

זיכרון לאומי והסללה אזרחית: הבדלים אתניים-מעמדיים בתהליכי זיכרון בבתי ספר תיכוניים בישראל

יהודה גודמן | ניסים מזרחי

מחקר זה חובר לעניין האנתרופולוגי המתרחב בשנים האחרונות בבחינת הקשרים והפערים שבין הזיכרון האישי לבין הזיכרון הלאומי המשותף. על בסיס מחקר אתנוגרפי מקיף שהתקיים במהלך שני ימי הזיכרון המרכזיים בישראל בשלושה בתי ספר תיכוניים במערכת החינוך הממלכתית היהודית, אנו בוחנים את האופן שבו מונחל הזיכרון הלאומי בתנאים של ריבוד אתנו-מעמדי סמוי. באמצעות ניתוח של מה שאנו מכנים "טכניקות זכירה" אנו בוחנים את התהליכים הרגשיים, הקוגניטיביים וההתנהגותיים שמאפשרים את שזירתם של הזיכרון האישי והזיכרון הלאומי זה בזה במסגרת בית הספר. מתוך הממצאים האתנוגרפיים מתבהרים ממדיה המרובדים של עבודת הזיכרון - מורים במסלולי הלימוד השונים משתמשים בטכניקות זכירה נבדלות כדי להזמין תלמידים מרקעים אתנו-מעמדיים שונים ליטול חלק בעבודת הזיכרון הלאומי. בד בבד עולה כי טכניקות הזכירה השונות ממלאות תפקיד מכונן באשרורם של מיקומים אתנו-מעמדיים קיימים. כפי

* מאמר זה מבוסס על המאמר שלהלן: Yehuda Goodman and Nissim Mizrahi, "The Holocaust Does Not Belong to European Jews Alone": The Differential Use of Memory Techniques in Israeli High Schools," *American Ethnologist* 35 (2008), pp. 95-114. המאמר תורגם בידי איה ברויאר, והוא שוכתב ונערך לכבוד אסופה זו. את המושג "הסללה אזרחית" טבעה כנרת שדה, העורכת המדעית של הגרסה העברית של המאמר. אנו מודים לכנרת מקרב לב על עריכה מדעית יסודית, קפדנית ונכונה. כמו כן אנו מודים לקרן למלגות ע"ש פרופ' יונתן שפירא באוניברסיטת תל-אביב ולמרכז סילברט לחקר ישראל באוניברסיטה העברית בירושלים על תמיכתם בפרויקט זה. גרסאות מוקדמות של המאמר הוצגו בשנת 2003 בכנס השנתי של הקרן למלגות ע"ש פרופ' יונתן שפירא באוניברסיטת תל-אביב ובפורום לסוציולוגיה ביקורתית של החינוך במכון ון ליר בירושלים, וב-2005 במפגש השנתי של האגודה האנתרופולוגית האמריקנית בווישינגטון. אנו מבקשים להודות לתלמידינו ולעוזרי המחקר שלנו באוניברסיטת תל-אביב ובאוניברסיטה העברית בירושלים וכן לקרול קדרון, טים פילברו, באיירד לינס, דליה מרקוביץ', סטיב מאס, יצחק ספורטה, אנדריאה סמית, ג'פרי ווייט ויוסי יונה על הערותיהם המועילות. תודה לשני הקוראים האנונימיים על קריאתם הביקורתית של המאמר בגרסתו האנגלית, לוויירג'יניה דומינגו על הצעותיה הנבונות ולדון דונהאם על הדרכתו הסופית. אנו אסירי תודה במיוחד לתמר זילבר על הדיון הפורה שניהלה אתנו על הרעיונות המופיעים במאמר זה.

שגילינו, עבודת הזיכרון מציידת תלמידים מרקעים חברתיים נבדלים בארגז כלים אזרחי שונה למדי, שעשוי לעצב את תפקודם העתידי כאזרחים שותפים ופעילים בספרה הציבורית בישראל. כך חושף המחקר ממד שבדרך כלל נסתר מן העין במרבית מחקרי הריבוד בסוציולוגיה של החינוך, והוא הממד הריבורי והמסליל של העבודה החינוכית בהקשרה האזרחי.

בוקר יום השואה בתיכון ישראלי יהודי. רגע לפני שיחל טקס יום הזיכרון הפומבי של בית הספר, מתנהל בכיתה המסלול הטכנולוגי שיעור מיוחד העוסק בזיכרון השואה. תלמידי הכיתה, ברובם ממוצא מזרחי וממעמד חברתי-כלכלי נמוך, יושבים במבנה הטורים המסורתי ופניהם אל המורה. המורה מנסה לקרב את תלמידיו לנושא הנלמד על ידי שיתופם בחוויית הזיקה האישית שלו לשואה. הוא מספר להם:

אני נולדתי ב-62' וגדלתי בין מלחמת ששת הימים, יום כיפור ושל"ג, אז הנושא של השואה מאוד תפס אותי. השואה קשורה למה שקורה לנו היום. אנחנו עדיין צריכים להילחם היום כי רוצים להשמיד אותנו. אני לא מאוהה גולה כמו אותם אנשים שעברו את השואה, אבל אני מרגיש מאוד מחובר אליה (כיתה טכנולוגית, בית ספר א).

ככיתה סמוכה, שתלמידיה לומדים במסלול הבין-תחומי היוקרתי - רובם ממוצא אשכנזי וממעמד חברתי-כלכלי גבוה - מתנהל דיון במתכונת שונה לגמרי. השולחנות והכיסאות ערוכים במעגל, והתלמידים ישובים זה מול זה. הלוח מכוסה בגזרי עיתונים העוסקים בשואה שליקטו התלמידים והמורה. התלמידים מנהלים בעצמם את רוב השיעור, והם פותחים אותו בדיון על ייחודו של היום באמצעות השאלה האם יש לשנות את מתכונת הזיכרון הלאומי ולקיים את יום השואה בשילוב עם יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל. חלק מהתלמידים מספרים חוויות אישיות מהביקור שערכו לא מכבר במחנות ההשמדה בפולין וחוזרים על סיפורים ששמעו בבית. התלמידים האחרים מתרגשים מן הסיפורים, כמה מהם מזילים דמעה (כיתה בין-תחומית, בית ספר א).

במאמר זה אנו בוחנים כיצד מונחל ונחוה הזיכרון הקולקטיבי הלאומי על ידי תלמידים בני קבוצות אתניות ומעמדיות שונות בבתי ספר תיכוניים יהודיים בישראל. כמו כן אנו בוחנים את האופן שבו משמשות הטכניקות הנהוגות בבתי הספר לשיתופם של התלמידים בעבודת הזיכרון הלאומי. באמצעות תצפיות משתתפות בדיונים שהתנהלו בכיתות בשלושה בתי ספר במשך שני ימי הזיכרון המרכזיים בישראל - יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ויום הזיכרון לשואה ולגבורה - בחנו את האופנים השונים שבהם קבוצות אתניות-מעמדיות שונות זוכרות את האומה. הניתוח מתמקד בפעולות הזיכרון הממשיות הננקטות בשדה ובטכניקות הזכירה העומדות לרשותם של שחקנים חברתיים, ולא בניחות תוכן של אתוסים היסטוריים או טקסים פומביים. בהקשר הבית-ספרי התבוננו במתודות השונות

שמורים נעזרים בהן לצורך הנחלת הזיכרון הלאומי ובאסטרטגיות ההתמודדות שלהם עם גילויי התנגדות, הסתייגות או חוסר עניין מצד התלמידים. אנו טוענים כי טכניקות הזכירה השונות אמנם מאפשרות ליחידים הממוקמים בעמדות חברתיות נבדלות להשתתף בעבודת הזיכרון המשותפת, אך בה בעת מאשררות את מיקומם הנבדל בספֶרה הציבורית.

עבודת הזיכרון מסקרנת במיוחד בהקשר הישראלי-יהודי. בניגוד לנעשה במדינות אחרות (למשל בארצות הברית - ראו O'Connor 1999), מערכת החינוך היהודית בישראל נמנעת משימוש בקטגוריזציה אתנית, גם כאשר החלוקה האתנית ניכרת לעין ובולטת במיוחד (ראו מזרחי, גודמן ופניגר בספר זה). גם כאשר לזיכרון הלאומי, במערכת החינוך היהודית רווחת התפיסה כי בשונה מהמאבק היהודי-פלסטיני על האמת ההיסטורית (Sa'di and Abu-Lughod 2007), היהודים חולקים נרטיב משותף וחוויה משותפת של זיכרון קולקטיבי. ההתמקדות במאמר זה בעבודת הזיכרון הלכה למעשה, ב"מי" זוכר וב"איך" זוכרים בהקשר נתון, מגלה תמונת מציאות מורכבת יותר, השוברת את הדימוי הלכיד של הזיכרון הקולקטיבי היהודי. תמונה זו מתחוורת מתוך התחקות על עבודת הזיכרון הנדרשת מתלמידי תיכון כדי להתאים את הזיכרון הפרטי שלהם לזיכרון הלאומי. לכאורה, הגישה הבית-ספרית היא גישה יחידנית, הרואה בכל תלמיד אינדיבידואל, שכאזרח לעתיד מוטלת עליו החובה להתחבר לזיכרון הלאומי המשותף. ואולם, הניתוח של טכניקות הזכירה הנהוגות בבתי הספר מגלה כי התלמידים מוזמנים לעבודת הזיכרון לא רק על בסיס אותה גישה יחידנית כי אם גם על בסיס ההבחנה בין הקבוצות החברתיות שעמן הם נמנים. כך למשל אנו למדים כי טכניקות הזכירה מעצימות את נוכחותם של עקבות זיכרון השואה בספֶרה האישית והמשפחתית בקרב קבוצת תלמידים אחת, ומדגישות את היעדרה של חוויה זו מהספֶרה האישית והמשפחתית של קבוצה אחרת. בכך ממצבות טכניקות הזכירה את שתי הקבוצות במיקום שונה ביחס לנרטיב הלאומי, וקובעות במידה רבה את תחושת ה"ביתיות" של כל אחת מהן ביחס לאותו נרטיב. אם כן, מתוך ההתחקות על טכניקות הזכירה הנבדלות מתגלה טבעה המרוכב ובה בעת המרוב של עבודת הזיכרון בבית הספר.

שדה המחקר הבית-ספרי משמש זירה אידיאלית להתבוננות בשני היבטים מרכזיים בעבודת הזיכרון שכמעט לא זכו לתשומת לב בספרות המחקרית - האחד הוא ההשפעה של מיקומים אתנו-מעמדיים שונים על עבודת זיכרון, והשני הוא הרלוונטיות של עבודת הזיכרון לתהליכי הסללה וריבוד אתנו-מעמדיים. בכך אנו מבקשים להאיר את חלקה של ההסללה האזרחית באי-השוויון החברתי.

מורכבויות אתניות-מעמדיות וטכניקות זכירה

זיכרון לאומי, מעמד ואתניות

זיכרונות לאומיים מייצגים לעתים קרובות נרטיבים היסטוריים שנויים במחלוקת ציבורית על העבר (Wertsch 2002, 24). מחקרים עמדו על כך שקבוצות חברתיות שונות במדינת הלאום לא רק "מארגנות" את הזיכרונות הלאומיים שלהן כדי שיתאימו לסוגיות המטרדות אותן בהווה (Halbwachs 1980), אלא מעצבות אותם לאורם של מאבקים פוליטיים (Gillis 1994), ויכוחים אידיאולוגיים ומוסריים (Irwin-Zarecka 1994) ויחסי כוח (Schudson 1995). בדרך כלל מחלוקות חברתיות, גזעיות, אתניות ופוליטיות על "אמת היסטורית" מקבלות צביון פומבי (Devine-Wright 2003, 14-17). במקרים אלה אפשר שתתעורר מחלוקת גלויה בין קבוצות חברתיות שונות (Barton and McCully 2003), או לחלופין שקבוצה אחת תנסה לערער על תקפותו של הזיכרון הדומיננטי (Ahonen 1992; Wanner 1998, 94-108, 141-169). אולם יש שהמאבק על הזיכרון הלאומי מקבל צביון אחר, שאינו בהכרח פומבי. לפי הומי באבא אנתרופולוגים שביקשו לבחון את מורכבויותו של הזיכרון הלאומי בחברות פוסטקולוניאליות נעזרו במושג "הגמוניה" שפיתח אנטוניו גראמשי (Bhabha 1994). מתוך התחקות על כפל משמעויות, דרכים עוקפות, נתיבים סמויים ועקבות זיכרון הדגימו העבודות הללו כיצד קבוצות מוחלשות טוות גרסאות חלופיות ולא פומביות לזיכרון הלאומי.¹

בהמשך לקו חקירה זה אנחנו מעלים את השאלה כיצד קבוצות אתניות-מעמדיות הנבדלות זו מזו זוכרות את האומה הלכה למעשה, בייחוד במצבים של עימותים סמויים או גלויים חלקית. במילים אחרות, אנו שואלים כיצד מתעצבת עבודת הזיכרון של קבוצות אתניות-מעמדיות שונות כאשר הקונפליקט בין הקבוצות אינו גלוי ומפורש. מה קורה כאשר קבוצות חברתיות שונות אינן מחזיקות בהכרח בנרטיבים לאומיים שונים (Wertsch and O'Connor 1994) אלא חולקות בעצם נרטיב שליט אחד? במקרה זה, שבו החברה מכחישה את ההבדלים בין הקבוצות - או לכל הפחות מטשטשת אותם ומציגה אותם כזניחים - ההתחקות על עבודת הזיכרון מסקרנת במיוחד. בלב מה שנדמה כסולידריות והסכמה לאומית, ההבדלים בין הקבוצות באים לידי ביטוי בדרכים מרומזות לאין ערוך, בעיקר באמצעות שימוש נבדל בטכניקות זכירה ייחודיות. כך, הנרטיב המשותף לכאורה זוכה הן לאשרור והן לייצוג שונה בזיכרון של כל קבוצה וקבוצה.

הפרגמטיקה של הזיכרון הקיבוצי: טכניקות זכירה

החוקרים שהתעניינו ב"זיכרון קיבוצי" (Halbwachs 1980) וב"אתרי הנצחה" מודרניים (Nora 1996) נטו לראות בהם דוגמאות מובהקות לפולחנים חילוניים

1. Cole 2001; Swedenburg 2003; Smith 2004

מודרניים (Moore and Myerhoff 1977) או ל"אירועים ציבוריים" (Handelman 1998), הממלאים תפקיד מכריע בכניין האומה וביצירתה של "קהילייה מדומיינת" משותפת (אנדרסון 1999). בעקבות דורקהיים פירשו חוקרים רבים את טקסי הזיכרון ואת אתרי הזיכרון כאמצעים שתכליתם לאשר ערכים משותפים ולחזק את הסולידריות החברתית. ואולם בכל המחקרים הללו, בין שהטקסים והאירועים נתפסו כרשת לכידה יחסית של משמעויות, כ"מודלים" או כ"יער של סמלים", ובין שנתפסו כאתרים המשקפים מאבק בין כוחות חברתיים-פוליטיים מנוגדים - תפקידם ותפקיד הטקסים הכרוכים בהם נותרו בעלי אופי מבני.² עבודת הזיכרון הלאומי נתפסה כפועלת בעיקר בכיוון אחד - מלמעלה למטה. במילים אחרות, זיכרונות של פרטים ושל קבוצות שונות במדינת הלאום נתפסו כמעוצבים על ידי מבנים וכוחות נתונים.

בשנים האחרונות אנו עדים לעניין הולך וגובר של האנתרופולוגיה התרבותית (Desjarlais and Holland *et al.* 1998, 19-46), האנתרופולוגיה הפסיכולוגית (O'Neill 2000) והסוציולוגיה של התרבות³ בתיאוריית הפעולה החברתית, המאירה באופן מלא יותר את תפקידו הפעיל של האדם בעיצוב החברה שבה הוא חי. בהתאם לקו מחשבה זה החלו חוקרים להתעניין מחדש בחוויית הזיכרון הקיבוצי וביקשו לנתח את המרחב המתווך בין היסטוריות משותפות לבין חוויות סובייקטיביות (White 2001). מהלך זה בא לגשר על פער דיסציפלינרי בחקר הזיכרון בין היסטוריונים, מדעני חברה וסוציולוגים, החוקרים היבטים קולקטיביים של זיכרון, לבין פסיכולוגים, המעוניינים באופן שבו יחידים זוכרים ומבינים את ההיסטוריה האישית שלהם; בעוד הראשונים מתייחסים להיבטים הפומביים והמשותפים של הזיכרון אך מתעלמים בדרך כלל מחוויית הזיכרון של יחידים, האחרונים מתייחסים להיבטיו הקוגניטיביים והרגשיים של הזיכרון אך אינם נדרשים כמעט להקשר החברתי והמוסדי שלו. המגמה האנתרופולוגית החדשה מתאפיינת אפוא בכחינה של יחסי הגומלין בין שתי הספרות הללו, ובייחוד בתיאור ובניתוח של זירות חברתיות שבהן מתבצעת עבודת התיווך שבין האישי לקולקטיבי.⁴ באמצעות בחינת עבודת הזיכרון במרחב הבית-ספרי אנו מבקשים להמשיך את הכיוון המחקרי העוסק בזיקה שבין הספרה האינדיבידואלית לספרה הקולקטיבית-לאומית. ואולם שלא כמרבית העבודות בתחום, אשר עוסקות בזיקה שבין האינדיבידואלי לבין הקולקטיבי אך אינן מתייחסות להקשר הריבוני, או לחלופין בוחנות את כפייתו של זיכרון לאומי דומיננטי על קבוצות שוליות, אנו תרים אחר המשמעות הנבדלת של הזיכרון הלאומי בקרב קבוצות שונות החולקות נרטיב לאומי אחד. כלומר, אנו מבקשים לבחון את הזיקה שבין מיקומם האתנו-מעמדי הנבדל של תלמידים לבין פרקטיקות

2. גירץ 1990; 1998; Handelman 1998; 69; Kertzer 1988; Turner 1967

3. Swidler 1986; 2003; Schatzki *et al.* 2001; Mizrahi *et al.* 2007

4. לבחינת הזיקה בין הזיכרון האישי לזיכרון הלאומי בהקשר הישראלי ראו למשל

Feldman 2002; Kidron 2009

הזיכרון הנדרשות ליצירת חיבור בין הנרטיב האישי לנרטיב הלאומי המשותף. ברוח זו אנו מבקשים לפתח את המושג "טכניקות זכירה". במילה "טכניקות" כוונתנו לפעולות השונות שבאמצעותן יחידים פועלים ומופעלים כחלק מתהליך הזכירה. המושג "טכניקות זכירה" מתבסס הן על המחקר האנתרופולוגי העכשווי על עבודת הזיכרון,⁵ והן על עבודותיו המאוחרות של פוקו, שעסקו במה שכינה "טכנולוגיות של העצמי" (Foucault 1988). ואולם בשעה שמרבית מחקריו של פוקו ושל הבאים בעקבותיו מדגישים את תפקידה של הטכנולוגיה בשליטה על יחידים ובניהול אוכלוסיות (Rose 1996; 1999), אנו נדרשים לאופן שבו השימוש בטכניקות זכירה מאפשר משא ומתן חברתי על משמעות הזיכרון הלאומי עבור יחידים המשתייכים לקבוצות חברתיות שונות. במקום לראות בסובייקטים הזוכרים נשאים סבילים של צורות שיח ממשמעות וממטרות, אנו מתמקדים בדרמה האנושית המתרחשת סביב ההתאמה, ההתנגדות והפרשנות השונה של אנשים ממשיים לנרטיב הקולקטיבי. כך, איננו רואים במורים ובתלמידים נשאים ומתווכים סבילים של המדינה או נשאים של "התנגדות", אלא שחקנים חברתיים שמנהלים משא ומתן פעיל על מידת השתתפותם וצורת השתתפותם בספרה האזרחית. כמו כן אנו נדרשים לאופן שבו השימוש הנבדל בטכניקות זכירה ממלא תפקיד ביחסים בין קבוצות בתוך השדה החברתי המקומי. אנו בוחנים כיצד השימוש הנבדל בטכניקות זכירה יוצר או מנסח מחדש הבדלים חברתיים גם כשאלה מוצגים לא פעם כנוחים וכפעוטי ערך, וכיצד שימוש נבדל בטכניקות זכירה מבטא ומחזק את תהליכי ההשתתפות הנבדלת של המשתתפים כאזרחים בספרה הציבורית.

עם אחד, זיכרונות נבדלים

מקרה הבוחן שלנו מתבסס על חקירה אתנוגרפית שהתקיימה בשיעורי הכנה לטקסי יום הזיכרון בבתי ספר תיכוניים בישראל בשניים מימי הזיכרון השנתיים – יום הזיכרון לשואה ולגבורה ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל. מחקר זה בוחן את ההתרחשויות החברתיות בכיתות לימוד הנבדלות זו מזו בהרכב הדמוגרפי (אתני וחברתי-כלכלי) של תלמידיהן. שיעורי ההכנה לטקסי יום הזיכרון שימשו לנו זירה להתבוננות במשא ומתן שמקיימים יחידים בין הזיכרון הפרטי שלהם לבין הזיכרון הקולקטיבי. אלו הם כמה ממרכיביה הייחודיים של זירת הפעולה הבית-ספרית שנבחנה במחקר זה:

א. ביטויים מבניים של ריבוד אתנו-מעמדי. בסוציולוגיה של החינוך מקובלת הסברה כי השסע האשכנזי-מזרחי במגזר היהודי עודנו נוכח במבנה הריבודי

5. Connerton 1989; Battaglia 1992; Stoller 1995; Basso 1996; Bloch 1998

של מערכת החינוך בישראל.⁶ סוציולוגים של החינוך מצביעים על קיומו המתמשך של מתאם גבוה בין מוצא ומעמד חברתי-כלכלי לבין הישגים בלימודים, המתבטא בחלוקה אתנו-מעמדית למסלולי לימוד שונים (Ayalon and Shavit 2004). חלוקה זו ניכרת בייצוג יתר של תלמידים ממוצא מזרחי במסלולים מקצועיים או לא יוקרתיים, לעומת יתרון מספרי בולט של תלמידים ממוצא אשכנזי במסלולים עיוניים יוקרתיים (Shavit 1984; Cohen and Habersfeld 1998). מגמה זו נמצאה גם בבתי הספר הנחקרים, שבהם תלמידים ממוצא מזרחי הם הרוב המוחלט במגמות הנמוכות, ואילו במגמות היוקרתיות יש ייצוג יתר לתלמידים ממוצא אשכנזי.⁷ במחקר זה אנו מבקשים לבדוק האם במסלולי הלימוד ובמגמות השונות נעשה שימוש בטכניקות זכירה מובחנות התורם להבנייתן של חוויות זיכרון נבדלות.

ב. זיכרון לאומי ארוך טווח לעומת זיכרון לאומי קצר טווח. יום הזיכרון לשואה ולגבורה ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה מעלים על נס שני זיכרונות לאומיים שונים מבחינה פנומנולוגית. יום השואה מבטא את מה שאפשר לכנות "זיכרון לאומי ארוך טווח", מאחר שמרבית הישראלים לא השתתפו ישירות באירועים הקשורים בו. ככזה, הוא נעדר גם מהזיכרון האישי של כלל התלמידים בבית הספר. ואולם בעוד שלזיכרון השואה יש רק עקבות מעטים בזיכרון המשפחתי של תלמידים ממוצא מזרחי, הוא נוכח במידה בולטת בזיכרון המשפחתי של תלמידים ממוצא אשכנזי. יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל, לעומת זאת, מבטא רובד אחר של הזיכרון הלאומי, המעוגן בחוויות מן התקופה שלאחר קום המדינה, ולכן אפשר להתייחס אליו כאל "זיכרון לאומי קצר טווח". ככזה, יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל נוכח בחוויית חייהם של כלל התלמידים. כמו כן, הנצחת חללי מערכות ישראל (ונפגעי פעולות האיבה) נעשתה במשך השנים לעניין חוצה גבולות מעמדיים ואתניים, והיא משותפת לתלמידים ולמורים ממוצא אשכנזי וממוצא מזרחי, בני מעמד חברתי-כלכלי גבוה ונמוך כאחד (Ben-Amos 2003, 189–192).⁸

6. סבירסקי 1990; Ayalon and Shavit 2004; Cohen and Habersfeld 1998.

7. כיוון שהוריהם של תלמידים רבים נולדו בישראל, כדי לעקוב אחר ההשתייכות האתנית ביקשנו מן התלמידים לציין בשאלונים את ארצות מוצאם של הורי הוריהם. ראו סטטיסטיקה מפורטת של התפלגות התלמידים למסלולי לימוד על פי מוצא במאמרם של מזרחי, גודמן ופניגור בספר זה.

8. חשוב לציין כי למרות קיומו של מרחב זיכרון אשכנזי-מזרחי משותף, גם הזיכרון הלאומי שהתגבש מאז קום המדינה מורכב מייצוגים אתניים דיפרנציאליים, שחלו בהם תמורות במהלך שנותיה של המדינה. למשל, אבנר בן-עמוס (Ben-Amos 2003, 189–192) מציין כי הזיכרון הלאומי הישראלי עוצב בשנות החמישים והשישים בהתבסס על הגדרה צרה ביותר – דמותו של גיבור תש"ח (גבר יהודי אשכנזי). כך הודרו ממנו בעשורים הראשונים המהגרים המזרחים שהגיעו מארצות ערב לאחר קום המדינה, פלסטינים אזרחי ישראל ונשים. ואולם כיוון שיום הזיכרון מנציח לא

לנוכח הבדל זה בין שני סוגי הזיכרונות הלאומיים אנו בוחנים את המשמעות הנבדלת של שני ימי הזיכרון עבור קבוצות תלמידים מרקע אתנו-מעמדי שונה. הכיתות - הן במסלולי הלימוד היוקרתיים, שבהם יש רוב ניכר של תלמידים ממוצא אשכנזי, והן במגמות הנמוכות, שבהן מרבית התלמידים ממוצא מזרחי - היוו עבורנו זירות מובחנות להתבוננות בעבודת הזיכרון בהקשרה האתנו-מעמדי ובעיצובן של טכניקות זכירה.

ג. **סיפור אחד, טכניקות שונות.** מערכת החינוך היהודית בישראל פועלת בהקשר לאומי ייחודי, המדגיש את החיבור האתנו-לאומי המשותף לכל היחידים והקבוצות הנמנים עם הקולקטיב היהודי. מרכיב זה נוכח הן במבנה הנרטיבי העוצמתי של הסיפור הלאומי המסורתי "משואה לתקומה" והן בציווי הנורמטיבי לכור היתוך. ציווי זה משפיע על המדיניות החינוכית, על הפרקטיקה הפדגוגית ועל תוכני הלימוד. בניגוד למאבק הלאומי הגלוי בין יהודים לפלסטינים בישראל, ככל שהבריס אמורים בחלוקות החברתיות הפנים-יהודיות רווחת הנטייה לטשטשן, להמעיט מערכן ולעתים אפילו לבטלן.⁹ הפער בין אהידות המסר של משרד החינוך לבין הצורך להתאימו לקבוצות תלמידים הנבדלות זו מזו במאפייניהן האתנו-מעמדיים מתבטא בחוסר ההלימה בין האהידות הגלויה של הנרטיב לבין הנבדלות של טכניקות הזכירה שנוקטים מורים במאמץ לתרגם ולהתאים את הנרטיב הלאומי המשותף לניסיון חייהם ולהבנתם של תלמידים. כך, מורים בשדה החינוכי משתמשים בטכניקות זכירה כמו משחקי תפקידים, שימוש ברגשות וכדומה לצורך תיווך מסר מאחד במרחבים חברתיים מובחנים. מצב זה הופך את הזירה הבית-ספרית היהודית בישראל לכר פורה לבחינת עבודת הזיכרון בהקשר של מיקומים חברתיים נבדלים.

ד. **"הבמה" אל "מאחורי הקלעים".** מרבית המחקרים שנעשו על מופעיו

רק את הנופלים במלחמת תש"ח אלא גם את חללי המלחמות שהתחוללו לאחר מכן, הוא נעשה בהמשך גם לחלק מן החוויה המזרחית. יצוין כי בשנים האחרונות החלו להסתמן תמורות בהדגשי ההנצחה בכל הנוגע למקומן של הנשים בזיכרון הלאומי (Lomsky-Feder 2005), אך לא באשר למקומם של הפלסטינים אזרחי ישראל או החרדים; אלה ואלה עדיין נעדרים ממנו.

9. הנרטיב הציוני האשכנזי התפתח והיה לסיפור הלאומי המשותף בלי שיאותגר באופן משמעותי על ידי נרטיבים לאומיים חלופיים. בשולי הסיפור הלאומי המרכזי התפתחו בשנות השמונים ובעיקר בשנות התשעים גישות ביקורתיות בקרב אקדמאים ופעילים חברתיים, אשר ערערו על ההגמוניה הציונית האשכנזית וביקשו לתת ביטוי בלתי תלוי לזיכרון המזרחי (ראו למשל שוחט 2001; חבר ואחרים 2002; יונה וספורטא 2002; שנהב 2003; Shenhav 2002). גישות אלו אמנם חלחלו לספרות שונות במציאות החברתית בישראל, אולם שלא כמו במאבקים על "אמת היסטורית" בחברות אחרות (Linenthal and Engelhardt 1996), הן לא קנו להן אחיזה בתודעה הציבורית הרחבה לא בקרב מזרחים ולא בקרב אשכנזים, ומכאן גם שנוכחותם בבתי הספר ובדיונים המתקיימים בהם מוגבלת למדי.

ומאפייניו של הזיכרון הקולקטיבי בישראל בחנו את עבודת הזיכרון הלאומית שמתרחשת באתרים פומביים. לפי מרבית המחקרים הללו, באירועי הזיכרון הפומביים מודגשים ערכיה היהודיים, הישראליים והציוניים ההגמוניים של המדינה.¹⁰ בשונה מהמחקרים הללו, מחקר זה מתמקד בשיעורי ההכנה לטקסים הפומביים ולפיכך הוא נדרש לעבודת הזיכרון המתבצעת בירכתי הבמה, "מאחורי הקלעים" (ר' גופמן 1980; 134-136; Wertsch 2002). זירת מחקר הממוקמת מאחורי הקלעים מאפשרת התבוננות לא שגרתית בטכניקות זכירה, שכן מעצם טבעה אין היא מאופיינת בנוקשות ובפורמליות הטקסטית, שהיא נחלתם של אירועים פומביים ומובנים. מדובר כאן במרחב רשמי ופומבי פחות, המאפשר משא ומתן חברתי על צורת הזיכרון ועל משמעותו עבור המשתתפים.

שיטת המחקר והקשר החברתי

ניתוחנו מתבסס על אסטרטגיה של ריבוי אתרים (Marcus 1998). תיכון אחד (בית ספר א) שימש אותנו כאתר המחקר העיקרי בשנת הלימודים תשס"ג. בשנה זו ערכנו תצפיות על הטקסים ועל הפעילויות המקדמיות שנערכו בבית הספר בארבע כיתות במסלולי לימוד שונים: שתיים שמעמדן נמוך - כיתה טכנולוגית וכיתה מב"ר (מסלול בגרות רגיל); כיתה אחת במעמד ביניים - כיתה הומנית; וכיתה עיונית במעמד גבוה - הכיתה הבינתחומית.¹¹ בשנת הלימודים תשס"ד ביקרנו בשני בתי ספר תיכוניים אחרים (בית ספר ב ובית ספר ג), ובכל אחד מהם צפינו בשני מסלולי לימוד - אחד במעמד נמוך (כיתה אתג"ר¹²) ואחד במעמד גבוה. אספנו נתונים באמצעות תצפית משתתפת וניהול רישומי שדה מפורטים של הדיונים

10. ראו עזריהו 1995; בן-עמוס ובית-אל 1999; Handelman and Katz 1998. לאחרונה נטען כי ההכרה הגוברת בגיוונה של החברה הישראלית והפירוק האיטי של מערכת הסמלים המקורית של הקולקטיב מפנים מקום ל"קהילות אָבֵל מקומיות". בהתאם לכך יש היום בתי ספר תיכוניים שבטקסי יום הזיכרון שלהם ניתן ביטוי

מיוחד לאובדן אישי ולקולות נשיים (Lomsky-Feder 2005)

11. המגמה ה"טכנולוגית" מתייחסת למסלול מקצועי, לא עיוני; מב"ר - מסלול בגרות רגיל - הוא מסלול שבמסגרתו לומדים התלמידים מספר מינימלי של יחידות לימוד ולעתים קרובות אין די בכך לצורך המשך לימודים במוסדות להשכלה גבוהה. התלמידים במסלול זה נוהגים להתלוצץ ולומר שהשם מב"ר הוא ראשי תיבות של "מפגרים בעלי רמה", או לחלופין "מדענים ביום רע"; המגמה ההומנית מתמקדת במדעי הרוח ונחשבת ממוצעת מבחינת הקושי והיוקרה העיוניים. למגמה הבינתחומית נרשמים מרבית התלמידים האשכנזים, והיא כוללת לימודים במדעי החיים. התלמידים הנרשמים למגמה זו מתפקדים כצרכנים הבוחרים בתחום הלימודים הרצוי להם.

12. כיתות אתג"ר מקנות לתלמידיהן תעודת גמר בשלושה מסלולים מקצועיים (מסמ"ת - מסלול מקצועי תיכוני; מסמ"ר - מסלול מקצועי רגיל; מסמ"מ - מסלול מקצועי מעשי).

בכיתה ושל הטקסים בבית הספר, ולהשלמת התמונה ערכנו ראיונות עם תלמידים ומורים וחילקנו לתלמידים שאלון דמוגרפי.¹³ בהתבסס על גישתם של שטראוס וקורבין (Strauss and Corbin 1990) לפיתוח טענות תיאורטיות במחקרי שדה, ניתחנו את עבודת הזיכרון של כל השחקנים החברתיים, מורים ותלמידים כאחד, במקום ובזמן התרחשותה, ומתוך כך חילצנו תובנות על אודות השימוש הנבדל בטכניקות זכירה בכיתות השונות. הניתוח במאמר זה מבוסס בעיקר על התצפיות בדיונים בכיתה. כל השמות שמופיעים במאמר בדויים, לשם הגנה על פרטיותם של המשתתפים.

שלושת בתי הספר שנבחרו ממוקמים כולם באזור גיאוגרפי אחד - מרכז הארץ, אוכלוסיותיהם דומות וגם מסלולי הלימוד שהם מציעים לתלמידיהם דומים למדי. לכן אנחנו יכולים להקיש כי ההכוונה האתנית-מעמדית בבתי הספר למסלולים ולכיתות שונות תואמת נתונים סטטיסטיים של בתי ספר דומים באזור וניתוחים דמוגרפיים ברמת המקרו של תיכונים ישראליים.

הבדלים אתניים-מעמדיים, זיכרונות לאומיים ושימושים נבדלים בטכניקות זכירה

זיכרון תקופת השואה וטרום-המדינה: מיזוג האישי והלאומי לעומת חוויית הפער

לדיון ביום השואה בכיתה הבין-תחומית היוקרתית בבית ספר א הגיעו התלמידים בחולצות לבנות והדליקו שני נרות זיכרון. השולחנות והכיסאות סודרו כך שהתלמידים ישבו זה מול זה ולא מול המורה. השיעור נהל ברובו בידי התלמידים ונפתח בשיחה על ייחודו של היום:

המורה: מה דעתכם, האם צריך לשלב את יום השואה עם יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל?

[הכיתה נייעורה לחיים ומתפתח דיון ער]

ליאורה: בשום אופן לא! לכל סוג של נספים יש את הכבוד שלהם. צריך לכבד בנפרד כל סוג של קורבנות. אסור לערבב את כולם.

דוד: הרגו חצי מהעם, אז זה מספיק חשוב שיקדישו לזה יום משלו. אסור להמעיט בערך השואה.

אורית: כל אירוע טראומתי צריך יום זיכרון משל עצמו.

בחלקו השני של השיעור סיפרו התלמידים והמורה סיפורים אישיים הנוגעים לשואה. מחנכת הכיתה, מורה ממוצא אשכנזי, סיפרה לתלמידיה על מסעה למחנות המוות בפולין במסגרת משלחת בית הספר. היא שיתפה את התלמידים בחוויותיה מהביקור במחנה ההשמדה מידאנק שליד העיר לובלין שבפולין, וסיפרה את

13. ראו הערה 7 לעיל.

סיפורו של שבח וייס, יו"ר הכנסת לשעבר, ניצול שואה. שבועות אחדים לפני יום השואה התבקשו התלמידים לראיין קרובי משפחה שהם ניצולי שואה ולהזמין להגיע לכיתה ולספר את סיפורם. בפועל לא נכחו בשיעור קרובי משפחה, אולם התלמידים סיפרו את הסיפורים ששמעו בשיחות בקרב משפחתם. מקצת הסיפורים עסקו בקרובי משפחה ששרדו ואחרים בכאלה שנספו. תלמידה אחת סיפרה על סבה שסבל מרעב ואכל נייר כדי לשרוד, ואילו תלמידה אחרת סיפרה על סבה שלה, צייר שהצליח לשרוד באמצעות שרטוט מפות עבור הנאצים. התלמידים היו מאוד מעורבים רגשית וכמה מהם בכו. במהלך העדויות האישיות תלמידים ממוצא מזרחי נראו קשובים אך לא השתתפו בדיון באופן פעיל. לאחר מכן כמה מהתלמידים שהשתתפו כמסע לפולין שיתפו את חבריהם בחוויותיהם מהמסע.

בכיתה זו התמזגו הסיפורים האישיים עם הסיפור הלאומי, והשיעור, אף שהיה אינטנסיבי מבחינה רגשית, זרם בצורה קולחת ונינוחה. הראיונות עם קרובי המשפחה אפשרו לתלמידים להנכיח את זיכרון השואה הלאומי בספרה המשפחתית והאישית. סיפורו האישי של שבח וייס, ילד פליט שואה ודמות ממלכתית-לאומית, הוסיף גם הוא נדבך סמלי לחיבור בין האישי ללאומי. סיפור החוויות מהמסע לפולין בגוף ראשון, הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים, הפך את התלמידים לסוכנים פעילים ושווים (זה לזה וביחס למורה) בעבודת הזיכרון הקולקטיבי. העיסוק בשואה הפך אפוא את המרחב הכיתתי לשדה פעולה של השתתפות שווה. ממד שוויוני זה השתקף גם בארגון המחודש של מערך השיבה בכיתה: סידור ה"טורים" המסורתי שבו התלמידים ישובים כשפניהם אל המורה שונה לסידור מעגלי, שבו התלמידים רואים זה את זה וכל אחד יכול להישמע. מיצובם של תלמידי הכיתה הבין-תחומית כשותפים פעילים, מלאים ושווים בעבודת הזיכרון ניכר כבר בדיון הפותח, שבו מוקמו התלמידים בקדמת הספירה הציבורית, כאזרחים השותפים לעיצוב הזיכרון הלאומי. עמדה זו של אזרחים מעורבים עולה בקנה אחד עם התגלמות הנרטיב הלאומי בספרה המשפחתית והאישית של אותם תלמידים. אף על פי שתלמידים ממוצא אשכנזי היו הרוב המכריע בכיתה הבין-תחומית, נכחו בכיתה גם כמה תלמידים ממוצא מזרחי. טכניקות הזכירה, שהיו כרוכות במזיגה בין האישי ללאומי, מיקמו את אותם תלמידים בשולי הסיפור הקולקטיבי, מחוץ למעגל ההשתתפות הפעיל, כנוכחים-נפקדים. אולם בהקשרים אחרים של הדיון, שבהם נעשה שימוש בטכניקות זכירה אחרות, שלא התבססו על ההלימה בין המשפחתי לקולקטיבי, שבו אותם תלמידים ממוצא מזרחי והפכו לנוכחים ולפעילים בדיון הכיתתי. כך ניתן לראות כיצד המרקם האתני מתפרק למופעים שונים ומורכב מחדש בתהליך דינמי המונע משימוש בטכניקות זכירה שונות. המפגש בין הזיכרון הפרטי לבין הזיכרון הקולקטיבי והשימוש בטכניקות זכירה נבדלות מילאו אם כן תפקיד מרכזי ביכולתם של תלמידים משתי הקבוצות האתניות לתמרן בין צורות ההשתתפות השונות בזיכרון הלאומי.

במגמות העיוניות הנמוכות, המורכבות בעיקר מתלמידים ממוצא מזרחי וממעמד

הברתי-כלכלי נמוך, התהווה מערך אחר של זיכרון. בכיתות הללו נדרשו המורים להתמודד באופן יסודי יותר עם בעיית הרלוונטיות של זיכרון השואה לחיי היום יום של תלמידיהם. הדילמה שעמדה לפניהם היתה במידה רבה כיצד להקנות לשואה משמעות בעיני תלמידים שמשפחותיהם לא חוו אותה במישרין. בפועל הפעילו המורים מגוון של טכניקות זכירה. בין השאר כללו הטכניקות הללו גיבוש של הזיכרונות לכלל מערכת של עובדות, סיפור או הקראה של סיפורים (עדויות בעל פה של ניצולים, עדויות של ניצולים שתועדו בעיתונות או בספרים, סיפורי מורים על התנסויותיהם או על התנסויות של קרובי משפחותיהם), עירור של רגשות ותרגום השואה לחוויות אישיות רגילות באמצעות דיבור על שגרת היום יום של החיים בגטו או במחנה ההשמדה. כמו כן, בחלק מהכיתות נעשה שימוש בטכניקת זיכרון של משחקי תפקידים ובטכניקת זיכרון של הלאמת זכר השואה (תרגום נרטיב השואה לנרטיב הסכסוך הישראלי-ערבי או היהודי-ערבי), אגב הפיכתו לסיפור בעל מוסר השכל חד וברור. דווקא משום שטכניקות הזכירה הללו נועדו לגשר על הפערים החווייתיים של התלמידים, הן שיקפו את השערת המורים בנוגע לריחוקם של התלמידים מזיכרון השואה ובנוגע לנוכחותו המצומצמת בעולמם הרגשי ובחויית חייהם.

מתוך התצפיות בלשו טכניקות של "סטנדרטיזציה" ו"אובייקטיביזציה" של הידע לעומת טכניקות של גיוס רגשי ותרגום חווייתי של החומר. כך למשל, המחנכת בכיתת אתג"ר בבית ספר ב שמרה על הסידור הטורי הרגיל של השולחנות בכיתה וחילקה לתלמידים דפי עבודה על השואה כמתכונת של שאלון אמריקאי, שבו הופיעו שאלות שונות, בעיקר עובדתיות, כמו מה עשה מנג'לה, מי היה מפקד המרד בגטו ורשה, מי היה בעל התפקיד הנאצי הבכיר ביותר שהובא למשפט בישראל והוצא להורג, איזה אות קלון אולצו היהודים לענוד, מה היה "ליל הבדולח" ב-1938, מה היו מועצות היהודים, באיזו מדינה הקימו הנאצים את הגטאות הראשונים, איך עלה היטלר לשלטון, וכדומה. ברוח דומה גרש מחנך הכיתה הטכנולוגית בבית ספר א את הלוח בטבלאות וברשימות, הרצה לתלמידים, השליט אווירת משמעת והעביר מסר ברור בנימה סמכותית. בשני המקרים הללו הושווה לימוד הזיכרון הלאומי ללימוד מקצועות מן המניין, כמו מתמטיקה, מדעים או היסטוריה, אשר מצריכים מאמץ קוגניטיבי אבל מתאפיינים בקשר מועט לעולמם האישי של התלמידים.

בכיתות אחרות נצפתה טכניקה של סיפור זיכרונות אישיים מצד המורים, שהביאה לגיוס רגשי של התלמידים ואפשרה להם להשתתף בעבודת התרגום של הזיכרון. בכיתת מב"ר בבית ספר א סיפרה המורה לתלמידיה את הסיפור של משפחתה. היא סיפרה כי סבתה מצד אמה היא ניצולת שואה וכי לכן יום השואה וזכר השואה מעולם לא היו זרים או מוזרים בעיניה. להפך, השואה היתה חלק ממציינות החיים של משפחתה. היא תיארה כיצד איבדה סבתה בהדרגה את משפחתה - אב, אם ואח צעיר - וכיצד ברחו בסופו של דבר ומצאה מקלט בבית פולני, שם הצילה את נפשה. התלמידים היו מרותקים. הסיפור נגע ללבם והם התרגשו במיוחד כאשר המורה

פרצה בבכי והמשיכה לגולל את הסיפור בעיניים דומעות. אחרי שנרגעה סיפרה כיצד המשיכה סבתה לחיות לבדה ונאבקה לשרוד תחת נטל זיכרונות ילדותה. המשפחה ניסתה לתמוך בה ולהקל את זיכרונותיה הקשים, אבל היא איבדה את חרות החיים שלה והפכה לאישה קרה, מבוהלת, חשדנית ואפילו פרונואידיית. בזמן שהמורה סיפרה את סיפורה שמרו התלמידים על שקט. בעשותה שימוש בטכניקת זכירה של עדות אישית, הפכו התלמידים ל"עדי שמיעה", וכך השתתפו באירוע קרוב המסמן אירוע רחוק. המורה הפכה אפוא לדמות מתווכת בין הזיכרון האישי לזיכרון הלאומי, דמות שבאמצעותה הפך אירוע זר ורחוק לחוויה סוחפת, ממשית ומיידית בעולמם של התלמידים. לאחר שסיימה את עדותה פנתה המורה לתלמידיה וביקשה גם מהם לחלוק עם הכיתה את סיפורי המשפחה האישיים שלהם הנוגעים לשואה. בכיתה השתררה דממה. אף אחד מהתלמידים לא היה יכול לחלוק עם הכיתה סיפורים משפחתיים מתקופת השואה, שכן משפחותיהם לא חוו אותה. ההזמנה להשתתפות על בסיס חוויות אישיות ומשפחתיות הפכה באחת לסמן אתני של תלמידי הכיתה, שהיתה מורכבת, כאמור, מתלמידים ממוצא מזרחי בלבד. משנתקלה בחוסר היענות מצד התלמידים, עברה המורה להשתמש בטכניקת זכירה אחרת, המנטרלת את החלל הביוגרפי בחווייתם של התלמידים ועם זאת מבקשת להנכיח רגשות הכרוכים בטראומת השואה. היא פיזרה על הרצפה דפים שעליהם כתובים שמות של רגשות שונים (עצב, כעס, שנאה, נקמה, חמלה, זעם), וביקשה מכל תלמיד שיבחר מילה אחת שמיטיבה לבטא את רגשותיו וינמק את בחירתו. מרבית התלמידים בחרו במילים המתייחסות לנקמה ולכעס. את בחירתם נימקו בכך שאף על פי שאין להם קשר אישי לשואה, הגורל האכזר של היהודים מעורר את כעסם כלפי מי שביצעו ביהודים את הפשעים הללו.

מורים אחרים התמקדו במשחקי תפקידים לצורך עבודת תרגום חווייתית, וביקשו מתלמידיהם לגלם קורבנות שואה. בכיתה אחת אמרה המורה לתלמידיה: "תארו לעצמכם שאתם נמצאים בבית בזמן שקצין אס-אס נכנס לפתע, מצווה עליכם לצאת החוצה ומאפשר לכם לקחת פריט אחד בלבד. מה תיקחו?" לאחר מכן כתבה על הלוח את שמות הפריטים שהתלמידים השיבו שהיו לוקחים עמם. מורים אחרים ביקשו לתווך לתלמידיהם את חוויית השואה באמצעות ניסיון החיים האישי שלהם, והציגו לפנייהם את הדרך שבה ראוי בעיניהם להתייחס לשואה. כך סיפר המורה שדבריו צוטטו בפתח המאמר כי תמיד חש בקשר שבין מלחמות ישראל לבין השואה, ושילב בסיפורו את חווייתו האישית כמי שגדל בישראל עם המסר הלאומי של השואה. הוא התחבט ללא ספק באותה סוגיה שהטרידה את תלמידיו – היותו ישראלי ממוצא מזרחי שאינו "מאותה גולה כמו אותם אנשים שעברו את השואה".¹⁴ טכניקה זו אפשרה למורה "להלאים" את השואה; המורה הדגיש כי הוא

14. המורה מיתן את ההבדל האתני באמצעות השימוש שעשה במונח "גולה", המבטא התייחסות לארץ המוצא ולאו דווקא לעדה.

מרגיש מחובר לשואה מאחר שהיא קשורה לעימות הלאומי בין יהודים לערבים ולהיסטוריה של מדינת ישראל. טכניקות אלו של משחק תפקידים ושל הלאמת זיכרון השואה ממוזגות את זיכרון השואה המרוחק עם המציאות בהווה ומציעות לתלמידים דרך לשזור את חוויותיהם האישיות בזיכרון הלאומי. כך למשל, בהקבילו את הערבים לנאצים, חיבר המורה בין זיכרון השואה הרחוק לבין הזיכרון הלאומי הקרוב. טכניקה זו היתה כה מוצלחת עד שאחד התלמידים, בן למשפחה ממוצא מזרחי, התבלבל בין יום הזיכרון לשואה ולגבורה לבין יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל.

לעתים דווקא התלמידים, ולא המורה, הם שיזמו את השימוש בטכניקת ההלאמה שמחברת את השואה לצינונות ולמדינה. לדוגמה, בתשובה לשאלת המורה "מה משמעות השואה", הצהיר אחד התלמידים בכיתת מב"ר כי הנאצים היו כמו הערבים: עשו פיגועים נגד היהודים. עד מהרה התלקח ויכוח לוהט על היחסים בין יהודים לערבים. תלמידים אחדים קראו "מוות לערבים!", בנוסח הקריאות שנשמעו ברחובות לאחר פיגוע טרור בעשור הראשון של המאה ה-21; אחרים צעקו: "ערבי טוב הוא ערבי מת!".

לצד השימוש בהלאמה ניסו המורים להתמודד עם זיהוי השואה עם יהדות אירופה, כלומר עם האשכנזים:

חשוב לי שכשאתם יוצאים מכאן תצאו עם הבנה אחת: שהשואה היא לא השואה של האשכנזים או סתם יהודים, אלא שואה עולמית. אני עומד לומר דברים קשים [...] ארצות הברית סירבה לסייע לבריחת יהודים, לא בצורה כלכלית ולא בצורות אחרות. ארצות הברית שהיא "ידידה" של ישראל [...] מה זה קרמטוריום? זו מילה חדשה שבשילכם? זו משרפה. הגרמנים יימח שמם שרפו גופות כי הם מסודרים ולא רצו להשאיר עדויות. האמריקאים סירבו לעזור להפציץ את המשרפות של אושוויץ. גם הבריטים כמוהם, ידעו שיש רצה עם ולא עשו כלום.¹⁵

האשכנזיות מוצאת מהקשרה המקומי הטעון ועוברת אל המישור הבין-לאומי: "השואה היא לא השואה של האשכנזים או סתם יהודים, אלא שואה עולמית"; במרחב הגלובלי מודגשים גבולות הקולקטיב היהודי הנרדף, אשר גם "ידידיו" מפנים לו עורף בעת צרה.

לצד הטכניקות הללו השתמשו המורים גם בטכניקת זכירה "מגייסת", שמיקמה

15. בריאיון שניהלנו עמו ציין המורה את גישתם השלילית של התלמידים. אחרי שתיאר את הרקע שלו כילד מזרחי שהתקשה ללמוד ולרכוש כישורים אקדמיים בסיסיים, הוא הסביר לנו כי לדעתו חשוב להתמודד עם הקובלנה שתלמידיו המזרחים שבים ומעלים בפניו, לפיה "השואה שייכת לאשכנזים, לא לנו". אף שהתלמידים לא השמיעו את הטענה הזאת במפורש בהזדמנות הנדונה כאן, המורה השתדל להעלות את הסוגיה ולענות על השאלות של תלמידיו בנוגע למידת הרלוונטיות של השואה לחייהם. זה היה הפער שעליו ביקש לגשר.

את התלמידים בעמדה של שחקנים פעילים. מורה אחת שאלה את תלמידיה, "כיצד אנחנו יכולים לשמר את זכר השואה ההולך וגוויע עם השנים ועם הדורות החדשים?" (כיתת אתג"ר, בית ספר ב). התלמידים הציעו טכניקות שונות, בעיקר פעילויות פיזיות וחוייתיות: יותר סרטים שינציחו את סיפורי הניצולים, יותר ביקורים באתרי הנצחה כמו מוזיאון יד ושם, ביקורי תלמידים רבים ככל האפשר במחנות הריכוז בפולין. אחד התלמידים טען כי רק אם אנשים יראו כמו עיניהם את המקומות שבהם התרחשו הדברים ואת השרידים שלהם, השואה והשלכותיה ייחרתו בזיכרונם. במקרה הזה, שהיה נדיר יחסית בכיתות הללו, שיתפו המורים את תלמידיהם באתגר הכרוך בתרגום היסטוריה לאומית רחוקה לחויית חיים הרלוונטית להווה. בטכניקה זו, שלא כבטכניקות הזכירה האחרות, התלמידים מוצבו כמשתתפים פעילים האחראים על תיווך הפער בין העבר לבין ההווה.

זיכרון התקופה שלאחר קום המדינה: דיון בגבולות לאומיים לעומת עיון בצורות הזדהות בשונה מעבודת הזיכרון סביב יום השואה, עבודת הזיכרון המתייחסת לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה, ובייחוד זו הנעשית ביום הזיכרון, לא היתה כרוכה בעבודת תרגום. זיכרון זה נכח בדרכים שונות בחוויות החיים של כלל התלמידים. אולם אף שהנושא עורר עניין רב ומעורבות בקרב כל קבוצות התלמידים, גם במקרה זה מצאנו שימוש נבדל בטכניקות זכירה בהתאמה לחלוקות האתניות-מעמדיות בבית הספר.

בכיתה הבין-תחומית סודרו הכיסאות במעגל. בתחילת השיעור נתבקשו התלמידים להצמיד ללוח פתקים שעליהם מכתמים וציטוטים שהכינו מראש עם המורה.¹⁶ כל פתק שיקף נקודת מבט מוסרית אחרת על הזיכרון הלאומי שביטא פוליטיקאי או איש רוח ישראלי, לדוגמה: "היה כל הזמן הולך ושואל מי אני [...] וזה בגלל שנאבד לו הזיכרון אצל ההם [...]". (מתוך דוד גרוסמן, "עייין ערך אהבה"); "עם שאינו מכבד את עברו, ההווה שלו דל ועתידו לוט בערפל" (אמירה המיוחסת ליגאל אלון); "שחררנו את מחשבתנו מכל נטל השעבוד של הפזורה היהודית לדורותיה וניסינו לגבש את ההכרה העברית" (מתוך מסתו של יונתן רטוש, ממיסדי התנועה הכנענית, "כתב אל הנוער העברי"); "לנו אין היסטוריה! מיום שגלינו מארצנו אנחנו עם בלי היסטוריה. אני רוצה להודיע [...] שאני מתנגד להיסטוריה היהודית [...] מה יש בה: גזרות, עלילות, רדיפות וקידוש השם" (מתוך חיים הזו, "הדרשה"). התלמידים התבקשו לומר אם הם מסכימים עם הדברים שנאמרו בציטוטים ובהיגדים או חולקים עליהם, ולנמק את דעתם.

16. ההיגדים נלקחו מתוכנית שגיבש מינהל חברה ונוער במשרד החינוך בשנת 1988. ראו "לזכור ולשכוח", <http://www.snunit.k12.il/minhal/word/15023.doc>, (אוחזר ב-22.2.12).

מבנה האירוע על היבטיו השונים - סידור הכיתה, מבנה הדיון, האוטונומיה היחסית של התלמידים וכן תכניו של הדיון, העוסקים בלבו של אתוס הזיכרון הלאומי - מיצבו את התלמידים כשותפים פעילים בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי בספרה הציבורית. השימוש בהגות, בספרות יפה ובסוגיות אתיות הרחיק את עבודת הזיכרון מהחוויה הקונקרטית, הממשית והגולמית ואפשר לתלמידים להתרומם אל הנשגב, המופשט והתיאורטי - ציפייה טיפוסית מבני המעמד הבינוני-גבוה המשכיל (Bourdieu 1984).

הדיון שהתנהל לאחר מכן התפתח אף הוא לכדי דיון בשאלה אתית, ובו שוב מוצבו התלמידים כאזרחים מובילים ומעורבים הדנים בגבולות הזיכרון הלאומי: המורה: כיום הזיכרון אנחנו זוכרים את אלו שנהרגו במלחמות וגם את אלו שנהרגו בפיגועים. יש הבדל ביניהם לדעתכם?

[התלמידים מדברים יחד]

מעייין: אלו שהלכו לצבא ידעו שזה יכול לקרות. אלו שמתו בפיגועים לא ידעו שזה יקרה להם.

המורה: תסבירו לי מה מאפיין את ההבדל בין החיילים שנופלים בקרב ובין אלו שנהרגים בפיגועים, אלו שחיים ביום יום. תסבירו לי מה מאפיין את התקופה של השנים האחרונות, לעומת לפני עשר-חמש עשרה שנה? האם יש הבדל בין אלו שהקריבו את נפשם למען מדינת ישראל לעומת אלו שהקריבו את חייהם באוטובוס בקו מס' 4?

דנה: אלו שבאוטובוס לא הקריבו אלא הוקרבו.

המורה: הוקרבו [...] אה, את מתכוונת לסביל ולא לפעיל?

[...]

נעמה: כל מי שלוקח סיכון ויוצא מהבית נלחם על הזכות שלו; לגור כאן, לחיות כאן.

תלמידים: הוא לא נלחם על שום דבר.

נעמה: הוא כן נלחם. הוא יכול להישאר בבית.

בועז: הוא לא חושב כשהוא יוצא מהבית, "וויי אני הולך להילחם על הזכות שלי".

[האווירה מבודחת מעט. צחקוקים ודיבורים בין התלמידים]

[...]

המורה: יש לי שאלה על ערך החיים. האם יש למעשה הבדל, שוני בין הערך, החשיבות של חיי אדם? אם זה חייל שנמצא במסגרת המיתוס הבלתי ניתן לנגיעה, הצבא? האם זה מיתוס צבאי?

אורי: כן.

המורה: אני הבנתי ממך שצבא זה מיתוס שקשה לערער אותו. זה מאוד מוצק, מאוד בסיסי ולכן יכול להיות שיש הבדל בין בחור צעיר שנהרג במסגרת אותו המיתוס או מישהו אחר שנהרג באופן אחר?

מרב: האופי שבו מזכירים אותו הוא שונה, אבל ערך החיים של חיי אדם הוא שווה, זהה. אני חושבת גם כן, שצריך להפריד בין ימי הזיכרון.

התלמידים בכיתה זו לא עסקו ברגשות, כמו עצב או אֶבֶל, אלא תפקדו, בהנחיית מחנכת הכיתה, כשומרי החומות של הזיכרון הלאומי. ככאלה, היה עליהם לדון בסוגיות אתיות עקרוניות של הכלה והדרה, והוטלה עליהם המשימה למפות את גבולות הזיכרון הלאומי בהתאם לעיקרון הרפובליקאי, לפיו ערכו של אדם וזכויותיו נקבעים על בסיס תרומתו למדינה (פלד ושפיר 2005).

במסלולים הנמוכים התמקדו המורים בטכניקות זכירה שנועדו ליצור הזדהות רגשית בקרב התלמידים. ההיסטוריה הלאומית נפרשה בידי המורים באמצעות סיפורים מעוררי רגשות מכלי ראשון ושני, והתכנים הוצגו באופן שאינו מזמין דיון פתוח. נימת ההוראה היתה סמכותית גם בנושאים אתיים כבדי משקל. במקום משא ומתן בסוגיות אתיות עקרוניות הוצגו מסקנות, מוסר השכל וציווי מוסרי קונקרטי. בכיתות רבות סיפרו המורים סיפורים על קרבות היסטוריים או על מלחמות. כמה מן המורים, בעיקר הגברים שבהם, סיפרו על ניסיונם האישי בצבא; אחרים סיפרו על דמויות מופת הראויות לחיקוי ולהזדהות. מורה אחד (שבשיחות עמו הדגיש את מוצאו המזרחי) הציג לתלמידיו את אתוס ההקרבה האישית באמצעות שני סיפורים – אחד על אב ששכל את בנו במלחמת יום הכיפורים, ואחד על חייל שאיבד את חברו בקרב. לסיום שאל המורה את תלמידיו באיזו יחידה צבאית ירצו לשרת. רבים אמרו שהם רוצים לשרת ביחידות קרביות. כששאל אם אינם פוחדים למות במהלך השירות השיב אחד התלמידים, "הכול מאלוהים; אם הוא רוצה שנמות, נמות, זהו זה". אולם בשיחה שהתפתחה, התעוררו אצל התלמידים גם ספקות:

המורה: מהו בעצם יום הזיכרון?

יוסי: על כל המלחמות שהיו.

המורה: לא היה במדינה שלנו רגע אחד של שקט. בהסתכלות על מדינת ישראל במשך חמישים וחמש שנה [...] הלידה שלה היתה במלחמה ומרגע זה בצורה זו או אחרת היא נמצאת במלחמה, ויש יותר מעשרים ואחד אלף חללים – חלל זה ריק. מה זה אומר בשבילך רני, מה זה יום הזיכרון?

רני: אל תשאל אותי.

המורה: למה? אתה לא שייך לעם שלנו שאתה לא רוצה לענות?!

לירן: למה צריך ללכת למות ולהגן על אנשים שאני לא מכיר?

צחי: למה לעמוד דום ולזכור אנשים שאני לא מכיר?

המורה [צועק]: אתם יודעים מה זה עשרים ואחד אלף חללים שהשאירו חלל מוחלט? יוסי: זה 21 אלף מלחמות.

המורה: חלל זה מקום ריק. גם אם צריך לספור את האנשים האלו – כל אדם עולם ומלואו. תעצמו את העיניים ותדמינו מה זה עשרים ואחד אלף. וגם אתם עוד שנתיים [...]

רני [צועק]: מה עוד שנתיים, נמות!?

המורה: לא. תהיו חיילים.

יגאל: איך אנחנו הולכים על הדבר הזה?

המורה: אסף, גם אתה תהיה מוכן לתת הכול למען מדינת ישראל?

אסף: מה זה הכול?
[צעקות]

משה: אני רוצה להיות קרבי.

[שני תלמידים צוחקים]

המורה: צאו החוצה. ואתה מפריע לי. אתה חצוף.
[זוהר עובר למקום אחר בכיתה]

בשיחה הזאת נאבק המורה בסדקים שהתעוררו בחיבור בין האישי ללאומי ובגילויים שונים של הבעת ספק מצד התלמידים ביחס לציפייה להקרבה אישית לטובת המדינה. כדי לגשר על הפער בין האישי ללאומי נדרש המורה לטכניקת זכירה נוספת, המתבססת על יצירת הזדהות עם דמות מופת. בתום הדיון סיפר המורה לתלמידיו את סיפור הקרב בעמק הבכא, סיפורו של אביגדור קהלני, פוליטיקאי וקצין בכיר (במיל'), גיבור מלחמת יום הכיפורים, אף הוא ממוצא מזרחי:

אני הבטחתי לכם אתמול שבניגוד לשיעורים רגילים שלי, אנחנו נדבר היום על קרב שתבחרו. קרב אחד שהולך להסביר לנו מדוע היה כל כך חשוב לעצור יום אחד את כל החיים לדקה ולזכור: "בשביל מה?". אני הולך לספר לכם סיפור היסטורי אחד על איש שקיבל את אחד התארים החשובים ביותר - "גיבור ישראל". איש שהיה שר בממשלה, אביגדור קהלני, אני לא יודע אם אתם מכירים אותו, איש קטן, תימני וחביב, הוא והגדוד שלו שמרו על חצי מרמת הגולן. רמת הגולן באורך שלה היא 37 ק"מ. בבוקר קהלני מקבל פקודה: תתכונן, מלחמה הולכת לפרוץ בשעה 14:20. מרימים טלפונים לאלו שיצאו לחופשה, אין הרבה טלפונים, מזעיקים אזעקה, יום הכיפורים, כולם בבית הכנסת מתפללים (כיתה טכנולוגית, בית ספר א).

בסיפור הדרמטי הזה האיום החיצוני ומצב החירום מותירים מרחב קטן בלבד להרהור ואינם מאפשרים לדון בגבולות שבין ה"אנחנו" ל"הם" ובין ה"טובים" ל"רעים". הסיפור, שגיבורו הוא גיבור לאומי ממוצא מזרחי, משמש את המורה ליצירת סולידריות רגשית ולחזיון תחושת השייכות אצל התלמידים וכן לקידוש המדינה והקולקטיב היהודי. מרכיבי העלילה והמבנה שלה, שמחברים בין הדת היהודית לבין הלאומיות הישראלית, מהדהדים בעולם המשמעות המסורתית של התלמידים (ידגר וליבמן 2006; Mizrachi 2012) ומתגלים כאמצעי רב עוצמה לתרגום הנרטיב הלאומי לחוויה רגשית. הפנמת המסר של הסיפור נבחנה ב"מבחן ההקרבה"; בסיומו חזר המורה לשאלת נכונותם של התלמידים להקריב את עצמם למען המולדת:

- המורה: אז איך הם לא פחדו לעמוד מול 600 טנקים, מאיפה הנחישות?
 זוהר: נשארו לשמור על המולדת. זה ברור.
- המורה: [כועס וצועק]: מה ברור? אני, יש לי אישה וילדים, למה שאני אקריב את עצמי למולדת? אז מה גורם להם להישאר? למה הם לא בורחים?
 רני: אז תענה כבר על השאלה.
- המורה: אני שואל אתכם.
 [ויכוח בין התלמידים]
- אסף: מה, אני הולך לצבא בשביל למות?
 לירן: בטח [...]
- המורה: למשל בקרב, אם אני שם כמעט בטוח שאני אפגע. אלו שאלות קשות, לכל אחד יש את התשובות שלו.
- תלמידים: יאללה המורה, עוד מעט יש צלצול.
- אסף: המורה, את האמת - אני מפחד להיות בצבא.
 תלמידים [צוחקים]: פחדן.
- זוהר: המורה, מה עשית בצבא?
 לירן: [מחקה את המורה]: אני ראיתי מוקש [...]
 [כולם צוחקים]
- המורה: אף אחד לא זוכר בשעת לוחמה לא את הדגל, לא את המדינה ולא את המשפחה, רק את הרגע של הקרב שאתה רואה חבר שלך נפצע.
- שלומי: מה, אתה חושב שזה קל להוציא משטח אש גופה?
 המורה: שום דבר לא קל ולא תמיד אנו עושים את הדברים הנכונים.
 [...]
- לירן: המורה, לא בשביל להצחיק, שמת לי לב שאתה מתנהג אתנו כמו חיילים - אורגינל, בלי צחוק.

התביעה של המורה מתלמידיו להזדהות באופן מוחלט עם הסיפור הלאומי ולהתחבר לקולקטיב המקודש נתקלה לא רק בגילויי התנגדות מפורשים מצד התלמידים, אלא גם בגילויי הסתייגות סמויים יותר, שהתבטאו בשימוש בהומור ובהגחכה של הנושא. כך למשל, הערתו האחרונה של לירן כלפי המורה, שניסה להדביק את הכיתה בחוויה הצבאית, כוונה למה שהצטייר בעיניו כהזדהות יתר של המורה עם צווי ההקרבה האישית למען המדינה. ביטויי ההומור, הצחוק והגיחוך אפשרו לתלמידים לנער את כובד המסר ולהתרחק ולו מעט מהתביעה המוחלטת להזדהות ולהקרבה. במקרים אחדים תוגברה תביעה זו באמצעות מודל לחיקוי בדמותו של חייל בוגר בית הספר. כך למשל, בעיצומו של הדיון המתלהט בהקרבה האישית של אביגדור קהלני בקרב עמק הבכא נשמעה דפיקה כדלת ובפתח עמד חייל, תלמיד לשעבר של המורה. המורה הזמין אותו להצטרף, והחייל השתתף בתיאור הקרב בעמק הבכא. לאחר מכן פנה אחד התלמידים אל החייל ושאל אותו על שירותו

הצבאי וביקש לדעת אם הוא מפחד למות. החייל במקרה הזה, כמו במקרים אחרים שבהם מבקרים בכיתה חיילים במדים שלמדו בעבר הלא רחוק בבית הספר, שימש דמות מתוכת, המוכרת לתלמידים מעולמם המיידית והקרוב וכך כבד מגלמת את האתוס הלאומי של הזדהות ומחויבות.

עבודת הזיכרון בכיתה זו, כמו גם בכיתות הנמוכות האחרות, התאפיינה בגיוס רגשי של התלמידים ובמאמץ ליצור אצלם הזדהות עם הנרטיב הלאומי ובמיוחד עם הדרישה להקרבה למען המולדת. למרות הנוכחות של הזיכרון הלאומי בחוויית חייהם של התלמידים בכיתות הללו, ניסיונותיהם של המורים להתין את האישי אל תוך הקולקטיבי לא צלחו במלואם ונתקלו בהתנגדות או בהסתייגות מצד התלמידים. גם בלא שינסחו התנגדות מפורשת או אידיאולוגית, ביקשו התלמידים שוב ושוב לשרטט גבולות ברורים בין עולמם האישי לבין הסיפור הקולקטיבי. הטבלה שלהלן מציעה תיאור סכמטי מסכם של הממצאים העיקריים.

טכניקות זכירה לפי הבדלים אתניים-מעמדיים וימי זיכרון

מסלולים נמוכים	מסלולים יוקרתיים		
<ul style="list-style-type: none"> • סידור מרחבי רגיל, היררכי, מורה מול תלמידים. • תרגום זיכרון השואה על ידי שימוש בטכניקות מתוכות: א. פירוק הזיכרון לעובדות ואירועים. ב. עדות אישית של המורה. ג. המשגה וניהול של רגשות באמצעות משחק. ד. משחקי תפקידים ותרגום השואה לחיי היום יום. ה. עיצוב החוויה המוסרית; דוגמה אישית מצד המורה. ו. "הלאמת הזיכרון" - תרגום השואה לזיכרון הקרוב של הסכסוך היהודי-ערבי. • גיוס התלמידים לחשיכה פעילה על תרגום השואה לחייהם. 	<ul style="list-style-type: none"> • סידור מרחבי חלופי, מעגלי ושוויוני של הכיתה. • הצגת זיכרון השואה באמצעות סיפורים משפחתיים ועדויות אישיות על חוויות המסע לפולין. • דיון אתי ומופשט בסדר היום של הזיכרון הלאומי. 	טכניקות	יום השואה
<ul style="list-style-type: none"> • בדרך כלל סביל (מאוזנים, נבחנים, נקראים להזדהות עם הזיכרון הלאומי); • לעתים פעיל (נקראים לקחת חלק בתיווך הזיכרון). 	<ul style="list-style-type: none"> • פעיל (השתתפות פעילה ושווה בעיצוב הזיכרון הלאומי). 	תפקיד התלמידים	
<ul style="list-style-type: none"> • העצמת סמכות (מיצוב המורה כמתווך וכמגשר בין חוויית התלמידים לבין הזיכרון הלאומי הרחוק). 	<ul style="list-style-type: none"> • הנמכת סמכות (המורה מאפשרת לתלמידים לנהל את הדיון ומשתתפת בו במידה שווה). 	תפקיד המורה	

<p>יום השואה</p>	<p>עמדת הסובייקט של התלמידים</p> <ul style="list-style-type: none"> • שותפים פעילים ושווים בנשיאת הזיכרון הלאומי. מצופים להשתתף בספרה הציבורית ולנקוט עמדה בסוגיות עקרוניות ובשאלות מוסריות כלליות. 	<ul style="list-style-type: none"> • ממוקמים מחוץ לספרת הדיון הציבורי. אינם נדרשים לנקוט עמדה בסוגיות עקרוניות ובשאלות מוסריות כלליות.
<p>יום הזיכרון</p>	<p>טכניקות</p> <ul style="list-style-type: none"> • סידור מרחבי חלופי, מעגלי ושוויוני של הכיתה. • שימוש בתוצרי תרבות גבוהה כחלק מהדיון העקרוני בעמדות מוסריות ביחס לזיכרון הלאומי. • דיון אתי ומופשט בסדר היום של הזיכרון הלאומי. 	<ul style="list-style-type: none"> • סידור מרחבי רגיל, היררכי, מורה מול תלמידים. • עידוד ותיווך רגשות וסנטימנטים קולקטיביים: <ul style="list-style-type: none"> א. סיפורים מעוררי רגשות מכלי ראשון ושני. ב. הצגת סיפוריהן של דמויות מופת. ג. העמדת התלמידים בפני "מבחני הקרבה". • הצגת מסקנות מוחלטות, מוסר השכל וציוויים מוסריים.
<p>תפקיד התלמידים</p>	<ul style="list-style-type: none"> • פעיל (משתתפים פעילים הנוקטים עמדה בעיצוב סדר היום ובבחינת הגבולות המוסריים של הזיכרון הלאומי). 	<ul style="list-style-type: none"> • סביל (מאזינים, נקראים לבטא מחויבות ונכונות להקריב). • פעיל (מגלים הזדהות, מגיבים למורה, לעתים מגלים ריחוק תפקידי).
<p>תפקיד המורה</p>	<ul style="list-style-type: none"> • הנמכת סמכות (מתאפשרת על ידי הכנת מערך השיעור בעוד מועד בשיתוף התלמידים. המורה מנחה את הדיון אך לא מנהלת אותו). 	<ul style="list-style-type: none"> • העצמת סמכות (ניהול השיעור מתוך דבקות בהעברת האתוס המוסרי).
<p>עמדת הסובייקט של התלמידים</p>	<ul style="list-style-type: none"> • שותפים פעילים ומעורבים בעיצוב הזיכרון הלאומי. באופן סמלי ממוקמים בעמדת מקבלי ההחלטות בסוגיות עקרוניות ובדילמות אתיות כלליות. 	<ul style="list-style-type: none"> • מצופים למחויבות ולהזדהות אך באופן סמלי ממוקמים מחוץ לספרת הדיון הציבורי.

דיון

מחקר זה חושף ממד שבדרך כלל נסתר מן העין במרבית מחקרי הריבוד בסוציולוגיה של החינוך, והוא הממד הריבוי והמסליל של העבודה החינוכית בהקשר האזרחי.¹⁷ מרבית מחקרי הריבוד עוסקים בקשר שבין ההסללה בבתי הספר לבין המיקום בשוק העבודה ובמערכת ההשכלה הגבוהה; אנו לעומת זה בחנו כאן את הזיקה שבין עבודת הזיכרון לבין מיצובם של תלמידים מרקעים חברתיים שונים בספרה האזרחית. בכך אנו מצטרפים להתעניינות הגוברת בשני העשורים האחרונים בהשתתפות אזרחית (ממשית וסימבולית) במסגרת הדיון בשאלות של פוליטיקת זהויות ותרבות.¹⁸ במחקרים אלו סוגיית ההשתתפות האזרחית חורגת מעבר לזכויות האזרח הפורמליות שמעניק החוק והופכת לשאלה על אודות הצורה והמידה של החברות בקולקטיב. שאלה זו נוגעת במיוחד לקבוצות מיעוט במדינת הלאום (Rosaldo 1997), הנהנות מדרגות שונות של חברות - מלאה, חלקית או רבת-פנים - בקהילייה המדומיינת של המדינה (Das and Poole 2004). ואולם בשונה מן המחקרים הללו, שמתמקדים בקבוצות אתניות, לאומיות או גזעיות מובחנות ונבדלות, מחקרנו מתייחס לקבוצות בעלות מאפיינים אתנו-מעמדיים נבדלים המשתייכות לאותה קהילה לאומית ומצופות לחלוק נרטיב לאומי אחד. מחקרנו בוחן את השלכותיה האזרחיות של עבודת הזיכרון בקרב קבוצות אתניות-מעמדיות נבדלות בהקשר החברתי של אתוס כור ההיתוך, שבו ההבחנות האתניות-מעמדיות מעורפלות או מצונזרות.

הראינו כיצד הבחנות והבדלים בין תלמידים מרקע אתני-מעמדי שונה מיוצרים שוב ושוב באמצעות שימוש נבדל בטכניקות זכירה. במילים אחרות, השימוש הדיפרנציאלי בטכניקות הזכירה השונות בשני ימי הזיכרון שב ומיקם קבוצות מובחנות של תלמידים בעמדות סובייקט שונות ביחס לספרה הציבורית. אמנם בשני ימי הזיכרון חלקו שתי הקבוצות היהודיות זיכרון לאומי משותף, אולם זיכרון זה הונחל באמצעות מערכי השתתפות אזרחית שונים. ביום השואה תלמידים ממוצא אשכנזי וממעמד בינוני-גבוה מוצבו כנשאים של הזיכרון הלאומי, כמי שעקבותיו של הזיכרון הלאומי טבועים בעולמם האישי והמשפחתי, ועל כן ביכולתם לכתוב את ההיסטוריה הלאומית ולגלמה בהווה. אותם תלמידים זהו באופן מלא עם האתוס הלאומי "משואה לתקומה" הקושר בין שני ימי הזיכרון. מתוך עמדה זו מוצבו התלמידים הללו כשחקנים מרכזיים בעיצוב הספרה הציבורית בשני ימי הזיכרון.

17. בהקשר של הסללה בית-ספרית המכוונת לשוק העבודה ולהשכלה גבוהה ראו למשל את עבודתם רבת ההשפעה של Bowles and Gintis 1976, את Willis 1977, ובהקשר הישראלי את סבירסקי 1990, Cohen and Haberfeld 1984, Shavit 1998, וכן Ayalon and Shavit 2004.

18. Ong 1996; Rosaldo 1997; Isin and Wood 1999; Castles and Davidson 2000

באמצעות טכניקות זכירה מעצימות כגון הזמנה לדיון בעמדות מוסריות עקרוניות הלקוחות מהגות ומספרות יפה, צייד בית הספר את התלמידים הללו בארגז הכלים הנחוץ כדי להיפך בעתיד לשחקנים משמעותיים ומובילים בספרה האזרחית. לעומת זאת, תלמידים ממוצא מזרחי ומן המעמד הנמוך מוצבו בתפקיד סביל ביחס לזיכרון הלאומי. ביום השואה חוו תלמידים ממוצא מזרחי את היעדרו של הזיכרון הקולקטיבי מהספרה האישית והמשפחתית של חייהם. חסר זה הצריך עבודה מתוכננת מצד המורים. טכניקות הזכירה שבהן נקטו המורים על מנת לתווך ולתרגם את השואה עבור התלמידים התמקדו בלימוד הנרטיב והעובדות ההיסטוריות או בעירור ובגיוס של רגשות ובטיפוח סנטימנטים קולקטיביים. על פני הדברים, הטכניקות הללו שימשו את המורים כאמצעי לשיתופם ולהכללתם של אותם תלמידים בנרטיב הלאומי. עם זאת, ההתמקדות של אותם מורים בטכניקות המוסרות את הידע באופן סמכותי ועושות שימוש ברגשות, לצד היעדרן של טכניקות זכירה רציונליות המזמינות דיון אתי, עקרוני ופעיל, הועידה לתלמידי הכיתות הנמוכות תפקיד סביל בלבד בעיצוב הזיכרון הלאומי. העובדה שתלמידים אלו לא צוידו בארגז הכלים התרבותי הנחוץ כדי להפוך לאזרחים משפיעים תורמת אף היא להצבתם הסמלית בשולי הספרה הציבורית.

עקרונות הפעולה הללו באו לידי ביטוי גם בטכניקות הזכירה שנקטו המורים בכיתות הנמוכות ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל. אמנם ביום הזיכרון הזה לא נדרשו המורים להתמודד עם היעדר הזיכרון הקולקטיבי בספרה האישית והמשפחתית של תלמידיהם, אבל דווקא היכרותם האישית של התלמידים עם ההיסטוריה של מדינת ישראל חידדה את העובדה שהתלמידים לא הוזמנו לקיים דיון עקרוני ומופשט על טיבה של הספרה הציבורית. במקום זאת, הקרבה האישית לזיכרון הלאומי היוותה בסיס לעבודת זיכרון רגשית בעיקרה. עבודת זיכרון זו נגעה בשאלות על מידת ההזדהות והנכונות להקרבה אישית לטובת הלאום, בלא הזמנה לעבודה אתית רציונלית ופעילה.

עבודת הזיכרון הנעשית תדיר בבתי הספר היא מרוכדת ומרובדת בעת ובעונה אחת. היא מרוכדת בשני מובנים: ראשית כול, הנרטיב הדומיננטי של ההיסטוריה הקדם-מדינית, הולדת האומה, נוכח בסיפורי החיים של קבוצה אתנית אחת ונעדר מסיפורי החיים של קבוצה אתנית אחרת. עובדה זו יש בה כדי למצב תלמידים מקבוצות אתניות שונות במיקום חברתי-פנומנולוגי נבדל ביחס לקהילת הלאום המדומינת. שנית, כפי שכבר הראינו, קיימת זיקה בין המוצא האתני לבין המעמד החברתי-כלכלי של התלמידים המשתייכים לכל אחת מן הקבוצות הללו. ואולם לממד החברתי-כלכלי יש תפקיד משלו בעיצוב עבודת הזיכרון הדיפרנציאלית, הנבדל מזה של הממד האתני.

ההתמקדות בטכניקות זכירה רציונליות של קבלת החלטות ופתרון דילמות מוסריות בקרב תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה (שרובם כאמור ממוצא אשכנזי) תואמת את טענתה של אנט לארו (Lareau 2003) בדבר עבודת הטיפוח

הנהוגה בקרב הורים ואנשי חינוך ביחס לילדים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה. לדברי לארו, עבודת הטיפוח הזאת ממלאת בין היתר תפקיד חשוב בהכשרה של אותם ילדים להיהפך לאזרחים בעלי דעה, יכולות חברתיות ומיומנויות חברתיות שיאפשרו להם להשתתף באופן פעיל בעיצוב הספרה הציבורית. לעומת זאת, ילדים ממעמד חברתי-כלכלי בינוני-נמוך אינם מתנסים בהכשרה הממצבת אותם כבעלי דעה, מיומנויות וזכות לעצב את הספרה הציבורית. ילדים אלו, כפי שמראה לארו, נהנים בעיקר מדאגה לסיפוק צורכיהם הגופניים והרגשיים הבסיסיים ומהחופש לגדול באופן "טבעי". עולמם הרגשי מעוצב מתוך הישענות על היררכיות סמליות ועל תפקידים חברתיים קבועים באופן שאינו מעורר רהור, ערעור או משא ומתן על הסדר החברתי.¹⁹ אם כן, השימוש הנבדל בטכניקות הזכירה בכיתות היוקרתיות והנמוכות מבטא ומכונן מחדש מערך מיקומים שאינו רק אתני כי אם גם מעמדי. אופיין המרובד של טכניקות הזכירה מתגלה אפוא בשני היבטים שונים – האתני והמעמדי. משמעותם הנבדלת של שני ההיבטים הללו, המופיעים בדרך כלל בהלימה גבוהה, ניכרת דווקא במצבים צולבים, שבהם לא מתקיימת ביניהם הלימה. דוגמה למצב כזה היא עמדתם של תלמידים ממוצא מזרחי וממעמד חברתי-כלכלי גבוה בשיעורי ההכנה ליום הזיכרון לשואה ולגבורה בכיתות העיוניות היוקרתיות. לנוכח השימוש התדיר בערויות אישיות ומשפחתיות, ממוצבים התלמידים ממוצא מזרחי, החסרים זיכרון משפחתי של השואה, כנוכחים-נפקדים. ניתן לשער כי עמדה זו של נוכחות-נפקדות מעוררת בקרב אותם תלמידים דיסוננס, שהרי הם מוזמנים להיות אזרחים פעילים ומובילים בספרה הציבורית, אך בה בעת חווים חסר ממשי והשתתפות חלקית ומוגבלת.

כפי שראינו, השימוש הנבדל בטכניקות הזכירה אינו רק תוצר אוטומטי של עמדות חברתיות נתונות; הוא ממלא תפקיד מכונן באשרורם ובהבנייתם של מיקומים וזהויות חברתיות. המוצא האתני והרקע החברתי-כלכלי של התלמידים משמשים למורים מעין קווים מנחים בבואם להתאים את התוכנית החינוכית לאוכלוסיות התלמידים השונות. ואולם מה שנראה לכאורה כשימוש פדגוגי ומוצלח בטכניקות זכירה נבדלות, ה"מתאימות" לכל אחת מן האוכלוסיות, אינו מאפשר לתלמידים בכיתות הנמוכות להיחשף לטכניקות הזכירה הנהוגות בכיתות היוקרתיות. דווקא טכניקות אלו מעניקות לתלמידים הנחשפים אליהן כלים לפיתוח אזרחות שווה ופעילה. כך יוצא שהשימוש בעבודת הזיכרון מאשרר ומחיה את ההבחנות החברתיות הקיימות.

לסיום, המונח "טכניקות זכירה" אפשר לנו להאיר את הזיקה בין מיקומים נבדלים של פרטים מרקעים אתניים-מעמדיים שונים לבין הפרקטיקות הנבדלות שבאמצעותן מתורגם ומתווך הזיכרון הקולקטיבי לספרה האישית ולהפך. במחקר זה בחנו את המונח "טכניקות זכירה" בהקשר הייחודי של מערכת החינוך היהודית בישראל,

19. Berger et al. 1973; Douglas 1996; Mizrahi 2004

המתאפיינת בהסללה ובמבנה ריבודי אתנו-מעמדי. נוכחנו כי במסגרת הניסיון ליצור ולשמר קולקטיב לאומי משותף בבתי הספר, נכרכים זה בזה תהליכים של הנחלת הזיכרון הלאומי והסללה אזרחית. כמוכן זה מחקרנו חובר להיסטוריה הארוכה של חקר הזיכרון בסוציולוגיה ובאנתרופולוגיה, אשר מתמקד בזיקה בין מה שנדמה כחוויה אישית ואינטימית, כמו הזיכרון האישי, לבין הממדים החברתיים והפוליטיים שבתוכם היא מתהווה. באופן ספציפי, המונח "טכניקות זכירה" חובר לקו החקירה האנתרופולוגי שסומן לאחרונה בידי ג'פרי וייט (White 2001) וחוקרים אחרים, המבקשים להאיר את המרחב המתקיים בין הזיכרון האישי לבין הזיכרון הקולקטיבי. מונח זה נועד להרגיש את הפעילות הרבה, המגוונת והעשירה שמתרחשת במרחב זה ואת החופש שיש בידי אנשים ממשיים לאתר ולהמציא דרכים חדשות ליצירת זיקה בין הממד האישי לבין הממד הקולקטיבי בהקשר נתון. אולם כפי שהראינו, מרחב זה של פעולה ושל יצירה אינו מאפשר רק לחבר את האישי לקולקטיבי, אלא גם לעשות כן בזיקה להשתייכויות חברתיות נבדלות. במרחב זה המשמר ומחזק הבחנות בין קבוצות חברתיות שונות מתגלים גם ביטויים של התנגדות, הסתייגות וניכור נוכח הניסיונות לתווך בין האישי לבין הקולקטיבי.

שדה החינוך היהודי בישראל שימש לנו אתר לבחינת המרחב הייחודי שבין היחיד לבין הקהילה הלאומית בעבודת הזיכרון. לצד ההשלכות התיאורטיות הנגזרות ממחקר זה, זהו ניסיון ראשוני להעלות על פני השטח ממדים מרכזים בעבודה החינוכית שבמידה רבה נותרו עד כה סמויים מן העין. לממדים המרכזים הללו עשויה להיות השפעה מרחיקת לכת על עתידם של החיים הציבוריים והדמוקרטיים בישראל.

ביבליוגרפיה

- אנדרסון, בנדיקט, 1999. *קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה*, תרגום דן דאור, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-עמוס, אבנר, ואילנה בית-אל, 1999. "טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי ספר בישראל", רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים*, ירושלים: מרכז זלמן שזר, עמ' 457-480.
- גופמן, ארווין, 1980. *הצגת האני בחיי היום יום*, תרגום שלמה גונן, תל-אביב: דביר רשפים גירץ, קליפורד, 1990. *פדגוגיות של תרבויות*, תרגום יואש מיזלר, ירושלים: כתר.
- חבר, חנן, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר (עורכים), 2002. *מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש*, ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- ידגר, יעקב, וישעיהו צ'רלס ליבמן, 2006. "מעבר לדיכוטומיה 'דתי-חילוני': המסורות בישראל", אורי כהן, אבי בראלי, אפרים יער ואליעזר בן-רפאל (עורכים), *ישראל והמודרניות - למשה ליסק ביוכלו*, באר-שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציגות ומורשת בן-גוריון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, עמ' 337-366.
- יונה, יוסי, ויצחק ספורטא, 2002. "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל",

חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר (עורכים), *מזרחים בישראל: עיון ביקודתי מחודש*, ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 68-104.
 סבירסקי, שלמה, 1990. *חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים*, תל-אביב: ברירות.
 עזריהו, מעוז, 1995. *פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים בישראל 1948-1956*, שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.
 פלד, יואב, וגרשון שפיר, 2005. *מיהו ישראלי: הדינמיקה של אזרחות מורכבת*, תרגום מיכל אלפון, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
 שוחט, אלה, 2001. "מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודים", *זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רבת-תרבותית*, תל-אביב: בימת קדם לספרות, עמ' 140-205.
 שנהב, יהודה, 2003. *היהודים-הערכים: לאומיות, דת ואתניות*, תל-אביב: עם עובד.

- Ahonen, Sirkka, 1992. *Clio Sans Uniform: A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Ayalon, Hanna, and Yossi Shavit, 2004. "Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited," *Sociology of Education* 77(2): 103-120.
- Barton, Keith C., and Alan McCully, 2003. "History Teaching and the Perpetuation of Memories: The Northern Ireland Experience," in Ed Cairns and Mícheál D. Roe (eds.), *The Role of Memory in Ethnic Conflict*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 107-124.
- Basso, Keith H., 1996. *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language among the Western Apache*, Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico Press.
- Battaglia, Debora, 1992. "The Body in the Gift: Memory and Forgetting in Sabarl Mortuary Exchange," *American Ethnologist* 19(1): 3-18.
- Ben-Amos, Avner, 2003. "War Commemoration and the Formation of Israeli National Identity," *Journal of Political and Military Sociology* 31(2): 171-195.
- Berger, Peter L., Brigitte Berger, and Hansfried Kellner, 1973. *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, New York: Vintage.
- Bhabha, Homi K., 1994. *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Bloch, Maurice, 1998. *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy*, Boulder, Colo: Westview Press.
- Bourdieu, Pierre, 1984. *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis, 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic.
- Castles, Stephen, and Alastair Davidson, 2000. *Citizenship and Identity*, New York: Routledge.

- Cohen, Yinon, and Yitchak Haberfeld, 1998. "Second-Generation Jewish Immigrants in Israel: Have the Ethnic Gaps in Schooling and Earnings Declined?" *Ethnic and Racial Studies* 21(3): 507–528.
- Cole, Jennifer, 2001. *Forget Colonialism? Sacrifice and the Art of Memory in Madagascar*, Berkeley: University of California Press.
- Connerton, Paul, 1989. *How Societies Remember*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Das, Veena, and Deborah Poole, 2004. "State and Its Margins: Comparative Ethnographies," in Veena Das and Deborah Poole (eds.), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, N. Mex.: School of American Research Press, pp. 3–33.
- Desjarlais, Robert, and Theresa O'Neil, 2000. "Introduction: The Pragmatic Turn in Psychological Anthropology," *Ethos* 27(4): 407–414.
- Devine-Wright, Patrick, 2003. "A Theoretical Overview of Memory and Conflict," in Ed Cairns and Mícheál D. Roe (eds.), *The Role of Memory in Ethnic Conflict*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 9–33.
- Douglas, Mary, 1996. *Natural Symbols: Explorations in Cosmology*, London: Routledge.
- Feldman, Jackie, 2002. "In the Footsteps of the Israeli Holocaust Survivor: Israeli Youth Pilgrimages to Poland, Shoah Memory and National Identity," in Peter M. Daly, Karl Fisher, Alain Goldschlager and Naomi Kramer (eds.), *Building History: The Shoah in Art, Memory, and Myth*, New York: Peter Lang, pp. 35–63.
- Foucault, Michel, 1988. "Technologies of the Self," in Luther H. Martin, Huck Gutman and Patrick H. Hutton (eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, London: Tavistock Publications, pp. 16–49.
- Gillis, John R. (ed.), 1994. *Commemorations: The Politics of National Identity*, Princeton: Princeton University Press.
- Halbwachs, Maurice, 1980. *The Collective Memory*, New York: Harper and Row.
- Handelman, Don, 1998. *Models and Mirrors: Towards an Anthropology of Public Events*, Oxford: Berghahn.
- Handelman, Don, and Elihu Katz, 1998. "State Ceremonies of Israel: Remembrance Day and Independence Day," in Don Handelman, *Models and Mirrors: Towards an Anthropology of Public Events*, Oxford: Berghahn, pp. 190–223.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner, and Carole Cain, 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Irwin-Zarecka, Iwona, 1994. *Frames of Remembrance: The Dynamics of Collective Memory*, New Brunswick, N.J.: Transaction.
- Inin, Engin F., and Patricia K. Wood, 1999. *Citizenship and Identity*, London: Sage.

- Kidron, Carol A., 2009. "Toward an Ethnography of Silence: The Lived Presence of the Past in the Everyday Life of Holocaust Trauma Survivors and Their Descendants in Israel", *Current Anthropology* 50(1): 5–19.
- Kertzer, David, 1988. *Ritual, Politics, and Power*, New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Lareau, Annette, 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley: University of California Press.
- Linenthal, Edward T., and Tom Engelhardt (eds.), 1996. *History Wars: The Enola Gay and Other Battles for the American Past*, New York: Henry Holt.
- Lomsky-Feder, Edna, 2005. "The Bounded Female Voice in Memorial Ceremonies," *Qualitative Sociology* 28(3): 293–314.
- Marcus, George E., 1998. "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography," in idem (ed.), *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton: Princeton University Press, pp. 79–104.
- Mizrachi, Nissim, 2004. "From Badness to Sickness: The Role of Ethnopsychology in Shaping Ethnic Hierarchies in Israel," *Social Identities* 10(2): 219–243.
- , 2012. "On the Mismatch between Multicultural Education and its Subjects in the Field," *British Journal of Sociology of Education* 33(2):185–201.
- Mizrachi, Nissim, Israel Drori, and Rene Anspach, 2007. "Repertoires of Trust: The Practice of Trust in a Multinational Organization amid Political Conflict," *American Sociological Review* 72(1): 143–165.
- Moore, Sally F., and Barbara G. Myerhoff (eds.), 1977. *Secular Ritual*, Amsterdam: Van Gorcum.
- Nora, Pierre, 1996. "General Introduction: Between Memory and History," in idem (ed.), *Realms of Memory: Rethinking the French Past, I: Conflicts and Divisions*, trans. Arthur Goldhammer, New York: Columbia University Press, pp. 1–20.
- O'Connor, Carla, 1999. "Race, Class, and Gender in America: Narratives of Opportunity among Low-Income African American Youths," *Sociology of Education* 72(3): 137–157.
- Ong, Aihwa, 1996. "Cultural Citizenship as Subject Making: Immigrants Negotiating Racial and Cultural Boundaries in the United States," *Current Anthropology* 37(5): 737–762.
- Rosaldo, Renato, 1997. "Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism," in William V. Flores and Rina Benmayor (eds.), *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*, Boston: Beacon Press, pp. 27–38.
- Rose, Nikolas, 1996. *Inventing Ourselves: Psychology, Power and Personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Sa'di, Ahmad H., and Lila Abu-Lughod (eds.), 2007. *Nakba: Palestine, 1948, and the Claims of Memory*, New York: Columbia University Press.
- Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Cetina, and Eike von Savigny (eds.), 2001. *The Practical Turn in Contemporary Theory*, London: Routledge.
- Schudson, Michael, 1995. "Dynamics of Distortion in Collective Memory," in Daniel L. Schacter (ed.), *Memory Distortion: How Minds, Brains, and Societies Reconstruct the Past*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp. 346–364.
- Shavit, Yossi, 1984. "Tracking and Ethnicity in Israeli Secondary Education," *American Sociological Review* 49(2): 210–220.
- Shenhav, Yehouda, 2002. "Ethnicity and National Memory: The World Organization of Jews from Arab Countries (WOJAC) in the Context of the Palestinian National Struggle," *British Journal of Middle Eastern Studies* 29(1): 27–56.
- Smith, Andrea, 2004. "Heteroglossia, 'Common Sense,' and Social Memory," *American Ethnologist* 31(2): 251–269.
- Stoller, Paul, 1995. *Embodying Colonial Memories: Spirit Possession, Power, and the Hauka in West Africa*, New York: Routledge.
- Strauss, Anselm, and Juliet M. Corbin, 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage.
- Swedenburg, Ted, 2003. *Memories of Revolt: The 1936–39 Rebellion and the Palestinian National Past*, Fayetteville, Ark.: University of Arkansas Press.
- Swidler, Ann, 1986. "Culture in Action: Symbols and Strategies," *American Sociological Review* 51: 273–286.
- , 2003. *Talk of Love: How Culture Matters*, Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, Victor, 1967. *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Wanner, Catherine, 1998. *Burden of Dreams: History and Identity in Post-Soviet Ukraine*, University Park: Pennsylvania State University Press.
- Wertsch, James V., 2002. *Voices of Collective Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V., and Kevin O'Connor, 1994. "Multivoicedness in Historical Representations: American College Students' Accounts of the Origins of the United States," *Journal of Narrative and Life History* 4(4): 295–309.
- White, Geoffrey M., 2001. "Histories and Subjectivities," *Ethos* 28(4): 493–510.
- Willis, Paul E., 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, UK: Saxon House.