



TEL AVIV אוניברסיטת תל אביב  
UNIVERSITY תל אביב

אוניברסיטת תל אביב  
הפקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטין  
בית הספר למדעי היהדות ולארכיאולוגיה ע"ש חיים רוזנברג  
החוג ללשון העברית וללשונות השמיות

**מבעי זהות לאומית –  
תמורות סמנטיות במקראות בתי-הספר  
מקום המדינה ועד ימינו**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת: אושרי זיגלבוים

מנחה: פרופסור תמר סוברן

הוגש לסנאט של אוניברסיטת תל אביב  
אדר א' תשע"ט, פברואר 2019



TEL AVIV אוניברסיטת תל אביב  
UNIVERSITY תל אביב

אוניברסיטת תל אביב  
הפקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטין  
בית הספר למדעי היהדות ולארכיאולוגיה ע"ש חיים רוזנברג  
החוג ללשון העברית וללשונות השמיות

**מבעי זהות לאומית –  
תמורות סמנטיות במקראות בתי-הספר  
מקום המדינה ועד ימינו**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת: אושרי זיגלבוים

מנחה: פרופסור תמר סוברן

הוגש לסנאט של אוניברסיטת תל אביב  
אדר א' תשע"ט, פברואר 2019

## תודות

היריעה שכאן צרה מלהכיל את התודה שאני חבה לכל מי שסייע להביא את העבודה הזו לסיומה. בראש ובראשונה – מנחתי היקרה, פרופסור תמר סוברן. תודה שהסכמת ללוות אותי בכל צעד ושעל בתהליך המשותף שהחל באופן מאוד לא שגרתי בשיחת טלפון ללא כל היכרות מוקדמת; המשיך בגיבוש נושא העבודה שקרם את עור וגידים, עד שחיבר ביני לבינך; והסתיים בהנחיה מופתית שבה נהייתי מכל רגע, והשכלתי מכל התייעצות איתך. ידעת להתיר כל סבך שהפריע לכתיבתי ולהסיר כל מחסום שעמד בדרכי בהמון חן, נועם וחדווה השמורים רק לך. אני מודה לד"ר עירית זאבי שהמלצתה לבחור בך כמנחה, היא שהובילה אותי אל הארץ המובטחת שלך.

תודה מיוחדת לבית-הספר למדעי היהדות ולארכיאולוגיה באוניברסיטת תל-אביב על התמיכה הכלכלית ועל המלגות הנדיבות שאת חלקן קיבלתי, אפילו ללא הגשת בקשה, בזכות תמיכתה והמלצותיה של מנחתי היקרה. תודה גם למזכירת בית-הספר, ליאת ניסנוב, ולמחליפתה, עינת צ'אקי גואטה, על המענה המזמין והאנושי ועל הטיפול המסור בכל ענייני הדוקטורט.

תודה להוריי שהנחילו לי מוסר עבודה ושקדנות אין קץ. אתם משמשים לי דוגמה לשילוב בין פיתוח אישי לבין טיפוח משפחה ענפה. תודה לחמי ולחמותי שהיו שם בשבילי בכל שלב. עקבו בציפייה, עודדו ללא הפסקה וסייעו ללא לאות בשמירה על ילדיי. אני מלאת הערכה על המזל ששפר עליי והוביל אותי להיות חלק ממשפחתכם.

תודה לבעלי האהוב, דן – בשבילי "אתה המים המבקשים משיבולים לגדול". תודה גדולה שאפשרת לי לצמוח ולהתפנות לכתיבת העבודה. תודה גם על תמיכתך באורך רוח ובסבלנות ברגעי הגאות, אך גם ברגעי השפל של תהליך הכתיבה.

ואחרונים חביבים – שלושת ילדיי – אמה, אדם וגיא. אני מקווה שלמרות הזמן הרב שבא לפעמים על חשבונכם לטובת כתיבת העבודה וביצוע המחקר, שימשתי ואמשיך לשמש לכם דוגמה לרצון ללמוד עוד ועוד, ולא לוותר גם אם פתלתלה וארוכה הדרך, ואפילו לא סלולה. אתם מקור עוזי וחוסני.

## תוכן עניינים

VI	תקציר
- 1	פרק א: רקע תאורטי
- 1	זהות, לאומיות ומה שביניהן
- 1	העמדה – מרכיביה, מאפייניה ותפקידיה
- 3	מה בין זהות להזדהות
- 6	מהי לאומיות? – קשיי ההגדרה
- 11	גישות לחקר הלאומיות
- 13	מגוון הזהויות בישראל
- 17	זהות לאומית בכלל ובישראל בפרט
- 19	על הקשר בין זהות לאומית לבין השפה העברית
- 22	סוגי זהות לאומית בישראל
- 26	תמורות בזהות הלאומית בישראל
- 28	מערכת החינוך היהודית בישראל
- 28	החינוך בישראל – מזרמים למגזרים
- 31	מדיניות תכנון הלימודים והתפיסות החינוכיות בישראל
- 33	מדיניות החינוך הלשוני – כמקרה מבחן
- 36	חקר ספרי לימוד
- 38	חינוך לערכים
- 41	חינוך לערכים לאומיים
- 43	ציון מועדי זיכרון במערכת החינוך
- 46	ספרות ילדים
- 47	כיצד מגדירים ספרות ילדים?
- 48	התפתחותה של ספרות הילדים
- 49	אסכולות בחקר ספרות הילדים
- 52	איורים בספרות הילדים
- 53	סמל הצבר
- 54	סיווג ספרות הילדים
- 58	ספרות הילדים הכתובה בעברית ותמורותיה
- 64	עיצוב השקפות עולם והנחלת ערכים באמצעות ספרות הילדים העברית
- 69	ספרות הילדים במקראות הלימוד
- 71	מחקרים תמטיים על הערכים המשתקפים במקראות הלימוד בבית-הספר היסודי
- 75	סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית
- 75	גישות מחקר קודמות שהשפיעו על הסמנטיקה הקוגניטיבית
- 75	התאוריה הסטרוקטורליסטית
- 76	התאוריה הגנרטיבית
- 77	ההתרחקות מן הסמנטיקה הפורמלית
- 78	סמנטיקה לקסיקלית
- 78	בלשנות קוגניטיבית

- 80 -	גישות ושיטות מחקר בסמנטיקה הקוגניטיבית.....
- 80 -	מודל השימוש של לאנאקר .....
- 82 -	שיטת הסמנטיקה המושגית של ג'קנדרוף .....
- 82 -	הגישה הקוגניטיבית לקטגוריזציה ותאוריית האב-טיפוסיות .....
- 89 -	תאוריית המטונימיה המושגית של לייקוף ושותפיו .....
- 90 -	תאוריית מסגרות התוכן של פילמור .....
- 92 -	שיטת השדות הסמנטיים .....
- 94 -	<b>פרק ב: מתווה מתודולוגי</b> .....
- 94 -	הרעיונות המנחים את המחקר והנחות היסוד שלו .....
- 94 -	קורפוס המחקר ושיטת איסופו .....
- 100 -	שיטת המחקר .....
- 102 -	<b>פרק ג: היערכות מושגית</b> .....
- 109 -	<b>פרק ד: מבט על המקראות</b> .....
- 110 -	רקע על מקראות התקופה .....
- 114 -	קטגוריות מרכזיות בכל המקראות .....
- 115 -	רעיון העם הנבחר – "כִּי אַתָּה בְּחַרְתָּנוּ מִכָּל הָעַמִּים" .....
- 118 -	שלילת הגלות – "מוכרחים היינו לשנוא גם את אשר אהבנו" .....
- 129 -	הכמיהה אל המולדת – "לָךְ נַפְשֵׁי מִרְחוֹק הִמְיָה" .....
- 134 -	העלייה לארץ ישראל כגאולה – "וְיָשְׁבוּ בְנֵים, לְגְבוּלָם" .....
- 138 -	הציפייה לבוא המשיח – "עַל כִּפְּיוֹ יָבִיא" .....
- 140 -	אמונה ואנושיות בתקופת השואה – "רק צדיקים מעטים בסדום החדשה" .....
- 144 -	שתיקת הניצולים – "השתיקה שלי זו הצרחה הכי גדולה שביי" .....
- 148 -	שואה וגבורה – "וּבְאַשֶׁר טַפַּת דָּמֵנוּ שָׁם נִגְרָה, הֲלֹא יָנוּב עוֹד עֵז רֹחֲנוּ בְּגְבוּרָה" .....
- 151 -	התגבשות הזיכרון הקולקטיבי על נדבכי העבר – "פתאום קם אדם בבוקר ומרגיש כי הוא עם ומתחיל ללכת" .....
- 157 -	דת העבודה – "אָנֹכִי אֹהֲבִים אוֹתְךָ, מוֹלְדֶת, בְּשִׂמְחָה, בְּשִׂיר וּבְעִמְלֵ" .....
- 161 -	הכרח ההקרבה – "ארץ ישראל אינה נקנית אלא בייסורים" .....
- 167 -	חורבן ירושלים לצד איחודה – "ירושלים של מעלה וירושלים של מטה" .....
- 170 -	חובת הזיכרון – "לזכור ודבר לא לשכוח" .....
- 178 -	המעבר מיום הזיכרון ליום העצמאות – "עַתָּה לְבָכּוֹת וְעַתָּה לְשָׂחֹק, עַתָּה סִפּוּד וְעַתָּה רִקּוּד" .....
- 180 -	סמלי הלאום – "בֵּד לָבֶן נִגְזָר – דָּגֵל הוּא לְדָרוֹר!" .....
- 184 -	התפארות בהישגי המדינה – "אין מקום כמו ארץ ישראל" .....
- 188 -	ההתמקדות ביחיד – "רק על עצמי לספר ידעתי" .....
- 192 -	ביטוי לזהות הגלובלית – "העולם חלון פתוח, כל מקשול וגבול נמחק" .....
- 195 -	הקונפליקט הישראלי-פלסטיני – "בין עם לעם" .....
- 204 -	הומניות בעיתות מלחמה – "לְשׂוּא תִקְוֹתְכֶם לְהַהֲפֹךְ לְאִמָּה; הַשְׁתַּדְּלוּ כִּי יֵשׁ בְּכוֹחְכֶם לְהַהֲפֹךְ לְבָנֵי-אָדָם" .....
- 208 -	המאבק לשלום – "לא עצרנו לא עייפנו, רק את השלום רדפנו" .....
- 215 -	<b>פרק ה: תמורות סמנטיות במהדורות המקראות</b> .....
- 215 -	גלגולי משמעות של מושגים משדה ה'זהות הלאומית' .....

- 215 -	גולה וגלות .....
- 217 -	גאולה, ישועה והצלה .....
- 219 -	דם .....
- 220 -	עם, אומה ולאום .....
- 223 -	מולדת .....
- 225 -	חירות, ריבונות ועצמאות .....
- 231 -	גבורה, הקרבה וקורבן .....
- 237 -	זכר וזיכרון .....
- 242 -	לכבוש או לשחרר .....
- 245 -	מלחמה או שלום .....
- 247 -	שינויי משמעות של מושגי זהות לאומית במקראות הלימוד .....
- 248 -	גולה וגלות .....
- 249 -	גאולה, ישועה והצלה .....
- 253 -	דם .....
- 257 -	עם, אומה ולאום .....
- 261 -	מולדת .....
- 263 -	חירות, ריבונות ועצמאות .....
- 266 -	גבורה, הקרבה וקורבן .....
- 273 -	זכר וזיכרון .....
- 278 -	לכבוש או לשחרר .....
- 282 -	מלחמה או שלום .....
- 288 -	<b>פרק ו: מבט משווה .....</b>
- 288 -	התוכן והצגת הנושאים .....
- 291 -	מועדים לאומיים .....
- 292 -	יום הזיכרון ליצחק רבין .....
- 297 -	יום הזיכרון לשואה ולגבורה .....
- 302 -	יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה .....
- 308 -	יום העצמאות .....
- 317 -	יום ירושלים .....
- 323 -	<b>השוואה מסכמת בין סוגים של זהות לאומית .....</b>
- 324 -	יהדות – בין דת לבין עם .....
- 331 -	שפה וייחוד אתני .....
- 334 -	טריטוריה, מולדת ולאום .....
- 339 -	אזרחות, הומניות ולאום .....
- 342 -	מגמות של איחוד ושל אחדות .....
- 347 -	<b>סיכום .....</b>
- 351 -	<b>רשימת מקורות .....</b>

## תרשימים

- 84 - תרשים א : הרב ערכיות של המושג "לאום"
- 88 - תרשים ב : תהליך האבולוציה של החברה
- 104 - תרשים ג : תיאור סמנטי של יחסי משמעות בשדה הלאום
- 106 - תרשים ד : תיאור סמנטי של יחסי משמעות בשדה הזהות
- 108 - תרשים ה : מודל הזהות הלאומית
- 319 - תרשים ו : מודל מרחבי מעגלי של ירושלים
- 321 - תרשים ז : משולש הדתות

## טבלאות

- 96 - טבלה א : קורפוס המחקר

## מבעי זהות לאומית – תמורות סמנטיות במקראות בתי-הספר

### תקציר

המחקר בוחן את השינויים הסמנטיים במבעי זהות לאומית, כפי שהם משתקפים ביצירות ספרות ילדים הנכללות במקראות בתי-ספר יסודיים מקום המדינה ועד ימינו. שינויים סמנטיים אלה משקפים את אופן העברתם של מסרים חברתיים-אידיאולוגיים, ומאפשרים השוואה בין מגזרי חינוך שונים בנוגע לאופן שבו הם בוחרים קטעי ספרות מסוימים ומתעלמים במכוון מאחרים. המחקר הוא מחקר בלשני רב-תחומי הקושר בין כיווני מחקר בסמנטיקה הקוגניטיבית בבלשנות לבין סוגיות בחינוך לשוני ובעיצוב מושגי של שאלה חברתית-לאומית, שאלת עיצוב מושג 'הזהות הלאומית'.

הזהות הלאומית הקולקטיבית היא האופן שבו האדם רואה עצמו חלק מקבוצה לאומית. אופן הזיקה לקולקטיב הלאומי הוא דינמי ועשוי להשתנות עם הזמן ובהתאם לנסיבות, בהיותו משקף את הנרטיב ואת הנורמות הרווחות בחברה בתקופה מסוימת. ההזדהות הלאומית היא המידה שבה הפרטים חשים סולידריות כחברים בקולקטיב הלאומי, והיא מבטאת יחס סובייקטיבי כלפי הזהות. זהות לאומית נגזרת גם מהגדרת הלאום והלאומיות. האתגר של המחקר הנוכחי הוא לחקור מושגים מורכבים אלה בכלים סמנטיים קוגניטיביים.

בישראל קיים מגוון זהויות הנוגעות לענייני דת, לאום, מוצא ועוד. גם במושג הזהות הלאומית עצמו אפשר להבחין בסוגי תת-זהויות. המושגים 'לאום' ו'זהות לאומית' הם זירות מאבק מושגיות וערכיות של קבוצות שונות בחברה הישראלית. הזהות הלאומית מאותגרת הן מימין על ידי האורתודוקסיה היהודית, והן משמאל על ידי הגלובליזציה המאופיינת בליברליות ובאינדיבידואליות.

במערכת החינוך היהודית בישראל שלושה מגזרי חינוך מרכזיים – החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי, ומטרותיהם החינוכיות לא בהכרח עולות בקנה אחד. בצידם מתקיימים בתי-ספר בודדים בעלי גישות ייחודיות, כגון בתי-ספר אנתרופוסופיים, מונטסוריים, דמוקרטיים, פתוחים ועוד. סולם הערכים בחברה הוא דינמי ומשתנה בעקבות שינויים היסטוריים ובשל היותה של החברה מושפעת מקבוצות חברתיות שונות ומזרמים אידיאולוגיים רבים המנסים להטביע את חותמם על החינוך לערכים. שינויים אלה באים לידי ביטוי גם בספרות הילדים, ולכן גם בקטעי הספרות שבמקראות, משום שרבים מהמחנכים ומעורכי המקראות רואים בספרי הילדים אמצעי להשגת מטרה חינוכית ערכית: לאומית, סוציאלית, אסתטית, לשונית ועוד.

המחקר שם דגש על התמורות שחלו בקטעי הספרות שנבחרו למקראות השונות שאליהן נחשף הילד בכיתות הראשונות של בית-הספר. לקטעים אלה יש השפעה עמוקה על תפיסות העולם, על מערכות



הערכים ועל עיצוב דעותיו של הילד לגבי הקהילות הסובבות אותו. המקראות אפוא משמשות אמצעי לחינוך ולהפצת ערכים, ומהוות בבואה לאופן שבו מבקשת חברה לראות את עצמה. הקורפוס מתבסס על קטעי ספרות הנלמדים בבתי-הספר היסודיים בישראל במקראות הלימוד המיועדות לכיתות ו. המקראות נלמדות באחד או יותר משלושת המגזרים המרכזיים של מערכת החינוך היהודית בישראל: ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי. בכל המקראות מתמקד המחקר בקטעי הספרות הנלמדים בחמישה מועדים – **יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים.**

במחקר שלושה שלבים: 1. **חקירה סינכרונית** המתמקדת בקטגוריות של מבעי זהות לאומית העולות מתוך היצירות שנכללו במקראות שיצאו לאור משנות השמונים ואילך; 2. **חקירה דיאכרונית** הבוחנת את התמורות הסמנטיות של מושגי יסוד הקשורים לשדות הסמנטיים של 'לאום', 'זהות' ו'זהות לאומית'; 3. **חקירה משווה** המבהירה את ההבדלים ואת הדמיון בין המקראות המשתייכות למגזרי חינוך שונים.

הממצא העיקרי במחקר הוא גילוי התת-מודלים המכוננים את קטגוריית העל – 'זהות לאומית': **מודל הדת** על-פיו הלאום היהודי-דתי כולל את כל בני הדת המסוימת; **המודל האתני** על-פיו הלאום היהודי-אתני כולל את כל בני העם; **מודל השפה** על-פיו הלאום העברי כולל את כל דוברי השפה העברית; **המודל המדינתי המתכנס** על-פיו הלאום הישראלי כולל רק את בני העם היהודי היושבים בטריטוריה הפוליטית שנקראת מדינת ישראל; **והמודל האזרחי המכליל** על-פיו הלאום הישראלי כולל את כל אזרחי המדינה ללא הבדלי דת, גזע או מוצא. כך לדוגמה **שמותיה של הטריטוריה הלאומית**, כפי שהם מופיעים במקראות מגזרי החינוך השונים משקפים את ההבדלים בין חמשת התת-מודלים: הצירופים 'ארץ הקודש' ו'ארץ ציון' מבטאים את מודל הדת; הצירוף 'ארץ ישראל' נקשר למודל האתני; הצירוף 'ארץ העברים' מבליט את קיומו של מודל השפה; הצירוף 'מדינת ישראל' מבטא את המודל המדינתי המתכנס; והצירוף 'מדינת כל אזרחיה' מבטא את המודל האזרחי המכליל. המודל המורכב של הזהות הלאומית מבליט את ההבדלים ואת מגמות השילוב בין סוגי הזהויות ובין מגזרי החינוך השונים.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא באופן שבו הוא רותם כלים לשוניים להבנת התופעה החברתית – 'זהות לאומית' על תמורותיה. חקירת מקראות הלימוד מצביעה על דרכי עיצוב עמדות בגיל הצעיר ועל הקשר בין עמדה לבין תחושת הזדהות. האתגר העיקרי במחקר הוא העובדה שהמושגים 'זהות', 'לאום' ו'זהות לאומית' הם מופשטים ועמומים. החקירה בכלים סמנטיים-קוגניטיביים שופכת אור על המערך המושגי של השדות הסמנטיים המופשטים שנכרכים במושג 'זהות לאומית'. חקירה כזו גם מסייעת להעמיק את הבנתנו לגבי המבנים ההכרתיים-תודעתיים שמאחורי התופעה החברתית המורכבת הקרויה 'זהות לאומית'.

## פרק א: רקע תאורטי

ארבעת התחומים שייסקרו במסגרת הרקע התאורטי הם ארבעת יסודות התוכן המופיעים בשאלת המחקר: **זהות לאומית, מערכת החינוך, ספרות ילדים וסמנטיקה**. כל פרק יפתח בסקירה כללית של נושאי הרקע, מושגי היסוד והמונחים התאורטיים, וימשיך בהתמקדות בנושאים הנוגעים באופן ספציפי יותר לשאלת המחקר.

### זהות, לאומיות ומה שביניהן

הסקירה פותחת בבירור שאלת ה'עמדה' שהיא נושא רקע שממנו תעלה ההבחנה בין זהות לבין הזדהות. בהמשך ייסקר חקר הלאומיות בהתייחס למגוון הזהויות בישראל. לסיום תתמקד הסקירה בזהות הלאומית בישראל על מאפייניה ועל תמורותיה.

### העמדה – מרכיביה, מאפייניה ותפקידיה

הפסיכולוגיות ההתנהגותיות אליס איגלי ושלי צ'ייקן מגדירות 'עמדה' כנטייה פסיכולוגית שבאה לידי ביטוי בהערכה שיש לפרט על ישות מסוימת או על נושא מסוים, והיא כוללת מידה של העדפה או של אי-העדפה כלפי אותה ישות או כלפי אותו נושא (Eagly & Chaiken, 2007: 582). הסוציולוג, דוקטור אהרן בן-עמי, הצביע על שלושה רכיבים המבנים עמדה: רכיב קוגניטיבי הכולל מחשבות ואמונות שיש לאדם על טיבו ועל ערכו של האובייקט; רכיב רגשי הכולל רגשות ותחושות ביחס לאובייקט במונחים של משיכה או דחייה, אהבה או שנאה; ורכיב התנהגותי הכולל כוונה או נטייה להתנהג באופן מסוים כלפי האובייקט, אך לא כולל את ההתנהגות עצמה (בן-עמי, 1974: 129–130).

הפסיכולוג, פרופסור שלמה ברזניץ, סבור כי יש זיקה בין עמדותיו של אדם לבין תחושותיו כלפי קבוצות ההשתייכות שלו. יתר על כן, עמדה יכולה להיות מכוונת כלפי קבוצה מסוימת. הקבוצה יכולה להוות עבור אדם קבוצת השתייכות או קבוצת התייחסות (חיובית או שלילית), ויחסו של אדם כלפיה מושפע ומשפיע על התנהגותו, על רגשותיו ועל מחשבותיו. כל אלה מרכיבים את עמדתו של הפרט. בין מרכיבי העמדה (הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי) קיימת התאמה על פי רוב, אך לעיתים יש סתירות בין המרכיבים מסיבות שונות (ברזניץ, 1970: 40, 70–71). לפי איגלי וצ'ייקן, פער בין עמדה לבין התנהגות יכול להתרחש, כאשר נורמות חברתיות כופות על אדם דפוסי התנהגות הנוגדים את עמדותיו, או כאשר

האדם לא מעוניין להיות שונה או יוצא דופן ביחס לחברה שבה הוא חי. כלומר העמדה ניתנת לשינוי בהשפעתם של אחרים (Eagly & Chaiken, 1998: 277).

לפי הפסיכולוגים החברתיים, מוזאפר וקרולין שריף, אין להפריד באופן חד בין עמדות אישיות לבין עמדות חברתיות, ויש להתייחס במסגרת התייחסות אחת לגורמים פסיכולוגיים ולגורמים סוציולוגיים. לעומתם חוקר העמדות, הפסיכולוג דניאל כץ, מבדיל בין עמדות לפי הפונקציה שהן משרתות עבור הפרט, ומבחינתו ההיבט הסוציולוגי מהווה רק מסגרת התייחסות לעמדותיו של הפרט (בן-עמי, 1974: 134–136).

מחקרי נוגע הן לעמדותיו של הפרט והן לעמדותיה של החברה כלפי לאומיות, והוא נקשר במספר פונקציות שחוקרים מזהים ביחס לעמדות (שם: 136):

- **פונקציית הסיפוקים הערכיים** הנוגעת לביטוי ערכים ואמונות מתוך רצון להדגיש זהות אישית, ולא מתוך שאיפה להשיג הערכה חברתית או תגמול חומרי. אני צופה שפונקציה זו תעלה בכתביהם של חלק מהסופרים ומהמשוררים שיצירותיהם נכללו במקראות הלימוד;
- **הפונקציה הנורמטיבית** שבה הפרט מאמץ את עמדות הקבוצה שאליה הוא מעוניין להשתייך מתוך רצון לקונפורמיות ולתגמולים חברתיים. פונקציה זו צפויה לבוא לידי ביטוי באפיון של חלק מן הדמויות ביצירות המעבירות מסרים ערכיים-לאומיים, למשל בדמות הצבר;
- **הפונקציה ההשוואתית** שבה קיימת קבוצת התייחסות המשמשת לפרט כנקודת השוואה לשיפוטים ולהערכות שלו. במחקרו של הפסיכולוג החברתי-פוליטי, דניאל בר-טל, נטען כי למסרים העולים מאופן הצגת ה"אחר" בספרי הלימוד ולעמדות הסטריאוטיפיות המועברות בהם נודעת השפעה על תהליכים חברתיים ופוליטיים רחבים הנוגעים לאותו סכסוך (בר-טל, 1999: 477–478). הפונקציה ההשוואתית צפויה אפוא להעלות ביצירות העוסקות בסכסוכים בין חברות שונות וביצירות הנוגעות למספר זהויות קולקטיביות במקביל.<sup>1</sup>

החוקר אדווין לאוסון מסביר כי סטריאוטיפים הם סוג מיוחד של עמדה, וככאלה גם הם מורכבים משלושה רכיבים: קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי. מבחינה קוגניטיבית הסטריאוטיפים מבטאים חשיבה מכלילה על אובייקטים, תפיסות, אנשים ורעיונות, בכך שהם מייחסים תכונות ומאפיינים מסוימים לכל הפרטים הנמנים באותה קטגוריה. הופעת הסטריאוטיפים קשורה למעמד סוציו-אקונומי, להשתייכות לקבוצות חברתיות, למגדר ועוד; מבחינה רגשית אנשים מחזיקים ברגשות חיוביים או שליליים כלפי קבוצות שונות באוכלוסייה, כך ששיוכו של אדם מסוים לקבוצה מסוימת יוביל לביטוי של רגשות אלה; נוסף על כך סטריאוטיפים יכולים לשנות התנהגות של אנשים המחזיקים בהם

<sup>1</sup> ראו למשל ביצירתו של אפרים קישון "מה ההבדל" המשווה בין תחושת ההזדהות שמעורר יום העצמאות האמריקני בקרב יהודי המתגורר בארה"ב, לבין תחושת ההזדהות שיום העצמאות הישראלי מעורר בו (ראו פרק ו סעיף "מועדים לאומיים").

(Lawson, 1984: 58). בעבודה זו ינותחו הסטריאוטיפים לפי הגישה הקוגניטיבית לקטגוריזציה ולפי תאוריית האב-טיפוסיות (סעיף "סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית" בפרק זה). היחיד מגבש עמדות וסטריאוטיפים על ידי קליטה והפנמה של מסרים. בתחום הפרגמטיקה מקובל להבחין בין מסרים המועברים בגלוי למסר המילולי באמצעות קידוד (משמעויות המילים ומשמעות המבנה התחבירי) לבין מסרים משתמעים הכוללים את היבטי המשמעות שאינם מקודדים במסר המילולי, ודורשים תהליך של היסק (לבנת, 2014: 223). במחקר זה אתייחס הן לעמדות המועברות באופן גלוי יחסי בטקסטים שבמקראות הלימוד, והן לעמדות ולסטריאוטיפים המובלעים בהם. לשם זיהוי העמדות המשתמעות מציעה חוקרת הלשון, דוקטור סול אזואלוס-אטיאס, לנתח ביטויים מטא-לשוניים, כגון קשרים לוגיים, תוארי פועל, סדר מילים במבע, גורמים פרגמטיים, פרופוזיציות ומבנה תחבירי. ביטויים אלה מאפשרים לדובר להטמיע את עמדותיו בתיאור אובייקטיבי לכאורה (אזואלוס-אטיאס, 2010: 7-9). החוקרים, פרופסור מרסלו דסקל ופרופסור אלדעה ויצמן, מבחינים בין משמעות ישירה לבין משמעות עקיפה. לדבריהם, מבע עמום או עקיף הוא מבע שבו הנמען (הקורא) מזהה סיבות להניח שהמחבר (המוען) לא התכוון למשמעות המבע, או למשמעות המבע בלבד. לצורך פענוח המבע נעזר הקורא במידע הקשרי חוץ לשוני ומטא-לשוני המספק רמזים לגישור על האי-התאמה המאפיינת את המשמעות העקיפה (דסקל ויצמן, 1990: 10).

## מה בין זהות להזדהות

מושג הזהות הוא רכיב בצירוף 'זהות לאומית' שעומד במוקד מחקר זה. לדברי הפילוסוף, פרופסור אלחנן יקירה, מושג זה הוא אחד מן המושגים הפילוסופיים המורכבים והעמומים ביותר, והשימוש בו מעלה בעיות יותר מאשר מבהיר אותו. המשמעות הבסיסית והפשוטה ביותר של זהות בלוגיקה ובמתמטיקה היא יחס שוויוני בין שני דברים. משמעות נוספת שקיבל המושג 'זהות' מהדיונים המטפיזיים מאז אפלטון ואריסטו היא התכונה המהותית של היש, כלומר האחדות שמהווה את תכונתו הבסיסית של 'יש' פרטי או קיבוצי. הבעייתיות במושג זה נובעת מהיותו רב-משמעי – מצד אחד הוא מתייחס למה שנמצא בתחום הפרט (זהות האישיות), ומצד שני הוא מצביע גם על שייכות לקולקטיב (זהות לאומית) (יקירה, 2008: 145-147). במחקר זה אתמקד במושג 'זהות' המתייחס לקולקטיב בכלל ולקולקטיב הלאומי בפרט, ואבדוק את האופן שבו מגזרים שונים בחינוך מבקשים להקנות לתלמידיהם עמדות וערכים הנוגעים לזהותם הלאומית.

צ'רלס טיילור, פילוסוף ואיש ציבור קנדי, רואה במונח 'זהות' את הבנתו של האדם מי הוא ומה הם המאפיינים הבסיסיים המגדירים אותו, וזאת על סמך הדיאלוג שלו מול 'האחר'. בתקופה הטרומ מודרנית, עת אנשים חיו בחברות סגורות ולא הרבו להיפתח אל העולם, זהויות היו קבועות פחות או

יותר, וקשורות ישירות למקום שבו נולד הפרט ולמעמדו החברתי (טיילור, 2003: 21, 27). בהתאם לכך התייחסה הגישה המסורתית לזהות כאל דבר יציב ובלתי תלוי בהשפעות חיצוניות. לעומת זאת בעידן המודרני גברה יכולת הניעות ממקום למקום וממעמד למעמד, ואף נוצר מצב שבו פרט יכול להשתייך למספר קבוצות במקביל. משום כך חקר התרבות בעידן הפוסט-מודרני מתייחס לזהות כאל מהות דינמית המשתנה בתגובה לגורמים חיצוניים, ובהתאם לשיח שנוצר עם האחר (שלום, 1975: 597; אדגר וסדג'וויק, 2007: 143, 146; דוד, 2012: 33).

חוקרת התרבות, פרופסור רקפת סלע-שפי, מצביעה על כך שמחקר 'שיח הזהות' עוסק בקשר בין המבע (הדבור או הכתוב) לבין תפיסת העולם והערכים המשותפים לקבוצה חברתית כלשהי. המחקר מתמקד ברובו באופן שבו השיח משכפל, מאשר ומחזק הסכמות תרבותיות הנוגעות להשקפת העולם ולערכים המשותפים של חברה מסוימת, ובמקרים אחרים הוא מתמקד באופן שבו השיח מעורר מחלוקת ומאבקים בתוך הקבוצה, שהם למעשה מאבקים על סטוס קבוצתי. התמות הדומיננטיות בשיח הזהות נוגעות ללאומיות, אתניות ודת (סלע-שפי, 2009: 16). המחקר הנוכחי יושלם בין שני מוקדי המחקר שהוצגו לעיל – האופן שבו ספרות הילדים הנכללת במקראות הלימוד מחזקת ומאשרת את ערכי החברה הישראלית; לצד האופן שבו היא מעוררת מאבקים פנימיים בחברה הישראלית ומשקפת אותם.

תאוריית הזהות החברתית מבחינה בין זהות של הפרט לבין זהות של הקולקטיב. בעוד זהות הפרט נוגעת לאישיותו של היחיד והענף החוקר אותה הוא הפסיכולוגיה, הזהות הקולקטיבית מתייחסת למסגרת חברתית רחבה יותר. היא מתהווה באמצעות שני תהליכים: תהליך קוגניטיבי שעיקרו קטגוריזציה של העולם החברתי לקבוצות מוגדרות ומשוימות, ותהליך הנעתי שעיקרו האדרה של קבוצת הפנים שאליה משתייך הפרט על פני קבוצות החוץ שהוא אינו נמנה עליהן (שפירא, 1997: 10–11; דוד, 2012: 34). חוקר הזהות היהודית והציונית, דוקטור אוהד דוד, סבור כי הזהות הקולקטיבית היא תוצר של אוסף זהויות של יחידים רבים המודעים לזהותם. לדבריו, זהותו של הפרט היא תוצר של מפגש דינמי, מתמשך ומתהווה בין ההקשר התרבותי הרחב הכולל ערכים, נורמות, טקסים, טקסטים, סמלים, שפה ועוד לבין הרגשות, המחשבות וההתנהגויות של הפרט ביחס להקשר התרבותי המסוים (דוד, 2012: 35). הסוציולוג והאנתרופולוג, פרופסור אליעזר בן-רפאל והסוציולוגית, דוקטור ליאור בן-חיים, מגדירים זהות קולקטיבית כמכלול של ייצוגים עצמיים שבאמצעותם רואה האדם את עצמו כחלק מקבוצה כלשהי (בן-רפאל ובן-חיים, 2006: 325). משתמע משתי ההגדרות הללו כי פרטים הרואים עצמם שייכים לקולקטיב מסוים, עשויים להבין שייכות זו במונחים שונים. יתר על כן פרט יכול לשנות במשך הזמן ובהתאם לנסיבות את אופן זיקתו לקולקטיב. ההיסטוריונית וחוקרת הציונות,

פרופסור אניטה שפירא, גורסת כי הזהות הקולקטיבית נתונה לשינויים גם בהיותה משקפת את הנרטיב ואת הנורמות הרווחות בחברה בתקופה מסוימת (שפירא, 1997: 10–11).

גם התאורטיקן והסמיוטיקאי הצרפתי, רולאן בארת', הדגיש את הדינמיות של הזהות הקולקטיבית כתהליך חברתי המתרחש תוך כדי עיצוב התרבות ויצירת היסטוריה תרבותית, מערכת ערכים משותפת וקודים מוסריים. לדעתו, הזהות הקולקטיבית נבנית על סמך התנסויות ממשיות (Barth, 1997). בהתבסס על כך, המחקר הנוכחי מתייחס אל הזהות הלאומית כאל זהות מתעצבת המושפעת מהתנסויותיהם של המחזיקים בה. ההסתמכות על התנסות ממשית בבניית הזהות הלאומית עולה גם מתוך דבריה של הבלשנית הקוגניטיבית, פרופסור תמר סוברן (Sovran, 2013: 143, 149–152). סוברן הצביעה על הבחירה להשתמש בצירוף 'בית לאומי' ביחס למדינת ישראל בעת הקמתה, לעומת הימנעותו של מנסח הצהרת בלפור משימוש בלקסמה 'מולדת', שיש בה נימה מחייבת של עבר היסטורי, לידה וילדות. בניגוד לכך המילה 'מולדת' נוכחת תדיר בהתבטאויות יהודיות וציוניות ובשירי חיבת ציון של ראשית הציונות תוך פריטה על נימת הגעגוע למולדת שלא נשכחה במשך שנות הגלות. סוברן ממשיכה ומתארת את הדינמיות שעולה מהשירה הארץ-ישראלית בשימוש בלקסמה 'בית' – מה שהחל כקשר רגשי עמוק של העם היהודי למולדת האבות המקראיים ולהקמת הבית המיוחל; הפך עם הקמת המדינה לבית לאומי שריר וקיים של בני הקולקטיב; ומשם חלה בעשורים האחרונים דעיכה ומעבר לזיקה של המושג 'בית' לצרכים אוניברסליים ואינדיבידואליים של מקום מגורים ומקלט. עם זאת המשמעות הלאומית של הלקסמה 'בית' ביחס ל'מולדת' עדיין נמצאת בהכרה של הדוברים, והיא נשלפת בהתאם לצורך ולנסיבות, למשל בפרסומת של תנובה ל"גבינה עם הבית": "הטעם של בית ישראלי" (שם: 152).

בדיוניהם בשאלת הזהות הקולקטיבית מסתמכים בן-רפאל ובן-חיים על התאוריה הסטרוקטורליסטית בהשראת האנתרופולוג היהודי-צרפתי, קלוד לוי שטראוס (Levi-Strauss, 1961) ועל מושג "הדמיון המשפחתי" שטבע הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין (Wittgenstein, 1961: 48). לדבריהם, עקרונות היסוד ושאלות היסוד שעומדות בבסיסה של הזהות הקולקטיבית הם מבני העומק שלה, ואילו הניסוחים השונים של העקרונות הבסיסיים המתגבשים ומשתנים בהתאם לנסיבות ייחודיות, הם מבני השטח. כלומר לזהות קולקטיבית מסוימת יכולים להיות ניסוחים שונים ברמת מבני השטח (בן-רפאל ובן-חיים, 2006: 18, 329).

בעקבות המונח "דמיון משפחתי" שטבע ויטגנשטיין, סבורים בן-רפאל ובן-חיים כי בכל זהות קולקטיבית יש שלושה פרמטרים שמבני העומק מתייחסים אליהם: (1) האופן שבו הפרטים מתארים את זיקתם ואת מחויבותם לקולקטיב ולחבריו; (2) האופן שבו הפרט מתאר לעצמו את ייחודו של הקולקטיב מבחינה חברתית, תרבותית, ערכית, דתית, לשונית, היסטורית ועוד; ו- (3) האופן שבו הפרט

תופס את מיקום הקולקטיב שאליו הוא שייך, ביחס לאחרים שאינם משתייכים לאותו קולקטיב. שלושת הפרמטרים הללו מתחמים את מרחב הזהויות, כך שכל זהות קולקטיבית מתייחסת בהכרח אל שלושתם. עם זאת עשויים להתגלות הבדלים בין מבני השטח של אותו קולקטיב מבחינת היחס ומבחינת המשקל שניתנים לכל פרמטר ופרמטר. אם מבני השטח בניסוחיהם השונים נותנים מענה לדילמות ולמתחים זהים המעסיקים את הזהות הקולקטיבית במבנה העומק שלה, אזי מדובר במבני שטח המשתייכים לשדה זהות אחד. ההצטלבות בין הניסוחים השונים של הזהות הקולקטיבית יוצרת "דמיון משפחתי", ומצביעה על האפשרות שיש ניסוחים קרובים יותר זה לזה, ויש הרחוקים יותר זה מזה (שם: 327–328).

הפסיכולוג, פרופסור אברהם מינקוביץ, הסביר כי בשונה מהמושג 'זהות' אך בזיקה מובנת אליו, המונח 'הזהות' הוא מונח יסוד בפסיכואנליזה אשר מציין את התהליכים ההתפתחותיים המעצבים את המערכת המוסרית של הפרט (מינקוביץ, 1960: 7, 9). בהקשר החברתי, מסביר דוד כי הזהות היא המידה שבה הפרטים חשים סולידריות עם הקבוצה שאליה הם משייכים את עצמם. בהתאם לכך, הזהות לאומית מוגדרת כ"יכולתו של הפרט לנקוב בשם הלאום שהוא חבר בו, ולהביע כלפיו זיקה רגשית המעידה על מידת רצונו להשתייך אליו ועל החשיבות שהוא מייחס לכך" (דוד, 2012: 42).

**הזהות** מייצגת יחס סובייקטיבי לאובייקטים בעלי קיום כשלעצמם – סמלים, היסטוריה, תרבות, אמונה, שפה ובני אדם, והיא ממוקדת ישירות במציאות. לעומת זאת **ההזהות** מבטאת יחס סובייקטיבי כלפי הזהות, כלומר היא תופעה סובייקטיבית בדרגה שנייה. ההזהות קשורה לא רק לזהות, אלא גם להנעה של הפרט לראות בזהותו הקולקטיבית מטרה ראויה להזהות, כך שאין אפשרות להסיק מהזהות לגבי זהות (בן-רפאל ובן-חיים, 2006: 23–24, 28). לאור זאת המחקר הנוכחי חוקר מבעי **זהות לאומית**, ולא הזהות לאומית, משום שלא מדובר במחקר עם אנשים, אלא בחקירה סמנטית של מקראות לימוד, ומשום שהסמלים, הטקסטים התרבותיים והשפה שאותם אחקור מאפשרים גישה ישירה לזהות, אך לא להזהות.<sup>2</sup>

## מהי לאומיות? – קשיי ההגדרה

הלאומיות המודרנית ינקה את מושגי היסוד שלה מתקופות קדומות שבהן המונח 'לאומיות' לא היה קיים. ההיסטוריון חוקר הלאומיות, פרופסור הנרי וסרמן, מכנה מושגים אלה "מושגי יסוד מחוללי לאומיות", וביניהם הוא כולל את 'עם', 'אומה' ו'מולדת'. לדבריו, מושגים אלה מעוררים תודעה לאומית, ומגבשים תחושה קולקטיבית בין בני האומה. עם זאת כדי לחולל 'לאומיות' זקוקים המושגים

<sup>2</sup> קיימת אפשרות כי הזהות לאומית תעלה במקראות הלימוד בטקסטים שעניינם למשל רגשותיהם של הילדים ביחס למדינה. אם יעלו מקרים כאלה, אתיחס אליהם בהתאם.

הללו לשררה פוליטית בדמות מלוכה, אצולה, כמורה, ראשי מדינה, או תנועות מרד והתקוממות (וסרמן, 2007: 11, 23, 31). בסעיף זה אסקור את מושגי היסוד מחוללי הלאומיות, אציג את ההבחנה המקובלת בין סוגי הלאומיות, ולסיום אביא את ההגדרות הקיימות בספרות המחקר ללאומיות.

המושגים **עם** (People), **אומה** (Nation) ו**מולדת** (Patria) קיבלו משמעות של מושגים מחוללי לאומיות בימי המהפכה הצרפתית. **עם** הוא הקדום ביותר, ושכיחותו במקרא גבוהה. עד לימי המהפכה הצרפתית ציין המושג **People** רק את בני השכבות הנמוכות, ולכן בני השכבות העליונות נמנעו מלהגדיר עצמם כחלק מהעם. המושג **אומה** נדיר במקרא, ומופיע בעיקר בלשון רבים ("שְׁנַיִם-עָשָׂר נְשִׂאִים לְאַמְתָּם" – בראשית כ"ה, 16). לפני כמאה שנים הוא חודש בעברית כדי לשמש את התנועה היהודית הציונית כתרגום ל-**Nation** (בצרפתית, בגרמנית ובאנגלית). השימוש במושג **Nation** הוגבל רק לשכבה חברתית מצומצמת שנשאה בשררה הפוליטית, ורק מימי המהפכה הצרפתית הוא החל לחול גם על יתר שכבות האוכלוסייה. הופעתה של המילה **מולדת** נדירה במקרא, והיא נושאת שתי משמעויות. על משמעות אחת מצביע חוקר המקרא, פרופסור ברוך שוורץ, ולפיה מולדת היא בית האב או חוג המשפחה הקרוב (שוורץ, 2002: 126), כך בפסוק המוכר "וַיֹּאמֶר יְהוָה אֶל-אַבְרָם, לֵךְ-לְךָ מֵאֶרֶץ וּמְוֹלָדֶיךָ וּמִבְּיַת אֲבִיךָ, אֶל-הָאֶרֶץ, אֲשֶׁר אֲרָאָךְ" (בראשית י"ב, א'); על משמעות שנייה מצביע חוקר המקרא, פרופסור יאיר הופמן, ולפיה מולדת היא מקום הלידה (הופמן, 2002: 70), כך בפסוק "וְאָמַרְתָּ לְה-אֱמֹר אֲדֹנֵי יְהוָה, לִירוּשָׁלַם, מְלִכְתֶּיךָ וּמְלִדְתֶּיךָ, מֵאֶרֶץ הַפְּנִינִי" (יחזקאל ט"ז, ג'). **מולדת** הפכה שכיחה מאוד בימי הביניים ובימי ההשכלה. המילה **Patria** (בלטינית) זכתה לעדנה עוד טרם המהפכה הצרפתית. היא שימשה בידי שליטים לשם חיזוק שלטונם, ואומצה בעיקר על-ידי שכבת הבורגנות. בהמשך היא שימשה גם ליצירת הציור **Patriotism** (אהבת מולדת) שהופיע רק עשורים ספורים לפני פרוץ המהפכה הצרפתית. ניכר כי המהפכה הצרפתית העניקה לשלושת מושגי היסוד, **עם** (People), **אומה** (Nation) ו**מולדת** (Patria), משמעויות פוליטיות שנבעו מהזיקה בין העם והאומה לבין המולדת שהיא למעשה מדינת הלאום. כתוצאה מכך נכנסו המושגים לזירה הפוליטית, ונתפסו כמושגים דינמיים המושפעים משינויים בסדר הפוליטי, הכלכלי, החברתי והתרבותי (וסרמן, 2007: 25–28, 373–378).

המושג **לאומיות** (Nationalism) נכנס לשימוש בעשורים האחרונים של המאה התשע-עשרה. בעברית הוא חודש בצורות שונות שחלקן לא נקלטו בעברית החדשה: עמיות, עממות, לאומות, לאומאות ועוד, אך מאז הקמת התנועה הציונית מוסכם על הכול השימוש בצורה 'לאומיות' (הובסבאום, [1990] 2006: 126; וסרמן, 2007: 29). בן-ישראל סבורה כי עצם המושג 'לאומיות' מניח את קיומה של קבוצה תרבותית היסטורית או אידאולוגית, שמשוה ממנה ראוי לשימור (בן-ישראל, 2004: 390). לדברי הגיאוגרף, פרופסור יובל פורטוגלי, הלאומיות הפכה להיות "הסדר המחולל" בחברה המודרנית בשני



מובנים – החברה המודרנית מאורגנת על פי עקרונות גנרטיביים של סדר לאומי; וסדרים חברתיים אחרים כמו קפיטליזם וקומוניזם מקבלים על עצמם את עקרונות הלאומיות. ללאומיות כסדר חברתי מחולל יש תוכן חומרי בדמות מדינת הלאום, ותוכן אינפורמטיבי בדמות האידיאולוגיה הלאומית (פורטוגלי, 1996: 78).

חוקרי הלאומיות מבחינים בין שני טיפוסים לאומיות:

1. לאומיות אורגנית-אתנית: מושג זה של לאומיות התגבש על בסיס התנועה הרומנטית תוך התנגדות לרעיונות הנאורות הרציונלית. מבחינה היסטורית הלאומיות המודרנית החלה כלאומיות אורגנית-אתנית, והיא מושתתת על הזכות לקיום תרבות ייחודית, ועל קשרי דם, מוצא, תרבות, שפה, היסטוריה ודת. לרוב היא נקשרת לטריטוריה מסוימת באופן מיתי מתוך אמונה בעבר משותף ומתוך רצון ליצור עתיד משותף. העם המוגדר כ"אורגניזם חברתי" המתפתח באופן טבעי, כמו כל יצור חי, עומד במרכז של הלאומיות האורגנית. גבולותיה של הלאומיות האורגנית-אתנית הם ברורים, והיא שואפת ליצירת התאמה בין המרחב הפוליטי (המדינה) לבין התרבות האתנית (בני הלאום האתני). התנועה הציונית מבוססת רעיונית על לאומיות זו, וכך גם ההתעוררות של עמי ארצות הבלקן (בוסנים, קרואטים, סרבים) במאה העשרים מול מה שאיחד אותם באופן מלאכותי כ"יגוסלביה" (פורטוגלי, 1996: 82; רצבי, 1999: 140; יפתחאל ורודד, 2004: 242–243; אלמוג, 2008; בן-ישראל, 2014: 25).

2. לאומיות אזרחית: לאומיות זו היא תוצר התפתחותן של יחידות גיאו-פוליטיות שצמחו מהרובע העירוני והעיר דרך הפרובינציה והארץ, ומשם לטריטוריה הלאומית. היא אינה נשענת על עברם המשותף של בני הלאום או על קשרי תרבות, דת ושפה. הלאומיות האזרחית פרצה לתודעה בתקופת המהפכה הצרפתית (סוף המאה השמונה-עשרה), כהמשך לעיסוק של תנועת הנאורות בזכויות האדם והאזרח ובזכות העם כריבון. המהפכה הצרפתית סימנה את סיום משטר הפיאודליזם, והובילה לסדרת מרידות של עמים שדרשו להכיר בזכותם להגדרה עצמית. הסיבות לפרץ הלאומיות קשורות לתמורות תרבותיות, כלכליות ורעיוניות כגון הרפורמציה של הנצרות, התפתחות ההשכלה והאוריינות והמהפכה המדעית והתעשייתית. הלאומיות האזרחית נשענת על המורשת החילונית של הגות תקופת ההשכלה, והיא מבוססת על שוויון בין אזרחי המדינה. הגישה הפוסט-לאומית מתייחסת ללאום כעניין פורמלי-משפטי בלבד, ובכך היא מעצימה את הלאומיות האזרחית על פני הלאומיות האתנית (פורטוגלי, 1999: 32–33; בן-ישראל, 2004: 146; יפתחאל ורודד, 2004: 241–242; אלמוג, 2008; עזריהו, 2008: 37–38; בן-ישראל, 2014: 25). נושא זה הוא בעל חשיבות רבה העולה בציבור הישראלי שוב ושוב סביב הקטבים 'מדינה יהודית' או 'מדינת כל אזרחיה'.

חוקרי הלאומיות חלוקים בדעותיהם על הגדרת המונח **לאומיות**, אך קיימת בין רובם הסכמה כי מדובר בתופעה מודרנית, גם אם שורשיה נטועים בעבר ובהתפתחויות היסטוריות קודמות (שמיר, ר' 2012: 13). כך למשל האנתרופולוג החברתי, פרופסור ארנסט גלנר (1994: 175) הגדיר לאומיות כ"מין ייחודי של פטריוטיזם, מין שנעשה נפוץ ודומיננטי רק בתנאים חברתיים מסוימים, שאכן שוררים בעולם המודרני, אבל לא במקומות או בזמנים אחרים". בניגוד לגישה הרווחת איש מדע המדינה, עזר גת (2016), טוען כי הסברה שמושג ה'אומה' היה בלתי ידוע או נטול משמעות פוליטית בעולם הטרור מודרני היא אחת מהטעויות הגדולות של התאוריה החברתית המודרנית. ההיסטוריון אריק הובסבאום (1990 [2006: 43–45]) אף סבור כי המשמעות הפוליטית של לאום כטריטוריה משותפת קודמת ביחס לקריטריונים המאוחרים להגדרת הלאומיות דוגמת אתניות, שפה משותפת, דת וזיכרון קולקטיבי. עוזי אורן, הבלשן ומאנשי "התנועה הכנענית" (1983: 11), קבע כי הלאום מגדיר עם כ"בני האדם היושבים על הטריטוריה העצמאית המבקשת לנהל את חייה באופן עצמאי [...] ולכן ייתכן שבני הלאום יהיו שונים זה מזה בדת, בגזע, במסורת או בדיאלקט ובשפה". הסופר וההוגה א.ב. יהושע (2014) ביטא תפיסה זו בדברים שנשא בכינוס הארצי השני לשימור המורשת בישראל: "אין לאומיות בלי מולדת. היא יותר חשובה מדת, מתרבות, ממוסר לאומי ומשפה. יש עמים ששינו שפות ושינו דתות, אך הטריטוריה לא השתנתה, והיא שיצרה את הרצף של הלאומיות". הכלכלן והמנהיג הציוני, דוקטור ארתור רופין (1876–1943), חילק את האוכלוסייה היהודית לארבע קבוצות המצויות בשלבים שונים של אסימילציה המוגדרת כתהליך ארוך ובלתי הפיך המוביל לאיבוד צביונו היהודי של העם עד להיעלמותם הסופית של סממנים יהודיים מהתרבות. לדבריו, קבוצת "היהודים הלאומיים" אשר חיה בארץ ישראל ומדברת עברית היא הרחוקה ביותר מאסימילציה, גם אם היא אינה קשורה לדת היהודית. משתמע מדבריו כי הרכיב הטריטוריאלי והרכיב הלשוני חשובים מן הרכיב הדתי של הלאומיות (מוריס-רייך, 2007: 185–187). הנס קוהן, מחשובי חוקרי הלאומיות בעולם וממייסדי תנועת "ברית שלום" (Kohn, 1982: 10), טען כי אומנם טריטוריה או מדינה משותפת נראות כגורם הגלוי החשוב ביותר ליצירת לאום, אך גם הן, כמו מאפיינים נוספים של לאום (דת, מנהגים, שפה), אינן חיוניות עבור קיומה של לאומיות. לדעתו, הגורם ההכרחי היחיד ללאומיות הוא הרצון המודע של המעורבים בדבר להיות אומה. בדומה לכך בן-רפאל ובן-חיים (2006: 326) סבורים כי קולקטיב מהווה ישות ממשית, רק אם חבריו רואים בו מוקד התייחסות להגדרת זהותם הקולקטיבית, ופרופסור אליעזר שביד, הוגה הדעות החילוני ומחשובי חוקרי מחשבת ישראל בארץ, מגדיר לאום כ"עם שבא לידי תודעת אחדותו" (שביד, 1972: 301). גישות והגדרות אלו נקשרות גם להגדרה המפורסמת והמשפיעה שהציע חוקר מדע המדינה, פרופסור בנדיקט אנדרסון (Anderson, 1983: 6) בספרו המפורסם משנת 1983 "קהילות מדומיינות". 'אומה', סבור אנדרסון, "היא קהילה פוליטית מדומיינת, שהרי אפילו באומה הקטנה

ביותר אין החברים בה מכירים את רב החברים האחרים, אינם פוגשים אותם, או אפילו אינם יודעים עליהם משהו, ועם זאת בתודעתו של כל חבר באומה יש דימוי של שייכותם לאותה קהילה." אפשר לסווג את ההגדרות שלעיל לשתי קבוצות: הגדרות נסיבתיות-חיזוניות המגדירות לאום לפי מאפיינים שמשתנים בתקופות שונות ובחברות שונות, ולכן הם אינם אוניברסליים; והגדרות סובייקטיביות-הכרתיות המגדירות לאום על סמך החלטה משותפת של קבוצת אנשים שחשים הזדהות והשתייכות ללאום מסוים (הובסבאום, [1990] [2006 : 29–31]). הפילוסוף הצרפתי ארנסט רנאן ([1882] [2009 : 66–68]) יצא נגד הגדרות נסיבתיות-חיזוניות ללאום. הוא הציג עיקרון מגדיר ללאום, וסבר ש"קיומו של הלאום הוא משאל-עם יומיומי". עיקרון זה מתבסס על השקפתו של רנאן כי כל אדם יודע מהו הלאום שאליו הוא שייך, מסכים להשתייך אליו, מכיר בעבר המשותף של בני הלאום שלו, ושואף להמשיך בחיים הלאומיים המשותפים גם בעתיד מתוך נכונות להקריב למענם קורבנות. נראה אפוא כי הלאומיות היא מושג מופשט ומורכב שקשה להגדירו באופן פורמלי, והוא תלוי במצבים היסטוריים שבהם באה לידי ביטוי הנטייה האנושית להתאגדות המונעת הן מצרכים חומריים והן מערכים משותפים ומשאיפה מודעת (הובסבאום, [1990] [2006 : 32 ; בן-ישראל, 2014 : 42]). לאור הקשיים הללו אחד מאתגריו של המחקר הנוכחי הוא להציע חקירה של מושג ה'לאומיות' ועיצובו באמצעות כלי חקר סמנטיים-קוגניטיביים.

ההיסטוריונים הפוסט-לאומיים יצאו נגד ה'לאומיות', משום שהיא מגוננת, לדעתם, על אינטרסים שליליים כגון התנגדות לקדמה, לפתיחות נאורה ולהתחשבות באחר. בעקבות הטיעון הזה נדרשת הבחנה בין המושג 'לאומיות' לבין המושג 'לאומנות'. בבסיס שני המושגים הללו עומדת מטרה משותפת, והיא הגשמת יסודות אידיאולוגיים של לאומיות ולרב גם של דמוקרטיה. ההבדל בין שני המושגים נעוץ בדרכים הסותרות להשגת המטרה – ה**לאומיות** נתפסת כצורת הגדרה של ישות קיבוצית, פוליטית או עממית הפועלת לעיצוב תרבות העם וערכיו. לעומת זאת ה**לאומנות** הונחה כערך עליון ביסודותיהם של משטרים טוטליטריים שתפסו עצמם כעליונים ביחס לישויות הקולקטיביות השונות מהם, ופעלו לשם האדרתם על פני הלאומים האחרים (שביד, 2008 : 12), ולכן נוסף לה יסוד נחוש ולעיתים אלים. פורטוגלי (1996 : 230–232) סבור כי הסכנה הגדולה ביותר של מדינות הלאום נובעת מהלאומנות הרואה בלאומיות חוק טבע המבוסס על ההכרה הכוזבת שמדינות הלאום הן קניינן של האומות.

דוקטור עזר גת, איש מדע המדינה (2016) מצביע על כך שהדת שימשה כגורם המשמר העיקרי של הזהות הלאומית, כאשר המדינה נכבשה על-ידי גורם זר. בהתאם לכך יש חוקרים המקשרים בין הדת לבין הלאומיות ומכנים את הלאומיות כ"**דת אזרחית**" או "**דת האזרחים**". מונח זה מבטא את צורת החשיבה וההתנהגות של האזרחים ביחסם אל מדינתם. כך למשל במודל הלאומני-פשיסטי האזרח הוא חסיד אדוק המתייחס אל מדינתו ואל לאומיותו כאל ישויות מטאפיזיות, ואל מנהיגיו כאל בעלי סגולות

אלוהיות. גם הפטריוטיזם הציוני נתפס כדת אזרחית. הסוציולוג, פרופסור עוז אלמוג (2013: 3), כינה זאת "הצבר כאברך חילוני של דת הלאום הציונית" שאלה הם סממניה: התייחסות לחברה היהודית בארץ כאל חברת מופת של נבחרים המגשימה חזון עתיק ונתונה להשגחתו של אלוהים; התייחסות לארץ ישראל כאל "הארץ המובטחת" ואל אדמתה כאדמת קודש; הטפה לדבקות בסולידריות הלאומית, ליצירת חקלאות ולשמירה על ביטחון ישראל כאל מצוות מקודשות; הענקת ערך של קדושה לסמלים לאומיים כמו הדגל, ההמנון, סמל המנורה ועוד; התפתחותם של טקסים ומנהגים שנועדו לחזק את הסולידריות ולהעצים את הרגש הלאומי וכדומה. כל אלה יצרו בתקופת היישוב וראשית המדינה מעין חברת מאמינים בעלת תחושת סולידריות גבוהה, לפיה יש בשביל מה לחיות וגם מה למות בעדו (אלמוג, 2008).

## גישות לחקר הלאומיות

אפשר להבחין בין שתי גישות מרכזיות לחקר לאומיות – הגישה המודרניסטית והגישה הפרימורדיאליסטית. מצדדי התאוריה המודרניסטית קוראים תיגר על הטענה כי הלאומים התקיימו מאז ומתמיד. לטענתם, הלאום הופיע רק בראשית העידן התעשייתי במאה השמונה-עשרה, כהמצאה של האליטה מתוך מטרה ליצור לכידות חברתית בין אזרחי 'מדינת הלאום'. לעומת זאת מצדדי הגישה הפרימורדיאליסטית רואים בתופעת הלאומיות תופעה מודרנית, אך מכירים בחשיבותה של המורשת האתנית שנמצאת בבסיסו של הלאום. לטענתם, הלאום אינו תוצר של המצאה מטעם האליטות, אלא בנוי על ההתפתחות ההיסטורית ועל מקורות העבר המשותפים של בני הלאום. עבר משותף זה יכול להשפיע על ההווה בדרך של הישנות, המשכיות או ניכוס (Smith, 1993: 19-20, 49; סמית', [2000] 2003: 84; בן-ישראל, 2004: 461; אלרואי, 2008: 56-57).

הלאומיות בלטה בין הגורמים של מלחמת העולם הראשונה, מהלכיה ותוצאותיה. לכן חקר הלאומיות צמח בסמוך לה. הנס קוהן (Kohn, 1891-1971) וקרלטון הייז (Hayes, 1882-1964) היו שני היסטוריונים שפיתחו את חקר הלאומיות תוך התמקדות בהיבטים האידיאולוגיים-פוליטיים של עליית הלאומיות. חיבוריו של הייז מבקרים את האינטלקטואלים, על כך שהם מטפחים את הזהות הלאומית מעל לכל זהות אחרת, וגישתו מאופיינת בפסימיות ביחס לאריכות ימיה של הזהות הלאומית. הייז בנה טיפולוגיה של סוגי הלאומיות, לפי הרמה המוסרית שלהם: הומניטרית, יעקובינית, אריסטוקרטית, דמוקרטית, תרבותית וכלכלית. לעומתו קוהן פיתח טיפולוגיה גיאוגרפית של לאומיות, והבחין בין לאומיות מערבית ליברלית, נאורה, מתונה וממוקדת בזכויות האזרח (ראו לאומיות אזרחית לעיל), לבין

לאומיות מזרחית קיצונית, אנוכית, תוקפנית וממוקדת בייחודיות התרבותית (ראו לאומיות אתנית לעיל) (הובסבאום, [1990] 2006 : 10–11 ; בן-ישראל, 2014 : 27).

מלחמת העולם השנייה הובילה למפנה חד בחקר הלאומיות ובתכנון, שכן המלחמה הבליטה את השפל שאליו יכולה להגיע תפיסת הלאומיות. חוקרים חדלו מעיסוק באידיאולוגיות לאומיות, והחלו להתמקד בתנאים הכלכליים, הפסיכולוגיים והחברתיים המסייעים לגיבושן של אומות חדשות, ולהקמתן של מדינות נוספות. איש מדעי החברה, הפרופסור קרל דויטש (Deutsch, 1912-1992), היה לחוקר הראשון שהחל לחקור את ההיבטים החברתיים הרחבים של תופעת הלאומיות. דויטש הצביע על תהליכי מודרניזציה סוציו-כלכליים העומדים בבסיסה של התודעה הלאומית (הובסבאום, [1990] 2006 : 11–12 ; בן-ישראל, 2014 : 28–29).

בתחילת שנות השמונים הגלובליזציה צוברת תאוצה, ומתחילה להסתמן מגמה של כרסום במעמד הריבוני של מדינת הלאום. שינוי זה הוביל את חקר הלאומיות להתמקדות בהיבטים חברתיים-תרבותיים של תופעת הלאומיות. בשנת 1983 מופיעים שני חיבורים נודעים בתחום זה – הספר "לאומים ולאומיות" של האנתרופולוג-פילוסוף, ארנסט גלנר (Gellner, 1925-1995), וספרו של בנדיקט אנדרסון (Anderson, 1936-), "קהילות מדומיינות". לדעתו של גלנר, תהליך התיעוש הוא ממאפייניה המרכזיים של המודרניות. תהליך זה יצר, לדבריו, צורך בפיתוח צפנים תרבותיים ובהקמת מערכות חינוך חובה שינחילו את ידיעת השפה, ויתרמו להתגבשותה של התרבות הלאומית. לפי גישתו של גלנר, המדינה מעצבת את הלאום ואת הזיכרון הקולקטיבי, בכך שהיא קובעת מה יהיו התכנים שיונחלו לאזרחים. לעומת גלנר, אנדרסון סבור כי מהפכת הדפוס היא שהובילה להפצת האוריינות וליצירת שפה משותפת בין השלטון לבין הנתינים. מעבר לכך נדרשו, לדבריו, תנאים נוספים להולדת הלאומיות כגון הפחתת העוצמה של הקהילה הדתית, קריסת האמונה בממלכה השושלתית ועוד. לפי גישתו של אנדרסון, הזהות הלאומית מבוססת על דמיון, ולא על היכרות ממשית. חברי הלאום מרכיבים "קהילה מדומיינת" באמצעות אמצעי התקשורת החדשים (ספר, עיתון), והם פועלים במרחב טריטוריאלי מוגדר כשוויים זה לזה (הובסבאום, [1990] 2006 : 12–15).

המחקר ההשוואתי של ההיסטוריון, פרופסור מירוסלב הרוך (Hroch, 1996), הוא דוגמה למחקר המתמקד בגיבושן של אומות חדשות. הרוך ושותפיו פיתחו מודל בן שלושה שלבים לתיאור בנייתה של הלאומיות: בשלב הראשון קבוצות קטנות של אינטלקטואלים מפתחות את רעיון הלאום שלהן, ומגבשות את השפה הלאומית התקנית. בשלב זה נאספות יצירות המהוות אוסף קנוני של דימויים על עברו ועל עתידו של הקולקטיב; בשלב השני מוקמת רשת של אגודות לאומיות שאוספות כספים, מייסדות בתי-ספר ומוזיאונים ומפרסמות עיתונים. במקביל מתחילה פעילות פוליטית שמטרתה לעורר את הזהות הלאומית באמצעות חינוך, ספרות והשתייכות לאגודות שונות; בשלב השלישי מתחולל

מעבר לזהות לאומית רחבה יותר, ומואצת הפעילות הפוליטית למען זכויות הלאום. שלב זה מאופיין גם בהסתעפות של התנועה הלאומית לזרמים פוליטיים שונים. שלושת השלבים הללו מתארים את המצב הטרום-מדיני של הלאום. מרגע הכרזת העצמאות המדינית מתחיל מעבר מהזדהות לאומית וולונטרית למצב שבו היחיד נדרש להוכיח את נאמנותו למדינת הלאום החדשה. מודל זה מתאים מאוד לתיאור התעוררותן של חזית ציון ושל התנועה הציונית.

בשלהי המאה העשרים, בעקבות התמורות המהפכניות של שנות השמונים והתשעים, חזר ועלה העניין המחקרי בתכני הלאומיות ובעקרונותיה. החוקרים לא התמקדו עוד בסוגי הלאומיות, אלא חקרו את מקורות הלאומיות, גורמיה, מידת החדשנות שבה, תכניה המקודשים ושורשיה הקדומים. מחקרים אלה לא עסקו לכאורה בהערכות מוסריות של הלאומיות, אך מחלקם משתמעות הערכות מוסריות. למשל בהתייחסות אל הלאומיות כתהליך חברתי טבעי, משתמע כי מדובר בתופעה ראויה ומצודקת, ואילו בייחוס מזימות זדוניות ללאומיות, ניכרת כוונה לגנותה. מעבר לכך החלו לצמוח אסכולות פילוסופיות שהתייחסו ללאומיות כשילוב בין רגש לבין שאיפה רציונלית לשיפור חייו ומעמדו של העם (בן-ישראל, 2014 : 29–30).

כיום סבורים החוקרים כי המגוון הרחב של סוגי הלאומיות הוא אחד ממאפייניה הבולטים של הלאומיות, ולכן המחקרים מתמקדים במקרים פרטניים של לאומיות, ומפתחים תאוריות המתאימות ללאומיות מסוימת ולא לאחרת (בן-ישראל, 2014 : 31). מעבר לכך יש חוקרים הסבורים כי הלאומיות בימינו חשובה פחות במובנה ההיסטורי, ואילו ישויות על-לאומיות ותת-לאומיות צוברות תאוצה על חשבונה. ישויות אלו משקפות את דעיכתה של הלאומיות ושל החלוקה הברורה ללאומים לפי גבולות טריטוריאליים (הובסבאום, [1990] 2006 : 217–218).

נראה כי חקר הלאומיות עבר תמורות כתוצאה משינויים בלאומיות עצמה – החל מגיבוש רעיון הלאומיות, דרך מציאת התנאים לגיבושן של אומות ומדינות ועיסוק בתכני הלאומיות, וכלה בהבנה כי הלאומיות היא רבת גוונים וצורות.

## מגוון הזהויות בישראל

הדיון הממושך המתקיים בישראל על אודות זהותה, סובב סביב מקור סמכותה של המדינה וסביב האתוס החברתי. אתוס הוא מערכת של אמונות, סטנדרטים, ערכים ועקרונות מנחים המאפיינת קבוצה, אומה או תנועה רעיונית. אחת מן הסוגיות הבוערות במאבק הפנימי על זהותה של מדינת ישראל נוגעת לתוכן שאותו צריכה לטפח החברה – יהודי-מסורתית, ישראל-חילונית, גלובלי או שילוב כלשהו ביניהם (גלבר, 2003 : 27–28). הפסיכולוג וחוקר הדתות, פרופסור בנימין בית הלחמי (Beit-Hallahmi, 1992: 48), מתאר את המגוון התרבותי הקיים בישראל החל משנת 1970 כ"סופרמרקט של

זהויות" שהישראלים עומדים בפניו, והוא יוצר פלורליזם ותזוזות בין דתות וזהויות. אריק הובסבאום (1990 [2006 : 147]) הדגיש, כאמור, את הבו-זמניות של הזהויות השונות, וסבר כי כל אדם מחזיק בכמה זהויות, וסדר העדיפות ביניהן משתנה בהתאם לנסיבות חייו. זהויות אלו יתוארו כאן בקצרה:

א. זהות גלותית: "הזהות היהודית הגלותית נוסדה על זיכרון משותף של מרחב משותף ועל תקווה לשוב למרחב משותף זה בעתיד שהושעה ללא גבול" כתבו חוקר התלמוד והיהדות דניאל בויארין והאנתרופולוג יונתן בויארין במאמרם הפרובוקטיבי "אין מולדת לישראל: על המקום של היהודים" (בויארין ובויארין, 1994 : 93). זיכרון הטריטוריה הוא פרדוקסלי, משום שמצד אחד הוא שואף לטריטוריה משותפת, ומצד שני הטריטוריה המשותפת תהפוך את היהודיות הגלותית לבלתי אפשרית. הזהות הגלותית היא זהות מפוזרת ומעורבת, שכן היא אינה מגדירה עצמה לפי טריטוריה או שפה, אלא לפי שמירה על המשכיותה של התרבות היהודית במקביל להתערות בתרבות הסובבת. הבדלנות המאפיינת את הזהות הגלותית היהודית היא מעין תגובת נגד לאיומים אפשריים מבית ומחוץ (שם, 1994 : 92-93). לעומתם גרס הפילוסוף אסא כשר במאמר שכותרתו מ"מגילת העצמאות" ל"מגילת האחריות", כי המאפיין הייחודי של החיים בגלות הוא חוסר האחריות כלפי החברה הכוללת (כשר, 2008 : 21).

ב. זהות יהודית-דתית: זהות זו בנויה על ההגדרה האורתודוקסית ל"מיהו יהודי", לפיה יהודי הוא מי שנולד לאם יהודייה או עבר תהליך גיור מוסכם. בעוד באירופה המודרניזציה הובילה להיפרדות "הדת והחיים", במזרח התיכון הובילה המודרניזציה להתרופפות בקיום המצוות, אך לא לאובדן האמונה, והדת נותרה כסמן העיקרי של הזהות היהודית. לרוב נקשרת הזהות היהודית-דתית עם גישה מתבדלת המרחיקה מהקולקטיב היהודי את כל מי שאינו דתי, אולם יש גם הנוקטים עמדה אינקלוסיבית בשאלת גבולותיה של הזהות היהודית, ומאפשרים ליהודי שאינו חש זיקה לאפיק הדתי, למצוא ביטוי לזהותו היהודית באפיקים אחרים כמו התיישבות, אומנות או בידור (שלום, 1975 : 594-595; מלכין, 2006 : 11-13; רוס, 2013 : כז, מ; שפירא, א' 2014 : 359-361, 370);

ג. זהות לאומית: זהות זו עוצבה על ידי הציונות בהתאם לחוויות קיומיות-קולקטיביות שבראשן הישרדות ותחייה לאומית של העם היהודי. במרכזה של זהות זו עומד עיקרון תרבותי בסיסי של "שלילת הגלות" שמשמעו דחיית הזהות הגלותית, ואימוץ זהות חדשה ודפוסי התנהגות שיובילו לכינונו של עם חדש בעל מדינה עצמאית. בתקופה שבין קום המדינה ועד למלחמת ששת הימים היה האתוס הלאומי בשיאו, והמדינה נתפסה כהתגשמותו של החזון הציוני ושל הגאולה היהודית. לאחר מלחמת ששת הימים פחתה ההכרה באיום הקיומי, ונוצרו סדקים שהביאו להיחלשות של הזהות הלאומית (גלבר, 2003 : 28; בן-עמוס, 2004 : 277; שפירא, א' 2014 : 229, 231). בתפיסת זהות זו אפשר לזהות חמישה סוגים של תת-זהויות: זהות לאומית יהודית, זהות לאומית ציונית, זהות

לאומית עברית, זהות לאומית ישראלית-קולקטיבית וזהות לאומית-גלובלית. על כל אלו ארחיב בהמשך;

ד. זהות עדתית: העדתיות מנציחה את החלוקה של היהודים לפי ארצות המוצא שלהם, ומתנכרת לקיומו של לאום יהודי אחד משותף, ולכן היא נתפסת כשריד לגלותיות (שפירא, א' 2014: 359). אני סבורה כי העדתיות היא למעשה תגובת נגד לציונות ולכור ההיתוך שדרש מיהודי הגולה להשיל מעליהם את תרבות המקור, ולהתאחד תחת המדינה ותחת סמליה;<sup>3</sup>

ה. "הדת החדשה" (new religion): זהות זו מושפעת מאופייה הפרדוקסלי של החברה הישראלית. מצד אחד זו זהות ישראלית, ומצד שני היא משיקה ליהדות, מבחינה זו שהיא משמרת את האמונה באלוהים ובעולם הרוחני, אם כי זונחת את מרבית מצוות היהדות, ואף מקבלת השראה מדתות אחרות כמו הינדואיזם ונצרות (Beit-Hallahmi, 1992: 12, 14-15, 50-49);

ו. רב-תרבותיות: עצם הגדרת ישראל כימדינה לאומית' סותרת את היסודות של הגדרת 'דמוקרטיה רב-תרבותית'. הדמוקרטיה הרב-תרבותית צמחה על רקע אי נחת, תסכול ואכזבה של קבוצות מיעוט מהמדינה הדמוקרטית הליברלית. החברה הישראלית הייתה מורכבת מקבוצות שונות החל מראשיתה, אולם ניכר כי משנות השבעים התחזקה תחושת הייחודיות שחשה כל קבוצה. הקבוצות התרבותיות והאתניות השונות בישראל אומנם מקיימות ביניהן יחסים דיאלקטיים, יחד עם זאת לכל קבוצה זהות עצמאית ייחודית הנתפסת על-ידי חברי הקבוצה כשונה מזו של הקבוצות האחרות. בהמשך לכך גוברים תהליכי השלילה שמשמעם הנגדת מאפייני קבוצת ההשתייכות לאמונות ולערכים האופייניים לקבוצה האחרת. רב-תרבותיות היא למעשה מיסוד של מערכות כפולות של זהויות והזדהויות קולקטיביות. היא נוצרה בעקבות היחלשות הצורך בהתכת הזהויות של הקבוצות השונות במדינת ישראל לכדי זהות קבוצתית הומוגנית שתפעל להקמת המדינה ולשמירה על ביטחונה. לאור הריבוי והגיוון הגדל של קבוצות תרבותיות הפכה החברה הישראלית למגוון של תת-קבוצות תרבותיות אשר מתקיימות זו לצד זו, ונאבקות על ההכרה בהן, על ייחודן ועל עצמאותן (מאוונטר, שגיא ושמיר, 1998: 67-68; פרי, 2007: 11; שמיר, ר' 2012: 118; בן-רפאל ובן-חיים, 2006: 12-13; שי ושמעוני, 2014: 38);

ז. זהות גלובלית: זהות גלובלית מאופיינת בשוק חופשי, בעליית תרבות הצריכה ורמת החיים ובאינדיבידואליזציה שמשמעה העדפת מימושו העצמי של הפרט (שפירא, א' 2014: 370). למעבר

<sup>3</sup> הבלשנית, פרופסור יהודית הנשקה חקרה את האופן שבו השפיעו לשונות היהודים על תחיית העברית. היא סבורה כי מקומו הנסתר של היסוד העברי בלשונות היהודים טשטש את ההכרה בתרומתו לתחיית העברית (הנשקה, 2014: 50). סיבה נוספת לכך יכולה להיות תפיסת כור ההיתוך שביקשה למחוק את העבר הגלותי, ולהתמקד במקורות העבריים כבסיס לתחיית העברית ולעיצוב הזהות הלאומית החדשה.



לאתוס האינדיבידואליזציה יש ביטויים בתחומי חיים רבים: (1) מעבר מהלאמה להפרטה מבחינה כלכלית ומבחינה תודעתית, כך לדברי חוקר תולדות ישראל, דני גוטוויין (2007: 509–510): "הפרטת התודעה התבצעה באמצעות מגוון מערכים רעיוניים ששללו את אתוס היחד, תחמו את הדיון הציבורי בגבולותיו של השיח המופרט, והציבו במרכזו את אתוס היחיד"; (2) ישראל הופכת פחות שוויונית ופערי המעמדות שבה גדולים יותר מאשר במרבית המדינות המערביות. הפערים הללו משפיעים על המורל וגורמים לחוסר מוטיבציה ולפגיעה בביטחון הכלכלי והאישי, בייחוד בקרב מעמד הביניים. כתוצאה מכך קיימת מגמה של ירידה מהארץ, או נכונות לאפשרות כזו בעתיד. יש כאן ביטוי למעבר מזהות קולקטיבית המאופיינת בתחושת שייכות לארץ וללאום, לזהות אינדיבידואלית המתרכזת בטובתו האישית של הפרט (Leitmann, 2005: 207-209); (3) מחקר שמנתח פרסומות ישראליות מראה מעבר ממסרים של מחויבות, נאמנות למדינה ורצון לתרום לחברה, למסרים אינדיבידואליים שבמרכזם חיפוש של הפרט אחר אושר, צמיחה אישית והגשמה עצמית (למיש, 2004: 333); (4) החינוך בישראל עובר הפרטה תחת הסיסמה "מימוש עצמי". המגמה הנוכחית מאופיינת בהגברת ההיבדלות בין התלמידים, ובקידומו האישי של הפרט על חשבון ערכים משותפים יהודיים וציוניים, ועל חשבון עקרונות של סולידריות (גלבר, 2003: 29); (5) גם בהנצחת השואה מתבטא המעבר לערכים אינדיבידואליים באמצעות התמקדות בניצול ובחוויותיו – "לכל איש יש שם", ולא באסון האובדן הקולקטיבי הלאומי (גלבר, 2003: 29);

ח. זהות פוסט-ציונית: תפיסה זו הופיעה בהגותם ובמחקריהם של היסטוריונים אחדים המכונים "היסטוריונים חדשים" לקראת סוף שנות השמונים של המאה העשרים. הם מבקשים שישראל תנהג ככל מדינה דמוקרטית אחרת, כלומר שתחדל לתת עדיפות ליהודים בתוכה, ולהפלות את אזרחיה הערביים. לטענתם, עצם הרעיון של מדינת לאום יהודית ומדינת לאום בכלל הוא מיושן לאור מגמות העל-לאומיות והגלובליזציה בעולם. חלקם אף יוצאים נגד הגדרת הלאום היהודי בטענה כי זו המצאה של הציונות, וכי היהדות היא דת ולא לאום. בניגוד לאנטי-ציונות הישנה שאפיינה את הגולה, הפוסט-ציונות של ימינו נוצרה בישראל על ידי ילדי המדינה שחותרים לשנות את מהותה של הזהות היהודית-ציונית-לאומית (גלבר, 2003: 27; שמיר, ר' 2012: 134–135; שפירא, א' 2014: 372–373).

ניכר כי הלאומיות הישראלית מאותגרת הן מימין על ידי האורתודוקסיה היהודית והן משמאל על ידי הגלובליזציה המאופיינת בליברליות ובאינדיבידואליות. במילים אחרות אפשר להתייחס לערכי הלאומיות הישראלית כאל אובייקט שיכול לדחוק רגישות לאובייקטים אחרים, או להידחק על ידי מוטיבציות שונות כגון ערכים גלובליים, תפיסה פוסט-ציונית ועוד. זאת בהתאם לדבריו של הסוציולוג, דוקטור אהרן בן-עמי, עורך האנתולוגיה "פסיכולוגיה חברתית – סוציאליזציה, עמדות, קבוצות"

(1974 : 131) שטען כי המרכזיות והבולטות של אובייקט מסוים היא סובייקטיבית, וקשורה בהנעה של היחיד כלפי הצרכים שלו, מטרותיו וערכיו.

בדומה להסתכלותה של סלע-שפי (2009א : 17), על מושג 'הקנון' כמעורר מאבק חברתי של הגמוניה, דת ושלטון, אפשר להתייחס גם למושגים 'לאום' ו'זהות לאומית' כזירות מאבק של קבוצות שונות בחברה הישראלית. כך מדגימה זאת סלע-שפי (2014 : 204–206) כשהיא מבקרת את ספרה של ענת הלמן שבחן את ראשיתה של מדינת ישראל בראי הלבוש והאופנה. סלע-שפי העלתה שתי הנחות חשובות הנוגעות להתפשטותו של רפרטואר תרבותי. הראשונה הצביעה על כך שממסד אידיאולוגי מכוון מטרה יכול להבנות נורמות מקובלות באמצעות מנגנונים כלכליים וארגוניים ובאמצעות הכללות סמיוטיות. היא מדגימה את דבריה בתיאור הסמיוטי של בגדי החלוץ שביטאו את רעיון "העברי החדש"; ההנחה השנייה קושרת בין תהליך היצירה (במקרה שלנו ספרות הילדים) לבין מאבקים חברתיים-תרבותיים הנתפסים בתודעה ההיסטורית כציר שסביבו התהוותה החברה הישראלית. כוונתה היא למאבק בין החברה הפועלית החדשה המזוהה עם ההתיישבות העובדת והנתמכת על-ידי השלטון, לבין החברה הבורגנית שהתפתחה בעיקר בערים וללא יד מכוונת. יחד עם זאת היא מעניקה חשיבות מיוחדת להשפעתם של כוחות השוק. היא עוסקת בשוק הסחורות והלבוש, אך אפשר להקביל זאת לחברות ההוצאה לאור, ואולי אף ליוצרים עצמם שחשופים יותר לתגובות הקהל המשפיעות על יצירתם. פרופסור יעל דר שחקרה את ספרות הילדים של תנועת הפועלים בשנים 1930–1950, סבורה כי ריבוי הקולות שאפיין את ספרות הילדים הפועלית הוא חלק ממאבק ומשיח דיאלקטי בין יוצרים ומחנכים על דמותה של ספרות הילדים. דמות זו נעה בין הרצון להבנות תודעה פוליטית צייתנית, לבין הצורך לעורר בילדים יצר של ספקנות וביקורת (דר, 2013 : 1–2, 6). דוקטור אפרת קנטור (2007 : 11) שחקרה את עיצוב הזיכרון הקולקטיבי בקיבוץ המאוחד, סבורה כי הידע ההיסטורי הוא עניין יחסי וסלקטיבי. מתוך כך מצביעה על שני סוגים של תהליכים שבאמצעותם מעוצב הזיכרון הקולקטיבי בידי העילית השלטת ובידי קבוצות נגד – תהליכים של הבניה, שמירה ומיסוד של סיפורי העבר והזיכרון הקולקטיבי; לצד תהליכים של הדרה והשכחה של נרטיבים שעלולים לחתור תחת הזיכרון הקולקטיבי הרצוי.

## זהות לאומית בכלל ובישראל בפרט

שאלת התהוותן של זהויות לאומיות היא אחת מסוגיות היסוד המרתקות ביותר במחקר ההיסטורי המודרני. עד שלהי המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים הייתה הזהות הקולקטיבית מופנית כלפי דת משותפת. המצב השתנה עם הקמתן של מדינות הלאום השונות (רחמימוב, 2004 : 84).

הזהות הלאומית בנויה על בסיס תחושת השתייכות וסולידריות של הפרט לקולקטיב הלאומי ולתרבותו, ולכן היא עוסקת במקביל בזהות היחיד ובזכויותיו ובזהות הקבוצה כולה על זכויותיה (בן-ישראל, 2014: 42; רוס, 2013: כה). בהתאם לכך היא עונה על צרכים אישיים של היחיד ועל צרכים קבוצתיים. הצורך המרכזי שהזהות הלאומית מספקת עבור הפרט הוא ההשתייכות שתוארה על-ידי הפסיכולוג הנודע אברהם מאסלו כצורך אנושי בסיסי, ומשמעה שהפרט מעוניין להיות חלק מישות חברתית, ולקיים קשרים בעלי משמעות. מעבר לכך משרתת הזהות הלאומית שלושה צרכים מרכזיים של הקבוצה: דמיון בין חברי הקבוצה היוצר אחדות בין חברי הלאום ביחס ללאומים אחרים; לכידות בין חברי הקבוצה שמניעה את הקבוצה להישאר ביחד, לדאוג זה לזה ולהיות בעלי רגשי נאמנות לקבוצה; והתגייסות של חברי הלאום לפעול למען המדינה (בר-טל ובן-עמוס, 2004: 20–22).

לטענתם של חוקרי הלאומיות המודרניסטיים, הזהות הלאומית אינה תוצר של תהליך היסטורי, אלא המצאה של אליטות המבקשות להעמיק את שליטתן בחברה ואת אחיזתן בה. במילים אחרות זהות לאומית היא הבניה חברתית המונעת על-ידי בעלי אינטרסים. לעומתם הפרימורדיאליסטים סבורים כי הזהות הלאומית נבנית באופן טבעי מתוך מקורות העבר וכחלק מההתפתחות ההיסטורית של האומה (אלרואי, 2008: 56–57; בן-ישראל, 2008: 56; עזריהו, 2008: 35). בהתאם לגישה הפרימורדיאליסטית טוענים הרב מרדכי קפלן (רוס, 2013: כו) וההיסטוריון פרופסור גור אלרואי (2008: 68–69) כי זהותו הלאומית של העם היהודי אינה המצאה או מניפולציה של הציונים אלא כורח ראשוני, טבעי, אנושי וכמעט מובן מאליו שיצרו עולים ומהגרים שנולדו במציאות דומה, עברו תהליך היסטורי דומה, וגיבשו תודעה לאומית משותפת מתוך צורך להשתייך לקבוצות אתניות, גיאוגרפיות ותרבותיות. בתוך כך התרבות משמשת כאמצעי להעמיק השתייכות זו, ולעצב אותה בהתאם לערכים המוסריים הרצויים של החברה.

חוקר הזהות היהודית והישראלית, דוקטור אוהד דוד, והפסיכולוג החברתי פוליטי חינוכי, פרופסור דניאל בר-טל, פיתחו מודל פסיכו-חברתי של זהות לאומית המבוסס על שתי רמות – רמת המיקרו המתיחסת לתהליכים קוגניטיביים ורגשיים המתרחשים אצל הפרט המגדיר עצמו כשייך לקולקטיב; ורמת המקרו המתיחסת לתהליכים פסיכו-חברתיים המאפיינים את הקולקטיב, והם כוללים מאפיינים הנוגעים לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות משותפות של בני הקולקטיב ולתכניה הייחודיים של הזהות הלאומית. תכני הזהות הלאומית שאובים משלושה מקורות עיקריים – המסורת הדתית, התרבותית והלאומית; האידיאולוגיה הטוענת לזכותו של הלאום להגדרה עצמית בטריטוריה מסוימת; ואירועים מכוננים שאותם חווים בני הלאום באופן ישיר או עקיף. מודל זה מצביע על כך שהזהות הלאומית מושתתת הן על תחושת ההזדהות של היחידים עם הלאום, והן על התודעה הלאומית שמשמעה כי היחידים מכירים זה בזה ובהשתייכותם ללאום (David & Bar-Tal, 2009).

העיסוק בזהות הלאומית של עם ישראל נשלט על ידי הוויכוח המתמשך בשאלה אם עם ישראל הוא קהילה דתית או אומה פוליטית. ויכוח זה ייחודי לעם ישראל, משום שאף אומה אחרת לא טענה שהיא מגלמת קהילה דתית שלמה (בן-ישראל, 2008 : 47, 49). במשנתו של אחד-העם (1856–1927) קיימת הפרדה בין זהות לאומית יהודית לבין **תרבות** לאומית יהודית. הזהות מתייחסת לפרט הרואה עצמו חלק מהקולקטיב, ואילו התרבות היא התוכן הציבורי השייך לקולקטיב בכללותו. לדבריו של הרב מרדכי קפלן, הייחודיות של הזהות הלאומית היהודית נובעת מאופייה המיוחד כלאום המבוסס בעיקר על תרבות. ייחודיות זו היא תוצר ההיסטוריה של העם היהודי שהיה שנים ארוכות בפזורה, ונאלץ להסיט את המוקד הלאומי מן המישור המדיני-פוליטי, ולהתרכז במקומו במישור המבוסס על תרבות (רוס, 2013 : כה, לד). לעומתו הפרופסור ישעיהו ליבוביץ סבור כי אין אפשרות לנמק ולבסס את רעיון הלאומיות של העם היהודי באופן המנותק מהדת, כיוון שזהותו הקולקטיבית של העם היהודי נשענת על היבטים דתיים. גם הרכיבים המדיניים שאפשר לדלות מהמקורות הלאומיים ההיסטוריים של העם היהודי הם, לדבריו, בעלי משמעות דתית (רוטנברג, 2008 : 72).

הפסיכולוג החינוכי, פרופסור דניאל בר-טל, וההיסטוריון של החינוך, פרופסור אבנר בן-עמוס (2004 : 23–25), מנו ארבעה מאפיינים ייחודיים לפטריוטיזם בחברה הישראלית. אני סבורה כי אותם מאפיינים מבטאים גם את ייחודיותה של הזהות הלאומית בישראל : א. היותה של החברה הישראלית רב-לאומית ורב-קונפליקטים על רקע לאומי ; ב. הרכבה של החברה הישראלית מיהודים בעלי רקע תרבותי, לשוני והיסטורי שונה. ג. החברה הישראלית היא חברה צעירה שעברה ועודנה עוברת תהליכי שינוי מהירים : מחיים בקונפליקט בלתי-נשלט לתהליכי שלום חלקיים, מתפיסת כור ההיתוך לתפיסה רב-תרבותית, מסגירות כלפי העולם לפתיחות לגלובליזציה, ומחברה אידיאולוגית-קולקטיבית לחברה פרגמטית-אינדיבידואלית ; ד. הימצאותו של קונפליקט עמוק בין החברה היהודית בישראל לבין החברה הערבית-פלסטינית. כל אלה השפיעו על התגבשותה של הזהות הלאומית בישראל על מאפייניה הייחודיים, ועל סוגיה השונים.

### על הקשר בין זהות לאומית לבין השפה העברית

ההבחנה בין קבוצות תרבותיות על סמך השפה היא פרקטיקה אנושית עתיקה. אפשר ללמוד מתולדות הלאומיות בכלל ומתולדות הציונות בפרט כי הלאומיות קשורה קשר הדוק לשפה. בלאומיות היהודית נוצר מאבק בין שתי גישות – זהות לאומית תרבותית משוללת טריטוריה שהידיש היא לשונה ; וזהות עברית חדשה בארץ ישראל שהעברית היא שפתה. לתקופה קצרה זכתה היידיש להצלחה, אולם בעקבות מלחמת העולם השנייה ובעקבות ההגירה המתמשכת מאירופה, העברית הפכה לשפה המדוברת. חידושה של העברית במסגרת תחיית הציונות בארץ ישראל שימשה חלק מרכזי בתהליך יצירתה של

זהות תרבותית ילידית וארץ-ישראלית. בעידן המודרני הפכה השפה לקריטריון מכריע ליצירת זהות לאומית בארבעה אופנים – היסטורי, תקשורתי, תרבותי ואידיאולוגי. **בהיבט ההיסטורי** השפה מבטאת את רציפותה של האומה בכל תולדותיה, ומסמלת את תקומתה של האומה באמצעות תחייתה של השפה האמיתית והאותנטית של העם. במקרה של חידוש העברית השאיפה לאותנטיות באה לידי ביטוי בתהליכי "טיהור" השפה מהשפעות זרות. דחייתה של היידיש למרות האותנטיות שלה ולמרות העובדה כי היא הייתה שפתם המדוברת של יהודי מזרח אירופה, נבעה מהצורך לשלול את הגלות ולהצדיק את השיבה לארץ ישראל באמצעות השימוש בשפה העברית. כך נוצר פרדוקס שבו מצד אחד העברית היא הבחירה האותנטית המשקפת את התחייה התרבותית, ומצד שני היה צריך במידה רבה להמציא את האותנטיות הזו מחדש, כיוון שהעברית, בניגוד ליידיש, לא הייתה שפתם המדוברת של היהודים; **בהיבט התקשורתי** השפה מחברת ויוצרת האחדה בין אוכלוסיות שחיו במנותק לפני תהליכי התיעוש, העיור והקפיטליזם; **בהיבט התרבותי** הלשון היא תופעה תרבותית-אתנית הנוצרת וחיה בעולמו של העם. היא הדרך שבה הוא חושב, מתבטא ומממש את חייו המעשיים והרוחניים; **בהיבט האידיאולוגי** השפה נקבעת ומתעצבת כחלק מתהליך תכנונה של האומה, והיא מסייעת לגייס אוכלוסיות במטרה להוביל אותן להזדהות לאומית עם שפת הלאום. לצורך תחיית העברית הונהגו מערכות של תכנון לשוני אשר הקימו מערכות ממוסדות להפצת השפה הלאומית במטרה להביא להכרה רשמית בשפת הלאום כשפת הלימוד בבתי-הספר וכשפת השימוש במוסדות ציבוריים, וליצור אינטגרציה חברתית ופוליטית בין חברי הלאום (הובסבאום, [1990] 2006: 118–120, 126, 134–135; עזריהו, 1990: 3–6; פורטוגלי, 1996: 191; עזריהו, 2001: 77–78, 87; שחר, 2000: 128, 136; שוהמי וספולסקי, 2003: 194–195; דוד, 2012: 54).

התעוררות השפה העברית תחילה בהגות ובספרות ההשכלה ואחר כך גם באגודות שטיפחו את ראשית הדיבור העברי, קשורה קשר אמיץ בצמיחת הזהות הלאומית ובעיצובה של התנועה הציונית. אגודות חובבי שפת עבר קדמו לוועידת קטוביץ של חובבי ציון ב-1884, וקדמו לפעילותו של הרצל בארגון הקהילות המפוזרות של יהודי העולם לכלל 'הקונגרס הציוני'. התנועה הציונית ראתה ביידיש שהייתה שפתו האותנטית של העם, ייצוג של הגלות ושל העיירות במזרח אירופה. לעומתה העברית נתפסה כאמצעי לביטוי לאומי וסמל לתקומה לאומית. גישה זו הושתתה על הזיקה המיוחדת בין העם לבין הלשון, והיא באה לידי ביטוי בתרבות היישוב היהודי בארץ ישראל ובחינוך העברי שבו הייתה הלשון העברית ערך עליון וסמל מרכזי של הזהות הלאומית (עזריהו, 1990: 3, 7; שחר, 2000: 129, 137). כדברי אליעזר בן-יהודה: "רק בחנכנו את נערינו בשפה עברית [...] רק אז יסכין הנער העברי לאהוב את עמו עוד בימי ילדותו ולא יחדל מאהוב את העם הזה עד יומו האחרון [...] אם חפץ נחפוץ בקיום הלאום, אם חפצנו כי בנינו יהיו עברים, עלינו לחנכם בשפה עברית." חשיבותה הסמלית של הלשון העברית

בחינוך העברי בארץ היא רב-ממדית: הלשון העברית מגדירה את זהותו של העם היהודי; היא ביטוי למנטליות הלאומית ולרוחו של העם; היא מבטאת את רצף הדורות ואת תרבותו של העם היהודי; ויוצרת המשכיות ברורה מאליה מהעבר היהודי התנ"כי להווה ולעתידו של העם (שחר, 2000: 130, 145–146).

כחלק מהמאמץ לשמור על העברית כשפה הלאומית ולעצב את הזהות הלאומית הייחודית פורסמה ביולי 1948 "פקודת יום" שציוותה על מפקדי היחידות לכל דרגותיהם לעברת את שמות המשפחה כביטוי לשלילת הגלות. כך קבע יצחק בן צבי כי "על כולם להתנער מעפר הגולה, ולקיים בגופם לפחות מצווה ראשונה זו [...] מצוות גאולת השם" (אפרתי, 2010: 11, 21, 29, 31). עברות שמות המקומות, העצמים הגיאוגרפיים ומרכיבי הנוף והסביבה היה חלק מתהליך ההבניה התרבותית ועיצוב המרחב הפיזי כטקסט של זהות תרבותית. כחלק מחידוש הנוכחות היהודית בארץ עוברתו השמות הערביים שהיו חלק מהנוף הילידי על-ידי ועדת השמות הממשלתית שהוקמה במרץ 1951. משימתה של הוועדה הייתה ליידת את מפת ישראל באמצעות קביעת שמות עבריים לכל העצמים הגיאוגרפיים במפה (עזריהו, 2001: 83–85). בשנת 1951 הועלתה גם הצעה לעברת את כל שמות הרחובות בחיפה, אך היא נפסלה כאשר אחד מחברי ועדת השמות הצביע על האבסורד בעברות רחוב ביאליק הקרוי על שמו של משורר התחייה הלאומית (עזריהו, 1990: 9). לאורך שנים רבות היה נהוג לשנות את שמותיהם הפרטיים של העולים ולעברת אותם. לרוב הוענקו השמות המעוברתים על-ידי פקידי הרישום או על-ידי המורים. בתחילה מעטים היו המקרים שבהם התנגדו העולים לשמם החדש, אך בהמשך חייהם היו רבים שהרגישו כי השם החדש לא מבטא את זהותם, וחזרו לשמם המקורי. ביקורת ציבורית רבה הועברה על הדרכים השתלטניות שבהן עוברתו שמות העולים משנות החמישים ועד לגל הראשון של עליית יהודי אתיופיה בשנת 1985. בעקבות כך בתחילת שנות התשעים עם בוא העליות מאתיופיה ומברית המועצות לשעבר התמתנה הגישה, לפיה יש לחייב את העולים לעברת את שמם. עדיין הופעלו לחצים ציבוריים כלפי העולים לעברת את שמם כחלק מתהליך קליטתם בארץ, אך לא היה מדובר עוד בפעולה מנהלית גורפת. כמו כן נהוג היה לקבל את הסכמתו של העולה, ואף להעניק לו ולמשפחתו את האפשרות לבחור את שמו העברי בעצמו (שטאל, 2001: 167–173).

השפה היא כלי לאינטראקציה תרבותית ופוליטית, והיא יוצרת הזדהות קולקטיבית כפולה – היא מהווה סמל ללאומיות הישראלית מחד גיסא, ואמצעי ביטוי של זהות יהודית ושל תודעת הקשר בין הדורות מאידך גיסא. כתוצאה מכך יש לשפה העברית תפקיד מאחד, ויש בכוחה להוות בסיס תרבותי משותף לכל הקהילות היהודיות בארץ ובתפוצה. יתר על כן, השפה העברית היא ביטוי להכרה הסובייקטיבית המגדירה את היהודים כעם. היא אינה פרט טכני, אלא מרכיב בזהות. היא משמשת בבואה היסטורית של חיי העם ומהווה סמל לאחדותו (שחר, 2000: 139–140, 143; השכל-שחם

ושיניאק, 2014 : 147 ; פיינשטיין, 2015 : 28). מחקרי מתבסס על ההנחה כי הלשון העברית היא ביטוי עליון להכרה הלאומית של העם היהודי, ויש בכך הצדקה נוספת לחקירה הסמנטית-קוגניטיבית של הלשון במקראות הלימוד.

## סוגי זהות לאומית בישראל

המונח "שדה של זהויות" מתייחס למבני שטח שונים של זהויות המתארים קולקטיב אחד משותף במבנה העומק – במקרה שלנו הקולקטיב הלאומי (בן-רפאל ובן-חיים, 2006 : 18). הסוציולוגים בן-רפאל ובן-חיים (2006 : 329) סבורים כי הלאומיות היהודית והיהדות הדתית-מסורתית הן למעשה אותה זהות קולקטיבית יהודית שעברה עם הזמן שינויים וניסוחים שונים ברמת מבני השטח. אני מקבלת את טענתם כי הלאומיות היא מבנה שטח של הזהות היהודית, אך טוענת כי אותה לאומיות מהווה לכשעצמה מבנה עומק למבני שטח אחרים, כמעין זהות בתוך זהות.

מגוון מבני השטח של הזהות הלאומית בישראל בא לידי ביטוי בנרדפות בין שמות התואר – **יהודי**, **עברי וישראלי**. איש מדע המדינה, הפרופסור שלמה אבינרי (1964 : 225–226), סבור כי הנרדפויות הללו נובעות מהתהליך ההיסטורי שעבר עם ישראל שבראשיתו היה מורכב משבטים, בהמשך חי חיים של נדודים וגלות, ולבסוף הקים מדינה עצמאית. על סמך דבריו של אבינרי אפשר להבחין בין שלושת השמות מהיבט דיאכרוני ומהיבט סינכרוני. בהיבט הדיאכרוני-היסטורי **עברים** היה שכיח בתקופה שלפני המלכים; בימי המלוכה השתמשו **בישראל**; ומימי שיבת ציון אחר גלות בבל נעשה שימוש ב**יהודים**. במבט סינכרוני **עברי** הוא השם האנתולוגי והלשוני, **ישראל** הוא השם הלאומי, ו**יהודי** הוא השם האתני-דת.

עדות נוספת למגוון מבני השטח של הזהות הלאומית בישראל אפשר למצוא בפסקי דין שנדרשו להכרעה בשאלת קיומו של לאום ישראלי. בראשית שנות השבעים בחן נשיא בית-המשפט העליון, השופט שמעון אגרנט, את אפשרות ההכרה בלאומיות ישראלית, וסבר כי הכרה בלאום ישראלי המובחן מהלאום היהודי מערערת את תפיסת הלאומיות הרואה את העם היהודי כקבוצה לאומית אחת בעלת זהות אתנית משותפת. בשנות האלפיים סבר בית המשפט המחוזי כי מדובר בסוגיה לא שפיטה, ואחד משופטי בית-המשפט העליון הצהיר כי הכרעה בעניין תלויה בתפיסת מושג הלאום על-ידי הציבור הישראלי (שפירא, י' 2014). שופט בית המשפט העליון, עוזי פוגלמן, ציין באחד מפסקי דינו<sup>4</sup> כי "בעולם מקובלת ההבחנה בין כמה דגמים של לאום ותפיסות של לאומיות: לאומיות אזרחית שבה יש זהות בין הלאום לבין האזרחות הפוליטית [...] ולאומיות אתנית-תרבותית שבה ההשתייכות של הפרט לקבוצת

<sup>4</sup> ערעור אזרחי אורנג' נ' משרד הפנים 02.10.2013.

הלאום היא בעיקרה תוצאה של מאפיינים אובייקטיביים משותפים (שפה, דת, תרבות והיסטוריה משותפת).<sup>5</sup> לדבריו, הלאומיות האתנית-תרבותית היא התפיסה הנהוגה כיום בישראל.<sup>5</sup> דיון משפטי זה מעלה את מורכבותה של סוגיית הזהות הלאומית בישראל. כיוון שמטרתו של המחקר הנוכחי אינה להביע עמדה בנושא, אלא לתאר את המצב הקיים, אציג להלן חלוקה המבוססת על מספר מחקרים שנאספו מתחומי דעת שונים. חלוקה זו מציגה הבחנות בין חמישה סוגים שונים של מבני שטח של הזהות הקולקטיבית הלאומית:

א. זהות לאומית יהודית: זהות זו מתבססת על האחידות בין הדת היהודית ללאום היהודי. תהליך החילון, האמנציפציה, תנועת ההשכלה ומלחמת העולם השנייה הובילו לשינוי בתפיסת היהדות – מהתפיסה האנכרוניסטית, לפיה היהדות היא דת אל התפיסה המתייחסת אל היהדות כלאום בעל תרבות, שפה, מדינה ועוד (מלכין, 2006: 5–6, 30). זהות זו מתאפיינת בזיקה לקהילה היהודית בארץ ובגולה כמו גם לתרבות, למסורת ולהיסטוריה של העם היהודי, במקביל להפניית עורף לעולם הלא יהודי. מדובר בזהות מתבדלת המכוונת כלפי פנים ומדגישה את ייחודיותו של הלאום היהודי ביחס ללאומים אחרים. היא מאופיינת באורח חיים חילוני, בתכני חינוך יהודיים-חילוניים ובציון חגים לאומיים וטקסים אישיים כגון ברית מילה, בר-מצווה, טקסי נישואים, אבלות ועוד (ויטמן, 1988: 147; ידגר, 2004: 9–12; מלכין, 2006: 8, 28; זיגלבוים, 2014: 43–44, 100–101). אלמוג (2008) מצביע על ארבעה גורמים מרכזיים שחיזקו את הזהות הלאומית-יהודית: א. מדיניות כור ההיתוך שחתרה ליצירת תרבות ילידית לצד היבדלות אתנית שבאה לידי ביטוי בזיקה של האוכלוסייה לתרבות המקור של החלוצים; ב. מכנה משותף רחב המבוסס על דת, לאום, היסטוריה ותרבות יהודיים; ג. קשר בסיסי בין הדת היהודית לבין מדינת ישראל שמתבטא בעצם הגדרתה של ישראל כ"מדינת היהודים"; ד. הקונפליקט הישראלי-ערבי שאיחד את האוכלוסייה מול אויב משותף.

דוקטור יעקב ידגר, איש מדע המדינה, חקר את הנרטיב הלאומי בעיתונות הישראלית לאורך השנים. הוא מצביע על התחזקותה של הזהות הלאומית-יהודית לאחר מלחמת יום כיפור. התחזקות זו מתבטאת, לדבריו, בדימויים חזותיים שונים כדוגמת חייל המתפלל בהפוגת הקרב, וטליתות הגברים הצבועות חאקי בתפילות יום הכיפורים. הדימויים הללו יוצרים זיקה עמוקה ודו-כיוונית בין התפילה הדתית לבין חוסנה של האומה היהודית – מצד אחד התפילה משמשת להגנה על העם; ומצד שני המלחמה היא המשכה של התפילה, והיא נתפסת כמעשה פולחן דתי (ידגר, 2004: 62–63).

<sup>5</sup> על ההבחנה בין זהות לאומית אזרחית לבין זהות לאומית אתנית ראו לעיל סעיף "מהי לאומיות? קשיי הגדרה".



- ב. זהות לאומית ציונית: מספר תהליכים והתפתחויות הובילו את יהדות אירופה לאמץ זהות לאומית משל עצמה: עליית התנועות הלאומיות באירופה, האנטישמיות הגואה ומשבר הזהות שחוו היהודים בעקבות המודרניזציה. הנחת היסוד הראשונה של האידיאולוגיה הציונית הייתה שלילת הגלות שפירושה יצירת סוג חדש של זהות לאומית שתהיה שונה במובהק מהזהות היהודית הגלותית (שפירא, 1997: 11; בן-עמוס, 2004: 277; שמיר, ר' 2012: 23–25, 50).
- בני הלאום החדש היו עתידים ליצור זהות קולקטיבית משותפת המאופיינת בסולידריות ובתחושת שותפות. לצורך כך נדרשו האינטלקטואלים (סופרים, משוררים, מחנכים, עיתונאים והיסטוריונים) לגבש זהות, נרטיב, שפה וסמלים אשר ילכדו את בני הלאום החדש.<sup>6</sup> האבסורד שבזהות הציונית הוא השאיפה התמידית למולדת, לצד הצדקת ההימצאות מחוץ למולדת זו. אפשר להצביע על ארבעה קווים משותפים לזהות הציונית על גווניה השונים: אימוץ מודל החלוץ השורשי המחויב להגן על אדמתו, ומתרחק מעיסוק בחיי מסחר או אינטלקט; תפיסה לאומית מודרנית החותרת להקמת מדינה עצמאית; ניסיון להתעלמות מתקופת הגלות, ויצירת המשכיות לתקופה שבה היה העם היהודי ריבון בארצו; תפיסת ארץ ישראל כמקום היחיד עבור העם היהודי; תפיסת עולם חילונית המפנה אחריות כלפי הפרט וכלפי הקהילה, ולא כלפי האל (שמיר, ר' 2012: 23; משיח, 2001: 6; בן-עמוס, 2004: 277–278; מלכין, 2006: 33).
- ג. זהות לאומית עברית: זהות זו מגדירה את הלאום על בסיס מכנה משותף לשוני (השפה העברית) בהיותו גורם מרכזי לעיצוב הזהות הלאומית ולמודעות אליה בקרב בני הלאום (מלכין, 2006: 51, 66). חוקרת ספרות הילדים, דוקטור סלינה משיח, מצאה כי הזהות הלאומית העברית מושתתת על בריאת ילדות עברית מדומיינת שצמחה מתוך משברים ומתוך מאבקים בתקופת ההשכלה ובתקופת התחייה. זהות זו מחיה את המקורות העבריים הקדומים לכדי סיפורים, דימויים, סמלים וגיבורים חדשים. התנועה הכנענית מתייחסת לזהות הלאומית העברית כזהות טריטוריאלית ולשונית בלבד, ומנתקת עצמה משורשיה היהודיים מתוך מטרה שהזהות הלאומית בארץ לא תהיה מוגבלת לבני הדת היהודית, אלא תתאפשר לכל אדם אשר יאמץ את השפה ואת התרבות העברית (משיח, 2000: 140–142; דוד, 2012: 66; שמיר, ר' 2012: 52).
- ד. זהות לאומית ישראלית קולקטיבית: זהות זו מתאפיינת בקשר לארץ ישראל מתוך תחושות אהבה ומסירות לארץ ובתחושת שותפות גורל של הישראלים בינם לבין עצמם (ויטמן, 1988; זיגלבוים, 2014: 43–44). לצורך הגדרת הזהות הלאומית הישראלית נשען ראש הממשלה הראשון, דוד בן גוריון, על תקופת המקרא ועל התנ"ך כצידוק הבסיסי לכינון מדינה יהודית בארץ ישראל. כך נקשרה הזהות הלאומית של היישוב בארץ לישראל המקראית, והתנ"ך אומץ כמסכת תרבותית

<sup>6</sup> על חלקה של ספרות הילדים בהבניית הזהות הלאומית העברית ראו סעיף "ספרות ילדים" בפרק זה.

לאומית, ולא כטקסט דתי. נוסף על כך בן-גוריון ניסה למחוק מן הזיכרון הקולקטיבי אלפיים שנות גלות יהודית. כלומר הזהות הלאומית-ישראלית שוללת את הזהות הגלותית. מעבר לכך היא שוללת את הזהות הערבית המקומית ומתייחסת אליה כמיושנת, חסרת שורשים ופרימיטיבית (ידגר, 2004: 24; שמיר, ר' 2012: 51-52). תפיסת הממלכתיות עומדת במרכזה של זהות זו, והיא מתייחסת למדינת ישראל כביטוי לרוח הלאומית, כמימוש לכמיהתו של העם היהודי לחירות בארצו וכאמצעי להבטחת אחדותו של העם (ידגר, 2004: 21).

ה. זהות אינטגרטיבית – לאומית-גלובלית: ידגר (2004: 9) מצביע על התקופה שבין תחילת מלחמת ששת הימים לבין תחילת האינתיפאדה השנייה (ספטמבר 2000) כתקופה שבה חלו תמורות משמעותיות בזהות הלאומית בישראל. עיקרי התמורות מתבטאים במעבר מהזהות הלאומית המתבדלת שסבבה סביב יסודות בדלניים לאומיים וקדומים, כמו הדת היהודית, ההיסטוריה הלאומית וגבולות הקולקטיב; אל הזהות הלאומית הגלובלית שואפת להשתלב במסגרת האוניברסלית המערבית מתוך רצון לנרמל את העם היהודי, ולזכות ליחס אוהד מצד העולם המערבי. התבוננות בזהות הלאומית ובהות הגלובלית מנקודת מבט סינכרונית בעידן הגלובלי מעלה נקודות אמצע בין הלאומיות לבין הגלובליות, והיא הזהות האינטגרטיבית. זהות זו מכוונת כלפי חוץ, ומטרתה לדאוג לטובתם של כל בני האדם באשר הם, ולשמור על ערכי מוסר אנושיים גלובליים המשותפים לכל הלאומים. הזהות האינטגרטיבית שואפת לשמור על ההשתייכות הלאומית במקביל לפתיחות לתרבות הגלובלית (Berry, 1997: 9; ידגר, 2004: 11-12, 112; זיגלבוים, 2014: 35, 102-103).

לפי הסוציולוגים בן-רפאל ובן-חיים (2006: 20), מבני השטח של הזהות הקולקטיבית מועדים לשינויים תכופים יותר ביחס למבנה העומק של הזהות. עם זאת שינויים במבני השטח של הזהות עשויים לחולל עם הזמן שינויים גם במבנה העומק של הזהות. הזהות הקולקטיבית הלאומית עשויה להתחזק או להיחלש בהתאם לנסיבות המשתנות – דיכוי ואפליה עשויים לחזק את הזהות ולהעניק לה משמעות חדשות, ואילו נסיבות חיוביות כגון מעמד חברתי-כלכלי גבוה או חברה הומוגנית נטולת קונפליקטים פנימיים עשויות להוביל להתרופפות הזהות (בן-רפאל ובן-חיים, 2006: 17, 25, 28).

הסוציולוגים, עוז אלמוג ודודן בלייס (2008: 83-84, 104, 123-124), גורסים שהחברה הישראלית הפכה מחברה המכוונת למטרות לאומיות שבראשן הצלת העם היהודי הנרדף והקמת מדינת היהודים, לחברה ביקורתית ואגוצנטרית יותר אשר איבדה את הסולידריות השבטית שלה. שינוי זה הוביל להחלפת "איש הלאום" המאופיין בקולקטיביות ובפטריוטיות במודל חלופי – "הגלובליסט" המאופיין בחומרניות, בכישורים טכנולוגיים, באינדיבידואליות ובפתיחות ליברלית ותרבותית כלפי הזר והאחר. זהות הגלובליסט אינה מוגדרת באמצעות דת, עדה, גזע או לאום, אלא באמצעות המקצוע ותרבות

הפנאי. אסתטיג ואומר כי לא מדובר במעבר חד ומוחלט מלאומיות לגלובליות, אלא בתגובה אפשרית אחת לגלובליזציה, שאפשר להגדירה כ"התבוללות" שמשמעה קבלה מלאה של התרבות הגלובלית. במקביל הובילה הגלובליזציה ליצירת תגובות נוספות שיפורטו בסעיף שלהלן.

### תמורות בזהות הלאומית בישראל

אפשר להצביע על שני גורמים מרכזיים המשפיעים על תמורות בזהות הלאומית בכלל ובישראל בפרט. הגורם הראשון הוא סכסוכים בין קבוצות על רקע דתי, גזעי, אתני או לאומי. בישראל מתייחסים לסכסוך הישראלי-פלסטיני כסכסוך המשפיע על הזהות הלאומית, ומוביל לפיתוח אמונות חברתיות המשתנות כתוצאה מהסלמת הסכסוך או מדעיכתו, למשל אמונה של קורבנות המטילה את האשמה על האויב, אמונות פטריוטיות המשמשות בסיס לנכונות להקריב חיים, אמונות הקוראות לבני הלאום להתאחד סביב יעדים משותפים ועוד (בר-טל, 2003: 212–213). מעבר לכך אפשר להניח כי גם מתחים בתוך החברה היהודית בישראל, כדוגמת המתח בין דתיים לחילוניים, משפיעים על שינויים בזהות הלאומית בישראל.

הגורם השני המשפיע על שינויים בזהות הלאומית הוא ההגירה המפגישה בין הזהות הקולקטיבית הקולטת לבין הזהות המקורית הנקלטת. חוקרים רבים התייחסו לתוצאות של מפגשים בין חברות ותרבויות שונות כאל דיכוטומיה שבה אפשריות רק שתי תוצאות מנוגדות – האחדה בין תרבויות או פירוק החברה לקבוצות זהות מבודלות (Jayaraman, 2005: 476; Gerhards, 2005: 84; רם 2005: 11–12; אלמוג ובלייס, 2008: 79). בשונה מהחוקרים שלעיל הציע הפסיכולוג וחוקר התרבות, הפרופסור גיוהן בארי (Berry, 1997: 9), הסתכלות רב-ממדית על מפגש בין תרבויות המוביל לארבע הזדהויות אפשריות: (1) **התבוללות**, היינו קבלה מלאה של התרבות הקולטת; (2) **אינטגרציה**, היינו שמירה על התרבות המקורית לצד אימוץ השפעות מהתרבות הקולטת; (3) **היבדלות**, כשמירה על התרבות המקורית ודחייה של התרבות הקולטת; (4) **שוליות** שהיא חוסר השתייכות תרבותית. רב-תרבותיות היא תולדה של הגירה ושל מפגשים בין זהויות. ניסיון להפוך מדינות לאום לחברות רב-תרבותיות נועד לשמר את המדינה כיחידה שלטונית למרות התפוררותה של הזהות הלאומית שליכדה יחדיו את האזרחים. גורם זה הוא למעשה חלק מהגלובליזציה. לצד תאוצת ההגירה בין מדינות יוצרת הגלובליזציה זהות על-לאומית באמצעות היתוך בין יחידות לאומיות שונות לכדי מסגרות על-לאומיות על חשבונן של הזהויות הלאומיות (עזריהו, 2008: 38–39, 41). האנתרופולוג פרנץ בואס (1858–1943) וגם הסוציולוג והמנהיג הציוני, ארתור רופין (1876–1943), ראו בתופעת האסימילציה (התְדָמוּת) היהודית תהליך ארוך ובלתי הפיך המוביל לאיבוד צביונו היהודי של העם עד להיעלמותם הסופית של סממנים יהודיים מהתרבות ולהיעלמותו של הקיום היהודי (מוריס-רייך, 2007: 185–187).

ידגר שחקר כזכור את הנרטיב הלאומי בעיתונות הפרשנית בישראל לאורך השנים, ציין חמישה אירועי מפתח שהשפיעו על התפתחות של הנרטיב העומד בבסיסה של הזהות הלאומית בישראל על תמורותיה: **מלחמת ששת הימים** (1967) שהיוותה נקודת מעבר מלאומיות ממלכתית הסובבת סביב המדינה לעבר לאומיות קולקטיבית-אתנית המאופיינת בהיחלשותו של מוטיב שלילת הגולה; **מלחמת יום הכיפורים** (1973) אשר היוותה נקודת שבר שבה הודגשה שנאת העולם כלפי ישראל, וההתלכדות הלאומית ותחושת האחוה הקיפו את כלל האומה היהודית; **מלחמת לבנון הראשונה** (1982) שהיוותה מעין מצב ביניים בין מלחמה תקיפה לבין מחאה רבת היקף, ובין שני נרטיבים מתחרים – הנרטיב היהודי המתבדל והנרטיב ההומניסטי הנאמן לערכי האוניברסליות והשלום; **הסכם אוסלו** (1993) שהיווה תשתית להתחזקותו של נרטיב השלום שבראשו עומדים ערכי ההומניות והאוניברסליות וכתוצאה ממנו הוכתבו גבולות קולקטיב חדשים – לוחמי השלום לעומת מתנגדיו; **ורצח יצחק רבין** (1995) שחיזק את נרטיב השלום סביב גיבור משותף ואויב ברור. נוסף על ההתרחשויות הללו מצביע ידגר (2004: 189–190) על **האינתיפאדה השנייה** (אוקטובר 2000) כעל מועד שבו עלה שוב לפני השטח המאבק בין הקוטב המתבדל של הזהות הלאומית המתייחס אל הערבים כאל איום קיומי ואל היהודים כצודקים במלחמה על קיומם; לבין הקוטב האוניברסלי העל-לאומי המבוסס על ערכי שלום והומניות, ומאמץ את נקודת מבטו של הצד האחר (ידגר 2004: 19, 21, 53, 79, 111–112, 145–146, 183).

מלחמת יום הכיפורים היוותה נקודת מפנה מרכזית, נקודת ה"שבר" והמעבר מהתמקדות במטרות לאומיות, כמו הצלת העם היהודי והקמת מדינה יהודית עצמאית שבה ידברו בעברית, לעבר חברה ביקורתית, מסוכסכת ואגוצנטרית יותר המושפעת מתהליכים מקומיים לצד אירועים ותהליכים גלובליים. תהליך התפתחות זה של הזהות הלאומית בישראל אינו הומוגני בכל המגזרים. בציונות הדתית, למשל, התרחש תהליך הפוך (אלמוג, 2008).

הרב, איש מדעי המדינה, הפרופסור אליעזר דון-יחיא (2014: 94–98) תיאר את התמורות בתפיסות הלאומיות בציונות הדתית לאורך השנים. הוא הצביע על שתי גישות בולטות בתפיסת הלאומיות בראשיתה של הציונות-דתית – גישה אקטיבית כלפי הגשמת חזון השיבה לציון שתבעה מהעם היהודי ליטול את גורלו בידי וליהאבק למען שחרורו הלאומי, למשל על-ידי עלייה בלתי-חוקית ארצה; ותפיסה אוניברסליסטית שהושפעה מהאמנציפציה ומהתמורות שחלו במעמדם של היהודים בארצות הגולה, וביקשה לטפח יחסי הבנה ושיתוף הדדיים בין ישראל לבין עמי העולם. כאשר פרץ המרד הערבי, חלה התפכחות מהגישה הנאיבית שגרסה כי אפשר יהיה להגשים את המפעל הציוני בארץ בדרכי שלום, ללא כל צורך בהפעלה של כוח. החרדים התנגדו אף הם לפעולות האלימות להשגת מטרות לאומיות, אך ממניעים מסורתיים-יהודיים כמו איסור על מעשי הרג ללא הבחנה, והימנעות משפיכות דמים ומהתגרות בגוים (דון-יחיא, 2014: 70, 96).

הציונות הדתית מעצם הגדרתה נתונה במתח מתמיד בין המחויבות ללאום ולמדינה לבין המחויבות למסורת הדתית ולהלכה האורתודוקסית. הקמת מדינת ישראל והגדרתה כמדינה יהודית המעניקה ביסוס למעמדה של המסורת הדתית, מנעו סתירה בין שתי מחויבויותיה של הציונות הדתית (הלאום והדת). אולם החל מהמאה העשרים נוצרה בקרב אנשי הציונות הדתית תחושה שמדינת ישראל נוטשת את הסממנים היהודיים המינימליים. בעקבות כך החלו תהליכי הקצנה לאומניים שהתעצמו בשנת 1970 לאחר שנפטר חיים-משה שפירא, מנהיגה הפוליטי של הציונות הדתית (כהן, 2004 : 473–475 ; דון-יחיא, 2014 : 98).

## מערכת החינוך היהודית בישראל

מערכת החינוך שלובה בהתפתחויות החברתיות שבהן עסקתי בסעיפים שלעיל – היא משקפת אותן, מושפעת מהן, ומשפיעה עליהן (דרור, 2004 : 166). בסעיף זה אתאר בקצרה את זרמי החינוך היהודי בישראל טרם החלתו של חוק החינוך הממלכתי (1953) ולאחריו. בהמשך אציג את המדיניות בתכנון הלימודים בישראל על תמורותיה תוך התמקדות במדיניות החינוך הלשוני ובחקר ספרי הלימוד. לסיום אדון בסוגיית החינוך לערכים בבית-הספר בכלל ובהוראת הספרות בפרט.

## החינוך בישראל – מזרמים למגזרים

החינוך הלאומי בימי המנדט, טרם החלת חוק החינוך הממלכתי (1953) מכונה גם 'תקופת הזרמים בחינוך'. מבנה החינוך באותם ימים הושתת על שלוש מערכות משנה אשר פעלו בזיקה למפלגות ולמסגרות פוליטיות. שלוש מערכות אלו השתקפו בשלושה זרמים חינוכיים – הכללי, המזרחי והעובדים (רשף ודרור, 1999 : 2, 17). היסטוריון החינוך, פרופסור יובל דרור, השווה בין זרמי החינוך והצביע על הבדלים רוחביים ביניהם: הפעילות החברתית, הוראת תנועת העבודה והציונות ותולדות התרבות ועמי קדם היו ייחודיים לזרם העובדים. הזרם המזרחי הדגיש, מטבע הדברים, את לימודי היהדות והזרם הכללי את לימודי התנ"ך. לעומתם זרם העובדים התמקד בערכי העבודה הגופנית ובקשר לארץ ולטבע על חשבון לימודי היהדות המסורתיים (דרור, 1994 : 32–33). גם בעבודת הדוקטור של מתי דוידסון (2002 : 199–201) נמצאו הבדלים מהותיים בתכני הלימוד בין בתי-הספר החילוניים (הזרם הכללי וזרם העובדים) לבין בתי-הספר הדתיים (זרם המזרחי). בין ההבדלים נמצא כי הוראת הספרות העברית בבתי-הספר הדתיים עסקה ביצירות מהספרות ההלכתית, מהאגדה ועוד, מתוך דגש על גיבוש זהות דתית. לעומת בתי-הספר החילוניים שהדגישו בהוראת הספרות העברית את גיבוש הזהות הלאומית; התחיה הלאומית נלמדה בבתי-הספר הדתיים כחלק מלימוד דברי הימים, והיא

הוצגה כחלק מתוכנית של ההשגחה האלוהית. בבתי-הספר החילוניים הוצגה גישה הפוכה המחזקת את האקטיביסטיות הציונית, ומתנגדת לפסיביות שאפיינה את עם ישראל טרם התעוררותה של התנועה הלאומית.

דרור מוסיף כי בערים ובמושבות היו בתי-ספר עממיים של הזרם הכללי שדמו לאלו של זרם העובדים, משום ששני הזרמים הושפעו מאותן גישות חדשניות שמקורן באירופה. כמו כן נצפתה מגמה בקרב זרם העובדים להידמות, כמותית ואיכותית, לגימנסיות העירוניות של הזרם הכללי עם תוספת אידיאולוגית שהתבטאה בלימודי היסטוריה, עבודה חקלאית, לימודי ערבית ומלאכה על חשבון שעות העשרה ותרגול (אגדה, כתיבה תמה, ציור וזמרה) שנלמדו בזרם הכללי (דרור, 1994: 194–195).

במציאות חברתית רוויית מתח מעמדי ופוליטי שגרמה לפיצול מערכת החינוך לזרמים, התגבש מושג 'הממלכתיות בחינוך' כביטוי לאמונה בכוחו של החינוך לסייע ביצירת אחדות לאומית ולגבש דפוסי חיים לאומיים בעלי בסיס משותף רחב. גישה מרכזית זו ניסתה למזג בין היסודות הלאומיים החיוביים של הזרמים השונים, ואכן ובשנת 1953 הפכה הגישה הממלכתית לנחלת החברה הישראלית (רשף ודרור, 1999: 3).

לאחר שנתקבל חוק החינוך הממלכתי (1953), התמזגו הזרם הכללי וזרם העובדים לכדי בתי-הספר הממלכתיים, ואת הזרם המזרחי המשיכו בתי-הספר הממלכתיים-דתיים (אדן, 1976: 16, 19; דוידסון, 2002: 197). נוסף על כך קיימים בתי-ספר ייחודיים בישראל בכל מגזרי החינוך. בתי-הספר הייחודיים נחלקים לשלוש קבוצות (שפירא, 1988: 135–174): (1) בתי-ספר ייחודיים-תוכניים המתמקדים בנושא לימוד מסוים, כגון אומנויות, מוזיקה, טבע, סביבה, חקלאות ועוד; (2) בתי-ספר ייחודיים-אידיאולוגיים כגון תל"י (תגבור לימודי היהדות), אנתרופוסופי, מונטסורי ועוד; (3) בתי-ספר בעלי תפיסה חינוכית מיוחדת, כגון דמוקרטי, דו-לשוני (עברי-ערבי), פתוח ועוד.

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (ישראל – הלמ"ס, 2013: 139), **בחינוך הממלכתי** לומדים כ-43% מתלמידי ישראל. אחוז זה צפוי לרדת בשני אחוזים עד שנת 2019. חוק החינוך הממלכתי (1953) נועד להבטיח חינוך מעוגן בתוכנית לימודים בפיקוחו של שר החינוך. מטרתו של החינוך הממלכתי, כפי שנקבעו בחוק, היו "להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (רשף, 1981: 13). בשנת 2000 עבר החוק שינוי בכל הנוגע למטרותיו של החינוך הממלכתי בישראל. המטרות החדשות מקיפות יותר ועוסקות הן בחינוך ליצירת זהות לאומית-ישראלית-יהודית – חינוך לאהבת הארץ, לאזרחות נאמנה, לערכי המדינה, למורשת ישראל ולתרבותה; הן בחינוך לערכים הומניים – שוויון הזדמנויות, מעורבות חברתית, צדק חברתי, שמירה על הסביבה, שוויון זכויות; והן בחינוך

לאינדיבידואליות – מימוש עצמי, סקרנות אינטלקטואלית, מיצוי יכולות, פיתוח אישיות (ישראל – משרד החינוך, 2000). במסגרת מחקרי אבחן אם וכיצד השינוי בהגדרת מטרות החינוך הממלכתי מתבטא במקראות הלימוד של המגזר הממלכתי.

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (ישראל – הלמ"ס, 2013 : 139), **במגזר הממלכתי-דתי** לומדים כ-13% מתלמידי ישראל. מגזר זה דוגל במספר ערכים משותפים – אמונה באלוהים, חינוך לשמירת מצוות כדרך חיים, אחדות ישראל וערבות הדדית, יישוב הארץ, ציות לחוקי המדינה וכבוד לכל הבריות. שתי דילמות מרכזיות מלוות את החינוך הממלכתי-דתי. הדילמה הראשונה קשורה במתח שבין הסתגרות חברתית לבין פתיחות לתרבות ולחברה החילונית; והדילמה השנייה נובעת מהמתח שבין השמירה על חוקי התורה וההלכה לבין הצורך לציית לחוקי המדינה (רוזנטל, 2015 : 78). מתוך הדילמות הללו יוצאות שתי גישות. הגישה הרווחת היא זו של הציונות הדתית הימנית, והיא רווחת בבתי-ספר שתלמידיהם חברים בתנועות נוער ציוניות-דתיות הפועלות להשריש את ערכיה של הציונות הדתית הימנית כגון תנועת בני-עקיבא, תנועת עזרא ותנועת אריאל. מאז שנות השבעים המאוחרות הציונות הדתית הימנית פונה לעבר הסתגרות והתבדלות. מגמה זו התחזקה בעקבות מאבקה של הציונות הדתית נגד תוכנית ההתנתקות שהתבצעה בקיץ 2005, ומעניין לראות אם מגמת התבדלות זו תיתן את אותותיה גם במקראות הלימוד של בתי-הספר הממלכתיים-דתיים. מנגד הציונות הדתית השמאלית פועלת במטרה לגשר על הפערים בין האוכלוסייה הדתית בארץ לבין האוכלוסייה החילונית, ומייצגיה הם הוגי דעות, אינטלקטואלים וארגונים כמו "תנועת ממד", נתיבות שלום ומכון שלום הרטמן. מערכת החינוך של הציונות הדתית השמאלית מאופיינת בחינוך לערכים מודרניים כגון דמוקרטיה, פלורליזם, אינדיבידואליזם, סבלנות ופמיניזם (פינקלמן, 2008 : 205, 209–212, 217).

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (ישראל – הלמ"ס, 2013 : 139), במערכת **החינוך החרדי** לומדים כ-17% מתלמידי ישראל. מערכת זו היא, ללא ספק, מערכת החינוך הסגורה והמתבדלת ביותר. החינוך החרדי החל לפעול בארץ עוד טרם הקמת המדינה, וניצניו נראים ב"בית יעקב" בטבריה. בחינוך היסודי החרדי לומדים מכיתה א עד כיתה ח. מכיתה ט לומדים הבנים בישיבות קטנות, והבנות לומדות בסמינרים. בתי-הספר החרדיים הקשורים לתנועת חב"ד (חוכמה, בינה ודעת) נכללים במערכת החינוך הממלכתי-דתית. חלק נכבד מבתי-הספר החרדיים, וביניהם שתי רשתות החינוך החרדיות הגדולות – מרכז החינוך העצמאי ומעיין החינוך התורני, מוגדרים כמוסדות מוכרים לא-רשמיים. מוסדות חינוך חרדיים נוספים מוגדרים כמוסדות פטור, ובהם נכללים תלמודי התורה המנוהלים על-ידי עמותות. אלה פטורים ממילוי הוראות חוק חינוך חובה. נוסף על כך יש מוסדות חינוך חרדיים שאינם רשומים, ומספר התלמידים בהם אינו ידוע. מטרתו של החינוך החרדי העצמאי היא לחנך לשמירת מצוות תוך שלילת ערכים מודרניים. לצד הסגירות וההתבדלות של האוכלוסייה החרדית בארץ, החברה החרדית

היא חברה דינמית שניכרים בה שינויים בתחום התעסוקה, בתחום התקשורת (מידת הפתיחות למרשתת) ואף בתחום ספרות הילדים (וורגן, 2007: 1; וייסבלאי, 2012: 5-6; רוזנטל, 2015: 78).

## מדיניות תכנון הלימודים והתפיסות החינוכיות בישראל

הגישה החינוכית המסורתית-פוזיטיביסטית רואה את עולם הדעת כדבר ברור ומוגדר שמהווה יסוד לתרבות משותפת. עולם הדעת אמור להקנות ליחיד את נכסי התרבות שיסייעו לו בתהליכי החברות. תכנון לימודים המבוסס על גישה זו דוגל במתן חינוך אחיד לכל האוכלוסייה ומתעלם מהשונויות הבין-אישיות (שי ושמעוני, 2014: 39). לצד הגישה החינוכית המסורתית קמו גישות ביקורתיות, לפיהן יש לנטוש את תפיסת המציאות האובייקטיבית של הפוזיטיביזם, ולהיפתח לתפיסות מציאות שונות הנתונות לפרשנות ולדיאלוג. לפי הגישות הביקורתיות, יש לתת לגיטימציה לריבוי דעות ולהעניק ללומד כלים ומיומנויות שיסייעו לו בגילוי מגוון האפשרויות הקיימות. בהתאם לגישה זו, בעשורים האחרונים נעשים ניסיונות לשנות את תוכניות הלימוד מהטפה לאמת אחת המבוססת על הערכים של הקבוצה השלטת בחברה, להצגה של תפיסת עולם פלורליסטית ורב-תרבותית (בורשטיין, 2014: 125; שי ושמעוני, 2014: 39-40).

חוקרים שונים בחנו את התמורות בתוכניות הלימוד. דרור (2004: 138-139, 165) תיאר את מערכת החינוך היהודית כסוכנת הפטריוטיזם היהודי-ציוני מאז קום המדינה באמצעות בחינת תוכניות לימוד במקצועות הרוח והחברה. הוא הצביע על מגמות של "איזון חינוכי-חברתי" שקיימות בחינוך לפטריוטיזם בכל מסגרות הלימוד בישראל, ולאורך כל תקופת קיומה של מדינת ישראל. מגמות אלו מאזנות משברים של אמונה בצדקת הדרך הלאומית על-ידי הוספת תכנים המשלימים מחסור בידע הנתפס כחיוני ליצירת מכנה משותף לאומי. חוקרים שונים הצביעו על תקופות מרכזיות המאופיינות בגישות שונות ובערכים שונים המבטאים תמורות במדיניות הערכית-חינוכית בישראל (אדן, 1976: 8-16, 27-28; דוד, 2012: 67-77; שפירא, אי 2014: 359-361, 370):

א. ראשיתה של הזהות הקולקטיבית (1882-1930): תקופה זו מאופיינת בהנחת יסודותיה של האידיאולוגיה הציונית, וביצירתה של מערכת חינוך המחויבת לטיפוח הזהות הלאומית ומגויסת להנחלת האידיאולוגיה הציונית. זאת מתוך שאיפה לבנות בישראל חברה חדשה ועצמאית המבוססת על ערכים לאומיים-ציוניים (אדן, 1976: 8-9; דוד, 2012: 68-70).

ב. הצבר כאב-טיפוס לדור הילדים (1930-1948): הזהות הקולקטיבית בתקופה זו מיוצגת בספרי הלימוד על-ידי אפיונו של הצבר הקשור רגשית לארץ, דובר עברית, מנותק מהגלותיות, עוסק



בהתיישבות חקלאית ומוכן להקריב עצמו בהגנה על המולדת. במקביל קיימת מגמה השואפת לשמר את הזיקה לתרבות היהודית (דוד, 2012 : 70–71).

ג. ממלכתיות (1948–1967): בשני העשורים הראשונים לקום המדינה יש ביטוי להיחלשות האוריינטציה כלפי העתיד, וגובר הצורך להתמודד עם הבעיות של החברה הישראלית בהווה – המעבר מחברה וולונטרית לחברה של מנהל ושלטון, העימות הערבי-ישראלית, העלייה ההמונית וקליטתה והשינויים המהירים שחלו בתרבות המערבית. בתקופה זו ממשיכה מערכת החינוך היהודית להנחיל את מרכיבי הזהות היהודית-ישראלית, ולהציג את הסכסוך הישראלי-ערבי באופן חד צדדי. במקביל מתרחשים מאבקים בין גישות רעיוניות שונות – העליות מארצות האסלאם והתפשטות המגמות הכנעניות אל מול תוכניות המטפחות את התודעה היהודית; מטרות חינוכיות לאומיות לעומת מטרות חינוכיות אקדמיות ופדגוגיות; התייחסות לשואה כאל נושא שולי שאינו עומד בפני עצמו לעומת קביעת דפוסי הנצחה לקורבנות השואה ולנופלים במלחמת השחרור ועוד (אדן, 1976 : 14–15 ; דוד, 2012 : 72–73).

ד. בין המלחמות (1967–1982): תקופה זו מהווה מעבר בין עידן הממלכתיות למשבר הזהות היהודית-ישראלית. מערכת החינוך מתמקדת בתקופה זו בידע אקדמי ופחות באידיאולוגיה. כך למשל הודגשו במקראות הלימוד הסוגות הספרותיות (דוד, 2012 : 73–74).

ה. קיטוב ומשבר זהות (1983–2000): תקופה זו מאופיינת בריבוי זהויות קולקטיביות הנאבקות זו בזו ללא חתירה ליצירת מכנה משותף. זהויות אלו מייצגות קטבים של שסעים חברתיים כגון דתיים וחילוניים, מזרחים ואשכנזים, יהודים וערבים, ילידים ועולים חדשים. במקביל הוחלפו דמות החלוץ והאתוס הקולקטיבי בתפיסות אינדיבידואליסטיות ואוניברסליות. כך מקבלת השואה משמעות מחודשת של הפרטת הזיכרון על-ידי מתן לגיטימציה לסיפורים אישיים של הניצולים, ומשמעות אוניברסלית המעמעמת את המרכיב היהודי בזיכרון השואה. שלוש תמורות מרכזיות מאפיינות את ישראל בכלל ואת תוכניות הלימוד בפרט בתקופה זו: (1) מעבר לרב-תרבותיות, (2) חזרה לאתוס הדתי-יהודי ו- (3) קבלת התרבות הגלובלית. שלוש התמורות הללו באות לידי ביטוי בשלושת תכני הלימוד של לימודי היהדות בחינוך הממלכתי<sup>7</sup> המבוססים על עקרונות דו"ח ועדת שנהר (1994): (1) יחידת התוכן תשקף את ריבוי הפנים בתרבות היהודית; (2) יחידת התוכן תכלול מקורות ומנהגים מהתרבות היהודית המסורתית ומהתרבות הישראלית, הציונית והחילונית; (3) יחידת הלימוד תעסוק בזיקה בין ערכי התרבות היהודית לבין ערכים מתרבות העולם (דוד, 2012 : 75–77 ; שפירא, א' 2014 : 359–361, 370).

<sup>7</sup> מתוך חוזר מנכ"ל תשס"ט/א), ד' בחשוון התשס"ט, 2.11.2008.

ד"ר אורית עובד שבחנה בעבודת הדוקטור את שילובם של תכנים יהודיים במערכת החינוך הממלכתית בחינוך היסודי והעל-יסודי הצביעה על המחלוקת החברתיות, הציבוריות, הפוליטיות והדתיות בנוגע למקומה של הדת היהודית במערכת החינוך הממלכתית. כתוצאה מכך כל צד במחלוקת מפרש את "החינוך היהודי" לפי אמונותיו, דעותיו, השקפותיו וצרכיו הפוליטיים (עובד, 2017). ועדות שהקימו בשנת 1991 שר החינוך דאז, זבולון המר, ובשנת 1995 השר אמנון רובינשטיין, המליצו להקים מנהל לחינוך ערכי שיאחד את היחידה לדמוקרטיה ולדו-קיום יחד עם המחלקה להעמקת החינוך היהודי. במנהל זה התפתחה התפיסה של "בתי חינוך" ששילבה בין הזיקה למקורות התרבות הפרטיקולרית לבין יסוד האזרחות, ובין הייחודי והאישי לבין הקולקטיבי והמשותף. תפיסה חינוכית זו דורשת מבתי-הספר להסתגל לשינויים חברתיים וכלכליים ולגלובליזציה, והיא משקפת שילוב בין זהות לאומית לבין זהות גלובלית-אינדיבידואלית (שכטר ועירם, 2002 : 449). ההשפעה הגלובלית ניכרת גם במדיניות החינוך הלשוני. מבחנים בין-לאומיים מכתבים היום חלק נכבד מתוכנית הלימודים בלשון, והם משקפים גישה תועלתנית-תפקודית הרואה באוריינות כלי לניעות חברתי ולהשתלבות בשוק העבודה הגלובלי בעתיד (בורשטיין, 2014 : 134).

התבוננות בתוכניות הלימודים החדשות במבט-על מצביעה על מעבר מעיקרון הממלכתיות ומהטפה לאמת אחת הנשענת על ערכי החברה ההגמונית, אל תוכניות המבוססות על תפיסת עולם פלורליסטית ורב-תרבותית. תפיסת העולם שלפיה על מערכת החינוך להזדהות עם הלאום הוחלפה בתפיסת עולם המדגישה את הבחירה האישית של הפרט ואת פיתוחו העצמי (הופמן ושנל, 2002 : 331). המעבר של החברה הישראלית מחברה הגמונית לחברה רב-תרבותיות הוביל לשינויים גם בזהות הלאומית – אם בעבר הוגדרה הזהות הלאומית על פי הנרטיב של החברה השלטת, בעידן הרב-תרבותיות של ימינו יש נרטיבים מתחרים וריבוי זהויות. עם זאת עדיין מובלעים בתוכניות הלימודים נרטיבים ציוניים מובהקים (הופמן ושנל, 2002 : 332).

### מדיניות החינוך הלשוני – כמקרה מבחן

בישראל אין חוקה או חוק המגדיר את המדיניות הלשונית, אולם עוד בתקופת המנדט הבריטי (1920) הוגדרה העברית כשפה רשמית לצד האנגלית והערבית. כשהוקמה המדינה (1948) שונה החוק, וקבע כי העברית והערבית הן השפות הרשמיות היחידות בישראל. האנגלית אומנם ממשיכה להופיע על מטבעות, בולים וחוקים, אך השימוש בה נתון לשיקולו של כל משרד ממשלתי (שוהמי וספולסקי, 2003 : 200–201). בעת היכתב המחקר הנוכחי ניטש הוויכוח על הורדת מעמדה של השפה הערבית במסגרת "חוק-יסוד : ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי", המכונה "חוק הלאום". סעיף 4 בחוק היסוד

קובע מדרג בין השפה העברית לבין השפה הערבית – העברית היא שפה המדינה, ואילו לערבית "מעמד מיוחד" המקנה לדובריה זכות נגישות לשונית לשירותי המדינה.<sup>8</sup>

פעולות רבות נעשו במהלך תכנון התפתחותה של השפה העברית. כל פעולות התכנון הללו החל מחידוש הדיבור וקביעת המבטא, דרך קביעת המקורות להרחבת אוצר המילים העברי, וכלה בהסדרת כללים דקדוקיים שונים נבעו מאידיאולוגיה לאומית-פוליטית, שכן השפה היא חלק בלתי נפרד מהגדרת הזהות הלאומית (השכל-שחם ושיניאק, 2014 : 145–146). חוקרת החינוך, דוקטור צילה שלום (1999 : 434), מצאה התאמה בין התפתחות הגישות הערכיות בהוראת הלשון לבין ההתפתחות החברתית-לאומית בישראל. מעבר מכך, היא צופה כי בעתיד תודגש הזיקה בין הלשון לבין תהליכים קוגניטיביים הקשורים אליה, ובתוך כך הזיקה בין הלשון הדבורה לבין הלשון הכתובה.

בחינה של תוכניות הלימודים בלשון – תוכניהן, מטרותיהן והדגשים שבהן, מלמדת על התייחסותם של קובעי מדיניות החינוך ללשונה של החברה בישראל וללשונם של תלמידי בית-הספר היסודי. מאז הקמת מדינת ישראל פרסם משרד החינוך והתרבות ארבע תוכניות לימודים בתחום הלשון בשנים תשי"ד (1954), תשכ"ב (1962), תשל"ט (1979 – מהדורה ראשונה שפורטה בשנת תשמ"ו, 1986) ותשס"ג (2003). בכל תוכניות הלימודים נמצאות במפורש או במשתמע שמונה מטרות העל של החינוך הלשוני-אורייני: תרבותית, לאומית, שלטונית, אזרחית, כלכלית-חברתית, מעשית-שימושית, הומנית ואינטלקטואלית (אלון, 2002 : 97 ; ברוש-ויץ : 2007 : 77). ההבדלים בין תוכניות הלימוד באים לידי ביטוי בגוף הידע הנדרש, במשקל היחסי שניתן לנושאים מסוימים על פני אחרים ובמטרות הלימוד המודגשות בהתאם לגישות התאורטיות שעומדות בבסיסה של כל תוכנית. מקראות הלימוד שייחקרו במחקר הנוכחי מבטאות את המדיניות הלשונית בכלל ואת מדיניות החינוך הלשוני בפרט.

**הגישה הפורמלית מסורתית** היא גישה נורמטיבית טהרנית, לפיה יש אמת אחת. הגישה הפורמלית מכתובה שימוש בדקדוק ההיסטורי של העברית, ועל פיה לימדו את הדקדוק של לשון המקורות תוך התייחסות לעברית כאל גורם מאחד ומגשר בין הזרמים השונים ובין העליות השונות. הגישה הפורמלית באה לידי ביטוי בתוכנית הלימודים לשון וספרות תשכ"ב, אך היא צמחה עשרות שנים לפני כן כתוצאה מניצחון העברית בסיומה של "מלחמת השפות", ומהגדרתה של העברית כשפתו הלאומית של היישוב היהודי בארץ. הגישה הפורמלית בהוראת הלשון ייצגה חברה שהצדיקה את הציונות ואת הצורך בבניית ישות לאומית חברתית עצמאית. בית-הספר באותה תקופה היה אחד הגורמים החשובים לתחיית הלשון העברית כלשון דיבור ולהפצתה של התרבות העברית ומקורותיה בקרב הציבור (שלום, צ' 1999 : 421, 431). ואכן שתי מטרות מתוך שבע המטרות בתוכנית הלימודים לשון וספרות תשכ"ב

<sup>8</sup> "חוק-יסוד : ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי" אושר בקריאה שנייה ושלישית בתאריך 19.7.2018 ברוב של 62 חברי כנסת. בעקבות אישורו בכנסת הוגשו שבע עתירות לבג"ץ.

(ישראל – משרד החינוך והתרבות, 1962) נוגעות לפיתוח זהות לאומית בקרב התלמידים: "לפתוח שערים לתרבות הלאומית והכללית על ערכיהן המוסריים, האנושיים והחברתיים; לפתח את הנאמנות ללשון העברית כגורם לאומי מלכד, ולעורר את השאיפה לעשותה לנחלת העם כולו".

עם השנים נוצר צורך לקלוט ולשתף בפעילות האזרחית יותר ממיליון עולים חדשים. הגישה הפורמלית שנצמדה ללשון המקורות נדחקה מעט, ובמקומה נכנסה **הגישה הפונקציונלית** אשר הדגישה את חשיבותו של השיפור בשימוש המעשי בשפה. הגישה הפונקציונלית השפיעה על מערכת החינוך החל משנות החמישים, וביקשה להפוך את הוראת הלשון להוראה מעשית באמצעות הידוק הקשרים בין שיעורי הדקדוק לבין הוראת ההבעה שבכתב ובעל-פה (שלום צ', 1999: 423, 431–432).

**גישת החקר המדעי** או בשמה האחר **הגישה התיאורית** צמחה בשנות השמונים. היא באה לידי ביטוי בתוכנית הלימודים מתשל"ט/תשמ"ו (1986/1979), והיא משפיעה גם היום על תחום החינוך הלשוני. בגישה זו חל מעבר מלימוד הלשון ללימוד על הלשון ולהכנה לקראת לימודים אקדמיים מתוך מטרה אינטלקטואלית. מאוחר יותר צמחה **הגישה התקשורתית** השואפת לחשוף את התלמיד לסוגי שיח שונים ולהוביל אותו להכרת המאפיינים התוכניים, המבניים והלשוניים של טקסטים מסוגות שונות. הגישה התקשורתית של הוראה על-פי סוגות מנסה מצד אחד לנצל את יתרונותיה של גישת "השפה כמכלול" – עיסוק בטקסטים אותנטיים המשרתים את הכותבים ואת הקוראים בהתאם לצורכיהם ובהקשרים חברתיים-תרבותיים שונים; מצד שני היא מנסה לארגן באופן שיטתי את הידע הלשוני שיש להקנות לתלמידים, אם כי לא תמיד הדבר אפשרי, כאשר יוצאים מהטקסט אל הלשון (שלום, צ' 1999: 425–427; אלון, 2002: 93; בן-שחר, 2003: 39–41; בורשטיין, 2014: 128–130).

החינוך הלשוני המוצג בתוכנית הלימודים תשס"ג (ישראל – משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003: 6–7) נועד לחזק את תפקידה של העברית כמכנה תרבותי משותף, והוא זכה לתשומת לב רבה במחקר ובעשייה החינוכית בשנים האחרונות. תוכנית הלימודים לבית-הספר היסודי מתייחסת לשפה כאמצעי תקשורת בהקשר חברתי-תרבותי שבו פועלים דובריה, והיא משלבת בין שלושה תחומי ידע: שפה, ספרות ותרבות. מטרת העל המוצהרת של התוכנית היא טיפוח אדם אורייני שישתמש בשפתו לפי בחירתו, צרכיו ונסיבות חייו. אם כן הדגש מוסט מן הלשון וממרכיביה אל הילד עצמו. מעבר לכך מבטאת תוכנית הלימודים של תשס"ג השקפות עולם אורייניות ודמוקרטיות, לפיהן יש אמיתות שונות החיות זו לצד זו, ויש להתמצא בעולם הסובב אותנו כחלק מההכנה לעולם העבודה ולחיים העצמאיים (אלון, 2002: 91; בורשטיין, 2014: 134).

אפשר להצביע על ערכים ברורים המועברים בכל אחת מתוכניות הלימוד. בעוד בתוכניות הלימוד מתשי"ד ומתשכ"ב מודגשים ערכי הלאום והקולקטיב, בתוכניות הלימודים מתשל"ט ומתשמ"ו

ההתמקדות היא בערכים אינטלקטואליים-מדעיים, ואילו בתוכנית הלימודים מתשס"ג מודגשים ערכי האינדיבידואל והרב-תרבותיות (שלום, צ' 1999: 129–130).

במהלך השנים ניתנו למקצוע הלימוד שבו עסקינן שמות שונים – מ-1900 עד 1950 נקרא המקצוע **"עברית"**; משנת 1950 הוא הוחלף לשם **"לשון"** ומשנת 1975 הוא נקרא **"ידיעת הלשון"** (שלום, צ' 1999: 430). אני סבורה כי הבחירה במושג **"עברית"** משקפת תפיסת עולם מתבדלת המדגישה את ייחודיותה של השפה העברית; הבחירה במושג **"לשון"** משקפת תפיסה אוניברסלית המעוניינת לדמות את השפה העברית לכל השפות באשר הן; והבחירה במושג **"ידיעת הלשון"** משקפת, לדעתי, תפיסה מטה-לשונית שאכן נפוצה באותה תקופה בתחום החינוך הלשוני ומשמעה התמקדות בידע על הלשון. חוקרת החינוך, הדוקטור שושן ברוש-ויץ (2007: 22), הצביעה על כך שהחל מ-1986 נכנס המושג **"אוריינות"** לשימוש במשרד החינוך. זאת בעקבות הרחבת העיסוק בהבנת הנקרא, בכתיבה ובכישורי שפה במובן הרחב. בחוזר מנכ"ל תשנ"ב/4 (ישראל – משרד החינוך, התרבות והספורט, 1991) נכתב כי **"המושג אוריינות מתייחס כיום ליכולתו של היחיד להשתמש בלשון הכתובה של תרבותו, על תפקודיה השונים, ומקביל למונח Literacy בלעז"**. בשנת 1993, בעקבותיה של ארצות-הברית, הוכנס המונח **"אוריינות חדשה"** כדי להבדיל בין התפיסות האורייניות הישנות לבין התפיסות החדשות של סוף המאה העשרים. וכך נכתב בלקסיקון החינוך וההוראה: **"להיות אורייין בחברה עתירת המידע והגירויים הכתובים והחזותיים של סוף המאה העשרים פירושו להכיר את דרכי ההתנהגות המקובלות בחברה מסוימת, ולהיות מסוגל לתקשר הן ברמה הכתובה (קריאה וכתיבה) והן ברמה הדבורה (דיבור והאזנה), בהתאם לנסיבות ועל בסיס הפרשנות הניתנת להתבוננות במיצגים שונים"** (עזר, 1997: 32).

שינוי נוסף במושג המארגן את המקצוע חל בעקבות ירידת מעמדה של **"האוריינות החדשה"**. כך עם פרסומה של תוכנית הלימודים תשס"ג שונה המושג ל**"חינוך לשוני"**. שינוי זה חל גם בעקבות הצורך של ישראל להתחרות בכלכלת הידע הגלובלי ובעקבות מבחני PISA אשר משמשים את מערכות החינוך במדינות המפותחות (ברוש-ויץ, 2007: 80, 96). התפתחותם של המושגים החינוכיים המארגנים בתחום הלשון משקפת את ההיסטוריה של מדיניות החינוך הלשוני. התמורות במושגים החינוכיים המארגנים נובעות הן משינויים פנים-ישראליים בתחום החינוך הלשוני והן משינויים גלובליים ואמריקניים.

## חקר ספרי לימוד

חוקרי חינוך ופילוסופים מהזרם המרקסיסטי והרדיקלי רואים בספרי הלימוד אמצעי של החברה השלטת להנחיל קנון תרבותי מסוים. מנגד החוקרים המתונים יותר סבורים כי תוכניהם של ספרי הלימוד הם תוצר של מאבק ושל פשרות בין גורמים שונים, כגון אנשי מדע בעלי עמדות שונות, קבוצות אידיאולוגיות, אישי ציבור ופוליטיקאים. יחד עם זאת אין ספק כי הידע המסוכם בספרי הלימוד אינו

ניטרלי, אלא משקף ערכים ואמונות של כותבי הספרים ושל בעלי הסמכות המאשרים אותם (דוד, 2012: 62). דוקטור דיאמנט כהן (2013: 5) טוענת במחקרה על יחסי יהודים עם ערביי ישראל כי המקור לכל המאבקים והסכסוכים נעוץ בנרטיבים שיוצקים משמעות לסכסוך ומקורם בהבניה חברתית. אני סבורה כי ספרי הלימוד והמקראות בכללם עשויים להכיל נרטיבים המבטאים סכסוכים ומאבקים בתוך החברה הישראלית.

הנחלת התרבות על ערכיה ועל אמונותיה נמצאת בבסיס הידע שבספרי הלימוד. הנחלה זו נעשית במגוון דרכים: הבחירה לעסוק בתכנים מסוימים, ההרחבה והצמצום של נושאים מסוימים לעומת אחרים, ההקשר שבו משובצים התכנים, הדעות המוצגות בנושא מסוים, ההישענות על מקורות ראשוניים או השמטתם, הטקסטים החזותיים ואף שמות הספרים. בהתאם לכך ספרי הלימוד משקפים שינויים אידיאולוגיים ופוליטיים המתרחשים בחברה, ומנוצלים ככלים אידיאולוגיים לקידום אמונות ודעות מסוימות (דוד, 2012: 62; שי ושמעוני, 2014: 39, 42).

המחקר האקדמי של ספרי הלימוד החל לאחר מלחמת העולם הראשונה. חלק מספרי הלימוד האירופאיים הואשמו באותה תקופה בעידוד תוקפנות ועוינות כלפי עמים אחרים, ובחינוך שלילי שהוביל לעיצוב תודעה קולקטיבית השוללת עמים וקבוצות לאומיות אחרות. לאחר מלחמת העולם השנייה התרחבה פעילות המחקר, ונטען כי ספרי הלימוד לוקחים חלק מרכזי בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי וביצירת סטריאוטיפים. בכל התקופה הזו התמקד המחקר באיתור שגיאות ובמעקב אחר דעות קדומות, מיתוסים ואמיתות-למחצה שהוכנסו לספרי הלימוד. החל משנות השבעים של המאה העשרים התמקד מחקר ספרי הלימוד בבדיקה תמטית של הספרים ובבחינת מבנה הספר, עיצובו והשפעתו על המורה ועל התלמיד. בשלושים השנים האחרונות צמחו שיטות מחקר חדשות בישראל שנעו מחקר לשוני ועד חקר השיח, מתוך רצון לחקור תפיסות אידיאולוגיות ופוליטיות ונרטיבים בחברה הישראלית המשתקפים בספרי הלימוד. כיום מתמקדים מכוני המחקר של ספרי הלימוד בבדיקת ההטיות שבספרי הלימוד ובשאלות הנוגעות לנושאים הראויים להיכלל בהם ולנושאים שיידחו מהם (קיזל, 2012: 111–113). כך למשל מחקרו של דניאל בר-טל בחן כיצד הסכסוך הישראלי-פלסטיני מוצג בספרי הלימוד. ממצאי מחקרו מראים כי האמונות הקשורות בביטחון ובתפיסה העצמית של היהודים כקורבנות, היו השכיחות ביותר בספרי הלימוד שנבדקו (בר-טל, 1999). דוגמה נוספת היא מחקרה של נורית פלד-אלחנן אשר הראה כי ייצוג הערבים הולך ונעלם מספרי ההיסטוריה. כתוצאה מכך מחנכים ספרי הלימוד לאתנוצנטריות, ומתייחסים לפלסטינים כקולקטיב חסר פנים (Peled, 2012, Elhanan). המחקר הנוכחי רואה בנייתו הסמנטי של מדגמים ממקראות הלימוד מראה שדרכה ישתקפו מנגנוני עיצוב הזהות במגזרי החינוך השונים.

## חינוך לערכים

הנחלת ערכים כחלק מחינוך הילדים במסגרת בית-הספר היא סוגיה שנויה במחלוקת בעולם ובישראל. אין הסכמה בין החוקרים בנוגע לשאלה אם אפשר לחנך לערכים, או אם חשוב וראוי לעשות זאת, ואם כן, כיצד? בפועל הפירוש שניתן למונח 'ערך' משתנה בין חוקר לחוקר, ואולי הוא המקור לריבוי הגישות (אבינון, 1999: 35). החוקר ופילוסוף החינוך, יוסף אבינון (1999: 35-36), מציג שני מובנים למונח 'ערך':

(1) **אמת מידה או עיקרון פעולה שלפיהם מודדים מעשים שונים**, למשל קנה מידה של טוב ורע, קדושה וטומאה, אמת ושקר ועוד. מובן זה מתייחס לצורתם של דפוסי מחשבה, הוא מדגיש את הממד ההכרתי של שיקול הדעת, ועולה ממנו אפשרות גם להערכה שלילית של העניין המוערך ולא רק להערכה חיובית;

(2) **מושא שראוי לשאוף אליו ולהוקירו**, למשל שוויון, צדק, חירות, נאמנות למולדת, מורשת לאומית וכדומה. מובן זה מתייחס לתוכנם של תפיסות חיים, הוא מדגיש את הממד האמוציונלי של הצרכים ושל הדחפים, ומבטא רק התייחסות חיובית לעניין המוערך. לפי חוקרי הפילוסופיה של החינוך, הפרופסור שמואל שקולניקוב וישראל שורק, אלה ערכים מוסריים שהמיוחד בהם הוא היותם נושאים עמם תביעה להגשימם באמצעות ביצוע התנהגות מסוימת, או מתן יחס מסוים (שקולניקוב ושורק, 2001: 14).

הפילוסוף של החינוך, דוקטור יוסף אבינון (שם: 43), מוצא שראוי ואף חיוני לחנך לערכים במשמעות אמות מידה להערכת מעשים, אך בעייתי ומסוכן לחנך תלמידים לערכים במשמעות הוקרה והחשבה, משום שחינוך כזה יכול להידרדר להסתה ולאינדוקטרינציה. גם חוקרי החינוך, דוקטור יעקב עירם ודוקטור נאוה מסלובטי, בבואם לדון בחינוך לערכים מתייחסים לערכים במשמעות של אמות מידה שלאורן נעשים שיפטים ערכיים. הם מוצאים שערכים ממלאים תפקיד מרכזי בעשייה החינוכית בבתי-הספר, בין אם באופן ישיר וגלוי, ובין אם באופן עקיף וסמוי (עירם ומסלובטי, 2002: 11). אני מסתייגת מההתייחסות לערכים המועברים על ידי הממסד החינוכי כזהים לערכים המקובלים בחברה, וסבורה כי מאחורי הבחירה בחינוך לערכים מסוימים ולא אחרים עומדת מדיניות הנתונה לשינויים, לאו דווקא בהתאם לתמורות בערכי החברה בכללותה.

ערכים ניתנים למיון על פי עקרונות שונים. להלן דרכי המיון הנוגעות לנושא המחקר הנוכחי:

- **ערכים מוחלטים ויחסיים**: חוקרת הספרות, פרופסור חנה יעוז (1994: 367-368), סברה שהערכים המוחלטים קיימים לעצמם בלבד, ואינם ניתנים לדירוג. לעומתם קיומם של הערכים היחסיים עומד ביחס לערכים אחרים, והם יוצרים סולם אשר לפיו פועלת ומתנהגת חברה מסוימת. סולם ערכים זה משתנה כתלות בהתפתחויות היסטוריות, פוליטיות וחברתיות וכתלות בתרבות ובחברה

המסוימת (גונן, 1993 : 55). לדעתה של יעוז (1994 : 367–368), שני סוגי הערכים – המוחלטים והיחסיים מועברים מדור לדור באמצעות חינוך. לעומתה השמיע הסופר והמחנך הנודע, ס' יזהר, קול נחרץ נגד החינוך לערכים, בטענה שכל הערכים הם יחסיים, ולכן אין אפשרות להקנות את "הבלתי קייים" (יעוז, 1994 : 368).

- **ערכי פרט וכלל** : מיון זה נשען על ההנחה כי קיים מבנה פסיכולוגי אוניברסלי בבסיסם של ערכים אנושיים, והוא משותף לתרבויות שונות על אף ההבדלים ביניהן. ערכי הכלל מעצבים דרכי התנהגות, ערכים, תכונות, השקפות ודעות שיכשירו את הפרט לתפקד כראוי בחברה בהתאם לאידיאלים שלה. לעומתם ערכי הפרט מאפשרים ליחיד לפתח את כישוריו, לממש את אישיותו הייחודית ולהביע את עצמו כחלק מהחברה או כנבדל ממנה, לפי רצונו (גונן, 1993 : 55).

חינוך לערכים מושפע מהשקפות עולם ומאינטרסים של קבוצות חברתיות שונות המבקשות להשפיע על עיצובו של הפרט. בית-הספר הופך לעיתים לזירת המאבק, ולכן קיימים חילוקי דעות בנוגע לשאלה אם ראוי וצריך לחנך לערכים או שמא יש להפריד בין חינוך לבין ערכים. מעבר לכך אין הסכמה על ליבת ערכים משותפת ואחידה בכל מגזרי החינוך (עירם ומסלובטי, 2002 : 12 ; רוזנטל, 2015 : 76). הבדלים ערכיים בין מגזרי החינוך צפויים להתבטא במקראות הלימוד שאחזקו. את הערעור ואת הביקורת על החינוך לערכים אפשר לחלק לשלושה סוגים – **הערעור המוסרי-מטפיזי** אשר יוצא מההנחה שלילד כמו למבוגר יש זכות מוסרית להיות חופשי, ולכן אסור לחנך ולעצב את אישיותו של הילד לפי דגם קבוע מראש; **הערעור התרבותי-פדגוגי** המתנגד לערכי התרבות המערבית ולחינוך המנחיל אותם, ומתייחס אל הכוחות בחברה כחותרים נגד ייחודו של הפרט; **והערעור האידיאולוגי הניאו-מרקסיסטי** אשר מבקר את החינוך בחברה הקפיטליסטית, בטענה שהוא משמש מנגנון אידיאולוגי בידי המדינה, ושתוכניות הלימודים המשמשות את בתי-הספר מהוות ביטוי לפערים בחברה (שיינברג, 1999 : 45–46, 58–59, 70). בשונה מכך קיימת גישה לפיה צריך לבנות את הערכים ביחד עם החניכים ומתוך שאלותיהם ודעותיהם האישיות. הדרך לעשות זאת היא להעלות לדין שאלות אשר פותחות בפני התלמיד סוגיות שלא נתן עליהן את דעתו. על החניך להתלבט, להביע דעה ולהטיל ספק, כדי שיוכל להפנים ערך מסוים ולעשותו לשלו (שמיר, א' 2012 : 168).

חוקרי החינוך שכטר ועירם (2001) הצביעו על שמונה תמורות מרכזיות בחינוך לערכים בישראל לאורך חמישים שנה :

- (1) לפני קום המדינה הושם דגש על האידיאולוגיה הציונית ועל המאבק למדינה עצמאית;
- (2) בשנים הראשונות לקום המדינה הועמדו המדינה וההזדהות עם סמליה במרכז העשייה החינוכית;



(3) בשנות החמישים והשישים הושם המרכיב היהודי-מסורתי במוקד הזהות הלאומית, הערכים האידיאולוגיים-קולקטיביים הומרו לערכים אינדיבידואליים, והחל עיסוק בקיטוב החברתי-תרבותי-כלכלי בישראל;

(4) מלחמת ששת הימים היוותה נקודת מפנה שבעקבותיה החלה פריחה כלכלית, והתחזקה תחושת הביטחון הצבאי. לצד אלה חלה החרפה בפערים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים בתוך ישראל;

(5) מלחמת יום הכיפורים העמידה את החברה בישראל בסכנה קיומית, והובילה לעיסוק בערכים לאומיים-ציוניים שיצדיקו את זכות קיומו של העם היהודי בישראל, לצד כניסתם של ערכים אינדיבידואליים וגלובליים;

(6) בשנות השמונים החינוך לערכים התמקד בשלושה תחומים: ישראל כמדינה יהודית, צדק חברתי בישראל וזיקה לערכי מוסר אוניברסליים;

(7) בשנות התשעים עלו לדיון סוגיות של צדק חברתי ושל חברה רב-תרבותית במדינה יהודית ודמוקרטית;

(8) בשנות האלפיים החינוך לערכים מקבל משנה תוקף בעקבות התעצמות הטרור הבין-לאומי וחינוך האינתיפאדה. נוסף על כך שכטר ועירם (2002: 12–14) מניחים כי בעתיד יהיה אפשר להצביע על התפתחות טכנולוגיית התקשוב כמשפיעה מרכזית על החינוך לערכים.

מהדברים שלעיל עולה כי סולם הערכים בחברה הוא דינמי ומשתנה בעקבות שינויים היסטוריים. השינויים מתחוללים גם משום שהחברה מושפעת מקבוצות חברתיות שונות ומזרמים אידיאולוגיים רבים המנסים להטביע את חותמם על החינוך לערכים הן בבית-הספר והן מחוצה לו (עירם ומסלובטי, 2002: 12). שינויים אלה באים לידי ביטוי גם בספרות הילדים. רבים מן המחנכים רואים בספרי הילדים אמצעי להשגת מטרה חינוכית ערכית: לאומית, סוציאלית, הכרת הטבע והמולדת, אסתטית, לשונית ועוד. תפיסה זו מובילה את המחנכים לבחור ספרים ויצירות בשל תרומתם החינוכית-ערכית כמו גם בשל ערכם הספרותי-אסתטי, ואת סופרי הילדים לכתוב ספרי ילדים "חינוכיים" המיועדים לגיל הרך ולבתי-הספר היסודיים (רגב, 1985: 24, 38; רוזנטל, 2006: 16; דר, 2013: 204).

בספר שכתבה חוקרת הספרות, דוקטור נעמי דה-מלאך, "לא על היופי לבדו, על הוראה ביקורתית של ספרות" (2008: 121–137) היא מתארת ארבע תמורות מרכזיות בהוראת הספרות, ומציגה אותן לאור תאוריות בתחום החינוך והספרות. אף על פי שמדובר על הוראת הספרות בבית-הספר העל-יסודי, יש בדברים כדי להצביע על מגמה בלימודי הספרות בכלל:

(1) משנת 1956 עד לשנת 1964 מטרתה של תוכנית הלימודים בספרות הייתה לחזק בקרב התלמידים את הערכים הלאומיים, והספרות נתפסה באותה עת ככלי לחיזוק תחושת השייכות לעם היהודי ולהיסטוריה שלו. מטרה זו עולה בקנה אחד עם מטרות החינוך שנוסחו בחוק החינוך הממלכתי

(1953) שבראשן הכרת תרבות ישראל, חינוך לאהבת המולדת ולנאמנות למדינת ישראל ולעם היהודי. תוכנית לימודים זו נקשרה לתאוריות חוץ ספרותיות – הגישה ההיסטורית-חברתית והגישה האידיאולוגית;

(2) משנת 1964 עד לשנת 1979 ניכרת התנתקות מהגישה ההיסטורית-חברתית והתמקדות בתכני היצירות ובטקסט הספרותי עצמו. במקביל עדיין ניתנה חשיבות לערכים האידיאולוגיים המשתקפים בספרות, ונלמדו יצירות בעלות אופי לאומי;

(3) משנת 1979 עד לשנת 2000 תוכנית הלימודים בספרות תאמה את הגישות הביקורתיות החדשות אשר העמידו את הטקסט במרכז, התמקדו במבנה ובלשון של הטקסט הספרותי, והצריכו מהתלמיד קישור בין ההיבטים הצורניים של הטקסט לבין תכניו במטרה להגיע לפרשנות כוללת של היצירה. תוכנית הלימודים בתקופה זו מתמקדת בממד הפורמליסטי, הפואטי והאסתטי של הספרות ומתאפיינת בליברליות יחסית;

(4) מתחילת שנות האלפיים ואילך ניכרת התרחקות מן הממד הפורמליסטי שעמד ביסוד התוכנית הקודמת, וחל מעבר להזגשת החוויה שבקריאה תוך התמקדות בקורא כסובייקטיב. תוכנית לימודים זו מבטאת את הגישה הליברלית בעצם שאיפתה לפתח ערכים המתמקדים בהגשמה אישית של הפרט ובפיתוח אישיותו. נוסף על כך ניכרת בה חזרה למגמה האידיאולוגית-לאומית שאפיינה את תוכניות הלימודים הראשונות.

אלה אפוא השינויים שחלו בחינוך לערכים לאומיים: עד לאמצע שנות השישים הספרות נתפסת ככלי להעברת ערכי הלאום; לאחר מכן מתחילה היחלשות הדרגתית בהתמקדות בערכים אלה; ובתחילת המילניום ניכרת הזגשה מחדשת של הלאומיות לצד עלייה בחשיבותם של ערכים המתמקדים בפרט. בתוכנית הלימודים לחינוך לשוני, תשס"ג נכתב כי "ליצירות הספרות ולטקסטים היהודיים יש מקום מובחן בשיח החברתי. העיסוק בטקסטים משני עולמות-שיח אלה מחזק את רגשות ההשתייכות הלאומית והקהילתית, התרבותית והחברתית ותורם לעיצוב הזהות האישית" (ישראל – משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003: 56).

## חינוך לערכים לאומיים

הלאומיות במדינות הדמוקרטיות המתקדמות של ימינו נשענת פחות על טקסי מסורת, פרקטיקות דתיות, מיתוסים וסמלים, ומתמקדת יותר במערכת החינוך המבוססת על השפה, על הספרות ועל ההיסטוריה המשותפת. פעילות תרבותית וחינוכית נמרצת של מורים, של עיתונאים, של סופרים ושל משוררים היא זו שהביאה פעמים רבות להכרה הלאומית של היחידים. מערכת החינוך מהווה לכן כלי בידי בעלי אינטרסים להפצת ערכים לאומיים (רחמימוב, 2004: 87; בן-ישראל, 2014: 44).

הגישה הפסיכו-חברתית מתנגדת לרעיון לפיו מערכת החינוך מעצבת את זהות המתחנכים בהתאם לתבנית קבועה מראש, או לחילופין מאפשרת לכל תלמיד לעצב זהות סובייקטיבית המכוננת את עצמה רק מתוך ההווה. לתפיסתה, יש למערכת החינוך תפקיד מרכזי בפיתוח זהותם הקולקטיבית של המתחנכים בעזרת קיום שני דיאלוגים – דיאלוג דיאכרוני שבו המתחנכים נפגשים עם מרכיבי הזהות שהתהוו במהלך הדורות; ודיאלוג סינכרוני המתקיים מול בעלי זהויות קולקטיביות אחרות בהווה (דוד, 2012: 384). תפיסה זו מכירה ברציפות של הזהות הקולקטיבית לצד הדינמיות שבאופייה המשתנה. לכן היא מתאימה למחקר המתחקה במבט דיאכרוני אחר מבעי הזהות הלאומית במקראות בתי-הספר לאורך השנים, ומשווה במבט סינכרוני בין מגזרי החינוך השונים המציגים את מגוון פניה של הזהות הלאומית בישראל.

הפטריטיזם נתפס כערך מרכזי חיובי בזהות הלאומית, ולכן מערכת החינוך מנסה להקנות אותו לבני הדור הצעיר בעזרת אמצעים שונים כגון ספרי לימוד, טקסים בית-ספריים, גיבורים וסמלים לאומיים (בר-טל ובן-עמוס, 2004: 13–14). החוקרים דניאל בר-טל ואבנר בן-עמוס סבורים כי הפטריטיזם מורכב מהיבטים קוגניטיביים (אמונות ומחשבות) ורגשיים המשפיעים על תחושת ההשתייכות של הפרט ללאום. נוסף על כך הם מציינים כי הפטריטיזם כולל גם התנהגויות הנובעות מהמחשבות, מהרגשות ומהאמונות של הפרט. לפיכך פטריטיזם הוא סוג של עמדה (חיובית) כלפי הלאום, ההיסטוריה שלו, תרבותו וארצו (שם: 18). דרור תיאר את התמורות בחינוך לפטריטיזם החל מקום המדינה ועד שנות התשעים באמצעות בחינת תוכניות לימוד במקצועות הרוח והחברה. הוא הצביע על שלוש תקופות בחינוך לפטריטיזם (דרור, 2004: 140–164):

- (1) בתוכניות הלימוד של שנות החמישים והשישים החינוך לפטריטיזם התאפיין בערכי הציונות והחלוציות אשר הדגישו מצד אחד את הגאולה, את המלחמות, ואת הנופלים, ומצד שני את ההישגים החברתיים והביטחוניים של המדינה. במקביל נוצרה מגמה של התמקצעות אקדמית, התייחסות לחיי הכיתה ובית-הספר ולתכנים יהודיים;
- (2) שנות השבעים וראשית שנות השמונים התאפיינו יותר במקצועיות אקדמית מאשר בתכנים לאומיים, אך עדיין ניכר בהן עיסוק בפטריטיזם מקומי-התיישבותי;
- (3) מאמצע שנות השמונים מתחזק מעמדה של מגמת הרב-תרבותיות, והחינוך לפטריטיזם מתחיל להיות מושפע מגישות אוניברסליות. במקביל מתחזקת מגמת ההתמקצעות האקדמית, ומוגבר העיסוק בחיי הכיתה ובית-הספר ובהערכת הישגי המדינה. כל זאת לצד עיסוק מועט בערכים לאומיים וציוניים.

החינוך לערכים לאומיים ממלא שלושה תפקידים מרכזיים: יצירת מודעות להשתייכות לעם ולמדינה וטיפוח רגשות התומכים בהשתייכות זו; טיפוח זיקת התלמידים לתרבות הלאומית ולערכיה במקביל

ליצירת הזדהות עם יוצרי התרבות; ועידוד המחויבות לרווחתו של הלאום ולעמידה של המדינה לצד מחויבות לערכים אוניברסליים ופיתוח חשיבה ביקורתית ביחס ללאום ולתרבותו (דוד, 2012: 59). ניכר כי מערכת החינוך היא חלק חשוב בתהליך בניין האומה כתוצאה מכך שהיא נמצאת ברובה בשליטה ובפיקוח של המדינה, פונה לאוכלוסייה רחבה, ולוקחת חלק בחינוך הילד בשנים שבהן מתעצבת אישיותו. הסופרים, בין שהם חפצים בכך ובין שלא, משרתים את האינטרסים של קובעי המדיניות החינוכית-חברתית (רוזנטל, 2015: 77; דוד, 2012: 59). יש חוקרי סכסוכים הגורסים כי לרוב סכסוכים על רקע אתני-לאומי מוצגים באופן אחיד, כך שהמחלוקות הפנימיות של כל צד מושטחות לטובת סיפור לאומי משותף (דיאמנט כהן, 2013: 55). מעניין לבדוק אם מקראות הלימוד יביאו לידי ביטוי את ההאחדה הזו בסיפור הלאומי של החברה היהודית בישראל.

### ציון מועדי זיכרון במערכת החינוך

ציון חגים ומועדים לפי לוח השנה העברי תואם את אחת ממטרותיה המרכזיות של מערכת החינוך היהודית בישראל – חיזוק הקשר ותחושת ההזדהות של התלמיד עם עמו ועם מולדתו. לשם כך מבחינה מערכת החינוך בין שלושה סוגי חגים: חגי הזמן, שהם חגים מסורתיים המציינים אירועים היסטוריים; חגי מקום, שהם חגים מסורתיים המציינים קשר לקרקע ולעונות השנה; וימי זיכרון, המציינים אירועים שהתרחשו במאה העשרים. חגי הזמן נועדו לפתח את הזיקה לעם היהודי, ואילו חגי המקום וימי הזיכרון נועדו לפתח את הזיקה למולדת (בן-עמוס, 2004: 288–289). ימי הזיכרון כדוגמת יום הזיכרון לרצח יצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה משמשים כלי לעיצוב הזהות הלאומית, מערכת הערכים החברתית, אופני ההנצחה והזיכרון הקולקטיבי (נייגר, מאיירס וזנדברג, 2009: 254–255).

חוקרי מדע המדינה, הפרופסורים, ישעיהו (צ'רלס) ליבמן ואליעזר דון-יחיא התייחסו לזיקה בין האופן שבו נהוג לחוג את חגי ישראל בחברה היישובית לבין המגמה ליצור "יהודי חדש" שיגלם את היפוכו של היהודי המסורתי. כך בחג הפסח מיוחסת היציאה מעבדות לחירות לפועלו ולכוחו של העם, ולא לישועת האל. עוד מודגש היותו של חג הפסח חג האביב והטבע. כמו כן בחנוכה לא ניתן מקום לנס פך השמן, ואף נשמעת התרסה בפי החלוצים – "נס לא קרה לנו, פך שמן לא מצאנו" (Liebman & Don-Yehiya, 1983; דון-יחיא וליבמן, 1984). בן-עמוס (2004: 296–298), מצביע על כך שעם הזמן חלה ירידה הדרגתית בחשיבותם של חגי הזמן ושל חגי המקום המסורתיים. הם הלכו והתרוקנו מתוכן של זיקה לעם ולמולדת, והפכו להזדמנות לבילוי משפחתי וחברתי וליציאה לחיק הטבע. לעומתם הודגשו מועדי הזיכרון וחגים לאומיים חדשים שנועדו לחזק את זיקתו של הפרט אל העם, אל המולדת ואל המדינה. בעקבות ההנחה הזאת גם המחקר הנוכחי יתמקד בטקסטים שהוכנסו למקראות הלימוד בהקשר לימי

הזיכרון. חמישה מועדים נכללים בקטגוריית ימי הזיכרון: יום העצמאות, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום ירושלים ויום הזיכרון ליצחק רבין. שלושת ימי הזיכרון נקבעו כימי אבל, ואילו יום העצמאות ויום ירושלים מציינים תחייה לאומית וניצחון.

טקסי הזיכרון בבת-הספר התפתחו כחלק מפולחן הנופלים ומהנצחת המלחמה, ושימשו להעברת מסרים ערכיים פטריוטיים אשר ביטאו את הקונצנזוס הציוני. מחקרים רבים רואים בהם כפרקטיקה מרכזית בכינון מדינת הלאום ובהבניית הזיכרון החברתי כחלק מהבטחת מחויבותם של האזרחים למדינה. גישה מחקרית זו היא חלק מתפיסה רחבה יותר הרואה את בית-הספר כמקום מרכזי שבו לומדים המתחנכים לזכור בהתאם להגדרות תרבותיות ולציפיות חברתיות. לעומת זאת בגישה המחקרית הפתוחה והדינמית טקסי הזיכרון נתפסים כזירה של מיקוח ושל מאבקים בין פרשנויות שונות ללאומיות ובין זהויות חברתיות שונות (עזריהו, 1995: 159–161; לומסקי-פדר, 2003: 354, 356). אתאר להלן את חמשת ימי הזיכרון על מרכיביהם ועל מאפייניהם:

- **יום העצמאות** נקבע בחוק באפריל 1949. הוא מצוין לפי לוח השנה העברי במטרה להבליט את הקשר בין מדינת ישראל לבין הדת היהודית. בהצעת החוק הוגדר החג הלאומי כ'חג המדינה', ורק בנוסח הסופי של ההצעה שונה השם ל'יום העצמאות'. האירועים סביב יום העצמאות כללו מספר מרכיבים מרכזיים – מרכיב עממי-ציבורי בדמות קישוט הרחובות, הצבת במות בידור וריקודים המוניים; מרכיב רשמי-אזרחי המתבטא בטקס הדלקת המשואות בהר-הרצל; מרכיב רשמי-צבאי בדמות מצעדים ומטסים; ומרכיב עממי-פרטי המתבטא בארוחת עצמאות משפחתית וביציאה משותפת לחיק הטבע (בן-עמוס, 2004: 300–301; עזריהו, 1995: 26). יום העצמאות הוא שיא החוויה הלימודית הלאומית, והוא מעמיד את הגאולה הציונית שהושגה על-ידי מאבקם של החלוצים והלוחמים, במרכז החינוך הפטריוטי (דרור, 2004: 147–148). בעקבות חשיבותו הגוברת של יום העצמאות כחג לאומי מרכזי ובעקבות המשאבים המוגבלים שהיו למדינת ישראל בשנים הראשונות לקיומה, צומצם חלקם של ימי החג והזיכרון הלאומיים כגון יום הצבא, יום מותו של הרצל, יום קיבוץ גלויות, י"א באדר ויום כיבוש אילת (עזריהו, 1995: 34–35).
- **יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה** נקבע באופן סופי בשנת 1951 (בחוק רק בשנת 1963) לאחר פשרה בין אילוצי לוח-שנה, לחצים מצד ההורים השכולים ונטיות הממשלה. תיארוכו של יום הזיכרון בסמוך ליום העצמאות קושר את מותם של הנופלים עם המדינה ועם המולדת, ובכך מעניק למותם משמעות ומטרה פטריוטית. שני המרכיבים הטקסיים של יום הזיכרון הם הצפירה המסמנת רגע התייחדות עם הנופלים וטקס ה"זכור" הדתי והחילוני. יום הזיכרון תופס מקום מרכזי בתודעה הציבורית בישראל גם היום, ומשמעותו לא נשחקת עם

השנים. זאת משום שכל העת נוספים נופלים חדשים במערכות ישראל ובפעולות איבה, ומשום שההתמקדות באבל מאפשרת התכנסות סביב מכנה משותף רחב, ויוצרת סולידריות וזיקה מחודשת בין הצבא, האומה והמדינה (לומסקי-פדר, 2003 : 381 ; בן-עמוס, 2004 : 302).

- המועד של **יום הזיכרון לשואה ולגבורה** נקבע גם הוא בשנת 1951 (בחוק רק בשנת 1959) לאחר פשרה בין הציונות הדתית שהעדיפה את יום הקדיש הכללי (עשרה בטבת), לבין מפלגת הפועלים המאוחרת שהעדיפה את היום שבו נפתח מרד גטו ורשה (19 באפריל). ההחלטה לציין את יום השואה ביום פתיחת המרד, אך להצמידו ללוח השנה העברי נתנה מענה לדרישות הצדדים השונים, אך גם הבהירה כי ההזדהות של החברה הישראלית היא עם אלה שנטלו נשק לידיהם, ולא עם אלה שהלכו "כצאן לטבח". ניצולי השואה לקחו חלק פעיל במאבק לחקיקתו של יום הזיכרון לשואה ולגבורה, ופרסמו מנשר שהורכב משני חלקים: הצדקה לכינונו של יום הזיכרון שהורכבה ברובה ממניעים לאומיים, ופירוט מעשי של הצביון שיוענק ליום זה. חקיקתו של יום הזיכרון כיום זיכרון ממלכתי מנעה את "ביזור זיכרון השואה", מצב שממנו חששו ניצולי השואה, ומיסדה תהליך של השתלבות נושא השואה באתוס הלאומי. מקראות הלימוד של המגזר הממלכתי ושל המגזר הממלכתי-דתי הדגישו עד לשנות השבעים את סיפורי הגבורה כחלק מיצירת התמונה השלמה של השואה. מאוחר יותר, בשנות השמונים והתשעים, החלו המקראות להתמקד בפן האישי של הניצולים, והיצירות הפכו להיות יותר סימבוליות, פחות מפורשות והדגישו את הממד האוניברסלי של סבלם ושל כוח עמידתם של היהודים בגלות (יבלונקה, 2000 : 313–314 ; בן-עמוס, 2004 : 303–304 ; דוד, 2012 : 370).

- **יום הזיכרון ליצחק רבין** נקבע בחוק בשנת 1997 לציון התאריך העברי שבו נרצח ראש הממשלה, יצחק רבין. יום זה הוא ייחודי בהיותו מציין את מותו של גיבור יחיד שנפל קורבן לרוצח מתוך עם ישראל. כיוון שמדיניותו של רבין הייתה שנויה במחלוקת בקרב המחנות הפוליטיים השונים בישראל, הנרטיב של יום רבין פתוח לפרשנויות שונות, והוא משקף את הפיצול הפוליטי בין ימין לשמאל. יחד עם זאת ניכר כי טקסי הזיכרון בבת-הספר מתמקדים בביוגרפיה ההרואית של רבין, וזונחים את הממד הפוליטי של מותו במטרה ליצור סביב טקס הזיכרון עמדה המאחדת את העם, ולא מפלגת אותו (בן-עמוס, 2004 : 306–307).

- **יום ירושלים** נקבע לציון סיפוח חלקה המזרחי של העיר במלחמת ששת הימים, אולם הוא הוסדר בחוק רק בשנת 1998. משרד החינוך הורה לציין את יום ירושלים החל משנת 1971 במסגרת כיתתית, ובשנת 1993 צוין היום בטקסים במרבית בתי-הספר, כיוון שירושלים הייתה הנושא המרכזי השנתי. הטקסים היו למעשה טקסי זיכרון לחיילים שנפלו בקרב על ירושלים, ולא ניתנה התייחסות לירושלים כעיר הקדושה לשלוש הדתות המונותאיסטיות, לרבדיה ההיסטוריים או

למעמדה המיוחד בתולדות עם ישראל. הטקסים לא נשתמרו כמסורת, ויום ירושלים הפך למעשה ליום זיכרון שולי. במקראות הלימוד זוכה ירושלים למעמד מיוחד כמחברת את העם היהודי לארצו, אולם היחס כלפיה הוא אמביוולנטי במקראות החינוך הממלכתי. מצד אחד היא מסמלת את הגעגועים לארץ ישראל בימי הגלות, ומצד שני היא מסמלת את היישוב הישן ואת הקדושה הדתית שהציונות נרתעת ממנה (בן-עמוס, 2004 : 305 ; דוד, 2012 : 359).

המחקר הנוכחי מתמקד בחמשת המועדים האלה, כפי שהם מתבטאים במקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים לאורך השנים. הסוציולוגית והאנתרופולוגית, פרופסור עדנה לומסקי-פדר (2003 : 371–380), השוותה בין טקסי הזיכרון של בתי-ספר ממגזרי חינוך שונים : בבתי-הספר של רשתות החינוך החרדיות שאינם חלק ממערכת החינוך הממלכתית, לא מצוינים ימי הזיכרון ולא מתקיימים טקסים. אולם בחינוך העצמאי, ברשת "אל המעיין" של ש"ס, מצוינים ימי הזיכרון, ללא קיום הטקסים ; טקסי הזיכרון בבתי-הספר הממלכתיים-דתיים הם בעלי אופי לאומי מובהק, והם נוגעים בחיבור ההדוק בין דת לבין לאום, כך למשל לאחר שירת ההמנון מושר השיר "אני מאמין"; בבתי-הספר הממלכתיים נשענים הטקסים על זיכרון הנופלים, מתמקדים במהלך חייהם של התלמידים העומדים בפני גיוס, מתאבלים על בוגרים שנהרגו במהלך שירותם הצבאי ועל תלמידים שנהרגו בפיגועי טרור, ומעמידים במרכז את היחיד על כאביו ועל לבטיו, תוך דחיקתו של השיח הלאומי הנוגע לזיכרון הלאומי ולתרומת היחיד למדינה ; בבתי-ספר ייחודיים טקס הזיכרון מעוצב בהתאם לאידיאולוגיה החינוכית של בית-הספר ולהלכי הרוח החינוכיים המיובאים לרוב מהתרבות המערבית. כך למשל בית-הספר האנתרופוסופי מדגיש בטקסי הזיכרון את עולמו הרגשי של הילד ואת הערכים האוניברסליים וההומניים של שלום ושל ראיית האחר. נוסף על כך יש בתי-ספר ייחודיים המעוניינים לקדם סדר יום חברתי ופוליטי, ולא רק סדר יום חינוכי. כך למשל בית-הספר הדו-לאומי ערבי-יהודי שומר בטקסי הזיכרון על איזון בהצגת שני הנרטיבים הלאומיים.

טקסי הזיכרון מהווים אפוא זירה שבה נאבקות קבוצות המזוהות עם האליטות הוותיקות על שמירת מעמדן החברתי ועל הונן התרבותי. במאבק זה הן פונות למגמות גלובליות המאתגרות את מדינת הלאום, ומעמידות במרכז את זכויות האדם ואת איכות חייו. לעומתן הקבוצות השוליות משתמשות בטקסי הזיכרון כדי להגדיר את שונותן החברתית. בסעיף הבא אסקור את תחום ספרות הילדים מתוך התמקדות בערכי החברה הישראלית המשתקפים בה.

## ספרות ילדים

במקראות הלימוד של בתי-הספר מובאים קטעי ספרות רבים, וחלק ניכר מהם נשאב מספרות שנועדה לילדים. לפיכך יפתח פרק זה בסקירת כמה מן ההגדרות המוכרות לספרות ילדים ובתיאור התפתחותה

ומטרותיה. בהמשך יוצגו אסכולות שונות בחקר ספרות הילדים, ובתוך כך בחקר האיורים. לאחר מכן יובא סיווג של ספרות הילדים לפי גילאים ולפי סוגות, ולסיום תתמקד הסקירה בתמורותיה של ספרות הילדים העברית, ובאופן שבו מקראות הלימוד שהן אסופות של יצירות ספרותיות המיועדות לתלמידי בית-הספר היסודי, מבליטות ערכים חברתיים נבחרים.

## כיצד מגדירים ספרות ילדים?

בהגדרה כללית מאוד אפשר לומר שספרות הילדים היא זו המקיפה את כלל היצירות הספרותיות המתאימות בנושאייהן, בתוכן ובסגנון לילדים. בעבר נחשבה ספרות זו לשולית בהשוואה לספרות המבוגרים, אך בפועל היא הקדימה את ספרות המבוגרים, ואפשרה לכותבים לבטא מסרים שהם לא היו יכולים לבטא בערוצי שיח אחרים (דר, 2006 : 261).

לאה גולדברג (חובב, 1978 : 12–15) הגדירה מהי ספרות ילדים על סמך כושר הקליטה של הילד הקורא: "ספרות ילדים נקרא אותו ענף של ספרות בפרוזה ובשיר, המותאם בתוכנו ובסגנונו להבנתם של ילדים." נוסף על כך מתייחסת גולדברג למטרת הכתיבה ולכוונותיו של היוצר, ולפיהן היא מסווגת את ספרות הילדים לשלוש קבוצות מוגדרות: (1) ספרות שיועדה לילדים; (2) ספרות שנכתבה למבוגרים, אך הפכה עם הזמן לספרות הנקראת על ידי ילדים, עד שהיא נחשבת לספרות ילדים של ממש; (3) אגדות העם המעובדות לילדים שאומנם לא יועדו לאוכלוסיית ילדים, אך עברו עיבוד כדי להתאים לה. המחנך וסופר הילדים והנוער, גרשון ברגסון (1966 : 3), מתייחס אף הוא לשתי הקבוצות הראשונות, ומסביר כי העובדה שספרים רבים אשר יועדו לקהל הקוראים המבוגר, הפכו לספרי ילדים קלאסיים אינה עומדת בניגוד לכך שספרות הילדים היא ספרות בפני עצמה, והיא בעלת "קווים, תכונות, צורות ומהויות שונות לחלוטין מזו של [ספרות] המבוגרים."

חוקר ספרות הילדים, שלמה הראל (1991 : 32–33), ביקר את הגדרתה של לאה גולדברג לספרות ילדים, בין היתר משום שאין בה מונחים של תכונות ספרותיות ספציפיות. הוא מציע להשוות בין המאפיינים הספרותיים של ספרים הנקראים על ידי מבוגרים לבין אלה המושמעים בפני ילדים; לאחר מכן יש, לדבריו, להבחין בין הסוגים השונים הנפוצים בספרות ילדים (שירי ילדים, מעשיות, אגדות, סיפורי הרפתקאות ועוד); ולבסוף לבדוק מהם המאפיינים הספרותיים המהותיים (תמטיים ועיצוביים) של כל ז'אנר בנפרד.

לאה גולדברג (חובב, 1978 : 23–26) מצאה ארבעה יסודות המאפיינים את ספרות הילדים: (1) "היסוד הסיפורי" שמשמעו עלילה מרתקת ומעניינת עבור הילדים; (2) "הסוף הטוב" שנמצא גם בסיפורים עצובים כדי להתאים לראיית עולמם האופטימית של הילדים; (3) ההומור שנמצא בספרות הילדים בגלל חשיבותם של השמחה ושל הצחוק בחיי הילדים; ו- (4) וסיפוק הדמיון של הילד, שהוא יסוד המצוי



בעיקר באגדות. נוסף על כך ספרות הילדים סובבת סביב נושאים שונים המתחשבים לרוב במידת התעניינותו של הילד ובנטייותיו.

## התפתחותה של ספרות הילדים

מבין סוגי הספרות השונים תולדותיה של ספרות הילדים הן קצרות יחסית. ניסיונות ראשונים בכתיבת סיפורים המיועדים לילדים נעשו באנגליה ובצרפת במאה השבע-עשרה, בגרמניה ובאיטליה במאה השמונה-עשרה וברוסיה במאה התשע-עשרה (גולדברג, [1959] 1978 : 59). עיתונים מיוחדים לילדים החלו לצאת כבר במאה השמונה-עשרה בארצות שונות (אנגליה, גרמניה, צרפת, אמריקה, שוודיה ודנמרק), אולם המאה התשע-עשרה היא תקופת הפריחה של עיתונות זו. באותה עת גם חל שינוי בתכנים ובמגמות של עיתוני הילדים – מהטפה ומניסיון לחנך את הילדים לעבר כוונה להיענות לצורכי הילד (בר-אל, 2006 : 11).

יש מספר תאוריות בנוגע להתפתחותה של ספרות הילדים. לפי זו שגובשה בספרו של ההיסטוריון והסוציולוג פיליפ אריאס (משית, 2000 : 23–25), המודעות לילדות וגילוי הילד בסוף המאה השבע-עשרה הם המניע להתפתחותה של ספרות הילדים. אולם היסטוריונים אחרים הצביעו על כך שלא מדובר בחידוש של העידן המודרני, וכי המודעות לילדות רווחה בתודעה התרבותית כבר בימי הביניים.

משיח (2000 : 26–27) סבורה כי שני תנאים הובילו ליצירתה של ספרות הילדים :

(1) מיסוד הספרות הכתובה: עם עלייתו של המעמד הבינוני האמיד במאה השמונה-עשרה החלה התעניינות בחינוך, בספרות ובקריאת ספרים. הספרות הכתובה יצרה הפרדה בין קוראים שונים הנבדלים בטעמם, בהבנתם ובגילם, עד כי נוצר צורך ביצירת ערוץ תקשורת הדומה לספרות המבוגרים, אך מתאים בתכניו ובמורכבותו לילדים ;

(2) דעיכתה של הספרות העממית המועברת בעל-פה שהייתה נגישה לפני כן לילד ולמבוגר כאחד.

סופרת הילדים והנוער והחוקרת, דוקטור עדינה בר-אל (2006 : 12), מצביעה על סיבות כלכליות, חברתיות ותרבותיות שהובילו לפריחתה של עיתונות הילדים ברחבי העולם. היא מדגימה סיבות אלו בעזרת מחקרים שנערכו על עיתונות הילדים במדינות שונות. בר-אל מביאה את ממצאיה של דוקטור מארגורי לאנג מקנדה, חוקרת עיתוני הילדים באנגליה בתקופה הוויקטוריאנית (בר-אל, 2006 : 12). לאנג מצאה שסיבות כלכליות וחברתיות הכוללות את הגידול בקהל הקוראים יצרו את התשתית החינוכית לידיעת קרוא וכתוב בקרב ילדים מהמעמד הבינוני והגבוה. השגשוג הכלכלי וההתפתחות הטכנולוגית יצרו שעות פנאי עבור הילדים, והובילו לחיסכון של המוציאים לאור בעקבות התפתחות הטכנולוגיה של ייצור הנייר, הדפוס והחריטה ובעקבות ביטול מס הבולים ומס הנייר באנגליה בשנת 1862. חוקרים אחרים סבורים כי השינוי בהשקפות בסיסיות הקשורות לחינוך ילדים וכניסתו של מושג

"חינוך הילד" הם שהובילו להתפתחותה של ספרות הילדים. הם הדגישו את השינוי בתפיסת מושג הילדות אצל עורכים וסופרים כגורם מרכזי לשינוי שחל בעיתוני הילדים ובספרות הילדים בכלל. העורכים מן הדור החדש התמקדו בצורך לספק לילדים חומר קריאה לשעות הפנאי לצורכי בידור והנאה (שביט, 2000 : 11-12 ; בר-אל, 2006 : 13-14).

תנועת ההשכלה היהודית בגרמניה שפעלה בסוף המאה השמונה-עשרה, היא זו שהובילה את השינוי בתפיסת מושג "חינוך הילד" בספרות הילדים הכתובה בעברית. היא התבססה על שלבי ההתפתחות של ספרות הילדים הגרמנית, אך ברפרטואר שונה ממנה בעקבות האילוצים האידיאולוגיים שהנחו את אופיים של הטקסטים ואת היכללותם בספרות הילדים העברית. כך למשל נעדרו מספרות הילדים המוקדמת טקסטים למטרה בידורית המכוונים להנאה לשמה (שביט, 2000 : 11-12).

## אסכולות בחקר ספרות הילדים

כאמור, במשך שנים רבות נחשב חקר ספרות הילדים לענף מחקר בעל חשיבות שולית, אם בכלל, כיוון שמעמדה של ספרות הילדים כחלק ממערכת הספרות התרבותית הכוללת היה נמוך. כך למשל לא נמצא את הערך "ספרות ילדים" באנציקלופדיות לפני סוף המאה התשע-עשרה. רק אז החל להתפתח חקר ספרות הילדים כתחום בפני עצמו (הראל, 1991 : 9).

קיימות אסכולות שונות בחקר הספרות בכלל ובחקר ספרות הילדים ואגדות העם בפרט. כל אחת מהן חוקרת את הסוגה הזו מנקודת מבט אחרת ומבליטה את האפיונים מתחום עיסוקה :

- האסכולה ההיסטורית המערבת את תחום ההיסטוריה בתחום ספרות הילדים היא השכיחה ביותר בחקר ספרות הילדים מתחילתו. היא נחלקת למחקר אנתרופולוגי המתמקד בחיפוש אחר סגנונו התרבותי ואחר השקפת עולמו של המספר, ולמחקר פולקלוריסטי המתמקד הן בהשוואה בין הסיפור העממי-לוקלי לבין הדפוס האוניברסלי של אגדת העם, והן בסיווגן של אגדות העם לטיפוסים הנוגעים לנסיבות הסיפור, לרקע של המספר ולמידת השפעתם של מקורות כתובים אחרים על אגדת העם (הראל, 1991 : 13 ; ברוך, 2006 : 8-10) ;

- אסכולות פסיכולוגיות שונות מנסות לחשוף את היחס בין התוכן הגלוי לבין התוכן הסמוי של הטקסט הספרותי מתוך התמקדות ברבדים הלא-מודעים שאינם נתפסים מיידית על ידי החושים (זילברשייד, 2006 : 91-92). אתאר כאן מספר תאוריות פסיכולוגיות בולטות בחקר ספרות הילדים :

א. התאוריה הפסיכואנליטית הענפה הכוללת שש גישות משנה המתבוננות מנקודות מבט שונות בלא-מודע של הסופר, של הקורא או של הטקסט הספרותי עצמו : (1) תאוריית הדחף הלא-מודע של פרויד וממשיכיו המתמקדת בחשיפת הלא-מודע של הסופר ; (2) תאוריית

"פסיכולוגיית האני" של אנה פרויד, אריק אריקסון ועוד שרואה בפעילות אומנותית כמו כתיבת יצירה ספרותית אמצעי לשליטה טובה של ה"אני" בסדר האישיותי שעלול להתערער על ידי הדחפים; (3) הפרשנות הארכיטיפאלית של קרל גוסטב יונג, לפיה קיימות בתודעה תבניות תשתית קולקטיביות הקובעות את האופן שבו אדם תופס את העולם ומגיב אליו, כלומר יש מעין לא-מודע קולקטיבי נוסף ללא-מודע האינדיבידואלי שאליו התייחס פרויד, ולכן יש דמיון בין סיפורים מיתולוגיים שונים; (4) תאוריית יחסי האובייקט של מלאני קליין המדגישה יסוד רגשי-אנרגטי כתנאי לכתיבת היצירה שבה המדיום שבו פועל הסופר נעשה מושא מרכזי המשמש מעין תחליף למושא הראשוני בדמות האם מתקופת ינקותו; (5) התאוריה הסטרוקטורליסטית של ז'אק לאקאן המדגישה את תפקידה של השפה בהתעצבות הפרט, זונחת את הדיון בלא-מודע של הסופר ומתמקדת לראשונה בלא-מודע המוטמע בטקסט עצמו ובלא מודע של הקורא; (6) התאוריה הפוסט-סטרוקטורליסטית של ז'אק דרידה אשר הרחיב את מסקנותיו של לאקאן במטרה לקעקע את מעמד הבכורה שיש למושגים 'אמת' ו'משמעות' בפילוסופיה המערבית, והעביר את הדגש אל הקורא ואל האופן שבו הוא מפרש את היצירה (בטלהיים, 1987: 35; גלדמן, 1998: 13-14, 27, 38, 51, 59, 68-69, 79, 84, 95). ניכר שחלק מהגישות הפסיכואנליטיות מדגישות יסודות קולקטיביים-אוניברסליים בפרשנות לספרות, וחלקן מדגישות יסוד אינדיבידואלי;

ב. תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות שעניינן התאמת טיב הספרות מבחינת תכניה, סגנונה ומשמעותה לגיל הקורא ולצרכיו ההתפתחותיים (הראל, 1991: 17, 56);

ג. תאוריות פסיכולוגיות-חינוכיות היוצאות מנקודת ההנחה שלספרות השפעה ערכית מכרעת על מבנה הנפש ועל עיצוב האישיות והמוסר של הילדים. הן מתייחסות לתרומתה של הקריאה ולהשפעתה על הילד. ספרות הילדים נתפסת, על פי התאוריות הללו, כאמצעי לפרוק דחפים ולתת ביטוי למאווי הילד (הראל, 1991: 15). ברגסון (1966: 13-16) מנה שש מטרות פסיכו-חינוכיות של ספרות הילדים, מתוכן אחת רלוונטית מאוד למחקרי, והיא ה"הזדהות" הגורמת לקורא להבחין ברגשותיו של אדם או של קבוצה אחרת ולהזדהות איתם. ההזדהות מאפשרת לקורא לראות את עצמו כאחר, ולשאוף להיות כמוהו או כמו קבוצה מסוימת;

- אסכולות דידקטיות שעניינן הוא הספרייה והקריאה – הרגלי הקריאה של הילדים, האופן שבו אפשר לפתח את אהבת הספר והקריאה, שיפור כישורי קריאה, ועוד מגוון נושאים אשר מועלים בפני מורים ומייצגים אינטרסים דידקטיים (הראל, 1991: 19).

- אסכולות חברתיות כמו התנועה הפמיניסטית המבקרת את אגדת העם בטענה שהיא משמשת אמצעי חיברות (סוציאליזציה) המשפיע על השקפת עולמם של הילדים הנחשפים אליה ועל תפיסת

תפקידי המינים באופן סטריאוטיפי. גם תנועת "הפוליטיקלי קורקט" (P.C/הנאורות החדשות) היא אסכולה חברתית המבקרת את אגדות העם. לטענתה, השפה מבטאת את המציאות, ולעיתים אף קובעת אותה על פי הערכים ועל פי הנורמות של הקבוצה השלטת באותה חברה, תוך דיכוי בני המיעוטים (ברוך, 2006: 11–13; טאוב, 2006: 39–41). משיח (2016) מציעה אסכולה מחקרית הבוחנת את ספרות הילדים מנקודת מבט סוציו-פוליטית. היא מתמקדת בסוגיות אתיות, מוסריות ופוליטיות שבמרכזן החברה והקולקטיב משפיעים על היחיד. משיח מתייחסת לפוליטיקה במובנה הרחב כמערכת יחסים חברתיים הכוללת קונפליקטים, אינטרסים אישיים וקבוצתיים, זהות, גזענות, יחסי מרות ושליטה, משא ומתן, חלוקת משאבים מלחמה ושלום. פוליטיקה זו מתבטאת בספרות הילדים הן באמצעות תכנים פוליטיים (טרור, מלחמה ושלום), והן באמצעות נורמות פואטיות-פוליטיות;

- האסכולה האנתרופוסופית הטוענת כי ההתבוננות באגדת העם היא תמונתית ו"על מודעת", וכי יש לעולם הדימויים שלה חשיבות רבה לחינוך הילד, לפיתוח דמיונו וליצירת הזהות שלו (ברוך, 2006: 8; לוי, 2006: 17);

- אסכולות ספרותיות – רק מסוף שנות השבעים של המאה העשרים גבר המחקר של ספרות הילדים מן ההיבטים הספרותיים המובהקים. מחקרים אלה מתייחסים לספרות הילדים כמערכת ייחודית בתוך הרב-מערכת הספרותית הכללית, והם מתמקדים בספרות הילדים מנקודות מבט שונות, כגון חקר הנרטיבים, חקר האינטרטקסטואליות של הטקסט, חקר הפרשנות, חקר הסוגות ועוד (הראל, 1991: 20–23);

- אסכולות לשוניות כדוגמת התאוריה של יאקובסון (1986: 274–275), לפיה הפואטיקה היא חלק אינטגרלי מהבלשנות ומהסמיוטיקה בכלל. יאקובסון סבור כי קיים קשר גומלין הדוק בין התפשטותן של תופעות לשוניות לבין התפשטותם של מודלים ספרותיים. כמו כן יש אסכולות לשוניות הנקשרות לתאוריות פסיכולוגיות התפתחותיות כמו זו של פיאז'ה, ובוחנות את ההתאמה בין היצירה הספרותית לבין התפתחותו הרגשית והלשונית-מושגית של הילד. חוקרת הספרות, פרופסור מנוחה גלבווע (1994: 10–11), הצביעה למשל על כך שספרות הילדים המתאימה לגיל שנתיים מאופיינת בשימוש בגוף שלישי ולא בגוף ראשון, משום שבגיל זה אין זהות עצמית. מחקריה של הבלשנית, פרופסור אלדעה ויצמן, מדגישים את הדינמיות בתהליך פענוח הטקסט ואת האופן שבו משתתפי השיח ממצבים את עצמם ואת האחר באופן יחסי והדדי (ויצמן, 2009: 300; ויצמן, 2012: 331–333). המחקר הנוכחי נשען על התאוריה של סוברן (2006) אשר מתבוננת מנקודת מבט

בלשנית-קוגניטיבית בספרות בכלל ובשירה בפרט, תוך שימוש בכלי מחקר סמנטיים. ארחיב עליה בהמשך.

ניכר כי ספרות הילדים נחקרה מנקודות מבט שונות ובתחומי ידע מגוונים. לפי זילברשייד (2006 : 90), אין בהכרח סתירה בין האסכולות השונות בחקר ספרות הילדים, שכן יש המתייחסות לתוכן הגלוי של הסיפור, יש המפרשות את תוכנו הסמוי, ויש גם תפיסות המשלבות מספר נקודות מבט.

## איורים בספרות הילדים

ספרי ילדים מתקבעים בזיכרון הקוראים בצורתם החיצונית ובכלל זה באיורים המעטרים אותם, משום שהרושם החזותי חזק מהרושם המילולי אצל מרבית בני האדם. האיורים משמשים כמתווכים בין הילד לבין הספר (אופק, 1983 : 281). עדויות לאילוסטרציה הקדומה ביותר נמצאו במצרים משנת 1500 לפני הספירה הנוצרית. בספרי הילדים שנכתבו במאות השבע-עשרה עד התשע-עשרה לא ניתנה חשיבות לחזותיות של הספר, שכן הוא יועד להקנות לילדים ידע ומוסר. איורים, אם היו, מילאו תפקיד הסברתי לצורך הלימוד בלבד. ספר-הילדים המאויר הראשון "העולם המצויר" יצא לאור בנורמברג (גרמניה) בשנת 1658, והציג במילים ובתמונות את מראות העולם. רק מאמצע המאה התשע-עשרה, משהפכה ספרות הילדים לענף עצמאי, והתפתחה טכניקת ההדפסה, החל שימוש נרחב באיורים, והחלו להופיע ספרי ילדים מאוירים שנכתבו וצוירו בידי אותו אדם עצמו. האיורים הראשונים בספרות העברית המודפסת הופיעו בספרי ההגדה ובמגילת אסתר. בספרי הילדים העבריים הופיעו האיורים רק בתחילת המאה העשרים (ברגסון, 1966 : 26, 28 ; אופק, 1983 : 282, 284). הממד החזותי של ספרי הילדים, ובכללו האיור, נתפס במשך שנים רבות כאובייקט אומנות מינורי. בהתאם לכך המחקרים התמקדו בממד הטקסטואלי בלבד, ולא התייחסו אל הממד החזותי כמערכת סימנים המצפינה משמעות ערכית תלוית תרבות. בימינו רווחת הגישה שספר הילדים המאויר הוא תוצר תרבותי בעל ערך חברתי וחינוכי המועבר בטקסט, באיור ובעיצוב. לעיתים זה נעשה באופן גלוי, ולעיתים באופן סמוי וללא כוונה מודעת של היוצרים (גונן, 2000 : 41). האיור בספרות הילדים מסייע להתפתחותו של הילד במעבר לשפה ספרותית במספר דרכים ותפקידים שהוא ממלא : (1) תפקיד המחשתי : המחשת תמונה, פרט או מצב במקום מלל שאינו מובן או מוכר לילד ; (2) תפקיד אומנותי : האיורים הופכים את הספר ליצירת אומנות ומעניקים לקוראיו חוויה אסתטית ; (3) תפקיד הסברתי : לעיתים האיור מפרש דבר שלא נמסר מפורשות, או משלים את מה שלא נאמר בטקסט כמו המראָה של בעלי-החיים, הצמחים, הנופים והמלבושים הנזכרים בסיפור ; (4) בהיות האיור נמצא לצד הטקסט הוא פונה אל ערוץ נוסף של קליטה אצל הילד מלבד הערוץ השמיעתי ; ו- (5) האיור מסייע לתיאור הרקע, האווירה ומצבי הרוח, מבלי שהסופר יזדקק לתיאורים מפורטים של אלה (אופק, 1983 : 282 ; יסעור וקרמר, 1998 : 73). יתר

על כן בחברה העכשווית הנשענת יותר ויותר על הממד החזותי, ממלא האיור תפקיד קשוב בהבנתם של מסרים ערכיים בהיותו נגיש לקורא הצעיר ללא תלות בתיווכו של מבוגר. עם זאת קריאת הסיפור בקול רם הופכת את הטקסט להצהרה ברורה ומפורשת, ואת האיור ל"שותק וחבווי" (גונן, 1993: 57–58). דר הצביעה על המתחים ועל הסתירות המועברים בפער בין הטקסט הכתוב לבין האיור בהיותם מהווים "שתי שפות" של שני יוצרים – סופר ומאייר (דר, 2013: 6).

חוקרת ספרות הילדים, דוקטור תור רות גונן, בחנה את דפוסי הופעתם של מסרים ערכיים בממד המילולי ובממד החזותי בספרי ילדים ישראלים לגיל הרך החל מקום המדינה ועד אמצע שנות השמונים, ועמדה על התמורות שחלו בהעברתם של המסרים הללו. התייחסותה המחקרית לממד החזותי ולאיוורים כאמצעי המעביר מסר ערכי השקול למסרים המועברים בממד המילולי, היא חלוצית. במסגרת מחקרה בנתה כלי מחקר הקושר בין הערך כמושג לבין יסודות שונים בממד החזותי ובאיור. היא הצביעה על שלושה רכיבי התייחסות מרכזיים: (1) תוכן האיור, משמע הסיפור שמספר האיור; (2) הסמלים המוסכמים שמהווים יסודות צורניים בעלי פירוש משותף, מוסכם וידוע, והם מהווים מדד חשוב לזיהוי ערכים; ו- (3) הסימן הצורני הכולל יסודות כמסגרת האיור, הקו, הצבע, הקומפוזיציה, איכות הנייר, צורתו של הספר ועוד (גונן, 1993: 53–54, 65–66; 2000: 48). אתיחס לשלושת הרכיבים הללו, ובעיקר לשניים הראשונים, כאשר יעלו מניתוח הטקסטים שבמקראות הלימוד.

## סמל הצבר

בשורש תפיסת "היהודי החדש" נמצאת אידיאולוגיה החותרת לשינוי פניו של היהודי. תפיסה זו הופיעה לראשונה בשלהי המאה השמונה-עשרה, בעת המפגש ההיסטורי של היהודים עם התרבות האירופית בגרסתה החילונית המודרנית. לדברי שפירא, מיתוס של "יהודי חדש" לא יכול היה להיווצר אלא לאחר שנתקבלה כמוסכמה הנחת היסוד הגורסת שקיומו של היהודי כיסוד לאומי נפרד הוא תופעה רצויה ואפשרית. מיתוס זה היה קשור מראשיתו לא רק להכרה לאומית יהודית, אלא גם לארץ ישראל מתוך תפיסה כי קיימת זיקה בלתי אמצעית בין העם לבין ארץ האבות שבה חי העם היהודי בנעוריו, ולכן רק בארץ ישראל תוכל להתחולל התמורה הרצויה בדמותו של היהודי (שפירא, 1997: 155–156).

הסמל החזותי הנושא עליו באופן מובהק את תפיסת "היהודי החדש" ואת ערך הלאומיות הוא צמח "הצבר" המזוהה עם הילד הישראלי. מקורו של הצבר במרכז אמריקה, הוא הובא לארץ לפני כמאתיים שנה והתאקלם בה היטב, עד שהפך לאחד מסמליה המובהקים (אלמוג, 2008; שמיר ר', 2012: 50–51). הקוצניות המכסה מתיקות חבויה הייתה מטפורה לישראלי החדש הלוחם, מיישב את המולדת, ועובד קשה כדי לשרוד באדמתה היבשה. בסמל הצבר משתקפים שלושה תהליכים: (1) הוא חלק ממערכת

דימויים אקולוגית שאפיינה את ביטויי הלאומיות כבר בימי ספרות ההשכלה; (2) הוא מאפיין את הספרות הארץ-ישראלית לילדים אשר הפחיתה את כוחו של המרכז הספרותי בגולה על ידי יצירת דימויים חדשים לילדי הארץ המנוגדים לדימוייהם של ילדי הגולה, כך נבחר צמח הצבר המייחד את נופי הארץ ביחס לנופי הגולה; (3) הוא חלק מהבניית דיוקן הילד הישראלי כ"אדם חדש" – גאה, שורשי, אמיץ ופראי. ציבור הסופרים התייחס בתחילה אל הצבר באורח היתולי, אך בהדרגה החלה ספרות הילדים לשלב את הצבר במטפורות החיוביות של פרחי הבר התרבותיים, ולהפיץ את האנלוגיה בין צמח הצבר לבין ה"צבר", יליד הארץ, עד כי הצבר הפך ביטוי מטונימי לילדות עצמה (משיח, 2000: 215, 219–218).

אומנות האזור הישראלית התייחסה ל"צבר" כגיבור תרבותי, והדגישה ביצירותיה מאפיינים סטריאוטיפיים בדמותו, כגון כובע טמבל, סנדלים תנ"כיות או נעלי צבא, בלורית מתבדרת, בגדי חאקי קצרים ועוד. באיורים אלה באה לידי ביטוי גם הקוטביות בין קולקטיביות לאומית לבין אינדיבידואליות. כך למשל אפשר למצוא מאפיינים לאומיים בדמותו של הילד כגון כובע טמבל, מכנסיים קצרים, מעדר, תלבושת אחידה ועוד, לעומת מאפיינים אינדיבידואליים שהם סממנים המצהירים על זהות אישית וייחודית כגון לבוש ייחודי, או תסרוקת יוצאת דופן (גונן, 1993: 65–66; אלמוג, 2008).

## סיווג ספרות הילדים

ספרות הילדים ניתנת לסיווג לפי גילאי קהל היעד, או לפי סוגות. אתאר כאן בקצרה שתי דוגמאות לסיווג לפי גילאי קהל היעד, ואציג את החלוקה לסוגות בספרות הילדים תוך התבססות על מחקרים שונים. המחנך והסופר גרשון ברגסון (1966: 4–5) הציג סיווג ייחודי לספרות הילדים, שהרי בספרות המבוגרים אותו ספר יכול להיקרא בעניין על ידי אנשים בהבדלי גילאים של עשרות שנים. החלוקה המקובלת שמציע ברגסון כוללת חמש קבוצות המבוססות על תחומי התעניינותם של ילדים בגילאים שונים המתגבשים בהתאם לשינויים הפסיכולוגיים המתהווים אצל הילד. הוא מתחיל את חלוקתו כבר בתקופת הינקות שבה הילד מדפדף ומביט בתמונות ובטקסט תוך דרישה מהמבוגר שיספר לו סיפור, ומסיים את החלוקה עם התפתחותו של חוש הביקורת – מגיל אחת עשרה ואילך.

בספרו המופתי "משתיים עד חמש" תיאר קורניי צ'וקובסקי, המשורר והסופר הרוסי, את ההתפתחות הלשונית של הילדים בגילאים אלה, ואת האופן שבו צריכה ספרות הילדים הנכתבת עבורם להתאים להתפתחות זו. התמקדותו של צ'וקובסקי בטווח הגילאים של שנתיים עד חמש נובעת מהסקרנות המוגברת ומהיצרנות הלשונית שמשגשגות בגילאים אלה. הוא מפרט את שלבי ההתפתחות הלשונית, מדגים אותם וסוקר תפיסות שונות שמחזיק הילד בגילאים אלה. כל זאת כדי לקבוע שלושה-עשר

כללים הנוגעים בעיקר לענייני חריזה, מקצב, חזותיות ומוזיקליות, וצריכים לעמוד בפני הסופר בבואו לכתוב ספרות ילדים (צ'וקובסקי, 1985: 18–21; 116–126).

חוקר ספרות הילדים, שלמה הראל, מציג תיחום גילאי המבוסס על התאוריה הפסיכולוגית-התפתחותית של פיאז'ה. בניגוד לצ'וקובסקי, הראל סבור כי השלבים הראשונים בהתפתחותו של הילד עד גיל חמש אינם רלוונטיים לחקר ספרות הילדים, אף על פי שגם תינוקות ופעוטות נחשפים לסיפורי ילדים. זאת משום שאין לילדים מתחת לגיל חמש יכולת לעבור תהליך של "קליטה ספרותית". תהליך זה אפשרי, לדבריו של הראל, רק בשני השלבים ההתפתחותיים הבאים (הראל, 1991: 44–45):

(1) גיל שבע עד שתים-עשרה – תקופת הפעולה ההכרתית-קונקרטי שבה מאורגנים תהליכי החשיבה, ונקנים מושגי הזמן, המרחב, המספר וההיגיון.

(2) גיל אחת-עשרה וחצי ואילך – תקופת הפעולה ההכרתית-פורמלית שבה מתעצבת האישינות הבוגרת, משתכללים תהליכי החשיבה המופשטת, ואיתם הכושר לקשר בין דברים רחוקים ולהסיק מסקנות.

הראל (שם: 44) מבהיר כי תיחום הגילאים הוא נקודת מוצא טכנית לחקר ספרות הילדים, ולא כלי המגדיר מהי ספרות ילדים. מחקרי מתמקד בגילאי 11–12, כלומר במעבר בין שני השלבים ההתפתחותיים שלעיל.

מסקירת הספרות המקצועית עולה כי קיימות חלוקות שונות לסוגות בספרות ילדים – חלקן רחבות ומכלילות יותר וחלקן מצומצמות מאוד. ההבחנה בין הסוגות בספרות הילדים משתנה גם בין שפה לשפה – כך השפה הנורדית שממנה התפתחו השפות הסקנדינביות השתמשה באותה מילה למיתוסים ולאגדות, ואילו השפה הגרמנית מבדילה בין השתיים. גם הטרמינולוגיה של הסוגות אינה אחידה – כך באנגלית ובצרפתית נקראת האגדה בשם "סיפורי פיות" (Fairy Tale), אף על פי שלרוב אין באגדות פיות (בטלהיים, 1987: 27).

אציג להלן חלוקה שעשויה לשרת את המחקר הנוכחי, והיא מתבססת על מיזוג גישות של חוקרים שונים:

א. יצירה אומנותית – הכוונה היא ליצירה שנכתבה על ידי מחבר מסוים, וקיים לה רק טקסט אחד. יצירה זו כוללת את הסוגות הבאות:

- שיר: השירה מכילה שלושה יסודות מרכזיים – ריתמוס, משקל וחרוז. רמת הלשון בשיר גבוהה, ויש בו שימוש רב בסמלים ובדימויים שהופכים אותו לדחוס ולמצומצם יותר ביחס לסיפור. סוגה זו כוללת שירים לילדים קטנים, שירי משחק שונים ושירי ערש שאינם עממיים (חובב, 1978: 32; ברגסון, 1996: 9; יסעור וקרמר, 1998: 80–88);



- שיר סיפור: השירה הסיפורית היא למעשה סיפור קצר בחרוזים, והיא נמצאת בין שתי סוגות – מצד אחד היא שיר בסגנונה, בליריקה שלה ובשפתה; ומצד שני היא מתארת מצב והלכי נפש כמו הסיפור. סוגה זו התפתחה בעקבות הצורך של הילדים בסוגה שהיא גם בעלת יסודות מוסיקליים, וגם מביעה עלילה סיפורית לא מופשטת. היא כוללת למשל את הגוזמא שהיא שיר סיפור דמיוני שבולט בו יסוד האבסורד (חובב, 1978: 43; ברגסון, 1996: 9; יסעור וקרמר, 1998: 78–79);

- ספר תמונות (Picture Book): בספר התמונות היצירה תלויה במילים ובתמונות באותה מידה, כך שאף אחד מהם אינו עומד לכשעצמו, זאת בניגוד לסיפור מאויר (יסעור וקרמר, 1998: 75);

- סיפור: סוגה זו נחלקת לסיפורי מדע בדיוני<sup>9</sup> ולסיפורים ריאליסטיים. סיפורי מדע בדיוני הם יצירות ספרותיות בעלות יסוד מדעי או דמוי-מדעי המשמש מרכיב חיוני בעלילתן המתארת מצב שלא היה יכול להתרחש בעולם האמיתי, כפי שאנחנו מכירים אותו (לוטס, 1990: 35–36). בסיפור הריאליסטי הסופר "יודע כל", והוא ממציא את הדמויות עד לרמת פרטי פרטים הגורמת לקורא לחשוב כי מדובר בדמויות ובהתרחשויות אמיתיות. הסיפור הריאליסטי כולל את הסיפור "המציאותי", סיפורי מסעות, סיפורי הרפתקאות, ספרי מדע ומגלי ארצות, ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות (חובב, 1978: 36–40);

- האגדה האומנותית הלא-עממית: באגדה זו הפלא גובר על הטבע, אין לה אחיזה במקום או בזמן, והיא מספקת את מאווי הילד ומפרה את דמיונו. לאה גולדברג ראתה באגדה זו את הסוג "הקשה" ביותר בספרות (ברגסון, 1966: 7; חובב, 1978: 43; בטלהיים, 1987: 40);

ב. יצירה עממית – היצירה העממית היא מן הסוגות הקדומות בספרות. היא יועדה תחילה לקהל המבוגרים, והוסבה בהמשך לסוגה מרכזית בספרות הילדים. היצירה העממית היא אנונימית, וקיימים לה נוסחים רבים משום היותה מועברת מדור לדור בעל פה או בכתב. היא מטפלת בבעיות קיומיות של בני האדם באשר הם, ולכן היא לא נעדרת משום קבוצה אתנית (שבט או עם), ונשארת רלוונטית בכל תקופה (בטלהיים, 1987: 13; יסעור וקרמר, 1998: 69; 10; ברוך, 2006: 7–11). קורניי צ'וקובסקי (1985: 114) גרס כי "כל מה שילדותי וכל מה שעממי נתגלו כשמות נרדפים". הוא מצביע על מקרים רבים בהיסטוריה של הספרות כמו משלי קרילוב, אגדות פושקין, היצירה "סוסון גבנונון" של פטר יורשוב ועוד, שבהם סופרים עממיים ויצירות עממיות הפכו לנחלתם של הילדים.

<sup>9</sup> המתרגם, עמנואל לוטס (1990: 35), הציע את השם העברי "בְּדִיוֹן מדעי" כתרגום למונח האנגלי "Science Fiction" כדי להדגיש שמדובר ביצירה ספרותית בעלת סממנים מדעיים, ולא במדע הבדוי ממוחו של הכותב.

היצירה העממית נחלקת לשש סוגות משניות, אולם לא מדובר בחלוקה חד משמעית, שהרי במרבית היצירות אפשר לאבחן סוגה מרכזית שבה משולבות סוגות ספרותיות נוספות (יסעור וקרמר, 1998: 69):

- שירים עממיים: כאן נכללים שירי רחוב ושירי ערש עממיים. שירי הרחוב נוצרו על ידי ילדים או הועברו מן הספרים אל הרחוב, והם משנים את גרסתם ממקום למקום ומתקופה לתקופה. שירי הערש העממיים הם אנונימיים, ומושרים בגרסאות שונות בהיותם מועברים מדור לדור. הם בעלי מאפיינים אוניברסליים לצד מאפיינים מקומיים המושפעים מהמסורת, מההיסטוריה ומהתרבות של אותה חברה (יסעור וקרמר, 1998: 87–89);
- משלים: בהקשר זה המשל הוא סיפור אלגורי (על פי רוב קצר), או סיפור דמיוני העשוי לשמש דוגמה למקרים אחרים, ונובע ממנו מוסר השכל אשר קובע אמת מוסרית אחת. ערכו של המשל אינו רק בטקסט, אלא בעיקר בפרשנות שניתנת לו על ידי הקורא באופן מודע או אינטואיטיבי. פרשנות זו יכולה להשתנות בין חברה לחברה, היות והמשל מציג את המציאות מאחורי מסכה של סמלים (בטלהיים, 1987: 42; גיא, 2009);
- מיתוסים: המיתוס הוא יצירה פסימית שסופה טרגי, עלילתו מסופרת כמו היה הדבר יחיד במינו, והוא קרוי על שם הגיבור העל-אנושי. המיתוס הוא נטול משמעויות נסתרות, וכמו המשל הוא קובע אמת מוסרית אחת שלפיה יש לנהוג (בטלהיים, 1987: 35–38);
- אגדות עם: אגדת העם, בין אם היא ריאליסטית או על-טבעית, היא יצירה היסטורית בהיותה קשורה בתכניה למקום, לאדם או למאורע מסוים הקיימים במציאות. המוטיבים העל-טבעיים באגדה מתרחשים על ידי כוח עליון והם בגדר נס. לאגדה מטרה חינוכית, מוסרית, דתית או לאומית, והיא מנסה לשמור על הסדר החברתי הקיים. לכן גמול האדם בה הוא בהתאם לנורמות המקובלות בחברה (ברגסון, 1966: 7; שנהר, 1983: 91–92; בטלהיים, 1987: 40; מצה, 1994: 9–10). לדעתה של לאה גולדברג, אגדת העם בצורתה המקורית אינה מתאימה לילדים ולתחומי התעניינותם. לכן חלק גדול מאגדות העם, ובכלל זה אגדות חז"ל מעובדות ומותאמות לקוראים הצעירים (שנהר, 1983: 89–90);
- מעשיות: לפי האחים גרים, המעשייה היא יצירה פיוטית, והיא נתפסת אצל המספר ואצל הקוראים כהמצאה ספרותית שאירועיה לא התרחשו מעולם, כלומר היא מנותקת מן המציאות, מן הזמן ומן המקום. המוטיבים העל-טבעיים במעשייה מאפשרים לפלאי להפוך לאפשרי, וכך מכניסים את הקורא לעולם של פנטזיה. המעשייה אינה מחזקת נורמות חברתיות ואינה קשורה באמונה מסוימת, אך יש בה מסר חינוכי מוסרי, לפיו הגיבור הטוב הוא המנצח בסיום תהליך של קיפוח ושל נחיתות (שנהר, 1983: 91–92; מצה, 1994: 9–10);

• נובלות: הנובלה היא סיפור עם ריאליסטי שבמרכזו התמודדות בני האדם המאופיינים לפי תכונותיהם: חוכמה, זריזות, עורמה ועוד. הסיבוך הסיפורי מותר על ידי ניצחון של נציג תכונה מסוימת על פני נציגה של תכונה אחרת. ההקצנה המאפיינת את הנובלה יוצרת אפקט הומוריסטי (שנהר, 1983 : 92).

ההבחנה בין הסוגות אינה חד משמעית. כך לפי ברגסון (1966 : 7), המעשייה תיחשב לאגדה אם תיחס לדמות היסטורית מסוימת, ואגדה על בעלי חיים תיחשב כמיתוס אם תתייחס לאחד האלים שבמיתולוגיה. גם הפסיכואנליטיקאי, ברונו בטלהיים (1987 : 27), הבחין בבעייתיות של ההבחנה בין הסוגות, כיוון שמעשיות ואגדות מסוימות התפתחו מתוך מיתוסים או שולבו בהם. לצורך המחקר הנוכחי אסתפק בקביעה כי השירים העממיים, המשל, המיתוס, אגדת העם, המעשייה והנובלה הם יצירות עממיות וככאלו הם עשויים לשקף את ערכי החברה הישראלית ובכללם הזהות הלאומית. יתר על כן, שינויי הגרסאות ביצירות העממיות יאפשרו חקירה דיאכרונית של מבעי הזהות הלאומית. גם ביצירות האומנותיות צפויים להימצא מבעי זהות לאומית בהקשרים מסוימים שבהם יתמקד המחקר, כגון טקסטים הנקראים ביום העצמאות, ביום הזיכרון ועוד.

## ספרות הילדים הכתובה בעברית ותמורותיה

גם ספרות שלא יועדה מראש לילדים יכולה להיחשב כספרות ילדים מבחינת מאפייניה. משום כך אפשר אולי לקבוע את ראשיתה של ספרות הילדים הכתובה בעברית בעיבוד סיפורי המקרא. ספרות זו, כמו גם ספרות האגדה בתקופת חז"ל, לא זכתה אומנם להכרה רשמית של ספרות ילדים, אך עד היום משמשים סיפורי ספר בראשית, למשל, כמקור לעיבודים לספרי ילדים ופעוטות (ברגסון, 1966 : 43–48). כאלה היו העיבודים של ח"נ ביאליק ושל ש' בן ציון לחדר המתוקן שבו לימדו באודסה. כאלה הם כיום ספריהם של מאיר שלו ואפרים סידון שבהם עיבודים רבים ושונים לסיפורי המקרא, לאגדות ולמדרשים, למגילת אסתר ועוד.

התפתחותה של ספרות הילדים העברית קשורה בתהליך הפיכת השפה העברית לשפה מדוברת, וניכרים בה מספר שלבים ותמורות, כדלקמן :

(1) הספרות הדידקטית של סוף המאה השמונה-עשרה – תחילת המאה התשע-עשרה הכירה בצורך להתאים את תכני הלימוד להבנת הילד, ונכללו בה ספרי לימוד ומקראות שהכילו חומר ספרותי רב במטרה להקנות לילד מוסר, אמונה וידע. התפתחותה של ספרות הילדים העברית לצד הספרות למבוגרים הייתה חלק ממהפכת תרבות שניכרו בה מספר תמורות: מעבר מאמונה להשכלה; מבדלנות דתית להסתגלות לחיים המודרניים; ומלשון עברית כלשון קודש ללשון חילונית-לאומית כתובה ומדוברת. יתר על כן, ספרות הילדים נחשבה לכלי חינוכי ואידיאולוגי, ושימשה אמצעי

להטמעתם של השינויים שאותם ביקשה החברה לחולל. קיומה של ספרות הילדים העברית בתקופה ראשונית זו היה אפוא מלאכותי ומגמתי-אידיאולוגי (ברגסון, 1966: 50, 52; אופק, 1988: 11; משיח, 2000: 44, 67–69; שביט, 2000: 13).

סלע-שפי משתמשת במונח חיזוי לתיאור "מצב שבו קבוצה מסוימת ממציאה לעצמה, כאילו יש מאין, רפרטואר תרבות אידיאלי". מהלך זה אופייני, לדבריה, למצבים שבהם נוצרות ישויות תרבותיות חדשות, כדוגמת הישות הלאומית. כך שירתה הספרות העברית המודרנית את תנועת ההשכלה היהודית-חילונית, ולאחר מכן את הציונות כחלק מהמאמץ ליצור ישות לאומית (סלע-שפי, 2009א: 40);

(2) מאמצע המאה התשע-עשרה מתחילה תקופה המאופיינת ביצירתיות ובדינמיות בספרות הילדים העברית. נקודת המפנה הייתה הוצאתו לאור של הספר "אהבת ציון" לאברהם מאפו (1853) שאומנם יועד להיות ספר קריאה למבוגרים, אך הפך לספר העברי הנקרא והמשפיע ביותר באותה תקופה. לימים, כמו שקורה לספרויות ראשוניות וחלוציות, הוא נדד אל מדף ספרי הנוער. הסגנון המשותף לסופרים העבריים בתקופה זו מבוסס כולו על לשון המקרא, ועדיין לא נזקק לתיאור ההווי הסובב הטבעי. העברית גם טרם הוכשרה לכך (גולדברג, [1959] 1978: 61; ברגסון, 1966: 48, 50; אופק, 1988: 13). נקודת המפנה הייתה בכתיבתו של מנדלי מוכר ספרים שתרגם את יצירותיו מיידש לעברית עם הופעתם של עיתוני הילדים הראשונים. חשיבות רבה נודעת גם למפעלם החלוצי של סופרים-מחנכים כביאליק ושמחה בן ציון שעיצבו, ערכו והוציאו לאור מקראות ראשונות לתלמידיהם בחדר המתוקן באודסה בשלהי המאה התשע-עשרה, טרם עלייתם ארצה. הם המשיכו את פעילותם גם בארץ, וקמו להם ממשיכים כלוין קיפניס, תקווה שריג ואחרים;

(3) בסוף המאה התשע-עשרה עם הקמתו של היישוב היהודי בארץ החלה פעילות יצירתית דינמית של סופרים נוספים כגון יהודה צבי לוין, יהודה שטיינברג וחיים נחמן ביאליק. במקביל הופיעו תרגומים ראשונים של סיפורי הרפתקה ועלילה לבני נוער, ויצאו לאור עיתוני ילדים בעברית. הראשון ביניהם היה "עולם קטן" שיצא לאור בירושלים בינואר 1893, ונוסד על-ידי ראשוני המורים העבריים בארץ ישראל – אליעזר בן-יהודה, יהודה גור ודוד יודלביץ'. עיתון זה הכיל סיפורים, שירים, משלים, חידות, ידיעות טבע ודברי הימים. הוא חדל להופיע כעבור שנה, אך השפיע רבות על עיתוני הילדים שבאו אחריו. זוהי נקודת מפנה בהתפתחות הספרות העברית, משום שזו נכתבה עתה עבור ילדים שדיברו עברית, או לכל הפחות למדו בעברית (גולדברג, [1959] 1978: 61; ברגסון, 1966: 58; אופק, 1983: 297; 1988: 14; שביט, 2000: 14);

(4) עם בואן של העליות הראשונות ספרות הילדים הארץ-ישראלית התעשרה בתכניה, והותאמה לילדים החיים את חייהם בעברית. בתקופה זו ספרות הילדים הפכה ריאליסטית ונצמדה לתיאורי

המקום, הזמן והסביבה, לרוב תוך הישענות על המקורות ועל העבר הגלותי, והעתקותם אל ההווה המתחדש. שירים רבים באותה תקופה ביטאו אהבה רבת עוצמה למולדת, והבליטו את הקשר היהודי ההיסטורי לארץ ישראל. שינוי נוסף שחל עם העלייה לארץ היה החלפת ההברה "האשכנזית" המלעילית בהברה "הספרדית" המלרעית שהובילה להיעלמותו של היסוד המוזיקלי בחלק משירי הילדים שנכתבו על ידי משוררים אשכנזים (גולדברג, [1959] 1978: 60–62; אופק, 1988: 217–218; יפתחאל ורודד, 2004: 248). בתקופה זו נוסדו מספר שבועונים עבריים במזרח אירופה. בליק שעל גבול רוסיה-פרוסיה נוסד השבועון "גן-השעשועים" בעריכתו של אברהם מרדכי פיורקו; בוורשה יצא לאור שבועון לילדים בשם "עולם קטן"<sup>10</sup> שנדפס בהידור על נייר משובח, וכלל סיפורים ושירים של מיטב היוצרים באותה תקופה; בוויילנה יצא לאור השבועון "החיים והטבע" שכלל שלוש חטיבות נפרדות עבור שכבות גיל שונות; ובלוגאנסק שבאוקראינה נוסד שבועון "הפרחים" שראה אור במשך שש שנים, ונסגר עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה (אופק, 1983: 299–300; בר-אל, 2006: 62–63);

(5) בין שתי מלחמות העולם התחוללו מספר תמורות מרכזיות: חלה התעוררות לאומית בתרבות העברית ובספרות הילדים; יוסדו בתי-ספר חדשים שהקנו לתלמידיהם את השפה העברית כשפה חיה וטבעית;<sup>11</sup> קהל הקוראים בעברית התרחב עם בוא העליות; קמו מוסדות וגופים ציבוריים שלקחו על עצמם אחריות לחינוך הנוער ולעיצוב עולמו התרבותי; הסופרים שכתבו עד אז "ספרות תקינית" למבוגרים החלו לראות בקוראים הצעירים קהל יעד ראוי; הימצאותם של הסופרים בארץ הובילה אותם לכתוב יצירות בעברית על הארץ, על תושביה ועל נופיה; חברות ההוצאה לאור בארץ התרחבו וגדלו; ומאות יצירות מספרות הילדים העולמית תורגמו לעברית, כדי שיתאימו לצרכים החינוכיים והתרבותיים החדשים עם הפיכתה של העברית לשפת דיבור ולימוד. סופרי הילדים בתקופה זו הם משתי קבוצות – אלה שהתחילו ליצור עוד בגולה, וגם לאחר שביססו את חייהם בארץ, נותרו קשורים לסגנון המאפיין את היוצר הכותב בלשון שאינה שפת אמו (טשרניחובסקי, אביגדור המאירי, משה סתוי ועוד); והאחרים שעלו לישראל בגיל צעיר או נולדו בה, וסיפוריהם נוצרו ממגע יומיומי עם הילדים ובהשראת המציאות הארץ-ישראלית החדשה (לוי קיפניס, נחום גוטמן, מרים ילין-שטקליס ועוד). אלה גם אלה כתבו ספרות ילדים "ציונית" מאוד, רוויית ערכים לאומיים שגיבוריה היו נערים ונערות בעלי תודעה לאומית חזקה (אופק, 1988: 221, 621–622);

<sup>10</sup> שמו של השבועון זהה לעיתון הראשון לילדים שיצא לאור בירושלים כמעט שני עשורים לפני כן. בניגוד לעיתון הראשון שחדל להופיע כעבור שנה, החזיק השבועון מעמד במשך חמש שנים, הודות לכך שהוא יצא לאור על ידי גוף ציבורי – הוצאת הספרים "תושייה".

<sup>11</sup> שיטת לימוד זו נקראה "עברית בעברית" או "השיטה הטבעית". מונח זה פורסם לראשונה במאמר שכתב יצחק אפשטיין, מראשוני המורים העבריים מראש-פינה, בשנת 1898. מהארץ עברה השיטה ל"חדר המתוקן" בגולה (בר-אל, 2006: 64).

משיח, 2000 : 165 ; בר-אל, 2006 : 64–67 ; דר, 2013 : 2). ספרות הילדים באותה תקופה נתפסת כספרות "מגויסת", "תעמולתית" וכאחראית לעיצוב התנהגותם של הילדים. בניגוד לתפיסה הזאת סבורה דר שחקרה את ספרות הילדים של תנועת הפועלים בשנים 1930–1950, כי היה קיים גם באותה תקופה ריבוי קולות כחלק ממאבק ומשיח דיאלקטי מתמשך על צביונה של ספרות הילדים הפועלית, ובמסגרתו "ניטעו בספרות הילדים גם זרעי ספקנות והתנגדות" לצד הבניית תודעה פוליטית צייתנית. כך למשל "המוסף לילדים" של עיתון "דבר" שיצא לאור ב-1931 הכיל טקסטים ספרותיים "לא מגויסים" שסתרו את רוח ההתיישבות, וקידמו ערכים כמו ספקנות, וכחנות וביקורתיות (דר, 2013 : 1–2, 6, 54). לאחר מלחמת העולם הראשונה הסתמנה תנופה גדולה לעיתונות הילדים העברית בארץ הודות לסיבות שנמנו לעיל. מרבית העיתונים ראו אור במשך תקופה מצומצמת, כך למשל שבועון "הניצנים" ראה אור במשך שנת 1935 בלבד. "הניצנים" היה עיתון הילדים הדתי הראשון, והוא יצא לאור על-ידי תנועת בני-עקיבא. מנגד היו גם עיתונים שהחזיקו מעמד כמו "מולדת" שיצא בהוצאה משותפת של אגודת המורים בארץ-ישראל ושל חברת "קהלת" (בר-אל, 2006 : 65–67) ;

(6) במהלך מלחמת העולם השנייה מסתמנות שתי תקופות בספרות הילדים – בשנות המלחמה הראשונות בספרות הילדים שיועדה לפעוטות ולגיל הרך היה הנושא המרכזי התגייסות לצבא הבריטי, ובספרות שיועדה לילדים הגדולים נידונה הירתמות ילדים לעזרה במשק ובחקלאות בעקבות היעדר האבות המגויסים. במהלך המלחמה ראה אור השבועון ההסתדרותי "דבר לילדים" שהיה העיתון היחיד באותה תקופה, ונהנה מבלעדיות כמעט כעשור (1936–1945). בשנות המלחמה האחרונות הייתה זו הפעם הראשונה שבה בספרות הילדים שיועדה לילדים הגדולים נזכר נושא חיולם של העתידים להתגייס בקרוב (אופק, 1983 : 300 ; דר, 2006 : 143–144 ; דר, 2013 : 4, 109) ;

(7) לאחר מלחמת העולם השנייה ובשנות המאבק בבריטים (1945–1948) חלו שינויים בספרות הילדים בעקבות טראומת השואה. בניגוד לדחייה כמעט מוחלטת של יצירות "גלותיות" בתקופה שקדמה לשואה, נפוצו סיפורים שהדגישו את ההקשבה של הקוראים הצעירים בארץ ישראל ליהודים ששרדו את השואה ולתהליך קליטתם בארץ. השבועון "דבר לילדים" הרבה לעסוק בנרטיב זה אשר קרא תיגר על שלילת הגלות, וניסה לפרוץ את הניכור של בני הדור הצעיר כלפי גורל יהודי אירופה. במקביל סופרי הילדים החלו לגייס את הקוראים הצעירים למלחמה על ידי הצגתם של הילדים בעלילה כלוחמים המתגייסים למשימה הלאומית. באותה תקופה נפוצו שירי מאבק, כיבוש וצבא ודגמי סיפור אשר חיברו בין השואה שהתרחשה בגלות, לבין הסיפור הצבאי-הלאומי בישראל שבמרכזו נמצא המאבק מול שני אויביה החדשים של ישראל – הבריטים וערביי ארץ ישראל (יפתחאל ורודד, 2004 : 255 ; דר, 2006 : 173, 174, 194, 226, 234, 259, 261–263 ; דר, 2013 : 184,

191). במקביל לכך החלו להישמע באותן שנים קולות ספרותיים, כקולה של לאה גולדברג (חובב, 1978: 17), שקראו לוותר על ספרות הילדים המגויסת, ולהדגיש את הפן האסתטי של הכתיבה ואת המאפיינים האוניברסליים של הספרות. בשנת 1945 יצא לאור השבועון "משמר לילדים" שייצג את השומר הצעיר, הקיבוץ הארצי, ומאוחר יותר את מפ"ם. עיתונות הילדים בתקופת המאבק בבריטים הרבתה להציג עימותים צבאיים אקטואליים, והתייחסה לצבאיות ולרעות כתכונה מולדת המועברת מדור לדור. סמוך למלחמת העצמאות ועל רקע היריבות המתעצמת בין מפא"י לבין מפ"ם החל להתערער הקונצנזוס סביב תרומתם של דור המייסדים ובני ההתיישבות העובדת למאבק. "משמר לילדים" המשיך להדגיש את דמותו ההרואית של הקיבוצניק הפלמ"חניק, ואת חלקו של הפלמ"ח במלחמת העצמאות מתוך צורך לשמר את ההגמוניה של דור המייסדים, בהתאם לעמדתו של עיתון האם "משמר". לעומתו "דבר לילדים" פאר את האתוס המהפכני של תנועת הפועלים, והחל לזהות את הפלמ"חניק באופן ממלכתי יותר כגבר צעיר, יליד הארץ הנכון לעזוב את בית הוריו ולצאת לקרב (דר, 2013: 109, 151, 225);

לתמורות בסיפור קליטת הניצולים של מלחמת העולם השנייה בארץ ישראל יש חשיבות מיוחדת למחקרי, ולכן ארחיב את הדיון בהן. קליטת הילדים, ניצולי השואה, הדגימה את המסר הלאומי "משואה לתקומה", והובילה לצמיחתו של דגם סיפורי חדש שהיווה חלק מהכנת ילדי ארץ ישראל לקליטת הניצולים מטעם הממסד החינוכי בארץ. השינוי המרכזי בסיפורי ילדים ונוער אלה היה המעבר מסיפורי תלאותיהם של הפליטים שבסופם ההגעה ארצה, לסיפורי הקליטה בארץ שמתחילים בהגעה ארצה, וסופם בהיטמעות הניצול בחברה המקומית. הדגש בסיפור הקליטה היה טשטושה של זהות העבר הגלותית ואימוץ משפחה וקולקטיב חדשים (דר, 2006: 234–235, 240). בכך למעשה השתקף רצונו של הממסד החינוכי ליצור מעבר מזהות גלותית-יהודית לזהות לאומית ארץ-ישראלית בקרב הילדים הניצולים.

מחקרו של הפובליציסט והמשורר בארי צימרמן (2006: 75–78) מצביע על המעבר מזהות גלותית-יהודית לזהות ארץ-ישראלית דרך העימות בין השבת היהודית-רבנית לבין השבת הארץ-ישראלית בסיפור הילדים "שמלת השבת של חנה'לה" (יצחק דמיאל-שוויגר). צימרמן סבר כי אנשי העלייה השנייה וממשיכיהם היו בעלי הווייה גלותית ואף יהודית-רבנית, והם עברו שינויים מרחיקי לכת בהווייה זו, אם כי הסמלים היהודיים הדהדו בתודעתם, והפכו כמו חבויים בהווייה הארץ-ישראלית החדשה. מעבר זה מהגלותיות היהודית ללאומיות הארץ-ישראלית הוא בעל חשיבות למחקר שכאן, משום שלאורו צמחה הלאומיות בישראל. מכאן המשך סקירת תמורותיה של ספרות הילדים העברית.

(8) עם הקמת מדינת ישראל נדרשה הספרות העברית לשנות את זהותה – מספרות שנכתבה על ידי סופרים עבריים בארץ ישראל, לספרות ישראלית שנדרשת למלא תפקידים במדינה החדשה,

ולכתוב את סיפורו של הלאום. התפיסה השלטת מקום המדינה ועד שנות השישים ראתה בספרות הילדים העברית כנושאת את ערכי חברת המבוגרים, ומחנכת את הצעירים לקבלתם של ערכים אלה – מחויבות היחיד לחברה, אהבת המולדת, הערצת גיבורים והיעדר ביקורתיות פוליטית וחברתית. בשנים אלו תפסו הסיפור ההיסטורי והסיפור הביוגרפי חלק נכבד בספרות הילדים העברית, ובתוך כך בהקניית החינוך הלאומי וביצירת זהות לאומית-ישראלית. במקביל חל שינוי הדרגתי בהתייחסותם של המוציאים לאור אל ספרות הילדים – הם החלו להתחשב בשיקולים כלכליים (הפופולריות הצפויה לספר, כמות העותקים שיימכרו), ולא רק בשיקולים אידיאולוגיים-ערכיים (כהן, 1988: 18, 105, 108; שביט, 2000: 16; לאור, 2014: 271). עם קום המדינה נוסף מתחרה משמעותי לעיתון הילדים "משמר לילדים" בשם "הארץ שלנו" (אופק, 1983: 300; דר, 2013: 109);

(9) משנות השישים חוותה ספרות הילדים העברית פריחה חסרת תקדים שהתבטאה בהפיכתה למערכת ספרות מלאה שכללה ספרות רשמית ולא רשמית; הופחתה ההתמקדות בסיפורת הריאליסטית, וספרות הילדים החלה להיפתח לנושאים נוספים בעלי אופי אינדיבידואלי יותר, ביניהם גם סיפורים על אודות השואה שהתמקדו יותר בפן האישי של הניצול, ופחות בפן הלאומי; מדור ספרי התמונות לגיל הרך התפתח מאוד; נעשו מאמצים להעלות את מעמדם של ספרי הילדים על ידי מתן פרסים; ותורגמו ספרי ילדים קלאסיים רבים בגרסאות מחודשות (שביט, 2000: 16–18). הניצחון הסוחף במלחמת ששת הימים ותנופת ההתנחלות בשטחים שבאה בעקבותיו, הובילו לכתיבת שירי מולדת המבטאים את הלאומיות היהודית המתחדשת ואת גאולתה של ארץ ישראל מבידודותה, תוך התעלמות מהאוכלוסייה הערבית היושבת בה (יפתחאל ורודד, 2004: 262);

(10) בשנות השבעים והשמונים התחוללו שתי תמורות מהותיות בספרות הילדים – חלה ירידה משמעותית בתפיסת ספרות הילדים כנושאת את ערכי החברה ואת האידיאולוגיה הלאומית; הגישה האינדיבידואליסטית גדלה והתעצמה, ועמה ההתמקדות בילד ובטיפוח הביקורתיות שלו. הרקע ההיסטורי לשני השינויים הללו היה ערעור האמון במנהיגות הפוליטית בעקבות מלחמת יום כיפור ובעקבות מלחמת לבנון הראשונה, ומחאתם של הפנתרים השחורים שהצביעה על סדקים במבנה הלאומי והחברתי של ישראל (כהן, 1988: 21; זרובבל, 2004: 91; יפתחאל ורודד, 2004: 265). כתוצאה מכך התפתח ענף ספרות הילדים החרדית שביטא את תחושתם של מחנכים ושל הורים בחברה החרדית. הם חשו כי שינוי הערכים של החברה החילונית ושל התרבות המודרנית מתנגש עם ערכי החברה החרדית. מורות וגננות נענו לצורכי השטח והחלו לכתוב יצירות המבטאות



את אורח החיים החרדי, ולהציב מודלים לחיקוי ולעיצוב השקפת העולם החרדית (מלחי, 2016 : 138);

(11) עם ההתפתחויות הטכנולוגיות של סוף שנות השמונים צומחת בעולם, ובכלל זה בישראל, ספרות ילדים שמנסה להיענות לצורכיהם המשתנים של הילדים, וכך היא מאבדת מערכי היסוד שלה (כהן, 1988 : 42–43). למרות השתלטותם של אמצעי התקשורת המודרניים על שעות הפנאי של הילדים, הפופולריות של עיתוני הילדים טרם חלפה, והם מהווים חלק נכבד מחומר הקריאה של הילדים במגוון תחומים – ספרותי, אקטואלי, מדעי ובידורי (אופק, 1983 : 295). גם בספרות הילדים החרדית ניכר שינוי לאורך של ההתפתחויות הטכנולוגיות והגלובליזציה. כך התבניות הספרותיות התעשרו, התכנים התרחבו וגם דרכי הכתיבה התגונו. עם זאת עדיין חולשת התפיסה כי הספר הוא כלי דידיקטי, ואין לו מטרה אסתטית בפני עצמה (מלחי, 2016 : 138).

ניכר כי התמורות בהתפתחותה של ספרות הילדים העברית הושפעו ישירות מהמאפיינים ההיסטוריים של העם היהודי שחי בגולה והעברית אינה שפת הדיבור שלו. משהשתנו התנאים החברתיים שבהם חיו היהודים, נסוגו ההסתגרות והרתיעה של היהודים מההשפעות החיצוניות, וגם החינוך הדתי השמרני החל לעסוק בחיים בארץ על חדשנותם ועל אפיוניהם. כך משקפת ספרות הילדים את התמורות ההיסטוריות הגדולות: המעבר מחיי הגולה לחיי התקומה, הפיכתה של העברית לשפת החינוך, התרבות והדיבור, והשפעתן של שתי מלחמות העולם ושל מלחמות ישראל (גולדברג, [1959] 1978 : 60–62; אופק, 1988 : 11, 221). חלק משלבי ההתפתחות והתמורות הללו ייבחנו במחקרי באמצעות התבוננות דיאכרונית במקראות הלימוד, ובבחירת היצירות הספרותיות שנכללו במקראות במהדורותיהן השונות.

## עיצוב השקפות עולם והנחלת ערכים באמצעות ספרות הילדים העברית

תאוריית ההשתקפות שפיתח החוקר, סוציולוג הספרות, מילטון אלברכט (Albrecht, 1954), וגישת הרלטיביזם התרבותי רואות בקנון הספרותי ככלל ובספרות הילדים בפרט תוצר דינמי של הבניה חברתית ושל אינטרסים של קבוצות שונות בחברה. משום כך הם משקפים מכלול היבטים חברתיים, ערכיים, מוסריים ואידיאולוגיים של החברה שבה הם נכתבים, והם משתנים בעקבות תמורות תרבותיות בחברה. ביטוי לכך הוא שבעיתוני ילדים בארצות שונות יש שוני בתכנים ובמסרים המועברים לילדים. למשל בעיתוני הילדים הצרפתיים של אמצע המאה התשע-עשרה ניכרת הטפה לערכים של שוויון בין הגזעים ובין המינים, ואילו בעיתוני הילדים באנגליה ניכרים הבדלי המעמדות שאפיינו את התקופה הוויקטוריאנית (בר-אל, 2006 : 15).

בחברה שבה מוכתבת האידיאולוגיה מטעם גורמי השלטון, ספרות הילדים משמשת מכשיר מאלף ומעצב. אולם גם בחברה דמוקרטית כוחות רבים, וביניהם סופרים, מבקרים, עורכים, מוציאים לאור,

אנשי-רוח ומורים קובעים עבור החברה מה יהיו ערכיה ומה יודר ויושתק. קיים קונצנזוס אידיאולוגי מסוים שיבוא לידי ביטוי בספרות הילדים, גם אם לא בהטפה גלויה. עם זאת אין משמעות הדבר כי טקסטים המנוגדים לאידיאולוגיה המרכזית בתרבות מסוימת לא ייכללו בקנון הספרותי שלה (כחן, 1988: 117; רגב, 1992: 5, 22–23; אלטר, 2001: 31, 36; סלע-שפי, 2009א: 19, 21; דוד, 2012: 347; אופנהיימר, 2014: 202). יוצרים שונים מבקשים לבטא את ראיית העולם האישית שלהם. זאת הסיבה שקשה לומר ש"הספרות היא ביטוי של החברה", שהרי היא משקפת צדדים מסוימים של המציאות החברתית, ולא מציאות אחידה וכוללת. יתר על כן חוקר הספרות, פרופסור יוחאי אופנהיימר (2014: 203), הראה כי דווקא משוררים שדחו את העמדה הציונית הקנונית שהתבטאה בשלילת הגלות, זכו למעמד מרכזי בקנון המודרניסטי של שירת שנות העשרים. יחד עם זאת הסקירה שלעיל מראה שהספרות משמשת אמצעי לשימור ולחיזוק של ערכים קיימים, ויש לה תפקיד מרכזי בעיצוב התודעה של הילדים ובכינון מסגרת תרבותית המעניקה זהות לאומית לנמעניה. המספר, הדמויות והדוברים ביצירות מעלים את ההתלבטויות ואת הקביעות בסוגיות הנוגעות לזהות הלאומית. לכן הספרות משקפת תפיסת מציאות מסוימת של הדמויות ושל היוצרים העומדים מאחוריהן (דוד, 2012: 387; דר, 2013: 223; רוזנטל, 2015: 77).

במחקר הנוכחי מושם דגש על התמורות שחלו בספרות הילדים שבמקראות מן ההיבט של עיצוב זהות לאומית, ושל המסרים והערכים המשתקפים בספרות הילדים. הנחה חשובה שממנה יוצא מחקר זה היא שהקנון הספרותי אינו אובייקטיבי או טבעי, כפי שהוא נתפס לרוב על-ידי הציבור, אלא בנוי ומעוצב על רקע היסטורי-תרבותי רווי מאבקים. לכן יש להתייחס אל מרכיביו השונים בפירוט, בזהירות ובביקורתיות, כפי שהציעה סלע-שפי (2009א: 30). אפרת קנטור (2007: 11) הצביעה על כך שהידע ההיסטורי הוא עניין יחסי וסלקטיבי. מתוך כך היא הציגה שני סוגים של תהליכים שבאמצעותם מעוצב הזיכרון הקולקטיבי בידי העילית השלטת ובידי קבוצות נגד – תהליכים של הבניה, שמירה ומיסוד של סיפורי העבר והזיכרון הקולקטיבי; לצד תהליכים של הדרה והשכחה של נרטיבים שעלולים לחתור תחת הזיכרון הקולקטיבי הרצוי.

ספרות הילדים העברית מראשיתה משקפת את ערכי החברה המקובלים ואת הערכים הרצויים, בייחוד בתקופות שבהן רצו היוצרים, בשם האתוס הרווח, להנחיל לצעירים ערכים מסוימים. כך למשל בראשית המאה התשע-עשרה השתמשו המבוגרים בספרות הילדים כמכשיר להבניית ערכים אידיאולוגיים לאומיים מתוך מטרה לחולל מהפכת תרבות שילדיהם יהיו ממשיכה (משית, 2001: 4–5).

המטרה המרכזית שבלטה בהשקפת עולמם של מרבית הסופרים בישראל בתקופה שסביב קום המדינה היא מטרה חינוכית-לאומית: מסירות ואהבת המולדת, הגשמה סוציאליסטית, גאווה לאומית ועוד.

מורים ומחנכים השתמשו ביצירות אלו כדי לחנך למטרות לאומיות (חובב, 1978: 17–18). על כך מתבססת אחת מהנחות היסוד של המחקר הנוכחי.

מחקרים שונים התמקדו בערכים בספרות הילדים בתקופות שונות או בקהילות שונות. כך למשל מחקרה של חוקרת התרבות והקיבוץ, דוקטור נורית פיינשטיין התמקד במבעי זהות יהודית בספרות העברית בימי העלייה השלישית. פיינשטיין קראה לספרה "תהודת זהות" מכמה סיבות. ראשית היא סבורה כי ספרות העלייה השלישית משמשת תיבת-תהודה למאות שנים של הגות ושל ספרות יהודית. שנית ספרות זו משמשת תעודה היסטורית לתקופה שבה החלו להתרחש תהליכים חברתיים מרכזיים בחיי העם היהודי. נוסף על כך היא נמצאת על קו התפר בין הזהות היהודית והגולה לבין הזהות הארץ-ישראלית החלוצית (פיינשטיין, 2015: 558). מחקרה של מרים תבור משווה בין הערכים בספרי הילדים החרדיים לעומת הערכים בספרות הילדים הכללית. תבור מצאה כי אמונה בניסים, עידוד של ריבוי הילודה, הערצה וציות לצדיק הם הערכים המאפיינים את ספרות הילדים החרדים. לעומתם הערכים השכיחים בספרות הילדים הכללית הם סובלנות וכבוד הדדי, חשיבה ביקורתית ואהבה למדינה ולצבא – ערך שהופיע גם בספרי הילדים של חסידות חב"ד (תבור, 2016: 56, 64).

הזהות הלאומית הישראלית שיצרה זיקה בין לאום לטריטוריה, באה לידי ביטוי בספרות הילדים הארץ-ישראלית אשר הציגה את הילד הישראלי כבן המקום שהארץ שייכת לו מתוקף הולדתו על אדמתה (משיח, 2001: 6). משיח עמדה במחקרה גם על ההיסטוריה של מטאפורות הילד והילדות. מטאפורות אלו שימשו, לדעתה, כחומרי גלם בהבניית הזהות הלאומית החדשה. כחלק מעיצוב זהות זו נשללה הזהות היהודית-גלותית בספרות הילדים על ידי הצגת הקוטביות בינה לבין הזהות הלאומית-ישראלית. כלומר דיוקן הילד, בן הלאום החדש, נבנה על דרך ההיפוך ומתוך שלילת תכונותיו של הילד הגלותי (משיח, 2000: 17–18, 57; משיח, 2001: 7). ההנחה הייתה כי ספרות הילדים יכולה לעצב דעה ולשנות עמדות בקרב הקוראים הצעירים, להשלים את המסרים החינוכיים המועברים במוסדות החינוך, ולעדן אותם באמצעות שילובם של ערכים מסוימים במציאות היומיומית החברתית (יפתחאל ורודד, 2004: 264–265; דר, 2006: 196–197). על הנחה זו מתבסס גם מחקרי הנוכחי בבואו לבחון את מבעי הזהות הלאומית במקראות בתי-הספר.

בין הערכים הלאומיים המוטמעים בספרות הילדים הן בממד המילולי והן בממד החזותי אפשר לזהות את הנושאים הבאים:

- מוטיב הלחימה וההקרבה על הגנת המולדת: מוטיב זה נשאב מהתפיסה הלאומית הרומנטית ומהאידיאולוגיה הסוציאליסטית שראתה את צורכי הפרט ככפופים לצורכי הכלל. מוטיב זה קושר את ההתחדשות הלאומית ללידה הכרוכה בדם, ומתייחס למוות בלתי נמנע כתורם לניצחון הקיומי של האומה. ספרי החינוך והספרות העברית טיפחו את מוטיב המאבק וההקרבה ואת הדימוי

הרומנטי של מוות הרואי באמצעות סיפורי מלחמה שהיוו קרקע פורייה להעברת ערכים לאומיים בספרות הילדים, דוגמת הספרות המגויסת של דה אמיצייס בספרו "הלב" (רגב, 1992: 107; משיח, 2000: 187; זרובבל, 2004: 64–65);

- אהבת הטבע והמולדת וחינוך להשתרשות בארץ באמצעות תיאורי נוף בעלי נופך פטריוטי, תיאורי טבע כפרי-חקלאי בצד טבע פראי ועוד (גונן, 1993: 60–61; משיח, 2001: 6);
  - חינוך להתיישבות בארץ, לכיבוש השממה ולחלוציות (גונן, 2000: 52; משיח, 2001: 6);
  - חינוך לצניעות ולהסתפקות במועט (גונן, 2000: 52, 65);
  - חינוך לערכים סוציאליסטיים שבמרכזם מסירות לעבודה ועזרה הדדית. המחברים קוראים לילדים לשאת את תפקידי המבוגר, לחיות חיי קיבוץ שיתופיים ולהיות שותפים בפרנסה, בעבודות החקלאות ובבניין הארץ (משיח, 2000: 187, 189);
  - חינוך לקניית מוצרים תוצרת הארץ ויצירת כלכלה לאומית שמטרתה אינה רווח ליצרן כפרט, אלא קידום מצבו של היישוב ככלל (רגב, 1992: 13);
- החל משנות השבעים, עם דעיכת המוטיב הלאומי, ספרות הילדים החלה לעסוק בהגשמה עצמית, ביוזמה אישית, ביצירתיות, בחופש בחירה, בזכויות הפרט, בקבלת השונה, ברב-תרבותיות ובפתיחות לעולם (גונן, 1993: 61; משיח, 2000: 166, 226; שי ושמעוני, 2014: 43). חוקר ספרות הילדים, המבקר והסופר, מנחם רגב, מצביע על מעבר מסיפורים שבהם בולטים יסודות לאומיים (בשנות השלושים והארבעים) לסיפורים שבהם משולבים יסודות לאומיים ביחד עם יסודות גלובליים (החל משנות השישים), ומשם לסיפורים שהם גלובליים בבסיסם (רגב, 1992: 130). דוקטור אתי רוזנטל שחקרה את הערכים המשתקפים בספרות הילדים לגיל הרך השוותה בין שלושה מגזרי חינוך: ממלכתי-דתי, חרדי-עצמאי ויהודי-רפורמי. היא מצאה כי הערך של **אינדיבידואליות ושל קבלה עצמית** מצוי בחינוך הממלכתי-דתי במידה רבה מאוד, כבסיס להתפתחות אישית-רגשית תקינה; בחינוך היהודי-רפורמי הוא מצוי במידה רבה; ובחינוך החרדי-עצמאי הוא מצוי במידה מועטה בשל הרצון לחנך לקיום מצוות ולהליכה בתלם ללא שוני אינדיבידואלי. רוזנטל מצאה גם כי הערך **אהבת העם והארץ** מצוי במידה רבה בחינוך הממלכתי-דתי והיהודי-רפורמי, אך כמעט אינו קיים בחינוך החרדי-עצמאי (רוזנטל, 2015: 79–81). דוקטור אסתר מלחי, חוקרת ספרות הילדים החרדית, מצביעה על כך שגם בשנות האלפיים ממשיכים הערכים החינוכיים כמו ידיעת ההלכות, שיפור ההתנהגות וקיום המצוות לבוא לידי ביטוי ביצירות המיועדות לילדים חרדים. אולם לאור שילוב החרדים בהשכלה וכניסתם של מקצועות חופשיים כגון תקשורת, אומנות, פסיכולוגיה ותרפיה גברה ההכרה בכוחו של הספר ובמעמדו של הילד. אלה הובילו להתרבותן של היצירות המעמידות את עולמו ואת צרכיו של הילד במרכז, ובהן מועברים

ערכים כמו פיתוח הדמיון, בניית הזהות האישית, טיפוח התקשורת הבין-אישית והאינטליגנציה הרגשית (מלחי, 2016: 144–150, 155).

המעבר מערכים לאומיים לערכים גלובליים ובהם האינדיבידואליזציה העסיק חוקרי ספרות ילדים רבים. הוא בא לידי ביטוי באופנים שונים – חלקם כלליים ורחבים וחלקם מצומצמים יותר, כפי שאראה להלן:

- הילד במרכז – החל משנות השבעים, ויש הטוענים עוד לפני כן, העמידה ספרות הילדים את צרכיו של הילד ואת ערכי הפרט (אינדיבידואליות) במרכז, וזנחה את ערכי הכלל והלאום. כלומר ניכר כי ספרות הילדים כבר לא הייתה מגויסת לצורכי הלאום, אלא התמקדה בעולם היחיד, בבעיותיו ובלבטיו (גונן, 1993: 65–66; רוזנטל, 2006: 17–18; מלכה-וינטר, 2014: 100–101);
- אורח חיים פוסט-מודרני – תרבות הצריכה, עידן הטכנולוגיה, ערעור הסמכות ההורית והשינויים בתא המשפחתי. כל אלה באו לידי ביטוי בספרות הילדים העברית החל משנות השבעים (מלכה-וינטר, 2014: 101);
- התפכחות החברה הישראלית – בעוד בתקופת היישוב וראשית המדינה היה ביטחון בערכים לאומיים, בשנות השמונים כבר נראית פתיחות לערכים גלובליים המלווה בנקודת מבט ספקנית וביקורתית ביחס לתמימות שאפיינה את החברה הישראלית בשנות הארבעים. בתקופה זו החלו לעלות ספקות לגבי מחיר ההקרבה ולגבי הנסיבות שבהן נדרשו חיילים להקריב את חייהם. המיתוס לגבי מילותיו האחרונות של טרומפלדור "טוב למות בעד ארצנו" קיבל גרסה עדכנית "טוב למות בעד עצמנו", כביטוי לדחיקתו של האתוס הקולקטיבי על ידי האתוס האינדיבידואליסטי (רגב, 1992: 14; זרובבל, 2004: 92);
- שינויים המתגלים בשדות הסמנטיים – מתחילת המילניום הנוכחי ניכרת מגמה של ירידת קרנם של השדות הסמנטיים שבהם בולטים הטבע והארץ, ועולה נוכחותם של שדות סמנטיים מתחום הבידור, התקשורת והטכנולוגיה (משיח, 2000: 243);
- שינוי בתפיסת הגבורה – אם לפני קום המדינה הגיבור היה מי שנלחם להושיע את העם כייצוג של "האני הקולקטיבי", בשנות השבעים החלו משוררים, כדוגמת תרצה אתר, לשנות באופן מהפכני את גישתם לגבורה ולמלחמה בכלל. כך היא מתארת כגיבור את מי שמעדיף את הבית על פני המלחמה, ובמרכז שיריה נמצאים הגעגועים של הילדים לאבות הנלחמים, והפחד שלהם מיתמות (רגב, 1992: 119);
- מעבר ממילים גבוהות בשירי הילדות משנות הארבעים עד שנות השישים, לסגנון לשוני "מונמך" הקרוב ללשונו הטבעית של הילד (גונן, 2000: 61, 65).

בעקבות שינויים שחלו בחברה הישראלית, חל שינוי בגישה לערכים שנחשבו מקודשים, והוא התבטא גם ביצירה הספרותית לילדים. השינוי ניכר בעיקר בספרות הילדים החילונית משום היותה פתוחה הן לשינויים תרבותיים ופוליטיים פנימיים, והן לנעשה בעולם המערבי. לעומת זאת בספרות הילדים הדתית והחרדית המאופיינת בתפיסה מסורתית של היבדלות והיסגרות, אין מקום לערעור המוסכמות או לפתיחות למערב, וספרות הילדים נתפסת כאמצעי חינוך לאמונה תמימה ולשמירת מצוות (רגב, 1992: 73, 111). מחקרי הנוכחי יתייחס להבדלים הללו בבואו להשוות בין מגזר החינוך הממלכתי לבין מגזרי החינוך הממלכתי-דתי והחרדי.

ספרות הילדים משמשת מראה כפולת פנים – היא מהווה אמצעי חִברות המשפיע על ערכיו של הילד; והיא מהווה גם מדד תרבותי המשקף את פני החברה (גונן: 1993: 54–55). המחקר הנוכחי יוצא מנקודת הנחה זו.

## ספרות הילדים במקראות הלימוד

מקראות הלימוד הן למעשה אסופות של יצירות ספרותיות שנבחרו בידי עורכים, ונועדו בין השאר ללימוד ולהעשרת השפה העברית בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. במקראות הלימוד מיוצגות סוגות ספרותיות מגוונות כגון פסוקים מן התנ"ך, מדרשי חז"ל, סיפורים קצרים, רומנים, בלדות, שירים, קטעים אוטוביוגרפיים, מחזות, כתבות עיתונאיות ועוד (דוד, 2012: 79).

בניגוד לתחומי דעת אחרים שבהם בספרי הלימוד יש ידע תוכני מסוים, מקראות הלימוד מתבססות על יצירות, בין כפי שהן בין בעיבוד מסוים, ולכן הן פתוחות יותר לשינויים ולבחירות של עורכי המקראות. מקראות הלימוד ממלאות ארבעה תפקידים מרכזיים בהקשר לזהות הלאומית: (1) לימוד שפת הלאום על כל רבדיה; (2) לימוד ספרות לצורך יצירת מצע תרבותי משותף לבני הלאום; (3) התוויית תודעת העבר והזיכרון הקולקטיביים; (4) הנחלת ערכים, אמונות ונורמות חברתיות הנוגעות לזהות הלאומית ודיון בהם (דוד, 2012: 63–64, 79).

הצורך במקראות לימוד הכוללות סיפורי ילדים התעורר עם ייסודם של ה"חדרים המתוקנים" ובעיקר עם הקמתם של בתי-ספר יהודיים של רשת "תרבות" ואחרות במרכז אירופה ובמזרחה. המקראה העברית המודרנית הראשונה "אבטליון" חוברה בברלין בשנת 1790 על ידי המשכיל אהרן וולפסון-האלה, והיא כללה בעיקר משלים וסיפורי תנ"ך מעובדים. בשנת 1802 התפרסמה המקראה רבת התפוצה "בית-הספר" מאת יהודה לייב בן-זאב, ובה נכללו שירי הילדים העבריים הראשונים. בהמשך הופיעו מקראות שחוברו על ידי מורים כגון "גן שעשועים" לאהרן רוזנפלד ו"שיחות מני קדם" לזאב יעבץ. הודות לבתי-הספר החדשים בגולה ובארץ שבהם נתקבלה שיטת לימוד טבעית של לימוד העברית

בשפה העברית, חל מהפך בספרות הילדים העברית, והיא הפכה לספרות פורייה ומתחדשת (אופק, 1988: 12, 15, 216).

גם בימינו, למרות נוכחותם רבת המשמעות של אמצעי תקשורת אחרים בחייהם של התלמידים, עדיין מוסיפים ספרי הלימוד לשמש כלי מרכזי בתהליכי ההוראה והלמידה (קיזל, 2012: 109). מרבית בתי-הספר היסודיים בישראל משתמשים כיום במקראות המכילות אוסף של יצירות ספרות ילדים לצורך הוראת כישורי שפה. בניגוד לספרי לימוד אחרים הנלמדים מתחילתם ועד סופם, החומר הספרותי שבמקראה הוא חומר בחירה. לחומרי הלימוד במקראות שני ממדים: ממד חזותי הכולל איורים ותצלומים; וממד מילולי הכולל סיפורים, שירים וטקסטים מידעיים. חלק מהמקראות יצאו לאור כספרים בודדים לשכת גיל מסוימת, אחרות יצאו לאור בשנים הראשונות לקום המדינה, ומאז הופיעו במהדורות מחודשות. מקראות נוספות יצאו לאור כסדרות המחולקת לפי שכבות גיל, ובהן אתמקד במחקרי (רימור, 1981: 190).

דוד (2012: 352–354) השווה במחקרו בין מקראות הלימוד של בתי-הספר הממלכתיים לבין מקראות הלימוד של בתי-הספר הממלכתיים-דתיים. לדבריו, מקראות שני המגזרים מבססות את זהותן הקולקטיבית של העם היהודי על רכיבים מסורתיים המדגישים את הרציפות ההיסטורית המקשרת בין העבר היהודי לבין ההווה הציוני. נקודות הדמיון בין שני המגזרים משתקפות בהתמקדותן של המקראות ביחס החיובי כלפי ארץ ישראל, בהצדקת הצד היהודי בסכסוך היהודי-ערבי ובהבלטת נושא השואה. ההבדלים בין המקראות של המגזרים השונים נובעים מהיחס בין ערכי העבר לבין ערכי ההווה. המגזר הממלכתי נדרש להסביר כיצד ערכי התרבות והמסורת היהודית רלוונטיים להווה החילוני, ואילו המגזר הממלכתי-דתי נדרש להסביר כיצד ייתכן שילוב בין תורה לבין עבודה, ובין שמירה על אורח חיים יהודי-דתי לבין ממלכתיות מודרנית וחילונית. הבדלים אלה מתבטאים בעיסוק המוגבר של מקראות המגזר הממלכתי בצביון החילוני של ההווה הציוני, ובנטייה להתייחס באופן טבעי וארצי יותר להתיישבות בארץ ישראל. לעומת זאת מקראות המגזר הממלכתי-דתי מתמקדות במסורת ובהיסטוריה, ומדגישות את הצביון הדתי של ההווה הציוני. דוד (שם: 353) מסכם כי מקראות המגזר הממלכתי מתייחסות לזהות הקולקטיב כאל זהות **לאומית ותרבותית** של קולקטיב היסטורי בעל דת משותפת, ואילו מקראות המגזר הדתי-ממלכתי מתייחסות אליה כאל זהות **לאומית-דתית** של קולקטיב היסטורי.

בריאיון למוסף ידיעות אחרונות (חנוך-יוסף, 1992, 18 בדצמבר) השווה חוקר הספרות, פרופסור יהודה פרידלנדר, בין מקראות הלימוד של בתי-הספר החרדיים, הממלכתיים והממלכתיים-דתיים. פרידלנדר ביקר את מקראות "ילדותנו" של בתי-הספר החרדיים, על כך שאינה ממוקדת בחיבורים אלא במחברים. לדבריו, בולט בה הצורך לחסוך מהתלמידים ידע ממשי על העולם, והיא מלאה בדברי

רבנים, וממוקדת בסיפורי הגלות של יהדות אירופה. פרידלנדר מבקר גם את החזותיות של מקראת "ילדותנו" הכתובה בכתב זעיר ומאוירת בתמונות מטושטשות. לעומתה מקראת "פתחו את השער" של בתי-הספר הממלכתיים-דתיים אסתטית מאוד, מושם בה דגש על החיבורים, ולא על המחברים, והיא כוללת מגוון רחב של כותבים. כלפי "מקראות ישראל החדשות" המיועדות לבתי-הספר הממלכתיים מפנה פרידלנדר אצבע מאשימה על כך שהאסתטיקה של היצירה באה על חשבון הנחלת ערכים לאומיים תוך ניסיון ליצור קונצנזוס בין מגמות לאומיות שונות. עוד בולטת במקראות ישראל ההעדפה ליצירות מתורגמות, ואין בהן מענה למגוון היוצרים והיצירות בתרבות היהודית. את התיאור המכליל הזה אני מבקשת לעבות ולהעמיק, בכך שאבחן את מדגם המקראות מנקודת מבט לשונית סמנטית.

### **מחקרים תמטיים על הערכים המשתקפים במקראות הלימוד בבית-הספר היסודי**

חומרי הלימוד, ובכלל זה המקראות שאליהן נחשף הילד בכיתות הראשונות של בית-הספר, מהווים אמצעי לחינוך ולהקניית ערכים שאותם מעוניינים לקדם קובעי המדיניות, והם משמשים ככלי מאבק על ערכים ועל אידיאולוגיות של מעצבי המקראות. הטקסטים הכתובים מעניקים תחושה שהם אובייקטיביים וחסינים בפני ביקורת, וכך מאפשרים להישען עליהם ככלי להצגת אידאות, רעיונות ואמונות, כמו היו בלתי ניתנים לערעור. משום כך מקראות הלימוד מהוות בבואה לאופן שבו מבקשת חברה לראות את עצמה, והן מאפשרות להבין כיצד הממסד מבקש לחנך את אזרחי המדינה (רימור, 1981: 188; רגב: 1992: 14; גונן, 1993: 59; חקק וחקק: 2002; מלצר, 2012; קיזל, 2012: 110).

החוקרת השוודית, קרולינה בלום וויברג, רואה בספרות סמן תרבותי. בדיקה של העמדות הקיימות במקראות הלימוד של כיתות א, מגלה כי ספרות הילדים בכלל, ומקראות הלימוד בפרט מהוות אמצעי מהימן להערכת ערכים בחברה. גונן מצטטת גם את מחקרים של מולר ודה צירמס שבדקו במחקר אורך את מקראות הלימוד האמריקניות, ומצאו כי הן אכן שיקפו את התמורות שחלו בתרבות האמריקנית במעבר מעיקרי האתיקה הפרוטסטנטית לערכי אמונה בקבוצה (גונן, 1993: 58–59). מקקלנד בדק סיפורי ילדים שנכתבו לתלמידי כיתות ג–ד בכארבעים תרבויות שונות בעולם במסגרת מחקר שניסה להעריך את רמת ההישגיות במדינות מודרניות, על-פי ניתוח תוכן של סיפורי ילדים. מקלנד מצא כי בכל תרבות בא לידי ביטוי בסיפורי הילדים סולם ערכים שונה, אשר שיקף נאמנה את היררכיית הערכים של אותה חברה (McClelland, 1961). על אף המתאם שמצאו חוקרים אלה בין הערכים המקובלים בחברה לבין הערכים שהוטמעו במקראות הלימוד, אסתייג ואומר כי הערכים שהמקראות מקדמות הם תוצר של מדיניות חינוכית (לעיתים פוליטית) ושל מעצבי המקראות הרואים בהן צינור להעברת מסרים ולהנחלת הערכים הרצויים בחברה. מחקרו החשוב של דניאל בר-טל, פסיכולוג חברתי-פוליטי, בוחן כיצד השינויים המתרחשים באמונות החברתיות משתקפים בספרי הלימוד, ומבנים את



המציאות החברתית-פוליטית של התלמידים. כיוון שספרי הלימוד מאושרים על-ידי מוסדות המדינה, הידע המוקנה באמצעותם נתפס כאובייקטיבי וכאמיתי, ולא מעורר ספקות באשר לאינטרסים של קובעי המדיניות או באשר לאמונות החברתיות שהם מפתחים ומטפחים בקרב התלמידים (בר-טל, 1999: 457–458).

משיח (2000: 69) מצאה ביטוי ראשוני ללאומיות במקראות לימוד עבריות שנכתבו בתחילת המאה התשע-עשרה באירופה, ובתוכן סיפור בריאת העולם. לדבריה, נרטיב זה היה בעל גוונים של לאומיות דתית. כלומר הלאומיות בסיפור הבריאה שהובא במקראות זוהתה עם הדת היהודית. בתחילת המאה העשרים ספרות הילדים העברית, ובכללה מקראות הלימוד, שיקפו את רוח הזמן בהדגישן את האינטרס הלאומי ואת תחושת ההשתייכות החברתית כערכים עליונים במקביל להבלטת מסרים לאומיים-פטריוטיים. המורים והמחנכים ביקשו באמצעות מקראות הלימוד להביא את הדור הצעיר להזדהות עם ערכים של עבודה, חלוציות, חיי שיתוף, השתרשות בארץ וגבורה. ספרות זו שנקראה "ספרות מגויסת", אפיינה את הספרות העברית עד שנות השישים (גונן, 1993: 60–61). תופעת הספרות המגויסת היא למעשה תהליך של קנוניזציה המתרחש רק כאשר הוא משרת אינטרס של קבוצה מסוימת שיש לה הסמכות להציג את האינטרס שלה כאינטרס של ציבור רחב יותר, או לשמש כנציגת הציבור (סלע-שפי, 2009א: 35).

טלי תדמור-שמעוני חקרה בספרה את ספרי הלימוד ואת מקראות בתי-הספר היהודיים (הלא-דתיים) בשני העשורים הראשונים של מדינת ישראל. תדמור-שמעוני דנה בספרה בארבעה מרכיבי יסוד בחינוך הלאומי – אהבת המולדת העוסקת בטריטוריה המדינית; תרבות יהודית וישראלית הנוגעת למגע בין דת למדינה; ערכי יסוד הומניים המאפיינים את החברה הישראלית; וערכים אוניברסליים המשווים בין ישראל לעולם בהיבטים של מודרניזציה וקדמה (תדמור-שמעוני, 2010).

חוקרת החינוך, רבקה רימור (1981: 187, 191), אשר בדקה אם מקראות הלימוד העבריות מכילות חומרים הדנים בנושא "קורות עם ישראל בדורות האחרונים" מיפתה את הנושאים בשתי מקראות לימוד – "מקראות ישראל" של בתי-הספר הממלכתיים ו"הלכות ישראל" של בתי-הספר הממלכתיים-דתיים. המיפוי נעשה בהתייעצות עם מומחים והוא כלל שלוש תמות מרכזיות: **הגולה, המאבק לעלייה ולהתיישבות בארץ ישראל וחיי המדינה**. שלושת הנושאים הללו נחלקים לשלושה עשר נושאי משנה המשקפים אירועים מרכזיים בחיי עם ישראל. על מיפוי תמטי זה אתבסס באופן חלקי במחקרי, ולצידו אדאג להבליט את ההיבט הלשוני. רימור (שם: 193–195) מצאה גם כי ככל שעולים בשכבת הגיל, כך העיסוק בנושא "קורות עם ישראל" גדל. לפי ממצא זה, אני סבורה שגם במחקרי הנוכחי ראוי להתמקד בשכבה הבוגרת ביותר בבית-הספר היסודי, במקראות לכיתה ו.

המשוררים ואנשי הרוח, הרצל ובלפור חקק (2002), השוו בין מקראת "מגוון" של בתי-ספר ממלכתיים לבין מקראת "מראות" של בתי-ספר ממלכתיים-דתיים. הם הצביעו על העיסוק המשותף של שתי המקראות בנושאים לאומיים כחטיבה נפרדת, ללא קשר לחלוקה הספרותית, ועל המגמה המשותפת של המקראות להנחיל את התרבות הרצויה, כל אחת לפי גישתה. חקק וחקק בחנו את ההבדלים בין המקראות, כפי שהם באים לידי ביטוי בפתיחה שכתבו עורכי כל מקראה, בארגון הנושאים במקראה, בבחירת היצירות ובהכוונה שניתנה במדריך למורה. הניתוח שלהם הראה הבדל במטרותן של המקראות. בעוד המטרה שנחשפה במקראה המיועדת לבתי-ספר ממלכתיים-דתיים היא לאפשר לתלמיד להתבונן בהיסטוריה של העם היהודי, בשפת המקורות, בערכי הדת וביסודות שעיצבו את תפיסת העולם הלאומית-הדתית, המטרה שנחשפה במקראת החינוך הממלכתי היא לגרום ללומד להפנים ערכים הנתפסים כחיוביים בעיני עורכי המקראה יחד עם פיתוח הביקורתיות שלו. מעבר לכך המקראה הממלכתית מנסה ליצור פתיחות בפרשנות שניתנת ליצירות, ולהתמקד בעניינים המעסיקים ילדים באותו גיל.

הסופר, המתרגם ומבקר התרבות הישראלי, יורם מלצר, תיאר את דיוקנה של ישראל דרך מקראה בשם "מקראות ישראל". הוא מצא בה עיסוק בחקלאות, בנופי הטבע, במחזור השנה ובחגים היהודיים והישראליים בדגש לאומי-היסטורי, ולא בדגש על קיום אורח חיים דתי-יהודי. לצד אלה כמעט ואין התייחסות למיעוטים החיים בישראל, לחיים בגולה, או למצב הגיאוגרפי-פוליטי הבעייתי של ישראל. הוא מסכם את דבריו באומרו כי "המקראות פועלות תוך נאמנות מוחלטת לאידיאולוגיה [הציונית] שבמרכזה עמד "כור ההיתוך", ואיתו הכוונה ליצור כאן אדם חדש" (מלצר, 2012).

דר (2006: 119) קובעת שסיפורי החגים בספרות הילדים שימשו אמצעי להבלטת ערכי הגבורה היהודית השואפת לחירות לאומית. החוקרת וחברת הכנסת, דוקטור עינת וילף (2003: 31, 36–38), מתארת את סיפורי החגים ואת אירועי ההיסטוריה במקראות בית-הספר היסודי כנושאי מסרים לאומיים של כמיהה לציון, עבודת האדמה וכיבושה וקיום מלחמה צודקת כנגד אויב אכזר. וילף סבורה כי החגים שבין אדר לאייר משקפים את תולדות עם ישראל, ומחזקים מסרים ערכיים שונים. כך למשל פורים ופסח מספרים את סיפור חייהם הקשים של היהודים בגולה ואת תחילת המסע לארץ ישראל; יום הזיכרון לשואה ולגבורה משקף את האסון הטמון בהיותם של היהודים זרים בין אומות העולם ואת החיוניות של הקמת מדינה יהודית אוטונומית; ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה מספר על המאבק לעצמאות, על מלחמת מעטים מול רבים, מעשי גבורה ואויב אכזר. סיפורי החגים במקראות הלימוד של בתי-הספר היסודיים ישמשו גם אותי לצורך התחקות אחר השינויים הסמנטיים במבני הזהות הלאומית.

דוד התמקד במחקרו בתמורות שהתחוללו במקראות הלימוד של בתי-הספר בייצוג הזהות היהודית-ישראלית מאז ימי הציונות ועד לסוף המאה העשרים. ממחקרו עולה כי היחסים בין עם ישראל לבין ארצו עברו תהליך של נורמליזציה (דוד, 2012: 359–360, 373–374). המקראות הראשונות היו רוויות מסרים ערכיים של געגועים לארץ ישראל, וחיפשו שורשים עתיקים של העם היהודי בארצו לצורך הצדקת הזיקה הדתית וההיסטורית לארץ ישראל; המקראות המאוחרות יותר הדגישו את דור הילידים שאיננו זקוק עוד להצדקות רומנטיות לאהבת המולדת. דוד מזהה במקראות הלימוד את השילוב בין הרכיבים המסורתיים המייצגים את עברו של העם היהודי לבין רכיבים מודרניים חדשים של הלאומיות היהודית-ישראלית. הרכיבים המודרניים מושפעים מתהליכים פנימיים בישראל ומתהליכים עולמיים שהעיקריים ביניהם הם הסכסוך היהודי-ערבי, השואה, עלייתו של האתוס הקפיטליסטי על חשבון האתוס השוויוני-סוציאליסטי וההיפתחות להשפעות גלובליות, כגון תרבות הצריכה ועליית ערך האינדיבידואליזם שהקשו על המשך הסולידריות החברתית.

החוקרים, צוקי שי ושרה שמעוני (2014: 37, 40, 42, 45), חקרו את הנושאים של ייצוג הישראליות בארבעה ספרי לימוד עברית שנכתבו משנות התשעים ואילך, ויועדו לאולפן למבוגרים. הם מצאו כי בספרי הלימוד שנכתבו בתחילת שנות התשעים, הזהות הישראלית היא זהות ממלכתית קולקטיבית, ונעדר מהם כל היבט של ביקורת על המתרחש במדינה. לעומת זאת בספרי הלימוד שנכתבו בראשית המילניום, נתפסת הזהות הישראלית כסובייקטיבית והחברה מתוארת כפלורליסטית. האתוס הלאומי הקולקטיבי אינו מוצג בהם, ובמקום המדינה נמצא במרכז האדם הפרטי – הישגיו, מצוקותיו וזכויותיו. השינוי שעברה החברה הישראלית בעשורים האחרונים מאופיין בהתפכחות שבה הופחתה שליטת המדינה בעיצוב הזהות הקולקטיבית, ובמקום הומוגניות חברתית מתפתח מגוון תרבויות, בדומה לחברות דמוקרטיות בעולם המערבי. נוסף על כך ניתנת לגיטימציה לביקורת על המדינה ועל דרכיה.

כל המחקרים שנסקרו כאן מצביעים על המעבר התמטי מזהות לאומית-יהודית, לזהות לאומית-ישראלית, ומשם לזהות אינטגרטיבית (לאומית-גלובלית). המבט שהם מציעים הוא תמטי ומכליל. אני מבקשת להעמיק בבחינת הטקסטים של המקראות השונות, ולזהות את השינויים שקווי המתאר שלהם תוארו כאן, דרך בדיקה של המרקם הלשוני בכלים בלשניים סמנטיים.

## סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית

הסמנטיקה הקוגניטיבית היא ענף צעיר יחסית בחקר הלשון. להלן אפרט את עיקרי הגישה, ואת שיטות המחקר של הסמנטיקה הקוגניטיבית אשר ישמשו אותי ככלי ניתוח של מבעי הזהות הלאומית במחקר זה.

### גישות מחקר קודמות שהשפיעו על הסמנטיקה הקוגניטיבית

מספר תאוריות ושיטות מחקר קדמו לסמנטיקה הקוגניטיבית, השפיעו על התפתחותה כענף מחקר עצמאי במאה העשרים והטביעו בה את חותמם. ראשונה בהן היא התאוריה הסטרוקטורליסטית של דה-סוסיר שמהבחנותיה החלו המחקרים הראשונים על שדות סמנטיים; תאוריית הדקדוק האוניברסלי של חומסקי אשר ממנה אימצה הסמנטיקה הקוגניטיבית את העיקרון הגנרטיבי, לפיו שפתו של אדם היא תוצר של גזירת מבני לשון מורכבים ממספר קטן של רכיבי יסוד ושל כללי גזירה; בניגוד לסמנטיקה הפורמלית-לוגית שעניינה הוא בקביעת ערך האמת של המשפטים בשפה, מציעה הסמנטיקה הקוגניטיבית תיאור של מקום המילים והמושגים בתוך רשתות מושגיות משתנות שאינן תחומות בגבולות ברורים או בהגדרות קבועות; גם חקירות בסמנטיקה הלקסיקלית אשר מתרכזות במילים, במקורותיהן ובגלגולי המשמעות שלהן תוך עיסוק בקשר בין השפה לבין העולם, שימשו בסיס לצמיחת התפיסה של הלקסיקון כרשת מסועפת של קשרי משמעות ושל רשתות קוגניטיביות (פירוט והרחבה אצל סוברן, 2003: 211, 214; ובעיקר אצל סוברן, 2006: 13, 38, 58, 118).

### התאוריה הסטרוקטורליסטית

התאוריה הסטרוקטורליסטית (תורת המבניות) של פרדינן דה-סוסיר הייתה התאוריה הראשונה שהעמידה את הלשון בכללותה כמושא מחקר. עד אז עסקו החוקרים בהשוואות בין שפות קרובות ובחיפוש אחר שפת המקור שלהן תוך עיסוק בתופעות לשוניות בודדות. התאוריה הסטרוקטורליסטית התייחסה ללשון כאל מערכת מובנית שלכל ערך בתוכה יש תפקיד ומשמעות הנובעים ממיקומו במערכת, ומיחסו לשאר הערכים. בהתאם לכך חקירת הלשון צריכה להתחיל באיסוף של מלאי פרטים מפוזרים ונעדרי סדר, ולחשוף את הארגון שבין הפרטים בעזרת שלושה שלבים: **מובחנות** שתעסוק בזיהוי היחידות הנבדלות זו מזו וביחידות החוזרות על עצמן; **ניגודיות** שתתמקד בזיהוי סוג היחס בין היחידות המובחנות שהתגלו; ו**קישוריות** שעניינה בהבחנה ביחסים שבין צירי הניגודיות (סוברן, 2006: 79-80; לבנת, 2014א: 103).

התאוריה הסטרוקטורליסטית (מבנית) של דה-סוסיר הולידה הבחנות מתודולוגיות חשובות ששימשו בסיס למחקרים הראשונים בשדות סמנטיים: הבחנה בין מסמן לבין מסומן כשני מרכיביו של הסימן הלשוני; הבחנה בין אוסף של תכונות וכללים המייחדים שפה מסוימת משפה אחרת – לאנג (langue), לבין אוסף ביצועי השפה המתגלה בדיבורם של יחידים ושל קבוצות – פארול (Parole); הבחנה בין יחס סינטגמטי-ליניארי שבו ערכה של כל יחידה בצירוף נקבע, לפי מה שמופיע אחריה או לפניו, לעומת יחס אסוציאטיבי המתייחס לקשר בין מילים במוחו של הדובר ומחוץ להקשר של השיח הספציפי; הבחנה בין ניתוח סינכרוני המתאר מצב בשפה בנקודת זמן מסוימת, לבין ניתוח דיאכרוני המתאר את התפתחות השפה לאורך תקופות שונות. שיטת העבודה במחקרים המבוססים על התאוריה הסטרוקטורליסטית ראשיתה באיסוף מילים קרובות במשמעות תוך הבהרת יחסי הקרבה ביניהן (דה-סוסיר, [1916] 2005: 191–196; סוברן, 1994: 15; סוברן 2006: 81–82; לבנת, 2014א: 103). גם מחקרי יפעל באותה שיטה תוך התייחסות להבחנות ולדרכי הניתוח שהציג דה-סוסיר, ולפיתוחן בתאוריית השדות הסמנטיים והמסגרות הסמנטיות שיתוארו להלן.

### התאוריה הגנרטיבית

הסמנטיקה הגנרטיבית צמחה על רקע התאוריה הגנרטיבית המהפכנית של ההוגה והבלשן, נועם חומסקי, במחצית השנייה של המאה העשרים. חומסקי מייחס לדקארט את הבסיס לרעיונותיו שצמחו מהרעיון כי השפה האנושית מייחדת את בני האדם משאר היצורים החיים, וכי יש צורך לחפש אחר עקרונות הפעולה של המחשבה. אולם הבלשנית הקוגניטיבית, פרופסור תמר סוברן (2006: 26–27), סבורה כי דווקא התובנה הבסיסית של קאנט על האופן שבו השפה משקפת דרכי חשיבה, היא ששימשה בסיס, גם אם לא במודע, לחיפושיו של חומסקי אחר אלגוריתמים אוניברסליים מולדים, תבניות מחשבה ועקרונות תחביר כלליים המשותפים לכל השפות.

חומסקי חתר להעניק לרעיונותיו מעמד של תאוריה מדעית, והיה הראשון שהתייחס ללשון כביטוי ליכולת האנושית ולמוכנות המולדת לרכוש כל שפה שהיא. מן העקרונות התחביריים שגילה שהם משותפים לכל השפות, נבע רעיון "הדקדוק האוניברסלי" שהוא מערכת מצומצמת של כללים מולדים ומשותפים לכל בני האדם היוצרים מבני לשון מסועפים ומורכבים (סוברן, 2006: 36–38). מבקריה של תאוריית חומסקי סבורים שהנחות היסוד שלה נכונות, אולם היא מוגבלת משתי סיבות. ראשית היא מתמקדת בתחביר, וזונחת את תחום ההמשגה והמשמעות. שנית, הצמצום למבני תחביר מגביל את היכולת של התאוריה להסביר את קיומם ואת דרכי גזירתם של מבעים רבים בשפה הטבעית (Pustejovsky, 1996: 5). עם זאת יש לרעיון הגנרטיבי השפעה על פיתוחים חדשים של תורת

המשמעות. כך למשל ג'קנדוף נשען על ההנחה הגנרטיבית, ומרחיב אותה אל יסודות המשמעות, כפי שאראה כאן בהמשך.

### ההתרחקות מן הסמנטיקה הפורמלית

הלוגיקה היא תורת ההיגיון העוסקת בהיקש ובמציאת כלים שעשויים לקבוע כיצד מתוך טענה אמיתית אחת אפשר להסיק טענה אמיתית אחרת. על בסיסה של תורת ההיגיון צמחה הבלשנות הפורמלית, ובהשראת ההוגים הראשונים של פילוסופיית הלשון כרסל ופרגה שהיו מתמטיקאים. שיטת חקר זו מחפשת נוסחאות מדויקות במטרה לתאר את הגבולות החדים של כל מושג או לקסמה בשפה. נוסף על כך הגישות הפורמליות שואפות להפריד בין ענפי הלשון השונים באופן מודולרי והיררכי, משום שלתפיסתן בבסיסו של כל אחד מתחומי הדקדוק (פונולוגיה, תחביר וסמנטיקה), עומד מנגנון מולד אחר בעל עקרונות שונים (צרפתי, 2001: 3-2; Evans, Bergen & Zinken, 2007: 3-4). מבקריה של תפיסה זו דוחים חריפות בעיקר את רעיון 'האוטונומיה של התחביר' (Jackendoff, 2002) לטובת מערכת של יחסי גומלין המתקיימת במוח האנושי בין החושים, המערכת המושגית, יכולת ההפקה המילולית של השפה (הפונטיקה), וגם כללי התחביר וכללי גזירת המשמעות. יש בכך חריגה משמעותית מהנחות היסוד של הסמנטיקה הפורמלית והתקרבות לתפיסה פסיכולוגית של השפה בזיקה למחשבה ולחושים.

הסמנטיקה הפורמלית מניחה יסוד לוגי-מתמטי העומד בבסיס משמעותו של המבע ובקשר בין הוראתו של משפט לבין אמיתותו. שורשיה של הסמנטיקה הפורמלית נעוצים בפילוסופיה ובלוגיקה, ושאוּבּים מתורתם של פרגה ושל ממשיכיו הסבורים כי משמעותו של משפט מתמצה בתנאים לאמיתותו, וכי המשמעות של השלם נובעת ממשמעות חלקיו (סוברן, 2006: 13, 58, 61-62; Evans, Bergen & Zinken, 2007: 3-4; לבנת, 2014: 90). אחד ממייצגיה הבולטים של הסמנטיקה הפורמלית היה הבלשן האמריקאי, ריצ'רד מונטגיו, אשר פיתח תאוריה המקשרת בצורה הדוקה בין משמעות לקסיקלית של מילה לבין יצירת צירופים תחביריים. לטענתו, משמעות של כל ביטוי ניתנת להגדרה מתוך המשמעות של חלקיו ומאופן ההצטרפות שלהם זה לזה (Montague, 1968; 1973). הוא נשען בעבודתו על גישות לוגיות-פורמליות, וקרא למחקרו המפורסם "אנגלית כשפה פורמלית" (Montague, 1970).

## סמנטיקה לקסיקלית

הסמנטיקה הלקסיקלית היא ענף חקר בלשני ותיק יותר החוקר את המילים, את מקורותיהן ההיסטוריים, את גלגולי המשמעות שלהן, את פירושן המילוני ואת האופן שבו פירושן תורם להבנת מבעים בשפה. ביסוד הסמנטיקה הלקסיקלית טמונה ההנחה כי כל פירוש של מילה מצריך גישה ללקסיקון שהוא מאגר שיטתי ויעיל לאחסון ידע על מילים בשפה (Pustejovsky, 1996: 1; סוברן, 2006: 13). עוד טרם ניתן שם לצורת העיסוק הזאת בלקסיקון, העסיקה משמעותן של מילים את ראשוני הפילוסופים. כך למשל אריסטו הציע להבחין באופן שיטתי בין מילים המביעות פעולה תכליתית שהושלמה לבין מילים המביעות פעולה שטרם הושלמה. לוק, יום ורייד (Locke, 1690; Hume, 1740; Reid, 1764) היו ראשוני החוקרים שפיתחו תאוריות שיטתיות העוסקות במשמעויות המילים. אולם רק בשלהי המאה התשע-עשרה חלה התפתחות מואצת בחקר משמעות המילה. מרבית המחקרים באותה תקופה עסקו בקשר בין מילה לבין מושג שהוא ישות פסיכולוגית. ארבע שאלות מפתח עולות, כאשר מתארים את המשמעויות שמילים נושאות (Pustejovsky, 1996: 1-2, 4):

- (1) מהם הרכיבים הסמנטיים היוצרים את משמעות המילה?
- (2) כיצד מתבטא ההבדל במשמעותן של מילים שונות וקרובות, וכיצד הן קשורות זו לזו?
- (3) כיצד משמעותה של מילה מסוימת מניעה תהליך של יצירת משפט תקני מבחינה סמנטית?
- (4) מתי רכיב של מילה נחשב כבעל משמעות לקסיקלית ומתי משמעותו היא חלק מידע עולם? ארבע השאלות הללו העסיקו חוקרים רבים שפיתחו תאוריות שונות כדי לענות עליהן.

## בלשנות קוגניטיבית

הצירוף "בלשנות קוגניטיבית" מגלם את הקשר בין שפה לחשיבה. קשר זה העסיק את הפילוסופים עוד בעת העתיקה, והפך לתחום מחקר מרכזי בעת החדשה. קיימות שתי גישות מנוגדות המתבוננות על הקשר שבין שפה לחשיבה – "הגישה האוניברסליסטית" גורסת כי לכל בני האדם מערכת זהה של "מושגי יסוד", ולכן שפות שונות מייצגות את העולם בדרכים דומות; לעומתה "גישת היחסיות הלשונית" גורסת כי קיימת תלות בין הלשון הרווחת בחברה מסוימת לבין אופן החשיבה של דובריה, כלומר כל לשון משקפת תפיסה חברתית-תרבותית משלה (מוציניק, 2002: 41-43). הבלשנות הקוגניטיבית עוסקת בחקר היכולת השפתית האנושית המושפעת מתהליכים קוגניטיביים המשותפים לכל בני האנוש, וחוקרת את האופן שבו ההתנסות הגופנית משפיעה על תהליך ההמשגה של כל שפה מדוברת. בכך היא מבטאת את הגישה האוניברסליסטית. לצד אלה שיטת השדות הסמנטיים שלגביה

ארחיב מיד, בוחנת את התגבשותם של נוהגי לשון בקהילת דוברים מסוימת ואת אופן השתנותם בין תרבויות שונות. בבסיסה של התבוננות זו עומדת גישת היחסיות הלשונית.

המונח 'קוגניטיבי' יסודו בענף בפסיכולוגיה שעניינו תהליכי חשיבה, המשגה, זיכרון ועוד. בשנים האחרונות התפשט השימוש במונח זה לתחומי ידע נוספים, בין היתר לבלשנות כמו גם לפילוסופיה, למתמטיקה, לחינוך, למדעי המוח ועוד. ראשיתו של זרם הבלשנות הקוגניטיבית בשנות השבעים של המאה העשרים, וביסודו מונחת תפיסה שקיימות יכולות מנטליות המגולמות בלשון (אך לא רק בה), וניתנות להצגה באמצעות חקר תופעות לשוניות (סוברן, 2006: 118, 121; לבנת, 2014ב: 87).

קרופט וקרזו מצביעים על כך שהגישה הקוגניטיבית נשענת על שלוש הנחות יסוד (Croft & Cruse, 2004: 1-4):

א. הלשון אינה מערכת קוגניטיבית אוטונומית, כלומר האופן שבו אנו משתמשים בידע הלשוני אינו שונה מהאופן שבו אנו משתמשים ביכולות קוגניטיביות אחרות, שאינן נוגעות לשפה.

ב. הדקדוק הוא המשגה, משמע הידע הלשוני הוא מבנה מושגי המובנה מתוך ההתנסות הגופנית ומתוך ראייתנו את העולם, ולכן אין אפשרות לדבר עליו במונחים של ערכי אמת.

ג. ידע לשוני צומח מתוך השימוש בלשון בנסיבות ספציפיות. השימוש בלשון בהקשרים שונים מאפשר ליצור כלל או קטגוריה בעזרת תהליכים של הפשטה וסכמטיזציה.

אפשר לזהות בבלשנות הקוגניטיבית שני כיווני מחקר עיקריים: גישות קוגניטיביות לדקדוק וסמנטיקה קוגניטיבית. עניינה של הסמנטיקה הקוגניטיבית הוא יצירת מודל תאורטי של התודעה האנושית באמצעות בחינת הקשר בין התנסות לבין קידודה של השפה לכדי מערך מושגים (Evans, Bergen & Zinken, 2007: 5).

הסמנטיקה הקוגניטיבית צמחה על הרקע של חשיבה פילוסופית, לוגית, פסיכולוגית, נוירולוגית וסוציולוגית, ולכן היא תוצר של יחסי הגומלין בין תחומי הדעת הללו. נקודת המוצא של הבלשנות הקוגניטיבית, ושל הסמנטיקה הקוגניטיבית בכללה, היא שהיכולת השפתית האנושית נובעת מיכולות ומתהליכים קוגניטיביים של האדם כגון תפיסה, קליטה בחושים, תהליכי עיבוד, אחסון ושליפה. נוסף על כך מחזיקה הסמנטיקה הקוגניטיבית בתפיסה, לפיה למושגים אין הגדרות וגבולות ברורים, אלא הם דינמיים ומשתנים כתלות בתהליכי המשגה (סוברן, 2006: 13, 31, 118). מחקרי נשען על מספר תאוריות ושיטות חקר מתחום הסמנטיקה הקוגניטיבית. בסעיף הבא אתאר תאוריות אלו.



## גישות ושיטות מחקר בסמנטיקה הקוגניטיבית

במוקד מחקרי הסמנטיקה הקוגניטיבית עומדים הקשרים שבין מילים ומושגים וחקירת תהליך העיבוד ההכרתי של קשרים אלה. תאוריות סמנטיות קוגניטיביות אחדות חוקרות בהדגשים שונים את האופן שבו אנשים משתמשים בשפה. דרך זו שונה מהגישה המסורתית הפורמלית לסמנטיקה, והיא מקיימת קשר הדוק עם כלל המדעים הקוגניטיביים (סוברן, 2006: 13; לבנת, 2014ב: 133). הבלשנים אוונס, ברגן וזינקן מצביעים על ארבעה עקרונות משותפים המאפיינים את הגישות השונות בסמנטיקה הקוגניטיבית (Evans, Bergen & Zinken, 2007: 6-11):

- (1) המבנה המושגי תלוי בהתנסות הגופנית משמע שאנו תופסים את העולם ואת המציאות בהתאם למנגנונים החושיים של הגוף האנושי;
- (2) המשמעות היא מושגית, כלומר משמעות של מילים וביטויים בשפה מתפרשת בהתאם למושגים בתודעה של האדם, ולא בהתאם לישויות אובייקטיביות בעולם החוץ-לשוני. זאת בניגוד למשמעות הדנטטיבית שאליה חותרת הסמנטיקה הפורמלית;
- (3) המשמעות היא אנציקלופדית מטבעה – היא דינמית, מתהווה בתוך ההקשר שבו היא מופיעה, והיא מאורגנת בזיכרון כמבנה רשתי המקשר בין מילים, מושגים ומסגרות תוכן, ולכן אין אפשרות להתחקות אחריה באמצעות המילון;
- (4) הבניית המשמעות היא תהליך המשגה – לפי עיקרון זה, המילים אינן בעלות משמעות לכשעצמן, אלא מעוררות תהליך שבו נבנית המשמעות במערך מושגי תוך התבססות על ידע אנציקלופדי קודם.

מחקרי הנוכחי נשען על הנחות היסוד הללו, ומאמץ שיטות מחקר של תאוריות בלשניות קוגניטיביות במטרה לתאר את היחסים בין המילים בשדות הסמנטיים של זהות, לאום וזהות לאומית, ואת מנגנוני המשגה העומדים בבסיס המילים של כל שדה. בדיקת המרקם הלשוני של הטקסטים במקראות הלימוד עשויה להציע מבט מפורט על כיווני מחשבה של הכותבים, העורכים והמחנכים, ולשפוך אור על קווי אופיין של החברה ושל התרבות הישראלית ועל התמורות שחלו בהן. בסעיפים הבאים אתאר את התאוריות ואת השיטות שעליהן נשען המחקר.

### מודל השימוש של לאנאקר

הבלשן וההוגה, פרופסור רונלד לאנאקר, שהיה אחד מנשיאיה הראשונים של האגודה העולמית לבלשנות קוגניטיבית, סבור כי מערכת המשגה על כלליה ועל חוקיה מספקת הסבר אחיד ושלם לכל תופעות הלשון. לטענתו, מערכת ראשונית ומצומצמת של כלים קוגניטיביים שעניינם מערכות יחסים,

קישורים, הבלטה (profiling), ייחודיות, ספציפיות מול הכללה ועוד, יכולה להסביר את האופן שבו אנו מתבטאים בכל הרמות – החל מרמת הדקדוק והתחביר, דרך רמת המשמעות וכלה ברמת השיח וההקשר (Langacker, 1988).

מודל השימוש של לאנאקר מציע לצאת משימושי הלשון אל ההכללות ואל זיהוי היסודות המרכיבים את המבעים הללו. תורתו מדגישה את הזיקה בין הסמנטיקה לבין הפרגמטיקה, וגורסת שיש קשר קבוע וחשוב בין השימוש לבין המשמעות (Langacker, 1988: 49; Langacker, 1999: 17). לאנאקר מציע להתחיל כל חקירה סמנטית של מושג מסוים בשימושים הלשוניים ובהקשרים שונים שבהם הוא מופיע, ומשם לחשוף את תבניות היסוד המשקפות את ההכרה האנושית. הוא אינו חוקר את המושג הסטטי, אלא את תהליכי המשגה הדינמיים שבהם נקשרים ייצוגים סמנטיים-מנטליים בייצוגים פונולוגיים. רעיונות אלה והעיסוק של לאנאקר ברב-ערכיות של מילים (פוליסמיה) רלוונטי מאוד למחקרי הנוכחי. כפי שתיארתי בראשית הפרק, המושג 'לאום' כשלעצמו הוא עמום ורב-ערכי, וכך גם הצירוף 'זהות לאומית' הנגזר ממנו, ורק בדיקה מפורטת של שימושים שונים שנעשים בו יכולה להצביע על מנגנוני המשגה העדינים והמגוונים המכוננים אותו. לאנאקר מציג את המבנה הסמנטי של מילה רב-ערכית כרשת של צמתים, ובה כל צומת הוא וריאנט סמנטי של המילה. כאשר המילה היא רב-ערכית, יש לה וריאנטים סמנטיים שונים, אך לרוב רק אחד מהם רלוונטי כתלות בהקשר המסוים (Langacker, 1988: 68-69). כך למשל אני יכולה כבר עכשיו להצביע על כך שהמילה הרב-ערכית 'לאום' מהווה צומת סמנטי של יסודות שונים כגון דת, אומה, מדינה, מולדת ועוד. המיוחד למילה 'לאום' הוא שהרב-ערכיות שלה עולה משימושים שונים בין אדם לאדם ובין קבוצות שונות בחברה, ולא רק בין ההקשרים ובין נסיבות השימוש בה. דוגמה אחרת היא הרב-ערכיות של המושג 'פטריטיזם'. מקורו של המושג במילה היוונית 'פאטר' (Pater) שמשמעותה 'אב', והיא מבטאת רגש נאמנות למדינה המבוסס על נאמנות לאב. להגדרה המקובלת לפטריטיזם קונוטציה חיובית: "נאמנות ומסירות לארץ המולדת" (אבן-שושן, 2009: 765). אולם השימושים בה מעידים כי מדובר במילה רב-ערכית שלעיתים מוקנה לה ערך שלילי. דוגמה לכך היא אמרת הכנף המפורסמת של הסופר האנגלי הנודע, סמואל ג'ונסון – "הפטריטיזם הוא מפלטו האחרון של הנבל", או אמרתו של וולטר (שם העט של הפילוסוף והסופר הצרפתי, פרנסואה-מארי ארואה): "כדי להיות פטריוט טוב צריך להפוך לאויב של שאר האנושות". לעיתים גם מוחלפת הלקסמה 'פטריטיזם' בלקסמה 'שוביניזם' (בר-טל ובן-עמוס, 2004: 14-15). מחקרי שואב מלאנאקר את ההצדקה להציג את צומת השימושים האלה במקראות של המגזרים השונים.

### שיטת הסמנטיקה המושגית של ג'קנדוף

הבלשן, פרופסור ריי ג'קנדוף, הוא גנרטיביסט וגם בלשן קוגניטיבי. הוא צמח בבית מדרשו של חומסקי, אך הרחיב את יריעת החיפוש הגנרטיבי אל תחומי ההכרה וההמשגה, המודעות ומכלול מרכיבי הכושר הלשוני (Jackendoff, 1997). ג'קנדוף מכנה את שיטתו "סמנטיקה מושגית", משום שהיא עוסקת בדרכי יצירתם של מושגים בתודעה ובפענוחם. הסמנטיקה המושגית מרחיבה את ההנחה הגנרטיבית התחבירית אל הסמנטיקה, בכך שהיא מצביעה על האופן שבו ניתן לגזור גם מילים ומושגים בשפה, ולא רק מבנים תחביריים מאוסף קטן ובסיסי של תבניות יסוד מושגיות (כנראה מולדות) ושל יחסים בסיסיים, כגון סיבה ותוצאה, זהות, דבר, דרך, תכונה, שייכות ועוד. לכן כדי לחקור מושג יש לחפש את רכיבי היסוד הללו המרכיבים אותו, ולהתחקות אחר המנגנון המכונן אותם.

ג'קנדוף מבליט את העובדה שהלשון האנושית מבטאת את מה שנקלט בחושים, ולכן יש להתחקות אחר המעבר מהקליטה ומהתפיסה החושית אל תחום המשגה וההבעה (Jackendoff, 1997). הוא ניסח תאוריה קוגניטיבית רחבה שאינה מתמקדת רק במערכת המושגית, אלא בקוגניציה בכללותה וביחסי כל מרכיביה: חושים, מוטריקה, אמצעי הפקה פונטיים, תחביר ומערכת מושגית. לפי תאוריה זו, כל מבע לשוני מורכב משלושה מנגנונים אשר משמשים כמסננים שדרכם עובר הקלט, וביניהם קיימת היררכיה – מסנן פונטי הפועל ראשון ומקודד את הלשון לצלילים; מסנן מורפו-תחבירי המעביר נתונים מהמסנן הפונטי למסנן הסמנטי-קוגניטיבי ולהפך, במטרה לאפשר מיפוי מדויק יותר בין המסננים; ומסנן סמנטי-קוגניטיבי המקודד את המשמעויות במערכת המושגית. בעקבותיו אוכל גם אני לחקור את אופייה של מערכת מושגית נתונה על הדינמיות שבה.

### הגישה הקוגניטיבית לקטגוריזציה ותאוריית האב-טיפוסיות

סוגיית הקטגוריזציה זכתה לתשומת לב רבה בסמנטיקה הקוגניטיבית. הקטגוריזציה היא היכולת הטבעית למיין ישויות לקטגוריות, לפי נקודות דמיון ושוני שבני אדם עורכים באופן כמעט בלתי מודע. הצורך במיין נשען על שני עקרונות קוגניטיביים (לבנת, 2014: 102–103):

א. עיקרון החיסכון הקוגניטיבי המעודד את יצירתן של קטגוריות במטרה לקבץ יחדיו גירויים שונים, לחסוך במאמץ הקוגניטיבי הנדרש כדי לאחסן אותם, לחשוב באמצעותם ולשלוף את המידע בעת הצורך;

ב. העיקרון של מבנה עולם הנתפס על-ידי החושים, ולפיו ארגון העולם בקטגוריות נשען על מבנה הדברים במציאות.

מאז אריסטו התקבע הקשר בין קטגוריות לבין הגדרה. ההגדרה המסורתית, לפי אריסטו, נשענת על שיוך המוגדר לקטגוריה ופירוט מה שמייחד את הפריט בקטגוריה זו. מאז ימי הפילוסוף ויטגנשטיין

והפסיכולוגית, אלינור רוש, שפעלו במחצית השנייה של המאה העשרים, קמו לרעיונות הללו מתנגדים מכיוונים שונים. גם הגישה הקוגניטיבית לקטגוריזציה מתנגדת לחלוקה הקלאסית המהותנית לקטגוריות שהבסיס למיון הוא התכונות המשותפות לכל המילים והמושגים המסווגים באותה קטגוריה.

התנגדות זו נובעת ממספר סיבות. ראשית, בעייתי לקבוע רשימת תנאים הכרחיים ומספיקים שיגדירו קטגוריה מסוימת; שנית, בכל קטגוריה קיימים פריטים הנכללים בה, אף על פי שהם יוצאי דופן; נוסף על כך קשה לקבוע גבולות ברורים לכל קטגוריה (סוברן, 2006: 74–75; לבנת, 2014: 102–103).

הלוגיקן והפילוסוף, לודוויג ויטגנשטיין, הדגים עד כמה קשה לנסח הגדרה אחת ויחידה שתחול על כל הקטגוריה באמצעות התבוננות במושג 'משחק' ובשויות הנכללות בו. ויטגנשטיין הראה כי הקטגוריות והמושגים מאופיינים בדינמיות, והבסיס לסיווגם של דברים שונים באותה קטגוריה הוא יחסי הדמיון והקרבה ביניהם, והתכונות המפוזרות בין חברי הקטגוריה. מדובר במעין שיוך גנטי המכונה על ידו "דמיון משפחתי" (ויטגנשטיין, [1929] 1994; ויטגנשטיין, 1953). האנתרופולוג, מלוויל הרסקוביץ (1895–1963), סבר כי יש בין היהודים הבדלים כה רבים שספק אם יש ביניהם מכנה משותף. הרסקוביץ טען כי לכל מילה יש משמעויות רבות, אך אין מילה שיש לה משמעויות רבות יותר מאשר למילה 'יהודי' (מוריס-רייד, 2007: 189–190). הרעיון של ויטגנשטיין מציע התבוננות אחרת – לא מציאת מכנה משותף או תכונות זהות, אלא מציאת דמיון משפחתי בין חברי הקבוצה.

בהמשך לרעיון זה פיתחה הפסיכולוגית הקוגניטיבית, פרופסור אלינור רוש, את תאוריית האב-טיפוסיות המתנגדת למיון קטגוריות לפי "תנאי הכרחי ומספיק", ומציעה במקום זאת להתייחס לאב-טיפוסיות, לפיה חלק מחברי הקטגוריה מייצגים אותה באופן טוב יותר מאשר האחרים (Rosch, 1975; 1978). יתר על כן, כאשר לחבר מסוים בקטגוריה יש מעמד מוכר כמייצג את הקטגוריה כולה, הוא מוביל לראייה סטראוטיפית.

הבלשן הקוגניטיבי המוביל מקליפורניה, פרופסור ג'ורג' לייקוף, השליך את תאוריית האב-טיפוסיות של רוש אל מכלול הקטגוריות המיוצגות בתודעה האנושית (Lakoff, 1987). הוא מציע לראות בקטגוריות תבניות קוגניטיביות אופטימליות שהן ייצוגים מנטליים יציבים יחסית המבטאים תפיסות של האדם על העולם. הוא אף מסביר את הסיבות המובילות ליצירת אפקט האב-טיפוסיות. כך למשל תחומי ההתנסות הבסיסיים של אדם בתרבות מסוימת, וקיומם של מודלים הנתפסים באותה תרבות כאידיאלים, משפיעים על החלוקה לקטגוריות ועל הקשר בין פריטים אב-טיפוסיים מקטגוריות שונות. לדוגמה 'רווק' נתפס במהלך הדורות כגבר לא נשוי, ו'אם' נתפסה כאם המשפחה. לייקוף שואל "האם האפיפיור הוא רווק?" ומשיב: הוא אינו משמש דוגמה מייצגת לאב-טיפוס הרווק. עם התמורות שחלו בתבניות המשפחה בימינו בן זוג החי עם בת זוגו ללא נישואים מערער את המרכזיות של ההגדרה

המסורתית ל'רווק'. כך מערערים גם המושגים 'אם פונדקאית' או 'אם אומנה' את יציבות הקטגוריה ואת ההגדרה המסורתית של המושג 'אם' (שם). באותו אופן נוכל גם לטעון שהמודל האידיאלי המסורתי של 'מדינת הלאום' כלל חפיפה בין העם או האומה לבין המולדת, כישות פוליטית טריטוריאלית (וסרמן, 2007: 23), אולם בימינו קמות ישויות לאומיות המערערות על יציבותו של המושג הזה. לייקוף מראה שמושג יכול להיות מורכב מתת-מודלים היוצרים מעין אשכול שהוא קטגוריה מורכבת מבחינה קוגניטיבית (Lakoff, 1987). בעקבות התאוריה של לייקוף אצביע על כך שהמושג 'לאום' מורכב, לדעתי, מחמישה תת-מודלים:

- המודל המדינתי המתכנס: הלאום כולל את כל בני העם היושבים בטריטוריה הפוליטית.
  - המודל האתני: הלאום כולל את כל בני העם.
  - מודל השפה: הלאום כולל את כל דוברי השפה המסוימת.
  - מודל הדת: הלאום כולל את כל בני הדת המסוימת.
  - המודל האזרחי המכליל: הלאום כולל את כל אזרחי המדינה ללא הבדל דת, גזע או מוצא.
- בתרשים הבא אפשר לראות את המבנה של המושג הפוליסמי 'לאום', כפי שהוא משתקף ממבט כללי על זרמים בתרבות הישראלית.

#### תרשים א: הרב ערכיות של המושג "לאום"



במרכז המבנה דמוי הכוכב נמצא האב-טיפוס של הלאום, והוא מאופיין בשילוב בין תת-המודלים השונים. הקטגוריות שיוצאות ממנו אינן מרכזיות, וכל אחת מהן מייצגת קטגוריה פחות טיפוסית של המושג לאום: הלאום הישראלי הוא ביטוי למודל המדינתי המתכנס; הלאום היהודי-אתני מבטא את המודל האתני; הלאום העברי מבטא את מודל השפה; הלאום היהודי-דתי מייצג את מודל הדת; והלאום האזרחי הוא ביטוי למודל האזרחי המכליל. המרחק מהמרכז אינו אחיד – חלק מהקטגוריות

קרובות יותר לאב-טיפוס וחלק רחוקות ממנו, והן תלויות בקהילה החברתית המאמצת מודל זה או אחר. הקרבה לכל אחת מהקטגוריות תלויה גם בנקודת הזמן, למשל הקרבה בין האב-טיפוס לבין הלאום הישראלי המוגדר על-ידי טריטוריה הייתה שונה לפני מלחמת העולם השנייה ואחריה, כך לדברי א.ב. יהושע (2014): "הייתה תחושה שצריך לשקם את מרכיב המולדת אחרי השואה, ולהשתמש בכוח הגדול ביותר". כפי שהראיתי בסעיף "זהות, לאומיות ומה שביניהן" בפרק זה, חוקרים שונים ייחסו חשיבות אחרת לכל אחד מרכיבי הלאומיות. כך למשל קבע הסוציולוג הציוני, הדוקטור ארתור רופין, (1876–1943) כי קבוצת "היהודים הלאומיים" אשר חיה בארץ ישראל ומדברת עברית, היא הרחוקה ביותר מאסימילציה (תהליך איבוד הקיום היהודי), גם אם היא אינה קשורה לדת היהודית (מוריס-רייך, 2007: 186–187). משתמע מדבריו כי המודל המדינתי המתכנס ומודל השפה חשובים ממודל הדת. מקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים עשויות לספק נקודות מבט שונות על מבנה מושג ה'לאום'. הגישות הקוגניטיביות לקטגוריזציה יסייעו לי מאוד במחקר הנוכחי הן משום עיסוקן בנושאים סוציו-בלשניים, והן משום שבקטגוריות של 'לאום' ושל 'זהות לאומית' יש אפקט של אב-טיפוסיות וסטריאוטיפיות. כך למשל עוז אלמוג (2008) מצביע על אב-טיפוסיות במסגרת התופעה התרבותית המכונה "צבריות". תופעה זו קיבלה משקל תרבותי רק בשנות השלושים והארבעים, כאשר התהוותה חברה ילידית בקיבוצים, במושבים ובשכונות הוותיקות. אולם אלמוג סבור כי כבר בתקופת היישוב הישן הופיעה תרבות ילידית ארץ-ישראלית אותנטית, שבה גדלו והתחנכו אנשים כמו אהרן אהרנסון, אליהו גולומב ומשה שרת שהיוו אב-טיפוס של הצבר הישראלי, משום היותם דוברי עברית כשפת אם אשר התבטאו לרוב באופן ישיר ומחוספס, ידעו את הארץ, שללו את הגלות וביניהם היו אידיאליסטים ציוניים. נוסף על כך חקר הלאומיות רווי בדוגמאות של שימוש בתוויות המגדירות את זיקתו של הפרט אל הקולקטיב ואת הזהות הלאומית האתנית של המדינה ושל החברה. הקטגוריזציה הופכת מורכבת, משום שאין חפיפה בין זהויות שונות, למשל בין הזהות האזרחית לבין הזהות הלאומית (דוד, 2012: 43). בדיקה מפורטת של המקראות עשויה לצייר תמונה מורכבת ועשירה יותר מן התמונה הסטריאוטיפית המצטיירת כלפי זרמים בחברה הישראלית, כשם שעבודת המחקר של פנינה דיאמנט כהן (2013) על עיתונות בת זמננו, ערערה את התפיסה הסטריאוטיפית של היחס לערביי ישראל בין ימין ושמאל בארץ.

### **תאוריית המטפורה ותורת הריאליזם ההתנסותי של לייקוף וג'ונסון**

תאוריית המטפורה היא אחד מנושאי החקר החשובים שסביבו התפתחה הסמנטיקה הקוגניטיבית. הנחת הבסיס היא כי אין להתייחס עוד אל המטפורה כאל קישוט, או אמצעי פואטי ורטורי, אלא כאל תופעה לשונית הנגזרת מתהליכי מחשבה בסיסיים, ולכן היא משמשת גם כלי בסיסי החושף את האופן

שבו בני אדם ממפים ומארגנים את תמונת העולם שלהם. תאוריה זו דוחה גם הגדרות מסורתיות של המטפורה כמבוססת על דמיון, בטענה שאין בדמיון כדי להסביר את כל המטפורות הקיימות בשפה, או כדי להצביע על הסיבה להתבססות על קווי דמיון מסוימים, ולא על אחרים (סוברן ופלדמן, 2010: 315; לבנת, 2014ב: 120, 124). מנסחי התאוריה, הבלשן פרופסור ג'ורג' לייקוף והפילוסוף פרופסור מארק ג'ונסון, מראים שבין איברי המטפורה מתקיימות הקבלות שיטתיות המתבססות על ההתנסות האנושית, ומכאן הגדרתם למטפורה – הבנת מושג מופשט באמצעות מושג מוחשי. כלומר כאשר על הדובר להמשיג או להבין מושג מופשט, הוא ישתמש בתחום אחר שיש לו ממד פיזי מוחשי. לייקוף וג'ונסון גילו דפוסים של ביטויים מטפוריים שהם סכמות מטפוריות הבונות את ההכרה: גבוה הוא הרבה, המוח והתודעה הם מכלים, תאוריות הן בניינים ועוד. באמצעותן של המטפורות אפשר להתבונן באופן בלתי מפורש במערכות של תפיסות, אמונות וערכים הקיימים בקרב קהילת הדוברים, וכך להתחקות אחריהם (Lakoff & Johnson, 1980). ממצא מעניין ורלוונטי למחקרי נמצא במחקרה של החוקרת עדנה לאודן אשר עסק בביטויי זהות ישראלית במטפורות של סטודנטים עולים. העולים תיארו את תהליך רכישת הזהות הישראלית כמסע, כתהליכים בזמן וכמעברי דרך (לאודן, 2012: 142–143).

הפילוסוף מארק ג'ונסון, שותפו של לייקוף לניסוח התאוריה הקוגניטיבית של המטפורה, ואבי התפיסה של ה"תלות בגוף" (Johnson, 1987), טבע את המונח סכמה חזותית חושית (Image schema) שהיא התבנית הציורית שעולה במוחו של המשתמש במילה או במושג. תבנית זו נבנית על בסיס ההתנסות הגופנית שלנו בעולם – תפיסת המציאות בעזרת החושים, תנועת הגוף שלנו, השימוש בכוח פיזי וההשפעה שלו עלינו. כל אלה יוצרים מבנים ראשוניים המארגנים את המחשבה, ומאפשרים לבטא בדרך של מיפוי תחומים מופשטים שאינם נתפסים או מוכרים מחוויות גופניות. בהמשך פיתחו לייקוף וג'ונסון את תורת הריאליזם ההתנסותי המושתתת על ההנחה כי ההכרה מגולמת בגוף, וכי המשמעות היא תלויה התנסות חושית-מוטורית, ומהווה בסיס ליצירת תמונת העולם. דפוסים מטפוריים שונים משותפים לשפות רבות, משום שהם צומחים מחוויה אנושית משותפת אשר מהווה חלק חשוב בהתנסות היומיומית של בני האדם באשר הם. דפוסים בסיסיים אלה (כדוגמת "מטפורת המכל") מהווים בסיס להבניית המשגתם של דפוסים מורכבים ומופשטים יותר (Lakoff & Johnson, 1999). ואומנם לאודן מצאה כי מטפורת המכל באה לידי ביטוי במטפורות של עולים חדשים בהקשר לשירות הצבאי ולחיים בארץ ישראל הגורמים לעולים להרגיש חלק משלם, חלק מהעם היהודי (לאודן, 2012: 146).

לייקוף וג'ונסון הציגו מספר מטפורות תשתית הקושרות בין מאפייני תחום המקור לבין מאפייני תחום היעד (Lakoff & Johnson, 1980). כך למשל במטפורה "אהבה היא מסע" מאפייני המסע נקשרים

למאפייני האוהבים ולמהלך היחסים ביניהם. מטפורות אלו משקפות את התפיסה בנוגע לתחום היעד המופשט, ואף מחזקות ומעצבות אותה מתוך הנחה כי בני אותה תרבות הדוברים את אותה שפה, יארגנו את המבנה המושגי שלהם בעזרת מטפורות באופן דומה ולעיתים אף באופן שחוצה הבדלים בין שפות.

הבלשן וחוקר התפתחות השפה, פרופסור רוד אליס, חקר את המטפורות ביומנים אישיים של שישה סטודנטים שלמדו גרמנית כשפה שנייה. לצורך כך הוא פעל לפי חמישה שלבים בניתוח המטפורות (Ellis, 2008: 15-14). אדגים שלבים אלה באמצעות דוגמה אחת:

1. זיהוי הביטויים המטפוריים בטקסט, כך למשל במובאה הבאה: "הלאומיות קרסה בכל האזור".<sup>12</sup>
  2. מציאת תחומי המקור (Source domains) ותחומי המטרה או היעד (Target domains) של המטפורות שזוהו. כך תחום המקור בדוגמה שלעיל הוא בנייה, ותחום המטרה הוא הלאומיות.
  3. זיהוי מטפורות בסיס מושגיות, כגון "לאומיות היא בניין".
  4. הבנת ההשתמעויות של מטפורות הבסיס על המערך המושגי. הלאומיות היא תהליך הדרגתי וחיובי, וסיומה נתפס כדבר שלילי.
  5. זיהוי מילות המפתח של כל אחת ממטפורות הבסיס המושגיות. בדוגמה שהצגתי לעיל מילת המפתח של מטפורת הבסיס היא 'בניין'.
- במחקרי אתבונן במטפורות שיעלו ממקראות הלימוד בהקשר לזהות לאומית. הנה דוגמאות אחדות לאופן שבו תאוריית המטפורה ותורת הריאליזם ההתנסותי וחמשת השלבים של אליס (Ellis, 2008: 15-14). ישמשו אותי להבחנה במטפורות בסיס מושגיות:

- **לאומיות היא אדם**: "הלאומיות דורשת ביטוי והגנה של הלאום על ידי המדינה";<sup>13</sup> "הלאומיות שלנו אינה דוגלת בכיבושים טריטוריאליים."<sup>14</sup>
- **אומה, לאום, מדינת הלאום ולאומיות הם מבנה**: "אבני הבניין של החברה הן אומות";<sup>15</sup> "הלאום נבנה מפרטיו";<sup>16</sup> "הלאומיות קרסה בכל האזור";<sup>17</sup> "כיום, כך נראה, מתמוטטות חומותיה, או מתערערים יסודותיה, של מדינת הלאום."<sup>18</sup>

---

<sup>12</sup> בכור, ג' (2013) סוריה. אתר האקטואליה והפרשנות של דוקטור גיא בכור. אוחר מתוך [http://www.gplanet.co.il/prodetailprint.asp?pro\\_id](http://www.gplanet.co.il/prodetailprint.asp?pro_id)

<sup>13</sup> Brubaker, R. (2011). Religion and Nationalism: Four Approaches. *Nations and Nationalism*, 18, 2-20.

<sup>14</sup> סלע, י' (2014). חוק הלאום – מדינה יהודית של כל אזרחיה. *מגזין המזרח התיכון*. אוחר מתוך [/http://www.mideast.co.il/p-2\\_a-623](http://www.mideast.co.il/p-2_a-623)

<sup>15</sup> פורטוגלי, 1996: 88



- **לאום ולאומיות הם צמח:** "הלשון והאומה – דומה כאילו היינו אומרים הצמיחה והצומח";<sup>19</sup> "הלאומיות צמחה באירופה ובצפון אמריקה";<sup>20</sup> "הלאום צמח כמישור שעליו מתקיימת קבוצת השווים המדומינת הזאת."<sup>21</sup>
- **אומה היא משפחה:** "לפי שהיה ראשון שבבני ישמעאל קורא אומה אחות נביות";<sup>22</sup> "רחל אמנו: איך זכתה להיות אם האומה?"<sup>23</sup> "אב האומה על אדמה זרה";<sup>24</sup> בני האומה, קרבת דם.<sup>25</sup> מעניין לראות כי האנתרופולוג האמריקני, הנרי מורגן, מתאר כך את האבולוציה של החברה (Morgan, 1877: 6-7):

#### תרשים ב: תהליך האבולוציה של החברה



במאמר עיוני במוסף "ספרים" של עיתון "הארץ" סוקר הפרופסור עזר גת, חוקר ההיסטוריה הצבאית, את מקורה של הלאומיות, וקובע שהיא נעוצה ברגשות ראשוניים של שייכות ושל סולידריות החקוקים אבולוציונית בטבע האנושי, ומועברים מהמשפחה אל השבט ומשם אל הלאום עם הופעתן של המדינות (גת, 2016).

<sup>16</sup> יקר, ח' (2011). משימה מופלאה: מצאו את האוצר האמתי, פרשת במדבר. אתר כיכר השבת. אוחר מתוך <http://www.kikar.co.il/tag.php?t=%D7%91%D7%9E%D7%93%D7%91%D7%A8>

<sup>17</sup> בכור, ג' (2013) סוריה. אתר האקטואליה והפרשנות של דוקטור גיא בכור. אוחר מתוך [http://www.gplanet.co.il/prodetailprint.asp?pro\\_id](http://www.gplanet.co.il/prodetailprint.asp?pro_id)

<sup>18</sup> יקירה, א' (2008). מדינה יהודית: מעבר לזהות. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות (עמ' 145-156). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

<sup>19</sup> ביאליק, ח' נ' (תרע"ז). על אומה ולשון. הועידה הראשונה של "חובבי שפות עבר" במוסקבה. אתר פרויקט בן-יהודה. אוחר מתוך <http://benyehuda.org/bialik/dvarim02.html>

<sup>20</sup> פפה, א' (תשנ"ז). הציונות במבחן התאוריות של הלאומיות והמתודה ההיסטוריוגרפית. ציונות – פולמוס בן-זמננו. 263-223.

<sup>21</sup> עסיס, ע' (2010). רשות הדיבור. מפתח: כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית. 156-125.

<sup>22</sup> מדעסויא, מ' (1846). ספר נתיבות השלום – והוא חבור כולל חמשת חומשי תורה עם תרגום אשכנזי ובאור. ברלין.

<sup>23</sup> הכימיאן, א' (2014). רחל אמנו: איך זכתה להיות אם האומה. אתר הידברות. אוחר מתוך <http://www.hidabroot.org/he/article/83948>

<sup>24</sup> קשת, ש' (2003). אמרי-נא אחותי את: גלגולו של סיפור חוזר בתרבות ישראל. תל-אביב: הילל בן-חיים, הקיבוץ המאוחד, 52.

<sup>25</sup> רבין, ח' ורדי, צ' (1988). אוצר המלים: מלים, צירופים ואמרות מסודרים לפי תחומי משמעות. ירושלים: קריית ספר, 745.

- **לאום הוא ילד, ולאומיות היא ילדות:** ילדות האומה, חבלי אומה, ילדות העם, אימא אדמה, אם ומולדת, לידת הלאומיות מחדש, מולדתנו היא אמנו.<sup>26</sup>
- **לאום ולאומיות הם מחלה:** "לאומיות היא מחלת ילדות. זאת החצבת של האנושות."<sup>27</sup>  
"הלאומיות היא ארס תקופתנו. היא שגררה את אירופה אל סף האבדון"<sup>28</sup>

### תאוריית המטונימיה המושגית של לייקוף ושותפיו

גם אל המטונימיה מתייחסת התאוריה הסמנטית-קוגניטיבית בדרך חדשה הדוחה את ההגדרות המסורתיות. המטונימיה אינה נתפסת עוד כצורת ביטוי שבה מילה אחת מומרת במילה אחרת, אלא כתהליך קוגניטיבי שבו הגישה למילה או למושג מסוים אפשרית דרך מילה או מושג אחר. המטונימיה משמשת כנקודת ייחוס המאפשרת גישה למילה אחרת שנמצאת בתודעה, כלומר המילה המטונימית היא האמצעי והמילה המיוצגת היא המטרה (Radden & Kövecses, 2007: 336).

לפי תאוריית המטונימיה המושגית של לייקוף וג'ונסון, למטונימיה, כמו למטפורה, יש חלק משמעותי בארגון המושגים בתודעה ובצורת החשיבה (Lakoff & Johnson, 1980). שתיהן מעוגנות בהתנסות, אך ההבדל ביניהן הוא שבמטפורה מילה אחת ניתנת להבנה באמצעות מילה משדה משמעות אחר, ואילו במטונימיה מילה אחת מייצגת ומהווה תחליף למילה אחרת בעקבות יחסי מגע וסמיכות בין המילים, יחסים שהם תולדה של ההתנסות בעולם (Radden & Kövecses, 2007: 335). במסגרת גישתם הסמנטית-קוגניטיבית למטונימיה הצביעו לייקוף וטרנר על כך שהמטונימיה, בשונה מהמטפורה, לא משקפת הצטלבות בין שדות סמנטיים, אלא מאפשרת לישות מסוימת בשפה לעמוד במקום אחרת. החלפה זו אפשרית, משום ששתי הישויות נלמדות כסמוכות זו לזו בעת המגע עם העולם, ולכן הן מתקבעות בתודעה כישויות קרובות שגם ניתנות להחלפה (Lakoff & Turner, 1989).

הבלשנים הקוגניטיביים, גונתר ראדן וזולטן קובצ'ש, סבורים כי לא מדויק לדבר על מטונימיה במשמעות של תחליף – א' במקום ב', אלא כעל ערך מוסף שיוצרת הסמיכות בין המילים המשתתפות – א' ועוד ב' (Radden & Kövecses, 2007: 336). אדגים את כוונתם באמצעות המטונימיה במבע "קראת את עמוס עוז החדש?" עמוס עוז אינו תחליף לספר, אלא לספר שחיבר עמוס עוז. תאוריית המטונימיה המושגית של לייקוף וג'ונסון תשמש אותי להבנת המערך המושגי של 'לאום' באמצעות מטונימיות שיעלו ממקראות הלימוד, למשל מטונימיית "הצבר" כתחליף ליליד הארץ.

<sup>26</sup> רבין, ח' ורדי, צ' (1988). אוצר המלים: מלים, צירופים ואמרות מסודרים לפי תחומי משמעות. ירושלים: קריית ספר, 477-478, 744-745.

<sup>27</sup> קלפרייס, א' (1999). כמו שאיינשטיין אמר. מעריב, הד-ארצי. עמ' 125.

<sup>28</sup> סטיינר, ג' (1965). מעין ניצול. אמות, ג(ד), ט"ז, 7-16.

### תאוריית מסגרות התוכן של פילמור

תאוריית המסגרות מציעה שיטה למחקר מעשי במשמעויות מילים, היא מתארת עקרונות ליצירת מילים וביטויים בשפה, סיבות להוספת משמעויות למילים קיימות וחיבור בין יסודות שונים בטקסט לכדי משמעות כוללת. במונח "מסגרת" (Frame) ראה הבלשן, פרופסור צ'ארלס פילמור, צורת ארגון תודעתית של מילים ושל מושגים הקשורים זה לזה, כך שהבנת משמעותם של מילה או מושג, מצריכה את הבנת המבנה המושגי כולו, כלומר את הבנת המסגרת. בהתאם לכך, העלאתו של מושג אחד בטקסט או בשיחה, מעלה את המערך המושגי כולו בתודעה. צורת הארגון והמוטיבציה ליצירת המסגרת מונעות מהתנסות ומידע קודם. תהליך "המסגור" הוא פרשני, משום שהוא כולל ארגון של תופעות מורכבות בקטגוריות סכמטיות פשטניות וברורות תוך הדגשת היבטים מסוימים והתעלמות מכוונת מאחרים (Fillmore, 1968; Fillmore, 2007: 239).

לפי תאוריית המסגרות של פילמור, ניתוח של מילה או של מושג אינו מבודד או מוכתב מגבולות החלות שלהם בעולם, אלא צריך להיעשות מתוך העיסוק ביחסים הסמנטיים והתחביריים בין המילה לבין מילים אחרות הקרובות לה בתוך מסגרת התוכן המשותפת; בין המילים לבין הקטגוריה שלהן הן משתייכות; בין הקטגוריה לבין הרקע ליצירתה; ובין קטגוריות שונות. המילים נתונות במסגרות ידע מארגנות שכונו בשמות שונים: "מסגרת", "תסריט", "מודל קוגניטיבי" או "תבנית בסיס" שעליה מובלט המתרחש, ובעבר אף "שדה סמנטי". אלה מבנים קוגניטיביים העומדים בבסיס המושגים אשר מסומנים במילים. כיוון שמסגרות התוכן מושתתות על ההתנסות האנושית ועל המשגתה, הן יכולות להצטמצם או להתרחב כתלות בנסיבות (Fillmore, 1977; Fillmore, 1982; Fillmore, 2007: 260-261).

לתאוריית המסגרות יש שלוש השלכות מחקריות חשובות:

- א. השימוש במילים תלוי בקיומה של מסגרת מתאימה: מילה צפויה להיעלם מן השימוש, אם מסגרת התוכן שאליה היא השתייכה תוחלף באחרת, והמילה לא תתאים עוד למסגרת החדשה.
- ב. המסגרות מספקות נקודת מבט ספציפית על העולם, כך למשל המילה 'מולדת' משמשת לציון המקום שבו נולד האדם במסגרת תוכן של ביוגרפיה אישית, ואילו במסגרת תוכן של היסטוריה קולקטיבית מציינת המולדת את מקום המוצא ההיסטורי, או במקרה של ארץ ישראל את מקום הולדתם או מושבם של האבות המקראיים.
- ג. אפשר למסגר מצב אחד בדרכים שונות, וכך נוצרת קונוטציה חיובית או שלילית בהתאם למסגור. למשל כאשר המילה 'עם' מתייחסת למסגרת של מעמדות חברתיים, היא מקבלת משמעות

שלילית, ומוצמדת לבני המעמד הנמוך, חסרי ההשכלה. לעומת זאת כאשר המילה 'עם' מתייחסת למסגרת תוכן של קולוניזציה, משמעותה ניטרלית (על המושג 'עם' כמחולל לאומיות ראו סעיף "זהות, לאומיות ומה שביניהן" בפרק זה).

פילמור עיצב על בסיס תאוריית מסגרות התוכן את פרויקט FrameNet שהוא פרויקט ממוחשב הפתוח במרשתת לכל אדם. הפרויקט שואף עם סיומו לכלול את כל מילות השפה האנגלית תוך שיבוצן במסגרות תוכן ותוך הצבעה על תפקידיהן התחביריים ועל ההבדלים הדקים בשימושן של מילות המסגרת על סמך ניתוח משפטים מקורפוס של העיתונות הבריטית הלאומית (Sovran, 2014). יש תועלת רבה בהשוואה בין מחקרים של מושגים לבין ממצאי מסגרות התוכן בפרויקט הזה, אלא שהוא פרויקט מתהווה, ולכן חסרים בו עדיין משגים רבים, כולל המושג 'לאומיות' באנגלית.<sup>29</sup>

במסגרת עבודת הדוקטורט בלימודי יישוב סכסוכים חקרה דיאמנט כהן (2013: 60, 143) את השיח התקשורתי בישראל בארבע תקופות נבחרות החל מפרוץ האינתיפאדה השנייה ועד לינואר 2008. היא חשפה ארבעה מחנות תודעה ה"ממסגרים" באופן שונה את הסכסוך הערבי-יהודי במדינה: **המסגרת המטפחת** המאשימה ותוקפת את החברה היהודית בעקבות התנהלותה הלקויה מול אזרחיה הערבים; **המסגרת המאזנת** התובעת מהערבים ומהיהודים כאחד, לפעול למציאת איזון בין האינטרסים של שני הצדדים; **המסגרת הממשמעת** הקוראת לערביי ישראל להגיע להחלטה בדבר השתייכותם למדינה; **והמסגרת המיתולוגית המסתגרת** שרואה בפרספקטיבה היסטורית את הערבים ואת היהודים כבעלי זהויות עוינות שלא יוכלו לעולם לחיות בשלום, או להגיע לפתרון הקונפליקט. כיוון שעיצוב הזהות הלאומית בישראל מושפע, בין היתר, מהסכסוך הישראלי-פלסטיני, יש אפשרות שבקורפוס המחקר הנוכחי יעלו המסגרות שאותן חשפה דיאמנט כהן.

המחקר הנוכחי עושה שימוש במסגרות התוכן כשהוא דן במילים ובמושגים הנקשרים לזהות הלאומית תוך התייחסות למסגרות התוכן הרלוונטיות, ליחסים ביניהן, לשינויים שחלו בהן, ובעיקר להבנה ולהתנסות העומדת מאחורי כל אלה. אני סבורה כי תאוריית מסגרות התוכן של פילמור משמשת כלי חשוב לחקר מושג ה'לאומיות' משום מורכבותו של המושג ותלותו בהקשרי השימוש שלו ובמסגרות התוכן שבהן הוא מובע.

---

<sup>29</sup> אתר פרויקט FrameNet <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>. ראו הניתוח החלקי של מילים הקשורות לתואר [https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet\\_search:national](https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet_search:national)

## שיטת השדות הסמנטיים

יש הרואים בתאוריית מסגרות התוכן של פילמור שלב מעודכן וממוחשב של התאוריה המסורתית של "שדות סמנטיים". המושג "שדה סמנטי" הוצע על ידי הבלשן הגרמני ג'וסט טרייר בשנת 1932. הוא קבע ששדות מושגיים "מכסים" תחום משמעות, ובחן את היחסים בין מילות השדה ואת השתנותם של יחסים אלה עם הזמן (Trier, 1973). הפילוסופית, פרופסור אווה קיטאי, הגדירה שדה סמנטי כהתגבשות של נוהגי לשון בקהילת דוברים בתקופה מסוימת (Kittay, 1992: 236). שינויים בשדה הסמנטי מתרחשים, משום שנהגים ומוסכמות נוטים להשתנות בין תרבויות ובין תקופות, כך שבמערכת הלשונית לכל פריט יש מקום וערך שעשויים להשתנות עם הזמן. שדות סמנטיים, לדברי קיטאי, הם ביטוי להיותה של הלשון מערכת תקשורת של הסכמים פומביים ומוכרים, אשר בלעדיהם אין האדם יכול לתקשר (סוברן, 2014: 144). סוברן פיתחה בספריה ובמחקריה את תיאוריית השדה הסמנטי ככלי מחקרי בלשני וגם פואטי. היא מציעה כצעד ראשון להישען על היכולת האינטואיטיבית של דוברי השפה לתחום שדות סמנטיים ולסווג מילים כקרובות או כרחוקות זו מזו במשמעותן (סוברן 1987: 236). שיטת החקר על פי שדות סמנטיים מציעה בירור של הקשרים בין מילים או מושגים. תורה זו קרובה לסמנטיקת המסגרות של פילמור. שתיהן מדגישות את הצורך בחקירת מבני הידע והקטגוריות תלויות ההתנסות והאינטואיציה האנושית כבסיס להבנת מילים ומושגים ולבחינה של יחסי מילים קרובות במשמעות בתוך שדה או מסגרת. שיטת המחקר של שתי הגישות מאפשרת התבוננות במערכות הקישור וביחסי התפקוד הן בתוך השדה הסמנטי או המסגרת, והן בין מסגרות או שדות סמנטיים שונים (סוברן, 2003: 214–215). סוברן רואה בשדה הסמנטי שיקוף של הרשת המושגית הלקסיקלית הקיימת בתודעת הדוברים. במחקריה בשדות סמנטיים ובסמנטיקה המושגית היא מציעה שישה אמצעים לניתוח מערך היחסים בין מילים ובין מושגים בשיטת השדות הסמנטיים (סוברן 1994: 180; 2000: 12):

- א. גילוי היחסים הסינכרוניים בין קבוצות ותת-קבוצות של משמעות בשדה הסמנטי הנחקר על ידי המרת מילים במילים נרדפות, ובחינת הבדלי המשמעות בין המשפטים שנוצרים;
- ב. תיאור תרומתו של המידע הדקדוקי-מורפולוגי ליצירת גוני משמעות בשדה. כך למשל הצביעה סוברן על הקשר המורפולוגי בעברית בין הלקסמה 'מוֹלְדֵת' ללקסמות 'יִלְד' ו'יִלְד' כמעיד על הזיקה הסמנטית בין המושגים בהכרה של הדובר (Sovran, 2013: 142);
- ג. בדיקת הסינטגמות והצירופים הכבולים בשדה המשמעות הנחקר, ובחינת ההקשרים העולים מהם;

- ד. גילוי המילים הפוליסמיות בשדה המשמעות הנחקר, וחיפוש אחר הקשרים שבהם אפשר לבחון את המגע בין המובנים השונים של המילה הפוליסמית;
- ה. חקירת המטפורות בשדה תוך בחינת המיפויים העומדים בבסיסן במטרה לחשוף קשרים בין שדות סמנטיים. כך למשל מטפורת "הלאום הוא ילד" ו"הלאומיות היא ילדות" (כפי שאסביר בהמשך) חושפת קשרים בין לקסמות שונות בשדה הלאום, ובין שדה הלאום לשדות נוספים;
- ו. מעקב אחר המעתיקים ואחר המודלים החושיים והמרחביים שעליהם מתבססות מילות השדה, ובחינת המנגנון המאפשר מפגש בין שדות סמנטיים ובין הקשרים, כפי שמתקף מהמטפורות. מודל הפיוס של סוברן מציע מנגנון גילוי דינמי המאפשר לחבר ו"לפייס" בין כל שתי מילים בשפה במטרה לגלות את המקום שבו נוצרת הזיקה בין חלקי המטפורה, כך מתגלים מעברים שיטתיים בין תחומי תוכן והמשגה הנראים לכאורה כבלתי מתיישבים (סוברן, 2006 : 173–174, 178).
- להבדיל מתפיסות בעבר שראו בתופעות כמטפורה, פוליסמיה או מטונימיה בעיות ומכשולים ליצירתה של תורת משמעות קוהרנטית, סוברן מציעה לראות בהן מקור ידע המסייע לחוקר להצביע על מבנה ועל היגיון בארגונו של אוצר המילים, כמו גם על שיטה ועל סדר בדרכי השתנותו (סוברן, 1994 ; 2000 ; Sovran, 2014). ניתוח לשוני בשיטת השדות הסמנטיים מוליך את החוקר מן המילים, מן המושגים ומיחסי המשמעות שביניהם אל ההתארגנות של המערכת המושגית ואל תשתיות התודעה המבוססות על התנסויות חושיות (סוברן, 2006 : 87). שינויי המשמעות במילים ובמושגים מצביעים על השתנות במוקדי העניין או בתנאי חייהם של דוברי השפה ושל החברה שבה הם חיים. כלומר הדרך שבה הלשון מחלקת את השדות הסמנטיים שבה, משקפת את אופייה של חברת הדוברים. מושגי יסוד לוגיים כגון זהות, הבדל, רצף, כיוון, יחידה, ערכיות ועוד קשורים לתפיסה חושית וללוגיקה של היסקים, ולכן הם נשמרים לאורך זמן ונתונים פחות לשינויים (צרפתי, 2001 : 26–27 ; סוברן, 2002 : 52 ; Sovran, 2014). גם מחקרי הנוכחי מתבסס על ההנחה כי חקירה של שדות סמנטיים משקפת תפיסות חברתיות של קהילות דוברים בזמן נתון ואת השינויים שחלים בהן.

## פרק ב: מתווה מתודולוגי

פרק זה יפתח בהצגת שלוש הנחות היסוד של המחקר. בהמשך אתאר את הקורפוס ואת שיטת איסוף חומרי המחקר, ולסיום אסביר את שיטת המחקר על שלושת שלביה – חקירה סינכרונית, חקירה דיאכרונית וחקירה משווה.

### הרעיונות המנחים את המחקר והנחות היסוד שלו

שלוש הנחות יסוד למחקר הנוכחי. כולן מושתתות על הקשר שבין שפה לחברה. לפי **ההנחה הראשונה**, הדרך שהלשון מחלקת את השדות הסמנטיים שבה, משקפת את אופייה של החברה הדוברת אותה ואת ערכיה (צרפתי, 2001: 26–27); **ההנחה השנייה**: הזהות הלאומית על תמורותיה באה לידי ביטוי בספרות הילדים לאורך הדורות, משום שהיוצר משתמש ביצירתו כדי להשיג, בין היתר, מטרות חינוכיות-לאומיות (חובב, 1978: 17–18); **ההנחה השלישית**: ספרות הילדים ומקראות הלימוד נושאות משמעות ערכית (ובכללה לאומית), כאמצעי חברות המסייע לעיצוב השקפת עולמו של הילד וכאינדיקטור תרבותי המשקף באופן מסוים את החברה שבה הוא נוצר (דר, 2006: 196–197). ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהתמקדותו באופן שבו **חל שינוי** במבעי הזהות הלאומית בלשון לאורך זמן, כלומר שינוי בהיערכות המושגית בשדה הסמנטי של "מבעי הזהות הלאומית", כפי שהוא משתקף במקראות לבתי-הספר ממגזרי החינוך השונים.

### קורפוס המחקר ושיטת איסופו

הקורפוס בעבודתי מבוסס על ספרות הילדים הנלמדת בבתי-הספר היסודיים בישראל מתוך התמקדות במקראות הלימוד לכיתות ו' שיצאו לאור מקום המדינה ועד ימינו, ונלמדות במגזרי החינוך היהודי בישראל: ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי.<sup>30</sup> מספר סיבות הובילו לבחירה במקראות כייצוג לספרות הילדים בעבודה זו: ראשית, ההחלטה אילו יצירות ספרותיות ייכללו בכל מקראה היא פרי בחירה שמאחוריה נימוקים חינוכיים הכוללים בין היתר רצון להעביר מסרים הנוגעים לזהות; שנית, המקראות מאפשרות השוואה בין מגזרים שונים המיוצגים בסוגי בתי-הספר הקיימים בישראל; נוסף על כך קיימות ספריות, בייחוד במכללות להוראה,

<sup>30</sup> מקראות החינוך החרדי שנבחנו מיועדות לרשת החינוך "בית יעקב" לבנות המגזר החרדי שבה לומדות מעל 40,000 תלמידות.

שמאחסנות מקראות מתקופות קודמות, מה שמאפשר מעקב אחר השינויים הדיאכרוניים בין הגרסאות ובין המהדורות השונות.

מספר סיבות להתמקדות בשכבה הבוגרת של בית-הספר היסודי: ראשית, לפי חוקר החינוך וספרות הילדים, פרופסור אדיר כהן (1988: 13–14), מרבית המחקרים מצביעים על כך שתקופת הילדות (הגיל הרך וגילאי בית-הספר היסודי) היא התקופה המכריעה מבחינת פיתוח תפיסת עולם ועיצוב עמדות. מעבר לכך, לפי ממצאיה של רימור (1981: 195), במעבר מהכיתות הנמוכות לכיתות הגבוהות בבית-הספר היסודי חלה עלייה משמעותית בהיקף הטיפול בנושא "קורות עם ישראל בדורות האחרונים". זאת על פי שתי סדרות של מקראות לימוד שנבדקו.<sup>31</sup> נוסף למקראות הושגו תוכניות לימוד הכוללות רשימות טקסטים לקריאה מבת-ספר ייחודיים: בית-ספר אנתרופוסופי, מונטסורי, דו-לשוני (עברי-ערבי), דמוקרטי ופתוח.<sup>32</sup>

בכל המקראות התמקדתי בספרות הילדים הנלמדת בחמישה מועדים – **יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים**. התמקדות במועדים אלה מאפשרת לצמצם את היקף ספרות הילדים הנחקרת ולהתמקד במועדים ובתכנים שיש בהם מטען ערכי ורגשי רב הנוגע לנושא הנחקר: תמורות סמנטיות במבני הזהות הלאומית בישראל.

ליבמן ודון-יחיא הצביעו על המגמה לשלב את יום העצמאות בקרב חגי ישראל ולקדשו בקדושתם. לדבריהם, יום זה ביטא את שיאו של תהליך שראשיתו ביציאה מעבדות לחרות הנחוגה בחג הפסח, והתממשותו בהקמת מדינת ישראל המצוינת ביום העצמאות (Liebman & Don-Yehiya, 1983; דון-יחיא וליבמן, 1984). גם וילף (2003: 36–38), תיארה את הזיקה המתקיימת בין חגי ישראל בחודשים אדר, ניסן ואייר לבין תולדות עם ישראל: "החגים שבין פורים ליום העצמאות סיפרו את סיפור הגולה הדוויה [...] יום השואה תיאר את שיאו של תהליך מעגלי ומחזורי שבו בכל דור ודור קם צורך חדש להחריב את העם היהודי [...] הקמת מדינת ישראל הייתה הגאולה שבאה לאחר מוראות השואה [...] סיפור המאבק לעצמאות כולל את מאבקם של המעטים מול הרבים, האמונה הנואשת בצדקת הדרך, התגייסותם של הגוף והנפש למעשי גבורה בשם המוסר והצדק ההיסטוריים". דברים אלו מצדיקים את ההתמקדות במועדים שהצגתי לעיל.

הקורפוס שיוצג בטבלה א להלן כולל את כל מקראות הלימוד שחקרתי מקום המדינה ועד ימינו. איתרתי במכוון מקראות שהן חלק מסדרה, כדי שאוכל לחקור אותן גם דיאכרונית. כיוון שלבתי-ספר

<sup>31</sup> סדרות מקראות הלימוד שנבדקו הן "מקראות ישראל" שנלמדה בבתי-הספר הממלכתיים ו"הלכות ישראל" שנלמדה בבתי-הספר הממלכתיים-דתיים.

<sup>32</sup> בבתי-ספר ייחודיים אין משתמשים במקראות והמחקר על אודות הקניית המושגים בבתי-ספר אלה נעשה על פי חומרים שסיפקו לי המורים ועל פי שיחות איתם.



ממלכתיים-דתיים אין בנמצא סדרת מקראות המתעדכנת כל תקופה, קיבצתי מקראות נפרדות שהוצאו לאור בתקופות שונות. שיקול נוסף בבחירת המקראות היה ייחודיותן. כאשר ריכזתי את קורפוס המחקר, ניקרו לידיי מקראות לימוד שנראו ייחודיות בעיון ראשוני מבחינת ארגון היצירות ומבחינת העיסוק בחמשת המועדים הנוגעים למבעי זהות לאומית. לאור זאת הוספתי גם את המקראות הללו לקורפוס המחקר. מעבר לכך נאספו, כאמור, רשימות טקסטים לקריאה מבתי-ספר ייחודיים אשר אינם עובדים בצמוד למקראות לימוד.

הקורפוס מאפשר חקירה סמנטית-סינכרונית בין המקראות שיצאו לאור בתקופה מסוימת תוך השוואה בין מגזרי החינוך השונים; וגם חקירה סמנטית-דיאכרונית המתמקדת בתמורות שחלו בחידושי המהדורות של המקראות לצד הקונצנזוס שנתר בעינו. רשימת המקראות המוצגת כאן גובשה בכמה דרכים: בירור מול בתי-ספר ממגזרים שונים,<sup>33</sup> חיפוש בספריות אקדמיות ובארכיונים, עיון בקטלוג "מאתיים שנות המקראה העברית" (הכהן, 1988) וחיפוש במרשתת.

#### טבלה א: קורפוס המחקר

מספרי עמודים	שמות הנושאים כלשונם	רשימת המקראות		סוג בית-הספר
		שם ושנת הוצאת המהדורה	שם המקראה	
18–5 ; 40–19 ; 62–41 ; 90–63 ; 128–91 ; 388–373 ; 410–389 ;	- מראות מולדת ; - ראשוניים ; - אל חוף מבטחים ; - האדם ועמלו ; - בחברה ; - לזיכרון השואה והגבורה ; - עצמאות ישראל ;	מסדה (אריאל, בליך ופרסקי, 1967) מהדורה I	מקראות ישראל	ממלכתי
74–43 ; 170–75 ; 328–281 ; 420–329 ; 464–459 ; 527–511 ;	- אדם ונוף במולדת ; - שירים ופזמונים ; - שואה וגבורה ; - מאבק ותקומה ; - חגים וזמנים : "א באדר ; תשעה באב	מסדה (פרסקי, 1983) מהדורה II	מקראות ישראל חדשות לכיתה ו	
37–14 ; 229–204 ; 247–230 ;	- "פתאום קם אדם בבוקר הוא מרגיש כי הוא עם" ; - גורלנו הוא אזהרה לכם! [שואה] ;	מסדה (פרס-פרסקי, 1992) מהדורה III	מקראות ישראל חדשות לכיתה ו	

<sup>33</sup> אני מודה לבתי-הספר שסייעו לי בהכוונה למקראות הלימוד: בתי-ספר ממלכתיים – אחדות קריית מוצקין, ויצמן – קריית מוצקין, קדימה – קריית ביאליק, גורדון – קריית חיים; בתי-ספר ממלכתיים-דתיים – מצפ"ה קריית מוצקין, אהרון הרא"ה, בנות – קריית שמואל; בתי-ספר חרדיים: בית יעקב חיפה, בית יעקב תל-אביב.

; 263–250 ; 328–317	- לילות כימים [העפלה]; - הנאהבים והנעימים [יום הזיכרון]; - "והיא שעמדה לאבותנו ולנו": יום ירושלים;			
; 47–31 ; 65–58 ; 175–140 ; 211–207 ; 243–226 ; 260–255	- סתיו : אירועים ואישים ; - סתיו : בטבע – הציפור הלאומית של ישראל ; - אביב : חגים ומועדים ; - אביב : קריאה להנאה – שיחה בהרבה עיניים על אומץ ; - קיץ : חגים ומועדים (יום ירושלים) ; - קיץ : אירועים ואישים – מיהו גיבור? ;	דני ספרים (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010) מהדורה I	עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו	
; 35–33 ; 57–48 ; 61–27 ; 114–94 ; 197–186 ; 229–214 ; 242–237 ; 259–251	- סתיו : אירועים ואישים ; - סתיו : ארץ, טבע, עיר ; - אביב : חגים ומועדים ; - אביב : ארץ, טבע, עיר ; - קיץ : חגים ומועדים ; - קיץ : אירועים ואישים ; - קיץ : ילד שכזה ; - קיץ : ארץ, טבע, עיר ;	יבנה-בונוס (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014) מהדורה II	עונות וליהנות ו – חלק ראשון וחלק שני	
; 131–104 ; 173–160 ; 205–174 ; 215–206 ; 326–288	- אז מי אני בכלל? ; - כל ההפכים יחד ; - אם אשכחך ירושלים... ; - שרתי לך ארצי ; - עמוד האש : יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל, יום העצמאות ;	כינרת (טליתמן ושליטא, 1996) מהדורה I	דרך המילים – ספר ו	
; 117–96 ; 151–142 ; 267–228	- שיתחברו כל ההפכים יחד ; - "בזכרנו את ציון" ; - עמוד האש : ימי זיכרון, יום העצמאות ;	כינרת (גלר-טליתמן ושליטא, 2005) מהדורה II	דרך המילים – ספר ו	
; 131–96 ; 161–146 ; 209–204 ; 263–246 ; 271–264 ; 285–272 ; 301–294	- רוח של אחווה ; - ישראל שלנו ; - יום הזיכרון ליצחק רבין ; - יום הזיכרון לשואה ולגבורה ; - יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ; - יום העצמאות ; - יום ירושלים : "מאה דורות חלמתי עליך..." ;	כינרת, זמורה-ביתן, דביר (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א) מהדורה III	צועדים בדרך המילים לכיתה ו	

<p>211–198 ;                  229–212 ;                  247–231 ;                  271–248 ;                  293–272 ;                  296–294 ;</p>	<p>- חופים וגעגועים ;                  - נופי ארץ ומרחבי שמים ;                  - בשכנות טובה ;                  - בצל הגרדומים ;                  - ניצחון החיים ;                  - מילים מורדות : הנסיך הקטן ;</p>	<p>עם עובד (כהן),                  (1987)</p>	<p>מפגשים ו :                  לגעת במלים                  לחיות שיר</p>	
<p>40–9 ;                  107–102 ;                  123–121 ;                  190–165 ;</p>	<p>- אומרים ארץ ישנה ;                  - עניין משפחתי ;                  - מה זאת אהבה ;                  - בדרך ;</p>	<p>מט"ח ועם                  עובד (בן-עמי,                  פוזנר, גביזון,                  שמיר ושביט,                  (1997)</p>	<p>חלונות ה-ו :                  מקראה לבית-                  הספר                  הממלכתי</p>	
<p>114–101 ;                  180–179 ;                  224–205 ;                  254–248 ;                  260–257 ;                  314–307 ;                  375–360 ;</p>	<p>- תחנות בדרכה של השפה העברית ;                  - מקומות ומסעות בעולם ;                  - על אומץ וגבורה ;                  - גיבורים וחלשים בסיפור ובשיר ;                  - יום הזיכרון ;                  - יום העצמאות ;                  - יום ירושלים ;</p>	<p>מודן (קרח)-                  שגב, טל ואלון,                  (2014א)</p>	<p>על קצה הלשון                  – ו ומעולמה                  של ספרות</p>	
<p>62–54 ;                  66–63 ;                  104–85 ;                  120–105 ;                  256–247 ;                  277–257 ;                  292–284 ;                  306–300 ;</p>	<p>- ברכת העבודה ;                  - נלמד לחסוך ;                  - חלוצים ובונים ;                  - אמונה וביטחון ;                  - השואה וקידוש השם ;                  - יום העצמאות ;                  - כ"ח באייר : מלחמת ששת הימים ;                  - מאבל ליום טוב ;</p>	<p>עמיחי                  (טברסקי                  ומלכיאל,                  (1968)</p>	<p>הליכות ישראל                  כיתה ו</p>	<p>ממלכת-י-                  דתי</p>
<p>136–120 ;                  180–137 ;                  201–181 ;                  213–202 ;                  243–214 ;</p>	<p>- אחי גיבורי התהילה : יום הזיכרון ויום                  העצמאות ;                  - כל רודפיה השיגוה בין המצרים [יום                  השואה] ;                  - על הארץ הטובה ;                  - ואף על פי שיתמהמה עם כל זה אחכה                  לו בכל יום שיבוא ;                  - ושבתם לארץ ירושתכם... ;</p>	<p>מעלות (משרד                  החינוך                  והתרבות,                  (1990                  מהדורה I</p>	<p>פתחו את השער                  לכיתה ו</p>	
<p>113–96 ;                  120–114 ;                  133–121 ;                  151–134 ;                  187–153 ;                  269–239 ;</p>	<p>- יום הזיכרון לשואה ולגבורה ;                  - יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ;                  - יום העצמאות – "ראשית צמיחת                  גאולתנו" ;                  - "ואתן לך ארץ חמדה" ;                  - "בזכרנו את ציון" [יום ירושלים] ;</p>	<p>כינרת (אנטמן),                  (2005)</p>	<p>בשפת השורות                  ספר ו</p>	

; 297–270	- היחיד והיחד "איזה דרך ישרה שידבק בה האדם" - גדול השלום ;			
; 115–100 ; 181–170 ; 221–198 ; 245–240 ; 252–248 ; 305–300 ; 360–356	- תחנות בדרכה של השפה העברית ; - מקומות ומסעות בעולם ; - על אומץ וגבורה ; - גיבורים וחלשים בסיפור ובשיר ; - יום הזיכרון ; - יום העצמאות ; - יום ירושלים ;	מודן (קרח- שגב, טל ואלון, 2014)	על קצה הלשון – ומעולמה של ספרות	
; 34–29 ; 45–40 ; 77–71 ; 139–92 ; 196–161	- צדקה וחסד : עץ מרפא ; - תורה ותפילה : למוד התורה ב"גיטו ורשה" ; - אבות ובנים : כדור המוות ; - זמן חרותנו ; - ארצות ועמים ;	ספרא (ליברמן וכהנא, 1948) מהדורה I	ילדותנו ספר חמישי לשנת הלמודים החמשית והששית	חרדי (בית יעקב)
; 56–53 ; 172–97 ; 234–173 ; 255 ; 316–314	- אהבת חסד : נקודות אור במחשכי העבדות ; - ארץ האבות : עולים וחלוצים ראשונים, חיבת ארץ-הקודש, משוט בארצנו ; - עולם ומלואו : בנתיבות-תבל, מפלאי-עולם ; - חגים וזמנים : מועדי ישראל, בין המצרים ;	ישורון (ליברמן וכהנא, 1988) מהדורה II	ילדותנו ספר שישי (מהדורה מתוקנת)	
; 13 ; 145 ; 277–246 ; 325–302	- עמוד התורה : אשורר שיר ; - אלה מועדי ה' : פורים בשדות הקטל של מלחמת העולם ; - ארץ הקודש ; - בגלות הרביעית [מלחמת העולם השנייה] ;	ישורון (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך <sup>34</sup> ) מהדורה III	ילדותנו המהדורה המחודשת	

<sup>34</sup> המקראה יצאה לאור בתחילת שנות התשעים, אך לא מצוינת במקראה שנה מדויקת.

## שיטת המחקר

בסעיף זה אציג את שיטת המחקר על פי שלביה.

א. **חקירה סינכרונית** באמצעות התבוננות במקראות שיצאו לאור מאמצע שנות השמונים ואילך (ראו פירוט בטבלת הקורפוס). חקירה זו כללה איתור רכיבי לשון שיש להם נגיעה סמנטית לזהות, ללאום ולזהות לאומית; הצבעה על הקשר בין רכיבי הלשון לבין הזהות הלאומית; חיפוש קשרים בין קבוצות רכיבים שונות; וארגון המערך המושגי של שדות 'הזהות', 'הלאום' ו'הזהות הלאומית'. החקירה התבססה על ששת האמצעים שמציעה סוברן (2000: 12) לתיאור יחסי משמעים בשדה סמנטי נבחר. נוסף על כך התבססתי על מחקרה של הבלשנית סול אזואלוס-אטיאס (2010: 7, 22), וזיהיתי הנחות קודמות ועמדות סובייקטיביות שאינן מאוזכרות באופן מפורש במקראות, אלא מובלעות בפריטי מידע מטא-לשוניים בהיותן ידועות או מובנות מאליהן לכל משתתפי השיח.

ב. **חקירה דיאכרונית** באמצעות התבוננות במהדורות שונות שהוצאו לכל מקראה. במסגרת חקירה זו בחנתי את רכיבי הלשון השונים (מילים, ביטויים ומושגים) הנוגעים לשדות סמנטיים של 'לאום', 'זהות' ו'זהות לאומית', הצבעתי על תמורות שחלו במבעי הזהות הלאומית במהדורות השונות, ועל השינויים במערך המושגי של שדה הזהות הלאומית. סלע-שפי (2009: 27–28) סבורה כי כאשר חוקרים מושגים בשיח הקנוני, יש לתת את הדעת לא רק לשינויים ולקונפליקטים, אלא גם לקונצנזוס, להמשכיות ולשימור, שהרי יש חשיבות מיוחדת לטקסטים שמחזיקים מעמד זמן רב יותר בתודעה. בהתאם לדבריה, בחנתי בחקירה הדיאכרונית לא רק את התמורות שחלו בגרסאות למקראות השונות, אלא גם את המשותף למהדורות ואת מה שנסתמר.

ג. **ההתבוננות המשווה** בין מקראות ממגזרי חינוך שונים התבססה על הניתוח שנערך בשלבים הקודמים, מתוך התמקדות בהבדלים בין תכני עניינים, בין טקסטים ומושגים הקשורים לחמשת המועדים הנחקרים ובין הדרכים שבהן בוחר כל מגזר חינוך לעצב את זהות תלמידיו. ההבדלים נבחנו על סמך העיון במקראות השונות ובהקשר למגזר החינוך שכל אחת מהן מייצגת. כחלק מההשוואה בדקתי את הנטייה לשימור הקיים לעומת הנטייה לחדשנות והפתיחות לשינויים. בהתאם לממצאיה של סלע-שפי (2009: 38), שיערתי כי במגזרי חינוך המייצגים חברות נוקשות יותר כמו המגזר החרדי, תהיה נטייה לשמור על המצב הקיים, ולהימנע משינויים במקראות הלימוד. אפשר להצביע על שלושה סוגי מחקרים משווים בתחום החינוך (Schriewer & Holmes, 1992; Alexander, Broadfoot & Phillips, 1999):

(1) מחקרי הישגים רחבי היקף, דוגמת פיזה, הכוללים סקרים הבוחנים מדדים של הישגי למידה;

(2) מחקרים המסתמכים על נתונים בין-לאומיים במטרה להציע שינויים במדיניות חינוכית;

(3) מחקרים הבוחנים את הדמיון ואת ההבדלים בין מערכות חינוך שונות, ועוסקים לרוב בכוחות התרבותיים וההיסטוריים המעצבים את חיי הכיתה ובית-הספר. מטרתם של מחקרים אלה היא לקדם את ההבנה החינוכית, ולרוב הם מובילים אף לצעדים יישומיים בשטח. המחקר הנוכחי הוא מחקר מסוג זה. פרופסור פטרישה ברודפוט מסבירה כי למחקר המשווה בחינוך יש יכולת יוצאת דופן להפוך את המוכר לזר בהיותו שופך אור הן על נקודות הדמיון והן על נקודות השוני בין מוסדות חינוכיים. הוא גם המתאים ביותר, לדבריה, לבדוק את יחסי הגומלין בין החינוך לתרבות (Broadfoot, 2000).

## פרק ג: היערכות מושגית

### ההיערכות המושגית של השדות הסמנטיים – זהות, לאום וזהות לאומית

בפרק זה אתאר באופן סכמתי ניתוח של השדות הסמנטיים "שדה הלאום", "שדה הזהות" ומודל "הזהות הלאומית" בהתבססות על מילונים ועל אגרונים (תאוריה). ניתוח מערכים מושגיים אלה חושף את השדות והתת-שדות הסמנטיים ואת רכיבי המשמעות המכוננים מושגים אלה, והוא ישמש אמצעי לזיהוי ולהערכה של מבעי הזהות הלאומית במקראות השונות. בניתוח השדות נשענתי על השיטה הבלשנית-סמנטית של ניתוח השדות הסמנטיים של סוברן (1994: 180; 2000: 12), ובמודל "הזהות הלאומית" נשענתי גם על התאוריה של הבלשן הקוגניטיבי, ג'ורג' לייקוף, שעניינה קטגוריזציה ועל אפקט האב-טיפוסיות (Lakoff, 1987). תיאורים סכמטיים אלה כוללים התייחסות ליחסים בין קבוצות ותת-קבוצות בשדה הנחקר, לקשר בין המורפולוגיה של המילה לבין הסמנטיקה, לצירופים הכבולים, לסינטגמות ולמילים פוליסמיות. כל אלה יסייעו להבין את המושגים **לאום**, **זהות** ו**זהות לאומית** מעבר לאינטואיציות המיידיות שיש לנו כדוברים ילידיים. נוסף על כך הם יהוו בסיס לזיהוי הניואנסים השונים בקורפוס, וכך ישמשו אותי לחקירה הסינכרונית, הדיאכרונית והמשווה, כפי שהן הוסברו בפרק המתווה המתודולוגי.

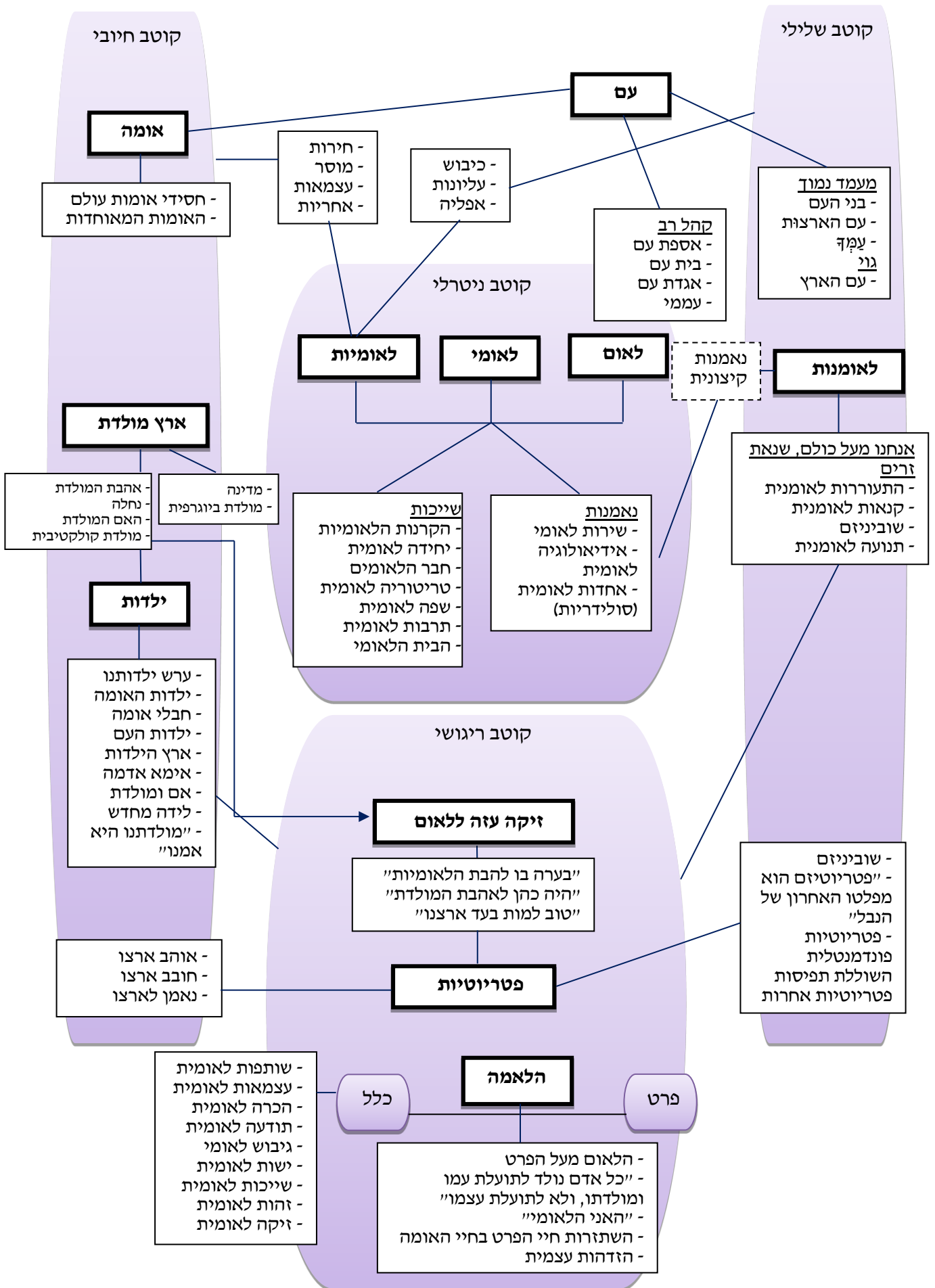
המושג **לאום** נעדר מן האגרונים של נחום סטוצ'קוב (1968) ושל חיים רבין וצבי רדי (1988) כערך עצמאי, אולם הוא נזכר במסגרת העיסוק במושגים אחרים כגון 'עם', 'מולדת', 'התלאם', 'אומה' ועוד. המילונים (בהט ומישור, 1995; שויקה, 2009; אבן-שושן, 2009) מציינים רק משמעות אחת של המושג **לאום**, והיא קיבוץ גדול של בני אדם בעלי מכה משותף – מוצא, היסטוריה, לשון או ארץ מושב. הגדרה זו בעייתית, משום שהיא אינה ממצה או בלעדית, שהרי כפי שתואר בסעיף "זהות", לאומיות ומה שביניהן" בפרק א, לאום נקשר לתודעה החברתית-תרבותית של חבריו, ולא בהכרח ליסודות כמו שפה או ארץ. מגוון רחב יותר של משמעויות נזכר במילון אבן-שושן (2009) בהקשר לשם התואר **לאומי**: (1) שייך לאומה כולה; (2) חדור רגש נאמנות לעם; (3) טוען שענייני האומה קודמים לענייני הפרט. מילון ההווה לא מציג את הערך 'לאומי', ומילון 'רב מילים' מביא לו שתי משמעויות – הראשונה זהה לזו של אבן-שושן, והשנייה ממוזגת בין שתי המשמעויות האחרות שמציג אבן-שושן. ניכר כי המילונים השונים לא מצליחים להקיף את רוחב המשמעות של המושג העמום 'לאום'. לכן נדרשת חקירה מורכבת יותר המבוססת על ניתוח יחסי המשמעות בשדה הסמנטי של לאום בעברית בת-זמננו.

הסמיוטיקאי והפורמליסט הרוסי, יורי לוטמן (1977) נזכר אצל סלע-שפי, (2009: 33) טען כי כל תרבות מייצרת לעצמה תיאור מוסכם, ובו רכיבים ייצוגיים נורמטיביים שהם הרבה יותר סכמטיים וסטטיים מהדינמיות של אותה תרבות בפועל. התיאור המוסכם משמש, לדברי סלע-שפי (2009: 33), כנקודת

התייחסות לשיפוט ולהערכה, גם אם בעירבון מוגבל. אני סבורה כי התיאור המורכב של המושגים **לאום** ו**זהות** משתקף במילונים ובאגרונים. התרשימים הסכמתיים המובאים כאן בהמשך (תרשימים ג, ד, ה) מציגים ניתוח של מערך יחסי המשמעות בשדה הסמנטי של 'לאום', של 'זהות' ושל 'זהות לאומית' בעברית בת-זמננו. הצורות האליפטיות הצבועות בסגול בהיר משקפות מבט-על מנתח של מבנה אוצר המילים בשדה; המסגרות המודגשות מסמנות את המילים ואת המושגים השייכים לשדה, והן נלקחו ממילונים ומאגרונים שונים; ובתיבות הטקסט משובצים ניבים וביטויים הנקשרים לאותם מילים ומושגים. ביטויים אלה לקוחים ממקורות שונים ובהם מילונים, אגרונים (תזאורי) ומקורות אקדמיים. ניתוח זה של הרפרטואר המגוון של מילות השדה בעברית יכוון את החיפוש שלי אחרי מבעי זהות לאומית במקראות, ויסייע לגלות את ההבדלים ואת הזיקות בין המבעים הללו.



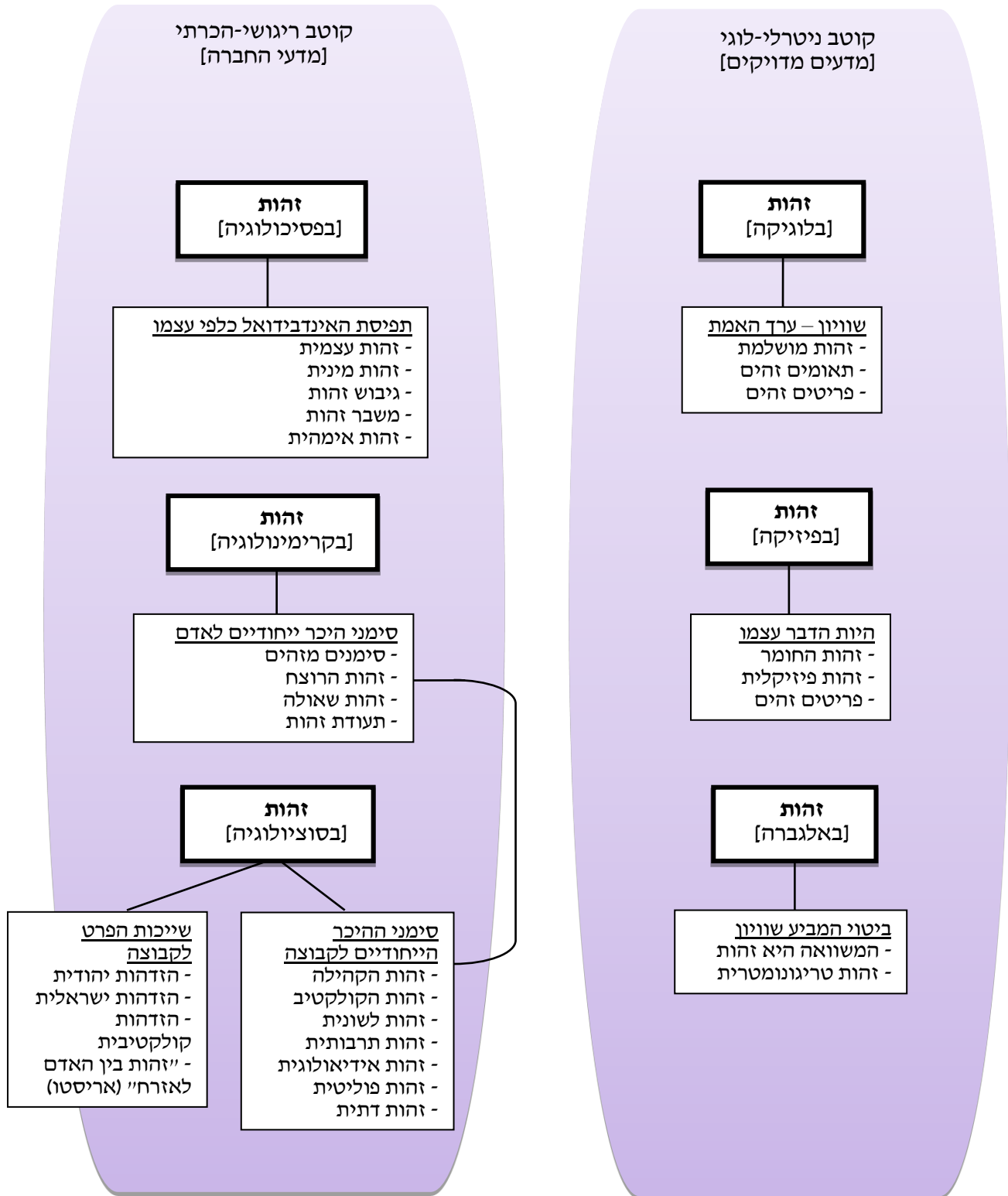
תרשים ג: תיאור סמנטי של יחסי משמעות בשדה הלאום



המושג 'זהות' מוזכר באגרונים עם הפניה לערך 'שוויון'. מילונו של בן-יהודה (1959) מציג רק משמעות אחת למושג 'זהות' שחודש על-ידי אליעזר בן-יהודה בעצמו: סגולת דבר שיאמרו עליו זהו בעצמו, שהוא שווה לדבר השני שוויון גמור ומוחלט. מילון אבן-שושן (2009: 268) פורט ארבע משמעויות שונות: (1) שוויון מוחלט וגמור, היות זה עצמו; (2) מי שמדובר בו; (3) כלל התכונות המיוחדות לאדם מסוים או לקבוצת בני-אדם; (4) [באלגברה] ביטוי המביע שוויון שאפשר לייחס בו לכל אות כל מספר שהוא בלא שישתנה השוויון. המשמעות השלישית היא הרלוונטית לנו, והיא מוגדרת במילון ספיר (אבניאון, 2007: 359) כך: "תודעת השתייכות לעם ולתרבות". הגדרה זו תואמת להגדרות הסובייקטיביות-הכרתיות המגדירות לאום על סמך החלטה משותפת של קבוצת אנשים שחשים הזדהות והשתייכות ללאום מסוים.

לפי מאגר החיפוש של הספרייה הלאומית לעיתונות יהודית היסטורית באוניברסיטת תל-אביב (<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>), המושג 'זהות' חדר לעברית רק בתקופת ההשכלה, והשימוש בו בעיתונות רווח מאוד סביב קום המדינה. תחילה הוא הופיע כחלק מהצירוף "תעודת זהות", ומאוחר יותר, סביב שנות השמונים, הוא הופיע במשמעות של דמיון בין מאפיינים, כגון "זהות אינטרסים", "זהות עמדות", "זהות השקפות", ובמשמעות תכונות וסימני היכר הייחודיים לאדם או לקבוצת אנשים: "זהות פוצעיו", "זהות הנספה", "זהות המתנחלים". אני סבורה כי מה שמאפיין את המערך המושגי של 'זהות' הוא היותו של המושג רב משמעי ורב-תחומי. בתרשים ד שלהלן שיקפתי את התחומים השונים הנקשרים למושג 'זהות', וגם כאן הדגמתי את הדברים בעזרת ציורפים וביטויים מהמילונים השונים.

תרשים ד: תיאור סמנטי של יחסי משמעות בשדה הזהות

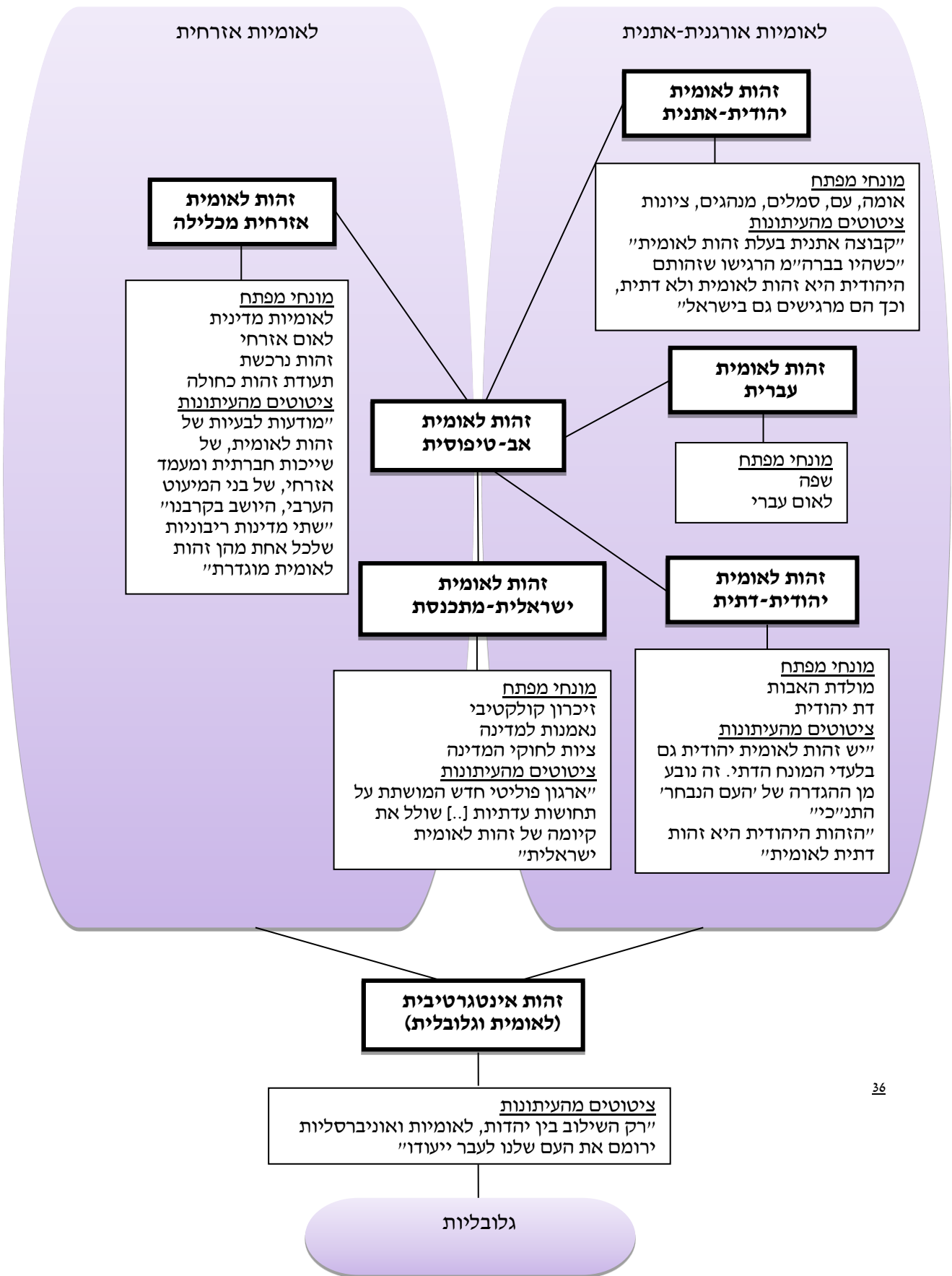


הצירוף 'זהות לאומית' מורכב משם העצם 'זהות' ומשם התואר 'לאומית'. כאמור, שם העצם **זהות** חדר לעברית בתקופת ההשכלה. במאי 1867 נעשה שימוש ראשון בשם התואר **לאומית** בעיתונות העברית. כך בעיתון "המליץ" בידיעה שנקראה "מצב ישראל בלאומים", הופיע הצירוף "שנאה **לאומית**" ולצידו השם הלועזי "נאציאנאלהאסם", כצפוי בצירוף המובא לראשונה בעברית. בספרות העברית מופיע שם התואר 'לאומית' בשנת 1882 בחיבורו של נחום סוקולוב "שנאת עולם לעם עולם", ומאוחר יותר, בשנים 1911–1918, הוא נפוץ גם בכתביהם של אשר צבי גינצברג "אחד העם", של יוסף חיים ברנר ושל חיים נחמן ביאליק. את הצירוף 'זהות לאומית' מצאתי לראשונה בעיתון "הצפה" בדצמבר 1939 בידיעה שכתרתה "אומץ הרוח במדינות הלוחמות", וכך נכתב בה: "האופי הגרמני מיוחד הוא במינו בהתפתחות הטבע האנושי ובלתי נוח כל עיקר. לא שפר חלקה של גרמניה לא מצד ההיסטוריה ולא מצד הגיאוגרפיה, ומאותו יום ואילך, שאבגוסטוס [מלך פולין] נסוג אחור בלגיונותיו מן האלבה, נשללו מאת הגרמנים כל אותם היתרונות של ממשל אזרחי הולך ורב, של תרבות משותפת לכול, של אחדות מבשילה לאיטה [...] מה שנתן סיפק בידי ארצות אירופיות אחרות לסגל לעצמן באמצעים טבעיים חוש עמוק של **זהות לאומית**". אזכור חשוב אחר מצאתי שבע שנים מאוחר יותר בעיתון "המשקיף" (מרץ, 1946) שבו נקרא הציבור "להתמודד כראוי עם אויבו בנפש: בשם המפורש של **זהות לאומית**, תחת דגל וסמל לאומי". בשתי המובאות הללו נזכרת הזהות הלאומית כתגובת נגד לאויבים משותפים וכאמצעי להתגוננות מפניהם. השימוש בצירוף 'זהות לאומית' נמצא במגמת עלייה החל משנת 1960, והגיע לשיאו בשנות השבעים, בסמוך למלחמת ששת הימים ולמלחמת יום כיפור.<sup>35</sup> מעניין יהיה לבדוק אם גם במקראות הלימוד שראו אור באותן שנים יהיה ביטוי לעיסוק המוגבר בזהות הלאומית בישראל. המודל המוצג בתרשים ה להלן מבוסס על מגוון הזהויות הלאומיות שהוצגו בסקירת הספרות ועל מודל הכוכב המציג את רב הערכיות של המושג 'לאום' (תרשים א לעיל). כיוון שהצירוף 'זהות לאומית' נעדר מן האגרונים ומהמילונים, נעזרתי בארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית כדי להדגים את השימוש בצירוף 'זהות לאומית' בהקשריו השונים, אלה יופיעו כלשונם בתרשים ה שלהלן.

---

<sup>35</sup> כל הנתונים שהובאו מבוססים על מנוע החיפוש "מאגרים" – מפעל המילון ההיסטורי ללשון העברית של האקדמיה ללשון העברית: <http://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMain.aspx> ועל מנוע החיפוש של הספרייה הלאומית לעיתונות יהודית היסטורית באוניברסיטת תל-אביב: <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

תרשים ה: מודל הזהות הלאומית



<sup>36</sup> מתוך נאומו של שר החינוך, נפתלי בנט, בטקס הענקת פרס ישראל, יום העצמאות ה-68, 12.05.2016.

## פרק ד : מבט על המקראות

בפרק זה אסרוק את מקראות הלימוד שיצאו לאור מאמצע שנות השמונים ועד היום (המקראות האחרונות שנכללו בקורפוס המחקר יצאו לאור בשנת 2014), ואציג את הקטגוריות שעולות מתוך היצירות שיש להן זיקה לעיצובה של הזהות הלאומית בישראל. ההתמקדות דווקא בתקופה זו נובעת ממספר סיבות: (1) עדכוני המהדורות בשנים אלו הם תכופים יותר, ומעניין יהיה לבדוק במסגרת החקירה הדיאכרונית את הסיבה לכך, ואם היא משתקפת גם במבעי הזהות הלאומית במקראות; (2) הקורפוס זימן שמונה-עשרה מקראות שיצאו לאור בתקופה זו, ובכך הוא מאפשר הסתכלות מקיפה יחסית על תקופה נתונה; (3) בחינת התמורות במדיניות הערכית-חינוכית בישראל הראתה כי מאמצע שנות השמונים ואילך ניכרת מגמה של קיטוב ומשבר זהות המתאפיינת בנרטיבים מתחרים, בריבוי זהויות קולקטיביות, במאבק על עיצוב הזהות הלאומית ובחדירה של תפיסות אינדיבידואליסטיות ואוניברסליות בהשפעת האצת תהליך הגלובליזציה ותהליכי הפרטה שהתלוו לו; (4) מרבית המחקרים שמיפו את השינויים בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי התמקדו בתקופות מוקדמות יותר, ואילו בשלושים העשורים האחרונים התרחשו מספר אירועים פנים-ישראליים משמעותיים שאני משערת כי תהיה להם השפעה על עיצוב הזהות הלאומית – מלחמת המפרץ (1990–1991) שהשפיעה באופן ניכר על המזרח התיכון והובילה לחידוש תהליך השלום בין ישראל למדינות ערב ולפלסטינים במסגרת ועידת מדריד שנפתחה מספר חודשים לאחר סיום המלחמה; הסכם אוסלו (1993) שחזק את נרטיב השלום ואת ערכי ההומניות והאוניברסליות; רצח ראש הממשלה, יצחק רבין (1995), שחזק את נרטיב השלום סביב גיבור לאומי משותף; שינוי מטרותיו המוצהרות של חוק החינוך הממלכתי; האינתיפאדה השנייה (2000) שהעלתה לפני השטח את המאבק בין הזהות הלאומית המתבדלת לבין הזהות הלאומית הגלובלית; תוכנית ההתנתקות (2005) שחזקה את מגמת ההתבדלות בקרב הציונות הדתית; ומלחמת לבנון השנייה (2006) שיצרה סערה ציבורית חסרת תקדים סביב תפקודו של הממסד הפוליטי-ביטחוני ושל הממסד התקשורתי.

אפתח בסקירה קצרה שתכלול רקע על מקראות הקורפוס, ובהמשך לכך אאתר במקראות קטגוריות שיעלו מתוך הטקסטים הנוגעים לחמשת המועדים – יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים. במהלך הצגת הקטגוריות אביא מובאות רלוונטיות מתוך מקראות הלימוד<sup>37</sup>, אדון בממצאים ואנתח אותם בעזרת התאוריות הסמנטיות הקוגניטיביות שהוצגו בסקירת הספרות (סעיף "סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית" בפרק א).

<sup>37</sup> המובאות יוצגו באופן אותנטי, ללא עריכה לשונית או דקדוקית. זו גם הסיבה להבדלים בכתיב המנוקד וחסר הניקוד.

## רקע על מקראות התקופה

**מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר** (כהן, 1987): מקראה זו היא חלק מסדרה שיצאה לאור על ידי הוצאת "עם עובד", ויועדה לכיתות בית-הספר היסודי הממלכתי. העורך, הפרופסור אדיר כהן, הוא איש חינוך וחוקר בתחומי הפילוסופיה של החינוך ובתחום ספרות הילדים. המקראה מאורגנת לפי נושאים תוכניים ולפי סגנונות ספרותיים. כך יש פרקים העוסקים בתכנים כמו חברת הילדים, או יום הזיכרון לשואה ולגבורה, לצד פרקים שנושאים הם שירים. לנושאים התוכניים אין כותרות מפורשות לרוב, אלא הם נרמזים באמצעות ביטוי לשוני מתאים. כך למשל הפרק "בשורת האור" עוסק בחג החנוכה, והפרק "פרי עץ הדר ואשכולות כוכב" עוסק בחג הסוכות. גם המועדים שבהם בחרתי להתמקד מוצגים ברמיזה: "בצל גרדומים" כולל טקסטים הנוגעים לשואה ו"ניצחון החיים" כולל טקסטים העוסקים בשני מועדים – יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה ויום העצמאות. ליום ירושלים לא מוקצה פרק מיוחד, וטקסטים הרלוונטיים אליו נכללים בפרקים שונים במקראה. פרק יוצא דופן במקראה נקרא "בשכנות טובה" ועוסק ביחסי יהודים-ערבים בישראל. עיסוק ישיר בנושא זה נמצא במקראה נוספת בת התקופה (ראו בהמשך "פתחו את השער" לכיתה ו), אך נעדר ממקראות מאוחרות יותר. מבחינה חזותית המקראה מעוטרת באיורים ובתצלומים רבים יחסית לתקופה – בעיקר תמונות נוף ואיורים מופשטים. בולטים בשונותם הם האיורים האקספרסיוניסטיים הפיגורטיביים הנלווים לטקסטים הנוגעים ליום השואה, ובהם נראות דמויות שדופות וחסרות זהות באווירה קודרת. הבחירה ברישום פיגורטיבי מבטאת את הרצון להנציח את ההתרחשויות, ולאפשר למי שלא נכח במקום לחזות בתנאים הקשים ובסבלם של יהודי אירופה (ליציי, 2001: 9–10).

**ילדותנו ספר ו מהדורה מתוקנת** (ליברמן וכהנא, 1988); **ילדותנו מהדורה המחודשת** (כהן לוי וליברמן, ללא תאריך<sup>38</sup>): מקראת "ילדותנו" יצאה לאור בשלוש מהדורות של הוצאות ספרים שונות. היא יועדה לבתי-ספר חרדיים, והיא נמצאת בשימוש גם היום ברשת בתי-הספר "בית-יעקב". המהדורות של 1988 ושל תחילת שנות התשעים יצאו לאור בהוצאת ישורון. המקראה משנת 1988 נדפסה בשחור-לבן, והיא מיושנת מאוד בהשוואה למקראות בנות זמנה. היא רוויית מלל, דלה מאוד באיורים, ומשובצות בה תמונות באיכות ירודה. המקראה מתחילת שנות התשעים נדפסה כבר בצבע, ומשולבים בה ציורים ותמונות באיכות טובה. בעמודי השער של הפרקים השונים מוצגים ציורים ותמונות לרוב בעלי זיקה לעולם הדתי-חרדי – ספר תורה, תפילות בכותל, סמלי החגים הקדושים, לוחות הברית, ציורים של ירושלים ועוד. הציר המארגן של שתי המקראות הוא אורח החיים הדתי-

<sup>38</sup> המקראה יצאה לאור בתחילת שנות התשעים, אך לא מצוינת שנה מדויקת.

חרדי. כך יש פרקים שעניינם טקסים וחגים דתיים, ופרקים אחרים העוסקים בחיי המשפחה החרדית ובאהבת התורה וארץ הקודש. חלק ניכר מן המקראות הללו כולל טקסטים העוסקים בסיפורי התורה ובספרות חז"ל, והן מזכירות רק בטקסטים בודדים ובאופן אגבי את המועדים שבהם בחרתי להתמקד במחקרי. עם זאת בגלל ייחודיותן בהשוואה למקראות של החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, יש תרומה גדולה לניתוח הטקסטים במקראות אלה שבהם מוזכרים תכנים הנוגעים ליום הזיכרון לשואה ולגבורה, ליום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, ליום העצמאות וליום ירושלים. מקראות "ילדותנו", למהדורותיהן, זכו לביקורת על כך שאינן ממוקדות בחיבורים אלא במחברים, ועל כך שהן מונעות מהתלמידים ידע ממשי על העולם (חנוך-יוסף, 1992).

**פתחו את השער לכיתה ו** (משרד החינוך והתרבות, 1990): מקראה זו נערכה על-ידי האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך כחלק מסדרה שיועדה לשש שכבות הגיל השונות בבתי-הספר היסודיים ממלכתיים-דתיים. אחד-עשר הפרקים הראשונים עוסקים בחגי ישראל ובמועדיו, ואילו הפרקים האחרונים במקראה עוסקים באהבת הארץ וביחסים שבין אדם לחברו. במקראה זו, בדומה למקראות "מפגשים", קיים פרק משותף לשני המועדים – יום הזיכרון ויום העצמאות. ההבדל הוא שכאן שם הפרק נקרא במפורש "יום הזיכרון ויום העצמאות" לצד השם "אחי גיבורי התהילה". פרק נפרד שנקרא "כל רודפיה השיגוה בין המצרים" מוקדש ליום השואה, וההתייחסות ליום ירושלים אינה מרוכזת בפרק אחד, אלא פזורה בפרקים שונים במקראה. גם כאן, כמו במקראות "מפגשים" מוקדש פרק קצר שנקרא "טוב שכן טוב" ליחסי יהודים-ערבים בישראל. במקראה משולבים תמונות וציורים הנושאים סממנים מאורח החיים הדתי – לומדי תורה, יהודים חובשי כיפה, שפע תמונות וציורים של ירושלים, תלית מתנוססת, תפילות בכותל, אתונות, לוחות הברית ועוד. לצד אלה מוצגים גם סממנים ניטרליים מבחינה דתית – חיילים חמושים, חלוצים העובדים את האדמה ותמונות טבע ונוף.

**מקראות ישראל חדשות לכיתה ו** (פרס-פרסקי, 1992); **מקראות ישראל חדשות: ספרות בכיתה ו** (פרסקי, 1983): עורך מקראה זו על מהדורותיה הוא נתן פרס-פרסקי, והיא יצאה לאור בהוצאת 'מסדה'. היא חלק מסדרה שיועדה לשש שכבות הגיל של בית-הספר היסודי-ממלכתי. אלו שתי המהדורות האחרונות של סדרת "מקראות ישראל" המוכרת שיצאה לאור במועד נוסף (1967). מקראה זו שימשה שנים ארוכות את מרב בתי-הספר הממלכתיים, עד לצאתן של מקראות חדשות ומעודכנות יותר. המהדורה של 1983 מחולקת הן לפי סוגי היצירות: שירים ופזמונים, משלים, אגדות, מעשיות וסיפורי עם; והן לפי נושאים תוכניים: בין אדם לאדם, שואה וגבורה, מאבק ותקומה, חגים וזמנים. במהדורה זו ניכר עיסוק רב במלחמות ישראל, ובייחוד במלחמת ששת הימים. החלק הראשון של מהדורת 1992 מתמקד ביחיד וביחסיו עם העם, עם החברה ועם עצמו. בהתאם לכך הפרקים הראשונים נקראים "פתאום קם אדם בבוקר ומרגיש כי הוא עם", "אדם לאדם – אדם!" ו-"אדם בתוך עצמו".



החלק השני של המקראה מתמקד בחגי ישראל ובמועדיו. זו המקראה הראשונה בקורפוס המייחדת פרק נפרד לכל אחד משלושת המועדים: יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה ויום העצמאות. שאר מועדי ישראל, וביניהם יום ירושלים, נכללים יחד תחת פרק משותף שנקרא "והיא שעמדה לאבותינו ולנו". מרבית שמות הפרקים הם ציטוטים מוכרים מהמקורות, מהשירה ומהסיפורת העברית הקנונית. לא משולבים במקראה תצלומים, אך היא מעוטרת באיורי טבע ונוף ובציורים מופשטים. בפרקים העוסקים ביום הזיכרון לשואה ולגבורה וביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה משולבים איורים אקספרסיוניסטיים פיגורטיביים של יהודי אירופה ושל חיילים – הדמויות באיורים מופיעות בחבורה או בבידוד. דמויותיהם של היהודים במחנות, כמו גם של החיילים, הן חסרות זהות.

### **דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996; גלר-טליתמן ושליטא, 2005); צועדים בדרך המילים**

**לכיתה ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א):** דרך המילים היא סדרת מקראות המיועדת לתלמידי כיתות א-ו בבתי-ספר ממלכתיים. שלוש מהדורותיה מכילות טקסטים משלושה מעגלים – מעגל הספרות הכולל יצירות המדגישות את הפן האסתטי של הכתיבה; מעגל החברה המתמקד ביצירות העוסקות בסוגיות חברתיות כגון חברות, קבלת האחר, בעיות זהות, פלורליזם, התבגרות ואלימות; ומעגל החגים הסובב סביב המסורת היהודית, חגי ישראל ומועדיו. המהדורה שיצאה לאור בשנת 1996 היא המקראה הראשונה המתייחסת לרצח רבין בקטע מידע קצר הנלווה לנאומו של רבין בטקס קבלת פרס הנובל באוסלו. במהדורות של 2005 ושל 2014 שקיימות גם בגרסה דיגיטלית, כבר הוקצה פרק נפרד ליום הזיכרון ליצחק רבין. ביחס למקראות אחרות המאפיין הבולט של מהדורות "דרך המילים" ו"צועדים בדרך המילים" הוא המגוון הרחב של סוגי הטקסטים: סיפורי, תיאורי, היצגי וטיעוני. גם הנחות היסוד של המקראה הן חלוציות, ונוסחו כבר בשנת 1996: (1) היחיד הוא מרכז העשייה החינוכית; (2) סיפורו של העם היהודי הוא סיפור מרכזי בתרבות הישראלית; (3) להמשך הקיום ולאיכות החיים על פני כדור הארץ אחראים כל בני האדם. לכל אחת מן המהדורות נלווה מדריך למורה. בעוד לשתי המהדורות הראשונות נלווית חוברת עבודה לתלמידי כיתות ד-ו, במהדורת "צועדים בדרך המילים" המשימות שולבו בתוך המקראה לצד הטקסטים. מטרת הפעילויות היא לטפח את הכישורים הלשוניים של התלמידים ולהעמיק את רמת ההבנה של הטקסטים הנכללים במקראה. במדריך למורה מושם דגש על הערכים הלאומיים החילוניים: "לצד ביטוי לרקע ההיסטורי ולמסורת הדתית של החגים, חייב בית-הספר לתת משקל ומקום גם לתכנים חלופיים שקיבלו החגים בתרבות החיים הציונית והחילונית. בהוראת החג יש לשים דגש על המשמעות הסמלית והערכית, ועל החוויה הלאומית, החברתית והמשפחתית הגלומה בו – ולא על יסוד הטקס והמצוות בלבד" (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996: 4). לעומת זאת במהדורת "צועדים בדרך המילים" נכתב כי "המקראה מחנכת להומניזם, לאחוה,

לשמירה על זכויות האדם, ומייחדת מקום לדיון בכבוד האדם ובחירותו. המורשת היהודית וערכי היהדות משתלבים בנושאים אלה ומקבלים במקראה ביטוי נרחב" [ההדגשה במקור] (שליטא וגלר-טליתמן, 2014: 8). להצהרות אלו יש משמעות בהקשר למחקרי, ואתיחס אליהן בהמשך במסגרת החקירה הדיאכרונית והמשווה. העיצוב של שלוש המהדורות מושקע ומזמין לקריאה, ולצד הטקסטים מופיעים תצלומים ויצירות אומנות מוכרות.

**חלונות ה-1: מקראה לבית-הספר הממלכתי** (בן-עמי, פוזנר, גביון, שמיר ושבט, 1997): מקראת חלונות לכיתות ה-1 היא חלק מסדרה המיועדת לתלמידי בית-הספר הממלכתי. "מגוון" היא מילת המפתח העולה מהמטרות המרכזיות של המקראה, כפי שהן מנוסחות במדריך למורה (בן-עמי ושות', 1998: 8-13): מגוון של טקסטים מסוגים שונים; ייצוגן של תרבויות שונות ורבות; מגוון של יוצרים; מגוון חזותי; מגוון של רמות קריאה ושל משלבי לשון בשפה; ומגוון נושאים תוכניים. המקראה מחולקת לפי נושאים תוכניים כגון "יחיד ומיוחד", "עניין משפחתי", "מה זאת אהבה" ועוד, ואין בה התייחסות נפרדת לחגים ולמועדים האופייניים למקראות אחרות במגזר החינוך הממלכתי. המועדים שבהם מחקרי מתמקד פזורים במקראה תחת נושאי תוכן שונים, כך למשל טקסטים הקשורים ליום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה נכללים בפרקים שונים במקראה: "אומרים ישנה ארץ" ו"עניין משפחתי". לחלק מן המועדים אין כלל ייצוג במקראה – כך ליום השואה וליום הזיכרון ליצחק רבין. במקראה משולבים קטעי עיון עם טקסטים ספרותיים המעוטרים באיורי דמויות למטרת המחשה. חלק מהיצירות המובאות במקראה הן שעתוקים (רפרודוקציות) של יצירות אומנות עצמאיות שאינן מלוות את הטקסטים.

**בשפת השורות: ספר ו** (אנטמן, 2005): בשפת השורות היא מקראה המיועדת לתלמידי כיתות א-1 בבתי-ספר ממלכתיים-דתיים. היא מלווה בחוברת עבודה לכל כיתה, ובמדריך למורה. המקראה כוללת ספרות רב-דורית מקורית ומתורגמת, ומגוון עשיר של טקסטים מן המקורות היהודיים במטרה "להעמיק את החינוך האמוני והערכי". המקראה מאורגנת בשני צירים – ציר מועדי ישראל ובו פרקים כמו "ימים נוראים", "את חג המצות תשמור שבעה ימים", "יום הזיכרון לשואה ולגבורה"; וציר תוכני העוסק בענייני יחיד, חברה וסביבה. יום הזיכרון ליצחק רבין מוזכר במקראה במסגרת פרק שנקרא "גדול השלום" ובו מובאים טקסטים בעניינים שונים – זכויות אדם, אנטישמיות, מגע בין עמים ועוד. בסוף המקראה מוצג תוכן עניינים המחולק לפי עולמות שיח וסוגות טקסטואליות, בהתאם לתוכנית הלימודים לשנת תשס"ג. במקראה משולבים תצלומים רבים – רובם תצלומי ארכיון היסטוריים ומיעוטם תצלומי טבע וסביבה. אין איורים במקראה, אך מוצגות בה יצירות אומנות שונות – ציורים, מגזרות נייר, בולים ועוד.

**עונות וליהנות 4** לכיתות ה-1 (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010); **עונות וליהנות 1** (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014): מקראת עונות וליהנות היא חלק מסדרת מקראות המיועדת לתלמידי כיתות ב-1 בבתי-הספר הממלכתיים. היא נכתבה על פי תוכנית הלימודים החדשה, והיא מלווה במדריך למורה. המקראה כוללת מגוון רחב של סוגי טקסטים: סיפורי, היצגי, תיאורי, טיעוני והכוונתי. מקראה זו ייחודית במספר היבטים: ראשית היא המקראה הראשונה הכוללת טקסטים רבים הלקוחים מהעיתונות בכלל ומעיתונות הילדים בפרט; שנית היא מחלקת את הטקסטים לפי רמות, כך שיתאימו ללמידה דיפרנציאלית; היא רוויה בטקסטים בלתי רציפים כמו כרזות, מפות ותרשימים; ומלווה בפעילויות לתלמיד בתחומי הבנה, הבעה ולשון; גם שיטת הארגון התכנים של המקראה היא ייחודית, משום שהיא מאורגנת בחלוקה אוניברסלית לפי ארבע עונות השנה. בכל עונה יש עיסוק בתכנים מרכזיים כגון אירועים ואישים, חגים ומועדים, ארץ, טבע ועיר ועוד. המהדורה של 2014 נחלקת לשני כרכים הקיימים גם במהדורה דיגיטלית – הראשון עוסק בעונות הסתיו והחורף, והשני באביב ובקיץ.

**על קצה הלשון – 1 ומעולמה של ספרות לחינוך הממלכתי** (קר-שגב, טל ואלון, 2014א); **על קצה הלשון – 1 ומעולמה של ספרות לחינוך הממלכתי-דתי** (קר-שגב, טל ואלון, 2014ב): למקראה זו שתי מהדורות – האחת מיועדת לחינוך הממלכתי והשנייה לחינוך הממלכתי-דתי. שיטת הארגון של שתי המהדורות היא מודולרית – המיון הראשי כולל שישה נושאי-על: אנשי מופת, תחנות בשפה, על מקומות ומסעות, אומץ וגבורה, בשמיים ממעל וחופש. כל אחד מנושאי-העל הללו נחלק לארבעה מעגלים: מעגלי עיון, מעגלי לשון, מעגלי ספרות, מעגל השנה ופרק נוסף ובו המלצות ספרים בכל אחד מנושאי-העל. בהבדלים בין המהדורות אעסוק במסגרת החקירה המשווה. שלושת עורכי המקראה פרסמו בסוף שנות השמונים ובתחילת שנות האלפיים סדרת ספרים ללימוד לשון בבתי-הספר היסודיים. בהמשך לכך מקראה זו מדגישה את פיתוח כישוריו הלשוניים של התלמיד. מבחינה חזותית המקראה צבעונית ומזמינה, אך מציגה תצלומים ואיורים מעטים ביחס למקראות התקופה.

## קטגוריות מרכזיות בכל המקראות

בפרק זה יובאו דוגמאות מייצגות הנוגעות לקטגוריות מרכזיות שעלו מתוך ממצאי המחקר. במהלך הצגת הדוגמאות אדון בממצאי המקראות מנקודת מבט סמנטית-קוגניטיבית בהישענות על שיטות המחקר שהוצגו בסקירת הספרות תוך יישומן. גישת "המודל מבוסס השימוש" (Usage based model) של הבלשן רון לאנאקר (Langacker, 1988: 49) מציעה להתחיל כל חקירה סמנטית של מושג מסוים בשימושים הלשוניים ובהקשרים שונים שבהם הוא מופיע, ומשם לחשוף את תבניות היסוד המשקפות את ההכרה האנושית. בהישען על תפיסה זו גם החקירה הסמנטית של מבעי הזהות הלאומית יוצאת

כאן מתוך השימושים הלשוניים ומההקשרים שבהם מופיעים המבעים במקראות הלימוד לכיתות ו. ההקשרים שבהם צפויים להופיע מבעי זהות לאומית הם המועדים שבהם בחרתי להתמקד: יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים. כפי שתואר לעיל, יש מקראות כמו "מקראות ישראל החדשות" ו"עונות וליהנות" אשר עסקו בכל אחד מהמועדים באופן ממוקד. לעומתן מקראת "מפגשים" (1987), ומקראת "פתחו את השער" (1990) עוסקות ביום הזיכרון וביום העצמאות במשותף, ולא מתייחסות ליום ירושלים כמועד מיוחד. הסיבה לכך נעוצה כנראה בכך שמשד החינוך הורה לציין את יום ירושלים החל משנת 1971 במסגרת כיתתית, אולם במסגרת בית-ספרית צוין היום רק לקראת שנת 1993. הניתוח של טקסטים הנוגעים ליום ירושלים נראה חשוב לאור מעמדה המיוחד של ירושלים, כפי שהיטיב לבטא זאת חבר הוועד האודיסאי של חובבי ציון, משה קליינמאן: "ירושלים היא לבה של ארץ-ישראל. המטרופולין הרוחני של האומה כולה" (צמרת, 2006: 21). מקראת "ילדותנו" ומקראת "חלונות" נמצאות בקוטב ההפוך ל"מקראות ישראל החדשות", ובהן לא נמצאה התייחסות מפורשת למועדים. אולם תכנים הנוגעים לארבעת המועדים מוזכרים במקראות הללו בטקסטים ובהקשרים שונים.

בחינה של הקורפוס ושל סקירת הספרות מצביעה על קטגוריות מרכזיות אשר נפרסות על פני ציר כרונולוגי של התפתחות היסטורית-קולקטיבית. כיוון שחלק מהמובאות התאימו למספר קטגוריות, בחרתי להציג במקומות שבהם הן מייצגות כל קטגוריה בצורה הבהירה ביותר. לא יובאו כאן כל המובאות הרלוונטיות לקטגוריה מסוימת, אלא רק אלו שיוסיפו רובד או היבט אחר. ניתוח מושגי הזהות הלאומית במקראות השונות העלה את העניינים הבאים שייפרסו כאן בהמשך: רעיון העם הנבחר, שלילת הגלות, הכמיהה אל המולדת, העלייה לארץ ישראל כגאולה, הציפייה לבוא המשיח, אמונה ואנושיות בתקופת השואה, שתיקת הניצולים, שואה וגבורה, התגבשות הזיכרון הקולקטיבי על נדבכי העבר, דת העבודה, הכרח ההקרבה, חורבן ירושלים לצד איחודה, חובת הזיכרון, המעבר מיום הזיכרון ליום העצמאות, סמלי הלאום, התפארות בהישגי המדינה, ההתמקדות ביחיד, ביטוי לזהות הגלובלית, הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הומניות בעיתות מלחמה והמאבק לשלום.

### רעיון העם הנבחר – "כִּי אֶתְּהָ בְּחַרְתָּנוּ מִכָּל הָעַמִּים"<sup>39</sup>

רעיון העם הנבחר הוא ביטוי להזדהות המתבדלת ולתפיסה עצמית אתנוצנטרית המאפיינת אוכלוסיות מסוימות בעם היהודי. משמעה של תפיסת העם הנבחר היא ברית דתית בין העם לבין האל. בחירה זו משמשת את האל והופכת את העם הנבחר לשליחו. כמו כן היא יוצרת בידול ותחושת עליונות ביחס

<sup>39</sup> מתוך שירו של נתן אלתרמן, "מכל העמים", 1942.

לשאר העמים. בעקבות היהדות, גם הנצרות והאסלאם תפסו עצמם כעם הנבחר. לפי האמונה הנוצרית הבחירה עברה מהיהודים לנוצרים, והם רואים בדת הנוצרית כמחליפת היהדות. גם הקוראן מצביע על היהודים כבני העם הנבחר ועל המוסלמים כמחליפיו. דוקטור אבי בקר, המומחה בדיפלומטיה, מצביע בספרו על כך ששבעים אחוזים מיהודי הארץ מאמינים כי הם נמנים עם בני העם הנבחר. לדבריו, מתחילת המאה העשרים ניכרת התנערות מתפיסת העם הנבחר, בין היתר בעקבות מלחמת העולם השנייה שסיפקה פורקן לכעס כלפי האל, בגדר "אם בחרת בנו, כיצד שלחת אותנו להיהרג?" (בקר, 2013).

מחקרים הראו כי הציונות הדתית הימנית פונה לעבר הסתגרות והתבדלות מאז שנות השבעים המאוחרות, וידוע כי האוכלוסייה החרדית מתאפיינת בסגירות ובהתבדלות לצד השינויים שחלים בה. מלבד אוכלוסיות אלו אני סבורה כי רעיון העם הנבחר, כפי שהוא משתקף ביצירות שנכללו במקראות שיצאו לאור מאמצע שנות השמונים, מעיד על התבדלות במשמעותה הרחבה יותר. תפיסה מתבדלת זו אינה ניכרת במבט ראשון, והיא משתמעת ממושגים שאין אנו נותנים עליהם את הדעת על פי רוב. כך למשל השימוש במושגים 'נוכרי' ו'גוי' הוא כה שגור, עד שהוא מעמעם את העמדה המתבדלת, ואולי אף מתנשאת ביחס לעמים אחרים. העובדה כי המושגים הללו נמצאים בכל מקראות הלימוד, ללא הבדלים בין מגזרי החינוך השונים, מעידה על תפוצתם הרחבה ועל מקומם המשמעותי בתודעת הדוברים.

מקראת "ילדותנו" פותחת את הפרק שנקרא "עמוד התורה" בפיוט "אשורר שירה לכבוד התורה":<sup>40</sup>

אַשׁוּרֵר שִׁירָה לְכַבֹּד הַתּוֹרָה, מִפֹּי יְקָרָה, זָפָה וְטָהוֹרָה.

נֶאֱמַן שְׁמוֹ בְּחַר בְּעַמּוֹ לְהִיּוֹת לוֹ לְשִׁמוֹ אֲמָה נְבִתְרָה.

שורות אלו הפותחות את הפיוט, מעמידות את התורה בראש סדר העדיפויות, ומבטאות את רעיון העם הנבחר. ההתבדלות ותחושת העליונות על פני העמים האחרים משתקפת גם בסיפור "ילדות מנופצת":<sup>41</sup>

"מהר!" צרח הנאצי מתעלם מהקושי של הנער. הוא ניסה לפתוח

את המנעול, אך ידיו הקטנות והרועדות לא נשמעו לו. קורט ראה

את הבהלה ואת החרדה שאחזו בנער ופנה לבוא לעזרתו, אך לפני

שהספיק לעשות זאת, דחף אותו השומר בגסות, והוא הסתחרר

וכמעט נפל. "חזור למקומך. תורך יגיע בעוד רגע!" נהם הנאצי.

במבט בוז בעיניו חזר קורט לשיווי משקלו ושב בצעד מדוד

למקומו. הרי הוא בן לאומה נבחרת, בעוד השומר הזה צאצא

לשבט ברברים. הוא יקבל בסוף את המגיע לו.

<sup>40</sup> מאת רבי רפאל ברוך טולידאנו, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 13).

<sup>41</sup> מאת ש' שלימר, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 322–325).

רעיון "העם הנבחר" עולה כאן למרות הנסיבות שבהן העם היהודי הושפל והושמד על ידי הנאצים. האמונה בצדקת העם היהודי ובהיותו העם הנבחר גם בתקופות מבחן קשות כמו במלחמת העולם השנייה היא מאפיין בולט בסיפורים שנכללו במקראות המשתייכות למגזר החינוך החרדי, ועל כך ארחיב בהמשך. המילה "עם" מופיעה במקראות במשמעות של קיבוץ גדול של בני אדם אשר להם היסטוריה משותפת ובהקשר חיובי בלבד. הצירופים "בחר בעמו", "אומה נבחרת", "אתה בחרתנו מכל העמים", "העם הנבחר" מובאים בכל מקראות הלימוד, ולא רק במקראות המיועדות לתלמידים הדתיים והחרדיים, משום שרעיון "העם הנבחר" נתפס כהצדקה היסטורית ולא רק כהצדקה דתית, הן בעקבות מאורעות השואה, כפי שמלמד אותנו ההקשר האחרון, והן בעקבות הצורך ליצור רצף היסטורי בין היהדות הקדומה לבין היהדות המודרנית. הצירופים מדגימים את ההקשר החיובי שבו מוצג המושג 'עם', ומהדהדים את הציטוט המקראי שבו אלוהים בוחר בעם היהודי וכורת עמו ברית: "וַיִּעֲתָה אֱלֹהִים-שָׁמַעַתְּ תִשְׁמְעוּ בְקוֹלִי, וְשָׁמַרְתֶּם אֶת-בְּרִיתִי וְהֵייתֶם לִי סֵגֻלָּה מִכָּל-הָעַמִּים, כִּי-לִי כָל-הָאָרֶץ" (שמות י"ט, ה'). לאנאקר מציג את המבנה הסמנטי של מילה רב-ערכית כרשת של צמתים, ובה כל צומת הוא וריאנט סמנטי של המילה (Langacker, 1988: 68-69). מהמקראות עולה קיבעון בשימוש במושג 'עם', כלומר וריאנט סמנטי אחד דומיננטי באופן ברור ושאר הווריאנטים, גם אם הם קיימים ומוכרים בשפה, אינם באים לידי ביטוי בקטעי הספרות המובאים במקראות. אפשר לדמות זאת לתבליט ולרקע, כאשר ברקע נמצאות משמעויות שאינן נמצאות במוקד באותו הקשר נתון.

השיר "מכל העמים"<sup>42</sup> המובא במקראות החינוך הממלכתי, "מפגשים", הוא בין השירים הבודדים העוסקים בשואה מנקודת מבט לאומית ולא אישית. שיר זה נכתב למדורו של אלתרמן בעיתון "הארץ" כתגובה לידיעות על השמדת יהודי אירופה, והוא מציג כתב אשמה נגד העולם הנוצרי על השתיקה לנוכח המתרחש באירופה:

וְאוֹכַל הַגִּרְזֵן בְּיָמִים וּבְלֵיל,

וְהָאֵב הַנוֹצְרִי הַקְּדוֹשׁ בְּעִיר רוֹם

לֹא יָצָא מִהִכָּל עַם צִלְמֵי הַגּוֹאֵל

לְעַמֵּד יוֹם אֶחָד בְּפוֹגְרוֹם [...]

וְאַתָּה תִּבְקֶשְׁנוּ מִיַּד הַרוֹצְחִים

וּמִיַּד הַשּׂוֹתְקִים גַּם-יַחַד.

במהלך השיר מביע אלתרמן בנימה אירונית לגלוג כלפי הזהות הלאומית-יהודית המאמינה ברעיון העם הנבחר, שכן בשיר אלוהים בוחר בעם היהודי ליהרג.

אֵלֹהֵי הָאֲבוֹת, יְדַעְנוּ

<sup>42</sup> מאת נתן אלתרמן, מקראות מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 268-269).

שְׁאַתָּה בְּחַרְתָּנוּ מִכָּל הַיְלָדִים,  
אֶהְבֶּתְּ אֹתָנוּ וְרָצִיתָ בָּנוּ.  
שְׁאַתָּה בְּחַרְתָּנוּ מִכָּל הַיְלָדִים  
לְהֵרֵג מוֹל פְּסָא כְּבוֹדְךָ.

בשירו של אלתרמן מוצג העם היהודי דרך הטקסטים המכוננים שלו באירוניה מרה ומתריסה כעם הנבחר למות. המטפורות שעליהן מתבססות שורות אלו הן **אלוהים הוא האב, והעם היהודי הוא ילדו** הנבחר. מטפורות אלו משקפות את הזיקה בין האל לבין העם היהודי ואת ייחודיותו של העם היהודי כעם הנבחר – הגם בצורה אירונית וקודרת. טוני קראולי אשר חוקר פוליטיקה של שפות, מסביר כי האטימולוגיה של המושג 'לאום' (nation) קשורה לשם הפועל 'להיוולד' (nasci – to be born) (Crowley, 1996: 48). יכול להיות כי המטפורה **העם הוא ילד** היא הדהוד של משמעות מקורית זו.

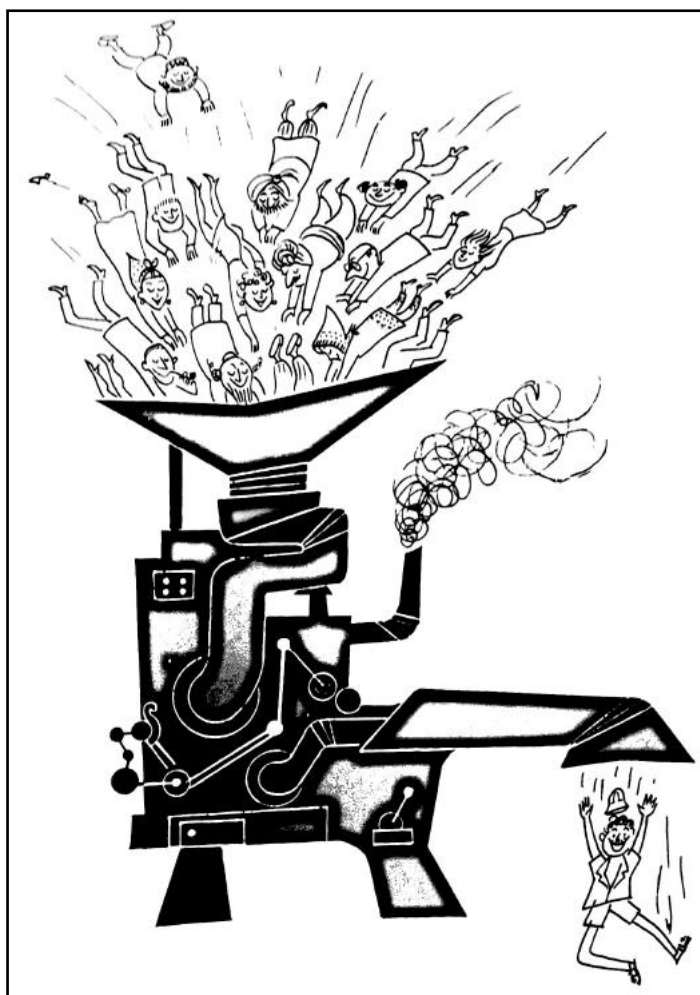
### שלילת הגלות – "מוכרחים היינו לשנוא גם את אשר אהבנו"<sup>43</sup>

מושג הגלות הוא מושג מכוון בתודעה הלאומית היהודית, ומשמעותו הפשטנית היא חיי העם היהודי מחוץ לארץ ישראל על כל ההשלכות המשתמעות מאי קיומה של מדינה יהודית עצמאית. אולם התבוננות מחקרית היסטורית בדינמיות של גלות העם היהודי מגלה כי מדובר במושג מורכב. דוגמה לדינמיות הזו היא המעבר של העם היהודי בין שתי מציאויות בגלות – מגלות של בית לגלות של שְׁאֹל שבאה לשיאה במלחמת העולם השנייה (Yerushalmi, 1997: 4, 22; רז-קרקוצקין, 2011: 89–90). בבואו לתאר את מצבם של יהודי אירופה בגלות קבע הסוציולוג ג'ורג' זימל: "הזר הוא קרוב אבל רחוק, ובה בעת הוא רחוק אבל קרוב", כלומר הוא חלק מהקבוצה, אך אינו שייך לה באופן אורגני. למעשה מתאר סימל בעזרת ייצוג מרחבי את מצבם העמום והמתעתע של יהודי אירופה (Simmel, 1971).

דרור עסק בכלים החינוכיים ובדרכים שבאמצעותם הונחלה הלאומיות בבתי-הספר היסודיים והעל-יסודיים ובעקרונות החינוכיים שהנחו את האמצעים הללו. הוא מצביע על ההבחנה בין שלילת הגלות שמשמעה התנגדות לחיי היהודים מחוץ לארץ ישראל, לבין אי-שלילת הגולה שמשמעה הדגשת הצדדים החיוביים שבתרבות היהודית שנוצרה בגולה והצמיחה את התנועה הציונית כהמשכה של היהדות (דרור, 2008: 247–248; 266–267). מהבחנה זו עולה כי הגלות מתייחסת למיקום גיאוגרפי, ואילו הגולה להכרה תרבותית. גם מדבריה של ההיסטוריונית וחוקרת התרבות, פרופסור יעל זרובבל (Zrubavel,

<sup>43</sup> מתוך שירו של אורי צבי גרינברג, "ההכרח", 1925.

19: 1995), עולה תפיסה דומה מתוך ההבחנה בין שלילת הגלות לבין שלילת הגולה. לדבריה, שלילת הגלות היא ההתנגדות לחיי היהודים מחוץ לארץ ישראל, ואילו שלילת הגולה היא ההתנגדות לתודעה שהתפתחה בתנאי הגלות. תודעה שהובילה את העם היהודי להיות חלש, מובל וכנוע. כדי להשתחרר מן התודעה הזו אומצה זהות לאומית חדשה המהללת את השפה העברית, את עבודת האדמה ואת הילידים ה"צברים". כל אלה יוצרים את ה"יהודי החדש" שהוא המודל האידיאלי האב-טיפוסי של הישראלי ה"צברי". מודל חדש זה עומד בניגוד למודל האב-טיפוסי של ה"יהודי הגלותי" המאופיין בתכונות דחויים כמו התרחקות מהעבודה, מהמודרניות, מהחילוניות, מהטבע ומהפיזיות. הקריקטורה "כור ההיתוך"<sup>44</sup> של הציירת פרידל שטרן צוירה בשנות החמישים, והיא מוצגת במקראת החינוך הממלכתי. הקריקטורה מתארת את תהליך שינוי הזהות – מהזהות הגלותית האב-טיפוסית המיוצגת בקריקטורה בבני עדות ומגזרים שונים הקופצים בחדווה למכונה; לזהות הלאומית החדשה המגולמת בדמות הצבר החובש כובע טמבל, לובש בגדי חלוץ ונועל סנדלים תנכיים.



<sup>44</sup> הציירת: פרידל שטרן, חלוניות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושבט, 1997: 32).



הסיפור "צעדים ראשונים"<sup>45</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי מתאר את הלחץ החברתי שהופנה כלפי יוצאי ארצות ערב, כדי שיאמצו לחיקם את תכונותיהם של העולים מארצות אשכנז ואת התנהגותם של הצברים. הסופר אמנון שמוש שעלה ארצה מסוריה, מצביע גם על היחס המפלה שלו זכו העולים שהגיעו מארצות ערב :

בתוך ימים ספורים חלו בי שינויים רבים. קיצרתי את שערי, שהיה ארוך ומתולתל כשל ילדה; אופנת שיער ארוך לבנים טרם נודעה אז בארץ. קיצרתי את מכנסיי, שהגיעו ממש עד לברכיים. התחלתי להרכיב משקפיים, לאחר שהתברר למורים שאיני רואה את הכתוב על הלוח. למדתי להפריע בכיתה, ורכשתי לי הרבה חברים חדשים משבעים גלויות. שבעים – לשון גוזמה: אולי עשרים – רובן גלויות של מערב.

הילדים אמרו לי שאם אדגיש פחות את החי"ת והעי"ן שבפי, אהיה ממש כמו כולם. והוסיפו, גם זאת מתוך כוונה טובה, שאין רואים עליי את מוצאי ובמראה פניי אני ממילא כמו כולם. בהחלט רציתי להיות כמו כולם. והחי"ת והעי"ן לא היו תקועות עמוק בגרוני שלא יכולתי לעדן ואפילו למחותן, אלא שמשחו שלא היה מחוור לי מנע ממני את הנטייה הטבעית להתבוללות.

ניכר כי הילד מתאמץ להיות שווה בין שווים, ולוותר על הזהות הגלותית לטובת זהות לאומית ישראלית חדשה. אולם משהו עוצר בעדו, כאשר הוא נדרש לוותר על הגיית העיצורים הגרוניים שהם סימן מובהק לארץ מוצאו. מהסיפור עולה עמדה סטריאוטיפית שלילית כלפי יוצאי מדינות ערב בניגוד ליוצאי אירופה שנתפסים כאליטה השלטת באותה תקופה וכמעצבי הזהות הלאומית החדשה. ההיסטוריון שלום רצבי מסביר כי הלאומיות האורגנית שממנה צמחה הציונות רואה בעם אורגניזם חברתי טבעי שאינו מוגדר כהתלכדות של יחידים מתוך רצון חופשי, אלא כחברה אידיאלית שבה הלשון המשותפת מבטאת את עדיפותה של הקבוצה על היחיד. בהתאם לכך היחיד מוערך לפי מידת השתלבותו בתוך העם, ולכן עליו להיעלם כאינדיבידואל ולהיקלט בתוך החברה ובתוך העם (רצבי, 1999: 140–142).

השיר "הרצל"<sup>46</sup> שבמקראת החינוך הממלכתי משקף את רעיון הזהות הלאומית-ציונית שהנחת היסוד שלה הייתה שלילת הגלות. גם כאן מדובר ביצירת סוג חדש של זהות לאומית שתהיה שונה במובהק

<sup>45</sup> מאת אמנון שמוש, **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 219–222).

<sup>46</sup> מאת עמנואל הרוסי, **מקראת מפגשים** ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 274–275).

מהזהות היהודית הגלותית על-ידי אימוץ מודל החלוץ השורשי המחויב להגן על אדמתנו, וחתירה להקמת מדינה עצמאית מתוך תפיסה כי ארץ ישראל היא המקום היחיד עבור העם היהודי :

תְּנַמִּים כְּמוֹ יֶלֶד סֶפֶר חֲלוּמוֹ  
לְאַחֲיוּ בְּגוֹלָהּ הַמִּמְאָרֶת.  
עַל אֶרֶץ טוֹבָה שֶׁהִנְחִיל לְעַמּוֹ,  
עַל כְּתָר מְלָכוֹת וְתִפְאָרֶת.  
עַל דָּגֵל צִיּוֹן מִתְנוּסָס בְּרָמָה,  
עַל שְׂבַעַת כּוֹכְבֵי הַשָּׁמַיִם,  
עַל עַם יְהוּדֵי הַכּוֹבֵשׁ אֶדְמָה  
בְּעֹז וּבִיגִיעַ-כְּפִיָּם.

שלילת הגלות מתבטאת בצירוף "בגולה הממארת" המבוסס על המטפורה **הגולה היא מחלה**.<sup>47</sup> מטפורה זו עומדת ביחס הפוך למטפורה **ארץ ישראל היא תרופה**, כפי שעולה מיצירות אחרות במקראות הלימוד. כך בשיר "לציון שאפה נפשי ורוחיי"<sup>48</sup> אדמת הארץ היא המרפא לתחלואיו ולכאבו של רבי יהודה אלחריזי הכמה לעלות לארץ ישראל :

אֲחוּנָן אֶת עֶפְרָיִם בְּכָל-עֵת,  
עַדִּי יִשְׁאִיר עֶפְרָה אוֹת בְּמִצְחִי ;  
עֶפְרָה אֶעֱשֶׂה מְרַפָּא לְנַגְעִי –  
וְאֶמְרַח עַל-שְׁחִין לְבִי וְיָחִי.

השימוש במושג "אֲחִיוּ" בשיר "הרצל"<sup>49</sup> שהובא לעיל, מבטא את הזהות בין הרצל לבין יהודי התפוצות, ואת חייו בגלות. לעומת זאת בנוסח "נזכור"<sup>50</sup> שכתב אבא קובנר לתפילת ה"יזכור", המופיע במקראות החינוך הממלכתי-דתני, הביטויים "אֲחִינוּ, אֲחִיוֹתֵינוּ, אֲחִי" משקפים את הקרבה בין הניצולים והיהודים החיים בארץ לבין יהודי הגולה שנהרגו במלחמת העולם השנייה :

נִזְכֹּר אֶת אֲחִינוּ וְאֲחִיוֹתֵינוּ, אֶת בְּתֵי הָעִיר וְאֶת בְּתֵי הַכְּפָר,  
אֶת רְחוֹבוֹת הָעֵינָה שֶׁסָּאֲנוּ כְּנִהְרוֹת

<sup>47</sup> ההיסטוריון גדעון שמעוני (2000 : 45) סובר כי שלילת הגלות היא יסוד מיסודות הציונות, משום שהאויב העיקרי נגדו נלחמה הציונות בארץ ישראל הוא החיים היהודיים בגלות. זאת בניגוד לתנועות לא-ציוניות שקמו בגולה (ובראשן הבונד) שחייבו חיים משותפים עם בני העמים הזרים, וראו באנטישמיות את האויב העיקרי. האלטרנטיבה של חיים יהודיים מלאים בגלות היא אם כן חלופה בלתי-תקפה מבחינה ציונית, וסכנתה למפעל הציוני גדולה.

<sup>48</sup> מאת רבי יהודי אלחריזי, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 134).

<sup>49</sup> מאת עמנואל הרוסי, מקראת **מפגשים** ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 274–275).

<sup>50</sup> מאת אבא קובנר, מתוך המקראות הבאות : מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 144) ; **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 291).

וְאֵת הַפְּנֵדֶק הַבּוֹדֵד עָלַי אֲוֹרַח [...] ]

נִזְכָּר אֶת תְּלֵי הָאֶפְרָא אֲשֶׁר מִתַּחַת לַגְּנִים הַפּוֹרְחִים.

נִזְכָּר אַחֵי אֶת מִתֵּינוּ כִּי הִנֵּה הֵם

מִנְגִּד לָנוּ

השימוש במושגים של קרבה משפחתית – "אחינו ואחיותנו" רומז לשינוי שחל בהתייחסותם של החלוצים ושל ילידי הארץ ליהודי מזרח אירופה, ולשינוי בסטריאוטיפ האנטי-גלותי. אופנהיימר (2014): 188–189) הצביע על תהליך זה, כאשר בחן את שירתו המוקדמת של אורי צבי גרינברג בהשוואה לשירתו המאוחרת. ניכר כי לצד התפיסה הציונית של שלילת הגלות וההתבדלות ממנה, יש עמדות המכילות את הגלות ורואות את הפוטנציאל המהפכני שלה. ההיסטוריונית חנה יבלונקה (2000: 303) אף הצביעה על כך שמושג "שלילת הגלות" התקיים בעיקר ברמת החזון הציוני ששאף ליצור זהות לאומית חדשה בארץ ישראל, ואולם בפועל רבים מבני הארץ, יוצאי אירופה, הביעו געגועים למולדת הביוגרפית האישית, והבינו את חשיבותה של הגלות לתקומת המדינה. כך למשל כתב יצחק שדה, מפקד ארגון "ההגנה" והפלמ"ח: "הגולה היהודית, ממנה ינקנו, איננה עוד. נותרו אודים מוצלים [...] מן הגולה קיבלנו את חיינו בארץ ישראל".

הציטוט "מוכרחים היינו לשנוא גם את אשר אהבנו"<sup>51</sup> המובא בכותרת הסעיף, מבטא את ההכרח של עזיבת הגולה ושל נטישת ערכיה ואת הקושי המתגלה, כאשר משאירים את המוכר ואת האהוב מאחור. יש כאן אמירה שנדחקה מעט לשוליים בשיח הקונוני, ולפיה לצד הגאולה המובטחת עם העלייה לארץ ישראל, יש מלנכוליה ועצב בעקבות הכפייה לעזוב את המולדת (אופנהיימר, 2014: 196–197). ניכר כאן מעין מאבק בין שני מושגי 'המולדת' – המולדת הביוגרפית האישית; לעומת המולדת התרבותית הקולקטיבית (מה שלא גולדברג כינתה בשירה "אילנות" "הכאב של שתי המולדות"). בכל פעם רכיב משמעות אחר של המילה הפוליסמית 'מולדת' נמצא בחזית כתבליט, וברקע נמצאים רכיבי המשמעות האחרים. ההיסטוריון וחוקר התרבות היהודית מאוניברסיטת קולומביה שבניו יורק, חיים ירושלמי, החי בארצות הברית, רואה את החיים בגלות כמיוזג בין הכמיהה לארץ ישראל לבין תחושת השייכות לארץ המגורים. לכן, לדעתו, מושג 'הגלות' אינו מנוגד למושג 'הבית'. זאת גם הסיבה, לדבריו, לכך שהיהודים עשו ככל יכולתם להפוך את הגלות לבית – הם קנו בתים, היכו שורשים והתרבו, אך במקביל לא שכחו את ירושלים, ואף כמהו אליה (Yerushalmi, 1997: 6-7). הבלשן צירלס פילמור (1968; 2007) (Fillmore, טבע את המושג "מסגרת תוכן" כמה שמאפיין את הארגון המושגי בתודעתנו. במונחי תורתו הסמנטית אפשר להבין את הכפילות במושג 'מולדת' כמושג פוליסמי, רב משמעי, המשתייך לשתי

<sup>51</sup> מתוך שירו של אורי צבי גרינברג, "ההכרח", 1925.

מסגרות תוכן נפרדות: תחושת השייכות שמעוררת ישראל כמולדת שייכת למסגרת התוכן **הקולקטיבית**; ותחושת הביתיות שייכת למסגרת התוכן של המולדת הביוגרפית **האישית**. בקטע המופיע במקראות החינוך הממלכתי "חנה סנש בפני שופטיה"<sup>52</sup> הלקוח מתוך המחזה של אהרן מגד "חנה סנש", מתואר פער רגשי בין שני המובנים של המושג "מולדת" הנגזרים משתי מסגרות התוכן השונות שאליהן משתייך המושג:

עזבתי את הארץ, שהייתה אהובה עליי מילדותי, ואת הנפש היקרה לי מכול, את אמי, ונסעתי לארץ-ישראל. שם גיליתי את מולדתי האמתית. הרגשתי, כי שם אני יכולה להתהלך על פני האדמה בראש מורם, ללא פחד, לנשום אוויר כרצוני וליהנות מאור-השמש באין מפריע. אם יש דבר הקרוי אושר – שם חשתי אותו בכל נפשי.

הפרק העוסק בחלוציות ובהתיישבות בארץ ישראל במקראת "ילדותנו" של החינוך החרדי (ליברמן וכהנא, 1988) נקרא "ארץ האבות", וכשמו הוא מתמקד ברכיבי המשמעות המאפיינים את מסגרת התוכן ההיסטורית-קולקטיבית של המושג 'מולדת'. ואכן בפרק זה יש שימוש רב בצירופים "ארץ האבות" ו-"ארץ אבותינו". גם במקראות אחרות המיועדות לאוכלוסייה הדתית והחרדית ניכר שימוש בביטויים דומים: "וְהַבְּיָאָהָ ה' אֶל-לְהִיָּדָה אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר יָרְשׁוּ אֲבוֹתֶיךָ וִירְשָׁתָהּ."<sup>53</sup>; "הבה אחים יקרים, תנו ידיכם למפעל הנשגב הזה! היקבצו, יראי ה', תופסי התורה, אשר כמה לבכם, וצמאה נפשכם לארץ נחלת אבותיכם!"<sup>54</sup> מתוך השימושים הללו משתמעת המטפורה **הלאום והעם הם משפחה**. דוגמה מעניינת נוספת נמצאת ב"מודעה רבה על חבלי היישוב והקליטה"<sup>55</sup> אשר נועדה לתת מידע למעוניינים לעלות לארץ ישראל:

כמו שכתוב: "איש ואיש יולד בה". רצה לומר, כל הבא אל ארץ הקודש צריך מחדש עבור ולידה וניקה ולהחלל בחתולים, כמו תינוק בן יומו, עד אשר יראה פנים בפנים את פני הארץ ונפשו קשורה בנפשה.

<sup>52</sup> מאת אהרן מגד, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 326–327); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 231–233).

<sup>53</sup> תפילה לשלום המדינה, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 121).

<sup>54</sup> הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש! הקריאה לייסוד 'פתח תקווה', המושבה הראשונה, מאת יואל משה סלומון, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך: 261); ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקראה לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 126–127).

<sup>55</sup> מאת רבי אברהם מקאליסק, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקראה לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 135).

יש כאן תיאור של השתייכות מחודשת למולדת באמצעות לידה מחדש. כך תעבור המולדת ממסגרת תוכן היסטורית-קולקטיבית (מולדת האבות, מולדתו של העם היהודי) למסגרת תוכן ביוגרפית-אישית שבה המולדת היא המקום שבו נולד הפרט. שתי ארצות המולדת מוזכרות בדבריו של דוד בן-גוריון על "קיבוץ גלויות שבימינו"<sup>56</sup> ועל ההתיישבות המחודשת בארץ ישראל:

ושיבת-ציון בימינו – היא קיבוץ גלויות "מקצה הארץ עד קצה הארץ", מארצות קרובות ורחוקות, מכל חלקי תבל, באירופה, אסיה. ולא לאחר זמן קצר, כיובל וחצי, לאחר גלותם, אלא לאחר אלפי שנה של הליכה בגולה, אחרי עשרות יובלות של ריחוק וניתוק מהמולדת ההיסטורית. ולא רק בודדים יחידים, אחד מעיר ושניים ממשפחה – אלא קיבוצים וגושים ארציים, שבטי ישראל לארצותיהם, נעקרים מארצות מולדתם החורגת בשלמותם וניטעים מחדש באדמת המולדת [...] קיבוץ גלויות במולדת קדומים.

באמצעות המטפורה העם הוא צמח מובלט ההבדל בין המולדת הביוגרפית שממנה נעקרים העולים לבין המולדת הקולקטיבית הקדומה שבה הם ניטעים מחדש. סיפור אחר המבטא את הקושי של עזיבת המולדת הביוגרפית האישית לצד השאיפה לחיות במולדת הקולקטיבית, הוא "כנפיים"<sup>57</sup>. הסיפור המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי עוסק בתהליך הקליטה הכואב והקשה שעוברים עולים חדשים שעלו בגיל מבוגר אשר מועצם לנוכח תהליך קליטתם הפשוט יחסית של ילדיהם הצעירים. ילדי המשפחה מנסים לשכנע את אימם "להינתק מהעבר כדי להתערות בארץ"<sup>58</sup>. הבן עומד לקבל את כנפי הטיסה בסיום קורס טיס, והבת משכנעת את אימה להשתלב בישראל כדי ליצור עתיד טוב יותר עבורם:

– בואי, אימא, בואי, כי יום גדול לנו היום!  
– יום הכנפיים? – הצטחקה האם – למה לנו כנפיים? וכי לא טוב לנו בישראל בלי כנפיים?...

<sup>56</sup> מאת דוד בן גוריון, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 375).

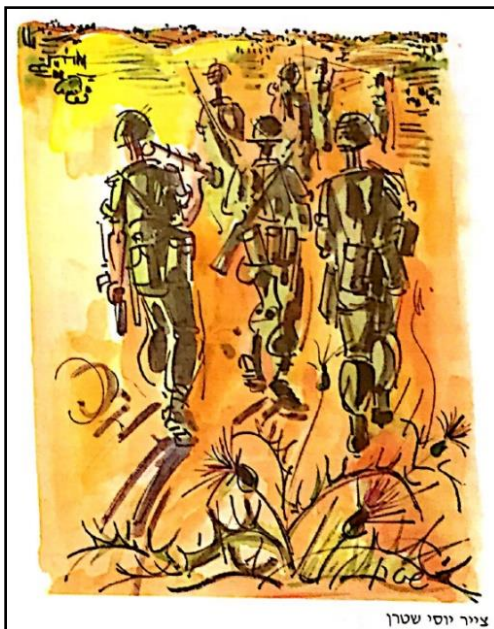
<sup>57</sup> מאת אליעזר שמאלי, מתוך המקראות הבאות: **מקראת פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 130–133).

<sup>58</sup> **פתחו את השער** לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996 : 175–177).

אם לא תהיינה לנו כנפיים, אימא, לא תהיה לנו מדינה, חס וחלילה  
וחס, ולא יהיה לי בית-ספר – אמרה הילדה בנדנוד ראש, והושיטה  
לה לאמה את ילקוט הספרים הקטן.

– קחי, אימא, את התיק, ואני אשב שוב בבית ואלמד להיות שפחה

כשאגדל, כמו בתימן.



המשפט "אם לא תהיינה לנו כנפיים, אימא, לא תהיה לנו מדינה" מביע את ההכרח שבקיומו של צבא חזק לקיומה של המדינה, ואת חובת הגיוס לצבא כהזדמנות וכתקווה לעתיד טוב יותר. בציורו האקספרסיבי של יוסי שטרן המלווה את הטקסט מופיעה מחלקה של חיילים המפנים את גבם לחזית, והוא מעוטר בשיח קוצני (קוצן). בספרה המקיף של מירנדה ברוס-מיטפורד (1998: 47) "סימנים וסמלים" המבאר את מקורותיהם ואת משמעויותיהם של אלפי סמלים מעולם האומנות, מצוין כי הקוצן מסמל שילוב בין הגנה לבין רוע. פרשנות זו מתאימה להשקפה המתבטאת בסיפור בנוגע לחיוניותו של הצבא ולתיאורם של החיילים העוסקים בהגנה מפני האויב לצד התקפתו.

שלילת הגלות היא חלק בלתי נפרד מהזיכרון היהודי. המחשבה היהודית המודרנית ראתה במושג "השיבה אל ההיסטוריה" ביטוי ליציאה מההמתנה הפסיבית למשיח שאפינה את השהות הממושכת בגלות, וחזרה לרצף ההיסטורי שהופסק בתקופת הגלות לקראת "הגאולה" המגולמת בעלייה לארץ ישראל, מולדת האבות. לשיבה אל ההיסטוריה שנקטעה ולזיכרון העבר הייתה משמעות מכרעת בכינון התודעה היהודית, בעיצוב אורח החיים היהודי ובקיום המצוות (רז-קרקוצקין, 2011: 89, 92). שלילת הגלות היא שלילת האפשרות של יהודי התפוצות להמשיך לחיות ללא טריטוריה לאומית נפרדת ועצמאית (אופנהיימר, 2014: 175). במובן זה הציונות מעוניינת בלאום האידיאלי – זה הקושר בין טריטוריה, עם, שפה, דת ואזרחות. הגלות נתפסת כסטייה מהאב-טיפוסיות של הלאום, ולכן היא

ראויה לשלילה בתפיסה הציונית. משפט הלקוח משירו של אלטרמן, "אנשי העלייה השנייה"<sup>59</sup> מבטא באופן משתמע את שלילת הגלות באמצעות הבלטת מודל השפה שהצגתי בתרשים א, המדגיש את חשיבות הדיבור העברי בגיבוש הזהות הלאומית הקולקטיבית :

הם אָמְרוּ: בְּלִשׁוֹנוֹת נֶכֶר מְדַבְּרִים הַיְהוּדִים. נִחְלִיט מֵהַיּוֹם (אֶל

נֹאמֵר: מִמָּחָר... לְדַבֵּר וְלִכְתֹּב עִבְרִית.

היחס השלילי לשפות אחרות ובראשן לידיש ביטא את עיקרון שלילת הגלות, והעלה את קרנה של העברית כשפתו של הלאום ושל היהודי החדש. הזיקה בין שפה לבין אומה או עם היא קדומה, ונמצאת כבר בסיפור מגדל בבל שבעקבותיו חדלו בני האדם לדבר בשפה משותפת, ונוצרו השפות השונות המבדילות את העמים השונים זה מזה (עזריהו, 1990: 4). דבריו של חיים נחמן ביאליק בוועידת 'חובבי שפת עבר' מבטאים את הזיקה ההדוקה בין השפה לבין האומה: "אומה ולשון" – לכאורה אין שני הדברים הללו אלא אחד [...] הלשון והאומה – דומה כאילו היינו אומרים: הצמיחה והצומח"<sup>60</sup>. יש בדבריו ביטוי למטפורה **אומה היא צמח**. ביטוי נוסף לחשיבות הלאומית של השפה אפשר למצוא בעברותם של שמות פרטיים, שמות משפחה ושמות מקומות שהיו חלק מתהליך עיצובה של ה"עבריות" כזהות לאומית (עזריהו, 2001: 87). גם הכפייה של שמות פרטיים עבריים על עולים חדשים החל משנות החמישים ועד לעלייה של יהודי אתיופיה בשנת 1985 ביטאה את שלילת הגלות ואת הרצון ליצור זהות לאומית עברית חדשה (שטאל, 2001: 167–171). כך עולה מהסיפור "כיכר השמחה וכיכר העצב"<sup>61</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

– שמך נועה, האין זאת?

– לא – אומרת ניוטה, והיא מרגישה שוב איך עולה בגרונה פקעת של דמעות – שמי ניוטה. כך קראו לי כשנולדתי. שם אינו דבר שמחליפים אותו כמו שמלה, כפי שחושבים פה האנשים: "שמך ניוטה? כמה נחמד, הרי זה בדיוק נועה. תתחדשי, ילדה, בשמך החדש!" נועה מחקה את קולו של האיש שקיבל את פניהם בנמל, כשהוא מדבר אליהם מתוך פנקסיו.

<sup>59</sup> מאת נתן אלטרמן, מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 222–224); במקראת החינוך הממלכתי **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 150) מופיעים ארבעת הבתים הראשונים של השיר, ללא המשפט שכאן.

<sup>60</sup> ביאליק, ח' נ' (תרע"ז). *על אומה ולשון*. הועידה הראשונה של "חובבי שפות עבר" במוסקבה. אתר פרויקט בן-יהודה. אוזר מתוך <http://benyehuda.org/bialik/dvarim02.html>

<sup>61</sup> מאת נורית זרחי, *על קצה הלשון* – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 371–374; 2014ב: 367–370).

– אין מה לכעוס – אומר מון בקולו הנעים – הרי שם אינו אלא סימן. לא אותך החליפו, אלא רק את הסימן שלך. אל לך להטריד את עצמך בשל כך.

כפיית השם הפרטי העברי נתפסת עבור העולים כשינוי זהות, בעוד עבור המקומיים מדובר בשינוי טכני בלבד שאין טעם להתנגד לו. הצורך של הממסד בעברות השמות מבטא את הרצון לעצב זהות לאומית חדשה ואחידה כחלק ממדיניות "כור ההיתוך" שהייתה שלטת באותה תקופה. תחושה דומה עולה גם מהסיפור "מארצות הקור"<sup>62</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים :

הם חושבים שאם אנחנו נמצאים בישראל הם צריכים לתת לי שם חדש...

– אז... – גמגמתי – אז השם שלך אינו מיכאל?

– השם שלי הוא מישקה. מישקה ולא מיכאל.

– מישקה...

השם נשמע באזני זר ומשונה. מוזר היה לקרוא למיכאל בשם מישקה [...]

– אני רוצה לחזור לשם – לחש, כאילו לעצמו – לראות את השלג הלבן ברחובות, לשחק עם החברים שלי [...]

– אתה רוצה לחזור? – קראתי – לאן? אתה יהודי, מישקה, וכאן הארץ שלך! [...]

– לא רציתי! אתה שומע? לא רציתי להיות מיכאל. רציתי להיות מישקה. מישקה ולא מיכאל. כמו קודם. רציתי להישאר בארץ שלי, בבית שלי, עם החברים שלי...

לאורך כל הסיפור לא מוזכרת במפורש ארץ מולדתו של מישקה. נעשה שימוש בצירוף "ארצות הקור" בכותרת הסיפור, ולאורך הסיפור מוזכר הכינוי האנפורי "שם" או הצירוף "במקום שממנו באתי". אני סבורה כי ההימנעות משימוש בשם המפורש של המולדת הביוגרפית של מישקה מבטאת את ההשתקה ואת ההשכחה של החיים בגלות. בהמשך הסיפור מתוודע מישקה לחוזקו ולעוצמתו של העם היהודי במצעד יום העצמאות :

---

<sup>62</sup> מאת עמוס לוין, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 159-170).



– אני לא ידעתי... לא ידעתי שיש לכם אווירונים כאלה וגם טנקים.  
שם, במקום שממנו באתי, תמיד סיפרו, שהיהודים הם עם חלש.  
בלי צבא, בלי טנקים, בלי אווירונים בכלל.

ניכר כי בשלב הזה של הסיפור מישקה עובר תפנית – הוא מגלה שכל הידוע לו על העם היהודי מבוסס על סטריאוטיפים שליליים ועל אינדוקטרינציה. מצד שני הוא עדיין לא חש הזדהות עם הלאום הישראלי, דבר המשתקף בשימוש בנטיית גוף שלישי "לא ידעתי שיש לכם אווירונים". בסוף הסיפור מתוארת פגישתו האחרונה של הדובר עם מישקה :

– איפה היית בימים האחרונים? – שאלתי – מאז יום העצמאות  
לא ראו אותך בשכונה [...]

– לא נעלמתי – לחש מישקה – ישבתי בבית וקראתי בספר  
שהשארת אצלי. בעצם, ניסיתי לקרוא [...] אתה מוכן לעזור לי  
קצת? – שאל.

– ועוד איך, מישקה! קראתי בקול גדול – אני...

– קוראים לי מיכאל – עצר בעד שטף דיבורי.

– מיכאל? – חזרתי על השם בתמהון כאילו לא שמעתי אותו  
מעולם – כן, מיכאל, ועוד איך מיכאל!

בסוף הסיפור משלים מישקה את תהליך הקליטה בארץ – הוא מקבל על עצמו את שמו העברי כביטוי לזהות הלאומית החדשה שלו המבוססת על טריטוריה ועל שפה. למראית עין סיפור זה עוסק בסטריאוטיפים של שמות פרטיים, אולם באופן משתמע מועברים בו סטריאוטיפים שליליים כלפי הזהות היהודית הגלותית וסטריאוטיפים חיוביים כלפי הלאום העברי הישראלי.

ההתייחסות לתקופת הגלות באור חיובי ולא שלילי היא ייחודית למקראת החינוך החרדי, ושונה בהשקפתה מהתפיסה הציונית המתייחסת לעתידו של עם ישראל בארץ ישראל כהמשכו הישיר של העבר הקדום של העם היהודי, מתעלמת מההיסטוריה הגלותית ודוחה או שוללת את מה שנקשר בה (אופנהיימר, 2014 : 184). חוקרת הספרות איריס מילנר (2005 : 73–74) שחקרה את ספרו של עמוס עוז "סיפור על אהבה וחושך", סבורה כי הוא מייצג מגמה שהייתה מושתקת בחברה הישראלית. בניגוד לתפיסה שהעמידה את הצבר הילידי כמודל תרבות נכסף, מייצר עוז נרטיב היסטורי חדש המחבר בין העבר לבין הווה כחלק מהנרטיב הישראלי. הוא אינו מתנכר לגלות ולשמות המשפחה הגלותיים, ומייחס חשיבות לביוגרפיה המשפחתית הפרטית ולרצף ההיסטורי. עם זאת הוא מתאר באותו ספר אוטוביוגרפי כי עבר לקיבוץ חולדה, החליף את שם משפחתו הגלותי מקלאוזנר לעוז, אך עדיין חש את היותו חריג בקיבוץ שבו היו הנערים צברים שזופים וחסונים.

## הכמיהה אל המולדת – "לֶךְ נַפְשֵׁי מִרְחוֹק הַמִּיָּה"<sup>63</sup>

הקשר הפיזי למולדת מושתת על ארבעה יסודות – הזכות על הארץ והכיסופים אליה, אהבת המקום והטבע, עבודת האדמה וההתיישבות ומרכזיותה של הגבורה וההקרבה בחברה הישראלית ובמערכת החינוך (תדמור, 2010). בסעיף זה אתמקד בזכותו של העם היהודי על ארצו. זכות זו משתקפת בכמיהה אל המולדת המבוססת על התפיסה כי כאן נולדו וחיו אבות העם היהודי. לא מדובר בכמיהה למולדת הפרטית במסגרת של הביוגרפיה האישית של אדם, אלא במולדת הקולקטיבית. הכמיהה למולדת האבות באה לידי ביטוי בטקסטים רבים במקראות. לרוב היא נקשרת לרצון עז לעלות ארצה, כך בדבריו של רבי נחמן מברסלב המובאים במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי:<sup>64</sup>

כָּל מִי שְׂרוּצָה לְהִיּוֹת יְהוּדֵי בְּאַמּוֹת, חַיֵּב לָסֵעַ לְאַרְץ-יִשְׂרָאֵל.

תפיסה אבסולוטית זו הרואה בשיבה לארץ-ישראל הכרח ותנאי ליהדות, עולה גם בסיפור "עפר ארץ ישראל"<sup>65</sup> המופיע באותה מקראה, ובו נגזר על דמות הַזָּקֵן להיות שומר קברים כעונש על כך שקנה לעצמו קרקע גדולה בגולה. רכישה זו מעידה על ויתור רעיון העלייה לארץ ישראל. השמירה על הקברים מקרבת אותו לכל היהודים שלא עלו ארצה. המספר פוגש בשומר הקברים אשר פונה אליו בבקשה:

כשעמדתי לילך אמר לי, שכבר הגיע לשנותיו של אביו והרי הוא

בכלל ידאג וביקש ממני שאעשה עמו חסד לשלוח לו עפר ארץ

ישראל. הבטחתי לו לשלוח. דחק עליי שאכתוב אל פנקסי. נטלתי

את פנקסי וכתבתי את שמו ואת עירו ואת בקשתו.

במדריך למורה של מקראה<sup>66</sup> זו נכתב כי עולות מהתלמוד הירושלמי שתי גישות ביחס לקבורה בארץ ישראל. לפי רבי ברוקיא מי שאינו חי בארץ ישראל, אינו זכאי להיקבר בה. לעומתו רבי אליעזר סבור כי הקבורה באדמת הארץ מכפרת על אי הישיבה בה. לכן עפר הנשלח מארץ ישראל לאדם הנקבר בגולה מגדיל את אפשרות הכפרה על חטא הישיבה בגולה. עפר ארץ ישראל הוא מטונימיה לארץ ישראל ולכן להגשמת ערכי הציונות, ובכך הוא מסמל את רצונו של שומר הקברים לכפר על חטא הישיבה בגולה. גם

<sup>63</sup> מתוך שירו של מנחם מנדל דוליצקי, "אם אשכחך", 1895.

<sup>64</sup> מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 216); **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 187).

<sup>65</sup> מאת ש"י עגנון, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 218).

<sup>66</sup> **פתחו את השער** לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996: 242).

מסיפור נוסף במקראה זו המיועדת לבתי-הספר הממלכתיים-דתיים, "קבר בהר הזיתים"<sup>67</sup> עולה כמיהה להיקבר בארץ ישראל. הסבתא עלתה לארץ ממרוקו וחיה שנים ברובע היהודי בירושלים, אולם נאלצה להתפנות מביתה עם פרוץ המלחמה, וכעת הכמיהה שלה מתבטאת ברצון להיקבר בהר הזיתים :

הן תדע, איני צעירה עוד. קבר יש לי בהר הזיתים. לפני שנים

קניתי. אחת לשבוע נהגתי לבקרו. אמשיך לחיות, כי רק שם ורק

שם אקבר [...]

השיר "לְבִי בְּמִזְרַח"<sup>68</sup> המוצג במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי הוא ביטוי להכרתו של הסופר כי "אין מקום ליהודים בארץ גלותם, והפתרון היחידי לבעייתם הוא עלייה לארץ ישראל"<sup>69</sup>. השיר מבטא כמיהה קולקטיבית למולדת העם היהודי, הלוא היא ארץ ישראל :

לְבִי בְּמִזְרַח וְאֶנְכִי בְּסוּף מִעֶרֶב –

אֵיךְ אֶטְעֶמָה אֶת אֲשֶׁר אֶכֶל וְאֵיךְ יַעֲרֵב?

אֵיכָה אֲשַׁלֵּם נְדָרֵי וְאֶסְרִי בְּעוֹד

צִיּוֹן בְּחָבֵל אֲדוּם וְאֲנִי בְּכַבֵּל עֶרֶב?

יִקַּל בְּעֵינַי עֲזָב כֹּל טוֹב סִפְרָד כְּמוֹ

יִקַּר בְּעֵינַי רְאוֹת עֶפְרוֹת דְּבִיר נֶחְרָב!

ספרד מוצגת כארץ עשירה ומלאה בטוב, אולם היא אינה נחשבת למולדתו של הכותב, אלא רק מציינת את מיקומו הגיאוגרפי בגולה, וכמוהו העם כולו. רגשות הצער והאבל על חורבנה של המולדת הנכספת מעידים על כמיהה עזה לציון. בשתי המהדורות של מקראת "ילדותנו" המיועדת, כזכור, לבתי-הספר החרדיים מובעת הכמיהה לארץ הקודש באמצעות ביוגרפיות רבות המתארות את חייהם של רבנים ושל חסידים. כך למשל בסיפור על "רבי ישראל משקלוב, מתלמידי הגר"א"<sup>70</sup> אשר השתוקק לעלות ארצה כדי לקיים את המצוות התלויות בארץ ובסיפור "דרכו של 'אור החיים' – ממרוקו לירושלים"<sup>71</sup>:

<sup>67</sup> מאת יצחק קינן, מתוך המקראות הבאות: מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 188-195); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 163-169).

<sup>68</sup> מאת רבי יהודה הלוי, מתוך המקראות הבאות: מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 215); **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 181); **חלונות ה-ו**: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושביט, 1997 : 123); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 160).

<sup>69</sup> רצהבי, יי (1974). ילקוט שירים לאבן גבירול וליהודה הלוי. תל-אביב: עם עובד. בתוך פתחו את השער לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996 : 237).

<sup>70</sup> מאת יי גליס, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 115-119).

<sup>71</sup> מאת משה פראגר, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 111-115).

נמלא רבי חיים בן-עטר כיסופים לארץ הקודש והחל בנדודיו מעיר לעיר וממדינה למדינה, כדי להגיע אל משאת-נפשו, "אל מקום טהור – היא ארץ-ישראל הטהורה".

אמנם ככל שגדלה ערגתו לארץ הקדושה – הלכו והתרבו הקשיים והמכשולים בדרכם.

דווקא במקראות החינוך החרדי עולה המטפורה **הארץ היא מעין אישה נחשקת**. הציורוף "ערגתו לארץ הקדושה" לקוח ממסגרת התוכן של אהבה כלפי אישה, וכך גם התשוקה המופיעה בסיפור על "רבי ישראל משקלוב, מתלמידי הגר"א":<sup>72</sup>

ואני תהלה לאל נוסע לארץ הקדושה שהכול מצפים לראותה, חמדת כל ישראל וחמדת השי"ת ברוך הוא כל העליונים ותחתונים תשוקתם אליה.

אחת הדוגמאות המובהקות למטפורה **הארץ היא אישה** נמצאת בקריאה לייסוד פתח-תקווה, "הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש":<sup>73</sup>

הביטו נא אל פני אמכם השכולה, הרוצה לחלוץ לכם שד ולהיניק לכם מתנובתה. ואך בהסירכם מעל פניה את צעיף אלמנותה תאיר פניה אליכם ותשביע נפשכם השוקקה [...] אלף ושמונה מאות חודשי האביב משנות גלותנו הופיעו בזהרם על פני הארץ, וקווי זהרם לא האירו פני בתולת יהודה.

מובאה זו וצירופים כגון "ערגתו לארץ הקדושה" ו-"תשוקתם אליה" מדמים את הכמיהה לארץ ישראל ככמיהה לאישה. בחלק מהיצירות הכמיהה היא למולדת כאם. יש בכך ביטוי לקרבה המורפולוגית בין הלקסמה 'מולדת' לשורש י-ל-ד ולתפקידה של האם היולדת. חשוב להזכיר כאן גם את הקשר הפונטי-אטימולוגי בין המילים 'אומה' ו'אם' שעליו הצביע חוקר הספרות העברית וספרות היידיש, פרופסור דן מירון (מירון, 1992 : 92). בשיר "אֶל אֶרְצִי" המופיע במקראת "מפגשים" של מגזר החינוך הממלכתי<sup>74</sup>

**המולדת מוצגת כאם**, והמשוררת היא בתה :

אֶכֶן דָּלָה מְאֹד –

דְּעֵתִי זֹאת, הָאֵם,

<sup>72</sup> מאת י' גליס, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 115-119).

<sup>73</sup> הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש! הקריאה לייסוד 'פתח תקווה', המושבה הראשונה, מאת יואל משה סלומון, מתוך המקראות הבאות: **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך : 261); **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 126-127).

<sup>74</sup> מאת רחל, מקראת **מפגשים** ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 228).

אָכַן דָּלָה מְאֹד

מִנְחַת בִּיתְךָ ;

גם בדרשה של הרמב"ן לראש השנה במקראה החרדית<sup>75</sup> ארץ ישראל היא האם, והכותב הוא בנה :

וזה מה שהוציאני מארצי וטלטלני ממקומי :

עזבתי את ביתי, נטשתי את נחלתי, נעשיתי כעורב על

בניי, אכזרי על בנותיי – לפי שרצוני להיות בחיק אמי.

שירו של יורם טהרלב "עוד לא תמו כל פלאיך"<sup>76</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

מביע באמצעות מטפורות שונות את הכמיהה למולדת :

קִבְּלֵנִי אֶל שִׁירְךָ, כֹּלָה יִפְיָא

פְּתַחֵי לִי שְׁעָרְךָ, אָבוֹא בָּם אוֹדָה יָהּ [...]

אֶתְּ לִי אֶתְּ רַק הָאֶחָת

אֶתְּ לִי אֶתְּ אִם וּבֵת

אֶתְּ לִי אֶתְּ הַמַּעַט,

הַמַּעַט שְׁנוֹתֵךְ.

שלוש המטפורות: **המולדת היא אישה, אהובה; המולדת היא אם; והמולדת היא בת** מביעות כמיהה

להתחברות עם המולדת ולהיותה חלק בלתי נפרד מחייו של המשורר. א.ב. יהושע (2014) גרס:

"המולדת היא אם הלאומיות. בשפות אחרות מדברים על אב, אך זה בכל מקרה מושג ראשוני של זהות

ביולוגית שהיא הבונה את הזהות – מולדת, טריטוריה". המטפורה **מולדת היא אם** משתמעת גם

מהייסורים הנלווים להתיישבות בארץ, בדומה לייסורי האם בלידה: "ביישוב היהודי היה ידוע על

חבלי-לידה קשים של המדינה החדשה"<sup>77</sup>. בסיפור "כיסופים לארץ ישראל"<sup>78</sup> שבמקראת המגזר החרדי

משתקף ההכרח בייסורים ובקושי כחלק מהעלייה לארץ ישראל:

יש שנדמה להם שרוצין, ונכספים מאד לבוא לארץ-ישראל אם היו

יכולים ליסע לשם בהרחבה אבל לא בצער ודוחק. ובאמת אין זה

רצון שלם. כי מי שרוצה לבוא באמת לארץ-ישראל צריך לילך גם

ברגל, כמו שאמר: "לך לך" – לך דוקא.

<sup>75</sup> **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 246).

<sup>76</sup> מאת יורם טהרלב, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 266); **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 309; 2014ב: 303).

<sup>77</sup> יום שישי, ה' באייר תש"ח – 14 במאי 1978, מאת משה רון. **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 362-361).

<sup>78</sup> מאת רבי נחמן מברצלב, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 134-135).

כמה וכמה צדיקים גדולים ונוראים מאד, שלא באו לארץ ישראל עד שעברו עליהם ייסורים רבים וסכנות עצומות ושברו מניעות רבות וגדולות מאוד.

הייסורים כחלק מהחזרה למולדת משתקפים גם בדבריו של רבי נחמן מברסלב המובאים במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי:<sup>79</sup>

אֵי אֶפְשֶׁר לְבֹא לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל כִּי אִם עַל-יְדֵי יְסוּרִים.

ניכר כי מצד אחד העם היהודי נמשך לארץ ישראל וכמה אליה, ומצד שני הוא סבור כי העלייה אליה כרוכה בקשיים ובייסורים. כך תיאר א.ב. יהושע את הפרדוקס: "העם מרגיש עצמו אשם על כי אין הוא שב לארצו, ולפיכך הוא מפאר ומרומם אותה יותר ויותר, קובע לה מהות עמוקה וקדושה, עושה אותה מופלאה, וזאת כדי להצדיק את העובדה שאין הוא ראוי לחזור אליה, מאידך גיסא הוא מתאר אותה כסיוט, כארץ מסוכנת, טורפנית, "אוכלת יושביה", על מנת להצדיק את חששותיו מהשיבה" (יהושע, 1980).

במקראות המגזר הממלכתי והממלכתי-דתי מצאתי יצירה אחת השונה במעט מהשיח הספרותי הקנוני, לפיו המולדת הכרחית לקיומה של אומה, ולו רק כזיכרון בעת השהות בגולה. כך בקטע ההגות המורכב משהו: "אֲמָה נְשָׂאָה אֶת הָאָרֶץ"<sup>80</sup>:

הָאִם אָמֹת נְכוֹן הַדָּבָר,

כִּי הָאֲמָה הִישְׁרָאֵלִית מְתַקְיָמֶת לְלֹא מוֹלְדֶת?

קֶרְקַע מִתַּחַת רִגְלֶיהָ אֲמָנָם לֹא הָיָה לָהּ,

וְאוֹלָם הָאִם לֹא זָרָם הִיִּרְדָן בְּרִהֲטֵי דָמָה?

הָאִם לֹא רָעַשׁ הַלְּבָנוֹן בְּהִלְמוֹת עוֹרְקִיָּה?

הָאִם לֹא הִיָּתָה אָרֶץ יִשְׂרָאֵל כְּלָהּ

מְגַבּוֹל לְגַבּוֹל, מְדוֹר לְדוֹר,

מְדוֹרוֹ שֶׁל אֲבָרָהָם וְעַד דוֹרוֹ שֶׁל מֹשֶׁה,

מְקַפְּלֶת בְּתוֹךְ לְבָהּ?

הָאָרֶץ לֹא נְשָׂאָה אֶת הָאֲמָה עָלֶיהָ –

אֲבָל הָאֲמָה נְשָׂאָה אֶת הָאָרֶץ בְּתוֹכָהּ.

<sup>79</sup> מתוך המקראות הבאות: מקראות פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 216); דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 187).

<sup>80</sup> מאת דוד שמעוני, מתוך המקראות הבאות: מקראות פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 215); מקראות דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 193).

קשר זה בין ארץ ישראל לבין האומה הישראלית התקיים בתודעת האומה, גם ללא חזרה למולדת. בדברי המשורר הנכבד בזמנו, שהיה נשיא אגודת הסופרים, דוד שמעוני, מופיע הצירוף "האומה הישראלית" ולא הצירוף "העם היהודי" ובכך מודגש קיומה של האומה הישראלית גם ללא הטריטוריה של ארץ ישראל. יש כאן התייחסות לרצף הדורות המבטא את הרצף ההיסטורי הנמצא בתודעת האומה: "מְדוֹרוֹ שֶׁל אֲבִרְהָם וְעַד דָּוִד וְשֶׁל מְשִׁיחַ". כזכור, הראה הבלשן הקוגניטיבי בן זמננו, ג'ורג' לייקוף, כי מודלים הנתפסים בתרבות מסוימת כאידיאלים, משפיעים על התודעה, על חלוקה לקטגוריות ועל הקשר בין הפריטים האב-טיפוסיים מקטגוריות שונות (Lakoff, 1987). שירו של דוד שמעוני קורא תיגר על המודל האידיאלי של מדינת הלאום שבו קיימת חפיפה בין העם לבין המולדת כישות פוליטית טריטוריאלית. מבחינה זו היצירה מציגה מבט אחר מזה של הקנון הספרותי. יש כאן רמז ראשון לכך שמושג הזהות הלאומית הוא זירת התנגשות בין קבוצות שונות בחברה הישראלית. לייקוף מראה שמושג יכול להיות מורכב מתת-מודלים היוצרים מעין אשכול שהוא קטגוריה מורכבת מבחינה קוגניטיבית (שם: 111–112). בעקבות התאוריה של לייקוף אני מוצאת במושג 'לאום' חמישה תת-מודלים: המודל המדינתי המתכנס, המודל האתני, מודל השפה, מודל הדת והמודל האזרחי המכליל (סעיף "סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית" בפרק א). במשפט המסיים את השיר: "הארץ לא נשאה את האומה עליה – אבל האומה נשאה את הארץ בתוכה" יש ביטוי לעליונות המודל האתני על פני המודל המדינתי המתכנס.

### העלייה לארץ ישראל כגאולה – "וְשָׁבוּ בְנֵים, לְגְבוּלָם"<sup>81</sup>

ההיסטוריון היהודי האמריקני, חיים ירושלמי, סבר שבתשתית של התודעה היהודית הקולקטיבית נמצאים שני קטבים – גולה וגאולה. תשתית זו היוותה בסיס לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי – משואה לתקומה (ירושלמי, 1988). בסיפור "השלי" הקדוש בדרכו לארץ-ישראל<sup>82</sup> העלייה לארץ מזוהה עם גאולה רוחנית ופיזית:

הוא עלה לארץ הקודש, כדי לחזור בתשובה שלמה ולמצוא בה  
תיקון לכל חטאותיו, כדי למצוא בה מנוחת הנפש והגוף שלא מצא  
אותן בחו"ל.

<sup>81</sup> ירמיהו, לא, טז.

<sup>82</sup> מאת דוקטור נ. ה. אהרמן, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 102-107).

ארץ ישראל משקפת כאן את הגאולה מהחיים בגלות ללא מדינה יהודית, ללא אפשרות לקיים את מצוות הארץ וללא מנוחה נפשית ופיזית. בסיפור "שמע ישראל!"<sup>83</sup> שבמקראה החרדית מתבטאת הגאולה בעלייה לארץ ישראל, ואילו הגלות מזוהה עם ההרג שהביאה עמה מלחמת העולם :

"אך עד מתי? עד מתי ישלחו יהודים כדורי מוות איש בלב אחיו?"

שאלה אסתר בבכי.

"כל עוד אנו בגלות", ענה אביה. "הבה נתפלל, כי ימהר ה' לגאלנו,

ישלח את משיח צדקנו, ויוליכנו קוממיות לארצנו. אז יבולע המוות

לנצח, וה' ימחה דמעה מעל כל פנים".

במקראת המגזר הממלכתי-דתי, "פתחו את השער", מופיע הסיפור "קבר בהר הזיתים"<sup>84</sup> הבנוי משני פרקים. הראשון מתאר את הפרידה הקשה ממרוקו, והשני מתאר את העלייה לארץ. בפרק השני משתקפת התפיסה של העלייה ארצה כגאולה :

ולפתע זעקה רוטטת המבשרת לעומדים בחרטום: רואים את

החוף, את הארץ.

וההד התפשט מאופק עד אופק, התערב במשק כנפי השחפים והפך

ללחש של תפילה, שביטאה כל כמיהת הנפש לפגישה המופלאה. כך

בוודאי זעקו הולכי המדבר בהגיעם אל סף הארץ. אחר היו

חיבוקים ונשיקות, ושירה אדירה, אדירה מכול ששמעתי :

'אַרְצָה עֲלִינוּ! אַרְצָה עֲלִינוּ!'

תיאור זה מבטא את הכמיהה להגיע לארץ ישראל ואת ההתרגשות המלווה את העלייה ארצה. אופנהיימר (2014 : 181–183) מבליט את ההיבט המלנכולי של עזיבת הגולה. לדבריו, יש שירים בודדים בשירת העלייה השלישית המתארים את עזיבת אירופה ואת ההגירה לארץ ישראל מנקודת מבט של שבר ומלנכוליה, ונותנים ביטוי לאובדן של עזיבת הגולה ולקשיי ההגירה בארץ. אולם במקראות הלימוד עולה דווקא חיוניותם של הקשיים למען הגאולה שבעלייה לארץ, כפי שהראיתי לעיל. הסיפור "סוד המַגֵּרָה הסגורה"<sup>85</sup> המופיע במקראה של המגזר הממלכתי-דתי הוא עדות של ניצול שואה אשר עובר דרך חתחתים, ולאורכה הוא דואג לשמור על שקית עם אפר הקורבנות כדי להביאו לקבורה בארץ ישראל :

<sup>83</sup> מאת ח' בן חי, **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוין וליברמן, ללא תאריך : 302–304).

<sup>84</sup> מאת יצחק קינן, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 188–195).

<sup>85</sup> מאת חיים בסוק, עיבדה שרה קרש, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 167–169).



כך חציתי גבולות והברחתי יהודים והאפר אתי. תמיד אתי. הייתי נוכח במשפט נירנברג. כאשר התבוננתי בראשי הצפעונים, היה האפר עמדי [...] ערב חודש אלול בשנת תש"ז הגעתי לחופשי ארץ ישראל בתוך אחיי. האנייה עגנה בימי מפרץ חיפה [...] הוצאתי את האפר מכיסי ואמרתי :

– גרגירי הקדושים, ראו, ראו, זאת הארץ, ארצכם, ארצנו!  
ראו, הגענו. ושבנו בנים לגבולם.

הביטוי המקראי "ושבו בנים לגבולם" (ירמיהו ל"א, ט"ז) הוא במקורו חלק ממונולוג דרמטי המתאר את תגובת ה' לבכיה של רחל ולאי השלמתה עם השהייה הממושכת של בניה בגלות. רחל היא אשר משכנעת את אלוהים להשיב את בניה אל אדמתם. עם השנים קיבל ביטוי זה משמעות קולקטיבית, והוא מיוחס לכלל בני העם היהודי ולחייליו בפרט (הורוביץ, 2009). עדות לכך אפשר למצוא במסע הפרסום הציבורי למען שחרורם של אלדד רגב ז"ל, אהוד גולדווסר ז"ל וגלעד שליט שנשא את תמונתם יחד עם הכיתוב "ושבו בנים לגבולם".

שיר המציג תפיסה ייחודית במקראות הלימוד הוא שירו של איציק מאנגר "הייתי שנים נע-ונד".<sup>86</sup> השיר פותח במעבר מהנדודים בגולה לנדודים ברחבי ארץ-ישראל. בהמשך השיר הדובר המסייר בארץ מזדהה עמה :

הייתי שנים נע-ונד בַּנְכָר,  
לְנוֹד בְּבֵיתִי יְצֵאתִי עֶכְשָׁו. [...]  
אֵיךְ אֶשְׁק עֶפְרָיִם? הֵן אֲנִי עֶפְרָיִם  
וּמִי זֶה נוֹשֵׁק אֶת עֶצְמוֹ, רַבּוֹתִי? [...]  
אֵיךְ אֶשְׁק אֶת כְּחוֹלָיִם? הֵן אֲנִי הוּא כְּחוֹלָיִם,  
וּמִי זֶה נוֹשֵׁק אֶת עֶצְמוֹ, רַבּוֹתִי?

בתרשים ד שלעיל פרסתי את שדה הזהות, והראיתי כי הוא בנוי מתת-שדות ניטרליים (לוגיקה, פיזיקה ואלגברה) ומתת-שדות הכרתיים (פסיכולוגיה, קרימינולוגיה וסוציולוגיה). השיר שכאן יוצר חיבור בין תת-השדה הפסיכולוגי המיוצג בזהות העצמית של הדובר בשיר, לבין תת-השדה הסוציולוגי המיוצג בזיקה העמוקה של הדובר לאדמת ארץ ישראל המסמלת את זהות הקולקטיב.

במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מופיע "שיר המסע"<sup>87</sup> הקרוי גם "המסע לארץ ישראל",<sup>88</sup> והוא מגולל את קשיי עלייתם של יהודי אתיופיה לארץ ישראל :

<sup>86</sup> מאת איציק מאנגר, **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 192). שירו של מאנגר נכתב במקור ביידיש. תרגם יעקב אורלנד, 'משיר טוס הזהב', כרמל, 1995.

אֹר יָרַח הַחֹזֶק מְעַמָּד  
שֶׁק הָאֶכֶל שְׁלָנוּ אָבָד  
הַמְדַבֵּר לֹא נִגְמַר, יִלְלוּת שֶׁל תַּנִּים  
וְאִמִּי מְרַגְּעָה אֶת אַחֵי הַקְּטָנִים  
עוֹד מְעַט, עוֹד קָצֵת  
בְּקִרְוֹב נִגְאֵל  
לֹא נִפְסִיק לְלֶכֶת  
לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל  
וּבְלִילָה תִּקְפּוּ שׁוֹדְדִים  
בְּסִכִּין גַּם בְּחֶרֶב חַדָּה  
בְּמַדְבַּר דָּם אִמִּי, הַיָּרַח עָדִי  
וְאֲנִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקְּטָנִים

הרעב, ההליכה הקשה במדבר, חיות הטרף, השודדים ואובדן האם – כל אלו מקשים על העולים, אך לא מונעים את המשך המסע לארץ. הכמיהה החזקה לירושלים ולארץ ישראל הן מאפיין מרכזי בזהות היהודית של היהודים בגולה, אך כאשר מגיעים יהודי אתיופיה לארץ, מתחיל המסע שלהם להוכחת יהדותם :

בְּיָרַח דְּמוֹתֶהָ שֶׁל אִמִּי  
מִבְּיֹטָה בִּי, אִמָּא, אֵל תַּעֲלָמִי  
לוֹ הִיָּתָה לְצַדִּי  
הִיא הִיָּתָה יְכוּלָה  
לְשַׁכְנֵעַ אוֹתָם שֶׁאֲנִי יְהוּדִי

השיר שזכה לביצוע מרגש של ילדי להקת "שבא" העלה על סדר היום הציבורי את קשיי העלייה של יהודי אתיופיה ואת העוול שנגרם להם בעקבות הערעור של הממסד הרבני על זהותם היהודית.

<sup>87</sup> מאת חיים אידיסיס, **חלונות ה-ו**: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושביט, 1997: 178).

<sup>88</sup> מאת חיים אידיסיס, מתוך המקראות הבאות: **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 180); **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014: א: 179; 2014: ב: 176).

## הציפייה לבוא המשיח – "על כפיו יביא"<sup>89</sup>

במקראת "פתחו את השער לכיתה ו" (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 203–213) המיועדת למגזר החינוך הממלכתי-דתי מוקדש פרק מיוחד ליצירות המביעות את הציפייה לבואו של המשיח. הפרק נקרא "יָאֵף עַל פִּי שְׂיִתְמֵהֶמָּה עִם כָּל זֶה אֲחַכֶּה לוֹ" (י"ג העיקרים), ונכללים בו שבעה סיפורים ושיירים המבטאים כמיהה וציפייה הנובעות מאמונה בביאת המשיח ובגאולה שתגיע עם בואו. חלק מן השירים מתמקדים באליהו הנביא כמבשר הגאולה, כך למשל השיר "על כפיו יביא"<sup>90</sup> אשר נכתב שנתיים לאחר מלחמת ששת הימים. הבלדה של שאול טשרניחובסקי "שלוש אתונות"<sup>91</sup> התפרסמה בשנת 1939, כנראה בעקבות מאורעות תרצ"ח ומלחמת העולם השנייה. האתונות המוזכרות בבלדה הן סמל לשלוש הדתות – יהדות, אסלאם ונצרות, והן נקשרות לגאולה הצפויה להגיע עם בואו של המשיח :

עֲבְרוּ הַשְּׁלֵשׁ עַל-יַד צְרִיחַ מִסְגָּד,  
כְּרָעָה הַשְּׁחוּרָה, כִּי קָרְאוּ לְמוֹעֵד,  
עֲבְרוּ הַשְּׁלֵשׁ עַל-יַד פֶּתַח מִנְזָר,  
צְנִיחָה הַחוּמָּה מוֹל אֵיקוֹנֵי מְשֻׁזָּר.  
עֲבְרוּ הַשְּׁלֵשׁ עַל חֲרָבָה קְדוּשָׁה,  
עֲמֻדָה הַצְּחוּרָה מְרַכְּנָה אֶת רֵאשָׁה.

הבלדה מביעה באופן משתמע את התבדלותו של העם היהודי באמצעות הבחירה בצבעי האתונות. בעוד האתונות המסמלות את האסלאם ואת הנצרות הן כהות ומייצגות את הרוע ואת הצד האפל, האתון המייצגת את היהדות היא צחורה וטהורה. מהמשך הבלדה עולה גם כי הדת היהודית מוצגת כהומנית יותר ביחס לאסלאם ולנצרות, וכי בניגוד אליהן היא שואפת לשלום, ולא דרוכה ומוכנה למלחמה. אתיחס לתפיסה הומנית זו בקטגוריה הבאה. השיר "עם כל אבן"<sup>92</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי קושר את ביאת המשיח עם תקומת האומה ועם תחיית המתים :

מָה טוֹב וַיְדַעְתִּי, כִּי אֶבֶן אֲנִי כְּכֹל אֲבָנֵי יְרוּשָׁלַיִם  
וּמָה אֲשַׁרְתִּי בְּהִתְקַשֵּׁר נַפְשִׁי עִם הַחוּמָּה,  
לְמָה יִדַּל גּוֹפִי מִנַּפְשִׁי, אֲשֶׁר בְּאַרְצוֹת הַחַיִּים  
הִלְכָה עִם הָאֲמָה, שְׂמִימָה, אִם תִּהְיוּמָה.

<sup>89</sup> מתוך שירו של יורם טהר-לב, "על כפיו יביא", מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 211); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 175).

<sup>90</sup> מאת יורם טהר-לב, מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 211); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 175).

<sup>91</sup> מאת שאול טשרניחובסקי, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 212).

<sup>92</sup> מאת יהודה קרני, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 357-360).

קְחוּנִי עִם הָאֶבֶן הַיְרוּשָׁלַמִית וְשִׁמוּנִי בְּכַתְּלִים  
וְטוּחוּ עָלַי טִיחַ,  
וּמְחֹמֶת הַקִּיר וְרִנְנוּ עֲצֻמֹתַי הַכְּלִים  
לְקִרְאֵת הַמְּשִׁיחַ.

אני קושרת את השיר לרעיון התלות בגוף של לייקוף וגיונסון **בתורת הריאליזם ההתנסותי** (Lakoff & Johnson, 1999). הרצון של הדובר ליצור חיבור תמידי בין גופו לבין אבני חומת ירושלים מבטא את הקשר בין הגוף לבין ההכרה. כלומר יש כאן הזדהות רוחנית המגולמת בהזדהות מוחשית-גופנית – היות גופו של הדובר חלק מחומת העיר. באמצעות אחדות האבן והגוף קושר עצמו הדובר לעתידה של ירושלים ולעתידה של האומה היהודית עם בואו של המשיח.  
שירה של נעמי שמר "חבלי משיח"<sup>93</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי מצביע על הזיקה בין הסבל והכאב לבין הגאולה :

לְפַעֲמִים אָנִי סוֹפֵג  
מִכָּה אַחַר מִכָּה  
וּכְשֶׁרָע לִי וּכְשֶׁמָר לִי  
אֲזֵ אָנִי דוֹקָא  
שֶׁר לִי כָּדָּ :  
חֲבָלֵי-מְשִׁיחַ הִנֵּה זֶה בָּא  
הַיּוֹם  
הִנֵּה זֶה בָּא הַיּוֹם  
אִם אֲגִיעַ אֶל הַבַּיִת  
אֶצֶל הַבְּרוּשִׁים  
מִיִּשְׁהוּ יִגִּישׁ לִי מַיִם

הצירוף חבלי-משיח בעצמו יוצר קשר בין הקושי לבין הגאולה, וכך גם בתי השיר מייצגים את הקשיים, ואילו הפזמון מייצג את הגאולה הקרובה. במדריך למורה<sup>94</sup> של אותה מקראה נכתב כי השימוש בגוף ראשון בשיר מייצג את הסבל של הכותב, ואילו השימוש בצורת הרבים "יש כאלה ששרים מעבר לדממה" מוביל להזדהותו של הקורא ושל הדובר בשיר עם "האני היהודי" הקולקטיבי. צירוף המילים "מעבר לדממה" המופיע בבית השני הוא רמז ליהדות רוסיה שכונתה "יהדות הדממה".

<sup>93</sup> מאת נעמי שמר, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 210).

<sup>94</sup> פתחו את השער לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996 : 224).

## אמונה ואנושיות בתקופת השואה – "רק צדיקים מעטים בסדום החדשה"<sup>95</sup>

אחד הערכים העולים מהיצירות שנכללו בפרקי השואה במקראות הלימוד הוא ההומניות. דווקא בתנאים שבהם כה קשה לשמור על צלם אנוש, מתגלה הגיבור כבעל ערכי מוסר ההופכים אותו לאנושי. כך למשל בקטע מן המקראה של המגזר הממלכתי-דתי "קמצוץ של שלגי"<sup>96</sup>:

אך אני חוזר ומנסה לחפון מעט מהשלג שבחוץ.

אני נושא אותו בחופני כמו גוזל פצוע ורוצה לקרבו אל שפתי אחי.  
נערים אחרים הושיטו לשון בבקשם ללקק, ואני חרקתי שן ודחפתי אותם.

ואז ראיתי אישה מאבדת הכרתה ותינוק בחיקה. נתתי לה את קמצוץ השלג האחרון, ואחי אמר: "בכלל אני לא צמא."  
נשקתי לו ושנינו פרצנו בבכי מר.

במקראת החינוך הממלכתי-דתי מודגשת השמירה על המצוות, על האמונה ועל שגרת לימוד התורה גם בתנאי הגטו. כך עולה מהסיפור "לימוד תורה בגיטו"<sup>97</sup>:

מסביב לשולחן ארוך יושבים ליד גמרות פתוחות כשתי עשרות בחורי ישיבה ולומדים בחשק בעיון, בהתלהבות.  
הפרצופים חיוורים, העיניים נוצצות. הם מרוכזים בעולם אחר.  
רובם נשארו גלמודים, בלי הורים, בלי משפחה.



אוסף יד ושם "המוזיאון לאומנות

<sup>95</sup> מתוך שירו של אבא קובנר, "קשר השתיקה".

<sup>96</sup> מתוך "מגילות האש", בית התפוצות על שם נחום גולדמן, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 151).

<sup>97</sup> "לימוד תורה בגיטו" מאת הלל זיידמן, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 152-153).

הפער בין חיזורון פניהם של הלומדים לבין הניצוץ שבעיניהם הוא מטפורה לפער בין הגטו לבין לימוד התורה, והוא משתקף גם בהדפס האקספרסיבי הנלווה, שנוצר כנראה בטכניקה של חיתוך בעץ, ומדגיש את הניגוד בין האור לבין החושך. המסר הוא שיש ללמוד תורה בכל תנאי ובכל מחיר, משום שהתורה היא מקור קיומו של העם היהודי. ואכן הסיפור מסתיים במאמר חז"ל: "אשְׁרֵיךָ, רבי עקיבא, שנתפּסָתָ על דברי תורה!"<sup>98</sup> גם בלקט סיפורי עדים במקראה החרדית "ילדותנו", "נקודות-אור במחשכי העבודת",<sup>98</sup> מודגשת השמירה על המצוות ושמירת היסוד האנושי בתקופה הנוראה של השואה. כך נכתב בפתיחה לאוסף סיפורי העדים :

אין לתאר את גבורת ישראל, שנתגלתה ונזדקרה בשנות השואה והאימים של חורבן אירופה. הנה שני סיפורים קצרים מפי עדי-ראייה ניצולי השואה, איך יהודים טרחו לקיים את המצוות של "ואהבת לרעך כמוך" אף בעמדם על פתחי התופת.

בסיפור "כתר תורה"<sup>99</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי מועבר מסר לפיו אלוהים הציל את בני ישיבת מיר מפני הנאצים, כחלק מהתפיסה לפיה חייהם של לומדי התורה חשובים, ולכן הם נשמרים על-ידי האל:

כאשר נסללה מסילת הברזל מפטרבורג שברוסיה לברלין, אמר הגאון רבי חיים מבריסק זצ"ל: "הרי זה בשביל שבני ישיבה יוכלו להגיע בקלות לוולוז'ין, שהרי כל מה שנעשה בעולם, הכול נעשה בשביל התורה ולומדיה".

כך גם היה כאשר נסללה לפני שנים רבות המסילה הטרנס-סיבירית [...] רבים תמהו, מה פשר ההשקעה העצומה במסילת ברזל המוליכה למזרח הרחוק, דרך שאין עשויים להשתמש בה רבות ותועלתה מוטלת בספק. התשובה לתמיהה הנזכרת ניתנה, בעת שבני ישיבת מיר נמלטו מפני הנאצים ברכבות העושות דרכן במסילה זו. אז הבינו כולם, כי הקב"ה סלל לבניו דרך ישרה כדי למלט עצמם ממוות בטוח ולהמשיך בהפצת אור התורה לדורות הבאים.

<sup>98</sup> מתוך הספר "אלה שלא נכנעו", ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 55-53).

<sup>99</sup> ילדותנו : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך : 19-20).

אלוהים מוצג כאן כמושיע וכמציל, ובראש מעייניו נמצאים לומדי התורה המפיצים אותה לדורות הבאים. אפשר שיש בדברים מענה לתחושת האשמה שליוותה את ניצולי השואה שלא מרדו והתנגדו לנאצים. כלומר גאולתם של בני הישיבה בידי אלוהים משמשת כמעין אמתלה להישרדותם.

במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאו לאור מסוף שנות השמונים עד אמצע שנות התשעים מודגשת השמירה על האמונה ועל קיום המצוות ולימוד התורה בתקופת השואה, ועל ההומניות המתגלה בתוך חברי הקהילה – בין יהודי ליהודי. אין במקראות אלו התייחסות לחסידי אומות העולם, למעט אזכור שולי במקראת המגזר הממלכתי-דתי בסיפור "פתאום לבד בעולם"<sup>100</sup> המתאר את סיפור חייו של יעקב בן-סירא. הוא מזכיר בסיפורו אישה אלמונית שהעניקה לו את חייו כאשר אמרה שהוא בנה, ועל-ידי כך הצילה אותו משוטר גרמני שביקש לראות את תעודותיו. אולם הסיפור בעיקרו לא עוסק בה או בחסידי אומות העולם. רק החל מאמצע שנות התשעים ניתן ביטוי במקראות לחסידי אומות העולם במסגרת העיסוק ביום השואה. "קול דניה הלוחמת"<sup>101</sup> הוא קטע מתוך שידורי הרדיו של תנועת ההתנגדות הלאומית הדנית המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, ובו נקראים האזרחים להתנגד לצו הנאצי, לפיו כל היהודים יצטרכו לשאת טלאי צהוב על בגדיהם :

אתמול הוציא הפולש הנאצי צו חדש. אם יוצא לפועל יוכתם שם מולדתנו לנצח. הפולשים ציוו על אזרחינו בעלי הדת היהודית לשאת על בגדיהם טלאי צהוב בצורת מגן דוד. כך הם רוצים להראות שהיהודים הם בני גזע נחות [...] אסור לנו, לבני האומה הדנית, להרשות שתכנית זדונית זו תצא לפועל. לכן קוראת תנועת ההתנגדות הלאומית לכל האזרחים, מכל הדתות, אשר אינם רוצים שיוכתם כבוד מולדתם, לענוד את הטלאי הצהוב וּלְהִפְכּוֹ אות כבוד וגאווה.

האומה הדנית נקראת כאן להצלת האומה היהודית. למוחרת, כאות רעות ושותפות גורל, נישא טלאי מגן דוד על בגדיהם של מרבית תושבי דניה, ואף על-ידי המלך בכבודו ובעצמו. בעוד ענידת הטלאי מסמלת סימן גנאי ונחיתות מבחינת הנאצים, מבחינתה של תנועת ההתנגדות הדנית משמעות ענידת הטלאי היא חלוקת כבוד וגאווה, הפגנת הומניות ומוסריות. במקראות שיצאו לאור משנת 2005 ואילך הושם דגש מיוחד על חסידי אומות העולם. כך למשל שני שלישים מקטעי העיון ומהיצירות בפרק

<sup>100</sup> "פתאום לבד בעולם" יעקב בן סירא מספר לאבי רז, עיבדה שרה קרש, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 154-165).

<sup>101</sup> מתוך המקראות הבאות: דרך המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 296); דרך המילים : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 241); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 113); צועדים בדרך המילים ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א : 258).

העוסק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה במקראות החינוך הממלכתי "דרך המילים" (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 233–248) מתמקדים בחסידי אומות העולם. במדריך למורה של מהדורת ההמשך "צועדים בדרך המילים" שיצאה לאור בשנת 2014 נכתב כי כל הפרק העוסק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה הוקדש לחסידי אומות העולם: "המדור ממוקד בנושא "חסידי אומות עולם". מצויים בו טקסטים מעולמות שיח שונים המשקפים את גודל הסיכון וההקרבה ואת אומץ לבם של לא יהודים למען הצלת יהודים" (גלר-טליתמן ושליטא, 2014ב: 165). המקאמה של חיים חפר "חסידי אומות העולם"<sup>102</sup> מופיעה במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, ומביעה הערכה ותודה כלפי אלו שהצילו את היהודים בתקופת השואה, או הסתירו אותם תקופה ארוכה תוך סיכון חייהם וחיי משפחותיהם ללא כל תמורה:

בְּתוֹךְ הַמְלַחְמָה הַנּוֹרָאָה הֵם הֵם שֶׁעָמְדוּ יוֹם-יוֹם בְּקֶרֶב,  
וְהֵם הַצְּדִיקִים שֶׁבְּסֻדּוֹם, שֶׁבְּזָכוֹתָם הָעוֹלָם לֹא חָרַב,  
הֵם בְּתוֹלְדוֹתָיו שֶׁל עַמִּי הַרְצוּחַ, הַיְרֹוּי וְהַמָּוֶת  
הָיוּ עֲמוּדֵי הַחֻסָּד וְהַרְחֻמִּים, שֶׁעֲלִיָּהֶם הָעוֹלָם עוֹמֵד.

חפר מצביע על חלקם המשמעותי של חסידי אומות העולם בהשרדותו של העם היהודי. הסיפור "מאוד רציתי לחיות"<sup>103</sup> המובא במקראות החינוך הממלכתי מבטא את הפער בין אלו שניסו לסייע לנאצים לתפוס את היהודים בעבור גמול כספי לבין אלו שחשו עליהם וסיפקו להם מחסה:

ורק האישה, בת הכפר, שהניחה לי לישון בבור של תפוחי אדמה,  
סיכנה את עצמה והייתה מזהירה אותי בהתקרב האוקראיני  
מבקש נפשי. הוא בלש אחריי כל הימים ואני הייתי חומק מפניו.  
הוא ארב לי כחתול לעכבר. הקור הלך והתגבר [...] אי אפשר היה  
לישון בחוץ. ואז הרשתה לי האישה הפולנייה ללון במלונת הכלב  
שלה.

משפט אייכמן הגביר את המודעות לסיפוריהם של ניצולי השואה, כפי שאראה בסעיף הבא, והעלה על סדר היום הציבורי את הצורך להעניש את מחוללי הרצח, לצד הרצון להנציח את אלו שעמדו לצידו של העם היהודי בתקופתו המרה. ניצולי שואה החלו לפנות לארגון "יד ושם" בבקשה להביע תודה למציליהם, וכך נקבע סעיף בחוק "יד ושם" העוסק בהנצחת חסידי אומות העולם ובהענקת "אזרחות-

<sup>102</sup> מאת חיים חפר, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 245); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 111); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 261); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 29).

<sup>103</sup> מאת מאקס שוואב, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 246–247); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 249–251).



כבוד, ואם הלכו לעולמם – אזרחות-זיכרון של מדינת ישראל לאות הוקרה על פועלם" (חוק יד ושם, סעיף 2/א4). ביום הזיכרון לשואה ולגבורה תשכ"ב (1962) הקימה הנהלת יד ושם ועדה עצמאית לציון חסידי אומות העולם שתפקידה לקבוע את הקריטריונים לקבלת התואר ולהחליט למי יוענק האות (אתר יד ושם, <http://www.yadvashem.org>).

### שתיקת הניצולים – "השתיקה שלי זו הצרחה הכי גדולה שביי"<sup>104</sup>

שתיקת הניצולים נחקרה רבות ונמצאו לה מספר הסברים. ההסבר המרכזי, לדעת חוקרי השואה, הוא תהליך ההדחקה שעברו הניצולים כחלק מהשיקום ומהשאפה ליצור חיים חדשים המנותקים מזוועות העבר. תפיסה זו עומדת לכאורה בסתירה לציווי "לזכור ולא לשכוח", אולם למעשה הופרד הזיכרון הציבורי של השואה מהזיכרון הפרטי. בעוד הזיכרון הציבורי הובלט, גם משום ששימש לצרכים פוליטיים ואידאולוגיים, בזיכרון הפרטי ובחוויות הניצולים לא נרשמה התעניינות, והם הושתקו עד למועד משפטו של אייכמן (יבלונקה, 1997 : 52 ; שפירא, 1997 : 96–97). משפט משירו של יהודה גור-אריה "הולך-רגל"<sup>105</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי, מבטא את טראומת השואה באמצעות שתיקה :

אָנִי, לְמַשָּׁל, מְעַדִּיף

לְלֶכֶת רְגְלִי

(לְהִשָּׁאִיר עֲקֵבוֹת).

אָנִי יְהוּדִי מִ"שֵׁם" – – –

לֹא אוֹהֵב רְכָבוֹת.

על סמך דבריה של הבלשנית וחוקרת השתיקות, פרופסור מיכל אורנן-אפרת (אפרת, 2008 : 455–456), אני סבורה כי המשפט "אני יהודי מ"שם" – – – מבטא את שתיקת המסמן על-ידי שימוש בכינוי האנפורי 'שם' במקום במילה עצמה שעבור המשורר היא מילת טאבו. האנפורה היא לא כלפי אזכור קודם בטקסט, אלא יש בה אזכור חוץ-טקסטואלי המשמש פריט משמעותי בזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי – השואה שהתחוללה באירופה. הסימנים הגרפיים " – – – " מחזקים את שתיקת השואה ואת הטראומה של הנסיעה ברכבות שהובילו את היהודים למחנות ההשמדה.

<sup>104</sup> מתוך שירו של אביב גפן, "שתיקה", 1999.

<sup>105</sup> מאת יהודה גור-אריה, **דרך המילים** : ספרו (טליתמן ושליטא, 1996 : 292).

הסיפור שבמקראות החינוך הממלכתי "רק ללילה אחד"<sup>106</sup> הוא סיפורה של ילדה, ניצולת שואה, שמגיעה יחד עם קבוצת ילדים ניצולים לכפר, אולם כיוון שהיא לא מדברת ולא הוכן לה מקום לינה מראש, מפנים אותה ללון בלילה אצל אחד מהזוגות בכפר. הסיפור כולו סובב סביב שתיקתה של הילדה בעקבות טראומת השואה :

היא עברה דרך ארוכה והיא עייפה, וחשבת... רק הלילה, אתה מבין. מחר הם יחזרו וייקחו אותה. צריך להביא אותה למוסד. היא לא יודעת לדבר.  
– היא לא יודעת לדבר? – חזר חיים בפליאה.  
– כן – אמרה שושנה – אולי פעם ידעה לדבר, לפני המלחמה. לא יודעים; אבל עכשיו היא לא מדברת, אולי בגלל כל מה שעבר עליה שם.

סיפור זה מדגים את קשר השתיקה שנרקם בין ילידי הארץ לבין ניצולי השואה. ילידי הארץ העדיפו לא לשוחח על השואה כדי לא לגרום מבוכה לניצולים וכדי להימנע מסיפורי הזוועות, והניצולים מצידם העדיפו לשתוק מסיבות שונות – היו שחששו מתגובות של רחמים או אי אמון; היו שהעדיפו להתמקד בשיקום ובעתיד משפחתם; היו שביקשו להגן על ילדיהם מזוועות העבר; והיו אלו ששתקו, משום שנתקלו בהטחת אשמה על כך שהם נותרו בחיים, וספגו ביטויי התנשאות והתנכרות מצד ילידי הארץ. לצד אלו היו גם אלו שסיפרו את סיפורם בפני בני משפחה ובפני חברים שניצלו גם הם (יבלונקה, 1997: 52; שפירא, 1997: 96–97; ליבנה, 2006: 30–31). הסיפור במקראות החינוך הממלכתי-דתי "סוד המגרה הסגורה"<sup>107</sup> הוא עדות של ניצול שואה המבקר עם סיום המלחמה בגיא ההריגה "פונאר" שבו נרצחו רבים מיהודי וילנה והסביבה. בתחילת הסיפור הניצול מנסה להסביר את השתיקה שאפיינה את ניצולי השואה :

לא דיברנו, כי נדמו מיתרי הקול.  
לא אמרנו דבר, פי אין אוקר ואין דברים.  
ומה נאמר?  
השקט החריד ועודנו מחריד [...]  
כאן קיבלנו את השואה, שנתגלתה בְּדַמְמַת אימים.  
עוף לא צייץ, ציפור לא פרח, שור לא געה, אופנים לא עפו, שרפים לא אמרו "קדוש". לא הוצאנו הגה. גם בשעת הטבח שתק העולם

<sup>106</sup> מתוך הסיפור "ילדה מהגשם" מאת חיה שנהב, **מקראות ישראל חדשות לכיתה ו** (פרס-פרסקי, 1992: 208-213).

<sup>107</sup> מאת חיים בסוק, עיבדה שרה קרש, **מקראות פתחו את השער לכיתה ו** (משרד החינוך והתרבות, 1990: 167-169).

והחריש, אך בכל הארץ יצא קולם ובקצה תבל מליהם ובלי נשמע  
קולם.

המחבר מתאר את שתיקת הניצולים כביטוי להדחקה, להלם המלחמה ולסבל הרב שנגרם לניצולים.  
הוא ממשיך בהפניית אצבע מאשימה כלפי שתיקת העולם וחוסר התערבותו בטבח הנורא שהתרחש  
במלחמת העולם השנייה. בהרמז האירוני למעמד הר סיני ולנביאים ישעיהו ויחזקאל "עוף לא ציץ,  
ציפור לא פרח, שור לא געה, אופנים לא עפו, שרפים לא אמרו "קדוש", יש גם משום רמז מתריס  
לשתיקתו של בורא העולם. גם השיר "הזעקה"<sup>108</sup> ממקראת החינוך הממלכתי מתאר את הקושי לזעוק  
ואת השתיקה כבחירה בלית ברירה :

שְׁבַעָה הָיוּ

שָׁרְאוּ.

שְׁבוּעָה נִשְׁבְּעוּ

בְּיָנֵם לְבָיִנָם,

מִי מָהֵם שְׂיֵצֵא מִשָּׁם

חַי [...]

רַק הָאֶחָד

נֹתֵר

וְהִגִּיעַ [...]

וַיִּמְתַּח צְנֹאָרָיו בְּכָל הַיָּרִידִים

לְזַעַק –

אֵךְ הַקּוֹל בָּחַר לְשִׁתָּק.

משפט אייכמן שנערך בשנת 1961 שבר שנים של שתיקה שבהן נמנעו ניצולי השואה משיתוף בזוועות  
שעברו, וכך הוא הוביל למפנה מעצם העיסוק הבלתי פוסק בעדויות ובסיפורים שליוו את המשפט.  
ההאשמות הקשות שהוטחו בפני הניצולים עד למשפט היו ביטוי לפער התפיסות בין ילידי הארץ לבין  
הניצולים ביחס למושג הגבורה. הילידים סברו כי ההתנגדות לנאצים היא הגבורה האמיתית, ואילו אלו  
שהלכו "כצאן לטבח" נותרו בחיים, משום שלא מרדו או התנגדו. הייתה בכך הטלת אשמה של ממש על  
הניצולים (קרן, 2000 : 322–323 ; ליבנה, 2006 : 32). ההיסטוריונית של השואה, חנה יבלונקה, מצאה כי  
הביטוי "כצאן לטבח" נאמר לראשונה בהקשרה של השואה ב"קול קורא" שכתב המנהיג והמשורר אבא  
קובנר, והפיצה המחותרת בגטו וילנה בינואר 1942. כותרתו הייתה "אֵל נלך כצאן לטבח". המשמעות  
היא שהתפיסה הסטריאוטיפית וההתנשאות כלפי אלו שלא מרדו יחד עם החלוקה הקטגוריאלית

<sup>108</sup> מאת ש' שלום (שלום יוסף שפירא), מקראת מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 257).

לשואה לעומת גבורה הנגזרת ממנה, השתרשו בקרב הילידים מתפיסות שהובאו לארץ על-ידי הניצולים עצמם. לאחר המשפט החלו להתפרסם ספרי פרוזה ואוטוביוגרפיה של ניצולים. בד בבד החלו להצטבר מחקרים על הפרעות פסיכיאטריות של ניצולי שואה ועל השפעתו של משפט אייכמן על בני הנוער בארץ. מחקרים אלו הובילו להחלטה לטפח במערכת החינוך הממלכתית את הזהות היהודית כתחליף לשלילת הגולה, ולמפנה בתודעה הציבורית ביחס לאידיאולוגיה הציונית שציירה את יהודי התפוצות במונחים סטריאוטיפיים. עם זאת גם לאחר המשפט עדיין בלט הניכור בין הניצולים לבין ילידי הארץ, וגם במערכת החינוך העיסוק בשואה נותר שולי ומזדמן, עד למועד שבו בני הדור השני גדלו, והחלו להתעניין בניצולים ובעדויות (יבלונקה, 2000 : 302–303 ; קרן, 2000 : 322–323 ; אלמוג, 2013 : 15–16). השיר "במשפט"<sup>109</sup> ממקראת החינוך הממלכתי "מפגשים" נכתב אומנם מנקודת מבט אישית של ניצולת שואה הנוכחת במשפטו של אייכמן, אולם היא חסרת זהות – אין לה שם או סימני היכר, ובכך היא מייצגת את כלל ניצולי השואה :

היא יְשֵׁבָה וְשִׁתְקָה בְּכַבְדוֹת  
נוֹעֲצָת כִּידוּנֵי עֵינֶיהָ בְּתֵא-זְכוּכִית קָר.  
מַעַל הָרִי שְׁעָרוֹתֶיהָ הַשְּׁחוּרוֹת  
הַחֲלוּ זְכוּנוֹתֶיהָ לְצִמּוֹחַ כְּעֵדוֹת  
אֶטִית עוֹלָה וּמְזַדְקָרָת, כְּעֵשֶׁב הַמֵּר  
שְׁבִיבִית הַקְּבָרוֹת.  
בְּעֵינֶיהָ עֲמָדוֹ קְרוֹנוֹת רַכְבֶּת בּוֹהִים,  
גְּדָרוֹת-תֵּיל חֲשָׁמְלוֹ גִּנָּה הַקְּפוּא  
אֲבָל הִיא יְשֵׁבָה וְשִׁתְקָה בְּכַבְדוֹת  
נוֹעֲצָת כִּידוּנֵי עֵינֶיהָ בְּתֵא-זְכוּכִית קָר [...]  
אֵךְ קוֹל הָרַעַם בְּעוֹרְקֶיהָ  
סֵפֶר עַל יְלָדֶיהָ עַת פִּסְעוּ בְּלֵב זְקוּף –  
קָבֶר זְכוּנוֹתֶיהָ  
עוֹד נוֹתֵר פְּעוֹר  
צוֹעֵק לְסְרוּגִין הַד מְלָה :  
אָרוּר, אָרוּר !  
בְּרִטָּט וּמְכֹאֹב יִצְאָה מִן הָאוֹלָם,  
שְׁבָה אֶל הָעוֹלָם

<sup>109</sup> מאת אשר רינד, מקראת מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 270).

## שְׁלֶכֶתִית

### וּמִתְנַשֵּׁפֶת.

השיר שנפתח בשתיקה: "היא יְשֻׁבָה וְשִׁתְקָה בְּכַבְדוֹת", ממשיך בזעקת השבר על גורל ילדיה הזורמת בעורקיה ומחכה לצאת, ומסתיים בקריאה החלושה "אָרוּר, אָרוּר!" לעבר אייכמן. לאחר מכן יוצאת הניצולה מבית המשפט "שְׁלֶכֶתִית וּמִתְנַשֵּׁפֶת" בתחושת הקלה המהולה בתשישות בעקבות הפורקן. תהליך שינוי זה מסמל את המעבר מהשתיקה שאפיינה את הניצולים לפני המשפט, מההשתקה של הזוועות ומההתנשאות כלפי אלה שהובלו "כצאן לטבח" לעבר ההבנה כי מותר וצריך לספר את סיפורי הניצולים ולתעדם. שינוי משמעותי נוסף חל דווקא מצד בני הדור השלישי שביקשו לתעד ולשמוע את סיפורי הזוועות, כדי שלא יישכחו (קרן, 2000 : 325). תובנה זו יכולה להסביר את העיסוק הגובר בסיפורי הניצולים במקראות הלימוד בשני העשורים האחרונים.

### שואה וגבורה – "וּבְאֶשֶׁר טִפַּת דָּמָנוּ שָׁם נִגְרָה, הֲלֹא יָנוּב עוֹד עַל רוּחֵנוּ בְּגִבּוֹרָה"<sup>110</sup>

לאחר קום המדינה התנהל מאבק על עיצובו של זיכרון השואה. הסיעות החילוניות ביקשו לזכור את השואה בהקשר הגבורה, ואילו הסיעות הדתיות ביקשו לא לפגוע בזכר הנספים שלא לחמו. בשנת 1959 חוקקה כנסת ישראל את החוק לציון "יום הזיכרון לשואה ולמרד הגטאות" כדי להעניק חשיבות לאלו שהתנגדו לנאצים. בהמשך שונה שמו של היום ל"יום הזיכרון לשואה ולגבורה", ונקבע כי "יום הזיכרון לשואה ולגבורה, מוקדש, מדי שנה בשנה, להתייחדות עם זכר השואה שהמיטו הנאצים ועוזריהם על העם היהודי ועם זכר מעשי הגבורה ומעשי המרד בימים ההם" (תשי"ט, סעיף 4). אם כן תודעת השואה מבוססת על התייחסות קטגורית-סטריאוטיפית זו המבחינה בין אלה שהלכו "כצאן לטבח" לבין המעטים שמרדו ופעלו בגבורה. את הצירוף "שואה וגבורה" קבעה הממשלה בעקבות הצעתו של שר החינוך והתרבות, בן-ציון דינור, לשמו הרשמי של חוק יד ושם, והוא יצר אשליה של שוויון וסימטריה בין שני מושגים שנתפסו כמנוגדים – מן הצד האחד מוות המוני ופסיבי, ומן הצד השני מרד של לוחמים נגד גורלם. יתר על כן הביטוי סיפק לשואה מסגרת תוכן חיובית שאפשרה לעסוק בה (יבלונקה, 2000 : 308–307 ; קרן, 2000 : 321–322 ; שטאובר, 2000 : 84 ; ברץ ואיפרגן, 2013).

בנוסח "נוכור"<sup>111</sup> שכתב אבא קובנר לתפילת ה"יזכור", ומופיע במקראות החינוך הממלכתי-דתי מושם דגש על השואה ולא על הגבורה :

נִזְכֹּר אֶת אֲחֵינוּ וְאֲחֵיוֹתֵינוּ, אֶת בְּתֵי הָעִיר וְאֶת בְּתֵי הַכְּפָר [...]

<sup>110</sup> מתוך שירו של הירש גליק (תרגום : אברהם שלונסקי), "שיר הפרטיזנים", 1943. מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 170).

<sup>111</sup> מאת אבא קובנר, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 144).

אֶת אֲלֹפֵי קְהֵלוֹת יִשְׂרָאֵל עַל מְשֻׁפְחוֹת הָאָדָם,

אֶת כָּל עֲדַת הַיְהוּדִים

אֲשֶׁר הִכְרַעַה לְטַבַּח עַל אֲדָמַת אֵירוּפָּה מִיַּד הַכּוֹרֵת הַנְּאֻצִי.

במקראת החינוך הממלכתי-דתי "פתחו את השער" שיצאה לאור בשנת 1990 בולט העיסוק בקורבנות השואה ובסיפורי הניצולים, ולא במעשי הגבורה והמרד. כך מתוך שלושים וחמישה עמודים המוקדשים במקראה לעיסוק ביום השואה, מובאות רק שתי יצירות הנקשרות לסיפורי גבורה, וליתר דיוק לארגון הפרטיזנים. כל שאר היצירות עוסקות בקורבנות, ובסיפורי הניצולים והנטבחים. לעומת זאת במקראת החינוך הממלכתי-דתי "בשפת השורות" שיצאה לאור בשנת 2005 בכותרת לפרק העוסק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה נכתב: "במעלות קדושים וטהורים וגיבורים", וניכר כי השילוב בין היצירות בפרק מציג תמונה מאוזנת יותר – שתיים מהן עוסקות בסיפורי גבורה, שתיים בסיפורי הטבח והקורבנות ושלושה קטעים מתמקדים בחסידי אומות העולם.

במאמרם הביקורתי של העיתונאי והפילוסוף, רן ברץ, ושל העיתונאי השמרני, משה איפרגן, מוטלת אחריות על התרבות היהודית הגלותית שלדבריהם הובילה את היהודים "כצאן לטבח", וגרמה להם לקבל את המצב כמו שהוא במקום להתנגד לו ולמרוד. לדעתם, הציונות מחקה את החרפה הזו, והיא מאפשרת סיום ערכי והרואי של הקרבת החיים במקום קידושו של יצר ההישרדות בכל מחיר. הם סבורים שיש להבחין בין "מות-גיבורים למוות סתמי, בין ערכים ליצרים, בין הקרבה להישרדות, ובין כבוד לבושה" (ברץ ואיפרגן, 2013). בהתאם לתפיסה זו, במקראת החינוך הממלכתי "מקראות ישראל" שיצאה לאור בשנת 1983, תחת הפרק הקרוי "שואה וגבורה", מובאות יצירות רבות העוסקות במרד גטו ורשה, בסיפורי הפרטיזנים ובסיפוריה של חנה סנש. וכך נכתב בפתח לפרק:<sup>112</sup>

בגיטו ורשה הוקם ארגון יהודי לוחם ובאפריל 1943, ערב פסח תש"ג, התחולל בין חומות הגיטו מרד נגד הנאצים. קומץ לוחמים עזי-נפש, בודדים ומבודדים, סגורים בגיטו מוקף חומה ומנותקים מן העולם, יצאו להילחם נגד אויביהם בניסבות שאין דומה להן בדברי ימי האנושות, ובגבורתם ובעוז רוחם העלו את כבוד עמם בעיני העולם כולו [הכתיב 'גיטו' במקור].

האמירה כי גילויי הגבורה והאומץ הם שהעלו את כבודו של העם היהודי מבוססת על גישה המפארת את המרד, ומפנה אצבע מאשימה כלפי תבוסתם של אלו ש"הלכו כצאן לטבח". לעומת זאת במהדורה

<sup>112</sup> מקראות ישראל חדשות : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 282-284).

האחרונה של "מקראות ישראל" אשר יצאה לאור בשנת 1992 נפתח הפרק "גורלנו הוא אזהרה לכם" העוסק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה באחד מהנוסחים לתפילת הזיכור:<sup>113</sup>

יזכור עם ישראל את ילדי מחמדיו, טהורים בני טהורים, שנגזלו  
מחיק הוריהם בידי חייטו-אדם והובלו כצאן לטבחה; שנערפו  
והומתו במיתות משונות ונערמו ערמות-ערמות בראש חוצות.  
עוללים ויונקים שנופצו אל אבני קיר, ששומטו מחומות ושהושלכו  
חיים בשקים למצולות נהרות, ונקטפו חייהם באַפָּם בידיים  
אכזריות – על קידוש-השם.

בהמשך הפרק משולבות יצירות המציגות מגוון של סיפורי גבורה לצד סיפורי הקורבנות שלא לחמו. נוסף על כך מובאים סיפורים על חסידי אומות העולם שהעניקו מסתור לילדים יהודים בזמן השואה. אפשר להצביע על שינוי בהתבוננות הפנימית בזיכרון השואה כפי שהוא עולה ממקראות החינוך הממלכתי – תחילה יוחזק הזיכרון לגבורה שאותה קידשה הציונות, ואילו כיום בעקבות השפעת הגישות הרב-תרבותיות והפוסט-מודרניות חל טשטוש בהבדלים בין הגבורה והמרד לבין השואה והטבח (ברץ ואיפרגן, 2013). השיר "יום הזיכרון והמורדים" מבטא את השינוי שחל בהתבוננות הפנימית בזיכרון השואה. השיר שהופיע בשנת 1954 בטורו של אלתרמן בעיתון "דבר", קורא תיגר על עיצובו של זיכרון השואה באמצעות האדרת המרד וההתקוממות תוך התעלמות ממותם של מיליוני יהודים שלא הביעו התנגדות באופן אקטיבי:

על כן אומרים אני, הלוחמים  
והמורדים: מהות היום הזה  
אינה רק זו המוארה ומדגשה  
בנאום ועל הכתב ביד אחינו.  
הקרב השלופה, הקרב והמתרס, אין  
מי ישנה להם בכל המעשה,  
אבל לא הם בלבד סמלי יום-זכרון,  
ולא בהם שוכן הוא [...]  
המורד הוא רק תו אחד בפרישה, לא  
הוא היה לה צמת ותכלית.

אלתרמן סבור כי המרד וההתקוממות הם רק נדבך מיום הזיכרון לשואה ולגבורה. חוקר הספרות העברית, אבנר הולצמן, מראה כיצד כתיבת טור זה עוררה פולמוס ציבורי על דרכי התגובה של היהודים

<sup>113</sup> מקראות ישראל חדשות לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 204).

בתקופת השואה בכלל, ועל הערכת פעולותיהן של מועצות היהודים שהתמנו על-ידי הגרמנים (היודנרט) בפרט (הולצמן, 2006 : 306). העיסוק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה חושף אפוא שתי התבוננויות : האחת מופנית כלפי פנים ומאופיינת מצד אחד בשבח על גילויי גבורה ומצד שני בכאב על הקורבנות ; והשנייה מופנית כלפי חוץ ומאופיינת מצד אחד בהאשמת הנאצים והאומות שעמדו מנגד ומצד שני בהוקרת חסידי אומות העולם.

## התגבשות הזיכרון הקולקטיבי על נדבכי העבר – "פתאום קם אדם בבוקר

ומרגיש כי הוא עם ומתחיל ללכת"<sup>114</sup>

אוליק, ויניצקי-סרוסי ולוי מסבירים כי לזיכרון, כמו לכל דבר, יש היסטוריה רוויית שינויים שהתחוללו כתוצאה מגורמים שונים, כגון היכולת לקרוא ולכתוב, התפתחויות טכנולוגיות ותקשורתיות, שינויים היסטוריים כמו התעוררות לאומית ועוד. לדבריהם, כל עוד חברי הקהילה מרגישים קשורים זה לזה, קיימת תחושת סולידריות ביניהם והמשכיות הקבוצה ברורה מאליה. אולם כאשר הזהות הקולקטיבית מפסיקה להיות מובנת מאליה ביחס לעבר, יש צורך ביצירת זיכרון קולקטיבי (Olick, Vinitzky, Seroussi & Levy, 2011: 6, 8). הזיכרון הקולקטיבי הוא מעין אוסף של ייצוגי העבר שנשמר באמצעות מסורות חיות של קהילה מסוימת. מדובר באירועים נבחרים מהעבר אשר מוצרנים בעזרת טקסטים וייצוגים ממשיים לרעיון תאורטי. כך נבנית לה תמונת עבר הבנויה ממאורעות מכוננים (קנטור, 2007 : 9). כדבריו של שלום חולבסקי, איש ארגון הפרטיזנים : "כי תשאלו מה מידת קומתה של אומה, נשיב – כמידת זיכרונה. כי זיכרונה – תרבותה. זיכרונה – נפש עתידה". משתמע מדברים עלו כי כוחה ועוצמתה של האומה מותנים ביכולתה לזכור את העבר (יבלונקה, 2000 : 313). את המונח "זיכרון קולקטיבי" ייחס ירושלמי למציאות חברתית שנמסרת ומתקיימת במאמציה המודעים של הקהילה, ומתגבשת באמצעות מוסדותיה. לדבריו, הזיכרון הקולקטיבי הוא המזין את המסורת היהודית לדורותיה, והוא הקושר אותה לעברה (ירושלמי, 1988 : 18).

שורת הכותרת הלקוחה משירו הנודע של אמיר גלבע, "שיר בבוקר-בבוקר"<sup>115</sup> מתארת את התגבשות ההכרה של היחיד כעם. הכרה זו ממלאת אותו שמחה והתרגשות על ההתחדשות שלו כחלק מתקומתה של האומה. במדריך למורה של מקראת החינוך הממלכתי<sup>116</sup> נכתב כך :

<sup>114</sup> מתוך שירו של אמיר גלבע, "שיר בבוקר בבוקר", 1953.

<sup>115</sup> מאת אמיר גלבע, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 14).

<sup>116</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996 : 68).



מקראות דרך המילים כוללות יצירות שבהן יש התייחסות לשני מוקדים מרכזיים: המוקד הראשון, הפרט לעצמו, ובתוך החברה שבה הוא חי [...] המוקד השני, הפרט כחוליה בשרשרת המחברת את העבר עם העתיד. בפרקים אלה הפגשנו את התלמיד עם תחנות בזיכרון הלאומי, שיש להן חלק בבניית זהותו כפרט בתוך הקבוצה הגדולה.

דברים אלו שכתבו עורכי המקראה מבטאים את הזיקה בין שתי זהויות שהוצגו בתרשים ד שלעיל: הזהות בשדה הפסיכולוגיה המתייחסת לתפיסה של היחיד את עצמו; והזהות בשדה הסוציולוגיה המתייחסת לפרט כחלק מהקבוצה שאליה הוא משתייך. בסיפורו של גרשון שקד "בזכות קליפת התפוז"<sup>117</sup> המובא במקראת החינוך הממלכתי, משתקפת הכרתו של היחיד כחלק מהעם: לדידי הייתה זו תורת ארץ-ישראל על רגל אחת: ארץ-ישראל היא המקום, שבו איני מתבושש במילתי, ושבו אני יכול לדבר בכל לשון יהודית כרצוני, משום שלא אכפת לי שיכירו בי שאני יהודי, משום שהכול יהודים, ובעיקר משום שלהיות יהודי זה יפה.

ההכרה של היחיד כי הוא חלק מעם היא הגורם החיוני ביותר בהתגבשות הלאום. כפי שהראיתי בסעיף "זהות, לאומיות ומה שביניהן" בפרק א, יש גורמים גלויים היוצרים ומקיימים את הלאום – טריטוריה, דת, מנהגים ושפה, אולם כל אלה אינם הכרחיים עבור קיומו של לאום. יחד עם התודעה הלאומית מודגש כאן השימוש בשפה העברית כאמצעי ביטוי לזהות הלאומית.

השיר "הכותל הזה"<sup>118</sup> נכתב בעקבות מלחמת ששת הימים, ופורסם תחילה תחת השם "הצנחנים בוכים". הוא מופיע במקראת המגזר הממלכתי-דתי, ומתאר את המעמד המרגש של הצנחנים אחרי כיבוש הכותל ואת בכיים הנרגש. הוא מסתיים במילים:

איך זה קורה שהם נוגעים נרגשים בקיר,  
איך זה קורה שמן הבכי הם עוברים לשיר.  
אולי מפני שבחורים בני י"ט שנולדו עם קום המדינה,  
נושאים על גבם אלפיים שנה.

יש כאן ביטוי לחשיבותו של העבר הגלותי, כלומר לאלפיים שנות הגלות המיוצגות בדור הילידים. ביטוי נוסף לעברו המשמעותי ולנצחיותו של העם היהודי נמצא בסיפור "ליד הכותל המערבי"<sup>119</sup> שבמקראה החרדית:

<sup>117</sup> מאת גרשון שקד, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 15-19).

<sup>118</sup> מאת חיים חפר, **מקראת פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 185).

אבנים חשופות אלו הן-הן סמל ליהודי הנצחי, לנצחיות היהודית. הכותל המערבי – הרי זה גלעד להווייה בלתי מנוצחת יהודית יותר מלחורבן יהודי, כאן נעוץ סוד הסודות של הקיום היהודי. אבנים מוצקות, אדירות עצומות. כל הגלות כולה שטוחה כאן. טורי אבן על טורי אבן צבורים וכבושים – הרי הן טורים טורים של תקופות המרטרולוגיה הישראלית. דורות על דורות צחצחו עמים וממלכות לאין מספר חרבות וקשתות, כשיל וכילפות – ולא יכלו להם. אותו יהודי-הגלות שח-הקומה עמד בעינו קשה עורף כהווייתו, והכותל המערבי – "זכר לחורבן" זה – היה לגלעד של אי-כניעה וסגולת הנצחיות, והנה הבט וראה :

– מבינות לאבני הכותל החשופות, הדחוקות זו לזו, צצים ועולים בדי שיחים; מלב האבן הקשה פורץ ועולה צמח ירוק חי – בדומה לאותה פריחה רעננה נצחית של תקוות נצח ונחמת-נצח לישראל.

משתקפת כאן המטפורה עם הוא צמח ששורשיו בגלות ופריחתו הרעננה בעתידו של עם ישראל בארץ ישראל ובירושלים. יש פה ביטוי גם לצירוף הדיכוטומי "משואה לתקומה" שרווח בשיח הציבורי בעשור הראשון למדינת ישראל. הגבורה, המרד והלוחמה בגטאות הם המקשרים בין השואה לבין התקומה (קנטור, 2007 : 20).

"תות בכות"<sup>120</sup> הוא סיפורו של המשורר איש הקיבוץ, נתן יונתן, והוא מובא במקראת המגזר הממלכתי. הסיפור מגולל את ההיסטוריה של עם ישראל ושל היישוב היהודי בארץ בעזרת סיפור חייו של עץ תות הבכות. למעשה הסיפור כולו מבוסס על המטפורה עם הוא צמח. מטפורה זו מושתתת על ערכיה של הלאומיות האורגנית שממנה שאבה הציונות את תפיסתה. לפי תפיסה זו, הלאומיות היא אורגניזם חברתי טבעי, ולכן יש לחבר בין ההיסטוריה לבין הטבע, ולא ליצור ביניהם חיץ: "העם, דוגמת האדם או דוגמת העץ, צומח אף הוא בדרך אורגנית [...] האדם הוא חלק והמשך של הטבע" (רצבי, 1999 : 143). הסיפור פותח בשני שתילי תות בכות שניתנו לכל אחד מילדי בית-הספר כמתנה מממשלת המנדט. כבר כאן אפשר למצוא הקבלה למסירתה של ארץ ישראל לעם היהודי מאותה ממשלה. הילד מתרגש מהמתנה, אך אמו מכבה את התלהבותו, ומבהירה לו כי אין אפשרות לגדל שתילי תות, משום שהם מצריכים חלקת אדמה גדולה שאין להם. האם מביעה את מורת רוחה מכך

<sup>119</sup> מאת משה מארק, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 314-316).

<sup>120</sup> מאת נתן יונתן, מתוך המקראות הבאות: מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 208-211); מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 96-99).

שהממשלה שחילקה את השתילים, לא חשבה לחלק גם אדמות המתאימות לגידולם. כאשר מגיע האב, הוא קובע שהתותים יישארו בחזקתם, משום ש"זוהי שאלת עתידנו הלאומי". הוחלט כי אחד השתילים יימסר לדוד, והשני יישתל ליד הגדר. בניגוד לכל הציפיות השתיל "דבק באדמה הקשה, וצמח". כאשר עוברת המשפחה ליישוב חדש, היא עוקרת את התות: "רגב אדמה כבד הגן על פֶּרְשֵׁיו וכך נגזר עליו, כמו עלינו, להתחיל את חייו במקום חדש". אני סבורה כי עקירה זו מסמלת את הגלות – עקירתו של העם היהודי מארץ ישראל, מולדתו, ומעבר אל ארצות הגולה. בהמשך נכתב:

יום אחד ירדה עליו שואה. קשרו את העז אל גזעו והיא כרסמה  
יותר ממחצית גזעו הרענן. קודרים התהלכנו מסביב ופחדנו להביט  
אל האילן הגווע לעינינו. אולם התות התעקש וערך קרב גדול  
לחיים [...] הפצעים הגלידו, הצלקות נתכסו לאֶטֶן והתות שלנו חי  
וקיים!

העז שאכלה את הגזע מסמלת את מלחמת העולם השנייה, וחוסר האונים של בני המשפחה למול גוויעתו של העץ מסמל אולי את חוסר ההתערבות של יהודי ארץ ישראל בנעשה באירופה במהלך מלחמת העולם השנייה. בהמשך מתוארים חיי המשפחה ומאורעות מרכזיים בארץ שבסופם נגזר על רב עצי התות להיכרת:

הממשלה שהקימו האנגלים עזבה את הארץ, עצי התות נשארו. היו  
מלחמות [...] בלילות שרקו כדורים והתפוצצו רימונים. דברים  
נוראים ומופלאים התרחשו. זה שנים חדלו לטעת עצי תות, כי  
התחילו לנטוע כרמים ופרדסים. הגננים מחקו את התות מן הגנים  
החדשים [...] רק ליד בריכות מים עתיקות, בסתרי פרדסי זקנים,  
או אצל צריפים בירכתי המושבה, שם הוסיפו לצמוח נפילי התות  
מעבר לזמנם.

אני סבורה כי זניחת עצי התות מסמלת את זניחת הערכים המקוריים של הציונות – אהבת המולדת, עבודת האדמה והחלוציות. אלה נותרו רק בקרב בני הדור הקודם. זאת לצד תקופה חדשה של מלחמה למען עצמאותו של היישוב, והפיכתו של העם היהודי לעם במדינתו. הסיפור מתמצת את הנרטיב התרבותי הקולקטיבי שהוא "המודל שעל פיו נקראים האזרחים לחיות, לחלום ולמות", כאמרתו של הפילוסוף, הסוציולוג והתאורטיקן הצרפתי, ז'אן פרנסואה ליוטר (גבריאל נורי, 2005 : 241).

יצירה אחרת המבוססת על המטפורה **עם הוא צמח** היא השיר "אל ייאוש"<sup>121</sup> שבמקראת החינוך הממלכתי. השיר שנכתב בגטו לודג' בשנת 1940 מדמה את העם היהודי לאילן עתיק:

<sup>121</sup> מאת ירחמיאל בריקס, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 123).

אַךְ רוּחַ חוֹלֶפֶת הִיא,  
אַל יֵאוּשׁ, זְלָדִי!  
אֵילָנוֹת עֵתִיקִים אֲנַחְנוּ,  
מַעֲמִיקֵי שָׂרֵשׁ בְּאֲדָמָה,  
עִם צְמָרוֹת גְּדוֹלוֹת מַעֲטִירוֹת עוֹלָם,  
רוּחוֹת עֲזוֹת אֶת עֲלִינוּ תִתְלַשְּׁנָה  
תִּנְקַפְנָה פֹּארוֹתֵינוּ.  
אַךְ לֹא אֶת עֲטָרוֹתֵינוּ.  
לֹא תַעֲקֹר הַרוּחַ,  
לֹא תִשָּׂרֵשׁ  
אֵילָנוֹת חֲסִנִּים, מַעֲמִיקֵי שָׂרֵשׁ.  
אֵילָנוֹת- עַד אֲנַחְנוּ,  
נוֹתְנֵי פְרוֹת מְזִינִים לְעוֹלָם.  
לְעַד נִהְיָה!

החיבור בין העבר המיוצג בשורשי העץ, דרך ההווה המיוצג ברוחות העזות ועד העתיד המיוצג בפירות העץ, שוטחים למעשה את הנרטיב של העם היהודי – את מסורתו היהודית המפוארת, דרך זוועות מלחמת העולם השנייה ועד עתיד קיומו.

בשיר "ארץ-ישראל"<sup>122</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 יוצא המשורר מהזיכרון האישי אל הזיכרון הקולקטיבי:

מִתְבַּוֵּן בְּאֲדָמָה הַחֲזָקָה הַזֹּאת  
מִבֵּיט בָּהֶם, בְּהַרְרֵי הַסֵּלַע הַחֲמוּרִים,  
צוֹפֶה בְּשָׂמִי אֵין-קֶץ-הַנְּהָרָה  
וּבְכָל הַפְּנִים וְהָאֲנָשִׁים הַלְלוּ  
וְרוֹאֶה אַרְבַּעַת אֲלָפִים שָׁנִים שֶׁל יָפִי  
וְצַעֲקָה

המשורר, ע' הילל, מציג את הארץ ואת הזיכרון הקולקטיבי כשילוב בין ניגודים – מצד אחד יופי ונהרה ומצד שני קושי וצעקה. במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מובא נאוומו של עזר ויצמן, נשיאה השביעי של מדינת ישראל בפני בית המחוקקים הגרמני. הנאום שכותרתו "הולך בעקבי אבותיי ואבותיי

<sup>122</sup> מאת ע' הילל, עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 50).

מלווים אותי<sup>123</sup> מייצג את נדבכי העבר הנכללים בזיכרון הקולקטיבי, ומתממשים בזהותו העצמית היהודית של ויצמן :

שוב אינני היהודי הנודד בדרכי העולם המהגר ממדינה למדינה, המגורש מגולה לגולה. אבל כל יהודי בכל דור ודור, חייב לראות עצמו כאילו היה שם, בדורות, במקומות ובאירועים שקדמו לו. לפיכך עודני נודד, אבל לא בדרכים הנידחות של העולם. עתה אני נודד במרחבי הזמן, נע מדור לדור, נוסע בנתיבי הזיכרון. [...] הייתי עבד במצרים, וקיבלתי את התורה בהר סיני, ויחד עם יהושוע ואלהו עברתי את נהר הירדן. נכנסתי לירושלים עם דוד וגוליתי ממנה עם צדקָהו, ולא שכחתי אותה על נהרות בבל, ובשוב אדוני את שיבת ציון, חלמתי בין מקימי חומתה, לחמתי ברומאים, גורשתי מספרד, והועליתי על המוקד במְגָנָה, היא מייניץ. ולמדתי תורה בתימן, ושכלתי את משפחתי בקישינב ונשרפתי בטְרָפְלִינְקָה ומרדתי בוורשה ועליתי לארץ ישראל, היא ארצי שממנה גליתי ובה נולדתי וממנה אני בא ואלה אשוב.

הפרשנות לנאום המופיעה במדריך למורה המלווה את המקראה מתמקדת במשמעות המושג 'יהודי': "להיות יהודי, אומר עזר ויצמן, פירושו לנסוע בדרכי הזיכרונות, בעקבות אבותינו ולחיות, בה בעת, בימים ההם ובזמן הזה".<sup>124</sup> ניכר כי הזיכרון הקולקטיבי מורכב מרצף של אירועים היסטוריים גורליים והוא רכיב בסיסי בהתגבשותה של הזהות הלאומית.

---

<sup>123</sup> מאת עזר ויצמן, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 204); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 186).

<sup>124</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996: 78).

## דת העבודה – "אָנוּ אוֹהֲבִים אוֹתָךְ, מוֹלְדֵת, בְּשִׁמְחָה, בְּשִׁיר וּבְעֵמֶל"<sup>125</sup>

הצירוף "דת העבודה" הוא כינוי לתורת מוסר שייסד אהרון דוד גורדון. נח נפתולסקי, איש העלייה השנייה, מחלוצי החקלאות בארץ ישראל וחברו הקרוב של גורדון, הוא האחראי ליצירת הביטוי שיוחס בטעות לגורדון. גורדון אשר הקפיד על קיום המצוות, פנה לנפתולסקי בטענה כי הוא מתרחק מהמצוות המעשיות של הדת. נפתולסקי השיב כי "דתו היא דת העבודה" (קושניר, 1956 : 125). לפי "דת העבודה", גאולתו של אדם בכלל ושל האדם היהודי בפרט טמונה בחיבור אל הטבע ובעבודה הגופנית. תפיסה זו משתקפת בטקסטים רבים במקראה החרדית "ילדותנו". כך למשל בסיפור "מכתב מאח נידח"<sup>126</sup>:

חברי היקר, אנו לומדים תורה בישיבה בשקידה ובחשק [...]  
רחובות חדשים נבנים, שכונות חדשות מוקמות, ודקלים פורחים  
בכל מקום. רואים בחוש את ההתעוררות לקיום מצוות יישוב ארץ  
ישראל.

תיאור החלוציות החילונית במונחים דתיים נמצא במרכז של "דת העבודה", ומשתקף גם במקראת המגזר הממלכתי בבית הראשון של השיר "זָמֵר לְדָב שְׁמִיר"<sup>127</sup>:

עֲבוֹדָה הִיא עוֹד דָּרָךְ תְּפִלָּה.  
אֶתָּה נוֹטֵעַ בְּיִשְׂרָאֵל אֶת נִשְׁמַת הָאֵילָן.  
אֶתָּה שׁוֹתֵל בְּמִדְבָּר אֶת רוּחַ הַגְּנִים

יש כאן ביטוי למספר סוגי זהויות לאומיות. הזהות הלאומית-ציונית מוצאת את ביטוייה באימוץ מודל החלוץ השורשי המחויב להגן על אדמתו ובתפיסת ארץ ישראל כמקום היחיד עבור העם היהודי. בשיר זה, כמו בשירים רבים במקראת "מפגשים ו" משתקפת הזהות הלאומית ישראלית קולקטיבית: ראשית, מוזכרת התפילה, אולם לא בהקשר דתי-יהודי, אלא בהקשר תרבותי-לאומי מתוך התייחסות לתפילות ולמקרא כמסכת תרבותית לאומית, ולא כטקסט דתי. שנית, הקשר לארץ ישראל מתוך תחושות אהבה ומסירות לארץ מובע בשיר, ונקשר אף הוא לזהות הישראלית המתכנסת שבמרכז עומדת תפיסת הממלכתיות המתאחדת למדינת ישראל כביטוי לרוח הלאומית, וכמימוש לכמיהתו של העם היהודי לחירות בארצו. תפיסה זו משתקפת בבירור בשורות האחרונות של השיר:

אֶתָּה נוֹטֵעַ בְּבִתְךָ אֶת רוּחַ יִשְׂרָאֵל  
אֶתָּה שׁוֹתֵל בְּבִתְךָ אֶת נִשְׁמַת הַמִּדְבָּר

<sup>125</sup> מתוך שירו של נתן אלתרמן, "שיר בוקר", 1932.

<sup>126</sup> מאת גרשון גורא, "ילדותנו": ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך: 260).

<sup>127</sup> מאת דני אבסי, מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 204).

יש כאן קשר ברור בין האדם לבין הלאום, הארץ ועבודת האדמה. קשר זה משתקף ביצירות רבות במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. כך בשירו של נתן אלתרמן, "אנשי העלייה השנייה"<sup>128</sup>:

אך ידעו הם : בארץ תקום האמה

אם בארץ יהיו פועלים עבריים

ושומרים עבריים ועובדי אדמה.

המשפט "בארץ תקום האומה" מביע את המטפורה **האומה היא בניין**, והקמתו מותנית בעבודת האדמה ובהתיישבות בארץ ישראל. הסופר, א.ב. יהושע, טבע את המושג "עבודת המולדת". לדבריו עבודת המולדת הכוללת כתיבת ספרות, שימור אתרים, שמורות טבע, סלילת כביש חוצה ישראל ועוד, היא האמצעי לחיזוק תודעת הזהות של המולדת, והיא זו המאפשרת להתמודד עם כוחות חזקים המנסים לפגוע בצורה מכוונת במרכיב המולדת של הזהות הלאומית (יהושע, 2014).

בשירו של אלתרמן יש שורה חוזרת: "באמת בני אדם משונים מאד". הגיאוגרף והעיתונאי, גלעד חסקין (2015), סבור כי לשורה זו ערכה נעמי שמר מעין פראפרזה בשירה "איש מוזר"<sup>129</sup> שנכתב באמצע שנות השבעים בעקבות הזדהותה של שמר עם אנשי "גוש אמונים". המתנחלים מכונים בשיר "אנשים מוזרים" בנימה אירונית ובהשוואה לאנשי העלייה השנייה שעליהם כתב אלתרמן:

בדרך לכאן פגשתי איש מאוד מוזר

שהלך כמו סהרורי, מלמל לעצמו בשקט ואמר:

על משכבי בלילות אני שומע קול פעמון מצלצל

ארץ ישראל שייכת לעם ישראל

ובקומי בבוקר אני חוזר ואומר וכמו מתפלל

ארץ ישראל שייכת לעם ישראל [...]

והיא שייכת לו – לא כדי להחזיק בה חיל כיבוש או חיל מצב

והיא שייכת לו – כדי לבנות בה את בית חלומותיו

וכך בהקיץ ובחלום ומדור-דור ומתוך הרגל

ארץ ישראל שייכת לעם ישראל

חסקין (2015) מסביר כי השיר ספג ביקורות נוקבות ממתנגדי ההתנחלויות בעקבות ההשוואה בין אנשי העלייה השנייה הנמצאים במרכז הנרטיב הלאומי לבין המתנחלים. המשפט החוזר בשיר: "ארץ ישראל שייכת לעם ישראל" מבטא שילוב בין המודל המדינתי המתכנס למודל האתני – כחלק מהתפיסה האב-טיפוסית המחברת בין העם לבין הטריטוריה.

<sup>128</sup> מאת נתן אלתרמן, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 222-224).

<sup>129</sup> מאת נעמי שמר, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 225).

הסיפור "המחרשה"<sup>130</sup> שבמקראת החינוך הממלכתי מבטא באופן סימבולי את חיוניותה של המחרשה ככלי לעבודת האדמה לתקומה הלאומית בארץ :

חברי תל-חי שיצאו לקראתנו בנשקם וראו את טרומפלדור מתנהל  
רתום במחרשה – פגשוהו בתרועות ובהתלהבות.  
"בגלל חרשה אחת סיכנת את חיידך, יוסף?!" שאָלוהו חברינו בכפר-  
גלעדי.

"אין זאת מחרשה בלבד," ענה טרומפלדור ברצינות, "זהו דגלנו,  
דגלו של עם ישראל השב לתחייה – ודגל אין להשאיר בידי אויב..."

שורות אלו הן הסבר למטפורה מרכזית בסיפור – **המחרשה היא דגל** אשר שייכת למטפורת תשתית הנקשרת לזהות הלאומית הציונית – **עבודת האדמה היא הדרך לתקומה לאומית**.

הצירוף 'גאולת האדמה' מבטא את החיבור בין הדת היהודית לבין עבודת המולדת. הרב שבתי הכהן סבתו, ראש ישיבות "נתיבות יוסף" ו"מאור טוביה", מסביר כי רעיון "גאולת האדמה" מופיע בסיפור קין והבל כהמשך לקללה שהוטלה על אדם בגן-העדן: "אָרוּרָה הָאֲדָמָה, בְּעֵבוּרְךָ, בְּעֵצְבוֹן תֵּאכְלֶנָּה, כֹּל יְמֵי חַיֶּיךָ" (בראשית ג, יז). קין שלקח על עצמו את המשימה לתקן את האדמה ולגרום לה להניב פירות, נכשל, ומנחתו מפרי האדמה נדחתה על ידי אלוהים. בהמשך נדרש גם נח לתקן את האדמה (סבתו, 2016). רעיון "גאולת האדמה" המקראי שבו יש להסיר את קללת האדמה, משמש באידיאולוגיה הציונית במשמעות של רכישת אדמות ארץ ישראל על-ידי נדבנים ומוסדות לצורך התיישבות יהודית. תפיסה זו התממשה בהקמת הקרן לקיימת לישראל, כפי שעולה מ"שיר לקרן הקיימת"<sup>131</sup> שנכתב על-ידי תלמיד כיתה ה' מבני ברק, ומופיע במקראת החינוך הממלכתי :

קָרָן קַיִמַת, אֶתְּ קָרָן אוֹרְנוּ.

אֶתְּ הַגּוֹאֲלֵת אֶתְּ אֲדָמָתְנוּ [...]

הַפְּכִי לְגֵן-עֵדֶן, אֲדָמַת הַמִּדְבָּר,

בֵּית הַכִּינִי לְאֶח מִנְכָר.

קָרָן קַיִמַת, אֶתְּ קָרָן חֲרוּת,

כָּל רֶגֶב מוֹדָה לָךְ; הַבָּאת לוֹ הַפְּדוּת.

קָרָן גּוֹאֲלֵת, גְּאֹלֵי עוֹד וְעוֹד.

לֹא נִיעַף גַּם אֲנַחְנוּ לְבָנוֹת וְלַעֲבָד.

<sup>130</sup> מאת אליעזר שמאלי מפי אחד ממגיני תל-חי, מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 220-223).

<sup>131</sup> מאת נעם אפשטיין, מתוך המקראות הבאות: **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 175); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 57).



ההקשר המקראי מתבטא בשיר במפורש בצירוף 'גן העדן', יחד עם זאת ברור כי המושג 'גאולת האדמה' עבר כאן תהליך של חילון למטרות האידיאולוגיה הציונית. הכרזה המופיעה במקראה בסמוך לשיר מבטאת גם היא את החיבור בין הדת המוצגת בפסוק המקראי מספר דברים, לבין גאולת האדמה על-ידי התנועה הציונית. כך עולה מהאיור ומציטוט דבריו של אוסישקין, מראשי הציונות שעמד בראש הקרן הקיימת לישראל: "אל תאמר מחר נגאל, שמא נאחר את המועד":



במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 מובאת לראשונה הדילמה בין בנייה, התיישבות ופיתוח הארץ לבין שמירה על איכות הסביבה. כך נכתב בקטע עיון תחת הכותרת "לפתח או לשמר":<sup>132</sup>

"שיר בוקר" ממחיש את האידיאל (רעיון המופת) של ימי ראשית המדינה: לבנות! לבנות! לבנות! לבנות פה מדינה: לבנות בתים, לסלול כבישים, להקים מפעלים, לקלוט את המוני העולים החדשים שהגיעו ארצה, ולבנות להם וגם לתושבים "הוותיקים" בית ראוי. אך לשורה הפיוטית "נְבִיִּשׁ שְׁלֵמַת בְּטוֹן וְמִלֵּט" (ולשורות נוספות בשיר) יש גם צד אחר: הרס של נופי בראשית, ייבוש וזיהום נחלים, פגיעה ביערות ובכרי מרעה טבעיים ועוד ביטויים קשים של פגיעה בסביבה.

זו הפעם הראשונה והיחידה שמועלה במקראות הלימוד ספק בנוגע להכרח בניית המולדת וההתיישבות בה. אני סבורה כי העיסוק באיכות הסביבה כחלק מהרצון לשמור על עתיד כדור הארץ מושפע

<sup>132</sup> עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 106).

משינויים גלובליים שהתרחשו ברחבי העולם, וקבעו סדר יום ציבורי חדש שבו ניתנת חשיבות לשמירה על הסביבה, גם כאשר היא מנוגדת לשאיפות אידיאולוגיות ולערכים לאומיים. עדות לכך היא קידומן של ועידות ואמנות בין-לאומיות למאבק בשינויי האקלים.

### הכרח ההקרבה – "ארץ ישראל אינה נקנית אלא בייסורים"<sup>133</sup>

אחד הערכים הלאומיים המוטמעים בספרות הילדים הוא מוטיב הלחימה וההקרבה על הגנת המולדת (סעיף "ספרות ילדים" בפרק א). מוטיב זה נשאב מהתפיסה הלאומית הרומנטית ומהאידיאולוגיה הסוציאליסטית שראתה את צורכי הפרט ככפופים לצורכי הכלל, והוא קושר בין התקומה הלאומית לבין אפשרות של הקרבת החיים. הסיפור "עד עמוד התלייה"<sup>134</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי מתאר את סיפורם של שני חברי קיבוץ המגיעים לעיראק מישראל במטרה להקים בה מחתרת ציונית ולפעול למען עלייתם של יהודי עיראק לארץ. שני הישראלים מבקשים ממשפחה יהודית לארח אותם במהלך שהותם בעיראק למרות הסכנה הגלומה בכך :

הבנים סיפרו לאביהם מי הם שני האורחים: אבל לשמריהו לא היה די בכך. הוא ביקש להיפגש עם הזקן "בארבע עיניים". הוא סיפר לו כי הם באו לארגן את הצעירים וללמד אותם גם להשתמש בנשק, כדי שיוכלו להגן על עצמם אם יהיו שוב פרעות ביהודי עיראק, וכדי שיעלו באחד הימים לארץ-ישראל. הוא הסביר כי התפקיד שלהם יהיה מסוכן מאוד: ממשלת עיראק תרדוף אותם; הבריטים ינסו לתפוס אותם; גם רבים מן היהודים בעיראק יתנגדו לפעולות שלהם [...] אם הוא יסכים שיגורו אצלו – אמרו – הוא מסכן את עצמו ואת בני-משפחתו.

כאשר דיבר שמריהו, ירדו דמעות מעיניו של הזקן. הוא אמר: – הבית הזה כבר אינו הבית שלי – שלכם הוא; המשפחה הזאת – שלכם. אם יהיה קשה – יעברו עלינו ייסורי גאולה. אני, יהודי דתי אני. איני יודע אם אתם יודעים מה פירוש ייסורי גאולה [...]

אחר-כך קרא לבנים שלו ואמר: – ילדי, למען ארץ-ישראל – עד עמוד התלייה!

<sup>133</sup> מתוך ספרו של שמואל יוסף עגנון, "תמול שלשום", 1945.

<sup>134</sup> מאת יהודה אשל, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 184-185).

ייסורי הגאולה מייצגים כאן את ההקרבה החיונית למען ההגנה על העם היהודי ועל הזכות לשבת בארץ-ישראל. בפרק העוסק בלאומיות בתוך ספר לימוד המיועד לניגשים לבחינת הבררות בהיסטוריה (משעול, 2011 : 10–11), נכתב כי המאבק של קבוצת הלאום בגורמים חיצוניים הצריך נטילת סיכונים והקרבת קורבנות מבני קבוצת הלאום. מאבק זה סיפק מיתוסים של גבורה ושל הקרבה אשר הופצו באמצעות פרסום סיפורי גבורה בדגש על ערכם הסמלי, ובאמצעות עיצוב אנדרטאות, הקמת מוזיאונים וקיום טקסי זיכרון לגיבורים הלאומיים שהקריבו את חייהם למען הערכים הלאומיים. משורות אלו עולה הזיקה בין מיתוס ההקרבה והגבורה לבין ערכי הלאומיות. החיבור בין הלאום לבין המלחמה בא לידי ביטוי בסיסמאות שנפוצו ביישוב היהודי ערב מלחמת העצמאות: "כל הארץ חזית", ו-"כל העם צבא". סיסמאות אלו מוזכרות במקראת החינוך הממלכתי תחת הכותרת "מלחמת העצמאות".<sup>135</sup>

במקראה המיועדת לבתי-הספר הממלכתיים "מקראות ישראל חדשות" מתחילת שנות התשעים מופיע המנון תנועת הלח"י "חיילים אלמונים".<sup>136</sup> שחיבר יאיר שטרן, מנהיג התנועה. השיר מבטא היטב את הקרבת החיים החיונית והכמעט מיוחלת לתקומת הלאום:

רְצוֹנְנוּ : לְהִיּוֹת לְעוֹלָם בְּנֵי-חוֹרֵין!

חְלוּמְנוּ : לְמוֹת בְּעַד עַמְנוּ! [...]

בְּדַמְעַת-אִמָּהוֹת שְׁפוּלוֹת מְבַנִּים,

וּבְדָם תִּינוּקוֹת טְהוֹרִים,

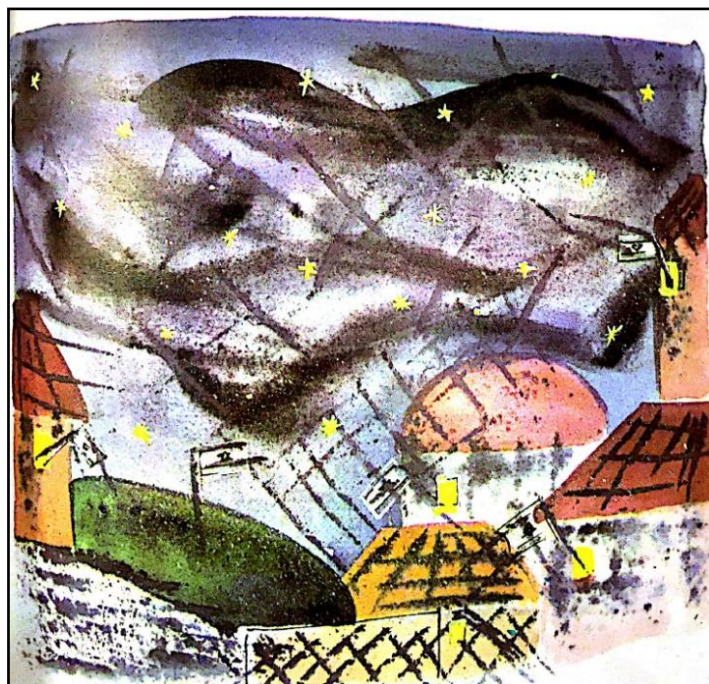
כְּמוֹ בְּמֶלֶט נִדְבֵיק הַגּוֹפּוֹת-לְבָנִים

וּבְנֵן הַמוֹלְדֵת נְקִים!

שתי השורות האחרונות מביעות את המטפורה **המוולדת היא בניין המוקם על תשתית ההקרבה**. הבחירה בצירוף "גופות-לבנים" מבטאת את ההקרבה כחלק בלתי נפרד מהתקומה. האיור הנלווה לשיר מתאר את הניגוד בין התקומה המיוצגת במבנים הצבעוניים שעליהם מתנוססים דגלי ישראל לבין ההקרבה והמחיר הכבד המיוצגים בקווי מתאר המדמים גדר ובמשיכות מכחול עבה בצבע שחור.

<sup>135</sup> **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 357-360).

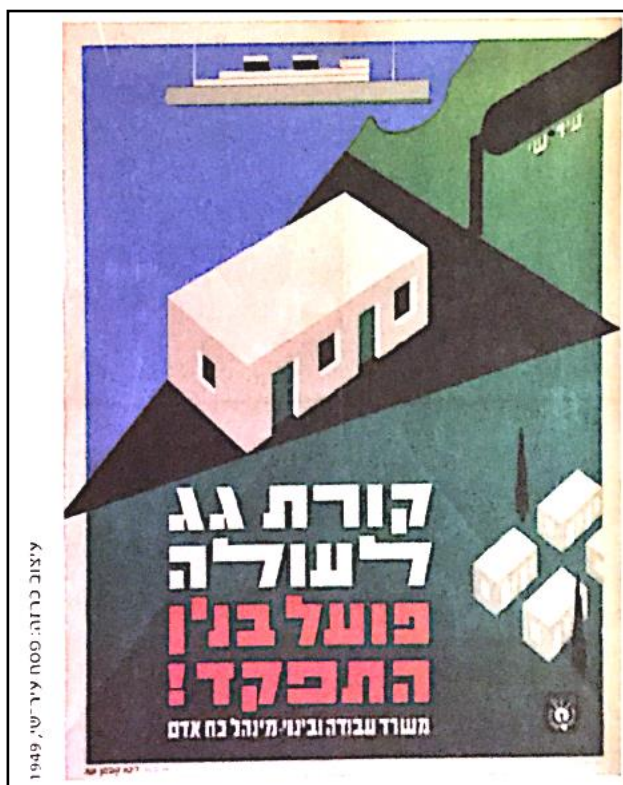
<sup>136</sup> מאת אברהם (יאיר) שטרן, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 235-236).



החיבור בין הלחימה לבין ההתיישבות ועבודת האדמה מופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 בקטע עיון על "האנדרטה למגני קיבוץ נגבה"<sup>137</sup>:

באנדרטה מוצבות שלוש דמויות: לוחם, פועל ופועלת, והם אווזים בכלי נשק ובכלי עבודה חקלאית. בכך הם מייצגים את החלוצים ששילבו בחייהם הגנה ועבודה.

הכרזה המופיעה באותה מקראה מבטאת את השילוב בין לחימה לבין בנייה בקריאה: "פועל בניין התפקד!" המשלבת בין השדה הסמנטי הצבאי לבין שדה ההתיישבות:



<sup>137</sup> עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 38).

כפי שאראה בהמשך בקטגוריית הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הפסיכולוג החברתי-פוליטי, דניאל בר-טל, מצביע על שמונה אמונות חברתיות המפתחות תנאים המאפשרים לחברה להתמודד עם הסכסוך הבלתי-נשלט. בר-טל מצא כי האמונות המתייחסות לביטחון קיבלו את הדגש הרב ביותר בטקסטים המופיעים במקראות ובספרי לימוד שנלמדו במערכת החינוך באמצע שנות התשעים (בתי-ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים ממגזר החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי). אמונות אלו מביעות כבוד לכוחות הצבא ומאדירות אותם, מעודדות שירות בכוחות הביטחון, רוח התנדבות ומחויבות לצבא, ומהללות את הגבורה ואת ההקרבה (בר-טל, 1999 : 445, 449, 459). ההכרח שבהקרבה משתקף גם במקאמה "מסדר הנופלים"<sup>138</sup> המופיעה במקראות המגזר הממלכתי-דתי "פתחו את השער" וגם בזו של המגזר הממלכתי "מקראות ישראל החדשות". המקאמה של חיים חפר מתארת מסדר המתרחש בעולם הבא, ואליו מגיעים חללי מלחמת ששת הימים :

וְהֵם פּוֹגְשִׁים בְּקֶהֱל הָרַב רְעִים וַיְדִידִים / וְהַמִּפְקָדִים טוֹפְחִים  
עַל שְׂכָם הַטּוֹרָאִים וְטוֹרָאִים לּוֹחְצִים יָד לְמַפְקָדִים / וְהֵם  
פּוֹרְצִים בְּשִׁירָה וּמוֹחָאִים כְּפִים / וּמְקַשְׁיָבִים לָהֶם בְּהַתְפַּעְלוֹת כָּל  
יוֹשְׁבֵי הַשָּׁמַיִם / וְהַפְגִּישָׁה נְמַשְׁכֶּת יוֹם וְלַיְלָה, יוֹם וְלַיְלָה / כִּי  
חֲבוּרָה שְׂכֹזָאֵת לֹא הֵיְתָה עוֹד לְמַעְלָה / וְאַזּוּ פְתָאֵם שׁוֹמְעִים הֵם  
קוֹלוֹת מְכָרִים בּוֹכִים וְהֵם מְבִיטִים הַבַּיְתָה אֶל אַבָּא וְאַמָּא, אֶל  
הַנְּשִׁים, הַיְלָדִים וְהָאֲחִים / וּפְנִיָהֶם דּוֹמְמוֹת וְהֵם עוֹמְדִים בְּבוֹכִים  
וְאַזּוּ מִיִּשְׁהוּ מֵהֶם לּוֹחֵשׁ : סְלִיחָה, אֲבֵל הֵיִינוּ מְכָרְחִים נִצְחָנוּ בְּקָרְבוֹת  
/ וְכַעַת אָנוּ נָחִים / אֲלֵהָ הָאֲחִים שְׁלִי, אֲלֵהָ הָאֲחִים //

המשפט האחרון מביע מטפורה שהופיעה מספר פעמים במקראות שנות השמונים והתשעים – **הצבא הוא משפחה, והחיילים הם אחים**. מן המטפורה משתמע כי קיים קשר דם בין החיילים שהפך לקשר דמים בין הנופלים. ההתייחסות למלחמה ולמוות שבעקבותיה כהכרח מוצגת במחקרה של חוקרת השיח והתרבות, דוקטור דליה גבריאלי נורי (2005 : 196) שזיהתה בשיח המלחמה בתקופה שבין מלחמת ששת הימים לבין מלחמת יום כיפור מאפיינים של "טבעון" – המלחמה היא טבעית; של צדק – המלחמה היא צודקת; ושל ייפוי – המלחמה היא יפה. לדבריה, נתפסת המלחמה גם כ"גזירת גורל" וכ"טבע היהודי". ההבנה כי הארץ וירושלים במרכזה תינתן לעם היהודי רק בייסורים מבטאת תפיסה

<sup>138</sup> מאת חיים חפר, מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 129); **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 401-402); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 258).

זו, ומשתקפת היטב במקראות הלימוד. כך למשל בסיפור "ששת הימים – שבעת השערים" שבמקראות בית-הספר הממלכתי:<sup>139</sup>

מי שאינו אוהב את ירושלים, מה רואה בה? – אבנים ועפר! ומי  
שאוהב לה, מה רואה בה? – זיו ונהרה! אין היא נקנית אלא  
בייסורין, ואין היא מתרצית, אלא למי שמחזר אחריה בתחנון  
ובכיסופים ומפיח נפשו עליה!

גישה דומה מתבטאת בשירו הנודע של נתן אלתרמן "מגש הכסף"<sup>140</sup>. השיר פורסם לראשונה במדורו של אלתרמן "הטור השביעי" בדצמבר 1947 בעקבות שורה מתוך נאומו של חיים ויצמן בוועידה הארצית של "המגבית היהודית המאוחדת" בעצרת בארצות-הברית שנועדה לגיוס כספים. במהלך הנאום אמר ויצמן כי "שום מדינה אינה ניתנת לנו על מגש של כסף" (לפי תרגומו של החוקר מרדכי נאור, סופר וחוקר תולדות עם ישראל: נאור, 2006). השיר הופיע במקראות הלימוד של המגזר הממלכתי והממלכתי-דתי רק מאמצע שנות התשעים ואילך, והפך עם השנים לחלק בלתי נפרד מיום העצמאות וממקראות הלימוד. כך נכתב בבית האחרון:

אִז תִּשְׁאַל הָאֲמָה, שְׁטוּפַת דְּמַע-וְקָסָם,  
וְאֶמְרָה: מִי אַתָּם? וְהַשְּׂנִים, שׁוֹקֵטִים,  
יַעֲנֵנוּ לָהּ: אֲנַחְנוּ מִגֶּשׁ הַכֶּסֶף  
שֶׁעָלִיו לָךְ נִתְּנָה מְדִינַת-הַיְהוּדִים.

במדריך למורה הנלווה למקראה נכתב כי הצירוף 'מגש הכסף' מסמל את "ההקרבה השלמה של צעירים רבים על מזבח תקומת מדינת ישראל"<sup>141</sup>. מדרכי נאור העלה את הסברה כי קיים קשר אסוציאטיבי בין 'מגש הכסף' לבין קערת הכסף הפולחנית הנזכרת תריסר פעמים בספר במדבר פרק ז' בהקשר של קורבן. בשיר "עֲקֻדַת יְצַחֵק"<sup>142</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי באותו פרק של השיר "מגש הכסף", מתוארת ההקרבה של אברהם שנצטווה להעלות כקורבן את בנו יחידו. כלומר אברהם הוא בתפקיד המקריב, ויצחק הוא הקורבן. לעומת זאת משמעותה של ההקרבה בשיר "מגש הכסף" שלעיל היא הקרבה עצמית, כלומר נכונות להקריב את עצמך באופן פעיל, ולהפוך לקורבן סביל לפעולתך. לדברי זרובבל, חזון התחייה הלאומית היהודית היה נעוץ בתפיסה שככל לידה, גם לידת הלאום היהודי תהיה

<sup>139</sup> מאת יצחק נבון, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 325-328).

<sup>140</sup> מאת נתן אלתרמן, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 307); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 115).

<sup>141</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996: 95).

<sup>142</sup> מאת נעמי שמר, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 311).

טבולה בדם. בהשראת התפיסה הלאומית הרומנטית שרווחה באירופה, נתפסה ההקרבה לא רק כהכרח המציאות, אלא כתופעה חיובית וחיונית בדרך לגאולה לאומית (זרובבל, 2004 : 63–64). תחושת האופוריה והניצחון של מלחמת ששת הימים השתנתה בעקבות מלחמת ההתשה, ונוצרה תחושת תסכול בקרב הציבור. במקראות ניכרת מגמה זו ברצון לסיים את ההרג ואת המלחמות ולהחזיר את הבנים-החיילים לביתם בשלום. השיר "אנחנו לא צריכים"<sup>143</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי נכתב על ידי אבינועם קורן כשיר זיכרון לחברו שנפל במלחמת ששת הימים וכשיר תפילה לחבר אחר שירד לתעלת סואץ במהלך מלחמת ההתשה בתקווה שיחזור :

כָּבֶר יְבֹשׁוּ עֵינֵינוּ מִדְּמָעוֹת

וּפִינוּ כָּבֶר נוֹתֵר אֶלֶם בְּלִי קוֹל [...]

כָּבֶר כְּאֲבָנוּ אֶלְף צִלְקוֹת

עֵמֶק בְּפָנִים הַסִּתְרָנוּ אֲנַחָה.

כָּבֶר יְבֹשׁוּ עֵינֵינוּ מִלְבָּכּוֹת –

אָמַר שְׂכָבָר עֲמַדְנוּ בְּמִבְחָן.

אֶת הַגֶּשֶׁם תָּנוּ רַק בְּעֵתוֹ

וּבְאָבִיב פָּזַר לָנוּ פְּרָחִים

וְתָנוּ שְׂיַחְזֹר שׁוֹב לְבֵיתוֹ –

יֹוֹתֵר מְזָה אֲנַחְנוּ לֹא צָרִיכִים.

הבכי והכאב האינסופי יחד עם האזכור לעקדת יצחק מעידים על כך שהציבור מאס בשגרת המלחמות ובהקרבה הבלתי פוסקת של חיי בניו. החל משנת 2006 זוהה שיר זה עם המאבק הציבורי להחזרת החיילים החטופים, אלדד רגב ז"ל, אהוד גולדווסר ז"ל וגלעד שליט. בטקסטים שנכללו ברשימות הקריאה של בתי-הספר האנתרופוסופיים מובעת התנגדות ברורה להקרבה, והטלת ספק בחיוניותה של ההקרבה לקיומה של המדינה. כך עולה מהטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס : לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים"<sup>144</sup>. הטקסט נכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי בצפון הארץ, ומביא את סיפורה של אם שכולה המשתתפת בפורום המשפחות השכולות הישראלי-פלסטיני :

נמרוד מת ולא יכולתי לקבל את זה. זה לא היה הגיוני. זה לא יכול

היה לעבור את סף ההבנה שלי. הרגשתי שמה שאני רוצה לעשות

<sup>143</sup> מאת אבינועם קורן, מתוך המקראות הבאות : דרך המילים : ספר ו (גלר-טליתמן ושלטיא, 2005 : 255) ; בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 116).

<sup>144</sup> מאת מיכל מרגלית, 21.04.15 ynet.

הוא שלא ילכו עוד אנשים וייהרגו. לא ייתכן שעוד אימהות ישלחו את ילדיהן לצבא ויחשבו שזה לא יקרה להן. גדלתי במדינה וספגתי את האווירה שאנחנו חיים על חרבנו ושלא תהיה לנו מדינה אם לא נילחם. אבל אני לא רוצה שבני יגן עליי. אני רוצה להגן על בני. הכי חשוב היה לי לעשות מה שביכולתי כדי שדברים כאלה לא יקרו יותר ושיהיה שלום. הפלסטינים מגיעים לפעילויות בבתי-הספר ואנחנו מספרים את הסיפור מהצד האישי והאנושי, והם החברים שלי.

יש כאן ניסיון יחיד לנתק את הקשר שבין ההקרבה לבין קיומה של המדינה, ולהטיל ספק בחיוניותה של ההקרבה.

### חורבן ירושלים לצד איחודה – "ירושלים של מעלה וירושלים של מטה"<sup>145</sup>

בתלמוד הבבלי מובאים דברי אגדה שבהם דנו רבי נחמן ורבי יצחק: "אמר הקב"ה לא אבוא בירושלים של מעלה עד שאבוא לירושלים של מטה." מהגמרא עולה כי ירושלים בנויה משני רבדים: ירושלים הרוחנית של מעלה וירושלים הגשמית של מטה. גם מקראות הלימוד עוסקות בשני נושאים מנוגדים הנוגעים לירושלים – חורבן ירושלים והאבל שבעקבותיו; לעומת איחוד ירושלים והשמחה שלוותה לניצחון במלחמת ששת הימים. יורם בר-גל שחקר את ספרי הלימוד במקצועות מולדת וגיאוגרפיה, מצא כי העיר ירושלים מתוארת בדרך אמביוולנטית בספרי הלימוד. אולם הוא עוסק בתקופה אחרת שבה מצד אחד מתוארים קדושת העיר והדרה בימי קדם לפי חורבן הבית; ומצד שני מתוארות עליבותה ואפרוריותה בימים שלפני קום המדינה (בר-גל, 1993 : 154–155). הקינה "איכה ישבה בדד"<sup>146</sup> המובאת במקראת החינוך הממלכתי היא דוגמה לטקסט המבטא את החורבן והאבל:

אִיכָה יָשְׁבָה בְּדָד

הָעִיר רִבְתִּי עִם הַיְתָה פְּאֻלְמָנָה

רִבְתִּי בְּגוֹיִם שְׁרָתִי בְּמַדִּינֹת הַיְתָה לְמַס.

בָּכּוּ תִבְכֶּה בְּלִילָה

וְדַמְעָתָה עַל לְחִיָּה

אֵין לָהּ מְנַחֵם מִכָּל אֲהַבֶּיהָ

כָּל רְעִיָּה בְּגָדוּ בָּהּ

<sup>145</sup> מתוך התלמוד הבבלי, תענית, ה, א.

<sup>146</sup> מתוך מגילת איכה, דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 179).



היו לה לאִיִּבִים.

המטפורה **ירושלים היא אישה** עולה מהטקסט, ומציגה את ירושלים כאישה חזקה ואהובה שירדה מגדולתה, וכעת היא אבלה ונבגדת. "ירושלים"<sup>147</sup> מוצגת כאם בשירו של ברוך אמון (רובינשטיין) שנפל במלחמת העצמאות :

אַהֲבִיתִיךָ, יְרוּשָׁלַיִם, חַי אֲבִיךָ הַדָּרָךְ,  
חַי פְּנֵי הַלְּבָנוֹת מִנֵּי אֲבִיךָ דְרָכִים אֲלֵיךָ [...] ]  
מָה אֲבָקוּ פְּנֵיךָ, הַלֵּךְ? – שׁוֹאֵלָה יְרוּשָׁלַיִם.  
אַלֵיךָ בָּאוּנוּ, אִמָּא, נִתְקַבְּצָנוּ מֵאַפְסִים [...] ]  
הַתְּאוֹשֵׁשִׁי, מַלְכָּה! לֹא נַעֲזָבְךָ, יְרוּשָׁלַיִם!  
בְּדַמְנוּ אֶת וּבְרוּחֵנוּ, בְּכָל אֲשֶׁר נִפְּנָה.  
עוֹד לְגִדְלֶתְךָ תְּשׁוּבִי וּלְפָצְעֶךָ יִרְפָּא, יְרוּשָׁלַיִם –  
הַדּוֹר הַבָּא יִשָּׂא דְבָרֵנוּ נִשְׁגָּב וְנַעֲנָה.

ההיאחזות בירושלים מדומה להיאחזות באם אובדת. הפצע הוא חורבנה של ירושלים, והריפוי הוא השיבה אליה ואיחודה המיוחל. "האוצר"<sup>148</sup> הוא סיפורם של גולי יהודה בעת חורבן בית המקדש הראשון. הסיפור מובא במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, ומתאר את היאחזותם של הגולים בארץ ישראל :

ממרחקים נשמעה אנקת הפצועים בירושלים הַתְּרַבָּה – וְיִמְהָרוּ  
הַגּוֹלִים וְיִגְרְדוּ בְּצִיפּוֹרֵנִיהֶם אֶת הָאֲדָמָה הַתְּחוּחָה, וַיִּמְלְאוּ אֶת  
תְּרַמְלֵיהֶם הַקְּטָנִים עֵפֶר מוֹלַדְתָּם וַיִּסְתִּירוּם מִתַּחַת לְכוֹתֵינֶתָם. דַּבֵּק  
הַתְּרַמִּיל אֶל הַחֹזָה וַיִּחַס לִלְב הַדְּוִי [...] ] וַיִּרְא נְבוּזַרְאֲדָן שֶׁר-  
הַטַּבָּחִים אֶת הַנַּעֲשָׂה וַיִּצְוּ לְהַבִּיא לִפְנֵינוּ אֶת רֵאשׁוֹן הַמּוֹרְדִים, הוּא  
הַכּוֹהֵן, וַיִּרְעַם עָלָיו בְּקוֹל:  
– מָה בְּתַרְמִילְךָ, עַבְדִּי?  
וַיַּעַן הַכּוֹהֵן:  
– בְּזִזְתָּם כָּל אֲשֶׁר לָנוּ, חֵיילֵיךָ שָׁדְדוּ אֶת כָּלִי הַכֶּסֶף וְכָלִי הַזֶּהָב,  
פֶּשֶׁטוּ מֵעָלַי אֶת בְּגָדִי, אֹלָם אֶת הַתְּרַמִּיל הַזֶּה לֹא אֶתֵּן, לֹא אֶתֵּן כָּל  
עוֹד נִשְׁמָה בְּאַפִּי.

<sup>147</sup> מאת ברוך אמון (רובינשטיין), **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 374).

<sup>148</sup> מאת דוד כהן, מתוך המקראות הבאות : **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושלטא, 1996 : 184-185) ; **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 161-162).

המטפורה **המולדת היא אם** משתמעת מתפקידו המנחם של עפר המולדת הנצמד את לבבות הגולים, ומחמם אותם כאם המגוננות על ילדיה. העפר הוא גם ההבטחה לחזרתו של עם ישראל למולדתו, ולכן יש להגן עליו גם במחיר ההקרבה. ניכר כי הסיפור מבטא את אבלו של עם ישראל, אך יש בו תקווה לימים טובים יותר שבהם ישוב העם לארץ מולדתו. מי שיחזיר את העם לארצו הוא האל, וכך מסתיים הסיפור :

יצאה בת קול ואמרה : "אוי לך נבזראדן, שר-הטבחים! שרפת את בית-מקדשי, הקרבת את ארצי, הרגת את בני עמי, הגלית את כוהני וזקני. אוצר קטן זה שבזית, הוא אשר ישיב את נידחי עמי מארץ גלותם, ושבו בנים לגבולם!"

יש בדברים אזכור לתפילת שמונה עשרה המופיעה במקראת החינוך הממלכתי לאחר לסיפור : "וְשָׂא נֶס לְקַבֵּץ גְּלִיּוֹתֵינוּ, וְקַבְּצֵנוּ יַחַד מִהֲרָה יַחַד מְאַרְבַּע פְּנֵי הָאָרֶץ לְאַרְצֵנוּ. בְּרוּךְ אַתָּה ה', מְקַבֵּץ נְדָחֵי עַמּוֹ יִשְׂרָאֵל." מהתבוננותו של בר-גל בספרי הלימוד במולדת ובגיאוגרפיה עולה כי מלחמת העצמאות הוסיפה ממד של גבורה ושל הקרבה עצמית למאפייניה הדתיים וההיסטוריים של ירושלים. אולם נקודת המפנה בהתייחסות לירושלים התרחשה במלחמת ששת הימים עם איחודה של העיר. המפנה משתקף בפער בין החורבן וההרס בתקופת השלטון הירדני בירושלים לעומת הפיתוח וההתחדשות של ירושלים לאחר איחודה (בר-גל, 1993 : 157). בסיפור "שבועות תשכ"ז"<sup>149</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי מתואר איחוד ירושלים :

עד חצות המתינה ירושלים החסודה, ולא עוד. ירושלים שלא ישנה ניעורה... והנה היא זורמת, נוהרת מכל הרחובות ומהסמטאות, מכל שכונה ומפרוזדורי העיר, מן ההרים ומן העמקים. בתי הכנסיות ובתי המגורים מתרוקנים מיושביהם [...] השמים היו זרועי כוכבים, שבאו להאיר את הדרך האהובה והבלתי מוכרת. הבטתי נכחי : 'אי אבא והדודים? נשמטו ממני כמעט'. לרגע נבעתי : 'אינני מכיר כאן איש. לא!' חיזקתי את עצמי, 'אני מכיר את כולם, את כולם. כולנו בנים לאותו אבא. כולנו בנים ההולכים לראות את אמם האהובה, שהייתה שבויה בידי זרים במשך תשע-עשרה שנה'.

עולה מהדברים המטפורה **ירושלים היא אם** הנגזרת מן המטפורה **מולדת היא אם** המופיעה, כאמור לעיל, בטקסטים רבים שנכללו במקראות הלימוד. מטפורה אחרת הממשיכה אותה היא **בני העם הם ילדיה של ירושלים**. מטפורות אלו יוצרות אווירה משפחתית בין בני הלאום, ומדהדות שלב

<sup>149</sup> מאת פ' צדוק, **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך : 273-275).

התפתחותי קדום של הלאומים : משפחה « עדה » « שבת » אומה. אלו שלבי האבולוציה של החברה, לפי מורגן (Morgan, 1877: 6-7; וראו תרשים ב לעיל). ההתייחסות לירושלים כ"שבויה בידי זרים" מבטאת אמונה חברתית של "צדקת היעדים הלאומיים", לפיה האומה היהודית נוצרה בארץ ישראל הקדומה, ובכל שנות הגלות שמרו היהודים על קשר רוחני ופיזי הדוק עם ארץ ישראל ושאפו לחזור אליה (בר-טל, 1999 : 454).

איחודה של ירושלים מתואר בשיר "מעל הר הצופים"<sup>150</sup>:

רְאִיתִי אֶת יְרוּשָׁלַיִם מֵעַל הַר הַצּוֹפִים  
וְהִיא שְׁלֵמָה וְכְלוּלָה [...] ]  
וְתָהִי לִי כָּל יְרוּשָׁלַיִם  
כְּגִחְלַת אַחַת, הַנְּשֻׁמָּרֶת  
עַל הַמְּזֻבָּח, וּבָאוּ וְהִיטִיבוּהָ בְּמִלְקָחִים,  
וְלָקְחוּ מִמֶּנָּה רִצְפָּה כָּל לָאֵם וְכָל מִשְׁמֶרֶת.

ירושלים נתפסת בשיר כבסיס לבניין הלאום, וכל אומה לוקחת ממנה את הנדרש לה ליצירת לאומיותה. תפיסה זו מבטאת את המטפורה הלאום הוא בניין שירושלים היא בסיסו.

### חובת הזיכרון – "לזכור ודבר לא לשכוח"<sup>151</sup>

הציווי "זכור" הוא ציווי המופיע במקרא בהקשרים מכוננים. בספרות הוא מופיע לרוב בהקשרים קולקטיביים ולא אישיים (בן-שחר, 2012 : 129 ; Olick, Vinitzky-Seroussi & Levy, 2011: 3). שאלת הזיכרון היהודי עמדה במרכז עיסוקו של יוסף חיים ירושלמי. לדבריו, הזיכרון היה גורם מכריע באמונה היהודית, ואף בעצם קיומו של העם היהודי. כמו כן רק בקרב העם היהודי נתפס הציווי "זכור" כמצווה דתית החלה על העם כולו (ירושלמי, 1988 : 27). מקורו של הביטוי "לזכור ולא לשכוח" הוא בשורה "לזכור – ודבר לא לשכוח" משירו של אברהם שלונסקי "נדר" (1943) שנכתב בארץ ישראל בזמן שבאירופה התחולל רצח העם היהודי. ביטוי זה מלווה את הדרך שבה עוצב זיכרון השואה האישי והלאומי, והוא משפיע גם על עיצובו של יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה ועל יום הזיכרון ליצחק רבין. המאבק על עיצוב הזיכרון הוא חלק מהמאבק על כינון זהות במדינה המודרנית, משום ש"הזיכרון הוא ממסד חברתי המסייע לפרט לחוש זיקה לקהילה, לדמיין את מקומו בה וליצור קולקטיב בהכרה" (קנטור, 2007 : 10).

<sup>150</sup> מאת יהודה קרני, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 368-369).

<sup>151</sup> מתוך שירו של אברהם שלונסקי, "נדר", 1943.

במדריך למורה המלווה את מקראות המגזר הממלכתי-דתי "פתחו את השער", בהקדמה לפרק "כל רודפיה השיגוה בין המצרים"<sup>152</sup> העוסק בשואה נכתב כך :

במקראה לכיתה ו מוקדש מקום נרחב ביותר לנושא השואה, והוא בא לידי ביטוי במגוון יצירות. פרק זה מחייב התייחסות וטיפול רגיש ביותר ביצירות המובאות בו.

לגבי ילדים בפרט ולגבי נוער בכלל, נושא השואה הוא נושא טעון ומפחיד [...] עיסוק וקריאת יצירות העוסקות בשואה גורמת פעמים רבות הזדהות גדולה של הקורא – הילד – עם המסופר, הזדהות שיש לנטרלה מן האימה והחרדה.

גם אם הנושא טעון ומורכב, חובה עלינו לדאוג ולעשות ככל האפשר כדי לקיים את הדיבר "לזכור ולא לשכוח!". עלינו לדאוג שהילדים ידעו, יחושו ויהגו בתקופת האימה המכונה "שואה"; יבינו, יזכרו ולא ישכחוה [...] אנו מצווים לזכור, אך מובן שיש להתחשב בגיל התלמיד ולא ליצור רגשות של דחייה או אימה בעקבות העיסוק בנושא.

ביצירות אחדות יש סוף טוב – הילד ניצל, נמצא בארץ, מתגבר וכו'. עובדה זו יכולה לרכז את המוראות שחוו הניצולים ולתת גם לקורא תקווה ואמונה.

המסר הבולט בהקדמה זו הוא החובה לזכור ולא לשכוח על אף הקושי שהעיסוק בשואה מעורר בקרב התלמידים. כדי להעצים את חובת הזיכרון היא נקשרת כאן למילים 'דיבר' ו'מצווים'. כיוון שמדובר במקראה המיועדת לתלמידי בתי-הספר הממלכתיים-דתיים, אין זה מפתיע שמילים אלו נבחרו כדי להביע את חשיבות הזיכרון כחלק מעיצוב הזהות הלאומית-יהודית של התלמידים. עוד ניכר בהקדמה כי העורכים ניסו לכלול סיפורים המסתיימים במסר אופטימי של תקווה ושל אמונה ולהימנע מסיפורים שסופם מר. גם כאן מועבר הרצון של העורכים לעצב זהות לאומית-יהודית בקרב התלמידים המושתתת על הדת היהודית ועל האמונה באלוהים כמושיע.

ההיסטוריונית אפרת קנטור חקרה את עיצוב הזיכרון הקולקטיבי בקיבוץ המאוחד בספרה "בעצמם הם כותבים להם שיר" (קנטור, 2007 : 17–18). היא מציינת שהציווי "זכור" הוא יסוד מכונן בתרבות היהודית, והוא מתייחס הן לזיכרון אישי והן לזיכרון קולקטיבי. בכל חג ומועד מתבטא הציווי "זכור". כך יש לזכור את יום השבת, את יציאת מצרים, את הישיבה בסוכה, את התגלותו של אלוהים בפני העם

<sup>152</sup> פתחו את השער לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996 : 193).

ועוד. עם השנים עבר המושג "זכור" תהליך של חילון, ומועדים חדשים הוכנסו ללוח השנה, והם בעלי צביון היסטורי במקום צביון דתי, כדוגמת יום הזיכרון לשואה ולגבורה. במדריך למורה המלווה את מקראת המגזר הממלכתי "דרך המילים" מוצג תרשים של המושג "זיכרון לאומי"<sup>153</sup>, וממנו מסתעפים תתי הנושאים הבאים: זיכרון חורבן בית המקדש, זיכרון יציאת מצרים, זיכרון לקחי השואה והנספים בשואה, זיכרון החיים בארץ ישראל בימי קדם, זיכרון תקומת מדינת ישראל, זיכרון הנופלים במערכות ישראל ועוד. התרשים קושר את אירועי העבר כחלק מהזיכרון הלאומי-קולקטיבי, ומפרט את הטקסטים הנכללים בכל תת-נושא. פריסה זו ממקדת את המורה בהוראת הזיכרון הלאומי-קולקטיבי כמושג מרכזי שיש להקנותו לתלמידים.

הציווי "לזכור ולא לשכוח" בא לידי ביטוי בנוסח "נזכור"<sup>154</sup> שכתב אבא קובנר לתפילת ה"זכור", והוא משובץ במקראת המגזר הממלכתי-דתי:

נִזְכֹּר אֶת אֲחֵינוּ וְאֲחֵיוֹתֵינוּ, אֶת בְּתֵי הָעִיר וְאֶת בְּתֵי הַכֶּפֶר,

אֶת רְחוֹבוֹת הָעִירָה שְׁסָאֵנוּ כְּנִהְרוֹת

וְאֶת הַפְּנֵדֶק הַבּוֹדֵד עָלַי אוֹרַח [...]

נִזְכֹּר אֶת תְּלֵי הָאֶפֶר אֲשֶׁר מֵתַחַת לַגְּנִים הַפּוֹרְחִים.

נִזְכֹּר אֲחֵי אֶת מֵתֵינוּ כִּי הִנֵּה הֵם

מִנְגִּיד לָנוּ

במרכז הטקסט נמצאות שתי פעולות – הזיכרות וזיכרון. בעוד תופעת ההזיכרות היא פעולה אישית המתרחשת בתודעת היחיד, הזיכרון הקולקטיבי הוא תופעה חברתית המשמשת אמצעי מגבש, מכונן זהות ומגדיר שייכות. באמצעות עיצוב הזיכרון הקולקטיבי מוענקת תבנית ופרשנות קולקטיבית גם לזיכרון הפרטי (קנטור, 2007 : 11). ההזיכרות צבועה בטקסט שלעיל בצבעי הזיכרון הקולקטיבי – הווי החיים לפני המלחמה והזוועות שהתרחשו בעקבותיה – את כל אלה על הקוראים לזכור, כי הם חלק מהזיכרון הקולקטיבי. בתי העיר, רחובות העיריה, תלי האפר – כל אלה הם מעין "מפתחות זיכרון" המשמשים כקוד כניסה הידוע רק לחברי הקולקטיבי, ומאפשר להם לפרש את העבר ולשאוב ממנו צידוק לעתיד. מפתחות הזיכרון "מעצבים את נופו של הזיכרון, את קצבו ואת השינויים החלים בצליליו ובקומפוזיציה הנוצרת" (קנטור, 2007 : 16).

היבט אחר של הזיכרון משתקף בסיפור "החדר האחורי"<sup>155</sup> שבמקראות המגזר הממלכתי והממלכתי-דתי. בסיפור זה הזיכרון הוא הדבר היחיד שנותר, כל השאר אבד:

<sup>153</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996 : 66).

<sup>154</sup> מאת אבא קובנר, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 144).

עמדתי שם כאדם זקן המעלה זיכרונות נעורים. לא יכולתי להינתק מן המקום, שבו ביליתי את שנות-חיי הראשונות, השנים המעטות המאושרות עם הוריי ואחיי. שנתיים בלבד עברו מאז ולא נותר לי כלום חוץ מזיכרונות.



איוריה של טטיאנה קופיאן הנלווים לסיפור במקראת "מפגשים" של החינוך הממלכתי הם ריאליסטיים, מלאי פרטים ושונים מאוד מהאיורים המופשטים המלווים את הטקסטים במקראה זו. בהתבססות על דבריו של חוקר ספרות הילדים, אוריאל אופק (1983 : 282), אני סבורה כי הבחירה בסגנון איור זה נובעת משתי סיבות. ראשית האיור הריאליסטי ממחיש אירוע שהתרחש במציאות ואינו פרי דמיונה של הכותבת, שנית הוא מסייע לתיאור הזיכרון הקשה החקוק בליבה של המחברת שנפרדה מהוריה והתחננה למקלט אצל מכריהם.

שירו המפורסם של חיים גורי "בֵּאב אֶל-וָאד"<sup>156</sup> שפזמונו פותח בשורה "בֵּאב אֶל וָאד! לְנֶצַח זְכֶר-נָא אֶת שְׁמוֹתֵינוּ" שובץ הן במקראות המגזר הממלכתי, הן בזו של המגזר הממלכתי-דתי. הוא עוסק בניגוד בין הציווי לזכור את הנופלים לבין הנטייה הטבעית לשכוח ולהמשיך בשגרת החיים. הביטוי "לזכור ולא

<sup>155</sup> מאת מניה הלוי, מתוך המקראות הבאות: מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 250-255); מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 146-150).

<sup>156</sup> מאת חיים גורי, מתוך המקראות הבאות: מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 290); מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 122); דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 312); חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושביט, 1997 : 22).

לשכוח" מלווה, כאמור, את הדרך שבה עוצב זיכרון השואה האישי והלאומי, והוא משפיע גם על עיצובו של יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה :

פֶּה אֲנִי עוֹבֵר. נֶצַב לַיָּד הָאֶבֶן,  
כְּבִישׁ אֲסַפֵּלֵט שְׁחֹר, סִלְעִים וּרְכָסִים [...]  
יוֹם אָבִיב גְּבוֹא – רִקְפוֹת תִּפְרָחְנָה,  
אָדָם כְּלָנִית בְּהָר וּבְמוֹרָד,  
זֶה אֲשֶׁר יֵלֵךְ – בְּדֶרֶךְ שֶׁהִלְכְנוּ –  
אֵל יִשְׁכַּח אוֹתֵנוּ – אוֹתֵנוּ בְּאֵב אֶל-נָאֵד.

הניגוד בין הציווי לזכור את המתים לבין הנטייה הטבעית לשכוח מודגש גם באמצעות הניגוד בין הדומם – האבן, כביש האספלט השחור, הסלעים, הרכסים, שלד הברזל והצוקים; לבין החי – הרקפות, הכלנית, ובני האדם שנותרו בחיים. בבית האחרון יש התחברות מיוחדת בין הדומם והמת לבין החי. אודם הכלנית הוא אזכור לדם ההרוגים, והרקפות הן שיצאו מתוך הסלעים כמצבות ההרוגים. במדריך המקיף של מירנדה ברוס-מיטפורד (1998: 50) מצוין כי הכלנית מסמלת את טבעם החולף של החיים, את המוות ואת דם הקדושים. המשפט "כָּאֵן הָיִינוּ יַחַד מְשֻׁפָּחָה אַחַת" הלקוח מהשיר מביע את המטפורה **צבא הוא משפחה**, ואת הקשר הקרוב בין החיילים. שיר אחר שעוסק בציווי לזכור לצד הנטייה הטבעית לשכוח הוא שיר "הרעות"<sup>157</sup> אשר נכתב גם הוא על-ידי חיים גורי ונכלל במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

אֵךְ נִזְכֵּר אֶת כָּלָם  
אֶת יְפֵי הַבְּלוּרִית וְהַתְּאֵר,  
כִּי רְעוֹת שֶׁכָּזְאוּ לְעוֹלָם  
לֹא תִתֵּן אֶת לִבֵּנוּ לְשִׁכְחָה.  
אֶהְבֶּה מְקוֹדֶשֶׁת בְּדָם  
אֶת תְּשׁוּבֵי בִינֵינוּ לְפָרֵחַ.

גם כאן דם ההרוגים וזכרם מתגלה בלבול הפרחים. "הִנֵּה מְטֻלוֹת גּוֹפּוֹתֵינוּ"<sup>158</sup> הוא שירו של המשורר הישראלי חיים גורי שנכתב יום אחרי נפילת חבריו משיירת הל"ה בינואר 1948, ונכלל במקראות המגזר הממלכתי, וכך נכתב בו :

עוֹד נָשׁוּב, נִפְגָּשׁ, נִחְזֵר כְּפָרְחִים אֲדָמִים.

<sup>157</sup> מאת חיים גורי, מתוך המקראות הבאות: **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 257; 2014ב: 248); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 34-35).

<sup>158</sup> מאת חיים גורי, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 256-257).

תְּכִירוֹנוּ מִיָּד : זוּ מַחְלֶקֶת הַהֶר הָאֵלֶּמֶת.

אָז נִפְרַח, עֵת תִּדְם בְּהַרִים זַעֲקוֹת יְרִיָּה אַחֲרוֹנָה.

הפרחים האדומים כמו הכלנית, הפרג ודם המכבים הם דוגמה ל"מפתחות זיכרון" המעודדים אותנו לזכור את העבר, ולשאוב ממנו צידוק לעתיד. דם המכבים מזוהה עם יום הזיכרון בגלל תכונת האל-מוות של פריחתו האדומה שאינה דוהה או נובלת. פרח זה מסמל את זיכרון הנופלים ואת דמם שלא יימחה לעולם, והוא נכלל בטקסי יום הזיכרון באמצעות מדבקה הנענדת על דש הבגד, בדומה לענידת פרח פרג אדום ביום הזיכרון בממלכה הבריטית המאוחדת. דוגמה לפרג כמסמל את דם הנופלים מופיעה במקראת החינוך הממלכתי-דתי בשירו של נתן יונתן "יש פרחים". השיר נכתב לזכר בנו של המשורר, ליאור, שנהרג במלחמת יום הכיפורים: <sup>159</sup>

הָרֵאִיתָ אֵיזָה אָדָם

שְׂצָעַד לְמַרְחָקִים

שְׂדָה דָמִים הָיָה שָׁם קָדָם

וְעַכְשָׁו הוּא שְׂדָה פְּרָגִים

צבע הפריחה האדומה הוא מטונימיה לדם ההרוגים. כך מיץ הרימון נקשר לדם בשיר "צִלְחַת לְחֶמְשָׁה עֶשֶׂר בְּשֶׁבֶט" <sup>160</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי: "הָרְמוֹן צֶמַח בְּתֵל-חַי וְדָמוֹ – דָם גְּבוּרִים". גם השיר "מי שחלם" <sup>161</sup> ששובץ במקראות המגזר הממלכתי עוסק בחשיבות זיכרון הנופלים וברצון להתגבר על הנטייה לשכוח, וגם כאן הפרחים משמשים עדות לזיכרון הנופלים:

מִי שֶׁכָּאָב, אֲבָל הִבִּין שֶׁהַכָּאָב אֵלֶם –

הוּא לֹא יִנִּיחַ שֶׁנִּשְׁכַּח אֶת הַהוֹלָכִים. [...]

אֶלֶף פְּרָחִים עוֹד יִפְרָחוּ בֵּין וּבִתּוֹךְ שׁוֹחֹת

הֵם שְׂיַעֲדוּ, כִּי זֶכְרָנוּ אֶת כָּלֶם.

ניכר כי הפרחים משמשים לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי כחלק מעיצובה של הזהות הלאומית. השם העברי לפרח "זְכְרִינִי" הוא תרגום שאילה משפות אירופאיות שתרגומו המילולי הוא "אל תשכחי אותי": *vergiss mein nicht* בגרמנית; *ne m'oubliez pas* בצרפתית; *Forget me not* באנגלית. שמו של הפרח נקשר לתפקידם של הפרחים כמעצבי זיכרון קולקטיבי בשירי זיכרון.

<sup>159</sup> מאת נתן יונתן, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 118).

<sup>160</sup> מאת אברהם רגלסון, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 141).

<sup>161</sup> מאת דידי מנוסי, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 235); **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 310).



במקראת המגזר הממלכתי-דתי מופיע שירו של אהוד מנור שנכתב על מות אחיו, יהודה, במלחמת ההתשה. בשיר המרגש "אחי הצעיר יהודה"<sup>162</sup> יש מתח בין חיי האח שנגדעו וזכרו המלווה את חיי המשפחה והחברים, לבין שגרת החיים הנמשכת – השמש זורחת, רוחות הערב נושבות, הגשם הראשון יורד, הסתיו מגיע, הבן נולד ונקרא על שם האח. הבית החוזר בשיר מבטא את הרצון של המשורר שאחיו ההרוג יהיה חלק מהחיים שנמשכים לאחר מותו, ולכן הוא מעדכן אותו בכל המתרחש :

אָחִי הַצֶּעִיר יְהוּדָה,

הָאֵם אֶתָּה שׁוֹמֵעַ?

הָאֵם אֶתָּה יוֹדֵעַ?

ציונו של יום הזיכרון ליצחק רבין וקביעתו ביום הרצח מבקשים לעצב את הזיכרון הקולקטיבי בציווי "זכור". ציווי זה משתקף בפרק העוסק ברצח יצחק רבין במקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות". הכרזות והשאלות המובאות לצידן מובילות את התלמיד ליצור קשר בין חובת הזיכרון לבין הרצח. כך הכרזה "לא תשכח"<sup>163</sup> מהדהדת את הדיבר השישי "לא תרצח", ותאריך הרצח הכתוב במסגרת שחורה עבה המזכירה מודעת אָבֶל, מסמל את חקיקתו של תאריך הרצח כיום משמעותי שלא יישכח. אמצעים אלה יוצרים זיקה בין הרצח לבין חובת הזיכרון.



אני סבורה כי הביטוי "לזכור ולא לשכוח" נושא בחובו פרדוקס – מצד אחד קיימת מחויבות לזכור את הקורבנות, כדי שזוועות העבר לא יִשָּׁנוּ יחד עם הצורך להוקיר את ההקרבה ולכבד את הנופלים ; ומצד שני יכולתה של האומה היהודית ליצור זהות חדשה תלויה ביכולתה להמשיך קדימה ולשכוח, ואכן עיקרון שלילת הגלות היה אחד מערכיה הבולטים של הציונות. הסופר דויד גרוסמן (2002 : 35) היטיב לתאר את הפרדוקס הזה, כאשר סיפר על ההשראה שמצא בספריו של שלום עליכם : "מנהרה משונה הייתה זו. פתח אחד שלה היה בירושלים, במדינת ישראל הצעירה, שהאמינה שעוצמתה תלויה גם ביכולתה לשכוח, כדי שתוכל לקושש לעצמה זהות חדשה ; והפתח האחר היה בארץ 'שם'. מרגע שנכנסתי לתוך הארץ ההיא לא יכולתי לצאת." כדבריה של פרופסור זהר שביט, חוקרת תרבות הילד

<sup>162</sup> מאת אהוד מנור, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 128).

<sup>163</sup> לי שלמן, מתוך המקראות הבאות : עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 38) ; עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 34).

והנוער, "אין העבר נבנה בפשטות, כאילו הוא נתון אחת ולתמיד. החברה בוחרת לזכור ולהזכיר אירועים מסוימים [...] מפני שמצאה בהם משמעות מסוימת" (שביט, 1999 : 109). לצד הצורך לעצב זיכרון ציוני נוצרו מנגנוני שכחה והשכחה שהיו נתונים למניפולציות, כלומר יש חשיבות לא רק לטקסטים ולאירועים שנשמרו, אלא גם לטקסטים ולאירועים שהודרו והושכחו מהתודעה הקולקטיבית. הפילוסוף מאיר בוזגלו, בנו של הרבי דוד בוזגלו, מגדולי פייטני מרוקו, כתב כך : "עם מנסה לזקוף קומה ולהיות חופשי בארצו. כנראה שאי אפשר היה לעשות זאת ללא כריתה. אי אפשר ליצור שכחות חדשות בלי לבער את השכחות האחרות, או לכל הפחות לתעל אותן לשכחה החדשה" (בוזגלו, 2003 : 181). קשה להתחקות אחר הטקסטים שהושמטו ממקראות הלימוד, אך אפשר להצביע בבירור כי במקראת "ילדותנו" המיועדת למגזר החינוך החרדי מוזכרים ימי הזיכרון במסגרת מצומצמת מאוד – בפסקה אחת תחת הכותרת "ימי זכרון לאותות ומופתים"<sup>164</sup>:

האותות והמופתים הגדולים עדים נאמנים באמונת הבורא ובתורה  
כלה. ובעבור כי הקדוש-ברוך-הוא לא יעשה אות ומופת בכל דור  
לעיני כל רשע או כופר, וצנה אותנו שנעשה תמיד זכרון ואות לאשר  
ראו עינינו ונעתיק הדבר אל בנינו ובניהם לבניהם לבניהם  
לדור אחרון.

מפסקה זו עולה מצוות הזיכרון וחשיבות שמירתה בכל הדורות הבאים. אולם ניכר כי העיסוק בזיכרון על היבטיו הלאומיים החילוניים כמעט חסר חשיבות בעיני עורכי המקראה. במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 מובא "שיר לשלום"<sup>165</sup> המציג גישה אחרת הקוראת להניח לעבר :

מי אשר כבה נר  
ובעפר נטמן  
בכי מר לא יעירו  
לא יחזירו לזכאן [...]  
תנו לשמש לחדר  
מבעד לפרחים  
אל תביטו לאחור  
הניחו להולכים.

<sup>164</sup> רמב"ן על התורה, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 255).

<sup>165</sup> מאת יעקב רוטבליט, צועדים בדרך המילים ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א : 209).

השמש והפרחים מסמלים את העתיד ואת שגרת החיים. יש כאן תפיסה הרואה את העבר ואת הנופלים כעול שאינו מאפשר התקדמות לעתיד של שלום. מכאן עולה הבקשה, אולי אפילו דרישה, להמשיך בשגרת החיים ולהניח לעבר ולנופלים. הפזמון בשירו של דידי מנוסי "בת שישים" מסתיים בשורה: "העבר מאחוריה – היא צופה אל הבאות". גם כאן משתקפת התפיסה, לפיה יש להפנות עורף אל העבר ולהביט לעבר העתיד.

## המעבר מיום הזיכרון ליום העצמאות – "עַת לְבָכוֹת וְעַת לְשָׁחוֹק, עַת סְפוֹד וְעַת

רְקוֹד"<sup>166</sup>

באפריל 1949 נקבע בחוק מועדו של יום העצמאות, ואילו יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה נקבע באופן סופי רק בשנת 1951, ובחוק רק בשנת 1963. טקסי ההכרזה המציינים את פתיחת אירועי יום העצמאות מסמנים את המעבר בין פרק הזמן שנקבע להתייחדות ולזיכרון לפרק הזמן שייוחד לשמחה ולחגיגות. המעבר בין שתי קטגוריות הזמן הוא חלק מובנה בטקס – בתחילתו מודגש האבל והזיכרון; ובסופו בולטת שמחת החג. ההחלטה לציין את יום הזיכרון לשואה ולגבורה ואת יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה לפני יום העצמאות ובסמיכות אליו היא ביטוי לצירוף הדיכוטומי "משואה לתקומה". יש בכך רצון ליצור קשר בין השואה המתפרשת כהפוכה לתקומה באמצעות הגבורה, המרד, הלוחמה בגטאות וההקרבה. כלומר לצד יחסי הניגוד בין השואה וההקרבה לבין התקומה, מעוצבים יחסי סיבה ותוצאה המתפרשים כהצדקה להקמת המדינה, להקמת צבא ההגנה לישראל וליצירת הזהות הלאומית הקולקטיבית (ירושלמי, 1988; עזריהו, 1995: 55). המדריך למורה של מקראת החינוך הממלכתי מסביר את הסיבה לכך שיום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה ויום העצמאות שמועדיהם סמוכים מאוד זה לזה, מאוגדים יחד תחת פרק אחד שנקרא "עמוד האש"<sup>167</sup>:

החורבן והסבל כרוכים בתקווה לעתיד טוב יותר, לגאולה ולתחייה

לאומית. שם הפרק נקרא על שם עמוד האש אשר הלך לפני בני

ישראל במדבר להאיר לפנייהם יומם ולילה.

בדומה לשירים ולסיפורים הנקשרים לשואה, השיר "גם אני רוצה לשמוח" המופיע במקראת המגזר הממלכתי<sup>168</sup> נכתב מנקודת מבט אינדיבידואלית, אך מבטא את תחושותיהם של ילדים רבים שגדלו

<sup>166</sup> מתוך קוהלת, פרק ג, פסוק ד.

<sup>167</sup> מדריך למורה למקראת דרך המילים – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996: 94).

<sup>168</sup> מאת עמנואל הרוסי, מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 282-283).

במשפחה שכולה. את השיר מלווה הניגוד בין עצב השכול של האם והסתתא לבין שמחת החיים של הילד.

וְכַשְׁאֲנִי צוֹחֵק – אֶצְחַק בְּקוֹל,  
וְאִזְ אֲנִי "הוֹרֵס אֶת הַבַּיִת".  
הַבַּיִת שֶׁלָּנוּ שָׁקֵט מְאֹד,  
הַעֲצָבוֹת – בְּנִעְלֵי-קִטְיָה בּוֹ רוֹחֶשֶׁת.  
וְעֵינֶיהָ שֶׁל אִמָּא תְּמִיד דּוֹמְעוֹת,  
וְסִבְתָּא בְּלִבָּהּ אֲנַחָה כּוֹבֶשֶׁת.

להבדל בין עצבות האם לבין שמחת הילד יש המשך בניגוד בין העצב המלווה את יום הזיכרון ואת המשפחות השכולות לבין השמחה המאפיינת את יום העצמאות :

וּבְיָוִם הַעֲצָמָאוֹת, כְּשֶׁהָרְחוֹב מְשִׁתְּגַע,  
כְּשֶׁהַכֹּל רוֹקְדִים וְשָׂרִים בְּצִוְתָא –  
הַבַּיִת שֶׁלָּנוּ נִשְׁאָר רוֹגֵעַ,  
אִמָּא שׁוֹכְבֶת וְנֹאֲנַחַת סִבְתָּא.

הפער בין העצב האישי לבין השמחה הקולקטיבית של חגיגות העשור למדינה הוא שמסייע לילד לשכנע את האם לחגוג את יום העצמאות, ולהכניס את השמחה לביתם. פער זה בין השכול לבין השמחה מלווה את העם היהודי ואת מדינת ישראל מאז היווסדה – פער בין השואה לבין התקומה, בין המוות לבין החיים, בין העצב על הנופלים לבין שמחת הניצחון. הקשר בין השואה לבין התקומה וכינון הזהות הלאומית החדשה נובע גם מכך שהניצולים חיפשו משמעות לאסון השואה. תקומת מדינה יהודית סיפקה מענה לחיפושם, וחיברה בין זהותם כניצולי שואה לבין זהותם כישראלים. בהמשך לכך בחרו הניצולים להטמיע את זיכרון השואה בזהות הלאומית הישראלית החדשה, ולקחו חלק פעיל בעיצובה. ניכר כי סמיכותם של ימי הזיכרון ליום העצמאות מעצבת בתודעת הציבור הישראלי את הקשר הסיבתי בין הגורל היהודי והאובדן לבין הקמת המדינה, ובין העצב לבין השמחה. הביטוי "במותם ציוו לנו את החיים" אשר הפך למטבע לשון בטקסי הזיכרון הישראליים יוצר רצף סמלי בין יום הזיכרון ליום העצמאות, ובין אובדן החיים וההקרבה לבין החובה להמשכיות חברתית-לאומית (יבלונקה, 2000: 308–309; לומסקי-פדר, 2003: 361; זרובל, 2004: 67–68).

## סמלי הלאום – "בד לבן נגזר – דגל הוא לדרור!"<sup>169</sup>

אליק מישורי התמקד במחקר הסמלים, האיקונות והדימויים החזותיים שבאמצעותם מועברים ערכי הציונות. לדבריו, האומנות והתרבות החזותית היוו גורם משמעותי בדרך להגשמה העצמית של העם היהודי על-ידי הטמעת סמלים המבטאים זהות והשתייכות (מישורי, 2000). סמלי הלאום הישראלי ובהם ההמנון, מגן-דוד, הדגל, המנורה, עץ הזית, הכלנית והדוכיפת באים לידי ביטוי ביצירות רבות במקראות החינוך הממלכתי, והם משמשים לרוב מקור לגאווה ולתחושת שייכות. אולם בתקופה שקדמה לקום המדינה שימשו אותם סמלים למטרת השפלה וגנאי. כך במקראות החינוך הממלכתי-דתי מופיעה "עדותו של חיים ויינשטיין, ניצול מן'טל"<sup>170</sup>:

באחד הימים ציוו הגרמנים על כל יהודי ז'יטל להתייצב בכיכר העיר. 120 מיהודי ז'יטל, העשירים והחשובים שבהם, נקראו לעלות למכוניות. נאמר להם כי הם נוסעים לעבודה. עלינו פקדו לצעוד לאורך הכביש הראשי ולשיר את 'התקווה'. בראש השורה העמידו שני יהודים גמדים, ואחריהם הלכנו כולנו ושרנו, שלושת אלפים איש, עד שנצטוונו להתפזר.

מגן-דוד הוא סמל עתיק שלא היה מעולם סמל יהודי ייחודי, אך נוכס בהצלחה ליהדות, והפך לסמל ליהודי הציוני וליהדות כולה. הנאציזם הפך את משמעות הסמל, כשהשתמש בו כאות הקלון ליהודים, ויצר בו משקע משמעותי שדבק בו מאז. החיוב לשאת טלאי צהוב בצורת מגן-דוד בתקופת מלחמת העולם השנייה משקף את השימוש בסמלי הלאום למטרת גנאי ויצירת רגשי נחיתות (מישורי, 2000). כך בקטע "לא יכולתי ללבוש את הטלאי"<sup>171</sup> הלקוח מתוך יומנו של נהר יהודי בווילנה ומובא במקראות החינוך הממלכתי-דתי:

ב-8 ביולי יצא הצו שהאוכלוסייה היהודית בווילנה חייבת ללבוש טלאים. מלפנים ומאחור [...] זמן רב לא יכולתי ללבוש את הטלאי. לא מפני שיגלו כי אני יהודי, אלא מפני שהדבר כאב לי, התביישתי בחוסר-האונים שלנו – יכסו אותנו מכף-רגל ועד ראש בטלאים ואנחנו לא נוכל לעשות כלום.

<sup>169</sup> מתוך שירו של לוי קיפניס, "דגל ישראל", 1965.

<sup>170</sup> מאת חנה בר, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 101-105).

<sup>171</sup> מאת יצחק רודאשסקי, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 106).

בסיפור "להסתתר"<sup>172</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מסופר על אישה גרמנייה, מכרה של משפחה יהודית, הלוקחת תחת חסותה שתי אחיות יהודיות:

"תמשיכו להתקדם ואל תסתכלו אחורנית!" אומרת גב' הלסלוט.  
היא נוגעת בכיס המעיל שלה, מוציאה משם זוג מספריים ומקרבת אותם אליה ואל אסתר.  
היא מרגישה שגברת הלסלוט מושכת בטלוי שלה. היא מרגישה שהגברת הלסלוט חותכת את התפרים.  
"לא!" היא צועקת, "אסור לנו לצאת החוצה בלי טלוי, הם יתפסו אותנו." היא רוצה לעצור את הגברת הלסלוט, אבל גברת הלסלוט תופסת אותה בידה. "רחל, מעכשיו את חייבת לשמוע בקולי, אם את לא רוצה שיתפסו אותך. אסור לך ללכת יותר עם הטלוי."

גברת הלסלוט מסירה מבגדיהן של האחיות את הטלוי הצהוב כדי להגן עליהן, משום שהזהות היהודית מסכנת את חייהן, ועליהן להסיר כל סימן שיחשוף את זהותן היהודית. בסיפורי ההעפלה כבר ניכרת הגאווה בסמלי הלאום כמו הדגל וההמנון המוזכרים בסיפוריה של אוניית המעפילים "חיים ארלוזורוב"<sup>173</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי:

עם בוקר נראה הכרמל מרחוק. ריח המולדת נישא אל המעפילים.  
הדגל התכול-לבן מונף ברמה ומתנוסס אל מול שמי הארץ.  
"התקווה" מושרת בפי 1,400 אנשים ונשים, זקנים וטף.

באותה מקראה מובא קטע ההגות "אנו ניצבים תחת דגל מדינת ישראל"<sup>174</sup>:

מִתְכוּל שְׂמֵי אֶרֶץ-יִשְׂרָאֵל וְלִבֵּן עֲנִי קִיץ, מִתְכוּל הַיָּם וְלִבֵּן גְּלוֹי,  
מִתְכוּל תְּקוּוֹת יִשְׂרָאֵל וְלִבֵּן טְהֵרֵת-לֵב יְהוּדִית, נִתְּנוּ הַצְּבָעִים לְדַגְלָנוּ  
– שְׁלֹשָׁה, אֲשֶׁר קִימִים לְעוֹלָם כְּהוֹיָתָם: הַשָּׁמַיִם, הַיָּם וְהָאָמֶת  
הַיְהוּדִית, כִּי אֶחָד הוּא הַיָּקוּם, אַחַת הָאֲנוּשׁוֹת וְאַחַת הַזְּכוּת לְכָל עַם  
וְלְכָל אָדָם עַל הָאֶרֶץ [...] כְּשֶׁלְּקַט הָרֶצֶל אֶת תְּקוּוֹת כָּל הַיְּחִידִים  
לְתַקְוָה קְבוּצִית אַחַת, לְרִצּוֹן מְלֻכָּד אֶחָד, לְמַעֲשֵׂה מְאֻמָּץ אֶחָד –  
הַצִּיּוֹנוּת – נִפְרָשׁ הַדָּגֵל הַתְּכֹל-לָבָן מֵעַל לְעַם הַמְּאֻחָד.

<sup>172</sup> מאת אידה ווס, מתוך המקראות הבאות: **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 107-109); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 237-235); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 252-255).

<sup>173</sup> מאת ניסן לויתן, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 339-341).

<sup>174</sup> מאת אהרן זאב, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 367).

מוסברים כאן צבעי הדגל והאחדות שהוא מסמל בין בני העם היהודי. בהמשך הקטע מתוארת הטלית התכולה-לבנה שנפרשה דרך קבע מעל לראשם של היהודים בגלות כהקבלה לדגל התכול-לבן הפרוש מעליהם ביום ההכרזה על הקמת מדינת ישראל. במקראת החינוך הממלכתי מובא מאמר העיון "דגל, דגל"<sup>175</sup> הפותח בהקדמה של המחבר :

כשאני צופה בטלוויזיה והתכנית משעממת אותי, יש לי כיף לא גייל ללחוץ על הכפתור ולגרום לנואם המשעמם – להיעלם מהמסך. אני יכול לעשות זאת בכל התכניות חוץ מאחת. בסוף-בסוף, בשעות הלילה המאוחרות, מסתיימים השידורים בנגינת המנון התקווה. על המסך מופיע דגל המדינה מתנופף ברוח. משום-מה "אין לי דם" לסגור את המכשיר, ואני מחכה עד סוף ההמנון. לכולנו יש כבוד לדגל, כי הוא בעצם מסמל את המדינה שבה אנו חיים.

כיבוי הטלוויזיה בזמן ההמנון והצגת הדגל מביע לדעת המחבר חוסר כבוד, שכן הוא רואה בדגל מטונימיה למדינת ישראל, ולכן חוסר כבוד אליו ייחשב כחוסר כבוד למדינה. בהמשך המאמר הוא מתאר את כל אחד מרכיבי הדגל ומסביר את תפקידו :

תפקידם הסמלי של פסי התכלת שבטלית הוא להזכיר ליהודי המתפלל את מצוות התורה [...] המגן דוד מסמל בדגל הציוני את אחדות עם ישראל [...] הקמתה של מדינת ישראל לאחר השואה היא עדות לנצחיותו של העם, על אף השונאים שניסו להשמידו, וזו זוכה לתיעוד בדגל המדינה.

בדבריו משתקפים שני סוגים של זהות לאומית בישראל – זהות יהודית-דתית המיוצגת בדגל פסי התכלת וזהות אתנית המיוצגת במגן דוד, ומבטאת את אחדותו ואת נצחיותו של העם היהודי. במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 מובא קטע העיון "על ראש התורן"<sup>176</sup> ובו הסבר על מהותו הסמלית של הדגל, על תהליך הגותו של דגל ישראל ועל הכבוד הניתן לו במוסדות ציבוריים ובצה"ל. לאורך הקטע נמסר לקורא מידע גם על אומות אחרות ועל דגלים וחוקים הנוגעים לדגל במקומות אחרים בעולם :

<sup>175</sup> מאת אליק מישורי, חלונות ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושבזיט, 1997 : 16-18).

<sup>176</sup> מאת איה גולדשמיט, צועדים בדרך המילים ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושלזיטא, 2014א : 277-279).

לכל מדינה דגל משלה. הדגל מסמל את ריבונותה ועצמאותה. דגלי מדינת ישראל מונפים מעל הכנסת, משרדי הממשלה ובית הנשיא [...] חוקים הקשורים בדגל מקובלים במדינות מתוקנות רבות בעולם, אך הם שונים מאוד ממדינה למדינה. בארצות הברית, למשל אדם השורף את דגל הלאום מתנהג בצורה לא מכובדת, אך מוגן בחוקה האמריקנית בשם חופש הביטוי. אזרחי ישראל שישורף דגל, לעומתו, יועמד לדין.

הצגת ייחודיותו של דגל ישראל במדינת ישראל לצד הצגת המכנה המשותף לדגלים בקרב אומות שונות מעידות על זהות אינטגרטיבית המשלבת בין הזהות היהודית לבין הזהות הגלובלית. החשיבות הניתנת בישראל לשמירה על הדגל והאיסור לפגוע בו מעמידים את הדגל כערך לאומי עליון במדינת ישראל. שירו של אהוד מנור "אני שייך"<sup>177</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, נכתב בשנת 1990 כהמנון לאירועי המכבייה :

לא אוֹכַל גַם אִם אֶרְצָה לְשַׁפֵּחַ  
עַד עוֹלָם אֲנִי שֵׁיךְ [...]  
נִפְשׁ יְהוּדֵי הוֹמָה בֵּי פְּנִימָה  
לְכַחַל וְלִלְבָן.

ההמנון וצבעי הדגל מייצגים כאן את סמלי הלאום אשר מגבירים את תחושת השייכות של היהודים למדינת ישראל כמדינתו של העם היהודי. מעניין לציין כי דווקא במעמד הכרזת המדינה לא נכללו סמלי הלאום למעט ההמנון, כך לפי הטקסט "זיכרונות מטקס הכרזת העצמאות"<sup>178</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

הטקס כולו כסמל היה, אולם בו גופו לא היו מעשים סמליים ; לא הורדו דגלי-זרים ולא הונפו דגלי האומה, יריות לא נורו, צבא לא צעד, ואפילו נאומים לא נשמעו בו [...] משנסתיימה החתימה נשמעה פתאום נגינת "התקווה" על ידי התזמורת. הנגינה באה מלמעלה, כאילו נפתחו השמים ועליונים כביכול פצחו רינה על תקומת העם.

<sup>177</sup> מאת נורית הירש [המשורר אהוד מנור לא צוין במקראה], מתוך המקראות הבאות : **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושלטיא, 2005 : 265) ; **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 130).

<sup>178</sup> מאת זאב שרף, מתוך המקראות הבאות : **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 126-125) ; **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושלטיא, 2005 : 261-262) ; **צועדים בדרך המילים** ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושלטיא, 2014א : 281-282).



סמליותו של ההמנון חוזרת ביצירות נוספות, ומשמשת ראייה להישרדותו של הלאום היהודי למרות תלאות מלחמת העולם השנייה. כך בסיפור "בשוק הישן בְּסִמְרֶקֶנְד" <sup>179</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי, מתוארת פגישה של תייר ישראלי עם ניצול שואה באוזבקיסטן. בעקבות שיחתם מגלה הניצול כי בן-דודו מכהן כשר בממשלת ישראל, ופונה לתייר בבקשה :

כאשר תבוא לישראל נשק אותו במקומי. אני מפחד לכתוב אליו.  
לא בגללי אני מפחד, אלא בגלל בני היחיד. אינני רוצה להביא עליו  
רעה.

– האם אתה רוצה שאמסור משהו לבן-דודך? – שאלתי.  
– כן! – ענה – כאשר תחזור לארץ ישראל תמסור לו ולכל היהודים  
האחרים... זאת תמסור להם : –  
והרוכל התחיל לשיר בשקט :

"כָּל עוֹד בְּלֵבב פְּנִימָה  
נִפְּשׁ יְהוּדֵי הוֹמְיָה  
וּלְפָאֲתֵי מְזָרְח קְדִימָה  
עֵין לְצִיּוֹן צוֹפִיָה  
עוֹד לֹא אֶבְדָּה..."

## התפארות בהישגי המדינה – "אין מקום כמו ארץ ישראל" <sup>180</sup>

מדי שנה מציינים את הישגי המדינה בתוכניות הלימודים לרגל יום העצמאות. במסמך שפרסם משרד החינוך ומנהל חברה ונוער לרגל חגיגות השישים לקום המדינה נכתב כי "המטרה הראשונה של התוכניות החינוכיות לשישים שנה למדינה היא: להכיר, להוקיר, לציין ולחגוג במערכת החינוך הישראלית על כל גווניה, את הישגי המדינה והיישובים ב-60 שנות קיומה" [ההדגשה במקור] (משרד החינוך ומנהל חברה ונוער, 2008). בפרק העוסק ביום העצמאות במקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות" נכתב כך: <sup>181</sup>


מדי שנה, לקראת יום העצמאות, מוסדות השלטון בישראל עורכים  
"ספירת מלאי" של הישגי המדינה. המידע נאסף ואחר-כך  
מתפרסם לידיעת הציבור.

<sup>179</sup> מאת לובה אליאב, בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 181-183).

<sup>180</sup> מתוך שירו של אילן גולדהירש, "שלוש לך ארץ נהדרת", 1977.

<sup>181</sup> עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 159).

בהמשך מובאים תרשימים המציגים נתונים סטטיסטיים שונים על הדמוגרפיה בישראל, על ארצות המוצא של העולים, על היישובים שבהם אחוז גדול מהאוכלוסייה הם ילדים, על השמות הנפוצים בקרב יהודים ובקרב מוסלמים ועוד. מעניין לציין כי במדינות מערביות אחרות מתפרסמים נתונים סטטיסטיים כדוגמת אלו בסוף השנה האזרחית ולא ביום העצמאות. אני סבורה כי הבחירה ביום העצמאות כמועד ל"ספירת המלאי" מבטאת את הרצון להבליט את הישגיה של המדינה הצעירה דווקא ביום היווסדה. בהודעה לעיתונות<sup>182</sup> המובאת במקראת המגזר הממלכתי עולה בבירור ההפרדה בין אוכלוסיות שונות של אזרחי מדינת ישראל – האוכלוסייה היהודית, האוכלוסייה הערבית, אוכלוסיית "האחרים" ואוכלוסיית היהודים "הצברים":



הלשכה המרכזית  
לסטטיסטיקה

מדינת ישראל

## הודעה לעיתונות

info@cbs.gov.il http://www.cbs.gov.il 02-652 1340 פקס'

---

ירושלים, א' באייר תשס"ח  
6 במאי 2008  
082/2008

**ערב חג העצמאות ה- 60 למדינת ישראל – כ- 7,282,000 תושבים**  
**לקט נתונים סטטיסטיים תש"ח-תשס"ח**

**60<sup>Th</sup> Independence Day – 7,282,000 Residents in the State of Israel**  
**Selected Data 1948-2008**

**ערב חג העצמאות ה- 60<sup>1</sup>**

- אוכלוסיית ישראל מונה 7,282,000 נפש<sup>2</sup>, עם קום המדינה מנתה אוכלוסיית ישראל 806 אלף תושבים בלבד.
- כ- 5,499,000 תושבים הם יהודים המהווים 75.5% מכלל האוכלוסייה
- האוכלוסייה הערבית מונה כ- 1,461,000 תושבים שהם 20.1% מכלל אוכלוסיית ישראל.
- אוכלוסיית "האחרים" שהם עולים וצאצאיהם אשר אינם רשומים כיהודים במשרד הפנים מונה 322,000 שהם 4.4%.
- כיום, כ- 69% מסך אוכלוסיית היהודים הם ילידי ישראל ("צברים"), לעומת 35% בלבד בשנת 1948.
- במהלך השנה נולדו כ- 156,400 תינוקות
- כ- 18 אלף עולים הגיעו לישראל
- במהלך השנה גדלה אוכלוסיית ישראל בכ- 130,000 תושבים, גידול של 1.8%, רוב הגידול (88%) נבע מריבוי טבעי (לידות פחות פטירות) של האוכלוסייה.

<sup>182</sup> עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 160).

אני סבורה כי ההפרדה בין האוכלוסיות המתבטאת בלוחות סטטיסטיים שונים שמפרסמת הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מדגישה את הפער בין האוכלוסיות ומנתקת אותן זו מזו. ההתפארות בהישגי המדינה באה לידי ביטוי גם בנאומים פוליטיים. כך אמר שמעון פרס בנאום השבעתו לנשיא התשיעי של מדינת ישראל: "גם מבקריה הקיצוניים של ישראל לא יצליחו להסתיר את הישגיה יוצאי הדופן. את פסגותיה המתנשאות מעל לקו הרקיע של ההיסטוריה. כמעט שישים שנה למדינה. וליבי גאה על מה שעשינו, כולנו ביחד. ועל מה שאנו חולמים כאיש אחד: לחיות באמונה. לשחרר שלום. לבנות עתיד טוב יותר."<sup>183</sup>

באוגוסט 2009 החלה להפעיל הממשלה תוכנית לקידום תוצרת הארץ ולעידוד הרכישות לטובת הגדלת התעסוקה. בהחלטה זו נקבע כי "קידום התעשייה המקומית וצמצום האבטלה הם אתגר לאומי אשר ימומש, בין היתר, באמצעות עידוד העדפת רכישות מתוצרת הארץ."<sup>184</sup> בקטע העיון "על ראש התורן"<sup>185</sup> המוצג במקראת החינוך הממלכתי נכתב כך:

כיום משתמשים בביטוי "תוצרת כחול-לבן" כביטוי למוצרים המיוצרים בארץ, מתוך תקווה שנעדיף אותם על פני מוצרים מתוצרת חוץ, ובכך נתרום לתעשייה הישראלית.

העידוד לקניית תוצרת הארץ מביע זהות יהודית מתבדלת המתהדרת בתוצריה, ומתנכרת במידה מסוימת לתוצרת של אומות ושל מדינות אחרות. בסיפור "בזכות משלוח מנות"<sup>186</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי מסופר על טיבה של תנובת הארץ שנשלחה לגולה מארץ ישראל בשנת 1912 כמשלוח מנות:

"סבי היקר! [...] פרדסי הקטן התחיל להניב פרי; ואחרי שקיימתי בו כל מצוות התורה, ארזתי תיבה של מיטב הפרי, ואשמח אם תברך עליו מברכת העץ וההֶנְהֵן. ויהיה משלוח-מנות זה לך, להורי ולכל המשפחה אות וסמל לגעגועים לראותכם כאן כולכם לידי."<sup>185</sup>  
[...] התיבה נפתחה בזהירות, ומיד הציצו מתוכה תפוזי המולדת,

<sup>183</sup> מתוך אתר משרד חוץ: <http://mfa.gov.il>

<sup>184</sup> החלטה מספר 727 של הממשלה ה-32 בראשות בנימין נתניהו, 30.08.2009.

<http://www.pmo.gov.il/Secretary/GovDecisions/2009/Pages/des727.aspx>

<sup>185</sup> מאת איה גולדשמיט, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 277-279).

<sup>186</sup> **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 142-144).

שרמזו כביכול על היד האוהבת שארזה אותם לפני שבועיים בערך [...] "מה תעשה בכל האוצר הזה?" שאלנו את סבא. "מה פירוש? אקיים מצוות משלוח-מנות! הרי מחר פורים, והשנה יכובדו בפרי הארץ כל אלה שיזכו למשלוח-מנות מסבא. אבל לפני כולם נְזַכָּה את תלמידי דרבנן" [...] השמועה פשטה כחץ מקשת על פני העיירה, וכל מי שלא זכה לקבל תשורה, צבא על פתח ביתו של הזקן, להתבונן מקרוב בפרי הנפלא.

לפנות ערב ישבה כל המשפחה ליד שולחן החג. לפתע נפתחה הדלת והופיע כומר העיירה ופמלייתו. "סלחו לנו על ההפרעה," אמר, "כרגע נמצא אני בדרך אל מאמין שְׁכִיב-מְרַע. שמעתי שפרי מופלא נשלח אליכם מארץ-הקודש. אנא, תנו לי פרי אחד במתנה וְיִחְיֶה ריחו המופלא את נפש החולה, ולא אשכח לכם זאת" [...] הפסיקו הזקן בקפידה, "קח את התפוז ושוב לתפקידך... אך אל תשכח את הבטחתך." [...] מיד אחרי חג הפורים התחילו ההכנות לקראת העלייה.

כשנפגשו לאחר שנים עם פליטי-חרב משנות השואה, סיפרו הפליטים על כומר העיירה, שהסתכן והציל יהודים בתוך כנסייתו ואיש לא הבין מה הניעו לכך. אך אנו ידענו את פשר התעלומה.

תפוזי המולדת ריפאו את החולה, שכנעו את המשפחה היהודית לעלות ארצה, ואף סייעו בהצלת היהודים במלחמת העולם השנייה. סיפור אחר שבו מסמל פרי הארץ את הזיקה לארץ ישראל הוא "מזון ועד חרצן"<sup>187</sup> ובו מסופר על אדם שהגיע לאירופה מארץ ישראל כשבאמתחתו רימון מארץ הקודש, והוא מעוניין להעניקו ליהודי יקר, מגדולי תומכי התורה, לכבוד ט"ו בשבט:

משולחנו היה מוציא מדי פעם את הרימון מאמתחתו, מזין בו את עיניו בהנאה, משל בבואה של ארץ ישראל משתקפת אליו ממנו, והיה בה-בעת מדמה לעצמו את פני מארחו: כאשר יגיע יום חמישה-עשר בשבט, והוא, האורח, יניח על השולחן פרי חי, פרי אמיתי של ארץ ישראל! אה, כמה יתמוגג אותו אוהב ארצו מנחת ומשמחה, כאשר יוכל לברך בראש השנה לאילנות על פרי האילן

<sup>187</sup> מאת א' מרגלית, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 247-249).

שנשתבחה בו ארץ הקודש, ואשר בא היישר מן הארץ הזו, ארץ,  
אשר עיני ה' בה מראשית השנה ועד אחרית השנה.

הרימון שגדל באדמת ארץ הקודש הוא ייצוג מוחשי לארץ ישראל והוא מכיל אותה בתוכו. הזהות בין  
התנובה לבין הארץ שבאדמתה היא גדלה וצמחה משמשת כמטונימיה שבה הרימון הוא תחליף לארץ  
ישראל ומשמש פיצוי למרחק של יהודי הגולה מהארץ.

### ההתמקדות ביחיד – "רק על עצמי לספר ידעתי"<sup>188</sup>

באופן טבעי סיפורים העוסקים בשואה במקראות לילדי בית-הספר מתמקדים בהיבט אינדיבידואלי,  
ומסופרים מנקודת מבט אישית של הילד. הסיפורים מתמקדים בחוויותיהם הקשות של הילדים –  
באובדן הילדות, באובדן המשפחה והבית, בקור העז וברעב. הסיפורים, על אף היותם מסופרים מנקודת  
מבט אישית, שוזרים בתוכם את סיפורו ההיסטורי של העם היהודי. במקראות מסוף שנות השמונים –  
תחילת שנות התשעים כל הטקסטים הם נרטיביים או תיאוריים, ולא נמצאו טקסטים היצגיים  
העוסקים בשואה. אולם במקראות המאוחרות, החל מהעשור השני של המאה ה-21, מרבית הטקסטים  
הם היצגיים. ההתמקדות ביחיד משתקפת בהקדמה לפרק "כל רודפיה השיגוה בין המצרים"  
שבמקראת החינוך הממלכתי-דתי:<sup>189</sup>

אי אפשר להראות בבת אחת את מלוא ממדיה של שואת  
המיליונים; יש להתמקד בתיאור פרטים ובסיפור קורותיו של  
היחיד, שכן רק כך יהיה ביד הקורא לתפוס ולקלוט את הטרגדיה  
של הפרט ולהזדהות עמה, ומן הפרט יוכל להקיש אל הכלל.

דבריו של גדעון האוזנר, התובע במשפט אייכמן, במקראה זו<sup>190</sup> הם דוגמה סימבולית מאלפת ליחיד  
כמייצג של הקולקטיב:

במקום זה בו אני עומד לפניכם, שופטי ישראל, ללמד קטיגוריה על  
אדולף אייכמן, אין אני עומד יחידי: עמדי ניצבים כאן, בשעה זו,  
שישה מיליון קטיגורים [...] דמם זועק, אך קולם לא יישמע. אהיה  
על כן אני להם לְפָה.

במקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות" מוצגת הטענה כי "יומנה של אנה פרנק הוא לא רק יומן  
אישי מרגש אלא גם מסמך היסטורי חשוב ביותר!"<sup>191</sup> התלמידים הנדרשים להגיב לטענה זו, דנים

<sup>188</sup> מתוך שירה של רחל, "רק על עצמי", 1930.

<sup>189</sup> פתחו את השער לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996: 193).

<sup>190</sup> מדינת ישראל נגד פושעי מלחמה נאציים, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 142).

למעשה בחלקו של הזיכרון האישי בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי. חוקרת הלשון ותורת הסגנון, רינה בן-שחר, מצאה שבספרות העברית בת-זמננו ניכרת מגמה של כריכת הסיפור האישי האוטוביוגרפי בסיפור ההיסטורי הלאומי (בן-שחר, 2012 : 119). דוגמה לסיפור השוזר את סיפורו של היחיד בנרטיב ההיסטורי של העם הוא "קבר בהר הזיתים", אף הוא ממקראת המגזר הממלכתי-דתי.<sup>192</sup> גיבור הסיפור עולה ארצה כחלק מהעליות הגדולות לארץ ישראל; הוא מתאקלם בארץ ומשתלב עם בני התרבויות האחרות כחלק מקיבוץ הגלויות; הוא נלחם כחייל בחטיבת הצנחנים במסגרת מלחמת ששת הימים שמטרתה הייתה לשחרר את ירושלים. מניעו של הגיבור הם אישיים – הוא מעוניין לשחרר את ירושלים, כדי שסבתו תוכל להיקבר בהר-הזיתים. לעומת זאת מניעי היציאה למלחמה הם קולקטיביים – השבת ירושלים לריבונותה של מדינת ישראל כביטוי לקשר העמוק בין העם היהודי לבין ירושלים. חוקרת ספרות הילדים החרדית, מרים תבור, מצביעה על כך שהחברה החרדית אינה דוגלת בחשיבה ביקורתית או בחשיבה אינדיבידואלית (תבור, 2016 : 66). ואכן, לא מצאתי במקראות החינוך החרדי ביטוי לערכים אינדיבידואליים.

במקראת החינוך הממלכתי "דרך המילים" שיצאה לאור באמצע שנות התשעים מוקדש פרק שלם להתמקדות ביחיד. הפרק נקרא "אז מי אני בכלל", ומובאות בו יצירות שונות העוסקות בזהות בהיבט הפסיכולוגי, כלומר בתפיסת האינדיבידואל כלפי עצמו. כך למשל עולה מהשיר של יונה וולך "בעיות זהות"<sup>193</sup> המופיע גם במקראת החינוך הממלכתי-דתי :

צָפוֹר מָה אֶת מְזַמְּרֵת

מִיֶּשְׁהוּ אַחַר

מְזַמֵּר מְגֻרָנָה

מִיֶּשְׁהוּ אַחַר

חֵבֶר אֶת שִׁירָה

שֶׁר בְּבֵית

דָּרָה גְּרוֹנָה.

השיר מבטא את חשיבות הקול הייחודי. ייחודיות זו והמרדף אחריה היא חלק מהאינדיבידואליזציה – אחד מהערכים המאפיינים את הגלובליזציה, והיא באה לידי ביטוי בתחומי חיים שונים, למשל ברצון לבחור שמות ייחודיים ליילודים (זיגלבוים, 2014 : 95–96). השם הפרטי הוא מרכיב חשוב בזהות

<sup>191</sup> עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 151).

<sup>192</sup> מאת יצחק קינן, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 188–195).

<sup>193</sup> מאת יונה וולך, מתוך המקראות הבאות : דרך המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 111); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 243).

האישית, כפי שעולה ממספר יצירות המובאות באותה מקראה של החינוך הממלכתי. כך למשל בשיר "מסע ללא שם"<sup>194</sup>:

ימים אָני הוֹלֶכֶת לְלֵא שֵׁם  
בְּרָחוֹב, שְׁאֲנִי יוֹדַעַת אֶת שְׁמוֹ.  
שְׁעוֹת אָנִי יוֹשֶׁבֶת לְלֵא שֵׁם  
מוֹל עֵץ, שְׁאֲנִי יוֹדַעַת אֶת שְׁמוֹ.  
וְלִפְרָקִים אָנִי חוֹשֶׁבֶת לְלֵא שֵׁם  
עַל מִי שְׁאֲיֻנְנִי יוֹדַעַת אֶת שְׁמוֹ.

התחושה העולה מתוך השיר היא תחושה של בדידות ושל חוסר השתייכות. המסע ללא שם הוא למעשה חיים ללא זהות. בסיפור "רחל"<sup>195</sup> המובא באותה מקראה מסופר על שינוי שמה של ילדה יהודייה מרחל הרטוך למריה ון-ויליכן כדי להחליף את זהותה, וכך להגן על חייה מפני הגרמנים בתקופת מלחמת העולם השנייה. הילדה מביעה התנגדות ומעוניינת לשמור על שמה ועל זהותה האמיתית: "כל רצוני הוא להיות רחל הרטוך". בהמשכו של הפרק מתרחב העיסוק בזהות האישית לעבר הזהות הלאומית. גם כאן הפרט ממשיך לבחון את ייחודיותו, אך הפעם בהקשר להיותו בן העם היהודי, כך בסיפור "מה רע במילה 'יהודייה'?"<sup>196</sup>:

תחילה שואלת המורה לשמי [...] אחר כך היא שואלת ללאומיותי,  
וזה מתחיל. כל הכיתה משתתקת לפתע לחלוטין. אחדים מן  
התלמידים אינם מסירים ממני את מבטם, אחרים נמנעים מלפגוש  
את מבטי. עליי לומר אותה מילה בלתי-נעימה.  
כל היתר ענו: "רוסי", "אוקראיני". רק אני צריכה לומר  
"יהודייה". למען האמת, מה רע בצליל של המילה "יהודייה"? אך  
אני אינני שומעת אותה, אלא בשעה שאיש מקלל את זולתו ואינני  
רואה אותה, אלא כשהיא כתובה על הקירות כביטוי של עלבון  
וביזוי [...] המילה יוצאת מפי בלחשה: "יהודייה". כאילו על-פי  
אות מוסכם תוקעים בי כל התלמידים, כאיש אחד, את מבטם [...]

<sup>194</sup> מאת לאה גולדברג, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 119).

<sup>195</sup> מאת אידה ווס, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 124-125).

<sup>196</sup> מאת אלה רוסינק, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 126-127); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 104-105); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 285-284).

שמעתי את אחת הבנות אומרת כי אני יהודייה טיפוסית, בעלת אופי של "עבד כי ימלוד", וכי סטלין לא הרג מספיק מאיתנו. לא הבנתי, עליו לברר זאת. שמעתי גם את הבנים מכנים זה את זה "יהודי" בשעת מריבה. מדוע עליו להיות מוטרדת מכך? הרי אני חייה בארץ המתקדמת ביותר בעולם שבה לאומים רבים וכולם אחים. בקרוב נהיה כולנו אזרחים סובייטים וההבדלים הלאומיים יישארו נחלתם של הורינו בלבד.

תחושת ההשפלה של הילדה מתבטאת לאורך כל הסיפור ובסיומו: "חשתי כאילו נולדתי להיות מושפלת על כל צעד ושעל בחיי". תחושת השפלה זו משקפת את הביזוי ואת הדיכוי של העם היהודי בגולה, ובכך קושרת את הסיפור האישי בסיפור הקולקטיבי. יש בסיפור ביטוי למאבק בין שני סוגי הלאומיות – לאומיות אזרחית ולאומיות אתנית. בעוד הילדה שואפת בתמימותה לזהות לאומית אזרחית, לפיה המכנה המשותף הוא האזרחות הסובייטית, וסבורה כי הלאומיות היא משפחה ("כולם אחים"), עדיין יש הבדלים מבחינת הלאומיות האתנית של אזרחי המדינה. הבדלים אלו מובילים לדחייתם ולהחרמתם של האזרחים היהודיים, כך בהמשך הסיפור מסרבים לקבל את אותה ילדה יהודייה לבית-הספר האנגלי, אף על פי שעברה את מבחני הקבלה בהצלחה. בטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס: לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים"<sup>197</sup> אשר נכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי בצפון הארץ מובא סיפורו של יעקב גוטרמן, אב שכול:

ידענו שהמלחמה אמורה להגיע ושההנהגה רק מחפשת אמתלה לפתוח באש. באחד הלילות שקדמו למלחמה חיברתי בראש מכתב שלם לראש הממשלה, מנחם בגין, בתחינה שירחם על בני ה-18 ולא יפתח במלחמה הלאומנית הזאת, כי היא מיותרת מהסנטימטר הראשון. עד היום אני לא סולח לעצמי שלא כתבתי את המכתב ולא שלחתי [...] בסופו של דבר גוטרמן שלח לבגין מכתב, אבל אחר משתכנן. היה זה מכתב זועם וכואב של אב שכול, שאיבד את בנו שבועיים קודם לכן. המכתב נשלח גם לשר הביטחון אז אריאל שרון ולרמטכ"ל רפאל איתן, שהואשמו "בניצול ציני של אהבת המולדת של בנינו, וברציחתם על מזבח מטרותיכם

<sup>197</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.



הלאומניות האפלות". המכתב פורסם בכמה עיתונים בישראל ובעולם.

בקשת האב לשים את חיי בנו ואת חיי החיילים הצעירים בראש השיקולים המדיניים לפתיחה במלחמה מבטאת תפיסה שלא נמצאת במקראות החינוך הרשמיות. כאן מוצב היחיד מעל הקולקטיב. ב-28 בפברואר 1992 על שער המוסף של העיתון "שבעה לילות" הופיע תצלום של אביב גפן ועל חזהו כתובת אדומה: "טוב למות בעד עצמנו". בכתבה הסביר גפן את סירובו להתגייס לצה"ל ממניעים עקרוניים, אף על פי שהסיבה לאי גיוסו הייתה בריאותית (אלמוג, 2013 : 134). כתובת זו מפנה זרקור לשינוי הערכי שעברה החברה הישראלית, לפיו מתגמדת חשיבות ההקרבה למען המדינה מול היחיד, מאווינו וצרכיו.

### ביטוי לזהות הגלובלית – "העולם חלון פתוח, כל מכשול וגבול נמחק"<sup>198</sup>

גלובליזציה מוגדרת כתהליך שבו נוצרות תלות ודומות גדולות בין תרבויות, חברות וכלכלות שונות באמצעות מסחר, הגירה והחלפת ידע ורעיונות. התרבות הגלובלית המאפיינת תהליך זה נשענת על ערכי יסוד מערביים-חילוניים שהמרכזיים ביניהם הם חופש בחירה, שוק חופשי, אינדיבידואליות, חדשנות וסובלנות לשינויים, סובלנות למגוון דעות ואחדות תרבותית (Erez & Gati, 2004: 591-592).

במקראות שיצאו לאור עד אמצע שנות התשעים לא נמצאו מבעים שהעידו על זהות גלובלית באופן ישיר אף באחד ממגזרי החינוך. עם זאת תהליך האינדיבידואליזציה שתיארתי בסעיף הקודם, הוא חלק מתהליך הגלובליזציה שבו עומד במרכז "אתוס היחיד" במקומו של "אתוס היחד" (גוטוויין, 2007 : 509-510 ; שפירא, א' 2014 : 370). מעניין לציין כי במקראה המיועדת למגזר החינוך החרדי יש פרק שנקרא "מפלאי עולם"<sup>199</sup>, ובו אוסף של טקסטים המכילים מידע וסיפורי חיים שכל עניינם המצאות טכנולוגיות מודרניות. זאת בניגוד לסטריאוטיפ, לפיו החברה החרדית סגורה לשינויי החברה המודרנית. כך נמצא בפרק טקסטים העוסקים בהמצאת הטלפון, בהמצאת המטוס, בפיתוח חקר האטום, בשיגורים לחלל ועוד. יחד עם זאת מקושר פיתוח חקר האטום ליכולת הבריאה האלוהית בטקסט "בסוד חקר האטום"<sup>200</sup>:

היהודי ראה תמיד בשמים את נפלאות הבורא יתברך כמאמר

הכתוב בתהלים: "השמים מספרים כבוד א—ל". עתה באפשרותנו

<sup>198</sup> מתוך שירו של אמיל זונמן, "שיר הנוער", תרגמה לאה גולדברג, 1914.

<sup>199</sup> ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 207-234).

<sup>200</sup> מאת ח. בד, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 223-225).

לראות את נפלאות הבורא לא רק מגדולי הנבראים, השמים וכל צבאם, אלא גם מהאטומים הקטנים. כל מה שהאדם חודר יותר לסודות העולם האטומי – כן מתגלים לפניו יותר ויותר נפלאות ד<sup>201</sup> יתברך.

מבחינה ידועה, הרי כל התגליות החדשות האלה מוכיחות את יסודות החכמה של גדולי חכמינו, חכמי הקבלה והחסידות.

גדולי החכמים, גילו לנו מזמן את הסוד כי "חומר" אינו יסוד "מת". לכל דבר יש נשמה – הכח האלוקי, המקיים אותו ונותן לו את קיומו וחיותו [...] המדע מתחיל עתה להבין, לפי הדרך והצורה שלו, תוך הסבר, שהחומר הוא בלתי נפרד מהכח (אנרגיה) אלא שהחומר הוא כח [...] ועל זה התפלל דוד המלך :

"מה גדלו מעשיך ה' מאד עמקו מחשבותיך—

איש בער לא ידע וכסיל לא יבין את זאת—"

ניכר כאן ניכוס של ההמצאות ושל גילויי המדע המודרניים לאלוהים ולחכמי הקבלה והחסידות. התפיסה המתמייחסת ללאום הישראלי כלאום "ככל העמים" מבטאת גם היא זהות גלובלית. חוקר התרבות והפוליטיקה, יעקב ידגר (2004 : 9–12), שחקר את הלאומיות הישראלית, כפי שהיא מתבטאת בתמורות שחלו בעיתונות החל ממלחמת ששת הימים ועד תחילת המילניום, הבחין בין זהות לאומית-ישראלית-יהודית מתבדלת ("עם סגולה") לבין זהות לאומית-ישראלית גלובלית ("עם ככל העמים"). לדבריו, המתח בין הלאומיות המתבדלת לבין הלאומיות הגלובלית עומד ביסודו של כל לאום, לא רק של הישראלי. קטע העיון "הציפור הלאומית של ישראל"<sup>202</sup> המובא במהדורותיה של מקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות" מציג את הציפור הלאומית שנבחרה לרגל יום ההולדת השישים למדינת ישראל, ולצידה מוצגות עוד שלוש ציפורים לאומיות של מדינות אחרות. יש בדברים ביטוי לחשיבות הלאום הישראלי, לצד ההבנה כי לא מדובר במנהג לאומי ייחודי. הלאום הישראלי נתפס כ"עם ככל העמים", או כפי שתיאר זאת האנתרופולוג-פילוסוף, ארנסט גלנר "גלובליזציה של ייחודיות", כלומר התייחסות למכנה המשותף הגלובלי בין כל הלאומים באשר הם (גלנר, 1994 : 175). באופן דומה א.ב. יהושע סבור כי עם ישראל צריך להיות חלק אינטגרלי מהאנושות, לא עליון ולא נחות, עם השונה רק בתוקף השינוי הקיים בין כל העמים, הגזעים, הדתות והשבטים (יהושע, 1980 : 63).

<sup>201</sup> האות ד' מייצגת את שם האלוהים במקום האות ה' העוקבת כדי להימנע מציון השם המפורש אף לא באחת מאותיותיו.

<sup>202</sup> מאת יונה זילברמן, מתוך המקראות הבאות : **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 58-61); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 251-255).

במקראות שיצאו לאור אחרי שנות האלפיים משתקפת הזהות הגלובלית באופן בלתי אמצעי, אך כדבר פסול. כך במקראות החינוך הממלכתי בקטע העיון "מיהו גיבור"<sup>203</sup> שבו נכתב על ידוענים כגיבורי תרבות בעידן הגלובלי :

פרסומם של אנשים נשען כיום, בין היתר, על תקשורת ההמונים, שהעיתונות הפופולארית תופסת בה מקום מרכזי [...] כך אירע שכדי למשוך את הקוראים (ולהגדיל את התפוצה של העיתונים!) עברו דמויות מסוימות תהליך של "מיתולוגיזציה" ומסתם אנשים מפורסמים: כוכבי קולנוע, זמרים, פוליטיקאים וכיוצא באלה – הם הפכו ל"סֶלֶבְרִיטִי", לגיבורים מפורסמים, בזכות "נְפוֹחַ" תקשורת. גיבורים מן הסוג הזה הם, אפוא, מוצר סִינְטֵטִי [...] המקורות היהודים (ילקוט שמעוני) מתייחסים לגיבורי תקופה לא ראויים כאל אסון, ואף נאמר בהם: "אוי לְדוֹר שֶׁגִבּוֹרָיו יְרוּדִין".

העידן הגלובלי מאופיין בהתפתחותם המואצת של אמצעי תקשורת ההמונים הפונים לחברה הגלובלית, ומאפשרים שיתוף בידע ובתכנים גלובליים. כתוצאה מכך נחשפים אנשים ברחבי העולם למקורות מידע ולאמצעי בידור זהים, וכך יוצרים גיבורי תרבות משותפים ותחושת הזדהות ושייכות לתרבות הגלובלית (אלמוג, 2009). העמדה המשתמעת מהקטע שלעיל דוחה את הזהות הגלובלית בשתי דרכים: ראשית גיבורי התרבות הגלובלית מוצגים בטקסט כמוצר סינתטי, כלומר מוצר לא טבעי; שנית הציטוט המופיע בסוף הטקסט מרמז כי מדובר בגיבורי תרבות לא ראויים, לפי המקורות היהודיים. כלומר יש כאן ביטוי למאבק בין הזהות היהודית האתנית לבין הזהות הגלובלית. במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014 מוצגות שלוש ידיעות עיתונאיות העוסקות באסונות טבע במסגרת יום כדור הארץ<sup>204</sup> – רעידות אדמה, נחשולי ענק, סופות הוריקן, שיטפונות ועוד. אני סבורה כי לבחירה לתת מקום משמעותי במקראה להיכרות עם תופעות טבע בינלאומיות יש אמירה על מקומנו בכדור הארץ ועל היותנו חלק ממארג חיים שלם – מעין כפר גלובלי.

<sup>203</sup> מאת תמר שץ, מתוך המקראות הבאות: **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 256-255); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 237-238).

<sup>204</sup> **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 94-101).

## הקונפליקט הישראלי-פלסטיני – "בין עם לעם"<sup>205</sup>

עיצוב הזהות הלאומית בישראל מושפע מהסכסוך הישראלי-פלסטיני, שכן סיפורה של האומה היהודית משתקף גם בסיפורה של האומה הערבית. כך כתב אלתרמן: "אֶשֶׁר אָמַה וְתוֹלְדוֹתֶיהָ מְשִׁתְּקוֹת בּוֹ רַק כְּלָוִי" (אלתרמן, 1957: 112). לדברי אלמוג, החוקר את החברה ואת התרבות הישראלית, דימוי "קבוצת הפנים" נבנה במידה רבה על-ידי תנגיד ל"קבוצת החוץ". או במילותיו של חוקר התרבות והפוליטיקה, יעקב ידגר, התשובה לשאלה "מי אנחנו?" נגזרת בראש ובראשונה מהתשובה לשאלה "מי אנחנו לא?" (ידגר, 1999: 32–33; אלמוג, 2013: 70). ממחקרו של הפסיכולוג, דניאל בר-טל העוסק בחקר הסכסוכים ובפתרונם, עולה כי קיימת קבוצת התייחסות המשמשת לפרט כנקודת השוואה לשיפוטים ולהערכות שלו. במחקרו נטען כי למסרים העולים מאופן הצגת ה"אחר" בספרי הלימוד ולעמדות הסטריאוטיפיות המועברות בהם נודעת השפעה על תהליכים חברתיים ופוליטיים רחבים הנוגעים לאותו סכסוך (בר-טל, 1999: 477–478). בסעיף זה אסתמך על המסגרות הסמנטיות והתודעתיות שמצאה דיאמנט כהן (2013) במחקרה על הסכסוך היהודי-ערבי בשיח התקשורתי בישראל, ועל שמונה האמונות המחזקות את הקונפליקט הישראלי-פלסטיני שעליהן הצביע בר-טל (1999).

באופן מכליל מקראות רבות שיצאו לאור עד אמצע שנות התשעים משתיקות לחלוטין את הקול הערבי, ולא מכלילות בין דפיהן יצירות של משוררים וסופרים ערבים. מקראות החינוך הממלכתי מכילות יצירה אחת או שתיים שנכתבו על-ידי יוצר ערבי. כזה הוא סיפורו של עבדאללה עבד הלבנוני,<sup>206</sup> המובא במקראת מפגשים, הנאמנה לשמה. עם זאת משולבות במקראות השונות יצירות שאחדות מדמויותיהן הן ערביות. בסיפור "תפלת הגשם של רבי נחמן מהורדנקה"<sup>207</sup> במקראת החינוך החרדי מוצגים ערביי הארץ כשונאי ישראל:<sup>208</sup>

צוררי ישראל לא השלימו עם התפשטותו והתרחבותו של היישוב

היהודי בטבריה. הם נטרו את השנאה בלבותיהם, ושוב חיכו לשעת

<sup>205</sup> מתוך שירו של נתן אלתרמן, "עיר קורסת", 1957.

<sup>206</sup> "מחמוד המשיך קדימה" מאת עבדאללה עבד (מלבנון), תרגם טוביה שמוש, מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 232–237).

<sup>207</sup> מאת ב' לנדוי, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 120–126).

<sup>208</sup> חוקרת לשונות היהודים, פרופסור יהודית הנשקה, הראתה כי העדפת המילה 'שונא' על פני 'צרי' או 'צורר' נעשית בהשפעתן של לשונות היהודים – ערבית יהודית, ארמית יהודית, ספרדית יהודית ויידיש (הנשקה, 2014: 49). אולם כאן ניכר שימוש בשתי הצורות זו לצד זו – 'צוררי ישראל' ו'שונא ישראל'.

כושר כדי לפגוע ביהודים [...] אחד היועצים, שונא ישראל מובהק

ניצל את ההזדמנות להינקם ביהודים שנואי נפשו.

שורות אלו הן דוגמה מובהקת למה שמכנה דיאמנט כהן "המסגרת המיתולוגית המסתגרת". מסגרת חשיבתית זו רואה בפרספקטיבה היסטורית את הערבים ואת היהודים כבעלי זהויות עוינות שלא יוכלו לעולם לחיות בשלום או להגיע לפתרון הקונפליקט (דיאמנט כהן, 2013 : 60, 143). הסיפור שעובדה דבורה עומר, "אגדת הירדן" ששובץ במקראות המגזר הממלכתי "מפגשים"<sup>209</sup> הוא עיבוד לאגדה שמספרים ערביי ישראל על היווצרות הירדן משלושת הנהרות – בניאס, חצבני ודן. הסיפור מסתיים במשפט :

הנה כך – מספרים ערביי הגליל – נוצר נהר הירדן

סיפור "אגדת הירדן" לא מופיע במקראות אחרות בנות התקופה, ובמקראות מאוחרות יותר הוא מופיע בהשמטת משפט זה המספק מסגרת לסיפור. ההתעלמות מכך שמדובר באגדת עם של ערביי ישראל מרמזת אולי על הסכסוך הישראלי-פלסטיני סביב מי הירדן, ומעידה על מסגרת החשיבה המיתולוגית המסתגרת. רק במקראות החינוך הממלכתי משנת 2014 חוזר המשפט להופיע. סיפור אחר במקראות "מפגשים" של המגזר הממלכתי שבו מוזכר הסכסוך הישראלי-פלסטיני הוא "המחרשה"<sup>210</sup>:

"הערבים רק יעברו על-ידנו", הרגיעו אחדים מהחברים.

"הן אנו, פנינו לשלום עם המתקוממים..." אמר אחד, ולמה זרעו

לנו?"

ואולם כעבור שעה קלה ראינו את יחסם של המתקוממים אלינו :

אחד מצריפי חמרה על באש!.. להבה אדומה התנשאה על שפת

הנהר חצבני, ועשן כבד התאבך והאפיל על החרמון המלבין... לא

עבר זמן רב ולהבה שנייה נראתה...

בקטע זה יש ביטוי לשתי מסגרות תוכן – הוא פותח במה שדיאמנט כהן מכנה "המסגרת המאזנת" שנקודת המוצא שלה היא שהיהודים והערבים לא מעוניינים להרע זה לזה, אך בהמשך מתבהרת מסגרת תודעתית אחרת, "המסגרת המיתולוגית המסתגרת", הרואה את היהודים ואת הערבים כקבוצות עוינות השרויות בקונפליקט מתמיד שאינו פתיר. גם השיר "הכותל המערבי"<sup>211</sup> שבמקראות

<sup>209</sup> מאת דבורה עומר (מעבדת), מתוך המקראות הבאות : מקראות מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 217-216) ; צועדים בדרך המילים ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א : 153-154).

<sup>210</sup> מאת אליעזר שמאלי מפי אחד ממגיני תל-חי, מקראות מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 220-223).

<sup>211</sup> מאת אברהם ליסין, תרגמה רחל, מקראות מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 224).

החינוך הממלכתי מבטא את המסגרת המיתולוגית המסתגרת הרואה בפרספקטיבה היסטורית את הערבים ואת היהודים כיריבים שלא יוכלו לעולם לחיות בשלום :

חֲלְפוּ שָׁנוֹת אֲלֵפִים וְנִין שֶׁל קְנָאִי

נֶצַב עַל אוֹתָן אֲבָנִים

וְרָב אֶת רִיבֹו עַל נַחֲלַת הָאֲבוֹת

שֶׁתְּהִי לְנַחֲלָה לְבָנִים.

הביטוי "נין של קנאי" הוא אזכור למרידותיהם של היהודים כנגד הרומאים שהפכו לסמל בתודעה הציונית שהושפעה משירו של ליסין (ויילר-ישראל, 2017 : 31–32). העובדה כי גם אחרי אלפיים שנה הקונפליקט נותר בעינו, מעידה על מורכבותו ועל התפיסה כי מדובר בקונפליקט בלתי פתיר. בסיפורים רבים מוזכר הקונפליקט הישראלי-פלסטיני כדרך אגב. כך נכתב בסיפור שנוצר כבר "קבר בהר הזיתים" שבמקראת הממלכתית-דתי<sup>212</sup> :

אז פרצה המלחמה. ידידי הערבים הפכו את עורם. על הרובע

היהודי הוטל מצור ושוב לא היה מנוס. יצאנו את העיר.

היעדר העקביות בהתנהגותם של הערבים כלפי היהודים מבטא את "המסגרת הממשמעת" הקוראת לערביי ישראל להגיע להחלטה בדבר השתייכותם למדינה. סטריאוטיפים שליליים כלפי האוכלוסייה הערבית בארץ באים לידי ביטוי במקראת החינוך החרדי בסיפור "פאטימה"<sup>213</sup> המציג את סיפורה של לאה המתארת את העוזרת הערבייה שטיפלה בה בילדותה, ערב מלחמת תש"ח :

'להשאיר ילד חולה עם עוזרת ערבייה? היו בתחילה נועצים זוג

עיניים. ואימא הייתה עונה בשלווה : 'פאטימה אינה עוזרת ערבייה

רגילה, אני מכירה אותה שנים רבות, והיא נאמנה לנו עד מאוד. כל

שבוע אני מפקידה בידיה את ביתנו על מפתחותיו, ומעולם לא חסר

לנו מאומה!'

לוינסון (Levinson, 2000) מציע להתייחס למסר שנעדר מהטקסט, אך מובן מההקשר כדי לפרש ולהבין השתמעויות מתוך שיח. משתמע מההקשר של הסיפור "פאטימה" כי האוכלוסייה הערבית אינה אמינה או נאמנה. הקונפליקט בין הישראלים לבין הפלסטינים בהיותו ארוך שנים, אלים, מייגע ובלתי נשלט (בעיקר משנות הארבעים עד לשנות השבעים), גבה מחיר גבוה משני צידי המתרחס. דניאל בר-טל מצביע, כאמור, על שמונה אמונות חברתיות היוצרות יחד אתוס של קונפליקט, ומסייעות לחברה להתמודד עם המציאות המורכבת: הצדקת חשיבותם של היעדים הלאומיים, חשיבות קיומו של

<sup>212</sup> מאת יצחק קינן, מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 188-195).

<sup>213</sup> מאת א' טוקר, ילדותנו : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך : 271-273).

הביטחון האישי והלאומי, דה-לגיטימציה של האויב, בניית דימוי עצמי מוסרי ואנושי, פיתוח תפיסה עצמית של קורבן, פטריוטיזם, אחדות חברתית והצגת השלום כיעד נכסף. אמונות אלו תומכות בקונפליקט ומזינות אותו, בכך שהן יוצרות תנאים המאפשרים התמודדות מוצלחת עם המציאות בתקופת הקונפליקט (בר-טל, 1999 : 446, 448 ; בר-טל, 2003 : 211–213). ספרי הלימוד והמקראות הן אמצעי לחנך את התלמידים להחזיק באמונות הללו. ואכן מהסיפור "פאטימה" עולה סטריאוטיפ שלילי כלפי ערביי ישראל, לפיו הם בוגדנים וגזלנים. במהלך הסיפור יחסה של פאטימה משתנה, והיא מאיימת על המשפחה בעקבות תחושת העליונות שלה ערב מלחמת העצמאות : "היום אנחנו האדונים, המצב כבר אחר!". לאחר מכן מתקיימת שיחת תוכחה של האם עם בתה :

'מה עשינו לה?' שאלתי בכאב, 'למה שינתה את עורה בצורה שכזו?'  
אימא חייכה. 'רבים יתלו תופעה זו במצב הביטחוני', אמרה חרש.  
'אולם עלינו לזכור, לאה, כי 'הלכה היא, שעשו שונא ליעקב'. טיפש  
הוא היהודי, הרואה את יחסו החביב של הגוי ומשלה את עצמו  
שהגוי אוהבו. לעולם לא יאהבו אותנו. זה חוק שטבע אלוהים  
בבריאה. יותר מכך – הגוי חושב שהוא חזק ממנו. כוחו הפיזי רב  
מכוחנו. הוא אינו יודע שכוחו נובע מחולשתו הרוחנית [...] כשפחד  
הגויים נופל עלינו, אות הוא לנו להתנער מאדישותנו, להתחזק  
בקיום המצוות ובעשיית מעשים טובים ולהתפלל לקב"ה, שיפיל  
חיתתו על הגויים הרוצים להשמידנו'...  
בלילה ההוא פלשו צבאות ערב לארצנו מצפון ומדרום ואף ממזרח.  
עד היום לא קלט היישוב היהודי הקטן את הניסים הגדולים  
שנעשו לו אז, איך נסו רבבות הפורעים הערביים, וחזרו על  
עקבותיהם, כי נפל פחד היהודים עליהם.

השיחה בין האם לבתה והסיפור כולו מבטאים ארבע משמונה האמונות המעודדות את הקונפליקט הישראלי-פלסטיני (בר-טל, 1999 : 449–451) : (1) חשיבות קיומו של הביטחון האישי והלאומי המתייחסת לתנאים שיכולים למנוע הרג, פציעה ונזקי רכוש. מהשיחה בין האם לבתה עולה כי אסור לסמוך על הגוי, במקרה הזה על העוזרת הערבייה, משום שהיא עלולה לפגוע במשפחה ; (2) דה-לגיטימציה של האויב המתבטאת בדה-הומניזציה של העוזרת ובתכונות שליליות המיוחסות בסיפור לערביי ישראל המכונים "גויים" ו"פורעים" ה"פולשים" לישראל ; (3) בניית דימוי עצמי מוסרי ואנושי שבמסגרתו עוסקת הקבוצה בהאדרה עצמית ובשבח עצמי, ואכן בסיפור שלעיל היהודים עסוקים בקיום מצוות ובעשיית מעשים טובים, ואילו הערבים מחרחרים ריב ומלחמה ; (4) פיתוח תפיסה עצמית

של קורבן המתמקדת בחוסר הישע של הקבוצה לעומת מעשי הזוועה של היריב. כך הגוי מתואר כיריב חזק הפולש לארץ ישראל. מעבר לכך יש בשיחה ביטוי למסגרת המיתולוגית המסתגרת הרואה את הקונפליקט הישראלי-פלסטיני כבלתי פתיר. במקראת החינוך החרדי משתמע סטריאוטיפים שליליים נוספים כלפי האוכלוסייה הערבית. כך בסיפור "שבועות תשכ"ז"<sup>214</sup> המתרחש ערב איחודה של ירושלים עם סיום מלחמת ששת הימים :

אנו מתקדמים בעצלתיים. עוד מחסום לפנינו. אני שומע את העזים  
עולות מן הסילוואן, פעמוניהן מנגנים בעצבות, והן מלחכות להן  
עשבי פרא, כאילו היה זה סתם יום של חולין. זו לי הפעם  
הראשונה שאני רואה את כפר סילוואן. הבתים עלובים, בנויים  
ברישול למחצה. הכפר שקט, רק הנחשלות מרחפת, נבללת בריח  
צמר עזים מוזנחות.

המילים **עלובים, רישול, נחשלות ומוזנחות** לקוחות משדה סמנטי של פרימיטיביות. יש כאן דה-לגיטימציה של היריב המאופיינת, לדברי בר-טל (1999: 449–450), בייחוס סטריאוטיפ שלילי כלפי האוכלוסייה הערבית ובהצגתם של הערבים כנחותים.

בסיפור "הולדת השיר"<sup>215</sup> מתארת נעמי שמר את תהליך כתיבת השיר "ירושלים של זהב". היא מספרת כי כתבה את הבית האמצעי בעקבות שאלתה של רבקה מיכאלי שהגיעה לביתה, ושמעה את השיר טרם פרסומו. מיכאלי שאלה את המשוררת: "ומה עם העיר העתיקה?", ובתגובה לשאלתה כתבה שמר את השורות הבאות :

אֵיכָה יִבְשׁוּ בִּזְרוֹת הַמַּיִם  
כְּפֶר הַשּׁוּק רִיקָה  
וְאֵין פּוֹקֵד אֶת הַר הַבַּיִת  
בְּעִיר הָעֵתִיקָה.  
וּבְמַעְרֹת אֲשֶׁר בְּסַלְעַ  
מִיְלֻלוֹת רוּחוֹת  
וְאֵין יוֹרֵד אֶל יַם הַמֶּלַח  
בְּדֶרֶךְ יְרִיחוֹ.

בהתייחסו לשורות אלה התריס הסופר עמוס עוז נגד נעמי שמר כי כיכר השוק אינה ריקה, אלא היא מלאה ערבים, וכך גם הר הבית ודרך יריחו. דברים אלה נכתבו במכתב ששלח עוז לעיתון "דבר" יום

<sup>214</sup> מאת פ' צדוק, **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכחן לוי וליברמן, ללא תאריך : 273-275).

<sup>215</sup> מאת נעמי שמר, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 198-201).



לאחר סיום מלחמת ששת הימים, והם הובאו בסיפורה של שמר על הולדת השיר "ירושלים של זהב". דבריו של עוז משקפים את המסגרת שדיאמנט כהן מכנה "המסגרת המטפחת", התולה את האשמה בקיומו של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני בחברה היהודית בישראל ובהתנהלותה הלקויה מול ערביי ישראל. השאיפה למודל האידיאלי של מדינת הלאום היוצר קשר בין עם לבין מולדת מתבטאת בדבריה של נעמי שמר שהגיבה לביקורתו של עמוס עוז:<sup>216</sup>

בעיניי,

ירושלים שאין בה יהודים

היא עיר אבלה ושוממת

יתרה מזו:

ארץ-ישראל

כשהיא ריקה מיהודים

היא ישימון בעיניי

לעיתים המסר השלילי כלפי מיעוטים מובלע היטב בטקסט. כך במקראת החינוך הממלכתי בקטע העיון "מנצלים את אנרגיית השמש":<sup>217</sup>

ההפתעה הגדולה של השימוש באנרגיה סולרית באה מן הבדואים

בדרום-הארץ.

על פניו מתוארים הבדואים באופן חיובי, משום שהובילו לשימוש בלוחות סולריים, אולם הצירוף "ההפתעה הגדולה" מעיד על כך שמדובר באוכלוסייה מוחלשת שהצלחתה בתחום החדשנות אינה צפויה.

לא נמצאו יצירות המשקפות יחסי שלום ודו-קיום בין יהודים לערבים במקראות של סוף שנות השמונים–תחילת שנות התשעים. שירו של המשורר נתן יונתן שבמקראת החינוך הממלכתי "מחר אולי יבוא הסתיו"<sup>218</sup> הוא היחיד המתאר בנימה אופטימית את הקונפליקט בין מדינות ערב לבין מדינת ישראל. בשיר מתאר הדובר את צאתו לטיול עם בתו מיכל אל הנירים האפורים. במהלך הטיול הוא מספר לה על חבריו שיצאו למלחמה ועל חברו הקרוב ביותר שנהרג:

אָז שְׁחִתִּי לָהּ סִפּוּר קֶטָן, וְהִיא שְׁקָטָה בְּהֶחְרוּרִים [...]

הִיא הִיָּתָה זֹו מְלַחֶמָה...

<sup>216</sup> "הולדת השיר" מאת נעמי שמר, מקראות פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 201-198).

<sup>217</sup> מאת רות שבח גטריידה, עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 110-111).

<sup>218</sup> מאת נתן יונתן, מקראות ישראל חדשות לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 260-261). סשה ארגוב הלחין את השיר והוא זכה לביצוע מרגש של שלמה ארצי.

עָבְרוּ אוֹלֵי מִילְיוֹן יָמִים

עַד שֶׁהִגִּיעַ הַשָּׁלוֹם.

חֲזְרוּ הַבְּיָתָה לִוְחָמִים.

וְכַךְ הוֹסֵפְתִי הוֹסֵפְתִי לְסִפָּר וְלֹא גִדַּעְתִּי מָה הַסּוּף [...] ]

אֲזַ גָּחְנָה אֵלַי מִיכַל וְשָׁאַלָה בְּקוֹל דְּמָמָה :

"נִכּוֹן שָׁזָה נוֹרָא לֹא טוֹב שֵׁשׁ בְּאַרְץ מְלַחְמָה?

שְׁיִהְיֶה תָמִיד שָׁלוֹם

וְלֹא יָמוּתוּ בְּחוּרִים

וְאֲזַ אוֹלֵי יוֹכְלוּ לְהִיּוֹת... יוֹתֵר שְׂמֵחִים הַסְּפוּרִים?..."

השיר מבטא כמיהה לשלום למרות הכאב על האובדן. סיומו האופטימי של השיר מבטא את המשך החיים ואת השאיפה לפתרון הקונפליקט ולסיום המלחמה. דניאל בר-טל סבור, כזכור, כי אמונות חברתיות הרואות בשלום משאלת-לב, ומציגות את החברה כשוחרת שלום, מסייעות לציבור להתמודד בצורה טובה יותר עם הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. לדבריו, אין תפקידן של אמונות אלו לספק דרכים להשגת השלום, אלא להעניק תקווה ואופטימיות לחברה החיוניות בייחוד כאשר מדובר בסכסוך אלים וממושך (בר-טל, 1999 : 452).

דוגמה נדירה ליחסים פוריים ולשיתוף פעולה בין היהודים לבין ערביי הארץ נמצאת בסיפור על "הרפת הראשונה בדגניה"<sup>219</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנת 2005 :

הייתי בטוחה, שכאן באום ג'וני אהיה חקלאית ממש [...] חשבתי על כל מיני תחבולות כדי לבצע את משאת נפשי. בו בערב עשיתי הכרה עם אשת השייך של הכפר, זְקִיָה ראו לה : אישה יפה וטובת לב הייתה, לה גיליתי את רצוני, והיא, הערבייה, הבינה אותי ולימדה אותי לחלוב. נדברתי איתה שבשלוש בלילה אדפוק בקיר שחצה בינינו ובית השייך, והיא תבוא ללמדני לחלוב.

סיפור זה המתאר את הקמת הרפת הראשונה בדגניה בשנת 1910 מעיד על הישענותם של מייסדי הקיבוץ על הידע של האוכלוסייה המקומית הערבית ועל שיתוף הפעולה שהתקיים אז בין האוכלוסיות, בעיקר בין נשים. ניכר כי ערביי הארץ מוצגים בו באור חיובי כבעלי ידע משמעותי להתיישבות בארץ וכאנשים טובי לב המוכנים לחלוק את הידע שצברו עם המתישבים היהודים.

הבלשן הקוגניטיבי, ריי ג'קנדוף, הבליט את העובדה שהלשון האנושית מבטאת את מה שנקלט בחושים, ולכן חקירה בלשנית של מושגים צריכה להצביע על המעבר מהקליטה ומהתפיסה החושית אל

<sup>219</sup> מאת מרים ברץ, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 148-149).

תחום ההבעה וההמשגה (Jackendoff, 1997). תפיסתו של ההיסטוריון החשוב, שמעון דובנוב, מצביעה על תהליך התהוותם של לאומים מהמישור החומרי-החושי אל המישור המופשט ועל התהוות המושג 'לאום': בשנים 1897–1907 פרסם שמעון דובנוב סדרת מאמרים בשם "מכתבים על היהדות הישנה והחדשה". בסדרה זו הונחו היסודות ההיסטוריים והתאורטיים של התנועה האוטונומיסטית שדגלה בהענקת אוטונומיה ליהודים בארצות הגולה. מכתבו הראשון נפתח כך: "כשאנו באים לחקור את דרך התהוותם של הטיפוסים הלאומיים, אנו מוצאים אותה הולכת ומתפתחת מן החומרי אל הרוחני [...]. במדרגות התרבות הנמוכות נבדלים העמים זה מזה בעיקר על-פי סימנים טבעיים, ובמדרגות הגבוהות – על-פי סימנים תרבותיים היסטוריים" (דובנוב, [1897–1906] 1937 : 5). דבריו של דובנוב נקשרים לדעתי לגישה של ג'קנדוף הרואה במה שנקלט בחושים מקור ליצירת המערכת המושגית הקוגניטיבית, ומצביעה על הדינמיות של מערכת המושגים ועל ההשתנות שלהם. כך לאום היה בתחילה מושג המבוסס על הבחנה גזעית מוחשית, לאחר מכן הוא השתנה ללאומיות המוגדרת על-ידי טריטוריה, ומשם התפתחה ההבחנה התרבותית האתנית בין לאומים. דוגמה להבחנה הגזעית בין הלאומים נמצאת במקראת החינוך הממלכתי בקטע העיון "גזענות"<sup>220</sup> שמתוך הקשרו עולה כי הוא מתאר את הגזענות כתופעה שלילית ובזויה:

במאה התשע-עשרה חילקו מדענים את בני האדם לגזעים שונים. הם טענו שגזעים מסוימים עולים על גזעים אחרים ביכולתם השכלית, בכישרונותיהם ובכוחם. כתוצאה מכך הפלו מדינות מסוימות לרעה שחורים, יהודים וצוענים מרוב תושבי המדינה, בטענה שהם בני גזע נחות.

הדינמיות של המערכת המושגית משתקפת באופן שבו העם היהודי תופס את אויביו. עד אמצע שנות הארבעים אויבי העם היהודי היו המנדט הבריטי ומדינות ערב, כפי שעולה מתיאורה של "מלחמת העצמאות"<sup>221</sup> במקראת החינוך הממלכתי:

בתחילה פעלו נגדנו ערביי הארץ בלבד. השלטון הבריטי לא התערב למרות הבטחותיו, כי ישמור על השקט בארץ עד תום השלטון המנדטורי [...]. הבריטים לא שמרו על החוק ועל הסדר, לפחות עד מועד הפינוי, ולא דאגו להבטחת היישובים היהודיים והתחבורה אליהם. הם לא מנעו את חדירת אלפי "המתנדבים" הערביים

<sup>220</sup> מעובד מתוך אוקספורד, האנציקלופדיה לילדים, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טלימין ושלטיא, 2014 א: 102).

<sup>221</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 357-360).

מעבר לגבול, אולם חיפשו נשק אצל לוחמינו ומנעו החשת תגבורת ליישובים המותקפים.

מאוחר יותר, סביב קום המדינה, הופכים הערבים הפלסטינים לאויביו של העם היהודי. ביטוי לכך הוא היעדרותם של הערבים הפלסטינים משירתו של נתן אלתרמן עד לאמצע שנות הארבעים, כמו לא היו חלק מנופה של ארץ ישראל (רוגני, 2006 : 116). לפי גבריאלי נורי (2005 : 203, 207), חלה תמורה בקונפליקט הישראלי-פלסטיני לאחר מלחמת ששת הימים, ונוצר קושי למקם את הערבי-פלסטיני על ציר ידד-אויב. גבריאלי נורי מביאה כדוגמה את השיר "ירושלים שלי". שיר זה ויצירות נוספות המבטאות קולות דומים ואופטימיים יחסית לפתרון הקונפליקט הישראלי-פלסטיני נכללים רק במקראות הלימוד המאוחרות אשר יצאו לאור בעשור האחרון. השיר "ירושלים שלי"<sup>222</sup> נכלל במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי משנת 2014 :

אָמַר הַצֵּעִיר שָׁם לֵיד שְׁעַר שְׁכָם :

יְרוּשָׁלַיִם שְׁלִי

הִיא צָלַב עַל חַנוּת, וְשׁוֹטְרִים בְּחֻצוֹת

אָחוּת שֶׁהִלְשִׁינָה וּבוֹר עִם פְּצָצוֹת

מְצַעַד עֲצָמָאוֹת, וְיַדִּים קְפוּצוֹת,

"יֵס סָר, וּוֹט דוּ יוּ לֵייק? קָבַב אוּ שִׁישְׁלִיק?"

בקוטב אחד של הקונפליקט מיוחסות לערבים פעולות של הלשנה וטרור; ובקוטב השני הערבים הם שכנים, בעלי שם ופנים, והיהודים מקיימים איתם יחסי מסחר תקינים ודיאלוג בשפה האנגלית הגלובלית המגשרת בין שפות הלאום השונות. אני סבורה כי שיר זה מסמל את נקודת השינוי המתוארת ברבים מהטקסטים שהוצגו לעיל, ובהם אורח החיים השגרתי והשלו יחסית משתנה במפתיע, והופך למאבק אלים בין היהודים לבין הערבים.

באיגרת שנשלחה בפתחת שנת הלימודים תשע"ז ומיועדת לתלמידים ולמורים, נכתב כי חינוך הומניסטי "אינו מסתפק בהיכרות עם התרבות הלאומית, אלא פותח את התלמידים להיכרות מכבדת ומושכלת עם תרבויות המיעוטים במדינה ועם תרבויות עמי העולם" [ההדגשה במקור] (תדמור ואלוני, 2016). במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בעשור האחרון מובאים קולות אופטימיים אלו ביחס

<sup>222</sup> מאת דן אלמוג, על קצה הלשון – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 361-360 ; 2014ב : 356-357).

לפתרון הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. כך עולה מהמכתב "על לימוד שפות"<sup>223</sup> שכתב תלמיד גבעת ברנר בכיתה ה':

לפי דעתי, יש להרבות בשיעורי הערבית על חשבון מקצועות שלדעתי אינם מועילים כל כך בחיינו, כגון אלגברה, הנדסה וכו'. אני חושב שהמלחמה פעם תיגמר ולא מעט ערבים יחזרו לארץ, הם יחיו בקרבנו ואנחנו נבוא במגע אִתָּם. הדבר הכרחי לנו מטעמים מדיניים, ואז הצורך בשפה זו יהיה לנו הכרח.

ייחודיותו של המכתב מתבטאת בהבנה כי המלחמה לא תימשך לעד, ולכן יש להיערך כראוי לחיים של דו-קיום שבהם נדרשת שפת תקשורת בין העמים. רכישת השפה הערבית על-ידי הציבור היהודי בישראל מובילה ליצירת עמדה חיובית כלפי הערבים וכלפי תרבותם בניגוד לאידיאולוגיה החד-לשונית של התנועה הציונית שהגבילה את זכויותיהן של השפות האחרות בכלל, ושל הערבית כשפה הרשמית השנייה בישראל בפרט. חוקרי המדיניות הלשונית, אילנה שוהמי ודב ספולסקי מצביעים על מספר גורמים שהובילו למעבר למדיניות רב-לשונית בישראל החל משנת 1995: חדירת האנגלית כשפה גלובלית, העלייה הגדולה מברית המועצות לשעבר, השינויים שיצר תהליך השלום שקידמה הממשלה הליברלית בשנים 1992–1995, העלייה במעמדן של המפלגות המגזריות והדרישה של קבוצות מיעוט להגדרת מעמדן (שוהמי וספולסקי, 2003 : 193, 200). כאמור לעיל (פרק א, סעיף "מדיניות החינוך הלשוני – כמקרה מבחן"), באחרונה אושר בחקיקה "חוק-יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי" המוריד את מעמדה של השפה הערבית משפה רשמית לשפה בעלת "מעמד מיוחד", ומותיר את העברית כשפה הרשמית היחידה במדינת ישראל.

**הומניות בעיתות מלחמה – "לְשׂוּא תִקְוֹתְכֶם לְהִהְיֶה לְאֵמָה; הַשְׁתַּדְּלוּ כִּי יֵשׁ**

**בְּכוֹחְכֶם לְהִהְיֶה לְבְנֵי-אָדָם"**<sup>224</sup>

מטרותיו של חוק החינוך הממלכתי (1953), כפי שנקבעו בחוק, היו "להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (רשף, 1981 : 13). בשנת 2000 נקבעו מטרות חדשות ומקיפות יותר ובהן ביטוי לחשיבותם של ערכים הומניים (שוויון הזדמנויות, מעורבות חברתית, צדק חברתי,

<sup>223</sup> מתוך המקראות הבאות: **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 172); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 55).

<sup>224</sup> מתוך מכתם של יוהן וולפגנג גתה ופרידריך שילר, תרגום שלמה טנאי, 1999.

שמירה על הסביבה, שוויון זכויות); ולאנדיבידואליות (מימוש עצמי, סקרנות אינטלקטואלית, מיצוי יכולות, פיתוח אישיות) (ישראל – משרד החינוך, 2000). ערך ההומניות עולה מטקסטים שנכללו במקראות הלימוד של החינוך הממלכתי החל מאמצע שנות התשעים, אולם רק במהדורות שיצאו משנת 2005 ואילך מוקדש לנושא פרק נפרד. כך במקראת דרך המילים (2005: 80–95) נקרא הפרק "לו יהי אדם לאדם, אדם". במהדורת ההמשך "צועדים בדרך המילים" נכתב כי "המקראה מחנכת להומניזם, לאחוה, לשמירה על זכויות האדם, ומייחדת מקום לדיון בכבוד האדם ובחירותו. המורשת היהודית וערכי היהדות משתלבים בנושאים אלה ומקבלים במקראה ביטוי נרחב" [ההדגשה במקור] (שליטא וגלר-טליתמן, 2014: 8).

הסיפור "הקרב על הסמטה"<sup>225</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי לקוח מספרו של סמי מיכאל "סופה בין הדקלים". הוא מתאר מנקודת מבטו של נער מתבגר את ההתנגשות האלימה בין יהודים לערבים מקומיים בסמטה אחת בעיראק שבה חיה הקהילה היהודית. בסיום המאבק שבו ניצחו התושבים היהודים נותר אחד המתפרעים בחיים:

"– הוא נשאר בחיים! – צעקו כמה אנשים בקול אחד.

מסתבר כי מצבו כלל וכלל לא היה אנוש. כאשר שמע את הצעקה,

הצטנף סמוך לקיר, מגונן על ראשו בזרועותיו: – יהודים! התחנן –

רחמו, רחמו [...]

– אל תהרגו אותי... אני משביע אתכם במשה שלכם שלא תהרגו

אותי.

– לא יהרגו אותך כאן.

האיש התעודד. הוא מצא עוז בנפשו להתיישב [...]

– מה אתה רוצה?

– אני צמא, גרוני יבש מהעשן ומהאש.

איש לא העז לפתוח את דלת ביתו ולצאת אל הפצוע.

קולו של אבו אפרים הדהד שוב על הגג: – בני, הביאו לי חבל וכד

מים.

הוא שלשל את הכד אל הפולש היחיד שנותר בשדה הקרב.

הסיפור מבטא מסר לפיו היהודים אינם רודפי מלחמה, הם יידעו להילחם ולהכניע את האויבים, אך תמיד ישמרו על צלם אנוש. במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1996 מובא הקטע "לא

---

<sup>225</sup> מאת סמי מיכאל, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 128–131); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 288–291).

בזכות הברזל<sup>226</sup> הלקוח מנאום הר הצופים שנשא יצחק רבין לאחר סיום מלחמת ששת הימים עם קבלת התואר "דוקטור של כבוד" מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים :

מוסכם ומקובל בעולם שצה"ל שונה מצבאות רבים אחרים. אף על פי שמשימתו הראשונה במעלה היא המשימה הצבאית והביטחונית, הוא נוטל על עצמו שורה ארוכה של משימות המכוונות לענייני שלום, לא לחורבן כי אם לבניין ולהאדרת כוחה התרבותי והמוסרי של האומה [...] התעלותם של לוחמינו לא בזכות הברזל באה, אלא בזכות התודעה של שליחות עליונה, של הכרה בצדקת ענייננו, של אהבה עמוקה למולדת ושל הכרת התפקיד הקשה שהוטל עליהם [...] צבא זה שעמדה לי הזכות לעמוד בראשו בעת המלחמה הזו, מהעם בא ואל העם חוזר – עם המתעלה בשעת דחק ואשר יכול לכל אויב בזכות רמתו המוסרית, הרוחנית והנפשית בעת מבחן.

צה"ל מוצג בנאום כצבא מוסרי וערכי יותר מצבאות אחרים, אולם מתוך ההקשר של הדברים עולה כי כוונתו של רבין אינה למוסר במשמעות גילויי הומניות כלפי האויב, אלא למוסר במשמעות תודעת שליחות, התעלות רוחנית, תחושת צדק וחזקה נפשית. יחד עם זאת אני סבורה כי מונחת כאן תשתית למדיניות ההסברה של ישראל אשר באה לידי ביטוי בתקופה מאוחרת יותר. לפי מדיניות הסברה זו, צה"ל הוא צבא הומני שנמנע ככל האפשר מפגיעה באזרחים חפים מפשע, ופועל באסטרטגיות של סיכולים ממוקדים לצורך כך. המשפטן עדו רוזנצוייג אשר עוסק בדיני מלחמה ובדיני זכויות אדם, מסביר כי הסיכול הממוקד (Targeted killing) שפותח במקור בישראל, מהווה כיום כלי מרכזי במלחמה בטרור העולמי. המאבק התודעתי שישראל מנהלת עם אויביה מתבטא, בין היתר, בהתייחסות לאסטרטגיית הסיכול הממוקד. כך ישראל מציגה את הסיכול הממוקד כאמצעי לסיכול טרור בדרכים הומניטריות הנמנעות מפגיעה באוכלוסייה לא מעורבת, ואילו גורמים אנטי-ישראליים מתייחסים לסיכול הממוקד כפעולה ברברית של הוצאה להורג ללא משפט הוגן. בג"ץ הסיכולים הממוקדים שנכתב על-ידי נשיא בית המשפט העליון דאז, אהרן ברק, קבע כי השימוש בסיכול הממוקד אינו בלתי חוקי, אך יש לבחון את הפעלתו באופן פרטני בכל מקרה ומקרה (רוזנצוייג, 2014 : 35–39). המוסריות של צה"ל נובעת גם מכך שהוא צבא עממי המורכב מחיילים שהיו אזרחים לפני גיוסם, ויהיו אזרחים אחרי שחרורם מהצבא.

<sup>226</sup> מאת יצחק רבין, *דרך המילים* : ספרו (טליתמן ושליטא, 1996 : 205).

הסיפור "הנהג המציל"<sup>227</sup> המבוסס על מקרה אמיתי שפורסם בכתבה עיתונאית, מופיע בשלושה חלקים במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. בחלק הראשון מסופר סיפורו של חייל מצרי שנפצע במלחמת ששת הימים, וניצל על-ידי קבוצת חיילים ישראלים שפינו אותו לבית חולים צבאי והצילו אותו בניגוד לצפוי :

במאמץ רב פשט החייל את גופייתו ונפנף בה. בתוך כך הרהר : ואם אלה ישראלים? אולי הוא מזמין את מותו הקרוב? אך לעומת זה, סופו שיגווע ממילא מאפיסת כוחות [...] הגייפ פנה ישר בכיוון אליו. אכן, גייפ ישראלי, שני חיילים קפצו ממנו, וניגשו אל הפצוע. "חייל מצרי פצוע! מה מצבו?" אמר אחד.

"מצבו נראה אנוש", אמר האחר, "בוא ניקח אותו." הם פרשו שמיכה צבאית על מושבים האחוריים של הגייפ, הרימו בזהירות את החייל המצרי, ובנסיעה איטית, תוך הימנעות מטלטולים ככל האפשר, הסיעו את החייל המצרי הנאנח אל בית החולים הצבאי.

בחלק השני מסופר על קבוצת תיירים ישראלים שנסעה למצרים בתקופה שלאחר החתימה על הסכם השלום. אוטובוס התיירים הותקף בריות על-ידי שני חמושים מצריים, ורק ארבעה נותרו בחיים. הפצועים ניסו לקרוא לעזרה :

מכונית אחר מכונית חלפו ולא עצרו. מבין הפצועים היו כאלה שזעקו במכאוביהם, ואין מושיע. בעוד פיני מנופף נואשות בידו, הרהר : ומה אם מישהו יעצור, ובמקום להציל – יחסל את הפצועים חסרי האונים?

והנה נעצרה מכונית. איש גבוה ולבוש היטב יצא ממנה במהירות. כהרף עין תפס את הנעשה, ובלי לאבד רגע דחס את כל הפצועים לתוך מכוניתו ופתח בנהיגה מטורפת [...] המכונית המהודרת הוכתמה כולה בדם שניגר מהפצועים, ואחת הפצועות זעקה מכאב עם כל תנודה וקפיצה של המכונית. אך לנהג הייתה שאיפה אחת : להגיע, להספיק ולהציל.

<sup>227</sup> מאת יוסי מרגלית, מתוך המקראות הבאות : **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 168-169); **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 116-117); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 262-261).



בחלק השלישי מתואר המפגש בין פיני, אחד הפצועים הישראליים, לבין הנהג המציל שהתברר כי הוא רופא מוכר במצרים :

כשנפגשו, הודה פיני מקרב לב לאיש שהציל אותו, והוסיף: הודות לך נשארנו אנו, הפצועים, בחיים.  
"לא יכולתי לנהוג אחרת," אמר הרופא. תדע לך שישראלים הצילו את חיי לאחר שנפצעתי ונעזבתי לנפשי במלחמת ששת הימים. אבל גם אלמלא כן, בשום פנים לא הייתי מסוגל לחלוף לידכם ולא לנסות להציל...".

הסיפור המעגלי שבו הניצול הפך למציל מעמיד את ההומניות כערך עליון וכמשתלמת לשני הצדדים. דיאמנט כהן (2013 : 60, 143) שחשפה ארבעה מחנות תודעה ש"ממסגרים" באופן שונה את הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הצביעה על "המסגרת המאזנת" התובעת מהערבים ומהיהודים כאחד, לפעול למציאת איזון בין האינטרסים של שני הצדדים. אני סבורה כי המסגרת המאזנת מקבלת בסיפור שלעיל היבט נוסף של פיוס ושל אופטימיות מתוך תקווה לעזרה הדדית ולדו קיום אמיתי בין אזרחי המדינות השונות במזרח התיכון. תהליכי פיוס אלו מסמלים את המעבר מאתוס הקונפליקט לאתוס השלום שאליו אתייחס בסעיף הבא.

### המאבק לשלום – "לא עצרנו לא עייפנו, רק את השלום רדפנו"<sup>228</sup>

הצירוף בין המושג 'מאבק' המבטא מלחמה וקושי לבין המושג 'שלום' המבטא פיוס הוא צירוף המאפיין את התודעה הישראלית בעשורים האחרונים, כך במובאה המוצגת בכותרת הסעיף הלקוחה משירו של יורם טהרלב. במקראת החינוך הממלכתי מופיע השיר "יום השלום"<sup>229</sup> ובו הצדקת המלחמה כאמצעי ליצירת שלום :

אוּלַי עוֹד יָבוֹאוּ יָמֵי שְׁלוֹם וְחַרֹּת

גַּם עַל יְרוּשָׁלַיִם וְגַם עַל בֵּירוֹת.

זֶה מְגִיעַ לָנוּ בְּתוֹר שְׂכָנִים, וּבְצֶדֶק –

וְזֹאת אַחַת הַסְּבוֹת שְׁאֵנוּ הַיּוֹם לוֹחֲצִים עַל הַהֶדֶק.

נראה כי קיימת תקווה ודרישה לימי שלום, בד בבד עם ההבנה כי היציאה למלחמה היא שתוביל לשלום. הסכמי השלום עם מצרים ועם ירדן והחתימה על הסכמי אוסלו שינו את אופיו של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. בר-טל סבור כי במקביל לתהליך השלום הפורמלי המתבטא במשא ומתן בין נציגי

<sup>228</sup> מתוך שירו של יורם טהרלב "אין כבר דרך חזרה", 1978.

<sup>229</sup> מאת חיים חפר, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 417).

העמים ובחתימות על הסכמים, מתרחש תהליך של פיוס בין עמי האזור. תהליך זה מלווה בשינוי תפיסות, אמונות חברתיות, עמדות ומדיניות חינוכית. החינוך לשלום הוא חלק מאותו שינוי שמטרתו להקנות לדור הילדים תפיסת עולם שתאיים למציאות החדשה של תהליך השלום, או לפחות תשאף להניע את תהליך השלום במקום להזין את הקונפליקט הישראלי-פלסטיני (בר-טל, 2003 : 209). שיר המשאלה "אם יזדמן לי מכרה השלום"<sup>230</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מתאר את השלבים להשגת השלום, אולם לא מדובר בצעדים ממשיים, אלא בחזון אוטופי שעשוי להזדמן באופן מקרי :

אם יזדמן לי מכרה השלום –  
אֶכְנֶס אֶל תּוֹכוֹ וְאֶחָצֵב מִמֶּנּוּ אֶת מַעְדַן "שְׁלוֹם" הַיָּקָר,  
אֶפְיָצֶהוּ בֵּין בְּנֵי-הָאָדָם – וְיִשְׁרַר הַשְּׁלוֹם בְּכָל אֶתֶר.  
אִז יִנְעֲדוּ יַחְדָּו בְּנֵי גְזָעִים וְאֲמוֹת אוֹיְבוֹת,  
אֲשֶׁר נִפְגְּשׁוּ לְרֵאשׁוֹנָה בְּשָׂדוֹת מְעַרְכָּה וּקְרִבּוֹת  
יִחְבְּקוּ אִישׁ אֶת רֵעֵהוּ, יִשְׁלִימוּ וְיִשְׂאוּ בְרַכָּה [...] .  
אֲחֵר יֵלְכוּ אֶל נְהַר הַקֹּדֶשׁ, הוּא נְהַר הַשְּׁלוֹם,  
וְשָׁם יִנְפְּצוּ אֶת כְּלֵי הַנֶּשֶׁק וְיִשְׁלִיכוּ הַתּוֹתָחִים לְתֵהוֹם,  
הַתֵּדָה יִתִּיכוּ הַמְטוֹסִים וּיְכַתְּתוּ חֲרִבוֹתָם לְאֲתִים [...] .  
הָאִיבָה תִּעְלַם מִכָּל אֶתֶר וְיֵשׁוּב,  
וּפְחָדֵינוּ יִחְלְפוּ כִּי נִקְבַר הָעֶבֶר, בַּל יֵשׁוּב.  
בּוֹאוּ נָא, בּוֹאוּ אֶל אֵילַן הַשְּׁלוֹם,  
נִלְחֹץ אִישׁ יָד רֵעֵהוּ הַמוֹשְׁטֹת לְשָׁלוֹם.

השלום מתואר בשיר מתוך ההשוואה למצב המלחמה המאופיין בקרבות בין אויבים ובשימוש בכלי נשק, בתותחים ובמטוסים. כל אלה יוחלפו בחיבוק, בברכה ובלחיצת יד אם יגיע השלום. הבחירה במבנה התנאי: "אם יזדמן לי מכרה השלום", מבהירה כי מדובר בשיר משאלה המבטא שאיפה חסרת תוחלת. המקראות הראשונות המתייחסות לשלום כמצב אפשרי במציאות הישראלית הן מקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור החל משנת 1996 ואילך. אני סבורה כי להסכם אוסלו (1993) ולרצח רבין (1995) היה חלק משמעותי בהעלאתו של נושא השלום על סדר היום הציבורי. אלמוג סבור כי רצח יצחק רבין הוביל לחזרת דמותו של הצבר המיתולוגי לתודעה הציבורית ולעיגונו של מיתוס "הקדוש המעונה החדש" – "לא עוד החייל שמסר נפשו על קידוש המולדת, אלא 'חייל השלום' (כפי שכונה רבין

<sup>230</sup> מאת גאסן עבד א-רחמן יוסוף צרצור, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 264) ; **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 308 ; 2014ב : 301).

בתקשורת) שנעקד על מזבח המשא ומתן לסיום המלחמות" (אלמוג, 2013 : 152–153). דוגמה לכך נמצאת באחת הסיסמאות שליוו את עצרות הזיכרון לזכר יצחק רבין – "במותו ציווה לנו את השלום" שהיא פרפרזה להיגד "במותם ציוו לנו את החיים". פרפרזה זו יוצרת זיקה בין המוות, המלחמות וההקרבה לבין השלום, ומתייחסת לשלום כמצריך קורבנות. לדבריו של יעקב ידגר אשר חקר את התגבשותו של הנרטיב הלאומי בעקבות רצח רבין, ה"ציווי" המופיע בסיסמה הוא דו משמעי. מצד אחד מדובר בירושה המעניקה את הזכות לשלום, ומצד שני מדובר בפקודה המחייבת את הציבור בעקבות הירצחו של רבין (ידגר, 1999 : 34). כך גם הסיסמה "עושה שלום במרומיו"<sup>231</sup> המופיעה בכרזה במקראת החינוך הממלכתי. בנאומו בקונגרס האמריקני (יולי, 1994) נשא יצחק רבין דברים שנכללו בהמשך בספר "רודף שלום" המאגד את נאומיו : "אנו יוצאים היום למלחמה שאין בה הרוגים ופצועים, ולא דם וסבל, וזו המלחמה היחידה שתענוג להשתתף בה". ציטוט זה מופיע במקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות" על גבי כרזה ליום הזיכרון ליצחק רבין:<sup>232</sup>



<sup>231</sup> מתוך המקראות הבאות : **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 39).

<sup>232</sup> מתוך המקראות הבאות : **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 36).

שם הספר "רוסף שלום" והקריאה להילחם על השלום מבטאת תודעה מיליטריסטית המקדשת את המלחמה כאמצעי ליצירת שלום אזורי. רצח רבין סוקר בעיתונות הישראלית בהרחבה. יעקב ידגר, שחקר את הנרטיב הלאומי בעיתונות, הצביע על דרכי העריכה המגמתיות בעיתונות הישראלית לאחר רצח רבין. כך סוקר אבולו של הציבור הערבי-ישראלי תחת הסיסמה: "רבין – אתה התחלת, ואנחנו נמשיך". פרסום ידיעות על ביטויי האבל של ערביי ישראל והאזור לעומת דיווחים על בתי-ספר חרדים שהתעלמו מיום הרצח ועל תלמידים יהודים שקבעו כי יגאל עמיר הוא גיבור, הובילו ליצירת נרטיב המציג את הערבים באור חיובי, כחובבי השלום (ידגר, 2004 : 166–167).

בדצמבר 1994 זכה יצחק רבין, יחד עם שמעון פרס ועם יאסר ערפאת בפרס נובל לשלום. נאומו "לשמור על חיי אדם"<sup>233</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, מסתיים כך :

יש פתרון אחד לשמור על חיי האדם : לא לוחות פלדה, לא טנקים,  
לא מטוסים, לא מבצרי בטון. הפתרון האחד הוא – השלום.  
נמשיך בדרך השלום בנחישות ובדבקות. לא נרפה. לא נוותר.  
השלום ינצח את כל אויבינו, כי האפשרות האחרת גרועה לכולנו.

מצד אחד מצהיר רבין על התנגדותו למלחמה, כך גם בתחילת נאומו הוא אומר שנאלץ להחזיק ברובה ולפקד על חיילים שהלכו אל מותם צעירים, ומצד שני הוא משתמש במושגים של מלחמה כדי לתאר את המאבק על השלום : השלום ינצח את כל אויבינו. תודעה זו המצמיחה את השלום מתוך המלחמה מתבטאת גם בשירו של יחיאל מוהר שנכתב בעקבות נאומו של מרתין לותר קינג "יש לי חלום"<sup>234</sup>, ומופיע במקראות החינוך הממלכתי :

יש לי חלום  
אשר קבלתי בגרשה מאת אבי.  
מכל תהום  
ידע לפרש כנפיו ולהמריא  
מגיא אים  
עלה צחור ממנות ומשבי –  
יש לי חלום [...]  
מפאן יפרץ ויעלה ואף יגבר, ושיר שלום  
יפח מסלע זה אל כל אתר –

<sup>233</sup> מאת יצחק רבין, מתוך המקראות הבאות : **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 170) ; **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 231) ; **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 279) ; **צועדים בדרך המילים** ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א : 207-206).

<sup>234</sup> מאת יחיאל מוהר, **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 164).

יש לי חלום.

מהשיר עולה כי השלום מתקיים רק מתוך המוות ומתוך המלחמה הקשה. יתר על כן המלחמה היא שמפירה אותו ומובילה לגדולתו. ההתייחסות לשלום כישועה המצריכה את עזרת האל, מבטאת גם היא את הקושי בכינונו של השלום. כך במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מובאת תפילתו של רבי נחמן מברסלב "שִׁיתְחַבְּרוּ כָּל הַהֶפְכִים יַחַד"<sup>235</sup>:

עוֹשֶׂה שְׁלוֹם וּבוֹרָא אֶת הַכֹּל.

עֲזַרְנוּ וְהוֹשִׁיעֵנו כְּלָנוּ, שְׁנִזְכֶּה תְּמִיד לְאַחֵז בְּמִדַּת הַשְּׁלוֹם [...]

וְלֹא יִהְיֶה שׁוֹם מִחֲלָקָת, אֶפְלוּ בְּלֵב, בֵּין כָּל בְּנֵי אָדָם

כִּי אַתָּה עוֹשֶׂה שְׁלוֹם בְּמִרוֹמֶיךָ

וְאַתָּה מְחַבֵּר שְׁנֵי הַפְּכִים יַחַד, אֵשׁ וּמַיִם

וּבְנִפְלְאוֹתֶיךָ הַעֲצוּמִים אַתָּה עוֹשֶׂה שְׁלוֹם בֵּינֵיהֶם.

כִּן תִּמְשֹׁךְ שְׁלוֹם גְּדוֹל עָלֵינוּ וְעַל כָּל הָעוֹלָם כְּלוֹ

בְּאַפְךָ שִׁיתְחַבְּרוּ כָּל הַהֶפְכִים יַחַד בְּשְׁלוֹם גְּדוֹל וּבְאַהֲבָה גְּדוֹלָה.

ניכר מהתפילה כי השלום הבין-אישי הוא הבסיס לכינון השלום העולמי – בין לאומים ומדינות. שירו של יהונתן גפן "היונה הלבנה כבר זקנה"<sup>236</sup> מבטא את הקושי שמביא עמו המאבק לשלום. היונה הלבנה, סמל השלום, עייפה מהמאבק ומהמלחמות וזקנותה מבטאת את דעיכתה של השאיפה לשלום:

הַיּוֹנָה הַלְּבָנָה כְּבָר זָקְנָה

יּוֹתֵר מִדֵּי מְלַחְמוֹת עוֹמְדוֹת אֶצְלָה בְּתוֹר

הַיּוֹנָה הַלְּבָנָה כְּבָר זָקְנָה

עֲנַף הַזֵּית מִתְיַבֵּשׁ לָהּ בְּמִקּוֹר

הייאוש מהשלום משקף את המסגרת שדיאמנט כהן מכנה "המסגרת המיתולוגית המסתגרת" הרואה את הערבים ואת היהודים כבעלי זהויות עוינות שלא יוכלו לעולם לחיות בשלום. "שיר לשלום"<sup>237</sup> נכלל במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014. הוא נכתב בשנת 1969 על-ידי יעקב רוטבליט אשר הושפע מתנועת ההיפים שדגלה בקריאה לשלום עולמי ויצאה נגד המלחמה, ומהמחזמר המצליח של התקופה "שיער":

לְכֹן רַק שִׁירוּ שִׁיר לְשְׁלוֹם

<sup>235</sup> מאת רבי נחמן מברסלב, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 161); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 96); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 297).

<sup>236</sup> מאת יהונתן גפן, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 166).

<sup>237</sup> מאת יעקב רוטבליט, **צועדים בדרך המילים**: ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014: 209).

אַל תִּלְחָשׁוּ תִפְלָה  
מוֹטָב תִּשְׁירוּ שִׁיר לְשָׁלוֹם  
בְּצַעֲקָה גְדוֹלָה [...] ]  
שְׂאוּ עֵינַיִם בְּתִקְוָה  
לֹא דֶרֶךְ פְּנוֹת  
שִׁירוּ שִׁיר לְאַהֲבָה  
וְלֹא לְמִלְחָמוֹת.

מלחין השיר, יאיר רוזנבלום, מזכיר כי "שיר לשלום" עמד בשנת 1970 במרכז של סערה תקשורתית בעקבות המסרים האנטי-מלחמתיים שלו. אלוף פיקוד המרכז דאז, רחבעם זאבי, אסר על השמעתו של השיר בטענה שהוא גורם דה-מורליזציה בקרב החיילים, ופוגע ברגשותיהן של המשפחות השכולות (רוזנבלום, 1988 : 32–36). חוקרת המוסיקה והתרבות, נועה קנארק-גלבוע, סבורה כי הערעור של הממסד על השיר היה חלק מניצנים ראשוניים של ערעור על הנרטיב הממלכתי ועל תרבות המלחמה שאפיינו את החברה הישראלית (קנארק-גלבוע, 2015 : 155). חוקרת הזמר העברי, דוקטור טלילה אלירם, שחקרה את ההיבטים המוזיקליים והחברתיים בשירי ארץ ישראל, מסבירה כי השיר הולחן במקור כשיר רוק במטרה להעניק לו הדהוד של מחאה. אולם עם הירצחו של יצחק רבין בתום עצרת השלום שבה הושר השיר ודף עם מילותיו הוכתם בדמו, קיבל השיר משמעות של תפילה לעילוי נשמתו של רבין והפך צוואה מחייבת למורשתו של רבין (מעריב, 6.11.1995. בתוך אלירם, 2005 : 147).

אני סבורה כי השיר מציג את השלום כערך חילוני באמצעות המבנה הניגודי המעמיד את הלחישה כהפוכה לצעקה, ואת השיר כהפוך לתפילה. מההתנגדות ללחישה ולתפילה עולה דחייה של הזהות היהודית הדתית. דחייה זאת משתקפת גם בשורה: "אִישׁ אוֹתָנוּ לֹא יָשִׁיב מִבּוֹר תְּחִתִּית אֶפְל" שואלי יש בה מעין הטלת ספק בתחיית המתים ובביאת המשיח.

בר-טל (2003 : 213–214) סבור כי תהליכי הפיוס בין עמי האזור כוללים שינוי בארבע תמות של אמונות חברתיות: (1) יצירת אמונות לגבי יעדים לאומיים חדשים המחזקים את תהליך השלום, ומאפשרים פיתוח של יחסי נורמליזציה בין עמי האזור; (2) שינוי אמונות המושתתות על סטריאוטיפיזציה שלילית של הערבים; (3) בניית אמונות חדשות לגבי יחסי שלום והתחשבות בין היהודים לבין עמי ערב; (4) יצירת אמונות המבהירות את טבעו המוחשי של השלום, ומדגישות את תרומתו של הפיוס ואת חשיבותו. ארבע האמונות החברתיות הללו משתקפות בסיפורו של ג'יהאד אחמד א-סר'יר, חבר בפורום המשפחות השכולות הישראלי-פלסטיני, אשר איבד את בנו עלאא ביולי 2014, לאחר שנורה על-

ידי חיילי צה"ל. הסיפור נקרא בבית-ספר אנתרופוסופי במסגרת יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה:<sup>238</sup>

עלאא היה בן 21 כשמת [...] אחי סיפר ששמע שתי יריות. אחת היריות פגעה בַּבְּנִי, הוא קיבל כדור שריסק את בטנו. הילד נפל על האדמה [...]. ארבעה-חמישה חודשים לאחר מותו של בְּנִי נָאָסַר עליי לצאת. לקחו לי את האישור וכתבו עליו 'מנוע שב"כ'. אין לי עבודה. הרגו את הילד שלנו ואת כולנו בבית [...] עוד לפני האסון היו לי חברים ישראלים ואנחנו בקשר טלפוני עכשיו. אנחנו לא רוצים דם. פנינו מועדות לשלום וזה רצוננו. אמרתי 'בעזרת השם, שבני יהיה האחרון'. כל לילה, מאז ועד היום, אני מרגיש כאילו זה רק עכשיו קרה. אני עדיין חי את הרגע הזה, אבל מתפלל לאלוהים שיפסיק את המריבה הזו וישמור על הילדים שלנו ושלכם.

שיתוף הפעולה הישראלי-פלסטיני דווקא מתוך המקום הכואב של השכול מבטא יחסי נורמליזציה, היעדר סטריאוטיפים שליליים כלפי הערבים, התחשבות ותרומה מוחשית של תהליכי הפיוס לתהליך השלום.

המבט על מקראות הלימוד מעיד על רוחב היריעה של שדה הזהות הלאומית, ומצביע על תמות רבות ועל מושגים שונים בעלי זיקה לשדה סמנטי זה. בפרק הבא אבחן את מקראות הלימוד מנקודת מבט דיאכרונית תוך התמקדות במושגים המרכזיים שעלו מניתוח המקראות בפרק ד.

---

<sup>238</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.

## פרק ה : תמורות סמנטיות במהדורות המקראות

פרק זה בוחן את השינויים הסמנטיים שחלו במקראות הלימוד לאורך השנים – החל מקום המדינה ועד ימינו. הוא יתמקד במבעי הזהות הלאומית המשתקפים בחמשת המועדים – יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים. אפתח בהצגת רקע תאורטי על ריבוי משמעות של מושגים מרכזיים שעלו מהחקירה הסינכרונית (פרק ד' לעיל) ויש להם קשר לשדות הסמנטיים של 'לאום', 'זהות' ו'זהות לאומית'. כמו כן אתאר את שינויי המשמעות שחלו בהם בהסתמך על מקורות מידע מגוונים ובהם מילונים, קטעי עיתונות, מחקרים ומקורות אקדמיים רלוונטיים. סקירה דיאכרונית זו תשמש בסיס לסעיף השני שבו אבחן את שינויי המשמעות של מושגי יסוד אלה במקראות הלימוד, ואראה כיצד נעשה מאמץ לעצב זהות לאומית בתודעת התלמידים במגזרי החינוך השונים שעבורם מיועדות המקראות. במהלך הצגת הממצאים אדון בהם ואנתח אותם בעזרת התאוריות הסמנטיות הקוגניטיביות שהוצגו בסקירת הספרות (סעיף "סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית" בפרק א).

### גלגולי משמעות של מושגים משדה ה'זהות הלאומית'

בסעיף זה אציג משמעויות מילוניות והיקריות חשובות של מושגים מרכזיים שעלו מהחקירה הסינכרונית של מקראות הלימוד (פרק ד לעיל), ונכללים בשדות הסמנטיים של 'לאום', 'זהות', ו'זהות לאומית'. אבחן כל מושג לאורך תקופות השפה העברית החל מלשון המקרא ועד לשון ימינו. אתייחס גם לתפיסות ולקביעות של הוגים, של חוקרים ושל אנשי רוח שישפכו אור על המשמעויות של המושגים הללו, ויסייעו להבחנה ביניהם. המושגים שבהם אתמקד הם גולה וגלות; גאולה, ישועה והצלה; דם; עם, אומה ולאום; מולדת; חירות, ריבונות ועצמאות; גבורה, הקרבה וקורבן; זכר וזיכרון; לכבוש או לשחרר; מלחמה או שלום. בחלקו הראשון של הפרק אצביע על מגוון המשמעויות של כל מושג, ובהמשכו אתמקד במשמעויות שבהן בחרו גורמי חינוך שונים ועורכי המקראות להתמקד, ובעזרתן לעצב בתודעת התלמידים את הזהות הלאומית על מרכיביה ועל מאפייניה.

### גולה וגלות

המושגים 'גולה' ו'גלות' נתפסים כמילים נרדפות, אולם מעקב אחר אופני השימוש בהם החל מהמקרא ועד לימינו חושף הבדלים דקים בין השניים. במילון אבן-שושן מוצגות שלוש משמעויות למושג 'גולה' (אבן-שושן, 2009 : 142), וכולן הופיעו כבר בלשון המקרא : (1) גלות, יציאה באונס מן המולדת לארץ זרה; (2) הארץ שאליה הוגלה הגולה; (3) שם כללי לאנשים שגלו, קהל הגולים. לעומת זאת למושג



'גלות' מוצגות חמש משמעויות (אבן-שושן, 2009 : 152): (1) בלשון המקרא: עקירה מאולצת מארץ המולדת, יציאה מאונס לארץ זרה; (2) בלשון המקרא: קהל הגולים המגורשים ממולדתם; (3) בלשון חז"ל: תפוצה, המקום שלשם גלו המגורשים ממולדתם; (4) בעברית החדשה: שהות בארץ נוכריה; (5) בעברית החדשה: כינוי לחיי נדודים, סבל ומצוקה. ניכר כי למושג 'גולה' משמעויות מצומצמות יותר שהועברו והורחבו בלשון חז"ל ובעברית החדשה למושג 'גלות'. ראוי לציין כי בעברית החדשה כאשר המושגים 'גולה' ו'גלות' מיוחסים לאדם או לקהילה מסוימת, מסגרת התוכן שלהם מתייחסת לקולקטיב של העם היהודי שמולדתו היא ארץ ישראל. כלומר לא מדובר על יציאה מן המולדת האישית הביוגרפית, אלא על עקירה מאולצת מן המולדת הקולקטיבית.

הופעתו של המושג 'גולה' בעיתונות העברית מקבילה להופעתו של המושג 'גלות', ובשני המושגים נעשה שימוש כבר בשנת 1786 בכתב העת "המאסף". שכיחות השימוש במושג 'גלות' בעיתונות העברית גבוהה כמעט פי שניים משכיחותו של המושג 'גולה' הכולל גם היקריות של הצורה גולה. הבדל נוסף ניכר בשנים שבהן השימוש במושגים הגיע לשיאו – השימוש ב'גלות' רווח בשנים 1930–1959, ואילו המושג 'גולה' רווח בעיתונות מאוחר יותר, בין השנים 1945 ל-1964.<sup>239</sup>

זרובבל (19: 1995), (Zrubavel), מבחינה בין שלילת הגולה לבין שלילת הגלות. מהבחנתה עולה כי הגולה היא מצב בתודעתו של העם הרחוק ממולדתו, ואילו הגלות מתייחסת לחיי היהודים מחוץ למולדתם. הבחנה זו באה לידי ביטוי באופן משתמע ב"שערים", עיתונה היומי של מפלגת פועלי אגודת ישראל, בכתבה שכותרתה "גולה וגלות": "יחס הגולה ועמדתה לארץ ישראל בכל ימי הגלות הזו נחלק לשלוש תקופות". לעומת זאת בכתבה אחרת באותו עיתון עולה במפורש משמעות הפוכה, לפיה הגולה היא המקום, ואילו הגלות היא התודעה: "גולה וגלות, אם כי הן שתיים שהן אחת, הראשונה מחייבת את השנייה, בהתחייב הצל מהגוף, החום מהאש והאור מהשמש, אכן, לפעמים הם שני מושגים [...] המקום, אשר בו התיישבו היהודים הגולים – בתור קיבוץ מאוחד ומלוכד, ואשר שם מנהל את ענייניו ומעשיו לפי רצונו והשקפתו – נקרא "גולה" (למד קמוצה) [...] במילים יותר ברורות: מקום המרכז של היהודים בחו"ל נקרא בשם "גולה" [...] ארץ ישראל אינה "גולה" (למד קמוצה), אבל ב"גלות" גם בארץ ישראל הננו [...] ולפני בוא הגאולה האמיתית, גם ארץ ישראל היא "גלות".<sup>240</sup> ניכר מהדברים כי 'גלות' היא עניין תודעתי-רוחני, ולכן אפשר להיות בגלות גם בתוך ארץ ישראל. לעומת זאת 'גולה' מייצגת את החיים הממשיים מחוץ לארץ ישראל. בהמשך לכך חוקר תולדות עם ישראל, פרופסור יוסף גורני,

<sup>239</sup> מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>240</sup> "גולה וגלות", שערים, 24.5.1945 : 2. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

מצביע על שינוי המושג 'גולה' למושג 'תפוצה' כביטוי להצדקת הקיום היהודי מחוץ לארץ ישראל (גורני, 1993: 394).

המהר"ל קבע כי המושגים 'גולה' ו'גאולה' מהווים דבר אחד ואחיד, ואין ביניהם הבדל למעט חיסרון או נוכחות של אות אחת בלבד (שפרן, 1982: 8). לדבריו "שורש הגאולה נמצא בגלות". בהמשך לכך אדון בסעיף הבא במושג 'גאולה' ובמושגים הקרובים אליו.

## גאולה, ישועה והצלה

שלושת המושגים 'גאולה', 'ישועה' ו'הצלה' מופיעים כבר בלשון המקרא, ומתוך חקירה דיאכרונית שלהם מתגלה שוני הן במגוון המשמעויות של כל אחד מן המושגים, והן במידת ההפשטה שלהם. במילון אבן-שושן מוצגות חמש משמעויות למושג 'גאולה' (אבן-שושן, 2009: 135): (1) מלשון חז"ל: שחרור, פדות, הצלה; (2) מלשון המקרא: פדיון, תשלום מחירו של חפץ ששועבד לאחרים, כדי לקבלו בחזרה; (3) מהעברית החדשה: [בהשאלה] הצלה משכחה, חידוש והחייה; (4) מלשון חז"ל: שם הברכה האחרונה בתפילת שחרית; (5) מימי הביניים: [בשירת ספרד] פיוט שתוכנו היחס בין אלוהים לעמו, צרות הגלות וכיסופי הגאולה, והוא משולב בברכת יוצר. מגוון המשמעויות של המושג 'גאולה' מקורו ברובדי העברית השונים – החל מלשון המקרא, דרך לשון חז"ל וימי הביניים ועד לעברית החדשה. כל תקופה הוסיפה משמעות חדשה למושג.

המושג 'גאולה' הוא הרווח ביותר בעיתונות העברית ביחס ל'ישועה' ו'הצלה'.<sup>241</sup> ההיקריות הראשונות שלו הן בשמות שכונות ורחובות, והחל משנת 1944 נעשה בו שימוש תדיר בהקשר לניצולי השואה. הקשר זה מחבר בין המושג 'גולה' לבין המושג 'גאולה'. כפי שהראיתי לעיל, גם מהמשמעות החמישית המופיעה במילון אבן-שושן למושג 'גאולה', עולה החיבור בין שני המושגים – 'גלות' ו'גאולה'. גם במקרא נקשרת הגלות עם הגאולה בסיפור יציאת מצרים ובמגילת אסתר המגוללת את סיפור גלות בבל ואת הגאולה שבקבותיה. ב"משקיף", ביטאונה של המפלגה הרוויזיוניסטית, נכתב כך: "שיבת ציון" – מלחמת גאולה, הצלת בני גולה, קליטת גאולים".<sup>242</sup> בעיתון "הצופה", ביטאונה של תנועת "המזרחי" הציונית-דתית, נכתב תחת הכותרת "גאולה ולא גולה" כי "כל הכוחות מוכרחים להיות מכוונים לקראת גאולה ולא לחידוש אפשרויות להבטחת קיום בגולה [...]" כי אין בדבר האחרון משום השלמה לראשון, ההיפך מזה היא המציאות היהודית המיוחדת, שתירה יש פה ולא השלמה, ונזכור ובל נשכח,

<sup>241</sup> על סמך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>242</sup> "שיבת ציון", משקיף, 27.4.1944: 1. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

כי **בגאולה** תקומתנו ולא **בגולה**”<sup>243</sup>. ממובאות אלו עולות שתי תפיסות – לפי האחת הגאולה מושתתת על הגלות והיא המשכה הישיר; לפי האחרת הגאולה עומדת בסתירה לגולה ושוללת את קיומה. פרופסור חנוך בן-פזי אשר חקר את משנתו של הפילוסוף היהודי-צרפתי, עמנואל לוינס, סבור כי המעבר מהגלות לגאולה משקף מעבר מהקיום הלאומי-טריטוריאלי המייצג תפיסה קונקרטיית לקיום תרבותי-רוחני המייצג תפיסה מופשטת (בן-פזי, 2006: 410).

במקרא מופיע השורש ג-א-ל' במגוון היקרויות. כך למשל בספר ויקרא במשמעות של שחרור קרקעות ותוצרת חקלאית משעבוד: “וּבְכָל אֶרֶץ אֲחֻזַּתְכֶם גְּאֻלָּה תִתְּנוּ לָאָרֶץ” (ויקרא, כ”ה, כ”ד), “וְאִם-גְּאֹל גְּאֹל אֶת-הַשָּׂדֶה” (ויקרא, כ”ז, י”ט); בספרים בראשית והושע במשמעות של הצלה מצרה או ממוות: “הַמְלֵאךְ הַגְּאֹל אֶתִי מִכָּל-רָע” (בראשית מ”ח, ט”ז), מִיַּד שְׂאוֹל אֶפְדֶּם, מִפְּנוֹת אֲנָאֵלִים (הושע, י”ג, י”ד); במגילת רות במשמעות של ייבום האלמנה: “וְהִנֵּה בְּבִקְרֵי אִם-יִגְאָלְךָ טוֹב יִגְאֹל, וְאִם-לֹא יִחַפֵּץ לְגְאָלְךָ וְגְאֻלְתֶּיךָ אֲנֹכִי” (רות, ג’, י”ג); ובספר שמות במשמעות של שחרור העם: “בְּחֻסְדְּךָ עִם זֶה גְאֻלְתִּי” (שמות, ט”ו, י”ג). ניכר כי המושג ‘גאולה’ מתייחס במקרא לגאולה של קרקע, של תוצרת, של אדם או של העם היהודי.

למושגים ‘ישועה’ ו‘הצלה’ מגוון משמעויות מצומצם יותר מאשר למושג ‘גאולה’, ואלו הוכנסו לעברית כבר בלשון המקרא (אבן-שושן, 2009: 386, 236): ישועה: (1) הצלה, עזרה בצרה; (2) רווחה, הצלחה. הצלה: חילוץ מסכנה, ישועה, פְּלִטָה. בלשון העיתונות נפוץ המושג ‘ישועה’ בעיתונות היהודית ביידיש וכשם משפחה.<sup>244</sup> במושג ‘ישועה’ במשמעות הצלה ועזרה נעשה שימוש בעיתונות העברית רק החל משנת 1939, בעיקר בהקשר ליהדות אירופה. כך נכתב בקריאה לתרומות ליהדות פולין בעיתון “הצופה”: “הננו פונים לכולכם ובייחוד לאלה שמוצאם מפולין, להשתתף במגבית העזרה ליהודי פולין, וצור ישראל ימהר ישועה ויחיש גאולה במהרה בקרוב.”<sup>245</sup> כך מועמדות שתי המילים ‘ישועה’ ו‘גאולה’ כמילים נרדפות. אולם הרב דב בערל וויין (2010) מבחין בדבריו בין ‘ישועה’ לבין ‘גאולה’: “הישועה היא בת לוויה קבועה לעם היהודי. גאולה היא מצרך הרבה יותר נדיר. אנחנו עדיין ממתנינים לגאולה השלמה שהבטיחו לנו נביאי ישראל לפני אלפי שנים”. כלומר הישועה מובנת מאליה, ואילו בגאולה יש לזכות.

<sup>243</sup> “גאולה ולא גולה”, הצופה, 11.1944.22: 3. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>244</sup> לדוגמה סיקור הריגתו של רבי מנחם ישועה מראשי ישיבת “פורת-יוסף”, ודיווחים על הישגיו של טניסאי השולחן המצליח, יוסף ישועה, אשר סוקרו רבות בעיתונים של שנות השישים והשבעים.

<sup>245</sup> הצופה, 12.1939.1: 3. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

במושג 'הצלה' נעשה שימוש רב בעיתונות העברית בין השנים 1955–1964 כסומך בצירופי סמיכות מגוונים, כגון תחנות הצלה, מבצעי הצלה, עליית הצלה, פעולות הצלה, אוניית הצלה, משלוח הצלה ועוד. ניכר כי בעוד 'גאולה' היא מושג רוחני ומופשט 'הצלה' היא מושג מוחשי.

משמעו המקורי של הביטוי 'גאולת דם', הקושר בין הסעיף שכאן לבין סעיף הבא, הוא גאולת האישה ופדיונה (על 'דם' במשמעות אישה בסעיף הבא). במזרח הקדום היה נוהג של רצח הבעל וחיטפת האישה, ומכאן התפתח הביטוי 'גאולת דם' במובן של הצלת האישה (כספי, 1985 : 513). מהפסוק: "גַּאֵל הַדָּם, הוא יִמִּית אֶת-הַרְצָח" (במדבר ל"ה, י"ט) עולה כי הביטוי 'נקמת דם' התפתח מאותה 'גאולה' שבמסגרתה נרצח הבעל, ומשמעו הריגת רוצחי הבעל על-ידי קרובי משפחתו.

## דם

על פניו נראה כי המושג 'דם' אינו נוגע ישירות לענייננו. אולם במקראות הלימוד נעשה בו שימוש בהקשר לערכים מרכזיים המעצבים את הזהות הלאומית כגון הקרבה, אומץ, תקומה וגיבושו של הזיכרון הקולקטיבי, ולכן יש חשיבות לחקירה הדיאכרונית של הופעותיו במקראות השונות ושל התמורות שחלו במשמעו ובמופעיו. זרובבל מתארת את התחייה הלאומית היהודית כלידה טבולה דם ואת הדם כמסמל בעת ובעונה אחת את החיים ואת המוות (זרובבל, 2004 : 63).

למושג 'דם' יש משמעות אחת ויחידה במילון אבן-שושן: "נוזל אדום הזורם בעורקים, בוורידים ובנימיות בגוף האדם ובעלי החיים" (אבן-שושן, 2009 : 187–188). בספר בראשית מופיעה ברכת אלוהים להמשך קיום האנושות: "וַיְבָרֶךְ אֱלֹהִים אֶת-נֶחַם וְאֶת-בָּנָיו וַיֹּאמֶר לָהֶם פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלְאוּ אֶת-הָאָרֶץ" (בראשית ט', א'). בהמשכו של הפרק מופיע המושג 'דם' וחלק מנטיותיו: אֶת-בְּשָׂרִי בְּנַפְשִׁי דָמוֹ לֹא תֹאכְלוּ: וְאֶת-דַּמְכֶם לְנַפְשֵׁיכֶם אֶדְרֹשׁ [...] שִׁפְךָ דָם הָאֲדָם בְּאֲדָם דָּמוֹ יִשָּׁפֵךְ" (בראשית ט', ד'–ה'; י'). חוקר המקרא, משה כספי, סבור כי המושג 'דם' משמש בהקשרים אלו במשמעות אדם, ולא במשמעות הנוזל האדום הזורם בכלי הדם. לדבריו, המילה 'אדם' שמקורה בשומרית הייתה הגויה כשתי מילים חד הברתיות (אדם), ומשמעה כלל המין האנושי – איש ואישה. המילה 'דם' משמעותה אישה בשומרית, וממנה היא נפוצה לשפות שונות: לחיתית במשמעות אישה נשואה; ליוונית וללטינית במשמעות "אם בעל כל חי"; ולעברית במשמעות אדם. כך בפסוק "אֶת-בְּשָׂרִי בְּנַפְשִׁי דָמוֹ לֹא תֹאכְלוּ" (בראשית ט', ד') הכוונה היא לאיסור אכילת בשר של בעל-חיים הזקוק עדיין ל"דמו", כלומר לאדם. כספי מצביע על השימוש בשם הפעולה 'שתייה' בהקשר לדם במשמעות נוזל, ואילו כאשר מדובר על איסור אכילת דם, כמו בפסוק שלעיל, מובנו של המושג 'דם' הוא אדם. כלומר אסור לאכול בעל-חיים ממין נקבה, ואכן התורה מצווה להקריב קורבנות רק מן הזכרים. הפסוק "וְאֶת-דַּמְכֶם לְנַפְשֵׁיכֶם אֶדְרֹשׁ" (בראשית ט', ד')

ט', ה') משמעותו שאלוהים ידרוש את טובת האם המולידה והמזינה את נפש האדם (כספי, 1985: 510–512).

מילון רב מילים (שויקה, 2009) מייחס למושג 'דם' שלוש משמעויות שונות: (1) הנוזל האדום הזורם בעורקים ובוורידים; (2) אומץ, העזה; (3) [בהשאלה] קיום, סמל החיים. גלגול המשמעות של המושג 'דם' מהנוזל האדום הזורם בכלי הדם אל סמל החיים והקיום משקף מעבר מהמוחשי אל המופשט, ואני סבורה כי יש לו קשר למשמעות הקדומה של המושג 'דם' כ'אֵם', שהרי האם המולידה היא מקור קיומו של האדם. המושג 'דם' נקשר למושג 'לאום' במשנתו של הפילוסוף היהודי-גרמני, פרנץ רוזנצווייג, אשר טען כי קיומו של עם אינו תלוי בטריטוריה משותפת, אלא בשיוכו ללאום המוגדר כשותפות אתנית של קרבת דם (רוזנצווייג, 1921: 325).

לצורת הריבוי 'דמים' שתי משמעויות נפרדות – האחת היא ריבוי של 'דם', והשנייה היא שוויו של דבר, מחיר, כסף (אבן-שושן, 2009: 189). משמעות נוספת למושג 'דמים' עולה מהציטוט המקראי: "וַתִּקַּח צִפְרָה צֹר וַתִּקְרָת אֶת-עַרְלַת בְּנָהּ וַתִּגַּע לְרַגְלָיו; וַתֹּאמֶר כִּי חֵתַן-דָּמַיִם אֶתָּה לִי" (שמות, ד', כ"ה). י.ל. בנאור סבור כי לא מדובר בצורת הרבים של 'דם', אלא בשאילת משמעות מן הערבית הקלאסית שבה מובנו של המושג 'דמים' הוא קטן, נמוך ומסכן (בנאור, 1974: 438).

## עם, אומה ולאום

גיון ארמסטרונג, תאורטיקן חשוב של הלאומיות, התייחס לתפקידם של ביטויים לשוניים ליצירת מסגרת ברורה עם גבולות המגדירים את הסולידריות של חברי הקבוצה, ומזהירים אותם בהתקרבות אל העולם העוין שמסביבם. המושגים 'עם', 'אומה' ו'לאום' תוחמים את חברי הקולקטיב באופנים שונים, ומדגישים היבטים שונים של הקבוצה. כך למשל מסבירים ואגו ושטאובר את המשמעות השלילית שקיבל המושג המקראי 'גוי' על רקע האיבה בין היהודים לסביבתם (ואגו ושטאובר, 2007: 20).

בן-ישראל מתארת את המושג 'עם' כריבון וכמקור הסמכות הפוליטית. לעומתו המושגים 'לאום' ו'אומה' מבטאים פרדוקס: מצד אחד כל אדם מבין לכאורה את משמעותם, ומצד שני יש מגוון עצום של תאוריות, שונות בתכלית זו מזו, ביחס למשמעות המושגים הללו (בן-ישראל, 2004: 451–452).

מילון אבן-שושן אינו מבחין בין המושגים 'עם', 'אומה' ו'לאום', אלא רואה בהם מילים נרדפות. כך אומה מוגדרת כ'עם, לאום, קיבוץ גדול של בני אדם אשר מוצא ועבר אחד להם, ועל פי רוב גם לשון אחת וארץ מושב עיקרית אחת'. הגדרה זהה מובאת למושג 'לאום' (אבן-שושן, 2009: 57–58, 427).

שתי משמעויות נוספות מובאות למושג 'עם': (1) קהל רב; (2) המון, בני המעמדות הנמוכים (אבן-שושן, 2009: 724). פרופסור דני פילק, חוקר מדעי המדינה ומדעי החברה, מצביע על ארבע משמעויות של המושג 'עם': (1) האומה כולה; (2) קהילה פוליטית בעלת מסגרת מרחבית משותפת; (3) המעמדות

הנמוכים ; (4) יחידה אתנו-תרבותית אחת. פילק אף מבחין בין המושג 'עם' לבין המושג 'אומה', וקובע כי 'אומה' היא קהילה מדומיינת בעלת מורשת היסטורית משותפת, ואילו המושג 'עם' אינו מחייב ממד טמפורלי (פילק, 2011 : 191). וסרמן מכנה את המושגים 'עם' ו'אומה' 'מושגי יסוד מחוללי לאומיות'. מדובר במושגים מעוררי תודעה לאומית המגבשים תחושת שייכות לקולקטיב הלאומי החל מימיה של המהפכה הצרפתית. המושג 'עם' (People) הוא הקדום ביותר, ושכיחותו במקרא גבוהה. עד למהפכה הצרפתית הוא יוחס רק לבני השכבות הנמוכות. לעומת זאת המושג 'אומה' (Nation) נדיר במקרא, ועד למהפכה הצרפתית הוא יוחס רק לשכבה הגבוהה של האוכלוסייה (וסרמן, 2007 : 11, 23, 31).

כאשר המושגים 'עם', 'אומה' ו'לאום' מופיעים בסמיכות זה לזה, אפשר ללמוד על ההבדל ביניהם. לרוב הם מופיעים כנרדפים. דוגמה יפה לכך הובאה בעיתון "הלבנון", העיתון העברי הראשון בארץ ישראל. שיצא לאור בשנים 1863–1886 בירושלים, בפריז, במיינץ ובלונדון: "כבר חקרו רבים למצוא הבדל בשמות הנרדפים, והנה נמצא שם 'אומה', עם, גוי ולאום', והוא כי השתתפות הקיבוץ ייתכן על-פי התאחדותם באיזו דבר. אם בשיתוף משפחה או שיתוף המקום איש ואיש יולד בה, או שיתוף הממשלה המקשרת אותם, או שיתוף השפה המדוברת ביניהם, או שיתוף הדת והמוצא."<sup>246</sup> ממובאה זו עולה הניסיון למצוא מכנה משותף ותכונות זהות לשמות 'אומה' 'עם', 'גוי' ו'לאום'. זאת בניגוד ל"דמיון המשפחתי" שאותו הגדיר ויטגנשטיין כמציאת יחסי הדמיון והקרבה בין חברי הקבוצה, והצבעה על התכונות המפוזרות ביניהם, במקום מציאת מכנה משותף או תכונות זהות (ויטגנשטיין, [1929], 1994 ; ויטגנשטיין, 1953).

יחד עם זאת מצאתי מובאות המצביעות על הבדלים דקים בין המושגים הללו, כך למשל בכתב העת "למרחב", ביטאונה של מפלגת אחדות העבודה – פועלי ציון, שיצא לאור בין השנים 1954 עד 1971: "הציונות רואה בעמנו עם, אומה או לאום – כשלושת המונחים שנקבעו לתקופות שונות ולצורות שונות של קיום אותה קולקטיביות היסטורית שיצרה את ההווה הלאומית היהודית."<sup>247</sup> מכאן עולה כי המושגים אכן מתייחסים לקולקטיב משותף, אך הם נבדלים זה מזה בזמנים, בצורות הקיום (למשל בארץ, בגלות, או בטריטוריה מדינית) ובהשקפה של העורכים ושל הכותבים בעיתונים השונים. הוגה הדעות החילוני, פרופסור אליעזר שביד, מחשובי חוקרי מחשבת ישראל בארץ, מבחין בין המושג 'עם' לבין המושג 'לאום' בהיבט הזמן. לדבריו, העם הוא שותפות של קרובי מוצא החיים יחדיו, והוא משמש כנקודת המוצא של הלאום, כלומר העם הוא עברו של הלאום (שביד, 1972 : 301). גם במובאה הבאה

<sup>246</sup> "מכתבי-סופרים", הלבנון, 15.8.1879. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>247</sup> "לבחינת בעיות הציונות והגולה", למרחב, 23.8.1957. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

הלקוחה מעיתון "על המשמר" עולה כי המושגים 'עם' ו'אומה' נבדלים זה מזה בזמנים: "הננו עם עתיק – ואומה צעירה. יישובינו רובם-כולם חדשים המה – והגדול שבהם חגג זה-לא-כבר יובל שנים לקיומו."<sup>248</sup>

חוקר תולדות עם ישראל והלאומיות היהודית, פרופסור יוסף גורני, סבור כי המושגים 'עם' ו'אומה' אינם בגדר כפל לשון, וכי ההבחנה ביניהם היא דקה, אך מהותית. לדבריו 'עם' פירושו קבוצת אנשים בעלת עבר היסטורי, תרבות ודת משותפים, ואילו 'אומה' היא חברה מדינית בטריטוריה מוגדרת. כלומר העם הוא חלק מהאומה וממאפייניה. לדבריו, האומה לא התפתחה מהעם, אלא יש לשניים קיום מקביל שגורם לטלטלות ולשינויים המתבטאים בגיבוש הזהות הלאומית ובמרכיביה (גורני, 1993: 393). הפילוסוף היהודי-גרמני, הרמן כהן, הבחין בדבריו בין 'לאום' לבין 'אומה', ומצא את המדינה קודמת לאומה: "אין המדינה מאחדת אומות אלא לאומים. המדינה היא שמביאה לעולם את האומה [...]. אולם אומה יחידה זו שבאה לעולם אגב המדינה, מאחדת בתוכה כמה לאומים. [...] רק אם שאיפתה ויסודה של הציונות היא המדינה היהודית, רשאית היא לדבר על האומה היהודית (Nation) ולא על הלאום היהודי (Nationalität), כפי שאנו רגילים לומר" (כהן, 1977: 89). מדבריו עולה כי קיומה של מדינה מוביל ליצירתה של אומה שיכולה לכלול לאומים שונים בתוכה. דוגמה נוספת לכך שהאומה היא מעל לשאר מרכיבי הלאום מובאת בכתב העת "למרחב": "לא הדת יצרה את האומה. האומה יצרה את דת ישראל, על כל עקרונותיה! את כל שאיפותיה, אמונתה ותקוותיה."<sup>249</sup>

שם העצם 'לאום' מצוי כבר בלשון המקרא במשמעות 'עם', 'אומה' בצורת היחיד: "וְלֹאֵם מְלֹאֵם יִצְמָךְ" (בראשית כ"ה, כ"ג), בצורת השייכות: "עַמִּי וְלֹאֲוָמִי אֶלֵּי הָאֲזִינוּ" (ישעיה נ"א, ד') ובצורת הרבים: "וּשְׁנֵי לְאֻמִּים מִמֶּעֶדְךָ יִפְרְדוּ" (בראשית כ"ה, כ"ג). בסך הכול מופיע שם העצם 'לאום' על נטיותיו כשלושים וחמש פעמים. לעומת זאת בלשון חכמים ההיקרות שלו פחות רווחת, והוא מופיע רק בשש מובאות שונות. גם כאן באותן נטיות ובאותה משמעות. בלשון ימי הביניים מתווספות צורות נטייה חדשות (לאומך, לאומו). החל מתקופת לשון ההשכלה נעשה שימוש בצורות שם התואר 'לאומי' ו'לאומית': "כל רגש לאומי, חיים שאין בהם התאחדות מוסרית בין איש";<sup>250</sup> ובצורת שם העצם 'לאומיות': "בעיני הנוצרים, לאומיות ישראל כבר פסקה."<sup>251</sup> ראוי לציין כי הצירוף 'זהות לאומית' לא נמצא במקורות

<sup>248</sup> "פרקים קטנים על נושאים גדולים", על המשמר, 22.4.1959: 2. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>249</sup> "לבחינת בעיות הציונות והגולה", למרחב, 23.8.1957: 2. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>250</sup> משה ליב ליליינבלום, 1876, חטאות נעורים, חלק ב, עמ' 24, שורה 20.

<sup>251</sup> נחום סוקולוב, 1882, שנאת עולם לעם עולם, עמ' 206, שורה 1.

היהודיים, וניתן להניח כי הוא הופיע לראשונה בשפות זרות בעקבות המהפכה הצרפתית. הצירוף העברי חודש מאוחר יותר, כתרגום למילה הזרה.

מהפסוק "וְאַתָּן אָדָם תַּחַת נֶפֶשׁוֹ" (ישעיהו מ"ג, ד') עולה כי המושג 'אדם' מקביל למושג 'לאום'. כפי שהראיתי לעיל המילה 'אדם' בנויה במקורה משתי מילים חד הברתיות: 'א'; ו-'אדם' במשמעות אָם (כספי, 1985: 513), כלומר יש קשר מורפולוגי וסמנטי בין המושגים 'לאום', 'אומה' ו'אָם'. חוקר הספרות העברית וספרות היידיש, פרופסור דן מירון, הצביע גם על הקשר הפונטי-אטימולוגי בין המילים 'אומה' ו'אָם' (מירון, 1992: 92). וילפרד ביון וזיגמונד היינריך פוקס, שני חוקרים פוסט-פרוידיאניים שעסקו בפסיכולוגיית הקבוצה, סברו שהזיקה העמוקה של הילד לאימו משוחררת ביחסם של יחידים לקבוצה שאליה הם משתייכים. לדבריהם, הזהות האישית והזהות הקולקטיבית שזורות יחדיו ומתפתחות זו מזו (Bion, 1961; Foulkes, 1964).

## מולדת

היקריות המושג 'מולדת' מציגות מתח קבוע בין המולדת האישית לבין המולדת הקולקטיבית, ובין המולדת המוחשית-הממשית לבין המולדת הרוחנית-המופשטת. מילון אבן-שושן מביא ארבע משמעויות למושג 'מולדת': (1) מקום שאדם נולד בו, מְכוּרָה; (2) מקום גידולו הטבעי והמקורי של צמח או בעל חיים; (3) בני המשפחה, קרובי המשפחה; (4) יליד, נולד (אבן-שושן, 2009: 481). ניכר כי אין ביטוי בהגדרות אלו למולדת במשמעות המקום שאליה מרגיש הפרט תחושת שייכות, כלומר למולדת הקולקטיבית. לעומת זאת במילון רב מילים מופיעה ההגדרה הבאה: "המדינה שאדם נולד בה, או שהוא רואה את עצמו שייך לעם היושב בה מבחינה היסטורית או תרבותית" (שויקה, 2009). אני סבורה כי המשמעויות השונות למושג 'מולדת' נוגעות להבחנה בין המולדת הביוגרפית האישית לבין המולדת הקולקטיבית. המופעים הראשונים של המושג 'מולדת' בעיתונות העברית מיוחסים למקום שהאדם נולד בו, כלומר למולדת הביוגרפית האישית, כך בעיתון "המאסף": "איש היה בארץ סיציליען ושמך יעלאן ועיר מולדתו יעלא".<sup>252</sup> חוקרת הספרות העברית, מאשה יצחקי, הצביעה על כך שמשוררי שנות העשרים והשלושים שרובם נולדו באירופה, הבחינו בין מולדתם הפרטית לבין המולדת הלאומית המתחדשת. לדבריה, מדובר ב"דואליות קיומית" ולא בסתירה בין שתי המולדות (יצחקי, 1999: 26). טשרניחובסקי קשר בשירו בין האדם לבין המולדת האישית שלו: "הָאָדָם אֵינּוּ אֶלָּא תְּבִנִית נוֹף־מוֹלְדָתוֹ", כלומר האדם שייך למקום שבו הוא נולד ולטבע המקיף אותו. לעומת זאת בעיתון "דבר"

<sup>252</sup> "קורות העתים", המאסף, 15.4.1789: 9. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>



תחת הכותרת "מולדת הסופר" נשלל קיומה של המולדת האישית עבור הסופרים ועבור הספרות העברית: "אין לי מולדת. יש לי מולדת מופשטת, שאני אוהבה – היא בדמי. אבל מולדת בשר-ודם – [...] אין לספרות העברית מולדת אישית ממשית. יש לה מולדת מופשטת, כללית, פורמאלית."<sup>253</sup> בעיתון "דבר" המולדת הקולקטיבית מוצגת כשלב בדרך להשגת המטרה – הפיכתה של המולדת הקולקטיבית למולדת אישית: "כולנו לא נראה את מערכת עמנו לנגמרה, עד אשר מולדת האומה לא תהיה לכל מיותמי האומה מולדת אישית וחופשית."<sup>254</sup>

ההבחנה בין מולדת מוחשית לבין מולדת רוחנית עולה מדבריו של המשורר והסופר, שלום יוסף שפירא: "כשם שארץ ישראל היא מולדת גופה של האומה היהודית, כך הלשון העברית היא מולדת הנשמה של אומתנו". ש. שלום מצביע כאן על הקשר המוחשי בין המולדת לבין האומה ועל הקשר הרוחני בין המולדת לבין הלשון, והוא מוסיף כי הלשון היא מצבור של תרבות ושל חיים לאורך כל הדורות (שלום, 1947: 314–315).

פרופסור חנוך בן-פזי, חוקר הפילוסופיה היהודית, חקר את המושגים 'טריטוריה', 'מולדת' ו'זהות' במשנתו של עמנואל לוינס, פילוסוף יהודי-צרפתי. לדבריו, יחס למרחב טריטוריאלי יכול להעיד על תודעה היסטורית ועל מחויבות לעבר במקביל למכוונות כלפי העתיד. במסגרת הדיון הפילוסופי על משמעות המרחב הטריטוריאלי הוא מעלה את השאלה אם 'מקום' הוא מושג תודעתי וטבעי, או שמדובר במושג חברתי המאפשר לכונן קהילות ולאומים (בן-פזי, 2006: 394–395). בספר בראשית נכתב "עַד שׁוֹבֵד אֶל-הָאֲדָמָה, כִּי מִמֶּנָּה לָקַחְתָּ: כִּי-עֶפְרָא אֶתָּה, וְאֶל-עֶפְרָא תָשׁוּב" (בראשית ג', י"ט). בהתייחס לפסוק זה מפרש בן-פזי את הצירוף "ארץ מולדת" כארץ שממנה נולד האדם, כלומר לא רק כמקום, אלא כאם היולדת את האדם מבטן אדמתה (בן-פזי, 2006: 397–398). כך נכתב גם בשירו של יעקב אורלנד: "אֲנַחְנוּ שְׂרִים לָךְ, מוֹלְדֵת וְאֶמָּא, אֶת שִׁיר הַשִּׁירִים לְעַמֶּל."

כתב ה"ווישינגטון פוסט", פיליפ באמפ, בדק את שכיחות השימוש במושג 'מולדת' (homeland) בעיתון "ניו-יורק טיימס", ומצא שלושה מועדים שבהם השימוש במושג הגיע לשיאים – מלחמת העולם השנייה בהקשר לגרמניה כמולדתם של הנאצים (Heimat); סוף שנות השבעים בהקשר למולדתו של העם הפלסטיני; ובאחד עשר בספטמבר 2001 בעקבות אירועי הטרור בארה"ב כמושג המשלב בין ז'יגון צבאי לבין רעיון הגנת המולדת (Bump, 2014). בעיתונות העברית מגיע השימוש במושג 'מולדת' לשיא אחד בשנים 1945–1964 בשני הקשרים בולטים – אוניית הנוסעים "מולדת" שהושקה בתאריך

<sup>253</sup> "מולדת הסופר", דבר, 2.5.1975: 16. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>254</sup> דבר, 13.8.1948: העמוד הראשי. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

21.11.1960, ו"חופשת מולדת" שהונהגה עד שנת 1956 ושוב בשנת 1964. גם בעיתונות העברית של שנות השבעים מופיע המושג 'מולדת' בהקשר לעם הפלסטיני. כך בעיתון "מעריב": "חוג חשיבה של מפלגת-העבודה אימץ את הגרסה, כאילו שטחה של ישראל הוא מולדת של שני עמים [...] כשמדובר במולדת של עם, ולא במולדת של ציבור אנשים בודדים, אין היא יכולה להיות אלא מולדת תרבותית ומסורתית. וברור לכל העולם, כי ארץ ישראל היא צור מחצבת עם ישראל בלבד – לא של שום עם אחר."<sup>255</sup> הסופר וההוגה א.ב. יהושע סבור כי בעידן הגלובלי המולדת הופכת להיות "בגד" שמסירים ומחליפים אותו בעת מצוקה בבגד אחר, ולכן יותר מחצי מיליון ישראלים חיים כיום מחוץ לגבולות הארץ. בעקבות כך הוא מציע בספרו "אחיזת מולדת" להבהיר ולחדד את המושג 'מולדת' כמושג חי וממשי ולאחוז במולדת כדי לקיים את המהות היהודית שאליה נקרא העם היהודי בפסוק: "לֶךְ-לְךָ מֵאֶרֶץ צָרָה וּמִמּוֹלַדְתְּךָ וּמִבְּיַת אָבִיךָ, אֶל-הָאָרֶץ, אֲשֶׁר אֶרְצָךְ" (בראשית י"ב, א') (יהושע, 2008: 65, 67).

## חירות, ריבונות ועצמאות

המושגים 'חירות', 'ריבונות' ו'עצמאות' מופיעים בפסקות שונות במגילת העצמאות, ויש ביניהם קרבת משמעות. אצביע כאן על גלגולי המשמעות של כל אחד מהם, ואתייחס לנקודות הדמיון והשוני ביניהם. חירות מוגדרת במילון אבן-שושן כ"חופש, דרור, מעמדו של אדם חופשי" (אבן-שושן, 2009: 329). לעומת זאת במילון רב מילים נקשר המושג הן לפרט והן לעם: "חופש, עצמאות, היכולת של אדם או של עם לפעול בצורה עצמאית על-פי רצונם" (שויקה, 2009). המילה 'חירות' הופיעה בעברית בלשון חכמים במטבעות המרד הגדול (67–68 לספירה) בצירוף 'חירות ציון', ובמטבעות בר-כוכבא (132–135 לספירה) בצירוף 'חירות ירושלים'.<sup>256</sup> במטבעות אלה נעשה שימוש פוליטי במושג 'חירות', והוא מעיד על חשיבותו של המושג באידיאולוגיה של מגיני ירושלים במלחמתם נגד הרומאים (פינס, 1984: 250; ליטבק, 2005: 57). השימוש במושג 'חירות' בעיתונות העברית נפוץ החל משנת 1786 ובשנים 1945–1964 שכיחותו הייתה גבוהה במיוחד הודות להקמת "סיעת חירות" שנוסדה בשנת 1948 ולפעילותו הענפה של "תיאטרון חירות".<sup>257</sup>

חוקר הפילוסופיה היהודית, פרופסור שלמה פינס, כתב מאמר מקיף בשם "על גלגולים של המונח חירות", ובו טען כי מושג זה חדר לעברית בתקופת לשון חז"ל דרך היוונית והרומית, ולא מתוך לשון

<sup>255</sup> "ארץ ישראל – לא מולדת לשני עמים", מאת חיים רגבי, מעריב, 11.7.1974: 23. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>256</sup> הנתונים מתוך "מאגרים" – מפעל המילון ההיסטורי ללשון העברית. <http://maagarim.hebrew-academy.org.il>

<sup>257</sup> הנתונים מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

המקרא. לדבריו, אין במקרא מילה שמשמעותה חופפת למושג 'חירות', כפי שמשמשים בו בימינו בהקשר של מטרה מדינית. המילים 'חופשה', 'חופשי' מופיעות במקרא רק בהקשר לשחרור העבד או השפחה. פינס מצביע על כך שמשמעו של המושג 'חירות' ביוונית וברומית הוא נכס קיים שיש להגן עליו. לעומת זאת בהיות העם היהודי עם משועבד, שינה המושג את משמעותו ל"שחרור ופריקת עול השלטון" מתוך מטרה מדינית. בחשיבה האסלאמית עלה הצורך לעסוק בסוגיית החירות הקולקטיבית רק בעידן המודרני, משום שהאסלאם, בניגוד ליהדות, נהנה מריבונות במהלך ההיסטוריה. בעידן הנוכחי מכירה החשיבה האסלאמית בריבוי המשמעויות של המושג 'חירות' המושפע מאירועים היסטוריים ומשינויים בתנאים החברתיים והתרבותיים של קהילות. בנצרות הפאולינית נקלט מושג 'חירות' במשמעות של דרישה לפריקת "עול התורה והמצוות" באמצעות ביטול האיסורים המוסריים. משמעות זו השתקפה גם בכתביהם של הוגי דעות אירופאיים וחילוניים של העת החדשה, כמו ברוך שפינוזה שקרא לביטול סמכותם של החוקים הדתיים, להכרת החירות כערך עליון ולהבטחת קיומה של החירות על ידי שלטון העם ועל-ידי הסכמה כללית (פינס, 1984 : 247–248, 255–256, 258, 260–261 ; ליטבק, 2005 : 57).

הפילוסוף דוקטור יצחק קליין, תלמידם של ז'אן היפוליט ושל עמנואל לוינס, הצביע על מורכבותו של המושג 'חירות' בספרו "חירות דיאלקטית – מחשבות אל מעבר לדיאלקטיקה של הג'ל" (קליין, 2006). הוא טען כי המושג 'חירות' נושא בחובו ניגודים – מצד אחד החירות נתפסת כיכולת לפעול לפי רצונות ומאוויים של הפרט ; ומצד שני שליטה ביצרים ובתאוות מעידה על חירות הרוח (קליין, 2006 : 151). בניגודים הללו עסקו פילוסופים נוספים כמו ישעיהו ברלין והפילוסוף הגרמני הנודע, הגל, המבחינים בין חירות מופשטת-שלילית לבין חירות קונקרטי-חיובית. החירות השלילית היא למעשה שעבוד במראית עין של חירות, כלומר אשליית חירות המתאפיינת בשחרור מוחלט ממגבלות ומכפייה או ציוויים. היא נקשרת לחירות המערבית המאופיינת בשחרור של האדם ממגבלות חיצוניות, וביכולתו לפעול בהתאם לתאוותיו ולרצונותיו הפנימיים ; לעומת זאת משמעותה של החירות החיובית היא שחרור מהשעבוד ליצרים פנימיים, והיא נקשרת לתפיסות דתיות-הלכתיות המוצאות חשיבות בשליטה ביצרים ובתאוות, כלומר חירות זו מכילה את השעבוד, למשל לאלוהים, כחלק ממהותה (ליטבק, 2005 : 58–60 ; קליין, 2006 : 24–25). ניכר כי כל אחת מהחירויות מתייחסת לשחרור ממגבלות שמקורן שונה –

המגבלות של החירות השלילית הן חיצוניות, ואילו המגבלות של החירות החיובית הן פנימיות. ההיסטוריון חוקר האסלאם, פרופסור מאיר ליטבק, סבור כי מושג 'החירות' נפוץ במחשבה המודרנית בשני מובניו השכיחים ביותר – חירויות האזרח וחירויות פוליטיות. כך במלחמת העצמאות האמריקנית ובמהפכה הצרפתית נקשרה החירות לרעיון ריבונות העם ולזכויות המולדות הטבעיות של בני האדם. לעומת זאת במחשבה הדתית, ובדתות הלכה בפרט (כמו האסלאם, הנצרות הקתולית והיהדות), החירות נתפסת כמנוגדת לתפיסה הבסיסית המכפיפה את האדם לאלוהיו, ומשמשת כמושג מופשט

הנקשר למעמדו של העבד ועומד בניגוד למושג 'עריצות' שמשמעו שלטון שאינו נוהג בצדק כלפי נתיניו (ליטבק, 2005 : 55–56).

קליין התנגד לניסיונות להגדיר את המושג 'חירות', משום שלדבריו כל ניסיון להגדירו מבטל את מובנו האמיתי שהוא מעבר למושג ולהגדרה (קליין, 2006 : 30). גם פינס הצביע על רב-המשמעות של המושג, ובעקבות כך על השימוש המגוון שנעשה בו לאורך ההיסטוריה (פינס, 1984 : 263).

המושג 'ריבון' נכנס לעברית בלשון חז"ל במשמעות של אדון או ככינוי לאלוהים, אך המושג 'ריבונות' חדר לעברית רק בתקופת העברית החדשה. למושג 'ריבונות' מובאות שתי משמעויות במילון אבן-שושן: (1) שלטון עצמאי, עצמאות, סוברניות; (2) אדנות, שליטה (אבן-שושן, 2009 : 896), ואילו מילון רב מילים מציג ארבע משמעויות למושג זה: (1) [משפט בינלאומי] עצמאות מדינית הבאה לידי ביטוי בהגדרה עצמית, בשלטון עצמי, בהיעדר כפיפות פוליטית למדינות אחרות ובעיקרון אי-ההתערבות בענייניה הפנימיים של המדינה; (2) [פוליטיקה] סמכותה של המדינה לשלוט, כוחה העליון של המדינה שממנו משתמעת בלעדיות סמכויותיה בשטחה; (3) כוחו, סמכותו ועוצמתו של הריבון – המלך, השליט או הגוף המושל; (4) סמכות מוחלטת, אדנות, שליטה (לאו דווקא בתחום הפוליטי) (שויקה, 2009).

הפילוסוף והמשפטן הצרפתי, ז'אן בודן, היה הראשון שהתייחס לרעיון הריבונות כבר במחצית השנייה של המאה השש-עשרה. לדבריו, משמעותה של הריבונות היא סמכות עליונה הנובעת מזכותו של השליט לשלוט על אזרחים ועל נתינים ללא הגבלה של החוק. הוא הוסיף כי הריבונות מגדירה את קיומה של המדינה, ומבדילה אותה מארגונים חברתיים ושלטוניים אחרים. מתפיסתו של בודן התפתח באירופה המשטר האבסולוטי שבו נושא הכתר נחשב כריבון בתחום ממלכתו. המתמטיקאי והפילוסוף, גוטפריד וילהלם פון לייבניץ, הבחין בין 'ריבונות' המוגדרת כסמכות ממשית להגביל נתינים בטריטוריות שלהם, לבין 'מלכות' המושתתת על תחומי שלטון המעניקים לה את הזכות לתבוע ציות, ומחייבים שמירת אמונים מבלי להפעיל בהכרח כוח צבאי על הנתינים שבטריטוריה (סנדלר, 1999 : 12–13, 101–102).

הפילוסוף פרופסור אבי שגיא עסק בקונפליקט בין עיקרון "ריבונות האל" בהלכה היהודית לבין עיקרון "ריבונות העם" או המדינה הדמוקרטית. הוא הסביר כי הקונפליקט בין שני עקרונות הריבונות לא נובע רק מכך שכל עיקרון מציע ריבון שונה – האל לעומת האדם או החברה, אלא הוא עמוק יותר ונוגע לאידיאל שונה של תפקיד האדם ושל מקומו ביחס לאל. לדבריו, לפי תפיסת היהדות, האדם כפוף לאל ומחויב לציית לו. לעומת זאת התפיסה הדמוקרטית רואה באדם (או במדינה) ריבון אשר אינו כפוף לסמכות אלוהית. מדברים אלו עולה כי הדת שוללת כל ריבונות אנושית, אולם שגיא סבור כי הקונפליקט מבוסס על תפיסה פורמליסטית צרה של ההלכה, וזו אינה משקפת את המציאות הריאלית, או את המסורת היהודית החיה שבה יכולים לגור בכפיפה אחת ריבונות אנושית וציות למערכת הלכתית (שגיא, 1999 : 169–170, 172–173). מדבריו של התיאולוג הבריטי, ג'ון מילבנק, עולה כי לא מדובר בשני

עקרונות מנוגדים, אלא בהתפתחות של המושג 'ריבונות' אשר עבר תהליך של חילון. במסגרת תהליך זה הועתק הציות להשגחה האלוהית לרעיון הציות לריבון (Milbank, 1990). תהליך חילון זה ניכר במשנתו הדתית-ציונית של הרב חיים הירשנזון אשר סבור כי רעיון ריבונות העם מציב את הציבור במעמד שווה לאלוהים (טרנר, 2005 : 162). גם שביד קושר בין החילוניות שאפיינה את התרבות האירופית בעת החדשה לבין רעיון ריבונות האדם בעולמו על עצמו, על חייו החברתיים והמדיניים ועל הטבע המתנה את קיומו. לדבריו, רעיון הריבונות בא לידי ביטוי בשלושה תחומים: (1) בתחום המדיני התגבשה המדינה הלאומית המייצגת את רצון העם להיות ריבון על עצמו, ומתנגדת להתערבות הדת בחיים המדיניים. בהמשך השפיע התחום המדיני על התחום החברתי, כאשר נולדו רעיונות כדוגמת הדמוקרטיה, הסוציאליזם והליברליזם שתבעו זכויות וחירויות לכל בני העם; (2) בתחום התרבות החומרית הוגשם רעיון הריבונות באמצעות שליטת האדם על הטבע ושעבודו לטובת אינטרסים אישיים; (3) בתחום הבין-אישי ניכרת תחילה שאיפה מוסרית לעגן את חובת האדם לעצמו, לרעיו ולחברה שאליה הוא משתייך. אולם במקביל ניכר גם שימוש בבני אדם כמושאים של הנאה ויצרים, דבר אשר הוביל לדלדול של התוכן ושל היצירה האנושית (שביד, 1974 : 243–244). ביקורת חריפה כלפי המושג 'ריבונות' ניכרת בהגותו של המשפטן והוגה הדעות, הרב יצחק ברויאר, אשר רואה בריבונות כעילה המרכזית למלחמות ולסבל האנושי בעולם. הוא סבור כי הריבונות האנושית – של יחידים (אינדיבידואליזם), של מדינות ושל עמים – חותרת תחת הבסיס היחיד לקיום האנושי על-ידי כפירה בשלטון המשפט האלוהי המשתקף במערכת של חוקים אלוהיים (שבע מצוות נוח). הוא מוסיף כי מדינות הלאום המודרניות החריפו את בעיית הריבונות באמצעות הפרדת הדת מהמדינה, והביאו למצב שבו המדינה פועלת לטובת עצמה בלבד, ולא לטובת האנושות כולה (ישראל-פליסהואור, 2011 : 607, 618–619, 625).

רעיון העם כריבון התפתח באתונה כחלק מהדמוקרטיה, ומשמעותו שוויון בין כל האזרחים בהשתתפות בהחלטות ובחקיקה שוויונית ומחייבת. פילק הצביע על מורכבותו של המושג 'ריבונות העם'. לדבריו, מורכבות זו נובעת מן המתחים הפנימיים השורים בו. המתח המרכזי הוא בין אחדותו של הכוח הריבוני שהתפתחה מהתפיסה הרואה במלך כריבון אבסולוטי, לבין העם המייצג ריבוי אנשים ודעות, כלומר מתח בין האחד לבין הרבים. מתח זה מתבטא בפער בין העם הפועל כגוף מאוחד וריבוני לבין העם כאוסף של יחידים. כדי להתגבר על פער זה הפריד הפילוסוף והתאורטיקן, ז'אן-ז'אק רוסו, בין העם האידיאלי המייצג את הרצון הכללי של העם לבין העם הקונקרטי המייצג את ריבוי הקולות בעם. בימינו מייחסת ההגות הפוליטית הביקורתית חשיבות רבה ל"ריבוי", כלומר לרב-תרבותיות, למגוון זהויות ולזכויות האדם על פני ריבונות העם, והיא גורסת כי הזכויות נועדו להגן על קבוצות מיעוט מוחלשות ומודרות מפני פגיעתו של הרוב (פילק, 2011 : 191, 194–195, 201–202, 208–209). ניכר כי

המושג 'ריבונות' עבר תמורות סמנטיות שהמשותף להם הוא שינוי דמות הריבון. תחילה היה הריבון מזוהה עם אלוהים, לאחר מכן עם המלך ולבסוף עם העם. בימינו ניכרת שחיקה של המושג 'ריבונות העם' ובמקומו מושם דגש על קבוצות המיעוט ועל ריבוי הזהויות בחברה הרב-גונית.

גם המושג 'עצמאות' חדר לעברית רק בתקופת העברית החדשה, ומוצגות לו שתי משמעויות במילון רב מילים ובמילון אבן-שושן: (1) עמידה ברשות עצמו, אי-תלות באחרים, אוטונומיה; (2) הכושר לשאת את עצמו, לא להיות נזקק לעזרת אחרים (אבן-שושן, 2009: 734). בדומה לכך, אחת ממסגרות התוכן שאליה נקשר המושג 'עצמאות' (independence) בפרויקט FrameNet היא 'אפשרות, היות בלתי תלוי במשהו'.<sup>258</sup>

את המושג 'עצמאות' חידש בתחילת המאה העשרים איתמר בן אב"י בהשראת צורות דוגמת 'עצמו', 'עצמי', 'בעצמי' וכדומה המופיעות בלשון חכמים, ומדגישות את ביצוע הפעולה על-ידי האגנט בכוחו, לבדו וללא עזרת אחרים (האקדמיה ללשון העברית, 2011א). במושג 'עצמאות' נעשה שימוש בעיתונות העברית החל משנת 1920. כך ב"דואר היום": "טרבלוס וביירות תהיינה מחוברות להן חיבור אמיץ אלא שלשתי ערים אלו תינתן **עצמאות** עירונית רחבה, בהתחשבות עם מעמדן הכלכלי המיוחד".<sup>259</sup> לעומת זאת במושג 'ריבונות'<sup>260</sup> נעשה שימוש בעיתונות העברית רק בשנת 1932: "הבעלות על החינוך תמסור לוועד הלאומי **ריבונות** ידועה על היישוב. הידיים תרגשנה שהן מחזיקות במושכות, וממילא תתחזק ותתפרסם הסמכות, והיישוב יתרגל לציית ולהיכנע לבאות כוחו".<sup>261</sup> החל משנות החמישים המושגים 'עצמאות' ו'ריבונות' משמשים בעיתונות העברית כמילים נרדפות ותדירות השימוש בהם עולה משמעותית. כך למשל בעיתון "על המשמר": "עמוד נעמוד כנגד כל כוח שיקום לפגוע **בעצמאותנו** ו**בריבונותנו** בירושלים".<sup>262</sup> בחלק מן הידיעות נקשרת הריבונות לתקופה שלאחר קום המדינה, כפי שעולה מכתבה שפורסמה בעיתון "דבר" תחת הכותרת "מ'המהפכה הציונית' ל'מהפכה הריבונית'": "לנו בישראל היו למעשה שתי מהפכות. האחת זו אשר (לשם נוחיות מושגים) נקרא לה – המהפכה הציונית, בטרם מדינה. והשנייה זו שהתחוללה עם קום מדינת ישראל ובהתחלת בניין **ריבונות** לאומית

<sup>258</sup> מתוך פרויקט FrameNet: [https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet\\_search](https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet_search)

<sup>259</sup> "צרפת ומדינת הלבנון", דואר היום, 6.9.1920: 2. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>260</sup> שכיחותו של המושג נבדקה גם בכתיב החסר 'ריבונות'.

<sup>261</sup> "החלטה בלבד עוד אינה מעבירה את החינוך", מאת בר דרורא, דואר היום, 2.1.1932: 2. מתוך ארכיון העיתונות

היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>262</sup> "התנגדות לסיפוח של עבדאללה – מבחן ציוני עליון", מאת אהרון ציזלינג, על המשמר, 9.1.1950: 2. מתוך ארכיון

העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

במסגרת ממלכתית עצמאית.<sup>263</sup> כעבור חודשיים נכתב בתגובה כי ההפרדה בין מהפכת הציונות לבין מהפכת הריבונות היא בגדר "ניסיון לנתק את התנועה הציונית, או יותר נכון את הציונות מראשיתה כתנועת שחרור לאומית, מהיסוד שלה – "ריבונות לאומית" כערך, כחלק בלתי נפרד מעצם מהותה".<sup>264</sup> כלומר הריבונות מוצגת כאן כערך מרכזי העומד בבסיסה של הציונות, ולא כחידוש שהתרחש בעקבות קום המדינה. שופט בית המשפט העליון, פרופסור אליקים רובינשטיין, קושר בין ריבונותה של המדינה היהודית בטרם החורבן והגלות לבין עצמאותה של מדינת ישראל עם הקמתה. לדבריו, הצירוף "עצמאות ממלכתית" המופיע במגילת העצמאות הוא הדהוד של ריבונות האומה היהודית בראשיתה (רובינשטיין, 2006 : 491).

הגיאוגרף, פרופסור מעוז עזריהו, שחקר את שאלת הזהות הלאומית והזיכרון הקולקטיבי, מצביע בספרו "פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים בישראל 1948–1956" על הוויכוחים סביב מרכיביו הסמליים של יום העצמאות. כך אפילו שמו של החג ('עצמאות', 'קוממיות', 'חג המדינה') עמד במוקד של מחלוקת ציבורית אשר הוכרעה בהתאם לפרשנות הערכית שניתנה לאירועים היסטוריים מכוננים. לדבריו, המושג 'קוממיות' הוא בעל עושר סמנטי רב יותר מהמושג 'עצמאות', משום שהוא נושא משמעות של תקומה וקיום עצמאי, וגם משמעות של זקיפות קומה וגאווה (עזריהו, 1995 : 24–26). התמורות שהתרחשו במרכיביו הסמליים של יום העצמאות מבטאות שינויים בנורמות ובערכים החברתיים. בשנים שלפני קום המדינה רווחה התפיסה כי המאבק לעצמאות ניוון משלילת הגולה. כך הראה חוקר ספרות הילדים, פרופסור אדיר כהן, כיצד השאיפה לעצמאות מתבטאת בשיריהם של משוררי העלייה השלישית באמצעות תיאורה של הגולה בצבעים שחורים משחור, בעצב ובייסורים קשים (כהן, 1959 : 414).

כלומר העצמאות שימשה באותה תקופה כמטרה. מאוחר יותר, בשנים הראשונות לקום המדינה, מילא המצעד הצבאי מקום מרכזי בחגיגות יום העצמאות במטרה להפגין עוצמה ועליונות צבאית. כאן כבר ניכרת הגאווה בעצמאותה של המדינה. עם השנים התחולל שינוי נוסף, ופולחן המלחמה רוסן (עזריהו, 1995 : 74–75, 90–91). בימינו הפכה צלילת הבשר למרכיב כה מרכזי בחג, עד כי הכינוי "יום המנגל" או "חג המנגל" החליף את יום העצמאות, והוא מבטא, לדבריו של הסוציולוג והאנתרופולוג, פרופסור ניר אביאלי, את הקשר בין יום העצמאות הישראלי לבין כוח, גבריות ומרחב (אביאלי, 2012 : 84, 103). כמו כן בעשורים האחרונים ניכר שימוש במושג 'עצמאות' בהקשר לפרט ולהתפתחותו. כך בספרו של הרב

<sup>263</sup> "מי'מהפכה הציונית" ל'מהפכה הריבונית", מאת יוסף זירעאלי, דבר, 11.2.1966 : 4. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>264</sup> "על 'ציונות', 'ריבונות' ו'ממלכתיות'. מאת א. בנדרמן, דבר, 7.4.1966 : 8. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

חוקר התלמוד, פרופסור יהודה ברנדס "על פי דרכו: אסופת מאמרים על ערכו של היחיד וחינוכו" מופיעים צירופים כגון החלטות עצמאיות, דעה עצמאית, עצמאות ועצמיות, חינוך לעצמאות, עצמאות הילד, פיתוח עצמאות ועוד (ברנדס, 2009).

## גבורה, הקרבה וקורבן

המושג 'גבורה' נקשר למושג 'הקרבה' במשמעות של מסירת נפש למען מטרה חשובה כחלק מהמסרים הערכיים שעיצבו את הזהות הלאומית הישראלית כגון "טוב למות בעד ארצנו" ו"במותם ציוו לנו את החיים". נוסף על כך הקרבה המורפו-סמנטית בין המושג 'הקרבה' לבין המושג 'קורבן' מסעפת את החקירה, ומעלה לפני השטח את הניגוד בין היחס השלילי לקורבנות השואה בשנים הראשונות לאחר סיום המלחמה, לבין היחס החיובי לגיבורי האומה שהקריבו את עצמם למען המדינה. בסעיף זה אציג את הקשרים בין שלושת המושגים הללו, כפי שעולה מהחקירה הדיאכרונית שלהם.

מילון אבן-שושן מציג שלוש משמעויות למושג 'גבורה': מלשון המקרא – (1) כוח עוז, תוקף, חוזק; (2) עלילות גדולות, מעשה נועז; מלשון ימי הביניים – (3) שם הספירה השישית בעשר הספירות שבקבלה (אבן-שושן, 2009: 136). מילון רב מילים מביא משמעות נוספת של "היכולת לסבול כאב" (שויקה, 2009). בעיתונות העברית מופיע לראשונה המושג 'גבורה' כבר בשנת 1788,<sup>265</sup> ותדירות השימוש בו עולה משמעותית בשנים 1945–1969.<sup>266</sup> מתוך ניתוח שיריו של טשרניחובסקי מצביע ההיסטוריון וחוקר הספרות, יוסף קלוזנר, על שני סוגים של גבורה: גבורה בדמות כוח פראי וחייתי שמטרתה להרוג ולהשמיד; וגבורה שהיא כוח אנושי רוחני וגופני המתנגדת לרשעות, ומגינה על הצדק ועל היושר. היהדות, לדבריו, מתייחסת בחיוב לגבורה מן הסוג השני, כפי שעולה מביטויים כגון "אל קנוא ונוקם", "אל נקמות", "עין תחת עין", "דם תחת דם", "חרב נוקמת" ועוד (קלוזנר, 1945: 5). במשנתו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק ניכרת ההבחנה בין גבורת הגוף לבין גבורת הנפש: "גבורה מיוחדת היא גבורתם של ישראל, גבורה המצטיינת לא בכיבושים שמכבשים את אחרים, מכניעים אותם או מאבדים אותם, אלא גבורה שבעיקרה היא קשורה בכיבוש שהאדם כובש את עצמו, גבורת הנשמה האלוהית, הרוח האצילי של האדם, שמכבש את הגוף הבהמי ואת תאוותיו הגסות והסוערות" (הכהן-קוק, 1974: ע"ה). הדברים נקשרים לתפיסה ההלכתית שהוצגה לעיל ורואה בחירות דבר חיובי, כאשר מדובר על שליטה במאוויים וביצרים פנימיים. הרב קוק לא רואה בגבורה החומרית-הגופנית כמנוגדת לגבורה

<sup>265</sup> המאסף, דור המאספים, 15.7.1788: 8. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>266</sup> מתוך מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>



הרוחנית, אלא כעומדת בבסיסה: "ובהתאחדות הכוחות כולם, יהיה הבניין שלם" (הכהן-קוק, 1971: שיי"ג).

חוקר הלאומיות, אנטוני סמית', סבור כי המוטיבים החוזרים במתודולוגיות לאומיות נשענים לרוב על גיבורים לאומיים בעלי מעלות על-אנושיות כגון גבורה צבאית, נדיבות, מזג סוער, נאמנות ומעל לכול אהבת המולדת. הגיבורים, לדבריו של סמית, מקבלים את הערכת הציבור בדעיכה, ולא באופן מיידי (Smith, 1986: 195-192). עזריהו עסק בשינוי שחל בתפיסת הגבורה, והצביע על הקשר האטימולוגי בין 'גברים' ל'גיבורים' כמבטא תפיסה מיושנת, תמימה ומנותקת מרוח הזמן. לדבריו, בזיכרון הקולקטיבי היהודי ניתן מקום נכבד גם לאישה העבריינה, והיא הייתה חלק בלתי נפרד מדימוי הגבורה בתקופת קום המדינה, כך למשל הפכה חנה סנש לגיבורה ייצוגית בעלת מעמד מיוחד, וכך גם נבנתה על-ידי נתן רפפורט האנדרטה בנגבה, ובה בין שלוש הדמויות המייצגות את הלוחמים, נמצאת גם דמותה של אישה. השימוש במושג 'גיבורים' בהתייחס להרוגי המלחמות היה טבעי, והפך לחלק מהשפה הרשמית: "גיבורי האומה", "גיבורי העצמאות", "גיבורי מלחמת הקוממיות" ו"גיבורי ישראל" היו כינויים שונים שבהם השתמשו פוליטיקאים ואנשי-ציבור. מאוחר יותר איבד המושג המליצי 'גיבורים' את מקומו בפולחן הנופלים, ובמקומו הוכנסו ביטויים פשוטים יותר ופחות טעונים כמו 'חללים' ו'נופלים'. כיום, בעקבות תהליכים המתחוללים בעולם המערבי השתנתה התפיסה המסורתית הרואה בגיבור כמייצג אידיאל של שלמות, כמנוגד לנבל וכמי שמוכן להתנגד לו באופן פעיל ואף להקריב את עצמו. בעידן הפוסט-הרואי הנוכחי בעקבות אשליית השוויון שמייצרת הדמוקרטיה, כל אחד יכול להיות ידוען, וכך הפכו הידוענים לגיבורים – דמויות קומיקס, ספורטאים, כוכבי קולנוע וטלוויזיה. שינוי נוסף במעמד הגבורה חל בעקבות התפיסה הרומנטית של השמאל הרדיקלי אשר האדירה את האיש הפשוט, והובילה ליצירתו של האנטי-גיבור הספרותי המגלם את החולשות האנושיות. בהמשך לכך הועדפו הקורבנות על פני הגיבורים, ומילאו תפקיד ראשי כמייצגי הצדק והמוסר. תפיסה זו רואה בקורבן הסביל ייצוג לעליונות מוסרית ביחס לנבל אשר יוצר אותו. לדבריו של עזריהו, דחיקתם של הגיבורים לשוליים וההתמקדות בקורבנות הם שני היבטים של אותה תופעה (עזריהו, 1995: 125, 129, 227; עזריהו, 2006: 189-194). לעומת זאת ידגר סבור כי דווקא דמויות האנטי-גיבור מאדירות את הגבורה, כך יצחק רבין הופך לגיבור לאומי באמצעות ההנגדה בין דמותו כגיבור לדמות האנטי-גיבור של יגאל עמיר. לדבריו, "עמיר הוא אותו ציוני אלים, צר-אופקים, שאינו מכיר בזכותו של האחר לחיות, חסר סבלנות, משיחי ומסוכן". הוא הציוני הישן, המיוצג על-ידי קוצניו של הצבר ללא תוכנו המתוק. לעומתו רבין מייצג את הציוני החדש, את הצבר במלוא תפארתו (ידגר, 1999: 28).

המושג 'הקרבה' נכנס לעברית רק בתקופת ימי-הביניים, ומוצגות לו שלוש משמעויות במילון אבן-שושן: מלשון ימי הביניים – (1) הבאת קורבן, הגשת קורבן; מהעברית החדשה – (2) התקרבות, ביאה

מרחוק עד קרוב ל-; (3) [קיצור מן "הקרבה עצמית"] מסירות נפש, הסתכנות לטובת אחרים או למען רעיון יקר (אבן-שושן, 2009: 238). בתחילת המאה ה-20 נעשה שימוש במושג 'הקרבה' בעיתונות העברית. כך למשל בשנת 1913 נכתב בעיתון "האחדות": "העם הקריב את נפשו על מזבח הארץ והחופש, ושליש בניו יצאו למלחמה וכישרון זה של הקרבה לטובת הארץ והחופש הוא בעיניו של בר-יוחאי הסימן העיקרי לכוחות-החיים".<sup>267</sup> בשנים הראשונות לקום המדינה נקשר המושג 'גבורה' למושג 'הקרבה' גם בעיתונות העברית: "האמון, זה שמוליד מאמצים, הקרבה וכושר עמידה בשנות-מצוקה, שדוחף המוני-עם למעשי גבורה עילאית – אמון זה אינו נקנה אלא ביושר היחסים וטהרתם, בכיבוד הבטחות ועמידה בדיבורים והתרחקות מהולכת-שולל".<sup>268</sup> 'הקרבה' היא מושג מרכזי במיתוס הגבורה, כך לדברי עזריהו בספרו "פולחני מדינה". הנופלים הופכים גיבורים, משום שהקריבו את עצמם למען העם. המושג 'הקרבה' נקשר כאן לפולחן הדתי שבו שימשה פעולת ההקרבה כלי לחיזוק הקשר בין המאמינים לבין אלוהים. בפולחן החילוני ההקרבה היא על מזבח המולדת, האומה, החירות והמדינה (עזריהו, 1995: 124).

זרובבל טוענת כי ההקרבה הפטריוטית למען האומה דורשת מהפרט למלא תפקיד כפול – להקריב את עצמו ואת צרכיו ולהיות קורבן לפעולתו. ההקרבה הפטריוטית נקשרת גם לשדה סמנטי של קדושה, כפי שמתבטא בצירופים כגון "מוות על מזבח המדינה", "מוות קדושים", "הקרבה על המזבח" ו"מוות על קידוש השם". זרובבל מצביעה על שינוי במרכזיותה של ההקרבה הפטריוטית בתרבות ובחברה הישראלית: בתקופת היישוב ובשנים הראשונות לקום המדינה מילאה ההקרבה הפטריוטית תפקיד מרכזי. מילותיו האחרונות של יוסף טרומפלדור: "טוב למות בעד ארצנו" מיצו את מיתוס ההקרבה שנתפס לא רק כגורל וכהכרח המציאות, אלא אף כתופעה חיובית המובילה לגאולה לאומית; בסוף שנות השישים, בתקופת מלחמת ההתשה, ובעיקר לאחר מלחמת יום הכיפורים שנצרכה כטראומה בתודעה הציבורית, הופנתה ביקורת חריפה כלפי ההנהגה המדינית והצבאית, וניכר שינוי ביחס למיתוסי הגבורה וההקרבה הלאומיים. באותן שנים שונתה הסיסמה הפטריוטית, והוצגה כשאלה פתוחה המביעה ספקנות: "טוב למות בעד ארצנו?". ביקורתיות וספקנות אלו חדרו לשיח הציבורי ולספרות העברית שהחלה להסתייג מדמות האב הנכון להקריב את בנו, אך מערכת החינוך המשיכה להדגיש את ההקרבה הפטריוטית כערך מרכזי; מלחמת לבנון הראשונה הייתה המלחמה הראשונה אשר נתפסה במפורש כבלתי הכרחית. היא הובילה למשבר ביחס לשירות הצבאי שהתבטא בתופעות של

<sup>267</sup> האחדות, 14.2.1913: 4-5. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>268</sup> "רשות היחיד ברשות הרבים: על האמון שפוחת והולך", מאת יצחק גרינבוים, על המשמר, 27.8.1954: 3. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

סרבנות ושל השתמטות ולמחאה נשית של אימהות שחשו מחויבות להגן על חיי בניהן, גם על חשבון חובתן האזרחית. פרוץ האינתיפאדה בסוף שנות השמונים העמיק את חוסר ההסכמה על ההקרבה הפטריוטית, וערער על הנטייה להאדיר את המוות כתוצר של פעולה הרואית. דחיקתם של הערכים הלאומיים הקולקטיביים על ידי הערכים האינדיבידואליסטיים מתבטאת בביטוי "טוב למות בעד עצמנו"<sup>269</sup> המתנגד לערך ההקרבה הפטריוטית. אולם גם בתקופה זו המשיך השיח החינוכי ההגמוני להבליט את ההקרבה הפטריוטית כערך לאומי מרכזי (זרובבל, 2004 : 61–65, 70–71, 79–85, 91–92).

בסקירת הספרות (פרק א) הוצגו פונקציות אחדות שחוקרים מייחסים לעמדות (בן-עמי, 1974 : 136). השינוי שחל בעמדות החברה ביחס להקרבה מבטא לדעתי מעבר מהפונקציה ה**נורמטיבית** שבה הפרט מאמץ את עמדות הקבוצה שאליה הוא מעוניין להשתייך מתוך רצון לקונפורמיות ולתגמולים חברתיים ; לפונקציית ה**סיפוקים הערכיים** שנוגעת לביטוי ערכים ואמונות מתוך רצון להדגיש זהות אישית, ולא מתוך שאיפה להשיג הערכה חברתית או תגמול חומרי.

חוקר התרבות, יוחנן גרנד, סבור כי ככל שהאומה מבוססת יותר הן מבחינת עצמאותה המדינית והן מבחינת התעצמותה התרבותית, כך מתעוררת ספקנות ביחס לערכי התרבות ולרעיונות אידיאולוגיים ששימשו בעבר סימני ההיכר שלה. לדבריו, הגישה הספקנית אינה גורסת "אמת" אחת ובלבדית, אלא מאופיינת בפתיחות, בביקורתיות ובפלורליזם (גרנד, 1978 : 354). בהתאם לכך ניכר שינוי בהתייחסות לערך ה'הקרבה'. הדבר משתקף בהתגברות קולות השכול והכאב האישיים ובמחאה על מחיר ההקרבה. הסוציולוגית והאנתרופולוגית, פרופסור עדנה לומסקי-פדר, מצביעה על חדירתה של הספקנות ושל הביקורת על הקרבת הבנים לטקסי יום הזיכרון במסגרות חינוך בלתי-פורמליות שנתונות פחות לפיקוח מטעם המדינה. לדבריה, שירים שנתפסו בתחילה כחתרניים וכביקורתיים בעקבות התנגדותם למלחמות, הפכו עם השנים להיות חלק מהטקס הקנוני, ולכן הם משמשים ראייה לתהליך של מיסוד מקומו של הקול המוחה בטקס. כך למשל אירע לשירו של שמואל הספרי, "ילדי חורף 1973" – "הבטחתם שלום", "הבטחות צריך לקיים" (לומסקי-פדר, 2003 : 368–369).

מילון אבן-שושן מציג ארבע משמעויות למושג 'קורבן': מלשון המקרא – (1) מתנה למקדש לאלוהים – זבח של בהמה או עוף או מנחה של מאפה קמח וכיוצא באלה, המוגשים לכבוד אלוהים ; מהעברית החדשה – (2) ויתור מרצון על דבר-מה יקר לטובת אחרים, הקרבת עצמו ; (3) נפגע או חלל בתאונה או במאורע ציבורי ; (4) נתקף, מעונה, סובל (אבן-שושן, 2009 : 879). מילון רב מילים מרחיב את שתי המשמעויות האחרונות, ומבחין בין קורבן של הזולת לבין קורבן עצמי : (1) מי שקיפח את חייו או שנגרמה לו פגיעה חמורה כתוצאה מפעולתו של אדם אחר או עקב מצב או אירוע כגון תאונה, אסון,

---

<sup>269</sup> ב-28 בפברואר 1992 על שער המוסף של העיתון "שבעה לילות" הופיע תצלום של אביב גפן ועל חזהו כתובת אדומה : "טוב למות בעד עצמנו" (אלמוג, 2013 : 134).

מלחמה וכדומה; (2) מי שביחס אליו נעשים מעשים של אי-צדק, השפלה, דיכוי, אלימות וכדומה. מי שסובל מפעולתם של אחרים או עקב נסיבות מסוימות; (3) אדם שהוטעה, רומה או נוצל על-ידי אחרים; (4) אדם שנפגע כתוצאה מפעולה של עצמו בנסותו להשיג משהו או למלא שאיפה; מי שסובל מתוצאותיהם ומהשפעותיהם השליליות של טעויות, מידות רעות, פגמים וכד' של עצמו או של הזולת (שויקה, 2009). המושג 'קורבן' מופיע בעיתונות העברית כבר בשנת 1785 (בכתיב חסר 'קרבן'), אך השימוש בו נפוץ בשנים 1945–1964 סביב קום המדינה.<sup>270</sup>

האנתרופולוגית, דוקטור שרינה חן, חקרה את נושא הקנאות היהודית-דתית בת זמננו. היא מסבירה כי מקורה של ההתייחסות ההלכתית לנושא הקורבנות היא בספר ויקרא ובדיונים בסדר קדשים, במשנה ובתלמוד. לאחר חורבן בית המקדש הפך לימוד הלכות הקורבן ללימוד תאורטי במהותו, כך גם בימי הביניים ובעת החדשה המוקדמת. בעת החדשה עלה הנושא לדיון בעקבות כתבי רבנים כמו הרב צבי הירש קלישר שביקש לחדש את מעשה הקרבת הקורבנות בהר הבית, גם טרם בניית בית המקדש השלישי; והרב אברהם יצחק הכהן קוק שכתבתו המורכבת הובילה לפרשנויות מגוונות והפוכות זו מזו ביחס לרעיון החזרת עבודת הקורבנות. חן הצביעה על שינוי תודעתי בקרב הציבור התורני-לאומי שהעניק משמעות חדשה למושג המוכר 'קורבן' והפך אותו ל"סמל מפתח" מרכזי בחיי התרבות והחברה של "פעילי המקדש" (חן, 2014 : 260H–263H).

השימוש הכפול במושג 'קורבן' במשמעות קורבן אקטיבי ובמשמעות קורבן פסיבי מלווה את החברה הישראלית מראשית הציונות. כך בראשיתו של השיח הציוני נתפס המושג 'קורבן' באור חיובי, כביטוי לנכונות להקריב הכול למען הגשמת המפעל הציוני. עם השנים הפך מושג זה ממושג הערצה למושג ביקורת (גן, 2014 : 20–21, 26). בהמשך לכך ההיסטוריון, פרופסור דני גוטוויין, סבור כי עד למשפט אייכמן (1961) היה זיכרון השואה מפוצל, והעניק יחס הפוך לקורבנות שהלכו "כצאן לטבח" לעומת ההאדרה כלפי אלה שמרדו והתקוממו נגד זוועות הנאצים. בתקופה זו היה ניגוד דיכוטומי שניכר גם בשמם של החוק ושל יום הזיכרון, ניגוד בין השואה לבין הגבורה. עם חשיפת העדויות במשפט אייכמן ועד שנות השמונים התגברה תחושת ההזדהות עם הקורבנות, היטשטש הניגוד בין שואה לגבורה ונוצרה סולידריות גדולה יותר של הלאום מול העמים הזרים בבחינת "העולם כולו נגדנו". כך, סבור גוטוויין, עוצבה והוצדקה המדיניות המיליטנטית, והתגבשה הזיקה בין השואה לבין הגבורה (גוטוויין, 1999). שטאובר מסביר בספרו "הלקח לדור : שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנת החמישים" כי המושגים 'גבורה' ו'קורבן' עלו לדיון בסדר היום הציבורי בעקבות הוויכוח על קביעת דפוסי ההנצחה של השואה. ההתלבטות הייתה אם להפריד בין הנצחת הגבורה לבין הנצחת הקורבנות, או לחבר

<sup>270</sup> מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית  
<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

ביניהן. ויכוח זה עורר עימות בין הציונות הדתית והרבנות הראשית שהציעו לקיים את יום הזיכרון לקורבנות השואה ב-ט' באב או ב-י' בטבת, יום הקדיש הכללי, ובכך לקבוע יום בתוך מעגל האבל והזיכרון היהודי; לבין השמאל הציוני שביקש לקבוע יום אבל חילוני ב-19 באפריל להנצחת גיבורי המרד וההתנגדות. כידוע, עימות זה הוביל בסופו של יום להשלמה ולקביעת מועד אחד בכ"ז בניסן, תחילה בשם "יום השואה ומרד הגטאות" (1951), לאחר מכן בשם "יום השואה והגבורה" (1953), ולבסוף בשמו המוכר "יום הזיכרון לשואה ולגבורה" (1959) (שטאובר, 2000: 39–47; 136–138, 148–149). מתגלה כאן היחס הראשוני המסתייג כלפי קורבנות השואה, והרצון הציוני להמיר את הפסיביות לאקטיביות באמצעות יצירת יהודי "חדש" המקריב עצמו באופן פעיל ומודע לטובת הכלל. חוקרת התקשורת, דוקטור אורלי צרפתי, אשר בדקה את יחסה של העיתונות החרדית ל"יום הזיכרון לשואה ולגבורה" בשנות התשעים, סבורה כי השם הרשמי "יום הזיכרון לשואה ולגבורה" כלל מצד אחד ביקורת כלפי הפסיביות שיוצגה על-ידי היהדות המסורתית, ומצד שני הוא נקשר למיתוסים המכוננים של הציונות שנאבקה על עצמאותה. מסרים אלו אינם יכולים, לדבריה של צרפתי, להתקבל בקרב החברה החרדית המתייחסת לגלות כעונש האל על חטאי העם, ושוללת את חשיבותה של הגבורה הפיזית. בהמשך לכך במהלך שנות התשעים נשמעו התבטאויות רבות בתקשורת החרדית המסתייגות מהמרד, ושוללות אותו הן משום שהחברה החילונית החלה לייחס חשיבות רבה יותר לגבורה של הפרט, והן משום שהחברה החרדית התחזקה והציעה "זיכרון אלטרנטיבי" המערער על הלגיטימיות של פעולות המרד (צרפתי, א' 2001: 58–59). ניכר כי בבסיס הדיון בנוגע לקביעת שמו של יום הזיכרון ולקביעת מועדו נמצאות הגדרות שונות למושג 'גבורה'. ההגדרה המצומצמת מתייחסת לגבורה כאל מאבק אקטיבי, והיא ממוקדת במרד הגטאות ובמלחמת הפרטיזנים. לעומת זאת ההגדרה הרחבה כוללת בתוכה את גבורת הציבור, את גבורת היחידים, את המאבק בגטאות, את מלחמת הפרטיזנים, את העמידה הרוחנית והנפשית היום יומית של הציבור היהודי, את השמירה על ערכים אנושיים ויהודיים בתקופת השואה ואת גבורתם של אלו שנפלו ונשמדו בידי מרצחים (שטאובר, 2000: 43–46).

ידגר שחקר את התגבשותו של הנרטיב הלאומי בעיתונות הישראלית בעקבות רצח רבין, מצביע על תהליך ההיחלשות של הנכונות להקרבה למען הקולקטיב. לדעתו, דמותו של רבין מייצגת את התגבשותה של זהות לאומית ישראלית חדשה שמובלט בה יסוד בקשת השלום. השלום דורש סבילות ומוכנות לוותר, אך הוא לא מצריך פעולה ממשית של הפרט, אלא התגייסות קולקטיבית למען המטרה. גם המושג 'קורבנות השלום' מדגיש את אותה סבילות. לעומת זאת קורבנות המלחמות, המולדת והארץ נדרשו לפעול, והקריבו את חייהם באופן אקטיבי. ידגר סבור כי ה'ביטחוניזם' פשט את הרגל כבסיס לזהות הישראלית, ובמקומו בא ה'שלום' אשר מתיישב עם התפיסה המערבית הליברלית המעמידה את הפרט מעל לקולקטיב. רצח יצחק רבין הוביל לדעתו לשינוי מיתוס הגיבור למיתוס של

קורבן. אחת ההוכחות הבולטות לכך היא ההשוואה החוזרת של רצח רבין לעקידת יצחק בן אברהם (ידגר, 1999: 31–34). מיתוס רבין מייצג את השילוב בין שלושת המושגים 'גבורה' 'הקרבה' ו'קורבן' שבהם עוסק סעיף זה. המעבר מאתוס של הקרבה לאתוס של קורבן ניכר גם בטקסי יום הזיכרון בבת-ספר אליטיסטיים בישראל. בטקסים אלה עומדים החל משנות התשעים הכאב האישי והאבל הפרטי במרכז, ובצידם מצויים תכנים ביקורתיים ואוניברסליים המופנים כלפי האתוס הלאומי (לומסקי-פדר, 2003: 380).

הפילוסוף, דוקטור דוד ברזיס, מצביע בספרו "לוינס ומפנה ההתקרבות" על הקשר בין המושגים 'קורבן', 'הקרבה' ו'התקרבות' באמצעות הרעיון של התקרבות לאלוהים דרך סבל והתקרבות (Brezis, 2012). זרובבל מנתחת במאמרה את התהליכים המבנים תחושות של קורבנות ושל נרדפות בקרב הציבור הישראלי בעשורים האחרונים. תחושות אלו מבוססות על הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי של העם היהודי, ומשפיעות בימינו על הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. כך הציבור הישראלי רואה עצמו כקורבן, ומצדיק את השימוש בכוח כלפי הציבור הפלסטיני. בניגוד לכך גם הציבור הפלסטיני רואה בעצמו קורבן, ומשווה בין חיילי צה"ל לבין הרודפים הנאצים (Zrubavel, 1994: 90-91). גם ההיסטוריון, דוקטור אלון גן, מצביע על הבולטות של השיח הקורבני בחברה הישראלית ועל השינוי ההדרגתי בתפיסת המושג 'קורבן'. לדבריו, טיפוח הזהות הקורבנית בקרב הציבור הישראלי מעוגן בתודעת השואה. תודעה זו שימשה יסוד לתפיסת הקורבנות של החברה הישראלית בסכסוך הישראלי-פלסטיני (גן, 2014: 20, 30).

## זכר וזיכרון

המאבק על הזיכרון הוא חלק מהיותה של מערכת החינוך אמצעי לקידום אינטרסים חברתיים ופוליטיים של קבוצות שונות בחברה הישראלית. המושגים 'זכר' ו'זיכרון' מועלים בהזדמנויות רבות במועדי השנה של העם היהודי – בקידוש ליל השבת על המברך לזכור את מעשה בראשית ואת יציאת מצרים; בתפילת המוסף בראש השנה הקרויה "זיכרונות" מצווה המתפלל לזכור את בריתו של אלוהים עם העם היהודי; בסוכות ובפסח מצווה העם לזכור את יציאת מצרים; ובחגים אחרים מועלים לתודעת הזיכרון אירועים היסטוריים.

למושג 'זכר' מוצגת משמעות אחת במילון אבן-שושן שמקורה בלשון המקרא: זיכרון, דבר שמור בלב (אבן-שושן, 2009: 274). לעומת זאת מילון רב מילים מביא שלוש משמעויות למושג 'זכר': (1) דמותו או דיוקנו של מישהו כפי שנתרו בזיכרון, הרשמים שנתרו בזיכרון מאירוע, תקופה וכדומה; (2) שריד, עקבות או רמז המעידים על קיומו של משהו, או על כך שהיה קיים בעבר; (3) זכר ל- כדי לזכור משהו,

לזכר דבר שאירע בעבר (שויקה, 2009). מתוך שלוש ההגדרות הללו עולות שלוש דרגות של הפשטה: רשמים מוחשיים, רמזים ושרידים שיש בהם עדות לקיום והנצחה המייצגת את הזיכרון המופשט. חוקרת התרבות והמגדר, דוקטור חנה פנחסי, הצביעה על הקשר בין המושג 'זָכַר' לבין השם 'זָכַר'. מדבריה עולה כי הקשר המורפו-פונטי בין צמד המילים מבטא קשר סמנטי ותפיסה היסטורית, לפיה הזכרים הם הזוכרים והנראים לפני אלוהים, כך מצווים רק הגברים בעלייה לרגל: "שְׁלוֹשׁ פְּעָמִים בְּשָׁנָה יִרְאֶה כָּל-זָכוֹר אֶת-פְּנֵי יְהוָה אֱלֹהָיו" (דברים, ט"ז, ט"ז). לעומתם הנשים מוצגות לרוב כאילמות או כנושאות הזיכרון, כאשר ההקשר הוא שלילי: "כִּי שָׁכַחְתָּ אֱלֹהֵי יְשׁוּעָה, וְצוּר מְעֻזָּה לֹא זָכַרְתָּ" (ישעיהו, י"ז, י). בהמשך לקשר בין 'זָכַר' לבין 'זָכַר' מציג חוקר המקרא, פרופסור יאיר זקוביץ, את התפיסה המקראית הרואה בזָכַר כמציין את שמו ואת זכרו של האדם. כך בפסוק "כִּי אָמַר אִין-לִי בּוֹ, בְּעָבוֹר הַזָּכִיר שְׁמִי" (שמואל ב' י"ח, י"ח). לצד דוגמאות אלו מציגה פנחסי את השינוי שחל בהתייחסות אל הנשים כנושאות זיכרון עם תחיית השפה העברית, כך למשל בשירה של פניה ברגשטיין: "שֶׁתִּלְתָּם נְגוּנִים בִּי, אֲמִי וְאָבִי, נְגוּנִים מְזֻמָּרִים שְׁכוּחִים" (זקוביץ, 2001: 66; פנחסי, 2010).

מילון אבן-שושן מביא שלוש משמעויות למושג 'זיכרון': (1) מהעברית החדשה: הכושר לזכור דברים ולשומרם במוח; (2) מלשון המקרא: זָכַר, מזכרת; (3) מהעברית החדשה [במחשבים]: שטח האחסנה הפעיל (אבן-שושן, 2009: 274). מילון רב מילים מציג חמש משמעויות: (1) הכושר או היכולת לזכור דברים, להעלות שוב דברים שלמדנו או דברים שקרו לנו; (2) כל מה שאדם זוכר והוא יכול לשוב ולהעלות אותו במחשבה; (3) הנצחת זכרו של אדם שמת, זכרו של אירוע שבו נספו אנשים רבים; (4) טקסט קצר, לפעמים בחרוזים, שתלמידים כותבים זה לזה בסוף שנת הלימודים, בדרך כלל במחברת מיוחדת שנקראת "ספר זיכרונות"; (5) [מחשבים] רכיב אלקטרוני המותקן במחשבים והמיועד לאחסון זמני של תוכנה ונתונים, בעיקר לשליפה מהירה בזמן הפעלת תוכניות מחשב (שויקה, 2009). בעיתונות העברית מופיעה המילה זָכַר כבר בשנת 1808, ואילו במילה 'זיכרון' נעשה שימוש ראשון בשנת 1869.<sup>271</sup> זקוביץ הנזכר לעיל, מצביע על חיוניותו של הזיכרון בחיי הפרט ובחיי האומה. לדבריו, חיים ללא זיכרון משולים למוות, כפי שעולה מהשימוש בצירוף "ארץ נשייה" ככינוי לאבדון. באותו אופן אומה ללא זיכרון קולקטיבי תגוע ולא תאריך ימים (זקוביץ, 2001: 66).

חוקרי התקשורת והתרבות, מוטי נייגר, אורן מאירס ואייל זנדברג ניתחו במחקרם את "פסקול הזיכרון" של יום השואה. מדבריהם עולה כי 'זיכרון קולקטיבי' הוא סיפורה של קבוצה חברתית על עברה, על מוצאה ועל מסורותיה המבליט את ייחודיותה של הקבוצה, מדגיש אירועים מסוימים ומשכיח אחרים. כתוצאה מכך נוצר סיפור נרטיבי ולא רצף זמנים ליניארי. כך למשל זיכרון השואה

<sup>271</sup> מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

תופס מקום מרכזי בזיכרון הקולקטיבי הישראלי, ובתוכו מציין משפט אייכמן נקודת מפנה משמעותית שלאחריה אימצה החברה הישראלית את נקודת המבט של ניצולי השואה על חשבון הנרטיב הלאומי (נייגר, מאירס וזנדברג, 2009 : 255–258). פרופסור עדי וולפסון שחיבר ספר בהיותו דור שלישי לניצולי שואה, מצביע גם הוא על משפט אייכמן כגורם לשינוי שחל בזיכרון השואה בחברה הישראלית. לדבריו, המשפט הביא למעבר מזיכרון הגבורה ומההשקחה שנכפתה על הניצולים, לשבירת השתיקה עם פתיחת המשפט אשר העמיד במרכז את עדויות הניצולים. עדויות אלו בנו זיכרון קולקטיבי שעיקרו "לא לשכוח" או "לזכור ולחזור". בהמשך לכך אומץ בשנים האחרונות מוטיב החזרה ששם לו למטרה לחזור ולגעת בעבר ובזוועות באמצעות מצעד החיים, משלחות נוער לפולין, מסעות "עדים במדים" של הצבא, משלחות של חברי כנסת ישראל לאושוויץ ועוד (וולפסון, 2014). במאמרו על השכחת טבח נגיינג בסין מצביע חוקר אסיה, דוקטור נמרוד ברנוביץ', על כך שהזיכרון הקולקטיבי כמו הזיכרון הפרטי אינו משמר בהכרח את האירועים כפי שהיו. לדבריו, תעמולה ואינדוקטרינציה משפיעות על קיבוע של זיכרון מסוים בתודעה, או לחלופין על השכחתו ועל העלמתו של אירוע מהתודעה הקולקטיבית (ברנוביץ', 2009 : 92).

המשפטן, פרופסור אריה אדרעי, שחקר את נושא הזיכרון במשפט העברי וביהדות, טוען כי במחצית השנייה של המאה העשרים התנהל ויכוח נוקב על מהות הזיכרון בין החברה הדתית לבין החברה החילונית. גם כאן מתייחס אדרעי לא רק לאירועים שביקשה כל קבוצה להזגיש ולזכור, אלא גם לאירועים שכל חברה ביקשה לשכוח ולהשכיח מתודעת הציבור. כך רצתה הקהילה הדתית-חרדית לזכור את העולם התרבותי התוסס והמפואר ערב מלחמת העולם השנייה, ולשחזר את זכרו של העולם שחרב בדמותו של העולם הנוכחי באמצעות ישיבות שהפכו למרחבי זיכרון, והאדרת ספרים של גדולי התורה שנכתבו ערב השואה. לעומתה החברה הציונית-חילונית התמקדה בזיכרון של הקהילה היהודית המוכה, והדגישה באמצעות טקסים, עצרות ויצירות את המשבר כדי להצדיק את הקמת המדינה, וכדי לבדל את העידן החדש מהעידן הישן שקדם לתקופת השואה. למרות המאבק על עיצוב הזיכרון הקולקטיבי של כל קבוצה, אדרעי מצביע גם על מכנה משותף של שתי הקבוצות המתבטא ברצון העז ליצור המשכיות לקיום ולהיסטוריה היהודיים (אדרעי, 2007 : 8, 47–79). דוקטור אורלי צרפתי אשר חקרה את עיצוב השיח ההיסטורי והתודעה בתקשורת החרדית, הצביעה על שני סוגי שיח מרכזיים – **שיח שימור** שתפקידו להנחיל מורשת היסטורית ולעצב תודעה וזיכרון קולקטיבי משותף. לדבריה, שיח זה מתקיים בתת הקבוצות השונות של החברה החרדית, ובכך הוא משמר את הפילוג המאפיין אותה; **שיח עימות** שיוצא נגד הנרטיב ההיסטורי הציוני ונגד ערכיה של החברה החילונית. שיח זה מתמקד בנושאים השנויים במחלוקת, כגון היחס לימי הזיכרון וליום העצמאות, היחס לציונות ולהקמת המדינה, סוגיית הפטור מגיוס לצה"ל ועוד (צרפתי, 2003 : 65–68).



ואגו ושטאובר הצביעו על מרכזיותו של נרטיב הסבל בעיצוב הזהות הלאומית היהודית. עם זאת הם מדגישים כי לצד הזיכרון הקולקטיבי הטראומטי של רדיפות ומעשי חורבן, התגבשה ההבנה כי עיצובה של הזהות הלאומית מחייב גם מיתוסים מכוננים חיוביים כחלק מיצירת "יהודי חדש" וריבונות פוליטית בארץ ישראל. אמביוולנטיות זו התבטאה ביחס הממסד הישראלי להנצחת השואה – מצד אחד נקשרה השואה עם התקומה בארץ ישראל אשר כללה התיישבות בארץ ובניית כוח צבאי הגנתי במסגרת הצורך בריבונות ובעצמאות מדינית; ומצד שני הוחלט להתעלם מהייסורים ומהמוות שאפיינו את האנטישמיות באירופה בניסיון להשכיח אותם מהזיכרון הקולקטיבי (ואגו ושטאובר, 2007 : 20). ביטוי למרכזיותו של זיכרון השואה אפשר למצוא בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג (1953 : סעיף 2 (4)) הכולל בין מטרות החינוך את הנחלת תודעת זיכרון השואה והגבורה.

עזריהו מציג בספרו "פולחני מדינה" שתי תפיסות לגבי תפקידו של יום הזיכרון: התפיסה הראשונה מתייחסת ליום הזיכרון כאל יום אבל לאומי שבו אבלן של המשפחות השכולות "מולאם" לטובת האומה המתפקדת כמשפחה המתאבלת על בניה; התפיסה השנייה מקדישה את היום לזיכרון ולהתייחדות עם זכר הנופלים ולא לאבל הקולקטיבי. ה"זכור" החילוני המוקרא בטקסי יום הזיכרון פותח בפנייה "זכור עם ישראל", ובכך מבטא את חילונה של תפילת הזכור בהתייחסה לעם כאל הישות הזוכרת, ולא לאלוהים (עזריהו, 1995 : 146–147, 151).

ההיסטוריונית, פרופסור יהודית תידור-באומל, מתארת בספרה "גיבורים למופת: צנחני היישוב במלחמת העולם השנייה ועיצוב הזיכרון הקולקטיבי הישראלי" את התהליך המואץ של "הפרטת הזיכרון הקולקטיבי" בסוף המאה העשרים. הפרטה זו היא למעשה תהליך כפול שבו מצד אחד הופרטה ההנצחה, והפכה לנושא המקודם על-ידי יחידים, ויוצר וריאציות אינדיבידואליות שונות להנצחה; ומצד שני הולאם הזיכרון הקולקטיבי על-ידי שילוב סיפורי ההנצחה הפרטית במסגרת הקולקטיבית. הלאמה זו מאשרת למעשה את תקפותו ואת חשיבותו של הזיכרון הקולקטיבי כסיפור מסגרת משותף המגדיר את הזהות הלאומית (תידור-באומל, 2004). פרופסור דני גוטוויין, חוקר תולדות עם ישראל, סבור כי כחלק ממגמת הפרטה כוללת הופרט זיכרון השואה והתבטא בהתמקדות באינדיבידואל, כלומר בניצולים וביפורם (גוטוויין, 1999). הפרטת הזיכרון הקולקטיבי משתקפת בשינוי שחל בטקסי יום הזיכרון בבתי-הספר. הסוציולוגית והאנתרופולוגית, פרופסור עדנה לומסקי-פדר, מראה כיצד הטקס הקנוני שהיה נהוג עד סוף שנות השמונים, שימש כסוכן זיכרון של המדינה, והדגיש את הזיכרון ההרואי של הנופלים. לעומת זאת החל משנות התשעים טקסי יום הזיכרון מבטאים את ייחודיותה של כל קהילה מקומית באמצעות העמדת האבל הפרטי במרכז, ריכוך הטקסיות הצבאית וההסמלה הלאומית, הינתקות מפולחן אתוס ההקרבה ולעיתים אף הפניית ביקורת מפורשת כלפי הלאומיות הצבאית הקנונית (לומסקי-פדר, 2003 : 363–364, 366).

האקדמיה ללשון העברית דנה בהבדל בין 'זיכרון' לבין 'זכר' בהקשר לביטויים "זכרו לברכה" ו"זיכרונו לברכה". מקורו של הביטוי "זכרו לברכה" בפסוק בספר משלי: **זָכֹר צְדִיק לְבִרְכָּה וְשֵׁם רְשָׁעִים יִרְקָב** (משלי י', ז'), ומובאים לו שני פירושים – הזכרת שם הצדיק תוביל לברכתו, או שם הצדיק ייזכר לברכה. הביטוי "זיכרונו לברכה" הוא מאוחר יותר, ומקורו בתלמוד הבבלי: **"זיכרונו לברכה לחיי העולם הבא"** (מסכת קידושין, לא, ע"ב). כאן מתייחס הביטוי לאדם שנפטר, ולכן הוא הביטוי השכיח בעברית של ימינו (האקדמיה ללשון העברית, 2011).

הבחנה מעניינת בין המושג 'זָכֹר' לבין המושג 'זיכרון' עורך דוקטור דרור פימנטל, חוקר המדיניות וההיסטוריה של האומנות. לדבריו, בין שני המושגים מפרידה תהום, משום ש"אנחנו זוכרים בשביל לחיות, אבל חיים בשביל הזָכֹר". פימנטל טוען כי החושים הם הנושאים את הזָכֹר – הריח, הטעם, הצלילים, המראה והמגע, כלומר הגוף זוכר את הזכר, ולכן הזכר הוא פרטי ואישי. לעומת זאת הזיכרון ניכר במחשבות ובתודעה, וכל הנוגע אליו (מועדו, אופיו וטקסיו) הוא ציבורי, ונקבע על-ידי סמכות עליונה כגון מדינה, רבנים וחוקים (פימנטל, 2009). בכך נקשרים לדעתי הדברים למודל "התלות בגוף" של הפילוסוף, פרופסור מארק ג'ונסון (Johnson, 1987), הסבור כי סכמה חזותית חושית (Image schema) שעולה במוחו של המשתמש במושג מסוים, נבנית על בסיס ההתנסות הגופנית והחושית שלנו בעולם. כלומר הזכר ניכר בהתנסות הגופנית, ואילו הזיכרון הוא מושג שהתפתח מתוך התנסות זו.

פימנטל מצביע על כך שציון של חגים ושל מועדים מבטא את פעולת ניכוס הזכר הפרטי והמרתו לזיכרון ציבורי. האחות השכולה, הרעיה שהתאלמנה, הילד שהתייתם, האב שאיבד את ילדו – כולם מצווים לזכור את מותיהם באותן דקות של צפירה. הבדל נוסף שעליו מצביע פימנטל הוא המועד שבו עולים לתודעה הזכר והזיכרון. בעוד הזכר מסרב לכל פקודה או ציווי, ומופיע במפתיע, הזיכרון הוא רצוני ומתרחש במועדים קבועים – לעיתים כציווי "זכור את יום השבת לקודשו", או כחלק מרצף הזמנים והמועדים (פימנטל, 2009). בטקסט שכתב יאיר לפיד לאירוע "שרים בכיכר" לרגל יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה (2006) משתקפת חמקמקותו של הזכר וסירובו להישמע לכל צו ופקודה: "הבעיה עם המתים, היא שהם לא מנומסים. הם כל הזמן קופצים לבקר בלי הודעה מוקדמת. הם יכולים להופיע לך פתאום באמצע סרט, או שמישהו יגיד משהו בארוחת ערב או בעבודה, ופתאום אתה נחנק [...]. אתה הולך ברחוב ואתה רואה מישהו מהגב, מרחוק, ואתה יודע שזה לא יכול להיות, אבל זה נראה ממש כמוהו. אותה צורה של הראש, והליכה כזאת יש רק לבן אדם אחד, שכבר איננו [...]. כי המתים לא מנומסים, הם תמיד באים להרוס שמחות. במיוחד הם אוהבים בר מצוות וחתונות והופעות בקיסריה שהם לא קנו להם כרטיס [...]. המתים לא זקוקים ליום הזיכרון – הם במילא מגיעים מתי שבא להם – אנחנו אלה שצריכים אותו, כדי שפעם אחת בשנה נדע לקבל אותם. שלא נצטרך

לחשוב אם זה בסדר או לא בסדר, ואם זה הזמן המתאים להתפרק, ואם מסתכלים עלינו, ושפעם אחת בשנה, הם יבואו עם הזמנה.<sup>272</sup>

## לכבוש או לשחרר

לשורש כ-ב-ש מובאות שבע משמעויות במילון אבן-שושן: מלשון המקרא – (1) לכד, תפס והשתלט; (2) הכניע, שעבד; מלשון חז"ל – (3) דָּרַךְ, סלל; (4) לחץ, הידק; (5) התקין ירק או פרי או חומר מזון אחר בציר; (6) עצר, הסתיר, העלים; מלשון המקרא – (7) תקף אישה, עינה אותה, אנס (אבן-שושן, 2009: 393). במילון רב מילים מוצגת משמעות כיבוש הירקות והפירות בנפרד, ונוסף אליה מובאות לשורש כ-ב-ש ארבע משמעויות: (1) השתלט על שטח שהוחזק בידי אויב וגירש או הכניע את האויב שהחזיק בו; (2) סלל, הכין דרך לתנועה של בני אדם או של כלי רכב; (3) הקסים אותו, עורר בו אהדה, משך את ליבו; (4) [ספרותית] כבש את רגשותיו, תגובותיו וכדומה. ריסן או בלם אותם, הסתיר אותם, עצר אותם בתוכו; התאפק (שוויקה, 2009). ניכר כי להגדרה של כיבוש במשמעות סלילה והכנת דרכים יש קונוטציה חיובית, ואילו לכיבוש של שטחים יש קונוטציה שלילית המתבטאת בהגדרה המילונית במילים כמו 'השתלטי', 'גירשי' ו'הכניעי'. קונוטציה חיובית לשורש כ-ב-ש עולה בלשון המקרא בהקשר לכיבוש הארץ: **"וּנְכַבְּשָׁה הָאָרֶץ לְפָנַי יְהוָה, וְאַחַר תָּשְׁבוּ וְהִייתֶם נְקִים מִיְהוָה, וּמִיִּשְׂרָאֵל; וְהִיִּתָּה הָאָרֶץ הַזֹּאת לְכֶם, לְאַחֲזָהּ לְפָנַי יְהוָה"** (במדבר ל"ב, כ"ב). דוקטור אופירה גראוויס קובלסקי ופרופסור יוסי כץ חקרו את עיצובה של ירושלים כבירת ישראל בעשור הראשון לקום המדינה. הם הצביעו על כך שהמושג 'כיבוש השממה' מעיד על התפיסה הציונית שהיו לה ביטויים גשמיים חיוביים: הפרחת הארץ הצחיחה, פיתוח ההתיישבות, החקלאות והתעשייה; לצד ביטויים מופשטים חיוביים: הפריחה התרבותית והחברתית, חיזוק הקשר בין האדם לטבע והשאיפה ליצור יהודי חדש. כל אלו היו חלק מהגשמת החזון הציוני של הקמת המדינה, והתבססו על אידיאולוגיה מן המאה התשע עשרה שגרסה כי המודרניזציה היא הפתרון לבעיות החברה (גראוויס קובלסקי וכץ, 2012: 154).

גם בלשון חכמים השימוש בשם הפועל 'לכבוש' נושא קונוטציה חיובית של שחרור מעול, כך בתלמוד הבבלי: "להיכן אזל? אמר רב יהודה אמר רב: שהלך **לכבוש** את כל העולם כולו תחת נבוכדנצר הרשע. וכל כך למה – שלא יאמרו אומות העולם: ביד אומה שפלה מסר הקדוש ברוך הוא את בניו" (בבלי, חגיגה, יג, ב). השימוש בשם הפועל 'לכבוש' בעיתונות העברית של סוף המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים נעשה בהקשר חיובי או ניטרלי: **"לכבוש** ארצות בגבורתו ובחכמתו כי רבה היא ונתפשט

<sup>272</sup> "הבעיה עם המתים", מאת יאיר לפיד. אוחר מתוך

<https://he-il.facebook.com/YairLapid/posts/522601527798203>

בארץ המערב".<sup>273</sup> בשנות הארבעים והחמישים הפך המושג לשכיח מאוד, ואפשר למצוא אותו בעיתונות בהקשרים שונים – חיוביים ושלייליים, כתלות בישות הכובשת. כך בכתבה שכותרתה "זממו לכבוש את ההר"<sup>274</sup> מסופר על המשמר הלאומי הירדני שהתכונן לכבוש את הר הצופים. לעומת זאת כאשר הכוח הכובש מזוהה עם העם היהודי, הנימה היא חיובית, כך בכתבה שכותרתה: "אנשי אצ"ל יצאו לכבוש את יפו והצליחו 'לכבוש' את רחובות תל-אביב".<sup>275</sup>

הסוציולוג הביקורתי, פרופסור יהודה שנהב, סבור כי המושג 'כיבוש' השגור בשיח הפוליטי בישראל, הוא מושג מתעתע. מצד אחד מתייחס המושג למצב שבו מדינה עם גבולות ברורים ועם ריבונות רציפה כובשת בפעולה לוחמנית שטח, ושולטת בו באופן זמני עד להסדרתו של השטח בהסכם שלום, כך לפי החוק הבין-לאומי. מצד שני הגבולות של מדינת ישראל הם עמומים ונתונים למחלוקת, והדרך לסיום הכיבוש אינה ברורה, ומעלה שאלות בנוגע לחזרה לגבולות 1967 ולפינוי התנחלויות. שנהב טוען כי התשוקה הישראלית לקרקע, היעדרם של גבולות ברורים, הכשרתן של התנחלויות, מחיקתו של הקו הירוק מספרי הלימוד ודיכוי הלאומיות הפלסטינית אינן תופעות מקריות, והן מלמדות כי פרדיגמת הכיבוש הייתה ועודנה חלק מהחזון הציוני, וכי הכיבוש הטריטוריאלי לא החל רק בשנת 1967, עם סיומה של מלחמת ששת הימים (שנהב, 2007: 177–178). יתר על כן הפסיכולוג החברתי-פוליטי, פרופסור דניאל בר-טל, ושותפיו מסבירים שההיסטוריה הוכיחה שהכיבוש אינו בהכרח תוצאה ישירה של פעולה לוחמנית, אלא עשוי להיות תוצר של איום ארוך טווח בשימוש בכוח, של הסכמה, של סטטוס קוו, ואפילו תוצאה של הסכמי שלום (בר-טל, הלפרין, שרביט, רוזלר ורביב, 2008: 359).

לשורש ש-ח-ר-ר מובאות חמש משמעויות במילון אבן-שושן: (1) מלשון חז"ל: הוציא לחרות, נתן חופש, קרא דרוור; (2) מהעברית החדשה: פטר מחובה; (3) מלשון ימי הביניים: התיר שעבוד של נכסים, ביטל חוב; (4) מהעברית החדשה: ריפה את המתח או את הלחץ; (5) מהעברית החדשה: התיר כלי ירי ממצב של דריכה (אבן-שושן, 2009: 957). מילון רב מילים פורט עשר משמעויות לשורש זה: (1) הוציא לחופשי אדם או בעל חיים (משבי, מכלא, משעבוד וכד'); גרם למישהו להפסיק להיות שבוי או כלוא; (2) גאל אנשים, אזור, מדינה וכדומה מכיבוש או משעבוד, לרוב בלחימה או במאבק; גרם למישהו או למשהו להיות משוחרר מכיבוש או משעבוד; (3) שילח, התיר למישהו ללכת לביתו מן המקום שהוא נמצא בו; (4) הסיר את האחיזה במישהו או במשהו ואפשר לו לנוע בחופשיות; סילק מעצור או מחסום שהפריע לתנועה או לפעולה של מישהו או של משהו; (5) ריפה, הפיג את המתח, את הלחץ או את הנוקשות של

<sup>273</sup> "מכתבים" המאסף, דור המאספים, 1.12.1783. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>274</sup> "זממו לכבוש את ההר", מעריב, 7.7.1954: 1.

<sup>275</sup> "אנשי אצ"ל יצאו לכבוש את יפו והצליחו 'לכבוש' את רחובות תל-אביב", קול העם, 26.4.1948: 1.

משהו; (6) פטר מחובה, מהתחייבויות, מאחריות וכד'; פטר מנטל, מעול, מטרדה, מדאגה, ממשוהו לא נעים; (7) הניח לדבר שהיה עצור בתוכו לפרוץ החוצה, הפסיק לעצור משהו בתוכו, להתאפק וכדומה; (8) הוציא פיקדונות ונכסים משעבוד, מהקפאה וכדומה, ביטל את החוב הכספי (9) הסיר מניעה, איפול וכדומה שהיו מוטלים על משהו, התיר לעשייה או לפרסום דבר שעוכב; (10) [כימיה ופיזיקה] פָּלַט או גרם לפליטה של גז, של אנרגיה מתרכובת קיימת (שויקה, 2009). ניכר כי שפע המשמעויות של השורש ש-ח-ר נושאות קונוטציה חיובית ברורה.

עזריהו הצביע על כך שמתן שם לאירוע היסטורי מעניק פרשנות לאירוע בהתאם לנקודת מבטו של מעניק השם ובהתאם למשמעות שהוא מעוניין להעניק לאירוע. ביטוי לכך אפשר למצוא בשמה הספונטני של מלחמת 1948 – 'מלחמת השחרור'. ברטוריקה הפוליטית של התנועה הציונית ביטא המושג 'שחרור' את שחרורה של המולדת מעולו של המנדט הבריטי ואת שחרור הטריטוריה באמצעות צירופם של שטחים שהיו בידי הערבים לשטחה הריבוני של מדינת ישראל. מנחם בגין תמך בשם 'מלחמת השחרור', משום שהוא הדגיש את המאבק נגד הבריטים שהצלחתו מזוהה עם פעילותו של הימין הישראלי בהובלת ארגוני האצ"ל והלח"י (עזריהו, 1995: 26–29; סיקולר, 2007). דניאל בר-טל ושותפיו טוענים שהגדרת מצב נתון תלויה בתפיסת המציאות הנובעת מהאידיאולוגיה, מהאמונות, מהערכים ומהמניעים של אנשים. באותו אופן השינויים הגיאוגרפיים שהתרחשו במלחמת ששת הימים התפרשו כ'שחרור', כ'החזקה', או כ'כיבוש' כתלות בתפיסת המציאות של כל קהילה (בר-טל, הלפרין, שרביט, רוזלר ורביב, 2008: 360–361).

ההבדל בין המושגים 'כיבוש' ו'שחרור' עלה לדיון ציבורי בעקבות דבריו של ראש הממשלה, אריאל שרון, שהציג את הסיבות לתוכנית ההתנתקות בישיבת סיעת הליכוד בכנסת: "לא ניתן להחזיק 3.5 מיליון פלסטינים תחת **כיבוש** [...] **הכיבוש** לא יכול להימשך עד אין סוף" (26.5.2003). תגובות הציבור לשימוש של שרון במושג 'כיבוש' הציפו מעל לפני השטח את המשמעות הפסיכולוגית העמוקה שיש להגדרת מצב מסוים כ'כיבוש'. את ההשלכות הפסיכולוגיות של הכיבוש על מערכת התפיסות והאמונות של החברה הכובשת ביקשו לחקור בר-טל ושותפיו. במחקרם הם מצביעים על המשמעויות הפסיכולוגיות של המושג 'כיבוש': (1) יש לו קונוטציות שליליות; (2) הוא מתייחס לפעולה מוגבלת מבחינת זמן; (3) הוא מצביע על ניגוד עניינים בין החברה הכובשת לחברה הנכבשת; (4) הוא משקף מצב של עוול ושל חוסר מוסריות; (5) הוא כולל אמפתיה לחברה הנכבשת ויחס שלילי לחברה הכובשת. כל אלו מקשים על החברה הכובשת להשלים עם דימויה השלילי. בתגובה לכך מפתחת החברה הכובשת מערכת של אמונות חברתיות המצדיקות את נסיבות הכיבוש, מאדירות את דימויה העצמי ושוללות את החברה הנכבשת (בר-טל, הלפרין, שרביט, רוזלר ורביב, 2008: 357–358, 361, 377).

כאמור בפרק א, לצורך פענוח של מבע עמום או עקיף נעזר הקורא במידע הקשרי חוץ לשוני ומטא-לשוני המספק רמזים לגישור על האי-התאמה המאפיינת את המשמעות העקיפה (דסקל וויצמן, 1990 : 10). בדרך זו אפשר להסביר את המבע העקיף של ראש הממשלה, בנימין נתניהו, בטקס יום ירושלים לציון 50 שנים למלחמת ששת הימים (21.5.2017) : "לפני 50 שנה חזרנו ללב בירתנו וארצנו, ולפני 50 שנה, לא **כבשנו** – **שחררנו**". הידע ההקשרי החוץ לשוני על האירועים שהתרחשו לפני חמישים שנה והידע המטא לשוני שמתייחס להיכרות של הנמען עם מוסכמות לשוניות בשפה הנתונה מאפשר לזהות את משמעות המבע העקיף – הצדקת סיפוחה של ירושלים. הצדקה זו מתבטאת גם בסיפורו של יורם זמוש, <sup>276</sup> אחד מהצנחנים שהניפו את דגל ישראל בכותל המערבי במלחמת ששת הימים :

הצעיר פותח לנו דלת. זו הדירה שלו. "תעברו מכאן", הוא אומר, "אתם בדיוק מעל הכותל המערבי!" אנחנו עוברים ומגיעים למעין טרסה. סבכת הברזל מתנשאת ישר מולנו. אנחנו ממהרים אליה. המיקום שלה גבוה ובוטל בדיוק מעל הכותל. סטמפל שואג: תוציא את הדגל ותכתוב... תכתוב על הדגל... "מה לכתוב עליו?"

יש לי עט כדורי חבוט. אני פורס את הדגל, ומשתמש בירך כשולחן כתיבה, סטמפל מכתוב: "דגל ישראל מונף היום, על הכותל המערבי בירושלים בידי צנחני חטיבה 55." "מה התאריך היום?" אף אחד לא יודע. הימים עברו להם כל כך מהר. "כ"ח באייר" אני עובר לכתוב על מעקה האבן. "כ"ח באייר תשכ"ז, בידי חיילי חטיבה 55, היא חטיבת הצנחנים **כובשי** ירושלים." "רגע, זמוש, עצור!" צועק סטמפל. "לא **כובשי** ירושלים! תקן! **משחררי** ירושלים!" מתקן "**משחררי** ירושלים". אנחנו מניפים את הדגל בידיים רועדות... עומדים נרגשים שמונה לוחמים... שרים "התקווה"... המילים יוצאות בצרידות מגרוננו, "...להיות עם חופשי בארצנו, ארץ ציון וירושלים."

בסיכום דיון שנערך בין יצחק רבין למשה דיין חודש וחצי לאחר סיומה של מלחמת ששת הימים נכתב במקור כי אחד הנושאים שעל סדר היום הוא "ההתרחשויות בשטחים **הכבושים**". לאחר מספר ימים שונה הפרוטוקול, ובכתב יד הוחלף הצירוף 'שטחים כבושים' ב'שטחים משוחררים'. גם כאן ניכרת ההסתייגות מהקונוטציה השלילית של השורש כ-ב-ש שממנה מנסה החברה הישראלית להתנער באמצעות הקונוטציה החיובית של השורש ש-ח-ר-ר (שגב, 2005).

## מלחמה או שלום

המושגים 'מלחמה' ו'שלום' שייכים למסגרת תוכן של יחסי מדינות ועמים, ולכן יש להם זיקה לשדה הסמנטי של 'זהות לאומית'. הדיכוטומיה בין שני המושגים הללו מתבטאת כבר בלשון המקרא, כך

<sup>276</sup> מהקיבוץ דרך "מרכז הרב" לצנחנים ועד לשחרור ירושלים והכותל המערבי, 28.4.2017. אוהזר מתוך

[/http://www.seniorsonline.com/1842/yorm-zamosh](http://www.seniorsonline.com/1842/yorm-zamosh)

בספר קוהלת: "עַת לְאֶהֱב וְעַת לְשֹׂנֵא, עַת מְלַחֵמָה וְעַת שְׁלוֹם" (קוהלת, ג, ח). הניגודיות בין שני המושגים מתבטאת גם בהגדרות המילוניות שלהם, כך המושג 'שלום' מוגדר במילון אבן-שושן כ"מצב ללא מלחמה" (אבן-שושן, 2009: 968), ובמילון רב מילים מוגדר שלום כ"מצב של היעדר עימות או מלחמה, בעיקר בין מדינות, ושל כינון קשרים או יחסים דיפלומטיים ביניהן" (שויקה, 2009). מילון אבן-שושן מציג שלוש משמעויות למושג 'מלחמה': מלשון המקרא – (1) התנגשות מזוינת בין צבאות, סכסוך בין גופים מדיניים (עמים, מדינות) בפעולות קרב בנשק ובכוח הזרוע; מלשון חז"ל – (2) היאבקות, התנצחות, ויכוח, מחלוקת חריפה; מהעברית החדשה – (3) [בהשאלה] מאמצים חריפים להתגבר על קשיים, מאבק (אבן-שושן, 2009: 524). "מלחמה" היא גם מושג משפטי המוגדר בחוקי המשפט הבינלאומי. לפיכך מדינות יכולות להימצא במצב משפטי של מלחמה, גם אם בפועל לא מתנהלת מלחמה ממשית ביניהן. למושג 'שלום' משמעויות מגוונות כגון מילת ברכה ותיאור מצב או הרגשה. לא ארחיב את הדיון במשמעויות הללו, משום שהן אינן רלוונטיות למחקרי שעניינו תמורות סמנטיות במבעי זהות לאומית. לעומת זאת המושג 'שלום' במשמעות של מצב פוליטי-היסטורי בין מדינות ועמים נקשר לשדה הסמנטי של זהות לאומית. שכיחותם של המושגים 'מלחמה' ו'שלום' בעיתונות העברית תואמת את מצב היחסים של העם היהודי ומדינת ישראל עם העמים הזרים ועם המדינות השכנות, כך למשל שימוש נרחב במושגים 'מלחמה' ו'שלום' נעשה בשנת 1956 במקביל למלחמת סיני שאחת ממטרותיה הייתה הסכם שלום עם מצרים.<sup>277</sup>

הכמיהה לשלום נתפסת כערך מרכזי בחברה היהודית-ישראלית, והיא מתבטאת בתפילות רבות המייחסות לאל את היכולת להשכין שלום בארץ: "עוֹשֶׂה שְׁלוֹם בְּמִרוֹמָיו הוּא בְּרַחֲמָיו יַעֲשֶׂה שְׁלוֹם עֲלֵינוּ וְעַל כָּל יִשְׂרָאֵל" (קדיש), "ה' יברך את עמו בשלום" (מחזור ליום כיפור), "יהי רצון מלפניך ה' אלקינו ואלקי אבותינו שתבטל מלחמות ושפיכות דמים מן העולם ותמשיך שלום גדול ונפלא בעולם" (ליקוטי תפילות). בהיות השלום מצב רצוי ואוטופי יש לו משמעות מופשטת, ואילו המלחמה המבטאת את המצב המצוי נושאת משמעות מוחשית. הפסיכולוגית החברתית, דוקטור גליה גלזנר חלד, הצביעה על החלוקה הבינארית בין המושג 'מלחמה' המזוהה בחברה הישראלית עם גברים לבין המושג 'שלום' המזוהה עם נשים. לדבריה, אפשר לאתר בפזמונים העבריים ייצוגים תרבותיים המייחסים לגברים את תפקידי הלחימה ולנשים את הכמיהה לשלום (גלזנר חלד, 2017).

גבריאלי נורי הצביעה על טשטוש סמנטי-מושגי בין המושגים 'מלחמה' ו'שלום' בנאומי מנהיגים. טשטוש סמנטי זה מוביל, לדבריה, לשחיקת הניגוד הבסיסי בין שני המושגים, והוא משליך על תפיסת המלחמה והשלום בקרב הציבור הישראלי. הטשטוש הסמנטי בא לידי ביטוי בשתי דרכים מרכזיות: (1)

<sup>277</sup> מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית  
<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

שימוש במושג 'שלום' בהקשרים שליליים כגון "ייסורי השלום", "קורבנות השלום", "מחיר השלום" ועוד; (2) תיאור ה'שלום' במאפייני מלחמה מוכרים כגון "צבא השלום", "מלחמת שלום הגליל", או כדברי יצחק רבין, "ידנו תושט תמיד לשלום, אך אצבעותיה יהיו תמיד על ההדק"<sup>278</sup> (גבריאלי נורי, 2011: 166–170, 175). הטשטוש הסמנטי בין 'מלחמה' לבין 'שלום' הושפע גם מ"מנגנוני נרמול" שנוצרו בתקופה שבין מלחמת ששת הימים לבין מלחמת יום כיפור, והעבירו מסר לפיו המלחמה היא טבעית, יפה וצודקת, כלומר נורמלית. כמו כן באותה תקופה התערערו מיתוסים ששלטו עד אז בחברה הישראלית: מעטים נגד רבים, עם לבדד ישכון, עם שידו מושטת לשלום ואויב צמא דם שעומד עלינו לכולתנו (גבריאלי נורי, 2005: 211, 242). אני סבורה כי ההתייחסות למלחמה כמצב נורמלי וטבעי הרחיקה את האפשרות לשלום אמיתי מחד גיסא, וטשטשה את ההבדל בין מלחמה לשלום מאידך גיסא. אלמוג מצביע על פריחה מחודשת של מיתוס השלום בין השנים 1995 ל-2002 בעקבות רצח רבין. אולם בעקבות כישלון הסכמי אוסלו והידרדרות המצב הביטחוני חל שינוי, ומיתוס זה המשיך להיעלם כמיתוס מוביל בחברה הישראלית (אלמוג, 2013: 153).

הקונפליקט הישראלי-פלסטיני אינו נתפס כמלחמה במובן של אירוע אלים בין צבאות או מדינות המסתיים בניצחון של אחד הצדדים או בהסכם שלום. מדובר במאבק ארוך שנים המאופיין בפעולות טרור שיש אפשרות להתמודד איתן, אך לא להביסן. גבריאלי נורי מצביעה על קושי למקם את הערבי-פלסטיני על ציר ידיד-אויב – מצד אחד נקשרים הערבים לפעולות של הלשנה וטרור; ומצד שני הערבים הם שכנים שאיתם מתקיימים יחסי מסחר תקינים ודיאלוג (גבריאלי נורי, 2005: 203, 207). הקונפליקט הישראלי-פלסטיני וייצוג הערבי בספרות הילדים עברו שינוי משמעותי. המשוררת והחוקרת, עינה ארדל (2016: 173), מצביעה על כך שרובם המכריע של סיפורי הילדים בעברית ממעטים להציג את הילד הערבי, ואם הוא מופיע, הוא מוצג כדמות שולית ושלילית. היא מצאה זרם חדש בספרות העברית שאותו היא מכנה "פוסט-קולוניאליסטי" שאינו משתיק את הצד הפלסטיני, ומעניק מקום משמעותי לסכסוך הישראלי-פלסטיני תוך הצגת דרכים מגוונות להתמודד עם הבעיות שנוצרו בגינו.

## שינויי משמעות של מושגי זהות לאומית במקראות הלימוד

כחלק מעיצוב ערכי הזהות הלאומית בוחרים עורכי המקראות השונות יצירות המשקפות משמעויות מסוימות של המושגים המרכזיים שסקרתי בסעיף הקודם: גולה וגלות; גאולה, ישועה והצלה; דם; עם, אומה ולאום; מולדת; חירות, ריבונות ועצמאות; גבורה, הקרבה וקורבן; זכר וזיכרון; לכבוש או

<sup>278</sup> מתוך נאומו של יצחק רבין במסדר ענידת כנפיים, חצרים, 30.6.1994.



לשחרר; מלחמה או שלום. בסעיף זה אצביע על המשמעויות הללו, ואראה כיצד מעוצבת הזהות הלאומית בתודעת התלמידים השונים שעבורם מיועדות המקראות.

## גולה וגלות

התבוננות במשמעויות של המושגים 'גולה' ו'גלות' במקראות הלימוד מצביעה בבירור על קונוטציה שלילית. כך בשיר "הרצל"<sup>279</sup> שבמקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1987 נעשה שימוש בצירוף 'גולה ממארת':

תְּנִימִים קָמוּ יְלָד סֵפֶר חֲלוּמוֹ

לְאָחִיו בְּגוֹלָה הַמְּמָאֶרֶת.

ההתייחסות לגולה כאל מחלה ממארת מחזקת את עיקרון שלילת הגלות שהיה מיסודותיה של התנועה הציונית. חוקר הספרות הקלאסית, פרופסור יצחק היינמן, אף סבור כי למושג 'גלות' 'נעימת-לוואי של עונש' (היינמן, 1949: 7). כך עולה מהסיפור "האוצר"<sup>280</sup> המובא במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי:

יצאה בת קול ואמרה: "אוי לך נבוזראדן, שר-הטבחים! שרפת את

בית-מקדשי, הִחָרַבְתָּ אֶת אֶרְצִי, הִרַגְתָּ אֶת בְּנֵי עַמִּי, הִגְלִיתָ אֶת

כֹּהֲנֵי וְזִקְנֵי. אוצר קטן זה שבזית, הוא אשר ישיב את נידחי עמי

מארץ גלותם, ושבו בנים לגבולם!"

בכל המקראות מיוחסים המושגים 'גולה' ו'גלות' לעם היהודי כאל קולקטיב. כך למשל עולה מהקריאה לייסוד פתח-תקווה, "הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש"<sup>281</sup> המופיעה במקראות החינוך החרדי שיצאה לאור בשנת 1988:

אלף ושמונה מאות חודשי האביב משנות גלותנו הופיעו בזהרם על

פני הארץ, וקווי זהרם לא האירו פני בתולת יהודה.

בסעיף הראשון של פרק זה הצבעתי על ההבחנה בין 'גולה' לבין 'גלות' כהבחנה בין מוחשי לבין מופשט, בין מקום לבין מצב תודעתי. אולם במקראות הלימוד נעשה שימוש שכוח במושג 'גלות' לשתי

<sup>279</sup> מאת עמנואל הרוסי, מקראת מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 274-275).

<sup>280</sup> מאת דוד כהן, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושלטיא, 1996: 184-185); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 161-162).

<sup>281</sup> הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש! הקריאה לייסוד 'פתח תקווה', המושבה הראשונה, מאת יואל משה סלומון, מתוך המקראות הבאות: ילדותנו: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך: 261); ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 126-127).

המשמעויות הללו במקביל. כך בסיפור "שמע ישראל!"<sup>282</sup> המופיע במקראה החרדית שיצאה לאור בתחילת שנות התשעים נעשה שימוש במושג 'גלות' לציון המקום :

"אך עד מתי? עד מתי ישלחו יהודים כדורי מוות איש בלב אחיו?"

שאלה אסתר בבכי.

"כל עוד אנו בגלות", ענה אביה. "הבה נתפלל, כי ימהר ה' לגאלנו,

ישלח את משיח צדקנו, ויוליכנו קוממיות לארצנו."

לעומת זאת בסיפור "ליד הכותל המערבי"<sup>283</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי שיצאה לאור בשנת 1988 משתמעת מן המושג 'גלות' משמעות רוחנית הנוגעת לתודעתו הלאומית של העם הרחוק מציון :

הכותל המערבי – הרי זה גלעד להווייה בלתי מנוצחת יהודית יותר

מלחורבן יהודי, כאן נעוץ סוד הסודות של הקיום היהודי. אבנים

מוצקות, אדירות עצומות. כל הגלות כולה שטוחה כאן. טורי אבן

על טורי אבן צבורים וכבושים – הרי הן טורים טורים של תקופות

המרטירולוגיה הישראלית.

הגלות אינה מתוארת כאן באור שלילי, אלא כחלק מההיסטוריה ומהזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, ולכן אין להתנכר לה. ניכר שינוי באופן השימוש במושגים 'גולה' ו'גלות' – אם בעבר הקונוטציה שלהם הייתה שלילית באופן מובהק, עם השנים היא הופכת ניטרלית, ואף נספחת לה במגזרים אחדים משמעות ריגושית חיובית.

## גאולה, ישועה והצלה

המושג 'גאולה' משמש במקראות הלימוד במשמעות "שחרור, פדות, הצלה". כך במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בין השנים 1997–2014 מופיע "שיר המסע"<sup>284</sup> הקרוי גם "המסע לארץ ישראל"<sup>285</sup>, ובו מוצגת הגאולה כהצלה וכשחרור מיוחל :

אֹר יָרַח הַחֶזֶק מְעַמָּד

שֶׁק הָאֶכֶל שְׁלָנוּ אָבָד

<sup>282</sup> מאת ח' בן חי, **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך : 302-304).

<sup>283</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקראה לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 314-316).

<sup>284</sup> מאת חיים אידיסיס, **חלונות ה-ו** : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושביט, 1997 : 178).

<sup>285</sup> מאת חיים אידיסיס, מתוך המקראות הבאות : **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 180) ; **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרר-שגב, טל ואלון, 2014 : 179 ; 2014 : 176).

הַמְדַבֵּר לֹא נִגְמַר, יְלָלוֹת שֶׁל תַּנִּים  
וְאִמִּי מְרַגְיָעָה אֶת אַחֵי הַקְּטָנִים  
עוֹד מְעֻט, עוֹד קֶצֶת  
בְּקֶרֶב נִגְאָל  
לֹא נִפְסִיק לְלֶכֶת  
לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל

החיבור בין הסבל והכאב בגלות לבין הגאולה המיוחלת שעליו הצבעתי בסעיף "גלגולי משמעות של מושגים משדה הזיהות הלאומית", משתקף גם ב"נאום הפתיחה של הכנסת הראשונה"<sup>286</sup> המובא במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים:

ברגע הגדול הזה בתולדות עמנו ניתן שבח והודיה לאלוקי ישראל,  
שבחסדו זכינו לראות בגאולה לאחר דורות של סבל וייסורים.

אלוהים מוצג כגואל וכמשחרר את העם מייסוריו. לעיתים הסבל והייסורים מוצגים כחלק הכרחי מהגאולה. כך במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנת 2005 מובא הסיפור "עד עמוד התלייה"<sup>287</sup> המספר על שני ישראלים אשר מבקשים ממשפחה יהודית בעיראק לארח אותם, בזמן שהם מקימים מחתרת יהודית בעיראק. אם יתגלה הדבר, צפויים למשפחה ייסורים רבים:

– הבית הזה כבר אינו הבית שלי – שלכם הוא; המשפחה הזאת –  
שלכם. אם יהיה קשה – יעברו עלינו ייסורי גאולה. אני, יהודי דתי  
אני. איני יודע אם אתם יודעים מה פירוש ייסורי גאולה [...]  
אחר-כך קרא לבנים שלו ואמר:

– ילדי, למען ארץ-ישראל – עד עמוד התלייה!

בסעיף הראשון של פרק זה הצגתי שתי תפיסות הנוגעות לזיקה בין המושגים 'גלות' ו'גאולה' – לפי האחת הגאולה מושתתת על הגלות והיא המשכה הישיר; לפי האחרת הגאולה עומדת בסתירה לגלות ושוללת את קיומה. ממקראות הלימוד מתגלה חיבור בין שתי התפיסות לכדי השלמה. כלומר הגלות מנוגדת לגאולה, אך גם מסתיימת בה. כך למשל בסיפור "יציאת תימן"<sup>288</sup> שנכלל במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים, ובו קריאת עידוד למעפילים:

עורו אחים ועוררו. שעת רצון הגיעה. ארצנו מצפה לבניה בונה,  
לגאולתה גאולתכם, לקימום הריסותיה וישוב שממותיה. התגברו

<sup>286</sup> הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 259-261).

<sup>287</sup> מאת יהודה אשל, בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 184-185).

<sup>288</sup> מאת שלמה ברר, מקראות ישראל לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 58-60).

על הסבל וייסורי הדרכים, יען כי בלעדיהם ישראל לא **ייגאל**. אל

תתמהמהו ואל תחמיצו שעת כושר, פן תאחרו.

מן הדברים עולה כי יש להניח לעבר ולחיים הקודמים כדי להיגאל. יש כאן גם תהליך של הפשטה – מעבר מהגלות המייצגת את הקיום הלאומי-טריטוריאלי לגאולה המשקפת קיום תרבותי-רוחני. במקראות שיצאו לאור בעשור האחרון ניכרת מצד אחד חזרה למשמעות הראשונית של גאולת האדמה, ומצד שני מתרחש תהליך של חילון ה'גאולה'. הגאולה מיוחסת לאדמה ב"שיר לקרן הקיימת"<sup>289</sup> שנכתב על-ידי תלמיד כיתה ה' מבני ברק, ומופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בשנת 2010 ו-2014:

קָרָו קַיִמָּת, אֶתְ קָרָן אוֹרָנוּ.

אֶתְ הַגּוֹאֲלָת אֶת אֶדְמָתָנוּ [...]

כָּל רָגַב מוֹדָה לָךְ; הַבָּאת לוֹ הַפְּדוּת.

קָרָו גּוֹאֲלָת, גְּאֲלֵי עוֹד וְעוֹד.

בעוד הגאולה היא מושג מופשט, המושגים 'ישועה' ו'הצלה' מובאים במקראות הלימוד במשמעות מוחשית של חילוץ מצרה. כך במקראות הלימוד שיצאו לאור בשנים 1996–2005, למשל בסיפור "הנהג המציל"<sup>290</sup>:

מכונית אחר מכונית חלפו ולא עצרו. מבין הפצועים היו כאלה

שזעקו במכאוביהם, ואין **מושיע**. בעוד פיני מנופף נואשות בידו,

הרהר: ומה אם מישהו יעצור, ובמקום **להציל** – יחסל את

הפצועים חסרי האונים?

ההצלה היא מוחשית, גם כאשר מעשה רוחני כמו לימוד תורה הוא הגורם לה. כך בסיפור "שכונת מאה שערים"<sup>291</sup> המובא במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים, עולה כי לימוד תורה מציל את בני הבית משודדים:

עשרה בתים נבנו שם במאה שערים בראשונה, חדר ומסדרון לכל

משפחה. וכל לילה היה נר דולק בכל בית מפחד שודדים ולסטים,

ואחד מאנשי הבית נעור כל לילה ולומד תורה, שהתורה מגינה

**ומצילה**.

---

<sup>289</sup> מאת נעם אפשטיין, מתוך המקראות הבאות: **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 175); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 57).

<sup>290</sup> מאת יוסי מרגלית, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 168-169); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 116-117); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 262-261).

<sup>291</sup> מאת ש"י עגנון, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 89-90).

המושג 'הצלה' נקשר במקראות הלימוד לחסידי אומות העולם. נושא זה זכה להתעלמות מוחלטת במקראות שיצאו לאור עד שנות השמונים. מאוחר יותר מתגלה יחס אמביוולנטי כלפי מעורבותם של אזרחי עמי אירופה. מצד אחד מובאים סיפורים שבהם ילדים נענים בסירוב, כאשר הם פונים לעזרה ממכרים או מאנשי המקום, ואף נמסרים לידי הנאצים; מצד שני מתוארים מקרים שבהם ניצלו ילדים בזכות חסידי אומות העולם. במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים מופיע סיפור בשם "הנדידה"<sup>292</sup>, ובו מועבר היחס הקר והמנוכר שקיבלה ילדה יהודייה שפנתה לעזרה :

דפקתי חלושות בדלת כמה פעמים.

האיכר פתח את הדלת, פניו היו כעוסות.

"מה את רוצה כאן?"

"אני, אני..."

"את יהודייה?" – שאל בחריפות.

"אני, אני ניצלתי... הייתי רוצה..."

"הביטי ילדה!" – אמר, בלי לתת לי אפשרות לשטוח לפניו את

בקשתי – "אני מצטער מאוד, ילדה" – שישעני האיש – "על מה

שעושים לכם, אבל אסור לי להניח לך להיכנס לבית. אני צפוי

לעונש מוות. אולי בכפר הסמוך. לכי לשם."

האיכר מסרב להציל את הילדה ולסכן את עצמו, אף על פי שהוא מביע צער על מצבה. לעומת זאת באותה מקראה מובא סיפורו של יוסף ז'מיאן, איש המחותרת היהודית בזמן מרד גטו ורשה. בסיפורו "אצל גברת קאלוטה"<sup>293</sup> הוא מתאר כיצד פולנייה ערירית הצילה שלושה ילדים יהודים, כשהסכימה להלין אותם בעליית הגג של ביתה לאורך כל תקופת המלחמה :

– מה מעשיכם כאן? – שאלה אישה פולנייה שקרבה-ובאה. כנראה,

הגיע רחש דיבורם לאוזניה. נשתררה דממת מוות. האישה סקרה

את הילדים במבט חוקר.

– בואו אליי ותאכלו ליד שולחן – אמרה לבסוף [...]

– אתם יהודים קטנים, נכון? – שאלה.

דמומים נענעו ראשיהם לשלילה.

<sup>292</sup> מאת מניח הלוי, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 305-307); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 213-216).

<sup>293</sup> מאת יוסף ז'מיאן, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 309-312).

– אל תפחדו, לא אעשה לכם כל רע. לפני המלחמה היו לי הרבה מכרים יהודים, אנשים הגונים מאוד. בוודאי כבר אינם בין החיים, הוסיפה [...]

– רואה אני כי יהודים נחמדים אתם. אם אין לכם היכן ללון, הישארו כאן ללילה – אמרה בעלת הבית.

במקראות שיצאו לאור בשנים האחרונות מתמקדים הפרקים העוסקים ביום הזיכרון לשואה ולגבורה בחסידי אומות העולם. כך למשל נכתב בראש המדור העוסק ביום הזיכרון לשואה ולגבורה<sup>294</sup> במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014:

המדור מוקדש ל"חסידי אומות העולם" – אזרחים לא יהודים, בארצות שנכבשו על ידי הנאצים, שעשו כל מה שביכולתם להציל יהודים. הם סיכנו את חייהם ואת חיי משפחתם, אך הם נשמעו לצו לבם שאסר עליהם להתנכר לאסונם של היהודים.

המושג 'ישועה' נקשר במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנים 1996 ו-2005 לבוא השלום. כך בתפילתו של רבי נחמן מברסלב "שִׁיתְחַבְּרוּ כָּל הַהֶפְכִּים יַחַד":<sup>295</sup>

עוֹשֶׂה שְׁלוֹם וּבוֹרֵא אֶת הַכֹּל.

עֲזָרְנוּ וְהוֹשִׁיעֵנוּ כְּלָנוּ, שְׁנִזְכֶּה תְּמִיד לְאַחֵז בְּמִדַּת הַשְּׁלוֹם [...]

וְלֹא הִיָּה שׁוֹם מִחֻלְקֵת, אֶפְלוּ בְּלֵב, בֵּין כָּל בְּנֵי אָדָם

## דס

המושג 'דם' מסמל בו זמנית חיים ומוות. ההתייחסות לנופלים כאל בני האומה ביצירות רבות שנכללו במקראות הלימוד משקפת את קרבת הדם בין הנופלים לבין אלו שנותרו בחיים, ודמם של הנופלים מסמל את דמה הקולקטיבי של האומה. כך בשיר "מְנוֹרַת שְׁרָאָל"<sup>296</sup> המובא במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים, ובו מייצגת המנורה את ההיסטוריה של העם היהודי:

אוֹי, הִיוּ יְמֵי סָבֵל וְצָעַר,

בְּדָם הַתְּבוּסָה שְׁרָאָל,

אֶבְלָה אֶת בְּכִית עַל הַשָּׁעַר

<sup>294</sup> צועדים בדרך המילים ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 247).

<sup>295</sup> מאת רבי נחמן מברסלב, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 161); דרך המילים: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 96); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 297).

<sup>296</sup> מאת שלמה סקולסקי, הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 262-263).

הַנָּה חֲנֻנְךָ שׁוֹב הָא-ל.

ממקראות הלימוד עולה כי המשמעות השכיחה ביותר למושג 'דם' היא הנוזל האדום. כך למשל בסיפור "הנהג המציל"<sup>297</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנים 1996–2005 :

המכונית המהודרת הוכתמה כולה בדם שניגר מהפצועים, ואחת הפצועות זעקה מכאב עם כל תנועה וקפיצה של המכונית. אך לנהג הייתה שאיפה אחת: להגיע, להספיק ולהציל.

מעניין לציין כי הדם הנזכר ביצירות מיוחס לפצועים או להרוגים הישראלים. כך גם בשיר "הרעות"<sup>298</sup> שנכלל במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנת 2014 :

אַהֲבָה מְקוֹדֶשֶׁת בְּדָם

אֶת תְּשׁוּבֵי בְּיָנֵינוּ לְפָרֵחַ.

חוקרת הספרות, דוקטור זיוה פלדמן, סבורה כי אם לא מביאים בחשבון את המציאות של אותה תקופה שבה נכתב השיר, אפשר לפרש את המשפט "אהבה מקודשת בדם" כמצב שבו עם ישראל אינו מגן על נפשו אלא רודף אחר דם אויביו, וקורא להחריב ולהתאכזר בהם. אולם לדבריה לא מדובר כאן בקריאה להרוג את האויבים, אלא באהבה ללא תנאי המקודשת בדם הנופלים. הקידוש משמעו ייעוד לתפקיד או למשימה, והלשון היא לשון שבועה – לזכור את הנופלים ולא לשכוח (פלדמן, 2014 : 320H–322H). ההתייחסות לדם כביטוי לקדושה נמצאת גם בטקסט "בקום ישראלי"<sup>299</sup> שנכלל במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים :

זו עֲתֶרֶת הַגִּיל, זֶה נֶגַה הַזְּכוֹת

שֶׁל בְּרִית הַחֹלְמִים וְהוֹלְכֵי בְּקָרְבַּי,

מְקוֹדְשֵׁי בְּדָמָם אֲדָמָה וּמְלָכוֹת!

הצירוף "עלילת דם"<sup>300</sup> מופיע בכותרתו של סיפור שנכלל במקראות החינוך החרדי שיצאה לאור עם קום המדינה. בסיפור מתוארת האשמת שקר שהעלילו הנוצרים על היהודים בעקבות מותו של נער נוצרי :

<sup>297</sup> מאת יוסי מרגלית, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 168-169); דרך המילים: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 116-117); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 262-261).

<sup>298</sup> מאת חיים גורי, מתוך המקראות הבאות: על קצה הלשון – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 257 ; 2014ב : 248); עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 34-35).

<sup>299</sup> מאת א' ברוידס, מקראות ישראל לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 404).

<sup>300</sup> לא צוין שם המחבר, ילדותנו: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכחנא, 1948 : 108-109).

ועם הארץ החשוך העליל על היהודים, כי ידיהם שפכו את דמי הנער, למען השתמש בהם לצורך חג הפסח, כי ככה העלילו תמיד בני ההמון על בני ישראל, כי ילושו את מצותיהם בדם הנוצרים [...] בימים ההם היתה משרת הרבנות בעיר ההיא על שכס חכם וגדול דעה והוא ידע מי האשם ברצח [...] וילך אל ראש העיר ואל יתר השרים ויודיע להם, כי מצא תחבולה, אשר על פיה יודע לכל יושבי העיר יד מי היתה בנער ותשפך דמו הנקי.

הדם אומנם מיוחס כאן לנער הנוצרי ההרוג, אך כיוון שמדובר ב"דם נקי" וטהור, הוא אינו מוצג כדם האויב. עלילת הדם נקשרת למרכזיותו של נרטיב הסבל וההתקרבות בעיצוב הזהות הלאומית היהודית, כפי שהוסבר לעיל. המושג 'דם' מוצג גם במובן של אומץ בביטוי הדיבורי 'אין לי דם' הנזכר במאמר העיון "דגל, דגל"<sup>301</sup> במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1997: על המסך מופיע דגל המדינה מתנופף ברוח. משום-מה "אין לי דם" לסגור את המכשיר, ואני מחכה עד סוף ההמנון.

במקראה המיועדת לבתי-הספר הממלכתיים "מקראות ישראל חדשות" מתחילת שנות התשעים בהמנון תנועת הלח"י "חיילים אלמונים"<sup>302</sup> נקשר נוזל הדם לקיומו של העם ולהקמת המולדת:

בְּדַמְעַת-אֲמָהוֹת שְׂפוּלוֹת מִבָּנִים,  
וּבְדָם תִּינוּקוֹת טְהוֹרִים,  
כְּמוֹ בְּמַלְט נְדָבִיק הַגּוֹפּוֹת-לְבָנִים  
וּבְנֵי הַמּוֹלְדֵת נְקִים!

הקשר בין הדם לבין המולדת ותקומתה מתבטא גם במקראת "ילדותנו" שיצאה לאור בסוף שנות השמונים בסיפור על "רבי ישראל משקלוב, מתלמידי הגר"א"<sup>303</sup>:

האהבה לבניין ירושלים הייתה טבועה אפוא בדם של רבי ישראל מיום היוולדו.

שתי הדוגמאות האחרונות משקפות מעין שלב ביניים שבו ניכר הקשר בין הדם המוחשי הזורם בעורקי האדם לבין סמליות החיים המופשטת ותקומתה של המדינה. החיבור בין 'דם' ל'אם', שעליו הצבעתי בסעיף "גלגולי משמעות של מושגים משדה הזהות הלאומית", נזכר ב"שיר המסעי"<sup>304</sup> הקרוי גם

<sup>301</sup> מאת אליק מישורי, חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביון, שמיר ושביט, 1997: 16-18).

<sup>302</sup> מאת אברהם (יאיר) שטרן, מקראות ישראל חדשות לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 235-236).

<sup>303</sup> מאת יי גליס, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכחנא, 1988: 115-119).

<sup>304</sup> מאת חיים אידיסיס, חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביון, שמיר ושביט, 1997: 178).



"המסע לארץ ישראל".<sup>305</sup> השיר המובא במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בין השנים 1997–2014, מתאר את עלייתם של יהודי אתיופיה לארץ ישראל:

וּבְלִילָה תִּקְפוּ שׁוֹדְדִים  
בְּסִפּוֹן גַּם בְּחֶרֶב חֲדָה  
בְּמִדְבַּר דָּם אַמִּי, הִגְרַח עָדִי  
וְאַנִּי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקְּטָנִים

על פניו נראה כי הצירוף "דם אמי" משמעו כפשוטו – דם האם שנרצחה על-ידי השודדים במהלך מסע העלייה לארץ ישראל. אולם בסופו של השיר אובדן האם מקשה על ילדיה שניצלו להוכיח את יהודתם: "לו היתה לצדי, היא היתה יכולה לשכנע אותם שאני יהודי". בכך מסמלת האם את הקיום והדם את האובדן.

במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנת 2005 מופיע שירו של נתן יונתן, "יש פרחים".<sup>306</sup> המושג 'דמים' נזכר בו כריבוי של דם, ומבטא את הנופלים הרבים במלחמות ישראל שהקרבתם הייתה הכרחית לתקומת המדינה ולקיומה:

הַרְאִיתָ אֵיזָה אָדָם  
שָׁצַעַד לְמַרְחָקִים  
שְׂדֵה דָמִים הִיָּה שֵׁם קֶדֶם  
וְעַכְשָׁו הוּא שְׂדֵה פְּרָגִים

צבעו האדום של הדם נקשר לפרחים אדומים בשירי זיכרון רבים. הצבע האדום הוא עדות לזיכרון הנופלים אשר לא יימחה, ויחזור בדמות פרחי הפרג שאסור לקוטפם, כפי שנכתב בפזמון של אותו שיר:

אַל תִּקְטֹף נְעָרִי,  
יֵשׁ פְּרָחִים שֶׁבְּנֵי חֲלוֹף  
יֵשׁ פְּרָחִים שֶׁעַד אֵינְסוֹף  
נִשְׁאַרִים.

<sup>305</sup> מאת חיים אידיסיס, מתוך המקראות הבאות: **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 180); **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 179; 2014ב : 176).

<sup>306</sup> מאת נתן יונתן, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 118).

## עם, אומה ולאום

המילה 'עם' מופיעה במקראות במשמעות של קיבוץ גדול של בני אדם אשר להם היסטוריה משותפת, ולרוב בהקשר חיובי. בשירו של טשרניחובסקי "אֲנִי מְאֻמִּין"<sup>307</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים, מוצגים השלום והאחוה בין הלאומים כתנאי להתגבשותו ולפריחתו של העם היהודי בארץ:

אֲךָ בּוֹא זְבוּא – יִשְׂאוּ שְׁלוֹם

אִזּוּ וּבִרְכָה לְאֵם מְלֵאָם.

יָשׁוּב יִפְרַח אִזּוּ גַם עַמִּי,

וּבְאֶרֶץ יְקוּם דּוֹר,

בְּרִזְל-כְּבָלָיו יוֹסֵר מְנוֹ,

עֵין-בְּעֵין יִרְאֶה אוֹר.

גם כאן, כמו ביצירות רבות שנכללו במקראות הלימוד, מובעת המטפורה **העם הוא צמח**. בעקבות המסר ההומני והאוניברסלי של השיר הוא הוצע מספר פעמים לשמש כהמנון הלאומי של מדינת ישראל. קונוטציה שלילית למושג 'עם' עולה רק בהקשר לעמים הזרים. כך בסיפור "עלילת דם"<sup>308</sup> שנכלל במקראות החינוך החרדי שיצאה לאור בשנת 1948:

**ועם** הארץ החשוך העליל על היהודים, כי ידיהם שפכו את דמי

הנער, למען השתמש בהם לצורך חג הפסח.

בהתאם להתייחסות השלילית לגויים, מוצגים העם היהודי והאומה היהודית כנבחרים וכנבדלים מבין כל העמים. גישה מתבדלת זו רואה בעם היהודי עליון ונשגב ביחס לעמים האחרים. כך למשל בסיפור "ליל פסח"<sup>309</sup> המובא במקראות החינוך החרדי שיצאה לאור בשנת 1948:

"דעו לכם" כן מכריזה **האומה** היהודית בליל הסדר "כי אין אנו **עם**

כשאר העמים [...] בנו בחר הקב"ה.

אחת מן התמורות הסמנטיות המשתקפות במקראות הלימוד היא המעבר מהקונוטציה החיובית שדבקה לביטוי "העם הנבחר" לקונוטציה השלילית שעולה מהפירוש למושג 'לאומנות' המוגדר במילון אבן-שושן כ"לאומיות קנאית וקיצונית, שוביניזם, ראיית **עמו כנבחר** מכל העמים – אגב שנאה או בוז לעמים אחרים" (אבן-שושן, 2009: 428). עדות לתפיסה השלילית והמתנגדת ללאומנות ניכרת בטקסטים שנקראים בבתי-הספר האנתרופוסופיים, כך בסיפורו של יעקב גוטרמן, אב שכול המופיע

<sup>307</sup> מאת שאול טשרניחובסקי, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 103).

<sup>308</sup> לא צוין שם המחבר, **ילדותנו**: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948: 108-109).

<sup>309</sup> מאת יצחק ברויער, **ילדותנו**: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948: 100-101).

בטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס: לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים"<sup>310</sup>:

באחד הלילות שקדמו למלחמה חיברתי בראש מכתב שלם לראש הממשלה, מנחם בגין, בתחינה שירחם על בני ה-18 ולא יפתח במלחמה הלאומנית הזאת, כי היא מיותרת מהסנטימטר הראשון [...] המכתב נשלח גם לשר הביטחון אז אריאל שרון ולרמטכ"ל רפאל איתן, שהואשמו "בניצול ציני של אהבת המולדת של בנינו, וברציחתם על מזבח מטרותיכם הלאומניות האפלות". המכתב פורסם בכמה עיתונים בישראל ובעולם.

בסיפור "מה רע במילה 'יהודייה'?"<sup>311</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנים 1996–2005 משתמעת עמדה, לפיה לאומים שונים מתקיימים במדינה אחת ויוצרים אומה משותפת:

כל היתר ענו: "רוסי", "אוקראיני". רק אני צריכה לומר "יהודייה". [...] מדוע עליי להיות מוטרדת מכך? הרי אני חיה בארץ המתקדמת ביותר בעולם שבה לאומים רבים וכולם אחים. בקרוב נהיה כולנו אזרחים סובייטים וההבדלים הלאומיים יישארו נחלתם של הורינו בלבד.

בדומה לדבריו של הפילוסוף היהודי-גרמני, הרמן כהן, שהובאו לעיל, גם בשיר "אנשי העלייה השנייה"<sup>312</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1990, נוצרת האומה מתוך הטריטוריה:

אָךְ יְדַעוּ הֵם: בְּאַרְץ תְּקוּם הָאָמָה  
אִם בְּאַרְץ יִהְיוּ פּוֹעֲלִים עֲבָרִים  
וְשׂוֹמְרִים עֲבָרִים וְעוֹבְדֵי אֲדָמָה.

בקטע ההגות "אָמָה נְשָׂאָה אֶת הָאָרֶץ"<sup>313</sup> המופיע במקראות המגזר הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנות התשעים עולה השאלה אם אומה מתקיימת ללא מולדת, כלומר ללא טריטוריה:

<sup>310</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.

<sup>311</sup> מאת אלה רוסינק, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושלטא, 1996: 126-127); דרך המילים: ספר ו (גלר-טליתמן ושלטא, 2005: 104-105); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 285-284).

<sup>312</sup> מאת נתן אלתרמן, מקראות פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 222-224).

האם אָמַת נָכוֹן הַדָּבָר ,  
כִּי הָאֲמָה הִישָׁרְאֵלִית מִתְקַיֶּמֶת לְלֹא מוֹלְדֶת?  
קִרְקַע מִתַּחַת רִגְלֶיהָ אָמְנָם לֹא הָיָה לָּהּ,  
וְאוֹלָם הָאֵם לֹא זָרָם הִיִּרְדּוֹן בְּרִהֲטֵי דָמָה? [...]  
הָאֶרֶץ לֹא נִשְׁאַה אֶת הָאֲמָה עָלֶיהָ –  
אָבַל הָאֲמָה נִשְׁאַה אֶת הָאֶרֶץ בְּתוֹכָהּ.

בדומה לגישתו של הרמן כהן, הטריטוריה והאומה הן חלק בלתי נפרד זו מזו, אולם כאן הרכיב ההכרחי הוא האומה הנושאת את הארץ, כאם הנושאת ילד ברחמה, ולא להפך. כאמור לעיל, יש קשר מורפולוגי וסמנטי בין המושגים 'לאום', 'אומה' ו'אֵם' (כספי, 1985 : 513 ; מירון, 1992 : 92). בקטע ההגות "אֵם"<sup>314</sup>

המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים נכתב כך :

בימים אלה תרחפנה לנגד העיניים כל רגע, כל רגע, שתי אותיות  
המחזיקות יקר כל סגולה, הלא הן : אֵם [...] מן הָאֵם נבנה הלאום.  
לכן תרחפנה בימים אלה לנגד העיניים כל רגע, כל רגע, שתי  
האותיות משפתנו, שני העמודים עליהם נשען בית ישראל [...] אם  
בישראל! לימים ייאמר : בזכותך קמה מדינת ישראל.

הדינמיות המושגית שעליה דיברו חוקרים רבים מצביעה על ההשתנות של מערכת המושגים לאורך הזמן (ויטגנשטיין, 1953 ; Jackendoff, 1997 ; Barth, 1997). דוגמה לכך היא השתנות משמעותם של סמלי הלאום. השתנות זאת באה לידי ביטוי במאמר העיון "דגל, דגל"<sup>315</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1997 :

אז מה ההבדל בין הדגל הציוני ובין דגל מדינת ישראל? הרי הם פשוט זהים. בשניהם יש פסי תכלת ומגן-דוד, המופיעים על רקע לבן. אך כשמדובר בסמלים, קורה משהו מעניין: המסר שלהם משתנה בעקבות מאורעות היסטוריים הקורים בעולמנו [...]. הנאצים חייבו את היהודים בכל הארצות לענווד על בגדיהם אות קלון [...] הסמל שבו בחרו הנאצים לציין לרעה את היהודים היה המגן-דוד, שבתוכו נכתבה המילה "יהודי" [...] וכך, ה"מגן-דוד"

<sup>313</sup> מאת דוד שמעוני, מתוך המקראות הבאות : מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 215) ; מקראת דרך המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 193).

<sup>314</sup> מאת אליעזר שטיינמן, מקראות ישראל חדשות : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 373).

<sup>315</sup> מאת אליק מישורי, חלונות ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושביט, 1997 : 16-18).

שנעשה בידי הנאצים לסימן של השפלה ובוז – הפך מסמל של  
מוות לסמל החיים! אותו סמל הורם ממקומו המושפל, והושם  
במקום המכובד והגאה ביותר, על דגל המדינה.

התמורה הסמנטית בסמלי הלאום כללה מעבר ממשמעות של גנאי והשפלה למשמעות של כבוד וגאווה,  
והיא התרחשה בעקבות מאורעות היסטוריים מרכזיים בחיי העם היהודי – החל ממלחמת העולם  
השנייה ועד לקום המדינה. דוגמה נוספת נמצאת בשיר "מְנוֹרָת יִשְׂרָאֵל"<sup>316</sup> המובא במקראת החינוך  
הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים :

מוֹעֲמָת, שְׁחוּקָה וּמְחֻלָּדָת  
עַל שַׁעַר בְּרוּמָא חֲכִית,  
אַלְפִים שָׁנָה כֹּה בּוֹדְדָת  
דְּעַכְתָּ, הַמְנוֹרָה, לֹא כְּבִית [...] ]  
כִּי הִנֵּה, הַמְנוֹרָה, אֶת נִפְקְדָת,  
מְרוּמָא אוֹתָךְ גַּם נָטַל,  
נִתְנוּדָ שׁוֹב מְאוֹר בְּמוֹלְדָת,  
וְחַג לְךָ קְרָאנוּ גְדוֹל.  
הִנֵּה שׁוֹב נוֹצְצָה, מְצַחֲצַחַת  
הִיית סְמֶל-קִדְשׁ לְעַם

המנורה מתוארת בעליבותה בזמן שהעם נמצא בגלות, ואילו עם קום המדינה היא מצוּחצחת ומוארת  
באור גדול. מניתוח המקראות שיצאו לאור מקום המדינה ועד ימינו מתגלה מעבר הדרגתי **מלאומיות**  
**אורגנית-אתנית** המושתתת על הזכות לקיום תרבות ייחודית ועל קשרי דם, מוצא, תרבות, שפה,  
היסטוריה ודת, ושואפת ליצירת התאמה בין המדינה לבין בני הלאום; **ללאומיות אזרחית** שאינה  
נשענת על עברם המשותף של בני הלאום או על קשרי תרבות, דת ושפה, אלא על המורשת החילונית ועל  
שוויון בין אזרחי המדינה. דוגמה ללאומיות האורגנית האתנית המושתתת על היסטוריה ועל דת  
משותפת נמצאת בסיפור "ליל פסח"<sup>317</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי שיצאה לאור עם קום המדינה :

"בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא  
ממצרים". כי על קורותיו הוא מספר האב לבניו, באותו רגע אין  
הוא יהודי בודד, חלש, החי לו את עשרות שנות חייו אי-שם. לא,  
נציג **העם** הוא, הממשיך לשאת את ההיסטוריה הלאומית שלו.

<sup>316</sup> מאת שלמה סקולסקי, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 262-263).

<sup>317</sup> מאת יצחק ברויער, **ילדותנו** : ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948 : 100-101).

מדבר הוא אל ילדיו ודורש מהם משמעת, אשר לא הוא, אלא העם כולו רשאי לדרש מאנשיו [...] בנו בחר הקב"ה ובהוציאו אותנו משם [ממצרים] נתן לנו את תורתו, עשה אותנו לעם והביאנו לארץ ישראל.

ייצוג העם על ידי הפרט משקף את עליונותם של ערכי הקולקטיב על ערכי האינדיבידואל באותה תקופה. הלאומיות האזרחית משקפת מגמה מאוחרת יותר, ומתבטאת בתפיסת זהות פוסט ציונית הגורסת כי היהדות היא דת ולא לאום, וכי על כל אזרחי המדינה לקבל זכויות שוות. השינוי ניכר במקראות העשור האחרון המדגישות את ערכי השוויון בין אזרחי המדינה וקוראות נגד ביטויי הלאומנות. דוגמה מובהקת לכך נמצאת בקטע מתוך הטקסט "אוהל השכול והתקווה"<sup>318</sup> שנכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי, ומביא את תגובת אחת מעיתונאיות "הארץ" לפעילות פורום המשפחות השכולות הישראלי-פלסטיני:

בזמן שהשמאל עסק בקדחתנות בקבוצות דיאלוג אינסופיות מעין אלה, הוא הזניח את זירת המאבק העיקרית: כוחם של הרבנים בחברה הישראלית, החוק האזרחי, תוכנית הלימודים בבתי-הספר, שוויון בעבודה, המימון של החינוך הדתי ושוויון אזרחי [...] שמירת הדמוקרטיה דורשת מאבק אינטנסיבי על אופיים של מוסדות מרכזיים בישראל. מדוע מוסדות ולא קבוצות דיאלוג? מפני שרק מוסדות יוצרים הרגלים, רוטינות של חשיבה והתנהגות שגורמות לאנשים להתנהג ולחשוב בצורה דמוקרטית, על ידי תרגול ולא על ידי ערכים שהתגלו 'באורח פלא' בקבוצות דיאלוג מרגשות.

## מולדת

המושג 'מולדת' מכיל, כאמור, מתח בין המולדת האישית-הביוגרפית לבין המולדת הקולקטיבית. סתירה זו מתבטאת בשירה של לאה גולדברג, "אורן", אחד משלושת שירי האילנות שכתבה. שיר זה נלמד בבתי-ספר אנתרופוסופיים לקראת ט"ו בשבט:

אוּלֵי רַק צִפְרֵי-מִסַּע יוֹדְעוֹת –

כְּשֶׁהן תְּלוּיּוֹת בֵּין אֶרֶץ וְשָׁמַיִם –

<sup>318</sup> מאת נטע אחיטוב, 'הארץ', 1.10.2014. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2448392>

אֶת זֶה הַכָּאב שֶׁל שְׁתֵּי הַמּוֹלְדוֹת.

אֶתְכֶם אֲנִי נִשְׁתַּלְּתִי פְעָמִים,

אֶתְכֶם אֲנִי צְמַחְתִּי, אֲרָנִים,

וְשָׂרְשֵׁי בְשָׁנִי נוֹפִים שׁוֹנִים.

ב"כאב של שתי המולדות" מצביעה המשוררת על הקושי שלה להתנתק מארץ מולדתה הביוגרפית, כלומר מהמקום שבו נולדה, ועל תחושת הניתוק מהמולדת הקולקטיבית וחוסר השתייכותה אליה. גם הביטוי "תלויות בין ארץ ושמיים" משקף את אותה תחושת ניתוק משתי המולדות. המשורר חיים גורי התייחס ל"כאב של שתי המולדות" באוטוביוגרפיה הספרותית "עם השירה והזמן": "המקום, נתחיל במקום, בארץ ישראל. והיא מולדת אישית לילדיה ולא לה שבו אליה בילדותם, שעדיין אינם יודעים את "הכאב של שתי המולדות". המקום, הנופים האלה המקיפים לך מיומך הראשון. לא ההיעקרות מארץ אחרת, הצמיחה הראשונית. אין בך שום זיכרון של הנופים הזרים ההם. לא צער הפרידה [...]. המקום בממד האישי המובהק, האוטוביוגרפי, וגם המקום הקשור ללא הפרד בכלל שאתה שייך לו [...]. נוצרה פה הוויה עברית, מקומית, חילונית שהעניקה גאוות השתייכות למזוהים איתה וגם הטמיעה בתוכה ילדים שהצטרפו אליה עם גלי העלייה. לרוב אלה הייתה ההוויה הנוצרת הזאת יעד להזדהות שלמה עד מחיקת העבר. הם נשאו בתוכם כפל זהות" (גורי, 2008: 115). בקטע "חנה סנש בפני שופטיה"<sup>319</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בתחילת שנות השמונים והתשעים, משתקפת העדפה ברורה למולדת הקולקטיבית:

עזבתי את הארץ, שהייתה אהובה עליי מילדותי, ואת הנפש היקרה

לי מכול, את אמי, ונסעתי לארץ-ישראל. שם גיליתי את **מולדתי**

האמיתית. הרגשתי, כי שם אני יכולה להתהלך על פני האדמה

בראש מורם, ללא פחד, לנשום אוויר כרצוני וליהנות מאור-השמש

באין מפריע.

המולדת הקולקטיבית היא רוחנית ומופשטת להבדיל מן המולדת הביוגרפית המוחשית. המולדת הקולקטיבית נתפסת ביצירות רבות שנכללו במקראות הלימוד כעילה מוצדקת להקרבה. כך בדבריו של בן-גוריון המובאים במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים תחת הכותרת "זֶהָרְגָבוֹרְתָם יַעֲמֹד לְעַד"<sup>320</sup>:

<sup>319</sup> מאת אהרן מגד, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 326-327); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 231-233).

<sup>320</sup> מאת דוד בן-גוריון, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 390-391).

וּבְבוֹא הַרְגַע הַגְדוֹל, הַפֶּר וְהַמְכַרְיַע – דָּרְכוּ הַנְּעָרִים עֲזוֹ, וּמַעַל עֲקֵדַת-  
הַמוֹלֶדֶת נָגַר דָּמָם הַטְּהוֹר, וְחַיִּיָּהֶם הַפּוֹרְחִים נִגְדְּעוּ בְּאַפָּם, וְכָבְהָ זִיו  
עֲלוּמֵיהֶם – לְמַעַן קוֹמְמִיּוֹת יִשְׂרָאֵל.

הצירוף "עקדת-המולדת" מבטא את חיוניותה של ההקרבה למען אהבת המולדת ותקומת המדינה. לעומת זאת בטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס: לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים"<sup>321</sup> אשר נכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי מוזכרת האהבה למולדת כאמצעי מזויף ולא טהור להצדקת מותם של החיילים במלחמה:

המכתב נשלח גם לשר הביטחון אז אריאל שרון ולרמטכ"ל רפאל איתן, שהואשמו "בניצול ציני של אהבת המולדת של בנינו, וברציחתם על מזבח מטרותיכם הלאומניות האפלות". המכתב פורסם בכמה עיתונים בישראל ובעולם.

מן הדברים עולה ביקורת כלפי הזיקה בין אהבת המולדת לבין לאומנות. ההתייחסות המטפורית למולדת כאל בניין מתבטאת ביצירות רבות שנכללו במקראות הלימוד. כך גם מסתיים המנון תנועת הלח"י "חיילים אלמונים"<sup>322</sup>, המופיע במקראות החינוך הממלכתי מתחילת שנות התשעים:

כְּמוֹ בְּמִלְטָה נִדְּבִיק הַגּוֹפּוֹת-לְבָנִים  
וּבְנֵי הַמוֹלֶדֶת נָקִים!

בימינו ניכרת מגמה של עזיבת המולדת הקולקטיבית המשתקפת בהגירה של אזרחי ישראל אל מדינות זרות. למגמה זו אין כל אזכור במקראות הלימוד.

## חירות, ריבונות ועצמאות

כאמור בסעיף הראשון של פרק זה, תפיסות הלכתיות מתייחסות למושג 'חירות' כחיובי, כאשר מדובר בשחרור משעבוד ליצרים פנימיים על ידי שעבוד לאלוהים. המושג 'חירות' נזכר במקראות החרדיות בזיקה לחג הפסח וכחלק מהשאיפה לחזור מן הגלות לירושלים. כך למשל בסיפור "פסח בצר ובמצוק"<sup>323</sup>:

דַּעוּ לָכֶם, בְּנֵי יִשְׂרָאֵל אֲהוּבִים, כִּזֶּה גּוֹרְלֵנוּ כֹּאן בַּגְּלוּת, בְּכָל מָקוֹם  
וּבְכָל הַתְּנָאִים וּבְכָל הַזְּמָנִים אֲנִי כֹּאן עֲבָדִים, וְרַק שָׁם, בְּאַרְץ-  
יִשְׂרָאֵל, יִכּוֹל הַיְהוּדִי לְרַאֲוֶת עֲצֻמוֹ בֶּן-חֹרִינִי! [...] לְשָׁנָה הַבֹּאֵה

<sup>321</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.

<sup>322</sup> מאת אברהם (יאיר) שטרן, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 235-236).

<sup>323</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו**: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948: 92-99).



בירושלם! – סיים הישיש את אמירת ההגדה – בלי זה אין לנו

ליהודים לא חג ולא חרות! לשנה הבאה בירושלם – יהודים!

התפיסה החילונית רואה בחירות שמשמעה שחרור ממגבלות ומכפייה דבר רצוי שיש לשאוף אליו. כך

למשל עולה מהמנון תנועת הלח"י "חיילים אלמונים"<sup>324</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי מתחילת

שנות התשעים:

רְצוֹנְנוּ: לְהִיּוֹת לְעוֹלָם בְּנֵי-חַוְרִין!

חֲלוּמְנוּ: לְמוֹת בְּעֵד עַמְנוּ! [...]

המושג 'ריבונות' יכול להיות מיוחס לאל, לאדם, לחברה או למדינה. הדת היהודית מקדשת את ריבונות

האל, ומסתייגת מריבונותו של האדם. המעבר מריבונות האל לריבונות האדם והמדינה משקף תהליך

חילון ותפיסות דמוקרטיות הרואות במדינה ריבון שאינו כפוף לאל. תפיסה דמוקרטית זו עולה למשל

מקטע העיון "על ראש התורן"<sup>325</sup> המובא במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014:

לכל מדינה דגל משלה. הדגל מסמל את **ריבונותה ועצמאותה**. דגלי

מדינת ישראל מונפים מעל הכנסת, משרדי הממשלה ובית הנשיא.

בשנים שלפני קום המדינה נקשר המאבק לעצמאות למלחמת העולם השנייה ולגלות הארוכה של העם

היהודי. העצמאות הוצגה באותו זמן כמטרה נכספת, כפי שעולה בבירור מ"מגילת העצמאות"<sup>326</sup> או

בשמה הרשמי "ההכרזה על הקמת מדינת ישראל"<sup>327</sup> המופיעה במקראות החינוך הממלכתי

והממלכתי-דתי:

השוואה שנתחוללה על עם ישראל בזמן האחרון, בה

הוכרעו לטבח מיליונים יהודים באירופה, הוכיחה מחדש

בעליל את ההכרח בפתרון בעית העם היהודי מחוסר

המולדת **והעצמאות** על-ידי חידוש המדינה היהודית

בארץ-ישראל.

בשנים שלאחר קום המדינה עד למלחמת יום הכיפורים הפך המושג 'עצמאות' למושג של גאווה ושל

תחושת הצלחה. שיאה של גאווה זו התבטא במצעד הצבאי העוצמתי שהתקיים במסגרת חגיגות

<sup>324</sup> מאת אברהם (יאיר) שטרן, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 235-236).

<sup>325</sup> מאת איה גולדשמיט, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 277-279).

<sup>326</sup> מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 316-317); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 259-260); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 124); **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 313-314; 2014ב: 308-307).

<sup>327</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 364).

העצמאות של המדינה עד לשנת 1973. מצעד זה מוזכר בסיפור "מארצות הקור"<sup>328</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים :

יום **העצמאות** הגיע. השכונה כולה לבשה חג [...] למחרת השכמנו קום. אחדים מאיתנו נסעו עם הוריהם לחזות במצעד ואחרים, וביניהם גם אני, עמדו בקצה השכונה, נושאים עיניהם לשמיים, לראות את המטוסים שיחלפו על פני העיר בדרכם למקום המצעד [...] גם לאחר שאחרוני המטוסים נעלמו באופק, עדיין נותרנו לעמוד במקום שעמדנו. ההתרגשות הרבה נלוותה עתה לחילופי-הדברים בינינו על אודות המטוסים שראינו קודם לכן.

כחלק מתהליך הגלובליזציה המאופיין ברב-תרבותיות, ניכרת בימינו שחיקה של תפיסת ריבונות העם כקולקטיב, ובמקומה צומחת גישה המבליטה את ריבונותן של קבוצות מיעוט מודרות ומוחלשות. לא מצאתי לכך אזכור במקראות הלימוד של בתי-הספר הממלכתיים, ממלכתיים-דתיים או חרדיים. אולם בבתי-הספר האנתרופוסופיים מרבים לעסוק בזכויותיהם של בני מיעוטים, וכך נכתב באחד מקטעי העיון אשר נקרא "איך נוצרים מיעוטים לאומיים?":<sup>329</sup>

מיעוט לאומי הוא קבוצה באוכלוסייה השונה במאפייניה הלאומיים מרוב אזרחי המדינה. מדינות רבות בעולם מוגדרות כמדינות לאום – מדינות שרוב אזרחיהן שייכים לאותה אומה אתנית [...] בספרד ישנן כמה קבוצות לאומיות (קָטָלָנִים, בְּסָקִים וְגֵלִיִּסְאִים) הטוענות לאפליה היסטורית מצד השלטון המרכזי ושואפות ברובן לאוטונומיה ומיעוֹטן **לעצמאות**.

בימינו, כחלק מתהליך הגלובליזציה המאופיין באינדיבידואליזציה, נקשר המושג 'עצמאות' לפרט ולהתפתחותו. כיוון שהעיון במקראות הוגבל לחמישה מועדים מתוך מטרה להתמקד בניתוח מבעי זהות לאומית, לא נמצאו דוגמאות לשימוש במושג 'עצמאות' במשמעות התפתחותית זו.

<sup>328</sup> מאת עמוס לוי, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 159-170).

<sup>329</sup> מאת יולי חרומצ'נקו, עיריית הרבון ומיכל ברק (2012). המיעוט הערבי בישראל. תל-אביב: משרד החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית.

## גבורה, הקרבה וקורבן

במקראות הלימוד אין ביטוי ליחס השלילי של בני הארץ אל קורבנות השואה בשנים הראשונות לאחר סיום מלחמת העולם השנייה, אך עדיין ניכר הבדל בין המורדים לבין אלו שמסרו נפשם ללא התנגדות. כך במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים בטקסט שנקרא "התנגדות"<sup>330</sup>:

אָנוּ זֹכְרִים בְּיָאֵת כְּבוֹד  
אֶת עֹז רוּחַם שֶׁל אֶחָיו שֶׁמָסְרוּ נַפְשָׁם עַל עַמָּם בְּקִדְשָׁהּ וּבְטַהֲרָה ;  
אֶת מִסְכַּת הַגְּבוּרָה שֶׁל נְצוּרֵי גֵיטָאוֹת וְלוֹחְמִים שֶׁקָּמוּ וְהִצִּיתוּ אֶת  
אֵשׁ הַמְּרָד לְהַצִּלַת כְּבוֹד עַמָּם.

ההפרדה בין הקורבנות לבין הגיבורים משתקפת בתכנים ובאופן ארגונים של המשפטים בטקסט. במקראות לימוד אחרות מובלטים סיפורי הגבורה של המורדים, של הפרטיזנים ושל שומרי המצוות. כך במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1983, נכתב בפתיח לפרק הקרוי "שואה וגבורה"<sup>331</sup>:

בגיטו ורשה הוקם ארגון יהודי לוחם ובאפריל 1943, ערב פסח תש"ג,  
התחולל בין חומות הגיטו מרד נגד הנאצים. קומץ לוחמים עזי-נפש,  
בודדים ומבודדים, סגורים בגיטו מוקף חומה ומנותקים מן העולם, יצאו  
להילחם נגד אויביהם בנסיבות שאין דומה להן בדברי ימי האנושות,  
**ובגבורתם** ובעוז רוחם העלו את כבוד עמם בעיני העולם כולו.

כאן מתחברת גבורת הגוף המיוצגת במרד הלוחמים לגבורת הנפש המשתקפת בצירוף "עוז רוחם". במקראות לימוד אחרות, בייחוד באלו השייכות לזרם החינוך החרדי, מתמקדים הטקסטים בגבורת הנפש והרוח. כך בלקט סיפורי עדים "נקודות-אור במחשכי העבדות"<sup>332</sup> המופיע במקראה החרדית "ילדותנו" שיצאה לאור בסוף שנות השמונים, מיוחסת הגבורה לשמירת המצוות בזמן השואה:

אין לתאר את **גבורת** ישראל, שנתגלתה ונזדקרה בשנות השואה  
והאימים של חורבן אירופה. הנה שני סיפורים קצרים מפי עדי-  
ראייה ניצולי השואה, איך יהודים טרחו לקיים את המצוות של  
"ואהבת לרעך כמוך" אף בעמדם על פתחי התופת.

<sup>330</sup> **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 374).

<sup>331</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 282-284).

<sup>332</sup> מתוך הספר "אלה שלא נכנעו", **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 55-53).

בסיפור "למוד התורה בגיטו ורשה"<sup>333</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי שיצאה לאור ב-1948, מתוארת "גבורה עילאית של בחורי ישיבה" אשר מתעקשים ללמוד תורה בגטו וללבוש לבוש יהודי במקביל לבניית בונקרים מצוידים:

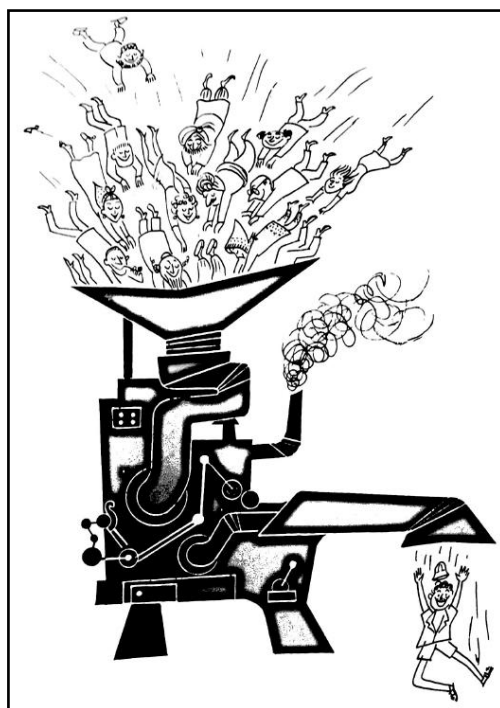
הם חובשים כובעים יהודים, מעילים ארוכים ופאות. אלה הם בחורי-ישיבה, היחידים שעודם מסכנים את עצמם ולובשים לבוש יהודי [...] הבונקר שנמצאתי בו נבנה על-ידי מהנדסים יהודים אחדים [...] לא יעלה על דעת איש, שכאן בבטן האדמה חיים בני אדם. ואף על פי כן נמצאת פה דירה מצוידת [...] אני אומר ללבי: לאחר המלחמה ידברו על כל מיני הישגים טכניים במלחמה, ובכן הייתי מביא לכאן את הטכניקאים של המלחמה ומראה להם מה שהצליחו יהודים לעשות בנסיבות כאלה.

ניכר כאן השילוב בין הגבורה הרוחנית המתבטאת בשמירת המצוות לבין הגבורה הפיזית המתבטאת בבניית בונקרים מבוצרים. בזיכרון הקולקטיבי היהודי ניתן, כאמור לעיל, מקום נכבד לאישה העבריינה, ואכן במרבית מקראות החינוך הממלכתי יש התייחסות לסיפורה של חנה שנש על-ידי הבאת קטעים מתוך יומנה או על-ידי תיאור משפטה הצבאי בהונגריה.<sup>334</sup> ה'צבר' הוצג כגיבור תרבותי באומנות האיור הישראלית. כך בקריקטורה "כור ההיתוך"<sup>335</sup> של הציירת פרידל שטרן אשר צוירה בשנות החמישים, ומובאת במקראת החינוך הממלכתי. כובע הטמבל, הסנדלים התנ"כיים, הבלורית המתבדרת ובגדי החאקי הקצרים מבטאים את הדמות של הצבר באמצעות קווים סטריאוטיפיים חיצוניים. נוסף על כך הקריקטורה משקפת את גלגולו של הגיבור הלאומי – לא עוד יהודי גלותי, אלא ישראלי ילידי ושוורשי.

<sup>333</sup> מאת הלל זיידמן, **ילדותנו**: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948: 40-45).

<sup>334</sup> "קטעים מתוך יומנה של חנה סנש", **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014: א209; 2014: ב200); "חנה סנש בפני שופטיה", מאת אהרן מגד, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 326-327); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 231-233).

<sup>335</sup> הציירת: פרידל שטרן, **חלונות** ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבית, 1997: 32).



מטונימיית הצבר משתקפת בשירו של טשרניחובסקי "במשמר"<sup>336</sup> המובא במקראת החינוך הממלכתי-דתי ובמקראת החינוך הממלכתי שיצאו לאור בסוף שנות השישים :

גם הלילה הזה נותר על שנה!  
ותישן חברה ללא פחד בעיניה,  
לב חרד לאישה על קרחת הבר,  
איש עקש, מתפש כאותו הצבר,  
במשמר – ובכף כל הבא אל הכף –  
בשל בית-תינוקות ואשר בו – הטף.

השומרים העיקשים שמוותרים על שינה מושווים לצמח הצבר העיקש שנאחז באדמה גם בתנאים קשים. הרוגי המלחמות כונו 'גיבורים' בשנים הראשונות לקום המדינה. כך למשל עולה מדבריו של בן-גוריון המובאים במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים תחת הכותרת "זהר גבורתם יעמד לעד"<sup>337</sup>:

כאן על דנו, בתוכנו, בימינו – חיו, השתובבו, פעלו, והעפילו עד  
מרום פסגת הגבורה של אדם עלי אדמות – הבנים והבנות היקרים  
שהפכנו אותם מראשית ילדותם [...] וחייהם הפורחים נגדעו

<sup>336</sup> מאת שאול טשרניחובסקי, מתוך המקראות הבאות : **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 26-27) ; **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 91).

<sup>337</sup> מאת דוד בן-גוריון, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 390-391).

בְּאַבְסָם, וְכָבֶה זֵיו עֲלוּמִיָּהֶם – לְמַעַן קוֹמְמִיּוֹת יִשְׂרָאֵל... אָפֶס זֶהָר  
גְּבוֹרָתָם יַעֲמֹד לְעַד.

המוות וההקרבה מתוארים כאן כ"פסגת הגבורה" והגיבורים הם הבנים והבנות שקיפחו את חייהם. עם השנים הוחלף המושג 'גיבורים' לביטויים פחות טעונים רגשית כמו 'חללים' ו'נופלים'. שינוי זה מתבטא בחוק "יום הזיכרון הכללי לגיבורי מלחמת הקוממיות" התשכ"ג (1963) שבו נקבע כי "ד' באייר הוא יום זיכרון גבורה ללוחמי צבא-הגנה לישראל שנתנו נפשם על הבטחת קיומה של מדינת ישראל וללוחמי מערכות ישראל שנפלו למען תקומת ישראל, להתייחדות עם זכרם ולהעלאת מעשי גבורתם". בשנת 1980 שונה שם החוק ל"חוק יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל". גם במקראות הלימוד שיצאו לאור אחרי שנות השמונים נעשה שימוש במושג 'חללים' או 'נופלים' בכותרות הפרקים שבהם נכללות יצירות הנוגעות ליום הזיכרון. במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בתחילת שנות התשעים מופיעה המקאמה "מסדר הנופלים"<sup>338</sup> שאותה כתב חיים חפר על הרוגי מלחמת ששת הימים, והיא הפכה לאחד הקטעים הנקראים בטקסי יום הזיכרון. השינוי במושג 'גיבור' מעיד גם על תמורות בעיצוב הזהות הקולקטיבית. כך בקטע העיון "מיהו גיבור"<sup>339</sup> מוצגת ההתייחסות של היהדות לגיבור:

בימינו חל שינוי מביך: פרסומם של גיבורים מסוימים אינו נובע

ממעשה גבורה שעשו אלא... מן הפרסום שזכו לו! [...]

גישת היהדות לנושא הגיבור הייתה בעבר מורכבת. במקורות

יהודים מסוימים בולטת בפירוש גישה המנוגדת לאידיאל הגבורה

נוסח יוון ורומי. ניתן לראות גישה זו למשל במסכת אבות (ד, א):

"אֵיזָהוּ גִבּוֹר הַפּוֹבֵשׁ אֶת יָצְרוֹ", כלומר, הגבורה האמיתית

מתבטאת בהתאפקות, בריסון, בעמידה בפני יצר הרע.

ועוד משתמע כי אל לו לאדם לחפש גבורה בשדה הקרב ולהעריץ

גיבורי מלחמה. אמנם היהדות אימצה דמויות של גיבורים הדומות

לאלה שקיימות בתרבות יוון ורומי [...]. אבל השינוי המוחלט

שנשתנה, משהפך גדול בתורה, העלה את לימוד התורה עצמו

לדרגת גיבוריות.

<sup>338</sup> מאת חיים חפר, מתוך המקראות הבאות: מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 129); מקראות ישראל חדשות: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 401-402); מקראות ישראל חדשות לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 258).

<sup>339</sup> מאת תמר שץ, מתוך המקראות הבאות: עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 255-256); עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 237-238).

בהמשך לטקסט זה מוצגים תיאורים<sup>340</sup> של גיבורים לאורך ההיסטוריה אשר ממחישים את השינוי בתרבות ובחברה הישראלית בעקבות החשיפה לתרבות הגלובלית. כך מוצגת הנסיכה דיאנה לצד דוד המלך, ונינט טייב ורן דנקר מוצגים לצד מנחם בגין ורבי עקיבא יוסף :



**רן דנקר**  
זמר, שחקן

**שנות פעילות:** בימינו אנו  
**קטגוריה:** זמר, שחקן

הישגים מיוחדים (חלק): משנת 2004 - 2007 השתתף בסדרת הטלוויזיה 'השיר שלנו'. שזכתה להצלחה רבה. ב-2007 אתה בסטייל ושר את 'כמו רובן הוד', אתה זכה במקום השלישי. במצעד הפזמונים העברי השנתי של רשת ג' וטל גלאזל לשנת התשס"ח נבחר דנקר ושותפו ליהדוב הסנה.



**דוד המלך**

"ואסר דוד אל הפלשתים: אתה בא אלי בחרב ובחנית ובכידון ואנכי בא אליה בשם אדני' צבאות אלהי סערוכות ישראל אשר חרפת." (שמואל א, יז, 45)



**ליידי דיאנה פרנסס ספנסר**  
הנסיכה מוויילס

**פעילות:** שנות ה-80 וה-90 של המאה העשרים  
**קטגוריה:** נסיכה בריטית

הישגים מיוחדים: נישאה ליוזף העצר הבריטי - הנסיך מוויילס, תמכה במפעלי צדקה, פעלה נגד השימוש במוקשים נגד האדם וכן להפחתת הדימוי השלילי שדבק בחולי איידס.



**מנחם בגין**  
מנהיג

**שנות פעילות:** שנות ה-40-80.  
**קטגוריה:** מנהיג

הישגים מיוחדים (חלק): פיקד על ארגון האצ"ל שביצע קרוב ל-300 פעולות נגד השלטון הבריטי בארץ ישראל ובכך השפיע על עזיבתם. חתם על הסכם שלום עם מצרים לאחר שנות מלחמה רבות. חתן פרס נובל לשלום בשנת 1978.



**הזמרת נינט**

נינט זכתה בסקום הראשון על פי בחירת הקהל והשופטים בתחרות "כוכב נולד". עם 49% מקולות הצופים, ומעל ל-720,000 הצבעות. זמן קצר לאחר זכייתה הקליטה נינט שיר ראשון כזמרת, "כמו ששיר נוגע".

**רבי עקיבא בן יוסף**  
רב | מלמד תורה | מחוקק

**שנות פעילות:** במאות הראשונה והשנייה לספירה

**קטגוריה:** רב, מלמד תורה, מחוקק

**הישגים מיוחדים (חלק):** היה המנהיג הרוחני של מרד בר כוכבא. עבר מהפך עצום בחייו מדרגת עם הארץ לדרגת גדול החכמים, המביע את חותמו על הלכות רבות ועל ערכים במסורת ובחשיבה היהודית, מת על קידוש השם בין עשרת הרוגי מלכות (הרומאים עינו אותו עד צאת נשמתו כעונש על שלימד תורה רבבים).

כאמור לעיל, המושג 'הקרבה' עבר תהליך של חילון. שימוש במושג 'הקרבה' כפולחן דתי נעשה בשירה של נעמי שמר "עֲקֵדַת יַצְחָק"<sup>341</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור באמצע שנות התשעים, ועוסק בהקרבה של אברהם את בנו, יצחק. סיפור עקדת יצחק משתקף ביצירות נוספות שנכללו במקראות הלימוד. כך למשל בסיפור "עֲקֵדַת הָאֲבוֹת"<sup>342</sup> שנכתב לזכר נפילת ל"ה ההרוגים בדרך לגוש עציון, ונכלל במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים :

<sup>340</sup> **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 258-260).

<sup>341</sup> מאת נעמי שמר, **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 311).

<sup>342</sup> מאת ד' כהן, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 392-393).

ותצאנה שרה, רבקה ולאה, ולקראתן באה רחל לראות בחמש  
ושלושים הגוויית היקרות. היו עומדות על הגוויית, מגפפות,  
מנשקות אותן.

– בני הטהורים, פתחה שרה ואמרה, מה אומר לאמותיכם המצפות  
לכם, אנוכי לא יכולתי לעמוד בניסיון של עקידת בני יצחק, ואתן  
חמשה ושלושים בני עקדתן?

ניכרת כאן הרחבת המשמעות של עקדת יצחק לעקדת הבנים. בדבריו של דוד בן-גוריון המובאים  
במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים<sup>343</sup> נעשה שימוש בצירוף "עקדת-המוֹלָדֶת".  
צירוף זה משקף את חילון ההקרבה של יצחק, ואת העברת המושג 'הקרבה' ממסגרת תוכן דתית  
למסגרת תוכן קולקטיבית-לאומית.

כחלק מעיצוב הזהות הלאומית בשנים הראשונות לקום המדינה נקשרת ההקרבה להתיישבות, כך  
במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים בטקסט שנקרא "הבונים הראשונים"<sup>344</sup>:

מְלַחְמֵתֶם הַיְתָה בְּנִין וּבְנֵי עַד-עַד! מְלַחְמֵתֶם הַיְתָה עֲבוֹדַת הַקֹּדֶשׁ  
הַדוֹרֶשֶׁת הַקָּרֶבֶת. תְּמִיד לְשֶׁבֶת עַל הָאֲבָנִים, בְּלֵי הָרֶף וּבְלֵי הַסֶּח-  
הַדַּעַת, וּלְהַנִּיחַ אֲרִיחַ עַל גְּבֵי אֲרִיחַ, וְלִבְנוֹת לְדוֹרוֹת מִבְּלֵי לְרֵאוֹת  
הַפְּרוֹת.

ההקרבה למען אדמת המולדת תופסת מקום מרכזי במקראות הלימוד של החינוך הממלכתי והן באלו  
של הממלכתי דתי. כך למשל בטקסט "שְׁלוֹ נַעֲלִיכֶם"<sup>345</sup> שנכלל במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור  
בשנות השישים:

שָׁחוּ וְנָשְׁקוּ אֶת הָאֲדָמָה, אֵל תִּתְבַּיְשׁוּ, נְעָרִים מְסֻרוֹ נַפְשָׁם עֲלֶיהָ  
וְאֵינָם!

לעיתים ההקרבה אינה מופנית כלפי האדמה, המדינה או הקולקטיב, אלא כלפי הזולת, כך במקראת  
החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים מובלט ערך ההקרבה העצמית בסיפור "הצלת  
טייס"<sup>346</sup>. בסיומו של סיפור ההצלה נכתב כך:

הטייס הניצול אמר למפקד הבסיס: "יש לי הרגשה נפלאה,  
שניצחנו בגלל החברות הגדולה, המקננת בקרבנו. אם חיילינו

<sup>343</sup> "זֶהָר גְּבוֹרְתֶם נְעֻמָּד לְעַד", מאת דוד בן-גוריון, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 390-391).

<sup>344</sup> מאת א' ציוני, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 20).

<sup>345</sup> מאת ג' שופמן, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 408).

<sup>346</sup> מסיפורו של רופא צבאי, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 289-292).



מוכנים למסור נפשם בעד הצלת טייס בודד, אין כחיל האוויר שלנו

בעולם”

המוכנות של החיילים להקריב את חייהם עבור חברם נקשרת למושג ה'רעות' שקיבל ביטוי רשמי בקוד האתי של צה"ל: "רעות – החייל יפעל מתוך אחווה ומסירות לחבריו לשירות, ויחלץ תמיד לעזרתם כשהם זקוקים לו או תלויים בו, חרף כל סכנה וקושי, עד כדי חירוף הנפש". מלחמת יום הכיפורים שימשה נקודת מפנה בהתייחסות להקרבת הבנים. מיצירות שנכתבו בעקבות המלחמה עולה כי הציבור עייף ממלחמות ומהקרבת בניו. כך ביצירתו של משה שמיר, "הבנים"<sup>347</sup> המופיעה במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים:

המלחמות אינן דומות זו לזו. הלוחמים דומים.

הנשק משתנה ממלחמה למלחמה, השטח משתנה, המהלכים משתנים. הנופלים אינם משתנים.

הפעם הם דומים עוד יותר. הפעם נפלו בניו של דור הנופלים, בניו של הדור שנלחם ונפל כדי שבנים לא יפלו [...] "הם מגש הכסף אשר עליו ניתנה מדינת היהודים".

ניתנה?

ניתנת. חוזרת וניתנת לנו, ושוב ושוב ניתנת לנו מחדש. שנה אחר שנה. דור אחר דור.

אבות. ובנים. ובני בנים.

שירו של חיים חפר "בְּשָׁמַי" <sup>348</sup> שנודע עם הזמן תחת השם "המלחמה האחרונה" מופיע באותה מקראה, וגם בו מועברת התחושה שהציבור מאס במלחמות: "אֲנִי מִבְּטִיחַ לָךְ, יְלָדָה שְׁלִי קֶטְנָה, שְׂזֵאת תִּהְיֶה הַמְּלָחָמָה הָאַחֲרוֹנָה". מצד אחד הפזמון מביע תקווה, ומצד שני יש כאן דרישה לסיום תקופת המלחמות. בחלוף השנים צפים מעל לפני השטח ערעורים נוספים על חיוניותה של ההקרבה למען המולדת והסתייגויות ממנה. אלו באים לידי ביטוי במיעוט של טקסטים העוסקים ביום הזיכרון במקראות העדכניות, כך למשל במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2010 בסעיף העוסק ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, מובא רק שירו הקצר של יהודה עמיחי "גשם בשדה הקרב"<sup>349</sup>. כמו כן ניכר כי מקראות הלימוד משלבות טקסטים שיש בהם מסרים המסתייגים מהקרבת הבנים. כך במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנות

<sup>347</sup> מאת משה שמיר, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 418-419).

<sup>348</sup> מאת חיים חפר, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 420).

<sup>349</sup> **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 158).

פרק ה: תמורות סמנטיות במהדורות המקראות

האלפיים נכלל שירו של אבינועם קורן "אנחנו לא צריכים"<sup>350</sup> אשר מבטא "תפילה מאוד אישית" לחזרת חברו של המשורר שנעדר במהלך מלחמת ההתשה. בבתי-הספר האנתרופוסופיים מובעת במפורש התנגדות להקרבה ולהכרחיותה. כך עולה מהטקסט "אוהל השכול והתקווה"<sup>351</sup> אשר נכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי בצפון הארץ. הטקסט מביא את סיפורו של רמי אלחנן, אב אשר שכל את בתו בפיגוע התאבדות במדרחוב בירושלים, ומשתתף בפורום המשפחות השכולות הישראלי-פלסטיני:

אין לי שום דרך להסביר את השינוי שהתחולל בי במפגש הראשון עם חברי הפורום [...] מאותו יום ואילך אני מקדיש את חיי לעניין האחד והיחיד הזה. ללכת מאוזן לאוזן ומאדם לאדם ולצעוק בקול גדול, באוזני כל מי שמוכן לשמוע וגם באוזני אלה שאוזניהם אטומות — זו לא גזירת גורל שאיננה ניתנת לשינוי. לא כתוב בשום מקום שאנחנו צריכים להמשיך למות ולהקריב את ילדינו לנצח נצחים בארץ הקדושה והקשה הזאת. אנחנו יכולים ואנחנו חייבים לשבור אחת ולתמיד את מעגל הדמים האינסופי המטורף הזה של רצח ותגמול ונקמה וענישה שמסתובב סחור סחור בלי סוף, ללא תכלית, ללא מנצחים, רק עם מפסידים."

## זכר וזיכרון

כפי שהראיתי בסעיף "גלגולי משמעות של מושגים משדה ה'זהות הלאומית'" שלעיל, משמעויותיו של המושג 'זכר' מעידות על דרגות הפשטה שונות – רשמים מוחשיים, רמזים ושרידים שיש בהם עדות לקיום והנצחה מופשטת. בסיפור "ליד הכותל המערבי"<sup>352</sup> המובא במקראת הלימוד החרדית שיצאה לאור בסוף שנות השמונים, מופיע הצירוף "זכר לחורבן" ומיוחס לכותל המערבי. כלומר תקופת החורבן מיוצגת בכותל, ומשמשת רמז או שריד לאותה תקופה חשוכה:

אבנים חשופות אלו הן-הן סמל ליהודי הנצחי, לנצחיות היהודית. הכותל המערבי – הרי זה גלעד להווייה בלתי מנוצחת יהודית יותר מלחורבן יהודי, כאן נעוץ סוד הסודות של הקיום היהודי [...]

<sup>350</sup> מאת אבינועם קורן, מתוך המקראות הבאות: **דוד המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושלטא, 2005: 255); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 116).

<sup>351</sup> מאת נטע אחיטוב, 'הארץ', 1.10.2014. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2448392>

<sup>352</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988: 314-316).

הכותל המערבי – "זכר לחורבן" זה – היה לגלעד של אי-כניעה  
וסגולת הנצחיות.

זיכרון השואה תופס, כאמור, מקום מרכזי בזיכרון הקולקטיבי היהודי, ולכן התנהל ויכוח נוקב על  
עיצובו של זיכרון השואה בין החברה הדתית לבין החברה החילונית. מקראות הלימוד מדגימות היטב  
את עמדתה של כל חברה. כך השיר "במשפט"<sup>353</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי, מתמקד בזיכרון  
של הניצולה כייצוג לזיכרון של הקהילה היהודית המוכה :

מַעַל הָרִי שְׁעָרוֹתֶיהָ הַשְּׁחוּרוֹת  
הַחֲלוּ זְכוֹנוֹתֶיהָ לְצִמּוֹחַ כְּעֵדוֹת  
אֶטִּית עוֹלָה וּמִזְדַּקְרָת, כְּעֶשֶׂב הַמֶּר  
שְׁבָבִית הַקְּבָרוֹת.  
בְּעֵינֶיהָ עֲמְדוֹ קְרוֹנוֹת רַכְבֵּת בּוֹהִים,  
גְּדָרוֹת-תֵּיל חֲשָׁמְלוֹ גְּוָה הַקְּפוּא [...] ]  
קָבֵר זְכוֹנוֹתֶיהָ  
עוֹד נוֹתֵר פְּעוֹר

הצירוף "קבר זכרונותיה" מבטא את הסתירה בין הזיכרונות הקשים אשר צפים מעלה בעוד הניצולה  
ניצבת מול תאו של אייכמן, לבין ההשכחה וההשתקה שאפיינו את ניצולי השואה ואת החברה  
הישראלית לפני משפט אייכמן. בנוסח "נזכור"<sup>354</sup> שכתב אבא קובנר לתפילת ה"זיכור", המובא  
במקראות החינוך הממלכתי-דתי עולה שילוב בין זיכרון העולם התרבותי התוסס והמפואר ערב מלחמת  
העולם השנייה לבין זיכרון הזוועות שהתחוללו :

נִזְכֹּר אֶת אַחֵינוּ וְאַחֵיוֹתֵינוּ, אֶת בְּתֵי הָעִיר וְאֶת בְּתֵי הַכְּפָר,  
אֶת רְחוֹבוֹת הָעִירָה שְׁסָאֵנוּ כְּנִהְרוֹת  
וְאֶת הַפְּנֵדֶק הַבוֹדֵד עָלֵי אוֹרַח [...] ]  
נִזְכֹּר אֶת תְּלֵי הָאֶפְרָא אֲשֶׁר מִתַּחַת לַגְּנִים הַפוֹרְחִים.  
נִזְכֹּר אַחֵי אֶת מֵתֵינוּ כִּי הִנֵּה הֵם  
מִנְגִּד לָנוּ

<sup>353</sup> מאת אשר רייך, מקראות מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 270).

<sup>354</sup> מאת אבא קובנר, מתוך המקראות הבאות : מקראות פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 144) ; דרך  
המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 291).

מקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים, מתמקדת בזיכרון החיים התוססים לפני פרוץ המלחמה. כך בנוסח יזכור של אשר ברש "זָכַר אֶת אֲשֶׁר עָשָׂה לְךָ עֲמֶלְקִי"<sup>355</sup>:

**נזכור** את כל הכְּשֵׁרוֹנוֹת המזְהִירִים, נרות אֲלֵקִים שהאירו לרבים, את החלומות, התקוות ומשאות-הנפש, את השאיפות הרמות, את אהבת ישראל ואהבת ארץ-ישראל [...]. **נזכור** את בתי הכנסיות ובתי המדרשות, את מוסדי הצדקה והחסד, את בתי הלימוד והמדע, את בתי עֶקֶד-הספרים ואת הבתים, שהיו קודש לעבודת ה', העם והארץ.

הזיכרון אינו מתמקד באנשים שנרצחו, אלא בתרבות, בחלומות ובמקומות הקדושים שנהרסו. הזהות הלאומית מעוצבת, כאמור, על ידי שילוב בין הזיכרון הטראומטי של רדיפות ושל מעשי חורבן לבין אירועים מכוננים ומיתוסים חיוביים. השילוב הזה ניכר היטב בנאומו של עזר ויצמן, נשיאה השביעי של מדינת ישראל לפני בית המחוקקים הגרמני. הנאום שכותרתו "הולך בעקבי אבותיי ואבותיי מלווים אותי"<sup>356</sup> מופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי:

עתה אני נודד במרחבי הזמן, נע מדור לדור, נוסע בנתיבי הזיכרון. [...] הייתי עֶבֶד במצרים, וקיבלתי את התורה בהר סיני, ויחד עם יהושוע ואלהיו עברתי את נהר הירדן. נכנסתי לירושלים עם דוד וגוליתִי ממנה עם צדקָהּוּ, ולא שכחתי אותה על נהרות בבל, ובשוב אדוני את שיבת ציון, חלמתי בין מקימי חומתה, לחמתי ברומאים, גורשתי מספרד, והועליתי על המוקד במגִנְצָה, היא מייניץ. ולמדתי תורה בתימן, ושכלתי את משפחתי בקישינב ונשרפתי בטְרָבְּלִינְקָה ומרדתי בוורשה ועליתי לארץ ישראל.

זיכרון הנופלים במלחמות ישראל מעיד, כאמור, על שתי תפיסות – האחת מתמקדת בשכול הלאומי; והשנייה בשכול הפרטי. שיר "הרעות"<sup>357</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור בשנת 2014, נכתב כשנה לאחר פרוץ מלחמת השחרור. הוא מתאר את השנה הקשה שעברה על הלוחמים, ומשקף את תחושת ה'אנחנו' הגוברת על ה'אני' ועל צרכיו:

אֵךְ נִזְכַּר אֶת כָּלֵם

<sup>355</sup> מאת אשר ברש, **הליכות ישראל** כיתה ו' (טברסקי ומלכיאל, 1968: 248).

<sup>356</sup> מאת עזר ויצמן, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו' (טליתמן ושליטא, 1996: 204); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו' (אנטמן, 2005: 186).

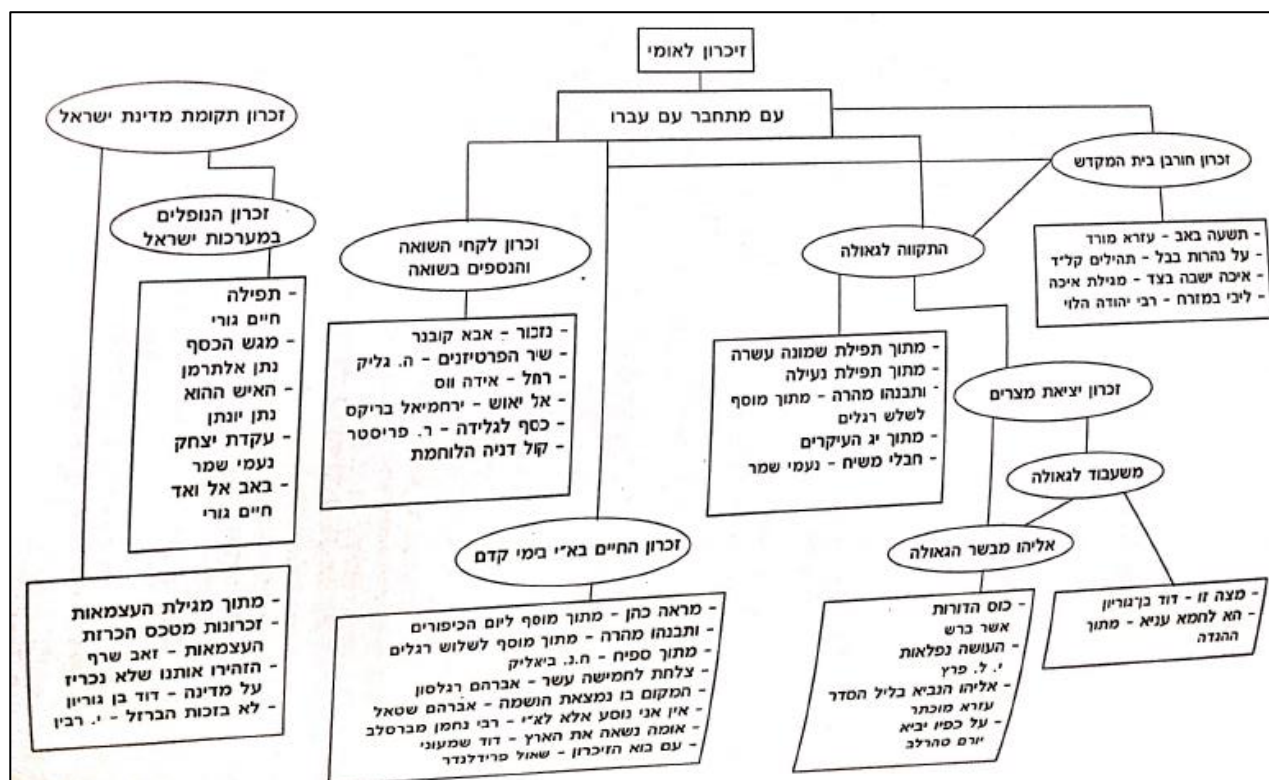
<sup>357</sup> מאת חיים גורי, מתוך המקראות הבאות: **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 257; 2014ב: 248); **עונות וליהנות** ו' (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 34-35).

אֵת יָפִי הַבְּלוּרִית וְהַתְּאֵר,  
כִּי רַעוּת שְׁפָזָאת לְעוֹלָם  
לֹא תִתֵּן אֵת לִבְנוֹ לְשֹׁפֵחַ.

השימוש בגוף ראשון רבים במילים 'נזכור' ו'ליבנו' מבטא את הזיכרון הקולקטיבי. כך גם בשיר "מי שחלם"<sup>358</sup> ששובץ במקראות הזרם הממלכתי שיצאו לאור בשנות התשעים :

מִי שְׁפָאָב, אֶבֶל הַבֵּין שֶׁהַפָּאָב אֵלֶם –  
הוא לא יָנִיחַ שְׁנֵשְׁפַח אֵת הַהוֹלְכִים. [...]  
אֶלְף פְּרָחִים עוֹד יִפְרָחוּ בֵּין וּבִתּוֹךְ שׁוּחוֹת  
הֵם שְׁפִיעֵדוּ, כִּי זָכְרָנוּ אֵת כָּלֶם.

הזיכרון הלאומי מקבל במה נרחבת במקראות החינוך הממלכתי. ראייה לכך נמצאת במדריך למורה של מקראת "דרך המילים" שיצאה לאור באמצע שנות התשעים, ובו מוצג תרשים של המושג 'זיכרון לאומי'<sup>359</sup> המתאר את סוגי הזיכרון הלאומי, ומציין באילו יצירות יש התייחסות לכל אחד מסוגי הזיכרון :



<sup>358</sup> מאת דידי מנוסי, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 235); **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 310).

<sup>359</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996: 66).

מתרשים זה עולה כי הזיכרון הלאומי נבנה על פני ציר ההיסטוריה של העם היהודי – החל מזיכרון חורבן בית המקדש, דרך זיכרון השואה וכלה בזיכרון הנופלים במלחמות ישראל. לעומת זאת במקראות המעודכנות של החינוך הממלכתי ניכרת התייחסות לזיכרון הפרטי כחלק מתהליך האינדיבידואליזציה המאפיין את העידן הגלובלי. כך למשל במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות האלפיים מובא שירו של אביב גפן "לבכות לך"<sup>360</sup> המתמקד באבל האישי ובזיכרון הפרטי:

לְנִצָּח, אָחִי, אֶזְכֹּר אוֹתָךְ תָּמִיד

וְנִפְגַּשׁ בְּסוּף, אֶתָּה יוֹדֵעַ.

כאמור לעיל, פימנטל טוען כי הזכר החושי כולל ריחות, טעמים, צלילים ועוד, ולכן הוא אישי יותר מהזיכרון, ואינו ניתן לעיצוב על-ידי הקולקטיב (פימנטל, 2009). במקראות הלימוד לא מצאתי את ההבחנה הזאת, כך למשל נכתב בטקסט שנקרא "התייחסות"<sup>361</sup> ומובא במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים: "אָנוּ מְתִיחִים עִם זְכָרֵנוּ שֶׁל שְׁשֶׁת הַמְּלִוּוֹנִים מִבְּנֵי עַמּוּנוּ". נראה כי הזכר כאן הוא קולקטיבי, הן משום שהקולקטיב הוא הישות הזוכרת, הן משום שהזכר מופנה כלפי שישה מיליון יהודים, חברי אותו קולקטיב, אשר נספו בשואה.

ניכוס הזכר הפרטי והמרתו לזיכרון לאומי מתממשים במקראות הלימוד בשתי דרכים – על-ידי חיבור בין יום הזיכרון ליום העצמאות, ובאמצעות טקסטים המלאימים את הזיכרון בעצם ההתייחסות לנופלים כאל בני ובנות האומה כולה. דוגמה להלאמת האבל הפרטי נמצאת ב"תפלת אזכרה"<sup>362</sup> המובאת במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים, בפתחת הפרק העוסק ביום העצמאות:

זָכֹר נָא אֶת הַנְּשָׁמוֹת הַזֵּפוֹת וְהַטְּהוֹרוֹת שֶׁל בְּנֵינוּ וּבְנוֹתֵינוּ,

אֲשֶׁר הָעָרוּ נַפְשָׁם לְמוֹת מוֹת גְּבוּרִים בְּהַחֲלָצָם לְעִזְרַת הָעָם וְהָאָרֶץ.

מִנְשָׁרִים קָלוּ וּמִאֲרִיּוֹת גָּבְרוּ בְּמַלְחֲמָתָם לְמַעַן שְׁחַרְוֵר עַמָּם

וּמוֹלְדָתָם.

בְּעֵלוֹתָם עַל מִזְבֵּחַ תְּקוּמַת יִשְׂרָאֵל בְּאָרֶץ קְדִישׁוֹ

הַפִּיחוּ רוּחַ עֹז וּגְבוּרָה בְּכָל בַּיִת יִשְׂרָאֵל בְּאָרֶץ וּבְתַפּוּצוֹת.

ההתייחסות לנופלים כאל "בנינו ובנותינו" מלאימה את מותם, וכך גם הבאת התפילה בפתחת הפרק שעניינו יום העצמאות. הקישור בין מות הגיבורים לבין תקומת המדינה הופך את המוות לעניין לאומי.

<sup>360</sup> מאת אביב גפן, *דרך המילים*: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 256).

<sup>361</sup> *מקראות ישראל* לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 374).

<sup>362</sup> מתוך סידור התפילה, *הליכות ישראל* כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 258).

דוגמה אחרת מובאת במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים בנוסח "יזְכֹּר"<sup>363</sup> שכתב ס' יזהר :

היום, שדגלינו מתנופפים מים עד ים, ומישימון ועד פסגות – האין קול קורא לנו עתה, היום, **וזכרם** של אלה אשר להם לא יתנופפו עוד דגלים, ולהם לא תניב עוד האדמה [...] האין **זכרם** קורא בתוכנו למשהו יותר מאבל יחיד ומספד מר? [...] לחיים ולא לכליה, לאהבה, לעבודה, לחיוב, לתת ברכת שלום בארץ. וככה **נזכור** את הנופלים אשר אינם עימנו פה היום.

הוצאת המושג 'זְכֹר' מהמסגרת האישית למסגרת הלאומית-קולקטיבית מעניקה לו משמעות וחשיבות שיש להן השלכות על החברה הישראלית ככלל, ולא רק על הפרט שאיבד את היקר לו מכול.

## לכבוש או לשחרר

מניתוח המהדורות השונות של מקראות הלימוד נמצאו הבדלים בהקשרים שבהם נעשה שימוש בשורש כ-ב-ש ובקונוטציה הנלווית לו. כך במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1983 מובא "שיר-מזמור לבני תובל-קין"<sup>364</sup> המקדש את עבודת הברזל ואת הכוחניות :

קוֹל בְּמַעְרָה, מְעַרְת גְּבִים –  
הַלְמוֹת פְּטִישׁ אֵימָה...  
– גְּבוֹר חֲרָשׁ, מַה-זֶּה תַעֲשֶׂה  
בְּלֵב מְרַחֵב הַשְּׂדֵמָה?  
– "אֵת לִי!  
אֵת כּוֹבְשֵי-אֲדָמָה!"

הנפח מכה בפטיש ומייצר את חפירה כדי לעבוד את האדמה. הצירוף "כובשי אדמה" נקשר כאן להתיישבות ולעבודה חקלאית ולא לכיבוש שטחים. נראה כי לצירוף "כיבוש האדמה" יש קונוטציה חיובית, אך לעיתים מודגש הקושי הכרוך בכיבוש האדמה. כך בסיפור "העלייה לשדה יעקב"<sup>365</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים :

בעמק עסקו אז החלוצים בייבוש ביצות. ואף אנו נתקבלנו לעבודה זו. עסקנו בחפירת התעלות ברוב מרץ והתלהבות. העבודה הייתה

<sup>363</sup> מאת ס' יזהר, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 397).

<sup>364</sup> מאת שאול טשרניחובסקי, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 77-78).

<sup>365</sup> מאת ש. דניאל, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 101-102).

קשה ומפרכת את הגוף, אך לא השפיעה על מצב הרוח. שכבנו על רצפת-הסלעים הקרה באין מיטות [...] עבדנו קשה – והשמחה הייתה שרויה במעוננו, שכן היה תוכן וטעם לייסורי הכיבוש.

שמחת ההתיישבות גוברת על "ייסורי הכיבוש", ולכן הקונוטציה נותרת חיובית. לעומת זאת כאשר כיבוש האדמה מיוחס לאויב הערבי המעוניין "לגזול" את השטחים מהיהודים, הקונוטציה של הצירוף "כיבוש האדמה" הופכת שלילית. כך בשירו של אפרים תלמי "מה זאת מולדת"<sup>366</sup> המופיע באותה מקראה שיצאה לאור בשנת 1983 :

יש להגן מפני צרות ופגעים,  
ומפני אנשים רעים,  
שהרימו ראש  
ורוצים מלקמה  
ויוצאים לכבוש  
את האדמה  
ולעשות כל רע [...]  
ברור פשמש, פיום:  
על המולדת צריך להגן!

במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים מוצג כיבוש הארץ כמצווה בטקסט "ממלכות שמים מתגלית בממלכות ישראל"<sup>367</sup>:

הרמב"ן קובע, שכבוש ארץ ישראל היא מצווה לדורות. ארצנו יש בה קדושה אלוקית, וממתן תורה בסיני יש לנו הוראה לכבוש את הארץ, וזוהי מצווה. כשיודעים שזוהי מצווה, הרי יודעים את הקדושה של צה"ל, ומבינים שאין לתת לחג צורת חולין אלא צורה של קודש, ושיש לתת גם לצבא-ההגנה-לישראל צורה של קודש [...]  
דרושה אמונה בקדושת הארץ. זו תתן ערך אמיתי לחג העצמאות והיא תהיה יסוד לחג.

לראשונה ניכרת כאן התייחסות לכיבוש הארץ במסגרת תוכן צבאית ולא במסגרת תוכן חקלאית-התיישבותית. הזיקה בין הקדושה לבין צה"ל ויום העצמאות אינה אופיינית למקראות הלימוד, ולרוב

<sup>366</sup> מאת אפרים תלמי, מקראות ישראל חדשות : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 48-50).

<sup>367</sup> מאת הרב צבי יהודה קוק, הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 277).



קיימת הפרדה מוחלטת בין מסגרת התוכן הצבאית למסגרת התוכן הדתית. אולם בטקסט "צבא ישראל באילת"<sup>368</sup> שנכלל באותה מקראה, מוצדק כיבוש אילת באמצעות הצדקה היסטורית-דתית :

ללא כל מגע קרבי עם האויב וללא כל אבידות הגיעו היחידות  
הישראליות אל המפרץ הנכסף. גבולות ישראל בנגב נמשכו מעתה  
עד למקום, שהחזק בידי שלמה המלך בתקופה שבה הגיעה מלכות  
ישראל לשיא עשרה ושגשוגה.

באותה מקראה נעשה שימוש בשורש כ-ב-ש ובשורש ש-ח-ר-ר גם בהקשר לתוצאות מלחמת ששת הימים. כך בטקסט "כ"ח באייר"<sup>369</sup> שחובר ככל הנראה על-ידי עורכי המקראה :

על כתב-היד של תפילת הרב הראשי לצה"ל רשם מפקד היחידות,  
**שכבשו** את העיר העתיקה, דברים אלה :

"לפני שנים מספר התחייבתי בפניך, ששנינו יחדיו ניכנס לירושלים  
העתיקה. היום – יום רביעי, כ"ח באייר תשכ"ז – מילאתי את  
ההבטחה. מעולם לא התרגשתי ממילוי הבטחה כמו היום. הר  
הבית **משוחרר**, אתה התפללת ליד הכותל המערבי, ואני לידך [...]"

השורש כ-ב-ש מופיע כאן בהקשר חיובי, ייתכן ניטרלי, ביחס לשורש ש-ח-ר-ר שמקבל קונוטציה ריגושית, שכן הבחירה להשתמש בו נעשתה בלהט הרגע ובשיא ההתרגשות לאחר סיפוחה של ירושלים לשטחי מדינת ישראל. במקראות שנות התשעים כבר ניכרת באופן ברור הניטרליות בשימוש בשורש כ-ב-ש. כך אפשר למצוא אותו לצד השורש ש-ח-ר-ר במקראות החינוך הממלכתי בהקדמה לפרק העוסק במלחמת ששת הימים:<sup>370</sup>

למחרת, בשישה ביוני, **שוחררה** רצועת-עזה ושדה-התעופה בצפון  
חצי האי סיני, הוא אל-עריש, **נכבש** – וכוחות ישראל עשו דרכם  
הלאה לעבר תעלת-סואץ.

בסיפור "שער היה בירושלים"<sup>371</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בתחילת שנות השמונים ובתחילת שנות התשעים מובעת באופן משתמע קונוטציה שלילית לצירוף "כובשי ירושלים" :

עמד הבית בחורבנו, שער לירושלים, שער נעול לישראל; עד בוא  
היום, והעיר חוברה לה יחדיו. כאשר פרצו **כובשי ירושלים**

<sup>368</sup> מאת שלמה טנאי, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 270-271).

<sup>369</sup> **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 284-285).

<sup>370</sup> **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 382-385).

<sup>371</sup> מאת איתמר בן-חור, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 404-412); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 317-324).

במלחמת ששת הימים, זינקו חיילי צה"ל מן הצפון, אגפו והבקיעו דרך צנחנים בגבורתם ובדם, והגיעו להר הבית. נפתח אז שער מנדלבוים, דרך לעבור.

נגאלה ירושלים, וכולה בידי ישראל, כי פקד ה' את עמו.

הבחירה בצירוף "כובשי ירושלים" לתיאור הירדנים נראית לקורא טבעית, אולם מביעה עמדה סמויה, לפיה מדובר בפולש זר שאין לו זכות לשבת בירושלים. בסיום מובעת הצדקה דתית-אלוהית לאיחוד חלקיה של ירושלים תחת ריבונות ישראלית במלחמת ששת הימים ולמעמדה של ירושלים כבירת המדינה היהודית. בכך יש ביטוי לזהות הלאומית הדתית שבאה לידי ביטוי לאורך הסיפור כולו. הערבים היושבים בירושלים באותה תקופה קרויים בסיפור 'נוכרים' ו'גויים'. השימוש השגור במושגים אלה מערפל את העמדה המתבדלת ביחס לעם היהודי כעם נבחר המורס משאר העמים. גם במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים נעשה שימוש בשורש כ-ב-ש בהקשר לפולש הזר. כך בטקסט "מלחמת השחרור":<sup>372</sup>

בחמת-זעם הסתערו המצרים **לכבוש** את דרומה של ארץ-ישראל – אבל נעצרו ולא יכלו לבצע את זממם. כמתחסדים ניסו גם בדרך אחרת, בהטילם ממטוסייהם עלונים בעברית משובשת, אשר קראו לישובי הנגב והדרום להיכנע לצבא המצרי המביא עמו "**שחרור** ושלוש" – ולא ידעו אל מי הם פונים ומה מגוחכים עלונייהם.

מכאן עולה בבירור הקונוטציה החיובית של השורש ש-ח-ר-ר, גם אם במקרה הזה היא מוצגת כשקרית, בעוד הקונוטציה השלילית של השורש כ-ב-ש חושפת את מטרתם האמיתית ואת תוכניתם הזדונית של המצרים. השימוש בשורש ש-ח-ר-ר שכיח מאוד במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בתחילת שנות התשעים. כך למשל בסיפור "קבר בהר הזיתים":<sup>373</sup>

הלילה אנחנו **נשחרר** את העיר העתיקה. את הכותל... הר הזיתים...

גם השימוש בצירוף "מלחמת השחרור" המופיע באותו סיפור מבטא בחירה והעדפה לעומת השמות המקבילים: מלחמת העצמאות, מלחמת תש"ח, מלחמת הקוממיות, מלחמת 1948, או יום הנכבה. בבתי-הספר האנתרופוסופיים מוצגת נקודת המבט של הפלסטינים, ובהתאם לכך נעשה שימוש בשורש כ-ב-ש בקונוטציה שלילית. כך בסיפור "בן החמאס"<sup>374</sup> המגולל את חייו של מסעב חסן יוסף, בנו של

<sup>372</sup> מאת א' ליפשיץ, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 408-409).

<sup>373</sup> מאת יצחק קינן, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 188-195).

<sup>374</sup> יוסף, מ' ח' (2010). בן החמאס: סיפור בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. בן-שמן: מודן.

מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ מופיעים הצירופים "השטחים הכבושים", "כיבוש ישראלי", "זרים פלשו לפלסטין וכבשו אותה". גם בשירו של אביב גפן "שיר תקווה" שנלמד בחלק מבת-הספר האנתרופוסופיים במסגרת יום הזיכרון ליצחק רבין מובעת התנגדות לכיבוש השטחים במשפט: "נכבוש את השלום, ולא את השטחים".

מהתבוננות בשימוש בשני השורשים כ-ב-ש וש-ח-ר-ר במהדורות השונות של מקראות הלימוד עולה כי חל שינוי בקונוטציה של כל אחד מהם – השורש כ-ב-ש הופיע לראשונה בהקשר חיובי, ומשם קיבל בהדרגה משמעות נלווית ניטרלית ולבסוף שלילית. לעומתו השורש ש-ח-ר-ר הופיע תחילה כנרדף לשורש כ-ב-ש, ועם השנים קיבל משמעות ריגושת וחיובית, בעיקר בהקשר לשחרור ירושלים במלחמת ששת הימים. הבחירה להשתמש במושג 'שחרור' היא למעשה הצדקה של החברה הכובשת וביטוי לאותה מערכת אמונות חברתיות המצדיקות את נסיבות הכיבוש, כפי שהסברתי לעיל בהקשר למחקר של דניאל בר-טל ושותפיו (בר-טל, הלפרין, שרביט, רוזלר ורביב, 2008: 357–358, 361, 377). בהתאם לכך עורכי המקראות של מגזרי החינוך השונים בוחרים להשתמש במושגים המבטאים את השקפת עולמם, וחותרים לעבר מטרותיהם האידיאולוגיות.

## מלחמה או שלום

הדיכוטומיה בין שני המושגים 'מלחמה' ו'שלום' שעליה הצבעתי לעיל, באה לידי ביטוי במקראות הלימוד בתפילות לבוא השלום. כך למשל במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור באמצע שנות התשעים ובתחילת שנות האלפיים מובאת תפילתו של רבי נחמן מברסלב "שִׁיתְחַבְּרוּ כָּל הַהֶפְכִים יַחַד"<sup>375</sup>:

וְאַתָּה מְחַבֵּר שְׁנֵי הַהֶפְכִים יַחַד, אֵשׁ וַיִּמִּים  
וּבְנִפְלְאוֹתֶיךָ הַעֲצוּמִים אַתָּה עוֹשֶׂה שְׁלוֹם בִּינֵיהֶם.  
כִּן תַּמְשִׁיךְ שְׁלוֹם גְּדוֹל עָלֵינוּ וְעַל כָּל הָעוֹלָם כֻּלּוֹ  
בְּאִפְךָ שִׁיתְחַבְּרוּ כָּל הַהֶפְכִים יַחַד בְּשְׁלוֹם גְּדוֹל וּבְאַהֲבָה גְּדוֹלָה.

כינון השלום מיוחס בתפילות לאלוהים, והוא מבטא את הכמיהה לשלום כערך מרכזי בחברה היהודית-ישראלית וכאוטופיה. הדיכוטומיה בין המושגים באה לידי ביטוי, כפי שתואר לעיל, גם בחלוקה הבינארית של המושג 'מלחמה' המזוהה בחברה הישראלית עם גבריות לעומת המושג 'שלום' המזוהה

<sup>375</sup> מאת רבי נחמן מברסלב, מתוך המקראות הבאות: דרך המילים: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 161); דרך המילים: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 96); בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 297).

עם נשיות. בשירו של נתן יונתן "מחר אולי יבוא הסתיו"<sup>376</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות התשעים, מבטאת הילדה את הכמיהה לשלום :

אַז גַּחְנָה אֵלַי מִיְכַל וְשָׁאַלָה בְּקוֹל דְּמָמָה :

"נִכּוֹן שָׁזָה נוֹרָא לֹא טוֹב שְׁיֵשׁ בְּאַרְץ מְלַחְמָה?"

שְׁיִהְיֶה תְּמִיד שְׁלוֹם

וְלֹא יָמוּתוּ בַּחוּרִים

וְאַז אֲוִלִי יוֹכְלוּ לְהִיּוֹת... יוֹתֵר שְׁמַחִים הַסְּפוּרִים?..."

גלזר חלד מצאה ביטוי לגבריות המזוהה עם המלחמה ולנשיות המזוהה עם השלום בשיר "פּרַחִים בקנה" שנכתב בעקבות מלחמת ששת הימים. בשיר חוסמות הנשים בגופן את הצריח, כלומר את המלחמה, ומביאות את השלום עם פרחיהם (גלזר חלד, 2017). גם בשירו של חיים חפר "בְּשֵׁם"<sup>377</sup> שהופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה בתחילת שנות השמונים, מבטאת הילדה את השאיפה לסיום המלחמות, ולעומתה החיילים מזוהים עם המלחמה ועם הקרבות.

בְּשֵׁם הַתּוֹתְחָנִים אֲשֶׁר בְּרַסַּק הַפְּגָזִים

הָיו עֲמוּד הָאֵשׁ לְאַרְךְ הַחַזִּית,

בְּשֵׁם חוֹבְשֵׁים-רוֹפְאִים שֶׁבְּנַפְשָׁם וּמְאָדָם

הִחַזְּרוּ רוּחַ וְחַיִּים, הִשְׁיִבוּ דָם.

אַנִּי מִבְּטִיחַ לָךְ, לְלִדָּה שְׁלִי קִטְנָה

שְׁזֹאת תִּהְיֶה הַמְּלַחְמָה הָאַחֲרוֹנָה.

ניגוד נוסף בין המושגים 'מלחמה' ו'שלום' משתקף בהבדל בין המשמעות המופשטת של השלום האוטופי לבין המשמעות המוחשית של המלחמה. ביטוי לכך נמצא במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 1996 בטקסט "לא בזכות הברזל"<sup>378</sup> הלקוח מנאום הר הצופים שנשא יצחק רבין לאחר סיום מלחמת ששת הימים :

מוסכם ומקובל בעולם שצה"ל שונה מצבאות רבים אחרים. אף על

פי שמשימתו הראשונה במעלה היא המשימה הצבאית

והביטחונית, הוא נוטל על עצמו שורה ארוכה של משימות

המכוונות לענייני שלום, לא לחורבן כי אם לבניין ולהאדרת כוחה

<sup>376</sup> מאת נתן יונתן, **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992 : 260-261). ששה ארגוב הלחין את השיר והוא זכה לביצוע מרגש של שלמה ארצי.

<sup>377</sup> מאת חיים חפר, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 420).

<sup>378</sup> מאת יצחק רבין, **מדרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 205).

התרבותי והמוסרי של האומה [...] התעלותם של **לוחמינו** לא בזכות הברזל באה, אלא בזכות התודעה של שליחות עליונה, של הכרה בצדקת ענייננו, של אהבה עמוקה למולדת ושל הכרת התפקיד הקשה שהוטל עליהם.

ניכר כי השלום מתגשם בתודעת החיילים ובמוסריותם, ואילו המלחמה מתגשמת בשימוש בכלי הנשק. החיבור בין שלום לבין צבא נועד להציג את צה"ל כצבא מוסרי. הבלטת התפקיד המגן של הצבא באה לידי ביטוי הן בשמו – צבא **ההגנה** לישראל, הן בהימנעות מפעולות תוקפניות, והן בהצגת המלחמה כברירה אחרונה. כך למשל עולה ממקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים בפרק העוסק ב"מלחמת ששת הימים"<sup>379</sup>:

עמנו מאז ומעולם לא שש אלי קרב – ובעיקר מאז שב אל ארצו לחדש ימיו כקדם בשאפו לחיות חיי-יצירה-ובניין מתוך **שלום** עם שכניו. אבל גם הפעם כפו עליו אויביו **מלחמה** [...] ישראל הכריזה אפוא על גיוס-המילואים לשם שמירה על **שלומה** ושלמותה ובמשך כמה שבועות באה בדברים עם מדינות ידידותיות כדי למנוע את האש מהתלקח. אך עמלה היה לריק, כי אלו לא היו מוכנות לעזור לישראל במצוקתה.

בהמשך לנרטיב המציג את צה"ל כצבא מוסרי הפועל מתוך מגננה, אמר נשיא המדינה, ראובן ריבלין, בטקס האזכרה הממלכתי לזכר יוסף טרומפלדור במלאת 95 שנים לנפילתו<sup>380</sup> כי "ההרוגים במאורעות בתל-חי אינם נקראים לוחמים, חללים, או אפילו גיבורים. הם נקראים **מגינים**. 'מגיני תל חי'. ולא בכדי. אנשי תל חי, לא הקימו כאן את ביתם מתוך תאוות מלחמה. הם עלו על מנת לחיות כאן, לבנות **ולהגן** על ארצנו. הם עלו על מנת לחיות בעד ארצנו."

גבריאלי נורי הצביעה על כך שמלחמת ששת הימים הובילה לערעור במושגים ובמיתוסים ששלטו עד אז בחברה הישראלית, וביניהם "עם שידו מושטת לשלום" ו"אויב צמא דם שעומד עלינו לכלותנו" (גבריאלי נורי, 2005 : 211). בקטע שלעיל אנו עדים להמשגה הזו בשיא תפארתה, אולם במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בתחילת שנות התשעים, ניכר כבר הקושי למקם את הערבי-הפלסטיני על ציר ידיד-אויב, כך בסיפור "קבר בהר הזיתים"<sup>381</sup>:

<sup>379</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 382-385).

<sup>380</sup> 2.3.2015, י"א באדר תשע"ה. אוחר מתוך <http://www.president.gov.il>

<sup>381</sup> מאת יצחק קינן, מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 188-195).

אז פרצה המלחמה. ידידי הערבים הפכו את עורם. על הרובע

היהודי הוטל מצור ושוב לא היה מנוס. יצאנו את העיר.

דוגמה להצגה חיובית למראית עין של דמות הערבי נמצאת במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים, ובה נכלל הסיפור "אחמד הידיד".<sup>382</sup> על פניו, נראה כי מוצגת כאן גישה מפשרת בין היהודים לערבים. אולם הכותרת מביעה דעה קדומה לפיה אחמד באופן שגרתי הוא אויב ולא ידיד. כך גם עולה מהשתלשלות האירועים בסיפור – תחילה ילדי הקיבוץ חשדנים ביחס לאחמד שהגיע להזהיר אותם מפני פלישת מסתננים מעבר הירדן כדי לגמול להם על כך שבני הקיבוץ הצילו אותו בילדותו. אולם בתום הסיפור מתגלה כי הזהרתו של אחמד הייתה אמינה, ואף סייעה לבני הקיבוץ להציב מארבים ולמנוע את פלישת האויבים.

גבריאלי נורי הצביעה גם על טשטוש סמנטי-מושגי בין המושגים 'מלחמה' ו'שלום'. במקראות הלימוד משתקף טשטוש זה בהצדקת המלחמה כאמצעי ליצירת שלום. כך בשיר "יום השלום"<sup>383</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בתחילת שנות השמונים :

אוּלַי עוֹד יָבוֹאוּ יְמֵי שְׁלוֹם וְחֵרוֹת

גַּם עַל יְרוּשָׁלַיִם וְגַם עַל בֵּירוֹת.

זֶה מְגִיעַ לָנוּ בְּתוֹר שְׂכָנִים, וּבְצֶדֶק –

וְזֹאת אַחַת הַסְּבוֹת שֶׁאָנוּ הַיּוֹם לוֹחֲצִים עַל הַהֶדֶק.

הצגת המלחמה כתנאי ליצירת שלום יוצרת חיבור בין המושגים 'מלחמה' ו'שלום', כפי שעולה משירו של יחיאל מוהר שנכתב בעקבות נאומו של מרתין לותר קינג "יש לי חלום".<sup>384</sup> השיר מופיע במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור באמצע שנות התשעים :

מִכָּל תְּהוֹם

יָדַע לְפָרֵשׁ כְּנִפְיוֹ וּלְהַמְרִיא

מִנְיָא אֵים

עָלָה צָחוֹר מִמְנוֹת וּמִשָּׁבִי –

יֵשׁ לִי חֵלוֹם [...]

מִכָּאן יִפְרָץ וְיַעֲלֶה וְאָף יִגְבֵר, וְשִׁיר שְׁלוֹם

יִפַּח מִסְלַע זֶה אֶל כָּל אֶתֶר –

יֵשׁ לִי חֵלוֹם.

<sup>382</sup> מאת דבורה מוסנזון, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 125-127).

<sup>383</sup> מאת חיים חפר, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 417).

<sup>384</sup> מאת יחיאל מוהר, **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 164).

חיבור בין המושגים "מלחמה" ו"שלום", עולה גם מכרזה המובאת במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2010 במסגרת העיסוק ביום הזיכרון ליצחק רבין:<sup>385</sup>

"אנו יוצאים היום למלחמה שאין בה הרוגים ופצועים, ולא דם

וסבל, וזו המלחמה היחידה שתענוג להשתתף בה".

משפט זה הלקוח מן הספר "רודף שלום" המאגד את נאומיו של יצחק רבין, מתאר את "מלחמת השלום". החיבור בין 'מלחמה' לבין 'שלום' הוא עוד ביטוי לטשטוש הסמנטי שתואר לעיל.

הקריאה לשלום ולדו קיום וההתייחסות למלחמה כמלחמת ברירה לא באות לידי ביטוי במקראות הלימוד, אולם יש להן ביטוי בבתי-הספר המיוחדים. כך למשל בטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס: לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים".<sup>386</sup> בטקסט שנכלל ברשימת הקריאה של בית-ספר אנתרופוסופי בצפון הארץ, מובא סיפורו של יעקב גוטרמן, אב שכול:

ידענו שהמלחמה אמורה להגיע ושהנהגה רק מחפשת אמתלה

לפתוח באש. באחד הלילות שקדמו למלחמה חיברתי בראש מכתב

שלם לראש הממשלה, מנחם בגין, בתחינה שירחם על בני ה-18

ולא יפתח במלחמה הלאומנית הזאת, כי היא מיותרת

מהסנטימטר הראשון.

בבית-הספר הדמוקרטי בנהלל נלמד השיר "רקמה אנושית אחת" במסגרת יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, ובו קריאה לשלום בין הקהילות. השיר של מוטי המר, שזכה לביצוע של חוה אלברשטיין, חובר בעקבות מהומות ואדי סאליב שפרצו על רקע עדתי. המר שהיה עד למהומות כילד, הסביר בחוברת "בזמר ובמלל" שפרסם משרד החינוך (2011: 27), כי כתב את מילות השיר על רקע אמירות קשות שנאמרו לו על מוצאו וכחלק מרצונו "לתת ערך לחיי כל אדם, ללא כל קשר למוצאו, לדתו, לעדתו או לארצו". השיר מסתיים בקריאה לדו קיום:

אם גִּדְע, אֵיךְ לְהַרְגִיעַ, אֵיךְ לְהַרְגִיעַ

אֵת הָאֵיבָה, אִם רַק גִּדְע.

אם גִּדְע, אִם גִּדְע לְהַשְׁקִיט אֵת זַעֲמָנוּ

עַל אֵף עֶלְבוֹנָנוּ, לוֹמַר סְלִיחָה.

אם גִּדְע לְהַתְחִיל מְהַתְחָלָה.

<sup>385</sup> עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 36).

<sup>386</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.

המושגים שנסקרו בפרק זה נכללים בשדה 'הזהות הלאומית' וחקירתם חושפת יחסים סמנטיים בתוך השדה ובסביבתו. כיוון שמדובר במושגים שדרגת ההפשטה שלהם גבוהה, ואי אפשר להצביע על עצמים בעולם המקבילים להם, נדרש תיאור מפורט של מערכות היחסים בין המילים בשדה: יחסי ניגוד, רצף, סיבתיות, רב-ערכיות ועוד. תיאור זה מגדיל את שקיפותם של המושגים העמומים הללו. גם בחינת המטפורות והצירופים הכבולים בשדה מגלה טפח נוסף על משמעותם של המושגים המופשטים שבהם עוסק הפרק.

מושגים מתארגנים ברשתות, במסגרות תוכן או בשדות סמנטיים וההתארגנות הזאת מבטאת התגבשות של נוהגי לשון, מוסכמות ורעיונות של קהילות דוברים בתקופה מסוימת. לכן קיימים הבדלים בין מקראות הלימוד של מגזרי חינוך השונים, ולכן גם חלו תמורות במקראות הלימוד כתוצאה מהשתנות העיתים ומהמעבר מחברה נצורה ולוחמת לעם ריבוני בארצו המתמודד עם שאלות חדשות של איבה ומלחמה.

נשאלת השאלה אם המאחד רב מן המפריד, ואם יש מקום להצביע על מגמה כללית משותפת של חינוך המעצב זיקה 'לאומית' עבור חלקי העם השונים. בשאלה זו ידון בהרחבה הפרק הבא. אולם אפשר כבר עתה לקבוע כי עצם קיומם של מגזרי חינוך שונים ושל מקראות נפרדות טומן בחובו את הפיצול בין הקהילות, כך שלכל קהילה מתגבשת מערכת נוהגי לשון, מוסכמות ורעיונות המרכיבים יחד שדה סמנטי המשתקף במקראות הלימוד שבהן היא משתמשת לחינוך ילדיה.



## פרק ו: מבט משווה

פרק זה בוחן את ההבדלים בין מקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים. אפתח בהשוואה בין אופן הצגת הנושאים בתוכן העניינים של מקראות הלימוד, אמשיך בבדיקת המאחד והמפריד בין מגזרי החינוך השונים מבחינת התייחסותם **לחמשת המועדים הלאומיים** שבהם התמקד המחקר: יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים. לסיום אתמקד באופן שבו עורכי המקראות מבקשים לעצב את **זהותם** של תלמידיהם בכל זרם חינוך. כל השוואה תתייחס הן להבדלים בין מקראות הלימוד, והן למכנה המשותף המאחד אותן. הממצאים ינותחו בעזרת התאוריות הסמנטיות הקוגניטיביות שהוצגו בסקירת הספרות (סעיף "סמנטיקה וסמנטיקה קוגניטיבית" בפרק א).

### התוכן והצגת הנושאים

מעיון בתכני העניינים של מקראות הלימוד עולים הבדלים באופן הצגת הנושאים בכלל ובנושאים הנוגעים ללאומיות בפרט. התבוננות באופן שבו מופיעות היצירות במקראות הלימוד מגלה כי מרבית המקראות ערוכות בשלושה צירים מארגנים: (1) **ציר הסוגה** המארגן את היצירות לפי סוגות טקסטואליות: שירים ופזמונים, משלים, אגדות, סיפורי עם ועוד; (2) **הציר התוכני** המחלק את היצירות לפי נושאי תוכן שגם בהם מתגלים שלושה נושאים מרכזיים: יחסים בין אדם לאלוהיו, יחסים בין אדם לחברו ולסביבתו ויחסים בין אדם לעצמו; (3) **הציר הכרונולוגי** המארגן את היצירות לפי מועדים היסטוריים וחגים דתיים כחלק ממעגל השנה. כל מקראה מבליטה את המועדים ואת התכנים החשובים עבורה, כך במהדורות השונות של מקראת החינוך החרדי "ילדותנו" החלוקה לפרקים מבטאת את אורח החיים הדתי-חרדי, והיא מתייחסת לטקסים יהודיים, לחגים קדושים, לשמירת מצוות, לאהבת תורה ועוד. לעומת זאת במקראת החינוך הממלכתי, "מקראות ישראל", בולט העיסוק הרב במלחמות ישראל. יש מקראות שבהן ציר הסוגה אינו חלק מארגונו של תוכן העניינים, אלא מופיע בסוף המקראה כמעין אינדקס המחולק לפי סוגות טקסטואליות, כך במקראת החינוך הממלכתי-דתי "בשפת השורות" (אנטמן, 2005). חלוקה מודולרית ייחודית נמצאת במקראת החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי "על קצה הלשון" (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א; 2014ב) שבה המיון הראשי הוא תוכני (אנשי מופת, תחנות בשפה, אומץ וגבורה ועוד), ותחתיו חלוקה נוספת וקבועה לארבעה מעגלים: מעגל עיון, מעגל לשון, מעגל ספרות ומעגל השנה. כיוון שמקראה זו יצאה לאור בשתי מהדורות המיועדות למגזרי חינוך שונים, אפשר להשוות ביניהן: ההשוואה מגלה הבדלים מעטים בבחירת היצירות, כך במהדורה המיועדת לזרם הממלכתי-דתי לא נכללו סיפור העוסק באהבת נעורים וסיפור אחר המתאר

את בריאת האדם, לפי המיתולוגיה היוונית. במקומם הובאו סיפור על עוצמתה של האמונה באל וקטע מתוך מדרש. לא נצפו כלל הבדלים בבחירת היצירות הנוגעות לחמשת המועדים: יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יום העצמאות ויום ירושלים. אני סבורה כי יש בכך ביטוי לרצון של עורכי המקראות לעצב זהות לאומית אחידה ומשותפת לשני המגזרים – הממלכתי והממלכתי-דתי.

יוצאת דופן בארגון התכנים היא מקראת החינוך הממלכתי "חלונות" (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבטי, 1997) שבה היצירות הנוגעות לחגים ולמועדים לא מופיעות תחת פרקים ייעודיים, אלא משולבות בפרקים העוסקים בנושאי תוכן מגוונים. כמו כן במקראה זו בולטות בהיעדרן יצירות העוסקות ביום הזיכרון לשואה ולגבורה וביום הזיכרון ליצחק רבין. מקראה אחרת בעלת ייחוד בארגון התכנים היא מקראת "עונות וליהנות" (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010; 2014) המחולקת לפי ארבע עונות השנה. חלוקה אוניברסלית זו מבטאת חתירה לזהות גלובלית, ומסווה את המועדים הלאומיים שבהם התמקד המחקר הנוכחי, כפי שאפשר לראות בצילום שלהלן.

מה נלמד באביב?		אביב	הגים ומועדים
מדרש אנדה	עונת האביב	דוד הרועה	
מדרשי אנדה	על יציאת מצרים	בראש הסירמידיה	
יעל כסיר	ביעור חמץ	חסידי אומות העולם	
חנה ניר	לכל איש יש שם	הרעות	
חנה סנש	אנדרטאות	הפריצה לירושלים	
זלדה	התקווה	מה ההבדל?	
חיים גורי	מכתבים למערכת, 1949	מרסין לותר קינג	אירועים ואישים
נפתלי הרץ אימבר	על הקריקטורה	החלטי להלחם באי"צדק	
אסרים קישון	תריסר אגוזים גנובים	אני אתגבר	ילד שכזה
דבר לילדים	המכוערים של דניאל	אסונות טבע עלינו	ארץ, סבע, עיר
ענת בלזברג	עזרו לנו לעצור את הירי בשקנאים עכשיו!	לפתח או לשמר	
ערן וולקובסקי	מנצלים את אנרגיית השמש	יזרת פיוחדת: נורית זרחי	יזרת נבחרת
מיקי רוזנטל	ככר השמחה וכיכר העצב	אמורי אשיג אסוסה	
משה שמיר	שבע	ולפניאיה מומי בלום	
דבורה עומר	אביגיל מהר המלכים	מעשה בפ"א סופית	סעם אחת
עפרה גלברסטי-אבני	חוסף התנומה	אביב אישי	
יובל דקס	אביב אישי	מה למדנו באביב?	
רות שכח גטרי"דה			
נורית זרחי			
נורית זרחי			
נורית זרחי			
נורית זרחי			
נתן אלטרמן			
של סילברסטיין			

הממצא הבולט ביותר העולה מן ההשוואה בין תוכני העניינים של מגזרי החינוך הוא היעדר מועדים לאומיים-ישראליים (יום הזיכרון ויום העצמאות) ממקראות החינוך החרדי. כצפוי, קיימת התייחסות

במקראות אלו רק לחגים הדתיים, והם מכונים "מועדי ה'". האוכלוסייה החרדית פועלת לפי מספר הנחות בסיס שהובילו לכך שיום העצמאות ויום הזיכרון לא מוזכרים במקראות הלימוד המיועדות לילדי זרם החינוך החרדי. ראשית, כפי שהסביר זאת גדעון ארן, חוקר התרבות החרדית, החרדים רואים בציונות את תמצית החטא והכפירה, ולכן אין חשיבות לקיומה של מדינת ישראל, ואין חינוך לתרומה ולנתינה למדינה. בזיקה לכך אין הערכה לאלו שהקריבו את חייהם עבור המדינה, או למאמץ הנדרש לתקומת המדינה (ארן, 2003 : 121 5). יתר על כן החינוך בחברה החרדית עושה שימוש ציני בסמלי האום. כך מספרת חוקרת ספרות הילדים החרדית, מרים תבור, שהתחנכה בזרם החרדי: "זכור לי מקרה בבית-הספר היסודי שבו ראינו דגל מתנוסס על בית-הספר בערב יום העצמאות ובתוך בית-הספר דיברו נגד המדינה. לשאלתנו מדוע תולים דגל, נאמר לנו כי תולים דגל כדי לקבל תקציבים" (תבור, 2016 : 68).

הלאומיות באה לידי ביטוי במקראות החינוך החרדי בפרק הקרוי "ארץ הקודש", והיא מתייחסת לאהבת ישראל בהקשר הדתי. מקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מציינות ברובן את נושאי השואה, הזיכרון, תקומת המדינה והמאבק על עצמאותה, אך הן עושות זאת בדרכים שונות – יש המציגות את הנושאים במפורש בראש הפרק שבו נכללים שירים וסיפורים באותו הקשר; ואחרות מציגות את הנושאים באמצעות ציטוטים וביטויים המעידים בצורה פחות גלויה על הנושא שבו יעסוק אותו פרק. כך למשל ב"מקראות ישראל" נקרא הפרק שעניינו יום השואה בשם "גורלנו הוא אזהרה לכם!", והפרק שעניינו יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה קרוי בשם "הנאהבים והנעימים" (פרס-פרסקי, 1992). חלק מן המקראות מאחדות בין יום הזיכרון לחללי צה"ל ולנפגעי פעולות האיבה לבין יום העצמאות, ובכך קושרות בין השניים, כך "מקראות ישראל" של החינוך הממלכתי (אריאל, בליך ופרסקי, 1967), מקראת "מפגשים" של החינוך הממלכתי (כהן, 1987), ומקראת "פתחו את השער" של החינוך הממלכתי-דתי (משרד החינוך והתרבות, 1990). החיבור בין שני המועדים הללו נקשר לסוגיה של קביעת מועד יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה בסמוך ליום העצמאות כחלק מעיצוב התודעה הקושרת בין האובדן לבין התקומה, ובין העצב לבין השמחה.

במחצית ממקראות החינוך הממלכתי לא מוקצה פרק נפרד ליום ירושלים, וטקסטים הנוגעים ליום זה משובצים תחת פרקים שונים. לעומתן מקראות החינוך הממלכתי-דתי כמו גם מקראות החינוך החרדי, מייחדות פרק נפרד ליום זה, והוא כולל יצירות המבליטות את ההיבט הדתי וההיסטורי של ירושלים, בעוד מקראות של בתי-הספר הממלכתיים מתמקדות בשחרור ירושלים והכותל המערבי.

התייחסות לרצח רבין ניכרת לראשונה בטקסטים בודדים במקראת החינוך הממלכתי "דרך המילים" שיצאה לאור בשנת 1996, כשנה לאחר הרצח (טליתמן ושלטיא, 1996). במהדורות המעודכנות של

מקראה זו הוקצה כבר פרק נפרד ליום הזיכרון ליצחק רבין, לאחר קביעתו בחוק בשנת 1997 (גלר-טליתמן ושליטא, 2005; גלר-טליתמן ושליטא, 2014א).

חוקרת החינוך, רבקה רימור, השוותה בין בתי-ספר ממלכתיים לבין בתי-ספר ממלכתיים-דתיים על סמך תכני המקראות שבהן הם משתמשים. היא מצאה כי יהדות התפוצות בכלל ויהדות המזרח בפרט תפסה מקום מרכזי יותר במקראות בתי-הספר הממלכתיים ביחס למקראות בתי-הספר הממלכתיים-דתיים (רימור, 1981 : 193–195). ניכר כי במקראות "ילדותנו" של החינוך החרדי נכללו טקסטים רבים שעוסקים ביהודי התפוצות והמזרח: "פסח בצנעא", "חג הפסח אצל יהודי בוכרה", "פסח של יהודי פרס", "גירוש היהודים מספרד" ועוד. כמו כן נכללו במקראה זו סיפורים רבים יחסית העוסקים בערי הפריפריה<sup>387</sup> – קריית גת, ערד, הרי הגליל, ראש העין ועוד (ליברמן וכהנא, 1948). העיסוק ביחסי יהודים-ערבים ובקונפליקט הישראלי-פלסטיני אינו זוכה לפרק נפרד במקראות הלימוד, למעט שתי מקראות המבליטות את הנושא ועוסקות ביחסי השכנות בין העמים – מקראות "מפגשים" של החינוך הממלכתי (כהן, 1987), ומקראות "פתחו את השער" של החינוך הממלכתי-דתי (משרד החינוך והתרבות, 1990).

## מועדים לאומיים

בסעיף זה אשווה בין טקסטים שנכללו במקראות של מגזרי חינוך שונים, ויש להם זיקה לחמשת המועדים שבהם התמקד המחקר. כמו כן אתייחס לאופן שבו מציינים את חמשת המועדים הללו בחינוך האנתרופוסופי, על סמך שיחות שערכתי עם מספר מורים המלמדים בבתי-ספר אנתרופוסופיים.<sup>388</sup> ההשוואה בין מגזרי החינוך השונים תסייע לבחון אם קיימת מגמה כללית משותפת של חינוך המעצב זיקה 'לאומית' בקרב תלמידי המגזרים השונים, או שמא יש הפרדה מוחלטת בין המגזרים.

---

<sup>387</sup> בחלק מן הסיפורים מוצג שיח של בני המקום, ובו באה לידי ביטוי לשון הייחודית להם. לשון זו מכונה "לשון הפריפריה" במחקרה של פרופסור יהודית הנשקה על לשון הפריפריה הישראלית (הנשקה, 2013 : 185).

<sup>388</sup> תודה מיוחדת למורים ששיתפו אותי בדרכי ההוראה בבתי-הספר האנתרופוסופיים "ולדורף הרדוף" ו"שקד", וביקשו להישאר בעילום שם.

## יום הזיכרון ליצחק רבין

רצח ראש הממשלה, יצחק רבין, בנובמבר 1995 יצר טראומה בקרב הציבור הישראלי. זיכרון הטראומה הוא מתעתע – מצד אחד הוא מעכב צמיחה ומשמש משקולת שהעבר מטיל על ההווה, ומצד שני הוא מהווה כוח בונה לתיקון המציאות הקיימת. בהתאם לכך יש בקרב הציבור הישראלי קהילות המעוניינות למחוק ולהשכיח את טראומת הרצח, ולעומתן קהילות המבקשות לייחס היבטים חיוביים לרצח על ידי המשך מורשתו של רבין. במקביל לפערים בתפיסת רצח רבין בקרב הציבור הישראלי, עובר זיכרון הרצח תהליכי הפרטה ודילול. כך מתקיימות עצרות המתחרות זו בזו, ומסמלות את הקרב על התודעה הציבורית בנוגע לזיכרון הרצח. רבים מתומכיו של רבין מבקשים להדגיש ביום זה את דרכו המדינית לשלום ואת הרקע הפוליטי של הרצח. לעומת זאת יריביו מבקשים להתמקד בגילויי אבל על רצח ראש ממשלה (צימרמן, 2007 : 372 ; שטרן, 2015 : 11–12).

בשנת 1997 נקבע בחוק יום הירצחו, י"ב בחשוון, כיום זיכרון ממלכתי. לא בכל מקראות הלימוד זכה יום זה להתייחסות – במקראות הזרם החרדי הוא לא מוזכר, וזאת משום שהמקראה המעודכנת ביותר יצאה לאור לפני הרצח. עם זאת סביר להניח כי גם במקראות הזרם החרדי שייצאו לאור בעתיד, לא תופיע כל התייחסות לרצח רבין, לזכרו או למורשתו, משום שהן מתעלמות מימי זיכרון לאומיים-אזרחיים, כמו יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה. מפליא כי שלוש ממקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי לא מתייחסות ליום הזיכרון ליצחק רבין, כך מקראת "על קצה הלשון" שיצאה בשתי מהדורות – האחת מיועדת לתלמידי החינוך הממלכתי, והשנייה לתלמידי החינוך הממלכתי-דתי (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א ; 2014ב), ומקראת החינוך הממלכתי "חלונות" (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושביט, 1997).

בארבע מתוך שש המקראות המתייחסות ליום הזיכרון ליצחק רבין מוצג קטע זהה הלקוח מתוך נאוומו של רבין בעת קבלת פרס נובל לשלום. הבחירה דווקא בטקסט זה מבטאת את הקונצנזוס סביב רצח רבין – הקריאה לסיום עידן המלחמות, כך בקטע הנאום שנקרא "לשמור על חיי אדם":<sup>389</sup>

בגיל שבו פורחות אהבות ראשונות, בגיל 16, נתנו בידי אקדח כדי להגן על חיי, ולמרבה הצער, גם כדי להרוג בשעת סכנה. זה לא היה החלום שלי [...] נאלצתי להחזיק ברובה. משך עשרות שנים לבשתי מדים. תחת פיקודי הלכו אל מותם אנשים צעירים שרצו לחיות ולאהוב. תחת פיקודי הרגו אנשיי אויבים שנשלחו להרוג אותנו [...]

<sup>389</sup> מאת יצחק רבין, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 170); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 231); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 279); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א : 206–207).

יש פתרון אחד לשמור על חיי אדם : לא לוחות פלדה, לא טנקים, לא מטוסים, לא מבצרי בטון. הפתרון האחד הוא השלום [...].  
השלום ינצח כל אויבנו, כי האפשרות האחרת גרועה לכולנו.

המסר המועבר בנאום הוא השאיפה לשלום, אך בולט בו דווקא שדה המלחמה באמצעות המילים 'אקדחי', 'להרוג', 'סכנה', 'רובה', 'מדים', 'מותם', 'אויבים', 'טנקים' ועוד. במקראת החינוך הממלכתי "צועדים בדרך המילים" מופיע "שיר לשלום"<sup>390</sup> ונכתב כי שיר זה הושר על ידי המוני בני אדם שהתאספו לשמוע את נאומו של רבין בעצרת שהתקיימה בתל-אביב שעה קלה לפני הרצח. גם כאן, כמו בנאומו של רבין בעת קבלת פרס הנובל, מועברת השאיפה לשלום על-ידי שימוש במילים השייכות לשדה המלחמה :

שְׂאוּ עֵינַיִם בְּתִקְוָה  
לֹא דָרְךְ פְּנוֹת  
שִׁירוּ שִׁיר לְאַהֲבָה  
וְלֹא לְמִלְחָמוֹת.

כאמור בפרק ד' לעיל, שיר זה אינו מופיע במקראות אחרות, והוא מבטא תפיסה יוצאת דופן שזכתה לביקורת בעקבות המסרים האנטי-מלחמתיים המועברים בו, ובעקבות הקריאה להניח לעבר ולשכוח את הנופלים כדי להתקדם לעבר השלום.

ההבדלים בין מקראות הלימוד ניכרים בקטעי המידע שנוסחו על-ידי עורכי המקראות, ומתארים את חייו של יצחק רבין ואת הרצח. ההתייחסות לרצח, יגאל עמיר, נעשית בדרכים שונות. במקראת החינוך הממלכתי "דרך המילים" ובמקראת החינוך הממלכתי-דתי "בשפת השורות" מופיע קטע מידע המתאר בקצרה את קורות חייו של רבין. לגבי הרצח ומניעיו נכתב כך:<sup>391</sup>

נרצח בנובמבר 1995 על ידי מתנקש יהודי, שרצה למנוע את המשך תהליך השלום.

במהדורה אחרת של מקראת החינוך הממלכתי "דרך המילים" מובא אותו קטע, אך יש בו התייחסות נוספת למחלוקת שהובילה לרצח, ולמיסודו כיום זיכרון ממלכתי :

נרצח בנובמבר 1995 על ידי מתנקש יהודי, אשר חלק על דרכו המדינית ורצה למנוע על ידי הרצח את המשך תהליך השלום. י"ב

<sup>390</sup> מאת יעקב רוטבליט, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 209).

<sup>391</sup> מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 170); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 279).

בחשוון, יום הירצחו של ראש הממשלה, נקבע כיום זיכרון ממלכתי.

במקראת החינוך הממלכתי "צועדים בדרך המילים" שיצאה לאור בשנת 2014 צוין הרצח ללא אזכור לכך שהרוצח הוא יהודי או ישראלי:<sup>392</sup>

ב-4 בנובמבר 1995, שלוש יריות אקדח שמו קץ לחייו של ראש ממשלת ישראל יצחק רבין. הוא נרצח על ידי אדם שהתנגד לשיתוף הפעולה שלו עם הפלשתינאים שעמם רצה רבין להגיע להסכם שלום.

המקראה היחידה המתארת בפירוט את הרצח ואת השלכותיו על החברה הישראלית, ומציינת את שמו של יגאל עמיר היא מקראת החינוך הממלכתי "עונות וליהנות":<sup>393</sup>

בתום עצרת חמה ואוהדת שבה הפגינו המונים את אמונם בו ואת אהבתם אליו, נורה יצחק רבין בדרכו למכוניתו, נפצע אנושות, וכעבור זמן קצר נפטר מפצעיו. אבל כבד ירד על בית ישראל באותו לילה. בסיומה של אותה עצרת המונים, התברר שהרוצח הוא צעיר ישראלי [...] רוצחו של רבין, יגאל עמיר, נשפט ונכלא למאסר עולם [...] רצח יצחק רבין היה רצח פוליטי. הוא בוצע על-ידי יגאל עמיר – אזרח ישראלי שדעותיו הפוליטיות היו מנוגדות לאלה של ראש הממשלה – מתוך כוונה לשנות את המהלכים המדיניים.

לצד ההתייחסות לכך שהרוצח היה אזרח ישראלי, לא מצוינת עמדתו הפוליטית במפורש, וניכר כי יש ניסיון להציג את החברה הישראלית כמאוחדת בעקבות הרצח, בין היתר באמצעות המשפט "אבל כבד ירד על בית ישראל". במקראה זו קיימת התייחסות נרחבת ליום הזיכרון ליצחק רבין – קורות חייו שטוחים בפירוט על פני שלושה עמודים, וכוללים את סיפור הרצח ואת השפעותיו על הציבור הישראלי. כמו כן מוצגות כרזות שעוצבו על-ידי סטודנטים מ"שנקר" בעקבות הרצח, והעיסוק ברצח מתרחב גם לרצח פוליטי באשר הוא, וכולל דוגמאות נוספות מן ההיסטוריה, כגון רצח גדליה בן אחיקם ורצח גאנדי, מנהיג הודו אשר הוביל את עמו לעצמאות (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 31–43). מעניין כי דווקא במהדורה המעודכנת של מקראה זו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 33–35), המיועדת כאמור לחינוך הממלכתי, ההתייחסות ליום הזיכרון ליצחק רבין נעשית באופן סמלי ביותר באמצעות הצגת חמש כרזות שעוצבו סטודנטים בבית-הספר הגבוה להנדסה ולעיצוב "שנקר" בשיתוף עם המחלקה

<sup>392</sup> **צועדים בדרך המילים** ו : מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושלטיא, 2014א : 205).

<sup>393</sup> **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 34–35).

לחינוך ב"מרכז רבין". לצד כל כרזה מוצגות שאלות לדיון, אולם לא מובאת אף לא פיסת מידע אחת על הרצח. הכרזה "לא תשכח"<sup>394</sup> והכרזה שבה נכתב תאריך הרצח במסגרת שחורה עבה המזכירה מודעת אָבֵל, והשאלות המובאות לצד הכרזות הללו מובילות את התלמיד ליצור קשר בין חובת הזיכרון לבין הרצח. בשונה ממקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, בתי-הספר האנתרופוסופיים מזכירים את רצח רבין רק בהקשר ערכי של קבלת השונה ושל סובלנות כלפי האחר, ומעדיפים להתמקד בחייו ובהישגיו הצבאיים והמדעניים של רבין.

הבדלים בין זרם החינוך הממלכתי לבין הזרם הממלכתי-דתי מתגלים בטקסטים נוספים שבחרו עורכי המקראות לכלול בכל מקראה. במקראות החינוך הממלכתי, למשל, מובעת ביקורת כלפי הרצח באמצעות שירו של רוני סומק "כיכר מלכי ישראל – היום שאחרי"<sup>395</sup> שנכתב יום לאחר רצח רבין:

בְּקִפְסָאוֹת הַפֶּחַ נִדְלְקִים נְרוֹת הַנְּשָׁמָה,

לְהִבָּה אַחַר לְהִבָּה פְּחֵבֶרְבוֹרוֹת

עַל עוֹר נֶמֶר שְׁנוֹרָה בְּגִיּוֹנָגֶל חֲלוֹמוֹתָיו.

עֵינָיו שְׂכַמְעֵט רָאוּ כְּבֶשׂ גֵר עִם זָאב,

תְּלוּיוֹת פְּתָאֵם עַל קִיר הַדָּם בְּדָרְךָ אֶל הַלֵּב.

השיר מציג את השלכותיו של רצח רבין על הסכם השלום עם העולם הערבי בכלל ועם הפלסטינים בפרט. יש בו ביקורת כלפי מעשה הרצח הברברי והפראי המשתמעת מן הבחירה במילה 'גיונגלי' ומן ההרמז המקראי מחזון אחרית הימים של ישעיהו "וגר זאב עם כבש" הלקוח מעולם בעלי החיים, ומשמש משל ליחסים בין עמים. לעומת זאת במקראות החינוך הממלכתי-דתי בחרו עורכי המקראות להביא קטעים מתוך שלושה הספדים שנשאו אנשי ציבור בהלווייתו של רבין.<sup>396</sup> זבולון המר, שר החינוך, התרבות והספורט דאז, התמקד בהסתה שקדמה לרצח בעקבות חילוקי הדעות הפוליטיים. הוא סיים את דבריו במשפט הבא:

דווקא בזמן חילוקי דעות קשים, עלינו להתגבר על הנטייה לפגוע

מילולית במי שאנחנו מתנגדים לדרכו: יריב – אינו אויב, השונה

בדעותיו – אינו בוגד.

<sup>394</sup> לי שלמן, מתוך המקראות הבאות: **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 38); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 34).

<sup>395</sup> מאת רוני סומק, **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 67).

<sup>396</sup> **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 280-281).



בעוד המר ממוקד בהסתה הפנים-ישראלית אשר הובילה לרצח, וקורא לפלורליזם מכבד בין אזרחי ישראל, נשיא ארה"ב, ביל קלינטון מתמקד ביחסים בין העמים ובחשיבות המשך דרכו של רבין לתהליך השלום :

האגדה מספרת כי בכל הדורות, מאז ומעולם, קם מנהיג ליהודים להגן על עמו ולהראות לו את הדרך הנכונה. ראש הממשלה יצחק רבין היה מנהיג מעין זה [...] במילותיו שלו – "לעשות חשבון נפש באשר ליחסים בין העמים, בין ההורים העייפים ממלחמה ובין הילדים שלא ידעו עוד מלחמה." כאן בירושלים אני מאמין באמונה שלמה שהוא הוביל את עצמו לארץ מובטחת זו.

דווקא החלק האישי שנשא קלינטון בהספדו, ושזכה לאהדה רבה בקרב הציבור הישראלי בין היתר באמצעות האמרה "שלום, חבר" שהפכה גם לדבקית (סטיקר), לא הוצג במקראה. גם דברי ההספד של נועה רוטמן (בן-ארצי-פילוסוף), נכדתו של יצחק רבין, זכו לתהודה רבה בציבור, אך לא הובאו במקראות הלימוד. רק בהספדו של המלך חוסיין הוצג חלק שביטא את קרבתו לרבין לצד חשיבות מורשתו להמשך תהליך השלום :

מעולם לא חשבתי שרגע כזה יגיע. שאתאבל על אובדנו של אח, עמית ורע [...] אדם שלימד אותנו להבין, שיש ליישב מחלוקות ולקיים דו-שיח. זוהי מורשתו של יצחק רבין. כך הפכנו לשותפים ולידידים. אינני רגיל לעמוד במעמדים, אלא כשאתה לצידי – לדבר על השלום, לדבר על חלומות ולדבר על הדורות הבאים, שחייבים לחיות בשלום. לפעול יחד ולהידבר יחד על זכותנו לבנות עתיד טוב יותר.

התייחסותם של עורכי המקראות ליום הזיכרון ליצחק רבין מגלה מגוון של דעות ושל דרכים לעצב את זיכרון חייו ומותו. לצד הקונצנזוס המשתקף בתרומתו של רבין להסכם השלום ובמורשתו להמשך הדיאלוג עם הפלסטינים, ניכרים הבדלים בין תפיסותיהם של עורכי המקראות, בעיקר במה שהם בוחרים להצניע, גם אם מדובר במקראות המיועדות לזרם חינוך זהה ולאותה אוכלוסייה.

## יום הזיכרון לשואה ולגבורה

יום זה החל בכ"ז בניסן נושא בחובו לבטי זהות עמוקים של החברה הישראלית שהשתקפו בדיונים על דרכי ההנצחה של קורבנות השואה ושל מורדי הגטאות. דיונים אלו החלו כבר במהלך מלחמת העולם השנייה, אולם רק באפריל 1951 הוכרזה בכנסת הכוונה לחוקק חוק מיוחד לקביעת מועד זיכרון לשואה שייקרא "יום השואה ומרד הגטאות". במהלך השנים מעת ההכרזה בשנת 1951 צוין יום הזיכרון בעצרות גדולות בקיבוץ יד-מרדכי ובקיבוץ לוחמי-הגטאות, והתקיימו טקסי זיכרון על הר-ציון ואספות אזכרה של ארגוני ניצולי השואה. רק שמונה שנים לאחר ההכרזה, בשנת 1959, חוקק חוק יום הזיכרון לשואה ולגבורה התשי"ט. חוק זה נתקבל אחרי ויכוחים ממושכים וחריפים שבהם מחו נציגי השמאל הציוני על מחיקת המילים "מרד הגטאות" משם החוק. בעשור הראשון למדינה לא צלחו המאמצים לשוות ליום הזיכרון צביון של אבל לאומי, וליצור בו אווירה מתאימה ללימוד השואה ולהפנמת לקחיה. רק אחרי משפט אייכמן בשנת 1961 גברו הקולות שתבעו הפקת לקחים. לאחר מלחמת יום הכיפורים התעצמו בקרב חלקים רחבים של הציבור תחושות של איום קיומי על עתידה של המדינה. כתוצאה מכך התעצמה חשיבותם של השואה, של עדויות הניצולים ושל הלקחים שיש להפיק. בשנת 1978 תוקן החוק, ונוסף לו סעיף שבו נאמר כי "ביום הזיכרון לא יקוימו עינוגים ציבוריים, ובערב יום הזיכרון יהיו גם בתי הקפה סגורים" (צבן, 2007 : 397–398).

יום הזיכרון לשואה ולגבורה נקשר למעבר בין העולם הישן לבין העולם החדש, בין הגלות ותחושת הקורבן שליוותה זמן רב את תפיסת השואה בארץ ובמערכת החינוך; לבין העולם הצברי וגילויי הגבורה של מורדי הגטאות ושל ילידי הארץ. הציונות חרטה על דגלה את יצירת "היהודי החדש" ואת הדחיקת הגלותיות המזוהה עם "היהודי הישן". מקראות מגזרי החינוך נבדלות זו מזו ביחסן לגלות ולעולם הישן. במקראות החינוך של הזרם החרדי משתקף הרצון להחזיר את עטרתו של העולם הישן, לשמר משהו מהמולדת הגלותית ומהמסורת המשפחתית ולאמץ את "היהודי הגלותי" כדגם רלוונטי. רצון זה משתקף בסיפור "צרור זיכרונות משנות בראשית של בני ברק"<sup>397</sup> המופיע במקראת החינוך החרדי:

בני ברק היא היא המהווה מצבת-זיכרון חיה ותוססת ליהדות פולין המפוארת. בתי התלמוד-תורה ובתי-הספר "בית יעקב" שלה הם המבטיחים את שלשלת-ההמשך של החינוך היהודי הטהור והשלם. וכך משתלבים קטעי הזיכרונות במציאות של היום, והמציאות נאחזת ויונקת מפרקי הזיכרונות מאז.

<sup>397</sup> מאת פ' כהנא, ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 128–131).

בדוגמה זו וביצירות רבות נוספות שנכללו במקראות הזרם החרדי מוצגים החיים בגולה באור חיובי, ומובעת השאיפה לשמר את העולם הישן, עד כמה שאפשר. לעומת זאת במקראות החינוך של הזרם הממלכתי ניכרת השאיפה ליצור עולם חדש ולהשכיח את העולם הישן ואת הגלותיות. שאיפה זאת משתקפת במיטבה בקריקטורה של פרידל שטרן "כור ההיתוך"<sup>398</sup> שהוצגה לעיל, וממחישה את יצירת היהודי החדש ואת מחיקתו של הטיפוס הגלותי. למעבר מהעולם הישן לעולם החדש יש זיקה לרעיון "משואה לתקומה" אשר אפיין את ההתיישבות בארץ ישראל. כך עולה למשל מטקסט חסר שם שנכלל במקראות החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנות השישים תחת הפרק "ראשונים" העוסק בחלוצים:<sup>399</sup>

עוֹד רְבוֹת רְבוֹת יוֹשֵׁר גַם יִסְפֵּר בְּהִמְנִית-נִפְשׁ עַל יְמֵי שׁוֹב יִשְׂרָאֵל אֶל  
בֵּית מוֹלְדָתוֹ מְקַדֵּם, אֵיךְ מְקַמֵּץ זָרַע אֲנָשִׁים חוֹלְמִים שָׁב עִם לְפָרֶח,  
וְעָמַל אֲדָם עִם חֲזוֹנוֹ חוֹלוֹת מְדַבֵּר הַנִּיבּוּ [...] וּבְצוֹת מְחַלָּה וְנִמְוֹת  
לְמִקְוֹרוֹת חַיִּים הִפְכוּ [...] וַיִּבְנוּ הָאֶרֶץ וַפְּזוּרֵי נְדָחֵי אַחִים אֶסְפוּ,  
וַיִּצְיִלוּ אֶת הָעָם, הִחְיִיחוּ וַיְכַבְּדוּ הָרִימוּ.

המטפורה העם הוא צמח שתחילתו זרעים בודדים וסופו פריחה מלבבת ממחישה את המעבר משואה לתקומה, מסכנה ומוות לתקומת העם ולהחייאתו. דוגמה נוספת, גם היא ממקראות הזרם הממלכתי, מתגלה בשירה של קדיה מולודובסקי "כָּחַל עִם לְבָן":<sup>400</sup>

וּמְגִנוֹ שֶׁל דָּוִד –  
זֶה הַזָּעַם הַמְשֻׁשָׁה –  
הוּא בְּעַר בְּגִטָּאוֹת, לֹא-אֶכֶל –  
כְּהִסְנָה.  
הוּא עֲמִנּוּ אָמַר תְּהִלִּים  
בְּמַעְרֹת בְּמִסְתָּר  
וְלִמְדֵנוּ לְמוֹת-וְלִקּוּם  
לְמַחַר.

העם היהודי מיוצג במגן דוד ששרד את הגטאות ואת המשרפות, וקם לתחייה מתוך המוות – מן השואה לתקומה. לדברי אופנהיימר, תפיסת הזמן הציונית רואה את ההווה ואת העתיד במדינת ישראל כהמשך לעבר הקדום בארץ ישראל תוך התכחשות ושלילה של ההיסטוריה הגלותית, ובכללה תקופת השואה

<sup>398</sup> הצהרת: פרידל שטרן, חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבט, 1997: 32).

<sup>399</sup> מאת יעקב כהן, מקראות ישראל לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 20).

<sup>400</sup> מאת קדיה מולודובסקי, מקראות ישראל לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967: 410).

(אופנהיימר, 2014 : 184). תפיסה זו משתקפת בשיר "הכותל המערבי"<sup>401</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי, ובו מתוארת המלחמה על סיפוח ירושלים והכותל המערבי כמוצדקת בהיותה המשך ישיר לתקופה שקדמה לגלות:

חֲלְפוּ שָׁנוֹת אֲלֵפִים וְנִין שֶׁל קַנְאֵי  
נֶצַב עַל אוֹתָן אֲבָנִים  
וְרַב אֶת רִיבוֹ עַל נִחְלַת הָאֲבוֹת  
שֶׁתְּהִי לְנִחְלָה לְבָנִים.

בעוד מקראות הזרם החרדי מתארות את העולם הישן הגלותי באור חיובי, ומקראות הזרם הממלכתי מאדירות את העולם החדש ואת התקומה על חשבון העבר, מקראות הזרם הממלכתי-דתי נוקטות בגישה המפשרת בין שני העולמות. גישתם ממחישה את הסתירה כביכול שבציונות המתבטאת בקושי שבאובדן העולם הישן לצד הרצון ליצור זהות לאומית חדשה. דוגמה לסתירה הזו משתקפת בסיפור "כנפיים"<sup>402</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי "פתחו את השער", וכך נכתב במדריך למורה של מקראת זו:<sup>403</sup>

במרכז הסיפור תיאור התהליך הכואב, הממושך והאיטי שעוברים עולים מבוגרים אגב ניסיונם להתערות בארץ חדשה. לעומתם, העולים הצעירים משתלבים בארץ בקלות ומתאקלמים במהירות בחברה ובתרבותה [...] תיאור מלאכת הכביסה שזור לכל אורכו של הסיפור. במישור הריאליסטי כביסת בגדים היא מלאכה קשה שהעסיקה רבות מבנות תימן. במישור הסמלי הגיגית והדוד המפויח הם "כור ההיתוך" שבו מתמודדים העולים החדשים עם קשיי קליטה כשהם מנסים לגשר על הפער בין הדורות [...] האם "מכבסת את הגלות" במאמצים רבים.

הצירוף 'מכבסת את הגלות' מבטא את ניסיון האדם להתנער מן העבר למרות הקושי הכרוך בכך. על אף העיסוק בעֶבֶר המסר העולה מן הסיפור מכוון כלפי העתיד. ילדי המשפחה הם אשר מסתגלים בקלות לחיים בארץ, ומעודדים את אימם להגיע לטקס סיום קורס הטיס של הבן ולהעניקת כנפי הטיסה –

<sup>401</sup> מאת אברהם ליסין, תרגמה רחל, מקראת מפגשים ו : לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987 : 224).

<sup>402</sup> מאת אליעזר שמאלי, מתוך המקראות הבאות: מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 133-130).

<sup>403</sup> פתחו את השער לכיתה ו – מדריך למורה (משרד החינוך והתרבות, 1996 : 175-177).

למען עתידה של המשפחה בארץ ולמען עתיד המדינה : "אם לא תהיינה לנו כנפיים, אימא, לא תהיה לנו מדינה, חס וחלילה וחס, ולא יהיה לי בית-ספר."<sup>404</sup>

הסיפור "קורות כיתה אחת"<sup>405</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי מעצים את הפער בין החיים שלפני השואה לבין הריק שאחריהם באמצעות הקראת רשימת נוכחות של תלמידי כיתה אחת בבית-הספר העברי בוורשה :

אונטרמן, אושמין, אַטִינגֶר... בֶּרִין, בֶּרֶמן, גולדין [...] יום יום,  
בהתחלת כל שיעור, היה המורה פותח את יומן הכיתה וקורא לפי  
הסדר את שמות הילדים, וכך שש פעמים ביום במשך כל השנה.  
תלמיד שקראו בשמו היה קם ממקומו ואומר : "ישנו" [...] הרבה  
שנים עברו מאז, אבל את הרשימה הזאת איננו שוכח לעולם.  
לפעמים, בלילות, כשאני סוגר את עיניי, אני שומע פתאום שוב את  
קול המורה קורא : אונטרמן, אושמין, אטינגר [...] כאשר אני שומע  
את הקול הקורא את שמותיהם ביומן, אני אומר בלחש בלבי :  
"איננו" ... "איננו" ... "איננו" ...

הפער בין הייש' לבין היאין' מובלט בדרך מצמררת של הקראת שמות ביומן הכיתה. כך מומחש חלק זעיר מן האובדן הבלתי נתפס של מיליוני הילדים היהודים שנרצחו. בניגוד לכך, קטעי יומנה של אנה פרנק<sup>406</sup> המופיעים במקראת הזרם הממלכתי-דתי ונקראים גם בבתי-הספר האנתרופוסופיים, מתארים את חיי השגרה במחבוא בתקופת המלחמה מנקודת מבטה של ילדה אוהבת חיים, ואין בהם התייחסות ישירה לאובדן שבעקבות המלחמה או לזוועותיה :

ואז באה תקופה שחדלתי להקשיב בבוקר לצעדים על המדרגות,  
והרגשתי עצמי גלמודה, ובערב הרטבתי את כרי בדמעות. וכך  
נעשה הכול גרוע עוד הרבה יותר. הן יודעת את. עכשיו שלח לי  
אלוהים נחמה אחת בכל הקשיים האלה. 'פטר'... אני נוגעת  
במחרוזת שעל צווארי, מנשקת אותה ואומרת בליבי : 'וכי מה  
אכפת לי? פטר שלי הוא, ואיש אינו יודע זאת'. כך יכולה אני

<sup>404</sup> מאת אליעזר שמאלי, מתוך המקראות הבאות : מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 133-130).

<sup>405</sup> מאת בנימין טנא, **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 233).

<sup>406</sup> **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 249-250).

להתגבר על כל נזיפה וגערה. הוי, מי יודע את המתרחש בנפשה של

נערה מתבגרת!

הבחירה בקטעי יומן של נערה מתבגרת מעדנת את העיסוק בשואה, ומתחברת לשני עקרונותיה של התפיסה האנתרופוסופית. לפי העיקרון הראשון, הבחירה ביצירות הנלמדות בכיתה משקפת את רצונם של המחנכים לשמור על הילדים ולגונן עליהם מפני תכנים מורכבים או קשים מבחינה רגשית; לפי העיקרון השני, יש להתאמץ ולהתאים את התכנים ואת הטקסטים לשלב ההתפתחותי והרגשי שבו נמצא הילד, בהתאם לתפיסתו החינוכית של אבי התנועה, רודולף שטיינר, בנוגע לפסיכולוגיה ההתפתחותית. ברוח זו את שני ימי הזיכרון מציינים בבתי-הספר האנתרופוסופיים באופן סמלי מאוד, כגון הדלקת נר נשמה. בכיתות הגבוהות יותר (כיתות ה-1) משתתפים התלמידים בטקס, וקוראים יומנים של בני נוער. לדברי המורות שאיתן שוחחתי, בכיתות ה-1 מתחילה ההתכנסות פנימה וההיפרדות מהעולם החיצון, ולכן מושם דגש על העולם הפנימי של הילדים ועל סיפורים אישיים של ילדים בני גילם תוך התמקדות בילדות בצל השואה, מבלי להיכנס לזוועות המלחמה.

מגזרי החינוך השונים מתייחסים אחרת לגילויי הגבורה בזמן מלחמת העולם השנייה. במקראות הזרם הממלכתי-דתי מוצגת נכונותם של היהודים להקריב את חייהם בעבור אמונתם כ"קידוש השם" או "קדושת השם", וגם אלה אשר נהרגו משום שסירבו להמיר את דתם, נתפסו כגיבורים שנהרגו על קידוש השם. משמעות זו של קדושת השם מתבטאת במקראות החינוך הממלכתי-דתי "הליכות ישראל" תחת הפרק שנקרא "השואה וקידוש השם".<sup>407</sup> בפרק זה נכללות יצירות המבטאות את חשיבות עבודת האלוהים והשמירה על המצוות בתקופת השואה. כמו כן באותו פרק מובא הסיפור "בימים ההם"<sup>408</sup> אשר מתאר את הימים שבהם נחטפו ילדים יהודים ברוסיה מבתי הוריהם,<sup>409</sup> הועברו לכפרים רוסיים וגדלו כנוצרים :

הוא הזהיר אותנו, שלא נאכל נבילות וטריפות ושלא נשכח את שם אלוקי ישראל ואת שם אבותינו [...] הוא סיפר לנו על עשרת הרוגי המלכות, שמסרו נפשם על קדושת השם, על אישה ושבעה בניה, שנהרגו על שלא רצו להשתחוות לפני "עבודה-זרה" [...] אותו לילה קינאתי בצדיקים הללו ואמרתי בלבי: מי ייתן ויכפו גם אותי

<sup>407</sup> הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 247-255).

<sup>408</sup> מאת יהודה שטיינברג, הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 109-114).

<sup>409</sup> במקראות הלימוד הליכות ישראל כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 109) מופיעה הערת השוליים הבאה: "הכוונה לימים קשים בתולדות עמנו ברוסיה לפני מאה שנה בערך. ילדים יהודים היו נחטפים אז בכוח מבתי הוריהם, והיו נמסרים לכפריים רוסיים הרחק מיישוב יהודי, כדי לחנכם לנצרות. משגדלו "החטופים", שירתו שנים רבות בצבא הרוסי. הרבה מהם שכחו את יהדותם והתבוללו בין הגויים. אך לא מעטים מהם היו אמיצי לב, זכרו את דתם וחזרו בסוף לעמם."

לעבוד עבודה-זרה, אעמוד בניסיון ואהיה נהנה אחרי מותי מזיו

השכינה!

"קדושת השם" מבטאת תפיסה, לפיה יש להאמין באלוהים ולשמור מצוות גם במחיר הקרבת החיים. תפיסה זו מנוגדת לתפיסה הציונית ההגמונית שהייתה שלטת עד למשפטו של אייכמן. עד המשפט ליווה בארץ מטבע הלשון "כצאן לטבח" שיוחס לנספים בשואה ש"לא התנגדו לנאצים". בעקבות המשפט חל שינוי בגישה הרווחת.<sup>410</sup>

החוקרת יעל ויילר-ישראל סבורה שבעוד הצירוף "קידוש השם" מבטא הקרבה עבור אלוהים כערך הנשגב ביותר, הצירוף "קדושת החיים" מבטא את חשיבותו של הקיום האנושי היום יומי (ויילר-ישראל, 2017: 42). השוואה בין מקראות מגזרי החינוך מגלה כי הצירופים "קידוש השם" ו"קדושת השם" מבטאים תפיסה שאפיינה את עיצוב זיכרון השואה במקראות החינוך הממלכתי-דתי, ומשמעותה האדרת המוות וההקרבה למען האמונה באלוהים. במקראות החינוך הממלכתי תפיסה זו עברה תהליך של חילון לטובת רעיון "קדושת החיים", והיא מאפיינת גם את עיצובו של יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה באמצעות הדגשת ערך החיים וייעודם של הנופלים שהקריבו את חייהם למען המולדת. בסעיף הבא אתמקד בעיצובו של יום זה.

## יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה

יום זה המצוין בתאריך ד' באייר חוקק לאחר מלחמת 1948 כיום זיכרון ממלכתי לחללי מלחמה זו. להבדיל מימי זיכרון אחרים, יום זה אינו כרוך באסון לאומי אלא בהאחדתם של אסונות אישיים-משפחתיים רבים לאבל ציבורי על המחיר האנושי הנורא שגובה מאיתנו ההישג הלאומי של קיום מדינה ריבונית בארץ ישראל (צימרמן, 2007: 400). כפי שמציין עזריהו (1995), בקרב הנהגת המדינה התעוררה מחלוקת אם עיקר עניינו של יום הזיכרון הוא באבל או בזיכרון, ונראה שעד ימינו אלה מתעצב אופיו מתוך חיבור בין שני המרכיבים הללו.

בערב יום הזיכרון נערך טקס ברחבת הכותל המערבי במעמד הנשיא והרמטכ"ל, ובו נישאת תפילת "אל מלא רחמים". שאר המרכיבים בטקסט הם חילוניים: המסדר הצבאי, מטחי הכבוד, הצפירה, קטעי הקריאה והשירים, טקס הנחת זרי הפרחים ונוסח ה"זכור" הנפתח במילים "זכור עם ישראל" בשונה מתפילת ה"זכור" המסורתית הנפתחת במילים "זכור אלוהים". פעולות ההנצחה הללו מדגישות את

<sup>410</sup> וראו החוברת של העיתונאי ק. שבתאי (קשב, קלוגמן) "כצאן לטבח?" משנת 1962. בצד אוסף מאמרים מן המחצית השנייה של שנות ה-50, תוקף המחבר את המיתוס שלפיו היהודים הלכו למותם "כצאן לטבח", ומתאר את מורכבות הסיטואציות והדילמות של היהודים בשואה, גם של אלו שלא פנו אל דרך "הגבורה והמרד". לחוברת נוסף פתח דבר מאת גדעון האוזנר התובע במשפט אייכמן.

העירוב בין מרכיבים דתיים לבין מרכיבים חילוניים בזיכרון הנופלים שמטרתם לשלב בין מעשי הגבורה של לוחמי צה"ל לבין את הכאב על המלחמות והכמיהה לשלום. סירובה של מרבית הקהילה החרדית לכבד את צפירת הדומייה, והימנעותה ממתן ביטוי כלשהו של הזדהות עם יום הזיכרון עוררו תמיד רגשי מחאה חריפים בקרב הציבור החילוני והדתי-לאומי (צימרמן, 2007 : 401–402).

הטקסטים העוסקים ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה מגלים הבדלים משמעותיים בין מקראות מגזרי החינוך השונים. במקראות החינוך החרדי לא נזכר יום הזיכרון, מלבד רמז עמום בפסקה אחת תחת הכותרת "ימי זְכָרוֹן לְאוֹתוֹת וּמוֹפְתִים"<sup>411</sup>:

כִּי הַקְדוֹשׁ-בְּרוּךְ-הוּא לֹא יַעֲשֶׂה אוֹת וּמוֹפֵת בְּכָל דּוֹר לְעֵינֵי כָל רֹשֶׁע

אוֹ כּוֹפֵר, וְיַצִּיחַ אוֹתָנוּ שֶׁנַּעֲשֶׂה תְּמִיד זְכָרוֹן וְאוֹת לְאַשֶׁר רָאוּ עֵינֵינוּ

מן הדברים עולה כי האדם הוא הישות הזוכרת, והזיכרון הוא צו אלוהי. לעומת זאת במקראות החינוך הממלכתי "הליכות ישראל" אלוהים הוא הישות הזוכרת, כפי שעולה מ"תְּפִלַּת אֶזְכְּרָה"<sup>412</sup>:

אֲבִינוּ שֶׁבְּשָׂמִים, אֶ-ל אֶלְקֵי הַרוּחֹת לְכָל בָּשָׂר!

זָכַר נָא אֶת הַנְּשָׁמוֹת הַזֵּכוֹת וְהַטְּהוֹרוֹת שֶׁל בְּנֵינוּ וּבְנוֹתֵינוּ,

אֲשֶׁר הָעָרוּ נַפְשָׁם לְמוֹת מוֹת גְּבוּרִים בְּהַחֲלָצָם לְעִזְרַת הָעַם וְהָאָרֶץ.

מְנַשְּׂרִים קִלּוֹ וּמְאַרְיִיּוֹת גְּבוּרוֹ בְּמַלְחָמָתָם לְמַעַן שְׁחַרור עַמָּם

וּמוֹלְדָתָם.

זיכרון הנופלים המתוארים כאן כגיבורים, מועצם באמצעות הקישור בין הקרבתם לבין שחרור המולדת והצלת העם היהודי, כך למעשה נוצרת האדרה של "קדושת החיים". במקראות החינוך הממלכתי "מקראות ישראל" זיכרון הנופלים נקשר לכבוד המת, כך בסיפור "דני החובש"<sup>413</sup>:

דני נשאר בשדה. לא הובא לקבר ישראל. הצבנו לו, לדני הקטן

שלנו, מצבה במשלט, לוח-שיש על המרפאה שאהב: "מרפאת

הפלוגה על שם דני אבן ז"ל, שמסר נפשו על קידוש צבא ההגנה

לישראל. כבוד לזכרו!"

הצירוף "קידוש הצבא" מחבר בין שדה האמונה לבין שדה המלחמה, ומחליף את הישות האלוהית בצבא ובאחוות הלוחמים. ברור מהדברים כי יש חשיבות לזכר הנופלים, וכדי שזכרם לא יימחה, נעשות פעולות סמליות להנצחת המתים כגון התקנת מצבות, קריאת מבנים על שמם, הורדת דגלים לחצי התורן ועוד. אפשר בהחלט להצביע על קונצנזוס בין מקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

<sup>411</sup> רמב"ן על התורה, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 255).

<sup>412</sup> מתוך סידור התפילה, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 258).

<sup>413</sup> מאת אליעזר שמאלי, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 398–403).



המאדירות את הנופלים. כמו כן ההיאחזות בזיכרון הנופלים ובזיכרון מותם נתפסת כחיונית להמשך החיים, כפי שמיטיב לתאר הביטוי "במותם ציוו לנו את החיים". דוגמה חריגה בנוף מקראות הלימוד היא "שיר לשלום"<sup>414</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי, וסוטה מן הקונצנזוס שתיארתי:

מִי אֲשֶׁר קָבַח נְרוֹ  
וּבְעֶפְרַר נְטָמָן  
בְּכִי מֵר לֹא יַעֲרֹ  
לֹא יִחְזְרוּ לְכָאן [...] ]  
תָּנוּ לְשִׁמְשׁ לְחֹדֶר  
מִבְּעַד לְפָרְחִים  
אַל תִּבְיִטוּ לְאַחֹר  
הַנִּיחוּ לַהוֹלְכִים.

חשוב לציין ששיר זה מובא במקראות החינוך הממלכתי תחת הפרק העוסק ביום הזיכרון ליצחק רבין. אפשר לשער כי עורכי המקראה בחרו לכלול שיר זה במקראותם למרות המסרים הלא-קונבנציונליים שבו, עקב הנסיבות שבהן הושר השיר – שעה קלה לפני הירצחו של ראש הממשלה, ובשל העובדה כי מילות השיר המוכתמות בדם, נמצאו בכיס חולצתו של רבין. כמו כן המסר המרכזי העולה מן השיר הוא השאיפה לשלום, ובכך הוא מתחבר למורשת רבין.

לצד הדגשת חשיבות זיכרון הנופלים יש ערעור על הכרח ההקרבה למען המולדת המשתקף באופן משתמע במקראות החינוך הממלכתי, ובאופן מפורש בחינוך האנתרופוסופי. דוגמה לביקורת מעודנת ולהטלת ספק לגבי הקרבת הבנים עולה מיצירתו של משה שמיר, "הבנים"<sup>415</sup> המופיעה במקראות החינוך הממלכתי תחת הפרק העוסק במלחמת יום הכיפורים:

המלחמות אינן דומות זו לזו. הלוחמים דומים [...]  
הנופלים אינם משתנים.  
הפעם הם דומים עוד יותר. הפעם נפלו בניו של דור הנופלים, בניו  
של הדור שנלחם ונפל כדי שבנים לא יפלו [...]  
"הם מגש הכסף אשר עליו ניתנה מדינת היהודים".  
ניתנה?

<sup>414</sup> מאת יעקב רוטבליט, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014: 209).

<sup>415</sup> מאת משה שמיר, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 418-419).

ניתנת. חוזרת וניתנת לנו, ושוב ושוב ניתנת לנו מחדש. שנה אחר

שנה. דור אחר דור.

אבות. ובנים. ובני בנים.

בתי-ספר אנתרופוסופיים מציינים, כאמור, את שני ימי הזיכרון באופן סמלי מאוד, ועוסקים בטקסטים מפייסים, כך למשל נכתב בטקסט "במקום נקמה, השכול מוביל לפיוס: לפעול כדי שלא יהיו עוד אימהות שכולות משני הצדדים":<sup>416</sup>

הנטייה הטבעית של המביט מהצד עשויה להיות כעס נטול

אפשרות של סליחה ואולי גם מחשבות על נקמה, אבל כאבם של

שני ההורים השכולים, האחת יהודייה-ישראלית והשני פלסטיני,

הביא אותם דווקא לפיוס עם הצד השני.

במהלך העיסוק ביום הזיכרון נוטים בתי-הספר האנתרופוסופיים להתמקד בנפגעי פעולות האיבה. לעומת זאת במקראות החינוך הממלכתי לא נכללו יצירות המתייחסות לכך. גם הזרם הממלכתי-דתי לא עוסק בנפגעי פעולות האיבה, למעט מקראת "בשפת השורות" המציגה בשער הפרק שנקרא "יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל"<sup>417</sup> תמונה של מצבה לזכר נפגעי הטרור, תושבי כפר סבא. באותו פרק מופיע גם שירה של יפה בנימיני, "יום שחשך"<sup>418</sup> שנכתב לזכרו של רן ברון שנרצח בידי מחבל מתאבד בשנת 2003:

דָּמַע צוֹרֵב

מִתְפַּרֵץ וְשׁוֹטֵף.

לְמָה פִּעֲלָה שָׁם הַיָּד הָאֲרוֹנָה

דָּמָמָה וְדָאָבָה.

אֵין נִחְמָה.

השיר מתאר את האובדן מנקודת המבט האישית והישראלית שבה מתמקדות מרבית היצירות שנכללו במגזרי החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, כך גם בשירו של חיים גורי "בַּאֵב אֶל-נְאֻד"<sup>419</sup> המופיע גם הוא במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי:

נְאֻנִי הוֹלֵךְ, עוֹבֵר כְּאֵן חֶרֶשׁ חֶרֶשׁ

<sup>416</sup> מאת מיכל מרגלית, ynet, 21.04.15.

<sup>417</sup> **בשפת השורות** – מקראת לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 114).

<sup>418</sup> מאת יפה בנימיני, **בשפת השורות** – מקראת לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 117).

<sup>419</sup> מאת חיים גורי, מתוך המקראות הבאות: מקראת **מפגשים** ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 290); מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 122); **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 312); **חלונות ה-ו**: מקראת לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושביט, 1997: 22).

וְאֵנִי זֹכֵר אוֹתָם אֶחָד אֶחָד.

כָּאֵן לְחִמְנוּ יַחַד עַל צוֹקִים וְטָרָשׁ

כָּאֵן הֵיִינוּ יַחַד מְשַׁפְּחָה אַחַת.

מצד אחד האובדן בשיר מתואר מנקודת מבט אישית, ומצד שני המילה 'משפחה' המבטאת את הרעות ואת אחוות הלוחמים, מרמזת גם על נקודת מבט קולקטיבית. בניגוד למקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, בבתי-הספר המיוחדים – אנתרופוסופיים, דמוקרטיים ומונטסוריים, מובלטת נקודת המבט של האחר – האישי והקולקטיבי. כך בבית-הספר הדמוקרטי בנהלל נערכות סדנאות לציון יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה. אחת מהסדנאות שהועברה בשנת תשע"ו עסקה במלחמת יום הכיפורים, ובתקצירה נכתב כי התלמידים יתחילו בעבודה אישית, ימשיכו בדיון משותף ויסיימו ב"הבנת נקודת מבטו של האויב על המלחמה". דוגמה דומה מצאתי בבית-הספר המונטסוריי בגעש שבו קוראים ביום הזיכרון את השיר "אתה ילד"<sup>420</sup> שמחברו לא ידוע:

אתה חייב להאמין שכל הילדים הגדלים בארץ הזאת –

כמוך וכמו אחיך ושכניך ומכריך הקרובים והרחוקים –

רוצים לגדול לתוך מציאות אחרת [...]

אתה חייב לקוות שמילים כמו "סבלנות" ו"קיום משותף"

קיימות לא רק במילון [...]

תאמינו שאפשר לחיות בארץ הקשה הזאת בית מול בית,

מרפסת מול מרפסת, כמו אחים [...]

כל עוד יש ולו פלשתיני אחד,

שאפשר לדבר איתו [...]

אנחנו חייבים להמשיך לדבר

עד שהמילים יגברו על הרובים.

בטקסט "אוהל השכול והתקווה"<sup>421</sup> הנקרא בבתי-הספר האנתרופוסופיים, מתוארת פעילות פורום המשפחות השכולות הישראלי-פלסטיני. הנרטיב בטקסט מבטא את נקודת המבט של הפלסטינים, ויוצר "תמונת ראי לשכול":

הפורום ייחודי בקרב ארגוני השלום. אנשיו אווזים במעין קלף

ג'וקר, שכאשר הוא נשלף טורף את הקלפים האחרים. זהו השכול.

<sup>420</sup> השיר נמסר לי על-ידי מחנכת כיתות ו' בבית-הספר המונטסוריי בקיבוץ געש, כחלק מרשימת קריאה מרוכזת הנלמדת ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה.

<sup>421</sup> מאת נטע אחיטוב, 'הארץ', 1.10.2014. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2448392>

גם בקרב העם הישראלי וגם בקרב הפלסטיני השכול הוא מרכיב מרכזי בזהות הקולקטיבית, הלאומית. הוא בדרך כלל משמש כמצע לאמירות לוחמניות, ביטחוניות וששות אלי קרב [...] אפשר לומר שבעת הנוכחית פורום המשפחות הוא חתרני ממש. מעצם זה שאנשיו הישראלים והפלסטינים מתעקשים להכיר בשכול של הצד השני, הוא חותר תחת ההגמוניה הנראטיבית השלטת באזור.

בניגוד לתפיסה המגוננת המאפיינת את החינוך האנתרופוסופי, מקראות החינוך הממלכתי עוסקות בשכול ללא מסננים וללא עידון של הכאב הנלווה לאובדן. דוגמה לכך היא הטקסט "בקיץ האחרון נהרג אחי"<sup>422</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי "חלונות", ועוסק בקושי של קבלת הבשורה על אובדן האח :

בקיץ האחרון נהרג אחי. זה היה בתחילת שנת הלימודים [...] קשקשתי במחברת, ופתאום שמעתי שאומרים לי לצאת מהכיתה [...] אפילו כשהמנהל סגר את דלת החדר שלו לא הבנתי. ורק כשאמר שאלך מהר הביתה כי קרה משהו לאחי בצבא – מיד ידעתי שגירא נהרג [...] אני זוכר רק שפתאום היה לי קר מאוד [...] בשום ספר לא קראתי שלאנשים נהיה קר כשקורה אסון. הם בוכים וצועקים ומתעלפים – אבל לא קראתי שקר להם. אני אפילו לא בכיתי, ובטח שלא התעלפתי. אני בטוח ששום אדם ברחוב לא הרגיש שהאח שלי נהרג [...] נכנסתי הביתה, אף אחד לא הרגיש שבאתי. אבא ישב עם קצין אחד ודיבר איתו בשקט, אימא ישבה על הכיסא כאילו היא לא רואה אף אחד, למרות שהחדר היה מלא אנשים [...] ואז אימא ראתה אותי וצעקה "רונון" ופרשה את זרועותיה. רצתי אליה, ופתאום כל הדמעות יצאו לי, וגם היא התחילה לבכות. זה היה מוזר נורא – במשפחה שלנו לא מתחבקים הרבה, ובטח שלא בוכים הרבה, אבל זה היה בדיוק כמו בסרטים – כאילו כבר למדנו מה צריך לעשות כשמישהו מת.

על אף הפערים הניכרים בין מגזרי החינוך בהתייחסות ליום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, יש ביניהם גם הרבה מן המשותף. בראש ובראשונה מיוחסת גבורה והאדרה לנופלים שהקריבו את חייהם למען העם היהודי או למען הגנת המולדת.

<sup>422</sup> מאת רעיה הרניק, חלונות ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביוון, שמיר ושיבט, 1997 : 117-119).

## יום העצמאות

יום העצמאות התמסד בתקופה של התרוממות רוח גדולה שאחזה ביישוב היהודי בארץ עם הגשמת שאיפתו למדינה עצמאית, והוא מהווה המשך לשמחה הספונטנית שפרצה עם היוודע דבר החלטת האו"ם מכ"ט בנובמבר. במהלך מלחמת העצמאות שפרצה בערב הכרזת האו"ם, נפלו ששת-אלפים קורבנות. רק לאחר שוך הקרבות פרצה השמחה העממית ללא גבולות. בחגיגות העשור בשנת 1958 נעשה ניסיון ראשון לארגן את השמחה הספונטנית בחוצות הערים. בימות הבידור שהוקמו אז בכיכרות הערים וביישובים ברחבי הארץ, הפכו למסורת שנתית הכוללת מופעי בידור וזיקוקי דינור. במהלך עשרות השנים שעברו מאז, השמחה קתהה במקצת, אולם יום העצמאות עדיין שומר על צדדיו העממיים והספונטניים, כגון מסיבות ונשפי ריקודים בבתיים פרטיים ובאולמות ציבוריים, סעודות משותפות לקבוצות חברים ויציאה משפחתית לטיולים ולפיקניקים בחיק הטבע. בציבור החרדי הקיצוני מכונה יום העצמאות במילת הגנאי "חגא" במשמעות חג של נוכרים. בקרב חלקים אחרים של הציבור הדתי עורר היחס ליום העצמאות מחלוקות בעקבות העובדה שהוא חל בימי ספירת העומר, והשאלה עד כמה ראוי לשמר או לבטל מנהגי אבלות ביום העצמאות הרבתה להעסיק את רבני ישראל. מחלוקת נוספת הנוגעת ליום העצמאות נובעת מכך שעבור ערביי ישראל לא מדובר בחג של שמחה, כי אם זכר ל"נכבה", יום האסון המוקדש לתוצאות המרות של המפלה הגדולה שנחלו הפלסטינים ומדינות ערב במלחמת 1948 (צימרמן, 2007 : 402–405).

מקראות לימוד רבות מחברות בין יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה לבין יום העצמאות באמצעות התייחסות לשני המועדים בפרק אחד משותף, כך "מקראות ישראל" של החינוך הממלכתי (אריאל, בליך ופרסקי, 1967), מקראת "מפגשים" של החינוך הממלכתי (כהן, 1987), ומקראת "פתחו את השער" של החינוך הממלכתי-דתי (משרד החינוך והתרבות, 1990). החיבור בין שני המועדים נעשה גם באמצעות יצירות העוסקות במלחמה שנפתחה עם ההכרזה על קום המדינה, והבטיחה את עצמאותה המדינית של ישראל, אך גם גבתה קורבנות רבים.

בשנות החמישים התעורר ויכוח בין מנהיגי המדינה בנוגע לשמה של המלחמה. מנחם בגין הציע לקרוא למלחמה "מלחמת השחרור", ובכך להדגיש את המאבק נגד הבריטים שהצלתו מזוהה עם פעילותו של הימין הישראלי בהובלת ארגוני האצ"ל והלח"י. דוד בן-גוריון ותומכיו ביקשו לכנות את המלחמה "מלחמת הקוממיות", ובכך להדגיש את התקומה ההדרגתית של האומה, בהתאם לתפיסת הציונות המעשית שבה דגלה תנועת מפא"י, ובמטרה להבליט את היותה של המלחמה בסיס לתקומת המדינה. אולם השם "מלחמת הקוממיות" נתפס כשם מליצי, ולא התקבל בקרב הציבור. במקומו הופיע לאחר

סיום המלחמה השם "מלחמת העצמאות", כנראה בהשפעת קביעתו של יום העצמאות בחוק, והפיכתו לשם הפופולרי של יום החג הלאומי (עזריהו, 1995 : 26–29 ; סיקולר, 2007).

בדיקת תפוצת שמותיה השונים של המלחמה בארכיון העיתונות היהודית<sup>423</sup> מגלה כי השם השכיח ביותר בעיתונות העברית היה "מלחמת השחרור". כך בין השנים 1945 ל-1975 הוא הופיע בעיתונות ביותר מ-12,500 היקרויות שונות. הצירוף "מלחמת העצמאות" הופיע באותן שנים ביותר מ-4,000 היקרויות והצירוף "מלחמת הקוממיות" הופיע בפחות מ-2,500 היקרויות. כמו כן באותן שנים הופיעו בעיתונות העברית הצירופים "מלחמת 1948" ו"מלחמת תש"ח", אך רק במקרים בודדים ובהקשרים קבועים. כך הצירוף "מלחמת 1948" מובא בהקשר לפליטים הערבים : "תשע-עשרה שנה הניחו ממשלות ערב לפליטי מלחמת 1948 להירקב במחנותיהם".<sup>424</sup> הצירוף "מלחמת תש"ח" מובא לרוב לצד שמות המלחמה האחרים, כך למשל בכתבה שכותרתה "חללי מלחמת תש"ח – למנוחות בהר-הזיתים" נכתב בכותרת המשנה כי "עצמותיהם של 48 חללי ירושלים במלחמת השחרור, שנקברו ארעית בבתי מחסה שבעיר העתיקה, יועברו ביום ה' [...] להר הזיתים".<sup>425</sup>

במקראות הלימוד של זרם החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי אפשר למצוא את שלושת שמותיה המוכרים יותר של המלחמה אלה לצד אלה. הצירוף "מלחמת הקוממיות" מופיע במקראות החינוך הממלכתי בטקסט "הספינה שלנו הגיעה"<sup>426</sup> המתאר את סיפורה של ספינת העפלה :

הפעולה הוכתרה בהצלחה. כל העולים הורדו לחוף [...] מבצע ראשון שלהם על אדמת המולדת! [...] בחורים כארזים, רעננים וחסונים, בוני הארץ לעתיד, לוחמי מלחמת הקוממיות בכל עמדות החזית!

הצירוף "מלחמת השחרור"<sup>427</sup> מופיע באותה מקראה תחת פרק הנקרא "עצמאות ישראל". בטקסט הנושא שם זה, מתוארים קרבות המלחמה ומטרותיה, ובסיומו נכתב כך :

העיניים נישאו למרום, למרחבי הים, לגלילות הארץ. דמעת-עצב נוצצה מכאן ולעומתה זרחה גם דמעת-גיל.

<sup>423</sup> מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>424</sup> "ישוב פליטים כיצד?", דבר, 28.11.1969 : 3. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>425</sup> "חללי מלחמת תש"ח – למנוחות בהר-הזיתים", הצופה, 3.8.1967 : 3. מתוך ארכיון העיתונות היהודית של הספרייה

הלאומית

<http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

<sup>426</sup> מאת ברכה חבס, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 50-52).

<sup>427</sup> מאת א' ליפשיץ, **מקראות ישראל** לשנת הלימודים השישית (אריאל, בליך ופרסקי, 1967 : 408-409).

כאן בא לידי ביטוי החיבור בין יום הזיכרון הנושא עימו תחושת אָבל פרטית וקולקטיבית לבין יום העצמאות המביא איתו תחושת גאווה לאומית. הצירוף "מלחמת העצמאות" נעדר ממקראה זו אשר יצאה לאור באמצע שנות השישים, והוא מופיע רק במהדורה הבאה של אותה מקראה שראתה אור בתחילת שנות השמונים בטקסט שנקרא "מלחמת העצמאות"<sup>428</sup> ומתאר את שלבי המלחמה:

נוסף ל"הגנה" היו בארץ, ערב מלחמת העצמאות, שני ארגונים נפרדים – האצ"ל והלח"י.

במקראות החינוך החרדי אין התייחסות ליום העצמאות, ומלחמת העצמאות מוזכרת בהן רק כסיפור רקע ביצירות בודדות. ביצירות אלו מכונה המלחמה "מלחמת תש"ח" (כך בסיפור "פאטימה"<sup>429</sup> שאציג מיד), או באמצעות שם העצם הכללי 'מלחמה', כך למשל בסיפור "דרך צלחה"<sup>430</sup>:

בחשאי החלו האנגלים 'לארוז' את נוכחותם בארץ: אנשי היישוב סלדו מהם, והנה עתה ערב **מלחמה** [...] אי השקט הלך וגבר. הסכינאים הערביים התקשו לחכות ליום, שבו ייתנו האנגלים את היהודים בידיהם. כך, על כל פנים, חשבו שיקרה.

היסטוריונים רבים, כמו פרופסור אברהם סלע, פרופסור מוסטפא עבאסי, דוקטור אילן עמיצור ואחרים מעדיפים להשתמש במינוח ניטרלי שאין לו מטענים פוליטיים כגון "מלחמת תש"ח" או "מלחמת 1948" (עמיצור, 1995; סלע, 2004; עבאסי, 2011). ההיסטוריון, חוקר המזרח התיכון, פרופסור בני מוריס, אף כינה את המלחמה בשם "המלחמה הערבית-ישראלית הראשונה" (מוריס, 2010).

חלק מבתי-הספר האנתרופוסופיים לא מתייחסים ליום העצמאות, וחלק מתמקדים בקריאת יצירות המבליטות את נקודת מבטן של קבוצות מוחלשות בחברה הישראלית. כך מורה אחת המלמדת בבית-הספר האנתרופוסופי "שקד" בקריית טבעון בחרה לעסוק בסיפורים על גבורה נשית באמצעות טקסטים על "המלאך בלבן", סיפורה של חולדה גורביץ', כלת פרס ישראל שהקדישה את חייה להתנדבות למען חיילים פצועים בבית-החולים רמב"ם; ומורה אחרת המלמדת בבית-הספר "ולדורף הרדוף" בחרה לדבר על מהותו של יום העצמאות עבור בני המיעוט הערבי החיים בישראל, ולקרוא טקסטים המציגים נקודות מבט שונות על הסכסוך הערבי-פלסטיני. טקסטים אלו יוצרים, לשיטתה, סדר יום חינוכי חלוצי המסתייג מסטריאוטיפים ומעמדות שליליות כלפי ערביי ישראל, ומקדם שותפות

<sup>428</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 357-360).

<sup>429</sup> מאת א' טוקר, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 271-273).

<sup>430</sup> מאת מ' טוקר, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 265-296).

הדדית בין אזרחי המדינה. הסיפור "בן החמאס"<sup>431</sup> הוא דוגמה לסיפור הנלמד בבית-הספר האנתרופוסופי "ולדורף הרדוף" במסגרת יום העצמאות. כיוון שהסיפור מציג את נקודת המבט הפלסטינית למלחמה, בוחר המחבר להשתמש בכינוי "מלחמת 48", וגם כאן, כמו בעיתונות העברית, הדברים נכתבים בהקשר לפליטי המלחמה :

ב-1948 ניסו האחים המוסלמים לחולל הפיכה נגד הממשלה המצרית, שהאחים האשימו אותה בחילוניות הגוברת במדינה. אבל ההתקוממות הופסקה בטרם קיבלה תנופה כאשר הסתיים המנדט הבריטי וישראל הכריזה על עצמאותה כמדינה יהודית. מוסלמים בכל המזרח התיכון הזדעקו. על פי הקוראן, כאשר אויב פולש למדינה מוסלמית כלשהי, כל המוסלמים נקראים כאיש אחד להילחם ולהגן על ארצם. מנקודת הראות של העולם הערבי, זרים פלשו לפלסטין וכבשו אותה, את מקום משכנו של מסגד אל-אקצה, המקום השלישי בקדושתו לאסלאם אחרי מכה ומדינה [...]. מצרים, לבנון, סוריה, ירדן ועיראק פלשו מיד למדינה היהודית החדשה. בין עשרת אלפי החיילים המצרים היו אלפי מתנדבים מקרב האחים המוסלמים. אבל הקואליציה הערבית נפלה במספרה ובכוחה לעומת היהודים. כעבור פחות משנה גורשו הצבאות הערביים.

כתוצאה מהמלחמה, כשלושת רבעי מיליון ערבים פלסטינים ברחו או גורשו מבתיהם בשטחים שנהפכו למדינת ישראל. האומות המאוחדות אומנם העבירו את החלטה 194, שקבעה בין היתר כי "פליטים המבקשים לשוב לבתיהם ולחיות בשלום עם שכניהם יורשו לעשות זאת", וכי "ישולם פיצוי על רכושם של אלה שיבחרו לא לשוב", אך ההמלצה הזאת מעולם לא מומשה. עשרות אלפי פלסטינים שברחו מישראל בזמן מלחמת 48 לא שבו לבתיהם ולאדמתם. רבים מפליטים אלה וצאצאיהם חיים עד היום במחנות פליטים עלובים המנוהלים בידי האו"ם.

סיפור זה הוא סיפור אוטוביוגרפי המגולל את חייו של מסעב חסן יוסף, בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. אף על פי שהמחבר מעיד על עצמו כמי שמבין לליבם של שני הצדדים בקונפליקט ומזדהה

---

<sup>431</sup> יוסף, מ' ח' (2010). בן החמאס : סיפור בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. בן-שמן : מודן.



איתם, אוצר המילים שבו הוא בוחר להשתמש בסיפורו, מבטא תפיסת עולם ערבית-פלסטינית – כך האויב הוא הצבא הישראלי, והוא פולש לפלסטין, כובש אותה ומגרש את תושביה. לעומת זאת הערבים מגינים על אדמתם, בורחים מבתיהם ומבקשים לשוב ולחיות בשלום עם שכניהם. תפיסת עולם קיצונית והפוכה לזו עולה מן הסיפור "פאטימה"<sup>432</sup> המופיע במקראת "ילדותנו" של החינוך החרדי, ומציג את סיפורה של לאה, אישה חרדית ירושלמית, על העוזרת הערבייה שטיפלה בה בילדותה, ערב מלחמת תש"ח:

"אתמול כשחזרתי מתפילת מנחה בכותל המערבי, פגשתי את פאטימה". "את מי? מי זו?" ניסיתי להיזכר במי המדובר. ואני, אכן, נזכרתי בסיפורה של לאה, ידידתי הטובה. בנעוריה גרה בירושלים, התקופה – ערב מלחמת תש"ח. לאה הייתה אז ילדה, ופאטימה הייתה העוזרת המסורה בביתם.

'תרגישי טוב, לאה, ולהתראות', אמרה לי אימא, וסגרה אחריה את הדלת [...]. 'אם לאה לא להרגיש טוב – להגיד לפאטימה', אמרה פאטימה בחביבות ויצאה את החדר [...]. היום השכנים כבר אינם מתפלאים על אימא, חייכתי לעצמי. 'להשאיר ילד חולה עם עוזרת ערבייה?' היו בתחילה נועצים זוג עיניים. ואימא הייתה עונה בשלווה: 'פאטימה איננה עוזרת ערבייה רגילה, אני מכירה אותה שנים רבות, והיא נאמנה לנו עד מאוד. כל שבוע אני מפקידה בידיה את ביתנו על מפתחותיו, ומעולם לא חסר לנו מאומה! [...]

ראשי כאב נוראות, כמו פטישים הלמו ברקותיי. פאטימה נגעה במצחי ונבהלה [...]. לפתע חשתי במגע קר על מצחי. פאטימה הניחה על פניי מטליות רטובות [...]. הגעתי לבית החולים בשלב מוקדם מאוד של המחלה [דלקת קרום המוח]. גם בבית החולים ביקרה אותי פאטימה, ואף קנתה לי מתנה.

מאז אותה מחלה עברו ימים רבים. פאטימה עדיין עבדה בביתנו בכל יום רביעי בשבוע בנאמנות ובידידות. ביום רביעי אחד שבתי הביתה מבית-הספר. פאטימה כבר סיימה את עבודתה, והייתה שקועה בשיחה ערה עם אימא [...]. 'אני רוצה תוספת של שלושה גרושים לשעה!' אמרה.

<sup>432</sup> מאת א' טוקר, ילדותנו: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 271-273).

'אבל פאטימה', אמרה אימא, 'רק בשבוע שעבר העליתי לך בשני גרושים!'

'אז מה?' קראה פאטימה, וקולה צעקני במקצת. 'צריך עוד!'  
'אני מצטערת', אמרה אימא, וקולה פסקני, 'אינני יכולה להוסיף לך. ואני גם מתפלאה עלייך, פאטימה, לא מתאים לך לבקש כך.'  
ואז, לא תאמינו, (ואולי כן?) אמרה פאטימה: "אם לא תיתני לי עוד!... והעבירה ידה על צווארה בתנועה חדה.

'מה?!' פקחה אימא עיניים נדהמות.

'אבנים, אש!' איימה פאטימה בידיה [...].

בזהירות תכננו אבא ואימא את פיטוריה של פאטימה, הם נקטו את כל אמצעי הזהירות כדי לאבטח אותנו מפני נקמה [...]. 'מה עשינו לה?' שאלתי בכאב, 'למה שינתה את עורה בצורה שכזו?'  
אימא חייכה. 'רבים יתלו תופעה זו במצב הביטחוני', אמרה חרש. 'אולם עלינו לזכור, לאה, כי 'הלכה היא, שעשׂו שונא ליעקב'. טיפש הוא היהודי, הרואה את יחסו החביב של הגוי ומשלה את עצמו שהגוי אוהבו. לעולם לא יאהבו אותנו. זה חוק שטבע אלוקים בבריאה. יותר מכך – הגוי חושב שהוא חזק ממנו. כוחו הפיזי רב מכוחנו. הוא אינו יודע שכוחו נובע מחולשתנו הרוחנית [...]. כשפחד הגויים נופל עלינו, אות הוא לנו להתנער מאדישותנו, להתחזק בקיום המצוות ובעשיית מעשים טובים ולהתפלל להקב"ה, שיפיל חיתתו על הגויים הרוצים להשמידנו!...

בלילה ההוא פלשו צבאות ערב לארצנו מצפון ומדרום ואף ממזרח. עד היום לא קלט היישוב היהודי הקטן את הניסים הגדולים שנעשו לו אז, איך נסו רבבות הפורעים הערביים, וחזרו על עקבותיהם, כי נפל פחד היהודים עליהם...". [...].

"אבל מדוע את נרגשת כל-כך, לאה? כבר חלפו שנים רבות מאז."  
"כן", נאנחה לאה בעצב, "אבל אתמול כשפגשתיה, ראיתי איך עולה החיוך ההוא על שפתייה, ובעיניה היה המבט ההוא שהביטה עלינו אז, לפני שנים [...]. זה היה מבט של ניצחון!

הצירופים 'מלחמת תש"ח', 'המצב הביטחוני', 'צבאות ערב', 'היישוב היהודי' מעידים על התמקדותו של הסיפור בימים שבהם התחוללה מלחמת העצמאות. הסיפור רווי במילים המביעות ריגושיות גבוהה: נאמנה, גאווה, הסיתו, להט, שמחה ואהבה, סערת רוחות, נקמה, כאב, פחד, להתחזק, להשמידנו ועוד. מילים אלו מדגישות את הפער בין הצפוי לבין המצוי. בתחילת הסיפור פער זה בא לידי ביטוי בהבדל בין תגובות השכנים להסתהיעות בעוזרת ערבייה בבית יהודי: "להשאיר ילד חולה עם עוזרת ערבייה? היו תחילה נועצים זוג עיניים"; לבין הנאמנות של העוזרת בפועל: "פאטימה איננה עוזרת ערבייה רגילה, אני מכירה אותה שנים רבות, והיא נאמנה לנו עד מאוד". לאחר מכן נוצר פער בין הטיפול המסור והאחראי של פאטימה בלאה, כילדה, לבין האיומים שהשמיעה לעבר האם, כאשר זו סירבה להעלות את שכרה: "העבירה את ידה על צווארה בתנועה חדה". ההקשר הדתי מלווה את הסיפור במספר אופנים. ראשית הסיפור נפתח בחזרתה של לאה מתפילת מנחה בכותל המערבי, דבר המשיך אותה למגזר החרדי; לאחר מכן מופיע אזכור הלכתי של הסיפור המקראי על עֶשָׂו ויעקב: "הלכה היא שעשו שונא ליעקב"; בהמשך מוצג הניצחון במלחמת העצמאות כנס גדול; ולסיום מודגשת חשיבותן של שמירת המצוות ושל עשיית מעשים טובים ותפילות לאלוהים למען ניצחון אויבי העם היהודי. ההומורסקה של אפרים קישון, "מה ההבדל",<sup>433</sup> מופיעה במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, ועוסקת בהשוואה בין חגיגות יום העצמאות של ארה"ב לבין חגיגות יום העצמאות בישראל מנקודת המבט האישית של הכותב ושל חברו היהודי-אמריקני:

דודי אָגוֹן הוא יהודי טוב, אבל אין פירוש הדבר שהוא גם ציוני. לפני זמן רב, כשעליתי לארץ, נסע לארצות הברית. לא בגלל כעס כלשהו על ישראל, אלא משום מה הוא חשב, שסוחר זריז כמוהו רק ירד מן האנייה – והדולרים יתחילו מעצמם לרוץ לתוך כיסו [...] הניגודים נעשו חריפים יותר, כשביקרנו בשנה שעברה בארצות הברית. דודי אגון אירח אותנו באהבה רבה בביתו היפה. רק דבר אחד הפריד בינינו – דודי המשיך לעמוד בעמדתו כלפי ישראל: "אני תורם לך כל שנה", אמר, "אבל אינני יודע מה יש לך שם שאין לי פה?"

"אני מרגיש שם מצוין", אמרתי.

"גם אני", אמר אגון, "אם כן, מה ההבדל?" [...] כשהזמין אותי משרד החוץ של דודי אגון ביום העצמאות של ארצות הברית למפגן

<sup>433</sup> מאת אפרים קישון, מתוך המקראות הבאות: מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 134); עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 167-168); עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 50-49).

אווירי, ליווה אותי דודי [...] אינני רוצה לפגוע ברגשות פטריוטים, אך גם האמריקנים יודעים לערוך מפגן. בהתחלה ספרתי את התזמורות הצבאיות שהשתתפו בו, אבל כשהגעתי למספר חמישים, התייאשתי...

דודי מחא כף בגאווה: "נו", שאל, "איך אנחנו?"

"לא רע, לא רע", מלמלנו.

אחרי שש שעות, כאשר נגמר המפגן, עברו מעל ראשינו כארבע מאות מטוסי סילון מכל הסוגים. דודי הביט למעלה בהתפעלות:

"אתה רואה", אמר, "אין כוח כזה בעולם כולו!..."

רציתי לענות לו משהו מתאים, אבל לא ידעתי מה אומרים לו.

השנה קרה נס: דודי אגון בא לארץ [...] הודות לו נהניתי מכבוד תיירים במפגן האווירי ביום העצמאות.

הסדר היה נפלא; כלומר הלכנו ברגל כעשרים קילומטרים, הדרך הייתה חמה מאוד, המקומות שלנו לא היו נוחים כלל וכלל. דודי התאפק ולא אמר מילה. ישבנו שעה וחצי מחכים. כשמסרו את הדגלים, מחא דודי אגון כף. אחר כך הופיעו מעל ראשינו שמונה מטוסים. דודי אגון הביט למעלה, כשדמעות יורדות מעיניו. כאשר עברו ארבעת ההליקופטרים, כבר בכה כילד.

"דודי", אמרתי לו, "זה ההבדל".

בהומורסקה מופיעות מילים רבות מהתחום הצבאי והיא ממוקדת בהווה, כלומר בחגיגות יום העצמאות בימינו: מפגן אווירי, תזמורות צבאיות, מטוסים והליקופטרים. מן הדברים עולה גם היחס בין המושגים 'יהודי' ו'ציוני'. האמירה 'יהודי טוב אינו בהכרח ציוני' מצביעה על חשיבות הטריטוריה המשותפת לזהות הלאומית. הסיפור עוסק בהשוואה בין החיים בגולה לבין החיים בארץ ובהשוואה בין הרגשות שמפגן יום העצמאות האמריקני מעורר בקרב יהודי ארה"ב, לעומת הרגשות שמפגן יום העצמאות הישראלי מעורר בהם ובתושבי הארץ. ההשוואה הזו מלמדת על המופשטות המאפיינת את ההזדהות הלאומית, והיא מוצגת כעניין רגשי, חסר היגיון שאין אפשרות להסבירו במילים. לכן אף על פי שהמפגן האמריקני מרהיב ומעורר גאווה והתפעלות, המפגן בישראל הוא המעורר בקרב הדוד היהודי תחושת הזדהות לאומית המלווה בהתרגשות ובבכי. ניצחון הרוח משתקף כאן ברוח הלאומית-ישראלית הגוברת בעוצמתה על ההזדהות הלאומית-אמריקנית של יהודי ארה"ב, וזאת בניגוד להבדלים ברמת המפגן האווירי של כל אחד מן המקומות. שני המודלים הללו – המודל הישראלי הילידי,

האותנטי המאופיין בתחושת קולקטיביות ובאהבת הארץ; לעומת המודל של הזר המספק פרספקטיבה חיצונית, מוזכרים במחקרה של סלע-שפי (2009: 19, 24). אולם המודל הזר נקשר אצלה לבן התרבות האירופית כמקור להתנהגות נאותה, ואילו כאן הזר משקף עושר, פאר והצלחה העומדים בניגוד לצניעות הישראלית, אך גם מרגשים פחות, ומובילים לתחושת הזדהות מופחתת. ויצמן חקרה את המיצוב המורכב של המראיין ושל המרואיין בריאיון החדשותי. היא הבחינה בין שני סוגי תפקידים המשתתפים בתהליך המיצוב – התפקיד החברתי והתפקיד בשיח. בהתאם לתפקידים הללו הדובר בשיח ממצב את עצמו ואת האחר כבעלי חובות או זכויות בחברה, בשיח, או בשניהם (ויצמן, 2009: 300; ויצמן, 2012: 332). גישתה של ויצמן מסייעת להבין את הדינמיות של מיצוב הדובר ביחס לדודו, אגון, בטקסט "מה ההבדל" שלעיל. מבחינה חברתית הדוד מבוגר מן האחיין, הוא מתגורר בארה"ב, ויש לו אמצעים וממון המאפשרים לו לתרום ליהודי הארץ. לכן נתפס הדוד כבעל מעמד גבוה יותר בתחילת ההומורסקה. מבחינה אידיאולוגית הדובר הוא "ציוני", כלומר יהודי המתגורר בארץ, ואילו דודו הוא "יהודי טוב" החי בארה"ב, ואינו מבין את חשיבות החיים בישראל. במהלך השיח המתואר בהומורסקה ניכרת הדינמיות המאפיינת את המיצוב של המשתתפים בשיח – תחילה דוד אגון נמצא מעל הדובר, משום שהוא חי במדינה עשירה שלה צבא רב-עוצמה ושלל אמצעי לחימה. אולם במהלך השיח מתבהר כי תחושת השייכות למדינה והזהות הלאומית חשובות מן הממון, וכך גם החיים בארץ ישראל. בדרך זו ממצב עצמו הדובר מעל דודו.

כאמור בסקירת הספרות (פרק א' לעיל), אפשר לזהות עמדה באמצעות הפונקציה **השוואתית** שבמסגרתה קבוצת התייחסות משמשת לפרט נקודת השוואה לשיפוטיות ולהערכות שלו (בן-עמי, 1974: 136). בר-טל מוסיף כי למסרים העולים מאופן הצגת ה"אחר" ולעמדות הסטריאוטיפיות המשתקפות בספרי לימוד נודעת השפעה על תהליכים חברתיים ופוליטיים. בכל שלושת הטקסטים שהוצגו לעיל, אפשר לזהות את עמדת הכותב באמצעות האופן שבו מוצג ה"אחר" – הסיפור "בן החמאס"<sup>434</sup> מציג את נקודת המבט הערבית-פלסטינית על מלחמת העצמאות. קבוצת התייחסות השלילית של הכותב היא מדינת ישראל הנתפסת כאויב בעל צבא אשר גובר על הקואליציה הערבית בכוח ובמספר. סיפור זה מספק נקודת מבט חיצונית ושלילית על הלאומיות הישראלית, ובכך הוא ייחודי בנופן של מקראות הלימוד; סיפורו של א' טוקר, פאטימה"<sup>435</sup>, מציג את העמים הזרים בכלל, ואת ערביי ישראל בפרט, כאויבי ישראל ששנאתם נטועה בקרבם: "לעולם לא יאהבו אותנו. זה חוק שטבע אלוקים בבריאה". טינה בולטת וגזענית מופנית כלפי הערבים המוצגים בסיפור כחסרי אחריות, בלתי נאמנים, גנבים, רודפי בצע, נקמנים ובעלי דיבור עברי קלוקל. היחס לערביי ישראל משקף כאן את המסגרת

<sup>434</sup> יוסף, מ' ח' (2010). בן החמאס: סיפור בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. בן-שמן: מודן.

<sup>435</sup> מאת א' טוקר, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך: 271-273).

המיתולוגית המסתגרת שעליה הצביעה דיאמנט כהן, שהבחינה דרך ניתוח טקסטים של זרמים שונים בעיתונות העברית, בין פרספקטיבות אחדות. כך היא מצביעה על הפרספקטיבה ההיסטורית הרואה בערבים וביהודים בעלי זהויות עוינות שלא יוכלו לעולם לחיות בשלום, או להגיע לפתרון הקונפליקט (דיאמנט כהן, 2013 : 60, 143). ההשוואה בין הטקסטים מבטאת גם את תפיסת הקורבן של כל אחד מן היריבים בעימות הישראלי פלסטיני. כך בסיפור "בן החמאס"<sup>436</sup> מתואר ניצחון הצבא הישראלי בשל חוזקו וכמות חייליו, ואילו בסיפור פאטימה"<sup>437</sup> מתואר היישוב היהודי כנחות ביחס לצבאות ערב שפלו לארץ ישראל. תפיסת הקורבן באה לידי ביטוי גם בסוף הסיפור, כאשר לאה פוגשת במקרה את פאטימה, ואחרי כל השנים פאטימה מביטה בה במבט של ניצחון; יצירתו של אפרים קישון "מה ההבדל"<sup>438</sup> משווה בין יהודי-ישראלי לבין יהודי-אמריקני, ומייחסת חשיבות לחיים במדינת ישראל כחלק מעיצוב הזהות הלאומית הקולקטיבית ומתחושת השייכות שאין אפשרות לממשה או לחוש בה מחוץ לגבולות המדינה. בסיפור זה ההתבוננות על הלאום הישראלי נעשית מפרספקטיבה חיצונית של יהודי החי בארה"ב, והיא מושווית ללאומיות האמריקנית.

## יום ירושלים

יום ירושלים היה האחרון מבין ימי הזיכרון הלאומיים שהפך למועד מקודש. יום זה נקבע ב-כ"ח באייר לציון סיפוח חלקה המזרחי של ירושלים במלחמת ששת הימים, וטקסיו עוצבו בהדרגה במהלך סוף שנות השישים ותחילת שנות השבעים, כיוזמה מקומית של עיריית ירושלים ושל משרדי ממשלה שונים. משרד החינוך הורה לבתי-הספר לציין את יום ירושלים החל משנת 1971. יום ירושלים קיבל תנופה בשנת הלימודים תשנ"ג, כאשר ירושלים הפכה לנושא המרכזי השנתי במערכת החינוך. באותה שנה נערכו בבתי-ספר רבים טקסים לציון היום. עם זאת לא נוצרה מסורת עקבית של אירועי הנצחה, ומעמדו של יום ירושלים נותר משני ביחס לשני ימי הזיכרון האחרים, לא רק משום שלא זכה למעמד רשמי, אלא גם מפני שמשרד החינוך לא הצליח לעצב עבורו אופי מיוחד משלו. בחוברות המיוחדות שהוציא משרד החינוך לרגל הפיכת ירושלים לנושא המרכזי, עולה המשמעות המקומית הייחודית של יום ירושלים עבור הלאום היהודי לעומת המשמעות האוניברסלית אשר מבליטה היבטים של דו-קיום ומפגש תרבויות, דתות ולאומים החיים בעיר שחוברה לה יחדיו, ומשמשת סמל רוחני עבורם. בפועל

<sup>436</sup> יוסף, מ' ח' (2010). בן החמאס : סיפור בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. בן-שמן : מודן.

<sup>437</sup> מאת א' טוקר, **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך : 271-273).

<sup>438</sup> מאת אפרים קישון, מתוך המקראות הבאות : מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 134); **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 167-168); **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 49-50).

טקסי יום ירושלים מתמקדים בהיבט המקומי הייחודי באמצעות הנצחת הנופלים בקרב על ירושלים, ואילו המרכיב האוניברסלי נדחק לצד (בן-עמוס ובית-אל, 1999 : 133–134).

יום ירושלים לציון איחודה של העיר במלחמת ששת הימים הוסדר בחוק רק בשנת 1998, ומאז הוא זוכה להתייחסות בכל מקראות הלימוד של החינוך הממלכתי. כיוון שמקראות החינוך החרדי יצאו לאור לפני תחילת שנות התשעים, אין בהן אזכור ליום ירושלים, אך הן עוסקות בירושלים בהקשר הדתי, ובשינויים שחלו בה במהלך ההיסטוריה של עם ישראל. מקראות החינוך הממלכתי-דתי מתייחסות גם הן לירושלים, אך לא תמיד בהקשר ליום ירושלים שנקבע בכ"ח באייר, יום איחודה של העיר, אלא בהקשרים דתיים והיסטוריים אחרים. מתוך שיחות עם מורות בבתי-ספר אנתרופוסופיים, עולה כי הן לא עוסקות ביום ירושלים בכיתה, וגם בית-הספר כמוסד לא מתייחס ליום זה. עיון במקראות המגזרים השונים מגלה כי מקראות החינוך הממלכתי-דתי מדגישות את ההיבט הדתי של ירושלים, בעוד מקראות החינוך הממלכתי עוסקות בהיבט ההיסטורי והגיאוגרפי של ירושלים, ומתמקדות בשחרורה של ירושלים ושל הכותל המערבי, כך למשל הפרק העוסק ביום ירושלים<sup>439</sup> במקראת החינוך הממלכתי שיצאה לאור בשנת 2014, נפתח במילים הבאות :

הכנסת קבעה את התאריך כ"ח באייר כיום ירושלים – יום שנועד

לציין את איחודה מחדש של העיר ואת הקשר ההיסטורי המיוחד

של עם ישראל לירושלים לאורך כל הדורות.

בהמשך הפרק מוצגת מפה ורשימה מפורטת של אתרים מרכזיים לביקור בירושלים, ובהם הכותל המערבי, הר הזיתים, נקבת השילוח, הרובע היהודי, גבעת התחמושת ועוד. תיאורה של ירושלים במקראות הלימוד מגלה מודלים מרחביים חזותיים מסוגים שונים. כך במקראת החינוך הממלכתי-דתי מובא קטע מתוך מדרש תנחומא קדושים המתייחס לפסוק "ישבי על טבור הארץ" (יחזקאל, ל"ח:י"ב)<sup>440</sup>:

כשם שהטבור הזה נתון באמצע האיש

כך ישראל נתונה באמצע העולם [...]

וירושלים באמצעיתה של ארץ-ישראל

ובית המקדש באמצע ירושלים

וההיכל באמצע בית-המקדש והארון באמצע ההיכל

ואבן-השתייה לפני הארון, שממנה נשתת ההיכל.

מדברים אלו עולה מודל מרחבי מעגלי (קונצנטרי) המתואר בתרשים הבא.

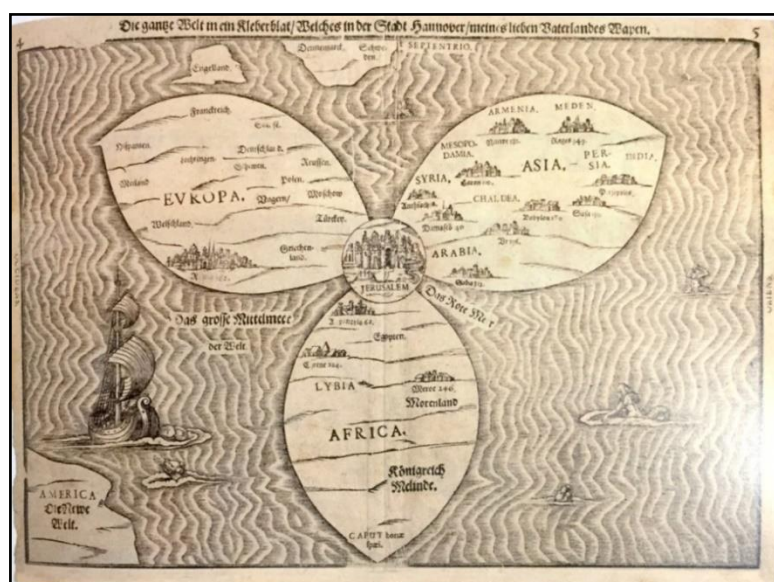
<sup>439</sup> עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 186–197).

<sup>440</sup> מקראת פתחו את השער לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 177).

תרשים ו: מודל מרחבי מעגלי של ירושלים



אם מנתחים את המודל שלעיל במונחים של זהות, משתמע ממנו כי הזהות היהודית-דתית נמצאת בתוך הזהות הישראלית-לאומית, והזהות הישראלית-לאומית נמצאת בתוך הזהות הגלובלית. אולם סדר החשיבות הוא נגדי, ופועל מן המרכז כלפי חוץ. כך הזהות היהודית-דתית המיוצגת באבן השתייה, בארון הקודש, בבית המקדש ובירושלים היא המשמעותית ביותר; אחריה הזהות הישראלית-לאומית המיוצגת בטריטוריה 'ישראל'; ולבסוף נמצאת הזהות הגלובלית המיוצגת על-ידי העולם הרחב. מודל מרחבי המבוסס גם הוא על התפיסה, לפיה ירושלים היא מרכז העולם, מוצג במפה של התאולוג הגרמני, היינריך בונטינג, מן המאה השש-עשרה, ומובא במקראות החינוך הממלכתי תחת הפרק העוסק ביום ירושלים:<sup>441</sup>



<sup>441</sup> מתוך המקראות הבאות: עונות וליהנות 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010: 242); עונות וליהנות ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014: 196).



חוקר הספרות והשפה הערבית, עופר לבנה-כפרי, מצביע על מסורות אסלאם המציגות את ירושלים כמרכז העולם. לדבריו, חלקן מדגישות את הסלע (אבן השתייה) כמרכז, וחלקן את מסגד אל-אקצא. מכה מכונה בקוראן בשם 'אֵם אַל-קֶרָא' (אם הערים). לבנה-כפרי סבור כי אפשר לקשור ביטוי זה עם המושג 'מטרופוליס' שפירושו 'עיר ואם', והוא יוחס ביהדות ההלניסטית לירושלים (לבנה-כפרי, 1993: 80–83). ואכן אפשר למצוא במקראות הלימוד דוגמאות רבות המתייחסות לירושלים כֵּאֵם. כך במקראות החינוך הממלכתי מופיע השיר "ירושלים"<sup>442</sup>, שירו של ברוך אמון (רובינשטיין) שנפל במלחמת העצמאות:

מָה אֶבְקוּ פְּנֵיךָ, הֶלֶךְ? – שׁוֹאֵלָה יְרוּשָׁלַיִם.

אֵלֶיךָ בָּאנוּ, אִמָּא, נִתְקַבְּצָנוּ מֵאֶפְסָיִם.

דוגמה נוספת למטפורה **ירושלים היא אם** מובאת בסיפור "שבועות תשכ"ז"<sup>443</sup> המופיע במקראות החינוך החרדי, ומתאר את איחוד ירושלים:

עד חצות המתינה ירושלים החסודה, ולא עוד. ירושלים שלא ישנה

ניעורה [...] כולנו בנים לאותו אבא. כולנו בנים ההולכים לראות

את אמם האהובה, שהייתה שבויה בידי זרים במשך תשע-עשרה

שנה.

חלוקה מרחבית אחרת המוכרת ביהדות, מתארת מודל מרחבי אופקי המחלק את ירושלים בין מעלה ומטה, בין שמיים וארץ. ירושלים של מעלה היא רוחנית ומופשטת, ומייצגת את המצב הרצוי שאליו אנחנו שואפים, ואילו ירושלים של מטה היא ארצית ומוחשית, ומייצגת את המצב המצוי. "ירושלים של מעלה" מוזכרת במקראות החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנות השישים בסיפור "שבויי יהודה"<sup>444</sup> המתאר הוצאה להורג של יהודים בידי הקיסר אספסיינוס ובנו טיטוס. באחד המקרים המתוארים בסיפור, מובא אריה לזירת האצטדיון כדי לטרוף את שלומית ואת מרים, בתה. האם מנסה להכין את בתה למוות הקרב ובא:

"התשמעי, בתי, את הקול? זה הוא קול החתול, אשר ישמח לקחת

אותנו ולהביאנו אל **ירושלים של מעלה**, אל אבינו שבשמיים..."

"ירושלים של מעלה" מייצגת כאן את העולם הבא. כפי שהסברתי בפרק ד לעיל, אני סבורה כי בעיסוק של מקראות הלימוד בשני הנושאים המנוגדים – חורבן ירושלים והאבל שבעקבותיו; לעומת איחוד ירושלים והשמחה שלוותה לניצחון במלחמת ששת הימים, אפשר לראות את הניגוד בין "ירושלים של

<sup>442</sup> מאת ברוך אמון (רובינשטיין), **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 374).

<sup>443</sup> מאת פ' צדוק, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לוי וליברמן, ללא תאריך: 273-275).

<sup>444</sup> מאת ד' מורדובצב, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 303-306).

מטה" לבין "ירושלים של מעלה". מתוך היצירות שנכללו במקראות החינוך החרדי עולה תפיסה המייחסת לירושלים את הכוח ליצור אחדות. אולם אין הכוונה לאחדות בין אומות או בין דתות זרות, אלא לאחדותם של כל בני העם היהודי המגיעים מגלויות שונות. דוגמה לכך נמצאת בטקסט "קיבוץ גלויות בתוככי ירושלים"<sup>445</sup> המופיע במקראות החינוך החרדי "ילדותנו":

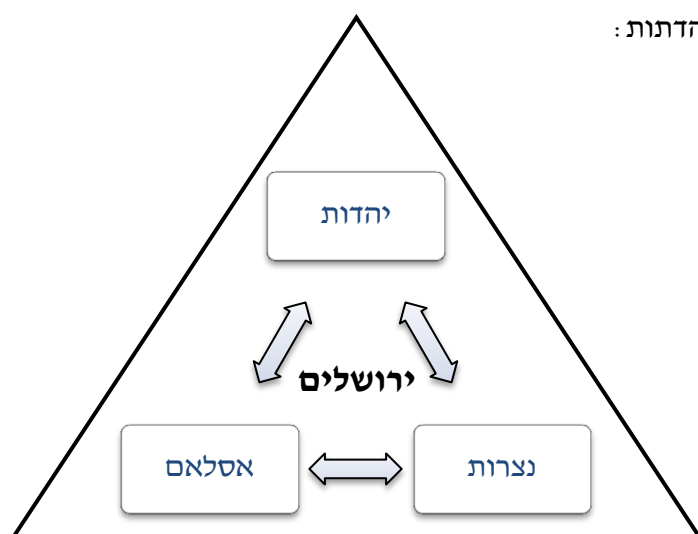
ירושלים הריהי כרך עולמי, בינלאומי, מלא נציגי כל האומות, כל הדתות [...] ירושלים! היא-היא הגושפנקה לאחדות ישראל; היא-היא הגשר לקיבוץ גלויות.

לעומת זאת מקראות הזרם הממלכתי מתייחסות להיותה של ירושלים עיר מעורבת שבה חיים זה לצד זה בני אומות שונות, כך למשל בקטע העיון "ירושלים עיר מעורבת":<sup>446</sup>

בירושלים חיות וגרות זו לצד זו קבוצות אוכלוסייה מגוונות ושוונות זו מזו: יש בהן בני עדות שונות, בעלי אמונות שונות ובני לאומים שונים (יהודים, ערבים, ארמנים), וכל קבוצה וקבוצה מנהלת אורח חיים משלה, השונה מאוד מזה של שכנתה. בירושלים חיים זה לצד זה יהודים חילונים, יהודים דתיים ויהודים חרדים. חיים בה יהודים לצד ערבים פלסטינים, נוצרים ומוסלמים.

בהמשך הקטע מתוארים המקומות הקדושים לכל דת באופן ייחודי המביע יחס שוויוני לשלוש הדתות – יהדות, נצרות ואסלאם. למעשה אפשר לראות כאן מודל מרחבי נוסף המבטא את הפיוס בין הדתות ואת התלת-קיום של שלושתן. החיצים מבטאים את המגע בין הדתות הנסוב סביב ירושלים ומושפע מהיותו של המקום גורם מאחד המגשר על פערי הדתות:

### תרשים ז: משולש הדתות



<sup>445</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 150-152).

<sup>446</sup> מאת חיה דור וזיוה מימוני, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014 א: 296-299).

באותה מקראה מופיע השיר "הסיכוי"<sup>447</sup>, וגם הוא מתייחס למשולש הדתות בירושלים :

סְמִטָּה קִטְנָה בְּשׁוּק, בְּדֶרֶךְ לַכְּתָל.

חֲאֵגִי מִסְלָמִי בְּתִרְבוּשׁ מְשִׁי, בְּגִלְמָה אֲרָכָה, פּוֹסֵעַ

לְאַטּוֹ נִשְׁעֵן עַל מַקְל.

שְׁנֵי נְזִירִים שְׂקוּעִים בְּשִׁיחָה.

שְׁלוֹשָׁה בַּחוּרֵי יְשִׁיבָה, בְּצַעַד חֶפְזוֹ [...]

הַסְּבִיבָה מִבִּיטָה בָּהֶם בְּעֵינֵי אֶבֶן. הִיא מַעְרִיכָה אֶת

גְּדֵל הַסְּכָנָה, גַּם אֶת גְּדֵל הַסְּכּוּי הַטְּמוּן בְּמַרְאָה

הַזֶּה, יֵשׁ בּוֹ כָּל הָאֲחָדוֹת שְׂאֲפָשֶׁר לְמַצֵּא

בְּנִגּוּדִים. כָּל זְמַן שֶׁהֶם מְסִתּוֹבְבִים כָּאֵן יַחְדָּו,

אֵלֶּה בְּצַד אֵלֶּה, קִזִּים סְכּוּי. הֵם הַסְּכּוּי.

מהשיר עולה הניגוד בין נבדלות הדתות המיוצגת במאפיינים הייחודיים של כל קהילה דתית, לבין היכולת הממשית למצוא מכנה משותף לקהילות השונות. ניגוד זה מביע מתח הקיים בין בני הדתות השונות בירושלים, והוא טומן בחובו סכנה מחד גיסא, אך גם סיכוי לחיים הרמוניים של דו-קיום מאידך גיסא.

---

<sup>447</sup> מאת אהרן בכר, **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א):

## השוואה מסכמת בין סוגים של זהות לאומית

בסעיף זה אבחן את האופן שבו משתקפים סוגיה השונים של הזהות הלאומית במקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים. בחקירתי אתבסס על התאוריה של הבלשן הקוגניטיבי, ג'ורג' לייקוף, שהראה כיצד לקטגוריה יכול להיות מודל אידיאלי המייצג אותה באופן טיפוסי; תת-מודלים היוצרים קטגוריה מורכבת; ואף דוגמאות המאתגרות את יציבותה של קטגוריה מסוימת (Lakoff, 1987). בהמשך לתאוריה של לייקוף תיארתי בתרשים שהציג את הרב-ערכיות של המושג 'לאום' (תרשים א לעיל), את המושג 'לאום' כקטגוריית-על המורכבת מחמישה תת-מודלים: (1) **מודל הדת** – על פיו הלאום היהודי-דתי כולל את כל בני הדת המסוימת; (2) **המודל האתני** – על פיו הלאום היהודי-אתני כולל את כל בני העם; (3) **מודל השפה** – על פיו הלאום העברי כולל את כל דוברי השפה המסוימת; (4) **המודל המדינתי המתכנס** – על פיו הלאום הישראלי כולל רק את בני העם היהודי היושבים בטריטוריה הפוליטית שנקראת מדינת ישראל; (5) **המודל האזרחי המכליל** – על פיו הלאום הישראלי כולל את כל אזרחי המדינה ללא הבדלי דת, גזע או מוצא. חיבור בין חמשת התת-מודלים מגולם במודל האב-טיפוסי, ואילו כל אחד מהם בנפרד משקף זהות לאומית שונה – **זהות לאומית יהודית-דתית, זהות לאומית יהודית-אתנית, זהות לאומית עברית, זהות לאומית ישראלית מתכנסת וזהות אזרחית מכלילה**. הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, אלינור רוש, סברה בתאוריית האב-טיפוס שלה, כי אחדים מחברי קטגוריה מייצגים אותה באופן טוב יותר (פרוטוטיפי, אב-טיפוסי) מאשר האחרים (Rosch, 1975; 1978). כך למשל 'כיסא' מייצג את קטגוריית הרהיטים יותר מ'ערסל', והמספר 4 יותר אב-טיפוסי לקטגוריית הזוגיים מהמספר 56. בהסתמך על התאוריה של רוש, אבדוק אילו מודלים קרובים יותר לאב-טיפוס בכל זרם חינוך, ואילו מודלים רחוקים ממנו.

כיוון שקורפוס המחקר מורכב מטקסטים, ולא ממילים או מצירופים מנותקי הקשר, אין אפשרות לבדד את סוגי הזהויות הלאומיות, או לחקור כל אחת מהן בנפרד. במקום זאת אתבונן ביצירות שבהן מופיעים המבעים הללו, ואבחן בדרך אינדוקטיבית אילו זהויות מובלטות בכל אחד מהטקסטים, ואילו נמצאות ברקע.

## יהדות – בין דת לבין עם

ההגדרה האורתודוקסית ל"יהודי" כוללת את מי שנולד לאם יהודייה, או עבר תהליך גיור מוסכם. ביקורת משתמעת כלפי קביעת יהדותו של אדם עולה מ"שיר המסעי"<sup>448</sup> הקרוי גם "המסע לארץ ישראל",<sup>449</sup> ומופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. השיר אשר מתאר את המסע המפרך של יהודי אתיופיה לארץ ישראל, מרמז במבע "לשכנע אותם שאני יהודי" על עוגמת הנפש שנגרמה לעולים שנדרשו להוכיח את יהדותם:

בְּיָרֵחַ דְּמוֹתָהּ שָׁל אֲמִי

מִבִּיטָה בִּי, אֲמִא, אֵל תַּעֲלָמִי

לו הִיְתָה לְצַדִּי

היא הִיְתָה יְכוּלָה

לְשַׁכְנַע אוֹתָם שֶׁאֲנִי יְהוּדִי

האנתרופולוגי האמריקני, מלוויל הרסקוביץ טען כי לכל מילה יש משמעויות רבות, אך אין מילה שיש לה משמעויות רבות יותר מאשר למילה "יהודי" (מוריס-רייך, 2007: 189–190). במקראות הלימוד מופיעה המילה "יהודי" במגוון משמעויות שהבולטות בהן הן "דת" ו"עם". יהדות במשמעות "דת" נקשרת לזהות היהודית-דתית, ואילו יהדות במשמעות "עם" נקשרת לזהות היהודית-אתנית. הסמן העיקרי של הזהות היהודית-דתית הוא האמונה הדתית וקיום המצוות, והיא נקשרת לרוב לגישה מתבדלת המרחיקה מהקולקטיב היהודי את כל מי שאינו דתי. הזהות היהודית-אתנית מאופיינת גם היא בהתבדלות ובניכור כלפי עמים אחרים, כפי שעולה מ"שיר המסעי" שלעיל. זהויות מתבדלות אלו משתקפות ביצירות שנכללו במקראות החינוך החרדי, כך בסיפור "ר' כתריאל השמשי":<sup>450</sup>

"ישראל, עם קדושים, קומו, קומו לעבודת הבורא!"

זהו קולו של ר' כתריאל השמש, העושה תפקידו בנאמנות מופלאה

[...] ר' יונה אחד מנאמני הלומדים, עזב בראש-חודש חשוון את

דירתו, ובמקומו נכנס לא אחר מאשר איואן, הגוי הגס והמגושם,

הידוע כשונא ישראל מובהק.

<sup>448</sup> מאת חיים אידיסיס, חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושביט, 1997: 178).

<sup>449</sup> מאת חיים אידיסיס, מתוך המקראות הבאות: בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 180); על קצה הלשון – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 179; 2014ב: 176).

<sup>450</sup> עיבוד ח' וולף, ילדותנו: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך: 24–25).

"ישראל, עם קדושים!" קורא השמש בניגון של תחנונים סמוך לחלונו של איואן הישן [...] ר' כתריאל איננו מתיימש, כהרגלו. נוקש הוא בתריס ומוסיף לקרוא בניגון מפציר. והפעם, כן, הפעם נשמעת בבירור נביחת כלב, ואחריה – קול צעדים מתקרבים. ר' כתריאל קופא על עומדו, מבקש לנוס, להימלט, אך בטרם מספיק הוא להניע רגליו, תופסת בגרונו יד גרמית, ומטר מהלומות ניתך על ראשו, ואחריהן – בעיטות מכאיבות בליווי **קללות גויות גסות** [...]. אך שם ממרחק מתנוצץ לעברו בחיבה ובידידות אורו הקסום של בית המדרש [...] ובבית המדרש, על ידי שולחנות ארוכים, ישובים רכונים כל אותם יהודים מסורים שניעורו לקול קריאתו. לבו של השמש נמלא אושר וגיל, כאביו – כמו נדמו. הוא נושא השמימה את עיניו הזכות ולוחש: "ריבוננו של עולם, הבט משמים וראה את **עם סגולתך!** ראה מה בינינו לבין האומות: הללו בעטו בי, פצעוני והכוני מרה, על אשר הפרעתי אותם לרגע קל משנתם; ואילו בניך אוהביך מתעוררים תמיד בחשק ובשמחה משנתם הערבה [...] הבט וראה מה בינינו לבינם!"

רעיון "העם הנבחר" המוזכר כאן, הוא במקורו מקראי ונושא משמעות דתית: "בְּךָ בָּחַר יְהוָה אֱלֹהֶיךָ, לְהִיְוֹת לוֹ לְעַם סִגְלָה, מִכָּל הָעַמִּים, אֲשֶׁר עַל-פְּנֵי הָאָדָמָה. לֹא מִרְבֶּכֶם מִכָּל-הָעַמִּים, חָשַׁק יְהוָה בְּכֶם וַיִּבְחַר בְּכֶם" (דברים ז', ו'–ז'). רעיון זה בהקשרו הדתי, מופיע פעמים רבות במקראות החינוך החרדי, כך למשל בסיפור "ליל פסח":<sup>451</sup>

"דעו לכם" כן מכריזה האומה היהודית בליל הסדר "כי אין אנו עם כשאר העמים [...] בנו בחר הקב"ה.

עם השנים עברו הצירופים "עם הבחירה", "העם הנבחר" ו"עם סגולה" תהליך של חילון, והחלו לבטא את ההצדקה ההיסטורית לישיבה בארץ ישראל ולהקמת מדינה לעם היהודי. עצם הגדרתה של מדינת ישראל כ"מדינת העם היהודי" מבטאת את הזהות האתנית-היהודית המתייחסת ליהדות כקולקטיב עממי ולא דתי. מן ההשוואה בין העם היהודי לבין בני האומות האחרות מתפרשת תפיסה, לפיה העם היהודי נשגב יותר מן העמים האחרים. הצירופים "גוי גס ומגושם" ו"קללות גויות גסות" המופיעים בסיפור על "ר' כתריאל השמש",<sup>452</sup> מבטאים את המשמעות הנלווית השלילית של המושג 'גוי'. גם

<sup>451</sup> מאת יצחק ברויער, **ילדותנו**: ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948 : 100-101).

<sup>452</sup> עיבוד ח' וולף, **ילדותנו**: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויין וליברמן, ללא תאריך : 24-25).

במקראות של זרם החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שיצאו לאור עד אמצע שנות התשעים, מופיעים המושגים 'גוי' ו'נוכרי' באופן שגרתי ובהקשר שלילי, כך למשל בסיפור "שער היה בירושלים"<sup>453</sup> מתלבט ר' שמחה אם לקנות מגרש זול ברחביה, או מגרש יקר יותר ברחוב יפו. ר' שלמה הקבלן מייעץ לו באומרו :

בית ברחוב יפו, אם תבנה, הרי זו הכנסה ורווח טוב [...] ואילו כאן  
[ברחביה] נידח ונשכח יהיה הבית, בצל **נוכרים** מסביב, איפה כאן  
השכל, ואיפה הרווח – כאן או שם? [...]  
אם אני קונה כאן ליד סנט ג'ורג' בין **גויים**, הריני כתוקע טריז  
ביניהם, על אם הדרך, להרחיק הגבול מ"מאה שערים". ואם יראו  
יהודים שבא ר' שמחה ונתיישב פה ובנה ביתו – יבואו גם.

במקראות שיצאו לאור בעשור האחרון מופיע המושג 'גוי', אך המשמעות השלילית והמתנכרת שהוא נושא מיטשטשת, והוא מקבל משמעות ניטרלית של 'עם זר'. דוגמה לכך מצאתי בסיפור "עדותו של פאחם"<sup>454</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי, ומגולל את סיפורו של מרדכי פאחם שהבריח את כתר ארם צובא מחלב לישראל:

אני אמרתי לו שברצוני להוציא את הכתר, לא אשאירו בידי  
**הגויים**, ואני מסכים שיחתכו אותי לחתיכות אבל בעזרת השם  
אוציא אותו.

בניגוד לתפיסה הרואה בעם היהודי עם בחירה הנעלה על עמים אחרים, במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בשני עשורים האחרונים נכללו יצירות המציגות את העם היהודי ואת העמים האחרים באופן שוויוני. כך במקראות החינוך הממלכתי מופיע שירו של דן אלמגור "יום יבוא"<sup>455</sup>:

יום יבוא, יום יבוא  
הוא קרב והולך בנתיבו  
לא ישפיל שום אדם  
על גזעו וצבעו

---

<sup>453</sup> מאת איתמר בן-חור, מתוך המקראות הבאות: **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 404-412); **מקראות ישראל חדשות** לכיתה ו (פרס-פרסקי, 1992: 317-324).

<sup>454</sup> מאת אמנון שמוש, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 186); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 308).

<sup>455</sup> מאת דן אלמגור, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 112-113); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 144-145).

במהדורה המוקדמת של מקראות אלו שיצאה לאור באמצע שנות התשעים, לא הובא השיר, ונעדרים ממנה טקסטים נוספים<sup>456</sup> הקוראים ליצירת חברה שוויונית בישראל:

חברה נאורה מכבדת את ההבדלים שבין בני האדם, ועם זאת פועלת למען שוויון הזדמנויות לכולם.

דוגמאות לתפיסה שוויונית ואוהדת כלפי עמים אחרים נכללות תחת מספר פרקים שיועדו לכך במקראות החינוך הממלכתי. כך פרק שנקרא "בשכנות טובה"<sup>457</sup> מביא סיפורים המציגים את המגע היומיומי בין החברה היהודית לבין החברה הערבית והדרוזית בישראל. פרק אחר ששמו "שיתחברו כל ההפכים"<sup>458</sup> קורא לאחוה בין העמים, וכך גם הפרק שנקרא "רוח של אחווה"<sup>459</sup>.

במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מופיעות יצירות רבות המבליטות את ההיבטים השליליים של הזהות היהודית-אתנית באמצעות אמירות אנטישמיות וגזעניות המופנות כלפי יהודים, כך למשל בסיפור "בימים ההם" משמשת המילה "יהודוני" מילת גנאי:<sup>460</sup>

מעולם לא קראה אותי בשמי. "יהודוני" – כך היתה קוראתני תדיר, והשם "יהודוני" היה יוצא מפיך באופן מיוחד, בלגלוג גלוי, מתוך שנאה כבושה.

בסיפור "בשוק"<sup>461</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי מתבטאת נחיתותם של הילדים היהודים ביחס לחבריהם:

תעודתה שקיבלה לפני החופש הגדול מלאה הייתה ציונים כה נהדרים, עד שכל הנערות תהו עליהם, בחנום מא' עד ת', אולם בלא קנאה, כי חברות טובות מאוד היו לה. המנהל הפליג כל-כך בשבחה, עד שהסמיקה כליל; אבל עתה שוב אין כל חשיבות לכך, שהרי היא יהודייה.

---

<sup>456</sup> "מדוע נאבקות הנשים שיהיו להן זכויות כמו לגברים?" מאת צפריה שחם, מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 112-113); **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 110-111).

<sup>457</sup> מקראת **מפגשים** ו: לגעת במלים לחיות שיר (כהן, 1987: 231-246).

<sup>458</sup> **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 96-118).

<sup>459</sup> **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 96-131).

<sup>460</sup> מאת יהודה שטיינברג, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968: 109-114).

<sup>461</sup> מאת קלרה אשר-פינקהוף, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 299-302).



היהדות נקשרת במקראות החינוך הממלכתי-דתי והחרדי לשמירת המצוות באופן מפורש, וכך מבטאת את הזהות היהודית-דתית. בסיפור "פסח בצר ובמצוק"<sup>462</sup> מתבקשים הפרטיזנים להצטרף לקהילה יהודית שמקפידה לקיים מצוות גם בזמן המלחמה, ולחוג את חג הפסח :

והעיקר, בניס חביבים, שתבואו כולם לשלחן הסדר שלנו – חזר  
הזקן בכל הזדמנות על הזמנתו [...] נבוא, כולנו נבוא – הבטיחו  
הפרטיזנים – גם אנחנו בני ישראל, גם אנחנו רוצים לחג את חג  
הפסח ככל היהודים באשר הם שם! ברם, לא בנקל עלה להם  
לפרטיזנים קיום הבטחה זו.

השמירה על המסורת נתפסת כגורם המאחד את העם היהודי, ובכך מתחברת הזהות היהודית-דתית לזהות היהודית-אתנית. באותה מקראה מוצגת התורה כהכרחית לקיומו של עם ולהשגת הטריטוריה. כך בסיפור "ליל פסח"<sup>463</sup>:

במצרים היינו לעם, בלי מדינה, רק הודות לרצוננו לקבל עלינו את  
התורה היינו לעם, לעם קדוש [...] התורה מובילה אותנו חזרה  
לארץ הקודש.

מדברים אלו משתקפת התפיסה המאפיינת את מקראות החינוך החרדי, לפיה הזהות היהודית-דתית קודמת לזהות היהודית-אתנית ולזהות הישראלית המתכנסת המוגדרת על-ידי טריטוריה, ואף מתנה את קיומן של האחרונות. במקראות החינוך הממלכתי הזהות היהודית-דתית משתמעת מתוך היצירות, אך לרוב לא מוצגת במפורש, כך בסיפור "אל ארץ בני כוש"<sup>464</sup>:

וכל אנשי הארץ ההיא שחורים. והיהודים גם-כן שחורים. והם  
**יהודים טובים**, בעלי מצוות, שומרים תורת משה ונביאים ומעט  
מתלמוד והלכה.

משתמע מן הדברים כי המודל האידיאלי של המושג 'יהודי' מתייחס לאדם שומר מצוות הבקיא במקורותיה של הדת היהודית. הצירוף 'יהודי טוב' מהדהד את הצירוף 'אֵץ גוטער יִיד' שמשמעו צדיק בידיש. ההתייחסות למושג 'יהדות' במשמעות קהילת אנשים או עם, ולא במשמעות דת ואמונה היא תוצאה של תהליך החילון, האמנציפציה, צמיחת תנועת ההשכלה ומלחמת העולם השנייה. כל אלה הובילו למעבר מתפיסה המגדירה את היהדות כדת אל תפיסה המתייחסת אל היהדות כעם במשמעות

<sup>462</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו** : ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948 : 92-99).

<sup>463</sup> מאת יצחק ברויער, **ילדותנו** : ספר חמישי לשנות הלימודים החמישית והשישית (ליברמן וכהנא, 1948 : 100-101).

<sup>464</sup> מאת בנימין מטודלה, **חלונות ה-ו** : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבית, 1997 : 167).

קולקטיב לאומי. תפיסה זו באה לידי ביטוי ב"נאום הפתיחה של הכנסת הראשונה"<sup>465</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי :

את העם הזה יש לראות כקיבוץ גלויות, כי אין עדה יהודית בכל רחבי תבל, שאין ליוצאיה חלק במדינת ישראל [...] קיבוץ גלויות זה ילך ויתרחב ויקיף המונים גדולים יותר ויותר של בני עמנו, אשר יכו פה שורש ויטו שכם [...] מן הבית הזה, מעיר הקודש הזאת, בשעה הגדולה הזאת, אנו שולחים ברכת אחים לכל פזורי עמנו, הנידחים בקצווי תבל.

הקריאה לקהילות ולעדות לעלות ארצה מבטאת את השאיפה לאחד את בני העם היהודי. בעקבות העליות הגדולות יושמה מדיניות "כור ההיתוך" שביקשה למעשה למחוק הבדלים אתניים בין עדות, וחתרה ליצירת זהות יהודית ילידית אחידה. ביטוי למדיניות זו מצאתי במספר יצירות המגוללות את סיפורם של ילדי העולים שנאלצו לעברת את שמם כחלק מתהליך הקליטה בחברה הישראלית, כך בסיפור "'מארצות הקור'"<sup>466</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי ובסיפור "כיכר השמחה וכיכר העצב"<sup>467</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. עם השנים התעוררה ביקורת כלפי מדיניות "כור ההיתוך", ונוצרה תחושה של קיפוח בקרב חלק מהעדות. בהמשך לכך הוקמו מפלגות על רקע עדתי כגון ש"ס ומפלגת ישראל בעלייה, כחלק ממגמה של היבדלות אתנית המאופיינת בחלוקה מחודשת של העם היהודי לעדות ובהדגשת הזיקה של כל עדה לתרבות המקור שלה. החיבור בין העדות השונות המרכיבות את העם היהודי משתקף ביצירות רבות שנכללו במקראות החינוך החרדי, כך למשל בקריאה לייסוד "פתח תקווה"<sup>468</sup>:

כל אלה, החפצים לתת ידם בהתנחלות אדמת קדשנו יתחברו לאגודה אחת, יסירו מהם כל ריב וכל פירוד ויחיו יחד, כספרדי, כמערבי, כאשכנזי, וכולם יבחרו מתוכם ברב דעות של אנשים.

במקראות החינוך החרדי יש התייחסות מיוחדת ליהדות ספרד שכמעט אינה מוזכרת במקראות המגזרים האחרים, ואילו כאן יש לה מקום של כבוד הן בבחירת הטקסטים והן בבחירת היוצרים.

<sup>465</sup> מאת חיים וייצמן, **הליכות ישראל** כיתה ו (טברסקי ומלכיאל, 1968 : 259-261).

<sup>466</sup> מאת עמוס לויך, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 159-170).

<sup>467</sup> מאת נורית זרחי, **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014 א : 374-371 ; 2014 ב : 367-370).

<sup>468</sup> הבה אחים להתנחלות באדמת הקודש! הקריאה לייסוד 'פתח תקווה', המושבה הראשונה, מאת יואל משה סלומון, מתוך המקראות הבאות : **ילדותנו** : ספר לימוד ומקראה לכיתה ו (הכהן לויך וליברמן, ללא תאריך : 261) ; **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 126-127).

קריאה נוספת לאחדותן של העדות השונות המרכיבות את העם היהודי נמצאת גם היא במקראת הזרם החרדי בטקסט "קִיבוץ גלויות בתוככי ירושלים"<sup>469</sup>:

ירושלים הריהי כרך עולמי, בינלאומי, מלא נציגי כל האומות, כל

הדתות [...] ירושלים! היא-היא הגושפנקה לאחדות ישראל; היא-

היא הגשר לקיבוץ גלויות.

מקראות החינוך החרדי מדגישות את חשיבות אחדות העם על כל גווניו וקהילותיו, והן מבטאות תפיסה מתבדלת המכוונת כלפי פנים. היצירות שנכללו במקראות אלו משקפות זיקה לקהילה היהודית בארץ ובגולה במקביל להפניית עורף לעמים האחרים.

במרכזה של הזהות היהודית-אתנית עומדים שני מושגים מרכזיים – 'יהדות', 'עם' והזיקה ביניהם. במקראות הלימוד של כל מגזרי החינוך מצאתי התייחסות לעם היהודי כקולקטיב. ההבדל בין מגזרי החינוך מתבטא בתפיסה העצמית של העם היהודי ביחס לעמים אחרים. בעוד מקראות החינוך החרדי מבליטות את עליונותו של העם היהודי, ומציגות את העמים האחרים באור שלילי, במקראות החינוך הממלכתי ניכר שינוי בעשורים האחרונים, והיצירות המופיעות בהן מנסות להציג את העם היהודי בעמדה שוויונית מול העמים האחרים. דוגמה למתחים בין הזהות היהודית-אתנית לבין הזהות היהודית-דתית מתגלה במדריך למורה<sup>470</sup> של מקראות החינוך הממלכתי:

לצד ביטוי לרקע ההיסטורי ולמסורת הדתית של החגים, חייב

בית-הספר לתת משקל ומקום גם לתכנים חלופיים שקיבלו החגים

בתרבות החיים הציונית והחילונית. בהוראת החג יש לשים דגש על

המשמעות הסמלית והערכית, ועל החוויה הלאומית, החברתית

והמשפחתית הגלומה בו – ולא על יסוד הטקס והמצוות בלבד.

דוגמה זו מבטאת את הגישה הממלכתית המבליטה את חשיבותם של הערכים הלאומיים החילוניים מעבר לערכי הדת והמסורת המאפיינים את הזהות היהודית-דתית.

<sup>469</sup> מאת משה מארק, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכחנא, 1988 : 150-152).

<sup>470</sup> מדריך למורה למקראה **דרך המילים** – ספר ו (בנטוב, טליתמן ושליטא, 1996 : 4).

## שפה וייחוד אתני

הזהות העברית מגדירה את הלאום על בסיס מכנה משותף לשוני, ומתייחסת לשפה העברית כגורם מרכזי בעיצוב הזהות הלאומית. "מלחמת השפות" שבה נקבעה חשיבותה של העברית המתחדשת במערכת החינוך היהודי בארץ, היא דוגמה מובהקת למאבק על עיצוב הזהות הלאומית המוגדרת על-ידי השפה העברית. במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי הובא קטע מתוך מאמרו של חוקר ספרות הילדים, אוריאל אופק, שפורסם ב"דבר לילדים". בקטע שנקרא "מקרא לילדי בני ישראל"<sup>471</sup> מעלה אופק את השאלה כיצד למדו ילדי החלוצים בארץ ישראל. בתשובה לשאלתו הוא עונה:

המורים העבריים, הצעירים והנלהבים שעלו לארץ במאה ה-19  
ראו את עצמם יוצרי דור עברי עצמאי ראשון במולדתו, והחליטו  
ללמד את תלמידיהם את כל המקצועות בעברית.

ההחלטה ללמד בבתי-הספר בעברית היא לא רק עניין טכני, אלא משקפת את תפיסת הזהות העצמית של החלוצים. גם בשיר העלייה הראשונה, "עברים אנחנו"<sup>472</sup>, המופיע באותן מקראות של החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, מובעת השאיפה לדבר בעברית כחלק מעיצוב הזהות הלאומית החדשה בארץ ישראל.

עֲבְרִים אֲנַחְנוּ: עֲבְרִית נְדַבֵּרָה  
עֲבְרִית נְלַמְּדָה, עֲבְרִית נְזַמְּרָה!  
לְדִים אֲנַחְנוּ, עֲבְרִים קְטָנִים  
נְעָרִים יְהוּדִים בְּנֵי יִשְׂרָאֵל!  
עֲבְרִים אֲנַחְנוּ...  
עֲבְרִים אֲבוֹתֵינוּ, עֲבְרִים גַּם אֲנוּ  
חֲמֵשׁ תּוֹרְתֵנוּ, עֲבְרִית שְׁפָתֵנוּ!

השיר מביע את הזיקה בין העם לבין השפה, ומבטא תפיסה לפיה העם העברי ראוי שידבר בשפה העברית. השפה העברית נקשרת כאן גם לחמשת ספרי התורה הכתובים עברית, ומהווים צידוק להיותה של העברית שפת הלאום. ביטוי נוסף לחשיבות הלאומית של השפה אפשר למצוא בעברותם של שמות פרטיים, שמות משפחה ושמות מקומות כחלק מעיצובה של הזהות הלאומית. הכפייה של שמות פרטיים עבריים על עולים חדשים משנות החמישים ועד לאמצע שנות השמונים משקפת את הרצון

<sup>471</sup> מאת אוריאל אופק, **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 106; 2014ב: 105).

<sup>472</sup> מאת יצחק אפשטיין, **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 108; 2014ב: 107).

ליצור זהות לאומית עברית חדשה, ולשלול את הזהות היהודית הגלותית, כך עולה מהסיפור "כיכר השמחה וכיכר העצב"<sup>473</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

– שמך נועה, האין זאת?

– לא – אומרת ניוטה, והיא מרגישה שוב איך עולה בגרונה פקעת של דמעות – שמי ניוטה. כך קראו לי כשנולדתי. שם אינו דבר שמחליפים אותו כמו שמלה, כפי שחושבים פה האנשים: "שמך ניוטה? כמה נחמד, הרי זה בדיוק נועה. תתחדשי, ילדה, בשמך החדש!" נועה מחקה את קולו של האיש שקיבל את פניהם בנמל, כשהוא מדבר אליהם מתוך פנקסיו.

ממקראות הלימוד של החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי ניכרת חשיבותה של הזהות הלאומית העברית, אך היא אינה עומדת בפני עצמה, אלא מצטרפת לזהות לאומית אחרת. דוגמה לחיבור בין הזהות העברית לבין הזהות הישראלית המתכנסת המוגדרת על-ידי טריטוריה מדינית עולה מן הסיפור "העיפרון"<sup>474</sup>. הסיפור מתרחש בעיירה קטנה על שפת הים השחור, ומתאר את הגעתם של שלושה ישראלים ונערה ילידת הארץ לעיירה. בחיפושיהם אחר בית-הכנסת בעיירה הם נתקלים בקבוצת יהודים, תושבי המקום המפקקים במוצאם :

עודנו נתונים באווירה של חלום רחוק, נשמע לפתע קול גבר, שכאילו רצה לנפץ את החלום. רק עכשיו הבחנו, שהחדר מלא אנשים, אשר עמדו סביבנו ויצרו כעין מעגל של יהודים, שבאו לראות את האורחים מירושלים [...] ואז נשמע הקול של אותו האיש, אשר קרע את קורי החלום, בו היינו נתונים :

– לא מירושלים באתם! – אמר בקול פסקני. – לו הייתם באים מירושלים, ודאי הייתם יודעים לקרוא עברית.

– יודעים אנו לקרוא עברית – אמרנו לו.

– אם יודעים אתם לקרוא עברית, הרי גם הנערה שבאה עמכם, צריכה לדעת לקרוא בלשון-הקודש [...]

<sup>473</sup> מאת נורית זרחי, **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 374-371 ; 2014ב : 370-367).

<sup>474</sup> מאת ימימה טשרנוביץ-אבידר, מתוך המקראות הבאות: מקראת **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 198-196); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 177-179).

– קראי בספר! – נשמעה הפקודה מפי היהודי הספקן. הנערה הישראלית עמדה במרכז המעגל ועיני כול נשואות אליה [...]. והנערה הישראלית פתחה את הספר והחלה קוראת. וככל הדברים, שהתרחשו בחדר, שהיו מוזרים כל-כך, נפתח ספר התנ"ך במקרה בפרק המתאר את פגישת יוסף ואחיו, והנערה קראה בקול ובהטעמה :

– "וַיִּשְׁאַל לָהֶם לְשֵׁלוֹם וַיֹּאמֶר : הַשְּׁלוֹם אֲבִיכֶם הַזֶּקֶן, אֲשֶׁר אָמַרְתֶּם, הַעוֹדֵנִי חַי? ... וַיִּבְקֹשׁ, לְבָכוֹת; וַיָּבֵא הַחֲדָרָה, וַיִּבְדֵּךְ שְׂמָה..."  
היא המשיכה לקרוא בכתוב, ורק אז ראינו את קהל האנשים והנה הם בוכים כיוסף אשר נפגש עם אחיו.

השפה העברית משמשת כאן אמצעי זיהוי המבדיל את האורחים מתיירים אחרים, ומשייך אותם לארץ ישראל. כך נוצרת זיקה בין השפה לבין הטריטוריה, בין הלאומיות העברית לבין הלאומיות הישראלית. עוד מתגלה בסיפור הזהות האתנית המשתקפת בחיבור הטבעי בין יהודי העיירה לבין יהודי הארץ – כיוסף אשר נפגש עם אחיו. השפה העברית משמשת אמצעי התבדלות והסתגרות מצד אחד, ומצד שני היא כלי לגישור ולפיוס, כפי שעולה מהטקסט "אוהל השכול והתקווה"<sup>475</sup> אשר נקרא בבית-ספר אנתרופוסופי. בטקסט מופיע סיפורו של אלג'עפרי, תושב דהיישה שאיבד שניים מבני דודיו :

בגיל 18 נכנסתי למעצר ביטחוני של ארבע שנים, שם למדתי את השפה העברית בצורה מאוד מעמיקה. הצלב האדום עזר לי עם ספרי לימוד וכדי להשתפר קראתי את כל העיתונים הישראליים מההתחלה עד הסוף, כולל המודעות הקטנות. כשהשתחררתי ב-1988, ידעתי המון על החברה הישראלית [...]. הגעתי להבנה שהמפתח לפתרון הסכסוך נמצא בהכרת האחר, ביציאה מהבורות. חיפשתי דרכים להעביר את התובנה הזאת גם לאחרים. הבנתי שיש לי אחריות. מאז אני משתמש בכלי הזה שרכשתי, השפה, כדי להביא את השינוי המיוחל.

<sup>475</sup> מאת נטע אחיטוב, 'הארץ', 1.10.2014. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2448392>

כחלק מגיבוש הלאומיות המחודשת בארץ ישראל נדרשו נרטיב, שפה וסמלים אשר ילכדו את בני הלאום החדש. במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מובא קטע מעיתון "הצפירה"<sup>476</sup> שפורסם בשנת תרע"ב, ובו מודגשת חשיבותה של השפה כאמצעי לעיצובה של הזהות הלאומית החדשה:

שְׁפַתְנוּ הַלְאָמִית הִיא כְּלִי יְקָר כְּזֶה, שְׂאִי-אֶפְשָׁר לוֹ לְהִשְׁבֵּר; אֶלֶּא  
כְּשֶׁהֱלַךְ סָבֵא יִשְׂרָאֵל בְּגוֹלָה מְכָרָח הָיָה, מִפְּנֵי סְבוֹת יְדוּעוֹת, לְשִׁים  
אֶת כְּלָיו הַיְקָרִים לְמִשְׁמֶרֶת בְּאוֹצָרוֹ הַסְּפָרוֹתִי, וְלִהְשִׁתָּמֵשׁ בְּכָלִי  
בְּעֲלֵי הַבְּתִים שִׁי"נְתָאֲרַח אֶצְלָם".  
...וּכְשֶׁשָּׁבוּ "בְּנֵים לְגְבוּלָם" הִרְגִּישׁוּ קֶדֶם כֹּל אֶת הַצֶּרֶךְ הַטְּבָעִי  
לְהוֹצִיא אֶת הַכְּלִים הַיְקָרִים "מוֹרְשֵׁת אֲבוֹת" ... וְלַחְבֵּרָם וְלִבְכָרָם  
(לְהַעֲדִיפָם) עַל הַכְּלִים הַשְּׂאוּלִים הַמְּטֻלְאִים שֶׁהֵבִיאוּ עִמָּם מֵאֲרָצוֹת  
שׁוֹנוֹת.

המטפורה **השפה היא כלי יקר** מספקת הצדקה לדעיכתה של העברית בתקופת הגולה, ולהעדפתה כשפה הלאומית בעת השיבה לארץ ישראל. לכאורה, מודגשת כאן הזהות העברית, אולם משתמע מן הדברים כי השפה הלאומית היא משנית לטריטוריה הלאומית, שכן ללא טריטוריה אין טעם או הצדקה לדבר בשפה לאומית משותפת.

## טריטוריה, מולדת ולאום

הזהות הלאומית הישראלית המוגדרת על-ידי השייכות לארץ ישראל כטריטוריה מדינית, עוצבה בעקבות מלחמת העולם השנייה שהובילה את יהודי אירופה להבין את הצורך בטריטוריה עצמאית לבני הלאום. אולם לא היה מדובר בהמשכיות טבעית לתקופת הגלות, אלא באימוץ זהות לאומית חדשה העומדת בסתירה לזהות היהודית הגלותית. במרכזה של הזהות הישראלית המתכנסת מצוי המושג 'מולדת'. אין הכוונה למולדת האישית המתייחסת למקום שבו נולד האדם, אלא למולדת הקולקטיבית המתייחסת למוצאו ההיסטורי של העם, ומבטאת את הזיקה ההדוקה בין העם היהודי לבין ארץ ישראל. השורש של המושג 'מולדת' הוא י-ל-ד, ובכך משתקף אותו חיבור בסיסי בין טריטוריה לבין עם (ראו בהרחבה פרקים ד' ו-ה' לעיל). התבוננות משווה בהופעתו של המושג 'מולדת' במקראות מגזרי החינוך השונים מגלה קונצנזוס לגבי מרכזיותה של ארץ ישראל בעיצוב הזהות הלאומית-ישראלית. כך אפשר למצוא ברוב מוחלט של מקראות הלימוד פרק נפרד שכל עניינו הוא ארץ ישראל. עם זאת מתגלה הבדל בולט בין זרם החינוך החרדי לבין מגזרי החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. מקראות החינוך

<sup>476</sup> מאת דוקטור א"מ מזיא, **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א: 103; 2014ב: 103).

החרדי מבליטות את המושג 'מולדת' במסגרת תוכן היסטורית-דתית באמצעות הבאת יצירות המבטאות את הכמיהה לארץ הקודש, כך נכלל בהן השיר "לציון שאפה נפשי ורוחיי"<sup>477</sup> והסיפור "כיסופים לארץ ישראל"<sup>478</sup> שתי היצירות מתייחסות לשיבה הלאומית לארץ ישראל כמטרה נשגבת של העם כולו, וכשאיפה אישית של כל יהודי – אם בחייו ואם במותו. אולם בחלק מהיצירות המובאות במקראות החינוך החרדי, הכמיהה לארץ ישראל לא מתממשת, ואין בכך טעם לפגם. יתרה מכך מקראות אלו מאדירות את היהודים החיים מחוץ לגבולות המדינה. כך מובא במקראת "ילדותנו" הסיפור "הלב היהודי בניו-יורק"<sup>479</sup> אשר מתאר את ביקורו של רב יהודי מישראל בכרך הניו-יורקי הגדול. במהלך ביקורו הוא נתקל מספר פעמים ביהודים המשוחחים איתו ב"מאמע-לשון", הלא היא יידיש. בסוף הסיפור נכתב כך :

יש להם ליהודי ניו-יורק לב יהודי המתפעם בקזקה בכל הזדמנות

גדולה או קטנה.

מקראות החינוך החרדי מבטאות מצב אבסורדי שבו קיימת שאיפה תמידית לשוב לארץ ישראל, מולדת האבות, לצד הצדקת ההימצאות מחוץ למולדת זו. כך למשל בסיפור "פגישות עם יהודים בהונג קונג"<sup>480</sup> מתוארת תרומתו של הרב המתגורר בהונג קונג, לתחיית היהדות :

הונג קונג זוהי נקודת מוקד וארץ מעבר וצומת של דרכים והשפעות

בינלאומיות, ולכן דווקא מכאן יש לפתוח במערכה הקדושה

לתחיית היהדות באזורי המזרח הרחוק.

החיבור בין יהדות לבין גלובליות נראה לא טבעי לזרם החינוך החרדי הנתפס כמסוגר וכמתנגד להשפעות חיצוניות, אולם הוא משתקף ביצירות רבות במקראת החינוך החרדי "ילדותנו" המופיעות תחת הפרק "עולם ומלואו"<sup>481</sup> אשר נפרש על פני יותר משישים עמודים, וחושף את התלמידים לעולם הרחב. במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי אין התייחסות למושג 'מולדת' במסגרת תוכן דתית, אלא במסגרת תוכן היסטורית וגיאוגרפית. בניגוד לתפיסה המשתמעת ממקראות החינוך החרדי, כאן מוצגים החיים במולדת לא רק כשאיפה, אלא כהכרח למימושה של הזהות הלאומית. ביטוי לכך נמצא בדבריו של רבי נחמן מברסלב<sup>482</sup> המופיעים במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

<sup>477</sup> מאת רבי יהודי אלחריזי, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 134).

<sup>478</sup> מאת רבי נחמן מברסלב, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 134-135).

<sup>479</sup> מאת מ' הנודד, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 174-175).

<sup>480</sup> מאת מ' פראגר, **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 188-196).

<sup>481</sup> "עולם ומלואו", **ילדותנו** ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית (ליברמן וכהנא, 1988 : 171-234).

<sup>482</sup> מתוך המקראות הבאות : מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 216) ; **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 187).



כָּל מִי שְׂרָוּצָה לְהִיּוֹת יְהוּדֵי בְּאֶמֶת, חַיֵּב לְסַע לְאַרְץ-יִשְׂרָאֵל.

דוגמה נוספת עולה מן ההומורסקה "מה ההבדל"<sup>483</sup> המופיעה גם היא במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

דוֹדֵי אֶגוֹן הוּא יְהוּדֵי טוֹב, אֲבָל אֵין פִּירוּשׁ הַדָּבָר שֶׁהוּא גַם צִוּוֹי.

מן הדוגמאות הללו משתמע כי היהדות אינה מושלמת, אם היא מתקיימת מחוץ לגבולותיה של מדינת ישראל, כלומר החיבור בין יהדות לבין ציונות מבטא את המודל האידיאלי של הלאומיות הישראלית. דוגמה לקשר ההדוק בין ציונות לבין יהדות מובאת ב"קטעים מתוך יומנה של חנה סנש"<sup>484</sup> מתוך מקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי :

אינני זוכרת אם סיפרתי כבר שאני ציונית. מילה זו אומרת הרבה מאוד. אומר בקיצור מה משמעותה בשבילי : אני מרגישה שעכשיו אני יהודייה בעלת הכרה, ובכל מאודי. אני מתגאה ביהדותי ומטרתי לעלות לארץ-ישראל ולהשתתף בבניינה.

א.ב. יהושע (2014) אמר בכינוס הארצי השני לשימור המורשת בישראל כי "השואה הוכיחה עד כמה חשוב מרכיב המולדת, ואכן ניסו לחזקה : ציונות, שירי המולדת, גיבורי המולדת". אם נסביר את דבריו של א.ב. יהושע בעזרת תאוריית המסגרות, נראה שהמושג "מולדת" נכנס לתוך מסגרת היסטורית, קולקטיבית ולאומית בעקבות מלחמת העולם השנייה שהובילה את העם היהודי להבנה בדבר נחיצותה של טריטוריה מדינית. ביטוי לכך מצאתי במאמר העיון "דגל, דגל"<sup>485</sup> המופיע במקראות זרם החינוך הממלכתי :

הקמתה של מדינת ישראל לאחר השואה היא עדות לנצחיותו של העם, על אף השונאים שניסו להשמידו, וזו זוכה לתיעוד בדגל המדינה.

עם חלוף השנים ועם התבססותה של מדינת ישראל, היטשטש הקשר בין הגלות והשואה לבין הזהות הישראלית. כיום הזהות הישראלית המתכנסת וזיקתה למדינת ישראל כטריטוריה לאומית משקפת את הרוח הלאומית, את המימוש לכמיהתו של העם היהודי לחירות בארצו ואת הבטחת אחדותו של העם. ביטוי לכך מצאתי במקראות החינוך הממלכתי בהכרזה של "תנועת המרי"<sup>486</sup> העברי :

<sup>483</sup> מאת אפרים קישון, מתוך המקראות הבאות : מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990 : 134) ; **עונות וליהנות** 4 לכיתות ה-ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2010 : 167-168) ; **עונות וליהנות** ו (רשף, הניג-טולדנו ואמיר, 2014 : 49-50).

<sup>484</sup> **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קרח-שגב, טל ואלון, 2014א : 209 ; 2014ב : 200).

<sup>485</sup> מאת אליק מישורי, **חלונות** ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבטי, 1997 : 16-18).

<sup>486</sup> "תנועת המרי", המפקדה הראשית, 4.6.1947, **מקראות ישראל חדשות** : ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 331-332).

מטרתנו: להיות עם חופשי, עצמאי ושווה זכויות במשפחת האומות המאוחדות.

החיבור בין הזהות הישראלית המתכנסת המוגדרת על-ידי טריטוריה לבין הזהות היהודית-אתנית משתקף ב"סיפורי ההעפלה"<sup>487</sup> שנכללו במקראת החינוך הממלכתי:

העם היהודי לא ויתר מעולם על זכותו לעלות לארץ ישראל כרצונו. במשך כל ימי גלותו ושלטון הזרים בארצנו הייתה קיימת העפלה לארץ ישראל. כמין נהר זורם הייתה ההעפלה היהודית. פעמים שטפה בזרם עז ופעמים זרמה בקילוח דקיק, אך מעולם לא חדלו יהודים לבוא לארץ ישראל בכל דרך אפשרית.

המטפורה **העפלה היא נהר זורם** מבליטה את המשכיותו של תהליך קיבוץ הגלויות ואת הכמיהה הבלתי נלאית של העם היהודי לעלות לארץ ישראל. הכמיהה לארץ ישראל ושותפות הגורל בין בני העם היהודי משתקפות בשירה של צפנת ירון "גורל אחד"<sup>488</sup> אשר נקרא בבתי-ספר אנתרופוסופיים בצפון הארץ:

נסענו רחוק,  
מעבר לים,  
היה לנו טוב,  
אבל חזרנו משם.  
ניסינו לפרוח  
באדמה זרה,  
ולא יכולנו  
לעזוב.  
גורל אחד  
שם אותנו כאן,  
בארץ הזאת.

השיר מתאר את ארץ ישראל כמקום שבו נקבצים יחדיו בני הגלויות השונות שניסו לחיות בארצות נכר, אך נגזר עליהן לחיות ביחד בארץ ישראל. בתחילת 2018 חודש השיר על-ידי הזמרת נסרין קדרי במסגרת פרויקט מיוחד לציון 18 שנים למותה של המבצעת המקורית, עפרה חזה. בעקבות חידושה של קדרי, ערבייה-ישראלית, הוצא השיר מהקשרו המקורי, ונתפרש כקריאה לדו-קיום ערבי-ישראלי

<sup>487</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983 : 338).

<sup>488</sup> מאת צפנת ירון, 1985.

במדינת ישראל. בהקשר זה הוא נלמד בבתי-הספר האנתרופוסופיים המחנכים לחיי שיתוף ולאחווה בין העמים.

במקראת החינוך הממלכתי מוצגות בסמיכות זו לזו שתי מובאות המבטאות את מורכבות היחסים בין המודל האתני לבין המודל המדינתי המתכנס. כך מוצג המשפט האחרון מתוך בקטע ההגות "אָמָה נְשָׂאָה אֶת הָאָרֶץ"<sup>489</sup>:

הָאָרֶץ לֹא נְשָׂאָה אֶת הָאָמָה עָלֶיהָ –

אָבַל הָאָמָה נְשָׂאָה אֶת הָאָרֶץ בְּתוֹכָהּ.

משפט זה לקוח מקטע הגות המוצג בשלמותו בהמשך המקראה ואף במקראת החינוך הממלכתי דתי,<sup>490</sup> אך כאן הוא הוצא מהקשרו. בקטע המלא נשאלת השאלה אם האומה הישראלית יכולה להתקיים ללא מולדת, והתשובה מבטאת את עליונותו של המודל האתני על פני המודל המדינתי המתכנס, כלומר תרבות האומה מוצגת כגורם ההכרחי לקיום הלאום וכגורם המחבר בין העם היהודי לבין ארץ ישראל. אולם הוצאת המשפט מהקשרו המלא, והבאתו בסמיכות לקטע אחר הלקוח מתוך מגילת העצמאות<sup>491</sup> מובילות לפרשנות אחרת, לפיה המדינה תמיד הייתה במרכז שאיפותיו של העם היהודי – גם בגלות הארוכה:

לאחר שהוגלה העם מארצו בכוח הזרוע שמר לה אמונים בכל

ארצות פזוריו, ולא חדל מתפילה ומתקווה לשוב לארצו ולחדש

בתוכה את חירותו המדינית.

זוהי דוגמה ליכולת של עורכי המקראה להשפיע על הפרשנות שניתנת לקטעים בתודעת הקוראים ולעצבה.

---

<sup>489</sup> מאת דוד שמעוני, מקראת **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 175).

<sup>490</sup> מאת דוד שמעוני, מתוך המקראות הבאות: מקראת **פתחו את השער** לכיתה ו (משרד החינוך והתרבות, 1990: 215); מקראת **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 193).

<sup>491</sup> מקראת **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 175).

## אזרחות, הומניות ולאום

המדריכים למורה של מקראות החינוך מבטאים את תפיסתם של העורכים. כך למשל במדריך של מקראות החינוך הממלכתי "צועדים בדרך המילים"<sup>492</sup> משתקפת הזהות הלאומית האזרחית המכלילה בהצהרה על מטרותיה החינוכיות של המקראה :

**המקראה מחנכת להומניזם, לאחוה, לשמירה על זכויות האדם,**

**ומייחדת מקום לדיון בכבוד האדם ובחירותו.** המורשת היהודית

וערכי היהדות משתלבים בנושאים אלה ומקבלים במקראה ביטוי

נרחב [ההדגשה במקור].

במדריך למורה של מקראות החינוך הממלכתי "חלונות"<sup>493</sup> נכתב כך :

המקראה משקפת במודע מסרים סטריאוטיפיים ואנטי-

סטריאוטיפיים של חברה ישראלית מודרנית, מורכבת ורב-

תרבותית.

העורכים מסבירים כי בחרו בטקסטים שבהם הדמויות הנשיות נוקטות פעולה, והדמויות הגבריות מעוצבות כמשפחתיות, ודחו טקסטים אחרים במטרה לקדם מסרים אנטי-סטריאוטיפיים של גברים ונשים. באותו אופן הובאה קריקטורה של פרידל שטרן שכותרתה "כור ההיתוך"<sup>494</sup> כדי לעורר דיון בנושא קליטת העולים בעבר לעומת ימינו. הזהות המעוצבת בעקבות בחירה בטקסטים כאלו ודחייה של טקסטים אחרים היא זהות רב-תרבותית. במקראה זו ניכר גם מאמץ להביא סיפורים אחדים המציגים את נקודת מבטם של ערביי ישראל בסכסוך הישראלי-פלסטיני, כך בסיפור "שעתו הטובה של מסעוד עם בן דודו"<sup>495</sup>. הסיפור מתאר את ביקורו של בן דודו של מסעוד המתגורר בגדה המערבית בירדן, ואת המריבה שהתעוררה בינו לבין בנה של רתיבה, ילד ערבי-ישראלי :

המריבה המביכה שפרצה בין בנה של רתיבה ובין בן דודו של

מסעוד כמעט גרמה להתחדשותה של מלחמת ששת הימים, לולא

התערב אבא אברהם, בעל החנות, להשקיט את הרוחות, ולולא

המבוכה שנקלעו אליה הילדים במהומה מוזרה זאת בלי לדעת לצד

מי לנטות. ואילו מסעוד לא היסס אפילו רגע אחד. שכן על אף כל

מה ששמע בבית מפי אחותו ה"פילוסופית", הלומדת כבר בכיתה

<sup>492</sup> **צועדים בדרך המילים** ו : מדריך למורה (גלר-טליתמן ושליטא, 2014 : 8).

<sup>493</sup> **חלונות** ד-ו : מדריך למורה (בן-עמי ושות', 1998 : 10).

<sup>494</sup> הציירת : פרידל שטרן, **חלונות** ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבזיט, 1997 : 32).

<sup>495</sup> מאת אמיל חביבי, **חלונות** ה-ו : מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביזון, שמיר ושבזיט, 1997 : 112-116).

העשירית, ועל אף הקללות שקלטו אוזניו מתחנות השידור הערביות, החליט לעמוד לימין המלך של בן דודו משום שהוא בן דודו, ומשום שמלכו מובס ומושפל, ומשום שהישראלים חייבים לסגת [...] כאשר ישבו על מפתן המסגד, הרגיש מסעוד שעודנו, בזכות בן דודו, אדון המצב, ופתח בפוליטיקה.

"צריך שיסוגו..."

מלמלו הילדים : "צריך..."

"והרוסים איתנו..." [...]

אחותו ה"פילוסופית" [של מסעוד] תרגלה עליו את כל מבינותה בפוליטיקה שעה שהייתה מסייעת לו בהכנת שיעוריו, או כאשר הייתה משכיבה אותו לישון [...] כמוה היה נלהב לעניין הנסיגה וכמוה היה בטוח שהדבר אומנם יקרה ושאיין להטיל בו ספק.

הקושי של הילדים לקבוע במי לתמוך במריבה – בבן של רתיבה או בבן דודו של מסעוד מבטא לדעתי את הקושי של הילדים, ערביי ישראל, להחליט עם מי להזדהות לאחר סיומה של מלחמת ששת הימים – מצד אחד הם חיים בישראל ומשוכנעים שצה"ל יחליט לסגת, ומצד שני לחלקם יש בני משפחה בירדן והם מזדהים באופן טבעי עם מדינות ערב. הלבטים הללו לא הועלו במקראות אחרות, והם ייחודיים למקראה זו. הזהות הלאומית האזרחית כוללת את כל אזרחי המדינה ולא מבדילה בין דתם, מוצאם או העם שאליו הם משתייכים. מעיון במקראות מגזרי החינוך השונים מתגלה כי זהות זאת משתקפת במקראות החינוך הממלכתי וביצירות הנלמדות בבתי-ספר אנתרופוסופיים. כך מובא במקראת החינוך הממלכתי נאומו של מנחם בגין<sup>496</sup> בכנסת בשנת 1977 לרגל ביקור סאדאת, נשיא מצרים :

כל עמי האזור שווים וכולם יתייחסו איש אל רעהו בכבוד [...] אנחנו יכולים להבטיח לעולם המוסלמי ולעולם הנוצרי, לכל העמים, שלעולם תהיה גישה חופשית למקומות המקודשים לכל דת. אנו נגן על זכות גישה חופשית זו, כי בכך אנו מאמינים – בשיווי זכויות של האדם והאזרח ובכבוד לכל אמונה, לכל אמונה.

שוויון הזכויות בין אזרחי המדינה הוא נושא החוזר על עצמו במקראות הלימוד בעיקר בהכרזות, בנאומים ובקטעי מידע, כך במאמר העיון "חירות, שוויון ודמוקרטיה"<sup>497</sup> המופיע באותה מקראה :

<sup>496</sup> דרך המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 172-173).

<sup>497</sup> מקראת דרך המילים : ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996 : 322).

מתוך שמירה על ביטחון המדינה, חירותה ועצמאותה ומתוך כבוד לזכויות הזולת בכל מוסדות המדינה, העיריות ושאר הרשויות הנבחרות, תתקיים זכות בחירה כללית ושווה ללא הבדל מין, דת, גזע ולאום וללא כל סייג כספי. המדינה תספק את צרכי הדת הציבוריים של תושביה, אבל תמנע עצמה מענייני דת.

בבסיסה של הזכות לשוויון בין אזרחי המדינה נמצא ערך ההומניות. במקראת החינוך הממלכתי מובאים דבריו של בן-גוריון בקטע "מה מלמד אותנו ספר הספרים",<sup>498</sup> ומהם עולה תפיסה המתייחסת להומניות כערך מרכזי שעליו מושתת המקרא :

"ספר הספרים" שלנו אינו מתחיל מתולדות היהודי הראשון, אלא מתולדות האדם הראשון, ואדם הראשון לא היה יהודי, אלא אדם, סתם אדם, ואדם זה, מלמד אותנו "ספר הספרים", נברא בצלם אלוהים – – – ואין אנו רשאים להתנכר לעֲנוֹת האדם באשר הוא.

ההומניות היא רכיב בזהות הלאומית האזרחית המכלילה, והיא נתפסת כאן כחשובה יותר מהזהות היהודית-דתית. תפיסה דומה עולה מתוך הטקסט "אוהל השכול והתקווה"<sup>499</sup> הנלמד בבתי-הספר האנתרופוסופיים ביום הזיכרון :

אלחנן (64), דור שביעי בירושלים, מגדיר את עצמו "יהודי, ישראלי, אבל לפני כל דבר אחר בן אנוש". ביום הראשון לשנת הלימודים של 1997 הלכה בתו סמדר בת ה-14 יחד עם חברות לקנות מחברות וספרים לשנה החדשה במדרחוב בן יהודה. סמדר ושתיים מחברותיה נהרגו, יחד עם שני אנשים נוספים, כאשר שלושה מחבלים מתאבדים פוצצו את עצמם. בתחילה חש צורך לנקום, אבל במהלך הזמן קיבל הצורך הזה צורה אחרת.

בטקסט זה המביא את סיפורן של משפחות שכולות משני צדי המתרס – הישראלי והפלסטיני, משתקף הרצון לפיוס ולאחדות בין האזרחים הערבים לבין האזרחים היהודים. בסיפור "בן החמאס"<sup>500</sup> על בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ, מתוארים החיים משני צדי המתרס, וייחודיותו נובעת מכך שנקודת המבט של המחבר עצמו, משתנה ומתפתחת בהתאם לנסיבות חייו :

<sup>498</sup> מאת דוד בן גוריון, **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005 : 111).

<sup>499</sup> מאת נטע אחיטוב, 'הארץ', 1.10.2014. <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2448392>

<sup>500</sup> יוסף, מ' ח' (2010). בן החמאס : סיפור בנו של מנהיג החמאס שהפך לסוכן שב"כ. בן-שמן : מודן.

אני מאמין שאלוהים נתן לי נקודת מבט ייחודית בכך שהציב אותי בכמה צדדים של קונפליקט כנראה בלתי פתיר. חיי חולקו והופרדו כמו חלקת הנדל"ן הקטנה והמטורפת על שפת הים-התיכון שיש הקוראים לה ישראל, ויש הקוראים לה פלסטין, ויש אחרים הקוראים לה השטחים הכבושים.

שמות הטריטוריה – ישראל, פלסטין או השטחים הכבושים – משקפים את הבדלי התפיסות בין הצדדים המעורבים בקונפליקט הישראלי-פלסטיני. נקודת המבט הפלסטינית על קונפליקט זה נדחת לשוליים במקראות הלימוד. מקראות שכן בוחרות להציג את הקונפליקט משני צדדיו, עושות זאת במשורה באמצעות הקצאת פרקים ספציפיים המיועדים לכך. החינוך האנתרופוסופי לעומת זאת מתייחס הן לנקודת מבטם של הפלסטינים, והן לנקודת מבטם של הישראלים באמצעות הוראה של טקסטים הקוראים לפיוס ולדו-קיום.

## מגמות של איחוד ושל אחדות

ריבוי הזהויות בחברה הישראלית, או "תסביכי הזהות", כפי שהיטיב לכנות זאת אלמוג (2013 : 110), נובעים ממתחים וממאבקים בין דת ללאום, בין דת למדינה, בין יהודי הארץ ליהודי התפוצות, בין אשכנזים לספרדים, בין חילוניים לדתיים, בין אזרחות ללאומיות ובין ערבים ליהודים. ביטוי למעבר בין סוגי זהויות בישראל עולה מקטע העיון "השמות שהיו"<sup>501</sup> המופיע במקראות החינוך הממלכתי:

את השמות לבנים ולבנות שזה עתה נולדו היו ההורים נוטלים, בדרך-כלל, מן התנ"ך או מהמסורת היהודית, ולרוב הנציחו בעזרתם את שמותיהם של הסבים והסבתות. כך עברו מדור לדור שמות כמו אברהם, יעקב, שרה, משה, אליהו, לאה ומרדכי שלא לדבר על שמות ארוכים, כגון שאלתיאל, ירחמיאל, בת-שבע או שלומציון.

כשהתחילה לפני מאה שנה ההתיישבות היהודית המחודשת בארץ, ביקשו החלוצים והחלוצות לשנות את אורחות-חייהם, ובתוך כך מיהרו לשנות גם את שמות ילדיהם. רבים לא הנציחו עוד את שמות סבא וסבתא, ואם הסתמכו על התנ"ך, לקחו ממנו שמות של גיבורים ואנשים רבי-פעלים: אהוד, גדעון, זרובבל, אמנון, תמר

<sup>501</sup> חלונות ה-ו: מקראה לבית-הספר הממלכתי (בן-עמי, פוזנר, גביון, שמיר ושבית, 1997 : 19-20).

ויעל. אבל הם לא הסתפקו בכך. שאיפתם הייתה ליצור לא רק דור חדש של ילדים, אלא גם דור חדש של שמות [...].

גם בשנים הבאות הכתיבו המאורעות הכלליים, או החוויות הפרטיות של ההורים, את שמות הילדים [...]. המאורע המסעיר ביותר בשנת תש"ח היה, כמובן, הקמת המדינה. כמעט כל הילדים שנולדו ביום הולדתה של המדינה זכו לשמות סמליים: ישראל וישראלה, עמיקם ועמיחי, דרור וחירות. וגם מדינה.

מתן שמות פרטיים לילודים משקף מעבר מזהות יהודית-דתית המיוצגת בשמות מקראיים מסורתיים שאפיינו בעבר את יהודי הגולה, והיום נמצא אותם בעיקר בחברה החרדית ובחברה הדתית (רחל, יצחק, משה, שרה); לשילוב בין הזהות הישראלית המתכנסת, הזהות היהודית-אתנית והזהות העברית. שילוב זה מיוצג בשמות של דור הילידים הצברים (אהוד, יעל, ישראל, עמיחי), ומבטא את עקרונותיהם ואת תפיסותיהם הערכיות של בני התקופה – הקמת מדינה, קיבוץ גלויות והחייאת העברית. כל זאת במטרה ליצור זהות לאומית חדשה. למעשה מתגבשת כאן זהות אב-טיפוסית המייצגת את המודל האידיאלי של הלאום. זהות זו מחברת בין מספר זהויות לאומיות, ומשתקפת במקראות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, כך למשל ב"מגילת העצמאות"<sup>502</sup> או בשמה הרשמי "ההכרזה על הקמת מדינת ישראל"<sup>503</sup>.

בארץ-ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי [...].

מתוך קשר היסטורי ומסורתי זה חתרו היהודים בכל דור לשוב ולהיאחז במולדתם העתיקה; ובדורות האחרונים שבו לארצם בהמונים, וחלוצים, מעפילים ומגינים הפריחו נשמות, החיו שפתם העברית, בנו כפרים וערים, והקימו ישוב גדל והולך השליט על משקו ותרבותו, שוחר שלום

<sup>502</sup> מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים**: ספר ו (טליתמן ושליטא, 1996: 316-317); **דרך המילים**: ספר ו (גלר-טליתמן ושליטא, 2005: 259-260); **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005: 124); **על קצה הלשון** – ו' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי) (קר-שגב, טל ואלון, 2014א: 313-314; 2014ב: 308-307).

<sup>503</sup> **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 364).



ומגן על עצמו, מביא ברכת הקדמה לכל תושבי הארץ ונושא נפשו לעצמאות ממלכתית [...].  
השוואה שנתחוללה על עם ישראל בזמן האחרון, בה הוכרעו לטבח מיליונים יהודים באירופה, הוכיחה מחדש בעליל את ההכרח בפתרון בעיית העם היהודי מחוסר המולדת והעצמאות על-ידי חידוש המדינה היהודית בארץ-ישראל, אשר תפתח לרווחה את שערי המולדת לכל יהודי ותעניק לעם היהודי מעמד של אומה שוות-זכויות בתוך משפחת העמים.<sup>504</sup>

יש כאן ביטוי לתת-המודלים השונים שהצגתי לעיל: המודל הדתי מתבטא בעיצוב דמותו הדתית של העם ובהבלטת ספר הספרים הנצחי; המודל האתני מתבטא בדגש שמושם על תקומת העם היהודי, בקשר ההיסטורי של העם לארצו ובפתרון בעיית העם היהודי; מודל השפה מתבטא בהבלטת החייאת השפה העברית ובתפקידה בכינון הלאום; המודל המדינתי מתבטא בקשר ההיסטורי למולדת, בשיבה לארץ ישראל, ביצירת חיי קוממיות ממלכתית ובהקמת מדינה עצמאית; והמודל האזרחי המכליל משתקף בהדגשת נכסי התרבות הכלל-אנושיים ובעובדת יצירתה של אומה שוות-זכויות בתוך משפחת העמים. כלומר יש במגילת העצמאות ביטוי למודל האב-טיפוסי הקושר בין חמשת התת-מודלים, ומחבר יחדיו את כל רכיבי הזהות הלאומית: דת, אתניות, שפה, טריטוריה ואזרחות. עובדה חשובה היא שמקראות החינוך השונות מציגות את המגילה בדרכים אחרות, ומבטאות בכך את תפיסת עולמם. כך למשל במקראות החינוך הממלכתי "צועדים בדרך המילים" שיצאה לאור בשנת 2014, מובא תצלום של המגילה בגודל זעיר ובלתי קריא, ולצידו כתוב כך:<sup>505</sup>

ב-29 בנובמבר 1947 קיבלה עצרת האומות המאוחדות החלטה

המחייבת הקמת **מדינה יהודית ומדינה ערבית** בארץ ישראל.

זו הפעם הראשונה והיחידה שבה נכתבה שורה זו במקראות הלימוד שנבדקו. לאחר מכן מוצג רק החלק האחרון של המגילה הקורא לשלום ולאזרחות שווה בין העם היהודי לבין עם הערבי. לעומת זאת במקראות החינוך הממלכתי "מקראות ישראל" שיצאה לאור בשנת 1983<sup>506</sup> נכתב כך:

<sup>504</sup> בעת כתיבת העבודה פרץ הוויכוח על חוק הלאום ועל ההבדל בינו לבין מגילת העצמאות. רוב חברי הכנסת הצביעו בעד ניסוחו הסוטה מנוסח מגילת העצמאות.

<sup>505</sup> **צועדים בדרך המילים** ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית (גלר-טליתמן ושליטא, 2014א: 280) [ההדגשה שלי].

<sup>506</sup> ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, **מקראות ישראל חדשות**: ספרות בכיתה ו (פרסקי, 1983: 364).

ב-29 בנובמבר 1947 קיבלה עצרת האומות המאוחדות החלטה

המחייבת הקמת מדינה יהודית בארץ-ישראל.

מאותו משפט בדיוק הושמט הצירוף "מדינה ערבית". לאחר המשפט מובא רק החלק הראשון מתוך מגילת העצמאות המציג את הנימוקים לזכותו של העם היהודי לשבת בארץ ישראל. בהחלטה מספר 181 של העצרת הכללית של האו"ם שכונתה "תוכנית החלוקה" אכן נקבע כי עם תום המנדט הבריטי יחולק שטח הארץ בין שתי מדינות – יהודית וערבית. עוד נקבע כי ירושלים ובית לחם יוכרזו שטחים בינלאומיים לתקופת ביניים של עשר שנים אשר בסיומה ייערך משאל עם שבו תיקבע זהותן של שתי הערים. החלטת האו"ם מוזכרת ברקע לסיפור "התפילין"<sup>507</sup> המופיע במקראת החינוך הממלכתי-דתי שיצאה לאור בשנת 2005 :

בשנת 1947 דנו באומות המאוחדות בשאלת ארץ ישראל. הוחלט,

כידוע, על חלוקת הארץ לשתי מדינות, הצעה שהערבים דחוה מיד,

ואילו בן-גוריון הכריע בעדה.

יש כאן מקרה ברור של ניסיון מצד עורכי מקראת הלימוד לעצב תפיסת עולם בקרב התלמידים על ידי הדחקה והשכחה של התביעה להקים מדינה ערבית מחד גיסא, והתמקדות בנרטיב ההיסטורי של העם היהודי המצדיק את זכותו לשבת בארץ ישראל מאידך גיסא. במקראות אחרות השומרות על ניטרליות, מופיעה המגילה בנוסח מלא וברור, ללא כל פרשנות או מידע לצידה.<sup>508</sup>

בשנים האחרונות ניכרת השאיפה לאחדות בין חלקי החברה הישראלית בבתי-הספר. כך בשנת הלימודים תשע"ט נבחר הנושא "אחדות" כנושא השנתי המרכזי. בכנס מנהלים שנערך לקראת פתיחת שנת הלימודים אמר שר החינוך, נפתלי בנט, כי "החברה הישראלית מורכבת ממגזרים, דעות ואנשים שונים – וזו תמצית היופי שבה [...] בעת האחרונה החברה הישראלית מתמודדת עם קיטוב הולך וגובר, והתרופה לבעיה הזו היא אחדות ופיוס דרך החינוך [...] אני שר החינוך של 2.3 מיליון תלמידים מכל הגוונים והמינים – יהודים, ערבים, דרוזים, צ'רקסים, דתיים, חילונים, חרדים וכן הלאה. כולם ילדי. אני אוהב את כולם באותה מידה."<sup>509</sup> אני סבורה כי עם השנים יימצא ביטוי למגמה זו גם במקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים.

בפרק א הצגתי את הקושי להגדיר את המושג 'לאום' ואת הצירוף 'זהות לאומית'. הראיתי כיצד הדגשה של רכיב מסוים במושג 'לאום' מובילה להגדרה אחרת, וכתוצאה מכך לריבוי הגדרות. מודל קוגניטיבי

<sup>507</sup> מאת נפתלי שטרן, **בשפת השורות** – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו (אנטמן, 2005 : 129-128).

<sup>508</sup> מתוך המקראות הבאות: **דרך המילים** : ספר ו (טליתמן ושלטיא, 1996 : 317-316); **דרך המילים** : ספר ו (גלר-טליתמן ושלטיא, 2005 : 260-259).

<sup>509</sup> מתוך כנס מנהלים מיוחד שנערך ברמת-גן, 22.8.2018. אוחר מתוך <http://bamerkaz1.co.il> שר-החינוך-נפתלי-בנט-הכריז-על-פתיחת-שנה/

פרק ו : מבט משווה

אב-טיפוסי של מושג ה'לאום' הקושר בין חמישה תת-מודלים המייצגים את חמשת רכיבי הלאום : דת, אתניות, שפה, טריטוריה ואזרחות, מאפשר התבוננות רחבה יותר על המושג ובחינה מפורטת של הרכיבים החשובים לסקטורים שונים בחברה הישראלית באמצעות היצירות שנכללות במקראות הלימוד של מגזרי החינוך.

## סיכום

המחקר הנוכחי קשר בין כלי חקירה מתחום הבלשנות והסמנטיקה הקוגניטיבית לבין תחומי החינוך הלשוני, ספרות הילדים ומדעי החברה. במוקד המחקר עמד המושג הלא פשוט 'זהות לאומית'. ממצא מרכזי במחקר הוא זיהויים של תת-קטגוריות או תת-סוגים המאפיינים את המושג 'זהות לאומית' במהלך השנים ובתמורות שחלו בו לאורך ההיסטוריה של עם ישראל. ייחודו של המחקר הוא אפוא באור ששופכים כלי החקירה הלשוניים על תופעה חברתית זו על תמורותיה.

מחקרים רבים בתחום הסמנטיקה הקוגניטיבית מתמקדים בפעלים או במושגים בהירים ולא עמומים. כך למשל הבלשן פרופסור צ'רלס פילמור והמילונאית בריל אטקינס ( Fillmore & Etkins, 1992 ) (2000) חקרו את מסגרות התוכן של מושגים כמו סכנה/סיכון (risk) וזחל/לזחול (crawl). היותם של המושגים 'זהות', 'לאום' ו'זהות לאומית' שמות עצם מופשטים ועמומים מאתגרת את ההתבוננות המחקרית בשדה הסמנטי שלהם, וחושפת את תרומת תאוריית השדות והמסגרות הסמנטיות למחקר. לבד מהבהרת העמימות שבמושג המופשט, חשף המחקר את היותו זירה למאבקים ולמתחים בין תפיסות עולם ובין קהילות שונות.

שיטות החקירה והתאוריות הסמנטיות-קוגניטיביות נרתמו כאן להבנת דרכי הבניית מושגי הלאום במקראות הלימוד של מגזרי החינוך השונים. שלוש החקירות – הסינכרונית, הדיאכרונית והמשווה, ניתוח "שדה הלאום", "שדה הזהות" ומודל "הזהות הלאומית" חשפו באמצעות ניתוח טקסטואלי את ההיערכות של השדה הכולל של 'הזהות הלאומית' על התת-שדות הסמנטיים שלו ועל רכיבי המשמעות המכוננים אותם.

הניתוח של "שדה הלאום" הצביע על ארבעה קטבים: שלילי, חיובי, ניטרלי וריגושי, וחשף קשרים בין פרט לכלל, בין ילדות למולדת, בין לאום ללאומנות ובין אומה לעם. ניתוח "שדה הזהות" גילה שני קטבים ושלוש מסגרות תוכן שמושגיהם משמשים אבני בניין למושג-העל המופשט: כך בקוטב הניטרלי-לוגי נכללות מסגרות התוכן והשדות הסמנטיים של הלוגיקה, הפיזיקה והאלגברה שניכרות בצירופים 'תאומים זהים', 'זהות החומר', ו'זהות טריגונומטרית'; ובקוטב הריגושי-הכרתי נכללים צירופים כגון 'משבר זהות', 'זהות שאולה' ו'זהות דתית' ממסגרות התוכן והשדות הסמנטיים של הפסיכולוגיה, הקרימינולוגיה והסוציולוגיה בהתאמה.

המודל המורכב של "זהות לאומית" גילה חמישה סוגים של זהויות לאומיות בישראל המכוננות את הזהות האב-טיפוסית:

- **מודל הדת** מתייחס ללאום היהודי-דתי הכולל את כל בני הדת המסוימת. מודל זה עלה לדוגמה ביצירות שעסקו ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, והבליטו את גבורת הרוח ואת חשיבות שמירת המצוות גם בתקופות מבחן.
  - **המודל האתני** מתייחס ללאום היהודי-אתני הכולל את כל בני העם, כך למשל הצירוף 'עם הבחירה' עבר תהליך חילון מצירוף המבטא אמונה באלוהים לצירוף המבטא הצדקה היסטורית לחזרתו של העם היהודי לארץ ישראל. שינוי זה משקף מעבר ממודל הדת למודל המדינתי המתכנס.
  - **מודל השפה** מתייחס ללאום העברי הכולל את כל דוברי השפה העברית, ומשתקף לדוגמה ביצירות שבהן החייאת העברית נקשרת לעיצוב הזהות הלאומית החדשה.
  - **המודל המדינתי המתכנס** מתייחס ללאום הישראלי הכולל רק את בני העם היהודי היושבים בטריטוריה הפוליטית שנקראת מדינת ישראל. מודל זה מתבטא למשל בהיעדר נקודת המבט הפלסטינית בסכסוך הישראלי-פלסטיני על אודות הטריטוריה המכונה מדינת ישראל או פלסטין.
  - **המודל האזרחי המכליל** מתייחס ללאום הישראלי הכולל את כל אזרחי המדינה ללא הבדלי דת, גזע או מוצא. קריאה לשוויון בין אזרחי המדינה ולהתנהגות הומנית כלפי האחר משקפות מודל זה. אלו מופיעות ביצירות שנכללו במקראות החינוך הממלכתי שיצאו לאור בחמש השנים האחרונות ובטקסטים הנלמדים בבתי-ספר ייחודיים (אנתרופוסופי, מונטסורי, דמוקרטי ופתוח). המודל המורכב של "זהות לאומית" הצביע על תת קטגוריות אלה אשר עלו מתוך היצירות שנכללו במקראות הלימוד בשיטת מחקר אינדוקטיבית. לא תמיד היה פשוט להבדיל בין מגזרי החינוך. יחד עם זאת המודל המורכב של הזהות הלאומית הבליט גם את ההבדלים וגם את מגמות השילוב בין סוגי הזהויות ובין מגזרי החינוך השונים.
- בחינת השינויים הסמנטיים שחלו במבעי הזהות הלאומית, כפי שהופיעו במקראות הלימוד לאורך השנים, גילתה עשרה מושגים מרכזיים המבטאים את הדרכים שבהן בוחרים גורמי חינוך שונים ועורכי המקראות לעצב בתודעת התלמידים את הזהות הלאומית על מרכיביה ועל מאפייניה. עשרת המושגים הם **גולה וגלות; גאולה, ישועה והצלה; דם; עם, אומה ולאום; מולדת; חירות, ריבונות ועצמאות; גבורה, הקרבה וקורבן; זכר וזיכרון; לכבוש או לשחרר; ומלחמה או שלום**. המחקר הראה כיצד שינוי בבחירת מילים משקף שינוי בתפיסת עולם, כך למשל למילה 'לכבוש' נוספה עם הזמן משמעות שלילית, ולכן התגלה הרצון להמירה במילה 'לשחרר', ובכך להרחיק אפשרות של תפיסת החברה הישראלית כחברה כובשת.
- לשלושת מגזרי החינוך המרכזיים – חרדי (בית יעקב), ממלכתי-דתי וממלכתי יש מקראות מסודרות המוחלפות מדי תקופה, או שמהדורותיהן מתעדכנות. הגישה לבתי-ספר חרדיים של רשתות חינוך

אחרות ולבתי-ספר ייחודיים כגון אנתרופוסופי, מונטסורי, דו-לשוני, דמוקרטי ופתוח הייתה מוגבלת, ובודדים גורמי החינוך שהסכימו לשתף בנעשה בבית-ספרם. לכן יש טעם בבחינה נוספת של היצירות הנלמדות בבתי-ספר אלו, שכן ייחודיותם מאפשרת להגיע לתובנות חדשות לגבי מגמות עיצובה של הזהות הלאומית בקרב קהילות תלמידים מגוונות. במקראת החינוך הממלכתי מופיע קטע מתוך

נאומו<sup>510</sup> של שר החינוך והתרבות דאז, זבולון המר, לרגל הענקת פרס ישראל, תשמ"ב:

*"רק מתוך סובלנות פנימית, מתוך קבלה גמורה של זכותו של*

*חברך לחשוב ולהאמין אחרת, ולהיות יהודי, ציוני וישראלי על-פי*

*דרכו, הבנתו והכרתו – רק מתוך כך נוכל להמשיך את רקמת חיינו*

*כאן מבלי שתתפורר"*

מובאה זו מדגימה את ההכרה בקיום מגוון של זהויות בחברה הישראלית, את עמימותו של המושג 'לאום', את רב-המשמעות הגלומה בו ואת הסטריאוטיפים הקשורים אליו. על כל אלה שפך המחקר אור כשהוא חותר, בעזרת הניתוח הלשוני המפורט להבנה טובה יותר של התופעה החברתית המגולמת במושג המופשט 'זהות לאומית' שאין ערוך לחשיבותו בחיינו.

---

<sup>510</sup> "תרבות של מחלוקת", מאת זבולון המר, *דרך המילים*: ספרו (טליתמן ושליטא, 1996: 171);



## רשימת מקורות

- אביאלי, נ' (2012). על האש: בשר, כוח, מרחב ולאומיות ביום העצמאות הישראלי. סוציולוגיה ישראלית, יד (1), 83–109.
- אבינון, י' (1999). האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת. ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמויות מורים, 8, 35–43.
- אבינרי, י' (1964). יד הלשון: אוצר לשוני. תל-אביב: יזרעאל.
- אבניאון, א' (2007). מילון ספיר החדש: מילון עברי-עברי בשיטת ההווה, מהדורה אנציקלופדית. ירושלים: איתאב.
- אבן-שושן, א' (2009). מילון אבן-שושן המרוכז – מחודש ומעודכן לשנות האלפיים: אוצר המילים המקיף של העברית לתקופתה. המילון החדש בע"מ.
- אדגר, א' וסדגיוויק, פ' (2007). זהות. בתוך לקסיקון לתאוריה של התרבות: מושגי יסוד (עמ' 143–146). תל-אביב: רסלינג.
- אדן, ש' (1976). תמורות בחברה הישראלית והשתקפותן בתכניות-הלימודים של גיל חינוך חובה. הלכה למעשה בתכנון לימודים, גיליון 1 (עמ' 7–38). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים והוצאת מעלות.
- אדרעי, א' (2007). כיצד זוכרים? זיכרון השואה בחברה הדתית ובחברה החילונית. תרבות דמוקרטית, 11, 50–7.
- אופנהיימר, י' (2014). "מוכרחים היינו לשנוא גם את אשר אהבנו?" גלותיות ואבל בשירת העלייה השלישית. תיאוריה וביקורת, 42, 175–206.
- אופק, א' (1983). תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים. תל-אביב: ספריית פועלים.
- אופק, א' (1988). ספרות הילדים העברית 1900–1948. שני כרכים. תל-אביב: דביר.
- אורנן, ע' (1983). סכנות וסיכויים באחדות ישראל. הד החינוך, נ"ח(א), 10–13.
- אזולוס-אטיאס, ס' (2010). אמצעי פרשנות לזיהוי עמדה המוטמעת ברובד המטא-לשוני. בתוך ר' בן-שחר, ג' טורי וני בן-ארי (עורכים), העברית שפה חיה, כרך ה (עמ' 7–25). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- אלון, ע' (2002). תכניות הלימודים בלשון במדינת ישראל. בתוך ע' הופמן וי' שגל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 75–99). אבן יהודה: רכס – מכללת בית-ברל.
- אלטר, ר' א' (2001). הנאות הקריאה בעידן האידיאולוגי. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.
- אלירם, ט' (2005). בוא, שיר עברי: שירי ארץ ישראל – היבטים מוזיקליים וחברתיים. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלמוג, ע' (2008). האידיאולוגיה והתרבות הצברית בישראל. אתר אנשים ישראל. אוחר מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7730>
- אלמוג, ע' (2009). האידיאולוגיה והתרבות היאפית בישראל. אתר אנשים ישראל. אוחר מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7842>
- אלמוג, ע' (2013). צבר הולך ונעלם. אתר אנשים ישראל. אוחר מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=30384&bookid=26#h84>



- אלמוג, ע' ובלייס, ד' (2008). הפטריוט מת – יחי היאפני! מהפכת התרבות בעולם המערבי – האדם הגלובלי. *כיוונים חדשים*, 18, 66–129.
- אלרואי, ג' (2008). הקשר בין הוויה של עם לתודעה של לאום. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), *לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות* (עמ' 56–69). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אלתרמן, נ' (1957). *עיר היונה: שירים*. תל-אביב: מחברות לספרות.
- אנטמן, ר' (2005). *בשפת השורות – מקראה לבית-הספר הממלכתי-דתי, ספר ו*. מהדורה מיוחדת על-פי תכנית הלימודים חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות תשס"ג. אור-יהודה: כינרת.
- אפרת, מ' (2008). מישהו לשתוק אתו ומישהו לשתוק עליו: השתיקה המדברת, אמצעיה ותפקידיה ברומן "מישהו לרוץ אתו" מאת דויד גרוסמן. *דפים למחקר בספרות*, 16–17, 423–473.
- אפרתי, נ' (2010). *העברית בראי המדינה: מעמדה הציבורי של העברית מאז ייסוד המדינה*. ירושלים: האקדמיה ללשון עברית.
- ארדל, ע' (2016). היהודי כגיבור, הערבי כגיבור. *בין השורות*, 1, 173–184.
- אריאל, ז' בליך, מ' ופרסקי, נ' (1967). *מקראות ישראל לשנת הלימודים השישית*. ירושלים: מסדה.
- ארן, ג' (2003). גוף חרדי: פרקים באתנוגרפיה בהכנה. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), *חרדים ישראלים השתלבות בלא טמיעה?* (עמ' 93–133). תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- בהט, ש' ומישור, מ' (1995). *מילון ההווה: מילון שימושי לעברית התקנית*. תל-אביב: איתאב.
- בוזגלו, מ' (2003). סאלים, חיים ודוד: וריאציות של שכחה. *תיאוריה וביקורת*, 22, 171–184.
- בויאריין, ד' ובויאריין, י' (1994). אין מולדת לישראל: על המקום של היהודים. *תיאוריה וביקורת*, 5, 79–105.
- בורשטיין, ר' (2014). תכניות הלימודים בלשון העברית. *דפים*, 57, 125–136.
- בטלהיים, ב' (1987). *קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד*. תל-אביב: רשפים.
- בנאור, י' ל' (1974). חתן-דמים ויעקב ישראל. *בית מקרא*, יט(ג), 435–440.
- בנטוב, י' טליתמן, ב' ושליטא, ח' (1996). *מדריך למורה למקראה דרך המילים – ספר ו*. כינרת.
- בן-יהודה, א' (1959). *מילון הלשון העברית הישנה והחדשה*. ירושלים-ניו יורק.
- בן-ישראל, ח' (2004). *בשם האומה: מסות ומאמרים על לאומיות וציונות*. ירושלים: מכון בן-גוריון לחקר ישראל ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בן-ישראל, ח' (2008). היהודים והלאומיות. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), *לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות* (עמ' 47–55). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- בן-ישראל, ח' (2014). שיפוט מוסרי בחקר הלאומיות. בתוך א' לביא (עורך), *לאומיות ומוסר: השיח הציוני והשאלה הערבית* (עמ' 25–44). ירושלים: כרמל.
- בן-עמוס, א' (2004). במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריטיים בחברה הישראלית. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריטיזם: אהבים אותך מולדת* (עמ' 275–316). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (1999). הנצחה וזהות לאומית: טקסי זיכרון בבתי-ספר בישראל. בתוך ע' בשארה (עורך), *בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית* (עמ' 129–151). רעננה וירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

- בן-עמי, א' (1974). הדינמיקה של מערכת העמדות. בתוך א' בן-עמי (עורך) פסיכולוגיה חברתית – סוציאליזציה, עמדות, קבוצות. תל-אביב: עם-עובד.
- בן-עמי, ע' פוזנר, מ' גביזון, א', שמיר, א' ושביט, ז' (1997). חלונות ה-ג: מקראה לבית-הספר הממלכתי. תל-אביב: מט"ח ועם עובד.
- בן-עמי, ע' ושות' (1998). חלונות ד-ג: מדריך למורה. תל-אביב: מט"ח ועם עובד.
- בן-פזי, ח' (2006). "גר אנכי בארץ": טריטוריה, מולדת וזהות במשנת לוינס. דעת, 57-59, 393-412.
- בן-רפאל, א' ובן-חיים, ל' (2006). זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-שחר, ר' (2003). עברית שפה שנואה? פנים, 24, 29-42. אוחר מתוך <http://www.itu.org.il/?CategoryID=536&ArticleID=1494>
- בן-שחר, ר' (2012). הסיפור האישי והסיפור הציוני: עוז, שלו וקניוק. חלקת לשון 43-44, 119-135.
- בקר, א' (2013). מיהו העם הנבחר? סיפור מאבק הרעיונות הגדול בהיסטוריה. תל-אביב: משכל.
- בר-אל, ע' (2006). בין העצים הירקרקים: עיתוני ילדים בידיש ובעברית בפולין 1918-1939. ירושלים: מכון דב סדן והספרייה הציונית.
- בר-גל, י' (1993). מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני. תל-אביב: עם-עובד.
- ברגסון, ג' (1966). שלושה דורות בספרות הילדים העברית. תל-אביב: יסוד.
- ברוך, מ' (2006). צלילה למעמקי המעשייה. בתוך מ' ברוך (עורכת), והם חיים בעושר ואושר... תאוריות חדשות בחקר המעשייה (עמ' 7-15). בני ברק: ספריית הפועלים והקיבוץ המאוחד.
- ברוס-מיטפורד, מ' (1998). סימנים וסמלים: אלפי סימנים וסמלים מכל העולם. תרגום מאנגלית ד. לוי. ירושלים: כתר.
- ברוש-ויץ, ש' (2007). מצב האוריינות בישראל. תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- ברזניץ, ש' (1970). פסיכולוגיה חברתית. תל-אביב: עם עובד.
- בר-טל, ד' (1999). הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים. מגמות, 39(4), 445-491.
- בר-טל, ד' (2003). מחשבות על מדיניות רצויה של חינוך לשלום במדינת-ישראל. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים (עמ' 209-222). תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-טל, ד' ובן-עמוס, א' (2004). פטריוטיזם כתופעה פסיכולוגית-חברתית: מבוא לניתוח המקרה הישראלי. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת (עמ' 13-28). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-טל, ד' הלפרין, ע' שרביט, ק' רוזלר, נ' ורביב, ע' (2008). כיבוש מתמשך: היבטים פסיכולוגיים-חברתיים של חברה כובשת. סוציולוגיה ישראלית, ט(2), 357-386.
- ברנדס, י' (2009). על פי דרכו: אסופת מאמרים על ערכו של היחיד וחינוכו. אלון שבות: מכללת הרצוג.
- ברנוביץ, נ' (2009). פוליטיקה של זיכרון: מדוע נשכח טבח נגיינג בסין וכיצד התגלה מחדש? זמנים, 105, 92-103.
- ברץ, ר' ואיפרגן, מ' (2013). יום השואה והבושה: "כי מוסר כלימתי תישא". אתר מידה. אוחר מתוך <http://mida.org.il>

גבריאלי נורי, ד' (2005). המלחמה הנורמאלית – הממד התרבותי של הפתעת מלחמת יום הכיפורים : ייצוגי מלחמה בתרבות הישראלית 1967–1973. עבודת לשם קבלת תואר דוקטורט. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

גבריאלי נורי, ד' (2011). 'השלום ינצח את כל אויבינו' – על הטשטוש הסמנטי שבין 'שלום' לימלחמה' בשיח הפוליטי. עיונים בשפה ובחברה, 3(2), 166–179.

גוטוויין, ד' (1999). הפרטת השואה: פוליטיקה, זיכרון והיסטוריוגרפיה. דפים לחקר תקופת השואה, טו, 7–52.

גוטוויין, ד' (2007). מהפכת ההפרטה והבניית הניגוד בין יהדות לדמוקרטיה בישראל. בתוך אי רביצקי ווי צ' שטרן (עורכים), דברים ושברי דברים: על יהדותה של מדינה דמוקרטית (עמ' 497–545). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גולדברג, ל' [1959] (1978). הבחינה הספרותית של ספרות הילדים. בתוך ל' חובב (עורכת), בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים (עמ' 55–63). תל-אביב: ספריית הפועלים.

גונן, ר' (1993). מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948–1984. מעגלי קריאה, 23–24, 53–93.

גונן, ר' (2000). בין שורות לבין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. עולם קטן, 1, 41–67.

גורי, ח' (2008). עם השירה והזמן: דפים מאוטוביוגרפיה ספרותית, כרך א. ירושלים: מוסד ביאליק.

גורני, י' (1993). בין עם תפוצתי לאומה מדינתית. דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות, חטיבה ב, כרך שני, 393–398.

גיא, א' (2009). הכול על מושלים, משלים, נמשלים וממשילים – אקדמות לספר "משלי ראובן רימרי". בתוך ר' וימר (עורך), משלי החיים. תל-אביב: דורון ספרים.

גלבע, מ' (1994). הסיפור הריאלי. על ספרות ילדים ונוער (עמ' 9–19). תל-אביב: רשפים.

גלבר, י' (2003). לשינוי פניה של החברה הישראלית. נתיב: כתב עת למחשבה מדינית, חברה ותרבות, 16(1). 27–32.

גלדמן, מ' (1998). ספרות ופסיכואנליזה: סקירה ביקורתית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גלזר חלד, ג' (2017). כנגד ייצוג בינארי של המושגים "מלחמה" ו"שלום" בחברה הישראלית. מכון שכטר למדעי היהדות. אוחר מתוך <https://www.schechter.ac.il/article>

גלר, א' (1994). לאומים ולאומיות. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

גלר-טליתמן, ב' ושליטא, ח' (2005). דרך המילים: ספר ו. על פי תכנית הלימודים חינוך לשוני: עברית, שפה, ספרות ותרבות תשס"ג. תל-אביב: כינרת.

גלר-טליתמן, ב' ושליטא, ח' (2014). צועדים בדרך המילים ו: מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית. מהדורה מעודכנת על-פי התבחינים וההתוויות של משרד החינוך 2011. אור-יהודה: כינרת.

גלר-טליתמן, ב' ושליטא, ח' (2014). צועדים בדרך המילים ו: מדריך למורה. כינרת, זמורה-ביתן, דביר.

גן, א' (2014). קורבנותם – אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גראויס קובלסקי, א' וכץ, י' (2012). תערוכת כיבוש השממה: התערוכה הבינלאומית הראשונה בירושלים, 1953. ישראל, 20, 153–180.

גרוסמן, ד' (2002). ספרים שקראו אותי. בתוך ר' קרטון-בלום (עורכת), מאין נחלתי את שירי: ספרים ומשוררים מדברים על מקורות השראה (עמ' 33–46). תל-אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

גרנד, י' (1978). עצמאות מדינית והתעצמות תרבותית. מאזניים, מו (5–6), 354–357.

גת, ע' (2016). האם הלאומיות מומצאת? 'הארץ'. אוחר מתוך <http://www.haaretz.co.il/literature/study/premium-1.3110120>

דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

דה-סוסיר, פ' [1916] (2005). קורס בבלשנות כללית. תרגום מצרפתית א. להב. תל-אביב: רסלינג.

דובנוב, ש' [1897–1906] (1937). מכתבים על היהדות הישנה והחדשה, מכתב ראשון. תרגום מידיש: א' לוינסון. הוצאת החוקר.

דוד, א' (2012). פסלי פניה של אומה: זהות יהודית-ישראלית במקראות המאה העשרים. דור לדור: קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, מא. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

דוידסון, מ' (2002). לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי תשי"ג – 1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן ציון דינור – 1951–1955. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

דון-יחיא, א' (2014). בדרכי שלום או בכוח הזרוע? תפיסות של לאומיות ומוסר בציונות הדתית מראשיתה ועד לקום המדינה. בתוך א' לביא (עורך), לאומיות ומוסר: השיח הציוני והשאלה הערבית (עמ' 63–98). ירושלים: כרמל.

דון-יחיא, א' וליבמן, י' (1984). הדילמה של תרבות מסורתית במדינה מודרנית: תמורות והתפתחויות בידת האזרחית של ישראל. מגמות, כח(4), 461–485.

דיאמנט כהן, פ' (2013). אנטומיה מושגית של הסכסוך הערבי-יהודי בישראל: בעקבות ניתוח סמנטי של שיח עיתונאי מאוקטובר 2000 ועד יוני 2008. עבודת דוקטור. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

דסקל, מ' וויצמן, א' (1990). לשאלת משמעות הדובר בספרות היפה. בלשנות עברית, 30–28, 9–19.

דר, י' (2006). ומספסל הלימודים לקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939–1948. ירושלים: מאגנס.

דר, י' (2013). קנן בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים 1930–1950. ירושלים: יד בן צבי.

דרור, י' (1994). החינוך החברתי-ערכי בישראל העובדים' בתקופת המנדט (1921–1948). דור ודור, נ. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

דרור, י' (2004). מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל – מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת". בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת (עמ' 137–173). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.

דרור, י' (2008). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני. ירושלים: מאגנס.

האקדמיה ללשון העברית (2011א). שואה ועצמאות. אתר האקדמיה ללשון העברית. אוחר מתוך <http://hebrew-academy.org.il>

האקדמיה ללשון העברית (2011ב). זיכרוננו לברכה, זכרו לברכה. אתר האקדמיה ללשון העברית. אוחר מתוך <http://hebrew-academy.org.il>

הובסבאום, א' [1990] (2006). לאומיות ולאומים מאז עידן המהפכה. תרגום מאנגלית עידית שורר. תל-אביב: רסלינג.

הולצמן, א' (2006). נתן אלתרמן ופולמוס 'שתי הדרכים'. בתוך א' הולצמן (עורך), *אהבות ציון: פנים בספרות העברית החדשה* (עמ' 306–315). ירושלים: כרמל.

הופמן, י' (2002). מכרתיך ומלדתיך מארץ הכנעני. בתוך מ' הרן (עורך), *עולם התנ"ך: ספר יחזקאל* (עמ' 70). תל-אביב: דברי הימים.

הופמן, ע' ושנל, י' (2002). אחרית דבר: תכניות לימודים ושינוי חברתי. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), *ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל* (עמ' 327–332). אבן יהודה: רכס – מכללת בית-ברל.

הורוביץ, ט' (2009). *אמנו רחל וגאולת ישראל ומורשתה בשירה: "מנעי קולך מבכי, ועיניך מדמעה"*. מכון מופ"ת. אוחר מתוך

<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/kivunim/article23/Pages/default.aspx>

היינמן, י' (1949). היחס שבין עם לארצו בספרות היהודית-הלניסטית. *ציון*, יג-ד, 1–9.

הכהן, א' (1988). *מאתיים שנות המקראה העברית: תערוכה וקטלוג*. תל-אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי, מרכז לוינסקי לספרות ילדים.

הכהן לוי, פ' וליברמן ה' (ללא תאריך). *ילדותנו: ספר לימוד ומקראה לכיתה ו*. ירושלים: ישורון.

הכהן-קוק, א' י' (1971). *אורות הקודש, כרך שני*. ירושלים: מוסד הרב-קוק.

הכהן-קוק, א' י' (1974). *עולת ראי"ה*. ירושלים: מוסד הרב קוק.

הנשקה, י' (2013). על לשון הפריפריה הישראלית: בין שיבוש לשאילה. *מחקרים בלשון, יד-טו*, 175–186.

הנשקה, י' (2014). מלשונות דיבור ללשון דיבור: לשונות היהודים כמנוף לתחיית העברית. *בלשונות עברית*, 68, 39–51.

הראל, ש' (1991). *ספרות ילדים היא ספרות: בחינה ביקורתית של מגמות, מושגים ומוסכמות*. תל-אביב: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים.

השכל-שחם, ע' ושיניאק, מ' (2014). הוראת לשון בישראל – בין חזון למציאות גלולה של מדיניות לשונית. *חלקת לשון*, 47, 143–188.

ואגו, ר' ושטאובר, ר' (2007). יהודים וצוענים זוכרים ומנציחים. *זמנים*, 97, 18–27.

וויין, ד' ב' (2010). *בין ישועה לגאולה*. אתר ישיבה/בית מדרש. אוחר מתוך

<https://www.yeshiva.org.il/midrash/13370>

וולפסון, ע' (2014). *לזכור או לא לשכוח*. 'הארץ'. אוחר מתוך

<https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.2255003>

וורגן, י' (2007). *מערכת החינוך במגזר החרדי – תמונת מצב*. ירושלים: הכנסת, מרכזת המחקר והמידע, 1–7.

ויטגנשטיין, ל' [1929] (1994). *מאמר לוגי פילוסופי*. תרגום עדי צמח. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ויטגנשטיין, ל' (1953). *חקירות פילוסופיות*. תרגום עדנה אולמן מרגלית. ירושלים: מאגנס .

ויטמן, ס' (1988). שמות פרטיים כמדדים תרבותיים: מגמות בזהותם הלאומית של ישראלים, 1882–1980. בתוך נ' גרץ (עורכת), *נקודות תצפית: תרבות וחברה בארץ-ישראל* (עמ' 141–149). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ויילר-ישראל, י' (2017). *התודעה החלוצית בתקופת העליות הראשונות, 1881–1924*, כרך ב. ירושלים: מוסד יוסף טרומפלדור לחקר הרעיון החלוצי והנחלתו.

וייסבלאי, א' (2012). לימודי ליבה במערכת החינוך החרדית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 21-1.

וילף, ע' (2003). מקראות ישראל: סיפור ההתבגרות שלנו. מקימים, לוחמים ואנחנו: הדור השלישי והמאבק על דמותה של מדינת ישראל (עמ' 29-41). תל-אביב: דניאלה די-נור.

ויצמן, א' (2009). "ידיד וטורף, אח ועריק" – מארג מיצובי מורכב בריאיון החדשותי. בלשנות עברית, 62-63, 299-322.

ויצמן, א' (2012). מיצוב בהקשרי שיח שונים: בין ישירות לעקיפות. חלקת לשון 43-44, 331-345.

וסרמן, ה' (2007). עם אומה מולדת. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

זיגלבוים, א' (2014). השתקפותה של הגלובליזציה בבחירת שמות פרטיים לילודים יהודיים בישראל מתחילת המילניום. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

זילברשייד, א' (2006). עולמן הקמאי של אגדות העם. בתוך מ' ברוך (עורכת), והם חיים בעושר ואושר... תאוריות חדשות בחקר המעשייה (עמ' 90-151). בני ברק: ספריית הפועלים והקיבוץ המאוחד.

זקוביץ, י' (2001). מילים, אבנים, זיכרון וזהות. בתוך י' לוי וע' מזר (עורכים), הפלמוס על האמת ההיסטורית במקרא (עמ' 66-74). ירושלים: יד יצחק בן-צבי והאוניברסיטה העברית בירושלים.

זרובבל, י' (2004). קרב, הקרבה, קורבן: תמורות באידיאולוגיית ההקרבה הפטריוטית בישראל. בתוך א' בן-עמוס ודי בר-טל (עורכים), פטריוטיזם: אהבים אותך מולדת (עמ' 61-99). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.

חובב, ל' (1978). תורת ספרות הילדים של לאה גולדברג. בתוך ל' חובב (עורכת), בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים (עמ' 9-54). תל-אביב.

חן, ש' (2014). מאתוס של הקרבה לעבודת הקרבנות – עיצובה של תודעה פוסט ציונית-אורתודוקסית. בתוך י' גולדשטיין (עורך), בין דת לאום וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה (282H-259H). אוניברסיטת אריאל בשומרון.

חנוך-יוסף, מ' (1992, 18 בדצמבר). סוגרים את השער – ריאיון עם הפרופסור יהודה פרידלנדר על המקראה "ילדותנו" לבתי-הספר החרדים ועל מקראות לבתי-הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים. ידיעות אחרונות, המוסף לשבת.

חסקין, ג' (2015). נעמי שמר – חייה, יצירתה ודיוקנה כמשוררת לאומית. אוחר מתוך <http://www.gilihaskin.com>

חקק, ה' וחקק, ב' (2002). חינוך לערכים באמצעות מקראות ללימוד ספרות. בשדה חמד: ביטאון לשאלות חינוך והוראה, 4.

טאוב, ג' (2006). ספרות נקיה מרוע? – המעשייה בעיני תנועת הפוליטיקלי קורקט. בתוך מ' ברוך (עורכת), והם חיים בעושר ואושר... תאוריות חדשות בחקר המעשייה (עמ' 39-45). בני ברק: ספריית הפועלים והקיבוץ המאוחד.

טברסקי, י' ומלכיאל א' (1968). הליכות ישראל, כיתה ו'. תל-אביב: עמיחי.

טיילור, צ' (2003). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך א' נחתומי (עורך), רב-תרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21-52). ירושלים: מאגנס.

טליתמן, ב' ושלטיא, ח' (1996). דרך המילים: ספר ו'. תל-אביב: כינרת.

טרנר, י' (2005). ציונות דת ומודרניות: מאמר ביקורת על ספרו של דוד זוהר 'מחויבות יהודית בעולם המודרני'. קתדרה, 116, 160-164.

יאקובסון, ר' (1986). סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

יבלונקה, ח' (1997). עולי אירופה ותודעת השואה. בתוך צ' צמרת וחי' יבלונקה (עורכים), *העשור הראשון, תש"ח-תשי"ח* (עמ' 42-57). ירושלים: יד יצחק בן צבי.

יבלונקה, ח' (2000). זהויות סותרות, זהויות משלימות: ניצולים, זכרון השואה והזהות הישראלית. בתוך י' רפל (עורך), *בריחים של שתיקה: שארית הפליטה וארץ-ישראל*. שנתון משואה, כח (עמ' 301-317). משרד הביטחון ומשואה – מכון ללימודי השואה.

ידגר, י' (1999). "מיתוס רבין" – לאומיות ציונית בשנות התשעים. *תרבות דמוקרטית*, 1, 23-36.

ידגר, י' (2004). *הסיפור שלנו: הנרטיב הלאומי בעיתונות הישראלית*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

יהושע, א' ב' (1980). *בזכות הנורמליות: חמש מסות בשאלות הציונות*. ירושלים: שוקן.

יהושע, א' ב' (2008). *אחיזת מולדת: עשרים מאמרים ורישום אחד*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

יהושע, א' ב' (2014). *מולדת: מרכיב בעייתי בזהות היהודית*. הרצאה בכינוס הארצי השני לשימור המורשת בישראל, אוניברסיטת בר אילן (30.10.14). אוחר מתוך

<https://www.youtube.com/watch?v=O30mm-iKap0>

יסעור, ח' וקרמר, ע' (1998). *לגדול עם ספרים: בניית הקשר בין הילד לספרות*. קריית ביאליק: אח.

יעוז, ח' (1994). ערכים והשתקפותם בדיסציפלינות ההוראה (ספרות והיסטוריה). *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 59-60, 367-372.

יפתחאל, א' ורודד, ב' (2004). "אנו מייחדים אותך מולדת": על נכותו של הפטריטיזם הישראלי בזמר ובנוף. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריטיזם: אהבים אותך מולדת* (עמ' 239-269). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.

יצחקי, מ' (1999). "מולדת גדולה של נכר" – עיצובו של מוטיב ביצירתה של לאה גולדברג. *כתב-עת לחקר העברית באירופה, גיליון מיוחד: 50 שנות ספרות ישראלית*, 26-33.

יקירה, א' (2008). מדינה יהודית: מעבר לזהות. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), *לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות* (עמ' 145-156). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

ירושלמי, י' ח' (1988). *זכור – היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי*. תרגום מאנגלית שמואל שביב. תל-אביב: עם-עובד.

ישראל – הלמ"ס (2013). פרק 4: חינוך והשכלה. *פני החברה בישראל: ישראל מאין ולאן? דו"ח מספר 6*. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 117-154.

ישראל – משרד החינוך (2000) תיקון סעיף 2 (סעיף המטרות) לחוק חינוך ממלכתי. *חוזר מנכ"ל סא/2/א*. ירושלים: משרד החינוך.

ישראל – משרד החינוך והתרבות. (1962). *תכנית הלימודים לבית-הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי לשון וספרות*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ישראל – משרד החינוך, התרבות והספורט. (1991). *חינוך לאוריינות בבית-הספר היסודי: חוזר המנהל הכללי תשנ"ב/4*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ישראל – משרד החינוך, התרבות והספורט. (2003). *תכנית לימודים חינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות לבית-הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ישראל-פליסהואור, ע' (2011). ביקורת חרדית על ריבונות, אינדיבידואליזם ומושג זכויות האדם: הגות לאומית ובין-לאומית דתית של הרב ד"ר יצחק ברויאר. *המשפט*, טו (2), 607-646.

כהן, א' (1959). מוטיבים של עצמאות וגאולה בשירתנו החדשה. *מאזניים*, ח, 414-419.

כהן, א' (1987). *מפגשים ו: לגעת במלים לחיות שיר*. תל-אביב: עם עובד.

כהן, א' (1988). *תמורות בספרות ילדים*. חיפה: אח.

כהן, א' (2004). דת ופטריוטיות בין השלמה לניגוד: חזונות ושברם בציונות הדתית. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריוטיזם: אהבים אותך מולדת* (עמ' 453–478). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.

כהן, ה' (1977). *עיונים ביהדות ובבעיות הדור: פרקים מתוך כתבים יהודיים*. תרגום מגרמנית צבי וויסלבסקי. ירושלים: מוסד ביאליק.

כספי, מ' (1985). על דם ואכילת דם. *בית מקרא*, ל(ד), 510–513.

כשר, א' (2008). מ"מגילת העצמאות" ל"מגילת האחריות". *כיוונים חדשים*, 18, 18–27.

לאודן, ע' (2012). השתקפות של זהות ישראלית נרכשת במטפורות של סטודנטים עולים. *חלקת לשון* 43–44, 136–150.

לאור, ד' (2014). דילמות של "לאומיות ומוסר" בכתביו של נתן אלתרמן. בתוך א' לביא (עורך), *לאומיות ומוסר: השיח הציוני והשאלה הערבית* (עמ' 271–279). ירושלים: כרמל.

לבנה-כפרי, ע' (1993). ירושלים – 'טבור הארץ' במסורת האסלאם. *קתדרה*, 69, 79–105.

לבנת, ז' (2014). *יסודות תורת המשמעות סמנטיקה ופרגמטיקה, כרך א*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לבנת, ז' (2014). *יסודות תורת המשמעות סמנטיקה ופרגמטיקה, כרך ב*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לוטם, ע' (1990). תולדות המדע הבדיוני. *מאזניים*, סה(3), 35–39.

לוי, כ' (2006). אגדות בחינוך האנתרופוסופי ומשמעותן. בתוך מ' ברוך (עורכת), *והם חיים בעושר ואושר... תאוריות חדשות בחקר המעשייה* (עמ' 16–38). בני ברק: ספריית הפועלים והקיבוץ המאוחד.

לומסקי-פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי-ספר בישראל. *מגמות*, מב(3), 353–387.

ליבנה, ע' (2006). עיצוב זיכרונות השואה של הניצולים בהשפעת מפגש עם הארץ. חיבור לשם קבלת תואר דוקטורט. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

ליברמן, ה' וכהנא, פ' (1988). *ילדותנו ספר שישי ללימוד ומקרא לשנת הלימודים השישית*. מהדורה מתוקנת. ירושלים: ישורון.

ליברמן, ה' וכהנא, פ' (1948). *ילדותנו ספר חמישי לשנת הלימודים החמישית והשישית*. ירושלים: קרן ספרא.

ליטבק, מ' (2005). 'עבדות [לא] היא החירות' – תפיסות של מושג החירות בחשיבה האסלאמית בת זמננו. *היסטוריה*, 16, 55–80.

ליצ'י, פ' (2001). *עקבות אדם: מדריך לאמנות*. בית לוחמי הגטאות. אוחר מתוך <http://www.gfh.org.il/Uploads/dbsAttachedFiles/Guide.pdf>

למיש, ד' (2004). "לטוס כחול לבן": גילויי פטריוטיות בפרסומת הישראלית. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריוטיזם: אהבים אותך מולדת* (עמ' 317–338). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.

מאוונטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים של רב-תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוונטר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רונן-צבי ז"ל* (עמ' 67–76). תל-אביב: רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

מוציניק, מ' (2002). *לשון חברה ותרבות, כרך א*. רמת-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.



- מוריס, ב' (2010). 1948: תולדות המלחמה הערבית-ישראלית הראשונה. תל-אביב: עם עובד.
- מוריס-רייך, ע' (2007). 'קץ הקיום היהודי או 'זהות חברתית מסוכסכת? תפיסות של אסימילציה במדעי החברה המוקדמים. עיונים בתקומת ישראל, 17, 195–179.
- מילנר, א' (2005). סיפור משפחתי: מיתוס המשפחה בסיפור 'על אהבה וחושך' וביצירתו המוקדמת של עמוס עוז. ישראל, 7, 105–73.
- מינקוביץ, א' (1960). לניתוח המושג הזדהות. מגמות – כתב עת למדעי ההתנהגות, כרך י"א(1), 22–7.
- מירון, ד' (1992). מול האח השותק: עיונים בשירת יום העצמאות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה וכתר.
- מישורי, א' (2000). שורו, הביטו וראו: איקונות וסמלים חזותיים ציוניים בתרבות הישראלית. תל-אביב: עם עובד.
- מלחי, א' (2016). מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית. בין השורות, 1, 157–137.
- מלכה-וינטר, ט' (2014). זהויות משתנות בספרות לגיל הרך. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 66, 112–100.
- מלכין, י' (2006). מי הוא יהודי? התמורות שהתחוללו בזהותם הלאומית של היהודים בימינו מאז תקופת התנ"ך. ספריית היהדות החילונית.
- מלצר, י' (2012). מקראות ישראל – דיוקן ישראלי. אתר הספרייה הלאומית, אוחר מתוך <http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/library/Blogs/Pages/Blog-Mikraot-Israel.aspx>
- מצה, ד' (1994). הספרות העממית: יסודות ודרכי הוראה. ספרות ילדים ודרכי הוראתה במוסדות להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משיח, ס' (2000). ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948–1790. תל-אביב: ציריקובר.
- משיח, ס' (2001). ילדות ולאומיות: דרכה של הספרות לילדים בבניין זהות לאומית. בתוך ג' ברגסון (עורך), ספרות ילדים ונוער, כרך 109 (עמ' 8–49). ירושלים: משרד החינוך התרבות – המזכירות הפדגוגית.
- משיח, ס' (2016). שיח רדיקלי בספרות הילדים: קריאה סוציו-פוליטית ואוריינות פוליטית [הרצאה בכנס]. כנס אורנים התשיעי – העברית שפה חיה.
- משעול, י' (2011). הלאומיות המודרנית וראשית הציונות. מעלה אדומים: היי-סקול.
- משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית (2011). במלל ובזמר: השתקפות השפה, הספרות, המקורות היהודיים והאמנות הישראלית בזמר העברי. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך והתרבות – המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים (1990). פתחו את השער – מקראה לכיתות ו לבית הספר הממלכתי-דתי. ירושלים: מעלות.
- משרד החינוך והתרבות – המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים (1996). פתחו את השער לכיתות ו – מדריך למורה. ירושלים: מעלות.
- משרד החינוך ומנהל חברה ונוער (2008). 60 שנה למדינת ישראל – מה השגנו? דוגמאות להישגים בתחומים שונים. אוחר מתוך [storage.cet.ac.il/SharvitNew/Storage/798418/377371.doc](http://storage.cet.ac.il/SharvitNew/Storage/798418/377371.doc)
- נאור, מ' (2006). הולדתה של אגדה: לנסיבות כתיבתו של השיר "מגש הכסף". הטור השמיני. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. אוחר מתוך <http://www.alterman.org.il>

נייגר, מ' מאירס, א' וזנדברג, א' (2009). אתם זוכרים עם השירים: תרבות פופולרית, זיכרון קולקטיבי ושידורי הרדיו בישראל ביום הזיכרון לשואה ולגבורה. *מגמות*, 254–280, (1–2).

סבתו, ש' (2016). *פרשת נח – גאולת האדמה*. אוחר מתוך <http://www.kiryatmoshe.co.il>

סוברן, ת' (1987). האם מצייתים ביטויים מטאפוריים לכללי משמעות? *עיון: רבעון פילוסופי, כרך ל"ו* (ג–ז), 235–256.

סוברן, ת' (1994). *שדות סמנטיים: עיון בלשני-פילוסופי בקשרי משמעות*. ירושלים: מאגנס – האוניברסיטה העברית.

סוברן, ת' (2000). *חקירות בסמנטיקה מושגית: המארג הלשוני וההיערכות של מושגים מופשטים*. ירושלים: מאגנס – האוניברסיטה העברית.

סוברן, ת' (2002). משמעות, הוראה ושימוש – הגדרות ומושגי מפתח בסמנטיקה. בתוך א' (רודריג) שורצולד (עורכת), *דברי המפגש השנתי ה-18, 14* (עמ' 47–58). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

סוברן, ת' (2003). בלשנות ופואטיקה, חוקיות ויצירתיות – עיון בשיר 'הם לבדם' של נתן אלתרמן. בתוך י' שלזינגר ומ' מוצ'ניק (עורכים), *למ"ד לאיל"ש* (עמ' 207–224). ירושלים: צבעונים.

סוברן, ת' (2006). *שפה ומשמעות – סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

סוברן, ת' (2014). שקר – חקירה סמנטית. *דפים – כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך*, 57. מכון מופ"ת, 137–154.

סוברן, ת' ופלדמן, א' (2010). קווים לדיון סמנטי במושג 'כבוד'. בתוך ר' בן-שחר, ג' טורי וני' בן-ארי (עורכים), *העברית שפה חיה, כרך ה* (עמ' 313–336). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.

סטוצ'קוב, ני' (1968). *אוצר השפה העברית: עם מבוא מאת דב סדן*. ניו-יורק: האחים שולדברג.

סיקולר, ני' (2007). *רחובות העצמאות – חלק ממאבק רחב על עיצוב התודעה בישראל*. אוחר מתוך <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3390816,00.html>

סלע, א' (2004). צבא ההצלה בגליל במלחמת 1948. בתוך א' קדיש (עורך), *מלחמת העצמאות תש"ח–תש"ט – דיון מחודש* (עמ' 207–268). ירושלים: משרד הביטחון.

סלע-שפי, ר' (2009א). המאבקים על הקנון: הדינמיקה של שימור ושל חידוש בתרבות. בתוך י' שביט (עורך), *קנון וכתבי קודש* (עמ' 17–46). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר למדעי היהדות.

סלע-שפי, ר' (2009ב). בין סולידריות להתנכרות: אסטרטגיות שיח של התמודדות עם דימוי קיבוצי שלילי בסיפורי יום-יום על "הישראליות". *עיונים בשפה וחברה*, 22(2), 15–35.

סלע-שפי, ר' (2014). האפנה כשדה ייצור תרבותי וכוחה של הבורגנות בבניית התרבות הישראלית. *ישראל*, 22, 201–207.

סמית, א' ד' [2000] (2003). *האומה בהיסטוריה*. תרגום מאנגלית איה ברויאר. ירושלים: החברה ההיסטורית הישראלית.

סנדלר, ש' (1999). *מושגי יסוד ביחסים בין-לאומיים: מדינת הלאום*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

עבאסי, מ' (2011). הקרב על עכו במלחמת 1948, *עלי זית חרב*, 11, 201–229.

עובד, א' (2017). *מדיניותו, פעולותיו ושיטותיו של משרד החינוך ל"העמקת התודעה היהודית" במערכת החינוך הממלכתית (הלא-דתית) בין השנים 1955–2005*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

עזר, ח' (1997). אוריינות וחינוך. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים). לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 32–33). תל-אביב: רמות.

עזריהו, מ' (1990). שפה וזהות לאומית. סקירה חודשית, 4, 3–9.

עזריהו, מ' (1995). פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנפלים בישראל 1948–1956. קריית שדה-בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

עזריהו, מ' (2001). עברית ועברות: היבטים של יצירת זהות תרבותית. מדעי היהדות, 40, 77–88.

עזריהו, מ' (2006). הגיבורים בעם. קתדרה, 121, 189–194.

עזריהו, מ' (2008). המדינה נגד הלאום: הערות על הפוסט-לאומיות. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות (עמ' 33–44). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002). ערכים וחינוך לערכים. בתוך י' עירם ונ' מסלובטי (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים (עמ' 11–26). תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

עמיצור, א' (1995). אמברגו, עוצמה והכרעה במלחמת תש"ח. תל-אביב: מערכות, משרד הביטחון.

פורטוגלי, י' (1996). יחסים מוכלים: חברה ומרחב בסכסוך הישראלי-פלסטיני. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פורטוגלי, י' (1999). מרחב זמן וחברה בארץ ישראל הקדומה: חלק א מורפולוגיה חברתית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פיינשטיין, נ' (2015). תהודת זהות: הספרות העברית במאה העשרים, טרום הקמת המדינה, כמבטאת הגות יהודית וכמעצבת זהות – עיון בכתביהם של סופרי העלייה השלישית. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

פילק, ד' (2011). ריבונות העם. מפתח, 4, 191–217.

פימנטל, ד' (2009). מזיכרון הדברים אל זכר הדבר. בצלאל, כתב עת לתרבות חזותית וחומרית, 12. אוחזר מתוך <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/2982>

פינס, ש' (1984). על גלגולים של המונח חרות. עיון: רבעון פילוסופי, לג(א–ב), 247–265.

פינקלמן, י' (2008). בין ימין לשמאל בציונות הדתית. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות (עמ' 205–226). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פלדמן, ז' (2014). "אהבה מקודשת בדם" – האומנם? דיאלוג בין תקופות בשירה הישראלית. בתוך י' גולדשטיין (עורך), בין דת, לאום וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה (עמ' 320H–324H). אוניברסיטת אריאל בשומרון.

פנחסי, ח' (2010). זכר, זיכרון, זוכרת. דברים אחדים: תרבות יהודית מעת לעת, 11. אוחזר מתוך [https://heb.hartman.org.il/Dvarim\\_Achadim\\_View.asp?Article\\_Id=188&Cat\\_Id=284&Cat\\_Type=](https://heb.hartman.org.il/Dvarim_Achadim_View.asp?Article_Id=188&Cat_Id=284&Cat_Type=)

פרי, פ' (2007). מבוא: חינוך בחברה רבת תרבויות. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 9–26). ירושלים: כרמל.

פרס-פרסקי, ע' (1992). מקראות ישראל חדשות לכיתה ו. מהדורה מתוקנת וחדשה. תל-אביב: מסדה.

פרסקי, נ' (1983). מקראות ישראל חדשות: ספרות בכיתה ו. גבעתיים: מסדה.

צבן, י' (2007). יום הזיכרון לשואה ולגבורה. בתוך י' יובל, י' צבן ודי' שחם (עורכים), זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני, מבט אנציקלופדי, כרך 4 (עמ' 397–400). ירושלים: כתר ולמדא.

- צ'וקובסקי, קי' (1985). *משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של ילדים*. תרגום מרוסית דוידה קרול. תל-אביב: ספריית פועלים בע"מ.
- צימרמן, בי' (2006) *שמלת השבת של חנה'לה – היבט היסטורי של המעשייה*. בתוך מי' ברוך (עורכת), *והם חיים בעושר ואושר... תאוריית חדשות בחקר המעשייה* (עמ' 75–89). בני ברק: ספריית הפועלים והקיבוץ המאוחד.
- צימרמן, בי' (2007). *יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ויום העצמאות*. בתוך יי' יובל, יי' צבן ודי' שחם (עורכים), *זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני, מבט אנציקלופדי, כרך 4* (עמ' 400–405). ירושלים: כתר ולמדא.
- צימרמן, בי' (2007). *יום הזיכרון ליצחק רבין*. בתוך יי' יובל, יי' צבן ודי' שחם (עורכים), *זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני, מבט אנציקלופדי, כרך 4* (עמ' 372–374). ירושלים: כתר ולמדא.
- צמרת, צי' (2006). *האם יחבל על כל העבודה והעמל'י? עת-מול: עיתון לתולדות ארץ ישראל ועם ישראל*, 186, 21–18.
- צרפתי, אי' (2001). *גבורת הגוף מול גבורת הנפש: "יום הזיכרון לשואה ולגבורה" בעיתונות החרדית*. ראה, 5, 66–52.
- צרפתי, אי' (2003). *זהות וזיכרון אלטרנטיביים בעיתונות החרדית*. ראה, 8, 78–59.
- צרפתי, גבי'ע (2001). *העברית בראי הסמנטיקה*. בתוך מי' בר-אשר (עורך הסדרה), *אסופות ומבואות בלשון, ה*. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- קושניר, שי' (1956). *בכור מכורה: נתיבו של נוער עובד בימי העלייה השנייה*. תל-אביב: עיינות.
- קיזל, אי' (2012). *מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך*. שבילי מחקר, 18, 116–109.
- קלוזנר, יי' (1945). *גבורה והומניות בשירתו של טשרניחובסקי – הרצאת זיכרון ביום מתן "פרס-טשרניחובסקי" של עיריית תל-אביב, שנה למותו*. מאזניים, א, 1–8.
- קליין, יי' (2006). *חירות דיאלקטית – מחשבות אל מעבר לדיאלקטיקה של הגל*. תל-אביב: רסלינג.
- קנארק-גלבווע, ני' (2015). *'נגני-נגני גיטרה': להקת כוורת וזהות ישראלית, 1967–1976*. ישראלים, 7, 181–138.
- קנטור, אי' (2007). *'בעצמם הם כותבים להם שיר': עיצוב הזיכרון הקולקטיבי בקיבוץ המאוחד 1948–1978*. מכון בן-גוריון ויד טבנקין.
- קרח-שגב, די', טל, לי' ואלון, עי' (2014א). *על קצה הלשון – וי' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי)*. מושב בן-שמן: מודן.
- קרח-שגב, די', טל, לי' ואלון, עי' (2014ב). *על קצה הלשון – וי' ומעולמה של ספרות (לחינוך הממלכתי-דתי)*. מושב בן-שמן: מודן.
- קרן, ני' (2000). *השפעת שארית-הפליטה על תודעת השואה בחברה הישראלית*. בתוך יי' רפל (עורך), *בריחים של שתיקה: שארית הפליטה וארץ-ישראל*. שנתון משואה, כח (עמ' 319–326). משרד הביטחון ומשואה – מכון ללימודי השואה.
- רבין, חי' ורדי, צ' (1988). *אוצר המלים: מלים, צירופים ואמרות מסודרים לפי תחומי משמעות*. ירושלים: קריית ספר.
- רגב, מי' (1985). *בדרכי בספרות הילדים*. קריית טבעון: מכללת אורנים.
- רגב, מי' (1992). *ספרות ילדים השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית*. תל-אביב: אופיר.

רוזנשטיין, א' (2006). מלכות ישראל לעומת דינא דמלכותא: בעקבות ספרו של השופט ד"ר גרשון גרמן "מלך ישראל: ריבונות לדורות בראי ההלכה ומעמדו של חוקי הכנסת בעולמה של ההלכה". מחקרי משפט, כב(2), 489–504.

רוזנטי, ח' (2006). פרק חמישי: "בין אומה ואדם: נתן אלתרמן". מול הכפר שחרב: השירה העברית והסכסוך היהודי-ערבי 1929–1967. פרדס, 105–145.

רוזנבלום, י' (1988). הלהקות הצבאיות: מיתוסים וניתוחם. מוסיקה, 12, 32–36.

רוזנטל, א' (2006). הערכים הגלומים בספרות הילדים של הגיל הרך בבית-הספר הממלכתי. בתוך ס' משיח (עורכת), ספרות ילדים ונוער, 125 (א) (עמ' 16–42). ירושלים: המכללה לחינוך על שם דוד ילין.

רוזנטל, א' (2015). מחקר משווה של ערכים בספרות ילדים, ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך, בחינוך הממלכתי-דתי, החרדי-עצמאי והיהודי-המתקדם. ספרות ילדים ונוער, 138, 75–90.

רוזנצווייג, ע' (2014). סיכולים ממוקדים בלחימה בעצימות גבוהה ונמוכה. מזכר, 133, 35–44.

רוזנצווייג, פ' [1921] (1970). כוכב הגאולה. תרגום מגרמנית יהושע עמיר. ירושלים: מוסד ביאליק.

רוטנברג, נ' (2008). עם, אומה או לאום? הביקורת של ישעיהו ליבוביץ על הלאומיות החילונית והשפעתה על עמדות פוסט-לאומיות. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות (עמ' 70–106). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

רוס, נ' (2013). זהות לאומית ללא תרבות יהודית בעיניהם של אחד העם ומרדכי קפלן. *International Journal of Jewish Education Research*, 5–6, כג-נא.

רז-קרקוצקין, א' (2011). בין גלות להיסטוריה: על המתח הבסיסי של ההיסטוריוגרפיה היהודית המודרנית בעקבות יוסף חיים ירושלמי. זהויות, 1, 87–99.

רחמימוב, א' (2004). "המפץ הגדול" של הלאומיות: מלחמת העולם הראשונה. זמנים: רבעון להיסטוריה, 86. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת תל-אביב, 82–95.

רימור, ר' (1981). ניתוח תוכן של מקראות הלימוד ובדיקת שליטת התלמידים בנושא: קורות עם ישראל בדורות האחרונים. הלכה למעשה בתכנון לימודים, גיליון 3. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים והוצאת מעלות, 187–209.

רם, א' (2005). הגלובליזציה של ישראל – מקוורלד בתל-אביב ג'יהאד בירושלים. תל אביב: רסלינג.

רנאן, א' [1882] (2009). על לאומיות וזהות לאומית. תרגום מצרפתית חיים ריינגוורץ. תל-אביב: רסלינג.

רצבי, ש' (1999). הלאומיות הרומנטית כמקור השראה למתינות פוליטית. תרבות דמוקרטית, 2, 137–167.

רשף, ב' הניג-טולדנו, מ' ואמיר ד' (2010). עונות וליהנות 4: מקראה בחינוך הלשוני בשילוב טקסטים חזותיים. נכתב על-פי תכנית הלימודים החדשה. קריית גת: דני ספרים.

רשף, ב' הניג-טולדנו, מ' ואמיר ד' (2014). עונות וליהנות 1: מקראה בחינוך הלשוני בשילוב טקסטים חזותיים, חלק ראשון וחלק שני. נכתב על-פי תכנית הלימודים החדשה. יבנה: בונוס.

רשף, ש' (1981). תנועת המחנכים 1954–1955: ניסיון לשינוי החינוך על-ידי תנועה חוץ-ממסדית. עיונים בחינוך, 32, 13–36.

רשף, ש' ודרור, י' (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919–1948. ירושלים: מסוד ביאליק.

שביד, א' (1972). דת ולאום. מאזניים, לד(5–6), 300–314.

- שביד, א' (1974). על בדידותו של יהודי בזמננו. מאזניים, לח(4), 241–249.
- שביד, א' (2008). הקדמה. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות (עמ' 1–14). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שביט, ז' (1999). עבר בלא צל: בניית תמונת העבר ב"סיפור" הגרמני לילדים. תל-אביב: עם-עובד.
- שביט, ז' (2000). ספרות ילדים עברית. עולם קטן, 1, 11–21.
- שגב, ת' (2005). 1967: והארץ שינתה את פניה. ירושלים: כתר.
- שגיא, א' (1999). יהדות ודמוקרטיה: האומנם קונפליקט? תרבות דמוקרטית, 2, 169–187.
- שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2003). מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים (עמ' 193–208). תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- שוורץ, ב' (2002). מולדת בית או מולדת חוץ. בתוך ב' א' לוי (עורך), עולם התנ"ך: ספר ויקרא (עמ' 126). תל-אביב: דברי הימים.
- שויקה, י' (2009). רב מילים: המילון העברי המקיף והעדכני ביותר ברשת. <https://www.ravmilim.co.il>
- שחר, ד' (2000). החייאת הלשון העברית כביטוי לתפיסה היסטורית ותרבותית, בחינוך העברי בארץ-ישראל בראשיתו. מעוף ומעשה, 6, 127–149.
- שטאובר, ר' (2000). הלקח לדור: שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנות החמישים. ירושלים: יד יצחק בן-צבי; קריית שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.
- שטאל, א' (2001). כפיית שמות עבריים על עולים חדשים בעבר ובהווה. ידע עם, 61–62, 167–175.
- שטרן, י' (2015). רצח רבין: אחריות וזיכרון. חשבון נפש דמוקרטי – 20 שנה אחרי רצח רבין (עמ' 9–13). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שי, צ' ושמעוני, ש' (2014). הצבר שהשיר את קוציו. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, גיליון 66, 37–45.
- שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים – דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מ' ברלב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמויות מורים, גיליון 8 (עמ' 45–79). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שכטר, מ' ועירם, י' (2001). חמישים שנות חינוך לערכים – מחברה מתהווה לחברה משתנה: סקירה התפתחותית. בתוך י' עירם ועמיתים (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 329–354). ירושלים: משרד החינוך.
- שכטר, מ' ועירם, י' (2002). מבית-ספר – לבית-חינוך: קווים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית. בתוך י' עירם ונ' מסלובטי (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים (עמ' 449–474). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- שלום, ג' (1975). מיהו יהודי. דברים בגו: פרקי מורשה ותחיה. תל-אביב: עם עובד, 591–597.
- שלום, צ' (1999). תמורות בהוראת לשון. בתוך ר' גלובמן וי' עירם (עורכים), התפתחותה של ההוראה במסודות החינוך בישראל (עמ' 419–438). תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- שלום, ש' (1947). הלשון כמולדת לנשמת האומה – נאום במושב אגודת הסופרים למען הלשון והתרבות. מאזניים, ה, 314–315.
- שמיר, א' (2012). קריסת ערכים בעולם שחלף – חינוך לערכים ב"חברה משתנה": הפרט הוא המרכז: לעורר דעה אישית והטלת ספק. כיוונים חדשים, גיליון 26. 161–172.

- שמיר, ר' (2012). *מי אנחנו*. הרצליה: מלוא.
- שמעוני, ג' (2000). בחינה מחדש של "שלילת הגלות" כרעיון וכמעשה. בתוך א' שפירא, י' ריינהרץ וי' הריס (עורכים), *עידן הציונות* (עמ' 45–63). ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- שנהב, י' (2007). ברוך קימרלינג: שולי במרכז. *סוציולוגיה ישראלית*, ט(1), 173–182.
- שנהר, ע' (1983). סיפורי העם – למבוגרים בלבד? בתוך א' כהן (עורך), *עיונים בספרות ילדים: פרקי עיון ומחקר* (עמ' 89–110). חיפה: המרכז לספרות ילדים.
- שפירא, ר' (1988). ייחודיות חינוכית-חברתית: בתי-ספר ייחודיים – רקע, התפתחות ובעיות. בתוך ד' פור (עורך), *תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה והחלטות ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית* (עמ' 135–174). ירושלים ותל אביב: משרד החינוך והתרבות – המזכירות הפדגוגית ובית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב.
- שפירא, א' (1997). *יהודים חדשים יהודים ישנים*. תל-אביב: עם עובד.
- שפירא, א' (2014). *ככל עם ועם: ישראל 1881–2000*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- שפירא, י' (2014). על זהות לאומית. *מבזקי הארות פסיקה*, 21, 5–21.
- שפרן, א' י' (1982). גלות כסימן לגאולה. *דעת*, 8, 5–11.
- שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). ערכים. בתוך י' עירם (עורך), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 9–38). ירושלים: משרד החינוך.
- תבור, מ' (2016). ספרות הילדים החרדית כמראה למאפיינים ולערכים בעולם החרדי בהשוואה לערכים בספרות הילדים הכללית. *ספרות ילדים ונוער*, 140, 56–69.
- תדמור, י' ואלוני, נ' (2016). *נעשה יחד חינוך טוב יותר! איגרת לתלמידות ולתלמידים למורות ולמורים*.
- תדמור-שמעוני, ט' (2010). *שיעור מולדת – חינוך לאומי וכינון מדינה 1954–1966*. קריית שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- תידור-באומל, י' (2004). גיבורים למופת: צנחני היישוב במלחמת העולם השנייה ועיצוב הזיכרון הקולקטיבי הישראלי. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Albrecht, M. C. (1954). The Relationship of Literature and Society. *American Journal of Sociology*, 59(5), 425-436.
- Alexander, R. J., Broadfoot, P., & Phillips, D. (Eds.) (1999). *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, I*. Oxford: Symposium Books.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bar-Tal, D., & David, O. (2009). A Sociopsychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example. *Personality and Social Psychology Review* 13(4), 79-354.
- Barth, f. (1997). How is the Self conceptualized? Variations Among Cultures. In: U. Neisser & d. a. Jopling (eds.), *the Conceptual Self in Context: Culture, Experience, self-understanding* (pp. 75-91). Cambridge: Cambridge University Press.

- Beit-Hallahmi, B. (1992). *Despair and Deliverance: Private Salvation in Contemporary Israel*. Albany, NY: SUNY Press.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Apple Psychology* 46 (1), 5–68.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- Brezis, D. (2012). *Levinas et le tournant sacrificiel*. Paris: Hermann.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21<sup>st</sup> Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357–371.
- Bump, P. (2014, September 11). How 'homeland' became part of our American lexicon. *The Washington post*, Retrieved from [https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2014/09/11/how-homeland-became-part-of-our-american-lexicon/?utm\\_term=.bc6b784d297f](https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2014/09/11/how-homeland-became-part-of-our-american-lexicon/?utm_term=.bc6b784d297f)
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crowley, T. (1996). Signs of belonging: Languages, nations and cultures in the old and new Europe. In C. Hoffman (ed.), *Language, culture and communication in contemporary Europe* (pp. 47–60). Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology, Fourth Edition*, 1, (pp. 269–322).
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25, 582–602.
- Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL journal*, 10(4), 7–25.
- Erez, M., & Gati, E. (2004). A Dynamic, Multi-Level Model of Culture: From the Micro Level of the Individual to the Macro Level of a Global Culture. *Applied Psychology*, 53(4), 583–598.
- Evans, V., Bergen, B. K., & Zinken, J. (2007). The cognitive linguistics enterprise: an overview. In V. Evans, B.K. Bergen & J. Zinken (eds.), *The Cognitive Linguistics Reader* (pp. 2–36). London.
- Fillmore, C. J. (1968). The Case for Case. In E. Bach & R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory* (pp. 1–88). New York: Reinhart and Winston.
- Fillmore, C. J. (1977). Topics in Lexical Semantics. In R. Cole (ed.), *Current Issues in Linguistic Theory* (pp. 76-138). Bloomington Indiana: Indiana University Press.
- Fillmore, C. J. (1982). Frame Semantics. In the Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistic in the Morning calm* (pp. 111-137). Seoul: Hanshin.



- Fillmore, C. J. (2007). Frame semantics. In V. Evans, B.K. Bergen & J. Zinken (eds.), *The Cognitive Linguistics Reader* (pp. 239–266). London.
- Fillmore, C. J., & Etkins. B. T. (1992). Toward a Frame Based Lexicon: The Semantic of RISK and its Neighbors. In A. Lehrer & E. Kittay (eds.), *Frames, Fields and Contrasts* (pp. 75–102). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fillmore, C. J., & Etkins. B. T. (2000). Describing Polysemy: The Case of ‘Crawl’. In Y. Ravin & C. Leacock (eds.), *Polysemy: Theoretical and Computational Approaches* (pp. 91–110). Oxford: Oxford University Press.
- Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Gerhards, J. (2005). *The Name Game: Cultural Modernization & First Names*. Transaction Publishers, 65–124.
- Hroch, M. (1996). From National Movement to the Fully-formed Nation: The Nation-building Process in Europe. In G. Balakrishnan (ed.) *Mapping the Nation* (pp. 78–97). New York and London: Verso.
- Hume, D. [1740] (1976). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jayaraman, R. (2005). Personal Identity in a Globalized World: Cultural Roots of Hindu Personal Names and Surnames. *The Journal of Popular Culture*, 38(3). Oxford, 476–490.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Kittay, Eva F. (1992). Semantic Fields and the Individuation of Content. In A. Lehrer and E. F. Kittay (eds.), *Frames, Fields, and Contrasts* (pp. 229–252). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum.
- Kohn, H. (1982). *Nationalism Its Meaning and History*. Peter Smith Publisher.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things – What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason – A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.

- Langacker, R. W. (1988). A View of Linguistic Semantics. In B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 49–90). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin.
- Langacker, R. W. (1999). Assessing the cognitive linguistic enterprise. In T. Janssen & G. Redeker (eds.), *Cognitive Linguistics: Foundation, scope and methodology* (pp. 13–59). Berlin, New-York: Mouton de Gruyter.
- Lawson, E. D. (1984). Personal names: 100 years of social science contributions. *Names*, 32(1), 45–73.
- Leitmann, B. L. (2005). Globalisation and its consequences. *Eotvos Lorand Tudomanyegyetem*. Budapest, 207–221.
- Levi-Strauss, C. (1961). *Raceet Histoire*. Paris: Gonthier.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive Meanings – The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liebman, C. S., & Don-Yehiya, E. (1983). *Civil Religion in Israel*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Locke, J. (1960). *An Essay Concerning Human Understanding by John Locke*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. N.J.: Princeton, Van Nostrand.
- Milbank, J. (1990). *Theology and social theory: Beyond secular reason*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Montague, R. (1968). Pragmatics. In R. Klibansky (ed.), *Contemporary Philosophy: A Survey* (pp. 102–122). Florence: La Nuova Italia Editrice.
- Montague, R. (1970). English as a formal language. In E. Vesentini et al (eds.), *Linguaggi nella Società, e nella Teccnica* (pp. 189–224). Milan: Edizioni di Cimunità.
- Montague, R. (1973). The proper treatment of quantification in ordinary English. In R. Thomason (ed.), *Richard Montagou Formal Philosophy* (pp. 247–270). New Haven: Yale University Press.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society – Or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. London: MacMillan & Company.
- Olick, J. K., Vinitzky-Seroussi, V., & Levy, D. (Eds.) (2011). *The Collective Memory Reader*. New York: Oxford Unversiry Press.
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School-books: Ideology and propoganda*. London: I.B. Tauris Publishers.
- Pustejovsky, J. (1996). *Lexical Semantics*. Massachusetts: Brandeis University.

- Radden, G., & Kövecses, Z. (2007). Towards a theory of metonymy. In V. Evans, B.K. Bergen & J. Zinken (eds.), *The Cognitive Linguistics Reader* (pp. 335–359). London.
- Reid, T. [1764] (2011). *An Inquiry into the Human Mind, on the Principles of Common Sense*. Cambridge University Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In B. Lloyd & E. Rosch (eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schriewer, J., & Holmes, B. (Eds.) (1992). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Simmel, G. (1971). the Stranger. In D. N. Levine (ed.), *Georg Simmel on individuality and Social Forms* (pp.143-149 ). Chicago.
- Smith, A. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Smith, A. D. (1993). *National Identity*. London: Penguin Books.
- Sovran, T. (2013). House and home: A semantic stroll through metaphors and symbols. *The Journal of Israeli History*, 32(1), 141–156.
- Sovran, T. (2014) *Relational Semantics and the Anatomy of Abstraction*. New York: Routledge.
- Trier , J. (1973). *Aufsditze und Vortrdge zur Wortfeldtheorie*. Bertim: Degruyter.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus, suivi De Investigations philosophiques, traduit deVallemand par p. Klossowski*. Paris: GALLIMARD.
- Yerushalmi, Y. H. (1997). Exile and Expulsion in Jewish History. In B. R. Gampel (ed.), *Crisis and Creativity in the Sepharadic World, 1391–1648* (pp. 3–22). New York: Columbia University Press.
- Zrubavel, Y. (1994). The death of memory and the memory of death: Massada and the holocaust as historical metaphors. *Representation*, 45, 72–100.
- Zrubavel, y. (1995). *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*. Chicago: University of Chicago Press.



**TEL AVIV** אוניברסיטת  
**UNIVERSITY** תל אביב

**TEL AVIV UNIVERSITY  
THE LESTER AND SALLY ENTIN FACULTY OF HUMANITIES  
THE CHAIM ROSENBERG SCHOOL  
OF JEWISH STUDIES AND ARCHAEOLOGY  
DEPARTMENT OF HEBREW LANGUAGE AND SEMITIC LINGUISTICS**

**NATIONAL IDENTITY CONCEPTS –  
A SEMANTIC STUDY OF CHANGES IN  
SCHOOL ANTHOLOGIES  
FROM THE FOUNDING OF THE STATE OF  
ISRAEL UNTIL TODAY**

**THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY**

**BY  
OSHRI ZIGHELBOIM**

**UNDER THE SUPERVISION OF PROFESSOR TAMAR SOVRAN**

**SUBMITTED TO THE SENATE OF TEL AVIV UNIVERSITY**

**FEBRUARY 2019**



**TEL AVIV** אוניברסיטת  
**UNIVERSITY** תל אביב

**TEL AVIV UNIVERSITY  
THE LESTER AND SALLY ENTIN FACULTY OF HUMANITIES  
THE CHAIM ROSENBERG SCHOOL  
OF JEWISH STUDIES AND ARCHAEOLOGY  
DEPARTMENT OF HEBREW LANGUAGE AND SEMITIC LINGUISTICS**

**NATIONAL IDENTITY CONCEPTS –  
A SEMANTIC STUDY OF CHANGES IN  
SCHOOL ANTHOLOGIES  
FROM THE FOUNDING OF THE STATE OF  
ISRAEL UNTIL TODAY**

**THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY**

**BY  
OSHRI ZIGHELBOIM**

**UNDER THE SUPERVISION OF PROFESSOR TAMAR SOVRAN**

**SUBMITTED TO THE SENATE OF TEL AVIV UNIVERSITY**

**FEBRUARY 2019**

## **Changes in National Identity Concepts – A Semantic Study of School Anthologies**

### Abstract

This study examines the semantic changes that have taken place over the years in expressions regarding *national identity*, as reflected in children's literature in the anthologies taught in elementary schools from the founding of the State of Israel until today. These semantic changes reflect the manner in which social-ideological messages are conveyed, and enable a comparison between how different types of education choose some certain literary pieces, while explicitly ignoring others. This is a linguistics study that deals with a social educational complicated subject. It applies cognitive semantics tools on texts of school anthologies, and shows how various texts' terminologies reveal the efforts to shape the learners' abstract concept of *national identity*.

A collective national identity can be defined as the manner in which people perceive themselves as being part of a national group. An affinity to a national collective is dynamic and could change over time in varying circumstances. It reflects the narrative and norms of a society at a given period of time. *National identity* is the degree of individuals' feeling of solidarity as members of the national collective, and their subjective attitude towards that identity. *National identity* derives from the definition of *nation* and *nationality*.

The challenge of this study is to examine this complex term using cognitive-semantic tools. The variety of identities in Israel is based on religion, nationality, ethnicity, and more. The term *National identity* itself incorporates a variety of sub-identities. The terms *nationality* and *national identity* reflect ideological and moral struggles of different groups in Israeli society. *National identity* is challenged by both orthodox and liberal Jews, and by globalization that is characterized by liberalism and individuality.

The Israeli Jewish education system includes three main types: State-Secular Education, State-Religious Education, and Ultra-Orthodox (Haredi) Education. The objectives of each

of them differ greatly. Some additional minor types of schools also exist: Montessori, Anthroposophy and Democratic schools.

Society's values are dynamic and constantly changing, due to historical changes and the influence of numerous social and competing ideological groups. Such changes and differences are reflected in the various literary anthologies' texts, as educators and anthology editors perceive children's books as a means for achieving moral-educational objectives, such as national, social, aesthetic and language ones.

The present study examines literary texts included in six grades' anthologies of elementary schools in Israel. These texts have a profound impact of children's perceptions, values and opinions of their surrounding communities, and as such, are used as a means for educating and shaping values. They reflect the way a society wishes to see itself.

These texts are taught in at least one of the three main Jewish educational movements. The study focuses on the literary texts that are taught on five national occasions: **Yitzhak Rabin Memorial Day, Holocaust Remembrance Day, Memorial Day for the Fallen Soldiers of Israel and Victims of Terrorism, Independence Day, and Jerusalem Day.**

The three stages of the study are: (1) **A synchronical investigation** that focuses on expressions of *national identity* in anthologies published since the 1980s; (2) **A diachronic investigation** that examines the semantic changes of basic terms related to the semantic fields of *nationality, identity and national identity*; (3) **A comparative investigation** that clarifies the differences and similarities between the anthologies of the three educational movements.

The main finding of this study are the five sub-models that comprise the abstract *national identity* category: **The Religion based Model**, whereby the Jewish Religion Nationality includes all members of this certain religion; the **Ethnic Model**, whereby the ethnic-Jewish nationality includes all members of the human race; the **Language Model**, whereby the Hebrew Nationality includes all people who speak the Hebrew language; the **Withdrawn**

**State Model** holding that the Israeli nationality only includes members of the Jewish People who live in the political territory known as the State of Israel; and the **Comprehensive Civil Model** according to which the Israeli Nationality includes all citizens of the state, regardless of their religion, race or ethnicity.

For example, the **different names of the national territory** in the anthologies of the various educational movements reflect the differences between the above mentioned five sub-models. Names such as *The Holy Land* and *The Land of Zion* express the Religion Model. *The Country of Israel* is related to the Ethnic Model. *Land of the Hebrews* emphasizes the Language Model. *The State of Israel* expresses the Withdrawn State Model, while *The State of all Citizens* reflects the Comprehensive Civil Model. Thus the complex model of *national identity* emphasizes the differences and inclusion trends between the identities and the various educational movements.

The main contribution of the study is the way it uses linguistic-semantic tools such as the study of semantic fields and frames also conceptual and contextual analyses for understanding the social phenomenon of *national identity* and the changes it has undergone. Educational anthologies point at manners in which attitudes of young children are shaped and at the relationship between attitudes and a feeling of identity. The main challenge in this study is abstract and opaque nature of the concepts *nationality*, *identity* and *national identity*. Implementing cognitive-semantic tools help shedding light on the terminology of the abstract semantic field of '*national identity*'. It helps enhance the understanding of the consciousness-awareness structures that underlie the complex social phenomenon known as *national identity* as well.