

הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל

איימן אגבאריה ומוהנד מוסטפא¹

תקציר

המאמר מבחין ומשווה בין הידע הרשמי לידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. באופן ספציפי, הוא דן במטרות ובהשלכות של שתי תוכניות: "100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" של משרד החינוך כביטוי לידע הרשמי, ו"זהות ושייכות" של ארגוני החברה האזרחית הערבית. בשתי טענות מרכזיות מציג המאמר נקודות שוני ודמיון בין שתי התוכניות: א. יצירת ידע מתנגד, גם כשהוא פולמוסי ומאתגר את אושיות תפיסת המדינה כ"יהודית ודמוקרטית", היא פעולה אזרחית לגיטימית שמרחיבה את גבולות הדיאלוג הדמוקרטי ומבטאת את תביעת החברה הערבית לקבלת אחריות רבה יותר על חינוך הדור החדש בקרבה; ב. הידע הרשמי במידה רבה ממסגר את הידע המתנגד וקובע את גבולותיו.

מבוא

מאמר זה מתמקד במאבק על הזיכרון ההיסטורי של התלמידים הערבים בישראל באמצעות הנגדת הידע הרשמי (official knowledge) של המדינה (Apple, 1993) והידע שכנגד (counter-knowledge, Giddens, 1979) של ארגוני החברה האזרחית. נתאר בו את אחד הניסיונות הבולטים בעשור האחרון לכפות את הנרטיב הציוני על מערכת החינוך הערבית באמצעות תוכנית של משרד החינוך "100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" (משרד החינוך, 2005). בצד זאת, נתאר וננתח את אחת ההתערבויות החינוכיות הבולטות של ארגוני החברה האזרחית הפלסטינית בישראל מהשנים האחרונות, שניסתה לקדם מלמטה את הנרטיב הפלסטיני באותה מערכת חינוך באמצעות התוכנית "זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערביים" ("هوية وانتماء- مشروع المصطلحات الأساسية للطلاب العرب", להלן: "זהות ושייכות"), שיזמו שלושה גופים: עמותת אבן ח'לדון; העמותה הערבית

1. אנו מבקשים להודות לד"ר צפירי גולדברג, מהחוג ללמידה, הוראה והדרכה באוניברסיטת חיפה, על הארותיו והערותיו למאמר זה.

למחקר ופיתוח; המרכז למאבק בגזענות; וועד ראשי הרשויות הערביות.² בחרנו בה מכמה טעמים: היא נכתבה במיוחד כתגובה ערבית לתוכנית "100 המושגים" של משרד החינוך; היא נהנתה מגיבוי מוחלט של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי כחלק מפרויקט החינוך לזהות של הוועדה; והיא ניזונה, נתמכה ונכתבה במסגרת ארגוני חברה אזרחית ערביים.

טענתנו המרכזית היא ששתי תוכניות הלימודים הנדונות מייצגות את שני סוגי הידע, הרשמי וזה שכנגד. פרסום התוכנית "100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" (להלן: "תוכנית 100 המושגים") היה אקט הגמוני שנועד ליצור סטנדרטיזציה של הזיכרון הקולקטיבי ללא דיון ציבורי ראוי וללא שיתוף וייצוג של המיעוט הפלסטיני. מנגד, התוכנית של ארגוני החברה האזרחית מייצגת פוליטיקה פולמוסית (contentious politics, Tilly & Tarrow, 2006). בישראל, פוליטיקה פולמוסית יוצאת מתוך השיח הפוליטי ונגדו במטרה לשנות את כללי המשחק הפוליטי ואת הגדרת תוכנה וגבולותיה של האזרחות הישראלית. היא גם בגדר מאפיין מרכזי של המעורבות של ארגוני החברה האזרחית הערבית מול המדינה במאבקי שוויון והכרה (Jamal, 2008; Payes, 2005).

אנו טוענים כי התוכנית "זהות ושייכות" היא "פעולה אזרחית" (citizenship act). פעולות אזרחיות הן פעולות שבאמצעותן אנשים מכוננים ומנכיחים את זהותם האזרחית בהעלאת תביעות מול המדינה. פעולות אזרחיות מגדירות מחדש את הטווח של האזרחות מבחינת הדרה והכלה של קבוצות שונות, את תוכן האזרחות מבחינת משטר הזכויות והחובות שהיא מחוללת, ואת עומק האזרחות מבחינת השייכות שהיא מאפשרת לפרטים ולקבוצות השונות במדינה. הערעור על הטווח, התוכן והעומק של האזרחות הוא תביעה שמנכיחה את האזרחים כפרטים או כשחקנים בעלי תביעות פוליטיות, מוסריות, חברתיות, ואף אסתטיות בנוגע לאזרחותם ובנוגע למרחב הציבורי ולמשאבים שהוא מאפשר לכלל הציבור, למוביליות סוציו-כלכלית ולעיצוב תודעה היסטורית (Isin & Nielsen, 2008).

אם להשתמש במושג של חוקרת החינוך לין דייויס, התוכנית "זהות ושייכות" היא פעולה של "דמוקרטיה מפריעה" (interruptive democracy) (Davies, 2008, p.15) בחינוך, הקוראת תיגר על פילוסופיות ההכלה (Favell, 1998) של המדינה

2. חשוב לציין שקיימת תוכנית דומה, הנושאת את הכותרת "60 מושגים על הנכבה", שהיא פרי יוזמה של עמותת אבן ח'דרון בשיתוף פעולה עם שני ארגונים פלסטיניים הפועלים מחוץ לישראל: באדיל, המרכז הפלסטיני לזכויות התושבות והפליטות הפלסטיניות שמרכזו ברמאללה; וארגון עאאדון, שמרכזו בסוריה ובלבנון.

ומציעה נרטיב חלופי לסיפור זהותם האתנית והתרבותית של אזרחי המדינה. לפי גישה זו, התוכנית מעצימה את הקונפליקט ומשתמשת בו לקידום דיון ביקורתי באזרחות הישראלית, ואף מאפשרת את העצמת זהותם הפלסטינית של התלמידים תוך כדי הבנייתה מחדש. העצמה זו מושגת באמצעות הגברת המעורבות של ארגוני החברה האזרחית הערביים ביצירת ידע חלופי על החברה הערבית בישראל בתחומים שונים (אגבאריה ומוסטפא, 2012).

זאת ועוד: הדיון על הנכחת הנרטיב והזיכרון ההיסטורי של המיעוט הערבי בישראל נעשה במסגרת השיח החינוכי הפוסט-קולוניאלי, הגורס כי על מערכת החינוך ועל תוכניות הלימודים לתת ביטוי לשונות בחברה, שכן שיח זה מעמיק את ההבנה הביקורתית לתרבות ולזהות (Gearon, 2001; Subedi & Daza, 2008). השיח החינוכי הפוסט-קולוניאלי נועד לשבור את יחסי הכוח הקולוניאליים הלא שוויוניים ביצירת הידע בין הקבוצות השונות בחברה ולזהות את הפרקטיקות שמשמרות ויוצרות את היחסים הקולוניאליים של יצירת הידע במערכת החינוך (Peters, 2009). ההנחה היא, שמערכת החינוך עדיין מכילה יסודות קולוניאליים בהתייחסות לאחר ולשונה, ועדיין מנסה לדכא את הנרטיב של האחר ולמנוע ממנו לממש את זהותו ולהנכיח את זיכרונו ההיסטורי (Crossley & Tikly, 2004). חלקו הראשון של המאמר דן בפוליטיקה של ההכרה ושל המאבק על הזיכרון הקולקטיבי. חלק זה יבהיר את הרקע התיאורטי של הפוליטיקה של ההכרה ואת מרכזיותה של ההיסטוריוגרפיה בהבניית זהות לאומית במערכת החינוך. החלק השני מתאר את "תוכנית 100 המושגים" ואת התוכנית "זהות ושייכות" ומשווה ביניהן. החלק השלישי דן במורכבות של יחסי התחרות, ההמשכיות, ההשלמה והאתגור שנוצרים בין שתי התוכניות.

הפוליטיקה של ההכרה והמאבק על הזיכרון הקולקטיבי

מאבקם של מיעוטים לזכות בהכרה מתנהל בזירות רבות ומגוונות לרבות זירת החינוך (Gallagher & Greenblatt 2001; Zajda, Daun, & Sah, 2009). בהקשר זה, מערכת החינוך הבית ספרית היא כלי מרכזי בידי המדינה המודרנית להוראת היסטוריה רשמית ואחידה, תוך כדי הבלטה של נרטיבים מסוימים והתכחשות לאחרים (Zajda, 2003). חוקרי הלאומיות המודרנית, ובהם ארנסט גלנר ובנדיקט אנדרסון, הדגישו את חשיבות החינוך והידע הממלכתי ואת תרומתו לבניית הזהות הלאומית והנרטיב ההיסטורי של הקבוצה הלאומית הדומיננטית (אנדרסון, 2000; גלנר, 1994). אם כן, הזיכרון הקולקטיבי הרשמי של מדינה או של קבוצה דומיננטית לא נוצר

בחלל ריק, ומאחוריו תמיד עומדים כוחות פוליטיים, חברתיים ותרבותיים שתורמים לעיצוב התוכן והגבולות של זיכרון זה (Young, 1993).

בזירה הבית ספרית, שבה מוצג ומופץ הזיכרון הקולקטיבי הרשמי באמצעות לימוד מקצועות כמו היסטוריה, אזרחות ושפה, זיכרון זה הוא תמיד חלקי וסלקטיבי, ולא פעם "ממציא מחדש" את העבר, אך גם משכיח חלקים ממנו. מכאן, שהזיכרון הקולקטיבי הרשמי במערכת החינוך אינו רק הבסיס, על מרכיביו העובדתיים והמדומיינים, שעליו מושגת חינוך לפטריוטיזם ולזהות לאומית משותפת, אלא גם התוצר של חינוך זה. חשיבותו של הזכרון הקולקטיבי, המונחל במסגרת המקצועות הבית ספריים, היא בכך שהוא מעניק הן תחושת רצף בין הווה ועבר, הן לכידות ולגיטימציה לקבוצה ולמבנה החברתי בהווה, ואף מסייע להדגיש ערכים ומחויבויות לעיצוב העתיד המשותף. שעה שהוא מקודם באמצעות תוכניות וספרי לימוד, טקסים ופעולות שונות של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, הוא ממלא תפקיד של הון תרבותי מלכד, המאפשר מוביליות חברתית ליוצרים שלו ולצאצאיהם המאמינים בצדקתו, ומווסת את המתחים הקיימים בין הנרטיבים של הקבוצות הנוספות בחברה ובין הנרטיב ההגמוני של הקבוצה הדומיננטית.

הזיכרון הקולקטיבי מעוצב לרוב כנרטיב העוסק בתקופות מכוונות מן העבר ומתייחס לדמויות או לסמלי מפתח בעבר הקבוצתי (Halbwachs, 1992; Penuel, 1995; Wretsch, 1995; Zerubavel, 1995). נרטיב זה מעובד, מוצג ומופץ דרך מערכת החינוך במדינה כסיפור-על בעל מבנה עלילתי לכיד וברור. יש הרואים בבניית זיכרון שלושה שלבים: סינון, פרשנות והפצה. הסינון הוא תהליך של בחירה קפדנית במה שראוי לזכור, המתבצע בידי אליטה שמופקדת על המיון והסיווג על פי תפיסתה האידיאולוגית והמוסרית; הפרשנות נועדה לבחור את המשמעויות הרלוונטיות לנרטיב המעוצב מתוך מה שנבחר מהעבר, כלומר העבר מוצג באמצעות גיבוש נרטיב סדור של אירועים ודמויות שמפרש את העבר ומעניק לו משמעויות עכשוויות המסייעת בעיצוב הזהות הלאומית כזהות משותפת, שהיא תוצר טבעי, הכרחי ומוסרי של ההיסטוריה; שלב ההפצה נעשה דרך האליטה הפוליטית ובסיוע המשאבים העומדים לרשותה (לבל, 2007). כך נוצר סיפור-העל.

הצגת סיפור-העל מאפשרת כניסה והשתייכות לקבוצות שונות, אם כי לא לכולן ולא באופן שוויוני. נרטיב מסוג זה הוא דינמי, והוא יונק מהנרטיבים הקיימים בקרב הקבוצות השונות. למרות זאת, נרטיב-העל אינו מבטל את יחסי הכוחות בין הקבוצה הדומיננטית והנרטיב שלה לבין קבוצות המיעוט; אדרבה, הוא מעניק לגיטימציה לנרטיב הדומיננטי בקרב הקבוצות המודרות (יונה, 2006). נרטיב-העל הרשמי של

הזיכרון הקולקטיבי נלמד ומפורש בהווה, ומכאן שהוא מתייחס אליו ומוטה על ידו. הוא גם משתנה עם הזמן כדי להתאים לצרכים המשתנים של הקבוצות השולטות. עם זאת, הוא מוצג כקבוע ועל-זמני וכגרסה מוסכמת וסמכותית (Zelizer, 1995). יתר על כן, לא אחת הוא תוצר של פוליטיקה מלאימה, המוזנת על ידי תהליכים של טיהור התרבות הדומיננטית מנרטיבים סותרים, ועל ידי עיצוב הזיכרון כילידי, עתיק, טבעי והרמוני עם הסביבה ועם הטריטוריה שבהן הוא מבקש להתנחל ולהמשיך להתפתח (יונה, 2005). תהליכים אלה תכליתם לסייע בהנדוס החברתי-פוליטי שעושה מדינת הלאום כדי להבנות זהות לאומית משותפת ויציבה (Smith, 2003). הספרות על אודות הקשר בין היסטוריה לזיכרון (גלבר, 2007; דינגוט, 2010; יוניריב, 2003) מלמדת, כי מלאכת עיצוב הזיכרון נעשית בידי סוכנים רבים ולאוו דווקא בידי היסטוריונים מקצועיים. עמותות וארגוני חברה אזרחית, אמצעי התקשורת והקולנוע לוקחים חלק בכך ותורמים לטשטוש בין זיכרון להיסטוריה. אל מול הזיכרון הרשמי (הידע והנרטיב הרשמי) וההגמוני מופיעות גרסאות שונות של "זיכרון נגד" (הידע והנרטיב הנגדי) (Schwartz, 1996; Shenhav, 2002). הידע הנגדי הוא בעל אופי פולמוסי, שכן הוא מתייחס בדרך כלל אל האירועים המרכזיים ואל נקודות המפתח שבנרטיב הרשמי ומעניק להם משמעות שונה ולעיתים מנוגדת מבחינה מוסרית וערכית. הידע הנגדי נוטה להיות מקוטע וחלקי, הן משום שהוא מיוצר לעיתים מחוץ למוסדות הידע הרשמי, השואפים ליצירת תמונה סמכותית כוללת, הן משום שלא פעם מייצג את נקודת מבטה של קבוצה או של תת-קבוצה מודרת. גישות רבות יותר ליברליות, כמו זו שמייצג הפילוסוף וויל קימליקה, גרסו כי אין די במתן היתר לקבוצות מיעוט או לקבוצות שוליות לטפח נרטיבים היסטוריים ייחודיים, אלא יש גם לאפשר לאותם נרטיבים למצב את עצמם במרחב הציבורי, כנרטיבים לגיטימיים הזוכים לתמיכה ולגישה למשאבים (Kymlicka, 2007).

בין נרטיב/ידע רשמי לנרטיב/ידע נגדי מתקיימים יחסים דינמיים, ומעצבי האחרון עשויים לשאוף להכלילו בתוך הנרטיב הרשמי, להחליף את הזיכרון הרשמי או להינתק ממנו. גם מעצבי הזיכרון הרשמי עשויים להתייחס בצורה ישירה או עקיפה אל זיכרונות הנגד, לנסות לסתור אותם ולהשתיקם, ובתנאים מסוימים לנסות להכילם או חלקים מתוכם. הדינמיות של הזיכרון הקולקטיבי וההשפעה המורכבת והמוגבלת של הנרטיב הרשמי מתבטאות גם בתחום הוראת ההיסטוריה. כאמור, ההיסטוריה כמקצוע הוראה בית ספרי נתפסת כערוץ מרכזי של הממשלה לעיצוב תודעת העבר של אזרחי המדינה לעתיד, נוסף על עיצובה על ידי מסגרות שייכותם הקהילתית-

פוליטית ועל ידי ייצוגי עבר פופולריים בתקשורת ההמונים (Porat, 2004; Wineburg, Mosborg, & Porat, 2001). עם זאת, מול הזרימה המואצת של ידע, דימויים ורעיונות בעולם הגלובלי נדמה שלמאבקן של ממשלות לשלוט בעיצוב ייצוגי התרבות המשותפת ערך סמלי בלבד. כלומר, יותר משזה מאבק על עיצוב תודעה, זהו ניסיון לשימור השליטה של הממשלה בהענקת הכרה.

שדות המאבק בישראל בשני העשורים האחרונים הם תוכניות הלימודים בהיסטוריה (שרמר, 2004). מאבק זה קשור בחלקו לתחום הפוליטיקה של ההכרה ובחלקו למחלוקות על מהות הוראת ההיסטוריה. גם בארצות-הברית עוררו תוכניות הלימודים בהיסטוריה מחלוקות מרות (Linenthal & Engelhardt, 1996). הוויכוח שם התמקד במהות מקצוע ההיסטוריה הבית ספרי; בשאלה אם מטרתו להעביר ידע סמכותי ולחזק נאמנות, או להעניק כלי חשיבה דיסציפלינריים ביקורתיים ולחשוף את התלמידים למגוון גרסאות (נווה ויוגב, 2002; Nash, Crabtree & Dunn, 2000). החל משנות התשעים הופיעו מחלוקות כאלו גם בכל הנוגע לתוכניות הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות בישראל. תוכניות הלימודים שעיצבו ועדות האגף לתכנון לימודים ביטאו פתיחות גוברת למחקר היסטורי ביקורתי ולייצוגן של קבוצות שהודרו מן הנרטיב הרשמי עד אז. בשנת 2001 הונהגה תוכנית חדשה בלימודי אזרחות, "להיות אזרחים במדינת ישראל" (משרד החינוך, 2001), בניסיון להציג התייחסות משמעותית יותר מבעבר לייחודו של המיעוט הערבי ולמורכבות של זהותו הלאומית והאזרחית (Pinson, 2007a,b). אך עדיין, ניתוח עומק של תוכנית הלימודים העלה, כי קיימים מתחים וסתירות בהגדרתה את האזרחות הישראלית, בעיקר בין האזרחות כמושג אוניברסלי לאזרחות כמושג פרטיקולרי-אתני (פינסון, 2009). למרות ביקורת זו על תוכנית הלימודים אפשר לומר שהיא מבטאת הכרה באופיו הקיבוצי של המיעוט הפלסטיני ומשתמשת בשפה מכלילה יותר מבעבר כלפי מיעוט זה (Agbaria, 2010). במקצוע ההיסטוריה הוצעה תוכנית לימודים חדשה למערכת החינוך הערבית, ובה התייחסות להתפתחות החברה והלאום הפלסטיני. ספרי הלימוד הציגו לראשונה היבטים לא מחמיאים של פעולות של ישראל בהקשר זה והעניקו מבט מעמיק יותר על יהודי ארצות האסלאם (מטיאש וצבר בן-יהושע, 2004).

הופעת הנרטיבים המתחרים נתקלה חיש מהר בהתנגדות עזה של הכוחות ההגמוניים בחברה הישראלית, התנגדות שהביאה לכך שההתכחשות לאופיו הלאומי והקיבוצי של החינוך הערבי ממשיכה לשלוט בעיצוב המדיניות של משרד החינוך עד היום. באוגוסט 2009 הציג שר החינוך דאז, גדעון סער, את מדיניות משרדו ואת תוכנית הפעולה שגיבש לשם חיזוק הערכים ושיפור ההישגים במערכת החינוך

בישראל. תוכניתו, שכונתה "ממשלת ישראל מאמינה בחינוך" (משרד החינוך, 2009), ביקשה לחזק את החינוך לערכים ציוניים, יהודיים, דמוקרטיים וחברתיים. אולם הממד הלאומי-פטריוטי שבה היה חזק יותר מהממד האזרחי-דמוקרטי. התוכנית מתעלמת בעליל מקיומו של החינוך הערבי, על תלמידיו ועל מחנכיו, ואינה קובעת כל מטרה או יעד לחינוך ערכי במערכת החינוך הערבית ולחינוך לערכים דמוקרטיים במערכת החינוך בכלל.

נראה כי מאז הקמתה של ממשלת בנימין נתניהו השנייה ב-2009 והעלייה בכוח הפוליטי של מפלגות הימין הקיצוני (Mustafa & Ghanem, 2010) שהפכו לשותפות מרכזיות ולגיטימיות בה, קיבלה ההתכחשות לזהותם הקיבוצית של הפלסטינים תאוצה ניכרת (ג'בארין ואגבאריה, 2010). כך למשל החליט משרד החינוך להסיר את מושג הנכבה מתוכניות הלימודים בבתי הספר הערביים (טלמור ויהב, 2009) ולאסוף את כל עותקי ספר הלימוד בונים מדינה במזרח התיכון (אביאלי-טביביאן, 2009), שהציג לראשונה בתולדות ספרי הלימוד בישראל את טענת הפלסטינים כי ב-1948 בוצע בהם טיהור אתני (קשתי, 2009א). עוד אסר משרד החינוך ללמד את ספר ההיסטוריה ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פרי עטם של מחברים ישראלים ופלסטינים (עדוואן ובר-און, 2002), המנסה להציג את שני הנרטיבים, הישראלי והפלסטיני. בתחום לימודי האזרחות, באוגוסט 2010 הורה יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך דאז צבי צמרת, על כתיבתו מחדש של הספר להיות אזרחים במדינת ישראל, המשמש בבתי הספר התיכוניים כספר עיקרי ללימודי אזרחות, בנימוק שיש בו ביקורת רבה מדי על המדינה (צמרת, 2010). זאת ועוד: משרד החינוך פיטר את המפקח המרכז (מפמ"ר) של מקצוע האזרחות, כי הציג גישה אחרת מזו של מדיניות המשרד בתחום; הוכנסו פרקים חדשים לתוכנית הלימודים באזרחות המדגישים את הנרטיב הלאומי וההיסטורי של הקבוצה היהודית והנוגעים פחות בסוגיות כגון אזרחות וגזענות; הופעלו פעילויות המעמיקות את הזיקה הלאומית וההיסטורית של התלמידים היהודים לארץ ישראל ללא התייחסות לסוגיית הכיבוש והזכות של הפלסטינים להגדרה עצמית, כגון תוכנית הסיוורים לחברון ולחלקה המזרחי של ירושלים. נוסף על כך ניסה משרד החינוך לקשור בין הקצאת תקציבים לבתי הספר לשיעור המתגייסים של התלמידים לצה"ל (ג'בארין ואגבאריה, 2010). אפשר אפוא לומר, כי לימודי ההיסטוריה והאזרחות בישראל הפכו לזירה של מאבקים חברתיים שבהם מתנגש כוחה הרגולטיבי והנורמטיבי של המדינה עם כוחה המתנגד של החברה האזרחית, תוך כדי יצירת יחסי גומלין של תחרות, דחיקה והשלמה ביניהם. המאבק על הזיכרון ההיסטורי כפי שהוא מתבטא במקצועות כמו

אזרחות (Pinson, 2007a,b) והיסטוריה (קיזל, 2008) הוא מאבק על אופיו של החינוך בישראל כמרחב ציבורי משותף לפלסטינים וליהודים במדינה. בהקשר הזה, אנו טוענים, המאבק מתרחש בזירה שבה הידע הרשמי של המדינה והידע המתנגד אינם נבדלים זה מזה, אלא שניהם, ובעיקר הידע המתנגד, מתעצבים זה בצלמו של זה וביחס אליו. יצירת ידע מתנגד על ידי החברה האזרחית הפלסטינית בישראל אכן אֶתגרה את הידע הרשמי וההגמוני, ויכול להיות שהתנגדות זו היא שהביאה את משרד החינוך לגנוז את "תוכנית 100 המושגים".

לדעתנו, חשיבותו של הידע המתנגד אינה בכך שהוא מציע נרטיב אחר לתלמידים הפלסטינים בישראל, אלא בכך שהוא ביטוי של חינוך אנטי-קולוניאלי: חינוך שמנסה לפרק את היחסים הקולוניאליים שבין קבוצת הרוב היהודית וקבוצת המיעוט הפלסטינית בישראל. אנו משתמשים כאן במושג "קולוניאלי" לא במובן של כוח שהוא "חיצוני וזר", אלא במובן היותר עמוק של כוח שמבקש לכפות את הסדר ההגמוני שלו ולשמר את ההגמוניות שלו (Simmons & Dei, 2012). חוקר התרבות אדוארד סעיד הסביר כך את המושג דה-קולוניזציה: "קרב מורכב מאוד על מהלכם של גורלות פוליטיים שונים, של היסטוריות ואיזורים גיאוגרפיים שונים, [...] [ה]מלא בפעולות דמיון, חקירה וחקירה נגדית" (Said, 1993, p. 219). לדעת סעיד, דה-קולוניזציה היא פעולת התנגדות שמבקשת להשיג את "שיקום הקהילה, את הנכחת [ה]זהות, [ואת ה]צמיחה של פרקטיקות תרבותיות חדשות [...] ככוח פוליטי המגויס להמרצה ולקידום של המאבק נגד השליטה המערבית בכל מקום בעולם הלא אירופי" (p. 218).³

בהקשר הישראלי-פלסטיני, בצל הניסיון המתמשך של מערכת החינוך הישראלית לכפות דה-פלסטיניזציה וליצור עבור הפלסטינים בישראל זהות המנותקת ממאפיינים לאומיים קיבוציים ומההיסטוריה הפלסטינית, נדמה שהמטרה החשובה ביותר שהתוכנית "זהות ושייכות" מבקשת להשיג היא לשים במרכז את הזהות הפלסטינית ולפעול בשמה של זהות זו בשדה הפוליטי והחינוכי, לרבות בבתי הספר. כך, "זהות ושייכות" היא פעולה פוליטית של ייצור של ידע מתנגד שמנסה לתבוע אחריות על חינוך הפלסטינים ולשקם את יכולתם להשפיע על חינוך הדורות הבאים. בכך, התוכנית היא ניסיון להעצים את הסוכנות (agency) של החברה הפלסטינית באמצעות הגברת המעורבות שלה בחינוך. אך יותר מכול, התוכנית מחוללת ומבטאת שיח אתנו-לאומי של פוליטיקה של זהויות השם במרכזו את הזהות הילידית הקיבוצית

3. שני הקטעים מתוך ספרו של סעיד תורגמו על ידי מחברי המאמר.

הפלסטינית והזכויות הנגזרות ממנה, ואת ההתנגדות לזהות היהודית של המדינה ולבלעדיות היהודית שהיא מכוננת על משאבי המדינה וסמליה. שיח אתנו-לאומי זה מאפיין את הפוליטיקה הערבית מאז אמצע שנות התשעים (Haklai, 2011). פלטפורמה זו של פוליטיקה אתנו-לאומית של זהויות שבמרכזה הזהות הפלסטינית היא הבסיס ליצירת הפעולה החינוכית הנרטיבית הנגדית של "זהות ושייכות", שהיא אולי הפעולה הראשונה של החברה הפלסטינית בישראל שכוונה ספציפית למרחב הבית-ספרי. עד פרסום "זהות ושייכות" עסקה החברה האזרחית הערבית בביקורת על תוכניות הלימודים, ללא אתגורה בתוכניות חלופיות, ומבחינה זו מדובר בתוכנית חלוצית. עם זאת, מכיוון שמדובר בתוכנית המייצרת ידע תרבותי בתוך הקשר קולוניאלי (Peters, 2009), היא מעוגנת בתוך הקשר זה ומשקפת לעיתים קרובות, אם לא משעתקת, את יחסי הכוח בין הקבוצה הדומיננטית ובין שאר הקבוצות. לדעתנו, השעתוק משתקף בבירור בניסיון הידע המתנגד להידמות לידע הרשמי, ולא רק לחלוק עליו ולהיבדל ממנו. הידע המתנגד – גם בנסותו לערער על הידע ההגמוני ולשלול את הלגיטימציה שלו – מחזק אותו במידה מסוימת ומאשרר את תוקפו. במקרה שיידון כאן, הבחירה בשיטה של לימוד מושגים ובדמויות ואירועים שקיימים ב"תוכנית 100 המושגים" היא ביטוי לרצון להידמות לקבוצה ההגמונית ולזכות בלגיטימציה, לפחות פרופסיונלית ולפחות מצד המורים הערבים, בכך שהוא מצמצם את הפערים בין שני הנרטיבים, גם בשעה שהוא מנכיח אותם וגם בשעה שהנכחה זו צורמת לאוזני הקבוצה הדומיננטית. לדידנו, הידע המתנגד הוא ידע מקביל, שגם בשעה שהוא מערער על צדקת הידע הרשמי ועל הפרשנות ההיסטורית הגלומה בו, הוא מבצר את המשך קיומו של הידע הרשמי ומעניק לו מקום במרחב החינוכי, אף אם בצורה עקיפה, מעצם העובדה שהידע הנגדי (במקרה שנציג) מתפלמס עם תוכני הידע הרשמי ומשתמש בכלים הפדגוגיים שלו.

שני מקרי בוחן

1. תוכנית 100 המושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה

"תוכנית 100 המושגים" התחילה לפעול בשנת 2003 כיוזמה של שרת החינוך דאז לימוד לבנת, במטרה להקנות לתלמידי כיתות ז', ח' וט' ידע על מאה מושגים מרכזיים בתחומים אלו. המושגים בתוכנית חולקו לשלושה פרקים: ציונות, דמוקרטיה ומורשת. הוחלט כי את המושגים בפרקי הציונות והדמוקרטיה ילמדו כלל התלמידים, לרבות הערבים, ואילו את המושגים שבפרק המורשת ילמדו התלמידים בהתאם לדתם. חשוב לציין שנוסף על תוכנית זו למדו התלמידים הערבים גרסה "רזה" של

ההיסטוריה של הציונות המותאמת להם (לדעת קובעי המדיניות במשרד החינוך), ונבחנו על כך.

על פי חוקר מדע המדינה יואב פלד (2006), התוכנית עוררה דיון נוקב, לא רק בחברה הערבית בישראל אלא גם בחברה היהודית. הדיון נסב על השלכותיה על התלמידים ועל השאלות מהי המורשת שצריך להנחיל לתלמידים ומי מחליט מהם מרכיביה. עיקר הביקורת התמקדה בשלושה היבטים ערכיים ואידיאולוגיים הנוגעים לסוגיות הפוליטיקה של הזהות והאזרחות:

א. חוסר האיזון שבין המושגים שעוסקים בלימודי המורשת היהודית והציונות והמתייחסים לזהות הלאומית של התלמידים למושגים שעוסקים בדמוקרטיה והמתייחסים לזהותם האזרחית. רק שלישי מהמושגים ברשימה נוגעים לאזרחות ולדמוקרטיה, שעה שבקטגוריה אחרונה זו שולבו מושגים דוגמת *המנון* ו*סמל המדינה* *הגלה*, הקשורים יותר לזהות לאומית ולשתי הקטגוריות האחרות דווקא – ציונות ומורשת. מושגי המורשת עבור התלמידים היהודים גויסו לטובת הנרטיב הלאומי ולשם חיזוק הקשר בין התלמיד לבין מדינתו-מולדתו, בעוד מושגי המורשת עבור התלמידים הערבים היו מושגים מתחום הפולקלור, שהתייחסו בעיקר לממדים היסטוריים ודתיים ופחות לממדים התרבותיים והלאומיים הרלוונטיים לזהותם העכשווית.

ב. הניסוח הצר והטכני של המושגים, המתעלם מהמטען האידיאולוגי של המושגים והמחלוקות הפוליטיות לגבי משמעותיהם ופרשנותם (למשל, נעשה ניסיון ברור לטשטש את המשמעויות וההשלכות הפוליטית של מלחמות ישראל).

ג. הניסיון לייצר בסיס מושגי ללא דיון ציבורי, שהוא כפייה של קאנון תרבותי של קבוצה מסוימת על שאר הקבוצות – ערבים, חרדים, מזרחים – שתרבותם אינה מיוצגת. פלד בדברי הביקורת שלו על התוכנית בהקשר של החינוך הערבי הבהיר כי "הרושם שאמורים לקבל התלמידים הערבים מרשימת מושגים זאת הוא בכירור שלא קיימת מורשת היסטורית או תרבותית משותפת לערבים, לפחות מאז ימי הביניים, וודאי שמורשת כזאת איננה קיימת ככל שמדובר בעם הערבי הפלסטיני" (פלד, 2006, עמ' 1).

את המושגים שבתוכנית אפשר לחלק לשתי קבוצות: קבוצה שאמורה לקדם נרטיב-על משותף לכלל התלמידים וקבוצה שנועדה לתת מענה לנרטיב הייחודי ליהודים ולנרטיב הייחודי לערבים. הקבוצה הראשונה אחידה ליהודים וערבים בהבדל אחד: ברשימת המושגים לתלמידים הערבים נוספו שתי דמויות – חברי הכנסת

לשעבר אמיל חביבי תעבד אל-עזיז זועבי. קבוצה זו משקפת דומיננטיות בלעדית של הנרטיב היהודי-ציוני והשתלבות לכאורה של הפלסטינים במכונה המשותף הישראלי. מושגי הקבוצה השנייה עבור התלמידים היהודים מציגים נרטיב אתנו-לאומי מגובש, והמושגים שנועדו לתלמידים הערבים הפלסטינים מנותקים במידה רבה מהנרטיב האזרחי הישראלי ואינם מייצגים נרטיב לאומי-היסטורי מגובש ועדכני, אלא נרטיב בעל מאפיינים תרבותיים א-היסטוריים וא-פוליטיים, המתכחשים לזהות הלאומית הפלסטינית. שתי הקבוצות מציבות לפני התלמיד הערבי מראות מנוגדות ומעוותות לזהותו הלאומית: בראי המשותף לכאורה, התלמיד מתבקש לראות את עצמו כמשתלב ומשתתף ערכית והיסטורית בנרטיב האתנו-לאומי של התנועה הציונית והמדינה הציונית. בראי הייחודי, הנרטיב התרבותי מצייר את זהותו כפולקלוריסטית ומוקפאת בזמן, וללא מרכיבים תרבותיים ולאומיים פלסטיניים. כלומר, יש בתוכנית ניסיון ליצירת נרטיב היסטורי לאומי מגובש ליהודים, וסיפור עממי מקוטע ונוסטלגי לערבים.

דוח מחקר שערך מרכז המחקר והמדע של הכנסת על החינוך לדמוקרטיה מגלה, שממוצע הציונים הארצי במושגי יסוד בציונות, מורשת ודמוקרטיה הוא 66. כשמפלחים זאת למגזרים ולפרקים, הממוצעים של דוברי עברית היו: 67 במורשת, 55 בציונות ו-76 בדמוקרטיה. הממוצעים בקרב דוברי הערבית היו: 70 במורשת, 47 בציונות, ו-66 בדמוקרטיה (וורגן, 2007, עמ' 7). הציונים מלמדים על כישלון חרוץ של התוכנית בהטמעת המושגים הקשורים בציונות בשני המגזרים, הערבי והיהודי. כלומר, התלמידים נכשלו דווקא באותו חלק שבו מבקשת המדינה לחנך לזהות הפרטיקולרית והלאומית שלה. בעוד מושגי המורשת נוגעים לזהות התלמידים באופן ישיר ובלתי אמצעי ומושגי הדמוקרטיה מתייחסים לכללים אוניברסליים, מושגי הציונות הם אלה שבאופן ישיר מתייחסים לזהות המדינה ולנרטיב ההיסטורי שלה. תוצאות אלו, לדידנו, הביאו את משרד החינוך לחשוב שנית על המשך התוכנית, וגם לחשוב, אם זו באמת הייתה הדרך הנכונה להנחיל ערכים לאומיים לתלמידים בישראל.

ב-2007 החליט משרד החינוך על ביטול תוכנית "100 המושגים" (וורגן, 2007, עמ' 7). ונימק את החלטתו כך: "משרד החינוך הגיע למסקנה ש'תוכנית 100 המושגים' אינה משיגה את מטרתה, להקנות ידע נדרש בציונות, מורשת ודמוקרטיה, כי היא מבוססת על ידע הנרכש אך ורק בשינון המושגים ולא באמצעות הבנה מעמיקה ויצירת קשר ומשמעות עם הטקסט" (קשתי, 2009ב). נקבע כי ועדה בראשות הפילוסוף אבי שגיא תכין מתווה לתוכנית חלופית בשם "תרבות ישראל" (שם).

2. זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערביים

בתגובה ל"תוכנית 100 המושגים" הופיעו כמה תוכניות חלופיות מטעם ארגונים שונים מחוץ למשרד החינוך. מרכז גילה לחינוך אזרחי ודמוקרטיה הפיץ ספרון בשפה הערבית שכותרתו "לקסיקון אזרחי לתלמידים במערכת החינוך הערבית בישראל" (ג'מאל, 2005). ספרון זה כולל מושגים בשלושה תחומים: ערכים, עקרונות, מאפיינים ודילמות של המשטר הדמוקרטי; המוסדות והסמלים של מדינת ישראל; המיעוט הערבי בישראל. תוכנית אחרת שפורסמה בשפה הערבית, ובה 99 מושגים, נקראה "זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערביים". מטרתה העיקרית הייתה להציע נרטיב חלופי עבור התלמידים הערבים לנרטיב מאה המושגים של משרד החינוך, תוך כדי הדגשת הנרטיב ההיסטורי הפלסטיני. בהקדמה לתוכנית נכתב: "הפלסטינים בישראל הם שרידיו הנותרים של העם הפלסטיני אשר נפגע בנכבה של 1948, ורובו הפך לפליט בארצו ומולדתו הוא. הפלסטינים מהווים קבוצת מולדת בעלת נרטיב היסטורי משלה, העומד לעיתים בניגוד לנרטיב של הרוב היהודי, בייחוד בנושאים הקשורים למאבק על האדמה, לזהות ולהגדרת זהות המדינה ואופייה" (עמותת אבן-ח'לדון והמרכז למאבק בגזענות 2005, עמ' 5). דבריו של אסעד גאנם (גאנם, 2006), מיוזמי התוכנית וממוביליה, מלמדים על מטרת הפרויקט ויעדיו:

רשימת המושגים שפרסם משרד החינוך לא התייחסה להיסטוריה ולזיכרון הפלסטיניים ולא לייחודם. מאה המושגים נועדו לשמר את ההיסטוריה היהודית ואת סמליה. לכן עמותת אבן ח'לדון לפיתוח חברתי והמרכז למאבק בגזענות מצאו לנכון לנקוט עמדה בנדון ולנסח תגובה מתוך אחריות כלפי הניסיון לכפות עלינו תוכנית שמטשטשת את ההיסטוריה והמאבק של העם הפלסטיני, וכלפי זכותם של בנינו להכיר את ההיסטוריה והתרבות שלהם. מכאן פיתחו הארגונים את הרעיון להוציא לאור את החוברת "זהות ושייכות". יעדיו המרכזיים של הפרויקט הם: העלאת רמת הידע על הסמלים והמוסדות של העם הפלסטיני; העמקת הקשר בין בני עמנו לבין ההיסטוריה והמאבק שלו והעצמתו; יצירת פולמוס עם הממסד הישראלי סביב חשיבות הייחוד התרבותי והזהות הקולקטיבית שלנו; חשיפת הגישה של משרד החינוך שמנסה להדגיש את הזהות היהודית של המדינה תוך הדרת 20% מאזרחיה (שם, עמ' 3).

בכתיבת התוכנית "זהות ושייכות" השתתפו 18 אינטלקטואלים ערבים מתחומים שונים. שלא כבחלוקה של משרד החינוך, 99 המושגים של התוכנית הנדונה חולקו

לחמישה פרקים: אירועים היסטוריים (19 מושגים), מקומות ואתרים (17), מוסדות (פלסטיניים, ציוניים-ישראליים, ובין-לאומיים) (26), דמויות בולטות (פלסטיניים וציוניים-ישראליים) (27), וערכים וסמלים כלליים (10). אסעד גאנם מסביר: "המושגים הללו נועדו לשמש את התלמידים, המורים וההורים להגדרה שתנוסח על ידם" (שם, עמ' 4). מתוך בחינת חמשת הפרקים עולה כי ניתן למינם לשלוש קטגוריות כלליות יותר: זיכרון ונרטיב (היסטוריה); משטר ודמוקרטיה (אזרחות); ותרבות ומורשת. חלוקה זו דומה לחלוקה של תוכנית משרד החינוך.

החוברת "זהות ושייכות" הופצה ביותר מ-60 אלף עותקים, בסיוע הקרן הפלסטינית אל-תעאון, התומכת בפעילויות תרבותיות וחינוכיות. להפצת התוכנית ולקידומה נרתמו עוד מסגרות פוליטיות וחינוכיות ערביות, כדוגמת הוועד הארצי של ההורים הערבים. יושב ראש הוועד בירך על היוזמה שלדבריו נועדה:

לחשוף לפני התלמידים ובני הדורות הבאים היסטוריה וערכים שאנו גאים בהם, אשר מעידים על היותנו עם יוצר, בעל כישרונות ויכולות נדירות, עם שהוא מבעלי הארץ הזו ואינו נתין זר בתוכה, עם שפועל למען הכשלת ניסיונות משרד החינוך לבצע טרנספר תרבותי, היסטורי וגם פיזי לבני העם הפלסטיני החיים בישראל (ערוץ 7, 2005).

שווקי ח'טיב, יושב ראש ועדת המעקב העליונה של הערבים בישראל דאז, העניק חסות לתוכנית ולמחבריה והדגיש את חשיבותה ככלי חינוכי חלופי לזה של משרד החינוך:

פרויקט זה הוא צעד ראשון במסגרת הצעדים הרבים שינקטו ועדת המעקב והגופים האחרים על מנת להעמיק ולהשריש את התודעה הלאומית הערבית בקרב בני הדור הצעיר, כמשקל נגד לניסיונות השלטונות להשכיח מהצעירים הפלסטינים בישראל את היותם חלק בלתי נפרד מהעם הפלסטיני ומהאומה הערבית ולהפכם לישראלים נטולי שייכות לאומית (שם).

על פי הידוע למחברים, העמותות שעמדו מאחורי הפרויקט לא הסתפקו בפרסום הפרויקט כאקט הצהרתי בלבד. נעשו פעילויות שונות כדי להפיצו בקרב התלמידים, המורים וההורים, כגון ימי עיון וערבי עיון ביישובים הערביים בהשתתפות מחברי החוברת, ונכח בהם קהל רב. בשיתוף עם המרכזים הקהילתיים היישוביים אורגנו סדנאות דיון, ומורים ותלמידים דנו בתוכן החוברת ובחשיבותה. הרשויות המקומיות הערביות שתמכו במיזם סייעו בחלוקת החוברות לספריות הקהילתיות והבית ספריות, נכתבו מאמרים בעיתונות על הפרויקט, ועצם הפולמוס הפנימי שהתפתח בתוך

החברה הערבית עצמה וגם בין מחברי החוברת לבין משרד החינוך הביא לביקוש של החוברת בקרב חוגים חינוכיים, חברתיים ותרבותיים שונים בחברה הערבית בישראל. ארגוני חברה אזרחית אחרים שלא השתתפו בפרויקט והפועלים בתחום התרבות והנוער הפיצו אותה בקרב בני הנוער והתלמידים במסגרות שלהם. פרסום התוכנית והפצתה עורר את משרד החינוך לשלוח מכתב לכל מנהלי בתי הספר הערביים ובו איסור להשתמש בה. דבריה של שרת החינוך דאו לימור לבנת, כפי שצוטטו ב"מעריב", מבהירים היטב את עוצמת התגובה:

משרד החינוך הוא הגוף המוסמך והבלעדי לקביעת תכנים במערכת החינוך. לאף גוף אחר, כולל ועדת המעקב, אין סמכות להפיץ חומר כלשהו בתוך בתי הספר. כפי שנראה מתוכן הדברים, מדובר בניסיון לשטיפת מוח והסתה של תלמידי בתי ספר במגזר הערבי. אני רואה את הדברים בחומרה רבה, ואפנה ליועץ המשפטי לממשלה כדי לבחון האם יש בעצם הפרסום עבירה על החוק. אם ייעשה ניסיון הפצה כזה המשרד ינקוט את כל הדרכים החוקיות העומדות לרשותו ואת כל דרכי האכיפה העומדות לנו כנהוג במדינת חוק (ענברי וזלינגר, 2005).

ואכן, התוכנית עוררה תגובות-נגד עזות בציבור היהודי ובפרט בקרב מנהיגים ופוליטיקאים יהודים. יושב ראש מפלגת ישראל ביתנו, אביגדור ליברמן, היה החרף ביותר בתגובתו. הוא תיאר את מחברי פרויקט המושגים כטרוריסטים: "מדובר בהסתה חמורה וחתירה נגד אושיות השלטון. יש לראות באחראים על הוצאת החוברת פעילי טרור לכל דבר ועניין" (שם).

התוכנית הציגה יותר מושגים הקשורים לזהותם הלאומית והתרבותית של התלמידים הערבים מזווית ראייה פלסטינית, ופחות מושגים הקשורים למורשת התרבותית והדתית או לסוגיית האזרחות. לא הוצגו בה כלל מושגים שמתייחסים להיסטוריה הערבית האסלאמית, הן הקדומה הן המודרנית, אלא בעיקר כאלה הנוגעים לתנועה הלאומית הפלסטינית ולזהות הלאומית בתקופה המודרנית. עובדה זו הביאה לגל ביקורת מצד התנועה האסלאמית בישראל. מנהיגי התנועה תקפו בחריפות את הפרויקט וטענו שבכך שהוא אינו מתייחס למושגים דתיים ואסלאמיים ומתמקד במושגים שנגזרים משיח לאומי חילוני, הוא מזניח במכוון את המרכיב הדתי בזהותם של הערבים בישראל (מופיד, 2005). לשם השוואה, ב"תוכנית 100 המושגים", שלישי מהמושגים במורשת התייחסו לתכנים דתיים ולתכנים מהמורשת התרבותית האסלאמית, כגון מסגד, בית כנסת, מואד'ין (הקורא לתפילה), אבן דושד (פילוסוף

מוסלמי), *אבן ח'לדון* (היסטוריון מוסלמי), *הבישוף, עלייה לרגל והתקופה הג'אהלית*. לעומת זאת, התוכנית "זהות ושייכות" התמקדה בהיסטוריה של העם הפלסטיני במאה השנים האחרונות, ובאירועים הקשורים להיסטוריה ולהוויה העכשווית של הערבים בישראל, שבאים לידי ביטוי במושגים כגון *המפלגות והתנועות הפוליטיות הערביות בישראל, יום האדמה, ועדת המעקב העליונה, תאופיק זיאד, ועדת אור ואינתיפאדת אל-אקצה*.⁴ לאור זאת אפשר לראות בבחירה זו ביטוי לכוונה להדגיש את ההיבט הלאומי, העל-דתי, ולחבר בין ההיסטוריה של הערבים בישראל להיסטוריה הלאומית הפלסטינית (גאנם, 2006).

מושגים שמתייחסים לממד האזרחי, ובהם *דמוקרטיה, הפרדת רשויות והפגנה, הוצגו בהקשר אוניברסלי ותיאורטי, ולא בהקשר הישראלי*. המושגים *קולוניאליזם, מיעוט לאומי, אפליה, גזעית וזכות להגדרה עצמית* הופיעו בפרק האחרון, שנקרא "מושגים כלליים, ערכים וסמלים", בצורה כללית וללא ניסיון לקשרם למציאות הישראלית-פלסטינית. אמנם, בפרק זה הופיעו גם שלושה מושגים הקשורים לסממנים לאומיים פלסטיניים: *הדגל הפלסטיני, זכות השיבה והכופייה הפלסטינית, אך בסך הכול אפשר לומר כי פרק זה מנסה להקנות לתלמיד הערבי ידע פוליטי תיאורטי במושגים אוניברסליים בלי לקשור אותם למשטר הישראלי ולמעמדם של הערבים בישראל*. מחברי התוכנית מספקים הגדרות אוניברסליות למושגים האזרחיים, כהנגדה להגדרות הפרטיקולריות של תוכנית משרד החינוך. לצד הגדרות אלו מופיעים מושגים שמדגישים את הזהות הפלסטינית וסמליה, שמטרתם להנכיח את הנרטיב הלאומי הפלסטיני. הטקטיקה של מחברי התוכנית ברורה: הצבת גישה אוניברסלית למושגים האזרחיים, והדרת הנרטיב הציוני תוך כדי גיבוש נרטיב פלסטיני.

גאנם, מיוזמי התוכנית, סבור כי "מדיניות משרד החינוך היא להנחיל ערכים חדשים לערבים מתוך מחשבה שמדובר בקבוצה משנית ומנותקת מהעם הפלסטיני ומהאומה הערבית". 'תוכנית 100 המושגים' היא המשך של אותה מדיניות (שם, עמ' 1). לטענתו, מצב זה מצריך תוכנית אלטרנטיבית:

הצורך ברשימת מושגים חלופית נובע לא רק מההתעלמות של מוסדות המדינה מההיסטוריה ומהתרבות של תושביה הפלסטינים, אלא גם מהמשבר העמוק שבו נתונים תושביה הפלסטינים של ישראל בנוגע להיבטים השונים של משמעות קיומם [...] ישראל לפי הגדרתה מדירה את הקבוצות האתניות

4. כל המושגים בתוכנית "זהות ושייכות" המופיעים במאמר זה תורגמו מערבית בידי המחברים.

והלאומיות שאינן שייכות לקבוצה האתנית השלטת ממכלול היעדים הלאומיים של המדינה ומזכה את הקבוצה השלטת ביחס מיוחד המעוגן במערכת החוק שלה (שם).

מהציטוט עולה התפיסה הכוללת של יוזמי התוכנית. נראה שהם מעוניינים לאתגר באמצעותה לא רק את תוכנית משרד החינוך, אלא את עצם ההגדרה של ישראל כמדינה יהודית המשתקפת ממנה. לכן כוללת התוכנית מושגים הנוגעים למוסדות המדינה: הכנסת, הממשלה, מבקר המדינה, בית המשפט העליון. מושגים אלה מוגדרים בה מנקודת מבט פלסטינית. למשל, אחרי הגדרת תפקידה של הכנסת ומקומה במערכת הפוליטית הישראלית מציינים הכותבים: "הכנסת חוקקה הרבה חוקים גזעניים אשר מפלים את האזרחים הערבים על רקע לאומי, כגון: חוק האזרחות, חוק נכסי הנפקדים וחוק התכנון והבנייה" (עמותת אבן ח'לדון והמרכז למאבק בגזענות, 2005, עמ' 41). מנגד, הממשלה, מבקר המדינה ובית המשפט העליון הוגדרו בצורה ממלכתית יותר. זאת ועוד: בהגדרת הממשלה אין שום אזכור לתפקידה בעיצוב המדיניות הישראלית כלפי האזרחים הערבים או כלפי סוגיית הכיבוש ועתיד השטחים, שלא כבהגדרת הכנסת. ייתכן שההבדל נובע מכך שהכנסת היא הרשות המחוקקת ויש ביכולתה להשפיע הן באמצעות חקיקה הן באמצעות תמיכה בממשלה או התנגדות לה על מעמדם של הערבים בישראל.

התוכנית "זהות ושייכות" מאתגרת אפוא את הנרטיב הציוני של משרד החינוך על ידי הצבת מושגים מנוגדים. גאנם מדגיש שיוזמי התוכנית שאפו להציג את המושגים "באופן מדעי ושיטתי, הרחק מהפרזות והגזמות או מפסילה, מחיקה וטשטוש, כדי להציב את המאורעות ההיסטוריים בצורה הקרובה ביותר למציאות, תוך התחשבות בכך שאין מי שביכולתו לטעון לבעלות מלאה על האמת" (גאנם, 2006, עמ' 3). עם זאת, יש הבדל בין האיזון שהפריקט מנסה ליצור מול רשימת המושגים של משרד החינוך לבין היומרה לאיזון בתוך הפריקט עצמו, כפי שעולה מדברי גאנם. המושגים הנכללים בפריקט אינם מאוזנים, ונראה שחוברו כדי לקדם סיפור פוליטי מסוים. ובכל זאת, אלה שנוגעים לחברה הערבית הפלסטינית בישראל הנכללים בפריקט רחבים וכוללניים יותר מאלה שברשימת משרד החינוך. על עובדה זו מצביע מוסטפא כבהא, אחד מעורכי החוברת: "חוברת זו מהווה תרומה גדולה להיסטוריה שלנו ושל העולם והוכחה ניצחת לכך שהתרבות הפלסטינית אינה מסתכמת באוהל, גמל וקפה, אלא מהווה חלק בלתי נפרד מההיסטוריה העולמית. החוברת עושה שימוש במושגים אותנטיים ומאוזנים יותר מאלה שמשרד החינוך ניסה לכפות עלינו" (ערוץ 7, 2005).

השוואה בין שני מקרי הבוחן

בחלק זה של המאמר נציג את המושגים שהופיעו בשני הפרויקטים ונערוך דיון השוואתי ביניהם. חילקנו את המושגים לשתי קטגוריות: מושגים משותפים לשתי התוכניות (ראו נספח) ומושגים נבדלים בכל אחת מהן, לפי סדר זה.

1. מושגים שהופיעו בשתי התוכניות

בקטגוריה הראשונה מופיעים המושגים: רשות מבצעת, דמוקרטיה, סמל המדינה, בג"ץ, אמיל חביבי, בנימין-זאב הרצל, זאב ז'בוטינסקי, הצהרת בלפור, יצחק רבין, מנחם בגין, דוד בן-גוריון, הארגונים הצבאיים הציוניים לפני קום המדינה. הדגש של משרד החינוך היה על תרומתם של מוסדות ואישים אלה להקמת מדינת ישראל ולעיצוב הזהות הלאומית של הקבוצה היהודית בה. כלומר, המושגים וצורת הצגתם נועדו לחזק את הנרטיב ההיסטורי היהודי-הציוני, ללא ביקורת פנימית או התייחסות לנרטיב הפלסטיני, או לפחות להשלכתם על ההווייה הפלסטינית. ואילו מחברי "שייכות וזהות" הציגו מושגים אלה כדי לחזק את הנרטיב הפלסטיני, וכך למשל הבליטו את ה"תרומה" של הדמויות היהודיות לנכבה הפלסטינית ופחות את תרומתן לכינון המדינה. להלן נציג כמה דוגמאות למגמות אלה. תוכנית משרד החינוך מגדירה את המושג הצהרת בלפור בצורה אינפורמטיבית: "שמה של הצהרה של ממשלת בריטניה, המכריזה על נכונותה לסייע בהקמת בית לאומי יהודי בארץ ישראל (התקבלה ב-2 בנובמבר, 1917). הצהרה זו הייתה פרי משא ומתן שניהלו יהודים ציונים בכריטניה בראשות ד"ר חיים ויצמן, והיא קיבלה הסכמה של המעצמות" (משרד החינוך, 2005). ההגדרה ב"זהות ושייכות" טעונה ומתפלמסת: "היהודים תופסים את ההצהרה כאחד השלבים החשובים במאמצייהם להשתלט על פלסטין. במקביל הפלסטינים נותנים לה את הכינוי 'ההבטחה הארורה' ותופסים אותה כצעד הראשון למהלך שבסופו של דבר גרם לנכבה שלהם בשנת 1948, ורואים בהצהרה זו הוכחה לקשירת הקשר בין בריטניה לבין הציונות נגד הפלסטינים" (שם). דוגמה נוספת היא המושג אמיל חביבי. ב"תוכנית 100 המושגים" מוצג חביבי כסופר ערבי-ישראלי בהקשר הישראלי של יצירתו ובעיקר כחתן פרס ישראל לספרות. לעומת זאת, ב"זהות ושייכות" הוא מתואר כסופר פלסטיני שזכה בפרס אש"ף לספרות בשנת 1992, ושהצליח לזכות גם בפרס ישראל לספרות.

אשר לחמשת המנהיגים הציונים המופיעים בשתי התוכניות, המידע הביבליוגרפי הכללי על אודותיהם כמעט זהה, אך ההדגשים שונים, ובעיקר כל מה שנוגע לתרומתם להווייה של כל צד. בתוכנית "שייכות וזהות" ההדגשים הם בעיקר נרטיביים. המנהיגים

מוצגים דרך ביוגרפיה קצרה שלהם ובעזרת הערות ביקורתיות על מקומם בעיצוב ההיסטוריה הפלסטינית מזווית ראייתה של ההיסטוריוגרפיה הפלסטינית. *בן גוריון* מוזכר כמי שהיה המתכנן המרכזי של הטרנספר ב-1948 ונכתב עליו: "פיקד אישית על גירוש הפלסטינים [...] וקרא לייחוד הגליל והנגב" (עמותת אבן ח'לדון והמרכז למאבק בגזענות, 2005, עמ' 64). *דבין* מוצג כאחראי לגירוש ההמוני בלוד וברמלה; *כגין* מוצג כראש ארגון טרור שהיה מבוקש על ידי שלטונות המנדט הבריטי. לעומת זאת, בהגדרת משרד החינוך מודגש פועלו לקידום העלייה לארץ ולבניית המדינה ללא התייחסות לסכסוך הערבי-ישראלי, ואילו על בן גוריון נכתב: "נחשב לאדריכל המייסד של המדינה ושל צה"ל. הוא ביסס את עוצמתה הביטחונית והכלכלית של המדינה ועיצב את דמותה בשנותיה הראשונות. תפיסתו הייתה ממלכתית, ושניים מביטוייה היו גישתו לצה"ל כאל צבא העם כולו, חילונים כדתיים, וחקיקת חוק חינוך ממלכתי. ביוזמת בן גוריון התאפשרה העלייה הגדולה לארץ, למרות הקשיים הרבים שהיו למדינה בעשור הראשון לקיומה" (משרד החינוך, 2005).

ההבדל בין שתי התוכניות ניכר גם בהגדרה שהן מציעות למושג הארגונים *הצבאיים הציוניים*. אלה מוצגים בתוכנית "זהות ושייכות" כמקשה אחת, ומודגש השימוש שלהם בטרור ובאלימות כדי להשיג את יעדיהם. בתוכנית משרד החינוך יש פירוט על כל ארגון וארגון ועל תרומתו להקמת המדינה, ללא התייחסות ערכית לכלים ששימשו את הארגונים להשגת יעדים אלה.

יש מקרים שבהם גם שם המושג עצמו שונה בתוכנית האחת מזה שמופיע ברעותה, אף על פי שמדובר באותו אירוע. כאלו הם נכבה לעומת *עצמאות*. בהקשר זה ראוי לציין, כי בתוכנית "זהות ושייכות" הוגדרה כל מלחמה בנפרד, ואילו בזו של משרד החינוך קובצו כל המלחמות במושג אחד: *מלחמות ישראל*. כך למשל מוצג בה המושג *מלחמת העצמאות*:

מלחמת העצמאות, המכונה גם מלחמת השחרור, החלה ב-30 בנובמבר 1947, יום אחרי החלטת האו"ם על חלוקת הארץ לשתי מדינות. הערבים תושבי הארץ פתחו במלחמה נגד התושבים היהודים. בה' באייר, שנת 5708 לפי הלוח העברי, 15 במאי 1948, עם סיום המנדט הבריטי וההכרזה על הקמת מדינת ישראל, פלשו אליה צבאות מצרים, ירדן, עיראק, סוריה ולבנון וכך נפתח השלב השני של המלחמה. עם סיום המלחמה נחתמו הסכמי שביתת הנשק עם המדינות הלוחמות, פרט לעיראק (משרד החינוך, 2005).

ואילו התוכנית "זהות ושייכות" מגדירה כך את הנכבה:

בשם זה מכנים הפלסטינים את גירושם, הריסת רוב הסממנים הפוליטיים של החברה, הכלכלה והתרבות שלהם בשנת 1948. זוהי השנה בה גורש העם הפלסטיני מביתו וארצו והפסיד את מולדתו לטובת הקמתה של המדינה היהודית – מדינת ישראל. אירועי הנכבה כוללים את כיבוש רוב שטחי פלסטין על ידי התנועה הציונית, גירושם של כ-750 אלף פלסטינים והפיכתם לפליטים. עוד כוללים האירועים עשרות מעשי טבח ומעשים נוראים נגד הפלסטינים, השמדתם של כ-500 כפרים וערים פלסטיניים והפיכתם לערים יהודיות. זאת, לצד גירושם של מרבית השבטים הברווים שחיו בנגב, ניסיון להרוס את הזהות הפלסטינית ומחיקתם של השמות הגיאוגרפיים הערביים והחלפתם בשמות עבריים וכן הריסת אופיה של הארץ הערבית המקורית באמצעות ניסיון ליצור נוף טבעי אירופי (עמותת אבן ח'לדון והמרכז למאבק בגזענות, 2005, עמ' 11).

בתוכנית "זהות ושייכות" אף מוזכרים בקשר לאירועי 1948 המושגים "מעשי טבח", ו"טיהור אתני", שאינם מופיעים בתוכנית משרד החינוך. הגדרת המושג מנסה לקשר בין אירועי טבח שהיו בשנת 1948 לבין הערכים שנשארו בישראל, וטבח כפר קאסם מובא בה כדוגמה:

"מעשי טבח [...] הם המעשים הנוראים שלהם היו נתונים הפלסטינים במהלך הנכבה של שנת 1948, לפניה ואחריה. במהלך אירועים אלה נהרגו מאות אזרחים חסרי נשק, גברים, נשים ילדים וזקנים, בידי הפלגים היהודיים המזוינים שמספרם נאמד בכ-70. מטרתם של מעשים נוראיים אלה הייתה להפחיד את התושבים הפלסטינים ולגרום להם לנטוש את כפריהם ועריהם כהכנה להשתלטות על הארץ והקמתה של המדינה היהודית. בזיכרון הפלסטיני בולטים מספר מעשי טבח ובהם הטבח בדיר יאסין, טנטורה, אל-ספסאף, עילבון בשנת 1948, וכן מעשה הטבח של כפר קאסם בשנת 1956" (שם, עמ' 10).

ציטוטים אלה מדגימים את ההדגשים הנרטיביים השונים בשתי התוכניות. יתרה מזו, הם מחדדים את הטענה בדבר חשיבות השיח הנרטיבי ביחסי יהודים-ערבים בישראל ומדגישים את הצורך בנרטיב ההיסטורי בקרב הערבים בישראל כמנגנון של אתגור הנרטיב היהודי-ציוני של המדינה. מטרת הבחירה של מחברי תוכנית "זהות ושייכות" היא להגדיר חלק מהמושגים שהופיעו בתוכנית משרד החינוך היא

לא רק להציע הדגשים אחרים על אותם מושגים, אלא גם, ובעיקר, להדגיש את שונותו המהותית של הנרטיב הפלסטיני מזה שהיא מציעה.

2. מושגים נבדלים בשתי התוכניות

בתוכנית "שייכות וזהות" מופיעים כאמור מושגים מהותיים לנרטיב הלאומי הפלסטיני, שאינם מופיעים ב"תוכנית 100 המושגים": *יום האדמה, האינתיפאדה הראשונה והאינתיפאדה השנייה, כנעאן (שמה של הארץ), אש"ף, הוועד הערבי העליון, יאסר ערפאת, אחמד יאסין, חאג' אמין אל-חוסייני, נאג'י אל-עלי (קריקטוריסט פלסטיני), גסאן כנפאני (סופר). כמו כן מופיעים מושגים הקשורים לסמלים הפלסטיניים: הדגל הפלסטיני הכופייה. לעומת זאת, ב"תוכנית 100 המושגים" יש מושגים בלעדיים לה ובהם: עלייה, קליטת עלייה, הכרזת העצמאות, הברון אדמונד דה-רוטשילד, ההתיישבות. הסיבה לכך היא שמחברי "זהות ושייכות" העבירו למעשה את משמעות המושגים הללו והשלכתם על הערבים בארץ דרך המושג נכבה. סביר להניח שהם לא רצו לפרט את כל המושגים של הנרטיב הציוני וכללו אותם במושג אחד, המתמצת את הנרטיב הפלסטיני וגם מתייחס לנרטיב הציוני.*

בשתי התוכניות מוזכרות דמויות מרכזיות שתדמו לעיצוב התודעה התרבותית והפוליטית של שני העמים. הדגש ב"זהות ושייכות" הוא על דמויות פלסטיניות הקשורות בתולדות העם הפלסטיני בכלל ובזהותם ותרבותם של הערבים בישראל בפרט, ובהן פוליטיקאים, סופרים, אמנים והוגי דעות מתקופת המנדט ואחריה. בתחום הספרות הפלסטינית מוזכרים אמיל חביבי, אדוארד סעיד, אסעאף נשאשיבי, אכרם זעיתר, גסאן כנפאני, נאג'י אל-עלי, ח'ליל אל-סכאכני, עבד אל-כרים אבו סלמה, אבראהים טוקאן, תאופיק זיאד, ראשד חוסיין, סמירה עזאם תוח אבראהים. נראה שהמטרה שבהכללת אנשי רוח רבים היא לחבר בין תרבותם והווייתם של הערבים בישראל לתקופה שקדמה להקמת המדינה ולהציג רצף תרבותי בין הערבים בישראל לעם הפלסטיני שחי בארץ לפני קום המדינה.

ג'מאל עבד אל-נאצר הוא המנהיג הערבי היחיד שאינו פלסטיני המופיע בתוכנית "זהות ושייכות". נאצר נערץ בקרב הערבים בישראל ונחשב למי שהשפיע רבות על ההיסטוריה הפלסטינית ועל עיצוב זהותם הלאומית של הערבים בישראל בתקופת הממשל הצבאי (בוימל, 2007). כל שאר המנהיגים הערבים שמופיעים בתוכנית הם פלסטינים: עזא-דין אל-קסאם, אחמד יאסין ויאסר ערפאת. ב"תוכנית 100 המושגים" נכללת דמותו של עבד אל-רחמאן זועבי, אישיות ערבית מסורתית שאינה מופיעה

בתוכנית "זהות ושייכות". זועבי, שהיה פעיל בקרב החברה הערבית בעשורים הראשונים לאחר קום המדינה, היה אחד המנהיגים של רשימה ערבית שהשתייכה למפלגת פועלי ארץ ישראל (מפא"י), והצגתו בתוכנית משרד החינוך מצביעה על אופי המנהיגות שהמשרד רוצה שיכירו התלמידים. מדובר במנהיגים פרגמטיים שהשלימו עם מצבם השולי במדינה ועם אופיה היהודי-דמוקרטי של ישראל (Jamal, 2008). ככלל, רוב השמות שהופיעו בתוכנית משרד החינוך נעדרים מהתוכנית "זהות ושייכות": חיים וייצמן, חיים נחמן ביאליק, הברון אדמונד דה-רוטשילד, אליעזר בן יהודה, חנה סנש, הנרייטה סאלד, ש"י עגנון, שרה אהרונסון ואלי כהן.

טבלה 1: רשימת אירועים ששמותיהם שונים

<u>תוכנית 100 המושגים</u>	<u>זהות ושייכות</u>
מלחמת השחרור	הנכבה
מלחמת ששת הימים	מלחמת יוני 1967
מיעוטים	מיעוט לאומי
מלחמת שלום הגליל 1982	מלחמת לבנון 1982
מלחמת יום כיפור 1973	מלחמת אוקטובר 1973

דיון וסיכום

הדיון בשתי התוכניות מתקיים על רקע השיח הציבורי על תוכנית לימודי הליבה בישראל. תוכנית הליבה כוללת לא רק מקצועות בסיס אוניברסליים כמו מתמטיקה, אנגלית ומדעים, אלא גם מקצועות בעלי אופי ערכי ואידיאולוגי כמו אזרחות, היסטוריה ומורשת (כץ, 2006). התוכנית עוררה ביקורת בשל דלות המרכיב הדמוקרטי שבה ובשל דלות הייצוג של השונות התרבותית בישראל הן מבחינת תכניה הן מבחינת עיצובה (אמארה, 2006; יונה, 2006). השיח הציבורי בדבר לימודי הליבה מתקיים בצל שני תהליכים מנוגדים בו-זמניים: האצת תהליכי ההפרטה והפירוק של החברה הישראלית מחד גיסא, והתגברות הניסיונות של הקבוצות התופסות עצמן כמרכז הפוליטי-תרבותי-חברתי להגדיר מוקד זהות ונאמנות משותף, מאידך גיסא. תהליכים אלה מזינים זה את זה: את המאמץ לכפות מוקד זהות ונאמנות משותף אפשר לפרש כניסיון לחפות על תהליך ההפרטה וגידול הפערים שעודדו הממשלות והמגזרים הדורשים את החלת תוכנית הליבה. בהקשר זה נשמעה הטענה, כי הממשלה, שהחלישה בכוונה את שליטתה בתחום הכלכלי, מנסה לחזק את

שליטתה בתחום התרבותי (דהאן ויונה, 2005). כן נטען, שבאמצעות תוכנית הליבה מבקשת המדינה לעגן את צביונה היהודי ולכפות זהות קולקטיבית יהודית לאומית מובחנת, תוך כדי התעלמות מזהותו הקולקטיבית של המיעוט הערבי בה (יונה, 2006).

הזיכרון הקולקטיבי הוא שדה פעולה חברתי, שהמאבק המתקיים בו אינו על אמיתות הנרטיבים אלא על הזהות שכל נרטיב מבקש לעצב ולמקם בהווה. המאמץ שמשיקעה מדינת ישראל בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים הערבים מבטא את רצונה לכפות עליהם זהות "יהודית-דמוקרטית", על ההסדרים הפוליטיים ועל יחסי הכוח הנגזרים מכך, כזהות היסטורית, טבעית, קונסנזואלית ומיטיבה. מנגד, המיעוט הערבי חותר להכרה של המדינה בייחוד הלאומי שלו ותובע זכויות קיבוציות בתחומים כמו תרבות, דת וחינוך, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בפוליטיקה האתנו-לאומית שהוא מנהל בעשור האחרון (Jamal, 2008; Haklai, 2011). מכאן, שהמאבק על הזיכרון ההיסטורי אינו רק על אופיו של החינוך בישראל כמרחב ציבורי משותף לפלסטינים וליהודים במדינה, אלא גם על גבולות הזהויות הקיבוציות הן של אלה, הן של אלה.

נראה כי כתיבת שתי התוכניות נעשתה על פי שלבים דומים של בניית זיכרון: סינון, פרשנות והפצה (לב, 2007). הסינון, פעולה פוליטית לכל דבר, נעשה דרך הכללת מושגים הקשורים בצורה הדוקה לנרטיב ההיסטורי ודחיקת מושגים המשבשים את הנרטיב הזה. הפרשנות היא הפעולה הנרטיבית החשובה ביותר בבניית זיכרון – בניית רכיב ההעללה (emplotment) (White, 1973). בשלב זה יוצרים את הנרטיב מתוך עובדות. במקרים שבדקנו, הפרשנות מתגלמת בהגדרות שניתנו למושגים. מאחר שהפרשנות נגזרת מהיעדים הפוליטיים של בניית הזיכרון והזהות, מושגים זהים מקבלים פרשנות שונה בשתי התוכניות. כך עשתה התוכנית "זהות ושייכות" בהדגישה את מעמד השלילי של המנהיגים הציונים בזיכרון הפלסטיני, בעוד "תוכנית 100 המושגים" הדגישה את מעמד החיובי בהיסטוריה הציונית והיהודית. בשלב ההפצה משתתפים סוכנים רבים: אמצעי התקשורת, בתי הספר, המורים, ארגונים פורמליים ובלתי פורמליים. התוכנית "זהות ושייכות" משתמשת בעיקר בכלים לא פורמליים, ואילו לרשות תוכנית "100 המושגים" עמד מגוון של כלים פורמליים: תוכנית הלימודים, מבחני המיצ"ב, חוזרי מנכ"ל וצווים.

פרשת "תוכנית 100 המושגים" – אישורה, ביטולה והמאבק בה – מייצגים נאמנה את הקונפליקט הקיים בישראל בין רצון הממסד לכפות נרטיב רשמי אחיד לבין הרצון של המיעוט הפלסטיני להנכיח את הנרטיב הייחודי שלו. קשה לטעון

שתוכנית "זהות ושייכות" היא הסיבה לביטול "תוכנית 100 המושגים", אבל בעקבות הפולמוס הציבורי שהחל בישראל בכלל ובחברה הערבית בפרט אחרי פרסום "זהות ושייכות", אפשר לטעון, כי הפקת התוכנית והפצתה חיזקו את התנגדות החברה הערבית לתוכנית משרד החינוך והחלישו את המוטיבציה של התלמידים ללמוד אותה. למעשה ראו בה מנגנון לכפיית נרטיב זר בצורה בוטה על התלמידים הערבים. לתוכנית "זהות ושייכות" הייתה תרומה משמעותית לגניזת "תוכנית 100 המושגים" של משרד החינוך. היו בה כמה אלמנטים חשובים ומשולבים. קודם כול, היא הייתה אקט של אזרחות, שבמסגרתו פעלו ארגונים להנכיח את זהותם האזרחית של הערבים בישראל דרך העלאת תביעות מול המדינה. מטרתו של הפרויקט הייתה להגדיר מחדש את טווח האזרחות מבחינת הדרה והכלה של קבוצות שונות, באמצעות הדגשת הנרטיב הפלסטיני כחלק מזכויותיו של המיעוט הערבי כמיעוט ילידי ולאומי (Kymlicka, 2007). נוסף על היותו אקט של אזרחות, ייצג הפרויקט ניסיון לערער את היחסים הקולוניאליים כפי שהם מתבטאים בניסיון של משרד החינוך לכפות מסד תרבותי אחיד באמצעות תוכניות הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות ונרטיב לאומי של קבוצה אחת על קבוצות תרבותיות ולאומיות אחרות. ב"תוכנית 100 המושגים" לא היה אפילו ניסיון לעיצוב נרטיב משותף שישאב לתוכו מרכיבים של הנרטיב הפלסטיני, אף שנרטיב משותף יכול לשמר את היחסים הקולוניאליים יותר משיכולה לעשות זאת כפיית נרטיב אחד, בזכות המתינות שהוא משרד. התוכנית "זהות ושייכות" היא חלק מההמשגה הפוסט-קולוניאלית שמטרתה לערער על הניסיון להעלים את הזהות והשונות בחברה. זאת ועוד: היא חלק מפעילות החברה האזרחית מול המדינה. החברה האזרחית היא שקיבלה על עצמה את המשימה של הצגת חלופה נרטיבית מול הנרטיב המדינתי הרשמי. הדבר מצביע על תרומתה של החברה האזרחית בקרב מיעוטים לאומיים וקבוצות תרבותיות ביצירת הידע הנגדי החוץ-ממלכתי והחוץ-ממסדי, בייחוד במדינת לאום המבוססת על הגדרה אתנית.

זהו אם כן מאבק אידיאולוגי-פוליטי על תוכני סיפור הזהות הפוליטית בישראל ועל השאלה מי רשאי לספר אותו. במסגרתו אפשר להבחין בין האופן שבו המדינה מבקשת להחיל את הזהות הפוליטית הציונית כקאנון אחיד ומשותף על כלל התלמידים בישראל, לאופן שבו ארגוני החברה האזרחית של המיעוט הפלסטיני בישראל מתנגדים להחלה זו באמצעות יצירת נרטיב עצמאי ונפרד. בהקשר זה, שתי התוכניות נועדו לעצב לעיצוב זיכרון משותף. ספציפית, שתיהן מדגימות פירוק של זיכרון וכתבת היסטוריה באמצעות עיסוק בדימויים, בזיכרון ובנרטיב. שעה שמשרד החינוך ניסה לבנות זיכרון "מלמעלה", בעזרת מנגנון הכפייה המדינתית, התוכנית

"שייכות וזהות" ניסתה להבנות זיכרון "מלמטה", על ידי יצירת פולמוס נרטיבי ושימוש בערוצים מקומיים חלופיים. בשני המסלולים המטרה הייתה השגת מונופול על העבר ועל פרשנותו בזירה הבית ספרית (במקרה השני, מונופול בחינוך הערבי בלבד).

במילים אחרות, בשני הצדדים בולט חסרונו של ניסיון להציע נרטיב אזרחי משותף, שביכולתו לתרום ליצירת תרבות אזרחית מכילה לכלל האזרחים, ערבים ויהודים. הנרטיב האזרחי בשני סיפורי הזהות מולאם ומצומצם לשם ביסוס והרחבה של נרטיבים לאומיים. במובן זה, נדמה כי יוזמי "זהות ושייכות" משעתקים במובן מסוים את הבעייתיות שביוזמת "תוכנית 100 המושגים", שכן גם בה ניכר ניסיון להחלת קאנון ולא להכלה של כמה נרטיבים. גם בתוכניתם אפשר לזהות מהלך הפצה חד-כיווני, כלפי מטה, אל הציבור הערבי. הידע הנגדי של "זהות ושייכות" ממוסגר (framed) באמצעות הידע הרשמי של המדינה, מתוקף אימוץ צורת המושגים ככלי ללימוד היסטוריה ולהעברה בין-תרבותית, ומתוקף העמדת "זהות ושייכות" כחלופה ל"תוכנית 100 המושגים". אף על פי שלפני כותבי התוכנית "זהות ושייכות" עמדה האפשרות לבחור אירועים המנותקים לחלוטין מהמושגים העומדים במרכז הנרטיב הציוני, הם בחרו להתפלמס עם מושגים כאלה. נראה כי גם קאנון שנוצר במודע כחלופי, של מיעוט החי בתוך חברת רוב, אינו יכול להיות עצמאי או מנותק מזה ההגמוני.

חשוב להדגיש את חוסר האיזון בין כוח המדינה לכוחם של ארגוני החברה האזרחית. המדינה היא הגורם הדומיננטי בפרשת "תוכנית 100 המושגים". היא משתמשת במלוא כוחה הפדגוגי כדי להחיל ולכפות את פילוסופיית ההכלה שלה על המיעוט באמצעות משטור הזיכרון הקולקטיבי של היהודים והערבים כאחד. פילוסופיית ההכלה של המדינה בהקשר הזה היא של רב-תרבותיות נשלטת (אלחאג', 1998), שלפיה יש לאפשר לקבוצות השונות במדינה לבטא את זהותן הקיבוצית, כל עוד ביטוי זה אינו נוגד את העיקרון של מדינה "יהודית ודמוקרטית". תפיסה זו מאפשרת לקבוצות השונות גישה דיפרנציאלית למשאבי האזרחות (Peled & Shafir, 1996) לרבות משאבי הכרה. "תוכנית 100 המושגים" שימשה משאב הכרה, שבאמצעותו ביקש משרד החינוך להשפיע על עיצוב הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים בישראל באופן שאינו שוויוני בין יהודים וערבים. לשם כך שימשה הנחלת סיפור פוליטי אחד של זהות אחת (Smith, 1999), סיפור מולאם ומונוליטי. לא די בכך שהמדינה לא הציעה סיפור שמגדיר קהילה המאפשרת גמישות בשייכות (למשל, סיפור שמגדיר את ישראל כקהילה פוליטית משותפת או כמולדת משותפת

לערבים וליהודים בד בבד עם אפשרות להשתייך לקהילות אחרות: הפלסטינים בישראל כחלק מהעם הפלסטיני והיהודים בישראל כחלק מהעם היהודי); אלא שהתלמידים בני המיעוט הפלסטיני נדרשים לאמץ את סיפור הזהות הפוליטית של חברת הרוב היהודית. "תוכנית 100 המושגים" לא זו בלבד שאינה מציעה לתלמידים הפלסטינים בישראל אפשרות ליצירת תרבות אזרחית משותפת עם עמיתיהם היהודים ואינה מכירה בנרטיב ההיסטורי של עמם, אלא שהיא כופה נחיתות מוסרית של הסיפור הפלסטיני באמצעות העלמתו ואילוץ התלמיד הערבי לדבוק בסיפור הזהות היהודית. משרד החינוך אינו מאמץ גישה ליברלית ולא גישה רב-תרבותית ביחסו לנרטיבים של קבוצות שונות במדינה. שכן, על פי הגישה הליברלית, המדינה צריכה להיות ניטרלית ולא לקדם או לטפח תרבות אחת על חשבון האחרת. יתר על כן, על פי הגישה הרב-תרבותית עליה להכיר בזכותן של קבוצות מיעוט תרבותיות לטפח את תרבותן. לא זו בלבד שהמדינה אינה מאמצת גישה רב-תרבותית ליברלית, המחייבת להנחיל שכבה דקה של ערכים דמוקרטיים ואזרחיים לצד ההכרה בתרבותן של הקבוצות השונות החיות בתוכה, אלא שלמעשה היא מנחילה בכוח נרטיב היסטורי לאומי של קבוצה תרבותית אחת ליתר הקבוצות.

הכישלון להציע סיפור רב-שכבתי, רב-תרבותי ורב-נרטיבי נובע לא רק מהשוני בין שני סיפורי הזהות הלאומיים שמציגות שתי התוכניות. מקורו ברובד עמוק של שוני בין שני המודלים של שייכות פוליטית, ששתי התוכניות ממחישות ומדגימות הלכה למעשה (Soysal, 1994). המודל הראשון הוא מודל לאומי שנכפה על ידי המדינה ומטרתו החלת שילוב בכפייה. לפיו, מדינת ישראל מחילה את השילוב על הפלסטינים מבלי לשתפם באמת או להכיר בסיפור הלאומי שלהם. הממד הכפוי מתבטא בהדרה מתוך תוכני המושגים, ב"התאמתם" המלאכותית לחברה הפלסטינית בישראל, ולבסוף בהתייחסות תוקפנית כלפי תגובות-הנגד שבאו מן המגזר הערבי. העמדה הכוחנית שנקטו נציגי מפלגות ונציגי משרד החינוך בנוגע ליוזמת הנגד מעוררת עניין ותהייה נוכח המתירנות כלפי פעילות של עמותות למיניהן במוסדות החינוך היהודיים (עופרים וברק, 2009). הדאגה לאחריות בלעדית על קביעת תוכני לימוד לערבים צורמת לנוכח אי-קבלת האחריות של משרד החינוך על תנאי הלימוד במוסדות החינוך הערביים וההתעלמות מהתרחבות הפערים בין שני המגזרים (ג'בארין ואגבאריה, 2010).

המודל השני הוא מודל של חברה אזרחית שהתפתח בתגובה למודל הראשון, מודל של אתגור והנכחה. במודל זה, ארגוני החברה האזרחית הערבית ממצבים את עצמם ככוח של שינוי אזרחי שמרחיב את התחום הציבורי באמצעות חדשנות פדגוגית

של יצירת משאב הכרה חלופי לתלמידים הערבים (בן-רפאל, 2006). פעולת ההנכחה היא פעולה או מופע אזרחי של פוליטיקה של פולמוס. מול פעולת ההחלה המדירה של המדינה, אנו טוענים שפעולת ההנכחה של ארגוני החברה האזרחית, מאתגרת ומעוררת מחלוקת ככל שהיא, היא פעולה מתריסה ומאתגרת, שבסופו של דבר מאפשרת בחינה מחדש של גבולות הדמוקרטיה הישראלית ומרחיבה אותם. זו פעולה מכוננת לאזרחותם של הפלסטינים כאזרחים תובעי שוויון בחלוקה של משאבי המדינה, לרבות – ובעיקר – משאבי ההכרה בהם. הבחירה בפעולה של הנכחה מתריסה ומאתגרת אינה מקרית. בבחירה זו משתקף ויתור על ניהול מאבק על אפשרות ההנכחה וההכלה של הסיפור הפלסטיני בסיפור הזהות הפוליטית של מדינת ישראל. עם זאת, אנו עדיין מבקשים לראות בתוכנית החלופית "זהות ושייכות" לא רק פעולה אזרחית פולמוסית, אלא גם פעולה אזרחית דיאלוגית. המאבק על יצירת קאנון עצמאי מול הקאנון הציוני אינו פעולה של דו-שיח ישיר, אלא של דו-שיח מכוון פנימה, המבקש ליצור מענה לאחר המופנם, במושגיו של הפילוסוף ומבקר התרבות מיכאיל באכטין (Bakhtin, 1984). כפי שצוין לעיל, כל פעולה של חינוך אנטי-קולוניאלי אינה משוחררת מהיחסים הקולוניאליים, אלא משקפת יחסים אלה ואף מחוללת אותם במידה מסוימת. במובן הזה, אין פעולת התנגדות טהורה, מבחינת היכולת שלה לבודד את הזכרון הקולקטיבי שהיא מציעה ו"לנקות" את הנרטיב של אותו זיכרון מהדמויות והאירועים של הסיפור הפוליטי ההגמוני של הקבוצה הדומיננטית. הכוונה של פעולת ההתנגדות שבהצעת קאנון עצמאי אינה לשכנע את האחר ולגרום לו להתפשר על יצירת הנרטיב הרשמי או לייצר נרטיב משותף. פעולה זו מופנית פנימה במטרה לבנות זיכרון היסטורי עצמי מול הזיכרון של האחר. עם זאת, בפעולת ההנכחה יש ממד של דיאלוגיות עמוקה מול המדינה, מאחר שהתוכנית "זהות ושייכות" היא ביטוי אזרחי לכך שקיימת אליטה אינטלקטואלית ערבית המסוגלת לעצב קאנון ולתבוע מהמדינה זכות לחופש תרבותי ולעיצוב מרחב ציבורי שמשקף את זהותם הלאומית. הדיאלוגיות של פעולת ההנכחה מתבטאת גם בהפצה המתוקשרת של המושגים החלופיים ובעובדה שרבים מהמושגים נוגעים לנקודות מגע ועימות בהיסטוריה היהודית-פלסטינית. ממד דיאלוגי זה מתבטא בהוספת פרשנויות ביקורתיות למושגים ישראלים ממסדיים מובהקים, כמו בית המשפט הגבוה לצדק או דוד בן-גוריון.

זאת ועוד: פעולת ההנכחה כפי שהיא מיוצגת על ידי התוכנית החלופית, היא דיאלוגית לא רק אל מול המדינה והקאנון הציוני-ישראלי, אלא גם כלפי החברה הפלסטינית בישראל. כאן המאבק הוא על עיצוב תודעה משותפת בתוך חברה רוויית

פילוגים ושסעים. מהיבט זה ניתן לזהות מאבק על ההגמוניה בתוך החברה הפלסטינית בישראל מצד האליטה האינטלקטואלית החילונית-לאומית של הפלסטינים הישראלים. זיהוי זה מתחדד בשל הדגשת תכנים פלסטיניים של המאה האחרונה והיבטים פאן-ערביים, ואף מושגים ביקורתיים השאובים מעולם המושגים המערבי והפוסט-קולוניאלי, אל מול היעדר מושגים שמתייחסים לזהויות הדתיות והתרבותיות בתוך החברה הפלסטינית בישראל. יוזמה זו מופיעה בשעה שמעמדם של האינטלקטואלים הלאומיים החילונים בחברה הערבית אינו מובטח, ואל מול התחזקות הזהות וההנהגה הדתית, המוסלמית בעיקר. בחינת הפרויקט "זהות ושייכות" מנקודת מבט זו מעלה כי בחירת המושגים ייצגה מאמץ להציב מוקד זהות ערבי-פלסטיני חילוני משותף שהוא מקומי, אך עם זאת מודרני. ושוב, אם נאמץ את ההמשגה הדיאלוגית, נדמה כי ההתעלמות ממושגים אסלאמיים מן העבר הרחוק לא הייתה רק שלילה של תפיסת ה"מורשת" הערבית שהופיעה ב"תוכנית 100 המושגים" של משרד החינוך, אלא גם תביעה להגמוניה מודרנית. וחילונית שמעמידה במרכז הזהות הערבית את הסיפור הלאומי.

נספח: המושגים שהופיעו בשתי התוכניות כמבט השוואתי

1. המושגים המקבילים בשתי התוכניות

1.א. היסטוריה ואישים

זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים
הצהרת בלפור	הצהרת בלפור	הבישוף גרגוריוס חג'אר	הבישוף חג'אר
אמיל חביבי	אמיל חביבי	מלחמת סיני 1956	מלחמת ישראל
הרצל	בנימין זאת הרצל	מלחמת יוני 1967	
מנחם בגין	מנחם בגין	מלחמת ההתשה 1970-1967	
דוד בן גוריון	דוד בן גוריון	מלחמת אוקטובר 1973	
ז'בוטינסקי	זאב ז'בוטינסקי	מלחמת לבנון 1982	
יצחק רבין	יצחק רבין		
שאלת פלסטין באו"ם	כ"ט בנובמבר 1947		

2.ב. מוסדות, ארגונים וסמלים

מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
ארגונים צבאיים לפני קום המדינה	הארגונים הצבאיים הציוניים	מוסדות לאומיים	הקרן הקיימת
סמל המדינה	מנורה		הסוכנות היהודית
			ההסתדרות
		הכנסת	הכנסת
		בית משפט גבוה לצדק	בית המשפט הגבוה בישראל
		הממשלה	הרשות המבצעת – הממשלה בישראל

1.ג. ערכים דמוקרטיים ואוניברסליים

מאה המושגים	זהות ושייכות
דמוקרטיה	דמוקרטיה
מיעוטים	מיעוט לאומי
גזענות	אפליה גזענית
הפרדה בין הרשויות	הפרדת הרשויות

2. מושגים לא מקבילים בשתי התוכניות

2.א. דמויות היסטוריות

מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
אבן ח'לדון	אבראהים טוקאן	אליעזר בן יהודה	אחמד יאסין
אבן רושד	בולוס פרח	אלי כהן	אדוארד סעיד
אבן סינא	תאופיק זיאד	הברון רוטשילד	אסעאף אל-נשאשיבי
	ג'מאל עבד אל-נאצר	חנה סנש	אכרם זעיתר
	ח'ליל אל-סכאכני	חיים נחמן ביאליק	המופתי חאג' אמין חוסייני

זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
ראשד חוסיין	חיים וייצמן	אבו סלמה (עבד אל-כרים אל-כרמי)
סמירה עזאם	שרה אהרונסון	אחמד שוקירי
ע'סאן כנפאני	שמואל יוסף עגנון	השיח' עז אל-דין אל-קסאם
נאג'י עלי	עבד אל-עזיז זועבי	עבד אל-רחים מחמוד
יאסר ערפאת	הנרייטה סאלד	נוח אבראהים

2.2. אירועים היסטוריים

זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
יום האדמה 30 במרס	חומה ומגדל	המרד הפלסטיני 1936-1939
האינתיפאדה הפלסטינית הראשונה 1987-1993	משפט אייכמן	השואה
הסכם אוסלו	הכרזת העצמאות	הנכבה 1948
האינתיפאדה הפלסטינית השנייה (אינתיפאדת ירושלים ואל-אקצא)	צורות ההתיישבות	החלטת מועצת הביטחון מספר 242
ועדת אור	העלייה לפני קום המדינה	קרב כראמה
מעשי טבח	העלייה אחרי קום המדינה	ספטמבר השחור
		החלטת מועצת הביטחון 338

2.ג. מוסדות וארגונים

מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
יד ושם	ועדת המעקב וועד ראשי הרשויות המקומיות הערביות בישראל	מדינה יהודית ודמוקרטית	ארגון הוועד האסלאמי
	מפלגות ותנועות פוליטיות פלסטיניות-ערביות בישראל	נשיא המדינה	הליגה הערבית
	תנועת האדמה	החברה האזרחית	איחוד האומות
	הרשות הלאומית הפלסטינית	בתי המשפט	האומות המאוחדות
	הארגון לשחרור פלסטין (אש"ף)	בתי דין דתיים	מוסד מבקר המדינה בישראל
	הוועד הערבי העליון	בית הכרמה (בית הגפן בחיפה)	תנועות השלום
	הוועדה הערבית העליונה	צבא ההגנה	הפנתרים השחורים
	הוועדה הביצועית הערבית	תיאטרון הבימה	המועצה האסלאמית העליונה
		מוסדות להשכלה גבוהה	העמותות המוסלמיות-נוצריות

7.2. אתרים, ערכים וסמלים

מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות
מועלקאת (שרים ערביים קדומים לפני האסלאם)	חיפה	השווקים של הערבים	כנעאן
מושחאת (שירים דתיים)	קרב חיטין	בעלי הספר (בני הדתות המונותאיסטיות)	פלסטין
הבישוף גרגוריוס חג'אר	עכו	רטוריקה	ירושלים
מסגד	עזה	תאריך ההג'רה	יפו
כנסייה	הכפרים הלא מוכרים	השילוש הקדוש	אל-ח'ליל (חברון)
מואזן (הקורא לתפילה באסלאם)	גדר ההפרדה הגזעני	פולקלור	ביסאן (בית שאן)
הדיבור	כפרים פלסטיניים נטושים	עיד-אל-פיטר	באר שבע
הקוראן		חג הקורבן	מחנות הפליטים הפלסטיניים
אל-ג'אהא (היוקרה)	הדגל הפלסטיני	הכיבוד	מסגד אל-אקצא המבורך
חוק השבות	הזכות להגדרה עצמית	הברית החדשה	כנסיית המולד
עלייה לרגל	זכות השיבה	ההלכה	קולוניאליזם
הח'ליפה	כופייה	הפיוס	הפגנה
תקשורת		האוהל	
בחירות		אל-מרואאה (אהבת הזולת והיענות לעזרתו)	
סובלנות		אל-אסתסקאא (תפילת הבצורת)	
אמנה חברתית		קואליציה ואופוזיציה	
דגל		פלורליזם	
		חירות	
חוק בריאות		קו העוני	
ממלכתי חוק חינוך ממלכתי		ג'אהליה (התקופה שקדמה לאסלאם)	
		כריסמס	

זהות ושייכות	מאה המושגים	זהות ושייכות	מאה המושגים
	הומניזם	שוויון	
	אמנת זכויות הילד	ההמנון הלאומי	
	מגילת העצמאות	אמנת ז'נבה	
	אמנת זכויות האדם	הגישה האנושית	

רשימת מקורות

- אביאלי-טביביאן, קציעה (2009). *מסעות בזמן: בונים מדינה במזרח התיכון*. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- אלחאג', מאג'ד (1998). *חינוך לרב-תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום*. בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונון שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 703-714) תל-אביב: רמות.
- אמארה, מוחמד (2006). *ליבה אמיתית או ללא ליבה בכלל? בתוך דן ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 195-202)*. ירושלים: מכון ון ליר.
- אנדרסון, בנדיקט (2000). *קהיליות מדומיינות*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בויםל, יאיר (2007). *צל כחול לבן: מדיניות הממסד הישראלי ופעולותיו בקרב הערבים, השנים המעצבות, 1968-1958*. חיפה: פרדס.
- בן-רפאל, אליעזר ובן-חיים, ליאור, (עורכים) (2006). *זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גאנס, אסעד (2006). *זהות ושייכות: פרויקט חלוצי שיש לאמץ לקראת פרויקט ערבי חינוכי אלטרנטיבי כולל*. עדאלה, 27, יולי-אוגוסט. נדלה מתוך: <http://www.old-adalah.org/newsletter/heb/jul-aug06/ar2.pdf>
- ג'בארין, יוסף, ואגבאריה, אימן (2010). *חינוך בהמתנה*. נצרת וחיפה: דיראסאט ואוניברסיטת חיפה.
- גלבר, יואב (2007). *היסטוריה, זיכרון ותעמולה: הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם ובארץ*, תל-אביב: עם עובד.
- גלנר, ארנסט (1994). *לאומים ולאומיות*. (תרגום: דן דאור). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- ג'מאל, אמל (2005). *לקסיקון אזרחי לתלמידים במערכת החינוך הערבית בישראל*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- דהאן, יוסי ויונה, יוסי (2005). *רוח דברת: על המהפכה הנאו-ליברלית בחינוך*. תיאוריה וביקורת, 27, 11-38.
- דינגוט, נילי (2010). *נרטיב: עיון רב-תחומי*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- וורגן, יובל, (2007). *חינוך לדמוקרטיה*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

- וינריב, אלעזר (2003). *היסטוריה – מיתוס או מציאות? מחשבות על מצב המקצוע*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה
- טלמור, נעמה ויהב, ניר (2009). סער החליט: הערבים לא ילמדו על הנכבה. נדלה מתוך האתר: <http://news.walla.co.il/?w=/22/1524019>
- יונה, יוסי (2005). *השונות בישראל*. תל אביב: כבל.
- יונה, יוסי (2006). ליבה משותפת: מרשם לשליטה חברתית? בתוך דן ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 203-213)*. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מופיד, עבד אל-חגים (2005). פרויקט זהות ושייכות ללא זהות. *צוות אל-חק ולאחוריה*, ביטאון התנועה האסלאמית, 9.12.
- משרד החינוך (2001). *להיות אזרחים במדינת ישראל: מדינה יהודית דמוקרטית*. ירושלים: מעלות.
- לב, אורי (2007). *הדרך אל הפנתיאון: אצל, לח"י וגבולות הזיכרון הישראלי*. ירושלים: מרכז מורשת בגין והוצאת כרמל.
- משרד החינוך (2005). 100 מושגי יסוד במורשת, ציונות ודמוקרטיה. נדלה מהאתר: http://www.education.gov.il/moe/klali/mea_musagim.htm
- משרד החינוך (2009). *ממשלת ישראל מאמינה בחינוך*. נדלה מהאתר: http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/SarHachinuch/Education_presentation_final_opt.pdf
- כץ, יעקב (2006). תוכנית ליבה בישראל: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך, בתוך דן ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 186-194)*. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מטיאש, י', וצבר-בן יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות, *מגמות*, מג(1), 84-108.
- נוה, אייל ויוגב, אסתר (2002). *היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול*. ירושלים: כבל.
- עדוואן, סמי ואחרים (2003). *ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר: פלסטינים וישראלים*. בית-ג'אלה: פריים – מכון לחקר השלום במזרח התיכון.
- עופרים, יעל וברק, מיכל (2009). *חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים*. מכון ון ליר.
- עמותת אבן ח'לדון והמרכז למאבק בגזענות (2005). *זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערבים*. טמרה: עמותת אבן ח'לדון.
- ענברי, איתמר וזלינגר, אסף (2005). 100 מושגים – הגרסה הערבית. נדלה מהאתר: http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/016/942.html#after_maavaron
- ערוץ 7 (2005). 100 מושגי היסוד של ערביי ישראל. נדלה מהאתר: <http://www.inn.co.il/News/News.aspx/132609>

- פינסון, הללי (2009). תוכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תוכנית באזרחות לבתי ספר תיכוניים. אלפיים 34, 216-237.
- פלד, יואב (2006). תוכנית 100 המושגים: ביקורת רולסיאנית. גיליון עדאלה האלקטרוני, 27. נדלה מהאתר:
<http://www.old-adalah.org/newsletter/heb/jul-aug06/ar1.pdf>
- צמרת, צבי (2010). היסטוריה לא כהווייתה. הארץ. נדלה מהאתר:
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1195123.html>
- קיזל, אריה (2008). היסטוריה משועבדת – ניתוח ביקורתי של תכניות הלימודים וספרי הלימוד בהיסטוריה כללית 1948-2006. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קשתי, אור (2009א). ספר לימוד המבהיר מהו "טיהור אתני" ייאסף מהחנויות. הארץ, 16.10. נדלה מהאתר:
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1121508.html?more=1>
- קשתי, אור (2009ב). הציון הממוצע במבחן "100 מושגים" בדמוקרטיה, מורשת וציונות – 66. הארץ, 10.3. נדלה מהאתר:
<http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1249684>
- שרמר, עודד (2004). אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- Agbaria, Ayman (2010). Civic education for the Palestinians in Israel: Dilemmas and challenges. In Hanan Alexander, Halleli Pinson, & Yosi Yonah (Eds.), *Citizenship education and social conflict: New insights and lessons from Israel* (pp. 217-237). New York: Routledge.
- Agbaria, Ayman (2013, ahead-of-print). Arab civil society and education in Israel: The Arab pedagogical council as a contentious performance to achieve national recognition. *Race Ethnicity and Education*, 1-20.
- Apple, Michael W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Bakhtin Mikhail M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Crossley, Michael, & Tikly, Leon (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction. *Comparative Education*, 40(2), 147-156.
- Davies, Lynn (2008). Interruptive democracy in education. In Joseph Zajda, Lynn Davies & Suzanne Majhanovich (Eds.), *Comparative and global pedagogies* (pp. 15-31). Netherlands: Springer.
- Favell, Adrian (1998). *Philosophies of integration*. London: Memillan.
- Gallagher, Catherine, & Greenblatt, Stephen (2001). *Practicing new historicism*. University of Chicago Press.

- Gearon, Liam (2001). The imagined other: Postcolonial theory and religious education. *British Journal of Religious Education*, 23(2) 98-106.
- Giddens, Anthony (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradictions in social analysis*. London: Macmillan
- Halbwachs, Maurice (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haklai, Oded (2011). *Palestinian ethnonationalism in Israel*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Insin, Engin. F., & Nielsen, Greg M. (Eds.) (2008). *Acts of citizenship*. London & New York: Zed Books.
- Jamal, Amal (2008). The political ethos of Palestinian citizens of Israel: Critical reading in the future vision documents. *Israel studies forum*, 23(2), 3-28.
- Kymlicka, Will (2007). *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Linenthal, Edward. T., & Engelhardt, Tom. (Eds.) (1996). *History wars: The Enola Gay and other battles for the American past*. New York: Henry Holt.
- Mustafa, Mohanadw & Ghanem, As'ad (2010). The empowering of the Israeli extreme right in the 18th Knesset elections. *Mediterranean Politics*, 15(1), 25-44.
- Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte, & Dunn, Rose (2000). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Alfred A. Knopf.
- Payes, Shany (2005). *Palestinian NGOs in Israel: The politics of civil society*. New York: IB Tauris.
- Peled, Yoav, & Shafir, Gershon (1996). The roots of peacemaking: The dynamics of citizenship in Israel, 1948-1993. *International Journal of Middle East Studies*, 28, 391-413.
- Penuel, William R., & Wertsch, James V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational psychologist*, 30(2), 83-92.
- Peters, Stephen Kenneth H. (2009). Resistance and education: An exploration of anti-colonial struggles and implications for critical, reflexive pedagogy. *CJNSE/RCJCE*, 2(1), 1-9.
- Pinson, Halleli (2007a). Inclusive curriculum? Challenges to the role of civic education in a Jewish and democratic state. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 351-382.
- Pinson, Halleli (2007b). At the boundaries of citizenship: Palestinian Israeli citizens and the civic education curriculum. *Oxford Review of Education*, 33(3), 331-348.
- Porat, Dan A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Schwartz, Barry (1996). Introduction: the expanding past. *Qualitative Sociology*, 19(3), 275-282.

- Shenhav, Yehouda (2002). Ethnicity and national memory: The world organization of jews from Arab countries (WOJAC) in the context of the Palestinian national struggle. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 29(1), 27-56.
- Said, Edward (1993). *Culture and imperialism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Simmons, Marlon & Dei, George. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67-99
- Smith, Tuhivai, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London and New York: Zed Books.
- Smith, Anthony, D. (2003). *Chosen peoples: Sacred sources of national identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Soysal, Yasemin N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Subedi, Binaya, & Daza, Stephanie L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race ethnicity and education*, 11(1), 1-10.
- Tilly, Charles, & Tarrow, Sidney (2006). *Contentious politics*. Oxford : Oxford University Press.
- White, Hayden (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore, MD: JHU Press.
- Wineburg, Sam, Mosborg, Susan, & Porat, Dan (2001). What can “Forrest Gump” tell us about students’ historical understanding? *Social Education*, 65(1), 55-58.
- Young, James E. (1993). *The texture of memory: Holocaust memorials and meaning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Zajda, Joseph I., Daun, Holger & Saha, Lawrence. J. (Eds.) (2009). *Nation-building, identity and citizenship education: Cross-cultural perspectives* (Vol. 3). Netherlands: Springer.
- Zajda, Joseph I. (2003). Ethnicities, Minorities and Indigenous Groups in Educational Research: The Central Asian Republics. In John Keeves (Ed.), the *International Handbook on Educational Research in the Asia-Pacific Region* (pp. 241-256). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zelizer, Barbie (1995). Reading the past against the grain: The shape of memory studies. *Critical Studies in Mass Communication*, 12(2), 215-39.
- Zerubavel, Yael (1995). *Recovered roots: Collective memory and the making of Israeli national tradition*. University of Chicago Press.