

תפיסה לאומית, פעילות משותפת וחינוך דו-לשוני: המקרה של בית הספר גליל

אודי אדיב, אורה מור, פייסל עזאיזה, רחל הרץ-לזרוביץ

תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר אתנוגרפי, שבחן את השפעתן של הפעילויות המשותפות המתקיימות בבית הספר הדו-לשוני – ערבי-עברי – גליל על התפיסה הלאומית של ההורים היהודים בבית הספר. באופן טבעי, הסביבה הגיאוגרפית שבה פועל בית הספר מכתיבה עיסוק מתמיד בשאלות של זהות, לאום ואזרחות, עיסוק שמשפיע גם על ההורים שילדיהם לומדים במסגרת החינוכית המשותפת. במרכז הדיון עומדת השאלה: האם המפגש הדיאלקטי, הנעשה בתחומה ובאמצעותה של הפעילות המשותפת, מערער את תפיסת הזהות היהודית של מתיישבי גוש משגב? בהסתמך על פרשנותו של אלכסנדר קוז'ב למה שהגל מכנה "הדיאלקטיקה של האדון והעבד", מנתח המאמר שיחות וראיונות שהתקיימו עם הורים לתלמידים יהודים בבית הספר גליל וטוען כי הפעילות המשותפת היום-יומית הנעשית בבית הספר, בקרב ילדים ומבוגרים כאחד, מסייעת בביטול יחסי האדנות הקיימים בין ה"צדדים". פעילות זו מאפשרת לשאוף לביטולו של הקיום הנפרד של שתי הקבוצות השותפות בתהליך ומציבה את בית הספר כמודל אלטרנטיבי הן במישור החינוכי הן במישור הפוליטי.

כשם שלא אהיה עבד, כך גם לא אהיה אדון
(אברהם לינקולן, 1858)¹

הקדמה

בספטמבר 1998 נפתח בגליל בית ספר דו-לשוני ערבי-עברי. לא היה זה בית הספר הדו-לשוני הראשון שקם בישראל; קדם לו בית הספר בנווה שלום, שנפתח יותר מעשר שנים לפניו. אולם, הייתה זו הפעם הראשונה שהורים יהודים-ישראלים והורים ערבים-פלסטינים אזרחי ישראל² בחרו לשלוח את ילדיהם למסגרת משותפת,

1 במקור: "As I would not be a slave, so I would not be a master" (התרגום של המחברים). מצוטט אצל Dereen, 2005, p. 285.

2 ההבחנה הרווחת בשיח הפוליטי והאקדמי מתייחסת ל"יהודים" ול"ערבים". ההגדרה שאנחנו מעדיפים לנקוט במאמר זה מתייחסת ל"ישראלים" ול"פלסטינים" (Mor-Sommerfeld, Azaiza).

שמתקיים בה מפגש מתמשך, יום-יומי, ואשר מעורבים בו ילדים ומבוגרים כאחד. מה מניע את ההורים לבחור במסגרת חינוכית משותפת לילדיהם ותוך כדי כך להיות בעצמם חלק מקהילה חדשה? האם אכן קמה ומתהווה בתוך בית הספר או מסביבו קהילה משותפת, המערערת על הסדר הנפרד המוכר? האם מתקיימת פעילות משותפת, מעבר לשיעורים ולפעילות הבית-ספרית הקבועה, וכיצד היא משפיעה על התפיסה הלאומית של התושבים הישראלים בגוש משגב בכלל ועל ההורים של תלמידי בית הספר בפרט? מאמר זה מתבסס על מחקר אתנוגרפי שבחן את השאלות הללו בקרב הורי התלמידים היהודים בבית הספר.³

בית הספר הדו-לשוני גליל

בית הספר הדו-לשוני גליל, הפועל באזור משגב, משותף לילדים יהודים ופלסטינים אזרחי ישראל. הוא הוקם כבית ספר צומח והוא פועל בשיתוף פעולה בין המועצה האזורית משגב, עיריית סכנין, מועצת שעב ומשרד החינוך. היוזמה להקמתו הגיעה במקורה מעמותת "יד ביד – המרכז לחינוך יהודי-ערבי",⁴ אולם מי שהפיקו בה רוח חיים היו ההורים הראשונים שהצטרפו למסגרת החדשה. כיום פועלות בבית הספר תשע כיתות – שש של בית ספר יסודי ושלוש של חטיבת הביניים. הניסיונות לקדם את בית הספר לכלל מסגרת של 12 שנות לימוד, שתכלול גם בית ספר תיכון, נתקלים בקשיים בשלב זה (Mor-Sommerfeld, Adiv, & Dunetz, 2009).

בבית הספר לומדים בכיתות משותפות ילדים מיישובי המועצה האזורית משגב, מסכנין, משעב ומכרמיאל. חצי מצוות ההוראה ערבי וחציו יהודי. הפדגוגיה הדו-לשונית בבית הספר מבקשת לקדם את שתי השפות (ערבית ועברית; ההוראה והלימוד מתקיימים בשתייהן במידה שווה), ואת ההיסטוריה והתרבות של שתי האוכלוסיות השותפות (Mor-Sommerfeld, Azaiza, & Hertz-Lazarowitz, 2007). הסביבה הגיאוגרפית שבה פועל בית הספר מכתיבה לו ולסביבתו עיסוק מתמיד בשאלות של זהות, לאום ואזרחות (Bekerman & Shhadi 2003; Bekerman & Horenczyk, 2004; Svirsky, Mor-Sommerfeld, Azaiza, & Hertz-

3 & Hertz-Lazarowitz, 2007). עם זאת, במהלך הכתיבה אנו משתמשים לעיתים במונחים אחרים להגדרת שתי הקבוצות, בהתאם להקשר שבו נאמרים הדברים.

3 בשנים 2006-2009 פעלה במרכז היהודי-ערבי באוניברסיטת חיפה תוכנית מחקר לחינוך דו-לשוני. המחקר המוצג במאמר זה הוא חלק מסדרת מחקרי הורים ומורים שנערכו במסגרתה בבית הספר הדו-לשוניים.

4 עמותה ששמה לה למטרה להקים בישראל בתי ספר דו-לשוניים משותפים שבהם לומדים ומלמדים בשתי השפות – ערבית ועברית.

(Lazarowitz, 2007). מסגרת חינוכית זו שונה בהגדרתה ובמהותה מזו של מפגשי נוער חד-פעמיים המתקיימים מעת לעת תחת הכותרת של "מפגשי דו-קיום", שכן, המסגרת החינוכית המשותפת מתקיימת על בסיס יום-יומי ומציבה רעיון אחדותי, החורג אל מעבר לחלוקה ה"דו-לאומית" המובנית במפגשים מן הסוג הראשון. בחינה היסטורית קצרה יכולה להבהיר את מה שמייחד את אוכלוסיית בית הספר לעומת מערכת החינוך הכללית. יישובי גוש משגב בגליל הוקמו בתחילת שנות השמונים על פי תוכנית ממשלתית-מדינית שנקראה "ייהוד הגליל". במסגרת התוכנית הוקמו באזורים שונים בגליל יישובים קהילתיים במטרה מוצהרת לממש ובו בזמן אף לסמל, בעצם מיקומם על פסגות הגבעות השולטות, את שלטונה של המדינה. בתוכנית זו הציעו רשויות המדינה בתי קרקע מרווחים במחירים מוזלים, מחירים שאפשרו ליהודים-ישראלים מן המעמד הבינוני לרכוש "וילה" מרווחת ביישוב הומוגני מטופח ומסודר הצופה אל מרחבי הגליל (Yiftachel, 1999). מן היישובים-הקהילות הללו מגיעים התלמידים היהודים של בית הספר הדו-לשוני גליל.

לכאורה, אופיה האליטרי (Schumpeter 1943/2010) של האוכלוסייה המתוארת יכול לקבוע באופן חד-משמעי את תפיסתה הלאומית ואף את יחסה ואת התנהגותה לתושבים הערבים החיים "מתחתיה" – במשמעות חברתית ופיזית כאחד. משום כך נראה לנו חשוב לבחון, אם לבית הספר הדו-לשוני עצמו יש השפעה על תפיסתם הלאומית של התושבים היהודים ועל יחסם לתושבים הפלסטינים, ואם כן, מהי. הרלוונטיות של המחקר וחישיבותו נובעות מהתמקדותו בתרומה האפשרית של בית הספר המשותף ליצירה של תפיסה אזרחית משותפת – כניגודה וכביטולה של התפיסה הלאומית ההגמונית של הקבוצה היהודית.

שותפות ודואליות בתחומי הסכסוך: המסגרת התיאורטית

על פי הנחת היסוד הרווחת, מקורו של הסכסוך הישראלי-פלסטיני נעוץ בעצם קיומן של שתי קבוצות לאומיות שונות הניצבות זו כנגד זו. בבסיסה, הנחה זו מושתתת על מושגים הובסיאניים, שעל פיהם זהו סכסוך "טבעי" בין שתי ישויות אתניות-לאומיות הנאבקות ביניהן על הבכורה (Adiv, 2005). תפיסה זו משפיעה, בין השאר, על האופן שבו חוקרים ואנשי חינוך מתייחסים למושגים "מפגש" ו"דו-קיום" (אורון, 2010; דה-סביליה, 1995; Halabi & Sonnenschein, 2004; Bar-Tal, 2004; Hertz-Lazarowitz, Kupermintz & Lang, 1999; Maoz, 2006; Sagi, Adwan, & Kaplan., 2003; Salomon, 2004).

על פי רוב, התייחסות כזאת אינה מערערת על התפיסה המדגישה את ההפרדה כנקודת המוצא ("דו"), ובכך היא סותרת את הרעיון ו/או את המשמעות הגלומים במושג עצמו – "מפגש" כפעולה שמתקיימת בה הדדיות מסוימת. כך, על פי ההיסטוריון יוסף גורני, "אפשר להגדיר את הסכסוך היהודי-ערבי כ'עיוות טבעי' בין ילידי הארץ למתיישבים החדשים, בין שתי תרבויות זרות, בין שתי דתות שהיו עוינות זו את זו יותר מאלף שנים ובין הדעות הקדומות של שני העמים" (גורני, 1985, עמ' 27). במובן מסוים, זו תפיסה שמקבלת את הקונפליקט ה"יהודי-ערבי" כנתון וכנגזר מעצם קיומן של שתי קבוצות לאומיות שונות.

רוב רובו של המחקר הקיים בהקשר זה מתבסס בעיקר על תיאוריות רציונליות של ניהול סכסוכים, על תיאוריות מתחום הפסיכולוגיה החברתית (Lijphart, 1968; Fanon, 1961; Dahl, 1966; Schelling, 1960), ועל הגישה הרב-תרבותית (Foucault, 1970; Kymlicka, 1998; Said, 1978). המחקר מתאוריות אלו מקבעים את קיומו של סכסוך בין יחידים וקבוצות כדבר קבוע, ודאי, מוחלט ונצחי, וכי רובם מתמקדים באמצעים הרציונליים והמעשיים לניהולו, ולעיתים אף באמצעים האופטימליים לשמירת הסדר החברתי המצוי.⁵ כך, אצל רוב החוקרים אין נתפסים ה"דו-קיום" וה"מפגש" כמימושו של ערך, כאדיאל אנושי או כתכלית לשמם, כי אם רק כאמצעים/המאפשר "דו-קיום בשלום" של שני הצדדים היריבים, וכדרך לעדן את רגש הפחד (המניע את הצדדים) מפני האחר, הניצב ממול. לפחדים אלו מפני ה"אחר" מתייחס חוקר הישראליות יאיר אורון (2010), ומצביע על האי-סימטריה הקיימת בנכונות להכרה ו/או לשותפות בין צעירים "יהודים-ישראלים" לצעירים "פלסטינים-ישראלים".

כחלק מהתמודדותו עם התפיסות הרווחות, מסתמך הפסיכולוג החברתי רמזי סולימאן (Suleiman, 2004) על תיאוריות של זהות חברתית (Turner, Brown, & Tajfel, 1979), וטוען כי היחס הא-סימטרי בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט הוא שקובע את היחסים ההדדיים בין חברי שתי הקבוצות והוא שמתנה אותם. סולימאן מכיר בא-סימטריה הקיימת במפגש בין בני הנוער כיחידים בקולקטיב, ומצר על הנטייה להתעלם מן האופי הדומיננטי של הקבוצה הישראלית ביחס לקבוצה

5 כך למשל טוען חוקר מדע המדינה רוברט דאהל (Dahl, 1966), כי ההסכמה על סטטוס-קוו מאפשרת לצדדים החלוקים בדעותיהם להימנע מהחלטות העלולות להביא לעיוותים חריפים ולמשברים עמוקים במערכת הפוליטית, ואילו התיאורטיקן ארנוד ליפהארט (Lijphart, 1968) גורס, כי בדיון בקונפליקט החברתי יש להשתמש במושגים של פוליטיקה פרגמטית ולא במושגים אידיאולוגיים עקרוניים.

הפלסטינית. זהו הביטוי, לטענתו, לאופי הא-סימטרי של המפגש החינוכי (שם). עם זאת, בהיעדר תפיסה דיאלקטית הפותרת את הניגודים ומעלה אותם לכלל אחדות, נתפסים המפגשים הללו גם במחקרו של סולימאן כאמצעי חינוכי בעיקר, המאפשר לבני הנוער להתמודד באופן מודע ומפוכח יותר עם המציאות הא-סימטרית של הסכסוך.

באופן כוללני ניתן לומר כי עד סוף שנות השבעים של המאה הקודמת, הדיון האקדמי בישראל רק שיקף את האידאולוגיה הציונית ההגמונית ושעתק אותה. היישוב הציוני והחברה הישראלית נתפסו כ"ואקום סוציולוגי" (Kimmerling, 1993; קימרלינג, 2004), וכסובייקט היסטורי הקיים כשלעצמו ולמען עצמו באופן בלתי תלוי בחברה הפלסטינית הניצבת מולו. כנגד אותה גישה מערכתית שהדגישה את היסוד הלאומי האוטונומי וביססה אותו, התפתחו בשנות השמונים והתשעים, בעקבות עליית פרדיגמות חדשות במחקר העולמי, כמה גישות ביקורתיות שערערו על התפיסה המערכתית ההגמונית בחקר ההיסטוריה והסוציולוגיה של פלסטינה ומדינת ישראל; המשמעותית ביניהן, שבה נעסוק להלן, היא הגישה הפוסט-קולוניאלית (יונה, 2005; יונה ושנהב, 2000, 2005).

במושגי המחקר הפוסט-קולוניאלי, הסכסוך הישראלי-פלסטיני נתפס כביטוי למעמדה ההגמוני של התנועה הציונית וכתולדה שלה, כישות "אשכנזית" אירופו-צנטרית, השונה בהגדרה מהזהות המזרחית והערבית והמנוגדת לה. בפרספקטיבה המקומית, המחקר הפוסט-קולוניאלי מדגיש, כי הבעיה טמונה בדומיננטיות של הקול הציוני האשכנזי ובמונוליתיות שלו, וכך בכך בהשתקה של הקול האוריינטלי – ה"מזרחי". ברוח זו מדגישה שאלתה של חוקרת התרבות גאיטרי ספיבק (ספיבק, 2004; Spivak, 1988), שנשאלה על ידה בעקבות עבודתו של אדוארד סעיד (סעיד, 2000; Said, 1978), בכותרת חיבורה הידוע "כלום יכולים המוכפפים לדבר?" ("Can the subalterns speak?") את הייצוג הבלתי-אמצעי של העמים המדוכאים כביטוי של מחאה וכשלילת עליונותו של האדם האירופי ה"לבן". יתרונה של הגישה הפוסט-קולוניאלית טמון בין השאר בכך שהיא אכן שוללת את מה שנכנה במאמר זה האידאולוגיה הלאומית ההגמונית. אולם, אפשר כי הסבריה בדבר יחסי האדנות בין הקבוצה ההגמונית לקבוצות המדוכאות כיחס מונולוגי וחד-סטרי טעונים דיון. טיילור (1998; Taylor), מסביר כי בתוך מציאות של סכסוך, הייצוג הבלתי אמצעי של המדוכא "כקורבן מאשים" משאיר אותו, למעשה, כשלעצמו ובשביל עצמו בלבד. בכך, בלא יודעין, הוא מחזק דווקא את המצב ההובסיאני הקיים.

חוקרים מאוחרים יותר מתייחסים לבעייתיות בהצגה החד-סטריית של היחסים כפי שמציג אותם סעיד. כך, למשל, התיאורטיקן הומי באבא (Bhabha, 1996) מדגיש דווקא מעין "ריקוד" המתקיים בין הכובש לנכבש. אולם, אותו "ריקוד" מתקיים רק בתחומו של מה שבאבא מכנה "קו הגבול" המשותף לשתי הזהויות (שם); קו צר המשמש יותר כמפלט מן הסכסוך ו/או כניסיון לעדן אותו ולמתנו מאשר כניסיון לשלול אותו ולבטלו. נראה אפוא כי גם הנוסח המרוכך שמציע באבא אינו מבטל את חוסר הסימטריה, ומציג את היחסים הללו כמצב נתון, מצב של דואליות וניגוד, בלא שמתרחשת בו אותה פעולה דיאלקטית של ביטול הניגוד והעלאתם של הצדדים הפרטיקולריים לדרגתו של ה"לוגוס" האזרחי האוניברסלי. אין ספק כי רבים מן המחקרים המאמצים את הפרדיגמה הפוסט-קולוניאלית בהקשר הישראלי מציעים דרך המבקשת לסייע לשני הצדדים להתמודד עם הסכסוך, על ידי ריכוך ההיבטים האלימים היצריים שלו והסדרתם, בין השאר באמצעות השיחה והמפגש (במקרה זה המפגש החינוכי) הבלתי אמצעי. ברם, בחינה מעמיקה יותר תגלה כי בהיעדרה של תכלית פוליטית אזרחית משותפת מותר על כנם גם המפגש החינוכי החד-פעמי את יחסי האדנות והשליטה הקיימים בין שני הצדדים. אלה הם אותם יחסים שעומדים ביסודו של הקונפליקט והמשמשים מראשית ההתיישבות הציונית ועד היום הכוח המניע שלו. דומה כי עמדה זו נובעת מהגדרת הסכסוך עצמו במושגים אתניים-תרבותיים, כ"סכסוך יהודי-ערבי" ולא כסכסוך פוליטי בר-פתרון. עם זאת, הבעיה בקבלת ההגדרה הלאומית-אתנית של הסכסוך טמונה בכך שהיא ממעיטה מחשיבות הפעילות האנושית כביטוי של הכושר התבוני האוטונומי המשותף של האדם, ואגב כך משאירה אותו בדל"ת האמות של המצב הטבעי כפי שהגדיר אותו הובס, כלומר, במצב של קונפליקט מתמיד.

במאמר זה נציע בחינה מחקרית שונה, המציבה במרכז את התהליך שהגל (Hegel, 1807/1977) מכנה באופן מטאפורי "הדיאלקטיקה של האדון והעבד". לשם כך נסתמך על פרשנותו האנתרופולוגית של הפילוסוף אלכסנדר קוז'ב (Kojève, 1969), שלפיה מדובר במאבק ראשוני בין בני האדם על הבכורה ובביטולו של המאבק באמצעות תהליך ההכרה ההדדית המתקיים בין ה"אדון" לבין ה"עבד". בסופו של התהליך ישיגו הצדדים את מה שהגל מכנה "תודעתם העצמית" ויממשו אותה כיצורים תבוניים אוטונומיים, ויעשו זאת דווקא באמצעותו של הזולת ובתיווכו. בתהליך זה מושגת ההכרה ההדדית של שני הצדדים במעלתם האנושית המשותפת,

תוך ביטולם של הניכור והשוני.⁶ ההכרה של האחד באחר מתוארת על ידי הגל באמצעות מערכת היחסים, ובעיקר באמצעות התלות ההדדית בין שתי ישויות המתפקדות האחת כ"אדון" והאחת כ"עבד". המפגש המשותף המתקיים במקרה של בית הספר הדו-לשוני גליל משמש דוגמה לכך, והוא נתפס לדעתנו כביטוי של היסוד התבוני האוניברסלי הטמון בכל אדם וכמימוש שלו. שכן, באמצעות המפגש, כך נטען, מתבטל הקיום הנפרד ומתבטלת ההגדרה האתנית הנתונה-כביכול, ומשתתפו אינם עוד "ערבים" או "יהודים" כי אם תלמידים, הורים ומורים בבית הספר המשותף (Mor-Sommerfeld, Adiv, & Dunetz, 2009).

במאמר זה נבקש אם כן להרחיב את ממדיו האמנציפטוריים של המפגש. שהרי על פי ההנחה שלנו, מעמדה האליטרי של האוכלוסייה היהודית בגוש משגב מושג ובא לידי ביטוי בעצם קיומה של הדואליות, כלומר, ההצבה "זה כנגד זה"; אותה דואליות שנגדיר כעמידה של "האדון מול העבד". המשמעות היא כי באמצעות פעילות מתמשכת ויצירה של זהות שלישית משותפת מושגים החירות, השוויון והאחוה כביטולה של הדואליות. לעומת זאת, במפגשי "יהודים-ערבים", הספורדיים, האקראיים (גם אם הם מתוכננים) – מושגים השוויון והאחוה רק כאן ועכשיו, במפגש דיאלוגי חד-פעמי, שאינו מבטל את הדואליות ואת העמידה ממול, אלא דווקא מאפשר אותן.

יתרה מזו, במקרה של היישובים במשגב אין מדובר רק בקיום של שתי קבוצות בעלות תרבות שונה הניצבות זו מול זו על אותו מישור, כי אם גם בניגוד בולט לעין בין ציבור המתיישבים⁷ הישראלים המתגוררים על פסגות ההרים לבין התושבים הפלסטינים המקומיים החיים בעמק שמתחתם. את הניגוד הזה, כך נראה, אי-אפשר לבטל רק באמצעות תנועה הדדית (ה"ריקוד" שהוזכר להלן) או במושגים "בין-תרבותיים" שנועדו לקרב בין הצדדים (Svirsky et al., 2007); נדרשת כאן תפיסה של תכלית כמימושה של תנועת ה"ריקוד" והכרה הדדית ביסוד האזרחי המשותף המאחד אותם.

6 יש להבדיל כאן בין "הכרה" במובן של ידיעת הדבר לבין "הכרה" במובן של הערכת הדבר. מקורה של הבחנה זו הוא בהבחנה האפיסטמולוגית בין ההיכרות ה"פשוטה", הבלתי אמצעית, המבוססת על הידיעה החושית, לבין הכרה המבוססת על הידיעה התבונית הרפלקטיבית.

7 בהתייחסנו לתושבי גליל היהודים אנו משתמשים לאורך המאמר במונח "מתיישבים", שכן רובם ככולם התיישבו באזור כחלק מפרויקט "יהוד הגליל", קרי, לכל המוקדם לפני כשלושה עשורים. ראו בעניין זה גם את ההגדרה של גורני, כפי שצוטטה לעיל, שעל פיה התושבים היהודים ככלל הם "מתיישבים חדשים".

אדון ועבד

הבסיס התיאורטי של מחקר זה נשען כאמור על פרשנותו של קוז'ב ל"דיאלקטיקה של האדון והעבד". את פרשנותו ניתן להבין כסוג של סינתזה בין הפילוסופיה ההגליאנית, שלפיה החירות מושגת באמצעות תהליך הכרתי ובאופן הדרגתי כאדיאיה וכפנומנולוגיה היסטורית (אהבת החוכמה וידיעת העולם), לבין התפיסה המרקסיסטית, התופסת את שחרור האדם כתהליך היסטורי שבו ובאמצעותו מגלה האדם את העולם ויוצר אותו. מהגל מקבל קוז'ב את המומנט של מה שמכונה התודעה העצמית החסרה, הקיימת מלכתחילה, לפני שמימשה עצמה כזה עם העולם; ממארוס הוא נוטל את מומנט העבודה כמימושה של התודעה העצמית בעולם. ייחודה של התפיסה של קוז'ב נמצא ביסוד האנתרופולוגי שלה, שלפיו, בלשונו של הפילוסוף היווני פרוטגורס, האדם הוא קנה המידה של עצמו: "האדם הוא תודעת עצמו... תודעת ממשיותו וכבודו האנושיים"⁸. המונחים הראשוניים הללו שמקורם, על פי קוז'ב, באדם עצמו, בעל התשוקה, המבקש להגיע לסיפוק (זה האומר "אני") מצטרפים לביטוי אנושי מרכזי נוסף, המתחייב מקיומו של אדם אחר, והוא ההכרה. על פי תפיסה זו, יש קשר בין השניים – הסיפוק וההכרה, שכן, הגעה למצב של סיפוק היא פרי הכרה הדדית, וכך מעצם טיבה, היא מחייבת את קיומו של האחר. מומנט עיקרי בתפיסה זו הוא הדיאלקטיקה בין האדון לבין העבד; על פיה, באמצעות המאבק לחיים מנסה כל אחד מן הצדדים היריבים (אדון / עבד) להשיג את הכרתו של הזולת בהתגברות על היסוד הטבעי הנתון שלו, ובה בעת הופכת שאיפתו של הזולת להשגת המעלה האנושית – לאובייקט, למושא, בעבור האדם. המאבק על ההכרה חייב, על פי קוז'ב, להסתיים בכניעתו של אחד הצדדים ולא במותו, שכן המנצח זקוק לאדם שיכיר בניצחונו. ואכן, האדון המנצח זוכה להערכתו של העבד המנוצח, המכיר בו כמי שמימש את מעלתו האנושית. כך, על פי הפרשנות של קוז'ב, המאבק להכרה דורש סיכון חיים, שרק ודווקא באמצעותו זוכה האדם שהעז להכרה; וזה שלא העז לסכן את חייו לא יכול לזכות בה ובמשמעותה (כבעל תודעה עצמית אוטונומית) בעיני עצמו ובעיני הזולת כאחד.

כך, בעוד המנוצח נותר עבד של הטבע, הופך המנצח להיות אדון של הטבע הפנימי והחיצוני.⁹ הבעיה היא, שבאותו זמן ממש, הוא (האדון, המנצח) עובר למצב של חיי בטלה (המושגים כהתגברות על הטבע). מצב זה אפשרי אך רק באמצעות

8 תרגום של המחברים מן הגרסה האנגלית.

9 קוז'ב מדבר על "טבע", Nature ב-"N" רישית (Kojève, 1969, p. 23). כך במקור הצרפתי, וכך בתרגום לאנגלית, תרגום שעליו מסתמכים מחברי המאמר.

עבודתו של העבד (מארקס) ולא עוד כביטוי של המעלה האנושית שלו (הגל). זהו מצבו הטראגי של האדון, שנלחם כדי להשיג את הכרתו של הזולת במעלתו האנושית (כאדון), אולם לאחר הפיכתו של הזולת לעבד – שוב אין לו, לאדון, אדם שהוא עצמו יכיר בו. שכן, האדון אינו מכיר בעבד כאדם, ומשאינו מכיר בו – הוא, האדון, מאבד את תודעתו העצמית. לעומתו, העבד מכיר באדנותו של המנצח ומודע לחסרונו כעבד, כאדם שלא מימש את אנושיותו-חירותו והוא עדיין שואף להשיגה. תחילה, אין העבד מזהה אצלו-עצמו את היכולת השוללנית ביחס לטבעו (כעבד), אלא רק אצל האדון. אולם, תודעתו העצמית החסרה (הגל) דוחפת אותו לפעולה שתבטל את עבודתו. בשלב זה מחליפים האדון והעבד תפקידים: האדון שקוע בהוויתו הנהנתנית והצרכנית, ובהיעדר מאבק לחיים ו/או עבודה יצירתית – הוא מתנוון; לעומת זאת, העבד שואף לבטל את עבודתו ולהשיג את תודעתו העצמית, כלומר את שחרורו ואת ההכרה בו ובמעלתו האנושית.

על פי קוז'ב, ביטול העבדות ניתן להשגה (א) באמצעות העבודה כשלילה דיאלקטית של הטבע ההופכת את האדם לאדון בטבע; (ב) בהתגברות על הפחד מן המוות בניסיון לגבור על האדון. כך, מחפש העבד דרך להשיג את אנושיותו ולממש אותה (באמצעות עבודה) מבלי להיאבק עם האדון. העבודה הופכת להיות אפוא הגילוי האמיתי של האדם כאדון הטבע החיצוני והפנימי. האדנות ביחס לטבע החיצוני היא העיבוד והשכלול של הטבע, כדבר הבא לידי ביטוי בתוצר העבודה, ואילו האדנות ביחס לטבע הפנימי היא האיפוק וההתגברות על היצר שנכפים על העבד, בניגוד ליצריות הבלתי מרוסנת של האדון.

לאור פרשנותו של קוז'ב, נראה אם כן, כי תחושת האדנות של תושבי גוש משגב מושגת ובאה לידי ביטוי באמצעות הכרתם של התושבים הפלסטינים במעמדם של המתיישבים כ"אדוני הארץ". למול ה"אדון", נמצאים התושבים הפלסטינים במצבו של ה"עבד", המחפש דרך כיצד להשיג את אנושיותו ולממש אותה מבלי להיאבק עם האדון. אולם זהו כאמור יחס הדורש ביטול, שכן אין הוא מספק את שני הצדדים, הנותרים, לפי שעה, במעמדם הם.

ההנחה שלנו היא, כי בית הספר הדו-לשוני גליל, על התכנים הנלמדים בו, על מערך הלימוד הדו-לשוני הנהוג בו ועל הפעילות החוץ-בית-ספרית היהודית-ערבית הנעשית סביבו – יכול לשמש מדיום שבו ובאמצעותו עשויה לבוא לידי ביטוי מהותם האנושית המשותפת של שני הצדדים. באמצעות הפעילות המשותפת אפשר שייווצר ביטול (Aufhebung) של יחסי האדנות הקודמים, וה"ערבים" יוכלו לזכות ל"הכרתם" של ההורים הישראלים כתלמידות/ים, מורות/ים והורים בבית הספר

המשותף. בסעיפים הבאים יוצג מערך מחקר שבחן את מהלך השינוי ההכרתי הזה ובדק אם אכן שינוי הכרתי כזה בא לידי ביטוי בעקבות אופי הפעילות הספציפית במקום האמור. במרכז הדיון תעמוד השאלה, אם אכן מערער המפגש הדיאלקטי, הנעשה בתחומה ובאמצעותה של הפעילות המשותפת, את תפיסת הזהות היהודית האתנית של מתיישבי גוש משגב; כלומר, האמונה במעמד האליטרי-הנפרד כקבוצת הרוב, המזוהה עם המדינה.

מהלך המחקר

המחקר המוצג במאמר זה מבוסס על ראיונות אישיים ועל מפגשים קבוצתיים מוקלטים שהתקיימו בחודשים ינואר-יולי 2007 עם קבוצת תושבים יהודים, הורים לילדים הלומדים בבית הספר הדו-לשוני גליל והגרים ביישובי גוש משגב. 12 הורים נטלו חלק בראיונות האישיים, וקבוצה נוספת, שמנתה שמונה הורים, נפגשה לשיחה מצולמת. בדרך כלל התקיימו הראיונות האישיים עם כל הורה בנפרד.¹⁰ רוב המרואיינים הם ילידי הארץ; חלקם נולדו או התחנכו בארצות-הברית או באירופה. כל המרואיינים בחרו להתגורר באזור משגב שבגליל, על פי עדותם, ממניעים שאינם פוליטיים¹¹ אלא אישיים – למשל, רצון להשתלב בקהילה היהודית רפורמית, רצון לחיות במרחבי הגליל ונופיו, או רצון לחיות בקרבת חברים. כולם בעלי מקצועות חופשיים, ולכולם, כאמור, ילדים בבית הספר הדו-לשוני בכיתות א' עד ו'. רק מרואינת אחת, אם לילד שלמד בבית הספר בכיתה א', בחרה להעביר את בנה לאחר שנת לימודים אחת לבית ספר אחר, חד-לשוני. הסיבות לעזיבתה של המשפחה את המסגרת הדו-לשונית היו בעיקרן אישיות ולא עקרוניות.

כל המרואיינות/ים, שנבחרו באופן אקראי, נענו ברצון לבקשה לקחת חלק במחקר. לפני כולם הוצגו, בפתחות רבה, מסגרת המחקר ומטרותיו. כבמחקר אתנוגרפי, הראיונות התחילו מתוך שאלת המחקר, אך התפתחו כולם לשיחה חופשית, שבה המרואיינים לקחו חלק פעיל ודיברו על כל מה שנגע לליבם, ואף נטו להרחיב ולפרט הרבה מעבר למה שנשאלו בשאלות עצמן. כך הפכה השיחה לחלק מן המערך המחקרי, ותוצרי השיחות – לממצאיו. הסיבה לבחירה במתודולוגיה של שיחות, המתפתחות מן הראיונות האישיים, הייתה הרצון להקשיב לסיפור האישי של ההורים ולנסות לבחון, **איתם יחד**, כיצד משפיעה הפעילות המשותפת שלהם עם הורים

10 רק במקרה אחד התקיים ריאיון עם בני זוג, הורים לשני ילדים הלומדים בבית הספר.

11 כלומר, שלא ממניעים הקשורים לתוכנית ליהוד הגליל, ולחלופין, מתוך רצון לגור בשכונת קרובה ככל האפשר לאזרחיה הערבים של ישראל.

פלסטינים (ושל ילדיהם עם הילדים הפלסטינים השכנים) בתוך בית הספר וסביבו על התפיסה הלאומית שלהם. הבחינה המשותפת היא שיצרה את סביבת השיחה, הנבדלת ממודל הריאיון המקובל (Kearny, 2005).

במהלך הראיונות ניסינו לברר מהי השפעת בית הספר בכלל והשפעת הפעילות המשותפת בעקבות ההיכרות הקשורה בבית הספר בפרט על יחסיהם של המרואיינים עם שכניהם הפלסטינים, ומהי השפעתם של אלה (בית הספר והפעילות) על דעותיהם-תודעתם ביחס אליהם. ההנחה היתה כי יחס אדנותי, מתנשא ומסתגר מלמד על הפנמה ועל מימוש של האידיאולוגיה הלאומית היהודית ההגמונית בישראל, המשומרת על ידי מוסדות המדינה; ולעומת זאת, יחס שוויוני ופתוח מלמד על ערעור הזהות היהודית האליטרית של המתיישבים ומציע פתח לקיומה-בנייתה של מה שהגדרנו קודם לכן כ"הזהות השלישית".

ממצאים, ניתוח, דיון

פרק זה מגיש בחינה של הממצאים וניתוחם בעזרת דיון המבחין בין הגישה הרפובליקנית המודרנית, המחשיבה את התושבים הפלסטינים לאזרחי המדינה, לבין הגישה האתנית-לאומית, המגדירה אותם כ"לא יהודים" או כ"מיעוט ערבי". במקרה הראשון מדובר ביחס בלתי אמצעי של תושבי משגב הישראליים לשכניהם הפלסטינים, יחס המוביל לעמדה המצדדת בזכות **האזרחות הפוליטית השווה**; המקרה השני מציע יחס מסתגר, המצביע על שאיפה ל**זהות יהודית הגמונית** ולשמירה עליה. ההבחנה בין שני הקטבים הללו נעשית על פי שלושה פרמטרים: א. הכרה והיכרות; ב. הרחבה וצמצום; ג. בית הספר הדו-לשוני כמודל. באמצעותם ניתן להעריך את מידת ההשפעה של המפגש המשותף המתקיים בבית הספר הדו-לשוני על התפיסה הלאומית ההגמונית של אלה הלוקחים בו חלק.

מן הראיונות ניתן לזהות שתי מגמות בולטות. האחת מציגה קבוצה של הורים המוטרדים מן הקיום הלאומי-היהודי הנפרד שלהם, הרואים בהוויה החברתית המשותפת הנוצרת בבית הספר ניסיון ליברלי אמיתי להגדיר מחדש את יחסיהם עם שכניהם הפלסטינים על בסיס אישי ומקומי. מגמה זו מבקשת ליצור מערכים של הרחבת ההיכרות בפרקטיקות נוספות גם מעבר לנעשה בבית הספר (או לפרקטיקה של בית הספר עצמו). לעומת זאת, כמה מהמרואיינים מסבירים את הנעשה בבית הספר ואת היחסים עם שכניהם ברוח הלאומיות היהודית ההגמונית, כלומר כאמצעי וכדרך תרבותית הבאה דווקא לשמר ולטפח את ייחודו ואת תפקודו של היישוב הנפרד שלהם, מבלי לייחס חשיבות רבה למפגש המתקיים מחוץ לבית הספר עם

ההורים הפלסטינים. לכאורה, בדברים הללו יש משום סתירה: כיצד אפשרי הדבר שבית ספר דו-לשוני – ערבי-עברי – יטפח את ייחודו ואת תפקודו של היישוב ה"יהודי" הנפרד? שהרי הוא אמור לקרב ולחבר בין שתי הקהילות, לטשטש את הגבולות ולא לחדד אותם. נראה כי התשובה לכך טמונה במה שנכנה בהמשך התפיסה המצמצמת של בית הספר (המנוגדת לרצון להרחבה ולשיתוף). לכאורה, בית הספר הוא מקום משותף. אולם, על פי התפיסה המצמצמת, הוא משמש רק ספֶרה רוחנית מצידו של האדון ובעבורו, וזאת כדי לרכז ולעדן את המצב הניגודי; כאמצעי נוסף לצד יתר צורות המפגש של ה"דו". תמיכה בהרחבת הפעילות ותפיסת בית הספר כמודל פוליטי וכנקודת משען לשינוי כולל מבטאת אם כן את רוח האזרחות הפוליטית השווה; בחירה בהיכרות טכנית עם המסורת ועם המנהגים השונים, הסתפקות בצמצום וקבלת בית הספר כיוצא מן הכלל וכשלעצמו בלבד – מצביעים על השאיפה לשמירה על הזהות ההגמונית. להלן נבחן את מרכיבי המגמות הללו, שבאופן טבעי הם שזורים לעיתים זה בזה.

א. הכרה והיכרות: הכרה ביסוד התבוני השווה או היכרות עם המסורת הישנה

ההתייחסות למושגים "הכרה" ו"היכרות" מתבססת על ההבחנה שעושה הגל בין ה"שכל" הבלתי רפלקטיבי (Verstand) לבין ה"התבונה" (Vernunft). ה"שכל" תופס את העולם ואת הזולת באופן בלתי אמצעי, כאובייקט הניצב ממול; לעומת זאת, באמצעות ה"תבונה", או השכל הרפלקטיבי, ניתן להסביר את האדם ואת העולם כאחדות דיאלקטית, המושגת הן מבחינה היסטורית הן ברמת התודעה העצמית. על פי תפיסה זו, העולם והזולת לא נתפסים כאובייקט חיצוני, אלא כביטוי של התודעה העצמית וכמימוש שלה. בלשונו הפילוסופית של הגל, "מטרת הידיעה היא לשנות את הנתון ולהרוות אותו באמצעות התבונה" (Hegel, 1807/1977; תרגום של המחברים). במילים אחרות, התודעה של האזרחות השווה והתפיסה הלאומית ההגמונית נתפסות כאן באופן דיאלקטי, כשתי דרגות בהתפתחות התודעה העצמית של המרואיינים. בסעיף זה ננסה אפוא לבחון, כיצד משקפות הפרקטיקה של המפגש והפעילות המשותפת של ההורים את אותה התפתחות: הכרה מן הצד האחד והסתפקות בהיכרות מן הצד השני, ובאיזו מידה קשורים שני האלמנטים הללו זה בזה, כתודעה העצמית האמיתית של האדם.

אומר אב לילדה בכיתה ד' בתשובה לשאלה, מדוע בחר בבית הספר הדו-לשוני גליל כמסגרת חינוכית לבתו:

אחרי מאורעות אוקטובר, שהיו ימים קשים בשבילנו, באתי לבית הספר וראיתי פתאום ילדים ערבים ויהודים שרים ביחד את [...] ג'ון לנון – Imagine, שיר על שוויון של כל האנשים, אין מלחמות ואין רכוש, והאירוע הזה הרשים אותי והביא אותי לרשום את הילדה לבית הספר [...] נכנסתי לשעה לכיתה וראיתי שזה עובד, שמתקיים שם מפגש יום-יומי עם השכנים, מפגש בלתי אמצעי, לא אינטרסנטי, בגובה העיניים [...] העתיד הוא בילדים שיקבלו אחד את השני כבני אדם בעלי זכות מלאה לחיות פה באופן הדדי.

הדברים הללו מבטאים התפתחות של יחס "הכרתי". האב נשמע מוטרד מן הניתוק ומן הזרות שהוא חש ביחס ל"ערבים" ולתרבותם, והוא מייחס חשיבות רבה למפגש המשותף ולהיכרות ההדדית המושגים בבית הספר. יתר על כן, הוא אינו תופס את הקשרים עם שכניו ה"ערבים" ואת ההיכרות עמם רק כאמצעי, כי אם כבעלי ערך וכתכלית לשמם. זהו תהליך גיבושה של התודעה, המתרחש תוך כדי הכרת הזולת. גם בדוגמה הבאה, המינורית יותר, נאמרים הדברים בבהירות רבה:

כל עוד יש אפליה על רקע דתי ומוצא, כל עוד יש סכסוך – לערבי תהיה בעיה עם סמלי המדינה. ברגע שהמדינה תהיה שוויונית, שתעניק לערבים הכול – הם יוכלו לקבל את הדגל. בית הספר יכול לתרום לקידומו של חזון משותף. הוא פקח לי את העיניים. מכירים יותר, למדנו להכיר את המנהגים והחברה יותר מ-35 השנים שחייתי עד היום.

גם הדברים הללו, שיש בהם התפכחות מסוימת ("פקח לי את העיניים"), מצביעים על שינוי תודעתי, שתחילתו בהיכרות והמשכו בהכרה. גם אם לא מדובר כאן בתפיסה מפורשת של האזרחות הפוליטית השווה, עדיין ניתן לראות בהם ערעור על התפיסה הלאומית ההגמונית. נראה כי אצל המרואיין מבטא ערעור זה את מה שנוכל להגדיר כמודעות עצמית **מוטרדת**, חסרה: ראייה ביקורתית של ההורים הישראלים, שחשים לא טוב ו/או לא נוח עם קיומם כזהות נפרדת; המשכה של ראייה זו הוא בצורך שלהם בהכרה הדדית עם התושבים הפלסטינים כביטולה של הזהות הנפרדת והשגתה של התודעה העצמית המלאה. על יסוד ההכרה אפשר ללמוד, למשל, מדבריה של אם לילדה בכיתה ג' בבית הספר:

גם אני וגם הילדים הגדולים שלי נחשפנו לחברה מאוד מאוד אחידה, כולם אותו דבר, אבל לא מכירים שום דבר שהוא אחר. אני חושבת שהחשיפה הזו לעוד תרבות, לדעת שיש גם אחרים, שלא כולם כמוך [...] במקרה הזה, זה יהודים-ערבים, אבל זה יכול להיות גם עיירות פיתוח מול משגב [...] תמיד

היתה לי אמפתיה לערבים. אבל לא באמת הכרתי אותם כפי שהכרתי אותם שם [בבית הספר].

במקום זה כבר ישנו שימוש לשוני מפורש בנגזרות ה"היכרות" ("מכירים"; "הכרתי"). גם כאן מדובר בהיכרות שבאמצעותה מושגת גם ההכרה. אומר הורה לילד בכיתה ב':

אחרי כיתה א' היינו איתו [עם הילד] בסכנין והלכנו לחבר שלי, ואז הבן אמר "ג'מאל גר פה". והוא אפילו הצביע איפה שהוא חושב שהבית. שאלנו אנשים והם לא היו בבית. אבל, בערב, כשהם חזרו הם שמעו מהאנשים שהיינו והם התקשרו אלינו באותו ערב ואז הם הלכו לשחק ביחד [...] היינו בעיר ערבית והוא סתם ראה שהוא קרוב לחבר שלו. זה לא היה מקום ערבי שמפחיד אותו. זה היה בדיוק אותו דבר אם נכנסנו לרקפת והוא היה אומר ש"חבר שלי גר פה". זה בשבילי היה סמל.

דומה כי האב עצמו מזהה את יסוד ההכרה אצל בנו ("ג'מאל גר פה"; "חבר שלי גר פה"). גם הילד וגם האב רואים בג'מאל אדם כמוהם ולא אובייקט כללי ("ערבי"). דוגמה נוספת:

אנחנו הרגשנו שההיכרות שלנו עם הצד הערבי לא קיימת בצורה נכונה, אנחנו ראינו בזה איזו נקודת חולשה שלנו, כי הם כן מכירים אותנו, וחשבנו שאנשים יחיו כאן ויכירו [...] שאנחנו נותנים לילדים שלנו עוד איזשהו נכס בזה שהם מכירים את האנשים שגרים פה, מכירים את השפה. שלא משנה איזה החלטות הם יעשו בחיים, שאלה יהיו החלטות מתוך היכרות ולא מתוך פחד.

מתוך דברי המרואיינת, אם לשתי ילדות בבית הספר, אפשר ללמוד כי הכוונה כאן להיכרות בקונטקסט רחב ומעמיק יותר – להיכרות מודעת, המייחסת חשיבות למושג ההכרה. דווקא השימוש המושכל (והרב) במילה "פחד" (ביטוי לרגש) לצד שימוש חוזר בביטוי "היכרות" ("יכירו"; "מכירים"; "היכרות") מייצר דיאלוג מרתק, המתחבר בהוויתו ליסוד הפוליטי הטמון בהכרה, להבדיל מן הפרקטיקה של ההיכרות. זוהי תוכנה, חסרת פשרות כמעט, בדבר הצורך בהכרה הדדית כ-*conditio sine qua non* של קיום משותף מודע, הכרה המושגת מעבר למפגש המקרי, החד-פעמי, בבית הספר. כך, כשהדברים נאמרים בצורה הברורה והמפורשת ביותר:

לפני ארבע-חמש שנים, בעקבות מאורעות אוקטובר [...] במקרה השתתפתי בסדנה שארגנה עמותת "סיכוי". זאת היה חוויה ממש ממש חזקה [...] פתאום הצלחתי לראות את המדינה דרך העיניים שלהם. הקטע הזה של להיכנס לנעליים של מישו אחר. אנשים לא מסוגלים לעשות את זה.

נראה כי האם, בניגוד ל"אנשים שלא מסוגלים לעשות את זה", מנסה "להיכנס לנעליים" של שכניה. גם הדברים הבאים, הנאמרים בעוצמה רבה על ידי אם נוספת, קושרים בין היכרות לבין ההכרה:

אני היום עם הרבה יותר סימני שאלה. מצד אחד אני בטוחה שזה תרם ותורם לבנות שלי. אתה פוגש אנשים שהם שונים ממך [...] היא [הבת] לא פוגשת ערבים שהם נפלאים ונהדרים. זה נשמע כאילו אין ערבים "נפלאים ונהדרים" [...] המפגש הזה הוא מפגש מציאותי, לא פולקלוריסטי. אתה פוגש אנשים לטוב ולרע, זה לא שחור-לבן [...] זה עורר אצלי רק סימני שאלה והראה לי כמה הדברים מורכבים.

ואכן, יש כאן הבחנה בין היכרות הנוצרת במפגש הפולקלוריסטי, המקורי, לבין המפגש ההכרתי, שבו "אתה פוגש אנשים לטוב ולרע", כלומר, אנשים כמוך. אולם, עדיין יוצר המפגש הזה מעין דיסוננס קוגניטיבי, המעורר "סימני שאלה". בתשובה לשאלה מהו הדבר המשמעותי ביותר בבית הספר בעבודה, עונה האם:

אתה חי בגליל, כל הזמן יש פה ערבים. אתה חי במובלעות היהודיות האלה ואתה לא רואה אותם. כאן את נוסעת, יום רגיל מבחינתך, ופתאום את רואה שבמקום הזה, שבדרך כלל יש בו פקק ענקי, אין כלום בגלל שיש חג, עיד אלפיטר. אני שואלת את עצמי, איך אנשים מסבירים את זה לעצמם, שפתאום הכביש ריק? זה מפריע לי שלא רואים אנשים. זה מה שהייתי רוצה שהבנות, שהן יבינו שזה לא רק "אני, אני, אני", אלא שיש עוד אנשים, שהם שונים ממני, שיש דברים אחרים, ש-I don't own the truth.

יש כאן תחושה ברורה של הרהור בעניין ההגמוניה היהודית וערעור עליה. ההרהורים הללו, המנוסחים בצורת שאלות, נובעים מן הפרקטיקות של ההכרה (לדעת ש"יש חג"), שמקורן ובסיסן הוא בית הספר, ואלה מובילים לשאלות מהותיות יותר, קיומיות יותר ("I don't own the truth"). השאלות האלה נותנות ביטוי לחשיבה רפלקטיבית, חשיבה הנובעת מן ההכרה, המעמידה בספק את הזהות ההגמונית שלה. אחת המרואיינות התייחסה לסדנה שהשתתפה בה:

נוצרה פתיחות ופתיחות היא תמיד מרככת. אני בכלל בשש השנים שאנחנו בבית הספר הבנתי שיש דברים שלא נסכים עליהם. צריך למצוא את הדברים, מה אנחנו כן יכולים לעשות ביחד, מה הכיוון המשותף, איך אנחנו כן יכולים להתקיים במשותף, כי אנחנו פה.

מדברי רוב המרואיינים עולה באופן ברור החשיבות שהם מייחסים למפגשים עם שכניהם. באמצעות המפגשים הללו, המתקיימים במסגרת בית הספר ומחוצה לו, הם מכירים את שכניהם הפלסטינים כבני אדם וכאזרחים שווים כמותם. ניתן לראות כיצד ההכרה של המרואיינים ביסוד האנושי המשותף הטמון בשכניהם, הורי הילדים הפלסטינים הלומדים בבית הספר, מערערת במידה רבה את התפיסה הלאומית היהודית ההגמונית שלהם, ואגב כך "מורידה" אותם לדרגתם של תושבי הכפרים השוכנים מתחתם, כשם שהיא מעלה את תושבי הכפרים לדרגתם של המתישבים הישראלים.

היכרות —————> הכרה הדדית

ההכרה ההדדית כהתפתחות וכשכלולה של ההיכרות

לכאורה אמורה הייתה סביבת בית הספר לתת לאנשים תחושה אופטימית של פתרון אפשרי לסכסוך, אולם מרוח הדברים עולה גם נימה פסימית. הסבר אפשרי לכך הוא, שהרוח הפסימית היא ביטוי להכרה ההדדית כשלב גבוה יותר של ההיכרות. כאן נוכל למצוא את ההבחנה שעשינו בין היכרות לבין הכרה בראשית הדיון. הסתפקות בהיכרות בלבד משמרת את מערך היחסים ההגמוניים ומאששת אותם. לעומת זאת, ההכרה ההדדית יכולה לערער בסופו של דבר את התפיסה הלאומית ההגמונית של משתתפי המחקר; שכן, תפיסת האדנות אינה זוכה עוד להכרה שכנגד, כיחס שבין האדון והעבד, מצידם של ההורים הפלסטינים, הרואים בעצמם שווי ערך להורים תושבי משגב היהודים.

ב. הרחבה וצמצום

המושגים "הרחבה" ו"צמצום" מתייחסים למפגש המתקיים בבית הספר ומחוצה לו. ההבחנה כאן היא בין הראייה המרחיבה את תחומי המפגש אל מחוץ לכותלי בית הספר לבין זו המצמצמת אותו לתחומי המוסד החינוכי. נוכל לומר, כי עצם הבחירה של ההורים בבית הספר הדו-לשוני גליל כמסגרת חינוכית לילדיהם אכן מלמדת על

החשיבות הרבה שהם מייחסים למפגש המשותף עם שכניהם. מדבריהם עולה, כי בית הספר המשותף מממש בדרך כלל את אמונתם בשוויון ובאחוה בין שני העמים הניצבים זה לצד זה, ויחסם אליו חיובי ביותר. המאפיין המובהק, המשותף לכל המרואיינים, הוא הכרה בחשיבות המפגש עם שכניהם הפלסטינים והרצון להיפגש איתם. הדבר בא לידי ביטוי הן בתוכן הראיונות, הן בטון וברוח של ניסוח הדברים. בראיונות ניתן לזהות דרגות שונות הנמצאות על פני הרצף המקשר בין שני הקטבים הללו של הרחבה ושל צמצום. מיקומם של כל אחד ואחת מן המרואיינים על קו הרצף נמצא בהתאמה למידה שבה תודעתם היא מה שאנחנו מגדירים כ"תודעה עצמית שלא נוח לה עם עצמה", תודעה הבאה לידי ביטוי בתחושת הניכור והבידוד שמתעוררת אצל חלק מן ההורים בשל הקיום הלאומי-היהודי הנפרד שלהם. אלה רואים בהווה החברתית המשותפת הנוצרת בבית הספר בניסיון להעמיק ולהרחיב את יחסיהם עם שכניהם ה"ערבים" את הדרך היחידה לבטל את מצוקתם. מגמה זו מבקשת ליצור מערכים של **הרחבת ההיכרות** באמצעות פרקטיקות החורגות מהנעשה בבית הספר (או מן הפרקטיקה של בית הספר). לעומת זאת, כמה מהמרואיינים עדיין מצמצמים את הנעשה בבית הספר ואת היחסים עם שכניהם הפלסטינים, ורואים בו (בבית הספר) רק אמצעי הבא דווקא לשמר את ייחודו של היישוב ה"יהודי" הנפרד שלהם. ההורים הללו אינם רואים את המפגש החוץ-בית-ספרי עם ההורים הפלסטינים במושגים של "הרחבה". בדיון זה נמצא שני היבטים. האחד מתייחס לבית הספר ולפעילות הקשורה בו, והאחר קשור ליישובים ולאופי ה"יהודי" שלהם. הורים רבים מייחסים חשיבות רבה לפעילות החברתית שלהם ושל ילדיהם המתקיימת מחוץ לבית הספר – מפגש עם חברי הכיתה בשעות הפנאי, מפגשי הורים, ביקורי משפחות ועוד, ומצרים על כך שהיא חסרה/מעטה מדי. אם לילדה בכיתה ג' מצרה על היעדר קשרים חברתיים רחבים יותר:

החלק הכי מאכזב הוא החלק החברתי [...] אין קשרים חברתיים [...] חשבת שיהיה יותר.

אומרת אם אחרת:

אנחנו ציפינו שייווצרו קשרים בין המשפחות. זה לא קרה בצורה מאוד גורפת [...] אנחנו היינו בקבוצה מאוד קטנה שכן יצרה קשרים.

בחינה של הפעילויות המשותפות והשפעתן על התפיסה הלאומית ההגמונית של תושבים במשגב מעלה אפשרויות נוספות היכולות להרחיב את ההיכרות ולבחון עד היכן מגיעה המוכנות-נכונות להכרה. דבריהם של כל ההורים מצביעים על פתיחות,

ושל חלקם אף על נכונות לחיים משותפים; וכפי שכבר נאמר, אין ספק שעצם הבחירה בבית הספר הדו-לשוני כמסגרת חינוכית משותפת היא צעד מעשי, משמעותי אף יותר מן האמירה, החשובה כשלעצמה. עם זאת, על השאלה בדבר האפשרות שתושב מסכנין יבקש לגור ביישוב "יהודי", נענינו:

זה קורה כרגע, עם אדריכל [פלסטיני]. זאת שאלה מאוד קשה. כל תשובה שאני אגיד היא גזענית. אישית לא היה מפריע לי שיש לי שכן ערבי. אני, אבל, מאוד מפקחת על הצביון היהודי של היישוב [...] אין לי בעיה של כניסה של משפחה אחת. אבל אני לא רוצה שהיישוב יאבד את הצביון היהודי.

את הסיטואציה שתוארה לעיל ניתן לפרש כ"חזרה לקונצנזוס". מצד אחד מתאימים הדברים הללו לאותה רוח של לאומיות יהודית ולרצון לשמור על הייחוד של היישוב שלהם כיישוב נפרד; מצד שני, דווקא בטון המהסס, בהתלבטות, בהתנצלות, ניתן למצוא אלמנטים ביקורתיים שיכולים להצביע על ההשפעה של בית הספר על התפיסה הלאומית ההגמונית. כפילות זו ניכרת גם בדברים הבאים:

[שאלה:] היית מקבלת ביישוב שלך מישהו מסכנין? אני לא יודעת לענות על זה; בעיר – אין לי בעיה, ביישוב זה שונה. כל ההווי החינוכי שהוא יהודי [...] איך ילד ערבי ישתלב במציאות שלנו כשאינן התייחסות אליו כערבי? אם הוא ישתלב בתוך החיים שלנו אז אין בעיה, אבל אז הוא מאבד את הזהות שלו.

בדיון בשאלת הצמצום וההרחבה חוזר ובולט העיכוב התודעתי. מצד אחד, כל המרואיינים נקטו צעד מעשי-משמעותי, שכל עניינו הוא יסוד ההרחבה: חבירה למסגרת חברתית משותפת. מצד שני, דומה כי הם מתקשים בהשלמת המהלך. הסתירה בדברים מתבטאת גם בכך שהאם החרדה ל"זהות" ההגמונית של היישוב שלה בחרה לבנה שלה (ובכך, למעשה, גם למשפחתה) מסגרת חינוכית שמעוררת (ובאופן מרחיק לכת) את הזהות ההגמונית. ההתייחסות של האם אל המשפחה הפלסטינית והדאגה לה ("תאבד את הזהות שלה"; "איך ילד ערבי ישתלב?"; "הוא מאבד את הזהות שלו") באה במידה רבה כאמצעי לשימור התפיסה הלאומית ההגמונית הנפרדת שלה.

ועדיין, ישנם הורים שמקבלים את עקרון ההרחבה במלואו, גם בתחומו של היישוב שלהם:

אין לי כל בעיה שמשפחה מסכנין תגור ביישוב שאני גר בו [...] מה שחשוב לי רק זה שהם יכירו בקהילה היהודית שאני שייך אליה.

התמונה הכוללת מורכבת בהרבה. מן הראיונות עולה, כי מבחינתם של חלק מן ההורים הישראלים נעצרת "ההרחבה" של המפגש עם ההורים הפלסטינים בגבולו של היישוב הקהילתי שלהם. אף על פי כן, רוב המרואיינים מייחסים חשיבות לפרקטיקות של המפגש עם ההורים הפלסטינים גם מחוץ לבית הספר. דוגמה לכך אפשר לראות בדברי אחת המרואיינות, שציינה כי דווקא המפגשים שמארגן ועד ההורים מחוץ לבית הספר היו המוצלחים ביותר ובעלי מספר המשתתפים הגדול ביותר. נראה באופן ברור, שהתהליך החינוכי המשותף המתקיים בבית הספר גליל אכן עובר ומועבר גם אל הורי התלמידים, החותרים לממש יחד עם ילדיהם את המסר השוויוני המשותף שבית הספר מחויב לו. תמונה זו שונה עד מאוד מתמונת התוכניות השונות של מפגשים דו-לאומיים אקראיים, כפי שהן נהוגות בין בתי ספר רגילים (חד-לאומיים), שכן מפגשים אלה נערכים למען התלמידים בלבד, ואין בהם שום מוקד של מפגש ו/או השפעה על קהילת ההורים. במילים אחרות, במפגש ספורדי-אקראי המתקיים בין תלמידי בית ספר עברי לתלמידי בית ספר ערבי יש יחס חד-סטרי שבו ובאמצעותו מטמיע בית הספר העברי בקרב התלמידים את עולם הערכים הלאומי היהודי ההגמוני. לעומת זאת, בבית ספר גליל מתקיים יחס דיאלקטי שלוקחים בו חלק פעיל שני הצדדים.

ג. בית הספר הדו-לשוני גליל כמודל אלטרנטיבי

הגדרת בית הספר כמודל מתייחסת להיבט הפוליטי שלו. בניגוד לתפיסה הרואה בבית הספר אמצעי ללימוד פורמלי בלבד, מבקש מאמר זה לבחון, אם בית הספר יכול לשמש מודל לקיומה של אידיאה אזרחית-חברתית משותפת המתווכת בין שתי התפיסות הלאומיות הנפרדות והמבטלת אותן. במובן מסוים מכיל הדיון הקשור בבית הספר גליל את הרכיבים שבהם עסקו שני הסעיפים הקודמים.

ההבחנה שנעשה בסעיף זה היא בין התפיסה הרואה את בית הספר כאמצעי חינוכי בלבד לבין זו הרואה בו מודל בעל משמעות פוליטית. בשלב זה נוכל לשאול, אם מי שמכירים ביסוד התכנון השווה, שואפים לכלל הרחבה של מערכות היחסים ואף מצדדים באזרחות פוליטית שווה, יראו בבית הספר מודל לקיום, לעומת מי שמסתפקים בצמצום מערכות היחסים לכלל היכרות עם המסורת והמנהגים וממשיכים לשאוף לשמירה על הקיום הלאומי ההגמוני. בחלק זה אף נבחן, אם מעמד הזהות השלישית (כאידיאה משותפת) מוצב כאפשרות על ידי קבוצת ההורים שראיינו. האופן שבו ננתח את התפיסות השונות יתבטא בשלושה אלמנטים מרכזיים המייחדים את מסגרת בית הספר ממסגרות אחרות: המפגש המשותף בין הילדים, המרחב של

המבוגרים ותוכני הלימוד בבית הספר. אלה הם גם המרכיבים שבאמצעותם נבדוק אם ובאיזו מידה יכול בית הספר לממש את התפיסה האידאית שהוגדרה על ידנו כ"מודל".

במובן מסוים ניתן לטעון, כי ציון שני ימי הזיכרון הקשורים להקמתה של מדינת ישראל ב-1948 – יום הזיכרון לחללי צה"ל והיום לציון הנכבה – מכילים את שלושת ההיבטים שציינו: מפגש משותף של ילדים, מרחב של מבוגרים ותוכני לימוד. שני הימים הללו מתקיימים במרחב הציבורי בישראל בנפרד. יום הזיכרון מצוין על ידי מוסדות המדינה באופן רשמי, ואילו את הנכבה מציין הציבור הפלסטיני כביטוי של מחאה. דווקא ההפרדה הקיימת בישראל היא זו המדגישה את המשמעות המיוחדת שיש לציון שני הימים במרחב המשותף של בית הספר, כפי שאפשר ללמוד מדבריה של אחת האמהות:

[שאלה:] מה קורה בתוך בית הספר עם ימי הזיכרון, הנכבה?
אני קוראת להם הימים הנוראים. מתחילים ביום האדמה ומסתיימים ביום העצמאות. תראה, בית הספר עבר תהליך מאוד קשה. זה שוב לא פשוט. אני לעולם ארגיש בה' באייר ימים של שמחה – קיבלתי מדינה – והם לעולם ירגישו כאב ביום הזה. מבחינתם זה אסון לאומי. אנשים אומרים לי, איך את מעיזה להגיד את זה? הם אשמים. הם התנגדו לתוכנית החלוקה. הם נלחמו. הכול נכון. אבל להם זה יום של אסון לאומי. לעולם, לעולם, אני לא אוכל לגשר על זה. אני לעולם לא אוכל לגרום להם לעמוד דום על המתים שלי. אני מבינה את זה ומקבלת את זה.

[שאלה:] כל זה מבית הספר?
כן, אני לא ידעתי על הנכבה לפני בית הספר, לא ידעתי. זאת אומרת ידעתי, לא הבנתי [...] המודעות לנכבה? כן, ודאי!

אין ספק כי הדוגמאות הללו מאששות את טענתנו בדבר ההשפעה של בית הספר על הידיעה ההיסטורית ועל התודעה הלאומית לא רק של התלמידים כי אם גם של הוריהם, תושבי גוש משגב. לא רק שההורים נעשים מודעים לימים הללו ולמשמעות שלהם, הם אף מבקשים מבית הספר לחבר ביניהם ולהופכם מגורם מנכר ומפריד לגורם מקרב ומאחד. דברי ההורים נותנים ביטוי להיבטים הקשורים לתפיסת בית הספר כמודל. הביטוי לכך נמצא בהתייחסות של ההורים ליום הזיכרון ולנכבה, והוא מלמד על ההשפעה שיש לתכנים הנלמדים וללימוד המשותף על התפיסה הלאומית שלהם.

גם תוכני הלימוד והיחסים הדיאלקטיים המתקיימים בתוך בית הספר מחזקים את תודעת השוויון בקרב ההורים, ותוך כדי כך מחלישים בהכרח את תודעת הזהות ההגמונית:

המסר שלי בכך שאני שולחת אותם לבית הספר (הדו-לשוני) הוא שיש פה אנשים שמגיעות להם זכויות שוות, זכות להתקבל לאוניברסיטה בדיוק כמו לילדים שלי. צריכות להיות פה זכויות שוות. לא צריכה להיות אפליה, כי זה פוגע בנו יותר מאשר בהם [...] זה חוזר כבומרנג.

כאמור, חלק מן ההורים שרואינו לא נולדו בישראל, או שנולדו בה אך לא התחנכו בה. ההשוואות עם מקומות אחרים היו בלתי נמנעות מבחינתם. זוג הורים ילידי ארצות-הברית אומרים בפירוש שלגביהם בית הספר המשותף הוא המודל של בית הספר הציבורי כפי שהם מכירים:

הבסיס שלנו הוא שבית ספר הומוגני הוא לא בית ספר בריא לילד [...] בארצות-הברית כל הילדים לומדים ביחד באזור שבו הם גרים. טוב, יש Sunday school, אבל הזהות האזרחית זה בית הספר האמריקאי [...] זה נראה לי משונה שזה לא ככה פה.

[שאלה:] ההשוואה עם ארצות-הברית מעניינת?

מדוע שלא נהיה באמת חברה אזרחית בדברים שבאמת אפשר להיות. בית ספר [הוא] מכשיר אזרחי. אפשר לבחור לא לראות אף ערבי [...] אני נגר כל אפליה. יכול להיות שזה קשור לזה שהייתי בארצות-הברית, שחוויתי איך זה להיות זר.

[שאלה:] ואם בית הספר הזה יתקדם לכיתות גבוהות יותר, יכול להיות שם קשר שמוביל גם לנישואין?

אני שמח שאנחנו רק בכיתה ג'. כשהוא מתאהב במישהי אני חייב לקבל את זה. כמה שזה יכאיב או לא יכאיב לי [...] לא חשוב מה שהם עושים, ממילא הם ביחד ויהיו ביחד.

הדברים הללו מעניינים, בין השאר, משום שניתן להשוותם ולהנגידם ליחס כלפי המגורים המשותפים שנסקרו בסעיף הקודם. שכן, בעוד שאלת המגורים המשותפים קשורה למרחב החברתי, הרי השאלה של נישואין היא שאלה פרטית-אישית יותר; וככזו, נראה שבמידה מסוימת היא נתפסת כפחות מאיימת. ועדיין, את ההשקפה הכללית באשר ליחסים ה"ראויים", אפשר לסכם בדברים הבאים של אחת האימהות:

השאלה מה אתה עושה עם זה. אתה יכול להישאר עם הזעם, הכאב והשנאה. אתה יכול להגיד אני פה ואתם פה. אנחנו לא הולכים וגם הם לא הולכים, זאת נקודת ההנחה שלי לפחות. האם [אני] נשארת בכאב ובכעס וממשיכה לחיות על חרבי כל חיי או שאני לפחות... אני חושבת שבסופו של דבר האדם הפשוט רוצה לחיות בשלווה ובשקט, בשני הצדדים. אולי המעגל יתרחב לאט לאט, אני לא יודעת, אולי איזושהי אופטימיות.

בין האישי לבין הציבורי נמצאים גם לימודי הדת, הנלמדים בבית הספר בנפרד:

[שאלה:] למה הילדים לא יכולים ללמוד תנ"ך ביחד, וקוראן ביחד, אם אתה לא דתי?

אתה לא יכול ללמוד הכול, אני מצפה מהילדה שלי שתדע תנ"ך. האם אני צריכה ללמוד גם את הקוראן על בוריו? [...] אז היא נוגעת בו, היא יודעת שהוא קיים. כשהבת שלי לומדת תנ"ך הם לומדים את הקוראן. אתה נותן לכל אחד את הצד שלו. אבל רוב השעות הם ביחד...

— אנחנו יהודים, הם מוסלמים, לנו יש את המנהגים והחגים שלנו ולהם יש את שלהם, ובזה זה נגמר... הזהות התרבותית לא מיטשטשת.

אלמנט נוסף קשור לחוסר הוויתור על הזהות היהודית של ההורה ושל הילד כזהות נפרדת:

האופי של המדינה יש בו ממד סימבולי מאוד רציני [...] אני לא רוצה שיהיה פה רוב ערבי [...] אני רוצה מדינה בעלת מאפיינים יהודיים. מצד שני, אני מבינה את הקושי הגדול שלהם לשיר את ההמנון ולעמוד מול הדגל. אני לא רואה אותם מרגישים שותפים לדבר הזה. כשאני אומרת "בואו, אולי ניצור מדינה שיש בה משהו אחר", אני לא רואה הסכמה [...] אני לא רואה את העם היהודי מתגייס לעניין כזה כמו לשנות הדגל, שיהיו שני דגלים. אני לא יודעת איך פותרים דבר כזה. אני לא רואה אותנו מוכנים שהמדינה הזו תהיה מדינת כל אזרחיה. אנחנו רוצים שתהיה מדינה יהודית ומוכנים בגבולות מסוימים לתת שוויון. כי מאוד קשה לנו שוויון מוחלט. שוויון הזדמנויות מוחלט אומר שצריך לשנות קצת את המאפיינים של המדינה וזה לא פשוט. אני כן רוצה שזו תהיה מדינה יהודית. אם תשאל את בעלי הוא יגיד לך שהוא מוכן לוותר על ההמנון, על הדגל, שזאת תהיה מדינת כל אזרחיה. אין לו בעיה עם זה. לי יש קושי עם זה.

עם זאת, ואף אם נראה כי חוסר הויתור הוא חד-משמעי ("אני כן רוצה שזו תהיה מדינה יהודית"), עדיין, השפה הנבחרת וטון הדיבור מקיימים דיאלוג פנימי-חיצוני עם הדברים, ועם המהות עצמה. דווקא הורה הגר ביישוב המגדיר עצמו כיישוב מסורתי, מפתח את הדברים בצורה החדה ביותר:

כאמריקאי פה, הזהות היהודית שלי לא קשורה כלל לישראליות. הישראליות שמתפתחת פה בצורה מאוד חילונית [...] בשבילנו היהדות ממשיכה להיות דת בלב שלי. ברור לי שאני יכול להרגיש פה יהודי וישראלי כשני דברים נפרדים, אבל אולי ישראלים שנולדו פה לא מרגישים ככה.

למרות זאת, יש גם מי שרואה בבית הספר אמצעי לחיזוק הזהות היהודית ולביסוס ההגמוניה שלה:

אני לא רואה בעיה עם הזהות היהודית או הערבית של התלמידים. כל אחת מהזהויות מקבלת משקל ראוי. לגבי המדינה – אני לא רואה בעיה. הילדים מודעים לכך שהם חיים בישראל ושזו מדינה יהודית, שיש כאן רוב יהודי. שהשפה השלטת היא עברית.

דומה כי דווקא אמירה זו משקפת יותר מכל את הסתירה שחיים בה רבים מן המרואיינים, ועימם גם רבים מתושבי משגב: הסתירה בין התפיסה הלאומית ההגמונית לבין ההווה המשותפת הקיימת בבית הספר; בין העיקרון המוסרי האוניברסלי ("זכות להתקבל ללימודים באוניברסיטה") שלאורו פועל בית הספר, לבין התפיסה הלאומית הפרטיקולרית של המדינה היהודית ("זה פוגע בנו יותר מאשר בהם"). מרתקת במיוחד העובדה שהדברים הללו אינם מלווים בביקורת על הנעשה בבית הספר, על כך שהוא מאפשר את החיבור, כי אם להפך – יש בהם מעין הכרת תודה דווקא לאותו חיבור, לאותה אפשרות של קיום מערך החיים, ולו המוגבל, עם "האחר". הטבלה שלהלן מסכמת את הטענה שלנו בדבר השפעת הפעילות המשותפת המתקיימת בבית הספר גליל על התפיסה הלאומית ההגמונית של תושבי משגב:

אזרחות פוליטית שווה	תפיסה לאומית יהודית הגמונית
- הכרה הדדית - הרחבה: המפגש החוץ-בית-ספרי - בית הספר גליל כמודל וכתכלית	- היכרות חד-צדדית - צמצום: הסתפקות במפגש הבית-ספרי - בית הספר גליל כיוצא מן הכלל וכאמצעי

סיכום ומסקנות

מאמר זה בחן את השפעתן של הפעילויות המשותפות בתוך בית הספר הדו-לשוני גליל וסביבו על התפיסה הלאומית היהודית של הורים יהודים בבית הספר. בניתוח הדברים ניסינו לבחון את השפעת ההיבטים השונים והמיוחדים של הניסיון החינוכי הנעשה בבית הספר מתוך התייחסות לשתי גישות פוליטיות: אזרחות פוליטית שווה למול תפיסה לאומית הגמונית. על פי הפרשנות שלנו, ההגמוניה של תושבי משגב מושגת ומוגדרת באמצעות תפקודם הפוליטי-המדינתי, תפקוד הבא לידי ביטוי ביחסם האדנותי והמתנשא לתושבי הכפרים שמסביבם. אולם, בניגוד לתפיסות המגדירות את יחסי האדנות והשליטה הקיימים כיחס חד-צדדי שנכפה על הפלסטינים אזרחי ישראל, הנחנו, על פי פרשנותו של קוז'ב, כי האדנות של תושבי משגב תלויה בהכרה שכנגד של התושבים הפלסטינים ומותנית בה. במהלך הראיונות שקיימנו ניסינו לברר אם ובאיזו מידה מבטלת הפעילות המשותפת המתקיימת בבית הספר את יחסם האדנותי של המרואיינים אל שכניהם הפלסטינים, דווקא משום שאין הם מוכרים עוד בתור "יהודים", כי אם בתור תלמידים, מורים והורים בבית הספר גליל. ואכן, הממצא המובהק ביותר המשותף לכל המרואיינים הוא ההכרה בחשיבות המפגש עם שכניהם הפלסטינים והרצון להמשיך ולהיפגש איתם. הדבר בא לידי ביטוי בתוכן הדברים, בטון שבו נאמרו וברוח הניסוח שלהם. נראה כי ההשפעה של בית הספר על תודעתם של ההורים המרואיינים באה לידי ביטוי בצורה הדרמטית ביותר במשפט הסיום של אותו אב לילדה בכיתה ד', שאמר כי המפגש עם ההורים הערבים וההתמודדות עם התכנים החינוכיים הנלמדים בבית הספר פקחו את עיניו ולימדו אותו יותר מאשר ידע ולמד במשך 35 שנות חייו.

נראה כי יחסם של ההורים אל שכניהם היה מלכתחילה יחס שוויוני יותר, ובשל כך גם בחרו לשלוח את ילדיהם לבית הספר. במובן מסוים, אפשר לקשור זאת למה שהגל מכנה "תודעה עצובה" או "תודעה אומללה" (unhappy consciousness); כלומר, תודעה שלא נוח לה עם עצמה. באמצעות ילדיהם, ובאמצעות הפעילויות המשותפות בתוך בית הספר ומחוצה לו, ציפו ההורים לממש את מה שכינינו "פרקטיקות של הכרה הדדית והרחבה". מניתוח הראיונות עולה, כי הניסיון החינוכי המשותף מעורר חשיבה רפלקטיבית אצל המרואיינים, ואגב כך מערער, בידועין ושללא בידועין, את זהותם היהודית ואת תפיסתם הלאומית ההגמונית. אמירות ששמענו במהלך הראיונות כמו "אין לי כל התנגדות שמישהו מסכנין יבוא לגור כאן"; או "אני לא הלכתי לבית ספר יהודי באמריקה, חשוב לנו לחבר ולגשר בין הילדים", מחזקות את המגמה של רצון להרחבה של היחסים ולהכרה הדדית. מגמה זו מתבטאת בהשקפת עולם ביקורתית, המתגבשת בהדרגה, תוך כדי הפעילות

החינוכית ובאמצעותה – פעילות המתמודדת יום ויום ושעה ושעה עם המציאות המורכבת והקשה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני/יהודי-ערבי. פעילות זו באה לידי ביטוי באמצעות ההכרה ההדרגתית והרחבת המפגש מעבר לגבולות בית הספר ועל ידי קשר עם התושבים הפלסטינים בכלל, ומושגת באמצעות ראיית המפגש כתכלית וכמודל כללי.

הראיונות שקיימנו מחזקים את ההנחה, כי פתרון הקונפליקט טמון בהגדרה דיאלקטית של היחס האדנותי של מתיישבי גוש משגב אל תושבי היישובים הערבים שמסביבם, ובעיקר מתחתם. מה שיכול, כך נראה, לבטל את תחושת האדנות ולחבר בין הצדדים היא אותה פעילות משותפת המבוססת על מה שהגדרנו כ"הכרה הדדית". שכן, באמצעות ההכרה ההדרגתית מתבטל אופיו המנוכר, הזר והעוין של הזולת, ואגב כך, הוא הופך למוכר, ל"כמוני"; זוהי תפיסה לא דכאנית ולא שוללנית של הזולת, כלומר תפיסתו לא כאובייקט או כאמצעי, אלא כגילוי וכמימוש של הסובייקטיביות הטמונה באדם באשר הוא. כך, תוך כדי פעילות משותפת עם תושבי האזור וההכרה ההדרגתית הנוצרת באמצעותה – מתבטלת תחושת הזרות והניכור ומושגת כהתחברות תבונית מתווכת עם העולם שמסביבם.

הנה כי כן, המסקנה שלנו על פי שלושת הפרמטרים שנדונו – "הכרה", "הרחבה" ו"מודל" – היא כי המפגש הדיאלקטי המתקיים בבית הספר הדו-לשוני גליל יכול לשמש מניע ותכלית של יחסים, שנוכל לכנותם "יחסים מסוג אחר" בבית הספר ובאזור. כפי שעולה מדבריהם של חלק מהמראיינים, ייעודו של בית הספר אינו בחיזוק "הזהות היהודית" – על כל פנים, לא במובן המיוחס בדרך כלל לפעולה זו בשיח הרווח בישראל ובהעצמתה בקרב הילדים, אלא ביצירת מסגרת חברתית משותפת שתגשר ותחבר בין שתי הקבוצות כתכלית לשמה. כך, כדבריו הברורים והמפורשים של אחד האבות: "אני לא חושב שיש משהו שם שבונה את הזהות היהודית". ייחודו של בית הספר הוא אפוא בבנייה ובהבניה של המפגש של הילדים עם הילדים השכנים, ובהשגתה של הזהות היהודית כ"אחת מהשתיים" ולא עוד כתפיסה יחידה. זוהי השגה השונה לחלוטין מן התפיסה המדינתית ההגמונית של הלאומיות הנהוגה בבתי הספר הרגילים. יתר על כן, "הזהות היהודית" נתפסת כמשהו פנימי המובן מאליו, הנוגע "ללב", והילדים – עומר, תמי, מיכל – מגיעים לבית הספר דווקא כדי לפגוש ולהכיר את ג'מאל, את אמל ואת רביע, הילדים של השכנים מסכנין. במילים אחרות, הורה לילד/ה בבית הספר גליל שולח/ת את ילדו או את ילדתו לבית הספר לא כדי שת/יהיה יהודי/ה אלא כדי שת/יהיה יהודי/ה אנושי/ת, כלומר, אדם. כך חורג המפגש החינוכי-האנושי על פי הגדרתו מגבולותיהן של שתי הקבוצות הנתונות ומשמש, בו זמנית, מודל ונקודת מוצא של סינתזה חברתית

ופוליטית חדשה מסדר שלישי, גבוה יותר. השוויון והאחוזה מושגים אפוא כהכרה הדדית של שני הצדדים במעלתם האנושית והאזרחית המשותפת, הכרה המבטלת, בהכרח, את המעמד ההגמוני של הקבוצה היהודית, ובתוך כך גם את מעמדה של הקבוצה הערבית כקבוצת "מיעוט", החיה בתחומה ובשוליה של הקבוצה היהודית. זאת ועוד: בניגוד למפגש הדיאלוגי המצוי, המתקיים לצידו של הסכסוך הישראלי-פלסטיני והמשמש בעיקר מפלט ממנו, הרי המפגש הדיאלקטי המתרחש, המבוסס על ההכרה ההדדית, חותר לביטולו של הסכסוך ההיסטורי.

נראה, כמו כן, שההורים רואים בבית הספר גורם המתווך את הניגוד בין "האמונות והנורמות היהודיות והערביות המצויות" (כלשון אחת המרואיינות), ואגב כך מבטל את הניכור ואת השוני בין הילדים היהודים והערבים. כך, המפגש השוויוני המתקיים בבית הספר חורג על פי הגדרתו מגבולותיהן של שתי הקבוצות הנתונות ומשמש בד בבד מודל ונקודת מוצא של סינתזה חברתית ופוליטית חדשה מסדר שלישי גבוה יותר.

התפיסה שהוצגה במאמר זה שונה במהותה מהגישות נעדרות האחדות. שכן, בהיעדר תפיסה של אחדות (שנקודת המוצא שלה היא כי אדם הוא אדם באשר הוא), המבוססת על ההכרה ההדדית ועל ביטול המעמדיות של האדון והעבד, נשארו רק הקריאות ל"אחוזה יהודית-ערבית" ול"דו-קיום" כסוג של רגש חמלה, כדרך היחידה לתווך את היחס האדנותי כלפי התושבים הפלסטינים ולעדרן אותו. המפגש החינוכי הרחב אינו אירוע חד-פעמי ו/או שיח חינוכי המשמש תחליף לפעילות משותפת ו/או לדרך "מוסרית" להמשיך ולקיים את האדנות. זהו, אם כן, מענה אפשרי לסוגיה שמטרידה חוקרים ואנשי חינוך בדבר יכולתו של המפגש החינוכי להתעלות מעל תחושת המוסריות המדומה, ובדבר האפשרות שלו להציע חיבור של ציבור התלמידות/ים, המשפחות והמורות/ים מקרב המתישבים הישראלים עם התושבים הפלסטינים, כביטול הדואליות הקיימת וכמימושה של אידיאה משותפת.

כפי שמסביר תומס קון (Kuhn, 1962), שום עובדה ניסיונית או תצפית חד-פעמית אין בכוחן להפריך את הפרדיגמה ההגמונית במדע. לשם כך נחוצה מהפכה קונצפטואלית, מחשבתית, הנעשית על ידי דור שלם של מדענים חדשים. לאור דבריו של קון אפשר לומר, כי ההתנסות החינוכית המשותפת בבית ספר גליל אין בכוחה לבטל את הפרדיגמה הלאומית היהודית ההגמונית של תושבי משגב. עם זאת, המחקר שערכנו מגלה, כי בתנאים מסוימים הפעילות המשותפת עשויה לשמש נקודת משען ומקור השראה לשינוי הפרדיגמטי האמור.

רשימת מקורות

- אורון, יאיר (2010). זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר. תל אביב: רסלינג.
- גורני, יוסף (1985). השאלה הערבית והבעיה היהודית: זרמים מדיניים-אידיאולוגיים בציונות ביחסם אל הישות הערבית בארץ-ישראל בשנים 1948-1992. תל-אביב: עם עובד.
- דה סביליה, הלנה (1995). צוותים רפואיים מעורבים: בחינת דגם לדו-קיום בין אזרחים ערבים ויהודים בישראל – דוח מסכם. זכרון יעקב: מכון כרמל למחקרים חברתיים.
- יונה, יוסי (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- יונה, יוסי ושנהב יהודה (2000). "המצב הרב-תרבותי", תיאוריה וביקורת, 17, 163-188.
- יונה, יוסי ושנהב, יהודה (2005). רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. תל אביב: בבל.
- סעיד, אדוארד (2000). אוריינטליזם. תל אביב: עם עובד.
- ספיבק, צ' גיאטרי (2004). כלום יכולים המוכפפים לדבר? בתוך יהודה שנהב (עורך), קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי (עמ' 135-185). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- קימרלינג, ברוך (2004). מהגרים, מתיישבים, ילידים. תל אביב: עם עובד.
- Adiv, Udi (2005). The challenge of globalization for the left: Marxism, post-colonialism or republican nationalism. *Discourse of Sociological Practice*, 7(1 & 2), 61-74.
- Bhabha, Homi K. (1996). *Location of culture: Discussing post-colonial culture*. London: Routledge.
- Bar-Tal, Daniel (2004). Nature, rational and effectiveness of education. *Journal of Social Issues*, 60(2), 253-269.
- Bekerman, Zvi, & Horenczyk, Gabriel (2004). Arab-Jewish bilingual coeducation in Israel: A long-term approach to intergroup conflict resolution. *Journal of Social Issues*, 60(2), 389-402.
- Bekerman, Zvi, & Shhadi, Nader (2003). Palestinian-Jewish bilingual education in Israel: Its influence on cultural identities and its impact on inter-group conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(6), 473-484.
- Dahl, Robert, A., (Ed.) (1966). *Political oppositions in western democracies*. New Haven: Yale University Press.
- Deneen, Patrick (2005). *Democratic faith*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fanon, Frantz (1961). *The wretched of the earth*. New York: Grove Weidenfeld.
- Foucault, Michel (1970). *The order of things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Pantheon Books.
- Halabi, Rabah, & Sonnenschein, Nava (2004). The Jewish-Palestinian encounter in a time of crisis. *Journal of Social Issues*, 60(2), 373-387.

- Hegel, Friedrich, G. W. (1807/1977). *The Phenomenology of mind*. New York: Humanities Press.
- Hertz-Lazarowitz, Rachel, Kupermintz, Haggai, & Lang, Jennifer (1999). Arab-Jewish students' encounters. In E. Weiner (Ed.), *Handbook of interethnic coexistence* (565-585). New York: Continuum.
- Kearney, Chris (2005). Honour and authenticity. In Jean Conteh, Eve Gregory, Chris Kearney, & Aura Mor-Sommerfeld (Eds.), *On writing educational ethnographies – The art of collusion* (pp. 107-120). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Kimmerling, Baruch (1993). State building, state autonomy and the identity of society – The case of Israel. *The Journal of Historical Sociology*, 6(4), 397-429.
- Kojève, Alexander (1969). *Introduction to the reading of Hegel*. London: Basic Books.
- Kojève, Alexander (1992). *Outline of a phenomenology of right*. New York: Rowman & Littlefield.
- Kuhn, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kymlicka, Will (1998). *Finding our way: Rethinking ethnocultural relation in Canada*. Oxford: Oxford University Press.
- Lijphart, Arend (1968). *The politics of accommodation pluralism and democracy in the Netherlands*. Berkeley: University of California Press.
- Maoz, Ifat (2006). Moving between conflict and coexistence: Encounters between Jews and Arabs in Israel. In Elie Podeh, & Asher Kaufman (Eds.), *From war to Peace: The Israeli-Palestinian peace process* (pp. 319-341). Sussex: The Sussex Academic Press.
- Mor-Sommerfeld, Aura, Azaiza, Faisal, & Hertz-Lazarowitz, Rachel (2007). Into the future – Towards bilingual education in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 5-22.
- Mor-Sommerfeld, Aura, Adiv, Ehud, & Dunetz, Arnon (2009). Israel: Neo-liberal and nationalist education – Towards a political pedagogy. In David Hill (Ed.), *The rich world and the impoverishment of education* (pp. 203-222). London: Routledge.
- Sagi, Shifra, Adawn, Sami, & Kaplan, Avi (2003). Interpretations of the past and expectations for the future of Israeli and Palestinians youth. In Andreas Körber (Ed.), *History, life, learning* (pp. 31-45). Hamburg: Körber Foundation Edition.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Salomon, Gavriel (2004). A narrative-based view of coexistence education. *Journal of Social Issues*, 60 (2), 273-287.
- Schelling, Thomas, C. (1960). *The Strategy of conflict*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, Joseph (1943/2010). *Capitalism, socialism and democracy*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Spivak, Gayatri, C. (1988). Can the subaltern speak? In Cary Nelson, and Lawrence Grossberg (Eds.) *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.

- Suleiman, Ramzi (2004). Planned encounters between Jewish and Palestinian Israelis: A social-psychological perspective. *Journal of Social Issues*, 60(2), 323-337.
- Svirsky, Marcelo, Mor-Sommerfeld, Aura, Azaiza, Faisal, Hertz-Lazarowitz, Rachel (2007). Bilingual education and practical interculturalism in Israel. *The Discourse of Sociological Practice*, 8(1), 55-79.
- Taylor, Charles (1998). The dynamics of democratic exclusion. *The Journal of Democracy*, 9(4), 143-157.
- Turner, John, C., Brown, Rupert, J., & Tajfel, Henri (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- Yiftachel, Oren. (1999). Ethnocracy: The Politics of judaizing Israel/Palestine. *Constellations: International Journal of Critical and Democratic Theory*, 6(3), 364-390.

