

פרק 4

"ללמוד את הנרטיב ההיסטורי שלי ושל האחר"

תגובותיהם של תלמידים פלסטינים אזרחי ישראל לשני הנרטיבים,

הפלסטיני והישראלי, סביב תקופת 1948

ניבין עיד- פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח חיפה

מבוא

מחקר זה עוסק בבחינת תגובות תלמידי תיכון פלסטינים אזרחי ישראל לשני הנרטיבים, הישראלי והפלסטיני, כפי שהם מוצגים בחוברת היסטוריה חדשה בהוצאת פריים הנקראת: "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר" (2003). החוברת מציגה את שני הנרטיבים זה לצד זה מתוך הנחה בסיסית שכיום ביטחונם של שני הצדדים, הישראלי והפלסטיני, מעורער ושהם זקוקים לחוש כי לנרטיב שלהם עצמם יש לגיטימציה לפני שחושפים אותם לנרטיב של האחר. לכן, ייתכן שכאשר כל צד יראה את הנרטיב שלו מוצג לפניו, הוא יחוש בטוח מספיק, ותהיינה לו נכונות ופתיחות לסקרנות והתעניינות בנרטיב של האחר.

החוברת נוסחה בעקבות תהליך מתמשך של דיאלוג בין מורים ישראלים למורים פלסטינים מעבר לקו הירוק, והועברה למדגם קטן של תלמידים ישראלים ופלסטינים המתגוררים מעבר לקו, לשם הערכה ראשונית. עד כה לא נעשתה שום הערכה פורמלית לחוברת זו בשתי האוכלוסיות בכלל, ובפרט לאוכלוסייה המיוחדת, "בת הכלאיים", אוכלוסיית הפלסטינים אזרחי ישראל.

החוברת מתמקדת בשלושה תאריכים וציוני דרך בהיסטוריה של הקונפליקט: הצהרת בלפור, מאורעות 1948 והאינתיפאדה הראשונה ב-1987. המחקר הנוכחי מתמקד בנרטיב של שני העמים סביב מאורעות 1948. הבחירה להתמקד ב-1948 מקורה בכמה סיבות. ראשית, תקופת '48 הינה תקופה מעצבת עבור שני העמים, שכן, הסיפורים סביב '48 מהווים אבן יסוד בהבניית הזהות הפלסטינית והישראלית כאחד. שנית, ברור, כי סביב '48 קיימות שתי היסטוריוגרפיות שונות, האחת דומיננטית והשנייה מושתקת, מלחמת העצמאות-השחרור מול אל-נכבה.

רקע היסטורי סביב תקופת 1948

בשנת 1947 מנתה האוכלוסייה הערבית בארץ פלסטין כ-1,400,000 נפש לעומת האוכלוסייה היהודית שמנתה כ-620,000 נפש (מוריס, 1997; קימרלינג ומגדל, 2001). לפלסטינים היו כ-95% מהאדמות, וליהודים כ-5%. החלטת החלוקה שהתקבלה באו"ם בסוף 1947 יעדה למדינת היהודים כ-57% מהאדמות, ולפלסטינים כ-43% (חוברת פריים, 2003).

לפי הגרסה הציונית, יציאת הפלסטינים החלה מיד אחרי החלטת האו"ם ב-1947 מאותם אזורים שהיו מיועדים למדינת היהודים. לפי גרסה זו, היציאה ההמונית של הפלסטינים הייתה בעקבות הוראתם של המנהיגים הערבים, והמופתי בראשם, שהניחו, כי ההתקפה של מדינות ערב בסיום המנדט הבריטי תהרוס את המדינה היהודית ותחזיר את הפליטים לבתיהם (מוריס, 1997; פפה, 1999; קרש, 1997). היסטוריונים ישראלים ציוניים ממעיטים בערך מעשי הגירוש וההפחדה על-ידי היהודים, ומייחסים את היציאה ההמונית של הפלסטינים לקריאת מנהיגיהם מצד אחד, ולתיאוריית "אפקט הדומינו" מצד אחר. לפי תיאוריה זו, ברגע שהגל הראשון של הפליטים עזב את הארץ, בתקופה שבין אוקטובר 1947 לבין מרץ 1948, האחרים הלכו בעקבותיו (קרש, 1997; פפה, 1999). בניגוד לכך, טוענים היסטוריונים ישראלים חדשים והיסטוריונים פלסטינים, כי המגמה הישראלית, החל באביב ובקיץ 1948, הייתה להשיג שטח גדול ככל היותר עם כמה שפחות פלסטינים, ואף דובר במפורש על טרנספר לאוכלוסיה זו (מוריס, 1997; פפה, 1999; אבו-סיטה, 2000; רבינוביץ' ואבו בקר, 2002). ההגנה הכינה תוכנית למטרה זו שנקראה "תוכנית ד'". התוכנית קראה לפעולות נגד יישובים של האויב הנמצאים בתוך מערכת ההגנה היהודית או בקרבתה, כדי למנוע מהם לפעול ככוח מזוין. התוכנית התייחסה גם לערים המעורבות, וקבעה, כי יש לכבוש כפרים וערים ערביים ולהחזיק בהם בקביעות או למחות אותם מעל פני האדמה. עוד נאמר בה, כי יש לכתר את הכפרים הערביים ולערוך בהם חיפושים אחר נשק וכוחות לא סדירים, ואם פעולות אלה תתקלנה בהתנגדות, יש להשמיד את הכוחות המזוינים בכפר ולגרש את התושבים מן המדינה. לגבי הכפרים במרחביהם נכתב בתוכנית: "יש לתפוס, לבער או להשמיד, לפי שיקול דעתך" (מוריס, 1997). עד תום המאורעות ב-48' כבש צה"ל קרוב ל-9000 קמ"ר מעבר לשטח שיועד מראש לטריטוריה היהודית. יותר משלושת רבעי מליון פלסטינים גורשו וברחו במהלך המאורעות, וכ-500 כפרים וקהילות עירוניות רבות נחרבו (רבינוביץ' ואבו בקר, 2002, אבו-סיטה, 2000, מוריס, 1997).

על סמך הנרטיב הישראלי והנרטיב הפלסטיני, שהוצגו כאן על קצה המזלג, נבנתה החוברת של פריים המייצגת אותם. הנרטיב הישראלי שמוצג בחוברת הוא למעשה שילוב של הטקסט הציוני עם חלקי טקסט ביקורתי אותו מציגים ההיסטוריונים החדשים, כפי שהדבר מקובל כיום בקרב חלק מהציבור היהודי בישראל.

הוראת היסטוריה בישראל

רבים מן החוקרים מציינים את התפקיד החשוב של מערכת החינוך ושל תוכנית הלימודים בהקניית ערכים ובעיצוב עמדותיהם הפוליטיות והחברתיות של התלמידים בבתי-הספר בכלל, (Hess & Torney, 1967; פרס, ארליך ויובל-דיוויס, 1972; בנימין, 1987; Apple, 1990), ואת ההשפעה הגדולה של ספרי לימוד היסטוריה, הנחשבים לסוכני חברות מרכזיים (בנימין, 1987), ולמעצבי הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים (יוגב ונווה, 2000; 2002, פודה, 2002; קיזל, 2003).

בעידן המודרני קיים קשר אינטימי בין היסטוריה כתחום דעת לבין חינוך. החינוך הפך לעניינה של החברה כולה, וההיסטוריה הפכה למכשיר עיקרי להשגת מטרותיו הערכיות של החינוך. ההיסטוריה הפכה ממדע המשרת את השליט למדע המכונן את האזרח (הופמן, 2002).

היסטוריה משמשת ככלי לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי, שהוא חלק בלתי נפרד מתהליך בנייתן של אומות ושל מדינות. מערכת החינוך מופקדת, בין היתר, על הטמעתם של ערכים ושל ידיעות שנועדו לסייע לעיצוב הזיכרון של הדור הצעיר ולשילובו בתהליכי בניין האומה והמדינה. ספרי לימוד משמשים כלי בידי המשטר להנחלת ערכים מסוימים ולהענקת לגיטימציה לסדר הפוליטי והחברתי הקיים. ספרי לימוד ההיסטוריה כוללים לא רק עובדות שנבחרו על-ידי המחבר, אלא גם הסברים סובייקטיביים לתהליכים ולאירועים היסטוריים (פודה, 2002). דרך ההיסטוריה באים לידי ביטוי המטענים התרבותי והאידיאולוגי, וכן הנרטיבים המועברים לתלמידים (אלחאגי, 2002). לפי בר-און ועדואן (2004), ספרי לימוד הם אחד מהייצוגים הפורמליים של האידיאולוגיה החברתית ושל האתוסים שלה. הם מקנים ערכים, מטרות ומיתוסים שהחברה מעוניינת להחדיר בדורות הצעירים. תלמידים אשר גדלים בזמנים של מלחמה ושל קונפליקט מכירים רק את הנרטיב של הקבוצה הלאומית עליה הם נמנים. נרטיב זה מטרתו לשכנע אותם הן באופן גלוי והן באופן סמוי בצורך לעשות די-הומניזציה של האויב. כמו כן, נרטיב זה מלעיט בדרך כלל את התלמידים בבסיס הגיוני המצדיק את השימוש בכוח על מנת להכניע ולכבוש את האויב. הדבר לא רק גורם להתפתחות צרה ומוטה של הבנות בקרב התלמידים, אלא גם מוביל להתפתחות גישות וערכים שליליים כלפי האחר (בר-און, 2005). בהקשר למקרה הישראלי-פלסטיני, בר-און ועדואן (2004) מדגישים, כי מערכת החינוך בישראל הנה ריכוזית פחות ממערכת החינוך ברשות הפלסטינית. בישראל בחירת ספרי הלימוד מתוך רשימת ספרים מוצעת הינה חופשית, ולישראלים היסטוריה ארוכה יותר של ייצור ספרי לימוד ושימוש בהם (בר-און ועדואן, 2004). לעומת זאת, הפלסטינים מעבר לקו הירוק, עד לפני שנים אחדות השתמשו בספרי לימוד ירדניים ומצריים, ורק בשנת 2000 עברו בהדרגה להוראה מספרי לימוד פלסטיניים בחלק מהכיתות. כאשר לפלסטינים אזרחי ישראל, ספרי הלימוד מוכתבים על-ידי מערכת החינוך הישראלית-יהודית, והם נהנים פחות מחופש בחירה בספרי הלימוד. על-אף שברמה הפורמלית הם אמורים ליהנות מאותם תנאים מהם נהנית האוכלוסייה היהודית-ישראלית, הלכה למעשה הדבר לא קורה. על מנת להבהיר טענה זו, אתמקד בפרק זה בהוראת ההיסטוריה במגזר הערבי/פלסטיני בישראל, ובהשוואתה להוראת ההיסטוריה במגזר היהודי בישראל.

במערכת החינוך בישראל קיימת הפרדה בין האוכלוסייה היהודית לבין האוכלוסייה הערבית פלסטינית, שהיא למעשה המשך ההפרדה הקיימת במגורים וברשתות החברתיות (אלחאגי, 2002). אלחאגי (2002) טוען, כי ישנן שתי גישות מרכזיות למסד הישראלי כלפי החינוך הערבי. הראשונה, גישת ההטמעה, גורסת כי אין לראות את האוכלוסייה הערבית שנשארה בישראל כמיעוט לאומי, אלא כאוסף של קבוצות דתיות ושל מיעוטים ממינים שונים, שיש לפעול להטמעתם בחברה הישראלית ולהרחקתם מהזהות הלאומית הערבית. השנייה, גישת הפרדה הנשלטת, סבורה, כי קשה להטמיע את האוכלוסייה הערבית בתוך החברה הישראלית מכמה סיבות. הסיבה העיקרית היא שההטמעה מחייבת השקעת משאבים שווים בבתי-הספר הערביים והיהודיים, אך המשאבים מוגבלים, וסדר העדיפויות הרשמי אינו מתיישב עם גישה זו. יחד עם זאת, גישת הפרדה הנשלטת גם סבורה, כי אין לתת לחינוך הערבי סוג כלשהו של אוטונומיה, מכיוון שדבר זה מנוגד לאופי היהודי-ציוני של המדינה ופוגע בביטחונה. המודל שהנחה את מדיניות החינוך בבתי-הספר

הערביים מבוסס על הפרדה מנהלית-מגזרית, תוך כדי שליטה יהודית על הניהול, על המינויים, על המשאבים, וחשוב מכל על התכנים של מערכת החינוך (אלחאגי, 2002). במסגרת מדיניות זו, נהפכה מערכת החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית ל"חינוך לערבים" הנשלט על-ידי יהודים באמצעות המדינה, ודרכו מועברים האידיאולוגיה והנרטיב של הרוב היהודי הדומיננטי (אלחאגי, 2002; אמארה ומרעי, 1999).

לפי קימרלינג (2004), תוכנית הלימודים בבתי-הספר הממלכתיים הערביים בישראל נכתבה במטרה ליצור זהות עדתית חדשה של הפלסטינים אזרחי ישראל, ולהביא לדה-פלסטיניזציה שלהם. ההיסטוריה שלהם מוגשת כהיסטוריה ערבית כללית, אשר מוצגת כמתלכדת עם זו של מדינת ישראל. מלמדים אותם את הקוראן (למוסלמים) ואת הברית החדשה (לנוצרים), אך גם תנ"ך וספרות עברית. קימרלינג (2004) מדגיש, כי הפלסטינים אזרחי ישראל נעשו אזרחים דו-לשוניים ודו-תרבותיים, שחונכו לציית "לדמוקרטיה הישראלית", אך בה בעת הופקעו אדמותיהם בשיטתיות, והגישה לרוב הטובין החברתיים נמנעה מהם (קימרלינג, 2004).

באשר להוראת ההיסטוריה, תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר ערביים ויהודיים עברה שלבים שונים מאז קום המדינה. הגרסה הראשונה עוצבה בתחילת שנות החמישים, הגרסה השנייה באמצע שנות השבעים, והגרסה השלישית באמצע שנות התשעים (אלחאגי, 2002). בגרסה הראשונה, בתוכנית לבתי-הספר היהודיים הושם דגש על התוכן הלאומי-יהודי, ועל הקניית הכרה לאומית יהודית. מטרה כזו לא זכתה כלל לאזכור בתוכנית לבתי-הספר הערביים, בה התעלמו טוטלית מהתוכן הערבי הלאומי (פרס, ארליך ויובל-דיוויס, 1972; אלחאגי, 2002). בגרסה השנייה, התווסף לתוכנית לבתי-הספר הערביים יעד, והוא ציון ההזדהות עם האומה הערבית, המוזכרת באופן כללי ללא התייחסות לעם הפלסטיני. כמו כן, המטרות מדגישות את השאיפה לשלום בבתי-הספר הערביים, לעומת המטרות שבוסחו לבתי-הספר היהודיים, אשר בניסוחן השאיפה לשלום או לדו-קיום אינה מוזכרת כלל וכלל (אלחאגי, 2002). כלומר, גם גרסה זו מנוסחת בזהירות, ורחוקה מלהיות מקבילה ליעדיה של התוכנית לבתי-הספר היהודיים. בגרסה השלישית מופיעה כבר הצהרה בתוכנית לבתי-הספר הערביים על טיפוח תחושת שייכות לעם הפלסטיני ולאומה הערבית, אך מבלי לוותר על טיפוח תחושת השייכות למדינת ישראל ולאזרחיה היהודים. גם לאחר שינוי זה מתקבלת, לדעת אלחאגי (2002), תמונה אסימטרית עם אמות מידה שונות ליהודים ולערבים. שכן, תוכנית הלימודים בבתי-הספר הערביים דורשת מהתלמיד להפנים את הערכים "רב-תרבותיות" ו"דו-קיום", תוך הכרה בעליונותה של הקבוצה הדומיננטית, והפנמת הגדרתו של הרוב ביחס לאופי המדינה ולמערכת היחסים בתוכה. לעומת זאת, בבתי-הספר היהודיים, תוכנית הלימודים מהווה המשך התוכניות הקודמות, ובמרכזה עומד עדיין התוכן הלאומי. תוכנית זו, להבדיל מהתוכנית המיועדת לבתי-הספר הערביים, נטולת עקרונות רב-תרבותיים. במקום ההכרה בייחודיות התרבותית של עמים שונים, ובעיקר של התרבות הערבית השכנה, מתמקד התלמיד באופן בלעדי בהכרת הייחודיות התרבותית של העם היהודי הישראלי ובהכרת ייחודו בין העמים. מצב זה משקף מערכת דואלית של אתנוצנטריות בקרב הרוב, לעומת רב-תרבותיות נשלטת בקרב המיעוט (אלחאגי, 2002).

מי הם הפלסטינים אזרחי ישראל?

מאחר שהמחקר הנוכחי עוסק בהתייחסות של הפלסטינים אזרחי ישראל לשני הנרטיבים, חשוב להכיר אוכלוסייה זו, את מאפייניה הייחודיים, ואת מיקומה הייחודי כמיעוט במדינת רוב יהודי. לאחר ה"נכבה" של העם הפלסטיני ב-1948, חיו הפלסטינים בישראל תחת כיבוש צבאי שנמשך עד 1967. באותה תקופה היו הפלסטינים בישראל מנותקים הן מאחיהם הפלסטינים מחוץ לגבולות המדינה והן מהחברה ומהכלכלה הישראלית. לאחר ביטול הממשל הצבאי, ובעיקר מאז תחילת שנות השבעים, חל שיפור במצבם הכלכלי של הפלסטינים בישראל, והתחזק ביטחונם העצמי כאזרחים המסוגלים להיאבק על זכויותיהם. באותה עת התרחש המפגש עם האוכלוסייה הפלסטינית בגדה המערבית וברצועת עזה, אשר העניק פרספקטיבה חדשה לפלסטינים בישראל, וחייד את הדיון בשאלת זהותם הלאומית (מבאע, 2000). מצב זה של הפלסטינים בישראל לא השתנה בהרבה גם לאחר כניסתנו לעידן המאה העשרים ואחת. שכן, לפי פלד (2000), מעמדם האזרחי של הפלסטינים בישראל נגזר מהעובדה כי מדינת ישראל, מכוח הגדרתה העצמית, כפי שנוסחה בחוק, איננה מדינתם של אזרחיה, אלא מדינת העם היהודי. על כן, האפשרויות העומדות בפני אזרחי המדינה הפלסטינים לנוכח עובדה זו הן מוגבלות ביותר (פלד, 2000).

המיעוט הפלסטיני בישראל אינו מוכר כקבוצה לאומית בעלת זכויות שוות או אף פחותות, אלא כקבוצה דמוגרפית המוגדרת כ"לא יהודית". הפלסטינים בישראל אינם חיים במצב של שוויון זכויות או שוויון הזדמנויות, עם זאת, היחסים בינם לבין המדינה אינם יחסי פיקוח ושליטה גרידא, אלא יחסים מורכבים יותר (בשארה, 1999). המיעוט הפלסטיני בישראל חי במציאות מפלה, מציאות זו, בצירוף גורמים נוספים, מביאה את הפלסטינים בישראל להתפתח כמיעוט במצוקה הצועד לקראת משבר, ומונעת ממנו לעבור התפתחות נורמלית (Ghanem, 1998; Rouhana & Ghanem, 1998). לטענת גאנם ואוסצקי-לזר (2001), השילוב של המרכיב הדמוקרטי המוגבל והמרכיב האתני בהכוננת המדיניות כלפי המיעוט הפלסטיני, מכביד על המיעוט במקום לעזור לו, יוצר תחושה מדומה של התקדמות ושילוב בחיי המדינה, ותחושה מוטעית של התפתחות נורמלית. לטענתם, מצב מבלבל זה גורם להתפוררות המבנה הפנימי הקיים של המיעוט, ועלול לגרום להסלמה ולמשבר (גאנם ואוסצקי-לזר, 2001). אלחאגי (2000) טוען, כי האוכלוסייה הפלסטינית בישראל נמצאת הן בשולי החברה הישראלית והן בשולי העם הפלסטיני, מצב אותו הוא מכנה "פריפריה כפולה".

קימרלינג (2004) מתייחס גם למצבם המיוחד של הפלסטינים בישראל. לפיו, טראומת הגירוש ההמוני של 1948 הייתה לא רק בבחינת זיכרון קשה עבור הפלסטינים אזרחי ישראל, אלא גם בבחינת לקח שנלמד. היה עליהם להלך בין הטיפות: מצד אחד, לתבוע את זכויותיהם, להגן על שארית אדמותיהם ולמחות, אך מצד אחר, להיזהר שלא לתת ליהודים עילה לעקרם מאדמתם (קימרלינג, 2004).

בסיכומו של דבר, הפלסטינים אזרחי ישראל הם אוכלוסייה ייחודית, ונמצאים במצב סבוך מאוד, בין הפטיש לסדן. על כן, סבורה אני, כי כאשר תלמידים מאוכלוסייה זו יחשפו לשני הנרטיבים במקביל תיתכנה שלוש תוצאות אפשריות ברמה התיאורטית:

1. התלמידים הפלסטינים אזרחי ישראל ידחו את הנרטיב הישראלי ויקבלו את הנרטיב הפלסטיני.
2. ידחו את הנרטיב הפלסטיני ויקבלו את הישראלי.

3. יקבלו את שני הנרטיבים, מתוך הכרה באחר, ומתוך הבנת המצב המורכב עמו מתמודדים שני העמים.

שלוש האפשרויות הללו מקורן בתיאוריות בפסיכולוגיה החברתית, העוסקות ביחסי מיעוט ורוב. לפי הלמס (1993), בקרב המיעוט עשויות להתפתח תפיסות שונות ביחס לרוב. המיעוט עשוי לפתח אידיאליזציה לתרבות הדומיננטית ולתפיסת העולם של הרוב, ולשלול את תפיסת העולם של קבוצת המיעוט אליה הוא משתייך (האפשרות השנייה). מאידך-גיסא, המיעוט עשוי לפתח זהות לאומית מגובשת, המבוססת על קבלת תפיסת העולם של קבוצתו, על תחושת שייכות לקבוצתו, ועל דחיית תפיסת העולם הסטריאוטיפית והיחס המפלה של הרוב כלפי המיעוט (האפשרות הראשונה). הלמס (1993) סבורה, כי כל אחד מבני קבוצת המיעוט יכול לנוע על פני רמות שונות בין שני הייצוגים הללו, שכן, מדובר ברמות התפתחות של הזהות הלאומית (הלמס, 1993). מוגני ופרז (1991) טוענים, כי למיעוט ישנו יתרון בייצוגי החברתיים על פני הרוב. כלומר, למיעוט יש יותר ייצוגים חברתיים על הרוב מאשר ההפך, והוא יודע להבחין בין הייצוגים שלו לבין הייצוגים של הרוב, עמו הוא מתחכך לעיתים קרובות.

את האפשרות השלישית ניתן להבין לפי בר-און (2005), שסבור, כי הזהות מורכבת מחלקי ה"אני" וחלקי ה"אחר", וכי ניתן להגיע לדיאלוג בין החלקים הללו שלעיתים סותרים ומאיימים זה על זה. הידברות מעין זו יש בה הכרה באחר ופוטנציאל להכלת הרב-קוליות והרב-תרבותיות (בר-און, 2005).

השערת המחקר הראשונה גרסה, כי ישנה סבירות גבוהה להופעת האפשרות הראשונה וסבירות נמוכה להופעת האפשרות השנייה. זאת, בעקבות המודעות הלאומית ההולכת וגוברת בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל בשנים האחרונות, ובעיקר לאחר האינתיפאדה השנייה באוקטובר 2000. באשר לאפשרות השלישית, הסבירות להופעתה גם היא נמוכה, מכיוון שהמיעוט הפלסטיני בישראל חווה טרגדיה מתמשכת, וסובל מיחס מפלה, קיפוח וחוסר שוויון, המקשים עליו להכיל את האחר הפוגע והמפלה.

השערת המחקר השנייה מתייחסת לפעילות של יצירת הנרטיבים המקדימה את פעילות חשיפת הנרטיבים מתוך החוברת. לפיה, תלמידים, אשר יעברו פעילות של יצירת נרטיבים בעצמם לפני חשיפתם לנרטיבים המוצגים בחוברת, יטו יותר לקבל את הנרטיב של האחר, הישראלי, ולהזדהות עמו, בהשוואה לתלמידים שלא יעברו פעילות כזו.

ההשערה השלישית גרסה, כי פעילויות החשיפה של התלמידים לנרטיבים, הדיון בהם, ופעילות יצירת הנרטיבים, יגבירו את הידע של התלמידים אודות תקופת 48', ובעיקר אודות הנרטיב שלהם, הפלסטיני, סביב תקופה זו. השערה זו מתבססת על העובדה, שהתלמידים הפלסטינים אזרחי ישראל לומדים את הנרטיב הישראלי בבית-ספרם באופן מסודר ושיטתי דרך ספרי היסטוריה (היסטוריה כתובה), ואת הנרטיב הפלסטיני הם לא לומדים באופן שיטתי בבית-ספרם, אלא כסיפורים או כחצאי סיפורים העוברים מפה לאוזן בעיקר במשפחה (היסטוריה אוראלית).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 84 נערים ונערות פלסטינים אזרחי ישראל, הלומדים בשלושה בתי-ספר תיכוניים שונים בשלוש ערים שונות: רמלה, חיפה ונצרת. התלמידים חולקו לשש קבוצות מיקוד, ובכל קבוצה השתתפו כ-15 תלמידים.

כלי המחקר

1. התלמידים קראו קטעים מתוך החוברת בהוצאת פריים - "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר", בעריכת דן בר-און וסמי עדוואן (2003). המחקר כלל צילומים נפרדים של הטקסט הפלסטיני ושל הטקסט הישראלי ביחס ל-1948 מתוך החוברת.
2. שאלון מובנה עם שאלות סגורות. השאלון בחן את הידע, הרגשות והעמדות של התלמידים בנוגע לתקופת 48', ואת מידת חשיפתם לשני הנרטיבים, הפלסטיני והישראלי. בשאלון זה נעשה שימוש בכמה פריטים מתוך השאלון שהוצג על-ידי שגיא, עדואן וקפלן (2002), שמטרתו לבחון את הידע, הרגשות והעמדות של התלמידים בנוגע לכמה אירועים אשר ביחס אליהם קיימת מחלוקת בין הישראלים לפלסטינים.
3. שאלון מובנה עם שאלות פתוחות. זהו שאלון קצר שכלל 7 שאלות פתוחות המתייחסות לנרטיבים שהוצגו לתלמידים ולפעילות שנעשתה בכיתה.

מערך המחקר

המחקר כלל ארבעה תנאים. בתנאי הראשון נחשפו התלמידים לנרטיב הפלסטיני בלבד. שתי קבוצות דיון עברו תנאי זה האחת ברמלה והשנייה בנצרת. בקבוצות אלה קראו התלמידים יחד קטעים נבחרים מתוך הנרטיב הפלסטיני כפי שזה מוצג בחוברת של פריים, ולאחר מכן, התקיים בו דיון. בתנאי השני נחשפו התלמידים לשני הנרטיבים, הפלסטיני והישראלי. שתי קבוצות דיון התנסו בו, האחת בחיפה והשנייה בנצרת. תחילה קראו התלמידים יחדיו את הנרטיב הפלסטיני והתקיים בו דיון, ולאחר מכן, קראו יחדיו את הנרטיב הישראלי וגם בו התקיים דיון. התנאי השלישי היה חשיפת התלמידים לשני הנרטיבים, הפלסטיני והישראלי, לאחר פעילות של יצירת הנרטיבים, והתנסות בו קבוצת דיון אחת ברמלה. בפעילות של יצירת הנרטיבים חולקו התלמידים לשתי קבוצות, קבוצה שייצגה את הפלסטינים וקבוצה שייצגה את הישראלים. הקבוצה שייצגה את הפלסטינים התבקשה לכתוב את הנרטיב הפלסטיני ולהציג בפני חברי הקבוצה הישראלית, והקבוצה שייצגה את הישראלים התבקשה לכתוב את הנרטיב הישראלי ולהציג בפני חברי הקבוצה הפלסטינית. לאחר הצגת שני הנרטיבים הכתובים של כל קבוצה בפני הקבוצה השנייה "היריבה" התפתח דיון קצר. בשלב הבא חולקו דפים מצולמים של קטעים נבחרים מתוך הנרטיב הפלסטיני כפי שהוא מוצג בחוברת של פריים, אותו התלמידים קראו יחד, והתקיים דיון. לאחר מכן, חולקו דפים מצולמים של קטעים נבחרים מתוך הנרטיב הישראלי, כפי שהוא מוצג בחוברת של פריים, אותו התלמידים קראו והתקיים דיון, שכלל גם דיון

מסכם של מהלך כל הסדנא. התנאי הרביעי כלל פעילות של יצירת הנרטיבים ללא חשיפה לאף אחד מהנרטיבים כפי שהם מוצגים בחוברת של פריים. בתנאי זה השתתפה קבוצת דיון אחת בנצרת, אשר יצרה בעצמה את הנרטיבים. בדומה לתנאי השלישי, גם כאן חולקו התלמידים לשתי קבוצות, קבוצה שייצגה את הפלסטינים וקבוצה שייצגה את הישראלים. הקבוצה שייצגה את הפלסטינים התבקשה לכתוב את הנרטיב הפלסטיני ולהציגו בפני חברי הקבוצה הישראלית, והקבוצה שייצגה את הישראלים התבקשה לכתוב את הנרטיב הישראלי ולהציגו בפני חברי הקבוצה הפלסטינית. תחילה הציגה הקבוצה "הפלסטינית" את הנרטיב הפלסטיני אותו יצרה וכתבה, ובעקבות ההצגה התקיים דיון. לאחר מכן הציגה הקבוצה "הישראלית" את הנרטיב הישראלי אותו יצרה וכתבה, ובעקבות ההצגה התקיים דיון.

בכל אחד מהתנאים האלה הועבר שאלון לפני פעילות החשיפה לנרטיבים ו/או פעילות היצירה של הנרטיבים. אותו שאלון הועבר גם אחרי הדיון שהתפתח בעקבות החשיפה ו/או פעילות יצירת הנרטיבים, בסוף המפגש עם התלמידים. השאלון שהועבר בסוף המפגש כלל גם את השאלון הקצר עם השאלות הפתוחות, המתייחסות לנרטיבים שהוצגו ולפעילות שנעשתה בכיתה.

הנתונים הכמותיים נותחו על-פי ניתוח שונות עם מדידות חוזרות MANOVA, על מנת לבדוק אם התקבלו הבדלים מובהקים בין המדידה הראשונה לשנייה, כאשר זמן המדידה שימש כמשתנה תוך-בדקי, והתנאי כמשתנה תוך-בדקי. כמו כן, נערכו מבחני T-test לשם השוואה בין הקבוצות השונות שעברו תנאים שונים. הנתונים האיכותניים נותחו לפי ניתוח תוכן תמטי. נבדקו התמות המרכזיות העולות מתוך החומר האיכותני, באיזה מידה הן תומכות בהשערות המחקר, ובאיזה מידה הן מעלות סוגיות חדשות עליהן לא נתתי את הדעת מראש.

ממצאים ודיון

בפרק זה אציג ואדון תחילה בממצאים הקשורים להשערות המחקר, ולאחר מכן אציג ואדון בכמה ממצאים מעבר להשערות המחקר.

ההשערה הראשונה אוששה. עולה, כי הרוב המכריע של התלמידים הפלסטינים אזרחי ישראל מקבלים את הנרטיב הפלסטיני ודוחים את הישראלי. הן מתוך הממצאים הכמותיים והן מתוך הממצאים האיכותניים עולים רגשות של אהדה ושל הזדהות כלפי הנרטיב הפלסטיני, ורגשות של כעס כלפי הנרטיב הישראלי. רגשות אלה מייצגים את המדדים האינדיקטיביים ביותר לקבלת הנרטיב הפלסטיני ולדחיית הנרטיב הישראלי. הממצאים הכמותיים מראים כי יותר מ-50% מהתלמידים מרגישים הזדהות עם עמדת הפלסטינים בנוגע לאירועי '48 "כנכבה", בשתי המדידות השונות, ויותר מ-70% מהם מרגישים כעס כלפי עמדת הישראלים בנוגע לאירועי '48 כמשקפים את יכולתם בהישרדות ובעצמאות. טבלה מס' 1 מציגה את אחוזי התלמידים שציינו רגשות שונים ביחס לשתי העמדות, הפלסטינית והישראלית, בכל אחת משתי המדידות.

טבלה מס' 1: התפלגות התלמידים שציינו רגשות שונים ביחס לשתי העמדות בשתי המדידות (באחוזים)

אירועי 48 כנכבה מדידה ראשונה

מדידה שנייה	N=84
אני מרגיש הזדהות עם עמדה זו	N=84
	51.2
	54.8
אני מרגיש כעס כלפי עמדה זו	
	15.5
	26.2
עמדה זו לא מעוררת בי רגש ספציפי	
	10.7
	4.7
עמדה זו מעוררת בי רגשות מעורבים	
	22.6
	14.3
	100%
	100%

אירועי 48 כעצמאות

אני מרגיש הזדהות עם עמדה זו	
	2.4
	2.4
אני מרגיש כעס כלפי עמדה זו	
	71.4
	73.8
עמדה זו לא מעוררת בי רגש ספציפי	
	17.9
	13.1
עמדה זו מעוררת בי רגשות מעורבים	
	8.3

10.7

100%

100%

** כל נבדק יכול היה לבחור רגש אחד בהתייחס לכל אחד מאירועים אלו.

רגשות אלה עלו כאמור בחומר האיכותני הן בצורה ישירה והן בצורה עקיפה. התלמידים הביעו את רגשותיהם כלפי הנרטיב היהודי: "כעס, כעס על היהודים", "כועסים...", "זה מעצבן", "כעס... כעס". כלפי הנרטיב הפלסטיני התלמידים התבטאו בדברים הבאים: "אני מרגישה הזדהות גדולה", "אני מרגישה שהפסדתי המון דברים, והייתי רוצה לחזור ולחיות באותה תקופה... הפסדתי את הלאומיות שלי... מדינה שלי...", "מה שקרה להם כאילו קרה לנו".

מלבד זאת מראים הממצאים האיכותניים, כי החשיפה לנרטיבים בסדנאות סייעה לתלמידים להכיר את הנרטיב שלהם, הפלסטיני, הרבה יותר מאשר את הנרטיב של האחר, הישראלי. מרבית התלמידים ציינו בסדנאות, כי הם לא הכירו את הנרטיב הפלסטיני, וכי לא ידעו עובדות אודותיו. כך שהחשיפה לנרטיב הפלסטיני הפתיעה את מרביתם, וסייעה להם להכירו. ההנחה היא, כי הכרת הנרטיב הינה עדות עקיפה ואינדיקציה לקבלתו, וכן תנאי הכרחי וראשוני המאפשר את קבלתו.

ניתן להסביר ממצאים אלה, המאששים את ההשערה, בעזרת התיאוריה של הלמס (1993), המתתייחסת לתפיסות השונות אותן עשוי המיעוט לפתח ביחס לרוב. נראה, כי רוב התלמידים הפלסטינים בישראל פיתחו לעצמם או שעדיין מפתחים זהות לאומית מגובשת, המבוססת על קבלת תפיסת העולם של קבוצתם, על תחושת השייכות לקבוצתם, ועל דחיית תפיסת העולם הסטריאוטיפית והיחס המפלה של הרוב היהודי כלפיהם כמיעוט. ייתכן כי תהליך זה מתרחש בצל המצב המדיני בישראל בהקשר לסכסוך הישראלי פלסטיני, ובצל האירועים שקרו בשש השנים האחרונות מאז אינתיפאדת אוקטובר 2000, אשר בעקבותיה הנוער הפלסטיני בישראל עבר ועדיין עובר מעין התעוררות לאומית. רבינוביץ' ואבו בקר (2002) מאמינים בדור הצעיר, אותו הם מכנים "הדור הזקוף". הם טוענים כי דרך דור זה ניתן לראות שהאוכלוסייה הפלסטינית בישראל עברה שינוי מהותי, המתמצה בהבהרה ובחידוד של מאבק האזרחים הפלסטינים להשגת זכויות, מעמד וזהות הן במדינת ישראל בה הם חיים כאזרחים והן בעם הפלסטיני אליו הם משתייכים (רבינוביץ' ואבו בקר, 2002). הסבר נוסף לממצא זה ייתכן שטמון בתהליך אותו עברו התלמידים בעקבות החשיפה לנרטיב הפלסטיני באופן מסודר, באמצעות טקסט כתוב, בפעם הראשונה בבית-ספרם. נראה, כי החשיפה לנרטיב הפלסטיני הפתיעה את מרבית התלמידים, הוסיפה להם ידע ועובדות אודות הנרטיב שלהם, וגרמה להם להכיר אותו טוב יותר, ובכך להתקשות בהצדקת הנרטיב של האחר, הישראלי. כמו כן, ייתכן כי חשיפה זו גרמה לתלמידים לעמוד על ההבחנה בין הנרטיב שלהם, הפלסטיני, והנרטיב של האחר, הישראלי. שכן, ככל הנראה חלקם חווה בלבול מסוים בין שני הנרטיבים לפני הפעילות בסדנאות. כלומר, עד כה התלמידים הפלסטינים בישראל הכירו את הנרטיב של האחר ונחשפו אליו באופן מסודר, חשיפה

אשר הוסיפה להם נדבך בייצוגים החברתיים שלהם על האחר. אך כעת, בעקבות החשיפה לשני הנרטיבים, ובעיקר החשיפה המסודרת בראשונה לנרטיב שלהם, הם מסוגלים יותר להבחין בין הנרטיב שלהם לבין הנרטיב של האחר, ובמילים אחרות, להבחין בין הייצוגים החברתיים שלהם לבין אלה של האחר. דבר זה, לפי מוגני ופרז (1991), מחזק את המיעוט ומקנה לו יתרון בייצוגים החברתיים על פני הרוב. מעוז (2000) גם מתייחסת ליתרון של המיעוט על פני הרוב וטוענת, כי המיעוט מציג חלופה לעמדת הרוב, ומצליח לערער אותה, וכי השפעת המיעוט גדולה וארוכת טווח לעומת השפעת הרוב שהנה רגעית. מעוז (2000) מתייחסת ספציפית למקרה הישראלי-פלסטיני, לטענתה, הפלסטינים, כקבוצת מיעוט, גיבשו זהות לאומית פלסטינית איתנה, והם מפגינים כוח ויכולת השפעה בדיונים פוליטיים, כפי שהדבר בא לידי ביטוי למשל במפגשים בנווה שלום, אותם תיעדה מעוז וחקרה (מעוז, 2000).

ההשערה השנייה לא אוששה. נמצא כי פעילות יצירת הנרטיבים לא עוזדה את קבלת הנרטיב של האחר או עוררה יותר רגשות חיוביים כגון הזדהות כלפיו. הממצאים הכמותיים מצביעים על כך, שאין הבדלים מובהקים בין הקבוצות שחוו פעילות של יצירת נרטיבים (קבוצות שעברו תנאים 3 ו-4) לבין הקבוצות שלא חוו פעילות כזו (קבוצות שעברו תנאים 1 ו-2) בשלושת המדדים הבודקים סבירות לפתרון הקונפליקט, תחושת הזדהות עם הנרטיב הפלסטיני, ותחושת הזדהות עם הנרטיב הישראלי. התבטאויות התלמידים במהלך הסדנאות תומכות בכך.

בעוצמת ההבנה של רגשות אחדים ניתן לאתר הבדלים מובהקים בין שני שלבי התהליך, אם כי בצורה שונה בקרב הקבוצות, וזאת, על-פי התנאי שעברו התלמידים (עם פעילות יצירה או ללא) ובהתאם לסוג הנרטיב. ביחס לנרטיב הפלסטיני, הובעה גאווה רבה יותר במדידה השנייה בקרב מי שעברו פעילות יצירה, בעוד מי שלא עברו פעילות יצירה הביעו בוושה רבה יותר כלפיו במדידה הראשונה, ואשמה רבה יותר כלפיו במדידה השנייה. כלומר, רגשות הבושה במדידה הראשונה התחלפו ברגשות אשמה במדידה השנייה בקרב התלמידים שלא עברו פעילות יצירה. באשר לרגשות כלפי הנרטיב הישראלי, מי שלא עברו פעילות יצירה הביעו כלפיו כבוד רב יותר במדידה השנייה, ומי שעברו פעילות יצירה הביעו כלפיו כעס רב יותר במדידה הראשונה. יחד עם זאת, הכעס כלפי הנרטיב הישראלי הינו הרגש היחיד שביחס אליו נמצא הבדל מובהק, מעבר לתנאים השונים ($t = -3.46, p < .001$) בין המדידה הראשונה ($M = 3.64; SD = 2.26$) לבין המדידה השנייה ($M = 4.45; SD = 2.09$), לטובת המדידה השנייה. כך, שלגבי רגש הכעס כלפי הנרטיב הישראלי, ניתן להסיק, כי מי שעברו פעילות יצירה הביעו רגש זה בעוצמה רבה יותר במדידה השנייה לעומת הראשונה. טבלאות 2 ו-3 מציגות את ההבדלים בין הקבוצות שעברו פעילות יצירת נרטיבים לבין אלה שלא עברו פעילות כזו בשתי המדידות, בהתייחס לתחושות התלמידים כלפי הנרטיב הפלסטיני והנרטיב הישראלי.

טבלה מס' 2: מציגה את ההבדלים בין הקבוצות שעברו פעילות יצירת נרטיבים לבין אלה שלא עברו פעילות כזו בשתי המדידות, בהתייחס לתחושות התלמידים כלפי הנרטיב הפלסטיני

	ללא יצירת נרטיבים	ללא יצירת נרטיבים	עם יצירת נרטיבים	מדידה ראשונה t שנייה t תנאי
				(n=56) עם יצירת נרטיבים
				(n=28) ללא יצירת נרטיבים
גאווה	3.96			4.50 (2.02)
				-1.19 (1.77)
				3.89 (24.)
				4.86 (2.09)
				-2.12 (1.67)
				2.52 (037.)*
				1.68 (1.86)
				2.13 (1.33)
				2.31 (036.)*
				1.78 (1.62)
				1.49 (1.29)
				4.45 (14.) כבוד
				4.82 (1.86)
				89.- (1.72)
				4.46 (37.)
				5.11 (1.91)
				-1.51 (1.53)
				3.21 (13.) אשם
				3.03 (1.87)
				42. (1.81)
				3.09 (67.)
				2.11 (1.79)
				2.50 (1.50)
				3.91 (015.)* כעס
				3.66 (2.07)
				50. (2.04)

3.35 (61.)
 3.57 (2.02)
 47.- (2.03)
 2.77 פחד (64.)
 3.00 (1.83)
 53.- (1.94)
 2.70 (60.)
 2.03 (1.88)
 1.61 (1.55)
 $p < 0.05$ (11.)

טבלה מס' 3: הבדלים בין הקבוצות שעברו פעילות יצירת נרטיבים לבין אלה שלא עברו פעילות כזו בשתי המדידות, בהתייחס לתחושות התלמידים כלפי הנרטיב הישראלי

מדידה ראשונה t	שנייה t תנאי	ללא יצירת נרטיבים	עם יצירת נרטיבים
(n=56) עם יצירת נרטיבים			
(n=28) ללא יצירת נרטיבים			
	1.41	גאווה	עם יצירת נרטיבים
			1.25 (93.)
			78. (80.)
			1.74 (44.)
			1.25 (1.54)
			1.60 (70.)
			2.95 בושח (11.)
			3.14 (2.10)
			41.- (2.01)
			2.78 (68.)
			3.43 (1.99)
			-1.37 (2.13)
			1.87 כבוד (17.)
			1.46 (1.58)
			1.25 (1.00)

2.13 (22.)
1.43 (1.71)
2.05 (83.)
2.30 אשם* (044.)
2.43 (1.87)
29.- (2.08)
2.28 (78.)
2.21 (1.95)
16. (1.52)
3.23 כעס (82.)
4.36 (2.33)
-2.20 (1.95)
4.13* (031.)
5.03 (2.19)
-1.87 (1.79)
2.25 פחד (07.)
2.53 (1.83)
67.- (1.85)
2.61 (50.)
2.64 (2.00)
07.- (2.00)
$p < 0.05$ (95.)

תחושת גאווה מתעוררת כאשר חווים אירוע אשר מחזק ומאשר את ה"אני" ואת תחושת הערך העצמי שלנו, או כאשר מזכירים אירוע כזה מעברנו או חושבים עליו, אירוע המוסיף למעמדנו האישי והחברתי. אנו חווים גאווה ברגע שההישג הוא שלנו או של אנשים עמם אנו מזדהים, הישג אישי או קולקטיבי (לזרוס ולזרוס, 2001). נראה, כי פעילות היצירה שחוו התלמידים עוררה בקרבם אותה תחושה של אישור ושל חיזוק הערך העצמי וה"אני" האישי והקולקטיבי, בכך שיצרו בעצמם את הנרטיב שלהם. הפעילות לוותה בתחושת שליטה, בהפגנת ידע, בתחושת שייכות ובהזדהות עם אותם אנשים שחוו זאת בעבר. כך שתחושת הגאווה נזקפת לאותו עם ולאותם אנשים, להישרדותם ולהתמודדותם עם הכאב ועם האובדן.

תחושת הבושה הנה תחושה שמתעוררת בעקבות כישלון אישי, כאשר אדם חש שלא הגשים את האידיאל האישי או את אידיאל ה"אני" שלו. לעומתה, תחושת האשמה מתעוררת כאשר אנשים

חשים שחרגו מקוד מוסרי שקיבלו על עצמם כחלק ממערכת הערכים שלהם. אנשים אלה לא בהכרח עשו משהו רע, אך מאמינים שעשו זאת. האשמה נתפסת בעיני החברה כרגש חיובי יותר מהבושה, על-אף ששניהם מלווים בתחושת כאב. מידת הפגיעה ב"אני" ובערך העצמי גדולה יותר בתחושת הבושה, מבחינה חברתית, מאשר באשמה. באשמה אנו מבקשים לכפר על חטאינו בפומבי, אך את רגש הבושה אנו מסתירים מפני זולתנו (לזרוס ולרוס, 2001). הממצאים מצביעים, כי פעילות יצירת הנרטיבים לא רק חיזקה את תחושת ה"אני" ואת הערך העצמי בקרב התלמידים שעברו אותה, אלא גם הפחיתה את תחושת הכישלון ואת תחושת חוסר הגשמת האידיאל האישי, ובכך הפחיתה את תחושת הבושה. בנוסף, הפחיתה את תחושת החריגה מערכים מוסריים, הווה אומר, תחושת האשמה של התלמידים. ככל הנראה, עצם החוויה שהייתה כרוכה ביצירת הנרטיב שלהם, הפלסטיני, הקנתה תחושות של שליטה, של הבנה, של הזדהות ושל שייכות, ובכך עוררה את רגש הגאווה והפחיתה את רגשות הבושה והאשמה.

כאשר לרגש הכעס, מתעורר כאשר האדם חווה פגיעה משפילה בו או בקרוביו. כלומר, פגיעה ב"אני" גורמת לתגובה של השבת מלחמה ותחושת נקמה על הפגיעה, לשם שיקום ה"אני" הפגוע. רגש הכעס מתעורר גם כשאנו נתקלים באי-צדק, אפילו אם נגרם לאנשים שאיננו מכירים. המחויבות לצדק ולהגינות מהווה חלק חשוב בזוהר שלנו, מעין הרחבות של ה"אני" (לזרוס ולרוס, 2001). במקרים כאלה ייתכן שמדובר בפגיעה ב"אני" הקולקטיבי. נראה, כי פעילות היצירה של הנרטיב הישראלי לא הפחיתה את אותה פגיעה ב"אני" האישי והקולקטיבי, ואולי אף הגבירה אותה, ובכך הגבירה את תחושת הכעס. לעומת זאת, תחושת הכבוד של התלמידים כלפי הנרטיב הישראלי פחתה בעקבות יצירת הנרטיב הישראלי. דבר שככל הנראה מצביע על כך שיצירת הנרטיב הישראלי לוותה בתחושות שליליות בקרב התלמידים הפלסטינים.

לסיכומו של עניין מסתבר, כי מדובר כאן בתהליך דו-שלבי, שבו השלב הראשוני והמרכזי הוא הצגת הנרטיבים והדיון בהם, והשלב המשני מתייחס לדרך שבה מציגים את הנרטיבים, עם פעילות יצירה או ללא פעילות יצירה. על-אף שליצירת הנרטיבים לא היה תפקיד משמעותי באופן גורף, וברוב המדדים לא נצפתה אפקטיביות לתנאים בהם הייתה פעילות יצירה על פני אלה בהם לא הייתה, במדדים אחדים בלבד נמצא, כי "פעילות יצירה" הייתה יותר אפקטיבית מ"ללא פעילות יצירה". מדובר בשני המדדים הבאים: מדד לרגש גאווה ומדד לרגש אשמה כלפי הנרטיב הפלסטיני. תלמידים שעברו פעילות יצירה מרגישים גאווה גדולה יותר כלפי הנרטיב הפלסטיני מתלמידים שלא עברו פעילות כזו, וכן מרגישים אשמה פחותה כלפיו. לעומת זאת, בנוגע לנרטיב הישראלי, נמצאה השפעה ל"פעילות יצירה" בשני מדדים אחרים לרגשות: מדד לרגש כעס ומדד לרגש כבוד, אך השפעה זו איננה אפקטיבית. שכן נמצא כי פעילות היצירה הגבירה את רגש הכעס בקרב התלמידים, והפחיתה את רגש הכבוד בקרבם כלפי הנרטיב הישראלי.

ההשערה השלישית אוששה חלקית. לצורך בדיקת השערה זו חולק הידע לשני סוגים: ידע נתפס וידע ספציפי עובדתי. התקבלו שני ממצאים סותרים באשר לשני סוגי הידע. באשר לידע הנתפס, נמצא הבדל מובהק של זמן בידע הנתפס של התלמידים ביחס ל-48' מנקודת ראות פלסטינית ($F=38.78, p<.000$), ומנקודת ראות ישראלית ($F=25.38, p<.000$), המתבטא בירידה בידע הנתפס במדידה השנייה. אפקט מקביל נמצא גם ביחס לרמת הביטחון סביב הידע הנתפס

על 48' מנקודת ראות פלסטינית ($F=27.61, p<.000$), ומנקודת ראות ישראלית ($F=27.61, p<.000$), כך שרמת הביטחון של התלמידים בסוג ידע זה גם ירדה במדידה השנייה. כך שלכאורה, ההשערה לא אוששה כשנבדקה בהקשר לידע הנתפס. טבלה מס' 4 מציגה ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מארבעת התנאים, בשתי נקודות הזמן השונות (לפני הסדנא ואחריה) בהתייחס לידע הנתפס של התלמידים.

טבלה מס' 4: ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מארבעת התנאים, בשתי נקודות הזמן השונות (לפני הסדנא ואחריה) בהתייחס לידע הנתפס של התלמידים

תנאי	1	2	3	מדידה (זמן)	1	2	1	2
2	1	2	ידע נתפס לגבי מה שאירע ב 48' מנקודת ראות פלסטינית	3.11				
								2.28 (63.)
								2.61 (94.)
								1.93 (1.06)
								3.00 (81.)
								1.93 (93.)
								2.00 (88.)
								1.84 (91.)
								2.03 (99.) ביטחון לגבי נקודת מבט זו
								1.75 (69.)
								2.21 (80.)
								1.79 (74.)
								2.67 (79.)
								1.67 (90.)
								1.77 (49.)
								1.31 (73.)
								2.93 (63.) ידע נתפס לגבי מה שאירע ב 48' מנקודת ראות ישראלית
								2.75 (77.)
								2.96 (1.07)
								2.37 (84.)
								3.33 (1.04)

2.20 (62.)
2.54 (86.)
1.69 (78.)
2.18 (75.) ביטחון לגבי נקודת מבט זו
1.93 (55.)
2.25 (72.)
1.89 (84.)
2.60 (80.)
1.80 (1.05)
2.23 (56.)
1.70 (83.)
(72.)

באשר לידע הספציפי, ההשערה אוששה ונמצא כי בשלוש השאלות המציגות כל אחת ארבע אפשרויות של תשובות מספריות, התקבל אפקט של אינטראקציה בין התנאי לזמן ואפקט פשוט של זמן, שהתבטא בעלייה במידת הידע המובחן והספציפי במדידה השנייה לעומת המדידה הראשונה. בשאלה המתייחסת למספר התושבים הפלסטינים בארץ לפני 1948, נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F=6.48, p<.001$), ואפקט פשוט לזמן ($F=39.99, p<.000$). בשאלה המתייחסת למספר הפלסטינים שנשארו בארץ אחרי 1948, נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F=2.78, p<.047$), ואפקט פשוט לזמן ($F=7.84, p<.006$). גם בשאלה המתייחסת למספר הערים והכפרים הפלסטיניים שנהרסו ונחרבו ב-1948, נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F=11.60, p<.000$), ואפקט פשוט של זמן ($F=4.15, p<.045$).

מכאן מתברר, כי ביחס לשלוש השאלות הללו, מעבר לתנאים השונים, נמצאה עלייה במידת הידע הספציפי ובמידת הביטחון בו, וכי הגורם שמסביר זאת הנו פרק הזמן שעבר בין הצגת השאלון בראשונה לבין הצגתו בשנייה. כלומר, התהליך שהתרחש הביא לעלייה זו. לגבי השאלה הרביעית שנכללה במקבץ פריטים אלו המגדירים את הידע הספציפי, ושהציגה חמש אפשרויות של תשובות מילוליות ולא מספריות, נמצא אפקט אינטראקציה מובהק בין תנאי לזמן ($F=5.45, p<.002$), אך לא נמצא אפקט פשוט של זמן ($F=2.73, p<.10$). כאן התרחשה עלייה בידע בקבוצות שעברו תנאים 2 ו-3, וירידה בקבוצות שעברו תנאים 1 ו-4. טבלה מס' 5 מציגה ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מארבעת התנאים בשתי המדידות השונות, בהתייחס לידע הספציפי של התלמידים.

טבלה מס' 5: ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מארבעת התנאים בשתי המדידות השונות בהתייחס לידע הספציפי של התלמידים

תנאי 1 2 3 4 מדידה (זמן) 1 2 1 2 1 2 1 2 מה היה מספר התושבים הפלסטינים בארץ לפני	3.26 1948
	4.71 (1.48)
	3.81 ((1.98
	5.78 (1.55)
	2.73 (1.50)
	5.40 (59.)
	5.00 (1.59)
	5.54 (1.68)
2.65 1948 כמה פלסטינים נשארו בארץ אחרי	(1.39)
	1.86 (1.09)
	3.15 (1.51)
	2.67 (1.23)
	3.00 (2.04)
	1.33 (84.)
	1.92 (59.)
	2.58 (1.58)
5.03 1.13 מה היה מספרם של הכפרים והערים הפלסטינים לפני 1948 ביחס למספרם היום	(1.13)
	4.75 (1.75)
	3.78 (2.14)
	4.53 (2.04)
	4.53 (2.13)
	5.93 (1.46)
	5.15 (1.23)
	4.31 (1.32)
2.96 1.67 מהו מספר הכפרים והערים הפלסטינים שנהרסו ונחרבו ב-1948	(1.67)
	3.68 (1.65)
	2.39 (2.36)
	3.46 (1.01)

3.13 (2.22)

4.80 (99.)

5.31 (1.55)

3.46 (1.38)

(2.20)

ממצאים אלה של שני סוגי הידע, הנתפס והספציפי, הם לכאורה סותרים והפוכים. ניתן להסביר סתירה לכאורה זו באמצעות מושג ההתמרה. מושג ההתמרה מציין, כי אופני הקטגוריזציה השגרתית בהם אדם משתמש בכדי לתפוס את המציאות מתגלים כבעייתיים ולא תקפים, ועל-כן הוא מתנסה במודע או שלא במודע בהערכה ובכחינה מחדש של האופן בו הוא מבנה את תפיסותיו ביחס לאובייקטים שונים (לזר, 2002). במרבית המקרים התודעה הנה מתמשכת ללא הפרה או חלוקה. אולם לעיתים התודעה מצויה במצב של "שבירה" של האיכות או של התוכן שלה, וכך הקשר בין מה שהיה קודם לכן לבין מה שישנו עתה נחלש או מתנתק (James, 1890).

מושג ההתמרה כולל הן שינוי במרכיב הקוגניטיבי של העמדה (שינוי בהבנה), והן שינוי במרכיבים הרגשיים וההתנהגותיים של העמדה. לפי מושג ההתמרה, תפיסת אובייקט העמדה אינה בהכרח דיכוטומית במובן שמשיב יכול להראות יחס חיובי או שלילי לאובייקט העמדה, אלא שמשיבים יכולים להתנסות במצב ביניים של חוסר בהירות או בגיבוש תפיסה חדשה ורב-ממדית של אובייקט העמדה, הכוללת בו-זמנית צירוף של היבטים ומרכיבים חיוביים, שליליים וניטרליים שונים שלו. לפי לזר (2002), ניתן לזהות התמרה אם המשיב מראה על שלושה או יותר מקרים של "אי-תואמות חריפה". "אי-תואמות חריפה" מזהה את המשיב הראה על היפוך בכיווני דירוגי הסולם והערכתם. דהיינו, המשיב ציין ערכים גבוהים (או נמוכים) יותר במדידה השנייה מאשר במדידה הראשונה, והעריך כי שינה את עמדתו בכיוון ההפוך בדירוג כיום בהשוואה למדידה הקודמת (Then rating). ההנחה היא, כי דירוגים חריגים אלו מצביעים על מצב שבו ההבנה השגרתית נראית כלא מתאימה לתיאור המתרחש, משום שקיים פער בהשוואת הממדים של האובייקט, וזו מתבררת כבעייתית, וכי הופיע הבדל איכותי במאפייני האובייקט, כמו גם אי-בהירות לגביו וניסיון להעריכו מחדש (לזר, 2002).

סתירה כזו, שנתקבלה במחקר הנוכחי, בין הממצאים הנוגעים לידע הנתפס לבין אלה הנוגעים לידע הספציפי-עובדתי, המראה דווקא על ירידה בידע הנתפס ורמת הביטחון בו ועל עלייה בידע הספציפי ורמת הביטחון בו, ייתכן כי מצביעה על התמרה בידע הנתפס של התלמידים. שכן, הלכה למעשה, הידע הממשי של התלמידים על הנרטיב הפלסטיני ועל עובדות אודותיו גדל במדידה השנייה לעומת הראשונה, וכן עלתה רמת הביטחון בידע זה. אך ככל הנראה לאחר חשיפת התלמידים לנרטיב הפלסטיני בצורה מסודרת וחשיפתם לעובדות שלא ידעו קודם לכן, גרמה להם לפקפק בתפיסתם ובהערכתם את הידע שלהם, ולחוש פחות בטוחים בו, ובכך לשנות את הבנתם לשאלה המתייחסת לידע הנתפס. לכן, זוהי סתירה לכאורה, מאחר שאחד הממדים של הידע (הידע הנתפס) עבר כנראה המשגה והבנה מחדש במדידה השנייה.

ממצאים נוספים מעבר להשערות המחקר

ממצא מרכזי שהתברר ובלט במהלך המחקר, מעבר להשערות המחקר, מתייחס לפער בין ההגדרה העצמית של התלמידים, כפי שהתבטאה בנתונים הכמותיים (שאלונים לפני ואחרי הסדנאות), לעומת זו שבאה לידי ביטוי בנתונים האיכותניים. נמצא כי כשני שלישי מכלל התלמידים במדגם הגדירו את עצמם כ"ערבי" גם במדידה הראשונה וגם במדידה השנייה. זאת לעומת האחוזים הקטנים יחסית של התלמידים שכללו בתוך הגדרת הלאום את המונח פלסטיני: "פלסטיני", "פלסטיני ערבי", "פלסטיני החי במדינת ישראל", ערבי פלסטיני", "פלסטיני חי במדינת פלסטין", "פלסטיני ישראלי". לעומת זאת, מתוך החומר האיכותני עולה, כי התלמידים חשים פלסטינים ומגדירים את עצמם כפלסטינים. טבלה מס' 6 מציגה את התפלגות אופני ההגדרה בהם השתמשו התלמידים על מנת להגדיר עצמם בכל אחת מהמדידות.

טבלה מס' 6: התפלגות אופני ההגדרה בהם השתמשו התלמידים על מנת להגדיר עצמם בכל אחת מהמדידות

הגדרות שונות ללאום כפי שנוסחו על-ידי התלמידים	מדידה ראשונה	מדידה שנייה
1 פלסטיני	8.3	8.4
2 ישראלי	4.8	3.6
3 ערבי	66.7	68.7
4 פלסטיני ערבי	-	2.4
5 ערבי ישראלי	2.4	4.8
6 פלסטיני החי במדינת ישראל	1.2	-
7 ערבי פלסטיני	10.7	8.4
8 פלסטיני חי במדינת פלסטין	-	1.2
9 פלסטיני ישראלי	2.4	1.2
10 מוסלמי	1.2	-
11 חיפאי	2.4	-
12 לא השיב	-	1.2

פער זה בין ההצהרה הפורמלית של התלמידים בכתב (בשאלונים) ביחס להגדרתם הלאומית כערבים, לבין תחושותיהם המועברות דרך הסדנאות והצגת עצמם בסדנאות כפלסטינים, ניתן להסבירו על-ידי תיאוריות האימון-Theory of Practice אותן מציגים החוקרים (Argyris & Schon (1974). תיאוריות האימון-Theory of Practice מכילות סט של תיאוריות פעולה - Theory of Action הקשורות זו בזו. תיאוריות הפעולה מגדירות את הפעולות אשר יש לבצע בהנחות רלוונטיות, כדי לקבל את התוצאות הרצויות, כמוכן בתנאים ובמקרים אשר הוגדרו כמתאימים לסיטואציות האימון (Practice). החוקרים

מבחינים בין סוגים שונים של תיאוריות פעולה. אחת ההבחנות היא בין תיאוריות פעולה מוצהרות-Theory Espoused לעומת תיאוריות פעולה בשימוש-Theory in Use. תיאוריית פעולה מוצהרת-Theory Espoused הינה תיאוריית פעולה לה באמן האדם ודרכה הוא מתקשר עם אחרים. הווה אומר, אם אדם נשאל כיצד יתנהג בנסיבות מסוימות, הוא יענה לפי תיאוריית הפעולה המוצהרת שלו לנסיבות אלה. לעומתה, תיאוריית פעולה בשימוש-Theory in Use הינה התיאוריה אשר משפיעה וקובעת את הפעילויות של האדם הלכה למעשה. ניתן ללמוד על התיאוריה בשימוש של אדם אך ורק על-ידי תצפית על התנהגותו. תיאוריה זו עשויה להיות תואמת לתיאוריה המוצהרת או לא תואמת לה. כמו כן, הפרט עשוי להיות מודע או לא מודע לחוסר ההתאמה בין שתי התיאוריות הללו. חוסר ההתאמה, ככל הנראה, עשוי להופיע כתוצאה מגורמים פנימיים כגון קונפליקט כלשהו, או גורמים חיצוניים שלעיתים מעכבים, משנים או משתקים את התנהגות האדם (Argyris & Schon, 1974).

לפי תיאוריה זו, ציון "ערבי" בשאלונים מייצג את תיאוריית הפעולה המוצהרת של התלמידים. לעומת זאת, הצגת עצמם כפלסטינים במהלך הדיונים בסדנאות מייצגת את התיאוריה בשימוש שלהם. ייתכן מאוד כי פער זה משמש כאקט הישרדותי, ונובע מחשש כלשהו לא מודע מלהיות מזוהים עם הפלסטינים מעבר לקו הירוק. זאת, על מנת שיוכלו להיות בשקט, בלי התנכלויות מצד הרשויות, וללא מתן לגיטימציה לדעה הרווחת בקרב היהודים הישראלים, שאם הפלסטינים בישראל לא יהיו מסופקים מהיחס של המדינה כלפיהם, תמיד יוכלו לעבור למדינה הפלסטינית העתידה לקום. כמו כן, ייתכן כי פער זה משקף קונפליקט פנימי בו התלמידים עסוקים, המתייחס לשאלת השייכות, לאיזו קבוצה הם חשים שייכים יותר ובאיזו קבוצה חשים מקובלים יותר. קונפליקט פנימי אחר שיתכן כי פער זה גם משקף, עשוי להתפתח בעקבות המבוכה והבלבול של התלמידים לנוכח הגדרתם כערבים על-ידי ה"אחרים", היהודים הישראלים, לעומת תחושתם הם והגדרת עצמם כפלסטינים. בעקבות כך הם עלולים לנסות ולרצות את ה"אחרים" בהצהרותיהם ובהתנהגותם כלפי חוץ על מנת להימנע מהמבוכה הכרוכה בכך ומתגובות לא רצויות של ה"אחר".

ממצאים נוספים מעבר להשערות המחקר עלו מתוך הניתוח התמטי של החומר האיכותני. במאמר זה אתייחס לתמות אחדות מבין התמות המרכזיות שעלו.

השפה - הכוונה לשפת אמם של התלמידים, הערבית, שבלטה כתמה מאוד מרכזית. נמצא הבדל בין התלמידים מנצרת לבין התלמידים מרמלה ומחיפה מבחינת השליטה שלהם בשפה הערבית. התלמידים בערים המעורבות, בחיפה ובעיקר ברמלה, התקשו בהבנת הנקרא, בהבעה מילולית ובהבעה בכתב, וניכר כי אוצר המילים שלהם בערבית דל. זאת לעומת התלמידים מנצרת, אשר הפגינו שליטה בשפה הערבית, הן בהבנת הנקרא והנשמע והן בהבעה שפתית מדוברת וכתובה. כך שהשפה הערבית שבפיהם עשירה ורהוטה. כמו כן, בערים המעורבות, ובעיקר ברמלה, בלטה מאוד תופעת השפה הערבית ה"מעוברתת" - שילוב מילים או משפטים שלמים בשפה העברית במהלך הדיבור השוטף, או בהתנסחות בכתב של התלמידים בשפה הערבית. סיבה עיקרית לכך טמונה בעובדה, ששפת הספרים המדעיים (מתמטיקה, ביולוגיה, כימיה, וכדומה) בבתי-הספר בערים המעורבות במרכז (רמלה, לוד ויפו) הינה השפה העברית, על-אף ששפת ההוראה הרשמית בבתי-הספר הללו הינה השפה הערבית (נביה, 1999). כמו כן, לפי טענת כמה חוקרים, נמצאת

האוכלוסייה הפלסטינית בישראל הן בשולי החברה הישראלית והן בשולי החברה הפלסטינית (אלחאגי, 2000; בשארה, 1996). אלחאגי (2000) מכנה מצב זה כ"פריפריה כפולה". ייתכן מאוד ש"פריפריה כפולה" זו מתבטאת ומשתקפת גם בשפה הערבית. הפלסטינים בישראל נעשו אזרחים דו-לשוניים ודו-תרבותיים (קימרלינג, 2004). הדבר מתבטא בעיקר בערים המעורבות, שם יש הכרח לפתח דו-לשוניות מגיל מאוד צעיר, להבדיל מערים או מכפרים ערביים גרידא, שם נדרשים לכך בגיל מבוגר יותר, כאשר מתעורר הצורך להתחכך עם יהודים בחיי היומיום באוניברסיטה, בעבודה וכדומה. ככל הנראה דו-לשוניות המתפתחת בגיל צעיר בקרב התלמידים בערים המעורבות פוגעת בשפתם המקורית, שפת האם הערבית, ומותירה אותה, למרבה הצער, דלה וכחות נחוצה. דו-לשוניות ודו-תרבותיות המוזכרות כאן באות לידי ביטוי גם בשמותיהם של כמה מהתלמידים בערים המעורבות (ברמלה ובחיה), אשר "שודרגו" על מנת שיתאימו לשימוש בשפה העברית. ניתן להתייחס לכך כפן נוסף של תופעת ה"עברות" של השפה הערבית. משבר שפתי זה יחד עם בלבול בזהות, קשור למשבר ההולך ומבשיל בערכים התרבותיים והחברתיים בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל, עליו דיברו גאנם ואוסצקי-לזר (2001). על-פי חוקרים אלה, מדינת ישראל מציעה מוסדות תרבות ופעילויות אומנותיות ותרבותיות תוססות, אך אלה נשלטים בידי היהודים ואופיים הינו יהודי-ציוני ושפתם עברית. על כן, הפלסטינים בישראל נותרים בשולי עשייה זו, עם אפשרות לאמץ בעיקר את הברק החיצוני של התרבות הישראלית המערבית, ללא כל קשר לשורשים האותנטיים של עצמם (גאנם ואוסצקי-לזר, 2001).

החשיפה לנרטיב הפלסטיני בראשונה בבתי-הספר בלטה כתמה מרכזית נוספת. כאמור, חשיפת התלמידים הפלסטינים בישראל לנרטיב שלהם, הפלסטיני, נעשית באמצעות היסטוריה אוראלית, העוברת מפה לאוזן, ולא דרך היסטוריה כתובה הנלמדת בבתי-ספר באופן מסודר ומובנה. כלומר, התלמידים לא לומדים בבית-ספרם את הנרטיב הפלסטיני, אלא נחשפים אליו בעיקר דרך שמועות וסיפורים בלתי שלמים, לרוב מפי סביבהם והוריהם, וחלקם מפי מוריהם. התלמידים, בעיקר בסדנאות ברמלה ובחיה, ביטאו שמחה על כך שהם שומעים ומדברים על הנרטיב שלהם, הפלסטיני, בבית-ספרם, ו/או לחלופין תחושת כעס על כך שלא ידעו מה קרה לעמם קודם לכן, ולא למדו זאת בבית-ספרם. בבית-הספר בו נערכו הסדנאות בנצרת מכירים התלמידים את הנרטיב שלהם, הפלסטיני, ולומדים אודותיו בבית-הספר בצורה בלתי פורמלית. הם מקיימים טקס ליום הנכבה, מבקרים בכפרים העקורים ומניפים דגל שחור ביום העצמאות. בכל זאת, נשמעו בחלק מהסדנאות בנצרת ביטויים של שמחה על כך שהם דנים בנושא, וביטויים של כעס על כך שהממסד הישראלי מונע מהם במכוון ללמוד את הנרטיב שלהם. בסדנאות שנערכו בנצרת מתחו התלמידים ביקורת על תוכנית הלימודים בהיסטוריה, וטענו כי מלמדים אותם דברים בלתי נכונים על ההיסטוריה שלהם, וכי הנרטיב הישראלי אותו לומדים בספרי היסטוריה הוא שקרי, ואחת ממטרותיו המרכזיות היא לעורר סימפטיה ורחמים בקרב התלמידים הפלסטינים כלפי הישראלים. באחת הסדנאות בנצרת התלמידים אף העלו ספקות בנוגע לשלמות הנרטיב הפלסטיני שהוצג להם מתוך החוברת של פריים, כחלק ממגמה מכוונת של הישראלים להסתיר מידע הנוגע לאותה תקופה. תלמידים אלה חשים, כי זה מה שהממסד הישראלי מעוניין שהם

ידעו, ולא מאפשר להם לדעת מעבר לזה. דברים אלה מחזקים את טענת אלחאגי (2002) לגבי המדיניות שמנחה את המדינה ביחסה כלפי מערכת החינוך בסקטור הערבי, מדיניות של הפרדה מנהלית-מגדרית, המאפשרת שליטה יהודית בניהול, במינוריים, במשאבים ובעיקר בתכנים של מערכת החינוך (אלחאגי, 2002).

חששותיהם של התלמידים מההקלטה מהווים תמה מרכזית נוספת אשר עלתה בכל הסדנאות. ככל הנראה, התלמידים זיהו אותי כחלק מן הממסד, מאחר שביקשתי לשמוע את עמדותיהם ואת רגשותיהם בנושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני, והקלטתי זאת. כך שדבריהם מתועדים מילה במילה בנוסף לקולם ולשמותיהם.

תמה זו בלטה במיוחד בנצרת, אותה עיר בה נראה על פניו שאין חשש להתעסק בנושא רגיש זה. אדרבא, זו הייתה העיר היחידה שבה לא נתקלתי בבעיה בעת גיוס בית-הספר למחקר, ובדיעבד הסתבר כי הנושא מדובר בבית-הספר באופן גלוי. זו אותה עיר בה הפגינו התלמידים שליטה גבוהה יותר בידע על הנרטיבים, זהות פלסטינית מגובשת ועמדות מגובשות יחסית לבני גילם בבתי-ספר אחרים. היה מצופה, כי דווקא עם רקע כזה ופתיחות מעין זו לנושא יפגינו התלמידים בנצרת פחות חשש מההקלטה משאר התלמידים במחקר מהערים האחרות (רמלה וחיפה). ייתכן כי הדבר נובע ממודעות לבעייתיות הנושא. שכן, ככל שעולה המודעות לנושא ולעיסוק בו, עולה גם המודעות לסכנות הכרוכות בכך. ייתכן מאוד כי התלמידים בנצרת מביעים יותר חשש מההקלטה מאחר שהם מודעים יותר לקשיים בהם נתקלים אלה המתעסקים בנושא והמגלים את עמדותיהם בפומבי. ייתכן גם שכמה מהם או מבני משפחותיהם נתקלו בקשיים וחוו התנכלויות על רקע לאומי.

יחד עם זאת, ייתכן כי לא היה הבדל בחששות התלמידים מההקלטה בערים השונות, אלא שתלמידי נצרת ביטאו זאת בגלוי ובצורה מוחצנת, ואילו תלמידי רמלה וחיפה ביטאו זאת באופן סמוי והרבה פחות מוחצן. ייתכן שהימנעות חלק מהתלמידים ברמלה וחיפה מלהתבטא, ליטול חלק פעיל בסדנאות, ולהתייחס לדברים שהוצגו בסדנאות, משקפת חשש סמוי מלהתעסק בנושא שעד כה היה טאבו בבית-ספרם, בעיקר כאשר הם מודעים לכך שדבריהם מונצחים בקלטת.

גם שואת היהודים עלתה כתמה מרכזית ברוב הסדנאות אך בהקשרים שונים. ברוב הסדנאות שואת היהודים עלתה בהקשר של "הקורבן שהפך למקורבן". כיצד העם היהודי שנפל קורבן בידי הנאצים, הוא בעצמו קורבן וממשיך לקרוב את העם הפלסטיני. חלק מהתלמידים התייחסו לכך כביטוי של נקמה על הדברים שעברו היהודים בשואה.

באחת הסדנאות עלתה שואת היהודים כמניע לשואת הפלסטינים. חלק מהתלמידים סבורים כי השואה שעברו היהודים בגרמניה נתנה להם לגיטימציה לעולל לפלסטינים את מה שעוללו ב-48, וחשים, שאלמלא השואה עמם לא היה סובל. תלמידים אלה מאשימים למעשה את שואת היהודים ב"נכבה" של עמם הפלסטיני, ומתקשים לקבל את שואת היהודים ולהזדהות עמם. הם משמיעים דברים שמבטלים את סבל העם היהודי, מעלים ספקות ביחס לאמיתותם של כמה עובדות סביב השואה, ומייחסים לה תיאוריות קונספירציה למיניהן.

מגמה זו בקרב האוכלוסייה הפלסטינית בישראל מעוררת דאגה ודורשת התערבות חינוכית מערכתית. ייתכן כי מגמה זו הינה פרי של ה"חינוך לערבים" בישראל, אשר מתעלם מהצבת מטרות לפיתוח הזהות הלאומית של התלמידים הפלסטינים בישראל, ולא נותן ביטוי למאויים הלאומיים שלהם (הרץ-לזרוביץ, רוחנא, הופמן ובית הלחמי, 1978; פרס, ארליך ויובל-דייוויס, 1972; אלחאגי, 2002). כאמור, התלמידים הפלסטינים בישראל לא לומדים את הנרטיב ההיסטורי של עמם הפלסטיני, אלא את היסטוריית העם היהודי והעם הערבי האסלמי הכללי. עובדה זו מעבירה מסר, כי הנרטיב שלהם אינו לגיטימי, וגורמת לבלבול בנרטיבים, ובכך גם לבלבול בזהות הלאומית.

חוקרים סבורים, כי התעלמות מערכת החינוך בישראל מהצבת מטרות ברורות ומשמעותיות לפיתוח זהות לאומית בקרב הנוער הפלסטיני, ואי-מתן ביטוי מספיק למאויים הלאומיים שלהם, אינם מבטלים את קיומם או מונעים את התפתחותה ואת התעצבותה של זהותם הלאומית. יחד עם זאת, עלולות להיות לכך השלכות מסוכנות ובלתי רצויות (הרץ-לזרוביץ, רוחנא, הופמן ובית הלחמי, 1978; פרס, ארליך ויובל-דייוויס, 1972). אחת ההשלכות לכך עלולה להיות חשיפתם של התלמידים הפלסטינים למקורות שונים בלתי חינוכיים, כגון ארגוני מחתרת, אידיאולוגיות קיצוניות וכרוזים (הרץ-לזרוביץ, רוחנא, הופמן ובית הלחמי, 1978; פרס ויובל-דייוויס, 1970). השלכה נוספת עלולה להיות פיתוח אנטגוניזם ועוינות בקרב התלמידים הפלסטינים כלפי מערכת החינוך הישראלית, הכופה עליהם ערכים לאומיים מנוגדים לערכים שלהם, ומונעת מהם להכיר אותם ולהתמודד עמם. עוינות מעין זו עלולה להיכלל על מערכות חברתיות נוספות (הרץ-לזרוביץ, רוחנא, הופמן ובית הלחמי, 1978; פרס ויובל-דייוויס, 1970).

מסקנות

בדיעבד ניתן לומר, כי פגישה אחת (בת כשעתיים) עם כל קבוצה איננה מספיקה על מנת להוביל את התלמידים בתהליכים ארוכי טווח ולהביאם לקבלת הנרטיב של האחר, בעיקר כאשר הנרטיב שלהם עצמם לא היה מוכר בקרב חלקם, או שהיה מוכר באופן חלקי. עצם הצגת הנרטיבים והדיון בהם מהווים תחילתו של תהליך חשוב מאוד ומשמעותי עבור התלמידים, כיוון שהצגה כזו, בין אם נעשתה עם פעילות יצירה או ללא פעילות יצירה, הביאה להעלאת הנושא למודעות של התלמידים ועוררה את עניינם ואת רגשותיהם. סבורה אני, כי תהליכים כאלה המתרחשים בקבוצות בעת הצגת הנרטיבים והדיון בהם במטרה להכיר את הנרטיב של האחר ולקבל אותו, דומים מאוד לתהליכים המתרחשים בעת הפגשת שני הצדדים פנים אל מול פנים בסדנא העוסקת בקונפליקט. מקובל לראות במפגשים בין-קבוצתיים תהליך התפתחותי, כאשר התפתחות בהקשר זה מוגדרת כשינויים באיכות השיח, התקדמות על פני סקאלה שרמתה הנמוכה ביותר היא "שיח אתנוצנטרי" - שיח המאופיין בתפיסות סטריאוטיפיות ובחוסר הקשבה לאחר, ורמתה הגבוהה ביותר היא "רגע דיאלוגי" - המאופיין ביחסי שוויון, הקשבה, וניסיון להבין את המציאות מנקודת מבטו של האחר. שינוי באיכות השיח הינו סימן לשינוי קוגניטיבי ורגשי באופן שבו הפרט תופס את ה"אחר", ה"עצמי", ו"האמת", המאפשר לצדדים לנהל דיאלוג ולהגיע להבנה (שטיינברג ובר-און, 2002). לפי בובר (Buber, 1958, b 1965a, 1965b) ובחטין (Bakhtin, 1981, 1986) אין אמת אובייקטיבית, אלא שקיימת "אמת דיאלוגית" הנמצאת בין ה"אני" וה"אתה", והמשמעות עולה מתוך המפגש ביניהם. העצמי נתפס כתהליך

המתפתח ללא הרף דרך היחסים עם אחרים ודרך אינטראקציה דיאלוגית. רגע דיאלוגי הינו רגע של מפגש אמיתי של ה"עצמי" עם האחר, בו ישנה השתתפות בחוויתו של האחר מבלי לאבד את ה"עצמי" (Rogers, 1959; Buber, 1967). בובר (Buber, 1965a, b), מדגיש כי מפגש אמיתי מתאפשר במצב שבו מתקיימים יחסים שוויוניים. סבורה אני, כי כמו שרגעים דיאלוגיים מתרחשים בעקבות תהליכים ארוכי טווח בקבוצות דו-לאומיות, כך גם בהצגת הנרטיב של האחר לקבוצה חד-לאומית מתרחשים תהליכים דומים, שהרגעים המיוחדים בתהליך הם הרגעים הדיאלוגיים, רגעים של הבנת נקודת המבט של האחר וקבלתה. אך כאמור, דרוש זמן ותהליך ארוך טווח על מנת להגיע לרגעים כאלה, בנוסף לנכונות בסיסית של התלמידים הדרושה גם היא. נכונות כזו נעדרה במקרה הזה, כיוון שהתלמידים לא היו פנויים כלל להקשיב לנרטיב של האחר, אלא היו עסוקים בנרטיב שלהם, בהכרתו, בדיון בו ובעיבודו. העיסוק בנרטיב של ה"אני" בבית-הספר, הכרתו היטב ועיבודו חשובים מאוד, ומספקים לתלמידים תחושה של יחסים שוויוניים, שהם תנאי בסיסי והכרחי למפגש אמיתי עם האחר.

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר הנוכחי היא, שלא ניתן לצפות מהתלמידים הפלסטינים אזרחי ישראל לקבל את הנרטיב של האחר, אותו הם כאמור לומדים בבית-ספרם, ולהגיע לרגעים דיאלוגיים עמו, כל עוד הם אינם מכירים ואינם לומדים את הנרטיב שלהם עצמם, הנרטיב הפלסטיני. תחילה יש ללמד את התלמידים את הנרטיב שלהם, לתת מקום לתחושות המתעוררות סביבו, תחושות של כעס, הפתעה, עצב וכדומה, לאפשר שאלות ותהיות סביבו, ולאפשר את עיבודו ואת עיבוד הרגשות העולים. רק לאחר סדרה של מפגשים כאלה בהם יכירו התלמידים את הנרטיב שלהם, ידונו בו ויעבדו אותו, יהיה ניתן להקדיש סדרה נוספת של מפגשים לדיון בנרטיב של האחר וברגשות המתעוררים ביחס אליו. במפגשים נוספים יהיה ניתן להתמקד בקונפונטציה, עימות התלמידים והכוונתם לראות את הדברים דרך משקפי האחר ולהיכנס לנעליו. זוהי בעיניי משימה חינוכית חשובה מאוד הטומנת בחובה השלכות חינוכיות ארוכות טווח. בדרך זו ניתן להגיע לתשתית טובה, שתאפשר רגעים דיאלוגיים עם האחר וקבלת הנרטיב שלו.

ביבליוגרפיה

- אבו-סיטה, ס' (2000). **הנכבה הפלסטינית 1948**. לונדון: המרכז לשיבה הפלסטינית.
- אלחאגי, מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך: ר' גביון וד' הקר (עורכים) **השטע היהודי-ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אלחאגי, מ' (2002). תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת. בתוך: א' בן עמוס (עורך) **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימוי עבר בחינוך הישראלי**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- אמארה, מ' ומרעי, ע' (1999). סוגיות במדיניות החינוך הלשוני בבתי-הספר הערביים בישראל. **סקירות על ערבים בישראל**, 25. המכון לחקר השלום גבעת חביבה.
- בנימין, ה' (1987). הצגת יחסי יהודים-ערבים בספרי ההיסטוריה בהקשר לקונפליקט הישראלי-ערבי. עבודת גמר לקראת תואר מ"א, אוניברסיטת תל אביב.
- בר-און, ד' ועדואן, ס' (2003). **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פלסטינים וישראלים**. בית-ג'אלא: הוצאת פריים.
- בר-און, ד' (2005). **על האחרים בתוכנו. תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- בשארה, ע' (1996). על לאומיות ואוניברסליות. **זמנים**, 55, עמ' 102-105.
- בשארה, ע' (1999). **בין האני לאנחנו - הבניית זהויות וזהות ישראלית**. ירושלים: מכון ון-ליר.
- גאנב, א' ואוסצקי-לזר, ש' (2001). "אינתיפאדת אל-אקצא" בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל: סיבות ותוצאות. **סקירות על ערבים בישראל**, 27. המכון לחקר השלום, גבעת חביבה.
- גאנב, א' ואוסצקי-לזר, ש' (2001). שנה לאירועי אוקטובר, מה השתנה? **סקירות על ערבים בישראל**, 28. המכון לחקר השלום- גבעת חביבה
- הופמן, ע' (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה תשט"ו-תשנ"ה. בתוך: ע' הופמן, וי' שבל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל**. אבן יהודה: רכס.
- הרץ-לרוביץ', ר', רוחאנא, נ', הופמן, י' ובית-הלחמי, ב' (1978). השפעת מקצועות הלימוד על עיצוב זהות של תלמידים יהודים וערבים בישראל. **עיונים בחינוך**, 19, עמ' 153-168.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים**, 17, עמ' 4-19.
- לזר, א' (2002). התמרה: מדידה של שינוי ושינוי של מדידה. עבודת גמר לקראת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע.

מוריס, ב' (1997). **לידתה של בעיית הפליטים הפלסטינים 1947-1949**. תל אביב: עם עובד.
מנאע, ע' (2000). זהות במשבר: הערבים בישראל נוכח הסכם ישראל-אש"ף. בתוך ר' גבזון וד'
הקר (עורכים). **השסע היהודי-ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
נביה, ב' (1999). התושבים הפלסטינים בערים המעורבות: דמוגרפיה, חינוך, תעסוקה ופשע.
ביקורת ואוטופיה, 4.

נוה, א' ויוגב, א' (2002). **היסטוריות - לקראת דיאלוג עם האתמול**. תל אביב: הוצאת בבל.
פודה, א' (2002). היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד
להיסטוריה בישראל, 1948-2000. בתוך: א' בן עמוס (עורך) **היסטוריה, זהות וזיכרון:
דימויי עבר בחינוך הישראלי**. תל אביב: רמות-אוניברסיטת תל אביב.
פלד, י' (2000). זרים באוטופיה: מעמדם של האזרחים הפלסטינים בישראל. בתוך ר' גבזון והקר,
ד' (עורכים) **השסע היהודי-ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
פרס, י', ארליך, א' ויובל-דיוויס, ב' (1972). חינוך לאומי של נוער בישראל: השוואת תוכניות
לימודים. **מגמות, י"ח**, (3), עמ' 26-36.
פרס, י' ויובל-דיוויס, ב' (1970). עמדותיהם של תלמידים ערביים כלפי יהודים כפרטים וכלפי
ישראל כמדינה. **מגמות, י"ז**, עמ' 254-261.
קיזל, א' (2003). היסטוריה כללית משועבדת. **פנים, 23**, עמ' 61-70.
קימרלינג, ב' ומגדל, ש' (1999). **פלסטינים - עם בהיווצרותו: למן המרד נגד מוחמד עלי ועד
לכינון הרשות הלאומית**. ירושלים: הוצאת כתר.
קימרלינג, ב' (2004). **מהגרים מתיישבים, ילידים, המדינה והחברה בישראל-בין ריבוי
תרבויות למלחמות תרבות**. תל אביב: עם עובד.
קרש, א' (1997). **שכתוב ההיסטוריה של ישראל (נתונים וניתוח)**. תל אביב: אוניברסיטת תל
אביב, מרכז משה דיין ללימוד המזרח התיכון ואפריקה.
רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ח' (2002). **הדור הזקוף**. ירושלים: הוצאת כתר.

Apple, M.W., (1990). **Ideology and Curriculum**. New York and London: Routledge.

Argyris, C., Schon, & D. A. (1974). **Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness**. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Bakhtin, M. M. (1981). **The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin**. M. Holoquist (Ed.). C. Emerson & M. Holoquist, Trans (Ttanslators). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M., (1986). **Speech genres and other late essays**. C. Emerson & M. Holoquist, (Eds.). Austin: University of Texas Press.

- Bar-on, D., & Adwan, S. (2004). Shared History Project: A Prime Example of Peace Building Under Fire. *International Journal of Politics Culture and Society*, 17, 3, pp.513- 521.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Scribner. (Original work published in 1923).
- Buber, M. (1965). *Between man and man*. New York: Macmillan. (Original work published in 1947).
- Buber, M. (1965). The Knowledge of man: A philosophy of the interhuman. New York: Macmillan. (Original work published in 1947).
- Buber, M. (1967). Replies to my critics. In: P.A. Schilpp & M. Friedman (Eds.). *The philosophy of Martin Buber*. pp. 689-744. LaSalle, Ill: Open Court.
- Ghanem, A. (1998). State and Minority in Israel: The case of Ethnic State and the Predicament of it's Minority. *Ethnic and Racial Studies*, 21,3, pp. 428-448.
- Helms, J. (1993). *Black and White Racial Identity*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Hess R. D., Torney, H.V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Adline Pub. Co., Chicago.
- Maoz, I. (2000). Power Relations in Intergroup Encounters. A Case Study of Jewish-Arab Encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp.259-277.
- Mugny, G. & Perez, J.A. (1991). *The Social Psychology of Minority Influence*. London: Cambridge University Press.
- Pappe I. (1999). Were *they Expelled? The History, Historiography and Relevance of the Palestinian Refugee Problem*. Haifa: Haifa University Press.
- Rogers, C. (1959). The essence of psychotherapy: A client-centered view. *Annals of Psychotherapy*, 1, pp. 51-57.
- Rouhana, N. & Ghanem, A. (1998). The Crisis of Minorities in Ethnic State: The Case of Palestinian Citizens in Israel. *IJMES*, 30, pp. 321-346.
- Sagy, S., Adwan, S., Kaplan, A (2002). Interpretations of the past and expectations for the future in two conflicted societies: The case of Israeli and Palestinian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72 (1), pp. 26-38.
- Steinberg, S. & Bar-On, D. (2002). An Analysis of the Group Process in Encounters between Jews and Palestinians Using a Typology for Discourse Classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, pp. 199-214.