



על נציונליזם, פלורליזם, וחקירה פעילה של מחנכים את זהותנו

שושנה גוטסמן¹

Heartbeat | מקהלת הנוער ימק"א, ירושלים

מסה זו, שנכתבה בעקבות ניסיון אישי, מתמקדת באתגרים ובאפשרויות שבארגונים שעוסקים בחינוך דרך מפגש דיאלוגי-מוזיקלי בישראל/פלסטין באמצעות פעילות מוזיקלית ["musicking" – הערת המתרגם] (Small, 1995) ותכניות דיאלוגיות לחקור, להטיל ספק ולהרהר במטרתם ותפקידם של הימים הלאומיים הישראליים והפלסטיניים, סמנים שבונים זהויות אינדיווידואליות וקולקטיביות שנמצאות אחת כלפי השנייה בדיסוננס בלתי-ניתן לגישור. על ידי כניסה למרחב הפגיע הזה, אנו כמחנכים איננו פטורים מן החיפוש הפנימי והביקורתי אחר הבנת העצמי והקהילה במהלך הלימוד ובניית התכניות החינוכיות. באמצעות חקירת "לב לבה של השליחות החינוכית" (Palmer, 2010, p.50) החל משורשיה בשאלה "כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים" ו-"על מה אנו מסתמכים על מנת לקרוא לידע שלנו אמת", אנחנו יכולים יחד לחשוף, באמצעות פעילות מוזיקלית, מציאויות מן העבר, ובד-בבד ליצור מרחבים חדשים של אפשרות (hooks, 1994) בחתירה לעבר שוויון ואיכות בחינוך ["(e)quality of education" – הערת המתרגם].

מילות מפתח: חינוך ביקורתי | חינוך מוזיקלי | טרנספורמציה של קונפליקט | נציונליזם | זהות²

הפחדים האישיים שתלמידים ומורים מביאים איתם לכיתה ניזונים מן העובדה ששורשי החינוך שקועים עמוק בקרקע עשירה בפחד. בשמה של הקרקע אליה אני מתכוונת אנו נוקטים אך לעתים רחוקות: זהו המודוס הדומיננטי של ידיעה, מודוס שמקודם בכזו יהירות, שקשה לראות את הפחד שמאחוריו – עד

¹ ניתן ליצור קשר עם שושנה גוטסמן בכתובת shoshibee@gmail.com
² Liberatory Education | Music Education | Conflict Transformation | Nationalism | Identity . המתרגם

שנוכרים שיהירות נוטה לחפות על פחד. מודוס של ידיעה הוא תוצר של התשובות שאנו נותנים לשתי שאלות שבלבה של השליחות החינוכית: כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים? ועל מה אנו מסתמכים על מנת לקרוא לידע שלנו אמת? התשובה שלנו עשויה להיות מובלעת ברובה, או אפילו לא מודעת, אבל היא מועברת ללא הפסק באופן שבו אנו מלמדים ולומדים. - Parker Palmer (2010, p. 50)

באמצעות הפעולה הפשוטה של שאילת "כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים?" ו"על מה אנו מסתמכים על מנת לקרוא לידע שלנו אמת?" פלמר מאתגר באופן רדיקלי ומעורר מחשבה את המבנה ההיררכי שנכפה על מחנכים ומשוכפל על ידם, לפיו עליהם להיות כל יודעים מעל לכל ספק. על ידי בחינת מבנהו של הדחף הזה והאופן שבו הוא מתקשר לסטיגמות אישיות המבוססות על תפיסה עצמית ופחד מכניסה למרחב פגיע לעיני תלמידינו ועמיתינו, אנו חוקרים את "לבה של השליחות החינוכית" (Palmer, 2010, p. 50) ביסודותיה. בנימה אישית, כמחנכת, כאשר נתקלתי בלא-נודע החינוכי ובספק העצמי, הגיגיו של פלמר טיפחו בי את היכולת לקבל את אי הידיעה, ובה בעת לשאוף באופן ביקורתי לאו דווקא לתשובות, אלא לשאלות טובות יותר. וזו, בהשראת כתביו של פלמר, היא נקודת הזינוק שלנו לתוך החקירה הנוכחית.

מה שפלמר מתאר הוא שריד של החינוך המסורתי, בו המורה הוא כל-יודע והתלמיד הוא כלי קיבול ריק שממתין לכך שהמורה שלו ימלא אותו בידע (Dewey, 2007; Freire, 1970). עם זאת, אני מאמינה שה"צורך" של המחנך להיות צודק תמיד ומעל לכל ספק בכל מובן של ידע והבנה, לא זו בלבד שמשחק את טבעה הדיאלוגי של הלמידה האופקית (Freire, 1970), שהיא למידה עם התלמידים ומהם, ובכך מקדם בתוך הלמידה היררכיה שמחדשת את מערכות הדיכוי הקיימות בחברה, אלא גם חוסם את הצורך הטורנספורמטיבי כל-כך בהתבוננות פנימית של המורה, כדי להטיל בעצמו או בעצמה ספק וכדי לבחון את עצמו/ה. ביצירת מרחב חינוכי ביקורתי (1994) כפי שמתארת בל הוקס³, אין המחנכים פטורים מן החיפוש הפנימי והביקורתי אחר הבנת העצמי והקהילה, אלא דווקא נקראים למקום הזה בחיפוש אחר שוויון ואיכות בחינוך.

דבריו של פלמר תקפים מעבר להקשר הכללי של ההוראה, גם לקונטקסט מאוד ספציפי: הדקונסטרוקציה, הבחינה מחדש והלמידה מחדש של תפקיד הלאומיות והזהות בחיינו ובחינוך, לא רק כמקום של למידה, אלא כמרחב בו ניתן ללמוד כיצד לחיות. ניתן לטעון כי חינוך מוזיקלי נכלל פה גם הוא. אחרי הכול, חינוך מוזיקלי

³ בל הוקס (bell hooks) הוא שם העט של גלוריה ג'ין ווטקינס – סופרת, פמיניסטית ופעילה חברתית. היא מתעקשת ששם העט שלה ייכתב כולו באותיות קטנות (bell hooks). (ללא תאריך). מתוך ויקיפדיה. גישה ב- 1.10.2016, מהכתובת: https://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks#cite_note-pen-name-1

אינו מסתכם בלימוד כיצד לנגן בכלי נגינה וכיצד לקרוא תווים, אלא כולל גם ביטוי של זהותנו העמוקה ביותר, באופן אישי וקולקטיבי, בעודנו חוקרים כיצד אנו מפרשים את יצירתיותם של אחרים. כשאנו נכנסים לעולם היצירה במרחבים מוזיקליים, מחנכים מוכרחים להתייחס לשאלות של תוכן, מבנה ופדגוגיה. כשאנו בונים מרחבי למידה במוזיקה, עלינו לכלול "ענווה בנוגע לנקודת המבט האישית שלנו וליכולתנו להאזין לנקודות מבט של אחרים" (Allsup & Shieh, 2012), החל בסוג המוזיקה שנכנס למרחב הזה וכלה במציאויות ובמסורות המוזיקליות של תלמידינו. ה"ערנות גבוהה" הנדרשת לפי דבריה של מקסין גרין (Maxine Greene, 1995) מאפשרת למחנכים במרחבים מוזיקליים להטיל יחד עם תלמידיהם ספק במה שנחשב מעל לכל ספק, לדמיין מחדש מה שנחשב קבוע, "להימלט מן השיתוק של הפחד ולהיכנס למצב של חסד שבו המפגש עם האחרות לא יאיים עלינו, אלא יעשיר את פועלנו ואת חיינו" (Parker, 2010, p. 57).

הרהור בשני ימים לאומיים בארץ אחת

באביב שעבר ניסו שני ארגוני החינוך הדיאלוגי-מוזיקלי⁴ עמם אני עובדת, לשאול יחד עם המוזיקאים והזמרים הצעירים שלנו מהי מטרתם ומקומם של הימים הלאומיים הישראליים והפלסטיניים בחברה, אילו אירועים טראומטיים היוו את הדחף ליצירת הימים הלאומיים הללו, וכיצד ומדוע בונים מועדים אלה זהויות אישיות וקולקטיביות שעומדות זו מול זו בדיסוננס בלתי פתיר. מאורעות ומועדים אלה כוללים את השואה ואת יום הזיכרון לה (והקשר שלו ליום הזיכרון – של יהודי ישראל – וליום העצמאות הישראלי), ואת הנכבה ויום הנכבה – יום האסון של הפלסטינים (והקשר שלו ליום האדמה – יום אל-ארד, וליום הנסיגה – יום אל-נכסה). לפני שיישמנו את התכנית, נדרשנו, עמיתיי ואני, לבחון ראשית את השאלות הללו בעצמנו, ולשאול את עצמנו מהו תפקידנו כמחנכים, ואילו דעות מוקדמות אנו מביאים אתנו כשאנו חוקרים את הנושאים האלה, בינינו ומול תלמידינו. למעשה, נדרשנו לשאול את עצמנו תחילה "כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים?" ו"על מה אנו מסתמכים על מנת לקרוא לידע שלנו אמת?"

ימים לאומיים ישראלים ופלסטיניים מעוררים את הזיכרון והטראומה האישיים והקולקטיביים בדרכים שונות בקרב ישראלים ופלסטינים כאחד. כל עם נוטה ללמוד על המאורעות שהובילו למיסודם של ימים אלה דרך רפרודוקציה חברתית או דרך מערכת החינוך, מבלי ללמוד, או לעתים אף לשמוע, על ההיסטוריה של "האחר". מלבד בתי הספר הדו-לאומיים ודו-לשוניים הספורים הקיימים בישראל, דוגמת בתי הספר שליד

⁴Heartbeat (heartbeat.fm/) יוצר מרחבים והזדמנויות עבור נגנים צעירים פלסטינים, פלסטינים-ישראלים, וישראלים, לבניית מודעות ביקורתית, כבוד, ואמון תוך כדי שימוש בכלים יצירתיים בלתי אלימים להבעה עצמית ושינוי חברתי. מקהלת הנוער של ימק"א בירושלים (ymca.jerusalem youthchorus.org) מהווה תכנית המשלבת מקהלה ודיאלוג, ומיועדת לתלמידי תיכון ישראלים ופלסטינים ממזרח ירושלים וממערבה, ומספקת מרחב שבו יכולים הצעירים להתקרב דרך שירה ודיאלוג.

ביד⁵ וגן הילדים האנתרופוסופיעין בוסתן⁶, מערכת החינוך הישראלית מפרידה לגמרי בין יהודים ישראלים ופלסטינים-ישראלים, שלא לדבר על ההפרדה הגמורה בין יהודים ישראלים ופלסטינים ישראלים מפלסטינים במזרח ירושלים, בגדה המערבית ובעזה (Shuttleworth, 2014; Kalinski, 2016; Black, 2014). מה שנוצר הוא מצב שבו מרבית בני הנוער הישראליים והפלסטיניים אינם לומדים זה אודות ההיסטוריה הטרגית של זה, על אף שהשתיים משורגות זו בזו, ולכן אינם מסוגלים לגלות אמפתיה כלפי האסון הגדול ביותר של "האחר" (Zaveloff, 2013). שורשיהן של כל אחת מן התופעות הללו נעוצים עמוק בשתי החברות, וניזונים מפחד, מאי-צדק מערכתי, מאלימות תרבותית (Galtung, 1990), מתרבות של שתיקה (Freire, 1970), ממיליטריזם וכמובן, מלאומיות. נוסף על כך, הטלת ספק או חשיבה ביקורתית סביב הימים האלה באופן כללי נתפסים כמעשים זרים הודות לפחד, להכחשה ולהיעדר התמיכה.

אתגרים בהתמודדות עם קונפליקט בין קבוצות במערכת החינוך

מנקודת מבט חינוכית, כיצד יכולים מורים, שנאבקים בלאו הכי על תמיכה נוספת ממשרד החינוך הישראלי⁷ (Kashti, 2004), להיות מוכנים ללמד את ההיסטוריה של "האחר" מבלי לעבור השתלמות בנושא הזה, הקשה כל-כך? אם לקחת עוד צעד אחד לאחור, האם המורים הישראליים והפלסטיניים, כיחידים, מכירים בעדשה הכפולה של ההיסטוריה? האם היו להם הזמן והתמיכה להעלות תהיות לגבי תפקידם של הימים הלאומיים בגיבוש ובגיבוש-מחדש של זהותנו האישית והקולקטיבית? האם הייתה להם ההזדמנות לתהות: אם מדינה משתמשת בלאומיות כדי לכונן זהות, האם יכולות שתי לאומיות להתקיים באותו מרחב באופן שוויוני, בייחוד כשהן כבר חולקות את אותה הארץ?

⁵ יד ביד: מרכז לחינוך יהודי-ערבי בישראל, מפעיל שישה בתי ספר דו-לשוניים, דו-לאומיים, בירושלים, בגליל, בוואדי ערה, ביפו, בחיפה ובטירה-כפר סבא, וחותר לבניית חברה משותפת ומכילה בישראל. הארגון מוכר על-ידי משרד החינוך. (<https://www.handinhandk12.org/>)

⁶ עמותת מעיין בבוסתן: חינוך ערבי יהודי מפעילה גן ילדים אנתרופוסופי, דו-לשוני, רב-תרבותי, וכיתות א' ו-ב' בגליל התחתון. גן הילדים מוכר אף הוא על ידי משרד החינוך, אך הארגון נתקל בקשיים בקבלת הכרה עבור כיתות היסודי. (Kashti, 2013). (www.ein-bustan.org/)

⁷ חשוב להכיר בכך שתחת משרד החינוך הישראלי, מחולקים בתי הספר למערכות חינוך שונות בהתאם לדת ולקבוצה אתנית. במקרים מסוימים שונות תכניות הלימוד זו מזו, ובמקרים אחרים הן דומות. (Dattel, 2014)

על פי המחקר החינוכי-אנתרופולוגי *תמונת מחיי בית הספר* (Yaron & Harpaz, 2014), העוסק בבתי ספר ישראלים יהודיים, חילוניים וממלכתיים, עליו נכתבה כתבה בעיתון הארץ באוגוסט 2014, מציין מנהל בית ספר, במסגרת ראיון בנושא השנאה האתנית בתרבות הבית-ספרית והמורכבות שבהתמודדות עם בעיה זו:

"לא קיים דיון סביב נושא הגזענות בבית הספר, וכנראה גם לא יהיה," מודה המנהל. "אנחנו לא ערוכים לתהליך העמוק וארוך הטווח שנדרש לזה. למרות שאני מודע לבעיה, היא רחוקה מלהיות מטופלת. היא נובעת בראש ובראשונה בבית, בקהילה ובחברה, וקשה לנו להתמודד אתה. צריך לזכור שעוד סיבה שקשה להתמודד עם הבעיה היא שהיא קיימת גם בקרב המורים. נושאים כגון "כבוד האדם" או "הומניזם" נחשבים בכל אופן שמאלניים, וכל מי שמתייחס אליהם נחשב מוקצה מחמת מיאוס.

נוסף על כך, מעלה ירון, אחד ממחברי הספר, את השאלה מהו תפקידה של מערכת החינוך בטיפול בסוגיה הזו, והאם היא מסוגלת או אף מעוניינת לעשות כן. אור קשתי, מחבר הכתבה, כותב:

לא יכולתי להניח את הספר מהיד, בייחוד עכשיו [במהלך מבצע עופרת יצוקה], בעקבות הגילויים הבוטים של גזענות ושנאת האחר שנחשפו ברחבי המדינה בחודש האחרון. אולי "נחשפו" אינה המילה הנכונה, שכן היא מרמזת על הפתעה נוכח עצמת התופעה. אבל תיאוריו של ירון את המראות שראה בבית הספר מראים ששנאה כזו מהווה אלמנט בסיסי ויומיומי בקרב בני נוער, מרכיב עיקרי של זהותם. ירון מציג את השנאה ללא משקפיים ורודים או כל ניסיון להציגה כסממן של "אחדות" חברתית. מה שחזה הייתה שנאה בלתי מסוננת. מסקנה אחת שעולה מן הטקסט היא כמה מעט מסוגלת – או רוצה – מערכת החינוך להתמודד עם בעיית הגזענות.

לא כל המחנכים אדישים, וחלקם אף אפקטיביים. קיימים, כמובן, מורים ואחרים בתחום החינוך שנוקטים בגישה אחרת, שמעזים לנסות להתעמת עם המערכת. אבל הם מיעוט. ההיגיון הפנימי של המערכת פועל אחרת.

בתי ספר פלסטיניים בגדה המערבית ובחלקים ממזרח ירושלים, ברשות משרד החינוך הפלסטיני, סובלים גם הם ממגוון רחב של בעיות, שקודמות לאפשרות לרדת לשורש הסכסוך הישראלי-פלסטיני בבתי הספר. אלה כוללות את שכר המורים הנמוך, שמאלץ אותם לעבוד בעבודה שניה כדי לשרוד, מה שמונע מן המורים להתכונן ולתמוך בתלמידים מחוץ לשעות הלימודים, סביבה של אלימות בלתי פוסקת, ייאושן של משפחות פלסטיניות שחיות עד עצם היום הזה במחנות פליטים, ואת הכיבוש (Khalife', 2016). ניתן לראות בדוגמאות

הללו את טיבם המעגלי של סכסוכים בין-קבוצתיים, אותם מזינה ומשמרת מערכת החינוך, במודע ושלא במודע, ובהם "החינוך מהווה חלק מהבעיה ולא מהפתרון, מכיוון שהוא משמש לפילוג וליצירת אנטגוניזם בין הקבוצות, במכוון ושלא במכוון" (Bush & Saltarelli, 2000, p.33). האם אנחנו, כמחנכים, במיוחד כאשר אנו מלמדים במסגרת של סכסוך בין-קבוצתי, באמת חופשיים אי פעם מן הטראומה האישית והקולקטיבית שלנו, בשעה שאנו בונים תכנית לימוד, וכאשר אנו מלמדים? לאילו הישגים יכולים מורים להגיע בהתמודדות עם הנושאים הקשים האלה, ללא תמיכתה הרחבה יותר של מערכת החינוך, וכאשר החינוך הנפרד לקבוצות השונות מבטיח אי-שוויון, נחיתות, ודעות קדומות, כפי שטוענים בוש וסלטרלי.

קבלת עמדתו הפגיעה וזהותו הלאומית של המחנך

זוהי עובדה, שברגע מסוים, כשאנו רחוקים כל כך מארצנו... אנו נתקפים פחד עמום, וכמיהה אינסטינקטיבית לשוב למחסה הרגלינו הישנים... ברגע הזה, אנו קודחים, אך גם חשופים, כך שהמגע הקל ביותר מרעיד אותנו עד לשד עצמותינו. אנו פוגשים במטח של אור, ושם נמצא הנצח. – Albert Camus (1963, p. 13-14)

במקרה של התכניות החינוכיות הבלתי פורמליות איתן אני עובדת, המחנכים זוכים לרוב ליותר הזדמנויות, מרחב ותמיכה, המאפשרים להם לשאול את השאלות הקשות הללו ולהתחבט בהן. אחרי הכול, זוהי מהות העבודה שאנו עושים עם נגנים וזמרים ישראליים ופלסטיניים צעירים. עם זאת, אין בשלב הזה "מתווה" שמבעדו ניתן לגשת לסוגיות האלה, אפילו בינינו לבין עצמנו. כמי שעוסקת מזה שנים רבות בתחום זה של פעילות מוזיקלית וקידום השלום, כמו גם בחינוך לזכויות אדם, ברור שהחתך הבין-דיסיפלינרי הזה עודו צעיר מאוד, וודאי שהמאבק התקציבי הבלתי פוסק של הארגונים משפיע על יכולתם לבחור במה להתמקד והיכן להשקיע מאמץ (Braunhold, 2016). אם להתנסח בפשטות, כמות המשאבים והמחקר החינוכיים, שיכולים היו, בתיאוריה, לתמוך בתכניות האלה, היא מינימלית. נוסף על כך, כמות הפירוד, תדירותה של "תכנית הלימוד הנסתרת" (Freire, 1970) התומכת בסטטוס קוו הדכאני והבלתי-שוויוני, ונטייתן של תכניות לא לכלול עדשה ביקורתית או גישה ביקורתית לנושאים האלה, הן הנורמה, מה שמדגיש עוד יותר באיזה עומק נטועים המבנים המערכתיים של הקונפליקט והאי-צדק בחברה (Gooding, 2016; Lazarus, 2015). כמחנכים למוזיקה ומנחים המשתמשים במוזיקה ככלי טרנספורמטיבי שניתן לראות, לשמוע, ליצור יחד, וללמוד אתו

וממנו, עלינו להיות מודעים במיוחד לסכנות הניכוס התרבותי והנורמליזציה (Silver, 2014), ולעצמתן של דינמיקות הכוח במהלך פעילות מוזיקלית (Small, 1995) ושיתופי פעולה.

במהלך השעות המרובות והמייגעות של מפגשי הכנת התכנית, מצאתי את עצמי במאבק פנימי יחד עם עמיתיי הנהדרים. כיצד אנו יכולים להטיל אור על מצבים שונים של מתח בחינוך בנושאי לאומיות, פריבילגיה, שליטה וזהות, ועם זאת ליצור "מקומות של אפשרות" (hooks, 1994) כדי לפרוץ את הדואליות של "האבחנה בין מדכא למדוכא" (Freire, 1970), "פעולת האחרות" ו"הם או אנחנו"? ומכיוון ששתי התכניות עושות שימוש במוזיקה ככלי לפעילות חברתית, איזה תפקיד יכולה המוזיקה או הפעילות המוזיקלית (Small, 1995) לשחק לאורך מסע טרנספורמטיבי זה? כנקודת מוצא, התחלנו לחשוב על האפשרות של דו-לאומיות ישראלית-פלסטינית דרך ספרם המשותף של באשיר באשיר ועמוס גולדברג, *השואה והנכבה: זיכרון, זהות לאומית ושותפות יהודית-ערבית*. הספר חוקר כיצד החברה היהודית והחברה הערבית קשורות זו בזו יותר מאי פעם, אם גם באופן לא שוויוני, וכיצד עדות הדדית ולמידה הדדית אודות המאורעות הטראומטיים ובוני הזהות של שני העמים, השואה והנכבה, יכולות להפר את חוסר השוויון הנוכחי, את ההפרדה, הכיבוש והקונפליקט. הם קוראים באופן נואש ל"אוצר מילים מוסרי ופוליטי חדש" (הרצאה, 27.03.2016) כדי להבין את מה שמתרחש כבר 20 שנה בישראל/פלסטין ולאור המנטליות השלטת כיום, והעובדות בשטח, בנוגע לאפשרות החזרה למציאות של 1948⁸ במקום 1967⁹. על מנת ללמוד ולאמץ את השפה החדשה הזו, מוכרחים ישראלים ופלסטינים כאחד לא רק להכיר בשואה ובנכבה, מאורעותיו הקטסטרופליים ביותר של "האחר", וללמוד עליהם, אלא לעשות זאת באמצעות תהליך עמוק של יצירת שוויון. המסע החינוכי הזה, של הגדרה-מחדש של הזהות והתודעה הלאומית, עשוי לאפשר תובנות חדשות לגבי דו-לאומיות ישראלית-פלסטינית, מה שיוכל להוביל לחתירה לחברה משותפת ושוויונית. מבעד למסגרת הזאת, אנחנו מתחילים לשאול איך לגלות, לפענח וללמוד מחדש כיצד להבין ימי זיכרון לאומיים בצורה אחרת במסגרת הנרטיבים הישראלי והפלסטיני. למעשה, אנחנו שואלים את עצמנו "כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים?" ו"על מה אנו מסתמכים על מנת לקרוא לידע שלנו אמת?"

מחנכים שבוחנים את הנושאים הללו נאלצים לעתים קרובות לשלם, בנוסף, מחיר רגשי, מכיוון שאיננו נפרדים מן הפגיעות שלנו ביחס לדיון סביב הנושאים האלה והוראתם. אחרי הכול, כמו התלמידים שלנו, גם

⁸ "מדינה אחת לשני עמים" היא גישה דיפלומטית מדינית ליישוב הסכסוך הישראלי-פלסטיני באמצעות הקמת מדינה אוניטרית או פדרלית, או קונפדרציה ישראלית-פלסטינית במקומן הנוכחי של מדינת ישראל, הגדה המערבית, ואולי גם עזה (Beauchamp, 2015)

⁹ "שתי מדינות לשני עמים" היא גישה דיפלומטית מדינית ליישוב הסכסוך הישראלי-פלסטיני באמצעות הקמת שתי מדינות עצמאיות, ישראל ופלסטין, בהתבסס על גבולות הקו הירוק של שנת 1967, בתוספת חילופי שטחים שייקחו בחשבון את גושי ההתנחלות (Beauchamp, 2015).

לנו יש את הזיכרון והטראומה הקולקטיביות שלנו, שמרכיבים את חוטי הזהות שלנו בתוך הקונפליקט הישראלי-פלסטיני עצמו. כיצד עלינו, בתור אנשי חינוך, להתמודד עם פגיעות לעיני התלמידים שלנו? האם הוגן לחלוק את המרחב הפגיע הזה עם התלמידים? בתוך הנרטיב שלי, המאבק האישי שעברתי במהלך התקופה הזו של תכנון חינוכי ויישום הרגיש כבד מן הרגיל. אבי נולד באזור חיפה ב-1956, ואני נכדה לשני ניצולי שואה. ביום שבו ביקרתי במוזיאון לוחמי הגטאות, יחד עם אחד מעמיתיי, על מנת להחליט אילו תערוכות עשויות להתאים לתלמידים שלנו, נאלצתי להתמודד עם אחד המקומות השנואים עליי ביותר: מוזיאוני שואה. באחת התערוכות הוצגו לראווה מדים נאציים, מסודרים כך שידמה כאילו עומד שם בן אנוש. ניגשתי לזוגית בחשש, הבטתי פנימה, ומיד הבחנתי בגולגולת מתכת בקדמת כובע השרד, ולטבעת תואמת בוויטרינה הבאה, הנושאת את אותה הגולגולת. באותם רגעים הרגשתי מזועזעת וחולה, רגשית וגופנית. אין מילים לתאר את הכאב שהרגשתי. כיצד אוכל לשלוט ברגשותיי ובתחושותיי במהלך הביקור האמתי עם התלמידים, ובה בעת להציע להם תמיכה?

גם הביקור בכפרים פלסטיניים שתושביהם גורשו ב-1948, כגון ליפתא או לוביה, הביא עמו נטל דומה של ייאוש. במהלך הביקור שלנו בלוביה, היה רגע שבו הבנו שאנו עומדים במרכז בית הקברות של הכפר. בהתחלה בקושי הבחנו בכך, בגלל הצמחים שצמחו פרא בכל האזור במשך יותר מ-68 שנה. במהלך הביקור בכפרים נשטפתי תחושות אשם, בלבול ופחד מפני האסון שעקבותיו ניכרו בבירור במקומות השוממים האלה, שפעם שקקו חיים, ושבוצע על ידי בני עמי. עם זאת, כשמשתתפים בעבודה מן הסוג הזה, הרגשות האלה לא נוגעים רק לך ולהיסטוריה של העם שלך. מה לגבי הכאב של עמיתיי הפלסטיניים, בעמדנו מוקפים ב"עצי הזית בני-האלמוות" (דרוויש, 2013), המתמודדים עם הטרגדיה הלאומית הגדולה ביותר שלהם? כיצד אני, שושנה, הבת היהודייה של אב יליד הארץ, יכולה, כמחנכת, להכיל את המציאויות של שני הנרטיבים? כיצד אני, שושנה, הנכדה לניצולי שואה, יכולה, כמחנכת, להיות חלק מיצירה משותפת של מרחב שבו יוכלו המוזיקאים הצעירים שלי להתעמת עם החלקים הטראומטיים ביותר בזהותם הקולקטיבית בתנאים שלהם, אך עדיין בתחומי המטרה – שוויון, כחלק מהבנה דו-לאומית? כיצד אנו יכולים, עמיתיי ואני, יהודים ישראלים ופלסטיניים, לשפוך אור על סיטואציות שונות של צרימה חינוכית, אפילו בתוכנו אנו, וכיצד אנו כמחנכים יכולים למנוע ממה שאנחנו מניחים שאנחנו יודעים להאפיל על "היכולת לחיבור, עליה מסתמכת הוראה טובה" (Palmer, 2010. P.51).

להכיר בפניה הרבות של ההיסטוריה באמצעות פעילות מוזיקלית

ברנה בראון (Brene Brown, 2010), חוקרת, פרופסור ומספרת סיפורים שמחקרה עוסק בפגיעות, אומץ, אותנטיות ובושה, מתארת פגיעות כ"מקום בו נולדים האושר, היצירתיות, השייכות, האהבה." עם זאת, כשלא נפתחים אל הפגיעות, ורגשות מסוימים מושקעים על מנת להימנע ממנה, מודחקים גם כל שאר הרגשות, כגון אושר, שייכות ואהבה. אלחוש סלקטיבי של רגשות מסוימים בלבד איננו אופציה. במילים אחרות, כמחנכים שצוללים עמוק לתוך נושאים קשים וטעונים רגשית, הקשורים לזהותנו ונטיותינו הלאומיות, עלינו לקחת על עצמנו לקבל את הפגיעות שלנו לצד תלמידנו, אם אנחנו מצפים מהם לכך. עלינו לדחוף את עצמנו להרגיש, אחרי שבמשך זמן רב מדי הורגלנו על ידי החברה להקהות את עצמנו לטראומה ולאלימות של "האחר", מה שמהווה למעשה אלימות כלפי עצמנו. מדובר בשתי תבניות של דה-הומניזציה, בין אם כלפי המדכא או המדוכא. במילותיו של פרייר, "דה-הומניזציה, שמכתימה לא רק את אלה שאנושיותם נגזלה, אלא גם (אם כי באופן אחר) את אלה שגזלו אותה, היא עיוות של השליחות לממש באופן מלא יותר את האנושיות שלנו" (Freire, 1970, p.44). גיון פול לדרך (John Paul Lederach, 2005), פילוסוף העוסק בטרנספורמציה של קונפליקטים, שואל בספרו, *הדמיון המוסרי*, "כיצד עלינו להתעלות על התבניות שיוצרות כזה סבל, מבלי להזניח את הביצות הסבוכות בהן שקועות רגלינו?" הוא משיב: "אני מאמין שהתשובה טמונה יותר במאמץ האמנותי מאשר באיזה הישג הנדסי. זהו תהליך שמוכרח להפיח חיים, לתת כנפיים לפלפל, ולצבוע את הקנוס של מה שיכול להיות מבלי לשכוח את מה שהיה" (Lederach, 2005, p. 158). על ידי כניסה לתוך תהליך של פעילות מוזיקלית (Small, 1995) יחד, כצוות ועם המוזיקאים והזמרים הצעירים שלנו, יכולנו לחזות בטרואמה הקולקטיבית שלנו ולאתגר אותה, להתאבל יחד (Berlack, 2004), ובה בעת ליצור יחד תבניות חדשות, מסגרות וקטגוריות של הבנה דו-לאומית בהווה.

מוזיקלית, התגלמו הרעיונות האלה בכמה דרכים וכיוונים שהובילו ליצירה מוזיקלית משותפת ולדיאלוג ביקורתי. מכיוון שפעילות מוזיקלית (Small, 1995) מאפשרת לנו לתקשר רעיונות, סיפורים ורגשות, אפילו ללא שפה משותפת, אנו מפתחים תכניות חינוכיות שיאפשרו למוזיקאים ולזמרים הצעירים שלנו לחוות ברמה האסתטית את הביקור במקומות קשים רגשית, כגון בית לוחמי הגטאות והכפרים ליפתא ולוביה שפנו ב-1948. לדוגמה, באחת הפעילויות ביקשנו מן הזמרים הצעירים שלנו להקליט בפלאפונים שלהם, בדממה מוחלטת, את קולות הכפר לוביה, בינות לתלי האבנים שהיו פעם בתים ולעצים המתנוודדים ברוח, ואחר כך להקשיב להקלטות של כולם במהלך דיון סביב הצלילים – מה הם, אילו צלילים חסרים, ואילו רגשות מעלים הקולות בכל אחד בתוך קבוצת הדיאלוג. אחרי העיבוד המוזיקלי, שאלנו מה תהיה המשמעות של כלילת

אלמנטים קוליים מלוביה ואלמנטים קוליים מהביקור שלנו בלוחמי הגטאות ביום שלפני, לרבות אפילו צלילים שהיו חסרים בשני המקומות. שאלנו במפגשי הדיאלוג שלנו שאלות כגון: מה אפשר ליצור באופן משותף משתי החוויות האלה בהקשר של הזהויות האישיות והלאומיות שלנו? האם עליהן להתקיים באותו המקום, ואם כן, כיצד? איך נשמעת יצירה משותפת בהווה המורכבת מקולות העבר, ומהי משמעותם עבורנו כאשר הם מובאים להווה, כאן ועכשיו, כנוער פלסטיני וישראלי? איך אנחנו יכולים ליצור יחד, כשוויים? שאלות כאלה הובילו לדיונים עמוקים יותר סביב לאומיות, זהות, פלורליזם, שוויון, זיכרון קולקטיבי וטראומה. השירים הקצרים שנכתבו באופן משותף מתוך החוויות האלה היו גולמיים, והכילו אמיתות ומציאויות מרובות בתוך מרחב טרנספורמטיבי אחד. חלק היו מלודיות בלבד, ללא מילים, שנוגנו בלופ, שוב ושוב, עד שהגיעו לשיא, ואז לסיום, אולי ללא שום מטרה מלבד הקיום הרגעי של מרחב משותף של קיום, רגש ורפלקציה. שני שירים נוספים, שנכתבו על ידי שני אנסמבלים שונים במהלך הפגישות בעקבות הביקור הראשוני בשני האתרים הללו כללו בבסיסם כמה רעיונות דומים:

1. "ללא שם"

אני מוקף חום בזרועותיך. יש לי מקום לגור, אבל אני רוצה בית, לכן עליי ללכת...
לחפש אחר מקום שם עצמותיי יוכלו לנוח, מקום שלא אהיה לבד.
לכן עליי ללכת, עליי ללכת...

להביט מחלון מכונית נוסעת.
ללכת בעקבות כוכב... נופל.
ללכת לארץ... יצורי הפרא.
קרוב לעין הסערה.

2. "למצוא את האפור"

מצאנו על מה לעמוד, לחמם זו את זה.
בין השחור ללבן. מחסה מן הרוחות.
מבעד לחלון, נביט בגשם שנופל, אנחנו מוצאים את האפור.

במפגשים האלה, בהם ניהלנו דיון ביקורתי סביב הסיורים שלנו, בד בבד עם רפלקציה בנוגע למציאויות האישיות והקבוצתיות ביחס לנכבה ולשואה, הייתה המוזיקה לעתים קרובות כלי לעיבוד, להתקרבות, ליצירת אחווה, וליצירת הבנה חדשה של זהות ונרטיב. אפשר לתאר העדפה מוזיקלית כ"תג זהות" (Frith, 1981), שמבעדו "אנשים מעצבים ומעצבים מחדש את זהותם" (Gilboa, 2009, p. 8: Hargreaves, Miell, &). על ידי מינוף האסוציאציות האלה ושילובן עם אסוציאציות חדשות שנבנו באמצעות "עשייה וחוויה" (Dewey, 2005) בדמות הפעילות המוזיקלית, זכו זמרים ומוזיקאים צעירים בכלים ובהזדמנות "לחוות מסורות מקומיות ועל-אזוריות באופן לימודי, ולא רק מבעד לחיברות", כדבריו של דייוויד הנסן (David Hansen, p. 300). במילים אחרות, זמרים ומוזיקאים צעירים יכלו לחקור את הידוע, ובנוסף להיפתח אל החדש והבלתי מוכר. עדשת הירושה הקוסמופוליטית הזו (Hansen, 2008) מאפשרת חוויות של פעילות מוזיקלית (Small, 1995) כמרחבים של פרקסיס (Freire, 1970), בהם בניית אמפתיה וחשיבה ביקורתית סוללת את הדרך לשאלות עמוקות עוד יותר וחקירה עצמית של העבר ומציאות ההווה בפלסטין ובישראל.

לאורך התהליך נדרשנו, עמיתיי ואני, לחשוב כיצד ליצור עבור הזמרים והמוזיקאים הצעירים שלנו סביבה לימודית שתיקח בחשבון את חוסר השוויון הקיים. אתרים מסוימים של טראומה וזיכרון קולקטיבי והיסטורי, אלה הקשורים ליהודי ישראל, מוכרים על ידי הקבוצה האתנית הדומיננטית ועל ידי השלטונות, בעוד אתרים אחרים של טראומה וזיכרון קולקטיבי והיסטורי, המקושרים לפלסטינים, הודחקו, הושמשו מחדש, או הוקעו כ"אחר". מבלי להתייחס לחוסר השוויון הסטרוקטורלי היסודי הזה, לא היו הפעילויות שתכננו נוחות הצלחה, ויתר על כן, לא היה זה שוויון ואיכות בחינך. המסע שלנו מבעד לפעילות המוזיקלית (Small, 1995) וליצירה משותפת עזר לנו לראות מעבר לדואליות של הקיים, ולשאול לגבי האפשר.

לשאל בהווה שאלות לעתיד

כשאני מהרהרת עכשיו בחוויה שעברתי, אני מגיעה למסקנה שהשאלות הבאות, שליוו אותי לאורך הדרך, עשויות להוות, בקונטקסט הנכון, מדריך לבחינה-עצמית עבור מחנכים שעוברים גם הם תהליך דומה:

1. מה נדרש בשביל שאני, כמחנך/ת, אתבונן בעצמי במראה ואשאל: "איך הטרגדיה האנושית הגדולה ביותר שעברה על עמי ומשפחתי עושה אותי למי שאני היום, ובאיזה אופן היא משפיעה על הפעולות, הרעיונות, והנפש שלי?"
2. האם הזיכרון הקולקטיבי והטראומה שלי נגמרים בי, או שאני מחיה אותם מחדש, במובלע, בהוראה שלי?
3. אם לאומיות בונה זהות, האם אני, כישראלי/כפלסטיני, יכול אי פעם להיות שווה ל"אחר", ואם כן, באיזה אופן ובאיזה קונטקסט?
4. אם זוהי מטרתי או זכותי לשבור את תבניות החיברות (Hansen, 2010), ו"לכנות בשמו את אי-הצדק" (Allsup, R. & Shieh, E., 2012), כיצד מיתרגם הדבר למערכים החינוכיים שאני בונה ולאינטראקציה שלי עם תלמידיי ועמיתי?
5. למה אני, באופן אישי, זקוק כדי לספק לעצמי תמיכה במילוי "בארות האמפתיה" שלי וביישום דאגה-עצמית במהלך המאבק הרגשי שבחיפוש אחר שוויון, צדק, הכרה, היזכרות, דו-קיום והתנגדות משותפת?

כמובן, אלה לא השאלות היחידות שיש לשאול. לחפש תשובות לשאלות האלה, או אפילו לומר שאין לך תשובה אליהן, היא עבודה הכרחית וכנה, ומהווה, אולי, את הצעד הראשון לאורך הדרך לעבר חינוך טרנספורמטיבי וביקורתי. המחנכת נקראת להתעמת עם האלמנטים הלאומיים ובוני הזהות הגולמיים והמאיימים ביותר בעצמה ולעבד אותם, בתוך מה שאנחנו מכנים בניית שלום, חינוך ופיוס. עם זאת, עלינו להתגבר, כפי שמתאר פאולו פרייר (Paulo Freire), על "ההתבצרות במעגל האמת שלנו" (Freire, 2005, p.39). אולי זהו בדיוק המרחב הפגיע בו עלינו לממש דו-קיום, דרך התנגדות משותפת לחזיתות הדכאניות המונעות שוויון ואיכות בחינוך, החל במבחנים סטנדרטיים ורפורמה חינוכית וכלה ב"חינוך ככלי מלחמה" ו"חינוך נפרד כאמצעי להבטחת אי-שוויון, נחיתות ודעות קדומות" (Bush & Saltarelli, 2000, p. 34). כדי שנוכל לעשות זאת, עלינו כמחנכים לוותר על ה"צורך" לדעת הכול בעודנו מטיפים לתלמידינו שגם עליהם להיות כל-יודעים, מבלי לשאול מהי משמעות הדבר "לדעת". זה רלוונטי למאבק בתוך ישראל ופלסטין לא פחות מאשר לאזורים אחרים של סכסוך, פוסט-קונפליקט ואי-צדק מערכת. אנו, המחנכים, ואני ביניהם, מוטמעים כולנו במציאות הזו של הפרעה, של התנגדות, של אהבה ודאגה, של פגיעות. האם ניקח על עצמנו את האחריות להיכנס למרחב הפגיע הזה של ספק, בהמשך מסע הגילוי שלנו? ההזמנה פתוחה תמיד.

תודות

תודה לך, מיכל לוי, על כל התמיכה והחכמה. לכל המוזיקאים, האמנים והזמרים הצעירים, פלסטינים וישראלים, תודה שהייתם אתם. "כי האהבה היא פעולה של אומץ, לא של פחד, אהבה היא התחייבות לאחרים. לא משנה היכן נמצאים המדוכאים, פעולת האהבה היא התחייבות למאבק שלהם – המאבק לחירות." - Paulo Friere, *Pedagogy of the Oppressed*

על המחברת

שושנה גוטסמן היא פעילה, מחנכת ומוזיקאית שחוקרת ומפתחת מרחבים מוזיקליים כמוקדים למנהיגות צעירה בתחום הטכנספורמציה של קונפליקטים בזירות של אי-צדק מערכתי, קונפליקט ופוסט-קונפליקט. היא למדה כינור וויאולה ב-Frost School of Music, University of Miami, ועשתה תואר שני במכללת המורים של Columbia University בפיתוח חינוכי בינלאומי עם דגש על בניית-שלום וחינוך לזכויות אדם, מבעד לעדשת החינוך המוזיקלי. כיום היא עובדת עם Heartbeat, מקהלת הנוער ימק"א, ירושלים, ועם ה-Nawa Music Center.

ביבליוגרפיה

- Allsup, R. & Shieh, E. (2012). Social justice and music education the call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47-51.
- Bashir, B. & Goldberg, A., (2015). *Ha'Shoah ve Ha'Nakba: zichron, zehout le'oumet ve le'shutafut yehudit-aravit* [The Holocaust and the Nakba: Memory, National Identity and Jewish-Arab Partnership]. Jerusalem, Israel/Palestine: The Van Leer Jerusalem Institute and Hakibbutz Hameuchad.
- Bashir, B. & Goldberg, A., lecture, March 27, 2016.
- Beauchamp, Z. (2015, May 19). Everything you need to know about Israel-Palestine. Retrieved from <http://www.vox.com/cards/israel-palestine/two-state-one-state>

bell hooks. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved from

https://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks#cite_note-pen-name-1

Berlak, A. (2004). Confrontation and pedagogy: Cultural secrets, trauma, and emotion in anti-oppressive pedagogies. In M. Boler (Ed.), *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence* (pp. 123–144). New York, NY: Peter Lang.

Black, I. (2014, June 13). Palestinian professor: no regrets over taking students to Auschwitz.

Retrieved from <http://www.theguardian.com>

Braunold, J. (2016, January 29). Why we need to put our chips behind people to people work.

Retrieved from <http://www.timesofisrael.com>

Brown, B. (TED Talk). (2010, June). The power of vulnerability. Retrieved from goo.gl/GZZL7e

Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict. *UNICEF Innocenti Research Centre, Florence*.

Camus, A. (1963). *Notebooks, 1935-1942* (Vol. 1). New York, NY: Knopf.

Darwish, M. (2013). *Unfortunately, it was paradise: Selected poems*. Univ of California Press.

Dattel, L. (2014, December 8). Israel's religious Jews get more school funds than other sectors, Ministry confirms. Retrieved from <http://www.haaretz.com>

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach with new commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe*. Boulder, CO: Westview Press.

Frith, S. (1981). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York, NY: Pantheon.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

Gooding, T. (2016). A path to peace or oppression: The anti-normalization movement in Palestine and Israel. (Unpublished senior thesis). University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York, NY: Teachers College Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hansen, D. T. (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312.

Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and education: A view from the ground. *The Teachers College Record*, 112(1).

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Vol. 4. New York, NY: Routledge.

Kalinski, E. (2016, August 28). The stark difference between Israeli and Arab schools on the same side of the separation barrier. Retrieved from <http://www.972mag.com>

Kashti, O. (2013, March 12). Coexistence or a crime? Jewish-Arab education earns parents a court date. Retrieved from <http://www.haaretz.com>

Kashti, O. (2014, August 23). Israeli teenagers: Racist and proud of It. Retrieved from <http://www.haaretz.com>

Khalife', S. (2016, March 14). Palestinian teacher wins \$1M prize while West Bank colleagues strike. Retrieved from <http://www.972mag.com>

Lazarus, N. (2015). Intractable peacebuilding: Innovation and perseverance in the Israeli-Palestinian context. George Mason University School for Conflict Analysis and Resolution, Working Paper 28.

Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

Shuttleworth, K. (2014, January 19). For Arabs in Israel, curriculum choice is politically charged. Retrieved from <http://nytimes.com>

Silver, B.G. (2014, December 5). When music becomes a place of subjugation. Retrieved from <http://www.972mag.com>

Palmer, P. J. (2010). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Yaron, I., & Harpaz, Y. (2015). *Tmounot me'chait beit ha'sefer [Scenes of school life]*. Bnei Brak, Israel. KM Publishing.

Zeveloff, N. (2013, February 4). Palestinian textbooks don't vilify Jews, new study reveals.

Retrieved from <http://forward.com/>