

# מאליטה תרבותית למוביליות חברתית: תפקיד המשפחה בשינוי משמעות ההשכלה בקרב סטודנטים דור שני למשפחות יוצאות ברית המועצות בישראל<sup>1</sup>

אדם הישראלי

## תקציר

עבודות שעסקו בסטודנטים יוצאי ברית המועצות שהגיעו לישראל בגיל הנעורים בשנות התשעים תיארו שימור של תסריט השכלה אתני שכרך רכישה של השכלה גבוהה עם מימוש של זהות יהודית וראה בה נתיב כניסה לאליטה תרבותית. העבודה שלפניכם עוסקת בקבוצה דורית צעירה יותר אשר כמעט לא נחקרה: בני הדור השני, שעלו בגילאים שלפני בית הספר וכעת נמצאים בשנות העשרים לחייהם. צעירים אלה גדלו במשפחות וקהילות 'רוסיות' אך בגרו במערכת החינוך הציבורית הישראלית. המחקר בוחן את השינוי שחל במהלך השנים במשמעות של לימודים והשכלה אצל ילדים אלה שבגרו ואת התפקיד שמילאו משפחותיהם ביחס לשינוי שקיבלה ההשכלה הגבוהה עבורם.

במרכז העבודה עומדות משפחות המרואיינים, פעולתן ותפקידן בהגדרה המחודשת של משמעות ההשכלה בקרב הצעירים. העבודה בוחנת את המעבר מתפיסה הקשורה בהון תרבותי ובהשתייכות לקבוצת אליטה יהודית-רוסית אל תפיסה פרגמטית המבקשת לבצע מוביליות חברתית, אך מתוך מחויבות ולכידות משפחתית גבוהה ביותר.

מן הממצאים עולה כי הצעירים פונים ללימודים על מנת להשיג עצמאות כלכלית אשר תסייע להם לתמוך בהוריהם המתבגרים, והם מוכנים לשם כך לבחור בתחומי לימוד שאינם בהכרח במוקד תחומי העניין שלהם אך הם מאפשרים ביטחון כלכלי. בנוסף, מתוארות פרקטיקות משפחתיות מרכזיות שתמכו ועיצבו את המחויבות הבין-דורית וחשיבות ההשכלה, ביניהן הקצאת ותעדוף המשאבים המשפחתיים, היחס לבתי הספר וההשקעה בחינוך 'רוסי' במסגרת המשפחתית. המחקר מבוסס על 20 ראיונות עומק חצי מובנים עם צעירים רוסים, מרביתם דור ראשון להשכלה גבוהה מיישובי הפריפריה בישראל אשר השתתפו בצעירותם בתוכנית התערבות חינוכית וכיום לומדים במוסדות להשכלה גבוהה.

**מילות מפתח:** השכלה גבוהה, משפחה, הגירה, יוצאי ברית המועצות לשעבר, פריפריה

ד"ר אדם הישראלי, מכללת סמינר הקיבוצים; אוניברסיטת תל-אביב

## הקדמה

מחקר זה מתמקד במשפחות שהיגרו מברית המועצות לשעבר ובאופן הייחודי שבו הן פועלות על מנת לקדם את ילדיהן שגדלו מגיל צעיר בישראל להשכלה ולהשתלבות חברתית. במרכז המחקר עומדת השאלה: כיצד מצליחות אותן משפחות לייצר המשכיות של "תסריט ההשכלה" המבטא ציפייה להשתלבות בהשכלה גבוהה איכותית, כפי שהיה בארץ המוצא, אך גם לעדכנו ולהתאימו לתנאים של הגירה אשר דחקה אותן למעמד נמוך ביישובי הפריפריה. ביתר פירוט, המחקר מבקש להתחקות דרך עיניהם של המרואיינים, אשר הגיעו לישראל בגיל הגן, אחר הפרקטיקות היום-יומיות שהפעילו הוריהם כדי להדגיש ולהמחיש את המסרים הכלליים על חשיבות הלימודים וההשכלה הגבוהה: מה קרה לשאיפותיהם של ההורים בתחום ההשכלה עבור ילדיהם בתהליך ההגירה? אילו משאבים גייסו ההורים לטובת לימודיהם של הילדים במציאות של מחסור חומרי? כיצד הצליחו מהגרים מברית המועצות לשעבר לאפשר לילדיהם לימודים אקדמיים במיטב המוסדות בישראל, על אף תנאי הפתיחה הקשים? מעבר לתרומת העבודה לחקר החברה הישראלית ולחקר השתלבות ההגירה מברית המועצות לשעבר בתוכה, התשובות לשאלות אלו יכולות להוביל לתובנות בסוגיה הכללית יותר של יחסי הגומלין בין הגירה, משפחה והשכלה.

## הגירה, משפחה והשכלה: המהגרים הרוסים לישראל וילדיהם

ילדיהם<sup>2</sup> של המהגרים מברית המועצות לשעבר, הפגינו לאורך השנים הישגים לימודיים מרשימים ביותר: שיעור הניגשים לבחינות הבגרות בקרב בני הדור השני להגירה גבוה מזה של תלמידים שהוריהם ילידי ישראל (90%-82%, בהתאמה) וכך גם השיעור של העומדים בדרישות הסף של המוסדות האקדמיים (66%-57%, בהתאמה; קונסטנטינוב, 2015; פוגל, 2007, לוח 4). אך הנתונים הכלליים הללו מכסים על פערים עמוקים בין תלמידים מקבוצות מוצא שונות בתוך דוברי הרוסית. בחינה מעמיקה ומעודכנת יותר לגבי בני הדור השני לעלייה מברית המועצות לשעבר מעלה ממצאים סותרים ומורכבים. מחקרים אחדים מתארים המשכיות של תסריט ההשכלה המיובא מברית המועצות, שאיפות מוביליות חזקות יותר אף מאשר אלו של ילדים להורים ילידי הארץ (פניגר, 2017; Gvion, 2011; Lewin-Epstein et al., 2014) כמו גם הישגים לימודיים גבוהים יותר (Kristen et al., 2014). מחקרים אחרים מצאו ירידה במוטיבציה של ילדים מקבוצה זו לרכוש השכלה (Remennick, 2012), שיעורי נשירה כפולים מבתי הספר בהשוואה לתלמידים שהוריהם ילידי ישראל, הישגים לימודיים נמוכים במסלולים שאינם מובילים לבגרות עיונית (קונסטנטינוב, 2015), וייצוג יתר בהתנהגויות של פשיעה וסיכון (ראו למשל: קושר, ציונית וכהן, 2013; קור-דודוביץ, 2011; כנסת ישראל, 2008).

הספרות המחקרית מציעה מספר הסברים לפער בין המחקרים השונים. הסבר אחד מתמקד בשונות הגדולה שמייצרים ההרכב האתני (מרקוביץ, 2001) וארצות המוצא (פוגל, 2007) של קבוצה זו, אשר משפיעים על הזהות האתנית ועל ההון התרבותי של יוצאי ברית המועצות לשעבר, ובין השאר גם על יחסם להשכלה. הסבר שני שם את הדגש על אופני השתלבות שונים של העולים בשוק העבודה הישראלי, ומבחין בין אלו שהצליחו להמיר את השכלתם הקודמת במשרות הולמות, לעומת אלו שנדחקו לשולי שוק העבודה (קונסטנטינוב, 2015; לשם, 2009). קבוצה שלישית של הסברים מתמקדת במידת ההסתגלות של ההורים במעבר ממדינה קומוניסטית לחברה מערבית-ליברלית (שור, 2004). הסבר זה מתמקד בתהליך המשפחתי

ובמסרים החינוכיים שהעבירו ההורים אל הילדים (ארדריך, גולדן ורוברמן, 2018; Remennick, 2012).

בלי לפסול אף לא אחד מבין ההסברים, נדמה שכדי לקבל תמונה מקיפה, יש צורך בבחינה של יחסי הגומלין בין המשתנים הללו (Golden & Erdreich, 2014). נוכל להניח שההישגים הלימודיים של הילדים מושפעים הן מההון התרבותי והאתני של ההורים, הן מההתמקמות שלהם במבנה ההזדמנויות המעמדי-כלכלי של החברה הישראלית, והן מתפקוד המשפחה ויכולתה לדבוק במסר של חשיבות ההשכלה. תרומה מרכזית של מאמר זה, תהיה הצגת המפגש בין מכלול ההיבטים הללו, ובעיקר הצגת האופן שבו משפחות אלה, שהצליחו להביא את ילדיהן להשכלה גבוהה, עשו זאת.

חלק ניכר מהמחקרים שנערכו בישראל, מרביתם בעשור הראשון לקליטתם של המהגרים מברית המועצות לשעבר, התמקדו במשפחות של יוצאי ברית המועצות לשעבר, ויש בהם נטייה להתייחס להמשכיות של תסריט ההשכלה כאל מובן מאליו (ראו למשל: לרנר, רפופורט ולומסקי-פדר, 2012; לייבוביץ ולומסקי-פדר, 2012; אפשטיין, 2007; Prashizky & Remennick, 2015). רוב החוקרים שעסקו בסוגיות הנוגעות להשכלה של בני הדור השני להגירה לא בחנו את האופן שבו התסריט משוכפל בפועל, את הפרקטיקות המשפחתיות המאפשרות המשכיות או את הדינמיקה הבין-דורית במשפחה. חוקרים שעסקו במבנה המשפחתי התמקדו בעיקר במשמעויות המשבריות של ההגירה ובתוצאות כמו פירוק המשפחה, אובדן הסמכות ההורית, קשיי תקשורת ופערי תרבות בין הורים וילדים (כהן, 2006). מעטים המחקרים הבוחנים את הדינמיקה המשפחתית בהקשר של ההגירה תוך התמקדות בתלמידים שזכו להישגים. דוגמה יוצאת דופן היא מחקרה של רבקה איזיקוביץ' (Eisikovitz, 2008), העוסק בהישגים לימודיים גבוהים של תלמידים בני העלייה מברית המועצות, ובו היא מתייחסת למשפחה כאל מקום בטוח של העצמה והמשכיות תרבותית. דוגמה נוספת וחדשה יותר הבוחנת את פעולת המשפחות, בעיקר האימהות, היא מחקרן של ארדריך ואחרות (2018) המתייחס לדינמיקה שבין הבית לבין בית הספר. כמו כן יש לציין כי רוב המחקרים העוסקים בבני קבוצה זו, מתמקדים בקבוצה של צעירים שהגיעו ארצה בגיל ההתבגרות (שהם, למעשה, דור ראשון להגירה), אשר קיבלו את מרבית חינוכם בברית המועצות לשעבר והשתלבו בישראל במערכת ההשכלה הגבוהה (ראו למשל: לרנר, רפופורט ולומסקי-פדר, 2012; לומסקי-פדר ורפופורט, 2012; איזיקוביץ, 2003; מירסקי, 2001; Remennick, 2012; Prashizky & Remennick, 2015). מחקרים המתמקדים בילידי הארץ להורים שעלו מברית המועצות לשעבר (דור שני להגירה) או בילדים שהגיעו לפני כניסתם לבית הספר היסודי (והם על הגבול שבין דור שני ל"דור אחד וחצי") הם עדיין נדירים, ומתארים בעיקר תלמידים בגיל בית הספר היסודי והתיכון (אחדים עוסקים במצטיינים, כגון: Eisikovits, 2008, ואחרים מתמקדים בנושרים ובנוער בסיכון, כגון: כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010).

מחקרים המתארים את קבוצת "דור וחצי" מתמקדים בעיקר בהיבט התרבותי ולא בפעולה המשפחתית שעיצבה את תפיסת ההשכלה (אידיזינסקי, 2014; Prashizky & Remennick, 2015). מחקרים העוסקים בסטודנטים מקבוצה זו הם נדירים ועוסקים בעיקר בהיבטים של בחירותיהם הלימודיות באקדמיה (למשל: פניגר, איילון ומקדוסי, 2013). מחקרה של ליאורה גביעון (Gvion, 2011) מתמקד בסטודנטים שהוריהם עלו מברית המועצות לשעבר, אך אין בו ההתמקדות בתהליכים המשפחתיים ובמשמעותם. מחקרים העוסקים בתפקיד התרבותי, החברתי והחינוכי

של המשפחה כולה ובאופן שבו מועברים הערכים התרבותיים וביניהם גם הערכים הקשורים בהשכלה ומכוונים להשכלה גבוהה כמעט ואינם בנמצא.

מבחינה זו ממלא המחקר הנוכחי חלל חשוב. בני היחידה הדורית הזו – ילידי הארץ להורים מהגרים, או ילדים שהגיעו בגיל הגן – חווים סוג מיוחד של מעבר בין-תרבותי: מחד, הם גדלו בקהילות ובמשפחות בעלות מאפיינים 'רוסיים' בולטים, ומאידך התחנכו במערכת הישראלית הציבורית החל מגיל הגן ועד שירותם בצה"ל וכניסתם לאקדמיה. שילוב זה מייצר דפוסים מגוונים וייחודיים של פרקטיקות תרבותיות וחברתיות (לרנר ופלדחי, 2012; Niznik, 2011). בני הדור השני להגירה, ובעיקר מי שהגיעו, כמו משתתפי המחקר הנוכחי, ליישובי הפריפריה, מתארים חוויות ילדות של יחסים קונפליקטואליים ולעיתים אלימים עם בני גילם שהוריהם ילידי ישראל, ובעיקר המזרחים, על רקע המאפיינים הרוסיים שלהם (אידזינסקי, 2014). בעיני הסביבה הם נתפסו כמתנשאים מבחינה תרבותית, אך גם כמי שגדלו בתרבות זרה וגלותית, ויהדותם מוטלת בספק (Remennick & Celnik, 2011). רבים מהם דיווחו על רצון להידמות למזרחים המקומיים ועל בושא במוצאם, מה שבא לידי ביטוי בפרקטיקות רבות של הסתרה תרבותית: זניחת השפה, ביטול המבטא, שינוי הלבוש, התנגדות לאוכל רוסי ולמנהגים תרבותיים רבים (Kopeliovich, 2011).

### מתודולוגיה ואוכלוסיית המחקר

המחקר מבוסס על 20 ראיונות עומק חצי מובנים עם סטודנטיות וסטודנטים בני 19-29 (תשעה בנים ואחת-עשרה בנות למשפחות שעלו מברית המועצות לשעבר.<sup>3</sup> בישראל גדלו כולם בערי פריפריה מצפון לחדרה או מדרום לאשקלון (כולל).<sup>4</sup> בעת שלמדו בבית הספר התיכון, כל המרואיינים השתתפו בתוכנית התערבות חינוכית שהפעילה אוניברסיטת תל-אביב, ואשר יועדה לתלמידים מצטיינים מיישובי הפריפריה. מטרת התוכנית הייתה הגדלת הנגישות להשכלה גבוהה ואיכותית לתלמידי בתי הספר הפריפריאליים ובמהלכה למדו הנערים והנערות קורסים אקדמיים במשך חודשיים של סמסטר הקיץ באוניברסיטה. התלמידים הגיעו לתוכנית בהמלצת בתי הספר והוריהם, ומבחינה זו לא מדובר בקבוצה מקרית וגם לא בהכרח מייצגת את כלל בני גילם, אלא בתלמידים שבתי הספר והוריהם סימנו אותם כתלמידים טובים הראויים להשכלה גבוהה. כלומר, בעת שהיו תלמידי תיכון הפגינו המשתתפים הישגים לימודיים גבוהים ומרביתם אף השתתפו בנערותם בתוכניות המיועדות למצטיינים.

המרואיינים נולדו בסוף שנות השמונים של המאה העשרים ועלו לארץ עם הוריהם בראשית שנות התשעים, בהיותם בני פחות משמונה שנים. מרביתם העידו כי הוריהם אינם בעלי השכלה אקדמית ומבחינה זו מרביתם הינם בני דור ראשון להשכלה גבוהה, כלומר הראשונים במשפחתם שרכשו השכלה אקדמית. מבין ההורים המעטים שרכשו השכלה כזו ישנם בעלי תארים במקצועות מדעיים-הנדסיים לצד בעלי תארים במקצועות מתחומי האומנות, הרוח והחברה. כל ההורים האקדמאים עסקו טרם עלייתם לארץ במקצועותיהם, אך עם הגעתם לישראל חוו רובם ירידה במעמדם, ולא מצאו עבודה שהלמה את השכלתם ואת ניסיונם המקצועי. אף לא אחד מהמשתתפים במחקר או מבני משפחותיהם לא הגיע מערים מרכזיות בברית המועצות. כולם הגיעו מערים מדרג שני או שלישי בגודלן ובמרכזיותן (טולצין וסומי באוקראינה, בוריסוב בבלרוס ועוד). מבחינה אתנית חלקם הגיעו מהמדינות המערביות (רוסיה, ליטא, בלרוס, אוקראינה) וחלקם מהרפובליקות המזרח אסיאתיות והקווקז (טג'יקיסטן, דגיסטן, אזרבייג'אן,

אובקיסטן). עם עלייתן ארצה התמקמו משפחות המרואיינים, מייד עם עלייתן או לאחר הגירה פנימית בישראל – באחת מערי הפריפריה, כשני שלישי בצפון הארץ וכשליש בדרומה. הגעתי אל המרואיינים במחקר באמצעות פנייה אישית אליהם מספר שנים לאחר שהשתתפו כבני נוער בתוכנית התערבות שבראשה עמדתי, ולפיכך הייתה לי היכרות מוקדמת עימם. מעמד מיוחד זה חייב אותי להתייחס לכך בעת הראיונות מבחינת המיקום שלי בשדה המחקר והשפעתו על הנחקרים. מבחינה זו הריאיון לא היה מפגש בין זרים ברמה האישית או המקצועית (Gubrium & Holstein, 2002). כדי להתמודד עם מצב זה, בראשית כל מפגש הקדמתי והסברתי כי את המחקר אני עורך בכובע החוקר שאינו כובע המנהל ומטעם אוניברסיטה שונה (המחקר נערך באוניברסיטה העברית). בנוסף, הדגשתי כי מטרת המחקר אינה להעריך את התוכנית בה השתתפו או את הישגיהם הלימודיים אלא ללמוד על המסלול שעשו באופן אישי מילדות ועד בגרות בהקשר של לימודים והשכלה. שיתפתי אותם בתובנות שכבר רכשתי ממרואיינים קודמים ובפרשנות שלי על דברים ששמעתי ושוחחנו על כך. מעבר לכך, הדגשתי בפניהם כי בעבודה הסופית, כל המרואיינים מוצגים בשמות בדויים ובשינוי מקום מגוריהם. השמירה על אנונימיות נועדה לאפשר להם לדבר בחופשיות ומבלי שפרטיותם תיפגע. הראיונות עסקו בתיאור הרקע ממנו באים המרואיינים, הוריהם ומשפחותיהם, במסרים ששמעו וקיבלו בילדותם לגבי לימודים והשכלה וכיצד הליכתם ללימודים אקדמיים – כילדים וכבוגרים – מתקבלת לדעתם בסביבה בה גדלו. הם התבקשו לתאר מחסומים וגורמים מעכבים בדרך שלהם ושל חבריהם מהיישוב להשכלה וכן לשרטט את הגורמים המעודדים והמקדמים שאפשרו להם להגיע ללימודים בניגוד למקובל בסביבתם. הראיונות התקיימו במקומות שנבחרו על-ידי המרואיינים, לרוב במוסדות הלימוד עצמם. כל ריאיון נמשך בממוצע כשעה וחצי, הוקלט, תומלל ונותח בעזרת תוכנת אטלס, המאפשרת עיבוד כמות רבה של נתונים מילוליים. המרואיינים מילאו טופס פרטים אישיים ואישורים להשתתפות במחקר. בהתאם למסורת של התאוריה המעוגנת בשדה (Grounded theory), בחנתי את התמות המרכזיות שעלו מהראיונות ואת הקטגוריות האנליטיות עליהן התבסס הניתוח, ומהן בניתי את השלד של פרקי הממצאים (Glaser & Strauss, 1967).

### **רקע משפחתי: ילדות רוסי-ישראלית ושיח ההשכלה בדור ההורים**

כדי להבין את פעולת המשפחות בתהליך ההגירה ואת ההקשר שלה, התבקשו המרואיינים לתאר את הסביבה שבה גדלו. מדבריהם עלו שני היבטים הכרוכים זה בזה ומשפיעים על משמעות ההשכלה בעיניהם של בני הדור השני להגירה: (1) תפיסתם של המרואיינים ביחס ל"גטו" הרוסי שבו חיים הוריהם מבחינה חברתית אל מול הרצון שלהם, כבני הדור הצעיר, למפגש ולקשר עם הישראליות הוותיקה; ו-(2) המקום שתופסת ההשכלה בזהות היהודית והרוסית של הוריהם לעומת המקום שהיא תופסת בזהותם שלהם. באופן כולל ניתן לראות, כי הצעירים אומנם הביעו עמדה ביקורתית ביחס להסתגרות התרבותית של הוריהם, אך אימצו את המסרים של הוריהם באשר לחשיבותה של ההשכלה הגבוהה, תוך הטענתם במשמעות חדשה.

רוסלנה, סטודנטית למדעים ולהוראה הלומדת במכללה בצפון הארץ, מתארת את הסביבה שבה גדלה:

העיר איפה שהיינו גרים זה של רוסים.<sup>5</sup> והכול שם ברוסית. במפעל שלי אימא שלי כולם מדברים רוסית, במפעל של אבא שלי כולם מדברים רוסית, מכולת רוסית, בנק רוסית, קופת חולים רוסית. הכול רוסית, אפילו מפרסמים עיתונים ברוסית וכבר מיליון שנה יש את הערוץ הרוסי, ערוץ 9. הם כמעט ולא נחשפים לשפה בגלל זה כאילו נוח להם לא לדעת אותה. הם מנסים לדבר וזה, אבל מתקשרים אליי כשהם צריכים, אתה יודע, ללכת להסביר את עצמם.

המרוויינים סיפרו כי הוריהם המבוגרים שומרים על אורח חיים נבדל מהסביבה וחיים בקהילה הומוגנית של עולים מברית המועצות לשעבר. רובם סיפרו כי למרות השנים הרבות בישראל, הוריהם אינם שולטים בעברית ואינם יוצרים קשרים חברתיים משמעותיים מחוץ לקהילת המהגרים, תיאור שעולה גם מממצאי מחקרים קודמים שעסקו במהגרים עצמם (לשם, 2009). חשוב לזכור כי המשתתפים במחקר תיארו את הוריהם כמתבוננים מהצד, כלומר כילדים שניתן והיו רוצים לראות את הוריהם מתאקלמים בקצב מהיר יותר. ייתכן שההורים בעצמם היו מתארים מציאות מורכבת יותר ומתבדלת פחות.

כך או כך, אל מול הביקורת על אורח החיים התרבותי הנבדל, נראה כי חשיבות ההשכלה היא אחד הנכסים המשפחתיים המוערכים של ה'רוסיות'. כל המרוויינים תיארו בהרחבה את החשיבות הרבה שיוחסה להשכלה כללית ולהיכרות עם תרבות ועם אומנות בקרב ההורים והסבים, בעיקר כאשר חיו עדיין בברית המועצות. המרוויינים הציגו דוגמאות שונות לאופן שבו הוריהם, ובעיקר הסבים והסבתות, שימרו את ההון התרבותי הרוסי, ואת היחס החיובי והאוהד להשכלה כללית ולהיכרות רחבה עם תחומי התרבות והאומנות המערביים, גם במשפחות שבהן ההורים לא רכשו השכלה גבוהה פורמלית. דויד, דוקטורנט במדעי החברה, בא ממשפחה כזו והוא מסביר:

זה התחיל בתקופה שלא הייתה אפשרות [ללמוד], מערכת ההשכלה הייתה מאוד מצומצמת, נגיד במאה התשע-עשרה, וגם במאה העשרים, בכל המשברים והמלחמות. לא היו לך שכבות רחבות מאוד של משכילים אוניברסיטאיים, אבל תמיד הייתה אפשרות בזמנך הפנוי לקרוא ספרים, ללכת להתגנב לתיאטרון או משהו. במנטליות הרוסית יש מקום מאוד מיוחד למשכילים הכלליים, לאינטליגנציה.

ואכן התרבות הגבוהה ובאופן מיוחד הבעלות על ספרים ואיתה הפרקטיקה של קריאת ספרים על-ידי המבוגרים נתפסת בעיני המרוויינים כבעלת ערך חשוב במיוחד. סלבה, שגר בעיר גדולה בדרום, מתגאה ומתאר את אביו שלא רכש תואר אך העריך יצירות ספרות: "בכל זאת אבא שלי היה קורא פושקין ויש לי מלא ספרים ברוסית בבית". אצל תומר מהצפון "שומרים את כל הספרים כדי שהדורות קדימה כל הילדות יקראו". גם סרגיי, מעיר בינונית בשפלה, מדגיש את תכני הקריאה אליהם נחשף, ומדגיש את המשמעות בגיל הרך:

כשהגעתי לגן לא ידעתי עברית בכלל. כי בבית היינו מדברים רק רוסית. אבל הייתה לי רוסית מאוד מאוד טובה. ברמה גבוהה מאוד. כי קראנו ספרות וספרות של מבוגרים, לא היו ספרי ילדים. היה לנו את האנציקלופדיה ואת זה קראתי.

לא רק קריאה נחשבה בעיני ההורים כפרקטיקה תרבותית חשובה. דויד מתאר שבעיני סבא שלו "אם הייתי מצטט איזה משהו או עונה על שאלת טריוויה, [זה] יותר נחשב מאשר הציונים הגולמיים שלי בבית הספר. זה לא באמת ידע שהוא רלוונטי לשום דבר, אבל זה נתפס יותר רציני". מרואיינים נוספים תיארו את הסבים והסבתות ולפעמים גם את הוריהם חדים להם חידות או מספרים על משכילים ואומנים רוסים כגיבורי תרבות. כך, למשל, מתאר דויד את משפחתו ואת הסביבה החברתית הרוסית בה גדל:

אף אחד בעצם לא סיים פרקטית תואר, אבל לכולם יש ידיעות רחבות. סבא שלי למשל מאוד מתמחה בהיסטוריה ופוליטיקה וכל מיני דברים באקטואליה, ולכולם יש רקע טוב, מן הסתם, בספרות ובמוסיקה. [...] אצל רוב המשפחות של החברים שלי, אני לא חושב שכולם באמת אקדמאים ועובדים בזה, אבל אצל כולם יש בבית אנשים שיכולים לתחזק שיחה על דברים שהם ספרות, היסטוריה. מעבר לשיחה של שכל חד, אתה רואה שיש שם רקע בעניין הזה.

השיח המשפחתי של המבוגרים שאותו תיארו המרואיינים מהווה, במידה רבה, המשך של שיח האינטליגנציה, הכורך יחד יהדות והשכלה, ואשר תואר בהרחבה במחקרים קודמים (פלדחי, 2012; Rapoport & Lomsky-Feder, 2002). אך כפי שנראה בהמשך, בני הדור שגדלו ובגרו בישראל, מייחסים פחות חשיבות לתרבות כסממן אתני ומעמדי, ומתמקדים בעיקר בתפקידים האינסטרומנטליים של ההשכלה עבורם, כחברים בקבוצת מיעוט מהגרת. חשוב להדגיש, שגם בברית המועצות היו שקולים פרגמטיים ואינסטרומנטליים ללימודים, אבל בארץ החדשה המבוגרים נתפסים בעיני הילדים כמי שמחזקים גם את המרכיבים של אליטה תרבותית, כפי שבאה לידי ביטוי ביחס לספרות, קריאה, תרבות ועוד.

### עדכון "תסריט ההשכלה": מהון תרבותי למוביליות חברתית

עד כה ראינו, שבקרב הדור הראשון, ההשכלה נתפסה במידה רבה כסממן תרבותי הכרוך לא בהכרח ברכישה של תואר, אלא בין השאר בקריאת ספרים, צריכת תרבות גבוהה ועוד. כאמור, בארצות המוצא, עבור יהודים משכבת האינטליגנציה, רכישת השכלה אקדמית הייתה דרך מרכזית הן למוביליות והן למימוש הזהות היהודית. בארץ, ההורים שהיגרו העמידו במרכז החינוך במשפחה את חשיבות ההשכלה גם אל מול מציאות של מחסור חומרי קשה. כפי שנראה להלן, ההשכלה הגבוהה נתפסת בעיני בני הדור הצעיר פחות כמאפיין תרבותי ויותר כמסלול בטוח של מוביליות חברתית. שני ביטויים מרכזיים לתפיסה זו עולים מהראיונות: (1) הצורך שהם מתארים בעצמאות כלכלית ומחויבותם לסייע להוריהם; ו-(2) נכונותם הברורה של הצעירים לבחור במקצועות שרמת העניין האישית שלהם בהם נמוכה, אך הם מאפשרים רמת הכנסה גבוהה וכך מבטאים את המחויבות המשפחתית החזקה. כך מתארת רוסלנה, שמשפחתה הגיעה לעיר בצפון:

מאז שאני זוכרת את עצמי, ההורים שלי תמיד אמרו שאני צריכה ללמוד, אני צריכה ללמוד, ואז כשעלינו לארץ זה קיבל משמעות אחרת לגמרי כי הם התחילו להגיד – לא סתם ככה עלינו לארץ כדי שתעבדו במפעל. אתם צריכים להיות הכי טובים. כי, ברגע שיבוא בן אדם שהוא נולד בארץ, ישראלי, ואתם שלא נולדתם בארץ ויהיו לכם אותם ציונים ייקחו בן אדם שנולד בארץ. בגלל זה היה לי פשוט לגמרי ברור שאני אלך ללמוד. (ההדגשה שלי, א.ה.)

הוריה של רוסלנה ממשיכים את תסריט ההשכלה שייבאו מארץ מוצאם - קבוצת מיעוט הנאבקת על מקומה החברתי ומעמדה הכלכלי באמצעות השכלה גבוהה. ההורים מתאימים ומתרגמים את התסריט להקשר החברתי החדש, וכעת הם יוצרים את הקשר העדכני בין הגירה, השכלה ומוביליות חברתית. הזהות האתנית מתוארת דרך המסרים הכלליים על לימודים וחשיבותם הזכורים לרוסלנה עוד משנות ילדותה ברוסיה ואשר המקור להם הוא היותה חלק מקבוצת מיעוט יהודי. המסרים הללו רלוונטיים גם בחברה החדשה, כאשר ההשכלה נתפסת ככלי הוגן ויעיל למוביליות, המפצה על היעדרו של הון חברתי ותרבותי מקומי. כפי שעוד נראה, תוכן התסריט החדש יכול ירידה בחשיבות הזהות היהודית ועלייה בחשיבותה של הזהות האתנית הרוסית-מהגרת בישראל.

קירה ורגינה מספקות דוגמה נוספת לאופן שבו השכלה יכולה לקדם מוביליות תוך פיצוי על היעדרו של הון חברתי-ישראלי ותיק. הן מדגימות את המשאבים האישיים שצברו באמצעות השירות הצבאי, ומספרות ששתיהן השתחררו משירות טכנולוגי ביחידה יוקרתית בחיל המודיעין וכמו רבים מחבריהן המשוחררים החלו מייד לעבוד בחברות היי-טק. שתיהן נחשפו למסלולים של חבריהן הישראלים בני ההגמוניה, ובין השאר לצעירים שדחו את הכניסה ללימודים גבוהים מכיוון שהצליחו להשתלב בתחום ההיי-טק ללא תואר. בשונה מחבריהן הוותיקים, הן פנו להשכלה ומסבירות:

הסיבה שבחרתי כן ללמוד בסופו של דבר, למרות שכאילו כבר הייתי מסודרת מבחינת עבודה וזה כי [...] אני קצת מפחדת להמר [ולומר] - יהיה בסדר, כאילו פתאום, לא יודעת, העבודה שלי תלך, יהיה מיתון, יהיה זה. אני כן צריכה איזה שהוא [...] **אין לי גב כלכלי מאוד חזק מאחוריי או דורות של דורות של קשרים וכסף בארץ** אז אני כן מאוד כאילו רוצה שהיה לי משהו רשמי בידיים ואחרי זה אני אחליט מה בא לי לעשות עם זה (ההדגשה שלי, א.ה.). (קירה)

המחסור ב"גב" שאותו מתארת קירה הוא המחסור בהון כלכלי ובעיקר הון חברתי מקומי. אך נדמה שהן מודעות לפער הקיים בין החוויה של היעדר הון חברתי הנשענת על הרקע של משפחותיהן כמהגרות, לבין המציאות שבה שתיהן עובדות בחברות סטארט-אפ שהוקמו על-ידי בוגרי היחידה שבה שירתו בצבא ומתפרנסות היטב.

מתוך ההקשר של ההגירה, של המגורים בפריפריה ושל מציאות החיים במעמד נמוך, מרבית המשתתפים התייחסו באופן מפורש ליעד של עצמאות כלכלית מהירה, אשר תאפשר להם לתמוך בהוריהם לכשיזדקקו לכך. הלימודים האקדמיים נועדו לשרת מטרה זו במהירות האפשרית. כך, למשל, קיריל, שמשפחתו גרה בצפון הרחוק, מסביר מדוע בחר ללמוד מחשבים מייד לאחר סיום שירותו הצבאי:

קיריל: אני תמיד מוכן לגרוע מכל.

ש: מה זאת אומרת?

קיריל: אם הם יצטרכו אותי אני אצטרך לעזור להם כי אין להם משהו אחר לבקש ממנו עזרה, אז אני צריך להיות כמה שיותר מהר עצמאי כלכלית. זה מה שהכי מדאיג אותי. [...] אמרתי לעצמי אני יותר טוב בריאלי מהומני, אז כדאי לי ללמוד משהו מדעי ואז היה לי או מדע או הנדסה. אני חייב כסף. אין לי כל כך ברירה. אם הייתי בא ממשפחה יותר טובה, הייתי אולי מטייל, עושה דברים כאלה.

דבריו של קיריל מבטאים רמה גבוהה מאוד של מחויבות משפחתית. התמיכה שהוא קיבל כילד מהוריו עתידה להיתרגם מהר מאוד לתמיכה שהוא יידרש לספק להם. עם זאת, הוא מודע לתסריטי התבגרות אחרים של צעירים ישראלים, שבהם נתקל בשירותו ביחידה מובחרת בצבא. כך, למשל הוא מתאר את חברו הטוב מהצבא: "בוא נגיד שהוא בא משפחה מאוד טובה בכרמל, בחיפה" ואת המסלול שיעשה אחרי הצבא:

[מסלול] די טיפוסי כזה. הוא סיים את הצבא, עכשיו הוא טס עם החברים שלו לטייל ואז הוא רוצה להתנדב באיזה מקום שם עם ילדים חולי איידס באפריקה. ואז הוא חוזר מתחיל ללמוד. זה טיפוסי. זאת אומרת זה לא כזה טיפוסי במקום שאני בא ממנו.

קיריל ממקם עצמו מול חברו, בן המעמד הבינוני, שנהנה במידה רבה מתמיכה של הוריו, בעוד הוא עצמו צופה שיצטרך לתמוך בהוריו בעתיד הנראה לעין. בהקשר שלו, המחויבות להוריו הכריעה את הכף והוא פנה ללימודים מייד עם השחרור מהצבא (ראו גם טביב-כליף, 2015). בדומה לקיריל, אף לא אחד מבין המשתתפים במחקר לא יצא לטיול ארוך (או קצר) בחו"ל לאחר שחרורו מהצבא.

ביטוי נוסף לתפקיד האינסטרומנטלי של ההשכלה ניתן למצוא באופן שבו מתארים המרואיינים את שיקוליהם בבחירת תחום הלימודים. השיח שלהם אודות השלב הזה מבטא בצורה חזקה את הקונפליקט הפנימי בין הרצון שהם תופסים כבחירה מתוך עניין לבין הצורך בעצמאות כלכלית. מצד אחד ('הצד הישראלי', כפי שהגדירה זאת אלינה), המרואיינים רוצים ללמוד תחומים שמעניינים אותם, כפי שלתפיסתם עושים ישראלים ילידי הארץ בני גילם ממעמד הביניים. מצד שני ('הצד הרוסי'), ובהקשר של ההגירה ומצבם הכלכלי, הם מתארים את הצורך שלהם בלימודים מעשיים כפי שראינו. ממצאיהם של פניגר, איילון ומקדוסי (2013) אכן מתארים כי סטודנטים מקבוצה חברתית זו משתלבים במקצועות מדעיים-הנדסיים בשיעורים גבוהים יותר מבני קבוצות אחרות (ראו גם קונסטנטינוב, 2015).

רגינה, אשר סיימה שירות צבאי ביחידת מחשבים, מדגימה את שיקוליה לגבי הבחירה הלימודית שלה:

רגינה: מדעי המחשב אני לא יודעת כמה זה מעניין, האמת היא שזה נשמע לי לא כזה מדהים [צוחקת] אבל זה איזשהו ביטחון תעסוקתי כזה כי אם אני אלמד רק ביולוגיה אני לא יודעת אם יהיה לי מה לעשות עם זה.

ש: ההורים שלך יכולים לעזור במימון הלימודים?

רגינה: אה [...] הם יכולים אבל [...] כאילו, אני יודעת שזה יהיה להם נטל כלכלי די כבד. במיוחד שגם אחותי מתחילה ללמוד והיא לא עובדת עכשיו, היא מרוויחה פחות ממני כרגע והיא גם עובדת פחות זמן. לא יודעת, אני מרגישה שאם אני יכולה לממן בעצמי את הלימודים אז [...] זה מאוד יקל עליהם.

גם בדבריה ברורה ההכרעה לטובת לימודים שיאפשרו עצמאות כלכלית ותמיכה במשפחה על פני לימודים שייבחרו מתוך רצון להרחיב אופקים, להתפתח מבחינה אישית או בשל העניין בהם. רגינה למדה פנתה למגמת מחשבים עוד בבית הספר התיכון מאותן סיבות שהיא מתארת כעת. היא הייתה הבת היחידה בכיתה של בנים גם בבית הספר וגם בקורס הצבאי אליו שובצה. גם היא תיארה שמבחינת עניין, העדיפה לימודים בתחומים אחרים, אך בחרה במחשבים כדי להבטיח את תעסוקתה בעתיד.

תומר, בן 26, סיים לימודי משפטים, עובד במשרד ראש הממשלה והתחתן לא מזמן, מרחיב ומתאר את המניע הפסיכולוגי העומד מאחורי הצורך להתמקם במהירות בשוק העבודה, לרכוש מקצוע וביטחון:

אני חושב שזה הכול בגלל העלייה. אני הרבה פעמים חושב על זה. לאשתי [הצברית] זה נורא קשה לי להסביר לה ויש הרבה מאוד פאקים פסיכולוגים, באמת פאקים של רכושנות לדוגמה, של יותר דברים שצריך לקבע. לדוגמה אני נורא רציתי לקנות בית. לא לעבור בשכירות.

הוא ממשיך ומתאר את ההשלכות על הבחירות הלימודיות בהן העדיף פרקטיקה על פני עניין:

כל התיכון וכל התקופה האקדמית הייתי בתחום של ביולוגיה וגנטיקה וזה הכיוון שרציתי. אבל בסוף הלכתי למשפטים. כקטע ניהולי לפרנסה. אתה צריך להביא משכורת הביתה, זה קצת יותר קשה. זה לא שאני אתקע כאילו במסלול בלי שתהיה לי הכנסה, שזה הכי מפחיד אותי. וזה נראה לי מה שגרם לי גם, לא יודע אם להתקבע כל כך מהר אבל למצוא את הביטחון הכלכלי כל כך מהר, כי זה משהו שתמיד היה חסר.

גם בדבריו ניתן לשמוע בבירור כיצד הרצון ללמוד מדעי החיים, שבהם מצא עניין, נפסל בתהליך קבלת ההחלטות לטובת העדפת הלימודים המעשיים, שלתפיסתו יאפשרו לו להגיע במסלול המהיר ביותר לעצמאות כלכלית.

הצורך בביטחון כלכלי, כפי שתומר מתאר, מוכר כמובן לצעירים רבים בישראל, בוודאי לאלו החיים במעמד נמוך. אך בהקשר שלנו הוא מעניין משום שהוא מוסבר על ידם כצורך לא רק לבצע מוביליות או לצאת ממעגל של עוני ופריפריה, אלא בעיקר לתמוך בהוריהם המתבגרים ולאפשר להורים חיים במצב כלכלי טוב מזה שיש להם כיום. מבחינה זו מודגש הייחוד של הקבוצה הנחקרת בתוך מגוון הקבוצות הרוסיות בישראל. המגורים בפריפריה, הכרוכים במיעוט אפשרויות תעסוקתיות להורים ועקב כך במיקום מעמדי נמוך, משפיעים באופן ברור על נקודת היציאה שלהם אל החיים הבוגרים. ייתכן וצעירים רוסים בני גילם, אשר גדלו במרכז הארץ ואשר הוריהם הצליחו לממש באופן טוב יותר את הנכסים ההשכלתיים שלהם, ממוקמים מעט גבוה יותר בסולם הכלכלי.

### **פרקטיקות ומסרים תומכי חינוך והשכלה: הקצאה וגיוס של משאבי המשפחה**

ההגירה גוררת מחסור במשאבים כלכליים וחברתיים (Clark, Glick & Bures, 2009). היא ממקמת את המהגר בעמדה שממנה יש צורך להתקדם ולהתאמץ כדי להגיע – או לחזור – למעמד החברתי שממנו נהנה בארץ המוצא. אך על אף מעמדם כמהגרים, אשר הוליד מחסור כלכלי, ההורים מברית המועצות לשעבר העמידו את ההשכלה כערך ראשון במעלה בסדר העדיפויות המשפחתי. מרואיינים רבים תיארו מחסור חומרי ולעיתים אף עוני של ממש. ההורים נדרשו להשקיע מאמץ רב כדי לפרנס את משפחותיהם. הם עבדו שעות רבות במשרות הממוקמות בתחתית הסולם החברתי ובתגמול נמוך. לאור המצב הכלכלי, הפרקטיקה הברורה של הצבת ההשכלה במרכז הייתה בעלת משמעות רבה, כפי שמתאר תומר:

תומר: עם כל זה שלא היה לי נעליים ולא היה לי מכנסיים ולא היה לי כלום, מחשב היה לנו בבית. היינו בין הראשונים, אני חושב, בעיר שלנו, שהיה להם מחשב בבית.

ש: אתה זוכר, נניח, אי פעם שאמרת לעצמך – אולי ישלחו אותי לחוג או שניים פחות, אבל יקנו לי כמה ג'ינסים, חולצות, עוד זוג נעליים?

תומר: לא, לא. שמע, גם נהייתי מזה. אני עשיתי בכיתה ח', נגיד, מבחן למצטיינים והתקבלתי לתוכנית יוקרתית. וארבע שנים למדתי בחוגים למצטיינים של חשיבה מתמטית. למדתי גם שלוש שנים והשתתפתי באולימפיאדות בטכניון בגנטיקה ולמדתי גם אסטרופיזיקה שנתיים. תמיד היה לי את החתרנות ל [...] לא יודע, להגשמה שכלית.

משפחות מקבוצות מיעוט מגוונות הממוקמות במעמד נמוך נוקטות פרקטיקה זו של העמדת משאבי המשפחה לטובת הלימודים. פרקטיקה זו מתועדת היטב בקרב שחורים קאריביים בבריטניה (Vincent et al., 2013), וכן בקרב תושבים ממוצא אסיאתי (הודים, פקיסטנים ועוד) וסיני בבריטניה (Abbas, 2007; Francis & Archer, 2005). גופן (Gofen, 2009) והישראלי (2016א) זיהו פרקטיקה דומה גם בקרב משפחות ישראליות ממוצא מזרחי וממעמד סוציו-אקונומי נמוך אשר מלווה בהמחשה מילולית ובהסברים מצד ההורים המבקשים להנכיח את סדר העדיפויות המשפחתי בפני הילדים.

עם זאת, הציפייה ההורית להמשכיות בין-דורית של חשיבות ההשכלה עלולה להיתקל בקשיים במצב של הגירה. לטענת רמניק (Remmenick, 2012), אחד ההסברים לכך שחלק מבני המהגרים הרוסים אינם רוכשים השכלה גבוהה הוא העובדה שהוריהם לא הצליחו להמיר את ההשכלה או המקצוע איתם הגיעו למעמד כלכלי וחברתי בישראל. ילדיהם, העדים לתסכול ולמצבם העגום של הוריהם, מתחילים להטיל ספק בהנחה שהשכלה גבוהה היא המפתח למוביליות. המרואיינים בעבודה זו מציגים תמונה שונה. המרואיינים נשאלו על תפיסתם באשר לקשר בין מצבה החומרי של המשפחה לבין תפיסת ההשכלה. מתשובותיהם עולה שהמסרים החיוביים על חשיבות ההשכלה עברו על אף ההידרדרות במעמדם הכלכלי והחברתי של ההורים. אלינה, סטודנטית להנדסה בטכניון, מסבירה:

אני חושבת שילדים שמסתכלים על ההורים שעלו עם תואר ועכשיו עובדים במפעל ודברים כאלה צריכים להגיד שוואלה, [זה רק] בגלל שהם לא למדו שפה והכל. זה לא שהילדים לא יצליחו, זה פשוט ההורים לא הצליחו להשתלב בגלל שהם עלו בגיל מאוחר. ככל שאתה מתחיל יותר מוקדם אתה יותר מצליח.

לידיה מסכימה עם התיאור ומדגימה אותו על הוריה. אביה עובד כמתדלק ואמה כקופאית במכול: "כאן הם עבדו במקצועות שלא דרשו השכלה אקדמית, דרשו דופק בלבד". לשאלה כיצד השפיעו עיסוקיהם של ההורים על עמדותיהם ביחס ללימודים והשכלה היא עונה בהחלטיות: "כמובן שהם תמיד עודדו אותי לרכוש השכלה, זה ברור. כמו הרבה משפחות רוסיות". גם ארקדי מתאר כיצד הוריו המשכילים התמקמו בפריפריה התעסוקתית אך המשיכו לשדר מסרים ברורים לגבי לימודים:

מה שההורים שלי העבירו לי זה – תלמד. לא אמרו לי תפתח נגריה או [...] לא היה להם מה ללמד אותי חוץ מלהגיד תלמד ותקבל השכלה ותעסוק במקצוע שלך. זה הציפייה היחידה שכאילו הבנתי שהם, אתה יודע, מצפים ממני לעשות. כאילו לא [...] לא משהו אחר.

כיצד הצליחו ההורים להעביר מסר המבחין בין מצבם הכלכלי הדחוק, שנוצר חרף השכלתם האקדמית, לבין הציפייה מילדיהם להשקיע בלימודים ולרכוש השכלה? ייתכן שהמפתח להבחנה

שהציגו המרואיינים בין מצבם של הוריהם למצבם שלהם טמון בדימוי שנתנו הוריהם לעצמם כ"דור המדבר". מבהיר סלבה:

הנרטיב זה - הגענו לפה בשבילכם ואנחנו עושים הכול כדי שאתם תצליחו ושוזה יהיה הבית שלכם. זה הנרטיב שבאמת כל הרוסים מספרים מההורים. [...] זה מה שהם אומרים מילה במילה - אנחנו עלינו לפה, אין לנו כלום, איבדנו את כל מה שיש. לא מעניין אותם ההצלחה האישית אלא שהילדים שלהם יצליחו.

הילדים, אשר הבינו את פער הדורות ואת הציפיות השונות של ההורים מעצמם לעומת הציפיות מהם, יכלו לקבל את המציאות היום-יומית הקשה של הוריהם ובו בזמן להמשיך להשקיע בלימודים ולשאוף לרכישת השכלה. המודעות של הילדים לפער שחוו הוריהם אף המחישה וחזקה את תחושת השותפות המשפחתית, והם קיבלו את המסר שתפקידם במשימה המשותפת הוא לרכוש ההשכלה. תודעת המיעוט המהגר שלהם מעודדת אותם לתרום את חלקם ולהשקיע בלימודים. המחויבות להורים עולה נוכח ההקרבה שעשו המבוגרים באקט ההגירה. הצעירים לומדים, במידה רבה, מתוך המחויבות הגבוהה להורים ולהקרבה שעשו ולא רק מתוך העניין בלימודים והרצון האישי להצליח. השאיפות הגבוהות שמתארים המרואיינים מקבלות חיזוק במחקר עדכני של פניגר (2017). הוא מצא שתלמידים בני הדור השני להגירה מרוסיה הם בעלי השאיפות ההשכלתיות הגבוהות ביותר, הן ביחס לתלמידים ערבים והן ביחס לתלמידים יהודים שהוריהם ילידי ישראל. שאיפות אלה מתורגמות גם להישגים לימודיים בבית ספר תיכון ובהמשך, כפי שראינו, גם להשכלה הגבוהה. כאמור, המסרים הללו קיבלו גיבוי בצורה של פרקטיקות רבות. בנוסף לסדר העדיפויות הכלכלי, פרקטיקה מרכזית נוספת שהפעילו ההורים נגעה ליחס לבתי הספר.

### היחס לבית הספר: ביקורת והתנגדות לחינוך המקומי

מיקומם הגבוה של הלימודים בסדר העדיפויות המשפחתי וההכרה המובנת מאליה בחשיבותם, עומדת למבחן ראשון בעת המפגש של המשפחות עם מערכת החינוך הישראלית. מאחר ומרבית המרואיינים הגיעו לארץ עוד לפני גיל בית ספר, המפגש הראשון עם בית הספר היה בעל משמעות רבה הן מהבחינה האישית-משפחתית והן מבחינת המפגש עם החברה החדשה. בתי הספר, אשר ניצבים בחזית מערכת החינוך ומייצגים את יחס המדינה והחברה לחינוך, מתוארים על-ידי הרוב המוחלט של המרואיינים כמאכזבים ביותר מבחינה לימודית אל מול הציפיות איתן הגיעו. תמונה דומה נמצאה גם במחקר חדש של ארדריך, גולדן ורוברמן (2018) המתארות אימהות מקבוצה זו שהמפגש שלהם עם מערכת החינוך התאפיין באכזבה וקונפליקט. ועדיין, כפי שנראה, למרות אכזבתם מבתי הספר ובשונה מהורים שעלו מספר שנים קודם לכן, ההורים של משתתפי המחקר מתוארים כמי שלא פעלו מול בית הספר כדי להשפיע עליו ולשנות אותו וגם ויתרו על הקמת או הפניה למסגרות חינוך ייחודיות כגון רשת מופת (הורוביץ, שמאי ואילטוב, 2010). לחילופין, הם השקיעו את מרצם בהקניית הרגלי למידה וערכים חינוכיים במסגרת הביתית-משפחתית.

למרות הגיל הצעיר בו הגיעו לישראל, חלק מהמרואיינים שהספיקו לבלות את שנות הגן או את כיתה א' בברית המועצות זוכרים את הפערים בין החינוך הרוסי לזה שנתקלו בו בישראל:

אני זוכר את זה מאוד חזק. [באוקראינה הייתה] רשות דיבור, אתה יודע, הצבעה. באתי לפה, אני זוכר את עצמי, בכיתה ב', אני נכנס אני רואה חבורה של ילדים יושבים על

הרצפה, על שטיח משחקים ואיזה מורה כאילו שבאמת [...] אתה יודע, שמנה, כאילו [...] בוא נגיד לא הייתה לי מורה כזאתי שם. לבושה כמו באיזה [...] ג'יפה, מה זה? כאילו לא הבנתי איפה אני, מה אני עושה פה? (קיריל)

בהמשך הוא מציין:

פעם ראשונה שעלו לי זיכרונות מאוקראינה שבאתי לפה היו כשהגעתי לצבא. אתה יודע, משמעת! תשב ככה, תעשה ככה. זה כמו בכיתה א' שם בגדול. גם בגן [באוקראינה] כל היום יושבים ככה. גב ישר, ידיים על הרגליים ויושבים. משמעת. משמעת מאוד חזקה.

קיריל מזהה משמעת והפגנת סמכות מצד המורה כמאפיינים של חינוך טוב. הוא מבחין בין החינוך שקיבל עד כיתה א' במסגרת נוקשה ובעלת משמעת לבין החינוך הישראלי שפגש בכיתה ב' ובו חש מסגרת רופפת ומורה חסרת סמכות.

אך הביקורת שלו ושל חבריו אינה מופנית רק כלפי המסגרת וכללי ההתנהגות. בתי הספר בהם נקלטו נחוו על-ידי המרואיינים גם כבעלי רמה לימודית נמוכה מאוד הן של תכני הלימוד והן של רמת ההוראה. לביקורת קשה במיוחד זוכים המורים וצוות ההנהלה. לידיה, מאחת מערי הדרום, מתארת בחריפות:

אני רציתי להתפתח ולהיפתח ולפרוץ את המחסומים האלה של תיכון די מגביל, שלא מעריך אותך ולא נותן לך שום פידבקים חיוביים אף-על-פי שאתה תלמיד מצטיין. מורים שמדכאים אותך, מורים שאומרים לך: 'אל תבוא לשיעורים, תיקח שיעור פרטי'. מורים שלא יודעים את המקצוע שלהם.

על התיאור הקשה הזה מוסיף דויד מהצפון:

אני לא חושב שהבית ספר נותן מספיק כלים. לגבי עצמי, אני מרגיש שאם לא היה לי את הרצון, כלומר, אלא אם כן אתה ממש רוצה את העניין של לימודים, אז אתה פשוט לא תצליח, אין כלים מערכתיים להעשיר אותך.

### **האלטרנטיבה: חינוך 'רוסי' בבית**

הביקורת על רמת החינוך במערכת החינוך המקומית ביישובי הפריפריה, שנשמעת בקול ברור וחזק מצד המרואיינים, עולה גם מכיוון ההורים. אל מול אכזבתם מרמת החינוך בבית הספר הישראלי, ההורים התמקדו בחינוך לערכים ולתכנים שנתפסו בעיניהם כחשובים בתוך המסגרת הביתית. מהראיונות עולה כי הילדים וההורים שותפים כאן למשימה של ההגעה ללימודים גבוהים והם בוררים את האמצעים היעילים להשגת משימה זו. בהקשר זה, כאשר בית הספר נתפס כמקום שאינו מקדם למידה והצטיינות, ההורים משתפים פעולה עם הילדים בנסיגה ממנו ומעבירים את מרכז הכובד ללמידה בבית. לדוגמה, אנה – כיום סטודנטית לרפואה – חשה אכזבה רבה מבית הספר התיכון שלה בצפון והפסיקה, למעשה, ללכת לשיעורים. בפועל היא הגיעה רק כדי להיבחן בבחינות הבגרות. כך היא מתארת את התגובה של אמה:

אנה: היא כזה זרמה עם הרעיונות שלי. 'אימא, אני לא רוצה ללכת לבית ספר'. 'טוב, אל תלכי. תעשי רק את הבגרויות אל תלכי. לא אכפת לי'.

ש: והיה חשוב לה שתעשי את הבגרויות?

אנה: כן, כן. זה בטח. זה היא [...] זה אצלה ב [...] בסדר, גם לי היה חשוב [...] לא היה לנו יותר מדי מריבות על זה כי זה היה גם לי ברור שאני, כל מה שאני צריכה מבית ספר זה רק להוציא מהם את הבגרות הזאת וזהו.

מעניין לראות, שייתכן ובמבט הקונבנציונלי של מערכת החינוך, אנה הייתה נחשבת לתלמידה שנשרה (באופן גלוי או סמוי) מבית הספר וכי הסיבה לכך הייתה משפחה מהגרת שבה האם איבדה את סמכותה ואינה מתפקדת (ראו דיון בכנסת, 2008). לעומת זאת, בתיאור מבעד לעיניה של אנה אנו רואים אם ובת המשתפות פעולה תוך שמירה חזקה על תסריט ומטרה משותפת של הצלחה בלימודים. והמטרה אכן הושגה: אנה הצליחה במבחני הבגרות שלה ועל סמך הישגיה התקבלה ולומדת כיום רפואה באוניברסיטת תל-אביב. בדומה לאימא של אנה, גם יתר ההורים מתוארים כמי ששיתפו פעולה עם ילדיהם ביחס ללימודים בבית הספר ולא נאבקו בהם. דוגמה נוספת לכך ניתן לראות אצל מרואיינים נוספים שסיפרו על תהליך המעבר שעשו ללימודים בפנימייה. בכל המקרים המניע למעבר היה חוסר שביעות רצון שלהם מרמת הלימודים בבית הספר שבו למדו.

אנה, למשל, חשה שבית הספר התיכון שלה אינו מספק לה מענה וחיפשה בכוחות עצמה וביוזמה משותפת עם חברתה מוסד לימודי אחר:

איך הגעתי [לביה"ס החדש]? למדתי בתיכון בעיר שלי ולא אהבתי את אותו. היינו שם יותר מארבעים תלמידים בכיתה וזה [...] היינו איזה תשע כיתות בשכבה. אף אחד לא שם לב אליך באמת. חברה הכירה מישהו בשכונה שלמד בפנימייה במרכז הארץ והוא סיפר לנו עליה. וככה בדקנו וזה ומצאנו את הפנימייה שבאזור שלנו. הלכנו, התרשמנו. זה פנימייה מעולה. יש שם מגמות מיוחדות ומורים מצוינים.

מעניין לראות כי בכל המקרים בהם תלמידים עברו לפנימיות, היוזמה לחיפוש הייתה של הילדים. יותר מכך, בתיאור של אנה, כמו במקרים נוספים, האימא נעדרת מתהליך החיפוש. היא ידעה על התהליך שבתה עוברת ונתנה לו גיבוי פסיבי, שכן הביקורת על בית הספר הייתה משותפת לשתייהן וכך גם ההבנה שהפתרון הוא מעבר לבית ספר אחר. ההורים הבינו את היתרון הרב שיש לילדיהם שיצרו היכרויות עם תלמידים ובתי ספר אחרים ועודדו אותם בתהליך החיפוש.

### יחסים בין-דוריים: ברית של חינוך בתוך הבית

בעוד שאל מול בית הספר, ההורים והילדים מפגינים יחס ביקורתי, הרי שבתוך הבית נוצרה ברית חזקה בין ההורים לבין ילדיהם. אחד הביטויים לכך הוא שבכל הראיונות לא נתקלתי אף לא במרואיין אחד שתיאר במהלך שנות בית הספר, כולל בגיל ההתבגרות, תקופות של עימותים עם הוריו על רקע לימודים, כלומר על הצורך להכין שיעורי בית או לבצע מטלות אחרות שניתנו בבית הספר. זוהי עובדה מעניינת על רקע הספרות העוסקת במשפחות מהגרות ויחסי מתבגרים-הורים. רוב המחקרים הקיימים מתארים קונפליקטים המערבים את השפעות ההגירה, גיל ההתבגרות וההתאמה התרבותית הנדרשת בהשתלבות במערכת החינוך (Foner & Dreby, 2011). מתחים על רקע סמכות הורית הינם נפוצים ביותר ובאופן מיוחד ביחס ללימודי הילדים. הילדים תופסים את החשיבות שההורים מקנים ללימודיהם כקלף מיקוח שבאמצעותו הם יכולים להשיג שליטה ועצמאות. ההורים חשים שסמכותם מאוימת, ובהתאם מגבירים את לחצם על הילדים ובתוך כך מפעילים גם מנגנוני ענישה (Zhou, 2009).

אך אל מול התיאורים הללו, המרואיינים אינם מתארים מיקוח ומניפולציות על הוריהם, אלא מצב בו הילדים וההורים מגויסים יחד באופן מלא כדי למלא את המשימה של הצלחה בלימודים. לידיה, סטודנטית לסוציולוגיה, מתארת את יחסה ללימודים ולמטלות הנלוות אליהם:

לידיה: זה משהו שהיה תמיד שם, זה לא משהו שהם היו צריכים להנחיל לי כי זה כבר היה מונחל בי.

ש: מה, בגיל שש?

לידיה: אפשר להגיד. זה משהו שנולדים איתו, זה ממש הון תרבותי, כי אתה [...] לא יודעת, זה לא שהם אמרו תלמדי, תלמדי, תרכשי השכלה. כי למדתי בלי שהם אמרו לי. לא היה מצב שהם יגידו לי – את לא יוצאת מהבית עד שאת לא מסיימת שיעורי בית. אין דבר כזה. אני [...] זה המטרה שלי שהיא גם המטרה שלהם – ללמוד.

לא רק שהילדים הפנימו את מערכת הערכים הזו, אלא מפתיע עוד יותר – ובאופן מיוחד אל מול הספרות המתארת את יחסי הקונפליקט המשפחתיים – עד כמה הם היו מגויסים לטובת הלימודים. התיאורים החזקים ביותר מציינים מציאות משפחתית שבה ההורים נעדרו, בפועל, מהבית ולא נכחו בזמן הכנת שיעורי הבית אך מצב זה לא גרם לילדים להמעיט מערך הלימודים. שתי הסיבות המרכזיות המתוארות לחוסר המעורבות של ההורים בלימודי הילדים הן הצורך לעבוד שעות רבות כדי להתפרנס ומגבלת השפה שלא אפשרה למרביתם לעזור בהכנת שיעורי הבית. כלומר, אותו חינוך שמרכז הכובד שלו הועבר הביתה נעשה בעצם ללא נוכחות פיזית ממשית של ההורים. כאשר אני שואל על התיאור של ההורים כמי שהקפידו על אותו חינוך נוקשה ותובעני, הם מתארים בבירור דווקא את חוסר יכולתם של ההורים לסייע – הן בשל שעות העבודה הרבות מחוץ לבית והן מבחינת מגבלות השפה והידע. עם זאת, המסרים על חשיבות הלימודים כלל לא נפגעו. כך מתארת אלינה:

הייתי מבלה הרבה לבד בבית כי ההורים שלי היו עובדים אז עד מאוחר. פחות או יותר מאמצע כיתה ב' ככה הייתי מגיעה מהבית ספר הביתה והייתי לבד בבית עד שההורים היו מגיעים בערב. [...] בשבע בערב הם לא היו עסוקים בלחנך אותי, הייתי ממושמעת עם עצמי כבר אז. הם לא כל כך ישבו עליי ואמרו לי תלמדי וזה. אני לא זוכרת את זה.

בדומה לקולות אחרים ששמענו, גם אלינה הפנימה משמעת עצמית חזקה בכל הקשור למטלות הלימודיות. כאשר אנה מתארת את ילדותה היא מפתיעה אפילו את עצמה כשהיא חושבת ממרחק של זמן על משמעות התיאור שהיא מספקת:

אימא שלי לא הייתה בודקת. היא לא מבינה כלום. מה עשית? הנה, רשמתי את זה. בסדר. אתה מבין? אז הייתי יכולה להגיד לה כן ולא לעשות. אבל לא נראה לי שחשבתי על זה אז. כי אין, היה לי כזה מערכת שעות. זה מה שהייתי עושה: הייתי מגיעה הביתה, לוקחת את השניצל, מחממת במיקרו, אוכלת במטבח, לא בסלון. למרות שהיא לא בבית והיא לא רואה, יכולתי ללכת לסלון ולהדליק טלוויזיה ולראות דרדסים אבל לא, הייתי אוכלת במטבח, קמה, הולכת עושה שיעורי בית. ורק אז מדליקה ערוץ 6.

הדרישה הגבוהה למשמעת בכלל ובלימודים בפרט, עולה בתיאוריהם כחלק מההביטוס של המשפחה הרוסית (לומסקי-פדר ורפופורט, 2012). רוסלנה מדגימה זאת כאשר היא מתארת את שירותה הצבאי ביחידה קרבית:

נורא חשוב לי שאבא שלי יגיד לי "אני גאה בך". אז בצבא כשאמרתי "אבא קשה לי אני רוצה לפרוש" אז הוא אמר: "מה, תמיד כשיהיה לך קשה בחיים את תרימי ידיים ותפרשי? מה, בלימודים יהיה לך קשה את תפרשי? בעבודה יהיה לך קשה? תישארי בלי עבודה". אז לא פרשתי, נשארתי ולמדתי באמת מה זה לא לוותר.

המסרים הללו מלווים אותה מאז ילדותה ומנחים אותה גם כיום. ארקדי מדגים זאת בהקשר הלימודי של בית הספר באומרו:

נניח הייתי בא כזה מבסוט, אתה יודע [עם ציון טוב], אז אבא היה אומר לי: "אל תשווה את עצמך למישהו פחות טוב ממך. תשווה את עצמך למישהו יותר טוב. מה החוכמה בזה שאתה משווה את עצמך למישהו שהוא פחות טוב? מה, בשביל לטפוח לעצמך על השכם?".

ארקדי מזכיר את המסר הזה שקיבל מאביו כאשר אני שואל אותו מדוע בחר ללמוד דווקא בטכניון, בעוד שיכל להתקבל למוסדות לימוד שבעיניו נתפסו כקלים יותר. בהקשר הלימודי הוא חונך לשאוף גבוה, לא לוותר לעצמו ותמיד לחפש כיצד עוד יוכל להתקדם.

את סל התכונות, הכולל משמעת עצמית, שאיפה לשלמות, עבודה קשה ועצמאות, הם מייחסים לחינוך הרוסי שקיבלו. אלינה הייתה באמצע שנת המכינה שלה כאשר קיבלה הודעת קבלה ללימודים בטכניון. למרות זאת, היא המשיכה את השנה עד סופה מתוך תחושת מחויבות ללימודים, גם כאשר לא היה בכך צורך ממשי. כשהיא מסבירה את התנהגותה, היא אומרת: "יש לי משהו פנימי שאומר לי שאני צריכה. איזה שהוא משהו רוסי כזה [...] אני חושבת שכן באופי שלי יש דברים שהם יותר מאפיינים מנטליות רוסית כמו המשמעת הזאת למשל". בהקשר שונה מתארת גם ילנה את המשמעת הלימודית 'הסובייטית' אליה חונכה: "לי היו גבולות ברורים לאורך הילדות. אצלי זה לא נפסק בשום שלב. באמת. כל הזמן היה לי עונשים מוזרים. שנה בלי טלוויזיה היה לי למשל". את העונש, אגב, קיבלה על כך שזייפה את חתימתה של האם על טופס כדי להשתתף בפעילות לימודית בבית הספר בכיתה ו'. מרואיינים נוספים תיארו בהערכה, למשל, כמה עזר להם החינוך הנוקשה שקיבלו במהלך שירותם הצבאי, בבחירת עבודה וכמובן בבחירת מוסד ותחום הלימודים הגבוהים.

לסיום, מעניין לקרוא את דבריה של אנה המתארת במבט לאחור את העצמאות שנדרשה ממנה במהלך ילדותה וחושבת גם העתיד בו תהיה בעצמה אימא:

אני חושבת לעצמי תמיד איך אני אהיה עם הילדים שלי. אתה יודע, אני – לא כמו ההורים שלי – אדע שפה והכל, כן? אז מה, הילד שלי יבוא אליי וישאל אותי אם אני יכולה לעזור לו, כאילו [...] לא יודעת מה אני אגיד לו. מצד אחד אני רואה את עצמי היום ואני אומרת – זה ממש עזר לי שלא עזרו לי. אבל אני לא יודעת. לא יודעת אם כן היו עוזרים לי אז איך הייתי היום, אני חושבת על זה. כי לדעתי זה השפיע הרבה כי ישבתי עם עצמי ולמדתי. עובדה שבבגרות בלשון קיבלתי את הציון הכי גבוה מכל השכבה.

מבחינתה, העצמאות שנדרשה ממנה – מתוך אילוץ של ההורים או מתוך אידיאולוגיה – הכשירה אותה לחיים. הכישורים הללו שהם קיבלו, נתפסים בעיניהם כאחד מהכלים לפצות על היעדרם של משאבים אחרים בהם הם ניצבים בעמדת נחיתות מול מקביליהם שהוריהם ילידי ישראל.

## דיון

מחקרים רבים נערכו על הצעירים שהגיעו כבני נוער בשנות התשעים לישראל ולמדו באוניברסיטאות הישראליות (לרנר, 2003; Lerner, Rapoport & Lomsky-Feder, 2007). כך כותבת יוליה לרנר בפתיח רפלקסיבי למחקרה המתפרסם כעשרים שנה לאחר התקופה בה חקרה את קבוצת הסטודנטים הזו:

סטודנטים רוסים בישראל מאמצים במהירות את הגישה הרווחת היום בעולם הגלובלי, המייחסת לידע ולהשכלה אקדמית פורמלית חשיבות אינסטרומנטלית פרגמטית. התסריט האתני של רכישת השכלה גבוהה לצורך מימוש היהודיות והכניסה לשכבת האינטליגנציה מתחלף אפוא מול עיניי בתסריט תרבותי אחר. ההשכלה היא אמצעי להצלחה חברתית וכלכלית ולא מטרה בעלת משמעויות סמליות וכלי להבניה של זהות קבוצתית אתנית או תרבותית (לרנר, רפופרט ולומסקי-פדר, 2012: 100)

הראיונות עם בני הדור השני להגירה מברית המועצות לשעבר, שבהם התמקד מחקר זה, מחזקים טענה זו ומרחיבים אותה. הם מציגים בפנינו את התפקיד שמילאו משפחות המרואיינים בעדכון תסריט ההשכלה הרוסי עם המעבר לישראל ואת האופנים בהם עשו זאת. ברצוני לטעון כי בתהליך עדכון התסריט נשמרת חשיבות רכישת ההשכלה, אלא שאת מקום הזהות היהודית תופסת זהות אתנית-רוסית מהגרת, כפי שיוסבר להלן. בנוסף, עדכון תסריט ההשכלה, נתמך על-ידי שני מהלכים המשלימים זה את זה: (1) שמירה על חשיבות ההשכלה כפי שנתמכת במסרים ומעשים; ו-(2) בנייתה של מחויבות משפחתית גבוהה סביב משימת רכישת ההשכלה. המחויבות הבין-דורית, בין ההורים לילדים ובין הילדים להוריהם, ממלאת תפקיד מכריע באסטרטגיות התגובה שלהם למצב החדש שעיימו הם מתמודדים כמהגרים. סגנון ההורות הייחודי שפיתחו מתאפיין בהדגשת החשיבות של הלימודים והקפדה על משמעת גבוהה מחד, לצד שיתוף פעולה עם הילדים, מתוך הבנת יתרונם היחסי בקריאת המציאות הישראלית מאידך. עם זאת, משמעות ההשכלה משתנה: ערכה של ההשכלה כמקנה הון תרבותי המאפשר להשתייך לאליטה האינטלקטואלית יורד, במקביל לעלייה בחשיבות התפקיד האינסטרומנטלי של ההשכלה כמאפשרת מוביליות כלכלית ותמיכה בבני המשפחה. כעת, בתהליך ההתמקמות המשפחתית, התרבותי והחברתי המחודש, בורות המשפחות הרוסיות את הרכיבים הרלוונטיים מתוך התסריט המקורי שייבאו. אותם רכיבים שישרתו אותן במטרה לבצע מוביליות חברתית וכלכלית.

גם אם התופעה של אינסטרומנטליזציה של ההשכלה מאפיינת צעירים רבים בעולם הגלובלי ובהם מהגרים (Basit, 2013), הרי נראה שהמרואיינים צובעים את התהליך הזה בצבעים 'רוסיים' ייחודיים: מבחינתם, רכישת ההשכלה אינה רק דרך לפרנסה והשתלבות חברתית, אלא דרך למלא את חלקם במחויבות המשפחתית החזקה של המשפחה המהגרת. יתר על כן, הכלים שאפשרו להם להגיע להצלחה בלימודים מזוהים על ידם ככלים שקיבלו כבנים לקבוצה התרבותית-מהגרת שאליה הם משתייכים. המשמעת הלימודית, העצמאות שפיתחו והתמיכה מההורים נתפסים בעיניהם כחלק מהחינוך ה'רוסי' שקיבלו בישראל. הם מכירים היטב את מסלולי ההתבגרות של חבריהם ילידי הארץ בני הקבוצות השונות, וערים לתפקיד הייחודי שמילאו הוריהם המהגרים בחינוך שקיבלו. במילים אחרות, את ההצלחה לה זכו הם אינם מייחסים בהכרח ליכולותיהם האישיות ובוודאי לא למערכת החינוך בה גדלו. הצלחתם היא עדות לאופן המשפחתי-תרבותי שבו הוריהם גידלו אותם ולסגנון ההורות הייחודי שפיתחו הוריהם.

דברי המרואיינים משקפים לכידות בקרב המשפחה ומחויבות הדדית למימוש התסריט ההשכלתי. אל מול תהליך ההגירה, אשר טומן בחובו פוטנציאל לערעור הסדר המשפחתי ולמתחים בין-דוריים רבים (Foner & Dreby, 2011), נראה שהמשפחות הרוסיות שתוארו במחקר מצליחות לשמור על מבנה משפחתי יציב ועל נכונות לפעול יחד למען מטרות משותפות כמו רכישת השכלה. כדי להשיג את המטרה מעבירים ההורים מסרים מילוליים ברורים לצד הקצאת משאבים רבים ככל הניתן. לצד משאבים חומריים-כלכליים, המרואיינים תיארו פרקטיקות נוספות כגון גיוס הסבתות והסבים לחינוך הילדים, בניית סדר יום שבו מוקדש ללימודים זמן מרכזי, הדגשת ערכים של קריאה וחשיבה ועוד. מן הראוי לזכור, כפי שתואר בפתיח למאמר זה, כי לצד קבוצות שהצליחו במערכת ההשכלה דוגמת אלו המתוארות כאן, ישנן משפחות רבות שנקלעו למציאות משברית וילדיהן נמצאים בשולי מערכת החינוך.

בהקשר זה מעניין לראות, כי הלכידות המשפחתית סביב פרויקט ההשכלה מאירה באור חדש תופעות שמצטיירות בספרות החינוכית כמשבריות, כגון חוסר תקשורת בין בתי הספר להורים, נשירה מלימודים או פנייה לפנימיות (קונסטנטינוב, 2015). כך, למשל, מתוארים הורים עולים מברית המועצות באחד מדוחות המחקר העוסקים בנשירה:

להורי התלמידים העולים קשה יותר, בהשוואה לוותיקים, להיות מעורבים בקבלת החלטות לגבי לימודי ילדיהם בכלל ועזיבת בית ספר בפרט. על אף העובדה כי רובם דיווחו כי הם מגיעים לכל אספות ההורים, ההורים מתקשים להיות גורם בעל השפעה בקבלת ההחלטות בנושא. הם מכירים פחות את מערכת החינוך בארץ, רבים מתקשים לתקשר עם סגל בית הספר בשל קשיי שפה והם מודעים פחות למשמעויות של מסגרות הלימוד, תוכנית הלימודים ועוד. (כהן-נבות ואחרים, 2001: 44)

תיאור זה נכון ככל הנראה לגבי משפחות רבות, אך המחקר הנוכחי מצביע על הסבר נוסף לאופן שבו ההורים הרוסים מעורבים בקבלת ההחלטות החינוכיות של ילדיהם.

המרואיינים במחקר הנוכחי תיארו מעורבות גבוהה של הוריהם בקבלת החלטות הנוגעות ללימודיהם, על אף קשיי ההבנה של ההורים ביחס לאקלים של בית הספר הישראלי. מהראיונות עולה כי ההורים והילדים חשו אכזבה ממערכת החינוך המקומית. הם חוו בבתי ספר מסגרת לימודית רופפת ורמת לימודים נמוכה ביחס לציפיות איתן הגיעו מארץ מוצאם. בהתאם למסר של ההורים, הפגינו הילדים מחויבות גבוהה ביותר ללימודים, אך זו באה לידי ביטוי באופן מיוחד במסגרת הביתית, לאחר שוויתרו על הניסיון לשנות את בית הספר או להתעמת איתו. כך, למשל, המרואיינים תיארו את האחריות הרבה שגילו מגיל צעיר, כאשר בילו שעות ארוכות בבית בגפם בעת שהוריהם נאלצו לעבוד, ושאותן הקדישו באופן עצמאי להכנת שיעורי הבית כמו גם להכנת אוכל ולביצוע מטלות שונות בבית. מבחינה זו המרואיינים מתארים מציאות שונה מזו המוצגת בספרות הפסיכולוגית באשר למאפייני הסיכון של נוער עולה והיפוך התפקידים המשפחתי (ראו למשל גולצמן ופרוג, 2010; כהן, 2006). כלומר, גם אם היה היפוך מסוים בתפקידים, הרי שהוא לא הוביל במקרים הללו לפירוק התא המשפחתי ולירידה בהישגים הלימודיים. ניתן אף לזהות מהלך הפוך: האחריות הרבה שהוטלה על הילדים גרמה להם לאמץ ערכים של בגרות, התמדה, עצמאות וכדומה, ערכים שאותם הם מעריכים ומזהים כעומדים בבסיסו של החינוך הרוסי שקיבלו.

יתר על כן, אחדים מהמרואיינים תיארו עזיבה של בתי הספר ומעבר לפנימיות או לבתי ספר מחוץ לעיר. ההסבר שלהם למהלך היה רצונם ללמוד בבתי ספר טובים יותר מאלו שהיו זמינים עבורם בפריפריה. המרואיינים, כנערים, היו נכונים להשקיע מאמצים רבים ולהוביל את תהליך החיפוש במקום ההורים כדי לשפר את מצבם הלימודי. כלומר, הנטייה לעזוב את בית הספר לא מעידה על נשירה מתוך התנגדות ללימודים, אלא דווקא על רצון לנצל את הזמן בצורה מיטבית ולא להעביר אותו בין כתלי מוסד שלהבנתם אינו מקדם אותם מבחינה לימודית. באחד המחקרים הראשונים על אודות העלייה מברית המועצות לשעבר מצאה איזיקוביץ' (Eisikovits, 1995) שנערים ממוצא רוסי נכונים לשלם מחירים חברתיים כדי לשפר את הישגיהם הלימודיים. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים טענה זו. אחדים מהמרואיינים סיפרו כי היו מוכנים לוותר על חברת בני גילם בסביבת מגוריהם ועל הפעילויות החברתיות בבית הספר לטובת התקדמות בלימודים. בראייה השוואתית, הקואליציה הבין-דורית הזו אל מול בית הספר שונה מאוד מזו של משפחות מזרחיות מהפריפריה (הישראלי, 2016). בעוד שהמזרחים מקבלים את סמכות בית הספר, הרי שיוצאי ברית המועצות מחפשים אלטרנטיבות טובות יותר, וכפי שהם מתארים, בלית ברירה מוותרים על בית הספר וממשיכים את החינוך בתוך הבית פנימה בכוחות משפחתיים. מעניין יהיה לבחון בעתיד את פעולותיהן של משפחות השייכות לקבוצות אחרות בתוך הציבור דובר הרוסית, כמו אלה ממעמד הביניים המשכיל שתיארו לאחרונה ארדריך, גולדן ורורמן (2018) ואשר נעזרות בסוגי הון שצברו בישראל כשהן פועלות מול בית הספר ומערכת החינוך.

## רשימת מקורות

- אידינסקי, ו' (2014). *להפוך לישראלי, להפוך למזרחי: הבניה חברתית של אתניות, אסימילציה מפוצלת וגיבוש זהות מקומית פרגמטית בקרב צעירים דוברי רוסית בפריפריה הישראלית*. עבודה לקראת קבלת תואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- איזיקוביץ, ר' (2003). *על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל*. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- אפשטיין, א' (2007). התפיסה ה'רוסית' של החינוך היהודי: הרהורים על האתגרים והסיכונים של רשתות החינוך שהוקמו על-ידי מורים יוצאי חבר-המדינות בישראל בפרספקטיבה רב-תרבותית. בתוך: פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות* (עמ' 143-172). ירושלים: כרמל.
- ארדריך, ל', גולדן, ד' ורורמן, ס' (2018). אימהות וניווט החינוך בבתי הספר: מבט השוואתי. *ביטחון סוציאלי*, 103, 261-237.
- גולצמן, ל' ופרוג, א' (2010). ניתוח קבוצת נערים יוצאי חבר המדינות השייכים לדור שני או "דור אחד וחצי" בראייה רב תרבותית. *מניתוק לשילוב*, 16, 181-200.
- הורוביץ, ת', שמאי, ש' ואילטוב, ז' (2010). *רשת מופת. מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית ישראלית ארצית*. ירושלים: כרמל.
- הישראלי, א' (2016). משפחה והשכלה: כניסתם של צעירים מזרחים מהפריפריה להשכלה הגבוהה. בתוך: א' אדי-רקח וא' כהן (עורכים), *דינמיות בהשכלה הגבוהה* (עמ' 139 - 160). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- הישראלי, א' (2016). *המשפחה כסוכן של שינוי חברתי: הון משפחתי במבט השוואתי*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- טביב-כליף, י' (2015). *אתניות בתנועה: עבודת זהות ומסלולי חיים של צעירים*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, ו' (2010). *בני נוער עולים בישראל - תמונת מצב עדכנית*. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- כהן, ש' (2006). מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה וההסתגלות של נוער עולה לחברה הישראלית. *גדיש: ירחון לחינוך מבוגרים*, י', 67-82.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). *הנשירה הגלויה והסמויה מבתי ספר*. ירושלים: מכון המחקר והמידע של הכנסת ומכון ברוקדייל.
- כנסת ישראל (2008). *דיון בממצאי מחקר של הל"מ"ס - עולי בריה"מ לשעבר: הבדלים בהישגים לימודיים לפי מוצא*. ירושלים: הכנסת.
- לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2012). *ישראלים בדרכם: סיפורי הגירה של צעירים מברית המועצות לשעבר*. ירושלים: מאגנס.
- לייבוביץ, ט' ולומסקי-פדר, ע' (2012). מפגש בין-אתני במשפחה מזרחית רוסית: דינמיקה של חליפין. בתוך: י' לרנר ור' פלדחי (עורכות), *רוסים בישראל: הפרגמטיקה של תרבות בהגירה* (עמ' 199-230). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- לרנר, י' (2003). דעת בהגירה: סטודנטים יוצאי רוסיה באוניברסיטה הישראלית. בתוך: ר' איזיקוביץ (עורכת), *על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל* (עמ' 123-156). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- לרנר, י' ופלדחי, ר' (2012). (עורכות). *'רוסים' בישראל: הפרגמטיקה של תרבות בהגירה*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- לרנר, י', רפפורט, ת' ולומסקי-פדר, ע' (2012). תסריט אתני בהגירה: סטודנטים רוסים בישראל. בתוך: י' לרנר ור' פלדחי (עורכות), *רוסים בישראל: הפרגמטיקה של תרבות בהגירה* (עמ' 99-126). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- לשם, א' (2009). *השתלבות עולי ברית המועצות לשעבר 1990-2005: מחקר תשתית רב-תחומי*. ירושלים: מסד קליטה.
- מירסקי, י' (2001). כבר לא שם ועדיין לא כאן: תהליכי הזדהות עם ישראל בקרב סטודנטים עולים מברית המועצות לשעבר. בתוך: מ' ליסק וא' לשם (עורכים), *מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר* (עמ' 175-194). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מרקוביץ, פ' (2001). זהותם של המהגרים מברית המועצות לשעבר בתמורות הזמן והמקום. בתוך: מ' ליסק וא' לשם (עורכים), *מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר* (עמ' 26-15). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פוגל, נ' (2007). *עולי ברה"מ לשעבר - הישגים לפי מוצא - תשס"ד*. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- פלדחי, ר' (2012). פתח דבר: האתיקה של המפגש עם הזר. בתוך: י' לרנר ור' פלדחי (עורכות), *רוסים בישראל: הפרגמטיקה של תרבות בהגירה* (עמ' 9-19). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; ירושלים: מכון ון ליר.
- פניגר, י' (2017). עמדות כלפי בית הספר ושאיפות לעתיד בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל. בתוך: ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), *שוויון הזדמנויות בחינוך: התפתחויות בתיאוריה ובמחקר*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי, ע' (2013). *נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל*. דו"ח מחקר, הוגש לקרן גנדיר.

- קור-דידוביץ, פ' (2011). *הפשעה בקרב בני נוער עולים*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- קונסטנטינוב, ו' (2015). *מגמות בהשתלבותם של עולי ברית המועצות לשעבר בחברה הישראלית בשני העשורים האחרונים*. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- קושר, ח', ציונית, י' וכהן, ש' (2013). *ילדים עולים בישראל*. ירושלים: המשרד לקליטת עלייה והמועצה הלאומית לשלום הילד.
- שור, ר' (2004). חשיבותם של גורמים תרבותיים בהערכת מצבי סיכון של ילדים בקרב משפחות מברית המועצות לשעבר. בתוך: א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), *שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש* (עמ' 183-194). ירושלים: מאגנס.
- Abbas, T. (2007). British South Asians and pathways into selective schooling: Social class, culture and ethnicity. *British Educational Research Journal*, 33(1), 75-90.
- Basit, T. (2013). Educational capital as a catalyst for upward social mobility amongst British Asians: A three-generational analysis. *British Educational Research Journal*, 39(4), 714-732.
- Clark, R.L., Glick, J.E., & Bures, R.M. (2009). Immigrant families over the life course: Research directions and needs. *Journal of Family Issues*, 30(6), 852-872.
- Eisikovits, R.A. (1995). "I'll tell you what school should do for us": How immigrant youths from the former USSR view their high school experience in Israel. *Youth & Society*, 27(2), 230-255.
- Eisikovits, R.A. (2008). *Immigrant youth who excel: Globalization's uncelebrated heroes*. Charlotte, NC: IAP.
- Foner, N., & Dreby, J. (2011). Relations between the generations in immigrant families. *Annual Review of Sociology*, 37, 545-564.
- Francis, B., & Archer, L. (2005). British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.
- Golden, D., & Erdreich, L. (2014). Mothering and the work of educational care: An integrative approach. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 263-277.
- Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (2002). *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gvion, L. (2011). Higher education as a means of constructing a Russian ethnicity in Israel. *Young*, 19(1), 25-44.
- Kopeliovich, S. (2011). How long is 'the Russian street' in Israel? Prospects of maintaining the Russian language. *Israel Affairs*, 17(1), 108-124.
- Kristen, C., Shavit, Y., Chachashvili-Bolotin, S., Tobias, R., & Adler, I. (2014). Achievement differences between immigrants and native fourth graders in Germany and Israel. In: K. Silbereisen, P. Titzmann & Y. Shavit (Eds.), *The challenges of Diaspora migration* (pp. 191-209). UK: Ashgate.

- Lerner, J., Rapoport, T., & Lomsky-Feder, E. (2007). The ethnic script in action: The regrounding of Russian Jewish immigrants in Israel. *Ethos*, 35(2), 168-195.
- Lewin-Epstein, N., Salikutluk, Z., Kogan, I., & Katler, F. (2014). Mobility aspiration if immigrants and native youth in Germany and Israel. In: K. Silbereisen, P. Titzmann, & Y. Shavit (Ed.), *The challenges of diaspora migration* (pp. 167-190) UK: Ashgate.
- Niznik, M. (2011). Cultural practices and preferences of 'Russian' youth in Israel. *Israel Affairs*, 17(1), 89-107.
- Prashizky, A., & Remennick, L. (2015). Cultural capital in migration: Fishka association of young Russian-speaking adults in Tel-Aviv. *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 17-34.
- Rapoport, T., & Lomsky-Feder, E. (2002). 'Intelligentsia' as an ethnic habitus: The inculcation and restructuring of intelligentsia among Russian Jews. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 233-248.
- Remennick, L. (2003). The 1.5 Generation of Russian Jewish Immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 12(1), 39-66.
- Remennick, L. (2012). Intergenerational transfer in Russian-Israeli immigrant families: Parental social mobility and children's integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(10), 1533-1550.
- Remennick, L., & Celnik, P. (2011). The children of 'Russian' immigrant parents in Israel: Identity and social integration. *Sociological Papers*, 16, 1-38.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2013). Raising middle-class black children: Parenting priorities, actions and strategies. *Sociology - Journal of the British Sociological Association*, 47(3), 427-442.
- Zhou, M. (2009). Conflict, coping and reconciliation: Intergenerational relations in Chinese immigrant families. In: N. Foner (Ed.), *Across generations: Immigrant families in America* (pp. 21-47). New York: NYU Press.

## הערות

- <sup>1</sup> ברצוני להודות לקוראים האנונימיים של כתב העת ולהערותיהם הבונות והחשובות.
- <sup>2</sup> מחקרים וסקרים שונים מאמצים הגדרות שונות לגבי "דור שני" או "בני מהגרים" ומסמנים בצורה שונה את הגבולות הדוריים. במהלך העבודה אתיחס לקבוצת משתתפי המחקר בהתאם לאופן שבו הציגו את עצמם ובמובן זה אצמד להגדרות הסוציולוגיות ולא דווקא הדמוגרפיות.
- <sup>3</sup> תחומי הלימוד של הסטודנטים: מדעי הרוח והחברה (ארבעה בנים ושלוש בנות) ומדעים מדויקים והנדסה (חמישה בנים ושמונה בנות). מוסדות הלימוד: הטכניון, מכללת אורנים, האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת תל-אביב, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, אוניברסיטת אריאל, אוניברסיטת בר-אילן, אורט בראודה כרמיאל.
- <sup>4</sup> הערים מהן הגיעו המרואיינים (מצפון לדרום): קצרין, עכו, נהריה, קריית ים, נצרת עלית, מגדל העמק, אור עקיבא, לוד, אשקלון, אשדוד, שדרות, קריית גת. במאמר שונו שמות היישובים.
- <sup>5</sup> כל המרואיינים השתמשו בביטוי 'רוסים' על מנת לתאר את הקבוצה האתנית אליה הם שייכים. מסיבה זו במרבית המקומות השתמשתי גם אני באותו הכינוי.