

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

אוהד דוד
הפקולטה לחינוך, מכללת לוינסקי לחינוך

מבוא

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

[ה]ניגוד שנתהווה בין שתי תכליות [...] שנקבעו לחינוך המודרני. הראשונה היא: לפתח את אישיותו של האדם הצעיר בהתאם לכישרונות ולנטיות המיוחדות לו, כדי דרגה של בגרות, במשמע של יכולת להגיע לידי הבעה עצמית יצירתית בכל הספירות של פעולתו כאדם [...]. התכלית השנייה היא: להכין את האדם הצעיר לחיים כדי דרגה של בגרות, במשמע של יכולת להסתגל לתנאי הקיום בסביבתו החברתית.¹

דומה 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 השנייה מתמקדת בהשתייכותם של בני אדם לקולקטיב, ומטרתה לטפח אדם שחש עצמו שייך לתרבות ולחברה מסוימות ולוקח חלק פעיל בכינון, בפיתוח ובקידומן.

¹ אליעזר שביד, חינוך הומניסטי יהודי בישראל: תכנים ודרכים, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2000, עמ' 10.

בהמשך הספר פונה שביד לניתוח בעיית יסוד שנייה המונחת לפתחם של המחנכים: הרציפות של הזהות היהודית המודרנית והתמורות בה. את הסוגיה הזאת, שמעסיקה זה למעלה ממאתיים שנים את ההגות היהודית, מתאר בתמציתיות נתן רוטנשטרייך: "יהודי מודרני הוא יהודי המבקש לחיות בעולם הממשי של ההווה שהוא שרוי בו, תוך תודעת הרציפות לגבי הדורות שקדמו לו; אין הוא חי תוך תודעת המשך שבתוכן לגבי דורות אלה. בעולמו של היהודי המודרני חלה הפרדה בין מרכיב השייכות לבין מרכיב ההמשך של תוכן הדורות".² במילים אחרות, בשל תהליכי החילון והאמנציפציה שהחלו במאה השמונה-עשרה התגונו מאוד הגדרות הזהות העצמית של היהודים. רבים מהם חשים עצמם שייכים לקולקטיב היהודי ואף יוצקים תוכן נורמטיבי חיובי לתחושת השייכות ולתודעת השייכות האלה, אך עם זאת אינם ממשיכים את דרך המסורת שבעבר הונחלה ברציפות מדור לדור.

מאז סוף המאה התשע-עשרה נוספה למתח הפנימי המובנה הזה בתודעת הרציפות בזמן גם קריאת התיגר הציונית על הגורל היהודי ועל הדטרמיניזם ההיסטורי של ציפייה פסיבית לימות משיח. הציונות תבעה גאולה אנושית ולאומית מעשה ידי אדם, המכונן את עצמו ואת החברה הלאומית שלו אגב שמירת זיקה לעבר היהודי. תביעתה זו הוסיפה ממד חדש למורכבות היחס לתודעת הזמן, הן בקרב הזרמים החילוניים הן בקרב הזרמים הדתיים בציונות. כדברי גרשם שלום: "הציונות מעולם לא הכירה את עצמה עד לסוף - האם היא תנועת המשך ורציפות או תנועת מרד".³

במאמר זה אשווה בין שלוש גישות חינוכיות שכל אחת מהן נותנת מענה שונה לבעיית היסוד של החינוך היהודי והציוני המודרני - תכליותיו המנוגדות ויחסו לסוגיית התמורות בזהות היהודית. את הגישות אמחיש באמצעות שלושה שירים של יהודה עמיחי. למאמר שלוש מטרות. מטרתו הראשונה היא לנתח את שיריו של עמיחי ולהראות את העמדות השונות המשתמעות מהם כלפי שתי בעיות היסוד של החינוך. עיסוקה של שירת עמיחי בבעיות אלו מורכב ורב-ממדי; על כן ניתוח שיריו עשוי להצביע הן על התחבטותו הפנימית והפרטית כאדם, כיוצר וכיהודי בין עמדות שונות כלפי סוגיות אלה, והן על יכולתם של בני אדם לנדוד בין עמדות שונות במהלך חייהם. מטרתו השנייה של המאמר היא להציג שלושה פירושים שונים למושג "זהות", על פי שלוש גישות המתבססות על ההגות הפילוסופית ועל החקר הסוציולוגי המבקשים לתת פשר לשאלת זהות האדם בעת המודרנית. שלוש הגישות הללו יומחשו באמצעות שירי עמיחי, שכן הביטוי הפואטי הניתן בהם מאפשר לרדת לשורשי ההבדלים בין הגישות ולהדגים אותם. המטרה השלישית של המאמר היא לסרטט את קווי המתאר של החינוך היהודי והציוני הנובע משלוש הגישות. במונחי של צבי לם,⁴ שבהם אשתמש במאמר - מכל אחת מהגישות נובעת אידיאולוגיה חינוכית אחרת. כל אחת מהן מציבה מטרות שונות בפני מחנכים העוסקים בזהות יהודית וציונית ומציידת אותם בכלים דידיקטיים שונים.

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

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

⁴ צבי לם, במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים, ירושלים: מאגנס, 2002.

זהות וזיכרון: בין יחיד לקולקטיב ובין רציפות לתמורה בשירת עמיחי

שתי בעיות היסוד של החינוך היהודי והציוני שהוצגו לעיל - בעיית הזיקה בין יחיד ובין חברה ותרבות ובעיית 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 מתהווה כתוצאה מ"אחדות של ניגודים". הוא מצטט את הרקליטוס, הפילוסוף היווני בן המאות השישית והחמישית לפני הספירה, שכתב: "אין בני אדם מבינים כיצד הנפרד לכיוונים שונים מתלכד בתוך עצמו - הרמוניה תוך ניגודים, דוגמת הקשת והנבל". משמע, "כדי להוכיח שקיימת הרמוניה אין צורך להראות שהכוחות המהווים אותה זהים זה לזה. אם קיים שיווי משקל בתרבות האנושית, אפשר לתארו אך ורק כשיווי משקל דינאמי ולא סטטי".⁵ האחדות הפונקציונלית הזאת, כפי שכינה אותה קסירר, היא תוצאה של היטלטלות האדם בין כוחות קוטביים המניעים אותו לפעולה: השאיפה לקביעות, להמשכיות וליציבות מזה, ויצר החירות והחדשנות מזה; הצורך להשתייך לחברה ולהזדהות עמה מצד אחד, והצורך של הפרט לתת ביטוי לייחודו מצד אחר. האדם נענה לדרישת החברה כי יפנים את הערכים שעליהם היא מושתתת וינהג לפי הנורמות המקובלות, אך הוא גם נרתם לשינוי פניהם של החיים החברתיים. לדברי קסירר, "שניות זו מתגלית בכל שטחי החיים התרבותיים. משתנה רק היחס הפנימי בין הכוחות היריבים. לעיתים משתלט גורם זה, לעיתים גורם אחר. השתלטות זו היא הקובעת את טבען של הצורות הבודדות, והיא המשווה לכל אחת מהן את פרצופה הייחודי".⁶ כלומר, קלסתר פניו של אדם ופניהן של התרבות ושל החברה הם תוצרים מתהווים תמידית של התמודדות בלתי פוסקת בין הכוחות הללו. אלא שבניגוד למסקנה שעשויה הייתה לנבוע מכך, כאילו מדובר בקלסטרי פנים כאוטיים המלמדים על "אי-התלכדות וחוסר הרמוניה", קסירר טוען שהניגודים יוצרים אחדות דיאלקטית; הם "אינם מוציאים זה את זה אלא תלויים זה בזה", כדוגמת הרמוניית הניגודים של הקשת והנבל בדבריו של הרקליטוס.⁷

ביסודו של מאמר זה עומדת הטענה כי שירתו של עמיחי היא הרמוניה של ניגודים; שירתו רוויה בהתמודדות דיאלקטית בלתי פוסקת עם המתחים שהוצגו לעיל, ולכן היא גם מהווה קרקע פורייה לפיתוח תפיסות חינוכיות הנדרשות להתמודד עמם ולתת להם תשובות מגוונות. במילים אחרות, משירתו של עמיחי משתמעות כמה תשובות חינוכיות אפשריות הנוגעות לבעיות היסוד של החינוך היהודי והציוני בישראל של ימינו.

אורציון ברטנא מונה את עמיחי "מהפכן סימפטי".⁸ בחברה הארץ-ישראלית והישראלית בראשית דרכה, כאשר גיוסו של היחיד למען מטרות לאומיות הוצב בראש סולם הערכים, עמיחי היה מהמעצבים החשובים ביותר של "מהפכת היומיום" בשירה העברית. בשירתו "הקונקרטי עדיף על המופשט [...] 'עכשיו' חשוב מ'עבר' או מ'עתיד'; האחד מן הרבים; אדם יחיד ומשפחה חשובים מן

⁵ ארנסט קסירר, **מסה על האדם: אקדמה לפילוסופיה של תרבות האדם**, בתרגום יהודה לנדא ורפאל עמית, תל אביב: עם עובד, תשס"ו, עמ' 225.

⁶ שם, עמ' 227.

⁷ שם, עמ' 230.

⁸ אורציון ברטנא, "מהפכן סימפטי: יהודה עמיחי - סיכום ביניים", סוף מאה וסוף מאה, תל אביב: עקד, 2001, עמ' 252-263.

המדינה [...] כסא, מיטה, שולחן - משלוש הדתות, מכנסיות ומקדשים [...] אב, ילד - מן הלאום, מנהיגו וגיבוריו".⁹ שירתו היא שירה אקזיסטנציאלית, הדוברת בשם היחיד המחפש משמעות לקיומו בעולם. עם זאת, ברטנא מדגיש כי עמיחי הוא יוצר שהשכיל לשלב בין ניגודים בתרבות הישראלית המתהווה, ולכן הוא מהפכן - אבל "סימפטי". שירתו משלבת בין קוסמופוליטיות ובין מקומיות, בין ישראליות ובין תרבות יהודית עשירה, בין עולמו של היחיד ובין היותו חלק מחברה ותרבות: "שלמות הפשרה היא חלקיות המרכיבים שביניהם הוא מפשר בשירתו".¹⁰

גם גבריאלי מוקד גורס ששירת עמיחי מתאפיינת בכמה ניגודים ודיאלקטיקות - עושר הרבדים הגלום ברוח העם ובאוצר המסורת אל מול תחושה חריפה של מדידות ההווה; תחושת סופיות ומוות כממשות קיומית כנגד תפיסת חיים מלאת גיוון ואופטימיות; שירה של מצבים אנושיים אוניברסליים לצד הדהוד תרבותי המתבסס על רובדי לשון ואסוציאציות שכל כולן יהודיות וישראליות מאוד.¹¹ יוחאי אופנהיימר, שדן במושג הזיכרון בשירת עמיחי, מראה כי הדיאלקטיקה שבין תודעת המשכיות ובין ניתוק מן הרצף היא סוגיית יסוד בשירתו.¹² הוא קושר זאת לביוגרפיה של המשורר, שעלה ארצה מגרמניה בשנת 1936, בהיותו בן 12. זהותו כילד וכנער יהודי בגרמניה המשיכה ללוות אותו גם לאחר שהתערה בארץ. עם זאת, אופנהיימר מדגיש ששירת עמיחי לא עוסקת דווקא בזיכרון הפרטי של היחיד, כי אם חורגת בעיקרה אל עבר הזיכרון הקולקטיבי והשלכותיו על היחיד ועל הלאום כאחד. שוב ושוב חוזרים בשירתו ניסיונות להשתחרר מן הזיכרון הקולקטיבי ולחפש מפלט מן העבר הקולקטיבי, לצד תיאורו של ההווה כאוסף סמלים מן העבר.

בעז ערפלי טוען ששירתו של עמיחי מתמצית בשלושה מושגים: הומניזם, ספקנות ופכחון. הומניזם - משום שבמוקד שירתו של עמיחי עומדים חייהם של בני האדם הרגילים: האדם, במובן המילולי והראשוני של המושג, הוא גיבור שירתו, גם ללא קשר לעולם הערכים הנעלה המזוהה עם הומניזם. ספקנות - משום ששירתו מטילה ספק בכל פתרון לאומי, חברתי או פוליטי המתיימר לפתור את בעיות היסוד של האדם. אולם אין זו ספקנות לשמה אלא כזו שמתווכת בין הומניזם ובין פכחון, הוא המושג השלישי:

למרות שהיא [שירתו של עמיחי] חושדת, גם מלמדת לחשוד [...] במליצותיהם של אנשי המדינה, התרבות, הדת וכל ממסד באשר הוא ממסד, בתוכניותיהם ובמפעליהם, הרי משוררה גיבורה משתייך, ויודע שגם לאחרים אין מנוס מלהשתייך, למסגרות הלאומיות והחברתיות, הקובעות מבחינות שונות את זהותו ואת זהותם; הוא גם יודע שלפירוקן, ואף לערעורן, עשויות להיות תוצאות קשות ביחס לביטחון חייו ולביטחון חייהם של האחרים.¹³

⁹ בעז ערפלי, "על המשמעות הפוליטית של שירת יהודה עמיחי", עיונים בתקומת ישראל 5 (1995), עמ' 481.

¹⁰ ברטנא (לעיל הערה 8), עמ' 255.

¹¹ גבריאלי מוקד, "אקזיסטנציאליזם והומניזם בשירת יהודה עמיחי", ארבעה משוררים: דברים על יהודה עמיחי, נתן זך, דוד אבידן ויונה וולך, תל אביב: משרד הביטחון, 2006, עמ' 32-40.

¹² יוחאי אופנהיימר, "מלאכת הזיכרון" בשירי יהודה עמיחי, אפסי' שתיים 3 (1995), עמ' 69-79.

¹³ ערפלי (לעיל הערה 9), עמ' 494.

לאור הדברים האלה לא ייפלא שאפשר לחלץ משירת עמיחי כמה דפוסים אפשריים של מושגי הזהות והחינוך לזהות. חשוב להדגיש: שירתו של עמיחי לא עסקה ישירות בסוגיות של חינוך. עם זאת, אפשר בהחלט לדלות מתוכה תכנים ומסרים שמהם משתמעות פרשנויות שונות לחינוך לזהות ותפיסות שונות ליישומן. אפנה עתה להצגת שלושה מודלים חינוכיים הנובעים מתוך שלושה שירים של עמיחי.

גישה מהותנית לסושג הזהות ויישומה החינוכי

כְּשֶׁאָדָם מֵת, אֹמְרִים עָלָיו, נֶאֱסָף אֶל אֲבוֹתָיו.
 כָּל זְמַן שֶׁהוּא חַי, אֲבוֹתָיו נֶאֱסָפִים בּוֹ,
 כָּל תָּא וְתָא בְּגוֹפּוֹ וּבְנַפְשׁוֹ הוּא נֶצִיג.
 שֶׁל אֶחָד מִרְבָּבוֹת אֲבוֹתָיו מִתְחַלֵּת כָּל הַדּוֹרוֹת.¹⁴

השיר הזה מופיע בספר פתוח סגור פתוח במחזור ששמו "בחי, בחיי". מחזור השירים עוסק כולו בכמיהה לקיום אנושי מלא בעת החיים, כמיהה שלצדה נוכחותו העזה של המוות ותודעת הסופיות הגלומה בחיי האדם. השורה הראשונה בשיר עוסקת במוות, המסמל את הסופיות המוחלטת. אולם השימוש בביטוי "נאסף אל אבותיו" מטשטש את המוחלטות של הסופיות, שהרי משמעותו היא שכל מת מאריך את שרשרת הדורות של אלה שהלכו לעולמם. אין זה סוף מוחלט אלא סוף של הקיום הגופני שמביא עמו המשכיות בממד אחר, שהאנשים החיים אינם יכולים לקחת בו חלק. אולם האנשים החיים יודעים שבבוא יומם יהיו גם הם חלק מן ההמשכיות הזאת; הם ייאספו אל אבותיהם וימשיכו את השרשרת.

השורות הבאות בשיר יוצרות את הזיקה בין ההווה ובין העבר. שינוי הביטוי "נאסף אל אבותיו" ל"אבותיו נאספים בו" מאפשר לעבור לעולם החיים ובה בעת להדגיש את הנוכחות העמוקה של העבר ואת השפעתו המכרעת על חיי ההווה. הנוכחות הזאת של "האבות", היינו של המסורת והמורשת שנוצרו בידי הדורות הקודמים, היא נוכחות ביולוגית ממש: "כל תא ותא בגופו ובנפשו" של האדם החי בהווה, כלומר של בעל הזהות בהווה, "הוא נציג של אחד מרבבות אבותיו מתחילת כל הדורות". הדנ"א, החומר הגנטי המועבר לכל אדם בתורשה מן הדורות הקודמים, קובע את מאפייניו הפיזיולוגיים ובמידה מסוימת גם את אישיותו ואופיו, מבלי שיוכל לשנות זאת. הוא נידון לקבל את הדנ"א מהוריו, והם מהוריהם, ללא אפשרות בחירה. למעשה, עמיחי מדמה את המסורת לדנ"א: המורשת של רבבות אבותינו בני כל הדורות טבועה בגופנו ובנשמתנו, קובעת את מהותנו ואת זהותנו. כפי שתא ביולוגי אינו יכול להתקיים ללא החומר הגנטי, כך אין לאדם קיום רוחני-תרבותי אם אינו מטמיע בתודעתו ובאורחות חייו את המסורת שהנחילו לו אבותיו.

שיר זה מדגיש מאוד את נוכחות העבר בחיי ההווה, ואפילו מקנה תחושה שהעבר כולו הוא מקשה אחת אחידה. אין מקום לגוונים בהכרה שלנו לגבי העבר. אמנם השיר מציין כי כל תא הוא נציג של

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

אחד מרבבות האבות, אולם הקיום הפיזי והרוחני של האדם בהווה הוא סך ה"אבות" שהוטמעו בו. הגוף הוא אחד, הנפש היא אחת והעבר הוא אחד, וכל אחד מהם הוא שלם הגדול מסכום חלקיו.

ההווה, לעומת זאת, אינו קיים כנקודת זמן אוטונומית העומדת בפני עצמה או תורמת פן ייחודי לחיי האדם. בניגוד לעבר, שנתפס במונחים של נצח, ההווה הוא רגע חולף: הוא מיוצג בידי המבע "כל זמן שהוא חי", מעין נקודה בת חלוף בתוך נצח אינסופי. על כן לא ייפלא שזמן העתיד אינו זוכה כלל לאזכור. נדייק יותר אם נאמר שהעתיד משתמע מתוך היחס בין העבר להווה: רק אם האדם החי בהווה יעביר את המסורת לדור הבא, כפי שהעבירו אותה הדורות הקודמים לו עצמו, יתאפשר עתיד. לעומת זאת, אם הקיום בהווה לא יהיה מחויב להנחלת מסורות העבר, הרי הקיום הרוחני-התרבותי בעתיד - אפשר לומר: הקיום הזהותי - נתון בסכנה.

המשמעויות הגלומות בשיר זה מייצגות את הגישה המהותנית בחקר הזהות. את מקורותיה של הגישה המהותנית אפשר למצוא בהגות הפילוסופית האידיאליסטית שלפיה מהויות אובייקטיביות קודמות למציאות הסובייקטיבית, ובתפיסה הפוזיטיביסטית שלפיה המציאות היא "יש" קיים אפריורית, ולכן האדם יכול וצריך לחשוף אותה במלואה.¹⁵ כך מגדיר אבי שגיאת את הגישה המהותנית:

[גישה] המניחה את קיום האני כשלעצמו, כיש שאינו מותנה או תלוי בהקשרים ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים שבתוכם הוא חי. [...] השפה האפיסטמולוגית שבאמצעותה מדברים על התרבות בשיח המהותני, היא השפה שבאמצעותה מדברים על ישים המצויים בעולם. כדרך שמהותו של יש כלשהו אינה מותנית בזולתו ואינה דינאמית ומשתנה, כך הזהות התרבותית אינה דינאמית ומשתנה.¹⁶

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

מושג מרכזי בעיצוב תודעת זהות מהותנית הוא האוטנטיות, אשר לה שני מאפיינים. האחד הוא "שיבה אל המציאות הטהורה הקבועה תוך דחיית המציאות הדינאמית, המשתנית".¹⁷ מאפיין זה של האוטנטיות נוצר באמצעות הציר הדיאכרוני של הזהות, זה היוצר את התודעה של זיקה בין העבר להווה. על פי הגישה המהותנית האדם אינו סובייקט המכוון באופן פעיל את זהותו בהווה, אלא אובייקט המוצא את עצמו נתון בתרבות שהתהוותה בעבר, והיא זו שמעצבת אותו. היא כפוייה עליו כאותו דנ"א בשירו של עמיחי. מתן אפשרות הבחירה אם להמשיך משהו מתוך התרבות הזאת משמעו מתן פתח לשינוי; הדבר יפגום באוטנטיות של הזהות.

המאפיין השני של האוטנטיות הוא "השיבה אל העצמי, המכוון את עצמו מתוך עצמו".¹⁸ מאפיין זה נוצר באמצעות ביטול האפשרות לדיאלוג על הציר הסינכרוני של הזהות, זה היוצר את הזיקה בין הזהות העצמית ובין זהויות אחרות בהווה. משום שכינון הזהות נתפס כתהליך פנימי המתחולל

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

¹⁶ אבי שגיאת, המסע היהודי-ישראלי: שאלות של זהות ושל תרבות, ירושלים: מכון שלום הרטמן, 2006, עמ' 215-217.

¹⁷ שם, עמ' 236.

¹⁸ שם.

בתוך הזהות העצמית, ל"אחרים" אין תפקיד בכינונה. נהפוך הוא: השראה של אחרים על הזהות העצמית, למשל השראה תרבותית הדדית, נתפסת כאירוע שעלול לפגום באותנטיות של הזהות העצמית. זו הסיבה לכך ש"אחרים" נתפסים כאיום על הזהות העצמית; טשטוש של קו הגבול החד שבין הזהות העצמית לזהות האחרת עלול לפגום במהות הפנימית של הראשונה. הנה כי כן, בשירו של עמיחי הדבקות באותנטיות של הזהות היא כפולה: ציר דיאכרוני המעצב זהות שבה העבר המונוליטי נמשך אל תוך חיי ההווה, ואייקומו של ציר סינכרוני, כלומר חוסר נוכחותם של "אחרים", שעלולים בדיעבד לפגום בהעברת הדנ"א הרוחני והתרבותי מדור לדור.¹⁹

בחקר הלאומיות והאתניות הגישה המהותנית מכונה פעמים רבות "פרימורדיאליזם", היינו קמאית, בראשיתית. תיאורטיקנים של הלאומיות המחזיקים בגישה זו גורסים כי האומה היא תופעה אנושית עתיקת יומין שיש לה מופעים בעת העתיקה ובימי הביניים. לאתנולוגיות ארוכות הדורות יש כמה מאפיינים עיקריים - רגשות שייכות ראשוניים וזיקות של שארות; פרקטיקות שיצרו גבולות סמליים לקולקטיב; שפה, זיכרונות ומנהגים שהונחלו לאורך דורות; ולצד כל אלה - זיקה פוליטית מתמדת לטריטוריה וגיוס המונים בשם הפטריוטיזם במטרה להשיג ריבונות.²⁰

מהי משמעותן החינוכית של תפיסות הזהות המהותניות המשמעות משירו של עמיחי? ראשית לכול, המשמעות היא שעל הדור המבוגר בכלל ועל בית הספר בפרט מוטלת החובה להנחיל את הזהות הזאת לדור הצעיר. במונחיו של לם, האידיאולוגיה החינוכית המנחה בית ספר כזה היא אקולטוריסטית, אידיאולוגיה של תרבות.²¹ התלמיד נולד לעם בעל מסורת מסוימת - דתית, לאומית, תרבותית - ומטרתו של התהליך החינוכי היא לעצב ולגבש את זהותו לאור ערכי המסורת הזאת, לטעת בו את רגשות השייכות, ההוקרה והאהבה לתרבות הייחודית של עמו ולמדינתו, כדי שיראה עצמו כחוליה בשרשרת רציפה. המחנך הוא הפעיל: הוא מחזיק בידיו את הידע על המסורת וגם מעביר את הידע הזה למתחנך. לכן להוראה ולהקניית הידע יש תפקיד מרכזי בתהליך הלמידה: ללא דמות סמכותית שתעניק את הידע לתלמיד במסגרת תוכנית לימודים כללית ואחידה המחייבת את כלל התלמידים, הידע בדבר המורשת התרבותית הלאומית והאמונות והערכים המכוננים אותה לא יועברו מדור לדור. יתר על כן, המחנך מייצג בהתנהלותו את הערכים והנורמות שהונחלו מדורות, ולכן הוא גם משמש דוגמה ומופת ליישום ערכים אלה. הדרשה לקבל את מרותו של המחנך נובעת מכך שהוא המייצג הנאמן של האמונות והערכים המגולמים בתרבות הלאומית. לעומת זאת, התלמיד הוא סביל. בשיר כתב עמיחי "אבותיו נאספים בו", בבניין נפעל, וזהו אכן מצבו של

¹⁹ שיר נוסף של עמיחי המבטא את התפיסה המהותנית של הזהות הוא "שמי הוא שם תורמי". לניתוח שלו, על ההקשרים החינוכיים המדוברים כאן, ראו אבי שגיא, "בין 'לכל איש יש שם' ל'שמי הוא שם תורמי': זלדה ויהודה עמיחי 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 לם, במערבולת האידיאולוגיות (לעיל הערה 4), עמ' 93-109, 150-151, 157.

הצעיר המתחנך על ברכי הגישה המהותנית של הזהות: אין בידי אפשרות לבחור בחירה פעילה. הוא נדרש לקלוט את הידע על אודות ההיסטוריה והתרבות של עמו, להפנים את הערכים, לכבד את המסורת וליישם אותם בחייו.

משמעות חינוכית שנייה שנובעת מן התפיסה המהותנית של הזהות היא שעל התהליך החינוכי להדגיש את רציפותו המלאה של העבר המונחל. המחנך מציג את תרבות העבר כאחידה ורציפה; מה שנמסר מן המחנך אל המתחנך הוא המסורת בהא הידיעה, ולמסורת זו יש מסר ערכי חד וברור. התהליך החינוכי לא יכיר בחשיבות ריבוי הפנים של העבר וריבוי המסרים הערכיים המנוגדים שאפשר לדלות ממנו, או למצער ימעיט בחשיבותם. הוא ייטה לטשטש תמורות ומהפכות בתרבות הלאומית, ואפילו יתייחס אליהן בעוינות; הוא יתעלם מריבוי המשמעויות שדורות שונים ייחסו לרכיבי זהותם, שכן אלה נתפסות כפוגמות ברציפות ההנחלה ובשימורן של מסורות תרבותיות.

בהקשר היהודי חינוך כזה ידגיש קודם לכול את ההתודעות אל המסורת היהודית ואת ההזדהות עמה, על אמונות היסוד שלה, הטקסטים הקנוניים שמבטאים את רוחה, הטקסים הייחודיים לה וימי החג והמועד היוצרים את ריתמוס החיים האופייני לה. כל אלה נושאים שילמדו בכיתה משום שהם כוללים ערכים שיש להפנים ולהזדהות עמם, "הערכים היהודיים" שהם ערכים מוחלטים.²² דמויות מופת המייצגות בהתנהגותן את הערכים הללו יוארו באור יקרות במטרה לעודד הזדהות. יודגשו רציפות המסורת היהודית כתולדה של הצו "והגדת לבנך", ההנחלה של רכיבי הזהות היהודית והשמירה על הייחודיות הלאומית והדתית היהודית. למשל, מכלול הטקסטים והטקסים הקשורים בחגים יוצגו כחטיבה אחת - "מסורת החג". לא יתבררו ההקשרים ההיסטוריים והתרבותיים השונים שבהם נוצרו הטקסטים והטקסים האלה, לא ייבחנו עולמות ערכיים שונים ומנוגדים הכלולים בהם, ולא תהיה התייחסות להשפעות של תרבויות אחרות על גיבושם.²³ העבר היהודי בהא הידיעה ייתפס כמקור לקיום היהודי בהווה, בבחינת "ללא עבר, אין לנו הווה ועתיד". זאת ללא ניתוח מושכל וביקורתי של שינויים שחלו ברכיבי זהות יהודית לאורך דורות, ובעיקר ללא שיח רפלקטיבי שבמסגרתו התלמיד נדרש לברר לעצמו את אמונותיו ורגשותיו שלו לגבי רכיבי הזהות הללו.

בהקשר הציוני ידגיש החינוך המהותני את אחדותו המלאה של העם היהודי לאורך ההיסטוריה, על אף פיזורו בגלויות שונות, את הקשר הרציף של העם היהודי לארץ ישראל כמבטא את מהות קיומו לאורך הדורות, ואת היות הציונות השלב המודרני המתבקש של קשר זה. זיקות שונות לארץ - דתית, לאומית, היסטורית, תרבותית - ייתפסו כמבטאות את אותה מהות שמועברת מדור לדור. הממד המהפכני של הציונות, זה שמרד בכבלי העבר היהודי, יטושטש או לא יוזכר. כלומר, שיבת ציון המודרנית תוצג לתלמיד רק (או בעיקר) מן הזווית של תודעת רציפות הזיקה לארץ מאז ימי

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

²³ על ההבחנה בין גישות חינוכיות כלפי חגים ומועדים כמעצבי זהות ראו רינה חבלין, זמן יהודי-ישראלי: חג ומועד כמפתח לשיח זהות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2009.

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

דוגמה מובהקת לחינוך יהודי וציוני ששפתו היא מהותנית אפשר למצוא בדבריו של הרב אביחי רונצקי, בריאיון שנערך עמו לאחר מינויו לראש מינהלת זהות יהודית במשרד הדתות: [על המלאכה יופקדו] אנשים עם ניסיון, שחיים את זה, לא פרופסורים. לא שיש לי משהו נגד פרופסורים, אבל תלמיד ישיבה, בגדול, הוא חי את זה, הוא חי את התנ"ך. [...] בסוף, עולם התוכן היהודי [...] הוא משהו מקורי, אותנטי. [...] זה לא פולקלור, זה לא ידע יהודי. [...] זה לחזק את הקשר של העם, לא לארץ אלא לעצמו, למורשתו. [...] אנחנו מציעים את התורה שלנו [...] מי שרוצה ייקח, ואני יודע שירצו את זה. [...] רוצים אמת, לא משהו אקדמי כזה לא ברוך.²⁵

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

אולם תהיה זו טעות לחשוב שחינוך יהודי וציוני מהותני מאפיין את החינוך הדתי בלבד. מחקרים מראים ששפה מהותנית מאפיינת גם מורים בחינוך הממלכתי. למשל, אשר שקדי, שחקר את מידת ההלימה בין האידיאולוגיה החינוכית של מורי תנ"ך בבתי ספר ממלכתיים ובין אופן ההוראה שלהם את המקצוע, מצא שכרבע מהם החזיקו בתפיסות עולם שאותן הגדיר "אמונית כוללנית" ו"אמונית מצמצמת". השפה האפיסטמולוגית של תפיסות אלה, כפי שהגדיר אותן שקדי, היא שפה מהותנית, והיא זו שהנחתה את המורים בעת ההוראה בפועל.²⁶ דוגמה נוספת מצויה במחקרה של אורי קצין, שמצאה כי רבים מן המורים המוכשרים להוראת מקצועות היהדות בבתי ספר ממלכתיים נוקטים דרכי הוראה שאותן כינתה "מסירה מבהירה", היינו כאלה המתמקדות בהעברת הידע מן המורה לתלמיד, ורואות בידע הזה כלי חתום. כפי שהיא מציינת, "הוראה זו מקדשת את התכנים כנכסי צאן ברזל וכחומר קשיח ומטרתה מסירתם נאמנה".²⁷ לבסוף אציין את מחקרה של נורית חמו, שחקרה את תודעת הזהות היהודית של הורים ואת הציפיות שלהם לגבי החינוך היהודי שיינתן לילדיהם בבתי ספר ממלכתיים. חמו אפיינה שישה טיפוסים יהודים חילוניים על פי המוקד העיקרי של תודעת הזהות שלהם. אחד הטיפוסים מכונה "חילוני אורתודוקסי", ועבורו עולם היהדות הרבנית ההלכתית הוא שדה ההתייחסות. ממנו הוא יונק את אורחות חייו ואת עמדותיו ואמונותיו לגבי

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

²⁵ יאיר אטינגר, "תוכנית בנט להעצמת הזהות היהודית", הארץ, 21.5.2013.

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

²⁷ אורי קצין, "הוראת מקצועות יהדות: ממצאי מחקר על סטודנטים מורים המלמדים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים", החינוך וסביבו לג (2011), עמ' 322.

השאלה מהי יהדות אותנטית. הוא מתנכר לאפשרות של פרקטיקה יהודית ברוח זרמים אחרים, משום שהם הורסי האותנטיות.²⁸

מן הדין לעיל נובע שחינוך יהודי וציוני מהותני-אקולטוריסטי יעסוק בפיתוח תודעת זהות שבה שני רבדים עיקריים: זיהוי והזדהות. הזיהוי הוא פעולת תיוגו של אדם כמשתייך לקבוצה חברתית מסוימת - "חילוני", "דתי", "ישראלי", "יהודי". פעולת הזיהוי נעשית מבחוץ, על ידי אחרים. לעומת זאת, ההזדהות היא הרגש וההכרה המתעוררים באדם החש עצמו שייך לקבוצה, וההתנהגות שהוא מאמץ ככזה.²⁹ גישה חינוכית מהותנית-אקולטוריסטית תתמקד בזיהוי אותם אלה שמזדהים עם "הערכים היהודיים והציוניים", בזיהוי אלה שאינם מזדהים עמם או שנמצאים מחוץ לקבוצת השייכות היהודית-ציונית, ובעידוד המתחנכים להזדהות עם מה שנתפס כ"זהות יהודית וציונית אותנטית". בהמשך נראה כי חינוך זה חסר את הרכיב השלישי של תודעת הזהות - בניית מארג של הקשרי המשמעות.

גישה הבנייתית רדיקלית (פוסטמודרנית) למושג הזהות ויישומה החינוכי

שְׁהַר הַזְכָּרוֹן יִזְכֹּר בְּמִקוֹמִי,
זֶה תִּפְקִידוֹ. שְׁהִגֵּן לְזֵכֶר יִזְכֹּר,
שְׁהִרְחֹב עַל שֵׁם יִזְכֹּר,
שְׁהַבְנִין הַיְדוּעַ יִזְכֹּר,
שְׁבֵית הַתְּפִלָּה עַל שֵׁם אֱלֹהִים יִזְכֹּר,
שְׁסַפֵּר הַתּוֹרָה הַמִּתְגַּלְגֵּל יִזְכֹּר,
שְׁהִזְכֹּר יִזְכֹּר. שְׁהַדְגִּילִים יִזְכְּרוּ,
הַתְּכַרִּיכִים הַצְּבֻעוֹנִיִּים שֶׁל הַהִיסְטוֹרִיָּה, אֲשֶׁר
הַגּוֹפִים שֶׁעֵטְפוּ הַפְּכוּ אֶבֶק. שְׁהֶאֱבַק יִזְכֹּר.
שְׁהֶאֱשָׁפָה תִזְכֹּר בְּשֵׁעַר. שְׁהֶשְׁלִיָּה תִזְכֹּר.
שְׁחַיֵּת הַשְּׂדֵה וְעוֹף הַשָּׁמַיִם יֶאֱכְלוּ וְיִזְכְּרוּ,
שְׁכַּלֵּם יִזְכְּרוּ. כְּדִי שְׁאִיכַל לָנוּחַ.³⁰

השיר הזה לקוח מתוך הספר מאחורי כל זה מסתתר אושר גדול, שהתפרסם בשנת 1985, לאחר מלחמת יום הכיפורים. מחזור השירים הראשון בספר עוסק כולו במלחמת יום הכיפורים מנקודת מבט אישית-ביוגרפית, אך גם במלחמה, במוות ובהרס בזמנים ובמקומות אחרים בחייו של המשורר. שם המחזור - "שירי ארץ ציון וירושלים" - לקוח כמובן מן ההמנון הלאומי, "התקווה". אלא שלעומת ההמנון, שבו למילים אלה יש נופך נשגב המבטא את תקוותו של עם להיות חופשי בארצו לאחר

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

²⁹ שגיא, המסע (לעיל הערה 16), עמ' 209-212.

³⁰ יהודה עמיחי, מאחורי כל זה מסתתר אושר גדול, ירושלים: שוקן, 1985, עמ' 26.

אלפיים שנות גלות, הרי בשירי המחזור הן ספוגות מרירות, ייאוש ואובדן: "נִפְתָּלִי הָרֶץ אִימָרְךָ חֶבֶר אֶת הַתְּקֵהָ / וְהִשְׁתַּכֵּר בְּקִלְיַבְלָנְד, אֹהֶיּוּ [...] / עוֹד לֹא אָבִדְנוּ, עוֹד קָצַת. אֲנִי דוֹהֵר / שְׁכוֹר וּפְגוּעַ קֶשֶׁה לְתוֹךְ הַלְיָהּ" (שיר י"ג). השיר האחרון במחזור מביא לכדי שיא את הקרע בין עולמו של היחיד ובין הציפייה החברתית להזדהות עם סמלים קולקטיביים לאומיים ודתיים: "בִּירוּשָׁלַיִם שְׁתַּמֵּיד / עוֹמְדָת / מְתוֹךְ כְּבוֹד וּמְתוֹךְ קִדְשָׁהּ, / שְׁנַיִם שׁוֹכְבִים יַחְדָּו / עַל הַמְטָה / לְעֵשׂוֹת / אָדָם חֲדָשׁ וּמְאֻשֵּׁר" (שיר ל"ט). אל מול "רושלים" של הקולקטיב ניצבים "שניים" פרטיים; אל מול ה"תמיד" ניצב ה"חדש"; אל מול ה"כבוד" וה"קדושה" המחייבים נאמנות למסורת והתגייסות למען הקולקטיב ניצב ה"מאוסר" שמחויב לכאן ולעכשיו שלו בלבד. הנה כי כן, מחזור השירים כולו מבטא אכזבה עמוקה מן האתוסים שעליהם המדינה מחנכת את צעיריה ואף מביע מרד של הפרט נגדם. על רקע זה יש לבחון את שיר ל"ד במחזור, המצוטט במלואו לעיל. כפי שאראה להלן, מן השיר משתמעת פרשנות הפוכה לזו שנידונה עד כה למושגי הזהות והחינוך לזהות.

הדובר בשיר הוא היחיד, שמעייניו נתונים להתנערות מזיכרונות העבר. משאלתו האחת היא לנוח מן הזיכרון. הזיכרונות רודפים אותו בכל מקום שהוא מגיע אליו והוא מבקש להימלט מהם. לכאורה, אפשר היה לטעון שהשיר מתאר את הניסיונות הנואשים לברוח מזכר מוראות המלחמה המסוימת שבצלה כתב עמיחי את הספר כולו, מלחמת יום הכיפורים, בתקווה שהדבר יביא מזור לכאבי המלחמה. פרשנות זו סבירה בוודאי, אולם לטעמי היא מצומצמת מדי. דווקא משום שמחזור השירים נוגע בשאלות היסוד של הקיום היהודי-הציוני בארץ, יש לפרש את השיר בהקשר רחב יותר.

בהקשר הרחב השיר מעמת את היחיד, החי את חי ההווה, עם הקולקטיב שתרבותו ומסורתו התהוו בעבר: האמונות, הערכים, המנהגים והסמלים מקיפים את האדם מכל עבר וכופים עצמם עליו. כמו בשיר הקודם, גם כאן המורשת טבועה באדם כמו דנ"א: השליה המזינה את העובר ומאפשרת את קיומו היא סמל להטבעת חותם המורשת בגופו. אולם בניגוד לשיר הקודם, שם התאים החיים בגוף הם האוצרים בחובם את המורשת, כאן הדרישה היא שהשליה תזכור. והרי בתהליך הביולוגי הטבעי, השליה מסיימת את תפקידה עם הולדת התינוק. כלומר, דווקא התחלתם של חיים חדשים מחייבת את ניתוקו של החיבור הטוטלי בין העובר לאמו. יש כאן יותר משמץ של רמז לכך שיצירת העתיד מחייבת התנתקות מן העבר. ככלל, נדמה שמורשת העבר מזוהה בשיר זה עם המוות הרבה יותר מאשר היא מזוהה עם החיים: הר זיכרון, גן ורחוב שמנציחים אנשים מתים, תכריכים - כולם מסמלים שיש משהו ממית בהיצמדות למורשת העבר. המילים "חיית השדה ועוף השמים" מרמזות לברכת אלוהים לאדם בבראשית א, כח: האדם נדרש לרדות "בדגת הים ובעוף השמים ובכל חיה הרומשת על הארץ", כלומר להיות ניזון מהם, ולשם כך להרוג אותם.³¹ לאור זאת, אין פלא שהדובר בשיר מבקש "לנוח", לחיות את חי ההווה, ללא עול המורשת המחייב אותו להמשיך שרשרת דורות שלא הוא בחר בה; ללא האחריות והמחויבות לחיים המתנהלים על פי נורמות שנקבעו בעבר ונתפסות כפוגמות בקיום בהווה.

³¹ חיית הארץ ועוף השמים נזכרים גם בבראשית א, ל.

המשמעויות הגלומות בשיר זה מייצגות גישה בחקר הזהות שאותה נכנה "הבנייתית רדיקלית", או לחלופין פוסטמודרנית.³² גישה זו היא ענף אחד בפרדיגמה הבנייתית של הזהות. לפי הפרדיגמה הבנייתית, זהות היא תוצר של תהליכים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים שבהם משחקים תפקיד מרכזי הרצון, התודעה, הרגש וההתנהגות של בני אדם. הזהות מתפרשת, משתנה ומתגוננת כתוצאה מהאינטרסים המשתנים של בני האדם והקבוצות החברתיות המקיימים ביניהם יחסי גומלין ולוקחים חלק בהתהוותה. משמעות הדבר היא שזהות אינה "יש" נתון וקבוע כי אם תהליך מתמיד של התהוות; היא הסיפור שבני אדם וקולקטיבים מספרים לעצמם ולאחרים על עצמם, בבואם במגע זה עם זה במציאות חברתית-תרבותית משתנה.³³

הגישה הבנייתית הרדיקלית גורסת שאין גרעין זהות בסיסי אחד המארגן את מכלול ההקשרים המשתנים הללו במסגרת לכידה. היא מדגישה את ההשתנות המתמדת של הזהות, את היותה בלתי מאורגנת ובלתי רציפה. זהות תלויה תמיד בזמן, במקום ובהקשר מסוימים. לכן היא סובייקטיבית לחלוטין ומקוטעת מיסודה. צרכים ומטרות המנחים את בני האדם בהווה הם הבונים את הזהות, ללא מחויבות לתרבות שהתהוותה בעבר.³⁴ הציר הדיאכרוני, המקשר בין עבר להווה, שיש לו משמעות כה גדולה בגישה המהותנית, מאבד כאן כליל את תפקידו. לעומתו, הציר הסינכרוני, זה היוצר את הזיקות בין הזהות העצמית ובין זהויות אחרות המתקיימות לצדה בהווה, באותו הקשר של זמן ומקום, מועצם עד לקצה: מאחר שלזהות העצמית אין מרכז כובד מאחד ורציף משלה, הרי היא אינה קיימת בפני עצמה אלא רק לנוכח האחר. האחר הוא המדיום שדרכו הזהות העצמית מכוננת את עצמה.³⁵

גישה זו של זהות מיושמת בחקר הלאומיות בתיאוריות ניאומרקסיסטיות ופוסטמודרניות. לדידן, הבניית זהויות לאומיות היא תולדה של תנאי המודרנה בלבד. זהויות לאומיות לא יכלו להתקיים בעת הטרומ-מודרנית, משום שהן תולדה של תנאים כלכליים, חברתיים וטכנולוגיים שהתהוו רק בעת המודרנית.³⁶ טיעון מסוג זה יוצר נתק על הציר הדיאכרוני בין העבר להווה: אם הזהות הלאומית לא מעוגנת במקורות עבר טרום-מודרניים בעלי קיום ממשי בהיסטוריה ובתרבות, הרי היא חדשה באופייה, תוצר של אינטרסים בני ההווה. עוד גורסות תיאוריות אלה שאליטות פוליטיות, תרבותיות וכלכליות שמעוניינות להעצים את כוחן יוצרות מוצרים תרבותיים המיועדים לטעת בקרב ההמונים תודעה כוזבת של רציפות ואחדות האומה. "המורשת" ו"המסורת" הן לא יותר מאשר

³² אבי שגיא מכנה את הגישה הזאת "הבנייתית חזקה". ראו שגיא, המסע (לעיל הערה 16), עמ' 218. אני מעדיף את המונח "הבנייתית רדיקלית" בשל זיקתו לפדגוגיה הרדיקלית, שבה 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 ראו 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' 190–194, 229.

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

"דמיון" או אף "המצאה".³⁷ במונחי ביקורת האידיאולוגיה, הן לא יותר מאשר פעילות מניפולטיבית של הגמוניה המשעתקת את יחסי הכוח בחברה מתוך שימוש במנגנוני המדינה.³⁸ מהלכים אלה של ההגמוניה מבוססים על יסודות דכאניים, כגון הדרת זהויות של מיעוטים, השכחת מסורות אונטניות של קבוצות חברתיות וחוסר פיתוח של חשיבה ביקורתית בקרב יחידים. לאור זאת, גישות פוסטמודרניות של זהות מבקשות לפרק את הזהות הלאומית ולהעצים את אותם "אחרים", השם הגנרי שניתן לקבוצות מיעוט.³⁹

נחזור עתה מן הניתוח התיאורטי לשירו של עמיחי. חשוב להדגיש: השיר בוודאי לא נכתב כהבעת תמיכה בתפיסה תיאורטית הרואה את הלאומיות כפיקטיבית או מתוך עמדה אידיאולוגית פוסטמודרנית; זהו שיר ולא פמפלט אידיאולוגי. עם זאת, בהקשר החינוכי עולה מהשיר מסר ערכי ברור: בתי הספר כופים זהות על התלמידים, נתיני המדינה. על התלמיד מוטלת במידה רבה האחריות לחשוף את חוסר אמתם של המסורות והזיכרונות המועברים אליו, לצאת נגד המהלך הדכאני ולהבנות בעצמו את זהותו. עליו להימנע מלקבל ללא סייג את הזהות שמחנכו היו רוצים שתהיה לו.

גישה זו תואמת במידה רבה את מה שלם כינה "אידיאולוגיית העל של האינדיבידואליזם" בחינוך, ששמה לעצמה למטרה לטפח יחיד בעל אישיות ייחודית ואוטונומית, ולהגן עליו מפני רכישה והפנמה של אמיתות מקובלות הפוגמות בייחודו ובאוטונומיות שלו. לפי גישה זו, מטרתו של החינוך היא לפתח את אישיותו החד-פעמית של היחיד מבלי לשעבד אותו לציפיות החברה ולנורמות ולערכים השולטים בה. כך תהיה חשיבתו של היחיד משוחררת מן האינדוקטרינציה המאפיינת את החינוך האקולטוריסטי, והוא יהיה מסוגל לבקר את החברה, את התרבות ואת מוסדות המדינה ולזהות את עוולותיהם. תפקידו של המחנך כאן הוא להסיר מדרכו של החניך את המכשולים העלולים להפריע לו למצוא את הפוטנציאל הייחודי הגלום בו. ההוראה פוגמת בלמידה, שראוי שתתרחש רק באמצעות הוויסות העצמי של הלומד. הידע הראוי הוא לא זה המוכתב בידי מוסדות המדינה, המעוניינים להנחיל לחניך עולם ערכי מסוים התואם את האידיאולוגיה ההגמונית ומיומנויות הדרושות לתפקוד בחברה, אלא רק אותו ידע שאליו נוטה התלמיד בעצמו ושיפתח את זהותו הייחודית.⁴⁰ אולם יש להדגיש שתחת כנפי אידיאולוגיית העל של האינדיבידואליזם עומדות שתי תפיסות חינוכיות שונות, לדברי לם: החינוך הפרוגרסיבי-הפיידוצנטרי 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; ³⁸ 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

⁴⁰ לם, במערבולת האידיאולוגיות (לעיל הערה 4), עמ' 93–109, 152, 157–158.

ולעומתו החינוך הרדיקלי שהחל להתפתח בשנות השישים של המאה העשרים.⁴¹ עם זאת, למרות ההבדלים בדרכי הפעולה של שתי הגישות האלה, רעיונותיהן דומים.

ברצוני להשתמש בהבחנה בין הגישה הפרוגרסיבית לזו הרדיקלית כדי לדון באופיו של החינוך היהודי והציוני במערכת חינוך המונחית על ידי אידיאולוגיית העל של האינדיבידואליזם. חינוך כזה עשוי לנהות אחר מגמות פרוגרסיביות-פידוצנטריות, שאת מקורותיהן אפשר לזהות אצל דיואי, ז'אן ז'אק רוסו, אלכסנדר ס' ניל ואחרים, ואשר התגלגלו לחינוך הליברלי בן זמננו.⁴² אמנם נכון שמגמות אלו באות לידי ביטוי בולט במיוחד בבתי הספר הייחודיים, כדוגמת הדמוקרטיים והאנתרופוסופיים, 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 כישורונותיהם השונים, למיציא מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות"; "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה והתומכת בו". ללא ספק, מגמות פידוצנטריות המתמקדות בצרכיו, בכישוריו ובקידומו של היחיד רווחות בחינוך הישראלי בן זמננו, והן מגובות בתהליכים חברתיים וכלכליים של הפרטת החינוך.⁴³

חינוך המציב מטרות אינדיבידואליסטיות במוקד הווייתו לא ייחס משמעות מיוחדת לפיתוח זהות יהודית וציונית אצל התלמיד, שכן את עיקר מעייניו הוא יפנה לעבר פיתוח זהות אישית וייחודית. יחסו לחינוך יהודי וציוני עשוי לנוע על רצף שבין אדישות וניכור ובין עוינות, מתוך הנחה שזהויות קולקטיביות אלו אינן רלוונטיות כלל לעולמו של היחיד בעידן הגלובלי של ימינו. הוא עשוי אף להניח הנחה מרחיקת לכת עוד יותר - שזהויות אלו פוגעות ביכולתו של היחיד לממש את חירותו ולא מאפשרות לו "לנוח", כמילותיו של עמיחי, כלומר לבנות לעצמו את האי הפרטי שלו בעולם. תפיסה מעין זו הציג בשנות השבעים הסופר ס' זיהר, שיצא נגד ההנחה שאפשר וראוי להקנות לדור הצעיר מערכת ערכים שעליה החליט הדור המבוגר. זיהר הציג את האוטונומיה של היחיד כערך עליון: "יוצא שבין כל הערכים, ערך אחד הוא תנאי לחינוך כדי שיהיה חינוך: חירותו של אדם להיות במיטב מה שהוא יכול לממש על פי רצונו האישי ובזיקה לחברה בה בחר [לחיות]".⁴⁴

אולם חינוך לזהות על פי אידיאולוגיית העל של האינדיבידואליזם עשוי ללכת בנתיב אחר, בעקבות הפדגוגיה הביקורתית-הרדיקלית מבית המדרש של פאולו פריירה, הנרי ג'ירו (Giroux), פיטר מקלארן

⁴¹ צבי לם, "התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית בחינוך", יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות, תל אביב: ספרית פועלים 2000, עמ' 100-138.

⁴² ג'ון דיואי, הילד ותוכנית הלימודים: בית הספר והחברה, בתרגום חיים ברוור, תל אביב: אוצר המורה, 1960; אלכסנדר ס' ניל, סאמרהיל: גישה רדיקלית לגידול ילדים, בתרגום רפאל אלגד, תל אביב: יבנה, 1973; ז'אן ז'אק רוסו, אמיל, או על החינוך, מצרפתית אלזה טיר-אפלרויט, 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?", מגמות לו, 2-3 (1994), עמ' 238-252.

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

ואחרים.⁴⁵ לדידו של חינוך זה, החינוך היהודי-הציוני הנוהג בישראל הוא "חינוך מנרמל", היינו כזה המשכפל את האידיאולוגיה ההגמונית ומדכא את "האחרים", הלא הם בעלי הזהויות היהודיות האתניות-עדתיות והפלסטינים. לעומתו יש להציב את "החינוך שכנגד", זה שנועד לפתח את ביקורת האידיאולוגיה ולהביא לידי יתר הומניזציה של האדם.⁴⁶ לשם כך יהיה חינוך כזה ביקורתי מאוד ואף שוללני כלפי הבניית זהות ציונית, ולעומת זאת הוא יפעל למען קימומן של אותן זהויות שדוכאו, לגישתו, בידי ההגמוניה הציונית. הוא יפעל גם למען פיתוחה של זהות ישראלית כלל-אזרחית, שתהווה מסגרת על שתחליף את האתוס הציוני, ואשר תחתה יוכלו לפרוח "הזהויות האחרות". כדברי יוסי יונה ויהודה שנהב בדיונם בפירוק הזהות הציונית ובהעצמת הזהות המזרחית והפלסטינית: "עמדתנו מחייבת אותנו לאמץ יחס לא סימטרי כלפי מאמצי כינון של זהויות קולקטיביות - בעוד היא מבקרת את פרקטיקות כינון הזהות כאשר הן נושאות אופי אתנו-לאומי המסייע ליצירתה של הגמוניה תרבותית, פוליטית וכלכלית [...] היא תומכת בפרקטיקות כאלה כאשר הן מתבצעות על ידי קבוצות המבקשות להשתחרר מאותה הגמוניה".⁴⁷

אם כן, החינוך הביקורתי-רדיקלי יעודד את התלמידים לביקורת אקטיבית נגד הזהות היהודית-הציונית שעליה מושתתת מדינת ישראל. הוא גם יעודד אותם לבנות מחויבות חלופית לזהות אתנית-עדתית יהודית, פלסטינית ואזרחית כלל-ישראלית. בנקודה זו טמון אחד הכשלים הלוגיים והמוסריים של הפדגוגיה הביקורתית בכלל, ושל יישומה במקרה של החינוך היהודי-הציוני בפרט: בעודה דוברת בשם אידיאולוגיה חינוכית המציבה במרכזה את ביקורת החברה הקיימת, היא נסוגה לעבר תפיסה מהותנית לא ביקורתית של זהות, הפעם של מי שנתפס בעיניה כ"אחר", כ"מדוכא". בשעה שהיא מתיימרת להביא בכנפיה "יתר הומניזציה של המציאות", כמילותיה הידועות של פריירה,⁴⁸ היא מעקרת את מעמדו של היחיד כסובייקט פעיל המבנה את זהותו שלו, שכן היא

⁴⁵ פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, בתרגום כרמית גיא, תל אביב: מפרש, 1981; פאולו פריירה ואיירה שור, פדגוגיה של שחרור, בתרגום נתן גובר, תל אביב: מפרש, 1990; Henri Giroux, *Theory and*; 1990; *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 גור-זאב, "מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל", הנ"ל (עורך), מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך, תל אביב: רמות, 1999, עמ' 7-50.

⁴⁷ יוסי יונה ויהודה שנהב, רב תרבותיות מהי?, תל אביב: בבל, 2005, עמ' 154. ראו גם אמל ג'מאל, "עקרונות החינוך האזרחי ואתגרי האזרחות ההתדיינותית", דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, תל אביב: עם עובד, 2013, עמ' 327-360; הנרייט דהאן-כלב, "עדתיות בישראל: נקודת-מבט פוסט-מודרנית", גור-זאב, מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (לעיל ההערה הקודמת), עמ' 197-231; אמנון רז'קרוצקין, "תוכניות הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית", אבנר בן-עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון, תל אביב: רמות, 2002, עמ' 47-67; אורי רם, הזמן של הפוסט: לאומיות והפוליטיקה של הידע בישראל, תל אביב: רסלינג, 2006. יש לציין שקיימות גם גרסאות "רכות" יותר של יישום הפדגוגיה הביקורתית במסגרת החינוך היהודי-ציוני. גרסאות אלו אינן מחויבות לאידיאולוגיה פוסט-ציונית מקפת, אך הן משלבות תפיסות ומונחים הלקוחים מתוך עולם הפדגוגיה הביקורתית. ראו נעמי דה-מלאך, לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2008; אייל נווה ואסתר יוגב, היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול, תל אביב: בבל, 2002.

⁴⁸ פריירה (לעיל הערה 45), עמ' 31.

מתחילה את התהליך החינוכי כאשר היא מגדירה מראש עבור המתחנך מי המדכאים, מי המדוכאים ומה תפקידיהם של התלמיד והמורה במשחק הכוחות הזה. במילים אחרות, היא מכוונת מראש את התלמיד לעמדה ביקורתית מסוימת מאוד. בצדק מציין חנן אלכסנדר ש"החינוך שכנגד אינו מציל את התלמיד מהפגע של כפייה בלתי ביקורתית; הוא אך מחליף את האידיאולוגיה של בעלי השורה באידיאולוגיה של המדוכאים"⁴⁹.

לסיכום, הגישה ההבנייתית הרדיקלית או הפוסטמודרנית, שאת ביטויה הפואטי מצאנו בשיר ל"ד במחזור "שירי ארץ ציון וירושלים", רואה את המעשה החינוכי הראוי כמושתת על אידיאולוגיית העל של האינדיבידואליזם. מבין שלושת רובדי תודעת הזהות - זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות של הזהות - גישה זו תתמקד באזהרתו של היחיד מפני הזדהות עם הקולקטיב היהודי-הציוני, שעמו החברה מעוניינת שיזדהה, וביהוי אלה המאבדים את זהותם הייחודית ואת חוש הביקורת שלהם לנוכח דרישה זו של החברה. הגישה הפוסטמודרנית גם תבקר את הזהות היהודי-ציונית על העוללות שהיא יוצרת כלפי יחידים וכלפי קבוצות מיעוט. כמו בגישה המהותנית, גם מיישומה החינוכי של הגישה הזאת נעדר שיח חינוכי המאפשר ליבון של הקשרי המשמעות שהתלמיד מקנה לזהותו.

גישה הבנייתית סתונה למושג הזהות ויישומה החינוכי

אָבִי הָיָה אֱלֹהִים וְלֹא יָדַע. הוּא נָתַן לִי
אֶת עֵשֶׂרֶת הַדְּבָרוֹת לֹא בְרַעַם וְלֹא בְזַעַם, לֹא בְאֵשׁ וְלֹא בְעָנָן
אֶלָּא בְרַכּוּת וּבְאַהֲבָה. וְהוֹסִיף לְטוֹפִים וְהוֹסִיף מְלִים טוֹבוֹת,
וְהוֹסִיף "אָנָּה"

וְהוֹסִיף "בְּבִקְשָׁה". וְזָמַר זְכוֹר וְשִׁמּוֹר
בְּגִיּוֹן אֶחָד וְהִתְחַנֵּן וּבְכָה בְשִׁקֵּט בֵּין דְּבַר לְדְבַר,
לֹא תִשָּׂא שֵׁם אֱלֹהֶיךָ לְשׁוֹא, לֹא תִשָּׂא, לֹא לְשׁוֹא,
אָנָּה, אֵל תַּעֲנֶה בְרַעַף עַד שִׁקָּר. וְחִבַּק אוֹתִי חֶזֶק וְלַחֵשׁ בְּאָזְנִי,
לֹא תִגְנוֹב, לֹא תִנְאַף, לֹא תִרְצַח. וְשֵׁם אֶת כְּפוֹת יָדָיו הִפְתּוּחוֹת
עַל ראֲשֵׁי בְּבִרְכַת יוֹם כְּפוּר. כְּבֹד, אָהֵב, לְמַעַן יֵאָרִיכוֹן יְמֵיךָ
עַל פְּנֵי הָאֲדָמָה. וְקוֹל אָבִי לָבֵן כְּמוֹ שֶׁעַר ראֲשׁוֹ.
אַחֲרֶיךָ הִפְנָה אֶת פְּנָיו אֵלַי בְּפַעַם הָאֲחֵרוֹנָה
כְּמוֹ בַיּוֹם שֶׁבּוֹ מֵת בְּזְרוּעוֹתַי וְאָמַר: אָנִי רוֹצֶה לְהוֹסִיף
שְׁנַיִם לְעֵשֶׂרֶת הַדְּבָרוֹת:

הַדְּבַר הָאֶחָד עֵשֶׂר, "לֹא תִשְׁתַּנֶּה"
וְהַדְּבַר הַשְּׁנַיִם עֵשֶׂר, "הִשְׁתַּנֶּה, תִּשְׁתַּנֶּה"

⁴⁹ חנן אלכסנדר, "הביקורת הרדיקלית על הציונות: אסכולת פרנקפורט, פוסט-ציונות וחינוך", הגות בחינוך היהודי ה'ו (2004), עמ' 229. לביקורת הפדגוגיה הביקורתית בהקשר זה ובהקשרים נוספים ראו נתן גובר, "הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית", גורזאב, מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (לעיל הערה 46), עמ' 121-142; גדי טאוב, המרד השפוף: על תרבות צעירה בישראל, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1999, עמ' 209-288.

כָּךְ אָמַר אָבִי וּפְנָה מִמְּנִי וְהִלֵּךְ
וְנַעֲלַם בְּמַרְחָקָיו הַמְּוֹזְרִים.⁵⁰

שיר זה לקוח מתוך המחזור "מלון הור"י". כפי שמעיד עמיחי עצמו בשיר הראשון במחזור, הביטוי "מלון הור"י" שאול משיר בשם "הַקִּיצוּנִי שְׁעָפִי לְעֵבֶר" מאת משה אבן-עזרא. בשירו של אבן-עזרא הדובר מתמלא בגעגועים להוריו ומבקש לפתוח עמם בשיחה. לשם כך הוא הולך ל"מלון הור"י", מקום המתברר כבית הקברות שבו הם טמונים.⁵¹ שני מוטיבים חשובים שואל עמיחי מאבן-עזרא: האחד הוא ההשפעה העמוקה שמוטרים הדורות הקודמים על דור ההווה, בפרט ההורים כדמויות המחנכות הראשיות, גם לאחר מותם. השני הוא השיחה בין הדורות. שיחה זו, כפי שניווכח, 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 לזהות שהוצגו לעיל.

הדובר בשיר הוא בן המספר על אביו המת. מדבריו אנו למדים שלמחנך יש שלושה תחומי אחריות כלפי המתחנך. האחריות הראשונה היא להנחיל את מורשת העבר ולקבוע מערכת ערכים ונורמות, שבמסגרתה תתהווה הזהות. מורשתו של האב מיוצגת על ידי עשרת הדיברות, שהן המסד הערכי והנורמטיבי האולטימטיבי. התנתקות מן המסד הזה שהתהווה בדורות עבר, מן הציוויים שהונחלו לנו - "זכור ושמור", "לא תגנוב, לא תרצה, לא תנאף" - תוליד כאוס חברתי והתפוררות תרבותית. הזהות המתהווה בהווה חייבת לעגן את עצמה במקורות העבר; המחנך והמתחנך אינם רשאים ואינם יכולים להתנתק ממנה.

האחריות השנייה של המחנך נוגעת לדיקטיקה: המורשת צריכה להיות מונחלת "ברכות ובאהבה", בתחינה ובכבי, בלחישה ובפתיחת כף יד. מעמד הר סיני, המתואר בפרקים יט-כ בספר שמות, מלווה במראות ובקולות רבי עוצמה ונבנית בו תחושת חרדה בקרב העם לקראת הענקת עשרת הדיברות. אולם בשירו של עמיחי, האווירה השורה על המעשה החינוכי של האב בהעניקו לבנו את עשרת הדיברות שונה בתכלית. במקום אלוהים מרוחק, שסמכותו נבנית מהמרחק שלו מנתיניו ומאימו כלפיהם ("כל הנוגע בהר מות יומת", שמות יט, יב), מופיע אבא'אלוהים שבונה את סמכותו החינוכית באמצעות קרבה פיזית ורוחנית. במקום "אל קנא פוקד עוון אבות על בנים ועל שילשים ועל ריבעים לשונאי" (שמות כ, ה) מופיע אבא'אלוהים רך ואוהב. הדיקטיקה הזאת, או "האסטרטגיה" בלשונו של לם, היינו הדרך להגיע אל המטרה החינוכית, משקפת את אופייה הנתפס של המורשת: המורשת עצמה אינה מהות קשיחה שיש להנחיל בסימני קריאה. מסביב לגרעין הליבה - עשרת הדיברות - היא טומנת בחובה ממד דינמי המכיל סימני שאלה, דילמות ובחירות שעל בני האדם לעשות.

לבסוף, האחריות השלישית של המחנך היא להשתית את החינוך על שני דיברות נוספים: לא להשתנות ולהשתנות. הציווי הכפול, הפרדוקסלי, לשמר את מה שהונחל מדורות ולשנות אותו, אולי אף למרוד בו, מקבל כאן מעמד של צו עליון. כיצד אפשר לחנך לחיים בתוך סתירה כזאת? התשובה על כך מצויה בגוף שני הדיברות האלה עצמם: הזהות עצמה היא אכן פרדוקס. הזהות

⁵⁰ עמיחי, פתוח סגור פתוח (לעיל הערה 14), עמ' 58.

⁵¹ לניתוח שירו של אבן-עזרא ראו שולמית אליצור, שירת החול העברית בספרד המוסלמית, ב, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2004, עמ' 224-227.

אינה מהות נתונה, קבועה ויציבה, שעל המחנך פשוט להעביר למתחנך; והיא גם אינה המצאה בת זמן ההווה, תולדה של אינטרסים נוכחיים או של בחירה אוטונומית של היחיד, המבוססת על חוויותיו הסובייקטיביות. הזהות היא תוצר המפגש הדינמי, המתהווה תמיד, בין המכלול הרחב ביותר של התרבות שלתוכה נולד האדם ובין האמונות, הרגשות וההתנהגויות שלו, הנובעים מהתנסויותיו ומבחירותיו בתוך התרבות הזאת בהווה. עמיתי דניאל ברטל ואנוכי הצענו לכנות תפיסה זו של מושג הזהות "פסיכו־חברתית"⁵², משום שזהות כזאת מתבססת על מכלול האמונות, הרגשות וההתנהגויות של בני האדם בהיותם שייכים לקולקטיב. מכלול זה אינו נמסר מדור לדור בבחינת כזה ראה וקדש, אלא מתהווה תמידית אצל כל יחיד במפגשו עם תרבות העבר ובמפגשיו עם אחרים המזדהים כמוהו עם הקולקטיב. השותפות שמתהווה בין יחידים באמונות, ברגשות ובנורמות התנהגותיות היא היוצרת את הקולקטיב כישות פסיכו־חברתית.

תפיסת זהות כזאת יוצרת ענף נוסף בפרדיגמה ההבנייתית; בעקבות שגיא⁵³ נכנה ענף זה "הבנייתיות מתונה". הגישה הזאת היא הבנייתית בגלל טענת היסוד הראשונה שלה בדבר הדינמיות של הזהות, שהיא "יש" המתהווה והמצוי בתהליכי שינוי כתוצאה מהקשרים היסטוריים ותרבותיים משתנים. שם התואר "מתונה" מוענק לה בגלל טענת היסוד השנייה שלה, שלפיה על אף תהליכי השינוי מתקיימת בזהות מידה רבה של רציפות ואחידות.

בחקר הלאומיות, הגישה ההבנייתית המתונה מוצאת את ביטויה המובהק ביותר בתיאוריה האתנו־סמלית שפיתח אנתוני סמית.⁵⁴ התיאוריה שלו טוענת לזיקה משמעותית בין זהויות של קהילות אתנו־לאומיות טרום־מודרניות (ethnies, בלשונו) ובין זהויות לאומיות מודרניות. היא עוסקת בדינמיקה המורכבת של רציפות ותמורה בהנחלת משמעות ובהענקת פרשנות משתנה לאורך דורות לסמלים, לזיכרונות קולקטיביים ולמיתוסים מכוננים, שבהם מגולמים ההסברים באשר למקורותיו של הקולקטיב, לייחודו ולזיקתו לטריטוריה ולשפה מסוימות. בתיאוריה זו הציונות מתפרשת כמהלך דיאלקטי מורכב: בניגוד לגישה המהותנית, הציונות אינה המשך רציף ואימננטי של הזהות היהודית רבת הדורות, ובניגוד לגישה ההבנייתית הרדיקלית היא אינה זהות חדשה, "מורדת". הציונות היא פרשנות מחודשת של הזהות היהודית; יש להבין את תודעת הזהות שהיא יוצרת אצל היהודי המודרני כתוצר הפרדוקס של המשכיות ומרד המתקיימים זה לצד זה ומזינים זה את זה, כמו בהרמוניית הניגודים בהגותו של קסירר, שאותה הזכרתי 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

שגיא, המסע (לעיל 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

לניתוח האידיאולוגיה הציונית מנקודת מבט זו ראו חדווה בן־ישראל, "תאוריות על הלאומיות ומידת חלותן על הציונות", בשם האומה: מסות ומאמרים על לאומיות וציונות, באר שבע: אוניברסיטת בן־גוריון

מושג הדיאלוג חשוב מאוד להבנת תהליך התהוותה של הזהות על שני הצירים - הדיאכרוני והסינכרוני - ולהבנת התהליך החינוכי שיוצע להלן. משום כך ברצוני להרחיב את הדיבור בעניין היסודות הפילוסופיים של הדיאלוג. נקודת המוצא תהיה הגותו של סרן קירקגור, פילוסוף אקזיסטנציאליסטי דתי דני (1813-1855). קירקגור גרס שתודעת העצמי מתהווה כתוצאה מן היחס בין שלושה רכיבים: קוטב הסופיות, שהוא כלל ההקשרים הסביבתיים, התרבותיים, ההיסטוריים והפיזיולוגיים הנקבעים על ידי העבר, שבהם מוצא עצמו האדם נתון מעצם לידתו; קוטב האינסופיות, שהוא יכולתו של היחיד לממש את חירותו באמצעות חריגה מן ההינתנות הזאת ולעצב את עתידו באופן שאינו תלוי בעבר; וההתייחסות 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 ומתוך מחויבות להביא אותם לכדי אחדות פנימית. גישתו של קירקגור יוצרת את הבסיס לפיתוח תפיסה חינוכית של דיאלוגים בין העבר, ההווה והעתיד וגם בין היחיד לתרבות. עם זאת, אף שהיא מקנה חשיבות לתרבות כמכוננת את העצמי, מתמצה תפקידה של התרבות בקוטב הסופיות; אין לה מעמד באותו רכיב שלישי, המתווך בין הקטבים, שהוא זה היוצר את תודעת הזהות. כפי שמציין שגיא, "לפיכך, שאלת הזהות האנושית [בהגותו של קירקגור] היא תמיד שאלה של היחיד הגדורה ביחידותו".⁵⁶

לעומת קירקגור, הגותו של הפילוסוף הגרמני בן המאה העשרים הנס גאורג גַדְמֶר הציבה דגם תרבותי-דיאלוגי של התהוות הזהות. במרכזו עומדת בעיית הגישור על פערי הזמן שבין התרבות (טקסים, טקסטים, סמלים, ערכים, שפה) שהתהוותה בעבר בהקשרים היסטוריים קונקרטיים ובין יכולתו של האדם להבינה, להעניק לה פשר ולגזור ממנה משמעות לקיומו בהווה. במילים אחרות, גדמר שואל כיצד האדם ניגש להבנתם של חומרים תרבותיים המסורים לו מן העבר. תשובתו על שאלה זו טמונה במונח "מיזוג אופקים". מיזוג האופקים הוא המפגש המתקיים בתודעתו של האדם, בהיותו יצור פרשני, עם מכלול המשמעויות שהתהוו במהלך ההיסטוריה לרכיבי התרבות השונים. האדם אינו ניגש לחומרים אלו כלוח חלק, שכן הוא עצמו יצור היסטורי-תרבותי; הוא עצמו בעל הנחות יסוד מוקדמות, הנובעות מהוויית חייו. במפגשו עם התרבות, שהתהוותה בעבר, הוא משליך עליה את תודעת ההווה שלו ובה בעת קולט ממנה מסרים גלומים בה. האדם אינו חושף את האמת האובייקטיבית והאפריורית בתרבות, אלא מפרש את התרבות מחדש כמפגש בין משמעויות גלומות בה ובין התודעה העצמית שלו. יש להדגיש: בגישה זו התרבות נתפסת כעשויה רבדים רבדים של משמעויות שונות שהפרשן בהווה יכול להפיק ממנה, שכן היא עצמה התהוותה בתהליך של פרשנות דיאלוגית כזאת.⁵⁷

הגותו של גדמר מתמקדת בדיאלוג המתקיים על הציר הדיאכרוני של הזהות (הגם שאינה מתעלמת מן הציר הסינכרוני, שכן הווייתו של האדם היא, בין היתר, תולדה של המפגש שלו עם אחרים בזמן

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

⁵⁶ שגיא, המסע (לעיל הערה 16), עמ' 214. להרחבה על תפיסת העצמי במשנתו של קירקגור ראו שמואל ה' ברגמן, הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 1974, בעיקר עמ' 145-150.

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

ההווה). לעומת זאת, הוגים אחרים התרכזו דווקא בדיאלוג המתקיים על הציר הסינכרוני. אחד הבולטים בהם הוא מרטין בובר. ביסוד תפיסתו ניצבת ההנחה כי "הקיום הוא ביסודו דו־קיום"⁵⁸. לא ההכרה או התבונה קובעות את הגרעין הקיומי של האדם, אלא היחס והמפגש שבין אדם לרעהו, כאמירתו הידועה בספרו **בסוד שיח**: "בראשית הייתה הזיקה"⁵⁹. היינו, ה"אני" אינו מתקיים כשלעצמו אלא רק כתוצאה מזיקתו אל האחר. ההבחנה הידועה של בובר היא בין זיקת "אני-לז" ובין זיקת "אני-אתה": בראשונה, האחר הוא אמצעי המשמש את העצמי להשגת מטרה מסוימת והיחס אליו הוא כאל אובייקט. באחרונה, העצמי מתייחס אל האחר כאל סובייקט שלם וייחודי ואינו משתמש בו לשם השגת צרכיו שלו. על פי בובר, הדיאלוג המתהווה בזיקת "אני-אתה" הוא "סיטואציה ביני ובין העולם שבה מתאפשרת ההזדמנות לדעת את עצמי מתוך התקרבות מודעת, סקרנית, קשובה, פתוחת לב ופקוחת עין אל מהותו של הדבר שעמו אני נפגש"⁶⁰. במצב כזה האדם הוא "הווה נוכח", כלומר הוא חש את האחר ("אתה") במלוא הווייתו שלו, אך לא פחות מכך חש את עצמו ויודע את עצמו כתוצר של הדיאלוג עם האחר.

בסוף המאה העשרים בלטה הגותו של צ'רלס טיילור, שהציב גם הוא את הדיאלוג הסינכרוני ביסוד התהוותה של הזהות. בחיבורו "הפוליטיקה של ההכרה" טען טיילור שהזהות היא "יש" המתהווה תמידית בדיאלוג עם "אחרים משמעותיים"⁶¹. בתהליך זה האדם נדרש לבחון את זהותו, לעתים באופן גלוי ולעתים באופן סמוי, ביחס למרחב הזהויות המקיף אותו. בשעה שהוא פוגש בזהויות אחרות הוא בוחן אם הן משפיעות על הגדרת זהותו שלו ועל אופני הביטוי שלה, ואם כן - כיצד. בשל החשיבות המכרעת של הדיאלוג עם אחרים משמעותיים, יש חשיבות מכרעת להכרתם של אחרים בזהות העצמית. אי־הכרה כזאת משמעה חסימת האפשרות לקיום דיאלוג שמבנה את זהות האדם. אולם טיילור לא הסתפק בניחות התהליך הזה אצל יחידים: הוא הדגיש את החשיבות הרבה שמייחסת המודרנה להכרה בתרבות שנושא עמו האדם, ולכן הרחיב את מושג הדיאלוג מן היחידים לתרבויות. כפי שבני אדם אינם "מתחמים סגורים" של זהות, כך גם תרבויות: הן לא תוצר של התפתחות פנים־תרבותית בלבד, אלא תוצר של משא ומתן תמידי, שבמהלכו חומרים שמקורם בתרבויות אחרות משתרגים באופן גלוי יותר או פחות במארג התרבות העצמית. המשמעות של תהליכים אלה היא שגם זהות היחיד וגם זהות הקולקטיב אינן סטטיות אלא מתגוננות ומשתנות כתוצאה מן הדיאלוג עם אחרים.

כעת, לאחר הדיון המפורט בשורשיו הפילוסופיים של המושג "דיאלוג", נוכל לחזור ולאפיין ביתר חדות את הגישה ההבנייתית המתונה להתהוות הזהות. על פי גישה זו, הציר הדיאכרוני מהווה את התשתית של שיח הזהות, שכן הנחת המוצא היא שבני האדם, יחידים וקבוצות, הם סובייקטים היסטוריים־תרבותיים, ה"מושלכים" מרגע לידתם לקבוצה היסטורית־תרבותית ייחודית בעלת עבר.

⁵⁸ מאיר (לעיל הערה 15), עמ' 71.

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

⁶⁰ דן אבנון, "הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי", נמרוד אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 231.

⁶¹ צ'רלס טיילור, "הפוליטיקה של ההכרה", אוהד נחתומי (עורך), **רבי־תרבותיות במבחן הישראלי**, ירושלים: מאגנס, 2003, עמ' 21-52.

הם נתונים בתוך השפה, הזיכרון, הדימויים והסמלים, הטקסים והטקסטים, האתוסים הלאומיים שהתהוו לאורך הדורות. עם זאת, בניגוד לגישה המהותנית, מפגש עם העבר אינו מפגש עם "המציאות הטהורה של העבר". הנפוך הוא: המפגש הוא בעל אופי דיאלוגי, כזה שבו היחיד או הקבוצה החיים בהווה נדרשים להקנות משמעות ולפרש מחדש את העבר מנקודת מבטם בהווה. בתהליך זה רכיבי זהות מסוימים משתלבים בזהות היחיד כפי שהועברו מדורות קודמים; רכיבי זהות אחרים מקבלים משמעות ופרשנות חדשה לפי הנסיבות המשתנות ולפי צורכי ההווה; ואילו רכיבים אחרים אינם משולבים כלל בזהות, שכן הם נתפסים כלא רלוונטיים לזהות היחיד.

לצד הדיאלוג על הציר הדיאכרוני מתקיים גם דיאלוג על הציר הסינכרוני. הזהות העצמית מגיעה לדיאלוג עם האחר כאשר היא נושאת אתה את תשתית היסוד שלה עצמה, תוצר של העבר (שגם הוא התהווה, בין היתר, בדיאלוג עם זהויות אחרות). עתה, בתהליך הדיאלוגי עם האחר, בני אדם - יחידים וקבוצות - בוחנים מה מתוך זהותו של האחר ייספג בזהותם העצמית ויתפרש מחדש במסגרתה, ומה יידחה וישאר מחוץ לגבולותיה. הדיאלוג בין זהות ל"אחרות" מחייב אותנו להכיר בכך שענייננו כאן בשתי זהויות שהן גם שתי אחרויות. בניגוד לגישה המהותנית אין כאן שלילת השפעה של האחר על כינון הזהות, ובניגוד לגישה ההבנייתית הרדיקלית אין כאן התבטלות בפני האחר וחוסר ביקורתיות כלפיו.

את המתחולל על שני הצירים מבני הזהות אפשר לדמות למרחב ביניים שבו מתחולל משא ומתן, רצוא ושוב בין רציפות ובין שינוי וחדוש, בין זיקה לתרבות ולקולקטיב ובין בניית תודעה אינדיבידואלית, בין שמירה על הייחודיות ובין חריגה אל מעבר למהות נתונה ושילוב רכיבים מתרבויות אחרות בזהות העצמית. המונח "מרחב ביניים" מעיד כי לא מדובר בתהליך בעל מטרה סופית מוגדרת, המבקש להגיע לנקודת אמצע בכל אחת מן הדיאלקטיקות שהוזכרו. עצם ההתניידות של יחידים ושל קולקטיבים בתוך מרחב הביניים היא העומדת בלב הגישה ההבנייתית המתונה, כאשר לעתים הם קרובים יותר לקוטב האחד ולעתים לקוטב הנגדי.

לאור תובנה זו אפנה עתה לניסוח התפיסה החינוכית המעוגנת בגישה ההבנייתית המתונה. התפיסה החינוכית הזאת הולמת את מה שמכונה "המודל השלישי בחינוך", המציע סינתזה בין אידיאולוגיית האקולטורציה ובין אידיאולוגיית האינדיבידואציה.⁶² לם גרס שאי אפשר לגשר בין ההגיונות הסותרים של האידיאולוגיות החינוכיות, לא רק משום שמטרותיהן שונות אלא בעיקר משום שאסטרטגיות ההוראה שמתחייבות מן המטרות הללו מנוגדות זו לזו.⁶³ לעומתו, אנשי המודל השלישי גורסים שהסינתזה בין השניים אפשרית וראויה. מבחינה מושגית, המאפיין העיקרי של המודל השלישי הוא ביטול הדיכוטומיה בין יחיד ובין חברה ותרבות: אין יחיד בלא חברה ותרבות, כשם שאין חברה

⁶² יורם הרפז, המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, תל אביב: ספרית פועלים והקיבוץ המאוחד, 2008; Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Chicago: Open Court, 1993

⁶³ צבי לם, "הגיונו של בית הספר והגיונותיה של ההוראה", ההגיונות הסותרים בהוראה, תל אביב: ספרית פועלים, 1973, עמ' 9-49. ראו גם הנ"ל, "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך", לחץ והתנגדות בחינוך, בעריכת יורם הרפז, תל אביב: ספרית פועלים, 2000, עמ' 236. יש לציין שבספרו במערבולת האידיאולוגיות, שבו סיכם את כלל הגותו בתחום, הציע לם בכל זאת אפשרות של "אידיאולוגיות אקלקטיות". ראו לם, במערבולת האידיאולוגיות (לעיל הערה 4), עמ' 110-120.

ותרבות בלא יחידים. טבע האדם מתהווה במגעו עם המוסדות, הנהגים, האמנות והערכים של חברה ותרבות נתונות. מבחינה פדגוגית, המודל השלישי מבטל את ההבחנה הדיכוטומית בין "תוכנית הלימודים במרכז" ובין "הילד במרכז", ומציב את המפגש ביניהם בראש מעייניו. בתי הספר אמורים לספק תנאים טובים ככל האפשר למפגש פורה בין הילד לרעיונות הגלומים בתוכנית הלימודים, כדי שהילד יתפתח ויבין טוב יותר את עצמו ואת העולם.⁶⁴

מונח יסוד במודל השלישי הוא "החינוך לחשיבה" או אפילו "החינוך לחשיבה ביקורתית".⁶⁵ דיוויד פרקינס ועמיתיו מונים שלוש גישות בחינוך לחשיבה.⁶⁶ הראשונה היא גישת המיומנויות, המצדדת בהפעלה יעילה של מיומנויות חשיבה כגון זיהוי הנחות יסוד, ניתוח טיעונים, עימות בין עמדות, הסקת מסקנות, שיפוט והערכה. השנייה היא גישת הנטיות, החותרת להנעה פנימית קבועה לקבל החלטות המתבססות על חשיבה ביקורתית; ההנעה הזאת נובעת מנטיות, שהמרכזיות בהן הן פתיחות וגמישות מחשבתית, העמקה מחשבתית, סקרנות וחקרנות וכבוד לנקודות מבט מגוונות.

הגישה השלישית היא החשובה ביותר לענייננו: זוהי גישת ההבנה, שלפיה להבין דבר מה פירושו למקם אותו בתוך מארג של משמעויות.⁶⁷ ככל שהשדה הסמנטי של המונחים הקשורים לנושא שחושבים עליו רחב יותר, וככל שרשת הקשרים בין המושגים והמשמעויות שלהם צפופה יותר, כך ההבנה של אותו נושא טובה יותר.⁶⁸ כדי שתושג הבנה כזאת נדרש המחנך להפגיש את המתחנכים עם ידע ורעיונות בדרכים מאתגרות שיגרמו להם לבחון את אמונותיהם ואת עמדותיהם לגבי הידע והרעיונות הללו. הידע הוא בעל מעמד חשוב בגישה זו, אולם אין מדובר בפיסות של ידע הנמסרות חד-צדדית מן המחנך לתלמיד אלא בידע המאורגן סביב רעיונות גדולים ושאלות עקרוניות שהתלמידים נדרשים לחקור. חקירה כזאת מסייעת לתלמיד להבין את העולם הסובב אותו ואת מקומו בו. "הפדגוגיה של השאלה" היא אבן יסוד בגישת ההבנה במודל השלישי בחינוך: הנחת המוצא היא שרק שאלה שתגרמן לתלמיד לחקור ולחוש מעורב בחקר תאפשר לו ללמוד באופן אפקטיבי.⁶⁹

יישום המודל השלישי בחינוך לזהות יהודית וציונית מחייב את המחנך להעלות מעל לפני השטח תמות של זהות ולנסחן כשאלות.⁷⁰ למשל: אילו יחסי גומלין התקיימו בין הזהות היהודית ובין זהויות אחרות לאורך דורות, ומה צריכת להיות מידת הפתיחות שלה לזהויות ולתרבויות אחרות כיום? מה ראוי שיהיה יחסה של החברה הישראלית למיעוטים בקרבה? מה היה תפקידם של ממד המקום

⁶⁴ הרפז, המודל השלישי (לעיל הערה 62), עמ' 57-59.

⁶⁵ ראו למשל יורם הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית, ירושלים: מאגנס, 1996; ענת זהר, ללמוד, לחשוב, וללמוד לחשוב, ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס, 1996; שרי טישמן, דיוויד פרקינס ואיילין ג'יי, 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 ניב פרקש, ירושלים: מכון ברנקו וייס, 2004.

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

⁶⁹ שם, עמ' 147-154.

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

(ארץ ישראל) וממד הזמן (לוח השנה העברי) בהבניית הזהות היהודית לאורך דורות ומהו תפקידם בימינו? מהם העולמות הערכיים הגלומים בחגי ישראל, ומדוע וכיצד השתנו במהלך הדורות, לעתים שינוי מהפכני? האם בעבר שימשה העברית רכיב זהות בקרב יהודים? אם כן, כיצד בא הדבר לידי ביטוי ומה ראוי שיהיה מקומה בהבניית הזהות היהודית והישראלית כיום? מהו מעמדו של ערך מסוים או של ערכים מנוגדים זה לזה בהגדרת הזהות היהודית וכיצד הם באים לידי ביטוי באורחות חיינו? כיצד אפשר לבנות תודעת גורל יהודי משותף לנוכח פירוד ומחלוקת בחברה? מיהו יהודי ובידי מי ראוי שיימצאו "מפתחות" הכניסה לעם היהודי? כיצד התהווה וכיצד השתנה הזיכרון הקולקטיבי היהודי במהלך הדורות, וכיצד רכיבים שלו משפיעים עלינו כיום? אלה הן השאלות והסוגיות הגדולות שסביבן הידע צריך להתארגן. מובן שכל אחת משאלות היסוד יש לפרוט למגוון רחב של שאלות קונקרטיות.

לאחר הגדרתה של סוגיית הזהות, על המחנך להפגיש את המתחנך - באמצעות לימוד טקסטואלי - עם התרבות שהתהוותה בעבר, היינו עם מגוון המשמעויות והפרשנויות שדורות קודמים הקנו לסוגיה הנדונה. אלה יימצאו בשלושה סוגים של מקורות. האחד הוא ארון הספרים היהודי והציוני: החשיפה צריכה להיות למגוון רחב ככל האפשר של הקשרים היסטוריים־תרבותיים, מן התנ"ך, דרך שלל היצירה היהודית ההיסטורית ועד היצירה העברית בת זמננו. תהליכי החילון שחלו בעם היהודי במאתיים השנים האחרונות, ההכרה בכך שהציונות והקמת מדינת ישראל הן תולדה של תהליכים מהפכניים אלה, וההשפעות מרחיקות הלכת שיש להקמתה של מדינת ישראל כמדינת לאום דמוקרטית על הקיום היהודי בקרב משפחת העמים - כל אלה חייבים להיות חלק אינטגרלי מהחינוך היהודי־הציוני על פי המודל השלישי בחינוך. כך, למשל, אם סוגיית הזהות שעוסקים בה היא ממד המקום, יש להכיר את הביטויים המגוונים של זיקתו הרציפה של עם ישראל לארץ ישראל לאורך הדורות, אך גם את השינוי המהפכני שיצרה הציונות ביחסו של העם לארץ - ממקום שגאולתו הלאומית אסורה על פי ההלכה עד ימות משיח, למקום שאותו גואל האדם היהודי לשם יצירת חברה לאומית ריבונית. יתר על כן, ההבחנה בין "ארץ ישראל" כמושג לאומי, היסטורי ודתי ובין "מדינת ישראל" כגוף מדיני מודרני, המקיים משטר דמוקרטי ומושתת על ערכים ליברליים, צריכה להיות חלק מתהליך בירור יחסם של התלמידים למקום הפיזי כרכיב זהות.

סוגיות הזהות הנדונות נוגעות ישירות לחיי החברה הישראלית בת זמננו, ולכן לצדם של מקורות יהודיים וציוניים חשוב להציג סוג שני של מקורות - כאלה שהם תולדת האזרחות הדמוקרטית הישראלית, כגון חוקים ופסיקות בתי משפט. כך, למשל, אי־אפשר לדון בשאלה "מיהו יהודי" מבלי לפנות לפסיקות בג"ץ בעניינו של האח דניאל ובעניינו של בנימין שליט ומבלי להתייחס לגלגולי חוק השבות.⁷¹ גם הדיון באופייה של השבת ובמשמעות שמקנות לה קבוצות שונות בחברה הישראלית לא יכול להתקיים ללא עיון בפסק הדין של בג"ץ המחייב סגירת מרכולים בשבת בתל אביב והמעגן זאת בערך הצדק החברתי המגולם בשבת.⁷²

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

⁷² ראו עמ"ע 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 ההבנייתית המתונה רואה בזיקה בין הזהות העצמית לזהויות אחרות מקור אפשרי להפריה הדדית, יש להציג גם טקסטים שמקורם מחוץ לתרבות היהודית, למשל מקרב תורות מוסר אוניברסליות ומקרב ההגות וספרות המופת העולמית, במטרה לבחון מה גישות אלו עשויות לתרום להבנת סוגיית הזהות הנדונה. כך מועבר המסר שהזהות היהודית אינה אי מבודד, אלא היא מקיימת קשרי גומלין עם זהויות אחרות.

ואכן, במסגרת המפגש עם היסודות הרציפים והמשתנים של רכיבי הזהות יש לבחון גם כיצד השפיע המגע עם זהויות אחרות על מרכיבי הזהות העצמית לאורך דורות. חינוך לזהות לפי המודל השלישי לא יטשטש את הניסיונות החוזרים ונשנים של עמים אחרים לקעקע את הייחודיות הלאומית, הדתית והתרבותית של עם ישראל, ואף לפגוע בו פיזית עד כדי כיליונו המוחלט, אך לצד זאת גם יציג את הזווית של חילופין תרבותיים בין התרבות היהודית לתרבויות אחרות, כתופעה שהפרתה את התרבות היהודית ותרמה לחידוש פניה במהלך הדורות. חינוך כזה גם לא יחשוש לבחון באופן ביקורתי את יחסה של התרבות היהודית כלפי תרבויות ועמים אחרים ואת התנהלותה האתנוצנטרית כלפיהם. יתרה מזו: חינוך כזה יבחן אם מודלים שונים של יחסי ישראל והעמים עשויים לשמש דגמים שעל פיהם יש להבנות יחסים אלה כיום, כאשר העם היהודי אינו מיעוט נרדף אלא הוא הריבון במדינתו.⁷³

המהלך שתואר לעיל - ניסוח שאלות של זהות ובחינתן באמצעות מגוון רחב של טקסטים משלושת הסוגים - מאפשר למחנך להציב נקודות מפתח ולמתוח דרכן עבור התלמיד את שני צירי הזהות, הדיאכרוני והסינכרוני, באופן דיאלקטי: רציפות לצד תמורה ומהפכנות, מחויבות לקיום זהות יהודית ייחודית לצד פתיחות לזהויות אחרות ולתרבות העמים, זיקה רגשית ומחויבות פעילה לעם היהודי בכללו לצד זיקה רגשית ומחויבות פעילה כלפי מדינת ישראל והחברה הישראלית. אולם על אף מורכבותו הדיאלקטית, המהלך הזה עדיין שייך לתחום האקולטוריסטי של החינוך: ראשית, עד שלב זה המחנך הוא הפעיל, הוא זה שבונה את היסודות של צירי הזהות. שנית, המחנך אינו מבקש שתתהווה בקרב התלמיד כל זהות באשר היא, כפי שיבחר התלמיד, אלא זהות התחומה בגבולות ברורים תחת מטריית העל הערכית - ערך השייכות לעם היהודי ולמדינת ישראל וערך האחריות והמחויבות הפעילה לקיומם ולשגשוגם.

אלא שרישומם של צירי הזהות אינו סוף פסוק; הוא פתח להעמקתם בידי התלמיד, לחקר עצמי המוליך לעוד מקורות ידע המעבים את הצירים, ובעיקר לדיאלוג מורכב של התלמיד עם הידע שנאסף לגבי הצירים הללו. התלמיד מקיים דיאלוג כפול. על הציר הדיאכרוני הוא נדרש לחקור את מגוון הפרשנויות והמשמעויות שהוענקו לרכיבי זהות בעבר, ולבחון רפלקטיבית אילו ערכים, אמונות, עמדות ואורחות חיים שמקורם בעבר היהודי והציוני הוא מפנים ומיישם באורחות חיים, ואילו מהם נותרים בשולי מארג זהותו או נתפסים כלא רלוונטיים עבורו. על הציר הסינכרוני מקיים התלמיד דיאלוג עם בעלי זהויות אחרות משלו, תלמידים ומורים בבית הספר או אנשים מחוץ לבית הספר שעמם הוא נפגש כחלק מתהליך פיתוחו של שיח הזהות (למשל, אנשים בעלי זהויות יהודיות מגוונות וזהויות ישראליות לא יהודיות).

⁷³ לעיסוק נרחב בסוגיה זו ראו דוד הרטמן, מסיני לציון: חידושה של ברית, תל אביב: עם עובד, 1993; הנ"ל, עשה לבך חדרי חדרים, תל אביב: עם עובד, 2005.

מובן שכתוצאה מן הדיאלוג הכפול הזה עשויות להשתנות המשמעויות והפרשנויות שנותן כל יחיד לרכיבי הזהות. לפי הדימוי שהשתמשתי בו לעיל, התהליך הזה הוא יישומו החינוכי של תהליך הרצוא ושוב המתקיים בשני מרחבי הביניים הנוצרים על שני צירי הזהות. בשעה שהתלמיד נע במרחבים אלה הוא עשוי לפגוש בסתירות בין משמעויות שונות של רכיבי זהות, בהתלכדות הרמונית שלהן או בדיאלקטיקות ביניהן, שכן התרבות היהודית ואף ההגות הציונית הן רבות פנים. הוא עשוי לחוש כי משמעויות ופרשנויות שונות שלו לזהות עולות בקנה אחד עם משמעויות ופרשנויות של בעלי זהויות אחרות, והוא עשוי לחוות דווקא את החיכוך ואף הסתירה בין זהות לזהות אחרות. המטרה של התהליך החינוכי הזה אינה להגיע לכדי "נקודת אמצע" מוסכמת על הכול; המטרה היא לתת בידי התלמיד את האמצעים לברר את מחשבותיו לגבי הסוגיות הנדונות ואת עמדותיו ורגשותיו כלפיהן.

בשיאו של התהליך החינוכי ניתן ביטוי מוחשי לזהותו של התלמיד כתוצר 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 עבד 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 בסוגיית הזהות הנדונה. פעולה עשויה להיות, למשל, שותפות בבניית טקס בית ספרי, הנחיה באתר מסוים בעת טיול, התנדבות בתוך בית הספר או מחוץ לו וכדומה. יצירה אמנותית עשויה להיות יומן אישי, כתבה עיתונאית, צילום, ציור, פיסול, המחזה או סיפור שמתלווה להם הסבר רפלקטיבי המבטא את המשמעויות שהקנה התלמיד להיבט הזהות הנדון. לפעולות הללו יש חשיבות רבה, משום שהן נותנות ביטוי מעשי לתהליך הבניית הזהות שהתלמיד חווה, ובעיקר משום שהן נותנות במה לפן הרגשי והחוויתי של הזהות.

זה המקום לציין את נקודת התורפה ביישומו של מושג החשיבה הביקורתית, מושג העל של המודל השלישי, בחינוך לזהות. החשיבה הביקורתית נתפסת לרוב ככזו המצמצמת את השפעת העולם הרגשי-חוויתי על ההכרעות האנושיות ומגדילה את מקומו של עולם ההכרה, ובעיקר את יישומו של מיומנויות חשיבה מסדר גבוה.⁷⁵ אולם זהות אינה יכולה להתהוות רק על בסיס חשיבה. הרובד הרגשי המגולם במושג "הזדהות", והכולל תחושות של שייכות, גורל משותף, אהבה לקולקטיב ודאגה לשלומם, הוא רובד בסיסי יותר מרובד ההכרה.⁷⁶ ואכן בית הספר משתמש בכלים רבים לעידוד ההזדהות הרגשית עם העם היהודי ככלל ועם הלאום היהודי בישראל בפרט. הוא עושה זאת הן במסגרת ההוראה הפורמלית, במקצועות לימוד כמו מוזיקה ואמנות המדגישים את הפן הרגשי-חוויתי, הן בפעילויות הבלתי פורמליות - טקסי זיכרון, ציון חגים, טיולים ופעילויות ייחודיות כמו קבלת ספר תורה בכיתות ב', פרויקט "שורשים" בכיתות ז' או קבלת תעודת זהות בכיתות י'.

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

⁷⁴ דיוויד פרקינס, "מהי הבנה?", סטון וויסקי (לעיל הערה 67), עמ' 36-38, 46-50.

⁷⁵ הרפז, חינוך (לעיל הערה 65); זהר (לעיל הערה 65).

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

השלישי של תודעת הזהות, הנוסף לרובדי הזיהוי וההזדהות: הקשרי המשמעות. ⁷⁷ זהו המהלך החינוכי היחיד מבין שלושה שתוארו לעיל המאפשר פיתוח שיח של זהות בבית הספר, שיח שבמסגרתו ניתנת לתלמידים האפשרות לברר וללבן את זהותם היהודית והצינונית ולטוות את רשת הקשרי המשמעות שהם מקנים לה.

השוואה ביקורתית בין פרדיגמות הזהות ואופני יישומן בשדה החינוך

בעשרים השנים האחרונות מתחוללת תחייה של התרבות היהודית בישראל: עשרות רבות של ארגונים קמו במטרה לחדש את פניה של הזהות היהודית בציבוריות הישראלית. ⁷⁸ רבים מהם פועלים כארגונים בלתי פורמליים בתוך מערכת החינוך הפורמלית. בתוך כך יזם משרד החינוך עצמו מגוון תוכניות לימודים שעוסקות בזהות יהודית וצינונית, ואף הטמיע מקצוע לימודים חדש, "תרבות ישראל ומורשתו", המוגדר כמקצוע חובה בכיתות ה'–ח'. ⁷⁹ לאור העיסוק הנרחב של מערכת החינוך בזהות יהודית וצינונית, יש חשיבות רבה לניסוח התשובה על שאלת היסוד - מהו חינוך לזהות. לאורך המאמר הצעתי שלוש תשובות על שאלה זו, הנבדלות בפרדיגמות הזהות שלהן ובהגדרותיהן את מושג הזהות. שלושת שיריו של יהודה עמיחי שימשו אותי להמחשת הגדרות אלו. כעת ברצוני להשוות בין שלוש התשובות ולהסביר את ההשלכות מרחיקות הלכת של יישום כל אחת מהן. לצורך כך איעזר בלוח המסכם שלהלן.

גישות על בחר הזהות

הבנייתית מתונה (בחקר הלאומיות: אתנוריסמליה)	הבנייתית רדיקלית / פוסטמודרנית	מהותנית (בחקר הלאומיות: פרימורדיאליה)	גישה קריטריון
מודרנית, אך לא ניתנת להבנה ללא ההקשרים של העבר	חדשה, מודרנית, תוצר של תהליכי מודרניזציה	עתיקה	הלאומיות היא תופעה:
נעה בין תודעה סובייקטיבית ובין השפעות אובייקטיביות	סובייקטיבית, מדומיינת, מומצאת	נתונה ואובייקטיבית	אופי הזהות
רציפה, תולדה של פרשנויות משתנות למרכיבי זהות ארוכי טווח	משתנה ומקוטעת (אפילו כאוטית)	רציפה וקוהרנטית	רציפות הזהות

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

⁷⁸ לסקירת התופעה ראו נעמה אזולאי, "עברים אנו ואת לבנו נעבוד: תנועת 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 הפדגוגית, 2013.

מרכיב הזמן המכריע	עבר	הווה	דינמיות בין עבר, הווה ועתיד
מונחים חינוכיים רלוונטיים	הנחלה, העברה, עיצוב, גיבוש	המצאה, פירוק, שחרור, ביקורת החברה	בירור, ליבון, טיפוח, בנייה מתמדת
על החינוך להיות:	מתרבת, מנרמל (אקולטורציה)	משחרר מעול העבר והזהות הנכפית (אינדיבידואציה)	סינתזה בין אקולטורציה לאינדיבידואציה
זיקת יחיד-חברה	היחיד נולד לתוך תרבות ועם מסוימים המהותיים לעיצוב זהותו, ולכן עליו להפנים אותם בזהותו	על היחיד לשחרר את עצמו מלפיתת התרבות, העם והזהות הקולקטיבית כדי לקיים את עצמיותו האוטנטית	היחיד נולד לתוך תרבות ועם מסוימים, והוא מי שמעניק משמעויות ופרשנויות למרכיבי הזהות והתרבות הלאומית
רובדי תודעת הזהות העיקריים	זיהוי והזדהות (עם התרבות העצמית)	זיהוי והזדהות (עם "אחרים")	זיהוי, הזדהות והקשרי משמעות

הגישה המהותנית גורסת כי הזהות היהודית היא נתון אובייקטיבי, בעל אותנטיות פנימית כפולה, שנובעת הן מהנחלה ארוכת טווח של הזהות הן מאיספיגה של השפעות זרות. העברת המסורת היהודית לדור הבא וההזדהות עמה יעמדו בראש מעייניו של המורה המהותני, שישאף לגבש ולעצב את זהות תלמידיו. בעקבות לם נכנה מורה זה "מתרבת".

חינוך יהודי וציוני מהותני או אקולטוריסטי טומן בחובו כמה בעיות. הראשונה היא ביטול הסובייקט האוטונומי: היחיד נתפס אפרירית ככפוף לזהות קבועה ויציבה של הקולקטיב. אין לו מעמד משל עצמו, כמי שזכאי לנהוג כסובייקט פעיל בכינון זהותו ותרבותו. ההנחה כאילו היחיד אינו אלא סך הדורות הקודמים, כבשירו הראשון של עמיחי, היא בעיה בתחום המוסר בשל פגיעתה העזה בערך חירות האדם, שהוא ערך יסוד בחברה בת זמננו; ואילו ההנחה כאילו היחיד מפנים את הזהות שניתנה לו והועברה לו מבלי שיפרש אותה ויקנה לה משמעות ייחודית עבורו היא טעות בתחום ההכרה. האדם הוא "יש" מפרש ופעיל בתוך השדה התרבותי, והוא המחליט מה מהתרבות הזאת יפנים לתודעת העצמי שלו ומה לא.

בעיה שנייה טמונה בסתירה בין המסרים הערכיים בתחום החינוך לזהות יהודית וציונית ובין עולם הערכים האינדיבידואליסטיים שעל פיו פועלת מערכת החינוך במגוון הקשרי חינוך אחרים, כמשקף את עולם הערכים של החברה הישראלית. חינוך יהודי וציוני המבוסס על אפיסטמולוגיה מהותנית ואקולטוריסטית הוא אי אנכרוניסטי, ללא זיקה להקשרים החברתיים-תרבותיים המציאותיים שבתוכם החברה הישראלית מתקיימת. התוצאה עלולה להיות ניכור וציניות כלפי החברה ומערכת החינוך, שייתפסו כחסרות כנות בבואן להציג מסרים ערכיים.⁸⁰

בעיה שלישית טמונה באימוץ אמונות, ערכים ואורחות חיים הנובעים מן הזהות כמצוות אנשים מלומדה, ללא יכולת לפתח הקשרי משמעות מורכבים וללא יכולת לערוך שיפוט מוסרי וביקורת

⁸⁰ רזונק (לעיל הערה 22), עמ' 670-672.

של היחיד. במקרה כזה רובדי הזיהוי וההזדהות יהיו לא רק דומיננטיים, אלא עלולים להוליד עמדות ואמונות לאומניות־אתנוצנטריות ותודעת זהות יהודית וציונית בדלנית.⁸¹ סכנה נוספת שכרוכה בכך היא פיתוח תודעת זהות דטרמיניסטית אצל התלמיד, בבחינת "מה שהיה הוא שיהיה", וביטול האפשרות לטיפוח אדם החש עצמו כסוכן פעיל שיכול לשנות את פני המציאות.

בעיות לא פחותות אורבות לחינוך לזהות המבוסס על פרדיגמה הבנייתית רדיקלית של הזהות. באופן פרדוקסלי, הבעיה המרכזית הראשונה בחינוך כזה היא אותה בעיה מוסרית והכרתית הקיימת גם בחינוך המהותני והאקולטוריסטי: ביטול מעמדו של היחיד כסובייקט פעיל, המכונן את זהותו בתוך השדה התרבותי הסובב אותו. חינוך שמתמקד בזהות הפרטית של היחיד בלבד יוצר ניכור בין התלמיד לתרבותו היהודית הציונית הייחודית, ומציב אותו כאטום בודד בעולם, שאינו מסוגל לכוון את זהותו בזיקה לעולם תרבותי יציב כלשהו; ואילו חינוך המתמקד בביקורת ההגמוניה הציונית קובע מראש עבור התלמיד כי הזהות הציונית היא לא יותר מהמצאה של קבוצה הגמונית שכוחה תש בעידן הגלובלי. חינוך כזה נוטה לסגת לעמדה מהותנית־אקולטוריסטית כלפי זהויות של מי שהוא מגדיר מראש עבור התלמיד כ"אחרים מדוכאים", ומכאן שהוא חוזר על אותן בעיות שצוינו לעיל.

העצמת האחרות היא אכן הבעיה השנייה של חינוך כזה: האפיסטמולוגיה ההבנייתית הרדיקלית חוגגת את השונות והאחרות של יחידים כאינדיבידואלים ושל קבוצות בעלות זהות נבדלת בחברה הישראלית. הפירוק החברתי יוצר בעיה קשה ביכולת לקיים ערבות הדדית בעם היהודי ובחברה הישראלית ולהוציא מן הכוח אל הפועל פעולות קולקטיביות המחייבות אתוס משותף.⁸² חינוך המפרק את החברה לאינדיבידואלים מוליד "המוני יחידים מנוכרים, שזהותם אינה מעוגנת בתודעה קיבוצית [...] ואשר] אינם רוצים ואינם מסוגלים לשאת יחד בחיובי קיום המדינה ובתפקודה הצולח".⁸³ לעומת זאת, חינוך שחוגג את הרב־תרבותיות המבדלת יוצר "סכנה שנראה רק את החלקים ונשכח את השלם, [...] נראה רק את הקבוצות הדורשות הכרה, ונשכח שהן קבוצות בתוך חברה משותפת".⁸⁴ "פולחן הפרגמנטציה" הרב־תרבותי השכיח את עובדת היסוד כי "בלי החברה השלמה לא יופיע בתוכה הפלורליזם".⁸⁵

בעיה שלישית נוגעת למה שצבי לם כינה "בקרנות", שהיא עמדה נפשית הגורמת לאדם להתייחס בחוסר אמון לכול. החשיבה הביקורתית, הוא מבהיר, אינה פוסלת את האפשרות לאמונה בערך

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

⁸² על החשיבות המכרעת בקביעתה של מטרת־על לחברה הישראלית ובפיתוח דרכים ליישומה ראו רות גביון, באין חזון ייפרע עם: מטרת־על לישראל ונגזרותיה, חיפה: הטכניון, מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה, 2006.

⁸³ אליעזר שביד, "לאומיות בעידן של גלובליזציה: הערכה מחדש", נפתלי רוטנברג ואליעזר שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 29.

⁸⁴ נסים קלדרון, פלורליסטים בעל־כורחם: על ריבוי התרבויות של הישראלים, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2000, עמ' 166.

⁸⁵ שם, עמ' 182.

או באידיאולוגיה, או לענייננו - את האפשרות לפתח תודעת זהות, אלא היא אמורה להיות אמצעי קפדני לצידוקם.⁸⁶ גישה הבנייתית־רדיקלית עלולה לפתח אדם שהוא בקרני ולא ביקורת; אדם שנותר עם ספקנות וביקורת תמידיים ומירוק מצפוני כלפי "אחרים", אך ללא תודעת זהות חיובית משל עצמו. הדבר נובע, כמובן, מכך שחינוך כזה מדגיש את רובד הזהוי (זיהוי של "הביקורתיים" וה"בלתי־ביקורתיים") ורובד ההזדהות (הזדהות עם "אחרים", היינו עם קבוצות מיעוט), אך מותר יתום את פיתוח הקשרי המשמעות בעלי המטען החיובי של שיח הזהות היהודית־ציונית.

הגישה ההבנייתית המתונה של הזהות נותנת מענה לבעיות שצוינו לעיל. הנחת היסוד שלה היא שזהות פירושה "יש דיאלוג" המאפשר תנועה, פרשנות והקניית משמעויות מגוונות ומשתנות בהווה לרכיבי זהות שמעוגנים בתרבות העבר. הנחה זו היא התשתית האפיסטמית לסיתזה בין שתי אידיאולוגיות־העל החינוכיות המתחרות - האקולטורציה והאינדיבידואציה. כפי שתואר לעיל בהרחבה, שני כלים דידיקטיים מאפשרים את הסיתזה הזאת - הצבת שאלת הזהות הממוקדת סביב רכיב זהות מסוים ויצירתו של דיאלוג על גבי הצירים מבני הזהות. הנחת היסוד והכלים הדידיקטיים המשרתים אותה מולידים תהליך חינוכי שבו התלמיד מצטרף לשיחה הרב־דורית והרב־כיונית שניהלו דורות קודמים של בני עמו, בינם ובין עצמם וגם בינם ובין תרבויות אחרות, על אודות משמעויות ופרשנויות שיש להקנות לרכיבי הזהות. התלמיד אינו חוליה בשרשרת דורות שמתקיים בה "והגדת לבנך", המוליך באופן ליניארי לגמרי ובלתי נמנע מאב לבן לנכד ולנין, כפי שמתרחש בגישה המהותנית; וגם לא מצפים ממנו לקטוע את השרשרת הזאת, להיאבק בה ולמרוד בה, כפי שמתרחש בגישה ההבנייתית הרדיקלית. התלמיד נדרש להצטרף לשיחה הרב־דורית והרב־כיונית ולבנות באמצעותה את הקשרי המשמעות של זהותו, היינו לצקת באמצעותה תוכן לזהותו, כזה שישאב ממעיינות העבר וגם יהיה רלוונטי למציאות המשתנה בהווה.

תפיסה חינוכית זו אינה דורשת מהתלמיד לספוג ולהפנים באופן פסיבי את התרבות היהודית ואת הרעיון והמעש הציוניים, כפי שנעשה במודל הראשון של החינוך, ואף לא להימצא תמידית בעמדה של ביקורת כלפיהם מבלי להיות מחויב להם בהכרח, כפי שנעשה במודל השני; אלא היא הופכת את התלמיד לשותף פעיל המחויב להתהוותם המתמשכת. על פי תפיסה זו מטרת החינוך היא לפתח ולטפח את הזהות היהודית והציונית של התלמיד, אגב ליבון וברור תמידיים של שאלות הזהות בדורנו ושל מארג הקשרי המשמעות והפרשנות, שהיחיד מקנה לזהותו היהודית והציונית מתוך מחויבות ערכית בסיסית לקידומן ולשגשוגן.

מרדכי ניסן מכנה את המצב הפסיכולוגי שנוצר בעקבות תהליך כזה "מחויבות גלויה" או "מחויבות פעילה", שבמסגרתן "האדם בוחר את המחויבות ושומר עליה מתוך מודעות לחוסר הוודאות שביסודה".⁸⁷ זהו מצב פסיכולוגי הכולל בתוכו שניות - מחויבות שיש עמה ממד של ביקורת, רפלקטיביות ונכונות לחפש באופן יזום אחר מגוון של משמעויות ופרשנויות לזהות שהאדם מחויב לה. מחויבות כערך עליון ("אל תשתנה") עלולה להביא עמה סגירות רגשית והכרתית; פתיחות וביקורת כערך עליון ("תשתנה, השתנה") עלולה להביא עמה רדידות, בורות ותוהו. לעומת זאת,

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

⁸⁷ מרדכי ניסן, "מחויבות וחוסר ודאות", עיונים בחינוך היהודי 10 (2004), עמ' כט.

בתפיסה של חינוך לזהות המבוססת על שניות כזאת, המחויבות מגלמת בתוכה את הפתיחות ואת הביקורת העצמית: הביקורת על פגמים מוסריים שאדם מזהה במציאות החיים היהודית והישראלית-אזרחית, ששותפים לה בעלי זהויות שאינן יהודיות, נובעת קודם לכול מתוך התרבות וההיסטוריה היהודית ומתוך ההגות וההיסטוריה הציוניות עצמן. יתר על כן: מחויבות כזאת גם רואה בעין יפה פנייה למקורות תרבותיים אוניברסליים כדי לעגן את עולם ערכיו של האדם, בהנחה שמקורות אלה עשויים להזין את הזהות הייחודית בהווה.

העובדה שאותו אדם, המשורר יהודה עמיחי, כתב שלושה שירים שמשקפים שלוש גישות שונות כלפי התהוות הזהות בכלל וכלפי המחויבות שלו לזהות בפרט, עשויה להעיד על מה שכיניתי "תהליכי הרצוא ושוב" המתחוללים בקרב כל אדם הטרוד בשאלת השייכות והזהות. הכוחות הקוטביים המניעים את האדם - כמיהה לחירות, ביטוי אישי, בחירה ויצירת חידוש מכאן, ושייכות, הזדהות והמשכיות מכאן - עשויים למשוך אותו בזמנים שונים בחייו לצד זה או אחר. הגישה החינוכית השלישית שהוצגה כאן מחייבת יצירת מרחב ביניים מכון ומודע לעצמו שנותן לכוחות האלה לפעול את פעולתם לשם יצירת "הרמוניה של ניגודים", כביטוי של קסירר.

ודאי שגם בגישה חינוכית זו, כמו בקודמותיה, טמונות בעיות. כך, למשל, היא מחייבת את המורה לרמת מודעות גבוהה מאוד הנדרשת תמידית לשם קבלת החלטות פדגוגיות מורכבות: אילו מקורות לכלול ואילו לא לכלול בעת יצירת הציר הדיאכרוני? אילו שאלות זהות ראוי לפתוח לדיון ואילו לא, ובאילו גילים ראוי לעשות זאת? באילו הקשרים ראוי להדגיש את ממד ההזדהות ומתי ראוי לפתח שיח של הקשרי משמעות? מהם גבולות הבחירה האוטונומית של היחיד? כיצד ליצור מרחב חינוכי שבו בא לידי ביטוי ממשי מגוון הזהויות בקרב המורים והתלמידים בבית הספר? כיצד לעודד הבניית זהות יהודית-ציונית ייחודית ובו בזמן לעודד פתיחות לתרבות האנושית הכללית? שאלות אלו ואחרות מחייבות את המורה עצמו להיות בתהליך מתמיד של הבניית זהותו, של מחויבות שיש עמה מידה של איודאות.

אולם על אף קשיים אלה, זו הגישה החינוכית היחידה מבין השלוש הנותנת מענה לבעיות היסוד של החינוך היהודי והציוני כפי שהוצגו במאמר. במידה רבה גישה זו מציבה במוקד העשייה החינוכית את המושג היהודי "מדרש". על פי מילון אבן-שושן "דרש" משמעו שאל, חקר, חיפש, וגם ביאר ופירש. הפעולה המדרשית מחייבת לעגן את זהות היחיד והחברה במקורות יציבים ובלתי משתנים ועם זאת לאפשר את השאלה, החיפוש, הפרשנות והבחירה, שמולידים את שינוי פני המציאות. להשתייך לעם היהודי פירושו להשתייך לעם שתרבותו היא מדרשית. הציונות הייתה בזרמי המעמקים שלה מהלך מדרשי רחב היקף, אולי המקיף והחשוב בעידן המודרני, של שימור הזהות היהודית לצד שינויה העמוק. לכן גם ההשתייכות לאתוס הציוני פירושה השתייכות לאתוס המדרשי, ולו בשל כך ראוי לאמץ את הגישה החינוכית המגולמת בשירו האחרון של עמיחי בעת שעוסקים בחינוך יהודי וציוני.