

מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי

敖ד דוד
הפקולטה לחינוך, מכללת לוינסקי לחינוך

סבוא

בפתח ספרו חינוך הומניסטי היהודי בישראל טוען אליעזר שביד כי "מקור הבעייתיות בחינוך ההומניסטי היהודי בארץנו" הוא -

[ה]ניגוד שנתחווה בין שתי תכליות [...] שנקבעו לחינוך המודרני. הראשונה היא: לפתח את אישיותו של האדם הצער בהתאם לכישרונות ולנטיות המינוחדות לו, כדי דרגה של בגרות, במשמעות של יכולת להגיע לידי הבעה עצמית יצירתיות בכל הספרות של פעולתו כאדם [...]. התכליית השנייה היא: להכין את האדם הצער לחיקם כדי דרגה של בגרות, במשמעות של יכולת להסתגל לתנאי המציאות בסביבתו החברתית.¹

domה ששתי התכליות הללו של החינוך סותרות זו את זו: הראשונה מבקשת לפתח את אישיותו ואת כישוריו הייחודיים של האינדיבידואל, ומטרתה להעצים את האוטונומיה שלו ואת יכולתו לכונן את עצמו כפרט ייחודי; ואילו השניה מתמקדת בהשתיכיותם של בני אדם לקולקטיב, ומטרתה לטפח אדם שחש עצמו שיך לתרבות ולהברה מסוימות ולוקח חלק פעיל בכינונו, בפיתוחו ובקידומו.

¹ אליעזר שביד, *חינוך הומניסטי היהודי בישראל: תכנים ודרך*, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2000, עמ' 10.

במהמשך הספר פונה שבדי לניתוח בעית יסוד שנייה המונחת לפתחם של המהנכים: הרציפות של הזותות היהודית המודרנית והתמורות בה. את הסוגיה הזאת, שמעסיקה זה מעלה ממאתיים שנים את הגות היהודית, מתאר בתמציתיות נתן רוטנשטייך: "יהודי מודרני הוא יהודי המבקש לחיות בעולם המשי של ההווה שהוא שרוי בו, תוך תודעת הרציפות לגבי הדורות שקדמו לו; אין הוא כי תוך תודעת המשך שבתוכו לגבי דורות אלה. בעולמו של היהודי המודרני חלה הפרדה בין מרכיב השיכוך לבין מרכיב המשך של תוכן הדורות".² בימים אחרים, בשל תהליכי הילון והאמנציפציה שהחלו במהלך השמונה-עשרה התגוננו מאוד הגדרות הזותות העצמית של היהודים. רבים מהם חשים עצם שיכים לקולקטיב היהודי ואף יוצקים תוכן נורומטיבי חיובי לתחשות השיכוך ולתודעת השיכוך האלה, אך עם זאת אינם ממשיכים את דרך המסורת שבבעבר הונחה רציפות מדור לדור.

מאז סוף המאה התשע-עשרה נוספה למתח הפנימי המובנה זהה בתודעת הרציפות בזמן גם קריית התיגר הציונית על הגורל היהודי ועל הדטרמיניזם ההיסטורי של ציפייה פסיבית ל'ימות משיח'. היציונות תבעה גאולה אונאות ולאומית מעשה ידי אדם, המכונן את עצמו ואת החברה הלאומית שלו אגב שמירת זיקה לעבר היהודי. תביעתה זו הושיפה ממד חדש למורכבות היחס לתודעת הזמן, הן בקרב הזרמים החילוניים הן בקרב הזרמים הדתיים הציונות. לדברי גרשム שלום: "הציונות מעולם לא הכירה את עצמה עד לסוף - האם היא תנועת המשך וrzיפות או תנועת מרד".³

במאמר זה אשווה בין שלוש גישות חינוכיות שככל אחת מהן נותנת מענה שונה לביעות היסוד של החינוך היהודי והציוני המודרני - תכליתיו המנגדות ויחסו לסוגיות התמורות בזותות היהודית. את הגישות אמחיש באמצעות שלושה שיריים של יהודה עמיחי. כאמור שלוש מטרות. מטרתו הראשונה היא לנתח את שיריו של עמיחי ולהראות את העמדות השונות המשתמשות מהם כלפי שתי בעיות היסוד של החינוך. עיסוקה של שירת עמיחי בבעיות אלו מורכב ורב-מדדי; על כן ניתוח שיריו עשוי להצביע הן על התחבטותו הפנימית והפרטית כאדם, כיצר וכיהודי בין עמדות שונות כלפי סוגיות אלה, והן על יכולתם של בני אדם לנදוד בין עמדות שונות במהלך חייהם. מטרתו השנייה של המאמר היא להציג שלושה פירושים שונים למושג "זותות", על פי שלוש גישות המתבססות על הגות הפילוסופית ועל החקירה הסוציאולוגית המבוקשים לתת פשר לשאלת זותה האדם בעת המודרנית. שלוש הגישות הללו ימחשו באמצעות שיריהם עמיחי, שכן הביטוי הפוראטי הנitin בהם מאפשר לרדת לשורשי ההבדלים בין הגישות ולהדגים אותם. המטרה השלישית של המאמר היא לסרטט את קווי המתואר של החינוך היהודי והציוני הנובע משלוש הגישות. במונחיו של צבי למ',⁴ שבהם אשתמש במאמר - מכל אחת מהגישות נובעת אידיאולוגיה חינוכית אחרת. כל אחת מהן מציבה מטרות שונות בפני מוחנים העוסקים בזותות יהודית וציונית ומציידת אותם בכלים DIDAKTISCHES SHUNIM.

² נתן רוטנשטייך, על הקיום היהודי בזמן הזה, מרכזיה: ספרית פועלים, 1972, עמ' 34 (ההדגשות במקור).

³ גרשם שלום, רציפות ומרד: גרשם שלום באומר ובשיח, בעריכת אברהם שפירא, תל אביב: עם עובד, עמ' 34, 1994. לסוגיות הציונות ויחסה לזמן ראו איליל חוברס, "המהפכה הציונית והזמן", מיכאל אורן, דוד חזוני ויורם חזוני (עורכים), מאמרם חדשים על הציונות, ירושלים: שלם, 2006, עמ' 109–145.

⁴ צבי למ', במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים, ירושלים: מאגנס, 2002.

זהות חינוכון: בין יחיד לקולקטיב ובין רציפות לתמורה בשיטת עמייחי

שתי בעיות היסוד של החינוך היהודי והציוני שהוצגו לעיל - בעית הזיקה בין יחיד ובין חברה ותרבות ובעית הזיקה בין עבר, הווה ועתיד - אינן ייחודיות, כמובן, לעם היהודי ולחברה הישראלית. בספרו מסה על האדם פיתח הפילוסוף היהודי הגרמני ארנסט קסירר את הטענה כי התרבות האנושית מתחווה כתוצאה מ"אחדות של ניגודים". הוא מצטט את הרקליטוס, הפילוסוף היווני בן המאות השישית והחמישית לפניה הספריה, שכותב: "אין בני אדם מבינים כיצד הנפרד לכיוונים שונים מתלכד בתוך עצמו - הרמונייה תוך ניגודים, דוגמת הקשת והנבול". משמע, כדי להוכיח שקיימת הרמונייה אין צורך להראות שהכהחות המהווים אותה זה זהה. אם קיים שווי משקל בתרבות האנושית, אפשר לתארו אך ורק כשווי משקל DINAMIKA ולא STATICA.⁵ האחדות הפונקציונלית הזאת, כפי שכינה אותה קסירר, היא תוצאה של היטלילות האדם בין כוחות קוטביים המניעים אותו לפעה: השאיפה לקביעות וליציבות מזה, ויצר החירות והחדשנות מזה; הצורך להשתין בחברה ולהזדהות עמה מצד אחד, וה הצורך של הפרט לחת ביטוי לייחודה מצד אחר. האדם נעה לדרישת החברה כי יפנימס את הערכים שעיליהם היא מושתתת ויוהג לפיה הנורמות המקובלות, אך הוא גם נרתם לשינוי פניהם של החיים החברתיים. לדברי קסירר, "שניות זו מתגלית בכל שטח החיים התרבותיים. משתנה רק היחס הפנימי בין הכוחות היריבים. לעיתים משתלט גורם זה, לעיתים גורם אחר. השתלטות זו היא הקובעת את טבען של הכוחות הבודדים, והיא המשווה לכל אחת מהן את פרצופה הייחודה".⁶ ככלומר, קלסטר פניו של אדם ופניהם של התרבות ושל החברה הם תוצרים מתחווים תמידית של התמודדות בלתי פוסקת בין הכוחות הללו. אלא שבניגוד למסקנה שעשויה הייתה לנבע מכון, כאילו מדובר בקלסטי פנימי כאוטיים המלדים על "אי-התכלדות וחוסר הרמונייה", קסירר טוען שהניגודים יוצרים אחדות דיאלקטיבית; הם "אינם מוציאים זה את זה אלא תלויים זה בזו", כדוגמת הרמוניית הניגודים של הקשת והנבול בדבריו של הרקליטוס.⁷

ביסודות של אמר זה עומדת הטענה כי שירתו של עמייחי היא הרמונייה של ניגודים; שירתו רוויה בהתמודדות דיאלקטיבית בלתי פוסקת עם המתחים שהוצגו לעיל, ולכן היא גם מהווה קרע פוריה, לפיתוח תפיסות חינוכיות הנדרשות להתמודע עם ולתת להם תשובות מגוונות. במילים אחרות, משירתו של עמייחי משתמשות כמה תשובות חינוכיות אפשריות הנוגעות לבעויות היסוד של החינוך היהודי והציוני בישראל של ימינו.

אורציאון ברתנא מכנה את עמייחי "מהפכן סימפטיה".⁸ בחברה הארץ-ישראלית והישראלית בראשית דרכה, כאשר גיססו של היהודים למען מטרות לאומיות הוצב בראש סולם הערכים, עמייחי היה מהמעצבים החשובים ביותר של "מהפכת היוםום" בשירה העברית. בשירתו "ה꼰קרטי" עדיף על המופשט [...] 'עכשווי' חשוב מ'עברית' או מ'עתיד'; האחד מן הרבנים; אדם יחיד ומשפחה החשובים מן

⁵ ארנסט קסירר, מסה על האדם: אקדמיה לפילוסופיה של תרבויות האדם, בתרגום יהודה לנדא ורפל עמית, תל אביב: עם עובד, תשט'ו, עמ' 225.

⁶ שם, עמ' 227.

⁷ שם, עמ' 230.

⁸ אורציאון ברתנא, "מהפכן סימפטיה: יהודה עמייחי - סיכון ביןינים", סוף מאה וסוף מאה, תל אביב: עקד, 263-252, עמ' 2001.

המדינה [...] כסא, מיטה, שולחן - שלוש הדתוֹת, מכנסיות ומקדשים [...] ; אב, ילד - מן ה'לאום', מהיגו וגיבוריו".⁹ שירתו היא שירה אקזיסטנציאלית, הדוברת בשם היחיד המփש משמעות לקיומו בעולם. עם זאת, בرتנה מדגיש כי עמיחי הוא יוצר שהשכל לשלב בין ניגודים בתרבות הישראלית, המתהווה, ולכן הוא מהפכן - אבל "סימפתטי". שירתו משלבת בין קוסמו-פוליטיות ובין מקומיות, בין ישראליות ובין תרבות יהודית עשירה, בין עולמו של היחיד ובין חברה ותרבות: "שלמות הפעלה היא חלקיות המרכיבים שביניהם הוא אפשר בשירתו".¹⁰

גם גבריאל מוקד גורס ששירת עמיחי מתאפיינת בכמה ניגודים ודיאלקטיות - עשר הרבדים הgalom ברוח העם ובأוצר המסורת אל מול תחושה חריפה של מדיות הווה; תחושות סופיות ומוות כמשמעות קיומית כנגד תפיסת חיים מלאת גיוון ואופטימות; שירה של מצבים אנושיים אוניברסליים לצד הדhood תרבותי המתבסס על רובדי לשון ואוצצאיות שכל כולם יהודיות וישראליות מאוד.¹¹ יוחאי אופנהיMER, שדן במושג הזיכרון בשירתו עמיחי, מראה כי הדיאלקטיקה שבין תודעת המשכיות ובין ניתוק מן הרף היא סוגית יסוד בשירתו.¹² הוא קושר זאת לביוורפה של המשורר, שעלה ארץם מגרמניה בשנת 1936, בהיותו בן 12. זהותו הילד וכנער יהודי בגרמניה המשיכה ללוות אותו גם לאחר שהתירה הארץ. עם זאת, אופנהיMER מדגיש בשירתו אל עבר הזיכרון הקולקטיבי והשלכתיו על היחיד ועל הפרט של היחיד, כי אם חורגת בעירה אל עבר הזיכרון הקולקטיבי וחלקו של המשורר, ועל האום כאחד. שוב ושוב חוזרים בשירתו ניסיונות להשתחרר מן הזיכרון הקולקטיבי ולהפץ מפלט מן העבר הקולקטיבי, לצד תיאורו של ההווה כאוסף סמלים מן העבר.

בעז ערפלி טוען ששירתו של עמיחי מתמצית בשלושה מושגים: הומניות, ספקנות ופיקחון. הומניות - משום שבМОוקד שירתו של עמיחי עומדים חיהם של בני האדם הרגילים: האדם, במובן המילולי והראשוני של המושג, הוא גיבור שירתו, גם ללא קשר לעולם הערכיים הנעלמה המזוודה עם הומניות. ספקנות - משום ששירתו מטילה ספק בכל פתרון לאומי, חברתי או פוליטי המתימר לפתרור את בעיות היסוד של האדם. אולם אין זו ספקנות לשם אלא כזו שמתווכת בין הומניות ובין פיקחון, הוא המושג השלישי:

למרות שהוא [שירתו של עמיחי] חושדת, גם מלמדת לחשוד [...] במליצותיהם של אנשי המדינה, התרבות, הדת וכל מסד באשר הוא מסד, בתוכניותיהם ובמבצעיהם, הרי משוררה-גבורה משתיך, וידע ש גם לאחרים אין מנוס מלהשתיך, למוגרות הלאומיות והחברתיות, הקובעות מבחינות שונות את זהותו ואת זהותם; והוא גם יודע של פירוקן, ואף לערעוון, עשויות להיות תוצאות קשות ביחס לביטחון חייו ולביטחון חייהם של האחרים.¹³

⁹ בעז ערפלி, "על המשמעות הפוליטית של שירות יהודה עמיחי", *עינויים בתקומת ישראל* 5 (1995), עמ' .481.

¹⁰ ברטנה (לעיל הערה 8), עמ' 255.

¹¹ גבריאל מוקד, "אקזיסטנציאליות והומניות בשירות יהודה עמיחי", ארבעה מושוררים: דברים על יהודה עמיחי, נתן זך, דוד אבידן ויונה ולך, תל אביב: משרד הביטחון, 2006, עמ' 32–40.

¹² יוחאי אופנהיMER, "מלאת הזיכרון בשיר יהודה עמיחי", *אפס-שתיים* 3 (1995), עמ' 69–79.

¹³ ערפלி (לעיל הערה 9), עמ' 494.

לאור הדברים האלה לא ייפלא שאפשר לחלץ משירת עמייחי כמה דפוסים אפשריים של מושגי הזהות והחינוך להזות. חשוב להציג: שירותו של עמייחי לא עסקה ישירות בסוגיות של חינוך. עם זאת, אפשר בהחלה לדלות מתוכה תכנים ומסרים מהם משתמעות פרשנויות שונות לחינוך להזות ותפישות שונים ליישומן. אפנה עתה להציג שלושה מודלים חינוכיים הנובעים מתוך שלושה שיריים של עמייחי.

גישה מהותנית למושג הזות וишומה החינוכי

כִּשְׁאַקְמָת, אָוּמָרִים עַלְיוֹ, נָאָסֵף אֶל אֲבוֹתֵינוּ.
 כָּל יְמֵין שְׁהָא חֵי, אֲבוֹתֵינוּ נָאָסֵפִים בָּוּ,
 כָּל תָּא וְתָא בְּגֻפּוֹ וּבְנֶפֶשׁוֹ הָא נָצִיג.
 שֶׁל אָחָד מִרְבָּבוֹת אֲבוֹתֵינוּ מִתְּחַלֵּט כָּל הַדָּרוֹת.¹⁴

השירזה מופיע בספר פתוח סגור פתחו במוזר בשם "בחוי, בחוי". מוחזר השירים עוסקים כולם בדמייה לקיום אנושי מלא בעת החיים, כמויה שלצדנה נוכחות העזה של המות ותודעת הסופיות הגלומה בחוי האדם. השורה הראשונה בשיר עוסקת במותם, המסמיל את הסופיות המוחולטות. אולם השימוש בביטויי "נאסף אל אבותינו" מטשטש את המוחולטות של הסופיות, שהרי משמעותו היא שכל מאריך את שרשרת הדורות של אלה שהלכו לעולם. אין סוף מוחלט אלא סוף של הקיום הגוףני שבביא עמו המשכיות במדד אחר, שהאנשים החיים אינם יכולים לחתת בו חלק. אולם האנשים החיים יודעים שבבוא יום יהיו גם הם חלק מן המשכיות הזאת; הם יאספו אל אבותיהם וימשיכו את השרשת.

השורות הבאות בשיר יוצרות את הזיקה בין ההווה ובין העבר. שינוי הביטוי "נאסף אל אבותינו" ל"אבותינו נאספים בו" מאפשר לעבר לעולם החיים ובה בעת להציג את הנוכחות העומקה של העבר ואת השפעתו המכרעת על חי ההווה. הנוכחות הזאת של "האבות", היינו של המסורת והמורשת שנוצרו בידי הדורות הקודמים, היא נוכחות ביולוגית ממש: "כל תא ותא בגופו ובנפשו" של האדם חי בהווה, ככלומר של בעל הזות בהווה, "הוא נציג של אחד מרבבות אבותינו מתחילה כל הדורות". הדן¹⁴, החומר הגנטי המועבר לכל אדם בתורשה מן הדורות הקודמים, קובע את מאפייניו הפיזיולוגיים ובמידה מסוימת גם את אישיותו ואופיו, מבלתי שיוכל לשנות זאת. הוא נידון לקבל את הדן¹⁴ מהוריין, והם מהוריהם, ללא אפשרות בחירה. למעשה, עמייחי מגדירה את המסורת לדן¹⁴: המורשת של רבבות אבותינו בני כל הדורות טבועה בגופנו ובנפשתנו, קובעת את מהותנו ואת זהותנו. כפי שתיא ביולוגיא אינו יכול להתקיים ללא החומר הגנטי, כך אין לאדם קיום רוחני-תרבותי אם אינו מטמיע בתודעתו ובאורחות חייו את המסורת שהנחילו לו אבותינו.

שיר זה מדגיש מאוד את נוכחות העבר בחיי ההווה, ואףלו מקנה תחושה שה עבר כולם הוא מקשה אחת אחידה. אין מקום לגונים בהכרה שלנו לגבי העבר. אמן השיר מצין כי כל הוא נציג של

¹⁴ יהודה עמייחי, פתוח סגור פתוח, תל אביב וירושלים: שוקן, 1998, עמ' 113.

אחד מרובבות האבות, אולם הקיום הפיזי והרוחני של האדם בהווה הוא סך ה"אבות" שהוטמעו בו. הגוף הוא אחד, הנפש היא אחת וה עבר הוא אחד, וכל אחד מהם הוא חלקו גדול מסוכם חלקי.

ההווה, לעומת זאת, אינו קיים כנקודת זמן אוטונומית העומדת בפני עצמה או תורמת פן יהודי לחיה האדם. בנויגוד לעבר, שנותפס במונחים של נצח, ההווה הוא רגע חולף: הוא מיוצג בידי המבנה "כל זמן שהוא חי", מעין נקודת בת חלוף בתוך נצח אין-סופי. על כן לא ייפלא שזמן העתיד אינו זוכה כלל לאזכור. נדייק יותר אם נאמר שהעתיד משתמע מתחום היחס בין העבר להווה: רק אם האדם חי בהווה יעביר את המסורת לדור הבא, כפי שהעבירו אותה הדורות הקודמים לו עצמו, ניתן יהיה עתיד. לעומת זאת, אם הקיום בהווה לא יהיה מחייב להנחלת מסורות העבר, הרי הקיום הרוחני התרבותי בעtid - אפשר לומר: הקיום הזהותי - נתון בסכנה.

המשמעות הגלומות בשיר זה מייצגות את הגישה המהותנית בחקר הזהות. את מקורותיה של הגישה המהותנית אפשר למצוא בהגות הפילוסופית האידיאלית של פיליפ מהוות ואובייקטיביות קודמות, למציאות הסובייקטיבית, ובתפיסה הפסיכובייסטי של פיליפ המציאות היא "יש" קיימים א'פרירית, וכן האדם יכול וצריך לחשוף אותה במלואה.¹⁵ כך מגדיר אבי שגיא את הגישה המהותנית:

[גישה] המניחת את קיומני כשלעצמם, כי יש לנו מותנה או תלוי בהקשרים ההיסטוריים, החברתיים והתربوتיים שבתוכם הוא חי. [...] השפה האפיסטטמולוגית שבמציאותם מדברים על התרבות בשיח המהותני, היא השפה שבאמת מציאותם של ישים המצויים בעולם. וכך שמהותו של יש כלשהו אינה מותנית בזולתו ואין דינאמית ומשתנה, כך הזהות התרבותית אינה דינאמית ומשתנה.¹⁶

על רקע זה יובן גם המונח "מהותנות": ההנחה היא כי יש איזו מהות פנימית אמיתית של הזהות, שיעוררת מדור לדור ואינה נפגמת בחלוף השנים.

מושג מרכזי בעיצוב תודעת זהות מהותנית הוא האותנטיות, אשר לה שני מאפיינים. האחד הוא "שביכה אל המציאות הטהורה הקבועה תוך דחיתת המציאות הדינאמית, המשותנת".¹⁷ מאפיין זה של האותנטיות נוצר באמצעות הציר הדיאכוני של הזהות, זה היוצר את התודעה של זיקה בין העבר להווה. על פי הגישה המהותנית האדם אינו סובייקט המכונן באופן פעיל את זהותו בהווה, אלא אובייקט המוצא את עצמו נתון בתרכות שהתחוווה בעבר, והוא זו שמעצבת אותו. היא כפiosa עלייו כלפיו כאותו דן"א בשירו של עמיחי. מתן אפשרות הבחירה אם להמשיך ממשו מתחוך התרבות הזאת משמעו מתן פתח לשינוי; הדבר יגום באותנטיות של הזהות.

המאפיין השני של האותנטיות הוא "השيبة אל העצמי", המכונן את עצמו מתחוך עצמו.¹⁸ מאפיין זה נוצר באמצעות ביטול האפשרות לדיאלוג על הציר הסינכרוני של הזהות, זה היוצר את הזיקה בין הזהות העצמית לבין זהויות אחרות בהווה. משום שכינון הזהות נתפס כתהילך פנימי המתחולל

¹⁵ אפרים מאיר, פילוסופים קיומיים יהודים ברב-שיח, ירושלים: מאגנס, תשס"ד, עמ' 5–10.

¹⁶ אבי שגיא, המשע היהודי-ישראל: שאלות של זהות ושל תרבות, ירושלים: מכון שלום הרטמן, 2006, עמ' 217–215.

¹⁷ שם, עמ' 236.

¹⁸ שם.

בתוך הזהות העצמית, ל"אחרים" אין תפקיד בcheinונה. נהפוך הוא: השראה של אחרים על הזהות העצמית, למשל השראה תרבותית הדידית, נתפסת כאירוע שעלול לפגום באוטוניות של הזהות העצמית. זו הסיבה לכך ש"אחרים" נתפסים כאיום על הזהות העצמית; טשטוש של קו הגבול החד שבין הזהות העצמית לבין האחרת עלול לפגום בmahot הפנימית של הראשונה. הנה כי כן, בשיריו של עמייחי הדבקות באוטוניות של הזהות היא כפולה: ציר דיאקרוני המעצב זהות שבה העבר המונוליתי נמשך אל תוך חייו ההוויה, ואיקיומו של ציר סינקרוני, כלומר חסר נוכחותם של "אחרים", שעולמים בדיעד לפגום בהעברת הדן¹⁹ הרוחני והתרבותי מדור לדור.

בחקר הלאומיות והאתניות הגיעו המהוות מוכנה פעמים רבות "פרימורדיאלית", היינו קמאית, בראשיתית. תיאורטיקנים של הלאומיות המוחזקים בגישה זו גורסים כי האומה היא תופעה אנושית עתיקת יומין שיש לה מופעים בעת העתיקה ובימי הביניים. לאתנולאומיות ארוכת הדורות יש כמה מאפיינים עיקריים - רגשות שייכות ראשוניים וזיקות של שארות; פרקטיקות שייצרו גבולות סמליים לקולקטיב; שפה, זיכרונות ומנהגים שהונחלו לאורך דורות; ולצד כל אלה - זיקה פוליטית מתמדת לטריטוריה וגיוס המונחים בשם הפטוריוטיזם במטרה להשיג ריבונות.²⁰

מהי ממשותן החינוכית של תפיסות הזהות המהוות המשותפת משירו של עמייחי? ראשית כל, המשמעות היא שעל הדור המבוגר בכלל ועל בית הספר בפרט מוטלת החובה להנחלת את הזהות הזאת לדור הצעיר. במונחיו של למ, האידיאולוגיה החינוכית המנחה בית ספר כזה היא אקולטוריסטית, אידיאולוגיה של תרבויות.²¹ התלמיד נולד לעם בעל מסורת מסוימת - דתית, לאומיית, תרבותית - ומטרתו של התהיליך החינוכי היא לעצוב ולגבש את זהותו לאור ערכי המסורת הזאת, לטעת בו את רגשות השתייכות, הה庫רה והאהבה לתרבות הייחודית של עמו ולמדינה, כדי Shirah עצמו כחוליה בשרשראת רציפה. המבחן הוא מהזיך בידיו את הידע על המסורת וגם מעביר את הידע הזה למתחנן. לכן להוראה ולהקנית הידע יש תפקיד מרכזי בתהליך הלמידה: ללא דמות סמכותית שתעניק את הידע לתלמיד במסגרת תוכנית לימודים כללית ואחדה המחייבת את כלל התלמידים, הידע בדבר המורשת התרבותית הלאומית והאמונות והערכות המוכנים אותה לא יועברו מדור לדור. יתר על כן, המבחן מייצג בהתנהלותו את הערכים והנורמות שהונחלו מדורות, וכך הוא גם משמש דוגמה ומופת ליישום ערכיהם אלה. הדרישה לקבל את מרותו של המבחן נובעת מכך שהוא מייצג הנאמן של האמונות והערכות המגולמים בתרבות הלאומית. לעומת זאת, התלמיד הוא סביר. בשיר כתוב עמייחי "אבותינו נאספים בו", בנין נפער, וזה אכן מצבו של

¹⁹ שיר נוסף של עמייחי מבטא את התפיסה המהוותנית של הזהות הוא "שמי הוא שם תורמי". לנитוח שלו, על ההקשרים החינוכיים המדברים כאן, ראו אבי שגיא, "בין 'כל איש יש שם' ל'שמי הוא שם תורמי': זלדה ויודה עמייחי על דרכי עיצובה של זהות", *ראשית 1* (2009), עמ' 325–358.

²⁰ ראו למשל John A. Armstrong, *Nations before Nationalism*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1982; Walker Connor, *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994; Joshua A. Fishman, *Language and Nationalism*, Rowley: Newbury House Publishers, 1972; Adrian Hastings, *The Construction of Nationhood: Ethnicity, Religion and Nationhood*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997; Hugh Seton-Watson, *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*, Boulder, Colo.: Westview, 1977

²¹ שם, במערבות האידיאולוגיות (עליל הערת), 157, 151–150, 109–93, עמ' 4.

הצעיר המתחנן על ברכי הגישה המהותנית של זהות: אין בידיו אפשרות לבחור בחירה פעילה. הוא נדרש לקלוט את הידע על אודות ההיסטוריה והתרבות של עמו, להפנים את הערכים, לכבד את המסורת וליחסם אותו בחיהו.

משמעות חינוכית שנייה שנובעת מן התפיסה המהותנית של הזהות היא שעל התהיליך החינוכי להציג את רציפות המלאה של העבר המונחלי. המתחנן מציג את תרבויות העבר כאחדת ורציפה; מה שנשמר מן המתחנן הוא המסורת בהא הידעה, ולמסורת זו יש מסר ערכי חד וברור. התהיליך החינוכי לא יכיר בחשיבות ריבוי הפנים של העבר וריבוי המסרדים הערכיים המנוגדים שאפשר לדלות ממנו, או למצער ימיעט בחשיבותם. הוא ייטה לטשטש תמרורות ומफכות בתרבויות הלאומית, ואפילו יתייחס אליהן בעינויות; הוא יתעלם מריבוי המשמעויות שדורותיו שונות "יחסו" לרביבי זהותם, שכן אלה נתפסות כפוגמות ברכזיות הנהנלה ובשימורן של מסורות תרבותיות.

בקשר היהודי חינוך כזה יDIGISH קודם לכל את ההתוודעות אל המסורת היהודית ואת ההזדהות עמה, על אמונה היסוד שלה, הטקסטים והקונטים שהבטאים את רוחה, הטקסטים הייחודיים לה וימי החג והמועד היוצרים את ריתמוס החימס האופייני לה. כל אלה נושאים שיילמדו בכיתה משום שהם כוללים ערכים שיש להפנים ולהזדהות עמן, "הערכים היהודיים" שהם ערכים מוחלטים.²² דמיות מופת המייצגות בהתנהגותן את הערכים הללו יוארו באור יקרות במטרה לעודד הזדהות. יודגו ורציפות המסורת היהודית כתולדות של הצו "והגדת לבך", הנהנלה של רביבי הזהות היהודית והשמירה על הייחודיות הלאומית והדתית היהודית. למשל, מכלול הטקסטים והtekstim הקשורים בחגים יוצגו כחטיבת החג. לא יתבררו הקשרים ההיסטוריים והתרבותיים השונים שבינם, שכולם נוצרו הטקסטים והtekstim האלה, לא יבחןו עלותם ערכיים שונים ומנוגדים הכלולים בהם, ולא תהיה התיאחות להשפעות של תרבויות אחרות על גיבושיםם.²³ העבר היהודי בהא הידעה יתפס כמקור לקיום היהודי בהווה, בבחינתו "לא עבר, אין לנו הווה ועתיד". זאת לא ניתוח מושכל וביקורת של שינויים שהלו ברכיבי זהות יהודית לאורך דורות, ובעיקר ללא שיח רפלקטיבי שבמסגרתו התלמיד נדרש לברר לעצמו את אמונותיו ורגשותיו שלו לגבי רביבי הזהות הללו.

בקשר הציוני יDIGISH החינוך המהותני את אחdotו המלאה של העם היהודי לאורך ההיסטוריה, על אף פיזורו בגלויות שונות, את הקשר הרציף של העם היהודי לארץ ישראל כمبرטה את מהות קיומו לאורך הדורות, ואת היות הציונות השלב המודרני המתבקש של קשר זה. זיקות שונות לארץ - דתית, לאומי, היסטורית, תרבותית - יתפסו כمبرטות את אותה מהות שMOVEDURA מדור לדור. הממד המהפכני של הציונות, זה שמרד בernals התרבות היהודית, יטוושטש או לא יוחכר. ככלומר, שיבת ציון המודרנית תוצג לתלמיד רק (או בעיקר) מן הזווית של תודעת רציפות הזיקה לארץ מאיumi

²² על הבחנה בין ערכים מוחלטים לערכים אישיים ראו מיכאל רוזנק, "חינוך לערכים: בין מחויבות לפתיחות", יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלי שכתר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך* בחברה הישראלית, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 691–665.

²³ על הבחנה בין גישות חינוכיות כלפי הגים ומועדים כמעצבי זהות ראו רינה חבלין, *זמן היהודי-ישראל*: חג ומועד כמפתח לשיח זהות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2009.

האבות, ולא מן הזרות של התמורה העמוקה בזהות היהודית שהתחוללה בעת המודרנית, תמורה שהייתה המצע שעליו צמחו הרעיון והמעשה הציוני.²⁴

דוגמה מובהקת לחינוך היהודי וציוני שפטו היא מהותנית אפשר למצווד בדבריו של הרב אביחי רונצקי, בריאיון שנערך עמו לאחר מינויו לראש מינהלת יהדות ישראל במשרד הדתות:

על המלאכה יופקדו] אנשים עם ניסיון, שחים את זה, לא פרופסורים. לא שיש לי ממשו נגד פרופסורים, אבל תלמיד ישיבה, בוגדול, הוא חי את זה, והוא חי את התנ"ך. [...] בסוף, עולם התוכן היהודי [...] הוא משחו מקורי, אותנטי. [...] זה לא פולקלור, זה לא ידע היהודי. [...] זהחזק את הקשר של העם, לא לארץ אלא לעצמו, למסורתנו. [...] אנחנו מציעים את התורה שלנו [...] מי שרוצה ייקח, ואני יודע שריצו את זה. [...] רוצחים אמת, לא משחו אקדמי כזה לא ברור.²⁵

המורשת היהודית האחת מזוהה עם האמת המקורית והאותנטית, ולכן רק מי שחי על פיה יכול גם להנץ על ברכיה.

אולם תהיה זו טעות לחשב שהחינוך היהודי וציוני מהותני מאפיין את החינוך הדתי בלבד. מחקרים מראים שפה מהותנית מאפיינת גם מורים בחינוך הממלכתי. למשל, אשר شكדי, שחקר את מידת ההילמה בין האידיאולוגיה החינוכית של מורי תנ"ך בתבי ספר מלכתיים ובין אופן ההוראה שלהם את המקצוע, מצא שכבע מוחם החזיקו בתפיסות עולם שאוותן הגדר "אמוניות כוללנית" ו"אמוניות מצמצמת". השפה האפיסטומולוגית של תפיסות אלה, כפי שהגדיר אותו شكדי, היא שפה מהותנית, והוא זו שהנחהה את המורים בעת ההוראה בפועל.²⁶ דוגמה נוספת מצויה במחקרה של אורית קצין, שמצאה כי רבים מן המורים המוכשרים להוראת מקצועות היהדות בתבי ספר מלכתיים נוקטים דרכי ההוראה שאוותן כינתה "מספרה מבירה", היינו כאלה המתמקדת בהעברת הידע מן המורה לתלמיד, ורואות בידע זהה כל חותם. כפי שהיא מציינת, "הוראה זו מקדשת את התכנים לנכסינו צאן ברזל וכחומר קשה ומטרתה מסירתם намנה".²⁷ לבסוף אצין את מחקרה של נורית חמוץ, שחקרה את תודעת הזהות היהודית של הורים ואת הציפיות שלהם לגבי החינוך היהודי שיינטן לילדים בתבי ספר מלכתיים. חמוץ אפיינה שישה טיפוסים יהודים חילוניים על פי המוקד העיקרי של תודעת הזהות שלהם. אחד הטיפוסים מכונה "חילוני אורחותודוקסי", ועבورو עולם היהדות הרבנית ההלכתית הוא שדה ההתייחסות. ממנו הוא יונק את אורחות חייו ואת עמדותיו ואמונותיו לגבי

²⁴ על התפיסה המהותנית של הציונות והביקורת הנגדה ראו חיים גnz, תיאוריה פוליטית לעם היהודי, חיפה: אוניברסיטת חיפה וידיעות אחרונות, 2013, עמ' 31–63.

²⁵ יאיר אטינגר, "תוכנית בנת להעכמת הזהות היהודית", הארץ, 21.5.2013.

²⁶ אשר شكדי, "השפעת האידיאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך", הלכה למעשה בתכנון לימודים 20 (2009), עמ' 51–83.

²⁷ אורית קצין, "הוראת מקצועות יהדות: ממצאי מחקר על סטודנטים-מורים המלמדים בתבי ספר תיכוניים מלכתיים", החינוך וסבירו לג' (2011), עמ' 322.

השאלה מהי יהדות אוטנטית. הוא מתנגד לאפשרות של פרקטיקה יהודית ברוח זרמים אחרים, משומם שהם הורשי האותנטיות.²⁸

מן הדין לעיל נובע שחינוך יהודי וציוני מהותני-אקולטורייסטי יעסוק בפיתוח תודעת זהות שבנה רבדים עיקריים: זהוי והזדהות. זהוי הוא פועלות תיווג של אדם כמשמעותו לקבוצה חברתיות מסוימת – "חילוני", "דתי", "ישראל", "יהודי". פועלות הזהוי נעשית מבחוץ, על ידי אחרים. לעומת זאת, ההזדהות היא הרגש והכרה המתחוורים באדם החש עצמו שיק לקבוצת, וההתנהגות שהוא מאיץ כזו.²⁹ גישה חינוכית מהותנית אקולטורייסטית תתמקד בזיהוי אוthem אלה שמדוחים עם "הערבים היהודים והציוניים", בזיהוי אלה שאינם מזדהים עם או שנמצאים מחוץ לקבוצת השכירות היהודית-ציונית, וביעידוד המתחנכים להזדהות עם מה שנתפס כ"זהות יהודית וציונית אוטנטית". בהמשך נראה כי חינוך זה חסר את הרכיב השלישי של תודעת הזהות – בניית מארג של הקשרי המשמעות.

איישה הבנייתית רדיקלית (פוסטמודרנית) לנושא הזהות וישומה החינוכי

שָׁהַר מִזְכָּרוֹן יִזְכֵּר בְּמִקְומֵי,
זֶה פְּפִקְדוֹן. שְׁהַגָּן לִזְכֵּר יִזְכֵּר,
שְׁהַרְחֻב עַל שֵׁם יִזְכֵּר,
שְׁהַבְּנֵן הַזְּדוּעַ יִזְכֵּר,
שְׁבִּית הַתְּפִילָה עַל שֵׁם אֱלֹהִים יִזְכֵּר,
שְׁסִפְרַת הַתּוֹרָה הַמִּתְגַּלְגֵּל יִזְכֵּר,
שְׁהַזְּפֵר יִזְכֵּר. שְׁהַדְּגָלִים יִזְכֵּר,
הַתְּכִיכִים הַאֲבֻנוֹנִים שֶׁל הַהִסְטוֹרִיה, אֲשֶׁר
הַגּוֹפִים שְׁעַטְפּוּ הַפְּכוּ אֶבֶק. שְׁהַאֶבֶק יִזְכֵּר.
שְׁהַאֲשֶׁפֶה תִּזְכֵּר בְּשֻׁעָר. שְׁהַשְּׁלֵיחָה תִּזְכֵּר.
שְׁחַנְתַּת הַשְּׁזָה וְעַזְפַּת הַשְּׁמִים יִאַלְוּ וְיִזְכְּרוּ,
שְׁכָלָם יִזְכֵּר. כַּדִּי שְׁאוֹכֵל לְנִנְחָת.³⁰

השיר הזה לקוח מתוכה הספר מאחרוי כל זה מסתר אוشر גודל, שהתפרסם בשנת 1985, לאחר מלחמת יום הכיפורים. מחוור השירים הראשון הריאון בספר עוסק כולה במלחמות יום הכיפורים מנקודת מבט אישית-биוגרפית, אך גם במלחמה, במות ובהרס בזמןים ובמקומות אחרים בחיוו של המשורר. שם המחבר – "שירות ארץ ציון וירושלים" – לקוח כМОבן מן המנון הלאומי, "התקווה". אלא שלעלומת המנון, שבו למילים אלה יש נוף נשגב המבטא את תקוותו של עם להיות חופשי בארץ לאחר

²⁸ נורית חמו, "תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא זהות יהודית חילונית", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, 2008.

²⁹ שגיא, המסע (עליל הערה 16), עמ' 209–212.

³⁰ יהודה עמיחי, מאחרוי כל זה מסתר אוشر גודל, ירושלים: שוקן, 1985, עמ' 26.

אלפיים שנות גלות, הרי בשיריו המחוור הן ספוגות מרירות, "יאוש ואובדן": "נִפְתַּלְיַ הָרֵץ אִימֶּבֶר
חָבֵר אֶת הַתְּקֻנוֹ / וְהַשְׁתַּפֵּר בְּקָלִיבָּלֶנד, אָוָהָיו [...] / עַזְלָגָןָג, עַזְלָקָצָת. אֲגִ דָּוָר / שְׁפָכָר
וְפָגָעַ קָשָׁה לְתוֹךְ הַלְּלָה" (שיר יג). השיר האחרון במחוור מביא לכדי شيئا את הקרע בין עולמו
של היחיד ובין הציפייה החברתית להזדהות עם סמלים קולקטיביים לאומיים ודתיים: "בִּירוֹשָׁלָם
שְׁפָמִיד / עַזְמָדָת / מַתְוָךְ כְּבָוד וְמַתְוָךְ קָרְשָׁה, / שְׁנִים שָׂוְכִּים יְחִדוּ / עַל הַמְּפָתָה / לְעַשְׂוָת / אֲדָם קָדָשׁ
וּמְאָשָׁר" (שיר לט). אל מול "ירושלים" של הקולקטיב ניצבים "שניהם" פרטאים; אל מול ה"תמיד"
ニיצב ה"חדש"; אל מול ה"כבוד" וה"קדושה" המחייבים נאמנות למסורת והתגייסות למען הקולקטיב
ニיצב ה"מאושר" שמחויב לכאן ולעכשו שלו בלבד. הנה כי כן, מחוור השירים יכולים מבטא אכבה
עומקה מן האתוסים שעלייהם המדינה מחנכת את צעריה ואף מביע מרד של הפרט נגד. על רקע
זה יש לבחון את שיר לד' במחוזר, המצוטט במלואו לעיל. כפי שאראה להלן, מן השיר משתמשת
פרשנות היפה לזו שנידונה עד כה למושגי הזהות והחינוך להוות.

הדבר בשיר הוא היחיד, שמעיניינו נתונים להתנערות מזכרון העבר. משאלתו האחת היא לנוּה
מן הזיכרון. הזיכרונות רודפים אותו בכל מקום שהוא מגיע אליו והוא מבקש להימלט מהם. לבוארה,
אפשר היה לטעון שהשיר מתאר את הניסיונות הנואשים לבסוף מזכר מראות המלחמה המסתומה
שבצללה כתב עמייח את הספר כולם, מלחמת יום הכיפורים, בתקווה שהדבר יביא מזור לאכבי המלחמה.
פרשנות זו סבירה בזודאי, אולם לטעמי היא מצומצמת מדי. דווקא משום שמחוזר השירים נוגע
בשאלות היסוד של הקיום היהודי-ציוני בארץ, יש לפרש את השיר בהקשר רחב יותר.

בקשר הרחב השיר מעמת את היחיד, הח'יאת חי ההוה, עם הקולקטיב שתרבותו ומסורתו התהוו
בעבר: האמונה, הערcis, המנהגים והסמלים מקיפים את האדם מכל עבר וכופים עצם עלייו. כמו
בשיר הקודם, גם כאן המורשת טבועה באדם כמו דן": השליה המזינה את העובר ומאפשרת את
קיומו היא סמל להטבעת חותם המורשת בגוףו. אולם בניגוד לשיר הקודם, שם התאים החיים בגוף
הם האוצרים בחובם את המורשת, כאן הדרישה היא שהשליה תזוכר. והרי בתהlixir הביוLOGI הטבעי,
השליה מסיימת את תפקידה עם הולדת התינוק. ככלומר, דווקא התחלתם של חיים חדשים מחייבת
את ניתוקו של החיבור הטוטלי בין העובר לאמו. יש כאן יותר ממשץ של רמז לכך שיצירת העתיד
מחיבת התנטקות מן העבר. בכלל, נדמה שמורשת העבר מזוהה בשיר זה עם המות הרבה יותר
 מאשר היא מזוהה עם החיים: הר זיכרון, גן ורחוב שמנצחים אנשים מותים, תקרים - כולם מסמלים
 שיש משהו ממית בהיצמדות למורשת העבר. המילים "ח'יאת השדה ועוף השמים" מرمזות לברכת
 אלוהים לאדם בבראשית א, כה: האדם נדרש לרודות "בדגת הים ובעוף השמיים ובכל חיה הרומשת
 על הארץ", ככלומר להיות ניזון מהם, ולשם כך להרוג אותם.³¹ לאור זאת, אין פלא שהדור בשיר
 מבקש "לנוח", לחיות את חי ההוה, ללא על המורשת המחייב אותו להמשיך שרשות דורות שלא
 הוא בחר בה; ללא האחוריות והמחויבות לחים המתנהלים על פי נורמות שנקבעו בעבר ונתפסות
 כפוגמות בקיום בהוות.

המשמעות הגלומות בשיר זה מיצגות גישה במחקר הזהות נסנה "הבנייהית רדיקלית", או להלופין פוסטמודרנית.³² גישה זו היא ענף אחד בפדריגמה הבנייתית של הזהות. לפי הפדריגמה הבנייתית, זהות היא תוצר של תהליכי חברתיים, תרבותיים והיסטוריים שבהם משחקים תפקידים מרכזיים הרצון, התודעה, הרגש וההתנהגות של בני אדם. הזהות מתפרשת, משתנה ומוגונת בהתאם מהאינטרסים המשתנים של בני האדם והקבוצות החברתיות המקיים ביניהם יחסי גומלין וולחחים חלק בהתחווה. משמעות הדבר היא שהזוהות אינה "יש" נתון וקבוע כי אם תהליך מתמיד של התהווות; היא הסיפור שבני אדם וקולקטיבים מספרים לעצם ולאחרים על עצם, בוואם ברגע זה עם זה במציאות חברתית-תרבותית משתנה.³³

הגישה הבנייתית רדיקלית גורסת שאין גרעין זהות בסיסי אחד המארגן את מכלול ההקשרים המשתנים הללו במסגרת לכידה. היא מדגישה את ההשתנות המותמת של הזהות, את היotaה בלתי מאורגנת ובלתי רציפה. זהות תלולה תמיד בזמן, במקום ובהקשר מסוימים. לכן היא סובייקטיבית,חלוטין ומקוטעת מיסודה. צרכים ומטרות המוחים את בני האדם בהווה הם הבונים את הזהות, ללא מחויבות לתרבות שהתחווה בעבר.³⁴ הציר הדיאכריוני, הקשר בין עבר להווה, שיש לו משמעות כה גדולה בגין המהותנית, מאנבד כאן כמעט את תפקידו. לעומת זאת, הציר הסינכרוני, זה היוצר את הזיקות בין הזהות העצמית ובין זהות אחריות המתקיימות לצדיה בהווה, באוטו הקשר של זמן ומקום, מועצם עד לקצה: לאחר שהזהות העצמית אין מרכז כובד מחד וצדיף משלה, הרי היא אינה קיימת בפני עצמה אלא רק לנוכח האخر. האחר הוא המדים שדרכו הזהות העצמית מכוננת את עצמה.³⁵

הגישה זו של זהות מיושמת במחקר הלאומיות בתיאוריות ניאו-מרקסיסטיות ופוסטמודרניות. לדידן, הבנית זהות לאומיות היא תולדה של תנאי המודרנה בלבד. זהות לאומיות לא יכולו להתקיים בעת הטרום-מודרנית, משום שהן תולדה של תנאים כלכליים, חברתיים וטכנולוגיים שהתחוו רק בעת המודרנית.³⁶ טיעון מסוכג זה יוצר נתק על הציר הדיאכריוני בין היסטוריה ותרבות, הרעיון הלאומי לא מעוגנת במקורות עבר טרום-מודרניים בעלי קיום ממשי בהיסטוריה ותרבות, היא חדשה באופייה, תוצר של אינטראסים בני ההווה. עוד גורשות תיאוריות אלה שאליות פוליטיות, תרבויות וכלכליות שמעוניינות להעצים את כוחן יוצרות מוצרים תרבוטיים המיודיעים לטעת בקרב ההמוניים תודעה כוזבת של רציפות ואחדות האומה. "המסורת" ו"המסורת" הן לא יותר מאשר

³² ABI SHAGIA מכנה את הגישה הזאת "בנייהית חזקה". ראו שגיא, המסע (לעיל הערה 16), עמ' 218. אני מעדיף את המונח "בנייהית רדיקלית" בשל זיקתו לפדגוגיה הרדיקלית, שבלה אדון בהמשך.

³³ Stuart Hall, "Who Needs 'Identity'?" in Stuart Hall and Paul du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London: Sage, 1996, pp. 1–17

³⁴ RAO למשל: Zygmunt Bauman, *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*, Oxford: Blackwell, 1995, pp. 80–82, 92–99

³⁵ שגיא, המסע (לעיל הערה 16), עמ' 194–190

³⁶ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London: Verso, 1991; Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Oxford: Basil Blackwell, 1983

"דמיוון" או אף "המצאה".³⁷ בМОונחי ביקורת האידיאולוגית, הן לא יותר מאשר פעילות מניפולטיבית של הגומוניה המשעתקת את יחס הכוח בחברה מתוך שימוש במנגנון המדינה.³⁸ מHALכים אלה של hegemonia מבוססים על יסודות דקאניים, כגון הדרת זהויות של מייעוטים, השכחת מסורות אוטנטיות של קבוצות חברתיות וחוסר פיתוחה של חשיבה ביקורתית בקרב יהודים. לאור זאת, גישות פוטומודרניות של זהות מבקשות לפרק את הזהות הלאומית ולהעצים את אותם "אחרים", השם הגנרי שנייתן לקבוצות מייעט.³⁹

נחוור עתה מן הניתוח התיאורטי לשירו של עמייחי. חשוב להציג: השיר בוודאי לא נכתב כהבעת תמייה בתפיסה תיאורטיבית הרואה את הלאומיות כיפויתיבית או מותוק עמדה אידיאולוגית פוטומודרנית; זהו שיר ולא פמפלט אידיאולוגי. עם זאת, בהקשר החינוכי עולה מהשיר מסר ערכי ברור: בית הספר קופים זהות על התלמידים, נתני המדינה. על התלמיד מוטלת במידה רבה האחוריות לחשוף את חוסר אמתותם של המסורות והזיכרון המועברים אליו, לצאת נגד המהלך הדקאני ולהבנות בעצמו את זהותו. עליו להימנע מלקלבל ללא סיג את הזהות שמחנכו היו רוצחים שתהיה לו.

גישה זו תואמת במידה רבה את מה שלם כינה "אידיאולוגית: העל של האינדיבידואציה" בחינוך, ששמה עצמה למטרה לטפח יחיד בעל אישיות יהודית ואוטונומית, ולהגן עליו מפני רכישת והפנמה של אמונות מקובלות הפוגמות ביהדות ובאוטונומיות של. לפגישה זו, מטרתו של החינוך היא לפתח את אישיותו החדר-פעמית של היחיד מבלי לשעבד אותו לציפיות החברה ולנורמות ולעלרים השולטים בה. כך תהיה חשיבותו של היחיד משוחררת מן האינדוקטרינציה המאפיינת את החינוך האקולטורייסטי, והוא יהיה מסוגל לבקר את החברה, את התרבות ואת מוסדות המדינה ולזחות את עולותיהם. תפקידו של המהניך כאן הוא להסיר מדרכו של החניך את המכשולים העולמים להפריע לו למצות את הפוטנציאל היהודי הגלום בו. ההורה פוגמת במלידה, שראוי שתתרחש רק באמצעות הויסות העצמי של הלומד. הידע הרואי הוא לא זה המוחכ卜 בידי מוסדות המדינה, המעניינים להנחיל לחניך עולם ערכי מסויים התואם את האידיאולוגיה hegemonית ומיווניותו הדורשות לתפקוד בחברה, אלא רק אותו ידע שלאלו נוטה התלמיד בעצמו ושיפתח את זהותו הייחודית.⁴⁰ אולם יש להציג שחתת כנפי אידיאולוגיית-העל של האינדיבידואציה עומדות שתי תפיסות חינוכיות שונות, לדברי גם: החינוך הפרוגרסיבי הפידוצנטרי מבית מדרשו של ג'ון דיואי,

Eric Hobsbawm and Terrence Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge: ³⁷
Cambridge University Press, 1983

Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul, 1979; Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, trans. from the French Richard Nice, London: Sage, 1990

Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991; Homi K. Bhabha, "DissemiNation: Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation," in idem (ed.), *Nation and Narration*, London: Routledge, 1990, pp. 291–323

³⁸ שם, במערבות האידיאולוגיות (לעל הערה) (4), עמ' 158–157, 152, 109–93.

³⁹ 40

ולעומתו החינוך הרדייקלי שהחל להתפתח בשנות השישים של המאה העשרים.⁴¹ עם זאת, למרות הבדלים בדרכי הפעולה של שתי הגישות אלה, רעיונותיהן דומים.

ברצוני להשתמש בהבחנה בין הגישה הפרוגרסיבית לבין הרדייקלית כדי לדון באופןו של החינוך היהודי והציוני במערכות חינוך המונחית על ידי אידיאולוגיות-העל של האינדיבידואציה. חינוך זהה עשוי לנחות אחר מוגמות פרוגרסיביות-פידנצנטריות, שאת מקורותיהן אפשר לזהות אצל דיואי, ז'אנז'אק רוסו, אלכסנדר ס' ניל ואחרים, ואשר התגללו לחינוך הליברלי בן זמנו.⁴² אמן נכוון שמוגמות אלו באות לידי ביטוי בולט במיוחד בספר ה"יחודים", כדוגמת הדמוקרטיים והאנתרופוסופים, אולם הן זוכות להכרה גם בחינוך הממלכתי הרגיל, למשל בדמות מטרות 5 ו-7 בסעיף המטרות בחוק החינוך הממלכתי התשי"ג-1953 (תיקון תש"ס): "לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, למצוי מלא יכולתם לבני אדם החיים של איכויות ושל משמעות"; "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד ולילה, לאפשר להם להפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה והתוכמת בו". ללא ספק, מוגמות פידנצנטריות המתמקדות בצריכיו, בכישוריו ובKİודומו של היחיד רוחות בחינוך הישראלי בן זמנו, והן מגובות בתהליכי חברתיים וככליליים של הפרט החינוך.⁴³

חינוך המציג מטרות אינדיבידואליסטיות בМОוד הוויתו לא ייחס ממשמעות מיוחדת לפיתוח זהות יהודית וציונית אצל התלמיד, שכן את עיקר מעיינויו הוא יפה לעבר פיתוח זהות אישית וייחודית. יחסו לחינוך היהודי וציוני עשוי לנوع רצף שבין אידישיות וניכור ובין עניות, מתוך הנחה שהזיהות קולקטיביות אלו אינן רלוונטיות כל לעולמו של היחיד בעידן הגלובלי של ימינו. הוא עשוי אף להניח הנחה מרוחיקת לכת עוד יותר - שזהויות אלו פוגעות ביכולתו של היחיד למשם את חיורתו ולא מאפשרות לו "לנוח", כמילוטיו של עמייחי, ככלומר לבנות לעצמו את האי הפרטיו שלו בעולם. תפיסה מעין זו הציג בשנות השבעים הספר ס' זיהר, שיצא נגד ההנחה שאפשר וראוי להקנות לדור הצעיר מערכת ערכים שעלייה החליט הדור המבוגר. זיהר הציג את האוטונומיה של היחיד כערך עליון: "יזא שבן כל הערכיהם, ערך אחד הוא תאנאי לחינוך כדי שיהה חינוך: חיורתו של אדם להיות במיטב מה שהוא יכול למשם על פי רצונו האישית ובזיקה לחברה בה בחר [לחיות]."⁴⁴

אולם חינוך זהה על פי אידיאולוגיה-העל של האינדיבידואציה עשוי לлечט בנתיב אחר, בעקבות הדגוגיה הביקורתית-הרידיקלית מבית המדרש של פאולו פרירה, הנרי גירוא (Giroux), פיטר מקלארון

⁴¹ צבי לם, "התפיסה הרדייקלית של המשמעות החברתיות בחינוך", יorum הרפץ (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים וশיחות, תל אביב: ספרית פועלם 2000, עמ' 100–138.

⁴² י'זון דיואי, הילד ותוכנית הלימודים: בית הספר והחברה, בתרגום חיים ברוזה, תל אביב: אוצר המורה, 1960; אלכסנדר ס' ניל, סאמורהיל: גישה רדייקלית לגידול ילדים, בתרגום רפאל אלגד, תל אביב: יבנה, 1973; ז'אנז'אק רוסו,AMIL, או על החינוך, מצרפתית אלזה טיר-אפרלויט, ירושלים: מאגנס, 2009.

⁴³ אורית איכילוב (עורכת), הפרטה ומסחר בחינוך הציבורי בישראל, תל אביב: רמות, 2010; עמי וולנסקי, "אינדיבידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר החברתי הכרחי?", מוגמות ל-3–2, (1994), עמ' 225–238.

⁴⁴ ס' זיהר, שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות, תל אביב: זמורה-ביתן, 1990, עמ' 68.

ואחרים.⁴⁵ לדידו של חינוך זה, החינוך היהודי-ציוני הנוגע בישראל הוא "חינוך מנורמל", היינו כזה המשכפל את האידיאולוגיה הగמונית ומדכא את "האחים", ללא הם בעלי הזהויות היהודיות האתניות-עדתיות והפלסטינים. לעומת זאת "החינוך שכנגד", זה שנועד לפתח את ביקורת האידיאולוגיה ולהביא לידי יתר הומניציה של האדם.⁴⁶ לשם כך היה חינוך כזה ביקורתית מאוד ואך שולני כלפי הבנייה זהות ציונית, ולעומת זאת הוא יפעל למען קימומן של אותן זהויות שדכוו, לגישתו, בידי הגמוניה הציונית. הוא יפעל גם למען פיתוחה של זהות ישראלית כלל-אורחות, שתהווה מסגרת-על שתחליף את האתוס הציוני, ואשר תחתה יוכל לפרק "זהויות האחوات". לדברי יוסי יונה ויודה שנhab בדיוןם בפרק הזהות הציונית ובהעמתה הזהות המזרחית והפלסטינית: "עמדונו מחייבת אותנו לאמץ יחס לא סימטרি כלפי ממachi כינון של זהויות קולקטיביות - בעוד היא מבקרת את פרקטיקות כינון הזהות כאשר הן נושאות אופי אתנו-לאומי המסייע לצירתה של הגמוניה תרבותית, פוליטית וכלכלית [...]" היא תומכת בפרקטיקות כאלה כאשר הן מתבצעות על ידי קבוצות המבקשות להשתחרר מאותה הגמוניה.⁴⁷

אם כן, החינוך הביקורת-ירדייל יעודד את התלמידים לvikורת אקטיבית נגד הזהות היהודית- הציונית שעלייה מושתתת מדינית ישראל. הוא גם יעודד אותם לבנות מחובבות חלופית לזהות אתנית-עדתית יהודית, פלسطينית ואזרחית כלל-ישראלית. בכךודה זו טמון אחד הצללים הלוגיים והמוסריים של הпедוגוגיה הביקורתית בכלל, ושל יישומה במרקחה של החינוך היהודי-ציוני בפרט: בעודה דוברת בשם אידיאולוגיה החינוכית המציבה במרקחה את ביקורת החברה הקיימת, היא נסוגה לעבר תפיסה מהותנית לא ביקורתית של זהות, הפעם של מי שנתקפס בעיניה כ"אחר", כ"מודוכא". בשעה שהיא מתימרת להביא בכנפייה "יתר הומניציה של המציגות", כ밀ותיו הידועות של פרירה,⁴⁸ היא מעקרת את מעמדו של היחיד כסובייקט פעיל המבנה את זהותו שלו, שכן היא

⁴⁵ פאולו פרירה, *פדגוגיה של מודכנים*, בתרגום כרמית גיא, תל אביב: מפרש, 1981; פאולו פרירה ואיירה سور, *פדגוגיה של שחזור*, בתרגום נתן גובר, תל אביב: מפרש, 1990; Henri Giroux, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, 2nd edition, Westport, Conn.: Bergin and Garvey, 2001; Peter McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, London: Routledge, 1995

⁴⁶ אילן גורזאב, "מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל", *הניל* (עורך), מודרניות, פוטסטמודרניות וחינוך, תל אביב: רמות, 1999, עמ' 50–7.

⁴⁷ יוסי יונה ויודה שנhab, רב תרבותיות מה?!, תל אביב: בבל, 2005, עמ' 154. ראו גם אמל גמאל, "עקרונות החינוך האזרחי ואתגרי האזרחות התקיד-ונתית", *דן אבןון* (עורך). *חינוך אזרחי בישראל*, תל אביב: עם עובד, 2013, עמ' 327–360; הנרייט דהאנקלב, "עדתיות בישראל: נקודת-מבט פוטסטמודרנית", גור זאב, מודרניות, פוטסטמודרניות וחינוך (עליל העורה הקודמת), עמ' 197–231; אמנון רז-קרוקוץין, "תוכניות הלימודים בהיסטוריה וגבילות התודעה הישראלית", אברן בן-עמוס (עורך), *היסטורייה*, זהות ויכרויות, תל אביב: רמות, 2002, עמ' 47–67; אורן רם, *הזמן של הפוסט*: לאומיות והפוליטיקה של הידע בישראל, תל אביב: רסלינג, 2006. יש לציין שקיימות גם גרסאות "רכות" יותר של יישום הпедוגוגיה הביקורתית במסגרת החינוך היהודי-ציוני. גרסאות אלו אינן מחויבות לאידיאולוגיה פוטסט-ציונית מקפיה, אך הן משלבות תפיסות ומונחים הלוקחים מתחומי הידע הפדגוגיה הביקורתית. ראו נעמי דה-מלך, לא על היפפי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2008; אילן נווה ואסתר יוגב, *היסטוריות: לקרה דיאלוג עם האתמול*, תל אביב: בבל, 2002.

⁴⁸ פרירה (עליל העורה (45), עמ' .3).

מתחליה את התהליך החינוכי כאשר היא מגדרה מראש עברו המתחנן מי המדוכים, מי המדוכאים ומה תפkidיהם של התלמיד והמורה במשחק הכוחות הזה. במילים אחרות, היא מכוננת מראש את התלמיד לעמדת ביקורתית מסוימת מאוד. בכך מצין חנן אלכסנדר ש"החינוך שכנגד אינו מציל את התלמיד מהפגע של כפייה בלתי ביקורתית; הוא אך מחליף את האידיאולוגיה של בעלי הרורה באידיאולוגיה של המדוכים".⁴⁹

לטיכום, הגישה הבניניתית הרדייקלית או הפוסטמודרנית, שאת ביטוי הפוואי מצאנו בשיר ל"ד במחוזר "שירי ארץ ציון וירושלים", רואה את המעשה החינוכי הרואי כמושחת על אידיאולוגיות העל של האינדיבידואציה. מבין שלושת רובי תודעת הזוחות - זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות של הזוחות - גישה זו תتمקד באזהרתו של היחיד מפני הזדהות עם הקולקטיב היהודי-ציוני, שumo החבורה מעוניינת שיזודהה, ובזיהויו אלה המאבדים את זהותם הייחודית ואת חוש הביקורת שלהם לנוכח דרישת זו של החברה. הגישה הפוסטמודרנית גם תפרק את הזוחות היהודי-ציונית על העולות שהיא יוצרת לפני ייחדים וככלפי קבוצות מיעוט. כמו בגישה המהותנית, גם מיישמה החינוכי של הגישה הזאת נועד שיח חינוכי המאפשר לבנות של הקשי המשמעות שהתלמיד מקנה לזהותו.

איisha הבניניתית מתחנה למושג הזוחות ויישומה החינוכי

אבי היה אללים ולא ידע. הוא נתן לי
את עשות הדברות לא ברעם ולא בזעם, לא באש ולא בענן,
אלא ברכות נאהבה. והוסיף לטופים והוסיף מלים טובות,
והוסיף "אנא"
והוסיף "ביבקעה". וממר זכור ונשمر
בגנון אחד והתרמן נכה בשקט בין דבר לדבר,
לא תשא שם אלוהיק לשוא, לא תשא, לא לשוא,
אנא, אל פענה ברעך עד שקר. וחבק אותי חזק ולחש באני,
לא תגנוב, לא תגנוף, לא תרחץ. ושם את כפות יקי הפתוחות
על ראשי בברכת יום כפור. פבד אהב, למן יאריכון ימיך
על פני האדמה. וקול אבי לבן במו שער ראשו.
אחר-כך הפינה את פניו אליו בפעם האחרונה
כמו ביום שבת מת ברונוותי ואמרה: אני רוצה להוסיף
שנים לעשות הדברות:
הדבר האחד-עשר, לא תשנה
ונדבר השים-עשר, השטגה, תשנה

⁴⁹ חנן אלכסנדר, "הביקורת הרדייקלית על הציונות: אסכולת פרנקפורט, פוסט-ציונות וחינוך", הגות בחינוך היהודי זו (2004), עמ' 229. לביוקות הפדוגוגיה הביקורתית בהקשר זה ובהקשרים נוספים ראו נתן גובר, "הרהורים ביקורתיים על הפדוגוגיה הביקורתית", גור-זאב, מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (לעל העלה) (46), עמ' 142–121; גדי טאוב, המרד השפוי: על תרבות צערה בישראל, תל אביב: ה Kapoor המאוחד, 1999, עמ' 209–288.

כַּאֲמָר אָבִי וְפִנְהָ מִמְּנִי וְהַלְּקָה
גַּנְעָלָם בְּמִרְחָקֵיו הַמְזֻרִים.⁵⁰

שיר זה לquoד מתוכה המחזור "מלון הורן". כפי שמעיד עמייחי עצמו בשיר הראשון במחזור, הביטוי "מלון הורי" שאל מושיר בשם "הקייזני שעטלי בעבר" מأت משאה אבן-עוזרא. בשירו של אבן-עוזרא, הדבר מתמלא בגעגועים להורי ומבקש לפתח עטם בשיחה. לשם כך הוא הולך "מלון הורי", מקום המתברר כבית הקברות שבו הם טמונים.⁵¹ שני מוטיבים חשובים שואל עמייחי מאבן-עוזרא: האחד הוא ההשפעה העמוקה שמתוירים הדורות הקודמים על דור ההווה, בפרט ההורים כדמות המשוכנות הראשיות, גם לאחר מותם. השני הוא השיחה בין הדורות. שיחה זו, כפי שנזכיר, היא בעלת אופי דיאלוגי, היינו שיחה שבה גם לדור ההווה יש אמירה ייחודית משלו. השיר הזה מייצג גישת ביניים, הניצבת בין שתי הגישות למושג הזהות והחינוך להזות שהוצגו לעיל.

הדבר בשיר הוא בן המספר על אבי המת. מדבריו אנו למדים של מהןך יש שלושה תחומי אחריות, כלפי המתחנן. האחריות הראשונה היא להנחייל את מורשת העבר ולקבוע מערכת ערכים ונוודות, שבמסגרתה תהוו זהות. מושתו של האב מיוצגת על ידי عشرת הדיברות, שהן המסד הערבי והנורמיivi האולטימטיבי. התנטקתו מן המסד זהה שהתחווה בדורות עבר, מן הציווים שהונחלו לנו - "זכור ושמור", "לא תגנוב, לא תרצח, לא תנאף" - תולדיך כאוס חברתי והתפזרות תרבותית. הזהות המתחווה בהווה חייבה לעגן את עצמה במקורות העבר; מהןך והמתחנן אינם רשאים ואינם יכולים לה坦תק ממנה.

המשך השניה של מהןך נוגעת לדידקטיקה: המורשת צריכה להיות מונחתת "ברכות ובאהבה", בתchingה ובכבי, בלחישה ובفتיחה כפ' יד. מעמד הר סיני, המתוואר בפרק יט-כ בספר שמוטה, מלאה במראות ובקולות רבי עוצמה ונבנית בו תחוות חרדה בקשר הענקת הענקת עשרה הדיברות. אולם בשירו של עמייחי, האויריה השורה על המעשה החינוכי של האב בהעניקו לבנו את עשרה הדיברות שונה בתכלית. במקום אלוהים מרוחק, שסמכותו לבניית מהרחק שלו מנהני ומאימו כלפייהם ("כל הנוגע בהר מות יומת", שמוטה יט, יב), מופיע אבא-אלוהים שבונה את סמכותו החינוכית באמצעות רבי עוצמה ורוחנית. במקום "אל קנא פוקד עזון אבות על בניים ועל שלשים ועל ריבעים באמצעות קרובה פיזית ורוחנית. במקום "אל קנא פוקד עזון אבות על בניים ועל שלשים ועל ריבעים לשונאי" (שמוטה כ, ה) מופיע אבא-אלוהים ורק ואוהב. הדידקטיקה הזאת, או "האסטרטגיה" בלשונו של למ, היינו הדרך להגיע אל המטרה החינוכית, משקפת את אופיה הנתפס של המורשת: המורשת עצמה אינה מהות קשיה שיש להנחייל בסימני קריאה. מסביב לארען הליבה - עשרה הדיברות - היא תומנת בחובה ממד דינמי המכיל סימני שאלה, דילמות ובחירה שעל בני האדם לעשות.

לבסוף, האחריות השלישית של מהןך היא להשתתית את החינוך על שני דיברות נוספת: לא להשתנות ולהשתנות. הציוי ההפוך, הפרודוקסלי, לשמר את מה שהונח מדורות ושלשות אותו, אולי אף למרוד בו, מקבל כאן מעמד של צו עליון. כיצד אפשר לחנן לחיים בתוך סתירה כזו?

התשובה על כך מצויה בגוף שני הדיברות האלה עצמן: הזהות עצמה היא אכן פרודוקס. הזהות

⁵⁰ עמייחי, פתוֹחַ סָגָר פָּתָוח (לעליל הערתא 14), עמ' 58.

⁵¹ לניטהוח שירו של אבן-עוזרא ראו שולמית אליזור, שירות החול העברי בספרד המוסלמית, ב, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2004, עמ' 227-224.

איינה מהות נתונה, קבועה ויציבה, שעל המבחן פשוט להבהיר למבחןך; והיא גם אינה המצאה בת זמן ההווה, תולדה של אינטראטים נוכחים או שלבחירה אוטונומית של היחיד, המבוססת על חוויותיו הסובייקטיביות. הזוות היא תוצר המפגש הדינמי, המתהווה תמיד, בין המכול הרחב ביותר של התרבות שלתוכה נולד האדם ובין האמונה, הרגשות וההתנהוגיות שלו, הנובעים מהתנסוותיו ומחירותתו בתחום התרבות הזאת בהווה. עמיתי דניאל בר-טל ואנו כי הצענו לכנות תפיסה זו של מושג הזוות "פסיכו-חברתית"⁵², משום שזוות כזאת מתבססת על מכלול האמונה, הרגשות וההתנהוגיות של בני האדם באותו שיכים בקולקטיב. מכלול זה אינו נסגר מדור לדור בבחינת כזו ראה וקדש, אלא מתהווה תמידית אצל כל יחיד במפגשו עם תרבויות העבר ובמפגשו עם אחרים המודדים כמוני עם הקולקטיב. השותפות שמתהווה בין יחידים באמונות, ברגשות ובנורמות התנהוגיות היא היוצרת את הקולקטיב כישות פסיכו-חברתית.

תפיסט זהות כזאת יוצרת ענף נוסף בפרדיגמה הבנייתית; בעקבות שגיא⁵³ נקנה ענף זה "הבנייה" מתונה". הגישה הזאת היא הבנייתית בגלל טענת היסוד הראשונה שלה בדבר הדינמיות של הזוות, שהיא "יש" המתהווה והמצווי בתהליכי שינוי כתוצאה מהקשרים ההיסטוריים ותרבותיים משתנים. שם התואר "מתונה" מוענק לה בגלל טענת היסוד השנייה שלה, שלפיה על אף תהליכי השינוי מתקיה מידה רבה של רציפות ואיחדות.

במחקר הלאומיות, הגישה הבנייתית המתונה מוצאת את ביתויה המובהק ביותר בתיאוריה האתנית סמלית שפתח אתונוני סמית'.⁵⁴ התיאוריה שלו טוענת לזיקה משמעותית בין הזיות של קהילות אתנולאומניות טרומים-מודרניות (ethnies, בלשונו) ובין הזיות לאומות מודרניות. היא עוסקת בדינמיקה המורכבת של רציפות ותמורה בהנחלת משמעות ובעהנקט פרשנות משתנה לאורך דורות לסמלים, לזכרון, קולקטיבים ולມיתוסים מכונניים, שבהם מגולים ההסבירים באשר למקורותיו של הקולקטיב, לייחדו ולזקתו לטריטוריה ולשפה מסוימות. בתיאוריה זו הצינותות מתפרשת ככלך דיאלקטי מורכב: בנגיגות לגישה המהותנית, הצינותות אינה המשך רציף ואימננטי של הזוות היהודית רבת הדורות, ובנגיגות לגישת הבנייתית הרדייקלית היא אינה זותה חדשה, "מורדת". הצינותות היא פרשנות מחודשת של הזוות היהודית; יש להבין את תודעת הזוות שהיא "יצירת אצל היהודי המודרני כתוצר הפרדוקס של המשכיות ומרד המתקאים זה לצד זה ומזינים זה את זה, כמו בהרמוניית הניגודים בהגותו של כסירו, שאותה הזורת בראשית המאמר".⁵⁵

Ohad David and Daniel Bar-Tal, "A Socio-Psychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example," *Personality and Social Psychology Review* 13 (2009), pp. 354–379

⁵² שגיא, המסע (לעל' הערה 16), עמ' 218, 245–228

Anthony D. Smith, *National Identity*, London: Penguin, 1991; idem, *Myths and Memories of the Nation*, Oxford: Oxford University Press, 1999; idem, *The Nation in History: Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Hanover: University Press of New England, 2000; idem, *Ethno-Symbolism and Nationalism: A Cultural Approach*, London: Routledge, 2009

⁵³ לניטוח האידיאולוגיה הציונית מנוקדת מבט זו ראו חדוה בן-ישראל, "תאוריות על הלאומיות ומידת חלותן על הציונות", בשם האומה: מסות ומארמים על לאומיות וציונות, בארכז: אוניברסיטת בר-גוריון

מושג הדיאלוג חשוב מאוד להבנת תהליכי התהווות של הזאות על שני הצדדים - הדיאכראוני והסינקרוני - והבנת התהליך החינוכי שיצוע להן. משום כך ברצוני להרחיב את הדיון בעניין היסודות הפילוסופיים של הדיאלוג. נקודת המוצא תהיה הגותו של סרן קירקגור, פילוסוף אקזיסטנציאלייסטי דתי דני (1855-1813). קירקגור גرس שתודעת העצמי מתחווה כתוצאה מן היחס בין שלושה רכיבים: קופט הסופיות, שהוא כולל ההקשרים הסביבתיים, התרבותיים, ההיסטוריים והפיזיולוגיים הנקבעים על ידי העבר, שבהם מוצאו עצמו האדם נתון מעצם לידתו; קופט האין-סופיות, שהוא יכולתו של היחיד למשם את חירותו באמצעות חריגה מן ההינתנות הזאת ולעצב את עתידו באופן שאינו תלוי בעבר; וההתיחסות של העצמי אל שני הקטבים הללו במסגרת הקיום בהווה. לפי גישה זו, העצמי אינו "יש" נתון אלא הוא מכונן את עצמו בתוככי ההיסטוריה, מתוך מודעות למתח הפנימי שבין שני הקטבים ומתחם מחויבות להביאו אותם לכדי אחדות פנימית. גישתו של קירקגור יוצרת את הבסיס לפיתוח תפיסת החינוכית של דיאלוגים בין העבר, ההווה והעתיד וגם בין היחיד לתרבות. עם זאת, אף שהיא מפנה חשיבות לתרבות כמכוננת את העצמי, מתחזקה תפקידה של התרבות בקופט הסופיות; אין לה מעמד בפניו רכיב שלישי, המתווך בין הקטבים, שהוא זה היוצר את תודעת הזאות. כפי שמצוין שאיג, "לפיין, שאלת הזאות האנושית [בהגותו של קירקגור] היא תמיד שאלה של היחיד הגדרה ביחידותו".⁵⁶

לעומת קירקגור, הגותו של הפילוסוף הגרמני בן המאה העשeries הנס גאורג גְּדַמֵּר הציבה גם תרבויות-דיאלוג של התהווות הזאות. במרקזה עומדת בעית הגישור על פורי הזמן שבין התרבותות (טקסים, טקסטים, סמלים, ערכיהם, שפה) שהטהווות בעבר בהקשרים ההיסטוריים קונקרטיים ובין יכולתו של האדם להבינה, להעניק לה פשר ולגוזר ממנה משמעותות לקיומו בהווה. במילים אחרות, גdemר שואל כיצד האדם ניגש להבנתם של חומרים תרבותיים המסורים לו מן העבר. תשובתו על שאלת זו טמונה במונה "מיוז או אופקים". מיוז האופקים הוא המפגש המתתקיים בתודעתו של האדם, בהיותו יוצר פרשני, עם מכלול המשמעויות שהטהווו במהלך ההיסטוריה לרביב התרבותות השונות. האדם אינו ניגש לחומרים אלו כЛОח חלק, שכן הוא עצמו יוצר היסטורי-תרבותתי; הוא עצמו בעל הנחות יסוד מוקדמות, הנובעות מהויהית חייו. במפגשו עם התרבותות, שהטהווות בעבר, הוא משליך אליה את תודעתה הווה שלו ובה בעת קולט ממנה מסרים הגלומים בה. האדם אינו חושף את האמת האובייקטיבית והאפרורית בתרבותות, אלא מפרש את התרבותות מחדש בין משמעויות הגלומות בה ובין התודעה העצמית שלו. יש להציג: בגישה זו התרבותות נתפסת כעשויה רבדים-רבדים של משמעויות שונות שהפרשן בהווה יכול להפיק ממנה, שכן היא עצמה התהווות בתהליכי של פרשנות דיאלוגית זאת.⁵⁷

הגתו של גdemר מתמקדת בדיאלוג המתתקיים על הציר הדיאכראוני של הזאות (ה גם שאינה מתעלמת מן הציר הסינקרוני, שכן הווייתו של האדם היא, בין היתר, תולדת המפגש שלו עם אחרים בזמן

בנגב, 2004, עמ' 99-120; גدعון שמעוני, "המקורות החברתיים של הלאמיות היהודית", האידיאולוגיה הציונית, ירושלים: מאגנס והספרייה הציונית, תשס"א, עמ' 3-47.

⁵⁶ שנייה, המסע (לעיל העירה 16), עמ' 214. להרבה על תפיסת העצמי במשנתו של קירקגור ראו שמואל ה' ברוגמן, הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 1974, בעירק עמ' 145-150.

Hans G. Gadamer, *Truth and Method*, London: Sheed & Ward, 1975, pp. 258-274 ⁵⁷

ההוויה). לעומת זאת, הוגים אחרים התרכזו דווקא בדיalog המתקיים על הצד הסינכרוני. אחד הבולטים בהם הוא מרטין בובר. ביסוד תפיסתו ניצבת ההנחה כי "הקיים הוא ביסודו דווקיים".⁵⁸ לא ההכרה או התבוננה קובעות את הגרעין הקיומי של האדם, אלא היחס והפגש שבין אדם לרעהו, כאשרתו הידועה בספרו בסוד שיח: "בראשית הייתה הזיקה".⁵⁹ הינו, ה"אני" אינו מתקיים כשלעצמו אלא רק כתוצאה מזיקתו של الآخر. הבחנה הידועה של בובר היא בין זיקת "אני-לו" ובין זיקת "אני-אתה": בראשונה, האחר הוא אמצעי המשמש את העצמי להשגת מטרה מסויימת והיחס אליו הוא כאלו אובייקט. באחרונה, העצמי מתיחס אל الآخر כאלו סובייקט שלו ויהודיו ואינו משתמש בו לשם השגת צרכיו שלו. על פי בובר, הדיalog המתווה בזיקת "אני-אתה" הוא "סיטואציה" בין-ובין העולם שבה מתאפשרת ההזדמנות לדעת את עצמו מתוך התקרכבות מודעת, סקרנית, קשובה, פתוחת לב ופקחת עין אל מהותו של הדבר שעמו אני נפגש".⁶⁰ במצב כזה האדם הוא "הוא נוכח", ככלומר הוא חש את الآخر ("אתה") במלוא הווייתו שלו, אך לא פחות מכך חש את עצמו ויודע את עצמו כתוצר של הדיalog עם الآخر.

בסוף המאה העשרים בלחמה הגותו של צ'רלס טילור, שהציג גם הוא את הדיalog הסינכרוני ביסוד התהווות של הזאות. בחיבורו "הפוליטיקה של ההכרה" טען טילור שהזהות היא "יש" המתווה תמידית בדיalog עם "אחרים משמעותיים".⁶¹ בתחום זה האדם נדרש לבחון את זהותו, לעיתים באופן גלי ולעיתים באופן סמי, ביחס למרחב הזהות המקיף אותו. בשעה שהוא פוגש בזהויות אחרות הוא בוחן אם הן משפיעות על הגדרת זהותו שלו ועל אופני הביטוי שלו, ואם כן - כיצד. בשל החשיבות המכרעת של הדיalog עם אחרים משמעותיים, יש חשיבות מכרעת להכרתם של אחרים בזהות העצמית. אי-הכרה זו אטמת חסימת האפשרות לקיום דיalog שمبرנה את הזות האדם. אולם טילור לא הסתפק בניתוח התהליך הזה אצל היחידים: הוא הדגיש את החשיבות הרבה שמייחסת המודרנה להכרה בתרבויות שנושאות עמו האדם, וכך הרחיב את מושג הדיalog מן היחידים לתרבותות. כפי שבני אדם אינם "מתחמים סגורים" של זהות, כך גם תרבויות: הן לאтвор של התפתחות פנימית-תרבותית בלבד, אלאтвор של משא ומתן תמידי, שבמהלכו חומרים שמוקромים בתרבותות אחרות משתרגים באופן גלי יותר או פחות במאגר התרבות העצמית. המשמעות של תהליכיים אלה היא שגם זהות היחיד וגם זהות הקולקטיב אינן סטטיות אלא מתಗונות ומשתנות כתוצאה מן הדיalog עם אחרים.

כעת, לאחר הדין המפורט בשורשי הפילוסופיים של המושג "דיalog", נוכל לחזור ולאfineין ביתר חדות את הגישה הבנאייתית המתונה להתחוות הזאות. על פי גישה זו, הצד הדיאקרוני מהויה את התשתית של שיח הזאות, שכן הנחת המוצא היא שבני האדם, ייחידים וקבוצות, הם סובייקטים היסטוריים-תרבותיים, ה"מושלכים" מרגע יידתם לקבוצה ההיסטורית-תרבותית יהודית בעלת עבר.

⁵⁸ מאיר (לעליל הערה 15), עמ' .71.

⁵⁹ מרטין מ' בובר, בסוד שיח: על האדם ועמדתו נוכח ההוויה, מגרמנית צבי וויסלבסקי, ירושלים: מוסד ביאליק, 1964, עמ' 14.

⁶⁰ דן אבןון, "הדיalog הבנאייני: מפגשים אישיים, לימודי אגושים", נמרוד אלוני (עורך), דיalogים מעכינים בחינוך הומניסטי, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 231.

⁶¹ צ'רלס טילור, "הפוליטיקה של ההכרה", אודה נחתומי (עורך), רבת-תרבותות במבחן הישראלית, ירושלים: מאגנס, 2003, עמ' 52–21.

הם נתונים בתחום השפה, הזיכרון, הדימויים והסמלים, הטקסטים והטקסטים, האתוסים הלאומיים שהתחוו לאורך הדורות. עם זאת, בוגר לגישה המהותנית, מפגשים עם העבר איננו מפגש עם "המציאות הטהורה של העבר". נחפוך הוא: המפגש הוא בעל אופי דיאלוגי, כזה שבו היחיד או הקבוצה החיים בהווה נדרשים להקנות משמעות ולפרש מחדש את העבר מנוקדת מבטם בהווה. בתהליך זה רכיבי זהות מסוימים משתלבים בהזות היחיד כפי שהיא עברו מדורות קודמים; רכיבי זהות אחרים מקבלים משמעות ופרשנות חדשה לפי הנسبות המשתנות ולפי צורכי ההווה; ואילו רכיבים אחרים אינם משולבים כלל בהזות, שכן הם נתפסים כל רלוונטיים להזות היחיד.

לצד הדיאלוג על הציר הדיארכוני מתקיים גם דיאלוג על הציר הסינכרוני. הזוזות העצמית מגיעה לדיאלוג עם الآخر כאשר היא נושאת אתה את תשתיית היסוד שלה עצמה, תוצר של העבר (שגם הוא התהוו, בין היתר, בדיאלוג עם זמיות אחרות). עתה, בתהליך הדיאלוג עם الآخر, בני אדם - יהדים וקבוצות - בוחנים מה מתוך זהותו של الآخر יספג בהזות העצמית ויתפרש מחדש במסגרתו, ומה ידחה ויישאר מחוץ לגבולותיה. הדיאלוג בין זהות ל"אחרות" מחייב אותו להכיר בכך שענינו כאן בשתי זמיות שהן גם שתי אחריות. בוגר לגישה המהותנית אין כאן שלילת השפעה של الآخر על כינון זהות, ובוגר לגישה הבנייתית הרדיקלית אין כאן התבטלות בפני האخر וחוסר ביקורתיות כלפיו.

את המתחולל על שני הצירים מבני הזוזות אפשר לדמות למרחוב ביןיהם שבו מתחולל משא ומתן, רצוא, ושוב בין רציפות ובין שינוי וחדוש, בין זיקה לתרבות ולקולקטיב ובין תודעה אינדיידואלית, בין שמירה על הייחודיות ובין חריגה אל מעבר למתהנות ושילוב רכיבים מתרבויות אחרות בהזות העצמית. המונח "מרחב ביןיהם" מעיד כי לא מדובר בתהליך בעל מטרה סופית מוגדרת, המבקש להגיע לנקודת אמצע בכל אחת מן הדיאלקטיקות שהוזכרו. עצם ההתניות של יהדים ושל קולקטיבים בתחום הבניינים היא העומדת בלב הגישה הבנייתית המתונה, כאשר לעיתים הם קרובים יותר לקובי האחד ולעתים לקובי הנגיד.

לאור תובנה זו אפנה עתה לניסוח התפיסה החינוכית המעוגנת בגישה הבנייתית המתונה. התפיסה החינוכית זו את הולמת את מה שמכונה "המודל השלישי בחינוך", המציע סינתזה בין אידיאולוגיות האקולוטורציה ובין אידיאולוגיית האינדיידואלציה.⁶² למ גרס שאפשר לגשר בין ההגינות הסותרים של האידיאולוגיות החינוכיות, לא רק מושום שמטרותיהן שונות אלא בעיקר משום שאסטרטגיית ההוראה שמתיחסותמן המטרות הללו מנוגדות זו לזו.⁶³ לעומת זאת, אנשי המודל השלישי גורסים שהסינזה בין השניים אפשרית וראויה. מבחינה מושגת, המאפיין העיקרי של המודל השלישי הוא ביטול הדיכוטומיה בין יחיד ובין חברה ותרבות: אין יחיד ללא חברה ותרבות, כשם שאין חברה

⁶² יורם הרפז, *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, תל אביב: ספרית פועלים והקיבוץ המאוחד, Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Chicago: Open Court, 1993

⁶³ צבי לם, "הגינוי של בית הספר והగינויויה של ההוראה", *הגינויויה הסותרים בההוראה*, תל אביב: ספרית פועלים, 1973, עמ' 49–9. רואם גם תמל' "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך", לחץ והתנגדות בחינוך, בעריכת יורם הרפז, תל אביב: ספרית פועלם, 2000, עמ' 236. יש לציין שבספרו בمعالבות האידיאולוגיות, שבו סיכם את כל הגותו בתהום, הצביע למכל זאת אפשרות של "אידיאולוגיות אקלקטיות". ראו גם, בمعالבות האידיאולוגיות (עליל הערה) (4), עמ' 110–120.

وترבות ללא ייחדים.طبع האדם מתחווה בmagic עם המוסדות, הנוגאים, האמונות והערכיהם של חברה ותרבות נתנות. מבחינה פדגוגית, המודל השלישי מבטל את הבדיקה הדיקטומית בין "תוכנית הלימודים במרכז" ובין "הילד במרכז", ומציב את המפגש ביניהם בראש מעיינו. בתי הספר אמרורים לספק תנאים טובים ככל האפשר למפגש פורה בין הילד לרעיונות הגולמים בתוכנית הלימודים, כדי שהילד יתפתח ויבין טוב יותר את עצמו ואת העולם.⁶⁴

omonח יסוד במודל השלישי הוא "החינוך לחשיבה או אפילו "החינוך לחשיבה ביקורתית".⁶⁵ דיוויד פרקינס ו עמיתיו מוננים שלוש גישות בחינוך לחשיבה.⁶⁶ הראשונה היא גישת המימוןיות, המצדדת בהפעלה עיליה של מימוןיות חשיבה כגון זיהוי הנחות יסוד, ניתוח טיעונים, עימות בין עדמות, הסקת מסקנות, שיפוט והערכה. השנייה היא גישת הנטיות, החותרת להנעה פנימית קבועה לקבל החלטות המתבססות על חשיבה ביקורתית; והשלישית הזרה נובעת מנטויות, שהמורכזות בהן הפתיחה וगמישות מחשבתי, העמקה מחשבתי, סקרנות וחקרנות וככוד לנקודות מבט מגוונות.

הגישה השלישי היא החשובה ביותר לעניינינו: זהה גישת הבנה, שלפיה להבין דבר מה פירושו למקום אותו בתוך מארג של משמעויות.⁶⁷ ככל שהשدة הסמנטי של המונחים הקשורים לנושא שחושבים עליו רחב יותר, וככל שראשת הקשרים בין המושגים והמשמעות שלם צפופה יותר, כך ההבנה של אותו נושא טוביה יותר.⁶⁸ כדי שתושג הבנה כזאת נדרש המהן להציג את המתחנכים עם ידע ורעיוןות בדרכים מ>Showcases שיגרום להם לבחון את אמונהיהם ואת עדמותיהם לגבי הידע והרעיונות הללו. הידע הוא בעל מעמד חשוב בגישה זו, אולם אין מדובר בפתרונות של ידע הנמסרות חד-צדדית מן המהן לתלמיד אלא בידע המאורגן סביב רעיוןות גודלים ושאלות עקרוניות שהتلמידים נדרשים לחזור. קירה כזאת מסייעת לתלמיד להבין את העולם הסובב אותו ואת מקומו בו. "הпедוגניה של השאלה" היא אכן יסוד בגישת הבנה במודל השלישי בחינוך: הנחת המוצא היא שرك שאלת שתגרום לתלמיד לחקור ולחשוש מעורב במחקר תאפשר לו ללמידה באופן אפקטיבי.⁶⁹

ישום המודל השלישי בחינוך לזהות היהודית וציונית מחייב את המהן להעלות מעל לפני השטח תמות של זהות ולנסחן כשאלות.⁷⁰ למשל: אילו יחס גומלין התקיימו בין הזהות היהודית ובין זהות אחרות לאורן דורות, ומה צריכת להיות מידת הפתיחה שלא לזהות ולתרבות אחרות כי? מה ראי שיהיה יחסה של החברה הישראלית למקומות בקרבה? מה היה תפקידם של ממד המקום

⁶⁴ הרפץ, המודל השלישי (לעיל הערה 62), עמ' 57–59.

⁶⁵ ראו למשל יורם הרפץ (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, ירושלים: מאגנס, 1996; ענת זהר, ללימוד החשוב, וללמידה להחשב, ירושלים: משרד החינוך וכבוד ברנקו וייס, 1996; שרי טישמן, דיוויד פרקינס ואילין גי, *הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה*, בתרגום דליה שרון, ירושלים: משרד החינוך, 1996.

⁶⁶ דיוויד פרקינס, *נופי החשיבה*, ירושלים: מכון ברנקו וייס, 2000.

⁶⁷ מרתה סטון וויסקי (עורכת), *הוראה לשם הבנה*, בתרגום יניב פרקש, ירושלים: מכון ברנקו וייס, 2004.

⁶⁸ הרפץ, המודל השלישי (לעיל הערה 62), עמ' 74.

⁶⁹ שם, עמ' 147–154.

⁷⁰ למודל חינוכי דומה למדי לזהה שיתואר להלן ראו אריאל פיקאר, "הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית", *אלפיים* 34 (2009), עמ' 148–158.

(ארץ ישראל) וממד הזמן (לוח השנה העברי) בהבנויות הזהות היהודית לאורך דורות ומהו תפקידם בימינו? מהם הульומות הערכיות האגלוומיים בחגיגת ישראל, ומדווע וכיצד השוטנו במהלך הדורות, לעיתים שינוי מהפכני? האם בעבר שימושה העברית רכיב זהותם בקרב היהודים? אם כן, כיצד בא הדבר לידי ביטוי ומה ראיו שהיה מקומה בהבנויות הזהות היהודית והישראלית כיום? מהו מעמדו של ערך מסוים או של ערכים מנוגדים זה לעומת הגדרת הזהות היהודית וכייזם הם באירועים אלה יידי ביטוי באורחות חיינו? כיצד אפשר לבנות תודעת גורל היהודי משותף לנוכח פירוד ומחלוקת בחברה? מי הם יהודים ובידי מי ראיו שיימצאו "מפתחות" הכנסה לעם היהודי? כיצד התהוווה וכיצד השתנה הזיכרון הקולקטיבי היהודי במהלך הדורות, וכייזם רכיבים שלו משפיעים עלינו כיום? אלה הן השאלות והסוגיות הגדולות שסבירן הידע צריך להתרגם. מובן שככל אחת משאלות היסוד יש לפנות למגוון רחב של שאלות קונקרטיות.

לאחר הגדרתה של סוגיית הזהות, על המבחן להציג את המתחן - באמצעות לימוד טקסטואלי - עם התרבות שהתחווה בעבר, הינו עם מגוון המשמעויות והפרשניות שדורות קודמים הcano: לשוגיה הנדונה. אלה יימצאו בשלושה סוגים של מקורות. האחד הוא ארון הספרים היהודי והציוני: החשיפה צריכה להיות למגוון ורחב ככל האפשר של הקשרים ההיסטוריים-תרבותיים, מן התנ"ך, דרך שלל היצירה היהודית ההיסטורית ועד היצירה העברית בת זמננו. תהליכי החילון החלו כבר במאתיים השניים האחרונים, ההכרה בכך שהציונות והקמת מדינת ישראל הן תולדת של היהודי במאתיים השלישיים אלה, וההשפעות מרחיקות הלכת שיש להקמתה של מדינת ישראל כמדינה תהיליכם מהפכניםים אלה, וההשפעות מרחיקות הלכת שיש להקמתה של מדינת ישראל כמדינה לאום דמוקרטית על הקיום היהודי בקרבת משפחתי העמים - כל אלה חיברים להיות חלק אינטגרלי מהחינוך היהודי- הציוני על פי המודל השלישי בחינוך. כך, למשל, אם סוגיות הזהות שעוסקים בה היא ממד המקום, יש להכיר את הביטויים המגוונים של זיקתו הרציפה של עם ישראל לארץ ישראל לאורך הדורות, אך גם את השינויים המהפכניים שיצרה הציונות בהחסן של העם לארץ - ממקום שבו היא ממד המקום, יטר על כן, הבחנה בין "ארץ ישראל" כמושג לאומי, היסטורי ודתי לבין "מדינת ישראל" כגוף מודרני, המקיים משטר דמוקרטי ומוסחת על ערכי ליברליים, יצירת חברה לאומית ריבונית. יתר על כן, הבחנה בין "ארץ ישראל" למוקם הפיזי רכיב זהות.

סוגיות הזהות הנדונות נוגעות ישירות לחווי החברה הישראלית בת זמננו, ولكن לצדדים של מקורות יהודים וציוניים חשוב להציג סוג שני של מקורות - ככל מה שמדובר האזרחות הדמוקרטית הישראלית, כגון חוקים ופסיקות בת משפט. כך, למשל, אי-אפשר לדון בשאלת "מי הם היהודים" מבלי לפנות לפסיקות בג"ץ בעניינו של האח דניאל ובעניינו של בנימין שליט ומבלית להתייחס לגלגול חוק השבות.⁷¹ גם הדיון באופייה של השבת ובמשמעות שמנקנות לה קבוצות שונות בחברה הישראלית לא יכול להתקיים ללא עיון בפסק הדין של בג"ץ ומהייב סגירת מרכיבים בשבת בתל אביב והمعنى זאת בערך הצדק החברתי המגולם בשבת.⁷²

⁷¹ לעניין זה ראו אמנון רובינשטיין וברק מדינה, המשפט החקתי של מדינת ישראל, תל אביב: שוקן, 2005, עמ' 109–125.

⁷² ראו עע"מ 21/9642, התאחדות הסוחרים והעצמאים הכללית ואחרים נ' עיריית תל אביב יפו ואחרים, 3.4.2013

לבסוף, סוג המקורות השלישי הוא מקורות מתרבויות העמים: משום שהגישה ההיסטוריה המתונה רואה בזיקה בין הזרות העצמית לזרות אחרות מקור אפשרי להפרה הדידית, יש להציג גם טקסטים שמקורם מחוץ לתרבות היהודית, למשל מקרב תורות מסויר אוניברסליות ומקרב הగות וספרות המופת העולמית, במטרה לבחון מה גישות אלו עשוות לתורם להבנת סוגיות הזרות הנדונה. כך מועבר מסר שהזרות היהודית אינה אי-סביר, אלא היא מקיימת קשרי גומלין עם זרויות אחרות.

ואכן, במסגרת המפגש עם היסודות הרציפיים והמשתנים של רכבי הזרות יש לבחון גם כיצד השפע המגע עם זרויות אחרות על מרכבי הזרות העצמית לאורך דורות. חינוך לזרות לפי המודל השלישי לא יטשטש את הניסיונות החוזרים ונשנים של עמים אחרים לקעקע את הייחוזיות האלאומית, הדתית והתרבותית של עם ישראל, ואף לפגוע בו פיזית עד כדי כילינו המוחלט, אך לצד זאת גם יציג את הזורית של חילופין תרבותיים בין התרבות היהודית לזרויות אחרות, כתופעה שהפרטה את התרבות היהודית ותרמה להידוש פניה במהלך הדורות. חינוך זהה גם לא יחשוש לבחון באופן ביקורתית את יחסם של התרבות היהודית כלפי תרבויות ועמים אחרים ואת התנהלותה האתנו-מרכזית כלפייהם. יתרה מזו: חינוך זהה יבחן אם מודלים שונים של יהדות ישראל והעמים עושים לשימוש דוגמים שעלה בהם יש להבנות יחסים אלה כיום, כאשר העם היהודי אינו מייעוט נרדף אלא הוא הריבון במדינתו.⁷³

המהלך שתואר לעיל - ניסוח שאלות של זרות ובחינתן באמצעות מגוון רחב של טקסטים בשלושת הסוגים - מאפשר למבחן להציג נקודות מפתח ולמתח דרכן עברו התלמיד את שני צירי הזרות, הדיאכראוני והסינקרוני, באופן דיאלקטי: רציפות לצד תמורה ומהפכנות, מחובות לקיום זרות היהודית יהודית לצד פתיות לזרות אחרות ולתרבות העמים, זיקה רגשית ומחובות פעילה לעם היהודי בכללו לצד זיקה רגשית ומחובות פעילה כלפי מדינת ישראל והחברה הישראלית. ואולם על אף מרכיבתו הדיאלקטיבית, המהלך הזה עדין שיך לתחום האקולטורייסטי של החינוך: ראשיית, עד שלב זה המבחן הוא הפעיל, הוא זה שבונה את היסודות של צירי הזרות. שנייה, המבחן אינו מבקש שתתהוו בקרוב התלמיד כל זרות באשר היא, כפי שיבחר התלמיד, אלא זרות התחוונה בגבולות ברורים תחת מטריית העל הערכית - ערך השיכרות עם היהודי ולמדינת ישראל וערך האחריות והמחובות הפעילה לקיום ולשיגותם.

אלא שרישום של צירי הזרות אינו סוף פסוק; הוא פתח להעמקתם בידי התלמיד, לחקר עצמי המוליך לעוד מקורות ידע המعبים את הציריים, וב畢竟 דיאלוג מורכב של התלמיד עם הידע שנאסף לגבי הציריים הללו. התלמיד מקיים דיאלוג כפול. על הציר הדיאכראוני הוא נדרש לחזור את מגוון הפרשנויות והמשמעותים שהוענקו לרכבי זרות בעבר, ולחזור רפלקטיבית אליו ערכיהם, אמונה, עמדות ואורחות חיים שמוקרבים בעבר היהודי והציוני הוא מפנים ומישם באורחות חייו, ואילו מהם נותרים בשולי מאגר זרותו או נתפסים ללא רלוונטיים עבورو. על הציר הסינקרוני מקיים התלמיד דיאלוג עם בעלי זרויות אחרות משלו, תלמידים ומורים בבית הספר או אנשים מוחז לבית הספר שעם הוא נפגש כחלק מתחילה פיתחו של שיח הזרות (למשל, אנשים בעלי זרויות יהודיות מגוונות וזרות ישראליות לא יהודיות).

⁷³ לעיסוק נרחב בסוגיה זו ראו דוד הרטמן, מסיני לציון: *חידושה של ברית*, תל אביב: עם עובד, 1993; הניל, עשה לך חדרים, תל אביב: עם עובד, 2005.

МОבן שכתוכאה מן הדיאלוג ההפוך הזה עשויות להשנות המשמעות והפרשניות שנוטן כל יחד לרביבי הזהות. לפי הדימוי שהשתמשתי בו לעיל, התהליך הזה הוא יישומו החינוכי של תהליך הרצוא ושוב המתקדים בשני מוחבי הביניים הנוצרים על שני צירי הזהות. בשעה שההתלמיד נע במרחבים אלה הוא עשוי לפגוש בסתריות בין משמעויות שונות של רביבי זהות, בהתלכדות הרמוניית שלהן או בדיאלקטיקות בינהה, שכן התרבות היהודית ואף ההגות הציונית הן רבות פנים. הוא עשוי לחוש כי משמעויות ופרשניות שונות שלו לזהותו עלות בקנה אחד עם משמעויות ופרשניות של בעלי זהויות אחרות, והוא עשוי לחות דזוקא את החיכון ואף הסתירה בין זהותו לבין זהויות אחרות. המטרה של התהליך החינוכי הזה אינה להגעה לכדי "נקודות אמצע" מוסכמת על הכלול; המטרה היא לחתת בידי התלמיד את האמצעים לבירר את מחשבותיו לגבי הסוגיות הנדונות ואת עמדותיו ורגשותיו כלפייהן.

בשיעור של התהליך החינוכי ניתן ביטוי מוחשי לזהותו של התלמיד כтвор של תהליך שיח הזהות. במודל השלישי בחינוך, בשלב זה ניתנת לתלמיד "מטלת ביצוע מסכם" שבמסגרתה הוא מבטא את האופן שבו הוא מפרש את הידע, התלמיד נדרש להציג את האופן שבו עבר על הידע ועם הידע, ואת הידע החדש שיצר כתוצאה מכך.⁷⁴ מעשית, היישום של שלב זה במסגרת החינוך לזהות עשוי להיות כל פעולה או יצירה שיש בהן כדי לבטא את מחשבותיו, עמדותיו ורגשותיו של התלמיד בסוגיות הזהות הנדונה. פעולה עשויה להיות, למשל, שותפות בבניית טקס בבית ספרי, הנחיה באתר מסויים בעת טיול, התנדבות בתחום בית הספר או מחוץ לו וכדומה. יצירה אמנותית עשויה להיות יומן אישי, כתבה עיתונאית, ציורים, פיסול, המזהה או סיפור שמתלווה להם הסבר רפלקטיבי המבטא את המשמעויות שהקנה התלמיד להיבט הזהות הנדון. לעיתים הללו יש חשיבות רבה, ממשום שהן נקבעו ביטוי מעשי לתהליכי הבניית הזהות שהتلמיד חווה, ובעיקר ממשום שהן נקבעו במאם לפני הרגשי והחוויות של הזהות.

זה המקום לציין את נקודת התורפה ביישומו של מושג החשיבה הביקורתית, מושג העל של המודל השליישי, בחינוך לזהות. החשיבה הביקורתית נתפסת לרוב כחזו המצמצמת את השפעת העולם הרגשי-חוויותי על ההכרעות האנושיות ומגדילה את מקומו של עולם ההכרה, ובעיקר את יישומן של מיזוגיות חשיבה מסדר גובה.⁷⁵ אולם זהות אינה יכולה להתחווות רק על בסיס חשיבה. הרובד הרגשי המגולם במושג "הזהות", והכולל תחשויות של שייכות, גורל משותף, אהבה לקולקטיב ודאגה לשלאמו, הוא רובד בסיסי יותר מרובד ההכרה.⁷⁶ וכן בית הספר משתמש בכלים רבים לעידוד ההזהות הרגשית עם העם היהודי ככלל ועם הלאום היהודי בישראל בפרט. הוא עושה זאת הן במסגרת ההוראה הפורמלית, במקצועות למד כמו מוזיקה ואמנות המדיגשים את הפן הרגשי-חוויותי, הן בפעילויות הבלתי פורמליות - טקסי זיכרון, ציון חגים, טוילים ופעליות יהודיות כמו קבלת ספר תורה בכיכרות ב', פרויקט "שורשים" בכיכרות ז' או קבלת תעודה זהות בכיכרות ז'.

לאור זאת, חשוב להדגש: המהלך החינוכי שנובע מתוך הפרדיגמה ההיינריית המתונה לא נועד לצמצם את עולם הרגש בפיתוח הזהות או לטשטש את רובד ההזהות, אלא לבנות את הרובד

⁷⁴ דיודיך פרקיןס, "מהי הבנה?", סטון וויסקי (לעליל הערכה 67), עמ' 36–38, 46–50.

⁷⁵ הרפץ, חינוך (לעליל הערכה 65); זהר (לעליל הערכה 65).

⁷⁶ מרדכי ניסן, רגש והכרה בהתקפות הזהות היהודית: עיון פסיכולוגי, ירושלים: מכון מנдел, תש"ע.

השלישי של תודעת הזהות, הנוסף לרוביי היהודי וההזרחות: הקשיים המשמעותיים.⁷⁷ זהו המהלך החינוכי היחיד מבין השלושה שתוארו לעיל המאפשר פיתוח שיח של זהות בבית הספר, שיח שבמסגרתו ניתנת לתלמידים האפשרות לבורר וללבן את זהותם היהודית והציונית ולטוטות את רשות הקשיים המשמעותיים שהם מknים לה.

השוואה ביקורתית בין פרדייגומות הזהות ואופני יישום בשדה החינוך

בעשורים האחרונים מתחוללת תחיה של התרבות היהודית בישראל: עשרות ריבות של ארגונים כמו במטרה לחדש את פניה של הזהות היהודית בציבוריות הישראלית.⁷⁸ רבים מהם פעילים כארגוני בלתי פורמליים בתחום מערכת החינוך הפורמלית. בתוך כך יים משרד החינוך עצמו מגון תוכניות לィמודים שעוסקות בזהות יהודית וציונית, ואף הטמייע מקצוע לימודי חדש, "תרבות ישראל ומורשתנו", המוגדר כמקצוע חובה בכיתות ה'-ח'.⁷⁹ לאור העיסוק הנרחב של מערכת החינוך בזיהות היהודית וציונית, יש חשיבות רבה לניסוח התשובה על שאלת היסוד - מהו חינוך זהות. לאורך המאמר הצעתי שלוש תשובות על שאלה זו, הנבדלות בפרדייגומות הזהות שהן בהגדותיהן את מושג הזהות. שלושת שירויו של יהודה עמיחי שימשו אותי להמחשת הגדרות אלו. כתעת ברצוני להשוות בין שלוש התשובות ולהסביר את ההשלכות מרחיקות הלכת של יישום כל אחת מהן. לצורך כך איעזר בלוח המסכם שלහן.

גישות-על בחקר הזהות

הבנייה מותנה (בחקר הלאומיות) אתנורסמלית	הבנייה רדיילית / פוסטמודרנית	מהותנית (בחקר הלאומיות) פרימורדיילית	גישה קritisטיון
מודרנית, אך לא ניתנת להבנה ללא ההקשרים של העבר	חדשנית, מודרנית, תוצר של תהליכי מודרניזציה	עתיקה	הלאומיות היא תופעה:
געיה בין תודעה סובייקטיבית ובין השפעות אובייקטיביות	סובייקטיבית, מדומיננט, מומצאת	נתונה ואובייקטיבית	אופי הזהות
רציפה, תולדה של פרשנויות משתנות למרכבי זהות ארכוי טווה	משתנה ומקוטעת (אפילו כאוטית)	רציפה וקוהרנטית	רציפות הזהות

⁷⁷ נורית חמו פיתחה את מודל תודעת הזהות התלת-רוביי, המפרט ומסביר את הזיקות בין שלושת הרובדים "זיהוי", "הזהות" ו"הקשרי משמעות". ראו חמו (לעיל הערא) (28), עמ' 137–133.

⁷⁸ לסקרת התופעה ראו נומה אוזולאי, "עברית אנו ואת לבנו נגבוד: תנונת ההתחדשות היהודית במרחב החילוני בישראל", עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, 2010; יאיר שלג, מעברי ישן ליהודי חדש: רנסנס היהדות בחברה הישראלית, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2010.

⁷⁹ תרבות ישראל ומורשתו: תוכנית מסגרת לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי הכללי, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הpedagogית, 2013.

מרכז הזמן המכרי	עברית	הוועה	הוועה	דינמיות בין עבר, הווה ועתיד
רלוונטיים מושנים חינוכיים	הנחלת, העברת, עיצוב, גיבוש	המצאה, פירוק, שחרור, ביקורת החברה	בינוי מתמדת בিירור, ליבורן, טיפוח,	
על החינוך להיות:	מתרבת, מנरמל (אקדמייזציה)	משחרר מעול העבר והחוות הנכפית (אינדייבידואציה)	סינתזה בין אקולוגיזציה לאינדייבידואציה	
זיקת יחיד-חברה	היחיד נולד לתוך תרבויות ורם מסויימים, והוא מי שמענק משמעויות ופרשנויות למרכבי הזהות והתרבות اللاآمية	על היחיד לשחרר את עצמו מלפיתה התרבויות, העם והזהות הקולקטיבית כדי לקיים את עצמיותו האותנטית	על היחיד נולד לתוך תרבות ועם מסויימים המהותיים לעיצוב זהותו, ولكن עליו להפניהם אותם בזהותנו	היחיד נולד לתוך תרבות ועם מסויימים
רוביי תודעת הזהות העיקוריים	זרחיי והזדהות (עם התרבות העצמית)	זרחיי והזדהות (עם "אחרים")	זרחיי, היהודות והקשרי משמעות	

הגישה המהותנית גורסת כי זהות היהודית היא נתון אובייקטיבי, בעל אוננטיות פנימית כפולה, שנובעת מן הנהנלה ארוכת טווח של זהות זו מאיספינה של השפעות זרות. העברת המסורת היהודית לאור הבא והזהות עמה עמדו בראש מעייניו של המורה המהותני, שישייא לבש ולעיצב את זגום תלמידיו בעקבותיהם ורבוב מורה זו "מסרבתם".

חינוך יהודי וציוני מהותני או אקלוטוריסטי טומן בחוכמו כמה בעיות. הראשונה היא ביטול הסובייקט האוטונומי: היחיד נתפס אפרירורי ככפוף להזות קבועה ויציבה של הקולקטיב. אין לו מעמד משל עצמו, כמו שזכה לבהוג כסובייקט פעיל ב濟ינון זהותו ותרבותו. ההנחה כאילו היחיד אינו אלא סך הדורות הקודמים, כבשירו הראשון של עמייחי, היא בעיה בתחום המוסר בשל פגיעה העזה בערך חירות האדם, שהוא ערך יסוד בחברה בת זמננו; ואילו ההנחה כאילו היחיד מפניהם את הזאות שנינתנה לו והווערכה לו מבלתי שיפרש אותה ויקנה לה משמעות יהודית עבורה היא ציונות בתחום ההכרה. האדם הוא "יש" מפרש ופועל בתוך השדה התרבותי, והוא המחליט מה מהתרבות ה זאת גופים לחודעת העצמי שלו ומם לא.

בעיה שנייה טמונה בסתירה בין המסדרים הערכתיים בתחום החינוך לזוות היהודית וציונית ובין עולם הערכתיים האנדייבידואליסטיים של פיו פועלת מערכת החינוך במוגון הקשרים אחרים, ממשקף את עולם הערכתיים של החברה הישראלית. חינוך היהודי וציוני המבוסס על אפיקטומולוגיה מהותנית ואקולוטוריסטיות הוא אי-אנכרוניסטי, ללא זיקה להקשרים החברתיים-תרבותיים המציאו-תאיים שבתוכם החברה הישראלית מתקיימת. התוצאה עלולה להיות ניכור וצייניות כלפי החברה ומערכות החיים. יש לפקסו בחוקות רומיים בראוא לאציגו מקרים עירריים.⁸

בעיה שלישית טמונה באימוץ אמוןנות, ערכאים ואורחות חיים הנובעים מן זהותם כמצותת אנשים מלומדה, לא יכולה לפתח הקשרי משמעות מורכבים ולא יכולה לעורוך שיפוט מוסרי וביקורת

⁸⁰ רוזנק (לעיל הערה 22), עמ' 670–672.

של היחיד. במקרה כזה רובדי הזיהוי וההזהות יהיו לא רק דומיננטיים, אלא עשויים להוולד עמדות ואמונהות לאומניות-אתנוצנטריות ותודעת זהות יהודית וציונית בדילנית.⁸¹ סכנה נוספת שכרוכה בכך היא פיתוח תודעת זהות דטרמיניסטיית אצל התלמיד, בבחינת "מה שהוא הוא שיהיה", וביטול האפשרות לטיפוח אדם החש עצמו כסוכן פעיל שיכל לשנות את פני המציאות.

בעיות לא פחותות אורבות לחינוך לזהות המבוסס על פרדיגמה הבנייתית רדייקלית של הזהות. באופן פרדוקסלי, הטעיה המרכזית הראשונה בחינוך כזו היא אותה בעיה מוסרית והכרתית הקימית גם בחינוך המהותני והאקולטורייסטי: ביטול מעמדו של היחיד כסובייקט פעיל, המכונן את זהותו בתחום השדה התרבותי הסובב אותו. חינוך שמתמקד בזהות הפרטית של היחיד בלבד יוצר ניכור בין התלמיד לתרבותו היהודית הציונית הייחודית, ומצביע אותו כלפים בודדים בעולם, שאינו מסוגל לכונן את זהותו בזיקה לעולם תרבותי יציב כלשהו; ואילו חינוך המתמקד בביטחון הגומוניה הציונית קובע מריאש עבור התלמיד כי הזהות הציונית היא לא יותר מהמצאה של קבוצה הגומונית שכוחה תש בעידן הגלובלי. חינוך כזה נוטה לסתור לעמדה מהותנית-אקולטורייסטית לפני זהות של מי שהוא מגדיר מראש התלמיד כ"אחרים מודוכאים", ומכאן שהוא חוזר על אותן בעיות שציגו לעיל.

העצמת האחרות היא אכן הטעיה השנייה של חינוך כזו: האפיסטטמולוגיה הבנייתית הרדייקלית חוגגת את השונות והאחרות של יחידים כאינדיבידואלים ושל קבוצות בעלות זהות נבדלת בחברה הישראלית. הפירוק החברתי יוצר בעיה קשהVIC של קבוצות הדדיות בעם היהודי ובחברה הישראלית ולהוציאו מן הכלוח אל הפועל פועלות קולקטיביות המחייבות אותו משותף.⁸² חינוך המפרק את החברה לאינדיבידואלים מולדיך "המוני יחידים מנוכרים, שהזוהם אינה מעוגנת בתודעה קיבוצית [...] ואשר [...] אינם רוצחים ואינם מסוגלים לשאת יחד בחינוי קיום המדינה ובתקודת הצלחה".⁸³ לעומת זאת, חינוך שhogג את התרבות-תרבותיות המבדلات יוצר "סקנה שנראה רק את החלקים ונשכח את השלם, [...]. נראה רק את הקבוצות הדורשות הכרה, ונשכח שהן קבוצות בתוך חברה משותפת".⁸⁴ פולחן הפרגמננטציה "הרב-תרבותי השכיח את עובדת היסוד כי 'בלי' החברה השלמה לא יופיע בתוכה הפלורליزم".⁸⁵

בעיה שלישית נוגעת למה שציבו למיניהם "בקראנות", שהיא עמדה נפשית הגורמת לאדם להתייחס בחוסר אמון לכל. החשיבה הביקורתית, הוא מבהיר, אינה פוסלת את האפשרות לאמונה בערך

⁸¹ להבחנה שיווצר שביד בין "לאומיות" ובין "לאומנות" ראו אליעזר שביד, "בין לאומיות ולאומנות", מסות גורדיות חדשות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תש"ה, עמ' 95–106.

⁸² על החשיבות המכרעת בקביעתה של מטרת-על לחברה הישראלית ובפיתוח דרכי לישומה ראו רות גビזון, בגין חזון ייפורע עט: מטרת-על לישראל ונגזרותיה, חיפה: הטכניון, מוסד שモאל נאמן למחקר מתקדם במדוע וטכנולוגיה, 2006.

⁸³ אליעזר שביד, "לאומיות בעידן של גלובליזציה: הערכה חדש", נפתחי רוטנברג ואלייעזר שביד (עורכים), לאומיים: עיונים בשאלות של זהות לאומיות, עם לאומיות, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 29.

⁸⁴ נסים קלדרון, פלורליזם בע"כ: על ריבוי התרבותות של הישראלים, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2000, עמ' 166.

⁸⁵ שם, עמ' 182.

או באידיאולוגיה, או לעניינו - את האפשרות לפתח תודעת זהות, אלא היא אמורה להיות אמצעי קפדי ליציקום.⁸⁶ גישה הבנאיית-רידיקלית עלולה לפתח אדם שהוא בקרני ולא ביקורתני, אדם שנוטר עם ספקנות וביקורת תמידים ומירוק מצפוני כלפי "אחרים", אך ללא תודעת זהות חיויתית משל עצמו. הדבר נובע, כמובן, בכך שחייב כזה מגדיש את רובד הזיהוי ("זהים של" הביבורתיים "וה"בלתי-ביבורתיים") ורובד הזהות (זהותם עם "אחרים", היינו עם קבוצות מיעוט), אך מותיר יתום את פיתוח הקשי המשמעות בעלי המטען החיבובי של שיח הזהות היהודית-ציונית.

הגישה הבנאייתית המתונה של הזהות נותנת מענה לביעות שצינו לעיל. הנחת היסוד שלה היא שזהות פירושה "יש דיאלוג" המאפשר תנועה, פרשנות והקנית משמעויות מגוונות ומשתנות בהווה לריבוי זהות שמעוגנים בתרבות העבר. הנחה זו היא התשתית האפיסטטמית לשינוצה בין שתי אידיאולוגיות-העל החינוכיות המתחרות - האקולוטורציה והאנידיבידואציה. כפי שתואר לעיל בהרחבה, שני כלים DIDAKTICיים אפשרים את השינוצה הזאת - הצבת שאלת הזהות המוקדמת סביב רכיב זהות מסוים ויצירתו של דיאלוג על גבי הצירם מבני הזהות. הנחת היסוד והכלים DIDAKTICיים המשרתים אותה מולדים תהליך חינוכי שבו התלמיד מצטרף לשיחת הרובידוריית והרב-ציונית שניהלו דורות קודמים של בני עמו, ביןם ובין עצםם גם בין ובין תרבויות אחרות, על אודוט משמעויות ופרשניות שיש להקנות לריבבי הזהות. התלמיד אינו חוליה בשרשראת דורות שמתקיים בה "ווגדת לבןך", המוליך באופן ליניארי למגורי ובתלי נמנע מבן לבן לנכד ולנין, כפי שמתරחש בגישה המהותנית; וגם לא מצפים ממנו לקטוע את השרשראת הזאת, להיאבק בה ולמרוד בה, כפי שמתරחש בגישה הבנאייתית הרדיקלית. התלמיד נדרש להציג לשיחת הרובידוריית והרב-ציונית ולבנות באמצעותה את הקשי המשמעות של זהותו, היינו לצקת באמצעותה תוכן זהותו, כזה שיאב מעניינות העבר וגם יהיה רלוונטי למציאות המשתנה בהווה.

תפיסה חינוכית זו אינה דורשת מההתלמיד לספוג ולהפנימ באופן פסיבי את התרבות היהודית ואת הרעיון והמעש הציוניים, כפי שנעשה במודל הראשון של החינוך, ואף לא להימצא תמיידית בעמדה של ביקורת כלפים מבלתי היהות מחויב להם בהכרח, כפי שנעשה במודל השני; אלא היא הופכת את התלמיד לשותף פעיל המחויב להתחווותם המתמשכת. על פי תפיסה זו מטרת החינוך היא לפתח ולטפח את הזהות היהודית והציונית של התלמיד, אגב ליבון ובירור תמידים של שאלות הזהות בדורנו ושל מאגר הקשי המשמעות והפרשנות, שהיחיד מקנה לזהותו היהודית והציונית מתווך מחוביבות ערכית בסיסית לקידומן ולשגשוגן.

מרדי ניסן מכנה את המצב הפסיכולוגי שנוצר בעקבות תהליכי כזה "מחובبات גלויה" או "מחובבות פועליה", שבמסגרתן "האדם בוחר את המחויבות ושותם עליה מתוך מודעות לחוסר הוודאות שבסודה".⁸⁷ זה מצב פסיכולוגי הכלול בתוכו שניות - מחובבות שיש עמה ממד של ביקורת, רפלקטיביות ונכונות לחשוף באופן יומי אחר מגוון של משמעויות ופרשניות לזהות שהאדם מחויב לה. מחובבות כערק עליון ("אל תשתנה") עלולה להביא עמה סגירות ורגשית והכרתית; פתיחות וביקורת כערק עליון ("תשתנה, השתנה") עלולה להביא עמה רדידות, בורות ותוהו. לעומת זאת,

⁸⁶ צבי לם, "חשיבות ביקורתית כמטרה בחינוך: מעין מבוא", יורם הרפץ (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית, ירושלים: מאגנס, 1996*, עמ' 27.

⁸⁷ מודדי ניסן, "מחובבות וחסרים ודעות", *עינונים בחינוך היהודי* 10 (2004), עמ' קט.

בתפיסה של חינוך זהות המבוססת על שנייות כזאת, המחויבות מגלמת בתוכה את הפתיחות ואת הביקורת העצמית: הביקורת על פגמים מסוימים שאדם מזהה במציאות החיים היהודית והישראלית: אזרחית, ששותפים לה בעלי זהויות שאין יהודיות, נובעת קודם לכול מתחם התרבות וההיסטוריה היהודיות ומתחם הגות וההיסטוריה הציונית עצמן. יתר על כן: מהחויבות כזאת גם רואה בעיןיפה פניה למקורות תרבותיים אוניברסליים כדי לעגן את עולם ערכיו של האדם, בהנחה שמקורות אלה עשויים להזין את הזהות הייחודית בהווה.

העובדת שאותו אדם, המשורר יהודה עמיה, כתב שלושה שירים שמשמעותם שלוש גישות שונות כלפי התהווות הזהות בכלל וככלפי המחויבות שלו להזות בפרט, עשויה להעיד על מה שכינויי "תהליכי הרצוא ושוב" המתחללים בקרב כל אדם הטרוד בשאלת השיכנות והזהות. הכוחות הקוטביים המניעים את האדם - כמויה לחירות, ביטוי אישי, בחירה ויצירת חידוש מכאן, ושיכונות, הזהות והמשכיות מכאן - עשויים למשוך אותו בזמנים שונים בחיזיו לצד זה או אחר. הגישה החינוכית השלישית שהווצהga כאן מחייבת יצירת מרחב ביןיים מכון ומודע לעצמו שנוטן לכוחות האלה לפעול את פעולתם לשם יצירת "הרמונייה של ניגדים", כביטויו של קסירה.

ואדי שגם בגישה חינוכית זו, כמו בקודמותיה, טמונה בעיות. כך, למשל, היא מחייבת את המורה לזרמת מודעות גבוהה מאוד הנדרשת תמידית לשם קבלת החלטות פדגוגיות מורכבות: אילו מקורות לכלול ואילו לא לכלול בעת יצירת הציר הדיארכוני? אילו שאלות זהות ראיו לפתח לדין ואילו לא, ובailו גלים ראיו לעשות זאת? באילו הקשרים ראיו להציג את ממד ההזות ומתי וראיו לפתח שיח של קישורים משמעותיים מהם גבולות הבחירה האוטונומית של היחיד? כיצד ליזור מרחב חינוכי שבו בא לידי ביטוי ממשי מגוון הזהויות בקרב המורים והتلמידים בבית הספר? כיצד לעודד הבניית זהות יהודית-ציונית יהודית ובו בזמן לעודד פתחות לתרבות האנושית הכללית? שאלות אלו ואחרות מחייבות את המורה עצמו להיות בתהליך מתמיד של הבניית זהותו, של מהחויבות שיש עמה מידת אי-ודאות.

אולם על אף קשיים אלה, זו הגישה החינוכית היחידה מבין השלוש הנותנת מענה לביעות היסוד של החינוך היהודי והציוני כפי שהוצעו במאמר. במידה רבה גישה זו מציבה במוקד העשייה החינוכית את המושג היהודי "מדרש". על פי מיליון אבן-שושן "درש" משמעו שאל, חקר, חיפש, וגם ביאר ופירש. הפעולה המדעית מחייבת לעגן את זהות היחיד והחברה במקורות יציבים ובלתי משתנים ועם זאת לאפשר את השאלה, החיפוש, הפרשנות והבחירה, שלמולדים את שינוי פניהם המציאות. להשתתיק עם היהודי פירושו להשתתק עם שרטובתו היא מדעית. הציונות הייתה בזרמי המעמקים של מהלך מדורי רוחב היקף, אולי המקיף והחשוב עדין המודרני, של שימור הזותות היהודית לצד שינוי העמוק. لكن גם ההשתיקות לאותם הציוני פירושה השתיקות לאחוטס המדורי, ולו בשל כך ראוי לאמץ את הגישה החינוכית המגולמת בשירו האחרון של עמיי בעת שעוסקים בחינוך יהודי וציוני.