

הנרטיב החסר: חיפוש עצמי

מיהו מורה טוב? מיהו מחנך טוב בימינו? ומהן התכונות הנדרשות ממנהיג חינוכי טוב?
שאלות אלו ואחרות מעסיקות כיום רבים מאנשי החינוך ואת הנוגעים במערכת החינוך.

תשובות רבות ניתנו לשאלות אלו, ואף הן עברו גלגולים רבים. במאמר זה ייעשה ניסיון להשיב על שאלות אלו ולבחון את תקיפותן וחשיבותן בקרב מורים ופרחי הוראה ערבים, מחנכי דור העתיד.

מאמר זה עוסק במורה ובפרח ההוראה הפלסטיני-הישראלי ומתאר תוכניות להכשרת מורים באמצעות כלים ביקורתיים להובלת שינויים הכרחיים ורצויים.

חוקרים רבים התייחסו לשאלות אלו: קובובי (1978) מגדירה את המורה הטוב כזה המכבד את התלמיד כאדם, כבוד שאינו מותנה בהישגי התלמיד ובהתנהגותו. זהו גם המורה המבחין בזהות הייחודית של התלמיד ומחזק את הפוטנציאל האישי שלו ועוזר לו להגשים את עצמו; קרל רוג'רס (1973), נציגה המובהק של הגישה האקזיסטנציאלית והזרם ההומניסטי, ביטא את חשיבותה של הלמידה המשמעותית שיש בה מעורבת אישית, ובה שקוע האדם כולו, על הכרתו ורגשותיו. רוג'רז ראה במורה בעל תפקיד מסייע, שעליו לתת אמון בלומד וקבלה של עולמו ללא סייג; שקדי (1998) רואה במורה הטוב את המורה המחנך-המטפל ומציע להקים מגמה חינוכית-טיפולית במערכת החינוך.

הפדגוגיה הביקורתית רואה את עיקר פעולת החינוך ביצירת הנעה וידע לשינוי חברתי.

הכשרת מורים ברוח הפדגוגיה הביקורתית היא הכשרתם של "אינטלקטואלים משני מציאות", דהיינו, הכשרה של עובדי תרבות שיהיו

* ד"ר חנסאא דיאב היא מרצה וראש המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים.

מעוניינים ומסוגלים לממש פדגוגיה דיאלוגית משחררת וטרנספורמטיבית (גובר, 1997).

על המחנך הביקורתי להיות בעל מודעות פוליטית חברתית ובעל תחושת שליחות חברתית הומנית (פריירה ושור, 1990).

הכשרת מורים ברוח הפדגוגיה הביקורתית תתמקד בעיקר בפיתוח המודעות והחשיבה המוסרית-חברתית של המתכשר להוראה וביכולות לקשר בין מודעות זאת לבין בניית סביבה לימודית המשדרת ערכים של חופש, שוויון, דמוקרטיה, סולידריות, צדק חברתי ודאגה לסובייקט והמטפחת אותם (גובר, 1997).

לפי פריירה (1981) "לחנך ולהתחנך" הוא תהליך שבו הולכת ומעמיקה מודעתו של האדם, שמתחילה בתפיסה של המציאות, הכרוכה בהתערבות ביקורתית על מנת לשנות מציאות זו. פריירה סבור שמודעות היא תנאי הכרחי של שחרור האדם. המודעות, לטענתה, מולידה מאבק לשחרור, אשר מוליד את האדם המשתחרר.

"תידוע", לפי פריירה (1981), היא תפיסה של מציאות המשולבת בעמדה ביקורתית כלפיה. עמדה ביקורתית נוצרת כאשר יחס תמים, פשטני, מפנה מקום ליחס ביקורתי. יחס ביקורתי כלפי המציאות נולד מהבנת הניגודים שמהם המציאות מורכבת, ניגודים שבין מגמות הדיכוי והשחרור, ומנטילת חלק בפעולה ממשית נגד יסודות הדיכוי שבמציאות.

מאמר זה עוסק במורה ובפרח ההוראה הערבי-הפלסטיני בישראל. נשאלת השאלה מדוע תפיסה כזו רלוונטית וחשובה לפיתוח ולטיפוח המורה הערבי.

הנחתי שנרטיבים ותכונות אלו שמנתי עד כה חסרים בדמותם ובאישיותם של הרבה מורים ערבים. אלחאגי (1996) בספרו "חינוך בקרב הערבים בישראל" מצייר תמונה מקיפה על החינוך הערבי ועל דמותו ותדמיתו של המורה הערבי מאז קום המדינה ואפילו מתקופת המנדט ועד היום.

המורה בחברה הערבית נחשב לאדם משכיל בעל תפקיד של סוכן חברתי-תרבותי: מצד אחד עליו לשמור על הערכים והמסורת של החברה הערבית ולהנחיל ערכים אלו בקרב הדור הצעיר, ומצד שני עליו להכניס שינויים

כגון לימוד קריאה וכתביה, חשיבה, פיתוח אישיות, עצמאות, יוזמה וכו' (מרעי, 1986).

המורה הערבי שרוי בקונפליקט הנאמנות הכפולה. מצד אחד הוא בעל זהות לאומית ערבית וחייב להיות נאמן לערכים הלאומיים של החברה שלו ומצד שני חייב להיות נאמן למדינת ישראל ולהזדהות עם שאיפותיה. בעיני הורים רבים, המורים נחשבים סוכני השלטון כי הם מתמנים על ידו ומשרתים אותו (מרעי, 1986).

המורה הערבי סבל רבות מהיד הארוכה של הממסד וממדיניות הדיכוי והסיווג הבטחוני שאפשרה מדיניות של פיקוח הדוק ושליטה מלאה במורים הערבים ובכל מערכת החינוך הערבית. למורה לא היה ביטחון במקצועו והוא היה נתון בפרץ מתמיד שמא יאבד את משרתו. נוסף על כך נאסר על המורים הערבים במשך זמן רב לעסוק בנושאים אקטואליים או בכל נושא הנחשב "רגיש" כמו: אדמות, זהות לאומית, מאבק למען זכויות אזרח וכיוצא בזה. כל קטע שעסק בנושאים אלו הושמט מתכניות הלימודים של הערבים-הפלסטינים בארץ (אלחאג', 1996).

בינתיים חלו שינויים במדיניות זו של משרד החינוך, ובהדרגה אפשרו מעורבות פוליטית בבתי ספר ערבים. השינוי חל בעקבות אירועים כמו הפלישה ללבנון ב-1982, טבח סברה ושתילה וגם פרוץ האינתיפאדה בשנת 1987. אירועים אלו האיצו במשרד החינוך מתן הוראות למחנכים הערבים להרגעת התלמידים ולאפשר דיון במרכיבים האזרחיים והלאומיים בזהותם של הערבים בארץ (אלחאג', 1996).

בדיקה של תוכניות הלימודים לחינוך הערבי ומטרותיהן מראה שאין מקום לצורכי החינוך הערבי ומתעלמים מהייחוד התרבותי והלאומי של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל. תוצאות מחקרים שונים בנושא הובילו למסקנה ברורה כי מטרות החינוך לערבים נועדו ליצור ערבי כנוע המוכן לקבל את נחיתותו מול עליונותם של היהודים ובתמורה לבזות, להחליש ולהצמיח את הזהות הפלסטינית הערבית (מרעי, 1986; פרס ואחרים, 1968: אצל אלחאג', 1996).

בשנים האחרונות חל שינוי ניכר בעמדת משרד החינוך והוא מאיץ במערכת החינוך הערבית ללמד ולחנך לדמוקרטיה, לדו-קיום ולשלום והרבה

תוכניות צצות לאחרונה לקידום נושאים אלה. בפועל אנו מוציאים מחסור רציני בהכשרה מתאימה למורים הערבים בצד האפקטיבי, הרגשי, הערכי ובשיטות להוראה של נושאים כאלו. המורה הערבי לא קיבל לרוב לגיטימציה לחשוב ולפתח את הזהות הלאומית שלו ושל תלמידיו וגם לא הוכשר לחנך לחינוך הזהות הלאומית של התלמיד הערבי ולעזור בגיבוש אישיותו. כמו כן, המורה הערבי טרם השתכנע בעמדות ובכוונות האמיתיות של משרד החינוך.

כיום עדיין מפחד המורה הערבי "להסתבך" בנושאים כאלו. ההיסטוריה של דיכוי המורה ורדיפתו ודרישות נשנות וחוזרות ממנו להוכיח את נאמנותו למדינה, עדיין מטביעה את חותמה על התנהגותו של המורה הערבי ועל גישתו למילוי תפקידו כמורה וכסוכן חברתי-חינוכי פוליטי.

ניסן (1997) התייחס לתכונות ולמאפיינים שיש לטפחם אצל מנהיג חינוכי טוב. לפי ניסן, תכונה הכרחית למנהיג חינוכי טוב הינה זהות חינוכית, אשר מכוונת על ידי מחויבות לעבודה חינוכית, המודרכת על ידי תפיסות מושכלות לגבי תחום החינוך ולגבי הטוב והראוי. זהות זאת גם מתבססת על ההנחה שהכרה מושכלת של מטרות וערכים, המשולבים עם התנסויות המזמנות אפשרויות להגשמה עצמית, תצמיח מחויבות אישית ההופכת לחלק מזהותו של האדם.

ניסן (שם), מעלה את הזהות החינוכית וחשיבותה כדבר הכרחי בתכונות המנהיג החינוכי הטוב, המובילה אותנו לבחינת הזהות העצמית ותפיסת פרחי ההוראה הערבים את עצמם במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. הזהות הזאת דרושה כצורך פסיכולוגי וכדי להבהיר לעצמם "מי אני" וכדי שיוכלו להכיר את עצמם ולתפקד כראוי במציאות הלימודית-החינוכית הערבית המורכבת, שדורשת בחירות והכרעות חשובות. בדיקת המציאות החינוכית הערבית כיום מחייבת בניית תוכנית המיועדת לטפח בקרב המהמנים הערבים זהות חינוכית של גאווה היסטורית, רכות עם העבר, חיבור לעצמו, למשפחתו ולשורשיו כדרך לחיזוק זהותו המקצועית, אשר תורמת לחיזוק היסודות של הזהות הקבוצתית אשר מתבססת עליה והמעוגנת באחריות ובשייכות חברתית-חינוכית.

להלן אתאר יוזמה חינוכית שיזמתי במסגרת הכשרת פרחי הוראה ערבים בשנתם הראשונה במכללה. מטרת יוזמה זו הינה מתן הזדמנות לימודית

משמעותית ייחודית שתאפשר לסטודנט/ית להכיר את עצמו מקרוב ("מי אני") והגדרה עצמית בצורה מעמיקה ומקיפה, תוך חיפוש שורשים של משפחתו, שכללה בניית אילן יוחסין עד חמישה דורות וחקירה של אירועים משפחתיים חשובים בהיסטוריה המשפחתית שלו, של ישובו ושל עמו, תוך רכישת כלים לימודיים אקדמיים של חקירה, תיעוד וכתביה של מסע כזה.

התמונה המתקבלת: ניתוח הנרטיבים

התוצאות המובאות להלן בנויות על ניתוח נרטיבים של 36 סטודנטים¹, פרחי הוראה בשנתם הראשונה להכשרה. סטודנטים אלה התחילו את לימודיהם במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בשנת 1997. הנרטיבים הינם סיפורי החיים המעובדים של הסטודנטים ושל משפחותיהם.

ניתוח הנרטיבים של הסטודנטים נעשה תוך חיפוש התמות המרכזיות שהובילו לקטיגוריות עיקריות. המסע הזה תרם להתפתחות הסטודנטים בשני מוקדים מרכזיים: אישי-רגשי ואקדמי. תחומים אלה באו לידי ביטוי בכמה נושאים:

1. ההנעה ללמידה: גברה הסקרנות והמוטיבציה ללמוד, לחקור ולחפש מקורות מידע.
2. הזהות העצמית על כל מוקדיה התרחבה בצורה משמעותית.
3. היכולת הרפלקטיבית התעצמה בשתי הרמות: הרגשית והקוגניטיבית.
4. אינטליגנציה רגשית, הזדהות ואמפתיה כלפי האחר התעצמו והתחדדו.
5. סוגי למידה שונים ומגוונים התרחשו, וגובשו תובנות חדשות ומעניינות.

היה קושי בהפרדה מוחלטת בין התחומים האלו וכמעט בכל טקסט ונרטיב ניתן למצוא כמעט את רוב המרכיבים והסוגיות שאופיינו, דבר המעיד על מורכבות נרטיבים אלו. במאמר זה אני בוחרת להתמקד בכמה סוגיות מהמוקד האישי-רגשי, ובעיקר את הזהות העצמית לפני המסע ואת התרחבותה בעקבות מסע השורשים.

הזהות האישית על מוקדיה בשלב קדם-המסע

במסעם, התחילו הסטודנטים בשאלה "מי אני?" ובניסיונם להשיב על שאלה זו הם בעצם מגדירים את עצמם ואת זהותם האישית. זהו צעד

1 כל הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה הם ערבים פלסטינים-ישראלים (אזרחי ישראל).

ראשון במסע הפרט בעקבות שורשיו; עליו לברר קודם כל מי הוא ולהכיר ממה הוא מורכב ואחר כך לעבור לשורשים הקרובים והרחוקים שלו.

א. מי אני?

מניתוח הנרטיבים הספיציפיים לשאלה זו מתברר שזו השאלה שבלטו בה מרכיבים של חידוש וגילוי וגם של חשש:

1. זאת השאלה הכי קשה ששאלו אחדים מן הסטודנטים אי פעם את עצמם.

2. זו הייתה פעם ראשונה שאחדים מהם שאלו את עצמם מי הם.

3. זו הייתה פעם ראשונה שמישהו שואל אותם ומתעניין בהם באשר הם.

4. השאלה הזו מהדהדת בפנים ויש פחד להוציא אותה ולהתמודד עמה במודע.

התלמידים ביטאו את אשר בלבם ובמוחם בצורה בהירה וכנה:

- "עד היום **פחדתי** ולא העזתי לשאול 'מי אני?' מאין באתי? ממה

אני מורכב?..."

- "אני? מי אני? שאלה זו שאני שואלת את עצמי **מוזרה**, אני לא

יודעת מי אני, **כל כך קשה** לאדם לשאול את עצמו מי הוא **ולהגדיר**

את עצמו בתחומים שרואה בהם את עצמו..."

- "מי אני? **לא ידעתי** קודם שאני במקור פלסטינית! כל כך שמחת

לגלות מי אני!..."

- "ייתכן שלא שאלתי ולא התעניינתי בגלל שאני עסוקה בהווה ובגלל

חוסר הרצון להכיר את העבר, וייתכן שהסיבה הינה **הפחד והחשש**

מלהצטרף על העבר..."

- "משאלות אלו פחדתי ולא העזתי לשאול אותן אפילו ביני לבין

עצמי..."

ב. התשובות על השאלה מי אני?

אם רצוננו לדעת מי אנחנו, טוען Mcadams (1993), עלינו להכיר את הסיפור שלנו, שכן הוא זה שמגדיר אותנו. מכאן שאחת הדרכים שבאמצעותן ניתן להבין את הזהות האישית או הקולקטיבית ולחקור אותה, היא להאזין לסיפורים שמסופרים אודותיה. בניית הזהות מושתת על שני ממדים: חזרה אל העבר ועצירה בהווה. שני המסלולים מהווים את אבני הדרך בעיצוב הנרטיב של הזהות (שם, שם). הזהות האישית לפי אריקסון (1968)

היא התמונה שהאדם בונה על עצמו. תמונה זו נותנת משמעות לחייו ולכן גם עונה לשאלה "מי אני?", והיא מהווה את ההגדרה העצמית של האדם עצמו.

- אחת הסטודנטיות ניסתה במסעה האישי לענות על השאלה הזו במילים שלה:

"בן אדם מגדיר את עצמו בהסתמך על זכרונות מן העבר, זכרונות משמחים או עצובים, וזה לאחר שהותירו את חותמם על הנפש..."
כאן רואים את הממד הנפשי שבשאלה זו.

סטודנטים אחרים התחילו בהגדרת עצמם מרגע הימצאותם ברחם אמם. סטודנטית אחת דברה על רגע לידתה והתייחסה אליו לא באופטימיות רבה:

"ב-1.3.77 הותקפה המשפחה באכזבה גדולה כאשר נולדה להם הבת השלישית... הם ציפו לבן זכר. הולדת בן זכר במשפחה הערבית נחשב לדבר מתחייב ומובן מאליו"

במילים אלו פתחה התלמידה את מסעה ובעצם ניתן לשמוע מדבריה את התסכול והכעס שלה על משפחתה בגלל עמדותיהם ביחס למינו של הילד.

סטודנט אחר התחיל מסעו בהגדרת עצמו:

"מי אני? ילד שנולד בחיק הגליל הירוק... בתוך עיירה ניצבה ואצילה..."

רואים כאן את השפעת מקום הישוב על הסטודנט, המייחס חשיבות רבה לישוב ולכפר שלו, מה שמרמז על גיבוש זהות ישובית חזקה. סטודנט זה בתחילת מסעו הדגיש את הקשר החזק שלו לישוב שלו, מיעאר, שתושביה הוגרו והורחקו ממנו ב-1948.
לפי דבריו:

"עד היום כל צאצאי הכפר הזה, ואפילו אם הם היום בכפר ניזח בירדן, כאשר שואלים אותם מאיפה הם, הם עונים שהם מיעארים (שייכים למיעאר)."

הסטודנט ממשיך את דבריו ואומר:

"עד היום כל מיעארי שעובר על יד חורבות ושרידי הכפר מביט לעבר הכפר ואפילו יורד מהאוטו ומעלה נוסטלגיה מהעבר וממלמל, שאילו נשאר כפרם ולא נחרב הוא היה מתרחב עד פה ומגיע עד שם..."

תיאורי הסטודנט היו אותנטיים, רכים ומלאים בחום ובגעגועים, עד כדי כך שבזמן שקראתי את מסעו רציתי להגיע למקום הזה ולראות במו עיני את תיאוריו הנוגעים ללב.

סטודנטים רבים דיברו על תכונות האופי שלהם כחלק מזהותם האישית.

- "שקטה, מכבדת את האחרים, מקשיבה, ביישנית, אוהבת כנות,

אוהבת לעזור לאחרים ושונאת את הרשעות והשקר..."

- "תמיד אמרו עלי: תלמידה חרוצה ושקטה, עם הרבה כוח ואומץ

ונחשבת לשליטה ולמנהיגה בין בני כיתתי..."

חלק מהסטודנטים התייחסו בהרחבה לתחביבים השונים שבהם הם עוסקים וראו בהם חלק מהגדרת הזהות שלהם.

כל התלמידים, ללא יוצא מן הכלל, הקדישו מקום רב בנרטיב שלהם לזהות המקצועית שלהם לעתיד ולבחירתם במקצוע ההוראה בכלל והחינוך המיוחד בפרט:

- "אני רוצה וחולמת להיות מורה כי אני אוהבת את המקצוע הזה

והיום אני שמחה כי אני מתחילה את דרכי בהגשמת חלום זה..."

- "תקוותי להמשיך את לימודיי ולא לאכזב אף אחד. ואני חולמת

להיות מורה מוצלחת..."

- "בתיכון הייתי במגמה ריאליט ובחרתי במקצוע ביולוגיה. תמיד

אהבתי לעזור לאחרים ולתמוך בהם. ולכן בחרתי את הדרך שבה

אני נמצאת היום, חינוך מיוחד וליקוי למידה. בנתיב הזה אני

אוכל לעבוד ולהתמודד עם ילדים (שהם תענוג החיים - זינת

אלחיאת, כדברי הנביא מוחמד) שזקוקים לעזרה... ואני מאוד

מקווה ומאחלת לעצמי את המשך דרכי כדי לסיים את התואר

השני ואולי גם השלישי, כי שאיפותיי לא ייעצרו עם קבלת התואר

הראשון, להפך, זהו פתח וצינור שמוביל להישגים גדולים וגבוהים

יותר..."

לחלק קטן מהסטודנטים הייתה עמדה ותפיסה חברתית ביחס לסוגיות שונות מן החיים. מתיאוריהם עולה התמימות והראשוניות שלהם בנושא הנדון. נדירים היו הסטודנטים אשר הפגינו תפיסות חינוך מגובשות, המושפעות מאידיאולוגיות שונות:

- "העיקרון שלי בחיים הינו: לא כל הנוצץ זהב הוא. ברור שאני

תמיד מחפשת את העיקר ולא את המראה החיצוני..."

- "אחד מהדברים החשובים בעיניי הוא שבן אדם יקשיב לעצות הוריו כי ההורים תמיד מדריכים ומכוונים את בניהם כדי שלא יטעו..."
- "דבר אחר שחשוב לי מאוד הוא ללמוד, כדברי המשל: דרוש ללמוד ואפילו בסין!..."
- "והבנתי מהי החשיבות שבן אדם לומד את הנושא שהוא אוהב ונוטה אליו. למדתי להתייחס לאנשים השונים, והחכמה שלי בחיים היא: לא לשפוט אף אדם בלי לנסות להכיר אותו מקרוב..."
- "אני רוצה להיות מורה כמו אבא שלי ואחותי. שניהם מרגישים שהם בנו והכשירו חברה טובה כאשר דור אחד מסיים את לימודיו, גם אני רוצה להרגיש כמוהם. כמו כן אני חושבת שמקצוע ההוראה מתאים מאוד לבחורה הערבייה כי היא לא צריכה להישאר שעות ארוכות מחוץ לבית וכך הבחורה יכולה להתאים את זמנה בין הבית לבעל ולבית הספר..."

בציטטה האחרונה רואים אידיאליזציה של דמות האב וההורים ורואים שהסטודנטית עדיין מתמזגת עם המשפחה. מרבית הסטודנטים התייחסו למשמעות החיים באופן לא מובחן:

- "יש לי אישיות משלי, שאיפות הייחודיות לי, תחביבים שלי... דעותיי ועקרונותיי בחיים... אני מאמינה בצדק ומחפשת אחרי השלום והצדק בעולם הזה ומאמינה באנושיות כמקור ראשי ועיקרי בחיים שלנו שהינם מלאים בחייתיות..."
- כאן ניתן לראות שהסטודנטית מביעה עמדה פוליטית אוניברסלית סמויה, אם כי במבט עמוק בנרטיב שלה בולטת החשיבה הראשונית ואין מדובר במסרים ובהבנות שעברו גיבוש של ממש:
- "אני אוהבת את החיים, אוהבת להיות חיים עם משמעות ולא חיים טפלים וחסרי משמעות.
- אהבתי לחיים נובעת מאהבתי למשפחתי, אשר הינה חלק בלתי נפרד מחיי..."
- כאן יש ביטוי לזהות ולשייכות משפחתית חזקה.

הסטודנטית ממשיכה את דבריה על החיים:

"אהבתי לחיים נובעת גם מאהבתי לארץ ולמולדת, אשר הינן מקורי ולכאן אני אהיה שייכת לנצח נצחים..."

ובסוף דבריה של הסטודנטית על החיים היא הבליטה יותר עמדה וזהות דתית:

"...החיים יפים וצריך לחיות אותם. אלוהים נתן לנו את השכל כדי לחשוב באמצעותו ודרכו נארגן את חיינו, ואם בן האדם הולך לפי עיקרון זה ומנצל את השכל בצורה נכונה ובחשיבה נכונה, אז חיינו יהיו יותר יפים, הרבה יותר ממה שאנו מתארים לעצמנו."

ג. זהות משפחתית

לפי דבריו של מילר (1965), זהותו של בן האדם מורכבת מגרעין פנימי (core) ותת-זהויות (אתניות) קבוצתיות שאליהן הוא שייך (משפחתית, ישובית, דתית, לאומית ואזרחית).

הגרעין הפנימי מורכב מכל תכונותיו של האדם, אשר נקבעות מגיל צעיר וחלקן אף תורשתי. על כן הזהות המשפחתית שייכת לתת-זהויות האתניות שניתן לקרוא להם גם בשם זהות קולקטיבית או חברתית. אז אנו מדברים על זהות אישית-פרטית וזהות חברתית-קולקטיבית.

נתון מפתיע היה שהתלמידים התייחסו למשפחה הגרעינית המצומצמת: אבא, אמא, אחים ואחיות (ובמקרה אחד התייחסו לסבתא ובשני מקרים התייחסו לדודים ולדודות) כחלק מהזהות האישית-הפרטית.

מעגל הזהות של המשפחה הגרעינית היה חזק מאוד אצל כל הסטודנטים. ולהלן אביא קטעים מהנרטיב של הסטודנטים אודות משפחתם הגרעינית:

- "זאת היא משפחתי ... משפחה חמה באופן מיוחד, משפחה קשורה עם המון שיתופיות וביחד ... תמיד. ייתכן שהאווירה הנעימה והחיק הרחב וההקרבה והנתינה שקיבלתי מהוריי הם המקור והסיבה למה שהגעתי אליו..."

אחת הסטודנטיות דיברה בהערצה רבה על אביה, על אישיותו ועל תרומתו לחברה כולה:

- "אבא שלי עובד כמורה מזה 27 שנים והוא חינוך דורות על גבי דורות. אוהב מוזיקה ומנגן בגיטרה. אבא הינו האידיאל שלי בחיים שהכתובת שלו הינה סובלנות, סבלנות וחמימות. אבא שאין כמוהו בעולם..."

אותה סטודנטית המשיכה לדבר על אמה בהערצה רבה גם כן:
"אמא שלי גם עובדת במערכת החינוך מזה 26 שנים ... אוהבת
מוזיקה ומנגנת בכינור, הינה מקור להקרבה, מקריבה את נשמתה
למען ביתה וילדיה. אמא שלי, שלולא היא - לא הייתי בחיים..."

וכן:

"אבא ואמא אשר מאירים את אור הלמידה והמדע בכל בתי
הספר..."

סטודנטית אחרת התייחסה לדמות אמא שלה ולהקרבה הגדולה שעשתה
למען אחיה כאשר ויתרה להגשים את חלומה להיות רופאה:

"אמא שלי מגיע לה פסל. במקום שנלמד את הבת, שבעלה בעתיד
ידאג לה, עדיף ללמד את הבן, וזה מה שאמר סבי בזמנו לסבתי,
כאשר אמא שלי הייתה בגיל המתאים להמשיך את לימודיה. סבא
אז יכול היה ללמד רק בן אחד, וכך אמא שלי הפסידה את ההזדמנות
ללמוד ולכן ויתרה על החלום למען אחיה (הזכר)."

שוב עולה ההתייחסות השונה של המשפחה הערבייה לבת בהשוואה לבן.
עדיין התפיסה הרווחת היא כי מקום האישה בבית ותפקיד הגבר לדאוג
לפרנסתם. קיימת ציפייה מהאישה להקריב את עצמה למען האחרים,
אקט הוויתור נתפס כמעשה של גבורה "מגיע לה פסל", כדברי הבת
עצמה.

התלמידים דיברו על הוריהם והזכירו את שמותיהם, מקצועם, התחביבים
שלהם וסגנון חייהם ותפקידם הייחודי בגידול בניהם.

חלק ניכר מדברי התלמיד הוקדשו לתיאור אחיהם ואחיותיהם, מקום
במשפחה, גיל, מצב הלימודים שלהם והיבטים דומים.
מעניין לראות כי הסטודנטים הקדישו מעט בסיפוריהם לדמויות
מהמשפחה המורחבת: דודים, סבא וסבתא.

סטודנטית אחת דיברה על דודים שלה ונראה כי הייתה לכך סיבה מיוחדת:
ניתן להתרשם מהזהות המשפחתית העמוקה של התלמידה והרגשת
השייכות והגעגועים לדודים שבגולה. אפשר להבחין גם מתיאוריה בזהות
מגובשת יותר והכעס הזהיר שלה כלפי הממסד היהודי אולי והשפעות
מלחמת 48 והפרידה ממשפחות ערביות רבות:

"מאז שהייתי ילדה ידעתי שיש לי דודים בגולה...רחוקים ממני, הגורל זרק אותם אל מעבר לגבול. גבולות של קוצים שאי אפשר לעבור אותם בלי להיפגע, אבל הלב עובר גבולות אלו בלי להיפגע ולכן הם נשארו בליבנו והחלום הפגיש בינינו אלפי פעמים בלי להיפגע מהקוצים..."

סטודנטית אחרת דברה על שני הדודים שלה:
"אבא שלי וגם דודי, שניהם היו פעילים במפלגה הקומוניסטית אשר הוקמה אחרי 48 והם היו מבין הפעילים ורצו לכל ההפגנות עם הרבה אחרים כמוהם שנלחמו למען מתן זכויות לעם הפלסטיני."

הסטודנטית המשיכה את דבריה לגבי הדודות שלה:
"כל מה שאני יודעת הוא שמשפחתי הייתה פעילה בפעילויות מפלגתיות, וגם שתי הדודות שלי היו חברות בלהקת 'אלטליעה' אשר שרו בה את כל השירים המהפכתיים והמפלגתיים שקראו בעד מתן חופש ושחרור לעם הפלסטיני המדוכא."
ניתן להבין מדבריה של הסטודנטית שהיא גדלה בבית שבו רבה המעורבות הפוליטית. החינוך שקיבלה בבית (על סמך המילים שבחרה) מעידים על זהות לאומית מגובשת יותר בהשוואה לנרטיבים של סטודנטים אחרים.

סיכום הזהות האישית בשלב קדם-המסע

התמונה המתקבלת אודות הזהות האישית של מרבית הסטודנטים היא שהזהות מסתכמת בהגדרה אישית-חברתית-משפחתית צרה במיוחד. הם הגדירו את עצמם לפי שמם הפרטי, גילם וסיפרו על תקופת הילדות וחיי בית הספר. רובם פירטו תכונות אופי ותחביבים המבטאים את זהותם האישית. מעניין לציון כי לא הייתה התייחסות של ממש למינם, דבר היכול להצביע על חוסר ביקורת או מודעות פמיניסטית [רוב הסטודנטים היו נשים].

המרכיב של זהות מקצועית היה דומיננטי ביותר בכל הנרטיבים. נראה כי כל עולמם של הסטודנטים סובב סביב ההגשמה העצמית, שהיא שוות ערך להגשמה מקצועית.

מרבית הסטודנטים טרם גיבשו תפיסה אידיאולוגית של ממש. בשונה מהבהירות והנחרצות ביחס לזהות מקצועית, בלט חוסר בחשיבה ובתפיסה בהיבטים החברתיים והלאומיים.

דבר מפתיע שבלט בניתוח הנרטיב האישי של כל הסטודנטים הינו הכנסת מעגל הזהות המשפחתית (הגרעינית) לתוך מעגל הזהות האישית שלהם. בעצם ניתן לראות שאין אני ועצמי נפרד, אלא הוא עדיין נבלע בתוך הזהות של האבא, האמא והאחים.

הנרטיב של הסטודנטית שרוצה להיות מורה כמו אבא שלה וכמו אחותה מפגיש אותנו עם התמזגות גבוהה עם המשפחה ועם הערכים והמסרים "שמוטפים" להן כל הזמן. תמונה זו מתאימה לשלב טרום-ההתבגרות ולא לשלבי ההתבגרות המאוחרים, אשר רוב הסטודנטים נמצאים בהם (גילאי 19-23), שבהם מתרחש תהליך ההיפרדות וגיבוש הזהות האישית. אלמנטים אלו מקבלים אישור נוסף באמירות של רובם על הוריהם ועל משפחתם, אשר בלטה בהם האידיאליזציה לדמות ההורים ובעיקר לאבא, שאין עליה ערעור. הזהות של הסטודנטים עטופה במעטפת סביבתם החיצונית, המשפחה והקרובים ומדוללת מערכי החברה שבה הם חיים.

התמונה המתקבלת מהנרטיב מתאימה לתחושת המדריכים הפדגוגים המלווים את תלמידי שנה בעבודה המעשית. ההרגשה הינה שהסטודנטים עדיין לא יצאו מ"החממה" של הבית והמשפחה המחבקת. הכניסה שלהם למכללה מהווה למרביתם מפגש ראשון, עיקרי וחשוב עם העולם הגדול ועם "האחר".

הם מצפים ודורשים שנקיים בעבורם תנאי חממה שיאפשרו להם המשך צמיחה וגדילה. מצב זה מתאפיין ביחסי תלות של הסטודנטים במדריך הפדגוגי, הממשיכים את יחסי התלות שלהם בהוריהם.

מעטים הסטודנטים שהתאפיינו בזהות בוגרת יותר בעת שהגיעו למכללה. אלה היו הסטודנטים שהיו עטופים ומוגנים פחות בבית הוריהם. - תלמידה אחת בלטה ביכולתה למרוד ולכעוס על המשפחה, לאחר שמשפחתה התאכזבה קשות מלידתה כבת שלישית. התלמידה התעלמה לגמרי ממשפחתה הגרעינית והמורחבת ודיברה רק על עצמה ועל תכונותיה ושאיפותיה.

- תלמיד אחר ממזרח ירושלים שהחיים שלו בתקופת הילדות והבגרות זימנו לו התנסויות אישיות רחבות יותר, התבטא בזהות לאומית וחברתית חזקה, בנוסף לזהות משפחתית בולטת.

2. השפעות ישירות של המסע: התרחבות הזהות האישית על מוקדיה השונים

2.א. התרחבות הזהות המשפחתית

אחד הדברים המעניינים והמרשימים ביותר שאירעו במסע היה התחזקות הזהות המשפחתית הרחבה שכללה סבא, סבתא דודים ובני החמולה (המשפחה המורחבת). כמו כן התחזקו הזהויות האתניות, הלאומיות, הפוליטיות והישוביות, כפי שניתן לראות בנרטיבים של הסטודנטים. בזהות המשפחתית המורחבת בלטה מאוד דמות הסבא. דמות שהביוגרפיה שלה נחקרה בצורה מעמיקה תוך כדי בדיקה והשוואה למקורות מידע אקדמיים ולמקורות רלוונטיים אחרים.

"כאשר כתבתי על הסבים שלי... התאהבתי בהם והרגשתי שחייתי עמם בתקופה ההיא..."

כאן בולטת ההזדהות והאהבה העמוקה מתוך הכרות ושמיעת סיפורי הסבים.

מוטיב זה של הזדהות והכרות מעמיקה בולט גם בנרטיב הבא:
"הזדהתי עם סיפורי סבא שלי, על המצב בימים שעברו, איך לא היה מים ולא חשמל ואיך למדו בצורה פרימיטיבית ואיך האנשים עבדו קשה בחקלאות, הלכו ברגל ולפעמים השתמשו בבעלי חיים."
כאן הסטודנטית גם מתוודעת לחיי העבר וכך היא מתחברת למורשת הסבים מחדש:

"ההרגשה של יראה נבעה מזה שאני מגיעה ועומדת בפני העובדות המרות והמעבר הקשה אשר עבר על חיי של סבי עם משפחתו, וידעתי שלסבי עבר עצום ואצילי ובאותו זמן גם עבר עצוב ומר והוא 'נקרע' בין אכזריותם של החיים והמציאות הכואבת לבין טוב לבו, קדושת חייו וצניעותו!"

כאן רואים שימוש במילים ובביטויים חזקים וברורים (עובדות מרות, עבר עצוב, אצילי, נקרע, אכזריות החיים, קדושת חייו) כדי להביע את ההערצה, הגאווה וההזדהות עם דמות הסבא ועם תרומתו הגדולה לחיי כולם, למרות הסבל הרב שסבל.

"אני מבינה מהביוגרפיה של סבי שהוא חי חיים קשים, בתקופת הבריטים, בתקופת מלחמת 48' וגם במלחמת 67' וסבל מהתנאים הגרועים והקשים ומהעוול, מחוסר הצדק ומהדיכוי ששררו אז."

יש כאן התודעות חדשה למידע, לסיטואציות, לסבל ולדיכוי שסבל ממנו הסבא ואולי יש כאן התחלה של גיבוש מודעות פוליטית, וגיבוש זהות לאומית דרך סיפורו של הסבא:

"ולשמוע את האמת מפי סבא על התקופה העות'מאנית, הבריטית, ועל המאבק עם היהודים וקום המדינה... לשמוע את הסיפורים הכואבים מפי הסבא על חיי האפליה והדיכוי בזמן קום המדינה, הריסת הבתים, הפקעת האדמות... ותקופת הממשל הצבאי."

כאן בולט סגנון כתיבה עם רצף הגיוני, דבר שיכול להעיד על התגבשות רעיון, עמדה, מחשבה ואמונה ברורה וחזקה יותר מבפנים.

הסטודנטית שמעה שיעור בהיסטוריה ובמורשת של עמה, העם הפלסטיני ובני הכפר שלה, מפיו של הסבא וניתן להרגיש כאילו שזו הפעם הראשונה שהיא מתוודעת למידע ולעובדות אלו. זה כמוכן מתאים לעובדות על התפתחות מערכת החינוך הערבית ועל מדיניות הממסד, שנקט במדיניות "סיאסת אלתג'היל" (מדיניות הבורות), שהתבטא באיסור על המורים והמחנכים הערבים ללמד על ההיסטוריה והמורשת של העם הערבי-הפלסטיני בארץ דאז (לצער, מגמה זו ממשיכה בפועל עד היום).

2.2. התרחבות הזהות הישובית

פן נוסף שבלט במרכיבי הזהות הקולקטיבית אצל הסטודנטים בעקבות מסע השורשים שלהם היה הבלטה של השייכות שלהם לכפר או לשוב שלהם והתחזקות שייכות זו, תוך התחזקות הגאווה שלהם ושייכותם לבני החמולה המורחבת ולבני הכפר.

להלן כמה ציטטות מנרטיבים המעידים על התרחבות סוגיה זו:

"בסוף הרגשתי שאני שייך לקבוצה מסויימת של אנשים ולא במקרה נמצאתי על פני האדמה. ישנם סבים וסבי-סבים השייכים לשובל האנושית הגדולה ואני ענף משושלת זו שנמשכה עד זמננו זה."

כאן ניתן לראות גם התחזקות השייכות בכלל ולא רק למשפחה אחת מוגדרת. זה מעיד אולי על התפתחות החשיבה, התודעה והראייה לא רק כפרטים בודדים ממוקדים בעצמם אלא כקולקטיב אחד גדול של האנושיות בכללותה.

"בעקבות מסע זה אני יודע שאני שייך לאחת הקבוצות ... הקיימות. סבים שלי היו מנהיגי הכפר. לפני זה לא היה לי חשוב ... מלבד שמי ושם אבא וסבא. היום אני רוצה לדעת יותר על משפחתי ..."

גם כאן יש ביטויים בולטים להתחזקות השייכות והזהות המשפחתית, יש לשים לב לעובדה שהכפר הערבי היה מורכב מכמה חמולות גדולות אשר אחת מהם שלטה בעניינים ובניהול חיי הכפר כולו ולכן כאשר מדובר בשייכות למשפחה או לחמולה זה קשור גם לשייכות לכפר או לשוב שבו גר הסטודנט.

"אני גאה במשפחתי, בסבים שלי ובמעשיהם של בני הכפר שלי" "האירועים הפוליטיים גרמו לי להרגיש את הסבל שסבלו בני כפרי, ובמיוחד בני משפחתי, במלחמות השונות, בנוסף למעשה הגבורה אשר הפגינו הצעירים והגברים של הכפר הזה, אשר הקריב מבניו הרבה ... זה 'פוצץ' בתוכי רגש חזק של גאווה ושייכות אליהם ..." כאן רואים התחזקות של הזהות הישובית והגאווה בבני הכפר ובגבורתם וזה מרמז על גם התחזקות הזהות הלאומית, כי גאווה נבעה ממאבקם במלחמות השונות ומטרתם הייתה להגן על הלאום והאדמה ולשרת אותם.

2.ג. התחזקות והתרחבות הזהות הלאומית

מסע השורשים הזה קשר את הסטודנט עם עצמו ועם משפחתו הגרעינית והמורחבת. הוא שמע סיפורים על אודות החיים בארץ בתקופות שונות (השלטון העות'מאני, השלטון הבריטי, קום המדינה וכל ההתרחשויות ההיסטוריות והפוליטיות מאז). דבר זה גרם להרחבת הידיעות של הסטודנט לגבי האירועים וההתרחשויות האלו מפי דמות קרובה ביותר (סבא לרוב) וגרם לו להשוות בעצמו את הסיפורים האלו למה שנכתב בספרי ההיסטוריה השונים. זה נתן לו ביטחון אישי ומקצועי, הרחיב את ראייתו על חייו ועל חיי הקרובים והסובבים אותו בעולמו והוא התוודע תוך כדי מסע זה להיסטוריה של עמו ולנרטיבים העצובים והכואבים על מולדתו ועל עמו ולכן זה היה צפוי שהזהות הלאומית והשייכות לעם הפלסטיני תתחזק בצורה ניכרת.

להלן כמה מהנרטיבים של תלמידיי שמתייחסים לסוגיה זו:

"אני מרגישה שייכות למשפחתי ... ולמולדת שלנו ...!"

"אני גאה בשורשים שלי ..."

"ידעתי שיש לי שורשים עמוקים וחזקים ... השורשים שלנו כשורש עץ הזית שגילם הרבה הרבה שנים."

"החזרה לאחר נותנת ביטחון עצמי ... וההרגשה ששורשינו חזקים מאוד הופך את האומה שלנו חזקה יותר ומונע עקירה ממנה והתנתקות מהעבר ... שמנסים למחוק את שורשינו ואת תרבותינו".
 כאן יש שימוש בביטויים חזקים וברורים, "שורשיהם עמוקים וחזקים"; שימוש בדימויים "השורשים שלנו כשורש עץ הזית" (עם כל מה שמסמל עץ הזית לעם הפלסטיני), שייכות ל"מולדת שלנו" (יש כאן ניסיון של הכללה ומעבר מגוף ראשון לגוף רבים, זה לא רק "שלי" אלא "שלנו" וניסיון של איחוד העם והאומה כולה כרבים, כקולקטיב). כמו כן באים לידי ביטוי כאן תחושות של עקירה, התנתקות, מחיקת השורשים והתרבות. אלו ביטויים חזקים של עמדה פוליטית חזקה ומודעת למה שהיה ולמה שיכול להיות אם לא נאחז בשורשינו. כך גם:

"לולא מסע זה ... לא היינו חושבים לחפש אחרי שורשינו ומקורנו ולא היינו מנסים לדעת ולהכיר את ההיסטוריה של העיירה שלי ולא היינו מנסים להכיר את הדמויות החשובות בהיסטוריה שלנו..."

סטודנטית אחת ביטאה את השפעות המסע על לאומיותה בצורה ברורה: **"מסע זה חיזק אצלי את השייכות למולדת שלי ולמקורי, ואני גאה בהם יותר מאשר בעבר, כי הפעם הכרתי את מולדתי ואומתי באמצעות הכרות מעמיקה עם הדמויות הקרובות אליי ואשר אהבו את המולדת ונאבקו למענה והיו דוגמה ואידיאל לאדם הגאה בעצמו ובמולדתו"**

"מסע זה מחזק אצל התלמיד הרגשת שייכות וגורם לו לשמור על מולדתו ולהיות גאה בה יותר ויותר!"
"מחקר זה הוסיף לי המון והשפיע עלי נפשית בכך שאני יודעת את מקורותיי, שורשיי, סיפורים ועובדות שלא היו ידועים לי ... וזה הגביר את הרגשת השייכות ואהבת המשפחה והמולדת וגאוותי בהם."

הסטודנטית מדברת כאן על דברים ועל עובדות שלא ידעה קודם לכן. במסעה יש התוודעות-מחדש לדברים רבים, שכיום הם חשובים בעיניה.

תלמידה אחרת, שתיארה את עולמה "הוורוד והתמים" והראשוני שחוותה בילדותה המוקדמת ומזכרונות בית הספר, משנה את הנימה ומדברת על העולם והחיים בדרך אחרת:

"...אני מרגישה כעס... לא היו אישורי עבודה... לא היה מה לאכול!... הרסו את הכל. (מי הם?) החיילים הישראלים... (מתנשפת ונאנחת...) סבתא סיפרה לי איך הם בנו והכל היה בפנים ואיך באו החיילים והרסו את הכל, לא רק את הבתים אלא גם את הנשמות... לקחו את האדמה... סבתא עבדה באדמה מהבוקר ועד הערב... לסבי היו המון אדמות בלגיון שבגדה והוא הפסיד אותן, וזה למרות שיש לו טאבו ושזה שלו אבל אין... היום זה שייך לישראל, לקרן קימת ולקיבוצים, זה מאוד קשה..."

רואים שהסטודנטית עברה מעמדה נאיבית ופסיבית, לאחר שהייתה ממוקדת בעצמה בצורה ראשונית לעמדה אקטיבית שבה היא מביעה רגשות חזקים וכועסים על האחרים (על הממסד) ומוחה על גזילת האדמות והריסת הבית של סבא וסבתא.

המסע הזה הביא אותה לראשונה לדעת ולהרגיש באמת מהי, מה משפחתה עברה... והיא עדיין בשלב הזעם והכעס ומתקשה לעכל את כל המידע והסיפורים האלו... וטרם הפנימה וקיבלה את העובדות האלו. תלמידה זו ראייתי בתום 10 חודשים מסיום מסעה. שוחחתי עמה פעם נוספת כעבור שנתיים וחצי כאשר ביקשתיה להגיע לפגוש מחזור חדש שהתחיל את מסעו... וכאן היא לא דברה יותר על הכעס והיא התייחסה לנקודה אחרת: **"היום, בעקבות מסע זה, אני יכולה לומר בברור ולענות על טענות של עמיתיי הפלסטינים הירושלמים כאן מהמכללה. ואוכל לומר להם שלא רק אתם הפלסטינים של 1967, של הגדה, יש לכם עבר עשיר ושסבלתם... ואתם שמתייחסים אלינו ערביי ישראל, כערבים של היהודים גם אנחנו ערבים ופלסטינים של 1948 ויש לנו היסטוריה מכובדת וסבינו תרמו וסבלו ונאבקו מספיק..."**

מדבריה אלו של התלמידה רואים שהיא עברה את כל המסע והיום היא נמצאת במקום ובעמדה אחרת.

3. התעצמות היכולת הרפלקטיבית

הבחירה להציג סוגיות של התפתחות והתעצמות היכולות הרפלקטיביות אצל הסטודנטים הערבים בעקבות מסע השורשים הייתה בהקשר לדבריו של פריירה (1981), אשר דיבר על הדיאלוג כאמצעי המאפשר את התידוע: ובזכות הדיאלוג (הפנימי וגם החיצוני) מגיע הלומד גם למודעות על סיבות חייו ולמודעות על עצמו כיצור מודע וכיצור המסוגל לחשוב על חשיבתו ועל גורמיה וזוהי הרפלקציה במובן הפרייריאני.

אחת הסטודנטיות שלי, בזמן שראיינתי אותה בתום המסע בסוגייה אם המסע הזה הגביר ופתח את היכולת הרפלקטיבית שלה, הסתכלה עלי בחיוך ובמבט שואל, וכאשר הסברתי לה מה המשמעות של המושג, היא חייכה וענתה לי:

"כל המסע הזה הינו רפלקציה!"

יש הרבה צדק בהכללתה של הסטודנטית ובעצם כל המשמעות של המסע הזה רפלקטיבית.

לפי רמות הרפלקציה שתוארו ע"י Bain וחבריו (1999) ניתן לראות שכל הרמות האלו באות לידי ביטוי, כפי שיובאו להלן:

"כל הזמן תהיתי מדוע אני עושה מסע זה? והיום אני יודע שהסיבה היא כדי שאני אכיר את עצמי, ולדעת יותר על אישיותו, מקורו, ומאיפה בא (עצמי)..."

כאן רואים מעבר מגוף ראשון (אני) לגוף שלישי (הוא), דבר המעיד כנראה על פרספקטיבה ורפלקציה ברמה גבוהה. מתוך תובנה פנימית מצליח הסטודנט להפעיל חשיבה עם פרספקטיבה ולהגיע להכללה וכן רואים את ההרהור הפנימי העמוק ואת התובנה שלו על המסע להכרת עצמו.

"הרגשתי שאני עושה דבר חשוב מאוד, דבר זה דורש דייקנות ועיון רב בכל שלביו, כי הוא מסע ומחקר פוליטי, היסטורי, חברתי, כלכלי... ויש לדאוג שהמסע יכיל מידע ואינפורמציה נכונה, אמיתית ומדויקת."

כאן בצד האחריות האקדמית שמתחייבת בכלל ובגלל חשיבותו העליונה של מסע זה, מביעה הסטודנטית את דעתה והערכתה תוך הצגת יכולת הכללה והמשגה גבוהים ביותר כלפי המסע והתהליך כולו.

"כמה פעמים עזבתי את העט ואת המילים ושקעתי בהשפעת הסיפורים המרגשים עד דמעות..."

כאן בולטת יכולת רפלקציה ברמה רגשית (רפלקציה אמפתית), היכולת להתבונן פנימה ולשקוע בסיפורים ולהתרגש עד כדי דמעות... כאן יש ניסיון לעשות לקורא שיקוף פנימי רגשי למה שקורה לה בשלבים אחדים ממסעה.

אותם דברים נכונים גם לגבי דבריה של הסטודנטית, להלן:

"כאשר החלטתי לכתוב את המסע הזה 'חיפוש אחרי שורשים' תקף אותי רגש מוזר שלא הרגשתי אותו קודם, ולא יכולתי להגדיר ולמקד

**אותו... האם זהו רגש של פחד ויראה? או הרגשות של נוסטלגיה
וגעגועים לעבר?..."**

מה שמאפיין את דבריה הינו הניסיון להקשיב לעצמה ולרגשותיה ולנסות
למקד את הרגש "המוזר" הזה, לאפיין אותו ולנסות להבין מה מקורו:

הסטודנטית ממשיכה בחיפוש אחרי סיבת הרגש המוזר:
**"ההרגשה של יראה ופחד נבעה כנראה מזה שאני מגיעה ועומדת
בפני העובדות המרות והעבר הקשה אשר עבר על חיינו של סבי עם
משפחתו..."**

בקטע להלן בולט ההרהור של הסטודנטית אחת אודות המידע שמצטבר
מבניית שושלת משפחתה:

**"אחרי שהבטתי בשושלת משפחתי (אילן היוחסין), התבוננתי בה
כאשר הייתה בשלמותה ותהיתי: 'מה היה קורה אם לא הייתי מבררת
את כל המידע היקר הזה? לו אני לא דאגתי לארגן מידע זה בעץ
משפחתנו מי היה עושה כל זה? לאן היה הולך כל המידע? השמות?
המאורעות?'..."**

מאחורי ההרהור הפנימי, מסתתרות גאווה עצמית בשל ההישג האדיר
שבבניית שושלת המשפחה ובהשלמתה, דבר שגורם להעצמה אישית.
בהרהורים האלה יש רמיזות ברמות האחרות לחשיבות הלאומית לשימור
המידע, לשימור השמות, המאורעות (ההיסטוריה) שלה, של משפחתה ושל
העם בשלמותו.

הרהורים ושאלות הופיעו גם בכתביה של סטודנטית נוספת:
**"אני מנסה לשחזר את כל מה שאני יודעת על העולם הזה... את מי
אני אאשים? קשה לי להחליט, האם את היהודים? או את אלה
ששיקרו לנו? או?... או...? מלא שאלות שאין להן סוף..."**

סטודנט אחר מספר:

**"אבא היה מדבר ומתקשה להזכיר כל פרט ופרט מהדברים שקרו לו
בעבר... אחרי כל משפט היה אומר לי: 'אוי אילו ימים שעברו...
יחזרו...' במשפט זה הייתי מרגיש בסבל של אבא בזמן שהעלה דברים
מהעבר... זה הלהיב אותי ודחף אותי יותר ויותר לדעת יותר ויותר
על האירועים של העבר..."**

כאן רואים הזדהות עמוקה של הבן עם האב והיכולת לחוש בדיוק כמוהו,
כאילו הוא חי את הרגעים הקשים ההם...

בנוסף יש כאן תיאור של הנעה חזקה לחיפוש ללמידה ולחקירה של אירועי העבר והנרטיבים החסרים העומדים ללכת לאיבוד במסע הזה. הסיבה להנעה הזו במקרה זה היא כנראה דמות חשובה ויקרה לנו בחיים. מתוך ההזדהות העמוקה, באה הנעה חזקה לגלות. נקודה נוספת שמסתתרת מאחורי ההנעה החזקה כאן ללמידה היא המטרה ללמוד והסקרנות לדעת על חיי אבא ומה עבר עליו אז. מטרה זו קשורה בדחף פנימי אצל הסטודנט לגלות דברים שעברו על אבא בזמן שגידל את בנו ושהיו קשורים לבן עצמו, כי לאירועים האלו יש השפעה גדולה על האני, על עצמי של התלמיד. בסקרנותו לדעת על ההיסטוריה של אביו הבן בעצם מחפש ורוצה לגלות את עצמו, וזה אחד ההיבטים החשובים ביותר שדיבר עליהם רוג'רס בלמידה המשמעותית האמיתית (1973).

אחד הדברים הבולטים ביותר מתוצרי המסע הזה הינו האנושיות, ההומניות הרבה, שבאה לידי ביטוי בכתביהם של הסטודנטים והשימוש במילים ובביטויים מלאי רגש, חמלה, אמפתיה והזדהות, דבר המעיד על אינטליגנציה רגשית מודעת.

סטודנטית אחת דיברה על סיפור שהשפיע עליה קשות:

"סיפור של קרובת משפחה שהיו לה תאומים שילדה לא מזמן והייתה חייבת לברוח מהמלחמה ולא היה מי שיעזור לשאת את שני התאומים ולכן נאלצה לעזוב את אחד התינוקות ולברוח עם השני..."

הסטודנטית עשתה רפלקציה עצמית על מהות הסיפור הזה, מדוע השפיע עליה ומה למדה ממנו:

"מתוך הסיפור הזה אנו רואים את הסבל האמיתי של האנשים. האישה הזו החליטה לוותר על אחד מבניה כדי להגן על חייו של התינוק השני. גם פה אנו רואים שבגלל הפחד האנשים לא יודעים להתנהג... ולפעמים צריך לחרוץ גורלות ולפעמים ההחלטה הינה גורלית מאוד!"

סטודנטית אחרת דיברה על שיחתה עם אביה:

"בזמן שיחותיי עם אבא הרגשתי בעצב העמוק והסבל הגדול אשר טמון בתוכו. כאשר שאלתי אותו על סבא וסבתא הוא ענה לי 'הוי בתי... אמא ואבא שניהם והסיפור שלהם מתו באותה מיתה', וכאשר

התחיל לספר איך סבתא שלי מתה (אמא שלו), הרגשתי שהוא רואה ועדיין כואב ובוכה את מותה בתוכו, ואני יכולתי לגעת ולהרגיש בעצב הגדול שנראה על פניו וגם בעיניו."
המשפט האחרון מראה על הזדהות עמוקה ויכולת לקרוא את הפרצוף ולתקשר בשפת העיניים...

הסטודנטית ממשיכה את דבריה:

"... הרגשתי אז שאני מעירה ופותחת פצע עמוק בתוכו ולמרות השנים הארוכות שעברו זה עדיין בפנים. אם הייתי יודעת שאני הולכת להעיר את הכאב הזה בתוכו, לא הייתי שואלת. כאשר סיימתי לשוחח איתו, עצם עיניו והרגשתי שהוא חוזר בזכרונו לעבר ומדמיין את אמא שלו מול העיניים, ואמרתי לעצמי: לולא הגבולות הארוכים ההם שלא הסתפקו בפירוד המשפחה והיקרים שלנו, אלא גם גרמו למותה ולהריגתה של סבתא... עם כל הכרוך בזה..."

תלמידה זו מפגינה שוב יכולת אמפתית ורפלקציה פנימית-רגשית עמוקה ביותר. היא גילתה הרבה סבלנות והבנה לכאב של אביה. היא מודעת לעוצמת הכאב ולפצע שבפנים, שעדיין לא הגליד, ומסכמת את סיפורה במחאה "סמויה" נגד "הגבולות הארוכים" והכוונה כאן לגבול שהפריד וחצה את הכפר בית ספאפא לשניים וכך חצה גם לבבות ומשפחות ואולי היא מתכוונת ברמיזה להתקוממות שלה על השלטונות ועל המלחמה שפגעה כך במשפחתה בצורה טרגית מאוד.

והמעניין הוא שהתלמידה הזו מבית ספאפא לא היו לה מחשבות כאלו ומעולם לא הצהירה על עמדה כזו. ברוב מסעה התברר לי שהיא כל הזמן מופתעת ומגלה ומתוודעת לדברים חדשים!...

סיכום

ביוזמה זו שמוצגת במאמר זה יש ניסיון להציע דרך חלופית להכשרת מורים ערבים בארץ ברוח של הפדגוגיה הביקורתית, אשר רואה בחשיבות פיתוח המודעות הפוליטית והשליחות החברתית וההומנית בקרב פרחי ההוראה. ניתן לראות מהנרטיבים המגוונים והרבים שעלו במסעות השורשים שהוצגו במאמר זה את פרח ההוראה הערבי: שואל, תוהה, חוקר, מתבונן, מביע, מבקר, יודע ומצליח להביע את עצמו היטב.

רואים איך היוזמה לביצוע מסע שורשים אפשרה לסטודנט הפלסטיני להרחיב את האני שלו ולחזק אותו, להעשיר את עולמו הפנימי ולהתחבר לעצמו, למשפחתו, לעמו, למורשתו ולנרטיבים ההיסטוריים הפלסטיניים בצורה מעמיקה וכנה. במילים אחרות, המודעות העצמית התרחבה והתודעה החברתית והפוליטית התעצמה. התרחבות כזו חשובה למורה ולמחנך הטוב (לדעת פריה, 1981), שרואה במודעות ובתידוע אלה את אבני היסוד של החינוך, שמטרתו להביא לשינוי המציאות, והם התנאי לשחרור האדם מכבלי הדיכוי הפנימי שהפנים בעקבות מנטליות הדיכוי החיצוני שהטביעו בו.

הסטודנטים יצאו מחוזקים יותר בעקבות מסע השורשים. יש לראות בכלי זה של סיפורי חיים של הסטודנטים על אודות שורשיהם כלי לחיזוק האני האישי והמקצועי של המתכשר להוראה בכלל ושל הערבי הפלסטיני-הישראלי בפרט. במיוחד עקב היסטוריה מתמשכת של איסור ודיכוי הצורך בקרב הערבים בארץ ללמוד על המורשת וההיסטוריה של העם הערבי-הפלסטיני.

דרך מסע זה התאפשרה לסטודנטים הערבים הזדמנות מתקנת לסיפוק הצרכים והחסכים השונים והרבים של למידה על עמם והתחברות רגשית מחודשת עם ההיסטוריה והמורשת הפלסטינית לפי האתוס והנרטיב הפלסטיני, שמסופר באמצעות המשפחות והסבים.

אם הסטודנטים לא היו מקבלים הזדמנות זו ועידוד מתאים לבצע מסע אל שורשיהם, הנרטיב שמובא לאורך מאמר זה היה חסר ואולי אף היה הולך לאיבוד במרוצת הזמן.

הקביעה בעקבות מחקר זה היא שהגיע הזמן לעשות חיפוש עצמי בעקבות הנרטיב החסר של הערבים-הפלסטינים בישראל.

בעבודה זו יש ניסיון להביא את המיתוס הערבי-הפלסטיני אשר נוצר בעקבות מלחמת השחרור ואף לפניו, כפי שמסופר על ידי הסבים הפלסטינים עצמם, אשר מספרים אותו לדור הבנים והנכדים. עולה גם סוגיית האחר הלאומי (הפלסטיני) ומשמעות הנרטיב ההיסטורי שלו, המנוגד לנרטיב הציוני.

היום בעידן הפוסט-מודרני אין יותר חיפוש אחר האמירה החדה, הנקייה והקוהרנטית. אנו אנשי חינוך, קוראים לחברה פלורליסטית לבדוק מחדש את העמדות ואת המיתוסים המושרשים היטב בציבור היהודי-הישראלי שנתפסו עד כה כבלתי-מעורערים.

נשאלת השאלה איזה פלורליזם זה, שלא מאפשר לדפוס דעת אחרים להיקלט בחברה שבה אנו חיים.

סלומון (2000) רואה בחינוך לשלום ניסיון להגביר אצל החניך את הבנת הנרטיב הקולקטיבי של האחר מנקודת ראותו של האחר, להבין את עצמו בהתייחס לאחר ולהתייחס באופן חיובי יותר אל אותו אחר לאור ההבנות האלו.

יש מקום לקבלת הנרטיב של הצד השני ואת מה שמשמע מנרטיב זה כלגיטימי ובלי להסכים בהכרח עם הנרטיב או עם ההשתמעויות שעולות ממנו. צעד זה דורש מהחניך לקבל למשל את הגדרת אירועי 1948 כ"נכבה" - האסון הפלסטיני - כפי שהם נתפסים על ידי הפלסטינים גם אם חולקים על המידה שבה אכן גורשו והוגלו פלסטינים. כמו כן להבין שהכאב הפלסטיני הקולקטיבי משול לתחושת אסון לאומי בעיני הפלסטינים.

מתוצאות מחקר זה מתבקשת המסקנה שכדי לשאוף לחינוך לשלום, לפי דבריו של סלומון (2000), באזור שבו הקונפליקט הוא אתנו-פוליטי, כפי שמתרחש בין הערבים והיהודים בארץ, חייב שיהיה שלב מקדים, וזהו חיפוש אחרי הנרטיב האישי והקולקטיבי הפלסטיני. שלב מקדים זה מגבש ומחזק את הפרט, אשר הוא תנאי לבניית יחסים שוויוניים ויציבים עם האחר. נרטיב זה חסר מתודעתם של הרבה פלסטינים כיום, ובמיוחד בקרב הדור הצעיר (הדור השלישי לנכבה), משום שמדיניות הממסד היהודי-הישראלי הביאה לתוצאה זו.

לאחר חיפוש נרטיב חסר זה ותיעודו, יש להביאו לתודעה הישראלית, דרך תוכניות חינוכיות מתאימות, דבר היכול לאפשר קבלה של הנרטיב הפלסטיני כנרטיב לגיטימי.

בעבודה זו הסטודנטים הערבים ביצעו את השלב ה"מקדים" של חיפוש אישי וקולקטיבי אחרי הנרטיב הפלסטיני שלהם.

הצד הישראלי מוזמן בזה להתחיל להתעניין ולהכיר בקיום הנרטיב הפלסטיני, שחלקים ממנו הוצגו במאמר זה, אפילו אם לא מסכימים עמו או עם המשתמע ממנו. רק כך יש סיכוי טוב יותר לדיאלוג חדש בין שני הצדדים, הערבי והיהודי, אשר יוביל לנרטיב שלישי חדש אשר יכול להוביל לשלום ולעתיד טוב יותר.

ביבליוגרפיה

- אלחאג'י, מ' (1996), **חינוך בקרב הערבים בישראל**, מאגנס, ירושלים.
- גובר, נ' (1997), "הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי", **עיונים בחינוך** 2, מס' 2, עמ' 109-127.
- מרעי, ס' (1986), "בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל", שפירא, פ' ופרג, ר' (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך**, עם עובד, הספריה האוניברסיטאית תל אביב, תל אביב. עמ' 284-305.
- ניסן, מ' (1997), **זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית**, מכון מנדל, ירושלים.
- סלומון, ג' (2000), "רשומון זה לא רק סרט", **פנים** 15, עמ' 40-46.
- פריירה, פ' (1981), **פדגוגיה של מדוכאים**, מפרש, תל אביב.
- פריירה, פ' ושור, א' (1990), **פדגוגיה של שחרור**, מפרש, תל אביב.
- קובובי, ד' (1978), **בין מורה לתלמיד - המורה הטוב בעיני תלמידיו**, פועלים, תל אביב.
- רוגירס, ק' (1973), **חופש ללמוד**, פועלים, תל אביב.
- שקדי, מ' (1998), **ללמד מורים הקשבה טוטלית**, אוצר המורה, תל אביב.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999), "Using Journal Writing to Enhance Student Teachers, Reflectivity During Field Experience Placements", **Teachers and Teaching** 5, no.1, pp. 51-73.
- Erikson, E. H. (1968), **Identity: Youth and Crisis**, W.W. Norton & Company Inc, New York.
- McAdams, D. P. (1993), **The Stories we Live by: Personal Myths and the Making of the Self**, William Morrow and Company, N.Y. Macmillan, New York.
- Rosenberg, M. (1965), **Society and Adolescent Self-Image**, Princeton Univ. Press.