוכי הקיים במה ששגיא (2006) מנסח כהרחבת: "אופקי הדיון בשאלת הזהות לכיוונים נוספים ולחדד תפיסות ביקורתיות של הזהות היהודית עצמה. עמדת הצופה שמציעה הרפלקסיה מעמידה את המתבונן במיקום חדש שבו מה שנתפס עד כה כהכרחי בשיח מכונן הזהות, עשוי להיות מוערך מחדש ולהיחשב רק לאחת מהאפשרויות הנגזרות משיח זה" (עמ' 208).

גליה וריבה מגובשות ונחרצות יותר ויש בדבריהן התייחסות הן לקו החשיבה שמציע שגיא (שם) והן מענה לשאלות שמציפה מתי כגון שאלת הלגיטימיות של השיח, התזמון, דרך ההוראה והלמידה. גליה מציגה את השיח אודות הזהות כצו השעה וכתהליך שעשוי לבנות באופן מחודש את צדקת הדרך שלנו כאן בישראל. ריבה מתייחסת לתהליכי הוראה-למידה ולשיקולי דעת בתכנון לימודים: יש להתאים את התהליך לגיל הילדים ולבשלותם ולהבנות שיח זה באופן מדורג וספירלי. ריבה נחרצת באשר לנחיצות שיח זה כדי להבנות זהות חיובית ולא זהות שלילית כפי שמצביע עליה גולומב למשל (1999), וטובה שעה אחת קודם מבחינה חינוכית וחברתית.

6.2.1.7 סיכום: מיפוי בעיות וצרכים לקראת מעשה חינוכי מצופה וראוי

ריכוז בעיות וצרכים שעלו בקרב ההורים:

טיפולוגיה	בעיה	צורך
מחפשי הדרך	- זהות עמומה להורים עצמם - בורות - פחד - יחס של 'אנטי' - היעדר הזדהות עם טיפולוגיית הזהות - הקיימת בשיח הציבורי - היעדר מענה לחינוך יהודי לכל גווני היהודי החילוני	- זימון מסגרות שיח זהות מברר להורים עצמם - ביסוס עמדות מושכלות וענייניות - חינוך להורות מעצבת זהות בתחום היהדות החילונית - בדיקה מחודשת של ת"ל בתחום
מבקשי הידע	- בורות בעולם היצירה היהודי המסורתי - תפישה אנכרוניסטית של עולם היצירה היהודי - דחייה של תכנים יהודיים על ידי ההורים - היעדר ליבה מוסכמת	- העמקת הידע עם הטקסט היהודי המסורתי: תנ"ך (פרשת השבוע), משנה, תלמוד, סידור, מחזור - חשיפת הפוטנציאל הרלוונטי והאותנטי של הטקסט היהודי המסורתי - ניסוח ליבה משותפת
מבקשי השייכות	- תלישות - אובדן תחושת צדקת הדרך - כרסום בשייכות הלאומית (פטריוטיזם)	- חיזוק השייכות מרובת הפנים לישראל - יצירת גאוות ישראלית - חינוך לפטריוטיות
המרוצים	- חשש מהפרת הסטטוס-קוו של לימודי היהדות במערכת החינוך הממלכתית - דגש רב מדי על יהדות - דגש על ידע ופחות על 'מעשה'	- לשקף להורים ולתלמידים את ה-DNA היהודי של תוכנית הלימודים. - לשמור על הקיים - לחנך חינוך אוניברסאלי
האידיאולוגים	- משבר ערכי - ראיית היהדות כדת ולא כתרבות - היעדר סובלנות - חשיפה לפלורליזם מזויף	- חינוך ליהדות הומניסטית - הדגשת ההיבט התרבותי על פני ההלכתי ביהדות - חינוך לפלורליזם יהודי ערכי
מבקשי שיח הזהות	- שיח זהות הוא קשה מופשט ומורכב - הורים וילדים לא יודעים להגדיר את זהותם - מערכת החינוך נמנעת משיח זהויות - אימוץ שפת האפס	- הרחבת אופקי הדיון של שיח הזהות לילדים - בניית תוכנית לימודים מדורגת וספירלית המותאמת לגיל הילדים - בניית שפת זהות 'חיובית'

הוצגו שש קבוצות הנבחנות זו מזו בסוג הצרכים החינוכיים שהם מעלים בתחום. הצגתי אותם בסדר עוצמה יורד של הצגת בעיות, קשיים וצרכים כאבני הבסיס מהם יוצאים לכינונו של חזון. ניתן להצביע על שתי מגמות המתייחסות ליכולת ההורים לנסח את המעשה החינוכי הראוי בתחום טיפוחה עיצובה וגיבושה של תודעת זהות יהודית חילונית בקרב ילדיהם: מגמה אחת מרכזית המכילה ארבע מתוך שש קבוצות והיא של "בעלי הצרכים": 'מבקשי הידע', 'מבקשי השייכות', 'מבקשי שיח הזהות' ו 'האידיאולוגים'. מגמה שנייה היא של "עוממי צרכים" והיא מתייחסת לשתי קבוצות – 'מחפשי הדרך' ו 'המרוצים'.

המגמה הראשונה מופיעה בקרב הורים שמבנה אישיותם וכן סיפור חייהם זימן להם באופן זה או אחר עצירה לצורך חשיבה רפלקטיבית לגבי משמעות זהותם היהודית-חילונית, מעבר לתהליך החקירה שזימנה להם השאלה המפליגה במהלך הראיון, או לכל הפחות כפועל יוצא ממהלך זה.⁵¹ בקרב הורים אלה הופיעו ביטויים רבים יותר המעידים על צורך במעשה חינוכי ראוי שייתן מענה לבעייתיות המנוסחת. יש המצביעים על בעיית הבורות וחסידי ידע-קבוצת "מבקשי הידע", יש המלינים על השחיקה בתחושת השייכות למדינת ישראל ולעם היהודי - קבוצת "מבקשי השייכות", יש המבליטים את הצורך בזימון שיח זהות מברר ומנהיר ויש המבקשים לראות פיתוח וטיפוח של יהדות אחרת-פלורליסטית, הומניסטית-קבוצת "האידיאולוגים".

המגמה השנייה מופיעה בקרב הורים ששיח הזהות היהודי-חילוני, ובכלל זה תהליך החקירה שזימן להם ראיון העומק במהלך המחקר, לא ברור להם עדיין דיו והם תוהים ומתלבטים נוכח השאלה שהוצגה להם; או, לחילופין, בקרב הורים שתודעת הזהות היהודית חילונית לא מעוררת אצלם אי-נחת בעוצמה המאפשרת להצביע על בעיה.

בקרב מגמת "בעלי הצרכים" קבוצת "מבקשי שיח הזהות" יוצאת דופן שכן היא מצביעה על צורך רחב ולא ממוקד - הצורך לזמן שיח אודות הזהות באופן כללי, לפני שמחליטים על הרחבתו של גוף ידע זה או אחר ולפני שמטפחים עמדה זו או אחרת. במובן זה אנו חוזרים לקבוצת "מחפשי הדרך" שהפגינה קשיים להצביע על הדרך החינוכית הראויה. יוצא שגם הם עצמם מבטאים צורך בשיח אודות הזהות עבור עצמם ועבור ילדיהם.

פרשנות זו יוצרת תנועה מעגלית בין הקבוצה הפותחת לקבוצה הסוגרת: הראשונה תוהה מהי הדרך האחרונה מציעה לפתוח שיח זהות שינהיר דרך בנושא בכלל ועשייה חינוכית בפרט. הראשונה מופיעה בעוצמה הגבוהה ביותר האחרונה בעוצמה נמוכה - חיבורן יחדיו מדגיש את הצורך המודע והמנוסח והבלתי-מודע ובלתי מנוסח בשיח אודות משמעות הזהות.

הנרטיב של גליה בו פתחתי את פרק תיאור הממצאים והדיון בהם הציב בין לבין את חזונה החינוכי ביחס לתודעת הזהות שיש לפתח בקרב הילדים. חזון זה שרטט כזכור את דמות בוגר מערכת החינוך כבעל תודעה מושכלת המזדהה עם שייכותו לקולקטיב היהודי, כמי שאוחז בבטחה בסכמה קוגניטיבית באשר לזהותו היהודית-חילונית וולא בפירוורים חלקיים מהוססים ועמומים, בעל מוטיבציה להמשיך להעמיק וללמוד על ישראליותו ויהדותו. בעל הכוונה עצמית בכל הנוגע לעולם היצירה היהודי ולפוטנציאל הערכי ההומניסטי שהוא מכיל וכמי ששש לפרקטיקות הייחודיות בעולם התרבות היהודית-אילו המזומנות לו על פני רצף לוח השנה ובמעגל החיים היהודי. חזונה עושה שימוש בבנה כדגם של הבוגר הרצוי והוא הלך והתגבש כפועל יוצא מסיפור חייה וכן מהידע הנצבר אצלה כאם פעילה במערכת החינוך, מהידע במסגרת "פורום הורים" ומידע במסגרות למידה נוספות העוסקות בזהות וידע יהודי בציבור החילוני.

חזונה החינוכי המגובש באופן יחסי, מאפשר לה ללכת מעבר לשיח הזהות הממדר והחלקי ולהצביע על הצורך במעשה חינוכי שיטפח תודעה שבה מתפקדת היהדות בדגם של גם וגם היינו הן דת, הן לאום והן תרבות. לא זהים פני הדברים ביחס לנרטיבים אישיים של כלל ההורים; היכולת להציג חזון הורי מגובש ביחס למעשה החינוכי הראוי בתחום הזהות היהודית-חילונית

⁵¹ הצבעתי על כך באמצעות השוואה בתת-הפרק הבוחן את רובד הזיהוי בשלב של "לפני" ו"תוך-כדי" או "אחרי".

היא בעצם מראה של תודעת הזהות ואופייה. העוצמה הרפלקטיבית הנמוכה, התמאטיות החלקית והיעדר פניות לשיח חוקר ומברר המציף בעיות, מאתר צרכים ומאפשר חשיבה על כיווני פעולה, נותנים אותותיהם גם ביחס לאמירה הורית ברורה ומוצקה בתחום.

לפיכך: האם נוכל לדבר על חזון הורי בנושא?

אין ספק כי הנרטיבים האישיים מאוכלסים כפי שראינו בבעיות ובצרכים בתחום החינוך לזהות יהודית-חילונית ועשויים לשמש נקודת מוצא לניסוח ראשוני של כווני חזון ביחס למעשה החינוכי המצופה והראוי מבחינת ההורים בתחום.

שאלה נוספת היא: של מי האחריות לזהות ולמפות קשיים ובעיות? של מי האחריות להבין ולנסח צרכים מול הבעיות? ובמילים אחרות: מי מופקד על המעשה החינוכי החל משלב זה? אבדוק את התייחסות ההורים לכך בדברים הבאים.

6.2.2 מופקדי החינוך

ובכן: מי אמור להוציא מן הכוח אל הפועל את מערכת הצרכים העולה בקרב ההורים ביחס למעשה החינוך המבוקש, הראוי המצופה?

כפי שציינתי בפתיח לשאלת מחקר שנייה: להורים הופנתה שאלה המנסה לברר את מערך ציפיותיהם ממערכת החינוך לגבי טיפוחה ופיתוחה של תודעת זהות יהודית חילונית אלא שההורים התייחסו, כפי שראינו בדברים האחרונים לכמה גורמים כמופקדים על המעשה החינוכי: למערכת החינוך ברמות שונות החל מהרמה הכוללת ועד למורה, להם עצמם וכן התייחסו לגורם שלישי מפתיע ומעניין - הילדים עצמם. ההתייחסות למופקדי החינוך אינה בדגם של 'או...או' אלא הרבה פעמים בדגם של אחריות משולבת.

6.2.2.1 מערכת החינוך

"ברגע שהפסקנו לחיות חיים יהודיים...זה לא יכול לעבור אוטומטית לילדים. ואז צריך ללמד 'על' במקום 'לחיות את', וזה יכול לעשות רק בית-ספר".

עודד

בוודאי שאני מצפה מבית-ספר לקחת אחריות על הבורות ביהדות של הילדים. באטמוספירה של הבית שלנו זה לא מקבל במה מרכזית. ברגע שהפסקנו לחיות חיים יהודיים כמו סבא וסבתא שלי, זה לא יכול לעבור אוטומטית לילדים. ואז צריך ללמד 'על' במקום 'לחיות את', וזה יכול לעשות רק בית-ספר. אני רוצה לתת לילדיי את האפשרויות את הידע. מערכת החינוך חייבת לעשות זאת לא אני! בכל הפעמים שיצא לי להגיע לאסיפות ולמפגשים בבית-ספר תמיד טורחים להגיד שבית-ספר זה ערכים ולא בית-חרושת לציונים. חוץ מזה שלי ולאשתי אין זמן ואין גם יכולת לעצב את זה שלב אחרי שלב.

עודד מתייחס בפשטות ובישירות לשאלת המופקדים על המעשה החינוכי: בית-הספר! הסיבות לכך ענייניות:

ראשית, אין הוא מקיים אורח חיים יהודי המאפשר לילדיו לגבש את תודעת הזהות מתוך כך. עודד מכוון לתהליכים פסיכולוגים וסוציולוגים בהתפתחותה של תודעת זהות המאפשרים לפרט להפנים מערכת של ידע ופרקטיקות בדרך כלל לאור מודל משפחתי, מבלי לבחון אותם באופן רפלקטיבי (Marcia, 1980). בתרגום דבריו לשפה של תכנון לימודים הוא מתייחס למאפיינים של קוריקולום גלוי רפלקטיבי ומכוון מחד ומאידך לקוריקולום סמוי פרי-רפלקטיבי ומבוזר, כשאת הראשון הוא מייחס למערכת הבי"ס בעיקר ואת השני לסביבת הבית. שנית, תודעת זהות עניינה בערכים ולא רק בהישגים והלא כך מכריז על עצמו ביי"ס! שלישית, ביי"ס הוא בעל מומחיות בתכנון לימודים ויכול להוביל באופן מקצועי ללמידה משמעותית בנושא.

בעוד עודד מצביע על מערכת החינוך כנושאת באחריות ואף מנמק את עמדתו מדוע כך ראוי שיעשה, מסתפקת חגית בנימוק כללי - כל תוכנית חינוכית המעשירה את התלמידים היא ראויה והיא מתמקדת בסימון נקודת ארכימדס במעגל מצומצם יותר: מנהל/ת בית-הספר והמורה המחנך בכיתה:

חגית

הרבה פעמים תוכניות תלויות במנהל בית-ספר. אצלנו המנהלת יחד עם צוות הניהול וקבוצה של הורים הגיעו להחלטה על יצירת קשר בין ביה"ס לבין בית-דניאל. אני אישית לא מתחברת לרפורמים. בבית אני מחזיקה אוכל כשר ובחוק אנחנו אוכלים בכל מסעדה, רק לא חזיר ולא פירות ים וכאלה, אבל אנחנו לא פנאטים ואני בעד כל תוכנית בבית-ספר שמעשירה את הילדים בעוד ידע ובעוד חוויות. הרבה תלוי במנהלת. אני מצפה שהיא תהיה רגישה לנושא.... אבל זה לא תלוי רק בה. יכול להיות מצב שדווקא מחנכת הכיתה לא מתחברת לכל הנושא ואז מה? מי יודע איך היא עושה? מה היא עושה? אם אין על זה ציון בתעודה, זה תלוי באישיות של המורה- מה שהיא מעבירה לילדים בכיתה. או במנהלת ובבית-ספר בכל התוכניות שכל ביי"ס משתתף כמו חגיגת ראש חודש בבית דניאל.

עודד וחגית בוחרים להתייחס לשאלת המופקד על המעשה החינוכי על ציר זמן הווה. נימוקיו של עודד נשענים על המציאות המשפחתית נכון להווה, והם המסבירים באותה נשימה: את הטלת האחריות על בית-הספר ואת היעדר היכולת לקחת אחריות הורית בנושא. גם חגית מתמקדת בתיאור המציאות שהיא חווה ומבינה ומתוך כך מנסחת את דבריה. רונית לעומתם מזמינה מסע לעבר, המאפשר לה לנסח את אחריות מערכת החינוך למעשה חינוכי ראוי על דרך השלילה בעיקר:

רונית

את יודעת, בדיוק יצא לי להעביר ביקורת בשבוע שעבר עם אודליה על החינוך שאנחנו קיבלנו. שתינו למדנו בבי"ס חילוני בארץ. אודליה תל-אביבית כל חייה

ואני הגעתי מחיפה, מהקריות. אני כאן מאז סיום השרות הצבאי. מבחינת ההורים של אודליה היה להם ברור שהיא לומדת במסגרת חילונית ואחר-כך באוניברסיטה. ההורים שלה מפולין נדמה לי מלודג'. היא מספרת שלא היה שום דבר יהודי-דתי בבית. אנטי-דתיים כאלה, שבשבילם יהודי-דתי זה הסטריאוטיפ... זה שממנו ברחו וסבלו... בעטו בכל דבר שניראה להם יהודי-גלותי. חינוך יהודי היא קיבלה בבית אצל סבא וסבתא שלה. אצלי לא היה הבדל כזה בין בית סבא לבית אבא... או בית סבתא לבית אמא לשם האיזון... הוריי שניהם נולדו במרוקו וגדלו בפס. גם הם עלו ארצה מתוך ציונות. היו די נאיבים... נגיד, האמינו אמונה שלמה במערכת החינוך של המדינה. חשוב להם דת ומסורת – מסורתיים! הם אנשים פתוחים מסורתיים והיה ברור שאת הילדים שולחים לבית-הספר של מדינת ישראל. שם יש מורים שמדברים עברית, חכמים ויודעי ספר. אז אני חושבת על זה. שדור ההורים מהסוג שלי היה תמים: הייתה אמונה נאיבית בכך שהמערכת במדינה היהודית תשמור להם על היהדות. כנראה שהשליטה בשפה העברית, בניגוד אליהם, נחשבה לפלא ולמדד הצלחה של החינוך היהודי-ישראלי: הנה הילדים שלי יודעים עברית וגם קוראים בשפת הקודש. סוג הטקסט לא נילקח בחשבון... גם לגבי העולם הערכי היה ביטחון במערכת ששם ילמדו אותם דרך-ארץ. אבי לפעמים זרק שאלה מפרשת השבוע בארוחת שבת, בעיקר הפנה אותה לאחי הבכור, כשלא ידע אמר: איזה חמור אתה, אז מה למדת בבית-הספר? וכשהיה אבי מתחיל להיכנס לפרטי הפרשה אימי הייתה קוטעת אותו לפעמים: ניסים תעזוב את הילדים, מה ניראה לך שבאמת הם לא יודעים?

יש לי פתאום מן עצב כזה... אני לא יודעת למה אבל זה 'זרק' אותי להורים שלי לאמונה חסרת הבסיס במערכת שפשטה רגל מבחינת יכולתה לשמור על מה שהיה להם חשוב- חלק לפחות: השבת, החגים הכבוד למבוגרים במשפחה. אני בעצם לא יכולה להגיד באופן החלטי אם הנאיביות של הוריי התחלפה בהתפכחות אבל בחוסר יכולת ללוות את ההתפכחות במעשה... מעניין אם יש להם אותו כבוד למורים ולבי"ס, בזמנו אולי הם לא עשו כלום מחוסר אוניס או מתשישות של מאבק על הפרנסה ועול גידול הילדים.

אני לא נאיבית כמו הוריי, אבל מה אני עושה יותר? כלום! גם אני משאירה את החינוך לבית-ספר למורים ומסתפקת בדברים הכללים. כל כך הרבה מערכות על כתפנו.

האם אני שקטה? לא! העובדות מדברות בעד עצמן, לא? רוב המורים הם כמו רוב ההורים כאן. מבחינתם חינוך טוב וחשוב הוא עדיין שליטה באנגלית והעמקה של ידע במתמטיקה ובמדעים ויהדות? פה יש שדה שלם של התנגדויות ובורות. אפילו המודעות הזאת אינה משותפת לכלל ההורים. צריך הנהגה בתחום זה מטעם המדינה, אולי הנושא קרוב ללבנת⁵² אבל שתעשה משהו

⁵² שרת החינוך דאז - לימור לבנת, 2005.

במשרד החינוך שיחלחל לתוך בתי הספר. אולי גם הכשרה מתאימה למורים משהו שיוביל למעשה אם לא מתוך מוטיבציה פנימית אז מתוך חובה לעסוק בכך.

הנרטיב של רונית הלוקח למסע בזמן על פני שני דורות מצביע על האחריות הלאומית בהתוויית המדיניות החינוכית של בית הספר הממלכתי. רונית מנסחת כאן כתב האשמה אישי שלה ושל הוריה. יש בדבריה התייחסות משתמעת למטרות החינוך. היא מתייחסת באופן ביקורתי לפרשנות שניתנה הלכה למעשה למטרות החינוך של ביה"ס הממלכתי החילוני, בדומה לשימוש שעושים בהם אנשי חינוך בפרט והציבור בכלל, הקוראים את המטרות כדי לבחון את הפער בין הרצוי למצוי במעשה החינוכי (לם, 1988; אלבוים-דרור, 1986).

רונית אומרת: מערכת החינוך הממלכתית לא פרעה בעבר ואינה פורעת גם בהווה את השטר לו היא מחויבת. אין כאן ביקורת על איכותם של תהליכי הוראה למידה בלבד, או על התכנים הנכללים בתוכנית הלימודים הממלכתית, יש כאן ביקורת על ההיעדר, על החוסר וגרוע מכך על התעתוע. מערכת החינוך אינה רק אמונה על הידע והחינוך לזהות יהודית-עדכנית היא מופקדת עליו גם מתוקף אמון שניתן בה. היא מצפה לראות מנהיגות המסוגלת להוביל מעשה מתאים וראוי מתוקף תפקידי המערכת, מתוקף האימון הניתן בה ומתוקף ההשלכות שיש לכך על פני מספר דורות: הוריה היא עצמה וילדיה.

רונית מוסיפה את תהודת הנרטיב האישי שלה לתהודת הנרטיב הקבוצתי של באי ביתה של מערכת החינוך הממלכתית במדינת ישראל, הדן בהחמצות ובהדרת זהויות. עניין זה שב ועולה במחקר בנרטיבים שונים ובהתייחס להיבטים שונים: הוא עלה בהגדרת תודעת הזהות האישית, בניסוח צרכים ואף בהפניית הצרכים למופקד הראשי מבחינת ההורים - מערכת החינוך.

6.2.2.2 ההורים

המחקר הנרטיבי יותר משיטות מחקר אחרות בגישת המחקר האיכותי מבקש להציג רצף סיפורי ולכן דרך הצגת הממצאים, מאפשרת לקורא הנרטיב המחקרי להתעכב על מכלול של היבטים בדברי משתתפי המחקר ולא דווקא להצטמצם ו/או להתמקד בזה המוצע לו על-ידי החוקר. באופן זה הושמעו כבר מספר קולות ביחס לאחריות משולבת של מערכת החינוך עם הבית. נוכחות מודגשת לכך הייתה בקרב קבוצת ה"מרוצים" – אותם הורים שצינו כי דעתם נוחה מהחינוך אותו מקבלים ילדיהם וכי הבית "משלים" את ביה"ס. עניין זה של אחריות הורית יבחן בסעיף הנוכחי. גם כאן מעניינת הן העמדה ההורית ביחס לאחריות על המעשה החינוכי הן האופן בו היא אמורה לבוא לביטוי וכמובן מערך הנימוקים המלווה אותה.

אורית

הבעיה הגדולה היא הבורות חוסר הידע. מאוד כואב לי שלילדיי אין ידע ביהדות. לקראת כל חג נהגתי לקרוא להם על סיפורי החג, אבל כמה אני יכולה להגיע במקום המערכת? מהמערכת הם לא קיבלו כלום. ורק מהבית זה לא עובד כך. כשהם קטנים הם משתפים פעולה. אחר כך אם זה לא דרך חיים זה לא מספיק חזק. חובה לדעתי ללמד שעה שבועית לפחות יהדות- תפילה,

סידור, להכיר את פרשת השבוע. ללמד, לתת ידע. לא הייתי מתעסקת עם המורים בשאלות מופשטות של זהות יהודית חילונית, גם למורים קשה עם שאלות מופשטות. אבל ללמד כך שיאהבו כי לרוב האנשים יש אנטי סתם. כשיש משהו מחייב עושים זאת. ואז אולי מתוך שלא לשמה... אי אפשר לבנות על מוטיבציות כאן, כי לרוב המורים אין.

אורית מעוניינת באחריות משולבת. אלא שהיא עומדת בפני שוקת שבורה: יש בעיה באחריות של המערכת ולכן צריך למצוא לה תחליף, ברם תחליף האחריות ההורית, אינו מספק - קשה לה. היא מעלה טיעון דומה לזה שהעלה עודד: קשה לחנך למשהו שהוא לא חלק טבעי מאורח החיים. הפתרון שהיא מציעה שב ועולה בדברי מרואיינים נוספים: צריך לפעול מכוח מדיניות מחייבת בדרך של top-down. היא מודעת לסתירה האפשרית בין הנחתה על המורים לבין רצונה שתהליכי ההוראה יחבבו את הנלמד על התלמיד, אבל מקווה שזה יגיע בכל זאת "לשמה", מתוך שלא לשמה....

עמדתה של אורית בנושא נוקבת ומעוררת שאלות, בעיקר משום שהיא עצמה אשת חינוך בתפקיד ניהולי, פועלת בבי"ס המפתח יוזמות שונות הקשורות לזהות יהודית ומתוך כך בוודאי שותפה בכירה בצמתים שונים לתהליך קבלת החלטות מתוך מערך צרכים ייחודי של כל בי"ס ובי"ס בדרך אוטונומית. אני מציינת זאת גם על רקע מהלכי הביזור שהוצאו במערכת החינוך החל מראשית שנות ה-80, אשר עודדו הקמתם של בתי"ס ייחודיים "אוטונומיים", "קהילתיים" וב"ניהול עצמי". עשייה אוטונומית באה לידי ביטוי בפיתוח מקומי של תוכניות מקומיות וחומרי הוראה, גיוון דרכי הוראה, האצלת סמכויות ותפקידים לצוות החינוך בבית הספר וכן בעידוד מעורבות רחבה ומשמעותית יותר של הקהילה וההורים להשתתף בקביעת המדיניות החינוכית. עמנואל (1997) מצביעה על מגמות אילו והשפעותיהם על ניסוח האידיאולוגיה הבית-ספרית גם דרך ניתוח מסמכי "אני מאמין בית ספרי".

ובכל זאת, על אף תהליכי הביזור, אשר יחדו בשילוב יוזמות ממשלתיות מסוג top-down וכוחות מקומיים קהילתיים מסוג bottom-up, עדיין מושמע כאן לא פעם הצורך בהתערבות מלמעלה בזיקה לחינוך לזהות יהודית עבור הציבור החילוני. האם זה נובע ממורכבות המשימה? מהקשיים בהם היא כרוכה? מעמימות הדרך? מעמימותה של תודעת הזהות בשלושת רבדיה?

על כל פנים, נראה שעיקר האחריות שנטלו על עצמם הורים היה ביחס למדיניות אזורי הרישום מחקרים שונים בחנו תהליך זה והצביעו על: שיקולי בחירה, דרכי בחירה מניעים ומוטיבציות לגבי המשמעויות החברתיות, התלבטויות האם ביס אותו יבחרו ישמש כאמצעי למוביליות חברתית או לחילופין, מנגנון נוסף לחיזוק הריבוד והבידול החברתי? (כגון: שמידע וכץ, 1995; היימן ושפירא, 2003).

גם כאן הושמע קול המלמד על אחריות הורית ביחס לבחירת בי"ס מתוך דאגה וחשיבה על אופיו של המעשה החינוכי הראוי בעניין הנדון לפנינו. כך עולה בנרטיב של ריבה:

אני לא יודעת להגדיר מה ביי"ס צריך ללמד, אבל יודעת שיש לי חלק מאוד חשוב בעולם של ילדיי. ולא הקדשתי דווקא לזה חשיבה מיוחדת. נקודה מפנה מסוימת של עיסוק בנושא הייתה כשנסענו לכמה שנים לניו-יורק כי בזמן החיים בארץ לא התלבטתי בעניין החינוך היהודי. חשוב היה לי לברר על הגן על הגנות על סוג המשחקים- שלמשל לא יהיו יותר מדי משחקי מלחמה וצעצועי לחימה, אבל לא עסקתי בסוג החינוך היהודי. ואז בניו-יורק פתאום הרגשתי את האחריות שלנו כהורים בעניין הזהות היהודית. חיפשתי בית-ספר לביתי שהייתה בת חמש. המליצו לי על כל מיני בתי ספר עם אווירה קוסמופוליטית, רב-תרבותית שיכולים ל"הרחיב לה את האופקים" אמרתי לבעלי: איזה שטויות זה לא מה שאנחנו צריכים, זה לא נכון. מה שצריך זה שהילדה תשמע קצת עברית ותלמד על חגים ומועדים. היה לי מאוד קשה עם המסגרת האורתודוקסית כי לא רציתי כפייה וגם לא רציתי קונפליקטים עם הבית. מצד שני לא היה לי נוח עם המסגרת הרפורמית שמעודדת להחזיק " חנוכה בוש" לצד החנוכייה. הרגשתי שזה שטחי ופחדתי שלא תהיה לה תשתית ראויה. בכל זאת היא למדה בסוף במסגרת הרפורמית. זה עשה מעט. הדיבור לא היה עמוק מספיק ואין את המעטפת התומכת כמו בארץ, שתודות לה כמעט ולא צריך כלום, כדי לקבל את החוויה המיוחדת את האווירה שנוצרת כפועל יוצא משינוי בסדרי התנועה מהשבתון ומתכונת ה'לקראת חג'.

בשונה מאורית המפרשת אחריות הורית כעשייה המובילה להעמקת הידע, ריבה אינה לוקחת את העמקת הידע על עצמה, אלא מתרגמת את האחריות ההורית בנושא בכמה אופנים: ביכולת להפעיל שיקול דעת המבכר זהות פרטיקולארית על האוניברסלית, ביכולת להגדיר צרכים, ביכולת להפעיל חשיבה ביקורתית על סוג החינוך היהודי - הווה אומר ראשית להכיר את התוכנית - וכן ביכולת לבחון את כיווני ההשפעה ההדדיים שבין ביי"ס לבית. ריבה מודה בגילוי לב כי נתנה דעתה לעניין הזהות היהודית הייחודית שלה ושל בני ביתה רק על רקע המעבר לניו-יורק וכי עד אז הסתפקה בכוחה המטמיעה זהות יהודית של המדינה.

ליאורה, בדומה לריבה, מפרשת את האחריות ההורית ביכולת להשתחרר ממטעני שיח זהויות מקובל ותוחם (Fishman, 1989; Edwards, 1988; Taylor, 1994), במקרה כאן על פי מטעני השיח של פרדיגמת החילון ויחסיה עם היהדות, היוצרת משוואה שבה יהודי=דתי=קרתנות=סגירות=צמצום אופקים=היעדר סובלנות אנושית ועוד ואילו בריחה מהתווית יהודי פירושה היפוכם של כל אלה (למשל: שגיא, 2006).

זאת עולה מדברי ליאורה ועוד:

הילדים בגיל ההתבגרות מנסים להיות שונים או הפוכים מההורים שלהם, אבל בסוף מהם הם לומדים את רוב הדברים...כן דווקא מהם. יש לא מעט הורים שיש להם התנגדות מאוד חזקה לכל העניין הזה של זהות יהודית. ייתכן

שההורים שאת פוגשת כאן וגם הורים שממליצים לך (כמשתתפי מחקר נוספים) הם יותר אנשים פתוחים, אבל זה לא מייצג את כולם. לא רבים אילו שהם פתוחים... זה רק סוג מסוים של הורים פתוחים והם לא רבים. אי אפשר עכשיו להתחיל לחנך אותם. יש אנטי מאוד קשה וזה מאוד מאוד קשה לעבוד עליהם ולהוציא את האנטי. ובינתיים הם יתנגדו לכל דבר שקשור ליהדות. אילו הורים שיגידו לך שהם מחנכים את הילדים שלהם להיות משכילים ורחבי אופקים ואוהבי אדם בכלל. אי אפשר לצפות מהורים כאילו לחנך למשהו שהם מתנגדים לו. גם אם אומרים יהדות פתוחה וחילונית זה לא מעניין אותם.

אחריות הורית משמעה יכולת רפלקטיבית לבחון עמדות, משום שפוזיציה נפשית פתוחה תשמש בסופו של דבר דגם של חיקוי לילדים. ליאורה מסיטה אם כך את הדגש באחריות ההורית מהידע לעבר עיצובו של עולם רגשי משוחרר מבלמים של "אנטי" לא מושכל, עולם רגשי הפתוח לבחון לבקר ולהחליט. מתוך כך דבריה על יהדות חילונית פתוחה.

גם ורדה בוחרת לעצב משוואה מסוג אחר ליהדות שלה ושל בני ביתה:

אני מתלהבת מכל מיני דברים חדשים. למשל, כשערכנו סדר ט"ו בשבט בפורום הורים אמרתי לעצמי: זה ממש יפה יש בזה כל כך הרבה דברים ישראלים... נורא בא לי לארגן כזה ערב גם במשפחה. בעלי לא התלהב, אבל גם לא פסל. הוא רגיל שאני מנסה להביא הביתה כל מיני רעיונות... הצלחתי לרתום להתלהבות שלי גם את אחי ואחותי. קבענו מפגש בערב שבת. זה היה כבר אחרי יומיים אחרי ט"ו בשבט, אבל זה לא העיקר. ניסיתי לשתף את בני ובתי 12 ו-15 בלי הצלחה של ממש. בסוף ארגנו שולחן באמת יפהפה עם פירות ויין וירק וקישוטים אבל זה לא היה הרבה יותר מארוחה, אני לא אומרת, בסך הכול היה ערב נחמד, אבל לא עמוק ומרגש כמו שחוויתי בעצמי. הילדים לגלגו על הקטע ה"מורי" ועל זה שאני "חופרת". חשבת: איך הם משתפים פעולה בליל הסדר? קוראים בהגדה בשמחה ובכיף. קשה להכניס דברים חדשים של למידה לילדים. מהבחינה הזאת בבית-ספר זה יותר פשוט. הם לומדים לפעמים מתוך שזאת מסגרת מחייבת, או מלחץ של המסגרת. אבל לא צריך לוותר. בסוף הבית הוא זה שמשמש דוגמה לילדים.

אורית בחנה את האחריות ההורית, תוך השוואתה לאחריות מערכת החינוך, ליאורה בחנה את אחריותה תוך יצירת אנאלוגיה ניגודית בינה לבין הורים תל-אביבים אחרים ועמדתם בנושא ואילו המקטע הנרטיבי האחרון של ורדה בוחן את האחריות ההורית שלה נוכח התנגדויות מבית: היא חווה קשיים בניסיון ליצור בבית חוויה יהודית חדשה- סדר ט"ו בשבט. לא רק קשיים של חוסר רצון ומוטיבציה מצד בני ביתה, אלא גם קושי במיצובה כדמות טרחנית, "חופרת" בלשון ילדיה. אמונתה, כי הילדים מפנימים בטווח הארוך גם מה שהם מבקרים ודוחים בטווח המיידי והקרוב, מחזקת אותה.

היא מציגה כאן אחריות הורית המוכנה להכיל התנגדויות מתוך הבנת תפקידו המשמעותי של הבית בעיצוב הזהות, כפי שאכן עולה בספרות המחקרית בתחום (למשל: Cohen, 1988, 1998; Horowitz, 1999; Cohen and Eisen, 2000; לוי, לוינסון וכ"ץ, 2002).

6.2.2.3 הילדים

ממצא מעניין הוא זה המצביע על הילדים עצמם כמופקדי החינוך בתחום מבחינת ההורים. הם נושאים באחריות לגבי מעשה חינוכי שיפתח ויעמיק את תודעת הזהות היהודית שלהם. מדובר בהתייחסות כללית ליכולתם להפעיל שיקול דעת ולבחור מתוך המגוון והעושר המוצע להם ובהתייחסות ממוקדת שעלתה במחקר זה בשני צמתים שזימנו לילדים חוויה ייחודית ורבת כוח, שחשפה בהם הנעה פנימית ומכוונת עצמית ללמידה. הילדים הופכים להיות מופקדים על המעשה החינוכי נוכח אי-מודעות, אדישות, אוזלת יד, אי שיתוף פעולה ואפילו התנגדות של ההורים. בשלושת 'קצרצרים' הבאים ההורים משלבים בסיפור את פרשנותם באופן פשוט וברור. תמי מספרת את סיפור בחירת המורה של בנה לצורך ההכנות לקראת העלייה לתורה - הוא זה שעושה לעצמו רב באופן מעשי וסימבולי, דורון מספר על בנו המבקש לראות סמכות הורית, אך תחת זאת מקבל חרות ותביעה להפעיל שיקול דעת אישי ואהובה המספרת על חוויית הנסיעה של בתה לקהילה היהודית בלוס-אנג'לס הגורמת לה להבין שדור ההורים הוא "דור אבוד" ועל החסכים של בתה כפועל יוצא מכך.

תמי

אחת הפעמים הבודדות שבהם ראיתי את הבן שלי נחוש ופועל ממוטיבציה אמיתית ללמידה הייתה סביב חגיגת הבר-מצווה. אנחנו בכלל לא התייחסנו לכך שהתאריך העברי שלו קרב. עד היום מי יודע ימי הולדת בתאריכים עבריים? אז עברה המחשבה שאולי ניסע איתו לטיול נחמד בחו"ל או מסיבה כיתתית. מי בכלל חשב על לימוד ועלייה לתורה? זה די מיותר כל העניין הזה, מה אנחנו דתיים? יש לי צביטה בלב כשאני נזכרת שדי התעלמנו מהבקשה שלו לחפש עבורו רב שילמד אותו. אבל הוא פשוט הלך וחיפש לבד רב שילמד אותו והעמיד אותנו בפני עובדה הוא בחר לעצמו מורה. את מבינה ??? הוא בחר לעצמו מורה!!!

כל כך הרבה דברים מעסיקים אותם בגיל הקשה הזה אז לפנות מקום לקריאה בתורה? זה מרגש איך הם מצליחים להבחין במשהו הגדול הזה, במשמעות שאנחנו וגם הורינו מחקנו. לקום ולעשות מעשה בכזאת נחישות ואפילו להעמיד אותנו בפני עובדה: הרב מגיע אליי היום הביתה! בעלי המשיך להתעלם אני אירחתי והוא למד עם הרב- בחור צעיר ג'ינג'י וחייכן והיה לו קשר מצוין עם הבן שלי. כך למד מתוך עניין ומתוך רצון כזה שלא ראיתי בשום נושא אחר שלמד בעבר בבי"ס.

כשעלה לתורה בכיתי בלי הפסקה, התהפכו לי המעינים. יש בזה תחושה של קדושה, של רוחניות, של משהו גדול שהוא מעבר...יש משהו ביופי של המילים, הרעיונות המגנינות- משהו נטו.

אבל זאת חוויה חד-פעמית. אם ילדים כמו בני לא יהיו החלטיים ונחושים הם יפספסו חווית חיים משהו יהודי עמוק שקשה למצוא דומה לו ואני בטוחה שיש עוד אלפי הורים שחושבים ומתנהגים כמו שאנחנו: עלייה לתורה? מיותר!

דורון

אני חילוני גמור שבא מבית מסורתי. זה אומר שהילדים נפגשים עם יותר מאפיינים של בית יהודי אצל הוריי. לפעמים אנחנו נוסעים בערב שבת לארוחה משפחתית אצל הוריי, אבל אם אנחנו בבית אז אין הכנות מיוחדות לקראת שבת, יש בכל זאת הרגשה של שקט ושלווה, נהנים מהמנוחה ומזה ששבת הגיעה: ישנים, קמים, מוזיקה ישראלית שקטה, טלוויזיה, הילדים בחדרים מול המחשבים כל אחד בחדרו.

לי זה מספיק.. בדרך כלל, כלומר המעטפת, אבל שמת לי לה שקורה משהו לילדים שלנו מצד אחד הם מקטרים כששולפים אותם מהמחשב, אם מחליטים על ארוחה משותפת בכל זאת, אבל הם כאילו מחפשים משהו אחר. אולי הם מרגישים שיש שם משהו משמעותי שהם לא רוצים לפספס. בכל אופן, הבן הגדול- בן 17 אמר לי: 'אני לא מבין למה היה חשוב לך לקנות לי לבר מצווה תפילין מעור משובח דווקא מחברון, עכשיו זה תקוע שם סתם. אתה גדלת בבית שזה היה חשוב להתפלל, למה אתה לא אומר לי אף פעם שזה חשוב לך שגם אני אניח, איזה יום תפילין? או שאבוא איתך לבית הכנסת בראש השנה?' לא הבנתי מאיפוא זה בא לו...אמרתי לו שאני לא אכפה עליו ושהוא יעשה מה שמתאים לו לי זה באמת לא משנה ואם משהו מהיהדות מתאים לו שיבחר לבד בעצמו.

אהובה

כשיובל שלנו חזרה מהמסע של משלחת התלמידים מבי"ס לקהילה היהודית בלוס-אנג'לס, היא הייתה אחרת. היא התארכה אצל לין ומשפחתה - אמריקאים יהודים. פתאום ביקשה ממני שננסה ליצור "אווירה יותר יהודית" בבית בערב שבת. להדליק נרות- אין לי בעיה, אבל קידוש בערב שבת או הבדלה- בשבילנו זה היה כמעט סדין אדום. מה עניין רוצים להחזיר לנו את הילדים בתשובה? הסברנו ליובל שאנחנו חילוניים וזה יהיה קצת מזויף לעשות דברים שאנחנו לא מאמינים בהם. כל הפולחן הדתי הזה. היא ממש כעסה. 'אתם דור אבוד!' אמרה לנו.

גם אנחנו כעסנו: זה מה שיוצא מהתוכנית? דיברתי עם מוטקה ואלונה ההורים של שקד שיצאה עם המשלחת שנה קודם והם אמרו שגם להם היה משהו דומה אבל הרגיענו: זה גל כזה אחר כך זה עובר להם.

זה נכון שזה לא חזק עכשיו אצל יובל כמו שהיה תיכף לאחר שחזרו משם וגם אנחנו נרגענו מהפחד של שטיפת מוח וחזרה בתשובה. היא פעילה ומספרת על החוויה שלה לתלמידי בי"ס וגם אני שומעת אותה לפעמים בשיחות טלפון עם חברות. היא ילדה כזאת פעילה, אפשר לומר מנהיגה- כאילו לקחה על עצמה את האחריות הזאת של זהות יהודית. עכשיו כשאני מדברת על זה אני יכולה להגיד שאפילו התגאיתי בה בתוכי על הבגרות שלה, על זה שילדה בת 14 וחצי, יכולה להגיד משפטים כמו: 'אני צריכה לנסוע עד לשם כדי ללמוד על היהדות שלי?' וגם על זה שאולי אנחנו באמת דור אבוד מהבחירה הזאת?

השאלה שמעלה אהובה: האם דור ההורים הוא דור אבוד? היא שאלה קשה, בפניה ניצבים ההורים גם נוכח יכולתם המוגבלת לאפיין את תודעת הזהות היהודית חילונית שלהם ומשמעותה וגם נוכח יכולתם ההורית לפעול בתחום. התביעה להנהגה והכוונה בתחום היא אחד הביטויים של אובדן דרך. קיימת ציפייה מצד ההורים להנהגה לאומית – לסמכות 'הורית' בלבוש הכוונה מלמעלה למטה כשם שקיימת ציפייה מצד הילדים שההורים יתוו בתחום מסגרת כלשהי ולא יתנו להם חירות דווקא בתחום זה. (וניתן לנסח את הדברים כך גם לגבי היחס לאוטונומיה הניתנת לביה"ס בתחום זה) כך מנסח זאת בנו של דורון הפונה אליו בשאלה: 'מדוע אתה לא אומר לי שזה חשוב לך?' הניתנת לקריאה גם כסוג של בקשה ותחינה: תבקש ממני, תכוון אותי, תדריך אותי, תחבר אותי אליך דרך פרקטיקה יהודית מסוימת. דורון מתעלם מהפנייה המופנית אליו לסמכות מכוונת, משום שהוא עצמו כנראה עדיין עתיר ברעשים של כפייה, ברעשים של סימבוליקת "שפת האפס" של זהותו היהודית-חילונית והוא בוחר להציע לבנו חירות. שיבחר הוא מה שנראה לו שיהא הוא המופקד על המעשה החינוכי.

אוזלת יד הורית. המפנה את הילדים לקחת אחריות והכוונה עצמית בולטת בבנה של תמי כמו גם בבתה של אהובה. טקס הבר מצווה הופך להיות טקס חניכה בעל משמעות מיוחדת לילד החילוני המבקש להיות שותף למעגל החיים היהודי. "ברוך שפטרנו מעונשו של זה" נושא משמעות נוספת, עבור ההורים אותה מביאה תמי בסיפורה.

6.2.2.4 סיכום: מופקדי החינוך

ריכוז עיקרי הדברים ביחס למופקד החינוך, סיבה לאחריותו החינוכית וביטויי אחריות

מופקד החינוך	מדוע הוא?	ביטויי אחריות חינוכית
מערכת החינוך מערכת החינוך - השר הממונה מנהל ביה"ס מורה ומחנך	צורך במנהיגות בתחום מתווה מדיניות נושאים באחריות היסטורית לחסכי ידע בקרב דור ההורים מנהיג, אחראי על התלב"ס החוליה המשמעותית ביותר בעלי מומחיות של ידע ושל תכנון לימודים	גיבוש מדיניות ברורה, הפעלה בדרך של Top-down פיקוח ובקרה רגישות לנושא, הצבת התחום בקדימות ביי"ס, פיתוח תלבי"ס העמקת הידע האישי, עיצוב תהליכי הוראה שיובילו ללמידה משמעותית
הורים	מודעים לכוח המטמיע המרכזי של הבית משמשים מודל אישי נתבעים לסמכות החינוכית להתפתחות הילד שייכים לקבוצה משפיעה בתחום-ה'הורים'	מעורבים ברמות שונות בת"ל ביי"ס ובכלל זה מסגרות שיש ולמידה להורים בחירת ביי"ס רגישות לנושא בעיקר בצמתי שינוי ומשבר מעצבים חוויה יהודית בבית
ילדים - בני מצווה - תלמידי משלחות - מבקשי סמכות הורית	משוחררים מדעות קדומות (מהשיח הפרדיגמתי של יהדות וחילוניות) בעלי מכוונות עצמית גבוהה חווים "הורות אבודה" בתחום	פתוחים לחוויה יהודית מגוונת נוטלים יוזמה מעשית ללמידה לוקחים אחריות חברתית בנושא

במקומות שונים על פני הרצף של הנרטיבים האישיים, הופיעו ביטויים המלמדים כי ההורים מתייחסים למערכת החינוך כמופקד ראשי בעיצובו של מעשה חינוכי ראוי בתחום טיפוחה ועיצובה של תודעת זהות יהודית לציבור החילוני. עולה התייחסות לאחריות המערכת ברמות שונות החל מהמדינה- קובעי מדיניות חינוכית היינו רמת השר המופקד על החינוך וכלה באחרון המורים.

הורים רואים במערכת החינוך כנושאת באחריות למעשה חינוכי ראוי מטעמים שונים, חלקם מתוך אוזלת ידם לפעול בתחום זה, חלקם מתוך אמון שהמערכת היא המסגרת המקצועית והערכית להעמיד תוכנית לימודים ראויה בתחום. עלו גם קולות האומרים, כי על המערכת האחריות לעשייה בתחום משום שהיא נושאת באחריות לחסכי ההורים ולחוסר יכולתם לתפקד באופן מיטבי, שכן להם עצמם עוצבה תודעת זהות יהודית תלושה ומפוררת באותה מערכת חינוך ממלכתית-חילונית (בן-בסט, 1983; צמרת, 1999; דרור, 2003; זיסנווין, 2003).

ביטויים מעשיים של אחריות הורית התרחשו בשתי סביבות. בסביבת בית-הספר ובבית הפרטי. בסביבת ביי"ס התרחשו בעיקר פרקטיקות הקשורות לבחירת ביי"ס ואילו בבית הפרטי עלו פרקטיקות מסוימות, הקשורות להעמקת ידע ולעיצוב עמדה רגשית חיובית כלפי החוויה היהודית. ברם, לא הושמע קול המתרגם את האחריות ההורית למעשה חינוכי גדול ומקיף בדומה למשל ליוזמה שהובילה הקבוצה הירושלמית להקמת תל"י ב- 1976 (שקלי, 2004).

כפי שראינו, קול אידיאולוגי של ההורים החילונים ביחס לחינוך לזהות יהודית-חילונית כמעט ונפקד, הן בעבודה הנוכחית והן במחקר בכלל. הדבר מחזק מכיוון אחר את האמירה של דרור (2000) בנוגע למיעוטם של מחקרים בתחום זה בכלל, ובהתייחס לזהות יהודית חילונית של הורים בפרט (בר ויער, 2003).

הממצאים העולים כאן ביחס לאופייה של האחריות ההורית בקרב קבוצת הורים תל-אביבית חילונית עשויים להסביר את היעדרו של הקול האידיאולוגי ואת היעדרו של 'מעשה גדול' בתחום. אולם רפיון זה אינו מעיד על התנערות מאחריות הורית. מסתבר שהיא בהחלט קיימת, על אף מגבלותיה והקשיים בהם היא נתקלת.

מורכבות המשימה החינוכית בתחום מובילה את ההורים לבחון שותפים לאחריות. מערכת החינוך היא כתובת ברורה ומובנת, אך נמצאה להם כתובת נוספת: הילדים עצמם.

6.2.3 דיון מסכם בשאלת מחקר שנייה: השיח אודות המעשה החינוכי הראוי

לאחר התבוננות קרובה באופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית של משתתפי המחקר, ניסיתי לתאר ולבחון את האופן בו תופשים הורים את המעשה החינוכי המתבקש ביחס לילדיהם בתחום טיפוחה ועיצובה של תודעת זהות יהודית-חילונית. ההורים התעכבו על תיאור בעיות בתודעה הקיימת ואף שרטטו מערכת של צרכים, תוך שהם מתייחסים אף לאחריותם בתחום, לאחריות מערכת החינוך ולאחריות של הילדים עצמם.

שיח אודות מעשה חינוכי ראוי הוא לשון אחר גם לשאלת אופייה של תוכנית הלימודים.⁵³ השאלה היא מהם קוויה הכלליים של תוכנית לימודים המפתחת תודעת זהות יהודית-חילונית על פי ההורים?

ניתן היה להציג שאלה זו כבר בראשיתה של שאלת מחקר שנייה, אבל היא מופיעה דווקא בשלב זה, משום שהתשובה לה, לא הייתה תשובה קולחת פשוטה ברורה וסדורה מלכתחילה, אלא צריך היה לחלצה והיא הלכה והתבררה בהדרגה מתוך השיח אודות תודעת הזהות האישית, מתוך פרישת מערך הצרכים של ההורים ומתוך התייחסות לגורם האחראי לתכנונה והפעלתה של תוכנית לימודים בתחום. מגוון הקולות כבר הושמע וכך אף המנעד ואני מבקשת כעת לסכם ולדון במאפייניה של התוכנית המבוקשת, כאשר בשלב זה ניתן לדבר על תוכנית לימודים רק בקווים כלליים ביותר ברמת המאקרו-תכנון.

אחד המחקרים הבולטים שנערכו בעשור האחרון ביחס לזהותם היהודית וציפיותיהם של הורים חילוניים ממערכת החינוך הוא כאמור מחקר מטעם קרן פוזן שנערך על ידי בר ויער (2003). גם במחקר זה נשאלו הורים לגבי תוכנית הלימודים, האמורה לעצב תודעת זהות יהודית בקרב באי ביתה של מערכת החינוך הממלכתית-חילונית. החוקרים ביקשו ממשתתפי המחקר להגיב למספר מאפיינים, אותם הציגו להם ומתוכם עלו הדברים הבאים ביחס לתוכנית הלימודים המצופה:

- היקף: קיימת נטייה להגדיל את היקף השעות במידה מסוימת לטובת לימודי יהדות, אם כי הורים מייחסים חשיבות רבה יותר למקצועות האוניברסליים, תנ"ך הוא בעל חשיבות נמוכה יחסית.
- הגדרה: העיסוק בתחום מוגדר כ"תגבור לימודי יהדות", יהדות כתרבות ולא יהדות כדת. התחומים בעלי אופי יהודי הקשורים לציונות, ללאומיות ולתרבות הם החשובים ביותר, בעוד שנושאים הקשורים ליהדות כדת נתפסים כפחות חשובים. העיסוק ב"זהות יהודית" הוגדר על ידי החוקרים כעיסוק בשלושה תחומים: 1. ידע והשכלה על התרבות היהודית 2. הקניית מוסר וערכים יהודיים. 3. השתתפות בטקסים ובמסגרות מזמני חוויה יהודית
- רכיבי ידע מרכזיים: לימוד השואה- במקום מרכזי וחשוב, חגים ומועדים

⁵³ מאחר והביטוי "תוכנית לימודים" במובנה הרחב והכולל הוא ביטוי השגור יותר במעגל המקצועי ופחות בשיח ההורי בחרתי לאורך כל הדרך להשתמש בביטוי "מעשה חינוכי".

- פעילויות מרכזיות, לפי סדר חשיבות יורד: ביקור במוזיאון יד ושם, בית-התפוצות, מפגש עם נוער יהודי מהתפוצות, ביקור במוזיאון תולדות ההתיישבות הציונית, קיום סמינר מרוכז לזהות יהודית וציונית.
- דגשים: עמנוס מסרים דתיים לטובת מסרים לאומיים, חברתיים כלל-אנושיים
- הוראת התנ"ך כמכון אתוסים לאומיים חברתיים אנושיים

למעשה, עולים כאן ארבע מאפיינים מרכזיים: המאפיין הראשון קשור למהות התוכנית ומטרת העל שלה, השני לרכיבי ידע מרכזיים ובכלל זה היקף ודגשים בנושאים מסוימים, השלישי מתייחס לפעילויות לימודיות ורביעי לעמדות ורגשות. הממצאים שעלו כאן בזיקה לשיח אודות המעשה החינוכי הולמים את כוץ המאפיינים המוצעים על ידי בר ויער (שם) ומאפשרים לשאול ארבע שאלות מרכזיות, לגבי תוכנית לימודים מצופה, הנוגעת בהיבטיו של כל תהליך למידה משמעותי:

1. מהי המהות המרכזית המגדירה תוכנית העוסקת בתודעת זהות יהודית חילונית?
2. מהם רכיבי הידע המרכזיים עליהם מצביעים הורים?
3. אילו עמדות וביטויים רגשיים מרכזיים מצופים בתוכנית?
4. באילו התנהגויות ייחודיות כרוכה התוכנית?

ביחס למהות המרכזית של תוכנית הלימודים בתחום עולה השאלה: האם סבורים ההורים גם ברמה המוצהרת והמודעת, ולא רק באופן משתמע מהגדרת זהותם וממערך הציפיות שלהם למעשה החינוכי הראוי, כי המהות המרכזית של תוכנית לימודים המטפחת זהות יהודית-חילונית היא בעיקר העמקה בידע יהודי? בעולם הערכים היהודי? בפרקטיקות מסוימות? האם היא מכוונת לזהות מסוימת? אחת? קבועה וברורה? (דגש על being) או האם מהות התוכנית היא בתודעת הזהות היינו בשיח אודות זהות? אודות משמעותה? ביכולת לאבחן להגדיר מי אני? עם מה אני מזדהה ומה אני יודע? מכוון לריבוי זהויות? לדינאמיות והשתנות (becoming)?

בפרישת מערך הבעיות והצרכים הופיע צורך זה בעוצמה נמוכה ולעיתים אף נדחה הצידה. במהלך הריאיון, כמו גם במהלך אירועי שיח בהם צפיתי, ניסיתי לבחון האם מדובר בעמדה מושכלת או באימוץ הבנות רווחות בשיח הציבורי, הממיר לא אחת את העיסוק בשיח אודות הזהות בלימודי יהדות, כפי שניתן למשל להיווכח מתוך הנחות יסוד של בר ויער (שם) ביחס לזהות, או כפי שעולה מתוך ניתוח הנחות היסוד של מחברי תוכנית הלימודים "תודעה יהודית", כפי שעושה דרור (2003). הממצא המעניין כאן הוא כי רוב ההורים המשיכו להתעלם מהקושי האישי שלהם להגדיר ולהעניק משמעות לזהותם היהודית-חילונית ולהשלכות שיש לכך על הרבדים העמוקים יותר של הזהות, ולא תרגמו קושי זה לצורך לפעול לטובת תוכנית לימודים שתזמן שיח מסוג זה לילדיהם. הפרשנות המרכזית היא זאת האומרת כי לשוחח על זהות יהודית פירושו ללמוד יהדות. כך עולה כי ההחמצות שהיו מנת חלקה של תוכנית התודעה היהודית. החמצה אותה מסכם צמרת (1999) בביטוי: "אנציקלופדיית ידע בלי נשמה", מאחר שלא הקדישה מרחב למידה ראוי לבירור

משמעותו של ידע זה או אחר עבור הלומדים, או ביצירת חיבורים בין הידע הנלמד לבין הגדרת הזהות האישית והקבוצתית (בן-בסט, 1983) הן החמצות העלולות להיות החמצות חוזרות. משתתפי מחקרי - שרי הדגימה מגמה זו בדבריה על אופי המפגשים בפורום ההורים בו לקחה חלק כשאמרה שהמיקוד הוא בלימוד טקסטואלי וכי לא נעשה בירור בנוסח זה שקיימנו במהלך הראיון. גם אבנר שהמיר את זהותו היהודית-דתית בחילונית קיווה כי ייחשף במפגשים ליותר מאשר להרצאות אורח ולימוד טקסטואלי ומיקד את הצורך העמוק שלו בשיח אודות זהות, אלא שתרגום הצורך ההורי כצורך רלוונטי גם עבור הילדים לא התקיים באופן מיידי.

הגדרת מהות התוכנית כתוכנית של ידע יהודי, אם כך, ברמה המוצהרת של השיח ההורי אינה מוטלת בספק. ברם, אופיו ההרמנויטי של המחקר הנרטיבי, המציב את הראיון כטקסט מרובה רבדים (Allen and Jensen, 1990; דרגיש וצבר בן-יהושע, 2001), הציף ברמה המשתמעת הפרשנית את הצורך בהגדרת מהות תוכנית הלימודים כשיח אודות זהות. הידע הוא חלק חשוב שיש להבנותו כחלק מהסכימה הקוגניטיבית של זהות. סכימה המציבה את הידע כרובד אחד בלבד מתוך שלושה רבדים התובעים תדיר בירור רפלקטיבי ושיטתי.

באשר לרכיב **הידע**: שגיא (2006) מצביע על השניות באופיו של הידע הבונה את מערך הקשרי המשמעות הרפלקטיבי והתמאטי של הזהות; הידע הוא בעל אופי סטטי מצד אחד וכאן הכוונה למאגר ידע היסטורי, חברתי, תרבותי קיים. מצד שני מתקיים תהליך דינאמי שעיקרו הבנייה בדרך של דיאלוג פנימי וחיצוני עם הידע כביכול סטטי, הקשרי משמעות עדכניים וחדשים. השיח ההורי אודות הידע הדגיש התייחסות לידע יהודי-סטטי. למאגר של ידע. כאשר עיקר ביטויי ההתייחסות לידע הוא ממקום של חסכי ידע אישי, של הודאה בבורות. כאשר הצביעו ההורים על הצורך בידע - עולם היצירה היהודי קיבל את עיקר הבמה וגם כאן נוכחות עיקרית ליצירה הטקסטואלית ובמיקוד נוסף - למדפים המסורתיים של ארון הספרים היהודי: תנ"ך, סידור תפילה, משנה, תלמוד, מחזור תפילה. נעשה שימוש רב בשם העצם הכללי: 'מקורות-הכרות עימם, ועם הביטוי 'ידע יהודי' מתוך התכוונות לטקסטים קאנונים מסורתיים. נעשה שימוש כללי באמירה 'הכרות עם תפילות' כתחליף ממוקד לסידור התפילה.

גם עולם הערכים היהודי קיבל כאן במה מרכזית. הדגש הוא על הכרות עם מכלול הערכים ההומאניסטיים הקיים ביהדות. השבת עלתה בהקשרים של צדק סוציאלי ואקולוגיה, כיבוד השונה, סובלנות. עולם הערכים הייחודי הוצג כמאפיין ראשי של יהדות חילונית, אותו יש להציב כשדרה מרכזית בתוכנית הלימודים בתחום.

עלה הצורך להעמיק את הידע עם הפרקסיס הדתי בעיקר בהתייחס לחגים ומועדים בלוח השנה העברי ובהתייחס למעגל החיים היהודי. במעגל החיים היהודי עלתה התייחסות בעיקר לבני מצווה – בנות מצווה נפקדו- וכן התייחסות לסוף החיים: הכרות עם דיני אבלות ועם תפילות מרכזיות. הכרות עם הפרקסיס הדתי לווה לא אחת בהדגשה כי ההכרות אינה קשורה לקיום אורח חיים דתי: 'לא צריך להתפלל, צריך להכיר את התפילה'.

בשיח אודות תודעת הזהות של ההורים עלו שישה הקשרי משמעות: פרקסיס דתי, זיכרון היסטורי, זיקה לישראל, יצירה יהודית, עולם ערכים ייחודי ושפה עברית. משנשאלו ההורים באופן ישיר לגבי צרכים בחינוך ילדיהם, הם התייחסו בעיקר לארבעה מתוך השישה: יצירה

יהודית, פרקסיס דתי, ערכים יהודים וזיקה לישראל. ההתייחסות לשפה העברית ולזיכרון ההיסטורי היה מינורי ביותר. ממצא זה מעניין נוכח ממצאי מחקרם של בר ויער (שם), בו זכרון השואה קיבל דגש מיוחד בתוכנית הלימודים המצופה. ניתן אולי לפרש זאת על רקע העובדה שהיסטוריה היא תחום ידע מוגדר המקבל ביטוי מוכר ומוגדר מבחינתם בתוכנית הלימודים הפורמלית. הוא הדין קרוב לוודאי גם לגבי השפה העברית כסביבה האוריינית של החיים בישראל.

לגבי ישראל: עלה הצורך להדגיש את הסיבות לצדקת החיים כאן, אם כי עיקר ההתייחסות לישראל נעשתה בזיקה לעמדות ולרגשות אותם יש להדגיש בתוכנית.

בתחום זה של **עמדות וביטויים רגשיים** ניתן דגש להזדהות עם-, כרגש מרכזי בזהות הקבוצתית המשפיע על החשיבה על הרגשות וההתנהגויות של הפרט (Phinney, 1990). כאן הובלטה השייכות הבינאישית, בעיקר כאמור שייכות לאומית. רגש שייכות זה הוצג כצורך רוחני וקיומי כאחד. בתחום הלאומי חשובה להורים גם הגאווה הבאה לביטוי בעיקר בצורך לייצג את ישראל ואת היהדות הישראלית במפגש עם קהילה יהודית מחוץ לישראל. בתחום זה חשוב להורים לעצב בקרב ילדיהם ביטחון בזהותם ולמנוע מהם מצבי מבוכה או נחיתות כפועל יוצא מחסכי ידע. כן ניסחו הורים צורך לפתח יחס חיובי כלפי ה'שורשים' - יחס של הוקרה, כאשר הם מכוונים בשורשים בעיקר לעולם היצירה היהודי. עלה הצורך לעצב רגש של אמון בטקסט היהודי כבעל פוטנציאל רלוונטי ואוטנטי לחיים היום. לעורר מוטיבציה ללמידה הן בקרב צוות החינוך והן בקרב לומדים, כך שהלמידה תנבע מתוך צורך, מתוך סקרנות וקירבה ולא מתוך כורח ולית ברירה. ובאותו אשכול חיובי: הורים התעכבו על הצורך לעצב חוויה של שמחה בעיקר בהתייחס לפרקסיס הדתי- חגים, מועדים וצמתי חיים.

בתחום **התנהגויות** היחודיות: עלתה בקשה לחשוף את הילדים לפרקטיקות של יהדות פלורליסטית, בין אם מדובר בזרמי היהדות של קהילת צפון אמריקה ובין אם בגווני היהדות שבישראל, כחלק מעיקרון מנחה של עושר ובחירה שיש לזמן לסביבת הלמידה וכחלק של חינוך ליהדות הומניסטית הלכה למעשה.

הורים שנחשפו לחוויות חילופי משלחות נוער בין ישראל לבין קהילה יהודית בתפוצה- במחקר זה הושמע בעיקר הקשר בין ת"א לקהילה היהודית בלוס-אנג'לס, הדגישו את הפוטנציאל הקיים במפגש מסוג זה כדי ללמוד על זהותם תוך השוואה מתמדת ל'אחר משמעותי' (Taylor, 1994). הורים התעכבו באותו הקשר ומעבר לו בצורך לזמן למידה אקטיבית מחוץ לכתלי ביי"ס - נושא זה עלה הן בהתייחס לפיתוח הזיקה לישראל כחלק משמעותי של הזהות היהודית-חילונית והן עלה נושא זה בהקשר של הפרקסיס הדתי - הפעם בדגש על התנהגויות ולא רק על ידע. למשל, שמירה על ביטויי יהדות בפרהסיה בזיקה לשבת הציבורית ואופייה וכמובן שוב ושוב פרקטיקות הקשורות ללוח השנה העברי ולמעגל החיים היהודי.

בתחום האקטיבי נטו הורים לראות עצמם כמופקדים על המעשה החינוכי בתחום, יותר מאשר בהתייחס לרכיב הידע ואפילו העמדות. ההתייחסות הייתה על דרך מה שהם אכן עושים ומזמנים לילדיהם, אך גם על דרך מה שאין הם עושים, שכן אקטיביזם מסוג זה לא מאפיין את אורח חייהם מתוך בחירה או מתוך שכך ללא בחירה.

ההתעכבות הרבה של ההורים על מעשה חינוכי ראוי המוביל להתנהגויות בדרך של דוגמה אישית, הופיעה לא אחת וחשפה מודעות חלקית לתהליך כינונה של תודעת זהות: (Marcia, 1966; 1980;) (Kelman, 1988) משלב המבוכה והעמימות (diffuse) בו מצויים גם הם כהורים ולא רק ילדיהם, לעבר שלב אימוץ זהות עימה הוא מזדהה (foreclosed), כאשר אירועי החיים במשפחה היהודית-חילונית עשויים לזמן להם עצמם ולילדיהם תהליכים של בירור (moratorium) שיובילו לרבדים עמוקים יותר של זהות מודעת ובטוחה (achieved identity) - כך למשל בצורך של ילדם לעלות לתורה, או בצורך לייצר אווירה יהודית בבית, או במפגש עם ביטויים של יהדות פלורליסטית, או נוכח שאלות ילדיהם, או נוכח נסיבות חייהם.

המעשה החינוכי הראוי אמור אם כך להתמקד בשיח אודות הזהות. שיח אודות זהות אמור לייצר את הסכימה הקוגניטיבית המאפשרת לפרט להבין מדוע הוא לומד את אשר לומד ומדוע עושה את אשר עושה - עקרונות של תהליכי הוראה-למידה אותנטיים (חמו, 1998). בעזרת השיח אודות הזהות יכול הפרט לארגן את עולמות הרגש והידע הקשורים לזהותו כך שתהא לכידה ועמוקה. הייתה זו ריבה שניסחה את המעשה החינוכי הראוי כתכנון מושכל בין שתי המהויות של תוכנית הלימודים עליהן הצביעו ההורים - השיח אודות הזהות והרחבת הידע-כשאמרה:

”ברור שיותר קל לנתח טקסט ולחפור בו מלחפור בעצמך, אבל זה צריך להיעשות יחד, לדעתי זה מאפיין את מערכת החינוך שמדברים על תהליך אבל רוצים לקפוץ מהר לתוצאה. זה כמו בהצגת תיאטרון לא מוצלחת שהשחקן מדגים לך את הרגש שהוא רוצה שתחוה במקום לייצר את החוויה התיאטרונית שתגרום לך להרגיש מה שאתה מרגיש. אנחנו רוצים שהילדים יעמדו דום ביום הזיכרון רק מתוקף זה שלוחצים להם על כפתור של רגש. זה לא פועל כך. צריך גם להרגיש גם להבין וגם לפעול ממקום של חיבור”.

7. דיון מסכם

עושרו של הקול ההורי שנחשף בפניי במהלך שנות המחקר הוביל בהתאמה לעיצובו של נרטיב מרובה קולות ביחס לתודעת הזהות היהודית-חילונית וביחס למעשה החינוכי המצופה בעקבותיה. הנרטיב המחקרי מתייחס לשאלות שונות: כיצד מזהה עצמה אוכלוסיית המחקר? עם מה היא מזדהה ועם מה לא ומדוע? מה מאפיין את העולם הרגשי של תודעה יהודית-חילונית? מהי בעצם משמעותה? ואיך ראוי לפעול בתחום זה בשדה החינוכי.

המחקר חשף קשיים בהגדרת משמעותה של הזהות היהודית-חילונית וקשיים אף בהצגת עמדה הורית ברורה ומושכלת ביחס למעשה החינוכי, שיש לנקוט בתחום טיפוחה ועיצובה של תודעת זהות מסוג זה עבור ילדיהם.

השיטה המחקרית של תיאוריה מעוגנת בשדה (Glaser and Strauss, 1967) אפשרה להצביע על מאפייני זהות מוכרים מהספרות התיאורטית והאמפירית לצד מאפיינים ייחודיים. האחרונים עלו הודות לאופיו הנרטיבי הרמנויטי של המחקר ולתפקיד החוקר במעריך זה: תיאור משמעות הזהות היהודית חילונית על פי פרשנות משתתפי המחקר למציאות שהם חווים, פרשנות והבנה של הדברים (דרגיש ובן-יהושע, 2001), ניסוח ועיצוב של התיאוריה הצומחת מן השדה בקו הרצף שבין האמפירי, מדעי, ריאליסטי לבין האינטואיטיבי הרגשי והאישי (Denzin, 1988).

נעשה שימוש בהצעת שגיא (2006), לבחון את אופייה של תודעת הזהות באמצעות הבחנה בין שלושה מושגי-על: זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות. מדובר בשלושה רבדים המקיימים ביניהם- על פי מודלים של התפתחות תודעת זהות בפסיכולוגיה חברתית והתפתחותית - יחסים היררכיים. מנועי המעבר משלבים נמוכים לגבוהים יותר הם תהליכי שיח תוך-אישיים, ובינאישיים ותהליכים של הבניית מידע כללי בתחום ההיסטורי החברתי והתרבותי והפיכתו לידע נהיר מודע ומקושר לזהות האישית. רוצה לומר: הבחנה בין זהות רפלקטיבית לפרי-רפלקטיבית ובין זהות תמאטית לפרי-תמאטית. מושגים אלה נבחנו בהרחבה לאורך העבודה וחלקן אף שימשו כקטגוריות etic בשאלת מחקר ראשונה.

שני מבנים אפשרו לי לתאר ולבחון את סיפור המקלעת של הנרטיב האישי הקבוצתי והמחקרי. האחד הוא המבנה הלוגי מחקרי הגלוי ורכיביו הם מערכת הקטגוריות המרכזיות והמשניות, שהופקה מהנתונים והוצגה בהתאמה לשתי שאלות המחקר והשני הוא המבנה האסתטי-נרטיבי, שרכיביו הולכים ומתבררים, הולכים ונבנים ברצף המחקרי: דמויות מרכזיות - ההורים ומאפייניהם, שפה דחושה התובעת תהליך פרשני וכמובן התפתחות עלילתית, החל משלב האכספוזיציה ועד לשלב הסיום.

היחסים שנרקמו בין שני המבנים הצביעו על שאלת המחקר הראשונה כמעצבת את סיפור תודעת הזהות היהודית-חילונית כסיפור בעל אכספוזיציה. כלומר, משתתפי המחקר לא התחילו בעלילה עצמה קרי בשיח אודות המשמעות של זהותם, אלא בעיבוד קוגניטיבי של השאלה עצמה. תהליך העיבוד הקוגניטיבי על אופניו השונים יצר 'הקדמה' המתייחסת ראשית לתווית הזיהוי. מבנה זה מציג כבר בנקודת הפתיחה את מאפייני הזהות ומכיל רמזים מטרימים אף לגבי אופיו של המעשה החינוכי והשיח אודותיו.

הנרטיב שנטווה בזיקה לשאלה נע והתפתח סביב נקודות של סיבוך וקונפליקט מתוך רצון להגדיר את משמעות הזהות היהודית-חילונית. הוא הציב נקודות שיא, שעה שזימן להורים הגדרה מחדשת רפלקטיבית יותר של זהותם ואף חשף כמה נקודות התרה אפשריות. השאלה השנייה הוסיפה מימד להתפתחות העלילתית, שעה שתבעה מההורים לעמוד מול סוגיית החינוך של ילדיהם בתחום. לחלק מההורים היה זה שלב נוסף וקשה שהוסיף קונפליקטים ונקודות סיבוך לנרטיב הכללי, לחלק ייצר דווקא שלב נוסף זה השהייה ולעיתים אף התרה, במהלכו יכלו להסיט את הדיון מעצמם לעבר ילדיהם ואף לבחון שותפים נוספים לאחריות על העלילה המסובכת והמורכבת של גיבוש תודעת זהות יהודית-חילונית.

סיום של סיפור הוא לרוב צומת המאפשר לנו לבחון בדרך אחרת את החוויה הרגשית והשכלתנית, ולהתבונן מחדש בכל רכיביו של הסיפור; סוג הסיום מכוון ומשפיע על תהליך זה. הסיפור הקצר הקלאסי (פיינגולד, 1989) מציע שלושה סוגי סיום אפשריים לחוויה האסתטית אותה הטעים את הקורא:

סיום **"פואנטה"** ("חוד") הוא סיום מפתיע השופך אור חדש על ההתרחשויות להן נחשפנו וגורם לנו להבינן באופן שונה לחלוטין מזה שהוביל אליו הרובד הגלוי של הסיפור לאורך הרצף הנרטיבי. לפיכך הוא גם בעל אופי מעגלי.

סיום **פתוח** הוא סיום שאינו מתיר את כלל הקונפליקטים והסיבוכים בעלילה ומותיר את הקורא בתהייה כזאת או אחרת לגבי עתידה של הדמות או הדמויות הראשיות בעלילה. סיום **סגור** הוא סיום הדואג להתיר סיבוכים ולתת מענה לכלל הקשיים הבעיות והקונפליקטים, להן נחשף הקורא בזיקה לדמות ולהתפתחות העלילה.

ומה בין אופי הסיום במבדה האמנותי לבין אופיו במחקר נרטיבי מעוגן מציאות? כיצד מסתיים הסיפור כאן? אופייה הנרטיבי של החוויה האנושית (Bruner, 1985, 1987) משתקף בזרימה ההדדית שבין האומנות כמימזיס, כפי שהצביע עליה אריסטו, לבין המציאות. וכך בהתאמה לנרטיב הרב-קולי שנחשף במחקר, כל שלושת סוגי הסיום האסתטיים מתקיימים בנרטיב המחקרי. כל אחד מהם יאפשר לי לחדד את הממצאים שעלו ולסכםם.

7.1 סיום "פואנטה"

סיום פואנטה הוא סוג הסיום המופיע בסיפורה של תודעת הזהות היהודית-חילונית המעוצבת כאן על ידי חלק ממשותפי המחקר באמצעות "שפת האפס" (חמו וצבר בן-יהושע, 2004). מדובר כאמור בשפה שכל הביטויים המאכלסים אותה הם 'מה אני לא!' או לחילופין בביטויים המנוסחים בחיוב מתעתע-משמע בהגדרות שלא מצליחות לתאר ולקלוע למהות התודעה היהודית חילונית.

האכספוזיציה לסיפור זה הייתה על פי רוב באשרור תווית הזיהוי, כפי שהרחבתי בפרישת אופיו של רובד הזיהוי על גווניו השונים, בנוסח: "בוודאי שאני יהודיה-חילונית!", "מה אני אם לא יהודי-חילוני" ומכאן החל להתפתח סיפורה של תודעה הנסמך בעיקר על הנרטיב הדיכוטומי של דת וחילוניות. סיפורה של מתי למשל הורכב מזיכרונות ייצוגיים של ילדותה ונערותה לצד חייה

בהווה הסיפורי, שביקשו להדגים את הגדרתה כלא דתית, ביחס לשמירת ההלכה, אלי פרש את הנרטיב האנטי-דתי שלו בהתרסה.

אלא ש"שפת האפס" פעלה את פעולתה המדירה והמרוקנת, לא רק בהתייחס לקשרים שבין דת וחילוניות (גולומב, 1999; שגיא, 1999; ליבמן, 2001; יובל, 2007), אלא גם למערך הקשרים הכולל שמציבה פרדיגמת החילון לזהות היהודית החילונית, ובכלל זה למערך הקשרים שבין נאורות ליהדות (Liebman and Katz, 1997) ובין לאומיות ויהדות (אייזנשטדט וליסק, 1999; בן-ישראל, 2004). ורדה, למשל, התנגדה לתווית 'יהודיה' כי זה 'דתי' וביקשה להמיר זאת ב'ישראלית', גדי ביקש להדגיש בהגדרת זהותו קידמה ומודרניות וכך אף אלי שביקש בהתאמה לכוון כך גם את המעשה החינוכי, במקום התחפרות ב'חשכת ימי הביניים' או בהווה יהודית גלותית נרדפת.

ביטויים רבים בקולות ההורים שהובאו הן ביחס לתודעת הזהות האישית שלהם והן ביחס למעשה החינוכי הראוי בתחום עבור ילדיהם, הדגימו לא פעם את קביעתו של דרור (2003), כי לא עלה בידי החברה הישראלית בכלל ובידי מערכת החינוך הממלכתית החילונית בפרט, לעצב ולטפח תודעת זהות יהודית עדכנית שמהותה חיובית. תודעה השונה מתודעת הזהות שעיצבה המדיניות החברתית הלאומית והחינוכית של "שלילת הגולה", מבית מדרשה של פרדיגמת החילון והנרטיבים המאכלסים אותה: נאורות-חילוניות, דתיות-חילוניות, לאומיות-חילוניות.

ביטוי נוסף למבוכת הזהות, כנגזרת של שפת האפס, הוא בעיצובם של נרטיבים עמוסים בביטויים סותרים: 'אני אתאיסט שלא מאמין בכוח עליון מחוץ לאדם' לעומת 'חילוני-מאמין', הכרזה על נאורות ורציונאליות הדוחה ביטויים של דת לצד אפיונים המעידים על פעולה על פי דת חילונית (אלמוג, 1996) כלומר רצון לשמור את 'הדגשים היהודים' בבי"ס, את צביונה של השבת הציבורית את קצב החיים על פי לוח השנה העברי ובכלל זה יום הכיפורים, כפי שעלה בנרטיב של שרי. זאת ועוד סתירה: הכרזה על פלורליזם: "הכול קביל" אומרת גליה "כל אחד יכול להגדיר את יהדותו כמו שזה מתאים לו" ובאותה נשימה כמעט מוסיפה: "בעיניי היהדות הרפורמית היא לא יהדות...".

יובל (2007) מאפיין את היהודי החילוני כמי שתודעת הזהות שלו מכילה סתירות וניגודים. בן-רפאל ובן-חיים (2006) משרטטים את ריבוי זהויותיה הלגיטימיות של התודעה היהודית בת-ימנו בחסות התפישה הרב-מודרנית, המניחה אף היא את קיומם האפשרי של סתירות בתודעה אחת. ברינקר (2005) מציין שתודעת הזהות של היהודי-חילוני משוללת כל 'דוקטרינה', משום שהיהודי החילוני משלים עם גזירת המודרניות של היעדר אורח חיים אחד לכל הבריות. ההוגים השונים מציבים את היעדרה של מהות מגדירה - דוקטרינה בלשונה של ברינקר - כאידיאולוגיה מושכלת, כבחירה של היהודי החילוני.

ברם, השאלה הנוקבת היא האם תודעת הזהות המודעת והמושכלת המשורטטת בהגות החילונית היא תודעת הזהות של 'אנשי השורה' - היינו של הורים כאן? האם מדובר אכן בריבוי מורכב מודע, רפלקטיבי או בעלה תאנה לתודעה לא מגובשת או גרוע מכך לתודעה חלולה ושטחית? הממצאים הצביעו על קושי רגשי וקוגניטיבי, בקרב ההורים, להתמודד עם שאלת משמעותה של הזהות היהודית-חילונית שלהם ושל ילדיהם. הבחירה של חלק מהמשתתפים להגדיר את זהותם

בדרך הניגוד, חשפה תודעת זהות פרי-רפלקטיבית ופרי-תמאטית המאמצת קטגוריות זהות המצויות בשיח הזהות הציבורי, מבלי שנבחנו ומבלי לרדת לשורש תכולתן ומשמעותן. על פי תבחינים אלו מדובר בתודעת זהות המתקיימת ברובד הראשוני של הזיהוי או ברובד ההזדהות הבלתי מושכל. תודעה מסוג זה עודנה שטחית ורפואה שכן היא אינה עוברת תהליכים של חקירה, הבנייה והפנמה.

וסיום הפואנטה לסיפור זה?

סיום הפואנטה מבליט את השלכותיה של שפת האפס, בחסות מאפייני פרדיגמת החילונית ובהזנה מתמדת של מאפייני שיח הזהות הציבורי, כפי שנבחנו לאורך העבודה. הדמויות הראשיות בנרטיב זה מתהלכות מתוך ודאות לגבי זהותם, אלא שהיא מסתברת כוודאות מתעתעת. הם חשים בנוח עם התווית המזהה אותם וכך הם מייצרים סיום מסוג פואנטה לתודעת הזהות היהודית חילונית שלהם- היש' בו הם מחזיקים מסתבר כ'אין'.

סיום פואנטה הוא גם סיום מעגלי המציף תהיות ושאלות. אחת מהן היא: האם ניתן לסדוק את שפת האפס?

או: מה אופייה של תודעת זהות שמהותה חיובית וכיצד היא מתגבשת? לכך יתייחס הנרטיב בעל הסיום הפתוח.

7.2 סיום פתוח

סיום פתוח הוא סיום לסיפורה של תודעת הזהות המצויה בתהליך של בירור בעוצמות משתנות. תהליך זה מוביל לחיפוש דרך, להבנות ובעיקר להרבה מאוד שאלות. סיום מסוג זה יופיע על פי רוב בסיפורם של משתתפי מחקר שחוו אי-נחת מזהותם היהודית חילונית. כפועל יוצא מנסיבות חיים וממבנה אישיות, אך גם כפועל יוצא מהשאלה המפליגה: 'מה זה בשבילך להיות יהודי/ה- חילוני/ת?'. השאלה עוררה אצלם קושי והציפה סימני שאלה רבים הן ביחס לזהותם הם והן ביחס לזהות העתידית של ילדיהם. האכספוזיציה לסיפורם הכילה תגובות מסוג של ספקנות, פסילה או חיפוש חלופה לתווית הזיהוי "יהודי/ה-חילוני/ת", שתדייק יותר מהמוצא להם בשיח הציבורי: 'אני לא כל כך חילוני... אני מחפשת את המהות המגדירה אותי.... אני מעדיף לומר- יהודי נטו! יהודי נקודה'.

סיום פתוח מבליט בנרטיב כולו, את פעולתם החלקית של שלושה תהליכים החשובים לכינונה של תודעת זהות מודעת ומגובשת יותר:

1. רפלקטיביות: דגש על שיח תוך-אישי.
2. דיאלוגיות: דגש על מסגרות שיח בינאישיות.
3. תמאטיות: היכולת הקוגניטיבית להבנות מידע מפורר ומפוזר בתחום ההיסטורי התרבותי והחברתי ולהפכו לידע משמעותי המאורגן בסכימה הקוגניטיבית של הזהות.

רפלקטיביות מקבלת בולטות במחקר הפסיכולוגי ומדגישה תהליכי שיח פנימי שמקיים הפרט ביחס לזהותו. מודלים שונים שהוזכרו בעיקר של מרסייה, קלמן, פיניי ואף השלב החמישי

בתיאורית ההתפתחות של אריקסון), מציגים שיח זה כשיח מתפתח ממצב עמום ודיפוזי לעבר שלבים של חקירה הפנמה והטמעה. שלבים אלו מקבילים במידה רבה לתיאור התפתחות תודעת זהות באמצעות ההבחנה בין 'זיהוי', 'זהדות' ו'הקשרי משמעות': ממצב של החזקה בתווית זיהוי חיצונית, לעבר הזהדות רגשית עם פרקטיקות ועד לשלב של תודעה המאמצת באופן מושכל תכנים בתחום ההיסטורי תרבותי חברתי של הקבוצה אליה שייכים.

תהליך דיאלוגי מדגיש את חשיבות השיח הבינאישי, את השיח החברתי עם מגוון של 'אחרים' משמעותיים (Taylor, 1994). תודעת זהות מעוצבת ללא הרף במבנים משתנים, בהם האדם מעניק משמעות לפעולתו ולפעולת הזולת. הדיאלוגיות מדגישה את תודעת הזהות כזהות הקשרית ודינאמית (McAdams, 1993).

תמאטיות מבליטה תהליכים של הבניית מידע בדרך של רפלקסיה ודיאלוג. כאשר, אדם נולד לתוך תרבות, תודעת הזהות שלו נעה ומתפתחת ממצב פרי-רפלקטיבי ופרי-תמאטי למצב רפלקטיבי ותמאטי.

צמתי שינוי קושי או משבר מובילים לתהליכים רפלקטיביים ודיאלוגיים של בירור זהות (Fordham and Ogbu, 1986; Elizur, 1984; Phinney, 1989, 1990; צבר בן-יהושע, 1996). הנרטיבים של משתתפי המחקר חשפו מגוון חוויות הכרוכות בצמתים מסוג זה: החלטה על אורח חיים שונה מזה של המשפחה בה גדלו, התנתקות, הגירה זמנית, אלמנות, עימות בין תפיסות עולם שונות ובין צרכים ובכלל זה מול ילדיהם שלהם עצמם ועוד קשיים רבים. ואכן העידו צמתים אלו על תהליכי חקר בעוצמות משתנות בנרטיבים האישיים. ובכל זאת, גם כאן נחשפו קשיים לא מעטים בהתמודדות עם הגדרת הזהות היהודית חילונית ועם המעשה החינוכי הראוי בעקבותיה, המעוררים את השאלה האם מדובר בקושי מובן נוכח מורכבות הגדרתה של כל זהות באשר היא או מדובר בקשיים נוספים?

הנרטיב בעל הסוף הפתוח מציג לפיכך, שני מערכים של שאלות גדולות. האחד הוא מערך השאלות שמעלים ההורים עצמם ביחס לזהותם וביחס לחינוך ילדיהם, המערך השני הוא השאלות אודות טיבם של תהליכים רפלקטיביים ודיאלוגיים ואודות המערך הבולס או מעודד אותם. מתוך מערך שאלות ההורים נטווה כאן סיפור תודעת הזהות היהודית-חילונית. נרטיב זה חושף יכולת להגדיר באופן רגשי ובאופן שכלתני את משמעות זהותם, אם באופן רהוט יותר כמו אצל משתתפים כגליה, אלה וריבה או באופן מקוטע יותר כמו בנרטיבים של אבנר, אשי, אהובה, עופרה, עודד בהם נעשה ניסיון להבנות משמעות 'on line' כפי שבחר חלקם לתאר זאת. באופן זה הם חשפו בכל פעם דגש מסוים אותו הבליטו כ'הקשר משמעותי' (שגיא, 2006) היוצק משמעות מיוחדת לזהותם היהודית-חילונית ויוצר יחסים של מרכז ושוליים בין ההקשר המודגש לבין הקשרי משמעות אחרים. מסע החקר התודעתי שלהם הוביל לשרטוטם של שישה טיפוסים תודעת זהות יהודית חילונית: האורתודוקס, ההיסטורי, הישראלי, הטקסטואלי, הערכי והלשוני. מסע זה אף אפשר להם להצביע על קשיים וצרכים ביחס למעשה החינוכי הראוי ולהציע מספר כיווני פעולה ממוקדים בעשייה בתחום: זימון שיח זהות מברר ומנהיר לכלל השותפים בעשייה החינוכית: ילדים, מורים והורים, העמקת הידע היהודי, יצירת שייכות לתרבות יהודית ולמדינת ישראל, הבניית תודעת זהות יהודית הומניסטית ופלורליסטית.

מערך שני של שאלות גדולות הוא מעניינו של הנרטיב המחקרי הכולל השואל מדוע משתתפים החווים אי-נחת מטיפולוגית הזהות המוצעת להם בשיח הזהות הציבורי לא חושפים תודעה רפלקטיבית ותמאטית בעוצמה גבוהה יותר? מה חוסס הובלת תהליכי עומק רפלקטיביים ודיאלוגיים בכינון זהותם? מדוע צמתי קושי ומשבר אישיים לצד צמתי קושי ומשבר במעגל הרחב של החברה הישראלית לא נתנו מספיק אותותיהם בתודעת זהות מגובשת? הממצאים מתוך הנרטיבים מלמדים על ארבעה גורמים אפשריים:

מבוך ומבוכה: ההמצאות במבוך רגשי וקוגניטיבי היא אחת מההשפעות שיש לשפת האפס, בקרב ציבור תוהה ומתחבט בנוגע לזהותו ולזהות ילדיו. הדגש כאן בניגוד לקבוצה הקודמת שתוארה בסיפור בעל סיום הפואנטה אינו על הוודאות המתעתעת שמייצרת שפת האפס, אלא על המבוכה. כאמור, תודעת זהות כרוכה בתהליך רב שלבי הנע מרבדים רופפים ושטחיים לעבר רבדים הדוקים ועמוקים. נקודת המוצא לתהליך היא בשייכות המזהה. השאלה היא מה קורה כאשר מצויים ברובד הזיהוי בלבד לאורך זמן וגם הוא מצוי בעמימות במבוכה או באי הסכמה? לקראת מה נעים? כיצד תיווצר תחושת הזדהות ועם מה? האם ניתן לקיים שיח פנימי וחיצוני המאפשר תהליך של הזדהות מודעת הנובעת מתוך האני האוטנטי? - שאלות שהתחדדו אף נוכח ביטויים של אוזלת יד של ההורים ושל מערכת החינוך לייצר חוויות חיים המאפשרות למידה מתוך החוויה ולא מתוך הוראה קוגניטיבית רציונאלית.

הפרט אמור להזדהות עם עולמות של ידע, עם ערכים ועם פרקטיקות של קבוצה מסוימת. אך מה קורה, כאשר לא לגמרי ברור מי היא קבוצת היהודים החילוניים ומה קורה כאשר אין הוא מזהה עצמו כלל עם הקבוצה ועם מאפייניה המקובלים בשיח הזהות הציבורי? עד כמה נכון הפרט להתמודד עם השאלה מה אני 'כן'? מהי המהות של יהדותי החילונית? אילו הקשרי משמעות מכילה תודעת הזהות שלי? אם מהות זו לא רק שאינה רפלקטיבית, אלא מצויה בסבך תמאטי כיצד תוכל לתת מענה לאתגר היהדות המונוליתית שהתפוררה? כיצד תיווצר שייכות? למה?

מורכבות וקושי: הן המבוכה והן התעיה במבוך נוכח שאלת משמעות הזהות מייצרים לא פעם מגוון של רגשות קשים. האם קושי זה גורם 'לבעוט' את השאלה הלאה? להניחה בצד? לפטור את העיסוק בעניין ברוח הדברים שהעלתה דניאלה: לכשאפנה-אשנה!!

אוכלוסיית ההורים במחקר כאן לא התעמתה עם שאלת משמעות זהותה היהודית חילונית באופן יסודי. על אף שבדגימה מגוונת ומכוונת של אוכלוסיית המחקר כללתי קבוצה גדולה של הורים - 11 מתוך 23 קבוצת הגרעין - הלוקחים חלק במסגרת שאמורה לזמן שיח מסוג זה או אחר לגבי משמעות זהותם, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בינם לבין המשתתפים האחרים. ממצא זה חזר על עצמו באופנים שונים הן נוכח תגובת ההורים לשאלת הזהות האישית והן באופן בו התייחסו למעשה החינוכי הראוי בתחום. ביטויים רבים הצביעו על קושי להיענות לשיח זהות פתוח ומנותב על ידם. לא פעם נוסחה ציפייה לשאלון מובנה שיקל על הקושי: "לי יהיו השאלות ולך יהיו התשובות שאת מבקשת", אמרה לי עופרה. האם אנו עדים לדרכי הבנה פרדיגמטיות (Bruner, 1987) שהשתרשו בשיח הציבורי בכל הקשור לזהות? האם יש כאן בקשה לאמצעי עזר מעבר למוכר גם בראיון פתוח? והאם הבקשה לתבנית קבועה, לקביים, למקל הליכה לא מקבעת את נכותו של שיח הזהות היהודי-חילוני?

שגיא (2006) רואה בתופעת היעדרו של שיח מברר זהות בחברה הישראלית כ'חמיקה משיח זהות'. החמיקה או המנוסה הם בלם נוסף בגיבושה של זהות מודעת ומושכלת.

ההמרה: גורם נוסף לאופייה הפרי-רפלקטיבית והפרי-תמאטית של תודעת הזהות היהודית חילונית הוא תופעה שאני מבקשת לכנותה בשם 'ההמרה'. הכוונה כאן היא בניסיון לעצב תודעת זהות יהודית-חילונית באמצעות לימודי יהדות. יש כאן הנחת יסוד האומרת כי העמקה בידע יהודי תוביל לזהות מגובשת ומודעת ולא כך הוא. הצבעתי על כך לאורך העבודה בניתוח כישלונה של תוכנית "תודעה יהודית" אותם יזם שר החינוך דאז זלמן ארן בשנות ה-60, ניתוח המצביע על החמצת שיח מברר זהות שיצור בקרב היהודי חילוני שייכות לתרבות היהודית (שנהר, 1994; צמרת, 1999; דרור, 2003; זיסנווין, 2003).

תהליך ההמרה בא לביטוי בקרב אוכלוסיית המחקר בעיקר בהתייחס למעשה החינוכי הראוי: צורך מרכזי עליו הצביעו הורים רבים היה העמקת הידע היהודי ורק מעטים מביניהם הצביעו באופן גלוי ומודע על הצורך בבניית תוכנית לימודים שתעסוק באופן יסודי בשיח אודות הזהות. ממצא זה מבסס את הנחת היסוד שהסתברה כשגויה ומשמשת בלם נוסף בהעמקת התודעה היהודית-חילונית.

מס סמלי: 'תשלום מס סמלי' היא ממצא שעלה מתוך נרטיבים שונים המלמדים כי קיימת מודעות לצורך לזמן שיח זהות, אלא שלא ניתן לו המרחב הראוי והזמן הראוי. כששאלתי את שרי מדוע קשה לה עם שאלת משמעות הזהות היהודית-חילונית שלה למרות שעסקה בכך די לדבריה, במפגשי פורום ההורים בו לקחה חלק, הייתה תשובתה: לא עסקנו בזה כך אלא יותר בלימוד טקסטואלי. 11 מתוך 23 משתתפי אוכלוסיית הגרעין של מחקר זה לקחו חלק במפגשי הורים בהם אמור היה להתקיים שיח זהות. אלא שכאן, כפי שמעיד גם אבנר בחרו להתמקד ב'הזמנת הרצאות אורח ובקריאת קטעי גמרא' תחת לזמן מרחב ראוי לשיח אודות משמעותה של הזהות היהודית בת ימנו בקרב הציבור החילוני. ממצא זה התחזק אף מניתוח תוכן של מספר אירועי שיח בהם צפיתי במפגשי פורום ההורים: עלתה התייחסות לתווית מזהה: יהודי, חילוני, ישראלי אולם מעבר לשלב הזהויות ולשלב ההזדהות לא התקיים תהליך המברר את התודעה ומפגיש באופן משמעותי בין הדעות השונות שעלו.

ביקורת מסוג זה הושמעה על מערכת החינוך: הייתה זו ריבה שאינה חברה בפורום הורים, שציינה כי קיימת להיטות לא ברורה במערכת החינוך לקפוץ מהר מדי לתוצאות, להרבצת ידע במקום להתעסק בתהליך בירור הזהות וביצירת בעלות מחודשת על התרבות היהודית בדרך שתחבר בין הידע לבין הזהות.

וכך הופכים הגורמים הבולמים השונים לחלק מהכוחות המעצבים את תודעת הזהות היהודית-חילונית כנרטיב בעל נקודות סיבוך התובעים עדיין התרה.

הם מייצרים לפיכך סיפור פתוח לנרטיב העיקרי במחקר כאן. סיום פתוח לסיפורה של תודעת הזהות היהודית החילונית, הרפלקטיבית בחלקה ותמאטית בחלקה, המתחבטת ומתלבטת ביחס לזהותה, אך מצליחה להגדיר את מהותה בדרך של "גם וגם" ולא בדרך של "או או", אם כי עודנה מצויה בסבך התובע התרה.

7.3 סיום סגור

מהו אם כך סיום סגור לנרטיב של תודעת זהות? את מה הוא אמור לסגור? הלא תודעת זהות היא תהליך דינאמי של השתנות המתרחש לאורך כל חייו של אדם (Kelman, 1998).

האם ייתכן סיום סגור?

תודעת זהות מגובשת ומושכלת היא תודעה ברורה הן ברמת התווית המזהה, הן ביכולת לנסח את מושאי ואופני ההזדהות והן ביכולת לנהל דיאלוג מושכל עם ההיסטוריה והתרבות היהודית, המאפשרת הכרה תודעתית תמאטית למגוון רחב של פרקטיקות המכוונות זהות. תודעת זהות מגובשת עשויה לתרום לגיבושו של חזון ברור בתחום המעשה החינוכי הראוי. ברם, נרטיב 'שלם' מסוג זה לא עלה בקרב משתתפי המחקר, גם לא בקרב משתתפי מחקר רהוטים ומודעים כגליה, רונית, אלה, עידו וריבה.

שני סוגי הסיומים הקודמים שנבחנו בחנו את הסיום של סיפור התודעה, לא של התודעה עצמה. סיפור אחד הוא סיפורה של תודעת זהות פרי-רפלקטיבית השרויה בוודאות נינוחה אך מתעתעת, סיפור שני הוא סיפורה של תודעת זהות המצויה בשלבים שונים של חקירה, היא מאופיינת באי-נחת, אך היא תודעה המצליחה להבנות לעצמה מהות חיובית. הסיפור השלישי שונה מהשניים הקודמים שכן אין הוא מביא סיפורים אישיים המתלכדים לסיפור קבוצתי, אלא הוא מביא את הסיפור המחקרי.

סיום סגור אפשרי לפיכך במחקר שעיקרו הצבת סוגיה ומתן מענה לה. במרכז המחקר עמדה שאלת אופייה של תודעת הזהות היהודית חילונית, המענה לה ניתן באמצעות איתור שדרה משותפת לנרטיבים השונים. המחקר הציב את מודל שלושת הרבדים שפותח בהרחבה של מושגי העל שהציע שגיא (2006): זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות. מודל זה מאפשר לאפיין את התודעה היהודית-חילונית, על אף הגוונים והשוני שהיא מכילה. למודל שלושת הרבדים הצטרף מודל הפזל הרב-מימדי שפותח במחקר כאן והוא מרחיב ומפרט את הרובד העמוק והמשמעותי ביותר של הזהות - רובד הקשרי המשמעות. מודל הפזל הרב-מימדי מאגם את כלל מאפייני ההזדהות ואת כלל הקשרי המשמעות שעלו בנרטיבים השונים אבל בדרך שונה מאופן הופעתם בנרטיבים השונים. בעשותו כך הוא מסדיר לאורך המחקר כולו כמה מהסוגיות שנותרו סבוכות בנרטיבים האישיים והקבוצתיים בעלי סיום הפואנטה ובעלי הסיום הפתוח: תודעת זהות - בין האישי לקבוצתי, אופיו של השיח אודות זהות, אופיו של המעשה החינוכי:

תודעת הזהות - בין האישי לקבוצתי: המחקר הנרטיבי בונה יחידות אינטימיות של משתתף-חוקר. כל יחידה מסוג זה מניבה נרטיב שעבר תהליך פרשני והופקה מתוכו מפת זהות. דגם הפזל מדגים מפת זהות קבוצתית. במבנה מודולרי מסוג זה לא מתקיים שיח משווה בין מפות הזהות השונות והוא מתקיים בעצם רק בתהליך הבניית הנרטיב המחקרי.

אני מציינת זאת משני טעמים: הראשון כדי להצביע בדרך נוספת על מורכבותה של התודעה ועל המאמץ הרב הכרוך בתיאורה ובמיפוייה, עבור ההורים, כמו גם עבורי כחוקרת נרטיבית, המבקשת להציג מעין סיום סגור לסיפור רב-קולי. סוג של סיום המוצג באמצעות מודל שלושת הרבדים, כתהליך של 'שיח' עקיף בין מפות זהות שונות שנבנו במהלך המחקר ותוארו בהרחבה בזיקה לשאלת מחקר ראשונה. מכאן נובע הטעם השני והוא כדי להבליט צורך שעלה בקרב

המשתתפים באופן גלוי ובאופן משתמע והוא לסייע ביצירת מסגרות שיח המפגישות בין מפות זהות שונות, כדרך לבדיקה מתמדת של תודעת הזהות ומאפייניה. תודעת זהות יהודית-חילונית לא יכולה להגדיר את עצמה מעצמה. צבן (2006) השואל מהי זהות יהודית חילונית מביא מדבריו של עגנון במהלך פגישה משולשת בינו לבין ברנר וברל כצנלסון, בה אומר ברנר לעגנון: "... רוצה אתה שאפרש לך מה זה איש יהודי, לא אפרש לך שכבר הגיעה השעה שתבין בעצמך" ומסכם צבן: "שמונים השנים שחלפו מאז אותו המעשה לא הקלו עלינו את המלאכה - להבין מעצמנו את עצמנו" (עמ' 299). כך למשל העובדה כי הורים שונים בחרו להבליט הקשר משמעות מסוים, על פני אחרים היא ממצא חשוב שיש להתייחס אליו בהגדרת תודעת הזהות והמעשה החינוכי. ובעיקר בניתוח של מה מודגש במפת הזהות האישית ומה פחות, מה נכלל, מה מודר ומדוע. תהליך זה יכול להיעשות רק בדרך הבניית זהות דיאלוגית ובהשוואה מתמדת ל'אחרים משמעותיים' (Taylor, 1994).

הנרטיב המחקרי הבנה באופן שונה כאמור את היחסים בין הקשרי המשמעות השונים. הוא הציב אותם בתוך מודל של פזל-מצרף שאינו היררכי. הוא מציב את ההקשרים זה לצד זה כנקודות מוצא ומזמין לשיח בוחן ומברר.

עניין זה קשור במידה רבה הן לשיח אודות הזהות והן לאופיו של המעשה החינוכי בתחום.

שפת השיח אודות הזהות: 'השאלה המפליגה' (צבר בן-יהושע, 1990) שנוסחה כאן שאת גלולה תיארתי בפרק המתודולוגי ביקשה לברר עם ההורים מהי משמעות זהותם היהודית-חילונית בשפת ה'יש' ולא בשפת ה'אפס'. היינו מה הם כן! מה מגדיר בכל זאת את היותם גם יהודים וגם חילונים. תהליך הפקת הנרטיב המחקרי היה כאמור תהליך הרמנויטי (Allen and Jensen, 1990) שאפשר לנסח מהות חיובית לזהות היהודית-חילונית, גם מתוך מה שלא נאמר מפורשות, אלא הסתבר והובן בתהליך הפרשני וכך לסייע בכינונה של שפת זהות חיובית. מדובר בשפה המודעת למכלול ההשפעות המעצבות את שיח הזהות הציבורי בקרב יהודים חילונים. מודעות המאפשרת לעבור משיח ליניארי, בינארי וחד-מימדי לשיח מסתעף, מורכב ורב-מימדי. דורית תיארה זאת בלשון אחר באמצעות מטאפורת החלון: לא עוד הגדרת זהות חילונית כמסגרת חוצצת בין לבין, אלא שער המאפשר זרימה. היא שוררה מתוך שירה של לאה גולדברג: 'מחלוני וגם מחלונך נשקף אותו הגן אותו הנוף....' כדי להדגיש עולם שלם המגדיר אותה מפנים וגם מחוץ.

שפת הזהות החיובית מבקשת לכונן תודעת זהות חלונית (מלשון 'חלון') המבקשת להדגיש את השייכות לבית פתוח, מרובה חלונות המאפשר קליטה והכלה של נופים מרובים. שפה מסוג זה מכילה את אופיים הייחודי של שלושה מנועים רגשיים: הומוצנטריות, רוחניות ושייכות בינאישית ומצביעה על שישה הקשרי משמעות: זיקה לישראל, זיכרון היסטורי, פרקסיס דתי, ערכים פרטיקולאריים, עולם יצירה יהודי ושפה עברית. כל אחד מתחומים אלה מכיל ידע, עמדות רגשיות והתנהגויות - פרקטיקות ייחודיות. שפת זהות חיובית מאפשרת לתודעת הזהות להתפתח באופן רגשי ומושכל, ללא אותם מסיחים שנבחנו בנרטיב בעל סיום הפואנטה ובנרטיב בעל הסיום הפתוח..

המעשה החינוכי: כינונה של שפת זהות חיובית משפיע ומכוון את תודעת הזהות ולהיפך. תהליך זה משפיע על עמדות רגשות ידע ופרקטיקות בתחום. היכולת לעשות כך, או לחילופין היעדרה של יכולת מסוג זה הסתברה כמשמעותית ובעלת עוצמה מיוחדת בכל הנוגע לשיח ההורי אודות המעשה החינוכי הראוי. זה נאמר באופן פשוט וישיר וזה אף הסתבר מתוך נרטיבים של הורים שהתייחסו למשל לחוויית המפגש עם הקהילה היהודית בלוס-אנג'לס. חסרונה של שפת זהות חיובית הוביל פעמים רבות לעמידה של 'חילוני מבוש' (צבן, 1999) הן בקרב ההורים והן בקרב הילדים נוכח בורותם בפרקסיס הדתי. דווקא המגדיר בהא הידיעה של הזהות בשיח הציבורי-הפרקסיס הדתי עלה במפגש זה וחיידד בהם מבוכה ונמיכות קומה שהתחלפה לא אחת בביטויים של כעס, בביטול הפלורליזם הדתי האמריקאי ובהתחפרות בחיים בישראל כמגדיר זהות מסוג אחר, כפי שעלה בנרטיב של שרי. הוחמצה כאן הזדמנות לתהליך דיאלוגי רב עוצמה בין שתי זהויות בשל השפעותיה רבות השנים של תודעת זהות שלילית במהותה.

פיתוחה של שפת זהות חיובית בקרב כלל שותפיו של המעשה החינוכי, חיונית לביסוסו של שיח מברר ולומד תחת שיח מתנצל, מתנצח ומתחפר. כך הדבר גם בהתייחס לניתוח תוכנית הלימודים. מתוך שיח ההורים על המעשה החינוכי הראוי עלה הצורך לבחון את כל מה שאכן מצוי בה, מתוך גישה של 'חצי הכוס המלאה' (חמו וצבר בן-יהושע, 2004) ומשם לפעול.

עמדה אחרת שעלתה בהקשר של חווית המפגש עם היהודי האחר אך גם בהקשרים רבים אחרים היא הסובלנות המכילה ריבוי: "הכול קביל" אמרה גליה בנרטיב האישי הפותח. הכול קביל חזרו וכמו ענו כהד הורים רבים אחרים: 'צריך לחנך להיות אזרח העולם, להיות פתוח לכל' אמרה אהובה וגם עומר: 'כל אחד שיגדיר לעצמו מה מתאים לו... כל אחד שיעשה כראות עיניו'.

בהקשר זה ניתן להקשות לפחות שתי קושיות. האחת היא על מידת הבנת ההבדלים בין חברה רב-תרבותית לחברה פלורליסטית ולמה ששגיא (2006) מנסח כמסך הבערות בחסות החברה הרב-תרבותית, המאפשרת "חמיקה משיח זהות" יסודי ומקיף. השנייה היא ביחס לעוצמה האוטנטית של המעשה החינוכי בתחום הזהות היהודית חילונית. גישה שאינה מזמנת עיון קרוב בפרטיקולארי ושואפת לאוניברסלי מסתכנת בהחמצת השניים. שביד (1974) ניסח לפני למעלה משלושה עשורים את הסיכון בעמדה מסוג זה של היהודי הבודד. בדידותו נובעת מכך שהוא בוחר לראות עצמו כאזרח העולם הקשור לאנושות בכלל. "אבל הקשרים הללו לפחות מצידם המורגש והמודע, הם קשרי תלות חיצוניים. הם נתפסים כקבועי גורל ולא כנובעים מפנימיות החיים האישיים" (עמ' 15).

עם השאלה המטאפורית שניסח הנס כריסטיאן אנדרסן ביצירתו בגדי המלך החדשים: "האם המלך עירום? יצאתי לפני שנים לדרך שהייתה חדשה עבורי. לאורך המחקר היא עלתה וצפה מדי פעם בהקשר לאופייה של התודעה היהודית-חילונית: האם לפנינו כסות של מהות או תעתוע של כסות? מסתבר כי לעיתים היא תעתוע לעיתים היא כסות. ובכל מקרה כדי שתהא כסות ראויה היא תובעת מעשה שכמה מכיוונו הוצעו במחקר הנוכחי. כך הופך גם הסיום הסגור לסיום פתוח בדרך שניסח אותה אבן גבירול: ' האדם חכם בעודו מבקש החוכמה וכאשר יחשוב שהגיע אל תכליתה הוא סכל'.

ברוח זאת מציע המחקר הבנות העשויות לתרום לתמונה רחבה ומלאה יותר של תודעת הזהות היהודית-חילונית והשלכותיה על המעשה החינוכי הראוי, ובה בעת מצביע על צורך בכיווני מחקר נוספים.

ממצאי המחקר הנוכחי עשויים, אני, מקווה לשאת תרומה תיאורטית ויישומית, לשיח הזהות הציבורי בכלל ולשיח הזהות החינוכי בפרט. השטף הנרטיבי אפשר להבנות בדרך של תיאוריה מעוגנת בשדה את מפת הזהות היהודית-חילונית קולקטיבית של קבוצת המחקר, שהוצגה באמצעות מודל שלושת הרבדים ובאמצעות מודל המצרף הרב-מימדי. מפה זאת עשויה לשמש בסיס לעיון ודיון בעיצובו של שיח רב-קולי ומגוון. שיח זהות מסוג זה תובע מחקרים שיבחנו את תודעת הזהות היהודית חילונית בקרב קבוצות נוספות. הן של הורים והן של מורים ותלמידים. זאת ועוד: רכיבים שונים במודל שלושת הרבדים של הזהות ואף רכיבים במודל הזהות המצרפי הרב-מימדי זקוקים לבחינת עומק נוספת. בעיקר נתבעת הרחבה של רובד 'הקשרי המשמעות'. רצוי למפות כל אחד מההקשרים באופן יסודי, כשנקודת המוצא היא הידע של השדה.

תרומת מחקר זה היא אף במיפוי גורמים המונעים, בולמים ומכרסמים תהליכים של עיון מעמיק נוקב וחסר פניות בשיח הזהות היהודי-חילוני. מודעות לגורמים אילו לצד הצורך לאתר ולחקור גורמים נוספים, עשויה להעמיק את הבנותינו לגבי בסיס ההדברות והעשייה החינוכית והציבורית המשותפת: מהו הידע המכוון את עולם העמדות? איזו זהות יהודית אקטיבית - הפרהסיה היהודית - היה ציבור ההורים רוצה לפתח ולטפח באמצעות מערכת החינוך? המחקר מאפשר לקחת בחשבון את הצרכים אותם מעלים ההורים בזיקה למעשה החינוכי המצופה בתחום ומנגד אף מאפשר למקבלי ההחלטות ללמוד על חסכים, דעות קדומות, אתגרים ודגשים כבסיס לשיקולי דעת בבניית ת"ל בתחום. קשר בין תיאוריה ומעשה יאפשר בניית תכנית לימודים מושכלת, הלוקחת בחשבון את הקול ההורי.

ולעת סיום,

היה כאן מסע ועלה כאן משא. לא בכדי מתאר שקד (2006) את עיצוב התודעה היהודית אצל קפקא כמסע מתמיד של בריחה בלתי אפשרית מכובד המשא ומאפיין זאת כ'מצב היהודי' הקיומי (condition juive). יש כאן התייחסות פרטיקולארית למצב קיומי, מעין מקבילה למצב הקיומי האנושי האוניברסאלי המעוצב אצל אלבר קאמי באמצעות המסה שלו על סזיפוס. כובד המשא המטאפורי הורגש היטב בקרב משתתפי מחקר זה. ובכל זאת לצד אפיון הקושי כממצא עולה אפיון הצורך לעסוק בזהות כממצא והרצון לעשות זאת כממצא. האם זה געגוע לשייכות? צורך במשמעות? ניגון עתיק שזנחנו לשווא? הדרך עודנה נפקחת לאורך...

רשימת ספרות

- אורן, ע', לוין-אפשטיין, נ', ויער, א', (2003). זהות יהודית, אמונה דתית ושמירת מסורת - דו"ח חקר. בתוך: *יהדות כתובות: עשור לוועדת שנהר*. ירושלים: קרן פוזן. (עמ' 95-122).
- אייזנשטדט, ש' נ', וליסק, מ', (1999). *הציונות והחזרה להיסטוריה*. ירושלים: מכון יד בן-צבי.
- אלבוים-דרור, ר', (1986). *החינוך העברי בארץ ישראל, כרך א'*. ירושלים: מכון יד בן-צבי.
- אלבז-לוביש, פ', (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: צבר בן-יהושע, נ', (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. לוד: דביר. (עמ' 141-166).
- אלכסנדר, ח', (2001). מחקר אסתטי בחינוך. בתוך: צבר בן-יהושע, נ', (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. לוד: דביר. (עמ' 229-256).
- אלמוג, ע', (1996). דת חילונית בישראל. *מגמות*, 3: ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. (עמ' 339-314).
- אנדרסון, ב', (1999). *קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- באוואר, י', (2005). התפתחות ההגות והתנועה של היהדות החילונית ההומניסטית. בתוך: מלכין, י', (עורך). *תרבות היהדות החילונית*. ירושלים: כתר. (עמ' 33-64).
- בוזגלו, מ', (2003). המסורת. בתוך: נחתומי, א', (עורך). *רב תרבותיות במבחן הישראליות*. ירושלים: מאגנס. (עמ' 153-163).
- בילו, י', (1997). חקר התרבות העממית בעידן הפוסטמודרני: סיפור אישי. *תיאוריה וביקורת*, 10. (עמ' 37-54).
- בן בסט, נ', (תשמ"ג). *עיצוב הזהות היהודית בבית-הספר הכללי במדינת ישראל*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
- בן-ישראל, ח', (2004). *בשם האומה: מסות ומאמרים על לאומיות וציונות*. באר-שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון.
- בן-פרץ, מ', (2002). חינוך לזהות יהודית: ניתוח הפעילויות החינוכיות במסגרת פרויקט 'פלורליזם ביהדות'. *הגות בחינוך היהודי*, 3-4. ירושלים: מכללת ליפשיץ. (עמ' 235-248).

- בן-רפאל, א', בן-חיים, ל' (2006). *זהויות יהודיות בעידן רב-מודני*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בלפר, א' (1999). *מלכות שמים ומדינת ישראל*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ברזל, א' (2000) היסטוריה בלי נטיות לב - תרומה עיונית לדיון בסוגיית "ההיסטוריונים החדשים". *פנים*, 14. (עמ' 97-106).
- בר, ק', ויער, א' (2003). *ציפיות הורים לגבי תכני הלימוד במסגרת בית-הספר*. בתוך: *יהדות כתרבות - עשור לוועדת שנהר*. ירושלים: קרן פוזנר. (עמ' 93-37).
- ברינקר, מ' (2006). *הלימודים היהודיים בישראל מנקודת ראות ליברלית-חילונית*. בתוך: פוקס, ש', מרום, ד' (עורכים). *מדברים חזון*. ירושלים: כתר וקרן מנדל. (עמ' 106-136).
- (2005). *ללא דוקטרינה - ייחודו של החילוני היהודי*. בתוך: רוזנטל, ר' (עורך). *שורש הדברים - עיון מחודש בשאלות עם וחברה*. ירושלים: כתר. (עמ' 58-50).
- (2007). *המודרניזציה והחילון של המחשבה היהודית-מבוא*. בתוך: יובל, י' (עורך). *זמן יהודי חדש - תרבות יהודית בעידן חילוני*, 1. ירושלים: כתר. (עמ' 7-2).
- בר-און, ד' (1999). *על האחרים בתוכנו, תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- גביון, ר' (1999). *ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית: מתחים וסיכויים*. ירושלים: מכון ון ליר. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גבתון, ד' (2001). *תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותי*. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 195-228).
- גודמן, י' ופישר, ש' (2004). *להבנתן של חילוניות ודתיות בישראל: תיזת החילון וחלופות מושגיות*. בתוך: גודמן, י', ויונה, י' (עורכים). *מערבולת הזהויות*. ירושלים: מכון ון ליר. (עמ' 346-390).
- גודמן, י', ויונה, י' (2004). *דתיות וחילוניות בישראל*. בתוך: גודמן, י', ויונה, י' (עורכים), *מערבולת הזהויות*, ירושלים: מכון ון ליר. (עמ' 45-9).

- גולדרינג, ב' א', וזיסנווין, ד', (1989). פיתוח זהות יהודית: הורים ובית הספר של תל"י. עת לעשות, 2. (עמ' 147-157).
- גולומב, י' (1999). *אביר האמונה או גיבור הכפירה?*. תל-אביב: שוקן.
- גירץ, ק' (1990). *פרשנויות של תרבויות*. ירושלים: כתר.
- (2005). *עבודות וחיים*. תל אביב: רסלינג.
- דאום, ח' (עורך), (2003). *מה אתה יותר: יהודי או ישראלי*. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- דגן, ח' (2005). *יהדויות: תמונה קבוצתית*. תל-אביב: מפה.
- דון-יחיא, א', וליבמן, י' (1984). הדילמה של תרבות מסורתית במדינה מודרנית: תמורות והתפתחות ב"דת האזרחית" בישראל. *מגמות*, כח: 4. (עמ' 461-486).
- דושניק, ל', וצבר בן-יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 343-368).
- דן, י' (1998). *על הקדושה: דת מוסר ומיסטיקה ביהדות ובדתות אחרות*. ירושלים: מאגנס.
- דרגיש, ר', וצבר בן-יהושע, נ' (2001). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 77-100).
- דרור, י' (1999). מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות. בתוך: פלד, א' (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (עמ' 39-60).
- (2000). *חינוך חברתי-ערכי כמסגרת מושגית למחקר אינדוקטיבי של תולדות החינוך הציוני. דור לדור*, ט"ז. (עמ' 25-42).
- (2003). *מ"שליטת הגלות" ל"טפוח התודעה היהודית"*. פנים, 24. (עמ' 59-69).
- (2004). *מערכת החינוך כסוכנת הפטריטיזם היהודי במדינת ישראל: מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת"*. בתוך: בן-עמוס, א', ובר-טל, ד' (עורכים). *פטריטיזם - אוהבים אותך מולדת*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (עמ' 137-173).
- (2004). *הדילמות שבין החילוניות הציונית לבין החילוניות הדתית והחרדיות והניסיון לפותרן*. בתוך: גרוס, ז', ודרור, י' (עורכים). *חינוך כאתגר חברתי*. תל-אביב: רמות. (עמ' 61-62).

הורוביץ, ת' (תשנ"ט). סיפורו של בית הספר פרנקל, ראשיתה של התנועה החינוכית תל"י.
דור לדור, ט"ו. ירושלים.

היימן, פ', שפירא, ר' (2003). בחירת הורים בבתי ספר אוטונומיים כאסטרטגיה להבנייה מחדש של מערכות חינוך – המקרה של תל-אביב ולקחיו. בתוך: דרור, י', נבו, ד', שפירא, ר' (עורכים). *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים*. תל-אביב: רמות. (עמ' 102-77)

וולף, ח', ואמזלג-באהר, ח' (2003). בתי מדרש - נקודת המבט של המשתתפים. *מחקר הערכה - החטיבה לזהות והתחדשות יהודית של המגבית ניו-יורק*. ירושלים: חברת מתווה.

ולדן, צ' (1999). שתיים או חזות - הטלית והחופה. בתוך: צוקר, ד' (עורך). *אנטייהודים החילונים*. תל-אביב: ידיעות אחרונות. (עמ' 101-85).

זיסנווין, ד' (2003), מדיניות החינוך היהודי בישראל מימי היישוב ועד ימינו. בתוך: דרור, י', נבו, ד', שפירא, ר' (עורכים). *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים*. תל-אביב: רמות. (עמ' 161-151).

חמו, נ' (1998). *אותנטיות: קורת-גג, עליית גג או מרצפת? – על אותנטיות בתהליכי הוראה למידה*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

חמו, נ', וצבר בן-יהושע, נ' (2004). יש כאן יותר מחצי הכוס המלאה. *עשור לשנה-טיוטה לקראת חוברת הכנס*. ירושלים: מכון ון-ליר.

חזן, ח' (2001). קול אחר: על הצליל האיכותי במחקר. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 12-9).

טור-כספא, מ', פרג, ד', ומיקולינסר, מ' (2002). *היבטים פסיכולוגים של גיבוש זהות ותרומתם להבנת מושג הזהות היהודית*. תל-אביב: מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחזוק החינוכיות היהודית, אוניברסיטת בר-אילן.

יובל, י' (2007). מבוא כללי: מודרניזציה וחילון בתרבות היהודית. בתוך: יובל, י' (עורך). *זמן יהודי חדש - תרבות יהודית בעידן חילוני*, 1. ירושלים: כתר. (עמ' 26-15).

יונג, ק' (1973). *הפסיכולוגיה של הלא מודע*. תל-אביב: דביר.

יצחקי, י' (2000). *בראש גלוי: עיקרים של חילוניות יהודית*. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.

כהן, א', (2004). דת ופטריטיות בין השלמה וניגוד: חזונות ושברים בציונות הדתית. בתוך: בן-עמוס, א', ובר-טל, ד', (עורכים). *פטריטיזם - אוהבים אותך מולדת*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (עמ' 453-478).

כהן, ה', (1971). *דת התבונה ממקורות היהדות*. ירושלים: מוסד ביאליק.

לוי, א', (2005). להיות גירץ: האנתרופולוג והכתיבה. בתוך: גירץ, ק'. *עבודות וחיים*. תל אביב: רסלינג. (עמ' 7-20).

לוי, ש', לוינסון, ח', וכ"ץ, א', (1995). *אמונות, שמירת מצוות ויחסים חברתיים בקרב יהודים בישראל*. ירושלים: מכון גוטמן.

----- (2002). *יהודים ישראלים - אמונות, שמירת מסורת וערכים של יהודים בישראל 2000*. ירושלים: מרכז גוטמן, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לומסקי-פדר, ע', (1997). סיפורי חיים של חיילים משוחררים: יחסי הגומלין בין זיכרון אישי לזיכרון חברתי של מלחמה. *תיאוריה וביקורת*, 59. (עמ' 11-79).

ליבמן, י' צ', (2001). מלחמת התרבות בישראל – מיפוי מחדש. *צביון – מרכז גילסון לישראליות, יהדות ודמוקרטיה*, 1. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה למשפטים. (עמ' 1-28).

לם, צ', (1988). הבסיסים האידיאולוגים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי. *החינוך המשותף*, מב: 130. (עמ' 56-74).

מלכין, י', (1994). השלום הפחד ומאבק היהדות החופשית בדת. בתוך: מלכין, י', (עורך). *יהדות חופשית*. כרך א', 1. ירושלים: אורי בן-צבי. (עמ' 2-7).

----- (2004). *יהדות ללא אל - יהדות כתרבות, תנ"ך כספרות*. ירושלים: כתר.

----- (2000). *במה מאמינים יהודים חילוניים?*. תל-אביב: ספריית פועלים.

----- (2005) ייחודה של התרבות היהודית החילונית בתרבויות העם היהודי. בתוך: מלכין, י', (עורך). *תרבות היהדות החילונית*. ירושלים: כתר. (עמ' 13-17).

סמית, א' ד', (2004). אומה בהיסטוריה: החברה ההיסטורית הישראלית. בתוך: בן-ישראל, ח'. *בשם האומה: מסות ומאמרים על לאומיות וציונות*. באר-שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון. (עמ' 399-411).

עינים, ש', (2005). שלושה מעגלי זהות: יהודי, הומניסט, ציוני- מקורותיה של המחשבה החילונית היהודית במאה ה-20. בתוך: מלכין, י', (עורך). *תרבות היהדות החילונית*. ירושלים: כתר. (עמ' 250-259).

עילם, י', (2000). *קץ היהדות: אומת הדת והממלכה*. תל-אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

עמנואל, ד', (1997). אוטונומיה של בתי-ספר. בתוך: קשת, י', אריאלי, מ', ושלסקי, ש', (עורכים). *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב. (עמ' 19-22).

פיינגולד, ב', (1989). *הוראת הסיפור הקצר*. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

פיינר, ש', (2002) *מהפכת הנאורות: תנועת ההשכלה היהודית במאה ה-18*. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.

פיש, מ', (2005). משבר המדע והאמונה באירופה המודרנית ופולמוס הדתיות במסורת היהודית. בתוך: הלברטל, מ', קורצויל, ד', ושגיא, א', (עורכים). *על האמונה*. ירושלים: כתר. (עמ' 512-533).

פרקינס, ד', (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

----- (2000). מהי הבנה? בתוך: פרקינס, ד'. *נפי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

צבן, י', (2005). התרבות העברית החדשה - תשתית הזהות היהודית חילונית. בתוך: מלכין, י', (עורך). *תרבות היהדות החילונית*. ירושלים: כתר. (עמ' 297-303).

צבן, י', (1999). יהודי חילוני לא מבוש. בתוך: צוקר, ד', (עורך). *אנו היהודים החילונים*. תל-אביב: ידיעות אחרונות. (עמ' 111-131).

צבר בן-יהושע, נ', (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל-אביב: מסדה.

----- (1996). *L.A. קיבוץ*. תל-אביב: עם עובד.

צבר בן-יהושע, נ', ודרגיש, ר', (2001). מחקר סיפר. בתוך: צבר בן-יהושע, נ', (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 167-194).

- צבר בן-יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי, השפעות וזרמים. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. אור יהודה: דביר. (עמ' 13-28).
- צמרת, צ' (1999). ניסיון שנכשל: זלמן ארן והתודעה היהודית. בתוך: *ערכים וחינוך לערכים סוגיות בהשתלמויות מורים*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, האוניברסיטה העברית. (עמ' 345-356).
- קלדרון, נ' (1999). פעמוני היובל. בתוך: בתוך: ד' צוקר, (עורך). *אנו היהודים החילוניים*. תל-אביב: ידיעות אחרונות. (עמ' 64-77).
- קליינברג, א' (2004). לא. בתוך: קליינברג, א' (עורך). *לא להאמין - מבט אחר על דתיות וחילוניות*. ירושלים: כתר. (עמ' 7-18).
- (2005). המוסר החילוני יורשו של הזרם הנבואי ביהדות. בתוך: מלכין, י' (עורך). *תרבות היהדות החילונית*. ירושלים: כתר. (עמ' 335-359).
- קמפלר, ה' (תש"ס). *חקר מקרה היסטורי-קוריקולרי: בית-ספר תל"י הוד השרון: 1979-1999*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- קסן, ל', לב-ויזל, ר' (2002). *עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית*. תל-אביב: צ'ריקובר.
- רפ, א' (1991). *הומאניזם - הרעיון ותולדותיו*. תל-אביב: הוצאת ספריית האוניברסיטה המשודרת, מטכ"ל קצין חינוך ראשי, גלי צה"ל, משרד הביטחון.
- רש, נ', ובן-אבות, א' (תשנ"ו, תשנ"ז, תש"ס). *מחקר הערכה על העמקת החינוך היהודי במגזר הממלכתי בעקבות ועדת שנהר*. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- שביד, א' (1974). *היהודי הבודד והיהדות*. תל-אביב: עם עובד.
- (1981). *היהדות והתרבות החילונית*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- (1995). *לקראת תרבות יהדות מודרנית*. תל-אביב: עם עובד.
- (2003). *בין אורתודוקסיה להומניזם דתי*. ירושלים: מכון ון-ליר/הקיבוץ המאוחד.
- שגיא, א' (1999). על מתחים בין דתיים ובין חילוניים- בין שיח זכויות לשיח זהות. בתוך: אילן, ח' (עורך). *עין טובה - דו-שיח ופולמוס בתרבות ישראל*. ישראל: הקיבוץ המאוחד. (עמ' 408-430).

- (2006). המסע היהודי-ישראלי : שאלות של תרבות ושל זהות. ירושלים : מכון שלום הרטמן.
- שוקד, מ', ודשן, ש' (1999). דור התמורה : שינוי והמשכיות בעולמם של יוצאי צפון אפריקה. ירושלים : מכון יד בן-צבי.
- שור, פ' (2006). מורה מחפש משמעות : לימודי יהדות באמצע החיים בקרב מורים חילונים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב : אוניברסיטת תל-אביב.
- שטיינר, ג' (1988). משנתו של מרטין היידגר. תל-אביב : שוקן.
- שטרם, א' (1999). חוויית החירות. בתוך : בתוך : צוקר, ד' (עורך). אנגליה חילונים. תל-אביב : ידיעות אחרונות. (עמ' 211-199).
- שינמן, ש' (2001). מחקר מבוסס אמנות : דרכי ידיעה תיאטרוניות. בתוך : צבר בן-יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. אור יהודה : דביר. (עמ' 584-551).
- שיקלי, א' (2004). חינוך תל"י (תגבור לימודי יהדות) : התפתחותו ומימושו של רעיון חינוכי בתנאי מציאות משתנה. עבודה לקבלת תואר שלישי. ירושלים.
- שכטר, א' (2004). דף עמדה למושב : חינוך קהילה נורמה. ירושלים : מכון ון-ליר.
- שלסקי, ש', ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני : מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל אביב : מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש', ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות הפוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך. בתוך : צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. אור יהודה : דביר. (עמ' 31-76).
- שנהר - דו"ח. (1994). עם ועולם, תרבות יהודית בעולם משתנה : המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. ירושלים : משרד החינוך והתרבות.
- שפירא, א' (2003). יהודים חדשים יהודים ישנים. תל-אביב : עם עובד.
- (2006). התנ"ך והזהות הישראלית. ירושלים : האוניברסיטה העברית.
- שלמון, י' (2002). דת וחילוניות בתנועה הלאומית הציונית. בתוך : רצבי, ש' (עורך). ישראל - כתב עת לחקר הציונות וישראל, 2. תל-אביב : המכון לחקר הציונות וישראל. (עמ' 1-14).

שמידע, מ', וכך, י', (1995). בחירת בית ספר בידי ההורים, יוקרה בית-ספרית ואוריינטציות חברתיות ודתיות של תלמידים. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 20. (עמ' 89-98).

שקד, ג', (2006). *זהות: ספרויות יהודיות בלשונות לעז*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

תבורי, א', (תשמ"ג). היהדות המתקדמת והקונסרוטיווית בישראל: מטרות ומצעים. *תפוצות ישראל*, ג. (עמ' 63-73).

Ackerman, W., & Showstack, I., (1987). Tali: A New Alternative in Israeli Education. *Conservative Judaism*, 40:1. (pp. 67-80).

Alexander, H. A., (2001). Preface. *Reclaiming Goodness, Education and the Spiritual Quest*. University of Notre Dame Press. (pp. 1-24).

Allen, M. N., & Jensen, L., (1990). Hermeneutical Inquiry: Meaning and Scope. *Western Journal of Nursing Research*, 12:2. (pp. 241-253).

Atkinson, P., & Hammersley, M., (2003). Ethnography and Participant Observation. In: Danzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications. (pp. 110-136).

Atkinson, D., Morten, G., & Sue, D., (1989). *Counseling American Minorities*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

Ben-Peretz, M., (2000). In-service Training for Tali Teachers: What More Can Be Done? In: Bacon, B. D., Scheres, D., & Zisenwine, D., (Eds.). *New Trends in Research in Jewish Education: Studies in Jewish Culture Identity and Community*. Tel Aviv: Tel-Aviv University Press. (pp. 59-69).

----- (2001). Intervention Programs and Research in Jewish Education: Issues and Concerns. *Journal of Jewish Education*, 67:1/2. (pp. 11-19).

Berger, P., (1999). *The Desecularization of the World*. Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.

Bhabha, H., (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

Blush, R. R., & Unger, D. G., (1995). Self-Concept of African-American Male Youth: Self-Esteem and Ethnic Identity. *Journal of Child and Family Studies*, 4. (pp. 359-373).

Breakstone, D., (1997). Moral Education - The Challenge to Conservative Judaism. *Conservative Judaism*, 50:3. (pp. 32-42).

Brewer, M., & Gardner, M., (1996). Who is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71. (pp. 83-93).

Brown, C., (1992). A Revisionist Approach to Religious Change. In: Bruce, S., (Ed). *Religion and Modernization*. Oxford: Clarendon. (pp 31-64).

Bruner, J. S., (1985). Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In: Eisner, E. W, (Ed.). *Learning and Teaching - The Ways of Knowing*. Chicago: The National Society for the Study of Education. (pp. 97-115)

----- (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

----- (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54:1. (pp. 11-32).

----- (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burgess, R. G., (Ed.). (1989). *The Ethics of Educational Research*. East Sussex: Falmer Press.

Carter, K., (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22:1. (pp 5-12).

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M., (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

----- (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*, Teachers College Press, Columbia University.

Cohen, S. M., & Eisen, A.M. (2000) *The Jew Within: Self, Family and Community in America*. Bloomington: Indiana University Press.

Cohen, S. M., (1998). *American Assimilation or Jewish Revival?*. Bloomington: University of Indiana Press.

----- (1998). *Religious Stability and Ethnic Decline: Emerging Patterns of Jewish Identity in the United States (A National Survey of American Jews)*. New York: Florence G. Heller JCC Association Research Center.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J., (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19:5. (pp. 2-14).

Creswell, J. W., (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications.

Cross, W., (1978). The Thomas and Cross Models of Psychological Nigrescence: A Literature Review. *Journal of Black Psychology*, 4. (pp. 13-31).

Deaux, K., (1996). Social Identification. In: Higgins, E. T., & Kruglanski, A.W., (Eds.). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York: Guilford. (pp. 777-798).

Denzin, N. K., (1988). The Art and Politics of Interpretation. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 313-344).

Der-Karabetian, A., (1980). Relation of Two Cultural Identities of Armenian-Americans. *Psychological Reports*, 47. (pp. 123-128).

Dey, I., (1993). *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dror, Y., (2003). From "Negation of the Diaspora" to "Jewish Consciousness": The Israeli Educational System, 1920-2000. *Israel Studies Forum: An Interdisciplinary Journal*, 18:1. (pp 58-82).

Edwards, J. (1988). *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.

Eisenstadt, S. N., (2000). "Multiple Modernities". *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences - Multiple Modernities*, Winter, 129: 1. (pp. 1-30).

Eisner, E. W., (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Educational Programs* (2nd Ed.). New York: Macmillan.

Elbaz-Luwisch, F., (2001). Understanding What Goes On in the Heart and the Mind: Learning About Diversity Co-existence Through Storytelling. *Teaching and Teacher Education*, 17:2. (pp. 133-146).

Elior, R., (2002). "A Window Shalt Thou Make to the Ark": Language, Memory and Culture as a Bridge Between the Secular Reader and the Jewish "library". In: Rothenberg, N., & Schweid, E., (Eds.). *Jewish Identity in Modern Israel*. Jerusalem. New-York: Van Leer Institute.

Elizur, D., (1984). Facet Analysis of Ethnic Identity: The Case of Israelis Residing in the United States. *Journal of General Psychology*, 111. (pp. 259-269).

Erikson, E. H., (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

----- (1968). *Identity: Youth and Crises*. New York: Norton.

Feinberg, P. R., (2003). What a Jew Needs to Know: The Educated Jew - The Reform Perspective. In: Zisenwine, D., (Ed.). *Knowing What: Jewish culture, Identity and Language*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University. (pp. 37-50).

Fontana, A., & Frey, J. H., (2000). From Neutral Stance to Political Involvement. In: Denzin, N. K., & Y. S., Lincoln, (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. CA: Sage. (pp. 695-723).

Foucault, M., (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. In: Gordon, C., (Ed.). New York and Canada: Random House.

Fordham, S., & Ogbu, J., (1986). Black Students' School Success: Coping with the Burden of "Acting White". *The Urban Review*, 18. (pp. 176-206).

French, S. E., Zeidman, E., Allen, L., & Aber, J. L., (2000). Racial/Ethnic Identity, Congruence with the Social Context, and the Transition to High School. *Journal of Adolescent Research*, 15. (pp. 587-602).

Glaser, B., & Strauss, A. L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.

Graham, J., Lewis, J., Grewal, I., (2006). *Ethical Relations: Participants' Conceptions of Ethics in Interview-based Research*. ESA Qualitative Methods Research Network Conference

Greenfield, L., (1992). *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Guba, E.G., & Lincoln, Y. S., (1981). *Effective Evaluation*. San-Francisco: Jossey-Bass.

----- (1994). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: Denzin, M. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication. (pp. 163-188).

Gudmundsdottir, S., (1996). The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview. *Curriculum Inquiry*, 26:3. (pp. 293-306).

Higgins, E. T., (1987). Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94. (pp. 319-340).

Horowitz, B., (2000). *Connections and Journeys: Assessing Critical Opportunities for Enhancing Jewish Identity*. New York: UJA - Federation of Jewish Philanthropies of New York.

Hutchinson, S., (1988). Education and Grounded Theory. In: Sherman, R. R., & Webb, R. B., (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Flamer Press. (pp. 123-140).

Hutnik, N., (1986). Patterns of Ethnic Minority Identification and Modes of Social Adaptation. *Ethnic and Racial Studies*, 9. (pp. 150-167).

Janesick, V. J., (2000). The Dance of Qualitative Research Design. In: Denzin, M. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publication. (pp. 379-400).

Kadushin, C., Kelner, S., Saxe, L., Brodsky, A., Adamczyk, A., & Stern, R., (2000). *Being a Jewish Teenager in America: Trying to Make it*. Waltham, Massachusetts: Cohen Center for Modern Jewish Studies, Brandies University.

Kant, I., (1970). "An Answer to the Question: What is Enlightenment?" In: Reiss, H., (Ed), *Kants Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelman, H. C., (1998). The Place of Ethnic Identity in the Development of Personal Identity: A Challenge for the Jewish family. In: Medding, P. Y., (Ed), *Coping with Life and Death, Jewish Families in the Twentieth Century, Studies in Contemporary Jewry XIV*. New York: Oxford University Press. (pp. 3-26).

Kohlberg, L., & Gilligan, C., (1971). The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-conventional World. *Daedalus*, 100. (pp. 1051-1086).

Kuzel, A. G., (1992). Sampling in Qualitative Inquiry. In: Crabtree, B. F., & Miller, W. C., (Eds.). *Doing Qualitative Research*. Neubury Park: Sage Publications. (pp. 31-44).

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T., (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Applied Social Research Methods Series, 47. Thousand Oaks, CA: Sage.

Liebman, C. S., & Katz, E., (1997). *The Jewishness of Israelis: Responses to the Guttman Report*. Albany, NY: SUNY Press.

Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K., (1994). The Fifth Moment. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 575-586).

Malkin, M., (2002). Jewish Studies for Secular Jews. In: Rothenberg, N., & Schweid, E., (Eds.). *Jewish Identity in Modern Israel*. Jerusalem. New-York: Van Leer Jerusalem Institute.

Marcia, J. E., (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3. (pp. 551-558).

----- (1980). Identity in Adolescence. In: Adelson, J., (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley. (pp. 159-187).

Marcia, J., & Kowaz, A., (1988). *Current Research Directions in Psychological Development Theory*. Paper presented at the Western Psychological Association Meeting, Burlingame, CA.

May, W. F., (1980). Doing Ethics: The Learning of Ethical Theories on Fieldwork. *Social Problems*, 27:3. (pp. 358-370).

McAdams, D. P., (1993). *The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self*. W. Marrow and Company, N.Y. Macmillan, New York.

Miles, M. B., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morse, J. M., (1994). Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin, M. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication. (pp. 220-233).

Noddings, N., (1995). *Philosophy of Education*. Dimensions of Philosophy Series. Boulder, Colo.: Westview Press.

Ogbu, J., (1987). Opportunity Structure, Cultural Boundaries and Literacy. In: Langer, J., (Ed.). *Language, Literacy, and Culture: Issues of Society and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.

Parham, T., (1989). Cycles of Psychological Nigrescence. *The Counseling Psychologist*, 17. (pp.187-226).

Patton, M. Q., (1980). *Qualitative Evaluation*. Beverly-Hills, California: Sage Publication.

----- (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly-Hills, California: Sage Publication.

Perkins, D., (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. The Free Press.

Phinney, J. S., (1989). Stages of Ethnic Identity in Minority Group Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9. (pp. 34-49).

----- (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*, 18:3. (pp.499-514).

----- (1996). When We Talk About American Ethnic Groups, What Do We Mean?. *American Psychologist*, 51. (pp. 918-927).

Piaget, J., (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15. (pp. 1-12).

Polkinghorn, D., (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In: Hatch, J. A., & Wisniewski, R., (Eds.). *Life History and Narrative*. London: Falmer. (pp. 5-23)

Rosenau, M. P., (1992). *Post Modernism and the Social Sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R., (2000). Data Management and Analysis Methods. In: Denzin, M. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publication. (pp. 769-802).

Schers, D., (2003). The "Core of the Jewish People" Program. In: Zisenwine, D., (Ed.). *Knowing What: Jewish Culture, Identity and Language*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University. (pp. 51-64).

Schremer, O., (2003). What Should a Jew Know? Or What is Worthwhile for a Jew to Know - and Why? In: Zisenwine, D., (Ed.) *Knowing What: Jewish culture, identity and language*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University. (pp. 65-80).

Smith, L. M., (1990). Ethics in Qualitative Field Research: An Individual Perspective. In: Eisner, E., & Peshkin, A., (Eds.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press. (pp. 258-276).

Sockett, H., (1990). Accountability, Trust and Ethical Codes for Practice. In: Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A., (Eds.). *The Moral Dimensions of Teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass. (pp. 224-250).

Spradely, J. P., (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. E., (2000). Case Studies. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 435-454).

Strauss, A. L., (1986). *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A., & Corbin, J., (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.

----- (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. CA: Sage. (pp. 273-285).

Strike, K. A., & Soltis, J. F., (1992). *The Ethics of Teaching*. NY: Teacher college press.

Strike, K. A., & Teransky, P. L., (Eds.). (1993). Introduction: Ethics in Educational Settings. *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*. New York & London: Teacher College Press. (pp.1-9).

Taylor, C., (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Princeton.

----- (1994). The Politics of Recognition. In: Guttman, A., (Ed.). *Multiculturalism*. Princeton. (pp. 25-73).

Triandis, H. C., (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, 9. (pp. 506-520).

Waterman, A. S., (1984). *The Psychology of Individualism*. New York: Praeger.

Wilson, B., (1982). *Religion in Sociological Perspective*. Oxford: Oxford.

Wittrock, B., (2000). "Modernity - One, None, or Many? European Origins and Modernity as Global Conditions". *Daedalus - Journal of the American Academy of Arts and Sciences - Multiple Modernities* , Winter, 129:1. (pp. 31-60).

Vigotsky, L. S., (1989). *Thought and Language*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London England.

Zak, I., (1973). Dimensions of Jewish-American Identity. *Psychological Reports*, 33. (pp. 891-900).

Other findings do invoke a partially reflective and thematic consciousness that enables some participants to define their identity in positive terminology – hence, "what I am" instead of "what am I not". These narratives delineate a three-dimensional identity consciousness. The emotional dimension reveals three features that motivate parents' identification with secular-Jewishness: homocentrism, spirituality and an interpersonal sense of belonging. The cognitive dimension includes six contexts of meaning that generate six types of Jewish consciousness: orthodox, historical, Israeli, textual, moral and lingual. Each type is connected to a specific context, casts a unique meaning to secular Jewishness and creates an affiliation of center and margins between the focal context and the other contexts. Thus is created an accumulative model of the consciousness. The examination of identity consciousness also facilitates pointing at both needs and difficulties regarding the definition of worthy educational involvement, assigning the responsible bodies for educational operation and offering specific means of action in this field: summoning a clarifying identity discourse for those involved in educational work, deepening Jewish knowledge, creating a sense of belonging to Jewish culture and to the state of Israel, and constructing a humanistic and pluralistic Jewish identity consciousness.

The contribution of this study

These current findings will, hopefully, generate both a theoretical and implementable contribution to both the general identity discourse and also – and particularly - to the educational identity discourse. Through a grounded theory, the narrative enabled the delineation of a three-dimensional model and an accumulative model of secular Jewish identity. This outline may form the basis for a multi-vocal and varied discourse.

Unfolding the obstructing factors that prevent a profound and impartial investigation of the discourse regarding secular Jewish identity can deepen our understanding of public and educational praxis. This research allows the consideration of parents' needs regarding the desired education work in this field, and at the same time, it assists decision makers to learn about the deprivations, prejudices, challenges and concepts upon which the curricula is then constructed. Connecting theory and practice enables the construction of informed curricula that takes into account the parental voice.

current study seeks the "truth" manifested in the identity consciousness of 56 parents and in the parental praxis revolving around secular Jewishness. Also, it seeks to trace meanings produced by "language, behavior and actions" (Dey, 1993).

The wish to re-examine the traditional and prevalent identity categories in the public discourse regarding identity is assisted by narrative research (Connelly and Clandinin, 1995; Elbaz-Luwisch, 2001) and by a grounded theory (Gibton, 2001; Glaser and Strauss, 1967). This methodology enables pointing at identity characteristics already explored in the theoretical and empirical literature, as well as such that are unique to this study field. The latter became clear as a result of the hermeneutic-narrative approach of this study and due to the researcher's role within this framework: exploring the meaning of secular Jewish identity according to the way in which the participants interpret and understand their own reality (Dargish and Sabar Ben-Yehoshua, 2001) and formulating a grounded theory that is situated between the realistic/scientific/empirical and the intuitive/emotional/personal (Denzin, 1988). As a Secular-Jew, who grew up in a traditional home and was part of various identity-examining frameworks, I had common denominators with the participants in the various stages of the research. The various facets of the research writing - description, interpretation and theoretical construction - explicitly manifest reflective courses regarding the narratives extended before me, and implicitly involve my own personal narrative as a Secular-Jewish researcher attempting to fully understand her identity.

Findings

The findings outline a three-dimensional Jewish consciousness:

(1) Identity epithet; (2) Identification – an emotional dimension, and (3) Context of meaning – a cognitive dimension. Each of these facets is characterized by specific contents and course of actions that forge the comprehensive identity consciousness: reflectiveness, dialogue, and constructual-thematic. Parents express various degrees of emotional and cognitive difficulties in confronting their Jewishness. They also note the lack of a profound and meaningful identity discourse.

Some participants chose to define their identity within the religion/secularism dichotomy – a linear, binary and unilateral pattern. This unfolds a pre-reflective and pre-thematic identity consciousness. This consciousness embraces already existing identity classifications and lacks a comprehensive and profound observation of their essence.

The secular paradigm is characterized through various narratives. The mega-narrative is the enlightenment narrative (Liebman and Katz, 1997). A second narrative is the secular narrative itself, which centers on the modernism/religiousness dichotomy (Wilson, 1982; Yuval, 2007). A third narrative is nationality – here within the focus is the national-Zionist context (Eisenstat and Lisk, 1999; Ben-Israel, 2004).

Critical investigation of the discourse regarding secular Jewishness questions its intrinsic basic assumptions. It requires refining the discourse by distinguishing between three main concepts in identity consciousness and its various facets: “identification of”, “identification with” and “contexts of meaning” (Sagi, 2006). Literary review shows that Israeli categories of identity attain their meaning in relation to how they correspond to Halachic-ultra orthodox praxis. Identity categorizations revolve around religious praxis, from secular to ultra orthodox, and according to relations of affinity or disparity. The voice of secular Jewish parents falls into this very typology (Levi, Levinson, Katz, 1995, 2002; Oren, Levin-Epstein, Yaar, 2003). Still, the public of parents has not been sufficiently studied regarding the nature of its identity and regarding its views, expectations and involvement in educational work aimed at fostering a secular Jewish identity (Bar and Yaar, 2003).

Research Questions:

1. What characterizes parents’ secular Jewish identity?
 - How do they relate to this identity epithet – do they identify themselves as secular Jews?
 - What do they identify with in relation to secular Jewish identity?
 - What are the contexts of meaning through which they define their identity?
2. What do parents consider to be the essence of worthy educational involvement aimed at fostering their children’s identity consciousness?
 - What problems and needs should this praxis address?
 - Whose responsibility is it?
 - What is the outline of the curricula in this field?

The methodology of this study relies on a naturalist paradigm. This is an interpretative theory that seeks to illuminate various forms of "truth" that manifest social, economic and cultural hegemonies in a given time (Foucault, 1980). This

Abstract

Background

The discourse regarding Jewish identity consciousness amongst secular Israelis has been expanding throughout the last decade. This discussion has perpetually concerned the Jewish collective throughout history. Sagi (2006) claims that “although it is has not always been articulated thematically, and even if it has not always been a methodic discussion, the Jewish cultural history is abundant in statements that are entrenched in sayings regarding Jewish identity” (pg. 208). However, the apparent centrality of the discourse does not correlate with its clarity. And thus, despite its continuous pervasiveness and despite the many significant changes it has experienced, the current Israeli discourse regarding Jewish identity and its formats is partial, vague and elusive (Dror, 2003). Bar and Yaar (2003) note the lack of studies that specifically focus on Jewish consciousness amongst secular parents, whose children attend state-secular schools.

This research centers on secular parents in the city of Tel Aviv. It seeks to address a social and educational necessity for a contemporary definition of a secular Jewish identity and to depict its praxis. Parents constitute a vital factor in forging their children’s identity and in defining the personal and inter-personal praxis it then generates.

The Theoretical Framework of the Research

“Secular Jew” is a frequent and acceptable Jewish-Israeli epithet. Parental discourse regarding secular Jewishness and regarding worthy educational involvement focuses on defining identity consciousness, identity discourse, the “secular” epithet itself and how it relates to the greater scope of secular Jewish rhetoric. Since language and thought/action are in constant rapport, there is also a need to examine the educational praxis invoked and parents’ participation in it.

The theoretical framework thus relates to identity consciousness and its formulations in various models of developmental and social psychology (Marcia, 1980; Kelman, 1998), primarily ethnic identity (Phinney, 1989, 1990), along with discussing how social discourse defines identity consciousness (Taylor, 1994). The manner in which discourse impacts consciousness and vice versa entails the examination of the secular narrative in general, and the secular-Jewish narrative in particular. This is significant in order to understand the fundamental assumptions, beliefs and opinions that construct one’s consciousness and worldviews - hence, one’s paradigm (Girtz, 1990).

This work was carried out under the supervision
of
Prof. Naama Sabar Ben-Yehoshua

**Parents' Consciousness and Educational Expectations
Regarding Jewish-Secular Identity**

Thesis Submitted for the Degree of "Doctor of Philosophy"

By: Nurit Chamo

Submitted to the Senate of Tel Aviv University

May 2008

Tel Aviv University
Faculty of Humanities
The Jaime and Joan Constantiner
School of Education

**Parents' Consciousness and Educational Expectations
Regarding Jewish-Secular Identity**

Thesis Submitted for the Degree of "Doctor of Philosophy"

By: Nurit Chamo

Submitted to the Senate of Tel Aviv University

May 2008