

**האוניברסיטה העברית בירושלים**  
**THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM**

---

**THE NEVE-SHALOM/WAHAT-EL-SALAM  
SCHOOL: AN ISLAND OF COEXISTENCE  
IN A SEA OF CONFLICT**

by

**RUTH GAVISON**

**Discussion Paper # 379**

**February 2005**

**מרכז לחקר הרציונליות**

**CENTER FOR THE STUDY  
OF RATIONALITY**

---

**Feldman Building, Givat-Ram, 91904 Jerusalem, Israel**  
**PHONE: [972]-2-6584135      FAX: [972]-2-6513681**  
**E-MAIL:                      [ratio@math.huji.ac.il](mailto:ratio@math.huji.ac.il)**  
**URL:      <http://www.ratio.huji.ac.il/>**

Aug 2004

DRAFT for comments by 2005 conference participants. Please do not quote or circulate

Ruth Gavison<sup>1</sup>

## **Neve Shalom/Wahat-el-Salam<sup>2</sup>: A Case study of an Arab-Jewish school in Israel**

I take the school in Neve Shalom/Wahat-el-Salam as a test case for the educational implications of one of the most central problems of life in Israel – the relationships between its Jewish and Arab Citizens. I chose this school because it is a unique institution in which Jews and Arabs study together on terms of equal dignity and representation, against the background of a society and a public education system in which there are clear majority-minority hierarchies and the groups are separated in almost everything. The challenge that this school has undertaken does not have a clear counterpart anywhere in the world. In this paper I want to describe this experience and analyze it by putting its main features into broader contexts and perspectives. I believe that such an analysis may sharpen and clarify some basic issues that Israel has preferred to avoid. These issues are crucial for Israel and they are relevant to many contemporary societies struggling with the tensions between the need to promote civic equality and cohesion on the one hand and the recognition of ethnic, religious, linguistic and cultural differences between its communities on the other.

### **I. General**

Most contemporary democracies do not have homogenous populations in terms of religion, ethnic origin, culture or language. In part, this pluralism is the result of changes in the political borders of modern states, when these encompass into one state more than one ethnic and cultural group. In part, this is the result of massive immigration, where indigenous populations and waves of immigrants together create a varied puzzle. In some cases, dominant majorities assimilate minorities into them. More often, the differences linger on and require some political accommodation between shared human and civic components of identity and other, more particular ones.

One of the most central areas in which this issue arises is that of public education, which is supposed to be one of the most important agents of socialization in any complex society. In a homogenous society, public education can be used without a serious problem to educate all youngsters and initiate them into their society. They will all get basic skills enabling them to cope in the world they will live in, coupled with an initiation into the cultural values of their community. Personal excellence and

---

<sup>1</sup> Haim H. Cohn Professor of Human Rights, Faculty of Law, Hebrew University, Israel. This essay is based on a longer study, forthcoming in 2004. A Hebrew version of this essay was published in 2004 Politika. I thank the Israel Science Fund and the Ford Foundation for supporting the research leading to this publication. Thanks also to the Neve-Shalom team and to Idit Latman, Eran Neria, Gali Palti, Osnat Grady and Michal Barak who helped through the various stages of the research. Finally, thanks to the convenors of the conference for useful comments on an earlier version of this paper.

<sup>2</sup> Terminologies are extremely charged in such matters. The school is usually called Neve Shalom – A Haven of Peace. The full name, rendering the name in both Hebrew and Arabic, is of course the one that reflects best the credo of the school and the village. I will use the names interchangeably.

achievement, critical and creative thinking and loyalty to state, tradition and nation can all go together. All of this may become very difficult when the society served by public education is not homogenous. The difficulty grows if the relationships between the groups are not merely ones of difference but of competition and even acute conflict. The difficulty will be maximal if between the groups we have an active, unresolved conflict, which may deteriorate into an armed civil war, so that in a sense members of the groups see each other as enemies. This is the case regarding relations of Jews and Arabs in Israel.

The State of Israel was founded in 1948, after a prolonged conflict between Arabs and Jews concerning the future of the country. The conflict started in the end of the 19<sup>th</sup> century, when Zionism started to act on the dream to establish a Jewish National home in the Jews' ancient homeland. The indigenous Palestinian population naturally objected. In 1919 the League of Nations created the British Mandate, affirming the purpose of creating a national home for Jews in Israel as a vindication of the right of Jews to self-determination. Arab opposition led to repeated decisions to divide the country into an Arab and a Jewish state. When the UN decided, again, on such a partition, in November 1947, hostilities erupted and the Arab states rushed in to prevent the creation of the Jewish state. The war that ensued is seen by Jews as their War of Independence, and by the Palestinian population as their Disaster (el Naqba). It resulted with a Jewish state – Israel – on an area larger than that assigned to it in the UN resolution, and with about 700,000 Palestinians who became refugees.<sup>3</sup> 150,000 Palestinians remained within Israel and gained its citizenship. In 1967, as a result of another attack by Arab states, Israel conquered the rest of the West Bank from Jordan, and has occupied it ever since. A series of attempts to resolve the conflict has not yet led to any negotiated agreement. Self determination for Palestinians and the future of the refugees are still central live issues in the region. The Oslo process, which started in 1993, gave some hope that the parties can reach a peaceful two-states-solution after all. In October 2000, this process collapsed, generating a period of growing violence in the region. At the moment, it is not clear what the future of the region is. While the international community still favors a two-states solution, important segments in both communities resist this solution claiming they should rule their whole homeland. Related, and more relevant to our concerns here, is the ongoing debate about the character of Israel itself. While some see the two states solution as a political arrangement giving both Jews and Palestinians their own nation-states, others see the Palestinian state as a nation-state, but claim that Israel should be made 'the state of all its citizens' – i.e. a liberal democracy privatizing all non-civic affiliations, or a bi-national state, recognizing the equal status of Arabs within it.

In the Declaration of the Foundation of the State of May 14<sup>th</sup> 1948, Israel defines itself as a Jewish state recognizing full civil and political and social rights of all its citizens. The constitution that was supposed to have been enacted never materialized, and the courts have stated that the Declaration did not have the force of law. The regime established in the state was a Westminster-type democracy. The Jewishness of the state was presupposed, and arrangements protecting it were enacted on the basis of the clear Jewish majority in Israel.

---

<sup>3</sup> These events are seen very differently by Jews and Arabs, and there are different readings of them even within the two communities. For a typical Jewish account see \_\_\_\_\_ For a Palestinian account see Nadim Rouhana, \_\_\_\_\_ For a pro-Palestinian account see Finklestein, \_\_\_\_\_ . For an account by a Jewish 'new' historian see B. Morris,

In the period from 1948 to 1967 the Arab minority within Israel was small and demoralized. The devastating blow of 1948 left it without a leadership. Until 1966, most Arabs were under a military rule imposing serious limitations on their freedom of movement and work. Israel felt fragile and insecure, and the Arab minority seemed a potential fifth column to many of its political leaders. 1967 created two processes. The first was a growing increase in the liberty of Arabs in Israel, leading to their greater integration within Israel. The second was growing contacts between the Arab minority in Israel and Palestinians outside it, which led to strengthened connections between the two Palestinian communities.

Developments within Israel and in the region led to the higher visibility of tensions between democracy and the Jewish nature of the state. On the one hand, right wing religious zealots like Meir Kahane argued that 'Jewish' meant governed by Jewish law, and so Israel could not be both Jewish and democratic. He advocated that it should prefer its Jewishness over its democracy when necessary. On the other hand, many Arabs and some radical left-wing Jews agreed that democracy was not consistent with a Jewish state, and advocated Israel's giving up of its Jewish uniqueness.<sup>4</sup> A large majority of Jews within Israel insist that Israel should remain the nation-state of Jews, where Jews exercise their right of self determination. They also think that this is consistent with Israel's democracy and with its commitment to protect the human rights of all.

Since the 1980s, and especially in the human rights basic laws of 1992, Israel has enacted a variety of laws defining it as a Jewish and democratic state. That legislation has spurred extensive public debate. Many Arab leaders in fact argue that the Jewish nature of the state is not legitimate. One of these laws specifies that a party or a candidate denying the Israel is a Jewish and democratic state cannot participate in the elections. In the 2001 elections, the elections committee indeed decided that two central candidates should not be allowed to run, but the Supreme Court decided that the evidence showing their positions were not consistent with the Jewishness of the state was not strong and unequivocal enough to justify banning them. Some analysts argue, however, that the positions of these leaders clearly deny the legitimacy of the idea of a Jewish nation-state in Israel.<sup>5</sup> One thing is clear – these issues are not resolved, and both histories and desired directions are hotly debated.<sup>6</sup>

All of these were naturally reflected in Israel's educational system. One of Israel's first laws introduced mandatory education for all.<sup>7</sup> People can meet this duty to send their children to school by sending them to public (free) schools, to 'recognized but not official' schools, or to 'exempted' schools.<sup>8</sup> The public school system has three

---

<sup>4</sup> See Ruth Gavison, Azure 15. The tensions between the Jewish nature of the state and its democracy exist both among Jews and between Jews and Arabs. In this essay I will deal only with the latter, but the former also affect the reality of Israel and its educational system.

<sup>5</sup> Dan Scueftan, Azure

<sup>6</sup> See the debate about whether Israel can be both Jewish and democratic in Israel Studies 1999 (essays by Ghanem et al, Gavison, discussing Smooha's model of Israel as an ethnic democracy).

<sup>7</sup> Mandatory Education Law, 1949. All Jews sent their children to schools of various sorts even before the state was founded. Christian Arabs did the same. Moslem education was the weakest, and did not reach large parts of the population.

<sup>8</sup> For a general description of the educational system in Israel see Yoram Rabin, The Right to Education (is there a basic text in English?)

main 'sectors' – the general public schools, the public-religious schools, and the Arab schools. In principle, the state was supposed to pay in full only for public education, and to supervise its content and level. Public financing of non-public education should have come with supervision of its level and its meeting the requirements of teaching some core curriculum of basic tasks and civics. In fact, there is quite a lot of public support of the other types of educational institutions, and the level of supervision is varied.

Education laws in Israel do not explicitly address ethnic or national affiliations, differences or narratives. The Arab sector is identified by the language of instruction. The religious-public stream has its own supervisory council to ensure that these schools meet the requirements of orthodox Jewish communities.<sup>9</sup> Despite this fact, the school communities in Israel are very segregated in fact. In part, this is because assignment to schools is based on residential areas. The duty to provide public education is imposed in part on the local authorities. Jews and Arabs usually live in different towns and villages, so the schools which they go to (especially at the level of elementary education and below) are segregated.<sup>10</sup> Mostly, this de-facto segregation in schooling between Jews and Arabs has not been challenged either politically or in the courts. When a case of this sort did get to the courts, the local authority tried to solve the issue by a combination of a neutral legal provision coupled with practical incentives that will maintain a balance. That effort has not fully succeeded, and the matter is now pending at the courts.<sup>11</sup> For my purposes in this paper, however, this case is the exception that sharpens the rule of unchallenged de-facto segregation. Usually, this separation is accepted and even advocated by most leaders of both communities<sup>12</sup>. The quest for equality and debates about the goals of education and the content of curricula mostly presuppose a continued macro separation between

---

<sup>9</sup> Ultra orthodox communities teach their young in 'exempted' schools, which do get public support but have no commitment to the teaching of basic skills or civics.

<sup>10</sup> At times Arab families send their children to Jewish schools. When the numbers are small, this usually creates no problem. In recent years, non-Jewish students are given choice of subjects in the matriculation exams. They are also allowed to be absent on their holidays. In this paper I will not deal with the education of those non-Jews in Israel who are not Arabs, mainly those who came under the Law of Return from the FSU in the last decade.

<sup>11</sup> For a detailed analysis see Gavison 2000. As a result of the initial decision, Arab students were registered to the Jaffa school in question. When their rate in the school rose and they were about to become a majority it was decided that the rate of Arab students in the Jewish school will be limited to 30%, to avoid 'Jewish flight', and that an Arab school will be established in the very same campus. However, Arab parents prefer their children to study in the Jewish school, and now the 30% quota is challenged in the courts.

<sup>12</sup> It is interesting to follow the cases in which Arab students attend Jewish schools (or in which orthodox students choose to attend general schools). There is also a growing number of non-Arab non-Jews who attend Jewish schools simply because there is no alternative school they can attend (There are a number of foreign schools in Israel for foreign visitors and diplomats' children, but mostly these people and non-Jews living in Israel send their children to the public school system, with all the implications in terms of language, religion and culture). Most schools are flexible and allow individual concessions, but the presence of these groups does not as a rule change the character or the curriculum of the schools themselves. A notable exception is the number of schools catering to students of immigrants from the FSU, where there is an attempt to maintain Russian language and culture in addition to regular studies. These schools are in general of high educational standards but they do not pose a serious challenge to the system as a whole.

Jews and Arabs in schools (as well as high level of separation among Jewish sub-groups, mainly on the basis of religious attitudes)<sup>13</sup>.

The initial policy decision concerning separation was made at the very beginning and was based on the depth of the differences between the communities, the decision to let the Arab community teach its children in Arabic, the reality of an unresolved conflict, and the expectation that a mandatory integration of all schools (and the adoption of Hebrew as the official language in the schools) will raise both insurmountable practical difficulties and vocal opposition.

In 1948, there were massive discrepancies between the education systems of different communities. The British authorities relegated education to the communities themselves. The old Jewish Yishuv had mainly ultra religious educational institutions of various sorts, with some modern institutions. The Zionist movement has created a line of Hebrew schools, both general and religious.<sup>14</sup> In any event, all Jewish children attended some extended schooling and were literate. These schools were all used when the state system was founded. In the Arab sector there was a great difference between cities and rural areas and between Christian and Moslem communities. Among the Christians, all boys and many of the girls attended schools. The situation was very different among the rural Moslem communities, a majority of the local Arab population.<sup>15</sup>

Despite a dramatic improvement in the status and level of Arab education in Israel since 1948, the gaps between this system and the Jewish one are still quite noticeable. In all measurable criteria, the record of the Jewish sector is better than that of the Arab one. The gaps are the result of complex reasons, including differential allocation of public funds, cultural differences, differences in pedagogical approaches, gaps in the educational background of the families, the size of families, and the social-economic level of the population.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> In this essay I will only address the Jewish-Arab rift and its reflection in the educational system. Yet it must be noted that 'streams' in the educational system and their effects on social cohesion come from many other tensions within the Jewish population. In addition to the official public religious system which is fully funded, there are a variety of 'exempt' ultra religious institutions with different emphases of culture and community. These are funded by a variety of means by the public, and the issue is one of the most highly charged within Israel. The students in most Arab and ultrareligious schools also do not serve in the Israeli army, which is the other great agent of socialization in Israeli society. Thus these two sectors exist in a way in the margins of Israeli society. Ironically, these are the sectors with greatest natural growth. They now form together about 30% of the population, and their share in Israel's first grades is about 50%. One important consequence of the highly sectorized educational system in Israel is that young people from the different groups very rarely encounter each other in their daily lives.

<sup>14</sup> There were three main clusters of Zionist Hebrew schools – general, labor, and religious. Labor was the one that was growing most rapidly. These streams were abolished when the public education law was enacted in 1953.

<sup>15</sup> In 1948, there were 45 Arab elementary schools and one high school in Nazareth (that's strange. Were they not many private schools in Jerusalem? Haifa?) For a history of education in Israel and Palestine see Rabin, 2002, chapter 16, and M. Al-Haj, 1995.

<sup>16</sup> The analysis of data on the basis of ethnic origin may be misleading. When the data is broken in more refined way, interesting information may be gathered. The educational record of upper middle class Arab Christian community is stronger than that of the Jewish sector as a whole. And there are massive gaps within various Jewish communities based on ethnic and socio-economic factors.

The initial policy re the content and goal of education was reflected in section 2 of the Public Education Law of 1953, which specified the goals of public education in the following way:

The goal of public education is to base education in the state on the values of Israel's culture and the achievements of science, on love of homeland, state and the people of Israel, on the memory of the Holocaust and the Heroism, on training for agriculture and handicraft, on pioneering, and on craving for a society built on foundations of liberty, equality, solidarity and love of humanity.

The law recognized that non-Jewish schools may require modifications on their curricula, but this fact was not reflected in the section dealing with the goals of education. Only in February 2000, the long process of recognizing that this formulation was not suited to non-Jewish (and non-Zionist) groups in the population ripened into an amended section 2:

The goals of public education are:

1. To educate a person who loves humanity, his nation, his country, a faithful citizen of the state of Israel, respecting his parents and his family, his tradition, his cultural identity and his language.
2. To instill the principles of the Declaration of the Foundation of the State of Israel and the values of Israel as a Jewish and Democratic state, and to develop respect for human rights, basic liberties, obedience to the law, the opinions and culture of the other, and to educate to strive for peace and toleration in the relationships between persons and peoples.
3. To teach the history of the land of Israel and the State of Israel.
4. To teach Jewish religion, the history of the Jewish people, Israel's heritage and Jewish tradition, to instill the memory of the holocaust and the heroism and to teach respecting them.
5. ...
11. To know the language, culture, history and heritage of the Arab population and other population groups in Israel, and to recognize the equal rights of all citizens of Israel.

Clearly, the new section 2 acknowledges the complexity of Israeli society in a way not apparent in the 1953 formulation. But again, the message is quite clear. Israel is not a liberal, neutral, state, privatizing all the non-civic affiliations of its citizens. It defines itself as a nation-state for Jews which grants full equal rights to all its citizens. And it requires that all its citizens will accept this characterization and be faithful citizens of the state. At the same time, it accepts that Israelis belong to different nations and ethnic and religious groups, and advocates toleration, plus an education that will encourage individuals and groups to affirm the non-civic components of their identities. Moreover, section 2 now accepts the special situation of Arabs as an indigenous group.

Mostly, the educational system in Israel seeks to meet its goals while teaching students in schools that are not integrated along ethnic, religious and linguistic lines. It is probable that this systemic separation has great advantages in terms of the effectiveness of education, but that it also extracts a heavy price in terms of the ability of public schools to promote civic cohesion, toleration, and knowledge of the facts and background of Israeli pluralism. In our context, that of the relations between Jews and Arabs, the structure of the educational system almost guarantees that Jewish and Arab students and teachers do not learn together. They do not know each other's culture, and they are not aware of the deep differences in the way they see reality and the history of the state. Naturally, neither Jews nor Arabs know the realities of the existence as seen by members of the other groups, their aspirations and their grievances. Against this background, the uniqueness of our test case school is easy to see. It is the oldest school in Israel in which Jewish and Arab teachers teach Jewish and Arab students together.<sup>17</sup> Moreover, the school is the only one in the country which is situated in, and inspired by, a voluntary Arab-Jewish village, committed to a life of equality and co-existence. The school seeks to implement one of the possible answers to the question of education in a state of ethnic conflict – it advocates integrated but non-assimilating education. This is a solution very different from the one adopted by the Israeli educational system in Israel and by most educational systems in similar circumstances. The test-case thus offers a good opportunity to investigate processes that are unlikely to unfold so clearly in other educational set-ups.

My study of the school itself included two ‘observational’ stages as well as reading the literature generated by previous studies of the school. It is a special project within a broader study of the question of how divided societies should seek to attain civic equality among their members and groups. In particular, I wanted to look into the question of whether and when civic equality is best achieved via integrated frameworks, and when it is better to pursue it through separate frameworks empowering the different groups. In the first stage, January to June 2000, a series of observations and interviews were conducted. A first draft was presented to the school community, and the plan was to finish the study towards the beginning of the academic year 2000-2001. But then the processes started by the Oslo accords collapsed, leading to the eruption of violence which has been going on till the time in which this study is written (summer of 2004). In October 2000, rioting in the Arab sector in Israel led to the death of 12 Arab and one Jewish citizens of Israel while others were injured. These events and processes have made Arab-Jewish relations in Israel even more charged than they had been before. Many in both communities have developed great skepticism towards the dream of co-existence presupposed by the Neve Shalom community. It seemed wrong not to find out how these events have affected the school. Consequently, another round of interviews was held in May-July 2003, which did reveal some massive changes in the way the school operates and is conceived of by those participating in running it.

---

<sup>17</sup> Two bilingual school have been established in Jerusalem and the Galilee five years ago, and another one isn planned next year in Kafer Qara. For a discussion of the first two schools see Bekerman and Horrencyk (2001)

The paper seeks to describe an exciting and courageous project. It also seeks to highlight some of the insights generated by this unique experiment and to see whether and how they can be implemented more generally within the educational system in Israel.

It is not easy to place this study within a particular theoretical framework, since there are so many candidates, each of them with its own allure. Pluralism, multiculturalism, democracy, citizenship, conflict-resolution, coexistence, rights-talk and equality are some of the prisms from which such situations have been discussed in general, and in the context of education.<sup>18</sup> In the studies there are different emphases on descriptions and normative analysis. There is a variety of methodologies and attitudes. These are issues discussed by political philosophers, sociologists, political scientists, and educators.<sup>19</sup>

I have therefore decided to use the advantage of my being an outsider to most of these disciplines and methodologies, and frame my analysis by identifying a serious **social and political problem**, which may well be presented in a pre-theoretical way. In seeking to illuminate the problem and ways of dealing with it I will be agnostic and eclectic about theories and disciplines. My study is therefore designed to do two quite different things: It is supposed to help practitioners think about the problem and ways of dealing with it on the basis of the insights generated by the case-study. And it is an invitation to scholars to integrate the case study into theoretical discussions if and where they may think it is illuminating.

The problem that is at the centre of the case study is how Israel can build a sense of shared and common citizenship and partnership and membership in one political community between members of two communities – Jews and Palestinian Arabs – whose visions of the history of the state and its legitimacy differ radically, against the background of the fact that the political conflict between them has not been settled in a stable way. The problem would have been hard enough if the conflict had been settled. If that had been the case, the educational goal could have been clear: the needs of coexistence would have taken precedence. Whatever structural solution would have been adopted (in terms of integration vs. separation) would presuppose the identity of the state, the presence of an Arab indigenous minority, and the need to accommodate these in a stable democracy. This would not have been easy or trivial. Attempts to deal with patterns of prejudice and discrimination in other societies show that changes are very hard to make. But the direction could have been clear – reconciliation and equal dignity. Implementation would have required a careful and patient mutual recognition of conflicting narratives and weaving them into a shared new reality.

---

<sup>18</sup> The literature on these subjects within each of these perspectives and attitudes is huge. Let me give a few examples on central texts.

<sup>19</sup> See for one collection with many approaches and contexts Yael Tamir (ed.) *Democratic Education in a Multicultural State*, Blackwell, 1995.

The crux of the difficulty of the Israeli situation is that the apparent stability of Israel is recent, and it may appear to some illusionary and reversible.<sup>20</sup> Moreover, forces on both sides act to change the reality. Thus there is no consensus among the major groups of Israeli society on either the reading of the past or of the direction for the future. Under these circumstances, it is hard to reach consensus even on that thin level of shared civics education affirming some civic rights and duties and acceptance of the political system of the rules of the game.

The school system in Israel sought to avoid this difficulty by creating separate school systems for the different groups, accepting their wish not to be assimilated into the dominant culture. Initially, the Arab school system was closely supervised to guard against Arab nationalist elements. Today, repression of the Arab national sentiments is regarded as both unacceptable and impossible, yet Israel insists on defining itself as a Jewish nation-state respecting the individual and collective rights of all its citizens. It seeks to impose that credo on all the population, including the Arab minority, but it does not come to terms with the (understandable) reluctance of that minority to do so. So on the one hand Israel has a law requiring all schools to hang the flag in schools, but the law is not enforced. This ambivalence inevitable is reflected in what is done and is not done within the educational system. Separation is conducive to keeping the groups distant and remote and ignorant of each other.

Many people identify this distance and ignorance as a major problem for Israeli society. However, ideas to change the situation address allocations and planning and patterns of discrimination but do not look at the separateness of the school system. The main attitude is that the problems of the relationships should be solved by improving the material lot of the Arab minority, without addressing the symbolic issues of its status within the Jewish state. However, advances in material well being will strengthen, not lower, the visibility of these symbolic national issues. Israel can ill afford to avoid explicit recognition and treatment of these issues.

Separate schools and lifestyles have helped Israelis think they can avoid this issue. NS creates a setup in which they cannot be avoided, The setup teaches us about the strengths and the limits of constructive ambiguity. At times the best way to manage a conflict is to seek to avoid it. At others, some clarity about its existence and the general contours of its resolution are necessary for any form of stable coexistence.

The school in NS-WS has made a decision to face these difficulties within An integrated school. The experiment may teach us a lot about the challenges met by those who try this route. In this study I seek to both learn how to make meeting these challenges there more effective, and on what we can learn from their experience to the educational system as a whole.

---

<sup>20</sup> The 'naqba' of the Palestinians is 50 years old, and they have been made to leave their homes but they are all still around and growing. This is very different from the disaster of the American Indians. It is also different from the situation in Europe, where at least some of the post WW2 changes are accepted as stable and irreversible.

## II. Neve Shalom – A General Background

### A. The village

Neve Shalom/Wahat-el-Salam is a communal village in the center of Israel, explicitly founded as a community devoted to equal co-existence of Jewish and Arab citizens of Israel. It was founded in 1972 on lands leased from the Latroun Monastery. The first family arrived in 1977. At present (2004), it is the home of 50 families and about 200 people. All families belong to the middle class, and the village has a disproportionately high percentage of academics.

Members are accepted by a membership committee. There is an effort to keep the number of Jewish and Arab families similar if not equal. In principle, there is full equality and rotation in running the matters of the community.<sup>21</sup> The community is committed to maintaining this equality in the face of the fact that the village is an island in a state in which Arabs are an indigenous minority living in a Jewish nation-state and experiencing a variety of patterns of exclusion and discrimination.

Mostly, the life of members is conducted outside the village since most members do not work in it. Thus, the attempt to create an island of equality within the village is bound to be incomplete, with the reality outside penetrating very deeply. Indeed, it seems that while members do persist in their commitment to equality despite great pressures, the internal dynamics within the community are far from simple and easy.<sup>22</sup> Naturally, the tensions within the village grow as the reality outside becomes more difficult and frustrating. A telling sign of the difficulties, which we will encounter later in the school as well, is the way the village deals with the Israeli holiday of Independence Day, preceded by Memorial Day. Independence Day is the day the state was founded. Unfortunately, this independence was attained in a bloody war with the Arabs in which many Jews (and Arabs) died, and which resulted in the dispossession of many Arabs and the destruction of a large part of their infrastructure in Israel. Proud, self aware Arabs are unlikely to celebrate Independence Day under these circumstances. If at all, they are likely to want to use it as a day of mourning. While Jews committed to co-existence are deeply aware of this difficulty, and would go a long way not to offend the sensibilities of the Arabs, many of them do want to celebrate the fact that Israel was founded as a Jewish nation-state, and mourn for the victims of that war. How does a small village handle this? It seems that the best that members could have done was to ‘privatize’ the day. Nothing official and

---

<sup>21</sup> It seems that there are exceptions to the rule. The secretary of the village has been an Arab member for the last three terms. We were told that the principle of rotation does not apply to this position.

<sup>22</sup> See the detailed discussion of the village in ‘Sobering up’, *Mussaf Haaretz* 28.7.2000. See also the discussion in Feuerverger Grace, 2001, *Oasis of Dreams: Teaching and learning Peace in a Jewish-Palestinian village in Israel*, Routledge Falmer, NY and London

general happens on that day in Neve Shalom. Which might be the only way to deal with an explosive issue. But one does not have the sense that we have found here a successful way of encouraging a balance between a shared human and civic identity and particular ethnic and religious ones. It seems that the village, at least, has admitted that resolving this issue in a substantive way was too difficult. Avoiding it was the best that could be done.

A dramatic illustration of these tensions was ‘imposed’ on the village when Tom Kitain, the oldest son of Boaz who was at the time the director of the school, died in a combat accident while serving in Lebanon in 1997. The tensions intensified when Boaz accepted an invitation to light a candle in Independence Day 2000 as a representative of the Bereaved Families. Many people in the community, both Arabs and Jews, felt that it was not proper for Boaz to do this without consulting the village. Many felt that no person seriously committed to co-existence should serve in the army, especially not in Lebanon. Others disagreed. They insisted on their right to be full members in the struggle for equal dignity for Arabs in Israel while maintaining their right to feel proud members of the Jewish people and to participate and contribute to the flourishing of the Jewish nation-state.

Naturally, these tensions affect the way the village deals with its school and other educational institutions. In addition to the pre-school and elementary school (in 2004 a growing high school started to operate in the village), the village runs the influential ‘School for Peace’, founded in 1979, which is devoted to hosting encounters between Jews and Arabs from Israel and the Occupied Territories.<sup>23</sup>

The village is small but dynamic. In the last 3-4 years it has successfully extended its population by accepting a number of younger families. It may well be that they will bring with them new perspectives of the prospects and desired directions of the Jewish-Arab rifts and that as newcomers they will be able to transcend to some extent the complications of personal residues that always make life in small villages so denting. This may also improve the ability of the village to manage its educational projects.

## B. The School<sup>24</sup>

In 1980, the village established its own preschool, but until 1984 the school age children attended schools outside of the village.<sup>25</sup> The Jewish

---

<sup>23</sup> On the school for peace see Bar and Bar Gal 1995 and Halabbi (ed.) 2000. see also the discussion of the school in Abu-Nimmer.

See the detailed discussion of the school in Feuerverger Grace, 1995, Oasis of Peace: A Community of Moral education in Israel, J. Moral Education 24:113-141

<sup>25</sup> The structure of the school system is not unified across the country as a result of incomplete reforms. In most places, the K-12 system is divided into a mandatory preschool at age 5-6, elementary school of 6 years (sometimes 8), a middle school of 3 years in some places, and a high school of 3 (or

children went to the neighboring Kibbutz school, while the Arab children studied in Ramla. In the mid 80s, however, the members have decided that sending their children to learn in separate schools outside of the community was not consistent with its nature. They thus embarked on their own school, committed to speaking both languages, learning both cultures, and celebrating the holidays of the three religions.

For about a decade, the school was based on the children of members only. The teachers and the directors, too, came from the village itself. The spirit of the school was identical with the spirit of the community. Naturally, it was a very small school. In addition, it was hard to keep a balance between Jews and Arabs. Thus in 1995 there were 8 or 9 students in each age group, and the ratio of Jews to Arabs was 30 to 70. When the students left for outside schools at the end of sixth grade, this was a devastating social blow to the other children and to the school as a whole. Children also did not want to stay till the end of the 8<sup>th</sup> grade, since the size of the school did not allow them to realize to the full their social needs.

This has led to the dramatic decision to change the nature of the school and open it up to children from outside the village itself. In a gradual process starting in 1996, the school aimed at having two 20 student classes in each age group for the whole range of first to sixth grade, wishing to maintain a numerical balance between Jews and Arabs. By the year 2002 this goal was fully met.<sup>26</sup> The 'outside' children comprise about 85% of

---

or 4 or 6, depending on the other parts of the system) years. A small number of schools run all the way from K to 12. Mandatory schooling ends at 16, but schooling is free at ages 3 to 18.

<sup>26</sup> Number of students in the school by years

Year	Students
1996	69
1997	84
1998	120
1999	175
2000	210
2001	244
2002	267
2003	234
2004	232

Students by grade and ethnic affiliation in 2002

Grade	Jews	Arabs	Others	Total
1 <sup>st</sup>	23	16	0	39
2 <sup>nd</sup>	23	25	0	48
3 <sup>rd</sup>	26	21	2	49
4 <sup>th</sup>	25	23	0	48
5 <sup>th</sup>	24	18	1	43
6 <sup>th</sup>	22	18	0	40
Total	160	146	3	267

the students. We should note that not all of Neve Shalom children themselves attend the local school.<sup>27</sup>

Naturally, the symbiotic relationship between village and school has somewhat changed. The school needs to serve its student body and its parents, most of whom are not locals. It is not clear how this change has affected the school and will affect it in the future. Decisions about directing the school are still made in and by the village. However, in 2002 it was decided to change the convention under which directors came from the village, and seek external directors. This major change has not stabilized yet, so it is too early to speculate how it may affect the future development of the school.<sup>28</sup>

In the second phase, the school had to deal with issues that had not emerged before, such as criteria for admission of students and a much larger recruitment of teachers to suit the growing school. Rules of admission do not seem very clear. Parents are not expected to be committed to the ideology of the village or the school, but they do have to accept it. Admission is based on an interview, but there are preferences to taking siblings of children who are students, and to encourage the admission of many students from the same community outside the village so the social gains of the school will be present in after-school hours as well.

In the preschool stage, demand from Arab families is greater than the demand from Jewish families, since they find it harder to find suitable educational frameworks for their children.<sup>29</sup> In the school years, all the demand comes from middle class families. While Arab families prefer Neve Shalom because it is a quality school, without violence and drugs, which is not 'just Jewish', Jewish families usually come because they want to avoid the local schools in their communities, which do not provide the kind of quality education they want.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> We have not investigated the reasons for this systematically. Children who do not attend the local school come from both Jewish and Arab families. Often, some children study at the village school and their siblings (usually older) study outside. Some Arab parents told us they had their children study out of the village (in Ramla) since the village school did not give the students good discipline and their chances to go to a good high school would be affected. Some of the Jewish parents sent their children to Jewish schools in Jerusalem or in neighboring kibbutzim because they felt they needed larger schools and that these schools were better than the NS school.

<sup>28</sup> In 2003, the first year of the new arrangement, two women directors were elected, one Arab and one Jewish. After the first year, in 2004, the Arab director was replaced by a male Arab director. By the end of the 2004 academic year the Jewish director has decided to resign, and the village has decided to appoint a resident of the village, who had directed the school before, to serve as director. It is unclear whether this may mean a return to the old structure...

<sup>29</sup> As we noted above, there is a discrepancy between the use of pre-school education between Jews and Arabs. Most Jewish children attend some kind of schooling from age 2, while many Arab children start their schooling with the mandatory preschool class at 5.

<sup>30</sup> The regional school of the area caters to children from varied communities, who are all integrated within the schools. Many of the Jewish families coming to Neve shalom find these schools unsuitable because of the class membership of the children and their origins in non-western countries. Israel faces very high levels of inequality on the basis of class and origin among Jewish schools, and attempts at integration have on the whole failed. Recently, the government seems to have given up on the attempt to integrate within the Jewish sector.

The organizational structure of the school reflects its ideology. In each age group there are two integrated home classes. Each class has a principal teacher, and in each age group one of the principal teachers is Jewish, one Arab.<sup>31</sup> However, as will become clear below, there are many subjects taught separately on the basis of language or ethnic origin.

The policy of equal representation applies to staff as well. The school has 26 teachers, 10 of them Arabs. Most of the special teachers (arts, music, etc.) are Jews. 9 of the teachers come from the village. There is a rather large turnover in teachers in Neve Shalom, especially among the external ones. This is a demanding school and not many teachers can stand the special tensions.<sup>32</sup>

The dynamic nature of the school was reflected in its status with the educational authorities of the state. In the first 9 years, when the school operated as a local school for the NS community, it was classified as an 'exempted' school. Parents could discharge their obligation to send their children to school by registering them at the NS school, but the ministry neither recognized nor financed or supervised it. In 1993 the school became a 'recognized but not official' school, and in 1997, after it has decided to extend its scope, it was affirmed as an 'experimental school'. Finally, in 2001, when the process of extension was almost completed, the school was recognized as an official public school, with the special privilege of admitting students not on a local basis.

The significance of these changes is substantial. An official school cannot work with uncertified teachers, so the school had to let go some of the old teachers who could not get certification. On the other hand, the hope was that the financial situation of the school will improve since all costs will now be covered by the state including the substantial cost of transportation of students from their respective communities. In reality, the financial situation has not improved and the economic viability of the school is still in doubt. The donations which were its basis in the past cannot support such a large school, and the hope is that these matters will be sorted out in the near future.

### III. Education to co-existence and to a variety of identities

---

<sup>31</sup> This is a major difference between the Neve Shalom school and the newer bi-lingual schools. The latter are small schools, with one class in every age group, which enjoys two principal teachers, one Jewish and one Arab. This was deemed desirable in NS as well, and in fact existed there at the beginning but the practice turned out to be too expensive.

<sup>32</sup> This may also explain the fact that both external directors left very quickly. The Arab director left after one year, and the Jewish one stayed just one year longer. The phenomenon of a large turnover among teachers is also visible in the Keshet (rainbow) school where secular and orthodox children learn together. While these integrated schools are exciting and challenging, the need to deal with the sensitivities usually kept separate seems to be very tiring.

This section of the paper is devoted to a detailed description and analysis of the way the school deals with the fact that it serves a student population which is almost unique in Israel. Against a background of a Jewish majority and a non-assimilating Arab minority, with separated educational systems, the school in Neve Shalom has a student population equally divided among Jews and Arabs and committed to full equality between them.

In principle, all schools in Israel are committed to education to coexistence, at least on the level of lip service. However, the separate school systems allow schools to be clearly identified in terms of language, narrative and national identification. They may have varying degrees of learning about 'others' and learning the importance of tolerance and pluralism. But they do not have to deal with pluralism and conflict on an everyday basis. Coping with this pluralism is the daily essence of the reality of Neve Shalom and its school.

### 1. The general credo of the Neve Shalom School

There is no disagreement within the village and the school community on the basic ideal: People of the two peoples and the three religions (as well as others) should live in Israel in civic equality and mutual respect. But once we leave this general proposition, disagreements may start. Is the country the homeland of both peoples, or are the Arabs the only indigenous group, while the Jews are settlers and colonizers? Is it legitimate for Israel to define itself as the nation-state of Jews, and to seek to maintain a Jewish majority within it? Should the 1948 refugees be allowed back? On these issues there are deep controversies in the village and among teachers (and presumably parents). The hope is that the school can operate effectively as a school without deciding these issues, and that the general principle of human and civic equality should be enough to determine answers to the questions that must be answered if a school is to perform its complex functions for all its students.

For many years, there has not been discussion of these issues. In 2002, the two outgoing directors (the last ones who came from within the village) formulated a defining statement for the school, which was received with mixed feelings by the village and the school community. The document includes a section on educational goals and a section of the vision of the school.

The section describing the vision of the school states thus:

The Neve Shalom/Wahat-el-Salam school is the educational home of students, teachers and parents, which cherishes the personal, national and cultural identity of its community.

- the social and multicultural encounter is conducive to deep familiarity with the language and culture of both peoples – the Jewish and the Arab.
- The school fosters an environment in which a real dialogue between partners is taking place.

- The school will generate a person who knows to opt for the values of equality and human dignity. To accept themselves and others, and to recognize their rights and obligations as persons and as citizens.
- Our graduates will have knowledge, openness, creativity and awareness to what happens in our region and the world at large. Their responsibility will be reflected in their involvement with processes of peace and reconciliation, so that they can contribute to the society of which they are a part.

The educational goals of the school include:

- To provide the students with space and tools for building a secure personal, national and cultural identity.
- To empower Arabic and its place in the school so that both languages – Hebrew and Arabic – will be fluent for all students.
- To develop in the children the willingness and the ability to associate with others, and to see differences as a source of enrichment.
- To enable the children to choose values of equality, respect for others, and pluralism.
- To develop in the children the ability to handle a reality of conflict, and to strive to change that reality through dialogue and consideration of the needs of others.
- To cherish varied skills in the children, and to encourage their willingness and ability to express themselves, their emotions and their opinions.
- To facilitate the acquisition by the children of the knowledge and skills necessary to realize their dreams and to advance their societies in a modern world.
- To nourish a supportive and relaxed setting, which provides a space for enabling activities and expression.

In the remainder of this section we will discuss in some detail the way in which the school handles linguistic, religious, cultural and national identities. We should stress that under the circumstances, the most explosive issue is the tension between national identities. To recall, the mother-classes in each age group is integrated, but a large number of subject are taught in separate classes, mostly on the basis of nationality or language. For most of the children, there is no difficulty in identifying their major identities. The small number of children coming from mixed families are allowed (usually through parental choice) to elect the identity in question.

An interesting feature of the school (to which we will return in the last section) is that the various components or dimensions of identity are seen as dichotomous rather than as points on a spectrum.<sup>33</sup>

## 1. Linguistic Identity

We saw that the goal of the school is that all students will be fluent in both languages, Hebrew and Arabic. The asymmetry in the situation is explicitly reflected in the statement of goals. We hear of the need to strengthen the Arabic, without any mention of the need to work on the level of Hebrew of the students. This statement reflects the reality, which is seen by many as a major challenge to the school's goals. The reality is that the level of Hebrew of the Arab students (and teachers) is much higher and better than the level of Arabic of the Jewish students (and teachers). This was true even as the school served only the village community, reflecting a similar asymmetry in it. The Jewish children can understand Arabic and use it, since they have grown with it from their childhood, but their inclination is to speak in Hebrew, and their vocabulary in Arabic is rather limited. But it has become even clearer as students and staff are both drawn from the wider Israeli society. Most Jewish students come to Neve Shalom without any knowledge of Arabic. And it is hard to find Jewish teachers who know Arabic, let alone are fluent enough in it to use it in teaching. Consequently, all members of the school community feel that communication in Hebrew is much simpler and more effective. Hebrew thus becomes the default language, which in turn strengthens the initial asymmetry between languages.

The language spoken in the integrated mother classes depends to some extent on the linguistic proficiency of the teacher. But even when the teacher is an Arabic speaker, a lot of Hebrew must be used in order to make sure the Jewish students understand. Obviously, there is separation along language lines for language classes (with an additional sub-division according to the level of the students). But there is also separation along language lines for classes such as science and arithmetic.<sup>34</sup> In fact, in the academic year 2003 most of the learning in the school has been done in separate language-based classes. The subjects taught in integrated classes are called 'clusters'. They include culture, tradition and society, sport, English, drama, music and communications. At present, history is taught separately at the 6<sup>th</sup> grade, but the hope is that it can be taught together from materials written for this school so that the history of the conflict could be taught. The Ministry of education does not provide materials which can be used for this purpose.

---

<sup>33</sup> The same is true of the Keshet school, seeking to teach together under conditions of equality observant and non-observant Jewish children. There, the dichotomy may seem more arbitrary, since many of the families and the children are ambiguous as to the extent to which they observe. Nonetheless, the school is structured on a binary scheme, for obvious reasons.

<sup>34</sup> The separation results from the fact that the numerals are different in the two languages, and there is a difficulty in translating the basic terms. The complexity of the situation is reflected by the fact that the separate classes are not called 'mono-lingual' but mono-national!

In separate classes, each group studies in its own language. But in the integrated classes, the asymmetry shows. The class dynamic is such that even the Arab teachers find it quicker to speak Hebrew, because all students understand it while speaking Arabic will then require a translation. Initially, it was thought that the asymmetry was problematic only on a symbolic level, and that it gave both Jews and Arabs what they really need. Under that analysis, Arabs did need to master their language for cultural reasons, and they needed Hebrew to integrate successfully into the market and higher education systems of Israel. Jews needed to know the sounds and basics of Arabic, but did not really need to master it. The school thus met the real needs of both groups better than the regular alternatives available to them. However, it now seems that the dominance of Hebrew in integrated classes does exact a price from Arab students. Observations have revealed that the willingness of Arab children to participate in class discussions in integrated classes where the teaching is done in Hebrew is significantly lower than their tendency to participate in Arabic classes.<sup>35</sup>

All staff members agree that these differences in mastering the two languages are a major problem in the running of the school, and that it makes attaining the goals of the school in this realm and in others more difficult. There is a disagreement on how to evaluate this reality, and what should be done about it. The most radical idea was to run the school in a neutral language (such as English), which is not the mother tongue of either group. Yet, this idea was quickly dismissed since all conceded the central place of language to one's cultural and national identity.

Some think that reaching full bilingualism for all is a crucial goal of the school, and that the failure to meet this goal to an acceptable way is evidence to the absence of commitment and resoluteness of the school staff. By them, the present reality simply means that the school surrenders to the outside dominance of the Hebrew.<sup>36</sup> Some of these teachers believe that the Neve Shalom experience in fact harms the Arab students when you compare their experience to that of Arab children learning in (good) all-Arab schools. They hold that if the linguistic symmetry cannot be reached, this may suggest that the whole experiment is a failure.

---

<sup>35</sup> Similar observations were made in encounters between Jewish and Arab youngsters in the NS school for peace. The initial participation of the Arabs, especially those with weak Hebrew, was lower than that of the Jews. See Halabbi 2000, at

<sup>36</sup> A veteran teacher who is a Neve Shalom Jewish resident and supports this view says thus: "It is not as if we have a 50-50 situation and want to have dominance for Arabic. All we need to do is look at nice classes like drama and communications which are taught in Hebrew. The reality is that a child who does not understand Arabic does not pay a price. If he hears an announcement in Arabic he knows that a translation will follow. He does not have to make the effort. In a small number of classes I saw that the teacher managed to create a situation where this is not the case, but this is very rare... We need to create the daily and regular reality in which all students must understand Arabic, that Arabic will be needed. A reality in which when a Jewish student does not understand he'll have to ask someone who speaks Arabic. We need to create the situation in which one cannot function in the school without Arabic just as one cannot function in it without Hebrew". (The interviews are taped and transcribed, and the quotes are slightly edited to make them intelligible).

Others agree that more should be done to improve the fluency of Arabic among Jewish students (and teachers), but think that it is unlikely that these attempts can fully succeed against the background conditions of the dominance of Hebrew in Israeli society, and that the value of the experiment is not undermined by this realization.

Not surprisingly, there are differences on this question among the village community and the external groups, both Jewish and Arabs. The villagers tend to be among those who insist that bilingualism is a requirement that can and should be adopted as a real goal.

There have been many efforts to change the situation. One is the foundation of the 'Languages Center' which is a special room in the school which permits a variety of creative activities in Hebrew, Arabic and (after 3<sup>rd</sup> grade) English. The center has many interactive features, and allows the students to learn languages in a more lively and active way. Each student spends at least one hour a week in the Center. In 2001, all Jewish first-graders had three months of Arabic before they started the regular classes. In recent years the school demands that all Jewish teachers will take an intensive Arab course hoping that they'll be able to use more Arabic in class and thus increase the level of bilingualism. In 2002 it was decided that all Arabic studies will be done in the immersion system, which has been successfully used in the US and Canada to encourage bilingualism.<sup>37</sup>

These attempts have improved the situation some but have not changed it. The depth of the problem is illustrated by the fact that the asymmetry affects not only the students but the teachers themselves. In a teachers' meeting before the 2000 Independence Day, the teachers were asked to talk about their emotions. Naturally, but significantly, the discussion was in Hebrew. The Arab teachers were in a clear minority (6 as against 12 Jews), but their participation was even lower than their share in the group. When one of the coordinators asked the Arab teachers why they were not participating, one Arab teacher replied:

I wanted to speak a few times but waited till the Jews will finish. It is hard for me to arrange my thoughts, and I cannot talk so well in such good language as you do because this is not my language...They say that peace is something optimistic and it is true that we are trying to make peace. But in daily life, in the buses, especially during my studies, I did

---

<sup>37</sup> It is impossible to go here in detail into the differences between immersion programs and their relations to bilingualism. I shall return to some of these issues in the last section of this paper. But there is a crucial difference between one way immersion, which seeks to teach a group that speaks mother tongue A a second language |B very well, or two ways immersion, in which the attempt is to teach two groups, each with its own mother tongue, the other language and culture.

not speak Arabic, because the soldier on the bus, if he had known I was an Arab he would have taken me off the bus and detained me for questioning. It is to be afraid all the time. I do not feel secure here, I do not feel relaxed, but fear. I all the time think how not to talk in Arabic, trying to keep quiet. But since I am here this is the other way round. I try to speak Arabic a lot, to see the reaction of the Jews...

There is no question that the language issue is central. The school in Neve Shalom/Wahat-el-Salam does give its students an environment very different from the one they would have received in either a Jewish or an Arab school. Children of both groups accept the presence of the other language as natural. Arab students gain a better mastery of Hebrew than many of their colleagues learning in Arab schools. Jewish children recognize the letters, the sounds and the ambiance of Arabic in a way not available to most Jewish elementary school students.

I join those who think the dream of bilingualism is hollow. The reality of the dominance of Hebrew in Israeli society means that the incentive structures for Jews and Arabs on this question are totally different. Even the village, with its ideological commitment, could not have overcome this. A public school with 85% of children coming from outside the village should not regard this recognition as a failure.<sup>38</sup>

## 2. Religious Identity

The Neve Shalom school does not practice religion or teach it as binding. Religion is 'privatized' in this sense. The school teaches about religions as a part of cultural studies. The teaching recognizes that religion may be an important part of a person's identity, and that the students in the school come from different religious traditions.

Study of religion is done in separate groups, for one hour a week, and each group studies its own texts. While the school treats the three religions – Judaism, Islam and Christianity – as equal, religion is studied in 'national' groups, to stress the unity of the Arab-Palestinian identity despite the religious differences. In Judaism, the relationship between national and religious elements is closer, since the two are co-extensive within Judaism.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> See the final section of the paper for some recommendations.

<sup>39</sup> For religious education in public education in Israel see S. Goldstein (1992). The school in NS does not teach religion as binding. But, unlike American public schools, it teaches children their own

None of the families involved in the Neve Shalom school are religiously fundamentalist. We have not noticed internal tensions within the religious groups between those who observe to greater or lesser degrees. These facts mean that it is relatively easy to deal with religious aspects of life and identity as matters of culture and folklore. Not surprisingly, the school deals extensively with the religious holidays of the three religions, which give the school community an opportunity to deal with differences not charged with conflict.<sup>40</sup> The religious holidays are celebrated in a way that reduces conflict and that stresses the folkloric elements, such as stories and special cooking.<sup>41</sup> Clearly, all these choices are acceptable only in a community in which religious observance is not very strong.

The celebration of many religious holidays turns out to be a very successful part of the school activities. It causes no confusion among the students in terms of their own identities, and it does give the feeling that plurality is an enriching, non-threatening phenomenon. A good example of this is Purim, in which all the students and the teachers (who had just returned from the Id-el-adha holiday) wore costumes.<sup>42</sup> Similarly, Passover and Easter were celebrated together. We took part in the day at the second grade, where the two classes worked together. In the first part of the day the students watched a film about Jesus and heard explanations from the Christian-Arab teacher, and then went out and baked matzos. Later they talked about the hagadah and painted the story and some Easter eggs.

However, the wish to celebrate and note the religious holidays of all three religions is not free of difficulties. One of them is the simple fact that each tradition has its own ratio of holidays and days of work. When the holidays are tripled, the days of work and study contract! This is true for weekends as well as for special holidays. Respecting the weekly day of rest of all religions would mean a 4 days week!<sup>43</sup> On the other hand, not respecting the religious holidays of one of the religions will weaken the ideological message that all of them should be treated on an equal basis.

---

religion in a special way. Children are not simply exposed to the history of all religions on an equal basis and in a detached way as a part of social studies.

<sup>40</sup> Indeed, those who think the school should concentrate more on the national and political tensions think there is too much preoccupation with religious aspects in the school.

<sup>41</sup> A very similar phenomenon was found in the Jerusalem bi-lingual school, where the holidays of Hanukka, Christmas and Id el Fitter were all celebrated together. The Moslem holiday did not require modification, but in the Jewish holiday of Hannuka the miracle of the oil that lasted for a week was stressed but the military struggle of the Jews against the Greeks and their victory was played down. Similarly, in Christmas, the stories concerning Jesus' birth were played down, and the element of the beginning of the New Year was stressed. See Bekerman (2002)

<sup>42</sup> The children did not talk about the Purim text, the Esther scroll, which is a story about persecution of Jews and their rather brutal triumph over their enemies.

<sup>43</sup> In Neve Shalom this is a problem for the school. In many places, this is a problem for students who are members of religious minorities. They deal with it either by going to private schools of their religion, or by going to the regular public system, where they have to choose either to be absent in their religious holidays, or to participate in studies despite them. Often, the choice depends on the intensity of their religious beliefs or of the importance of education what they see as to the good life.

The decision in Neve Shalom is a pragmatic one. The school operates on a 5 days week basis, respecting the day of rest of the two major religions. Sunday is a short school day. There is an attempt to make holidays converge but when this cannot be coordinated, each group takes its own holidays while the other one goes on with classes that are taken in separate groups. It seems that this is a plausible solution for Neve Shalom itself, but it may create problems for those who are also connected with systems outside of this school. Thus teachers in Neve Shalom may have to teach in the holidays of one of the groups, while their children are at home. This may mean that taking vacations together may become more difficult for families whose members work or study in groups with different calendars.

In short, it seems that Neve Shalom does succeed in meeting its goals here. It provides students of different religions with an integrated education in which the different religious identities are known and respected. The experience of the children of Neve Shalom is indeed richer and fuller than the one given to students in their own community school.

### 3. Cultural Identity

'Culture' is the overall system of meanings a society has. Language, religion and national sentiments are all parts of culture, but they do not exhaust it. The goals of the Neve Shakom/Wahat el Salam school talk about 'cultural' identity, and this is the term used most frequently in recent political discussions. It is thus important to include here a discussion of cultural identity. However, in this section I will only discuss culture in senses which are not covered by language, religion or nationality.<sup>44</sup>

The school assumes that the differences between the groups are also cultural, and that the students need to develop a secure cultural identity of their own. The assumption is, however, that students will be initiated into their own culture by their homes and social contexts, and that the school should counter separation and ignorance rather than seek to develop or deepen the cultural identity of the different groups. Consequently, culture is taught together, and the class aims to promote a situation where both groups will be familiar with the culture of the other group.

However, the issue of the language we have discussed above creates serious difficulty in this regard. In the Israeli public school system there are special materials designed to teach culture. Each group learns its own culture in its language. Arab students learn Israeli culture in Hebrew. (To the extent that Jews learn about Arab history and culture, they do it in Hebrew).The

---

<sup>44</sup> In discussions of the right to culture in Israel, it is usual to speak about Jews and Arabs but also about sub-groups within them. Among Arabs, there are important cultural differences between Moslems, Christians, Druze and Bedouin. Even within these groups we can distinguish between sub groups in terms of traditionalism or religious fundamentalism. The same applies to Jews. The differences are across attitudes to religion, as well as ethnic origin (those who come from America and Europe, and those who come from Arabic speaking countries; now there are the two large communities of Ethiopian Jews and Russian Jews. Some of these divisions find expression in the educational system and in political life.

system has not prepared materials suitable to the teaching of cultures in an integrated classroom, with a commitment to the use of both languages. This fact imposes great burdens of creativity and ingenuity on the teachers.

Again, it seems the asymmetry between the languages cannot be avoided. Naturally, Hebrew texts are studied in Hebrew. Students of both groups internalize that the culture of a group must be studied in the group's own language. Some texts about Arabic culture are in Arabic, but many teachers feel that the Jewish students cannot learn from them. Moreover, the texts are often taught in a combination of Arabic and Hebrew. Thus Jews do not learn about Arabic culture from within it. More important, both Jews and Arabs see that there is no symmetry between the languages and cultures, in that one culture is studied 'from within' while the other is studied 'from without'.

Other aspects of multiculturalism in the school work better. The school notes the times of the beginning and end of classes and intervals not by the usual bell but by musical sketches. These are elected by the students themselves, who bring in the tunes they like. The result is a rich and varied collection, which the students clearly enjoy. The goal of familiarity and comfort and even pleasure with the sounds of the different cultures is fully met.

An interesting cultural issue in the school is the balance between discipline and drive and the openness and relaxed atmosphere of learning. The school opts for the second in principle. There are no exams, and children are not graded, as is the case in other 'open' schools. The ideology is that students should be allowed to develop in their own tempo, and that it is wrong to educate to over-competitiveness. There is some ambivalence among parents and teachers on this point, and there seems to be a convergence between ethnic group and this attitude. In general, some parents claim that the Arab teachers are more 'authoritarian' than the Jewish ones. And while some criticize this tendency, many others in fact criticize the school for not emphasizing achievement and discipline more.<sup>45</sup> This is yet another context in which internal debate and ambivalence, in part inspired by cultural difference, makes running this school such a complex matter. We should emphasize that the academic achievements of the students in the school are generally high, and that students from this school usually do not find it hard to find good placements in high schools outside the village.

#### 4. National Identity

We have already mentioned that this is the component of identity in the context of Neve Shalom which creates the most complex issues. The school recognizes this centrality by describing itself as a binational encounter (and not as a bilingual school, as the other Arab-Jewish schools do)<sup>46</sup>. Contribution

---

<sup>45</sup> In fact, it seems that the Neve Shalom parents who send their children to study in schools outside the village, both Jewish and Arab, are the ones who think that the school does not give its students sufficient levels of discipline. See also note 24 above.

<sup>46</sup> See Bekerman and Horrenczyck (2001)

towards a peaceful and equal coexistence between the two national groups is thus the main challenge and the main test of this school.

The primary insight of the school (and the village) is that equal coexistence is almost impossible if the two communities lead lives which are totally separated. The need to share lives brings familiarity and may make the distancing - which is a central element of discrimination and exclusion and hostility – less likely. It is indeed very hard to think of promoting an awareness of a shared and equal humanity and citizenship when members of the groups never meet in daily life. The separation allows most schools and communities to avoid issues of differences of languages and narratives, histories and aspirations. Talking about 'the other' is therefore abstract and remote. Neve Shalom states that this in itself distorts the reality of Israel and permits the perpetuation of discrimination.<sup>47</sup>

Yet the reality of separation also means that a school which seeks integration has to face these issues without much help from the outside. When we try to translate the aspirations of equal dignity into educational realities, we learn that good will is necessary – but definitely not enough.

Clearly, a binational school with the vision of Neve Shalom/Wahat el Salam needs to be different from either Jewish or Arab schools. It must actively affirm both communities and their members, and stress what needs to be done to encourage peaceful coexistence. It cannot concentrate on initiating youngsters into their own culture and national group, while stressing also the existence and equal rights of other groups. But how can this be done?

Ideally, most schools in plural Western democracies make a choice between two attitudes. The first is to teach in the public schools only a very thin, shared, set of components of identity, such as humanity and citizenship, plus basic skills. All other components of education will be given in the different communities for their purposes. The second is to allow streams of public education which may be more or less homogenous in terms of credo and basic values. Israel, as we saw, tended to do the second, but maintained an assimilative role in terms of language and the demand that all public schools accept the self-definition of the state as Jewish and Democratic. Neve Shalom seeks to do something much more ambitious. It seeks to make the difference in identities a central element of the school life itself. Moreover, these different identities should be affirmed despite the fact that there is an ongoing conflict between the groups. And the message of the school is that students should work for coexistence (thus disregarding other possible ways of dealing with the conflict, such as separation or resolution).

When we look at the way the school deals with these issues, we can appreciate the complexity of the challenge – and the urgency of thinking about dealing with it.

---

<sup>47</sup> Thus the basic insight that inspires the NS village and school is precisely the one that led the American Supreme Court to declare in **Brown** that 'separate cannot be equal'.

While these conflicts affect many decisions in the daily life of the school and the way it is structured, we will concentrate on the way the school deals with the charged days at the center of the national conflict – the Day of Independence and the Memorial Day preceding it, in which Jews celebrate the establishment of the state and mourn those who died in the battles needed to secure it – mainly against Arabs; and the Day of the Naqba, signifying the day of the destruction of Palestinian society in the war of 1947-1949, leading to the foundation of Israel. Each of the days is central to the narratives of the respective national community. One is a day of celebration and the other a day of mourning. And the events signified by them are the very same events...

A sign of the ongoing dynamic perception of this issue is the fact that these events were treated very differently in the schools in the two years we looked at it. In 2000, the two sets of events were 'marked' at the same day. In 2003, the ceremonies were held on two separate occasions.<sup>48</sup> We mentioned above the way these days are 'kept' in the village and the effect of the death of Tom Kitain in battle in Lebanon. These complexities reappear in the way the school handles these events.

In 2000, the school devoted a whole week of meetings and planning to the events. In Jewish schools, Day of Independence is a holiday, and the students commemorate Memorial Day in the day preceding it. There is a structured ceremony, similar in all schools, accompanied by texts suggested by the ministry of education. The students stand up for the siren, together with most Israelis, which marks the time official ceremonies are held in the various military cemeteries around the country. In principle, Arab schools should also commemorate Memorial Day, but in fact this is not enforced. In recent years, a number of Arab schools initiated a habit of replacing the official ceremonies with a ceremony for the Day of the Naqba. The practice met by criticism from the ministry of Education.

In Neve Shalom in 2000, the day started with activities in the integrated classes to discuss the day and its meaning. Then the groups separated. The Jews conducted the official ceremony, while the Arabs had an alternative activity. At the end of the day, the groups joined again to discuss the events of the day.

The teachers, especially the less experienced ones, had a hard time. They had a number of meetings and discussions. Here is what was said in a teachers' meeting at the beginning of that week:

A Jewish teacher: It is important to stress and clarify to which community each child belongs, because there may be a great confusion here. My daughter, for example, returned after Land Day [A day commemorating a demonstration against land confiscations in the 1970s, where 6 Arab

---

<sup>48</sup> Independence Day is celebrated on the Hebrew day the state was declared, which in 1948 was in May 14, 1948. The Hebrew and Gregorian days fall on the same day only once every 19 years.

citizens were killed by the police] and decided she was going to join the Arab people, and this is a problem. In addition, I think there should be in each class two teachers, one Jewish and one Arab. In this way it will be easier for the Arabs to express themselves, and we communicate that despite the conflict we are together.

An Arab teacher: This is my first year of teaching and I do not know what to say and how to say it, and how at the end to connect with the Jews.

Coordinator: The conflict exists and it is not resolved, but we need to recognize both sides.

A Jewish teacher: I agree that two teachers should go into class and talk together.

(Other teachers also express agreement and nod. The coordinator says that there is no objection to the two classes in an age group to work together, and all that is needed is to let the directors know. At the same time, pages are circulated describing the activities in the separate groups for Jews and Arabs).

Coordinator (explains the need for the pages): It is important that all teachers know what their students have been doing while in the separate group.

A Jewish teacher: I want to say that this is extremely hard on me and I do not know how I will survive this week. Today I felt I was collapsing after just one hour of this. All the work of the teaching, the support, the explanations, are done by the primary class teachers.

[The other teachers smile. The coordinator (an Arab woman) comes and pats her and says: You can imagine that I too find it hard to support a Jew who rejoices at the independence of his country...]

An Arab teacher: I do not understand why we need the separate sessions. Our credo is to do things together and in moments of mourning we are separated? Why can't it be that no one will stand up at the siren? Possibly, we can define this day as Memorial Day for all victims of the wars, and then we can all stand.

[Some teachers start to discuss this proposal, but the coordinator stops the discussion and says that this is not the right time and such discussions should have started much earlier.]<sup>49</sup>

We can see in this discussion the immanent tension of the goals of the school itself. Is it possible to affirm fully the two different national identities and not separate the groups? Arabs cannot easily be expected to rejoice in Independence Day and mourn the Jews who died in the wars with the Arabs. But can the Jews be expected to give up mourning for the fallen soldiers and celebrating the foundation of the state? One day of mourning, as proposed by the Arab teacher, does take care of the need not to separate the groups, and it reflects the sense that there are tragic elements in the situation shared by members of both peoples. But even the Jews of Neve Shalom itself, not to mention those from outside the village, might well think that this proposal does not meet the requirement that both national identities will be recognized and affirmed.<sup>50</sup>

The test of realities is often in the details. We have observed the activities of Memorial Day in 2000. The first session took place within the integrated classes. The students played a game that sought to show that cooperation is the best way to attain goals. After the first session the children went into separate national groups.<sup>51</sup> The Memorial Day ceremony of the Jewish groups was similar to those ceremonies held in other Jewish schools. One noticeable deviation was that the state hymn, Hatikva (The Hope), was not sung at the end, as is usually done in such occasions. This generated protest on the part of some of the Jewish parents, who were told this was simply an oversight and not an deliberate decision. At the same time, we were told that the school was given a new suggested text for a hymn, which would be sung by the school choir.<sup>52</sup> While the ceremonies are similar to those held in other Jewish schools, students and teachers in NS are very aware of the sensitivity of the day for the Arabs. The difficulty of accommodating this fact is expressed in

---

<sup>49</sup> This is a recurring theme in the school. While it is true that at that meeting there was a need to make some practical immediate decisions, we noticed that the more general discussions of the issue were usually avoided.

<sup>50</sup> The proposal to unify the way the day is commemorated is highly unlikely to win the approval of the Ministry of Education. The school, after all, is a public school. But I think the improvised solution accepted in fact by the school, under which separate activity and commemoration is allowed and encouraged, is a better way to handle the complexity of the reality within which this school operates.

<sup>51</sup> It would have been ideal to observe both separate groups. But here the language difficulty interfered. This was a very sensitive day and translation seemed too intrusive. Since Idit does not speak Arabic, she joined the Jewish groups.

<sup>52</sup> The text was not shown to us. The hymn expresses the Jewish hope to return to its homeland. Clearly, this is not a text with which Arabs can identify. The question of the Israeli hymn and how to make it more welcoming to non-Jews or non-Zionists has been on the agenda for some time, without a clear resolution.

the following conversation between the 6th grade teacher and his Jewish pupils:

[The teacher asks for the students' responses to the events of the day. There are only 5 boys and 1 girl in class, and the others are still at the ceremony]

Student 1: We should have talked more about Boaz's son

Student 2: Why didn't we go to the cemetery to Tom's graveside?

Teacher: If you had been allowed to go, would you want to? What would you have added?

Student 1: We would have been doing something sad, not just these silly songs.

Student 3: I would have added things connected not only to tomorrow [Independence Day], such as things connected to all kinds of battles, stories that remind us what happened and who they were.

Student 4: We should have talked more about the soldiers.

It is quite obvious that these Jewish students felt something missing for them from the way Memorial Day was celebrated. Interestingly, they wanted the day to be past-directed and not exclusively future-oriented. They missed the combination between mourning the soldiers as the introduction to celebrating the gift of the independence of the state.

It is informative to see how the teachers try to handle the complexity in the integrated activities, and how the students respond. This is what happened in one class:<sup>53</sup>

[Teacher asks the pupils to sit on the carpet and asks]: Who wants to say what is coming this week on Tuesday and Wednesday?

Student (Jewish): Independence Day.

Teacher: whose?

Student (Jewish): of the Jews, of the soldiers.

Teacher: What is Independence Day of the soldiers?

Students (together): That you salute, that there is a siren.

---

<sup>53</sup> This report reflects what happened in one class. This is the 2<sup>nd</sup> grade. The teacher is an experience Jewish teacher, who had taught in Jewish schools before coming to NS, where she now teaches for the first year. Probably, the class would have looked different if taught by a teacher who had done this before. So the observation is given here without any claim that it is representative.

Teacher: Why is there a siren?

Student (Jewish): To remember that it had not been good here, because people died, because people fought.

Teacher: Whom did they fight?

Students (together): In our country.

Teacher: What is independence?

Students: When you do things on your own, without help.

Teacher: Why does Israel have an Independence Day? What does it do on its own?

Students: Because we won.

Teacher: What happened here? What is it to found a state? What is it to build a state? What was here before that?

Student (Jewish): We conquered and made the state bigger.

Teacher (bringing a map of Israel): What am I holding?

Students: A map of the world... a map of Israel.

Teacher: How do you know this is a map of Israel? (silence)

52 years ago the state of Israel was founded. Last week we talked of Holocaust Day and I told you what happened with the Germans and the Jews. All the Jews who remained came here. There have been Jews here for many years. We call those 'generations'. You remember that Boaz told you that the grandfather of his grandfather lived in Hebron. And then all Jews came here. There were many Jews here, and they proposed that they will make a state for the Jews. Herzl lived in another country. Today we will speak generally, and in other classes we will talk of different things. Together with the Jews were Arabs who lived with us in our state. They lived together with us. I know there are things that it is hard to understand at your age. Remember that celebrating the independence of the state did not come easily. The Arabs who lived in the country did not accept the Jews and fought them. The Jews too fought against the Arabs. This is why there was a war, and people died. We call those who died 'victims'. In these battles, unfortunately, many soldiers died. In the day before Independence Day we have a special day to remember the fallen Israeli soldiers, those who fought. Because they were strong and

heroic, we can sit here and live together in peace.

In Memorial Day, which is a sad day, we commemorate all those who died. In our school we have a person who lost his son - Boaz - whose son died when two helicopters collided and there was a fire.

Clearly, this teacher has not succeeded very well in telling a story that would make the Arab students feel welcome. Basically, she tells the Jewish narrative she is used to. We also notice the passivity of the Arab students, which seems stronger even than that recorded for language reasons.

In the other class of the age group, the Arab teacher talked with the students about the Naqba and about refugees who have lost their homes, and they later drew flags of Israel and Palestine. But one cannot really compare the two classes because of the very different level of detail in the description. It is also impossible to generalize about the way the subject is treated in the school. Clearly, a lot depends both on the personal traits of the teachers and on their national identity. What can be said is that the school has not generated texts or guidelines which suggest how a teacher can handle the complexity of the tension between the two narratives in integrated classes at the various age groups.

The failure to create such a text seems to reflect a lot of confusion and ambivalence among the teachers themselves. It is not at all clear how such a text or guidelines would look like. Here is what teachers were saying in a staff meeting just after the two days in question:

Jewish teacher: I went through a very difficult experience last week. At the beginning I did not really understand the problem and I started with friendship and difference and everything was fine. Tuesday (memorial day) the beginning was great but then matters almost reached explosion. In retrospect I think we must prepare this matter much more. To prepare well and to know what is planned. Many students were hurt. Parents called and said that their children exhibited lots of guilt and anxiety. [others try to make her talk in detail, but she declines and says this is general criticism]. I am glad to say that the end was a 'happy end'. With Diana's support we did manage to reach 'the dove of peace'. I felt bad that day that things were not done properly. We need to do this not just the week before but throughout the year. In addition, not all the teachers are clear about their own emotions. During the summer or next year we must do something to come to this more prepared.

Jewish teacher 2: As a parent to a child in [the previous teacher's] class who went through

this I can say that it is going on till now, and it is my good fortune that I am here and can explain things to her. It is not over yet. Maybe it seems so on its face.

Jewish teacher 3: I was afraid to open my mouth. I did not want to hurt anyone. I did not know what to say and how to say it. Luckily ... Was around, and joined me in class. I wrote down everything and next year I'll be prepared a month in advance.

Arab teacher: For me this was a hard day in terms of my relations with the Jewish teachers. I felt that everything we work on throughout the year, with holidays and birthdays, collapses in Independence Day/the Naqba. ...I went into class and worked with the students on dramatizing a song by Mahmoud Darwish [a national Palestinian poet who writes eloquently about the conflict]<sup>54</sup>. There is nothing we can do, what's good for one side is not good for the other. Take this line from the poem: 'the enemy drinks tea in our home'. What can we do, we are the victims here. And I wanted to give the Arabs the feeling that there were not inferior. The enemy came with weapons, and there was nothing we could do. I presented the whole emotional argument of what it means to be an Arab in Israel. To be the grandchild of people who had been expelled. To be people who see other people sitting on their lands. If there had been no separation in the school, if we had behaved differently, meaning that there would be one day, one naqba, it would have been different. But if the separation is on the basis of Memorial Day and Naqba Day, then there is hostility. I give my negative feelings and I cannot lie. I reflected the reality. I do not make a show in class of independence to Jews and Arabs.

Jewish teacher 4: I want to quote lines from a poem by Yehuda Amichai [a known Israeli Hebrew poet]: "In the place in which we are right there will no flowers in the spring; In the place where we are right, the ground is trodden like a yard". Each side here feels just and right, but from this feeling no flowers will blossom. Each side feels right, but what we need to connect to is not that we are enemies but that we are friends. If a child goes home feeling he is the enemy of his class mate, he has a very bad feeling. I tried to work on the common elements. It was hard for me to see the class and the hard experience they went through

---

<sup>54</sup> A proposal to add his poems as optional texts in the literature curriculum in Jewish schools raised quite a debate within Israel. Some argued that students should be familiar with his poems and others argued that only a nation of fools teaches poems who describes it as an enemy.

because of that feeling that each side had absolute justice. There is no guilt here. And there should be no guilt here in the teacher's room, because if there is we are all afraid. And we all make mistakes.

Arab teacher: From my perspective there is justice. Once I am expelled from my home, I do not need all these explanations about absolute justice.

Coordinator: we need to look at all these things and learn from experience and see what the goal of our educational activity is. We cannot reach these deep levels.<sup>55</sup>

The school is quite clear that teachers are not supposed to 'export' on the students their own feelings. However, it is not clear that the school does have a real answer to the predicament of the Arab teacher. Or how there can be credible talk of friendship and respect for difference against the background of a very intense unresolved and bloody conflict.

If anything, the issue has become even more charged after the eruption of hostilities in October 2000. Feelings of solidarity weakened, and perceptions of enmity among Jews and Palestinians have increased. In 2003 we could not re-enter the school for observations, because this was the first year of the two external directors. The new structure of these charged days seeks to create more symmetry and more separation. The school now holds two separate ceremonies, one for Memorial Day (in anticipation of Independence Day) and one for the Naqba day, held on May 15<sup>th</sup>. The structure of the days is identical. The days start in integrated classrooms in which students discuss memories and how we remember and the ways in which memories are similar and different. The second session is in national groups. On Memorial Day the subject is love of homeland. In the Naqba Day it is about memory and pain and how one can reach out despite the pain. Then the relevant group holds its ceremony while the other group does something else in another part of the school. Parents were pleased and asked that this pattern be maintained in the future.

The school in Neve Shalom/Wahat el Salam is true to its vision and deals with Independence Day/Naqba day differently than both Jewish and Arab schools. But the school is not merely after uniqueness. It seeks to improve the way things are done in the regular educational system, so that the school community offers a better recipe for the development of secure identities and equal coexistence. Does the school indeed provide a better way of dealing with the general problem of the competing narratives in a society with two national groups in an unresolved conflict? Does it help to form secure national identities among its students of both nations? Does it lay the basis for co-existence? Are these goals realistic under the circumstances in Israel?

---

<sup>55</sup> This section does not reflect the discussions in their entirety.

The school gives its students the awareness - missing in other schools - that these days are not simple, since they reflect contradictory conceptions of the situation, its legitimacy, the way it got to be that way, and what should be done to make it right. We saw that there is criticism from both sides about this. There are voices seeking to make the school, either in its entirety or at least for the relevant group, go in a clearer way towards taking a position on these narratives. Jews want a clearer affirmation of the struggle, the joy of triumph, and the legitimacy of the hard-won independence and statehood. They do not insist that Arabs share these views, but they do not want to be denied the opportunity to express them as a part of their identity. They therefore accept separation as a way of achieving this, but want a fuller Jewish experience in the separate celebration. Arabs are not content with the fact that there is official recognition of the fact that they have their own narrative, and that Jews should be familiar with it and sensitive to its implications. They want recognition of the reality and validity of their narrative for Jews, a full participation of Jews in their sense of mourning and loss and commitment to justice. They tend to support a commitment to maintain integration throughout.

This internal debate sharpens the basic questions: What are the 'secure national identities' formed in the school? How are they related to the common human and civic components of identity of the students (and teachers)? In a context of an unresolved conflict, can 'secure national identities' be formed without affecting each other? More important, given the contradictory nature of the two narratives, how can forming secure national identities lead to strengthening co-existence? We are not talking here about two distinct national groups that happen to live in the same territory and state. Many Palestinian Arabs feel that the Zionist movement that led to the foundation of the state of Israel is responsible for dispossessing them of their homeland. They dream of justice that will take the form of undoing the dispossession and re-instating them as the ruling majority in the whole of Palestine. For Jews this vision is troubling and a serious threat. Jews who come to NS are those who concede the high price paid by Arabs for the establishment of the state. But what they envisage is a life of equality for the Arab minority within the Jewish state. An Arab narrative which does not accept this vision, and which seeks to deny Jews in Israel their right to independence and a homeland, is self-evident to some Jews in the village and in Israel. But a majority of Jews in Israel, and a substantial part of Jews in the village itself, do not see it as permitting full coexistence.

A possible answer to this question is that the school should not take the 'easy' way of allowing each group to maintain its own narrative, despite the contradiction between them, but should seek an integrated narrative that could be used by both groups. The views arguing for constructing of these charged days within an integrated setting may advocate this approach. We cannot know how such an integrated setting will look like, because this was not the attitude chosen by the school. It is quite possible that this way was not adopted because it has serious built-in difficulties. A secure national identity is probably based on narratives and traditions of the national group one belongs to. The wish for integration suggests that group identities are

themselves dynamic, and that they are affected by interaction with other groups and their visions. In our context, the idea is that one's Jewish and Arab identity, respectively, will be affected by the encounter. It is not clear, however, how this is to be done. Some people think that Jews should endorse, themselves, the perception of the foundation of Israel as a tragic disaster. Should the Arab identity also change to include accepting the legitimacy for Jews' dream of self determination? We do not hear about that. Maybe this is where identity-talk becomes less useful. It is less important if the changes will be ones in the national identity of the groups or in their vision of modes of coexistence. The real question is the attitude required for effective coexistence between them.

It seems that there is an interesting catch in the situation. The children, definitely in the elementary school level, can probably handle the tensions. They can be friends despite the fact that there are unresolved tensions between their parents, if the parents are willing to let them be friends. But for that to happen, the teachers must agree that they want to communicate to the children a picture of the world that is not fully adequate for their parents. These tensions may be too hard for the teachers even at the level of elementary schooling. They will definitely become less manageable as the children move on towards adolescence.

#### **IV. Some Concluding Observations**

##### **1. Integrated education between groups in conflict**

The elementary school of NS-WS does create an original and a unique setting for Jewish and Arab youngsters in Israel. It provides the framework for on going attempts, by Jews and Arabs, both from the village and from external communities, to struggle with tensions and create an experience of integrated equality. The success of the staff to isolate to some extent the sounds of the conflict, separation and discrimination generated by the surrounding society is impressive.

The achievements of this experiment are weighty and important: Jewish and Arab children, many of them not from the village itself, receive a rare and crucial opportunity to learn with children from the other national group living in their land. They learn their language and their culture, their music and their holidays. The difference in this sense is greater for the Jewish children, since Jewish-Hebrew culture is dominant in Israel and thus has assimilative force. Arab children are likely to acquire, with time, some aspects of the dominant culture. Not so for the Jewish children. They encounter here contents and experiences they would not have met under regular circumstances. Arab children, on the other hand, have here a unique opportunity to study in a framework that is explicitly committed to help them integrate into Israeli society without giving up their uniqueness and special components of identity. The context is therefore meaningful for members of both communities at all levels, because it illustrates a place in which there is no systemic exclusion and distancing of the 'other'. For all of these reasons,

integration is indeed better than separation. Encounter is better than segregation.

The NS-WS school is a place children like going to. It maintained its student body despite hard times. Children of both peoples feel that studying together is natural and right. These achievements are not at all trivial. They should not be taken for granted. In many integrated schools, the 'weak' groups still feel excluded and discriminated against. In some cases, they reach the conclusion they are better off in their own schools.<sup>56</sup> True, we saw that there are parents and teachers who are not happy. The school does not achieve full equality between languages and narratives. But this is natural. The prospects of the school depend on the extent to which it continues to meet the real needs of its communities – students, parents, teachers, both from the village and from other places. So long as the participants in this experiment are willing to make the efforts needed to continue with the project – it should definitely be encouraged.<sup>57</sup>

What can we say to the members of the NS-WS school community as a result of this study? This is an important and a fascinating experiment. Its success is built on the commitment of all members of the school community, who are willing to accept that managing such a school must require ongoing dialogue between teachers and parents, between village and the outside world. The dialogue itself is an illustration of how Jews and Arabs can live together within the framework of Israel.

The school community struggles daily with the questions Israeli society wishes to avoid: how can two communities with such contradictory aspirations and narratives live together within one state? While the Israeli situation does have its unique features, the question is one central to modern political philosophy. In a way, the same question exists for religious and non-religious Jews within Israel, whose world views are deeply different and at some level incompatible.<sup>58</sup>

For the NS-WS school, even more clearly than for the groups in Israel generally or for the village, the crucial question is how to be inclusive for all its groups. Under the circumstances, the only way to be inclusive is to add a layer of shared and common interests (like humanity and civic identity) to the

---

<sup>56</sup>The story of attempts at integrating schools in other places are complex and interesting. Thus, in many places the reports of those who studies in integrated schools are positive, yet the trend is that very often people prefer not to send their own children to integrated schools. The atmosphere in those schools is often such that members of the weak groups feel discriminated against. For the US experience see H+S, ch. 3. The same happened in many cases of attempted integration along class and ethnic origin in Israel. It seems that the success of NS is built in part on the fact that this is an elementary school. More important, the Arab children are not a minority in the classes as they are in the outside society and as they are when they choose to go to 'Jewish' schools.

<sup>57</sup> At the very least, the financial difficulties stemming from extensive transportation should be treated as they are from the school in other 'rare' streams such as the kibbutz movement schools. Again, busing and the financing of transportation was a major obstacle in attempted integration elsewhere.

<sup>58</sup> The conflict among Jews has not turned into violence and war, but the depth of the differences in outlook is similar. You can see it illustrated in the Keshet school when teachers struggle with the question how to deal with issues such as the existence of God or evolution theory vs. creationism.

wish to stress the plurality and equal worth of particular national, religious and linguistic identities. If the school wants to move beyond the two narratives approach for the particular identities, it must think creatively of the ways in which a shared narrative can be produced that will be credible not only to the students but to the teachers as well. If the school succeeds in doing that, it will be a major achievement and a serious contribution to Israeli society. Success in this task will also enable the school to depend much less of improvisation and ad-hoc solutions.

If this cannot be achieved, or at least until such materials are in place, the intuitive play between integration and separation seems the right way to go. Moreover, some level of ambiguity about goals may be necessary to allow the school to proceed. The school should seek resolution and clarification to the extent that these help it function, and it should tolerate that level of ambiguity that is required to make the force of living together dictate solutions to intractable ideological issues.

At another level - what can we learn from this experiment concerning the more general question of seeking equality in education in deeply divided societies? How does the bitter conflict between Jews and Arabs in Israel affect such educational experiments? Should we encourage more such schools? Should we make them mandatory?

Since we are only talking about elementary school, it is not clear that the effect of the experience on the students is more than episodic. Much more research is needed. Can we see a difference between the graduates of NS-WS and students who studied in Jewish or Arab schools? Will children born in NS-WS stay there and build their homes there? Before such studies are done, we cannot reach conclusions. The children of the village will face their real challenge of integration when they have to live within the broader society. For the children coming from other places, the school experience is a bubble within their broader, separate, lives. Much more can be learned if the plan to start a growing high school in the place indeed works out.<sup>59</sup>

Observing the school in NS-WS only strengthens the feeling, shared by most members of the school community, that all such experiments at integrated binational (or bilingual) schools should be voluntary. The issues of integration between linguistic, national and religious communities are extremely difficult. They require a lot of good will and a wish to cooperate. These do not seem to exist in other places.<sup>60</sup> Furthermore, the lessons of

---

<sup>59</sup> It will be interesting to follow this both in terms of the success to maintain such a school and in terms of the way it deals with the sensitive subjects of narratives. The first year was not simple. All the children came from outside the village. And the one class consisted of a large majority of Arab students. It will take time to see whether at least some of the NS children will opt for the local school, and whether the balance between Jews and Arabs can be maintained.

<sup>60</sup> As mentioned above, the apparent neutrality of registration zones may create situations of binationalism de-facto in a Jewish school as happened in Jaffa. But that school continues to operate as a school in the Jewish sector in terms of language, holidays and narrative.

mandatory integration against the wishes of the dominant group in other countries have not been too reassuring.<sup>61</sup>

What we have in Israel, as illustrated dramatically by the elementary school in NS-WS, is a paradoxical catch. In situations of conflict, it is particularly essential to develop awareness, familiarity and empathy between individuals and groups. Separation may be conducive to mechanisms of distancing and demonization, which are in turn important incentives for the creation of prejudice, hostility and fear. On the other hand, a serious conflict, especially one that has violent eruptions, makes people reluctant to integrate. In addition, both Jews and Arabs in Israel have a structured interest to use the school system as a primary way of initiating youngsters into their distinct national collective identity. When one adds the question of language it seems that a neutral public school system which privatizes all non-civic elements, and which relegates community-based education to the private sphere of family and Sunday schools is not a real option in Israel.

In other words, separate schools, with the occasional voluntary integrated experiments, seem the way things should be. Arab and Jewish schools, especially at the elementary level will usually be separate on the basis of language and residential areas. The main remaining questions are levels of financing and supervision, and the curricula of the various schools.

I want to add a few paragraphs on the language issue. As I have indicated, the frustration of the school team is understandable and to be expected. The Jewish-Arab schools in Israel work in conditions that are more complex than those of the most elaborate attempts at two-ways immersion in the USA. These are the only programs that work and do generate individuals who are almost bilingual. The other programs aimed to help students who wish to learn a language which is not their mother tongue without assimilating them into the official language and enabling them to keep and develop their own language usually fail. The reasons for this are complex, and some of them apply to Israel. However, the Jewish-Arab schools do resemble in structure the successful two-ways programs. They are voluntary, the numbers of Hebrew and Arab speakers are similar, and there is a commitment to learning the languages and cultures on an equal basis. The differences are in the incentive structures in the two situations. The English-speaking children who come to two-ways immersion programs want to become bilingual (usually in Spanish). They are willing to make the commitment to that, and to continue with it throughout their studies. They see the acquisition of Spanish as an asset. In addition, there are enough truly bilingual teachers available. These elements are at this stage absent in Israel. Since the plan is to keep such integrated schools voluntary, and they are all growing schools, it may be interesting to see if including this type of commitment may be possible. If this is done, and the teachers and financial resources are secured, the language difference may in fact become much less of an issue. This will not change the relationships between Hebrew and Arabic in Israeli society as a whole. It will

---

<sup>61</sup> The most obvious example is the US, where, 50 years after *Brown v. Board of Education*, the reality in many places is that schools are more segregated than they had been in the 1960s. See Hochschild and Scovronick 2003.

this make the experiments in integrated education even less generalizable. But such schools may create cadres of people who might truly be important bridges between the various communities of Israel.

## 2. A Balance between Plurality of Identities and Civic Cohesion

The elementary school in NS-WS balanced particular identities and social cohesion by the mere fact of integration. Membership in the same school community was supposed to balance the emphasis of the difference between group identities. We noted that a stronger emphasis of humanistic and civic values might have helped the school surmount some of its difficulties.

The state as a whole does not have even the scant semblance of co-existence provided by the coexistence in school offered by NS-WS. Its schools are segregated as are most of the other activities of individuals and groups. Israel faces many challenges, but it meets them through a society that is divided into many different communities. The public school system, which is in many countries a major tool for the acquisition of a civic identity, is in many ways in Israel a system strengthening differences and distinctions. In the case of Arab-Jewish relations, it permits the mutual segregation of the groups.

Avoiding the issues that the NS school is dealing with may make the life of teachers and parents easier, but it does not promote civic cohesion within Israel's communities.<sup>62</sup> Indeed, it seems that Israel is now moving in the direction of maintaining its multi-layered system and to grant the different sectors autonomy in many areas, to allow for education suitable for the community's culture, while insisting on some core curriculum which may promote civic cohesion, strengthen civic identity, and guarantee that the students can function as full citizens in both the political and the economic realms. The core curriculum should include basic skills and languages, basic civics, and the awareness to the complexity of Israeli society and the equal rights of all its members as individuals and groups.<sup>63</sup>

This core curriculum should be discussed widely, with the participation of representatives of all the relevant groups. In the Jewish-Arab context, the groups need to think and agree both about what of their tradition will be included in their curriculum, and what will be taught about them, in a mandatory or elective fashion, in the other sectors.

The state must see to it that all students, including Arab students, will master the Hebrew language so they can integrate effectively into Israeli life.

---

<sup>62</sup> Indeed, at least one scholar has observed that Israel is disintegrating into six or seven distinct communities: Kimmerling 2003.

<sup>63</sup> These are indeed the initial recommendations of a national committee looking at Israel's educational system headed by Shlomo Dovrat. The government has already endorsed the recommendations and vouched to implement them.

Arab schools, too, should seek to make the teaching of Hebrew more effective.<sup>64</sup> At the same time, it must be stressed that what is to be acquired by non-Jews is the language, and that language classes should not be used as an indirect way of imposing Jewish cultural contents. True, this does impose a burden of Arabs in Israel. They naturally want to keep their mother tongue, which is their cultural link. Hebrew is for them a charged language, which is not very useful outside of Israel. It is not the language they would have opted for as a second language. It is not wise to deny that this is indeed a burden. However, guilt over this burden should not encourage the tendency not to insist that the students do master the language.<sup>65</sup>

Arabic language and culture do not enjoy the same centrality in Israel as does Hebrew. Nonetheless, familiarity with the language and the culture is important to living in a country which has a large indigenous minority of Arabs, and which has been for hundreds of years a part of the Arab world. Effective teaching of these should be a part of the core curriculum, and advanced study of Arabic should be encouraged in all parts of the educational system.

Cultural objections to elements of the core curriculum may be more complex. The issues here are not unique to the Jewish-Arab conflict.<sup>66</sup> Effective integration into the market of modern society may include exposure to the world of science, technology, computers and evolution. Communities, which reject parts of this world, either for all or just for women, may feel that an imposed core curriculum which include these elements may pose a serious cultural and identity threat. These cultural constraints should be recognized, and the state should move slowly and with sensitivity, but it should not give up. Great efforts should be made to adapt these requirements to the cultural constraints of the groups. These subjects can be taught at different times. Classes may be separated for men and women. Classes may be taught by members of the community, possibly using their own texts. But students should be given the tools with which they can decide, as adults, about their own balance between tradition and modernity. The core-curriculum should not be very thick. The wish of cultural and religious communities to protect their distinctness should be respected. But the state needs to make sure that all its young citizens get the basic skills which will permit their integration into social and economic life. This is crucial both for civic cohesion and for the social and economic welfare of individuals and society as a whole.

---

<sup>64</sup> This is accepted by all Arab scholars and education experts.

<sup>65</sup> For instance, I would consider abolishing the option of taking psychometric tests in Arabic. These tests are used to predict the students' ability to handle academic studies. The language of studies in the universities in Israel is Hebrew, and the tests should reflect this fact. Needless to say, Arab students (as well as others who do not speak Hebrew well) should be eligible for help that will improve their Hebrew skills.

<sup>66</sup> It seems that the objection to the idea of the core curriculum is more intense among ultra religious Jews than among the Arabs. Most Arab communities accept that teaching of basic skills of reading, math and languages should be included for all. The ultra religious communities fear that this may affect their control and breach the ideals that people should devote their lives to studying the holy texts alone. It seems that the radical Moslem groups which have a similar ideal are not very present within Israel.

Within a segregated school system, it may in fact be easier to deal with the narratives question. Segregated schools will each teach the narrative of the respective community as the major one. The absence of members of the other community may make a critical discussion of one's own narrative easier. It might make it possible to integrate into one's narrative some of the truths contained in that of the other groups, without having to deal with the accompanying demands for recognition or reparation. Narratives are a complex combination of histories, memories, fears, hopes and aspirations. Each group must learn that in the country lives another group which sees the country as its home. The facts which are at the basis of this perception should be explained with empathy, even if the narrative of one's group does not accept these claims as valid. It is important that both groups are taught, at a level appropriate for their age, the distinction between facts and interpretation. They should be made to understand the fact that often individuals and groups see the same events in a completely different light, and that both perceptions may have some basis.

The core curriculum must include the history of the conflict. The level of ignorance about the history of the conflict among both groups, mainly the Jews, is amazing and deeply troubling. Jews, especially those born to the reality of after 1967, must recognize that the Arabs of Israel are an indigenous group living in their homeland, and that most of their families lived here long before most of the Jews 'returned' to the country. Knowing these facts about the history of Israel does not have to lead to a weakening of the identification of young Jews with their people. Jews who know both the history of the conflict and the history of Jews in both their ancient homeland in Israel and in the diaspora ever since usually feel very secure about the right of Jews to self determination in Israel. Ignorance is what makes Jews vulnerable to the guilt generated by sudden exposure to the Arab narrative.<sup>67</sup> Coexistence in Israel can only be based on the familiarity of both peoples with their common history, coupled with the understanding that a common future requires reconciliation, hard as it may appear. A candid and sustained conversation between the groups, acknowledging the past and dealing seriously with the arguments and grievances and needs of the other group are necessary for a life of peace. They will be possible when the state can guarantee that this conversation is conducted within a framework of physical security and the ability to maintain one's identity.

It must be stressed that in all schools, the core curriculum should be coupled by a rich study of one's own constitutive culture. Here the sector which needs most care is, paradoxically, that of the general public Jewish education. Minorities, whether they are non-Jews or religious Jewish groups, have a structured incentive to work on maintaining their culture and way of life. The majority may assume that the dominance of its culture in the public sphere makes cultural studies redundant, since this culture is acquired simply by living within the culture. In Israel, as in many other Western countries, it is often found that secular public education fails in initiating children into the

---

<sup>67</sup> See the description of the dynamics of a typical encounter between Jewish and Arab youngsters in the Neve Shalom school of peace at Halabi, 2000, at p.

wealth of their own culture. The teaching should not be indoctrination, but it should combine knowledge and identification.

Naturally, Arabs should be permitted and even encouraged to include such cultural elements in their curriculum. Yet, the context of the conflict does raise an issue for separate Arab education which is almost non-existent in integrated schools such as NS-WS. Autonomy is essential for an effective Arab cultural education in the schools. Nonetheless, Israel has the right and the duty to see to it that this autonomy is not used in ways which may weaken the civic connection of Arabs to their country. We saw that inherent in some versions of the Palestinian narrative is a deep reluctance to concede the legitimacy of Israel as the state in which Jews exercise their right to self determination. It follows that Arabs who adhere to this narrative, by definition, have an instrumental relationship to Israel. They abide by its laws because they must. But their struggle is not exhausted by the wish to gain (the elusive) equality. It is a struggle for justice as seen by them – the return to the situation in which they were the masters of their own homeland in its entirety. Youngsters educated under this narrative may feel that the only dignified option they have is one of struggling against their state and challenging its right to exist as a place where Jews may exercise self determination. This is not a message conducive to peace or to dialogue. It will make equality and integration of the Arabs into Israel even more difficult. More important – it may weaken or undermine the conditions of peace and order which are crucial for any serious political dialogue about how to balance better the implications of the Jewish nation-state and full equality to all its citizens. Israel cannot afford to let Arab schools undermine its own legitimacy and integrity.

All of this discussion presupposes that Jewish and Arab schools, as well as the small number of integrated schools, will continue to operate more or less within Israel as we know it. Of course, part of the problem is that it is not clear that this will indeed be the case, or that this is a situation most people want or at least are willing to accept. It is possible that the people of the village are among those who object to this prospect and would like to change it radically. However, for a public education system this must be taken as a given. Changes are of course possible, but they must be sought and promoted within the rules of the game. There is something that is almost incoherent in a public school system that is devoted to education to a revolution against the state that offers it and funds it.

The school operating in Neve Shalom/Wahat el Salam is impressive, difficult and important. It was gratifying to know that such places exist in Israel. I hope this discussion helps both those who work so hard to make the school a success, and those who think of broader implications to the Israeli educational system. In addition, I believe the case-study can be useful to people outside Israel who are facing similar problems. I have learned a lot from studying how other societies and school systems deal with their own issues of pluralism and conflict. I hope this case study can be helpful to them.

Abu Riyya Issam and Ruth Gavison, 1999, The Jewish-Arab rift in Israel: Characteristics and Challenges, Position Paper, IDI Jerusalem (Hebrew)

Al-Haj, Majid, 1998, Education to Multiculturalism in Israel against the background of the peace Process, in Mautner et al (eds.) Multiculturalism in A Jewish and Democratic State: Memorial Volume for Ariel Rosen-Zvi, TLV, in Hebrew

Al-Haj, Majid, Education, Empowerment and Control, The Case of the Arabs in Israel (NY 1995)

----- 2002. תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר ערבים בישראל: אתגוצטריות מול רב-תרבותיות נשלטת. בתוך: היסטוריה, זהות וזיכרון: זימויי עבר בחינוך הישראלי. עורך: אבנר בן-עמוס. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.

בן-אבות ורש, נ. (2003). "מה מלמדים בבית הספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית הלימודים הרשמית בחטיבות-ביניים בישראל". מגמות. מ"ג (1), ע' 109-144. בר וברגל, לחיות את הקונפליקט

ברונר ז'וזה ויואב פלד, (1998) על אוטונומיה, יכולות ודמוקרטיה: ביקורת הרב-תרבותיות הליברלית. בתוך מנחם מאוטנר ואח' (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי ז"ל, תל אביב רמות, 107 גביזון רות, 1999, האם שוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך הממלכתי ביפו, נייר עמדה, המרכז לחקר החברה הערבית

גביזון רות ואורי שוורץ, 2001, הפרדה בדיור כמרכיב בהפליה: הניסיון האמריקני, עיוני משפט כה תשס"א 73

דו"ח הוועדה למעמד הילד - דו"ח ועדת רוטלוי, "הארץ" 18.9.03.

חלבי, רבאח (עורך) (2000). דיאלוג בין זהויות. מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

יוגב אסתר, אייל נווה. (2000). "למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה". זמנים 72.

ליסק, מ. והורביץ, ד. (1990). מצוקות באוטופיה: ישראל-חברה בעומס יתר. תל אביב: הוצאת עם עובד.

נווה, א. יוגב, א. 2002. היסטוריות. לקראת דיאלוג עם האתמול. הוצאת בבל.

רבינוביץ דני וחאולה אבו בקר, 2002, הדור הזקוף כתר תל אביב רובינשטיין אמנון, ב2003, ללמוד ביחד ולחוד, הארץ 29.9.2003 רובינשטיין אמנון, א2003 מדוע החינוך נפרד? הארץ 18.9.2003 שפירא רנה ואלן גולדרינג, מעורבות הורים בבתי ספר ייחודיים 1990 רבין יורם, הזכות לחינוך, נבו 2002

תמיר יעל, (1998) שני מושגים של רב-תרבותיות, בתוך מנחם מאוטנר ואח' (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי ז"ל, תל אביב רמות, 79.

עיתונות:

28.7.2000 התפכחות, מוסף הארץ

4.8.2000 מכתב למערכת, מוסף הארץ.

Sources for NS-zb article

Abu-Nimmer Mohammed. (1999). *Dialogue, Conflict Resolution, and Change*. N.Y: Suny.

Ben Rafael Eliezer and Hezzi Brosh.(1991). A Sociological Study of Language Diffusion: The Obstacles to Arabic teaching in the Israeli School. *Language Planning and Language Problems*. 15 (1), 1-23.

Bekerman Zvi . 2003. Never Free of Suspicion .*Cultural Studies - Critical Methodologies* 3( 2) .p. 136.

2002The Discourse of Nation and Culture: Its Impact on  
Palestinian-Jewish  
Encounters in Israel. *International Journal of Intercultural  
Relations*  
26( 4). P. 409

Bekerman, Z. (2002). Can Education contribute to coexistence and reconciliation? Religious and national ceremonies in bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8 (3), 259-276.

**Bekerman, Z, 2003, *Reshaping Conflict through School Ceremonial Events in***

***Israeli Palestinian-Jewish Co-education. ANTHROPOLOGY AND EDUCATION***

**34:2 (2003)**

Feuerverger Grace, 1995, Oasis of Peace: A Community of Moral education in Israel, *J. Moral Education* 24:113-141

Feuerverger, Grace.(2001). *Oasis of dreams : Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*. New York ; Routledge/Falmer.

Gavison Ruth (2000). Does Equality require integration: a Case Study, 3 Democratic Culture, 37.

Gensee Fred. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual Education.* Cambridge , Massachusetts.

Goldstein Steven, 1992 "The Teaching of Religion in Publicly Funded Schools in Israel", 26 Isr.L.Rev. 36

Hochschild Jennifer (1984) *The New American Dilemma: Liberal Democracy and School Desegregation*, New Haven: Yale UP

Hochschild Jennifer and Nathan Scovronick (2003) *The American Dream and the Public Schools*, New York:Oxford University Press

Horowitz Donald. (1985). *Ethnic Groups in Conflict*, University of California Press.

Macedo S and Tamir Y. (eds.) , 2002 *Moral and Political Education*, NOMOS XLIII

Mari, S. (1978). *Arab Education in Israel*. New York: Syracuse, University Press.

Mazawi, A. (1994). *Palestian Arabs in Israel: Educational expansion, social mobility and political control. Compare*, 24 (3), 277-284.

Parekh Bhikhu (1999) "Balancing Unity and Diversity in Multicultural Societies" in Dan Avnon and Avner de-Shalit (eds.), *Liberalism and its Practice* (Routledge, London, 1999) at p. 109.

Patterson James T. (2001) *Brown v. Board of Education: A Civil Rights Milestone and its Troubled Legacy*, Oxford 2001

Spolsky Bernard, Shohamy Elana. (1999). *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Cornwell. G.B. Rowley, Mass.

Ben Rafael Eliezer.(1994). *Language, Identity and Social Division: The Case of Israel*. Oxford, Clarendon P.

Smootha Sammy and Theodor Hanf.(1992). *The Diverse mode of Conflict Regulation in Deeply Divided Societies*. International Journal of Comparative sociology. 33(1-2), 26.

□□

## רות גביון<sup>1</sup>

### בית הספר היסודי בנווה שלום/ ואחת אל-סלאם: לקחים למערכת החינוך בישראל

#### הקדמה

בית הספר בנווה שלום/ואחת אל-סלאם<sup>3</sup> יכול להיראות כמקרה מבחן לאחת הבעיות המרכזיות בחברה הישראלית - היחסים בין אזרחי המדינה היהודים והערבים.<sup>4</sup> הגעתי אל בית הספר בנווה שלום מפני שהוא מוסד ייחודי, המפגיש כבר עשרים שנה תלמידים יהודים וערבים בבית ספר אחד על בסיס של שוויון, במסגרת חברה ומערכת חינוך שיש בהן הפרדה כמעט מוחלטת בין הקבוצות. אלו קבוצות שלהן היסטוריה מורכבת, יחסי רוב-מיעוט נזילים, וסכסוך בלתי פתור,

<sup>1</sup> אני מודה לקרן למדע שליד האקדמיה ולקרן פורד על תמיכה כספית במחקר על שוויון ושילוב, שחיבור זה הוא חלק ממנו. מאמר זה הוא עיבוד של חלק מחיבור מקיף יותר על ההשלכות של רב תרבותיות למערכות חינוך בארץ ובעולם האמור להתפרסם בשנת 2006. למחקר זה קיבלתי גם תמיכה ממרכז גילה באוניברסיטה העברית בירושלים, תוך הדגשת היבטים שונים של השניות בין זכויות האדם ובין האופי היהודי של ישראל. בהכנתו לדפוס של מאמר זה סייעה בידי גב' מיכל ברק-קרייטנר. מיכל יצרה חיבור עצמאי מן החומר הרחב יותר שבחיבור הגדול, חידדה בצורה משכנעת היבטים ותובנות, וסייעה במיקוד ההכרחי של עצים חשובים בתוך הער. תודה גם לעורך הכרך הזה, דן אבנון, על הערות מאירת עיניים. גלי פלטי, מצוות המחקר הרחב, סייעה בהערות השוליים. ובעז' כיתאין, שהיה אחד ממנהלי בית הספר בנווה שלום בשעה שהמחקר החל, ליווה את החיבור בכל שלביו בהערות קפדניות. ספרו של י' בר שלום, **אידיאה של תיקון** (2004) יצא לאור לאחר שמאמר זה כבר הותקן לדפוס.

<sup>2</sup> כמו בכל עניין רגיש ומורכב, שמות ומונחים הם קצה קרחון לבעיה. במקרה זה, שם היישוב ושם בית הספר הפועל בו. הבחירה ה"נכונה" היא פשוטה: שימוש בשם המלא - נווה שלום/ואחת אל-סלאם - בכל פעם. אלא ששם זה הוא מסורבל. לכן מקובל לקרוא למקום ולבית הספר "נווה שלום". אלא שהשימוש בשם העברי בלבד, כשלעצמו, אינו מתיישב היטב עם רוח המקום והמחויבות שלו - שוויון בערך של השפות, התרבויות, הזיקות. שימוש זה אף "מאשר" לכאורה את הבולטות של העברית, בולטות שהיישוב ובית הספר מנסים לשנות. למרות זאת, אשתמש, לסירוגין, בשם העברי ובשם המלא. שימוש זה אינו נובע רק משיקולי נוחות שלי. הוא משקף את המצב המורכב של ניסיון לשוויון מלא בחברה שתרבותה ההגמונית יהודית-עברית. דווקא השימוש לעתים בשם העברי בלבד תורם, לכן, לתחושת המציאות שבה פועלים היישוב ובית הספר.

<sup>3</sup> כמו בכל עניין רגיש ומורכב, שמות ומונחים הם קצה קרחון לבעיה. במקרה זה, שם היישוב ושם בית הספר הפועל בו. הבחירה ה"נכונה" היא פשוטה: שימוש בשם המלא - נווה שלום/ואחת אל-סלאם - בכל פעם. אלא ששם זה הוא מסורבל. לכן מקובל לקרוא למקום ולבית הספר "נווה שלום". אלא שהשימוש בשם העברי בלבד, כשלעצמו, אינו מתיישב היטב עם רוח המקום והמחויבות שלו - שוויון בערך של השפות, התרבויות, הזיקות. שימוש זה אף "מאשר" לכאורה את הבולטות של העברית, בולטות שהיישוב ובית הספר מנסים לשנות. למרות זאת, אשתמש, לסירוגין, בשם העברי ובשם המלא. שימוש זה אינו נובע רק משיקולי נוחות שלי. הוא משקף את המצב המורכב של ניסיון לשוויון מלא בחברה שתרבותה ההגמונית יהודית-עברית. דווקא השימוש לעתים בשם העברי בלבד תורם, לכן, לתחושת המציאות שבה פועלים היישוב ובית הספר.

<sup>4</sup> ושוב, "מוקש" מונחי. שנים רבות דובר ביחסים בין יהודים וערבים (או ערבים ויהודים) בישראל. "פלסטינים" היה הביטוי שיוחד לערבים שחיו בפלסטין המנדטורית ואשר אינם מתגוררים בתחומי מדינת ישראל אחרי הקמתה. בשנים האחרונות, שימוש כזה יכול להיחשב כבלתי תקין פוליטית, שכן הערבים אזרחי ישראל רואים עצמם, בצדק, כפלסטינים. הפלסטינים הם חלק מן האומה הערבית, אולם יש להם ייחוד בתוכם. ואכן, בהקשרים רבים מושמעת תביעה לדבר על הערבים אזרחי ישראל כעל פלסטינים. אלא שבכך אובדת הנוחות המונחית של ההבחנה בין פלסטינים אזרחי ישראל ובין מי שאינם כאלה. גם לרצון לטשטש את ההבחנה הזאת יכולה להיות משמעות מרחיקת לכת. ואכן, יש בין הפלסטינים אזרחי ישראל שאף מתארים את עצמם כ"פלסטינים בישראל", תוך הצנעת הזהות האזרחית. יחד עם זאת, בהרבה הקשרים, וגם בבית הספר עצמו, ממשיכים לדבר על יהודים וערבים. לכן אשתמש בשני הביטויים. בנוסף, בהקשר שבו אנחנו עוסקים מדובר גם על זהויות קולקטיביות. הבחירות הללו מרמזות על מורכבות מהותית. אני אתיחס ל"ישראליות" כאל זהות אזרחית משותפת, ואדבר על יהודים-ישראלים ועל ערבים-ישראלים או פלסטינים-ישראלים. יהודים, ערבים או פלסטינים בחיבור זה יהיו כולם אזרחי ישראל. כאשר אתיחס לפלסטינים באופן כללי, ולא רק לאזרחי ישראל שביניהם, אציין את הדבר במפורש.

שנמצא בארבע השנים האחרונות במצב של עימות מזוין. בעיני, בית הספר של נוה שלום הוא מקרה מבחן מרגש, מרשים ומרתק. לאתגר שבית הספר הזה קיבל עליו אין אח ורע בישראל או בעולם כולו. אני רוצה להציג את הניסוי הזה ולשים אותו בשורה של הקשרים רחבים יותר. בעיקר, אני רוצה להעלות על סדר היום שלנו סדרה של שאלות חשובות מאין כמותן שבית הספר הזה מעלה ומחדד. אלו הן שאלות יסוד של החברה הישראלית ושל כל חברה המתמודדת עם החיפוש אחרי איזון נכון בין לכידות אזרחית ושוויון אזרחי ובין הכרה בריבוי הקהילות בתוכה, על רקע של סכסוך ממושך ובלתי פתור. משטר ההפרדה בחינוך הנוהג בישראל מאפשר לה להתחמק מטיפול בהן ואף מחשיבה סדורה עליהן. אני מקווה שהחיבור הזה יסייע בתהליך ההכרחי של חשיבה על סוגיות אלו.

בחיבור זה אשתמש בחלק מן החומרים שאספתי במחקר מתוך פרספקטיבה ממוקדת. טענתי היא שבחינת בית הספר בנוה שלום מלמדת שלא במקרה הוחלט בישראל שלא לאמץ באופן כללי את המודל של בית הספר הזה. הפעלתו של מודל זה בתנאים של ישראל כרוכה באתגרים מורכבים ומתמשכים, שבית ספר רגיל אינו ערוך להתמודד איתם כאשר הוא מנסה לספק את הצרכים הלימודיים והחברתיים הרגילים של תלמידיו. יחד עם זאת, המחקר יכול להניב תובנות על הדרכים שיסייעו לבית הספר עצמו להשיג את מטרותיו הוא בצורה טובה יותר. חשוב יותר, הוא יכול ללמד אותנו מה צריך לעשות במערכות החינוך ה"רגילות" על מנת לתת מענה מספק לשאלות הדוחקות והחשובות שהשילוב בבית הספר של נוה שלום מחדד, ואשר במסגרות החינוך הנפרדות הן, בדרך כלל, "נעלמות מן העין".

בפתח החיבור אני רוצה לומר תודה מיוחדת לאנשי נוה שלום/ואחת אל-סלאם. אנשי נוה שלום שיתפו פעולה באופן מדהים, הראוי לציון מיוחד בשל העובדה שהמפעל הייחודי הזה כבר היה נושא לעבודות מחקר לא מעטות.<sup>5</sup> אולם הייחוד שבשיתוף הפעולה שלהם אינו נוגע רק לזמן ולמאמץ שהם הקדישו לנו. בית הספר היסודי של נוה שלום פועל בתחום שכמעט אי-אפשר לפעול בו בלי לפגוע ברגישויות, שבמקרים רבים הן מנוגדות. כל עין חיצונית יכולה להוות איום על שיווי המשקל העדין שנוצר במהלך הפעולה עצמה. יותר מזה, בית הספר חי, וחייב לחיות, מתוך הכלה של גיוון רב של גישות ודעות הנוגעות לסוגיות רבות הקשורות בעשייה החינוכית ובמטרותיה. חוקרים באים, בדרך הטבע, עם מסגרת מושגית, נורמטיבית ופוליטית משלהם. אי-אפשר כמעט למנוע את הטלתה של המסגרת הזאת על המציאות המורכבת. הכנסתה של המציאות, שהיא לעתים אף מסוכסכת עם עצמה כמעט בהכרח, לתוך מסגרת תיאורית ונורמטיבית אחת עלולה לשבש, אף מבלי משים, את התיאור של המכלול המורכב כולו. אני אסירת תודה לחברי הנהלת בית הספר על שפתחו בפני את דלתותיו. בתנאי הסכסוך בין יהודים וערבים בישראל/פלסטין, כל כמות של אמפטיה אינה מספקת (אם כי היא הכרחית). מה שלא נעשה, אנחנו באים אל המציאות מתוך עצמנו ולא מאיזו נקודה מנותקת שממנה אנחנו בוחנים את המציאות המורכבת מבחוץ, כאילו הדברים אינם נוגעים לנו. איננו יכולים להיות "אובייקטיביים" ו"נייטרליים". כל החוקרים

---

<sup>5</sup> המחקר המקיף ביותר על היישוב הוא של פאורורגיר (Feuerverger, 1995; 2001). ראו גם בר שלום (2004).

שהשתתפו בצוות המחקר השלם הם יהודים, ששפתם עברית. שתי העובדות הפשוטות הללו קבעו במידה רבה את גבולות הבדיקה. כך, למשל, בפעילות החד-לאומית היינו אני ושאר חברי הצוות חייבים ללכת לשיעורים שהועברו על ידי מורה דובר(ת) עברית. אין דומה ראיון עם אדם בשפתו לראיון בשפה אחרת, אף אם השליטה בה טובה מאוד. זאת ועוד, הנחות היסוד שלי, האינטואיציות שלי, מוכתבות מהיותי יהודייה. לפעמים הייתי ערה להבדלים האלה, ויכולתי לכל הפחות לנסות ולתקן אותם. אבל ברוב המקרים נזקקתי לתזכורת הסבלנית, אם כי עיפה משהו, ששוב אני רואה כמובן מאליו וכטבעי מה שהוא טבעי רק בעיני יהודים ודוברי עברית... אני מודה גם על התזכורות וגם על הסבלנות. אין ספק שהדבר הזה הוא לחם חוקו של מפעל משותף כזה.<sup>6</sup>

## רקע

### א. שוויון ושילוב בדמוקרטיה פלורלית

בכל הדמוקרטיה המערביות ישנו מתח מובנה בין זהויות אזרחיות ובין זהויות אחרות - דתיות, אתניות, תרבותיות, מעמדיות, עדתיות או לשוניות. מתח זה גדל לאחרונה בשל תנועות גדולות של אוכלוסייה, שיוצרות חברות רב-תרבותיות גם במקומות שהייתה בהם אוכלוסייה הומוגנית מבחינה אתנית או תרבותית. דמוקרטיה מחויבת מעצם טיבה לשוויון אזרחי ומדיני ולשוויון הזדמנויות. זכויות האדם היסודיות, האמורות להיות מוגנות בכל המדינות, קובעות גם עיקרון של חוסר אפליה. שאלת מפתח היא איך מטפלות חברות דמוקרטיות במציאות של ריבוד ושל שונות קבוצתית בתוכן. ברור, לפחות בעיקרון, שחברות כאלה חייבות לתת משקל גדול לממד האזרחי המשותף, על מנת שתהיה לכידות אזרחית בין כל חברי ה"דמוס". אולם יכולה להיות שונות גדולה ביניהן בדרך שבה הן נוהגות במרכיבי זהות לא אזרחיים, שבחלקם עלולים להיות מפלגים. בסוגיות אלה אפשר להבחין בין גישה **תיאורית** לפרקטיקות החברתיות ובין גישה **הערכתית** של הפרקטיקות האלה.

ישנן גישות שונות שעוסקות בחברות דמוקרטיות מהיבטים שונים. יש חוקרים שמבחינים בין סוגים שונים של דמוקרטיה,<sup>7</sup> אחדים עוסקים ביחסים בין המדינה והחברה ומבחינים בין גישות אפשריות שונות ליחסים ביניהן (Parekh, 1999), ואחרים מטפלים בנושא דרך הפריזמה של

<sup>6</sup> ואכן היו שאמרו שאין די בהדגשת המגבלות שלנו בעניין השפה, אלא שנוון היה לקיים מחקר כזה בצוות שיהיה בעצמו דו-לשוני, אם לא צוות שיכלול גם ערבים. יש משהו מושך באמירה הזאת, אולם איני בטוחה שהיא מעשית. לא מדובר כאן בצוות מחקר גדול. אציין גם, שצוות החוקרים ה"קבוע" של בתי הספר הדו-לשוניים, אף שהוא כולל שני חוקרים בכירים (צבי בקרמן וגבי הורנצ'יק), אינו כולל חוקר ערבי ראשי.

<sup>7</sup> ראו, למשל, אצל סמי סמוחה, המבחין בין דמוקרטיה ליברלית נייטרלית, שבה מופרטות כל הזיקות הלא אזרחיות, דמוקרטיה דו-לאומית, שבה מוכרות הקהילות על בסיס שוויוני, ודמוקרטיה אתנית, שבה יש שוויון זכויות אזרחי ופוליטי לכל האזרחים, אך רק "אתנוס" אחד זוכה לבכורה ולעידון של האינטרסים הקולקטיביים שלו (סמוחה 2002).

<sup>8</sup> ראו, למשל,

Bhikhu Parekh, "Balancing Unity and Diversity in Multicultural Societies" in Dan Avnon and Avner de-Shalit (eds.), *Liberalism and its Practice* (Routledge, London, 1999) at p. 109.

אופני שיח שונים הנוגעים לאזרחות (Shafir and Peled, 2002). פרספקטיבה מקובלת אחרת לדיון בנושא היא זו של רב-תרבותיות (תמיר, 1998; ברונר ופלד, 1998). לעתים משלבים בדיון הזה גם היבטים של מצבי קונפליקט, ודנים בהשלכות של מצבים כאלה על היחסים בין קבוצות.<sup>11</sup> בזמן האחרון, יש העורכים את הדיון כולו במונחים של זכויות אדם, ומדגישים זכויות קולקטיביות בכלל וזכויות מיעוטים בפרט (רבין, 2002). ראוי להזכיר גם שקיימת ספרות פסיכולוגית רחבה העוסקת בטיפוסי יחסים בין קבוצות, וכי הגישות ליחסים אלה מגוונות. יש כאלה הדוגלים באינדיבידואליזם מתודולוגי וכלל אינם מכירים בקיום הנפרד של קבוצות. לדעתם, אפשרי ואף ראוי להשאיר רק את הזהות האזרחית כבעלת רלוונטיות במדינה, ולנהוג בפרטים בשוויון ובכבוד ללא תיווך של קבוצות התייחסות שלהם. רוב ההוגים דוחים עמדה זו, מכירים בחשיבות שהפרט מקנה להשתייכותו לקבוצה מסוימת, וסבורים כי יש לתת להשתייכויות כאלה מקום בחברה המדינית. גם אלה נחלקים לאלה הסבורים שעקרונית אפשר לקיים יחסים של דו-קיום שוויוני ומכובד בין קבוצות ובין חבריהן אם יינקטו צעדים מתאימים לצמצום עימותים ולהורדת חששות ודעות קדומות, ואילו אחרים סבורים שמידה מסוימת של עוינות וריבוד בין קבוצות היא טבעית ובלתי נמנעת, ושמטרת הסדר הפוליטי והחברתי היא להכיר במתחים אלה ו"לנהל" אותם בצורה מיטבית.

ברור שיש נקודות השקה לא מעטות בין הדיונים המתנהלים במסגרות המושגיות הללו, שכן בעיית היסוד היא אחת - ריבוי קבוצות וזיקות בחברה פוליטית אחת וסוגי היחסים המתפתחים בין הקבוצות והסדרתם. המסגרות התיאורטיות השונות יוצרות "טיפוסים אידיאליים" של חברות ושל מיונים, אולם רוב החברות המדיניות שאנו מכירים אינן תואמות באופן מלא אף לא אחד מן הטיפוסים האידיאליים האלה. כאשר ניגשים למיין חברות ממשיות לאור ההבחנות השונות, נמצא כי בין ההבחנות במסגרות הדיון השונות תהיה חפיפה חלקית. גם ההבדלים בין חברות לא יהיו בעיקרם הבדלים של "הכול או לא כלום" (כגון: חברה אחת הנה דמוקרטית והאחרת אינה כזאת), אלא הבדלים של מידה ושל יחסי גומלין.

לצרכינו נציין כאן את חמש הגישות המתוארות על ידי Parekh, המבחין בין חמש גישות

אפשריות לריבוי:

המודל הפרוצדורלי proceduralist model רואה את המדינה כמוסד פורמאלי לחלוטין, המבוסס על מינימום של הסכמות בין האזרחים, במסגרתה יכולים בני הקהילות השונות לחיות כרצונם. בקצה השני של הסקאלה נמצא מודל ההטמעה assimilationist model לפיו המדינה מקדמת מצב שבו אזרחיה יחלקו תרבות לאומית, ערכים ואמונות מוסריות וחברתיות משותפות. בין שני אלה מצוי מודל החלוקה Bifurcationist model לפיו האזרחים כולם נדרשים לחלוק תרבות פוליטית משותפת, כולל ערכים, פרקטיקות ומוסדות פוליטיים. מעבר למחויבות משותפת זו, רשאים פרטים וקבוצות לחיות כרצונם. המודל הפלורליסטי

<sup>9</sup> ראו למשל ספרם של פלד

<sup>10</sup> לדיון בסוגיה זו ראו תמיר 1998, הדנה גם בהשלכות לחינוך, וכן הדיון הביקורתי הממצה של ברונר ופלד, 1998.

<sup>11</sup> לדיון מקיף בטיפוסים של יחסי קונפליקט ראו אצל הורוביץ (הורוביץ, 1995) ואת מאמרם של סמוחה והנף (1992). ראוי לציין כי בעוד שחלק גדול מן הדיונים בריבוי מתנהלים במסגרת דיון של דמוקרטיה עם שאיפה לליברליות, הדיון במצבי קונפליקט בוחן גם עימותים בחברות רב-לאומיות שאינן דמוקרטיות.

<sup>12</sup> לשיח כזה במצבים של ריבוי ראו, למשל, הדיונים בזכות לתרבות (אצל מי???)

pluralist model מוותר על מחויבות משותפת ומאפשר ואף ממליץ על ריבוי שווה-מעמד של גישות. מודל זה מעניק זכויות לפרטים, אבל הם יכולים גם לעשות שימוש בזכויותיהם על מנת להתאגד בקהילות. החברה המאורגנת אמורה להכיר בכל מערכות הערכים האלה ולכבד אותן. לבסוף, על פי מודל המילט millet model, הפרטים הם מעל לכל יצורים תרבותיים החיים בקהילות. המדינה היא מוסד משפטי אדמיניסטרטיבי שההצדקה היחידה לקיומה היא לטפח את הקהילות התרבותיות החיות במסגרתה. ההבדל בין מודל זה לבין המודל הפרוצדוראלי הוא שבמודל מילט נדרשת המדינה לשמר את הקהילות התרבותיות ולהעניק להן אוטונומיה ממוסדת.

המודלים האלה מתארים עושר של גישות אפשריות בחברות פלורליות. אלא שכדי להעריך את ההסתברות של כל אחת מן האפשרויות הללו, או להעריך את אימוצו של מודל כזה או אחר, צריך לדעת יותר על טיב החברות שבהן מדובר ועל טיב הריבוי בתוכן. לא דומה חברה שיש בה קבוצות פחות או יותר שוות במספר ובמעמד לחברה שיש בה יחסים מובהקים של רוב ומיעוט ויחסי ריבוד ברורים. לא דומה קהילת מהגרים העשויה להיות מוכנות להפריט את קיומה בארץ הקולטת ולהתבסס על מיסוד וולונטרי הנשען על קהילת אם גדולה במקום אחר לקהילת מיעוט ילידית שהארץ הזאת היא ביתה היחיד, ואשר ללא הכרה בזכותה הקולקטיבית עלולה להיטמע או להיכחד.

בנוסף, החזון הנורמטיבי של מדינות בנושא זה אינו חייב להיות סטטי, משום שההרכב הדמוגרפי של המדינות שבהן מדובר עלול להיות כפוף לשינויים רדיקליים. אבל ייתכן שגם בהיעדר שינוי דמוגרפי רציני יהיה ויכוח בחברה נתונה על שאלת יחסה של המדינה לזיקות הקבוצתיות של אזרחיה. ודווקא בדמוקרטיה הגישה יכולה להשתנות בהתאם לזהות הכוח הנמצא בשלטון.

בחיבור זה אתרכז בהשלכות של גישות כאלה על מערכת החינוך במדינה. ההשלכות אינן מיידיות וברורות, ויש כמובן גם הבדלים בין הגישות העקרוניות שהוזכרו לעיל. אבל חשוב לציין כמה צירים של בדיקה. הראשון הוא זה של **החינוך הציבורי והפרטי**. בכל המדינות קיים חינוך ציבורי, האמור להיות פתוח לכול. ה"ציבוריות" של החינוך נוגעת הן למימון שלו (חינוך ציבורי אמור להינתן חינם לכל הפחות בשלביו הראשונים) והן לתכנון, הנמצאים בפיקוחו של הציבור. חינוך פרטי הוא זה הממומן על ידי צרכניו, והוא יכול להיות מגזרי או "סתם" אליטיסטי או שניהם גם יחד. המערכת הפוליטית מפעילה בדרך כלל פיקוח מסוים על החינוך הפרטי, אך הוא פטור ממקצת ההגבלות וההכוונות של מערכת החינוך הציבורית. הוא אמנם אינו אמור להפלות, אך מותר לו לבחור את תלמידיו על בסיס תשלום, בחינות או כישורים מיוחדים. ציר חשוב שני נוגע למבנה של מערכת החינוך הציבורי עצמה. כאן נוהגים להבחין בין מערכת חינוך ציבורי

אחידה ומשולבת ובין מערכות חינוך ציבורי שיש בהן תת-מערכות נפרדות. בכל אחד מן המבנים האלה צריך לבחון גם את תוכני החינוך.<sup>13</sup>

בדרך כלל נצפה שחברה הקרובה למודל הפרוצדורלי או הליברלי-ניטרלי תיטה להעדיף מערכת חינוך ציבורי אחידה ומשולבת, שאין בה מקום לזהויות פרטניות של תלמידים מקבוצות שונות. גם גישת החלוקה תיטה למודל חינוכי כזה, אלא שהיא תקפיד לכלול במסגרת החינוך הציבורי ידע והנחלה של מחויבות למסגרת הפוליטית המשותפת. גם מודל מטמיע ייטה למבנה כזה של מערכת חינוך ציבורי, אלא שבמסגרתו תכנית הלימודים תהיה "עשירה" ותכלול את ההיבטים של האתוס הלאומי שנחשבים כחלק מן המטען שכל בני החברה צריכים שיהיה משותף להם לצורך הלכידות האזרחית והלאומית. המודל הפלורליסטי יכול אף הוא להצמיח מערכת חינוך ציבורי אחידה ומשולבת, שתהיה בה ליבה משותפת "רזה" מבחינה ערכית, אך התלמידים כולם ילמדו בה על עובדת הריבוי וערכה, כאשר מלאכת ההנחלה של תרבות מסוימת תיעשה על ידי ההורים או הקהילות עצמן, מחוץ לשעות הלימודים. אבל מודל זה יכול גם לאפשר מערכות נפרדות, שתהיה בהן ליבה משותפת אזרחית חזקה, שתכלול חינוך לסובלנות ולהכרה בערך עמדות אחרות, אבל שתאפשר, במסגרת מערכת החינוך, גם הנחלה של תרבות או גישה מסוימת. פתרון אחרון זה יהיה המועדף על שיטת מילט, המדגישה את האוטונומיה הקהילתית. אלא שעל פי השיטה הזאת יכול להיות וכוח על עוצמת לימודי הליבה המשותפים ועד כמה הם מתיישבים עם האוטונומיה הקהילתית. ככל שלכידות אזרחית תיראה חשובה פחות או תיתפס כמאוימת פחות על ידי הפרדה, וככל שחשוב יותר לקהילה לשמור על התבדלות ואי טמיעה – כך ניטה לראות שיטה הקרובה יותר למודל טהור של מילט.

בכל חברה קיימים סוגים שונים של ריבוי ושל ריבוד. מערכת חינוך ציבורי אחידה ומשולבת תהיה בהכרח מערכת שתטמיע, לפחות ברמה מסוימת, בקרב התלמידים שפה וערכי יסוד מוסריים ותרבותיים, שהיא מעוניינת להנחיל להם. אבל במערכת כזאת קל יחסית לשמור על לכידות אזרחית מפני שהיא כוללת, בהגדרה, תוכני לימוד וערכי יסוד שיועברו במשותף לכל הציבור. במערכת כזאת, הוויכוח יהיה על רמת האינטגרציה והעושר שלה, ועל ההתייחסות לתכנים פרטיקולריים. הדרך הקלה ביותר היא ללמד במערכת החינוכית המשולבת רק ערכים משותפים ולהניח את כל ההנחלה התרבותית למערכות שמחוץ לבתי הספר. אם הערכים הנלמדים הם ערכים של תרבות הרוב, יש לפנינו אינטגרציה מטמיעה. אם הערכים הם ערכים "רזים" ואוניברסליים, המערכת החינוכית עצמה היא ניטרלית ומניחה שמערכות חיצוניות ישלימו אותה. המבנה החרגי ביותר הוא מערכת משולבת שהיא רב-תרבותית במובן החזק, כלומר, מערכת משולבת העוסקת לא רק בלימוד ובהנחלה של ערכים משותפים, אלא גם בהנחלת תרבויות ייחודיות לאלה שזו תרבותם. מערכת כזאת מעדיפה, בדרך כלל, להתפצל לכמה זרמים עיקריים.

<sup>13</sup> לדיון אנליטי במערכות חינוך בכלל ובהקשר הישראלי בפרט ראו אצל רבין (רבין, 2002). לדיון מקיף ורגיש בסוגיות אלה לגבי מערכת החינוך הציבורי בארצות הברית ראו אצל ג'ניפר הוכשילד וסקובורניק (Hochschild and Skovornik, 2003).

במערכת מופרדת, הוויכוח יהיה על העומק והרוחב של הליבה המשותפת כאשר כל תת-מערכת עוסקת בהנחלה ובהענקה של תרבות מסוימת. כאשר יש לפנינו מערכת מופרדת חשוב לבחון אם כל חלקיה הם שווי מעמד או שמא יש ביניהם יחסים ברורים של ריבוד, אם בשל יחסי רוב-מיעוט, ואם בשל הבדלים גדולים בעושר ובכוח. יחסים אלה עשויים להשתקף גם בתכנים הלימודיים של חלקיה השונים של המערכת. הכלל הוא כי כל מערכת מנחילה את תרבות הקבוצה שהיא שייכת לה, ובמובן זה המערכות שוות. יחד עם זאת, מידת הנכונות של חלקי המערכת ללמד גם תרבויות אחרות, ובדרך זו לפתח כלפיהן הבנה ואמפטיה יכולה להיות שונה ומוכתבת על ידי ריבוד בין הקבוצות. אם בחברה מסוימת קיימת נטייה שלא לעסוק בהכרת האחר (בעיקר החלש יותר) ובהגברת המודעות לצרכיו ולזכויותיו, אזי יש סכנה מוחשית שהשוני וההבדלים יגברו על המשותף, ולא תיווצר בה הלכידות האזרחית הנדרשת כדי לבסס סולידריות מדינית. הסוגיה של ה"זכות לתרבות" של קהילות החיות בחברות שתרבותן הדומיננטית שונה, הופכת מרכזית יותר ויותר בדיון הפוליטי המודרני, ויש לה השלכות חשובות על תחום החינוך. התומכים בזכות זו מדגישים את חשיבותה של תרבות עשירה כחלק מהזהות האישית והקיבוצית של היחיד וכמרכיב חשוב מאוד ברווחתו (מרגלית והלברטל, 1998; פלד וברונר, 1998; רבין, 2002). דיונים אלה באים על רקע של מדינות המדגישות את הלכידות החברתית עד כדי הימנעות מלתת למיעוטים תרבותיים הכרה. אלא שהכרה בזכות לתרבות אינה צריכה להביא להתעלמות מן הצורך בלכידות אלא רק לאיזונה של הזכות לייחוד מול הצורך לשמור על היחיד.

**שפה** היא חלק חשוב מתרבות, אולם ריבוי של שפות יוצר בעיה מעשית מיוחדת הן ברמת החברה והן ברמת מערכת החינוך. בעולם הגלובלי שלנו ממילא ישנה הסתמכות רבה על שפות בינלאומיות, בעיקר על השפה האנגלית. אבל בתוך מערכת פוליטית וכלכלית מדינתית הפעילות הממשית נעשית, בדרך כלל, בשפה אחת. מי שאינו שולט היטב בשפה זו יתקשה להשתלב מבחינה חברתית, כלכלית ומדינית. כאשר ביחידה פוליטית אחת ישנן שתיים או יותר קהילות לשוניות חשובות שאי-אפשר או שאין רצון להטמיען – חייבת להיות הפרדה גאוגרפית שבמסגרתה שפה אחת תהיה דומיננטית. באותה יחידה גאוגרפית, בני המיעוט יצטרכו לרכוש את שפת הרוב. עובדה זו יוצרת שאלה מעניינת על שפות הלימוד. מצד אחד, טוב יהיה גם לבני המיעוט ללמוד בשפת הרוב על מנת לשלוט בה. מצד שני, אם לא ילמדו היטב את שפת האם שלהם, יש חשש שהם יאבדו אותה ועמה יאבד גם חלק מהקשר שלהם למשפחותיהם ולקהילותיהם התרבותיות. מכיוון שזו בעיה המיוחדת לבני קהילת המיעוט, סביר שגם הפתרון יהיה כזה שיעסוק בהם בלבד ולכן לא יוכל להיות חלק ממערכת החינוך הציבורית הכללית. נשוב לסוגיה חשובה זו בהמשך.

מערכת החינוך בישראל מושתתת מאז ומתמיד על מערכת מופרדת: לכל מגזר חשוב יש מערכת לימוד משלו, אולם תפיסת היחסים בין חלקי המערכת והטעמים לאימוצו של מבנה זה, כמו גם של מחיריו מבחינת הלכידות האזרחית, השתנו עם השנים. כך ביחסים בין מגזרים יהודיים וזרמי החינוך שלהם, וכך גם ביחסים בין יהודים וערבים, ובהם נתרכזו בחיבור זה. המודל של בית הספר היסודי בנוה שלום הוא זה של שילוב (אינטגרציה) דו-לאומי במובן החזק של הנחלה פעילה של שתי התרבויות תוך שימור הזהויות הנפרדות. סוגיה זו של מבנה מערכת

<sup>14</sup> לזכות לתרבות ראו למשל מרגלית והלברטל (2000) ופלד וברונר (2000). להשלכות לחינוך ראו רבין (2003).

החינוך בנושא הזרמים והקהילות נבחנת עתה מחדש במסגרת כוח המשימה הלאומי החדש במערכת החינוך.<sup>15</sup> חשוב שבבחינת הנושא נוכל להיעזר בלקחים שנצברו בעקבות הפעלתם של שני מודלים שונים של חינוך במדינה רב-לאומית. לכן נבחן להלן הן את המאפיינים המרכזיים של מערכת החינוך הרגילה, והן את מאפייניו של בית הספר היסודי בנוה שלום.

### ב. ייחודו של מקרה המבחן על רקע המערכת: שילוב במערכת מופרדת

מערכת החינוך בישראל פועלת כיום על פי מודל שמפריד בין המגזרים השונים, אך מחייב אותם ללמד תכנית ליבה מצומצמת, שנאכפת רק באופן חלקי. המדיניות המקורית של הפרדה בין מגזרי החינוך הדתי, החילוני והערבי נקבעה עם קום המדינה והתבססה על ההבדלים הגדולים בין הקהילות השונות, על ההחלטה לאפשר לקהילה הערבית ללמד את ילדיה בערבית, ועל ההערכה שאינטגרציה של כל בתי הספר (וקביעת העברית כשפת הלימוד) תעורר קשיים מעשיים והתנגדות עזה.

רישום התלמידים לבתי הספר היסודיים (וחלק מבתי הספר התיכוניים) בישראל, נעשה על פי החלוקה האזורית. החוק בישראל מחייב את התלמידים להירשם לבית ספר שנמצא באזור מגוריהם, חוץ ממקרים מיוחדים. האחריות להקמת בתי ספר משותפת לשלטון המרכזי ולשלטון המקומי כאחד. חובת הרישום ללימודים על פי חוק לימוד חובה, נעשית במסגרת הרשות המקומית שבה לומד התלמיד. **רישום התלמידים לבתי ספר על פי אזור מגוריהם, הנציח למעשה את ההפרדה בין יהודים לערבים בחינוך היסודי ובחינוך התיכוני, משום ששתי הקהילות חיות ברובן ביישובים נפרדים.**<sup>17</sup> מציאות זו אינה מבוססת על אפליה דה-יורה, שכן חוקי החינוך בישראל אינם כוללים התייחסות לזהותם הלאומית או התרבותית של התלמידים בכל הנוגע לרישום לבתי ספר.<sup>18</sup> בדרך הטבע, העיקרון הניטרלי לכאורה של רישום מקומי לא יוכל ליצור מציאות של הפרדה בקהילות משולבות.<sup>19</sup> ואכן, באמצע שנות התשעים הגיע העניין לראשונה לערכאות כאשר ילדים ערבים בשכונה מעורבת ביפו, מקום שבו חיים יהודים וערבים בסמיכות, ביקשו להירשם לבית הספר היהודי בשכונתם. בית המשפט הגבוה לצדק לא הכריע בסוגיה

<sup>15</sup> תת ועדה בנושא זרמים וקהילות בראשותו של פרופ' אמנון רובינשטיין, שפועלת במסגרת ועדת דברת שבדקת את מערכת החינוך.

<sup>16</sup> דיון מפורט ראו אצל בלנק (בלנק, 2004). לסוגיית ההפרדה במגורים והקשר בינה ובין חינוך, בארצות הברית וגם בישראל, ראו אצל גביזון ושוורץ (גביזון ושוורץ, 2002).

<sup>17</sup> דיון מפורט ראו אצל בלנק (בלנק, 2004). לסוגיית ההפרדה במגורים והקשר בינה ובין חינוך, בארצות הברית וגם בישראל, ראו אצל גביזון ושוורץ (גביזון ושוורץ, 2001).

<sup>18</sup> *Brown v. Board of Education* (347 US 483 (1954)). שם היו חוקים שדרשו או לפחות איפשרו רישום לבתי ספר על בסיס של גזע. עד היום לא ברור מה בעצם קבעה ההחלטה החשובה: האם דרשה רק ביטולם של החוקים (דבר שהושלם בהצלחה) או דרשה גם מעבר מעשי לחינוך משולב (צעד שהצחתו שנויה עד היום במחלוקת חריפה). בימים אלה נערכים דיונים רבים במשמעות של ההחלטה ההיסטורית לאור זאת שמלאו לה 50 שנה. ההערכה המפוכחת היא כי למרות שהשפעתה של ההחלטה הייתה גדולה מאוד, רמת ההפרדה הגזעית בארצות הברית גדולה למדי גם כיום, ובאזורים מסוימים היא אף גדולה משהייתה לפני בראון. ראו הוכשילד וסקוברניק, פרק 2, ראו גם Patterson 2001 ואכן, לגבי הציבור היהודי לא ניתן היה ל"סמוך" רק על ההפרדה במגורים, והפרדה נעשית בצורות שונות, ביניהן ההכרה בדומי חינוך שונים ובצורות שונות לצאת ידי חובת חינוך חובה. גם במגזר הערבי קיימים בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים, בעיקר אלה המבוססים על בתי הספר הנוצריים מלפני קום המדינה.

העקרונית, מאחר שעיריית תל-אביב אימצה הנחיות שקבעו שלכל תלמיד זכות ללמוד בבית ספר באזור מגוריו ללא הבדל מוצא או שפת אם.<sup>20</sup>

חוק החינוך הממלכתי, שנחקק בשנת 1953, קבע מטרות אחידות לחינוך הממלכתי בישראל. סעיף 2 בחוק קבע כך:

מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת למדינה ולעם ישראל, על תודעת זיכרון השואה והגבורה, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות.

בחוק הייתה התייחסות קצרה וסתומה למערכות חינוך לא יהודיות, שהכירה באפשרות לקבוע להן תכנים מיוחדים.

רק בפברואר 2000 תוקן הסעיף כדי להתאימו למציאות החיים במדינת ישראל, שבה חיות גם קהילות שאינן יהודיות ואינן ציוניות. סעיף 2 המתוקן קובע:

מטרות החינוך הממלכתי הן:

- (1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו אוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;
  - (2) להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכך לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;
  - (3) ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
  - (4) ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;
- .....

<sup>20</sup> ראו בג"ץ 4091/96 אבו שמיס נ' עיריית ת"א-יפו (לא פורסם) תקדין עליון 97(2) 616. ראו גם אצל גביון (גביון, 1999). מעניין לציין את ההתפתחות בנושא זה. לאור פסק הדין לא היה עוד בסיס להגביל רישומם של תלמידים ערביים לבית הספר ויצמן בשכונת לב יפו. כאשר אחוזי התלמידים הערביים נהיו גבוהים החלה התארגנות נגדית של ההורים היהודים שדרשו שתישמר לילדיהם הזכות ללמוד בבית ספר "יהודי". בעקבות זאת הוגבל מספר התלמידים הערבים בבית הספר ויצמן, השייך למגזר היהודי ופועל בעברית, ל-30%. כדי לענות על הצורך של תלמידים ערבים נוספים נפתח בית ספר ערבי חדש באותו קמפוס - בית ספר זהרה. אלא שהסדר זה אינו יציב, והורים ערבים ממשיכים להעדיף שילדיהם ילמדו בבית הספר ה"יהודי" ובעברית. לקראת שנת הלימודים תשס"ה הוגשו עתירות לבג"ץ כדי שיקבע שההגבלה למסכה של 30% אינה חוקית.

11) להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל.

סעיף 2 החדש נחקק מתוך מודעות ברורה לעובדות הקיום בישראל ולמורכבות של קביעת מטרות חינוך אחידות לצבורים מגוונים. הוא מבטא רצון ליצור איזון בין ערכים משותפים לבין ערכים שמיוחדים לקבוצות השונות החיות במדינה. יחד עם זאת, הוא מגדיר את ישראל כמדינה יהודית-דמוקרטית וקובע חובה כללית ללמוד הן תרבות יהודית והן תרבויות אחרות של תושבי הארץ, וזאת בתוך מערכת החינוך הציבורית-ממלכתית.

למרות שיפור דרמטי ומתמיד במצב החינוך הערבי בישראל, עדיין ניכרים פערים רציניים בין מערכת החינוך העברית וזו הערבית. נקודת הפתיחה של החינוך הערבי הכללי הייתה דלה בהשוואה לחינוך היהודי.<sup>21</sup> החלת חוק חינוך חובה על כל האוכלוסייה גרמה לכך שבתוך עשר שנים גדל מספר בתי הספר היסודיים פי שלושה, ומגמת הגידול נמשכה גם בשנים שלאחר מכן. בעשור האחרון ישנה גם מגמה עקבית להגדלת השווינויות בהקצאות למגזרים השונים, תוך העדפה מתקנת כלפי החינוך במגזר הערבי. יחד עם זאת, הפערים בהישגים בין המגזרים נשמרים. אחוז הנשירה בבתי הספר הערביים עודנו גבוה בהשוואה לבתי ספר היהודיים.<sup>22</sup> שיעור הבנות בבתי הספר התיכוניים הערביים נמוך יותר בהשוואה למספר הבנים ובהשוואה לבתי הספר העבריים. ילדים יהודים עושים שימוש רחב הרבה יותר מילדים ערביים במסגרות חינוך של הגיל הרך.<sup>23</sup> לכן, הרבה ילדים ערבים מתחילים את מסגרת חינוך החובה בפר, הנע בין שנתיים-שלוש, לטובת ילדים יהודים. פער זה מתבטא בהישגי הלימוד של ילדים ערבים ויהודים במהלך שנות הלימוד. שינוי מרשים ברמת הלימודים בבתי הספר התיכוניים הערביים חל באמצע שנות השבעים. השינוי מתבטא בשיעור גבוה יותר של תלמידי י"ב הלומדים את מקצועות החובה לבחינות בגרות ברמה של 4 יחידות ויותר. אך הפער ברמת ההישגים של תלמידי יהודים וערבים בבחינות בגרות הוא עדיין גדול.<sup>24</sup> פער זה נובע ממכלול מורכב של טעמים, הכוללים פערים בהקצאת משאבים, הבדלים תרבותיים, הבדלים בשיטות ההוראה, פערים ברקע ההשכלתי של המשפחות וכן הרקע החברתי-כלכלי-יישובי (אלחאג', 1996; 1996; Mazawi, 1994).

<sup>21</sup> באותה תקופה היו רק 45 בתי ספר יסודיים ערביים ובית ספר תיכון ערבי אחד בנצרת. לדיון כללי במערכת החינוך הערבי ובהיסטוריה שלה ראו אצל אלחאג' (אלחאג', 1996). ראו גם דיון מפורט במערכת החינוך בישראל אצל רבין (2002).

<sup>22</sup> שיעורי הנשירה בין ט' ל"ב כפולים בחינוך הערבי (כ-13%) לעומת החינוך העברי (כ-6.5%). אם בוחנים את מערכת החינוך בכללותה, הרי שעד תום בית ספר העל יסודי נותרים במערכת רק 45% מהתלמידים במחזור. בנוסף, ישנה גם נשירה סמויה של תלמידים הרשומים בבית הספר, אך למעשה אינם לומדים. (לכן, נתון משלים חשוב הוא הזכאות לבגרות במגזרים השונים).

<sup>23</sup> כמחצית מילדי המגזר הערבי אינם מבקרים בגני ילדים לפני גיל 5. הגנים הקיימים לגילים אלה, אינם נמצאים תחת פיקוחו של משרד החינוך.

<sup>24</sup> שיעור הזכאות לבגרות בישראל הוא 39%; בחינוך היהודי: 44%. בחינוך הערבי 21% (נתונים מדו"ח ועדת רוטלוי, 2003). למרות החשיבות של הנתונים הקבוצתיים, חשוב גם לפלח את הנתונים האלה, העלולים להיות מטעים. רמת ההישגים במגזר הערבי-נוצרי גבוהה בדרך כלל מאלה במגזר היהודי. המגזר הבדווי "סוחר" את המגזר הערבי למטה בצורה חריפה. בתוך המגזר היהודי הגדול ישנם הבדלים גדולים מאוד. כמו בחברות רבות אחרות, המתאם להישגים לימודיים הוא שילוב של מעמד חברתי כלכלי, רמת ההשכלה של ההורים, וההשתייכות הקבוצתית.

<sup>25</sup> הנתונים שלעיל לגבי המגזר הערבי לקוחים מתוך: אלחאג' (1996), מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות (מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות); אלחאג' (1996), חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. (ירושלים: מאגנס); Mazawi (1994). "Palestinian Arabs in Israel: Educational expansion, social mobility and political control" *Compare*, 24 (3), 277-284.

מלכתחילה הוחלט לאפשר למגזר הערבי לקיים לימודים בשפתו. בשנים הראשונות לאחר קום המדינה ועד לביטולו של הממשל הצבאי (1966) היה ניסיון לקיים פיקוח הדוק על בתי הספר הערביים מטעמים ביטחוניים. החל משנות השבעים המוקדמות הוקמו ועדות בדיקה למערכת החינוך הערבית שעסקו במטרות החינוך הערבי על רקע ההבדלים בפערים בתשומות ובתפוקות בין שתי מערכות החינוך.<sup>26</sup> בעקבות כך הוקם האגף לחינוך ערבי במשרד החינוך. משנות השמונים המאוחרות ועד היום, הוקמו ועדות נוספות לבדיקת תכניות בחינוך הערבי וליישומן. כיום בראש האגף לחינוך ערבי מכהן ערבי. אין מחלוקת שחל שיפור ניכר במידת האוטונומיה של מערכות החינוך הערביות בישראל. אין גם מחלוקת שעדיין יש הרבה מקום לשיפור. יחד עם זאת ניכרים ניצני מחלוקת בתוך הקהילות הערביות על הכיוון שאליו צריך לשאוף, ועד כמה המצב הקיים קביל. יש מביניהם שהיו רוצים לראות מינהל חינוך נפרד ועצמאי יותר לחינוך הערבי, בדומה למינהל של החינוך הממלכתי-דתי (אבו-עסבה, 1997). אחרים מעדיפים להתקדם במתווה הקיים וללכת לכיוון של שילוב גדול יותר והשתתפות גדולה יותר בדיונים המרכזיים הנעשים במערכת החינוך כולה, כגון הדיון על התכנים של תכנית הליבה המשותפת.

נראה שברוב בתי הספר הערביים ישנה עד היום נטייה להימנע מדיון בכיתה בתכנים התרבותיים-לאומיים הנתפסים כפוליטיים וכמאיימים על התפיסה ההגמונית של מערכת החינוך במדינה יהודית.<sup>28</sup> כך, למשל, נטען שלא עודדו טיפול בסוגיות טעונות כגון אדמה ומורשת לאומית, והטקסטים שנלמדו בשיעורי שפה וספרות לא כללו טקסטים לאומיים כגון אלה של מחמוד דרוויש. סביר להניח, שבתחילה אכן הייתה נטייה לא להתיר דיונים כאלה. אך היא לא נתקלה בהתנגדות גדולה מפני שהמורים והמנהלים לא ידעו איך אפשר לטפל בחומרים כה רגישים בלי "להסתבך" עם השלטונות. מאז שנות השישים החלה האוכלוסייה הערבית להפעיל לחץ לשינוי תכנית הלימודים. תהליך זה הניב בין השאר את השינוי הנזכר במטרות החינוך, כמו גם שינויים ניכרים בתכניות הלימודים. תכנית חדשה המחפשת דרך לשלב בניית זהות לאומית עם חינוך לאזרחות במדינת ישראל, נמצאת בעצם הימים האלה בגיבוש במינהל החינוך הערבי בעזרתם של אנשי חינוך ערבים. יחד עם זאת, סביר להניח שגם תכנית זו תהיה רחוקה מלענות על הציפיות של המרכיבים הלאומיים יותר באוכלוסייה הערבית (אלחאגי, 1998). חשוב להתייחס לשאלה זו בברור בקביעת מדיניות, שכן בעשור האחרון תכנים אלה מוצאים ביטוי בהתארגנויות בלתי-פורמליות של תלמידים בתוך בתי הספר ומחוצה להם.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> הוקמה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי וכן הוקם ועד ההורים הארצי לחינוך הערבי, בעקבות ההתעניינות ההולכת וגוברת מצד הציבור הערבי בכל הקשור למערכת החינוך. במקביל הוקמו ועדי תלמידים בבתי הספר התיכוניים.

<sup>27</sup> לעמדה זו ראו, אבו-עסבה (1997), מערכת החינוך הערבית בישראל. מצב קיים וחלופות ארגוניות אפשרויות, (המכון לחקר השלום גבעת חביבה).

<sup>28</sup> ראו דברי המשתתפים בדו"ח של עיסאם אבו ריא, בכרך זה בעמ' XXX (דן, האם זה אקטואלי? להשלים! ר"ג)

<sup>29</sup> ראו אל חאג 1996

<sup>30</sup> במספר בתי ספר ערביים בארץ מציינים את ט"ו בשבט הנקרא בערבית עיד ע'ז אל-אסאג'ר (חג האילנות). ביום זה התלמידים יוצאים לנטוע עצים. התלמידים מנצלים את האירוע לשיר שירים העוסקים בקשר של האדמה והלאום ("בילדי, בילדי...") (וכדומה) כך החג מקבל היבט לאומי-ערבי. בשל השביתות במגזר הערבי בימים הלאומיים שלו, בתי הספר שמציינים את הימים הלאומיים-ערביים (יום האדמה ויום אל-נכבה), הם בתי הספר הדו-לאומיים בלבד (בנוה-שלום, ירושלים ומשגב). בשנת תשס"ד הציעו מנהיגים ערבים לבתי הספר הערביים לעסוק בבתי הספר ביום אל-נכבה על בסיס חומרים שהוצעו להם. נמסר לנו שרק 5% מבתי הספר הערביים עשו שימוש בחומרים אלה.

המגזריות הרבה של מערכת החינוך הישראלית יכולה להיראות כרצויה מבחינת עידוד הקהילות לחנך את חבריהן כדרך. אלא שמערכת החינוך הישראלית ויתרה בכך על כלי רב חשיבות בעידודה של זהות אזרחית משותפת. כך קורה שיותר ויותר תלמידים בישראל לומדים בבתי ספר שבהם הם פוגשים רק את הדומים להם ברמה הלאומית, לשונית, דתית ואף מעמדית ועדתית. סוכן החיברות המרכזי של ישראל אינו בית הספר או תנועת הנוער, אלא הצבא; אך ישנן לפחות שתי קבוצות מרכזיות שכמעט אינן נוטלות בו חלק - הערבים והחרדים. בתרבות הציבורית בישראל יש עליונות ברורה לשפה העברית, אולם שפת הלימוד העיקרית בבתי הספר הערביים היא ערבית, וזו גם השפה העיקרית המדוברת ביישובים ערביים. רק המערכת הפוליטית הארצית, ברמת הכנסת, משותפת לכל חלקי האוכלוסייה בצורה מרשימה, אם כי נשמרים בה יחסי רוב ומיעוט. בדרך הטבע, רק למעטים יש מגע ישיר עם המערכת הזאת. בימים כמו אלה, כאשר העימות בין ישראל והפלסטינים הפך אלים, ישנה גם שותפות גורל מסוימת של חרדה ביטחונית ושל התמודדות משותפת עם כלכלה מיזרדרת. אולם מרכיבי זהות משותפים אלה קיימים לצדם של מרכיבים חשובים המדגישים דווקא את ההבדל בין הקהילות, בעיקר בין הקהילה היהודית (ואלה הנלווים אליה) והקהילה הערבית.

מערכת החינוך בישראל היא אפוא מערכת חינוך מגזרית המפרידה בין יהודים וערבים. מבחינת הזהות הלשונית זוהי מערכת נפרדת, אך גם מטמיעה, שכן ערבים לומדים בה בשפתם, אבל רוכשים בה גם את שפת הרוב - העברית. מצד אחד, ישנו הבדל טבעי וברור בין הקניית השפה העברית לתלמידים שהעברית היא שפת האם שלהם, לבין תלמידים ערבים הלומדים את רוב לימודיהם בערבית וחיים בסביבה חברתית דוברת ערבית. מצד שני, ערבים רבים בישראל מבינים עברית בצורה המאפשרת להם הבנה, קריאה ודיבור, ואילו רוב היהודים בישראל אינם מכירים את השפה הערבית כלל, מעבר לביטויים ספורים בערבית שנקלטו לתוך העברית המדוברת. הבדלים אלה גורמים לכך שברוב המפגשים בין יהודים וערבים בישראל שפת הדיבור היא עברית, וברובם מצטרפת לקושי של הערבים במפגש גם החולשה היחסית שלהם ביכולת ההתבטאות וההבנה (חלבי, 2000). ההפרדה מאפשרת שמירת הבדלים הנוגעים לזהות הדתית והתרבותית, ומגמה זו נהיית מובהקת יותר עם השנים. בכל התחומים הללו, קיימת אוטונומיה מסוימת במגזר הערבי אך תכנים עבריים-יהודיים עדיין נוכחים בתכניות הלימוד, גם באלו הערביות. השפה הערבית נלמדת במגזר היהודי ברמה מוגבלת וקיימת התעלמות כמעט מוחלטת מתכנים דתיים ותרבותיים של המגזר הערבי (אלחאג', 1998).

המצב מורכב וטעון יותר בכל הקשור בנרטיבים הלאומיים, שבהם ההתנגשות היא חזיתית ממש. בבתי הספר היהודיים מציינים את יום הזיכרון ואת יום העצמאות כימים לאומיים של שמחה על הישג העצמאות ושל אבל על הלוחמים שנפלו. אין בהם התייחסות לעובדה שאותם ימים ממש הם ימי אבל לציבור הפלסטיני החי בישראל, שהוא חלק מהעם הערבי שנלחם נגד ישראל, ואשר חברתו נפגעה קשות עקב תבוסתו בה. יחד עם זאת, מערכת החינוך היהודית איננה עוסקת באופן רשמי בהיסטוריה של הסכסוך, בנסיבות הקמת המדינה, ובמחלוקת היהודית-

<sup>31</sup> לדיון בבעיית חוסר הסימטריה בשפה במפגשים ראו חלבי (2000)

<sup>32</sup> לדיון מפורט בדרכים שבהן נלמדת העברית בבתי הספר הערביים והערבית בבתי הספר העבריים ראו אל חאג' 1998.

ערבית. האתוס היהודי-ציוני נלקח כמובן מאליו. במערכת החינוך הערבית יש מבוכה לא קטנה בנוגע לנרטיב ההיסטורי וליום העצמאות. במקרים רבים יש צמצום של הימים האלה או הימנעות מציונם. בבתי ספר אחדים יש התייחסות מפורשת לנרטיב הפלסטיני על גווניו השונים. בדרך כלל אין מידע מלא על הצורה שבה מצוינים ימים אלה במגזר הערבי, ואין על כך פיקוח ממשי או ישיר. ברמה הציבורית הגישות לנטיות אלה מגוונות, כאשר הימין הלאומי מבקר את הנטיות האלה ורואה בהן חתרנות, בעוד השמאל מבטא כלפיהן הבנה.<sup>33</sup>

במלים אחרות, ההפרדה המוחלטת כמעט בין המגזרים מאפשרת לכל ציבור לציין את הימים הטעונים והמפליגים האלה בדרכו, בלי שיש עליו חובת התייחסות או עימות עם הנרטיב, הזיכרון או המשאלות של הצד השני. בבתי הספר היהודיים ישנו גיוון בגישות לפי האווירה בבתי הספר השונים. כך גם בבתי הספר הערביים. אבל התופעות האלה אינן נהנות מבולטות ציבורית גדולה. הקבוצות אינן מכירות את הרגישויות ואת הנרטיבים של הקבוצה האחרת.<sup>34</sup> ומכיוון שבכל אחד מן המגזרים אין נוכחות של בני המגזר האחר, אין גם נטייה טבעית לרכך את הדברים או להכיל פרספקטיבות מנוגדות על מנת שלא לפגוע ברגשות או לא לעורר עוינות מיותרת.

על רקע דברים אלה, קל לראות את ייחודו הבולט של בית הספר בנוה שלום/ואחת אל-סלאם שבו לומדים ומלמדים תלמידים ומורים יהודים וערבים. לאחרונה נעשו שני ניסיונות נוספים להקים בתי ספר דו-לשוניים, האחד בגוש משגב בגליל והשני בירושלים. בשני המקרים מדובר בניסיונות שהם בתחילת הדרך.<sup>35</sup> נוה שלום הוא בית הספר היחיד שיש לו כבר כמה דורות של בוגרים שלמדו בבית ספר מעורב, והמקיים עתה בית ספר יסודי מלא, שאליו החלה להצטרף השנה גם חטיבת ביניים צומחת. זאת ועוד, בית הספר שבדקנו הוא חלק ממפעלו של יישוב ייחודי, שבו חיים יחדיו יהודים וערבים אזרחי ישראל, שבחרו להקים קהילה משותפת ולחזור לקיומה של מציאות שוויונית. המחקר התמקד בבית הספר היסודי שהוקם ביישוב, בתחילה עבור ילדי היישוב, אך כיום מקבל תלמידים יהודים וערבים מכל יישובי האזור.

בית הספר נוקט גישה חדשנית ומקורית: הוא מקיים לימודים משולבים אך לא מטמיעים. להפך, הוא מקבל עליו באופן ברור תפקיד שאינו רק לימוד, אלא גם "הכנסה לקהילה" מתוך הכרה מוצהרת בריבוי הקהילות והזהויות הרלוונטיות. במונחים של גישות אפשריות שהוצגו למעלה, בית הספר מדגים מודל של אינטגרציה רב-תרבותית עשירה. להלן אבחן מה אפשר ללמוד מן הניסוי הזה על בית הספר עצמו ומה אפשר להכליל ממנו על "פתרונות" מערכתיים אחרים.

<sup>33</sup> זו אחת מן הנקודות בהן יש הבדל משמעותי בין בתי ספר ערביים ובתי ספר דרוזיים. העובדה שהדרוזים משרתים בצה"ל יוצרת אצלם רמת התייחסות שונה מאוד למדינה ולצבאה בהשוואה לפלסטינים המרגישים מנוכרים מן הצבא ורואים את עצמם כקרבנותיו.

<sup>34</sup> לכאורה, יש כאן חוסר סימטריה שכן הערבים מכירים היטב את הנרטיב היהודי-ציוני בעוד יהודים מתפלאים לשמוע, למשל, שערבים רבים מצניעים את העובדה שהנכבה קרתה בעיצומה של מלחמה נגד המדינה היהודית. אלא שהערבים, כמו גם היהודים, אינם מכירים לעתים את הטיעונים להצדקתה של המדינה היהודית, המתקבלת אצל יהודים כמוכנת מאלוהים.<sup>35</sup> לתיאור כללי ראו אצל Bekerman (2002). בימים אלה ממש, קיץ 2004, ישנה התארגנות להקמת בית ספר דו-לאומי נוסף בכפר קרע. ייחודו של ניסיון זה הוא בכך שבית הספר ימצא בתוך כפר ערבי.

## ג. המחקר

המחקר נחלק לשתי תקופות עיקריות. במשך כשישה חודשים בתחילת שנת 2000 נפגשו עם דמויות מרכזיות, ביקרנו בכיתות ובפעילויות ונכחנו בטקסים ובישיבות. אנשי נוח שלום היו נדיבים בזמנם, בכך שמסרו לנו חומר כתוב ופרוטוקולים של ישיבות, ובכונותם לאפשר לנו להיכנס לפעילות בית הספר ולהשתלב בה. החלק העיקרי של עבודת הביקורים והתיעוד שלהם נעשה בידי עידית לטמן. בכמה מן המפגשים וברוב הראיונות נכחתי גם אני. הכוונה המקורית הייתה לסיים את המחקר סמוך לסיום שנת הלימודים תש"ס. נוסח ראשון של החיבור נכתב והוצג לעיונם של חברים בקהילת בית הספר. אלא שאז קרס המשא והמתן המדיני בין ישראל והפלסטינים, ובאוקטובר 2000 פרצו מהומות במגזר הערבי בישראל, שגרמו לאבדן חייהם של 13 ערבים ושל יהודי אחד.<sup>36</sup> מאז ועד היום, קיץ 2004, מציאות החיים בישראל ובאזור הפכה את המפעל של נוח שלום, ביישוב ובבית הספר, לקשה ומאתגר אף יותר משהיה קודם לכן. היחסים בין יהודים וערבים בישראל הפכו טעונים יותר משהיו. התפתח חוסר סובלנות כלפי חלום הדו-קיום אצל חברים בשתי הקבוצות. יהודים הדגישו יותר את היסוד היהודי במדינתם, בעוד הערבים הדגישו יותר את המחיר האזרחי שיסוד זה גובה מהם. העיסוק המחודש בסכסוך היהודי-פלסטיני חידד את המתחים בין הנרטיבים ההיסטוריים ואת הקשר ביניהם ובין הבניית המציאות והאפשרויות שהיא מציבה לשתי הקבוצות. לא היה נראה נכון לפרסם חיבור מעין זה בלי לבחון איך השפיעו התהליכים החשובים האלה על בית הספר, מטרותיו והתנהלותו. עקבתי מרחוק אחרי ההתפתחויות במשך תקופה ארוכה, ובתחילת 2003 ביקשתי להשלים את התצפיות. בשלב זה כלל צוות המחקר את ערן נריה ואת גלי פלטי. התברר שבעקבות התהליכים הללו חלו שינויים מבניים לא פשוטים בבית הספר, ושלראשונה מאז היווסדו הוא נוהל בשנה זו על ידי שתי מנהלות, ערבייה ויהודייה, שבאו מחוץ ליישוב. לצורך השלמת התמונה ערכנו סבב שני של ראיונות, במאי-יולי 2003, עם המנהלים היוצאים, המנהלות הנכנסות, וכמה דמויות מפתח אחרות בחיי היישוב ובית הספר. ברמה פחות שיטתית נעשה עדכון לגבי ההתפתחויות בבית הספר עד להבאתו לדפוס של המאמר, בחורף 2004.

## II. נוח שלום/ואחת-אל-סלאם: רקע כללי על היישוב ועל בית הספר

### א. היישוב

היישוב נוח שלום/ואחת-אל-סלאם הוא יישוב קהילתי במרכז הארץ, וגרים בו יהודים וערבים פלסטינים אזרחי ישראל.<sup>37</sup> היישוב נוסד ב-1972 על אדמות שנכרכו ממנזר לטרון. המשפחה הראשונה הגיעה בשנת 1977. בשנת 2003, מנה היישוב 45 משפחות: כ-90 חברים וכ-180 נפשות.

<sup>36</sup> אני חוזרת כאן למה שנאמר למעלה על ביטויים. ערבים נוהגים לדבר על אירועי אוקטובר 2000 כעל הפגנות הזדהות של ערביי ישראל עם אחיהם בשטחים, ועל מקרי המוות כעל "רצח". יהודים מדברים על מהומות או על מרד, ועל "הריגת" הערבים, אך על "רצח" יהודים. ההבדלים האלה כמובן משמעותיים. אם היה מדובר בהפגנות, סביר להניח שמקרי מוות אגב טיפול בהפגנות הם תוצאה של כוונה תחילה. אם מדובר במהומות או אף במרד – ייתכן ששימוש בנשק חם להרגעת הרוחות והגנה על חיי השוטרים אכן היה הכרחי. בעקבות לחץ ציבורי מונתה ועדת חקירה בראשות השופט אור לבחון את האירועים. הדו"ח המפורט של הוועדה פורסם בסוף 2003.

<sup>37</sup> לתיאור המקיף ביותר של היישוב ושל בית הספר ראו הערה 4 למעלה.

היישוב עדיין מבקש למשוך משפחות חדשות ומעוניין להתרחב משום שהאוכלוסייה מתחילה להזדקן. המשפחות בנוה שלום הן מן המעמד הבינוני, ויש ביניהן אחוז גדול של אקדמאים.

חיי היישוב מושתתים על ייצוג שוויוני של יהודים וערבים הן במספר התושבים והן בכל תהליכי קבלת ההחלטות. כך, מאז קום היישוב מתקיימת רוטציה בין החברים היהודים והערבים בניהול המוסדות השונים.<sup>38</sup> אחד מן היסודות המכוננים של היישוב הוא הרצון להדגיש את השוני בינו, כתורה שוויונית, ובין החברה החיצונית, שבה הערבים הם מיעוט במדינת לאום יהודית, וסובלים מדפוסים שונים של אפליה ושל הדרה. אלא שהמציאות החיצונית הזאת מחלחלת אל תוך היישוב עצמו. היישוב אינו גוף הנושא את עצמו, ורוב חבריו לומדים ועובדים מחוץ ליישוב. יתרה מזאת, היישוב אינו חי רק בתוך המציאות הישראלית, אלא גם בתוך המציאות של הסכסוך האזורי המתמשך בין יהודים וערבים בכלל, ובין יהודים ופלסטינים בפרט. הוויכוחים הפנימיים ביישוב על טיב המציאות שבה הם חיים ועל מה ראוי ונכון לעשות בה משפיעים, כמובן, לא רק על אורח החיים ביישוב, אלא גם על תפיסתם של החברים את המוסדות החינוכיים שהוא מפעיל.

### ב. מערכת החינוך בנוה שלום/ואחת אל-סלאם: מבנה והיסטוריה

ביישוב קיימת מערכת חינוך דו-לשונית הכוללת פעוטון, גנון, גן ובית ספר יסודי (עד כיתה ו'), המונה (בתשס"ד) 232 תלמידים ו-26 חברי צוות. בשנת תשס"ד החלה לפעול ביישוב חטיבת ביניים צומחת, במטרה להקים בית ספר תיכון מלא. כמו כן קיים ביישוב "בית ספר לשלוש", שהוקם ב-1979, ועיקר פעילותו היא בקיום מפגשים בין יהודים ופלסטינים אזרחי ישראל ותושבי השטחים. המחקר לא בדק את בית הספר לשלוש ולא נפגש עם מי מאנשיו, אלא הצטמצם לגבולות בית הספר היסודי בלבד.<sup>39</sup>

הגן היהודי-ערבי הראשון הוקם בשנת 1980 ובית הספר נפתח ב-1984. לפני הקמתן של מסגרות חינוך אלו, הילדים היהודים למדו בקיבוץ השכן, והילדים הערבים בעיר הקרובה (רמלה), אולם נוצרה הרגשה בקרב התושבים שהפרדת הילדים למסגרות חינוך שונות ונפרדות אינה מתאימה לאופי הקהילה והוחלט להקים את הגן היהודי-ערבי הראשון, שבו מדברים בשתי השפות, חוגגים את החגים של שלוש הדתות ולומדים את התרבות של שני העמים.

עד אמצע שנות התשעים, מערכת החינוך התבססה בעיקר על ילדים מנוה שלום.<sup>40</sup> לבית הספר היה רישיון לפעול עד כיתה ח', אולם מקצת הילדים, בעיקר היהודים, לא רצו להמשיך

<sup>38</sup> אם כי, על פי הכתבה "התפכחות", מוסף "הארץ" 28.7.2000, עיקרון זה אינו מופעל תמיד, וזו כבר הקדנציה השנייה ברציפות שבה המזכיר הוא ערבי. כיום, בשנת 2003, מדובר כבר בקדנציה שלישית. הוסבר לנו שלגבי תפקיד המזכיר לא חל עקרון הרוטציה. לצורך החיבור נעזרנו גם בעבודה שנכתבה על ידי בוב מרק, מורה ותיק בבית הספר, במסגרת קורס באוניברסיטה: "הבניית זהות מול חיזוק הזהות: ראיונות עם מורות של בית ספר דו-לאומי", אוקטובר 2000.  
<sup>39</sup> על בית-הספר לשלוש ראו אצל בר ובר-גל (בר ובר-גל 1995). לתיאור מפורט של דרך הפעילות של בית הספר ושל הנחות היסוד של עבודתו ראו אצל רבאח חלבי (חלבי, 2000). בנוסף להבדלים בגיל קהל היעד, שתי המסגרות נבדלות זו מזו בעוד עניין חשוב - בית הספר היסודי הוא חווייה מתמשכת, שיש עמה בנייה ושגרת חיים, בעוד הסדנאות הן מפגשים חד-פעמיים. נראה גם שבבית הספר לשלוש, יש נטייה ליצור בסדנא עצמה "פיצו" על חולשתם של הערבים באמצעות יצירת אווירה של "ניצחון מוסרי" שלהם. כל אלה עושים את ההשוואה בין שני המוסדות קשה במיוחד.  
<sup>40</sup> כבר בשנת 1990 נפתח בית הספר לילדים מנטף ואבו גוש הסמוכות, אולם קליטה זו היתה בהיקף מצומצם למדי.

בבית הספר אחרי כיתה ו'. בדרך הטבע, מערכת החינוך המקומית הייתה קטנה, ובכל פעם שתלמידים עזבו, נגרם זעזוע למערכת. הייתה גם בעיה בשמירה על השוויון בין יהודים וערבים. כך, למשל, בשנת 1995 היו שמונה או תשעה ילדים בשכבה והיחס היה 30% יהודים ו-70% ערבים. בנוסף, הקבוצות הקטנות לא יכלו לתת מענה טוב לצרכים החברתיים של התלמידים. מסיבות אלו הוחלט ב-1996 להגדיל במידה משמעותית את פתיחת בית הספר לילדים מהסביבה, החלטה שגרמה לשינוי מהותי, שלא כל תוצאותיו נצפו על ידי אנשי היישוב מלכתחילה.

חברי היישוב הקימו את מערכת החינוך על מנת שזו תיתן לילדי היישוב את החינוך המתבקש מאורח החיים שבו בחרו. הקמת בית הספר הייתה ביטוי טבעי להכרה שאי-אפשר להנחיל תרבות ואידאולוגיה רק בבית כאשר ההשפעה של כל מערכת החינוך הסובבת שונה. במסגרת זו, היישוב עצמו היה הגוף המכוון את בית הספר, והחלטות לגבי בית הספר היו מתקבלות על ידי היישוב ובמסגרת המחויבות האידאולוגית שלו. כאמור, בהמשך הוחלט להגדיל את בית הספר משמעותית על מנת לקיים אותו כיחידה חברתית עצמאית, בעלת יכולת ללימודי המשך. בהתאם להחלטה זו, כיום בית-הספר קולט תלמידים מהסביבה, שמהווים כ-85% מכלל התלמידים, במטרה שמערכת החינוך המקומית תכלול ילדים מגיל גן עד סוף התיכון. בשנת תשס"ד נעשה צעד נוסף בהתפתחות בית הספר ונפתחה חטיבת ביניים. בחטיבה הצומחת למדו בשנת תשס"ד 16 תלמידים (ארבעה תלמידים יהודים ושנים-עשר ערבים). כל התלמידים הגיעו מחוץ לנווה שלום).<sup>41</sup> (אני חושבת שהטבלאות מיותרות ומכבידות מאוד על הטקסט. אני מציעה לוותר עליהן) נדמה לי שיש בהן חומר חשוב לגבי תהליכים. אבל אין לי התנגדות שתוצאנה אם הדבר נדרש: ר"ג)

<sup>41</sup> מספר התלמידים בבית הספר לפי שנים:

שנה	מספר תלמידים
תשנ"ו	69
תשנ"ז	84
תשנ"ח	120
תשנ"ט	175
תס"ס	210
תשס"א	244
תשס"ב	267
תשס"ג	234
תשס"ד	232

התפלגות התלמידים לפי גיל ולאום בשנת תשס"ב:

שכבה	יהודים	ערבים	אחרים	סה"כ
הגיל הרך	17	25	0	42
א	23	16	0	39
ב	23	25	0	48
ג	26	21	2	49
ד	25	23	0	48
ה	24	18	1	43
ו	22	18	0	40
סה"כ	160	146	3	267 (ללא הגיל הרך)

דפוסי הבקשה להתקבל לבית הספר שונים בין הקבוצות. יהודים מחוץ ליישוב נוטים פחות לשלוח את ילדיהם בגיל הרך. בגיל זה יש יותר ביקוש של ערבים, בשל הקושי שלהם למצוא מוסדות חינוך מתאימים ואיכותיים במקומות מגוריהם. רוב המשפחות היהודיות הן ממעמד בינוני, המתגוררות ביישובי הסביבה שאין בהם מסגרת חינוכית העונה על צרכיהם ומחפשות חינוך איכותי. יש משפחות יהודיות הבאות לנוה שלום בשל מחויבות לדרכו של בית הספר. בדרך כלל, המשפחות היהודיות מחוץ ליישוב אינן מחפשות חינוך דו-לאומי דווקא, אך מוכנות לקבל אותו כחלק מן הייחוד והאיכות של בית הספר. דפוסי הביקוש של משפחות ערביות מגוונים: מגיעות משפחות ערביות מירושלים ואבו-גוש ועד רמלה. ההעדפה של הורים ערבים את בית הספר של נוה שלום על-פני בתי ספר אחרים מבוססת על חיפוש בית ספר שאינו "רק" יהודי ושיהיה ברמה לימודית טובה וללא אלימות.

הקבלה של תלמידים חיצוניים לבית הספר אינה מעוגנת בקריטריונים ברורים, וההורים אינם נדרשים להיות מחויבים לאידאולוגיה של בית הספר. קבלת התלמידים נעשית על סמך מפגשים אישיים וקביעת התאמה. השאיפה היא לשמור על האיזון המספרי בין יהודים וערבים, לקבל ילדים שיש להם אחים בבית הספר, ולנסות לקבל קבוצות ילדים גדולות מיישובים ולא רק שניים-שלושה תלמידים, מתוך הבנה שרצוי שלילדים תהיה חברה מבית הספר ביישוב מגוריהם.

בית הספר סובל מחסרונות של קוטן ושל ריחוק: אין לו יועצת קבועה משלו, וישנה פסיכולוגית שמגיעה לעתים רחוקות. הדבר מקשה על קבלת תלמידים עם צרכים מיוחדים וטיפול באלה שכבר נמצאים בו. המדיניות היא לא לקבל תלמידים עם צרכים של חינוך מיוחד. הדבר אינו נובע רק ממיעוט משאבים, אלא גם מכך שלבית הספר בנוה שלום יש אתגרים ייחודיים הקשורים בטיפול במתחים הלאומיים ובהבדלים הלשוניים, והדבר מצמצם את היכולת של הצוות להפנות תשומת לב ומשאבים גם לצרכים מיוחדים של תלמידים. מקצת המורים (כתשעה) הם תושבי נוה שלום, והאחרים מגיעים מיישובי האזור. בבית הספר מלמדים עשרה מורים ערבים ושישה עשר מורים יהודים. האיזון בין יהודים וערבים נשמר ברמת המחנכים, אך יש הטיה ברורה לטובת היהודים בקרב המורים המקצועיים: חוץ ממורה אחד ערבי למוסיקה, כל המורים למקצועות החווייתיים - דרמה, מלאכה, תקשורת ומוסיקה - הם יהודים.

עד שנת הלימודים תשס"ב, ניהול בית הספר נעשה בידי אנשי היישוב שנבחרו במכרז פתוח לשלוש שנים, ונחלק לשני תפקידים: מנהל כללי ומנהל חינוכי. בתפקידים אלה כיהנו יהודי וערבי, וכל שנה התקיימה רוטציה בין התפקידים. המתחים הגוברים בין יהודים ופלסטינים, בישראל ובשטחים, שהחלו בשלהי 2000 הכבידו על תפקודו של בית הספר, וגרמו למתח גובר גם בין מנהליו והיישוב. ייתכן שהדבר הביא להחלטה להעביר את התפקיד של ניהול בית הספר לידי

<sup>42</sup> יש לציין שילדים אחדים מהיישוב עצמו אינם לומדים בבית הספר של נוה שלום. לא בדקנו את הנושא הזה לעומק, אך נראה שמדובר בילדים שהוריהם סבורים שבית הספר עסוק מדי במשחקים ובחוויות, ומקנה פחות מדי ידע וכישורי למידה.

אנשים מחוץ ליישוב, והניהול חולק ביניהם באופן שווה ללא חלוקה היררכית. את חטיבת הביניים מנהלים תושבי המקום.<sup>43</sup>

המבנה הארגוני של בית הספר משקף אידיאולוגיה של דו-קיום ושוויון: השכבות מורכבות משתי כיתות-אם בכל שכבה. בכיתות-האם לומדים תלמידים יהודים וערבים, ומקפידים שבכל שכבה יהיו מחנכים משני הלאומים.<sup>44</sup> רוב המחנכים משתפים פעולה ביניהם הן בפעילות השוטפת ובעיקר באירועים ובחגים, למשל, על ידי ארגון פעילויות משותפות.<sup>45</sup> כמה מהמקצועות (כמו חשבון ומדעים) נלמדים בכיתות "חד לאומיות" של יהודים וערבים בנפרד (על כך אפרט בהמשך).

### ג. בית הספר במערכת החינוך

מעמדו של בית הספר נהו שלום/ואחת אל-סלאם מבחינת מערכת החינוך עבר תהפוכות רבות. בית הספר מאוגד כ"עמותה", המתקיימת מתרומות. בתשע השנים הראשונות לקיומו הוא סווג כ"פטור": משרד החינוך ידע על קיומו, לא עשה דבר על מנת לסגור אותו, אך גם לא הכיר בו, מימן אותו או פיקח עליו. בשנה העשירית לקיומו (בשנה האקדמית 1993-1994) הפך בית הספר ל"בית ספר מוכר שאינו רשמי". ב-1997 קיבל בית הספר מעמד של "בית ספר ניסויי", שמשמעותו היא שהמדינה מכירה במוסד כמודל שאפשר ללמוד ממנו ולהפיק לקחים. בשנת 2001, אחרי מאמצים רבים, הושלם המהלך הארוך, ובית הספר זכה להכרה כבית ספר ממלכתי רשמי שהוא גם על-אזורי (מעמד נדיר לבית ספר).<sup>46</sup>

<sup>43</sup> לפירוש בנושא זה ראו החיבור השלם. יש לציין שנושא הניהול הוא נזיל למדי. בשנת תשס"ג בית הספר נוהל על ידי שתי מנהלות חיצוניות, יהודייה וערבייה. המנהלת הערבייה הוחלפה לאחר שנה במנהל ערבי. לקראת תשס"ד פרשה המנהלת היהודייה. היישוב רצה להחליפה במנהלת מקומית שניהלה בעבר את בית הספר, אולם משרד החינוך לא אישר את הבחירה וקבע מנהלת חיצונית. היישוב עתר לבג"צ נגד ההחלטה והתוצאה הייתה כי הוחלט להשאיר את המינוי על מכונו לשנה הקרובה ולבחון אותו לקראת השנה הבאה, תוך כדי התחשבות בהעדפות של היישוב ומתוך הבנה לצרכים המיוחדים של בית הספר (כגון, לדרישה כי גם המנהל(ת) היהודי(יה) י(ת)שלוט בשפה הערבית).

<sup>44</sup> בשלבי הצמיחה, עד תשס"ב, הייתה בשכבות הגבוהות רק כיתה אחת, ואי-אפשר היה לקיים בהן את עקרון הדו-לאומיות של המחנכים. בתשס"ו היו מחנכי הכיתה של ה' ושל ו' יהודים שניהם. לקראת שנת הלימודים תשס"א, עזבו כל התלמידים היהודים של כיתה ה', כך שבתשס"א כיתה ו' כולה הייתה ערבית.

<sup>45</sup> כאן יש הבדל משמעותי בין בית הספר בנוה שלום ובין בתי הספר הדו-לשוניים. הללו הם בתי ספר קטנים, שיש בהם כיתה אחת בכל שכבה. לכל כיתה כזאת יש שני מחנכים, יהודי וערבי. אין ספק שמצב כזה פותח בפני בתי הספר הדו-לשוניים עושר של אפשרויות שאינן קיימות בבית הספר בנוה שלום. מצב כזה היה קיים בעבר גם בנוה שלום, אך הופסק בשל אילוצים תקציביים. כללית, בית הספר של נוה שלום מתוקצב פחות בנדיבות מאשר בתי הספר הדו-לשוניים ובית הספר "קשת" (המשלב תלמידים יהודים דתיים וחילוניים).

<sup>46</sup> מעמד זה חשוב בעיקר מבחינת המימון, הכולל – במוסדות רשמיים – השתתפות בהסעות התלמידים. בשלב זה, בשנת 2003, עדיין ישנם קשיים מעשיים לא מעטים, מצבו הכלכלי של בית הספר לא יציב והוא נדרש להילחם במשרד החינוך לקבל תקציבים ולגייס כספים מהרשויות. גם מבחינה זו שפר גורלם של בתי הספר הדו-לשוניים. אלה, שלמדו מניסיונו של נוה שלום, הוכרו מלכתחילה כמסגרת ממלכתית רשמית, ואף זכו לתמיכה פעילה ולסבסוד נדיב מן המדינה, בנוסף לתרומות שקיבלו מן העמותה שהקימה אותם ומפקחת על הפעלתם. הבעיות התקציביות האלה מעלות חשש ממשי ליכולת התקיימותו של בית הספר שהוא גם קטן יחסית לבתי ספר אחרים. הן גם מחייבות השקעת זמן ואנרגיה בגיוס כספים המכבידה על התמודדות מסודרת יותר עם האתגרים המהותיים של בית הספר.

### III. שילוב מול הטמעה של זהויות בבית ספר נוה שלום/ואחת אל-סלאם

#### א. זיקות היסוד: תיאור וניתוח ראשוני

להלן אתמקד בשאלה כיצד מתייחס בית הספר לזהויות הנבדלות של מוריו ותלמידיו היהודים והערבים ואיך הוא רואה את תפקידו בנושא זה על רקע המציאות שבה חיים יהודים וערבים בישראל. את פרטי התיאור ואת הניתוח ארכז סביב ארבעה צירים בולטים המבדילים בין הקבוצות: ההבדל הלאומי, ההבדל הדתי, ההבדל התרבותי וההבדל הלשוני. בנוסף אבחן את הצורה שבה פועל בית הספר בנושא של הדגשת יסודות משותפים, כגון זהות אזרחית או ערכים כלל-אנושיים. מובן, שכל אחד מהצירים יכול להניב לבדו בעיות מעניינות של חינוך משולב לעומת חינוך נפרד. ואכן, בארצות דמוקרטיות רבות אין התמודדות רצינית עם הבדלים באף אחת מן הרמות האלה. רוב בתי הספר בעולם הם חד-לשוניים במובהק. לומדים בהם שפות נוספות, אך שפת הלימוד היא אחת, והיא שפת המדינה. במערכות החינוך הציבוריות ברוב המדינות יש הפרדה גמורה מהדת, או שיש גישה סובלנית כלפי מגוון דתות, או שיש הומוגניות דתית מובהקת (אם מפני שהחברה הומוגנית ואם מפני שמערכת החינוך כוללת זרמים חינוכיים על בסיס דתי). ברוב המדינות יש במערכת החינוך הציבורי חינוך לאזרחות ולפטריוטיות, מעין חינוך ל"דת אזרחית" של המדינה. ברוב מדינות הלאום, ישנה זהות בין הזהות האזרחית המשותפת לרוב התלמידים ובין הזהות הלאומית שלהם. מכל מקום, בדרך כלל הבדלים לאומיים משתקפים גם בהבדלים דתיים או לשוניים או שניהם.

את המיעוט הערבי בישראל אפשר להגדיר כמיעוט ילידי שאיננו נטמע (ואין רצון להטמיעו). היהודים והערבים בישראל אינם צריכים להתמודד רק עם שוני יסודי ברמות מגוונות, אלא גם עם מצב מתמשך של סכסוך, שמעורר בשני הצדדים תחושות עמוקות של פחד, כעס ומאוימות. מבין ארבעת היסודות - לאומיות, דת, שפה ותרבות - היסוד הנפיץ ביותר במציאות באזור הוא היסוד הלאומי. לכן אין זה מפתיע שבנוה שלום (וגם בבתי הספר הדו-לשוניים) יש ניסיון לטפל בצורה מודעת וגלויה יותר ביסודות האחרים.<sup>47</sup> קל יותר להגיע להסכמה על מטרות הנוגעות לדת, שפה ותרבות, גם אם המימוש אינו תמיד פשוט, והעבודה המשותפת עליהן מסייעת לעקוף את המכשול הגדול – שאלת הלאומיות. בנוסף, לימוד של שפה, תרבות ודת הוא חלק מרכזי בהוויית בית ספר ואפשר לשאוף להגיע בנושאים אלה גם למצוינות לימודית ואקדמית. העניין הלאומי כעניין זהותי-חוויתי אינו מאפשר עיבוד דומה.

#### ב. החזון של בית הספר

לבית הספר יש "אני מאמין" ברור: אנשים בני שני העמים ושלוש הדתות צריכים לחיות בארץ מתוך שוויון ומתוך כבוד הדדי. בית הספר נוקט גישה מכוונת של שילוב מתוך רצון לאפשר לתלמידים לפתח זהות אישית ולהכיר את הזהויות של עמיתיהם מן הקהילות האחרות. אלא

<sup>47</sup> זו הסיבה שהחלטה לכנות את בית הספר דו-לשוני או דו-לאומי היא משמעותית. התיאור הראשון מדגיש יסוד של שיתוף שהוא פחות בעייתי מזה המודגש בתיאור השני. נוה שלום הוא, כפי שהסביר אחד מהמרוויינים, 'בית ספר דו-לאומי גאה'.

שמאז הקמתו נמנע בית הספר מבירור מעמיק בשאלות איך מתרגמים את ההסכמה הכללית לשפת המעשה, ומה הן ההשלכות של החלטות מעשיות שונות על הזהות הלאומית של הקבוצות. ניסיון של המנהלים היוצאים בשנת 2002 לנסח "אני מאמין" מוסכם התקבל ברגשות מעורבים. בסוף שנת הלימודים תשס"ג יצא הצוות כולו לסדנה של שלושה ימים בנצרת שהוקדשה לנושא זה. נראה שהצוות הסכים שיש לדון בנושא בצורה מסודרת, אך לא ברור אם ישנה הסכמה לכיוון של חידוד או דווקא לכיוון של המשך הגישה הגמישה והעמומה.

בניסוח המטרות החינוכיות של בית הספר מודגש מקומה של הזהות האישית של כל תלמיד. ניכר כי יש רצון להדגיש הן מטרות הקשורות באופן ניטרלי ואוניברסלי לרווחת התלמידים ולהתפתחותם, והן מטרות הנוגעות לזהותם התרבותית והלאומית השונה. כך, סעיף המטרות כולל את המטרות הבאות:

- "לזמן לילדים מרחב וכלים לגיבוש זהות אישית, לאומית ותרבותית בוטחת.
- להעצים את הערבית ואת מקומה בבית הספר, כך ששתי השפות - הערבית והעברית - יהיו שגורות בפי הילדים.
- לפתח בקרב הילדים רצון ויכולת להתחבר עם הזולת, ולראות בשוני ביניהם מקור להעשרה.
- לאפשר לילדים לבחור בערכים של שוויון, כבוד לזולת ופולורליזם
- לפתח בילדים יכולת להתמודד עם מציאות של קונפליקט, לשאוף לפעול לשינוי תוך הידברות והתחשבות בצורכי האחרים.
- לטפח בילדים רב-כישוריות, יכולת ורצון לבטא את עצמם, את רגשותיהם ואת דעותיהם.
- לאפשר לתלמידים לרכוש את הידע והכלים הנדרשים על מנת לממש את שאיפותיהם ולקדם את חברותיהם בעולם המודרני.
- לטפח אקלים סביבתי רגוע ותומך, המעניק מרחב עשייה וביטוי מאפשרים."

בסעיף החזון אנו מוצאים את הדברים בהדגשים מעט אחרים, וכך כתוב בו:

"בית הספר נוה שלום/ ואחת אל-סלאם הוא ביתם החינוכי של תלמידים, מורים והורים, המטפח את הזהות האישית, הלאומית והתרבותית של קהילתו.

- המפגש החברתי והרב תרבותי מזמן אפשרות להיכרות עמוקה עם השפה והתרבות של שני העמים - היהודי והערבי.
- בית הספר מפתח סביבה, שבה מתקיים דיאלוג אמיתי בין השותפים.
- בית הספר יצמיח אדם הלומד לבחור בערכי השוויון וכבוד האדם: לקבל את עצמו ואת השונה ממנו, ולהכיר בזכויות ובחובות שלו כאדם וכאזרח.

<sup>48</sup> מטרות נוספות הן:

- לאפשר לילדים לבחור בערכים של שוויון, כבוד לזולת ופולורליזם
- לפתח בילדים יכולת להתמודד עם מציאות של קונפליקט, לשאוף ולפעול לשינוי תוך הידברות והתחשבות בצורכי האחרים
- לטפח בילדים רב-כישוריות, יכולת ורצון לבטא את עצמם, את רגשותיהם ואת דעותיהם.
- לאפשר לתלמידים לרכוש את הידע ואת הכלים הנדרשים על מנת לממש את שאיפותיהם ולקדם את חברותיהם בעולם המודרני.
- לטפח אקלים סביבתי רגוע ותומך, המעניק מרחב עשייה וביטוי מאפשרים.

- בוגרינו יהיו בעלי ידע, פתיחות, יצירתיות ומודעות למתרחש באזורנו ובעולם כולו. האחריות שלהם תתבטא במעורבותם בתהליכי שלום ופיוס, כדי לתרום לרווחתם ולחברה, שהם חלק ממנה."

סעיפי המטרות והחזון נראים שווים לכל נפש, והם מדגישים את הייחוד של בית הספר והשונוות של הזהויות של חברי הקהילה, אך גם נשארים עמומים. בעניין זה יש השפעה רבה להחלטה לפתוח את בית הספר לילדי חוץ. להבדיל מן המחלוקות הפנימיות ביישוב לגבי סוג הזהות שצריכים לפתח יהודים וערבים בתנאי הארץ והאזור, ילדי החוץ באים לבית הספר מתוך ההנחה והציפייה שזהותם הנפרדת (יהודית או ערבית) תישמר ותזכה ליחס של כבוד ושל שוויון. הם לא עשו בחירה אידיאולוגית בחיים של דו-קיום ממשי בישוב אחד. הסדרים מעשיים שהיו מתקבלים אולי ביישוב עצמו עלולים להרחיק ולנכר יהודים או ערבים הבאים מבחוץ. ואכן, הקשר של בית הספר עם ההורים לא נעשה באופן מובנה, ומבוסס ברוב המקרים על טיפול יחידני כאשר מתעוררת בעיה. ייתכן שהדבר נובע מעייפות, וייתכן שהוא משקף מחשבה שקשה מאוד יהיה לרצות את כולם, ודרך טובה יותר היא לתת לדברים להסתדר פחות או יותר מעצמם.

שלא במפתיע, בית הספר מאופיין ברמה גבוהה של אימפרוביזציה, כאשר הדרך שבה טופלו נושאים רגישים משתנה משנה לשנה לפי הנסיבות. רק בעת האחרונה התעורר דיון מסודר בשאלה האם נכון לנהוג כך, או שמא יש לחדד את הנושאים ולגבש עמדות. דוגמה לקבלת החלטות על דרך האימפרוביזציה היא ההתייחסות ליום האדמה (המקרה ארע בשנת תש"ס). ההחלטה מתי לציין את יום האדמה התקבלה רק יום לפני כן. הוחלט שביום עצמו ישבתו התלמידים הערבים יחד עם כל המגזר הערבי בארץ, ואילו חשיבותו של יום האדמה תצוין יום קודם לכן. רק בבוקר שלפני יום האדמה, כאשר המורים הגיעו לחדר המורים, המנהלת (הערביה) ריכזה את כולם והסבירה שהפעילות היום תהיה קשורה ליום האדמה, ושמונים ערבים ייכנסו לכיתות של מורים יהודים כדי להסביר על טיבו של היום ועל משמעותו. בהמשך אותו היום התקיים ביקור של אחת התורמות החשובות של בית הספר, והפעילות המיוחדת לציין יום האדמה הופסקה בשל מסיבה לאותה תורמת.

דוגמה זו ממחישה מצב של חוסר שגרה, ושל החלטות אד-הוק, המתקבלות כמעט באופן ספונטני בתחומים רבים. כך לא רק לגבי נקודות רגישות, אלא גם בסוגיות טכניות כגון ארגון ההסעה. לחוסר שגרה יש יתרונות גדולים של ספונטניות וגמישות. יחד עם זאת, יש לו גם מחירים לא מבוטלים. הצורך להיערך במהירות לשינויים בתכניות גוזל אנרגיה רבה, שהייתה יכולה להיות מוקדשת לחשיבה יוצרת על הבעיות היסודיות של המפעל המורכב הזה. חוסר השגרה יוצר גם תחושה של חוסר ביטחון ועייפות מופרזת אצל המורים והתלמידים כאחד. התרשמותי שחלק ניכר מחוסר השגרה אינו קשור לצורך בגמישות במצבים רגישים ומורכבים, וכי הפחתה של מידת הספונטניות, והגדלה של מבנה וקביעות, יכלו לחזק את בית הספר. אחת ממנהלות בית הספר בעבר הודתה בראיון ש"קיים חשש שלא יגיעו להסכמה אם דברים יגובשו מראש על הכתב" (הפניה לראיון!!) (נקטתי פה גישה עקבית לא לייחס דברים לאנשים ולא לציין אותם בשםם. איני בטוחה שרצוי לסטות כאן מן הכלל בלי להכניס שינויים נוספים. ר"ג)

בדרך כלל, אין קושי לילדים ולהורים להגדיר את עצמם כערבים או כיהודים. יש בבית הספר מספר קטן של ילדים ממשפחות מעורבות.<sup>49</sup> לילדים אלה ניתנת בחירה בין זהות אחת (יהודית או ערבית) או זהות משולבת. הבחירה היא ברוב המקרים של הורי הילדים ולא של הילדים עצמם. אפשרות דומה לבחירה על בסיס שפה ניתנת לכל הילדים: מי שחזק בשפה שאינה שפת האם שלו, יכול לבחור את הקבוצה שבה הוא לומד את המקצועות הנפרדים מבחינת השפה. ידוע לנו על מקרה אחד של תלמידה ערבייה בכיתה א', שלבקשת אימה הועברה באמצע השנה ללמוד חשבון בעברית עם התלמידים היהודים.

חשוב להדגיש, שתפיסת בית הספר היא, שהזהויות שבהן מדובר הן בינאריות או דיכוטומיות ולא רצף של זהויות או מרכיבי זהות שונים. דבר זה כמעט מתחייב מעקרונות המבנה של בית הספר. מבנה זה מבוסס על מספרים שווים פחות או יותר של יהודים ושל ערבים, ועל הפרדה ברורה בין שעורים חד לאומיים ושעורים משולבים של בני שני הלאומים. מצב זה אינו מאפשר עמימות לגבי המרכזיות של מרכיב הזהות הלאומי במכלול הזהות של פרט זה או אחר.<sup>50</sup>

### ג. זהות לשונית:

כפי שראינו, מטרת בית הספר היא, שכל תלמידו ידברו את שתי השפות, עברית וערבית, באופן שוטף. הא-סימטריה בין השפות משתקפת כבר במסמך המטרות של בית הספר. המסמך אמנם מציין מטרה של חיזוק הערבית, אך אין כל אזכור לצורך לפעול לשיפור רמת העברית של התלמידים. זהו שיקוף של המציאות, שרבים רואים בה את אחד האתגרים העיקריים של בית הספר. המציאות היא שהתלמידים (והמורים) הערבים מדברים עברית ברמה טובה בהרבה מרמת הערבית של התלמידים (והמורים) היהודים. כך היה גם כשבית הספר שירת רק את קהילת היישוב, אשר גם בו קיימת אי-סימטריה כזאת. התלמידים היהודים מן היישוב יכולים להבין ערבית ולהשתמש בה, שכן הם נחשפו אליה מאז ילדותם, אך נטייתם היא לדבר עברית, ואוצר המלים שלהם בערבית מוגבל. מאז שבית הספר מקבל תלמידים ומורים מחוץ ליישוב, מרבית התלמידים מגיעים לבית הספר מבלי שידעו ערבית כלל. קשה גם למצוא מורים יהודים דוברי ערבית. נראה שכל החברים בקהילת בית הספר מרגישים שתקשורת בעברית היא קלה ויעילה הרבה יותר. העברית הפכה אפוא לשפה העיקרית וחוסר הסימטריה בין השפות גדל.

בכיתת האם, שבה לומדים תלמידים יהודים וערבים במשותף, השפה הדבורה תלויה בשפת האם של המחנכת. אלא שגם כאשר המורה היא ערבייה, נעשה שימוש רב בעברית על מנת לוודא שהתלמידים היהודים מבינים את הנאמר. בשיעורי שפה נחלקים התלמידים על פי שפות האם שלהם ועל פי רמות בהתאם לשליטתם בשפה הנרכשת. אך ההפרדה איננה רק לשיעורי שפה והיא

<sup>49</sup> מעניין לציין שביישוב מקפידים להדגיש שמשפחות אלה הגיעו אל הכפר נשואות, כדי לא ליצור את הרושם שהכפר עצמו מעודד נישואין כאלה.

<sup>50</sup> באופן פרדוקסלי, דווקא בבתי ספר משולבים המדגישים שוויון ישנה הדגשה ובינאריות של הזהויות הנבדלות על מנת להבטיח שוויון מספרי בין הקבוצות. כך הדבר גם בבית הספר קשת המשלב יהודים דתיים וחילוניים. דווקא במערכות או בחומרים שאינם מקפידים על שוויון מספרי בין הקבוצות ניתן להציג זהויות כעניין של רצף דינמי יותר. כך, למשל, נעשה בספר האזרחות האחד "להיות אזרחים בישראל" 2000. חשוב לציין כי הרצף והדינמיות קלים יותר על רצף של דתיות- מסורתיות-חילוניות בתוך מסורת אחת מאשר בנוגע לזהות לאומית, בעיקר במצבי קונפליקט. ראו גם מאמרה של הללי פנסון בגיליון זה. (דן, האם אקטואלי עכשיו? ר"ג)

מתקיימת גם במקצועות אחרים כמו חשבון ומדעים. למרבה הבלבול, הכיתות בשיעורים אלה נקראות קבוצות "חד-לאומיות"! בפועל, בשנת הלימודים תשס"ג (2003) מרבית השיעורים בבית הספר התקיימו בכיתות נפרדות על בסיס שפות הלימוד. המקצועות הנלמדים בכיתות האם המשולבות נקראים "אשכולות" והם כוללים לימודי תרבות, מסורת וחברה, ספורט, אנגלית, דרמה, מוסיקה ותקשורת. בכיתה ו' לומדים היסטוריה בנפרד. השאיפה של ההנהלה כיום היא ללמד היסטוריה יחד בכיתה דו-לאומית וללמד את ההיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. לשם כך נדרשת הכנה של חומרי לימוד מתאימים שכן תכניות הלימודים המאושרות של משרד החינוך אינן עוסקות בנושא.

בכיתות הנפרדות כל קבוצת תלמידים לומדת בשפתה. אך גם בכיתות האם המשולבות ניכר חוסר הסימטריה. תחילה סברו שהפער הוא בעייתי רק ברמה הסמלית, ושהמצב הקיים מספק לכל קבוצה את צרכיה. התלמידים הערבים זקוקים לערבית מטעמים תרבותיים ולעברית על מנת להשתלב בהצלחה בשוק העבודה ובמוסדות להשכלה גבוהה בישראל. לתלמידים היהודים ניתנה היכרות בסיסית עם הערבית, אך ממילא לא דרושה להם שליטה מלאה בה. בית הספר נתפס כמעניק לתלמידים של שתי הקהילות את שדרוש להם ובכך הוא מצליח יותר מכל בית ספר אחר. אלא שהיום מתברר שהעליונות של העברית בכיתות האם גובה מחיר מהתלמידים הערבים. תצפיות בכיתות אלו העלו שנכונותם של תלמידים ערבים להשתתף בדיונים בכיתות מעורבות, שבהן ההוראה היא בעברית, נמוכה באופן משמעותי מנטייתם להשתתף בשיעורים שמתקיימים בערבית.

כל חברי הצוות מסכימים שהפער בין רמת השליטה בשתי השפות הוא בעיה מרכזית בניהול בית הספר, וכי היא גורמת לקשיים בהשגת מטרותיו. אין הסכמה באשר להערכת המצב הקיים ולאמצעים שיש לנקוט על מנת לשפרו. יש הרואים במצב זה הוכחה לכניעה בפני ההגמוניה של העברית בספירה הציבורית בישראל. יש מורים סבורים שהמצב בנוה שלום פוגע בתלמידים הערבים ומזיק להם בהשוואה לחוויה של תלמידים ערבים בבתי ספר ערבים. לדעתם, אם לא ניתן להגיע לשוויון בין השפות, ייתכן שהניסוי כולו נכשל. אחרים סבורים שיש לעשות יותר על מנת לשפר את השליטה בערבית של תלמידים (ומורים) יהודים, אבל שלא ניתן לצפות שניסיונות אלה יצליחו לגמרי בהתחשב בעליונות של העברית בחברה הישראלית. ערכו של הניסוי אינו מתבטל רק בשל חוסר היכולת להשיג מטרה זו. כצפוי, יש הבדלים בשאלה זו בין תושבי היישוב ובין הקבוצות החיצוניות לו (יהודים וערבים). תושבי היישוב הם, בדרך כלל, בין המתעקשים על דו- לשוניות מלאה כתנאי שצריך ואפשר לאמץ. ההצעה הרדיקלית ביותר שהועלתה היא להפוך את האנגלית לשפת הלימודים. הצעה זו נדחתה מיד כי הכול מודעים למקום המרכזי של השפה בזהות התרבותית והלאומית.

נעשו ניסיונות רבים לשנות את המצב. אחד מהם הוא הקמת "המרכז לשפות" שהוא חדר מיוחד בבית הספר שמאפשר מגוון פעילויות יצירתיות בעברית, בערבית ובאנגלית (החל מכיתה ג'). מרכז השפות הוא חדר שממוקם מחוץ למבנה המרכזי של בית הספר, ואליו מגיע כל תלמיד לשיעור אחד בשבוע (לפחות) בשלוש השפות. זהו חדר נעים ומזמין שמתרחשת בו הוראה פרטנית

באמצעים אינטראקטיביים ייחודיים. הרעיון הוא לאפשר לתלמידים לרכוש את השפה המדוברת והכתובה בדרכים מגוונות ואטרקטיביות יותר, כל זאת בנוסף ללימוד בכיתה. בנוסף, נעשים כל הזמן ניסיונות חדשים לתת לערבית מקום מרכזי יותר. כך, למשל, בשנת תשס"א נוסתה תכנית, ולפיה בשלושת החודשים הראשונים של שנת הלימודים, תלמידים יהודים חדשים שהגיעו לכיתה א' ילמדו אולפן בערבית ורק לאחר מכן יעברו לתכנית הלימודים הרגילה. כמו-כן ישנה תכנית מתמשכת שבה עוברים כל המורים היהודים קורס אינטנסיבי ללימוד ערבית. המטרה היא לשבור את מחסום השפה של התלמידים היהודים ולשפר את הדו-לשוניות בכיתות באמצעות הדוגמה האישית של המורים היהודים, שישתמשו בצורה טבעית וטובה יותר בערבית, ובכך יעודדו תלמידים ערבים לפנות אליהם בערבית. ניסיונות אלה לא הצליחו לגשר על הפער. בתשס"ב הוחלט שכל הלימודים בערבית יהיו בשיטת ההטמעה (immersion) שנוסתה בהצלחה בקנדה, על מנת לעודד דו לשוניות.<sup>52</sup>

ניסיונות אלו שיפרו את המצב, אך לא גרמו לשינוי המגמה. בעיה זו משפיעה לא רק על התלמידים, אלא גם על המורים. בפגישת מורים שהתקיימה סמוך ליום העצמאות בשנת 2000 התבקשו המורים לדבר על הרגשותיהם לקראת החג. הדיון התקיים בעברית. המורים הערבים היו במיעוט מספרי ברור (שני-עשר מורים יהודים לעומת שישה מורים ערבים), אך גם מיעוט להשתתף בדיון. לאחר שהמנחים שאלו למה איש מהמורים הערבים אינו מדבר, הגיבה אחת המורות הערביות ואמרה:

"אני רציתי כמה פעמים לדבר אבל חिकיתי עד שהיהודים יגמרו. קשה לי לארגן את המחשבות שלי, ואני לא יכולה לדבר בשפה יפה כמו שאתם מדברים כי זאת לא השפה שלי... אומרים ששלוש זה משהו אופטימי ונכון שמנסים לעשות שלום, אבל ביום יום, באוטובוס, במיוחד בתקופה של הלימודים שלי, לא דיברתי בערבית, כי הבודק, החייל באוטובוס, אם הוא היה יודע שאני ערבייה הוא היה מוריד אותי מהאוטובוס ומעכב אותי למטה. זה כל הזמן לפחד, אני לא מרגישה פה ביטחון, אני לא מרגישה נינוחה אלא פחד. אני כל הזמן חושבת איך לא לדבר בערבית, מנסה לשתוק. אבל מאז שאני פה אז להפך, אני מנסה לדבר הרבה ערבית, לראות את התגובה של היהודים...."

אין ספק שסוגיית השפה היא מרכזית. בית הספר בנוה שלום/ואחת אל-סלאם מעניק לתלמידיו סביבה שונה מאוד מזו שהיו זוכים לה בבתי ספר אחרים. תלמידים בשתי הקהילות מקבלים את נוכחות השפה השנייה כטבעית. תלמידים ערבים רוכשים שליטה בעברית ברמה טובה מזו שהיו

<sup>51</sup> רצפת החדר מכוסה בשטיח מקיר אל קיר, והילדים נכנסים למרכז רק לאחר שחלצו את נעליהם. במרכז החדר מסודר ריהוט קל, המשמש כמעגל ישיבה לתלמידים ולמורה. לאורך קירותיו של החדר ממוקמות פינות שונות (דרמה, תיאטרון בובות, קשב, מחשב, וידיאו ועוד) שהתלמידים מופנים אליהן ע"י המורה. התלמידים מחולקים לקבוצות קטנות וכל קבוצה נדרשת לבצע משימה שונה: החל משימות על גבי כרטיסיות וכלה בהמחזת הצגות בפינת הדרמה.  
<sup>52</sup> הצעה זו לא מומשה עקב חילופי המנהלים בתשס"ג. יצוין כי בסוף שנות ה-90 העביר הפרלמנט האירופי החלטה שמעודדת כל מדינה לחנך מיעוטים בשפתם. בנוסף ישנו עידוד לתמוך בשפת הלימוד של ילדים מהגרים בשלבים הראשונים של קליטתם לשם הקלת הטמעתם בשפת המדינה. כל המדינות באיחוד האירופי מחויבות לאפשר למעוט ללמוד בשפתו באופן מלא או חלקי. לדיון מפורט יותר בטיפול ברב-לשוניות בעולם ראו: Gensee 1987 ו בחיבור השלם. על שפות בישראל ראו Spolsky and Shohamy 1999.

רוכשים בבתי ספר ערביים. תלמידים יהודים מזהים את האותיות, הצלילים והניגון של הערבית באופן שאינו זמין לתלמידים יהודים בבתי ספר יהודיים. אלא שאני מצטרפת לאלה שסבורים שהחלום של דו-לשוניות שוויונית אינו מציאותי. עליונותה של העברית בחברה הישראלית מטביעה את חותמה גם בבית הספר הזה. לכן בית ספר ציבורי ש-85% מתלמידיו אינם תושבי היישוב, אינו צריך לראות הכרה במציאות זו ככישלון.<sup>53</sup>

#### ד. זהות דתית

בבית הספר לא מלמדים דת, מתוך ההנחה שדת היא דבר פרטי "שנשאר בבית", אלא מלמדים את ספרי הדת ועל הדת. בשיעורי הדת, ישנה הפרדה בין יהודים וערבים. כל קבוצה לומדת את הטקסטים הדתיים שלה במשך שעה אחת בשבוע. ברמת הדת יש בונה שלוש קבוצות: יהודים, מוסלמים ונוצרים. מבחינה מספרית, הנוצרים הם מיעוט בקרב הערבים בישראל. אבל בבית הספר נותנים לכל שלוש הדתות מקום שווה. יחד עם זאת, את לימודי הדת עושים דווקא בקבוצות לאומיות, על מנת להדגיש את הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית למרות הבדלי הדתות.

יסוד הדת פשוט יותר, לכאורה, אצל היהודים, שם יש זיקה חזקה בין זהות לאומית ודתית. זאת לעומת המצב אצל הערבים, שם יש יחסים מורכבים (גם מבחינת היחסים המספריים) בין מוסלמים ובין נוצרים. בונה שלום אין יהודים שומרי מצוות, כך שמחלוקות בין חילוניים לדתיים כמעט ואינן קיימות. כך גם לא נתקלנו במתחים בתוך הקבוצה המוסלמית בין מי שהדת מהווה מרכיב מרכזי יותר או פחות בזהותו הערבית. גם זו נקודה שבה נוח שלום משקפת, לפחות באופן חלקי, את המציאות הרחבה יותר של ישראל.<sup>54</sup> **(ההערה מרחיבה מדי. הצעתי למחוק אותה)**  
**נראה לי כי יש לה מקום אם אילוצי הנפח נהיו עתה קלים יותר: ר"ג**

בית הספר עוסק בהרחבה בחגים הדתיים של שלוש הדתות, עיסוק שעוזר ליצירת אווירה של רב-תרבותיות נעדרת קונפליקטים. אלה החפצים בחיזוק הדגשים הלאומיים והפוליטיים יותר טוענים שיש בבית הספר עיסוק רב מדי בנושאי דת. ציון החגים נעשה כך שהוצנעו יסודות העלולים להיראות מוציאים, מדירים או לעומתיים, והודגשו יסודות עממיים או סיפוריים. מציאות זו קיימת באופן דומה מאוד גם בבתי הספר הדו-לשוניים. כך, למשל, בציון חנוכה, כריסטמס ועיד אל פיטר, בבית הספר הדו-לשוני בירושלים, נמצא שלא היה צורך בשינוי דגשים

<sup>53</sup> הניסיון שנרכש ברכישת שפות נוספות לשפת אם מגוון למדי. נראה כי ישנה צורה יעילה להנחיל לקבוצות קטנות של תלמידים דו לשוניות כמעט מלאה, הנקראת "אימריה דו-כיוונית". התנאים להשגת מטרה זו נדירים אך מתקיימים בונה שלום באופן חלקי – לימוד של קבוצות משולבות שיש בהן ייצוג כמעט שווה של בני שתי הקהילות על בסיס רצוני של שתיהן. אבל כדי שתכנית כזו תצליח, הלימוד צריך להיעשות כולו בכיתות משולבות ובשתי השפות. כאשר יש אילוצים המחייבים הפרדה שיטתית על בסיס חד לשוני וחד לאומי, הסיכויים לדו לשוניות פוחתים. בנוסף הניסיון צריך להימשך על פני כל תקופת הלימודים על מנת להצליח, בעיקר לגבי בני קבוצת הרוב המנסים להשתלט על שפת המיעוט. לא ברור כי בונה שלום יכולים להתקיים שני התנאים האחרונים. לדיון מפורט יותר ראו החיבור הרחב.  
<sup>54</sup> ככלל, הבולטות של מתחים בין-דתיים באוכלוסייה הערבית בישראל נוטה להיות נמוכה, שכן יש לערבים נטייה להצניע את ההבדלים הדתיים ביניהם אל מול הקונפליקט הלאומי המרכזי. בין יהודים, לעומת זאת, יש בולטות גבוהה מאוד למחלוקות בין דתיים וחילוניים על מהות היהודיות של המדינה, ולמחלוקות בין זרמים שונים בתוך היהדות הדתית. אולם בעת האחרונה מחלחלים הבדלים בין נוצרים ובין מוסלמים, כמו גם הבדלים בין מוסלמים דתיים יותר ופחות, אל תוך הספירה הציבורית. כך בויכוח על בניית מסגד בנצרת בכיכר מול הכנסייה המרכזית, וכך בסוגיות שונות של מעמד האישה ודיני המשפחה בקהילות מוסלמיות. הדים של מתחים כאלה נמצאים גם בונה שלום.

בחג המוסלמי, אולם היה בהחלט צורך כזה בחג היהודי והנוצרי. בחנוכה הודגש היסוד הנסי של כד השמן והוצנע היסוד הלאומי-צבאי של מאבקו של יהודה המכבי ביוונים וניצחונו עליהם. בכריסטמס הוצנע היסוד של ציון יום לידתו של ישו (בשל רגישות אפשרית ביחסים בין היהדות והנצרות בעניין האחריות למותו של ישו), והודגש יותר היסוד של ציון השנה החדשה. (Bekerman 2002). מצב זה אפשרי רק בהקשר של קהילה שאין לה זהות דתית חזקה, ולכן היא מוכנה לעשות "התאמות" של הסיפורים הדתיים.

מתברר שלימוד של חגים שונים, ואף השתתפות פעילה בחגים של דתות שונות, אינה מבלבלת את התלמידים, או יוצרת אצלם תחושה של אי-ודאות לגבי זהותם שלהם. תחושת הזהות הקבוצתית חזקה למדי, ופעילות מסוג זה אינה פוגעת בה.

ואכן, בכל הנוגע לחגים דתיים, נראה שהאתוס הבית ספרי עובד בצורה טובה מאוד. כך, למשל, היה בחג הפורים, לאחר שכל תלמידי בית הספר חזרו מחופשת עיד אל-אדחא. כל התלמידים, ערבים ויהודים, כולל אנשי הצוות, היו מחופשים.<sup>56</sup> דוגמה נוספת היא החגיגה של פסח ופסחא. באותו היום ביקרנו בשכבת ב', כאשר שתי הכיתות המרכיבות את השכבה אוחדו. התלמידים צפו בסרט על ישו תוך כדי הסברים של המורה הערבייה-נוצרייה. לאחר מכן, הם יצאו החוצה והכינו מצות לפסח על טאבון שהיה בחוץ. לבסוף, במסגרת הכיתתית, הייתה להם שעת יצירה שבה ציירו ציורים שקשורים בסיפור יציאת מצרים וגם ציירו על ביצי פסחא.

אולם הרצון לחגוג את כל החגים של כל שלוש הדתות, ולציין את המועדים הלאומיים של שני העמים יוצר בעיות אחרות. חלקן נראה טכני - בעיית החופשות. אבל חלקן יורד לשורש החוויה הלימודית בבית הספר. ראשית, העושר של הלימודים הרב-תרבותיים בא על חשבון חומרים לימודיים אחרים. יש הורים המודאגים מכך שעיסוק כזה עלול לפגוע ברמת הלימודים בבית הספר. שנית, קשה היה ללמוד היטב אם כל התלמידים היו נוטלים חופש בחגים החשובים של כל הדתות. שבוע הלימודים היה מצטמצם לארבעה וחצי ימים, והחופשות היו מתארכות מאוד. מצד שני, אם חלק גדול מן החופשות אינן חופפות, נפגמת תחושת הלכידות וה"ביחד" של בית הספר.<sup>57</sup> כאן נעשו פשרות מעשיות: נוח שלום עובד במתכונת של חמישה ימי לימודים בשבוע, ומקיים סוף שבוע ארוך של שישי ושבתי, התואם את ימי המנוחה הדתיים של תלמידי הדתות העיקריות. בנוסף, הוא מקיים יום לימודים קצר בימי ראשון. יש ניסיון להגיע למצב של חפיפת חופשות, אולם כאשר הדבר אינו אפשרי - מתקיימים בימים כאלה לימודים חד-לאומיים. מצב זה יוצר כמה בעיות שהועלו בצורה מאוד ברורה בישיבות של ועד ההורים וכן בשיחות עם מורים. רוב ההורים, גם אלה הערבים, עובדים במגזר היהודי ולכן נאלצים לצאת ל"חופשות של היהודים", ונוצרת בעיה כאשר הילד לומד באותן חופשות בימים "חד-לאומיים". הבעיה מחריפה כאשר כמה ילדים במשפחה לומדים במסגרת חינוך יהודית או ערבית וכמה לומדים בבית-הספר של נוח

<sup>55</sup> אזכור המאמר של בקרמן. (אנא כתבי את ההפניה המתאימה בתוך הטקסט ומחקי את ההערה)

<sup>56</sup> אבל גם כאן יש לציין, שמגילת אסתר, שיש בה סיפור עם מטענים קשים למדי לגבי עמדת היהודים כלפי מי שרדף אותם, לא הזכרה ובוודאי שלא הוקראה.

<sup>57</sup> בעיה זו קיימת לגבי מיעוטים דתיים בכל הארצות. פתרון מקובל הוא בתי ספר פרטיים דתיים. במקומות אחרים, בני דת המיעוט בוחרים בין הימנעות מהשתתפות בלימודים בימי חגיהם, ובין השתלבות במערכת החינוך הציבורי למרות האיסור הדתי.

שלום. ההורים מתקשים לתכנן חופשות משפחתיות באותם חגים. מורה ערבייה מבית הספר, העלתה עוד בעיה: בנה למד בבית ספר יהודי בעיר מגוריה ובחופשות "היהודיות" נמצא בבית. האם, שנאלצה ללמד באותה עת בבית הספר בנוה שלום, לא יכלה לבלות אתו את החופשה בבית.

לסיכום, נראה שבית הספר מצליח לשלב בין הזהויות הדתיות השונות של תלמידיו ומוריו. התלמידים מודעים לזהות הדתית שלהם ומכירים אותה ומתוודעים גם לזהויות הדתיות של חבריהם. ההבדל הדתי (בעיקר בפן התרבותי שלו) יוצר שילוב בין הדתות ולא הטמעה.<sup>59</sup>

#### ה. זהות תרבותית

תרבות היא המערכת השלמה של משמעויות שיש לחברה. שפה, דת ורגשות לאומיים הם חלק מתרבות, אך אינם ממצים אותה. המטרות של בית הספר בנוה שלום/ואחת אל-סלאם עוסקות בזהות תרבותית, וזהו המונח שבו משתמשים לעתים קרובות בדיונים פוליטיים. לכן, חשוב לכלול כאן דיון בזהות התרבותית. יחד עם זאת, בסעיף זה אדון רק בתרבות במובנים שאינם קשורים ישירות בשפה, בדת או בלאומיות.

בית הספר מניח שההבדלים בין הקהילות הם גם תרבותיים, ושהתלמידים צריכים לפתח גם זהות תרבותית בוטחת משל עצמם. ההנחה היא שהמשפחות והקהילות עצמן הן שדואגות לגיבוש הזהות התרבותית, ואילו בית הספר אחראי לעודד היכרות עם מגוון התרבויות ולהתמודד עם הבורות באמצעות יצירה של מסגרת שיש בה היכרות רחבה מתוך השקפה רב-תרבותית.

בבית הספר בנוה שלום, כל תלמיד לומד על התרבות של קהילתו וגם על זו של קהילות אחרות.<sup>60</sup> לימודי התרבות המשותפים מעוררים בעיות רציניות של שפה. במערכת החינוך קיימים ספרים ועזרי לימוד לכל אחת מן התרבויות, בשפתה, כאשר ברור שהלימוד מכוון לבני אותה תרבות. אין

<sup>58</sup> מדינות מערביות נוקטות מגוון של גישות כלפי הזהות הדתית של חבריהן. הן נעות בין "קיר הפרדה" האמריקאי או החילונית הצרפתית ובין "דת מדינה" מתונה יחד עם חופש דת שוויוני לדתות אחרות כמו באנגליה או בארצות סקנדינביה. ההתפתחות המעניינת ביותר בנושא זה היא בצרפת, שם נחקק לאחרונה איסור כולל על ענידת פריטים בעלי משמעות דתית בבתי הספר הציבוריים. החקיקה הזו היא תגובה על הנוהג המתפשט של נערות מוסלמיות לתבוע, בשם חופש הדת, שבת הספר הציבוריים יאפשרו להם לבוא עטויות רעלות. גם במדינות אחרות באיחוד האירופי החלו לחוקק חוקים נגד רעלות. כך בגרמניה נחקק חוק האוסר על מורות להופיע בבתי הספר עטויות ברעלה. במקרה זה בולט הקשר בין זהות דתית ותרבותית ובין ההכרה של המדינה בקבוצות נבדלות כקבוצות מיעוטים ולא רק כאוסף של פרטים. כאשר העלו מוסלמים את הטענה של חופש דת (קבוצתי) ושל הזכות לתרבות, התגובה הייתה שבצרפת אין מיעוטים תרבותיים, יש רק צרפתים, ושיש לכבד את האופי החילוני ואת החילונית של צרפת.

<sup>59</sup> מדינות מערביות נוקטות מגוון של גישות כלפי הזהות הדתית של חבריהן. הן נעות בין "קיר הפרדה" האמריקאי או החילונית הצרפתית ובין "דת מדינה" מתונה יחד עם חופש דת שוויוני לדתות אחרות כמו באנגליה או בארצות סקנדינביה. ההתפתחות המעניינת ביותר בנושא זה היא בצרפת, שם נחקק לאחרונה איסור כולל על ענידת פריטים בעלי משמעות דתית בבתי הספר הציבוריים. החקיקה הזו היא תגובה על הנוהג המתפשט של נערות מוסלמיות לתבוע, בשם חופש הדת, שבת הספר הציבוריים יאפשרו להם לבוא עטויות רעלות. גם במדינות אחרות באיחוד האירופי החלו לחוקק חוקים נגד רעלות. כך בגרמניה נחקק חוק האוסר על מורות להופיע בבתי הספר עטויות ברעלה. במקרה זה בולט הקשר בין זהות דתית ותרבותית ובין ההכרה של המדינה בקבוצות נבדלות כקבוצות מיעוטים ולא רק כאוסף של פרטים. כאשר העלו מוסלמים את הטענה של חופש דת (קבוצתי) ושל הזכות לתרבות, התגובה הייתה שבצרפת אין מיעוטים תרבותיים, יש רק צרפתים, ושיש לכבד את האופי החילוני ואת החילונית של צרפת. **מגבלות אורך ר"ג**

<sup>60</sup> מדובר כאן על 'תרבויות' מפני שלפחות ברמה הדתית יש יותר משתיים, ובהמשך נציין גם הבדלים תרבותיים ה'חותכים' זהויות אחרות, כגון יחס למעמד האישה או למשמעת.

התמודדות של ממש עם הצורך ללמד תרבויות של שני עמים בקבוצות מעורבות ובשתי השפות. הדבר מחייב הרבה מחשבה ויצירתיות מצד צוות בית הספר. גם כאן, חוסר הסימטריה בין עברית וערבית מתגלה בבהירות. תרבות עברית, בדרך הטבע, מלמדים בעברית לכל הקבוצות. הטקסטים הם בעברית, וכך גם ההוראה. מי שמלמד תרבות ערבית או פלסטינית נוטה לעשות זאת בשילוב של ערבית ועברית. לגבי היהודים - התרבות הערבית נלמדת, לפחות חלקית, בשפתם. לעומת זאת, לגבי הערבים - אין להם התחושה הסימטרית שתרבותם שלהם צריכה אף היא להילמד מתוכה ובשפתה. כל פתרון סימטרי היה טוב יותר מן המצב הקיים. נראה שעיקר הבעיה היא של המורים, מקצתם אינם יכולים ללמד בערבית, ואלה שערבית היא שפת אמם - מרגישים שלא יוכלו ללמד היטב את הילדים דוברי העברית, אם לא יעשו להם "הנחות" בשפה.

יש בבית הספר מאפיינים תרבותיים שאינם ניתנים להעמדה על דת או על שפה. למשל, במקום צלצולי פעמון להפסקות ולסיומן משתמשים בנוה שלום בקטעי מוזיקה. קטעים אלה נבחרים מתוך מנגינות המובאות על ידי התלמידים, ויש בהם גיוון מעניין של צלילים ממסורות ותרבויות שונות. התלמידים נהנים בבירור מן העושר הזה. כאן מושגת באופן מלא השאיפה והמטרה שקהילת בית הספר כולה תכיר את הצלילים הבאים ממסורות שונות, תרגיש נוח עמם, ותהנה משמיעתם.

סוגיה תרבותית מעניינת בבית הספר היא האיזון בין משמעת לאווירה הלימודית הפתוחה. האקלים הבית ספרי הוא פתוח ורגוע: אין בו מבחנים והתלמידים אינם מקבלים ציונים (כפי שמקובל בבתי הספר "הפתוחים"). האידאולוגיה היא שיש לאפשר לתלמידים להתפתח בקצב שלהם ולא לחנך לתחרותיות יתר. ישנם חילוקי דעות מסוימים בין מורים והורים סביב סוגיה זו, וקיימת התאמה בין הגישות החינוכיות לבין הקהילות האתניות. יש הורים שטוענים שהמורים הערבים הם יותר סמכותיים מהמורים היהודים, ויש שמבקרים מגמה זו. רבים אחרים מבקרים את בית הספר על שאינו מדגיש מספיק הישגיות ומשמעת. נראה שזו הסיבה העיקרית שמניעה הורים בנוה שלום לשלוח את ילדיהם ללמוד בבתי ספר אחרים מחוץ ליישוב. זהו הקשר נוסף שבו ויכוחים ומחלוקות פנימיים, שמקורם בהבדלים תרבותיים, הופכים את ניהול בית הספר לעניין סבוך. ראוי לציין, שההישגים הלימודיים של תלמידי בית הספר הם בדרך כלל גבוהים. התלמידים אינם נתקלים בקשיים בקבלה לבתי ספר תיכון מחוץ ליישוב.

#### **ו. זהות לאומית:**

אין ספק שמבחינת נוה שלום/ואחת אל-סלאם, המתח העיקרי הוא זה של הזהות הלאומית. כאמור, בית הספר מתואר כ"מפגש דו-לאומי" ולא כבית ספר דו-לשוני, והדבר משקף את תפיסתו העצמית. למרות מה שנכתב למעלה על בעיית השפה, שמקשה על קיומו של שוויון אמיתי, נראה לנו משיחות ומתצפיות שהבעיה הלאומית-פוליטית היא הבעיה המרכזית של בית הספר, והיא זו שמקשה ומעיבה על קיומו של דו-קיום וגם על ניהול תקין ומושכל של בית הספר הזה.

כאמור, זו בעיה שמערכת החינוך הכללית "פותרת" על ידי הפרדה, המאפשרת להימנע מעימות בין הקבוצות בעניין זה. בכל אחת מן הקבוצות מטפלים בשאלת הזהות הלאומית בנפרד. זה סוג "פתרון" שהישוב ובית הספר מסרבים לקבל. אלא שיצירת השותפות המוסדית מחייבת מתן מענה, ונראה שהמעבר מההסכמה שהתעלמות הדדית אינה קבילה למצב שאפשר יהיה לקבל אותו במערכת משולבת, אינו קל. העובדה שחלקים אחרים במערכת "פטרונים" מן האתגר רק מכבידה על בית הספר בנוה שלום, שכן אין לו שום ניסיון מצטבר שהוא יכול להישען עליו בנקודה רגישה זו.

ואכן, כאשר בוחנים את דרכי ההתמודדות של בית הספר עם נושא הסכסוך היהודי-פלסטיני<sup>61</sup> מגלים שלמרות המחויבות הברורה והמוסכמת לרעיון השוויון והדו-קיום, ההסכמה היחידה בין המורים היא שאין הסכמה ושיש לפעול למרות מצב זה. במובן זה, בולטת העמימות בניסוחם של המטרות והחזון. למשל, אין ספק שמקום כמו נוה שלום/ואחת-אל-סלאם צריך לאפשר לנרטיב הערבי להישמע, בניגוד למקובל ברוב בתי הספר היהודיים בישראל, המסתפקים בנרטיב היהודי (וגם בחלק ניכר מבתי הספר הממלכתיים הערביים, החוששים לעסוק בחומרים הרגישים האלה, ומסתפקים במעין נוסח "פרווה", המציין את הנרטיב היהודי תוך הדגשת קיומו של נרטיב אחר, ובכך מניח את כל החינוך האמיתי בנושא זה לבית). אלא שההסכמה העקרונית לקיומם של שני נרטיבים מתפוגגת כאשר מנסים לתרגמה למציאות. מה יהיו שני הנרטיבים? איך נטפל במצב שבו נרטיב אחד מטיל אשם על הקבוצה השנייה? איך אפשר להשאיר מציאות של שני נרטיבים, החיים זה לצד זה, כאשר הנרטיבים האלה כוללים איום, כעס או הטלת אשמה, שהם הרגשות שאנחנו מנסים להפיג? מה נעשה כאשר המרכיב העובדתי של הנרטיבים מצוי בהתנגשות חזיתית? האם ננקוט בגישה המחפשת אמת אחת, ונחפש "טעויות" או "הטעויות" או "הכחשות" בנרטיבים הקיימים, או שמא נאמץ לנו גישה פוסט-מודרניסטית המכירה בריבוי הגרסאות ואינה נוקטת עמדה ביניהן?<sup>62</sup>

ההתמודדות נהיית קשה עוד יותר משום שלא מדובר רק בחשבון היסטורי מרוחק, שאפשר אולי להיות מנותק ממנו ולראות בו סיפור, אלא בסכסוך חדש יחסית, שעדיין נמשך, ושגיבוריו עדיין חיים ופועלים בינינו. הנרטיבים אינם רק מכווננים זהות מבחינת היכרות עם העבר אלא שיש בהם פוטנציאל של הכוונה לפעולה. ופעולה זו אינה בהכרח פעילות של שלום ואחוות עמים.

האירוע הבולט ביותר שראינו, להמחשתו של הקונפליקט בשיא עוצמתו, הוא הציון של יום העצמאות/יום אל-נכבה.<sup>63</sup> הקשיים האלה התחדדו בנוה שלום באופן אישי ודרמטי לאחר שתום כיתאין, בוגר בית הספר ובנו בכורו של בועז, שהיה אז אחד ממנהלי בית הספר, נפל באסון המסוקים. רצונה של המשפחה להנציח את תום ביישוב שבו חי וגדל עוררה מחלוקת סביב שאלת

<sup>61</sup> בדרך כלל מדובר על הסכסוך הישראלי-פלסטיני, אולם לי נראה כי הדבר מטעה כאשר מתרכזים ביהסים בין ערבים ויהודים בתוך מדינת ישראל. ראו גם הערה למעלה.

<sup>62</sup> טקסט מסוג כזה נכתב לאחרונה על ידי צוותים יהודים ופלסטינים, והחל להילמד בכמה בתי ספר. ראו: ללמוד את הנרטיב של האחר, 2004. יהיה מעניין לראות את התגובות לספר הזה, אולם ניכר בו חוסר סימטריה בין הצדדים. הנרטיב היהודי מנסה להיות נייטרלי, בעוד הנרטיב הפלסטיני משמיע את עמדותיו המקובלות. ראוי לציין קוריוז אחד: הנרטיב היהודי קובע כי בדיר יאסין נרצחו 250 ערבים, בעוד הנרטיב הפלסטיני קובע כי נרצחו שם רק 100 ערבים!

<sup>63</sup> ציון של ימים אלו בבית הספר נבחן בשני שלבים: שלב א' דרך תצפיות שנערכו בשנת 2000, בשלב ב' דרך ראינות עם המנהלות בשנת 2003. נקדים את המאוחר ונאמר כבר כאן שבנושא טעון זה חל שינוי דרמטי בין שני התאריכים. בשנת 2000 צוינו שני המועדים האלה ביום אחד, בשנת 2003 צוינו הימים במועדים נפרדים.

הלגיטימיות של השירות בצה"ל בכלל, והשירות בלבנון בפרט. המנגנונים הרגילים ליישוב מחלוקות פעלו יפה ברמה הרשמית: הייתה החלטה דמוקרטית, ללא נמנעים, על קיומה של הנצחה ביישוב (עד כמה שידוע לי אין הנצחה בתוך בית הספר). אך ההחלטה הרשמית לא הייתה יכולה להביא להשלמה אמיתית עם המציאות המורכבת והמסוכסכת ביישוב. המחלוקת ממשיכה לתסוס ולפגוע במרקם החיים ביישוב, כמו גם בתקווה שאפשר לכבד באמת גם נרטיב ואורח-חיים המנוגדים באופן עמוק לתפיסתנו. יש יהודים החשים שהחיים בנוה שלום פתוחים רק לאותם יהודים המוכנים לקבל עליהם את הנרטיב הערבי ואת המסקנות המעשיות העולות ממנו. יש ערבים וכמה יהודים הסבורים שהשירות בצה"ל בכלל, ובישטחים כבושים בפרט, אינם מתיישבים עם מחויבות אמיתית לדו-קיום ולשלום. אירוע כזה מחדד אפוא מחלוקות עמוקות על השאלה מה מתחייב מאזרחות במדינה ומה מתחייב מן ההכרה בכך שבארץ הזאת חיים שני עמים, שיום העצמאות של האחד מהם הוא גם, במידה רבה, סמל החורבן וההרס של השני.

התכנית של יום הזיכרון/ אל-נכבה, כפי שהתקיימה בשנת 2000, הייתה מורכבת מפעילות דו-לאומית בבוקר, לאחר מכן נעשתה הפרדה למסגרות חד-לאומיות: התלמידים היהודים קיימו טקס של יום זיכרון ועמדו בצפירה, ואילו התלמידים הערבים קיימו פעילות נפרדת. לאחר מכן, הייתה שוב התכנסות למסגרת דו-לאומית. ההפרדה נועדה לאפשר לכל אחת מן הקבוצות לתת ביטוי מלא יותר לתחושות המנוגדות שלהן כלפי האירועים.

האופן שבו צוין יום הזיכרון לחללי צה"ל היה מוקד למחלוקת בקרב צוות המורים. הקטע המובא להלן הוא מתוך ישיבת מורים שנערכה בתחילת אותו שבוע עתיר אירועים:

מורה יהודייה: חשוב בכל זאת כן להדגיש לאיזה צד כל ילד שייך כי אחרת יש בלבול מאוד גדול. למשל, הבת שלי חזרה אחרי יום האדמה והחליטה שהיא עוברת לעם הערבי, וזאת בעיה.

חוץ מזה אני חושבת שצריך שלכל כיתה ייכנסו שני מורים: יהודי וערבי, כי אז לערבים יהיה יותר קל להתבטא ואז אנחנו מעבירים את המסר שלמרות הקונפליקט אנחנו יחד. מורה ערבייה: אני מלמדת בשנה הראשונה ואני לא יודעת מה להגיד ואיך, ואיך בסוף מצליחים להתחבר עם היהודים.

מנחה (ערבייה): הקונפליקט הוא קיים והוא לא נפתר, אבל צריך להכיר את שני הצדדים. מורה יהודי: אני מסכים לזה שצריכים שני מורים להיכנס לכיתות ולהסביר ביחד. (עוד מורים מהנהנים ומסכימים לכך. נאמר גם על ידי המנחה שאם שני מורים בשכבה רוצים לאלה ביחד בכתה השלמה, זה מקובל אך צריך להודיע להנהלה.. תוך כדי הדיבור, הועבר דף שמפרט הצעות לפעילות חד-לאומית ליהודים, ודף לפעילות חד-לאומית לערבים).

מנחה: חשוב שכל מחנך יידע מה תעבור כל קבוצה כדי שידע מה התלמידים שלו עברו. מורה יהודייה: אני רוצה להגיד שלי מאוד קשה ואני לא יודעת איך אני אעבור את השבוע הזה. רק היום, בשעה אחת של שיעור הרגשתי שאני מתמוטטת כי הכול נופל על המחנכים, כל ההסברה והתמיכה והליווי, אני לא יודעת איך אני אעשה את זה יום שלם, זה יותר מדי, אם אפשר לקבל עזרה מעוד מורים, אי-אפשר שהכול נופל על המחנכים. (שאר המחנכים מחייכים, המנחה באה ומלטפת אותה ואומרת): את מתארת לך שגם לי קשה לתמוך ביהודי ששמח על העצמאות של המדינה שלו.

מורה ערבייה: אני לא מבינה למה צריך חד-לאומי, אני לא מבינה איך כל המוטו שלנו הוא ביחד ודווקא באבל אנחנו מפרידים? מה יקרה אם אף אחד לא יעמוד בצפירה? או שיגדירו שזה יום זיכרון לכל החללים, גם הפלסטינים, ואז גם הם יכולים לעמוד.

(נאמר שאי-אפשר עכשיו לפתוח את הנושא, מורים מתחילים לדבר בינם לבין עצמם על ההצעה של מורה זו, אך הדיון נעצר על ידי המנחה, ונאמר שזה לא הזמן עכשיו, אם רוצים צריך להתחיל את הדיונים האלה הרבה יותר מוקדם).<sup>64</sup>

בישיבה בלט חוסר הביטחון של כמה מהמורים ביכולת שלהם להתמודד עם המורכבות והקושי של יום הזיכרון. הדיון משקף את המבוכה ששוררת בבית הספר בכל הקשור באירועים הללו. כמה מהמורים רואים בעצם קיומו של יום הזיכרון במסגרת חד-לאומית הנצחה של הקונפליקט וסטייה ממטרות הדו-קיום של בית הספר, שאמור להיות ייחודי ולא לקיים את המתכונת הקיימת "בחוץ". יש לציין, שהרעיון ליחד יום אבל משותף ליהודים וערבים עלה אצל כמה מורים בבית הספר, משני העמים. נאמר לנו שמחלוקת זו מלווה את בית הספר כבר כמה שנים, אולם בהיעדר הסכמה על תבנית אחרת - ממשיכים בתבנית הקיימת. שוב, לפנינו דוגמה לריבוי ולגיוון של ההחלטות ה"קטנות" הנדרשות כדי לתרגם את ה"אני מאמין" של בית הספר, על המתחים הפנימיים שבו, לשפה מעשית. שתי התבניות המוצעות תואמות את ה"אני מאמין" בחלקו. התבנית הקיימת מדגישה את השוני בין הקבוצות ובין הנרטיבים שלהן, ואת הצורך המשותף לכבד את שתייהן. התבנית המוצעת מטשטשת את השוני, ומבקשת להחליף אותו באירוע שידגיש את שותפות הגורל והטרגדיה.<sup>65</sup> הדיון הזה מדגים גם מה שנאמר למעלה על הנטייה לאימפרוביזציה, אף שכולם היו ערים לכך שיום הזיכרון הוא טעון מאוד, לא התקיימו די דיונים מקדימים, וכאשר מתעוררת משאלה לדבר על הנושאים, נאמר למורים שאין די זמן לעשות זאת.

צפינו בפעילות יום הזיכרון באחת הכיתות. תחילת היום החלה, כאמור לעיל, במסגרת דו-לאומית. התלמידים שיחקו במשחק, שמטרתו הייתה להגיע להבנה שרק שיתוף פעולה הוא הדרך הטובה להשגת המטרות. לאחר כשעה, הכיתה הופרדה. טקס יום הזיכרון עצמו בקבוצה היהודית דומה בתכנון ובמבנהו לטקסים רגילים. עניין אחד בלט בחסרונו – הטקס לא הסתיים בשירת "התקווה", כנהוג בטקסי יום הזיכרון לחללי צה"ל. הדבר גרם להתמרמרות אצל כמה מההורים היהודים, שבאו לברר את העניין ביום שלאחר חופשת יום העצמאות. הובהר לנו שההימנעות משירת ההמנון לא הייתה מכוונת, אלא תוצאה של שכחה בלבד. בשיחות ההמשך נאמר לנו שבבית הספר הוקדשה לנושא מחשבה, וכי נשקלו רעיונות יצירתיים כגון הוספת בית להמנון או שינוי הטקסט כך שיתאים לשני העמים ויושר על ידי מקהלת בית הספר.<sup>67</sup> בדרך הטבע, ישנה כאן הקפדה מיוחדת על כך שהדברים הנאמרים יבטאו מודעות לעובדה שלימים אלה יש משמעות -

<sup>64</sup> הקטעים מבוססים על שקלוט ישיבות, אולם נעשתה בהם עריכה קלה על מנת להבהיר את הדברים. זו אחת מן הסיבות שאיננו מייחסים את הדברים לדוברים מזהים.

<sup>65</sup> מן הצד, אני נוטה לסבור שהפתרון המשתקף בתבנית הקיימת נכון יותר. מובן שלכל אחד מן הפתרונות האלה יש מחיר. יחד עם זאת, על רקע הסכסוך המתמשך, יום משותף המציין את הסבל ואת ההרוגים של שני הצדדים נראה לי כיוצר חריג גדול מדי למציאות שבתוכה, בכל זאת, פועל בית הספר. גם בנקודה זו יכול להיות הבדל גדול בין אידיאל מופשט ובין תכנית הנכונה למציאות של היום. בעתיד רחוק, שבו הקונפליקט כבר לא יהיה פעיל, נראה שנכון מאוד יהיה לציין את האבל על הנופלים ביום משותף. כיום, כאשר המחלוקת בין שני העמים היא עדיין קיומית, יש מידה רבה מדי של הכחשה בציון ימים באופן המטשטש את הקונפליקט ואת המאבק להכרעה בו ומחזק רק את השותפות. בישיבה כאן מודגשת השניות בכך שפעילות משותפת מקבלת עידוד אך ההצעות הניתנות הן לפעילות חד לאומית. זה גם הפיתרון שאומץ בשנים האחרונות, כאשר הימים השונים צוינו בנפרד.

<sup>66</sup> בנקודה זו ניצבה עדיית בפני דילמה - לאיזה צד להצטרף - האם ליהודי או לערבי. מה שהכריע בסופו של דבר הוא מחסום השפה, שלא אפשר לה לשהות בקרב דוברי ערבית בלבד. ביום כזה, הציפייה כי יהיה על מי מן המורים/ילדים לתרגם את הנאמר הייתה קשה במיוחד, בשל המשמעויות שהיו יכולות להיות לחוסר היכולת להידבר בשתי השפות.

<sup>67</sup> רעיונות כאלה מושמעים מדי פעם גם בשיח הציבורי הכללי. כך, למשל, מרים בן פורת הציעה להוסיף בית להמנון. העלאה הרעיונות מבטאת היטב את המצוקה שחש בית ספר משולב כאשר המנון המדינה מייצג את הכמיהות והנרטיב של צד אחד בלבד. העדר פתרון פשוט מדגיש את הדילמה המורכבת.

הפוכה במידה רבה - גם עבור הערבים. הדבר מתבטא הן בתוכן הדברים שנאמרים – והן בדברים שנזכרים מלהשמיע אותם. להלן קטע משיחה שהתנהלה בקרב תלמידים יהודים והמחנך שלהם לאחר הטקס (כיתה ו'):

המחנך מבקש תגובות (בכיתה נמצאים רק חמישה בנים ובת אחת, יתר הבנות השתתפו בטקס והגיעו מאוחר יותר).  
תלמיד 1: היה חסר שידברו יותר על הבן של בועז.  
תלמיד 2: למה לא הלכנו לבית הקברות לקבר של תום.  
המחנך: אם היו נותנים לכם ללכת אז הייתם רוצים? מה הייתם מוסיפים?  
תלמיד 1: היינו עושים משהו עצוב ולא רק שירים מטומטמים.  
תלמידה 3: הייתי מוסיפה דברים שקשורים לא רק למחר, אלא דברים שמזכירים למשל כל מיני סיפורים על מלחמות, שיזכירו מה קרה ומי הם היו.  
תלמיד 4: היה צריך לדבר יותר על החיילים.

בשבוע של ימי הזיכרון, העצמאות/אל-נכבה התקיימו בכיתות פעילויות שונות על פי תכנית שסוכמה בישיבת המורים. כמה מהמורים של שכבות שונות שיתפו פעולה ביניהם ועשו פעילויות משותפות הקשורות ליום העצמאות ויום אל-נכבה.

להלן אתאר כמה תצפיות בשיעורים ובישיבות צוות סביב יום העצמאות. המורה היא מורה יהודייה, חדשה בבית הספר, לאחר שנים לא מעטות של הוראה במסגרות חינוך יהודיות. השיעור הוא שיעור במסגרת כיתת האם (כלומר משותף לתלמידים ערבים ויהודים גם יחד).<sup>68</sup>

המורה מושיבה את התלמידים על השטיח ופותחת בשאלה: מי רוצה להגיד מה מתקרב ביום שלישי ורביעי?  
(שואלת כמה תלמידים, בסוף תלמידה יהודייה עונה): יום העצמאות.  
מורה: של מי?  
תלמיד (יהודי): של היהודים, של חיילים.  
מורה: מה זה יום העצמאות של חיילים?  
תלמידים (כמה ביחד): שעומדים בדום, שיש צפירה.  
מורה: למה יש צפירה?  
תלמיד (יהודי): כדי להזכר שפעם לא היה פה טוב, כי נהרגו חיילים, כי הם נלחמו.  
מורה: במי הם נלחמו?  
תלמידים (ביחד): בארץ שלנו.  
מורה: מה זאת עצמאות?  
תלמידים: כשעושים הכול לבד, בלי עזרה.  
מורה: למה למדינת ישראל יש יום העצמאות? מה היא עושה לבד?  
תלמידים: כי ניצחנו.  
מורה: מה קרה לנו? כי הקמנו מדינה, מה זה להקים מדינה? מה זה לבנות את המדינה? מה, קודם לא היה פה כלום?  
תלמיד (יהודי): כבשנו ועשינו את המדינה יותר גדולה.  
מורה: (קמה ומביאה מפה של מדינת ישראל ושואלת אותם) מה אני מחזיקה ביד?  
תלמידים: מפה של העולם (אחרים אומרים: מפה של ישראל).  
מורה: לפי מה אתם יודעים שזו מפה של ישראל?  
אף תלמיד לא עונה לשאלה והיא ממשיכה: "לפני 52 שנה הקימו את מדינת ישראל. בשבוע שעבר דיברנו על יום השואה וסיפרתי לכם מה קרה עם הגרמנים והיהודים. כל היהודים שנשארו הגיעו לכאן. וכאן כבר המון שנים יש יהודים. קוראים לזה דורות. אתם זוכרים שבועז סיפר לנו שהסבא של הסבא שלו היה בחברון. ואז כולם הגיעו לפה,

<sup>68</sup> דווקא בנושאים כאלה, הבחירה במורה יהודייה חסרת ניסיון בהתמודדות המיוחדת הזאת היא בעייתית במיוחד. לכן, האמור כאן הוא אנקדוטלי בלבד. יחד עם זאת, גם לאנקדוטות מסוג זה יכולה להיות חשיבות בהבהרת הקשיים.

היו פה הרבה יהודים אלפי שנים והציעו שיקימו מדינה שתהיה רק ליהודים, שהם יהיו בה עצמאיים. הרצל חי במדינה אחרת. היום אנחנו נדבר מעט ובאופן כללי, ובכל שיעור אנחנו נדבר על משהו אחר. (ממשיכה), כמו שהיו פה יהודים היו גם ערבים שחיו ביחד איתנו בתוך המדינה שלנו. הם חיים איתנו ביחד. אני יודעת שיש דברים שליליים בגיל שלכם קשה להבין. תזכרו שלחגוג את העצמאות של המדינה זה לא בא בקלות. הערבים שהיו בארץ לא קיבלו את היהודים ונלחמו בהם, והיהודים גם נלחמו בערבים, לכן הייתה מלחמה והיו הרוגים. להרוגים האלה קוראים קורבנות. במלחמות האלו, לצערנו, נהרגו הרבה חיילים ויום לפני יום העצמאות יש לנו יום מיוחד שבו זוכרים את חיילי צה"ל שנהרגו, שנלחמו ובזכות זה שהם היו גיבורים וחזקים אנחנו יכולים לשבת פה ולחיות ביחד בשלום. ביום הזיכרון שזה יום עצוב אנחנו מזכירים את כל אלו שנהרגו. בבית הספר שלנו יש אדם אחד שאיבד את הבן שלו וזה בועז, שהבן שלו נהרג באסון ששני מסוקים התנגשו אחד בשני והייתה שריפה.

אפשר לראות כיצד התייחסותה של המורה היא מנקודת מבט של הסיפור היהודי, אך היא מתייחסת גם לנושא הערבי, אם כי התייחסות מעטה. כמו-כן אפשר לראות את הפסיביות של התלמידים הערבים, שאינם שותפים לדיון. המורה, שאת דבריה אנו מתארים כאן, הביעה כמה פעמים חששות כבדים מפני אותו שבוע. העובדה שהיא חדשה וזו לה הפעם הראשונה שהיא נדרשת להעביר נושא זה מהווה עבורה אתגר מאיים, שכן אין היא רוצה לפגוע ברגשותיהם של מי מתלמידיה. המורה הביאה אתה את הנרטיב היהודי והדגישה את הפן היהודי של יום הזיכרון כמו שהוא נלמד בבתי הספר הממלכתיים-יהודיים. סביר להניח כי הדבר לא נבע מרצון רע אלא, שוב, מהעדר דיון ברור ופתוח בנושא הרגיש ומהעדרן של הנחיות ברורות על הצורה בה יש לטפל במתח בין הנרטיבים.

בכיתה המקבילה, למשל, המחנכת הערבייה דיברה עם הכיתה על הנכבה, על פליטים שאין להם בית ואחר כך הם ציירו דגלים של ישראל ופלסטין. השונות בין הכיתות מקשה על הסקת מסקנה חד-משמעית על העברת הנושא בכיתות. היא מדגימה היטב את הקשיים המהותיים של המפעל המשותף. אולם בכל זאת אפשר לומר שההתייחסות בכיתות היא לשני הנרטיבים - הערבי והיהודי כאחד - וכך התלמידים מבינים ששמחתם של היהודים היא כאבם של הערבים. מבחינה זו, הטיפול בימים האלה מעביר תלמידים יותר מורכבות מאשר ניתנת להם בבתי ספר מגזריים, יהודים או ערבים.

בימים הטעונים הללו קיים הצוות ישיבות רבות. להלן דוגמה לשיחה מתוך מפגש הצוות אחרי ציון יום העצמאות ואל-נכבה.

מורה יהודייה: אני עברתי חוויה קשה מאוד בשבוע שעבר. בהתחלה לא הבנתי מה הבעיה בכלל והתחלתי מהנושא של חברות ושוני והיה נחמד. ביום שלישי ההתחלה הייתה נהדרת אבל הדברים הגיעו לכמעט פיצוץ. בדיעבד אני חושבת שצריך להכין את הנושא כמו שצריך. להכין טוב ולדעת את התכנון של הדברים. יצאו הרבה פגיעות של ילדים, הורים התקשרו ואמרו שהילדים גילו הרבה רגשות אשמה וחרדות. (מורים מנסים לגרור אותה לספר את כל הסיפור של מה היה אבל היא לא מוכנה ואומרת כי זו ביקורת כללית). אני שמחה להגיד שהסוף היה "הפי אנד". בתמיכה של דיאנה [המנהלת הערבייה באותו זמן] הצלחנו בכל זאת להגיע ל"יונת השלום"...הרגשתי רע באותו יום, שהכול לא נעשה בצורה מסודרת. צריך לעשות את זה לא שבוע לפני כן, אלא במהלך השנה. גם לא כל

המורים יושבים במקום טוב מבחינת הרגשות שלהם. בקיץ או בשנה הבאה צריך לעשות משהו כדי שנגיע יותר מוכנים.

מורה יהודייה: אני, כאימא לילדה בכיתה (של מורה אי) שחוותה את זה יכולה להגיד שזה נמשך עד היום ומזלי שאני פה ויכולה להסביר לה את הדברים. זה לא נסגר עדיין, אולי רק על פניו.

מורה יהודייה: אני פחדתי לפתוח את הפה, לא רציתי לפגוע באף אחד, לא ידעתי מה לדבר ואיך לדבר. מזל ש... הייתה בסביבה ונכנסה יחד איתי לכיתה. אני רשמתי הכול ובשנה הבאה חודש מראש זה יהיה לי בראש.

מורה ערבייה: מבחינתי היה יום קשה בקשר שלי עם המורים היהודים. הרגשתי שכל מה שאנחנו עובדים עליו כל השנה, בימי הולדת וחגים מתפרק ביום העצמאות והנכבה.

אני מרגישה חלק למה שהמורה... אמרה כי אני נכנסתי לכיתה ועשיתי איתם הצגות לשיר של מחמוד דרוויש. אין מה לעשות, מה שטוב לצד אחד לא טוב לצד אחר. השורה מהשיר של דרוויש: "האויב לוגם תה בבקתתנו". מה לעשות, אנחנו קרבנות, ואני רציתי לתת לערבים הרגשה שהם לא נחותים והאויב בא עם נשק ולא היה לנו מה לעשות. אני נתתי את כל הטיעון הרגשי של מה זה להיות ערבי במדינת ישראל, להיות נכד של אנשים שגורשו, שרואים שבבית ממול יושבים על האדמה שלהם.

אם לא הייתה הפרדה בבית הספר כצוות, אם היינו מתנהגים בצורה אחרת, כלומר שיהיה יום משותף, על בסיס שווה, נכבה אחת אז זה אחרת אבל אם ההפרדה היא על בסיס זיכרון (יום זיכרון) ונכבה אז יש עוינות. אני נותנת את ההרגשה השלילית שלי ואני לא יכולה לשקר. אני שיקפתי את המציאות. אני לא עושה הצגה בכיתה של עצמאות ליהודים ולערבים.

מורה יהודייה: אני רוצה להגיד שתי שורות משיר של יהודה עמיחי, ואני מקווה שאלו המילים הנכונות: "במקום שבו אנו צודקים לא יפרחו פרחים באביב, מקום שבו אנו צודקים הוא רמוס כמו חצר."

כל צד צודק בהיבט שלו, אבל מתוך הצדק הזה שכל צד מרגיש לא יפרחו פרחים. כל צד מרגיש צודק והמקום שאנחנו צריכים להתחבר זה לא שאנחנו אויבים אלא חברים, ואם ילד הולך הביתה עם הרגשה שהוא אויב של החבר שלו בכיתה אז יש לו הרגשה מאוד קשה. אני ניסיתי לעבוד על ההרגשה של המשותף.

לי היה קשה לראות את הכיתה ואת החוויה הקשה שהם עברו בגלל שכל אחד צודק צדק אבסולוטי. אין פה אשמה וגם בחדר המורים צריך שלא תהיה אשמה כי אז מפחדים, כמו... וכולנו טועים.

מורה ערבייה: מבחינתי יש צדק, ברגע שאני מגורשת מהבית אני לא צריכה את ההסברים על צדק אבסולוטי או לא.

מנחה: צריך לקחת את כל הדברים וללמוד מהניסיון ולראות מה המטרה של העשייה החינוכית שלנו פה. אנחנו לא יכולים להגיע לרובדים העמוקים האלו.<sup>69</sup>

כפי שצוין קודם, אפשר לומר, שההסכמה היחידה בתוך צוות המורים בנושא זה היא על חוסר הסכמה. יחד עם זאת, הייתה ביקורת כלפי המורה שחצתה את הגבול שבית הספר מקפיד לשים - לא כל מה שאתה חושב כמבוגר, אתה מעביר לילדים.

לאור המחלוקות סביב ציון יום הזיכרון ויום אל-נכבה בבית הספר, שבנו לבחון אותם בשלב ב' של המחקר (לאחר שלוש שנים). עתה התמודדו עם עניין זה שתי מנהלות חדשות במצב שבו סכסוך אלים מתחולל מחוץ לכותלי בית הספר. נראה שהשינויים הושפעו הן מן האירועים החיצוניים והן מן השינויים המבניים והאישיים בניהול.

יום אל-נכבה ויום הזיכרון בשנת 2003, צוינו באופן נפרד. לאחר שנים שבהן צוינו בבית הספר באותו יום, הוחלט לציין את יום אל-נכבה בתאריך הלועזי.<sup>70</sup> מבחינת המבנה, הימים היו

<sup>69</sup> למען הסר ספקות, קטעים אלה אינם משקפים את הדיונים במלואם.

<sup>70</sup> בימי הזיכרון האחרים בבית הספר כדוגמת יום האדמה משרד החינוך מקפיד שהערבים יהיו בחופש "כדי שלא יהיו בלגנים". כך גם בנוה שלום. בשנת תשס"ג, המנהלת הנכנסת (יהודייה) הזמינה את המנהלת היוצאת (ערבייה) להיכנס

מקבילים זה לזה. ביום הזיכרון התנהלו השעתיים הראשונות בכיתות דו-לאומיות, והן הוקדשו לדיון במשמעות הזיכרון: מה זוכרים, מתי זוכרים, במה דומים בזיכרון ובמה שונים. לאחר מכן התפצלו לכיתות חד-לאומיות ודיברו על נושא המולדת ועל הכמיהה למולדת. מאוחר יותר התקיים טקס יום הזיכרון שבו השתתפו רק התלמידים היהודים בבית הספר. התלמידים הערבים נמצאו בזמן זה בחלק אחר של בית הספר. גם ביום אל-נכבה התנהלו השעתיים הראשונות בכיתות דו-לאומיות, והתקיים בהן דיון על מקום הכאב והזיכרון. בשעה השלישית התפצלו התלמידים היהודים והערבים לקבוצות חד-לאומיות, ובהן הרחיבו את הדיון בנושא הזיכרון וכיצד אפשר להתחבר לצד השני. לאחר מכן, קיימו הערבים טקס זיכרון הנכבה בכל שכה, כשהדגש הוא רגשי באמצעות יצירה של סמלים, ציורים וכתיבה, ופחות ידע.<sup>71</sup> חודש לפני כן הוקדש הלימוד בכיתות לנושא "ההידברות". הוחלט להמשיך במתכונת זו גם בשנה הבאה בגלל בקשת ההורים.

אם כן, ראינו שבבית הספר נוהג שלום, מצויין יום אל-נכבה באופן מוצהר בהשוואה לבתי ספר ערביים אחרים בארץ.<sup>72</sup> ככלל, יש בבית הספר גישה יצירתית לטיפול בימים בעלי משמעות מיוחדת לאחד מן העמים (כגון יום השואה) ולימים שיש להם משמעות מנוגדת עבורם. מבחינות אלה, החוויה של התלמידים והמורים בנוהג שלום שונה מהותית מזו של תלמידים ומורים בבתי ספר יהודיים או ערביים. אלא שלמרות זאת אין זה ברור: האם זו הדרך הנכונה לטפל בבעיה הכללית של התנגשות הנרטיבים בחברה שיש בה שני לאומים במצב של סכסוך בלתי פתור? האם בית הספר אכן מעודד בנייתה של זהות לאומית בוטחת לבני שני הלאומים? הניתן בכלל לעשות זאת בבית ספר אחד ובמדינה אחת בתנאים הקיימים?

בשני הצדדים קיימת ביקורת: יש יהודים הסבורים שאין די הדגשה של הנופלים היהודים ושל ההמנון הלאומי והשמחה. אך, ישנם כאלה בתוך קהילת בית הספר שמבקרים את העובדה שבית הספר ממשיך לקיים את טקס הזיכרון היהודי כפי שהוא מתקיים מחוץ לנוהג שלום. ראינו גם שהושמעה ביקורת על שלא נמצאה דרך לעבור את הימים האלה יחד ושהטקסים התקיימו בנפרד. הביקורת מחדדת את שאלות המפתח: מה הן הזהויות הלאומיות האמורות להילמד בבית הספר? מה הוא היחס ביניהן? ומה הוא היחס בין הזהויות הלאומיות הפרטניות ובין המחויבות האנושית (או האזרחית) המשותפת? יהיו כאלה שיטענו כי במצב כזה, הדרך ה"פשוטה" היא להציג את הנרטיב הפלסטיני לצד זה היהודי, על בסיס של שני נרטיבים. לפי עמדה זו אין צורך לשנות משמעותית את הנרטיב היהודי עצמו, אלא יש להדהד גם, וביתר שאת, את הנרטיב הפלסטיני, כאשר לשני הנרטיבים משקל ותוקף שווים. אלא שלא ברור איך

---

לכיתות עם חומרים שאספה בנושא של יום האדמה ולהסביר מה קרה. יום השואה (2003) בבית הספר ציון ללא טקס של כלל בית הספר. המורים דיברו עם הילדים על משמעותו של יום השואה, המשמעות של גזענות ושל שואה וכן סיפרו את הסיפור ההיסטורי ברמה שמתאימה לקבוצת הגיל. כמו כן בלובי של בית הספר הייתה פינה שעסקה בנושא השואה.

<sup>71</sup> בשנים קודמות תלמידי בית הספר (יהודים וערבים) יצאו לכפרים הרוסים בסביבת נוהג שלום.  
<sup>72</sup> עד כמה שידוע לנו, ברוב בתי הספר הערביים לא מציינים את יום אל-נכבה מחמת איסור של משרד החינוך. ציון של יום אל-נכבה בבתי ספר מסוימים מתחיל בהתארגנויות בלתי פורמליות של תלמידים בעלי זיקה לאומית. עם התחזקות הלאומיות בקרב ערביי ישראל, אפשר לראות התחלה של ציון טקסי יום אל-נכבה (למשל בכפר קאסם). בשנים הראשונות למדינה חויבו בתי הספר הערביים להניף את דגל המדינה ולקיים טקס לכבוד יום העצמאות. בשנים האחרונות מסתפקים בביקורת על מי שמציין את הנכבה במקום יום העצמאות.

מתמודדים תומכי גישה זו עם הניגוד, לעתים הקוטבי, בין שני הנרטיבים ועם העובדה שלנרטיב היהודי עליונות בחברה הישראלית.

מענה אפשרי לבעיות האלה נמצא בגישה הטוענת שבית הספר צריך לעבד נרטיב אחד משותף, שבו תהיה טרנספורמציה של הנרטיבים הנבדלים, וכן שבית הספר צריך להבנות טקס זיכרון משותף השונה במהותו מדרך הזיכרון היהודית. ייתכן שהעובדה שהדבר לא נעשה מרמזת לא רק על ההתנגדות לדרך הזאת, אלא גם לקשיים פנימיים הטבועים בה. זאת מאחר שההמלצה לעבד נרטיב משותף נמצאת במתח עם כמה מהנחות היסוד של בית הספר המשולב. כך, יש בה דחייה מסוימת של האמונה שבניית זהות לאומית בוטחת נעשית באמצעות הכרת עצמך, המלווה בהכרת האחר וניסיון להבין את נקודת מבטו. לפי העמדה הביקורתית, המנסה לעצב לא רק גישות אלא גם את תפיסות המציאות עצמה, הזהויות עצמן הן נזילות, והזהות היהודית בבית הספר בנוה שלום צריכה להיות שונה מן הזהות היהודית ה"מקובלת" בבתי ספר יהודיים-ציוניים. מכיוון שהדברים אינם מפורשים, לא ברור איך צריכה הזהות היהודית להיות מושפעת מן המפגש עם הזהות הפלסטינית. אבל מקצת הדוברים מציינים במפורש, שלדעתם בעקבות המפגש גם היהודים צריכים לראות את מה שקרה ב 1948 כאסון ולא כניצחון, הן בשל מה שקרה אז והן בשל מה שקרה מאז.<sup>73</sup>

השאלה החשובה עבור בית הספר (והיישוב) איננה איזו עמדה לנקוט בסוגיית ריבוי הנרטיבים. השאלה היא איזו עמדה מאפשרת פעולה משותפת, כמו זו האמורה להתקיים בנוה שלום/ואחת-אל-סלאם. כפי שאומרים המורים חזור ואמור, שאלה זו קיימת בשתי רמות. יש בין המורים הסכמה כמעט כללית (עם כמה הסתייגויות) שאי-אפשר להטיל את הסכסוך הזה בכל חריפותו על הילדים. אבל מאחר שאין הכרעה פנימית בין המבוגרים, שעמה הם מרגישים שלמים, קשה לכמה מהם להעביר מסרים לילדים בלי להרגיש שהם עושים שקר בנפשם.

גם במטרות וגם בעשייה ניכר שבית הספר מדגיש ערכי אנוש משותפים. גם הטיפול בבעיות של זיכרון או סבל הוא כלל-אנושי. לפי התרשמותנו, נושא האזרחות, כנושא בפני עצמו, איננו נלמד בבית הספר. שוב, ייתכן שהעניין יתחדד יותר בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון. אבל החסר הזה בולט במיוחד לאור העובדה שהאזרחות הישראלית משותפת ליהודים ולערבים בנוה שלום, והייתה יכולה אולי לסייע בהדגשת היסודות המשותפים על רקע המבדיל. ייתכן שהיעדר השימוש המוצהר ביסוד משותף זה נובע מקבלה, אולי לא מפורשת ומודעת, של הקביעה שהאזרחות בישראל אינה שווה,<sup>74</sup> ושהיא חלק מהסכסוך ולא אמצעי לנהל אותו.

<sup>73</sup> הן הציפיות של כמה מן ההורים היהודים והן העמדה הביקורתית עולות מסיפורו של אחד המורים שסיפר שבאחת מישיבות ועד ההורים אימא יהודייה העלתה בקשה: "כשהייתי ילדה עשינו טיולים בעקבות לוחמים... אני רוצה לדעת מתי ילמדו על מבצע יואב, מורשת קרב של 248?". המורה דחה את המשאלה הזאת כלא לגיטימית למפגש כמו זה של נוה שלום: "הציפיה של ההורים היהודים היא שהם ישלחו את ילדיהם לבית ספר שבו לומדים גם ילדים ערבים, אבל הזהות לא תהיה שונה ממה שהם קיבלו בבית הספר יהודי".  
<sup>74</sup> לדיון בסוגי אזרחות שונים ליהודים ולערבים בישראל ראו אצל פלד, זרים באוטופיה, תיאוריה וביקורת

#### IV. במקום סיכום: הערות ושאלות

להבדיל ממדינות מהגרים אחרות, שבהן קיימת אוכלוסייה בעלת מגוון זהויות, רוב ומיעוטים, בישראל המציאות מורכבת במיוחד. המיעוט הפלסטיני בישראל הוא קבוצה ילידית, אלא שגם היהודים רואים עצמם כקבוצת מולדת ילידית בשל הקשר ההיסטורי והתרבותי שלהם עם הארץ. בנוסף, המיעוט הערבי אינו רק בעל זהות לשונית, דתית ולאומית שונה משל הרוב, אלא שבהיותו חלק מהעם הפלסטיני הוא נמצא בקונפליקט בלתי פתור - שהוא לעתים קרובות גם אלים - עם הרוב היהודי. חג העצמאות של הרוב היהודי הוא היום שבו מציינ המיעוט הערבי את אסונו. אסון זה עדיין טרי, ומשמעותו היא שיהודים שרובם זה מקרוב באו לארץ הפכו את הערבים, שהיו בה רוב - למיעוט. יתרה מזאת. הרוב היהודי קיים רק בתוך מדינת ישראל. כבר בשטח בין הים התיכון לירדן המספרים פחות או יותר שווים. כמו שיש יהודים הרוצים שכל השטח הזה יהיה מדינה יהודית, כך יש ערבים רבים הרוצים שפלסטין כולה תחזור להיות חלק מן האומה הערבית. היהודים הם מיעוט קטן בעולם ערבי עצום הסובב אותם. בנוסף, בעוד יהודים נהנים היום ממימוש זכותם להגדרה עצמית במדינה שבה הם מהווים רוב יציב - אין לפלסטינים ריבונות ועצמאות באף חלק ממולדתם ההיסטורית. יש בין ערביי ישראל כאלה שמתנגדים נחרצות לעובדה שישראל נתפסת כמדינת-לאום יהודית ותובעים שזהותה זו תבוטל לטובת שוויון דמוקרטי ניטרלי או דו-לאומי. מכלול הגורמים האלה יוצר כאן מרקם מורכב וטעון של יחסים בין הקבוצות, הסבוך הרבה מעבר ליחסים בין קבוצת רוב וקבוצת מיעוט. זה הוא אתגר גדול לחברה הישראלית כולה, והוא משתקף היטב במערכת החינוך שלה.

מה אמורים לומר, לחשוב ולדעת בישראל לגבי ההיסטוריה שלה? איזו מדיניות חינוכית משרד החינוך צריך להתוות בנושא הוראת ההיסטוריה של מדינת ישראל? וחשוב יותר - מה אמור להיות המסר, או אמורים להיות המסרים, לגבי חזון החיים יחדיו של יהודים וערבים בישראל? ואיך חזון כזה אמור להתיישב עם המציאות המורכבת והמתמשכת? כיצד מתמודדת מערכת החינוך עם שני מתחים אלה, זה של ריבוי הזהויות וזה של הקונפליקט? תנאי מקדמי לכך שלמערכת החינוך יהיו פתרונות - תהיה דרך להתמודד עם המצב הסבוך והייחודי הזה - הוא, שהחברה כולה תתמודד עם הסיטואציה. על החברה להתמודד עם השאיפות המתנגשות של הקבוצות בתוכה. חיוני שלכל קבוצה יהיה מקום מכובד. החברה צריכה לתת קשת של פתרונות אפשריים לקונפליקט כך שקבוצות יוכלו למצוא את מקומן במרקם החברתי. הקשיים שבית הספר בנוה שלום מתמודד אתם אינם קשיים של בית הספר או של מערכת החינוך בלבד, אלא הם קשיים ומתחים עמוקים בחברה הישראלית כולה. החברה הישראלית אינה מעניקה למיעוט הערבי אפשרות אמיתית וכנה של אזרחות גאה במדינה. המיעוט הערבי, מצדו, אינו מגביל את שאיפותיו לשוויון אזרחי בישראל. מערכת החינוך לא מנסה להתמודד עם הבעיות של זהות ערבית אזרחית ושל לכידות אזרחית. מודל ההפרדה בחינוך שאומץ עם קום המדינה מאפשר התעלמות מבעיות אלו ומנציח את האפשרות להימנע מהתמודדות איתן.

המיוחד ביישוב ובבית הספר בנוה שלום הוא החלטה להתמודד עם ריבוי הזהויות והקונפליקט מתוך מחויבות לחיים של שילוב ושל שוויון. בית הספר מקיים אינטגרציה מלאה

ומנסה לתת תשובות לשאלות נוקבות של רב-תרבותיות, רב-לשוניות, רב-דתיות ובעיקר רב-לאומיות.

הצלחתו העיקרית של בית הספר היא בעצם השילוב של תלמידים ומורים יהודים וערבים במוסד חינוכי אחד. ברמת החוויה הלימודית בבית הספר, הניסוי הזה מצליח. ילדים יהודים וערבים נהנים זה מחברתו של זה, ומרגישים שלימוד משותף הוא טבעי וחיובי.<sup>75</sup> ההצלחה תלויה במידה רבה במחויבות ובניסיון של המורים, ובהבנה שלהם שהמסר הזה הוא חלק לא פחות חשוב מהצלחתו של בית הספר מאשר הלימודים. כיום, נראה שההצלחה תלויה פחות מאשר בעבר בקשר ההדוק שיש לה ליישוב המחויב לאידאל של דו-קיום, שלום ושוויון. מעודד לראות שבשתי הקהילות יש רצון ונכונות להשקיע את המאמצים הנדרשים על מנת שניסיון מורכב כזה יצליח – ושישנה אף מגמה של פתיחת בתי ספר משולבים נוספים במקומות אחרים בארץ.

מעודד גם שבית הספר מצליח לשמור על איזון מספרי בין יהודים וערבים.<sup>76</sup> על פני הדברים, אפשר היה להניח שבית ספר מסוג זה יהיה מושך יותר לערבים מאשר ליהודים. לערבים הוא נותן יתרון יחסי של שליטה בערבית ובעברית כאחת, וגם תיקון כלפי בית ספר יהודי איכותי, שבו היו נאלצים להקריב את זהותם התרבותית לאומית. ליהודים, לעומת זאת, מזמן בית הספר את המורכבות של מפגש עם האחר, שלפחות בחלקו הוא מעורר רגשי אשמה, ואת החששות הבאים עמם.

בנושא השפה חשוב לראות מה עומק המחויבות של המורים והתלמידים היהודים. אם יתאפשר לקיים בבית הספר שיטה של הטמעה דו-כיוונית, ואם סביבה כזאת תוכל להתקיים לאורך כל שנות הלימוד, סביר שבתי ספר כאלה אכן יוכלו להוציא מתוכם לא רק תלמידים ערבים השולטים בעברית, אלא גם תלמידים יהודים השולטים בערבית עד שיוכלו לעשות בה שימוש שוטף.

היכולת להתמודד עם הימים הקשים והמפרידים באה על רקע החוויה הטובה של השותפות בחיי היום יום של בית הספר. גם זה נכס ייחודי. נראה שאפשר יהיה לחזק דברים אלה, בייחוד בכיתות הגבוהות יותר ואולי גם בקרב המורים, אם התכנית תדגיש יותר משנעשה עכשיו את ההיבטים המשותפים - אזרחיים וכלל-אנושיים - בין הקבוצות.

אבל ברקע הדברים צריכה להיות הבנה אצל הצוות כולו, אשר תחלחל אל התלמידים בצורה המותאמת לגיל ולהקשר, של מצב היחסים הרצוי בין יהודים וערבים בישראל, ושל

<sup>75</sup> דבר זה אינו מובן מאליו כלל וכלל. בהקשרים אחרים של שילוב, בני קבוצות מיעוט או קבוצות חלשות מרגישים מבודדים ומופלים לרעה, ויש הטוענים שיתרונות השילוב קטנים מחסרונותיו. חשיבות מרכזית בהצלחת הניסוי מבחינה זו תהיה הקפדה שמבחינה מספרית, ובעיקר מבחינה התייחסותית, מעמדם של הלאומים, השפות והדתות, שווה. לא בדקנו את דפוסי ההחלטה לעזוב את בית הספר, ומעניין יהיה לבחון את הנכונות של תלמידים להמשיך בנוה שלום גם ברמת חטיבת הביניים.

<sup>76</sup> יהיה מעניין לעקוב אחרי חטיבת הביניים הצומחת בבית הספר. כאמור, בינתיים יש בה רק כיתה אחת בשכבה והיא מורכבת בעיקרה מתלמידים ערביים. התקווה היא שכאשר החטיבה תתבסס, אפשר יהיה לשמור על איזון וגם להחזיר לבית הספר רבים מילדי היישוב הלומדים היום בבתי ספר תיכוניים מחוץ ליישוב.

היכולת להשיג אותו בשיתוף פעולה ומתוך מאבק אזרחי. הבנה זו אינה צריכה ללבוש צורה של דוקטרינה מפלגתית או אידאולוגית זו או אחרת. היא יכולה בהחלט להתבסס על מטרות חוק החינוך הממלכתי. מורים שאינם מקבלים מטרות אלה מפני שהם סבורים שאינן צודקות צריכים לעבד לעצמם את גישתם, עד שיוכלו לחנך את תלמידיהם להיאבק במסגרת השיטה למימוש הערכים המובטחים בה. שום מערכת חינוך ממלכתית-ציבורית, ליברלית ככל שתהיה, אינה יכולה להרשות למוריה ללמד את התלמידים שהחברה שבה הם חיים אינה צודקת עד כדי שיותר צריך לעשות שימוש בכוח על מנת לשנות אותה.

האם אפשר להכליל את המודל של נוה שלום בצורה רחבה יותר? כל צוות בית הספר מסכים שהניסוי הזה, חשוב ככל שיהיה, אינו ניתן להכללה פשוטה. ראשית, הניסוי מחייב מספרים פחות או יותר שווים של יהודים ושל ערבים, מצב שאינו קיים ברוב אזורי הארץ. שנית, וחשוב יותר, מסגרת רב-תרבותית חזקה אינה מאפשרת מידה גדולה של הנחלת לימוד וערכים קהילתיים ייחודיים. שלישית, בית ספר כזה הוא מורכב, קשה ויקר יותר מבית ספר רגיל. הוא מחייב כיתות קטנות וגיוון של מורים. יש לו מחויבות לתכנים יותר מגוונים מאשר לכל בית ספר אחר. הוא דורש מערך הסעות רציני על מנת להבטיח איזון בין התלמידים מן הקבוצות השונות. ולבסוף, דו-לשוניות ורב-תרבותיות בתנאי הארץ מחייבים הרבה רצון טוב. יש הבדל גדול בין חיוב כל התלמידים בארץ ללמוד במידה מסוימת על התרבות של הקבוצות הגדולות האחרות החיות בארץ, ובין לימוד יום יומי בשתי שפות ומתוך שני הקשרים תרבותיים במקביל. בית ספר כזה יכול להתקיים רק אם ההורים רוצים בו. במלים אחרות, המודל של בתי הספר המשולבים חייב יהיה להישאר מבוסס על הסכמת ההורים.<sup>77</sup>

קל יותר מאשר המודל של נוה שלום היה להכליל במערכת החינוך בישראל מודל אינטגרטיבי מטמיע, "חלש" (הטמעה רק ברמת השפה ומסגרות פוליטיות) או "חזק" (הטמעה גם ברמה של ערכים חברתיים ולאומיים). המודל "החזק" אינו נראה מתאים לתנאי הארץ. הוא גבה מחיר גבוה מדי מן הערבים וידרוש מהם להעביר את החינוך הקהילתי ואת שימור השפה הערבית אל מחוץ למערכת החינוך. עובדה היא, שעל אף שמוסדות חינוך יהודיים נחשבים, בדרך כלל, טובים יותר מאלה הערביים, לא רבים הם המקרים שבהם בוחרים תלמידים ערבים ללמוד בבתי ספר יהודיים, בייחוד ברמות המוקדמות. אף שהמודל האינטגרטיבי "החלש" מושך יותר, ואף שהוא נותן מענה טוב לצורך בחיזוק הלכידות האזרחית וגם בתקווה להשיג שוויון בדרך של שילוב ומגע חברתי, נראה שגם הוא אינו תואם את העדפותיו של רוב גדול בציבור הישראלי על כל קהילותיו.

ישראל נעה אפוא לכיוון של מערכת חינוך שתישמר בה הפרדה, אך שתיאכף בה בצורה קפדנית יותר תכנית ליבה משותפת. צירוף זה יאפשר למערכת לשמור על הריבוי והגיוון, שבחלקם אפשר להשיגם רק במסגרות חד-לשוניות או חד-תרבותיות, יחד עם הגנה וקידום של לכידות אזרחית ושל הכשרת תלמידים, שהם אזרחי המחר, לחיים בחברה מודרנית ולשימוש נכון ומושכל בכוחותיהם האזרחיים בחברה דמוקרטית.

<sup>77</sup> גם בעולם, כיתות המקיימות לימודים דו-לשוניים ודו-תרבותיים במסגרת האימריסה הדו-כיוונית הן במסגרת תכניות המבוססת על הסכמת המשתתפים.

מה אפשר ללמוד מלקח ההתבוננות בבית הספר היסודי בנוה שלום על מערכת החינוך? ישראל אינה רק רשאית, אלא חייבת לדאוג לכך שנחיתות בשפה העברית לא תהיה מכשול בניסיונם של צעירים ערבים להשתלב בכל ערוצי התעסוקה והפעילות בישראל. לכן המדינה חייבת לדאוג לכך שהוראת העברית בבתי הספר הערביים תהיה אפקטיבית. מצד שני, חשוב לדאוג לכך שאכן יהיה זה לימוד של שפה, ולא לימוד מכוון של תכנים תרבותיים יהודים-עבריים על חשבון תכנים תרבותיים ערביים.<sup>78</sup> נכון שעניין זה מטיל על תלמידים ערביים בישראל נטל ניכר בתחום השפות. הם אינם רוצים לאבד את שפת האם שלהם, אך חייבים לרכוש גם את העברית - שהיא מבחינתם שפה מורכבת וטעונה - על מנת להשתלב. לא צריך להתחמק מלהודות בנטל הזה, אבל לא יהיה זה שירות טוב לעניין הערבי אם בשל חשש מאמירה זו ימשיכו הממסדים החינוכיים "לוותר" לתלמידים ערביים בנושא השפה.<sup>79</sup> המטרה המוצהרת לגבי תלמידים ערבים בישראל צריכה להיות דו-לשוניות. יהיה טוב אם גם חלק מן התלמידים היהודיים יגיעו לרמה כזו של שליטה בערבית, אולם לגביהם לא צריכה להיות דרישה לדו לשונית של ממש. במובן זה, אין – ולא צריכה להיות - סימטריה בין עברית לערבית בישראל.

הוראת השפה הערבית בבתי ספר דוברי עברית צריכה גם היא להיות רצינית ואפקטיבית יותר, משום שראוי שיהודים בישראל יכירו את התרבות הערבית הרבה יותר ממה שהם מכירים אותה כיום. ממש כפי שראוי שערבים ישראלים יכירו את התרבות היהודית-עברית. עניין זה אפשר ללמוד מן ההצלחות של בית הספר בנוה שלום. במישור הזהויות הדתית והתרבותית, נחשפים התלמידים לעושר שבהיכרות עם זהויות ועם קהילות אחרות. במדינה שמתייחסת ברצינות למגוון התרבויות של אזרחיה, תכנית הליבה צריכה לכלול מרכיבים של היכרות עם תרבויות ודתות של הקבוצות החיות בה.

העניין של לימוד תכנים תרבותיים מורכב יותר מעניין השפה, ויש לו מקבילה של ממש במגזרים היהודיים המתבדלים (כמו גם אצל קהילות שונות בעולם המערבי כולו). התמודדות אפקטיבית עם חיים במאה ה-21 כוללת יכולת להתמודד עם טכנולוגיה, מחשבים ועולם ידע מודרני. קבוצות שיש להן הסתייגות מעולם זה, אם בכלל ואם לגבי נשים, עלולות לחוש שאכיפתה של תכנית ליבה הכוללת לימוד בתחומים אלה מהווה איום זהויות ותרבותיות. למרות המורכבות, ואף שיש להתקדם מתוך רגישות מרבית, גם בעניין זה לא צריכה המדינה לוותר. צריך לעשות כל מאמץ להתאים את הלימודים למסגרות תרבותיות. אפשר, למשל, לרכז לימודים אלה כך שניתן יהיה לבחור אם להשתתף בהם אם לאו, תוך קבלת התוצאות של החלטות כאלה. אפשר לעשות אותם במסגרות נפרדות לבנים ולבנות אם הדבר מתחייב על פי הדרישות הדתיות או התרבותיות. חשוב לאפשר למסורות התרבותיות והדתיות לשלב תכנים חדשים מתוך המסורת ולא כאיום עליה, באמצעות אנשים המקובלים על המערכות. אבל צריך לתת לתלמידים,

<sup>78</sup> גם חוקרים ערבים מסכימים שהוראת העברית בבתי הספר הערביים צריכה להיות אפקטיבית. הערות על הדרך שבה אפשר וצריך לעשות זאת ראו, למשל, אצל אלהאג' (אלהאג', 1998).  
<sup>79</sup> כך, למשל, הייתי שוקלת לבטל את האפשרות להיבחן בחינות פסיכומטריות בערבית. שפת הלימוד באוניברסיטאות בישראל היא עברית. צריך לעשות מאמץ שהתוצאות לא יהיו מוטות תרבות או שפה. אבל הבחינה אמורה לבדוק בין השאר את היכולת של תלמיד להתמודד עם לימודים בערבית. אין זה נכון לאפשר לו להיבחן על סמך ידיעות בערבית.

בנים ובנות כאחד, כלים שיאפשרו להם להחליט בעצמם על האיזון שבו יבחרו, כאנשים בוגרים, בין מסורת ובין מודרנה.

אינני ממליצה שתכנית הליבה המשותפת תהיה תובענית ורחבה. אני מדברת על תכנית מינימום של כישורי השתלבות בקהילה. צריך לתת משקל לרצון של קהילות תרבותיות ודתיות להגן על אורחות חייהן מפני טמיעה. יחד עם זאת, המדינה אינה יכולה לתת יד למנגנוני הכשרה וחינוך שלא יתנו לקבוצות של אנשים כישורים בסיסיים של השתלבות בחיי המשק והחברה. דבר זה חיוני הן מבחינת הלכידות האזרחית והן מבחינת הרווחה הכלכלית-חברתית.<sup>80</sup>

עמדתי בהרחבה על הקשיים שבהם נתקל בית הספר בנוה שלום במישור הזהות הלאומית וההתמודדות עם הנרטיבים היהודי והערבי. לא ניתן, לדעתי, לאחד את שני הנרטיבים הללו. לא ניתן גם לתת לשניהם לגיטימציה מלאה. יחד עם זאת, ראוי לתת מקום גם לנרטיב הפלסטיני. פה חייבת המערכת לעשות במודע ובמכוון מה שמתחייב מאליו מן השילוב של בית הספר בנוה שלום. ילדים יהודים בארץ חייבים לדעת את ההיסטוריה של הקמת המדינה. הם חייבים להכיר בכך שהערבים אזרחי ישראל יושבים במולדתם, ושרובם חיו כאן עוד לפני שהגיעו הנה רוב היהודים אזרחי המדינה. רמת הבורות של ילדי ישראל, יהודים וערבים, בקשר לסכסוך ולהיסטוריה שלו מדהימה ומדאיגה. הדבר אינו צריך לפגוע במידת ההזדהות של ילדים יהודים עם עמם. במובן מסוים, ההפך הוא הנכון. אי-הידיעה על עובדות הסכסוך היא העושה ילדים וצעירים יהודים לפגיעים יותר להאשמות מצד הערבים. לימוד ההיסטוריה גם אינו צריך לפגוע במידת ההזדהות של ערבים עם מדינתם. להפך, קל יותר להסביר ולהצדיק את הזיקה של ערבים ישראלים למדינת ישראל על רקע הנסיבות ההיסטוריות שהביאו להקמת המדינה ולהתפתחות ההסדרים הפוליטיים בה. בסופו של דבר, רק היכרות טובה של שני הצדדים עם ההיסטוריה, מתוך הבנה שההיסטוריה נתפסת באופן שונה על ידי אנשים שונים, יכולה להיות בסיס משותף להבנת העבר ולהשלמה עמו בדרך לעתיד משותף.<sup>81</sup> חשוב לזכור, שההתמודדות עם העבר, הטיעונים, התפיסות, התביעות והרגישויות של הצד השני חיונית להתקדמות של ממש לעבר דיאלוג אמיתי מתוך שוויון וחיים ביחד.

ראוי לחזור ולהדגיש, שתכנית הלימודים צריכה לייחד מקום לתרבות המכוננת של כל צד, כך שכל מגזר יוכל להקנות לתלמידיו את מורשתו שלו. פרדוקסלית כמעט, הדבר חשוב בעיקר בבתי הספר הממלכתיים ה"רגילים". נכון שהתרבות הציבורית בישראל היא יהודית ועברית, אולם דבר זה אינו יכול להחליף ידע מסודר ושיטתי על ההיסטוריה של ישראל ושל המפעל הצינוני. הכוונה איננה, כמובן, ל"שטיפת מוח" או ללימוד לא ביקורתי ותעמולתי של ההיסטוריה. אבל הלימוד צריך להיות לימוד המשלב ידע והזדהות חווייתית. סביר להניח

<sup>80</sup> היבט זה של רב-תרבותיות לא בלט מאוד בבית הספר של נוה שלום, בין השאר מפני שהאוכלוסייה שלו נוטה לכיוון של מודרנה. זו אחת התוצאות של העובדה שבית הספר מבוסס על בחירת הורים מלאה.

<sup>81</sup> מובן שתכנים אלה צריכים להיות מועברים בצורה מותאמת גיל. אבל ההתבוננויות שעשינו אנו בנוה שלום, כמו גם התבטאויות של ילדים פלסטינים המתועדות לעתים באמצעי התקשורת, מצביעות על כך שאפשר בהחלט להעביר תכנים מסוג זה בגילים מוקדמים מאוד, ושחיוני לעשות זאת בדרך שתגביר את הסיכוי לקיום מכובד יחד של שני העמים ולא להמשך המאבק האלים עד לניצחון... להתמודדות עם לימודי היסטוריה בארץ והיכוח שהדבר מעורר ראו נווה ויוגב (2002) וכן אלהאג' (2002).

שקבוצות מיעוט, ערבים ויהודים כאחד, מקדישים ממילא זמן ומאמץ להנחלת תרבותם הייחודית.

כאן עולה בכל חשיבותה הנקודה המרכזית המכבידה על נוה שלום, כמו גם על המדינה כולה, להתמודד באופן יעיל עם הסוגיה הלאומית - הבריחה מהתמודדות רצינית עם השאלות שמעלה הסכסוך האלים בין ישראל והפלסטינים ועם החזון האפשרי של ניהולו או פתרונו. מובן שמערכת החינוך של ישראל, ככזו, אינה צריכה לנקוט עמדה בשאלה הפוליטית המרכזית של שתי מדינות לאום או מדינה אחת בין הים לנהר. יחד עם זאת, אי-אפשר לגשת לשאלות הללו כאילו לא קיים הסכסוך וכאילו לא קיימת אי-הסימטריה בגורלם של יהודים וערבים באזור. בנושא זה אין למדינה או למערכת פתרון ולא יכול להיות לה פתרון, אבל צריך להודות בהיעדר פתרון ובקושי שהדבר מעמיד בפני מערכת החינוך.<sup>82</sup>

בהיעדר פתרון עתידי לסכסוך בין יהודים ופלסטינים, לגיטימי מצד מדינת ישראל להמשיך ולקבוע שישראל היא "המדינה היהודית" שבהחלטת החלוקה של האו"ם - זאת אומרת המדינה שבה מממשים יהודים את זכותם להגדרה עצמית. כך אכן נעשה בסעיף מטרות החינוך. מבחינת מערכת החינוך, על כל זרמיה, חזון זה הוא נתון שיש לכבד אותו. יחד עם זאת, ישראל מגדירה עצמה גם כמדינה דמוקרטית, זאת אומרת מדינה שבה יש חירות לאזרחים, בדרכים חוקיות, לשנות הסדרים יסודיים במדינה בצורה שתשקף את תפיסות הטוב והצדק שלהם.

בכל דמוקרטיה מתעוררת השאלה איך נחנך בני קבוצה או מעמד שהשיטה נראית מוטת נגדם מפני שיש להם תת-ייצוג כרוני במערכת הפוליטית. התשובה הדמוקרטית הקלאסית לשאלה זו היא שקבוצות כאלה יכולות להיאבק ולתבוע מן המדינה הגנה על **זכויותיהן**, אבל אין להן זכות לתבוע מן המדינה לקבל את תפיסתן שלהן בנושאים של אופי המדינה והסדרה, גם אם הם פוגעים באינטרסים שלהן. לפי תשובה זו, שאלת מפתח היא מה נופל בגדר זכויות של פרטים ושל קבוצות ומה נוגע רק לאינטרסים שלהם. בתוך מסגרת המדינה, המערכת הפוליטית ובתני המשפט הם שנותנים את התשובה המוסמכת על שאלות הללו. מערכת החינוך הציבורי במדינה (להבדיל ממסגרות אידיאולוגיות לא ממלכתיות) חייבת לחנך את התלמידים לקבל תשובות כאלה כמחייבות, גם כאשר היא מסבירה שגם תשובות מחייבות אפשר לבקר וגם אותן אפשר לנסות לשנות אם הן אינן נתפסות כצודקות או כראויות.

<sup>82</sup> יש מידה שונה של הכרה בעובדה זו בספרים העוסקים בנושא. אבו נימר, למשל, מציין שמפגשים בין יהודים וערבים מחוץ למסגרת בתי הספר אינם מבטאים את עוצמת הסכסוך ולכן אין הם אמינים. נקודה זו מרכזית גם בדיון של הכותבים אצל חלבי (חלבי, 2000). יחד עם זאת, כמה מן הכותבים הערבים העוסקים בהמלצות לחינוך אינם מוכנים להתעמת עם הקושי ומציגים את העמדה הישראלית כנובעת משימוש לרעה בטיעוני ביטחון בהקשר שלכאורה אין בו מאפיינים אמיתיים של קונפליקט. כך אצל אלהאג' העוסק אמנם בהשלכות לחינוך בעידן של שלום, אבל אינו מתייחס למצב שבו שלום כזה עדיין לא הושג (אלהאג', 1998). וכך אצל אבו עסבא שמבקש אוטונומיה מלאה למערכת החינוך הערבי, אך אינו מטפל בסוגיה של הדרך להבטיח שתכני החינוך במגזר הערבי לא יהיו כאלה שיעודדו תלמידים לראות את מדינתם כגורם מדכא ומפלה (אבו-עסבא, 1997). עמדת וועדת המעקב בנוגע למטרות החינוך הערבי, כפי שהוגשה לוועדת דברת, ממשיכה באותו כיוון. מדובר בה באופן נייטרלי על זהות פלסטינית ועל אחוות עמים. אין במטרות האלה כל התייחסות לאופן בו תונחל לנוער הפלסטיני בישראל המציאות המדינית בה הוא חי.

במלים אחרות, חלק ניכר מן הבעיות המרכזיות של הסכסוך היהודי-ערבי כרגע הן בעיות של סכסוך הנוגע לעצם הלגיטימיות של מדינת ישראל. חשוב להכיר בעובדה זו וגם בעובדה שלא ניתן לטפל בהן באופן מלא במסגרת מערכת החינוך הממלכתי של המדינה. אבל היעדר הפתרון אינו יכול להצדיק התעלמות מן הסכסוך, שכן אז הגישה אל השאלות אינה אמינה ואינה מציאותית. גם מי שרוצה בכל לבו שהסכסוך יסתיים ושתהיה בישראל אפשרות לדו-קיום יציב בין יהודים וערבים אינו יכול להתעלם מן העובדה שמצב זה עדיין לא הושג. מערכת חינוך אמינה צריכה לתרום להשגתו, וזאת על ידי הכרה בקיומו ובמרכיביו המרכזיים ותוך כדי עידוד אותן גישות יסודיות העשויות לשפר את הסיכוי שהקהילות יוכלו לעשות שימוש במסגרת המדינית על מנת ליישב את המתחים ביניהן.

המפעל שהוקם בבית הספר נוה שלום/ואחת-אל-סלאם מרשים, קשה וחשוב. שמחנו לצפות בו, ואנחנו מקווים שמאמר זה יסייע הן לעוסקים במלאכה בית הספר והן לאלה הבוחנים השלכות אפשריות של הניסוי הזה למערכת החינוך ולחברה הישראלית בכללותן.

\* פרופ' רות גביזון מכהנת כראש הקתדרה ע"ש חיים ה' כהן לזכויות האדם, הפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית בירושלים.

## מקורות

אבו עסבה, ח. 1997. *מערכת החינוך הערבית בישראל. מצב קיים וחלופות ארגוניות אפשרויות*. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

אלחאג', מ. 1998. "חינוך לרב-תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום", בתוך: מאוטנר, מ. שגיא, א. ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית - ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי*. תל-אביב: הוצאת רמות, 703.

אלחאג', מ. 1996. *מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ. 1996. *חינוך בקרב הערבים בישראל. שליטה ושינוי חברתי*. ירושלים: מאגנס.

אלחאג', מ. 2002. "תכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר ערבים בישראל: אתנוצטריות מול רב-תרבותיות נשלטת". בתוך: בן-עמוס, א. (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי*. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.

**בלנק ישי**, 2004. "ממלכתיות מבוזרת: שלטון מקומי, היפרדות ואי שוויון בחינוך הציבורי". **עיוני משפט כח(2): 416-347**

**בר וברגל (???)**. 1995. לחיות את הקונפליקט... **להשלים שמות פרטיים, כותרת מלאה, הוצאה ומקום הוצאה!!!**

ברונר, ז'. ופלד, י. 1998. "על אוטונומיה, יכולות ודמוקרטיה: ביקורת הרב-תרבותיות הליברלית", בתוך: מאוטנר, מ. ואחי' (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי*. תל-אביב: הוצאת רמות, 107.

בר שלום יהודה, 2004, *אידיאה של תיקון*

גבזון, ר. 1999. האם שוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך הממלכתי ביפו. נייר עמדה, המרכז לחקר החברה הערבית, בית ברל.

גבזון, ר. ושוורץ, א. 2001. "הפרדה בדיוור כמרכיב באפליה: הניסיון האמריקני", **עיני משפט**, כה עמ' 73

דו"ח הוועדה למעמד הילד – "דו"ח ועדת רוטלוי", הארץ, 18 בספטמבר 2003.

חלבי, ר. (עורך) 2000. דיאלוג בין זהויות. מפגשי ערבים ויהודים בנוה שלום. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ללמוד את הנרטיב של האחר, 2004.

מרגלית א' והלברטל מ', 1998, ליברליזם והזכות לתרבות בתוך: מאוטנר, מ. ואח' (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי. תל-אביב: הוצאת רמות,

נווה, א. יוגב, א. 2002. היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. תל-אביב: הוצאת בבל.

סמוחה, ס. דמוקרטיה אתנית כאב טיפוס, סוציולוגיה ישראלית, **להשלים**

פלד, י., זרים באוטופיה, תיאוריה וביקורת 3 **להשלים**

רבין, י. 2002. הזכות לחינוך. שריגים ליאון: הוצאת נבו.

תמיר, י. 1998. "שני מושגים של רב-תרבותיות", בתוך: מאוטנר, מ. ואח' (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי. תל-אביב: הוצאת רמות, 79.

**עיתונות:**

**התפכחות, מוסף הארץ 28.7.2000**

Abu-Nimer, M. 1999. *Dialogue, Conflict, Resolution and Change*. N.Y: Suny

Bekerman, Z. (2002). Can Education contribute to coexistence and reconciliation? Religious and national ceremonies in bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8 (3), 259-276.

A Community of Moral : Oasis of Peace" .1995. G,Feuerverger Education in Israel," *Journal of Moral Education*, 24, pp.113-141.

Feuerverger, G. 2001. *Oasis of dreams : Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*. New York: Routledge/Falmer.

Gensee, F.1987. *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Massachusetts.

- Hochschild, J. and Scovronick, N. 2003. *The American Dream and the Public Schools*. New York: Oxford University Press.
- Horowitz, D. 1985. *Ethnic Groups in Conflict*. University of California Press.
- Mazawi, A. 1994. "Palestian Arabs in Israel: Educational Expansion, Social Mobility and Political Control," *Compare*, 24 (3), pp. 277-284.
- Parekh, B. 1999. "Balancing Unity and Diversity in Multicultural Societies." In Avnon, D. and de-Shalit, A. (eds.), *Liberalism and Its Practice*. Routledge, London, p. 109.
- Patterson, J. T. 2001. *Brown v. Board of Education: A Civil Rights Milestone and Its Troubled Legacy*. **Oxford?????**
- Shafir G. and Peled Y. (2002) *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship*, Cambridge UP
- Spolsky, B. and Shohamy, E. 1999. *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. **Cornwell. G.B. Rowley, Mass.????**
- Smootha, S. and Hanf T. 1992. "The Diverse Mode of Conflict Regulation in Deeply Divided Societies," *International Journal of Comparative sociology*, 33(1-2), p. 26.