

שמרנות רדיקלית: רב־תרבותיות נסיבתית בבית הספר הצרפתי "פֶרֶר" ביפו דניאל מונטרסקו ונטלי לוי

שומה עלינו לראות בשפה לא רק אמצעי תקשורת אחד מני רבים. עלינו לראות בשפה צוהר אל מסורת, אל ציוויליזציה שלמה, אל רוח האומה (genius of a nation). השפה קושרת בין אנשים החולקים לשון אחת... לחנך בצרפתית משמעותו לפתוח את הנפש להגות ולרגשות צרפתיים, להפוך אנשים לצרפתים במידת־מה... שפת אם אינה דווקא השפה שאדם רוכש מאמו. זו שפה שמעצבת את נפשו, שהולידה אותו כביכול... אני תוהה אם ההיסטוריה יכולה לספק דוגמה אחרת לכיבוש ארץ בדרכי שלום באמצעות שפה (לשכת המסחר של מרסיי, צרפת, 1919, אצל Ichilov & Mazawi, 1996, pp. 117-118).

בית הספר הצרפתי "קולג' דה־פֶרֶר" (סנט ג'וזף) הוא המוסד החינוכי היחיד בישראל ששרד שלושה משטרים פוליטיים מאז הקמתו בסוף המאה ה־19 בלי לאבד את האוטונומיה הפדגוגית והניהולית. מאמר זה בוחן את התהוותה של רב־תרבותיות נסיבתית בעת התמודדות עם התנאים המשתנים של המציאות הסובבת את בית הספר. בעשורים הראשונים לאחר הקמתו בשנת 1882

* פרופ' דניאל מונטרסקו, האוניברסיטה המרכז אירופית, בודפשט.
דואר אלקטרוני: monterescud@ceu.edu
נטלי לוי, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
דואר אלקטרוני: Levy.natalie@gmail.com
למתכרים תרומה שווה למאמר.

אנו מודים מקרב לב למנהלת בית הספר, מהא עאבד, למזכירת בית הספר, נטלי חדאד, ולאנשי הסגל שפתחו בפנינו את דלתות בית הספר וסיפקו לנו נתונים שהיו חיוניים למחקר. תודה מיוחדת להורים שהקדישו לנו מזמנם והסכימו להתראיין למחקר. ניתוח תובנותיהם והמסקנות שהסקנו הם באחריותנו בלבד. אנו מודים גם ליוסי שביט, לרוגן שמיר ולג'וליה רסניק על תרומתם ועל הערותיהם המחכימות.

מגמות, 2019, נד(2), 000-000

כל הזכויות שמורות ©

התבססה תרבות בית הספר על עקרונות הנצרות ועל תרבות צרפת, ואילו עם השנים הוא נודע בזכות ההטרוגניות הלאומית והדתית של תלמידיו, בזכות מדיניות ייחודית של דה־פוליטיזציה ובזכות הסטנדרטים האקדמיים הגבוהים שהציב. מאז שנת 1948 הוא מבוסס על שלוש סתירות מכוננות: בית ספר קתולי שרוב תלמידיו מוסלמים ויהודים; בית ספר צרפתי שהרוב המכריע של תלמידיו אינו דובר צרפתית; ובית ספר קולוניאלי שנועד לשרת את האינטרסים הצרפתיים והכנסייתיים, אבל למעשה שירת וממשיך לשרת את האליטות המקומיות המשתנות. המאמר משווה בין "קולג' דה־פרר" ביפו לבין בתי הספר הדו־לשוניים מצד אחד ובינו לבין בתי הספר הבין־לאומיים מן הצד האחר ומראה כיצד הוא מייצר מרחב לבנטיני היברידי המשמר באופן פרדוקסלי הכרה באחרות דתית ותרבותית ומדיניות של דה־פוליטיזציה. מתוך בחינה ביקורתית של תאוריות של רב־תרבותיות בחינוך אנו מראים כיצד שילוב של שמרנות פדגוגית ופלורליזם מוסדי פרגמטי משמש חלופה רדיקלית למערכת החינוך הממלכתית בישראל.

מילות מפתח: רב־תרבותיות, סוציולוגיה של החינוך, לאומיות, קוסמופוליטיות, בתי ספר בין־לאומיים, חינוך דו־לשוני

מגדל בבל

סוף מאי 2017, המתנ"ס היהודי־ערבי ביפו: חבורת ילדים בני 6 שרה במסיבת הסיום את השיר "לבלבו אגס וגם תפוח" (המוכר כ"קטיושקה" של מקהלת הצבא האדום והמנון הפרטיזנים האיטלקי) – בית ראשון בעברית, בית שני ברוסית. המנחה הערכייה משבחת בעברית את המחנכת השוויצרית. התלמידים רוקדים פלמנקו וג'ז, כיתה א שרה שיר בערבית בניצוחה של מורה למוזיקה ממוצא רוסי. לקינוח, תלמידי כיתה ב רוקדים היפ־הופ לצלילי להיט בצרפתית של הזמר סטרומאה (Stromae), בלגי ממוצא רואנדי. חבורת התלמידים מורכבת מילדים מוסלמים ערבים, נוצרים ערבים, נוצרים ארמנים, נוצרים ממוצא רוסי, יהודים ממוצא רוסי, כמה ילדים יהודים ילידי ישראל (להלן "צברים") וכמה ממוצא אפריקני וצרפתי. הילדים אינם מבולבלים ואולי אינם מודעים כלל לריבוי. הם מתענגים על מחיאות הכפיים ועל הקיץ המתקרב ואינם תופסים כמה הם חריגים בנוף הישראלי.

מערכת החינוך הישראלית מבוססת על הפרדה בין יהודים לבין ערבים, הנובעת מסגרגציה במגורים אך גם מן ההחלטה ההיסטורית שהפרידה בשנות ה־50 בין מערכת החינוך הערבי לבין מערכת החינוך העברי (אבו־עסבה, 2007; Al-Haj, 1997). לעומת זאת, בית ספר הצרפתי ביפו הוא היוצא מן הכלל המעיד על הכלל בנוף של מערכת החינוך הישראלית, והוא משמש מרחב מתווך בין תרבויות וחופשי מאינדוקטרינציה פוליטית מקומית – ציונית או פלסטינית.

בית הספר "סנט־ג'וזף" (Saint-Joseph) המוכר גם כ"קולג' דה־פרר" (Collège des Frères, להלן "פרר") הוקם בשנת 1882 על־ידי מסדר הוראה קתולי על שם ז'אן בפטיסט דה־לה־סאל (La Salle). הקמתו הייתה חלק מפרויקט "המשימה המתרבתת" הקולוניאלית של האימפריה הצרפתית וסימנה את היציאה של יפו מן החומות בסוף המאה ה־19. "פרר" שייך לרשת עולמית של מסדר "האחים של בתי הספר הנוצריים" הפועלת ב־82 מדינות, בין היתר במצרים ובלבנון. ב"פרר" היפואי לומדים כ־800 תלמידים מגיל הגן ועד כיתה יב, בהם יהודים, מוסלמים, נוצרים וחסרי שיוך דתי פורמלי. שפת ההוראה המרכזית בו היא צרפתית, והתלמידים לומדים יחד ערבית ועברית בכיתות בית הספר היסודי. בהמשך יש הבחורים ללמוד ספרדית, ההופכת פופולרית לאחרונה. תעודת הבגרות הצרפתית מוכרת בארץ ובעולם, אך "פרר" מקיים כיום גם מסלול מקביל לתעודת בגרות ישראלית.

"פרר" מוגדר על־ידי משרד החינוך ככנסייתי וערבי, ותקציבו דל בהתאם (מונטרסקו ואבו־רמדאן, 2015). למרות הקשיים ולמרות קיצוץ של 70% בתקציב מאז שנות ה־70 "פרר" מקפיד שלא להעלות את שכר הלימוד (העומד על 600 ש"ח לחודש) כדי לאפשר נגישות לחסרי אמצעים. הישרדותו הכלכלית מתאפשרת בזכות תמיכה חלקית מטעם משרד החינוך הצרפתי ומסדר האחים ברומא.

מחקרם החלוצי של איכילוב ומזאוי (Ichilov & Mazawi, 1996) תיאר את "פרר" כמוסד העומד בתווך – בין המדינה לבין הכנסייה, במוקד מעגלי השפעה הנעים מן הקהילה המקומית, עבור במרחב הארצי וכלה בזירה האזורית והבין־לאומית. בליבתו מצויים ערכי התרבות הצרפתית הקוסמופוליטית, אולם המציאות סביבו משתנה חליפות. במהלך המאה ה־20 עבר השלטון מידי העותמאנים, לבריטים ולישראלים, ובתוך כך ניסה "פרר" לשרוד ולהסתגל לשינויים הפוליטיים סביבו. "פרר" אף הוזכר בדוח ועדת פיל (Palestine Royal Commission, 1937) כ"בית ספר מעורב" (mixed school) המשמש מופת של דו־קיום וסולידריות בזמן מאבק לאומי אלים.² בין תלמידיו המפורסמים נמנים בני משפחות שלוש ומויאל מן היישוב הישן, שר המשטרה הראשון

1 מסדר האחים של בתי הספר הנוצריים (The Brothers of the Christian Schools / Frères des écoles chrétiennes) נוסד על־ידי ז'אן בפטיסט דה־לה־סאל (1651–1719) ומושב כיום ברומא. המסדר מעסיק כ־73,000 מורים חילונים ב־28 מדינות ומופקד על כ־900,000 תלמידים (למסמך החזון ראו Lasallian Mission, n.d.).

2 חברי ועדת פיל (Palestine Royal Commission, 1937) דיווחו על "חברויות שבשגרה בין ילדים מגזעים (races) שונים המבקרים לעתים תכופות זה בביתו של זה" (p. 341). חינוך מעורב "עשה רבות... כדי להסיר חסמים בין יהודים לבין ערבים ולהזין תפיסה משותפת של אזרחות פלסטינית... האינטרסים המאחדים בחיי בית הספר נמצאו חזקים מן העוינות של ההורים" (שם). "אנו מבינים", כותבים מחברי הדוח, "שרבים מן הלאומנים הערבים הצעירים חונכו בבתי ספר מעורבים אלו. אולם, גם אם בתנאים הקיימים בתי ספר אלו אינם יכולים לפתור את הבעיה של פלשתניה, לפחות הם יכולים לשמש דוגמה ומופת למה שהיה אפשר להשיג בנסיבות טובות יותר. על מה שעשו ועל מה שניסו לעשות מגיע להם ציון לשבח" (p. 342).

בכור שלום שטרית, ראש העיר הרביעי של תל אביב ישראל רוקה, הסופר הפלסטיני ע'סאן כנפאני, המנהיג הפלסטיני אבו־נידאל (סברי אל־בנא), הסופר איימן סיכסק, הבמאי סנדר קופטי, המשורר יחזקאל רחמים ושגריר ישראל בצרפת לשעבר פרופ' אלי בר־נביא.

לפני שנת 1948 היו מרבית תלמידי "פרר" נוצרים ומוסלמים (בתי הספר הפרטיים האחרים בעיר סגרו את שעריהם בפני מוסלמים, אך "פרר" היה פתוח לקבלם), ואילו לאחר שנת 1948 וה"נכבה" הפלסטינית, עם הידלדלות אוכלוסייתו של מחוז יפו מכ־100,000 תושבים ערבים לכ־4,000, שירת "פרר" בעיקר תלמידים יהודים. בעקבות עזיבת התלמידים היהודים בשנות ה־70 חזר "פרר" לשרת רוב של תלמידים ערבים (Ichilov & Mazawi, 1996).

מחקרנו מתמקד בחיבור הבלתי אמצעי בין תלמידים מתרבויות ומלאומים שונים, שאינו מכוון אידאולוגית (בניגוד לבתי הספר הדו־לשוניים בישראל). "פרר" מנהל את הפוטנציאל הנפיץ עלידי יצירת מסגרת אפוליטית ככיכול ובאמצעות מנגנון שאנו מכנים "שמרנות רדיקלית". "פרר" הוא מוסד שמרני מבחינת תפיסות ההוראה, והסמכות ה"אולד סקולית", השוררת ביחסי תלמיד־מורה, מושכת אליו אוכלוסיות מגוונות המאמינות בסדר, במשמעת ובמצוינות אקדמית. ההתמקדות בתכנית הלימודים בשפה הצרפתית מייצרת באופן נסיבתי שילובים אתניים, תרבותיים ולאומיים, שלא בכוננת מכוון קוראים תיגר על עקרון ההפרדה הישראלי. "פרר" מבקש מתלמידיו להימנע מעימותים בעלי אופי פוליטי או דתי, ובתוך כך הוא מייצר סביבה המכילה מגוון תלמידים מדתות ומלאומים שונים בלי לחדד הבדלים וזהויות ייחודיות כמקובל בגישות רב־תרבותיות בחינוך. ככלל, אם בית הספר הצרפתי עוסק בשונות כלשהי, היא מבוססת על חלוקה דתית, ולא לאומית. לטענתנו, המגוון התרבותי של "פרר" נזקף דווקא להיעדרה של אידאולוגיה השמה במרכז את זהותו הפוליטית־לאומית של הפרט ושל הקבוצה.

מאמר זה מתאר את עקרון הפעולה של "פרר" ומאפשר את בחינתן של תאוריות של רב־תרבותיות ופוליטיקה בחינוך, הלכה למעשה. הניתוח מבוסס על נתונים דמוגרפיים, על תצפית משתתפת בבית הספר במהלך שנת הלימודים 2016/2017 ועל ראיונות עם מורים ועם הורים: יהודים, מוסלמים, נוצרים, ילידי ישראל ועולים. מן הממצאים עולה ש"פרר" קורא תיגר על תאוריות חינוכיות של אינטגרציה ורב־תרבותיות גם יחד ומציב מודל ייחודי המשקף הן את ההיסטוריה הקולוניאלית של ההווה ביפו והן את הכמיהה אל המערב בקרב יהודים וערבים גם יחד.

מבחינה מתודולוגית, המאמר מבקש להשלים את התובנות ואת המחקר ההיסטורי המקיף, שערכו איכילוב ומזאוי (Ichilov & Mazawi, 1996) והסתיים בסוף שנות ה־80. לאור השינויים הניכרים שחלו מאז בהרכב התלמידים, אנו מבקשים לבחון את ההיסטוריה של "פרר" אל מול הנסיבות העירוניות והחברתיות החדשות בשלושת העשורים האחרונים.

מערכת החינוך בישראל: הפרדה ועירוב בבתי ספר ממלכתיים ובין־לאומיים

ההפרדה בין יהודים לבין ערבים מתקיימת במדינת ישראל ברוב תחומי החיים, ובהם מערכת החינוך. ההרשמה לבתי הספר היסודיים מתבססת במידה רבה על אזור מגורים, אך מאחר ש־90% מן הפלסטינים אזרחי ישראל חיים ביישובים ערביים נפרדים (סמוחה, 2013), ושיעור גבוה אף יותר מקרב היהודים גרים בשכונות וביישובים יהודיים, מדיניות זו של הרשמה יוצרת הפרדה ניכרת בין שני הלאומים, וכך גם העובדה שהלימודים מתקיימים בשפות שונות (גביוון, 1999). מדיניות רשמית של שילוב בין שתי קבוצות הלאום לא הופעלה מעולם.

לעומת ההפרדה הלאומית במערכת החינוך, בכמה עשרות מתוך כ־4,000 בתי הספר העבריים לומדים גם תלמידים ערבים (שויד, שביט, דלאשה ואופק, 2014). בתי ספר אלו (לוי ושביט, 2015) ממוקמים בעיקר בערים מעורבות (יפו, לוד, רמלה, עכו, חיפה) וגם בבאר שבע. הורים ערבים רבים בוחרים בעשורים האחרונים לשלוח אליהם את ילדיהם כדי שירכשו את השפה העברית בצורה מיטבית וייהנו מחינוך איכותי וליברלי. נוסף על מוסדות אלו, ניתן למנות כ־10 בתי ספר שהם פרי יוזמות אידאולוגיות רב־תרבותיות דו־לשוניות או בין־לאומיות, שלומדים בהם תלמידים יהודים וערבים לצד תלמידים ממקומות אחרים בעולם.

בתי ספר דו־לשוניים

בתי הספר הדו־לשוניים בישראל מחויבים אידאולוגית לערכים של שוויון והכרה פוליטית, ומרביתם שייכים לרשת החינוך "יד ביד". מודל זה של "חינוך דו־לאומי, דו־לשוני ורב־תרבותי" (יד ביד, ללא תאריך, פסקה 5) מבוסס על עיקרון של דו־לשוניות מאוזנת לצד הדגשת הבדלים משמעותיים בין הקבוצות. לפי מודל זה, הערבית והעברית משמשות במידה שווה כשפות ההוראה בבתי ספר משולבים (אמארה, 2014). הרעיון העומד בבסיס היוזמה מבקש ליצור סביבה חינוכית דו־לשונית שוויונית במטרה להעניק יחס של כבוד, הכרה ושוויון לשתי הקבוצות. מבחינה מבנית, פדגוגית ודמוגרפית, בתי הספר מקפידים על איזון מספרי בכל הנוגע לתלמידים ולצוות הוראה משני הלאומים, לתכנית הלימודים וללוח השנה. מאז הקמתה בשנת 1998 רשת "יד ביד" מתפתחת במהירות, וביפו הוקם בית ספר צומח ששולב בשנת 2015 במערכת החינוך העירונית הציבורית.

מחקרים מגלים כי בבתי הספר הדו־לשוניים מתקיים מתח מכונן. מצד אחד, הרצון ליצור חברה צודקת ודמוקרטית, שכל הקבוצות יכולות להתקיים בה זו לצד זו, ומן הצד האחר, שעותק וקיבוע של זהויות קבוצתיות הגמוניות (Bekerman, 2009). מתח זה מאיים על הצלחת היוזמה הדו־לשונית בשל העובדה שהוא מציב בחזית את הצורות המכוננות של הקונפליקט הלאומי.

בתי ספר בין־לאומיים

בתי ספר בין־לאומיים הם חלופה נוספת למערכת החינוך הישראלית הממלכתית (Heyward, 2002). המחקר על בתי ספר בין־לאומיים מוצא כמה טיפוסים של מוסדות מסוג זה (1): (Resnik, 2012) בתי ספר המשרתים תלמידים מלאומים שונים או כוללים קהילה לאומית מסוימת הממוקמת במדינה זרה; (2) מוסדות שהקימו קבוצות של לאומים שונים; (3) בתי ספר המשתמשים ב"בין־לאומיות" בשםם כדי להדגיש את האידאולוגיה המנחה של עבודתם החינוכית, המבקשת להנחך את התלמידים להיות אזרחי העולם הגדול. לפי הערכות שונות, פועלים בעולם כמה אלפי בתי ספר המוגדרים בין־לאומיים. מוסדות אלו מעניקים את מה שרסניק (Resnik, 2012, 2018) כינתה "הון בין־לאומי" או "הון קוסמופוליטי", המשמש מקור חדש לעוצמה ולניעות בעידן הגלובלי. בתי הספר האלה מספקים לבוגריהם כלים לעבור בין זירות חברתיות ובין תרבויות מגוונות ומשפרים את נקודת הזינוק של הפרט. בתי הספר הללו שירתו בעבר בעיקר קבוצות עילית ודיפלומטים שהיו מעוניינים לשמר את מעמדם, ואילו כיום גם קבוצות ממעמד בינוני ומטה מכירות בערכו של חינוך וביכולתו לאפשר ניעות חברתית. בישראל פועלים כיום כמה מוסדות מסוג זה המדגישים פנים שונים של ההון הבין־לאומי, ובהם בית הספר האמריקני באבן יהודה (AIS), בית הספר הבין־לאומי בכפר הירוק, בית הספר "מרק שאגאל" בתל אביב (יסודי), הגימנסיה הישראלית־צרפתית "אליאנס" במקווה ישראל (חטיבה ותיכון) ובית הספר הסקוטי "טביא" ביפו. הן בתי הספר הדו־לשוניים והן בתי הספר הבין־לאומיים נשענים על פרשנויות שונות של תפיסה חינוכית רב־תרבותית, בין פדגוגיה פוליטית לבין יוקרה מעמדית המובחנות תרבותית. החלק הבא בוחן הבדלים אלו לאור תאוריית הרב־תרבותיות בחינוך ובחברה.

מסגרת תאורטית: רב־תרבותיות אי־פוליטית הצומחת מלמטה

התפיסה האידאולוגית הרב־תרבותית התפתחה בסוף שנות ה־60 לאור תהליכים של דה־קולוניזציה ומאבקים של זכויות האדם והאזרח (Kymlicka, 1995). מבחינה מושגית, ראוי להבחין בין פלורליזם וריבוי תרבויות לבין רב־תרבותיות: הראשונים הם מושגים תיאוריים המייצגים ישות מדינית המורכבת ממספר רב של קבוצות אתניות או תרבותיות, ואילו המונח "רב־תרבותיות" (multiculturalism) הוא בעל משמעות ערכית ואידאולוגית המיתרגם לתפיסות ולפרקטיקות פוליטיות השואפות להסדיר יחסים בין קבוצות החולקות מרחב מדיני משותף ולתקן אי־שוויון ועוולות היסטוריות (Nieto & Bode, 2007; Taylor, 1994; Uberoi & Modood, 2015).

לפי הגישה הרב־תרבותית, המפתח ליצירת אזרחות מכילה אינו לדכא תביעות של קבוצות מיעוט מופלות, אלא לתת להן מקום במסגרת שיח של זכויות אדם, חירויות אזרחיות ודמוקרטיה. פוליטיקת ייצוג זו דוחה את רעיון ה"שוויון כזהות"

דמיון" (equality of sameness) ומבקשת לשמר את ההבדל מתוך כבוד והכרה בשונות האחר (Mizrachi, 2012; Taylor, 1994). מעבר למישור הערכי־אידאולוגי, המונח רב־תרבותיות מתאר מדיניות חלוקה הוגנת ושוויונית של משאבי המדינה לקבוצות תרבותיות שונות מתוך הכרה בזהותן הייחודית.

הביקורת על גישת הרב־תרבותיות מגיעה מימין (לאומנים וחסידים כור ההיתוך) ומשמאל (ביקורת פמיניסטית ופוסט־קולוניאלית). ואולם, האתגר הגדול יותר הניצב בפני הרב־תרבותיות אינו פילוסופי, אלא פוליטי: הנסיגה ממדיניות הגירה רב־תרבותית והעלייה בשנאת זרים (Alexander, 2013).

הרב־תרבותיות נתפסת בעיני מדינאים אירופים רבים כדוקטרינה נוקשה, המעכבת דיון אמתי שאינו כבול בשיח של תקינות פוליטית ומקבעת הפרדה בין קהילות ופְּלֶקְנִיזציה של חברות. נוסף על כך, לפי אנדרסון (Anderson, 2014), הרב־תרבותיות בארצות הברית מביאה לכידול עצמי המונע משחורים הזדמנות להעשיר את ההון החברתי והתרבותי שלהם מצד אחד, ומן הצד האחר, מקשה על לבנים להתגבר על הטייתיהם נגד שחורים.

חינוך רב־תרבותי גם הוא מרובה מחלוקות ופרשנויות. מבחינה תאורטית ומעשית טען בנקס (Banks, 1993) כי חינוך רב־תרבותי מכיר בשונות האתנית והתרבותית בין קבוצות התלמידים ומבקש לספק לכללן גישה שווה לחינוך. כמו כן, הוא מסייע בשימור תרבותה של קבוצת המיעוט, מקדם סובלנות ופתיחות ומעודד צדק חברתי ושוויון. בנקס טען שכדי שחינוך רב־תרבותי ייושם בהצלחה, יש לייצר שינוי מבני גורף הכולל גיוון פדגוגי, כך שיתאים לתלמידים מתרבויות שונות. בתי ספר מעורבים אינם תנאי הכרחי לחינוך לרב־תרבותיות, אך הם זירה עשירה למפגש בין־תרבותי, לעבודה משותפת ולרכישת ערכים דמוקרטיים.

יונה (2005) הבחין בין שתי צורות של רב־תרבותיות בחינוך – ליברלית ופוליצינטרית. הראשונה מצדדת במתן זכויות קיבוציות לקבוצות מיעוט תרבותיות, ובהן גם הזכות לקיים מסגרת חינוך נפרדת שתאפשר שמירה מיטבית על מסורתה של קבוצת המיעוט ועל תרבותה. לעומתה, הרב־תרבותיות הפוליצינטרית מבקשת לערער על ההגמוניה התרבותית של הקבוצה השלטת ולמגר את היסוד הדכאני הגלום בה. במילים אחרות, היא שואפת ליצור חברה מרובת מרכזים. במובן זה, החינוך הדו־לשוני בישראל מנסה ליישם באופן מוצהר את עקרונות הרב־תרבותיות הפוליצינטרית מתוך הדגשת שוויון ויצירת סימטריה בין מספר היהודים והערבים בכלל הרמות (תלמידים, צוות, הנהלה, שפות, תרבות והיסטוריה).

לעומת זאת, התפיסה הרב־תרבותית בבתי הספר הבין־לאומיים אינה נשענת על תיקון עוולות, אלא על היכרות פלורליסטית עם נטייה מערבית. הרב־תרבותיות בבתי הספר הדו־לשוניים מיתרגמת להיבחות פוליטית של יהודים וערבים, ואילו הרב־תרבותיות בבתי הספר הבין־לאומיים באה לידי ביטוי בחינוך לאזרחות גלובלית. כמו כן, ברוב בתי הספר הבין־לאומיים בישראל אין נוכחות ערבית משמעותית.

לבית הספר "פרר" ביפו יש קווי דמיון ושוני עם בתי הספר הדו־לשוניים והבין־לאומיים. מצד אחד, הוא מכיל אוכלוסייה הטרוגנית, רב־דתית ורב־לאומית, אך הדבר נובע מהרכב הקהילה המקומית ביפו ובערי המרכז וממשיכת ילדי דיפלומטים ומהגרי עבודה, ולא בכוננת מכוון. "פרר" מגיב לעירוב המתהווה בתוכו באסטרטגיה העוברת כחוט השני ב־130 שנות קיומו – בהכללת תרבויות ולשונות שונות מתוך ניסיון למזער את ההבדל הלאומי. תפיסתו הפדגוגית והחינוכית של "פרר" היא מערבית, צרפתית, עם נטייה דתית־נוצרית, והוא מוסד אליטיסטי בהקשרו המקומי והמעמדי־פואי, אך לא ברמה הלאומית. הוא משלב בין תכנית הלימודים הצרפתית לבין תכנית לימודים ישראלית, ומרבית מוריו ותלמידיו הם ערבים ומקצתם יהודים צברים ועולים מצרפת.

מטרת המאמר

אם כך, אף שהמוסד אינו מקדם סדר יום רב־תרבותי מוצהר, אנו טוענים כי "פרר" מקיים תפיסה חינוכית רב־תרבותית מוזן ייחודי, שלא זכתה לתשומת לב מחקרית. אליבא דיונה (2005), הרב־תרבותיות הליברלית שואפת להעניק זכויות לקבוצות מיעוט תרבותיות, וזו הפוליצינטרית מבקשת לפזר את הכוח בין מרכזים שונים, ואילו בבית הספר "פרר" ההגמוניה התרבותית הצרפתית, לצד לימודי ערבית ועברית, משמשת מצע רב־תרבותי המגשר על הבדלים למרות ההרכב המעורב של התלמידים, ואולי דווקא בזכותו. לאור תאוריות של רב־תרבותיות ופוליטיקה בחינוך, מטרת המאמר היא אפוא לבחון את התהוותה של רב־תרבותיות נסיבתית מתוך התמודדות עם התנאים המשתנים של המציאות הסובבת את בית הספר "פרר" לאורך 130 שנותיו, ובייחוד עם השינויים החברתיים־דמוגרפיים והפוליטיים ביפו בפרט ובפלשתינה, ולאחר מכן בישראל, בכלל.

שיטה

ניתוח העשייה החינוכית ב"פרר" מבוסס על סקירה היסטורית, על נתונים דמוגרפיים, על תצפית משתתפת במהלך שנת הלימודים 2016/2017 ועל ראיונות עם מורים ועם הורים: יהודים, מוסלמים ונוצרים, ילידי ישראל ועולים. איסוף הנתונים והתצפיות נעשו באישור בית הספר ובידיעתו.

סקירה היסטורית

הסקירה ההיסטורית של העשייה החינוכית ב"פרר" עד מחצית שנות ה־90 נסמכת על ספרם של איכילוב ומזאוי (Ichilov & Mazawi, 1996). משנות ה־90 ואילך היא נשענת על ראיונות שלנו עם הנהלת "פרר", על שיחות עם הורים ועל נתונים שהתקבלו מבית הספר – כל הנתונים והתמונות במאמר הם באדיבות בית הספר. הראיונות והתצפיות קיבלו אישור מהנהלת "פרר". על בסיס הנתונים הגולמיים שקיבלנו מבית הספר (מספר

התלמידים בכל מחזור, שיעורי הנשירה וההתפלגות הדתית והאתנית לאורך השנים) ומסמכים רשמיים (התקנון, לוח החופשות ומערכת השעות) זיהינו מגמות דמוגרפיות ודגשים חינוכיים מובחנים.

הראיונות והתצפיות

במהלך שנת הלימודים 2016/2017 ראיינו 12 הורים שרשמו את ילדיהם ל"פרר" – 10 אימהות, כמה מהן בוגרות "פרר", ו־2 אבות – בהם מוסלמים, נוצרים, יהודים צברים, ממוצא רוסי ומהגרי עבודה. בחרנו לפנות להורים ולא לילדיהם, מאחר שהם מי שבחרים את הבחירות החינוכיות (בייחוד בגילים צעירים). להורים הובטח חיסיון לזהותם, ולפיכך השתמשנו במאמר בשמות בדויים. הראיונות בוצעו בשיטת השאלון הפתוח, ונמשכו כשעה וחצי בממוצע. ההורים נשאלו על הבחירה ב"פרר", על חוויותיהם כהורים וכתלמידים, על יתרונות וחסרונות שהם מוצאים בו ועל תפיסותיהם באשר למגוון התלמידים בו. כלל הראיונות הוקלטו, ולאחר מכן בוצע ניתוח טקסט לפי נושאים. כמו כן ראיינו את מנהלי "פרר" בעבר ובהווה וערכנו תצפיות בבית הספר, בהן תצפיות על טקסים של סוף שנת הלימודים ושל חגים לאומיים (יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות) ועל ימי לימודים רגילים. מן התצפיות ומן הראיונות ב"פרר" עלו שלוש תמות מרכזיות המגדירות את ייחודו של המקום.

ממצאים

בית ספר כנסייתי בארץ המריבה: היסטוריה של חילון חינוכי ופולורליזם מעשי

בית הספר הצרפתי נוסד בשם "סנט־ג'וזף" בשלהי האימפריה העותמאנית, בתקופה שמעצמות בין־לאומיות פעלו בה לחיזוק כוחן באמצעות יצירת מרחבי חסות אוטונומיים (Ichilov & Mazawi, 1996, p. 7). במהלך המאה ה־20 ובד בבד עם המאבקים הלאומיים שהתחוללו בארץ, שמר מסדר האחים על ארשת ניטרלית כדי לשמר מדיניות א־פוליטיות למרות תמיכתו בשאיפות הלאומיות של התושבים הערבים. לאורך המרד הערבי בשנים 1936–1939 נותר "פרר" פתוח למרות השביתה הפלסטינית הכללית, שנמשכה 176 ימים (מגמת א־התערבות שנשברה רק בשביתה של שנת 2015). תלמידים יהודים רבים לא הופיעו ללימודים בזמנים סוערים אלו, ותלמידים ערבים אף השתתפו בהפגנות מחוץ ל"פרר".

תכנית החלוקה של האו"ם הותירה את "פרר" באווירה של א־יודאות וחוסר ביטחון גוברים. סדרה של שביתות שהכריזו הוועד הערבי העליון המשכיו להפריע למהלך התקין של הלימודים, והם הופרעו ביתר שאת עם גלי העזיבה של פליטים פלסטינים מסוף שנת 1947. אוכלוסיית "פרר" הידלדלה בעקבות טבח דיר־יאסין ב־9 באפריל 1948 וכיבוש

מנשיה על-ידי האצ"ל ב-28 באפריל ובעקבות החתימה על הסכם הכניעה של יפו לכוחות ההגנה ב-13 במאי 1948. בסוף אפריל 1948 דיווח מנהל "פרר" ביומנו: "בית הספר סוגר את שערינו! יפו היא עיר מתה! האנשים בורחים... פניקה... הדגל הצרפתי מונף בבית הספר" (מצוטט אצל Ichilov & Mazawi, 1996, p. 48).

לאחר שבית הספר נפתח מחדש באוקטובר 1948, החליטה ההנהלה להתאימו לנסיבות החדשות ולחזק את מעמד העברית בתכנית הלימודים. בעקבות גל העליות נרשמו תלמידים יהודים רבים מתושבי יפו, ולמעשה כשני שלישים מתלמידי "פרר" עד 1972 היו יהודים. על ההטרוגניות הדמוגרפית כתב המנהל: "ניתן לשמוע כ-28 שפות שונות. זה מגדל בבל של ממש" (מצוטט אצל Ichilov & Mazawi, 1996, p. 63). גם צוות ההוראה כלל מהגרים דוברי צרפתית ממצרים, מטורקיה, מצפון אפריקה ומאירופה (Monterescu, 2011).

הנוכחות המשמעותית של תלמידים יהודים בבית ספר כנסייתי עוררה התנגדות בשנות ה-50 וה-60. בשנים אלו הותקף צוות "פרר" יותר מפעם אחת, תלמידים נאלצו לעזוב ומורים אולצו להתפטר בשל לחצים שונים. בתגובה להתקפות אלו וכדי למנוע עוינות הוציא "פרר" סמלים נוצריים משטחו, האחים פשטו את הגלימות ועברו ללבוש חילוני, והגים יהודיים שולבו בתכנית הלימודים ובתכנית החופשות, לרבות חגים לאומיים, כגון יום הזיכרון ויום העצמאות. עם זאת, הדעה הקדומה שזיהתה את "פרר" עם המיסיון הצרפתי פגעה ביכולתו למשוך תלמידים יהודים, והם החלו להדיר את גליהם מבית הספר.

הישרדות "פרר" נעשתה תלויה אפוא ביכולתו לגייס תלמידים ערבים מן הקהילה המקומית ביפו, ומספרם אכן שולש בשנות ה-80. גלי העלייה מברית המועצות (להלן ברה"מ) בשנות ה-90 שינו את התמונה וגרמו לכניסה מרובה של תלמידים יהודים, נוצרים וחסרי שיוך דתי פורמלי. אוכלוסייה הישגית זו מונה כיום כחמישית מתלמידי "פרר" ומתאפיינת בשיעורי נשירה נמוכים במיוחד.

לאורך כ-130 שנות קיומו הראה "פרר" גמישות מרשימה בהתאמת תכנית הלימודים לציבורים המשתנים שהוא משרת. שילוב השפות הנלמדות מעיד על גמישות זו: בתקופה העותמאנית הפכו הערבית, ובמידה מסוימת הטורקית, לשפות משניות חשובות נוסף על צרפתית, ואילו בתקופה הבריטית חוזקה השפה האנגלית. בשל שיעור הנשירה הגדול של תלמידים בחטיבת הביניים הוחלט בשנת 2015 להוסיף מסלול לתעודת בגרות ישראלית. גם שעות הלימוד שהוענקו לשפות השונות שיקף את היחס בין תלמידים יהודים לבין תלמידים ערבים: עד שנת 1973 הייתה הערבית משנית לעברית, ואילו ממחצית שנות ה-70 תפסה הערבית מקום מרכזי יותר. מאז שנת 2010 מחויבים גם תלמידים לא-ערבים בבית הספר היסודי ללמוד ערבית נוסף על עברית, צרפתית ואנגלית. מקצועות הליבה נלמדים בצרפתית, ומקצועות נוספים נלמדים בעברית ובצרפתית (אמנות, מוזיקה, ריקוד, מחשבים). שיעורי דת (כשעה בשבוע) ניתנים בערבית למוסלמים ובצרפתית לנוצרים. היהודים וחסרי השיוך הדתי פטורים משיעורים אלו ושוקדים בספרייה על חיזוק הצרפתית.

תרבותו הארגונית של "פרר" מעידה גם היא על פלורליזם מעשי, ומדיניות הדלת הפתוחה עדיין מבחינה אותו משאר בתי הספר הנוצריים. "פרר" פתוח ללא כל הפליה לכל תלמיד ללא הבדל דת ולאום, והמוסד חורת על דגלו ערכים של כבוד הדדי ומגוון, ואילו האחרים מגבילים את ההרשמה של תלמידים מוסלמים.

מדיניות הדה־פוליטיזציה שהתגבשה בתקופת המנדט הבריטי ממשיכה לאפיין את הזהירות הדיפלומטית בטיפול במפגש רגיש בין אוכלוסיות, ואילו ההתמקדות בתרבות ובשפה הצרפתית כשפה ראשונה מסייעת בנטרול הפוטנציאל הנפיץ. לוח החגים והחופשות אינו מפלה בין שלוש הדתות על כותיהן ומכבד את חופשות המוסלמים, הנוצרים האורתודוקסים והקתולים על עדותיהם והיהודים (ראו לוח החגים, תמונה 1). אם כן, "פרר" אינו בבואה פשוטה של העולם החברתי החיצוני, אלא "שומר סף" ומתווך בין מדינה, כנסייה וקהילות משתנות.

<p>Collège des Frères Rue Yeffit 23, Jaffa B.P. 8251 code postal 6108201 Tel. 6821890 - Fax-6821883 www.collegefreresjaffa.com</p>		<p>בית-ספר פרר רח' יפת 23 יפו ת.ד. 8251 יפוד 6108201 6821883-09-6821890 .ל Freres_jaffa@yahoo.com</p>
<p>חגשים 2017-2018 <i>Éphémérides 2017-2018</i></p>		<p>12/09/2017</p>
<p>Circulaire importante à conserver Eid Al Adha : Vendredi 01 Septembre à Lundi 04 Septembre .Congé. Reprise des cours Mardi 05 Septembre. Reentrée : Mardi 05 septembre, classe jusqu'à 12:05. Rosh Hashanah et nouvel an Hébreu : Mercredi 20 septembre, veille de fête jusqu'à 12:05. Jeudi, vendredi 21, 22 septembre .Congé. Reprise des cours lundi 25 septembre. Yom Kippour : Vendredi 29, veille de fête congé. Reprise des cours lundi 2 octobre. Soukkot : Mercredi 04 octobre, veille de fête jusqu'à 12 :50. Jeudi 05 octobre 1^{er} jour de soukkot .Congé. Reprise des cours vendredi 06 octobre. Simhat Tora : Mercredi 11 octobre, veille de fête jusqu'à 12 :50. Jeudi 12 octobre .Congé. Reprise des cours vendredi 13 octobre. Saint Georges : Jeudi 16 novembre .Congé. Naissance du prophète: (jour à présicer). Vendredi 01 décembre .Congé. Congé de Noël: Vendredi 22 décembre, jusqu'à 12:00. Samedi 23 décembre au lundi 08 Janvier .Congé. Reprise des cours mardi 09 janvier. Pourim : Vendredi 2 Mars .Congé. Congé de Pâques et Pessah: Mercredi 28 mars, jusqu'à 12 :00. Jeudi 29 mars à mardi 10 avril .congé. Reprise des cours mercredi 11 Avril. L'indépendance : Mercredi 18 avril veille de fête classe jusqu'à 12:50. Jeudi 19 avril .Congé. Ascension: Jeudi 10 Mai .Congé. Saint Jean Baptiste de la Salle (notre fondateur) : Mardi 15 Mai .Congé. Eid el Fiter: Vendredi 15 juin.Congé. (jour à présicer). Reprise des cours lundi 18 juin.</p>	<p>בא לשמור היטב חזרו זה בית-ספר פרר שישי 01 ספטמבר עד שני 04 ספטמבר. חגשים. חזרה ללימודים, שלישי 05 ספטמבר. חגיגת הלימודים : שלישי 05 ספטמבר, עד שעה 12:05. ראש השנה ימינו וימינו : רביעי 20 ספטמבר, ערב חג עד שעה 12:05. חמישי, ששי 21, 22 ספטמבר. חגשים. חזרה ללימודים יום שני 25 ספטמבר. יום כיפור : שישי 29 ספטמבר, ערב חג. חגשים. חזרה ללימודים שני 2 אוקטובר. סוכות : רביעי 04 אוקטובר ערב חג עד שעה 12:50. חמישי 05 אוקטובר - חגשים. חזרה ללימודים ששי 06 אוקטובר. שמחת תורה : רביעי 11 אוקטובר, ערב חג עד שעה 12:50. חמישי 12 אוקטובר. חגשים. חזרה ללימודים ששי 13 אוקטובר. מנוח צדק : חמישי 16 נובמבר. חגשים. הולדת הנביא (ימינו לשנינו) : שישי 01 דצמבר. חגשים. חג השבועות והחולד : שישי 22 דצמבר, עד שעה 12:00. שבת 23 דצמבר עד שני 08 לינואר. חגשים. חזרה ללימודים שלישי 09 לינואר. פורים : שישי 2 למרץ . חגשים. חג השבועות ומנוח : רביעי 28 מרץ עד שעה 12:00. חמישי 29 מרץ עד שלישי 10 אפריל. חגשים. חזרה ללימודים רביעי 11 אפריל. יום העצמאות : רביעי 18 אפריל ערב חג עד שעה 12:50. חמישי 19 אפריל. חגשים. עליית ישוע השמימי : חמישי 10 מאי . חגשים. מנוח ג'ון הבטיסט דה לה סאל (מייסד בית הספר) : שישי 15 מאי . חגשים. חג אל שיש : שישי 15 יוני. חגשים. (ימינו לשנינו) חזרה ללימודים יום שני 18 יוני.</p>	

תמונה 1: לוח החגים והחופשות הכולל את שלוש הדתות (באישור בית הספר "פרר")

מגמות דמוגרפיות בבית הספר

התפלגות התלמידים לפי השתייכות לאומית ודתית בעשורים האחרונים מלמדת כי בשנת 1997 היו המוסלמים כ-65% מכלל תלמידי "פרר", ואילו בשנת 2016 הם היו כ-50%. לעומת זאת, חלקם היחסי של התלמידים הנוצרים עלה מעט, מ-29% בשנת 1997 ל-32% בשנת 2016, ואילו חלקם היחסי של היהודים הוכפל בהדרגה בשני העשורים האחרונים.

לוח 1 מציג את התפלגות התלמידים ב"פרר" באחוזים בשנים 2005–2016 לפי השתייכותם הלאומית והדתית.

לוח 1: התפלגות התלמידים ב"פרר" באחוזים
לפי השתייכותם הלאומית והדתית, בשנים 2005–2016¹

שנה	סך הכול <i>N</i>	ערבים %	יהודים %	ישראלים אחרים %	זרים %
2005	436	59	10	22	9
2006	448	57	14	21	8
2007	478	55	15	24	6
2008	472	58	14	23	5
2009	472	61	14	22	4
2010	520	63	12	21	3
2011	541	67	12	19	2
2012	586	64	12	21	3
2013	592	66	11	21	2
2014	615	66	10	22	2
2015	621	65	12	21	3
2016	644	65	11	21	4

1 הנתונים באדיבות בית הספר "פרר".

מלוח 1 עולה כי מספר התלמידים הזרים הלומדים בבית הספר הצטמצם בעשור האחרון, ככל הנראה בשל פתיחתו של בית הספר "מארק שאגאל" בתל אביב, המושך אליו רבים מילדי הדיפלומטים. חלקם היחסי של הישראלים האחרים – כלומר ישראלים שאינם יהודים או ערבים, כגון ארמנים ויוצאי ברה"מ לשעבר – נותר זהה מאז שנת 2005, והוא עומד על 22%–21%.
לוח 2 מציג את התפלגות התלמידים בכיתות בית הספר לפי דת בשנת הלימודים 2016/2017.

לוח 2: התפלגות התלמידים בכיתות בית הספר לפי דת בשנת הלימודים 2016/2017, באחוזים

מוסלמים %	נוצרים %	יהודים ואחרים %	סך הכול N	
64	25	11	170	כיתות גן
56	30	14	424	יסודי
47	36	17	144	חטיבת ביניים
43	32	25	75	תיכון
55	30	15	813	סך הכול

מלוח 2 עולה כי בבית הספר יש ריבוי דתי, ויש רוב לאוכלוסייה המוסלמית, שהיא 55% מכלל התלמידים, לרבות כיתות הגן. ואולם, בכיתות הגן והיסודי המוסלמים הם רוב גדול (64% ו־56% בהתאמה), ואילו בתיכון חלקם היחסי קטן יותר (43% מכלל תלמידי התיכון). עוד ניתן לראות כי חלקם היחסי של התלמידים היהודים קטן יחסית בכיתות הגן (11%) וביסודי (14%), ואילו בחטיבת הביניים והתיכון חלקם היחסי גדול יותר (17% ו־25% בהתאמה).

ככלל, ניתן לראות כי המגמה ב"פרר" ב־20 השנים האחרונות היא גידול בחלקם היחסי של היהודים לעומת האוכלוסיות האחרות, ובייחוד המוסלמית. מנהלת "פרר" אף הדגישה בריאיון כי "שליש־שליש־שליש זה האידיאל שלנו". בחלק הבא נמשיך לבחון את כוח המשיכה של בית הספר לאורך שנות האלפיים לאור השינויים החברתיים־דמוגרפיים והפוליטיים ביפו ובישראל.

גישות חינוכיות בבית הספר: שמרנות רדיקלית

"כרטיס יציאה": ריבוי שפות וקוסמופוליטיות מקומית סוגיה מרכזית בשיקולי ההורים לבחירה ב"פרר" היא הפוטנציאל הקוסמופוליטי המאפשר לילדים להתפתח כאזרחי העולם, לשלוט בכמה שפות ולהתנתק מן ההווי הישראלי המחניק והפרובינציאלי, לשיטתם. עם זאת, בראיונות עולה כי ההורים מפרשים את ההון הקוסמופוליטי לפי מיקומם האתני, הלאומי, התרבותי והמעמדי. בעבור ההורים הצברים, רכישת שפות ותרבויות שונות במסגרת בית ספר היא חלק ממסלול ידוע מראש של לימודים בחו"ל ובחירת קריירה עתידית בעולם הגלובלי. ההורים ממוצא רוסי מעוניינים אף הם בפתוחות הזאת לעולם, בעיקר בניגוד לסגירות שחלקם סבלו ממנה כיוצאי ברה"מ לשעבר ולתחושת חוסר השליטה במרחב הגלובלי שחשו בעקבות חוויית ההגירה. לעומת זאת, ההורים הערבים התייחסו לרוחב היריעה הלשונית והתרבותית, אך התמקדו בהווייה הערבית-יהודית מרובת החסמים. הבחירה ב"פרר" נבעה במקרה זה משיקולי אלימינציה ומבחירת האפשרות הגרועה פחות.

אולגה, מנהלת חשבונות, ילידת אוקראינה ותושבת בת ים, מגדירה את החוויה הקוסמופוליטית שלה: "מה שרצינו, הוא בן אדם, הוא כזה ילד של עולם, לא ילד של ישראל". תפיסה זו שונה לחלוטין מן הדימוי הלאומני של דוברי הרוסית בישראל. בהצדקת בחירותיה ניסתה אולגה לשחזר את ההווי הפתוח שאפיין את חייה עד העלייה לארץ: "בברה"מ היינו אינטרנציונל". המיומנות הלשונית של הילד מתוארת בחיוב, וצמצום המרחקים הפיזיים והתרבותיים, כתוצר ישיר של החינוך הרב-לשוני, מאפשר גמישות הנחוצה בעידן הגלובלי:

אולגה: יש לו צרפתית ברמה של שפת אם. יש לו אנגלית ברמה של שפת אם, יש לו ספרדית טובה. יש לו ערבית טובה מאוד, עברית ברמה של שפת אם... בשבילו העולם זה כמו בת ים. כמו שהוא יכול לצאת בבת ים פה למכולת ושם לקניון, כך כל העולם שלו.

כמו אולגה, גם דיאנה, ששני ילדיה לומדים ב"פרר", חוותה קשיים בהשתלבות בחברה הישראלית, והיא מבקשת להעניק לבניה חוויית תיקון של טראומת ההגירה ורגשי הנחיתות שסבלה מהם. "כשהגעתי לישראל הבנתי שאין לי שפות, אז הבנתי ששפות חשובות בחיים... אני חושבת שאם ילד לומד את השפות מגיל רך... זה נכנס בקלות והוא לא מרגיש בכלל".

אמל, דוקטורנטית באוניברסיטת תל אביב, מוסלמית שגדלה ביפו ואם לשני תלמידים ב"פרר", מחדדת את חוויית התלמידים הערבים. אמל נשואה לאזרח דרום אמריקני, ומבחינתה הילדים "כבר קוסמופוליטיים". עם זאת, החינוך הרב-תרבותי מספק להם ידע רחב יותר: "הם לומדים תנ"ך אז הם כבר מכירים את האחר. אני לא

ידעתי תנ"ך, והיום אני יודעת מה זה. הוא יודע. הוא כבר יודע מי הישראלי הזה שהוא חי אתו". ואולם, למרות היתרונות הברורים בחינוך רב־לשוני אמל מודאגת מרמת הערבית בבית הספר. היא מנכיחה באופן מכוון את הערבית בדיוני הווטסאפ של קבוצת ההורים המנוהלים בעברית אף על פי שערבית היא שפת הרוב. אמל אינה חוששת מעליונותה של הצרפתית, אולם נחיתותה של הערבית אל מול העברית מפריעה לה: "רב־תרבותיות אמתית משמעה לכבד את השפות של כולם, לרבות הערבית שהיא שפת הרוב".

סלמה, בוגרת "פרר", מתארת את העושר הלשוני שבית הספר מעניק לילדיה, לא מתוך חזון קוסמופוליטי חוצה גבולות, אלא מתוך שאיפה שישלטו בשתי השפות: "אני רוצה שהילדים שלי ילמדו גם ערבית ועברית, זה מאוד חשוב לי. ב"פרר", בואי נגיד שהערבית שם היא שפה ברמה מאוד־מאוד גבוהה, הערבית ברמה מאוד־מאוד גבוהה וגם האנגלית והצרפתית. אז אין פה הפסד כלשהו". כמשכילה המלמדת ערבית, היא מודעת לחשיבותה של שפת אם לילדיה ואינה מוכנה לוותר עליה: "השפה שלי זה משהו שמבחינתי הוא קדוש. שאם ילד לא לומד את השפה שלו... אתה גורם לילד שלך עוול". רוב היהודים הצברים חווים את הגיוון הלשוני והאנושי כיתרון יחסי ואינם נדרשים לשלם מחיר על הבחירה ב"פרר" (לעומת הערבים המרגישים לעתים שהתרבות והשפה הערבית חלשות לעומת בתי ספר ערביים). רינת, מנהלת אמנותית בתאטרון ותושבת יפו מילדות, קושרת בין החוויה הקוסמופוליטית בסביבה היפואית לבין השפה הערבית. פתה למדה בגן ערבי, ולכן הבחירה ב"פרר" הצרפתי הייתה המשך ישיר לבחירות חינוכיות (רדיקליות) קודמות: "רציתי שתישמר לה הערבית, רציתי שהיא תישאר עם חברים שלה. אני ואבא שלה עובדים ב[תחום] בין־לאומי, אז היה לי חשוב שיהיה לה גם איזה כרטיס יציאה מפה".

הישאם, עורך דין ובוגר בית הספר, מתאר תהליך הדרגתי של הפנמת ארבע השפות העיקריות – צרפתית, עברית, ערבית ואנגלית – אף על פי ש"פרר", לדבריו, הוא "בבואה של החברה הישראלית ונחיתות הערבית". בעוד טקס הסיום של כיתות א וכיתות ב התנהל ברובו בעברית והיו בו הבלחות של שירים בצרפתית ובערבית, טקס הסיום של בוגרי התיכון, שהם בדרכם ללימודים אקדמיים, התנהל ברובו בצרפתית רהוטה. הטקס שובץ גם בקטעים רבים בערבית, מעט שירים ברוסית וספרדית וכמובן בעברית. "הם כבר בדרך לצרפת", סיכם הישאם את האירוע. אף שריבוי השפות ממשיך לייצר מתחים וחילוקי דעות, נדמה שבסוף המסלול מושג שילוב בלתי מתנצל של השפות ואולי גם של הזהויות המרובות ב"פרר".

"בית ספר של מצוינות מתבוסס בשונות": שרידותה של הגישה הסמכותנית בחינוך בישראל מתחוללת בעשורים האחרונים מהפכה ליברלית, המעמידה במרכז את הילד ואת צרכיו. אף על פי כן, בית הספר "פרר" נותר נאמן לעקרונות הפדגוגיים שהנחו אותו עם הקמתו. באופן גורף ניתן לומר שהוא מלמד בשיטות הוראה שמרניות

הכוללות לימוד פרונטלי, שינון שירה וטקסטים קנוניים, הכתבות ומכתבים מגיל 6 ושומר על היררכיה בין מורה לבין תלמיד, הבאה לידי ביטוי, בין היתר, בכינויי המורים, "מדאם" ו"מסייה", ובעמידה לכבודם כאשר הם נכנסים לחדר.

דווקא הנוקשות ומשמעת היתר הרווחות ב"פרר" הן מקור המשיכה בעיני רבים מן ההורים הרושמים אליו את ילדיהם. הדבר עולה בעיקר מנרטיבים של עולים יוצאי מדינות ברה"מ לשעבר ומהורים ערבים ביפו. בעיני האחרונים, מקרב בוגרי "פרר" שחוו מה שהם מכנים "טראומה", הבחירה בו מצביעה על העדר אפשרויות הולמות במערכת החינוך ועל הכרה בחשיבות החינוך המסורתי. באופן מפתיע, ההגשת ההישגיות והמצוינות הפכה את "פרר" לאבן שואבת גם בעיני יהודים מן המעמד הבינוני שהגיעו ליפו כחלק מתהליך הג'נטריפיקציה. לפי רגב, פרסומאי ואב להילה הלומדת בכיתה ג, "פרר" הוא "בית ספר של מצוינות המתבוסס בשונות, אבל לא נותנים לסוגיית הייצוג התרבותי להפריע להם".

אולגה וולדימיר, שהגיעו מברה"מ לשעבר, מספרים על התרשמותם ממסגרות חינוך שונות לילדם. אל "פרר" הם הגיעו לאחר שבחנו כמה בתי ספר ישראליים נחשבים:

אולגה: ראיתי 30 ילדים שרצים ואף אחד לא בודק מה הם עושים, כל הרעש הזה, והמורות שם עומדות באיזה פינה ולא מעניין אותם בכלל מה קורה פה... אנחנו נולדנו במדינה שהכול צריך להיות מסודר, המורה זה מורה, זה כבוד... אין כזה דבר שילד צועק על המורה, שילד לא עושה מה שאומרים לו.

הבחירה ב"פרר" הייתה ברורה כאשר הגיעו לבחון את בית הספר. אולגה מספרת "בצרפתית אני יודעת מילה אחת... silence... כולם עומדים ושותקים. זהו. אמרתי זה המקום בשבילנו". גם דיאנה מספרת כי כוח המשיכה של "פרר" קשור בעיניה באותה סמכות ומשמעת: "יש כבוד למורה, וזה מה שאני חושבת נכון. כי אחרת ילד לא מתרגל ללמוד".

העולים מברה"מ לשעבר ראו בבית הספר "פרר" את מה שחסר במערכת החינוך הישראלית, הנתפסת בעיניהם ככאוטית וחסרת משמעת וחינוך. ליתרונות אלו היה משקל כבד יותר בעבורם לעומת העובדה שהמרחב ערבי ברובו. הזהויות הלאומיות־דתיות של מרבית התלמידים היו שקופות להם, והם השתמשו בצידוקים ליברליים וערכיים לבחירה הבלתי שגרתית:

דיאנה: אני חושבת שחשוב הבן אדם ולא העם. אבל אני מבינה שהורים ערבים או לא משנה איזה, מי ששם את הילד בבית ספר יוקרתי, הוא חושב על הילד, הוא כבר ברמה יותר גבוהה... אין עם רע. יש בן אדם רע ויש כאלו, אנשים.

ההורים היהודים הצברים, מי שמחזיקים לכאורה בהגיון ההפרדה בין ערבים לבין יהודים השולט בציבוריות הישראלית, בוחרים אף הם ב"פרר" מטעמים של חינוך איכותי, משמעת והון קוסמופוליטי. צילה ומיכל, שהעבירו את ילדיהם מבית הספר הצרפתי "שאגאל", בחרו ב"פרר" גם בגלל הצרפתית ובעיקר כי הזדעזעו מן המתרחש בבתי ספר העבריים. צילה מספרת: "הם לא לומדים שם כלום... אני לא שולחת את הבן שלי לכאן [פרר]" מאידאולוגיה, אני רוצה חינוך, וזה חינוך".

גם מיכל, המסיעה את ילדיה בכל יום מתל אביב, מדגישה את חשיבות הסדר: "בית ספר רגיל נראה לי בייביסיטר וחבל לי על זה... אני מעדיפה את המשמעת ואת הסדר וזה דברים ברורים". לכאורה ניתן היה לצפות מצילה ומיכל שיימנעו מלשלוח את ילדיהן לבית ספר כנסייתי מעורב: מיכל הייתה פעילה בעברה בנוער התחייה, והיום היא מזהה את עצמה עם הימין המדיני, ואילו צילה גרה בצפון תל אביב ולכאורה אין דבר שיקשור אותה ליפו. שתיהן מדגישות את הפער ביניהן, כמי שאינן מחויבות אידאולוגית לרעיון האינטגרציה הערבית-יהודית, לבין שכניהן ה"שמאלנים" ממרכז תל אביב, המזדעזעים מכך שילדיהן נשלחים לבית ספר ביפו ולומדים לצד ערבים. הן מחשיבות את עצמן עיוורות צבעים ונטולות גזענות באופן אמתי ומונעות מרצון בחינוך איכותי וטוב, שלא כמו ה"צביעות השמאלנית", בלשונן, הנגועה ב"מילים לחוד ומעשים לחוד". יש לשער שדווקא המרחק הגאוגרפי והחברתי של הורים אלו מן המציאות היפואית, וגם העובדה שהילדים מגיעים לבית הספר וחוזרים לחיים התל אביביים בסוף היום, מקלה עליהם את הכניסה אליו לעומת הורים וילדים החיים ביפו ועשויים "לשלם מחיר" כבד יותר. בניגוד ליוצאי ברה"מ לשעבר וליהודים הצברים שהשתתפו במחקר, רוב המרואיינים הערבים נולדו ולמדו ביפו, מרביתם בוגרי "פרר". אמל, שלמדה בשנות ה-80-90 בבית הספר הערבי הציבורי הסמוך, ייחסה כנערה הילה לתלמידי "פרר":

אמל: "בתור ילדה שלמדה באחוה... ברחוב יפת, בשעות היציאה של כל בתי הספר, וכולם מצטרפים ביחד, הם תמיד נראו לי, גם טביא וכל הפרטיים – יותר יפים, יותר מודרניים, יותר בטוחים בעצמם במרחב הציבורי... ולא היית שומעת אותם צורחים ברחוב כמונו.

התיאור של אמל מבטא את הפער המעמדי-תרבותי ביפו. הסמן המרכזי של הריבוד היפואי הוא בית הספר, שבכוחו לאשרר אליטיזם ואף להתוות מסלולי חיים שונים. מבחינת האוכלוסייה הערבית היפואית, לאיכותו של "פרר" תפקיד חשוב לעומת האפשרויות החינוכיות הרבות בעיר, ויש בכוחה לסמן קבוצות מעמדיות ודתיות שונות. "אין לך בית ספר ערבי ממלכתי שהוא ברמה טובה", אומר מישל, נוצרי יפואי, אב לשני ילדים בבית הספר. בעיניו, איכותם של בתי הספר הערביים הממלכתיים ירודה גם מבחינה לימודית וגם מבחינה תקציבית. מנגד, הוא אומר, התרבות הפתוחה והמתרנית

של בתי הספר היהודיים מרחיקה אותו גם מהם: "אין את התרבות הזאת לבוא במיני, בחצאית לבית ספר... יש לך לבוש אחיד בבית ספר. יש לך את הערכים גם של הכבוד. בבתי ספר הישראלים אין לך כבוד".

תפיסות איכותו של "פרר" אינן חד־משמעיות, ולא תמיד הן משתלבות עם המשמעת הקפדנית הנהוגה בו, המעוררת ביקורת מצד ההורים. דווקא מישל וסלמה, בוגרי "פרר", חושבים שהוא מעמיס על הילדים יותר מדי. לפי מישל, "הילד ב'פרר' הוא לחוץ, כאילו הילד שלי אם הוא לא מביא ציון טוב בכיתה א, שזה אמור להיות הכיף של הילד... אין את זה". גם בעיני סלמה, "כל העניין של המשמעת יתר, העומס יתר על הילדים בבית ספר, כל העניין של המורים שמלמדים כמו פעם, שעוד לא התקדמו והם לא מודרניים... אני כן רוצה לתת לילד את הבחירה החופשית שלו. לדעת לבחור, ולהחליט ולהאמין ולדמיין יותר".

סלמה שואפת ל"שיטת חינוך כאילו של היהודים... לשנות קצת את הריח של החדר מורים". גם מסגרת הייחוס של מישל היא חינוך ישראלי: "אתה הולך לכיתה א לבית ספר ישראלי אז הוא מספר לך את הדברים בדרך של הומור, בדרך של משחקים". מיכל מוסיפה את ההיבט הפסיכולוגי. לדבריה, ילדים שאינם מתאימים את עצמם לשיטה ב"פרר", הולכים "לאיבוד": "ילד שהוא קצת בעייתי, שיש לו צרכים קצת אחרים, רגשיים אחרים, שהוא לא בדיוק ביי־דה־בוק (by the book) כמו שהם רוצים המיינסטרים (mainstream), אין לו מה לעשות פה".³

"המציאות מחלחלת": בין פוליטיות לבין דה־פוליטיזציה

מדיניות הדה־פוליטיזציה שהתגבשה בתקופת המנדט הבריטי ממשיכה לאפיין את ניהול המפגש בתוך "פרר". הבחירה האסטרטגית במדיניות א־פוליטית מחייבת הליכה בין הטיפות והסתגלות לסביבה הפוליטית המשתנה מחוץ לכותלי "פרר". עם זאת, לעתים קשה להפריד בין ההומניטרי לבין הפוליטי המסתנן בין השיטין. במהלך שנת 2016 אסף "פרר" תרומות לשם הקמת בית ספר לילדי פליטים סורים בלבנון (ראו תמונה 2). נוסף על כך, תלמידי "פרר" נפגשו עם נשיא צרפת במסגרת משלחת של צעירים ישראלים ופולסטינים, ולאחרונה ביקרה במקום לטיפה בן זייאתין, אמו של החייל הצרפתי־מרוקאי שנרצח במתקפה בטולוז בשנת 2012, כדי לדון בסוגיית הסובלנות והאלימות. בשיחה עמה דיווחה המנהלת על הורה שביקש שבתו תבוא עם חגי'אב (כיסוי ראש וצוואר) ונענה בסירוב. המנהלת הדגישה שהערך היסודי ב"פרר", "כולנו אחד", אינו מעודד הדגשת הבדלים דתיים.

³ בעקבות אי שביעות רצונם של ההורים מנוקשות היתר של בית הספר הוקם בשנת 2017, לראשונה מאז הקמתו של בית הספר, ועד הורים פעיל. באמצעות קבוצת ווטסאפ ("הורים למען שינוי") ופגישות עם ההנהלה מבקשים הורים מעורבים לשנות את אופיו של בית הספר ובתוך כך לשמור על ערכי המצוינות.



תמונה 2: לוח המודעות בבית הספר: מבצע גיוס תרומות (7,700 ש"ח) למען ילדי פליטים בלבנון ובסוריה (צילום: דניאל מונטרסקו, באישור בית הספר "פרר")

בתחילת כל שנה נדרשים הורי התלמידים לחתום על תקנון בית הספר (ראו תמונה 3). בסעיף 6 – "מתן כבוד" – נכתב: "ויכוחים על נושאים פוליטיים ודתיים אסורים בהחלט בין כותלי בית הספר".

בעיני רבים מן ההורים, הוצאת הפוליטיקה מבית הספר היא חיובית:

אולגה: "הם שמים לב מה מדברים, ולא נותנים שתהיה הפרדה בין ילדים שאומרים 'אני מוסלמי, אז אני לא אדבר אתך, ואתה אל תיכנס לקבוצה שלנו'. כל נושא כזה הוא קשה ויכול לפגוע במישהו. אז הבנתי למה הם לא מעלים את הנושאים".

ולדימיר מוסף: "בית הספר חייב לתת חינוך והשכלה, ולא השכלה בעניין פוליטי, השכלה בלימודים... ובכוונה הם משאירים עניינים של דת ופוליטיקה מחוץ לבית הספר. לדעתי זה טוב". בקבוצת הווטסאפ שאלנו את ההורים "האם אתם חושבים שצריך לתת

תקנון בית-הספר פרר "קולג' דה פרר – יפו"

1 תלבושת והופעת:

- חובה על כל תלמיד להגיע בתלבושת אחידה:
- חולצה תכלת, מכנס ג'ינס וסוטרט עם סמל בית-הספר בצבע כחול או שחור. (עונת החורף)
- תלבושת העמלות חובה: חולצה לבנה עם סמל בית-הספר C.F.J., מכנס ספורט טייץ או טרנג'וט נעלי ספורט.
- אסור על התלמידים להגיע בעלי חוף או קבקים.
- אסור לעוד תכשיטים בולטים ויקרי ערך. כל סוג של פירסינג אסור בהחלט.
- על כל תלמיד להגיע נקי ומסודר, לשמור על ניקיון השיער, התלבושת והתיק.
- נא להגיע בתספורת צנועה, ללא צבע וללא גוונים. איפור ולק ציפורנים אסורים בהחלט.

2 שמירה על סביבת הלימודים:

- על כל תלמיד להקפיד על ניקיון הכיתה. השימוש בטיפ-אקס, כתיבה על השולחנות הכיסאות ועל הקירות אסורים בהחלט.
- פגיעה ברכוש בית-הספר תגרוף צעדי ענישה ודורי התלמידים המעורבים במעשים אלה ישאו בהוצאות הניקו שגורם.
- אסור לשחות ולאכול בכיתה, מלבד הקטנים.

3 משמעת והתנהגות:

- על כל תלמיד לעמוד בשורה לפני מיסומו לכתוב ולשמור על שקט.
- בין שיעור לשיעור על התלמידים להישאר בכמות ולהתכונן לשיעור הבא.
- במהלך יום הלימודים מלבנים ניידים יהיו מטורים ובתוך התיק, קשר בין תלמידי או להפך יהיה דרך המוכיחות או אחראי החטיבה.
- הנחלת בית-הספר אינה אחראית על אובדן רכוש פרטי (טלפון, תכשיט או כסף).
- הל איסור מוחלט לצלם תמונות או סרטי וידאו ללא רשות מפורשת מהאחראי.

4- איחורים:

- האיחור אסור בהחלט לאחר תחילת יום הלימודים בשעה 07:55.
- אסור על התלמיד להוכיח למה לפני הצלול.
- תלמידים שמגיעים באיחור לא יכנסו לכתה אלא באישור אחראי החטיבה.
- כל איחור צריך להיות מוצדק ומגויש על ידי ההורים.
- במקרה של איחור מורה על התלמידים להתכונן לשיעור ולשמור על שקט עד להגעת המורה.

5-העדרויות:

- אסור על התלמיד להעדר מכות-הספר ללא סיבה מוצדקת. היעדרות מחויבת אשור בכתב מההורים או באשור רפואי. ללא אישורים אלה התלמיד לא יכנס למה.
- אסור לצאת מכתלי בית-הספר ללא אישור מהאחראי או מנהלת בית-הספר.
- אסור לצאת מהכיתה בזמן שיעור ללא אישור מהמורה.

6- מתן כבוד:

- מילים גסות, קללות וחוסר כבוד כלפי כל אחראי או מורה או עובדי בית-הספר אסורים בהחלט.
- ויכוחים על נושאים פוליטיים ודתיים אסורים בהחלט בין כתלי בית-הספר.
- על התלמידים להימנע מטריות, אלימות פיזית או מילולית כלפי זכריהם או מוריהם.
- אי ציות לכללים אלה יגרום לעונשים חמורים.

7-חובות לימודיות:

- על התלמידים להכין שיעורי בית בהתאם לדרישת המורים.
- שיעורי בית לא מוכנים יפחיתו מהציון, באפשרות רכז החטיבה לדרוש בשיעורי בית אלה ללא ציון.
- העתקה בזמן הבחנים אסורה בהחלט והציון יהיה 0.
- כל העודה שיבקל התלמיד תהיה חטוטה על ידי ההורים.
- דורי התלמיד יומטו על ידי רכז הסנה או המנהל או המורה במידה ועבודתו, ציוניו והתנהגותו אינם מספקים את שביעות רצונם.

8-ספרייה:

- ספרית בית-הספר פתוחה משעה 07:30 עד השעה 15:00.
- השאלת ספרים וציילום מסמכים מחייבת אשור הספרית.
- חובה לשמור על שקט וסדר בספרייה.
- אובדן ספר משאל או פגם שגורם לספר מחויב בתשלום.

9-עונשים:

- על התלמיד לציית לכללים אלה ולכבדם. כל הפרה של תקנון בית-הספר תגרוף לעונשים משמעותיים.
- עברה שתקנה I עד 9 (בלי מספר 6) תישקל כמבד ראש, ההורים יומטו, התלמיד יקבל אזהרה בכתב. אחרי האזהרה השלישית הוא יושעה ליומנים.
- אם התלמיד ביצע עבירה חמורה (תקנה מס' 6) הנמלה או אחראי החטיבה רשאי לסלק תלמיד זמנית או לצמיתות.

תמונה 3: תקנון בית הספר (באישור בית הספר "פרר")

יותר מקום ליום השואה וליום הזיכרון לחיילי צה"ל בבית הספר?" התשובה לא איחרה להגיע מאת ג'רמין, אמא לתלמיד ערבי:

ג'רמין: זה בית ספר מעורב, משמע הבית ספר מכיל יהודים, נוצרים ומוסלמים... לכן עדיף להימנע לדעתי. חובה להסביר הכול ברוח טובה ולא להיכנס לפרטי פרטים. המורות מקפידות להעמיד את התלמידים בצפירה ומסבירות בהדרגה וברוח חיובית על העבר, מה ששמר את הדו־קיום בבית הספר.

ככלל, הימים הלאומיים מציבים אתגר ייחודי בפני בתי ספר המורכבים מתלמידים יהודים וערבים, וגם "פרר" אינו פטור ממחלוקות על אף ניסיונו להשהות את העיסוק הפוליטי. ביום הזיכרון לשואה בחרה אחת התלמידות הערביות שלא לעמוד בצפירה, ולטענת אביה, היא זכתה לגינוי מצד המורה. כאשר הוא, יפואי בוגר "פרר", שמע על מה שאירע לבתו, הוא לא עבר על האירוע בשתיקה וגער בגורמים החינוכיים על שאפשרו זאת. תצפית שניהלנו בבית הספר ביום הזיכרון מעידה שהמורים אכן שומרים על תרבות מינורית של זיכרון. הצפירה נשמעה בשעת שיעור התעמלות, ו"מדאם מורן" היהודייה ביקשה מקבוצת תלמידים בחצר "לכבד את המעמד". כשליש מן התלמידים בחרו לשבת על הספסל, והשאר עמדו בשקט. תלמידים יהודים דיווחו בהמשך כי כמה מחברייהם הערבים "לא עמדו בשקט", אבל האירוע בכללו עבר ללא חריגות מיוחדות. ההורים הפלסטינים אמביוולנטיים הרבה יותר בנוגע לייצוג המחלוקות הפוליטיות בין כותלי בית הספר. מישל מתאר את השתקתם של שיחות ודיונים פוליטיים בין הילדים כהתנהלות ותיקה של "פרר", עוד כשהוא היה תלמיד: "ילדים ידברו ביניהם פוליטיקה, המורה יתערב, לא ייתן לך לדבר... היו משתיקים. כאילו לא לעשות חיכוכים וויכוחים". בוגרים רבים זוכרים את יום הזיכרון ואת יום העצמאות, שלוו עד שנות ה-90 בשירת התקווה, דווקא כטקסי השתקה של החוויה הפלסטינית.

למרות ההשתקה רבים מן ההורים מספרים כי לא ניתן להתחמק מן השיח הפוליטי גם אם בית הספר אוסר עליו. "המציאות מחלחלת", אומרת מיכל, "וגם הם מגיל קטן מאוד כל הזמן מכניסים לראש 'אתה יהודי', 'אתה מוסלמי'...". לטענתה, אמנם יש איסור פורמלי על דיונים פוליטיים, אך העיסוק בזהויות דתיות יוצרת הבחנות קבוצתיות בגיל מוקדם ואף שאלות ודילמות בקרב הורים וילדים. למשל, בנם של ולדימיר ואולגה הצטרף לשיעורי הדת בנצרות, אך כשגילו בחדרו בובה של "פאזור ריינג'ר" צלוב החליטו להוציאו משיעורים אלו. דיאנה מוסיפה כי מעבר לשיעורי הדת, גם החלוקה לפי שפות אם ממלאת תפקיד: "יש את ההפרדה כי שפת אם זה שפת אם, רוצה או לא רוצה. אבל בגדול אם ילדים מהגן גדלים ביחד, זה פחות". אותן חלוקות לפי דת ושפה מציבות בפני הילדים והוריהם שאלות העוסקות בזהותם ובהיות האחר. סלמה מספרת שגדלה בבית שלא עסק בפוליטיקה ובהבדלים, לכן הבלבול הזהותי היה חזק בעבורה: "הרבה פעמים שאלו אותי 'מה את?', 'מי את?'. כל הזמן, עם השאלה

הזאת. ממש התבלבלתי. כי וואלה, אני קודם כול סלמה. לא משנה מה אני, מוסלמית, נוצרייה, ערבייה, יהודייה, לא משנה מה. אני קודם כול בן אדם. ואני סלמה". לעומתה, מישל, נוצרי ממעמד בינוני, מדגיש את ההבחנות של נוצרים ביפו כרצון לשמור על גבולותיה של קבוצת המיעוט: "אנחנו לא משפחה פוליטית, אנחנו משפחה ששומרים על הזהות... אין משפחה פוליטית ביפו. הם לא מבינים בפוליטיקה ביפו... מיפו לא יצאה פוליטיקה". מישל מבחין בין פוליטיקה לבין זהות מגזרית-דתית. לטענתו, "פרר" בונה את הזהות הנפרדת של בני כל קבוצה, אך מתייחס לכל אחת מהן באופן שווה. האימהות היהודיות השולחות את ילדיהן ל"פרר", חלוקות בנושא. יש מי ש"פרר" מממש בעיניה חזון עיוור צבעים, ויש מי ששמחה על העדר הלאומיות היהודית, כפי שהיא מוקנית לילדים בבתי ספר עבריים. וכך אמרה, למשל, רינת: "אני לא חושבת בקטגוריה מפרידה. אם את נחמדה ונעים לי אתך, אני אהיה חברה שלך. זה לא משנה אם את יהודייה או ערבייה". גם רגב ייחס להבדל הפוליטי חשיבות משנית: "התלמידים מקבלים את השונות כמשהו נורמטיבי".

לעומתם, מיכל וצילה מדברות על חשיבותן של לאומיות ויהדות. מיכל סבורה שהמפגש עם האחרות דווקא מחזק את הזהות הקולקטיבית: "הזהות של דוד עוד יותר נהייתה חזקה... אנשים אומרים לי 'את לא מפחדת?', אני אומרת 'אני ממש לא מפחדת', להפך, גם המורים מחזקים - אתה יהודי". צילה סבורה שהקשר בין רכישת זהות לבין בית הספר אינו מחויב המציאות: "את הזהות אני חושבת שהילד מקבל בבית, אנחנו מאוד ציוניים. יכול להיות שזה בא מזה שאנחנו באים ממשפחות שלא נשאר [מהן] כלום, ומבינים שזאת המדינה שלנו. הציונות היא לא נגד מישהו אחר... חשוב לי שפה יהיה לי טוב".

הנרטיבים של ההורים משקפים סביבה חינוכית שבירה המנסה להלך על חבל דק ולשמור על איזון רב-ממדי: בין ריבוי דתות לבין סובלנות, בין ריבוי שפות לבין תקשורת ובין ריבוי זהויות לבין אינטגרציה. הרב-תרבותיות הנסיבתית ניכרת כנורמה חברתית וכשאיפה קוסמופוליטית, ופחות כפרוגרמה פוליטית.

מסקנות: רב-תרבותיות והתגשמות האופציה הלבנטינית?

ההווי וההיסטוריה של "פרר" ביפו מבוססים על שלוש סתירות: בית ספר קתולי שרוב תלמידיו מוסלמים, יהודים ונוצרים לא-קתולים; בית ספר צרפתי שרוב תלמידיו אינם דוברי צרפתית; בית ספר קולוניאלי שנועד לשרת את האינטרסים הצרפתיים והכנסייתיים, אבל למעשה שירת וממשיך לשרת את האליטות המקומיות המתחלפות. תוצר הסתירות הללו הוא יצור כלאיים מוסדי המגלם היברידיות מבנית: צרפתי אבל לא ממש, דתי אבל מחולן למעשה, בין-לאומי אולם בהיבט מקומי מאוד. החיבור האקלקטי בין ישויות נפרדות, הנותרות בנבדלותן גם לאחר החיבור, מייצר פוליטיקה היברידיה המשמרת את ההבדל (Bhabha, 1994).

ברמה המוסדית, "פרר" אינו מאמין ברב־תרבותיות אידאולוגית, אולם באופן פרדוקסלי, דווקא העדרה של אידאולוגיה מפורשת מאפשר ריבוי תרבויות הדרות באותו מרחב חינוכי, באופן הקורא תיגר על מדיניות ההפרדה הישראלית. ריבוי התרבויות מתהווה בדיוק משום שהוא מתבסס על "החוץ המכונן" (Laclau, 1996) של התרבות הצרפתית הזרה שאינה נגועה פוליטית. ה"אחר" אינו מתייחס אל היהודי או אל הערבי בתוך הקונפליקט הלאומי (כמו בבתי ספר דו־לשוניים), אלא דווקא לאתגר הצרפתיות בישראל. התרבות והשפות המקומיות (ערבית ועברית) נלמדות באופן פונקציונלי מתוך מידור בין־דתי השומר על יציבות הפסיפס.

נשאלת אפוא השאלה כיצד ניתן לאפיין מדיניות מסוג זה, שאינה קוראת לייצוג תרבותי ולהכרה בייחודה של כל קבוצה, אולם מייצרת מרחב שמתקיים בו מפגש בין־אנושי, ובמידת־מה בין־תרבותי. אנו סבורים כי דווקא נטרול העוקץ הפוליטי־לאומי פותח פתח לחשיבה חדשה על רב־תרבותיות ועל הדרכים לממש את מטרותיה בייחוד באזורי סכסוך.

הרב־תרבותיות הנסיבתית ב"פרר" מנטרלת את הפוטנציאל הנפיץ של הרב־תרבותיות הפוליטית, בכך שהיא עוסקת בשונות תרבותית ומקדמת ערכים אוניברסליים. מאחר שבארץ כל ריבוי תרבותי טעון בפוליטיקה של זהויות, הבחירה לפעול מן המרכז הסמלי האירופי ולהסיטו מסלע המחלוקת המקומי מחלצת את "פרר" ממלכודת הייחוד, הפירוק והבידוד. הבחירה המתחדשת של קהלים מגוונים – מהגרים יהודים בשנות ה־50 וה־60, ערבים משנות ה־70, עולי ברה"מ לשעבר משנות ה־90 ויהודים מבוססים כיום – מוכיחה כי שילוב זה של הון תרבותי וקוסמופוליטי עם ריבוי חברתי גובר במידת־מה על ההפרדה הנדמית טבעית לרוב הישראלים. האפקט של פדגוגיה שמרנית לצד הטרוגניות, הנתפסת רדיקלית בהקשר הפוליטי הישראלי, מכונן הוויה מוסדית שאנו מציעים לכנות "שמרנות רדיקלית".

"פרר" פועל לפי הגדרה ליברלית של רב־תרבותיות – שוויון מתוך שונות – אולם בשל הדגשת הישגיו הלימודיים של הפרט הוא אינו נגרר, לשיטתו, לפוליטיזציה מקטבת ולאידאולוגיה דו־לאומית. פרטים וקבוצות דתיות זוכים להכרה ולהיכרות יותר מבכל בתי הספר בישראל, אולם הדבר נעשה בלי לחדד קטגוריות וזהויות לאומיות ומתוך נקודת מוצא חיצונית וקוסמופוליטית.

ייחודו של "פרר" נעוץ בכך שהוא קורא תיגר על הזמן ועל המקום – מצד אחד הוא מסמל מסורת חינוכית של עולם ישן, קולוניאלי, שתרבות מערבית נתפסת בו כאמת מידה אינטלקטואלית ונלמדת בשיטות מיושנות ודוגמטיות. מן הצד האחר, הוא מסמל חינוך על־לאומי, חוצה גבולות גאוגרפיים ותרבותיים. שני הקצוות הללו הם כוח משיכה לאוכלוסיות שונות, המגשר על פערים חברתיים וקורא תיגר על משטר ההפרדה הישראלי. בכך הוא שונה ממוסדות חינוכיים דו־לשוניים העושים זאת כחלק מאידאולוגיה פוליטית ומפדגוגיה של שחרור, ומבתי ספר בין־לאומיים המושתתים על מובחנות מעמדית.

הצרפתיות הלבנטינית ש"פרר" מקיים מושכת לאחורנה גם תושבים יהודים חדשים ומבוססים, דווקא משום שהיא מערערת על הגבולות הפנימיים של החברה הישראלית ומסמנת תרבות על-מקומית ופורצת גבולות. הורים רבים משבחים את תכנית הלימודים שאינה ממוקדת רק בהיסטוריה של המזרח התיכון ובבעיותיו, אלא מדגישה את הוראת הפילוסופיה והספרות הקלאסית, ובעיקר את החשיפה לשפות שיאפשרו לתלמיד להצליח בכפר גלובלי (צרפתית, עברית, ערבית, אנגלית וספרדית). אחרים מנסים לקרוא תיגר על הנוקשות הארכאית המאפיינת את "פרר" מאז ייסודו, וכאמור, בשנת 2017 הם הקימו בו לראשונה ועד הורים מעורב. הורים בוגרים שחוו את הלימודים הנוקשים כטראומה, עדיין בוחרים בו בלידת בְּרָה, והורים חדשים מחפשים מפלט ממערכת החינוך הלוקה (במגזר הערבי והיהודי).

ההשקה בין תרבות אירופית לבין תרבויות מקומיות מגלמת את מה שכהנוב כינתה "מוטציה תרבותית כעובדת חיים" (Kahanoff, 1972/2011, p. 14).⁴ במובן זה, "פרר" הוא קרקע פורייה ל"קוסמופוליטיות לבנטינית" (Starr & Somekh, 2011). באופן נסיבתי אך מפוקח היטב צומחת רב-תרבותיות פוליפונית מתוך הריבוי וההישגיות האינדיווידואלית ומתוך נטרול של יחסי הכוח הפוליטיים או השעתיים, התקפה בין כותלי בית הספר בלבד. "פרר" מתפקד אפוא כאקס־טריטוריה לימינלית המכוננת מציאות חלופית לסביבה רווית לאומיות, ולכן הוא נתפס כמחוז חפץ בעיני אחדים וכאיום פדגוגי בעיני אחרים.

מקורות

אבו־עסבה, ח' (2007). מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
איכילוב, א' ומזאוי, א"א (1997). בחירה בחינוך ומשמעויותיה החברתיות בקהילה הערבית ביפו. מגמות, לח(3), 421–432.
אמארה, מ' (2014). מודל החינוך הדו־לשוני של "יד ביד": חזון ואתגרים. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (חלק ב, עמ' 56–73). תל אביב: מכון מופ"ת.

4 במאמרה "כולנו נולדנו בלבנט" (Kahanoff, 1972/2011, p. 21) ציינה כהנוב את תפקידה החשוב של רשת אליאנס במזרח התיכון "שהביאה סוג חדש של חינוך מערבי לקהילות בצפון אפריקה ובמזרח התיכון". כמו כן, בסדרת המסות "דור הלבנטינים" כתבה כהנוב (1978, עמ' 43): "הריני לבנטינית טיפוסית במובן זה, שאני מעריכה במידה שווה מה שקיבלתי ממוצאי המזרחי ומה שהוא עתה נחלתי בתרבות המערבית. הפראה [כך במקור, fertilization] הדדית זו, שבישראל קוראים לה לבנטיניזציה, אני רואה בה העשרה ולא דלדול".

גביון, ר' (1999). האם שוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך הממלכתי ביפו. ירושלים: מכון ון ליר.

יד ביד (ללא תאריך). ביה"ס על שם מקס ריין. אוחזר מתוך http://www.handinhand.org.il/מקס_ריין

יונה, י' (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב־תרבותי בישראל. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

כהנוב, ז' (1978). ממזרח שמש (הקדמה: א' אמיר). תל אביב: יריב.

לוי, נ' ושביט, י' (2015). כרוניקה של אכזבה: אינטגרציה בין ערבים ליהודים בבית ספר יסודי. סוציולוגיה ישראלית, 16(2), 7-30.

מונטרסקו, ד' ואבו־רמדאן, מ' (2015, 6 באוקטובר). האיוולת והטרגדיה שבקיצוץ התמיכה בבתי הספר הכנסייתיים. הארץ. אוחזר מתוך <https://www.themarker.com/opinion/1.2745338?fbclid=IwAR3pEcW8qMcgryuVGyl7ldoZJt0jEfY1AI3N2Z0VIBjwRosXHXJuwTY7NSyo>

סמוחה, ס' (2013). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים־יהודים בישראל 2012. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שויד, א', שביט, י', דלאשה, מ' ואופק, מ' (2014). שילוב יהודים וערבים בבתי ספר בישראל (נייר מדיניות מספר 12). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

- Al-Haj, M. (1997). Identity and orientation among Arabs in Israel: A state of a dual periphery. *State, Government, and International Relations*, 41(42), 103-122.
- Alexander, J. C. (2013). Struggling over the mode of incorporation: Backlash against multiculturalism in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 531-556.
- Anderson, E. (2014). Reply to critics of the imperative of integration. *Political Studies Review*, 12(3): 376-382.
- Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Bekerman, Z. (2009). Identity versus peace : Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79, 74-83.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, England: Routledge.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Ichilov, O., & Mazawi, A. (1996). *Between state and church: Life-history of a French-Catholic school in Jaffa*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

- Kahanoff, J. (2011). What about levantinization? *Journal of Levantine Studies*, 1(1), 13-22. (First published 1972)
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, England: Clarendon.
- Laclau, E. (1996). Why do empty signifiers matter to politics? In *Emancipation(s)* (pp. 36–46). London, England: Verso.
- Lasallian Mission (n.d.). *Lasalle educational mission*. Retrieved July 12th, 2018, from <https://goo.gl/C3Qnqj>
- Mizrachi, N. (2012). On the mismatch between multicultural education and its subjects in the field. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 185-201.
- Monterescu, D. (2011). Beyond the sea of formlessness: Jacqueline Kahanoff and the Levantine generation. *Journal of Levantine Studies*, 1(1): 23-40.
- Nieto, S., & Bode, P. (2007). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Allyn & Bacon.
- Palestine Royal Commission (1937). *Report*. London, England: H. M. Stationary Office (Cmd. 5479).
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the international baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2018). Shaping international capital through international education: The case of the French-Israeli school in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6): 772-788. doi: 10.1080/00220272.2018.1499808
- Starr, D., & Somekh, S. (Eds.). (2011). *Mongrels or marvels: The Levantine writings of Jacqueline Shohet Kahanoff*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Uberoi, V., & Modood, T. (2015). *Multiculturalism rethought: Interpretations, dilemmas and new directions*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.