

ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה

ניתוח הפרקים החדשים בספר הלימוד
למקצוע האזרחות "להיות אזרחים בישראל:
מדינה יהודית ודמוקרטיה"

ד"ר הללי פינסון

הדו"ח נכתב עבור:

דיראסאת - מרכז ערבי למשפט ומדיניות
دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في إسرائيل

ד"ר הללי פינסון

היא מרצה בכירה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון. אחד מתחומי התמחותה הינו חינוך לאזרחות בישראל, נושא עליו פרסמה מאמרים בכתבי עת בינלאומיים מובלים. בנוסף היא עורכת שותפה של:

Alexander, H., Pinson, H. and Yonah, Y., (2010) (Eds.) *Citizenship, Education and Social Conflict: Israeli Political Education in Global Perspective* New York: Routledge, Research in Education Series.

עריכה לשונית: **נגה קדמן**

תוכן עניינים

4	תקציר
8	מבוא
11	ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה - שינון הנרטיב הציוני
18	חיזוקו של שיח אתנו-לאומי כשיח הלגיטימי הבלעדי
28	השיח האתנו-לאומי ו(היעדר) המקום של האזרחים הערבים-פלסטינים
38	סיכום והמלצות
40	ביבליוגרפיה

תקציר

בשנים האחרונות עמדה תכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה במרכזו של ויכוח פוליטי ציבורי ער. כתוצאה מהדיון הציבורי שהתקיים בשנים האחרונות בגופים המקצועיים של משרד החינוך, בוועדת החינוך של הכנסת ועל גבי דפי העיתונות, הוכנסו שינויים לתכנית הלימודים (משרד החינוך, 2011) ושוכתבו חלקים מתוך ספר הלימוד הרשמי. במסגרת שינויים אלו נכנסו לשימוש בשנת הלימודים תשע"ג שמונה פרקי לימוד חדשים (אשר שישה מהם תורגמו לערבית), המתמקדים בהגדרתה ובמאפייניה של ישראל כמדינה יהודית. פרקים אלו החליפו את חמשת הפרקים שעסקו בנושא בגרסתו הקודמת של הספר.

מטרתו של דו"ח זה הינה לבחון את השינויים שהוכנסו בהוראת מקצוע האזרחות, כפי שאלו באים לידי ביטוי בשמונת הפרקים החדשים שפורסמו בשנת הלימודים תשע"ג. הדו"ח, המתבסס על ניתוח קפדני של הגרסה העברית של פרקים אלה, יתמקד בארבע סוגיות מרכזיות:

1. הפערים בין הגרסה החדשה של ספר הלימוד, לבין מטרת הוראת האזרחות, כפי שאלו באות לידי ביטוי בתכנית הלימודים הרשמית, לרבות העלמותו של שיח פדגוגי המכוון לפיתוח חשיבה ביקורתית.
2. אי-דיוקים ועיוותים הבאים לידי ביטוי בחומרי הלימוד, במיוחד באופן הצגתה של התפיסה הדמוקרטית-ליברלית.
3. הבנייתו של השיח האתנו-לאומי כשיח מרכזי ואף בלעדי.
4. הייצוג של המיעוט הערבי-פלסטיני והאתגרים שייצוג זה מציב הן לחינוך הדמוקרטי בכלל והן לחינוך לאזרחות בבתי ספר ערביים בפרט.

מספר מסקנות מרכזיות עולות מניתוח הפרקים הללו. אחת המגמות הבולטות של הגרסה החדשה היא שינוי מוקד הלמידה. אם הגרסה הקודמת של ספר הלימוד כיוונה ללמידה ספירלית סביב הגדרתה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, הלמידה הספירלית בפרקים החדשים היא כעת סביב הרעיון הלאומי, מודל מדינת הלאום האתנית וביסוס הלגיטימציה של מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית. לאורך כל שמונת

הפרקים החדשים, הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית כמעט ואינה מזכרת. יתרה מזאת, גם כאשר צירוף זה מובא, מובהר לתלמידים, באמצעות האופן שבו מאורגן הטקסט, כי להגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ישנה קדימות על פני הגדרתה כמדינה דמוקרטית. כל זאת, כאשר מודל מדינת הלאום האתנית-תרבותית מוצג לאורך שמונת הפרקים כמודל מועדף, כמעט בלעדי.

על מגמה זו נוסף גם שינוי פדגוגי-דידקטי מהותי: ספר הלימוד בגרסתו הקודמת אימץ גישה פדגוגית 'עבה', וכלל מתן מטלות שנועדו לפתח חשיבה ביקורתית ועצמאית בקרב התלמידים, תוך התמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת בחברה הישראלית; לעומת זאת, שמונת הפרקים החדשים מאמצים גישה פדגוגית צרה, הדורשת שינון והפנמה של המסרים הרשמיים בלבד. השאלות לתלמידים המופיעות לכל אורך הפרקים החדשים אינן שאלות חשיבה או שאלות שנועדו לפתח יכולת טיעון, אלא הן שאלות סגורות, שבהן התלמידים נדרשים להפגין יכולת שינון ואינטגרציה בין חומרים בלבד. מעבר לכך, כאשר נידונים נושאים הנמצאים במחלוקת חברתית ופוליטית, ובעיקר סוגיות העוסקות בעצם אופיין והגדרתן של מדינת ישראל ושל האזרחות הישראלית, התלמידים נדרשים לענות על שאלות כאשר העמדות השונות אינן מתווכות להם בצורה מאוזנת וכאשר פעמים רבות 'התשובה הרצויה' מצויה בגוף הטקסט.

פרקי הלימוד החדשים רצופים באי דיוקים; בולט במיוחד, בהקשר זה, האופן בו מוצג רעיון הלאומיות: לאורך שלושת הפרקים המרכזיים העוסקים ברעיון זה, הוא מוצג לסירוגין כרעיון מודרני וכרעיון הקשור ליסודות היסטוריים עתיקים. זאת, מתוך מה שנראה כרצון לבסס את אחת ההצדקות לקיומה של מדינה יהודית בנרטיב הציוני, הרואה קשר בין הקיום היהודי בארץ ישראל בתקופת בית ראשון ושני, לבין מדינת ישראל. כך, יוצר הספר הפרדה מלאכותית בין לאומיות ומדינת לאום ככלל – המוצגים כרעיון מודרני של העת החדשה – לבין לאומיות יהודית, המוצגת כרעיון עתיק.

לאורך כל שמונת הפרקים החדשים מאמץ הספר תפיסה מונוליתית, השמה דגש על עיקרון אזרחי מארגן אחד – השיח האתנו-לאומי. שיח זה מעמיד בבסיס הרעיון האזרחי את השייכות לקבוצה הומוגנית אתנית-לאומית, תוך שרטוט גבולות ברורים בין 'אינחנו' ל'הם', כאשר זכויות ושייכות למדינה נתפסות כנגזרות בראש ובראשונה מחברות באותה קבוצה. בעקבות הנכחתו של מודל זה, יוצר הספר נורמליזציה של המעמד הנחות של מיעוטים והפגיעה בזכויותיהם, ומציג פגיעה זו כרע בלתי נמנע בדרך למימוש רעיון מדינת-הלאום התרבותי. המסר הסמוי שמועבר לתלמידים הוא שפגיעה בזכויות מיעוטים הינה משהו שניתן לקבל אותו, בשם הרעיון של מדינת הלאום האתנית-תרבותי. כך, למשל, מקדם הספר תפיסה הגורסת כי למיעוטים יש זכות מוגבלת להשפיע על הזירה הציבורית ולהביא לידי ביטוי את תרבותם במרחב הציבורי. תפיסה זו מוצגת כהצדקה ליברלית למדינת הלאום התרבותית, אך למעשה היא מהווה חיזוק של שיח אתנו-לאומי. יתרה מזאת, גישה מונוליתית זו אינה עולה

בהכרח בקנה אחד עם מטרות תכנית הלימודים עצמה, שנועדה בין השאר לייצר מרחב אזרחי משותף.

נקודה אחרונה בה עוסק דו"ח זה היא הביטוי והייצוג של הערבים אזרחי ישראל. במידה רבה, האופן בו נדרשת הגרסה העדכנית של ספר הלימוד – ובמיוחד הפרק השמיני העוסק במיעוטים – לשאלת מעמדו וזהותו של המיעוט הערבי, מזכירה את השיח שהיה מקובל עד לשנות התשעים לגבי מיעוט זה: ראיית המיעוט הערבי כאוסף של קבוצות מיעוט דתיות-תרבותיות, תוך הקטנת המשמעות של המאפיין המשותף להן – הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית – ואף התעלמות ממנו. הפרק החדש העוסק במיעוטים אמנם אינו מתעלם לחלוטין ממרכיב הזהות הלאומית, אך בעוד שאין כמעט התייחסות לזהות הפלסטינית, מפתיע לגלות כי הספר בוחר להגדיר את הזהות הלאומית הערבית כמושגים של "פאן-ערביות". יש לבחון עד כמה מושג זה, שנטבע במאה הקודמת, רלוונטי גם היום עבור התלמידים הערבים. מעבר לכך, השימוש במושג זה, והדגשת הקשר של המיעוט הערבי בישראל עם מדינות ערב, יוצר רושם שאין זה אלא ניסיון להכשיר את הקרקע לאמירות הפוסלות את הזכות להגדרה עצמית פלסטינית, בטענה כי לאומיותם כבר ממומשת ב-22 מדינות ערב.

הדיון במעמדו וזהותו של המיעוט הערבי בפרקי הספר שנותחו גם נעדר הקשר: האינפורמציה המוגשת לתלמידים מנותקת מכל הקשר חברתי או פוליטי, באופן שאינו מאפשר לתלמידים לקבל תמונה מלאה ומורכבת של המציאות החברתית-פוליטית בישראל ושל הגורמים ההיסטוריים שעיצבו אותה. כך, למשל, על פי הפרקים בספר הלימוד הערבים "הפכו" למיעוט, ללא מתן כל הסבר שייתן הקשר נרטיבי כזה או אחר לתהליך זה. דוגמה נוספת להיעדרו של הקשר ניתן למצוא באופן שבו נדרש הספר למיצוב הכלכלי-חברתי של המיעוט הערבי בישראל. כאשר מובאים, למשל, כפני התלמידים נתונים על שיעור השתתפותם הנמוך של הערבים בשוק העבודה, גם כאן התלמידים אינם מקבלים אינפורמציה על התהליכים שהביאו לתופעה זו. יתרה מזאת – מהאופן שבו מובאים הדברים, ניתן להסיק כי ההשתתפות הנמוכה הינה ביטוי לאי-שייכותם של הערבים למדינה. לבסוף, חשוב להדגיש כי במסגרת הדיון במעמדו של המיעוט הערבי, הפרקים הנידונים בדו"ח זה אינם מתייחסים כלל לאפליה המבנית והסימבולית ממנה סובל מיעוט זה. חוסר זה בולט גם אל מול היעדר ההתייחסות לזכויותיו הקולקטיביות של המיעוט הערבי בישראל באותם פרקים.

לאור מסקנות אלה, מבקש הדו"ח להמליץ כי משרד החינוך ינקוט בצעדים הבאים:

- לאור הליקויים שהתגלו בפרקים, במיוחד סביב אי הדיוקים הרבים שתועדו בדו"ח זה, על משרד החינוך למשוך לאלתר את שמונת הפרקים החדשים, עד לבדיקה קפדנית נוספת.
- על מנת להימנע מהליקויים שנמצאו בדו"ח זה ולנסות לייצר ספר מאוזן

יותר, יש למנות יועצים אקדמיים נוספים ולקטורים שיחוו דעה מקצועית על הספר, מפרספקטיבות אקדמיות ופוליטיות שונות.

- על מנת להימנע מהליקויים באופן שבו מיוצגים המיעוט הערבי וזהותו ועל מנת לעשות ניסיון אמיתי לייצר תכנית לימודים משותפת וספר לימוד משותף, יש לשתף באופן משמעותי מומחים, אקדמאים ואנשי חינוך (שאינם בהכרח תלויים במשרד החינוך) מקרב הציבור הערבי בתהליך התיקון והעיצוב מחדש של חומרי הלמידה.

מבוא

בשנים האחרונות עמדה תכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה במרכזו של ויכוח פוליטי ציבורי ער. ראשיתו של שיח זה, עם פרסומו של נייר עמדה של המכון לאסטרטגיה ציונית בשנת 2009 (גייגר, 2009), שעסק בהוראת האזרחות כמתכונת שהתגבשה על פי תכנית הלימודים משנת 1994 ובאמצעות ספר הלימוד המרכזי לבתי-הספר התיכוניים בישראל (הממלכתיים והממלכתיים דתיים) - "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית" (משרד החינוך, 2000; מהדורה בערבית 2001). טענתו המרכזית של נייר העמדה הייתה כי הוראת האזרחות פוגעת "בחינוך הציוני והפטריוטי ובמחויבות של התלמידים לקיומה של מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית; בחינוך הדמוקרטי; בחינוך הביקורתי; ובסיכוי לצמצם מתחים כחברה הישראלית" (גייגר, 2000: 2). כגיעה זו, לפי הדו"ח של המכון לאסטרטגיה ציונית הינה, בין השאר, תוצאה של השפעת שיח אקדמי פוסט-מודרני ופוסט-ציוני על הוראת האזרחות, שיח השם דגש על תפיסה דמוקרטית-ליברלית של אזרחות. גייגר יצא גם כנגד התפיסה שהתבססה בעשור האחרון בהוראת האזרחות, השמה דגש על שילוב של דיון בסוגיות אקטואליות בהוראת האזרחות בתיכונים. לטענת נייר העמדה: "העיסוק בנושאים אקטואליים חשף את מקצו האזרחות לסכנות של הטיה אידיאולוגית ולניסיון לאינדוקטרינציה על ידי העלמת נתונים, עמדות וגישות מצד גורמים הסבורים שבאמצעות מקצוע האזרחות יוכלו לקדם את הערכים והאינטרסים שלהם" (שם: 2).

המשכו של הוויכוח על אופייה של הוראת האזרחות בישראל התבטא בשינויים פרסונליים בוועדת המקצוע המייעצת למשרד החינוך, ופיטוריו לפני מספר חודשים של המפקח על תחום האזרחות במשרד החינוך (המפמ"ר), אדר כהן. סיומו של התהליך בכתיבתו מחדש של חלק מספר הלימוד הרשמי של משרד החינוך - בו עוסק דו"ח זה - העוסק במאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. כיועץ אקדמי לכתיבתו של חלק זה שימש ד"ר אביעד בקשי, גם הוא חבר צוות המכון לאסטרטגיה ציונית. דו"ח זה מראה כי הפרקים החדשים בספר הלימוד נכתבו ברוח הביקורת של נייר העמדה של המכון לאסטרטגיה ציונית.

הוויכוח הציבורי סביב תכנית הלימודים באזרחות ומטרותיה אינו תופעה יוצאת דופן. מקולקלין (1992: 236) טוען כי אזרחות מהווה "מושג מורכב, השנוי במחלוקת, אפילו

אם אנו מגבילים את הדיון בו למשמעותה של אזרחות בחברות מערביות דמוקרטיות בלבד". על כן, אין זה מפתיע כי תכניות לימוד באזרחות מהוות זירה (אחת מני רבות), בה מושגי האזרחות והחברות בקולקטיב מובנים דיסקורסיבית ומקבלים משמעות. תכניות לימודים בכלל, ובאזרחות בפרט, הינן תוצר של מאבקים בין זהויות שונות ומוקדי כוח וידע שונים בחברה (McCarthy and Crichlow, 1993; Mills, 1997). פופקביץ' וברנן (1998: 13) טוענים כי "מנקודת מבט זו, תכנית לימודים הינה חלק מזירת זירת שיח באמצעותה יחידים מבוזים כפרטים מנורמלים, ממושמעים, הרואים עצמם כחלק מקהילה/חברה". הם מוסיפים כי רפורמות או שינויים בתכניות לימודים אינם מתרחשים בחלל ריק, אלא קשורים קשר הדוק לתהליכים המתרחשים בזירות אחרות (שם: 22). אין ספק כי הוויכוח שנסוב בארבע השנים האחרונות סביב תכנית הלימודים באזרחות הינו בו זמנית שיקוף ותוצאה של שינויים רחבים יותר בשיח האזרחות בחברה הישראלית כיום, שקצרה היריעה של דו"ח זה מלעסוק בהם בהרחבה.

הבניית ידע באמצעות תכניות לימודים - לרבות תכנית הלימודים באזרחות, העוסקת ממילא במושג שנוי במחלוקת בעל הגדרות מרובות - הינה תמיד אקט פוליטי; הכוונה כאן לפוליטי במובן הסוציולוגי של מושג זה, קרי מאבק על אמצעי כוח ושליטה, ובמקרה הזה מאבק על הידע הנלמד, כחלק מהניסיון לעצב זהות קולקטיבית וזהות אזרחית מסוימת. יחד עם זאת, קשה לחשוב על דוגמאות מקבילות בעשורים האחרונים, הן בישראל והן במדינות מערביות אחרות, בהן שינויים בתכנית לימודים נעשו במהירות כה גדולה, ללא הקפדה על דיון דיסציפלינרי ופדגוגי מאוזן ורציני, ותוך ניצול קונסטלציה פוליטית מסוימת. באותו דו"ח של המכון לאסטרטגיה ציונית נטען כי תכנית הלימודים וספר הלימוד בגרסתו הקודמת היו חשופים "לסכנות של הטיה אידיאולוגית ולניסיון לאינדוקטרינציה על ידי העלמת נתונים, עמדות וגישות מצד גורמים הסבורים שבאמצעות מקצוע האזרחות יוכלו לקדם את הערכים והאינטרסים שלהם" (גייגר: 3). כפי שאראה בדו"ח זה, נראה כי דווקא עכשיו, בצל הוויכוח הציבורי, עלו חלקן ובלוטותן של ההטיות האידיאולוגיות, העלמת הנתונים והצגת גישה מונוליתית בספר הלימוד באזרחות.

הגרסה שפורסמה בשנת 2000 לספר "להיות אזרחים בישראל" (וב-2001 בערבית), הייתה רחוקה מלהיות מושלמת. הספר זכה לביקורת מכיוונים שונים: מגופים המזהים עם תפיסה אזרחית אתנו-לאומית, מחוקרים המחזיקים בתפיסות דמוקרטיות-ליברליות וביקורתיות (בין אם פוסט-ציוניות או לא) ומאנשי חינוך ואקדמאים ערבים. אולם בחברה הישראלית מרובת הקונפליקטים, שמקורם של רבים מהם נעוץ בעצם הוויכוח סביב הגדרתה של האזרחות הישראלית והגדרתה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ניתן להניח שדווקא ספר שהוא מושא ביקורת מכיוונים שונים ומנוגדים, הוא ספר שמנסה להתמודד עם מורכבות המשימה של חינוך אזרחי בחברה כמו זו הישראלית. כפי שדו"ח זה ירחיב בהמשך - בניגוד לריבוי התפיסות, הסותרות

לעתים, שהוכאו בגרסה הקודמת של הספר, הפרקים החדשים מציגים תפיסה מונוליתית וסגורה, באופן שמשאיר מרחב מצומצם למדי, אם בכלל, לתפיסות האזרחיות השונות הקיימות בחברה הישראלית.

מטרתו של דו"ח זה הינה לבחון את השינויים שהוכנסו לאחרונה בהוראת מקצוע האזרחות, כפי שאלו באים לידי ביטוי בשמונת הפרקים החדשים שפורסמו בשנת הלימודים הנוכחית. הדו"ח, המתבסס על ניתוח קפדני של הגרסה העברית של שמונת הפרקים הללו, יתמקד בשלוש תמות מרכזיות: עמידה על ההבדלים המרכזיים בין הגרסה הקודמת לבין הפרקים החדשים, תוך התייחסות לשוני הן בשיח האזרחי והן במימד הפדגוגי בשתי הגרסאות. במסגרת תמה זו יעמוד הדו"ח גם על הפערים בין הגרסה החדשה של ספר הלימוד, לבין מטרות הוראת האזרחות, כפי שאלו באות לידי ביטוי בתכנית הלימודים הרשמית. תמה נוספת של הדו"ח תתייחס למספר אי-דיוקים ועיוותים שמציגים חומרי הלמידה בגרסתם הנוכחית. התמה השלישית של הדו"ח תעסוק בהבנייתו של שיח אתנו-לאומי בפרקים החדשים כשיח המרכזי ואף היחיד, ובאתגרים שהדבר מציב הן לחינוך הדמוקרטי והן לחינוך לאזרחות בכתי ספר ערבים.

ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה - שינון הנרטיב הציוני

מקצוע האזרחות הנלמד בחטיבות הביניים ובתיכונים הינו מקצוע הלימוד היחיד בו חשופים התלמידים, באופן רשמי ומאורגן, לידע על מאפייני המשטר הדמוקרטי והערכים עליו הוא מושתת, ועל החברה בישראל. מאז שנת 2000 התגבש מקצוע האזרחות כמרחב המאפשר למורים ולתלמידים לדון ולהתמודד עם שאלות שבמחלוקת וכנושאים שעל סדר היום החברתי בישראל. איכילוב (2001) גורסת כי מראשיתו, ניתן לאפיין את החינוך לאזרחות בישראל כמתח שבין אוניברסליות ולאומיות. החל משנות השמונים, כתוצאה מדאגה שהתעוררה נוכח ביטויים אנטי-דמוקרטיים וגזעניים בחברה הישראלית ובקרב בני נוער בפרט מחד גיסא, ובהשפעתם של תהליכי גלובליזציה מאידך גיסא, התחזק המימד האוניברסלי בהוראת האזרחות בישראל (איכילוב, 2001; פינסון, 2005). תכנית הלימודים שפורסמה בשנת 1994 וספר הלימוד שנכתב בעקבותיה - "להיות אזרחים" (משרד החינוך, 2000) - שמו לעצמם כמטרה לעשות שימוש בהוראת האזרחות - במיוחד באמצעות האחדת תכנית הלימוד בכל מגזרי הלימוד - ככלי ליצירת אזרחות משותפת וחיזוקה, לצד חיזוק התפיסה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי. הספר הרשמי, שפורסם בשנת 2000 (ובגרסה ערבית בשנת 2001), מבטא במידה רבה את המתח שבין השאיפה להציג תכנית מכילה, שתהווה בסיס לפיתוח שייכות אזרחית משותפת בהתבסס על תפיסה אזרחית דמוקרטית-ליברלית, לבין השאיפה של מדינת ישראל ומערכת החינוך שלה לשמר את אופייה היהודי של המדינה ולקיים את מחויבותה לעם היהודי. הדבר בא לידי ביטוי בספר הקודם בכך שמצד אחד הוא הציע מרחב מכיל, בהתבסס על מחויבות לעקרונות ליברליים-דמוקרטיים, ומצד שני הוא שימר את הפרקטיקות המבחינות והמדירות, המחזקות את המבנה ההיררכי של האזרחות הישראלית (פינסון, 2005, 2009).

לצד שינויים אלו, והמתח שהוא שיקף בין מסרים אוניברסליים ולאומיים ובין שיח אזרחות ליברלי לשיח אזרחות אתנו-לאומי, הספר "להיות אזרחים בישראל" אימץ גם תפיסה פדגוגית 'עבה', השמה דגש על פיתוח חשיבה ופיתוח לומדים ביקורתיים, באמצעות שילוב אקטואליה ודיונים כמתודות הוראה ובאמצעות שילוב מטלות בספר הלימוד, שבהן נדרשו התלמידים לפתח ולהציג עמדה מנומקת (Pinson, 2004).

גישה פדגוגית זו הפכה להיות אחד מסימני ההיכר ואף מרכיב חשוב בזהות המקצועית של מורים לאזרחות, המבחין את הוראת האזרחות ממקצועות אחרים. במידה רבה, היה גם בתפיסה זו ככדי לתרום לאוטונומיה המקצועית של המורים. יתרה מכך, במיוחד עבור מורים בכתי ספר ערבים, כמו גם מורים בכתי ספר ממלכתיים-דתיים, כאשר נוצר מתח בין התפיסה הרשמית של הספר לבין הזהות או מציאות החיים שלהם ושל תלמידיהם - אפשרה

תפיסה פדגוגית זו מרחב, בו ניתן להעלות מתחים אלו ולהתמודד עמם.

תכנית הלימודים המעודכנת (משרד החינוך, 2011) והפרקים החדשים בספר הלימוד הרשמי נשענים לכאורה על אותם עקרונות. בפתיחת מסמך המטרות של תכנית הלימודים נכתב:

לאור דיון ציבורי ער שהתפתח בשנים האחרונות אודות תכנית הלימודים באזרחות ולאור משוכים החליט ד"ר צבי צמרת, יו"ר המזכירות הפדגוגית, לבקש לעדכן את תכנית הלימודים. ועדת המקצוע החליטה לא לבצע שינוי יסודי במבנה התכנית ובמטרותיה, אלא לבצע בה עדכונים הנדרשים [...] הוועדה חזרה ואישרה את ההחלטה העקרונית לפיה תכנית הלימודים היא תכנית משותפת לכלל המגזרים במערכת החינוך תוך פתיחות לביצוע התאמות מצמצמות חלקיות ומוגדרות [...]. התוכנית מבוססת הן על הדגשת המשותף לכל מרכיבי החברה הישראלית והן על ההכרה בייחודן של הקבוצות החברתיות השונות (משרד החינוך, 2011: 5-6).

מבחינה רטורית, לכאורה לא היה שינוי מהותי במטרות, כשיטות ובתכני ההוראה. בהמשך תכנית הלימוד המעודכנת נכתב כי דרכי ההוראה ימשיכו להיות מכוונות לפיתוח מיומנויות של לומד ביקורתי בעל חשיבה עצמאית, תוך כדי שימוש באקטואליה וניתוח אירועים באופן מורכב. כמו כן, מצהירה התכנית כי במסגרת לימודי האזרחות "התלמידים יכירו את קשת הדעות בישראל בכעיות שנויות במחלוקות [...] התלמידים יבחנו את הנושאים מנקודות הראות של המגזרים והעדות השונים בחברה הישראלית ובעם היהודי [...] התלמידים יטפחו זהות אזרחית לצד טיפוח זהותם הלאומית [...] התלמידים יבינו שביקורת ודו שיח הם מאבני היסוד במדינה דמוקרטית. [...] התלמידים יוכלו לקים דיאלוג עם אחרים גם כאשר אין הסכמה. [...] התלמידים יוכלו למתוח ביקורת מבוססת ומנומקת [...] התלמידים יטפחו רגישות ומוטיבציה להגנה על זכויות האדם בכלל ועל זכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט" (משרד החינוך, 2011: 8-9). אך האם מטרות אלו אכן באות לידי ביטוי בפרקים החדשים שנכתבו לספר הלימוד?

חלקו הראשון של דו"ח זה יתייחס לשינויים בפרקים החדשים ויבחן אותם אל מול מטרות ההוראה שהוצגו במסמך העדכון לת"ל (תכנית לימודים) ואשר הובאו לעיל. באופן ספציפי, יידונו הסוגיות הבאות: המעבר מאמביוולנטיות ומתח בין תפיסה ליברלית לתפיסה אתנו-לאומית, למונוליתיות של השיח, ומעבר משימוש באקטואליה ודגש על פיתוח מיומנויות של לומד ביקורתי בעל מיומנויות חשיבה, לתפיסה צרה של שינוי.

אחד העקרונות המרכזיים שהנחו את תכנית הלימודים המשותפת שנכנסה לתוקפה בשנת 2000 היה למידה ספירלית, אשר מוגדרת כלמידה בה חומרי הלימוד נוגעים בשאלות מפתח וחוזרים אליהן בשלבים שונים של הלימוד. שאלות מפתח אלו מהוות תמות מארגנות של חומר הלימוד. המוקד של הלימוד הספירלי בגרסה הקודמת של ספר הלימוד הרשמי היה שאלת הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית-יהודית / יהודית-דמוקרטית, והמתחים העולים מהגדרה זו. אחד הביטויים לכך שהגדרה זו עמדה בבסיס הלמידה הייתה הנחייתה של ועדת המקצוע, שפורסמה בשנת 1994, לאפשר לבתי ספר ולמורים להחליט האם להתחיל את הלימוד מהפרקים העוסקים ביהדותה של המדינה, או באלו העוסקים במאפייניה כמדינה דמוקרטית¹.

למרות שתכנית הלימודים הרשמית שעודכנה ב-2011 עדיין שומרת על עיקרון זה - לפחות ברמה הרטורית - בחינת שמונת הפרקים החדשים מעלה כי המוקד של הלימוד הספירלי שונה. הלימוד הספירלי, לפחות בפרקים אלו, נסוב כעת סביב הרעיון הלאומי, המודל של מדינת לאום אתנית-תרבותית וביסוס הלגיטימציה של הגדרת מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית.

ניתן לראות את השינוי כבר מבחינת ארגון הפרקים החדשים בספר החדש מול הפרקים המקבילים בספר הישן:

להיות אזרחים - 2013		להיות אזרחים - 2000	
מספר עמודים	שם הפרק	מספר עמודים	שם הפרק
19	מגילת העצמאות	8	הכרזת העצמאות
10	מבוא היסטורי	7	מדינת לאום
15	הרעיון הלאומי	11	מדינת ישראל נישות שונות
9	הצדקות למדינת לאום	3	סוגיית זהותה של אזרחי ישראל
27	המאפיינים היהודים של המדינה - הלכה למעשה	17	מדינת העם היהודי
26	מדינת ישראל - מדינת העם היהודי	18	מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית
24	זהותם של אזרחי ישראל והחברה הישראלית		
15	המאפיינים של המיעוטים הלאומיים בישראל		
145		64	סה"כ

לאורך כל שמונת הפרקים החדשים, הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, כמעט ואינה מוזכרת. למעשה, פרקים רבים בגרסתם העברית, כגון פרק ג', נפתחים בהצגתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית - בלבד - ללא הצירוף יהודית ודמוקרטית. לדוגמה: "מדינת ישראל כפי שלמדנו בפרק הקודם, הוקמה, על פי מגילת העצמאות, כמדינת לאום יהודית. רבות מהמדינות הקיימות בעולם הינן מדינות לאום" (פרק ג', עמ' 1, הדגשה שלי).

1. ספר הלימוד שפורסם ב-2000 הורכב משלושה חלקים עיקריים: "מהי מדינה יהודית", "מהי דמוקרטיה", "המסטר והפוליטיקה בישראל". התיקונים שפורסמו ב-2011 אליהם מתייחסים דו"ח זה, הם תיקונים לחלק הראשון של הספר "מהי מדינה יהודית". בשעת כתיבת דו"ח זה, החלקים העוסקים במשטר הדמוקרטי ובמאפייניו של המשטר בישראל, עומדים על קנם. יחד עם זאת חשוב לציין שישנה כוונה להכניס שינויים גם בחלקים אלו, וכי המיקוד לבגרות פעמים רבות אינו כולל חלקים נרחבים מתוך פרקי הספר העוסקים במשטר והפוליטיקה בישראל.

גם כאשר צירוף זה מובא, מובהר לתלמידים – באמצעות אופן ארגון הטקסט ובאמצעות הדגשתו הגראפית – כי הגדרתה של ישראל כמדינה יהודית קודמת להגדרתה כמדינה דמוקרטית. לדוגמה, בסיכום הפרק הראשון, בעמוד 19, מופיע תרשים זרימה שכותרתו "הצדקות להקמת מדינה יהודית". רק בחלק השני של התרשים – "אופייה של המדינה" – ישנה התייחסות לכך שישראל היא מדינה דמוקרטית לצד היותה מדינה יהודית.

דוגמה נוספת, בולטת אף יותר, ניתן למצוא בפרק ה', שבפתיחתו מצוין כי: "מדינת ישראל מוגדרת כמדינה יהודית". מספר שורות לאחר מכן נכתב: "ישראל מוגדרת כמדינה יהודית ודמוקרטית", ובאותו עמוד בהמשך: "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" (פרק ה', עמ' 1, הדגשה במקור). למרות שכאן אכן מופיע הצירוף "יהודית ודמוקרטית", מעניין לראות כי הספר בחר להדגיש רק מאפיין אחד – מדינה יהודית. ההדגשה עצמה, אם על ידי חזרתיות ואם באמצעות שימוש בכיתוב מודגש – מעבירה לתלמידים מסר ברור לגבי סדר העדיפויות הפנימי של שני מאפייניה של מדינת ישראל.

הדיון בפרק הפותח, העוסק במגילת העצמאות, חושף גם הוא מגמה זו. אם בעבר היווה פרק זה הקדמה לעקרונות עליהם מושתת המשטר בישראל – מדינה דמוקרטית-יהודית – הגרסה הנוכחית של הפרק מאורגנת באופן שנועד לחזק את ההצדקה לקיומה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. למעשה, יחד עם פרק ב', העוסק ברקע ההיסטורי להקמת המדינה, מהווים פרקים אלה הקדמה לפרק הרביעי, פרק הליבה של חלק זה של הספר, העוסק בהצדקות למדינת הלאום האתנית-תרבותית ומדינת הלאום היהודית כפרט. פרק ד' בגרסה שלפנינו החליף את הפרק המרכזי בגרסה הקודמת – "מדינת ישראל גישות שונות" – שעיקרו היה הויכוח על הגדרת המדינה, בדיון שנועד לחזק תפיסה אזרחית אתנו-לאומית בפרק הנוכחי. ככלל, פרקים א-ו נסובים סביב ביסוסו של מודל מדינת הלאום האתנית-תרבותית כמודל מועדף, למעשה כמעט יחיד, ולדיון חוזר מנקודות מבט שונות בהצדקתו ובהצדקות השונות לקיומה של מדינה יהודית.

מעניין שבפתיח הגרסה הערבית של פרקים אלו מופיע הצירוף יהודית-דמוקרטית (יש לציין כי שניים מתוך שמונת הפרקים החדשים לא תורגמו לערבית). יתכן שזו הייתה החלטה עצמאית של המתרגם/ת, אולם לאור הבדלי הגרסאות, יש לתהות האם ישנה החלטה עקרונית לטשטש עבור התלמיד היהודי את חשיבות ההגדרה שעמדה בבסיס הלימדה בספר הקודם – הגדרת המדינה כמדינה יהודית ודמוקרטית – ולהחליפה בשיח אחר, המדגיש את היותה מדינה יהודית. זאת, בעוד התרגום בערבית ממשיך להציע לתלמידים הערבים שיח אזרחי ליברלי לכאורה. במידה רבה אין בכך חידוש; הגרסה הקודמת של הספר הציגה גם היא, למעשה, שתי מטרות שונות להוראת האזרחות במסגרת תכנית הלימודים המאוחדת: האחת – העמקת הזהות הלאומית-יהודית בקרב התלמידים היהודים, והשנייה – חינוך לאזרחות דמוקרטית אוניברסלית, עבור כלל התלמידים (פינסון, 2005). כך שקפה התכנית המאוחדת, במידה רבה, את מבנה האזרחות המרובד בחברה הישראלית (Shafir and Peled, 2002). אולם נראה כי הפרדה זו חודדה בגרסה הנוכחית של הספר: בעוד שבחלקו הראשון של הספר התלמידים היהודים נחשפים כמעט באופן בלעדי להגדרתה של המדינה כמדינה יהודית, הגרסה הערבית משלמת ימס שפתיים ומאזכרת את הצירוף יהודית ודמוקרטית. לא רק שהגרסה החדשה של הספר מחדדת עבור התלמידים היהודים את המטרה הראשונה, אלא שהיא מעלימה כמעט לחלוטין את המטרה השנייה, ובעשותה כך היא גם מצמצמת את

מרחב השיח הליברלי האוניברסלי, שאמור לעמוד בבסיסו של רעיון האזרחות המשותפת, אותה אמורה לקדם תכנית הלימודים.

בנוסף, בעוד שבגרסה החדשה הורחב הדיון כזהות של אזרחי ישראל – פעולה מבורכת כשלעצמה – הספר יוצר הפרדה ברורה בין העיסוק כזהותם של אזרחי ישראל היהודים (עיקר הדיון בפרק ז', שעדיין לא תורגם לערבית), לבין העיסוק בהגדרות זהותן של קבוצות מיעוט (לא יהודי) בישראל, הנידון בפרק ח'. הפרדה זו מחזקת את המבנה הריכוזי של האזרחות הישראלית, כפי שיידון בהמשך.

השינוי במוקד הלימוד הספירלי בפרקים אלו מלווה גם במעבר מפדגוגיה 'עבה' – הדורשת מהתלמיד חשיבה ביקורתית ועצמאית, תוך התמודדות עם סוגיות מעוררות מחלוקת בחברה הישראלית – לפדגוגיה 'צרה', הדורשת שינון של המידע שבספר, והפנמה של מסריו. לאורך כל שמונת הפרקים החדשים לא מופיעה אף לא שאלה אחת הדורשת מן התלמידים חשיבה ביקורתית, יכולת טיעון ואף חשוב מכך – עימות עם דעות ועמדות בחברה הישראלית, המצויות בקונפליקט. גם כאשר מוצגות 'שאלות חשיבה', לכאורה, הן כרוכזות שאלות סגורות, בהן נדרשים התלמידים להפגין יכולת שינון או יכולת אינטגרציה בין חומרים שהוצגו להם.

דוגמה מאפיינת ניתן לראות בפרק א': בעמוד 4 מופיעה שאלת 'חשיבה': "כיצד ניתן לקשר בין דבריו של הרצל לבין הכרזת העצמאות של מדינת ישראל?". אולם למעשה שאלה זו אינה שאלת חשיבה, בה תלמידים נדרשים לנסח עמדה או לבסס טיעון, כי אם שאלה בה הם נדרשים לעשות אינטגרציה ולקשור בין שני גופי ידע שהוצגו להם.

בעמוד 5 של פרק ג' מופיעה השאלה הבאה לתלמידים: "ציין והסבר נקודות דמיון ונקודות שוני בין התפתחות הלאומיות המודרנית בכלל לבין התפתחות הלאומיות של העם היהודי". שאלה זו, הממשיכה את הקו של אבחנה בין ההתפתחות של רעיון הלאומיות המודרנית לבין התפתחות שונה, לכאורה, של הלאומיות של העם היהודי, שנידונה קודם לכן בספר – מציגה מסר כפול: מצד אחד יש כאן אוניברסליזציה של הרעיון הלאומי, ולכן גם של הגדרתה של מדינת ישראל כמדינת לאום אתני-תרבותי; מצד שני, אופן בניית השאלה והטיעון מבחין בין המקרה האוניברסלי למקרה הפרטיקולרי של הלאומיות היהודית. אולם, מעבר לכך, גם כאן ישנה שאלה המוצגת כשאלת חשיבה, כאשר למעשה בניסוח השאלה גלומה כבר התשובה הרצויה אותה אמורים התלמידים להסיק – כי ישנן נקודות דמיון ושוני, וכי המקרה היהודי הוא מקרה ייחודי.

חמור מכך – כאשר הספר מציג מטלות בהן ישנם, לכאורה, דיון ועימות בין דעות שונות, הדבר נעשה בצורה לא מאוזנת, שאינה מאפשרת דיון פתוח ומכוונת את התלמידים לעבר העמדה הרצויה שמצופה מהם לאמץ. כך, לדוגמה, בפרק ג' בעמוד 9 מופיעה המטלה הבאה:

חשבו: מהם היתרונות והחסרונות של גישה רב תרבותית. חפשו באינטרנט התבטאויות של מנהיגי מדינות לדוגמא: אנגילה מרקל מגרמניה ודויד קמרון מבריטניה נגד הרב-תרבותיות והסבירו את המניעים שלהם.

לכאורה, התלמידים מתבקשים כאן לעשות פעולת חקר ולחשוב על היתרונות והחסרונות של

הרב-תרבותיות. יחד עם זאת, מטלה זו, כמו רבות אחרות לאורך הפרקים החדשים, ממקדת את התלמידים בעמדה אחת בלבד – עמדת הנגד. עמדה זו זוכה לחיזוק נוסף כאשר מיד לאחר מטלה זו מופיע המשפט הבא: "רק מדינות בודדות הגדירו את עצמן רשמית כרב-תרבותיות: קנדה, אוסטרליה וניו-זילנד" (פרק ג', עמ' 10). אמירה זו, בנוסף להבניה המגמתית של מטלת החשיבה והחקר, מעבירה לתלמידים מסר כי המודל הרב-תרבותי אינו מודל רצוי שיש לשקול אותו ברצינות כמודל אפשרי. שאלת המחשבה כולה מכוונת לפתח ולחזק תפיסה השוללת מודל זה. מן הראוי היה כי ספר האמון על פיתוח יכולות חשיבה ולומד ביקורתי, יעשה זאת באופן מאוזן שאכן מאפשר לתלמידים להתייחס באופן רצוני ליתרונות ולחסרונות של מדינה רב-תרבותית.

דוגמה נוספת לאסטרטגיה זו ניתן לראות במטלה על חוק השבות – אחד מהנושאים שסביבם ישנה מחלוקת בחברה הישראלית, והם אקוטיים להבנת הגדרותיה השונות של ישראל כמדינה יהודית ולהבנת הוויכוח על הגדרות אלה.

רבים חושבים שחוק השבות הוא חוק ראוי וחשוב ויש להותירו כפי שהוא. אולם יש הסבורים שאין צורך יותר בחוק השבות ויש לבטלו בעוד אחרים סבורים שיש להשאירו ואפילו להרחיב את אפשרות העלייה לנין של יהודי [...] נציג מספר עמדות (פרק ה', עמ' 2-3).

למרות שישנה כאן הצהרה מבטיחה – "נציג מספר עמדות" – לאחריה מובאת למעשה רק עמדה אחת, מאמר דעה שהתפרסם ב-Ynet מאת חיים צ'לסר, התומך בעמדה שמראש מוצגת בקטע שלפנינו כעמדת הרוב. כך, אף על פי שישנה הכרה בקיומה של מחלוקת, לא נחשפים התלמידים לעמדה הגורסת שיש לבטל את החוק או לסיבות העומדות מאחוריה. האמירה כי "יש הסבורים שאין צורך יותר בחוק" נשארת סתומה עבור התלמידים, ומעבר לכך אינה מובאת בתוך הקשר שיסייע לתלמידים להבין עמדה זו.

אסטרטגיה נוספת בה נוקט הספר היא להעלות שאלות ביקורתיות לכאורה, שאלות המעוררות דיון ומחלוקות, אולם בהמשך הטקסט לספק להן תשובה חד-משמעית ובכך להפוך אותן משאלות מעוררות מחשבה ודיון, לשאלות רטוריות המכוונות את התלמיד לעבר התשובה הרצויה. כך, למשל, בפרק ג' בעמוד 11 מציג הספר את השאלה הבאה: "האם יש קשר בין סוג הלאומיות של המדינה, לבין השאלה האם המדינה היא דמוקרטיה השומרת על זכויות אזרחיה?". זוהי ללא ספק שאלה חשובה, בעלת פוטנציאל להעלות לדיון את שאלת המתח שנובע מהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. אולם בהמשך הדיון נכתב באתו עמוד:

ישנן מדינות לאום אתניות שאינן דמוקרטיות [...] לעומת זאת ישנן מדינות לאום אתניות תרבותיות שהן דמוקרטיות [...] מכאן נובע **שאין קשר ישיר בין סוג הלאומיות (אתנית-תרבותית או מדינתית) לבין היותה של המדינה דמוקרטית או לא דמוקרטית** (פרק ג', עמ' 11, הדגשה במקור).

לא רק שהתשובה ניתנת מבלי שנפתחה לדיון, אלא שהתשובה הרצויה אף מודגשת.

בפרק ד' בעמודים 7-8 מופיע הקטע הבא:

המכנה המשותף, אם כן, של כל ההצדקות שנסקרו הוא שישראל צריכה להיות מדינת לאום יהודית. אך מסקנתנו מן הדיון בהצדקות הליברליות למדינת הלאום יהודית היא שהמדינה צריכה להיות מדינת ליברלית ודמוקרטית השומרת על זכויות כל תושביה. מדינת ישראל צריכה איפה להיות **מדינת לאום יהודית ודמוקרטית** [...] (הדגשה במקור).

מאוחר יותר, בעמוד 8, מופיעה שאלת התרגול הבאה: "בפרק זה הוצגו מספר הצדקות למדינת לאום. דרג אותן לפי סדר חשיבותן לדעתך".

זו כמובן שאלת סיכום ולא שאלת חשיבה, מסוג השאלות שמאפיינות רבות מהשאלות בפרקים החדשים. אבל מעבר לכך, אין כאן מתן מרחב לדיון ביקורתי פתוח בשאלה המתייחסת למתחים ולסתירות שעשויים לעלות מהגדרת המדינה - מרחב המאפשר למי שנשאר מחוץ להגדרה זו (אזרחים ערבים-פלסטינים), מקום לדון בשייכות שלו לקולקטיב האזרחי ומורכבותה. לא ניתן אלא לתהות - מהו בדיוק הבסיס שמנסה להציע הספר לאזרחות משותפת? הגרסה הקודמת של ספר הלימוד הדגישה גם היא את הגדרתה של ישראל כמדינת הלאום היהודי; אולם, הלמידה הספירלית שהתמקדה בהגדרה הכפולה - יהודית ודמוקרטית - ובמתחים העולים ממנה, השאירה מרחב שאפשר במידה מסוימת, אם כי מוגבלת, למורים ולתלמידים במערכת החינוך הערבית לפחות לקחת חלק בוויכוח ובדיון ובכך להיות שותפים לשיח האזרחי. הדגש על ההצדקות השונות למדינת הלאום האתנית-תרבותית - היהודית - תוך יישומה של פדגוגיה צרה, צמצם כמעט לחלוטין מרחב זה.

אפשר שהדוגמה הבולטת ביותר היא התרגול המופיע בסוף פרק ה-: תרגול זה נפרס על פני מספר עמודים ועוסק בחשיבות ההמנון ובתחושות שהוא אמור לעורר בקרב השרים אותו: "עיינו בתמונות של קבוצות שונות השרות את 'התקווה' [...] שערו מהי התחושה המשותפת לכל אלה העומדים דום ושרים את המנון 'התקווה'" (פרק ה', עמ' 25). בהמשך, בעמוד 26, מופיעה כתבה על מחקר שנערך באוניברסיטת בר-אילן, המציג מה חושבים אנשים השומעים את ההמנון. גם כתבה זו נועדה לחזק את תחושת השייכות שאמורה להתעורר בקרב התלמידים עם שירת ההמנון.

מטלה זו מטרידה במיוחד, משני טעמים: ראשית, היא מהווה ניסיון לומר לתלמידים מה אמורה להיות התחושה הנורמטיבית בעת שירת ההמנון. נשאלת השאלה האם יש מקום להכונה מסוג זה בתכנית לימודים המתמרת לחנך תלמידים גם לדמוקרטיה. מעבר לכך, המטלה מחזקת תפיסת אזרחות אתנו-לאומית צרה, המבססת שייכות אזרחית או ממקדת אותה ברגש הפטרויטי של התרגשות או הזדהות משירת ההמנון.

כמו כן, נשאלת השאלה היכן זה משאיר את התלמיד הערבי, שאינו מסוגל לחוש את אותה תחושת השתייכות למשמע "נפש יהודי"? יתרה מכך, איזו משמעות מקבל המושג "אזרחות משותפת", המופיע במטרות ת"ל, כאשר תפיסת השייכות המרכזית המוצגת לתלמידים הינה שייכות הבאה לידי ביטוי בשירת ההמנון?

חיזוקו של שיח אתנו-לאומי כשיח הלגיטימי הבלעדי

הפרקים החדשים בוחרים לעסוק בשני מודלים של מדינת הלאום, תוך הדגשת עדיפות ברורה לאחד מהם – מדינת לאום אתנית-תרבותית. בהמשך, דו"ח זה יתייחס לבחירה להתמקד במודל האתנו-לאומי, תוך העדפתו הברורה, אך לפני כן עלינו לעמוד על מספר אי-דיוקים – ולעתים אף עיוותים – המוצגים בפרקים החדשים.

בפרק ג', הדין ברעיון הלאומי, יוצר הספר אבחנה בין שני מודלים: מדינת לאום אתנית-תרבותית, ומה שהספר מכנה "מדינת לאום מדינתית". לא ברור מהיכן שאוב מושג זה – מדינת לאום מדינתית – ועל סמך מה נעשה השימוש בו. מן הראוי הוא שכותבות הספר יעשו שימוש במושג המקובל במדעי המדינה ובדיסציפלינות אחרות – "מדינת לאום פוליטי" (כפי שעושה לדוגמה דיסקין, בספרו "משטר ופוליטיקה בישראל" שיצא בשנת 2011) או "לאומיות פוליטית".

פרק זה מתמקד בהצגת רעיון הלאומיות ומקורותיו. הדין בפרק, העוסק בהתפתחות הרעיון הלאומי, (כמו גם חלקים מסוימים של פרקים א' ו-ב'), מבלבל וחושף אגידה פוליטית ברורה. נראה כי כותבות הספר קרועות בין התפיסה המקובלת במדעי החברה, הרואה בלאומיות ובמדינת הלאום תוצרים של תפיסות ותהליכים היסטוריים מודרניים (Heater, 1999, 2000), ובין רצונם לחזק את הנרטיב הרואה במדינת ישראל את המשכה הישיר של מלכויות בית ראשון ושני, ושואב את הלגיטימציה לקיומה של מדינת יהודית מודרנית מתפיסה זו.

כך למשל, בפרק א', העוסק במגילת העצמאות, נקודת המוצא של הדין היא "הזכות להגדרה עצמית". כפי שהספר עצמו מציע, תפיסה זו מקורה בהתפתחות החשיבה המדינית באירופה של המאה ה-19, והיא הבסיס להגדרתה של הלאומיות המודרנית. בבחירה לפתוח בנימוק זה, מאמצות כותבות פרקים אלו אסטרטגיה שהייתה מקובלת גם בגרסה הקודמת של הספר: הצגת היגיון אוניברסלי (הזכות להגדרה עצמית של כל עם) כבסיס לזכותו של העם היהודי להגדרה עצמית (Pinson, 2005). יחד עם זאת, מיד לאחר הצגת היגיון זה, הספר ממשיך:

קיימת מחלוקת האם הלאומיות היא תופעה מודרנית שנוצרה במאה התשע עשרה או שמדובר בתופעה עתיקה שרק צורות הופעתה השתנו [...] (פרק א', עמ' 4).

חשוב להבהיר כי בספרות האקדמית ניתן להבחין בין הגדרות שונות למושג הלאומיות, במיוחד אבחנה בין הגדרה נטורליסטית, הרואה בלאומיות תופעה אוניברסלית, שהינה הרחבה של קשרים משפחתיים ושכטיים אורגניים, לבין הגדרות מודרניסטיות, הגורסות

כי הלאומיות היא תופעה מודרנית, שמקורה במהפכה הצרפתית ובבסיסה עומדת קהילה מדומיינת. אולם, למרות תפיסות שונות אלו, ישנה הסכמה רחבה לגבי מקורותיה המודרניים של מדינת הלאום. במילים אחרות, ישנה הסכמה רחבה כי בין אם לאומיות נתפסת כקהילה אורגנית או כקהילה מדומיינת, הרעיון של הזכות להגדרה עצמית בטריטוריה מוגדרת, תוך החלת הריבונות של קבוצה לאומית מובחנת על אותה טריטוריה, המגולמת במודל מדינת-הלאום - הינו רעיון מודרני. יתרה מזאת, החפיפה הנוצרת בעידן מדינת הלאום בין לאומיות ואזרחות, גם היא נתפסת כקשר מודרני (Heater, 1999).

מעבר לאי-הדיוק באופן הצגתו של הרעיון הלאומי, מטרידה במיוחד המניפולציה הרטורית שמבנה הספר. מן הניסוח "קיימת מחלוקת" ניתן להסיק כי מדובר במחלוקת בין שתי תפיסות רווחות, מקובלות באותה המידה. זאת בעוד התפיסה הרואה בלאומיות תופעה עתיקה, כאמור, היא במקרה הטוב שולית. אסטרטגיה זו, כפי שנראה בהמשך, של האדרת תפיסה מסוימת או ביטולה של אחרת, באופן שתואם את האג'נדה של פרקים אלו, היא טכניקה בה עושות כותבות הספר שימוש לכל אורכם של הפרקים החדשים.

מטרידים הם לא רק העובדה כי התלמידים עשויים לקבל את הרושם המוטעה כי קיים ויכוח בין שתי תפיסות בעלות מעמד שווה, אלא גם הכלכול בו מותר הדיון כאן, ובפרקים הבאים, את התלמידים. מה המסר איתו אמורים לצאת התלמידים? איזה ידע הם אמורים להפנים ועליו להיבחנו? האם הלאומיות היא רעיון מודרני או עתיק? האם מדינת הלאום הינה רעיון מודרני או עתיק? או אולי הם אמורים להבין שעבור כל מדינות ועמי העולם, זהו רעיון שמקורו בתהליכים ובתפיסות בעת החדשה, למעט העם היהודי?

בעיות אלו מתחדדות ככל שהדיון מתקדם. כך, בהמשך מופיע נימוק נוסף המבחין בין הזכות להגדרה עצמית, לבין הזכות להגדרה עצמית של העם היהודי:

זכות ההגדרה העצמית היהודית מתבססת על יסודות דתיים והיסטוריים עתיקים ועל השפעות של תנועות לאומיות שפעלו באירופה של המאה ה-19. העם היהודי כמשך אלפיים שנות גלות "לא חדל מתפילה ותקווה לשוב לארץ ישראל..." התודעה הלאומית המודרנית, שבאה לידי ביטוי בתנועה הציונית, התגבשה באירופה במאה ה-19, בין היתר, כתוצאה מגילויי האנטישמיות [...] (פרק א', עמ' 4).

בדוגמה זו, באותו משפט הספר נע בין העת העתיקה לעת החדשה. תפיסה זו כמובן אינה ייחודית לספר, ואופיינית לנרטיב הציוני, בו מובנה קשר טלאולוגי בין תקופות בית ראשון ושני למפעל הציוני, והתלמידים כמובן חשופים למסרים אלו גם בתכניות לימוד אחרות. מה שמטריד בניסוח שלפנינו הינו השימוש במושג "הגדרה עצמית". רק מספר שורות קודם לכן, הגדיר הספר את מושג ההגדרה העצמית כרעיון מודרני, ואולם כאן הוא קושר אותו ליסודות עתיקים, כלשונו.

כפרק ב' - הרקע ההיסטורי להקמת המדינה - ממשיכות כותבות הספר בקו זה. בעמוד הפותח של הפרק, ביבוסקה' בצד הטקסט נכתב:

מדינה יהודית התקיימה בארץ ישראל עוד לפני אלפי שנים, בימי "בית ראשון"

ו"בית שני". מאז ולאורך השנים קיימו היהודים זיקה לארץ ישראל בתפילה, במנהגים ואף בעלויות קטנות ולא רצופות אליה. דוגמת עליית מגורשי ספרד (פרק ב', עמ' 1).

באותו עמוד נכתב בהמשך: "מדינת ישראל נוסדה ב-1948, אך היא לא קמה בחלל ריק".

מעבר לכלכול העשוי להיווצר בקרב התלמידים – מדינת ישראל / מדינה יהודית הייתה קיימת מאז בית ראשון או שהיא הוקמה ב-1948? – יש כאן הצגה מעוותת. בעוד הנרטיב הציוני כונן את מדינת ישראל כהמשכה של מלכויות בית ראשון ושני בארץ ישראל, השימוש במושג "מדינה" לגבי האחרונות מטעה. שכן, גם אם מאמצים נרטיב זה, אין מדובר כמוכח במדינת-לאום או בכלל במדינה כמוכנה המודרני.

בפרק ג' נכתב:

לאומיות היא תופעה שהפכה לרווחת בתקופה המודרנית. אך לפי חוקרים מסוימים יש לה תקדימים ושורשים בתקופות קדומות הרבה יותר. חלק מן החוקרים מציינים את העם היהודי העתיק כהוכחה של לאומיות קדומה (עמ' 3).

מספר שורות לאחר מכן אנחנו קוראים: "החל משלהי המאה השמונה עשרה התפתחה לאומיות מודרנית. אצל חלק מהקבוצות החלה להתפתח הכרה שהן **לאום**" (הדגשה במקור).

מעבר לכלכול שיוצר הספר בין לאומיות והגדרה עצמית כתופעות מודרניות ו"לאומיות קדומה" – מושג חדש שיוצר הספר, שמנסה אף לטעון כי מקורו בעם היהודי – הרי שמבחינה רטורית ישנו ניסיון בפרקים אלו ל'רקוד על שתי חתונות': מחד גיסא לעשות שימוש בנימוק הלגיטימציה האוניברסלית – הזכות של כל עם להגדרה עצמית – ומנגד להציב נימוק פרטיקולרי, היוצר ייחוד ואבחנה בין הזכות להגדרה עצמית האוניברסלית ובין זו של העם היהודי. הדגשת הייחוד והשוני לכאורה של מקורות הזכות להגדרה עצמית של העם היהודי, נותנת כמוכח בסיס לשלילת הזכות להגדרה עצמית של עמים אחרים, בראש ובראשונה הפלסטינים. לכן, מעבר לאי-דיוקים בשימוש במושגים אקדמיים, לא רק שהבניית הדיון בזכות להגדרה עצמית בפרקים אלו מדירה קבוצות אחרות, היא עשויה אף לחתור תחת מטרות תכנית הלימודים עצמן – הן "הדגשת המשותף לכל מרכיבי החברה הישראלית" והן "ההכרה בייחודן של הקבוצות החברתיות השונות".

לבסוף, בעמוד 4 של פרק ג' נכתב:

לאורך כל הדורות האמינו היהודים בהבטחה האלוהית, שהעם היהודי יחזור לארץ ישראל. האמונה והגעגוע לציון, היו רגשות משותפים שליכדו את היהודים בכל ארצות הגלות. **הרעיון הלאומי נשאר בעם ישראל כתקווה וכשאפייה במהלך שנות הגלות** (הדגשה שלי).

ציטטה זו מייצגת באופן ברור את הכלכול שעושה הספר בין מושגים כגון לאומיות ומדינת לאום, לבין מושגים כמו עם. יש כאן למעשה ניסיון להציג את הגעגועים לציון כרעיון לאומי-ציוני – רעיון שגם הספר עצמו הכיר מספר עמודים קודם לכן, בכך שהינו רעיון מודרני. הצגת

הגעגועים לציון כרעיון לאומי כמוכן לא עולה בקנה אחד עם האופן שבו ראו היהודים לאורך הגלות את הגעגועים לציון, שבכסיסם אמונה דתית. מעבר לכך, תפיסה זו כמוכן אינה תקפה גם היום לגבי חלקים נרחבים מהקהילות החרדיות.

מעבר לבלבול המושגי ולצד הלימוד הספירלי סביב חיזוק התפיסה הלאומית, עולה בפרקים החדשים גם העדפה ברורה לשיח אזרחי אתנו-לאומי. בהמשך למה שהוצג לעיל, נתייחס כאן באופן ממוקד לתפיסה המוצגת בפרק ג', הדן ברעיון הלאומי.

בפרק זה מוצגת בפני התלמידים עדיפות ברורה לפרשנות אחת מסוימת של מושג הלאומיות והאזרחות במדינת הלאום. העדפה זו באה לידי ביטוי בראש ובראשונה בנפח שתופס הדין ככל אחד מהגישות. בפתחת הפרק מוצגות שתי הגדרות ללאומיות: האתנית-תרבותית ו"המדינית" (לאום פוליטי). בעוד שלהגדרת המודל הראשון מוקדשות שבע וחצי שורות, הרי שלהגדרת המודל של לאום פוליטי מוקדשות רק ארבע שורות (קצת יותר ממחצית). מעבר לכך, שאר הפרק גם הוא ברובו עוסק במודל הראשון. כך, למשל, מצהירות המחברות עצמן בפרק ג', עמוד 2: **"מעטה ואילך, כאשר נשתמש במושגים לאומיות ומדינת לאום, נוונתנו למונח האתני-תרבותי בלבד, אלא אם נציין אחרת"** (הדגשה במקור).

בחינה של הגרסה הערבית מפתיעה אף יותר, שכן החלק הדן בהגדרת לאומיות "מדינית" מתורגם רק בחלקו, וגם ההשוואה בין שני המודלים הושמטה מהתרגום הערבי. שוב לא נשאר אלא לתהות האם השמטה זו מקרית או מכוונת. בנוסף, בעוד שבפרק זה ובפרקים אחרים ישנו דיון נרחב בהתפתחות הלאומיות היהודית, אין כל דיון בלאומיות הערבית או הפלסטינית, וגם הדיון בזהות הערבית והפלסטינית, המוצג בפרק ח', מרוקן מכל הקשר היסטורי.

כניגוד לשיח אזרחות ליברלי, השם דגש על הפרט וזכויותיו, או שיח רפובליקני, הרואה בסגולה האזרחית ובמעורבות הפרט בעשייה החברתית-פוליטית את מהות הקשר בין אזרח למדינה, השיח האתנו-לאומי מציב את רעיון הלאום לפני האזרח, לפני הפרט. על פי תפיסה זו, אזרחות אינה ביטוי לזכויות אזרח, או לתרומה לטוב המשותף, אלא ביטוי של שייכות לקבוצה הומוגנית אתנית (6: Shafir and Peled, 2002). תפיסה פרטיקולריסטית זו משרטטת כמוכן גבולות ברורים בין האינחוני ליהם, כאשר זכויות ושייכות למדינה נגזרות קודם כל מחברות בקבוצה לאומית-אתנית.

ניתן לראות ביטוי לתפיסה זו בציטוט הבא:

הלאום האתני-תרבותי קודם למדינה, ולכן, גם אם מימש הלאום את שאיפתו למדינה ריבונית, הזרות המשותפת של המשתייכים לאותו לאום אתנו-תרבותי אינה תלויה בשאלה האם הם אזרחי מדינת הלאום שלהם (פרק ג', עמ' 2).

בישראל, מדינה המוגדרת בו זמנית כיהודית וכדמוקרטית, קיים מתח אימננטי בין אוניברסליזם ופרטיקולריזם, בין מחויבותה של מדינת ישראל לעקרונות דמוקרטיים מצד אחד ו לאתוס הציוני מצד שני. מתח זה מייצר מודל של אזרחות מרובדת, שבה קבוצות שונות בחברה הישראלית ממוקמות באופן היררכי על פי עקרונות אזרחיים שונים (Kimmerling, 2001; Shafir and Peled, 2002). אולם, נראה כי הפרקים החדשים בספר הלימוד ייתרו על מתח

זה ועל הצגתו, ומאמצים תפיסה מונוליתית, השמה דגש על עיקרון מארגן אחד – השיח האתנו-לאומי. הדבר ניכר, כאמור, במיוחד בהיעדר הטיפול בספר בשיח הליברלי כעיקרון מארגן של האזרחות בישראל, לפחות לצד העיקרון האתנו-לאומי. גם כאן, לא ניתן אלא לתהות איך תפיסה זו מתיישבת עם ההחלטה להאחדת תכנית הלימודים בכל מגזרי החינוך, והמטרה של ת"ל לעשות שימוש בהוראת האזרחות לחיזוק המכנה המשותף האזרחי – שהרי חיזוק המכנה המשותף האזרחי דורש כמובן את חיזוקה של התפיסה הליברלית, המספקת תפיסת שייכות אוניברסלית ומכילה.

ביטוי לשוליות של השיח הליברלי בפרקים החדשים בספר ניתן למצוא בדיון שהוא מציע במושג "מדינת כל אזרחיה". העיקרון המרכזי העומד מאחורי מודל זה, המתבסס על תפיסת אזרחות ליברלית, הינו ששייכות, זכויות או חלוקה של כל משאב חברתי-אזרחי אחר, יהיו נגזרת של שייכות אוניברסלית לגוף האזרחי (למדינה) ולא נגזרת של שייכות לקבוצה אתנית-תרבותית מסוימת. הדיון בגרסה הקודמת של הספר, ש'משך אש' והואשם כ"פוסט-ציוני", אמנם הציג מודל זה כאלטרנטיבה להגדרתה של מדינת ישראל, אולם הבנה את הגישה כמודל 'קצה', שאינו זוכה ללגיטימציה ממרבית הציבור (היהודי) בישראל. הגרסה הנוכחית של הספר לוקחת זאת אפילו צעד אחד הלאה: בראש ובראשונה, מודל "מדינת כל אזרחיה" אינו נידון כאלטרנטיבה או כדעה קיימת בהקשר הישראלי. הדיון המוקצה לתפיסה זו מופיע ב'בוקסה' בצד הטקסט הכתוב, שכאמור שם דגש על השיח האתנו-לאומי:

המונח מדינת "כלל אזרחיה" משמש דוברים ישראלים בשלושה מובנים סותרים: מדינה שריבונותה מסורה לאזרחיה והיא דמוקרטית, מדינה בעלת לאומיות מדינתית או מדינה דו-לאומית יהודית-ערבית. אנו מתייחסים כאן למונח הראשון – המובן הדמוקרטי. מדינת לאום מדינתית יכולה להיות של כלל אזרחיה ויכולה להיות לא של אזרחיה ומדינת לאום אתנית תרבותית יכולה להיות של כלל אזרחיה (כמו ישראל) ויכולה להיות לא של אזרחיה (פרק ג', עמ' 11).

הצגת המונח "מדינת כלל אזרחיה" במנותק מהדיון בשיח הליברלי, מספק לתלמיד תמונה חלקית בלבד. מעבר לכך יוצרות הכותבות אבחנה, שמקורה לא ברור, בין שלושה מובנים כביכול, שנטען כי הם סותרים. חלקו השני של הדיון במונח זה מציג טיעון לוגי מבלבל ושגוי, כאילו יכולה להיות מדינת לאום "מדינת" – לאום פוליטי – שאינה שייכת לאזרחיה. זאת, בעוד מדינת ישראל – בה שייכות מוגדרת בראש ובראשונה במונחים מדירים של שייכות לעם היהודי – היא מדינה של כלל אזרחיה. באופן זה, לא רק שכותבות הספר מציגות תמונה שגויה של מדינת כלל אזרחיה, אלא הן גם מוציאות את 'העוקץ' ממושג זה, ומציגות אותו כמושג שאינו נמצא בהכרח במתח עם הגדרת המדינה כמדינת לאום אתנו-תרבותית.

בהמשך, בעמוד 12 בפרק ג', ישנו ניסיון להתמודד עם שאלה חשובה – האם מודל מדינת הלאום האתנית-תרבותית פוגע בזכויות מיעוטים:

יש הטוענים כי מדינת לאום אתנית-תרבותית פוגעת בזכויות מיעוטים מעצם הגדרתה כמדינה המזוהה עם חלק מאזרחיה ולכן מדינת לאום אתנית-תרבותית היא פחות דמוקרטית ממדינת לאום מדינתית. אך במציאות, בכל מדינות הלאום הדמוקרטיות, האתניות-תרבותיות או המדינתיות, יחסי הרוב והמיעוט הם מורכבים

ואף במדינות הלאום המדינתיות נשמעות טענות מצד בני קבוצות המיעוט אודות פגיעה בזכויותיהם. למשל צרפת, מוגדרת כמדינת לאום מדינתית, הרואה בכל אזרחיה בני הלאום הצרפתי. אולם לקבוצות מיעוטים יש קושי לשמור על ייחודן התרבותי.

אולם, במקום להתמודד עם המתח והשאלה, מובא טיעון תמוה, הגורס כי מאחר שגם במדינת לאום פוליטי ישנה פגיעה בזכויות מיעוט, אזי ניתן לפתור את מדינת הלאום האתני-פוליטי מאחריות לפגיעה בזכויות מיעוט. טיעון זה מציג מסר חינוכי בעייתי בשני מובנים: בראש ובראשונה הוא מעביר מסר של נורמליזציה לגבי פגיעה בזכויות מיעוטים. היה ניתן לצפות מספר לימוד באזרחות שיצא בקול גדול נגד פגיעה בזכויות מיעוטים ולא ייתן לה לגיטימציה, גם לא בדרך עקיפה. בנוסף, עולה השאלה האם העובדה שמדינות אחרות פוגעות בזכויות של מיעוטים באמת מספקת הצדקה לפגיעה בזכויות של מיעוטים אצלנו? האם היינו מקבלים טענה כגון 'עברתי על החוק, אבל אחרים עושים את זה גם, אז זה בסדר', כקו הגנה מקובל? מה המסר החינוכי שאנחנו מעבירים בטיעון זה לתלמידים? ולבסוף, מהו המסר שעובר מלגיטימציה זו לפגיעה בזכויות של מיעוטים – לתלמידים הערבים? כיצד אמורים מורים בבתי-ספר ערבים להתמודד עם מסר זה? האם מצופה מהם לקבל את הפגיעה בזכויותיהם כמיעוט, כרע בלתי נמנע?

בהמשך הדיון אני מבקשת להתמקד בפרק ד'. פרק זה, הדן בהצדקות למדינת לאום-אתני ולמדינה יהודית כפרט, מציג תפיסה סגורה ומונוליתית והוא רצוף באי-דיוקים. בפתחת הפרק לוקחות הכותבות על עצמן אתגר מעניין – הצדקת המודל האתני-תרבותי – תוך שימוש במסגרת המושגית הדמוקרטית-ליברלית. אולם לא רק שהדיון שבא לאחר הצהרה זו נותן לתלמידים תמונה שגויה לגבי משמעותה של התפיסה הליברלית, הוא אף מקדם תפיסת אזרחות מדירה, שנועדה גם היא לחזק את הצידוק ליהדותה של המדינה ולקדם שיח מדיר, שאינו עולה בקנה אחד עם התפיסה הליברלית. לפני שנתייחס לאופן בו מכנה הספר את השיח הליברלי ואת הצידוקים לו באופן שגוי, יש לדון קודם לכן ביסודותיה הפילוסופיים של התפיסה הליברלית ובמאפייניה של תפיסה אזרחית זו.

מקורותיה של התפיסה הליברלית האזרחית נעוצים בתפיסת הזכויות הטבעיות. על פי תפיסה זו, אזרחות הינה הסדר בין הפרט לבין המדינה, שמטרתו, בראש ובראשונה, להבטיח את זכויותיו ואת חירותו של הפרט, שנתפס כקודם למדינה. עיקרון מרכזי נוסף העומד בבסיס תפיסה זו הוא אוניברסליות, שמשמעותה בהקשר האזרחי היא שכל בני האדם שווים, ומתוקף כך כולם זכאים לחירות ולמימוש של אותן זכויות. תפקידה המרכזי של המדינה הינו להגן ולהבטיח את זכויותיהם של הפרטים השייכים לה. אזרחות, אם כך, נועדה לאפשר לכל פרט לממש את חירותו ואת אורח החיים שהוא/היא תופסים כראוי, כל עוד אלו אינם באים על חשבון זכויותיהם וחירותם של פרטים אחרים, (Heater, 1999; Alfonsi, 1997; Oldfield, 1990; Beiner, 1995). פריוב (1995) מוסיף כי תפיסה ליברלית אוניברסלית של אזרחות בהכרח אומרת כי לא ניתן להדיר אדם מן הקולקטיב האזרחי או מזכויות אזרחיות, בהתבסס על שוני זהותי. במידה רבה, התפיסות הליברליות הקלאסיות יטענו כי תפיסה אזרחית המבוססת על זכויות קבוצתיות, הינה סתירה מושגית (Kymlica, 1995; Stevensoon, 2001). למשל, עבור הגוים ליברלים כגון פורטר ורולס, אזרחות משמעה שוויון זכויות לפרטים המצויים תחת אותה מסגרת חוקית, ללא קשר לתרבותם או למוצאם.

אולם, במציאות בה מדינות רבות אינן בהכרח עונות על הדגם של מדינת הלאום הפוליטי, וכאשר במרבית ממדינות הלאום, לאור תהליכים גלובליים, לא קיימת חפיפה בין אתנוס (מוצא אתני) לדמוס (אזרחות), נדרשו בשנים האחרונות הוגים הכותבים מתוך התפיסה הליברלית לשאלת הזכויות התרבותיות והקבוצתיות בהקשר הליברלי (Kymilica, 1995).

סטיבנסון (2001) טוען כי למרות שתפיסות ליברליות קלאסיות יטענו כי ניסיון ליצור קשר בין אזרחות ותרבות עלול להוביל לתוצאות לא רצויות, ישנם כאלו המנסים להרחיב את הדיון במושג הזכויות האזרחיות הליברליות - שבמקור מתמקד בזכויות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות - ולהחיל אותו גם על זכויות תרבותיות. במקרה זה, התפיסה הליברלית תגדיר זכויות תרבותיות כזכות של כל אזרח וכל קבוצת אזרחים להיות שונים, בעלי ייחוד תרבותי, לבטא את תרבותם ולממש את שייכותם התרבותית במסגרת המדינה. זאת, כל עוד אלו אינם פוגעים בנגישות של פרטים אחרים וקבוצות אחרות לזכויות, וכל עוד כל הפרטים בחברה יכולים ליהנות מחברות ומהשתתפות מלאות בחברה ובמדינה. תפיסה ליברלית של אזרחות ותרבות אומרת, למעשה, כי ישנו בסיס לדרישה של קבוצות מיעוט להכלה מלאה בחברה/מדינה, לקבלה ולהכרה ללא הדרה או דחיקה לשוליים של תרבותם וגם ללא דרישה לנורמליזציה או יישור קו עם התרבות ההגמונית. קימליקה (2000) מוסיף ואומר כי רק כאשר קבוצות שונות יכולות לממש את זכויותיהן התרבותיות, אזי ניתן לדבר על חיים במרחב אזרחי משותף. הוא מדגיש כי ההכלה של ייחודן התרבותי של אותן קבוצות צריכה לכלול הן מתן מקום לזהויות הפרטיקולריות, והן הכלה של ההגדרות השונות של שייכות למדינה.

הדיון, שנפרש על פני למעלה משלושה עמודים בפרק ד', מנסה כאמור להציג הצדקות ליברליות למדינת לאום. בעמוד 4 בפרק זה מציג הספר את הזכות לתרבות כהצדקה ליברלית למדינת לאום אתנית, ולמדינה יהודית בפרט:

מהי ההצדקה למדינת לאום על פי הזכות לתרבות? משמעותה של הזכות לתרבות היא זכותם של בני האדם כפרטים לחיות במסגרת תרבותית שהם בוחרים בה. כדי להגן על הזכות הקבוצתית לתרבות יש צורך לתת מקום שבו בני אותה תרבות יוכלו לגדל דורות רבים בסביבה המשקפת את תרבותם (פרק ג', עמ' 4).

תחילתו של הנימוק נראית מבטיחה; נראה כאילו הכותבות מתכתבות כאן עם רעיונות העומדים בבסיס הדיון הליברלי במשמעות הזכות לתרבות. אלא שבכעוד שסטיבנסון (2001) וקימליקה (2000) מדברים על הזכות לתרבות כמובן של יכולתה של קבוצת המיעוט לממש את תרבותה במרחב הפרטי והציבורי, תוך סובלנות לא רק לשונותה אלא גם לאופן שבו היא מגדירה את הקשר שלה למדינה, ותוך הבטחת שותפות שוויונית, הרי שהמשך הנימוק המופיע בספר סוטה מהגדרה זו של זכויות תרבותיות כמובן הליברלי:

מערכת החינוך הציבורית ואופייה של רשות הרבים, כולם יבטאו את התרבות הנבחרת. **גם הערכים המנחים את רשויות השלטון** במדינה **והסמלים המדינתיים**, הם עצמם משקפים תוכן תרבותי [...] מדינת הלאום מהווה אם כך זירה חשובה למימושם והגשמתם של ערכים תרבותיים מדינתיים (שם).

המעבר ממימוש הזכות הקולקטיבית לתרבות לכיטייה, באופן אקסקלוסיבי, במרחב הציבורי- המשותף לכלל הקבוצות – הוא כבר מעבר מתפיסה ליברלית לתפיסה קהילתית או אתנו- רפובליקנית. מעבר לכך שיש כאן מתן אינפורמציה שגויה לתלמידים לגבי מהותה של התפיסה הליברלית, יש כאן כמובן תפיסה מדירה, המציגה את האזרחות כביטוי תרבותי של קבוצה אחת בלבד. שוב נשאלת השאלה, כיצד תפיסה זו עולה בקנה אחד עם מטרות ת"ל ליצירת מרחב אזרחי משותף ומה המסר שאמורים להפיק מכך תלמידים ערבים?

המשך הדיון בזכות הקולקטיבית לתרבות שופך אור על המקום שמשאיר הספר לתלמידים ערבים:

לא פחות חשובה מכך היא נוכחות **מספרית דומיננטית של בני התרבות המונגת** באותה סביבה, באופן שיבטיח את המשך קיומה הדומיננטי [...] לכן יעשה מאמץ לשמירת רוב עתידי ברור של חברי תרבות הרוב הנוכחית, במסגרת מדינת הלאום [...] כך רק מדינת לאום יכולה להוות בית לפזורה הלאומית ולתמוך בה באופן אקטיבי (הדגשה במקור).

תחת הכסות של צידוקים ליברליים-דמוקרטיים, מציג כאן הספר תפיסה אתנו-לאומית, הקובעת כי שייכות למדינה, וביטוי במרחב הציבורי שלה, הינם בראש ובראשונה נגזרת של שייכות לאומית. תפיסה זו משרטטת גבולות ברורים לקולקטיב האזרחי – הגבולות של הקולקטיב האתנו-לאומי. והדיון ממשיך:

יחד עם זאת, מכיוון שמדובר בהשקפה ליברלית, חלה על פי גישת הזכות לתרבות גם חובה לשמור בקפדנות על זכויותיהם של מיעוטים שאינם משתייכים לתרבות. בני מיעוטים אלה זכאים לכל זכויות הפרט שלהם ואף לזכותם הקבוצתית לתרבות באזורי מחייתם, אך מחויבות זו איננה מונעת מתרבות הרוב להיות התרבות הדומיננטית [...] למיעוטים זכות לתרבות במרחב של קהילתיהם אך אין להם זכות לתרבות במובן של עיצוב זהותה של המדינה בכללה" (פרק ג', עמ' 4, הדגשה שלי).

לא רק שמדובר בהשקפה שאינה ליברלית, אלא שניתן לתהות עד כמה אמירה זו, שלמיעוט "אין זכות" להשפיע על הספירה זירה הציבורית, עולה בקנה אחד עם עקרונותיו של משטר דמוקרטי, ליברלי או לא. העיקרון המרכזי במשטר דמוקרטי הוא הזכות של כל קבוצה לנסות להשפיע על המרחב הציבורי, והזכות של כל אדם וקבוצה לקחת חלק בעיצוב הטוב הכללי, המשטר והחברה. אמירה זו, הגורסת כי למיעוט במדינה אתנו-לאומית לא עומדת הזכות הזו, היא מסוכנת. תפיסה זו מעגנת, למעשה, תפיסה היררכית של אזרחות, הרואה שתי קבוצות מובחנות – אזרחים סוג א' השייכים מתוקף זהותם האתנית-תרבותית, ואזרחים סוג ב', שזהותם האתנית-תרבותית שונה ולכן הם מודרים.

בהמשך הדיון, למרות שהובטח לנו בעמוד הקודם להתמודד עם שאלות קשות כגון הצידוק הליברלי למדינת הלאום התרבותית-אתנית, לא רק שאין התמודדות כזו, אלא שבהמשך לתפיסה הפדגוגית הצרה שנידונה בחלק הקודם, הספר מסכם: **קיומה של מדינת לאום יהודית הוא צודק מכיוון שהיא הכלי למימוש הזכות לתרבות של בני העם היהודי.** רק

במדינת לאום יהודית המרחב הציבורי יבטא את התרבות היהודית" (פרק ג', עמ' 5. הדגשה במקור).

לבסוף, נראה כי הספר מאמץ אג'נדות של ארגונים כארגון להב"ה (ארגון ימני קיצוני, הפועל למען מניעת התבוללות בארץ ישראל) ויוצא למאבק בהתבוללות: "מדינה ריבונית יהודית היא גם הדרך היחידה להבטיח רוב יהודי לאורך דורות, וזה יצמצם את תופעת ההתבוללות ויבטיח בית תרבותי לכל בני העם היהודי בארץ ובתפוצות" (שם). יש לזכור שחלקו זה של הפרק אמור לעסוק בצידוקים ליברליים למדינת הלאום האתני-תרבותי, ומובן מאליו כי לא ניתן לראות בהתערבות באמונתו של אדם, לא כל שכן בשאיפה של המדינה להחליט מי יתחתן עם מי, ביטויים לתפיסה ליברלית.

הנימוק הנוסף, הליברלי לכאורה, שמציג הספר, הוא כי סולידריות חברתית הינה תנאי להבטחתן של זכויות אדם, וכי מכיוון שבין חברי קבוצה אתנית קיימת סולידריות גבוהה, ניתן לראות בכך מכניזם להבטחת זכויות אדם:

כדי להבטיח מינה מספקת של הגנה על זכויות אדם נחוצה סולידריות חזקה בין כלל האזרחים ובינם לבין המדינה [...] ההנחה השנייה היא שבקרב חברי קבוצה אתנית-תרבותית קיימת רמת סולידריות גבוהה במיוחד. לאור שתי הנחות אלו, מדינת לאום יכולה לנצל את הסולידריות הטבעית בתוך הקבוצה הלאומית כדי לשמור על זכויות האדם בתוכה. כך במקרה של מדינת ישראל, הסולידריות הטבעית בין יהודים יכולה להיות מנוצלת במדינת לאום יהודית להגברת חקיקת רווחה לטובת השכבות החלשות [...] אם הסולידריות היהודית גורמת לאזרחי ישראל לחוקק חוקי הבטחת הכנסה או שכר מינימום, הרי שמהחוקים הללו ייהנו כל אזרחי המדינה ללא הבדלי לאום. מדינת הלאום נחוצה אם כן, כדי לקדם ערכים ליברליים של זכויות פרט לביטחון ולרווחה של כלל אזרחי המדינה (פרק ד', עמ' 5).

נתחיל בזה שגם כאן קיים בלבול מושגי: התפיסה הליברלית מקדמת תפיסה אינדיבידואלית, הרואה בגוף האזרחי אוסף של פרטים בעלי זכויות, שקיומן והבטחתן נעוצה בתפיסת הזכויות הטבעיות ולא בסולידריות כזו אחרת. מושג הסולידריות מקורו דווקא בתפיסות אזרחות חלופיות, כגון הגישה הרפובליקנית. מעבר לכך, הלוגיקה המוצגת כאן – וכך גם הדוגמה – נראית חלשה ביותר. האמנם סולידריות חזקה בקרב קבוצת הרוב אכן מביאה להבטחת זכויות לכול? המציאות הישראלית, בה קיימת הדרה ואפליה של קבוצות שונות – כראש ובראשונה של המיעוט הערבי, אבל גם של אתיופים, רוסים, מזרחים וחרדים – מעידה על ההפך.

גם אם ניקח את הדוגמה שניתנה, קבוצות מיעוט נהנות מחקיקה כללית, שנועדה בשם הסולידריות להיטיב עם כולם. אולם, אנחנו הרי יודעים שפעמים רבות, דווקא כאשר קיימת מדיניות או חקיקה שעשויה להביא לשוויון הזדמנויות בין קבוצות שונות, במיוחד כזו העשויה להיטיב עם האזרחים הערבים, נעשות התאמות כך שזו תמשיך עדיין לשרת בעיקר את הרוב היהודי. דוגמה בולטת לכך במערכת החינוך הוא האופן בו מחולק התקציב עבור שעות הטיפוח. אם החלוקה הייתה על פי עיקרון אוניברסלי, כגון מעמד סוציו-אקונומי,

באופן שנועד להיטיב עם אוכלוסיות חלשות על פי צרכיהן – הרי שבתי-ספר ערביים, הממוקמים כולם בישובים המצויים בעשירונים התחתונים של מדד היישובים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, היו צריכים ליהנות כלם כרוכם מתקציב ייחודי זה. בפועל, הם נהנים מכ-20% מתקציבי הטיפוח של מערכת החינוך (סורל, 2009) באופן התואם את חלקם היחסי באוכלוסייה (וקטן מחלקם היחסי במערכת החינוך) ולא את מעמדם הסוציו-אקונומי. לאור זאת, אין אמירה רחוקה יותר ממציאות החיים של התלמידים הערבים, הסובלים מאפליה על בסיס יומי – שמקורה פעמים רבות הוא באותה סולידריות – מזו שטוענת שעיקרון הסולידריות האתנו-תרבותית עשוי להיטיב עמם.

הטיעון השלישי המוצג בספר כטיעון ליברלי, הוא הזכות לביטחון ולמניעת רדיפות:

העם היהודי עבר לאורך שנות ההיסטוריה רדיפות קשות ביותר [...] העם היהודי עודנו מדמם מרצח שישה מיליון מכניו [...] **מדינת לאום יהודית, עם רוב יהודי ברור לאורך דורות, נדרשת גם כדי למנוע רדיפת יהודים [...] וגם כדי להבטיח מקלט בטוח ליהודים מכל רחבי העולם** [...] ישנם כאלה שטענו בשנות התשעים [...] כי הצדקה זו אינה רלוונטית [...] דומה כי טיעון עובדתי זה איבד הרבה תוקפו נוכח חוסר היציבות שמאפיין היום את העולם ואשר מתבטא, בין השאר במתקפת 11 בספטמבר בשנת 2001 בארה"ב, במהפכות במדינות הערביות בשנת 2011, בתמורות פוליטיות בטורקיה וגילויי אנטישמיות ברחבי העולם. יחד עם זאת, דווקא העם היהודי שעבר רדיפות קשות כמיעוט, צריך לשמור על זכויות מיעוטים (עמ' 7-6).

גם כאן, קשה לראות כיצד טיעון זה, שהוא מרכזי בנרטיב הציוני, מהווה הצדקה ליברלית לקיומה של מדינת לאום אתנית-תרבותית. יש כאן, לכל היותר, ניסיון לשמר את התפיסה הרואה במדינה יהודית מגן מפני רדיפות ולהצדיק את הנצחתה של 'החרדה הקיומית', כחלק משימור התפיסה הרואה בסכסוך הישראלי-ערבי סכסוך לא פתיר (Bar-Tal, 2013), בפסאדה של נימוק ליברלי לזכות לביטחון. פרשנות זו מקבלת חיזוק מהדוגמאות לאי-היציבות העולמית שבכוח הספר לתת: בנשימה אחת עם גילויי אנטישמיות, מונה הספר גם את התמורות בעולם הערבי (האכיב הערבי), ומקשר אותן לרדיפות אותן עבר העם היהודי. לא ברור מדוע מוצגות המהפכות בעולם הערבי, במיוחד זו המצרית, שמטרתה הייתה כינונו של משטר דמוקרטי, כאיום ביטחוני למדינת ישראל. לא ניתן אלא לראות באמירה זו מה שבר-טל (2013) מכנה "פרקטיקה של דה-הומניזציה", או מה שדיוויס (2004) מכנה hate curriculum. מעבר לכך, לא ניתן אלא לתהות כיצד יריגיש תלמיד ערבי, שאולי לפני שנתיים ישב מרותק לשידורי אל-ג'זירה, ועקב בדריכות – ואולי אף בהתפעמות ובהזדהות – אחר ההפגנות בכיכר תחריר, כאשר ספר הלימוד לאזרחות ממנו הוא לומד, מגדיר אותן כאיום על מדינת ישראל.

השיח האתנו-לאומי ו(היעדר) המקום של האזרחים הערבים-פלסטינים

אם גרסת שנת 2000 של ספר האזרחות הייתה בכחינת הליכה על חבל דק של הכלה (חיזוק תפיסה ליברלית של אזרחות, אליה יכולים גם תלמידים ערבים להתחבר) והדרה (חיזוק הזהות היהודית עבור התלמידים היהודים), תוך שימת דגש על הגדרתה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, הרי ששמונת הפרקים החדשים, אשר נידונו בשני החלקים הקודמים של דו"ח זה, כמעט ומייתרים לחלוטין את התפיסה הליברלית. יתרה מזאת, כפרקים אלה אנחנו עדים לחיזוק התפיסה האזרחית האתנו-לאומית ומתן בלעדיות כמעט מוחלטת להגדרתה של ישראל כמדינה יהודית בלבד. לכאורה, נשמרת עדיין המסגרת של תכנית לימודים משותפת המקדמת אזרחות משותפת, אך הפרקים שלפנינו נוקטים מספר פרקטיקות גלויות וסמויות של הדרת התלמידים הערבים וחיזוק עמדתם השולית בחברה הישראלית. בין פרקטיקות אלו ניתן למנות לא רק התעלמות מן הנרטיב הלאומי הפלסטיני, אלא – לא פחות חשוב מכך – דה-קונטקסטואליזציה (הצגה במנותק מההקשר) של הדיון בזהותם של הערבים בישראל ובמעמדם בחברה הישראלית. זאת, באמצעות הצגה חלקית ולעתים אף מעוותת של זהות המיעוט הערבי בישראל, באופן שעולה בקנה אחד עם הנרטיב הציוני, אותו שואפות המחברות לחזק כפרקים אלה. בנוסף, בנקודות מסוימות לאורך הדיון יש שימוש בפרקטיקות מבחינות, הבאות לידי ביטוי, למשל, בהתייחסות למיעוט הערבי כאל תושבים וכבעלי זכויות שונות מאלו של הרוב היהודי, לפחות ברמה הקבוצתית. במידה רבה, בגרסה הנוכחית של הספר ובפרקיו החדשים ניתן למצוא ביטויים למנגנונים האופייניים לספרי לימוד בחברות הנתונות בקונפליקט בלתי פתיר, כגון הדרה של הנרטיב של האחר, hate curriculum (Davies, 2004) ודה-לגיטימציה של האחר (Bar-Tal, 2013).

הנרטיב והזהות של הערבים אזרחי ישראל, כאמור, זוכים לטיפול שולי ביותר בספר. הדבר מתחדד כמובן לאור הדגש הרב שמושם על הנרטיב ההיסטורי היהודי והוספתו של פרק לימוד נוסף המוקדש כולו לנרטיב זה (פרק ב'). אולם, גם בפרקים ז' ו-ח', בהם ישנה התייחסות לזהותם של האזרחים הערבים, הדבר נעשה פעמים רבות בצורה מוטה, שאינה מייצגת באופן אמין את הסוגיות הזהותיות אתן מתמודדים הפלסטינים אזרחי ישראל. מעניין לראות כי הספר חוזר במידה רבה ומאמץ שיח שהיה מקובל עד שנות השמונים בחברה הישראלית, הרואה בערבים/פלסטינים אזרחי המדינה אוסף של קבוצות מיעוט דתיות-תרבותיות או לשוניות, ולא מיעוט לאומי.

כך למשל, בפתיחת פרק ח' מונה הספר את קבוצות המיעוט השונות: "מהם מאפייני המיעוטים האתניים-לאומיים בישראל? בני המיעוטים האתניים-לאומיים בישראל הם הערבים, הדרוזים, הבדואים והצ'רקסים" (הדגשה שלי). הספר ממשיך ומסביר לתלמידים כי "בישראל

ישנן כמה קבוצות מיעוט דוברות ערבית המהוות יחדיו 20.5% [...] מדובר במוסלמים, נוצרים ודרוזים" (עמ' 2). בראש ובראשונה, מעניין לראות את השימוש במושג "בני מיעוטים", אשר נתפס בשיח הישראלי כתווית מזלזלת ומשפילה, שמרבית התלמידים נחשפים אליה בהקשר של שיח תקשורתי העוסק בפשיעה במגזר הערבי; מן הראוי היה כי ספר לימוד המתיימר להיות ספר אזרחות משותף, יהיה ער למטען של תווית זו, ולא יעשה בה שימוש.

מעבר לכך, המסר העובר לתלמידים מפתיחה זו לפרק ח' הוא כי מדובר באוסף של קבוצות מיעוט שונות, בעלות מאפיין לשוני משותף, שאינן מהוות בהכרח קבוצת מיעוט לאומי. בעוד ניתן אולי לראות בדרוזים ובצ'רקסים קבוצות מובחנות, לא ברור מדוע הספר מגדיר את הבדואים כקבוצה אתנית-לאומית נפרדת מהמיעוט הערבי בישראל. יחד עם זאת, אם זהו הקו בו נוקט הספר, מעניין כי מעבר לאזכור זה, אין כל דיון לאורך כל הפרק בזהותם של הבדואים כקבוצה מובחנת.

נקודה חשובה נוספת היא האופן שבו מטפלים פרקים ז' ו-ח' בהגדרת הזהות של המיעוט הערבי/פלסטיני, והבחירה להגדיר את הזהות הערבית דרך המושג "של פאן-ערביות":

זהות לאומית ערבית - מדגישה זיקה לאומה הערבית (פאן-ערבית) במזרח התיכון. זהות זו משותפת לאזרחים ערבים וחלק קטן מהאזרחים הדרוזים, הרואים עצמם כחלק מבני האומה הערבית שיש להם היסטוריה ושפה משותפת, היא הערבית (פרק ז', עמ' 5).

יש כאן ניסיון תמוה להוציא מהנפטלין את המושג "פאן-ערביות", מושג שהיה דומיננטי בשיח במאה הקודמת, ויש לבחון האם הוא עדיין רלוונטי כמושג זהות מרכזי עבור התלמידים הערבים. אבל יתרה מכך, לא ניתן אלא לתהות איזה מסר מעביר השימוש במושג זה לתלמידים היהודים, ומה עומד מאחורי הבחירה לעשות בו שימוש? בין אם כותבות הספר כיוונו לכך או לא, המסר הסמוי העובר באמצעות השימוש במושג "פאן-ערביות" הוא בראש ובראשונה כי הזהות הלאומית של הערבים/פלסטינים אזרחי ישראל מגולמת וזוכה לביטוי ולהגדרה עצמית "באומה הערבית". אם נהיה בוטנים יותר ונשתמש ב"שפת רחוב" - יש תחושה שהשימוש במושג "פאן-ערביות" מכשיר את הקרקע לאמירות כגון "יש להם 22 מדינות". מגמה זו זוכה לביטוי נוסף בדיון בזהות הערבית בפרק ח'.

מאפיין נוסף של המיעוט הערבי בישראל הוא היותו חלק מהעולם הערבי הסובב את מדינת ישראל, והעובדה שלרבים מבניו קשרי משפחה עם ערביי מדינות ערב. כלומר, המיעוט הערבי בישראל הוא חלק מהרוב השולט במזרח התיכון. בעקבות מלחמת השחרור, הערבים הפכו למיעוט במדינת ישראל. עובדה זו משפיעה על יחסם למדינת ישראל כמדינת לאום יהודית (פרק ח', עמ' 2, הדגשה שלי).

למרות שלא נעשה כאן שימוש מפורש במושג פאן-ערביות, הדיון מתייחס לזהות הערבית כשייכות למדינות ערב, אשר באופן מטעה משהו אף מוצגת כשייכות עמוקה ביותר, שכוללת "קשרי משפחה עם ערביי מדינות ערב". יש לציין כי שייכות משפחתית קיימת לא בין ערבים-פלסטינים בישראל לבין ערביי מדינות ערב באופן כללי, אלא כינם לבין הפליטים הפלסטינים החיים בלבנון, ירדן וסוריה. לא-דיוק זה - שיחד עם השימוש במושג פאן-ערביות כנראה נועד

לשרת אג'נדה פוליטית מסוימת – מצטרפת גם האמירה נטולת ההקשר: "הערבים הפכו למיעוט". כך, תהליך היסטורי-פוליטי משמעותי, החיוני להבנת הסכסוך הישראלי-פלסטיני, והכרחי להבנת זהותם של הערבים אזרחי המדינה – נשאר סתום, ומוצג באופן מגוחך כמעט, כאילו היה תופעת טבע, תהליך בלתי נשלט, ללא סיבה ומסובב, בו רוב "הופך" למיעוט.

לצד הדיון המבלבל ונטול ההקשר בזהות הערבית, הספר מציין גם את הזהות הפלסטינית. אולם זו זוכה לטיפול שטחי ביותר, ללא אזכור של המושג זהות לאומית: "זהות לאומית פלסטינית – מדגישה זיקה לפלסטין כמולדת היסטורית ותרבותית. ביטוייה בטיפוח התרבות והמסורת הערבית-פלסטינית ובקיום קשרים עם בני עמם בשטחים מחוץ למדינה" (פרק ז', עמ' 6). בהמשך פרק ז' מופיע אזכור נוסף: "הזהותם כפלסטינאים באה לידי ביטוי בקשר עם פלסטינאים המתגוררים ברחבי יהודה ושומרון ברצועת עזה ובמדינות ערב כמו לבנון וירדן. בזיקה לפלסטינה היא ארץ ישראל בעיני הפלסטינאים" (עמ' 19). אי אפשר להתעלם גם מהעבודה הרשלנית שעשה הספר בהקשר של שימוש עקבי בתעתיק מערבית, ושימוש בתעתיק נכון: במעט הפעמים שמזכירים פרקים ז' ו-ח את הפלסטינים, הם לעתים מופיעים כפלסטינים, לעיתים כפלשתינים ובפעמים אחרות כפלסטינאים (תעתיק שגוי). כמו כן, בצייטוט זה מופיעה המילה "פלסטינה" - תעתיק שאינו קיים, ויוצר ערבוב בין פלשתינה לפלסטין.

הדיון הבעייתי ביותר והמטריד ביותר בזהות ובנרטיב הפלסטיני מצוי בפרק ח'. בפתחת הפרק מופיעה 'בוקסה', המגדירה את המושגים "מיעוט ילידי" ו"מיעוט מהגר", אך במנותק מההקשר הישראלי. את הקישור שמנסה הספר ליצור, יכולים אולי התלמידים להסיק מדיון המופיע בעמוד 2 של פרק זה:

קיימת מחלוקת היסטורית בשאלת מספר הערבים שחיו בארץ ישראל לפני העלייה היהודית הראשונה בשנת 1882 לעומת מספר הערבים שהיגרו אליה במקביל לעלויות היהודיות. בנוסף קיים ויכוח בשאלה העובדתית מהו המרכיב של הריבוי הטבעי ומהו מרכיב ההגירה בגידול הדמוגרפי הערבי במאה ה-20. אין ספק שלצד ההגירה היהודית הייתה גם הגירה ערבית משמעותית במחצית הראשונה של המאה ה-20 אך היקפה שנוי במחלוקת היסטורית.

הטענה כי קיימת מחלוקת היסטורית ביחס למספר הערבים שחיו בארץ ישראל/פלסטין לפני ההגירות היהודיות הראשונות, וכי ניתן לטעון כי הרוב הערבי שהיה בארץ ישראל/פלסטין טרם קום המדינה לא היה תוצר של גידול טבעי של אוכלוסייה זו, אלא של הגירה ערבית לארץ ישראל/פלסטין, במקביל להגירות היהודיות – היא טענה שנויה במחלוקת, ויש להניח כי היא מתבססת על מחקרה של פיטרס (1985) שפורסם בספר: *From Time Immemorial: The Origins of the Arab-Jewish Conflict Over Palestine*, מחקר שאמינותו האקדמית הוטלה בספק זכה לאחרונה לעדנה מחודשת בשיח של גורמי ימין בישראל. אני רוצה להשתמש כאן בביקורת של יהושע פורת (שלא ניתן להאשימו באג'נדה פוסט-ציונית או שמאלית), בהתייחס לספרה של פיטרס, כפי שהתפרסמה ב- *New York Times Book Review* בשנת 1986. פורת, כמו גם רבים אחרים, סבור כי הטענה של פיטרס, כי היווצרותו של רוב ערבי בארץ ישראל המנדטורית היא תולדה של הגירה ולא של גידול טבעי, הינה תוצר של "חוסר הבנתה תהליכים היסטוריים בסיסיים וכישלונה להעריך את המרכזיות של

תהליכי גידול אוכלוסין בהשוואה לתהליכי הגירה". עוד הוא מוסיף כי "קוראי הספר צריכים להיזהר לא להתייחס לעובדות המוצגות בספר כעובדות מבלי לבדוק את מקורן". לבסוף מכנה פורת ספר זה כ"זיוף מוחלט", ואומר "כי לפחות בישראל הספר התקבל בביטול כזבל גמור שהשימוש היחידי שניתן לעשות בו הוא כנשק תעמולתי". אלו הן כמובן מילים חריפות ביותר, המבקרות את הבסיס לטיעון כי הרוב הערבי שהיה כאן לפני 1948 הינו תולדה של הגירה ערבית. עוד טוענים פורת ואחרים כנגד הספר של פיטרס ודומיו, כי בנסותם לבסס תזה זו הם מתעלמים לחלוטין מהתקופה שבין הכיבוש המוסלמי במאה השביעית לבין העת החדשה; פורת שואל בסרקזם מופגן: "וכי מה, הארץ עמדה ריקה כל השנים הללו?".

הבחירה של פרק ח' בספר הלימוד המעודכן להציג עמדה זו כאילו הייתה הסבר מקובל, וכאילו מתקיים ויכוח בין שתי אסכולות אקדמיות - היא לא רק מטעה, אלא שלא ניתן לראות אותה אלא כהטיה אידיאולוגית, שמטרתה לקעקע את הקשר שבין המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל לבין הארץ, ולערער את הנרטיב הפלסטיני.

מדאיג במיוחד הוא 'התרגיל הלוגי' שבו משתמש הספר. בעמוד 1 של פרק ח' נידונו ההגדרות של מיעוט מהגר ומיעוט ילידי, במנותק, כאמור, מן ההקשר הישראלי; בעמוד שלאחר מכן מוצגת התזה של פיטרס כגרסה מקובלת במחלוקת נרטיבית, והיא אף זוכה לנפח ולמקום נרחבים יותר בדיון מאלה שמקבלת התזה המקובלת - כי הרוב הערבי היה תולדה של גידול טבעי. ללא התיווך המתאים, עשויים התלמידים להסיק שהמיעוט הערבי אינו מיעוט ילידי, כי אם מיעוט מהגר. לתפיסה זו יש, כמובן, השפעה על המעמד האזרחי של הערבים-פלסטינים אזרחי המדינה, ובמיוחד על הלגיטימיות של דרישתם להכרה בזכויותיהם הקולקטיביות במרחב הציבורי: בעוד שממיעוט מהגר מצופה כי יפנים את ערכי קבוצת המקור ההגמונית, למיעוט ילידי יש לגיטימציה לדרוש הכרה במאפייניו האתניים-תרבותיים (גיבארין, 2010).

יש כאן ניסיון להציג עמדה ימנית קיצונית במסווה של עמדה "נייטרלית" כביכול, וילהלבינה: זאת, תוך שימוש באמצעים רטוריים כגון "קיימת מחלוקת" ובאמצעים מבניים בדמות הצגת האבחנה בין מיעוט ילידי למהגר בעמוד קדם לדיון זה - ותוך הסתמכות על דעות שוליות שלא קיבלו הכרה גם בשיח האקדמי הממסדי.

מעבר לכך, אי אפשר, כמובן, שלא לתהות כיצד אמורים מורים בכתיב ספר ערביים להתמודד עם אמירה זו, החותרת תחת הזהות שלהם-עצמם ותחת הנרטיב שלהם. כמובן שמיותר לציין שבתוך הצגת המחלוקת הקיימת, לכאורה אין מקום לנרטיב הפלסטיני.

דיון נטול הקשר

אחת הדרכים שבהן נוקט הספר, במיוחד בפרק ח', היא הצגת הדיון בזהות המיעוט הערבי ובמעמדו, תוך ניתוק האינפורמציה המוגשת לתלמידים מכל הקשר חברתי או פוליטי.

כך, לדוגמה, בדיון במעמדם של הערבים בישראל והשתתפותם בשוק העבודה, גורס הספר כי:

שיעור ההשתתפות של ערביי ישראל בשוק העבודה נמוך יחסית מזה של כלל

האוכלוסייה בישראל. תרומתם לתמי"ג [...] היא שמונה אחוזים בלבד, על אף שהם מהווים כ-20 אחוזים מאזרחי המדינה. זהו אחד המדדים לבחינת הקשר בין השתייכות קבוצתית לבין חלקה של קבוצה בכלכלה (פרק ח', עמ' 3).

בהיעדר מסגור של הצגת שיעורי ההשתתפות של המיעוט הערבי בשוק העבודה ובתמי"ג במושגים של אפליה ואי-שוויון (מושגים שהפרקים החדשים נמנעים כמעט לחלוטין מלהזכיר), ובהיעדר סיבה ומסובב שיסבירו את שיעורי ההשתתפות הללו, התלמידים נותרים עם מסר סמוי ומטריד: המבנה הרטורי של הדיון כאן והטון שלו מעבירים מסר לפיו המיעוט הערבי אחראי לשיעורי השתתפותם הנמוכה של חבריו בשוק העבודה, ויתרה מזאת, כי יש לראות בהשתתפותם הנמוכה אינדיקציה ל(אי) שייכותם למדינה. יחד עם זאת, לא ברור האם כוונת הכותבת הייתה שההשתתפות הנמוכה תורמת לשייכות נמוכה, או שהיעדר שייכותם הוא הסיבה להשתתפות הנמוכה. על כל פנים, ברור כי האצבע המאשימה מופנית כלפי קבוצת המיעוט. הצגת הדברים באופן זה עומדת כמובן בסתירה מוחלטת למציאות החיים של תלמידים בחינוך הערבי בישראל, עבורם אי-השוויון והאפליה הם מציאות יומיומית. יתרה מכך, יש לראות במסר זה, המטיל את האחריות על המיעוט הערבי, ביטוי למנגנון של דה-לגיטימציה, היוצר אבחנה ברורה בין 'אנחנו' ו'הם' ומטיל את האחריות לקונפליקט – ובמקרה הזה להיעדר השייכות – על קבוצת המיעוט. המובא בציטטה הנ"ל אינו עומד לבדו, ואילו מתווספות התייחסויות נוספות בפרק למעמדו של המיעוט הערבי, ולאחריותו ולאחריות המדינה למעמד זה. כך ממשיך הספר באותו עמוד:

הפערים בין יהודים וערבים מתבטאים גם בפערי שכר, בהכנסה נמוכה המביאה לעוני, בהיעדר מקומות תעסוקה, בהיעדר תעשייה, ובמכשולים להקמת יזמות עסקית ערבית. גם בשירות הציבורי סוכל המיעוט הערבי מתת-ייצוג ושיעור האזרחים הערבים המועסקים בשירות הציבורי הוא רק כשבעה אחוז (שם).

כמו בדוגמה הקודמת, גם כאן הדיון נעדר הקשר. הסיבות לתת-הייצוג ולמכשולים להקמת יזמות אינם זוכים כלל להתייחסות המחברות. אולם מיד לאחר מכן, מקבלים התלמידים הסבר חלקי:

בשנים האחרונות החליטו ממשלות ישראל לקדם את הפיתוח הכלכלי ואת התעסוקה של הערבים בישראל [...]. חרף זאת, בשנת 2011 עדיין רק כתשעה אחוזים מבכירי הנהלות החברות הממשלתיות הם ערבים (שם).

ממשלות ישראל מוצגות כאן כמי שמנסות לשפר את מעמדו של המיעוט הערבי, אך חרף מאמציהן הפערים נשארים בעינם. כך, ההתעלמות מגורמי הפערים בהשתתפות בשוק העבודה ובייצוג בתעשייה ובשירות הציבורי, כגון אפליה ואי-שוויון תקציבי ומבני הקיימים בישראל, מלווה בהצגת מדינת ישראל כמיטיבה עם האוכלוסייה הערבית, ובעקיפין בהאשמת הציבור הערבי במצבו.

דוגמה נוספת לדה-קונטקסטואליזציה בה נוקטות המחברות, כפי שהיא באה לידי ביטוי בפרק ח', ניתן למצוא בדיון על מערכת החינוך ובמקומו של החינוך הערבי. בעמוד 9 נכתב:

בחוק החינוך הממלכתי תשי"ג 1953 נקבע כי "במוסדות חינוך לא יהודים תותאם

תכנית הלימודים וקביעת ספרי לימוד לתנאים המיוחדים". המדינה פועלת לשמר ולקדם את התרבות הערבית והדרוזית בתחום החינוך. בישראל הוקמו מוסדות חינוך בשפה הערבית המיועדים לאוכלוסייה הערבית והדרוזית [...] זו מערכת חינוך ממלכתית הפועלת במימון ציבורי מלא, ותלמידיה לומדים בשפה הערבית.

הרושם שעולה מקריאת פסקה זו הוא כי מדובר במערכת חינוך של קבוצת מיעוט הנהנית מתנאים שווים ("מימון ציבורי מלא") ומן האפשרות לעשות שימוש במערכת החינוך על מנת לקדם את תרבותה ומורשתה. תיאור זה אינו עולה, כמובן, בקנה אחד עם המציאות, בה בתי-ספר ערביים אינם זוכים לשוויון בהקצאת המשאבים. ויתרה מכך, תכנית הלימודים בבתי-ספר אלו מרוקנת כמעט לחלוטין מכל תוכן היסטורי, לאומי, או מכל תוכן תרבותי ייחודי עכשווי (ג'בארין ואגבאריה, 2010). מצג שווא זה, כאילו מדובר במערכת חינוך המנוהלת על-פי עקרונות שוויוניים ופלורליסטים, הוא המאפשר למחברות הספר להציג את הדרישה לאוטונומיה חינוכית ולמזכירות פדגוגית עצמאית, העולה בשנים האחרונות בציבור הערבי, באופן הבא:

עם זאת, חלק ממנהיגות הציבור הערבי אינה שבעת רצון משיתופה הלא מספק, לדעתה, בתכנונה ובניהולה של מערכת החינוך הערבית. לפיכך מעוניינת מנהיגות זו באוטונומיה תרבותית נרחבת, שתבוא לידי ביטוי בהקמת מנהל חינוך עצמאי. זה יקבע את מטרות החינוך, את תכני החינוך [...] מנגד מצביעים בממשלות ישראל על כך שמאז שנת 1999 קיימות תכניות חומש של הממשלה לשיפור החינוך הערבי (שם, עמ' 10, הדגשה שלי).

כך, בהיעדר דיון באפליה ובאי-השוויון מהם סובלת מערכת החינוך הערבית, ניתן להציג את הדרישה להקמת מנהל חינוך ערבי עצמאי, כדרישה המבוססת על התרשמות סובייקטיבית ("לדעתה"), של קבוצה לא מרכזית ("חלק מהמנהיגות"). ניסוח זה, היעדר ההקשר, כמו גם השימוש בשפה מפחיתה ("חלק", "דעתה"), יוצרים דה-לגיטימציה לדרישה של המיעוט הערבי לאוטונומיה ולשוויון חינוכי, שבהקשר המתאים יכולה הייתה להיתפס אחרת. ההימנעות מהצגת ההקשר לדרישה זו כחלק מהדיון בולטת עוד יותר בטיעון הנגדי המועלה כאן – תכניות החומש – שמטרתן המוצהרת היא צמצומו של אי-השוויון.

נורמליזציה של אי השוויון ומעמדו של המיעוט הערבי בישראל

ראינו כבר בחלק ב' של דו"ח זה כי בפרקים ג' ו-ח' מוצגת תפיסה אזרחית אתנו-לאומית היוצרת אבחנה בין שני סוגי אזרחים: אלו השייכים מתוקף זהותם הלאומית, שלהם הזכות לעצב את המרחב הציבורי האזרחי, וקבוצות המיעוט, השייכות מתוקף תושבותם. לתפיסה אזרחית זו, המוצגת על ידי המחברות בפני התלמידים כתפיסה עדיפה ואף בלעדית, מתווספות גם אמירות קונקרטריות, הבאות לידי ביטוי גם בפרקים אחרים, לגבי מעמדו של המיעוט הערבי. אמירות אלו, כפי שיודגם בהמשך, עושות נורמליזציה למעמדו האזרחי השולי של המיעוט הערבי ולאפליה ממנה הוא סובל, או, במלים אחרות, מציגות את מעמדו האזרחי השולי של הערבים כנורמלי ובכך מקבעות אותו. כך, למשל, בפרק ח':

מדינת ישראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית קיבלה על עצמה מחויבות לשמירה על

זכויות כל אזרחיה [...] בהמשך המגילה ישנה התייחסות ייחודית לערביי המדינה, המבטיחה להם אזרחות מלאה ושווה [...] ונציגות מתאימה בכל מוסדותיה [...]'. בנוסף פקודת סדרי השלטון והמשפט תשי"ח סעיף 1(א) קבעה כי ינציגיהם של ערבים תושבי המדינה המכירים במדינת ישראל ישותפו במועצת-המדינה הזמנית כפי שיוחלט על ידי המועצה; אי השתתפותם במועצה לא תגרע מסמכותה. לעומת זאת סעיף 2(א) של הפקודה, העוסק בייצוג של הממשלה הזמנית, אינו מתייחס לערבים (פרק ח', עמ' 8).

בעוד מוצגת בפני התלמידים אמירה עקרונית לגבי מחויבותה של ישראל לשוויון זכויות אזרחי, הרי שמיד לאחר מכן מופיע ציטוט מתוך פקודת השלטון, הסותר למעשה מחויבות עקרונית זו, מגדיר את המיעוט הערבי כתושבים ולא כאזרחים שווי זכויות, ואינו רואה באי שיתופם הפוליטי פגיעה בסמכות הדמוקרטית של הגופים השלטוניים. כמובן שניתן לטעון כי יש פה בסך הכל הצגה של עובדות היסטוריות; אולם, היעדר הדיון הביקורתי במתח ובסתירה הקיימים בין המחויבות במגילת העצמאות לפקודת סדרי השלטון, והצגת הפקודה ללא ההסתייגות האמרת שהיא מבוססת על עיקרון אשר אינו עולה בקנה אחד עם ערכים דמוקרטיים בסיסיים, מדברת בפני עצמה. ללא התיווך של הדיון הביקורתי, ובהמשך לדיון בפרק ג' ובמקומות אחרים, הגורס כי למיעוט אין זכות להשפיע על הספירה זירה הציבורית, המסר העובר לתלמידים ברור – השתתפות פוליטית מלאה תלויה בשייכות האתנו-לאומית של הפרט.

פרקטיקה נוספת בה נוקטות המחברות בפרקים החדשים, העושה נורמליזציה לאפליה ולא-השוויון, הוא שימוש בשפה מבטלת ומקטינה, כאשר סוגיות אלו כן מוצגות:

המגילה קובעת, כאמור, שיש לקיים שוויון זכויות בין כל אזרחי המדינה ללא הבדל דת גזע ומין [...] יש לעיתים, הבדל בין הרמה הצהרתית והחוקית, שבה אין הבדל בין האזרחים, לבין הרמה המעשית שבה בא לידי ביטוי לעיתים, יחס בלתי שוויוני (פרק א', עמ' 10, הדגשה שלי).

ציטוט זה, המופיע בדיון במגילת העצמאות בפרק א', הוא ביטוי לאחת ההתייחסויות הכודדות בספר לאפליה או לפגיעה בשוויון הזכויות של המיעוט הערבי בישראל. אך גם כאן, אי-השוויון מוצג ככשל "יישומי", הקורה רק "לעיתים", ולא כבעיה שמקורה במתח האימננטי בין הגדרתה של מדינת ישראל כמדינת לאום אתנית-תרבותית, לבין הגדרתה כמדינה דמוקרטית. בהמשך לציטוט זה נדרשים התלמידים למטלה שכביכול אכן מנסה להתמודד עם המתח המהותי ממנו נובע אי-השוויון האזרחי בישראל: "האם קיימת בעייתיות בהבטחת זכויות שוות למי שאינו יהודי במדינה יהודית מנקודת מבט יהודית דתית ולא דתית?" על השאלה אמורים התלמידים לענות באמצעות קטע מדבריו של הרב עמיטל, התומך, מתוך השקפת עולם יהודית דתית, במתן זכויות שוות. מעניין לראות שגם במטלה זו בוחרות הכותבות שלא לעמת את התלמידים עם המתח בין ההגדרה האתנו-לאומית של המדינה לזו הדמוקרטית, אלא לעסוק בשאלת השוויון מנקודת המבט של האתגר שמציבה המחויבות לשוויון זכויות אזרחי להבטחת יהדותה של המדינה. בכך, ממסגרות הכותבות את המתח שסביב שוויון הזכויות למיעוטים כוויכוח פנים יהודי ולא כוויכוח אזרחי דמוקרטי, לו שותפים כלל האזרחים. בכך, לא רק שהספר מדיר ודוחק לשוליים את חווית האפליה של התלמידים

הערבים – הוא אף מדיר אותם מעצם הוויכוח עצמו. אולם מטרידה במיוחד השאלה שבאה בעקבות דבריו של הרב עמיטל: "הסבירו באילו מן הנימוקים שמביא הרב עמיטל אתם תומכים ולאילו אתם מתנגדים" (שם). בהצגת שאלה זו, נותנת למעשה כותבת הספר לגיטימציה לתלמידים יהודים להתנגד לדבריו של הרב עמיטל ולצאת נגד האמירה כי לאזרחים הערבים מגיעות זכויות שוות. בעוד שהגדרתה של המדינה כמדינה יהודית אינה עומדת לדין, לא כך לגבי המחויבות למתן זכויות שוות. היה מצופה כי הספר יגלה נחישות בהגנה על הבסיס הדמוקרטי של המדינה, לא פחות מאשר הוא מגלה נחישות כאשר הוא מגן על יהדותה.

חמור מן הפרקטיקות המוצגות לעיל, העושות נורמליזציה לתופעות של אי-שוויון אזרחי, מקבעות את מעמדם השולי של האזרחים הערבים, ומעניקות הצדקה למבנה אזרחות היררכי, היא הלגיטימציה שנותן הספר במשתמע לפעולות כגון כיבוש, גירוש וטרנספר. כך, בפרק א' בעמוד 15 נכתב: "שטחן של מדינות נקבע בדרכים שונות ובהן הסכמים מדינתיים, כיבוש והיפרדות של מדינות" (הדגשה שלי). התייחסות להסכמים מדינתיים בכפיפה אחת עם קביעת גבולות על ידי כיבוש, ללא אמירה ביקורתית מסייגת, מעבירה מסר לתלמידים כי שתי הדרכים לגיטימיות במידה שווה. זהו מסר שלא רק שניתן לתהות על הנימוק המוסרי שעומד מאחוריו, הוא גם אינו עולה בקנה אחד עם אמנות בינלאומיות שעליהן חתומה ישראל.

כדומה, בפרק ג' נכתב: "הגל השני בעיצוב מדינת הלאום, היה כרוך בגירושים אתניים והפרדה של אוכלוסיות מעורבות כדי ליצור התאמה בין האוכלוסיות לבין הגבולות החדשים לאחר מלחמת העולם השנייה" (עמ' 6). גם כאן, היעדרה של אמירה מסייגת משמעה מתן לגיטימציה לרעיון הגירוש והטרנספר של אוכלוסיות, פעולות הנחשבות לפשעי מלחמה על פי אמנות בינלאומיות. לא ניתן אלא לתהות האם אכן זה המסר שאנחנו רוצים להעביר לתלמידים – טרנספר כאמצעי לגיטימי לכינון מדינת לאום?

פרקטיקות של הדרה והשמטה

לצד פרקטיקות של נורמליזציה של אי-שוויון, קיימות גם פרקטיקות של הדרה והשמטה (Omission). הדבר בולט ביותר, כמובן, בהיעדרו של הנרטיב הפלסטיני אל מול העיסוק הנרחב בנרטיב הציוני. גם כאשר אין מדובר בנושא הטעון של פרשנותם של אירועים היסטוריים, ניתן להבחין בפרקטיקות של השמטה. כך, לדוגמה, בעוד שפרק ב', העוסק ברקע ההיסטורי להקמת המדינה, מספק לתלמידים נתונים על הרכב האוכלוסייה היהודית לפני קום המדינה, אין הוא מספק נתונים דומים לגבי האוכלוסייה הערבית: "בעוד הישוב היהודי בראשית שנות ה-20 מנה 83,790 איש, ב-1948 מנה היישוב 650,000 איש" (פרק ב', עמ' 4).

אחד העקרונות המנחים של הוראת האזרחות, אשר מופיעים גם בת"ל המעודכנת, הוא חשיפת התלמידים ל"מגוון ההשקפות הפוליטיות והחברתיות בישראל", מתוך מטרה לפתח בקרב התלמידים "סובלנות ופתיחות לדעות הזולת [...]" (משרד החינוך, 2011: 5-6). אולם לא ברור כיצד מבקשים הפרקים החדשים לתת מענה למטרה זו, שכן גם כאשר ישנו עיסוק בזהות של המיעוט הערבי בישראל, הוא שולי ובלתי מאוזן. כך, לדוגמה, בפרק ז' ישנו ניסיון לסקור את מאפייני הזהות השונים של הקבוצות בחברה בישראל והתלמידים

מקבלים מטלה העוסקת במתחים שבין מרכיבי הזהות של קבוצות שונות. אולם, הם נדרשים לענות על המטלה בהסתמך על שני קטעים: האחד, "אני יהודי", של קובי אוז, מתפרס על פני 12 שורות ומציג תפיסת זהות מורכבת, העוסקת במתחים שבין זהותו הדתית, האתנית, הלאומית, הקוסמופוליטית והלוקלית של הכותב. השני הנו ציטוט בן **שורה אחת בלבד** מפי חבר כנסת (לשעבר, בניגוד למה שמצוין בטקסט) עבד אל עזיז זועבי: "לבטיי כערבי-ישראלי נובעים מן העובדה שעמי שלי נמצא במצב מלחמה עם מדינת" (עמ' 7). חוסר האיזון במטלה זו בולט ויזואלית: קטע שלם ומורכב מול שורה אחת. הוא מופיע בהקשר הכללי של הפרקים שקדמו לו, אשר רובם ככולם התמקדו בנרטיב היהודי-ציוני, ושל פרק ז' עצמו, שמתמקד בחלקו הארי בזהויות של קבוצות יהודיות. אך מעבר לתמונה הלא מאוזנת, מטלה זו גם מציגה תמונה חד-ממדית ואינה משקפת את הדילמות הזהותיות אתן מתמודדים אזרחי ישראל הערבים. הצגה חד-ממדית זו, הניצבת בניגוד להצגה המורכבת של הזהויות היהודיות-ישראליות, מחזקת את התפיסה המכלילה של המיעוט הערבי, הרואה בו בראש ובראשונה "אויב". הצגת ציטוט זה, והדיון בשייכותו של המיעוט הערבי בישראל במנותק מההקשר הפוליטי, כאשר תהליכים מורכבים שהשפיעו על זהויותיהם של הערבים בישראל מסתכמים בכך שהערבים "הפכו למיעוט", ללא ספק אינה תורמת לחשיפת התלמידים למגוון ההשקפות הפוליטיות בישראל ולפיתוח סובלנות כלפי הזולת. יתרה מזו, יש לראות בהכניה זו דוגמה לפרקטיקות של "דה-לגיטימציה" ואף "דה-הומניזציה" של "האחר" (Bar-Tal, 2013). מעבר לכך, מפתיע לראות כי ציטוט ספציפי זה מופיע פעמיים, הן בפרק זה והן בפרק הבא. לא נותר אלא לתהות על הקושי של כותבות הספר למצוא מקורות נוספים הדנים במורכבות הזהות של המיעוט הערבי בישראל.

התפיסה הרואה בערבים 'אחר', 'אויב', מקבלת חיזוק גם במקומות אחרים בטקסט. כך, למשל, בדיון במגילת העצמאות בפרק א', תחת הכותרת "אל מי פונה המגילה ומה מטרת הפנייה?", מוצגת רשימה של גורמים חיצוניים אליהם פונה המגילה, ובהם "אל הערבים תושבי מדינת ישראל" (עמ' 11, הדגשה שלי). מעניין לראות כי הכתובות בחרות להציג כאן (ובמקומות אחרים) את הערבים **אזרחי המדינה** כתושבים, כגורם חיצוני, המוזכר לצד גורם חיצוני נוסף - מדינות ערב. מגמה זו באה לידי ביטוי גם בפרק ב', הדין בהקשר ההיסטורי של הקמת המדינה, בו מחוזקת, באופן שאולי אינו מפתיע לספרי לימוד ישראליים, דמות הערבי כדמות האויב: "ההנהגה היהודית הסכימה להחליט עצרת האו"ם אך הערבים התנגדו לה, ופתחו ביום שלמחרת בפעולות איבה" (עמ' 5). אמנם אין בכך שום דבר מפתיע מהפרספקטיבה של הנרטיב הציוני, אבל נכון היה בכל מקרה, לאור מטרותיה של תכנית הלימודים, לספק הקשר - למשל מדוע הם התנגדו.

לבסוף, אולי הדוגמה הבולטת ביותר לדה-לגיטימציה שעושה הספר, היא השימוש בדבריו של חסן נסראללה, מנהיג ארגון חזבאללה בלבנון:

קראו את הקטע הטוען שאין זכות לקיומה של מדינת ישראל. א. הציגו את הנימוקים של נסראללה [...] ב. נסחו טענה מנוגדת המצדיקה את קיומה של המדינה והציגו נימוקים לביסוס עמדתכם (פרק א', עמ' 16-17).

הבחירה בנסראללה, כפרק העוסק במיעוטים בישראל, היא בעייתית בפני עצמה ולא ברור מה הוא אמור לייצג בהקשר זה, שכן ברור שהוא אינו חלק מהמיעוט הערבי בישראל.

אם הכותבות באמת היו רוצות להעלות את שאלת הלגיטימיות לדיון באופן רציני, היה ניתן לעשות זאת באמצעות דוברים אחרים, שאינם מייצגים בהכרח את דמות האויב האולטימטיבי. הדבר בולט במיוחד לאור זאת שלצד האזכור כי יש "הסבורים שיש מתח" בין יהדותה של המדינה למחויבותה למשטר דמוקרטי (בעמוד 10 של פרק זה, ובמקומות אחרים בספר), לא מופיע קטע קריאה או הרחבה, המסבירים תפיסה זו מנקודת מבט ביקורתית. כך, במקום לדון בשאלת המתח באופן רציני, וכפועל יוצא ממנה גם בשאלת הלגיטימיות של מדינת ישראל כמדינה יהודית, הופכות הכותבות, דרך השימוש בנראללה, את שאלת המתח ללא לגיטימית.

סיכום והמלצות

דו"ח זה נוגע במספר סוגיות מרכזיות:

1. הפערים בין הגרסה החדשה של ספר הלימוד, לבין מטרות הוראת האזרחות כפי שאלו באות לידי ביטוי בתכנית הלימודים הרשמית, לרכות העלמותו של שיח פדגוגי המכוון לפיתוח חשיבה ביקורתית בגרסת הפרקים הנוכחיים.
2. הבנייתו של השיח האתנו-לאומי כשיח מרכזי ואף בלעדי, תוך מתן עדיפות להגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית, על חשבון הדגשת מאפייניה **הדמוקרטיים**.
3. אי-דיוקים ועיוותים שמציגים חומרי הלמידה, בגרסתם הנוכחית, במיוחד באופן הצגתה של התפיסה הדמוקרטית-ליברלית.
4. ייצוג נטול הקשר ומעוות של האזרחים הערבים בישראל, תוך הנחתם כ"אחרים" וכאזרחים סוג ב', שאפלייתם היא בגדר רע הכרחי.

אמנם הפרקים החדשים אינם עומדים בפני עצמם, והספר עוסק גם ביסודות הדמוקרטיים של מדינת ישראל, אולם בפרקים אלה יש הכפפה של הרעיון הדמוקרטי לרעיון יהדותה של המדינה. קשה שלא לתהות כיצד המסר החזק העולה מאותם פרקים, של העדפה ברורה של המאפיין היהודי בהגדרתה של מדינת ישראל, ישפיע על התפיסות הדמוקרטיות של תלמידים בישראל. במיוחד בתקופה זו, בה אנחנו עדים לגילויי גזענות גוברים בחברה בכלל ובקרב בני נוער בפרט, מגמה זו מדאיגה במיוחד (ראו סקר מדד הדמוקרטיה של המכון הישראלי לדמוקרטיה שהתפרסם השבוע 18.10.2013).

בעוד אזרחות מטבעה הינה מושג מורכב המגלם בתוכו מחלוקות רבות, הספר אינו מאפשר ריבוי גישות או מרחב בו ניתן לעצב תפיסות שונות לגבי משמעות האזרחות הישראלית והשייכות לקולקטיב האזרחי. ההשלכות של מגמה זו הן חמורות בעיקר כאשר מדובר במיעוט הפלסטיני-ערבי. הפרקים החדשים מציגים עבור התלמידים היהודים תפיסה חד-מימדית, נטולת הקשר וחלקית לגבי זהותם של הערבים אזרחי ישראל ומציאות חייהם. מעבר לכך, יש לעמוד על כך כי השילוב של גישה מונוליתית אתנו-לאומית עם פדגוגיה צרה, שאינה מאפשרת פתח להעלאת תהיות על גישה זו, אינו מותיר למורים ולתלמידים ערכים מקום בו יוכלו לפתח שייכות ולצקת משמעות להיותם אזרחים במדינת ישראל. אין אלא להסיק

שהגרסה הנוכחית של פרקי הלימוד עלולה לחזק לא רק את הדה-לגיטימציה של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל, אלא גם את תחושת הניכור מהמדינה שחשים תלמידים ערבים בישראל - כרבע מהתלמידים במדינה; זאת, משום שהמסר שפרקים אלו מעבירים להם ולתלמידים היהודים הוא ברור - הם אינם אזרחים שווים ושייכותם הינה חלקית, במקרה הטוב.

לאור המסקנות שנידונו לעיל, הדואח מבקש להמליץ כי משרד החינוך ינקוט בצעדים הבאים:

1. לאור הליקויים שהתגלו בפרקים, במיוחד סביב אי-הדיוקים הרבים שתועדו בדו"ח זה, על משרד החינוך למשוך לאלתר את שמונת הפרקים החדשים, עד לבדיקה קפדנית נוספת.

2. על מנת להימנע מהליקויים שנמצאו בדו"ח זה ולנסות לייצר ספר מאוזן יותר, יש למנות יועצים אקדמיים נוספים ולקטורים שיחוו דעה מקצועית על הספר, מפרספקטיבות אקדמיות ופוליטיות שונות.

3. על מנת להימנע מהליקויים באופן שבו מיוצגים המיעוט הערבי וזהותו, ועל מנת לעשות ניסיון אמיתי לייצר תכנית לימודים משותפת וספר לימוד משותף, יש לשתף באופן משמעותי מומחים, אקדמאים ואנשי חינוך (שאינם בהכרח תלויים במשרד החינוך) מקרב הציבור הערבי, בתהליך התיקון והעיצוב מחדש של חומרי הלמידה.

ביבליוגרפיה

- איכילוב, א. (2001) *חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל*. אוניברסיטת ת"א.
- גיבארין, י. (2010) על מעמדו החוקתי של המיעוט הערבי: הצעה חדשה לסדר, *מדינה וחברה* 7(1): 105 - 140.
- גיבארין, י. ואגיבאריה, א. (2010) *חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל - דו"ח מצב* (הפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה, ומרכז דיראסאת למשפט ומדיניות).
- גייגר, י. (2009) נייד עמדה על הוראת האזרחות. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- משרד החינוך (2011) *תוכנית הלימודים באזרחות*. ירושלים: משרד החינוך
- סורל, ק. (2009) אפליה בהקצאת משאבי הטיפוח בחטיבות הביניים: אומדנה והשלכות ביטולה באמצעות שינוי כלל ההקצאה. *מגמות*, 3, 380-397.
- פינסון, ה. (2005) בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים באזרחות. *פוליטיקה*, 14, 24-9.
- פינסון, ה. (2009) *תוכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תוכנית הלימודים לבתי ספר תיכון*. אלפיים, 216-237, 34.
- Alfonsi, A. (1997). *Citizenship and National Identity: The Emerging Stirrings in Western Europe*. In T. K. Oommen (Ed.), *Citizenship and National Identity: From Colonialism to Globalism*. New Delhi: Saga Publication.
- Bar-Tal D. (2013) *Intractable Conflicts: Socio-Psychological Foundations and Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beiner, R. (1995). *Theorizing Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Davies, L. (2004) *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, London: RoutledgeFalmer, London.
- Heater, D., (1999) *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press, Ch. 1-2.

- Kimmerling, B. (2001). *The Invention and Decline of Israeliness: State, Society and the Military*. Berkeley: University of California Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- McCarthy, C., & Crichlow, W. (1993). Introduction: Theories of Identity, Theories of Representation, Theories of Race. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education*. New York: Routledge.
- McLaughlin, T.H. (1992). Citizenship Diversity and Education: a Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21, 235-250.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London: Routledge.
- Oldfield, A. (1990). Citizenship: An Unnatural Practice? *The Political Quarterly*, 61, 177-187.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. NY: Teachers College Press.
- Preuß (1995). Citizenship and Identity: Aspects of a Political Theory of Citizenship. In R. Bellamy, C. Bufacchi & D. Castiglione (Eds.), *Democracy and Constitutional Culture in the Union of Europe*. London: Lothian Foundation Press.
- Shafir, G., & Peled, Y. (2002). *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, N. (2001). *Culture & Citizenship*. London: Saga Publication.

