

IPCRI

מרכז ישראל/פלסטין למחקר ולמידע
מركز اسرائيل فلسطين للأبحاث و المعلومات
Israel/Palestine Center for Research
and Information

המדרשה לדמוקרטיה ולשלום
كلية للديمقراطية والسلام
The Adam Institute for Democracy & Peace
in Memory of Emil Grunzweig

אדם
Adam

על-שם אמיל גרינצוויג עליו اسم إميل غرينتسفايغ

נתיבי התפייסות

יישום לימודי שלום בהוראת

ספרות

היסטוריה

וסוציולוגיה

Pathways Into Reconciliation

תשס"ד 2003-2004

נתיבי התפייסות - יישום לימודי שלום בהוראת ספרות, היסטוריה וסוציולוגיה תשס"ד 2003-2004 - מהדורה רביעית

כתיבה: אוקי מרושק-קלארמן (מדרשת אדם)
סאבר ראבי – (מדרשת אדם)

צוות היגוי: ענת רייזמן-לוי (IPCRI)
ג'ידא רינאוי-זועבי (IPCRI)
אילת רוט (IPCRI)
אוקי מרושק-קלארמן (מדרשת אדם)
סאבר ראבי (מדרשת אדם)

עריכה לשונית: ענבל סגל-גרין (מדרשת אדם)
הערות והארות: שרה גרינצוויג (תיכון "העמק המערבי", יפעת)
יעל אוהד-קרני (תיכון ע"ש זיו, ירושלים)
ומורי התכנית "נתיבי התפייסות"

תיאום והפקה: יולנדה גרינהוט (מדרשת אדם)
לאה אבן (IPCRI)

© כל הזכויות שמורות

IPCRI מרכז ישראל/פלסטין למחקר ולמידע مركز اسرانييل فلسطين للأبحاث و المعلومات Israel/Palestine Center for Research and Information	 המדרשה לדמוקרטיה ולשלום كلية للديمقراطية والسلام The Adam Institute for Democracy & Peace על-שם אמיל גרינצוויג על-אסמ إميل غرينتسفايغ in Memory of Emil Grunzweig
ת.ד. 9321, ירושלים 91092 טלפון: 02-6769460 peace_education@ipcri.org http://www.ipcri.org	ת.ד. 3536, יער ירושלים 91033 טלפון: 02-6448290 adam@adaminstitute.org.il http://www.adaminstitute.org.il

תוכן עניינים:

5	מבוא למהדורה רביעית ורציונל הארגונים בתוכנית
8	הערות מתודיות
10	חלק א': ספרות – לימוד ערכים באמצעות טקסטים ספרותיים
11	הקדמה
12	שוויון ושונות
14	הפעלה ראשונה: שוויון ושונות – עיצוב שוויון
16	הפעלה שנייה: בזכות ובגנות השוויון וההשוואה – "קצנשטיין"
19	מהי חירות?
20	הפעלה שלישית: חירות ושייכות קבוצתית (תרגיל החוטים)
22	הפעלה רביעית: אירוסין
24	הפעלה חמישית: המלומד והדג – סיפורו של המלומד הסיני
28	הפעלה שישית: המלומד והדג – הדג החכם
32	למנחה: סיכום והמשגה של נושא החירות
33	חירות ובחירה
35	הפעלה שביעית: ההגדרה והבחירה
37	מעורבות חברתית
38	הפעלה שמינית: מעורבות חברתית
40	הפעלה תשיעית: תחילה לקחו את הקומוניסטים
44	הפעלה עשירית: סיכום "ערכים באמצעות טקסטים ספרותיים"
45	חלק ב': סוציולוגיה – בחינת מושג השליטה בהקשר לחירות וללימודי שלום
46	הקדמה
50	שליטה אישית
51	הפעלה ראשונה: הצייר העיוור – מתן חופש = איבוד שליטה
56	שליטה תרבותית
58	הפעלה שנייה: שפה, תרבות ושליטה
60	הפעלה שלישית: סיכום שליטה תרבותית באמצעות טקסט
61	שליטה לאומית
62	הפעלה רביעית: יישוב קהילתי
65	שליטה הבנייתית
66	הפעלה חמישית: המבנה החברתי והקשר למנגנוני שליטה

68	שליטה כלכלית
69	הפעלה שישית: בעל המאה הוא בעל הדעה
71	הפעלה שביעית: סיכום שליטה כלכלית באמצעות טקסטים
74	הפעלה שמינית: סיכום כל סוגי השליטה
76	חלק ג': היסטוריה – פתרון סכסוכים והוראת הסטוריה
77	הקדמה: פתרון סכסוכים והוצאות ההיסטוריה
78	הפעלה ראשונה: של מי ההיסטוריה הזו בכלל?
83	הפעלה שנייה: של מי ההיסטוריה הזו – סיכום בעזרת טקסט
89	הפעלה שלישית: אמת ופרשנות בהיסטוריה
91	הפעלה רביעית: אמת ופרשנות בהיסטוריה – סיכום באמצעות טקסט
93	הפעלה חמישית: מתי התחיל הסכסוך?
95	הפעלה שישית: מתי התחיל הסכסוך? – סיכום באמצעות טקסט
97	הפעלה שביעית: היחס הראוי לעבר
99	שיטות לפתרון סכסוכים – מאמר
102	הפעלה שמינית: תרגול פתרון סכסוכים על סיטואציה היסטורית (הר הבית)
104	הפעלה תשיעית: סיכום החלק העוסק בהיסטוריה
112	נספחים
113	1. המלומד והדג / מיכאל נועימה
117	2. ההגדרה והבחירה / ח'אלד מוחמד ח'אלד
120	3. של מי האחריות / דב דרום
123	4. נשים וגברים ביד הלשון / מירה אריאל
128	5. תאוריית העוצמה של גבנטה / אלישבע סדן
131	6. יהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי / אורן יפתחאל ואלכסנדר קידר
137	7. ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית / טלי רוזין
140	8. קדמת הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת / יהודה שנהב
143	9. שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום / דניאל בר-טל
147	10. לדעת את האוריינטלי/אדוארד סעיד

הקדמה למהדורה הרביעית – תשס"ד 2003-2004

התכנית החינוכית בחוברת זו נכתבה במשותף על ידי צוותי שני הארגונים: "איפקרי IPCRI – מרכז ישראל/פלסטין למחקר ומידע"¹ ו"אדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג" (מדרשת אדם)².

החוברת היא חלק מפרויקט "נתיבי התפייסות" אותו מוביל ארגון איפקרי בשיתוף צוות מדרשת אדם, שמטרתו היא לקדם ערכים של סובלנות, כיבוד זכויות, שוויון וצדק חברתי. ייחודו של הפרויקט בכך שהוא פועל במערכות החינוך הישראלית, הפלסטינית והירדנית.

המהדורה הראשונה של התכנית פורסמה בשנת תשנ"ט 1999 ובמהלך יישומה במערכת החינוך עלה הצורך בהכנסת שינויים והתאמות של מערכי השיעור והטקסטים המשולבים בה. אנו מודים לכל אנשי החינוך שהשתתפו בתכנית על ההערות וההארות אשר סייעו לנו לשפר ולעדכן את התכנית.

לפניכם המהדורה רביעית של התכנית "נתיבי התפייסות - חינוך לדמוקרטיה ולשלום בהוראת ספרות, סוציולוגיה והיסטוריה" כפי שגובשה בעקבות הלקחים והמסקנות עד כה.

הרציונל החינוכי של:

אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג – מדרשת אדם

מדרשת אדם הוזמנה לתרום את חלקה לפרויקט בפיתוח תכנית לימודים שתעסוק ביישום חינוך לדמוקרטיה ולשלום במקצועות לימוד שונים, הנהוגים בבתי הספר היהודיים והערביים בישראל. מקצועות הלימוד בהם הוחלט לעסוק הם: ספרות, מדעי החברה והיסטוריה.

התכנית המוצעת הנה דוגמה לאפשרויות הרבות הקיימות ליישום לימודי שלום ודמוקרטיה במקצועות ההוראה השונים. היא מבוססת על ההנחה, שהמורה המפעיל את התכנית איננו יכול להנהיג שינויים מרחיקי לכת בתכנית הלימודים הקיימת, ולמרבה הצער גם לא עומדות לרשותו שעות הוראה ללא הגבלה, כדי לעסוק בנושאים החשובים אליהם מתייחסת התכנית. ניסינו, אפוא, להציע למורים דרכים לשלב את השיטה לחינוך לדמוקרטיה ולשלום שפותחה במדרשת אדם, בתחומי ההוראה השונים.

עיקרי השיטה הם:³

1. כדי לפתח סובלנות כלפי עמדות הזולת, יש לפתח אצל המתחנכים סובלנות לקולות הפנימיים המנוגדים הקיימים בתוכם. סובלנות פנימית מקדמת סובלנות חיצונית. לפיכך, יש ליצור אצל המתחנכים מפגש עם העמדות המנוגדות שלהם לעצמם.
2. עמדות לא סובלניות מקורן, פעמים רבות, בחשש שמתן זכויות לזולת מחייב ויתור על זכויותינו. התפקיד החינוכי המוטל על המחנכים הוא להציע דרכים להתמודד עם חשש זה. המתחנכים צריכים להיות מודעים לאפשרות של מציאת פתרונות לסכסוכים, מהם ייצאו שני הצדדים נשכרים.

¹ ארגון: "איפקרי" נוסד בשנת 1988. מחלקת החינוך פעלה עד סוף שנת 2005.

² ארגון: אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג (מדרשת אדם) נוסדה בשנת 1986, בנובמבר 1987 הוכרה כעמותה ציבורית ופועלת עד היום.

³ "התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם"; אוקי מרושק-קלארמן, ירושלים: מדרשת אדם, 1993.

בתכנית זו נעשה שימוש במקצועות הלימוד השונים כדי לקדם את היכולת של התלמידים להיות אופוזיציה אותנטית וסובלנית של עצמם.

היצירות הספרותיות משמשות אותנו כדי לאפשר לתלמידים להזדהות עם עמדות מסוימות של הדמויות, המנוגדות לעמדתם בתחומים אחרים.

המחקר במדעי החברה מאפשר לנו להבין את הקשר בין המבנה החברתי למימוש הערכים הדמוקרטיים. כמו כן, הוא מאפשר לנו להתבונן בצורה שווה וניטרלית על תרבויות שונות משלנו ובכך מעודד אותנו לקבל את השונה. המחקר יכול גם לאפשר לנו לראות, במה אנו שונים מעצמנו (מהדימוי שהיה לנו עלינו).

האירועים ההיסטוריים מסייעים לנו להרחיק את הדיון בנושאים טעונים לזמנים אחרים ולמקומות אחרים, כדי לראותם בפרספקטיבה רחבה יותר. זאת, כדי שנוכל לשוב ולעמת את עמדותינו בנושאים הקרובים לנו, עם נושאים דומים שנוגעים בדמויות אחרות.

כל אחד מהמקצועות בהם בחרנו ראוי להתייחסות מקפת ורחבה יותר אך במסגרת האמצעים שעמדו לרשותנו לא יכולנו להרחיב מעבר למספר השעות הנתון לפרויקט. אנו מקווים, שהרעיונות המופיעים כאן, יזכו לפיתוח ולהרחבה על ידי המורים המקצועיים והמחנכים בבתי-הספר.

מדרשת אדם עוסקת בפיתוח וביישום תכניות לימודים שמטרתן לקדם את החינוך לדמוקרטיה ולשלום, לאזרחות פעילה, להכרה בזכויות השוות של כל אדם, למניעת אלימות ולפתרון סכסוכים. המדרשה הוקמה כעמותה ציבורית בשנת 1987, ומוכרת כמוסד ציבורי ללא כוונת רווח. במדרשת אדם פותחה מתודה חינוכית מקורית המוכרת בארץ ובעולם בשם "**בצוותא - המרה של קונפליקט בדילמה**". המתודה נלמדת במסגרת סדנאות מונחות המשלבות לימוד עיוני בתהליך קבוצתי-התנסותי.

מדרשת אדם פועלת בכל רחבי הארץ, במערכות החינוך הפורמלי והמשלים. מדי שנה משתתפים למעלה מ-16,000 משתלמים. תכניות הלימודים המגוונות שנכתבו ופותחו במדרשה מיועדות למגזרי אוכלוסייה שונים ולכל קשת הגילים - מגילאי הגן ועד מבוגרים. הן נלמדות במסגרות פעילויות בהיקפים שונים: השתלמויות, ימי עיון, סמינרים, הרצאות, כנסים ועוד. פעילויות אלו מועברות על-ידי צוות מנחים ומרצים מקצועי ומיומן הכולל אנשי חינוך יהודים וערבים, דתיים וחילוניים, עולים וילידי הארץ, נשים וגברים בפריסה ארצית.

מדרשת אדם מקיימת פעילות בינלאומית וקשרים עם ארגונים חינוכיים עמיתים ומוסדות אקדמיים בחו"ל הכוללת כינוסים וסמינרים משותפים.

הרציונל של איפקרי - המחלקה לחינוך לשלום

"שלום" הנו תפיסת עולם, ערך ודרך חיים. ארגון "IPCR - מרכז ישראל/פלסטין למחקר ומידע", בהיותו ארגון משותף ישראלי/פלסטיני אשר הוקם כדי לקדם הבנה הדדית, שיתוף פעולה ויישוב סכסוכים בדרכי שלום, מדגים את תפיסת העולם הזו תוך עשייה יומיומית משותפת.

המחלקה לחינוך לשלום של IPCRI, מתוך ראיית השלום בקונטקסט הרחב, מביאה ערכים אלה לכלל ביטוי, באופן שמכיל את רעיון הצדק החברתי ומקדם אותו.

תכניות החינוך לשלום של המחלקה מופעלות במערכות החינוך הישראלית והפלסטינית זו השנה השמינית, בקרב שלוש הקהילות: הקהילות היהודית והפלסטינית בישראל והקהילה הפלסטינית בשטחי הרשות. בשנת הלימודים תשס"ד משתתפים בפעילויותינו 32 בתי ספר תיכון בישראל וכן 22 בתי ספר תיכון

פלסטיניים בשטחי הרשות; תכנית הלימודים המעודכנת לכיתות י' מופעלת השנה בבתי הספר בישראל כ"פיילוט".

בני אדם אשר חיים במצב של סכסוך מתמשך, עלולים למצוא עצמם מורגלים בחשיבה, בגישה ואף בהתנהגויות שנגזרות ממצב שאין בו אמן ואשר קיימת בו אלימות. מציאות זו מזינה גישות והתנהגויות אשר בונות ומחזקות את אותה גישה עצמה וכך אנו מוצאים עצמנו שבויים במעגל קסמים של אלימות.

מטרת העל שלנו היא לחולל שינוי: **שינוי חברתי; שינוי בתודעה ובדפוסי החשיבה** שיוביל לשינוי בדפוסי ההתנהגות של המתחנכים; **שינוי מבני**, שיתממש בו החזון של חברה שוויונית וצודקת, שמכילה את האחר ומקבלת אותו ואשר רואה בשלום תפיסת עולם ודרך חיים.

חינוך לשלום הנו תהליך רציף ומתמשך אשר בראש ובראשונה מעביר את ההתמודדות עם הסכסוך מפסים אלימים לבלתי אלימים. רק בסיומו של התהליך, תיתכנה התפייסות בין הצדדים ועם העבר.

יעדי החינוך לשלום הם **הקניית ערכים של סובלנות וקבלת האחר, כיבוד הדדי של זכויות, שוויון וצדק חברתי**. זהו תהליך ביקורתי, בו נדרשים המתחנכים לבדוק את עצמם, את האמיתות שלהם, את יחסם לסביבתם הקרובה ואת דפוסי התנהגותם כלפיה; רק לאחר מכן, יבדקו את יחסם כלפי הסביבה הרחוקה. הצלחת החינוך לשלום נמדדת, לפיכך, במידת המעורבות הישירה של המתחנכים בניסיון לשנות את המציאות: עד כמה יהיו מוכנים לשנות את ההקשר, את העמדות ואת ההתנהגויות הקשורות בסכסוך והנובעות ממנו; מידת ההבנה שיגלו כלפי גורמי הסכסוך, נכונותם להתעמק בהתפתחותו הדינאמית והיכרותם עם הצדדים המעורבים בו.

אנו רואים את תהליך החינוך לשלום כתהליך המוביל להכרה בצורך למעורבות ישירה וביכולת לקבל אחריות על המציאות – כל אחד ואחת באשר הנם. על פי תפיסתנו, על מנת לאפשר שינוי יש להתמקד בשלושה תחומים: **ערכים, ידע ומיומנויות**: עלינו לברר מה הם הערכים על-פיהם אנו בוחרים לחיות את חיינו ומהם המחירים שאנו נדרשים לשלם בשל כך. כדי לקבל החלטות, עלינו להיחשף לידע רלוונטי ולהבין את המערכת – על יחסי הכוח ומנגנוני השליטה שבה; לאחר שבחרנו בדרך, למדנו והבנו את העובדות, עלינו לרכוש כלים כדי להתמודד עם המציאות בדרכי שלום.

במהדורה הנוכחית של התכנית "נתיבי התפייסות" נמצא את שלושת המרכיבים הללו, ובתכניות ההמשך – נתמקד בכלים ובמיומנויות הנדרשים בנתיבי ההתפייסות של חיינו.

הראייה שלנו את הדרך למימוש המטרה היא **ראייה הוליסטית**. לפיכך, התהליך החינוכי מונחה בסדנאות ובקבוצות קטנות כדי להביא לכלל ביטוי צדדים רגשיים ואנליטיים כאחד אצל המתחנכים. על בסיס עקרונות אלה אנו מפתחים, אוספים ומעבדים כלים ומסגרות לליבון, בירור ולימוד תכני החינוך לשלום, מתוך שאיפה לטפח את מחויבות המתחנכים לדרך השלום. במישור הפרקטי אנו עוסקים בהקניית מיומנויות במסגרת חד-לאומית – של כל קהילה בתוכה – ותוך מפגש בין שתיים מהקהילות או של שלושתן יחד.

אנו מקיימים מפגשי מנהלים, מחנכים ותלמידים וכן עורכים השתלמויות מקצועיות בתחום החינוך לשלום הנוגעות לערכים, לידע הנדרש בתחום ולמיומנויות להם אנו נזקקים בנושא זה.

אנשי צוות המחלקה מלווים, מכשירים וממסדים את השותפות עם המתחנכים ומעודדים את יחסי הגומלין ביניהם, בהנחה ששותפות זו תהווה בסיס מוצק אשר יאפשר צמיחה והובלת שינוי.

הערות מתודיות להנחיה

דגשים טכניים וארגוניים:

1. כדי שההפעלות תשגנה את יעדיהן, מומלץ שמספר המשתתפים בכל קבוצה לא יעלה על 20. מאחר ומספר התלמידים בכיתה הוא בדרך כלל כ-40, מומלץ לחלק את הכיתה לשתי קבוצות.
2. ההפעלות מתוכננות ליחידות זמן של שעה וחצי כל אחת. יחידת זמן קצרה יותר אינה מאפשרת לקיים דיון רציני בנושאים הנידונים. לפיכך, מומלץ למורים המנחים להתארגן בהתאם.
3. חלק מההפעלות דורשות שימוש בחומרים שונים (טקסטים מצולמים, דפי עזר, דפים לבנים, כלי כתיבה, כרטיסיות וכו'). כדאי להכין את הציוד הדרוש מראש.

דגשים מתודולוגיים:

1. תכנית לימודים זו עוסקת ביישום עקרונות חינוכיים בתחומי דעת שונים בבית הספר. לשם יצירת תהליך חינוכי משמעותי, יש להקפיד על הלימה בין התכנים הנלמדים לבין דרכי ההוראה וההנחיה.
2. יש לאפשר ביטוי שוויוני לכלל המשתתפים והמשתתפות בדיון, ללא קשר למאפיינים אישיים, לכישורי ביטוי או לאופי העמדות המובעות.
3. על המנחה לבחון באופן מתמיד את תהליך ההנחיה, תוך התייחסות לשאלות כגון: אילו קולות נשמעים? אילו קולות אינם נשמעים ומדוע? ואילו עמדות זוכות ללגיטימציה במסגרת השיח?
4. תפקיד המנחה אינו לשכנע או להטיף לעמדה מסוימת, אלא לאפשר בירור, בחינה ודיון של עמדות שונות, תוך נכונות לבחון גם את עמדותיו שלו כחלק מהתהליך.
5. על המנחה לשמור על כבודם של כלל המשתתפים והמשתתפות ולתמוך במי שחווים פגיעה או קושי, תוך התייחסות עניינית לדינמיקה ולתכנים ולא באמצעות הטפת מוסר.
6. במצבים שבהם עולים רגשות או עמדות אישיות, יש להתייחס אליהם בהקשר החינוכי והקבוצתי, ולהבחין בין תהליך חינוכי לבין תהליך טיפולי אישי.
7. יש לשים לב לרמת המעורבות והעניין של כלל המשתתפים, ולבחון במידת הצורך את הסיבות למעורבות חלקית או נמוכה כחלק מתהליך ההנחיה.
8. חשוב להגדיר באופן ברור את נושא הפעילות, מטרותיה והמסגרת שבה היא מתקיימת.
9. על המנחה להכיר היטב את מטרות ההנחיה ואת העקרונות המנחים אותה.
10. בסיום התהליך יש לקיים סיכום מובנה, לבחון את השגת המטרות ולברר עם המשתתפים את התובנות שעלו עבורם.
11. מומלץ לקיים תקשורת ושיתוף פעולה בין אנשי הצוות לצורך יצירת רצף ועקביות בתהליך החינוכי.
12. יש לעודד הבנה של הקשרים בין מרכיבי התכנית השונים, הן ברמה התוכנית והן ברמה התהליכית.
13. מומלץ להרחיב את הידע המקצועי באמצעות מקורות תיאורטיים, פרסומים עדכניים וחשיפה לתכנים תרבותיים רלוונטיים.

מבנה ההפעלות

כל הפעלה בנויה על פי הסדר הבא:

- א. משחק ופעילות;
- ב. התייחסות למשחק ולתהליך הקבוצתי הבא בעקבותיו;
- ג. חיבור בין נושא ההפעלה לבין התהליכים המתרחשים בקבוצה;
- ד. חיבור בין הנושאים שנידונו בעקבות המשחק לחיים החברתיים-פוליטיים בקבוצה ומחוץ לקבוצה.

סיכום והמשגה

סיכום והמשגה של פרק או הפעלה צריכים להתייחס לתכנים שנלמדו ולתהליכים שעברו על הקבוצה הלומדת. להלן מבנה מוצע להנחיית הסיכום וההמשגה:

1. לבקש מהמשתתפים. ו. לבחון מהם הנושאים המרכזיים שנלמדו.
 2. לסכם ביחד עם משתתפי הסדנה את המושגים החדשים שנלמדו.
 3. לברר את העמדות השונות שבאו לביטוי במהלך הפעילות ואת התיאוריות שנלמדו בו.
 4. לבדוק עם המשתתפים. ו. אילו דברים למדו על עצמם, על סביבתם ועל קבוצתם הקשורים בנושא הנלמד.
 5. לבחון ביחד את התהליכים הקבוצתיים שהתרחשו במהלך הלמידה, אילו תהליכים התקיימו, מה הקשר שלהם לחומד הנלמד ומה ניתן ללמוד מהם על הסוגיות המרכזיות שנדונו.
 6. סיכום והמשגה באמצעות טקסטים: סיכומי ההפעלות יכולים להתבצע באמצעות טקסטים (קטעי מאמרים, קטעי עיתונות וכד'). על פי רוב, הטקסטים המופיעים בסיכום מביאים בפני המשתלמים עמדות שונות ביחס לנושא הנלמד.
- ♦ חשוב לוודא עם המשתתפות והמשתתפים שהטקסט מובן, ולסייע בהבנתו במידת הצורך.
 - ♦ רצוי לבקש מהמשתתפות והמשתתפים לזהות אילו מהעמדות המופיעות בטקסט משקפות את עמדותיהם. או את ההתלבטויות שלהם.
 - ♦ יש לבחון עם המשתתפות והמשתתפים האם עלו נושאים נוספים במהלך ההפעלה שאינם מופיעים בטקסט, מהם, והאם ניתן לקשר ביניהם לבין הנושאים המופיעים בו.

חלק א'

ספרות

לימוד ערכים באמצעות
טקסטים ספרותיים
ובהקשרם ללימודי שלום

הקדמה

יישום החינוך לשלום בהוראת הספרות אפשרי בכמה דרכים:

1. בחירה של יצירות ספרותיות העוסקות בתכנים רלוונטיים ללימודי שלום בהתאם לשיקולי המורה/המנחה. לדוגמה, יצירות העוסקות בשוויון ובחירות, יצירות העוסקות במאבק בגזענות וכד'.
2. הוראת הספרות כאמצעי לפיתוח אצל המתחנכים מיומנויות וכישורים רגשיים וקוגניטיביים הרלוונטיים לחיים בחברה דמוקרטית. כך, למשל, ניתן לחדד את יכולת ההזדהות עם בני אדם אחרים, לפתח את יכולת קבלת השונות של האחר על ידי מתן לגיטימציה לפרשנויות שונות לטקסט או לפתח ראייה מורכבת של אנשים, חברות ומצבים.

היצירות הספרותיות תשמשנה את המורים/המנחים בניסיונם לעמת את המתחנכים עם תחושות ורגשות הפוכים מאלו שהיו להם לגבי נושאים פוליטיים שונים, בטרם עברו את התהליך האמור. בעקבות המפגש עם היצירות הספרותיות שתיבחרנה, המתחנכים יהפכו לאופוזיציה אותנטית לעצמם; כלומר, באמצעות קריאת הטקסטים וניתוחם, המשתתפים יגלו את התנגדותם הפנימית ואת אי הסכמתם לדעות בהן החזיקו עד כה. מטרת התהליך היא לאפשר למתחנכים בחירה חופשית בעמדתם, תוך מתן כבוד למחזיקים בעמדות שונות משלהם.

כדי להדגים רעיון חינוכי זה, בחרנו בשלושה נושאים חשובים ומרכזיים בתחום החינוך לשלום. בחרנו במושגי השוויון, החירות והמעורבות החברתית. היצירות אותן נביא להלן עוסקות בנושאים אלו. כאמור, תפקידו העיקרי של המנחה הוא להפגיש את המשתתפים עם הניגודים הקיימים בתוכם על ידי כך שיפנה את תשומת לבם לעמדות שביטאו בעקבות חוויית הקריאה וחווית ההפעלה. היכולת של כל משתתף בסדנה להכיר את הניגודים הקיימים בתוכו, עשויה לקדם את היכולת שלו לקבל את עמדות המתנגדים לו בחדר ולפתח חשיבה מורכבת.

להלן היצירות בהן נשתמש להדגמת השיטה ליישום החינוך לשלום בהוראת הספרות:

- הסיפור "קצנשטיין" מאת: אתגר קרת.¹
 - הסיפור "אירוסין" מאת: מחמוד שאקיר.²
 - הסיפור "המלומד והדג" מאת: מיכאל נעיימה.³ (הסיפור במלואו בנספח א' לחוברת).
 - המאמר "ההגדרה והבחירה" מאת: ח'אלד מוחמד ח'אלד.⁴ (המאמר במלואו בנספח ב' לחוברת).
 - השיר "תחילה לקחו את הקומוניסטים" מאת: מרטין נימולר.⁵
- אנו רואים חשיבות במפגש של התלמידים עם יצירות עבריות וערביות מקוריות כחלק מההיכרות הבין-תרבותית המאפשרת לפתח יחס של כבוד לבני שני העמים, ליצירהם וליצירותיהם.

¹ אתגר קרת, "קצנשטיין", צנורות (הסדרה הלבנה), תל-אביב: עם עובד, 1992, עמ' 158-159.

² מחמוד שאקיר, "אירוסין", אלכרמל, כרך 60, רמאללה: מוסד אלכרמל לתרבות, 1999.

³ מיכאל נעיימה, "המלומד והדג", תרגמה: חנה עמית-כוכבי, מבחר מן הספרות הערבית החדשה: לפי תכנית לימודים בספרות ערבית לחטיבה העליונה י-ב, משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים, 1981.

⁴ ח'אלד מוחמד ח'אלד, "ההגדרה והבחירה", תרגמה: חנה עמית-כוכבי, מבחר מן הספרות הערבית החדשה לעיל הערה 3.

⁵ מרטין נימולר, "תחילה לקחו את הקומוניסטים", חגית גור-זיו, גליה זלמנסון-לוי, דני צור, כל הזכויות שמורות: לקט הפעלות בנושא דמוקרטיה ושלום לחטיבת הביניים (מהדורת ניסוי). תל-אביב: המרכז לשלום, עיריית ת"א-יפו, משרד החינוך והתרבות, 1992, עמ' 13.

שוויון ושונות

בשתי ההפעלות הראשונות נלמד על המשמעויות השונות של מושג השוויון בהקשרים חברתיים-פוליטיים. כמו כן, נציג בפני התלמידים את הקשיים במימוש ערך השוויון ברמה הרגשית והמעשית ונסה לפתח אצלם את המוטיבציה ליישומם.

בבסיס הרעיון הדמוקרטי עומדים ערכי החירות והשוויון. בחברות דמוקרטיות נעשה ניסיון מתמיד לממש ערכים אלו אם באמצעות חוקה ואם על ידי חינוך המבטיח קיומן של נורמות חברתיות של שוויון וחירות. אולם למרות קיומם של מוסדות ומנגנונים למימוש הערכים האמורים, אין אנו יכולים להצביע אף לא על דמוקרטיה אחת, בה קיים שוויון מלא ושהאזרחים בה הם בני חורין.

"למעשה, אין תקופה שלא עלה בה הרעיון של שוויון... עם זה, איננו רואים ולא ראינו חברה שאפשר מכל נקודות הראות לומר שהיא חברה שוויונית".¹

נשאלת השאלה מדוע?

התשובות לשאלה זו רבות ומעניינות אך אנו נתייחס כאן רק לאפשרות אחת. קיימת אמביוולנטיות רבה ביחס לערך השוויון שגם התומכים בו וגם המתנגדים לו אינם מודעים לה. התומכים, רואים לנגד עיניהם בצורה מודעת רק את יתרונותיו של השוויון ואילו המתנגדים, רואים רק את חסרונותיו. בני אדם פועלים למימוש של השוויון או להכשלתו בהתאם לסיטואציות החברתיות בהן הם נתונים.

דו-משמעות זו, בעיקר כאשר איננה מודעת, גורמת לעתים למצדדים בערך השוויון להכשילו. ההתמודדות עם האמביוולנטיות מתרחשת בדרך מעניינת: המצדדים אינם מוותרים על ההצהרות בדבר חשיבותו של הערך אך פועלים בניגוד אליו; כך ניתן לזכות בשני העולמות. לפיכך, כדי לאפשר את מימוש של ערך השוויון, יש להפוך את הקונפליקט בין מתנגדי השוויון לתומכיו לדילמה אצל כל אחד מהם. כאשר יתמודדו עם מניעיהם לתמיכה בשוויון ולשלילתו יוכלו לנסות ולהתגבר על חסרונותיו ואחר כך לבחור בו. הסיבות לאמביוולנטיות שונות, והן נובעות, מחד, מהרצון שלנו להשוות את מצבנו לזה של האחרים, ומאידך, מהרצון להימנע מכך.

ההשוואה לזולת עשויה לקדם אותנו, אך גם לפגוע בנו; ההשוואה לזולת יוצרת מודעות לפערים ויכולה לשמש בסיס להתארגנות למאבק על צמצומם. בדרך זו היא יכולה לקדם את החירות – אך גם לגרום לתחושה של חוסר ערך, המונעת את היכולת לצמצם פערים. כמו כן, המודעות לפערים יוצרת תחושת מצוקה. לעתים, מצב של היעדר מודעות מונע תחושה זו ולכן הוא נתפס כמועדף.

לאמביוולנטיות ביחס לרעיון ההשוואה בין בני אדם גם נימוקים מהותיים יותר הנובעים מהרצון של בני האדם, כפרטים, להיות יחידים ומיוחדים, כלומר בלתי ניתנים להשוואה ומאידך – רצון סותר לזה, כלומר: להיות שייכים ולפיכך להיות דומים ומושווים.

ההכרה ביתרונותיה ובחסרונותיה של ההשוואה בין בני האדם כתנאי למימוש ערך השוויון הנה הכרחית. רק מתוך הכרה במגבלותיה של ההשוואה כמו גם ביתרונותיה, אנו יכולים לקיים בחירה ממשית בערך השוויון.

¹ רבקה בר-יוסף, "בעיית השוויון מנקודת ראות סוציולוגית", שבח אדן (עורך), שוני ושוויון: חומר לימודים לבית הספר העל-יסודי (מהדורת ניסוי). תל-אביב: ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל, 1991, עמ' 27.

בשתי ההפעלות שלהלן נעסוק בבירור מושג השוויון ובאמביוולנטיות האמורה, דהיינו – ביתרונות ובחסרונות של השוויון וההשוואה. עקרונות השוויון המרכזיים בהם נעסוק הם שוויון כזכות שווה לשונות ושוויון כביטוי לחיפוש אחר זהות ודמיון.

רעיון השוויון מופיע בדרכים שונות. לפיכך, נחדד את ההנחה כי קיים בלבול בין ההכרה בזכות השווה לשונות לבין ההכרה בלגיטימיות של המצבים השונים בהם נתונים בני אדם. הכרה בכך שבני אדם שונים בכישוריהם ומתן לגיטימציה לכך מקדמת את החירות בתנאי שלכל אחד ניתנת הזדמנות לפתח את כישוריו הייחודיים. לעומת זאת, ההכרה בכך ששונות במצב סוציו-אקונומי היא לגיטימית, אינה בהכרח מבטאת שוויון. בשתי ההפעלות הראשונות נברר מתי התייחסות באופן שונה לבני אדם מבטאת שוויון – כלומר מאפשרת לממש את ערך החירות – ומתי התייחסות כזו מבטאת אפליה (לדוגמה: הצדקת קיומם של תנאים סוציו-אקונומיים שונים).

כל הגדרה של שוויון מניחה, שבתחום כלשהו צריכים בני אדם להיות במצב זהה. שוויון כלכלי, למשל, מניח שבני אדם צריכים לקבל סכום כסף אחיד עבור אותה עבודה או ללא קשר לכך. שוויון בכישורים מניח שבני אדם צריכים – או יכולים – להיות בעלי אותם כישורים.

על פי רוב, מתקיימת ההשוואה בין בני אדם על בסיס ההנחה שבתחום מסוים, צריך שיהיה שוויון. תהליך ההשוואה מתקיימת הבדיקה, באיזו מידה השוויון אכן מתקיים.

בתחומים מסוימים ההשוואה מבטיחה את אפשרותם של היחידים והקבוצות לממש את חירותם ובמקרים אחרים היא מונעת זאת. אם מטרתנו היא מימוש הזכות השווה לחירות של כל איש ואישה, נגלה כי ישנם מצבים בהם ההשוואה מקדמת את מימושה של החירות ואילו באחרים היא מעכבת אותה.

לדוגמה, במקום בו קיים פער כלכלי רחב בין קבוצות, יש להניח שיכולתן לממש את חירותן תהיה שונה. במקום זה ההשוואה – דהיינו השאיפה לשוויון – מקדמת חירות.

במקרים אחרים, כאשר אנשים משווים את עצמם לאחר ומנסים להיות כמוהו, בסיס ההשוואה הוא הזולת ולא התנאים והצרכים למימוש עצמי. תהליך ההשוואה פירושו ויתור של המשווה על חירותו ועל קיומו הייחודי.

- ההפעלה הראשונה עוסקת, באמצעים יצירתיים, בחשיפת המשמעויות השונות של מושג השוויון ובניסיון לבחון מהם התנאים החברתיים בהם אפשרי מימוש חירותם של השותפים באופן שווה.
- ההפעלה השנייה עוסקת ביתרונות ובחסרונות של ההשוואה בין יחידים לקבוצות באמצעות טקסט ספרותי.

הפעלה ראשונה:

שוויון ושונות – עיצוב שוויון

מטרות הפעילות

- א. לחשוף את המשמעויות השונות של מושג השוויון.
- ב. לברר מהם התנאים החברתיים המאפשרים מימוש שווה של רצונות השותפים.
- ג. לבחון מתי התייחסות שונה לבני אדם מבטאת שוויון ומתי היא מבטאת אפליה.
- ד. מטרה תהליכית: לברר את עמדות המשתתפים כלפי ערך השוויון ולחשוף את האמביוולנטיות של המשתתפים כלפי ערך זה.

אמצעים

- ✧ חומרי יצירה מגוונים: ניירות צבעוניים, צבעים שונים, חומרי הדבקה, פלסטלינה, מספריים וכו'.
- ✧ דף סיכום: "מושגים שונים של שוויון".

מהלך ההפעלה

1. המליאה נחלקת לשלישיות. כל שלישייה מתבקשת ליצור באמצעות החומרים המפוזרים בחדר יצירה, שתבטא את רעיון השוויון. למשימה מוקצבות כ-20 דקות.
2. מתכנסים במליאה. כל קבוצה, בתורה, מציגה את יצירתה ומסבירה מהו מושג השוויון שהנחה אותה. על המנחה לרשום על הלוח או על בריסטול את רשימת המשמעויות השונות שניתנו למושג השוויון.
3. דיון:
 - ✧ האם במהלך ביצוע המשימה שרר ביניכם שוויון בחלוקת העבודה וביחסכם זה לזה?
 - ✧ למה כוונתכם ביחס שוויוני? האם הייתם מעוניינים שאכן יהיה כזה?
 - ✧ מה גרם לכם לפעול בצורה שוויונית ומה מנע מכם לעשות כן?
 - ✧ מתי התנהגותכם השונה ביטאה את היחס השוויוני ביניכם ומתי ביטאה אפליה? (לדוגמה, אם אחד המשתתפים היה פסיבי והשני אקטיבי, ניתן לראות זאת כביטוי להכרה בשונות ביניהם, אך אפשר בהחלט שהדבר היה תוצאה של דיכוי החלש מבין השלושה בידי החזק).
 - ✧ מהי עמדתכם ביחס לערך השוויון (במשמעות שהענקתם לו)? האם הייתם מעוניינים שיתקיים שוויון בין החברים בחדר או לא?
 - ✧ מה הייתה עמדתכם כאשר יצרתם את היצירה?
 - ✧ מה עמדתכם לאחר שבחנתם את ההתנהגות בקבוצות?
4. ההנמקות והמסקנות נרשמות על הלוח או הבריסטול.
5. המנחה מסכם את לימוד הנושא באמצעות הטקסט "סוגים שונים של שוויון" המחולק למשתתפים.

מושגים שונים של שוויון

מהו שוויון?

"השוויון פירושו ביטול אפליה חברתית היסטורית ולא ביטול של כל הבדל באשר הוא הבדל. דווקא הדגשת ההבדלים, מימושם וטיפולם, מגשימה את עקרון השוויון יותר מעקרון השוויון המאחד וה"מתמטי"... אנו רואים, שהשוויון אינו תכונה משותפת לבני האדם, המאחדת אותם, אלא דרישה להפעיל ולממש את חירותם".¹

שוויון ערך האדם

לאדם... "חשבה הידיעה או האמונה שהוא כאדם איננו נחות מכל הבחינות מאנשים אחרים [...]
בני האדם לפחות רוצים להאמין שאינם שווים פחות".²

שוויון הזדמנויות ושוויון בתוצאות

... "השאלה היא איפה צריך לבדוק או איפה צריך להבטיח את השוויון. האם השוויון צריך להיות במוצא של תהליך כלשהו או בתוצאה של אותו תהליך. או בתרגום עממי, האם מדובר על שוויון הזדמנויות או על שוויון בתוצאות".³

שוויון זכויות

"זכויות האדם והאזרח הם "אינטרסים" מסוגים שונים, המוגנים ומובטחים לכול, ומוקנים לאדם מתוקף היותו אדם ולא מתוקף היותו אדם מסוים, בעל כישורים מסוימים, או מכיוון שהוא מצוי בעמדה מסוימת, או שהוא בעל תפקיד מסוים. אלו זכויות אוניברסליות, המוקנות באופן שוויוני לכל אדם".⁴

שוויון בפני החוק

"בהכרזות על זכויות האדם, כוללים, בדרך כלל, שני היבטים של הזכות לשוויון: שוויון בפני החוק ואיסור אפליה מטעמים מסוימים, כגון השתייכות לגזע, למין, לדת, או ללאום. דרישת השוויון בפני החוק מבטאת את התפיסה, כי בהליך השיפוט אין שום הבדלים רלוונטיים בין אנשים: אין להדור את הדל בריבו, ואין להטות משפט לעשיר [...]
אפליה מוגדרת כהתנהגות שונה כלפי אדם מטעמים שאינם מצדיקים את השוני בהתנהגות. השאלה המרכזית המעוררת כל טענה של אפליה, היא בדיוק זו: האם אכן קיימים במצב טעמים המצדיקים את ההתייחסות השונה?"⁵

1 רן סיגד, "על מושג השוויון", עיון: רבעון לפילוסופיה, כרך כ"ה, תשל"ד.

2 רבקה בר-יוסף (לעיל הערה 6).

3 רבקה בר-יוסף (שם), עמ' 30.

4 ד"ר יוסי זיו, "מדוע לתת זכויות שוות לכל אדם", כל אדם, 9: זכויות שוות (דצמבר 1992), עמ' 1.

5 רות גביזון, "זכויות האדם", רות גביזון, חגי שנדור (עורכים), זכויות האדם והאזרח בישראל: מקראה, א', ירושלים: האגודה לזכויות האזרח בישראל, 1991, עמ' 31.

הפעלה שנייה: בזכות ובגנות השוויון וההשוואה – "קצנשטיין"

מטרת ההפעלה

© בדיקת היתרונות והחסרונות של השוואה בין יחידים לקבוצות.

אמצעים

✧ הסיפור "קצנשטיין" מאת אתגר קרת.

✧ נקודות להמשגה של נושא השוויון.

מהלך ההפעלה

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות כחמישה משתתפים. וכל אחת.
2. כל משתתף ומשתתפת מקבלים עותק של הסיפור "קצנשטיין" וקוראים אותו באופן אישי.
3. לאחר הקריאה, מתקיים שיתוף בקבוצות הקטנות, שבו המשתתפים והמשתתפות מחליפים רשמים, תגובות ותובנות בעקבות הקריאה.
4. חוזרים למליאה ומקיימים דיון בשאלות הבאות:
 - ✧ האם יש בחייכם "קצנשטיין"? מיהו ומה יחסכם אליו? האם קיומו מקדם או מגביל אתכם?
 - ✧ האם אתם מתפקדים כ"קצנשטיין" עבור אחרים? האם תפקיד זה מקדם או מגביל אתכם?
 - ✧ האם תהליך ההשוואה בין יחידים לקבוצות רצוי או לא? באילו תנאים רצוי ובאילו לא?
 - ✧ האם יש להשוות את התנאים בהם נמצאים בני אדם?
 - ✧ האם יש להשוות בין בני האדם (מבחינת מאפיינים, כישורים, אופי, תכונות וכו')?
 - ✧ האם יש להשוות תרבויות זו לזו?
 - ✧ איזו השוואה מקדמת חירות ואיזו מגבילה אותה?
5. לסיום, המשתתפות והמשתתפים מתבקשים לגבש עמדה אישית בנוגע לרעיון השוויון, בעקבות התהליכים שעברו במהלך הפעילות.

הערות מתודיות למנחה:

- בסיפור מתוארת מערכת יחסים בין המחבר ל"קצנשטיין". כל חייו של המחבר השוו אותו ל"קצנשטיין".
ההשוואה הייתה בכמה מישורים:
1. השוואה ברכוש: "הלכתי להתקלח ולא היו מים חמים. הבוילר התקלקל. התקלחתי במים קרים. לקצנשטיין בטח יש דוד שמש".
 2. השוואה בהישגים: "בתיכון לא קיבלו אותי למגמה ריאלית..."
 3. השוואה בכישורים: "הבן של מרים קצנשטיין יותר חכם מהבן שלי? בחיים לא. הוא רק מתאמץ יותר".

4. להיות כמו כולם: הדיילת בסיפור אומרת לכולם לחגור חגורות. אז היא פונה למחבר ואומרת: "אני דורשת ממך לחזור למקומך ולחגור את חגורת הבטיחות בדיוק כמו...". היא אמנם אמרה בסוף 'כמו שאר הנוסעים' אבל בעיניים שלה ראיתי את קצנשטיין".
5. ההשוואות מוציאות את המחבר מכליו והוא מתאר מספר מצומצם של מצבים בהם יכול היה להירגע:
6. "לא ראיתי אותו איזה שבע שנים. היה לי טוב, נולד לנו ילד..."
7. המצב המתואר הוא מצב של ניתוק שאפשר למחבר להיות "הוא עצמו".

ניתן לדון עם המשתתפים בסוגי ההשוואה המתוארים בסיפור. הדיון יכול להתמקד בשאלות:

- אילו רגשות מתעוררים אצל המשתתפים כתוצאה מסוגי ההשוואה השונים?
 - כיצד יש להתמודד עם ההשפעות השליליות של ההשוואות אלו, לחילופין, כיצד יש לקדם את השפעותיהן החיוביות?
- ייתכן והמשתתפים ינסו להתייחס לשאלות השוויון וההשוואה בהקשרים חברתיים-פוליטיים. אם אמנם ינהגו כך, יש לבדוק עמם מתי הם רואים את ההשוואה כמקדמת ומתי לא.

המשגה של נושא השוויון

כיצד מתקשר נושא השוויון לפתרון סכסוכים? –

- יש סכסוכים על שוויון שנובעים מקצר בתקשורת לגבי פירוש של המושג. אנשים שונים תופסים את המושג בדרכים שונות ואינם יודעים שכל אחד מתכוון למשהו אחר.
- יש קונפליקטים אידיאולוגיים סביב השאלה איזה שוויון נחוץ.
- בהקשר שלנו השוויון נחוץ כדי להבין את הסכסוך וכדי לפתור אותו.
- היעדר שוויון בביטוי מונע הבנה של הקונפליקט כי חלק מהסיבות לקיום הסכסוך נשאות סמויות.
- שוויון נחוץ בשל ההנחה שאנשים החיים במצב של דיכוי והיעדר שוויון מעוניינים להשיב לעצמם את חירותם ואם אין ברירה, הם ינסו לעשות זאת בדרכים אלימות.
- שוויון נחוץ כיוון שאנשים חזקים מאבדים חלק מחירותם במהלך קונפליקט.
- הגישה של פתרון סכסוכים המשלבת צרכים, ערכים ושוויון כוונתה שפתרון מוצלח יהיה זה שיספק תנאים – שווים או שונים – למתן מענה לצרכים השונים או השווים של הצדדים.
- החברה מחויבת לזכויות של כלל חבריה למימוש צורכיהם השונים באופן שווה, והאופן משתנה מעניין לעניין.

קצנשטיין / אתגר קרת

בגיהנום הושיבו אותי בקדרת מים רותחים. הבשר שלי נכווה ונחרך, העור שלי התכסה שלפוחיות, ולא יכולתי להפסיק לצרוח מכאב. תלויים שם מסכי טלוויזיה ענקיים שבהם אתה יכול לראות את כל מה שמתרחש בגן-עדן. לכאוב ולקנא, לראות ולכאוב. אני חושב שראיתי אותו שם לרגע, משחק גולף או קריקט או משהו. היה מין קלז-אפ כזה על החיוך שלו, ומיד אחרי זה תמונה אחרת שבה ראו זוג עושה אהבה.

פעם, אחרי ששכבנו, אשתי אמרה לי: "שבע שנים אתה כבר נמצא אצלם, נותן את הנשמה בשבילם, מביא עבודה הביתה ועכשיו כשמגיע רגע האמת הם לא מוכנים לתת לך קביעות. ואתה יודע למה? זה בגלל שאתה לא יודע למכור את עצמך. תסתכל למשל על קצנשטיין." הסתכלתי למשל על קצנשטיין. כל החיים שלי אני מסתכל למשל על קצנשטיין. הלכתי להתקלח ולא היו מים חמים. הבוילר התקלקל. התקלחתי במים קרים. לקצנשטיין בטח יש דוד שמש.

בתיכון לא קיבלו אותי למגמה ריאלית. אמא שלי עשתה מזה סיפור שלם. בכתה כל הזמן ואמרה שלא ייצא ממני כלום. ניסיתי להסביר לה שקשה להתקבל למגמה, שרק עשרה אחוז הצליחו, רק החכמים ביותר. "פגשתי את מרים קצנשטיין היום במכולת" אמרה אמא בקול בוכה, "הבן שלה התקבל. הבן של מרים קצנשטיין יותר חכם מהבן שלי? בחיים לא. הוא רק מתאמץ יותר. ואתה כאילו דווקא עושה לי את זה. מוריד אותי ביגון שאולה".

לאן שלא הלכתי תמיד הוא היה שם כדי שיוכלו להשוות אותי אליו – בכיתה, בשכונה, במגרש הספורט, בעבודה, בכל מקום. קצנשטיין, קצנשטיין, קצנשטיין. זה לא שהוא היה איזה עילוי או משהו. בחור ממוצע, לא גאון, לא החלטי בצורה יוצאת דופן או ערמומי במיוחד. בדיוק כמוני, רק טיפה יותר מצליח. טיפה ועוד טיפה ועוד טיפה... גיהנום.

התפטרתי מהעבודה ביוזמתי. זה עלה לי במריבות עם אשתי, אבל בסוף היא השלימה עם זה. עברנו לעיר אחרת, רחוקה. עבדתי שם כסוכן ביטוח. הצלחתי לא רע. לא ראיתי אותו איזה שבע שנים. היה לי טוב, נולד לנו ילד. סבא שלי נפטר בינתיים בשווייץ והוריש לי רכוש גדול. בטיסה חזרה מבאזל ראיתי אותו יושב במחלקה ראשונה. כשהבחנתי בו, היה כבר מאוחר מדי. המטוס כבר החל להאיץ על המסלול. ידעתי שמצפות לי חמש וחצי שעות ארוכות במיוחד.

ישב לידי איזה רב, שלא הפסיק לדבר. אבל אני לא הקשבתי למילה. עיניי היו תקועות בעורפו של קצנשטיין חמש שעות תמימות. "תסתכל על החיים העלובים שלך. אתה אדם ריק, נטול ערכים", ביקר אותי הרב והתעקש להביא מובאות. אני שתיתי מיץ תפוזים, וקצנשטיין הזמין "ג'ף דניאלס". "תסתכל למשל..." אמר הרב. לא רוצה. קמתי ממושבי ורצתי לירכתי המטוס. הדיילת ביקשה שאחזור למקומי. סירבתי.

"אדוני, אנחנו עומדים לנחות בעוד מספר דקות. אני דורשת ממך לחזור למקומך ולחגור את חגורת הבטיחות בדיוק כמו..." היא אמנם אמרה בסוף "כמו שאר הנוסעים", אבל בעיניים שלה ראיתי קצנשטיין. סובבתי את ידית דלת המטוס והדפתי אותה בכתפי בכוח. נשאבתי רגוע החוצה, מותיר מאחורי גיהנום.

בעולם הבא התאבדות עדיין נחשבת לפשע חמור, וכל התחנונים לא עזרו לי. בזמן שגררו אותי לשאול, ראיתי את קצנשטיין ושאר נוסעי המטוס מנופפים לי לשלום מחלון הטיולית המובילה אותם לגן-עדן. המטוס התרסק בזמן הנחיתה, כרבע שעה אחרי שקפצתי ממנו, תקלה נדירה, סיכוי אחד למיליון. לו רק הייתה לי את טיפת הסבלנות לשבת עוד כמה דקות על התחת, כמו כל שאר הנוסעים, כמו קצנשטיין.

חירות מהי?

עקרון החירות הוא עיקרון מרכזי לקיום אורח חיים דמוקרטי. המשטר הדמוקרטי ואורח החיים הדמוקרטי אמורים לאפשר את מימוש החירות באופן שווה לכלל האזרחים. משמעות מושג החירות מורכבת והדיון בה חיוני הן למחנכים והן למתחנכים כדי שניתן יהיה לקיים חיים המבוססים על חירות.

הקושי המרכזי במימוש עקרון החירות נובע מכך שרצונותיהם החופשיים של בני האדם סותרים זה את זה וסתירה זו יוצרת קונפליקטים. ההתנגשות בין הרצונות מהווה את אחד הגורמים המרכזיים לסכסוכים בין פרטים לקבוצות במדינה ובין מדינות לבין עצמן.

היכולת להתמודד עם סתירות אלו בדרך שוויונית, מתוך הכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם, חיונית לקיום חיים שלום. בהפעלות הבאות ננסה לתרום לפיתוח יכולת זו על ידי כך שנברר את משמעות מושג החירות ונקדם את ההכרה בזכותו השווה של הזולת לחירות.

הפעלה שלישית: חירות ושייכות קבוצתית (תרגיל החוטים)

מטרות ההפעלה

- א. לברר את המשמעויות השונות של מושג החירות.
- ב. לברר מה קורה לחירות היחיד במפגש עם חירויות של אחרים.
- ג. לבחון את תרומתה של השייכות לקבוצה לחירות היחיד.
- ד. לבחון את ההגבלות על החירות הנגזרות מהשייכות לקבוצה.
- ה. מטרה תהליכית: לבחון, מזווית הראייה של רעיון החירות, את האמביוולנטיות לגבי הרצון, מחד, להשתייך לקבוצה ומאידך, הרצון להימנע משייכות (הקבוצה החברתית מאפשרת את החירות ומרחיבה אותה, אך גם מגבילה ומצמצמת אותה).

אמצעים

- ✧ פתקים, כלי כתיבה.
- ✧ גליל צמר (או חוט ארוך אחר), מספריים.

מהלך ההפעלה

1. כל משתתף ומשתתפת מתבקשים לכתוב על פתק מה היו עושים אילו היו עומדות לרשותם עשר דקות לפעילות חופשית. את הפתק הם מתבקשים לשמור.
- תנאי הבחירה של הפעילות:** שתהיה אפשרית לביצוע במסגרת תנאי הקבוצה והחדר.
2. מעבירים בין המשתתפים. וות גליל צמר, ומבקשים מכל אחד ואחת – לחתוך ממנו חתיכה באורך הרצוי להם.
3. לאחר שכל אחד ואחד חתכו חוט מהצמר – הם מתבקשים לקשור קצה אחד של החוט לאיבר כלשהו בגופו/גופה.
4. מחלקים את המליאה לקבוצות בנות שישה משתתפים כל אחת – וכל קבוצה מתבקשת לפעול באופן הבא:
 - ✧ חברי כל קבוצה קושרים את כל הקצוות החופשיים של החוטים יחד. (כך שקצה אחד מחובר לאיבר כלשהו אצל כל אחד ואחד והקצה השני מחובר ביחד עם כולם).
 - ✧ כל אחד ואחת מחברי כל קבוצה הקשורים ביחד – צריכים להשיג את המטרה אותה רשמו באופן אישי על הפתק בתחילת הפעילות.
 - ✧ הזמן להשגת המטרות הוא 10 דקות.

7. המשתתפים שבים למליאה ודנים בנקודות המוצעות הבאות:

- ◆ כיצד הרגשתם במהלך הפעילות? האם הצלחתם להשיג את המטרה שרשמתם על הפתק?
- ◆ האם הייתם חופשיים בפעילות הזו? (לא חייבת להתקיים חפיפה בין האפשרות להשיג את המטרה לבין תחושת החירות).
- ◆ האם הקשר עם הקבוצה מנע את היכולת להשיג את המטרה או להפך?
- ◆ באילו תנאים הייתם רוצים להשתייך לקבוצה ובאילו לא הייתם רוצים להשתייך?
- ◆ אילו תנאים היו מקדמים את חירותכם? אילו תנאים היו מצמצמים את חירותכם?

8. לסיכום המשתתפים. וזמנים להביא דוגמאות לסיטואציות מקבילות בחייהם; ביחד בוחנים באילו תנאים היו מאפשרים להם להשתייך לקבוצה ובה בעת גם לחוש חופשיים.

הערות מתודיות למנחה:

1. חשוב לציין שתיאום התנועות והפעולות בין המשתתפים. וז יכול היה להקל עליהם להשיג את מטרותיהם אך תיאום זה יוצר, ללא ספק, צורך בויתורים. חירותם של המשתתפים מותנית באופן פרדוקסלי בויתורים ובהגבלות.
2. הדיון יכול להתמקד גם בשאלה: אילו ויתורים הרחיבו את חירות המשתתפים ואילו ויתורים צמצמו אותה.

הפעלה רביעית: "אירוסין"

מטרות ההפעלה

- א. לברר את המשמעויות השונות של מושג החירות.
- ב. לברר את היחס בין כוח לחירות. האם חירות פירושה להיות בעל הכוח בקבוצה בה אין שוויון או שפירושה לפעול במערכת שוויונית.
- ג. לבחון מהו היחס בין פסיביות, דיכוי וחירות.

אמצעים

✧ הסיפור "אירוסין" מאת מחמוד שאקיר.

מהלך ההפעלה

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים. וכל אחד מקבל עותק של הסיפור "אירוסין".
2. חברי הקבוצות יחליטו אם יקראו את הסיפור יחד (לדוגמה: אחד מחברי הקבוצה יקריא את הסיפור לכולם, כל אחד יקריא קטע וכו'), או שכל אחד ואחת יקראו את הסיפור לעצמם.
3. בקבוצות הקטנות - המשתתפים. ותיקיימו דיון בהתייחס לסיפור בעזרת השאלות הבאות:
 - ✧ אילו סוגי חירות באים לביטוי בסיפור?
 - ✧ אילו סוגי דיכוי באים לביטוי בסיפור?
 - ✧ אילו סוגי חירות נשללו מהדמויות בסיפור? אילו סוגי חירות קיימים עבור הדמויות בסיפור?
 - ✧ האם הפסיביות של הדמויות השונות בסיפור היא תוצאה של היעדר חירות או סיבתה?
 - ✧ לפי הסיפור, מהו הקשר בין חירות, בחירה ומודעות? (לדוגמה: האם תחושתיה של הבחורה והמודעות שהיא מגלה כלפי גופה מקדמות את חירותה או לא?).
 - ✧ האם הציות למבוגר בסיפור מבטא דיכוי או חירות?
- הערה מתודית למנחה: אפשר להסביר כי הדמויות בסיפור פועלות באופנים שונים: הן בוחרות כיצד לנהוג, הן חושבות ומרגישות, לעתים הן מודעות להתנהגותן והן מממשות את חירותן.
5. חוזרים למליאה לדיון:
 - ✧ נציגי הקבוצות מציגים את מסקנותיהם העיקריות מהשאלות בהן עסקו.
 - ✧ מבררים אילו קשיים עלו במהלך הדיון בקבוצה?
 - ✧ איזה תהליך התרחש בתת הקבוצות?
 - ✧ אילו חירויות נשמרו בקבוצה ואילו חירויות נפגעו?
6. לסיכום: המנחה מתייחס לחירויות שנפגעו במהלך העבודה בתת הקבוצות, כפי שעלו בדיון.

אירוסין / מאת: מחמוד שאקיר

הם נאספו בבית שגילו עולה על מאה שנים, שיחותיהם המקוטעות פושרות, והם אינם זזים ממקומם. היא היחידה מביניהם שהרבתה לנוע, עוברת ללא הרף מחדר השינה שלה אל חדר האורחים ואל המרפסת החיצונית שנוספה לבית לאחרונה בעת הניסיון השלישי לשפצו ולהוסיף אליו חדרים, כדי שיוכל להכיל את כל הבנים והנכדים.

היא נראתה מודאגת; הרי קיים סיכוי שהארוס המיועד לא יבוא, מכל סיבה שהיא: אולי זאת בחורה אחרת, שהתחבבה עליו בשלושים השעות האחרונות, ושעל כן החליט להתארס איתה ורק איתה; יכול להיות שסירור צבאי נקרה בדרכו והוביל אותו, ביחד עם בני גילו האחרים, היישר אל הכלא, בהיותם חשודים; ואולי זאת אחת מנשות השכונה הפטפטניות, שאינן שוחרות את טובתה או את טובת הוריה, שייתכן והפיצה רכילות שקרית אודותיה ואודות מעשיה, דבר שהניא אותו מלהתארס עמה אחרי כל מה ששמע. דווקא אפשרות זו מעלה את סף דאגותיה, והיא ניגשת בחופזה לחדרה, נעמדת מול המראה, בוחנת את גופה הרך; גופה שלה מבטיח לה בִּיָּצֵרוֹ הספונטני שהכול יהיה בסדר, אך היא, ממשיכה לעמוד מבולבלת ואינה יודעת אם להאמין לגופה אם לאו.

וכן, שבה ויצאה אל המרפסת, תוך שהיא מתעלמת מגברי המשפחה הנהנים מאדישותם, משום שמאסו באירועים מסוג זה, ולא טרחה להקדיש להם את תשומת לבה בהמשיכה לבהות באופק, ממנו ציפתה שיגיח ארוסה בלוויית משפחתו וקרוביו.

לאחר מכן פנתה אל מעמקי הבית, כדי להסתיר את דאגתה ההולכת וגוברת בלבה מנבא השחורות. אחר כך, חזרה אל חדר השינה שלה, ניגשה אל הארון, הוציאה ממנו שמלה נוספת, שלא לבשה אלא פעם אחת בלבד לפני שבוע: כשחברתה – זו שיוזעת את כל סודותיה – נישאה לבן השכנים.

סבא רבא, שחוזה את החיים במשך מאה שלמה עם שלוש עשרה נשותיו, עוקב בסתר בעיניו החלשות בהתפרצויותיה של נכדתו, ובה בעת, מבכה את ימיו שעברו מבלי שוב עד אשר קולה של נכדתו גואל אותו מהזיותו, כשהיא שבה מהמרפסת, מצהירה חגיגית שהנה, ארוסה עושה את דרכו אליהם.

הארוס היה שחום פנים, עיניו קטנות. הסב דיבר אליו ארוכות ושח לו אודות רגשותיו כשהצליח, לפני שמונים שנה, להתייחד עם ארוסתו שהפכה לאשתו הראשונה זמן קצר לאחר מכן; את כל זאת סיפר תוך התעלמות מנכדתו, המתפתלת בזעם בפני נשות המשפחה, על כי למעשה, "כלא" הסב את ארוסה מרגע היכנסו לבית, ולא הניח לה, ולו לרגע אחד, להתייחד עמו ולהתבונן בהנאה אל תוך עיניו הקטנות.

תרגום: שרבל עבוד, רואא – תרגום והוצאה לאור, 2004

* * *

הפעלה חמישית: "המלומד והדג" – סיפורו של המלומד הסיני

מטרות ההפעלה

- א. לברר את המשמעויות השונות של מושג החירות.
- ב. לבחון את היחס בין תלות לחירות ואת היחס בין כוח לחירות.
- ג. לברר האם חירות פירושה להיות בעל הכוח בקבוצה בה אין שוויון; או שפירושה לפעול במערכת שוויונית.

אמצעים

- ✧ הקטע הראשון של הסיפור "המלומד והדג" מאת מיכאיל נעיימה (הסיפור במלואו בנספח בחוברת).

מהלך ההפעלה

1. שואלים את המשתתפים: מי מבין כל אחד מהצמדים הבאים חופשי יותר:
 - ✧ ראש הממשלה או דייג היושב על שפת הים/הנהר ודג דגים?
 - ✧ הדייג או הדג אותו הוא דג?
 - ✧ מנהל במפעל או פועל?
 - ✧ גברים או נשים במשפחה מסורתית?
 - ✧ כובשים או נכבשים במצב מלחמה?
2. בעקבות התשובות בוחנים ביחד מה הייתה המשמעות של מושג החירות בכל אחת מהתשובות (רצוי לרשום על הלוח את המשמעויות השונות שניתנו למושג החירות).
3. המליאה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים. כל משתתף מקבל לידיו את הקטע הראשון של הסיפור "המלומד והדג". כל קבוצה תחליט יקראו את הסיפור ביחד או שכל אחד יקרא לעצמו.
5. לאחר שקראו את הקטע הראשון, המשתתפים מתבקשים לענות על השאלות הבאות:
 - ✧ מה המשמעויות שנתן המלומד למושג החירות ומהן המשמעויות שנתן הדג למושג זה?
 - ✧ מה ההבדל בין שתי המשמעויות?
 - ✧ עם איזו פרשנות למושג החירות אתם מזדהים?
 - ✧ האם הדג היה חופשי? האם החכם היה חופשי?
 - ✧ מדוע, לדעתכם, בחר הסופר בסמלים של המלומד והדג כדי לבטא את מושג החירות?
 - ✧ מהן המגבלות על החירות המופיעות בסיפור? על אילו מגבלות ניתן להתגבר וכיצד?

הערה מתודית למנחה:

יש להתייחס לתהליך שהתרחש בקבוצות בזמן קריאת הסיפור:

- האם כל אחד קרא את הסיפור לעצמו?
- האם קראו יחד ובאיזה אופן?
- האם הקבוצה תרמה לחירותו האישית של כל משתתף בתהליך הקריאה או הגבילה אותה?

המלומד והדג / מיכאיל נעיימה

קטע א'

מספרים על צ'ואן צ'ן, המלומד הסיני שחי במאה הרביעית לפני הספירה, כי יצא פעם לדוג דגים בנהר שבמחוז צ'ו. ובעודנו נהנה מן הדייג, באו אליו שני נכבדים מנכבדי המדינה ובחגיגות רבה מסרו לו על רצונו של נסיך הארץ למנות אותו למשרה רמה, כי הארץ זקוקה לתבונתו. המלומד המשיך לדוג, ובלי לפנות אל השליחים אמר להם:

"שמעתי שבארמון הנסיך, על המזבח המוקדש לפולחן האבות, יש צבה קדושה שמאז מותה חלפו שלושת אלפים שנה, ושהנסיך מעריך אותה מאוד, חנט אותה והניחה בתיבה עשויה זהב טהור. האם, לדעתכם, אותה צבה – אילו נתנו לה עכשיו לבחור בין להיות מתה וחנוטה בתיבה מזהב או לחיות ולגרור את זנבה בבוץ – במה משניהם הייתה בוחרת?"

ענו לו שני השליחים שאין ספק שהייתה בוחרת להיות חיה ולגרור את זנבה בבוץ. אז צעק עליהם צ'ואן צ'ו – "הסתלקו מכאן, גם אני מעדיף לגרור את זנבי בבוץ!".

זהו סיפור קטן המסופר בספרים על מלומד גדול מארץ שהצמיחה שורה ארוכה של מלומדים נכבדים כדוגמת קונפוציוס, לאו טסה, מנצ'יוס ורבים כמותם, והסיפור, כפי שאתם רואים, גדוש משמעויות רבות, שהבולטת והברורה שבהן היא, שהחוכמה מסרבת להיות כבולה בכבלים, גם אם הם עשויים זהב, ומעדיפה על פניהם את החירות, גם אם היא חירותה של הצבה בבוץ.

הפוליטיקה, על המרמה והצביעות הכרוכים בה, והשלטון, על ההתנשאות, ההפחדה והאיום הכרוכים בו, כולם מנוגדים לשאיפת החוכמה לכוח נפשי, ליזשר, לאמירת אמת ולהעדפת החלש על החזק.

זהו הדבר החשוב ביותר שמעורר הסיפור במחשבת קוראיו, ולכך התכוון המלומד הסיני בתשובתו הקצרה והנחרצת. אך דימויני סירב להסתפק בכך, וראיתי בעיני רוחי את צ'ואן צ'ו אחרי ששני השליחים עצבו אותו מתעסק בדג שנתפס בחכתו: הוא משך את הדג במיומנות מהמים ליבשה, ניגש

אליו כשהוא מתנשם ומתנשף, התכופף לעברו כפי שמתכופף המנצח לעבר המנוצח ולקח אותו בשתי ידיו. הדג התפתל ונלחץ בין ידיו של צ'ואן צ'ו אשר חשש שמא יימלט מידי וישוב אל המים.

הדג היה לא ענק ולא קטנטן, אך בקיבתו של מלומד כצ'ואן צ'ו היה יכול לשכך רעב של לילה אחד. למרבית הפליאה, ניסה הדג לברוח כשהחכה נעוצה בשפתו העליונה ומבצבצת מעינו הימנית. מפליא עוד יותר, שאחרי שנכזבה תקווה להימלט, פתח ופנה בדברים אל האיש שדג אותו כאילו נמנה גם הדג על המלומדים. לפניכם חילופי הדברים בין הדג והמלומד:

הדג: לפני רגעים מספר שמעתי מה אמרו לך שני השליחים, ושמעתי גם את תשובתך להם. האם תרשה לי, אדוני המלומד, לשאול אותך שאלה?

המלומד: בבקשה. המלומדים נוטלים את חכמתם מכל הברואים, ואפילו מן הדגים.

הדג: הבנתי מדברי השליחים שאתה מלומד, אבל איזו חכמה צפונה בתשובתך הקשוחה לדבריהם?

המלומד: דע שהמלומד אינו מכיר את החיים אלא במשמעותם היחידה, שהיא החירות, כי במקום שאין חירות, שם אין חיים, וכל מה שגורע מחירותו של המלומד הוא בגדר מוות לגביו.

הדג: ומהי החירות?

- המלומד: החירות פירושה, שאני חושב כרצוני, משתוקק כרצוני ועושה כרצוני.
- הדג: ומה עמדתך ביחס לחירות?
- המלומד: אני שרוי בתוך תוכה. לכן סירבתי לנסיך הארץ שיקשור את ידי במשרה, רמה ככל שתהיה, והעדפתי להישאר בן חורין לדוג דגים כרצוני.
- הדג: האם אתה סבור שאני חזק יותר מנסיך הארץ?
- המלומד: איך זה ייתכן, כשאין כל דמיון בינך ובינו?
- הדג: עלה בידי מה שלא עלה בידו, כי כבלתי אותך בידך, ברגליך, בלבך ובמחשבתך.
- המלומד: אינני מבין.

- סוף קטע א' -

הפעלה שישית: "המלומד והדג" – הדג והחכם

מטרות ההפעלה

- א. המשך בירור המשמעויות השונות של מושג החירות ואת היחס בין תלות לחירות ואת היחס בין כוח לחירות.
- ב. בחינת השאלה: האם חירות פירושה להיות בעל הכוח בקבוצה בה אין שוויון או שפירושה לפעול במערכת שוויונית?

אמצעים

- ✧ הקטעים השני והשלישי של הסיפור "המלומד והדג" (הסיפור במלואו בנספח לחוברת).
- ✧ דף סיכום: "מושגים שונים של חירות".

מהלך ההפעלה

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים. כל משתתף מקבל לידייו את שני הקטעים האחרונים של הסיפור "המלומד והדג".
2. כל קבוצה מחליטה לעצמה אם יקראו את הסיפור יחד או שכל אחד יקרא את הסיפור לעצמו.
3. דיון בקבוצות בשאלות הבאות:
 - ✧ מה המשמעויות שנתן המלומד למושג החירות ומהן המשמעויות שנתן הדג למושג זה? מה ההבדל בין שתי המשמעויות?
 - ✧ עם איזו דמות אתם מזדהים ומדוע?
 - ✧ עם איזו פרשנות למושג החירות אתם מזדהים?
 - ✧ האם הדג היה חופשי? האם החכם היה חופשי?
3. דיון מסכם במליאה בשאלות הבאות:
 - ✧ מדוע, לדעתכם, בחר הסופר בסמלים של המלומד, הדג והנהר כדי לבטא את מושג החירות? האם סמלים אלו אוניברסליים?
 - ✧ האם והיכן ניתן להבחין בייחודו של הסיפור כמייצג את התרבות הערבית?
 - ✧ מהן המגבלות על החירות המופיעות בסיפור?
 - ✧ על אילו מגבלות ניתן להתגבר וכיצד?
 - ✧ מתי, על-פי הסיפור, הקשר עם בני האדם והטבע תורם לחירותנו ומתי קשר זה מגביל אותה?

המלומד והדג – קטע ב'

- הדג: חובה עליך להבין, שהרי אתה הוא המלומד!
- המלומד: אך חכמתי שונה מחכמתם של הדגים. הסבר לי!
- הדג: כלום אינך מבין שמאז שעות הבוקר המוקדמות אתה משליך את חכתך בנהר הזה? ראית יותר מדג אחד כמוני אוכל את מזונך והולך לדרכו, וכמה פעמים שמעתי אותך כועס ומאיים! אני אכלתי ממזונך פעמיים והשלישית הייתה אסון לי ולך.
- המלומד: אסון לך – זה מובן, אבל אסון לי – אין זה נכון. אך מה הקשר בין זה ובין חירותי?
- הדג: היית לי לעבד מאז הבוקר ועד עכשיו, וכבר עברה מחצית היום, ואתה הקדשת לי מחצית יום מחייך וחירותך.
- המלומד: מחצית היום איננה זמן מופרז להקדישו לצורכי גופי.
- הדג: ומכמה מחייך ומחירותך הקדשת למי שהכין את החכה שלך, ולמי שהכין את הקנה והחוט, ולמי שהכין את נעליך ואת הכסות שלגופך, ולמי שבנה את הצריף שלך, ולמי שאפה את לחמך, ואלה המספקים לך שמן וסבון ותה ועצים להסקה ודברים נוספים שאתה נזקק להם מדי יום ביומו?
- המלומד: אינני מבין מה כוונת כל הדיבורים האלה.
- הדג: חובה עליך להבין, שהרי אתה הוא המלומד! היכן חירותך, כשגופך כפוף לכל אלה שבידיהם לספק את צרכיך ולכל מה שבשמייים ובארץ!
- המלומד: אם גופי כפוף לברואים, הרי מחשבתי חופשית, כי צ'ואן צ'ן הוא מחשבתי, ולא גופו.
- הדג: הרי אתה הכפפת לי חלק נכבד ממחשבתך, בעודני דג עלוב. ומה עם שאר הברואים כמוני, שלא יימנו מרוב? ומניין באו מחשבותיך, אם לא מהם ומדומיך ובני דורך, בני אדם ושאינם בני אדם?
- המלומד: זה נכון, אבל מה שלקחתי מבני האדם ומשאינם בני אדם הפך אותי לחופשי מכל אלה.
- הדג: המלומדים מתנחמים בהבלים כגון אלה, ולבבך, מלומד נכבד, כלום אין גם הוא כפוף למה שבשמייים ובארץ? הוא כפוף לי מעתה ועד שאיבלע בגופך.
- המלומד: לא ולא! אינני משתוקק למה שיתר הבריות משתוקקים לו ואינני מקריב את לבבי לתשוקותיהם, ורסן לבבי נתון בידי.
- הדג: אבל השתוקקת אלי כשם שמשתוקקים אלי שאר הבריות, ומסרת בידי את רסן לבבך, כי הלב משועבד למה שהוא משתוקק אליו.

- סוף קטע ב' -

המלומד והדג – קטע ג'

- המלומד: אילו הפכנו את דבריך לקנה מידה לחירות, דג נכבד, לא היה על פני אדמות ולו אדם בן חורין אחד.
- הדג: ומי זה אמר לך שיש על פני אדמות בן חורין? בני האדם משועבדים למה שאין הם יודעים, והם לא ישתחררו משום דבר שאינם יודעים עד שידעו את כל מה שאינם יודעים. והרי אינך יודע שאתה מבזבז את חיי ואת חירותי ובכך אינך אלא מבזבז חלק מחייך ומחירותך, וכפי שאתה פוגע באותה מידה אתה נפגע, וכפי שאתה אוכל, באותה מידה אתה נאכל. אבל מן הראוי שאתה, בהיותך המלומד, תדע זאת!
- המלומד: אילו האמנתי לדבריך, הייתי מגלה שאין לי שליטה אפילו על שמץ מחיי ומחירותי.
- הדג: כלום לא היית מעדיף לדוג דג גדול ממני בהרבה?
- המלומד: כמובן!
- הדג: אם כן, כשזכית בי, זכית לא במה שרצית, והיכן, אם כן, החירות שלך? האם יש חירות ללא רצון?
- המלומד: לא, אין חירות ללא רצון חופשי.
- הדג: והאם אתה חופשי להשיג כל מה שברצונך, אדוני המלומד? אם כן, צווה על הנמנום והרעב והצמא והעייפות והמחלה והמוות לבוא אליך כרצונך ולהסתלק מעליך כרצונך. ואז צווה על חלומותיך בלילה ועל מחשבותיך ביום להתנהל כרצונך, ואם לא יעלה בידך כל זאת, היכן חירותך, מלומד נכבד?
- המלומד: אינני מבין לאן מובילים דבריך אלה, כלום ברצונך לומר שצ'ואן צ'ן, המלומד המכובד והנערץ, איננו בן חורין? והרי למשמע אוזניך הוא דחה את המשרה החשובה ביותר בארץ כדי להמשיך להיות חופשי מכל כבלים.
- הדג: אינך מבין, וחובה עליך להבין, שכן אתה הוא המלומד. מה שברצוני לומר הוא, שצ'ואן צ'ן משלה את עצמו. כשאר הבריות, הוא שר על החירות, אך משתמש בלשונו של עבד ובלבבו של עבד, בעוד חובה עליו להבין, בהיותו המלומד, כי הבריות הם בשר ודם, והם משועבדים לבני אדם ושלאינם בני אדם, ולשווא ידברו בשם החירות, כי הם דייגים, ולא יותר מכך.
- המלומד: דייגים ולא יותר? ומה כוונתך בכך? מה הקשר בין הדייג והחירות?
- הדג: כמה פעמים השלכת את חכתך בנהר הזה מאז באת אליו בבוקר?
- המלומד: אינני זוכר. אולי עשרים פעם, ואולי מאה. מה בין זה ובין החירות?
- הדג: האם בכל פעם רצית לדוג דג?
- המלומד: לא ולא – איך אוכל לעשות זאת כשאני רואה את מה שיש במים?
- הדג: האם לא רצית בכל פעם לדוג דג גדול?
- המלומד: כמובן.
- הדג: וכמה דגים דגת?

- מלומד: לרוע מזלי, לא דגתי יותר מדג קטן ופטפטן.
- הדג: האם אליו בדיוק התכוונת כשהשלכת את חכתך למים?
- המלומד: לו ידעתי שחכתי תביא לי דג כמוהו, הייתי מנפץ אותה לרסיסים.
- הדג: אם כן, לא בחרת בי ולא רצית בי בלבד מבין כל הדגים שבנהר.
- מלומד: ברור כשמש!
- הדג: וכך גם הבריות, צ'ואן צ'ו: לכל אחד חכה משלו שהוא משליך אותה בנהר מסוים או בים מסוים מבין הנהרות והימים שבחיים. החכה היא רצונו. לעתים נתפס בה דג, לעתים נתפסים בה טחלבים, עשבים ולכלוך, ולעתים נתפס בה מפח הנפש לבדו. ואין דייג המתכוון לדג מסוים כשהוא משליך את החכה או הרשת שלו למים. הוא עיוור ודג באפלה, ואיננו יודע מה תביא לו האפלה.
- המלומד: מי קובע לחכה שלי שייתפס בה דג פטפטן כמוך, לחכה של אחר שתיתפס בה פנינה, ולחכה של השלישי שתשוב במפח נפש?
- הדג: אולי זה הנהר, צ'ואן צ'ו, ואולי אלה צ'ואן צ'ו והנהר גם יחד. אתה, כשבאת אל הנהר מרוצה ממה שייפול בחלקך, הפכת את רצונו לרצונך שלך, וברגע ההוא היית מלומד של ממש, וצעדת את הצעד הראשון בדרך אל החירות.
- המלומד: הדרך אל החירות קשה וקוצנית.
- הדג: אך היא שטיח מעופף למי שרוצה במה שהוא יודע ויודע מה הוא רוצה. עכשיו חזור כלעומת שבאת, צ'ואן צ'ו הנכבד, ובקש מחילה מן החירות אלף פעם ועוד פעם, ואם תמחל לך על חטאיך כלפיה אמחל לך גם אני על חטאך כלפיי. לך לשלום!
- צ'ואן צ'ו נבהל מדברי הדג, וכשסיים זה את דבריו קפץ מידו אל המים. המלומד התנער כמי שמקיץ מחלום רע, והתבונן במים הזורמים בשלווה בנהר כשעל פני המים צף הקנה שהיה קודם בידו שלו.
- צ'ואן צ'ו לא ידע כיצד חמק הדג מידו והקנה אתו, ואף לא כיצד ירד עליו הערב, אך הוא נשם לרווחה ושב על עקבותיו, צועד וחש כאילו הוא נישא על שטיח מעופף.

- סוף קטע ג' -

למנחה: סיכום והמשגה של נושא החירות

מושגים שונים של חירות

ישעיהו ברלין מבחין בין שתי משמעויות של מושג החירות – שלילית וחובתית: במובנה השלילי של חירות הוא מתכוון לכך שאדם פועל ללא התערבות חיצונית במעשיו. כלומר, החירות בהקשר זה היא היעדר ההתערבות. חירות במובנה החיובי היא כאשר האדם יכול לממש את עצמו, לקבוע את מטרותיו ולפעול להשגתן כאדון לעצמו.

המושגים של מימוש עצמי חיובי ושל היעדר התערבות סותרים, לעתים, זה את זה, משום שברגע שאדם פועל להשגת מטרותיו, יש לכך השפעה על זולתו וככזה – הוא מתערב בענייניו.

"כפייתו של אדם הרי היא שלילת החופש ממנו - חופש ממה? כמעט כל הוגה-מוסר בהיסטוריה האנושית שיבח את החופש... כה גמיש הוא מונח זה, עד כי נראה שמעטים הפירושים שבכוחו לעמוד בפניהם... אני מבקש לבחון לא יותר מאשר שניים מבין משמעים אלה – אולם אותם שהם המרכזיים, שההיסטוריה אנושית ארוכה עומדת מאחוריהם, ומעז אני לומר, עוד תעמוד. הראשון מבין משמעים פוליטיים אלה של חופש או חירות אשר אכנהו המשמע ה"שלילי", כרוך בתשובה על השאלה 'מהו התחום אשר במסגרתו מניחים למושא – אדם או קיבוץ של בני אדם – או צריך להניח לו, לעשות או להיות מה שיכול הוא לעשות או להיות, בלא התערבות על ידי זולתו?' השני, שאותו אכנה המשמע ה"חיובי", כרוך בתשובה על השאלה 'מהו או מיהו מקור השליטה או ההתערבות היכולות לגזור כי משהו יעשה או יהיה משהו, ולא דבר אחר?' [...]

המשמע ה"חיובי" של המילה "חירות" נובע ממשאלתו של היחיד להיות אדון לעצמו. אני מבקש שחיי והחלטותיי יהיו תלויים בי עצמי, לא בכוחות חיצוניים כלשהם. אני מבקש להיות מכשיר של פעולותי הרצוניות שלי, לא של זולתי. אני מבקש להיות סובייקט, לא אובייקט; להיות מונע על ידי שיקולים, על ידי תכליות מודעות, שהם משלי, ולא על ידי גורמים המשפיעים עלי כביכול מבחוץ. אני מבקש להיות מישהו, לא אלשהו; עושה, מחליט, לא מי שמחליטים בשבילי, מכוון-עצמי ולא מופעל על ידי הטבע החיצון או על ידי בני-אדם אחרים, כאילו הייתי חפץ, או בעל-חיים, או עבד שאינו יכול למלא תפקיד אנושי..."¹

המשגה של נושא החירות

- ♦ מי יותר חופשי: החזק או זה שדוגל בשוויון?
- ♦ מתי הפרט חופשי יותר – כשהוא בקבוצה או כשהוא מחוצה לה?
- ♦ מתי הקבוצה משוחררת יותר – כאשר הפרט מתנגד לה או כשהוא מסכים לה?
- ♦ מי מוביל את מי?
- ♦ התלות ומשמעותה: החזק אינו מודע לתלות שלו בחלש.
- ♦ נאמנות לקבוצה מהי?
- ♦ הניסיון להיות דומה לאחר כשולל חירות.
- ♦ חופש מ... חופש ל... (ראו את דברי ישעיהו ברלין לעיל)

¹ ישעיהו ברלין, ארבע מסות על חירות, תל-אביב: רשפים, 1970, עמ' 173, 182.

חירות ובחירה

מושג הבחירה נקשר, בדרך כלל, באסוציאציות (תסמיכים) שלנו למושג החירות ויש אף מי שמזהים את שני המושגים יחד. בחינה מעמיקה עשויה להראות כי לעתים, לא רק שהמושגים אינם זהים, אלא אף מנוגדים זה לזה; לעתים, מושג הבחירה מצמצם את משמעותה של החירות.

ניקח לדוגמה תלמיד, שמתבקש לבחור בין מגמה מדעית למגמת אמנות. מאותו רגע בו בוצעה הבחירה בין שתי המגמות חירותו של התלמיד מצטמצמת לאלטרנטיבה אחת. אילו ניתנה לו האפשרות להימנע מבחירה ולעסוק בשני התחומים המעניינים אותו, חירותו הייתה רבה יותר. מכאן, שההימנעות מבחירה והניסיון לאפשר את מימושן של שתי האפשרויות מהווים צעד המגביר את החירות ואילו בחירה בין האפשרויות נתפסת כמגבילה של החירות שלא לצורך.

עם זאת, הבחירה יכולה להיחשב כמקדמת חירות באותם מצבים בהם האפשרויות הן לבחור בין אלטרנטיבות או לקבל מתוך כפייה אלטרנטיבה אחת מסוימת. במקרה זה, האפשרות לבחור מצביעה על חירות רבה יותר מאשר האפשרות להיות נכפים.

אם נחזור לדוגמה הקודמת, הרי תלמידים שניתנת להם האפשרות לבחור באיזו מגמה ללמוד, חירותם רבה משל אלו שמגמת הלימוד נכפית עליהם על ידי גורם חיצוני ואשר זכות הבחירה נשללת מהם. מובן מאליו כי אלו שיכולים להימנע כליל מבחירה ולממש את מכלול רצונותיהם, חירותם רבה משל אלו שנאלצים לבחור בין המגמות הקיימות.

עוד ראוי לציין, שהקשר בין חירות לבחירה קשור לאופיין של האלטרנטיבות העומדות לבחירה. אם הבחירה היא בין דברים שערכם חיובי, הרי שיש משמעות רבה לביטול הצורך בבחירה ולחיפוש דרך למימוש שתי האלטרנטיבות. במקרה זה החירות תהיה רבה יותר. אם מדובר בבחירה בין טוב לרע, הרי שביטול הצורך בבחירה משמעותו שונה; הבחירה ברע תהווה פגיעה בחירות ואילו הבחירה בטוב – את ההפך. לדוגמה, כאשר אנו מדברים על בחירה בין שמירה על חיים לבין רצח, הבחירה חיונית לקידום החירות. כאשר מדובר בבחירה בין רצון לביטוי של מאויים לאומיים לבין רצון להתייחס באופן שווה לכל עם ולכל אדם – שני הרצונות חשובים, לגיטימיים ורצויים ולפיכך עדיף למצוא את הדרך לשילוב ביניהם.

בהפעלות הבאות ננסה לבחון עם המשתתפים את הקשר בין חירות ובחירה ולפתח את ההבחנה בין בחירה בין חלופות ראויות לבין בחירה בין טוב לרע. להבחנה זו חשיבות רבה משום שהיא עשויה לקדם את ההכרה בזכות השווה של כל אדם לחירות. כמו כן, היא מקדמת את הפלורליזם ואת הסובלנות.

כיצד מקדמת ההבחנה בין בחירה בין אלטרנטיבות ראויות לבחירה בין טוב לרע את הסובלנות?

כאשר אנו נאלצים לבחור בין אלטרנטיבות ראויות, עלינו להצדיק את בחירתנו. בתהליך ההצדקה אנו מחפשים אחר הצדדים החיוביים של החלופה בה בחרנו ומנגד – מאתרים את המגרעות של האלטרנטיבה אותה דחינו. בתהליך זה אנו מציגים את הבחירה בין אלטרנטיבות ראויות כבחירה בין טוב לרע: אנו פוסלים את האלטרנטיבה שלא בחרנו בה ובמקרים גרועים יותר אף את המחזיקים בה.

לדוגמה: נשים, הנאלצות לבחור בין גידול ילדים לבין פיתוח קריירה מקצועית, מבצעות את הבחירה, מגייסות את מרב הטיעונים להצדקתה ומדגישות את חסרונותיה של החלופה בה לא בחרו. זו הופכת בעיניהן לחלופה רעה וכך הן גם רואות את הנשים המחזיקות בה.

בתחילת התהליך, בטרם נעשתה הבחירה, מדובר היה בשתי אלטרנטיבות שהן טובות וראויות. נכון בהחלט להקדיש את הזמן לגידול ילדים ויש בכך הנאה עצומה. עם זאת, חשוב וראוי לעסוק במקצוע בעל חשיבות, לתרום לחברה ולהגיע למימוש עצמי.

אלטרנטיבות אלו, ששתיהן היו בעלות מעמד חיובי בתחילת התהליך, קיבלו ערך שונה לחלוטין בהמשך, אז גם נוצר תהליך של חוסר סובלנות כלפי מי שמחזיקה באלטרנטיבה האחרת. חינוך לסובלנות חייב לשוב ולהדגיש כי שתי האלטרנטיבות ראויות ולפיכך אין לגנות את המחזיקים בהן. כאשר הלגיטימיות של אלטרנטיבות מובהרת, התהליך הופך להיות חיפוש אחר דרך למימושן במקום לדחות אחת מהן.

עוד ראוי להדגיש בנושא הקשר בין חירות לבחירה, כי פעולת הבחירה הנה רק תחילתו של תהליך מימוש החירות. לעולם אין לנו אפשרות לדעת עד כמה יהיה דומה מימוש הרצון בדבר בו בחרנו למחשבה שהייתה לנו אודותיו בזמן הבחירה; הבחירה כשלעצמה יכולה להיות קלה או קשה אך היא בוודאי אינה זהה לפעולת המימוש של הרצון. לפיכך, אין לראות בפעולת הבחירה את מיצוי החירות אלא פעולה למימושה ואת התיקון המתמיד שנעשה לאחר הבחירה, כניסיון לקרבה לרצון המקורי.

נחזור לדוגמאות בהן השתמשנו. כאשר תלמיד בוחר במגמת מדעים, הוא אינו יודע מה משמעות הדברים עבורו. רק החוויה עצמה, של לימוד במגמה זו, יכולה להבהיר לו במה דברים אמורים. ולמעשה, בדרך פרדוקסית, כאשר התלמיד בוחר, הוא אינו יודע בדיוק במה הוא בוחר. לפיכך, לא הבחירה עצמה היא העיקר עבורו, אלא היכולת לבחון בפועל את מעשיו ובעקבותיהם לתקן ולשנות את המצב בהתאם לבחירתו המקורית.

ברעיונות אלו נדון בהפעלה הבאה.

הפעלה שביעית: "ההגדרה והבחירה"

מטרות ההפעלה

- א. לחוות את הקושי הכרוך בתהליכי בחירה.
- ב. לעמוד על ההבחנה בין בחירה בין טוב לרע לבין בחירה בין טוב לטוב.
- ג. לעמוד על נטייתנו להציג בחירה בין טוב לטוב כבחירה בין טוב לרע.
- ד. לעמוד על נטייתנו לפסול את מי שבחר בדרך שונה מאתנו.

אמצעים

- ✧ קילו פירות משני סוגים (חצי קילו מכל סוג). בין הפירות יהיו פירות רכים ופירות קשים, פירות טריים ופירות רקובים.
- ✧ קטעים מהמאמר "ההגדרה והבחירה" מאת ח'אלד מוחמד ח'אלד. (המאמר המלא מופיע בנספח לחוברת).

מהלך ההפעלה

שלב א'

1. מניחים את הפירות בפני המשתתפים. ומבקשים מהם לבחור את הפירות הטובים ולהניח בצד את הפירות הפגומים.
2. המשתתפים מתבקשים לבחור לעצמם פרי אחד למאכל. (על מנחה לבחון את התנהגות הקבוצה ולרשום לעצמו את הקשיים שהתגלו בתהליך המיון והבחירה).
3. מבקשים מהמשתתפים להתייחס לקשיים שהתעוררו אצלם בתהליך המיון והבחירה.

שלב ב'

1. מחלקים לכל משתתף את הקטע מהמאמר "ההגדרה והבחירה" ומבקשים מהם לקרוא אותו.
2. המליאה נחלקת לקבוצות בנות ארבעה משתתפים והם מתבקשים:
 - ◆ לשוחח ולהתייחס לקטע שקראו ולפעילות שעברו עד כה.
 - ◆ לתאר בפני חבריהם מצב בחייהם בו נדרשו לבחור בין אלטרנטיבות שונות ואת הקשיים בהם נתקלו בתהליך הבחירה.

קטע מהמאמר:

ההגדרה והבחירה / מאת ח'אלד מוחמד ח'אלד

מספרים סיפור, שאולי קרה ואולי לא קרה, אך משמעותו שבה ונשנית בוואריאציות אין ספור, והוא מייצג מצוקה של כלל האנושות. איש אחד שכר אדם רב-כוח שיכרות לו עצים. עם ערב נדהם לגלות שהאיש ביצע ביום אחד עבודה הדורשת ארבעה ימים. ביום השני הטיל עליו לסדר את גזעי העץ ולצופף אותם, והאיש ביצע את העבודה בזמן קצר להפליא. ביום השלישי נתן לו הסוחר ערימה גדולה של תפוחי אדמה, הטיל עליו למיין אותם ואמר לו: את המקולקלים זרוק. את הטובים שים כאן, ואת הטובים פחות - שם. בערב היום בא אליו, וכמה הופתע כשגילה שהאיש ביצע רק חלק קטן מעבודתו. שאל הסוחר את האיש: "מה קרה לך, ומניין האיטיות העצומה הזאת?" ענה לו האיש: "בחירתם ומיונם קשים לי עד מוות".

שלב ג'

1. מציגים לכל קבוצה את הציטוטים הבאים, שאף הם מופיעים במאמר, ומבקשים מהמשתתפים להבהיר לעצמם את הקטעים (הציטוטים מבהירים כי יש להבחין בין הבחירה באלטרנטיבה לבין מימושה. המימוש הוא המבחן האמיתי והוא קשה לביצוע).

- "הקושי הגדול בחיים אינו הבחירה בין הטוב והרע, אלא הבחירה בין הטוב והטוב".
- "...הידיעה האמיתית פירושה להתנסות בידע... והבחירה האמיתית, והחירות האמיתית, פירושן להתנסות בהן על ידי מאמץ. בלי מאמץ של התנסות אין החירות חירות..."
- "אלו הרוצים בידיעה ללא טעייה, בחירות ללא גבול וביתרון ללא גחמות אינם אלא הזזים".

2. חוזרים למליאה לדיון בשאלה: האם קיים קשר בין ההיגדים המופיעים בציטוטים שקראתם לבין הקשיים שהועלו בשיחה הקודמת? בדיון יש להסב את תשומת לבם של המשתתפים לדילמה המלווה את תהליכי הבחירה ולאמביוולנטיות הכרוכה בה.

3. סיכום:

- ◆ משקפים למשתתפים את התחושה שהבחירה מאפשרת, מחד, מימוש של חירות אך מאידך מצמצמת אותה: כאשר מונעים את הבחירה מאדם וכופים עליו דרך פעולה הוא חש שאינו חופשי. כאשר ניתנת לו האפשרות לבחור מוטלת עליו אחריות כיוון שהוא נאלץ לצמצם את האפשרויות שהיו פתוחות בפניו ולוותר על חלק מהן. לפיכך, הוא מעוניין, מצד אחד לבחור ומנגד – מבקש להשתחרר מהכורח לבחור.
- ◆ עומדים על הקושי לבחור בין "טוב לטוב" ובוחן האם המשתתפים נוטים להגדיר דברים המוערכים על ידם כחיוביים באופן שלילי, כתוצאה מהצורך לבחור.
- ◆ אפשר להציע למשתתפים המעוניינים לקרוא את המאמר במלואו.

מעורבות חברתית

למושג מעורבות חברתית משמעויות שונות. כאשר מדברים על מעורבות חברתית מתכוונים לאחת מהאפשרויות הבאות:

- א. התערבות של יחיד לטובת מישהו אחר זולתו (לדוגמה: בני נוער המסייעים לקשישים).
 - ב. ניסיון לבצע שינוי חברתי כללי כדי להשיג את המטרות של היחיד ושל הקבוצה (לדוגמה: מאבק למען השלום בין יהודים לפלסטינים כדי למנוע מלחמה שתפגע בכולם).
 - ג. קידום מטרות כלל-חברתיות, מוסכמות ומשותפות.
- מעורבות חברתית כשלעצמה איננה בעלת משמעות ערכית ספציפית. אנשים יכולים להיות מעורבים חברתית כדי לנסות לקדם ערכים ראויים כמו גם לנסות לקדם ערכים שאינם ראויים. לפיכך, כאשר אנו עוסקים בחינוך לשלום, עלינו להבהיר למשתלמים עד כמה, לעתים, חיונית מעורבות חברתית (בכל אחד מהמובנים שציינו). מאידך, עלינו לחדד את רגישותם לכך שמעורבות חברתית כשלעצמה איננה טובה אלא אם מטרתה ראויות.
- ההפעלות הבאות תעסוקנה בהבהרת מושג המעורבות החברתית ובחידוד העמדה הביקורתית ביחס אליה. כמו כן, נעסוק באמביוולנטיות ביחס לרעיון המעורבות החברתית כאשר מדובר במטרות ראויות.
- על-פי-רוב, האמביוולנטיות הנכרכת במעורבות חברתית מבוססת על המרכיבים הבאים:
1. מעורבות חברתית להשגת מטרה ראויה עשויה לאפשר את השגתה. פסיביות עלולה, פעמים רבות, למנוע את השגתה של המטרה ואולי אף לגרום נזקים חמורים יותר (עם זאת, ראוי לדעת ולהבין את גבולות יכולת ההשפעה).
 2. מעורבות חברתית עשויה להעניק למעורב תחושת סיפוק ברמה המוסרית ואולי אף בהענקת סטטוס חברתי.
 3. מעורבות חברתית חושפת את המעורב לביקורת ולכישלונות. המעורב חברתית אינו יכול לשאת חן בעיני כולם.
 4. הימנעות ממעורבות חברתית בנושאים החשובים למתערב מאפשרת לו להטיל את האשמה על גורמים אחרים ולא לקחת אחריות על המצב.
 5. הנמנע ממעורבות חברתית מאבד שליטה על האירועים במציאות אך עדיין חש כי הוא בעל כוח.
 6. פסיביות עשויה להשפיע על מהלכים חברתיים באותה מידה של התנהגות אקטיבית. המודעות להשפעתה של אי העשייה בדרך כלל נמוכה יותר.

על המנחה להדגיש את החשיבות של מעורבות חברתית ועם זאת, להדגיש שישנן מטרות חברתיות שאינן ראויות ולפיכך המעורבות המובילה להשגתן אינה חיונית.

כמו כן, חשוב לבחון באילו אמצעים המעורבות החברתית באה לידי ביטוי. כפי שישנן מטרות ראויות ומטרות שאינן ראויות, כך גם ישנם אמצעים ראויים ושאינם ראויים לביטוי מעורבות חברתית.

הפעלה שמינית: מעורבות חברתית¹

מטרות ההפעלה

- א. להציג את מורכבות התביעה למעורבות חברתית.
- ב. לברר עם המשתתפים מהי מעורבות חברתית, מתי היא ראויה ומתי היא נחוצה.
- ג. מטרה תהליכית: להפגיש את המשתתפים עם התחושות הדו-משמעיות לגבי מעורבות חברתית.

אמצעים

✧ פתקים ריקים שישמשו כקלפי משחק, כלי כתיבה.

מהלך ההפעלה

שלב א' – משחק הפתקים

1. כל משתתף ומשתתפת מקבלים פתק ומתבקשים לרשום עליו את שמם.
2. המנחה מסביר/ה כי הפתקים ישמשו כקלפי משחק. מטרת המשחק היא לצבור כמה שיותר פתקים. המשתתף או המשתתפת שיצברו את מספר הפתקים הגדול ביותר יקבלו את הזכות להציע חוק שיחול על כלל חברי הקבוצה, והקבוצה תתבקש לכבדו.
- מדגישים כי אין כללים המגדירים כיצד ניתן להשיג פתקים ממשתתפים אחרים. כל משתתף ומשתתפת רשאים לבחור בעצמם כיצד לפעול במהלך המשחק.
3. עם מתן האות, המשחק מתחיל ונמשך 15-20 דקות.
4. בתום הזמן מתבקשים המשתתפים והמשתתפות לשוב למקומותיהם.
5. המשתתף או המשתתפת שצברו את מספר הפתקים הרב ביותר מציגים את החוק שבחרו ומנסחים אותו על הלוח. בשלב זה החוק אינו מיושם.

הערות מתודיות למנחה:

במהלך המשחק יש להימנע מהתערבות או מהערות לגבי דרכי הפעולה של המשתתפים והמשתתפות להשגת הפתקים, כל עוד אינן יוצרות מצב של סיכון או פגיעה.

תפקיד המנחה הוא בעיקר התבוננות ותיעוד של הדינמיקה המתרחשת בקבוצה. יש לשים לב לאסטרטגיות השונות שבהן המשתתפים משתמשים, ולרשום נקודות מרכזיות, כדי שניתן יהיה לשקף את ההתנהלות וההתנהגויות בשלב הדיון המסכם.

¹ ההפעלה מבוססת על מערך שיעור בתוך: בצוותא: מדריך להוראת הדמוקרטיה, אוקי מרושק, כנרת 1988, עמ' 15.

שלב ב' – עיבוד ודיון במליאה

6. המשתתפים והמשתתפות מוזמנים לשחק בחוויית המשחק ולדון בסוגיות שעלו במהלכו. ניתן להיעזר בשאלות מנחות המוצעות להלן:

- ♦ מי היה מעורב באופן פעיל במתרחש במהלך המשחק, ומי בחר שלא להיות מעורב?
- ♦ אילו דרכים בחרתם כדי להשיג פתקים, ומדוע דווקא בדרכים אלו?
- ♦ האם שמרתם על כללים לא כתובים שלדעתכם "ראוי" או "לא ראוי" לפעול לפיהם?
- ♦ באילו מצבים בחרתם להתערב ובאילו מצבים בחרתם שלא להתערב?
- ♦ האם המעורבות שלכם הושפעה מכך שהאירועים נגעו לכם באופן אישי או נגעו לאחרים?
- ♦ מה היה הקשר בין מידת המעורבות שלכם לבין התוצאות שהתקבלו? האם תוצאת המשחק הייתה טובה בעיניכם? מדוע?
- ♦ אילו ניתנה לכם הזדמנות נוספת לשחק את המשחק, האם הייתם משנים את התנהגותכם? אם כן – כיצד?
- ♦ כיצד חוויתם את העובדה שאין כללים מוגדרים מראש להשגת הפתקים?
- ♦ כיצד לדעתכם המשחק משקף מצבים חברתיים או פוליטיים מחיי היומיום?
- ♦ כיצד אתם תופסים את מקומה של מעורבות חברתית במצבים שונים?

שלב ג' – המשגה וסיכום

8. המנחה מסכם את הדיון ומתייחס לסוגיות המרכזיות שעלו, ובהן:

- משמעותה של מעורבות חברתית
- מצבים שבהם מעורבות חברתית נתפסת כרצויה או נחוצה.
- מצבים שבהם מעורבות עלולה להיות מורכבת או לעורר קשיים.

9. לסיום, המנחה מזמין את המשתתפים והמשתתפות לבחון את ההתלבטויות שחוו במהלך המשחק סביב השאלה האם להתערב או להימנע ממעורבות. הדיון מתמקד במתח שבין הרצון להשפיע ולקחת חלק לבין הרצון להימנע ממעורבות, ובגורמים המשפיעים על בחירות אלו במצבים אישיים, קבוצתיים וחברתיים.

הפעלה תשעית: "תחילה לקחו את הקומוניסטים"

מטרות ההפעלה

- א. לחדד את הקשר בין מעורבות אישית למעורבות חברתית.
- ב. להבהיר את המחיר האישי של פסיביות חברתית.

אמצעים

- ✧ עותק של השיר "תחילה לקחו את הקומוניסטים" מאת מרטין נימולר.
- ✧ עותק של השיר להשלמה.
- ✧ דף סיכום: "מעורבות חברתית" ו"המשגה".

מהלך ההפעלה

שלב א' בקבוצות קטנות - שיר

1. המליאה נחלקת לקבוצות המונות כארבעה משתתפים ומשתתפות כל אחת – כל אחד ואחת מקבל את השיר של מרטין נימולר.
2. לאחר שקראו אותו – מתקיים דיון: תחילה מתארים את רשמיהם מהשיר; לאחר מכן מבהירים את הרעיון המרכזי של השיר לדעתם.
3. מחלקים לכל משתתף ומשתתפת את "השיר להשלמה", המבוסס על השיר המקורי, אך המורכב ממשפטי מפתח, אותם על חברי הקבוצה לנסח (כדאי להביא דוגמאות להשלמות אפשריות של השיר, כדי להקל על הבנת המשימה).

שלב ב' – דיון במליאה

4. נציגי הקבוצות משתפים את חבריהם ביצירות שחיברו.
- ניתן גם לתלות את היצירות האישיות על הקיר ולבקש מהמשתתפים להסתובב בחדר ולקרוא את הדברים.
5. דיון בהתייחס לנקודות הבאות:
 - ✧ האם חיבור השירים האישיים או הקבוצתיים עורר אצלכם מחשבות שונות מאלו שעורר הנוסח המקורי של השיר?
 - ✧ כיצד השלמתם את המשפטים?
 - ✧ אילו קבוצות חברתיות לא הופיעו בשירים שהשלמתם?

◆ האם הקבוצות שלא הופיעו בשירים מקבילות עבורכם ל"קומוניסטים" בשיר (קבוצות אליהן אין שמים לב כאשר הן נפגעות)? במידה וכן, תארו את התחושות והמחשבות שגרמו לכם להימנע מציון קבוצות אלו.

◆ האם ניתן היה לחבר שיר דומה על חברי הקבוצה?

◆ האם מתרחשים סוגי פגיעה כלשהם כלפי חלק מחברי הקבוצה מהם אנו מתעלמים? אם כן, מתי? מדוע?

◆ האם מתקיימים סוגי פגיעה כלשהם כלפי חברי הקבוצה אליהם אנחנו מתייחסים? מתי? מדוע?

6. אפשר לקיים סיכום של הנושא באמצעות הדף "מעורבות חברתית" שיחולק לכל המשתתפים והמשתתפות.

הערות למנחה למהלך הדיון:

◆ השיר מתאר את הקושי להכיר בסבל של האחר, להזדהות אִתו והקשה מכול – לפעול לשינוי המצב למענו. בדיקת הסיבות לקיום תופעות אלו צריכה להיעשות לא על ידי הטפת מוסר אלא מתוך רצון כן ואמיתי לבחון את הגורמים לכך; הקושי גָדל ככל שעמדת הזולת רחוקה משלנו וככל שמציאות חייו שונה ורחוקה.

◆ השלמת המשפטים בשיר עשויה לעורר אצל חלק מהמשתתפים. וות רגשות מסוימים, המנוגדים לתחושות של אחרים בקבוצה החושבים אחרת. לפיכך, הם אינם מזדהים עמם. אי היכולת להזדהות עם מי שחושבים באופן שונה מונעת את ההתערבות בענייניהם, למרות שהתערבות זו צודקת וחיונית. תהליך דומה מתואר בשיר.

◆ תפקיד המנחה לתאר את התהליך הנ"ל בקבוצה, תהליך המקביל לזה המתואר בשיר. כך למשל, אם המשתתפים כותבים "תחילה עצרו במעצר מנהלי את הערבים" ובקבוצה יש תלמידים שאינם רואים חשיבות בהגנה על זכויות הערבים, הם לא יראו בכך בעיה. לעומתם, מי שמחזיקים בעמדה שונה ויקראו "תחילה עצרו במעצר מנהלי את המתנחלים" יגיבו באופן שונה. תחושות שונות אלו והמסקנות המעשיות הנגזרות מהן רלוונטיות להשוואה לתהליך המתואר בשיר.

תחילה לקחו את הקומוניסטים / מרטין נימולר

תחילה לקחו את
הקומוניסטים, אבל לי
לא היה אכפת
כי לא הייתי.

מיד לקחו את
הפועלים, אבל לי
לא היה אכפת
כי גם זה לא הייתי.

בהמשך עצרו את
אנשי האיגוד המקצועי, אבל לי
לא היה אכפת
כי אינני איש איגוד מקצועי

לאחר מכן כלאו כמה כמרים,
אבל מכיוון שאינני דתי
גם-כן לא היה אכפת

עכשיו לוקחים אותי
אבל זה כבר מאוחר.

השיר להשלמה:

תחילה פגעו ב...
אבל לי לא היה אכפת
כי לא הייתי.
מיד פגעו ב...
אבל לי
לא היה אכפת
כי גם זה לא הייתי..
בהמשך הענישו את...
אבל לי
לא היה אכפת
כי אינני...
לאחר מכן...
ועכשיו....

למנחה: סיכום מעורבות חברתית

למושג מעורבות חברתית משמעויות שונות. כאשר מדברים על מעורבות חברתית מתכוונים לאחת מהאפשרויות הבאות:

- ◆ התערבות של יחיד לטובת מישהו אחר זולתו (לדוגמה: בני נוער המסייעים לקשישים).
 - ◆ ניסיון לבצע שינוי חברתי כללי כדי להשיג את המטרות של היחיד ושל הקבוצה (לדוגמה: מאבק למען השלום בין יהודים לפלסטינים כדי למנוע מלחמה שתפגע בכולם).
 - ◆ קידום מטרות כלל-חברתיות, מוסכמות ומשותפות.
- מעורבות חברתית כשלעצמה איננה בעלת משמעות ערכית ספציפית. אנשים יכולים להיות מעורבים חברתית כדי לנסות לקדם ערכים ראויים כמו גם לנסות לקדם ערכים שאינם ראויים. עלינו לחדד את רגישותנו באשר למעורבות חברתית ולדעת להבחין בין ערכים ומטרות שלמענם יש לגלות מעורבות לבין ערכים ומטרות שאינם ראויים.

המשגה של נושא המעורבות החברתית

1. אנשים שאינם מעורבים, אינם מבטאים את צורכיהם. לפיכך, הפתרונות החברתיים אינם מתאימים להם; אי-מעורבותם תורם להנצחת הסכסוך.
2. לפעמים דווקא החזק, שנמנע מהתערבות, מקדם את הפתרון.
3. יש לשאול את השאלה האם ההתערבות מועילה לפתרון הסכסוך או שכלל אינה קשורה למטרת ההתערבות.
4. המשמעות של המעורבות לגבי החזק שונה ממשמעות המעורבות לגבי החלש.
5. פסיביות מועילה לעתים; אי עשייה מועילה יותר לשינוי חיובי.
6. השאלה מתי אי עשייה מקדמת ומתי לא קשורה לעובדת אי עשייה מתוך מודעות.
7. כאשר תהליך השינוי נובע מהאדם עצמו – יש לו סיכוי רב יותר להצליח לשנות.
8. מעורבות תורמת לאחריות ולמחויבות לתוצאות (בעיקר כשהתוצאות חיוביות).

הפעלה עשירית:

סיכום - "ערכים באמצעות טקסטים ספרותיים"

לצורך סיכום הנושאים שנלמדו בחלק זה ולצורך קבלת משוב, מבקש המנחה מכל משתתף לענות על השאלות הבאות:

1. האם המפגש עם עצמכם במהלך ההפעלות תרם להבנת היצירות הספרותיות שלמדתם?
אם כן, במה? באיזה אופן?
2. האם קריאת היצירות תרמה להבנת עצמכם ולהבנת הנושאים שנידונו (שוויון, חירות ומעורבות חברתית)? אם כן, במה?
3. האם ההפעלות והמאמרים בהם נעשה שימוש תרמו לכם להבנת הנושאים שנידונו? אם כן, מה הייתה תרומתם?

הערה: אם מספר השעות העומדות לרשות בית הספר אינו מספיק כדי לקיים את הסיכום בכיתה, מומלץ למנחה לאסוף את דפי הסיכום ולהשתמש בהם כדפי משוב.

חלק ב'

סוציולוגיה

בחינת מושג השליטה בהקשר לחירות וללימודי שלום

הקדמה

החלק הקודם של התכנית, "ערכים באמצעות טקסטים ספרותיים", התמקד בלימוד עקרונות הדמוקרטיה המרכזיים (חירות, שוויון ומעורבות חברתית) ובהקשרם ללימודי שלום.

החלק שלהלן, העוסק במדעי החברה, מהווה את המשכו של הדיון ומוקדש למושג **השליטה**. נבדוק את הדרכים בהן שוללים יחידים וקבוצות את החירות אלו מאלו ובמילים אחרות: כיצד שולטים בני אדם אלו באלו; נלמד על הדרכים בהן השליטה גורמת לקונפליקטים בין יחידים וקבוצות ונברר כיצד יש להתמודד אִתָּה בתהליך של פתרון סכסוכים.

שליטה היא מצב בו אדם או קבוצה קובעים עבור אחרים כיצד ינהגו וכיצד לא ינהגו¹, אילו משאבים יעמדו לרשותם ואילו יימנעו מהם. במצב של שליטה, הקבוצה הנשלטת אינה שותפה מלאה בהחלטות אלו ובאחריות לתוצאותיהן. שליטה יכולה להיות מודעת ויכולה להיות לא מודעת.

מצבי שליטה הם חלק בלתי נפרד מחיינו וספק אם ניתן לבטלם. עם זאת, ניתן בהחלט לצמצם אותם ולהתמודד עמם בדרכים שונות.

ישנם סוגים שונים של שליטת בני אדם אלו באלו ועל חלקם נלמד בחלק זה. מידע על כל אחד מסוגי השליטה נמצא בתחילתו של כל פרק ואילו בסופו של כל פרק מופיעים טקסטים לסיכום הנושא (ראה להלן). **טקסטים אלו מיועדים לצורך הפעילות הכיתתית בלבד ואין לעשות בהם כל שימוש חיצוני.**

1. הפרק הראשון יעסוק בשליטה בין-אישית. טקסטים לסיכום הנושא:

- ♦ טקסט לתלמידים: קטע מספרו של תומס א. הריס **אני בסדר – אתה בסדר**.²
- ♦ טקסט למורים: מאמרו של דב דרום "של מי האחריות?"³ (המאמר המלא בנספח לחוברת).

2. הפרק השני יעסוק בשליטה תרבותית. טקסטים לסיכום הנושא:

- ♦ מאמרה של מירה אריאל – "נשים וגברים ביד הלשון"⁴ (המאמר מופיע במלואו בנספח לחוברת).

3. הפרק השלישי יעסוק בשליטה לאומית. טקסטים לסיכום הנושא:

- ♦ קטע ממאמרו של מאג'ד אל חאג "רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית".⁵
- ♦ קטע ממאמרה של רות גביזון, "מדינה יהודית ודמוקרטית: אתגרים וסיכונים".⁶

¹ אלישבע סדן, העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1997.

² תומס א' הריס, "ילד, הורה, בוגר", אני בסדר – אתה בסדר, תרגום: אהרון בר, מודן, 1980, עמ' 29-31, 34-37.

³ דב דרום, "של מי האחריות", אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך, עורך: יואל דרום, תל-אביב: ספריית פועלים, תש"ן 1989.

⁴ מירה אריאל, "נשים וגברים ביד הלשון". המאמר התפרסם בירחון נשים וגברים ביד הלשון, המכון להוראת המדעים לשיפור דרכי ההוראה ע"ש מסינגר, אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית – אורנים, מהדורה ניסיונית, 1986.

⁵ מאג'ד אל חאג, "רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית", מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), **חינוך לרב תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום**, תל-אביב: רמות, 1998, עמ' 711.

⁶ רות גביזון, "מדינה יהודית ודמוקרטית: אתגרים וסיכונים", לעיל הערה 5, עמ' 227.

4. הפרק הרביעי יעסוק בשליטה כלכלית. טקסטים לסיכום הנושא:

- ◆ המאמר "תוכנה חופשית, למה ומדוע", מאת נדב הראל,¹ העוסק בשליטה הכלכלית והחברתית של בעלי חברות התוכנה של האינטרנט והמחשבים.
- ◆ המאמר "ייהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי" מאת אורן יפתחאל ואלכסנדר (סנדי) קדר,² העוסק בקשר שבין שליטה כלכלית לשליטה לאומית דרך תיאור הבעלות על קרקעות המדינה (המאמר מופיע במלואו בנספח לחוברת).
- ◆ נתונים על הפער החברתי-כלכלי במדינת ישראל הלוקחים מתוך דו"ח סיכוי 2002-2003³ (הדוח באתר: <http://www.sikkuy.org.il/wp-content/uploads/2013/08/SIKKUY2003.pdf>).

5. הפרק החמישי יעסוק בשליטה מבנית. טקסטים לסיכום הנושא:

- ◆ מאמרה של אלישבע סדן "תיאוריית העוצמה של גבנטה"⁴ (המאמר במלואו בנספח לחוברת).



מאבקי שליטה הם מהנפוצים ביותר מבין סוגי המאבקים והם מהמכשולים העיקריים לקיום תהליכי שלום וליצירת חיים של שלום. יש מאבקי שליטה המתנהלים בדרכים אלימות ויש שלא; יש מאבקי שליטה המתנהלים בדרכים ישירות ויש המתנהלים בדרכים עקיפות. לימוד סוגי השליטה הקיימים חשוב להבנת מצבי קונפליקט מחד ולדרכי ההתמודדות עמם מאידך.

הסבר מקיף על סוגי השליטה ניתן למצוא במאמרה של אלישבע סדן "תיאוריית העוצמה של גבנטה"⁵. להלן תקציר של עיקרי המאמר (המאמר המלא מופיע בנספח לחוברת).

ג'ון גבנטה (Gaventa, 1980) חקר את תופעת השקט – ההסכמה שבשתיקה בתנאים של "אי-שוויון משווע", וביקש להבין מדוע בתנאים קשים של קיפוח ודיכוי לא נוצרת התנגדות לשליטתה של עילית חברתית. הוא מצא כי זו משתמשת בעוצמתה בעיקר כדי למנוע היווצרותם של קונפליקטים בתחומה ולהשיג שקט חברתי.

גבנטה מבסס מודל להבנת שקט ומרי במצבי אי-שוויון משווע על שלושת ממדי העוצמה של לוקס (Lukes, 1974). זאת תהיה הזדמנות להכיר יותר לעומק את הממדים, ולהבין כיצד כל אחד מהם מתייחס לעוצמה ולחוסר אונים.

¹ נדב הראל, "תוכנה חופשית, למה ומדוע", מתוך הרצאה בת 15 דקות במסגרת יום מבוא ללינוקס, מועדון הלינוקס החיפאי. ההרצאה מבוססת על <http://harel.org.il/nadav/essays/chofesh/index.html>

² אורן יפתחאל ואלכסנדר (סנדי) קדר, "ייהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי", יהודה שנהב, מרחב אדמה בית, הקיבוץ המאוחד/מכון ון ליר בירושלים, עמ' 29-37.

³ דוח סיכוי 2002-2003, <http://www.sikkuy.org.il/wp-content/uploads/2013/08/SIKKUY2003.pdf>, עמ': 13, 19, 22, 28, 30, 33, 37, 39, 41, 44-45, 51-53.

⁴ אלישבע סדן, "תיאוריית העוצמה של גבנטה", העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים (לעיל הערה 1), עמ' 27-30.

⁵ אלישבע סדן, שם, עמ' 27-28.

א. הגישה החד-ממדית לעוצמה

... אי השתתפות, או חוסר פעולה, אינה בעיה חברתית, אלא החלטה של מי שהחליטו שלא להשתתף. על בסיס מסקנה זו מספקת הגישה החד-ממדית הסברים לחוסר פעילותן של קבוצות מקופחות: אדישות היא תכונה כללית של המין האנושי, ואנשים מתחלקים לסוגים שונים – האדם הפוליטי הפעיל והאדם האזרחי הסביל ... ההמלצות הן בדרך כלל לשינוי דפוסי ההתנהגות הבלתי משתתפת של הקורבן – בעיקר באמצעות חינוך ואינטגרציה תרבותית (Pateman, 1970)."
[הסיבה לכך שאנשים לא משתתפים בתהליך לשיפור מצבם היא תכונת האדישות המאפיינת אותם. האשמה במצב הקיפוח, על פי גישה זו, חלה על אנשים אלו.]

ב. הגישה הדו-ממדית לעוצמה

עוצמה מופעלת בממד השני, הסמוי, לא רק כדי לגבור על המשתתפים האחרים בתהליך קבלת החלטות, אלא גם לשם אי-קבלת החלטות, כדי להוציא משתתפים ונושאים מסוימים מתוך התהליך (Barchrach & Baratz, 1962). מחקר על עוצמה בממד הסמוי צריך לצפות ב- מי מקבל מה, מתי ואיך, מי נשאר בחוץ וכיצד זה קורה, ובדרך בה שני תהליכים אלה מתקשרים זה לזה ... חוסר השתתפות בתהליך קבלת החלטות הוסבר מעתה כגילוי של פחד וחולשה, ולא דווקא כגילוי של אדישות...¹

ג. הגישה התלת-ממדית לעוצמה

הממד השלישי, החבוי, של "האינטרסים האמיתיים" (Lukes, 1974) מסביר כי ב' עושה דברים שלא היה עושה לולא א', מכיוון ש-א' משפיע, קובע ומעצב את רצונו של ב'. חידוש נוסף של ממד זה הוא שתופעה זו יכולה להתקיים ללא קונפליקט גלוי. ניגוד אינטרסים בין מפעילי העוצמה לבין האינטרסים האמיתיים של אלה שמוצאים מן הזירה, יוצר פוטנציאל לקונפליקט – קונפליקט לטנטי-חבוי [...]

לא ניתן עוד להסתפק בניתוח התנהגותי ובתצפיות על פרטים כאמצעי בלעדי להבנת יחסי עוצמה. מכיוון שמערכות מונעות הופעתן של תביעות ומסכלות הפיכתן לנושאים לדיון פוליטי, מתבקש מחקר של גורמים חברתיים והיסטוריים שיסביר כיצד מעוצבות ציפיות אנושיות וכיצד נוצרת מודעות של בני אדם לבעיות...

[לפיכך] יש לחקור מספר תחומים. למשל, איזה שימוש נעשה במיתוסים חברתיים, בשפה ובסמלים כדי להשיג יתרון ביחסי עוצמה; יש לחקור תהליכי תקשורת והעברת מידע, כדי להבין מה מתקשר ומה אינו מתקשר וכיצד זה נעשה; כיצד מתפתחות לגיטימציות חברתיות סביב השלטון, וכיצד הן מוחדרות לתודעת האנשים בצורת אמונות או תפקידים. המכניזמים העקיפים של ממד זה, משפיעים ככל הנראה במידה משמעותית על עיצוב התפיסות הפוליטיות של אנשים, במיוחד אלה השייכים לקבוצות המקופחות והפגיעות ביותר.²

בתהליך הלמידה נדגיש כי לעתים, מצב שליטה מאופיין דווקא בהיעדר סכסוך משום שהחלש/ים מקבל/ים את השליטה ללא התנגדות. במקרים מסוג זה נציב את הדילמה הבאה: האם עדיף מצב בו מתקיים סכסוך אך גם קיימת התקדמות לקראת שוויון על פני מצב של שקט, המבוסס על דיכוי – מודע או שאינו מודע – של אחד הצדדים?

¹ שם, עמ' 28.

² שם, עמ' 29-30.

נראה, כי הדילמה יכולה להיפתר, אם נמצא דרכים מאיימות פחות לניהול הקונפליקט. דרכים אלו יפורטו בחלקה האחרון של חוברת זו, שיעסוק בפתרון סכסוכים.

לעתים, מוצגים סכסוכי שליטה בין קבוצות כאילו היו מאבק בין יחידים. יש פעמים, בהן מתקיים תהליך הפוך; במקרים מהסוג הראשון, הצגת הסכסוך הבין-קבוצתי כסכסוך אישי מנציח את הדיכוי הקבוצתי.

דוגמאות:

♦ מאבקים בין נשים לגברים על חלוקת התפקידים בבית יכולים להתפרש כסכסוך אישי או לחילופין – כחלק ממאבק חברתי-היסטורי כולל לשוויון בין המינים. במקרה זה, טיפול אישי בסכסוך לא יביא לפתרון הבעיה או שינציח את אי השוויון בין המינים. הפותרים את בעייתם באופן אישי יותירו את האחרים ללא פתרון כולל וממשי לבעיה¹.

♦ הסכסוך היהודי-ערבי: יש הטוענים כי אינם מבינים כלל את הבעיה משום שהם, באופן אישי, נוהגים בצורה הוגנת וראויה כלפי בן העם השני: "רבים מחבריי הם ערבים" או "רבים מחבריי הם יהודים".

בחלק הקודם עמדנו על הקשר בין שוויון לפתרון סכסוכים בדרכי שלום (ראו המשגה לנושא השוויון). אם נכונה טענתנו, כי מצבים של שוויון מצמצמים גם היווצרותם של סכסוכים וגם מקלים על האפשרות להתמודד עמם, ואם נוכל לראות את הקשר בין ביטול מצבי שליטה לקידום השוויון, נבין כי המשימה הבאה שלנו היא לאתר מצבי שליטה של בני אדם אלו באלו, ולבחון כיצד מבטלים אותם, מגבילים אותם או מצמצמים אותם.

¹ אורית קמיר, פמיניזם, זכויות ומשפט, עריכה: דלית רביד (סדרת אוניברסיטה משודרת), תל-אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור, 2002, עמ' 42-46.

שליטה אישית

שליטה אישית היא מצב בו "עוצמתו של א' על ב' מתבטאת במידה ש-א' יכול להביא את ב' לעשות משהו ש-ב' לא היה עושה לולא א'".¹ הכוונה היא בעיקר לדברים אותם לא היה ב' עושה, משום שאינם לטובתו, אינם מתאימים לצרכיו או שאינם על בסיס החלטה אוטונומית שלו. ישנם גם מצבים בהם שליטה היא לטובתו של ב' והיא עונה על צרכיו אך לא נרחיב על כך בפרק זה.

שליטה אישית באה לביטוי באופנים שונים והיא מושגת בדרכים מגוונות:

♦ **דרכים גלויות:** איומים וסנקציות ממשיות שנוקט א' כדי ש-ב' יבצע את הדברים בהם הוא מעוניין.

דוגמה לשליטה גלויה וישירה: ילד מאיים על חברו כי לא יוכל לבוא למסיבת הכיתה המתקיימת בביתו אם לא יאפשר לו להעתיק ממנו במבחן ו/או את שיעורי הבית.

♦ **דרכים סמויות:** א' מפעיל את ב' מבלי ש-א' מודע לדרכים בהן נקט.

דוגמה לשליטה סמויה: ילד חזק מציע לילד חלש עזרה במגרש ועל ידי כך יוצר תלות של הילד הנעזר. הכרת התודה של החלש תסייע לחזק לבקש ממנו לעשות עבורו דברים שונים, מבלי שיייתקל בהתנגדות מצדו. הילד הנעזר, לא יחוש כלל שהוא נשלט; לעתים הוא ירגיש שהוא מחזיר חוב ולכאורה עוזר לילד החזק. מצב זה גורם לחלש לחוש תחושת סיפוק רבה.

מאבקי שליטה הם מהגורמים הנפוצים בסכסוכים בין יחידים. התמודדות עם הסכסוך מחייבת להכיר בהם, להבין כיצד הם מופעלים ולרכוש מיומנות להמירם ביחסים של שוויון. על דרכים שונות לשליטה אישית נלמד בפרק זה.

¹ אלישבע סדן, ש.מ.

הפעלה ראשונה: "הצייר העיוור" מתן חופש = אובדן שליטה

מטרות ההפעלה

- א. לחוות מצב של שליטה אישית (שולט ונשלט).
- ב. ללמוד על דרכי השליטה של המשתתפים ועל דרכי התגובה שלהם למצבי שליטה (ויתור על זכויות, מאבק, דיכוי ועוד).
- ג. לבחון את הנטיות של כל אחד מהמשתתפים: מצד אחד – לשלוט, מצד שני – לוותר על שליטה.

אמצעים

- ✧ דפי A3, צבעים, כלי כתיבה.
- ✧ מטפחות – אחת לכל זוג של המשתתפים לכיסוי העיניים.
- ✧ למנחה: טקסטים לסיכום נושא שליטה אישית

מהלך ההפעלה

שלב א'

1. עבודה בזוגות (אם מספר המשתתפים אינו זוגי אפשר שלשות). לכל זוג או שלשה מחלקים דף נייר חלק וצבעים.
2. המשימה בזוגות – ציור משותף:
 - אחד מבני הזוג מתבקש לכסות את עיניו במטפחת.
 - כל זוג מתבקש לצייר ציור משותף. ההוראה היחידה הניתנת היא שבעל העיניים המכוסות הוא זה שמצייר. הזמן המוקצב לציור: 5 דקות.
4. בעלי העיניים המכוסות מסירים את הכיסוי מעיניים. כל אחד מהמשתתפים מתבקש לרשום לעצמו את תחושותיו ומחשבותיו.
5. מתחלפים בתפקידים: בן הזוג שעניו היו פקוחות יכסה את עיניו במטפחת ובן זוגו יישאר עם עיניים פקוחות. המנחה מקציב 5 דקות לציור משותף נוסף.
6. בעלי העיניים המכוסות מסירים את הכיסוי מעיניהם. כל אחד מהמשתתפים כותב שוב את תחושותיו ומחשבותיו.

הערות למנחה – לשלב א'

- ♦ בעת מתן ההנחיות למשימה, חשוב להשתמש בניסוח ניטרלי שאינו מכון מראש את אופי הקשר או דפוסי ההתנהגות שיתפתחו בין בני הזוג.

- ◆ במהלך ביצוע המשימה עשויות להתפתח מגוון דרכי אינטראקציה בין המשתתפים. למשל, המשתתף שעניינו אינן מכוסות עשוי להנחות את בן זוגו, לתת הוראות מפורטות, לתאר במילים מה לצייר, לאחוז בידו ולכוון אותה, לעודד ולתמוך בו, לצחוק על ניסיונותיו, או לחלופין להימנע מכל מעורבות. כל האפשרויות הללו הן חלק מהלמידה, ולכן על המנחה להימנע מהכוונה או מהתערבות, ולהתמקד בהתבוננות ובתייעוד המתרחש.
- ◆ חשוב שלא להגביל או לשפוט את דרכי הפעולה של המשתתפים במהלך המשימה. מטרת הפעילות היא לאפשר לדפוס היחסים להופיע באופן טבעי.
- ◆ בהפעלה זו ההתמקדות היא במנגנוני שליטה, השפעה ותלות המתקיימים בין יחידים. אין לעסוק בשלב זה במצבים של שליטה בין קבוצות או במבנים חברתיים רחבים, אלא בחוויה הבין-אישית שנוצרת בתוך הזוג או השלשה.

שלב ב': דיון במליאה

הערה למנחה לקראת הדיון: כל השאלות בשלב זה מתייחסות לאירועים בתרגיל ולא למציאות החיצונית. יש לאפשר למשתתפים לדבר בחופשיות ובאופן פתוח על נושא השליטה; קיים חשש שחלקם ייעלבו מהדיון ולפיכך יימנעו מבדיקה של המצבים בהם היו נתונים.

1. מה קרה בתרגיל?

- ◆ איזה דפוס של קשר התקיים בין בני הזוג?
- ◆ כיצד הרגשתם בשני השלבים של התרגיל? מה היו ההבדלים בתחושותיכם בשני המצבים?
- ◆ מי יזם את הרעיון? מי צייר? מי תפס את העט?
- ◆ מי החליט כיצד בני הזוג יפעלו?
- ◆ מה יחסכם לאינטראקציה שהתקיימה?

2. מה הקשר בין בעלות ושליטה?

- ◆ של מי הציורים האלו? (של מי שעצם עיניים או של מי שלא, של שניהם?)
- ◆ כיצד ניתן לדעת מי השולט ומי הנשלט?
- ◆ מהן התחושות המלוות מצב של שליטה?
- ◆ מי ומה קובעים מיהו נשלט ומיהו שולט?
- ◆ באילו מצבים אתם מתנגדים לשליטה? באילו מצבים אתם מצדדים בה?

שלב ג': השוואה בין החוויה במשחק וחוויות שליטה אישית במציאות

1. המשתתפים. וזמנים להביא דוגמאות מהמציאות למצבים דומים לאלו שחוו במשחק.
2. דיון מסכם:
 - ◆ באילו מצבים במציאות אתם מצדדים בשליטה אישית?
 - ◆ באילו מצבים במציאות אתם מתנגדים לשליטה אישית?

למנחה - סיכום באמצעות טקסטים לנושא שליטה אישית

קטע מספרו של תומס א. הריס "אני בסדר – אתה בסדר"

"הזעקה לאמת נבלעת בשטף של תשובות הטוענות לסמכות בלתי מעוררת." (פול טילק)

בתחילת עבודתו בפיתוח ה**הניתוח העסקתי** נוכח ברן* שכאשר אנו צופים בבני אדם או מקשיבים להם, הם משתנים לנגד עינינו ממש. השינויים רבים – הבעות פנים, שימוש במילים, מחוות, תנוחות, סומק, הזעה, נשימה חטופה ומהירה.

אנו רואים שינויים קיצוניים בכל אדם: הילד הקטן פורץ בבכי כשאנו מצליח להפעיל צעצוע; הנערה שפניה העצובים מוצפים התרגשות כשהטלפון מצלצל לבסוף; הגבר שרועד ומחוויר בקבלו ידיעה על כישלון בעסקים; האב שפניו מתאבנים כשבנו אינו מסכים איתו. האדם המשתנה נשאר אותו אדם בכל הנוגע למבנה עצמותו, עורו, לבושו.

אם כך, מה נשתנה? - שאלה זאת הפעילה את ברן בתחילת עבודתו בפיתוח ההניתוח העסקתי**:**

עורך דין בן 35, בו טיפל ברן, אמר: "אני בעצם לא עורך דין. אני פשוט ילד קטן". מחוץ למרפאת הפסיכיאטר היה האיש באמת עורך דין מצליח, אבל במהלך הטיפול הרגיש והתנהג כילד קטן. שוב ושוב שאל את ברן: "אתה מדבר עכשיו אל עורך הדין או אל הילד הקטן?".

ברן והמטופל גילו רוב עניין בהופעת שתי הדמויות – או מצבי הקיום – והתחילו לדבר עליהן כעל **בוגר וילד**. מעתה נסב הטיפול על הבחנה והפרדה בין השתיים. בשלב מאוחר יותר החלה להופיע דמות נוספת, מצב קיום שלישי, שונה בבירור **מילד** או **בוגר** – **הורה**. סימני הזיהוי של דמות זאת היו השתקפות הדברים שהמטופל ראה או שמע שהוריו עשו או אמרו בילדותו. המעברים ממצב קיום אחד לאחר התבטאו בהתנהגות, בהופעה, בשימוש במילים ובמחוות.

אישה בת 34 באה אליי לבקש בפתרון בעיה מוגדרת – קושי להירדם מתוך דאגה – "מה אני עושה לילדי?". במהלך שעת הטיפול הראשונה פרצה לפתע בבכי וקראה: "אתה עושה שאני ארגיש כמו ילדה בת שלוש". ואכן, קולה והתנהגותה היו כשל ילדה בת 3. שאלתי אותה: "מה גורם לך להרגיש כמו ילדה קטנה?", "אני לא יודעת", השיבה, ואז הוסיפה, "פתאום הרגשתי שאני לא שווה כלום". אמרתי לה: "בסדר, בואי נדבר קצת על ילדותך ועל משפחתך. אולי נגלה מה גורם לתחושה זאת של כישלון וייאוש".

בנקודה אחרת במהלך הטיפול חל לפתע שוב שינוי בקולה ובהתנהגותה. עתה הייתה ביקורתית ונוקשה: "אחרי הכול גם להורים יש זכויות! ילדים צריכים לדעת את מקומם".

במהלך שעה אחת היו לאישה שלוש צורות אישיות שונות ונפרדות:

א. ילדה קטנה שרגשותיה שולטים בה.

ב. הורה מתחמד ונוקשה.

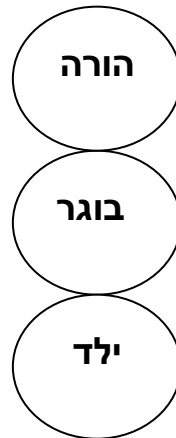
ג. אישה בוגרת, הגיונית ושקולה, אם לשלושה ילדים.

על סמך הסתכלויות ממושכות אימתנו את ההנחה ששלושה מרכיבים אלה קיימים בכל בני האדם.

* מתוך הקדמת המחבר (עמ' 5 בספר): "ד"ר אריק ברן הקים מערכת חדשה של פסיכותרפיה חברתית ופרטנית, מקיפה וכוללת ברמה התיאורטית, ואפקטיבית ברמה היישומית. **"הניתוח העסקתי"** פותח תקווה לבני אדם שאמרו נואש בשל אי הבהירות של הפסיכותרפיה המסורתית. הניתוח העסקתי מספק תשובה לאותם בני אדם המבקשים להשתנות במקום להתאים עצמם למצבים או לקבל אישור למעשיהם. השיטה ריאליסטית כיוון שהיא מביאה את המטופל לעימות עם נהגיו, עד שהוא מבין כי הוא אחראי לאשר יהיה בעתיד, בלי הבדל מה קרה בעבר. למעלה מזאת, השיטה מאפשרת לבני אדם להשתנות, ליצור שליטה עצמית והכוונה עצמית ולגלות כי בידם חופש הבחירה ... שוכנעתי שאין זה סתם עוד מחקר, אלא תרשים של נפש האדם שאיש לפניו לא יצר. לכך נלווה אוצר מילים פשוט ודייקני מובן לכל אדם לזיהוי פרטי התרשים. אוצר מילים זה מאפשר לשוחח על התנהגות בני אדם ולדעת למה מתכוונים".

שלוש צורות האישיות אינן תפקידים שהאדם נוטל על עצמו, אלא מציאויות פסיכולוגיות ממשיות (ציור 1).

ציור 1: האישיות



ברן קובע שילד, הורה ובוגר אינם מושגים הדומים ל"איד", "אני עליון" ו"אני", אלא מציאויות פנומנולוגיות (של תודעה). שלושת המצבים קיימים מכוח השמעתם מחדש של נתונים מוקלטים של מאורעות וחוויות מן העבר, אשר בהם מעורבים בני אדם ממש, הורים ממשיים, החלטות ממשיות, מקומות ממשיים ורגשות ממשיים.

ההורה הוא מאגר הקלטות ענק של אירועים חיצוניים שנכפו או נתקבלו ללא ערעור, ונקלטו במוחו של הילד קודם היציאה מן הבית למסגרות חברתיות – גן ילדים, בית ספר וכדומה ... תחילתן של הקלטות ההורה הן בתקשורת הבלתי מילולית של ההורים – נימת דיבור, הבעות פנים, יחס או חוסר יחס (מגע גופני או היעדר מגע גופני). בסדרת הקלטות בלתי מילוליות אלה ישנם לאוויים רבים שנתכוונו לפעוט – מבט, חרדה, צעקה, חבטה על היד, גערה.

בהורה מוקלטים גם מבטי שמחה של אב גאה וקריאות חדווה של אם מאושרת. בהקשר זה עלינו לזכור שמכשיר ההקלטה פועל ללא הרף, מרגע שאנו מסוגלים לקלוט נתונים. בשלב מאוחר יותר באות התבטאויות מורכבות – מילוליות ברובן – כגון: "תזכור ש...", "אנשים טובים הם...", "אל תשקר", "חשבונות צריך לשלם", "אדם ניכר לפי שכניו", "ילד טוב גומר את כל האוכל", "הבזבז הוא חטא", "אסור לסמוך על אף אחד", "כל הנשים אותו דבר", "אף פעם אי אפשר להיות לגמרי בסדר", "תיזהר משוטרים", "רק ילדים רעים נכנסים לשלוליות", "מה ששנא עליך אל תעשה לחברך". יש להטעים שוב ושוב שכללים אלה, בלי הבדל אם הם טובים או רעים על פי היגיון או מוסר כלשהם, נקלטים כאמיתיים מתוך "היגיון הביטחון".

בלי ההורים הפיזיים אין לילד קיום. גם ההורה המופנם מציל חיים בכך שהוא שומר מסכנות ממשיות העלולות לגרום למוות. המדובר בהקלטות כגון "אל תיגע בסכין", "אסור לשחק באש". הצו המחייב נקלט תחילה אצל הילד כידיעה שייענש אם ייגע בסכין או באש. הסכנה הממשית והגדולה יותר היא שייחתך או יישרף. הילד אינו יכול להבין זאת – אין לו לשם כך נתונים משלו. נאמנות ההקלטה למקור מאפיינת את החומר הנאגר בהורה, למשל בחוסר העקביות שבה. ההורים יכולים לומר דבר אחד ולבצע אחר: האם אומרת "אסור לשקר" ומשקרת בעצמה; האב אומר לילד שהעישון מסוכן לבריאות בשעה שהוא עצמו מעשן. אין זה נוח או מועיל לילד הקטן להתעמק בסתירות מעין אלה. כיוון שהסתירה גורמת לבלבול, הוא מתגונן באמצעות גניזת סרט ההקלטה כולו.

בחיי יום יום מתבטאים הרבה מנתוני ההורה ב"איך ל..." - איך לאכול, איך לסדר מיטה, איך להכין אוכל, איך למחוט את האף, איך להודות למארחים, איך ללחוץ יד, איך להגיד שאין אף אחד בבית, איך לקפל כביסה, איך לקשט את הבית לחג, איך להגיד לנהג שאתה עוד לא בן 45. ה"איך ל..." נרכש מתוך הדרכת ההורים וחינוך. ברובו זהו מידע מועיל, המאפשר לאדם הקטן ללמוד במשך הזמן להסתדר לבדו. הצורות המוקדמות של "איך ל..." יכולות להתעדכן ולהתחלף בצורות אחרות המתאימות יותר למציאות המשתנה.

אדם שההנחיות הראשוניות שקיבל ניתנו בנוקשות ובכפייה, יתקשה יותר לבחון את המבנים המקוריים, וסביר שייצמד אליהם זמן רב לאחר שחדלו להיות שימושיים.

קטע מהמאמר "של מי האחריות?" / דב דרום

(המאמר במלואו בנספח לחוברת)

קול פנימי אחד אומר למחנך: "אתה המחנך. אתה אחראי על תהליכי החינוך והלמידה בכיתתך. אין זה תפקידך בלבד אלא ייעודך. מעמדך הוא מעמד של מנהיגות. אתה קובע את תכנית הלימודים וגם משפיע על האקלים החברתי-לימודי. אל תברח מאחריות! אל תטיל אותה על אחרים! אין מנוס מקבלת מלוא האחריות על כל אשר קורה בקרב חניכך, על טיב למידתם, על הצלחותיהם וכישלונותיהם". ואילו קול פנימי שני אומר לו: "אל לך ליטול אחריות על הלמידה של חניכך. מהרגע הראשון עליהם לדעת שזו באחריותם שלהם. אל תרגיל אותם להשליך אחריות על הזולת. אל תיפול למלכודת שכל כך הרבה מורים נלכדים בה. עליך להביא את חניכך למודעות שהם - ורק הם - אחראים על עצמם, על הלמידה שלהם, על החיים שלהם".

שני הקולות הללו, שהם לכאורה דבר והיפוכו, משקפים אמת אחת. אני כמחנך, מקבל על עצמי את מלוא האחריות על תרומתי שלי לאקלים הלימודי-חברתי המתגבש בכיתה. אני אחראי על הגישה שלי, הכיוון שבו אני מנווט, הפעילויות שאני מתכנן ומבצע, הדוגמה האישית שלי, הדרכים שבהן אני מדרבן למרב הלמידה - איכותית וכמותית.

הרגשות שלי, הערכים וההתנהגות שלי - כולם באחריותי המלאה. אני מודע לאחריותי, ליוזמות ולתגובות שלי, להצלחותי ולכישלונותי. אני מודע להשפעה על כל אשר אני עושה במפגש עם חניכיי ועל כך אני מקבל עלי אחריות מלאה.

לעומת זאת, אינני מקבל על עצמי אחריות על מה שלא בשליטתי, על מה שלא תלוי בי - לא על הלמידה האישית של תלמידיי, לא על מחשבות, רגשות, ערכים והתנהגויות שלהם. אשדר להם מסר ברור, עד כמה שאוכל, שכל אלה בתחום האחריות של כל אחד מהם. לא אחזק בהם את הנטייה, הקיימת בלאו הכי, להשליך אחריות עלי ועל אחרים בכלל. גם אני לא אשליך עליהם את אשר באחריותי. גם אם הם מחפשים את התלות שבאקלים של השלכות והאשמות, לא אתן יד ל"משחק" הזה.

יחד עם זאת, אין "סימטריה" בחלוקת אחריות. אין היא מתחלקת לחצי בין המחנך המבוגר לבין החניך הצעיר. ברור לי שתחום האחריות שלי מקיף את מרבית העשייה בכיתה, שהשפעתה על תהליכי הלמידה היא מכריעה. אולם אין היא בלעדית. מרכיב חיוני באחריותי הוא עצם ההגדרה הבהירה של אותם התחומים שבהם אני מתחלק עם חניכיי.

שליטה תרבותית

לשליטה תרבותית שתי משמעויות:

- א. קבוצה מסוימת באוכלוסייה קובעת עבור הקבוצות האחרות מה תהיה התרבות השלטת במרחב הציבורי והפוליטי של המקום (כגון שפה, יצירה תרבותית, קודים של התנהגות וכד').
 - ב. באמצעות השליטה התרבותית, ניתן יהיה לקבוע עבור הקבוצה הנשלטת כיצד תנהג גם בתחומי חיים נוספים (כגון כלכלה, חברה ועוד)¹.
- משטרים קולוניאליים ניסו מאז ומתמיד לגרום לחברות בהן שלטו לאמץ את הקודים התרבותיים שלהם. בנוסף לשליטה תרבותית, הם אף ניסו לגרום לחברות אלו לקבל ברצון שליטה בתחומים אחרים של חייהם.

להלן דוגמאות לביטויים שונים של שליטה תרבותית:

- ◆ יחסי הכלכלה בין ישראל לעולם הרחב מתנהלים, על פי רוב, בשפה האנגלית. מצב זה מאפשר לדוברי שפה זו נגישות רבה יותר למשאבים החברתיים והכלכליים ואף מבטא שליטה תרבותית של המערב.
 - ◆ הדוגמה הבאה מתארת כיצד מיעוטים, במדינות לאום, נשלטים תרבותית על ידי הרוב בדרכים שונות:
"מיעוטים, דוגמת היהודים, שביקשו לקבל אזרחות צרפתית או נקראו להיכנס לחברה הצרפתית, נאלצו לשלם דמי כניסה גבוהים: ויתור על ייחודם האתני, על זכויותיהם הקיבוציות ועל תרבותם. 'ליהודים כאומה איננו נותנים מאום, ליהודים כיחידים אנו נותנים הכול' הצהיר קלרמון טונר, בשנת 1790, ובחלקו של נפוליאון נפל להוציא עיקרון זה מן הכוח אל הפועל. השוויון, מתברר, היה אידיאל צרפתי עד מאוד, אבל הוא היה פתוח אך ורק לאזרחים צרפתים – אלה שיכולים היו להוכיח שהם צרפתים אמיתיים בכל נפשם ובכל מאדם, באמצעות אימוץ התרבות הצרפתית, השפה הצרפתית וההיסטוריה הצרפתית וויתור על כל היסטוריה אחרת וזהות תרבותית אחרת".²
 - ◆ במדינת ישראל, השפה השלטת היא העברית; השפה בה מתקיימים הלימודים האקדמיים היא עברית, פרסומי הממשלה מופצים בעברית והיחסים בין האזרח לשלטון מתקיימים על פי רוב בשפה זו; אף התאטרון הלאומי הוא תאטרון עברי וכן הלאה. מצב זה מאפשר שליטה רבה יותר של דוברי העברית במצבים בהם ייתקלו ויוצרו חוסר שוויון בהזדמנויות בין דוברי העברית לדוברי שפות אחרות.
 - ◆ שליטה יכולה לבטא את רצונם של המבוגרים לדאוג לטובתם של הילדים אך שליטה היא גם אמצעי לקדם את טובת המבוגרים – ללא קשר לטובת הילדים.
- לילדים ובני נוער תרבות משל עצמם: הם מדברים בשפה ייחודית אותה אימצו; הקודים התרבותיים שלהם להתנהגות ראויה ולהתנהגות שאינה ראויה שונים, לעתים, מאלו של המבוגרים. המבוגרים רואים עצמם זכאים לקבוע עבור הילדים את השפה הנאותה, את צורת הדיבור הנכונה ואת הדרך הראויה להתנהג. **תרבות המבוגרים היא התרבות השלטת והיא גם האמצעי לשליטה בילדים ובבני**

¹ אורן יפתחאל ואלכסנדר (סנדי) קדר, "על עוצמה ואדמה: משטר המקרקעין הישראלי" (לעיל הערה 9), עמ' 27.

² אנטוני דוד סמית, האומה בהיסטוריה, תרגום: איה ברויאר, ירושלים: החברה ההיסטורית הישראלית, במת ירושלים להיסטוריה על שם מנחם שטרן, תשס"ג 2003, עמ' 34-35.

הנוער. כשטובת הילדים לנגד עיניהם, הורים יכולים להתנגד לתרבות האכילה של ילדיהם, המעוניינים לאכול עם שובם מבית הספר חטיפים ושוקולד במקום ארוחת צהריים מאוזנת ומזינה. הורים יכולים להביע התנגדות לצורת הדיבור של הילדים משום שאינה נחשבת מכבדת בעולמם אלא שבעולם הילדים דווקא יש לה משמעות של מתן כבוד לאחר.

♦ יש הטוענים כי שליטה תרבותית בחברות שונות של מבוגרים יכולה להיות גם שלילית וגם חיובית. כך, למשל, הרצון למנוע מילת נשים – בניגוד לתרבותן – יכול להתפרש כשליטה תרבותית חיובית.

בפרק זה נתמקד בשליטה תרבותית הבאה לביטוי באמצעות השפה. נראה, כיצד קובעת השפה מי חשוב ומי אינו חשוב בחברתנו; מי יקבל החלטות עבור רעהו ומי יאלץ לקבלן. השליטה באמצעות השפה איננה גלויה; היא נקבעת על ידי מבנה השפה ולא רק על ידי התכנים המובעים בה.

דוגמה: כשאנו אומרים שחשוב שיהיה שוויון בין ערבים ליהודים, התוכן איננו מבטא שליטה. אך העובדה שהערבים צוינו ראשונים במשפט קובעת סדרי עדיפות בתודעתם של המשתמשים בשפה. אם מבנה זה חוזר על עצמו שוב ושוב, התפיסה שתעוצב על ידי השפה תהיה, שחשיבותם של הערבים רבה משל היהודים. כך גם אם ננסח את הדברים הפוך.

השימוש בשפה מכיל מספר דרכים המבטאות שליטה:

1. אנו כותבים/אומרים תחילה את הדברים המקובלים כחשובים ורק לאחר מכן את המשניים.

דוגמאות: בישראל חיים יהודים וערבים.

במסיבת הסיום השתתפו תלמידים ותלמידות.

2. כאשר אנו רוצים לבטא את יוקרתם ומעמדם של בני אדם, אנו מקדימים פעמים רבות את התארים שלהם לשמם. כאשר אנו רוצים לבטא שליטה בשפה, אנו מציינים את בעלי המעמד השולט בתאריהם ואילו את האחרים בלי התואר.

דוגמה: סא"ל עודד רביד ורעייתו הגיעו למסיבה.

3. כשאנו רוצים לבטא שליטה בשפה, אנו משתמשים בתיאור קבוצה אליה שייכים גם השולטים וגם הנשלטים בתחילת המשפט, ובסופו אנו מציינים את הנשלטים כאילו אינם שייכים לקבוצה זו מלכתחילה.

דוגמאות: בארץ חיים ישראלים ועולים.

בארץ חיים ישראלים וערבים.

גם עולים וגם ערבים הנם ישראלים. הניסוח שלעיל מוציא אותם מהקבוצה אליה הם שייכים.

4. חברי הקבוצה השלטת יופיעו בדרך כלל כנושא המשפט ואילו האחרים כנושא או כלואי.

דוגמה: דן התחתן עם שושנה.

הפעלה שנייה: שפה, תרבות ושליטה

מטרות ההפעלה

- א. ללמוד על תרומתה של השפה ביצירת יחסי כוח.
- ב. ללמוד כיצד משתקפת השליטה של קבוצות אלו באלו באמצעות השפה.
- ג. לבחון כיצד ניתן להתמודד עם מצב שליטה שנוצר בעקבות השימוש בשפה.

אמצעים

✧ דף עבודה – סדרות משפטים, כלי כתיבה.

הערה: בקבוצות מתקשות ניתן להפוך את סדר הפעילויות המוצע להלן: בשלב ראשון ילמדו המשתתפים את הדרכים לשליטה באמצעות השפה (כמתואר בהקדמה לפרק, ראה עמודים קודמים) ובשלב השני יעברו למשימה המופיעה בהפעלה.

מהלך ההפעלה

שלב א' – עבודה אישית ובקבוצות קטנות

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות ארבעה משתתפים כל אחת.
2. כל קבוצה מקבלת דף עבודה (הדף בעמוד הבא) ובו סדרות של משפטים; כל סדרה מכילה שלושה משפטים. על חברי הקבוצה לציין בכל סדרה את המשפט בו היו בוחרים להשתמש.
3. הקבוצה מגבשת החלטה מוסכמת באיזה מבין שלושת המשפטים יש להשתמש על מנת לעשות שימוש נכון בשפה.
4. חברי הקבוצות מתבקשים לנסח את הקריטריונים להחלטתם.

שלב ב' – דיון במליאה

1. נציגי הקבוצות מציגים את הקריטריונים לפיהם בחרו את המשפט המועדף בכל סדרת משפטים ומתארים את הנימוקים להחלטה.
2. המשתתפים וות מתבקשים לנסות להבהיר האם צורת הביטוי מְבִנֶה שליטה חברתית ואם כן – איזו; וכן לנסות להביא דוגמאות לכך מחיי הכיתה או מהשפה שנקטה בעת העבודה בקבוצות.
3. בוחנים את השאלה: האם ראוי לשנות את השפה כדי לשנות את יחסי הכוח החברתיים או לא ומדוע?

דף עבודה לשלב א' בהפעלה

1. בחרו את הניסוח המקובל עליכם מתוך כל סדרת משפטים.
2. נסחו את הקריטריונים שהנחו אתכם בקבלת ההחלטה.

סדרה ראשונה

- א. הכיתה בבית הספר החדש מורכבת מתלמידים יהודים, רוסים ואתיופים.
- ב. הכיתה בבית הספר החדש מורכבת מתלמידים ישראלים ועולים.
- ג. הכיתה בבית הספר החדש מורכבת מתלמידים ישראלים.

סדרה שנייה

- א. לרגל תחילת שנת הלימודים שלח משרד החינוך מכתב ברכה המיועד לתלמידי בתי הספר הממלכתיים, הממלכתיים דתיים, הערבים והדרוזים.
- ב. לרגל תחילת שנת הלימודים שלח משרד החינוך מכתב ברכה המיועד לתלמידי בתי הספר היהודיים והערביים.
- ג. לרגל תחילת שנת הלימודים שלח משרד החינוך מכתב ברכה המיועד לתלמידי בתי הספר הישראליים.

סדרה שלישית

- א. בעל ואשתו, פעילים פוליטיים, הותקפו.
- ב. בני זוג, פעילים פוליטיים, הותקפו.
- ג. אישה ובעלה, פעילים פוליטיים, הותקפו.

סדרה רביעית

- א. עודד רביד, סא"ל בקבע, ורעייתו טוענים כי ...
- ב. רחל לוי ובעלה עודד רביד טוענים כי ...
- ג. האמנית רחל לוי ובעלה טוענים כי ...

סדרה חמישית

- א. חנה ודן התחתנו.
- ב. דן נשא את חנה לאישה.
- ג. חנה נשאה את דן לבעל/לאיש.

הפעלה שלישית:

סיכום שליטה תרבותית באמצעות טקסט

היגדים מתוך מאמרה של מירה אריאל: "נשים וגברים ביד הלשון" (המאמר המלא בנספח לחוברת).

שאלה לדיון: האם הדברים הבאים מקובלים עליכם?

1. בשנים האחרונות נדונה בארץ ובעולם השאלה הלשונית בהקשר הפמיניסטי בתדירות גבוהה. יש הטוענים שהשפה היא בין הגורמים המפלים את הנשים ואי לכך, יש לשנותה.
2. מרבית כללי הדקדוק הם שרירותיים, וכדוברים של שפת אמנו איננו מפרשים אותם כמעידים עלינו דבר.
3. עלינו לזכור שהשפה היא בעיקר שיקוף של הלכי רוח תרבותיים-חברתיים. במילים אחרות, דרישות לשינוי לשוני שלא יהיה להן כיסוי של הסכמה חברתית – יוצאו מן השפה או יתרוקנו מתוכנם.

שליטה לאומית

מדינות רבות בעולם מתאפיינות בכך שיש בהן בני לאום השייכים לקבוצת הרוב ובני לאומים אחרים, המהווים קבוצות מיעוט במדינה. בהתאם למשטר הנהוג במדינה (מדינה דמוקרטית, אתנוקרטית וכד')¹ נקבעים על ידי הרוב חוקיה, סמליה, ההמנון, צביונה התרבותי של המדינה, ולעתים גם צביונה הדתי. מצב זה גורם לכך, שמאזווייהם של מי ששייכים לקבוצות המיעוט במדינה אינם באים לידי ביטוי, אלא בספירה הפרטית – וגם זאת לא בכל עניין ועניין. השליטה הלאומית יוצרת מצב בו גם תחומי חיים אחרים של בני המיעוטים נקבעים על ידי קבוצת הרוב הלאומית.

"מדינת ישראל היא מדינה יהודית-ציונית שהציבה לעצמה מטרה לגאול את העם היהודי ולהגשים את הציונות. הגשמת הרעיון הציוני היא תהליך שטרם נסתיים ומימושו כרוך, בין היתר, בגאולת הקרקעות, בהקמת ישובים יהודיים ובשמירה על רוב יהודי גדול מובהק במדינת ישראל.

קיימת בקרב האזרחים הערביים תחושה, שתוך כדי מימושו של הרעיון הציוני הם מוצאים עצמם נפגעים, כמו למשל מהפקעת קרקעות והקמת ישובים יהודיים עליהם ...

אם ניקח, למשל, את ההמנון של מדינת ישראל... מה יחשבו הערבים בשירם את מילות ההמנון 'כל עוד בלבב פנימה, נפש יהודי הומייה'?' ועוד לא אבדה תקוותנו התקווה בת שנות אלפיים"².

¹ ראה מאמרם של אורן יפתחאל ואלכסנדר (סנדי) קדר (לעיל הערה 9), עמ' 18-28.

² זאב בן סירא, ציונות מול דמוקרטיה, ירושלים: מאגנס, תשנ"ה. הציטוט מופיע במאמרו של סעד סרסור "חינוך ערבי במדינה יהודית – דילמות מרכזיות" בתוך: אלוף הראבן, עורך, אחד מכל ששה ישראלים. ירושלים: ואן ליר, תשמ"ה.

הפעלה רביעית: יישוב קהילתי

מטרות ההפעלה

- א. להבהיר מהי המשמעות של "שליטה לאומית".
- ב. לחוות שליטה לאומית ולברר כיצד ניתן להתמודד עם שליטה לאומית.

אמצעים

- ✧ כרטיסיות עבודה – שלבים א'-ב'-ג'.
- ✧ גיליונות נייר עיתון, כלי כתיבה וטושים.
- ✧ למנחה: סיכום באמצעות טקסטים.

מהלך ההפעלה

שלב א' – בקבוצות קטנות

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים כל אחת. כל קבוצה מקבלת את דפי העזר של שלב א', גיליון נייר עיתון וטושים והם מתבקשים לעיין בדף העזר ובשאלות המופיעות בו. לאחר מכן לבצע את המשימות הבאות (מוקצבות 10 דקות):
 - א. לגבש עמדה קבוצתית בשאלות המופיעות בדף.
 - ב. לנסות לנסח את הקריטריונים שהנחו אותם בהחלטות שקיבלו.
2. מחלקים לחברי הקבוצות את דף העזר של שלב ב'. חברי הקבוצה מעיינים בדף העזר ובשאלות המופיעות בו. לאחר מכן לבצע את המשימות כמו בסעיף א' (מוקצבות 10 דקות):
3. מחלקים לחברי הקבוצות את דף העזר של שלב ג' וגם עליו מתבקשים חברי הקבוצות לעבוד במשך 10 דקות, בדומה לסעיפים הקודמים.

שלב ב': דיון במליאה

1. המשתתפים.ות מוזמנים לשתף בקשיים שעלו בעבודה בקבוצות בשלושת שלבי גיבוש העמדה (תחושות, מחשבות, קונפליקטים והתנהלות בקבוצה), וכן במחלוקות ובדילמות שעלו בתהליך קבלת ההחלטות.
2. בירור משותף בשאלות:
 - ✧ האם ההתנהגות בחדר נבעה מהיחסים בתוך הקבוצה ו/או בין הקבוצות הלאומיות מחוץ לחדר?
 - ✧ האם הנטייה בקבוצה הייתה להסכמה שוויונית או לשליטה של קבוצה אחת על אחרת?
 - ✧ מתי העדפתם שליטה ומתי שוויון, ומדוע (למשל: פחד, רצון לשמור על ייחודיות, הבנה וכד')?
3. לסיכום, משוחחים על התחושות והמחשבות המתלוות למצבי שליטה לאומית ובוחנים יחד את העמדות כלפי מצבים אלו.

כרטיסית עבודה: שלב א'

קבוצת אנשים שרובם יהודים ומיעוטם ערבים מעוניינים להקים יישוב קהילתי.
כיצד תציעו להם לנהל את חייהם המשותפים?

א. גבשו לעצמכם עמדה קבוצתית כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות:

1. מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
2. חגים ואירועים (אילו חגים ואירועים יש לקיים ואילו לא)?
3. סמלים – דגלים והמנון.

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

כרטיסית עבודה: שלב ב'

קבוצת אנשים שרובם ערבים ומיעוטם יהודים רוצים להקים יישוב קהילתי.
כיצד תציעו להם לנהל את חייהם המשותפים?

א. גבשו לעצמכם עמדה קבוצתית כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות:

1. מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
2. חגים ואירועים (אילו חגים ואירועים יש לקיים ואילו לא)?
3. סמלים – דגלים והמנון.

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

כרטיסית עבודה: שלב ג'

קבוצת אנשים שמחציתם יהודים ומחציתם ערבים מבקשים להקים יישוב קהילתי.
כיצד תציעו להם כדי לנהל את חייהם המשותפים?

א. גבשו לעצמכם עמדה קבוצתית כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות:

1. מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
2. חגים ואירועים (אילו חגים ואירועים יש לקיים ואילו לא)?
3. סמלים – דגלים והמנון.

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

סיכום באמצעות טקסטים לנושא שליטה לאומית

להלן שני קטעים העוסקים בנושא "שליטה לאומית".

קטע א' – מתוך מאמרו של מאג'ד אל חאג' "רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית"

"הניתוח שלנו מראה שמערכת החינוך משקפת את יחסי הכוח הקיימים בחברה הרחבה. כל שינוי מהותי בתוכן ובמבנה החינוך מצריך אפוא שינוי רדיקלי במערכת הריבוד וביחסים שבין הקבוצות האתניות והלאומיות השונות, כלומר: שינוי של מבנה ההזדמנויות הלאומי והמבנה הפוליטי ומעבר מריבוד אתני-לאומי לתרבות פוליטית-אזרחית. יתר על כן, חינוך לרב-תרבותיות, מחייב התייחסות לאזרחים הערבים לא רק כאל מיעוט תרבותי אלא כאל מיעוט לאומי החותר לשוויון במדינת ישראל – גם ברמה האינדיווידואלית וגם ברמה הקולקטיבית. מכאן סביר להניח שהחדרת חינוך לרב-תרבותיות בחברה בכללה ולמערכת החינוך בפרט לא תהיה מטרה קלה להשגה בישראל, מאחר שחינוך לרב-תרבותיות נוגד את העקרונות שהתרבות הפוליטית הלאומית של המדינה מייצגת."

קטע ב' – מתוך מאמרה של רות גביזון "מדינה יהודית ודמוקרטית: אתגרים וסיכונים"

"המודל הרובני נותן משקל מכריע להכרעות של זה שקיבל, נכון לאותה תקופת זמן, את הרוב. כל סוגיה, בכל רמה, נחתכת על פי הכרעת הרוב. אין הבחנה בין רוב גדול מאוד לבין רוב קטן...."

מניתוח זה עולה כי בחברות שסועות שיש בהן תת-חברות שונות, במיוחד כאשר השסעים נוטים להתכנס על בסיס לאומי או דתי, קשה למודל הרובני לפעול כהלכה ולקיים שלטון יציב ובעל המשכיות. מדיניות ייחודית של רוב יכולה במקרים כאלה לפגוע בצורה חמורה ובלתי ניתנת לתיקון באינטרסים חיוניים של קבוצות המיעוט. כאשר מדובר במיעוטים כרוניים, אין להם ערובה של ממש שהממשל יביא בחשבון את האינטרסים שלהם. במצב כזה, תחושת השייכות שלהם לחברה נפגעת ובמקרים קיצוניים הדבר עלול להוליך לחוסר יציבות."

שליטה הבנייתית

כל ארגון חברתי מובנה בדרך ייחודית לו: חלוקת התפקידים בין האנשים, מקום הפעולה, זמן הפעולה, דרך קבלת ההחלטות ועוד. מבנה הארגון קובע מי ישלוט בתהליכים המתרחשים בו ומי יהיה הנשלט, וזאת ללא קשר לתכנים הנידונים בארגון ולנורמות החברתיות המוצהרות שלו.

דוגמאות:

- ◆ רשויות האוניברסיטה מחליטות על מועדי הבחינות. אחד המועדים עלול לחול בחג מסוים אותו חוגגים חלק מהסטודנטים, ולפיכך הם לא יוכלו לגשת לבחינה זו. לסטודנטים אלו לא יהיו שני מועדי בחינה (א' ו-ב') כמו ליתר חבריהם אלא מועד אחד בלבד ומשום כך לא תהיה להם הזדמנות שווה להצליח בבחינה זו. יתרה מזאת, אותה בחינה יכולה להכיל תכנים הקשורים בזכויות האדם או אפילו בזכות לתרבות; התוכן בו עוסקים התלמידים יהיה שוויוני אך המבנה הארגוני עלול לגרום להיווצרות תהליכים סותרים.
- ◆ עורכי העיתונים מקיימים דיון פתוח בנושא חופש הביטוי וזכות הציבור לדעת. חלק מאותם עורכים אינם מעלים לדיון בעיתונות נושא הקשור לאיכות הסביבה, הנוגע לאנשים בקהילה מסוימת.
- ◆ גודלו של מגרש הכדורסל וגובהו של הסל מאפשרים רק לילדים הגדולים להוכיח את יכולתם ולנצח.
- ◆ מועצת התלמידים מתכנסת לדון במספר נושאים. ברשימת הנושאים יכולים להופיע כל התחומים בהם ביקשו הילדים לעסוק. לכאורה, ניתנת אפשרות שווה לכל הילדים לדון במה שמעניין אותם אולם סדר הנושאים הנידונים הוא שיקבע באילו מהם ידונו התלמידים ואילו יידחו לסוף, כאשר עייפותם של המשתתפים תהיה רבה ויכולת הריכוז והמוטיבציה שלהם תישחקנה.
- ◆ למועצות תלמידים מסוימות יש לוח מתוכנן וקבוע מראש של מועדי מפגשים. המפגשים מתקיימים סמוך לחגים או לימים מסוימים, כמו "יום ספורט" ו"יום התלמיד". המסר הסמוי בארגון זה הוא, שהמועצה צריכה להשקיע את מאמציה בעיקר בארגון ימים אלו.

הפעלה חמישית:

המבנה החברתי והקשר למנגנוני שליטה

מטרות ההפעלה

- א. לחוות מצבים בהם כללי המשחק החברתיים והמבנה החברתי-פוליטי יוצרים העדפה של קבוצה אחת על פני השנייה בתהליכי קבלת החלטות.
- ב. לבחון את המשמעות של שליטה מבנית-חברתית.
- ג. לבחון את התחושות ואת מעשי התגובה של השותפים בחברה לשליטה מובנית סמויה.

אמצעים

- ✧ נייר דבק (רצוי צבעוני).
- ✧ כרטיסיות משימה.

מהלך ההפעלה

שלב א' - משחק

1. המנחה מדביק נייר דבק על הקיר בגובה הרב ביותר אליו הוא/היא יכולים להגיע.
2. מחלקים באופן שרירותי את הכיתה לשתי קבוצות. בק לאחר החלוקה לקבוצות, ניתנות לקבוצות ההנחיה למשחק.

ההנחיות לקבוצות:
1. קבוצה שבה מספר המשתתפים הרב ביותר יגיע לקו שסומן בנייר הדבק, תחוקק חוק לקבוצה, אותו תהיה הקבוצה חייבת לקבל.
2. לא ניתן לגעת בקו יותר מפעם אחת.
3. יישום החוק מוגבל ל-10 דקות וזמן הביצוע שלו הוא בתום המשחק.
4. החוק יוגבל רק לדברים אותם ניתן ליישם בכיתה במהלך השיעור.

3. המנחה מורה על תחילת הפעילות ומקצה לה כ-10-15 דקות.
4. הקבוצה המנצחת מתבקשת לנסח את החוק.
5. החוק נרשם על הלוח באותיות גדולות.
6. מוקצות כ-10 דקות לביצוע החוק.

שלב ב': דיון במליאה

- ◆ מי ניצח? מי הפסיד? - למה? (האם בגלל כישורים, מאמץ, מבנה המשחק?)
- ◆ כיצד נהגו המנצחים והמנוצחים במהלך המשחק ובעת יישום החוק?
- ◆ כיצד הרגשתם במהלך המשחק ובזמן יישום החוק?
- ◆ האם הסיטואציה במשחק מזכירה לכם מצבים שונים בחייכם? אילו?
- ◆ האם יש בכיתה או בבית הספר מצבים דומים? מהם?
- ◆ מה הקשר בין מבנה המשחק וכלליו להזדמנות השווה של המשתתפים?
- ◆ אילו כללי משחק חלופיים יכולים לעזור בפתרון הבעיות שהתעוררו במשחק הראשון?

דוגמאות למצבים מקבילים במציאות:

- ◆ השפה הרשמית של המדינה;
- ◆ השפה בה מתקיימים מבחני כניסה לאוניברסיטאות;
- ◆ סדר היום של הנושאים המופיעים במועצת התלמידים לדיון (נושאים שיידונו בהתחלה ולכן יהיה זמן לדון בהם ואחרים שנמצאים בסוף הרשימה ולכן יידחו או נושאים שאינם מופיעים כלל; מי קובע?);
- ◆ דמוקרטיה ליברלית, דמוקרטיה רב-תרבותית או דמוקרטיה דו-לאומית;
- ◆ קיום בחירות למועצת התלמידים או השתתפות וולונטרית של תלמידים בוועדות (השתתפות וולונטרית מאפשרת לכולם להשתתף; בחירות מאפשרות רק למעטים).

שליטה הבנייתית: סיכום באמצעות טקסט

בספרה של אלישבע סדן **העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים** מוצגות דרכים שונות ליצירת שליטה מחד ותהליכים של קבלת שלטון – מאידך. להלן תמצית הגישות.

לפניכם שלוש גישות סוציולוגיות ליצירת שליטה חברתית.

אילו מהן מסבירה, לדעתכם, את תוצאות המשחק בצורה הטובה ביותר?

1. **הסבר ראשון:** הניצחון במשחק נקבע על ידי כישורים אישיים ומוטיבציה אישית.
2. **הסבר שני:** הניצחון במשחק נקבע על ידי כללי משחק נתונים מראש על ידי המנחה.
3. **הסבר שלישי:** הניצחון במשחק נקבע על ידי הבנה ומודעות למכלול הסיבות הנ"ל ופעילות בהתאם. מי שמבין את הקשר בין כישורים ומבנה המשחק לדרכים סמויות (כלומר, שחלק מהאנשים לא ישתפו בצורה שווה) – סיכויו לזכות במשחק או ליצור שוויון חברתי גדלים. תקציר המאמר מופיע בהקדמה לחלק זה, המאמר במלואו מופיע בנספח לחוברת.

שליטה כלכלית

לשליטה כלכלית פירושים שונים. להלן נפרט שניים מהם:

א. "בעל המאה הוא בעל הדעה"

על פי פירוש זה, העדיפות הכלכלית שיש לאדם מאפשרת לו לקבוע מה תהיינה הדעות הרווחות בחברה אך גם אילו דעות תתקבלנה במצבים הדורשים קבלת החלטות. במילים אחרות, לבעלי הממון יש יכולת להשפיע על התהליכים החברתיים, על הדעות ועל ההחלטות.

דוגמאות:

- ◆ שחקני נבחרות הכדורגל משמשים פעמים רבות אמצעי לקידום מכירות של מוצר זה או אחר. מדי הנבחרת שהם לובשים נושאים את שמותיהן של חברות מסחריות ידועות. נציגי החברה, אוסרים פעמים רבות על השחקנים להתבטא פוליטית, כדי שלא ירחיקו קונים של החברה המסחרית שאינם מזדהים עם עמדה זו. בכך הם קובעים לטווח הארוך מה מותר לשחקנים לומר ומה לא ולקהל הרחב הם גורמים שלא יוכלו לשמוע את דעתם הפוליטית של אנשים אלו.
- ◆ לעומת זאת, ילדים האוהדים את הנבחרת, ילחצו על הוריהם לרכוש את החולצות של החברה הנ"ל גם אם איכותן של החולצות אינה טובה במיוחד וגם אם מחירה אינו סביר כלל. רצונם של הילדים למצוא חן בעיני חבריהם, יגרום להם להפעיל לחץ על ההורים, גם אם אלו אינם יכולים לעמוד בעומס הכלכלי האמור.
- ◆ הביטוי של שליטה כלכלית הוא משמעותי במיוחד כאשר העדיפות הכלכלית מאפשרת למועמדים בעלי ממון לקיים מסעות בחירות אפקטיביים בעוד שחסרי הממון – אינם יכולים לקיימם. כך גדל הסיכוי של בעלי הממון להיבחר ולחוקק חוקים שיקדמו את האינטרסים הכלכליים שלהם ולא את טובת הכלל.

ב. השפעת הכוח הכלכלי על התחום החברתי

שליטה כלכלית פירושה שיותר ויותר תחומים חברתיים נקבעים על ידי שיקולים כלכליים ולא על ידי שיקולים אזרחיים.

דוגמה: נגישות לתלמידים נכים היא זכות בסיסית; כיצד ייקבע האם תוסדר נגישות נאותה לתלמידים נכים באמצעות מעליות, משטחי גישה במקביל למדרגות וכד'? האם ניתן לדחות ביצוע של שיפור ותיקון המעליות והמדרגות בגלל שיקולים כלכליים? מבחינה כלכלית, ייתכן שאין זה נכון לדאוג לרווחתם של הילדים הנכים. מבחינה אזרחית דמוקרטית **חובה** לדאוג לצרכים אלו למלאם.

השאלה שעלינו לשאול היא: **מהם התחומים החברתיים שצריכים להיות נידונים בשפה כלכלית ומהם התחומים בהם יש לאסור שיקולים מטעמים אלו?**

בשאלה זו נדון בהפעלה הבאה.

הפעלה שישית: "בעל המאה הוא בעל הדעה"

מטרות ההפעלה

- א. לברר אילו סוגי שליטה נוצרים כתוצאה מחלוקת המשאבים חומריים, כלכליים וחברתיים.
- ב. לברר מי מקבל את ההחלטות על חלוקת המשאבים וכיצד הן מתקבלות.
- ג. לברר מה הקשר בין המבנה החברתי לבין יחסי שליטה.
- ד. לברר כיצד ראוי שיתבצע תהליך חלוקת המשאבים החברתיים.

אמצעים

- ✧ חלקי לגו רבים ומשטחי עבודה (ניתן להשתמש בשמיניות בריסטול). לחילופין: קשיות לשתייה או כל חומר ממוחזר אחר.
- ✧ דפים, כלי כתיבה.
- ✧ כרטיסיות משימה.
- ✧ חפיסת שוקולד (או כל פרס אחר שניתן לחלוקה).

מהלך ההפעלה

שלב א'

1. המנחה מבקש מתנדב ומתנדבת ומזמין אותם לבחור חבילת לגו. לאחר שבחרו, מודיע להם המנחה כי הם בעלי הלגו ומבקש מהם לעמוד בצד.
2. המנחה מחלק את הכיתה לשתי קבוצות (כתשעה-עשרה משתתפים בקבוצה). המנחה לא יאמר לבעלי הלגו אם הם חלק מאחת מהקבוצות ולא יאמר לחברי הקבוצות כיצד עליהם לנהוג בבעלי הלגו.
3. שתי הקבוצות מקבלות כרטיסיית משימה זהה. המנחה מסביר כי הקבוצה שתצליח יותר בביצוע המשימה תזכה בפרס (שוקולד).

כרטיסיית משימה
בחדר הסמוך מצוי דגם של בית לגו. עליכם לבנות, תוך 20 דקות, דגם זהה לחלוטין של בית לגו. עליכם למלא אחר הכללים הבאים:
• על הדגם שאתם בונים להיות זהה מבחינת גודל וצבע אבני הלגו לדגם הקיים. • אסור לגעת בדגם הלגו הקיים. • אסור לקחת את אבני הלגו, שניתנו לכם בשקית, אל המקום בו מוצב הדגם.

4. הקבוצות מקבלות הוראה להתחיל לבצע את המשימה.

5. לאחר 20 דקות, המנחה קובעת מי הקבוצה המנצחת ומעבירים לידיה את הפרס.
6. על הקבוצות להחליט כיצד יחולק הפרס – הקבוצה המנצחת תחליט כיצד לחלק את הפרס שזכתה בו; הקבוצה המנוצחת תגבש החלטה עקרונית, כיצד הייתה מחלקת את הפרס אילו היא זכתה בו.

שלב ב': במליאה – דיון על המשחק

1. המשתתפים. וות שבים למליאה ומדווחים כיצד החליטו לחלק את הפרס.
2. חברי הקבוצה המנצחת ישתפו בהחלטתם: מי החליט על אופן חלוקת הפרס ומדוע?
3. מקיימים דיון בשאלות הבאות:
 - ◆ מה הקשר בין חלוקת המשאבים הראשונית (בעלי הלגו) לבין תהליך קבלת ההחלטות במהלך המשחק? (בין "בעלי הלגו" לבין הקבוצה?)
 - ◆ מה הקשר בין התפקידים השונים שמילאו חברי הקבוצה לחלוקת הפרס בהמשך? (התפקידים האפשריים הם: בעלי הרכוש = בעלי הלגו, בנאים, מתכננים, הצופים, בעלי הידע, בעלי הכישורים לראייה מרחבית, בעלי יכולת הציור וההעתקה, מנהלי העבודה וכו').
 - ◆ כיצד היו צריכים להתבצע חלוקת הפרס, חלוקת העבודה וחלוקת המשאבים הראשונית?

שלב ג': דיון בנושא השליטה הכלכלית

- מה הקשר בין חלוקת משאבים לשליטה חברתית?
- מה צריכים להיות הקריטריונים לקיום שליטה חברתית? (קניין, ותק, כישורים, השקעה, שייכות חברתית, צרכים ועוד).
- מה צריכים להיות הקריטריונים לחלוקת המשאבים החברתיים? (ראו אפשרויות בסעיף הקודם).

הפעלה שביעית:

סיכום שליטה כלכלית באמצעות טקסטים

המאמר "תוכנה חופשית, למה ומדוע", מאת נדב הראל, העוסק בשליטה הכלכלית והחברתית של בעלי חברות התוכנה של האינטרנט והמחשבים (המאמר מופיע להלן).

המאמר "ייהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי" מאת אורן יפתחאל ואלכסנדר (סנדי) קדר, העוסק בקשר שבין שליטה כלכלית לשליטה לאומית דרך תיאור הבעלות על קרקעות המדינה. המאמר מופיע בנספח לחוברת.

נתונים על הפער החברתי-כלכלי במדינת ישראל הלקוחים מתוך דו"ח סיכוי 2002-2003 – הדוח מופיע בנספח לחוברת. המעוניינים להרחיב בנושא, יכולים לפנות גם לאתר האינטרנט של מרכז אדוה, בכתובת: <http://www.adva.org/>

מומלץ לקרוא את הפרקים השלישי והרביעי בספרה של נעמי קליין **בלי לוגו** (עמ' 108-83, 128-109)¹.



תוכנה חופשית, למה ומדוע? / נדב הראל, אוקטובר 2002

© 2002, **נדב הראל**. העתקתו והפצתו של חיבור זה ללא שינוי וביחד עם פסקה זו מותרים. הפצת קטעים מחיבור זה מותרת בתנאי שייחוסו כראוי למחבר. כל שאר הזכויות שמורות למחבר.

מבוא

שלום, שמי נדב הראל ואני משתמש בלינוקס כבר כתשע שנים, ובתוכנה חופשית עוד מקודם. אנשים אחרים יספרו לכם היום על הנסים והנפלאות של לינוקס יכול לעשות ועל היתרונות הפרקטיים שלו. אבל אני רוצה לספר לכם קצת על האידיאולוגיה, תנועת "התוכנה החופשית", שהולידה את לינוקס.

לא חייבים להיות פאנאט של אידיאולוגיית התוכנה החופשית כדי להיות משתמש מרוצה בלינוקס, בדיוק כמו שלא חייבים להיות צמחוני כדי ליהנות מאוכל ללא בשר. אבל כדי להבין מאיפה צמח לינוקס ומה דוחף את המשך התפתחותו, כדאי לדעת משהו על התוכנה החופשית.

אקדים את המאוחר, ואספר לכם ש"תוכנה חופשית" (או בשמה האחר: "קוד-מקור פתוח") היא תוכנה שכותביה החליטו להעניק למשתמשים בה חופש כמעט מוחלט לעשות בה כרצונם – כולל האפשרות לשנות את התוכנה ולהפיץ את הגרסה המקורית או המשופרת לאחרים.

מדוע כותבי התוכנה עושים מעשה כה "אלטרואיסטי"? מדוע זה כדאי למשתמשים ולמי בכלל אכפת החופש? האם זה עובד במציאות?

על נושאים אלו אני רוצה לספר לכם בדקות הקרובות.

¹ נעמי קליין, בלי לוגו: המטרה: בריוני המותגים, מאנגלית: עידית פז, תל-אביב: בבל (חברה), 2002, עמ' 83-128.

תוכנה – מוצר יוצא דופן

מדוע בכלל לצפות או לרצות שתוכנה תהיה "חופשית", כאשר אנו רגילים לשלם עבור כל מוצר או שירות שאנו קונים? יש הבדל חשוב בין תוכנה לרוב המוצרים המוחשיים המוכרים לנו מחיי היומיום. חשבו על לחם, למשל. כשאתם קונים כיכר לחם, אתם משלמים על העבודה שעשו מגדל החיטה, טוחן הקמח ואופה הלחם כדי להכין כיכר זה. נעשתה כאן עבודה משמעותית להכנת כיכר הלחם המסוימת, ולהכנת כיכר לחם נוספת דרושה עבודה דומה. אם קניתם כיכר אחת, זה עדיין לא מאפשר לכם ליצור בעצמכם אחת נוספת – ליצירת כיכר נוספת עליכם לחזור בעצמכם על כל העבודה הקשה שעשה היצרן. בטכנולוגיה של היום אי אפשר לקחת כיכר אחת, לשכפל אותה בזול להרבה כיכרות, ולהאכיל בהן אנשים רעבים. תוכנה, לעומת זאת, ניתנת לשכפול בקלות ובזול. העלות השולית (המחיר שעולה ליצרן ייצור כל תקליטור נוסף) היא אפסית, וקטנה עוד יותר אם התוכנה מופצת באמצעים לא פיזיים, כמו באמצעות רשת האינטרנט.

הנקודה החשובה היא, שכמו שהיצרן יכול ליצור עותק נוסף של התוכנה כמעט בחינם, יכול לעשות זאת גם הצרכן. הצרכן יודע שהוא יכול להעתיק את התוכנה מחברו בנוחות וכמעט בחינם, אלמלא מגבלות מלאכותיות וחוקיות שנקבעו עליידי מפתחי התוכנה המסחרית.

תארו לכם עולם שבו אין אף אדם רעב, כי ניתן בו לשכפל ולהפיץ לחם ללא מאמץ, וקבוצה של מאה אנשים מפיצה לחם לכל העולם. לצערנו לא הגענו למצב אוטופי זה, אך בהחלט הגענו אליו בתחום התוכנה. ברגע שנכתבה תוכנה מסוימת (דבר המקביל להמצאת המתכון ללחם והטכנולוגיה הדרושה להכנתו) ניתן להפיץ אותה בכל העולם כמעט ללא מאמץ, גם לאנשים וארצות חסרי אמצעים.

אין סיבה אמיתית לכך שיישאר בעולם אדם "רעב" לתוכנה.

זהו העיקרון הראשון של תוכנה חופשית: כל אדם רשאי להפיץ תוכנה חופשית או גרסה משופרת שלה לאחרים, בחינם או בתשלום.

מובן שהתשלום, אם בכלל, יהיה מינימלי מכיוון שאם מפיץ אחד ידרוש תשלום "מופרז", אדם אחר יוכל להפיץ את התוכנה במחיר נמוך יותר, ואף בחינם.

עוד מעט נחזור להדגיש את העיקרון השני של התוכנה החופשית – האפשרות להפיץ גרסאות משופרות.

אבל משהו חשוב חסר בהסבר הזה. האם מאותו טיעון נובע שגם מוצרי "קניין רוחני" נוספים, כגון מוסיקה וסרטים, צריכים להיות חינם?

בוודאי יש משתמשי נאפסטר ז"ל שיאמרו שכן. אבל למעשה, כמעט ולא קיימת "תנועת מוסיקה חופשית" – תנועה של אמנים שמכריזים על מוסיקה חופשית (ולא רק משתמשים שמעתיקים מוסיקה בניגוד לרצונם של האמנים).

אז כנראה שתוכנה בכל זאת שונה במשהו ממוסיקה וסרטים. במה? הבעיה העקרונית בתוכנה מסחרית טיפוסית (כזו שאסור להעתיק ואי אפשר לשנות), היא הגבלת החופש של המשתמש. בעיה זו פחות רלוונטית בסוגים האחרים של הקניין הרוחני, והיא בדיוק מה שהוביל אנשים לכתוב תוכנה חופשית ואת לינוקס בפרט.

חופש? במה מגבילה אותי תוכנה מסחרית?

תארו לכם את התרחיש הבא:

אתם קונים מכונת במיטב כספכם. לאחר זמן מה אתם מגלים בעיה כלשהי במכונת – איזשהו פגם, או שיפור שברצונכם לעשות (לדוגמה, התקנת דיבורית). אתם מתכוונים לקחת את המכונת למוסך השכונתי כדי שיבצע עבורכם את התיקון, אך מתברר שזה בלתי אפשרי: חברת המכונות מסתירה את התכניות של רכב זה, ואף מילאה את כל החללים בדבק כדי למנוע מאנשים לשנות את הרכב. החברה משאירה לכם ברירה אחת: לחכות מספר חודשים לגרסה הבאה של הרכב, בה אולי יהיה התיקון שביקשתם לבצע. כשייצא הרכב החדש, תקבלו את ה"זכות" לקנות אותו במחיר מוזל במקצת. ואם זה לא מנעים מספיק, מתברר שבזמן האחרון חברת הרכב מרוגזת על תופעת השכרת הרכב – כי הרי כך קונים פחות אנשים רכב – ותכננה את הרכב כך שיסרב להתניע אם לא נוהג בו הקונה המקורי.

נשמע מוזר נכון? אבל זה בדיוק מה שקורה בתעשיית התוכנה המסחרית. כאמור, קל וזול למשתמשים להעתיק תוכנה. כדי בכל זאת למכור תוכנה, חברות התוכנה המציאו שיטות מגוונות כדי למנוע העתקות, והן בדרך כלל מגבילות גם את המשתמש הישר, מפריעות לו בדרישות מוזרות כמו פלאגים וקודים, ומונעות ממנו עבודה על כמה מחשבים או שדרוג המחשב. קוד המקור (source code) של תוכנה היא צורה קריאה על ידי אדם, וניתנת לשינוי, של התוכנה. ברור שבעזרת קוד המקור קל ליצור גרסאות מתחרות של התוכנה ולבטל את ההגנות נגד העתקות. לכן, חברות התוכנה המסחריות מסתירות את קוד המקור של התוכנה.

אבל ללא קוד מקור זה,

- המשתמש לא יכול לתקן או לשפר את התוכנה לפי צרכיו.
- הוא אפילו לא יכול להעסיק מתכנת, ה"מוסכניק" של עולם התוכנה, כדי לבצע שיפורים אלו בשבילו.
- הוא לא יכול להבין או אפילו לדעת מה התוכנה באמת עושה ללא גישה לקוד המקור.
- הוא לא יכול להפעיל את אותה תוכנה על מחשב מסוג אחר, למשל על המחשב שיקנה בעוד 10 שנים, אחרי שחברת התוכנה כבר פשטה את הרגל.

מכאן העיקרון השני של התוכנה החופשית: ה"קוד הפתוח". לא מספיק להרשות העתקה של הצורה הסופית ("בינרי") של התוכנה. כדי שאדם יוכל אכן לשנות את התוכנה, לשפרה ואפילו להפיץ את הגרסאות החדשות, תוכנה חופשית תגיע תמיד עם "קוד מקור". תוכנה ללא קוד מקור כזה איננה באמת חופשית – לכל היותר אפשר לקרוא לה "חינם".

האם הקוד הסגור הוא רק הגבלת חופש תיאורטית? לא. ההגבלה על משתמש מקצוען היא ישירה כי הוא מנוע מהבנת התוכנה או תיקונה בעצמו. ההגבלה על משתמש ממוצע שאיננו מתכנת עקיפה יותר, ונובעת מכך שחבריו או אנשים אחרים מנועים מלתת לו גרסאות שהם תיקנו – גרסאות שתומכות בצידוד מקומי, מתקנות באגים ייחודיים, או סתם עדיפות על הגרסה המקורית.

למרבה הצער, לרוב האנשים קשה להעריך את חשיבות החופש עד שהם נתקלים אישית במגבלות עליהם. ריצ'ארד סטולמן הוא אחד מהאנשים המשפיעים ביותר בעולם התוכנה החופשית, והאדם שהתחיל בראשית שנות השמונים את פרויקט התוכנה החופשית הענק GNU. הוא מספר שמה שדחף אותו לרעיון התוכנה החופשית הייתה תוכנת שליטה במדפסת שהייתה במעבדה בה עבד ב-MIT. תוכנה מסוימת שהייתה חסרה בתוכנה הפריעה להם ובזבזה להם זמן רב. אבל אי אפשר היה לתקן את תוכנת השליטה

ללא קוד המקור. לחבר שלו היה עותק של קוד המקור, אבל הוא סירב לתת עותק לסטולמן מכיוון שהיה כבול בהסכם סודיות שבו התחייב לא לתת את קוד המקור לאף אחד.

ברגע זה היה ברור לסטולמן שמה שנפגע הוא החופש שלו והכוח שהתוכנה מעניקה לו, ובעצם לא היה זה בכלל עניין של כסף – הרי המדפסת נקנתה בכסף מלא, וליצרן לא היו גרסאות מתוקנות של תוכנת השליטה.

האם חופש הוא חזות הכול?

העובדה שתוכנה חופשית ניתנת להעתקה בחינם (או במחיר אפסי) מעניקה סוג נוסף של חופש למשתמש: גם מי שמוכן להוציא כסף על קניית תוכנה, מוגבל בדרך כלל בתקציבו. הוא לא יכול להרשות לעצמו עשרות תוכנות מסחריות שונות שעולות עשרות או מאות דולרים כל אחת.

לדוגמה, ילד סקרן עשוי לרצות, כדי ללמוד ולהתפתח, לקנות מערכת הפעלה, מעבד תמלילים, תוכנת ציור, כלי פיתוח תוכנה למספר שפות תכנות, תוכנת דואר אלקטרוני, ועוד. אם הוא ירצה להשתמש בתוכנות מסחריות בלי לעבור על החוק, הוא יאלץ לוותר על חלק משאיפותיו. לעומת זאת, אם הוא ישתמש בתוכנות חופשיות הוא יוכל להרשות לעצמו את כולן, ואפילו לנסות תוכנה חופשית חדשה מדי יום. החופש ללמוד, להתנסות ולפעול, חשוב במיוחד לילדים, אך כמובן שגם למבוגרים סקרנים שמנסים ללמוד.

אבל חופש איננו הסיבה היחידה להשתמש בתוכנה חופשית.

כמו בסיסמה הידועה של המהפכה הצרפתית, תוכנה חופשית מקדמת לא רק חופש, אלא גם אחווה ושוויון. אחווה, מכיוון שכל מפתחי התוכנה החופשית בעולם יכולים לשתף פעולה ולבנות זה על עבודתו של זה תוך תחרות "חברית" על איכות העבודה במקום תחרות הרסנית שמטרתה פגיעה באחרים. וגם בגלל האחוה שנוצרת בין מפתחי התוכנה ומשתמשיה, במקום הטינה והיריבות בין מפתחי התוכנה המסחרית ומשתמשיה.

שוויון, מכיוון שלכל אחד יש זכויות שוות לגבי תוכנה חופשית, בניגוד לתוכנה מסחרית בה החברה המפתחת שומרת את מרב הזכויות.

כמו כן, תוכנה חופשית יכולה לתרום לשוויוניות באפשרויות הגישה למחשבים של אנשים מכל שכבות החברה, מכיוון שהיא חינם ומכיוון שאיננה מכוונת רק לקהל היעד הטיפוסי של תוכנה מסחרית – אנשים עם כסף ומחשבים חזקים.

במדינה קטנה ומוכת אבטלה כשלנו, לתוכנה חופשית יש יתרון חשוב נוסף:

באופן טבעי, רוב התוכנות בהן משתמשים בארץ נכתבו על ידי חברות לא-ישראליות ומיובאות לארץ. קניית תוכנות כאלו היא בעצם יבוא, הוצאת מטבע זר מהארץ ומתן עבודה למתכנתים ומנהלים מחו"ל. כאשר קונה ישראלי גדול דורש שיפור מסוים בתוכנה מסחרית, הוא בדרך כלל לא יכול להעסיק ישראליים לבצע שיפור זה – הוא חייב לשלם לחברה הזרה כדי לבצע אותו. כאשר נדרשת תמיכה טכנית בתוכנה, לעתים קרובות החברה שפיתחה אותה היא היחידה שיכולה להציע תמיכה כזו, ושוב עוזב כסף את הארץ.

כל זה כמובן שונה בתוכנה חופשית: "יבוא" תוכנה חופשית לארץ לא עולה כסף כלל. תיקונים לתוכנה יכולים להתבצע על ידי מתכנתים ישראלים, מה שמעניק עבודה לישראלים, משאיר כסף בארץ ומשפר את הרמה הטכנולוגית בארץ. חברת תמיכה ישראלית יכולה ללמוד את התוכנה (כי הרי קוד המקור פתוח) ולהעניק תמיכה בארץ.

תוכנה חופשית, מציאות או פנטזיה?

כפי שתשמעו מהדוברים האחרים, תוכנה חופשית היא כבר מזמן לא פנטזיה. היא מציאות יומיומית עבור מספר הולך וגדל של משתמשי מחשב. כמעט כל תוכנה שניתן להעלות על הדעת, בין אם עבור שרתים יקרים ובין אם עבור משתמשים ביתיים, קיימת כתוכנה חופשית.

אבל מי הם מפתחי התוכנה החופשית? למה הם "מבזבזים" כך את זמנם?

כיום רק חלק ממפתחי התוכנה החופשית מפתחים אותה בהתנדבות על חשבון זמנם הפנוי. השאר מרוויחים כסף מפיתוח תוכנה חופשית:

מספר קטן של מפתחי תוכנה חופשית מרכזיים חיים מתרומות של משתמשים אסירי תודה שנאספות דרך קרנות כמו ה־[Software Foundation Free](#) או ה־[Perl Foundation](#).

שאר המפתחים, חלק הולך וגדל, מועסק על ידי חברות חומרה, חברות שירותים ואפילו ארגונים ציבוריים וממשלות. עבור חברות וארגונים אלו תוכנה היא בדרך כלל רק כלי או מוצר משלים ולא המוצר הסופי אותו הם מוכרים, ולכן כדאי להם לשתף פעולה עם ארגונים אחרים בפיתוח התוכנה, דבר שמוזיל אותה ומונע תלות בחברות תוכנה.

לינוקס

לינוקס הוא גרעין מערכת הפעלה חופשי, שהתחיל לפתח סטודנט פניני צעיר בשם לינוס טורוולדס בשנת 1991. כיום מפתחים אותה מאות מתכנתים מרחבי העולם: עובדי חברות אינטרנטיות שונות ומתנדבים נוספים.

כשמדברים על "לינוקס" בדרך כלל לא מדברים רק על גרעין מערכת ההפעלה, אלא על "הפצה" כמו דֶדֶהט או דֶבִיאן, שכוללת אוסף קל להתקנה ומשולב היטב של מאות תוכנות חופשיות שנכתבו על ידי אלפי מפתחים שונים מרחבי העולם.

הפצות אלו כוללות כמעט את כל סוגי התוכנות שניתן להעלות על הדעת: מעבדי תמלילים, כלי פיתוח תוכנה, כלי גלישה באינטרנט, תוכנות דואר אלקטרוני, תוכנות ציור, תוכנות להפעלת שרתי אינטרנט, מסדי נתונים, משחקים, כלי מוסיקה, מתמטיקה, טלפוניה, ועוד.

כיאה לתוכנה חופשית, הפצות אלו ניתנות לטעינה חינם דרך האינטרנט, להעתקה מחברים או לקנייה.

אז בפעם הבאה שתשקלו רכישה של מערכת הפעלה או תוכנה מסחרית יקרה, או גרוע מכך, תשקלו להעתיק תוכנה באופן בלתי־חוקי, זכרו שיש אלטרנטיבה מצוינת: תוכנה חופשית, כמו לינוקס.

תוכנה חופשית היא פתרון זול, מוסרי, וחשוב מכול: איכותי, בגלל החופש ממנו נהנות קהילות המפתחים והמשתמשים.

מספר הולך וגדל של אנשים, גם בישראל, כבר עברו לתוכנה חופשית – אתם יכולים להיות הבאים!

הפעלה שמינית: סיכום נושא סוגי שליטה

סיכום זה יעסוק בקשר שבין סוגי שליטה שונים לפתרון סכסוכים.

מבררים עם המשתתפים את שלוש השאלות הבאות:

1. על אילו סוגי שליטה למדנו בפרק זה?
 2. אילו מושגים בסיסיים נלמדו?
 3. מהו התהליך שעברה הקבוצה? –
- ◆ האם השליטה הייתה גורם לקונפליקטים בקבוצה?
 - ◆ האם השליטה הייתה סיבה לאקלים נוח בקבוצה?
 - ◆ מה היו המחירים ששילמה הקבוצה על אקלים נוח?
 - ◆ האם נכון לשלם מחירים אלו?
 - ◆ האם הכרחי לשלם מחירים אלו?
 - ◆ האם הקונפליקט תרם לקידום או לביטול השליטה?
 - ◆ האם ניתן לבטל שליטה ללא קונפליקט?
 - ◆ באילו דרכים ניתן להתמודד עם השליטה?

חלק ג' היסטוריה

פתרון סכסוכים והוראת היסטוריה

הקדמה: פתרון סכסוכים והוראת ההיסטוריה

א. היחס הראוי לעבר בתהליכי פתרון סכסוכים

מדוע חשוב לבדוק את היחס לעבר?

בתהליכי פתרון סכסוכים בין עמים, קבוצות אתניות ויחידים, יש חשיבות מיוחדת לבדיקת היחס לעבר. בדיקה זו חיונית, בדרך כלל, כיוון שאירועי העבר ו/או הפירוש שניתן להם, מהווים, על פי רוב, הצדקה להתנהגות העוינת בהווה. מן הצד השני, הפרשנות לאירועי העבר נבנית, לעתים, מתוך חוויות ההווה. הצורך להצדיק התנהגות אוהדת או עוינת בהווה גורמת לכך שתהליכים היסטוריים מתוארים לא כפי שאירעו, אלא כפי שכדאי להציגם על מנת להצדיק את אותה התנהגות.

מצבי סכסוך מקורם, בדרך כלל, בניגוד אובייקטיבי המתקיים בין הצרכים השונים של הצדדים המסוכסכים, המתבטא בחוסר האפשרות לספק את צורכי שניהם או – בחשיבה שגויה או מדומה על קיום ניגוד זה. הסתירה האובייקטיבית או המדומה גורמת לכל אחד מהצדדים לאמץ צורת חשיבה לפיה יש להחליט – צרכיו של מי יהיו מסופקים. מאחר וכל צד מעוניין בסיפוק צרכיו, הוא מציג את צרכיו של הזולת כבלתי רלוונטיים.

סיפורי ההיסטוריה של יחידים וקבוצות הנתונים בסכסוך משרתים את **תהליך הדה-לגיטימציה** של צורכי הזולת. על אחדות מדרכי הדה-לגיטימציה בהן נוקטים צדדים מסוכסכים נלמד בתכנית זו וזאת, כדי לדעת כיצד לשקם את תמונת הצרכים המלאה של כל צד. שיקום תמונת הצרכים של הצדדים יסייע לנו, בהמשך הלימוד, לחפש אחר דרכים ראויות לסיפוק הצדדים באופן שווה ובדרך זו – להתמודד עם מקור הסכסוך. הסיפור ההיסטורי של כל אחד מהצדדים עלול לסלף את הצרכים של הצד השני ולבטל אותם בדרכים שונות:

♦ **התעלמות מסיפורה או מצרכיה של הקבוצה עמה אנו מסוכסכים.** על כך נלמד באמצעות קטע מספרה של טלי רוזין **מה זה בכלל פמיניזם ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום**¹ (המאמר המורחב מופיע בנספח לחוברת).

♦ **הצגת הקבוצה השנייה באור שלילי והצגת סיפורה כסיפור שקרי:** דרך זו יכולה להצדיק את מניעת סיפוק צרכיה של הקבוצה עמה אנו מסוכסכים (ובמילים אחרות: "מגיע לה עונש") ובמקביל – הצגת הקבוצה אליה אנו משתייכים באור חיובי במיוחד. על כך נרחיב באמצעות קטע מהמאמר **"תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת"** מאת מאג'ד אל חאג'י² וכן באמצעות קטע מהמאמר **"היסטוריה וזיכרון**

¹ טלי רוזין, "ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית", **מה זה בכלל פמיניזם ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום**, תל-אביב: זמורה-ביתן, מוציאים לאור, עמ' 25-31.

² מאג'ד אלחאג', "תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת", אבנר בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזכרון: דימויי העבר בחינוך הישראלי**, תל-אביב: רמות, תשס"ב 2002, עמ' 69-70.

במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000¹ מאת אלי פודה.

♦ **הצדקה של פעולות עוינות על ידי יצירת תמונת קורבן.** נבחן זאת באמצעות מאמרו של דניאל בר-טל² "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום", המופיע בנספח לחוברת.

♦ **יצירת עדיפות ערכית או תרבותית של אחת הקבוצות** כדי לגרום למצב בו צרכיה של קבוצה אחת ייתפסו כעדיפים וכרצויים יותר על פני אלו של הקבוצה השנייה. נברר דרך זו באמצעות קטע מספרו של אדוארד סעיד **אוריינטליזם**³ (המאמר מופיע בנספח לחוברת).

טקסטים נוספים בהם ניעזר בתכנית זו הם:

♦ קטע מספרו של יהודה שנהב **היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות**⁴. (המאמר השלם מופיע בנספח לחוברת).

♦ כתבתו של איתי ורדי "ישראלים ופלסטינים", שהתפרסמה במקומון "צומת השרון" בינואר 2004.

הטקסטים המופיעים בחוברת מיועדים לצורך הפעילות הכיתתית בלבד ואין לעשות בהם כל שימוש חיצוני. בתכנית זו נלמד כיצד באות לביטוי חלק מהדרכים שלעיל וננסה לגבש עמדה כיצד יש להתייחס לעבר אם אנו רוצים לקדם תהליכי שלום.



הוראת ההיסטוריה עלולה לגרום לשימור מצב הסכסוך אך יש בה גם פוטנציאל חשוב לקידום תהליכי שלום. לפיכך, ייעשה ניסיון להצביע על כיוונים נוספים להוראת ההיסטוריה שיקדמו תהליכי פיוס ושלום ובה בעת יפתחו עמדה רציונלית ומורכבת ביחס לאירועי העבר.

על-פי רוב, פתרון סכסוכים מחייב פיתוח של מספר יכולות:

1. ראייה מורכבת של סיטואציות חברתיות.
2. ראייה מורכבת של יחידים וקבוצות.
3. הכרה בזכויות האחר.
4. הבנה של האחר ושל צרכיו.
5. יכולת להשתנות ולשנות עמדות.
6. יכולת לבחון בצורה רציונלית את אפשרויות הפעולה.
7. יכולת ליצור פתרונות חדשים לבעיות מוכרות.

כדי שניתן יהיה ליצור פתרונות חדשים לסכסוכים קיימים, תהליכי פתרון סכסוכים מחייבים **מסגור מחדש** של הבעיה, ממנה נובע הסכסוך בין הצדדים. מסגור מחדש פירושו: **ראייה חדשה ושונה של**

¹ אלי פודה, "היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל", 1948-2000, שם (לעיל הערה 2), עמ' 70-71.

² דניאל בר-טל, "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום", כל אדם, 14: חינוך בדרך לשלום, מדרשת אדם (מאי 1994), עמ' 6-7, 13.

³ אדוארד סעיד, "לדעת את האוריינטלי", אוריינטליזם (עורך הסדרה: אלי שאלתיאל), תרגמה מאנגלית: עתליה זילבר, תל-אביב: עם עובד/ספרית אפקים, 2000, עמ' 35-38.

⁴ יהודה שנהב, "דמות הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת", היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות, תל-אביב: עם עובד/ספרית אפקים, 2003, עמ' 164-167.

הסיטואציה. בכך עוסק חלקו השני של הפרק בו נלמד שיטה לפתרון סכסוכים **(השיטה של פרופ' ג'יי רוטמן)**, שתאפשר לנו לאתר דרכים לגיטימיות וראויות לסיפוק מרבי של צורכי שני הצדדים.

התהליכים המחשבתיים והרגשיים המלווים את לימוד ההיסטוריה כמו גם הכישורים המתפתחים בתהליך זה עומדים, לעתים, בניגוד לאלו הנדרשים לקידום שלום ודמוקרטיה. ניגודים אלו אינם כורח המציאות אך קיימת סבירות גבוהה לקיומם. לפיכך, בתכנית המוצעת להלן:

- ◆ נציג מספר דוגמאות שימחישו כיצד ניתן להתמודד עם תהליכים אלו;
- ◆ נציע דרכי התערבות, שתסייענה למורי ההיסטוריה לפתח את היכולות הנדרשות בקרב התלמידים לפתור סכסוכים בדרכי שלום;
- ◆ נדגים כיצד ניתן להשתמש בהוראת ההיסטוריה לפיתוח עמדה רציונלית מורכבת לאירועי העבר וההווה;
- ◆ נלמד כיצד ניתן לפתח הבנה למצבו של הזולת עמו אנו שרויים בסכסוך;
- ◆ נרכוש ידע, כיצד ניתן ליצור פתרונות חדשים לסכסוכים קדומים.

ב. התהליכים המתרחשים בהוראת ההיסטוריה המקשים על פיתוח הכישורים הנדרשים לפתרון סכסוכים

(1) תיאור תהליכים היסטוריים ההתייחסות ליחידים, לתרבויות ולעמים היא התייחסות מכלילה.

ההתייחסות כזו עלולה לעודד תפיסה סטריאוטיפית. הנטייה לראות את הזולת בצורה סטריאוטיפית מתחזקת כאשר מדובר באדם השייך לקבוצה עמה אנו שרויים בסכסוך. הראייה הסטריאוטיפית, במקרים אלו, היא תוצאה של הסכסוך, אך גם אחת הסיבות לו.

כדי לפרוץ מעגליות זו יש להתמודד עם הסטריאוטיפ שנוצר בתיאור התהליך ההיסטורי המכליל ולהקפיד לתאר את התהליכים ההיסטוריים כפי שחוו אותם קבוצות שונות באוכלוסייה.

לדוגמה: כיצד עברה מלחמת לבנון על הקבוצות השונות בישראל? כיצד עברה על תומכי המלחמה וכיצד עברה על מתנגדיה? כיצד עברה על תושבי הצפון וכיצד עברה על תושבי המרכז והדרום? כיצד חשה כלפיה האוכלוסייה האזרחית בלבנון וכיצד חש הצבא הלבנוני? כיצד עברה המלחמה על הקבוצות האתניות השונות בארץ זו?

הקפדה על סיפור התהליך היסטורי – על מורכבותו – יכולה לקדם ראייה שאינה סטריאוטיפית כלפי העם הלבנוני וכלפי העם הישראלי ולהקל על אפשרויות ההידברות בין הצדדים בעתיד.

תיאור לא מכליל של תהליך היסטורי עשוי לסייע בהתמודדות עם הסטריאוטיפ, אך בכך אין די. יש להוסיף לו דרך התמודדות חינוכית, שתאפשר ללומדים תפיסה עצמית מורכבת יותר. נעסוק בזה בהמשך.

(2) פתרון סכסוכים דורש לעתים עמדה רציונלית ומצריך את היכולת להתרחק מעט מהרגשות המלווים את הקונפליקט.

לימוד של התרחשויות היסטוריות אחרות, אך שקיים דמיון בינן לבין הקונפליקט הנידון, יכול לקדם ראייה רציונלית של הסכסוך בו עוסקים, בעיקר אם האירוע הדומה גורם לתלמידים לראות את מצבם בסכסוך הנדון באופן חדש ושונה. אמנם, ההשוואה בין התרחשויות היסטוריות שונות היא בעייתית ולכן יש להיזהר

בה¹ אך היא עשויה גם לתרום לראייה מורכבת יותר של הסיטואציה ההיסטורית בה דנים. בדרך זו יוכלו המשתתפים להמיר את הקונפליקט ביניהם לבין "אויביהם" בדילמה פנימית².

דרך נוספת לקדם את הראייה המורכבת של האירוע ההיסטורי הנדון היא להקדים לתיאור ההיסטורי – העשוי לעורר הזדהות או דחייה – **דיון מוסרי מופשט**. בדיון מסוג זה המשתתפים יבטאו ביתר פתיחות עמדות מגוונות מאלו שהם מבטאים בהתייחסם לאירוע ההיסטורי ספציפי בו הם מעורבים רגשית. הפתיחות שתיווצר יכולה לסייע להם לשוב אל הדיון באירוע ההיסטורי דרך ראייה חדשה של הדברים.

(3) ניתוח היסטורי של אירועים דורש מן החוקר מידה של אובייקטיביות אך גם יכולת הזדהות עם הדמויות ההיסטוריות, כדי להבין את מניעי פעולתן.

התמודדות עם סכסוכים דורשת אף היא את שתי היכולות: יכולת להזדהות עם הזולת כדי להבין את מניעיו ויכולת לראות את המצב בצורה מחושבת ומרוחקת. כדי להפגיש את המתחנכים עם שני המצבים יש להביא בפניהם לא רק את תיאור התהליכים ההיסטוריים הכלליים אלא גם את סיפוריהן האישיים של הדמויות, הפועלות בתוך התהליכים ההיסטוריים הנבחרים.

(4) במצבים של סכסוך בין קבוצות, כאשר הקבוצות נכנסות לתהליך שלום, מושם בדרך כלל דגש על הצורך לשמוע את הסיפור ההיסטורי של הקבוצה החלשה.

ההנחה היא, שקיימת מודעות רבה לסיפורה של הקבוצה החזקה אך סיפורה של הקבוצה החלשה, לעומת זאת, לא נשמע ולכן מודעים פחות לצרכיה ולמאוייה³.

הנרטיב של הקבוצה החלשה הוא בעל משמעות רבה אך יש להוסיף לו ממד נוסף כאשר רוצים לקדם תהליכי שלום. חשוב ביותר שכל אחד מהיחידים, וכל אחת מהקבוצות, יתמודדו עם ריבוי הנרטיבים של עצמם. אין פירושו של דבר שההיסטוריונים היהודיים ו/או ההיסטוריונים הערביים יספרו על המחלוקות בתוך קבוצותיהם אלא שהיחידים והקבוצות יוכלו לספר את הנרטיבים השונים של עצמם; הם צריכים להיות מסוגלים לספר את סיפורם מנקודות מבט אינטרסנטיות שונות.

כך למשל, נשים יהודיות ונשים ערביות יכולות לספר את סיפור הסכסוך בין העמים מזווית הראייה **הלאומית** שלהן, אך גם מזווית הראייה **המגדרית** שלהן. בכל אחד מהמקרים הסיפור יהיה שונה ויעלה מגמות חדשות לפעילות ולהתייחסות לסכסוך.

היכולת לספר את הסיפור ההיסטורי מתוך הנרטיבים השונים של היחיד והקבוצה, ולא כחלק מעימות עם הצד האחר, עשוי לעורר דילמות אישיות וקבוצתיות וליצור פתיחות רבה יותר כלפי הקבוצה השנייה משום שאם קיימים ניגודים בין הרצונות השונים של היחיד והוא מפתח סובלנות כלפיהם, ייתכן שתתפתח – כתוצאה מכך – גם סובלנות לניגודים בינו לבין הזולת.

1 ראה ספרם של מיכאל הרסגור ומוריס סטרון, **ישראל/פלסטין: המציאות שמעבר למיתוסים**, מסה, גבעת חב"בה: המרכז היהודי-ערבי לשלום, 1997, עמ' 270.

2 ראה: אוקי מרושק-קלארמן, **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם**, ירושלים: מדרשת אדם, 1993.

3 ראה: דוד גורביץ, **פוסטמודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20**, (סדרת מה? דע!, עורך: מרסלו דסקל), תל-אביב: דביר, 1997, עמ' 20.

(5) מטבעה של ההיסטוריה שהיא כבר התרחשה והיא מתארת לפנינו עובדות שכבר אינן ניתנות לשינוי (גם אם קשה לומר בדיוק מה היו אותן עובדות ומה משמעותן).

יש המציגים עובדות אלו כבלתי ניתנות לשינוי לא רק במה שקשור לעבר אלא גם לגבי העתיד, בבחינת "מה שהיה הוא שיהיה ואין חדש תחת השמש".

לדוגמה, אם קיים סכסוך מתמשך בין ערבים ויהודים והם נוהגים זה בזה באלימות רבה, סביר להניח שזו דרך התנהגותם ומן הסתם כך ייראו פני הדברים גם בעתיד.

אנו ממליצים בפני המורים לדון במשמעות המושג "עובדה". בהקשר שלנו יש להדגיש שעובדה היסטורית היא עובדה, משום שהיא מתארת אירוע שכבר התרחש בעבר אך היא איננה עובדה במובן זה, שהיא אינה חייבת להיות כזו גם בעתיד, כלומר: אין הכרח שהאירוע שהתרחש בעבר יחזור על עצמו*.

(6) בלימוד התהליכים ההיסטוריים, התלמיד עומד מול התרחשויות אנושיות שהוא לא היה אחראי להן וברוב המקרים לא לקח בהן חלק.

התלמיד צופה בהתרחשויות שהתקיימו בעבר. ראייתו את האירועים היא בדרך של צפייה פסיבית, נטולת אחריות. חינוך לשלום ולדמוקרטיה דורש פיתוח של **עמדה אקטיבית ואחריות** אל מול הנתונים החברתיים-פוליטיים ו**אמונה ביכולת לשנות**. יש, אפוא, להציב את התלמיד אל מול האירועים ההיסטוריים כצופה, אך גם כאדם הבוחן את עצמו לאורם וכמי שנדרש לבחון את ההכרעות שהיה מקבל בעצמו אילו ניצב מול אותם מצבים.



כאמור, בתכנית שלהלן ניווכח כיצד בני אדם הנתונים בסכסוך עושים שימוש בסיפור ההיסטורי לצורכיהם וכיצד הם משתמשים בסיפור ההיסטורי כדי להפוך את צרכיו של מי שנמצא אתם בסכסוך לבלתי רלוונטיים. עם זאת, נצביע על כך שניסיון זה נועד מראש לכישלון, כיוון שצרכים אלו אינם נעלמים בעקבות צורה זו או אחרת של תיאור המציאות. יש אפוא להיות מודעים לתהליך זה וליצור תהליך חלופי, המאפשר **לשמוע את הסיפור של הזולת, להבין את הצרכים העומדים בבסיסו וגם למצוא דרכים לסיפוקם** באופן המאפשר גם לנו לספק את צרכינו.

היכרות עם הסיפורים ההיסטוריים של הצדדים הנתונים בסכסוך היא תנאי הכרחי לפתרונו, אך אין היא מספיקה. בעקבות ההיכרות חייבים המתחנכים לעבור שלב של **התמודדות אקטיבית עם דרכים לסיפוק הצרכים** שבאו לביטוי בסיפורים אלו. במילים אחרות: אין די במודעות; חייבת לבוא בעקבותיה עשייה.

* קביעה זו אף היא דורשת בירור נוסף. עלינו להתמודד עם השאלה האם ניתן להסיק מסקנות מן האירועים בעבר לגבי האירועים בעתיד וכיצד.

הפעלה ראשונה: של מי ההיסטוריה הזו בכלל?

מטרת ההפעלה

- ⊙ ללמד כיצד נעשית פעולת ההדרה של קבוצות שונות מהסיפור ההיסטורי כדי להתעלם מצורכיהן, הנתפסים כעומדים בסתירה לצרכיה של הקבוצה השלטת.
(הדרה פירושה הוצאה או התעלמות)

אמצעים

- ✧ ספרי היסטוריה של המשתתפים.
- ✧ דפים, כלי כתיבה.
- ✧ טבלת עזר ודף שאלות עזר.

מהלך ההפעלה

1. המשתתפים.ות מתבקשים לפתוח את ספר ההיסטוריה שלהם באופן אקראי באחד העמודים ולקרוא לעצמם פסקה או שתיים מתוך העמוד שפתחו.
2. מחלקים למשתתפים.ות את טבלת העזר. כל משתתף ומשתתפת מתבקשים למלא את הטבלה לעצמם – ולרשום בה על מה או מי מסופר בקטע שבספר שפתח:
לדוגמה: האם בקטע שפתח מסופר, על ילדים, על מלחמות, על שלום או על תהליך שלום, האם הסיפור היה על חיים של שגרה או על אירוע מיוחד (אסון, קרב, תגלית מרעושה או חיי היומיום של יציאה לעבודה, הכנת שיעורי בית וכד'). אם הזמן לקיום הפעילות מוגבל, ניתן לבחור מספר מצומצם של נושאים מהעמוד הראשונה ולטפל רק בהם.
3. המליאה נחלקת לקבוצות קטנות בנות ארבעה-חמישה משתתפים. כל קבוצה מקבלת דף שאלות, וביחד מתבקשים לענות על השאלות המופיעות בו:
 - ✧ על מי מספר הקטע ההיסטורי?
 - ✧ על מי הקטע ההיסטורי אינו מספר?
 - ✧ על אילו פרטים (בני אדם) מספר הקטע?
 - ✧ על אילו קבוצות מספר הקטע?
 - ✧ אילו קבוצות אינן מוזכרות בסיפור ההיסטורי?
 - ✧ אילו קבוצות מוזכרות בסיפור ההיסטורי?
 - ✧ האם היה צריך לכתוב את ההיסטוריה באופן שונה? מדוע?
 - ✧ את מי משרתת צורה זו של סיפור? כיצד?

4. מתכנסים במליאה לבירור השאלות הבאות:

- ✦ כיצד מילאו את הטבלה ומהן התשובות שנתנו לשאלות בדף העזר.
- ✦ בעקבות העבודה עד כה – לבד ובקבוצות – מדוע, לדעתם, מודרות קבוצות מסוימות מהסיפור ההיסטורי?

5. דיון מסכם: המשתתפים מתבקשים לנסח תשובה לשאלות הבאות:

- ✦ מהי ההיסטוריה ואת מי היא משרתת?
- ✦ האם היה צריך לכתוב את ההיסטוריה באופן שונה?

של מי ההיסטוריה הזו בכלל? - טבלת עזר

סמנו ב-V או רשמו על מי מסופר בקטע:

שגרה	אירועים מיוחדים	שלום	מלחמה	שמות	
					ילדים/ילדות
					גילאי ביניים
					מבוגרים/ מבוגרות
					זקנים/זקנות
					נשים / גברים
					עשירים/עשירות
					עניים/עניות
					מעמדות ביניים
					כובשים/כובשות
					נכבשים/נכבשות
					בראים/בראות
					בעלי מוגבלויות
					חולים/חולות
					חכמים/ חכמות
					טיפשים/ טיפשות
					מנצחים/ מנצחות
					מפסידים/מפסידות
					גרים בישוב/כפר

					גרים בעיר
					יחידים/יחידות
					משפחות
					מעמדות
					לאומים
					קבוצות בעלות אינטרס משותף
					לוחמים/לוחמות
					פועלים/פועלות
					מדענים/מדעניות
					סופרים/סופרות
					עקרות/עקרי בית

הפעלה שנייה:

של מי ההיסטוריה הזאת? - סיכום באמצעות טקסט

מצורפים קטעים ממאמרה של טלי רוזין "ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית"
קראו את הקטעים ונסו לענות על השאלות הבאות:

1. מהן הסיבות להיעדרן של נשים מספרי ההיסטוריה, לטענת המחברת?
2. האם ניתן להסיק מהטקסט מהן הסיבות להיעדרן של קבוצות נוספות מההיסטוריה?
אם כן – מהן הסיבות?
3. האם אתם מסכימים עם הטענות הנ"ל?
4. האם העמדה שהבעתם במהלך ההפעלה, בנוגע לסיבות היעדרן של קבוצות שונות מההיסטוריה, השתנתה בעקבות קריאת המאמר? מדוע?

ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית / טלי רוזין

(המאמר המורחב מופיע בנספח לחוברת).

ההיסטוריה החדשה מתאפיינת בגישה ביקורתית ובהנחה ש"אין היסטוריה, יש היסטוריונים, והם הקובעים את התוצר המוגמר, איש-איש על פי הבנתו, דורו וצרכיו."

כתוצאה מקריאה חדשה זאת נעשית נקודת המבט הגברית, זו שהייתה השלטת הבלעדית בכתיבת ההיסטוריה, שקופה לגמרי. במילים אחרות, כשקוראים את ההיסטוריה מתוך ידיעה שמישהו כתב אותה, קל לזהות שהמישהו הזה היו הגברים ששלטו בכתיבה ובבחירה של מה ייכנס לספרי ההיסטוריה. המסקנה המתבקשת היא, כמובן, שמה שמספרים ספרי ההיסטוריה האלה הוא רק חלק מהסיפור ההיסטורי (החלק הגברי) ולא הסיפור כולו.

בראשית שנות ה-80 החלו להופיע קטגוריות חדשות בחנויות הספרים באנגליה ובאמריקה. בתוך חלוקת הנושאים הרגילה (רפואה / פילוסופיה / ארכיטקטורה וכו') פוצל מדף ההיסטוריה לשניים: Her story-ו History. משחק המילים הזה מצביע על שתי דרכים לראות את ההיסטוריה: (דרך) הסיפור שלו, ו(דרך) הסיפור שלה.

מה שמשמע מספרי ההיסטוריה החדשים הוא שעובדת אי הופעתן של נשים בתוך ספרי ההיסטוריה עד אז לא אומרת שהן לא היו שם. תמיד היו נשים חזקות, משפיעות ומוכשרות. היו קיסריות – כמו קטרינה הגדולה ששלטה ברוסיה. היו מלכות – כמו קליאופטרה, איזבלה מלכת ספרד, מרי מלכת הסקוטים ו אליזבת הראשונה, מלכת אנגליה. היו גם לוחמות (ז'אן ד'ארק), קדושות, מדעניות (מאדאם קירי) ומשוררות (סאפפו נחשבה ביוון העתיקה למשוררת ממש כמו שהומרוס נחשב למשורר).

הכרה זאת – בנוכחותן של נשים מוכשרות לאורך כל ההיסטוריה – מעלה עוד שאלה מעניינת: מדוע, אם כן, הן לא השפיעו על מעמדן ועל מצבן של הנשים האחרות בנות זמן?

דרך אחת לענות על השאלה הזאת היא להגיד שהנשים המרשימות האלה אמנם היו שם, אלא שהן היו שם לבד. שהן היו יוצאות דופן, יוצאות מן הכלל, נשים לא רגילות בנסיבות בלתי רגילות, נשים בתפקידים "גבריים", נשים שפשוט לא היו לצדן עוד נשים שיכלו להמשיך את דרכן.

דרך אחרת להסתכל על התופעה היא להגיד שגדולתן של הנשים הספציפיות האלה מוכיחה בוודאות את קיומן של עוד נשים מוכשרות. הנחת היסוד בדרך הסתכלות כזאת היא שגאונות אינה צומחת יש מאין אלא מובחנת על רקע של קבוצה.

הנשים המוכשרות האחרות היו, אם כן, הרקע שעליו יכלה המוכשרת ביותר להתבלט. לכן, התשובה לשאלה למה לא השפיעו המוכשרות הספורות על סביבתן הנשית, יכולה להיות שהן אכן השפיעו והיו עוד נשים מוכשרות, אלא שלא שמענו עליהן עד עכשיו משום שלא נשים כתבו את ההיסטוריה.

לא מוכרחים להסכים עם הדעה הטוענת לריבוי נשים בעלות משמעות לאורך ההיסטוריה על מנת להכיר בעובדת קיומן של נשים חשובות. אפשר לזלזל במספרן הקטן יחסית של הנשים שהצליחו כנגד כל הסיכויים, אפשר לכנות אותן "הסלברטאיות" של ההיסטוריה, אבל אי אפשר להתעלם מקיומה של היסטוריה של נשים כאלה. הייתה כזאת, ואפילו מפוארת. איפה היא ולמה רק עכשיו אנחנו מתחילים לשמוע עליה? על השאלה הזאת בדיוק ננסה לענות בהמשך.

אבל רגע לפני שנבדוק איך ולאן נעלמה ההיסטוריה שלנו, צריך לשים לב לעוד תופעה מוזרה: גם "הנשים הפשוטות" (ולא רק "הגיבורות" המעטות) נעלמו מדפי ההיסטוריה. אז נכון שבספרי ההיסטוריה מופיעים בדרך כלל הגיבורים, המשפיעים והשליטים, אבל כשמדובר בהיסטוריה של העולם המערבי (שכוללת בעיקר תיעוד של כיבושים וניצחונות) גם החיילים (הגברים) הפשוטים זכו לתיעוד ולתהילת עולם.

לעומת זאת, תלאות היומיום ומאבקי ההישרדות של הנשים – כיוון שלא היו להם נגיעה כלשהי להיסטוריה ההירואית – לא עניינו את הגברים שתיעדו את ההיסטוריה, ולכן לא נותר דבר מחיי "הנשים הפשוטות" בתקופת ההיסטוריות השונות.

הפעלה שלישית: אמת ופרשנות בהיסטוריה

מטרות ההפעלה

- א. ללמוד על נטייתנו להציג את הסיפור של הקבוצה עמה אנו שרויים בסכסוך כסיפור שקרי, כדי להצדיק את ההתעלמות ממנה ומצרכיה.
- ב. ללמוד על נטייתנו להציג את הסיפור של הקבוצה אליה אנו שייכים כסיפור אמיתי, כדי להשיג את המטרה ההפוכה.

אמצעים

- ✧ שני טקסטים נפרדים לכל משתתף: טקסט העוסק בחשיבות הר הבית ליהודים; וטקסט העוסק בחשיבות הר הבית/ חרם א-שריף למוסלמים (ראה בסוף ההפעלה).
- ✧ כרטיסיות היגדים.

מהלך ההפעלה

שלב א' – בקבוצות קטנות

1. מחלקים לכל המשתתפים.ות את הטקסט על **חשיבות הר הבית ליהודים** ומבקשים לקרוא אותו לעצמם.
2. עבודה בקבוצות של כחמישה משתתפים כל אחת. כל קבוצה מקבלת שתי כרטיסיות של היגדים:

חשוב לדעת אם הדברים הכתובים בטקסט קרו באמת.	לא חשוב לדעת אם הדברים הכתובים בטקסט קרו באמת.
---	--

3. חברי כל קבוצה מתבקשים לגבש עמדה באשר להיגדים: איזה היגד מקובל עליהם ומדוע.

שלב ב'

1. מחלקים לכל המשתתפים.ות את הטקסט על **חשיבות הר הבית/ חרם א-שריף למוסלמים** ומבקשים לקרוא אותו לעצמם.
2. בקבוצות הקטנות וכל קבוצה מקבלת שתי כרטיסיות היגדים:

חשוב לדעת אם הדברים הכתובים בטקסט קרו באמת.	לא חשוב לדעת אם הדברים הכתובים בטקסט קרו באמת.
---	--

3. חברי כל קבוצה מתבקשים לגבש עמדה בנוגע להיגדים: איזה היגד מקובל עליהם ומדוע.

שלב ג': דיון במליאה

1. המשתתפים. ות מתבקשים להשוות בין העמדות שביטאו בשלב הראשון לבין אלו שבשלב השני, ולומר מהם ההבדלים או השינויים שהם מזהים.
2. כל משתתף ומשתתפת מציגים את הנימוקים שהובילו אותם לבחירותיהם בכל אחד מהשלבים.
3. מנסים להבין יחד מה השפיע על ההחלטות – האם הרצון לברר את האמת, או שיקולים אחרים (כגון זהות לאומית-דתית).
4. לסיום, דנים בשאלה: מה המקום של האמת בדיון ההיסטורי?

46 חשיבות הר הבית ליהודים

- ♦ "הר הבית הוא למעשה חצר המקדש, שעמדו בה בית המקדש הראשון והשני שנחרבו. מתחם הר הבית היום הוא השטח שהורחב על ידי הורדוס מעבר לחצר המקורית".
- ♦ מיקומו המדויק של בית המקדש שחורב בתוככי הר הבית אינו ידוע.
- ♦ הר הבית קשור עם הר המוריה, אשר בו ניסה אלוהים את אברהם וציווהו להעלות את בנו יצחק לעולה. ובהר הבית נוצר האדם הראשון, והוא מרכז העולם
- ♦ קיומו של בית המקדש היה הביטוי הנשגב ביותר לעצמאותו המדינית ולייחודו הדתי של העם היהודי. יהודים חילוניים ומסורתיים רואים בו סמל לאומי.
- ♦ חורבנו של הר הבית היה בין המאורעות הטראומטיים של העם היהודי. יהודים חלמו במשך אלפי שנים לשוב לירושלים והתפללו שבית המקדש ייבנה במהרה.

47 חשיבות הר הבית/ חרם א-שריף למוסלמים

- ♦ המקום הראשון שהמוסלמים התחילו להתפלל לכיוונו.
- ♦ אחד משלושת המקומות הקדושים באסלאם (בנוסף למכה ולמדינה בסעודיה).
- ♦ המקום שאליו הגיע הנביא מוחמד מסעודיה ועלה בלילה לשמים כדי לקבל את הנבואה.
- ♦ המקום שממנו יתחיל יום הדין.
- ♦ בתקופתנו – סמל למאווים פוליטיים ודתיים לאומיים.
- ♦ המוסלמים קוראים להר הבית: חרם אל-קדסי א-שריף (תרגום: המתחם הקדוש הירושלמי המכובד)

⁴⁶ החומר לקוח, ברובו, מתוך יצחק רייטר (עורך), ריבונות האל והאדם: קדושה ומרכזיות פוליטית בהר הבית, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, מרכז טדי קולק למחקרי ירושלים, מיסודם של מכון ירושלים לחקר ישראל והקרן לירושלים, 2001.

⁴⁷ ראה הערה 10 לעיל.

הפעלה רביעית:

אמת ופרשנות בהיסטוריה – סיכום באמצעות טקסטים

מהלך ההפעלה:

1. המשתתפים מתבקשים לקרוא את שני קטעים קצרים מתוך הספר היסטוריה: **זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, בעריכת אבנר בן-עמוס:
 - א. קטע מהמאמר "תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת", מאת מאג'ד אל חאג'.
 - ב. קטע מהמאמר "היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000" מאת אלי פודה.
2. לאחר שקראו את הטקסטים, מתבקשים לנסות לענות על השאלות הבאות:
 - ◆ מהם הטיעונים המרכזיים בטקסט?
 - ◆ האם הם מקובלים עליכם?
 - ◆ האם הייתם משנים את הטקסט?
 - ◆ האם קיים הבדל בין העמדות שהצגתם ביחס לאמת בהיסטוריה במהלך ההפעלה לעמדות בהן אתם מחזיקים כעת, בעקבות קריאת המאמר? מדוע?

תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: **אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת / מאג'ד אל חאג'**

במצב של קונפליקט, תכנית הלימודים משקפת בדרך כלל ניכור ושנאה בין הקבוצות השונות. מכאן, על מנת להיפטר מלאומנות צרה, יש להציג לתלמידים תכנית לימודים חלופית שמבוססת על הרחבת אופקים וראייה מורכבת של המציאות.

לעובדה זו יש חשיבות רבה במיוחד במעבר של חברות ממצב של מלחמה למצב של שלום. התכנית השמרנית מלמדת על מלחמה בצורה פעילה ועל פתרון סכסוכים ושלום בצורה סבילה. כתוצאה מכך, אנשים מפתחים הזדהות-יתר עם ה"אנחנו" – קבוצת הלאום, לעומת עוינות ושנאה כלפי ה"הם" – האויב או הקבוצה היריבה. בה-בעת, תכניות אלה מלמדות על שלום בצורה אינפורמטיבית המציגה את השלום כתהליך שנעשה על ידי מנהיגים, ולא כפעולה קולקטיבית שניתן להשתתף בה ולתרום לביסוסה (Boulding, 1988, p. 41).

* * *

היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000 / אלי פודה

ספרי הלימוד נועדו, בראש ובראשונה, להקנות מידע שהחברה רואה צורך להנחילו לדורות הבאים. בתחום מדעי הטבע והמתמטיקה, למשל, ניתן להקפיד שספרי הלימוד יעניקו לתלמידים מידע אובייקטיבי. לעומת זה, ספרי הלימוד בהיסטוריה ובמדעי החברה כוללים לא רק עובדות שנבחרו על ידי המחבר (בחירה שמהווה כשלעצמה סוג של פרשנות) אלא גם הסברים סובייקטיביים לתהליכים ולאירועים היסטוריים.

זאת ועוד, ספרי הלימוד משמשים כלי בידי המשטר להנחלת ערכים מסוימים (למשל, נאמנות למולדת) ולהענקת לגיטימציה לסדר הפוליטי והחברתי הקיים (Apple, 1993, pp. 1-14, 44-63). בחברות המצויות בשלב בינוני האומה והמדינה, ספרי הלימוד (ומערכת החינוך בכללותה) משמשים כלי בבניית "הזיכרון הקולקטיבי" (collective memory) של האומה. תהליך זה חיוני ליצירת תשתית מוסרית ואידיאולוגית, הנחוצה להמשך קיומן של המדינה והעליות. התהליך נעשה, בין היתר, באמצעות חיבור נרטיב היסטורי הכולל מסרים ישירים ועקיפים, ואשר מורה לתלמיד – באופן מודע ובלתי-מודע – מה עליו לזכור ומה עליו לשכוח.

על אף העובדה שמאמר זה עוסק בצד הישראלי בלבד, ניתן להניח כי תהליך בניית הזיכרון הקולקטיבי והזהות העצמית תוך כדי חינוך ומאבק עם "האחר" (במקרה זה: הערבי) אינו מיוחד לספרי הלימוד הישראליים, אלא מצוי אף בספרי הלימוד במדינות ערב*.

* * *

* למרבה הפלא, בכל הקשור לניתוח הסכסוך בספרי הלימוד הערביים, המחקר האקדמי נמצא עדיין בחיתוליו. ביחס לספרות הערבית עד 1967, ראו ניתוח מפוכח אצל לצרוס-יפה, 1967. כמה מוסדות מחקר לא-אקדמיים נטלו על עצמם לאחרונה את המשימה לנתח את ספרי הלימוד הערביים הנוכחיים, אולם יש להתייחס בזהירות לממצאיהם. טרם נכתב מחקר ממצה על ספרי הלימוד הפלסטיניים הנכתבים בימים אלה. למחקר ראשוני, אקדמי למחצה, ראו מרכוס, 2000.

הפעלה חמישית: מתי התחיל הסכסוך?

מטרת ההפעלה

© לברר מהי ההשפעה של קביעת נקודת ההתחלה של הסכסוך על התהוותו ועל ההתמודדות אתו.

אמצעים

- ✧ דפים, כלי כתיבה.
- ✧ כרטיסיות שאלה כמספר המשתתפים.

מהלך ההפעלה

שלב א'

1. מבקשים מהמשתתפים. וט לספר על סכסוך שאירע בכיתה (או בחדר המורים וכד') אשר ידוע ומוכר לכל הנוכחים.
2. כל משתתף מתבקש לתאר בקצרה בכתב את האירוע (איך התחיל הסכסוך וכיצד התפתח).
3. המליאה נחלקת לקבוצות בנות ארבעה-חמישה משתתפים כל אחת.
4. בקבוצות: כל משתתף/משתתפת מקריאים את התיאור שכתבו. לאחר כל תיאור מבררים את השאלות הבאות:
 - ✧ מדוע בחרת בנקודת ההתחלה אותה תיארת?
 - ✧ האם יש קשר בין נקודת ההתחלה שבחרת לבין עמדתך בסכסוך? מהו הקשר?
 - ✧ האם יש קשר בין נקודת ההתחלה בה בחרת לדרך שלך להתמודד עם הסכסוך?
5. לאחר שחברי הקבוצה מסיימים להאזין לכל הסיפורים ומקבלים את תשובתם של כל אחד ואחת לשאלות, הם מתבקשים:
 - ✧ לנסות לגבש עמדה אחידה לגבי השאלות.
 - ✧ לענות על השאלה: **האם יש קשר בין נקודת ההתחלה בה בחרתם לבין הדרך שלכם להתמודד עם הקונפליקט?**
6. במליאה: נציגי הקבוצות מציגים את תשובתם לשאלה המשותפת (סעיף 5ב').

שלב ב'

1. כל משתתף מקבל את הכרטיסייה הבאה ומתבקש לרשום לעצמו איזו מההשערות מקובלת עליו יותר ומדוע:

קיימות מספר השערות באשר לשאלה מתי התחיל הסכסוך הישראלי פלסטיני. לפניכם שתיים מהבסיסיות שבהן:

1. הסכסוך הוא בן מאה שנה (התחיל בסוף המאה ה-19 כשקמה התנועה הציונית והחלו גלי העלייה האשכנזית ממזרח אירופה)

2. הסכסוך היה קיים מאז ומתמיד: תמיד שרר סכסוך בין היהודים לעמי האזור, בלי קשר להקמת מדינת ישראל (הרקע לסכסוך היה דתי לאומי).

2. חוזרים למליאה לדיון:

המנחה מציג את הרשימה הבאה על הלוח והמשתתפים.ות מתבקשים לשער:

♦ איזו מבין הקבוצות הרשומות תאמץ את ההשערה הראשונה?

♦ איזו מבין הקבוצות הרשומות תאמץ את ההשערה השנייה ומדוע

	דתיים
	חילונים
	אשכנזים
	ערבים
	יהודים
	מזרחיים
	ימין
	שמאל
	שוודים

3. דיון מסכם עם השאלה:

מהי ההשפעה של קביעת נקודת ההתחלה של הסכסוך על התהוות הסכסוך ועל ההתמודדות אתו?

הפעלה שישית:

מתי התחיל הסכסוך? - סיכום באמצעות טקסט

מהלך ההפעלה

1. קראו את הקטעים הבאים מתוך מאמרו של יהודה שנהב "דמות הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת" (המאמר המלא מופיע בנספח לחוברת).
2. בתום הקריאה ענו על השאלות הבאות:
 - ♦ לפי הטקסט שקראתם, מה הקשר בין קביעת נקודת ההתחלה של הסכסוך לקיומו ולסיומו?
 - ♦ מה היו העמדות אותן ביטאתם במהלך ההפעלה ומהי עמדתכם בעקבות קריאת הטקסט?
 - ♦ האם חל שינוי בעמדתכם? מדוע?

קדמות הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומינת

יהודה שנהב

תזת "קדמות הישות היהודית כלאום וכדת במזרח התיכון בכלל ובארץ ישראל בפרט" נוסחה על ידי וו'אק על מנת להדגיש את "עצם זכותנו על הארץ הזאת", כמענה לטענת הזכויות הלגיטימיות של התנועה הפלסטינית. כפי שניסח זאת מרדכי בן-פורת: "... אנחנו רוצים להוכיח שאנחנו חלק מהמזרח התיכון, אנחנו לא זרים. גרים פה לפני בואם של הערבים, לפני הכיבושים שלהם". לשם כך, הסביר עובד בן-עוזר למשה רביב סמנכ"ל משרד החוץ, יש לעשות ל"החדרת התודעה של הזכויות ההיסטוריות והלגיטימיות של היהודים באזור הזה, ונכחותם בו זה למעלה מאלפיים חמש מאות שנה, לפני הערבים ולפני קום האיסלאם".

אלא שתזת קדמות הישות היהודית של וו'אק שונה מזו של הגרסה הציונית ההגמונית. היא מתייחסת לתקופה שאותה מתארת הציונות כתקופה של התכחשות לארץ (תקופת ה"גלות"), והיא מתייחסת ל"אזור" כולו, כלומר הרלוונטיות שלה אינה מוגבלת לתחומי ארץ-ישראל ובכך היא מאיימת על האפיון הטריטוריאלי של הלאומיות.

תזת קדמות הישות היהודית מדמינת עבר בעל מספר מרכיבים. המרכיב החשוב ביותר הוא זיקתם של יהודי ארצות ערב לאזור, סיפור המפצל את האחדות האתנו-לאומית היהודית ומציע עבר שונה ליהודים ערבים וליהודים אירופים. מקור זכויותיהם התרבותיות והפוליטיות של היהודים באזור מצוי אמנם בעולם קדם-איסלאמי (הלניסטי-נוצרי), אולם זכויות אלה לא נגרעו גם עם עליית האימפריה הערבית לגדולה ונשתמרו גם אחריה. לפי סיפור זה, התרבות היהודית דומיננטית באזור גם תחת הכיבוש הערבי בעת החדשה. היהודים מתוארים ב"תקופת הגלות" לא כקהילה מנוונת אלא כגורם מחולל, כמעט פרומתיאי, של תרבות המזרח התיכון. היחסים עם העולם המוסלמי מתוארים בזיקה לתקופת "תור-הזהב" (אל-עסר אל-ר'הבי) שהתקיימה (לכאורה) עד לגירוש ספרד.

אולם בניגוד לסיפור תור הזהב הספרדי, במזרח התיכון לא נס ליחה של התרבות היהודית גם אחרי הגירוש ב-1492 והוא מוסיף להתקיים לכל אורך העת החדשה. כדאי לשים לב לעובדה שסיפור זה אינו מציע הגדרה מדויקת של ה"אזור" או ה"מרחב", שהזיקה אליהם מבטיחה את הזכויות הלגיטימיות. הוא אינו מבחין בין קהילות יהודיות שונות, בבגדד, בטהרן או בטבריה. לא ברור מן הסיפור אם יש ליהודים זכויות בארץ-ישראל בשל היותם תושבי עיראק (או בבל), סוריה (או ארם צובא) או בשל רצף היישוב היהודי בארץ-ישראל עצמה. ה"אזור", ה"מזרח התיכון" נותר ישות מופשטת, מטושטשת, שאינה ניתנת לביטוי מפורש במונחי זמן ומקום.

קדמות הישות היהודית במזרח התיכון הועלתה על ידי אנשי וו'אק כ"זכות" שאותה "תורמים" היהודים יוצאי ארצות ערב לקולקטיב הלאומי תמורת אישור מקומם הבלתי נפרד כקולקטיב.

הפעלה שביעית: היחס הראוי לעבר

מטרות ההפעלה

- א. לבחון כיצד יש להתייחס לעבר כאשר רוצים לקדם תהליכי שלום.
- ב. לבחון כיצד יש לכתוב היסטוריה וללמדה כאשר רוצים לקדם תהליכי שלום.

אמצעים

- ✧ דפים, כלי כתיבה.
- ✧ כרטיסיות: כיצד יש להתייחס לאירועי העבר.

מהלך ההפעלה

1. כל משתתף מתבקש לכתוב על דף סיפור של סכסוך בו היה מעורב בעבר ושהיה מעוניין להביא לסיומו.
2. המליאה נחלקת לקבוצות בנות כחמישה משתתפים כל אחת – בכל קבוצה מתקשים לבצע את המשימה הבאה:
 - כל משתתף מקריא לחבריו את סיפור הסכסוך שכתב.
 - קוראים ביחד את רשימת האפשרויות שלהלן, המתארת כיצד יש להתייחס לאירועי העבר אם רוצים לסיים את הסכסוך, ומחליטים כיצד לדעתם יש לנהוג במקרה הנידון.

האפשרויות להתייחסות לסיפור הסכסוך:

1. יש לפתוח דף חדש ביחסים בין הצדדים בסכסוך, ולהתעלם מאירועי העבר.
 2. יש להעניק פירוש חדש לאירועי העבר, שיאפשר התייחסות אוהדת יותר לשותפים בסכסוך.
 3. יש להשאיר את סיפור העבר כפי שהיה ולנסות לשכנע את הצד השני בנכונותו ובצדקתו.
 4. יש להשאיר את סיפור העבר כפי שהיה ולאפשר לצד השני לספר את גרסתו מבלי לשנותה.
 5. יש לשאוף ליצירת גרסה משותפת של תיאור אירועי העבר, שתהיה מקובלת על שני הצדדים.
3. המשתתפים מגבשים לעצמם עמדה משותפת בקבוצה לגבי הדרך בה יש להתייחס לעבר במקרה שתואר בפניהם.
 4. המשתתפים קוראים סיפור של חבר נוסף בקבוצה וחוזרים על אותו תהליך.

הערה למנחה: אם המשתלמים הם מורים, יש להציג את השאלה הבאה: באילו מדרכי ההתייחסות לעבר, המוצעות בסעיף 4, היית משתמש בהוראת פרקים בהיסטוריה, המתייחסים לסכסוך בין ישראל לשכנותיה?

5. חברי הקבוצות מתבקשים לענות על השאלה: **באילו מדרכי ההתייחסות לעבר**, (המוצעות בסעיף 4), **הייתם משתמשים לו הייתם היסטוריונים?**

6. המשתתפים שבים למליאה לבירור השאלות הבאות:

- אילו קשיים התעוררו אצלכם כאשר הייתם צריכים להחליט באיזו דרך יש להתייחס לעבר כאשר רוצים לקדם פתרון סכסוכים בדרכי שלום?
- האם צריך להיות הבדל בין ההתייחסות הראויה לעבר כשמדובר בהיסטוריונים, במורים להיסטוריה או באנשים אחרים, המעורבים בסכסוך מסוים?

למנחה: כדאי לעסוק בדילמות הבאות:

- א. היחס בין האמת והשלום.
- ב. היחס בין הצדק והשלום.
- ג. היחס בין האמת לאינטרסים אישיים וקבוצתיים אחרים.

שיטות לפתרון סכסוכים – מאמר⁴⁸

א. לימוד ויישום שיטות לפתרון סכסוכים כאמצעי לקידום הזכות השווה לחירות

המטרה החינוכית בסדנאות מדרשת אדם היא לקדם את ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם. פירושה של הכרה זו הוא כי היחידים רואים את עצמם ואת זולתם באותו אופן ומעניקים יחס שווה לשניהם. הזולת אינו מהווה עבורם אמצעי להשגת מטרותיהם אלא נתפס כישות אוטונומית, בעלת רצונות שונים, משתנים ומגוונים, לגיטימיים כשלהם; הזולת אינו נתפס כאובייקט אלא כסובייקט.

בחלק שעסק במדעי החברה ובחלק שעסק בהוראת ההיסטוריה ראינו כיצד נמנעים בני אדם מהכרה בצרכים של מי שהם נתונים עמו בסכסוך – אם בכוונה תחילה ואם בגלל חשש מודע או בלתי מודע, שסיפוק הצרכים של הזולת ימנע את סיפוק הצרכים שלהם. בפרק הקודם ניסינו להעלות את מודעות המשתלמים למצב זה.

מטרת הפרק שלהלן היא לפתח אצל המשתתפים את היכולת להחזיר את הלגיטימיות של צורכי הזולת ואת האמונה באפשרות לספק את הצרכים של שני הצדדים בצורה הוגנת. מטרה זו תושג באמצעות יישום ותרגול של שיטה לפתרון סכסוכים (השיטה של פרופ' ג'יי רוטמן).

ישנן שיטות שונות לפתרון סכסוכים בדרכי שלום, על אחת מהן – **שיטתו של פרופ' ג'יי רוטמן** – נלמד בעמודים הבאים. מומלץ לקרוא על יתר השיטות המפורטות בהרחבה בספרה של אוקי מרושק-קלארמן **חינוך לשלום בין שווים: ללא פשרות וללא ויתורים** (עמ' 35-70). **השיטה הבסיסית של מדרשת אדם, התיאוריה של ד"ר אליהו גולדרט ותיאוריית הג'ודו לפתרון סכסוכים.**

עקרונות היסוד המשותפים לכל השיטות לפתרון סכסוכים שהוזכרו לעיל, והקשרן לעקרונות הזכות השווה לחירות:

המפגש בין יחידים או קבוצות בסכסוך, גם כאשר הצדדים מגיעים אליו מרצונם החופשי ומעוניינים להגיע לפתרון, גורם למשתתפים במפגש לנסות ולשכנע זה את זה בנכונות עמדתם ובצדקת טענותיהם. הניסיון לשכנע את הצד האחר מבוסס, על פי רוב, על ההנחה, כי המטרות של הצד האחד והשקפת העולם של חבריו לגיטימיים יותר משל הצד האחר. המלצתנו היא לפיכך **לשנות את הדיאלוג** בין הצדדים המבוסס על **הצגת עמדות ועל ניסיון שכנוע ולהחליפו בדיאלוג המבוסס על ניסיון למצוא פתרון משותף; לעבור מוויכוח על עמדות להצגת הצרכים והמטרות** העומדים ביסוד העמדות האמורות.

להלן נפרט את עקרונות היסוד:

1. **העיקרון הראשון והבסיסי הוא, אם כן, לעבור מעמדות לצרכים:** בכל השיטות לפתרון סכסוכים ניתן למצוא את השלב בו המשתתפים מנסחים לעצמם בבהירות את עמדות הצדדים בסכסוך ומנסים לברר אילו צרכים מבטאות עמדות אלו. הניסוח של עמדות שני הצדדים והניסיון לברר מהם הצרכים שלהם, תורם תרומה משמעותית להכרה בזכותם השווה להחזיק בעמדותיהם ולהענקת לגיטימיות לצורכיהם.
2. **העיקרון השני הוא להיפרד ממגמת השכנוע ולעבור למציאת פתרון:** הפרדה ממגמת השכנוע מהווה הכרה בכך שאין בהכרח עדיפות לעמדתו של האחד על פני השני (עמדת המשכנע עדיפה על

⁴⁸ אוקי מרושק-קלארמן, **חינוך לשלום בין שווים: ללא פשרות וללא ויתורים**, ירושלים: מדרשת אדם, 1995.

עמדת המשתכנע). עצם הניסיון לחפש פתרון משותף לשני הצדדים, שיכיל בתוכו את הצרכים של שני הצדדים, מוסיף ממד מעשי להכרה בזכות השווה לחירות.

3. **העיקרון השלישי הוא להיפרד מתהליך של האשמה הדדית לתהליך של לקיחת אחריות על המצב:** מצב של האשמה הוא לעתים מצב בו היחיד תופס את עצמו כחסר יכולת להשפיע על מצב העניינים וכמי שהחירות אינה נתונה בידיו כלל. במצב זה הוא רואה את עצמו כאובייקט למימוש הרצונות של האחרים ואינו מודע לחירותו.
4. **העיקרון הרביעי הוא להיפרד מהמצב הנתון וליצור מצב חדש:** הפתרונות לסכסוך אינם צריכים להיבחר בהכרח מתוך האלטרנטיבות הקיימות במצב הנתון. כדי למצוא פתרון יש לעבור מבחירה בין האלטרנטיבות הקיימות במצב הנתון ליצירת אלטרנטיבות חדשות.
5. **העיקרון החמישי קובע כי בתהליך היצירה של פתרונות חדשים יש להביא לדיון מספר רב ככל האפשר של פתרונות,** כדי לא להיקלע שנית לניסיון ההדדי לשכנע בצדקת העמדות.

ב. לימוד שיטת ג'יי רוטמן לפתרון סכסוכים

שיטתו של רוטמן מבוססת על המעבר של שני הצדדים היריבים מסכסוך לשיתוף פעולה. שיתוף הפעולה הכרחי לביטול הסכסוך ולניצול היתרונות הגלומים במעלותיו היחסיות של כל אחד מן הצדדים.

1. **שלב המיסגור – framing: שלב זה מתמקד ב"למה" של הסכסוך –** בשלב זה מציע רוטמן לצדדים המסוכסכים לעבור מבירור והצגת העמדות המנוגדות לבירור הצרכים הבסיסיים שיושגו על-ידי העמדות, שהם המניעים המהותיים והעמוקים שמאחורי העמדות. במילים אחרות, יש לשאול: **לשם מה מחזיקים הצדדים בעמדותיהם?** בצד ההבנה, המעבר מעמדות לצרכים מאפשר הסתכלות חדשה על הסכסוך ועל גורמיו; בצד המעשי, הוא מאפשר טיפול בגורמי היסוד לסכסוך.
2. **שלב ההמצאה – inventing: שלב זה מתמקד ב"איך" של פתרון הסכסוך –** כאשר אף צד אינו מוכן לוותר על צרכיו הבסיסיים, יש לחפש באופן יצירתי דרכים לפתרון בעיות, שתאפשרנה להשיג שיתוף פעולה למען השגת המטרה, מבלי לקפח זה את זה. רוטמן מציע שלוש דרכים לפתרון יצירתי של בעיות, המאפשרות יציאה ממצב של סכסוך ומעבר לפתרון משותף:
 - א. **הבחנה – differentiation:** הצדדים ינסו להבחין בין הדרכים השונות לספק את צורכיהם.
 - ב. **הרחבה – expansion:** הצדדים ינסו להגדיל את כמותם של המשאבים הקיימים, את סוגם ואת אפשרויות הניצול שלהם.
 - ג. **פיצוי – compensation:** הצדדים יהיו חייבים להגדיר לעצמם, כמה הם שונים זה מזה בהעדפותיהם. אז יוכל כל צד להציע תחליפים או פיצוי בעבור אינטרסים או נכסים, שהם בעלי ערך שונה לכל צד.
3. **שלב ההבניה – structuring: שלב זה מתייחס לתכנית עבודה לביצוע ההמצאה –** מתבסס על התובנות שנרכשו בתהליכי המסגור וההמצאה ומתמקד ב"יישום" צעדים ופעולות קונקרטיות לפתרון הסכסוך. למשל: החלטה משותפת של הצדדים על תוכנם ועל נוהליהם של מפגשים, שיתקיימו בעתיד לצורך פתרון בעיות ולצורך משא ומתן.

ג. תרגול שלבי הפעילות בשיטה לפתרון סכסוכים של פרופ' ג'יי רוטמן:

1. המשתתפים המצויים בקונפליקט מנסחים את עמדותיהם המנוגדות בצורה בהירה.
2. המשתתפים עוברים מניסוח העמדות המנוגדות לאיתור הצרכים של הצדדים השונים.

3. המשתתפים מאתרים דרכים רבות, ככל האפשר, לסיפוק הצרכים של הצדדים הנתונים בסכסוך. **שלוש הדרכים הן – הבחנה, הרחבה, פיצוי.**

4. המשתתפים מבררים האם הדרכים שאותרו מבטלות את הניגוד בין עמדות הצדדים.

נסביר ונדגים את השיטה על סיפור פשוט של סכסוך – מקרה השעון:

בני זוג רבים ביניהם האם להפעיל את השעון המעורר לפני לכתם לישון או לא: בן הזוג נוהג להשכים קום לעבודתו ואילו בת הזוג עובדת במשמרות לילה. היא מעוניינת שהשקט בחדרם יישמר כדי שתוכל להמשיך ולישון בבוקר עד שעה מאוחרת ואילו הוא להפך: הוא מעוניין להפעיל את השעון המעורר בחדרם כדי לקום בזמן לעבודה.

שלבי יישום השיטה

שלב א': המשתלמים מנסחים את עמדותיהם המנוגדות ורושמים אותן זו מול זו.

לדוגמה:

- היא אינה מעוניינת להפעיל את השעון המעורר.
- הוא מעוניין להפעיל את השעון המעורר.

שלב ב': המשתלמים מנסים לעבור מניסוח עמדותיהם המנוגדות לאיתור ולניסוח הצרכים והרצונות העומדים מאחורי העמדות.

לדוגמה:

- יש להפעיל את השעון המעורר כדי לקום בזמן לעבודה.
- אין להפעיל את השעון המעורר כדי לישון בשקט.
- הצורך שלו הוא לקום בזמן לעבודה והצורך שלה הוא לישון בשקט.

שלב ג': המשתתפים מנסים למצוא דרכים רבות ככל הניתן שיענו על הצרכים האמורים. חובה למצוא יותר משתי דרכים למתן מענה לצרכים.

לדוגמה:

פתרונות הבחנה:

- לישון ליד מקור אור.

פתרונות הרחבה:

- להיעזר באחד מבני המשפחה שיעיר את בן הזוג בשקט.
- להוסיף חדר שינה נוסף בבית.
- להשתמש ברדיו מעורר עם אוזניות.

פתרונות פיצוי:

- אם יוחלט כי שנת הלילה של האישה חשובה יותר מכיוון שעליה עוד לקום ולעבוד בבית, הבעל יקום מוקדם כשהאישה תגיע מהעבודה, ואז יוכל לבקש שילכו לסרט שהיא לא אוהבת במיוחד.

שלב ד': המשתלמים בודקים אם ההצעות שעלו לסיפוק הצרכים של הצדדים מבטלות את הניגוד ביניהם.

לדוגמה, את ההצעה לבקש מאחד מבני המשפחה להעיר בשקט את זה הרוצה לקום. הצעה זו מבטלת את הניגוד המקורי בין השניים. אחרי כן, נעבור לבדיקת ההצעות האחרות.

הפעלה שמינית:

תרגול שיטת רוטמן על סיטואציה היסטורית (הר הבית)

מטרת ההפעלה

☉ תרגול שיטה לפתרון סכסוכים על סיטואציה היסטורית.

אמצעים

✧ דף נקודות המחלוקת בסיטואציה ההיסטורית.

✧ טבלת עזר לפתרון סכסוכים.

מהלך ההפעלה

1. מחלקים לכל משתתף ומשתתפת את דף נקודות המחלוקת ואת טבלת העזר לפתרון סכסוכים, מקריאים לכולם את נקודות המחלוקת ומבהיר אותן למשתתפים.
2. עבודה בקבוצות של ארבעה-חמישה משתתפים לתרגול השיטה על המחלוקות שבדף. לשלב זה תוקצה שעה. (חשוב לעודד את המשתתפים לבצע את המשימה ולסייע להם במידה ומתגלה קושי. חשוב לעודד חשיבה יצירתית משוחררת.)
3. המשתתפים מתכנסים במליאה לדיון:
 - נציגי הקבוצות מציגים את הפתרונות שהעלו ומציינים את הקשיים בביצוע המשימה (קשיים בהבנה, קשיים רגשיים וקשיים אחרים בפתרון הסכסוך).
 - המנחה מבקש מהמשתתפים לציין באיזו מידה הדברים שנלמדו בהפעלות הקודמות סייעו להם להתקדם בפתרון הסכסוך או הקשו עליו.

נקודות המחלוקת והעמדות של הצדדים בסכסוך:

1. מי יהיה ריבון על הר הבית?
2. מי יהיה אחראי על הביטחון במקום?
3. מה יהא על החפירות הארכיאולוגיות?
4. מה יהיה מעמדו הדתי והפוליטי של המקום?
5. מה יהיו כללי הניהול של המקום?
6. מה יהא על הסמלים הלאומיים במקום (האם מותר יהיה להניף דגלים)?
7. מה לעשות כשעבור הגורמים הקיצוניים משני הצדדים, אין אפשרות לערוך ויתורים במקום בשל קדושתו, וכניסתו של הגורם השני אליו מטמאה את המקום?
8. מה עושים בהיעדר הכרה בחשיבותו של המקום עבור הצד השני?

טבלת עזר לפתרון סכסוכים בשיטת ג'י רוטמן

שליבים בבחינת פתרון הסכסוך	צד א'	צד ב'
1. מסגור - עמדות עמדות: מדוע הצדדים רבים? מהי עמדתו של כל צד בסכסוך?		
2. מסגור - צרכים מה באמת רוצה כל צד להשיג?		
3. הבחנה האם ניתן למצוא פתרון מבלי להוסיף דבר?		
4. הבחנה - הרחבה האם ניתן למצוא פתרון כאשר מוסיפים עוד משהו?		
5. הבחנה - פיצוי האם ניתן למצוא פתרון כאשר צד אחד נותן לצד שני משהו במקום?		
6. הוגנות וישימות הפתרונות האם הפתרונות שנמצאו הם הוגנים, שוויוניים, מוסכמים ומציאותיים?		

הפעלה תשיעית: סיכום החלק העוסק בהיסטוריה

מהלך ההפעלה

קראו את כתבתו של איתי ורדי, שהתפרסמה במקומון "צומת השרון" ב-2.1.04, וענו על השאלות הבאות:

1. האם, לדעתכם, יש לשנות את דרך כתיבת ההיסטוריה כדי לקדם שלום? אם כן – כיצד?
2. האם יש ללמד או ללמוד את ההיסטוריה בדרך שונה אם ברצוננו לקדם תהליכי שלום? אם כן – כיצד?

ישראלים ופלסטינים / איתי ורדי

בשקט בשקט, ללא ידיעת משרד החינוך, פועלת יוזמה משותפת של מורים ישראלים ופלסטינים, שהניבה ספר היסטוריה המציג את תולדות הסכסוך מנקודות המבט של שני הצדדים. גם פה וגם שם פוחדים מחשיפה אבל למרות המחתרניות, הספר נלמד בחמישה בתי ספר בישראל, בהם מטרו-ווסט, ובשישה ברשות הפלסטינית. לימור לבנת מזועזעת.

שנה וחצי של השפלות במחסומי צה"ל השונים בדרך להוצאתה לפועל של היוזמה החינוכית המשותפת שלהם, לא הפחידה את 12 המורים הישראלים והפלסטינים שחיברו יחד את המקראה **"ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר"**. יותר מהמחסומים, הפחידה אותם התגובה הצפויה מהמעסיקים שלהם במשרד החינוך משני צדי הגדר, אם וכאשר יעלו עליהם. לימור לבנת, הם יודעים, היא לא בדיוק השרה שתחבק הוראה מהסוג שמעממת את התלמידים הרכים עם תפיסת העולם ההיסטורית של הצד הפלסטיני. מאחר שסביר להניח כי גם מנהיגי הרשות הפלסטינית עלולים לגלות עוינות רבה כלפי מורים שיפגישו את הנוער הפלסטיני עם נקודת המבט הציונית, המפגשים בין היוזמים התקיימו עד כה בחשאיות גמורה, וספר לימוד ההיסטוריה שלהם הודפס בינתיים במספר מצומצם מאוד של עותקים ונחשב על ידי כותביו לניסוי בלבד. גם השבוע, למרות שכבר עברה יותר משנה מאז יצא הפרויקט לדרך, עדיין היה בין כותבי הספר חשש מהחשיפה הראשונה שלו. הפחד הגדול שלהם הוא מכך שהוצאתו מהארון במצב הנוכחי של הלאומנות והשנאה ההדדית תביא לגדיעתו בטרם עת. בצד הישראלי הסכימו לקחת את הסיכון, הפלסטינים חוששים עד כדי כך שסירבו להתראיין לכתבה ולחשוף את שמותיהם.

ובכל זאת, ההתנהגות המחתרנית של לימוד מתן הספר הייחודי מתרחשת לאור יום זו השנה השנייה, בחמישה בתי ספר בישראל ובמספר בתי ספר ברשות, בכיתות בהם מלמדים המורים להיסטוריה המעורבים בכתיבתו, הנחשפים לניסוי, מבלי שמשרד החינוך יידע על קיומו וממילא מבלי שיאשרו: תיכון מטרו-ווסט ברעננה, תיכון ברנר בקיבוץ גבעת ברנר, תיכון רוגוזין בתל אביב, תיכון מנור בכברי וגאון הירדן בנווה איתן. מהעבר השני, נלמד הנרטיב הכפול בבתי ספר בבית לחם, רמאללה והיישוב דורא שליד חברון.

כנופיה או מחרת

הרעיון לכתיבת הספר נולד עוד בתקופה של יישום הסכמי אוסלו, כשמכון פריים (PRIME) לחקר השלום, מכון מחקר ישראלי-פלסטיני היושב בבית ג'אלה, קיבל תקציב עבור הפרויקט. למרבה

האירוניה, דווקא כשהמכון התפנה לקדמו לפני קצת פחות משנתיים, התחדדו ענפי הזית של עידן אוסלו והפכו לקני הרובים ולחגורות הנפץ של סיבוב הדמים הנוכחי.

מקימי המכון, הפרופסורים סאמי עדוואן, מרצה בחוג לחינוך באוניברסיטת בית לחם, ודן בר-און, ראש החוג למדעי ההתנהגות באוניברסיטת בן-גוריון, חברו לשני היסטוריונים, פרופסור אייל נווה הישראלי מאוניברסיטת תל אביב ופרופסור עדנאן מוסאלם הפלסטיני מאוניברסיטת בית לחם. כל היסטוריון התבקש לבחור בצד שלו צוות של שישה מורים להיסטוריה לגילאי חטיבת ביניים ותיכון, ומשהתגבשו הצוותים, החלו במרץ 2002 מפגשים בין 12 המורים הישראלים והפלסטינים, יחד עם אנשי המכון וההיסטוריונים. מדי כמה חודשים, כאמור תחת מעטה חשאיות, נערכו המפגשים במלון "אימפריאל" במזרח ירושלים.

כתיבת הספר במחתרת דרשה ביצוע לוגיסטי לא פשוט. חלק מהמפגשים בוטלו ברגע האחרון מאחר שהמורים הפלסטינים שהגיעו מרמאללה, בית לחם והכפר דורא, נתקלו בקשיים גדולים להיכנס לירושלים. בשלב מסוים הגדישו ההשפלות במחסומים והשריריות בהנפקת אישורי כניסה לירושלים מצד הרשויות הישראליות את הסאה מבחינתם של ראשי מכון פריים. המפגש האחרון בין הצוותים התקיים לפני מספר חודשים בטורקיה, מאחר שלמרבה האבסורד, יותר קל לפלסטינים להגיע לטורקיה מאשר לירושלים. מפגש נוסף בין הצוותים צפוי להתקיים בשבוע הבא ומטרתו כתיבת נרטיבים נוספים, בין השאר לגבי אירועי מלחמת ששת הימים והאירועים המתרחשים כיום. היעד להוצאת המהדורה הסופית הוא שנת 2006.

הנכונות של משתתפי הפרויקט להתגבר על כל כך הרבה מכשולים מעלה את השאלה על מה ההתעקשות הגדולה. בדיוק על השאלה הזו מנסה המבוא של ספר לימוד ההיסטוריה החדש להשיב. "תלמידים בבתי הספר הלומדים בתקופות מלחמה ומאבק מכירים בסופו של דבר רק צד אחד של הסיפור, הצד שלהם, הנחשב בעיניהם לצד הנכון כמובן", נכתב בו. "לדעתנו, יש להתחיל להכשיר מורים כך שיוכלו לשמש סוכנים בוני שלום, שיאפשרו לתלמידיהם ללמוד בד בבד על הנרטיבים שלהם ושל הצד האחר. אין מטרתה של המקראה לבקר או לשנות את הנרטיבים הקיימים, אלא רק לפתוח בפני מורים ותלמידים פתח ללימודי הדדי של נרטיבים אלה. אנו מודעים לחלוטין לכך שלא יהיה מציאותי בשלב זה לחשוב על שינוי נרטיבים או על פיתוחו של נרטיב משותף אחד. יש להתייחס ללימוד ההיסטוריה כאל ניסיון שנועד לבנות עתיד טוב יותר על ידי הפיכת כל אבן ולא על ידי ידווי אבנים איש על רעהו".

לצורך העבודה על הספר התחלקו המורים הישראלים והפלסטינים לזוגות מעורבים, כשכל זוג התמקד באירוע היסטורי מסוים דוגמת הצהרת בלפור, מלחמת העצמאות (או הנכבה) והאינתיפאדה הראשונה. כל מורה כתב מנקודת מבטו את הנרטיב של האירוע והתהליכים שהובילו אליו, תרגם את הדברים והקריא לעמיתו מהצד השני, שהעיר את הערותיו. בהמשך עברו כל הנרטיבים מספר עיבודים בשיתוף שני ההיסטוריונים האחראים על הפרויקט, נווה ומוסאלם, וקובצו לבסוף למקראה שמהדורתה הראשונה יצאה בתחילת ינואר 2003. התוצאה היא ספר שערך כמקראה יוצאת דופן, שכל עמוד בה מחולק לשני טורים, בימני כתוב הנרטיב הישראלי ומולו, בטור השמאלי, מופיע הנרטיב הפלסטיני המקביל. בתוך שבין השניים השאירו המחברים שורות ריקות להערות התלמידים.

ולא שהבדלי הנרטיבים לא באו לידי ביטוי במחלוקות שהתעוררו בין הכותבים במהלך העבודה על הספר, אחת מהן, למשל, הייתה בנושא הגדרת ארגון ה"הגנה". בעיני הפלסטינים הארגון נחשב כנופיה, הישראלים התעקשו להגיד אותו מחתרת לוחמת. "הוצעו דברים שהיו בבירור לא נכונים, כמו שימוש במספרים מופרכים, וזה בא בעיקר מהצד הפלסטיני", אומר פרופ' נווה ומיד נותן לעמיתיו הנחות. "עדיין

אין להם את המסורת המחקרית הישראלית. צריך גם לזכור שיש בהם אלמנט מאוד חזק של מאבק למען עצמאות. הם אמרו שהם אפילו עוד לא הגיעו לשלב של סיפור נרטיבים כמו שאנחנו סיפרנו בשנות החמישים והשישים. כל אותם נרטיבים הם מאוד סגורים ופטריוטים. היה מאוד קשה לצד הפלסטיני בכלל לקבל שיש סיפור ישראלי".

באיזה עוד מחלוקות נתקלתם?

"למשל, איך אתה מתאר את טבח חברון, האם כתב בלבד או שאתה גם מכניס את העובדה שאת רוב יהודי חברון הצילו. וכמובן שהם ביקשו שלא נקרא למחבלים שלהם מחבלים, אלא 'כוחות לוחמים'. לכן, בסופו של דבר, במקומות שבהם אנחנו קראנו להם 'כנופיות' הם קראו לנו 'כנופיות', ואותו הדבר לגבי המקומות בהם נכתב 'לוחמים'.

"מחלוקת אחרת הייתה על עיטור הספר. אנחנו רצינו לעטר את העמודים בשני הדגלים הלאומיים, אבל הם לא הסכימו. הם לא יכלו לסבול את הדגל שלנו. במהדורה שיצאה, הרוח הפייסנית היא יותר בצד הישראלי ופחות בצד הפלסטיני. אני לא בטוח שהצד הפלסטיני כבר בשל לקבלה כזו של הסיפור הישראלי כי הוא מרגיש בצד הכבוש, בצד שנמצא במאבק ושהסיפור שלו עוד לא סופר. לא היה רגע ללא ויכוח".

לא על מנת להרוג

לבד מהיותו ראש התכנית ללימודי בי.איי. כללי באוניברסיטת תל אביב, משמש פרופ' אייל נווה גם מרצה ללימודי היסטוריה בסמינר הקיבוצים להכשרת מורים. לפי הפילוסופיה שלו, ספרי היסטוריה אמורים לתאר את העבר ובמקביל לעצב את הזיכרון הקולקטיבי, את הדרך בה חברה תופשת את זהותה ואת שאיפותיה לעתיד. להשקפתו, שיעורי היסטוריה אינם מקנים ידע עובדתי וטכני בלבד, אלא מהווים כלים להבניית זיכרון משותף אצל התלמידים ויוצרים תחושות של הזדהות על בסיס לאומי. לכן, כדי להכין את התלמידים לאפשרות של שלום בין שני העמים למשל, יש להחזיר פרספקטיבות שונות לשיעורים כך שהתלמידים יוכלו להסתכל על ההיסטוריה כדיאלוג מתמשך בין ההווה לעבר.

נווה: "בדיאלוג בין הסופרים שמדברים זה אל זה אני רואה את הערך החינוכי שבהיסטוריה. כך התלמיד מבין שיש עוד סיפורים חוץ מהסיפור האחד שהוא מכיר. כדי להחליף תרבות של קונפליקט בתרבות של הבנה, אתה חייב להכיר מיהו הצד שאתה ניצב מולו. כשאתה נחשף לסיפור של הצד השני אתה מבין את המשקעים שלו, את מה שמטריד אותו, כך נוצרת אווירה של הבנה, לא בהכרח של הסכמה".

למה לא ניסיתם ליצור בספר החדש נרטיב אחד?

"כי אנחנו עוד לא בשלים לנרטיב אחד. אני גם לא חושב שיש סיכוי להגיע לנרטיב כזה, לפחות לא בתוקפת חיי. והאמת, שגם לא צריך".

אבל ככה תמיד יהיה ויכוח – הנרטיב של מי הוא הצודק.

"נכון, וכאן אני רואה את עיקר החשיבות. בעצם הדיון, ביכולת לגמור באי הסכמה ובכל זאת לדעת שיש סיפור אחר. כי ברגע שיש נרטיב אחד בלבד, הוא חוסם את הנרטיבים האחרים ומדיר אותם. לכן, ברמה המקצועית, זה מאוד לגיטימי שילד יקרא יותר מנרטיב אחד, ואגב, אני הייתי עושה את זה לא רק בנושא של הסכסוך הישראלי-פלסטיני אלא בהיסטוריה הישראלית פרופר, מלמד מזווית חרדית, חילונית, מסורתית, מזרחית".

זה מה שבאמת יפשר בין הצדדים?

"תלוי איך הנרטיב הזה בנוי. אם הוא בנוי כקריאת קרב, שאחרי שאתה קורא אותו אתה הולך למלחמה, אז כמובן שהוא לא יפשר. לכן אנחנו אומרים שלמרות שמדובר בשני נרטיבים שונים, הרוח של הסיפורים היא מתוך אופק של פיוס, של להכיר את האחר כדי להיות פרטנר ולא כדי להרוג אותו במלחמה הבאה".

במקרה או שלא, ספר לימוד קודם של נווה, "המאה העשרים", עורר סערה לא קטנה. הספר יצא בשנה שעברה והחשיד את נווה בקרב הוגי הימין ומשרד החינוך בראשות לבנת בשמאלנות יתר ובגילויי אמפתיה מוגזמת לצד הפלסטיני. "זו הייתה ברובה סערה מדומה", מרגיע נווה. "רבים מהאנשים שדיברו בתקשורת על הספר בכלל לא קראו אותו".

יכול להיות שהמקראה החדשה היא מעין פרובוקציה שלכם?

"לא, אני לא נכנס לדברים האלה כדי לעשות פרובוקציות אלא כי אני מאמין בהם. אני מאמין בכתיבת היסטוריה בדיאלוג בין נרטיבים מפויסים"

אז למה אתם מסתירים את הספר ממשרד החינוך?

"הרעיון הוא לא להכניס את זה מחר לתכנית הלימודים אלא שיום אחד, כשישאלו אם יש חומרים שמציגים את הדברים בצורה אחרת, נוכל להראות שאכן יש. מדובר בפיילוט שעליו אנחנו עוד מקבלים פידבקים מעשיים מהתלמידים ומהמורים".

ושאתם עובדים עליו באופן מחתרתי.

"כן, כי מהניסיון שלי, אם התקשורת נכנסת לזה זה יתפוצץ, ובצד השני מאוד חוששים מזה, זה יכול לעלות להם במשרות".

עד כדי כך?

"העניין עלול לצאת מכלל פרופורציה. כל מיני חכמי חלם עלולים להעלות את זה לתקשורת ולקרוא להם בוגדים. כמו שקרה עם הספר שלי, שנוצר סביבו אירוע תקשורתי שהפך אותי לפוסט ציוני ועוכר ישראל, אין אצלנו בצוות פוסט ציונים במובן של לא מקבלים את הנרטיב הציוני וכן מקבלים את הנרטיב שלהם. כולנו מקבלים את שני הנרטיבים. אני, למשל, לא ממנה לקבל את הנרטיב שלהם, אני לא אגיד 'הגירה' לדוגמה, במקום 'עלייה'. הם יגידו הגירה ואני אגיד עלייה".

אבל למה שלא תציעו למשרד החינוך לאמץ את הספר ולהשתמש בו?

"אני לא חושב שמשרד החינוך, כפי שהוא מתנהל כיום מבחינת האוריינטציה שלו, יקבל מין סוג כזה של ניסוי. כשהמסרים הבלעדיים הם לחנך לזהות ציונית זקופת קומה שתדע לעמוד מול אויבנו, קשה להאמין שמהווה כזה יתקבל. הרעיון שלנו הוא שאויבנו יפסיקו להיות אויבנו".

אולי אתם פשוט חוששים שיפסלו את הספר?

"אני לא מאמין. יש גבול לחדירת המדינה לפעילותו של ארגון שלא למטרת רווח. כאמור, בסך הכול מדובר בניסיון, לא בהכנסה לתכנית הלימודים".

זה לא עצוב בעיניך שבמדינת ישראל עדיין צריך ללמד ספר במחתרת?

"זה אכן עצוב. עצוב שמדינת ישראל עדיין לא מבינה שצריך לעשות מהלכים תרבותיים מרחיקי לכת, לא פחות ממהלכים צבאיים וחברתיים, כדי לשנות את האווירה מכזו של קונפליקט לכזו של פיוס."

מדינת ישראל הרשמית מפחדת מפיוס. זה אבסורדי, כי הצד החזק לא צריך לפחד מפיוס. הרי מה כבר יקרה אם יהיה כתוב בספרי הלימוד שערביי ישראל 'גורשו' ולא רק 'ברחו' ב-48? האם זה אומר שבגלל זה אין לנו זכות קיום פה? בוודאי שיש לנו זכות קיום פה, וטרמינולוגיה כזו לא תערער אותה".

את ששת המורים הישראלים שבצוות בחר נווה בקפידה על בסיס היכרות אישית. הם נבחרו בגלל הפתיחות שמאפיינת אותם, הוא אומר, לאו דווקא בשל עמדותיהם הפוליטיות. "לא בדקתי אם הם שמאלנים או ימניים. מה שמשותף לכולם הוא תעוזה רבה". באופן מפתיע, המורים הנבחרים שלו לא נתקלו בקשיים מצד מנהלי בתי הספר בהם הם מלמדים להכניס את ספר הלימוד החדש לשיעוריהם.

אחד מהם הוא אשל קליינהאוס, מורה להיסטוריה בכיתות י' ו-י"א בתיכון מטרו-ווסט ברעננה, שלימד את הספר לראשונה השנה במסגרת האירועים שהתקיימו ביום השנה לרצח רבין. "מאחר שהתקשיתי להכניס את הספר לרצף הלימודים בהיסטוריה בגלל לחץ הבגרויות, הוא נלמד בצורה מרוכזת ביום השנה לרצח רבין" הוא אומר. "עם זאת, השאיפה שלי היא להכניס אותו לתכנית הלימודים. מנהל בית הספר ידע על השימוש במקרה ואישר זאת. לא קיבלתי כל ריקושטים מצד מורים אחרים או הורים.

"במשך שעות קראנו יחד את שני הנרטיבים. הנרטיב הפלסטיני חידש לתלמידים רבים, שלא נחשפים לסיפור הפלסטיני. גם כשדנים בפלסטינים בשיעורי היסטוריה, הדבר תמיד נעשה מנקודת המבט הישראלית. היו כמה תגובות של התכנסות בעוינות ובייאוש בסגנון של "הוכח שאין עם מי לדבר", אבל אחרים גם הראו יכולת ביקורתית להסתכל על הסיפור שלנו. חלק מהתלמידים אמרו בעקבות הקריאה בספר שהם היו רוצים לפגוש תלמידים פלסטינים בני גילם ולשמוע את הדברים מפיהם. בסיכומי של דבר, אני חושב שצריך להרחיב את השימוש במקרה ולא להסתפק רק ביום לימודים אחד. היא בפירוש הוציאה את התלמידים מהחד-ממדיות שבהם הם רואים את הסכסוך ומגבשים את עמדותיהם".

אתה לא חושש מתגובות משרד החינוך?

"כמו כל בנאדם, אני חושש לאבד את מטה לחמי, אבל ברמה האישית הפדגוגית אני מאוד שלם עם המהלך הזה. לכן אני מתכוון להמשיך ולהרחיב את השימוש בספר, כל עוד יאפשרו לי זאת".

מורה אחר שלא נתקל בבעיות בבית ספרו הוא ניק קידר, שמלמד בתיכון ברנר שבקיבוץ גבעת ברנר. "צריך להבין שלמנהל בית ספר דבר כזה בהחלט יכול להיות כאב ראש, אבל המנהל שלי לא אמר לי לא", הוא מציין לשבח.

ואיך התגובות מצד מורים אחרים בבית הספר?

"אני יותר חושש מתגובות בתקשורת. בסך הכול אני איש פרטי, לא התנסיתי בוויכוחים ועימותים בכל מיני מקומות".

אתה חושש למקום עבודתך? בכל זאת, משרד החינוך אחראי על בית הספר.

"לא, אני חושב שהפרויקט הזה בסך הכול לא נוגד את השקפת העולם הימנית מה שניסינו זה לחשוף את העמדות של הפלסטינים. תלמיד ימני יראה את הדברים וחופשי להסיק את מסקנותיו לפיהם, גם לימין וגם לשמאל חשוב לדעת איך הפלסטינים רואים את הסכסוך".

גם קידר מודה שדרכם של השותפים לפרויקט להגיע להבנה משותפת סביב הטרמינולוגיה לא הייתה קלה. "עבדנו בצורה מאוד אינטנסיבית עם הפלסטינים על שימוש בטרמינולוגיה כזו שלא תדחה מיד את הצד האחר. ניסחנו את הנרטיבים כך שמה שאני כותב מהצד הישראלי לא יאטום מיידית את התלמידים הפלסטינים, ולהפך. כלומר, מיתנו את הנוסחים המקוריים. למשל, בעבודה על הנרטיב של

הצהרת בלפור, לפלסטינים היה מאוד קשה עם השימוש במונח 'ערביי ארץ ישראל' או 'הערבים שהיו בארץ ישראל', מכיוון שהם מפרשים את זה מיד באופן שלילי, כסימן שמעולם לא הייתה לערבים הצדקה להיות פה. במקומות כאלה השתדלנו לכתוב 'פלסטינים', בטרמינולוגיה שפחות פוגעת. אבל גם את הנוסחים הממותנים האלה עדיין קשה לכלל צד לקרוא".

קידר עבד בעבר כעוזר המחקר של פרופ' נווה, וכמו המורה שלו, גם הוא מעריך שרק הידברות והקשבה אמיתית תוביל את הסכסוך לאיזשהו מקום חיובי. "אני יותר ויותר משתכנע שאם אנחנו רוצים לנסות לפתור את הסכסוך, אחד התנאים הראשונים הוא שכל צד יבין את הטענות של הצד השני, ורוב הישראלים, בפרט הילדים, לא שומעים בכלל את הסיפור של הפלסטינים באופן מסודר. אנחנו בדרך כלל שקועים בלהצדיק את עצמנו ובוויכוחים פוליטיים פנימיים.

זה עשוי להוביל להבנה, אבל אולי גם דווקא להקשחת עמדות.

"זאת שאלה טובה. אין לי תשובה חד משמעית, אבל אני כן חושב שייווצר סוג מסוים של הבנה של הצד השני, לאו דווקא קבלה של הצד השני. השאלה לאן זה יוביל, האם לפיוס או לחיזוק העוינות, תלויה בכל תלמיד ותלמיד ובאופן שהוא תופס את הסיפור של הצד השני, במטענים שהוא מביא מזהבית ובמבנה האישיות שלו. עוד לא הספקנו לצבור מספיק ניסיון עם המקראה החדשה, אבל ממה שכן הספקנו, אני יכול להגיד לך שרוב התלמידים בשאלון המשוב אמרו שהם מבינים את עקרונות הסיפור של הצד השני. נכון שלא היו מקרים שתלמידים אמרו שאנחנו לא צודקים, לבד מתלמיד אחד שאמר שמתערערת אצלו האמונה בצדק שלנו, אבל אני גם לא מעוניין לערער אצל התלמידים שלי את האמונה הבסיסית בצדקת המפעל הציוני, זאת בפירוש לא המטרה שלי בשימוש במקרה. המטרה שלי, כמורה להיסטוריה, היא להראות שיש כאן סיפור מורכב".

עולים מציירים את הנכבה

בבית הספר רוגוזין בתל-אביב, קיבוץ גליות ישראלי בזעיר אנפין, נשמעים גם קולות של תלמידים שהלימוד על פי המקראה דווקא חיזק אצלם את התחושה שאין עם מי לדבר. רחל זמיר, מורה נוספת בפרויקט, לימדה על פי המקראה בשיעורי ההיסטוריה שלה בכיתות ז', ח' ו-ט' בבית הספר הרב-תרבותי שבדרום תל-אביב, שרבים מתלמידיו הם ילדים עולים חדשים, עובדים זרים וערבים ישראלים מופו וחלקם אפילו אינם דוברים עברית. היא מעידה על אמביוולנטיות בתגובות התלמידים לנרטיב הפלסטיני.

"מצד אחד היו הרבה ילדים שבאמת הבינו שיש שני צדדים לסיפור הזה וזה מבחינתי הישג, לזה חתרתי", אומרת זמיר. "זה אומר לי שזה שווה את התכנית ואת המאמץ. ילדים לא יודעים שיש צד שני לסיפור, הם לא נחשפים לו. מצד שני, היו כאלה שאמרו שהם למדו להכיר יותר טוב את האויב. אחד התלמידים כתב שהלימוד דרך הספר דווקא נתן לו אומץ להילחם, תלמיד אחר אמר שזה מחזק את המחשבה שלו שאי אפשר לעשות איתם שלום ואחר אמר שזה גרם לו לשנוא אותם עוד יותר. כלומר, יש תלמידים שהחשיפה לנרטיב הפלסטיני דווקא חיזקה בהם את הנחישות לראות בפלסטינים אויב ולהבין שהם פגעו בנו גם בעבר ולא רק היום".

אבל התגובות האחרות, אלה המזדהות עם סבלו של האחר, מעודדות את זמיר. "תלמידה אחת אמרה בסיכום השיעורים ששני הצדדים סבלו, לא רק אנחנו, ותלמיד אחד הגיב במשוב שזה גרם לו להבין יותר שלא רק אנחנו צודקים ולהבין על מה הם נלחמים. אחת התלמידות אמרה שהיא למדה שהערבים טענו שזו המדינה שלהם ושהיא כבר לא יודעת מה צודק, כי כתוב בתנ"ך שהיהודים צריכים לגור פה,

אבל גם לערבים יש כאן בתים, ומכיוון שהם לא הסכימו לקבל את הצעת החלוקה הם נשארו בלי כלום. בסך הכול התרשמתי שלילדים אין בעיה לשמוע את הנרטיב הפלסטיני.

"למשל, באחד השיעורים הטלתי עליהם משימה להכין כרזה לעידוד גיוס לצבא במלחמת העצמאות, הן לצד הישראלי והן לצד הפלסטיני, ולא הייתה להם בעיה לעשות את זה. באחת הכרזות הפלסטיניות הם הדביקו תמונות של פליטים שלקחו מתוך הספר, וציירו מעין קרטון שבו הערבים אומרים 'המדינה היא שלנו' 'הכול בגלל היהודים'. בכרזה אחרת ילד פליט אומר 'אני רוצה ללכת הביתה' ו'איפה אימא'. בכרזה ישראלית היו חיילים ישראלים עם סיסמאות פטריוטיות. הם גם נתבקשו ליצור כרזות ליום העצמאות, כל צד כראות עיניו. ה'כרזה' הפלסטינית תיארה את הנכבה של 48', עם דם ואש, כלומר לא הייתה להם בעיה להזדהות עם הצד השני, יכול להיות שזה קשור לעובדה שרבים מהם עולים חדשים ועדיין לא לגמרי מכירים את הנרטיב שלנו ולכן אין להם בעיה להתחבר לנרטיב שלהם".

הנהלת בית הספר לא מתערבת לך בתכנים?

"בית הספר פועל במתכונת דמוקרטית ויש לי אוטונומיה מלאה בבחירת התכנים הלימודיים. אני משתתפת בפרויקט מתוך מחויבות אישית לחינוך לשלום, ואני מאמינה שיגיע הסדר בין העמים. לכן צריך להכין את הקרקע, באמצעות חינוך הילדים לשלום. הפרויקט הזה מאוד נכון, כי אין כאן הטפה ואפילו לא ניסיון להגיע להסכמה, דבר שהוכח כקשה מאוד, מה שכן יש כאן זה ניסיון לשמוע את הצד השני ולהבין איך הוא רואה את השתלשלות העניינים".

את באמת חושבת שהוראה כזאת יכולה לקדם את הסיכויים לשלום?

"כן, אני מאמינה שכן. לכן גם בחרתי במקצוע הזה של חינוך, הוראה. אני יכולה להעיד על עצמי שכשנחשפתי לנרטיב הפלסטיני בגיל מאוחר יחסית, זה מאוד פתח אותי ואפשר לי להבין יותר טוב את המצב. הילדים יכולים להבין שיש צד שני, שיש לאחר עמדה לגיטימית וזה אולי יעיל יותר מדרכים אחרות כמו קיום מפגשים בין ילדים יהודים וערבים. אני לא חושבת שצריך לשבת יחד בשביל ללמוד את הצד השני וזו הגדולה של הספר הזה. אפשר לגשר בין העמים במסגרת שיעור היסטוריה בכיתה רגילה. אין כאן משהו רגשי של לבכות ולצעוק אחד על השני אלא לימוד אינטלקטואלי שיכול מאוד להצליח. כמובן שאנחנו לומדים את המקרא באופן ביקורתי, אנחנו שיפוטניים כלפי ההיסטוריה ובוחנים אותה מבחינה ערכית, גם שלנו וגם של הפלסטינים".

אמנה פלסטינית גלויה לכול

שותפה נוספת לפרויקט, נעמי ורד, שמלמדת היסטוריה בתיכון גאון הירדן שבנווה איתן בבקעת הירדן, מוצאת הבדלים מהותיים בין הכתיבה וההיסטוריה היהודית ישראלית לבין הכתיבה ההיסטורית הפלסטינית. "הכתיבה שלהם מאוד רגשית", היא אומרת, "בעוד ששלנו יותר עובדתית ויבשה, שמנסה לשמור על ביקורתיות ואמיתות היסטוריות. למשל, הם משלבים שירים על דם והרוגים, אני יודעת מה הם לא כתבו, למשל עובדות כמו שבוועידת אלג'יר יש הכרה ב-242 וב-338. לי כמורה זה הפריע, התלמידים הרגישו בזה מהר מאוד".

איך הם הגיבו?

"הם התקשו להזדהות עם הנרטיב הפלסטיני. הם אמרו שהצורה שבה נכתב הנרטיב שלהם היא בעייתית. הם אמרו 'הם ניסו לגעת לנו ברגש' ושהפלסטינים כתבו בצורה ציורית מפורטת כמה שהם מסכנים. בשלב מסוים הילדים כבר לא יכלו להכיל את כל המסכנות הזאת".

אז מה עשינו בזה?

"מצד שני הם אמרו שהפלסטינים סובלים אצלנו, ותלמיד אחד אמר אפילו שהנרטיב הפלסטיני צודק בחלקו. זה דבר שהייתי מצפה לראות אצל יותר תלמידים וזה אכן הישג גדול, אבל ייתכן שמדובר בתלמיד שכך חינו אותו בבית".

תהליך הכתיבה של הספר והמפגש הבלתי אמצעי עם הפלסטינים לא היה קל עבור ורד. "קשרתי קשרים נהדרים עם המורה שעבד אתי בצוות, הוא באמת אדם נהדר, אבל הרגשתי גם בחוסר הזדהות מצדו עם מה שקורה לנו. למשל, אחרי הפיגוע ב'מצא' נפגשנו והוא לא שאל לשלומי, לא אמר דבר, לא 'אני מצטער', לא מילה, למרות שידע שאני חיפנית. הרגשתי שאנחנו פשוט לא מעניינים אותם ושכל הזמן רק אנחנו אלה שמתנצלים, מבינים ומנסים ללכת לקראתם. מצד שני, כשאתה מגיע לפגישות והם מראים לך את החושות שמהם הם יצאו ואת הדרך הקשה שהם עברו כדי להגיע לירושלים ואת הטנקים ליד הבתים שלהם, מיד הכול מתהפך ואתה שוב איתם".

את לא חוששת מסנקציות מצד משרד החינוך?

"אני לא חוששת מהאמת שלי. הרי יפטרו אותי אם יתחשק להם בלי קשר לספר. כך עובדים העניינים היום במשרד החינוך. אין ספק שמשרד החינוך בשום אופן לא יכול לקבל את התכנית הזאת. המשרד היום מנסה להאחיד את החינוך תחת מדינה אחת, כותרת אחת, תכנית אחת".

ובכל זאת, את מלמדת את הספר שלכם באופן מחתרתי.

"בכלל לא, בבית הספר העניין גלוי, סיפרתי עליו למורים ולתלמידים. כולם מכירים את דעותיי. אני לא פוסט ציונית קיצונית, אבל אני בהחלט מראה את הדברים גם מהצד השני, לא רק מהצד שלנו. לכן אם רוצים לפטר אותי, צריך היה לעשות את זה בגלל איך שאני מלמדת היסטוריה ואקטואליה במשך שנים רבות. כבר שנים שאני מלמדת את האמנה הפלסטינית בשיעורים שלי".

תגובת משרד החינוך

"לא בבית ספרנו"

דוברת משרד החינוך, פנינה בן-שלום, העבירה את התגובה הבאה:

"כלל המורים במערכת החינוך נדרשים להשתמש בספרי לימוד אשר מאושרים על ידי המשרד בלבד, וכל שימוש אחר, חורג מהנחיות ותקנות המשרד. מקרה זה הנו חמור שבעתיים כיוון שמדובר בספר שנכתב על ידי קבוצת מורים שהחליטה ללמד פרקים מתוכו, תוך שהיא עוקפת את הליך האישור המקצועי שספר לימוד עובר במשרד, וכל זאת, מבלי להתייחס לתוכן הספר. לאור האמור לעיל, יוזמנו המורים עובדי המדינה לבירור אצל מפקחות המחוז ואנשי המקצוע, ואילו לגבי המורים שאינם עובדי מדינה, ידרוש המשרד בירור במחלקות החינוך, ברשויות המקומיות. בתום הבירור, יפיק המשרד את המסקנות הנדרשות".

נספחים טקסטים

נספח 1: **המלומד והדג** / מיכאל נועימה

נספח 2: **ההגדרה והבחירה** / ח'אלד מוחמד ח'אלד

נספח 3: **של מי האחריות/דב דרום**

נספח 4: **נשים וגברים ביד הלשון** / מירה אריאל

נספח 5: **תאוריית העוצמה של גבנטה** / אלישבע סדן

נספח 6: **יהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי/**
אורן יפתחאל ואלכסנדר קידר

נספח 7: **ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית** / טלי רוזין

נספח 8: **קדמת הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת** / יהודה שנהב

נספח 9: **שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום** / דניאל בר-טל

נספח 10: **לדעת את האוריינטלי/אדוארד סעיד**

נספח 1 המלומד והדג / מיכאיל נעיימה

מספרים על צ'ואן צ'ן, המלומד הסיני שחי במאה הרביעית לפני הספירה, כי יצא פעם לדוג דגים בנהר שבמחוז צ'ו. ובעודנו נהנה מן הדייג, באו אליו שני נכבדים מנכבדי המדינה ובחגיגות רבה מסרו לו על רצונו של נסיך הארץ למנות אותו למשרה רמה, כי הארץ זקוקה לתבונתו. המלומד המשיך לדוג, ובלי לפנות אל השליחים אמר להם:

"שמעתי שבארמון הנסיך, על המזבח המוקדש לפולחן האבות, יש צבה קדושה שמאז מותה חלפו שלושת אלפים שנה, ושהנסיך מעריך אותה מאוד, חנט אותה והניחה בתיבה עשויה זהב טהור. האם, לדעתכם, אותה צבה - אילו נתנו לה עכשיו לבחור בין להיות מתה וחנוטה בתיבה מזהב או לחיות ולגרור את זנבה בבוץ - במה משניהם הייתה בוחרת?"

ענו לו שני השליחים שאין ספק שהייתה בוחרת להיות חיה ולגרור את זנבה בבוץ. אז צעק עליהם צ'ואן צ'ו - "הסתלקו מכאן, גם אני מעדיף לגרור את זנבי בבוץ!"

זהו סיפור קטן המסופר בספרים על מלומד גדול מארץ שהצמיחה שורה ארוכה של מלומדים נכבדים כדוגמת קונפוציוס, לאו טסה, מנצ'יוס ורבים כמותם, והסיפור, כפי שאתם רואים, גדוש משמעויות רבות, שהבולטת והברורה שבהן היא, שהחכמה מסרבת להיות כבולה בכבלים, גם אם הם עשויים זהב, ומעדיפה על פניהם את החירות, גם אם היא חירותה של הצבה בבוץ.

הפוליטיקה, על המרמה והצביעות הכרוכים בה, והשלטון, על ההתנשאות, ההפחדה והאיום הכרוכים בו, כולם מנוגדים לשאיפת החכמה לכוח נפשי, ליושר, לאמירת אמת ולהעדפת החלש על החזק.

זהו הדבר החשוב ביותר שמעורר הסיפור במחשבת קוראיו, ולכך התכוון המלומד הסיני בתשובתו הקצרה והנחרצת. אך דימויני סירב להסתפק בכך, וראיתי בעיני רוחי את צ'ואן צ'ו אחרי ששני השליחים עזבו אותו מתעסק בדג שנתפס בחכתו: הוא משך את הדג במיומנות מהמים ליבשה, ניגש אליו כשהוא מתנשם ומתנשף, התכופף לעברו כפי שמתכופף המנצח לעבר המנוצח ולקח אותו בשתי ידיו. הדג התפתל ונלחץ בין ידיו של צ'ואן צ'ו אשר חשש שמא יימלט מידי וישוב אל המים.

הדג היה לא ענק ולא קטנטן, אך בקיבתו של מלומד כצ'ואן צ'ו היה יכול לשכך רעב של לילה אחד. למרבית הפליאה, ניסה הדג לברוח כשהחכה נעוצה בשפתו העליונה ומבצבצת מעינו הימנית. מפליא עוד יותר, שאחרי שנכזבה תקוותו להימלט, פתח ופנה בדברים אל האיש שדג אותו כאילו נמנה גם הדג על המלומדים. לפניכם חילופי הדברים בין הדג והמלומד:

הדג: לפני רגעים מספר שמעתי מה אמרו לך שני השליחים, ושמעתי גם את תשובתך להם.

האם תרשה לי, אדוני המלומד, לשאול אותך שאלה?

המלומד: בבקשה. המלומדים נוטלים את חכמתם מכל הברואים, ואפילו מן הדגים.

הדג: הבנתי מדברי השליחים שאתה מלומד, אבל איזו חכמה צפונה בתשובתך הקשוחה לדבריהם?

המלומד: דע שהמלומד אינו מכיר את החיים אלא במשמעותם היחידה, שהיא החירות, כי במקום שאין חירות, שם אין חיים, וכל מה שגורע מחירותו של המלומד הוא בגדר מוות לגביו.

- הדג: ומהי החירות?
- המלומד: החירות פירושה, שאני חושב כרצוני, משתוקק כרצוני ועושה כרצוני.
- הדג: ומה עמדתך ביחס לחירות?
- המלומד: אני שרוי בתוך תוכה. לכן סירבתי לנסות הארץ שיקשור את ידי במשרה, רמה ככל שתהיה, והעדפתי להישאר בן חורין לדוג דגים כרצוני.
- הדג: האם אתה סבור שאני חזק יותר מנסיך הארץ?
- המלומד: איך זה ייתכן, כשאין כל דמיון בינך ובינו?
- הדג: עלה בידי מה שלא עלה בידו, כי כבלתי אותך בידך, ברגליך, בלבך ובמחשבתך.
- המלומד: אינני מבין.
- הדג: חובה עליך להבין, שהרי אתה הוא המלומד!
- המלומד: אך חכמתי שונה מחכמתם של הדגים. הסבר לי!
- הדג: כלום אינך מבין שמאז שעות הבוקר המוקדמות אתה משליך את חכתך בנהר הזה? ראית יותר מדג אחד כמוני אוכל את מזונך והולך לדרכו, וכמה פעמים שמעתי אותך כועס ומאיים! אני אכלתי ממזונך פעמיים והשלישית הייתה אסון לי ולך.
- המלומד: אסון לך - זה מובן, אבל אסון לי - אין זה נכון. אך מה הקשר בין זה ובין חירותי?
- הדג: היית לי לעבד מאז הבוקר ועד עכשיו, וכבר עברה מחצית היום, ואתה הקדשת לי מחצית יום מחייך וחירותך.
- המלומד: מחצית היום איננה זמן מופרז להקדישו לצורכי גופי.
- הדג: ומכמה מחייך ומחירותך הקדשת למי שהכין את החכה שלך, ולמי שהכין את הקנה והחוט, ולמי שהכין את נעליך ואת הכסות שלגופך, ולמי שבנה את הצריף שלך, ולמי שאפה את לחמך, ואלה המספקים לך שמן וסבון ותה ועצים להסקה ודברים נוספים שאתה נזקק להם מדי יום ביומו?
- המלומד: אינני מבין מה כוונת כל הדיבורים האלה.
- הדג: חובה עליך להבין, שהרי אתה הוא המלומד! היכן חירותך, כשגופך כפוף לכל אלה שבידיהם לספק את צרכיך ולכל מה שבשמיים ובארץ!
- המלומד: אם גופי כפוף לברואים, הרי מחשבתי חופשית, כי צ'ואן צ'ן הוא מחשבתו, ולא גופו.
- הדג: הרי אתה הכפפת לי חלק נכבד ממחשבתך, בעודני דג עלוב. ומה עם שאר הברואים כמוני, שלא יימנו מרוב? ומניין באו מחשבותיך, אם לא מהם ומדומיך ובני דורך, בני אדם ושאינם בני אדם?
- המלומד: זה נכון, אבל מה שלקחתי מבני האדם ומשאינם בני אדם הפך אותי לחופשי מכל אלה.
- הדג: המלומדים מתנחמים בהבלים כגון אלה, ולבבך, מלומד נכבד, כלום אין גם הוא כפוף למה שבשמיים ובארץ? הוא כפוף לי מעתה ועד שאיבלע בגופך.
- המלומד: לא ולא! אינני משתוקק למה שיתר הבריות משתוקקים לו ואינני מקריב את לבבי לתשוקותיהם, ורסן לבבי נתון בידי.

- הדג: אבל השתוקקת אליי כשם שמשתוקקים אליי שאר הבריות, ומסרת בידי את רסן לבבך, כי הלב משועבד למה שהוא משתוקק אליו.
- המלומד: אילו הפכנו את דבריך לקנה מידה לחירות, דג נכבד, לא היה על פני אדמות ולו אדם בן חורין אחד.
- הדג: ומי זה אמר לך שיש על פני אדמות בן חורין? בני האדם משועבדים למה שאין הם יודעים, והם לא ישתחררו משום דבר שאינם יודעים עד שידעו את כל מה שאינם יודעים. והרי אינך יודע שאתה מבזבז את חיי ואת חירותי ובכך אינך אלא מבזבז חלק מחייך ומחירותך, וכפי שאתה פוגע באותה מידה אתה נפגע, וכפי שאתה אוכל, באותה מידה אתה נאכל. אבל מן הראוי שאתה, בהיותך המלומד, תדע זאת!
- המלומד: אילו האמנתי לדבריך, הייתי מגלה שאין לי שליטה אפילו על שמץ מחיי ומחירותי.
- הדג: כלום לא היית מעדיף לדוג דג גדול ממני בהרבה?
- המלומד: כמובן!
- הדג: אם כן, כשזכית בי, זכית לא במה שרצית, והיכן, אם כן, החירות שלך? האם יש חירות ללא רצון?
- המלומד: לא, אין חירות ללא רצון חופשי.
- הדג: והאם אתה חופשי להשיג כל מה שברצונך, אדוני המלומד? אם כן, צווה על הנמנום והרעב והצמא והעייפות והמחלה והמוות לבוא אליך כרצונך ולהסתלק מעליך כרצונך. ואז צווה על חלומותיך בלילה ועל מחשבותיך ביום להתנהל כרצונך, ואם לא יעלה בידך כל זאת, היכן חירותך, מלומד נכבד?
- המלומד: אינני מבין לאן מובילים דבריך אלה, כלום ברצונך לומר שצ'ואן צ'ן, המלומד המכובד והנערץ, איננו בן חורין? והרי למשמע אוזניך הוא דחה את המשרה החשובה ביותר בארץ כדי להמשיך להיות חופשי מכל כבלים.
- הדג: אינך מבין, וחובה עליך להבין, שכן אתה הוא המלומד. מה שברצוני לומר הוא, שצ'ואן צ'ן משלה את עצמו. כשאר הבריות, הוא שר על החירות, אך משתמש בלשונו של עבד ובלבבו של עבד, בעוד חובה עליו להבין, בהיותו המלומד, כי הבריות הם בשר ודם, והם משועבדים לבני אדם ושלאינם בני אדם, ולשווא ידברו בשם החירות, כי הם דייגים, ולא יותר מכך.
- המלומד: דייגים ולא יותר? ומה כוונתך בכך? מה הקשר בין הדיג והחירות?
- הדג: כמה פעמים השלכת את חכתך בנהר הזה מאז באת אליו בבוקר?
- המלומד: אינני זוכר. אולי עשרים פעם, ואולי מאה. מה בין זה ובין החירות?
- הדג: האם בכל פעם רצית לדוג דג?
- המלומד: לא ולא - איך אוכל לעשות זאת כשאינני רואה את מה שיש במים?
- הדג: האם לא רצית בכל פעם לדוג דג גדול?
- המלומד: כמובן.

- הדג: וכמה דגים דגת?
- המלומד: לרוע מזלי, לא דגתי יותר מדג קטן ופטפטן.
- הדג: האם אליו בדיוק התכוונת כשהשלכת את חכתך למים?
- המלומד: לו ידעתי שחכתי תביא לי דג כמוהו, הייתי מנפץ אותה לרסיסים.
- הדג: אם כן, לא בחרת בי ולא רצית בי בלבד מבין כל הדגים שבנהר.
- המלומד: ברור כשמש!
- הדג: וכך גם הבריות, צ'ואן צ'ו: לכל אחד חכה משלו שהוא משליך אותה בנהר מסוים או בים מסוים מבין הנהרות והימים שבחיים. החכה היא רצונו. לעתים נתפס בה דג, לעתים נתפסים בה טחלבים, עשבים ולכלוך, ולעתים נתפס בה מפח הנפש לבדו. ואין דייג המתכוון לדג מסוים כשהוא משליך את החכה או הרשת שלו למים. הוא עיוור ודג באפלה, ואיננו יודע מה תביא לו האפלה.
- המלומד: מי קובע לחכה שלי שייתפס בה דג פטפטן כמוך, לחכה של אחר שתיתפס בה פנינה, ולחכה של השלישי שתשוב במפח נפש?
- הדג: אולי זה הנהר, צ'ואן צ'ו, ואולי אלה צ'ואן צ'ו והנהר גם יחד. אתה, כשבאת אל הנהר מרוצה ממה שייפול בחלקך, הפכת את רצונו לרצונך שלך, וברגע שהוא היית מלומד של ממש, וצעדת את הצעד הראשון בדרך אל החירות.
- המלומד: הדרך אל החירות קשה וקוצנית.
- הדג: אך היא שטיח מעופף למי שרוצה במה שהוא יודע ויודע מה הוא רוצה. עכשיו חזור כלעומת שבאת, צ'ואן צ'ו הנכבד, ובקש מחילה מן החירות אלף פעם ועוד פעם, ואם תמחל לך על חטאיך כלפיה אמחל לך גם אני על חטאך כלפיי. לך לשלום!
- צ'ואן צ'ו נבהל מדברי הדג, וכשסיים זה את דבריו קפץ מידו אל המים. המלומד התנער כמי שמקיץ מחלום רע, והתבונן במים הזורמים בשלווה בנהר כשעל פני המים צף הקנה שהיה קודם בידו שלו. צ'ואן צ'ו לא ידע כיצד חמק הדג מידו והקנה אתו, ואף לא כיצד ירד עליו הערב, אך הוא נשם לרווחה ושב על עקבותיו, צועד וחש כאילו הוא נישא על שטיח מעופף.

תרגמה: חנה עמית-כוכבי 1997 ©

נספח 2

ההגדרה והבחירה / ח'אלד מוחמד ח'אלד

מספרים סיפור, שאולי קרה ואולי לא קרה, אך משמעותו שבה ונשנית בוואריאציות אין ספור, והוא מייצג מצוקה של כלל האנושות.

איש אחד שכר אדם רב כוח שיכרות לו עצים. עם ערב נדהם לגלות שהאיש ביצע ביום אחד עבודה הדורשת ארבעה ימים.

ביום השני הטיל עליו לסדר את גזעי העץ ולצופף אותם, והאיש ביצע את העבודה בזמן קצר להפליא. ביום השלישי נתן לו הסוחר ערימה גדולה של תפוחי אדמה, הטיל עליו למיין אותם ואמר לו: את המקולקלים זרוק. את הטובים שים כאן, ואת הטובים פחות - שם.

בערוב היום בא אליו, וכמה הופתע כשגילה שהאיש ביצע רק חלק קטן מעבודתו. שאל הסוחר את האיש: "מה קרה לך, ומניין האיטיות העצומה הזאת?" ענה לו האיש: "בחירתם ומיונם קשים לי עד מוות".

תמיד אני נזכר בסיפור הזה, בכל פעם שאני רואה כיצד פועלים בני האדם בחיים, ואז אני נזכר, מאותה סיבה, במילותיו של הפילוסוף סנטאיאנה: "הקושי הגדול ביותר בחיים איננו הבחירה בין הטוב והרע, אלא הבחירה בין הטוב והטוב".

זוהי הטרגדיה שלנו. ובעת ובעונה אחת זהו מקור כוחנו, אמנם כן, וגם צרתנו הגדולה ביותר. הבחירה בין הטוב והטוב יותר ובין היפה והיפה יותר - לא כאן ראשית הבעיה, מעצם פעולת הבחירה, אלא כבר קודם, מההגדרה הנכונה של הדברים - הגדרת היפה והיפה יותר, והגדרת הפסול, שיש להשליכו הצידה.

ההגדרה והבחירה, אלו שתי מילים קלות להגייה וכבדות כשהן מוטלות על כף המאזניים, הן הסולם של כל חיי אנוש, ובזכותו התקדמה האנושות צעד אחר צעד.

אבל איך להגדיר ואיך לבחור?

הדרך היחידה היא דרך הניסיון והחשיבה.

משמעות הניסיון כאן איננה רק פעולה מענגת, אלא מאמץ וסבל, כדבריו של ג'ון דיואי בספר: **הדמוקרטיה והציוויליזציה**: "כדי להתנסות בדבר מה אנו משפיעים על הדבר, ואז לומדים מתוצאות מעשינו ומושפעים באותה מידה מהדבר עצמו".

דהיינו, הניסיון איננו רק המשך העשייה, אלא גם מאמץ העשייה, על ההתנסות והטעייה שיש בו. וגם כאב או כמיהה הכרוכים שניהם בהתנסות, מהווים חלק מזכרונה.

כך הניסיון איננו, בעצם, רק גילוי של דבר מה, אלא גילוי עצמנו בתוך אותו דבר, גילוי קשרינו איתו וגילוי כל הקשרים שבקרבם פועל אותו דבר.

זוהי מלאכתה הקשה של החשיבה. כי החשיבה כשלעצמה אין פירושה תפיסת מושגים מופשטים, אין פירושה תפיסת הדברים מחוץ להקשריהם, אלא תפיסת ההקשרים וההבחנה ביניהם פירושה גילוי הקשרים בין מעשינו לתוצאותיהם, ההבחנה בבעיה והעיון בה על כל הספק והמבוכה הכרוכים בה.

בא תורם של ההערכה והפרשנות, הבדיקה, הגילוי והניתוח.

פירושה של החשיבה הוא, בסופו של דבר, הידיעה. כשאנו יודעים, יש באפשרותנו להגדיר ולבחור. וכך יש לידיעה ערך משני בלבד.

הערך היסודי שייך לפעולת הידיעה עצמה, לניסיונו הכלול בהתנסות בטעייה ובמאמץ וזאת משום שפעולה זאת איננה מצמיחה רק את הידיעה האמיתית, אלא מצמיחה גם את נפשנו, והופכת למקשה אחת את כל תכונותינו ואת כשרונותינו ובאמצעותה אנו ממשיכים לפתח את מהותנו ואת מוכנותנו. האנשים המקבלים "ידע מוכן" אינם דומים לאלו שהשיגו את הידע הזה בעצמם ונטלו חלק ביצירתו; הילד הקטן הלומד מילולית שזרם החשמל גורם הלם חשמלי לא יהיה זהיר יותר מהילד שנתנסה בכך התנסות מעשית והזרם כמעט והמם אותו.

כשמעתיקים יצירת אמנות באמצעות נייר שקוף מבלי להתאמץ, לפחות, להעתיק ולחקות אותה, אין משיגים הישג הראוי לציון.

אם כן, הידיעה האמיתית פירושה להתנסות בידע הזה, והבחירה האמיצה והחירות האמיצה, פירושן להתנסות בהן על ידי מאמץ. בלי מאמץ של התנסות אין החירות חירות.

פירושו של דבר שההתנסות והטעייה הנוגעים לדבר מה כלשהו הן הדרך לקיומו והן חלק בלתי נפרד מעצם מהותה של האמת שלך.

הלא השלמות המוחלטת אינה קיימת בחיי אנוש. מה שקיים בפועל הוא השלמות האפשרית. אלה הרוצים בידיעה ללא טעייה, בצדק ללא הטייה, בחירות ללא גבול וביתרון ללא גחמות אינם אלא הוזים.

כפי שקיום הטעייה אינו מצדיק את חוסר הפעולה, אין קיומה מצדיק גם את שלילת הזכויות, משום שהבחירה נמנית על זכויותיו המוקדמות של האדם וטעות בבחירה שלו אינה יכולה לשלול ממנו את זכותו לבחור. יתר על כן - הטעות היא חלק בלתי נפרד מהתנסותו, וההתנסות היא על מה שבחשיבותו ובגורלו. על סמך הנחת יסוד זו נתחיל לדבר על ערכה של הבחירה בחיי האדם. אין אנו עוסקים בבחירה עיסוק פילוסופי ועיוני, הבוחן ושואל האם נגזר גורל האדם מראש או שהבחירה בידו. לא זה הוא נושא דיונונו. אנו מדברים על הבחירה כהכרח אנושי, ולעובדה היסטורית קיימת, שממנה נובעים כל הפיגור והקדמה שבתולדות האנושות.

האדם שאמרנו שהוא החל לחיות כאדם כשלרשותו תובנות נפלאות ושהתנסה בניסיונות סתומים רבים מספור, האדם שבמרצת חייו כאדם התנסה במנות שוות ורצופות של אירועים והתנסויות, אין לו דבר קשה יותר מן הבחירה.

גורלו גזר עליו שכל חייו יהיו בחירה, ועטף את הבחירה בקושי ובסבל רבים כל כך במטרה שיבין ויתפוס שהחיים הם עניין רציני ואינם צחוק, ושאין הם מועדון בילויים - החיים הם עבודה מתמשכת ללא הרף.

גיבור הסיפור שבו פתחנו את דברינו מייצג את מצב כולנו ביחס לבחירה. שהרי האיש היה רב כוח ועוצמה - עוקר עצים, מסדר ערימות גזרי עץ. והעבודה הקשה הייתה לו כצעצוע שהוא משחק ומשתעשע בו. אך ברגע שהתיישב ליד ערימת תפוחי האדמה, נחלש, וחולשתו נחשפה. לא תפוחי האדמה החלשים והרכים הם שגברו עליו. מה שהתיש אותו ובלבל אותו היה חוסר יכולתו להבדיל ביניהם, ומה רבה חוכמתו של המשורר אשר אמר:

בעל השכל - שכלו סובל בנעימים

בעוד הבור נהנה בעת הסבל.

אלא שסבלו של בעל השכל נועד לחדד את התלונות האנושיות, והוא המאפשר לו להתקדם ולהיות מאושר.

האדם מגלה את עצמו בשלמות רק כשהוא מתמודד עם הצרה הגדולה הזאת שבחייו, בשומעו את קריאת אביו שבשמיים המהדהדת בקול במעמקי לבבו: גש הלום! הענקתי לך בחסדי את כל הכלים שבאמצעותם תוכל להצטיין, עכשיו הראה לי איזה שימוש אתה יודע לעשות בהם!

תרגמה: חנה עמית-כוכבי 1997 ©

נספח 3

של מי האחריות? /

דב דרום

מתוך ספרו: של דב דרום אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך

ההתנסות "צייר עיוור" מעלה מזווית אחרת את שאלת נטילת האחריות. ההבחנה בין החיוב שבנטילת אחריות על עצמי ובין השלילה שבנטילת אחריות על הזולת קשה לכל מי שעובד ב"מקצועות מסייעים" (Helping Professions) וקשה עוד יותר להורים. בנטייתו של אדם מבוגר ליטול אחריות לחייהם של צעירים טמונה סכנה של יצירת תלות, של חבלה בצמיחתם להיות לאנשים בוגרים ואוטונומיים. המבוגר כאילו משדר לצעיר את המסר: "אין לי אומון בכוחותיך, על כן אני מקבל על עצמי את האחריות עליך ועל פתרון בעיותיך". רבים מאתנו – מחנכים, אבות ואמהות – מצהירים אמנם על התנגדותנו ליחסי תלות, אולם בפועל מתקשים להרפות ולוותר על הרגשת הכוח וההשיבות העצמית, המתלווה לנטילת אחריות מאדם צעיר המסוגל כבר לשאת בה בעצמו. הקביעה "הוא עוד לא בשל די הצורך להחליט על כך לבדו" היא אמנם במקומה במצבים מסוימים, אך במצבים רבים אחרים אין בה הצדקה כלל וכלל. כושר ההבחנה בין שני סוגי המצבים הללו הוא אחד המרכיבים המרכזיים של "אמנות החינוך".

קול פנימי אחד אומר למחנך: "אתה המחנך. אתה אחראי על תהליכי החינוך והלמידה בכיתתך. אין זה תפקידך בלבד אלא ייעודך. מעמדך הוא מעמד של מנהיגות. אתה קובע את תכנית הלימודים וגם משפיע על האקלים החברתי-לימודי. אל תברח מאחריות! אל תטיל אותה על אחרים! אין מנוס מקבלת מלוא האחריות על כל אשר קורה בקרב חניכך, על טיב למידתם, על הצלחותיהם וכישלונותיהם". ואילו קול פנימי שני אומר לו: "אל לך ליטול אחריות על הלמידה של חניכך. מהרגע הראשון עליהם לדעת שזו באחריותם שלהם. אל תרגיל אותם להשליך אחריות על הזולת. אל תיפול למלכודת שכל כך הרבה מורים נלכדים בה. עליך להביא את חניכך למודעות שהם – ורק הם – אחראים על עצמם, על הלמידה שלהם, על החיים שלהם".

שני הקולות הללו, שהם לכאורה דבר והיפוכו, משקפים אמת אחת. אני כמחנך, מקבל על עצמי את מלוא האחריות על תרומתי שלי לאקלים הלימודי-חברתי המתגבש בכיתה. אני אחראי על הגישה שלי, הכיוון שבו אני מנווט, הפעילויות שאני מתכנן ומבצע, הדוגמה האישית שלי, הדרכים שבהן אני מדרבן למרב הלמידה – איכותית וכמותית.

הרגשות שלי, הערכים וההתנהגות שלי – כולם באחריותי המלאה. אני מודע לאחריותי, ליוזמות ולתגובות שלי, להצלחותיי ולכישלונותיי. אני מודע להשפעה על כל אשר אני עושה במפגש עם חניכיי ועל כך אני מקבל עלי אחריות מלאה.

לעומת זאת, אינני מקבל על עצמי אחריות על מה שלא בשליטתי, על מה שלא תלוי בי – לא על הלמידה האישית של תלמידיי, לא על מחשבות, רגשות, ערכים והתנהגויות שלהם. אשדר להם מסר ברור, עד כמה שאוכל, שכל אלה בתחום האחריות של כל אחד מהם. לא אחזק בהם את הנטייה, הקיימת בלאו הכי, להשליך אחריות עלי ועל אחרים בכלל. גם אני לא אשליך עליהם את אשר באחריותי. גם אם הם מחפשים את התלות שבאקלים של השלכות והאשמות, לא אתן יד ל"משחק" הזה.

יחד עם זאת, אין "סימטריה" בחלוקת אחריות. אין היא מתחלקת לחצי בין המחנך המבוגר לבין החניך הצעיר. ברור לי שתחום האחריות שלי מקיף את מרבית העשייה בכיתה, שהשפעתה על תהליכי הלמידה

היא מכריעה. אולם אין היא בלעדית. מרכיב חיוני באחריותי הוא עצם ההגדרה הבהירה של אותם התחומים שבהם אני מתחלק עם חניכיי.

במציאות, הדברים מורכבים הרבה יותר. מניתי אמנם עקרונות של חלוקת אחריות, אולם לאור תלות-הגומלין החזקה בין שני סוגי האחריות, כל הפרדה לתחומים מוגדרים נפרדים עלולה להתפרש כפשטנית. לתרומתי יש אמנם השפעה מרחיקת לכת על הנעשה אצל חניכיי, אך אין להתעלם מהשפעות בכיוון הפוך: התנהגותם משפיעה עלי, מעודדת או מדכאת אותי, מעוררת או בולמת את התלהבותי, מסייעת או מפריעה לי ביצירת יחסים בין-אישיים בהתאם לרצוני והכרתי. בסבך הזה של קשרי-גומלין, אשתדל בו-זמנית לא ליטול על עצמי אחריות לא-לי, ועם זאת לקבל כל אשר מתרחש אצל חניכיי כמשוב לטיב פעילותי החינוכית. ייתכן ומשוב זה ישפיע עלי בכיוון עריכת שינויים בפעילותי. אשתדל, אם כן, להבחין היטב בין השלילה שב"גזילת" אחריות מהזולת לבין החיוב שבנטילת אחריות אישית על עבודתי, הטעונה לעתים שינוי-כיוון בהתאם למשוב שאני קולט.

נושא האחריות יהיה מוקד להתייחסות חינוכית מתמדת – לדיונים ולהתמודדות בכיתה, לעיבוד דילמות ערכיות הן במישור האישי והפנים-כיתתי והן במישור החיצוני, חברתי-פוליטי. אחריות אישית וחופש אישי הם שני עמודי-התווך של החינוך. טול אחד מהם ומה שנשאר יהיה כל כך לוקה בחסר, שספק אם זה עדיין ראוי לכינוי "חינוך".

המסר "קבל אחריות על עצמך" מתחיל בדברים פעוטים, ומגיע אל הסוגיות המכריעות ביותר. אתן דוגמאות מספר. לא פעם, סטודנט שואל שאלה בכיתה, ולי יש רושם ברור שאין זו שאלה אינפורמטיבית גרידא. נדמה לי שהוא רוצה אולי לבחון את תשובתי ביחס לתשובות שהוא כבר גיבש לעצמו. אם הוא שואל למשל "האם חלוקת אחריות בין המורה לתלמידו – כפי שאתה מתאר זאת – איננה מלאכותית? האם אין זה יוצר מצב שבו לתלמידים אין כלל מסגרת קבועה ומחייבת? – תגובתי עשויה להיות: "אני מבקש שתנסח זאת לא כשאלה אלא כהיגד". הוא עשוי אז לומר: "נוכחתי לדעת שאת המורה מעריכים לפי הישגיהם והתנהגותם של תלמידיו. אם אלה חיוביים, הוא נחשב למורה טוב; אם הם שליליים, הוא מוערך כמורה גרוע". הוא החליף את השאלה בהיגד כוללני – עדיין לא מחייב. אני עכשיו מעודד אותו לנסח את מחשבותיו כהיגד אישי. אחרי היסוס-מה הוא יאמר אולי "אני חושב שהאחריות להישגים הלימודיים של תלמידים מוטלת על המורה. מה שאתה תיארת נראה לי כבריחה מאחריות". אז ורק אז, אני מתחיל להתייחס לשאלותיו-עמדותיו. וגם זאת לא לפני שאני מעודד אותו ואת חבריו ללימודים להעלות אירועים מחייהם שבהם הדילמה הזאת באה לידי ביטוי. השרשרת – שאלה < היגד כוללני < היגד אישי < מציאת קשר עם אירוע אוטוביוגרפי, אשר השפיעה אולי על עמדתו העכשווית – מביאה את השואל ליתר אחריות על מחשבותיו, דעותיו ועמדותיו. בהעמדת שאלה מטיל הסטודנט את האחריות לניסוח עמדות על המורה: האמירה האישית, כמוה כנטילת אחריות על עמדותיו הוא.

גם רגשותיו של אדם הם בתחום אחריותו שלו וטוב אם ילמד לא להשליך אותה על אחרים. אם פלוני אומר "אתה מרגיז אותי" ואילו אלמוני אומר "אני כועס עליך", הרי הראשון משליך והשני מקבל אחריות על רגשותיו. "אתה דוחה", "את אישה מושכת", "הוא אדם מלהיב", "היא משרה דיכאון", "זה תרגיל קשה", "השיעור משעמם" – כל אלה היגדים המטילים אחריות לרגשות על הזולת. אפשר גם לומר "אני מרגיש דחייה", "אני נמשך אליך", "אני מתלהב ממנו", "אני חש דיכאון בקרבתי", "אני מתקשה בתרגיל", "אני משתעמם".

אפשר כמובן להתייחס לכל אלה בביטול, בחינת "מה זה כבר משנה? מה החשיבות בניסוח זה או אחר?", אולם אם מושכים תשומת לבם של אנשים למשמעותן של המילים – אלה וגם אלה – הרי לאט-לאט מתחזקת המודעות וגובר כושר ההבחנה בין קבלת אחריות על רגשות לבין השלכתה.

אותם העקרונות של נטילת אחריות אישית תקפים גם במישור של ערכים והתנהגות. בכל הגילים, אך במיוחד בגיל הנעורים, קיימת נטייה לקונפורמיות עם ערכים מקובלים בחברה, עם התנהגויות בהתאם לנורמות חברתיות. המונח "חברה" מתייחס לאו דווקא לחברה האנושית בכללותה, אלא לקבוצות-ההתייחסות ספציפיות. "מורים נוהגים לשמור על דיסטנס", "גברים לא בוכים", "תלמידים לא מלשינים זה על זה", "בכיתה זו, לא משתפים פעולה עם המורה, ולא מתאמצים בלימודים". ניתן להוסיף עוד ועוד התנהגויות נורמטיביות כאלה. בכוחו של מחנך לסייע לחניכיו לבדוק היטב את הנורמות הללו, המכתיבות להם התייחסות ערכית והתנהגות. הוא מעלה שאלות נוקבות כגון "האם אתה אישית מזדהה עם נורמה זו? האם התנהגות זו עולה בקנה אחד עם מערכת הערכים שלך? האם אתה מבטא את עצמך או שמא את אשר ימצא חן בעיני חבריך? ובכלל, מה מידת ההיגררות של תלמידי הכיתה הזאת? האם תמיד צריך להתנהג בהתאם לנורמות המקובלות? האם אפשר גם לקום ולהילחם בהן? מה החיוב והשלילה שב'שחייה עם הזרם' וב'שחייה נגד הזרם'? מה המחיר?". רצוי לעורר שאלות אלה ואחרות גם במסגרות של התייחסות לימודית לגיבור ספרותי או לאישיות בהיסטוריה או למנהיג פוליטי. התייחסות אישית לסוגיות אלה וטיפול "ממרחק" – לשתייה יש מקום בחינוך. פעילויות מסוג זה גם מחנכות לקבלת אחריות אישית וגם מעוררות התמודדות עם ערכים כגון הסתגלות, צייתנות וקונפורמיות מכאן ואי-תלות, התמרדות ומהפכנות מכאן.

תלות וחוסר עצמאות באים לידי ביטוי גם בתופעה הפוכה לכאורה – במרדנות לשמה נגד המקובל בחברה. הנטייה להתנגד, לדחות, להתמרד באופן אוטומטי מכאן והנטייה להתנהגות קונפורמית מכאן – הן שני הצדדים של מטבע התלות (Dependence and Counter-Dependence). שניהם נפוצים עד מאוד בגיל הנעורים.

כל האמור לעיל בסוגיית האחריות האישית יכול להתבצע בידי מחנך, אשר בעצמו מתמודד עם השאלות הללו. אני מדגיש "מתמודד" ולא "התמודד" בעבר וכאילו פתר את הבעיות מזמן. זהו תהליך אין-סופי. אותו מחנך יכול גם לשתף את חניכיו באי-אלה התלבטויות שלו עצמו, בתנאי שאלה רלבנטיות לסיטואציה החינוכית. חשוב שהתלמידים יראו אותו כאדם בתהליך מתמיד של למידה, התמודדות ערכית ושינוי ולא רק כאדם שלמד, התמודד והשתנה בעבר – ואילו עכשיו הוא "מעוצב סופית". מחנך מתמודד מהווה דוגמה אישית יותר מאשר מחנך שניסיון חייו הביא אותו – אפילו אם רק לכאורה – אל מי-מנוחות.

נספח 4 נשים וגברים ביד הלשון / מירה אריאל

בתוך הספר: **נשים וגברים ביד הלשון** / המכון להוראת המדעים ולישיפור דרכי ההוראה ע"ש י. מסינגר,
אונ' חיפה, ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית – אורנים, מהדורה ניסויית 1986

האישה כתופעה מיוחדת

התרבות האנושית מבחינה בין מושגים חשובים ובסיסיים, אלה שנמצאים בכל חברה כמעט, לבין מושגים משניים, שאינם אוניברסליים בהכרח. המעניין הוא, שגם בלשון משתקפת הבחנה זו: שפות נוטות לקודד את המושגים המרכזיים באמצעות מילים פשוטות וקצרות, בעוד המושגים המשניים מקודדים באמצעות מילים מורכבות, ארוכות, ולעתים קרובות גזורות מן המילים הבסיסיות על ידי תוספת מאריכה. וכך 'בית', המושג הכללי ביותר והבסיסי ביותר מקודד במילה קצרה, ואילו 'בית-ספר', 'בית-חולים', 'בית-כנסת' וכו', מושגים ספציפיים ופחות מרכזיים, נגזרים מ'בית', מסובכים וארוכים ממנו.

אבחנה זו בין הבסיסי והקצר לבין השולי והמוארך היא הבסיס לאבחנה בין המינים בדקדוק העברי (כמו בשפות נוטות אחרות):

1. שם עצם:	מהנדס + et = מהנדסת; תלמיד + a = תלמידה.
2. פועל:	הלך + a = הלכה; הולכת + et = הולכת; תבוא + i = תבואי.
3. תואר:	שמן + a = שמנה; ארוך + a = ארוכה.

כלומר, לזכר (הכוונה כאן רק למין ביולוגי, לא למין דקדוקי שרירותי) צורת נטייה קצרה. הנקבה נתפסת כשולית לתרבות, ולכן נטייתה נגזרת מזו של הזכר.

גם בניתוח המשמעויות של המילים אנו נתקלים באבחנה בין בסיסי לשולי. ל'בית' יש בראש ובראשונה מובן של בניין מאבן (הפירוש הבסיסי), אם כי גם 'איגלו', בית מקרח, הוא 'בית' (הפירוש המשני). במקביל, כשלמילים פירוש נייטרלי בין המינים לכאורה, אנו מוצאים שהפירוש המרכזי הוא הפירוש הזכרי, בעוד שהפירוש הנקבי הוא משני בלבד. רק כך אפשר להבין את מאמרו של חז"ל:

1. "שלושה דברים מרחיבים דעתו של **אדם**: דירה נאה, אישה נאה וכלים נאים". רק אם 'אדם' נתפס כ'גבר' ולא כ'גבר' או אישה' אפשר להבין פתגם זה. התייחסות אוטומטית לכלל השמות הנייטרליים כאילו הוראתם לגברים בלבד, רווחת מאוד עד היום.
2. הלחץ הנפשי, ... המופעל על **זוגות** רבים הסובלים מהפרעות בפיריון, ניתן להבנה נוכח המשמעויות שיש למושג '**הורות**' בתרבותנו. נראה כי אחד הצרכים החשובים ביותר בדרכו

של אדם להגשמה עצמית הוא מציאת בת-זוג [צ"ל בן-זוג, מ.א.]. לקשר אינטימי ומתמשך, אשר בעקבותיו יתאפשר לו לאדם להעמיד צאצאים... ("מוניטין", מאי 1982).

3. האוצר הטיל מס במקור, בשיעור 35%, על קרן שנת-השבתון של **אנשי הסגל האקדמי**. ניכוי המס חל גם על כרטיס הטיסה לאישה [צ"ל בן-הזוג, מ.א.]. ולילדים... ("הארץ", 4.5.83).

הבעיה אינה נעוצה בדקדוק העברי הנטייתי, שכן הממצאים חוזרים על עצמם בשפות שאינן נוטות, כמו בחידה האנגלית:

A guy, orphaned of his father, is rushed into the hospital after severe car accident. The surgeon at the operating room takes one look at him and says: Sorry, I can't operate on him. He's my son!

כיצד יכול/ה ה-surgeon לטעון להורות על בחור יתום מאביו? פשוט מאוד. זו **מנתחת** הטוענת לאמהות עליו. וזו חידה לא קלה!

הלשון ונקודת מבט

הסגנון הלשוני (להבדיל מן הדקדוק הנוקשה) משקף פעמים רבות את נקודת המבט של הדובר/ת. וכך, רשימת פריטים נפתחת בפריט החשוב והקרוב ללבנו ומסתיימת במרוחק ביותר. סידור שונה מוזר בעינינו:

א. השמש, הירח והכוכבים (?) / הכוכבים, הירח והשמש.

ב. יחסי ישראל-ארה"ב (?) / יחסי ארה"ב-ישראל.

ג. פה ושם (?) / שם ופה.

ד. חי, צומח, דומם (?) / דומם, צומח, חי.

ובאופן דומה, הסידור המקובל קובע:

ה. גברים, נשים וטף (?) / טף, נשים וגברים.

הביטוי '**גברותיי ורבותיי**' הוא ביטוי נימוסי, כלומר כזה שמאמץ את נקודת המבט של האחר (נשים בתרבות שלנו). הבחירה בנושא המשפט מהווה אף היא נקיטת עמדה. את אקט הנישואין אפשר לתאר (תיאורטית, בשפות אחרות) על ידי כל אחד משלושת התיאורים להלן:

א. חנה ודן התחתנו.

ב. דן נשא את חנה לאישה.

ג. חנה נשאה את דן לבעל/לאיש.

בפועל אוסרת העברית על אפשרות ג', כלומר, הניסוח המזדהה עם האישה אינו תקין. אפשר לנקוט נקודת מבט נייטרלית (א) או גברית (ב).

גם אזכור שני המינים לוקה, לעתים קרובות, בהזדהות אוטומטית עם הזכר, זאת כאשר אין במציאות שום סיבה לראות בגבר את מרכז האירוע. הפעולות בדוגמאות שלפנינו הן של פעולות המבוצעות על ידי זוג נשוי, ובכל זאת, הדוברים מציגים את האירוע כרלבנטי לגבר (במרכז) בלויית רעייתו (שולית, נסמכת על הגבר).

א. בעל ואשתו, פעילי הרשימה המתקדמת, הותקפו... ("**ידיעות**", 13.3.84).

ב. עודד רביד, סא"ל בקבע ורעייתו טוענים כי... ("הארץ", 2.12.85).

דרכי הצגת נשים וגברים

ההצגה הראשונית בה אנו בוחרים חשובה ביותר לאופן בו יתפסו המאזינים/הקוראים את הדמות המוצגת. רושם ראשוני, קובעים המחקרים הפסיכולוגיים, קשה מאוד למחוק. לפיכך, משמעותית מאוד העובדה שקיימים הבדלים תהומיים בדרכי הצגת שני המינים. נשים לא זוכות בתאריהן המקצועיים לעתים קרובות:

ד"ר מינה צמח, פרופ' רות לפידות, ד"ר מרים מרעי – גב' צמח ("מבט", 19.3.85); גב' לפידות ("מבט", 2.4.85); גב' מרעי ("הארץ", 23.4.85).

נשים מכונות לא אחת בשם פרטי, כינוי השמור אצלנו לנחותים ולצעירים מאתנו (למעט קשרים אינטימיים הדדיים). סגנון זה אף עלול לגרום לכך שלא נוכל לזהות את הנשים בהן מדובר:

"... שלחה ישראל כמה "פייטרים", מיכה סספורטה, ירמי ברדנב, יואב שחם ואחרים, שיתאמנו בצניחה חופשית אצל המאמן שמעון צחור, ושלוש צנחניות... דינה יוכבד ויוספה" ("חדשות", 21.9.84).

בעוד הגברים מוצגים דרך מקצועם, את הנשים מציגים לא פעם כ"נשים", כלומר כבני אדם עם מאפיינים ביולוגיים-מיניים ולא עם כישורים מקצועיים. זאת, כאשר תפקודן מקביל לזה של הגברים המוצגים עמן: "נהרגו... 2 טייסים, 2 נשים [צ"ל מהנדסת ומורה, מ.א.], 2 מדענים, מהנדס טייס ("מעריב", 29.1.86).

בדוגמה הבאה מופיעים כל האזכורים למשפטנים במאמר מסוים. שימו לב להצגה המקצועית של הגברים המשפטנים, לעומת המשפטניות:

"עתירת הנפשות המתות" ("פוליטיקה", אפריל 1986):

- א. כך הופיעה **גברת** פליציה לנגר בפני בית המשפט העליון.
- ב. בפסק הדין כתב **השופט** שילה...
- ג. **עורכי הדין**... חורי זיתוני...
- ד. שירותיו של **עו"ד** – שלמה תוסיה-כהן...
- ה. בראש ההרכב ישב **השופט** – ברק...
- ו. את המדינה ייצג... **עו"ד** – רנטו יאראק...
- ז. ... עניין זה היה בטיפול הייחודי של **גברת** אלבק ומחלקתה...

נשים לשלילה

הדעות הקדומות נגד נשים גורמות לכך שהאסוציאציות הנלוות למילים בנקבה שליליות לעתים, בעוד שאלה המתלוות למילים בזכר נייטרליות או אפילו חיוביות. וכך, למרות שנשים מהוות רוב מכריע בין המורים, ולמרות שהעיתונאית להלן אף מציינת זאת בכתבתה, שימו לב לבחירה המוטית ב'מורות' וב'מורים'. ה'מורים' משמשים בהקשרים חיוביים או נייטרליים, 'מורות' שמורות להקשרים שליליים.

א. למרות שהמורים היועצים מטפלים מזה שנים בתלמידים בעייתיים [פעולה חיובית, מ.א.], יש עדיין מחנכות, המסרבות לשחק עם פעולה... [פעולה שלילית, מ.א.] ("הארץ", 22.3.82).

ב. מלעיטים את המורים בכל מיני תכניות והשתלמויות ושיטות. כל יום מחדשים דברים, דברים לא רעים כשלעצמם. אבל לא כל המורות, שלא כולן גאוניות, יכולות להתגבר על הדברים האלה... ("העיר", 23.12.83).

במחקר סטטיסטי לגבי האסוציאציות הנלוות למילים בנקבה ובזכר, התגלה פער עקבי של העדפת הזכר על פני הנקבה. כך, למשל, 100% מן הנבדקים פירשו 'מקצועי' כ'מתמחה בעבודה מכובדת כלשהי', אך 70% מהנבדקים חשבו ש'מקצועית' פירושו 'זנונית'. 90% סברו ש'שובב' הוא כינוי חיבה, אך 60% חשבו ש'שובבה' הינו כינוי גנאי (לבחור/ה בפאב).

עד כדי כך חזק הקישור בין הנקבי לשלילי שניכרת בריחה מן הכינויים בנקבה, ונשים מתכנות דיקן, עוזר (למנכ"ל) וכו', במקום דיקנית, עוזרת וכו'. שימו לב גם לכותרת העיתון:

חנה ארבנור: "נשיא בית המשפט המחוזי בת"א" ("הארץ", 4.7.83).

סיכום ומסקנות

בשנים האחרונות נדונה בארץ ובעולם השאלה הלשונית בהקשר הפמיניסטי בתדירות גבוהה. יש הטוענים שהשפה היא בין הגורמים המפלים את הנשים ואי לכך יש לשנותה. השאלה למעשה מורכבת הרבה יותר. ראשית, עלינו לזכור שהשפה היא בעיקר שיקוף של הלכי רוח תרבותיים-חברתיים. במילים אחרות, דרישות לשינוי לשוני שלא יהיה להן כיסוי של הסכמה חברתית יוקאו מן השפה או יתרוקנו מתוכנם. כדוגמה נזכיר את השינוי בתארים הנשיים באנגלית.

בעקבות התנועה הפמיניסטית הורכב ביטוי לשוני חדש, Ms., כתואר לאישה המקביל ל-Mr., כלומר, כזה שאינו מבחין בין רווקות לנשואות. בארה"ב, מקום בו הייתה תנועת הנשים שורשים עמוקים, התקבל השינוי והוא היום ממוסד לחלוטין. לעומת זאת, בבריטניה, ממעטים אמנם כיום להשתמש ב-Miss, אותו החליפו ב-Ms. או Mrs., שעדיין משמש עבור נשים נשואות. במילים אחרות, הכפיפו את המילה החדשה למובן הישן של 'אישה לא נשואה', והתוצאה היא שאותה הבחנה עצמה עומדת על תלה עד היום.

יש שינויים שאין טעם בכלל לבצע משום שהם השינוי המנטלי יינתק הקישור בעל ההטיה הגברית מן המילים בזכר ובנקבה. למשל, לאחר מהפך פמיניסטי תתבטלנה מאלהן האסוציאציות השליליות הנלוות למילים הנוטות בנקבה (מורות, מקצועית, שובבה לעיל). אפילו האבחנה הדקדוקית בנטייה בין הזכר הבסיסי לנקבה המשנית, אותה באמת מסובך מאוד לשנות, אין כורח לשנות. מרבית כללי הדקדוק הם שרירותיים, וכדוברים של שפת אמנו איננו מפרשים אותם כמעידים עלינו דבר. וכך, בעולם שוויוני, יהיה הקשר בין הנטייה הדקדוקית להשקפת עולם פטריארכלית קשר היסטורי אנכרוניסטי בלבד, בדומה לביטוי 'שדה בעל' שמשמש אותנו עד היום, למרות שאין זה נכון לייחס לנו אמונה ש'האל בעל ידאג להשקיית שדה הבעל'."

אך הדברים אינם כה פשוטים ואופטימיים. מקור המילה 'יצאנית' מורה שאישה שיוצאת את ביתה היא פרוצה. מקור המילה 'בעל' מורה שהגבר השני אדון על אשתו. לכאורה, אלה פירושים ארכאיים שאין לנו ולהם מאומה במשותף. ובכל זאת, משפטי אונס חושפים לא אחת את הדעה הנסתרת שמקום האישה בבית (סינדרום "אל תצאי לבד ילדה לרחוב... זה משחק באש"), ועבור מס הכנסה אין ספק שהבעל הוא

הבעלים על הכנסות אשתו (שלא ממשכורתה). מכיוון שכך, טוב יעשו פמיניסטים אם יפנו זרקור לאפליית הנשים בהשתמשם בלשון להדגמת העניין. אפשר לבחור לומר 'אישי' ולא 'בעלי', אפשר לומר "ראיתי אדם ברחוב בשמלה כחולה", על מנת להסב את תשומת לבנו שלגברים אין מונופולין על המושג אדם, וכו'.

יש גם שינויים לשוניים הכרחיים, ואלה אף לא מהווים פגיעה בלשון התקנית בהכרח. יש להכניס מילים חדשות שתתייחסנה למושגים שלא היו קיימים עד כה בתרבות ובלשון: הטרדה מינית, מיננות (אפליה על בסיס מין), וכו'. ובמודעות "הדרושים" לעבודה חייבים להתעלם מן הטענה של הדקדקנים שהזכר הוא מין נייטרלי. במילים אחרות, צריך לעמוד על כך שכל הפניות תעשינה בלשון כפולה (אפילו אם זה נראה מסורבל), שכן הוכח במחקרים פסיכולוגיים שנשים וגברים לא נענים למודעות של בן המין השני.

ועם כל זאת, מרב הנטל לשינוי לקראת שוויוניות צריך להינשא על כתפי המתקנים החברתיים ולא הלשוניים. הלשון היא רק אחד מן הסמלים המשקפים לנו כבבואה את פרצופנו. משום כך, היא מצוינת להדגמת ההטיה הגברית הרווחת בתרבותנו. היא פחות אויב במאבק.

נספח 5 תאוריית העוצמה של גבנטה / אלישבע סדן

המאמר פורסם בתוך ספרה של אלישבע סדן "העוצמה ותכנון קהילתי" / הוצאות הקיבוץ
המאוחד 2002.

ג'ון גבנטה (Gaventa, 1980) חקר את תופעת השקט – ההסכמה שבשתיקה בתנאים של "אי-שוויון משווע" ("Glaring inequality", עמ' 3), וביקש להבין מדוע בתנאים קשים של קיפוח ודיכוי לא נוצרת התנגדות לשליטתה של עילית חברתית. הוא מצא כי זו משתמשת בעוצמתה בעיקר כדי למנוע היווצרותם של קונפליקטים בתחומה ולהשיג שקט חברתי. כלומר, מצב שקט וחסר קונפליקטים לכאורה, מזוהה כסימן של קיפוח מכון וכתוצאה ממנו.

מטרת העוצמה היא למנוע מקבוצות השתתפות בתהליכי קבלת החלטות וגם להשיג את הסכמתן הפסיבית של אותן קבוצות למצב זה. הסכמה בשתיקה איננה, אם כן, ביטוי של רצון לא להשתתף, אלא עדות להשלמה אילמת עם המצב. לכן, כל הפרה של השקט היא מרי, בין אם זו תביעה מפורשת להשתתפות בקבלת החלטות, ובין אם התגובה מינורית יותר, כמו אי-קבלת-דין. גבנטה מבסס מודל להבנת שקט ומרי במצבי אי-שוויון משווע על שלושת ממדי העוצמה של לוקס (Lukes, 1974), שהוזכרו כבר בתחילת הפרק. זאת תהיה הזדמנות להכיר יותר לעומק את הממדים, ולהבין כיצד כל אחד מהם מתייחס לעוצמה ולחוסר אונים.

א. הגישה החד-ממדית לעוצמה

בזירה הגלויה של יחסי העוצמה עוצמתו של א' על ב' מתבטאת במידה ש-א' יכול להביא את ב' לעשות משהו ש-ב' לא היה עושה לולא א'. ניתן לחקור את הממד הגלוי של עוצמה באמצעות תצפיות על התנהגות: מי משתתף, מי מרוויח, מי מפסיד ומי מתבטא בתהליך קבלת החלטות.

הגישה החד-ממדית מבוססת על הנחות שבוקרו בחריפות על ידי ממשיכה. למשל, שאנשים תמיד מזוהים עוול שנעשה להם ומשתתפים בתהליכים שמטרתם לתקנו; שהשתתפות ביחסי עוצמה מתרחשת באופן גלוי בזירה של קבלת החלטות; שזירות פוליטיות פתוחות להשתתפות של כל קבוצה מאורגנת; שמנהיגים אינם עילית בעלת אינטרסים משלה, אלא מייצגים את הציבור כולו או דוברים בשמו. מכל אלה נובעת מסקנה אופיינית לגישה החד-ממדית: משום שאנשים אשר זיהו בעיה פועלים בתוך מערכת פתוחה כדי לפתור אותה, והם עושים זאת בעצמם או באמצעות מנהיגיהם, הרי אי השתתפות, או חוסר פעולה, אינה בעיה חברתית, אלא החלטה של מי שהחליטו שלא להשתתף.

על בסיס מסקנה זו מספקת הגישה החד-ממדית הסברים לחוסר פעילותן של קבוצות מקופחות: אדישות היא תכונה כללית של המין האנושי, ואנשים מתחלקים לסוגים שונים – האדם הפוליטי הפעיל והאדם האזרחי הסביל. הקשר הקבוע בין סטטוס סוציו-כלכלי נמוך לבין השתתפות מעטה מוסבר כאדישות, חוסר יכולת פוליטית, ציניות או ניכור. בכל מקרה, מחפשים את הסיבות להסכמה שבשתיקה של הלא משתתפים בנסיבות חייהם או בתרבותם, ולא בהקשר הכולל של יחסי העוצמה. כתוצאה מ"האשמת

הקורבן" בחוסר מעורבותו, גם ההמלצות הן בדרך כלל לשינוי דפוסי ההתנהגות הבלתי משתתפת של הקורבן - בעיקר באמצעות חינוך ואינטגרציה תרבותית (Pateman, 1970).

גם מי שמקבל את הנחות היסוד של הגישה החד-ממדית יתקשה להסביר מה יש בהכנסה נמוכה, בסטטוס נמוך ובהשכלה נמוכה, או בתרבות כפרית או מסורתית, שיסביר הסכמה שבשתיקה של אנשים לקיפוח? וכיצד ניתן להבין הבדלים עצומים בין מקום למקום בהתנהגות הפוליטית בקרב אנשים בעלי אותו מאפיין?

ב. הגישה הדו-ממדית לעוצמה

עוצמה מופעלת בממד השני, הסמוי, לא רק כדי לגבור על המשתתפים האחרים בתהליך קבלת החלטות, אלא גם לשם אי-קבלת החלטות, כדי להוציא משתתפים ונושאים מסוימים מתוך התהליך (Barach & Baratz, 1962). מחקר על עוצמה בממד הסמוי צריך לצפות ב- מי מקבל מה, מתי ואיך, מי נשאר בחוץ וכיצד זה קורה, ובדרך בה שני תהליכים אלה מתקשרים זה לזה. אחד ההיבטים החשובים של עוצמה, לצד הניצחון במאבק, הוא לקבוע מראש את סדר היום של המאבק. כלומר, לקבוע האם שאלות מסוימות יגיעו לכלל משא ומתן. הבנת הפן השני של העוצמה שינתה את ההסבר להסכמה שבשתיקה של קבוצות מקופחות. חוסר השתתפות בתהליך קבלת החלטות הוסבר מעתה כגילוי של פחד וחולשה, ולא דווקא כגילוי של אדישות.

מכיוון שהגישה הדו-ממדית, כמו החד-ממדית, הניחה מודעות מלאה מצד חסרי העוצמה למצבם, קשה להסביר באמצעותה את כל מגוון האמצעים שעוצמה מפעילה כדי להשיג יתרונות בשטח. למשל, כיצד מונעים העלאת נושאים לדיון? גישה זו גם לא הכירה באפשרות שאנשים חסרי עוצמה עשויים להיות בעלי מודעות מעוותת, שמקורה ביחסי העוצמה הקיימים, ולכן לחיות בקונצנזוס שקרי ומתומן שהופנם על ידם. הגישה הדו-ממדית התייחסה לקונפליקטים גלויים וליכולת לתמרן את היקפם ואת תוכנם, בעוד אחד המנגנונים האפקטיביים ביותר של עוצמה הוא היכולת להבטיח שקט בזירת קבלת ההחלטות - למנוע את עצם התגלעות הקונפליקט.

ג. הגישה התלת-ממדית לעוצמה

הממד השלישי, החבוי, של "האינטרסים האמיתיים" (Lukes, 1974) מסביר כי ב' עושה דברים שלא היה עושה לולא א', מכיוון ש-א' משפיע, קובע ומעצב את רצונו של ב'. חידוש נוסף של ממד זה הוא שתופעה זו יכולה להתקיים ללא קונפליקט גלוי. ניגוד אינטרסים בין מפעילי העוצמה לבין האינטרסים האמיתיים של אלה שמוצאים מן הזירה, יוצר פוטנציאל לקונפליקט - קונפליקט לטנטי-חבוי.

גישה המניחה תהליכים לטנטיים תובעת מתודולוגיית מחקר מיוחד. לא ניתן עוד להסתפק בניתוח התנהגותי ובתצפיות על פרטים כאמצעי בלעדי להבנת יחסי עוצמה. מכיוון שמערכות מונעות הופעתן של תביעות ומסכלות הפיכתן לנושאים לדיון פוליטי, מתבקש מחקר של גורמים חברתיים והיסטוריים שיסביר כיצד מעוצבות ציפיות אנושיות וכיצד נוצרת מודעות של בני אדם לבעיות.

מיכניזמים של עוצמה

לאחר הגדרת שלושת הממדים הרלבנטיים, חשוב לזהות מיכניזמים שונים באמצעותם פועלת העוצמה בכל ממד כדי להבטיח את מטרותיה.

א. מיכניזמים של הממד הגלוי, הראשון: קונפליקט גלוי בזירת קבלת החלטות.

בממד הראשון מופעלים מנגנונים פשוטים יחסית. המשתתפים משקיעים משאבים וכישורים כדי להשיג יתרון במשא ומתן על סוגיות מפתח. משאבים יכולים להיות קולות בקלפי, או עמדות והשפעה שהמשתתפים מביאים לזירת המשא ומתן. כישורים אפשריים הם יכולת אישית, ניסיון פוליטי וכוח ארגוני, אותם מפעילים המשתתפים כדי לזכות ביתרון.

ב. מיכניזמים של הממד הסמוי, השני: גיוס משפט קדום; אי קבלת החלטות.

בנוסף על משאבי הממד הראשון מגייסים בעלי העוצמה כללי משחק שפועלים לטובתם על חשבון אחרים. קבלת החלטות ניתן למנוע על ידי הפעלת כוח, איום בסנקציות, או גיוס משפט קדום שיוצר גישה שלילית לנושא. גיוס משפט קדום משמעותו חיזוק והדגשה של ערכים, אמונות, טקסים ונהלים מוסדיים שמציגים הגדרה מוגבלת מסוימת מאוד של בעיות. בעזרת גיוס משפט קדום ניתן ליצור מחסומים חדשים וסמלים חדשים שמטרתם לסכל ניסיונות להרחיב את היקף הקונפליקט.

מספר מיכניזמים של אי קבלת החלטות קשים יותר לגילוי מאחרים: חוסר פעילות מוסדית, "החלטה לא להחליט", סך-כל התוצאות המצטברות של שורת החלטות או אי-החלטות, ואי-אירועים שבשל היותם כאלה לא ניתן לצפות בהם וניתן לטעות ולחשוב שלא התרחשו.

ג. מיכניזמים של הממד החבוי, השלישי: השפעה על המודעות והתפיסה.

מיכניזמים אלה פחות מפותחים תאורטית, ולכן הם פחות בהירים. ממד זה כרוך בזיהוי האופן שבו נוצרים משמעויות ודפוסי פעולה שגורמים ל-ב' להאמין ולפעול בדרך שהיא לתועלתו של א' ולרעת עצמו.

מכיוון שבמצבים של קונפליקט לטנטי קשה במיוחד ללמוד כיצד מעוצבות תפיסת הצרכים, הציפיות והאסטרטגיות, יש לחקור מספר תחומים. למשל, איזה שימוש נעשה במיתוסים חברתיים, בשפה ובסמלים כדי להשיג יתרון ביחסי עוצמה; יש לחקור תהליכי תקשורת והעברת מידע, כדי להבין מה מתקשר ומה אינו מתקשר וכיצד זה נעשה; כיצד מתפתחות לגיטימציות חברתיות סביב השלטון, וכיצד הן מוחדרות לתודעת האנשים בצורת אמונות או תפקידים. המכניזמים העקיפים של ממד זה, משפיעים ככל הנראה במידה משמעותית על עיצוב התפיסות הפוליטיות של אנשים, במיוחד אלה השייכים לקבוצות המקופחות והפגיעות ביותר.

נספח 6

ייהוד המרחב: גיבושו של משטר המקרקעין הישראלי / אורן יפתחאל ואלכסנדר קידר

פורסם בתוך : אורי רם (עורך) 2000: החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים / תל אביב: הוצאת ברירות, עמ' 103-122.

בתקופת מלחמת תש"ח, ומיד לאחריה, התרחשו במרחב הישראלי/פלסטיני תנועות אוכלוסין רחבות היקף, שכללו גירוש ועזיבה של מרבית הפלסטינים שהתגוררו בשטח שבו קמה מדינת ישראל, במקביל לגירוש, לעזיבה ולהגירה של כ-700 אלף יהודים מאירופה (בעיקר פליטי השואה) ומארצות האיסלאם. לפני המלחמה, בין 800 אלף ל-900 אלף ערבים התגוררו באזור, שהפך לאחר מכן למדינת ישראל. רק כ-160 אלף מהם נותרו לאחר המלחמה וקיבלו את אזרחות המדינה.

מרכיב מרכזי במשטר המרחבי-קרקעי, שהונהג בישראל, נועד בעיקרו לחסום את שיבת הפליטים הפלסטינים, במקביל לרצון ולצורך ליישב את "העולים החדשים", הם הפליטים והמהגרים היהודים שהגיעו למדינה בשנותיה הראשונות (גולן 1998). מרבית היהודים שהגיעו לישראל עד 1953, כמו גם כ-350 מתוך 370 היישובים היהודיים שהוקמו בתקופה זו, יושבו על קרקע שהוחזקה בעבר על ידי ערבים (Falal 1996; Golan 1995).

בדומה למדינות מתיישבים אחרות, ישראל הנהיגה לאחר הקמתה מדיניות קרקעית והתיישבותית חדשה ומקיפה, שנשענה על חקיקה חדשה ורבת עוצמה, שבאמצעותה הועברו קרקעות ציבוריות וערביות לבעלותם ולשימושם של ישראלים-יהודים. פרויקט הייהוד המרחבי כלל, בנוסף להעברה מסיבית של קרקעות לבעלות ושליטה יהודית, גם הריסת רוב הכפרים, העיירות והשכונות העירוניות הערביות, התיישבות יהודית, הגבלה מרחבית על ההתיישבות והפיתוח של יישובים ערביים ועברות הנוף הגיאוגרפי. במקביל לאלה – הוקמו מוקדי עיור ותעסוקה יהודיים, בעיקר באזורי הספר, ושורטטה מפת הגבולות המוניציפליים של ישראל באופן שהבטיחה שליטה יהודית נרחבת (בנבנישתי 1997; קדר 1998).

כדי להבין את מרכזיותה של השליטה הקרקעית-אתנית בחשיבה המדינית הישראלית, ראוי לצטט מדבריו של יוסף ויץ, דמות מפתח במסד הקרקעי-התיישבותי הציוני, שהיה מנהל מחלקת הקרקעות של הקרן הקיימת לישראל (להלן "קק"ל), ומאוחר יותר מנהלו הראשון של מינהל מקרקעי ישראל, שטען ב-1950:

"הוגים מסוימים בציבור העברי סוברים שמאחר שהוקמה מדינה הרי כל הארץ שייכת לה... ואם כן – בעיית הקרקעות נפתרה מאליה והאדמה נגאלה... האדמה היא אמנם אדמת ממשלה, אך... פגם אחד מוצא אתה: ... הזכויות עליה שייכות לכל אזרחי המדינה, לרבות הערבים... מתוך מצב זה, הכרח להביא שהאדמה תהא שייכת ברובה ליהודים... ואם כן, יש להמשיך בגאולת הקרקע" (ויץ 1950, 143-145).

בסיום מלחמת תש"ח שלטה מדינת ישראל בשטח של כ-20.6 מיליון דונם או בכ-76 אחוז משטח ארץ-ישראל/פלסטין המנדטורית. אולם, הקרקעות שהיו בבעלות רשמית של יחידים או ארגונים יהודיים היו

רק כ-8.5 אחוזים משטחה של המדינה⁴⁹. אם מוסיפים לכך את הקרקעות שירשה ישראל מהמנדט הבריטי, מוצאים כי ממשלת ישראל שלטה בשטח של כ-2.8 מיליון דונם, או בכ-13.5 אחוז משטחה של המדינה (קדר 1998). בעקבות חזונו של ויץ ורבים ממנהיגי הציונות, הגדילה מדינת ישראל במהירות את שיעור הקרקעות שבבעלותה, והפכה אותן למעשה לאדמות ישראליות-יהודיות.

בו בזמן עוצב בישראל משטר קנייני חדש. בעשרים השנה הראשונות לקיום מדינת ישראל עוצב משטר המקרקעין הישראלי כמשטר של **קולקטיביזם לאומי**, שיישם במהירות את העקרונות האתנוקרטיים של התפשטות ושליטה אתנית טריטוריאלית. בסיומו היו בבעלות, בשליטה ובניהול מדינת ישראל או הלאום היהודי (קק"ל) כ-19 מיליון דונם, קרוב ל-93 אחוז משטח מדינת ישראל (בתחומי הקו הירוק). משטר זה התבסס על: **הלאמה ויהוד** של קרקע ערבית וקרקעות אחרות, במהלכם הועברו למעלה מ-17 מיליון דונם לבעלות ציבורית ישראלית-יהודית; **שליטה** ריכוזית של המדינה ומוסדות העם היהודי על קרקע זו (איור 1); **הקצאה** סלקטיבית ובלתי שוויונית של זכויות בקרקע (איור 2).

נעבור כעת ביתר פירוט לתיאור המרכיבים העיקריים של משטר המקרקעין, כפי שעוצבו בשנים הפורמטיביות שלו וכפי שנותרו עד שנות התשעים כתשתית המערכת המרחבית-קרקעית האתנוקרטית בישראל.

א. החרמת הבעלות והחזקה של קרקעות ערביות על ידי הפעלת הסמכות הריבונית באמצעות הכוחות הצבאיים, הממשלתיים והמשפטיים של המדינה.

שימוש בכוחות שלטוניים אלו חל לא רק על אותם הערבים-הפלסטינים שעזבו את מדינת ישראל, אלא גם על אלו שנותרו בה. היקף הקרקעות שהיו בבעלות/חזקה של ערבים-פלסטינים לפני המלחמה בתחומי מדינת ישראל נאמד בשטח שנע בין 4.2 ל-5.8 מיליון דונם (Kark 1995; Golan 1995); קדר 1998). רכושם של פליטים פלסטינים, שאינם מתגוררים כיום בישראל, הועבר כולו לבעלות ציבורית/יהודית. בנוסף לכך, הופקעו בין 40 ל-60 אחוז מן האדמות, שהיו ברשותם של ערבים-פלסטינים שנשארו אזרחים ישראלים. לאחר תקופה קצרה שבה נלקחו המקרקעין ללא גיבוי חוקי או בהתבסס על חוקי חירום, החלה מערכת המשפט להסדיר העברת מקרקעין זו. עד אמצע שנות החמישים, התבצעה הסדרה זו בעיקר באמצעות חוק נכסי נפקדים (1950), וחוק רכישת מקרקעין (אישור פעולות ופיצויים) (1953), פעולות הממשל בהקשר לחקיקה זו ושל בתי המשפט שפירשו ויישמו חוקים אלה.⁵⁰ מאמצע שנות החמישים החל שלב נוסף של העברת קרקעות, שהתבסס על תהליך של "הסדר מקרקעין". במסגרתו, ניסתה המדינה לרשום בשיטתיות את כל הקרקעות בתחומה על פי צורות בעלות. תוך כדי תהליך הסדר קרקעות, איבדו ערבים רבים, במיוחד באזור הגליל והנגב, את יכולתם להמשיך ולהחזיק בקרקעות שהחזיקו עד אז (קדר 1998; Shamir 1996). בשלבים מאוחרים יותר, כאשר כמעט שלא נותרה קרקע בידיים ערביות, עבר המוקד המשפטי מהפקעת חזקה ובעלות בקרקע להחלת הגבלות על שימושים במקרקעין, באמצעות חוק תכנון ובנייה והגדרת תחומים מוניציפליים (חמאיסי 1992). היום נותרו בבעלותם של הערבים אזרחי ישראל, המהווים כ-18 אחוז מאוכלוסיית ישראל, רק כ-3.5 אחוזים מקרקעות המדינה, ובשליטתם המוניציפלית רק כ-2.5 אחוזים (יפתחאל 1999).

⁴⁹ שטח זה כולל כ-940,000 דונם של אדמות קק"ל, כ-193 אלף דונם של אדמות פיק"א וכחצי מיליון דונם של אדמות בבעלות יהודית פרטית. חלק מקרקעות אלה נמצא מעבר למה שהפך להיות הקו הירוק.

⁵⁰ ראו Lustick 1980; Kretzmer 1990; הופנונג 1991; קדר 1996; 1998.

ב. העברת הבעלות המלאה על הקרקעות הערביות לידי המדינה, לרשות הפיתוח ולקק"ל.

ג. רישום הקרקעות שהיו בבעלות הממשל המנדטורי, על שם מדינת ישראל.

הממשל המנדטורי טען לבעלות רשמית על כמיליון דונם בלבד. באמצעות תהליך הסדר המקרקעין העבירה ממשלת ישראל לבעלותה מיליונים רבים של דונמים, בעיקר בגליל ובנגב, שסווגו כקרקעות מדינה. חלק משמעותי מקרקעות אלה נרשמו על שם המדינה במסגרת הסדרה רשמית של קרקעות בלתי רשומות, שאכן היו שייכות למדינה. אך חלק נוסף מקרקעות אלה הועברו לבעלות מדינת ישראל, בעקבות סיווג קרקעות שהוחזקו על ידי בדווים בנגב ובגליל כקרקע "מוואת" (קרקע מתה). סיווג זה, בשילוב עם דינים עות'מאניים ומנדטוריים ופרשנותם בידי בתי המשפט הישראליים הביאו להגדרת קרקעות "מוואת" כמקרקעי מדינה. פירוש הדבר שלילת יכולתם של המחזיקים לזכות בהם, יהיה הזמן שהחזיקו במקרקעין אלה ארוך ככל שיהיה. במקביל, נערכו לאחר הקמת המדינה שינויים משמעותיים בדיני ההתיישנות והחזקת מקרקעין, שהקשו ביותר על מחזיקי קרקעות להוכיח את זכותם להחזיק בקרקע וצמצמו באופן משמעותי את סיכוייהם לרשום אותן על שמם במסגרת תהליך הסדר הזכויות במקרקעין. אם כך, לא ניתן לראות בהסדר הקרקעות תהליך הסדרה רשמי בלבד, אלא יש לסווג חלק ממנו כתהליך של נישול (קדר 1996; 1996; Shamir 1996; קנו 1990).

ד. העברת הניהול והשליטה של כלל מקרקעי ישראל לידי מוסד מיוחד, "מינהל מקרקעי ישראל".

בשנת 1960, בעקבות הסכם בין הקק"ל לבין מדינת ישראל, הועברו הקרקעות של הקק"ל לניהול מינהל מקרקעי ישראל. לקרן הוענק ייצוג פריטטי במועצת מקרקעי ישראל, למרות שקרקעותיה היוו רק כשישית מקרקעות המינהל. המועצה אוישה, רובה ככולה, על ידי נציגי "קבוצת המייסדים" (לרוב מקרב "ההתיישבות העובדת"), בין כנציגי הקק"ל, ובין כממונים מטעם הממשלה. במערך משטר המקרקעין זכה מינהל מקרקעי ישראל למעמד כעין-ריבוני ברשות המבצעת, כשהחלטות ממשלת ישראל מהוות לו המלצה בלבד. המינהל התאפיין בשליטה ריכוזית וסמויה ברובה מן העין הציבורית, על כלל הקרקעות הציבוריות בישראל, שמהוות, כאמור, 93 אחוז משטח המדינה.

ה. העברת קרקע וסמכויות לקק"ל.

בשנות החמישים המוקדמות, הכפילה הקק"ל את הקרקעות הרשומות על שמה וזאת בעיקר באמצעות העברת קנייניות של קרקע חקלאית ערבית (Golan 1995). כתוצאה מכך, נהפכה הקק"ל לבעלים של מרבית הקרקעות החקלאיות בישראל ומנעה מאזרחי המדינה הערבים גישה לקרקעות אלה.

ו. קביעה כי הבעלות במקרקעין אלה תישאר לעד בידי הקולקטיב והמוסדות הלאומיים היהודיים (סעיף 1 לחוק יסוד: מקרקעי ישראל 1960).

מרכיב מרכזי נוסף של משטר המקרקעין שהתבצע במקביל לתהליך הלאמת הבעלות וריכוז השליטה בה, היה **הקצאת החזקה** בחלק ניכר מן הקרקעות, שהיו בבעלות המדינה, בבעלות רשות הפיתוח ובבעלות הקק"ל (כולל קרקעות של ערבים-פלסטינים שהועברו לבעלותם) לתושבים יהודים ולתנועות המיישבות (איור 2). היסטורית, המערכת פעלה בראש ובראשונה להדרה שיטתית של האזרחים הערבים

מקרקע המדינה. אך כמקובל במשטר אתנוקרטי, להדרה זו היו השלכות על הריבוד והפיצול בתוך החברה היהודית. כאן פעלו מנגנונים "רכים" יותר כמובן, אך משמעותיים, שהעמיקו – דרך אותו תהליך ייחוד עצמו – את הפערים בין אשכנזים למזרחים. הדבר התבטא בהקצאה לא-שוויונית של קרקעות, של שליטה מרחבית ושל דיור – הקצאה שביטאה את העדפת קבוצת ה"מייסדים" על פני קבוצת ה"מהגרים" (לויין וקלוש 1995).

איור 2 מצביע על הנתבים העיקריים של הקצאת הקרקעות. במסגרת זו, ניתוח כמותי של חלוקת הקרקעות והדיור בין קבוצות במגזר היהודי מצביע על הבדלים ברורים ועקביים בין נכסי המקרקעין הנרחבים המצויים ברשותה של אוכלוסיית ה"מייסדים" (האשכנזית ברובה) לבין קבוצת ה"מהגרים" (כאמור, מזרחית ברובה, אך באחרונה נתווספו לה גם יוצאי חבר המדינות ואתיופיה). באופן רשמי, הוקצתה הקרקע על פי דפוסי יישוב, אך הקצאה זו חפפה באופן בולט את המוצא האתני: בקיבוצים ובמושבים הוותיקים היה רוב אשכנזי מכריע, בעוד שב"מושבי העולים", בעיירות הפיתוח וב"שכונות" (ריכוזי הדיור הציבורי בערים הגדולות) נוצר רוב מזרחי גדול. הערבים אזרחי ישראל נותרו כמעט מחוץ למעגל ההקצאה של קרקעות המדינה – עד 1995 הוקצה לשימושם רק כרבע אחוז מקרקעות המדינה (לויין וקלוש 1994; יפתחאל 1998).

ההבדלים בין הקבוצות לא התבטאו רק בשטח ההקצאות, אלא גם בפרקטיקות של הקצאת קרקעות (בעיקר לקבוצות אוכלוסייה המקורבות לדרגים המחליטים), בתנאי ההקצאה, ובמיוחד ביצירת קטגוריות משפטיות מובחנות של החזקת מקרקעין. בד בבד, עוצבו דינים ופרקטיקות שלטוניות שהחילו הסדרים משפטיים שונים על קטגוריות נבדלות אלה. בעוד שההסדרים נוסחו בלשון ניטרלית לכאורה, הרי מאחורי הקטגוריות המרחביות/משפטיות שעליהם הם הוחלו ניצבו פעמים רבות קבוצות אוכלוסייה מזהות. ביישובים מזרחיים כגון שכונות ועיירות הפיתוח (בעקר בדיור הציבורי), הוקצתה הקרקע בשכירות קצרת מועד העלולה להסתיים באופן פתאומי ומידי, ואף אינה ניתנת להורשה. במגזר החקלאי הערבי, איבדו כאמור מחזיקים רבים, שלא הצליחו לעמוד בדרישות הפורמליות של הסדר הקרקעות, את יכולתם להמשיך ולהחזיק במקרקעין. אלה ביניהם שלא פונו מן הקרקע, סווגו כמסיגי גבול חסרי זכויות (למשל בחלק מן היישובים הבדויים הבלתי מוכרים).

במושבים הוותיקים, בקיבוצים וביישובים הקהילתיים, שבהם מתגוררים בדרך כלל בני קבוצת ה"מייסדים", הועברו מקרקעי הציבור לתושבים בהסדרים משפטיים, שאפשרו החלת כללים שונים, אשר "דה-פקטו", אם כי לא תמיד "דה-יורה", היו עדיפים על אלה שחלו על תושבי הדיור הציבורי והשכונות. כך, חלק ניכר מן המחזיקים היהודיים בקרקע החקלאית החזיקו בה במעמד של בני רשות כלומר, מחזיקים ברשות, אך ללא זכויות מוגדרות נוספות במקרקעין. לכאורה, זהו מוסד משפטי חלש ביותר (קדר 1998; זלצמן 1996). אך למרות חולשתו הרשמית, ולמרות שפורמלית רשות זו ניתנת לביטול כמעט לאלתר (בדומה ליחס אל השוכרים בדיור הציבורי ואל "מסיגי גבול" בדוים), הפרקטיקות המינהליות והמשפטיות חיזקו בפועל את מעמדם של בני הרשות במגזר החקלאי היהודי. כך, למשל, במושבים הוכר מעמד "הבן הממשיך" שאפשר העברת מקרקעין בין-דורית.⁵¹ החלוקה לקטגוריות – "דיירי דיור ציבורי", "חקלאים ערבים" ו"חקלאים יהודים" – ושיוכן לתחומים משפטיים שונים לכאורה (על פי "צורות יישוב"),

⁵¹ מושבי העולים נמצאים בקטגוריית ביניים: הם קיבלו זכויות קרקעיות משמעותיות הדומות לאלו של המושבים הוותיקים, אם כי במקרים לא מעטים מצבם משפטי והגיאוגרפי, ולכן הכלכלי, נשאר נחות.

אפשרה את החלתם של דינים מפלים, תוך שמירה על חזות ניטרלית המסייעת בשימור ההגמוניה האתנוקרטית.

אם נחזור ליוזמת החוות הפרטיות, שבה פתחנו, נאמר כי ארגון משפטי-מרחבי זה הוא המאפשר לחברי הקיבוץ או המושב להחכיר בסכומים נכבדים קרקע, שאינה שלהם, ליהודים אחרים שאינם חברי ההתיישבות העובדת, או אף ליהודים שאינם אזרחי המדינה, ובמקביל לפגוע בתשתית החברתית והכלכלית של עיירות הפיתוח הסמוכות, תוך **הדרה** של האזרחים הערבים היושבים באזור שנים ארוכות. הפערים בין אשכנזים למזרחים הוסיפו והעמיקו עקב דפוסי חלוקת המרחב, שהונהגו מסוף שנות השבעים, עם תחילתו של גל יישובים חדשים, ובעיקר אלה המכונים "יישובים קהילתיים" או "יישובי היוזמה הפרטית". הקמתו של יישוב חדש הייתה תלויה, בדרך כלל, בקרבה למעגלים של מקבלי ההחלטות, וכך רובם של כ-160 היישובים הקהילתיים הוקמו בידי המעמד הבינוני-אשכנזי. אלה נהפכו במהירות, ובסיוע סבסוד ציבורי, ליישובים "איכותיים", תוך שימוש במנגנון "סינון" התושבים, כדי לשמור על מאפייניהם המעמדיים-תרבותיים (יפתחאל 1998).⁵² כך ניצלו קבוצות אלה את משאבי המדינה (כגון קרקע ציבורית, תשתיות, והיתר ל"סינון" תושבים) לשיפור מצבם החברתי-כלכלי. למעשה, הן גרמו להעברת משאבים מקבוצות חלשות לחזקות (כרמון ואחרים 1991; לו-יון וקלוש 1995).

ייהוד הארץ בולט גם בתחומים אחרים של השליטה המרחבית, מעבר לבעלות ולהקצאה הקרקעית, ובראש ובראשונה, בתהליך ההתיישבות. מאז 1948 הוקמו כ-600 יישובים יהודיים בכל אזורי הארץ, ואף לא יישוב ערבי אחד (פרט לכ-20 יישובים שנכפו על האוכלוסייה הבדווית למען ריכוזה). הגיאוגרפיה הערבית הקפואה יצרה "גיאוגרפיה של מובלעות", בהן נותרו הערבים-הפלסטינים במרחב הישראלי/פלסטיני. כ-97.5 אחוז משטח המדינה הריבונית נמצא בשליטה מוניציפאלית יהודית, וכ-55 אחוז משטחה של הגדה המערבית עבר גם הוא לשליטה יהודית – אם בצורת הכרזה על "אדמות מדינה", ואם על ידי יישובם של כ-360 אלף יהודים-ישראלים עד שנת 1999 וסיפוח דה-פקטו של כל יישוביהם, ואם בצורות שליטה מרחבית אחרות, כגון הקמת מחנות צבאיים, הקמת מועצות מקומיות ואזוריות, יצירת אזורי תעשייה יהודיים, ובאחרונה אף סלילת "כבישים יהודיים" (Benvenisti 1984; Shehadeh 1998). כיצד, אם כן, הצליחה ישראל לשמור על שליטה מרחבית יהודית? איך עקפה המדינה את מנגנוני הדמוקרטיה והשוק, שבאמצעותם היו יכולים הערבים אזרחי ישראל, לפחות תיאורטית, לערער על תהליך ההתפשטות היהודית?

מרכיב מרכזי של מערכת זו הוא מנגנון העברת הקרקעות ה**חד-כיוונית** מבעלות ערבית ליהודית, אך לא להפך. המדינה יצרה משטר, ממסד וחקיקה קרקעיים, שבמסגרתם לא רק שקרקע מופקעת הפכה לאדמת מדינה, אלא שקרקע זו הוכפפה לניהולו של **העם היהודי**, עקב שיתופם של גופים יהודיים עולמיים בבעלות על קרקעות ובניהולן. מצב זה עוגן באמנות שחתמה ממשלת ישראל עם ארגונים יהודיים, ובמיוחד עם קק"ל והסוכנות היהודית, כשהראשונה "מעגנת" את ייהוד הקרקע בשלב הבעלות, והשנייה – בשלב ההקצאה.

אם כן, המנדט שהעניקה המדינה לגופים אלה, נהפך למכשיר רב-עוצמה לאפליה "חוקית" של הערבים, משום שהוא אפשר להמשיך במדיניות "למען יהודים (בלבד)", תוך כדי שילובם במנגנון המדינתי

⁵² סקרים שנערכו ביישובים אלה אכן העלו שרמת ההכנסה וההשכלה שבהם, כמו גם אחוז האוכלוסייה האשכנזית, גבוהים בהרבה מהממוצע הישראלי.

האוניברסלי-כביכול. כך המדינה משתמשת באופן לא-דמוקרטי בארגונים היהודיים כדי לעקוף את מוסד האזרחות השוויוני, ומשמרת מרכיבים של מבנה טרום-מדינתי קולוניאלי, יותר מחמישים שנה לאחר מימוש הריבונות הישראלית.

כחלק מתהליך זה התגבשה מערכת מתוככמת המדירה אזרחים ערבים מאזורים כפריים, שבהם הוקצו ליישובים יהודיים אדמות מדינה, לפי שיטת ה"חוזה התלת-צדדי". הסדר זה פירושו שעל חוזה הקצאת המקרקעין חתומים שלושה צדדים: א. היישוב היהודי כקולקטיב (האגודה השיתופית); ב. מינהל מקרקעי ישראל, כשלוחם של בעלי הקרקע (מקרקעי ישראל); ג. הסוכנות היהודית. כמו כן, ניתנה ליישובים היהודיים רשות "לסנן" את תושביהם על פי "התאמתם" ליישוב, כשהסוכנות היהודית מהווה אף היא גורם פעיל ב"סינון" התושבים. מנגנונים אלה אפשרו את הדרת אזרחיה הערבים של המדינה, שהלכה למעשה אינם יכולים לחכור או לרכוש קרקע ב-80 אחוז ויותר משטחה של המדינה.⁵³ ... בהתאם להיגיון האתנוקרטי, מנגנון זה משמש גם להדרתם של יהודים שאינם "מתאימים" ליישובים אלה. מעורבותה של הסוכנות היהודית היא, אם כן, מכשיר אפקטיבי ביותר למניעה "חוקית" מערבים לערער על תהליך הייחוד של המרחב הכפרי, כמו גם לביסוס הסגרציה האתנו-מעמדית במגזר היהודי.⁵⁴

גורם נוסף, הממלא תפקיד חשוב במדרג של השליטה המרחבית בישראל, הוא המועצות האזוריות, הקיבוצים, המושבים והיישובים הקהילתיים, השייכים ברובם לקבוצה ה"מייסדת", מאוגדים במועצות אזוריות, השולטות ב-84% משטחי המדינה. למועצות אלה מואצלות סמכויות תכנוניות, ולהן תפקיד מרכזי בעיצוב התהליכים המרחביים העוברים כעת על החברה הישראלית, כגון פרבור ופיתוח מרכזים מסחריים ואזורי תעשייה.

אם כן, בדומה לחברות מתיישבים אחרות, גם בישראל נהפך משטר המקרקעין לגורם חברתי מרכזי. לא זו בלבד שהוא יצר הבדלים בין המעמדות האתניים בכל נוגע לנגישות, לבעלות ולשליטה בקרקע, אלא גם מאפייניהם של הנכסים הקרקעיים, ובעיקר יציבותם ועליית ערכם הכלכלי, יצרו תהליכים של שעתוק פערים בין-דורי, בעיקר בין אשכנזים למזרחים ובין יהודים לערבים-פלסטינים בחברה הישראלית. גורם זה מוביל אותנו לדיון בשינויים המבניים, שחלו במערכת המרחבית-קרקעית בעשור האחרון, תוך התמקדות במגזר הכפרי שבו התרחשו התמורות המשמעותיות ביותר.

⁵³ בנתון זה כלול רוב רובו של תחום המועצות האזוריות בישראל, למעט שטחי הבנייה של היישובים הערביים בהם. יש לציין גם שחלק משטחי המועצות אינו זמין לרכישה או לחכירה של יהודים, אם כי כל מאות יישוביהן פתוחים ליהודים, לפחות באופן רשמי, אך בדרך כלל לא לערבים.

⁵⁴ לאחר סיום מאמר זה, הכריע בג"ץ בעתירה הידועה כ"עתירת קציר" (בג"ץ 6698/95, קעדאן נ' מינהל מקרקעי ישראל ואח' (טרם פורסם)), בקובעו שאפליית אזרחיה הערבים של ישראל בהקצאת קרקעות, גם אם נעשתה באמצעות הסוכנות היהודית, אינה חוקית. להחלטה תקדימית זו השלכות חשובות למשטר המקרקעין.

נספח 7

ההיסטוריה של הכתיבה ההיסטורית / טלי רוזין

עד סוף המאה ה-19 נחשב חקר ההיסטוריה לתחום מדעי, וההיסטוריונים עצמם דיברו עליה כעל מדע כמעט מדויק, שבעזרתו ניתן להגיע לחקר האמת האחת והאובייקטיבית.

בסוף שנות ה-20, ועוד יותר מכך בשנות ה-70 של המאה ה-20, התגבשו גישות חדשות במחקר ובכתיבה ההיסטורית. לחוקרים שמתמשים בגישות החדשות האלה קוראים "ההיסטוריונים החדשים".

"תכונתו הבולטת ביותר של ההיסטוריון החדש היא נכונותו להודות... בקיומן של הנחות ועמדות מוקדמות... [וב] נכונות לחרוץ דעה על אשר התרחש בעבר, לקבוע מי הנבל או מי האחראי למחדל, "מסביר ד"ר אילן פפה מהחוג להיסטוריה של המזרח התיכון באוניברסיטת חיפה. ההיסטוריה החדשה מתאפיינת בגישה ביקורתית ובהנחה ש"אין היסטוריה, יש היסטוריונים, והם הקובעים את התוצר המוגמר, איש-איש על פי הבנתו, דורו וצרכיו".

הגדרה חדשה זאת ששמה דגש חדש על ההיסטוריונים (מי כותב את ההיסטוריה?) מאפשרת קריאה מחודשת של כל מה שנחשב עד היום ל"אמת היסטורית".

כתוצאה מקריאה חדשה זאת נעשית נקודת המבט הגברית, זו שהייתה השלטת הבלעדית בכתיבת ההיסטוריה, שקופה לגמרי. במילים אחרות, כשקוראים את ההיסטוריה מתוך ידיעה שמישהו כתב אותה, קל לזהות שהמישהו הזה היו הגברים ששלטו בכתיבה ובבחירה של מה ייכנס לספרי ההיסטוריה. המסקנה המתבקשת היא, כמובן, שמה שמספרים ספרי ההיסטוריה האלה הוא רק חלק מהסיפור ההיסטורי (החלק הגברי) ולא הסיפור כולו.

זוהי תרומתם של "ההיסטוריונים החדשים", אלה שמדגישים את נקודת המבט של המספר. עכשיו, כשנקודת המבט הגברית הפכה לשקופה, אפשר "לראות" את קיומן של ההנחות והעמדות המוקדמות של כותבי ההיסטוריה, ולחשוף מה היו הצרכים שלהם. אלה – ההנחות, העמדות והצרכים – היו ברובם גבריים, כוחניים ומדכאים.

קטגוריה חדשה: הסיפור שלה

בראשית שנות ה-80 החלו להופיע קטגוריות חדשות בחנויות הספרים באנגליה ובאמריקה. בתוך חלוקת הנושאים הרגילה (רפואה / פילוסופיה / ארכיטקטורה וכו') פוצל מדף ההיסטוריה לשניים: History ו-Her story. משחק המילים הזה מצביע על שתי דרכים לראות את ההיסטוריה: (דרך) הסיפור שלו, ו(דרך) הסיפור שלה.

הספרים שמאכלסים את מדפי Her story, מספרים על אותם אירועים היסטוריים ועל אותן תקופות, אבל אחרת.

הנשים, שעד אז כמעט לא הופיעו בספרים ובמחקרים ההיסטוריים, קיבלו פתאום מקום גלוי בספרים שעל מדפי "הסיפור שלה". פתאום ראו אותן. סיפוריהן הפרטיים של הנשים לאורך ההיסטוריה הרכיבו סיפור מסגרת חדש ושונה מזה המוכר לנו: סיפור ההיסטוריה של ההיסטוריה וסיפורן של הנשים כחלק בלתי נפרד ממנה.

נקודת המבט הנשית התחילה לקבל מקום (קטן, אמנם) במחקר ועל המדף. יש עוד משחק מילים שמעיד על ההבנה החדשה לגבי ההיסטוריה. המילה Mainstream שפירושה "הזרם המרכזי", נכתבת כיום גם כך, כאילו בשגיאת כתיב: Manstream. כלומר, כמו ההיסטוריה, גם הזרם המרכזי (בכל תחום) מייצג בעצם את הגברים בלבד.

מה שמשמע מספרי ההיסטוריה החדשים הוא שעובדת אי הופעתן של נשים בתוך ספרי ההיסטוריה עד אז לא אומרת שהן לא היו שם. תמיד היו נשים חזקות, משפיעות ומוכשרות. היו קיסריות – כמו קטרינה הגדולה ששלטה ברוסיה. היו מלכות – כמו קליאופטרה, איזבלה מלכת ספרד, מרי מלכת הסקוטים ו אליזבת הראשונה, מלכת אנגליה. היו גם לוחמות (ז'אן ד'ארק), קדושות, מדעניות (מאדאם קירי) ומשוררות (סאפפו נחשבה ביוון העתיקה למשוררת ממש כמו שהומרוס נחשב למשורר).

הכרה זאת – בנוכחותן של נשים מוכשרות לאורך כל ההיסטוריה – מעלה עוד שאלה מעניינת: מדוע, אם כן, הן לא השפיעו על מעמדן ועל מצבן של הנשים האחרות בנות זמן?

דרך אחת לענות על השאלה הזאת היא להגיד שהנשים המרשימות האלה אמנם היו שם, אלא שהן היו שם לבד. שהן היו יוצאות דופן, יוצאות מן הכלל, נשים לא רגילות בנסיבות בלתי רגילות, נשים בתפקידים "גבריים", נשים שפשוט לא היו לצדן עוד נשים שיכלו להמשיך את דרכן.

דרך אחרת להסתכל על התופעה היא להגיד שגדולתן של הנשים הספציפיות האלה מוכיחה בוודאות את קיומן של עוד נשים מוכשרות. הנחת היסוד בדרך הסתכלות כזאת היא שגאונות אינה צומחת יש מאין אלא מובחנת על רקע של קבוצה. על פי התיאוריה הזאת, שהיא תיאוריה פמיניסטית, יכולה הייתה גאונותה של המשוררת היוונית סאפפו, למשל, לבקוע רק מתוך עשייה של קבוצה גדולה של משוררות ואמניות. יש להניח שהן היו מוצלחות פחות ממנה, ודאי פחות נחשבות ממנה, אבל רק הן, בעצם קיומן, אפשרו לה להשיג את מעמדה כגאונה.

הנשים המוכשרות האחרות היו, אם כן, הרקע שעליו יכלה המוכשרת ביותר להתבלט. לכן, התשובה לשאלה למה לא השפיעו המוכשרות הספורות על סביבתן הנשית, יכולה להיות שהן אכן השפיעו והיו עוד נשים מוכשרות, אלא שלא שמענו עליהן עד עכשיו משום שלא נשים כתבו את ההיסטוריה.

לאן נעלמו כל הנשים המוכשרות

לפי אותו הגיון, אפשר להניח שבעולם העתיק היו ודאי גם כמה וכמה נשים פילוסופיות, ועדויות על קיומן של שלושים "נשים פילוסופיות" בבית הספר המתקדם של פיתגורס רק מחזקות את ההנחה הזאת. הנשים הפילוסופיות היו אלה שאפשרו להיפאטיאה (Hypatia) מאלכסנדריה – מדענית שפעלה כנראה בין השנים 370-415 לספירה, והראשונה שחייה ידועים לנו – לעמוד בראש בית ספר שהשתווה במעמדו לזה של הסוקראטים.

עוד בימי חייה כינו את היפאטיאה בכינויים מרוממים כמו "המורה" ו"הפילוסופית", וידוע כיום שהיא גם עסקה בעידוד נשים ללמוד. ההמון הזועם שרצח אותה, עשה זאת בשל אמונתה באלים (ולא בכנסייה). היא הוצאה בכוח מתוך מרכבתה, הופשטה ונקרעה לגזרים. הטובח הראשי בהיפאטיאה הועלה למדרגת קדוש, ואילו עבודתה המדעית גונתה ונשרפה על ידי הכנסייה. האם למושלים בכנסייה (כולם גברים) הייתה שאיפה כלשהי להנציח את היפאטיאה? מובן שלא.

לא מוכרחים להסכים עם הדעה הטוענת לריבוי נשים בעלות משמעות לאורך ההיסטוריה על מנת להכיר בעובדת קיומן של נשים חשובות. אפשר לזלזל במספרן הקטן יחסית של הנשים שהצליחו כנגד כל הסיכויים, אפשר לכנות אותן "הסלבריטאיות" של ההיסטוריה, אבל אי אפשר להתעלם מקיומה של

היסטוריה של נשים כאלה. הייתה כזאת, ואפילו מפוארת. איפה היא ולמה רק עכשיו אנחנו מתחילים לשמוע עליה? על השאלה הזאת בדיוק ננסה לענות בהמשך.

אבל רגע לפני שנבדוק איך ולאן נעלמה ההיסטוריה שלנו, צריך לשים לב לעוד תופעה מוזרה: גם "הנשים הפשוטות" (ולא רק "הגיבורות" המעטות) נעלמו מדפי ההיסטוריה. אז נכון שבספרי ההיסטוריה מופיעים בדרך כלל הגיבורים, המשפיעים והשליטים, אבל כשמדובר בהיסטוריה של העולם המערבי (שכוללת בעיקר תיעוד של כיבושים וניצחונות) גם החיילים (הגברים) הפשוטים זכו לתיעוד ולתהילת עולם.

סיפורים משדה הקרב מופיעים כבר באודיסאה היוונית קדומה. הווי הלוחמים זכה מאז ומעולם למקום של כבוד על מדף ההיסטוריה. וכיוון שסיפור חייהם היומיומיים של הגיבורים היה באופן טבעי חלק מהסיפור השלם שלהם (שהחלק המלחמתי בו היה המפואר ביותר), הרי שנותר בידנו תיעוד של חיי "הגברים הפשוטים" שמסביבם.

לעומת זאת, תלאות היומיום ומאבקי ההישרדות של הנשים – כיוון שלא היו להם נגיעה כלשהי להיסטוריה ההירואית – לא עניינו את הגברים שתיעדו את ההיסטוריה, ולכן לא נותר דבר מחיי "הנשים הפשוטות" בתקופת ההיסטוריות השונות.

נספח 8'

הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת / יהודה שנהב

פורסם: שנהב, יהודה. 2003. **הישות היהודית במזרח התיכון: פיצול הקהילה המדומיינת**. "בתוך: יהודה שנהב (עורך), **המזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש**. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

תזת "קדמות הישות היהודית כלאום וכדת במזרח התיכון בכלל ובארץ ישראל בפרט" נוסחה על ידי ווז'אק על מנת להדגיש את "עצם זכותנו על הארץ הזאת", כמענה לטענת הזכויות הלגיטימיות של התנועה הפלסטינית. כפי שניסח זאת מרדכי בן-פורת: "... אנחנו רוצים להוכיח שאנחנו חלק מהמזרח התיכון, אנחנו לא זרים. גרים פה לפני בואם של הערבים, לפני הכיבושים שלהם". לשם כך, הסביר עובד בן-עוזר למשה רביב סמנכ"ל משרד החוץ, יש לעשות ל"החדרת התודעה של הזכויות ההיסטוריות והלגיטימיות של היהודים באזור הזה, ונכחותם בו זה למעלה מאלפיים חמש מאות שנה, לפני הערבים ולפני קום האיסלאם".

אלא שתזת קדמות הישות היהודית של ווז'אק שונה מזו של הגרסה הציונית ההגמונית. היא מתייחסת לתקופה שאותה מתארת הציונות כתקופה של התכחשות לארץ (תקופת ה"גלות"), והיא מתייחסת ל"אזור" כולו, כלומר הרלוונטיות שלה אינה מוגבלת לתחומי ארץ-ישראל ובכך היא מאיימת על האפיון הטריטוריאלי של הלאומיות. כך תמצת את העבר היהודי בעיראק חבר הארגון, יליד עיראק, דוד פתאל:

ב-600 שנה לפני הספירה הנוצרית... היהודים הגיעו לעיראק. שמה התיישבו, בנו, יצרו, המשיכו קרוב ל-1300 שנה, ורק בשנת 638 לאחר הספירה הנוצרית, בימי הכליף עומר אל חטאב, חאלד אבן אל ואליד הצליח לכבוש את עיראק. זה היה קרוב ל-1300 שנים לאחר שהיהודים היו בעיראק, הקדימו את הערבים ואת האיסלאם, שמה יצרו, פיתחו יישובים, בנו, ומשמה יצרו לא רק דברים שעל האדמה, אלא דברים גם ברוח ובמדע, בדעת, ויצרו משם את התלמוד הבבלי באותה תקופה. רק לאחר מכן באו האיסלאם ככובשים... ויהודי עיראק בכל הדורות, בכל השלטונות... לא עמדו מנגד, כי אם עמדו להם לעזר רב, והם סייעו בקידומה ובבנינה של כל ממשלה וממשלה עיראקית. ובדורות האחרונים אפילו הם היו הכלים הראשונים אשר השתמשו בהם השליטים כדי להקים את תאי השלטון, כדי לבנות את האדמיניסטרציה, כדי לקומם את הכלכלה של אותה ארץ וכדי לטפל באוצרות הטבעיים ולנהל אותם, של אותה מדינה עיראקית שקמה לאחר הכיבוש הבריטי. בעיראק שר האוצר הראשון היה יהודי, המנהלים של משרדי האוצר היו יהודים, המנהלים של הרכבות, של המכס, של הדואר ושל שדות הנפש... כולם היו יהודים."

תזת קדמות הישות היהודית מדמינת עבר בעל מספר מרכיבים. המרכיב החשוב ביותר הוא זיקתם של יהודי ארצות ערב לאזור, סיפור המפצל את האחדות האתנו-לאומית היהודית ומציע עבר שונה ליהודים ערבים וליהודים אירופים. מקור זכויותיהם התרבותיות והפוליטיות של היהודים באזור מצוי אמנם בעולם קדם-איסלאמי (הלניסטי-נוצרי), אולם זכויות אלה לא נגרעו גם עם עליית האימפריה הערבית לגדולה ונשתמרו גם אחריה. לפי סיפור זה, התרבות היהודית דומיננטית באזור גם תחת הכיבוש הערבי בעת החדשה. היהודים מתוארים ב"תקופת הגלות" לא כקהילה מנוונת אלא כגורם מחולל, כמעט פרומתיאי,

של תרבות המזרח התיכון. היחסים עם העולם המוסלמי מתוארים בזיקה לתקופת "תור-הזהב" (אל-עסר אל-ר'הבי) שהתקיימה (לכאורה) עד לגירוש ספרד. אולם בניגוד לסיפור תור הזהב הספרדי, במזרח התיכון לא נס ליחה של התרבות היהודית גם אחרי הגירוש ב-1492 והוא מוסיף להתקיים לכל אורך העת החדשה. כדאי לשים לב לעובדה שסיפור זה אינו מציע הגדרה מדויקת של ה"אזור" או ה"מרחב", שהזיקה אליהם מבטיחה את הזכויות הלגיטימיות. הוא אינו מבחין בין קהילות יהודיות שונות, בבגדד, בטהרן או בטבריה. לא ברור מן הסיפור אם יש ליהודים זכויות בארץ-ישראל בשל היותם תושבי עיראק (או בבל), סוריה (או ארם צובא) או בשל רצף היישוב היהודי בארץ-ישראל עצמה. ה"אזור", ה"מזרח התיכון" נותר ישות מופשטת, מטושטשת, שאינה ניתנת לביטוי מפורש במונחי זמן ומקום.

קדמות הישות היהודית במזרח התיכון הועלתה על ידי אנשי וו'אק כ"זכות" שאותה "תורמים" היהודים יוצאי ארצות ערב לקולקטיב הלאומי תמורת אישור מקומם הבלתי נפרד כקולקטיב. בסמינר מטעם מרכז ההסברה ציין בן-פורת במפורש את האנלוגיה בין ה"זכות" הזו של יהודי ארצות ערב לבין ה"זכויות" שאותן תרמו יוצאי אירופה, השואה והשילומים:

41% מאוכלוסיית ישראל הם יהודים, יחד עם צאצאיהם, שהגיעו מארצות ערב. נוסף ל-41% יש עוד 20% אשר נולדו בישראל... לכל הדעות מי שנולד כאן הוא חלק מישראל. נשארו 40%... פליטים שהגיעו מאירופה. אנחנו שואלים את עצמנו האם לא מגיע למאה האחוז האלה, נוסף לזכויות ההיסטוריות של כל יהודי – אין יהודי אשר לא מזכיר לפחות פעם בשנה את ציון ואת ירושלים – נוסף לזכות הזאת אנחנו יוצרים שכבה נוספת של זכויות. היהודים אשר לא יוצאי ארצות ערב – הביאו איתם זכויות לישראל והזכויות הן – זכות אחת, לצערי הרב, הייתה רוויית דם, הזכות של השואה, אשר 6 מיליון נטבחו, והיוו אחד הגשרים להקמת מדינת ישראל. זכות נוספת שהביאו יהודי אירופה – השילומים. בעזרת השילומים המדינה יכלה להתפתח כאן. זו תרומתם של יהודים שבאו מאירופה. אנחנו, יהודי ערב, אומרים: אנחנו צריכים גם להביא את התרומה שלנו כשכבה שנייה של זכויות מארצות ערב לכאן."

ניסוח זה מצביע לכאורה על זכותם הפוליטית של יהודי ארצות ערב ב"אזור", והוא מבקש לכלול את סיפורם בקולקטיב הלאומי. ואולם בעת ובעונה אחת הוא יוצר שיח ציוני בדלני המגיב לטענה הפלסטינית לפיה הציונות הינה תנועה אירופית שאין לה זיקה לארץ ישראל. הצביע על כך באופן מפורש ד"ר יעקב מירון, כאשר ניסה לחדד את חשיבות הטיעון:

החידוש הגדול של וו'אק הוא... שיש כאן קיבוץ של אנשים שהם תושבי המזרח התיכון. מאשימים את מדינת ישראל, שיהודים שבאו מאירופה השתלטו על מדינה ערבית, לכן נראה לי שהדבר היחיד שיש לומר אותו, שיש בו תועלת מבחינה מדינית, זה לומר שהיהודים יוצאי ארצות ערב הם תושבי המזרח התיכון, כמו כל יתר תושבי המזרח התיכון, הם בעלי זכויות מדיניות.

מירון מצביע בדבריו על העבר הנפרד של יהודי אירופה ועוד יותר על ההיסטוריה המשותפת ליהודים יוצאי ארצות ערב לערביי המזרח התיכון. הניסיון להכלה מוצע אפוא תוך הדגשת מה שמבדיל – לא מה שמשותף – בין יהודים ליהודים, שכן הרציפות שהוא מתאר במרחב מפצלת את הקולקטיב היהודי לאלה שנותרו במרחב מאז ומעולם ולאלה שזה מקרוב שבו אליו. ההבדל המודגש כך ילך ויתרחק מן הסיפור הלאומי עד אשר ייהפך למוקד של מחלוקת שתלבש טונים עדתיים מובהקים. הגרסה הציונית של וו'אק

מבוססת על רצף של זמן-טריטוריה ב"אזור" וככזו היא מנוגדת לתפישת הרציפות (של היישוב היהודי בארץ-ישראל) ותפישת אי-הרציפות (של שלילת הגולה) המתחייבות מן ההיסטוריה הציונית: יש לכך שלושה ביטויים: טריטוריה, היסטוריה וזהות.

טריטוריה

השיח הציוני מדגיש את הקשר אל הארץ העתיקה כחלק מן הזהות הלאומית המתחדשת. הוויכוח על שאלת הטריטוריה בקונגרס הציוני השישי השאיר את התנועה הציונית שסועה וקרועה, עד כדי כך שאף תומכי הפתרון האוגנדי נסוגו ממנו. בעקבות משבר אוגנדה הודגש מחדש הקשר אל ארץ ישראל בדמותם של ציוני-ציון, שביקשו להדגיש את חשיבותה של הטריטוריה, לא כל טריטוריה, לרעיון הלאומי המתחדש. אולם בעוד שארץ ישראל קיבלה בציונות האירופית מעמד טרנסנדנטי, כחבל ארץ המתקיים מחוץ לתחומו, מחוץ למזרח, כמעין סניף של אירופה, הגרסה המוצעת על ידי ווז'אק מדגישה את המרחב הערבי כולו, וקובעת את הארץ כחלק מן המרחב הזה. אם אקט ההיעשות לציוני התבטא אצל היהודי האירופי לא רק בעלייה לארץ ישראל כי אם גם בהמרה של היהודי הישן ביהודי החדש, הרי בגרסה המזרחית תהליך זה אינו מבטא שינוי חד משמעי ומקוטב, הן משום קיומה של רציפות טריטוריאלית והן משום שלא מתקיימת המרת סטטוס כזו. בסופו של דבר, הימצאותם של היהודים בצפת או בבגדד מקנה להם זכויות לגיטימיות זהות ב"אזור". אם צפת ובגדד מקנות זכויות זהות, כי אז המעבר מבגדד לצפת אינו מחולל תמורה של ממש. אמר שבאחד הדיונים מדרכי בן-פורת: "... אנחנו לפחות 41% גרים במזרח התיכון לפחות 2500 שנה ואנחנו חלק מהמזרח התיכון. אנחנו פשוט זנו מחלק אחר [של ה'אזור'] למשנהו". כדאי להיזכר בהקשר זה בדבריו של הסופר היהודי-ישראלי-עיראקי, שמעון בלס, כשנדרש לגרסתו שלו על המעבר מבגדד לתל אביב בשנת 1950:

אינני נתון בקונפליקט עם האזור, אני באתי מאזור ערבי, ונותרתי בדיאלוג מתמיד עם האזור הערבי. בנוסף לכך אני לא שיניתי את האזור שלי. אני רק נעתי ממקום אחד למשנהו בתוך אזור. הפרויקט הכולל של הלאומיות, של אידיאולוגיה ציונית, של נקודת מבט יהודית, קשרי החובה בין יהודים בגולה לבין ישראל, כל זהו הינו די שולי עבורי ואינו ממלא בשבילי תפקיד משמעותי; זה אינו חלק מעולמי התרבותי, אינני מנהל דיאלוג עם נקודת המבט הלאומית או הציונית ואינני בדיאלוג עם הספרות העברית, אינני מנהל איתם דיאלוג אם בכלל אני מנהל דיאלוג עם הלשון עצמה.

הדמיון בין גרסאות אלה של בן-פורת ובלס חשוב יותר מן העובדה שהאחר מגדיר עצמו כציוני והשני כאנטי-ציוני. שתי הגרסאות כאחת מאתגרות את הסיפור הרשמי המכונה באפוס הציוני "עליית עזרא ונחמיה". בשתייהן, המעבר אל הארץ מאבד את משמעותו הסמלית.

נספח 9'

שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום /

דניאל בר-טל

מאמר מבוסס על הפרסום: Bar-Tal, Daniel. 1998. "Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict: The Israeli Case." *International Journal of Conflict Management*, 9(1), pp. 22–50.

הטענה המרכזית של הגישה, שמציג פרופ' דניאל בר-טל, איש החוג לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, היא שכדי להתקיים בתנאי הקונפליקט הקשה עם עמי ערב, פיתחה לה החברה הישראלית אמונות חברתיות, שיסייעו לה להתמודד אתו בהצלחה. אלא שעם התאוצה בתהליך השלום שוב אין האמונות החברתיות האלה פונקציונליות למציאות החדשה ויש צורך לשנותן.

במאמרו, מצביע בר-טל על השינויים החיוניים כדי לבצע מעבר מוצלח מתרבות של מלחמה לתרבות של שלום. לחינוך, תפקיד מרכזי במשימה זו.

תנאים פסיכולוגיים

הנחת היסוד של הניתוח הזה היא, שקונפליקט כגון זה הישראלי-הערבי, שהוא מתמשך, אלים וטוטאלי, יכול להתקיים לאורך זמן רק בתנאים פסיכולוגיים מסוימים. חברים בקבוצה שנמצאת בקונפליקט חייבים להיות מאוחדים, סולידריים, מאמינים בצדקתם, בעלי מוטיבציה גבוהה, נאמנים, דבקים במטרות הקבוצה ומוכנים להקרבה. כדי שכל אלה יתקיימו, צריכה החברה לפתח אמונות מתאימות. מדובר באמונות שהן חלק מהאתוס החברתי, מעין אידיאולוגיה חברתית משותפת או קולקטיבית רעיונית. מדובר באמונות פונקציונליות לתנאי קונפליקט, ואלה הן:

1. **אמונות דה-לגיטימציה של הערבים** – במצב של קונפליקט, הצד שמונע השגת מטרות נתפס כשלילי. ככל שהקונפליקט קשה יותר ואלים יותר כן שלילית יותר תפיסת הצד השני עד לדה-לגיטימציה – הצגת החברה האחרת כחברה לא אנושית, שאיננה ראויה להשתייך לקהילת העמים. היהודים בישראל והערבים עשו מאמצים כבירים כדי ליצור דה-לגיטימציה אלה של אלה. בצד היהודי-הישראלי, נתפסו מטרות הערבים כמטרות זדוניות, וכך גם נתפסה התנהגותם. הערבים צוירו כדמות שלילית במיוחד, ונתפסו כרוצחים, כטרוריסטים, כלא אמינים, כפרימיטיבים, כאכזריים וכמי שאינם מעריכים חיי אדם.
2. **תדמית עצמית חיובית** – כל חברה שעומדת בקונפליקט מתמשך וקשה חייבת לתפוס את עצמה באורח חיובי. עליה לפתח אמונות בדבר היותה מסורה, אנושית, צודקת וכדומה. היהודים בישראל פיתחו מערכת אמונות שלמה, המבטאת תפיסה עצמית חיובית. נהגנו לתפוס את מעשינו כמעשים חיוביים, ואת אלה השליליים הסברנו ככורח המציאות, וראינו אותם שלילים פחות ממעשי הערבים וממעשיהם של עמים אחרים.
3. **דימוי הקורבן** – בקונפליקט קשה ואלים כל צד תופס עצמו כקורבן. נטייה זאת בולטת במיוחד אצלנו. את הדימוי העצמי הזה פיתחנו לא רק ביחס למעשי מדינות ערב אלא ביחס לעמי העולם בכלל, וזאת בגלל ההתנסויות הקשות שחווינו במשך שנים של גלות. אמונת "כל העולם נגדנו" (מנטליות של מצור) היא אמונה שכיחה בחברה היהודית בישראל.

4. **שלום כשאיפה לעתיד** – בכל קונפליקט יש חשיבות רבה לבניית אמונות בדבר שאיפת החברה לשלום. עמדת השלום כיעד מעניקה אופטימיות וייעוד. גם אנחנו הצבנו את השלום כמטרה חברתית. השלום הזה הוצג במושגים אמורפיים וכלליים, ולא פורטו התנאים להשגתו.
5. **ביטחון כערך עליון** – בתקופת קונפליקט אלים ופעיל, כמו זה הישראלי-הערבי, חשוב מאוד לטפח את ערך הביטחון כערך עליון. הביטחון מקבל חשיבות כמעט בכל תחומי החיים, ולמרכיבים של ביטחון, כגון צבא, תעשייה צבאית, שירותי ביטחון וחוקי ביטחון, מוקנה מעמד מיוחד.
6. **אחדות** – חברה המצויה בקונפליקט ותחת איום מתמשך, יוצרת לעצמה אמונות בדבר אחדותה. בישראל ערך האחדות הוא חשוב מאוד. למרות אי ההסכמות הבסיסיות, שצמחו בשנים האחרונות בשאלת פתרון הקונפליקט הישראלי-הערבי, עדיין מיוחדת לקונסנזוס חשיבות רבה.

אמונות ואתוס חברתי

האמונות החברתיות האלה, לא זו בלבד שהן נעשות חלק מן האתוס החברתי, אלא שמפלגות פוליטיות וארגונים חברתיים, כלכליים ותרבותיים שואבים אותן אל תוך המצע האידיאולוגי שלהם. יתרה מכך, על בסיס האמונות האלה צומחות אמונות אידיאולוגיות – פוליטיות ודתיות – שבאות לעצב תפיסה כוללת למצב קונפליקט. האידיאולוגיות האלה נותנות רציונל למצב הקיים ומציעות פתרון כולל לעתיד. בישראל צמחו אידיאולוגיות פרוטקולריות פוליטיות וגם דתיות. גוש אמונים ותנועת ארץ ישראל השלמה הן דוגמאות לקבוצות בעלות תפיסה אידיאולוגית, שאמונות הקונפליקט מונחות ביסודן.

האמונות שהצגתי מונחלות לחברה בכל המכניזמים העומדים לרשותה. לצורך זה מתגייסות המערכות הפוליטיות, החינוכיות, החברתיות והתרבותיות וגם התקשורת. בכוח האמונות נבנים סמלים, מיתוסים, היסטוריה ושפה, ואלה מבססים את האמונות הפונקציונליות. האמונות יוצרות את התנאים הפסיכולוגיים ההכרחיים לעמידה בקונפליקט, גם אם הוא נמשך שנים רבות, אותם תנאים המאפשרים לחברה לשאת קשיים כלכליים, לספוג אבדות בחיי אדם ואף לפגוע קשה בקבוצה שאתה מתעמתים. יש לציין, כמובן, שהתנאים הפסיכולוגיים כשלעצמם אינם מספיקים. עמידה ממושכת בקונפליקט דורשת שיתקימו גם תנאים אחרים, כמו מקורות כספיים, כוח אדם ותמיכה בינלאומית.

ואולם, האמונות שתוארו, שהן פונקציונליות לימי קונפליקט, אין ספק שאינן פונקציונליות לתהליך של סיום הקונפליקט ולניסיון לפתור אותו בדרכי שלום. התהליך הזה מצריך שינוי של אמונות. השאלות שמתעוררות במצב החדש הן: אילו אמונות צריך לשנות? מהן האמונות שצריך להנחיל לחברה בתקופת מעבר לשלום ובתקופת שלום? ואיך משנים אמונות ומנחילים אמונות חדשות?

אתיחס בקצרה לכל שאלה בנפרד. אך קודם לכן חשוב לציין, שכיוון שתפיסת המציאות משתנה, משתנות בעקבותיה גם האמונות. על פי רוב אין מדובר בשינוי פתאומי אלא בתהליך ממושך. ובתוך כדי התהליך הזה, מתוך פעילות גומלין בלתי פוסקת בין תפיסת המציאות ובין הידע הקולקטיבי, מתחילות להשתנות גם האמונות החברתיות.

גם בחברה הישראלית, המגיבה לשינויים המתרחשים במדינות ערב ובעולם הרחב מאז 1973, הולכת ומשתנה תפיסת המציאות. מאז 1973 אנו עדים לתהליך של שינוי באמונות החברתיות. אף שחלק גדול של החברה הישראלית עדיין מחזיק באמונות של זמן קונפליקט, הולכים ומתגלים בקיעים בביטחונם של המחזיקים, וכבר התחילו מתפתחות אמונות חברתיות פונקציונליות לתהליך השלום.

אילו אמונות צריך לשנות?

אין ספק, שכמה מאמונות הקונפליקט הן הרסניות לתהליך השלום, במיוחד אלה בדבר דה-לגיטימציה של הערבים בכלל, ושל הפלסטינים והסורים בפרט, שנודעת להן משמעות רבה לגבי יחסי האמון שאמורים להיבנות בין שני העמים. וגם את אמונות השלום צריך לשנות כבר בשלב הראשון, ולהעבירן מן הרמה המופשטת והכללית לרמה קונקרטית, המכירה בפשרה כתנאי ליחסי שלום. יש לראות את השלום כאינטרס ישראלי ולהכיר בתרומתו להתפתחות מדינת ישראל ולקידומה.

אמונות הנוגעות לדימוי עצמי חיובי, לערך הביטחון, להרגשת הקורבן ולאחדות – מטבע הדברים שקשה לשנותן. חלק גדול מן האמונות האלה חשוב ופונקציונלי לעצם קיומה של חברה. כל עם צריך שיהיו לו אמונת לגבי דימוי עצמי חיובי, ערך ביטחון ואחדות. השאלה היא רק מהו תוכן ומהי עוצמתן. יש להניח שהאמונות האלה ישתנו עם השנים, כשהשלום יילך ויתבסס, ואתוס חדש יתחיל להיבנות בחברה הישראלית. אשר לביטחון, אפשר להעריך שהוא יישאר ערך מרכזי בחברה הישראלית עוד שנים רבות, ואולם חשיבותו תפחת בהדרגה. גם הרגשת הקורבן תאבד מעוצמתה, ככל שתלך מדינת ישראל ותתקבל אל משפחת העמים. תהליך השלום יפחית את הביקורת המופנית כלפי ישראל, ויש להניח שמנטליות המצור תשתנה.

מהן האמונות החדשות שצריך להנחיל לחברה?

חברה שחיה בתנאי שלום צריכה לפתח אמונות פונקציונליות למצב הזה. במקרה שלנו מדובר באמונות שצריכות לבטא את השילוב היהודי-הישראלי במזרח התיכון מצד אחד ואת הנורמליזציה של "עם ככל העמים", כלומר ההשתלבות בקהילת העמים, מצד שני. התהליכים האלה דורשים את שינוי התפיסה, שאנו תופסים את עמי האזור, ואת שינוי תפיסתנו לגבי עמי העולם מתפיסה שלילית, קורבנית, דוחה, תדפיסה משתלבת ומקבלת.

במיוחד חשוב לפתח אמונות בדבר חיזוק חברה דמוקרטית, פתוחה ופלורליסטית במדינה, שמקבלת על עצמה ערכים דמוקרטיים ומחויבויות בינלאומיות. כך, במקום אמונות הדה-לגיטימציה של הערבים, צריך שיתפתחו במשך הזמן אמונות, הרואות את הערבים באורח אנושי יותר ומאוזן יותר, כבני אדם שמאפייניהם החיוביים אינם נופלים מאלה השליליים. במקום אמונות, המציגות דימוי עצמי צדקני ואתנוצנטרי, רצוי שיתפתח דימוי עצמי מורכב יותר וביקורתי, ובמקום אמונות הקשורות לתפיסה קורבנית, חשוב שיתפתחו אמונות בדבר אחריות למעשים ומחויבות לכללי התנהגות אוניברסליים.

אמונות השלום חייבות להיות קונקרטיות וריאליות, לקפל בתוכן הכרה בצורך בפשרות וראייה של השלום כאינטרס ישראלי עליון, ואמונות הביטחון צריכות להיות קשורות לאמונות השלום. רק יחסי שלום יכולים להבטיח ביטחון. ולבסוף, אמונות הרואות באחדות צורך, שיש לשמרו בכל מחיר, צריכות להשתנות ולהתחלף באמונות התומכות בפתיחות, בפלורליזם וביקורתיות ומכירות בזהות קבוצתית. כדי לשמר את הסולידריות החברתית יהיה צריך לפתח אמונות חדשות, שיציעו אתגרים ויעדים חדשים לחברה ככלל.

איך משנים אמונות?

אמונות חברתיות, שהיו פונקציונליות לזמן קונפליקט, קשה לשנות, כשמעשי האיבה נמשכים, כשזיכרונות העבר עדיין טריים, וכשחלק לא מבוטל מהעם מתנגד לתהליך השלום. המעשים בשטח, כלומר מציאות תהליך השלום, הם גורם חשוב לשינוי האמונות. ועם זאת, חשוב שתיעשה גם פעילות חינוכית רחבה, הן באמצעות כלי התקשורת והן באמצעות מערכת החינוך.

בתהליך שכזה חייבות להשתתף כל המערכות הפוליטיות, החברתיות, הכלכליות התרבותיות והחינוכיות של המדינה, המצדדות בהסכם השלום. האליטות התומכות בשלום צריכות להביע את דעתן ולהסביר את חשיבותו ואת השינויים, שחלו במחנה האויב. ועל התקשורת להציג את פניו האנושיות של אויב האתמול, את רצונו בשלום ואת יתרונות השלום.

למערכת החינוך תפקיד חשוב בשינוי האמונות, שכן בידיה נתונה השליטה בתכנית הלימודים ובחומר הנלמד, והיא זו שיכולה להחליף תכנים, שהיו פונקציונליים לקונפליקט, בתכנים, שרלבנטיים וחשובים לבניית אתוס השלום.

סיכום: מבט לעתיד – בין האפשרי לרצוי

קשה לצפות אילו אמונות חברתיות יהיו מרכזיות בחברה, העוברת שינוי דרמטי מקיום בתנאי קונפליקט לחיים בשלום. ובכל זאת, אפשר להצביע על כמה כיוונים:

1. יש להניח שבמשך הזמן יבטאו האמונות את מציאות היחסים, שיתפתחו בין העמים והמדינות. תפיסת הקונפליקט עם הערבים לא תיעלם, אבל אופייה ועוצמתה ישתנו בהדרגה. ומתקבל על הדעת, שיתפתחו גם יחסי תחרות עם העמים הסובבים. האמונות יהיו פונקציונליות למציאות זאת.
2. לא תהיה הסכמה מלאה לגבי האמונות החברתיות, ויהיו גם תכנים מנוגדים. מצד אחד יהיו אמונות שיבטאו רצון להשתלב במזרח התיכון ולבנות חברה פתוחה ופלורליסטית ומצד שני, יהיו אמונות שידגלו בסגירות של החברה היהודית ובבידולה מן הסביבה הערבית במזרח התיכון, וזאת מתוך הדגשת הזהות היהודית.
3. אפשר לשער שאמונות הקשורות לדימוי יהודי-ישראלי חיובי ימשיכו להתקיים באתוס הישראלי. אמונות אלה יתקיימו על רקע של הבחנת העם היהודי בישראל משאר עמי האזור ועל רקע הניסיון לבנות זהות יהודית.
4. השלום יביא לפתיחות רבה יותר בחברה הישראלית, הפלורליזם יגבר, הלחץ לקונפורמיות יפחת, ויתערער הקונסנזוס מסביב לאמונות החברתיות.
5. החברה תצטרך להציג אמונות חדשות בתחום האתגרים, היעדים והזהות כדי לשמר את הסולידריות החברתית, שעד עתה הייתה מבוססת במידה רבה על איום מבחוץ ועל האדרת ערך הביטחון.
6. בצד האמונות החברתיות החדשות, שינסו לגבש את הזהות היהודית במצב החדש, יופיעו אמונות בדבר דו-קיום ובדבר השתלבות החברה היהודית-ישראלית במזרח התיכון ובעולם.
7. יש לצפות שעם הזמן, תתעמעם התפיסה השלילית שלנו את הערבים, אך אין להניח שהיא תיעלם. לא תהיה דה-לגיטימציה של הערבים, אך החברה היהודית תמשיך לדבוק בסטריאוטיפים שליליים.
8. שנים רבות יעברו עד שתשוכתב ההיסטוריה של החברה היהודית בארץ ישראל, כך שתשקף את המעשים החיוביים והשליליים של היהודים באזור.

במשך הזמן יילכו ויתגבשו אמונות חברתיות, שיעמידו את חשיבות החברה הדמוקרטית, הפתוחה והפלורליסטית, במרכז ההווה החברתית. עם דעיכת הקונפליקט יעסיקו האמונות האלה את החברה הישראלית ויתגלעו חילוקי דעות לגבי יישומן במדינת ישראל.

נספח 10 לדעת את האוריינטלי / אדוארד סעיד

מאמר בתוך הספר של: אדוארד סעיד, "לדעת את האוריינטלי", בתוך: **אוריינטליזם**, תל אביב: עם עובד, 2000.

ב-13 ביוני 1910 הרצה ארתור ג'יימס בלפור לבית-הנבחרים הבריטי על "הבעיות שעלינו להתמודד אתן במצרים". ... הוא דיבר בתוקף סמכותו של חבר פרלמנט ותיק, לשעבר מזכירו הפרטי של הלורד סולסברי, לשעבר מזכיר ראשי לענייני אירלנד, לשעבר מזכיר ראשי לענייני סקוטלנד, לשעבר ראש הממשלה, ותיק משברים, הישגים ושינויים רבים מעבר לים ... מלבד זה, מעמדו החברתי הרם, רוחב השכלתו וחריפותו – לימודיו באיטון ובטריניטי קולג' שבקימברידג' ובקיאטו הברורה בעיני האימפריה – כל אלה נתנו תוקף ניכר לדברים שהשמיע באוזני הנבחרים ביוני 1910.

אבל היה עוד משהו שנאמו של בלפור, ועל כל פנים, בצורך שלו לשאת אותו באופן דידקטי ומוסרני כל כך. כמה חברי פרלמנט ערערו על הנחיצות של "אנגליה במצרים", נושא ספרו הנלהב של אלפרד מילר מ-1892, אבל כאן הכוונה לכיבוש שהיה רווחי לפניו ונעשה מקור צרות, עכשיו שהלאומיות המצרית עולה וצומחת ולא בנקל ניתן להגן על המשך הנוכחות הבריטית במצרים. בלפור יאלץ אפוא ויסביר.

בלפור מזכיר את הערעור של ג'. מ. רוברטסון, חבר הפרלמנט מטינסיד, ושב ומציג את שאלתו: "באיזו זכות אתם מתנשאים בעליונות על בני אדם שבחרתם בהם לכנותם אוריינטלים?" הבחירה ב"אוריינטלי" הייתה קנונית; צ'וסר ומנדוויל השתמשו בה, וכן שקספיר, דריידן, פופ וביירון. היא סימנה את אסיה או את המזרח סימון גיאוגרפי, מוסרי ותרבותי. יכול אדם לדבר באירופה על אישיות אוריינטלית, על אווירה אוריינטלית, על סיפור אוריינטלי, על עריצות אוריינטלית, ועל אופן ייצור אוריינטלי, ודבריו הובנו. מרקס השתמש במילה הזאת, ועכשיו השתמש בה בלפור; בחירתו הייתה מובנת, ולא דרשה שום הסבר.

אינני מתנשא בעליונות. אבל שואל אני [את רוברטסון וכל אדם אחר]... בעל ידע ולו השטחי ביותר בהיסטוריה, אם יישיר מבט אל העובדות שמדינאי בריטי צריך להתמודד אתן כשהוא מוצב בעמדת שליטה על עמים גדולים כתושבי מצרים וארצות המזרח. יודעים אנו את הציביליזציה המצרית טוב יותר משאנו יודעים את הציביליזציה של כל ארץ אחרת. יודעים אנו אותה מלפני שנים רבות יותר; יודעים אנו אותה ידיעה אינטימית יותר; אנו יודעים עליה יותר. היא חורגת הרבה מן הטווח הפעוט של תולדות עמנו, שאובדות בתקופה הפרהיסטורית, בזמן שהציביליזציה המצרית כבר עברה את שיאה. הביטוי בכל הארצות האוריינטליות. אל תדברו על עליונות ועל נחיתות.

שני נושאים גדולים שולטים בדבריו כאן ובדברים הבאים: ידיעה וכוח, הנושאים הדיקטוניים. כשבלפור מצדיק את נחיצותו של שלטון כיבוש בריטי במצרים, השליטה קשורה בדעתו לידיעה "שלנו" על מצרים, ולא לכוח צבאי או כלכלי בעיקר. ידיעה בשביל בלפור משמעה לסקור ציביליזציה מראשיתה ועד שיאה ועד שקיעתה ומשמעה, כמובן, להיות מסוגל לעשות זאת. ידיעה משמעה להתרומם מעל המיידיות, מעל העצמיות, אל הזר והרחוק. אובייקט הידיעה חשוף מעצם טבעו לבדיקה וחקירה; האובייקט הזה הוא "עובדה", שאף-על-פי שהיא מתפתחת, משתנה או פושטת צורה ולובשת צורה, כדרך שציביליזציות עושות לא-אחת, אף-על-פי-כן, ביסודה, ואפילו במעמדה האונטולוגי, היא יציבה. להיות בעל ידע שכזה

על דבר שכזה משמעו לשלוט בו, להיות בעל סמכות עליו. וסמכות כאן פירושה "בשבילנו" לשלול אוטונומיה "ממנה" – מהארץ האוריינטלית – מאחר שאנו יודעים אותה, והיא קיימת, מבחינה מסוימת, כפי שאנו יודעים אותה. הידע של בריטניה על מצרים הוא-הוא מצרים בעיני בלפור, ולעומת נטל הידיעה, שאלות כגון נחיתות ועליונות, מתגמדות. בשום מקום אין בלפור מכחיש את העליונות הבריטית ואת הנחיתות המצרית; הן נראות לו מובנות מאליהן כשהוא מתאר את תוצאות הידיעה.

ראשית, הביטו בעובדות כהוייתן. עמים מערביים כיוון שהם מופיעים בהיסטוריה, מיד ניכרים בהם ניצני כשרונות לממשל עצמי... יש להם סגולות משלהם... יכולים אתם לסקור את כל תולדות האוריינטלים במה שקרוי, בהכללה, המזרח, ולא תמצאו שום זכר לממשל עצמי. כל המאות הגדולות שלהם – והן היו גדולות מאוד – עברו עליהם בעריצות, בממשל אבסולוטי. כל תרומותיהם הגדולות לציביליזציה – והן היו גדולות – נעשו בשלטונה של צורת ממשל זו. כובש בא אחר כובש; שליטה אחר שליטה; אבל בכל תהפוכות הגורל לא ראינו מעולם את אחד העמים האלה מקים ביוזמתו שלו מה שאנו מכנים, מנקודת-מבט מערבית, ממשל עצמי. אלה הן העובדות. אין זו שאלה של עליונות או נחיתות. אני משער שחכם מזרחי אמיתי היה אומר שמלאכת הממשל שקיבלנו עלינו במצרים ובמקומות אחרים אינה מלאכה היאה לפילוסוף – שזו העבודה השחורה, העבודה הנחותה, של מילוי המטלות הנחוצות.

והואיל והעובדות האלה עובדות הן, על בלפור להמשיך אל החלק הבא של טיעונו.

האם טוב לעמים הגדולים האלה – מודה אני בגדולתם – שננהל אנחנו את הממשל האבסולוטי הזה? סבורני שטוב. סבורני שהניסיון מראה שבשלטוננו יש להם ממשל טוב יותר משהיה להם אי-פעם בכל דברי ימי העולם, ממשל שלא רק להם צומחת תועלת ממנו, אלא לכל המערב התרבותי... לא רק למען המצרים אנחנו נמצאים במצרים, אם כי למענם אנו נמצאים שם; אנחנו נמצאים שם גם למען אירופה כולה.

בלפור אינו מביא שום ראיה שהמצרים וה"עמים שאנו מתמודדים איתם" מעריכים או אפילו מבינים את הטובה שעושה להם הכיבוש הקולוניאלי. ואולם, לא עולה על דעתו לתת למצרי לדבר בשם עצמו, שכן כל מצרי שישמיע את קולו, הדעת נותנת שהוא "המסית המבקש לעורר קשיים" ולא היליד הטוב שמתעלם מה"קשיים" של שליטה זרה.

לאחר שיישב אפוא את הבעיות האתיות, פונה בלפור סוף-סוף לבעיות המעשיות. "תפקידנו למשול, עם או בלי הכרת טובה, עם או בלי הזיכרון הממשי והאמיתי של כל האובדן שממנו שחררנו את האוכלוסייה [מדברי בלפור לא משתמע בשום אופן שחלק מהאובדן הזה הוא אובדנה, ולפחות דחייתה האינוסופית, של עצמאות מצרים] ובלי דמיון חי של כל התועלת שהבאנו להם; אם זו חובתנו, איך תבוצע?" אנגליה מייצאת את "טובי בנינו אל הארצות האלה". מינהלנים מסורים אלה עושים את מלאכתם "בקרב רבבות בני-אדם השייכים לאמונה אחרת, לגזע אחר, למוסד אחר ולתנאי חיים אחרים". מה שמאפשר להם לבצע את עבודת הממשל הזאת היא הרגשתם שבבית תומכת בהם ממשלה הסומכת את ידיה על מעשיהם. אבל – כשמתעוררת באוכלוסיות הילידים אותה תחושה אינסטינקטיבית שהאנשים העומדים מולם אין מאחריהם העוצמה, הסמכות, האהדה והתמיכה המלאה והבלתי-מסויגת של הארץ ששלחה אותם לשם, מיד אובדת לאותם תושבים כל אותה תחושת סדר שהיא יסוד מוסד של תרבותם, והפקידים שלנו מאבדים את כל אותה הרגשת כוח וסמכות, שהיא יסוד מוסד לכל דבר שיש ביכולתם לעשות לתועלת אלה שעליהם הופקדו.

היגיון הדברים של בלפור כאן מעניין, במידה לא מעטה מפני שהוא מתיישב לחלוטין עם הנחותיו של הנאום כולו. אנגליה יודעת ומכירה את מצרים; מצרים היא מה שאנגליה יודעת; אנגליה יודעת שמצרים אינה יכולה להיות בעלת ממשל עצמי; אנגליה מאמתת זאת על ידי כיבוש מצרים; בשביל המצרי, מצרים היא הדבר שאותו כבשה אנגליה ועליו היא שולטת עכשיו; הכיבוש הזר נעשה אפוא "יסוד מוסד" של התרבות המצרית בת-זמננו; מצרים צריכה, ואף תובעת, כיבוש בריטי. אבל אם את האינטימיות המיוחדת הזאת בין השולט לנשלט במצרים מפרים ספקותיו של הפרלמנט בבית, אזי "הסמכות של... העם השליט – ולדעתי הוא צריך להישאר עם השליט – התערערה." [...]

בלפור יכול לדבר גם בשם העולם התרבותי, המערב, ובשם הסגל הקטן יחסית של הפקידות הקולוניאלית במצרים. אם אין הוא מדבר ישירות בשם האוריינטלים, הרי זה מפני שהם מדברים, בסופו של דבר, בשפה אחרת; אבל הוא יודע מה הם מרגישים כי הוא יודע ומכיר את ההיסטוריה שלהם, את הסתמכותם על שכמותו, ואת ציפיותיהם. ובכל זאת הוא מדבר בשמם, שכן מה שהיה להם לומר, אילו נשאלו והיו יכולים לענות, היה מאשר, שלא לצורך במידת-מה, את מה שכבר ברור וגלוי: שהם עם נשלט, הנשלט בידי עם שמיטיב לדעת אותם ומה טוב בשבילם יותר משהם עצמם יוכלו אי-פעם לדעת. שעותיהם היפות הן נחלת העבר; יש בהם תועלת בעולם המודרני רק מפני שהאימפריות האדירות החדישות חילצו אותם מעליבות שקיעתם ועשו אותם לתושבים משוקמים של מושבות יצרניות.⁵⁵

⁵⁵ הציטוטים מנאום של ארתור ג'יימס בלפור לפני בית-הנבחרים לקוחים מתוך: Great Britain, Parliamentary Debates (Commons), 5th ser., 17 (1910): 1140-46.
ראו גם: A. P. Thornton, The Imperial Idea and Its Enemies: A Study in British Power (London: MacMillan & Co., 1959), pp. 357-60.
נאום של בלפור היה הגנה על מדיניותו של אלדון גורסט במצרים.