

האם מערכת החינוך בישראל צריכה לטפח זהות לאומית?

נורית בסמן־מור

הקדמה

החברה במדינת ישראל היא חברה פלורליסטית. היא מורכבת מאנשים המשתייכים לשלוש דתות (כל אחת מהן מחולקת למספר רב של תת־קבוצות), לשני לאומים ולשלוש תרבויות. זהותה הייחודית של כל אחת מהקבוצות נקבעת על ידי מערכת אמונות, ערכים, מנהגים ומיתוסים, שבמקרים רבים מנוגדים לאלו של חלק מהקבוצות האחרות.

בחברה מקוטבת כזאת קשה למצוא ערכים משותפים. סביר להניח שגם בחברה כזאת כל הקבוצות מסכימות בדרך כלל על כמה ערכי מוסר כלליים ומופשטים (חשיבותם של חיי אדם, סולידריות אנושית, ריסון עצמי, צדק, יושר וכדומה), אך בוודאי אין בה הסכמה בנוגע לתוכנם של הערכים הללו ולפרשנותם המעשית. כשמדובר בערכים אזרחיים,¹ אי־אפשר להגיע להסכמה גם ברמה הצהרתית ורדודה למדי. בחברה פלורליסטית אפילו התפיסה ה"רזה" ביותר של אזרחות היא יחסית רחבה מדי, והניסיון לטפחה עלול להוביל להתנגשות עם אמונות עמוקות ועם דרכי חיים של חלק מהקבוצות.

ובכל זאת, דווקא משום שאנו חיים בחברה מקוטבת כזאת, עלינו לאמץ כמה ערכים ועקרונות, לפעול לאורם ולטפח אותם בקרב תלמידינו. איננו יכולים לאמץ עמדה רליטיביסטית פוסט־מודרנית או עמדה רבת־תרבותית קיצונית, שבה המדינה נשארת ניטרלית לחלוטין כלפי כמיהתם של האזרחים למימוש אורח חיים ייחודי

1 ערכים מוסריים קובעים כיצד אדם צריך להתנהג כדי להיחשב לאדם טוב. ערכים אזרחיים קובעים כיצד יש להתנהג כדי להיחשב לאזרח טוב, לחבר טוב בקהילה פוליטית.

ומעניקה לגיטימיות שווה לכל צורת חיים. אימוץ עמדה ניטרלית ביחס לאינטרסים של כל הקבוצות מסייע לקבוצות החזקות לממש את האינטרסים שלהן ועלול להוביל למצב שבו הקבוצות החלשות יותר תדוכאנה.

ערכים ועקרונות משותפים

כדי להבטיח שוויון וחופש למגוון רחב ככל האפשר של קבוצות דתיות, אתניות ולאומיות, עלינו לאמץ גישה של ליברליזם פוליטי ולהגביל את הדרכים שבהן אנשים משתמשים בחופש שניתן להם. אני סבורה שהערך החשוב ביותר שעלינו לטפח בתלמידינו כדי שבני הקבוצות השונות יוכלו לחיות יחד בשלום, הוא הערך של כבוד האדם במובנו הרחב, המקובל בחברות ליברליות מודרניות. הכוונה לשמירה על זכויות בסיסיות של כל אדם, זכויות הכרחיות לעצם הקיום (כמו הזכות לשמירה על שלמות הגוף והנפש), זכויות אזרחיות והזכות למימוש עצמי מרבי בתור אדם, בתור אינדיבידואל ובתור חבר בקבוצות מגדירות־זהות שונות (שלנגר, 2000; קמיר, 2004; טיילור, 2005).

העקרונות החשובים ביותר הם עקרונות המשטר הדמוקרטי, אם כי לאו דווקא אלו המאפיינים את הגרסה ההליכית (פרוצדורלית) של דמוקרטיה, המעניקה לכל אדם זכות שווה לקדם את האינטרסים האישיים והקבוצתיים שלו (כל עוד אינם פוגעים בזכויות הזולת לקדם את האינטרסים שלו), מה שעלול להחליש את קבוצות המיעוט. כדי לממש את הערך של כבוד האדם בצורה המיטבית אני סבורה שעלינו לאמץ גרסה התדיינותית (דליברטיבית) של דמוקרטיה, המעניקה קדימות למדיניות הניתנת להצדקה באופן ציבורי, כלומר, באמצעות טעמים המבוססים על שכל ישר, ניסיון ומסקנות מדעיות ויכולים להתקבל על דעתם של אזרחים רציונליים באופן שאינו תלוי באמונותיהם הנבדלות ובאינטרסים שלהם (ויינריב, 2006; Macedo, 1995, 2000).

שלוש מעלות ליברליות

הפילוסוף הקנדי המפורסם העוסק רבות בשאלת הרב־תרבותיות, ויל קימליקה (קימליקה 2005; 2003, Kymlicka), גוזר מהאידיאלים הליברליים שלוש מעלות, או תכונות, שלדעתו יש לטפח בקרב התלמידים: חוש צדק, אדיבות ו"סבירות

- ציבורית" (public reasonableness). מעלות אלו הן "הערובה הטובה ביותר לכך שהשונות תישאר ברכה ולא קללה" (Macedo, 2000, p. 6). התרגום שלי).
- חוש לצדק הוא היכולת להבחין בזכויות האינדיבידואליות והקולקטיביות של האחרים והנכונות לכבד אותן ולהגביל את הדרישות האישיות בהתאמה להן. כך גם מגדיר זאת אלחאג' (1998).
 - אדיבות היא הרחבת הדרישה להיעדר אפליה, התגברות על דעות קדומות, מתן שוויון הזדמנויות לבני אדם שאינם קרובים לנו, שאנו באים במגע עמם בחיי היום-יום.
 - "סבירות ציבורית" פירושה היכולת והנכונות להעריך ולבקר את הביצוע של נושאי המשרות הציבוריות ולהשתתף בשיח ציבורי בנוגע לעניינים של מדיניות ציבורית. הכוונה איננה רק להשתתף או להביע דעות, אלא להקשיב ברצינות לטווח של דעות, כולל דעות מוזרות ואף דוחות, וכן לנסח דעות באופן ישיר, ניתן להבנה ומנומק באופן רציונלי (באמצעות נימוקים שיכולים להתקבל על דעתם של אנשים רציונליים); לנסח דעות כבסיס לשכנוע ולא כבסיס למניפולציה או לכפייה.

שתי המעלות הראשונות שקימליקה דן בהן דומות מאוד לערך שאני מכנה "כבוד האדם". השלישית, זו שקימליקה, בעקבות סטיבן מסידו, מומחה למדיניות ציבורית (Macedo, 1995), מכנה "public reasonableness", היא למעשה היכולת לבטא את ערך כבוד האדם באופן עמוק, כלומר, לא רק להיות סובלני לדעותיהם ומנהגיהם של הזולת בבחינת "איש באמונתו יחיה", אלא גם נכונות להכיר את הדעות והמנהגים של הזולת ואף להתעמת אתם באופן רציונלי, שעשוי להוביל לשינוי בעמדות ובמנהגים של כל אחד מהצדדים (שלנגר, 2000). ניתן לומר, שהמעלה השלישית שמציג קימליקה דורשת לקיים עקרונות של דמוקרטיה התדיינותית, כפי שציינתי לעיל. אם להשתמש במינוח של טיילור (2005, עמ' 46), עלינו לא רק להניח לאחרים לשרוד אלא אף להכיר בערכם השוויוני.²

2 טיילור אמנם מדבר על יחס בין תרבויות, אך נראה לי שאפשר להשתמש במינוח שלו גם כשמדברים על יחסים בין פרטים.

זהות משותפת

קימליקה מוסיף וטוען, וכמוהו טוענים גם אחרים (מלכיאל, 2011) שלמען יציבות הקהילה הדמוקרטית, כלומר כדי שיתקיים מרחב של דיון ציבורי משותף וכדי שהאזרחים יישמעו להחלטות הדמוקרטיות ולמחויבויות של הצדק הליברלי ויהיו מוכנים לשאת על כתפיהם את נטל קיומה של המדינה ואת מחיר ההגנה עליה (החל במיסוי וכלה במלחמה), נדרשים יחסים של אמון וסולידריות. לשם כך, נוסף על המעלות שהוזכרו לעיל, עלינו לטפח באזרחינו העתידיים גם תחושה של זהות משותפת. על האזרחיות והאזרחים לחוש שהם שייכים לאותה קהילה פוליטית ושהם שותפים ברצון להמשיך לחיות יחד באותה קהילה.

בחברה פלורליסטית מרובת זהויות, השואפת להיות ליברלית ולהכיר בערכם השוויוני של בני כל הקבוצות, מנסים ליצור תחושה של זהות משותפת על ידי שפה משותפת שבה מתנהלת הפעילות הציבורית, ועל ידי תפיסה של היסטוריה משותפת שמשקפת בחיים הציבוריים של המדינה. החלטות פוליטיות מתקבלות במוסדות הפועלים בשפה המשותפת ועל פי לוח השנה, החגים וההיסטוריה המשותפים. כדי שהאזרחים יראו במוסדות הללו את המוקד הראשוני של נאמנות, הזדהות ופעילות פוליטית, המדינה שומרת על סמכות הכרעה בענייני חינוך (קימליקה, 2005).

ניסיון ליצור זהות משותפת בישראל

מדינת ישראל, השואפת לטפח תחושה של זהות משותפת שיוצרת נאמנות ושייכות למדינה, שומרת את הריבונות החינוכית בידי רשויות המדינה. רשויות אלה מנסות להדגיש את המרכזיות והקדימות של התרבות וההיסטוריה היהודית, ובהתאם לכך הן קובעות את תכנית הלימודים, ספרי הלימוד והפעילויות הפדגוגיות, הן בעבור מערכת החינוך היהודית הן בעבור מערכת החינוך הערבית.

אף על פי שמדובר בשתי מערכות חינוך נפרדות לגמרי, שכל אחת מתנהלת בשפתה, קיימת א־סימטריה ביעדים החינוכיים של מקצועות קובעי זהות כמו היסטוריה ולשון: יעדי המערכת היהודית הם לאומיים ואילו יעדי המערכת הערבית הם היכרות עם התרבות והמורשת היהודית. כך, היעדים של לימוד ערבית בבתי ספר ערביים הם במידה רבה טכניים (קריאה, הבנת הנקרא וכדומה), ואילו היעדים של לימוד עברית בבתי הספר הערביים נקבעים באופן ראשוני כחשיפה לתרבות

ולמורשת היהודית. הוראת עברית בבתי ספר יהודיים מכוונת במידה רבה לחיזוק הזהות הלאומית, ואילו הוראת הערבית בבתי ספר יהודיים (כשהיא מתקיימת) מכוונת בעיקרה לפיתוח יכולת לתקשורת בסיסית עם דוברי ערבית (אלחאג', 1998). חשוב להדגיש, שבעוד שבמערכת החינוך הערבית נלמדת העברית כשפה שנייה וכמקצוע חובה החל בכיתה ג' וכלה בבחינת הבגרות, במערכת החינוך היהודית מקומה של השפה הערבית זניח ולעתים אף נפקד. למרות היותה שפה רשמית בישראל שהוראתה מתחייבת על פי חוק, ועל אף היותה שפתם של כשני מליון אזרחים במדינה, שיעור היהודים הלומדים ערבית בספר נמוך ושיעור הדוברים את השפה בתום הלימודים זעום. החובה ללמוד ערבית כשפה שלישית בהיקף של שלוש שעות שבועיות חלה מאז שנת תשנ"ז על תלמידי כיתות ז'-י' ככל בתי הספר הממלכתיים בארץ, אולם כפועל מתמלאת חובה זו באופן חלקי בלבד (בשנת 2003, לדוגמה, עמד שיעור לומדי הערבית בכיתות ז'-ט' על פחות מ-50% מכלל תלמידיהן). ברוב חטיבות הביניים במערכת החינוך הממלכתית-דתית לא מלמדים ערבית כלל, וכך גם בבתי ספר על-יסודיים רבים – חילוניים ורתיים עיוניים ובעיקר מקצועיים – שם לעתים מציעים לימוד ערבית כמקצוע בחירה בלבד. יתר על כן, הגישה הממסדית המסורתית להוראת הערבית דוגלת בלימוד הערבית הספרותית בלבד, שפה שאינה משמשת לתקשורת בין-אישית בחיי היום-יום (סואן ודבי, 2006; יוזמות קרן אברהם, מכון מרחבים, יד ביד, 2007).

בלימודי ההיסטוריה בולטת העובדה שהתלמיד היהודי מתחנך על תכנים לאומיים יהודיים ועל תרומתם של בני עמו לתרבות האנושית, ואילו התלמיד הערבי מנוע מלעסוק בשאלת הזהות. בשני המגזרים מוקדש זמן שווה ללימודי היסטוריה כללית. לעומת זאת, הזמן המוקדש ללימודי היסטוריה ערבית במגזר הערבי מועט מהזמן המוקדש ללימודי היסטוריה יהודית במגזר היהודי. בתחום לימודי הדת, תלמיד ערבי (מוסלמי כנוצרי) חייב ללמוד תנ"ך כחלק מלימודי השפה העברית, ובהתאם לכך הוא גם חייב בבחינת בגרות הכוללת את הדת היהודית, אבל הוא אינו מחויב לעבור בחינת בגרות באסלאם או בנצרות. מכאן שהזמן המוקדש ללימודי הדת היהודית בחטיבות העליונות רב מן הזמן המוקדש ללימודי הדת האסלאמית או הנוצרית (אבו עסיבה, 2001).³

3 הרחבה בנוגע לניסיון ליצור זהות לאומית משותפת באמצעות לימודי האזרחות מופיעה במאמרו של אמל ג'מאל (2013). במאמר זה מציע ג'מאל מודל חינוכי המקדם תרבות ביצועית

אתגר: יצירת זהות לאומית במדינה רב־לאומית

הערבים במדינת ישראל הם מיעוט לאומי, כלומר, קבוצת אנשים שמולדתם שולבה, שלא ברצונם, במדינה רחבה יותר. ולכן, בשם הערך של כבוד האדם, הם דורשים להיות מוכרים כעם ולקבל זכויות של שלטון עצמי. זכויות אלו כוללות את הכוח לקבל החלטות פוליטיות במוסדות עצמאיים הפועלים בשפתם ועל פי לוח השנה, החגים וההיסטוריה שלהם. המיעוט הלאומי שואף שאזרחיו יראו במוסדותיהם העצמאיים את המוקד הראשוני של נאמנות ופעילות פוליטית ויזדהו בראש ובראשונה עם הקהילה המקומית. לשם כך הם דורשים לקבל סמכות הכרעה בענייני חינוך (Kymlicka, 2003).

השאתר הסמכות החינוכית בידי המדינה, בעוד זו מאמצת מדיניות חינוכית א־סימטרית בניסיון לטפח זהות לאומית יהודית, עלולה לעורר מאבק אלים שיזיק ליציבות המדינה יותר מאשר היעדרה של זהות לאומית משותפת. לכן מתעוררת השאלה, אם כיום מערכת החינוך בישראל צריכה לנסות לטפח זהות משותפת המעניקה קדימות לתרבות היהודית.

הצעה להתמודדות עם האתגר: זהות אזרחית

מדינת ישראל הוקמה במטרה לדאוג להצלחתו ולפריחתו של העם היהודי, כלומר, לשמש "בית לאומי" לעם היהודי. לכן, הניסיון ליצור זהות משותפת המעניקה קדימות לתרבות היהודית אינו פסול ממניעים ליברליים (אינו פוגע בהכרח בכבוד של בני המיעוט הערבי). אפשר לארגן חברה סביב מטרה קולקטיבית בלי שמטרה זו תיתפס כמביעה זלזול באלה שאינם שותפים לה, בתנאי שמוענקות להם זכויות היסוד הליברליות כמו הזכות לחיים, הזכות ליחס משפטי צודק, לחופש דיבור, לחופש פולחן דתי וכדומה. חברה בעלת מטרות קולקטיביות חזקות יכולה להיות ליברלית בתנאי שהיא מסוגלת להבטיח אזרחות שוויונית ולכבד את שונותם של אלה שאינם חולקים עמה את מטרותיה (טיילור, 2005).

התדיינותית פתוחה על בסיס אינטראקציות רציונליות החותרות להבנת הדמיון והשוני בין התלמידים והגעה להסכמות אגב סימון המחלוקות והעלאת דרכים להתמודדות עמן.

המיעוט הערבי בישראל אינו נהנה כיום מאזרחות שוויונית, כלומר, אינו זוכה להגנה מלאה על זכויות היסוד שלו, וכל שכן להכרה שוויונית בערכו.⁴ סביר להניח, אם כן, שהניסיון לכפות זהות לאומית משותפת על המיעוט הערבי לא יבטל את מאווייו הלאומיים ואף עלול, כפי שצוין לעיל, לעורר מאבק אלים שיזיק ליציבות הקהילה יותר מאשר היעדרה של זהות לאומית משותפת. לפיכך, אני סבורה שלעת הזאת עלינו להסתפק ביצירת זהות משותפת "רזה", אזרחית אך לא לאומית, זהות שאינה פוגעת בזכותם של האזרחים הערבים לשמר את זהותם הלאומית, את תרבותם ואת שפתם ולממש אורח חיים ייחודי, כל עוד הם אינם פוגעים בזכויות המקבילות של בני הקבוצות האחרות.⁵ זהות אזרחית כזאת ניתן ליצור על ידי טיפוח שלוש המעלות האזרחיות שאמור להוביל להבטחת אזרחות שוויונית לבני המיעוט.⁶

לכל אדם פוטנציאל בלתי מוגבל של זהויות: זהות אזרחית (שהיא כשלעצמה רב-שכבתית ומורכבת מזהויות שונות: שכונתית, עירונית, ארצית וכדומה), דתית, לאומית, עדתית, מגדרית, גילאית, משפחתית, מקצועית, חברתית-כלכלית ועוד. החשיבות של כל אחת מהזהויות ומרכזיותה בהגדרה העצמית של האדם נמצאת בתהליכי השתנות תמידיים. במקום להניח שהזהות הלאומית צריכה לקבל עדיפות בהגדרה העצמית של האדם, עלינו להניח שאנשים ניחנים ביכולת ליישב בין הזהויות השונות שלהם ולפעול כאזרחים ברמות שונות של זהות. בהתאם לכך, מערכת החינוך צריכה להכין את התלמידים לפעול כאזרחים ברמות השונות של זהותם (Kymlicka, 2003; פרשקר, 2006). כך, בבתי הספר היהודיים יטפחו זהות לאומית יהודית, בבתי הספר הערביים יטפחו זהות לאומית פלסטינית ובשני

4 על פי טיילור (2005, עמ' 46). למעשה מדובר במצב שבו, בניסוח של מודל האזרחות המשותפת של מכון "מרחבים" (שיוצג להלן), אנו עדיין לא מעניקים נגישות הוגנת למיעוט הערבי (פרשקר, 2006, עמ' 12). ובניסוח שלי: עוד לא הצלחנו להטמיע באופן מלא בחברה הישראלית את הערך של כבוד האדם ואת עקרונות הדמוקרטיה ההתדיינותית.

5 ניתן לחדד את ההבחנה בין זהות לאומית לזהות אזרחית בעזרת הבחנתו של ג'מאל (2013) בין אזרחות שבבסיסה מושגים של נאמנות ושייכות לבין אזרחות שמתגלמת בהתדיינות פתוחה ושוויונית שמקיימים כל האזרחים בנוגע לאופי החיים המשותפים, לפתרון המחלוקות ולהסדרת השוני.

6 מהטענה האחרונה נובע, שתחושה של זהות אזרחית משותפת, שלא כמו תחושה של זהות לאומית משותפת, היא תוצר הכרחי של הטמעת שלוש המעלות שעליהן מדבר קימליקה, ואינה מעלה עצמאית.

המגזרים כאחד יטפחו זהות אזרחית ישראלית, שתיצור תחושה שכולנו שייכים לאותה קהילה פוליטית ורוצים להמשיך להשתייך אליה. אותה זהות אזרחית משותפת עשויה להיווצר, כאמור, אם כל האזרחים ייהנו מאזרחות שוויונית ומתחושה שהם רצויים, כלומר, אם יישמרו הערך של כבוד האדם ועקרונות המשטר הדמוקרטי ההתדיינותי שעליהם דיברתי לעיל. אפשר אם כן לומר, שכדי שתיווצר הזהות האזרחית המשותפת, על הקהילה הפוליטית לבטא אותה מידה של כבוד והערכה ("הכרה" במינוח של טיילור) לאזרחיה השונים, והיא חייבת לבטא זאת במדיניות שלה (פארק, 2005; פרשקר, 2006). מדיניות המבטאת אותה מידה של כבוד והערכה לאזרחיה השונים חייבת, בין היתר, להימנע מהניסיון לכפות זהות לאומית משותפת על מיעוטים לאומיים.⁷

מדיניות חינוכית

איך נתרום להיווצרות הזהות האזרחית המשותפת באמצעות עשייה חינוכית? בשנת 1998 הוקם בישראל מכון מרחבים, שמטרתו ליצור זהות אזרחית משותפת שלא תאיים על זהויות אחרות בעלות ערך (פרשקר, 2006).⁸ מייסדו הוא מייק פרשקר, שקודם לכן עסק בפיתוח תכניות חינוך ערכיות במערכת החינוך. המטרה המוצגת באתר המכון היא "להיות ארגון מוביל לחינוך לאזרחות משותפת במדינת ישראל, על מנת לסייע ל-7.7 מליון אזרחיות ואזרחי המדינה לחיות יחדיו בחברה הוגנת יותר על ידי מתן הזדמנויות שוות, כבוד ותחושת שייכות לכולם" (מכון מרחבים, 2013).⁹ במכון מרחבים פועלים מאות אנשי חינוך בשיתוף פעולה עם משרד החינוך ועם קרנות שונות, והם מפתחים מיזמים וחומרי לימוד עבור כל זרמי החינוך במדינה (ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי עצמאי, ממלכתי ערבי) ועבור כל הגילאים. במסגרת המכון פועלת גם יוזמה חברתית רחבת היקף הנקראת "כולאננה", המפעילה מיזמים בשטח, קמפיין תקשורת ורשת של ארגונים ממשלתיים, לא

7 באופן פרדוקסלי למדי אני סבורה, שתחושת הזהות האזרחית המשותפת שעשויה להיווצר אם נימנע מכפיית זהות לאומית משותפת, עשויה לאפשר בטווח הארוך גם יצירת זהות לאומית משותפת, כלומר, יצירת שייכות ומחויבות משותפת להמשכיותה ולרווחתה של ישראל כמדינת היהודים.

8 אני מודה לד"ר אורית הוד שמר ולד"ר דני שוורץ, שבזכותם התוודעתי לפעולתו של מכון זה.

9 הדף נערך ב-2013, ולכן מספר האזרחים בישראל איננו מעודכן בו.

ממשלתיים ועסקיים. המיזמים והחומרים של מכון מרחבים, המבוססים על מודל שפותח בשנים הראשונות לקיום המכון על ידי קבוצה מגוונת של מורים מכל זרמי החינוך, נועדו ליצור תחושה של אזרחות משותפת באופנים שונים ומגוונים (מותאמים לגילאים שונים). דרכי הפעולה כוללות לימודי ערבית מדוברת במגזר היהודי ויצירת הזדמנויות לפגוש ולהכיר מורים, הורים ותלמידים מרקע כזה ואחר. הציפייה היא, שהפעילויות והחומרים יובילו את המשתתפים בהן להעריך שונות, להרחיב מרחבי הסכמה (ערכים ואינטרסים משותפים) תוך מתן לגיטימציה לאי-הסכמות, וליצור כיתות, בתי ספר וקהילות הוגנים יותר. סביבה הוגנת היא סביבה המאפשרת נגישות רבה יותר; אפשרות למימוש פוטנציאל, בכל מובן משמעותי (פיזי, חברתי כלכלי, תרבותי, פוליטי, גיאוגרפי, לשוני וכדומה), לבעלי זהויות שונות. ניתן לומר שבמכון מרחבים מנסים לטפח את הערך של כבוד האדם ואת עקרונות המשטר הדמוקרטי ההתדיינותי שהוזכרו לעיל.

אני סבורה שכדי להצליח לכוונן בישראל תחושה של זהות משותפת יש להרחיב ככל האפשר פעילויות דומות לאלו שנעשות במכון מרחבים.¹⁰ חשוב לא פחות, לדעתי, שהניסיון ליצור בתי ספר וקהילות הוגנים יותר יכלול את שינוי המדיניות הנוגעת ללימודי מקצועות מגדירי זהות, כמו שפה והיסטוריה.¹¹

בעניין ההיסטוריה, דומני שעלינו לנסות ללמד את הנרטיב ההיסטורי משתי נקודות מבט (לימוד היסטוריה דו-נרטיבי), הן היהודית הן הערבית. לימוד כזה מאפשר פרשנויות שונות של האירועים ולא מתעלם מהעוולות שגרמו שתי הקבוצות זו לזו. יש חשש שלימוד הסיפור בצורה שאינה מתעלמת מהעוולות שעשו חברים בקבוצה שאליה משתייך התלמיד עלול למנוע היווצרות של תחושת זהות לאומית, אך מחקרו של גולדברג (2014), שבדק השפעה של גישות שונות להוראת היסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי בנוגע לסכסוך היהודי ערבי, מראה שאין זה כך.

בנוגע לשפה, המיומנויות הלשוניות הנדרשות כדי להיות אזרח טוב בשכונה שלך או בעיר שלך עשויות להיות שונות מאלה שנדרשות בשביל להיות אזרח טוב ברמה האזורית או הלאומית ואלו עשויות להיות שונות מאלו שנדרשות מאזרח טוב של העולם הגלובלי. אפשר אם כן לטעון, שכל הילדים בישראל צריכים

10 ראוי לציין שבישראל פועלים גופים נוספים שעוסקים בחינוך אזרחי וביצירת זהות אזרחית משותפת. אחד המרכזיים שבהם הוא מרכז גילה באוניברסיטה העברית.

11 גם גיאוגרפיה וגם ספרות ואמנות יכולים להיחשב למקצועות מגדירי זהות, אך בחרתי שלא לדון בהם במאמר זה.

ללמוד שלוש שפות (עברית, ערבית, אנגלית) או יותר (רוסית, אמהרית, צרפתית, ספרדית). אבל, גם אם ילדים ילמדו את הבסיס של שלוש שפות או יותר, ספק אם רובם יחוו בנחה לנהל שיח ולהשתתף בחיים הפוליטיים בשפה השלישית שלהם. חייבים להחליט על סדר קדימויות של השפות השונות וזו החלטה שתקנה יתרון לחלק מהקבוצות ותפגע בקבוצות אחרות. בדרך כלל המיעוטים מחויבים ללמוד להשתמש בשפת הרוב בחיים הציבוריים, בעוד הרוב אינו נדרש ללמוד את שפות המיעוטים. תוצאה ארוכת־טווח של מדיניות של הומוגניזציה לשונית כזאת היא לעתים קרובות היעלמות הדרגתית של שפות המיעוטים (Kymlicka, 2003; Walzer, 1995). לפיכך אני סבורה, שכדי לבטא את ערך כבוד האדם ולנסות ליצור תחושה של זהות אזרחית משותפת, עלינו להבטיח שתלמידים יהודים יחויבו בלימודי השפה והתרבות הערבית, ושסדר הקדימויות שייקבע בחינוך היהודי יהיה שונה אך מקביל לזה שייקבע בחינוך הערבי (רצוי כמובן שגם היעדים של לימודי השפות השונות, לאומיים או טכניים, יהיו מקבילים). סדר הקדימויות יכול להיות עברית, ערבית, אנגלית (במגזר היהודי), לעומת ערבית, עברית, אנגלית (במגזר הערבי). יש לתת את הדעת על האפשרות שסדר עדיפויות כזה יפגע ביכולת ההשתלבות של אזרחים ישראלים בעולם הגלובלי. אם כן, מוטב, אולי, שסדר הקדימויות יהיה עברית, אנגלית, ערבית לעומת ערבית, אנגלית, עברית. עם זאת, סדר קדימויות כזה עלול ליצור בעיה מסוימת בתקשורת בין אזרחי המדינה ואולי גם קושי מסוים של האזרחים הערבים להשתלב בחיים הציבוריים המשותפים המתנהלים בעברית.

סיכום ומסקנות

מתן שוויון וחופש למגוון רחב ככל האפשר של קבוצות בחברה הפלורליסטית בישראל מחייב אותנו לטפח בתלמידינו את ערך כבוד האדם במובנו הרחב ואת עקרונות הדמוקרטיה ההתדיינותית. כדי לקיים דמוקרטיה התדיינותית יציבה, שבה האזרחים נשמעים להחלטות הדמוקרטיות ולמחויבויות של הצדק הליברלי, מוכנים לשאת בעול קיומה של המדינה ולשלם מחיר על הגנתה, עלינו לטפח באזרחינו העתידיים גם תחושה של זהות משותפת. מכיוון שבימינו המיעוט הערבי בישראל אינו זוכה להגנה מלאה על זכויות היסוד שלו, וכל שכן להכרה שוויונית בערכו, סביר להניח שהניסיון לטפח זהות משותפת לאומית יהודית יעורר מאבק אלים

שיסכן את יציבות המדינה יותר מהיעדרה של זהות כזאת. לכן אני סבורה שלעת הזאת עלינו להסתפק בניסיון ליצור זהות אזרחית משותפת בישראל. זהות אזרחית משותפת עשויה להיווצר באמצעות מדיניות חינוכית שמטמיעה את ערך כבוד האדם ואת עקרונות הדמוקרטיה ההתדיינותית, וזה למעשה מה שעושים גופים שונים דוגמת מכון מרחבים. חשוב לא פחות לשנות את המדיניות הנוגעת למקצועות מגדירי זהות ולהעניק לערבים בישראל מידה מסוימת של אוטונומיה בקביעת תכנית הלימודים שלהם וערכיהם וביכולת לטפח זהות לאומית ודתית. ההחלטה בדבר מידת האוטונומיה שעלינו להעניק צריכה להתקבל במשא ומתן רצינוני בין רשויות המדינה לבין אזרחיה הערבים.

מקורות

- אבו עסיבה, חאלד (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלי שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 441-478). ירושלים: משרד החינוך.
- אלחאג', מאג'ד (1998). חינוך לרב-תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום. בתוך מני מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 713-703). תל-אביב: רמות.
- גולדברג, צפרייר (2014). "את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו... זה עוזר?" – השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- ג'מאל, אמל (2013). עקרונות החינוך האזרחי ואתגרי האזרחות ההתדיינותית. בתוך דן אבנן (עורך), *חינוך אזרחי בישראל* (עמ' 327-360). תל-אביב: עם עובד.
- ויינריב, אלעזר (2006). כבוד האדם – שני מובנים. בתוך יוסף דוד (עורך), *שאלה של כבוד: כבוד האדם כערך מוסרי עליון בחברה המודרנית* (עמ' 71-80). ירושלים: מאגנס.
- טיילור, צ'ארלס (2005). הפוליטיקה של ההכרה (תרגום: חניתה רוזנבליט ואוהד נחתומי). בתוך: אוהד נחתומי (עורך), *רב-תרבותיות במבחן הישראליות* (עמ' 21-52). ירושלים: מאגנס.
- יוזמות קרן אברהם, מכון מרחבים, יד ביד (2007). חינוך דו-לשוני במדינת ישראל. כנס יפו – יהודים וערבים בישראל. נדלה מתוך:
www.machon-merchavim.org.il/upload/files/7550424113emda_leshoni.pdf
- מכון מרחבים (2013). יעור, חזון וערכים. נדלה מתוך:
www.machon-merchavim.org.il/index.php?page=Show&id=152&lang=he

- מלכיאל, אליעזר (2011). מבוא. בתוך צ'רלס טיילור, מועקת המודרניות (עמ' ז-נט). ירושלים: מכון שלם.
- סואן, דן ועדנה דבי, (2006). ערבית – למה מה? החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, 28, עמ' 193-206.
- פארק, ביקו (2005). רב-תרבותיות וחינוך. בתוך ישי מנוחין וירמיהו יובל (עורכים), האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (עמ' 59-71). ירושלים: מכון שפינוזה ומאגנס.
- פרשקר, מייק (2006). אזרחות משותפת בישראל: אתגרים והזדמנויות. נדלה מתוך: http://machon-merchavim.org.il/upload/files/9522006222shared_citizenship_in_israel_2006_-_heb.pdf
- קימליקה, ויל (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית. בתוך ישי מנוחין וירמיהו יובל (עורכים), האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (עמ' 37-56). ירושלים: מכון שפינוזה ומאגנס.
- קמיר, אורית (2004). שאלה של כבוד: ישראליות וכבוד האדם. ירושלים: כרמל.
- שלנגר, ז'אק (2000). על כבוד הדדי וכבוד עצמי. בתוך אלוף הראבן וחן ברם (עורכים), כבוד האדם או השפלתו? (עמ' 34-43). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- Kymlicka, Will (2003). Two dilemmas of citizenship education in pluralistic societies. In Andrew Lockyer, Bernard Crick, & John Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship* (pp. 47-63). Aldershot: Ashgate.
- Macedo, Stephen (1995). Multiculturalism for the religious right? Defending liberal civic education. *Journal of Philosophy of Education*, 29(2), 223-238.
- Macedo, Stephen (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walzer, Michael (1995). Education, democratic citizenship and multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education*, 29(2), 181-189.