

חינוך [...] הוא המקום שבו מחליטים אנו האם אוהבים אנו די את ילדינו כדי לא לגרשם מעולמנו ולעזובם לנפשם, וכדי לא ליטול מידיהם סיכוי להתחייב למשהו חדש, שאינו צפוי על-ידינו, אלא להכשירם מראש למשימת חידושו של עולם משותף. (חנה ארנדט²)

הנכבה היא אסון החרבת היישובים הפלסטיניים, גירוש תושביהם ב-1948 ומחיקת התרבות והחיים הפלסטיניים שהיו כאן עד 1948. הנכבה היא אירוע מכונן בסכסוך הישראלי-פלסטיני, הממשיך להשפיע על מציאות חיינו גם כיום, ואף על-פי כן זהו אירוע מושקע שכמעט שאינו מקבל מקום בחברה הישראלית: שרידים פיזיים ממשיכים להימחק, שמות היישובים הפלסטיניים נעדרים הן מהמפה והן מהמרחב, ואפילו הזיכרון של החיים הפלסטיניים שהיו כאן כמעט אינו מקבל תהודה בשיח הציבורי בישראל. ההתמודדות עם הפער בין מה שידוע על 1948 לבין מה שאינו ידוע, מציב אותנו בפני אתגרים לא פשוטים: כיצד להביא סיפור כה שונה מזה שאנו מכירים, ולעתים אף מנוגד לו? האם ניתן לגשר על הפער בין המציאות הישראלית, שמאשרת מחדש את הסיפור של מלחמת העצמאות, לבין הסיפור האחר של 1948?

באמצעות ערכה זו אנו מבקשות להתחיל ללמוד וללמד את הסיפור של הנכבה, תוך פיתוח כלים מתאימים להתמודדות איתו. אנו מאמינות שלמידה על הנכבה תכיר לנו צדדים אחרים, מושקעים, בהיסטוריה ובוזהות שלנו. למידה כזו היא תנאי הכרחי לכינונם של יחסים שונים בינינו לבין הפלסטינים – יחסים שיושנתו על כבוד, הכרה ולקייחת אחריות. הנכבה, כפי שהיא מובאת בערכה, היא לא סיפור אחד, אלא מגוון של סיפורים; לפיכך לא תוצג כאן "סמכות חדשה" שיש להישמע לה, אלא סיפורים שגם הם – כמו הסיפור ההגמוני – דורשים בדיקה.

היות והנכבה אינה חלק מתוכניות הלימודים, מורים המעוניינים ללמד את הנכבה בבית הספר מוצאים עצמם פעמים רבות חסרים את הכלים או הידע הנדרשים על מנת להציג את הנושא בצורה שתעודד בחינה ביקורתית של מלחמת 1948 והשלכותיה. הצורך להציע חומרים נגישים בנושא הנכבה, המותאמים לציבור הישראלי, היה המניע העיקרי ליצירת הערכה החינוכית המונחת לפניכם.

הערכה מיועדת לשימוש במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית, עבור תלמידים בגילאי חמש-עשרה ומעלה במסגרות של החינוך הישראלי-יהודי. הערכה מתייחסת לנכבה דרך שאלות על הזהות שלנו כישראלים-יהודים, על המקומות המוכרים לנו, על עיצוב הזיכרון הקולקטיבי, על היחסים בין ההיסטוריה הדומיננטית לבין היסטוריות מושקעות, ועוד. יחד עם זאת, הערכה אינה מתיימרת להקיף את המכלול העצום של האירועים שהתרחשו בנכבה, אלא מבקשת להציב סימני שאלה ולפתוח צוהר לידע אחר. אולי דרך הפתח הזה יוכלו התלמידים להיכנס בעצמם, כדי לחקור ולגלות בו דברים חדשים.

הערכה נכתבה במשך כשלוש שנים, מתוך עבודה של מספר קבוצות מורים במסגרת עמותת "זוכרות". עמותת "זוכרות" פועלת משנת 2002 במטרה להעלות את המודעות לנכבה בקרב הציבור בישראל, להביא להכרה בחוב המוסרי על העוול שגרמו המדינה ומוסדותיה לעם הפלסטיני ולקדם את מימושה של זכות השיבה של הפלסטינים הפלסטיניים (להיכרות נוספת עם זוכרות, מומלץ לגשת לאתר העמותה בכתובת: www.zochrot.org). קבוצות המורים למדו יחד על הנכבה, התבוננו באופן ביקורתי במתרחש, ובחנו כיצד נכון להביא את הנכבה למערכת החינוך, תוך התמודדות עם שאלות חינוכיות רלוונטיות לתלמידים ישראלים.

ללמד את הנכבה במרחב שבו היא כמעט ואינה מדוברת זהו אתגר עבורנו, כאנשי חינוך, ואין זה דבר מובן מאליו. לא פשוט להביא את הסוגיה אל בין כותלי בית הספר ומסגרות חינוכיות אחרות: זהו מעשה שמצריך אומץ והעזה, וצפוי לעורר התנגדויות רבות מצד מורים, תלמידים והורים. אנו מציעות לגשת אל הנכבה, ואל הערכה הזו, כאל אפשרות לפיתוח מחשבה ביקורתית ושאלת שאלות. הערכה מזמנת אתגר ללמידה ולחשיבה ביקורתית, גם למי שאינו מסכים עם הנחות היסוד של הכותבות אותה.

כיצד להשתמש בערכה?

מערכי השיעור בערכה משלבים בין היכרות עם הנכבה והתמודדות חווייתית עמה לבין חומרים תיאורטיים בנושא. הערכה מציעה שני צירים של קריאה, ובתוכם מגוון אפשרויות להשתמש בה. הציר הראשון הוא שימוש כרונולוגי-ליניארי ביחידות הערכה, מיחידה 1 ליחידה 13. היחידות מתחילות מהאישי והפרטי ועוברות אל הכללי; מהעבר והמציאות העכשווית והקרובה אל עבר העתיד; ומהיכרות עם הנכבה במישור האישי והמקומי של התלמיד אל היכרות ועיסוק כללי יותר בנכבה, דרך רבדים היסטוריים, עכשוויים, חברתיים, תרבותיים ועוד. הציר השני שדרכו ניתן לקרוא את הערכה הוא ציר רוחבי, שמאפשר להשתמש בערכה בצורה מודולרית, וכך ליצור רצף של פעילויות העוסקות בנושא כלשהו או המתאימות לתחום לימודי מסוים. האפשרויות לשימוש מודולרי בערכה סומנו באמצעות מושגים שחוזרים על עצמם בתוך הערכה. את המושגים הללו ציינו בפתח כל יחידה כ"מילות המפתח"³, שנועדו לזמן משחק בסדר היחידות ויצירה של רצפים שונים. מילות המפתח גם מרמזות על תחומי הלימוד האפשריים: יחידות המסומנות במילות המפתח "מקום", למשל, יכולות להתאים לשיעורי גאוגרפיה או היסטוריה; מילות המפתח "אמנות" מציינת התאמה לשיעורי אמנות, ספרות או קולנוע. יחידות המסומנות במילים "חינוך", "זיכרון קולקטיבי", "עתיד" יכולות להתאים לשיעורי מחנך; המילה "היסטוריות"⁴ מסמנת, בין השאר, יחידה המתאימה לשיעורי היסטוריה. אלו הן דוגמאות בלבד כמובן. אפשר ליצור רצפים שונים והתאמות מגוונות בהתאם למורה ולתלמידים. מבנה כל יחידה מורכב מפירוט מטרות הפעילות, מהצגת חומרי העזר המצורפים ומפרישת מהלך הפעילות. משך כל פעילות הוערך בכשעה וחצי. בנוסף, לצד כל פעילות מוצגים הרקע התיאורטי לנושא והרציונל הפדגוגי שמאחורי הפעילות, וכן הצעות לקריאה נוספת להרחבה ולעיון. בחלק מהיחידות הוספנו הצעה לפעילות המשך ו/או דיון המשך להרחבה והעמקה בנושא. הרקע התיאורטי בסוף היחידה נועד להציג את החשיבה שהנחתה אותנו בכתיבתה, וכן לזמן עוד מקום לדיאלוג בין הכותבות לבין קוראי הערכה. הרציונל הפדגוגי מבוסס על יסודות הפדגוגיה הביקורתית ומציג את העקרונות החינוכיים של הפעילות; הוא מפרט כיצד מסייעת היחידה לתלמידים לפענח את המציאות ולהתמודד איתה מבחינה רגשית, וכן לפתח חשיבה ביקורתית. הערכה מגוונת מבחינה מתודולוגית ומשלבת אמצעים חזותיים כגון סרטים, תמונות ומצגות. אנו מאמינות כי רב-תחומיות מתודולוגית ותכנית יכולה לאפשר לכל תלמיד למצוא את הדרך הייחודית שלו להתחבר לנושא ולהכירו. חומרי העזר מצורפים במעטפה בסוף כל יחידה (בגרסה מותאמת לשכפול) וכן בדיסק המצורף. בנוסף, כל הערכה (כולל מערכי השיעור, הסרטים והמצגות) נמצאים בקבצים דיגיטליים בדיסק.

הנכבה היא האסון של הפלסטינים, אולם היא גם הסיפור שלנו, היהודים הישראלים שחיים כאן. לכן, אולי, היא מעלה כל כך הרבה מורכבויות אצל רוב היהודים הישראלים שגדלו כאן. הלמידה על הנכבה מאתגרת את היסודות עליהם גדלנו וסודקת אותם. אך היא גם בעלת פוטנציאל ליצירת עתיד של פיוס. ערכת הלימוד על הנכבה היא ניסיון ראשון לנסח את החומרים על הנכבה בצורה נגישה לציבור הישראלי. אנו בטוחות שמתוך העבודה שלכם עם הערכה תגלו ותעלו מחשבות, חוויות, הערות, הארות, רעיונות והצעות. אנו מעוניינות לקיים בינינו לביניכם קריאה פתוחה, ומזמינות אתכם לשלוח הצעות לשינויים בערכה, התאמות לפעילויות ושיעורים נוספים בנושא. נשמח ונודה אם תמלאו ותשלחו לנו את שאלון המשוב שנמצא בדיסק. בנוסף, אנו מציעות סמינרים והשתלמויות להכרות עם ערכת הלימוד ועם הנכבה וכן עזרה וליוי לאנשי חינוך בהעברת הערכה בבתי הספר ובמסגרות לא פורמליות.

ניתן לפנות אלינו: רחוב יצחק שדה 34, ת.ד. 51698, תל-אביב, מיקוד 67212, טלפון: 03-6953155, פקס: 03-6953154, או דרך הכתובת: education@zochrot.org

¹ בכתיבת הערכה בחרנו, בפנותנו אל קהל המורים והמורות, התלמידים והתלמידות, להשתמש בלשון זכר. במקומות בהם כתבנו אודות עצמנו, כותבות הערכה, בחרנו להשתמש בלשון נקבה.
² ארנודט, ח. אצל: בן-נפתלי, מ. (2006), הביקור של חנה ארנודט, ירושלים: ון ליר, עמ' 82.
³ ערכת הלימוד נמצאת במלואה באתר זוכרות. באתר יש מילות מפתח נוספות, למשל סיווג לפי מתודות ותחומי תוכן נוספים.

⁴ בשנים האחרונות מתפתחת בעולם האקדמי חשיבות כלפי המושג "היסטוריה". הביקורות כלפיו טוענות שהוא למעשה ההיסטוריה של צד אחד בלבד, שאין הוא מצליח להכיל את התמונה הרחבה ומציג למעשה רק את הכוחות ההגמוניים בחברה, ששימרו סיפורים מסוימים כך שישרתו את תפיסת עולמם. למעשה, לצד "ההיסטוריה" קיימים נרטיבים וקולות נוספים שלרוב הושקו. המילה "היסטוריות", לתפיסתנו, מעידה גם על הקולות המושקעים.

תוכן עניינים

מספר עמוד	מילות מפתח	שם	מספר יחידה	
9	מקום, חינוך	אנחנו על המפה. ואני? על איזו מפה?	.1	יחידות להיכרות עם הנכבה:
13	מקום, חינוך, אמנות	תבנית נוף מולדתו. מה רואים בנוף? מה לא רואים בו?	.2	
19	מקום, היסטוריות, חינוך	רבותי, ההיסטוריה היא היסטוריות. מקום אחד - 3 נרטיבים	.3	
25	היסטוריות	נכבה - שו הדא? לא רק היסטוריה פלסטינית	.4	
31	היסטוריות	אנחנו שנינו ואותו הכפר. עדויות של תפאחה ודב על הכפר עמקא	.5	
37	אמנות, זיכרון קולקטיבי	והגדת לבניך ולבנותיך. איך נספר על הנכבה?	.6	
43	מקום, היסטוריות	קום והתהלך בארץ. מה היה פה פעם?	.7	
49	היסטוריות, חינוך	חיפוש באתר הבית. מחקר אישי	.8	
53	אמנות, זיכרון קולקטיבי	ארץ התפוזים העצובים. סיפור על פליטות פלסטינית	.9	יחידות להרחבה:
59	זיכרון קולקטיבי, אמנות, חינוך	המסדר יעבור לדום. זיכרון ושכחה בטקסים לאומיים	.10	
65	מקום, היסטוריות	גלגולו של מקום. סיפורה של שכונת ואדי סליב בחיפה	.11	
71	אמנות, עתיד, היסטוריות	"על זה לא מדברים". זכות השיבה של הפליטים הפלסטינים	.12	
77	עתיד, אמנות	ברוגז, ברוגז לעולם? דרכים לפיוס בין ישראלים לפלסטינים	.13	

תוכן עניינים - על-פי מילות המפתח

יחידה / מס' עמוד

מילות מפתח

חינוך

; 19/3 ; 13/2 ; 9/1
59/10 ; 49/8

עתיד

77/13 ; 71/12

זיכרון
קולקטיבי

59/10 ; 53/9 ; 37/6

אמנות

; 53/9 ; 37/6 ; 13/2
77/13 ; 71/12 ; 59/10

מקום

; 19/3 ; 13/2 ; 9/1
65/11 ; 43/7

היסטוריות

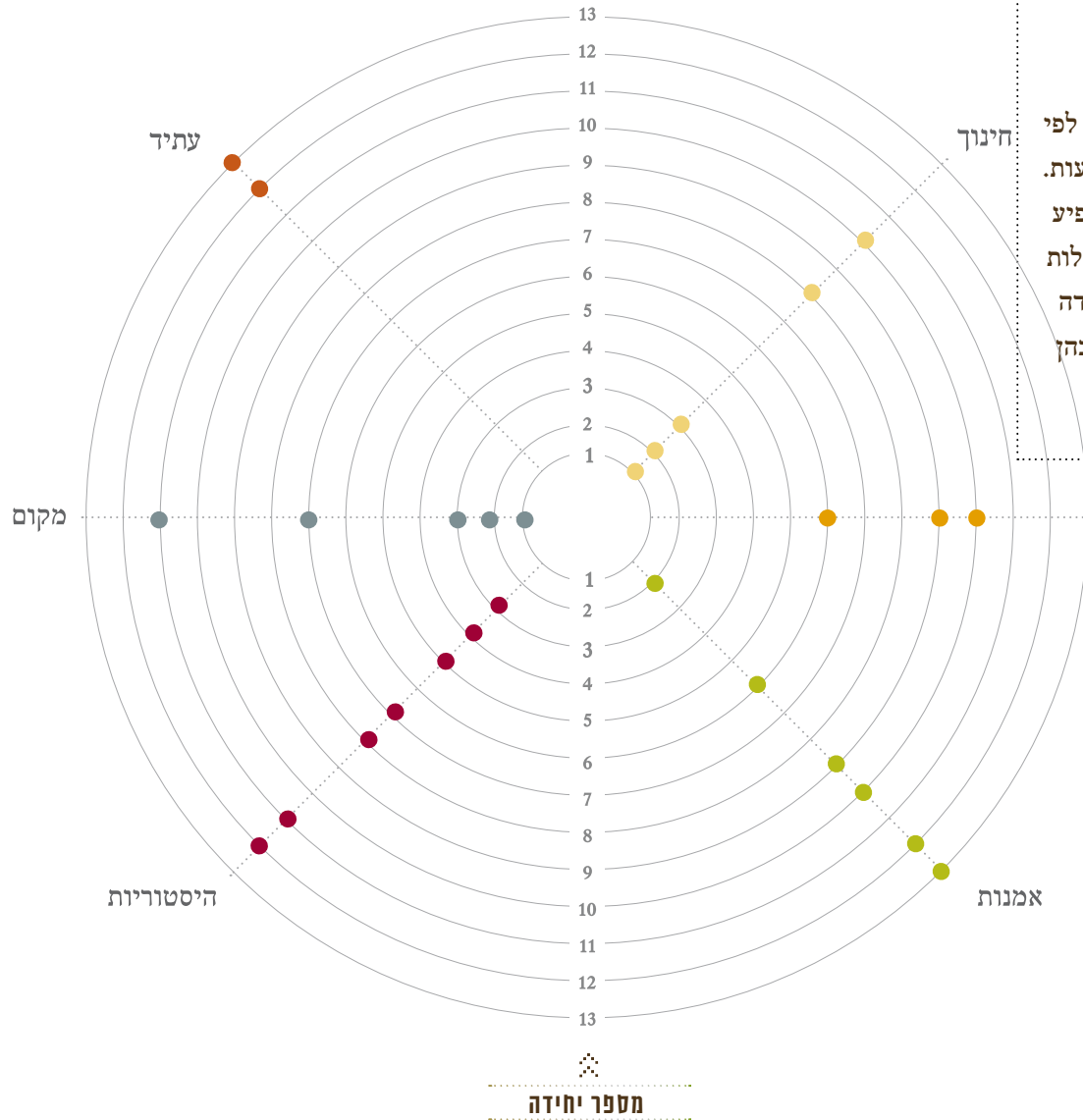
; 43/7 ; 31/5 ; 25/4 ; 19/3
71/12 ; 65/11 ; 49/8

התמצאות בערכה:

באמצעות מילות המפתח אפשר ליצור מקבצי פעילויות בנושאים שונים (ראו מבוא). המפה משמאל מתארת את חלוקת מילות המפתח לפי היחידות בהן הן מופיעות. בתחילת כל יחידה תופיע מפה דומה, שעליה מילות המפתח של אותה יחידה וכן יחידות נוספות שבהן ניתן למצוא את מילות המפתח הללו.

זיכרון
קולקטיבי

<< כל מילות המפתח >>



איך אומרים נְפִיָּהּ בעברית?

ערכת לימוד על הנכבה

איך אומרים נכבה בעברית?

ערכת לימוד על הנכבה

מהדורה ראשונה: אוקטובר 2008
מהדורה שנייה: פברואר 2012

מערכת אורי גופר, איתן ברונשטיין, איתן רייך, אפרת אבן צור, נועה זנדבנק רהט, נורית כהן עברון, עודד ציפורי

כתיבה והפקה עמיה גלילי
כתיבת יחידה 11: עודד ציפורי

עריכה נורמה מוסי

עיצוב אביב גרוס-אלון

הפקה ועריכת סרטים רנין ג'רייס

עריכה לשונית והגהה אפרת אבן צור

מצגות טליה פריד

תרגום צ'רלס קימן

ייעוץ אקדמי חגית גור-זיו וגליה זלמנסון-לוי,
המרכז לפדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית

דפוס ע.ה. הדפסות בע"מ

מוציאים לאור עמותת "זוכרות"

שער קדמי סיור לכפר אלכפרין (2007). פליקס קולטרמן

תודות לכל מי שסייע, תמך והשתתף בתהליך הפיתוח, התכנון והכתיבה:

אבי מנקס, אילת רוט, גדי ראונה, דליה מרקוביץ, טל בן צבי, יאיר רובין, יוסף

מקייטון, נגה קדמן, נורית רובין, תומר בליטי-דגן, ולכל אנשי החינוך והקבוצות

שהתנסו בעבודה איתנו ואפשרו לנו לחשוב בקול רם על הערכה הזו - מהם

למדנו רבות. לצוות זוכרות: אסתר גולדנברג, מיכל פדה, עמר אע'באריה, תומר

גרדי, ולחברי העמותה.

תודה לעו"ד מיכאל ספרד ולעו"ד שלומי זכריה על העצות המועילות.

תודה לכל מי שתרום לנו את עדותו: אבראהים אבו סנינה, דב ירמיה, האני

מניב זיד, מיקי כהן, מרתא סוסאן מח'ול, סהאם פאלח שבאיטה, ע'וסטה דפ'נר,

עלי חמודה, תפאחה נאטור.

ותודה ליוצרים, לחוקרים ולארגונים שדרך עבודתיהם יכולנו להעמיק את
החשיבה והלמידה:

א.ב. יהושע, אבישי מרגלית, אהוד עין גיל, אהרון שי, אורי אבנרי, אורי רם,

אייל נווה, אייל סיון, אלבר ממי, אנה מסאגי הוצאת עקד, המרכז הבינלאומי

לצדק מעברי (ICTJ), אפרת בן זאב, אנטון שמאס, אניטה שפירא, אסתר

יוגב, ארגון בדיל, בני מוריס, דבורה ברייט, דוד גורביץ, דן בר און, דן

ערב, ולטר בנימין, ז'אן פרנסואה ליוטאר, טים מוריס, יולי כהן גרשטל, ינאי

ישראלי, יפעת וייס, יעל זרובבל, לואי אלטוסר, מאריון קלדריי, מודי בר און,

מיכאל יעקובסון, מירון בנבנישתי, מרוזק אלחלבי, מקבולה נסאר, מרדכי בר

און, מרק פרימן, נגה קדמן, נדאל אלעזה והילדים ממחנה הפליטים אעידה,

סלאח מנסור, סלמאן אבו-סתה, סמי שלום שטרית, עמנואל לוינס, ענת זלצה,

פול ואן-זיל, פאולו פריירה, פייר נורה, פליקס קולטרמן, פרסיליה היינר,

פרנסיס ריד, דבורה הופמן, עדי אופיר, עדנה לומסקי-פדר, עוז אלמוג, צ'נגיז

אייטמטוב, פול פרטיטור, שמעון בלס, שלמה זנד, ע'סאן כנפאני, וליד ח'אלדי

והמכון ללימודים פלסטיניים, קלוגר זולטן, שושנה פלמן, שלי פריד, שרון

רוטברד, תום שגב, תמר ברגר.

תודה מיוחדת לכל היוצרים שאפשרו לנו לפרסם את יצירותיהם בערכה.

ולכל מי ששמו נשמט בטעות מרשימה זו - עמכם הסליחה.

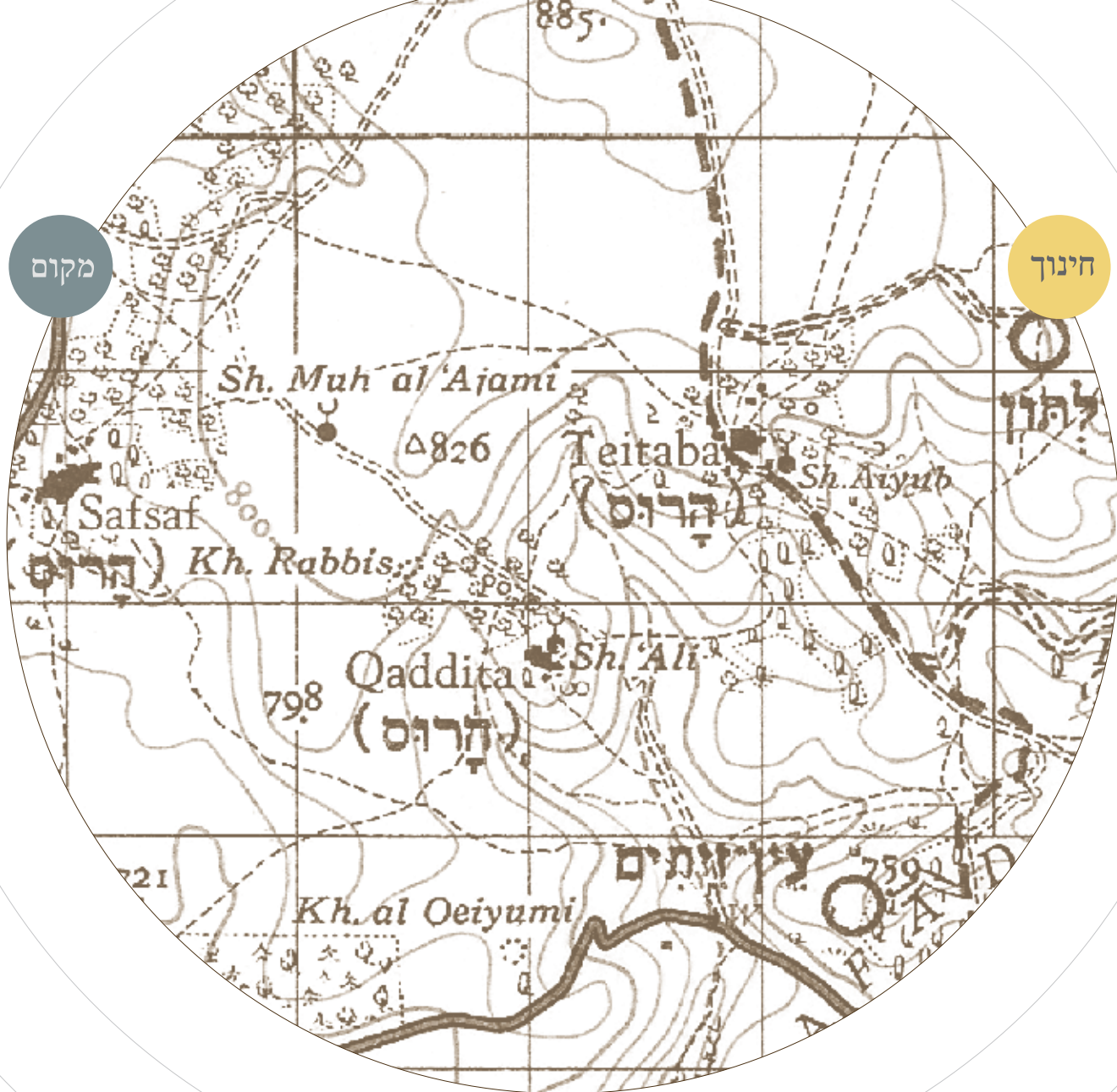
העבודה על הערכה נעשתה בשיתוף רבות וטובות אבל האחראיות על התוצר

הסופי הינה של המערכת ועמותת זוכרות בלבד.

The publication of the Educational Packet
is made possible thanks to the support of:

Oxfam GB





יחידה זו תעסוק במקומות משמעותיים לתלמידים. במהלכה נבחן אילו חלקים בהיסטוריה של המקומות הללו אנו מכירים, אילו חלקים איננו מכירים, ומה הקשר בין המפה לבין מה שאנחנו רואים מסביבנו. לסיכום, נכיר את המושג "נכבה".

מטרות

1. לעודד ביקורתיות בנוגע למושג "מפה".
2. לעורר סקרנות ושאלות לגבי ההיסטוריה של המקום שממנו מגיע כל תלמיד.
3. לאפשר היכרות מעמיקה בין התלמידים בכיתה.
4. לעורר עניין ורצון לדעת יותר על מה שקרה לפני ובמהלך 1948.

יחידה 1: אנחנו על המפה. ואני? על איזו מפה?

חומרי עזר: דוגמאות מתוך מפה

דוגמאות מתוך מפה שהופקה על-ידי מחלקת המדידות של משרד העבודה ב 1959, והסתמכה על מפה בריטית מ-1942. במפה מופיעים היישובים הפלסטיניים שהיו בארץ עד הנכבה (שמם מצוין באנגלית). בצבע סגול ובעברית מצוינת התווית "הרוס" ליד היישובים שנהרסו, ומסומנים יישובים יהודים חדשים שהוקמו עד למועד עדכון המפה. דוגמה נוספת ממפה זו ניתן למצוא בחומרי עזר 3 של יחידה 3.

לקריאה נוספת

- בנבנישתי, מ. (2006), "המפה העברית", בתוך: דהאן, י. ווסרמן ה. (עורכים), **להמציא אומה**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 157-198.
- ברגר, ת. (2008), **ברוח בין עולם לצעצוע - על המודל בתרבות הישראלית**, תל-אביב: רסלינג (בקשר ליחידה זו, מומלץ הפרק "איך עושים דברים עם מפה". עמ' 47-62).

התמצאות בערנה:

כל מילות המפתח



מהלך הפעילות

1. שר טוט מפה אישית: כל תלמיד יתבקש לצייר את מפת הארץ ולסמן עליה שלושה מקומות משמעותיים עבורו (למשל, מקומות שהכי אוהבים, שמהם מפחדים, שאליהם מתגעגעים וכו').
2. הצגת התוצרים: התלמידים יציגו בפני הכיתה את המפות שהכינו ואת המקומות שבחרו.

הערה למורה: בכיתה רבת תלמידים אפשר להציג את המפות האישיות בקבוצות קטנות ואת הדיון לקיים במסגרת הכיתה.

הצעה להרחה:

- האם המפה שציירתם הייתה נראית אותו דבר אילו צייר אותה מישהו שבא ממקום אחר?
- מה המשמעות שאנחנו מקנים למפה?
- מפה נתפסת ככלי אובייקטיבי המייצג את המציאות. מה דעתכם על התפיסה הזו?

הערה למורה: לצורך העשרת הדיון, אפשר להשתמש בטקסטים העוסקים בתפיסות לגבי השימוש במפה, מתוך ההצעות לקריאה נוספת.

3. דיון בכיתה:

- למה בחרתם את המקומות שבהם בחרתם?
- האם יש משהו משותף לכל המקומות שבחרתם בהם?
- האם יש משהו משותף לכל המפות?
- בתחילת הפעילות ניתנה ההוראה "לצייר את מפת הארץ" - איך ידעתם איזו מפה לצייר? האם הייתם מציירים מפה אחרת אילו נאמר לכם לצייר את מפת "מדינת ישראל" או "ארץ ישראל"? מה המשמעות של שימוש במילים אחרות המתארות את המקום הזה?

4. שאלות לסיכום הדיון:

- מה אתם יודעים על ההיסטוריה של המקומות שבהם בחרתם?
- האם מישהו יודע מה היה במקומות שבחרו לפני שנת 1948?
- המורה יראה את המפה שבחומר עזר 1 (מפה ישראלית משנות החמישים שבה מסומנים יישובים פלסטיניים שנהרסו), וישאל: נסו לנחש, ממתי המפה? מה מיוחד במפה הזו? מה יש בה? מה חסר בה? האם היא שונה מהמפות שאתם מכירים של הארץ? המפה מראה את השינוי הדרמטי שעבר על הארץ מ-1948.

5. סיכום:

- רבים מהיישובים הפלסטיניים שהיו קיימים עד 1948 נהרסו ותושביהם גורשו. המפות שאנו מכירים כיום לא מסמנות את היישובים הללו, וזו אחת הסיבות שבעטיה אנחנו בדרך כלל לא מכירים את ההיסטוריה הקרובה של המקום שלנו - את ההיסטוריה הפלסטינית של המקום עד 1948. אחת הסוגיות המרכזיות בהיסטוריה שלנו היא מה שקרה פה ב-1948. אנו, היהודים-הישראלים, קוראים לאירועים שסביב 1948 מלחמת העצמאות, בעוד שעבור הפלסטינים זו הנכבה. האם שמעתם על הנכבה קודם? - האם אתם יודעים מה היא הנכבה? - מה אתם יודעים על כך?

6. פירוש המושג "נכבה":

"נכבה" (نكبة) היא מילה בערבית שפירושה "אסון גדול" או "קטסטרופה". היא מתייחסת להרס רוב היישובים הפלסטיניים ב-1948, להפיכת תושביהם לפליטים ולהרס התרבות והחיים הפלסטיניים. הנכבה החלה ב-1948 בשטח שהפך למדינת ישראל. למרות שהנכבה מוצגת לרוב כסיפור של הפלסטינים, זהו למעשה גם הסיפור שלנו: הנכבה היא חלק מאיתנו גם אם אנו לא מכירים אותה. בשיעורים הבאים ננסה להכיר את ההיסטוריה הזו.

מפה היא ניסיון לייצג את המציאות, כלי עזר לדימוי המרחב. מפות נתפסות לרוב ככלי מהימן הנאמן למציאות ומייצג את הנוף באופן אובייקטיבי ומדויק; אך מפה היא למעשה תוצר של תקופה ושל שיח, וכזאת היא תוצר של פרשנות מציירי המפה. על המפה מוטבעים מקומות ואירועים בהתאם לתפישה הפוליטית והתרבותית של יוצריה.

חלק מהמפות שבהן אנו נעזרים אינן רק מפות פיזיות, אלא גם מפות מנטליות. מפה מנטלית היא מפה אישית או קולקטיבית שמגדירה את המקום שבו אנו חיים, מאפשרת לנו לזהות את המרחב שלנו ולתת משמעות להווה ולעבר שלו, וכוללת מרכיבים של תרבות, שפה, זהות ועוד.

יחידה זו מבקשת לעורר מודעות למה שנמחק מהמפה הישראלית. בחינה של המפות המנטליות והפיזיות שלנו מפנה תשומת לב להקשר שבתוכו הן נוצרו, למרכיביהן וליחסים בין גורמים שונים המוטבעים בהן. לדוגמה, ניתוח חלק מהמפות הישראליות שאנו מכירים, חושף דווקא את ההיסטוריה הפלסטינית של הארץ, על אף הניסיון לטשטשה.

היחידה הראשונה בערכה מתחילה מתוך המקום המוכר והקרוב לתלמידים, המקום שממנו יבחרו להתחיל לספר על עצמם. חשוב לציין כי יחידה זו נועדה אמנם להתחיל ולהכיר את הנכבה, אך לצד מטרה זו היא מהווה גם אמצעי להיכרות מעמיקה בין התלמידים. הנכבה תוזכר רק בסוף הפעילות, וכחיבור לפעילויות הבאות. כך, אנו סבורות, ניתן לפתוח את הנושא ברגישות ולהתמודד עם התחושות השונות שהוא מעלה.

הנוף שלתוכו אנו גדלים מוטבע בתוכנו כחלק מהזהות שלנו ומהמפה המנטלית שלנו. הפעילות תתחיל מסימון הידע האישי של התלמידים על המפה – ייצוג של המרחב שבו אנו חיים. התלמידים יתבקשו לצייר את מפת הארץ ולסמן עליה מקומות המשמעותיים להם (למשל מקומות הקשורים לביוגרפיה שלהם, מקומות אהובים, שנואים, מעוררי געגועים ועוד).

ההיכרות המעמיקה והמחודשת עם המפה המוכרת, נועדה לפתוח בצורה "רכה" את ההתמודדות עם הנושא הקשה; עם זאת, סימון הידע הקיים מסמן בו-זמנית גם את מה שחסר בייצוג המרחב, את הדברים שאיננו יודעים עליהם.

זוהי יחידת פתיחה ללימוד על הנכבה, אך היא גם פעילות של היכרות בין התלמידים, דרך שיתוף בביוגרפיות שלהם עצמם. באמצעות שרטוט מפות האישיות לכל תלמיד, יתגלו מבטים שונים ומגוונים על אותה מפה.

בפירוט מהלך פעילות זו מוצע להשתמש במונח "מפת הארץ". מושג זה עמום וכללי בכוונה, על מנת לתת מקום לפרשנויות רבות ככל האפשר. השפה שבה אנו משתמשים על מנת לתאר את המקום הגאוגרפי שבו אנו חיים כוללת ביטויים פוליטיים המעידים על היחס שלנו למרחב ולגבולותיו ("ארץ ישראל", "מדינת ישראל", וכו'), ומכאן גם על אי-ההסכמות לגבי מהי בעצם הארץ, מהם גבולותיה, וכיצד צריכה להיראות המפה. אם תלמידים שואלים איזו מפה בדיוק לצייר ומהם גבולותיה, רצוי לומר שיציירו את מפת הארץ כפי שהם מבינים אותה. חשוב להעלות את הקשיים וההתמודדות עם מושג זה בדיון בכיתה.

המפה והמקומות שיסומנו עליה ייצרו חיבור בין המקום האישי והבית, לבין המרחב והידע הציבורי. הדיון שבסוף היחידה נועד לחבר בין ההתייחסויות האישיות של התלמידים (הזיכרונות, הסיפורים, הידע על המקום) לבין ההיסטוריה הפלסטינית הלא מסופרת של המקום, על האירועים שקרו בו לפני ובמהלך 1948. חשוב שבסוף יחידה זו יעלו בכיתה שאלות לגבי איזו היסטוריה אנחנו כן מכירים ואיזו היסטוריה איננו מכירים. ניתן גם להרחיב את הדיון לשאלות כגון כיצד מסומנות מפות, על-ידי מי, מי נמצא במפה ומי לא, והאם ניתן להתייחס למפה ככלי אובייקטיבי להבנת המציאות. סיכום הדיון נועד לעורר סקרנות ראשונית בקרב התלמידים ורצון לדעת על הנכבה.

> בית ספר הכפר כויכאת. כיום מועדון בקיבוץ בית העמק (2008). רנין ג'רייס

מקום

חינוך

ביחידה זו נבחרו תצלומים של מקומות שונים בארץ, שבהם ניתן למצוא שרידים של יישובים פלסטיניים מלפני 1948. באמצעות התצלומים ננסה להסתכל על הנוף המוכר לנו בעיניים חדשות, המזהות את סימני הנכבה במרחב.

מטרות

1. לבחון מחדש את הנוף המוכר על מנת לחשוף בו את השרידים לנכבה.
2. להתוודע לסיפורים שאיננו מכירים על המקומות המוכרים לנו.
3. לפתח ראייה ביקורתית המזהה לא רק את שרידי הנכבה אלא גם את הסימנים למחיקת שרידיה.

אמנות



יחידה 2: תבנית נוף מולדתו. מה רואים בנוף? מה לא רואים בו?

התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



מספר יחידה

חומרי עזר 1: מצגת הנכנה במרחב

מצגת זו מכילה סדרה של צילומים עכשוויים של מקומות פלסטיניים שנהרסו בנכבה. הצילומים נבחרו כמייצגים של דפוסי מחיקה שונים של החברה הפלסטינית והם מייצגים תמונות מוכרות לתלמיד הישראלי מהנוף הסובב אותו. יחד עם המצגת, מוצעת הצעה כיצד להשתמש בה בכיתה. ההצעה כוללת שאלות, רעיונות ומידע על דפוסי המחיקה ועל המקומות השונים. ההצעה מצורפת כטקסט במעטפה וכן ניתן לקרוא אותה במצגת עצמה בהערות מתחת לכל שקופיות. ניתן לראות את ההערות על-ידי שינוי לתצוגה של "עמוד הערות" (notes page).

חומרי עזר 2: קטע קריאה בנושא הצבר - אנטון שמאס

מתוך: קטלוג התערוכה: עאסם אבו-שקרה, אוצרת: אלן גינתון, מוזיאון תל אביב לאמנות, 1994.

חומרי עזר 3: מקורות לקריאה בנושא "שמות מקומות"

- קטע מנאום של משה דיין בפני סטודנטים בטכניון שהתקיים ב-19.3.1969, עיתון "הארץ", 4.4.1969.
- קטע מסיפורי מישור: שתיקת הכפרים, ס.יזהר, 1990.

לקריאה נוספת

- שי, א. (2002), "גורל הכפרים הערביים הנטושים במדינת ישראל ערב מלחמת ששת הימים ואחריה", קתדרה 105. עמ' 151-170.
- קדמן, נ. (2008), בצדי הדרך ובשולי התודעה: דחיקת הכפרים הערביים שהתרוקנו ב-1948 מהשיח הישראלי, ירושלים: ספרי נובמבר.

1. הקרנת מצגת "הנכבה במרחב" (ראו חומרי עזר 1): המורה יעבור שקופית שקופית במצגת, ויקיים

דיון קצר בכיתה על כל אחת מהשקופיות. מומלץ לשאול עם הצגת כל שקופית:

- האם מישוהו מזהה את המקום? - מה רואים פה? - מה לא רואים פה? - מה אתם יודעים על המקום הזה?

יש לאסוף תשובות מהתלמידים ויחד איתם לחשוב מה ניתן ללמוד מהתמונה על הנכבה. לאחר מכן כדאי לתת מידע קצר

על המקום (ראו פירוט הטקסט המתלווה למצגת, והצעות להסברים ברציונל הפדגוגי ובחומרי עזר 1).

הערה למורה: במידה ואין אפשרות להקריין מצגת בכיתה, כדאי להדפיס את התמונות מהמצגת, לתלותן בכיתה כתערוכה או להעביר תמונה-תמונה בין התלמידים במהלך השיעור. בנוסף, כדאי לבחור ארבע-חמש תמונות ועליהן להרחיב במהלך השיעור, ועל השאר לעבור בקצרה. מומלץ לבחור לפחות תמונה אחת מכל סדרה (כל סדרה מייצגת פרקטיקה שונה של מחיקה - ראו רציונל פדגוגי), ו/או תמונות שהמורה מזהה כרלוונטיות ומעניינות יותר לתלמידים.

2. דיון בכיתה: אנו מציעות כאן שלוש אפשרויות לדיונים לאחר המצגת, המפתחים נושאים ספציפיים מתוכה. אפשר לבחור נושא אחד ולהרחיב עליו.

הצבר (שקופית 14)

קריאת טקסט של אנטון שמאס (ראו חומרי עזר 2)

ודיון עליו בעזרת שאלות כגון:

- מהן ההגדרות השונות של ה"צבר" שמוזכרות בשיר?

- מהו הצבר עבור הישראלים?

- מהו הצבר עבור הפלסטינים?

- מה המסר של המשורר לדעתכם? למי הוא ממען אותו?

שמות (שקופית 15-19)

קריאה חוזרת של הציטוט של משה דיין שהופיע

במצגת, ואת הפסקה שכתב ס. יזהר (ראו חומרי עזר 3).

ניתן לפתח דיון סביב שאלות כגון:

- מה הייתה המטרה של שינוי ומחיקת השמות הערביים?

- מדוע בחלק מהמקומות השמות העבריים החדשים לא

נקלטו והשם שבו הישראלים משתמשים עד היום הוא

השם הפלסטיני (כמו למשל בשכונות בירושלים)?

- האם לדעתכם יש כיום חשיבות לידיעת השמות

הערביים שהיו? למה? מהי?

ניתן להשתמש גם במקורות מתוך "לקריאה נוספת", יחידה

מספר 1, העוסקים בסימון השמות על גבי המפה.

יערות קק"ל (שקופית 13)

קריאת הסיפור של א.ב. יהושע "מול היערות",² ודיון

סביב שאלות כגון:

- מה הרגשתם במהלך קריאת הסיפור? מה אתם

חושבים עליו?

- מה אתם יודעים על היערות בארץ (מי נטע אותם,

למה ניטעו, וכו')?

- האם הסיפור הוסיף לכם משהו שלא ידעתם קודם?

- מהו התהליך שעוברת הדמות הראשית בסיפור

ביחס לערבי וביחס ליער? האם הוא מגלה משהו שלא

ידע קודם? האם וכיצד זה משנה את ההתנהגות שלו

ואת תפיסותיו?

הצעה לפעילות המשך:

על כל תלמיד לספר על מקום שהוא מכיר, שהוא חושב או יודע שהיה בעבר יישוב פלסטיני. ניתן לנסות ולאתר מקומות או

פרטי נוף לפי הסדרות שהופיעו במצגת, ואז לבדוק האם היה זה יישוב פלסטיני באמצעות האינטרנט ומפות מהתקופה. אם

פעילות זו מוצגת לתלמידים כמטלה לשיעורי בית, מומלץ להנחותם להביא צילום של המקום לצד מידע שמצאו על המקום

(ניתן להיעזר ברשימת אמצעי מחקר בחומרי עזר 1 של יחידה 8).

¹ ניתן למצוא את הסיפור בתוך: א.ב. יהושע, (1968), מול היערות - סיפורים, רמת גן: הקיבוץ המאוחד.

הנכבה התרחשה בעיקר ב-1948, והיא כללה את הרס רוב היישובים הפלסטיניים, את הפיכת תושביהם לפליטים ואת מחיקת החיים הפלסטיניים העשירים שהיו פה. הנכבה התרחשה כחלק ממלחמת 1948 (היא מלחמת העצמאות), והיא אחד האירועים המרכזיים שעיצבו את מציאות חיינו. עם זאת, הנכבה הוצאה אל מחוץ למרחב הפיזי והפוליטי של ישראל, ומכאן שבדרך כלל אנו יודעים עליה מעט מאוד. תמונות הנוף של הארץ טבועות בנו ואנו מזהים אותן כחלק מהנוף של ישראל. נוף זה כולל (עדיין) עדויות לחיים הפלסטיניים שהיו בו. מ-1948 ועד היום הולכים ונמחקים הכפרים, המבנים ושרידי החיים הפלסטיניים.

מטרתה של יחידה זו היא להתבונן במרחב שלנו היום ובהיסטוריה שלנו בעיניים ביקורתיות. דרך חיפוש במרחב אחר עדויות לנכבה, ניתן להתחיל ללמוד על ההיסטוריה של הנכבה. היחידה תחבר את המבט האישי והמוכר על המקומות בארץ עם הסיפור של 1948 של אותם המקומות.

תהליך ההיכרות עם הנכבה מעמת אותנו לעתים עם חוסר הידע שלנו, וכרוך בחשיפה ובגילוי של מידע שהודחק. ההיכרות שלנו עם מקומות הקרובים לנו עוברת דרך הסיפורים שאנו מכירים, סיפורים המהווים חלק מהזיכרון הקולקטיבי שלנו. מה קורה כאשר המקום נשאר אותו מקום אך מתווסף לו סיפור נוסף, לפעמים סותר? איזה תחושות מתעוררות? בפעילות נלמד על הנכבה מתוך בחינת הקיים: בחינת המרחב הפיזי המוכר לנו, זה שמסביבנו. בחרנו לפתוח ביחידה העוסקת במרחב הממשי, מתוך מחשבה שהמפגש עם מקומות מוכרים יכול להוות דרך נוחה ונגישה לפתוח נושא מורכב זה, ולאפשר לתלמידים להתייחס אליו מנקודת מוצא שאינה זרה.

הלמידה על הנכבה תיעשה תוך שימוש בַמתודה "קריאה של צילום", הכוללת התבוננות בתצלומים מוכרים באופן המאפשר מבט שונה ומחודש על המרחב. מתודה זו אינה מצריכה ידע מוקדם או התמחות באמנות. במהלך הפעילות נציג בפני התלמידים מספר צילומים של מקומות שונים שבהם הנכבה נוכחת או נסתרת, כאשר כל תמונה מדיגימה פרקטיקה שונה של מחיקת הנכבה מהמרחב. כל קריאה של צילום תכלול מספר שלבים (לדוגמאות לקריאת צילומים דרך שלבים אלו ראו חומרי עזר 1):

1. היכרות של התלמיד עם המקום: המורה יפתח בשאלות: "מה רואים פה?" "מה לא רואים פה?" ו-"מה אתם יודעים על המקום הזה?". שלב זה חשוב מפני שהוא יעודד את התלמידים לשתף את הכיתה בידע שלהם. היות שצפוי שהתלמידים לא יזהו היכן נמצאת כל תמונה, כדאי לעודד אותם לנחש. בכך אפשר לעזור להם לראות שהנוף הזה מוכר להם גם אם לא יודעים את שמו ואת מיקומו המדויק.
2. השלב השני יתחיל מתוך העלאת שאלות על הידע שהתלמידים סיפקו בנוגע למקומות. המורה יבחן עם התלמידים מה לא נמצא בתמונה, אילו יחסים עולים מהתמונה ומה מייצגת התמונה בהקשר לנכבה.
3. מידע על המקום: המורה יוסיף ידע על המקום לפני שנת 1948 ובמהלכה (ראו הערות למורה במצגת של חומרי עזר 1).

היחידה תוכל לעורר שאלות ולהציע פרשנויות שלא נוכחות בסיפור המוכר. הקריאה בצילום לא רק מספרת על מה שיש באתר המצולם, אלא חושפת גם את מה שלא מסופר ומאפשרת לשאול שאלות חדשות על המקום הנראה בצילום. הדימויים שנבחרו לפעילות זו הם ייצוגים שכיחים בנוף הישראלי, כמו שיחי צבר, גבעות עזובות עם אבנים פזורות או בתים המיוחסים לתקופה היסטורית עתיקה של הארץ. קריאה צמודה בצילומים תאפשר שאילת שאלות ביקורתיות כמו: של מי היה הבית? מה קרה לתושביו? מי שתל את שיחי הצבר? למה הם שימשו? למה יש גבעה עזובה באמצע העיר? למה יש שם כל כך הרבה אבנים?

היכרות עם שרידי החיים הפלסטיניים במרחב תעלה אל פני השטח את הפרקטיקות שבאמצעותן נמחקה הנכבה הפלסטינית מהמרחב הישראלי. פרקטיקות המחיקה חוזרות על עצמן במקומות שונים ברחבי הארץ. מצאנו כי ניתן לזהות את פרקטיקות המחיקה ולקבץ אותן למעין "סדרות". בחינת דוגמה אחת מכל סדרה תוכל ללמד אותנו על הסדרה כולה, זאת אומרת על

פרקטיקת המחיקה. באמצעות תרגול של "קריאת צילומים" נוכל לייצר צורת התבוננות חדשה על המרחב, התבוננות שכוללת בתוכה גם את הנכבה.

הסדרות שבחרנו הן:

א. מבנים פלסטיניים קיימים: מבנים אלה נשארו על כנם, אך לא תמיד בשלמותם. לעתים המשיכו להשתמש בהם למטרתם המקורית (למשל בתי ספר), ולעתים הם הוסכו לשימושים אחרים כגון מבני ציבור, מבני מגורים, מבני קודש ועוד (שקופיות 5-9).

ב. כפר בתוך עיר: ישנם כפרים פלסטיניים שהפכו לחלק אינטגרלי מהנוף העירוני הישראלי. החל משנת 1949 ובמהלך שנות החמישים שיכנה מדינת ישראל מהגרים יהודים בחלק מהכפרים הפלסטיניים. במהלך השנים פונו תושבים רבים ומרבית הבתים נהרסו. עם זאת, יש עדיין חלקי כפרים שבהם מתגוררים יהודים עד היום, על אף שהמבנים מצויים בסכנת הריסה מתמדת (שקופית 10). במקומות מעטים, כמו למשל בלפתא, בתים רבים עדיין עומדים, אך רק חלק מבתי הכפר יושבו מחדש (שקופית 11).

ג. הזנחה: בתי הקברות הפלסטיניים הושארו נטושים ומוזנחים. במקומות רבים המצבות נותצו ופוזרו לכל עבר (שקופית 12).

ד. הסתרה: יערות הקרן הקיימת לישראל ויערות אחרים ניטעו על שרידי וחורבות כפרים פלסטיניים (שקופית 13).

ה. שיחיה צבר ידועים לנו כמסמלים את הדור היהודי החדש שנולד בארץ, אך הם סימן לחקלאות הפלסטינית, שבה השתמשו בצבר למטרות גידור. תמונה זו מזמנת דיון ביקורתי בדמות הצבר ובמיתוס שנבנה סביבו בתרבות הציונית-ישראלית (שקופית 14).

ו. שמות: השקופית האחרונה עוסקת בנושא שינוי השמות של המקומות בארץ אחרי הנכבה. מפת הארץ מורכבת היום ברובה משמות ששוחזרו ו/או הומצאו אחרי 1948, אך אנו לא מכירים את המפות שהיו פה קודם. חוסר ההיכרות שלנו עם ההיסטוריה הפלסטינית נובע בין השאר ממחיקת השמות ומשינויים (שקופיות 15-19).

דרך זיהוי ההיסטוריה במרחב, נאפשר לתלמידים לחוות רובד נוסף בנוף המוכר להם – אך בצורה שונה וחדשה. יתרה מכך, הנוף המוכר מראה לתלמידים שבעצם הם יודעים כבר דבר מה על הנכבה.

מקום

חינוך

ביחידה זו נלמד על האירועים שהתרחשו בכפר עין ע'זאל שבנחמל ב־1948. נבחן זאת דרך שלוש נקודות מבט: הישראלית, הפלסטינית וזו של נציגי האו"ם. נשאל מה קורה לנו כשאנו שומעים את הנרטיב של ה"אחר", והאם אפשר לכתוב היסטוריה שונה מזו שאנו מכירים.

מטרות

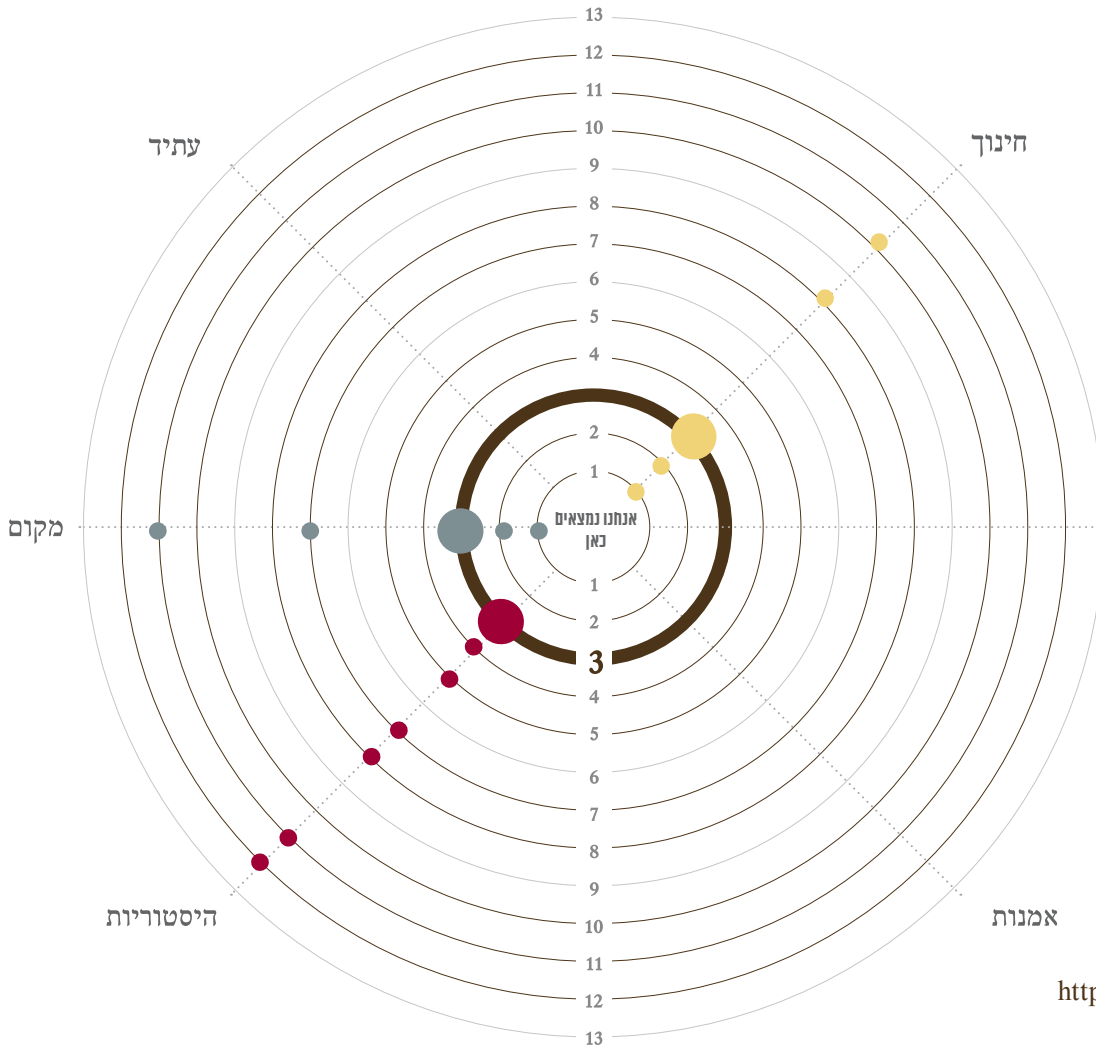
1. להיחשף למונחי יסוד בהיסטוריוגרפיה: "נרטיב", "ריבוי פרשנויות" ו"ריבוי היסטוריות".
2. להכיר את שהתרחש בכפר עין ע'זאל בשנת 1948 באמצעות מסמכים ופרשנויות שונות וכך להיחשף למורכבות הנרטיבים ההיסטוריים השונים לגבי מלחמת 1948.
3. לעודד את התלמידים לתפוס עמדות שונות ולגבש דעה ביחס לאירוע הנלמד.

היסטוריות



התמצאות בערכה:

כל מילות המפתח



מספר יחידה

חומרי עזר 1: מסמך ארכיון

מברק התלונה של שר החוץ של עבר הירדן על עין ע'זאל, כפי שהועבר לממשלת ישראל. מתאריך 31.7.1948.

חומרי עזר 2: החומרים ללימוד בקבוצות קטנות

1. הנרטיב הישראלי

- קטע מספר: מלחמת הקוממיות (1959), הוצאת צה"ל, ענף היסטוריה במטה הכללי. מתוך עמ' 9-98, 102-103, 252-254.

- מסמך ארכיון: ¹ הצעת המטכ"ל לשר החוץ לתשובה על תלונת האו"ם בעניין שלושת הכפרים: ג'בע, עין ע'זאל ואג'זם. מתאריך 17.9.1948.

2. הנרטיב הפלסטיני

- חוברת "זוכרות את עין ע'זאל": עדות של עלי חמודה, פליט מהכפר. מתוך: www.zochrot.org/sites/default/files/aynghazzal.pdf

- הערך "עין ע'זאל", מתוך הספר: וליד ח'אלדי, כדי שלא נשכח, עמ' 147-148. תרגום: צ'רלס קימן.²

3. הנרטיב של נציגי האו"ם

זיכרון מסמך ארכיון: דו"ח של נציגי האו"ם, ו.א. ריליי. מתאריך 8.9.1948. קולקטיבי

- מסמך ארכיון: מכתב שכתב הרוזן ברנדוט לשר החוץ הישראלי שרתוק (שרת). מתאריך 9.9.1948.

חומרי עזר 3: מפה

מפה של "המשולש הקטן": עין ע'זאל, ג'בע ואג'זם. מתוך מפה מגנטורית מ-1942 עם עדכון ישראלי מ-1959

חומרי עזר 4: כתבה

"המרד הערבי הקטן" / אהוד עין גיל, מוסף עיתון "הארץ", 1.9.2006. <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/756613.html>: ניתן למצוא את הכתבה בלינק

¹ כל מסמכי הארכיון מקורם בגנזך המדינה, משרד ראש הממשלה.

² Khalidi, W. (ed.), (1992), *All That Remains: The Palestinian Villages Occupied and Depopulated by Israel in 1948*, Washington DC: Institute for Palestine Studies.

הערה למורה: אין להסתמך על הנתונים המובאים בפתחה זאת. הם נועדו להצגת המשימה בצורה תיאטרלית.

הערה למורה: אם הכיתה גדולה מומלץ לחלקה לשש קבוצות קטנות, כך ששתי קבוצות יקבלו את אותו תפקיד. לכיתות גבוהות יותר אפשר ששלוש קבוצות יציגו את תפקיד קבוצתן (פלסטינים, ישראלים ונציגי האו"ם) בזמן התרחשות האירוע, דהיינו ב-1948, ושלוש קבוצות נוספות יציגו את משמעות האירוע עבור אותה קבוצה כיום; לאחר הצגת ממצאי הקבוצות ניתן לערוך השוואה בין עמדת כל הקבוצה בהווה ובעבר ולדון בשאלה האם ואיך הצגת אותו אירוע משתנה לאורך הזמן.

1. **פ ת י ח ה :** לאחרונה, במהלך חריש האדמה באזור זכרון יעקב, התגלו שלוש תיבות עם מסמכים שונים. המסמך הראשון שהוצא מהתיבות היה מכתב תלונה של שר החוץ של ירדן שנשלח למטה האו"ם בארץ ב-1948 והועבר לממשלת ישראל. קריאת מכתב התלונה בפני כל הכיתה (ראו חומרי עזר 1).

מי שמצא את התיבות, הבין כי יש בתיבות מסמכים המעידים על מה שקרה בכפר הפלסטיני עין ע'זאל בזמן המלחמה ב-1948. גויסתם כדי לפענח את התוכן של כל אחת מהתיבות וכדי לספר מה התרחש במקום. אתם תתחלקו לשלוש קבוצות של חוקרים, כאשר כל קבוצה תספר את האירוע על סמך המסמכים שברשותה.

2. **ע ב ו ד ה ב ק ב ו צ ו ת :** התלמידים יתחלקו לשלוש קבוצות. כל קבוצה תקבל תפקיד אחר באירוע שאותו עליה לייצג - קבוצת החוקרים הפלסטינית, קבוצת החוקרים הישראלית ומשקיפי האו"ם - וכן תקבל חומרים, מקורות ומסמכים בהתאם לתפקיד (ראו חומרי עזר 2).

כל קבוצה תקרא, תבין ותנתח את המסמכים שברשותה. עליה לספר באמצעותם מה קרה בעין ע'זאל במהלך המלחמה, ובייחוד בשלושת הימים של ההתקפה על שלושת הכפרים של "המשולש הקטן" (עין ע'זאל, ג'בע ואג'זם) בין ה-24 ל-26 ביולי 1948. מומלץ להנחות את התלמידים לצייר ו/או לשרטט את התמונה שעולה מתוך המסמכים.

3. **ה צ ג ת ה א י ר ו ע ב צ ו ר ה ש ל " ש י מ ו ע צ י ב ו ר י " :** המורה יאמר כי במחלקה להיסטוריה באוניברסיטה מעוניינים לפרסם את אשר התרחש בכפר עין ע'זאל בשנת 1948, ויבקש מנציגי מכל אחת מהקבוצות להציג את עיקרי הדברים בפני הנוכחים.

שלב ראשון: כל קבוצה תשלח לקדמת הכיתה (שתסודר כבמה) נציג או שניים, אשר יציגו את האירוע בפני שאר הכיתה מתוך העמדה שאותה למדו בקבוצות הקטנות. בשלב זה עליהם לשכנע את שאר התלמידים באמיתות הדברים שקרו, כפי שהם מכירים אותם מהמסמכים. שאר התלמידים יישארו כצופים בשימוע, אך יישבו עדיין במסגרת קבוצות הלימוד הקטנות. עליהם לעזור לנציגיהם במידת הצורך בטיעונים ובדוגמאות נוספים, וכמובן להקשיב לסיפור של הנציגים האחרים.

שלב שני: הנציגים והמשתתפים בקהל יכולים לשאול את הנציגים השונים ושאלות ולאתגר את הסיפורים שלהם. על הקהל ועל הנציגים להישאר צמודים לעמדות שאותן הם מייצגים ולשאול שאלות מתוך התפקיד שלמדו.

מומלץ לתלות בכיתה מפה של האזור (ראו חומרי עזר 3)

4. דיון בכיתה:

א. עיבוד הפעילות

- איך היה לכם ללמוד את הנרטיב הישראלי/הפלסטיני/של האו"ם? אילו תחושות זה עורר בכם?
- מה חשבתם על התפקיד שלכם? התנגדתם/הסכמתם/הייתם אמביוולנטיים? איפה הרגשתם נוח/ לא נוח?
- מה קורה כשאנחנו שומעים סיפורים על עובדות שלא ידענו, שלא מסתדרים עם מה שאנחנו יודעים?
- האם יש קולות נוספים/ סיפורים נוספים שהיו חסרים? אילו? מה הם היו אומרים?
(למשל: אשתו של הפליט, הבן של השוטרים שתקפו את הכפר, ועוד)

ב. על היסטוריה והיסטוריות

המורה יקריא את הפסקה בנושא היסטוריה והיסטוריוגרפיה מתוך הספר "והיום איננו כלה":
אומר החוקר, עיני בן, לגיבור ידיגיי ד'אנגלדין:

בחיים יכול כל דבר להיות מאורע היסטורי, לכשתרצה. אבל לנו יש עניין לא בשאלה מה היה ולא בשאלה איך היה. העיקר הוא לצייר את העבר, בעל פה ובוודאי ובוודאי בכתב, לפי צורך השעה, כנדרש לנו עכשיו. כל מה שאינו לטובתנו עכשיו, בהווה, ראוי שלא להזכיר אותו. ואם אתה לא דבק בכללים האלה, זה נחשב לך לפעילות עוינת. (מתוך: והיום איננו כלה³)

לאחר הקראת הקטע ישאל המורה:

- מהי "היסטוריה" עבור הדובר בקטע?
- מה המטרה לשמה כותבים את ההיסטוריה?
- בשנים האחרונות מתפתחת בעולם האקדמי חשדנות כלפי המושג "היסטוריה". הביקורות כלפיו טוענות שהוא למעשה רק ההיסטוריה של צד אחד, שאין הוא מצליח להכיל את התמונה הרחבה ומציג למעשה רק את הכוחות ההגמוניים בחברה, ששימרו סיפורים מסוימים כך שישרתו את תפיסת עולמם. ההיסטוריה מוצגת כנרטיב-על, כסיפור היחיד הקיים, כאשר למעשה, לצד "ההיסטוריה" קיימים נרטיבים (סיפורים) וקולות נוספים שלרוב הושתקו, כמו אלו ששמענו היום. מה זה, למיטב ידיעתכם, "נרטיב" (סיפור)? מה המשמעות של קיומם של עוד נרטיבים מלבד הנרטיב שאנו כבר מכירים?
- בפעילות נוצר דיאלוג בין הנרטיבים השונים. האם הם השפיעו אחד על השני? האם הם השפיעו עליכם?
- במחלקה להיסטוריה באוניברסיטה שואלים האם ניתן ליצור נרטיב אחד משלים, או שמא יהיה עליהם לפרסם שלושה נרטיבים מקבילים. מה דעתכם?

5. סיכום:

למרות שבפעילות הבאנו רק נרטיב אחד לכל צד, במציאות בכל צד יש נרטיבים רבים, קולות רבים. בפעילות ההמשך ננסה לנתח ולראות כיצד ניתן לכתוב היסטוריה שמציגה את ריבוי הקולות האלו.

הצעה לפעילויות המשך:

1. מטלה/תרגיל כתיבה: בשיעור עסקנו בחומרים ראשוניים (עדויות ומסמכים כתובים מהתקופה ההיא) ובחנו איך סופר האירוע משלוש נקודות ראייה שונות. אתם עיתונאים שמדווחים על האירוע. כתבו מחדש את האירוע בהתאם לתפיסה לפיה יש הרבה צדדים וסיפורים לכל אירוע היסטורי.
2. הכתבה "המרד הערבי הקטן" של אהוד עין גיל, שפורסמה בעיתון "הארץ" ב-19.2006 (ראו חומרי עזר 4), עושה שימוש באותם חומרים ראשוניים שהכרנו וכותבת על אותו אירוע שלמדנו עליו. קראו את הכתבה וענו על השאלות:
 - כיצד בחר הכותב לכתוב את הסיפורים הללו, השונים ולעתים סותרים? האם הוא כתב על האירוע לפי הדגם של "נרטיב-העל", קיום היסטוריה אחת, "ריבוי היסטוריות" או דגם אחר?
 - מה דעתכם על הדרך שבה הוא כתב על האירוע? האם הייתם כותבים אחרת ואיך?

³ אייטמטוב, צ. (1994), והיום איננו כלה, תל-אביב: עם עובד. עמ' 175. תרגום: ד. מרקון וא. פורת.

התגבשות ההיסטוריה כתחום ידע מודרני החלה בסביבות המאה ה-18, וכמו בתחומי ידע מדעיים אחרים התבססה על הפוזיטיביזם - גישה שהציבה את השאיפה לאוביקטיביות ואת החיפוש אחר האמת כאבני יסוד הכרחיות בכל חקירה מדעית. תפקיד ההיסטוריון הוגדר כמי שמחויב להראות מה באמת קרה, תוך הסתמכות על מקורות כתובים (מקורות ראשוניים), כשהוא משוחרר משיפוט העבר ומהשפעות ההווה.⁴

עד סוף המאה ה-19 שלטה גישה זו באופן בלעדי כמעט בעולם המדעי, אך כבר במהלך מאה זו החלו להופיע ביקורות על הפוזיטיביזם, שטענו כי כל עבודה מדעית כפופה למסורות ולחוקים חברתיים וכי כל חוקר הוא חלק ממציאות קונקרטיים. לפי הגישות הללו, קיימת אמת היסטוריוגרפית, אך היא תמיד זמנית, תלויה תרבות והקשר. ביקורות אלו ניסו גם להצביע על מגבלותיו של ההיסטוריון החוקר שבא "מבחוץ" אל "האחר" הנחקר, שנמצא "בפנים": חוקרים כמו שליירמאכר (Schleiermacher) וקולינגווד (Collingwood) טענו שעל ההיסטוריון להבין את ההיסטוריה דרך העיניים של מי שחוה אותה, לחשוב מחדש את המחשבות של "האחר ההיסטורי" כאילו הוא נמצא במצבו שלו בעבר. מנגד טענו סוציולוגיים ואנתרופולוגיים ביקורתיים כי לא ניתן להבין ולבחון בצורה אוביקטיבית את האחר, היות וההזדהות היא תמיד מתוך עולמו הסוביקטיבי של החוקר.

במאה ה-20, חוקרים ביקורתיים במדעי הרוח והחברה ערערו על ההנחה כי יש "אמת היסטורית", וטענו שאין היסטוריה אחת, שההיסטוריה מורכבת למעשה מנרטיבים (סיפורים) רבים, ושהצגת ההיסטוריה כנרטיב יחיד היא

תוצר של יחסי הכוח בחברה. פוקו (Foucault) טען שיחסי הכוח בין הנרטיבים השונים הם אלו שיצרו את קיומה של אשליית האוביקטיביות ואת הנרטיב ההיסטורי היחיד, הוא "נרטיב-העל". לרוב, הנרטיב שאנו מכירים כולל תיאור אירועים היסטוריים או אחרים מנקודת מבט מסוימת, שהיא למעשה אחת מני רבות. תיאור היסטורי זה נכתב על-ידי "המנצחים" בהיסטוריה עצמה, כלומר על-ידי הקבוצה שידה על העליונה במערך הכוחות החברתי, הקבוצה ההגמונית.

נרטיב היסטורי אינו רק תיאור ההיסטוריה מנקודת מבט מסוימת; הוא משמש להבניה ולתחזוק של זהות קולקטיבית, והוא משפיע על המשמעויות שאנו נותנים להווה - ומכאן שגם על העתיד שאנו צופים ורוצים שיהיה לנו כחברה. בחינת הנרטיבים השונים, אלו שנכללו בנרטיב-העל ואלו שלא, יכולה להוביל להסתכלות ביקורתית ומורכבת בנרטיב-העל ההיסטורי ולחשיבה על יצירת נרטיב היסטורי המכיל צדדים שונים של האירועים. יתרה מכך, מהלך ביקורתי מעין זה יכול לסייע לנו לבחון את ההווה ואת העתיד שלנו כחברה.

גאדאמר (Gadamer), אחד המבקרים של הגישה הפוזיטיביסטית, הציע את הדיאלוג כדרך ללימוד ולהבניית היסטוריה. לגישתו יש להבנות דיאלוג מורכב בין עבר, הווה ועתיד, בין הפרשן והמציאות שלו לבין הטקסט והמציאות שהוא רוצה לפרש - כשביניהם נוכחות ונרקמות השפות המשותפות להם. גאדאמר טען שההבנה שלנו את העבר היא תמיד פעולה דינמית ומשתפת, המתרחשת מתוך העולם שלנו ומעצבת את יחסנו כלפי מה שאנו מנסים להבין וכלפי עצמנו. עיקרה אינו השתלטות על המציאות,

כפי ששאפה הגישה הפוזיטיביסטית לעשות, אלא נטילת חלק בה. ההיסטוריה היא הבנת הדברים מתוך היחסים הדו-כיווניים שבין הטקסט לבין הקורא שלו: על הטקסט לאתגר את הפרשן ועל הפרשן לאתגר את הטקסט. בכל פעם שדיאלוג שכזה נרקם, נוצרת לפי גאדאמר פרשנות חדשה.⁵

רציונל פדגוגי

ביחידה זו התלמידים ייחשפו לאירוע שקרה במהלך מלחמת 1948 בכפר עין ע'זאל. באמצעות ההיכרות עם הדרכים שבהן הציגו צדדים שונים את אותו אירוע - מדינת ישראל, הפלסטינים והאום"ם - ילמדו התלמידים על המושגים "ריבוי היסטוריות" ו"נרטיבים", ויתנסו בלימוד היסטוריה דרך דיאלוג עם העבר. ביחידה זו נייעזר בתפיסת הדיאלוג של גאדאמר (Gadamer), המציעה התנסות והיכרות עם ההיסטוריה דרך כלים ביקורתיים. התנסות זו תאפשר לתלמידים להיות היסטוריונים ופרשנים המקיימים דיון עם החומרים ההיסטוריים, דיון בו הן הפרשן והן החומרים המתפרשים שואלים ומשיבים - כל אחד מעולמו שלו.⁶ ההתנסות בעמדת הפרשן של ההיסטוריה תעמיק עבור תלמידים את ההיכרות עם עצמם, תפתח אצלם מודעות למקום שממנו הם באים וְלְהַנְחוּת היסוד המלוות אותם בחייהם. הדיאלוג, שאותו ניישם ביחידה זו, לא יסביר וישחזר את הסיפור ההיסטורי, אלא יאתגר וירחיב אותו. בדיאלוג יתפוס התלמיד מקום יוצר, חושב ומפרש. הוא

יקבל סמכות לאתגר את ההבנות המקובלות של ההווה, ותפקיד מרכזי בסיפור היסטוריה, תפקיד שממור בדרך כלל להיסטוריון, ובכיתה - למורה.

היחידה תתמקד במה שאירע בכפר עין ע'זאל, כפר פלסטיני בכרמל המזרחי. בחרנו להביא את מקרה עין ע'זאל כמקרה מבחן משום שדרכו ניתן יהיה להיחשף לפרשייה מרתקת שבאמצעותה ניתן לראות כיצד מציג כל אחד מהצדדים את אותם אירועים. הכפר, שהיה ממוקם על הכביש חיפה-תל-אביב, הותקף על-ידי צה"ל במהלך הפסקת האש הראשונה, ביולי 1948, בטענה שהיה זה מבצע אזרחי ("מבצע שוטר"). לאחר ההתקפה הגישו הערבים תלונה לאו"ם על הפרת הפסקת האש על-ידי הישראלים ועל גירוש ברוטלי של התושבים. האו"ם ערך חקירה על האירוע והיה מעורב בהבאת האירוע לדיון ברמה הציבורית הבינלאומית. דרך מסמכים מחקירת האו"ם ומספרי היסטוריה של שנות החמישים ניתן לראות כיצד הצד הישראלי הגיב וניתח את האירועים. מעדויות ומספרי היסטוריה מהשנים האחרונות ניתן לבחון כיצד הצד הפלסטיני ראה את האירועים (ראו מראי מקורות בחומרי עזר 1).

בחלק הראשון של היחידה תיערך היכרות עם חומרים היסטוריים, חלקם ראשוניים וחלקם משניים. התלמידים יתנסו ויספרו סיפור היסטורי דרך משחק תפקידים, כשכל קבוצת תלמידים תקבל תפקיד ועמדה אחרת, ומקורות בהתאם: פלסטינים, ישראלים ומשקיפי האו"ם. המקורות השונים מתארים כל אחד בדרכו את הסביבה ואת השתלשלות האירועים; הם ממחישים כיצד תופס כל צד את המרחב (הגאוגרפי, הרגשי, הצבאי, ההיסטורי וכו'), מה הוא מדגיש כחשוב ומשמעותי להבנת האירועים ומהי השפה שבה הוא משתמש. חשוב שהמורה ישים לב וידגיש עבור הקבוצות השונות את התמות העולות מתוך

הסיפורים שיציגו. למשל, בסיפור הישראלי בולט התיאור הצבאי/טקטי, שמתייחס רבות לציורי תנועה, למעבר של כוחות ויחידות, להתקפות וכו'. בסיפור הפלסטיני מודגש המרחב הפיזי של הכפר, החיים היומיומיים לפני המלחמה, הגירוש והעקירה תוך כדי המלחמה. מומלץ להנחות את התלמידים לצייר את התמונה שעולה מתוך המסמכים; השרטוטים יקלו על התלמידים בהבנת ההתרחשויות וימחישו את ההבדלים (למשל בשפה או בתפיסת המרחב) בין הסיפורים השונים. מומלץ לנתח את הציורים בכיתה ולהעלות את ההבדלים ביניהם בדיון.

בשלב השני תציג כל קבוצה את האירוע כפי שהוא מציטייר מתוך המסמכים שקיבלה. אנו מציעות להציג את האירוע דרך מתודה של "שימוע ציבורי". מתודה זו תהווה המשך למשחק התפקידים ותיתן לתלמידים מסגרת ברורה יותר לדיאלוג בין העמדות השונות. ההקשבה לסיפורים תחשוף את הסתירות ביניהם, אך עם זאת תהווה בסיס ליצירת נרטיב היסטורי אחד. משחק התפקידים ייצור דיאלוג מורכב והתמודדות עם הנרטיב הפלסטיני ועמדותיו. הוא יחייב את התלמידים להכיר יותר מתפקיד אחד - גם את אלו שאינם מייצגים את הסיפור שעליו גדלו - והוא יעודד הקשבה ורגישות גם כלפי דעות שונות או לא-מוכרות. המפגש עם חומרים היסטוריים מגוונים יאפשר העמקה, למידה על ריבוי נרטיבים היסטוריים על מקום ספציפי, וכן הזדהות והיכרות עם חומרים וזהויות שהתלמידים תופסים בדרך כלל כשונים ולעתים אף כמאיימים.

הדיון לאחר משחק התפקידים נועד להמשיג את שקרה בכיתה במהלך המפגש של התלמידים עם הנרטיבים השונים. כדאי להעלות סוגיות הקשורות לדרכי ההבניה של נרטיב, למשל: לאיזה נרטיב יש יותר ייצוג במציאות שלנו, לאילו קולות אנו נוטים להקשיב יותר, מה נתפס עבורנו אמין

ומדוע. המפגש עם סיפורים ועדויות שלא נכללים בנרטיב שאנו מכירים אינו פשוט עבורנו, ויוצר קשיים ואתגרים. לכן חשוב לתת מקום בכיתה להתמודדות עם קשיים אלו גם ברמה הרגשית.

פעילויות ההמשך המוצעות הן מטלות שבמסגרתן יתנסו התלמידים בכתיבה היסטורית של האירוע. כך הם יערכו אינטגרציה בין ההיכרות עם כלים היסטוריים-ביקורתיים לבין ההתנסות בשימוש בהם בכתיבת היסטוריה המשלבת את נקודות המבט המרובות על אירוע היסטורי מסוים.

⁴ נווה, א. ויוגב, א. (2002), היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול, תל-אביב: בכל.

⁵ נווה ויוגב, שם.

⁶ נווה ויוגב, שם.

ביחידה זו נערוך היכרות ראשונית עם הנכבה, ונסקור נקודות היסטוריות מרכזיות - לפני 1948, במהלך 1948 ולאחריה. בנוסף, ננסה לעבד את הפער בין הידע המוכר לנו לבין הידע החדש המובא ביחידה.

מטרות

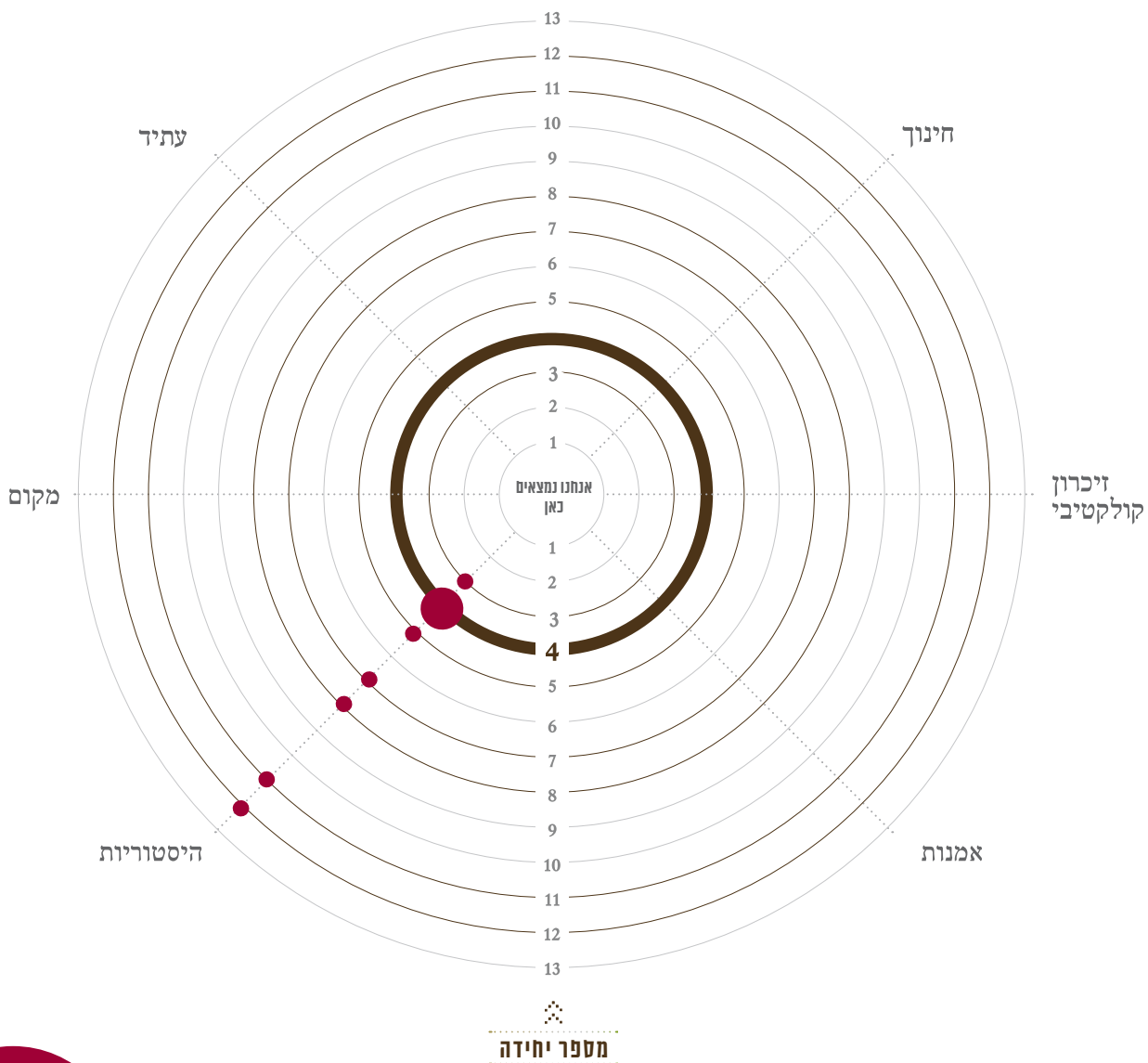
1. להכיר חומרים היסטוריים על 1948 שאינם חלק מתוכנית הלימודים בהיסטוריה.
2. ליצור בסיס משותף לדיון בכיתה, באמצעות הקניית ידע על הנכבה.
3. להעלות שאלות לגבי הידע המוכר על 1948.

היסטוריות



התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



מספר יחידה

חומרי עזר 1: מצגת - הנכבה בהיסטוריה

מצגת זו מתייחסת למספר אירועים ונושאים היסטוריים על 1948: לפנייה, במהלכה ואחריה. יש בה מידע מספרי היסטוריה, עדויות של יהודים, פלסטינים ובריטים, מסמכים ותמונות. יחד עם המצגת, מוצעת הצעה כיצד להשתמש בה בכיתה. ההצעה מצורפת כטקסט במעטפה וכן במצגת עצמה בהערות מתחת לכל שקופית. ניתן לראות את ההערות בזמן צפייה במצגת על-ידי שינוי לתצוגה של "עמוד הערות" (notes page) דרך סרגל הכלים "תצוגה" (view).

חומרי עזר 2: דף עבודה בנושא ההיסטוריה של מלחמת 1948

לקריאה נוספת

- ▲ אופיה, ע. (1999), "שנת האפס", בתוך: 50 ל-48, תיאוריה וביקורת 12-13, ירושלים: ון ליר.
- ▲ מוריס ב. (1991), לידתה של בעיית הפליטים הפלסטינים 1947-1949, תל-אביב: עם עובד.
- ▲ מוריס, ב. (2000), תיקון טעות - יהודים וערבים בארץ-ישראל 1936-1956, תל-אביב: עם עובד.
- ▲ עמותת "זוכרות", חוברות לכפרים הפלסטיניים. באתר העמותה: www.zochrot.org/index.php?id=511
- ▲ Khalidi, W. (1992), **All That Remains: The Palestinian Villages Occupied and Depopulated by Israel in 1948**, Washington DC: Institute for Palestine Studies.
- ▲ Pappé, I. (2007), **The Ethnic Cleansing of Palestine**, Oxford, England: One world Publication.

מהלך הפעילות

הערה למורה: ניתן לפתוח את היחידה בידע שיש לתלמידים על 1948, למשל דרך שאלות כמו מה יודעים על המלחמה ב-1948, או על-ידי תמונות שהמורה יפזר בכיתה מתקופת מלחמת 1948 (ניתן למצוא תמונות רבות באתר התצלומים הלאומי: www.mof.gov.il/pictures). התלמידים יתבקשו לסדר את התמונות כך שיוכלו לספר סיפור על המאורעות של 1948. מומלץ להביא תמונות המציגות מגוון אירועים. באמצעות התמונות יראו התלמידים את הידע שלהם. יש לקחת בחשבון שפתיחה זו ארוכה יותר.

1. פתיחה: מה אתם יודעים על המלחמה ב-1948? האם לדעתכם זהו הסיפור היחיד או שיש עוד סיפורים?
2. הצגת מצגת היסטורית: המורה יקרין בפני הכיתה מצגת המעלה מספר נקודות היסטוריות סביב ועל שנת 1948: לפנייה, במהלכה ולאחריה (ראו חומרי עזר 1).

3. דיון בכיתה:

- האם היו דברים שהתחברתם אליהם?
- הידע שמובא במצגת הוא ידע שאנחנו לא יודעים עליו בדרך כלל. האם היו דברים שעצבנו אתכם במצגת, שלא הסכמתם איתם?

4. עבודה בקבוצות:

המורה יחלק את התלמידים לקבוצות עבודה קטנות, וכל קבוצה תקבל דף עבודה עם ציטוטים ואמירות ידועות על ההיסטוריה שלנו. לאחר קריאת החומרים, כל קבוצה תערוך דיון סביב השאלות בדף העבודה (ראו חומרי עזר 2).

5. דיון מסכם:

- על מה הסכמתם ועל מה לא הסכמתם?
- מה קורה לכם כשאתם שומעים היסטוריה שמנוגדת להיסטוריה שאתם מכירים?
- איך אפשר להתמודד עם הפער הזה?
- איך נבדוק את הסיפור שאנו מכירים ואת הסיפור החדש ששמענו?

הצעה לפעילות המשך:

פעילות עם מחשב וגישה לאינטרנט: באתר אוסף הצילומים הלאומי (www.mof.gov.il/pictures) מצוי אוסף תמונות של מדינת ישראל מלפני 1948 ועד היום. על התלמידים לחפש תמונות לפי מילות חיפוש ספציפיות כגון: "כפר ערבי נטוש", "צבר", "פלסטיני". עליהם להביא תמונה אחת או שתיים לכיתה ולצדן ההסבר שניתן עליהן באתר. בכיתה מומלץ לנתח מה רואים בתמונה ומה לא, וכן לערוך דיון ביקורתי על הטקסט המלווה את התמונה. ניתן גם להציע לתלמידים לכתוב טקסט אחר על התמונה. לאחר מכן ניתן גם לערוך מיני-תערוכה בכיתה עם הדימויים והכיתובים הישנים והחדשים. ניתן להיעזר במתודה "קריאה של צילום" - ראו הרציונל הפדגוגי של יחידה 2. וכן בדוגמאות לניתוח תצלומים ארכיוניים בסדק 1, סדק 5 (הוצאת זכרות, פרהסיה ופרדס, 2008 ו 2010 בהתאמה) ובספר אלימות מכוננת מאת אריאלה אזולאי (הוצאת רסלינג, 2009).

הנכבה התרחשה בעיקר ב-1948, והיא כללה את הרס רוב היישובים הפלסטיניים, בשטח שעליו הוקמה מדינת ישראל, את הפיכת תושביהם לפליטים ואת מחיקת החיים הפלסטיניים העשירים שהיו פה. הנכבה התרחשה כחלק ממלחמת 1948 (היא מלחמת העצמאות), והיא אחד האירועים המרכזיים שעיצבו את מציאות חיינו. עם זאת, הנכבה הוצאה אל מחוץ להיסטוריוגרפיה של ישראל, ומכאן שאנו בדרך כלל יודעים עליה מעט מאוד. התשובה לשאלה אילו אירועים היסטוריים יודגשו ויוזכרו ואילו יודחקו או יושכחו, נקבעת פעמים רבות לפי צורכי השעה. היסטוריה אינה רק סיפור מעשה העבר, אלא היא מסבירה לנו גם את ההווה. לימוד הנכבה מוביל להבנה מורכבת יותר וביקורתית לא רק של ההיסטוריה אלא גם של המציאות שבתוכה אנו חיים, על כוחותיה השונים והאינטרסים הפועלים בה כיום. אנו רואות את שנת 1948 כ"נקודת האפס"¹, נקודה מהותית להבנת הקונפליקט ומארג היחסים הפוליטי-חברתי-כלכלי שסביבנו. ההיסטוריה גם מעצבת את הזהות שלנו, את מי שאנחנו. הזהות הלאומית, כמו גם הזהות האישית, נבנית על סמך ההיסטוריה שלנו כפרטים, כלאום, כאזרחים. כיום, גם כאשר הנכבה מוזכרת בשיח הציבורי, היא מוצגת לרוב כסיפור של הפלסטינים, כחלק מההיסטוריה ומהזהות שלהם; ואם יש הסוברים שעל יהודים בישראל ללמוד עליה, המטרה בעיניהם היא היכרות עם האחר, הפלסטיני. הנכבה היא אכן אירוע מכונן עבור הפלסטינים. אבל היא גם אירוע מכונן עבור היהודים הישראלים שחיים כאן. הנכבה היא חלק מאיתנו: מהזהות של כל מי שחי בארץ, מההיסטוריה ומההווה של המקום שבו אנו חיים, גם

כשנדמה שאיננה נוכחת. למידת הנכבה תאפשר לתלמידים ולנו להכיר את עצמנו טוב יותר. בנוסף לכך, אנו מאמינות שלימוד ההיסטוריה של הנכבה יוכל לקדם את ההבנה וההידברות בין ישראלים לפלסטינים.

רציונל פדגוגי

יחידה זו מתמקדת באירועי 1947-1949, תוך מתן ידע והצבעה על הקשרים היסטוריים. זוהי יחידה המסתכלת על הנכבה "ממעוף הציפור", וסוקרת את שהתרחש בה בקצרה, תוך נגיעה בנושאים מרכזיים, לשם היכרות ראשונה עם הנושא. בחלקה הראשון נציע שימוש במצגת שתציג נקודות מרכזיות על הנכבה מתוך מקורות היסטוריים ראשוניים ומשניים. בחלקה השני נעמיק במספר נושאים, דרך עבודה בקבוצות קטנות. לתלמידים רבים ידע מצומצם בלבד על מלחמת העצמאות. עם זאת, התלמידים גדלים בסביבה שבה הסיפור על הקמת המדינה מוכר, והוא הסיפור שממנו ניתן להתחיל לבחון את 1948 מתוך ראייה ביקורתית. חשוב לציין שאנו מבקשות לעודד ביקורתיות הן כלפי הידע ההגמוני-המקובל והן כלפי הידע החדש הנרכש כאן. הבחירה במתודה של מצגת נועדה להציג מנעד רחב של ידע ומקורות על-ידי שימוש באמצעי אחד. יחד עם זאת, במצגת קיים חיסרון בולט היות והידע מוצג בצורה סכמטית המשטיחה אותו. המידע המובא ביחידה זו נלקח מתוך מחקרים ומקורות מגוונים, ישראלים ופלסטיניים. רובם מציגים פרשנות פחות מוכרת ולעתים מאתגרת של ההיסטוריה הרווחת של 1948. לצד המחקרים והעדויות

שילבנו גם ציטוטים ואמירות של מנהיגים ישראלים ידועים. צפוי כי הנושאים המובאים במצגת יעוררו אצל התלמידים רגשות ותגובות עזות, לנוכח מידע שלא מתיישב עם מה שידעו עד היום. מומלץ לעבד את הפער הזה דרך ניהול דיון בכיתה לאחר המצגת, וכן דרך עבודה בקבוצות קטנות סביב דף העבודה העוסק בפער בין הידע המוכר לנו לבין החומרים החדשים שהובאו במצגת (ראו חומרי עזר 2). כשמלמדים את ההיסטוריה של מלחמת העצמאות, נהוג להציגה כרצף של מבצעי לחימה. התוצאה המתקבלת היא רצף של היסטוריה מיליטריסטית שאינה מותירה מקום לסיפור של אירועים אחרים שהתרחשו ולעתים אף משתיקה אותם. הנושאים שבחרנו להביא ביחידה זו הם, להבנתנו, נושאים מרכזיים אשר דרכם ניתן לפתח פרשנות אחרת למהלך המלחמה. אין לנו כמובן יומרה להקיף בעזרתם את כל אשר קרה, אלא רק להתחיל דיון סביב הנכבה, כאירוע שלא מקבל מקום בהיסטוריה של מלחמת העצמאות הישראלית.

להלן הנושאים המובאים במצגת ומטרתם הפדגוגית:

הנושא	מספר שקופית	מטרת הצגתו
מהי הנכבה? הגדרה ונתונים מספריים על הנכבה	7-2	- להציג תמונה רחבה וכוללת כפתיחה לנושא.
איך הייתה פלסטין לפני הנכבה? החיים בעיר ובכפר והיחסים בין פלסטינים ויהודים	16-8	- להכיר את החיים הפלסטיניים העשירים שהיו פה ואת מארג היחסים בין יהודים לפלסטינים.
מתי זה קרה? א. תוכנית החלוקה, נובמבר 1947. ב. הלחימה מנובמבר 1947 ועד מרץ 1948	18-17	- ללמוד על עמדות הפלסטינים כלפי תוכנית החלוקה - להציג את תחילת המלחמה בין הכוחות הפלסטיניים והכוחות הישראליים.
איך זה קרה? א. מרץ 1948: תוכנית ד' של "ההגנה" ב. הצגת מחקר היסטורי הבודק את הסיבות העיקריות לעזיבות וגירוש הפלסטינים, תוך שילוב של עדויות וציטוטים.	37-30, 24-19	- ללמוד על תוכנית ד' של ההגנה המהווה שלב אסטרטגי חשוב במעבר של מדיניות "ההגנה" מהתקפה ואשר נתנה הרשאה לגירוש הכפרים. - להרחיב את הידע של התלמידים בנוגע לסיבות שהניעו את הפלסטינים לעזוב את יישוביהם. הטענה המוכרת לנו היא שהפלסטינים עזבו כי מנהיגיהם הורו להם לעזוב. אבל מחקרים היסטוריים שונים מצאו שכוחות הצבא הישראלי מילאו תפקיד מרכזי בפעולות של גירוש ובעידוד עזיבה.
מניעת שיבה הדרכים שננקטו למניעת שיבת הפליטים	28-25	- להעמיק את ההבנה כי הנכבה אינה רק הגירוש ב-1948, אלא בין היתר גם הרס הכפרים בשנים שלאחר מכן, מחיקת העדויות לחיים הפלסטיניים ומניעת אפשרות החזרה של הפליטים לבתיהם.

¹ את מושג "נקודת האפס" ביחס לשנת 1948 אנו שואלות מ: אופיר, ע. (1999), "שנת האפס", בתוך: 50 ל-48, תיאוריה וביקורת 12-13, ירושלים: ון ליר.

**ביחידה זו נצפה בעדויות של פלסטינית ושל
ישראלי. העדויות מתארות את החיים סביב 1948.
נחקור את המושג "עדות", ונבחן את התחושות
שעולות בנו בעקבות העדויות על הנכבה.**

מטרות

1. לשמוע עדויות על הנכבה.
2. להכיר ולבחון את המושג "עדות".
3. לברר את משמעויות המושג "עדות" עבורנו ולבחון
דרכי התמודדות עם עדויות על הנכבה.

היסטוריות



חומרי עזר 1: סרט עדויות על הנכבה (כ־11 דקות):

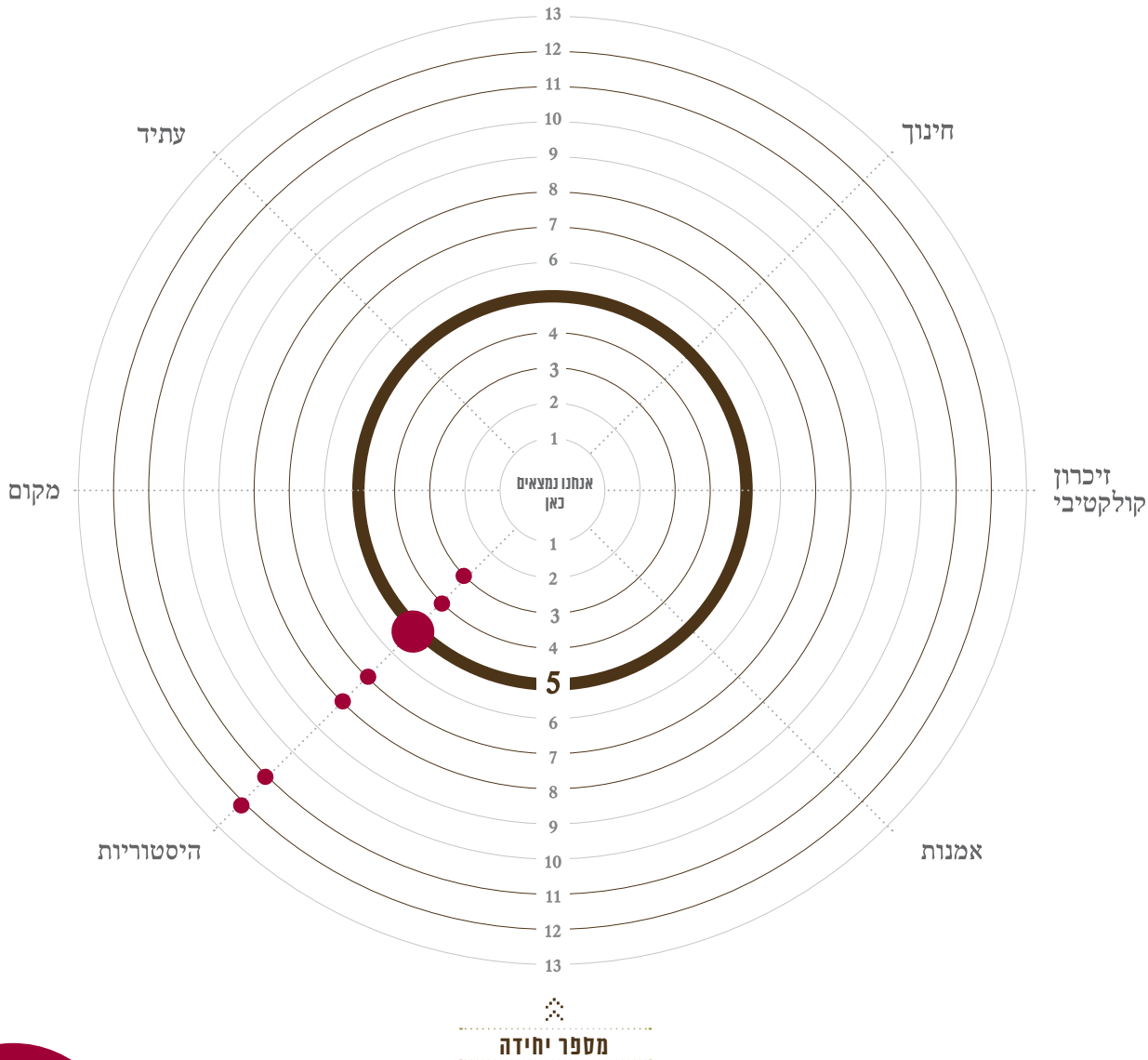
1. עדות של תפאחה נאטור מהכפר עמקא.
2. עדות של דב ירמיה על הכפר כויכאת.
(סרטים של רנין ג'רייס, "זוכרות").

חומרי עזר 2: דף עבודה

לדיון להרחבה ברמה גבוהה על משמעויות שונות של המושג התיאורטי "עדות".
מומלץ להשתמש בדף לכיתות שבהן כבר התנהל דיון ראשוני על עדות, או לשלב קטעים מתוכו בפעילות בהתאם לאופי התלמידים.

התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



מהלך הפעילות

1. פתיחה - מהי עדות. המורה ישאל:

הערה למורה: צפוי שבשלב זה התלמידים יציעו עדויות הקשורות לשואה. מומלץ לאפשר דיון זה, ולהביא דוגמאות מעדויות מפורסמות, למשל העדות של ק. צטניק במשפט אייכמן.

- מהי עדות? - אילו עדויות מפורסמות אתם מכירים? - איפה הזדמן לכם לשמוע עדויות? - מה קורה לנו כשאנו שומעים עדויות? - מה קורה לאדם כשהוא נותן עדות? למי העדות ניתנת? למה לדעתכם העד מעיד? - האם עדות מספרת לנו היסטוריה? האם יש קשר בין עדות להיסטוריה?
המורה יאמר לתלמידים: בשיעור נדון בעדות שניתנת על אירוע טראומתי, אירוע קשה שאותו חווה העד - האדם שמגולל את העדות. כיום, המושג עדות מתקשר לנו בעיקר לשואה ולנסיעות לפולין, שאליהן מצטרף איש עדות. בשיעור הזה ננסה להרחיב את מושג העדות עבורנו, להכיר עוד עדויות, ונתמקד בעדויות על הנכבה.

2. הצגת עדויות: צפייה בעדות של פלסטינית ובעדות של ישראלי על אירועי שנת 1948 (ראו חומרי עזר 2).

לפני הקרנת העדויות, המורה יציג שאלות הבנה לקראת הצפייה בסרט:

- איזה סיפור מספר כל אחד מהעדים? - במה הוא מתמקד?

3. דיון בכיתה:

א. עיבוד הסרט

- מה שמענו בעדויות? מה ראינו?

- איך הרגשתם כשראיתם אותן?

- מהם ההבדלים בין העדויות?

- מה ההבדלים באופן שבו התייחסתם לעדות של

החייל הישראלי על הנכבה לבין עדות של הפליטה

הפלסטינית על הנכבה?

ב. משמעות העדות - מה העדות אומרת לנו

- מה אנו רואים וחווים במפגש עם העד?

מומלץ להקריא את הציטוט של לוינס: הפילוסוף לוינס טוען כי במפגש עם הסיפור של האחר, אנו יכולים לראות את הסבל על פניו. הפנים של האחר הם אלו שדורשות מאיתנו להיענות להן ולסבל שהן חוו. הפנים הן החלק המשמעותי בעדות: "אל מול הפנים של האחר, השתיקה בלתי אפשרית: אתה לא יכול אלא להיענות, לגלות כלפיהן

אחריות. [...] 'לא תרצח' משמעותו גם 'עליך לעשות הכול למען חייו של האחר'".¹

- מה דעתכם? האם יש מסרים שעוברים בעדות שלא דרך מילים (באמצעות שפת גוף)?

- מה לדעתכם אומרות לנו הפנים של העדים ששמענו?

- האם שמיעת העדות מחייבת אותנו למשהו? ניתן להיעזר בציטוט של שושנה פלמן:

"להעיד פירושו אפוא לא רק לספר אלא גם להתחייב לאחרים, למסור את עצמך ואת סיפור העדות בידי אחרים, לקחת אחריות - במעשה הדיבור - על ההיסטוריה או על גרעין האמת של האירוע, על מה שבעצם הגדרתו, תקפותו והשלכותיו חורג מהאישי אל עבר הכללי".²

האם אתם מסכימים עם האמירה הזו? מה לדעתכם אומר המושג "לקחת אחריות"? מה הוא אומר בהקשר לשמיעת עדויות על הנכבה?

4. פעילות סיכום: כתיבת מכתב לפליט - מה הייתם כותבים לפליט פלסטיני?

אחרי ששמעתם עדויות על הנכבה ממספר עדים, כתבו עכשיו מכתב אישי לפליט פלסטיני. ציינו מה הרגשתם וחשבתם כשמעתם את העדויות על הנכבה.

הצעה לפעילות המשך:

ניתן להרחיב את הדיון להמשגת היבטים תיאורטיים שונים של המושג עדות. לצורך כך אפשר להשתמש בדף העבודה שבו מופיעים קטעי מקורות שונים לדיון בנושא (ראו: חומרי עזר 2).

¹ לוינס, ע. (1995), אתיקה והאינסופי: שיחות עם פיליפ נמו, ירושלים: מאגנס. עמ' 68 תרגום: א. מאיר וש. ראם.

² פלמן, ש. ולאוב, ד. (2008), עדות: משבר העדות בספרות, בפסיכואנליזה ובהיסטוריה, תל-אביב: רסלינג. עמ' 157 תרגום: ד. רו.

האסכולה ההיסטוריוגרפית הפוזיטיביסטית, שהתפתחה בתחילת המאה ה-19, ביקשה מההיסטוריון לחשוף את מה ש"באמת קרה", על סמך מסמכים ומקורות כתובים. גישה זו האצילה להיסטוריון סמכות אקדמית ונחשבה לאוביקטיבית ונטולת פניות. ניתן לחוש בהשפעות גישה זו עד היום, למרות השינויים המשמעותיים שעברה פרקטיקת המחקר ההיסטורי.

תיאוריות ביקורתיות שונות יצאו כנגד העמדות הפוזיטיביסטיות וטענו כי המחקר ההיסטורי אינו ולא יכול להיות אוביקטיבי, היות והוא מספר בעיקר את ההיסטוריה של המנצחים, כדברי הפילוסוף וולטר בנימין. כלומר, המחקר ההיסטורי משקף את ההיסטוריה כסיפור של בעלי הכוח. הסיפור ההיסטורי מדיה, לרוב, תקופות וקבוצות שהידע שלהן סותר ולעתים אף מאיים על הנורמות והערכים ההגמוניים.³ לפי התיאוריות הביקורתיות, ההיסטוריה היא פרשנות של האירועים, ולכן הסוביקטיביות היא חלק בלתי נפרד ממנה. האוחזים בתיאוריות אלה מוסיפים וטוענים שבכתיבת ההיסטוריה יש להכיר בקיום מקורות רבים ללימוד - לא רק מקורות כתובים, ובמושאים אחרים לחקירה, כגון מיתוסים, זיכרון קולקטיבי, התרשמויות ותפיסות - ולא רק אירועים ודמויות. בנוסף, לגישתם, יש לשלב בהיסטוריה את הסיפור של קבוצות שהודרו מהנרטיב הדומיננטי. מטרת ההיסטוריון אם כן היא לתאר אירוע, לספר סיפור, ובתוכו לציין את הפרספקטיבות השונות, לבחון תחומי ידע מגוונים, להראות את הסתירות, להעלות סימני שאלה, לערער ולהרהר; כדברי וולטר בנימין, על ההיסטוריון "להבריש את ההיסטוריה כנגד כיוון הפרווה",⁴ לקרוא את העבר במהופך.

עד לשנים האחרונות, הקול הפלסטיני בשיח ההיסטוריוגרפי על מלחמת 1948 כמעט ולא היה קיים. בשנים האחרונות הולך וגדל מספר ההיסטוריונים, הפוזיטיביסטיים והביקורתיים, החושפים מידע המאתגר את השיח המקובל - לפעמים דרך עדויות בעל-פה. המפגש שלנו, הישראלים, עם העדות הפלסטינית על הנכבה הוא מפגש בין זרים. העדות טומנת בחובה פנייה אל השומע, והיא תובעת קודם כל להקשיב.⁵ פנייה זו יש בכוחה לשבור את השתיקה שאפפה את 1948.

קשיים רבים עומדים בפני השומע היהודי-ישראלי בבואו להתמודד עם עדות פלסטינית. השפה שבה מסופרת העדות היא הערבית, שפה המקושרת אצל ישראלים רבים לרגשות פחד ואיום. רגשות אלה עלולים להוביל לשלילת השפה הערבית ודובריה, ולעתים אף לפקפוק במהימנות העדות ובמהימנות האירוע שהיא מגוללת.⁶ שמיעת העדויות על הנכבה מאתגרת תפיסות אלו ומאפשרת להחזיר את הפלסטיני ואת שפתו לקדמת הבמה ולהתחיל להתמודד עם הפניית העדות אלינו, ועם התביעה שזו מייצרת.

הפילוסוף לוינס טוען כי במפגש עם הסיפור של האחר ניכר הסבל על פניו.⁷ הפנים של האחר דורשות מהמקשיב להיענות להן, לסבלן, בצורה אתית. מה מטילה עלינו, כישראלים-יהודים, שמיעת העדות של הפלסטיני? האם זה מחייב אותנו לקחת אחריות? ואם כן, כיצד?

מתן העדות וההקשבה לה מוציאים את הנכבה מהמרחב האישי ומקנים לנכבה מקום במרחב הציבורי. העדות מביאה קטע מתוך העבר, אך למעשה היא פונה אל העתיד ודורשת מאיתנו לבנות אותו, ולפיכך היא עשויה גם לתת תקווה.⁸

³ "הגמוניה" היא מושג שהוטבע על-ידי אנטוניו גראמשי בפילוסופיה של מדעי החברה, אשר בא לתאר את סך ההצדקות וההכנות שמאפשרות לתפיסת העולם השלטת להתחזות ל"נורמלית", "טבעית".

⁴ בנימין, ו. על מושג ההיסטוריה, תיזה 7, אצל: רונן, א. (2002), "להבריש את ההיסטוריה כנגד כיוון הפרווה", זמנים 81.

⁵ פלמן, ש. ולאוב, ד. (2008), עדות.

⁶ ליוטאר, ז' פ. (1996), "הדיפרנד", תיאוריה וביקורת 8, ירושלים: ון ליר. תרגום: א. אזולאי.

⁷ לוינס, ע' (1995), אתיקה והאינסופי.

⁸ Margalit, A. (2002), *The Ethics of Memory*, Cambridge Mass: Harvard University Press.

ביחידה זו יערכו התלמידים היכרות עם המושג "עדות" באמצעות עדויות בעל-פה על הנכבה, תוך התמודדות עם הקשיים שהן מציבות. עדות היא מסירה של דברים, של התרחשויות, שמוסר העדות חזה בהם. יחד עם זאת, קיימים קשיים רבים כשהעדות באה לספר על אירועים טראומטיים. עדות, כפרקטיקה של מסירת מידע בעל-פה, מעלה שאלות רבות על הקשר שבין זיכרון, היסטוריה ואמת, השפעות הזמן ועוד.

שמיעת עדויות על הנכבה אינה פשוטה. עדויות על הטראומה הפלסטינית נוגעות גם ביסודות הזהות היהודית-ישראלית של התלמידים, היות ובמובן מסוים, הטראומה של הפלסטינים מעלה על פני השטח גם את הטראומה של הישראלים ביחס למלחמת 1948 וביחס להשפעותיה המתמשכות על חיינו. התלמידים הישראלים גדלים בסביבה בה הנכבה לא קיימת לכאורה, ובמפגש עם הנכבה הם יגיבו לרוב בחשדנות ובחוסר אמון כלפי המידע החדש. במקרים רבים יעלו תחושות של אובדן דרך ומשמעות, וערעור על הזהות שלהם עצמם.¹⁰ בנוסף, העדות היא פרקטיקה המזוהה לרוב בלעדית עם ניצולי שואה, ויכול להיות שיעלו התנגדויות להכיר בה כפרקטיקה של דיבור גם על טראומות אחרות.

יחידה זו באה לתת מקום לתחושות אלו ולקדם הסתכלות ביקורתית על האופן שבו ישראלים רבים תופסים את הפלסטינים. בפעילות נעודר ביקורתיות כלפי הידע ההיסטוריוגרפי הפוזיטיביסטי המתבסס על הכתובים, אך גם כלפי ידע הנמסר בעל-פה.

בחלק הראשון של היחידה, כהכנה לשמיעת העדות וכחלק מפיתוח כלים ביקורתיים, יתבקשו התלמידים לבחון משמעויות שונות של שמיעת עדות. בחלק השני נצפה בשתי עדויות על 1948: אחת של פלסטיני והשנייה של ישראלי. החלק השלישי יעסוק במשמעות העדות עבורנו, כמקשיבים וכיהודים-ישראלים. פעילות הסיכום המוצעת היא כתיבת מכתב לפליט פלסטיני. דרכה נעבד את תהליך ההתמודדות שהתלמידים עברו במהלך השיעור דרך פנייה ישירה אל הפלסטינים.

¹⁰ פלמן ולאוב, שם.

למידה על הנכבה מעלה שאלות רבות ביחס לזהות שלנו, כיהודים בישראל. ביחידה זו נעלה את הדילמות הללו בכיתה ונחשוב על דרכי התמודדות עימן. נעשה זאת דרך עיבוד של קטע מהסרט "ציון אדמתי".

מטרות

1. לפתח כלים ביקורתיים להתמודדות עם מיתוסים.
2. להעלות שאלות בנוגע לניסיון שלנו להבין את העבר, ובתוך כך להתייחס לעוולות שנעשות גם כיום כלפי הפלסטינים.
3. להתוודע אל מעשי החברה הישראלית-יהודית ב-1948 דרך עדות של מי שהיה לוחם ב"פלמ"ח" המספר על הקרבות שבהם השתתף.



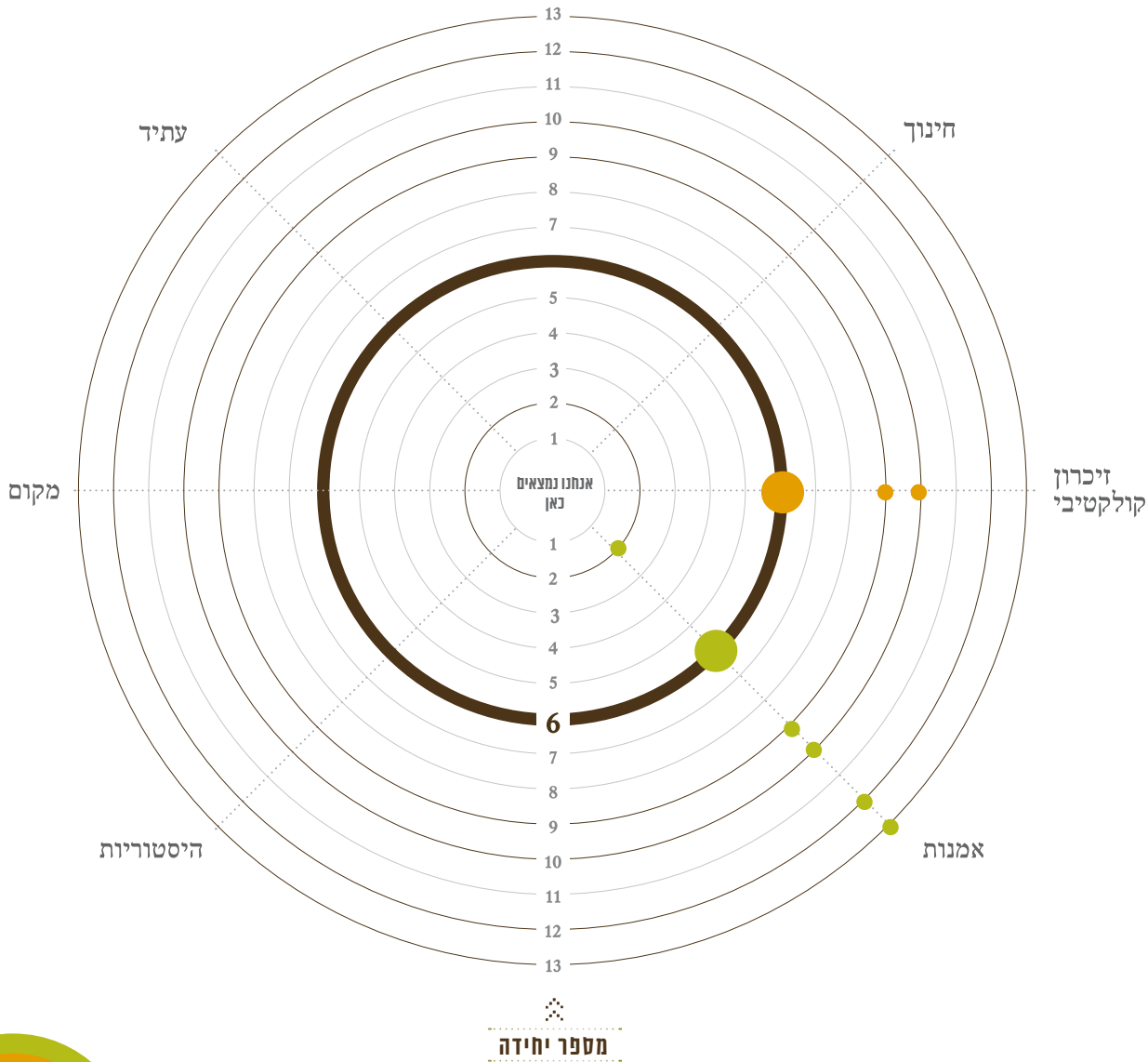
זיכרון
קולקטיבי

אמנות

יחידה 6: והגדת לבניך ולבנותיך. איך נספר על הנכבה?

התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



חומרי עזר 1: קטע מסרט

קטע מהסרט "ציון אדמתי" (2004).

במאית: יולי כהן (12 דקות).

חומרי עזר 2: עדות

קטע מתוך עדות של מיקי כהן (5:24 דקות). מתוך: סיור

של עמותת זוכרות לביר אלסבע (באר שבע), 8.7.2006.

סרטה של רנין ג'רייס, "זוכרות".

מהלך הפעילות

1. פתיחה:

הערה למורה: אם פעילות זו תתקיים לאחר שהתקיים שיעור על הנכבה (למשל, יחידה 2) רצוי לשאול שאלה ספציפית על מהלך הקרבות, למשל: איך הייתם אתם מתארים את מהלך הקרבות, את הגירוש? מה עשו החיילים, מה עשו האזרחים? אם יחידה זו תועבר בנפרד, ללא שיעור מקדים על הנכבה, מומלץ להיעזר בשאלות הכלליות יותר שכאן.

- מה אתם יודעים על 1948? - מה סיפרו לכם על המלחמה? - האם אתם יודעים מהי הנכבה? - האם שמעתם על קרבות מסוימים, על התנהגות חיילים ואזרחים במלחמה? מי סיפר?

2. הקדמה לצפייה בסרט:

נצפה בקטע מתוך הסרט "ציון אדמתי" של יולי כהן. זהו סרט תיעודי אשר במהלכו עורכת הבמאית מסע, שבו היא מתמודדת עם העובדה שבחירה לגדל פה את בנותיה. דרך המסע הזה היא בוחנת בעיניים ביקורתיות את המיתוסים המרכזיים והנחות היסוד של החברה הישראלית. נצפה תחילה בקטע מתוך הסרט, שבו מדברת הבמאית עם הוריה על חלקם במלחמת 1948.

הערה למורה: אפשר לקצר את הקטע ולהראות רק את השיחה במשפחה (כ-4 דקות)

3. צפייה בסרט: קטע מתוך הסרט "ציון אדמתי" (2004. במאית: יולי כהן) (כ-12 דקות).

4. דיון בכיתה - שאלות הבנה לאחר הסרט:

- מה ראינו בשיחה בסרט?
- מה סיפר האב לבתו?
- האם הסיפור המוצג בסרט דומה למה שאתם שמעתם על מה שקרה בקרבות?

הערה למורה: שאלות הבהרה נוספות היכולות לעזור לעבודה בקבוצות:

- אילו שאלות לא נשאלו בסרט, על מה לא דובר בשיחה בין הבת לאב? יש תחושה שהבת נמנעת מעימות ישיר מדי עם הוריה, ומשאירה חלק מהתחושות הקשות והשאלות הקשות בפנים.

- מה אנחנו היינו שואלים את האנשים בסביבתנו, את ההורים שלנו, הסבים והסבתות? מה אנחנו יודעים על מעורבות המשפחה שלנו ב-48? מה מעניין אותנו לדעת? האם יש דברים שאנחנו חוששים לגלות? ואם לא היו מעורבים כלל, או לא היו בארץ בתקופה זו - מהי אחריותנו בתוקף השתייכותנו לקבוצה שנהנית מפירות המלחמה ההיא עד היום?

- אילו שאלות דומות ישאלו אותנו ילדינו? מה אנחנו נספר לילדים שלנו על מה שקורה היום, למשל, לגבי המלחמות שאנחנו מכירים, מלחמת לבנון השנייה, האינתיפאדה השנייה וכו'? איזה מידע נעביר ואיזה לא?

5. דיון בקבוצות - המורה יחלק את הכיתה לשלוש קבוצות, וייתן לכל קבוצה שלושה בריסטולים, כשעל

כל אחד מהם כתובה אחת מהשאלות הבאות. כל אחת מהקבוצות תדון בשלוש השאלות ותכתוב את התשובות שלה

על גבי הבריסטול המתאים:

- אילו שאלות לא נשאלו בסרט?
- מה אנחנו היינו שואלים את האנשים בסביבתנו?
- אילו שאלות דומות ישאלו אותנו ילדינו?

6. **הצגת התוצרים:** המורה יכתוב את השאלות על הלוח. כל קבוצה תתלה את התשובה שלה לשאלה, כך שתיווצר טבלה עם שלוש תשובות לכל שאלה. כל קבוצה תציג את התשובות שלה. מעניין לשים לב לאיזו מבין השאלות יש יותר תשובות.

אילו שאלות נשאלו?	מה אנחנו היינו שואלים את האנשים בסביבתנו?	אילו שאלות דומות ישאלו אותנו ילדינו?
קבוצה 1	[ימולא על-ידי התלמידים]	
קבוצה 2	[ימולא על-ידי התלמידים]	
קבוצה 3	[ימולא על-ידי התלמידים]	

7. דיון בכיתה:

- מה אתם מרגישים כשאתם שומעים סיפורים על הנכבה?
- איך אפשר להתמודד עם גילויים של ידע שלא היכרנו קודם על העבר?
- מה קורה לנו כיחידים וכקבוצה, כאשר אנחנו נתקלים במידע שמאיים על הדימוי העצמי החיובי שלנו ועל מוסריותנו? איך זה משפיע על הזהות שלנו?
- איך הידע הזה משפיע על היחסים שלנו עם הסביבה הקרובה אלינו (משפחה, חברים)?
- למי האבא היה צריך לספר את הסיפור לדעתכם? (לאפשר העלאת הצעות שונות)
- האם אתם הייתם מספרים? למי?

8. **צפייה בסרט:** מיקי כהן, האבא, סיפר שוב את הסיפור שלו במהלך סיור של עמותת "זוכרות" לביר אלסבע (כיום באר שבע) בפני קהל ישראלי ופולסטיני.

- הקרנת קטע וידאו בו מספר מיקי כהן בפני המשתתפים בסיור על תפקידו במהלך המלחמה בביר אלסבע (ראו חומרי עזר 2).

- שאלה לאחר הצפייה: מה עלה בעדות של מיקי כשהקהל התחיל לשאול אותו שאלות, שלא עלה קודם? מה המשמעות לדעתכם של האינטראקציה בין מיקי לבין הקהל?

9. סיכום:

מיקי, האבא בסרט הראשון שראינו, התחיל מלספר את הסיפור שלו לבתו, במרחב המשפחתי. בשלב השני הוא עבר מהמשפחה למרחב הציבורי, ושב וסיפר את הסיפור בפני ישראלים ופולסטינים. הנרטיב שסיפר כשהתחיל לתת עדות היה הסיפור הישראלי המוכר. המידע הנוסף, הקשה, על מה שהתרחש ועל מה שהוא עצמו עשה עלה כשהקהל אָתגר אותו ושאל שאלות. השאלות העלו את האירועים הקשים והמושקטים. יש הטוענים כי הצגת העדות במקום שבו האירוע עצמו התרחש והשיחה עם המשתתפים מעניקים למעמד מתן העדות ממד של שימוע ציבורי, דרכו אפשר להתחיל תהליך של לקיחת אחריות ומתן דין וחשבון לנותן העדות ולחברה.

שלמעשה איננו מדברים רק על הנכבה; הדיון על הנכבה והשאלות המוסריות שעולות ממנו יכולים לעודד את התלמידים לפתוח שאלות מוסריות גם ביחס לאירועים שמתרחשים כיום, למעורבות של הקרובים אליהם ולאחריות שלהם עצמם כלפי האירועים בעבר ובהווה.

ההופעה של הנכבה בזיכרון הקולקטיבי הישראלי עברה שינויים במהלך השנים. אם בשנות החמישים הייתה הנכבה נוכחת כדיון על מעשי העבר הקרוב (למשל סביב שאלות של מוסר), בעשורים שלאחר מכן היא הלכה ונמחקה מהשיח הציבורי ומהזיכרון הקולקטיבי, מתוך חשש שדיון כזה יערער על יסודות קיומה של מדינת ישראל.¹ בתהליך הלמידה על הנכבה עשויים התלמידים לחוות תחושה של גילוי, כאשר הם חושפים את האירועים הטראומטיים ואת העוולות שנעשו ונעשים על-ידי הצד שלנו. הם מבינים אולי לראשונה כי הצד שלנו הוא הצד המקרבן.² בעקבות הבנות אלו מתעוררות אצל התלמידים שאלות, דילמות וספקות לגבי הזהות והערכים שעליהם גדלו. הפעילויות ביחידה זו מעודדות דיון והתמודדות עם שאלות אלו. ניתן לצפות כי התלמידים יעלו שאלות דומות גם בתוך המשפחה וכנראה שיתקלו בקשיים רבים. דן בר און³ טוען כי המשפחה, הנתפסת כמרחב מגונן, משתיקה טראומות ואירועים קולקטיביים בקפדנות, היות והיא מתקשה להכיל אותם באופן גלוי. הדור שחוה את הטראומה בונה חומה בין העבר לבין החיים שלו בהווה, ודור הבנים בונה חומה משל עצמו למול חומת ההורים. כך נוצרת חומה כפולה של שתיקה. חומות אלו מונעות שאילת שאלות על המעורבות של בני המשפחה באירועים ומאפשרות את העברת הטראומות לדור הבא. מנגנון משתיק נוסף נוצר כשחשיפת האירועים מסמנת את בן המשפחה כמספן את החברה, את זהותה ואת עצם קיומה.⁴ הלמידה על הנכבה מעלה שאלות מוסריות לגבי המעורבות של הקרובים אלינו ולגבי אחריותם. למידה זו יכולה גם לעודד דיאלוג בתוך המשפחה על האירועים. חשוב לציין

¹ שפירא, א. (2001), "חרבת הזעה - זיכרון ושכחה", אלפיים 21, תל-אביב: עם עובד.

² המילה "מקרבן" מתייחסת לצד החזק, זה שפועל על הקורבן והופכו לכזה.

³ בר און, ד. (2007), "על המשולש המתוח שבין גרמנים, ישראלים-יהודים ופלסטינים", סדק - כתב-עת לנכבה שכאן, גיליון 1. תל-אביב: פרדס, פרהסיה וזוכרות.

⁴ ממי, א. (2005), דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש, ירושלים: כרמל. תרגום: א. להב.

היחידה תיפתח עם הקרנת קטע מהסרט "ציון אדמתי" (2004) של הבמאית יולי כהן, שישמש רקע ובסיס לדיון בפעילות (הסרט מצורף - ראו חומרי עזר 1). הבמאית מתחילה את הסרט עם תיאור המיתוסים והחוויות שעליהן גדלה כישראלית, ומציגה את הדילמות והשאלות שעלו אצלה והביאו אותה לעשות את הסרט. הקטע שבו נתמקד מציג שיחה בין הבמאית להוריה על המלחמה ב-1948. אביה, שהיה חייל בחטיבת הנגב של הפלמ"ח במלחמת 1948, מספר על חלקו בגירוש ובהרג תושביהם הערבים של ביר אלספע [כיום: באר שבע] ושל הכפר ג'ש. מתפתחת שיחה מתוחה בין הבת להוריה, ובשלב מסוים מצטרפת אליהם בתה של הבמאית, שהיא בגיל גיוס לצבא.

הפעילות תעקוב אחר הקושי והשאלות שעולות מתוך השיחה בין הבמאית להוריה ותמשיך לבחינה של התהליכים והדילמות של התלמידים ביחס למשפחותיהם סביב השתקה והסתרה של אירועים טראומטיים קולקטיביים. כך תינתן אפשרות לדעתנו לעיבוד ולהבנה של תהליכי דיאלוג בין-דורי, שיכולים להתקיים סביב נושאים אלו.

שלושה דיונים יתקיימו במהלך יחידה זו:

הדיון הראשון (ראו סעיף 4), לשם עיבוד ראשוני של הנושא, יתקיים לאחר הצפייה בסרט בכיתה ויתבסס באופן ישיר על הסרט ועל החוויה שהוא מעורר. במהלך הדיון נשאל שאלות לשם הבנה וניתוח של הסיטואציה.

הדיון השני (ראו סעיף 5) יתקיים בקבוצות קטנות ובמסגרתו ננסה להשליך מהסיטואציה של צפייה בשיחה של זרים אל המעגל הקרוב של כל אחד מהתלמידים. השאלות המרכזיות יהיו אילו ערכים וסיפורים מנחילים לנו ומה אנחנו נוריש הלאה. בדיון זה אפשר יהיה להעלות

דילמות העוסקות במציאות העכשווית, ולא רק בנכבה של 1948. חשוב לאפשר דיון על אירועים ומלחמות שונות, גם עכשוויות, כדי שהדיון יהיה רלוונטי להתמודדויות של התלמידים עם סביבתם.

הדיון השלישי והמסכם (ראו סעיף 7) יפתח את הדילמות שיעלו מתוך הצפייה בסרט לרמה מופשטת יותר הנוגעת לשינוי שעובר עלינו כשאנחנו מגלים מידע שמערער, ואף מאיים, על התפישה החיובית שלנו את עצמנו ועל המוסריות שלנו. למעשה זו שאלה מרכזית שעוברת כחוט השני במהלך הדיונים על הנכבה. יש לתת לגיטימציה למגוון תגובות הגנתיות כמו הבעת חוסר אמון במידע, ותקיפת מוסריות הצד האחר (הערבי, הפלסטיני). עם זאת, יש לכוון את הקבוצה להרחבת השיח, כך שיוכל לכלול גם התבוננות פנימית וביקורת עצמית מעמיקה. כמו כן חשוב שהדיון המסכם יעלה סוגיות כמו: איפה כל אחד נמצא ביחס לאירועים אלו? מה מידת האחריות שאנו לוקחים ביחס אליהם?

סיכום היחידה יעלה הצעה מעשית ללקיחת אחריות: מתן עדות בספרה הציבורית. למשל, בסיוור. מתן עדות בסיוור ושיחה עם המשתתפים בו נותנת לעדות ממד של שימוע ציבורי, שבו מתרחש תהליך של לקיחת אחריות על מעשי העבר ושל מתן דין וחשבון אישי וקולקטיבי - אצל נותן העדות ואצל המקשיבים לה. החשיפה הציבורית, לתפישתנו, מאפשרת לקיחת אחריות מתוך התנגדות להשתקה, ופותרת פתח לבניית עתיד שונה, שבו אפשרות הפיוס היא ממשית.

> בבמהלך סיור של "זוכרות" לכפר אלמאלחה (2007). ארכיון זוכרות

מקום

יחידה זו הינה הצעה לסיור עם פליט פלסטיני, במסגרתו נכיר את הסיפור של היישוב הפלסטיני שבו חיה בעבר משפחת הפליט. בעקבות הסיור, נציע גם עיבוד רגשי ותכני של הסיור.

מטרות

1. להכיר כפרים פלסטיניים הרוסים מ-1948.
2. להמשיג את חוויות הסיור מבחינה רגשית ורציונלית.

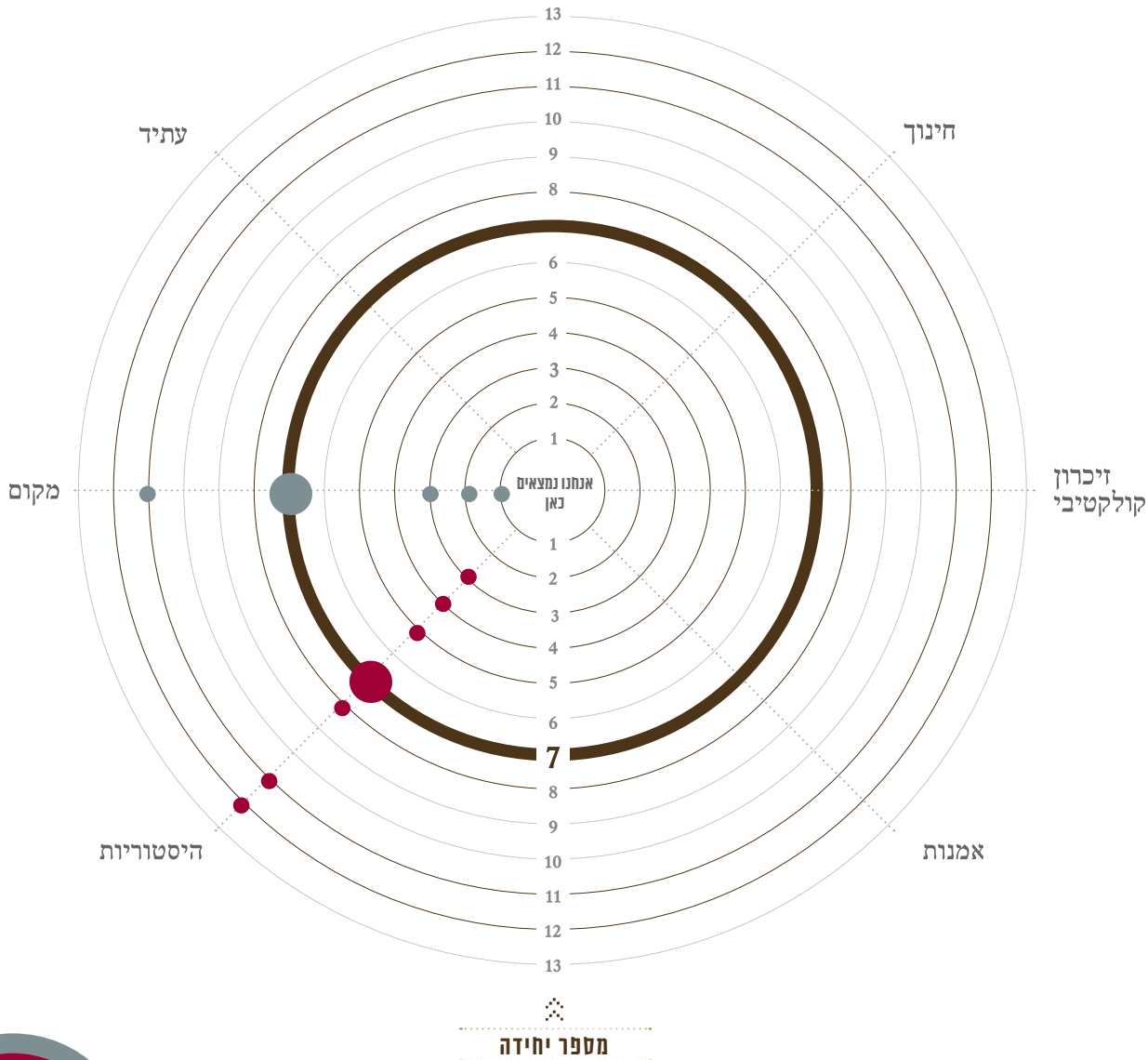
היסטוריות



יחידה 7: קום והתהלך בארץ. מה היה פה פעם?

התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



חומרי עזר 1: קטעי קריאה - שירים

הצעה לקטעי קריאה למהלך הסיוור:

שיר: ביני לבינך! / מרזוק אלחלבי¹

שיר: גיאולוגיה / ינאי ישראלי²

חומרי עזר 2: מפה

מפת תל-אביב והכפרים הפלסטיניים שבה

להזמנת מפות נוספות ניתן לפנות ל"זוכרות":

zochrot@zochrot.org

¹ אלחלבי, מ. (2008), "ביני לבינך", סדק - כתב עת לנכבה שכאן, גיליון 3, תל-אביב: פרדס, פרהסיה וזוכרות.

² ישראלי, י. (2007), מות מטע האגס, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מהלך הפעילות

1. סיור:

סיור בהדרכת פליטה פלסטינית או פליט פלסטיני: לסיור זה ערך רב (ראו רקע תיאורטי ורציונל פדגוגי) והוא מומלץ מאוד. לצורך ארגון סיור כזה ניתן להיעזר בעמותת "זוכרות". סיורים יכולים להתקיים למשל בכיר אלסבע (היום באר שבע), יאפא (יפו), ירושלים (שבשטחה היום שכנו בין השאר הכפרים דיר יאסין, לפתא ואלמאלחה), או בכפרים מספה (היום ליד כפר סבא), חטיין (ליד טבריה), אללג'ון (כיום קיבוץ מגידו) ולמעשה לכל אורך הארץ.

אפשרות אחרת:

סיור בעזרת מפה - למשל סיור בכפרים הפלסטיניים ששכנו במרחב שבו משתרעת כיום העיר תל-אביב, באמצעות המפה "תל-אביב והכפרים הפלסטיניים שבה" (ראו חומרי עזר 2). המפה מאפשרת התמצאות במרחב העירוני לצד חקירת ההיסטוריה, שכן על גבי מפת העיר כפי שהיא נראית היום מסומנים שרידי הכפרים שנותרו מאז 1948. בנוסף היא מספקת מידע כתוב על כל כפר. ניתן לערוך סיור באזור של כפר אחד או שניים, במסגרתו התלמידים יצטרפו לזהות את שרידי הכפר וכן לספר על עברו מתוך המידע שניתן במפה.

2. פעילות בכיתה לעיבוד הסיור. מומלץ לבחור אחת מהאפשרויות הבאות:

- חפץ מהסיור:

יש להנחות את התלמידים בתחילת הסיור לבחור במהלך הסיור חפץ או דבר כלשהו שמסמן עבורם רגע משמעותי בסיור (יפה, מכעיס, מרגש וכו'). עליהם לרשום במה בחרו עד סוף הסיור ולהביא את הדף לשיעור לאחר הסיור. במהלך השיעור העיבוד בכיתה התלמידים יספרו על החפצים שבחרו ויספרו מדוע בחרו אותם. כדאי לעודד תלמידים אחרים להתחבר, להתנגד ולשאול שאלות במהלך השיעור.

- תערוכת תמונות:

לצורך פעילות זו יש להביא לסיור מצלמה אחת לפחות (מומלץ להביא מספר מצלמות) ולהנחות את התלמידים לצלם במהלך הסיור מספר תמונות של דברים שהיו להם משמעותיים. ניתן גם להביא לוח מחיק שעליו יהיה כתוב: "שם: _____ שעה: _____". כל תלמיד ימלא את הפרטים על גבי הלוח לפני שיצלם, יצטלם בעצמו עם השלט ורק אחר כך יצלם את התמונה או התמונות שהוא רוצה. כך תיווצר תמונה המסמנת מי צילם ומתי, ולאחריה תמונות שהתלמיד צילם. בתערוכה בכיתה ניתן להציג את התמונות מודפסות או כמצגת מחשב. במהלך השיעור כל תלמיד יוכל להסביר את התמונות שלו ולספר מדוע צילם אותם. כך ייווצר עיבוד של הסיור הן מתוך הרצף הכרונולוגי של הסיור (השעות על גבי השלט) והן מבחינה תוכנית ורגשית.

- "תולעת סיור":

המורה יכין עיגולים שעל חלקם ייכתבו כותרות לחלקים שונים של הסיור (כגון "הנסיעה באוטובוס", "המפגש עם הפליט/מדריך", "ההליכה מהאוטובוס לשרידים של הכפר", דברים שקרו במהלך הסיור ואירועים חברתיים) וחלקם יישארו ריקים. המורה יפזר את העיגולים בכיתה, וכל תלמיד יבחר עיגול אחד. התלמידים יתלו את העיגולים על הלוח לפי סדר ההתרחשות שלהם, תוך שהם מספרים על החלק הזה של הסיור. כדאי לעודד את שאר התלמידים להוסיף דעות או מבטים אחרים על אותו אירוע, לגבי כל עיגול.

החוויה של תלמידים בבית הספר שזורה בטיולים וסיורים רבים ברחבי הארץ. במרבית הטיולים נלמדת בעיקר ההיסטוריה היהודית הרחוקה וההיסטוריה הישראלית הקרובה. אף-על-פי שחלק מהטיולים מתקיימים על אדמות כפרים פלסטיניים, ההיסטוריה הפלסטינית אינה נוכחת בסיור, וכך קורה שהרבה פעמים לא "רואים" את הפלסטיניות של המקום.

רבים מהפליטים הפלסטיניים שיכולים להיכנס לישראל או שהינם בעלי אזרחות ישראלית, נוהגים לבקר בכפרים מהם גורשו ואליהם לא הורשו לחזור. זהו מנהג שהחל כמנהג מקומי של תושבי כל כפר. בביקור מספרים בדרך כלל את סיפור הנכבה עבור הדור הצעיר - מתארים את החיים שהיו לפני הנכבה, ואת הנכבה. תוך כדי הביקור מאתרים את השרידים שנותרו ודרכם משחזרים את הזיכרון המוחשי של הכפר, ופעמים רבות גם קוטפים ואוכלים מהפירות ומהצמחים האופייניים לכפר.³ בשנים האחרונות כוללים הביקורים בכפרים גם פעילויות רחבות יותר של הציבור הפלסטיני בישראל, כמו תהלוכת השיבה, תהלוכה המונית הנערכת אחת לשנה לאחד הכפרים ההרוסים. משנת 2002 מארגנת עמותת "זוכרות" סיורים לכפרים הפלסטיניים שנהרסו ב-1948, במטרה להעלות את המודעות בקרב הציבור הישראלי לנכבה בכלל ולכפרים הפלסטיניים בפרט. הסיורים, שאליהם מגיעים ישראלים ופלסטינים כאחת, כוללים שמיעת עדויות פלסטיניות על החיים לפני 1948 ועל הנכבה. בנוסף, בסיור נתלים שלטים המציינים את שם היישוב וכן מקומות ומבנים מרכזיים ביישוב בעברית ובערבית.

הפליטים שמנחים סיורים כאלה הם לרוב מהעקורים

הפנימיים, פלסטינים שגורשו מאדמותיהם במלחמת 1948 ולא הותר להם לחזור אל בתיהם. הם איבדו את רכושם ב-1948, אך נותרו בתוך תחומי ישראל וקיבלו אזרחות ישראלית. הפליטים שמנחים את הסיור, שמוצאם מהמקום בו מבקרים, הם לרוב בני הדור הראשון, מי שחוו בעצמם את הנכבה, ולעתים בני הדור השני או השלישי, מי שמכירים את העבר של מקום מוצאם מסיפורי המבוגרים.

דרך העדות המדוברת מציג המספר הפלסטיני את הנכבה שקרתה לו, למשפחתו ולחברה הפלסטינית, את הפליטות ואת האובדן. הסיור מסיט את המבט הישראלי המתורגל בהתבוננות מסוימת על הנוף, חושף בפני התלמידים את החיים הפלסטיניים ומנכיח אותם. בכך מרחיב הסיור את ההיכרות של התלמידים עם המקום על מגוון משמעויותיו, ומזמן אפשרות לשינוי המבט המוכר על המרחב.

הסיור מביא את הסיפור הספציפי של המספר הפלסטיני, של המקום שבו גר ושל הקרובים אליו. כך נוצרת תמונה מורכבת על הנכבה דרך התמקדות בייחודיות של המקום הספציפי והאנשים שחיו בו. הידע המובא בסיור הוא ידע פלסטיני: על הכפר או העיר שהורחבה, על החיים שהיו, על הדרך שבה הם נמחקו, על המציאות כיום. הבמה והקול הנשמעים בסיור הם של פלסטיני, והמקשיבים לו הם משתתפים ישראלים. הסיור חושף ישראלים לעבר, לזהות ולתרבות פלסטיניים. בנוסף, מערך זה של תפקידים בסיור יוצר מערך יחסים שונה מזה המתקיים בחברה הישראלית בין פלסטינים וישראלים.

הסיור מציף שאלות על הזהות הישראלית והשייכות של המבקרים הישראלים למקום, ומאתגר כך את הנוכחות הישראלית ההגמונית במרחב.⁴ עבור הישראלים, הסיורים

לכפרים יוצרים שפה חדשה אשר באמצעותה ניתן לדבר את הנכבה הפלסטינית. אבל הסיורים גם יוצרים שפה חדשה בין הפליט הפלסטיני המספר את סיפורו האישי, המשפחתי והלאומי, לבין המשתתפים הישראלים. אנו רואות בסיורים פנייה של הפלסטינים אלינו, שדרכה הם תובעים מאיתנו להסתכל עליהם ואליהם בגובה העיניים - להסתכל על ההווה והעתיד מתוך העבר.

³ בן זאב, א. (2003), "הפוליטיקה של הטעם והריח - טקסי שיבה פלסטיניים לכפרים שחרבו", אלפיים 25, תל-אביב: עם עובד. עמ' 73-88.

Bronstein, E. (2005), The Nakba in Hebrew: Israeli-Jewish Awareness of the Palestinian Catastrophe and Internal Refugees, In: Masalha, N. (Ed.), *Catastrophe Remembered*, London and New York: Zed Books.

הסיוור של התלמידים ליישוב פלסטיני הרוס מועבר על-ידי פליט פלסטיני בן המקום. הסיוור מזמן לתלמידים שני מפגשים עיקריים: הראשון עם הפליט הפלסטיני המנחה את הסיוור, והשני עם המרחב המוכר להם. המפגש עם פלסטיני הוא מפגש בלתי אמצעי עם אחר שמביא סיפור, לרוב לא מוכר, דרך החוויה האנושית, הבין-אישית. מפגש כזה מאפשר לא רק היכרות עם סיפור, כפי שהיה ביחידות הקודמות, אלא גם עם אדם שחווה את הנכבה. לרוב, התלמידים הישראלים מבינים את המרחב דרך הסיפור של העם היהודי והאתוס הציוני. המפגש עם המרחב דרך העיניים הפלסטיניות מאפשר לתלמידים לראות אחרת את המרחב, לבחון מחדש את המובן מאליו ולשאול עליו שאלות.

תפקיד המורה בסיוור ולאחריו הוא להציע הקשרים בין הסיוור לבין תהליך הלמידה שעברו התלמידים בכיתה, למול החוויות במפגש עם הפליט. תפקיד חשוב נוסף הוא לעזור לתלמידים לעבד את התחושות והמחשבות שעולות בעקבות הסיוור. ניתן להביא קטעי קריאה למהלך הסיוור עצמו, שיעודדו דיון ברבדים נוספים של הבנה והתייחסות (ראו חומרי עזר 1). החלק השני של הפעילות ביחידה זו מציע שיעור בכיתה לעיבוד הסיוור. ההצעות לעיבוד מתייחסות הן לממד הרגשי, דרך בחירת פרט או רגע מהסיוור שהיה משמעותי, והן לממד התוכני של הסיוור, דרך שרטוט ושחזור הסיוור. לתפיסתנו, העיבוד הוא חלק מהותי מהסיוור, ולכן חשוב להקדיש לו די זמן. העיבוד יספק לתלמידים שהות לתהות לגבי מה שהסיוור יעלה בהם, ולבחון את תחושותיהם בעקבותיו.

> בית פלסטיני באלמאלחה, ירושלים. כיום משמש למגורי ישראלים-יהודים (2007).
ע מ ר א ל ע' ב א ר י

ביחידה זו נלמד להכיר את הנכבה במקומות המשמעותיים לנו באמצעות מחקר אישי. תוך כדי עריכת המחקר ייחשפו התלמידים למקורות מידע מגוונים, וכן יתנסו בחיבור בין המקום האישי לבין מקורות היסטוריים.

מטרות

1. ללמוד על ההיסטוריה הלא מסופרת של המקום שלנו.
2. לפתח כלים ביקורתיים ועצמאיים לחקר ההיסטוריה.



חינוך

היסטוריות

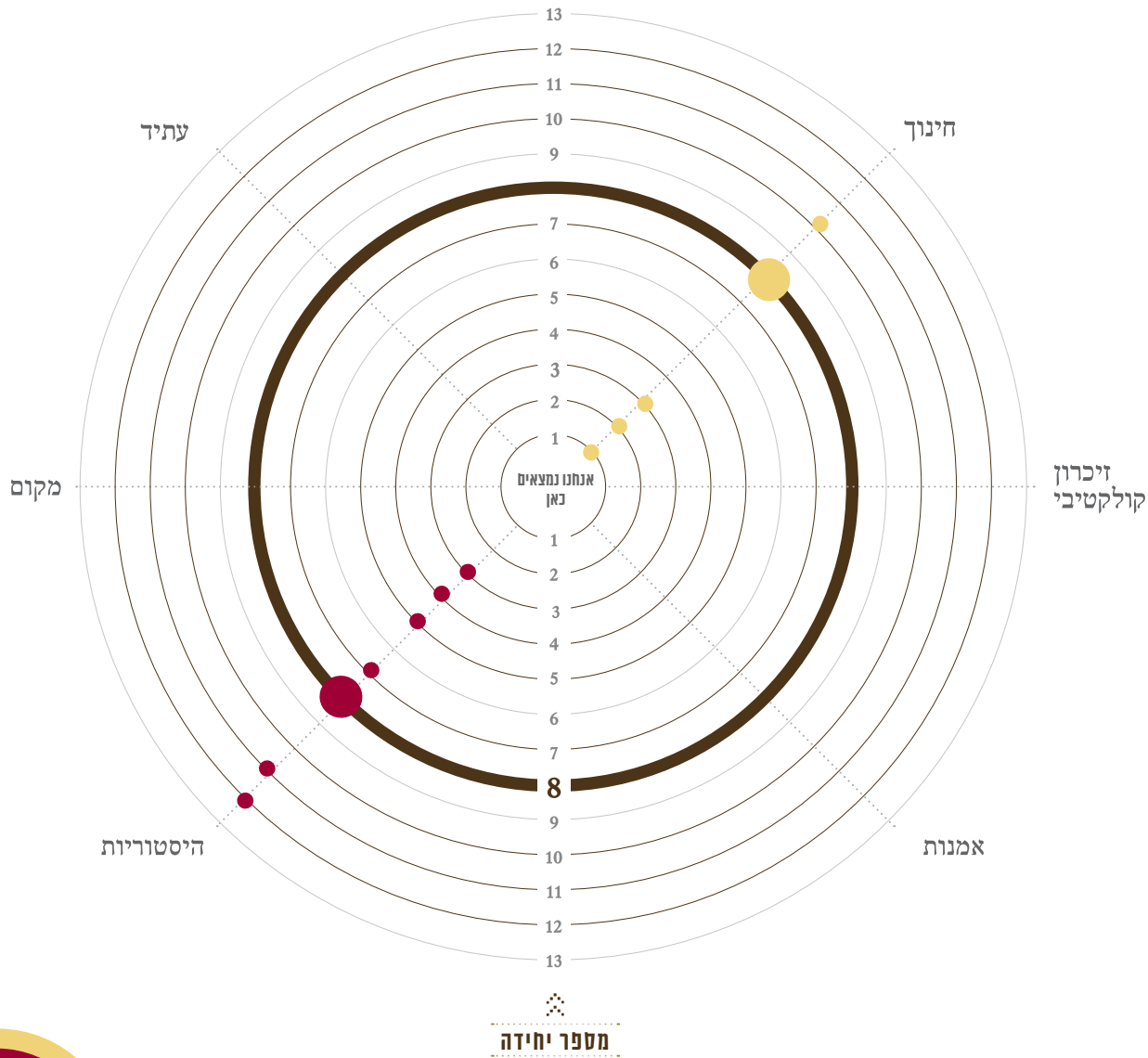
יחידה 8: חיפוש באתר הבית. מחקר אישי

חומרי עזר: דף הוראות הכנה

הוראות הכנה לפעילות המחקר האישי.

התמצאות בערכה:

<< כל מילות המפתח >>



מהלך הפעילות

1. מטלת פתיחה:

בחלק הראשון של השיעור ננסה לחקור מהי ההיסטוריה הפלסטינית של מקומות שמשמעותיים לנו. בתחילת השיעור כל תלמיד יבחר מקום אחד שמשמעותי לו, שאותו היה רוצה לחקור (ניתן לבחור מקומות מתוך המפה שכל תלמיד צייר ביחידה מס' 1). עליו לחפש מידע שלא הכיר קודם על אותו מקום, ולענות על השאלות: מה היה במקום לפני 1948 ומה קרה בו במהלך אותה שנה. על המחקר לכלול מידע היסטורי על המקום, ראיונות, תמונות, כתבות, מפות ועוד. היעזרו ברשימת אמצעי המחקר בדף ההכנה (ראו חומרי עזר). על כל תלמיד לבחור לפחות שני מקורות מתוך הרשימה. בחלק השני של השיעור, כל תלמיד יציג את תוצאות מחקרו בפני הכיתה. את המחקר יש להכין בצורה שתאפשר את הצגתו כחלק מתערוכה בכיתה, למשל על פלקט, מצגת במחשב או בכל אמצעי אחר שניתן להציגו בכיתה.

הערה למורה: ייתכן שהתלמידים ישאלו איזה מין מקום לבחור. כדאי להמליץ לתלמידים לבחור מקום יישוב, ולא אתר מסוים בתוך יישוב.

2. מחקר עצמאי בכיתה מחשב ובספרייה:

התלמידים יעזרו בדף ההכנה (ראו חומרי עזר) ויערכו מחקר בעזרת מחשב וספרי עזר. לאחר סיום עריכת המחקרים, המורה ינחה את התלמידים לסמן או להדגיש על גבי המחקר מהם הדברים החדשים שגילו במהלך המחקר.

3. הצגת התוצרים:

התלמידים יבנו תערוכה מהמחקרים שערכו. המחקרים יוצגו על פלקטים או על מצגות. המורה יתלה לצד כל מחקר דפים ריקים.

4. התבוננות בתערוכה:

כל תלמיד יסתובב באופן עצמאי בכיתה ויתבונן בעבודות השונות. תוך כדי הסתכלות וקריאה, התלמידים יוזמנו להגיב על העבודות על גבי הדפים הריקים שייתלו לצדן - בכתיבה, בציור, בשרטוט וכד'.

5. "סיור מודרך" בתערוכה:

התלמידים יעברו יחד עם המורה על המחקרים. כל תלמיד יציג בפני הכיתה את המחקר שלו. תוך כדי הסיור כדאי לעודד את התלמידים לשאול אחד את השני שאלות על המחקר.

6. דיון מסכם:

- איך היה עבורכם תהליך המחקר ואיסוף החומר?
- האם המחקר שינה את ההסתכלות שלכם על המקום? באיזה אופן?
- האם היה משהו שהפתיע אתכם במהלך המחקר?
- האם גיליתם סיפורים שונים על אותו מקום? האם קיימת התאמה או אי-התאמה בין הסיפורים השונים האלה?
- למה לדעתכם קיימות אי-ההתאמות האלה בין הסיפורים, השמות השונים, הדמויות?

הפעולה החינוכית הביקורתית מורכבת ממילה ומפעולה. פאולו פריירה (Freire) טען כי לשפה כוח להגדיר את המציאות והיא זו שגם יכולה לחשוף את מה שחבוי בה. עיצוב שפה חדשה של מושגים ביקורתיים יכול להכשיר את התלמיד לבחון באופן ביקורתי את המציאות שהוא מכיר.¹

למידה על הנכבה מכירה ללומד שפה חדשה שדרכה ניתן לחשוף ולאתר את המבנים החבויים והגלויים של ההיסטוריה והתרבות שלנו. חינוך שמאפשר התבוננות במציאות במבט מפוכח וביקורתי, מעניק ליחיד גם את הכוח להכיר טוב יותר את זהותו.² הנכבה היא חלק מרכזי מהזהות ומהתרבות הפלסטיניים העכשוויים, אך היא גם חלק מההיסטוריה ומהזהות שלנו. דרך הלמידה על הנכבה, בתהליך המאפשר לגיטימציה של קולות שונים, ניתן להתווכח עם משמעויותיה השונות של המציאות שבה אנו חיים ולהכיר אותה טוב יותר. למידה על הנכבה היא, להבנתנו, למידה על כאן ועכשיו, והידע הנרכש במהלכה רלוונטי לתלמיד באופן ישיר.

לפי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, תהליך הלמידה מתרחש כאשר התלמיד מפנים ומבנה את הידע שרכש כידע פנימי שלו עצמו. בנוסף, כאשר התלמיד הוא משתתף אקטיבי ועצמאי, המבצע רפלקסיה על תהליכי למידתו וחשיבתו ונוקט עמדה משלו, הוא יעמיק את למידתו ואת עולמו הפנימי. דרכי למידה שיקדמו מסע אינטלקטואלי כזה כוללות חקירה, איתור מידע ומגוון אופני ביטוי.³

יחידה זו עוסקת בחיבור בין ידע רחב וכללי על הנכבה לבין ידע לגבי מקום הקשור לתלמיד באופן אישי - חיבור שבעזרתו הופך התלמיד את הידע הרחב לידע שלו. היחידה מדגישה כי על אף שאנו מכירים בדרך כלל פרספקטיבה יחידה על מקום, ישנן פרספקטיבות נוספות - היסטוריות אחרות וסיפורים שונים על אותו המקום. הפרספקטיבה שאנו מכירים ושמוטבעת בנו כרוכה בהשתקה ומחיקה של סיפורים אחרים. ביחידה זו אנו מבקשות להפגיש את התלמידים עם סיפורים שהם אינם מכירים, במיוחד לגבי 1948 וההיסטוריה הפלסטינית, וכך להרחיב את הידע שלהם על המקום.

הפעילות מורכבת מתהליך מחקר אישי של כל תלמיד ומהצגת המחקרים בפני הכיתה. אם קיימת אפשרות, מומלץ לחלק את השיעור לשניים: שיעור מחקר בחדר מחשב ובספרייה, ובשיעור נפרד - הצגת תערוכה של תוצאות המחקרים ועיבוד של תהליך המחקר. המחקר יושלב חיפוש עצמאי ואקטיבי אחר מקורות מידע מגוונים, שדרכם התלמידים יחשפו לחומרים ולסוגי ידע לא מוכרים. היות ובמהלך הפעילות התלמידים יביאו מידע וסיפורים על המקום שבו גדלו, אנו ממליצות למורה לערוך מחקר קטן לפני השיעור ולבחון מה היה ב-1948 במקומות מהם באים התלמידים. כך יוכל המורה להעלות שאלות ולעודד ביקורתיות אצל התלמידים תוך כדי השיעור. המחקר האישי נועד לעודד את התלמידים לחקור את הסביבה הקרובה אליהם בהקשר של ההיסטוריה הפלסטינית והנכבה. מומלץ לפיכך לעודד את התלמידים להשיג מידע נוסף באמצעות בני משפחה ושכנים, לאחר המחקר במקורות הזמינים בבית הספר.

הצגת המחקרים בפני הכיתה תיערך באמצעות פלקטים ומצגות בכיתה. תערוכת המחקרים תאפשר התייחסות רצינית לעבודות ולחומרים שהביא כל תלמיד, וכן למידה על מקומות נוספים שעליהם חקרו תלמידים אחרים. אפשר לתלות את התערוכה בצורות מגוונות, לבחירת המורה או התלמידים. אנו ממליצות לתלות מחקרים שעוסקים באותו מקום אחד ליד השני, וכך לעודד השוואה בין החומרים שהתלמידים מביאים. כל תלמיד יסמן על גבי המחקר שלו מהו המידע החדש שגילה, וכך ניתן יהיה לגשת הישר לנקודות שהתגלו ולא לדון במה שהיה כבר ידוע. בנוסף אנו ממליצות לתלות ליד כל עבודה דף ריק לתגובות, שיזמן לתלמידים אפשרות להגיב על המחקרים האחרים גם בכתב או בציור, ולא רק בדיבור.

¹ פריירה, פ. (1981), פדגוגיה של מדוכאים, תל-אביב: מפרש. תרגום: כ. גיא.

² נווה, א. ויוגב, א. (2002), היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול, תל-אביב: ככל.

³ נווה, ויוגב, שם.

ביחידה זו נערוך היכרות עם חוויית הפליטות הפלסטינית דרך קריאת יצירה ספרותית. באמצעות הסיפור נתייחס לשאלת הזיכרון הקולקטיבי, ונעבד תחושות שעולות תוך הסיפור.

מטרות

1. לקרוא ולהבין את הסיפור "ארץ התפוזים העצובים" של ע'סאן כנפאני.
2. לבחון את עמדת הפלסטינים ביחס לחוויית הפליטות, כפי שהיא משתקפת בסיפור.
3. לברר תחושות ועמדות של התלמידים בעקבות הקריאה.



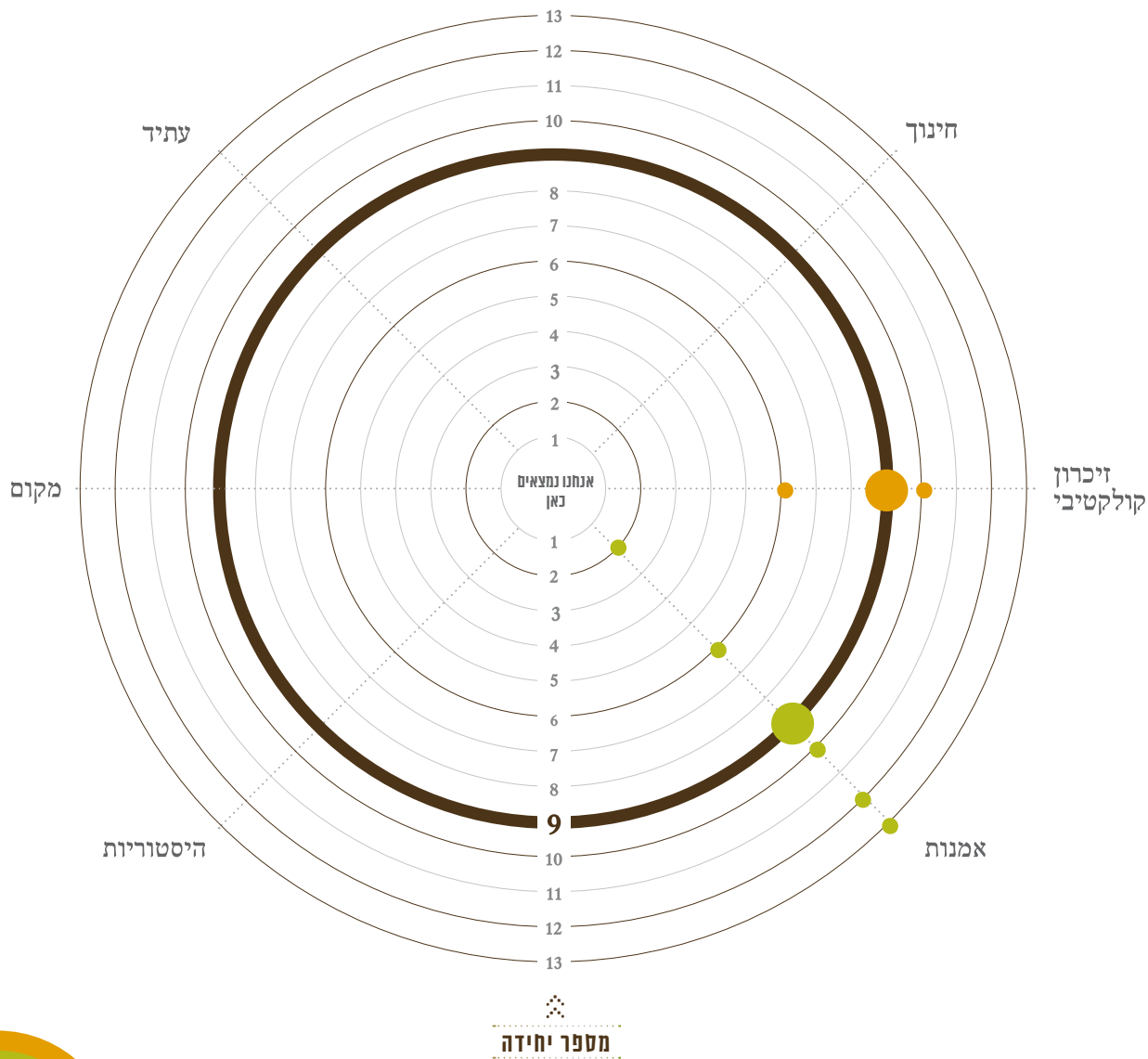
זיכרון
קולקטיבי

אמנות

יחידה 9: ארץ התפוזים העצובים. סיפור על פליטות פלסטינית

התמצאות בערכה:

כל מילות המפתח <<



חומרי עזר 1: רקע

רקע על ע'סאן כנפאני (1936-1972)

חומרי עזר 2: סיפור

ארץ התפוזים העצובים / ע'סאן כנפאני

תרגום: שמעון בלס

חומרי עזר 3: עדות

עדות של אברההים אבו סנינה

לקריאה נוספת

- ◀ ארגון בדיל (BADIL) - מרכז מידע על זכויות הפליטים הפלסטינים: www.badil.org (קיימים גם פרסומים בעברית אותם ניתן להשיג דרך "בדיל" או בעמותת "זוכרות").
- ◀ אונר"א (UNRWA) - סוכנות הסעד והתעסוקה לענייני הפליטים הפלסטינים של האו"ם: www.un.org/unrwa
- ◀ קלדריי, מ. ומוריס, ט. (עורכים), (2007), עקורים פלסטינים: מקרה נפרד?, כתב עת לענייני הגירה מאונס, בהוצאת המרכז ללימודי פליטים (Refugee Studies Center), אוניברסיטת אוקספורד. תרגום: ס. עופר.
- (עותק בעברית ניתן להשיג דרך המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית: www.alternativenews.org/Hebrew או בעמותת "זוכרות").

מהלך הפעילות

הערה למורה: מומלץ להוסיף בהקדמה מידע על פליטים פלסטינים. ניתן להיעזר ברקע התיאורטי של יחידה זו ובחומרים המוצעים לקריאה נוספת.

1. פתיחה: המורה ייתן הקדמה קצרה על הסופר ע'סאן כנפאני (ראו חומרי עזר 1).

2. קריאת הסיפור:

המורה יקרא עם התלמידים בכיתה את הסיפור "ארץ התפוזים העצובים" (ראו חומרי עזר 2). במהלך הקריאה, המורה יעזור ויסמן עבור התלמידים את חלקי הסיפור השונים (הפתיחה, מהלך הסיפור, וסיומו). בנוסף, כדאי להתעכב ולהסביר מילים מסובכות וכן לציין מילים בעלות חשיבות ברמת התוכן (למשל "תפוזים", "נשק" וכו').

3. הבנת הסיפור:

א. טבלה

לפני תחילת הקריאה מומלץ לצייר על הלוח את הטבלה הבאה ולמלאה יחד עם התלמידים תוך כדי הקריאה ו/או בסופה:

מ ו ט י ב	פ ת י ח ה	מ ה ל ך ה ס י פ ו ר	ס י ו ם
ת פ ו ז י ם	ממשיים: עסיסיים, חיים, בריאים, טובים.	מעוררים כעס, מופיעים רק פעם אחת.	חוזר רק בסוף הסיפור: כ"ארץ התפוזים" = מולדת, רחוקה, נובלת; כתפוז יבש, מצומק.
ד מ ו ת א ב	חזק, החלטי, מציל בן של משפחה אחרת, מדבר עם הפלאח, נושא את התפוז כזיכרון.	מבולבל, חסר מנוחה, עצבני, תולה תקוותו באחרים (חיילים ערביים), לא רציונלי, תלוי בתמיכה ובעזרה של הדוד.	חולה, חלש, תשוש, זקן, אובדני, לא משתמש בנשק (לא לוחם), מיואש.
מקומות גאוגרפיים	מיפו לעכו - אין טרגדיה.	מעכו לצידון - טרגדיה.	בכפר ליד צידון - ייאוש.
חיילים	חמושים, מוסרים את נשקם מרצון.	מעוררים שמחה, אך הם ב"קיפאון ובאלם" - משדרים תבוסה.	מובן במובלע - הצבא הערבי נוצח.
הסיפור כמהלך גרפי (רצוי לצייר זאת כגרף)	השהות בעכו: קו ישר או עלייה (משהו רגיל); המסע לגבול: ירידה.	פליטות בצידון, המפגש עם הקרובים: ירידה; החמישה-עשר במאי: ירידה.	אי אפשר לחזור: ירידה או היתקעות.

ב. שאלות הבנה - לאחר קריאת הפתיחה
(עד פסקה 5):

- מיהו האני הדובר? הדובר הוא תלמיד, צעיר (ניתן לראות זאת בטקסט כשהוא מפריד עצמו מגברים ומנשים; וכן כשאומר "היינו קטנים"), פלסטיני.
- מה אנחנו יודעים על האירוע שעליו הוא מדבר? כיצד הדובר מתייחס אליו? הילד-המספר חווה את האירוע כאסון שאינו מובן (ניתן לראות זאת במשפט הראשון בסיפור: "לא הייתה בזה כל טרגדיה" כלומר, קרה עוד אירוע אחר כך, שכן היה טרגדיה).

ד. לסיכום הבנת הסיפור:

מתוך הסיפור עולה שהנכבה אינה רק אסון של משפחות ויחידים, אלא התפרקות של התא המשפחתי והתפרקות לאומית במקביל.

4. ע י ב ו ד :

א. המורה ישלים את הטבלה בעזרת התלמידים.

ב. ד י ו ן ב כ י ת ה המורה יקריא לתלמידים את קטע העדות (חומרי עזר 3), ויערוך דיון בכיתה:

- מה ההבדלים בין שני התיאורים של התפוזים, ביצירה הספרותית ובעדות ההיסטורית?
- התפוזים מופיעים כמוטיב חוזר בסיפור. הם מהווים סמל עבור העם הפלסטיני. מה הם מסמלים עבור הפלסטינים?
- מה מסמלים התפוזים בשבילנו, ובתרבות הישראלית בכלל?
- מה המשמעות של לזכור משהו חי (לעומת, למשל, זיכרון של אדמה, של מקום)? מה המשמעות של היאחזות בתפוזים?
- מה המשמעות של בחירת תפוז כסמל לזיכרון של הארץ עבור הפלסטינים?

ג. על האמפתיה שהסיפור מעורר בנו:

- משימת כתיבה:

כתבו מכתב בשם הילד שמספר את הסיפור, שישים שנה אחרי. המכתב מיועד לאחיו שנשאר בארץ. ספרו את קורות חייו מאז, התייחסו בעיקר להשפעה שהייתה לתקופת חייו המתוארת בסיפור על המשך חייו הבוגרים.

ג. שאלות הבנה - לאחר קריאת כל הסיפור:

- מה אנחנו יודעים על המשפחה בסיפור? צטטו מהסיפור את השורות המעידות על כך. המשפחה הייתה עשירה, היו לה בתים ופרדסים. משפטים שאפשר לצטט: "בעיני אביך נצנץ זיום של כל עצי התפוזים שהשאיר ליהודים, כל אותם עצים טובים ובריאים שקנה אחד אחד" (פסקה 4); "האלם שב מחדש אל הפנים, ואביך לא מלאו לבו לדבר עוד על פלסטיין ועל העבר המאושר במטעיו ובבתיו" (פסקה 14).
- איזה תהליך עובר על המשפחה? צטטו מהסיפור את השורות המעידות על כך. המשפחה עוברת תהליך של התפרקות. משפטים לדוגמה: "הכול שתקן, נועצים מבטיהם בדרך השחורה ומצפים לגורל שיגיח אי-מזה ויעניק לנו פתרונות לבעיותינו וקורת גג לראשנו" (פסקה 7); "כשהקיצונו בבוקר הסתבר לנו, כי הגברים הוציאו את לילם בישיבה על כיסאות. הטרגדיה החלה מדדה לתוך נפשותינו" (פסקה 5). "אמך דיברה על לבו של אביך, שיאות לחפש עבודה כלשהי, או שנשוב אל התפוזים, אבל אביך צעק בחימה והיא השתקתה. דאגות המשפחה החלו להטרידני. את המשפחה המאושרת והמלוכדת שהשארנו מאחורינו על האדמות והבתים והחללים" (פסקה 10).

5. סיכום :

ניתן לקרוא את הסיפור "ארץ התפוזים העצובים" כסיפור פרטי ומשפחתי, וכסיפור לאומי-פלסטיני. שני הסיפורים נשזרים זה בזה ומתארים חוויה של אובדן והתפרקות, שבעטיה הגעגועים לארץ האבודה מחלישים ואף מכלים את הפליטים הפלסטינים.

- ד י ו ן ב כ י ת ה :

הספרות מאפשרת לנו להיות אמפתיים לאחר. מה יש בספרות שמעודד אותנו להיות אמפתיים כלפי מי שלרוב נתפסים כאויבים שלנו? [אמפתיה היא היכולת לזהות את מצבו הנפשי של האחר ולהזדהות איתו. בתהליך מתפתחת רגישות, דאגה ואכפתיות כלפי האחר].

ולחכיר תמות של זיכרון קולקטיבי, זהות ותרבות פלסטינית. תמות אלו יעמיקו את ההיכרות עם אירוע העקירה עצמו, עם מציאות שאינה מאפשרת חזרה למולדת, ועם חייהם של הפלסטינים. החשיפה ליצירות פלסטיניות שעוסקות בפליטות תקרב את התלמיד הישראלי לחוויית הפליטות הפלסטינית ובתוך כך תאפשר לו למצוא בה רבדים שאיתם יוכל להזדהות ואחרים שאיתם יתקשה להזדהות.

שאלת הפליטים הפלסטינים היא שאלה מרכזית בסכסוך הישראלי-פלסטיני, ורגישה ביותר עבור שני הצדדים. השאלה נותרה פתוחה מאז 1948, והיא מהווה חלק אינהרנטי מהמציאות היומיומית של רוב הפלסטינים. במסגרת הנכבה קרסה ונחרבה החברה הפלסטינית כפי שהתקיימה עד 1948: 800 אלף פלסטינים גורשו וכ-530 כפרים נהרסו על-ידי ישראל. חוויית העקירה, החיים בגלות והפליטות מעצבים עד היום את ההווה, הזהות והלאום הפלסטיניים.

על-פי הגדרות האו"ם, פליט הוא כל מי שבעקבות מצב של אלימות נאלץ לעזוב את ארצו, אינו מוגן על-ידי מדינתו ואינו יכול או חושש לשוב לביתו. אוכלוסיית הפליטים הפלסטינים היא אוכלוסיית הפליטים הוותיקה ביותר בעולם מבין אלה המוגדרות כך על-פי נציבות הפליטים של האו"ם, והגדולה שבהן: נכון לשנת 2005 היא מונה 6,300,000 איש ואישה (כשליש מאוכלוסיית הפליטים בעולם), החיים ברחבי העולם - רובם בירדן, ברצועת עזה, בגדה המערבית, בסוריה, בלבנון, בערב הסעודית ובארצות הברית).¹ אחרי 1948 נותרו בתוך תחומי מדינת ישראל כשלושים אלף פליטים, עקורים פנימיים. פליטים אלה קיבלו אזרחות ישראלית, אך רכושם הופקע על-ידי המדינה ולא הותר להם לשוב לבתיהם. כיום הם מונים כרבע מיליון (למידע ונתונים נוספים, ראו הצעות לקריאה נוספת).

ביחידה זו אנו מציעות לגשת אל שאלת הפליטים הפלסטינים דרך האמנות. יצירות אמנות פלסטיניות רבות עוסקות בפליטות, היות וחוויית הפליטות הפכה לחלק מרכזי מהזהות הפלסטינית. דרך יצירות אמנות נוכל לבחון

¹ הנתונים הכמותיים נלקחו מ:

Abu-Sitta, S. (2007), *The Return Journey*, London: Palestine Land Society.

הפעילות ביחידה תתמקד בסיפור "ארץ התפוזים העצובים" של ע'סאן כנפאני. כנפאני היה סופר, עיתונאי, משורר ופעיל פוליטי פלסטיני. הוא נולד בעכא (עכו) וגורש ללבנון ב-1948 בהיותו בן שתיים-עשרה. הוא היה אישיות מרכזית בעשייה התרבותית הפלסטינית ובמאבק הפלסטיני. בשנת 1972 נרצח כתוצאה מפיצוץ מכוניתו, כנראה על-ידי המוסד הישראלי. כמו יצירות אחרות של כנפאני, הסיפור "ארץ התפוזים העצובים" מתמקד בחוויית הגירוש והפליטות הפלסטיניים.

הפעילות תחולק לשני חלקים עיקריים:

1. תיווך והבנה של הסיפור הקצר, ברמת התוכן והאמצעים האמנותיים.

2. דיון וסיכום ערכי-רגשי על המפגש של התלמידים עם חוויית הפליטות הפלסטינית.

מטרת החלק הראשון של הפעילות היא לסייע לתלמידים להבין את הסיפור. בקווים כלליים, הסיפור מתאר את המעבר החד ממעמד כלכלי-חברתי גבוה לחיי פליטות. ציר התפתחות העלילה מתחיל במעבר מיפו לעכו, המתואר כמעבר כמעט שגרת. המעבר השני, מעכו לצידון, הוא המעבר הטרגי ההופך את בני המשפחה לפליטים בלבנון. האקספוזיציה (עד פסקה 5) מסתיימת ברגע היווצרות הפליטות. החלק השני של הסיפור מתרחש בימים שלפני החמישה-עשר במאי 1948, אז מחכה המשפחה לפלישת צבאות מדינות ערב לפלסטין, תוך שהיא תולה בה את כל תקוותיה לחזור לביתה ולאדמותיה. אך המפגש עם החיילים הערבים בתאריך זה לא מעורר תקווה. החלק השלישי של הסיפור - הסיום - מתחיל עם הידרדרותו הנפשית והפיזית של האב (מפסקה 15), כשהוא מבין שאיבד את מעמדו,

רכושו וזהותו. במקביל מאבד הילד המספר את האמונה בערכים שעליהם גדל.

הבנת הסיפור במהלך הפעילות תיעשה דרך מעקב אחר המוטיבים המרכזיים שבו: תפוזים, דמות האב, מקומות גאוגרפיים, חיילים. בנוסף יוכלו התלמידים לצייר את מהלך הסיפור בצורה גרפית.

המוטיב המרכזי בסיפור הוא התפוזים, והחלק השני של הפעילות יתמקד בנייתו מוטיב זה. התפוזים משתנים לאורך הסיפור: בהתחלה הם תפוזים ממשיים, חיים, הקשורים לפרדסי המשפחה. במהלך הסיפור התפוזים הקונקרטיים כמעט ונעלמים, והתפוזים בסיפור הופכים לסמל מעורר כעס לפליטות ולמרחק מהבית. בסיום הסיפור מסמלים התפוזים את הארץ: הם נובלים ומתים. במציאות הממשית נשאר תפוז אחד יבש ומצומק. התפוז הפך להיות משהו ערטילאי, זיכרון רחוק ולא מושג של החיים הטובים לפני הפליטות. התפוז מסמל בסיפור משבר אישי, משפחתי ולאומי. הוא סמל לפליטות, לאובדן התקווה ולהכרה בממשות של האובדן. דרך בחינת התפוז כסמל לזיכרון של הארץ ניתן יהיה להעלות שאלות בכיתה על המשמעות של בחירת דבר חי כסמל לזיכרון, ולבחון ביחד מה אפשר ללמוד מכך על הפלסטינים ועל הדרכים שבהן הם משמרים את הזיכרון שלהם.

דיון זה יוביל לחלקה האחרון של היחידה, שבו נבחן את האמפתיה שהסיפור מעורר בנו - באמצעות כתיבת מכתב בשם הילד הפלסטיני המספר. בשל תפיסת הפלסטינים כאויב, ישראלים רבים לא נוהגים להפגין כלפיהם אמפתיה. דווקא משום כך ראינו לנכון לתת נראות לתחושות האמפתיה שצפוי שהסיפור יעלה ולעבד אותן

יחד בכיתה. עיבוד תחושות האמפתיה מטרתו לעודד את התלמידים לחשוף את תחושותיהם, לתאר אותן ולקבלן. הביטוי לחוויית האמפתיה מול הטקסט הספרותי באמצעות משימת הכתיבה והדיון בכיתה שלאחריה, יפתח פתח לחיבור אל תחושות דומות גם מול טקסטים פלסטיניים מסוגים אחרים, כמו עדויות היסטוריות.

> התמונה מתוך הסרט "יזכור - עבדי הזיכרון" של אייל סיון (1991)

ביחידה זו נתבונן בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי שלנו דרך בחינה ביקורתית של טקסי יום הזיכרון. דרך צפייה בקטע מהסרט "עבדי הזיכרון" נעלה שאלות ביקורתיות על הבניית הזיכרון בחברה הישראלית.

מטרות

1. להכיר את המושג "זיכרון קולקטיבי".
2. לבחון את דרכי העיצוב של הזיכרון הקולקטיבי בישראל, דרך הדוגמה של טקסי הזיכרון.

חינוך

זיכרון
קולקטיבי

אמנות

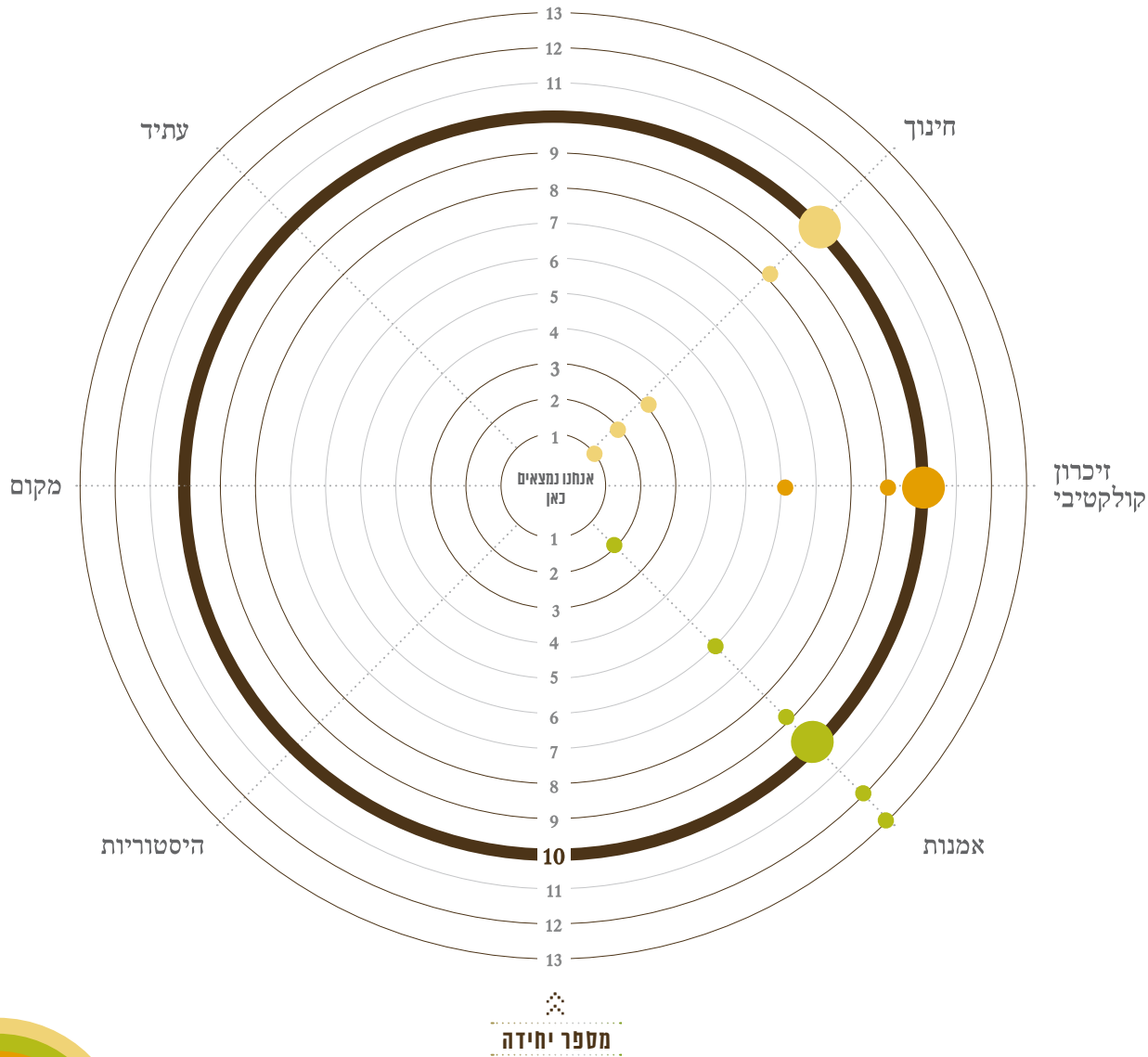
יחידה 10: המסדר יעבור לדום. זיכרון ושכחה בטקסים לאומיים

חומרי עזר: קטע מסרט

קטע מהסרט "יזכור - עבדי הזיכרון" (1991)
במאי: אייל סיון (15 דקות).

התמצאות בערכה:

<< כל מילות המפתח >>



מהלך הפעילות

1. פתיחה:

איך בנוי טקס יום הזיכרון שלנו בבית הספר? מה המרכיבים שלו וכיצד הוא נראה?

2. עבודה בקבוצות: המורה יחלק את הכיתה לשלוש קבוצות.

כל קבוצה תקבל דף חלק שעליו היא תתבקש לכתוב או לצייר חלק מטקס יום הזיכרון: התנהלות הטקס על הבמה; עיצוב חלל הטקס; והקהל בטקס.

3. הצגת התוצרים: כל קבוצה תספר לשאר הכיתה כיצד נראה החלק בטקס שעליו עבדה.

4. דיון בכיתה: המשגה תיאורטית על זיכרון קולקטיבי:

- למה אנו זוכרים כל כך במדויק את הטקס?
- למה אנו זוכרים את הטקס כל כך דומה, למרות השוני בינינו בדברים אחרים? (ניתן לתת כדוגמה אירוע מסוים שכל התלמידים נכחו בו וכל אחד זוכר אחרת)
- המורה יתחיל בהגדרת "זיכרון קולקטיבי": זיכרון קולקטיבי הוא מושג סוציולוגי, המתייחס לתופעה חברתית שבה חברה מסוימת נותנת לאירועים בעבר משמעות בהווה. ממה מורכב הזיכרון הקולקטיבי שלנו? מה יש בו ומה אין בו?
- המורה יכתוב על הלוח או על בריסטול את ההגדרה המורחבת, כך שניתן יהיה לחזור ולברוק את ההגדרה לאורך הפעילות: זיכרון קולקטיבי הוא מושג סוציולוגי, המתייחס לתופעה חברתית שבה חברה מסוימת נותנת לאירועים בעבר משמעות בהווה. הזיכרון הקולקטיבי בא לידי ביטוי דרך "מחוזות זיכרון" - מרחבים ספציפיים או אירועים בזמן כמו אנדרטאות, ימי זיכרון, טקסים, חפצים, סרטים, ועוד - שנועדו להזכיר לציבור את אירועי העבר ולתת להם משמעות.¹ הזיכרון הקולקטיבי אין משמעו בהכרח היזכרות מדויקת במה שקרה בעבר, אלא הוא זיכרון שנבנה, מתפתח, מעוצב ומשתנה תדיר לפי הצרכים והאינטרסים העכשוויים של החברה.
- מה דעתכם על ההגדרה הזו?

5. צפייה בקטע מהסרט "זכור - עבדי הזיכרון" (1991) של אייל סיון. הקטע מציג טקס זיכרון בבית

ספר תיכון ביום הזיכרון לחללי מלחמות ישראל, ושיחה עם פרופסור ישעיהו לייבוויץ' (ראו חומרי עזר 1).

6. דיון בכיתה - על הסרט:

- מה ראינו בקטע?
- מה הרגשתם כשצפיתם בטקס?
- כיצד פרופסור לייבוויץ' מגיב לטקס? מה דעתכם על הדברים שהוא אומר?
- הסרט שראינו נעשה ב-1991. מה דומה ומה שונה בין הטקס בסרט לבין הטקס כפי שאתם מכירים אותו היום? במה השוני או הדמיון הזה מעידים על האופי של זיכרון קולקטיבי?
- מה המטרות והמסרים המועברים לדעתכם בטקסי הזיכרון?

7. דיון מסכם - זיכרון, שכחה ועתיד:

- למה חברה זוכרת? מה נותן הזיכרון הקולקטיבי לחברה?
- למה חברה זוכרת משהו אחד ולא משהו אחר?
- המורה יקריא את הציטוט הבא, מתוך מאמר של אורי רם:²
"זיכרון הוא 'זיכרון' ושכחה היא 'שכחה', וכל אחד מהם הוא בבואת השני ולא היפוכו; לפיכך השאלה הגדולה היא לא אם לזכור או לשכוח, אלא מה לזכור ולשכוח, כיצד לזכור ולשכוח, ומי יזכיר וישכח. ובעיקר יש לדעת, כי הזיכרון והשכחה אינם מכוונים כלל לעבר כי אם לעתיד".
- למה הכותב מתכוון כשהוא מסמן במירכאות את המילים "זיכרון" ו"שכחה"?
- מה היחסים בין זיכרון לשכחה? מה התפקיד שלהם?
- מה אנחנו כקהילה רוצים או מרגישים שאנו צריכים לזכור, או להבדיל - מעדיפים לשכוח?

הצעה לפעילות המשך:

אפשר להשתמש במודל של זיכרון קולקטיבי, שבשיעור בחנו בהקשר של טקסי זיכרון, וליישם אותו על מסגרות נוספות של חינוך המונים, כמו מוזיאוני מורשת. מומלץ לקיים ביקור במוזיאונים אלו (למשל מוזיאון האצ"ל בתל-אביב, מוזיאון הפלמ"ח ברמת-אביב, ועוד) ולעודד את התלמידים להפעיל את חושי הביקורת שלהם, תוך העלאת שאלות כגון: מי מגיע למוזיאון? איך המקום בנוי? מה המבנה הזה מנסה להגיד לנו? מה הוא מנסה להסתיר? וכו'.

¹ נורה, פ. (1993), "בין זיכרון להיסטוריה - על הבעיה של המקום", זמנים 45. עמ' 5-19.

² רם, א. (1999), "בזכות השכחה", 50 ל-48, תיאוריה וביקורת, גיליונות 12-13, ירושלים: ון ליר. עמ' 357.

זיכרון קולקטיבי הוא מושג סוציולוגי, המתייחס לתופעה חברתית המחברת אירועים מהעבר לכדי סיפור אחד ומעניקה להם כך משמעות בהווה. הזיכרון הקולקטיבי מהווה כלי שימושי לאפיון זהותה הייחודית של קהילה למול קהילות אחרות, הוא משרטט את גבולות ה"אנחנו" - מי בפנים ומי בחוץ - ומכאן שהוא מעוצב תוך כדי מאבקים בין קבוצות חברתיות שונות. היות והזיכרון הקולקטיבי נתפס ככלי מרכזי בעיצוב מדינת הלאום, המדינה עשתה (ועושה) מאמצים רבים לרכז בידיה את המונופול על הזיכרון. זיכרון קולקטיבי של חברה מסייע לה למקם עצמה לאורך ציר הזמן ולאפייין את המקורות שמהם צמחה, תוך הדגשת אירועים ופרטים מסוימים. הזיכרון הקולקטיבי נבנה, מתפתח, מעוצב ומשתנה תדיר לפי צורכי ההווה, ומכאן שהוא למעשה תהליך מכוון של זיכרון והשכחה, שאינו מכוון לעבר אלא להווה ולעתיד. המשך קיומו מותנה בכך שחברי הקבוצה יעבירו אותו מדור לדור.³

כפי שהגדיר זאת ההיסטוריון פייר נורה (Nora), הזיכרון הקולקטיבי מתעצב דרך "מחוזות הזיכרון" - מערכת של סימנים במרחב, כמו אנדרטאות, ושל סימנים בזמן, כמו ימי זיכרון. מטרתם של סימנים אלה "להזכיר" לציבור אירועים מן העבר הנתפסים כבעלי חשיבות ומשמעות בהווה. לרוב, יש לתרגל את הזיכרון הקולקטיבי דרך פרקטיקות ופעולות פיזיות: יש לשיר, לספר, לעמוד, לצפות ועוד. כך, בין היתר, מגויס הזיכרון הקולקטיבי לעיצוב הזהויות הקולקטיביות.⁴

במדינת ישראל, כמו במדינות לאום אחרות, ממלא בית הספר תפקיד מרכזי בתהליך הסוציאליזציה המנחיל את התרבות הלאומית והזיכרון הקולקטיבי.⁵ כסוכן זיכרון של

מדינת הלאום, נתפס בית הספר כמשמר הסדר החברתי הקיים. אחד הביטויים המרכזיים לכך הוא טקסי הזיכרון, שעיצובם התייצב בשנות החמישים וכוון לליכוד האומה וליצירת תחושת גורל משותף וזיקה למולדת, תוך הבטחת מחויבות חברתית ומוטיבציה לשרת בצבא. הנרטיב הישראלי מובנה מדי שנה במערך שנסוב סביב פרק הזמן של פסח - יום השואה - יום הזיכרון - יום העצמאות: בחג הפסח מוצבת תפיסת הזמן המיתית המגדירה את תבנית הגורל היהודי כמושתת על מעגלים חוזרים של פרעות, מלחמה וגאולה; הזמן המודרני מוצג מיום השואה ועד יום העצמאות; הגורל היהודי נקשר עם המהפכה הציונית, וכך משתרש הנרטיב ההיסטורי הציוני.⁶

המרחב בטקסי הזיכרון מסומן על-ידי סמלי המדינה, שאליהם מצטרפים מרכיבים חזותיים של אש ולהבות. הטקסטים, שנבחרים מתוך מאגר יחסית קבוע, באים להדגיש את המסרים הלאומיים. הטקס מתחיל בצפירה ובעמידת דום ומנוהל כמסדר צבאי, שההתנהגות בו ברורה: שתיקה, עמידה, ראש מורכן. כל מי שנוכח בטקס מבצע אותן תנועות, ולרגע כולם הופכים לגוף אחד.⁷ האידיאולוגיה מוטמעת דרך הגוף ומדגישה את החוויה הרגשית והאישית שהופכת להיות החוויה של כולם.

משנות השבעים החלו להתרחש במדינת ישראל, ובמערכת החינוך בכללה, שינויים בדפוסי הזיכרון וההשכחה הקולקטיביים בעקבות תהליכים חברתיים ופוליטיים. לטענת הסוציולוג אורי רם, גבולות שדה הזיכרון הקולקטיבי בישראל כיום נעים בין שני צירים עיקריים, האחד מחזק תפיסות לאומיות והשני מערער עליהן ומדגיש תפיסות אזרחיות.⁸ הסוציולוגית עדנה לומסקי-פדר מוסיפה

במחקרה כי בתי הספר המבקשים לקדם תפיסה אזרחית מדגישים בטקסייהם את הכאב הפרטי והאבל האישי. כך הם מעודדים התנסות סביב מכנה משותף רחב, שמתרכז בחוויה האנושית ועוקף מחלוקות אידיאולוגיות.

³ בר און, מ. (2000), "לזכור ולהזכיר - זיכרון קולקטיבי, קהילות זיכרון ומורשה", בתוך: מיזל, מ. ושמיר א. (עורכים), דפוסים של הנצחה, תל-אביב: משרד הביטחון. עמ' 11-47.

זנד, ש. (2004), ההיסטוריון, הזמן והרמיון, תל-אביב: עם עובד; זרובבל, י. (1995), "מות הזיכרון וזיכרון המוות: מצדה והשואה כמטפורות היסטוריות", אלפיים 10, תל-אביב: עם עובד. עמ' 42-67; רם, א. (1999).

⁴ בר און, מ. (2000)

⁵ זנד, ש. (2004)

⁶ לומסקי-פדר, ע. (2003), "מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר בישראל", מגמות מב (3), עמ' 353-387.

⁷ אלטוסר, ל. (2003), על האידיאולוגיה, תל-אביב: רסלינג. תרגום: א. אזולאי

⁸ רם, א. (1999)

יחידה זו תעלה שאלות על האופן שבו מובנה הזיכרון הקולקטיבי בקרב יהודים בישראל ועל הנחות היסוד המובלעות בו. היא תבקש לבחון בעיניים ביקורתיות את אחד האמצעים המרכזיים שדרכו מונחל הזיכרון הקולקטיבי לתלמידים במערכת החינוך: טקסי זיכרון.

העלאת שאלות על הבניית הזיכרון הקולקטיבי שלנו אינה פשוטה ועלולה ליצור התנגדות ורתיעה. ניתן לצפות לביטויי תחושות פחד, תוקפנות, התגוננות והגנה על הקולקטיב. יחד עם זאת העלאת שאלות מהווה חלק מרכזי בתהליך פדגוגי ביקורתי. התהליך שנציע כאן בא לערער על קבלת מרכיבי הזיכרון הקולקטיבי ואופני פעולתו כמובנת מאליה, וינסה לקדם בחינה מחדש של האידיאולוגיות ושל האמצעים שדרכם הן מונחלות. העלאת השאלות הביקורתיות על המציאות ועל הנחות היסוד שלנו תסייע לתלמידים לנתח את המציאות שבה הם חיים, להיות אקטיביים כלפיה ולנקוט עמדה עצמאית ובשלה.

לצורך כך נתחיל בהעלאת שאלות כגון: ממה בנויים הטקסים שאנו עוברים כל שנה? מה המסרים שלהם? איך מועברים המסרים הללו? החלק הראשון של היחידה נועד להראות לתלמידים שהם יודעים היטב איך נראה טקס יום הזיכרון, ולבחון מדוע הם זוכרים אותו במדויק כל כך. נמשיך חלק זה בהמשגת המושג הסוציולוגי "זיכרון קולקטיבי". בשלב השני של היחידה נצפה בקטע מתוך הסרט "זכור - עברי הזיכרון" של הבמאי אייל סיון מ-1991. הסרט עוקב אחר תלמידים ישראלים מגן הילדים ועד שבועת האמונים לצה"ל. במוקד הסרט עומד האופן שבו פועלת הבניית הזיכרון הקולקטיבי בישראל, דרך בחינת התקופה מפסח ועד יום העצמאות במערכת החינוך.

אנו נצפה בקטע העוסק בטקס יום הזיכרון בבית ספר תיכון, והמשלב ריאיון עם פרופסור ישעיהו לייבוביץ', הוגה דעות יהודי-ישראלי שביקר בחריפות את הלאומיות והציונות. באמצעות הסרט יוכלו התלמידים לבחון את הזיכרון הקולקטיבי המונחל במערכות שבתוכן הם גדלים, ביחס לזהותם הישראלית ולמערכת החינוך.

יחידה זו מתמקדת במקום אחד, שכונת ואדי סליב בחיפה, דרכו נכיר שני אירועים בשתי נקודות זמן: 1948 ו-1959, גירוש התושבים הפלסטינים מהשכונה - ותחילת המאבק המזרחי המאורגן כנגד האפליה והדיכוי של הממסד הישראלי. באמצעות תצלומים, קטע קריאה וקטע מסרט נבחן את האירועים ההיסטוריים בשכונה דרך שאלות על מושגים כגון "הגמוניה", "אלימות" ו"פריפריה".

מטרות

1. להכיר את סיפור הנכבה ואת סיפור המאבק המזרחי בשכונת ואדי סליב, חיפה.
2. לבחון מקום אחד המכיל שני אירועים היסטוריים שאינם חלק מההיסטוריה ההגמונית.
3. לנסות ולהבין את המושג "פריפריה" במדינת ישראל דרך סיפור ואדי סליב.
4. לחשוב על העתיד של ואדי סליב דרך היכרות עם ההיסטוריה של המקום ותושביו.

מקום

היסטוריות

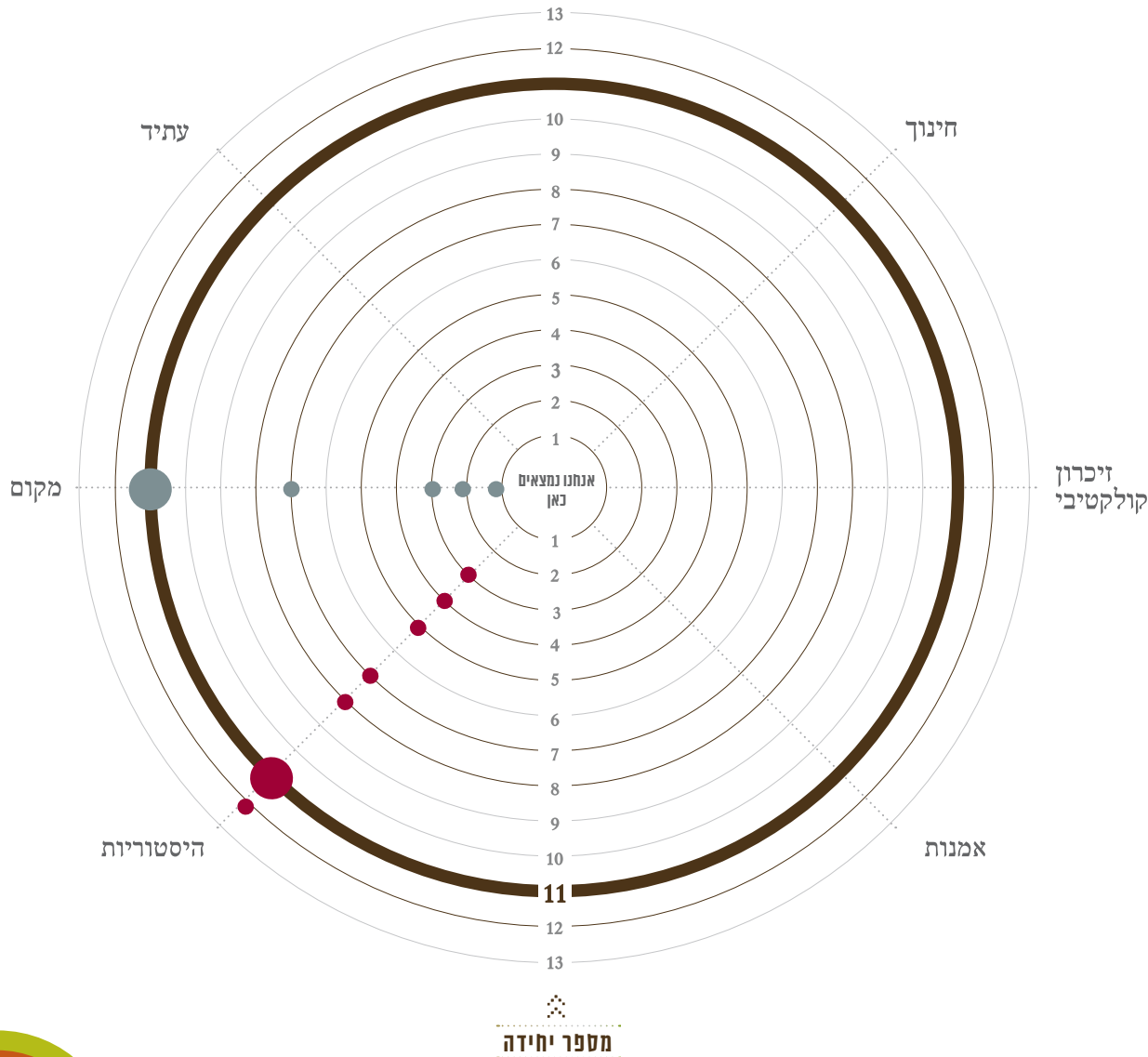
יחידה 11: גלגולו של מקום. סיפורה של שכונת ואדי סליב בחיפה

חומר עזר 1: תמונות

שלוש תמונות של חיפה וואדי סליב

התמצאות בערכה:

כל מילות המפתח



חומרי עזר 2: דף קריאה

קטעי קריאה על הנכבה בחיפה ובוואדי סליב

חומרי עזר 3: פרק מסדרת טלוויזיה

הפרק "דוד בן הרוש" מתוך הסדרה "הכול אנשים" (2000) של מודי בר און וענת זלצר, בהפקת הטלוויזיה החינוכית

לצערנו, בשל מגבלות של זכויות יוצרים, לא הצלחנו לצרף לערכה קטע מהפרק. לרוב יש למורים נגישות לחומרי הטלוויזיה החינוכית וניתן להשיגם בספריות בתי הספר או דרך משרד החינוך. בנושא זה, ניתן גם להקרין קטע מהפרק "ישראל השנייה" מתוך הסדרה "תקומה" בהפקת הערוץ הראשון.

לקריאה נוספת

- ▶ בן-דור, צ. (2007), מה נשאר מוואדי סאליב, עיתון "הארץ": www.haaretz.co.il/hasite/spages/833440.html
- ▶ וייס, י. (2007), ואדי סאליב: הנוכח והנפקד, ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ▶ ציפורי, ע. (2008), הרי מהות העניין היא הטריטוריה, סדק - כתב עת לנכבה שכאן, גיליון 2. תל-אביב: פרדס, פרהסיה וזכרות.
- ▶ שלום שטרית, ס. (2004), המאבק המזרחי בישראל - 2003-1948, תל-אביב: עם עובד.

מהלך הפעילות

1. פת"ח ה: המורה יציג על הלוח שלוש תמונות (ראה חומרי עזר 1) בסדר הבא:

תמונה ימנית - מתארת את גירוש הפלסטינים מחיפה בשנת 1948.

תמונה אמצעית - תמונת נוף עדכנית המתארת את בתי השכונה.

תמונה שמאלית - מתארת את אירועי המרד בוואדי סליב בשנת 1959.

וישאל את הכיתה:

- מה אתם רואים בתמונות? - מתי צולמו התמונות, לדעתכם? - איפה התמונות צולמו?

- התמונות מתארות שתי התרחשויות שקרו במקום עליו נדבר היום - ואדי סליב שבחיפה. התמונה הראשונה מתארת את עזיבתם הבהולה של הפלסטינים את חיפה באפריל 1948; בשנייה מופיעה שכונת ואדי סליב עצמה כפי שצולמה בשנת 2008 - נטושה ושוממת; והשלישית מתארת את אירועי המרד המזרחי בוואדי סליב מ-1959. היום נחקר מקום אחד, בעיר אחת, בשכונה אחת: חיפה, ואדי סליב. נציב מצלמה ונסתכל על השכונה בשתי תקופות בזמן. המצלמה תישאר מכוונת על אותו המקום, ורק אנחנו נוזז בזמן. נכיר את ההיסטוריה של השכונה ודייריה, תוך התמקדות באירועים שהופיעו בתצלומים.

- ההיסטוריה שנכיר היום היא לא היסטוריה הגמונית, היא ההיסטוריה שלא נכנסה לספרי ההיסטוריה הרשמיים. ננסה לבחון האם יש קשרים בין שני אירועים שונים שקרו במקום בתקופה קצרה: הנכבה ב-1948 ואחת-עשרה שנים אחר כך - 1959, המאבק המזרחי שהחל בוואדי סליב.

2. שרטוט טבלה:

המורה ישרטט את כותרות הטבלה הבאה על הלוח. הטבלה תמלא יחד עם הכתה, ככל שנתקדם במהלך השיעור.

3. על הנכבה בחיפה ובוואדי סליב: הכיתה תקבל דף עם קטעי מקורות (ראו חומרי עזר 2) ותקרא

במשותף את קטע הקריאה על הנכבה בחיפה ובוואדי סליב.

- שאלות הבנה על הטקסט: כדאי למלא את העמודה בטבלה העוסקת ב-1948. וכן לשאול: מדוע הפלסטינים עזבו?

- המשך קריאה משותפת של דף המקורות: ציטוטים שונים המתייחסים לעזיבת הפלסטינים את חיפה.

- בדף אנו רואים פער בין הפעולות של הצבא בחיפה לבין הצהרות המנהיגים היהודיים לאחר הגירוש.

מה ניתן ללמוד מפער זה על התקופה? כיצד ניתן להסביר את הפער?

4. על אירועי ואדי סליב: המורה יפנה את התלמידים להסתכל על התמונה שמתארת את ההפגנות המזרחיות

בוואדי סליב, שראינו בתחילת הפעילות, ויאמר: נניח לרגע לנכבה. נשאיר את המצלמה שלנו מכוונת על ואדי סליב, אך נצלם

רגע אחר בזמן, אחת-עשרה שנה קדימה, 1959. נצפה בקטע מסרט על המאבק המזרחי בוואדי סליב. אירועי ואדי סליב

התרחשו ב-9-8 ביולי, 1959. האירועים כללו הפגנות מחאה ומרי של התושבים היהודים המזרחים כנגד האפליה והקיפוח

הערה למורה: נסחו את הפתיחה לשיעור בצורה תיאטרלית שתלהיב את התלמידים.

1959	1948	
יהודים-מזרחים רובם פועלים או מובטלים, רוצים לעסוק במסחר	פלסטינים מעמד בינוני, עובדי הרכבת	מי גר בשכונה? מי הם התושבים? במה הם עוסקים?
ערבית, עברית	ערבית	איזו שפה/ות הם מדברים?
משטרת ישראל	הכוחות הצבאיים היהודיים - "ההגנה"	מי הם הכוחות בעימות עם התושבים?
דוד בן הרוש - בעל בית קפה	הוועדה הלאומית הערבית של חיפה והוועד הערבי העליון	מי מנהיג התושבים?

מהם סבלו מצד הממסד הישראלי האשכנזי מאז הגעתם לארץ בסוף שנות הארבעים ובתחילת שנות החמישים. ההפגנות דוכאו ביד קשה על-ידי המשטרה והממשלה. במקומות שונים בארץ פרצו בתקופה זו הפגנות של מזרחים כנגד האפליה, וגם הן דוכאו ביד קשה, אך אירועי ואדי סליב נחרטו בזיכרון הקולקטיבי של המאבק המזרחי בישראל, ומאז כל מאבק מזרחי מתייחס לוואדי סליב. הפנתרים השחורים, למשל, תנועת המחאה המזרחית של שנות השבעים, שאבה את השראתה מהמאבק בוואדי סליב.

מומלץ לצפות בקטע מתוך הפרק "דוד בן הרוש" מהסדרה "הכול אנשים" של מודי בר און וענת זלצר משנת 2000, בהפקת הטלוויזיה החינוכית.

- שאלות לקראת הצפייה:

- מי גר בוואדי סליב? - במה עסקו התושבים? - מיהו דוד בן הרוש ומה תפקידיו בשכונה?

5. דיון בכיתה: מענה על השאלות לצפייה ומילוי הטבלה

- מה אירע ב-8-9 ביולי 1959? תארו את האירועים במילים שלכם.

- למה קרו האירועים?

- מה היו הטענות העיקריות של תושבי השכונה המזרחים ומה הם דרשו?

- דמיינו שאתם ילד שנולד היום בשכונה: איך זה להיוולד לשכונה עם כזו היסטוריה?

6. המורה יקריא ציטוט של העיתונאי אורי אבנרי מ"העולם הזה", שפורסם מיד לאחר ההפגנות בוואדי סליב:¹
"מי שמתחיל לירות במוחמד, סופו לירות ברחמים. מי שאוסר ומגלה את סולימאן ללא דין ודיין, סופו לאסור ולהגלות את ניסים. מי שיורק היום בפני פאטמה, יירק מחר בפני מזל. מה שקרה אתמול בוואדי ניסנאס, מוכרח לקרות היום בוואדי סליב."

- מה דעתכם? האם אתם מסכימים עם אמירה זו? פרטו.

7. דיון מסכם:

- בשיעור הצבנו מצלמה בוואדי סליב, וראינו מקום אחד שמגלם כמה סיפורים. למקום יש היסטוריה של התנגשויות עם הישראליות, עם ההגמוניה הישראלית. בשני האירועים הייתה באותו מקום אלימות. כיצד האלימות עוברת מקבוצה לקבוצה? האם זה קשור למקום, לגאוגרפיה שלו?
- כיצד זה קשור למושג "פריפריה"? מהי הפריפריה הישראלית ומי מאייש אותה כיום? מדוע לדעתכם? מה אפשר ללמוד מוואדי סליב על המבנה החברתי והשלטוני בישראל?

- ואדי סליב הוא כיום שומם והרוס. לעיריית חיפה היו תוכניות להפיכתו לרובע אמנים יוקרתי, אך (בינתיים) זה לא קורה. השכונה הולכת ונהרסת. מה יהיה לדעתכם הסיפור הבא שיתגלם במקום הזה?

הערה למורה: לצערנו, בשל מגבלות של זכויות יוצרים, לא הצלחנו לצרף לערכה קטע מהפרק. לרוב, יש למורים נגישות לחומרי הטלוויזיה החינוכית וניתן להשיגם בספריות בתי הספר או דרך משרד החינוך. בנושא זה, ניתן גם להקריין קטע מהפרק "ישראל השנייה" מתוך הסדרה "תקומה" בהפקת הערוץ הראשון.

הערה למורה: מוצעות שתי אפשרויות לסיכום, אם הכיתה הולכת לכיוון תיאורטי ומופשט יותר - הרחיבו לגבי השאלה הראשונה, על אלימות ופריפריה. אם הכיתה הולכת לכיוון מעשי יותר - הרחיבו לגבי השאלה השנייה, על עתיד השכונה.

¹ אבנרי, א. (1959), "מרד המרוקאים", העולם הזה, 15.7.1959, גיליון 1137, עמ' 3.

"מי שבכוחו לעצב את המרחב הפיזי באופן שהולם את צרכיו, יכול לעצב אותו כך שיהלום את ערכיו ואת סיפוריו; ומי שיכול להעניק לערכיו ולסיפוריו מעמד הגמוני, יכול בדרך כלל לחזור ולעצב את המרחב הפיזי בהתאם. אפשר לנסח את מצב הדברים הזה בכלל המעגלי הבא: עיר היא תמיד התממשות הסיפורים שהיא מספרת על עצמה". (שרון רוטברד²)

היסטוריה מרחבית (Spatial History) היא היסטוריה המתמקדת במקום מסוים. תחום זה מנסה לעשות שימוש בידע מתחומים שונים (כגון היסטוריה, גאוגרפיה, כלכלה, סוציולוגיה ועוד) על מנת להבין תהליכי שינוי פוליטיים, חברתיים, כלכליים, סביבתיים. הכרת תהליכים אלו יכולה ליצור ידע והבנות חדשות לגבי שינויים היסטוריים במרחב ובזמן ולהבין את המציאות שבה אנו חיים.

המקום (העיר, השכונה, הכפר) מעוצב כך שאנו מכירים את הסיפורים ההיסטוריים, התרבותיים והחברתיים ההגמוניים שלו. אנו מכירים בדרך כלל את הסיפור של מי שהיה בכוחו לעצב את המקום. אולם בכל מקום ישנם גם סיפורים מושקעים ומודרניים, שדרך התמקדות בהם נוכל להכיר טוב יותר את המקום, את השכבות השונות שלו ואת המציאות העכשווית של המקום. היכרות עם מקום ספציפי מאפשרת הסתכלות בזעיר אנפין על תהליכים רחבים יותר. הסתכלות על המקום היא הסתכלות בו זמנית על המיקרו והמקרו.

ביחידה זו ננסה לבחון מקום אחד, ואדי סליב, על רכיביו ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים השונים, בשתי נקודות זמן: 1948 ו-1959. 1948 מספרת את סיפור גירוש התושבים הפלסטינים של השכונה, ו-1959 מספרת את סיפור המאבק של התושבים היהודים-מזרחים כנגד האפליה והקיפוח נגדם במדינת ישראל.

שכונת ואדי סליב בחיפה הוקמה כשכונה פלסטינית בסוף המאה ה-19. תחילה כשכונה לפועלי הרכבת, ובהמשך נבנו גם בתים עבור המעמד הבינוני הערבי. באפריל 1948, עם כיבוש חיפה, גורשו תושבי השכונה הפלסטינים. תוך כדי המלחמה ולאחריה יושבו בה יהודים, רובם הגדול מצפון אפריקה ובעיקר ממרוקו. בתי השכונה הולאמו והפכו לרכוש ציבורי בתוקף "חוק נכסי נפקדים". ב-1959 התגוררו בשכונה בצפיפות רבה, באבטלה ובעוני כ-15 אלף תושבים. שילוב של מספר גורמים הביא להבשלת התנאים להתפרצות המאבק המזרחי בוואדי סליב ב-1959: תנאי החיים הירודים ומציאות של דיכוי כלכלי וחברתי שתחתיו חיו תושבי השכונה; יחס זלזול וביטול התרבות הערבית של התושבים בוואדי סליב מצד התושבים האשכנזים, שחיו בשכונות המבוססות של חיפה; מציאות פוליטית בה תושבים אלו הודרו ממוקדי הכוח הפוליטיים; ומערכת פוליטית לקראת בחירות.

על 1948 נלמד דרך קטע קריאה של מקורות היסטוריים המתארים את הסיבות שהובילו לגירוש ולעזיבת מרבית התושבים הערביים של חיפה, ונבחן את היחס של מנהיגים יהודים בארץ לאירועים אלו. את שאירע ב-1959 נכיר דרך קטעים מהפרק "דוד בן הרוש" בסדרה "הכול אנשים" של מודי בר און וענת זלצר (2000). הפרק מתאר את הסיבות שהובילו להתפרצות המאבק המזרחי, במהלך אירועי המרד ובמה שקרה לאחריה, דרך היכרות עם דמותו של מנהיג המזרחים בוואדי - דוד בן הרוש.

באמצעות הלמידה על שתי נקודות הזמן הללו, ננסה לבחון את היחס של הכוחות הישראליים, שניצחו במלחמה והממסד לשתי קבוצות התושבים. בנוסף, נעלה סוגיות הקשורות למושג "פריפריה" בחברה הישראלית העכשווית. שאלות כגון מי נמצא בפריפריה הישראלית, ומה אנו יכולים להבין מכך על החברה הישראלית, יכולות להוביל להבנה מורכבת של הכוחות השונים הפועלים בחברה הישראלית וכיצד מובנה בה היחס בין מרכז לפריפריה.

² רוטברד, ש. (2005), עיר לבנה, עיר שחורה, תל-אביב: ככל. עמ' 15.

> מתוך הפרויקט "חלומות של בית", מרכז לאג'א, מחנה הפליטים עאידיה (2007)

ביחידה זו נשאל מהי זכות השיבה, נלמד על משמעות השיבה בשביל ילדים פלסטינים ממחנה הפליטים עאידיה, ונבחן את משמעויות השיבה עבורנו.

מטרות

1. להכיר היבטים היסטוריים וחוקתיים של זכות השיבה.
2. להתמודד עם הפחדים שמעלה העיסוק בסוגיית זכות השיבה אצל יהודים-ישראלים ולגלות הבנה למקורותיהם.
3. לערוך דיון רציונלי ומעשי על זכות השיבה.

היסטוריות

אמנות

חומרי עזר 1: מידע ראשוני - דף נרטיסיות
מידע ראשוני על הפליטים ועל זכות השיבה

חומרי עזר 2: דף קריאה
החלטות הנוגעות לשיבת הפליטים הפלסטינים

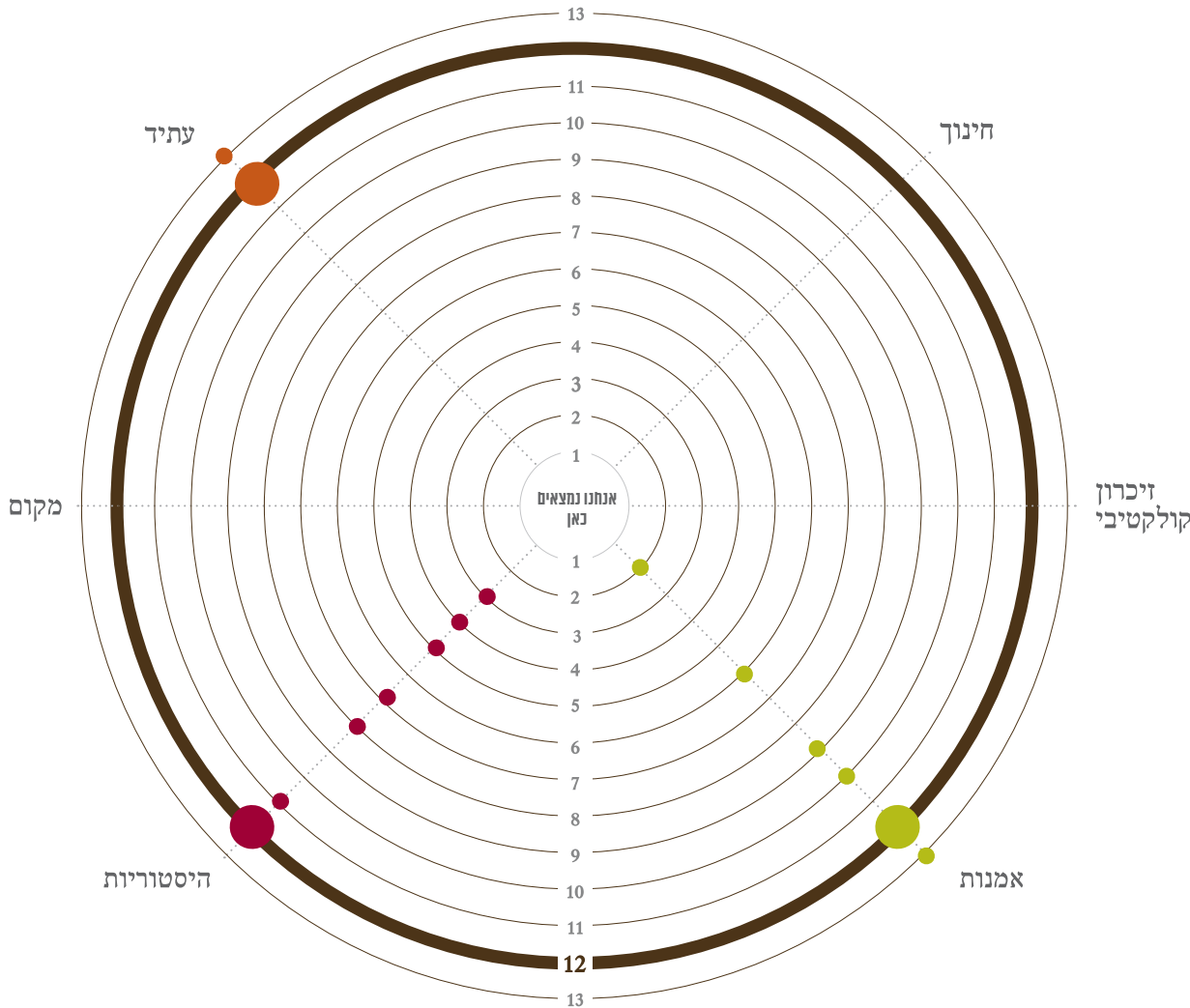
חומרי עזר 3: תמונות
תמונות מתוך הפרויקט "חלומות של בית"

חומרי עזר 4: ציטוטים
ציטוטים של פליטים פלסטינים על זכות השיבה ועל מצב הפליטות
מתוך "הפליטים הפלסטינים וזכות השיבה" - ערכת מידע, מרכז "בריל"

חומרי עזר 5: לדיון בפעילות המשך
1. נאום של משה דיין: מתוך הספד בהלווייתו של רועי רוטברג, 30.4.1956.
2. הסכם דייטון: מה ניתן ללמוד מפתרון בעיית הפליטים בבוסניה: מתוך הרצאה של עו"ד פול פרטיטור, 25.1.2003, תל-אביב.

התמצאות בערכה:

« כל מילות המפתח »



מספר יחידה

מהלך הפעילות

1. פתיחה:

זכות השיבה הפלסטינית מהווה נושא מרכזי בכל דיון על הסכסוך הישראלי-פלסטיני. שני הצדדים רואים בו את לב לבו של הסכסוך, וכנראה פתרון בנושא זה הוא תנאי לפתרון הסכסוך.

2. שאלות פתיחה:

הערה למורה: ניתן להיעזר ברף מידע ראשוני על הפליטים ועל זכות השיבה (ראו חומרי עזר 1). כדאי לחלק לתלמידים את המידע על גבי כרטיסיות, כך שיוכלו להיעזר בהן. לאחר שהתלמידים קראו את ההגדרות, כדאי לשאול: מה דעתכם על ההגדרות של מיהו פליט ומהי זכות השיבה? האם אתם מסכימים איתן? אם לא, אלו התנגדויות הן מעלות?

- האם אתם יודעים מיהם הפליטים הפלסטינים?

- איפה הם מתגוררים כיום?

- מהי זכות השיבה, לדעתכם?

- בסכסוך בין ישראל לפלסטינים, בעיית הפליטים נותרה עדיין פתוחה. זכות השיבה היא סוגיה סבוכה, המעלה

קונפליקטים רבים ורגשות עזים, אך חשוב להכיר אותה ולבחון מה המשמעויות השונות שלה עבורנו.

3. קריאת דף מקורות בכיתה:

התלמידים יקראו שני קטעי קריאה (ראו חומרי עזר 2). הראשון עוסק במהלך המלחמה ב-1948 ובהחלטה של ממשלת ישראל למנוע את שיבת הפליטים הפלסטינים תוך כדי המלחמה. השני עוסק בהכרה בינלאומית בזכות השיבה הפלסטינית ומציג את סעיף 11 מתוך החלטת האו"ם 194.

4. דיון בכיתה:

- מה הייתה משמעות ההחלטות שעליהן קראתם עבור תושבי הארץ השונים כאשר התקבלו?

- מה המשמעויות שלהן כיום?

- החלטה 194 מרכזית מאוד בשיח הפלסטיני, ואילו מרבית הישראלים אינם מכירים אותה כלל.

כיצד לדעתכם ניתן להבין את הפער הזה? מה בעיניכם משמעות ההכרה בזכות השיבה עבור הפלסטינים?

- האם לדעתכם יש להחלטה 194 משמעות עבור הישראלים? מהי?

5. מהי זכות השיבה עבור הפלסטינים?

המורה יציג בפני הכיתה את פרויקט "חלומות של בית"¹ ויספר עליו בקצרה:

בקיץ 2007 השתתפו שבעה-עשר נערים ונערות ממחנה הפליטים עאידה, הממוקם בין בית לחם ובית ג'אלה, בפרויקט שיזם מרכז קהילתי לאג'א עם הצלם ריץ' ויילס. בתחילתו היתה מטרת הפרויקט ללמד את הילדים להשתמש במצלמה דיגיטלית על מנת לתעד את חיי היום-יום שלהם במחנה הפליטים. אחרי סדנאות רבות ביקשו הילדים לנסוע לצלם את הכפרים שמהם גורשו משפחותיהם. בני משפחותיהם של הילדים לא קיבלו אישורים ממדינת ישראל ולא ביקרו עמם את

כפריהם. עם סיום הפרויקט הוציא לאור מרכז לאג'א את הספר "חלומות של בית", ובו פורטטים של הילדים והכפריים שבהם ביקרו. נראה עכשיו מספר תמונות מהפרויקט וטקסטים שהילדים כתבו לאחר הביקור בכפריים. המורה יעביר את התמונות בין התלמידים (ראו חומרי עזר 3).

הערה למורה: אפשר לתלות את התמונות כתערוכה לפני השיעור. לאחר ההסבר, יש לתת לתלמידים זמן לעבור בין התמונות ולהתבונן בהן.

6. צפייה משותפת בתמונות - מומלץ להתעכב יחד בכיתה על כל תמונה ולשאול:

- מה רואים בתמונה?
- מה מוסיף הטקסט לתמונה או גורע ממנה?
- מה משמעות זכות השיבה עבור הילד הפלסטיני שבתמונה ועבור משפחתו?
- שאלות לאחר צפייה בכל התמונות:
- מה עולה מהתמונות ומהטקסטים של הילדים הפלסטינים?
- מהי זכות השיבה עבורם?
- איפה בתמונות בא לידי ביטוי המתח בין החלום למציאות? מה קורה לחלום השיבה במפגש עם המציאות? כיצד זה משפיע לדעתכם על הילדים הפלסטינים?
- נסו לדמיין - כיצד אתם הייתם מצטלמים במקומם?

הערה למורה: ניתן להיעזר בדיון זה בציטוטים של פליטים פלסטינים לגבי זכות השיבה (ראו חומרי עזר 4).

7. דיון מסכם:

- מדוע ממשיכה סוגיית זכות השיבה להיות כל כך חשובה ומרכזית, גם שיש שנה אחרי הנכבה?
- מה המשמעות של זכות השיבה עבורכם?
- איך זה משפיע עלינו כשרבים מאיתנו לא מכירים בזכות השיבה ולא מוכנים אפילו לדון בנושא?
- מה קורה לכם כשאתם נפגשים עם הדרישה של הפלסטינים לשיבה ועם חלומותיהם עליה (כפי שראינו בתמונות הפרויקט "חלומות של בית")?
- מימוש זכות השיבה משמעו קודם כל הכרה בזכות של הפלסטינים לבחור, באופן אישי וקולקטיבי, האם רצונם לשוב - או לחילופין לקבל פיצויים או לעבור למקום אחר. מימוש זכות השיבה, כמו זכויות אחרות, נעשה במשא ומתן. במקומות רבים בעולם שבהם חיו פליטים, בין השאר כתוצאה ממלחמות, הושגו הסדרים שונים דרך משא ומתן. ההסדרים כללו למשל פתרונות של שיבה למקומות שמהם גורשו הפליטים, של פיצויים, או של יישוב מחדש במקומות אחרים. מה משמעות הקבלה של פתרונות כגון אלו עבור הישראלים ועבור הפלסטינים?
- עבור ישראלים, זכות השיבה של הפלסטינים נתפשת פעמים רבות כמובילה בהכרח לשלילת קיומנו בארץ. האם אתם יכולים לדמיין אפשרויות אחרות?

8. סיכום:

בשיעור ראינו שהפליטות הפלסטיניות לא נוצרה כתוצאה מהמלחמה בלבד, אלא גם מהחלטה של ממשלת ישראל. עסקנו בשלוש זוויות עיקריות: הראשונה, ההחלטה הבינלאומית - החלטה 194 של האו"ם, שמהווה בסיס למאבק של הפלסטינים על זכותם לשוב לבתיהם. זווית שנייה - זווית הראייה של נערים ונערות פלסטינים, דרכם הכרנו את החלומות שלהם לגבי זכות השיבה ומה קורה להם במפגש עם המציאות הישראלית. הזווית השלישית היא שלנו, מה משמעות זכות השיבה עבורנו, מה הפחדים והחששות שלנו מפניה. האפשרות להפעיל את הדמיון שלנו ולתאר מצבים ופתרונות אחרים יכולה לפתוח עבורנו אפשרות ליצור מציאות אחרת.

הצעה לפעילות המשך:

דיון על אפשרויות המימוש של זכות השיבה טומן בחובו אפשרות להתמודדות עם הפחדים שמועלים על-ידי ישראלים ביחס לזכות השיבה. ניתן להיעזר בציטוט של משה דיין המחייב את המשך המלחמה, ו/או בקטע המסכם את הסכם דייטון כדוגמה להסכם שהסדיר את שיבת הפליטים בבוסניה (ראו חומרי עזר 5). אפשר לשאול מהו המסר שעולה מכל אחד מהם, איזו תפיסה טמונה בכל אחד מהם ביחס למלחמה וביחס לשלום, האם יש אפשרויות מעשיות שעולות מהם לגבי פתרון ו/או המשך הסכסוך, ומהן?

זכות השיבה הינה נושא מרכזי בקונפליקט הישראלי-פלסטיני, ששב ועולה תכופות הן במסגרת שיחות דיפלומטיות והן בשיח הציבורי. התפיסה המנחה את הדיון (או האינ-דיון) על זכות השיבה בשיח הציבורי בישראל היא "או אנחנו או הם", תפיסה הנובעת מפחדים וחששות קיומיים. מגישה זו משתמע כי תיקון של עוול אחד, שנעשה כלפי הפלסטינים, יוביל בהכרח לעוללות נוספים, כלפי היהודים - ושלכן אין כלל מקום לדיון על זכות השיבה. אנו סבורות שחשוב להתמודד עם הפחדים המורששים כל כך, ולשם כך כדאי לדון בנושא בצורה גלויה ופתוחה. דיון כזה יסייע לנו לשרטט מציאות שאינה מקבלת את ההנחה הדיכוטומית שלפיה קבלת זכות השיבה - זכותם של הפלסטינים - משמעה ביטול או חיסול זכויות של יהודים. לדעתנו, פיתוח דיון על זכות השיבה בקרב ישראלים הוא מעשה החשוב לעתידנו כאן.

זכות השיבה היא הזכות האישית של כל פליט ופליטה שגורשו מהארץ (וצאצאיהם) לבחור האם לשוב למקום שממנו גורשו, לקבל פיצויים, או להתאזרח ולהשתקם במדינה חלופית. זכות השיבה אינה אפוא שיבה בפועל בהכרח, אלא האפשרות לבחור בין חלופות של שיבה בפועל לאחרות. היא זכות אישית ובו בזמן היא גם זכות קולקטיבית של קהילות שלמות לחזור ולחיות כקהילה, והיא מעוגנת בחוק הבינלאומי.

יחידה זו נועדה לאפשר דיון ראשוני אך ישיר בזכות השיבה. היא משלבת היכרות עם הנושא, על מורכבויותו הרבות, מהיבט היסטורי ומהיבט חווייתי, ומציעה להתמודד עם הפחדים והחששות העולים כשדנים בזכות השיבה. כמו כן מבקשת היחידה לקדם שיבה על פתרונות אפשריים. השאלות המרכזיות שאנו רוצות לבחון הן: מהי זכות השיבה, מה המשמעות והחשיבות שלה עבור הפלסטינים והישראלים, מה משמעות הקבלה של זכות השיבה על-ידי הישראלים, מה משמעות אי מימוש זכות השיבה ודחייתה, ומה יכולים להיות פתרונות אפשריים למימוש זכות השיבה.

היחידה מחולקת לשלושה חלקים. בחלק הראשון נערוך היכרות עם מסמכים היסטוריים העוסקים בזכות השיבה. המסמך הראשון יביא את החלטת ממשלת ישראל ביוני 1948 למנוע את שיבת הפליטים. המסמך השני יציג את סעיף 11 מתוך החלטת האו"ם 194, שהתקבלה בסוף 1948 וקראה לאפשר את שיבת הפליטים על בסיס עקרונות המשפט הבינלאומי. מסמכים היסטוריים אלו מציגים את מניעת שיבת הפליטים הפלסטינים כהחלטת ממשלה, ולא כ"גזירת גורל" או ככורח המלחמה. היכרות עם חומרים אלו תוביל להבנה מעמיקה יותר של הנסיבות ההיסטוריות, ובכך תספק בסיס להעלאת שאלות והבנה מחודשת של המציאות כיום.

בחלק השני של היחידה נביא תמונות וטקסטים מתוך הפרויקט "חלומות של בית". הפרויקט מציג תמונות שצילמו ילדים פלסטינים ממחנה הפליטים אעידה במהלך ביקור בכפרים שמהם גורשו משפחותיהם, וטקסטים שכתבו לאחר הביקור. הפרויקט הופק על-ידי המרכז הקהילתי "לאג'א" במחנה הפליטים אעידה. בסיומו יצא לאור הספר "חלומות של בית", מתוכו מצורפים כאן שלוש תמונות ומספר טקסטים. ניתן למצוא תמונות וטקסטים נוספים בספר "חלומות של בית". דרך המפגש עם הפרויקט יוכלו התלמידים להכיר באופן חווייתי את המשמעויות העכשוויות של זכות השיבה עבור נערים ונערות פלסטינים. אנו מציעות להציג את הפרויקט בכיתה בצורה של תערוכה ודיון עליה. המתודה של תערוכה מאפשרת דיון אישי וכיתתי למול התמונות.

דיון הסיכום נועד לתת מקום לעיבוד רגשי ורציונלי. הדיון תוכנן כך שהתלמידים יוכלו להעלות את החששות והפחדים כלפי זכות השיבה של הפלסטינים, אך גם יקדם בחינה רציונלית של הפחדים הללו: מאיפה הם באים וכיצד ניתן להתמודד איתם. בסוף הדיון מובאת התחלה של מחשבה על אפשרויות פרקטיות של שיבה, דרך היכרות עם ניסיונות במקומות אחרים. ניתן לפתח דיון על האפשרויות השונות כשיעור נוסף (ראו הצעה לפעילות המשך).

> הצבת תצלומים של פליטי הכפר אלראס אלאחמר בכפר - כיום כרם בן זמרה. מתוך פרויקט "זיכרון מגשר" של עמותת "זוכרות" (2007), טיירי ברסילון

יחידה זו תעסוק בפיוס מתוך מבט לעתיד. דרך צפייה בקטע מסרט על תהליכי הפיוס בדרום אפריקה נבחן שאלות כמו: מהם תהליכי פיוס קולקטיביים? האם אפשר להגיע לפיוס בקונפליקט בינינו לבין הפלסטינים? כיצד?

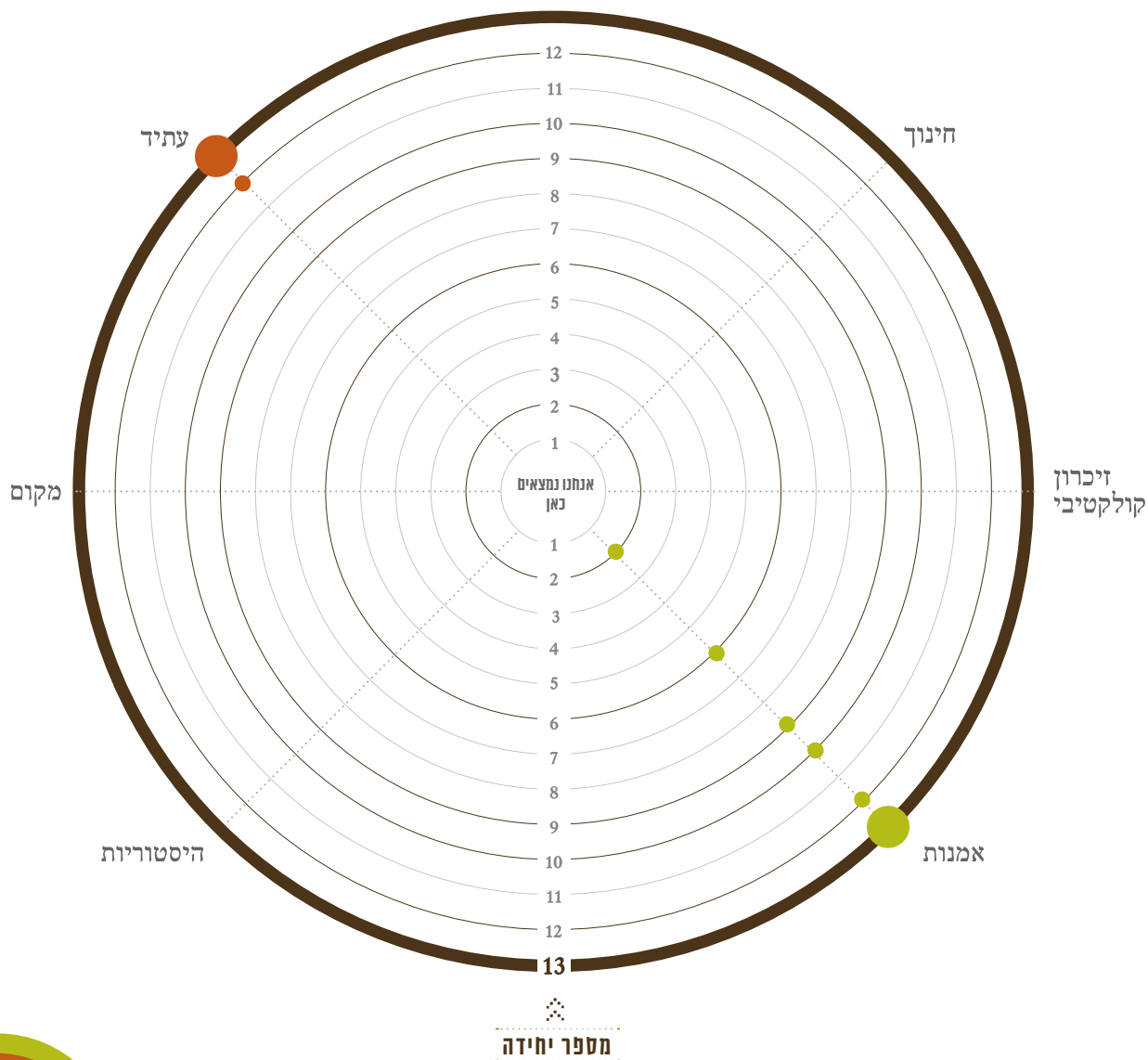
מטרות

1. ללמוד על תהליכי הפיוס בדרום אפריקה שלאחר האפרטהייד.
2. להציע את העיסוק בנכבה כבסיס לפיוס.



התמצאות בערכה:

כל מילות המפתח



חומרי עזר 1: מבוא

מבוא על דרום אפריקה, משטר האפרטהייד וועדות האמת והפיוס

חומרי עזר 2: כרטיסיות

דף כרטיסיות עם השאלות לעבודה בקבוצות קטנות לאחר הצפייה בסרט

חומרי עזר 3: קטע מסרט

קטע מהסרט "מסע לילי ארוך אל תוך היום" (2000) של פרנסיס ריד ודבורה הופמן (25 דקות)

לקריאה נוספת

- ▶ דו"ח ועדת האמת והפיוס בדרום אפריקה:
www.info.gov.za/otherdocs/2003/trc
- ▶ אתר הסרט "מסע לילי ארוך אל תוך היום":
www.irisfilms.org/longnight/index.htm
- ▶ שגב, ת. (2002), "הזמן השחור", עיתון הארץ, 26.3.02.
- ▶ Van Zyl, P. (1999), "Dilemmas of Transitional Justice: The Case of South Africa's Truth and Reconciliation Commission", *Journal of International Affairs*, Spring, p.654.
- ▶ חומרים בנושא "צדק מעברי" (גם בעברית) ניתן למצוא באתר של הארגון הבינלאומי לצדק מעברי:
International Center for Transitional Justice:
<http://www.ictj.org/en>

מהלך הפעילות

1. פתיחה:

מה זה פיוס בשבילנו? איך אנחנו מתפייסים? האם פיוס בינינו לבין הפלסטינים אפשרי? איך יוצרים אותו?

2. רקע: המורה יציג על גבי מפה היכן ממוקמת דרום אפריקה, וייתן רקע קצר על דרום אפריקה:

מ-1948 ועד 1994 שרר משטר גזעני בשם "אפרטהייד" (הפרדה) בדרום אפריקה. תקופת האפרטהייד אופיינה באלמות פוליטית רבה ובהפרות שיטתיות של זכויות אדם. ב-1995, לאחר מאבק עיקש של השחורים בדרום אפריקה ולאחר הטלת חרם בינלאומי על המדינה, הסתיים האפרטהייד. סיום האפרטהייד הוביל לכינונה של מדינת דרום אפריקה כמדינה דמוקרטית וכחלק לגיטימי מחבר האומות המאוחדות. הפרלמנט הדרום אפריקאי הורה על הקמת ועדות אמת ופיוס (TRC), כחלק מהתמודדות עם המעבר משלטון דיכוי לחברה דמוקרטית. ועדות האמת והפיוס נועדו לחשוף את המנגנונים שאפשרו את קיום האפרטהייד ולתת לקורבנות הזדמנות לספר את סיפורם. הוועדות יכלו להעניק חנינה למבצעי הפשעים רק אם התוודו וידוי מלא והוכיחו מניע פוליטי למעשיהם (להרחבה על משטר האפרטהייד וועדות האמת והפיוס ראו חומרי עזר 1).

3. עבודה בקבוצות: המורה יחלק את התלמידים לארבע קבוצות.

על כל קבוצה לעקוב אחר דמות אחת מתוך הסרט ולתאר את התהליך שהיא עוברת. המורה יציג בפני הקבוצות את הדמות של כל אחת מהן ואת השאלות לעבודה בקבוצות לאחר הצפייה (ראו חומרי עזר 2). כדאי להמליץ לתלמידים לרשום תוך כדי הסרט מחשבות והערות ביחס לשאלות. בנוסף, מומלץ לכתוב על הלוח: "וא"פ = ועדות אמת ופיוס, היות ומושג זה מופיע כמה פעמים בתרגום שבגוף הסרט.

4. צפייה בקטע מהסרט "מסע לילי ארוך אל תוך היום" (2000) של פרנסיס ריד ודבורה הופמן (25 דקות) (ראו חומרי עזר 3).

5. דיון בקבוצות הקטנות לפי הדמויות והשאלות שניתנו קודם לכן (ראו חומרי עזר 2).

6. הצגת התוצרים: כל קבוצה תציג בפני הכיתה את הדמות שלה והדברים שעלו בדיון שערכה.

7. דיון בכיתה על הוועדות:

- איפה התרחשו הדיונים של הוועדות? (הדיונים התרחשו במקומות ציבוריים-קהילתיים, ובדרך כלל נגישים לציבור הרחב).
- מה לדעתכם המשמעות של עריכת הדיונים בצורה הזו - בהשתתפות קהל, מעל במה, וכו' - ובמקום שבו הם מתרחשים (אולם ספורט, מרכז קהילתי)?
- מה תפקיד הקהילה בדיונים הללו?
- כיצד הדמויות השונות מתייחסות לאמת? למה הפרטים כל כך חשובים להן?
- מה משמעות הוועדות עבור האנשים שמתתפים בהן (הקורבנות ומבצעי מעשי האלימות) ומה משמעותה עבור החברה באופן כללי?
- האם אנחנו יכולים ללמוד משהו עלינו מהסיפור הזה ומהדמויות שבו?

8. דיון מסכם:

- מה הקשר לדעתכם בין מחילה אישית ובין תהליכים של פיוס קולקטיבי?
- הפיוס בדרום אפריקה מושפע ממסורות אותנטיות. האם אתם מכירים מסורות של פיוס ביהדות?
- מדוע קשה לנו לדמיין מצב של פיוס? מה הקשיים שאנו מתמודדים איתם כשאנו חושבים על עתיד של פיוס?
- מה התנאים ליצירת פיוס כאן? כיצד תהליך למידה כמו שעברנו יכול להשפיע על אפשרויות הפיוס? כיצד הוא השפיע עליכם?
- האם מנגנון כזה של ועדות יכול להתאים לנו? נסו לדמיין ועדות כאלה פה: מי יגיע אליהן? איך הן ייראו? איך זה יתבצע? לאן זה יכול להוביל?

הערה למורה: צפוי שיעלה קושי לדמיין פיוס, וחשוב לתת לקושי זה מקום בדיון בכיתה.

אחת הדוגמאות המפורסמות כיום של סיוס סכסוך אליים והתקדמות לקראת פתרון ופיוס היא הסיפור של דרום אפריקה. מ-1948 ועד 1994 שרר משטר גזעני בשם אפרטהייד (הפרדה) בדרום אפריקה. תקופת האפרטהייד אופיינה באלימות פוליטית רבה ובהפרות שיטתיות של זכויות אדם - ביניהן עינויים, רציחות, מעצרים רבים ואפליה כלכלית וחברתית חמורה כנגד האזרחים השחורים. התמודדות עם המעבר משלטון דיכוי לחברה דמוקרטית, כלל, בין השאר, הבניית תהליכים של הכרה בעבר ושיל חשיפת העוולות והפרות זכויות האדם שהתרחשו. לשם כך החליט הפרלמנט הדרום אפריקאי ב-1995, לאחר שמונה-עשר חודשים של משא ומתן אינטנסיבי בין המפלגות השונות, להקים ועדות אמת ופיוס (TRC) שנועדו להוביל תהליך של ריפוי חברתי, פיוס אישי ופיוס קולקטיבי. מטרתן של ועדות האמת והפיוס בדרום אפריקה הייתה חשיפת האמת ולקחת אחריות עליה. משימותיהן העיקריות היו לחשוף את המנגנונים שאפשרו את קיום האפרטהייד ולתת לקורבנות הזדמנות לספר את סיפורם, ולקבוע כיצד יפוצו על כך. לוועדות הייתה סמכות להעניק חנינה למבצעי פעולות אלימות במידה שהתוודו וידוי מלא והוכיחו מניע פוליטי (בניגוד למניע פלילי). מבצעי פשעים שבחרו לא להופיע בפני הוועדות היו צפויים למשפט פלילי אם ייאספו מספיק חומר ראיות כנגדם.¹ הוועדות התקיימו במערך של שימוע משפטי באופן חלקי, שבו ניתנה לקורבן הזדמנות לספר בשפה שלו על מה שקרה לו. היות ובתקופת האפרטהייד מערכת המשפט היוותה חלק מהשלטון, הקורבנות לא יכלו להעיד או לקבול שם על העוול שנעשה להם.² הוועדות ניסו ליצור מערך שבו השפה המדוברת היא

שפת הקורבנות, והדיונים במסגרתן התנהלו בכמה שפות.³ לקהילה היו שני תפקידים חשובים במהלך השימועים בוועדות: הקהילה הייתה הקהל הציבורי שבאוזניו הושמעו הן סיפורי הקורבנות והן ההודאה בפשע; בו זמן סיפקה הקהילה תמיכה לקורבנות. השימועים הפומביים של הוועדות התקיימו במקומות מרכזיים בקהילה, כמו המתנ"ס או בית הספר השכונתי, והם קיבלו חשיפה ציבורית רבה דרך סיקורים תדירים באמצעי התקשורת. יש הטוענים כי הוועדות יצרו וקיבלו תהודה רבה בחברה הדרום אפריקאית, היות והן התקשרו לעיקרון שבטי-אפריקאי בשם אוּבּוּנְטוּ (ubuntu), שמשמעותו אנושיות ויחסים בין אנשים.

המתח בין אמת, צדק ופיוס היווה מוקד מרכזי בעבודת הוועדות. מבקש החנינה היה צריך שיאמינו לו שהוא אכן אומר את כל האמת. עשיית הצדק הייתה קשורה הדוקות להודאה הפומבית בפשע ולהתייצבות של מחולל הפשע⁴ מול הקורבנות והקהילה. מטרת הוועדות הייתה להוביל תהליכי פיוס קולקטיבי בחברה הדרום אפריקאית.

¹ למרות הסמכות לחנינה והאיום במשפט פלילי, רק כ-7,000 מבצעי הפשעים הופיעו מול הוועדות; רובם היו שחורים שהשתתפו בפעולות אלימות כנגד שלטון האפרטהייד ולא לבנים שלקחו חלק בפשעי השלטון.

² ראו: ליוטאר, ז'פ, (1996), "הריפרנד". תיאוריה וביקורת 8, ירושלים: ון ליר. תרגום: א. אזולאי; וכן יחידה מספר 5 בערכה זו.

³ בימי האפרטהייד, השפות הרשמיות היו האפריקאנס והאנגלית - השפות של המיעוט הלבן. לאחר ביטול האפרטהייד נכללו שתי שפות אלו לצד תשע שפות אפריקאיות כשפות הרשמיות בדרום אפריקה.

⁴ המונח "מחולל" או "מקרבן" הוא תרגום של המונח perpetrator, והוא מתייחס בעיקר לאחראים ולמבצעי הפשעים והעוולות.

למידה על הנכבה הובילה אותנו לחשוב על העתיד ולשאול את עצמנו כיצד ייתכנו תהליכים של פיוס קולקטיבי בין פלסטינים לישראלים. אמירת האמת על העוול היא צעד ראשון וחשוב מאוד בתהליכי פיוס, ולכן הלימוד על הנכבה אינו רק בעל חשיבות היסטורית אלא הכרחי לחתירה לפתרון הסכסוך. תהליך הלמידה שבערכה מסתיים ביחידה זו, בלמידה על אפשרויות של פיוס. אנו סבורות שניתן להפעיל פרקטיקות של פיוס גם במציאות שלנו, מציאות הקונפליקט, ובאמצעותן לחשוב כיצד אנחנו רוצים לראות את העתיד כאן.

ביחידה זו נצפה בקטע מתוך הסרט "מסע לילי ארוך אל תוך היום" (Long Night's Journey into Day) שביימו פרנסיס ריד (Frances Reid) ודבורה הופמן (Deborah Hoffmann) בשנת 2000. הסרט מציג את פעילות ועדות האמת והפיוס בדרום אפריקה דרך ארבעה סיפורים. בחרנו להביא סיפור אחד מתוך הסרט, כדי להבין באמצעותו את פעילות ועדות האמת והפיוס.

בסיפור שבחרנו מוצג המקרה של ארבעה פעילים פוליטיים שחורים נגד האפרטהייד, שנרצחו ב-1985 על-ידי המשטרה בעיירה קראדוק (Cradock). קטע זה מתמקד באחד השוטרים הלבנים שביצעו את הרצח, אריק טיילור, שמבקש חנינה מהוועדות ומחילה מהאלמנות של שניים מהנרצחים, מתיו גוניווה ופורט קלטה. הסרט מתאר את התהליך שעוברים הרוצח ומשפחות הקורבנות, ועוסק במושגים של מחילה אישית, פיוס קולקטיבי וחנינה. בסרט באים לידי ביטוי מטרות הוועדות, התפקיד של הקורבן והתפקיד של הפושע בוועדות, פומביות הדיונים, החיפוש אחר האמת והקשר בינה לבין הצדק.

נבקש לבחון את הנושאים הללו דרך התחקות אחר מספר דמויות שמופיעות בקטע: השוטר, אלמנות הנרצחים, שניים מחברי הוועדות, ועיתונאית המסקרת את הוועדות. כל אחת מהדמויות מתארת תהליכים אישיים וקולקטיביים, וכן מעלה צדדים שונים של עבודת הוועדות ומטרותיהן. הדיון בקבוצות הקטנות וכן הדיון הראשון במליאה מרתם ללמוד על דרום אפריקה ולעבד את המושגים "סליחה" ו"פיוס" דרך דוגמה זו. בדיון המסכם, נבחן האם וכיצד אנו יכולים ללמוד מהדוגמה הדרום אפריקאית על המציאות שלנו. אנו ממליצות להשתמש בדיון זה גם כדי לבחון את הקשר בין לימוד על הנכבה, כפי שעשינו, לתהליכים של פיוס ולעתיד שאנו רואים ורוצים לראות כאן.