



מוזיאון ג'סי כהן השלם הוקם בשנת 2016 על ידי האמנים אפי ואמיר יחד עם יגאל אופיר, יעקב ארליך, חביבה ברקול, פנינה ברקול, דבורה הראל, מלכה כהן, רותי מזרחי, תקוה סדס, רחל פולט, מימי רוזנברג, עדה רחמים, ולצדם רבים מתושבי השכונה.

המוזיאון הוקם במטרה להיות מוזיאון של השכונה המספר את סיפורה מנקודת מבטם של תושביה, המשמשים בתפקיד הצוות האוצרותי שלו. בשנתו השנייה בחר הצוות האוצרותי לעסוק בהיסטוריה של בית הספר היסודי ויצמן, שנסגר בשנת 2012 וכיום שוכנים בו המרכז לאמנות דיגיטלית ומוזיאון ג'סי כהן.

בית ספר ויצמן הוקם בשנת 1958, ושימש בית ספר יסודי שכונתי. ככזה היה הקשר בינו לבין תושבי השכונה הדוק ובלתי נפרד, שכן במשך שנים ארוכות הוא היה המוסד המרכזי בחיי משפחות רבות, ודורות של תושבי השכונה למדו בו. כמו בתי ספר רבים אחרים, גם בית ספר ויצמן שיעתק את המבנה החברתי שבו פעל, ולכן שיקף במידה רבה את ההיסטוריה המיוחדת של שכונת ג'סי כהן. הוא היה המוסד הרשמי הראשון שאליו נכנסו רבים מילדי השכונה, ובכך שימש גם נציג ראשון של מוסדות העיר והמדינה בחייהם של עולים חדשים רבים שזה עתה הגיעו לישראל. הוא והשכונה עצמה היו תחנתם הראשונה בתהליך חברות אגרסיבי ומורכב, שהשפעותיו ניכרות עד היום.

בשלב ראשון של הפרויקט פירסם הצוות האוצרותי קול קורא לאמנים, ובו הדרישות שניסחו תושבי השכונה. בין היתר נכתבו בו הדברים הבאים:

*"בשנת הפעילות הקרובה המוזיאון יעסוק באחד המוסדות המרכזיים בשכונת ג'סי כהן – בית הספר ויצמן – שפעל בשכונה במשך כמעט שישים שנה, עד לסגירתו בשנת 2012. כיום פועל במבנה המרכז לאמנות דיגיטלית ובו מוזיאון ג'סי כהן השלם...  
"הנכם מוזמנים להציע הצעות לפרויקט בשיתוף התושבים, שיהיה כרוך בשהייה במקום, כדי לזווג עם צוות המוזיאון ובסופו תתקיים תצוגה (תערוכה או אחרת).*

”כיוונים אפשריים אך לא מחייבים: ההיסטוריה המסוימת של בית הספר, בית הספר כאתר, כסביבה, היבטים חברתיים וחינוכיים, תפקיד בית הספר בתוך קהילה ושכונה, שאלות בדבר מערכת החינוך, תפקידה, מקומה בחברה העכשווית.“

כעשרה אמנים ענו לקול הקורא, ושלושה מהם הוזמנו לראיונות עם צוות האוצרות. לאחר תהליך מיון וראיונות נבחרה האמנית גל לשם כדי לממש את הפרויקט השנתי. תהליך קבלת ההחלטות במוזיאון ג'סי כהן השלם הוא תהליך שיתופי המייצר בעלות משותפת של אמנים ולא-אמנים על המוזיאון ועל פרויקטים שונים בו. גם סביב פרויקט בית הספר ויצמן התגבשה קבוצת תושבים: תלמידים לשעבר במוסד, המשמשים יחדיו צוות אמנותי-הפקתי. לצורך הקמת הקבוצה התקיים בשלב ראשון אירוע מחזוריים של בית הספר, שאליו הוזמנו תלמידים מכל שנות פעילותו. מתוך אירוע זה התגבשה קבוצת תלמידים לשעבר שעבדו עם גל לשם: פני קרוו, שלמה זולטי, רחל סביליה, רות ציפרוט, פנינה רידלר, אילנה פרטוש, לאה אספיס, סימה (סיסי) פרטוש, רונית פרטוש וזאב שוורץ.

תחילה נפגשו חברי הקבוצה והעלו זכרונות מימי הלימודים בבית הספר. מתוך השיחות הללו החלו להתגבש הנושאים המרכזיים שהפרויקט עוסק בהם. בשלב הבא ניסחו חברי הקבוצה שאלות שהופנו אל מורי ותלמידי בית הספר לשעבר, בני דורות שונים, בסדרת ראיונות וידיאו שהתקיימו באחת הכיתות של בית הספר. כמה מן הראיונות היו אישיים ואחרים התקיימו כמעין פגישת מחזור קטנה. חברי הצוות נפגשו אחת לכמה שבועות כדי לעבור על הראיונות ולנתח את הנושאים השונים שעלו בהם.

במקביל התקיים גם תהליך מיפוי מרחבי של מתחם בית הספר, שהתבסס על זכרונות התלמידים והמורים ועל השלבים השונים בהתפתחותו הפיזית של המקום – ולצדו נאספו ממורים ותלמידים לשעבר תצלומים שיצרו ארכיון ויזואלי של בית הספר לאורך שנות פעילותו. התצלומים שנמצאו עסקו בעיקר בהווי בית הספר: טיולים, טקסים, חגים, תערוכות וכן הלאה. אוסף של תצלומי מחזור אחר אצל מנהל בית הספר לשעבר שלמה כהן, שהיה למעשה המקור היחיד לשימור תצלומים רשמיים ממין זה. נוסף לכך התגלו גם תצלומים שהזמין בית הספר מצלם מקצועי, שאת זהותו לא הצליח צוות המוזיאון לגלות. תצלומים אלה נמצאו אצל תלמידים שונים, וכללו סדרות שונות של תמונות תלמידים הישגיים בכיתה מאחורי השולחנות, וכן תצלומי כיתה של תלמידים ישובים ועומדים בשורות עם המורה והמנהל/ת.

את התהליכים האלה עיבדו לשם וצוות הבוגרים לתערוכה המוצגת כעת. ראיונות הווידיאו עובדו לסדרה של מסלולי אודיו שהמבקרים בתערוכה יכולים להתהלך בהם במתחם בית הספר, ולשמע סיפורים/עדויות של תלמידים ומורים על מקומות ואירועים ספציפיים המתייחסים לתקופות שונות בהיסטוריה של המוסד.

ההקלטות והמסלולים מחולקים לשלושה נושאים: ”מבחן מעבר“ (המסלול הלימודי), ”ויצמן סלט גורמה“ (המסלול התרבותי) ו”בית הספר כבית“ (המסלול הבין-אישי).

תהליך המיפוי הוביל ליצירה של מפה עשויה טקסטיל המתארת את שכבות הזיכרון המרחבי-מתחמי של בית ספר ויצמן, וממקמת את המבנים השונים שהיו במתחם לאורך השנים על משטח יחיד ומשותף. תהליך יצירת המפה כלל שיטוט במתחם והשוואת הזכרונות של התלמידים לתוכניות אדריכליות היסטוריות ולמבנים הקיימים במקום כיום. המיפוי המרחבי האישי של כל אחד מהמשתתפים היה תלוי בזכרונות האישיים, ולכן המפה הסופית היא מעין מפה מנטלית משותפת של חברי וחברות הקבוצה. עוד מוצגת בתערוכה מפה ועליה התוכניות האדריכליות של בית הספר לאורך השנים; המבקרים בתערוכה מוזמנים להציב עליה סימונים שונים המתייחסים לזכרונות שלהם מבית הספר, וכך ליצור מפת היזכרות חדשה.

הפרויקט מוצג במבנה בית הספר עצמו, ולכן הוחלט להשתמש במתחם כולו כחלל התצוגה. ה”השתלטות“ של התערוכה על המתחם הגשמי לבשה את צורתו של ארכיון קולי וחזותי. התצלומים

וההקלטות נפרשים על פני המתחם כולו, ובכך מאפשרים למבקרים לשוטט בו כאילו הם מבקרים במבני בית הספר לאורך השנים.

ארכיון התצלומים שנאספו במהלך העבודה מוצג בצורות שונות ברחבי המתחם, תוך זיקה והקשר לסימון ההיסטורי ולשימושים השונים שנעשו בחללים לאורך השנים.

בית הספר השכונתי בג'סי כהן יכול לשמש מקרה בוחן לתהליכי עומק שעברו על החברה הישראלית לאורך שנות קיומו, ובמהלך העבודה על הפרויקט עלו שוב ושוב שאלות מוכרות הקשורות למבנה האתנו-מעמדי של מערכת החינוך בישראל. אחת השאלות המרכזיות שעמה התמודד צוות המוזיאון היתה שאלת תפקידו של בית ספר בקהילה שבתוכה הוא פועל – וספציפית, בקהילת מהגרים. תפקיד זה עבר לגוללים שונים בהתאם לתפישות החברתיות והכלכליות המשתנות בישראל. לבית הספר תמיד היה תפקיד של הכנה או התאמה של התלמיד לחיים בחברה שבה הוא פועל, אך פרטיו של תפקיד זה השתנו גם בהתאם למוצאם ולמעמדם של התלמיד ומשפחתו. תלמיד ממעמד סוציו-אקונומי גבוה ובעל רקע מערבי/אשכנזי זכה לרוב בחינוך שראה בהשכלתו עניין מרכזי לצורך הפיכתו לאזרח משכיל ובעל ידע. לעומת זאת, תלמיד ממוצא מזרחי וממעמד סוציו-אקונומי נמוך הוסלל לרוב לחינוך המקצועי, שלאורך השנים פעל תחת משרד הכלכלה ולא תחת משרד החינוך, ומטרתו היתה לייצר את הפרולטריון הישראלי ולשמר את חלוקת המעמדות האתנו-כלכלית במדינה. הדבר ניכר גם בבית ספר ויצמן, ועלה בשיחות ובראיונות שנערכו עם תלמידי בית הספר במהלך העבודה על הפרויקט.

נושא נוסף שעלה בצורה ברורה הוא השימוש בפרקטיקות בית ספריות כמו טיולים, טקסים וחגים כחלק מתהליך החברות של תלמידים עולים והכנסתם לחברה הישראלית. עבור תלמידים רבים, תהליכים אלה זכורים ברגשות מעורבים כחוויות חיוביות שהיו כרוכות לצד זאת גם בתהליכים שהובילו למחיקת זהותם התרבותית. יחסי הכוחות בין אשכנזים למזרחים, בייחוד בקשר בין מורים לתלמידים, עלו בהקשר זה בצורה חדה ביותר.

לצד זאת עלה בצורה משמעותית תפקידו של בית הספר כמסגרת חשובה עבור תלמידים רבים, ששימשה עבור רבים מהם מעין תחליף בית. במסגרת זו היו מורים ומנהלים שזכורים עד היום כדמויות מפתח בחיי התלמידים והשכונה. שמות של מנהלים ומורים חזרו בשיחות רבות וציירו תמונה של בית הספר כבית חם, שהתלמידים זכו בו לתמיכה ולאהבה שבמקרים מסוימים היתה חסרה להם בבית. תחושה זו ניכרת היטב גם בעיתון של תושבי השכונה משנת 2015, שעסק בבית ספר ויצמן ושאלו מפרסמים מחדש לרגל הפרויקט, לצד מאמרים חדשים מאת דליה מרקוביץ' ואפי ואמיר. שאלה נוספת שהעסיקה את צוות האוצרות – כמו גם רבים מתושבי השכונה – היתה שאלת סגירתו של בית הספר בשנת 2012. עבור רבים מדובר במהלך סמלי, שחזק את תחושת הקיפוח של תושבי השכונה בידי גורמים עירוניים ומוסדיים. ואולם, לצד זאת קיימת גם ההבנה שבית הספר סבל מהידרדרות מתמשכת, שהתבטאה בהרשמה דלה ובבחירה של הורים רבים לשלוח את ילדיהם לבתי ספר הפועלים מחוץ לשכונה. כיום פועל בשכונה בית הספר היסודי-ממלכתי יחד, שעובר תהליך שינוי וגדילה כדי להפוך שוב למוסד החינוכי ששכונת ג'סי כהן ראויה לו.

הישיבה במבנה בית ספר ויצמן לשעבר והכניסה המיידית אליו, יום לאחר שנסגר, הציבו אתגרים מורכבים גם בפנינו, צוות המרכז לאמנות דיגיטלית – החל בעצם השימוש במבנה של מוסד חינוכי לצורך עשייה אמנותית בלא שהותאם לכך וכלה בזיהוי שלנו כמי שנהנו מסגירת בית הספר (גם משכנו הקודם של המרכז היה מבנה בית ספר לשעבר, ושימש קודם לכן את בית הספר גאולים בשכונת נווה ארזים, המכונה גם בלוקונים). החיבור בין חינוך לאמנות נוגע ללב התפישות האמנותיות של המרכז, ואנו מקווים שאנו מצליחים לשמש מרכז קהילתי ואזרחי חשוב ומשמעותי עבור הקהילה בג'סי כהן, ולשמש תחליף ראוי לבית הספר ויצמן מבחינת תושבי השכונה וקהלים אחרים.

# בית הספר הממלכתי כאתר אידיאולוגי-פוליטי:

## אז ועכשיו

דליה יפה מרקוביץ'

התערוכה "כיתת אם" במוזיאון ג'סי כהן השלם קוראת לנו לנוע בין חדרי בית הספר הישן שהיה למרכז אמנות שהיה למוזיאון שכונתי, ובכך ליצור פעולת התחקות מרובת זרועות זיכרון. החזרה אל מסדרונות בית הספר מעוררת את זכר ההיבטים המפלצתיים של מנגנון השליטה הביורוקרטי-חינוכי, על מסדרונותיו הארוכים והצרים, הריטי הפורמייקה הירקרקים, הלוחות השחורים, החלונות המסורגים ותאורת הניאון הלבנה. בד בבד מבקשת התערוכה להשתחרר מכוח הכבידה הממלכתי באמצעות העלאתם באוב של שלל זכרונות אישיים. המעברים החופשיים, הלא-עקביים, בין ההווה שפורשת התערוכה ובין עברו של בית ספר ויצמן חושפים את ההבחנה הדיכוטומית בין אז לעכשיו, בין הממלכתי לפרטי, בין האישי לקולקטיבי.

בראשית דרכה ביקשה הממלכתיות להצטייר כדבר-מה משולל היבט פוליטי מן הסוג הפרטיקולרי. פרויקט "כור ההיתוך" – מעין ניסוי חברתי-אידיאולוגי שנהגה בשנות החמישים של המאה העשרים – התנוסס על דגל הממלכתיות לצד הקריאה ל"קיבוץ גלויות" ול"אחדות העם בארצו". בית הספר ויצמן קם ופעל בשכונת ג'סי כהן בעיר חולון בשנים שבהן התשוה לקונפורמיזם אתנו-לאומי היתה בשיאה. שאיפה זו באה לידי ביטוי בניסיון למזג, לשלב ולאחות תלמידים רבים ושונים לכדי רקמה אנושית אחידה. בתי הספר הממלכתיים חתרו אל השגור והמקובל לאור קנה המידה האידיאולוגי שהעמידה התרבות העברית. חומרי הלימוד, הטקסים, החגיגות והסמלים היו לכלים המרכזיים שלפיהם נדרשו התלמידים לעבד מחדש חומרי תרבות וזהות. הלאומיות, בגרסתה האירופוצנטרית, שימשה בשיח הממלכתי חומר גלם דרמטי מהמעלה הראשונה. מפעל העלייה, ההתיישבות, וההגנה – חממות הגידול של התרבות החלוצית-צברית – היו לתבניות התרבותיות המאחדות של המפעל החינוכי הממלכתי.

הנמענים של מערכת החינוך הממלכתית לא היו מופשטים. הנמען הקונקרטי היה ה"אחר" – זה שתרבותו היהודית ואופני הזדהותו עם הלאום חרגו מקווי המתאר הרשמיים. הפרויקט החברתי-חינוכי שנטל בית הספר על כתפיו תיפקד אפוא כמכשיר לשינוי רעיוני ורגשי. זהו המקום שבו שורטטו מחדש גבולות, טעמים והרגלים, דפוסים ותפישות עולם. כנשא של מידע, של רעיונות, של שפה חזותית ושל פעולה טקסית, בית הספר ביקש להפוך את הממלכתיות מ"שם פרטי" לסימן כללי, מתו זיהוי ספציפי להיגיון אוניברסלי. מעין שמיכה אידיאליסטית/אידיאלית שתכסה את התלמידים כולם. כדי לדון ב"שמיכה" זו ובמופעיה אידרש למדיניות ה"פיצוי" ולתכנית הלימודים הממלכתית שנוסחו בעת שהוקם בית ספר ויצמן – אלה שאת הדיהן האידיאולוגיים מבקשת התערוכה לדובב.

### מדיניות ה"פיצוי"

לשם יישום תהליך האקולטורציה הממלכתי אימצה מערכת החינוך בראשית ימיה את מדיניות ה"פיצוי", ובשמה האחר – האפליה המתקנת. מדיניות זו שאפה לנתץ את הקשר בין הסטטוס השיוכי של התלמיד (מוצא ומעמד) ובין הישגיו הלימודיים, וזאת באמצעות נטרול ההשפעות ה"מזיקות" של האתניות והמעמד על הפוטנציאל הלימודי. צמצום הפערים בהישגים בין התלמידים המוחלשים למבוססים אמור היה לתרום לחיזוק הלכידות התרבותית של "כלל ילדי ישראל". לשם כך גובשו עבור התלמידים ה"אחרים" תכניות לימוד נפרדות. אלו גובו בשעות עזר רבות ובתכניות פיצוי ייחודיות. במלים אחרות, הכוונות הטובות תורגמו למסגרות חינוך נבדלות, שההפרדה בהן נקבעה על פי מוצאם ומעמדם של הלומדים. נוסחת הפיצוי הופיעה לראשונה במערכת החינוך הממלכתית במסגרת "תכנית הטיפוח". הנוסחה יצרה הבחנה מהותנית בין תלמידים מרקע שונה, ועשתה זאת על בסיס

מוצאם האתני, מעמדם הכלכלי ואיכות החינוך שהיו חשופים לה. מרדכי אלגרבל (1974), מקברניטי תכנית הטיפוח, סיווג את בתי הספר בישראל על פי שלושה משתנים מרכזיים: תוצאות מבחני הסקר, שיעור הילדים מאסיה-אפריקה בבית הספר, ותכונותיהם של המורים בבית הספר. הגדרה זו יצרה קשרים של סיבה ומסובב בין מוצא והישגים פוטנציאליים.

הקשר ששירטטה מדיניות ה"פיצוי" בין מוצא, מעמד והישגים הפך את המפעל האורייני הממלכתי גם למפעל תרבות אקולטוריטי. תכניות אלה התנו מהלך אבולוציוני-התפתחותי שראשיתו בשינוי תרבותי ואחריתו (המקווה) בשיפור ההישגים הלימודיים. עמליה ג'ונה, שהיתה תלמידה במעברת תלפיות בתקופה המדוברת, מספרת:

*מציקה לי התחושה שמבחינה תרבותית לקחו מאתנו דבר חשוב [...] המנהגים התרבותיים שלנו נחשבו ל"לא יפים", אף אם הדבר לא נאמר בפירוש [...] תמיד הרגשתי שמה שעושים אצלנו זה לא טוב, לא תרבותי, פרימיטיבי (אצל: נאור, 1987, עמ' 164).*

כך ביקשה מערכת החינוך הממלכתית לאחוז במקל בשני קצותיו: למצות את הכשרונות הנבדלים של התלמידים, ובה בעת לגבשם לכלל מקשה חברתית לכידה. הלכה למעשה, "טעוני טיפוח" רבים נלכדו במסלול חסר מוצא, שכן במושג "טיפוח" היבהב לעולם גם היפוכו – "חסר הטיפוח", "הנכשל", "הפרימיטיבי".

### **תכנית הלימודים הממלכתית**

לתהליך האקולטורציה של ילדי העולים גויסה גם תכנית הלימודים הממלכתית. תכנית הלימודים המוצהרת מבטאת את מדיניות החינוך הגלויה ואת מכלול הערכים והנורמות שהשתרגו בחיי בית הספר. כסוכן ייחודי של קליטה והפצת ידע, המנגנון החינוכי בורר בקפידה את הידע המופץ בין כתליו. תהליכי הברירה והמיון נושאים אופי פוליטי מובהק. את הידע הנלמד יש לבחון לפיכך לא כ"ידע נתון", אלא כ"ידע הדורש הסבר". גם הצורות המוסדיות והפרקטיקות שבהן נוכח הידע בתכנית הלימודים הממלכתית רוויות מחלוקות. לא בכדי ניצבת התכנית בלבו של דיון ציבורי סוער מזה כמה עשורים. הדיון נוגע במקצועות לימוד שונים, ובהם היסטוריה, ספרות, תנ"ך ואזרחות – מקצועות העוסקים באופן ישיר בזהות היהודית, באתוס הלאומי ובתרבות הלאומית הרצויה. כמה מהפולמוסים האידיאולוגיים על אודות מבנה התכנית ותכניה הפכו למאבקים פוליטיים גלויים, שחשפו לעין כל את מכלול השסעים בחברה הישראלית. הפולמוסים השונים חידדו כמה שאלות מפתח: על פי אילו דפוסי תרבותיים מנוסח הקאנון הנלמד? האם הטקסטים הנלמדים הם מוצרים מהותניים או אידיאולוגיים? וכיצד ניתן לסווג יצירות כ"אשכנזיות", "מזרחיות", "אתיופיות" ואחרות?

מרבית התביעות ביחס לתכנית הלימודים מתמקדות בשוויון בייצוג במסגרת המתווה האידיאולוגי הרשמי. בשנת הלימודים תשי"ג קיבעה המדינה מתווה זה גם במסמרות החוק, ובכך תבעה על התכנית בעלות כפולה: משפטית מכאן ורוחנית מכאן. למרות הכוונות של המחוקק, התקשו ילדי העולים להשתלב במסגרת המוצעת. אמר ד"ר שבח אדן, מי שהופקד על האגף לתכניות לימודים:

*העלייה ההמונית שבאה בשנות ה-50 בעיקר מארצות האסלאם גרמה שינוי מכריע בהרכבה של האוכלוסייה היהודית בארץ-ישראל. דבר זה הקשה על ילדי העולים החדשים להצליח בבית הספר, הבנוי על יסודות מערביים מודרניים. עד מהרה התברר שההנחה – "עם אחד תכנית אחת" – אינה עומדת במבחן (1973: 191).*

קריאת תגר על תכנית הלימודים הממלכתית נשמעה כבר בשנת 1974, כאשר חבר הכנסת חביבי שמעוני (מערך) העלה את הנושא על סדר יומה של הכנסת. בעקבות השאלתה של ח"כ שמעוני

קיימה ועדת החינוך והתרבות של הכנסת יום עיון מיוחד, בשיתוף משרד החינוך, שהוקדש לתכנית הלימודים הממלכתית. תחת הכותרת "מורשת יהדות המזרח" התכנסו בי"ט באדר ב' התשל"ו (21.3.1976) חברי אקדמיה, אנשי חינוך, נציגי ממסד וחברי כנסת. עם המשתתפים נמנו מזרחנים, היסטוריונים, אישי ציבור ופקידים בכירים. יום העיון גילם בקליפת אגוז את המפגש התרבותי הטעון בין עולים לוותיקים, בין השוליים להגמוניה, בין מזרח למערב. מרבית המשתתפים בדיון הציגו תביעה תרבותית-אידיאולוגית כפולה: כקולקטיב, על ה"אחר" להיבלע בחזית הלאומית המאוחדת; כיחיד, על ה"אחר" לשאוף לאינטגרציה אישית מלאה. קובלנותיו של ח"כ שמעוני על הייצוג השולי של התרבות המזרחית בתכנית הלימודים ובאתוס הלאומי נתפשה כדרישה מתבדלת וכפגיעה בעיקרון ה"יחד" הישראלי. מרבית המתדיינים תמכו בצורה גורפת באפשרות "הישראלית המאוחדת". כך הפך הדיון בזהות המזרחית לדיון פטריוטי בזהות הלאומית. הדיון נפתח בהרצאה ארוכה שנשא פרופ' חיים הלל בן ששון, שהתמחה בתולדות עם ישראל בימי הביניים. בן ששון, צאצא למשפחה מיוחסת של ראשי ישיבה בוולוז'ין, עסק בחקר יהדות פולין והנהגתה העצמית. בהרצאתו עיגן פרופ' בן ששון את יהדות המזרח בין שתי קואורדינטות של זמן: תקופת יהדות ספרד והעת החדשה. לאחר ש"הטביל" את המזרח בהשפעה קולוניאלית-נוצרית ופורר אותו גושים-גושים, תבע בן ששון מן האחראים על הדיון, שאותם כינה "הנעלבים", להפנות את ה"מרירות" (קרי, האחריות) גם כלפי עצמם. הרצאתו של פרופ' בן ששון התקבלה באהדה רבה. לאחר ההרצאה הגיבו לדברים כמה חוקרים מובילים, ובהם ד"ר בן עמי, שדיבר בשבח הפולקלור, ופרופ' מ. זנד שהדגיש את חשיבות המחקר הלשוני. במפגן מרשים של אחידות, החוקרים כיוונו את דבריהם בעיקר אל העבר. השיח של החוקרים צף ושקע בין ניבים, לשונות, אורנמנטים וטקסטורות. הידע שהדגישו התרפק על המזרח האבוד בהיקסמות רומנטית, בלי להידרש להווה בגרסתו הלוקאלית. התכנים האירוצנטריים העמידו את תרבות המערב במרכז וקיבעו את מעמדו של המזרח כהד קלוש העולה מתהומות העבר. מעמדה זו התקשה המזרח לפגוש בעברו הקרוב או במופעיו החברתיים האקטואליים. החוקרים העדיפו לראות בו ציוויליזציה אבודה. בשלב הזה של הדיון ביקש ח"כ שמעוני הבהרות. "תרבות המזרח מוצגת כפולקלור", אמר. "כמחציתו של עם ישראל מרגיש שבעצם הוא כביכול ללא עבר, ולפיכך גם תרומתו בהווה היא מעטה, ואף עתידו מבחינת היותו חלק בחברה היוצרת בישראל לוט בערפל" (שם: 3). בסיפא של דבריו שטח שמעוני בפני חברי האקדמיה בקשה נרגשת: "יש לשפוט כעת גם את יהודי המזרח [...] כבעלי תרבות" (שם, 6). דבריו של שמעוני הוציאו את המרצע מן השק. בעוד האקדמיה מנפצת את המזרח לרסיסים זוהרים של קהילות אקזוטיות, שמעוני הכניס את הדיון לתוך ההווה הלאומי. פרופ' א. שוראקי המשיך את דבריו של ח"כ שמעוני: "בניגוד למה שאמר יהודה הלוי – 'ליבי במזרח ואני בסוף מערב' – אנחנו במזרח, ולבנו בסוף מערב. אולי חשיבות הדיון שלנו היא להזכיר לנו שבכל שבטיו ובכל תקופותיו היה עם ישראל וממשיך להיות, מכל הבחינות של המילה – עם מזרחי" (שם, 39). פרופ' ש. סימונסון נחרד מן הרעיונות שהעלה פרופ' שוראקי. אלה ביקשו לבטל את ההבחנה בין התרבות האתנית לתרבות הלאומית, אך סימונסון הציג מנגד למוסס את האתני בלאומי כדי להעלימו:

השאלות המועלות בהקשר זה אינן מיוחדות אך ורק לעדות, המתקראות למען הדיון הזה – עדות המזרח [...] אותה בעיה קיימת היום בפני כל בני הדור השני והשלישי, בין שהוא כבר עמד על דעתו ובין שהוא עתיד לעמוד על דעתו בשנים הקרובות. העניין החמיר לגבי קטע זה של העם בגלל העניין האתני, אבל הוא איננו עניין אתני; הוא עניין לאומי, כלל לאומי, של עם ישראל בארצו (שם, 42).

כאמור, גם פרופ' סימונסון ביקש לאחד את האתני בלאומי, אך חתר למהפכה הפוכה מזו שפרופ' שוראקי ייחל לה: המרחב המזרחי תיכונה מנומר אמנם בעדות שונות, אך דייריו, כך פרופ' סימונסון, הם "ישראלים" ולא "מזרחים". ד"ר ש. נצר תמך בדבריו של פרופ' סימונסון. גם לדידו הזהות האתנית ה"אחרת" כבר נעלמה מן העולם:

בעליית הנוער קלטתי את העלייה הגדולה, ואינני זוכר מי בא ומאיזו ארץ. הייתי מודע לכך שאני חי במדינת ישראל המקבצת גלויות, העושה במתכוון לקראת מיזוג. אנחנו הולכים לכיוון זה מתוך מודעות לאומית ברורה (שם, 60).

ד"ר נצר תבע לבטל את האתני בשם היחד הלאומי. הסטת הדיון מזהויות ותרבויות, שלכאורה אינן קיימות, אל הזהות הכלל-ישראלית (המורכבת מ"קיבוץ הגלויות") דחקה את הזהות המזרחית לשולי הדיון. יש לזכור כי מהלך זה התרחש בדיון שהתכנס לשם קידום מורשת יהדות המזרח. תחת הרושם של דברי ד"ר נצר דיבר ד"ר שבח אדן בזכות ה"קדמה" וה"נאורות":

בל נשכח שהתלמיד, גם התלמיד בן עדות המזרח, חייו להתמודד בחברה שהוא חי בה, כדי שיוכל להגיע להשכלה, לעמדה, לקיום. הוא חייב להתמודד בחברה מערבית-טכנולוגית. אי אפשר להסתפק בהעברת הדגש לטיפוח דברים אשר הם כשלעצמם חשובים, כגון: בשטח הסיפור העממי וכו'. אנחנו זקוקים לדיוקה, אנחנו זקוקים לגישה רצינאלית. זה הכרחי בחברה שלנו, שבתוכה מתמודד בן עדות המזרח על מקומו בבית הספר, בפקידות, בעולם האקדמי ובכל תחום אחר (שם, 45).

ד"ר אברהם שטאל, מורה בבית הספר לעובדי הוראה בכירים, הגיב על ההשוואה שהציג ד"ר אדן בתמיהה. "גם ביאליק לא כתב לעידן של מטוסי סילון", אמר. "עד כמה שאני מבין, האנשים האלה שדוגלים בשילוב תכנים מתרבות יהודי המזרח לא התכוונו אף פעם להורות פיסיקה פרסית" (שם, 58). ח"כ יוסי שריד, שהנחה את הדיון, התפרץ אף הוא לדבריו של ד"ר אדן:

אנחנו יודעים שהרבה מאוד מן החומר הנלמד, השאוב ממורשת עדות המערב, הוא חומר שלא עמד במבחן הזמן והוא חומר של קש וגבבה בספרי הספרות שלנו. מהי הסיבה שבספרי ההיסטוריה אין תיאור של קהילות המזרח? הרי שם כבר אין עניין של מבחן הזמן. מדוע שם זה איננו? האם אתה חושב שהעובדה הפשוטה, שמעט מאוד אנשים, אם בכלל, שיש להם בקיאות מסוימת ממורשת עדות המזרח שותפים להתוויית תכנית הלימודים, האם לעובדה זו אין השפעה על אופיה של מערכת הלימודים? (שם, 46).

למרות השאלות הישירות, הדיון שב ונסוג אל מישור הכללים המסדירים. אמר ד"ר אדן: "עלינו להקפיד על איכות היצירה הספרותית בתכנית הלימודים ולא להכניס יצירות ברמה נמוכה ביותר" (שם, 55). בתגובה לדברים הסיר ח"כ שריד את הכפפות (הפרלמנטריות) ותבע הסברים: "יצירות ברמה נמוכה, נמוכה ממה? אני פשוט רוצה להבין; אולי תיתן לנו איזה קריטריון?". ד"ר אדן השיב: "אם נביא לכיתה סיפורים שאינם מעניינים ואינם יפים, אני סבור שלא נשיג את אותה זקיפות הקומה שאנו מעוניינים בה" (שם, 55). ד"ר נצר התערב ופרש בפני הדוברים את נקודות האור (המזרחיות) המצויות בתכנית הלימודים:

נלמדים קורות ישובים מיוחדים כמו יהדות תימן ויהדות עיראק, ומודגשים שם המאמצים לטיפוח הישגים לאומיים מסוימים במרחב התרבות המוסלמית. היקף כל התכנית הוא 360 שעות בארבע שנים. היא מתחילה בדוד המלך ונמשכת עד ימינו [...] (עוד) אנחנו מטפחים כתיבת עבודות שנתיות גם על נושאים אלה, אם כי ההדגשה היא על מאמץ היישוב ועל תולדות המחחרות (שם, 50-51).

דבריו של ד"ר נצר חזרו והדגישו את התבנית התרבותית הממלכתית המקובלת, המתניידת בין עבר קמאי עתיק ובין התעוררות לאומית מודרנית. כך המשיכו לימודי המזרח הן את לימודי התנ"ך,

שהוקדשו לעבר פרימורדיאלי, והן את לימודי ההיסטוריה, שהוקדשו להווה הלאומי. במסגרת נוקשה זו הסתחרר המזרח במקצב דיכוטומי בין כמה הגיונות סותרים: בין ייחודיות אותנטית לתחייה לאומית; בין נחיתות פרימיטיבית למעמד של מוצג מוזיאלי. כך או כך, קיים ולא קיים, הוא הפציע בתכנית הלימודים ב"עבודות שורשים" או ב"ערב העדות".

את הכנס חתם שר החינוך והתרבות דאז, אהרן ידלון, אשר דיבר בשבחי הפלורליזם התרבותי: "אין לי שום ספק שבתכניות הלימודים שלנו לא עשינו כל מאמץ – ועכשיו אנחנו עוסקים בזה – לכסות את תולדות יהודי ארצות האסלאם במאות השנים האחרונות" (שם, 105). תמיכתו של ידלון באסטרטגיה הפלורליסטית נבעה מטעמים של אינטגרציה חברתית. כך הפך הפלורליזם עצמו לפרקטיקה "כור היתוכית" מגשרת. אמר ידלון: "המטרה שלנו היא להגיע לסינתזה תרבותית חדשה" (שם, 105). ברוח זו נחתם הדיון, ובעקבותיו הוקם בספטמבר 1977 המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח. ודוק: "מורשת" ולא היסטוריה, "יהדות המזרח" ולא "מזרחים". המרכז ביקש להקנות את התרבות והמורשת המזרחית לכלל ילדי ישראל, אך בפועל לא נכללה התכנית במסגרת מקצועות החובה. התקוות הרבות שנתלו בדיונים נגוזו. דיון זה התנהל שנה אחת בלבד לפני המהפך הפוליטי של 1977; עם קריסתה של מפלגת השלטון קרס גם השיח ההגמוני והיה למכלול של קולות נפרדים ושונים, שעתידיים היו לסמן את הגל החדש של פוליטיקת הזהויות.

### קולות מלמטה

המעקב אחר תוואי המסע הממלכתי ואופני פעולתו במרחב החברתי-חינוכי בעשורים הראשונים לקיום המדינה מגלה אפוא מגמות אידיאולוגיות מובהקות. תיאורי הבוגרים המשקיפים על בית הספר ממרחק הזמן נדרשים למגמות אלו ולתביעות שהציבו בפניהם. תיאורי הבוגרים מוותרים מלכתחילה על היומרה לאובייקטיביות ולניטרליות. העבר נלכד בעדשות הזיכרון האישיות מבעד למסך הזמן ולמקומם החברתי העכשווי של הבוגרים.

ספרות המחקר בתחום החינוך בדרך כלל "נקייה" מאנשים. המחקר החינוכי עוסק לרוב בסוגיות מקרו-חברתיות המשוקעות במדיניות ציבורית, בהישגים לימודיים או במבנה הארגוני של המערכת. כתיבת היסטוריה של בית ספר "מלמטה" אינה עוד מוצר סטטיסטי, פנטזיה קלישאתית על חינוך אחר או ספרות חינוכית "בלשית" המתחקה אחר פתרון של בעיות שונות. כתיבת היסטוריה כזו של מוסד חינוכי היא למעשה מהלך נדיר, שמנסה לגבור על השתיקה הרועמת של המחקר. לרוב מפיק המחקר החינוכי בעיקר קולות פרופסיונליים: יש בו קול מנהלי, קול טיפולי, קול דידיקטי וקול אידיאולוגי. התערוכה "בית ספר ויצמן" מבקשת להאזין דווקא לקול האישי, הפרטי. לבלייל הגועש של השגרה. לפס הקול הייחודי שמשמיעים התלמידים-הבוגרים, שלצד בגרותם הם גם תלמידים קטנטנים שנבלעים בבית ספר גדול וסואן, ילד-מהגר שקט ודחוי או ילדה חכמה, שובבה ועירנית. מול התלמידים-הבוגרים הללו, על הצרכים, הפחדים והרצונות שהם נושאים עמם, עומדת סוללה של בעלי תפקידים: המורה, היועצת, המנהלת, מנהל המועדון, פקידת הרווחה וקצינת הביקור הסדיר. לרוב משמיע המחקר את קולם של ה"מקצוענים" הללו. הם מתזמרים את המקהלה המושתקת של התלמידים-הבוגרים: מנסחים את כללי הדיבור, קוצבים את זמנו ומוווסתים את מופעיו. מנגד ל"אירועי דיבור" אלה משמיעה התערוכה את הד קולם של התלמידים העולה מן העבר המתהווה לנוכח המבט בן זמננו. דברי הבוגרים עצמם מעידים כי המוסד הבית ספרי נצרב בזכרונם האישי כחוויה דרמטית ומרובדת; תמהיל מורכב של געגוע, שמחה, הערצה, אכזבה וכאב. עבור אחד הבוגרים, במציאות שבה נשחק מעמדם של ההורים ושל הקהילה היה בית הספר למקור של סמכות עליונה, מורה נבוכים ומורה לחיים:

אני אסכם לך את זה ככה, אנחנו בני שישים וארבע פלוס, עברנו הרבה בחיים, עברנו פה בית ספר יסודי, עברנו בית ספר תיכון כל אחד בדרכו, אני למשל לא למדתי בחולון. לא קיבלו אותי לא פה ולא שם [...] עברנו צבא ועברנו מלחמות ועברנו כל אחד קריירות בעבודה שלו,

וחתונות וילדים ונכדים, אבל הבסיס שיש לי, של החיים, זה כל מה שספגתי פה, בבית ספר יסודי בשכונה. למדתי הרבה מכל המקומות האלה, אבל אני חושב פה באמת כשאומרים שהעץ גדל ישר, אז זה, השורשים האלה, מפה. אין מה לעשות. אני עברתי הרבה, אבל מה שעברנו פה עם כל החבר'ה וכל ההורים והחינוך שקיבלנו, זה הכול.

עבור בוגרים אחרים, שלא הצליחו להילכד בלהט הרעיוני הממלכתי, שיחזרו ימי בית הספר את מקומם החברתי השולי: "פעם אמר לי איזה חבר, חבר טוב שלי, אפשר להוציא אותי מהמעברה אבל אי אפשר להוציא את המעברה ממני. הם עד היום נשארו במעברה."

חרכי הצצה אלו אל החוויה הבית ספרית ותוצאותיה מאפשרים לבחון כיצד פעלה צבת הממלכתיות על תלמידים-בוגרים שונים, שקולותיהם אינם רק מתרפקים על העבר, אלא מכוונים את חציהם גם אל ההווה. כאז כן כיום, יחסי הכוח המוסדיים שואבים את כוחם משורה של הנחות הנוגעות לאתניות וללאום. אף שבעשורים האחרונים פורח במערכת החינוך הממלכתית פלורליזם תרבותי, נדמה כי כוחו המלכד של נרטיב-העל האתנו-לאומי רק הולך ומתחזק. במסגרת אידיאולוגית זו, כל ניסיון לשינוי עלול להפוך להערת שוליים. ובכל זאת, ברגע שעולים לדיון קולות אחרים, גם המציאות החינוכית היא תמיד כבר אחרת. בית הספר ויצמן הוא הסיפור והוא גם סופו. אולם, גם לאחר שהורחק מן הזירה החינוכית טמון בו ערך סימבולי. דיבוב הקולות מן העבר, התערוכה והקטלוג – ובכללם רשימה זו – הם תמיד כבר בגדר אפשרות לשינוי.

## מקורות

מרדכי אלגרבל, 1974. מדדים לאפיון ההרכב החברתי של בית הספר ושיטה להקצאת תקציב טיפוח בין בתי ספר. *מגמות*, כ"א (2), 227–219

נאור מרדכי, 1987. המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות. רב-שיח של 'ילדי מעברה' לאחר שלוש שנים. *עולים ומעברות 1948–1952*. ערך: נאור מרדכי, יד יצחק בן-צבי, ירושלים

שבח אדן, 1973. תכנית הלימודים כמכשיר להגשמתן של מטרות החינוך. *החינוך בישראל*. ערך: חיים אורמיאן, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 187–194

הקמה וניהול אמנותי מוזיאון ג'סי כהן השלם:  
אפי ואמיר יחד עם יגאל אופיר, יעקב ארליוך, חביבה ברקול, פנינה ברקול, דבורה הראל, מלכה כהן,  
רותי מזרחי, תקוה סדס, רחל פולט, מימי רוזנברג, עדה רחמים, ורבים מתושבי השכונה.

ניהול אמנותי "כיתת אם": גל לשם  
צוות אמנותי "כיתת אם": פיני קרון, שלמה זולטי, רחל סביליה, רות ציפרוט, פנינה רידלר, אילנה  
פרטוש, לאה אספיס, סימה (סיסי) פרטוש, רונית פרטוש וזאב שוורץ.

עריכה לשונית: אסף שור  
תרגום לאנגלית "כיתת אם": מרגלית רודג'רס  
תרגום לאנגלית "בית הספר הממלכתי כאתר אידיאולוגי-פוליטי": אבי פיטשון  
עיצוב גרפי: גיא שגיא – Shual.com

Founders and Artistic Directors of the Complete Jessie Cohen Museum:  
Effi & Amir together with Igal Ophir, Yaakov Erlich, Haviva Barkol, Pnina Barkol,  
Dvora Harel, Malka Cohen, Ruti Mizrahi, Tikva Sedes, Rachel Polet, Mimi Rosenberg,  
Ada Rahamim, alongside many more Jessie Cohen neighborhood residents.

Artistic Director "Homeroom Class": Gal Leshem  
Artistic Crew "Homeroom Class": Pinny Karon, Shlomo Zolty, Rachel Silvia, Ruth  
Zifrut, Pnina Ridler, Ilana Partush, Lea Aspis, Sima (Sisi) Partush, Ronit Partush, and  
Ze'ev Schwartz

Hebrew Editing: Asaf Schur  
English Translation "Homeroom Class": Margalit Rodgers  
English Translation "The State School as an Ideological-Political Site": Avi Pitchon  
Graphic Design: Guy Saggee- Shual.com

המרכז הישראלי לאמנות דיגיטלית  
The Israeli Center for Digital Art  
[www.digitalartlab.org.il](http://www.digitalartlab.org.il)



### ויצמן סלט גורמה - מסלול תרבותי

1. חינוך ציוני - יוסי צלגוב, מאיר זמיר, יוסי ספוז'ניק, ריטה והלל ארקין, מחזור א'
2. טיולים - אריה (לאון) צוקר, זאב קרבול, משה עוז, יורם רוזנבלום, מחזור ז'
3. שירים- שלומית ברנע ואסתר אלבוחר, לימדו 1963-1980
4. מסכת בר מצווה - עבודת סאונד וטקסטיל
5. פורים - דוד חליבה, מחזור כ'
6. מסדר בוקר - ניסים לוי, מחזור ה'
7. טקס יום הזיכרון - דוד קרדוניס וניסים לוי, מחזור ה'
8. יום השואה - ניסים לוי, מחזור ה' וטוביה אבן, מחזור ו'
9. פחות פופולריים היינו העולים החדשים - שלום טילייב, אלכס טוליצ'נסקי, שלומי בללי, מחזור מ"ט
10. שבועות- שלומית ברנע, אסתר אלבוחר, שושי קרמר
11. מסיבת סיום - דוד קרדוניס, מחזור ה'
12. מסיבת סיום - טוביה אבן, מחזור ו'
13. ריקודי עם - דוד קרדוניס, מחזור ה'
14. חינוך חילוני - שלמה זולטי, גדי סהר, זאב שוורץ, מחזור ה'

### מבחן מעבר - מסלול לימודי

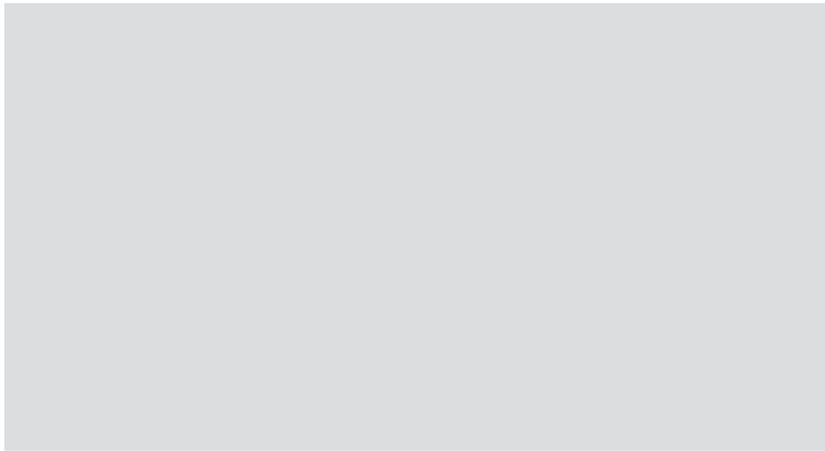
1. הכל כתוב - אלי גרומט, מחזור ו'
2. טעויות - חביבה ברקול ותקוה סדס, מחזור ו'
3. חקלאות - טוביה אבן, מחזור ו'
4. מבחן הסקר - אלי ניסן, מחזור ח'
5. שיעורי מלאכה - עבודת הדפס, בוגרי ויצמן וילדי המועדונים
6. "מי שהיה חלש נשאר חלש" - יהודה דורי ויצחק חמרה, מחזור א'
7. קחו כדור - דוד חליבה, מחזור כ'
8. דמויות מיתולוגיות - עופר קול, מחזור י"ח
9. כל ילד יגיע למקסימום שהוא יכול - מרים נתנאל ונגה זוארץ, לימדו 1987-2008

### בית ספר כבית - מסלול חברתי

1. כור היתוך פנטסטי - שושי קרמר, מחזור ז'
2. הבסיס הוא מכאן - אריה (לאון) צוקר, זאב קרבול, משה עוז, יורם רוזנבלום, מחזור ז'
3. השנים הראשונות - שלומית ברנע ואסתר אלבוחר, לימדו 1963-1980
4. ואז דברים התחילו להשתנות - ורדה קרת (לימדה 1972-2003)
5. ויהודית וינדר (לימדה 1972-1984)
6. חדר אוכל ושיעורי הזנה - וידאו.
7. על המנהל יקיר - מרים נתנאל ונגה זוארץ, לימדו 1987-2008
8. הם היו הילדים שלנו - מרים נתנאל ונגה זוארץ, לימדו 1987-2008
9. בית - מיטל מטרי, מחזור נ"ב



3



מגרש ספורט

2

2

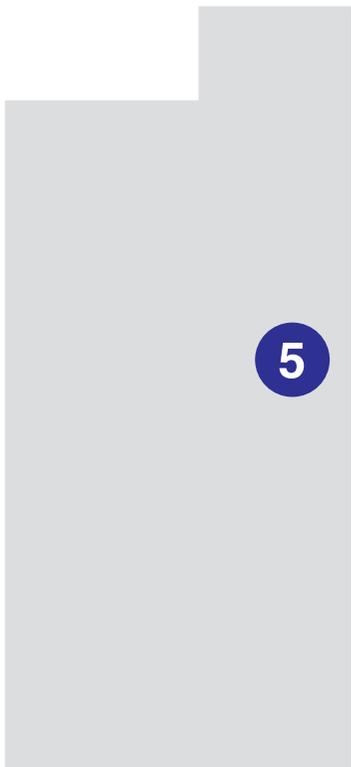


3

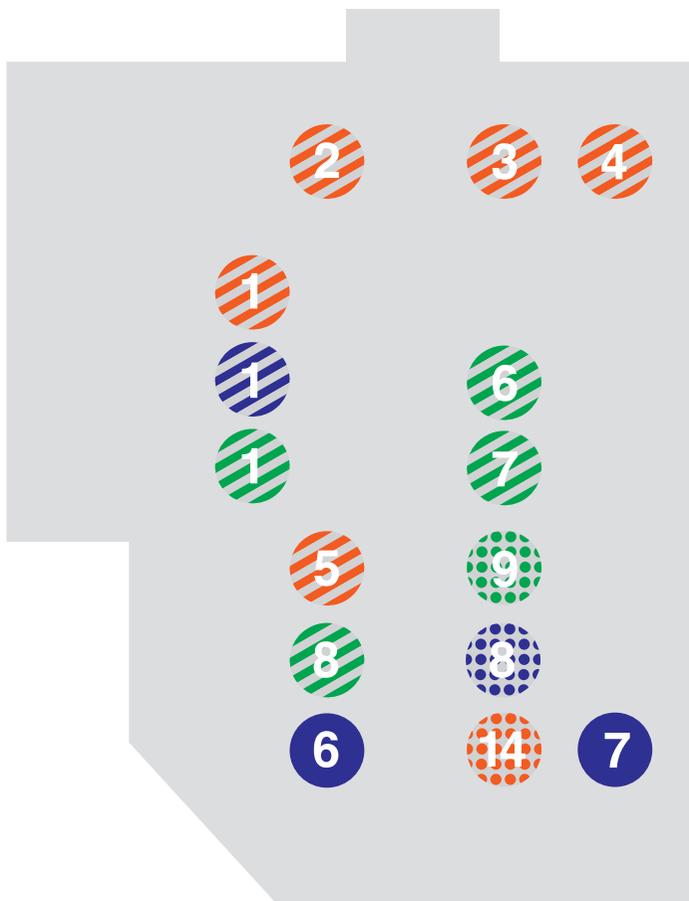


כניסה

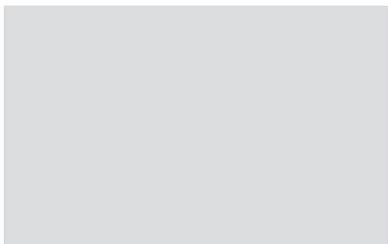
מסלולים: בית ספר כבית (blue circle) מבחן מעבר (green circle) תרבותי (red circle)



מקס מלאכות ומכונות



המרכז לאמנות דיגיטלית



אולם



קומה - 0

*I'll summarise it for you like this, we're 64 years old plus, we've been through a lot in life, we went through elementary school, we went through high school each in their own route. I for example didn't study in Holon. I wasn't accepted here nor there [...] we went through military service and fighting wars and each with their own jobs and careers, marriage, kids and grandkids, but my basis of life is everything I absorbed here, in the neighbourhood elementary school. I've learned much from all those places, but I really think that when they say the tree grows upright, so that, these roots, are from here. Nothing you can do. I went through a lot, but what we went through here with all of our friends and parents and the education we got, that's everything.*

For other graduates, who failed to get caught up with the institutional ideological vigour, school days served as reconstruction of their marginal social position: "a friend once told me, a good friend, you can take me out of transit camp but you can't take transit camp out of me. They remained in transit camp to this day."

These peering cracks into the school experience and its outcome allow an examination of the way the plier of the institutional worked on different students-graduates, whose voices not only cling to the past, but also aim arrows at the present. As then, so is now, institutional power relations stem from a range of assumptions regarding ethnicity and nationality. Despite the fact that in recent decades, cultural pluralism blossoms in the state educational system, it seems that the consolidating might of the ethno-national supra-narrative only becomes ever stronger. In this ideological framework, every attempt at change might become a footnote. Yet even so, the moment other voices enter the debate, educational reality is always already different. Weizmann School is the story, as well as its conclusion. However, even after being removed from the educational arena it contains symbolic value. The encouraging of voices from the past to speak out, the exhibition and the catalogue – which includes this essay – are always already within the realm of a possibility for change.

### ***Bibliography***

Mordechai Algrabli, 1974. Measures for Characterising the Social Composition of School and the System for Allocating Budget for Compensation Among Schools. *Megamot* #21 (2), 219–227

Mordechai Naor, 1987. The Teacher Rina and Her pupils in Talpiot Transit Camp: A Symposium with the Transit Camp Pupils, Thirty Years Later. *Immigrants and Transit Camps 1948–1952*. Ed: Mordechai Naor, Yad Yitzhak Ben-Zvi, Jerusalem

Shevach Eden, 1973. The Curriculum as a Vehicle for the Implementation of Educational goals. Education in Israel. Ed: Haim Ormian, The Ministry for Education and Culture, Jerusalem, 187–194

The conference was concluded by the then Minister of Education, Aharon Yadlin, who spoke in praise of cultural pluralism: "I've no doubt that we've made no effort within our curriculums – and we're dealing with this now – to cover the history of the Jews of Muslim countries in recent centuries" (ibid, 105). Yadlin's support of the pluralistic strategy stemmed from reasons of social integration. That is how pluralism itself turned into a bridging, "pot melting" practice. Yadlin said: "our goal is to reach a new cultural synthesis" (ibid, 105). The conference was adjourned in that tone, and in its wake, the Centre for the Integration of Mizrahi Jewry Heritage was established in September 1977, and note: "heritage," not history, "Sefaradi Jewry" and not "Mizrahis".

The centre strove to disseminate Mizrahi culture and heritage to the entirety of Israel's children, but in practice its program was not included in the framework of mandatory classes. The many hopes attached to the conference's discussions faded away. That discussion took place merely one year prior to the political upheaval of 1977; with the collapse of the ruling party, so did the hegemonic discourse, which disintegrated into an array of different, separate voices, destined to mark the new wave of identity politics.

### **Voices from below**

Tracing the route of the institutional journey and its modus operandi in the social-educational realm in the first decades of the existence of the state therefore reveals distinct ideological trends. Descriptions by graduates who look back on school from the distance of time address those trends and the demands those trends confronted them with. The graduates' descriptions readily forfeit the pretence for objectivity and neutrality. The past is captured in the lenses of personal recollection through the veil of time and the current social position of the graduates. Research literature in the field of education is often "people-free". Educational research mostly deals with macro-social issues steeped in public policy, educational accomplishment or the system's organisational structure. Writing a school's history "from below" isn't just another statistical product, cliched fantasy on alternative education or "detective" education literature that follows the solutions to various problems. Such writing of the history of an educational institute is in fact a rare occurrence, attempting to overcome the roaring silence of research. More often than not, educational research mainly produces professional voices: it contains an administrative voice, a therapeutic voice, a didactic voice and an ideological voice. The exhibition "Weizmann School" seeks to listen specifically to the personal, private voice. To the stormy concoction of routine. To the unique soundtrack played by students-graduates, alongside alongside? whose adulthood they're also tiny pupils, swallowed in a big, noisy school; a quiet, rejected immigrant boy or a smart, mischievous, exuberant girl. Facing those students-graduates, with the needs, fears and desires they carry, is an entire host of position holders: the teacher, the advisor, the headmistress, the youth club manager, the welfare officer and the regular visitation officer. Research mostly voices these "professionals". They orchestrate the silenced choir of the students-graduates: wording the rules of speech, timing it and regulating its appearances. On the opposing side of those "speech events", the exhibition echoes the voice of the pupils that rises from the past that takes shape in front of our present gaze.

The words of the graduates themselves testify for the school institute to having been etched in their personal memory as a dramatic, layered experience; a complex mix of longing, joy, admiration, disappointment and pain. For one graduate, in a reality where the status of parents and community was eroding, school became a source of superior authority, a guide for life:

*as such, like the realm of the folk tale etc. We need precision, we need a rational approach. It is a must in our society, within which the son of Mizrahi origin competes over their place in school, in civil service, in the academic world and any other field (ibid, 45).*

Dr. Abraham Stahl, tutor in the school for senior pedagogues, responded in amazement to the comparison drawn by Dr. Eden. "Bialik, too, didn't write for the age of the jet plane," he said, "to the best of my understanding, those who stand for combining content from the culture of Mizrahi Jewry never intended to teach Persian physics" (ibid, 58). MK Yossi Sarid, who was chairing the discussion, barged into Dr. Eden's speech, too:

*We know that much of taught material, taken from the heritage of western origin, is material that did not stand the test of time and is of utter redundancy in our literature school books. Why is there no depiction of Mizrahi communities in history books? Indeed, no issue of a test of time is in question there. Why is it absent there? Do you think that the simple fact that very few people, if at all, with any familiarity with Mizrahi heritage are involved in laying out the curriculum, does this fact bear no influence on the nature of what is studied? (ibid, 46)*

Despite the direct questions, the discussion retreated back to the level of regulating rules. Dr. Eden said: "We must insist on the quality of literary work in the curriculum and not include work of very low standard" (ibid, 55).

In response to the above, MK Sarid took off his (parliamentary) gloves and demanded explanation:

"Works of low standard? Lower than what? I just want to understand; why don't you provide us with some criteria?". Dr. Eden retorted: "If we bring to class stories that are not interesting or beautiful, I think we shall not attain that stance of pride we're interested in" (ibid, 55). Dr. Netzer intervened and unfolded to the rest of the speakers the (Mizrahi) specs of light that are included in the curriculum:

*The histories of special places like the Jewry of Yemen and Iraq are being taught, with an emphasis there on the efforts to encourage certain national achievements within the realm of Muslim culture. The scope of the entire program is 360 hours in four years. It starts with King David and stretches up to present day [...] (moreover) we encourage writing annual dissertations on those subjects, even though the emphasis is on the efforts of the Yishuv (settlement) and the history of the underground movements (ibid, 50-01).*

Dr. Netzer's words reemphasised the accepted institutional format, that swings between an ancient, primordial past and a modern national awakening. Thus, studies of the East extended from both bible lessons dedicated to a primordial past, and history lessons, dedicated to the national present. In this rigid framework, the East was spinning to a dichotomous rhythm, bouncing off several contradicting rationales: between authentic uniqueness and national revival; between primitive inferiority and the status of a museum exhibit. Either way, present and absent, it emerged in the curriculum in "Roots Projects" or "Ethnic food" events.

Western culture in the centre and fixed the status of the East as a distant echo rising from the abyss of the past. From such position, the East found it difficult to tackle its recent past or its current social manifestations. Researchers had rather seen it as a lost civilisation. At this point in proceedings, MK Shimoni asked for clarifications. "Mizrahi culture is presented as folklore," he said, "approximately half of the Israeli nation feels that they are in fact devoid of a past, and as such poor in its contribution to the present, and furthermore its future as being a part of productive society in Israel is shrouded in fog" (ibid:3). In conclusion, Shimoni emotionally pleaded before the academy members: "Mizrahi Jews should be judged nowadays too [...] as civilised" (ibid:6). Shimoni's words exposed the truth for what it was. While academics were shattering the East into shiny shards of exotic communities, Shimoni positioned the debate within the national present. Prof. A. Shuraki continued from what Shimoni had said: "As opposed to Judah Halevy's words – 'My heart is in the east, and I in the uttermost west' – We're in the East, Yet our heart's in the uttermost West. Perhaps the importance of our discussion lies in reminding us that in each of its tribes and eras, the people of Israel was and continues to be, in every sense of the word – a Mizrahi people" (ibid:39). Prof. S. Simonson was horrified by the ideas brought forth by Prof. Shuraki, as they sought to nullify the distinction between ethnic and national culture; yet Simonson, in return, proposed to melt the ethnic into the national in order to do away with it:

*Questions raised in this context are not strictly unique for ethnic groups that, for the sake of this discussion, are called the Mizrahi groups [...] a similar problem faces all members of the second and third generation, whether they're aware of it or about to be in coming years. The issue intensified in regard to this portion of the nation because of the ethnic matter, yet it is not an ethnic issue; it is a national issue, a collectively national issue, of the Israeli people in its land (ibid, 42).*

As mentioned, Prof. Simonson too wished to unite the ethnic into the national, yet he strove for the opposite revolution than the one Prof. Shuraki yearned for: the Middle-Eastern space might be dotted with various ethnic groups, yet its inhabitants, according to Simonson, are "Israeli" and not "Mizrahi". Dr. S. Netzer backed Simonson. He too deemed "Other" ethnic identity extinct:

During the project of Youth Aliyah, I took part in the reception of that large immigration, and I don't remember who arrived and from which country. I was aware of living in the State of Israel that gathered the diasporas, intent towards merging. We're heading in that direction out of clear national awareness. (ibid, 60).

Dr. Netzer demanded to cancel out the ethnic in the name of national togetherness. Shifting the discussion from identities and cultures that supposedly don't exist, toward the all-Israeli identity (made out of "The Gathering of Israel") pushed Mizrahi identity to the margins of discussion. One must bear in mind that all of the above took place in a conference convening for the sake of promoting the heritage of Mizrahi Jewry. Impressed by Dr. Netzer's words, Dr. Shevach Eden spoke in favour of "progress" and "enlightenment":

*Let us not forget that the student, including the student of Mizrahi origin, must contend in the society within which he lives, in order to be able to attain education, status, and sustenance. They must contend in a Western-technological society. One cannot suffice with shifting emphasis towards encouraging issues that are important*

to all the entirety of splits within Israeli society. The various polemics sharpened several key questions: which cultural patterns articulates the learned canon? Are learned texts essentialist or ideological products? And how can one classify works as “Ashkenazi” “Sephardic/Mizrahi”, “Ethiopian” or otherwise?

The majority of claims in regards of the curriculum focus on equality of representation in the framework of official ideological outline. During the school year of 1952/53, that outline was fixed by the state as law. In doing so, a double ownership over the curriculum was claimed: juridical on one hand, spiritual on the other. In spite of the legislator's intentions, immigrant children found it hard to integrate into the proposed framework. Shevach Eden, who was put in charge of the curricular wing, said:

*Mass immigration in the '50s mainly from Muslim countries led to a decisive change in the constitution of Jewish population in Eretz-Israel. That made it difficult for new immigrant children to succeed in school, built on Western modern foundations. It soon transpired that the assumption - “one people – one program” does not stand the test.*  
(1973: 191)

The state curriculum was challenged as early as 1974, when parliament member Haviv Shimoni (Ma'arach/Alignment Party) raised the issue in the Knesset agenda. Following MK Shimoni's query, the Knesset's Education and Culture Committee held a special conference dedicated to the state curriculum, with the participation of the Ministry of Education,. Under the title “The Heritage of Mizrahi Jewry”, academics, educators, establishment representatives and Knesset members convened on 21.3.1976. Participants included orientalists, historians, public figures and senior officials. The conference embodied in a nutshell the charged cultural encounter between new immigrants and veterans, margin and hegemony, east and west. The majority of participants presented a double cultural–ideological claim: as a collective, the “Other” must be absorbed into the unified national front. As an individual, the “Other” must strive for full personal integration. MK Shimoni's complaints regarding the marginal representation of Mizrahi culture in both the curriculum as well as the national ethos were seen as a separatist demand, an affront to the Israeli principle of “togetherness”. The majority of debaters unequivocally supported the “united Israeli” option. Thus, the discussion about Mizrahi identity turned into a patriotic discussion about national identity. Proceedings began with a lengthy lecture by Prof. Hayim Hillel Ben-Sasson, an expert in the history of medieval Jewry. Ben-Sasson, offspring to a distinguished lineage of heads of the Volozhin Yeshiva, researched Polish Jewry and its self-leadership. In his lecture, Ben-Sasson anchored Mizrahi Jewry between two time coordinates: the period of Spain's Jewry, and modern times. After “baptising” the east in colonial–Christian influence and crushing it into fragments, Ben-Sasson demanded of those responsible for the conference, whom he dubbed “the offended”, to turn the “bitterness” (IE responsibility) also towards themselves. Ben-Sasson's lecture was very well received. Several leading researchers responded to the lecture, among them Dr. Ben-Ami, who spoke in praise of folklore, and Prof. M. Zand who emphasised the importance of linguistic research. In an impressive display of uniformity, speakers were directing their speeches mainly towards the past. Their conversation bobbed up and down in a sea of dialects, tongues, ornaments and textures. The knowledge they emphasised clung to the lost orient in romantic enchantment, with no need to address the present in its local version. Eurocentric content placed

strived to shatter the connection between a pupil's attributional status (origin and class) and their academic achievements, doing so by neutralising the “damaging” influences of ethnicity and class on the potential to succeed in school. Narrowing gaps in achievement between worse-off and well-off pupils was supposed to contribute to the strengthening of cultural coherence among the entirety of Israel's children. For that purpose, separate curriculums were formulated for the sake of “Other” pupils. Those were backed by many extra-curricular lessons and particular compensation programs. In other words, those good intentions were translated into different educational frameworks, the separation within which determined according to class and ethnic origin. The compensation formula first appeared in state educational system in the form of the “foster plan”. The formula created an essential distinction between pupils from different backgrounds, and did so on the basis of their ethnic origin, economical status and the quality of education they were previously exposed to. Mordechai Algrabi, one of the chiefs of the foster plan, classified schools in Israel according to three main variables: results of survey exams, the number of children from Asia-Africa in the school, and the qualities of the schoolteachers. That classification made connection of cause and effect between origin and potential achievements.

The connotation outlined by “compensation” policy between origin, class and achievement turned the institutional literacy project also into an acculturation project. These plans mapped out an evolutionary-developmental process that started with a cultural transformation and hoped to finish with improving achievements in studies. Amalia Juna, who was a student at the Talpiot transit camp, tells:

*I'm bothered by the feeling that culturally, something important was taken from us [...] our cultural customs were considered “unattractive”, even if that wasn't said explicitly [...] I always felt that whatever was customary amongst us isn't good, isn't civilised, is primitive (In: Naor, 1987, p. 164)*

That was how the state school system wanted to hold the stick at both ends: to utilise the different talents of schoolchildren, and at the same time consolidate them into a coherent social mass. In practice, many “foster kids” were trapped in a dead-end course, since the term “foster” signalled to the world its opposite – “the non-fostered”, “the failed”, “the primitive”.

### **The State Curriculum**

The state curriculum was mobilised for the acculturation process of immigrant children. The declared curriculum expresses the open aspect of educational policy and the overall values and norms that intertwined into school life. As a unique agent of receiving and transmitting knowledge, the educational apparatus carefully selects the knowledge disseminated within its walls. Processes of selection and sorting carry a distinct political nature. Learned knowledge should thus be examined not as “given knowledge”, but as “knowledge that demands an explanation”. The institutional forms and the practices in which knowledge is present within the state curriculum are replete with controversy. It is for a good reason that the curriculum stands in the heart of a raging public dispute for a number of decades. The dispute touches upon various fields of study including history, literature, bible and civic studies – classes that deal directly with Jewish identity, the national ethos, and desired national culture. Some of the ideological polemics over the structure and content of the curriculum have turned into open political struggles, exposing

# The State School as an Ideological-Political Site

*Dalya Yafa Markovich*

The exhibition “Weizmann School” at The Complete Jessy Cohen Museum invites us to visit the rooms of the old school that turned into an art centre that turned into a neighbourhood museum, thus enacting a tracing of a multiplicity of memories. Returning to those school halls awakens the memory of the monstrous aspects of the bureaucratic-educational control apparatus, with its long narrow corridors, greenish formica furniture, blackboards, grated windows and white neon lighting. At the same time, the exhibition wishes to cut loose from statist gravity by means of invoking a multitude of personal recollections. Those freeform, inconsistent transitions between the present laid out by the exhibition and the past of the Weizmann School reveal the dichotomy between then and now, the state and private, the personal and the collective.

In its inception, the state institution wished to be portrayed as devoid of the particularist kind of a political aspect. The “melting pot” project – a kind of a social-ideological experiment formulated in the 1950s – flew on the flag of the stately alongside the call for a “gathering of Israel” and for a “unity of the nation in its country”. Weizmann School was established and operated in the Jessy Cohen neighbourhood of the city of Holon in a time period when the desire for ethno-national conformism was at peak level. That ambition came into expression in the attempt to merge, integrate and fuse together many different pupils into a uniform human fabric. State schools strived for what was common and accepted in light of the ideological yardstick placed by Hebrew culture. Learning materials, ceremonies, celebrations and symbols became the central tools according to which pupils were demanded to reprocess matters of culture and identity. Nationalism, in its Eurocentric version, was used in institutional discourse as the highest form of dramatic raw material. The enterprises of immigration (Aliyah), settlement (Hityashvut) and defence – the hothouses of pioneer “Sabra” (indigenous) culture – became the unifying cultural moulds of the state educational undertaking.

The recipients of the state educational system were not abstract. The concrete recipient was the “Other” – that whose Jewish culture and modes of identification with the nation deviated from official outlines. The social-educational project the school took upon itself therefore functioned as an instrument for the changing of ideas and sentiments. It is the location where borders, tastes and habits, patterns and world views were redrawn. As a carrier of information, ideas, visual language and ceremonial practice, the school wished to transform the state institutional from a “given name” into a general sign, from a specific identifier to a universal rationale. A kind of idealist/ideal blanket to cover all pupils. In order to discuss that “blanket” and its manifestations I shall address the policy of “compensation” and the state curriculum, both drawn at the time the Weizmann School was established – and whose ideological echoes the exhibition seeks to voice.

## **The “compensation” policy**

In order to implement the process of state acculturation, the educational system adopted in its inception the policy of “compensation”, and by other name – affirmative action. That policy

The balance of power between Ashkenazim and Mizrahim, especially in the relationship between teachers and students, emerged very acutely in this context.

Emerging alongside the above was the school's significant role as an important framework that for many students served as a substitute for home. There are teachers and principals who are still remembered as key figures in the life of the students and the neighborhood. Names of principals and teachers recurred in many conversations and painted a picture of the school as a warm home where students received support and love, which in some cases they lacked at home. This feeling is also clearly evident in an issue of the neighborhood residents' newspaper published in 2015 that focused on Weizmann School, and which we are republishing as part of the project alongside new articles by Dalia Markovich and Effi & Amir.

Another issue that occupied the curatorial team – as well as many of the neighborhood residents – was the school's closure in 2012. For many of them this was a symbolic act that reinforced the neighborhood residents' feelings of discrimination by municipal and institutional bodies. At the same time, however, there is also an understanding that the school suffered from prolonged deterioration which was manifested in low enrolment and the choice of many parents to send their children to schools outside the neighborhood. Today, Yahad State Elementary School is operating in the neighborhood and is undergoing a process of change and growth to once again become the educational institution the Jessy Cohen neighborhood deserves.

Sitting in the former Weizmann School building and relocating to it just one day after it was closed down posed complex challenges for us, the staff of the Israeli Center for Digital Art, as well; from the very use of an educational institution building for artistic endeavor without it being adapted to this purpose, to our identification as benefiting from the school's closure (the Center's previous home was also a former school building that served Geulim School in the Neve Arazim neighborhood, also called "Blockonim"). The connection between education and art touches on the heart of the Center's artistic perceptions, and we hope we are successful in serving as an important and meaningful community and civic center for the community in Jessy Cohen, and constitute a worthy substitute for Weizmann School for the neighborhood residents and other audiences alike.

*Eyal Danon*

students' and teachers' stories/testimonies about specific places and events associated with different periods in the school's history.

The recordings and pathes are divided into three topics: Placement Exam (the the schooling path), Weizmann Gourmet Salad (the cultural path), and The School as a Home (the interpersonal path).

The mapping process led to the creation of a map made from textile describing the layers of spatial memory of the Weizmann School grounds, and which locates the various buildings that existed in the grounds over the years on a single shared surface. The process of creating the map included wandering around the grounds and comparing the students' memories with historical architectural plans and the buildings currently on the grounds. Each of the participants' personal spatial mapping was based on their personal memories, and consequently the final map constitutes a kind of joint mental map of the group members. Also presented in the exhibition is a map incorporating the school's architectural plans over the years. Visitors to the exhibition are invited to add various markings referencing their memories of the school, and thus create a new map of remembering.

The project is presented in the school building itself, and thus it was decided to use the entire grounds as the exhibition space. By "taking over" the physical grounds, the exhibition has taken the form of an audio and visual archive. The photographs and recordings are scattered throughout the entire grounds, thus enabling visitors to wander around them as though they are visiting the school's various buildings down the years.

The archive of photographs collected during the project is presented in various ways throughout the grounds, in relation to and in the context of the historical marking and the different uses made of the spaces over the years.

The neighborhood school in Jessy Cohen can serve as a case study for in-depth processes undergone by Israeli society over the years, and while working on the project familiar questions associated with the ethno-class structure of the education system in Israel repeatedly emerged. One of the central questions addressed by the Museum staff was that of the role of a school in the community in which it operates – and more specifically, in an immigrant community. This role underwent various transformations in accordance with changing social and economic perceptions in Israel. One of the roles of any school is to prepare its students for life in the society in which it operates, but the precise way in which schools filled this role also varied in accordance with the ethnic origin and social class of the students and their families. Students with a high socioeconomic status and from a Western/Ashkenazi background generally attended schools that viewed their schooling as a central element in making them educated and well-informed citizens. In contrast, students from a Mizrahi background and with a low socioeconomic status were usually tracked to vocational education, which down the years operated under the Ministry of Economy, not the Ministry of Education, and its objective was to create an Israeli proletariat and preserve the ethno-economic class division in the country. This is also evident in Weizmann School, and emerged in the conversations and interviews held with former students while working on the project.

Another subject that clearly emerged is the use of school practices, such as field trips, ceremonies, and festivals, as part of the process of socializing immigrant students and integrating them into Israeli society. Many students recall these processes with mixed feelings, as positive experiences that are also bound up in processes that led to the erasure of their cultural identity.

*neighborhood for almost sixty years until it was closed down in 2012. Today the building serves as the Israeli Center for Digital Art, which also houses the Complete Jessy Cohen Museum...*

*"You are invited to submit proposals for a project in collaboration with the residents that will entail spending time at the site and conducting a dialogue with the Museum staff, which will conclude with a presentation (an exhibition or other).*

*"Possible, but not binding, directions: The school's specific history; the school as a site, as an environment; social and educational aspects; the role of a school in a community and neighborhood; questions concerning the education system, its role, and its place in contemporary society."*

Some ten artists responded to the Call for Proposals, three of whom were invited to interviews with the curatorial team. At the conclusion of the screening process, artist Gal Leshem was chosen to implement the annual project.

The decision-making process at the Complete Jessy Cohen Museum is a collaborative one that creates joint ownership of the Museum and its various projects by artists and non-artists. A group of residents assembled around the Weizmann School Project as well: former students at the school who together serve as an artistic-production team. To form the group, a school reunion event was held to which students who had attended it over all the years of its activity were invited. From this event a group of former students came together and worked in collaboration with Gal Leshem: Pinny Karon, Shlomo Zolty, Rachel Silvia, Ruth Zifrut, Pnina Ridler, Ilana Partush, Lea Aspis, Sima (Sisi) Partush, Ronit Partush, and Ze'ev Schwartz

In the first stage the group met and reminisced about their time at the school. In these conversations the central topics in which the project engages began to emerge. In the next stage the group formulated questions that were put to various generations of former teachers and students at the school in a series of video interviews that were held in one of the classrooms at the school. Some of the interviews were held individually while others were conducted in the form of small class reunions. The group met every few weeks to go over the interviews and analyze the various topics that were raised in them.

At the same time, a process of spatially mapping the school grounds took place, which was based on the students' and teachers' memories and on the various stages in the site's physical development. Additionally, photographs were collected from former teachers and students which created a visual archive of the school over the years of its activity. The photographs engage primarily with school life: field trips, ceremonies, festivals, exhibitions, and so forth. A collection of class photographs was located in the possession of former school principal Shlomo Cohen, who was in fact the sole source for preservation of official photographs of this kind. Also discovered were photographs commissioned by the school and taken by a professional photographer, whose identity the Museum staff were unable to determine. These photographs were found in the possession of various former students and included series of photographs of students sitting at desks in their classrooms, as well as class photographs depicting students sitting and standing in rows with their teacher and the principal.

These processes were adapted by Leshem and the group of graduates into an exhibition that is currently showing at the Museum. The video interviews were processed into a series of audio paths, and visitors to the exhibition can follow them around the school grounds and listen to

# HOMEROOM CLASS

The Complete Jessy Cohen Museum



The Complete Jessy Cohen Museum was established in 2016 by artists Effi & Amir together with Igal Ophir, Yaakov Erlich, Haviva Barkol, Phina Barkol, Dvora Harel, Malka Cohen, Ruti Mizrahi, Tikva Sedes, Rachel Polet, Mimi Rosenberg, Ada Rahamim, alongside many more Jessy Cohen neighborhood residents.

The Museum was established with the aim of serving as a neighborhood museum that tells the story of the Jessy Cohen neighborhood from the perspective of its residents, who function as its curatorial team. In the Museum's second year the curatorial team decided to engage with the history of **Weizmann Elementary School** which was closed down in 2012, and today houses the Israeli Center for Digital Art and the Complete Jessy Cohen Museum.

Weizmann School was established in 1958 and served as the neighborhood's elementary school. As such, it maintained a close and inseparable relationship with the neighborhood residents, since for many years it was the central institution in the lives of numerous families, and generations of neighborhood residents attended it. Like many other schools, Weizmann School replicated the social structure in which it operated, and to a great extent reflected the unique history of the Jessy Cohen neighborhood. It was the first official institution encountered by many of the neighborhood children, and thus also served as the primary representative of municipal and state institutions in the lives of many new immigrants who had just arrived in Israel. The school and the neighborhood were their first stop in an aggressive and complex socialization process, whose effects are still evident to this day.

In the first stage the curatorial team issued a Call for Proposals to artists, detailing the requirements formulated by the neighborhood residents. Among other things, it stated:

*"In the coming year the Museum will engage with one of the central institutions in the Jessy Cohen neighborhood – Weizmann Elementary School – which operated in the*