שיעור לחיים

חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה

הסדנא الورشة
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان

שיעור לחיים

חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה





دروس للحياة: التربية لمناهضة العنصريّة من خلال عدسة واسعة

Life Lessons: A Varied Perspective on Anti-Racism Education

עריכה: מסי מסרק אייצק

עורכות נוספות: ד"ר סולי ורד, סוהיר ג'רג'ורה-עונאללה ונעמי בייט-צורן

יועץ אקדמי: ד"ר מרסלו מנחם וקסלר

עריכת לשון בעברית: נגה קדמן

תרגום לערבית: מרזוק חלבי

עריכת לשון בערבית והתאמה סוציו-לשונית: ד"ר אליף פראנש, סוהיר ג'רג'ורה-עונאללה

הגהה בערבית: יאסר אבו ערישה

עיצוב ועימוד בעברית: גלי גמליאל פליישר

עימוד בערבית: חמדאן חמדאן, סטודיו רים גרפיק דיזיין

עיצוב הכריכה: נוקי אולחובסקי

האגודה לזכויות האזרח בישראל

רח' נחלת בנימין 57, ת"א 6515417

טלפון: 03-5608185, פקס: 03-5608165

www.acri.org.il

מרץ 2023

זה חמישים שנה, מאז 1972, נאבקת האגודה לזכויות האזרח בישראל למען זכויות האדם, ביניהן חופש הביטוי, הזכות לשוויון ושמירה על הפרטיות, הזכות לחינוך, לבריאות ולקיום בכבוד, הגנה על זכויות אדם בשטחים הכבושים ועוד. כל זאת, על מנת שנוכל לדבר, לחשוב ולחיות במציאות שמכבדת ומגנה על זכויות האדם של כולנו. האגודה פועלת ברחוב ובכנסת, בבתי המשפט ובמערכת החינוך, ברשתות חברתיות ובתקשורת. כארגון עצמאי וא-מפלגתי, פעילותנו מתאפשרת בזכות תרומות של קרנות ויחידים בארץ ובחו"ל, דמי חברות באגודה ופעילות התנדבותית. בכוחות משותפים נוכל לבסס ולהעמיק את מחויבותה של החברה בישראל לזכויות האדם, כדי שנחיה בחברה הוגנת יותר. הצטרפו אלינו למאבק למען זכויות האדם: למען הזכויות שלנו.

תודות

רבות ורבים תרמו לתהליך יצירתו של ספר זה, בשלבים שונים של פיתוח, כתיבה ועריכה וכן בשיתוף בלבטים ומחשבות בצמתים שונים.

תודתנו נתונה להם ולהן.

לכותבות וכותבי המאמרים, שנענו לקריאתנו ליצירת מאגר של כלים וגישות פדגוגיות שנועדו לחזק ולהעמיק את יכולתם של אנשי ונשות חינוך להתמודד עם גזענות. תהליך הכתיבה והעריכה דרש התגייסות, סבלנות ונכונות לבחון כל מילה וכל תפיסה שהוצגה בספר, הן בביקורת עצמית והן בקריאת עמיתים, ועל כך תודה.

לצוות המנחים והמנחות של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח – שותפים לדרך בעבודה החינוכית של המחלקה ובביסוס המענה הפדגוגי שלה לאנשי ונשות חינוך.

ל**ד"ר מרסלו מנחם וקסלר**, היועץ האקדמי של ספר זה והיועץ הפדגוגי של מחלקת החינוך באגודה.

תודה מיוחדת ל**ד"ר שרף חסאן ולחולוד אידריס**, שהיו עמוד תווך במחלקת החינוך באגודה שנים רבות, על תרומתם הגדולה לגיבוש התפיסה החינוכית שבבסיס ספר זה.

תודה לתורמים ולתורמות שאפשרו את הפקתו של ספר זה:

ל**אבנר גל** שתרומתו הוקדשה לחינוך נגד גזענות

ל**סער פאוקר**, על תרומתו לזכר סבו, אברהם פאוקר ז"ל (1920-2011)

לבני הזוג **שולמית ומיכאל ברגר ז"ל**, על תרומתם הגדולה למאבק בגזענות בישראל

This book was published with the support of **Bread for the World**, and in honor of Clive Sheldon QC for his enduring dedication to a more tolerant and equal Israeli society.

תובן העניינים

פתח דבר | נעמי בייט-צורן 7

על שפה, מגדר והכתיבה בספר זה | מסי מסרק אייצק 10

חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה – תקצירי המאמרים 12

איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי | ד"ר גליה בונה 17

קהילות מאבק של מורות ומורים ביקורתיים:
המקרה של "פורום המורים הערבים לאזרחות" | ד"ר שרף חסאן 31

"איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?" ממדים קיומיים ופוליטיים בחינוך נגד גזענות | ד"ר בועז צבר 49

נרטיבים קאונטר-הגמוניים על גזענות, הדרה ועוולות היסטוריות: כיצד ללמדם בכיתה?
המקרה של פרשת ילדי תימן | ד"ר סיגל עוזרי רוייטברג 63

חוסן נגד גזענות | ד"ר מרסלו מנחם וקסלר 79

דיסוננס ככלי חינוכי להתמודדות עם עמדות גזעניות | ד"ר אדר כהן 91

השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הכרה, התקרבות והתרחבות | ד"ר מיכל שמחון 103

טיפוח אמפתיה בין קבוצות ככלי להתמודדות עם גזענות | ד"ר נועה שפירא 113

"ואהבת לרעך כמוך"? על אהבה וחינוך ביקורתי | חגית כהן אליהו 129

חינוך נגד גזענות ממקורות היהדות: מפת דרכים | שאול וכשטוק 139

אקו-פמיניזם: האפשרות לחינוך נגד כל האפליות | עביר ריאד חשיבון 153

أتسمعينني؟ התשמעי קולי؟ שפה ככלי למאבק בגזענות | ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה 167

בין הגזעה לגזענות: שיח מנחות ומנחים במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח 179

תקצירים ביוגרפיים של כותבות וכותבי המאמרים 191

פתח דבר

נעמי בייט-צורן

גזענות היא תופעה חברתית מתעתעת. על פניו, רוב הציבור מגנה אותה ולא מעוניין להיות מזוהה כגזען. עם זאת, גזענות רווחת ואף מתגברת בקרב חלקים גדולים בחברה, ומיגורה הוא מאבק סיזיפי. במציאות כזו קשה לדבר על גזענות, קשה לזהות אותה ולכן גם קשה להיאבק בה. היא מופיעה במרחבים ובממדים שונים, לעתים גלויה ובוטה ולעתים חמקמקה וסמויה. היא באה לידי ביטוי בהתנהגות בין פרטים, בין קבוצות ובין מערכות השלטון לבין בני האדם, המרכיבים את החברה כפרטים וכקבוצות. בחברה מרובת תרבויות כמו החברה בישראל, שתופעות גזעניות מצויות בה על פני השטח וגם במעמקים, יש צורך חיוני לעסוק בגזענות ללא הרף באופן מערכתי: לזהות את מופעיה השונים, למגר אותה ולחנך למאבק בה. מהלך כולל שכזה דרוש במיוחד בשדה החינוכי, שבו מתעצבת דעתם של תלמידים ותלמידות – פני החברה בישראל לעתיד לבוא.

"חינוך הוא החיסון לאלימות",[i] ובדומה הוא גם החיסון היעיל ביותר נגד גזענות: כמו חיסון, חינוך נגד גזענות הוא פעולה מניעתית, שמטרתה לחשוף את קהל היעד למקורות התופעה, למופעיה השונים ולפגיעה שהיא גורמת, תוך אימון בכלים להתמודדות עימה. באופן זה, חינוך נגד גזענות מחזק את יכולתה של החברה להתגונן מפני מחלת הגזענות ופועל למיגורה.

אנשי ונשות החינוך – הגננות, המורות והמורים המלמדים בגנים ובכיתות בבתי הספר – הם סוכנות וסוכני השינוי המרכזיים במהלך לשינוי חברתי המתמקד בחינוך נגד גזענות. הם הפוגשים בילדים ובילדות יום-יום ונתקלים במופעים שונים של גזענות ממסדית ויומיומית: הערה או התנהגות גזענית בכיתה או בחדר המורים; הדרה, הסללה ואפליה של תלמידים מקבוצות מוחלשות; סוגיות אקטואליות בוערות שמתלקחות לדיונים טעונים בכיתה; חומרי לימוד שאינם משקפים ייצוג מגוון של קבוצות בחברה או מכילים ייצוג סטריאוטיפי שלהן; והדרת נרטיבים של קבוצות מיעוט. כל אלו יכולים לקבל מענה רק באמצעות הכשרה מתאימה לחינוך אזרחי-פוליטי, כלים מוסדיים ופדגוגיים מתאימים וגיבוי מערכתי; רק כך יוכלו המורים והמורות ליישם תהליך חינוכי שמטרתו להיאבק בגזענות ולחתור לקידום שוויון. אלא שכלים, הכשרה וגיבוי לא תמיד מצויים בהישג ידם של המורים והמורות.

בשנת 2015 יצא לאור הספר "שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מגיל הגן ועד התיכון". הספר פרס תשתית תיאורטית ופדגוגית לסוגיה החדשה יחסית (דאז) של התמודדות חינוכית עם גזענות בישראל, והציע דוגמאות לאופן שבו ניתן ליישם חינוך נגד גזענות בתחומי דעת שונים ובכל גיל. הוא הביא לידי ביטוי את העקרונות המרכזיים בבסיס התפיסה הפדגוגית של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח,[ii] וביסודם זיהוי הגזענות כתופעה חברתית בעלת שורשים היסטוריים עמוקים והתבוננות בה דרך מושגים סוציולוגיים המקשרים בין כל סוגי האפליה, ההדרה והדיכוי. שמו של הספר שיקף הכרה בצורך להחיל חינוך נגד גזענות באופן שלם, לרוחבה של מערכת החינוך; מאמריו הציגו ראייה הוליסטית של מושג זה, על היבטיו הרגשיים והקוגניטיביים, והציעו למורות ולמורים כלים לפיתוח מודעות פוליטית-חברתית ולהתמודדות חינוכית עם גזענות.

הספר שלפניכם פורש כנפיים אל שדות נוספים הקשורים בתחום של חינוך נגד גזענות ומפתח עוד את ארגז הכלים המסייע לאנשי ונשות חינוך לעסוק בנושא. הוא פונה למורות ומורים, מנהלות ומנהלי בתי ספר, רכזות ורכזים פדגוגיים, מרצות ומרצים באוניברסיטאות ובמכללות להכשרת מורים, מדריכות ומדריכים במכינות קדם צבאיות ובתנועות נוער. הגישה הבאה לידי ביטוי במאמריו השונים משקפת אמונה עקבית והערכה עמוקה לעוסקים ולעוסקות בחינוך ורצון לחזק אותם בתפקידם. מתוך כך, הספר מציע לכל מורה, בכל כיתה, כלים תיאורטיים ויישומיים מגוונים ומעמיקים לקידום סדר יום פלורליסטי, דמוקרטי והומניסטי ולמאבק בגזענות תוך מימוש המעשה החינוכי.

■ ■ ■

---

i כדברי השחקן והבמאי האמריקאי אדוארד ג'יימס אולמוס.

ii חסאן, ש' (2015). מבוא. **שיעור לחיים, חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.

שבע שנים חלפו מפרסום הספר הראשון. מים רבים זרמו מאז בנהר השוצף של מערכת החינוך בישראל ושיקפו את השינויים שהתרחשו בחברה כולה. השנים האחרונות התאפיינו במגמת הקצנה בתפיסות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות בחברה בישראל, שבאה לידי ביטוי במחקרים ובסקרי דעת קהל, בשיח מסית ובגילויי גזענות ואפליה כלפי יחידים וכלפי קבוצות. דוח מבקר המדינה שפורסם בשנת 2016 בנושא חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות קבע כי משרד החינוך נמנע לאורך השנים מלנקוט בפועל את מכלול הצעדים הדרושים ליצירת תשתית ארגונית, תקציבית, אופרטיבית ופדגוגית שתאפשר למערכת החינוך לפעול למיגור תופעות של גזענות, אלימות ושנאת האחר בקרב בני ובנות הנוער; ממצאי ביקורת המעקב שהתפרסמו ב-2021 העלו כי גם חמש שנים לאחר פרסום הדוח, משרד החינוך לא פעל במידה מספקת לקידום חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות וכי נדרש עדיין שיפור ניכר ליצירת התשתית החינוכית הדרושה למתן מענה לאתגרים מורכבים אלה.

עם זאת, בתקופה שקדמה ליציאת הספר הנוכחי ננקטו כמה צעדים חשובים ופורצי דרך, שעשויים לסמן שינוי בהתייחסות מערכת החינוך לנושא: לאור המלצות דוח ועדת פלמור, מונה בספטמבר 2019 במשרד החינוך ממונה על מניעת גזענות; בפברואר 2021 פורסם מתווה מעודכן להכשרת מורים במוסדות להשכלה גבוהה ולראשונה נכלל בו רכיב ליבה של חינוך למניעת גזענות; ברוח המתווה פורסם בנובמבר 2021 חוזר משרד החינוך בנושא חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות, שנועד לסייע למוסדות להכשרת מורים ליישם מאבק בגזענות באופן הוליסטי; ובתחילת 2022 הקים המשרד ועדה בנושא "חיים בשותפות", שמיפתה את תמונת המצב בנוגע לחינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות והציעה תפיסה כוללת להטמעת מנגנונים, מדדים וכלים בנושאים אלו. דוח הוועדה, שהוגש ביולי 2022, הציג טרמינולוגיה מתקדמת ותפיסה הוליסטית, בדומה לתפיסה העומדת בבסיס ספר זה. עם זאת, ניסיון העבר מלמד כי דוחות והמלצות לא מגיעים לכדי יישום אם לא מוקצים לכך המשאבים הדרושים. כאמור, חינוך נגד גזענות לא זכה לעדיפות גבוהה בשנים האחרונות, ובהתאם לא הוקצו לו משאבים הולמים. במבט צופה פני עתיד יש לקוות כי המלצות ועדת "חיים בשותפות" יקבלו את המקום הראוי להן במדיניות שיוביל משרד החינוך בשנים הקרובות ויתוקצבו באופן שיאפשר את מימושן.

■ ■ ■

"לפעמים אנחנו זוכות לבחור את הזמן, את הזירה ואת הצורה של המהפכה שלנו, אבל בדרך כלל אנחנו נאלצות להילחם במקום בו אנו עומדות".

אודרי לורד

גם נוכח הדוחות והרפורמות שתוארו לעיל, המציאות והאתגרים בשדה החינוכי לא השתנו באופן מהותי: עומס ההכנה לבגרויות, התחרותיות והעדפת ההישגים לא מאפשרים למורות ולמורים להקדיש זמן לתהליך משמעותי שמכוון לבניית סולידריות וחתירה לשוויון בכיתה; ההכנה לצה"ל בחברה היהודית מחלחלת רוח מיליטריסטית לבתי הספר; גודל הכיתות מהווה חסם בסיסי בפני יכולת המורה להגיע לכל ילד וילדה, והצורך לגייס את התלמידים והתלמידות ללמידה כדי "להספיק את החומר" – שניכר אף ביתר שאת בתקופת הקורונה – מקשה גם הוא על האפשרות להקדיש זמן לסוגיות חברתיות; הפערים העמוקים בין זרמי החינוך השונים באים לידי ביטוי גם בסוגיה של חינוך נגד גזענות; והיעדר הגיבוי ממשרד החינוך למי שמבקשות ומבקשים לעסוק בנושא באופן ביקורתי – מרתיע ומייצר אפקט מצנן. כל אלה לא מעודדים את המורים והמורות לעסוק במאבק בגזענות.

חסמים אלו נכונים לחברה היהודית, אך תקפים פי כמה בחברה הערבית, המתמודדת עם פערים עמוקים כתוצאה מאפליה מתמשכת בתקציבים ובתשתיות. מורים ומורות, נשות ואנשי חינוך בחברה הערבית נתקלים באתגרים ובחסמים נוספים, מול מערכת החינוך ובתוך המרחב החינוכי עצמו. הם עסוקים בהתמודדות כמעט יומיומית עם סוגיות בוערות של ביטחון אישי, עיסוק בזהות ועוד. ניקח לדוגמה את הסוגיה של היעדר גיבוי מצד משרד החינוך לתהליכים שנוגעים לחינוך ביקורתי: אם בחברה היהודית מורים חשים את האפקט המצנן, הרי שבחברה הערבית על אחת כמה וכמה; היעדר הגיבוי הופך להתנגדות של ממש, וחשש מובנה והיסטורי מהתנכלות ומרדיפה של מורים "פוליטיים", שהתקיימו לאורך השנים נגד מורים ומורות ערבים, רק מחריף את הקושי שלהם לעסוק בחינוך אזרחי-פוליטי בכלל, ובחינוך נגד גזענות בפרט.

■ ■ ■

"מהי גזענות?" – במקרים רבים, דיאלוג עם קבוצות של נשות ואנשי חינוך על גזענות נפתח בשאלה זו. מכאן, צפות ועולות שאלות נוספות על גבולות המושג "גזענות", על מחיריה ועל יחסי הכוחות בין הקבוצות השונות בחברה, הבאים לידי ביטוי בכיתה, בבית הספר וגם בחדר המורים. באופן מתבקש, עולה גם השאלה של תפיסת התפקיד של המורה או המחנכת בהקשרים אלה. האם כל מורה היא גם מחנכת? ואם כן – איך ניתן להיות "מחנכת נגד גזענות"? מהי תשתית הידע ומהם הכלים והמיומנויות הדרושים לשם כך? תשובותינו לשאלות אלה שזורות במאמרים המכונסים בספר; הן עוברות דרך היכולת לזהות גזענות במופעים ובממדים שונים בחברה בכללותה ובמערכת החינוך בפרט, ובעקבות זאת להגיב ולבנות תוכניות התערבות להובלת שינוי במרחב החינוכי.

חינוך נגד גזענות הוא תהליך פדגוגי אקטיבי. הוא דורש מאנשי ונשות החינוך אימון בזיהוי גזענות ורכישת כלים מעשיים על מנת להיאבק בה. תהליך זה דורש התבוננות כפולה: הן פנימה, בנכונות להכיר בגזענות בכל מקום – גם בתוכנו – ובתפיסותינו החינוכיות; והן כלפי חוץ, תוך בחינה ביקורתית של מנגנונים ומבנים ארגוניים, מדיניות ופרקטיקות בית ספריות, עמדות, אמירות ויחסים שיוצרים ומנציחים גזענות.

ספר זה הוא מדריך מוכוון פעולה למאבק חינוכי בגזענות. כמו קודמו, הוא חלק מתהליך רב-שנים של פיתוח והרחבת גוף הידע בחינוך נגד גזענות. מטרתו לספק כלים אנליטיים ופדגוגיים ומתודולוגיות עבודה שנועדו לסייע לנשות ואנשי החינוך להוביל שינוי במרחבים הכיתתיים והבית ספריים ולעיתים אף להשפיע על מדיניות החינוך, ולהעניק להם רוח גבית בעבודה החשובה של מיגור הגזענות.

"אדם אינו נולד בשהוא שונא אדם אחר בגלל גוון עורו, מוצאו או דתו. אנשים לומדים לשנוא, ואם ניתן ללמדם לשנוא ניתן ללמדם לאהוב, כי האהבה באה בצורה יותר טבעית ללבו של האדם מאשר ניגודה".

נלסון מנדלה

על שפה, מגדר והכתיבה בספר זה

מסי מסרק אייצק

לשפה העברית יש מטען מגדרי כבד. השימוש בשמות עצם, בכינויי גוף ובפעלים בעברית מחייב סימון לפי מין, ואין בה כל אפשרות להטיית גוף או לפנייה ניטרלית או סימטרית. בנוסף, העברית נוטה להביע "סתמיות" – מבע שאיננו מתייחס למין דקדוקי מסוים – באמצעות צורת הזכר. מסיבה זו אנו אומרות ואומרים "קר לי", "חשוב מאוד" וכד'. אפילו כשברור שמדובר רק בנשים, נהוג לנקוט במשפט סתמי בצורת הזכר (למשל: "איך יולדים ללא כאבים?"). צורת הזכר רבים היא הצורה שבה נפנה לשני המינים, ולכן נאמר "גן ילדים" או "בית חולים". גישות פמיניסטיות וקוויריות מבקרות גם את המבנה הבינארי של השפה העברית, הכופה חלוקה ברורה בין זכר לנקבה, ככזה שמדיר לא רק נשים אלא את כל מי שעל הרצף המגדרי.[4]

מחקרים מראים שמגדר דקדוקי יכול להשפיע על האופן שבו בני אדם מפרשים את העולם סביבם לפי קווים מגדריים (חשבו, למשל, על הביטויים "רופאים ואחיות", או "מנהלים ומזכירות"). השפה לא רק משקפת את המוסכמות החברתיות ואת דפוסי החשיבה, אלא יכולה למעשה גם לעצב את ההבנה שלנו לגבי העולם שסביבנו.

מחקר השוואתי מצא כי במדינות שבהן לשפה יש מטען מגדרי גבוה, כמו לשפה העברית, אי השוויון המגדרי בחברה גדול יותר[2] – כלומר יש בהן פחות שוויון מגדרי.[i] מחקר של ד"ר טלי רגב וד"ר תמי קריכלי כץ, שנערך בישראל ובחן את הכוח שיש לשפה בהבניית מציאות, מצא כי פנייה בלשון זכר במבחנים פוגעת בהישגי סטודנטיות ומנציחה את הסטראוטיפים החברתיים ביחס למקצוע המתמטיקה ולמגדר. יתר על כן, מהמחקר עלה כי נשים צמצמו את הפער בציוני מבחני מתמטיקה ב-33% כאשר המבחן נוסח בלשון נקבה ולא בלשון זכר.[3]

בכמה מדינות שבשפתן מטען מגדרי גבוה נעשו לאורך השנים ניסיונות להוסיף הטיית גוף ניטרלית, אך ניסיונות אלה, ברובם המכריע, לא צלחו. גם בישראל מתקיים שיח ער סביב נושא זה, ובשנים האחרונות עלתה הסוגיה לכותרות בהקשרים רבים: ביקורות פמיניסטיות על המטען המגדרי של השפה העברית; יוזמות חדשות, כמו למשל זו של מיכל שומר שעיצבה אותיות רב-מגדריות המאפשרות קריאה וכתיבה רב-מגדרית, כמענה לפטריארכליות של השפה; ההתנגדות של זרמים קוויריים לשימוש בלוכסן (למשל: את/ה), כמדיר אוכלוסיות א-בינאריות; השימוש הרווח בכתיבה בלוגית בנקודה הא-בינארית (למשל: א.נשים), שעוררה סערה של ממש בקרב חוגים דתיים ואחרים, ועוד. השיח על שפה ומגדר הגיע בינואר 2021 גם לכנסת, בדיון שיזמה הוועדה לקידום מעמד האישה ולשוויון מגדרי במסגרת יום השפה העברית, תחת הכותרת "שפה ככלי לשינוי תודעה חברתית".

בתהליך העבודה על הספר, שכל עניינו חינוך נגד גזענות, אפליה והדרה, לא יכולנו שלא לעסוק בסוגיית השפה והמטען המגדרי שהיא נושאת עמה. ניסינו לחשוב על פתרונות יצירתיים על מנת להנגיש את הטקסט לכלל הקוראות והקוראים ולכלול את כולם וכולן. המדריך המצוין לכתיבה שוויונית וניטרלית-מגדרית שכתבה דפנה איזנרייך[4] מציע אפשרויות רבות לכתיבה כזו, כמו פנייה בלשון ציווי או פנייה של 'גם וגם' – חזרה על המילה בצורת הזכר וגם בצורת הנקבה (למשל: מורות יקרות ומורים יקרים); אך אלה מתאימות בעיקר לטקסטים קצרים ואינן נותנות מענה לסגנון הכתיבה שאליו נדרשנו בספר. סוגיית הזכר-רבים נותרה מאתגרת במיוחד.

בניסיון להגיע לפתרון מיטבי, פנינו לד"ר גל הרמט שייעצה לנו לגבי כתיבה שוויונית. בנוסף, נעזרנו בקבוצת מיקוד, שכללה מורות ומורים, אנשי ונשות אקדמיה וחברה אזרחית, על מנת לבדוק שלוש אפשרויות

---

i מי שסבור או סבורה כי בין מגדר לשפה יש קשר לינארי, יטעו לחשוב ששפות חסרות מגדר מובילות אוטומטית לחברה שוויונית יותר מבחינה מגדרית. אולם, חוסר מגדר דקדוקי לא משקף בהכרח ניטרליות מגדרית; דווקא שפות מגדר טבעיות (שהן בעלות מטען מגדרי נמוך) נמצאו כמוצלחות יותר בקידום שפה מכלילה מגדרית, מכיוון שבניגוד לשפות חסרות מגדר כלל או לשפות עם מטען מגדרי גבוה, המכתיבות מבנים מגדריים נוקשים – הן מסוגלות לכלול סימטריה מגדרית בכינויים ובשמות עצם ובכך להגדיל את הנִראות של נשים.

לשילוב לשון שוויונית מבחינה מגדרית בטקסט ולצמצום הטיות מגדריות בכתיבה: לשון רבות בלבד; לשון משולבת (פעם רבות ופעם רבים); וכתיבה כפולה, המנכיחה גם רבות וגם רבים, כשיתר מבנה המשפט נותר לפי הכללים המקובלים בשפה העברית של ריבוי-זכר (למשל: מורות ומורים יקרים). הגרסה שכללה לשון כפולה בשימוש מבוקר הייתה הגרסה המועדפת על קבוצת המיקוד ביחס לנוחות ולרצף הקריאה, להבנת הטקסט ולפירוש המסרים העולים ממנו, ולתחושה של הכלה ומינון מתאים. בגרסה זו בחרנו לעריכה המגדרית, שאותה הטמיעו בכל המאמרים ד"ר סולי ורד והעורכת הלשונית של הספר נגה קדמן.

הפתרון שמוצע בטקסט לא יכול להתגבר על שלל הבעיות שמציפה השפה העברית, על מטעניה המגדריים. נכון לכתיבת שורות אלה, פתרון כוללני שיאפשר גם קריאה רציפה ונגישה אינו קיים בעברית. לאור זאת, מטרתנו היתה - לכל הפחות - להאיר את הסוגיה, לסמן את הבעיה, לערער על המובן מאליו החברתי ולהציע הזדמנות לדיון או לכיווני חשיבה חדשים ביחס לסוגיה זו.

אתגר משמעותי נוסף שנדרשנו אליו נסוב על תרגום הספר לשפה הערבית, כאשר לעבודת התרגום וההתאמה הסוציו-לשונית שעשה מרזוק חלבי נוסף גם רובד של עריכה לשונית מגדרית. השפה הערבית, כמו העברית, היא ממשפחת השפות השמיות מחויבות המגדר. היא מבוססת על הדואליות של זכר ונקבה, אין בה כינויי גוף ניטרליים והיא מאמצת את צורת הזכר על פני צורת הנקבה. יש לציין כי עבודת התרגום דרשה מיומנויות סוציו-לשוניות מורכבות בשל המבנה הדיגלוסי[ii] של השפה הערבית ואוצר המילים הרחב שבה. אתגר נוסף היה הניסיון לתרגם לערבית מונחים ומושגים בעברית שהם תוצר של קונטקסט חברתי-פוליטי-כלכלי-תרבותי, שלא נוצרו בתוך ההקשרים המקומיים של השפה הערבית. אלו הביאו איתם התלבטויות רבות בתהליך התרגום, שנעשה בדיאלוג עם ד"ר אליף פראנש, סוהיר ג'רג'ורה-עונאללה ויאסר אבו ערישה.

לסיום, נזכיר שלא רק לשון הכתיבה יוצרת הדרה או הכללה, כי אם גם המסרים האנדרוצנטריים והאתנוצנטריים הגלויים או הסמויים שבשפה. לעניין זה מוקדש המאמר "أتسمعيننني؟ התשמעי קולי? שפה ככלי למאבק בגזענות" מאת ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה, שעוסק בשפה כיוצרת ומבנה מציאות חברתית תוך התמקדות בהיבטים מגדריים ולאומיים שלה.

"שפה מדבאת לא רק מייצגת אלימות; היא אלימות. היא לא רק מייצגת את מגבלות הידע; היא מגבילה את הידע. [...] שפה המיועדת להדרת המיעוטים, המסתירה את הביזה הגזענית בחוצפה ספרותית – יש לדחות אותה, לבטל אותה, לחשוף אותה. [...] שפה סקסיסטית, שפה גזענית, שפה תאיסטית – בולן סוגים אופייניים של השפות הממשטרות של האדנות. הן אינן יכולות, ולא מאפשרות את הופעתו של ידע חדש, או קידום של חילופי רעיונות הדדיים".

טוני מוריסון (1931-2019), מתוך נאום הזכייה בפרס נובל לספרות, 1993.

1. איזנרייך, ד' (2016). **'דברו אלינו', כי שפה בוראת מציאות מגדרית**. אתר האגודה הישראלית ללימודים פמיניסטיים ולחקר המגדר.
2. Prewitt-Freilino, J. L., Caswell, T. A., & Laakso, E. K. (2012). The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex Roles, 66*(3), 268-281
3. Kricheli-Katz, T., & Regev, T. (2021). The effect of language on performance: Do gendered languages fail women in maths?. *NPJ Science of Learning, 6*(1), 1-7
4. איזנרייך, ד' (2016). **'דברו אלינו'**.

ii דיגלוסיה היא מצב לשוני-חברתי לא שכיח, שבו הפער בין השפה הכתובה לשפה המדוברת גדול מאוד, עד כדי כך שניתן לראות בדיגלוסיה מקרה פרטי של דו-לשוניות.

חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה

תקצירי המאמרים

התחום של חינוך נגד גזענות מתפתח ומושפע מגישות פמיניסטיות ביקורתיות, מתיאוריות גזע ביקורתיות, מסוציולוגיה של הידע, ממאבקים מעמדיים וממאבקים של מיעוטים ועמים נגד קולוניאליזם, דיכוי והדרה. כל אלה מכירים בכך שייצור הידע והעברתו הם תהליכים חברתיים ופוליטיים. התפיסות, האמונות והידע שנוצרים בתהליכים אלה מנוסחים ומקבלים תוקף בידי המוסדות החברתיים אשר מבנים ומעצבים את החברה שבה אנו חיים.

הגישה החינוכית שלנו בתחום החקר והפיתוח של "חינוך נגד גזענות" מבוססת בעיקרה על תפיסה של תופעת הגזענות כהבניה חברתית: גישה זו שמה דגש על חשיפת המנגנונים שבהם ידע וכוח מצטלבים, ועל האופן שבו דיכוי והדרה של אנשים וקבוצות קשורים באופן ישיר לביטול ולהדרה של "ידע שוליים", או מה שמכונה זכרונות נגד (counter-narratives). נקודת מבט זו מערערת על תפיסת הידע ותהליכי ייצור הידע כדבר ניטרלי ואובייקטיבי. דרכה, אנו מעודדות חקירה ופיתוח של כלים המאפשרים התבוננות עצמית וחברתית ביקורתית, ושמות דגש רב על פיתוח תיאוריות וכלים אנליטיים המציעים פרשנות אלטרנטיבית מורכבת, שלא מסתפקת בהסברים פשטניים או ניאו-ליברליים לאי-השוויון בחברה. כל זאת, במקביל להנכחת נקודות המבט הייחודיות של קהילות החוות דיכוי והדרה באופן מתמשך.

פיתוח דיסיפלינה כזו דורש התגייסות של חוקרות וחוקרים אינטר-דיסיפלינריים, כמו גם של נשות ואנשי חינוך המכירים מקרוב את האתגרים של חינוך נגד גזענות בשדה החינוכי. כשאלה חוברים יחד, ביכולתם לפתח ולהרחיב כלים לפירוק ההבניות החברתיות מייצרות אי-השוויון שהפנמנו. כלים אלה מאפשרים הרכבת משקפיים שמחדדים את הראייה ואת היכולת לזהות סתירות פנימיות המובנות בחברה הדמוקרטית, שמצהירה כי היא דוגלת בזכויות אדם ודוחה גזענות, אך בפועל קהילות רבות בתוכה סובלות מדיכוי ומאי-שוויון מתמשך בכל תחומי החיים. הפער הזה, בין הרמה ההצהרתית לבין מימוש ערכי השוויון בפועל, דומה לפער הקיים, לעיתים קרובות, בין סלידתם המוצהרת של אנשים מגזענות לבין ההטיות שהפנימו במסגרת החיים בחברה רוויה בגזענות. בשדה החינוך, נוכל לזהות גם את הפער שבין מטרות החינוך הממלכתי, כפי שהן מנוסחות בחוק, לבין האופן שבו ילדות וילדים מוסללים במערכת החינוך להישאר בריבוד החברתי, המעמדי, המגדרי, האתני והלאומי שאליו נולדו.

אנו מעודדות חקירה שמאפשרת זיהוי צמתים שבהם דיכויים מצטלבים, כיוון ששם ניתן לייצר פרשנויות מורכבות ודיאלוגים נחוצים בין חוויות של אנשים שונים. דיאלוגים מסוג זה מצליחים להניב שפע של שאלות חדשות, פרשנויות וידע שמתמקדים בשינוי המבנה והסדר החברתיים, ואינם מסתפקים רק בלהסביר אותם.

מאמצים אלה הם חלק מתנועה חינוכית רחבה של חינוך נגד גזענות וחינוך לצדק חברתי, ברוח הפדגוגיה הביקורתית הפרייריאנית, המכונה גם פדגוגיה של שחרור. במסגרת תנועה חינוכית זו, מחנכות ומחנכים בונים קהילות לימוד ובמקביל מכשירים את תלמידיהם לנתח, להבין ולהתערב במערכות הדיכוי, על מנת לקדם שוויון לכל האנשים. לחינוך זה יש השפעות הן על מה שאנחנו מלמדות ומלמדים (תוכנית הלימודים) והן על האופן שבו אנו מלמדים (הפדגוגיה).

המאמרים הכלולים בספר משקפים היבטים שונים של חינוך נגד גזענות ברוח זו. הם מסודרים כך שהראשונים והאחרונים עוסקים בממדים מבניים ומוסדיים של הגזענות, וביניהם משובצים מאמרים שמתמקדים בממדים אישיים ובין-אישיים שלה. המאמרים מגוונים הן בתכנים ובכלים המוצעים בהם והן ברמת ההיכרות עם עולם התוכן של חינוך נגד גזענות הנדרשת ליישומם בפועל. במובן זה, הספר כולו הוא כלי מודולרי, המזמין נשות ואנשי חינוך לבצע תהליכים ארוכי טווח, כמו גם פעולות מיידיות בכיתה ובבית הספר.

קריאה מהנה!

מסי מסרק אייצק

איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי

ד"ר גליה בונה

המאמר פותח בהגדרת המושג גזענות כביטוי למבנה חברתי ולא רק כ"פעולה לא מוסרית". הגדרה זו מסייעת לנו לשחרר הגנות ותחושות אשם ולקחת אחריות גם על הביטויים היותר סמויים של גזענות, אפליה והדרה שמתקיימים במרחבים שלנו. בהמשך מוצג מודל שפורט את המושג גזענות לארבעה ממדים: מבני, מוסדי, בין-אישי ואישי, תוך התייחסות לאופן שבו כל ממד בא לידי ביטוי במרחב הבית ספרי. על בסיס מודל זה מוצעים כלים מעשיים שיכולים לשמש מורות ומורים, מנהלות ומנהלים – ראשית למיפוי והבנה של המציאות בשטח, ושנית לתכנון התערבויות מיידיות וארוכות טווח – במטרה ליצור מרחב כיתתי ובית ספרי שוויוני ומכיל לכולם.

קהילות מאבק של מורות ומורים ביקורתיים: המקרה של "פורום המורים הערבים לאזרחות"

ד"ר שרף חסאן

המאמר דן בהתארגנות של מורות ומורים בקהילות מאבק, כאסטרטגיה למאבק בגזענות ולמען שינוי חברתי המבוסס על ערכי זכויות האדם ועל עקרונות הצדק, הדמוקרטיה והרב-תרבותיות. הדיון באסטרטגיה זו נעשה דרך מקרה הבוחן של "פורום המורים הערבים למקצוע האזרחות", באמצעותו מצביע המאמר על היתרונות שבהקמת קהילות של נשות ואנשי חינוך למאבק בהגמוניה ובגזענות, במיוחד בקרב אוכלוסיות שסובלות מהדרה ומדיכוי. קהילות כאלה הופכות את המורות והמורים לשחקן פעיל במאבק על החינוך, על כל מרכיביו, וכן על ההסדרים המוסדיים הרלוונטיים, שלהם השפעה אדירה על מערכת החינוך. המאמר מרחיב את הידע התיאורטי והאמפירי בנוגע למגוון סוגיות: זירת המאבק על ההגמוניה בחינוך לאזרחות; שיח הקהילה והקהילתיות בקרב אנשי חינוך; מעורבות ארגוני חברה אזרחית בחינוך; החינוך בחברה הערבית והאתגרים הייחודיים למורות ומורים ערבים, במיוחד במקצוע האזרחות.

"איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?" ממדים קיומיים ופוליטיים בחינוך נגד גזענות

ד"ר בועז צבר

מתוך עדויותיהם של מחנכים ומחנכות במערכת החינוך הציבורית בישראל ניתן ללמוד כי שיח פדגוגי בנושא המאבק בגזענות מעורר התנגדויות עזות, ואף מביא להקצנת עמדות בקרב תלמידות ותלמידים יהודים השייכים לאוכלוסיות פריפריאליות, תוך איום על המרקם החברתי בכיתה. באמצעות אספקלריה ביקורתית, המציבה במרכזה את סוגיית פוליטיקת הזהויות בחברה היהודית, מבקש המאמר לפענח את טיבן הקיומי והפסיכולוגי של התנגדויות אלה. על-פי תפיסה זו, גילויי הגזענות של תלמידים השייכים לאוכלוסיות מוחלשות בחברה בישראל אינם מבטאים בהכרח עמדות 'אונטולוגיות' של שנאה כלפי אוכלוסיות 'זרות' (שמחוץ לקבוצה), אלא חוסר ביטחון קיומי וחרדה מפני איום המופנה כלפיהם מבפנים (בתוך הקבוצה היהודית). המאמר טוען כי איום זה מובלע לעיתים קרובות בעצם נוסחיו ומונחיו הליברליים והאוניברסליים של שיח ה'חינוך נגד גזענות' המקובל. מודעות לקיומו של אותו איום הכרחית לצורך בנייתו של מתווה פדגוגי דיאלוגי ואנטי-גזעני, שיתבסס על שיקום ביטחונם הקיומי של התלמידים והתלמידות ועל חיזוק תחושת שייכותם (הפגועה) לקולקטיב.

נרטיבים קאונטר-הגמוניים על גזענות, הדרה ועוולות היסטוריות: ביצד ללמדם בכיתה? המקרה של פרשת ילדי תימן

ד"ר סיגל עוזרי רוייטברג

המאמר מבקש להיענות לאתגר הכרוך בלימוד של זיכרונות נגד (counter-narratives), האוצרים בחובם חוויות של גזענות, עוולה חברתית, הדרה והדחקה, במסגרת מערכת החינוך הפורמלית. הוא מבסס את הטענה כי העיסוק בזיכרונות אלו, שאינם מקבלים ייצוג בהיסטוריוגרפיה הרשמית של המדינה ואף מערערים על הנרטיב המוצג בה, חיוני לטיפוחה של תרבות פוליטית פלורליסטית ולא גזענית ולכינונה של חברה מתוקנת וסולידרית, המסוגלת לשוחח על קונפליקטים ואף ליישב כמה מהם. המאמר כולל חלק תיאורטי, המציג את ההצדקות לטענה זו, אך גם מציף את הקשיים הכרוכים ביישומה; חלק פדגוגי-מתודולוגי, המציע עקרונות חינוכיים להוראת התחום; וחלק יישומי, המציג את מקרה הבוחן של פרשת ילדי תימן ומתאר כיצד ניתן ללמדו על פי העקרונות שהותוו בחלקים הקודמים.

חוסן נגד גזענות

ד"ר מרסלו מנחם וקסלר

חוסן הוא מושג שמקורו בפסיכולוגיה, ונעשה בו שימוש בתחום התרפיה האישית ובקרב קבוצות שעברו אירועים טראומטיים. מאמר זה עוסק בחוסן פדגוגי – מושג חדש יחסית בשדה החינוכי. הוא מתמקד בחשיבות החוסן כבונה סולידריות בקבוצה או בכיתה שעברה שינוי תודעה בעקבות פעולות של חינוך נגד גזענות. השינויים התמידיים בקונטקסט החברתי, הפוליטי והתרבותי מביאים לתנודות בתודעה שלנו ביחס לגזענות; בדרך כלל שינוי התודעה מתפרש כשינוי אישי ופרטי, אולם בפועל התודעה שלנו – במיוחד ביחס לסוגיות שמעוררות ויכוח או קיטוב בחברה – מושפעת מקבוצת ההשתייכות שלנו. כך נוצרת הזדמנות להשפעה הדדית בין הפרטים בקבוצה, ומכאן חשיבותו של החוסן ככלי קבוצתי ופדגוגי לחינוך נגד גזענות. בהקשר זה מבהיר המאמר הן את השימוש במושג החוסן במסגרות חינוכיות והן את חשיבותו בשינוי התודעה של בני אדם, במיוחד בקונטקסט משברי.

דיסוננס ככלי חינוכי להתמודדות עם עמדות גזעניות

ד"ר אדר כהן

אחת הסיבות להבעת עמדות גזעניות היא ראייה דיכוטומית של העולם: 'אנחנו – הם'; 'טובים – רעים'. המאמר מצביע על חינוך למורכבות כמענה לתפיסות דיכוטומיות, והדיסוננס מוצע ככלי רעיוני ומעשי לכך. להבדיל מהפדגוגיה הרדיקלית, יצירת דיסוננס לא חותרת לשינוי מן היסוד של מסגרות ותפיסות החיים של התלמידים והתלמידות, אלא משמשת כאמצעי שמטרתו ליצור בלבול בעמדות המוצא שלהם באופן שיאפשר להוביל לבחינה מחודשת של תפיסותיהם הדיכוטומיות (ולכן הקיצוניות) ולמתן אותן. הדרכים המעשיות ליצירת דיסוננס בכיתה מגוונות; הן משלבות כמעט תמיד ממד קוגניטיבי וממד רגשי, וכל מורה יכולה לבחור ביניהן, לפי הבנתה ובהתאם לנסיבות הספציפיות. המאמר מציע מיפוי של האפשרויות ליצירת דיסוננס על-פי שדות הפעולה השונים של מורים ומורות: בהוראת תכנים, בהבניית השיח הכיתתי, וסביב המפגש בין זהות המורה וזהויות התלמידים והתלמידות. בסיום מוצגות מספר דילמות פדגוגיות סביב הפעלת הדיסוננס והאופנים שבהם ניתן להתמודד עמן.

השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הברה, התקרבות והתרחבות

ד"ר מיכל שמחון

המאמר מתאר מיומנות מיוחדת של 'הקשבה לסיפור של האחר' כדרך לחינוך נגד גזענות. מיומנות זו נקראת "טקס מרחיב זהות", ובאמצעותה ניתן ליצור גשר בין נרטיבים שלעיתים מתנגשים זה בזה באופן קיומי. במרכז הטקס עומדת תגובת ההדהוד, ששונה מתגובות אחרות שנפוצות במעגלי השיח: המשתתפות והמשתתפים לא מפרשים את דברי האחר, לא מאשרים, לא נותנים עצות וגם לא מתווכחים, אלא מתעוררים לספר על משהו בתוכם, שעולה בהשראת דברי המספר או המספרת. כאשר אדם מקשיב בתשומת לב ובמסירות לסיפורו של האחר, קולות שקיימים בתוכו מתעוררים לחיים, ומשהו בזהותו מתרחב. בו זמנית, כשהוא מספרם חזרה למספר בקולו שלו, גם המספר שומע את עצמו קצת אחרת. המחשבה היא שאפילו כאשר הנרטיבים שמסופרים בקבוצה מכעיסים או מאיימים – ניתן להבינם, להתקרב אליהם ולהשתתף בהם, וכך להרחיב את זהותם של כל משתתפי ומשתתפות הקבוצה.

טיפוח אמפתיה בין קבוצות ככלי להתמודדות עם גזענות

ד"ר נועה שפירא

אמפתיה בין-אישית היא הנטייה להבנה ולהשתתפות במצבו של האחר. בעזרתה, אנו יכולים להתאים את ההתנהגות שלנו לציפיות ולצרכים של האחר ולאפשר יחסים בין-אישיים תקינים. הגישה החינוכית במאמר זה רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית שהכרחית גם לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת תופעות כמו גזענות ודעות קדומות. המאמר מדגיש את תפקידם של מורות ומורים כסוכני שינוי, המקדמים בכיתה נורמה של התנגדות לגזענות, באמצעות טיפוח אמפתיה בין קבוצות. הוא עוסק בשאלה "מהי אמפתיה" ודן בתפקידה בהפחתת גזענות ובשיפור יחסים בין קבוצות; מתאר טיפוח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע ומפגש פנים אל פנים ובאמצעות מגע לא ישיר – דרך מדיה, ספרים וסיפורים; מציג את האתגרים והעקרונות לשימור ההשפעה של תוכניות חינוכיות העוסקות בהפחתת גזענות ובשיפור היחסים בין קבוצות; ולסיום, מובאות במאמר הצעות ומתודות מעשיות לטיפוח אמפתיה בין קבוצות בכיתות, בבתי הספר ובמכללות.

"ואהבת לרעך כמוך"? על אהבה וחינוך ביקורתי

חגית כהן אליהו

האהבה היא חוויה בסיסית בחיים האנושיים. כנושא מחקרי היא נוגעת לתחומים רבים ושונים, ושורשי העיסוק בה נטועים עמוק במורשת התרבותית, הדתית והאינטלקטואלית. יחד עם זאת, האהבה היא מושג שנוי במחלוקת: מיעוט המחקר אודותיה מלמד אותנו שהיא נתפסת בשיח האקדמי, החינוכי ואף הביקורתי כנושא לא מספיק רציני, או כמניע מפוקפק להתקשרות חינוכית. מאמר זה מבקש להחזיר את הדיון על אהבה למרכז השיח החינוכי ולקשור אותו למאבק נגד גזענות. חינוך אוהב ייתן מקום וקול למורות ומורים ולתלמידים ותלמידות לספר את סיפורם, לאהוב את עצמם, לראות אחרים ולאמץ את המגוון. חינוך אוהב הוא חינוך לצדק, הוא מאחה את השברים ומחבר מחדש, הוא מאפשר למורים ולמורות לעבוד מתוך אהבה לבני אדם ומתוך תשוקה ליצור שינוי. אם וכאשר האהבה מופיעה בצורתה הנכונה – יש בה פוטנציאל להיות כוח לא רק במישור האישי, כי אם גם כוח משחרר במאבק למען שינויים חברתיים ופוליטיים.

חינוך נגד גזענות ממקורות היהדות: מפת דרכים

שאול וכשטוק

מאמר זה משרטט תמונה בהירה בנושא יהדות וחינוך נגד גזענות, הן ברמה העיונית והן ברמה המעשית, בשפה המותאמת לקהילת אנשי ונשות החינוך. הוא מציע כלים פרשניים שנועדו לנטרל את סכנות ההגזעה ממקורות היהדות ולהיאבק בהן. חלקו הראשון עוסק בעיון תיאורטי בדרך שבה המקורות היהודיים מעצבים את הקשר לאחר, ובתפיסת האחר דרך הסיפֵּר (הנרטיב) המייסד היהודי. חלקו השני מתמקד בגישות ובפרשנויות שבהן מחנכות ומחנכים יכולים להשתמש על מנת לעקור תפיסות גזעניות ולהעמיד חלופה מתוך המקורות היהודיים. המאמר מדגים גישות והצעות שיכולות להשתלב בפרקטיקום הכיתתי והבית-ספרי ובעיצוב הזהות היהודית של המתחנכות והמתחנכים, בשילוב הנוגדנים והבלמים לגזענות.

אקו-פמיניזם: האפשרות לחינוך נגד כל האפליות

עביר ריאד חשיבון

מטרתו של המאמר להרחיב את ההתבוננות על תופעת הגזענות למגוון הקשרים הכוללים דיכוי מגדרי וחברתי ורמיסת הטבע בידי האדם, ולעודד מחנכות ומחנכים לקיים פעילויות חינוכיות מקיפות ומעמיקות בנושא זה. זאת, בהתבסס על רעיונות הנגזרים מהתיאוריה האקו-פמיניסטית ומיישומי החינוך הביקורתי: יחסי תלות הדדיים בתוך החברה האנושית ובין האדם לטבע; תפיסה הוליסטית (במקום דואליסטית) של הגוף והנפש כמרכיבים משלימים ובלתי נפרדים בטבע האנושי; והגדרת האהבה כמושג מרכזי בתכני הלימוד, שאין להתחמק ממנו, להתבייש בו או לעטוף אותו במושגים אחרים. מדובר בתהליך חינוכי אלטרנטיבי, הדורש מודעות היסטורית מעמיקה ומסוגל להתמודד הן עם בעיית הגזענות והן עם שאר סוגי האפליה. הגישה שביסוד המאמר היא שהפדגוגיה האקו-פמיניסטית היא פדגוגיה של כולם – מורות ומורים, תלמידים ותלמידות.

أتسمعينني؟ התשמעי קולי? שפה כבלי למאבק בגזענות

ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה

המאמר עוסק בשפה כיוצרת ומבנה מציאות חברתית, תוך התייחסות לשפה הן כסממן זהותי תרבותי והן כאמצעי תקשורת בין אנשים. מטרתו לחשוף את הקשר שבין שפה לבין יחסי רוב-מיעוט, מנגנוני דיכוי שקופים ודחיקה לשוליים החברתיים, לנתח קשר זה באופן ביקורתי ולהציב לו אלטרנטיבות חינוכיות בדמות כלים מעשיים שניתן ליישם בכל כיתה. הדוגמאות והפרקטיקות שהוא מציע עוסקות בשפה מגדרית ובשפה לאומית (הערבית והעברית), אך ניתן להחילן גם על שפות אחרות הנוכחות במרחב החינוכי. המאמר מאתגר את הדרך שבה הפנמנו את השפה ואת השימוש בה, תוך שימוש בכלים רפלקטיביים, החיוניים לחשיפה של גזענות ואפליה – גם בצורותיהן הסמויות.

בין הגזעה לגזענות: שיח מנחות ומנחים במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח

הפרק החותם את הספר מציג את המתודולוגיה של שיח עמיתים, באמצעות דיון של מנחים ומנחות במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח סביב סוגיות בחינוך נגד גזענות, ובראשן המתח שבין שני מושגים: "גזענות" על פי הגישה המסורתית הצרה, ו"הגזעה" המבטאת גישה מאוחרת ורחבה יותר. מתודולוגיה זו מאפשרת שיח שבונה אמון, מהרהר ומערער על הנחות יסוד, פותח פתח להתלבטויות ולסוגיות שיש עליהן דיון ואף ויכוח, ולא בהכרח מגיע למסקנות חד-משמעיות. במסגרת השיחה המתועדת בפרק נבחנים ההבדלים שבין שתי הגישות והדילמות שהן מעלות, במיוחד בפרקטיקה של הנחיית קבוצות והכשרת נשות ואנשי חינוך. זאת, תוך התייחסות לדיון בזכויות אדם, לתהליכי הנחייה ולדרכי התמודדות עם המתח המובנה בין המושגים.



איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי

ד"ר גליה בונה

איך מפרקים הבניה חברתית?
מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי

ד"ר גליה בונה

גזענות: איים בודדים או "וילה בג'ונגל"?

בפברואר 2020, לקראת הבחירות לכנסת ה-23, התפרסם ראיון עם יועז הנדל שעורר סערה ציבורית, עקב אמירות כגון "התרבות הערבית מסביבנו היא הג'ונגל" ו"הגיעו לפה אנשים מכל מיני מדינות, חלקם הגיעו עם מנטליות של קונצרט בווינה וחלקם הגיעו עם מנטליות של דרבוקות".[i] כשנשאל הנדל על גזענות, אמר "יש איים של גזענות שאנחנו צריכים להילחם בהם, ולא להצטלם עם לה פמיליה ולא להעלים עין מתופעות כאלה". בתגובה, אמרה המראיינת רוית הכט: "אתה אולי מצביע למועמדת ערביה במאסטר שף אבל אומר בלי להסס: התרבות שלי עדיפה ואני לא רוצה להידמות לערבי. זה גם סוג של גזענות". לכך ענה הנדל: "לתחושתי אין לי שום דבר גזעני. בצורה שכלתנית, קודם כל אני דואג לבני עמי, למורשת ולהיסטוריה שלי". הראיון הזה ממחיש היטב את חוסר הבהירות וההסכמה לגבי פירוש המושג גזענות. שני אנשים מדברים על גזענות, וכל אחד מתכוון לדבר אחר.

הגזענות קיימת גם אצל אנשים הנתפסים בעיני עצמם ובעיני אחרים כערכיים, מוסריים ונאורים, שאינם מקללים או משתמשים באלימות.

המושג "גזענות" בשיח הציבורי הרווח, כפי שהנדל משתמש במושג, נתפס כ"פעולה לא מוסרית". האסוציאציות לגזענות הן מקרי קיצון: אלימות פיזית ומילולית, אפליה בוטה, פשעי שנאה. מעשים מעין אלו נתפסים כנוגדים את ערכי המוסר של החברה; האנשים שעושים אותם נתפסים כגזענים, וגזענים נתפסים כ"אנשים רעים" שסוטים ממה שהחברה מצפה מהם. על-פי פירוש זה יש להוקיע את הגזענים. על כן, טענות לגזענות גוררות תגובות של התגוננות, הדיפה, הכחשה ואף עלבון בקרב אנשים שתופסים את עצמם כנורמטיביים.

לעומת זאת, הפירוש המשתמע מדבריה של הכט רואה בגזענות תפיסה של עליונות תרבותית של קבוצה אחת על פני קבוצה אחרת. על-פי פירוש זה, הגזענות קיימת גם אצל אנשים הנתפסים בעיני עצמם ובעיני אחרים כערכיים, מוסריים ונאורים, שאינם מקללים או משתמשים באלימות. ההיררכיה החברתית נלמדת ומופנמת בדרכים רבות ומגוונות, ונגזרת ממנה חלוקה של משאבים, כוח ופריבילגיות. במקרה זה, הגזענות היא לא סטייה מהחברה, אלא בדיוק להיפך – היא מה שהחברה מלמדת.

מאשמה – לאחריות

התפיסה המוצעת בפרק זה רואה בגזענות ביטוי למבנה חברתי שנוצר בתהליכים היסטוריים, נלמד ומשועתק על-ידי כולנו, גם המוסריים ביותר בינינו, לרוב מבלי לתת על כך את הדעת. רובין דיאנג'לו מסבירה שהורגלנו לחשוב על גזענות כמעשים של אינדיבידואלים, שנעשים במודע ובכוונה תחילה, אלא שגזענות היא לא בעיה של אנשים בודדים אלא של חברה ושל מערכות, והיא מתקיימת גם באופן לא מכוון ולא מודע.[ii]

הורגלנו לחשוב על גזענות כמעשים של אינדיבידואלים, שנעשים במודע ובכוונה תחילה, אלא שגזענות היא בעיה של חברה ושל מערכות, והיא מתקיימת גם באופן לא מכוון ולא מודע.

אין אנו אשמים בכך שהפנמנו את מה שלמדנו, אך מרגע שהבנו וזיהינו את חוסר הצדק שבמבנה החברתי, יש לנו אחריות לשנותו. תפיסה זו משחררת מרגשות אשם ומן הצורך להתגונן, ומאפשרת להתחיל להקשיב, להתבונן, לבדוק את עצמנו ואת הסביבה – את המנגנונים, המרחבים, הפעולות, האינטראקציות, וכן את התפיסות וההטיות של עצמנו. מרגע שאנו לומדים לזהות את הדפוסים הבעייתיים – בסביבה ובעצמנו – אנו יכולים לעשות פעולות שיסייעו לשחרר את עצמנו ואת החברה מגזענות.

בדפים הבאים אציג מודל לעבודה מסוג זה במרחב הבית ספרי, שניתן להשתמש בו כתגובה לאירועים או לתופעות חוזרות ונשנות של גזענות, או כמהלך יזום לבחינה מעמיקה של סוגיית הגזענות בבית הספר ולהובלת שינוי רחב. מטרתו אינה לגרום למורים ולמורות, למנהלות ולמנהלים לשאול את עצמם "האם

---

i רוית הכט, הארץ (7.2.2020), "יועז הנדל: 'אני חושב שהתרבות הערבית מסביב היא ג'ונגל'".

אנו גזענים?", אלא "כיצד אנו יכולים לקדם חברה שוויונית, צודקת והוגנת יותר?". באופן דומה, במקום לשאול "האם פעולה מסוימת היא גזענית?" – שאלה שעלולה להסיט את השיח למבוי סתום של האשמות והצדקות – להתמקד בשאלה הפרקטית כיצד ניתן לעשות את הדברים אחרת.

מיקוד זה רלוונטי במיוחד לדילמה נפוצה לגבי התייחסות לזהות קבוצתית – מוצא, זהות אתנית, לאום, וכן מגדר, נטייה מינית וכו'[ii] – בבית הספר. לעיתים קרובות אנשי ונשות חינוך נעים ומתלבטים בין שתי גישות לקידום שוויון: על-פי האחת יש להתעלם מסממני הזהות הקבוצתית של התלמידים והתלמידות או להיות "עיוורים" להם, ולהתייחס לכולם באופן שוויוני כאינדיבידואלים. על-פי השנייה יש לתת מקום לשונות בכיתה ולהכיר בזהויות ובמצבי החיים השונים שהן מייצרות. התייחסות לזהות של תלמידים ותלמידות עלולה, מחד גיסא, להדיר, להסליל, לחזק סטראוטיפים ולגרום להם להרגיש כלואים בתוך "קופסאות" של זהות, ומאידך גיסא היא יכולה להעצים אותם ולתת להם תחושה שרואים ומבינים אותם. במבוא לספר הערוך Everyday antiracism: Getting real about race in schools, מיקה פולוק מציעה שבמקום להכריע בין שתי הגישות, עלינו לשאול את עצמנו בכל מצב נתון: "מתי התייחסות לזהות עוזרת ומיטיבה עם התלמיד או התלמידה, ומתי היא פוגעת?".[2] לדוגמה, ככל שמדובר בציפיות לגבי הישגים או הכוונה למיקוד במקצועות מסוימים – התייחסות זו פוגעת בתלמידים ובתלמידות. לעומת זאת, למידה של טקסטים או דמויות מתוך קבוצת הזהות שלהם או הטלת משימות המעודדות חקר ושיתוף בנושא זהות ותרבות – יכולים לחזק ולהעצים אותם. אני מזמינה את הקוראים והקוראות לגשת למודל המוצע דרך הגישה הפרקטית הזו, שמטרתה להיטיב ולשפר את בית הספר כמרחב המקדם שוויון ונוגד גזענות.

התייחסות לזהות של תלמידים ותלמידות עלולה, מחד גיסא, להדיר, להסליל, לחזק סטראוטיפים ולגרום להם להרגיש כלואים בתוך "קופסאות" של זהות, ומאידך גיסא היא יכולה להעצים אותם ולתת להם תחושה שרואים ומבינים אותם.

טקסט וסאב-טקסט בבית הספר

בית הספר, כסוכן סוציאליזציה, מעביר מסרים באופן ישיר ובאופן עקיף. גם בית ספר שמדבר על ערכים של שוויון, כבוד האדם, הכלה וקבלת האחר (ה"טקסט"), עלול להעביר מסרים שונים ואף הפוכים בשלל דרכים (ב"סאב-טקסט"). כך, בהתנהלות היום-יומית בבית הספר, תלמידים מרקעים שונים לומדים באופנים שונים על המבנה החברתי ועל המקום שלהם בתוכו.[3]

גם בית ספר שמדבר על ערכים של שוויון, כבוד האדם, הכלה וקבלת האחר (ה"טקסט"), עלול להעביר מסרים שונים ואף הפוכים בשלל דרכים (ב"סאב-טקסט").

דרך אחת מיני רבות, לדוגמה, היא שפה: במחקר שהתפרסם בכתב העת Science נמצא שכלי בינה מלאכותית הביעו דעות גזעניות וסקסיסטיות כשהם למדו שפות, ומכאן שתפיסות אלו מוטמעות בשפה.[4] לדוגמה, די לחשוב על הביטויים הכוללים את המילה "שחור" בשפה העברית – יום שחור, שוק שחור, עבודה שחורה, רשימה שחורה, השחיר פניו ועוד – כדי לזהות את המילה "שחור" כמילה עם קונוטציות שליליות. הדרך לקישור הקונוטציות הללו לאדם הנקרא "שחור" - קצרה עד מאוד. כך גם לגבי ביטויים כגון "עבודה ערבית" כביטוי לעבודה פחות טובה, או ביטויים עם משמעויות מגדריות כגון "יש לו ביצים" (כלומר, יש לו אומץ). שפה מעצבת את החשיבה שלנו.[iii]

באופן דומה, התבוננות במדף ספרי ילדים בבית ספר ממלכתי סטנדרטי ממחישה אילו סוגים של דמויות מוצגות כדמויות להזדהות, ואילו סוגים של דמויות כמעט ולא נוכחות בהם (בכמה מהם יהיו גיבורים שחומי עור? בכמה מהם יהיו גיבורים ערבים?). המסרים שעוברים בבית הספר, שנרחיב עליהם בהמשך, בדרך כלל מהדהדים מסרים שעוברים לתלמידים מן העולם שבחוץ, דרך סרטים, פרסומות, ספרים, תכניות טלוויזיה, חדשות, אמירות של ההורים, השכנים, הדודים וכדומה. מסרים אלה קובעים לאילו קבוצות השתייכות יש ערך גבוה בחברה ולאילו יש ערך נמוך, לאילו יש ערך חיובי ולאילו שלילי. על בסיס זה לומדים התלמידים והתלמידות מה מקומם, מה מצופה מהם וכיצד עליהם להתנהל בעולם מול אנשים המשתייכים לקבוצות שונות. כילדים, הם יעסקו בשאלות: עם מי כדאי לי להתחבר? איזה סיכוי יש לי להיות אהוב על ידי המורים? להיות תלמידה מצטיינת? מה הסיכוי שיאשימו אותי במה שקרה וכמה קל או קשה יהיה לי לחמוק מעונש? אילו אמירות והתנהגויות יזכו אותי בהון חברתי ואילו יסכנו את מעמדי?

---

ii בפרק האחרון של הספר ישנו דיון מעמיק לגבי "גבולות הגזענות": האם המושג גזענות כולל תופעות על רקע של מוצא, צבע עור או לאום בלבד, או גם על רקע מגדר, נטייה מינית, גיל, מעמד, מבנה גוף ועוד. על אף שמרבית הדוגמאות וההתייחסויות במאמר זה מסתמכות על תופעות מהסוג הראשון, ניתן ואף רצוי להשתמש במודל המוצע על מנת להתמודד עם מגוון התופעות והרקעים של הדרה חברתית או גזענות על-פי ההגדרה הרחבה.

iii ראו הרחבה נוספת במאמרן של גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה בספר זה.

כמבוגרים, הם ימשיכו לעסוק בשאלות דומות: עם מי כדאי לי ליצור קשרים? על אילו סממני זהות כדאי לי לוותר על מנת להתקבל לעבודה? איזה שם (פרטי או משפחה) ומבטא יקל עליי או על ילדיי להתקדם בחיים? איזה הון תרבותי יפתח לי או לילדיי דלתות? על אילו אמירות והתנהגויות כלפי אנשים מקבוצות שונות אשלם מחיר, ועל אילו לא?

בשל התפקיד המהותי שלהם כסוכני סוציאליזציה, בתי ספר הם מוסדות עם פוטנציאל גדול לשינוי חברתי משמעותי. בחינה של הדרכים המגוונות שבהן עוברים מסרים בנוגע למבנה החברתי, יכולה לסייע לבית הספר לאתגר את המסרים שבחוץ במקום להדהד אותם, לצמצם את הפער בין הסאב-טקסט לטקסט ולהוות מודל של חברה שחיה על פי הערכים שעליהם היא מדברת.

המודל המוצע בפרק זה נועד לסייע לבתי ספר ולצוותי הוראה במשימה הזו. המודל הינו **כלי אנליטי ופרקטי**; מטרתו, ראשית, לסייע בניתוח הסוגיה של גזענות בתוך ההקשר הבית ספרי, ושנית לסייע בבנייה של תכנית פעולה על-פי הניתוח. המודל שואב השראה ממודל דומה שפותח על ידי הארגון Center for Racial Justice in Education הפועל בארצות הברית להכשרת צוותים ובתי ספר, ומהספר Everyday Antiracism, המקבץ מאמרים של חוקרים ואנשי חינוך המיישמים "חינוך נוגד גזענות".[5]

המודל נועד להובלת שינוי רחב בבתי ספר, בשיתוף פעולה של ההנהלה וצוות ההוראה. בהעדר אפשרות כזו, מורה יחיד יכול לעשות התאמות לעבודה משמעותית גם במסגרת כיתתית. בכל מקרה, בתי ספר, מורות ומורים מוזמנים לעשות התאמות לכלים, להתנסות ולפתח מתודות משלהם ליישום. כמו כן, ניתן להיעזר בארגונים ובעמותות שיכולים להכווין וללוות תהליכי למידה ושינוי כגון אלו. התמודדות עם גזענות בבית הספר דורשת אומץ, יצירתיות ולמידה תוך כדי התנסות, ובכללם המוכנות לטעות, לדייק ולנסות שוב.

מודל ארבעת הממדים



מודל זה מפרק את המושג "גזענות" לארבעה ממדים המתקיימים במקביל ומשפיעים זה על זה: מבני, מוסדי, בין-אישי ואישי. הממד המבני מייצר את המסגרת שבתוכה פועלים שלושת הממדים האחרים, וחולש על כולם באופן ישיר; הממד המוסדי מארגן וממסד את המבנה החברתי; הממד הבין-אישי נוכח בכל אינטראקציה (ובדרך כלל מקבל את מירב תשומת הלב בטיפול בגזענות); והממד האישי מחזיק את כל המבנה על כנו ומאפשר לו להמשיך להתקיים. להלן הסבר על כל אחד מן הממדים בהקשר הבית ספרי.

הממד המבני

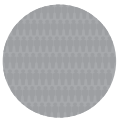
הממד המבני מתייחס לדרכים שבהן התרבות וההבניות החברתיות של החברה הכללית (שמחוץ לבית הספר) באות לידי ביטוי – או מאותגרות – בבית הספר. אחד התפקידים של בית הספר הוא ללמד, לתווך ולהטמיע נרטיבים לאומיים וזהותיים. נרטיב, בהקשר זה, הוא סיפור מכונן שמשקף נקודת מבט תרבותית מסוימת, מפרש את המציאות, נותן לה משמעות, ומשמש להשפעה, להשראה ולהזדהות. נרטיבים אלו נלמדים דרך תכני הלימוד, בטיולים, בפעילויות, מפי מרצים אורחים, וגם דרך עיצוב וקישוט המרחב הכיתתי והבית ספרי, הסמלים, הטקסים, הספרים בספרייה, תוצרי תרבות אחרים המשולבים במרחב ובתכנים (סרטים, מוזיקה, אמנות וכו'), ועוד. כמו כן, בדרכים דומות, בית הספר חושף את התלמידות והתלמידים לדמויות שונות שאמורות להוות עבורם מקור להזדהות ולהשראה.

לחשיפה רק לחלק ממגוון הנרטיבים והדמויות הקיימים בחברה יש השלכות הן על תלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות והן על כלל התלמידות והתלמידים. המשוררת אדריאנה ריץ' כתבה: "כאשר אלו שיש להם את הכוח להגדיר ולהבנות את המציאות החברתית בוחרים לא לראות או לשמוע אותך.... כשמישהו שיש לו סמכות של מורה, לדוגמה, מתאר את העולם ואת לא נמצאת בו, יש רגע של חוסר איזון נפשי, כאילו הסתכלת במראה ולא ראית כלום".[6] אותם תלמידים ותלמידות, השייכים לקבוצות זהות שלא מקבלות ייצוג בנרטיבים ובדמויות המופת הנלמדות, מקבלים מסר קשה לגבי מקומם בחברה. למעשה, זהו ביטוי לגזענות מבנית – לחברה שלא מייחסת ערך ולא נותנת מקום לקבוצות מסוימות בתוכה. את המסר לגבי

ערכן ומקומן של קבוצות שונות בחברה מקבלים כלל התלמידים והתלמידות, והמסר הזה עתיד להשליך על האופן שבו הם תופסים את הקבוצות השונות, כולל את קבוצת ההשתייכות שלהם, ועל היחס שלהם לאנשים מקבוצות שונות.

התבוננות ביקורתית על נרטיבים שואלת שאלות כגון: "מי כתב את הנרטיב? מי מרוויח ממנו? מי נעדר ממנו?", ודרכן מאתגרת מבנים חברתיים שמשמרים גזענות.

התבוננות ביקורתית על נרטיבים שואלת שאלות כגון: "מי כתב את הנרטיב? מי מרוויח ממנו? מי נעדר ממנו?", ודרכן מאתגרת מבנים חברתיים שמשמרים גזענות. מערכת החינוך הגדירה "חשיבה ביקורתית" כאחת ממיומנויות היסוד של "דמות הבוגר/ת" לשנת 2030. אל מול התפקיד של מערכת החינוך בהטמעה ושימור של הנרטיבים הלאומיים והחברתיים, יש לבתי הספר גם תפקיד בחיזוק כושר הביקורת והשיפוט וטיפוח החשיבה העצמאית של התלמידים והתלמידות. כלומר – בחינה ביקורתית של הנרטיבים הללו, שמערערת ומאתגרת את ההבניות והאמונות החברתיות הקיימות, היא לא רק לגיטימית אלא גם עונה על מטרה מוצהרת של המערכת.[iv]



הממד המוסדי

ממד זה מתייחס למדיניות ולפרקטיקות המוסדיות המייצרות ומשעתקות חוסר שוויון והדרה של ילדים וילדות ו/או מורות ומורים מקבוצות אוכלוסייה מסוימות, או לחילופין מייצרות שוויוניות, תחושת שייכות וסולידריות. לדברי בן אליהו ולרר: "פרקטיקה ארגונית היא מעין תסריט קבוע ושגור שלפיו 'דברים נעשים' בארגון. תסריט זה מעוגן לעיתים בכללים ובחוקים פורמליים, אך במקרים רבים הוא אינו מנוסח פורמלית והשחקנים הארגוניים מבצעים אותו אף מבלי להיות מודעים לקיומו. מכאן שהפרקטיקה הארגונית היא לרוב שקופה וטבעית, בלתי נראית ובלתי מורגשת, והביצוע שלה הוא פשוט 'הדרך שבה הדברים נעשים אצלנו'".[7] בהקשר החינוכי, פרקטיקות ארגוניות נוצרות ומתקיימות סביב פעולות שגרתיות של בית הספר, כמו פגישות של מורים ומורות עם הורים, טיפול בבעיות משמעת, תכנון טיולים, ניהול ישיבות פדגוגיות, בחירת מועצת תלמידים וכו'. רוב הפרקטיקות שמייצרות או משעתקות חוסר שוויון והדרה לא נעשות מתוך כוונה להדיר או להפלות, אך אם זו התוצאה שלהן, צריך לשנותן. התבוננות אמיצה בנתונים ובדפוסים והקשבה לחוויות של מורות ומורים, תלמידות ותלמידים והורים מקבוצות אוכלוסייה מודרות, יסייעו בזיהוי פרקטיקות שהתוצאה שלהן מייצרת לנמנים על קבוצות אוכלוסייה מסוימות הזדמנויות מוגבלות, תחושות של חוסר מסוגלות או חוסר שייכות, חוויות של הדרה, יחס שונה, וכד'. באותה מידה, התבוננות זו יכולה להאיר פרקטיקות בית ספריות שמצמצמות פערים בין תלמידים מרקעים שונים, מגבירות תחושת ביטחון ושייכות של כלל התלמידים והתלמידות והמורים והמורות, נותנות מקום לשונות ולמגוון ומעצימות תלמידים ומורים מרקעים שונים – פרקטיקות שניתן להרחיב, לפתח ולשתף עם בתי ספר אחרים.

רוב הפרקטיקות שמייצרות או משעתקות חוסר שוויון והדרה לא נעשות מתוך כוונה להדיר או להפלות, אך אם זו התוצאה שלהן, צריך לשנותן.



הממד הבין-אישי

ממד זה מתייחס ליחסים שבין אדם לחברו. בית הספר מזמן אינטראקציות בין-אישיות רבות: בין התלמידים והתלמידות לבין עצמם, בין מורים ומורות לבין עצמם, בין מורים לתלמידים, בין מורות לצוות ההנהלה ובין צוותים להורים. הממד הבין-אישי כולל התנהגויות שקל לאפיין אותן כגזעניות, כמו אמירות פוגעניות או אלימות פיזית תוך התייחסות למוצא (או מגדר, נטייה מינית, מעמד וכו'), אך גם "מיקרו-אגרסיות": בדיחות, הערות ושפת גוף שמשדרות מסרים פוגעניים, אך בצורות פחות בוטות ומובהקות. לעיתים מיקרו-אגרסיות יכולות לפגוע יותר מאמירות גזעניות מובהקות, במיוחד אם הן נעשות על-ידי אנשים אהובים או מוערכים.[8]



הממד האישי

ממד זה מתייחס למה שקורה בראש ובנפש של כל המעורבים בהקשר של גזענות, אפליה והדרה – הפוגעים במכוון, הפוגעים שלא במכוון, הנפגעים, העדים והמעורבים האחרים: הן הטיות ותפיסות שמובילות לתוצאות של גזענות או אפליה, והן השלכות רגשיות של אפליה וגזענות.

---

iv תהליך זה קריטי גם לדינמיות של אותם נרטיבים, ולהתאמתם לעולם הערכים של המציאות המשתנה. ללא דינמיות הם עלולים להפוך לבלתי רלוונטיים ולאבד מערכם. ניתוח ביקורתי של הנרטיבים הלאומיים והחברתיים יכול להפיח בהם חיים חדשים ומשמעויות חדשות, ולכן דווקא להבטיח את המשכיותם, לצד הכרת נרטיבים נוספים.

המושג "הטיות לא מודעות" (באנגלית implicit bias) מתייחס לעמדות ולתפיסות המשפיעות על התנהגות כלפי אנשים מזהויות שונות. התפיסות הללו, שיכולות להיות בעד או נגד קבוצות, מתפתחות תוך חשיפה לסטראוטיפים ולדיסאינפורמציה במהלך החיים. ההטיות הללו שונות מדעות שגובשו באופן מודע, בכללן דעות שאנשים בוחרים להסתיר למטרת תקינות פוליטית או חברתית.[9] הטיות לא מודעות של מורים ומורות עלולות להשפיע על רמת הציפיות מהתלמידות ומהתלמידים לגבי יכולותיהם האקדמיות, התנהגות ומשמעת ועוד. אלו בתורם עלולים להשפיע, בין היתר, על היחס לתלמיד או לתלמידה, רמת ההוראה, דפוסי ענישה ומתן הזדמנויות.

הטיות לא מודעות של מורים ומורות עלולות להשפיע על רמת הציפיות מהתלמידות ומהתלמידים לגבי יכולותיהם האקדמיות, התנהגות ומשמעת ועוד. אלו בתורם עלולים להשפיע, בין היתר, על היחס לתלמיד או לתלמידה, רמת ההוראה, דפוסי ענישה ומתן הזדמנויות.

ההשלכות הנפשיות של גזענות על הנפגעים והנפגעות עלולות לכלול תחושות של מודרות, חוסר ערך, מתח, דריכות, תסכול, תשישות ודיכאון;[10] ישנו קשר מוכח בין אלה לבין הישגים לימודיים.[11] בנוסף, גם הפוגעים משלמים מחירים נפשיים, כמו אשמה, פחד והגנתיות, ומחירים קוגניטיביים כמו בוחן מציאות לקוי, הימנעות התנהגותית וחוסר אותנטיות ביחסים.[12] גם לגורמים שלא היו מעורבים בפגיעה באופן ישיר – עדים, הורים, אחים, חברים – עלולות להיות השלכות נפשיות כגון אשמה, חוסר אונים, כעס ותסכול.

■ ■ ■

החלוקה בין ארבעת הממדים לא תמיד מובהקת, כי בפועל הם אינם מופרדים אלא שזורים זה בזה. מטרת החלוקה להבין שבכל אירוע של גזענות יש לארבעת הממדים הללו תפקיד, ולוודא שבתכנון ההתערבויות והשינויים לא נפעל רק בממד אחד או שניים. ניתוח על-פי המודל מאפשר לפרק את המושג הגדול, המאיים והעמום "גזענות" לגורמים, שאפשר לזהות ולעשות בהם שינוי משמעותי.

מודל זה יכול לשמש אנשי חינוך לניתוח ולהתערבות סביב מקרה ספציפי, או למהלך יזום של למידה ושינוי. בשני המקרים, המודל משמש ראשית להבנה של המקרה/המציאות בשטח, ושנית לתכנון התערבויות מיידיות וארוכות טווח, כשכל ממד מצריך סוג אחר של עבודה. להלן הכוונה כיצד ניתן לעבוד עם המודל בכל אחד מן המקרים.

שימוש במודל למהלך יזום

שלב I: מיפוי

השלב הראשון כולל שאילת שאלות, התבוננות אמיצה ומיפוי של המצב הקיים. על מנת להצליח במשימה זו חשוב לשחרר את עצמנו מהצדקות, הכחשות ומנגנוני הגנה ולהתבונן במציאות בעיניים פקוחות. רצוי לעשות את השלב הזה בקבוצת למידה מגוונת ככל שניתן של צוותי הוראה והנהלה, כי ריבוי של נקודות מבט ייתן תמונה שלמה יותר. את הלמידה לגבי הממד המבני ניתן – ואף רצוי – לעשות עם תלמידים ותלמידות (בגילאים בוגרים יותר), כחלק מתהליכי פיתוח חשיבה ביקורתית. עבודת המיפוי תציף את המקומות שבהם יש צורך לעשות שינוי.

שלב II: התערבות

השלב השני כולל העלאת רעיונות ותכנון שינויים קונקרטיים שניתן לעשות בכל אחד מארבעת הממדים, ויישום והטמעה שלהם בבית הספר. כמו בשלב הראשון, גם פה רצויה עבודה קבוצתית של הנהלה וצוותי הוראה – ובממד המבני גם תלמידות ותלמידים – הן על מנת לתת מקום לרעיונות מגוונים, והן כדי לייצר תחושת בעלות של כמה שיותר גורמים על המהלכים המתוכננים. גם תכנון התערבות בממד המוסדי ניתן לעשות עם תלמידים ותלמידות, כפי שיוסבר בהמשך.

הממד המבני

שלב I: בשלב ראשון נמפה את הדרכים שבהן מועברים מסרים בבית הספר במשך תקופה מוגדרת מראש (רצוי של מספר חודשים, על מנת לאסוף מספיק חומר): הנרטיבים הדומיננטיים, המסרים שמועברים באמצעות אותם נרטיבים, ומאפייני הזהות של הדמויות הנמצאות במרכזם. ניתן לבנות טבלה, כדוגמת הטבלה הבאה, ולמלא אותה יחד בקבוצת הלמידה.

דרך העברת המסרים	פירוט	מהם הנרטיבים הדומיננטיים?	דוגמאות (ביצד זה בא לידי ביטוי)	מה המסרים שעולים מן הנרטיב?	אילו דמויות נמצאות במרכז הנרטיב, ומה מאפייני הזהות שלהן?
מה תלוי על הקירות?	תמונות והיגדים במסדרונות				
	תמונות והיגדים בכיתות				
טקסים	יום השואה והגבורה				
	יום הזיכרון לחללי צה"ל				
	יום הזיכרון לרצח רה"מ יצחק רבין				
טיולים וסיורים	מסע ישראלי				
	טיול שנתי				
	טיול לירושלים				
פעילויות לימודיות (שלא בתוכנית הלימודים)					
פעילויות לציון חגים	פסח				
	חנוכה				
ספרים, יצירות אמנות, תיאטרון, סרטים המשולבים בלמידה					

שלב II: לאחר בחינה של ממצאי השלב הראשון, ניתן להשתמש בטבלה הבאה על מנת לסכם מהם הנרטיבים הבולטים והדמויות הדומיננטיות, האם יש בחינה שלהם מנקודות מבט שונות, אילו נרטיבים ודמויות לא מקבלים ביטוי כלל, אילו מקבלים ביטוי חלקי/שלילי או סטריאוטיפי, ולבסוף – מה ניתן לשנות או להוסיף על מנת לתת מקום ליותר קולות, יותר נקודות מבט, יותר דמויות מגוונות, ויותר התבוננות ביקורתית על כל אלו. רצוי שהרעיונות להטמעה יהיו קונקרטיים, כגון "לשלב דמות/נרטיב x בטקס y", או "לתלות תמונות של דמות מופת מקהילת z" במסדרון.

שאלות	מה קיים	מה חסר / מצריך שינוי	רעיונות להטמעה
נרטיבים			
נרטיבים דומיננטיים			
בחינה ביקורתית / נקודות מבט שונות על נרטיבים דומיננטיים			
נרטיבים המקבלים ייצוג שולי/חלקי			
נרטיבים חסרים			
דמויות			
מאפייני זהות של דמויות שמונכחות באופן נרחב			
מאפייני זהות של דמויות שמונכחות באופן שולי			
מאפייני זהות של דמויות הקיימות בחברה/במדינה אך אינן מונכחות			
מאפייני זהות של דמויות המיוצגות באופן שלילי או סטראוטיפי			

תהליך המיפוי והתכנון כשלעצמו יפתַח "משקפיים" חדשים להבנת הממד המבני לכל מי שייקח בו חלק (הנהלה, צוות ההוראה, תלמידות ותלמידים), ויישום הרעיונות שיעלו יכול להיות משמעותי ביצירת אקלים בית ספרי המבוסס על הכרה, היכרות והבנה מעמיקים יותר של המגוון החברתי ושל נקודות המבט של קבוצות זהות שונות.

הממד המוסדי

שלב I: הפרקטיקות הארגוניות של כל מוסד לרוב ידועות לכלל העובדים, בטח לאלה שעובדים בו זמן רב; אך כשמתרגלים לדרך שבה דברים נעשים, לעיתים היא מתקבעת כאפשרות היחידה, והבעייתיות שלה נעשית שקופה.[43] בחינת הממד המוסדי מעניקה הזדמנות להתבונן במשקפיים חדשים בפרקטיקות הארגוניות ולראות אילו מהן עלולות לשעתק ולתחזק הבניות חברתיות גזעניות, ואילו מקדמות שוויוניות, שייכות והכלה.

בטבלה הבאה ישנן שאלות המכוונות להבנה של הפרקטיקה הארגונית: ראשית – איך היא מתרחשת? מי הגורמים המעורבים בה? מה המדיניות שמנחה אותה? שנית – מהתבוננות בנתונים ובדפוסים שמתקיימים בשטח, מהם "הדגלים האדומים" בהקשר של גזענות? ושלישית – מהן ההשלכות של הפרקטיקה? הבנת ההשלכות חשובה על מנת להבין את הצורך בשינוי.

בחינת הממד המוסדי מעניקה הזדמנות להתבונן במשקפיים חדשים בפרקטיקות הארגוניות ולראות אילו מהן עלולות לשעתק ולתחזק הבניות חברתיות גזעניות, ואילו מקדמות שוויוניות, שייכות והכלה.

לדוגמה, אם נבחן פרקטיקה של הפנייה לכיתות מיוחדות, ראשית עלינו להבין כיצד הפרקטיקה פועלת: כיצד נעשית ההפנייה? מיהם הגורמים המעורבים ועל בסיס אילו קריטריונים מתקבלות ההחלטות? אילו קריטריונים נתונים לפרשנות ועלולים להיות מושפעים מהטיות? שנית, אם נתבונן בנתונים ונראה שבכיתות המיוחדות יש ייצוג יתר של קבוצות אוכלוסייה מסוימות, נסמן לעצמנו את התופעה הזו כ"דגל אדום" שעלינו לבחון לעומק, על מנת לשנות (לדוגמה: בכיתות מב"ר יש ייצוג לא פרופורציונלי של ילדים מקבוצת זהות x). שלישית, ההשלכות של פרקטיקה כזו יכולות להיות תיוג של קבוצת אוכלוסייה x כמוחלשת יותר, העברת מסר לילדים ולילדות מאותה קבוצת אוכלוסייה שגם הם מועדים להגיע לכיתות אלו, וכן, אולי, הסללה של חלק מהתלמידים והתלמידות למסגרת שלא בהכרח נכונה להם.

לצורך המחשה, להלן רשימה של פרקטיקות בית ספריות שמומלץ לבדוק. סיעור מוחות בקרב צוותים (וככל שבית הספר יבחר – גם של הורים, תלמידות ותלמידים) יכול לייצר רשימה מלאה ומדויקת יותר לבית הספר.

פרקטיקה ארגונית	פירוט	דגלים אדומים	השלכות
חלוקה להקבצות ולכיתות מיוחדות (מחוננים, אתגר, מב"ר, חינוך מיוחד וכו')	כיצד נעשית החלוקה?	האם יש ייצוג יתר של קבוצות אוכלוסייה מסוימות בכיתות אלה, ביחס למספרן בבית הספר?	- תיוג הקבוצה - העברת מסר מחליש לילדים וילדות מקבוצה זו - הסללה של תלמידים ותלמידות למסגרת שלא נכונה להם.
התייחסות בית הספר לאמירות גזעניות	האם אמירות גזעניות מטופלות, ואם כן – כיצד? איך בית הספר מתייחס אליהן בהשוואה להתנהגויות לא רצויות אחרות, כמו אלימות פיזית?	האם ילדות וילדים מקבוצות מודרות מרגישים מוגנים מצד בית הספר, או שהם נאלצים להתמודד לבד עם אמירות גזעניות? אם הם מגיבים לאמירות כאלה באלימות, האם הרקע לאלימות נלקח בחשבון בטיפול באירוע?	
דפוסי ענישה וטיפול בבעיות משמעת	מהם דפוסי הענישה והטיפול בבעיות משמעת בבית הספר?	האם ילדות וילדים מקבוצות מודרות נענשים יותר או ביתר חומרה?	
קשר עם ההורים	מהן פרקטיקות התקשורת עם ההורים?	האם ילדים וילדות להורים תובעניים מקבלים יחס אחר מילדים להורים מוחלשים? האם הורים מאוכלוסיות מודרות משתתפים בפעילויות שמערבות הורים בבית הספר? האם מערבים הורים מאוכלוסיות מודרות בתהליכי קבלת החלטות ובטיפול בילד ובילדה, באותו אופן שמערבים הורים מאוכלוסיות חזקות?	
פיתוח מנהיגות	מהן הפרקטיקות של פיתוח מנהיגות בבית הספר, וכיצד הילדים והילדות נבחרים להזדמנויות אלו? (למשל מועצת תלמידים, בחירת תלמידים ותלמידות לתכניות מיוחדות וכו').	האם יש ייצוג יתר או חסר של ילדים וילדות מקבוצות אוכלוסייה שונות בהזדמנויות אלו?	
חלוקת משאב הזמן	כיצד המורה מזמנת השתתפות פעילה של תלמידות ותלמידים בשיעור? כיצד היא מחליטה למי לתת זמן נוסף מעבר לשיעור?	האם ילדים וילדות מקבוצות זהות מסוימות מקבלים יותר "זמן במה" ו/או "זמן איכות" עם המורה?	
מוכנות ופלטפורמות לשיח בנושא גזענות	האם מתקיים שיח על סוגיות של גזענות בקרב מורים/תלמידים? באילו מסגרות/פלטפורמות?	האם המורים/התלמידים חשים ביטחון ופתיחות לדבר על אירועים/תחושות שקשורים לגזענות?	

אלו דוגמאות שנועדו להמחיש את סוגי הפרקטיקות שעלול להיות בהן אלמנט של הדרה או אפליה בבית הספר. כאמור, שיחות עם מורים ומורות, הורים ותלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות על החוויות שלהם, יציפו פרקטיקות נוספות או אחרות.

שלב II: לאחר זיהוי הפרקטיקות הארגוניות הבעייתיות והבנת ההשלכות שלהן, נעשה סיעור מוחין לגבי חלופות: כיצד ניתן לעשות את הדברים בצורה אחרת, על מנת לייצר תוצאה שוויונית יותר / הוגנת יותר / כזו שתיתן יותר מקום והזדמנות לתלמידים ותלמידות או למורים ומורות מאוכלוסיות מודרות?

לאחר זיהוי הפרקטיקות הארגוניות הבעייתיות והבנת ההשלכות שלהן, נעשה סיעור מוחין לגבי חלופות: כיצד ניתן לעשות את הדברים בצורה אחרת, שתתן יותר מקום והזדמנות לתלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות?

לדוגמה, על-פי נוגרה "בתי ספר נוטים להעניש באופן לא פרופורציונלי תלמידים עם הצרכים האקדמיים, החברתיים, הכלכליים והרגשיים הגדולים ביותר. בחינה של זהות התלמידים שלרוב מושעים, מסולקים או מוצאים מהכיתה מגלה שאלו לרוב תלמידים מקבוצות מיעוט, בנים ובעלי הישגים לימודיים נמוכים".[14] נוגרה טוען שדפוסי הענישה הנפוצים ביותר בבתי ספר מבוססים על "הדרה והשפלה" ושאסטרטגיה זו מפרה את החוזה החברתי שעליו מבוסס בית הספר, על-פיו התלמידים שומרים על הכללים בתמורה ללמידה. ברגע שתלמידים לא מקבלים את מה ש"מגיע להם" בחוזה – קרי הלמידה – אין להם סיבה להמשיך לשמור על הכללים. נוגרה מציע, על כן, לפתח דפוסי טיפול בבעיות משמעת שיש בהם ערך לימודי, כמו הצמדת חונכים ומנטורים, למידה על פתרון סכסוכים וענישה עם ערך מוסרי (למשל ניקיון בית ספר כעונש על השחתת רכוש, עזרה למורה בפרויקט כעונש על התנהגות לא ראויה כלפי המורה וכד').

בנוסף, גיבוש מדיניות בית ספרית בנושא גזענות יכולה להוות התערבות משמעותית בממד המוסדי. גילבורן חקר בית ספר שפיתח "מדיניות בית ספרית נוגדת גזענות" (Antiracist School Policy), בתהליך שעירב את כלל המורים, המורות, התלמידות והתלמידים.[15] בגיבוי ההנהלה, צוות של מורים ומורות כתב טיוטה של המדיניות, תוך התייעצות עם מורים של מקצועות וגילאים מגוונים. הטיוטה הוצגה לכלל המורות והמורים, ואלו הוזמנו להעיר ולהיות שותפים. המורים השותפים הביאו את הטיוטה המתגבשת לכיתות שלהם וקיבלו הערות מהתלמידות ומהתלמידים. אחר כך הובאה הטיוטה למועצת התלמידים, ששיתפה אותה עם כלל התלמידים והתלמידות. בכל הכיתות התקיימו שיחות בנושא, והתלמידים הוזמנו לשלוח הערות בכתב לאחד מאנשי הצוות. תהליך זה יצר תחושת בעלות של כלל התלמידים והתלמידות, המורות והמורים על המדיניות שפותחה, וגם הזדמנות לשיח משמעותי בנושא גזענות. גילבורן מדגיש שחשוב להוסיף למדיניות אבני דרך לפעולות ולבחינת היישום, ולמנות ועדת מעקב של מורים ותלמידים על מנת לוודא שמדיניות זו אכן מיושמת בשטח לאורך זמן ומביאה לתוצאות הרצויות – אותן גם כן יש להגדיר, יחד, כחלק מן התהליך.

הממד הבין-אישי

שלב I: בחינת הממד הבין-אישי מצריכה בעיקר התבוננות באינטראקציות השונות שבית הספר מזמן, והקשבה לחוויות של תלמידות ותלמידים, צוותים והורים בנוגע לאינטראקציות כאלה. את איסוף המידע הזה ניתן לעשות דרך שיחות אישיות, קבוצות מיקוד, ו/או התבוננות באינטראקציות בכיתות ובהפסקות, כשהמטרה היא לאסוף מידע לגבי תופעות חוזרות ונשנות, ולא אירועים חד-פעמיים. לאחר איסוף המידע יש לנתח אותו, תוך התייחסות לשני סוגים של אינטראקציות (על רקע גזעני): אלימות מילולית ופיסית, ומיקרו-אגרסיות (בדיחות, הערות, שפת גוף). במיפוי חשוב להבין: בין מי למי נעשית הפגיעה? האם הנפגעים שייכים בדרך כלל לקבוצות מודרות באוכלוסייה? האם הפוגעים בעצמם שייכים לקבוצות מודרות? באיזה הקשר ותדירות קורות הפגיעות? מהן התגובות של כל המעורבות והמעורבים, הישירים והעקיפים, וההשלכות עליהם?

סוגי אינטראקציות	פירוט רקע הפגיעה (מוצא, מגדר, נטייה מינית וכו'), דוגמאות, זהויות מעורבות (מורים ומורות / תלמידים ותלמידות / הורים - וקבוצות הזהות שלהם)	תדירות והֶקְשֵר בהפסקות? בשיעורים?	תגובות של הנפגעים ושל הסביבה (ילדות וילדים אחרים, מורות ומורים, הורים)	השלכות על הפוגעים ועל הנפגעים
אלימות מילולית ופיסית				
מיקרו-אגרסיות				

שלב II: חשש מן הנפיצות והרגישות שבטיפול בתופעות של גזענות בין-אישית עלול להוביל להתעלמות מהן. אך התעלמות כמוה כמתן לגיטימציה למעשים ולאמירות גזעניות, והיא עלולה להותיר את הנפגעים עם תחושה קשה של חוסר מוגנות. כפי שמסביר וקסלר: "התעלמות המורה מאמירות ומהתנהגויות גזעניות של התלמידים אינה רק פוגעת במסריו כמחנך ביחס לאחר החיצוני ומנציחה את הגזענות כשיח של המובן מאליו החברתי; בנוסף לכך, היא פוגעת אנושות גם במחויבות של המורה להגן על המודרים, המוחלשים והשקופים בתוך כיתתו הוא, ב"כאן ועכשיו" של המסגרת. מעבר לכך, העדר תגובה והתייחסות הלכה למעשה להתנהגויות גזעניות מעבירה מסר לתלמידים שיש הכשר להתנהגות כזו, ושהיא תעבור "בהסכמה שבשתיקה".[16] יש חשיבות גדולה, אם כן, להתייחס לתופעות אלה, הן באמצעות שיח מתמשך בכיתות ובחדר המורים, והן באמצעות דיאלוג עם המעורבים באירועים נקודתיים.

חשש מן הנפיצות והרגישות שבטיפול בתופעות של גזענות בין-אישית עלול להוביל להתעלמות מהן, שבמוה כמתן לגיטימציה למעשים ולאמירות גזעניות והיא עלולה להותיר את הנפגעים עם תחושה קשה של חוסר מוגנות.

סינגלטון והייז מציעות לגשת לדיאלוג עם תלמידים ותלמידות על תופעות של גזענות מתוך הבנה וקבלה שהשיח, ככל הנראה, יעורר חוסר נוחות בקרב כל הצדדים, וגם לא יגיע לידי סיום מוחלט.[17] עם זאת, יש להישאר מחויבים להמשיך ולקיים אותו ולעודד כנות, כי רק כך ניתן להתמודד, לאתגר, לשאול שאלות, להפריך מידע כוזב ולייצר שיח משמעותי. צ'אנג וקונרד מציעות להשתמש בשאלות ובאמירות של תלמידים ותלמידות כנקודות כניסה לדיאלוג בנושא.[18] במקום שהשיח יהיה חד צדדי – שבו המורה נוזף בתלמיד על אמירות גזעניות, או מספק את התשובות לשאלות בנושא זה – הן ממליצות למורה לשאול שאלות ולנסות להבין את האמירות בתוך ההקשר של חיי התלמיד או התלמידה, ובכך לייצר דיאלוג שתהיה בו למידה והקשבה הדדית.

במקביל לקיום שיח מתמשך בנושא גזענות – פיתוח אמפתיה, יצירת הזדמנויות להיכרות מעמיקה, ועידוד שיתוף פעולה יכולים לסייע בהפחתת גזענות ומיקרו-אגרסיות על בסיס זהות. לדוגמה, דנס מספרת ששני תלמידים אפרו-אמריקאים שיתפו בכיתה שאנשים לא יושבים לידם בתחבורה ציבורית. בעקבות כך, היא נתנה לכל הכיתה משימה לנסוע יחד בתחבורה ציבורית, להתנסות ולהתבונן. בעקבות המשימה, בה התוודעו התלמידים בעצמם לתופעה, שני התלמידים קיבלו אשרור לתחושות שלהם וכן הופתעו לראות שהיו תלמידים מרקעים אחרים שחוו חוויה דומה. שאר התלמידים העידו שהחוויה הייתה מאירת עיניים, ומעוררת אמפתיה והזדהות.[19]

הממד האישי

שלב I: הניתוח של הממד האישי מורכב ועדין, וכולל שני סוגים של שאלות.

הסוג הראשון הוא שאלות שעל המורה/מנהלת לשאול את עצמה, כגון:

- עד כמה זהות התלמיד או התלמידה משפיעה על הציפיות שלי ממנו או ממנה?
- האם יש לי דעות קדומות לגבי תלמידים ותלמידות, מורים ומורות או הורים?
- כיצד אני תופסת את המקום של קבוצת הזהות שלי במבנה החברתי? כיצד זה משפיע על האינטראקציות שלי עם ילדים וילדות, צוות והורים?
- האם אני רואה, מבינה ונותנת את הדעת לאופן שבו העולם מתייחס אל התלמידים והתלמידות שלי ואליי כבני קבוצת זהות מסוימת?
- האם אני רואה, מבינה ונותנת את הדעת לדרכים שבהן הזדמנויות ניתנות לתלמידים ותלמידות שלי באופן לא שוויוני, על רקע הזהויות שלהם?

הסוג השני הוא שאלות לגבי ההשלכות הרגשיות של גזענות, אפליה והדרה על הנפגעים והנפגעות:

- מה עובר על הילד או הילדה / המורה הנפגע ברגע הפגיעה? מה עובר עליו אם הפגיעות תדירות / מתמשכות / יום-יומיות? מה ההשלכות של חוויות אלו על תחושות הערך, השייכות והמסוגלות, על הדימוי העצמי ועל הפניות ללמידה?
- מהן ההשלכות הרגשיות על שאר המעורבים במקרים של גזענות – הפוגע או הפוגעת, העדים, החברים והחברות של הפוגע ושל הנפגע, ההורים, האחים והאחיות, המורים והמורות?

שלב II: בממד האישי של המורה, מטרת ההתערבות היא להביא את ההטיות והדעות הקדומות למודעות, כדי: א) לבדוק האם וכיצד הן משפיעות על האופן שבו אני פועלת בכיתה; ב) לשנות אותן. על מנת להשיג מטרות אלו, ראשית כל עלינו להיות סלחניים כלפי עצמנו, כדי לאפשר את אותה רפלקציה אמיצה וכנה שתאיר לנו דברים בעצמנו שלא ראינו קודם. לא בחרנו בהטיות ובדעות הקדומות, אלא למדנו והפנמנו אותן מבלי שנשאלנו. מרגע שנביא אותן למודעות, יש לנו את האפשרות לבחור.

"סקרנות היא ההיפך הגמור של סטראוטיפים ודעות קדומות", כותב ארונסון.[20] הוא נותן דוגמה לדרך שבה הוא משתמש בסקרנות כדי להתמודד עם הדעות הקדומות שלו עצמו:

"לפעמים בדיון בכיתה, לדוגמה, אני מאמץ את דפוס החשיבה שאותו ילד שנראה משועמם, עם כובע מצחייה הפוך, מרוח על הכיסא, אולי יתגלה כילד הכי מעניין ואינטליגנטי בכיתה אם אצליח לגלות מי הוא באמת. או אם הנערה השחורה בשורה השלישית, שנראית כועסת תמיד, אולי בעצם מתרכזת ולא כועסת. בדרך כלל, כשאני נמנע מלהסיק מסקנות על בסיס רושם ראשוני, ועושה מאמץ להכיר את התלמידים שלי כאינדיבידואלים, אני בסופו של דבר לומד שההנחות הסטריאוטיפיות שלי היו מוטעות, ושהתלמיד אכן הרבה יותר מעניין – ומתעניין – משחשבתי".[21]

ארונסון מוסיף ש"הסקרנות מדבקת": מרגע שהוא מתעניין ומשקיע בהיכרות אישית עם התלמידים והתלמידות שלו, אף הם מאמצים דפוס זה והופכים להיות סקרנים יותר אחד כלפי השנייה.

בממד האישי של הנפגעים והנפגעות, ראשית יש צורך להבין ולהכיר בהשלכות של הפגיעה או של ההתמודדות עם פגיעות חוזרות ונשנות על הנפש של הנפגעים. אנשים שונים מגיבים באופנים שונים, ולעיתים ההשלכות תהיינה חמקמקות, עקיפות, מוסוות או מודחקות. המשך למידה על הנושא, הקשבה לאנשים ונשים אחרים שחוו חוויות דומות, חיבור לזיכרון אישי של חוויות של הדרה או השפלה, ותשומת לב והקשבה לנפגע ולנפגעת – יכולים לסייע להבין את ההשלכות הנפשיות ואת סוג התמיכה שהם צריכים. במקרה הצורך, יש להיעזר כמובן באנשי ונשות מקצוע, על מנת לתת מענה מותאם.

שימוש במודל בתגובה לאירועים של גזענות

כאמור, ניתן להשתמש במודל גם לניתוח והתערבות סביב אירוע פרטני, או תופעה של אירועי גזענות חוזרים ונשנים. התהליך דומה: בשלב ראשון הבנת התופעה/האירוע והמשמעויות שלו, ובשלב שני התערבות בכל ארבעת הממדים על-ידי מורה, מנהל או מנהלת, או כל איש ואשת צוות (יועץ או יועצת, רכז או רכזת וכד').

בשלב I: יש לשאול את השאלות הבאות:

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר של האירוע? עם אילו מטענים הגיעו המשתתפים והמשתתפות באירוע לסיטואציה? מה הרקע והנסיבות החברתיות שאולי הובילו לאירוע?

מוסדי: מהי המדיניות של בית הספר לטיפול באירוע זה או באירועים כגון אלה? מהן הפרקטיקות הארגוניות שקשורות באירוע?

בין-אישי: אילו גורמים היו מעורבים באינטראקציה במהלך האירוע באופן ישיר ואילו באופן עקיף (למשל צופים מהצד)? מה התרחש באינטראקציה? האם היא כללה אגרסיות? מיקרו-אגרסיות?

אישי: מה היו ההשלכות הרגשיות של האירוע על המשתתפים והמשתתפות בו?

בשלב II: בטווח המיידי, חשוב לתת לכל המעורבים והמעורבות באירוע להרגיש שקולם נשמע, לשאול שאלות ולהבין את האירוע ואת ההקשר שלו, ואם יש צורך – להמשיך את השיחה בזמן ובמקום אחרים. לאחר מכן, יש לתכנן התערבויות בכל ארבעת הממדים.

להלן דוגמאות לאופן שבו ניתן להשתמש במודל במקרים נפוצים שמתרחשים בבתי ספר:

דוגמה 1:

ילד א' העיר הערות גזעניות לילד ב' בהפסקה. זו לא פעם ראשונה, אך בעוד שבפעמים הקודמות ילד ב' הבליג, הפעם ההערות נאמרו בפני ילדים אחרים, מה שהוסיף לזה נופך משפיל במיוחד. כמו כן, ילד ב' הרגיש שאם ימשיך להבליג זה לא ייפסק, ולכן הרביץ לילד א' והתפתחה תגרה ביניהם. המורה ראתה מרחוק את ההמולה, רצה להפריד ביניהם, ושלחה את שניהם למנהל. שני התלמידים ננזפו והושעו מבית הספר.

שלב I: ניתוח הסיטואציה דרך ארבעת הממדים

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר לאירוע? האם אחד מהילדים שייך לקבוצה הסובלת מגזענות בחברה? מה גורם לילד א' להעיר הערות גזעניות? באיזו תדירות ילד ב' חווה הערות כאלה (גם בבית הספר וגם מחוצה לו)?

מוסדי: כיצד צוות ההוראה וההנהלה מתייחסים לאירועים כאלה? אילו מסרים מועברים לילדים ולילדות בדרך הטיפול הנהוגה בבית הספר? האם הם היו מודעים לכך שילד ב' מתמודד עם הערות גזעניות חוזרות ונשנות? אילו מענים/גיבוי מוצעים מצד בית הספר לילד או ילדה שחוו אמירות גזעניות?

בין-אישי: אילו אינטראקציות התקיימו בין כל הגורמים המעורבים, הישירים והעקיפים (הורים, ילדים וילדות אחרים) – לפני האירוע, במהלכו ואחריו? אילו אגרסיות ומיקרו-אגרסיות התרחשו?

אישי: מהן ההשלכות הרגשיות של האירוע על הגורמים המעורבים – התלמידים והתלמידות עצמם, וכן המורים והמורות, הורים, ילדים וילדות אחרים וכו'? האם האירוע והטיפול בו תרמו לתחושת הביטחון, השייכות והערך שלהם, או פגעו בה?

שלב II: תכנון התערבויות בארבעת הממדים

מבני: תכנון פעולות ברמה הכיתתית ו/או הבית ספרית, בהתאמה לגיל הילדים והילדות, המתייחסות להקשר החברתי הרחב יותר: העלאת תחושת הערך והשייכות של קבוצות הזהות של הילדות והילדים הנפגעים, עידוד אמפתיה ושיח בנושא גזענות באמצעות למידה בכיתה, פעילויות העשרה (סרט, הצגה, ספר, אמנות), עיצוב המרחב ועוד.

מוסדי: תכנון דרכי התמודדות ותגובה לאירועים כגון אלה, שיעבירו מסר ברור ויתנו לתלמידות ולתלמידים החווים גזענות תחושה שיש בידיהם מענה יותר אפקטיבי משימוש באלימות, דרך עירוב הצוות. לדוגמה: אמירה של מנהל או מנהלת לפנות אליו או לגורם מסוים מטעמו בכל מקרה של גזענות, וטיפול במקרים כאלה במלוא הרצינות.

בין-אישי: דיאלוג עם הגורמים המעורבים על מנת להבהיר את הגבולות האדומים מצד אחד, ומצד שני – לא לתייג תלמידים ותלמידות כ"גזענים", אלא לראות באירוע הזדמנות למהלך חינוכי אמפתי ומגייס. לדוגמה, שיח עם כל גורם בנפרד, ואז שיח של מחילה או משימה משותפת לשניהם יחד.

אישי: הבנה והכרה בהשלכות הרגשיות של האירוע, ומציאת דרכים לחזק ולהעצים את הגורמים שנפגעו. לדוגמה: לייצר הזדמנות לתלמידות ולתלמידים המעורבים להתבלט באופן חיובי.

דוגמה 2:

בית הספר קלט מורה מקצועית חדשה ומבטיחה. היא החלה את עבודתה בהתלהבות ומסירות, אך בחצי השנה הראשונה היא חוותה יחס גזעני מכל מיני כיוונים: הערות ובדיחות של תלמידים באופן חוזר ונשנה, יחס קר בחדר המורים, הבא לידי ביטוי בכך שאף אחד מהצוות לא הזמין אותה להצטרף למעגלים החברתיים הקיימים, לא התעניין ולא יזם שיחה איתה, ובישיבות צוות היא חשה שקופה; כמו כן, היו כמה מקרים של הערות פוגעניות מצד הורים. התלהבותה הראשונית אט אט דעכה, וכעת היא שוקלת לעזוב את בית הספר ואולי אף את המקצוע.

שלב I: ניתוח הסיטואציה דרך ארבעת הממדים

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר ליחס אותו חווה המורה? מהם הערכים והנורמות בחברה, שמאפשרים ליחס כזה להתקיים?

מוסדי: האם ההנהלה והצוות מודעים למה שעובר על המורה? אם כן, כיצד הם מגיבים כשהם עדים ליחס זה? אילו מסרים מועברים לכלל הגורמים דרך תגובה (או העדר תגובה) זו? אם הם אינם מודעים – מדוע?

בין-אישי: כיצד בא לידי ביטוי אותו יחס גזעני? אילו דוגמאות יש להערות פוגעניות או ליחס קר? כיצד זה משפיע על התלמידים והתלמידות ועל היחסים בין התלמידים למורה?

אישי: מהן ההשלכות הרגשיות של היחס הזה על המורה? כיצד זה משפיע על תחושת המוגנות והשייכות שלה בבית הספר? מהן ההשלכות הרגשיות על הפוגעים והפוגעות?

שלב II: תכנון התערבויות דרך ארבעת הממדים

מבני: תכנון פעולות ברמה הבית ספרית והכיתתית, המתייחסות להקשר החברתי הרחב יותר, שיקדמו ערכים ונורמות של קבלה וכבוד לכל אדם.

מוסדי: תכנון פעולות ברמה המוסדית להתמודדות עם התופעות שמתארת המורה, וליצירת אקלים ותרבות ארגונית של קבלה וסולידריות. רצוי שתכנון פעולות כאלה ייעשה בשיתוף כל הצוות, על מנת שכולם יקחו אחריות על יישומן ועל השגת מטרותיהן. לדוגמה: קבוצות שיח, פגישות קבועות בנושא אקלים בית ספרי, גיבוי של ההנהלה למורה בכל מקרה של גילויי גזענות, הכשרות לחדר מורים, התייחסות לנושא במדיניות הבית ספרית.

בין-אישי: דיאלוג עם הגורמים שהיו מעורבים באירועים, ועם אנשים בעמדת השפעה שיכולים לסייע ביצירת אקלים אחר: מתוך הצוות, ועד ההורים, מועצת תלמידים וכד'.

אישי: לייצר ערוץ לתקשורת קבועה ופתוחה, על מנת לוודא שהמורה חשה מגובה, מוערכת ושייכת.

סיכום

פרק זה נשען על הגדרה רחבה של גזענות כביטוי למבנה חברתי, ולא רק על הגדרתה כ"פעולה לא מוסרית". בעצם השימוש בהגדרה הרחבה ישנה לקיחת אחריות גם על התופעות הגזעניות היותר סמויות, ויחד עם זאת שחרור מתחושות אשם ומהצורך בהתגוננות – כי איננו אשמים בכך שהפנמנו דפוסים גזעניים שלמדנו. בצד זה, מרגע שאנו מבינים כי מה שלמדנו מוטעה ופוגע באנשים – יש לנו אחריות לאתגר ולשנות זאת; הפרק מציע מודל שמטרתו לסייע בידינו לעשות כן.

המודל מפרק את הדבר המאיים והעמום שנקרא "גזענות" לארבעה ממדים – מבני, מוסדי, בין-אישי ואישי – שדרכם ניתן לראות תמונה שלמה יותר של התופעה ולהוביל שינוי בהתאם. ניתן להשתמש במודל כמענה לתופעות או לאירועים גזעניים חוזרים ונשנים, או כמהלך יזום של מורים, מורות, מנהלות ומנהלים המחויבים לנושא ומעוניינים לקדם מרחב בית ספרי נוגד גזענות. המודל מסמן דרך ומציע כלים ודוגמאות, ועם זאת מזמן יצירתיות בפיתוח ובהתאמה של המודל לבית הספר. חשוב לזכור כי התמודדות אמיצה עם נושא כה מורכב וטעון לא יכולה להתרחש ללא מעידות בדרך, מהן ניתן ללמוד ולדייק. באמצעות התמדה ומחויבות לתהליך ממושך ומעמיק ניתן לייצר מציאות אחרת, בתוך בית הספר ומחוצה לו.

---

1. Diangelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
2. Pollock, M. (Ed.) (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York, NY: The New Press. p. xviii
3. אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). **הקול השותק**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
4. Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *Science, 356*(6334), 183-186.
5. Pollock, M. (Ed.). (2008). *Everyday antiracism*.
6. Rich, A. (1994). *Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979-1985*. New York: Norton & Company. p. 199
7. בן אליהו, ה' ולרר ז' (2018). **המדריך לייעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**. ירושלים: מכון ון ליר. בעמ' 14.
8. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). Racial microaggressions in everyday life: Is subtle bias harmless? *Psychology Today*.
9. Staats, C., Capatosto, K., Wright, R. A., & Contractor, D. (2015). *State of the science: Implicit bias review 2015* (Vol. 3). Columbus, OH: Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity.
10. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). *Racial microaggressions in everyday life*.
11. Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279-301). San Diego: Academic Press; Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797–811.
12. Sue, D. W., (2011). How does oppression (microaggressions) affect perpetrators. *Psychology Today*.
13. בן אליהו, ה' ולרר, ז' (2018). **המדריך לייעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**.
14. Noguera, P. A. (2008). What discipline is for: Connecting students to the benefits of learning. In M. Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (132-137).
15. Gillborn, D. (2008). Developing antiracist School policy. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 246-253).
16. וקסלר, מ' (2015). **הכיתה כמיקרוקוסמוס: התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה**. בתוך נ' ריבלין (עורכת) שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון (עמ' 23-31). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח. בעמ' 27.
17. Singleton, G.E., & Hays, C. (2008). Beginning courageous conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 18-23).
18. Chang, K., & Conrad, R. (2008). Following children's leads in conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 34-38).
19. Dance, J. (2008). Helping students see each other's humanity. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 56-60). P. 58
20. Aaronson, J. (2002). Stereotype threat.
21. שם, בעמ' 68.



קהילות מאבק של מורות ומורים ביקורתיים -המקרה של "פורום המורים הערבים לאזרחות"

ד"ר שרף חסאן

קהילות מאבק של מורות ומורים ביקורתיים: המקרה של "פורום המורים הערבים לאזרחות"

ד"ר שרף חסאן[i]

מבוא

ביוני 2019, כשבוע לפני בחינת הבגרות בגיאוגרפיה, צלצל הטלפון שלי. על הקו היה מורה לגיאוגרפיה מבית ספר ערבי, שפנה אליי בהמלצת מורה לאזרחות שמכיר את הפעילות שלי דרך "פורום המורים הערבים לאזרחות". באותה עת כיהנתי כמנהל מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח (להלן: האגודה) וכראש ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי. המורה ביקש שאטפל בסירובו של משרד החינוך לתרגם לערבית את כל בחינת הבגרות המתוקשבת בחמש יחידות גיאוגרפיה, כולל המפות, המקראים והמלל הרב שנלווה להם, מה שמאלץ את התלמידות והתלמידים הערבים להשתמש בגרסה העברית. הוא הדגיש שהדבר מהווה מחסום מרכזי בפני תלמידות ותלמידים - שרבים מהם מגיעים מרקע סוציו-אקונומי קשה - ומערים קשיים על המורים והמורות. בעקבות פנייה זו עתרה האגודה לבג"ץ נגד משרד החינוך, בצד ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, המורה ואחת מתלמידותיו. פסק הדין עיגן את התחייבות משרד החינוך לתרגם לערבית את בחינת הבגרות בגיאוגרפיה במלואה, כך "שמערכי הבחינות בשפה הערבית לא ייפלו במאומה מאלה בשפה העברית, תוך מתן מלוא המשקל למעמדה של השפה הערבית במדינת ישראל ולרווחתם של התלמידים שעברית אינה שפת עמם".[ii] ואכן, בעקבות פסק הדין, תורגמה הגרסה המתוקשבת של הבחינה.[iii]

מקרה זה מהווה דוגמה לכוח ולפוטנציאל הטמונים בהתארגנות של מורות ומורים ובחיבור ביניהם לבין ארגוני חברה אזרחית וכוחות ביקורתיים נוספים הנאבקים לשינוי חברתי: דרך פורום המורים הערבים לאזרחות נחשף המורה לאזרחות לפעילותן של האגודה ושל ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי (שהכריזה באותה שנה על שנת השפה הערבית), לקח יוזמה וחיבר בין כל הגורמים הרלוונטיים לצורך פתרון בעיה עקרונית הנוגעת למקצוע אחר. מקרה זה מלמד גם שלצד הדיכוי העמוק של המורות והמורים הערבים, והיחס המפלה, המדיר והמזלזל של הממסד כלפי החברה הערבית - מתנהלים בשטח מאבקי-נגד משמעותיים מצד אנשי ונשות חינוך. על אף שמאבק זה לא נגע בשינוי העמוק אליו מייחלת החברה הערבית-פלסטינית בישראל, שכולל הכרה בה וכתיבת תוכניות וחומרי לימוד בשפה הערבית אשר נותנים מענה לצרכיה ולתפיסתה, הוא סימן תחנה חשובה שמדגישה זכות קולקטיבית הנוגעת לשפה ואת חשיבות המאבק להשגת זכויות.

המאמר דן בהתארגנות של מורים ומורות בקהילות מאבק כאסטרטגיה למאבק בגזענות, אפליה ודיכוי ובמגמות אנטי-דמוקרטיות בחברה, ולמען שינוי חברתי עמוק המבוסס על ערכים ועקרונות של זכויות אדם, צדק, דמוקרטיה ורב-תרבותיות.[iv] הדיון באסטרטגיה זו נעשה דרך מקרה הבוחן של "פורום המורים הערבים למקצוע האזרחות" (להלן: הפורום), שהוקם ב-2016 בעיצומו של המאבק על מקצוע האזרחות (ראו להלן), והוא עדיין פעיל כיום.

---

i המחבר מודה לחולוד אדריס ולג'והיינה ספי על הערותיהן החשובות והמועילות לגרסה מוקדמת של המאמר. חולוד ריכזה במשך כעשור (2009-2019) את הפעילות החינוכית של האגודה לזכויות האזרח בחברה הערבית; ג'והיינה הנחתה מורים ערבים ועסקה בפיתוח תכנים חינוכיים בערבית באגודה לזכויות האזרח. במסגרת תפקידה גם ליוותה את תהליך ההקמה של הפורום.

ii בג"ץ 4069/19 **סלאח נ' מנכ"ל משרד החינוך**. להרחבה ראו באתר האגודה לזכויות האזרח: 'לתרגם לערבית את כל בחינות הבגרות בגיאוגרפיה'.

iii בצד זאת, לאחרונה עולות טענות הקשורות לאיכות התרגום של הגרסה המודפסת של המבחן בערבית.

iv במבוא שכתבתי לספר "שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון" (האגודה לזכויות האזרח, 2015), הזהרתי מהסכנה שבשימוש ברטוריקה ובמושגים אנטי-גזעניים ריקים מתוכן ביקורתי מהותי ומשאיפה לשינוי עמוק במבנה החברתי, שאין בצדם פעולה בשטח לשינוי כזה. שימוש בהם בידי הממסד בכלל, ומערכת החינוך בפרט, הוא ביטוי לתחכום של ההגמוניה ונועד לחזק תדמית דמוקרטית, תוך השטחת מחאה ותביעות לשינויי עומק ברמה המוסדית. חשוב להבהיר שבמאמר זה, המושגים "חינוך נגד גזענות" ו"חינוך ביקורתי" מכוונים לשאיפה לשינוי עומק במבנה החברה והממסד, שישחרר את בני האדם מדיכוי על כל סוגיו.

רוב העיסוק האקדמי והציבורי בתרומתם של מורות ומורים ביקורתיים לשינוי חברתי מתמקד בעבודתם עם תלמידים ותלמידות בכיתה ובבית הספר. עיקר הדגש בספרות הוא על הפדגוגיה, תוכניות הלימוד, דרכי ההוראה, מסגרות חינוך אלטרנטיביות וכדומה. תשומת לב מועטה מקבל המאבק הקיים או הפוטנציאלי של מורות, מורים, נשות ואנשי חינוך במרחבי השפעה העוסקים במהות ובמדיניות החינוך הערכי והפוליטי בחינוך הציבורי. גם כשיש עיסוק בהתארגנויות מורים, הוא נוגע בדרך כלל למאבקים של איגודים מקצועיים לגבי תנאי העסקה, זכויות עובדים ורפורמות ניאו-ליברליות.[1] הוא מתקשר לרוב לתהליכי ההתפתחות המקצועית ולפרויקטים ממסדיים, ומתעלם מהתארגנויות מורות ומורים ביקורתיים בקהילות לא ממסדיות, השואפות להשפיע על מהות ותוכן החינוך בבתי הספר. כך, מוזנחת זירת מחקר על אסטרטגיה חשובה לשינוי חברתי, כזו שיש בה פוטנציאל רב לקידום מאבקים קאונטר-הגמוניים בכלל ונגד גזענות והדרה חברתית בחינוך בפרט.

דרך הסיפור של הפורום, המאמר מצביע על היתרונות שבהקמת קהילות של נשות ואנשי חינוך למאבק בהגמוניה ובגזענות, במיוחד בקרב אוכלוסיות שסובלות מהדרה, דיכוי ושוליות מרובה.

דרך הסיפור של הפורום, אצביע על היתרונות שבהקמת קהילות של נשות ואנשי חינוך למאבק בהגמוניה ובגזענות, במיוחד בקרב אוכלוסיות שסובלות מהדרה, דיכוי ושוליות מרובה. פעילותן של קהילות כאלה במרחב החברה האזרחית המקדמת זכויות אדם, לצד העשייה החינוכית של המורות והמורים במרחב הבית ספרי, עשויה לפתוח אפיקי פעולה והשפעה שדרכם ניתן להרחיב את החינוך הביקורתי בבתי הספר ולתת למורים ולמורות כוח במאבקם "נגד הזרם". קהילות כאלה הופכות את המורות והמורים לשחקנים פעילים במאבק על החינוך, על כל מרכיביו והסדריו המוסדיים.

המאמר שואף להרחיב את הידע על מאבק המורים הערבים לאזרחות, ובתוך כך להצביע על הפוטנציאל הטמון בחיבורים בין מורות ומורים לבין ארגונים וכוחות חברתיים הנאבקים למען זכויות אדם. המקרה נחקר לפי גישה איכותנית-פרשנית,[2] כאשר הכותב היה מעורב בצורה עמוקה בשדה ובתהליכים הקשורים לפורום. ברוח הגישה הפריריאנית, כתיבה כזו יכולה לספק התבוננות בפעולה מבפנים ורפלקסיה עליה, שעשויות לתרום לפיתוח ה"פרקסיס" - הוא הסינתזה בין עולם התיאוריה לעולם העשייה והיישום, שנעשית בתהליך רפלקסיבי, דינמי, מעגלי ומתמשך.[3]

אתחיל בהצגת המסגרת התיאורטית שעליה נשען מאמר זה ובהצגת ההקשר הרחב למקרה הבוחן. לאחר מכן, אבחן לעומק את הקמת הפורום ואת דרכי פעולתו. לסיום, אשתף בתובנות ובראיונות אפשריים לפיתוח אסטרטגיית מאבק של נשות ואנשי חינוך בהגמוניה ובתפיסות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות, ולקידום חינוך שוויוני המבוסס על ערכים של זכויות אדם, צדק, דמוקרטיה ורב-תרבותיות.

השדה החינוכי בזירת מאבק על ההגמוניה[v]

מאמר זה מתבסס על גישות ביקורתיות במדעי החברה, אשר רואות בחברה שדה פוליטי רווי קונפליקטים ומאבקים בין כוחות שונים על ההגמוניה.[4] המושג הגמוניה הוגדר בפי גראמשי כתהליך של מאבק שבו תפיסות עולם, פרקטיקות ואינטרסים של קבוצות מסוימות הופכים לדומיננטיים ונתפסים בעיני החברה כסדר טבעי.[5] לפי פילק: "כשראייה מסוימת של המציאות חודרת לכל רובדי החברה: למוסדותיה, לחיי הפרט, למוסר, למנהגים, לדת, להיבטי התרבות השונים וכדומה".[6] מאבקים על ההגמוניה מעצבים כל הזמן את המציאות החברתית, ובתוכה את המדינה ומנגנוניה, את הכלכלה ואת החברה האזרחית,[7] ואת יחסי הכוח בין השחקנים והמבנים החברתיים השונים.

המאמר נסמך גם על ספרות שדנה בתהליך הסוציאליזציה האזרחית ובמאבק הפוליטי על מהותו של תהליך זה, מאבק שמתרחש גם בזירת החינוך.[8] בניגוד לתפיסה השלטת, המניחה שקיימת הפרדה בין חברה אזרחית, מדינה וכלכלה, אשען כאן על גישות המדגישות את טשטוש הגבולות בין הסְפֵרות המוסדיות השונות.[9] על כן, השדה החינוכי בכלל, והחינוך לאזרחות (שנוגע לכלל התהליכים והתוכניות המיועדים להשפיע על דמות התלמיד כאזרח במדינה) בפרט, הוא חלק מהמאבק הפוליטי בין כוחות שונים בפוליטיקה, בממסד המדינה, בחברה האזרחית ובכלכלה המקומית והגלובלית. כל אלה נאבקים כדי להשפיע על מהותו של החינוך שהמדינה נותנת במסגרות החינוך שבשליטתה, מתוך מודעות לחשיבות החינוך בעיצוב

---

v סקירה רחבה בנושא כלולה בעבודת הדוקטורט של כותב המאמר, שעל חלק מהתשתית התיאורטית והתובנות שבה מתבסס פרק זה. העבודה, שכותרתה "ארגוני החברה האזרחית והמאבק על ההגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל", הוכנה בהנחיית פרופ' אדריאנה קמפ ופרופ' אמל ג'מאל בחוג לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב ואושרה בשנת 2019.

תודעה פוליטית וחברתית, בבניית העדפות ערכיות ובעיצוב זהותם של התלמידות והתלמידים ושל החברה בכללותה, בהווה ובעתיד.[10] במובן זה, שדה החינוך הוא מרכיב משמעותי במנגנוני השליטה של ההגמוניה, במיוחד לנוכח התפתחותם של דגמי משילות גמישים, משתפים, מבוזרים ויעילים, שנועדו להחליף את דגם המשילות ההיררכי, הנשען בעיקר על מנגנוני הכוח של המדינה. על רקע התחזקות המגמות הניאו-ליברליות והתעצמות המאבק על ההגמוניה, קיים גידול מתמיד במספר הגורמים המעורבים בשדה החינוכי, למשל ארגוני החברה האזרחית וגורמים עסקיים המייצגים תפיסות עולם שונות.[11]

הגות זו, המכירה בכוחה של ההגמוניה להשפיע ולעצב תהליכים חינוכיים, מזהה את האפשרויות לקיום פדגוגיה ומאבקים המערערים על ההגמוניה בתוך שדה החינוך ומחוצה לו. אפשרויות אלה קיימות בשל הסתירות והקונפליקטים שהמבנה החברתי מזמן, גם כשהוא מתייצב סביב פרויקט הגמוני מסוים, ובשל אי-השוויון, אי הצדק והנפגעים הרבים מהמשטרים הכלכליים והפוליטיים בחברות השונות. בנוסף, היא מדגישה את החופש היחסי הקיים בחינוך (שעליו מתנהלים מאבקים קשים במטרה לצמצמו ו/או לעצבו בהתאם לאינטרסים של הקבוצות השולטות) ואת פוטנציאל ההשפעה של גורמים מקומיים על בתי הספר, כמו התארגנויות הורים וארגוני חברה אזרחית. חלק מההוגים הביקורתיים טוענים שמורים ביקורתיים יכולים להיעזר בתכנים דמוקרטיים שקיימים בתוכניות לימוד, גם אם הם מינימליים, ובמרחבים דמוקרטיים במדינתם. במקרים אחרים מודגשת האפשרות של עשייה ביקורתית מתוחכמת ועקיפה, כדי לא להסתבך עם הממסד.

ומתיאוריה לפרקטיקה - בפועל, חייהם של פעילות ופעילים ביקורתיים בחינוך, כמו בתחומים אחרים, הם לא קלים ולא ורודים; הם נתקלים בקשיים שונים, ונדרשים בדרך כלל לשחות נגד הזרם ולשלם מחירים שונים. כך למשל עולים בישראל לסדר היום הציבורי מקרים קיצוניים של פיטורין או זימונים לשימוע של מורות ומורים בעקבות התבטאויות ביקורתיות או שנויות במחלוקת, אירוח מרצות ומרצים ביקורתיים, או השתתפות בפעילות מחאה.[vi] יש למקרים אלה חשיבות רבה בקביעת גבולות השיח ונודע להם אפקט מצנן רב-עוצמה על נשות ואנשי חינוך. עם זאת, רוב ההתמודדויות של נשות ואנשי חינוך ביקורתיים לא מגיעות לתקשורת וגם לא זוכות למחקר מעמיק. הם מדווחים על מנגנוני השתקה מגוונים ומתוחכמים שמשפיעים עליהם, כמו הודעות או מכתבים זועמים של הורים ושל ארגוני ימין, זימון לשיחות עם מנהלות ומנהלים ושיימינג ברשתות חברתיות. מורות ומורים ביקורתיים מצביעים על מחירים שונים להשתקה זו: לחצים נפשיים, חששות הקשורים לביטחון כלכלי, אי-קידום בתפקיד, פגיעה במעמדם בבית הספר ועוד. לאלה נלווים היעדר גיבוי מגורמים מקצועיים ופוליטיים במשרד החינוך, וחוסר בהכשרת מורים בנושא גזענות ובפיתוח כלים להתמודדות עם גילוייה במרחב החינוכי. נוכח כל זאת, מורות ומורים רבים, על אף שהם מודעים לצורך בהתערבותם המקצועית כנשות ואנשי חינוך בסיטואציות של שיח גזעני ואלים בכיתות, נמנעים מלעשות כן ומפתחים דרכי התמודדות המשמרות את הסטטוס קוו.[12]

מציאות של שוליות מרובה, כמו במקרה של מורות מהחברה הערבית, מעצימה את הקונפליקט ואת הקשיים שמולם מתמודדת המורה הביקורתית.

במקרים רבים, מורות ומורים חווים מציאות של שוליות מרובה ורבדים שונים של דיכוי - על בסיס לאומי, אתני, מגדרי, מעמדי-כלכלי ועדתי, כמו במקרה של מורות מהחברה הערבית. מציאות של שוליות מרובה מעצימה את הקונפליקט ואת הקשיים שמולם מתמודדת המורה הביקורתית. ראזר ופרידמן מצביעים על תופעת "מעגל ההדרה", שסובלים ממנו מורים ומורות בהדרה שעובדים עם ילדות וילדים בהדרה.[13] מעגל ההדרה מחליש את המורים והמורות ומפתח בקרבם התנהגויות שמנציחות את ההדרה החברתית שלהם ושל התלמידים.

מכל זאת עולה כי נדרשת תמיכה משמעותית בנשות ואנשי חינוך ביקורתיים, כדי לסייע להם בהתמודדות עם המציאות החברתית הקשה. דרך אחת לכך היא בניית קהילת מורות ומורים ביקורתיים.

קהילות מורות ומורים ושיח הקהילתיות בשדה החינוך

המונחים קהילה וקהילתיות עולים יותר ויותר כאסטרטגיות התמודדות מול קשיים ואתגרים שהחברה המודרנית יוצרת, במיוחד בעקבות התחזקות המגמות הניאו-ליברליות. לקהילות יש יתרונות רבים בבניית חוסן חברתי, פיתוח הון חברתי, התמודדות קולקטיביות עם משברים ומתן מענה לצרכים שלא נענים בידי המדינה. בקרב חברות שסובלות מדיכוי, צומחות קהילות כחלק מפיתוח היכולת שלהן להתמודד עם המציאות הקשה ולצורך בניית כוח לחיזוק המאבק בשלטון. המהפכה האינטרנטית של הרשתות החברתיות

vi כמו במקרים של המורים שבלי פרח, אדם ורטה ומאיר ברוכין, בית הספר מערערה שהשתתף במצעד זכויות האדם, ובתי ספר אחרים שאירחו דוברים מעמותות הנאבקות נגד הכיבוש (פורום המשפחות השכולות, בצלם ועוד).

יצרה מרחבים חדשים להתארגנות קהילתית ולפעולה, ופלטפורמות נגישות וזולות לתחזוקת הקשרים בין חברי קהילות.

דוגמה להתמודדות קהילתית היא אופן ההתמודדות של החברה הפלסטינית בתקופת האינתיפאדה הראשונה (סוף שנות ה-1980) עם המציאות הקשה שיצר הכיבוש הישראלי בשטחים שישראל כבשה ב-1967, באמצעות יוזמות קהילתיות-התנדבותיות לא ממסדיות שצמחו מלמטה בתחומים שונים וברמות שונות (שכונות, ישובים, תחומי עיסוק וכו'). כך, למשל, בתגובה לסגירת בתי הספר והאוניברסיטאות שנקט ממשל הכיבוש כחלק מהאמצעים לדיכוי האינתיפאדה, הוקמו מועדונים ללמידה במרחבים לא-ממסדיים. בהשראת יוזמות אלה הגה המחנך הפלסטיני מוניר פאשה את הגישה החינוכית האנטי-ממסדית שלו, שבמרכזה למידה מבחירה בצוותא בקהילת למידה, שאותה כינה "מוג'אורה", מלשון ג'יראן (שכנים).[vii]

המדיניות והרפורמות הניאו-ליברליות משפיעות מאוד על תחום החינוך, דרך העמקת ההפרטה, חיזוק פיזור הסמכויות וביסוס האוטונומיה הבית ספרית. כתגובה לכך, מתחזקים בו שיח ופרקטיקה של קהילתיות וקהילות, אך למרות זאת אין מחקר רב על כך. ניתן לציין את מחקרם של ואנגריקן ושותפיה, שהתבסס על סקירה של כ-40 מאמרים ומחקרים בנושא קהילות מורים, ואיתר שלושה סוגים של קהילות כאלה: קהילות פורמליות (שמוקמות לרוב על-ידי רשויות החינוך במדינות), קהילות מורים סביב נושא (מוקמות בדרך כלל על-ידי הנהלות בתי ספר) וקהילות ספונטניות, שנועדו להעניק למורות ולמורים תמיכה מקצועית ורגשית סביב פעילות או צורך קונקרטי שלהם.[14]

אפשר להניח שמהלכים ממסדיים של פיתוח קהילות מורות ומורים וחיזוק שיתוף הפעולה בקרב אנשי ונשות חינוך יתרמו להתפתחות המקצועית שלהם. אולם, האם מרחבים אלה מקדמים פדגוגיה ביקורתית בבתי הספר? האם יש להם פוטנציאל לקדם שיח ביקורתי שצומח מהשטח, במיוחד בבתי ספר של אוכלוסיות מודרות או נשלטות? האם הם מעודדים התפתחות מאבקים של מורות ומורים שרוצים להשפיע על החינוך באופן רחב? או שמא תרומתם מסתכמת בביסוס שיח הגמוני, שבמרכזו הישגי התלמידות והתלמידים, ובקידום תפיסות אזרחיות שההגמוניה מעוניינת לקדם? כמו כן, אם קהילות ממסדיות אכן מחזקות מורים ומורות מבחינה מקצועית לטווח קצר, האם זה יתרום לחיזוק מעמדם? ואיך ישתלבו בקהילות כאלה מורות ומורים שלא יקבלו את תפקידם כ"בורג" במערכת, שנאלץ לבצע משימות שהממסד הטיל עליו? כל הסוגיות האלה מצריכות מחקר ועיסוק ציבורי רחב.

קהילות מאבק של מורות ומורים יוצאות נגד השיח ההגמוני בחינוך ונגד הגזענות והאפליה, ופועלות בעיקר במרחבים שלא שייכים למדינה, גם אם חבריהן מועסקים לרוב במערכת החינוך שבאחריותה.

מאמר זה עוסק בסוג אחר של קהילות מורים ומורות, שאני מכנה קהילות מאבק. קהילות כאלה יוצאות נגד השיח ההגמוני בחינוך ונגד הגזענות והאפליה, ופועלות בעיקר במרחבים שלא שייכים למדינה, גם אם חבריהן מועסקים לרוב במערכת החינוך שבאחריותה. המאמר מתמקד במקרה של קהילת מאבק אחת, אך חשוב להדגיש שבעשור האחרון בלטו מספר התארגנויות של אנשי ונשות חינוך שהתאפיינו בביקורת נגד המדיניות החברתית-כלכלית במדינה, נגד צעדים ברוח ממשל הימין שפגעו בחינוך לאזרחות במשמעותו הרחבה, או נגד הפגיעה בחופש הביטוי של מורות ומורים ביקורתיים. ניתן למנות בהקשר זה את היוזמות "אני מורה פוליטי", "מועצת מורי האזרחות", "ח' זה חינוך" שפעלה במהלך "מחאת רוטשילד", תנועת המורים ועוד. למרות שהביקורת שהושמעה במסגרת התארגנויות אלה לא שאפה לשנות מהיסוד את משטר האזרחות ולא חרגה מגבולות השיח הציוני או הניאו-ליברלי, כוחות הימין פעלו כדי להשתיקה. מעניין לחקור מדוע חלק מההתארגנויות הללו כבר לא קיימות, מדוע חלקן מיתנו את השיח שלהן, והאם וכיצד הממסד פעל להחלשתן.

החינוך בקרב החברה הערבית בישראל

הספרות מדגישה את הפערים בחינוך בין החברה היהודית והערבית בישראל מבחינת משאבים, מעמד והישגים, את הא-סימטריה בתכנים ובהוראת השפה העברית והערבית ואת ההפרדה בין החינוך בשתי החברות.[15] ספרות זו גורסת שמערכת החינוך בחברה הערבית משקפת את מעמדו הנחות של המיעוט הערבי-פלסטיני במשטר האזרחות האתני המרובד בישראל,[16] ומשמשת את ההגמוניה ככלי לשליטה באוכלוסייה הערבית ולפיקוח עליה.[17] חוקרים שונים מדגישים את השפעת הממשל הצבאי שחל על החברה הערבית בישראל עד אמצע שנות ה-1960 על עיצוב מערכת החינוך,[18] ואת המעורבות הרשמית של שירות

vii ראו כתביו של פאשה בבלוג שלו, מجاورة - وسيط للتعلم والعمل المجتمعي (מוג'אורה - כמתווך ללמידה ולפעולה חברתית).

הביטחון הכללי במינויים במערכת החינוך הערבית עד לפני כעשור וחצי. מחשיפת מסמכים רשמיים עלה שגם בשנת 2020 מעורבות זו של השב"כ נמשכה, בניגוד לחוק ולהתחייבות המדינה בבג"ץ בשנת 2005.[19]

בתוכניות הלימוד שמיועדות לבתי ספר ערבים אין התייחסות למציאות של החברה הערבית בישראל, לצרכים שלה - לרבות בהקשר של זהות לאומית וקשר למולדת - ולהיסטוריה ולזהות הפלסטינית. ילדות וילדים ערבים בישראל לומדים את ההיסטוריה של העם היהודי בהתאם לנרטיב הציוני ההגמוני, אך לא לומדים את ההיסטוריה של עמם ולא דנים במציאות המורכבת של חייהם, המאופיינת במתח בין זהותם הלאומית לזהותם האזרחית.[20] גם בתחום הוראת השפה קיימת א-סימטריה ברורה בין הוראת העברית בבתי ספר ערבים לבין הוראת הערבית בבתי ספר יהודים.[viii] תוכני החינוך הם למעשה ביטוי מובהק למהות "חוק הלאום", עוד טרם חקיקתו בשנת 2018.

במציאות זו, לא ניתן לדבר על חינוך ערבי אלא על "חינוך לערבים". חינוך זה לא נהנה מהכרה וממעמד במשרד החינוך, בניגוד למעמד האוטונומי ולהכרה שלה זוכה החינוך הממלכתי-דתי, ולמיעוט הערבי אין תפקיד פורמלי בעיצוב המדיניות הנוגעת לחינוך בניו ובנותיו. מצב זה נובע מהשאיפה להנציח את הסטטוס קוו במשטר האזרחות בישראל, שמשמר את עליונות היהודים ואת השליטה בפלסטינים, ומתוך מחשבה שכך תימנע התגבשות זהות לאומית בקרב המיעוט הערבי-פלסטיני.[21] בנוסף, מציאות זו דוחפת להצטמצמות תפקידו של בית הספר בחברה הערבית לתחום הלימודי-הישגי ולחוסר עיסוק בסוגיות ערכיות ופוליטיות,[22] מה שיוצר מציאות שבה התחרות על ההישגים היא מרכז החוויה הלימודית בבתי ספר ערביים.

החברה הערבית-פלסטינית בישראל סימנה החל מסוף שנות ה-1970 את החינוך כתחום בעל חשיבות אסטרטגית וכבעל חשיבות מיוחדת להתפתחותה ולשיפור האפשרות למוביליות עבור ילדיה וילדותיה.

רוב הספרות שדנה במצב החינוך בחברה הערבית מתמקדת בגורמים הממסדיים למצב זה, בעוד המאבק של החברה הערבית לשינוי המציאות שלה בתחום החינוך לא זכה לתשומת לב מחקרית ראויה.[23] מחקר שערכתי מראה שהחברה הערבית-פלסטינית בישראל סימנה החל מסוף שנות ה-1970 את החינוך כתחום בעל חשיבות אסטרטגית וכבעל חשיבות מיוחדת להתפתחותה ולשיפור האפשרות למוביליות עבור ילדיה וילדותיה. היא נאבקת הן על זכויות אינדיבידואליות והן על זכויות קולקטיביות לחינוך, כמיעוט ילידי, ורואה במאבק זה כלא פחות חשוב ממאבקה נגד הפקעת קרקעות.[24] כחלק מהמאבק להשגת זכויות החברה הערבית בתחום החינוך הוקמה בשנת 1984, ביוזמת ועד ראשי הרשויות הערביות, "ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי". מאז, הוקמו ארגונים רבים ברמה הארצית וברמה המקומית העוסקים בתחום החינוך, התרחבו המאבקים למימוש הזכות לחינוך ועלתה המודעות לזכויות אלה בתוך החברה הערבית. מאבק זה הוא אחד הגורמים המרכזיים לשינויים שחלו בחינוך הערבי עם השנים, כמו שיפור תשתיות, הקצאת משאבים, ביטול מעמד השב"כ בוועדות מינוי מנהלים, הכנסת קטעים מיצירות של סופרים פלסטינים לתוכנית הלימוד בספרות ערבית ועוד.

מורות ומורים ערבים: ניכור, מלכוד, והתפתחותן של אסטרטגיות התמודדות

מושג הניכור במדעי החברה מתייחס לתחושות של אי-שייכות של אדם או של קבוצה לחברה בכללותה או לתהליכים ומרכיבים מסוימים בתוכה, או לתחושת זרות של אדם עם עצמו. ניכור כולל תחושות של חוסר משמעות, חוסר השפעה, חוסר אונים, הדרה חברתית, היעדר מימוש עצמי ועוד. לפי מרקס, הקפיטליזם הופך את העובד למנוכר מטבעו האנושי, מזולתו, מתהליך הייצור ומתוצר עבודתו. לפי ניתוח זה, העובדות והעובדים הופכים בעצמם לסחורה בשוק, סובלים מניצול עמוק, ואף תוצר עבודתם נהפך לכלי נשק נגדם.[25] האדם המנוכר בהקשר זה מרגיש שהוא רק כלי בשירות מישהו אחר, חפץ חסר ערך, שלא חי את מהותו האנושית. המושג ניכור משמש גם לתיאור תחושת הבדידות שמאפיינת בני אדם בחברה המודרנית, בשל תהליכי עיור והרס הקהילתיות.[26]

להערכתי, תופעת הניכור התעצמה בעשורים האחרונים בקרב אנשי ונשות חינוך ברחבי העולם. זאת, בעקבות התחזקות הניאו-ליברליזם, שמכפיף את מערכת החינוך לשיקולי השוק ופוגע במעמד העובדים והעובדות בחינוך ובתנאי העסקתם, ונוכח משטרי אזרחות שמצמצמים את המרחב הדמוקרטי במערכת החינוך באמצעות חינוך לאזרחות שביסודו נרטיב מצומצם שהמשטר חפץ בו. תהליכי הסטנדרטיזציה, ההישגיות וההעדפה של מקצועות מסוימים, כמו מתמטיקה ואנגלית, הנגזרת מהגלובליזציה ומשיקולי

viii בהקשר זה, חשוב להדגיש שחלק מהמוטיבציה להוראת הערבית בחינוך העברי קשורה לצרכים הביטחוניים בתחום המודיעין.

השוק - חיזקו את אופיים של בתי הספר כ"מפעלים לציונים", הגבירו את התחרותיות והעמיקו את האינדיבידואליזציה. תופעת הניכור בקרב נשות ואנשי חינוך חזקה והרסנית בהרבה בקרב החברה הערבית בישראל, בעיקר בשל תפקידה של מערכת החינוך כחלק ממנגנון השליטה בערבים.[27]

את הניתוח הזה לגבי תופעת הניכור בקרב מורים גיבשתי אחרי אינטראקציה שקיימתי לאורך שנים עם אלפי מורות ומורים ובעלי תפקידים במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובחברה האזרחית, ביקורים בעשרות מוסדות חינוך, חדרי מורים, מכללות להכשרת מורים ורשויות מקומיות, קריאת ראיונות רבים עם מורים ומורות שפורסמו בתקשורת ועיון בספרות ענפה בנוגע למערכת החינוך בחברה הערבית ולמורות ומורים ערבים.

המורות והמורים הערבים-פלסטינים בישראל נדרשים להתנתק מזהותם, לייצג את משרד החינוך הישראלי ולפעול לפי תוכניות לימוד שלא מכירות בזהותם הלאומית ובקשר שלהם למולדתם. יתרה מזו, הם נדרשים ללמד את תלמידותיהם ותלמידיהם שהם אזרחים מסוג נחות במדינה ובארץ שמוגדרת כשייכת לעם אחר. עליהם ללמד את הנרטיב של הרוב בכל התחומים והמקצועות, בעוד שהנרטיב שלהם-עצמם לא מוגדר כלגיטימי במערכת החינוך. יתר על כן, מנגנוני הפיקוח והשליטה המופעלים בחינוך הערבי מגבירים את התחושה של המורים והמורות שהם כל הזמן תחת פיקוח ושעליהם להיזהר שלא לדרוך על מלכודות שעלולות לסבך אותם.

המורות והמורים הערבים-פלסטינים בישראל נדרשים להתנתק מזהותם, לייצג את משרד החינוך הישראלי ולפעול לפי תוכניות לימוד שלא מכירות בזהותם הלאומית ובקשר שלהם למולדתם.

למנגנוני הפיקוח הגלויים והסמויים של הממסד נוספו בשנים האחרונות גורמים בחברה האזרחית, שנמנים על הכוחות ההגמוניים, כמו ארגון "אם תרצו", שעוקבים ורודפים אחרי מורות ומורים ערבים ברשתות חברתיות ובפעילויות מחוץ לבית הספר. בעקבות פעילותם של גורמים אלה, מורות ומורים ערבים מזומנים לשיחות הבהרה, למרות שבמקרים רבים אין חשד שעברו על הוראות משרד החינוך. הדבר גורם לעיסוק תקשורתי רב, ומתחוללת מתקפה ואף הסתה נגדם בתקשורת העברית וברשתות החברתיות. גם אם בסופו של דבר מהלכים כאלה אינם מובילים להשעיית מורות ומורים או לפיטוריהם, הם תורמים לביסוס תרבות הפחד וההשתקה, מגבירים את הדאגה מאובדן פרנסה (שמתחזקת נוכח מציאות כלכלית שמקשה על מציאת מקומות תעסוקה חלופיים), ומחזקים את תחושת האכזבה של המורות והמורים מהמערכת, שלא מגבה אותם ואף משתפת פעולה בחלק מהמקרים עם מהלכיהם של ארגוני הימין.

המורים והמורות הערבים מרגישים במקרים רבים מושפלים וחשים שכבודם האישי והלאומי נרמס. לדוגמה, כשהם נדרשים להגיע לבתי הספר כשאלו ריקים מתלמידים ומתלמידות, בעת שהחברה שלהם בשביתה כללית שהוכרזה כמחאה על מעשי הממסד נגד החברה הפלסטינית בישראל או נגד עמם במקומות אחרים. פעולה כזו מנתקת את המורות והמורים מהחברה שלהם, משפילה אותם ושמה אותם ללעג מול עצמם, מול התלמידים והתלמידות ומול ההורים. לנוכח הפיקוח מצד הממסד, במקרים רבים מורות ומורים ערבים נמנעים מלקחת חלק באירועים פוליטיים וחברתיים שמתקיימים בחברה שלהם מחוץ לשעות העבודה, בשל חשש מפגיעה. כל אלה תורמים לתחושות ניכור וליצירת התופעה של "**המורה המנוכר**".

בשל המתח הקיים בין הזהות האזרחית והלאומית שלהם, מורות ומורים ערבים-פלסטינים בישראל מתמודדים עם דילמות ייחודיות ונדרשים למלא אחר ציפיות סותרות מצד החברה הערבית והארגונים הפועלים בתוכה מצד אחד, ומשרד החינוך והממסד מצד שני:[28] המערכת מצפה ואף דורשת מהם להוביל תלמידות ותלמידים להישגים ולהצלחה בבחינות השונות, ומודדת את הצלחתם בהתאם (תוך התעלמות ממרכיבים אחרים בעבודתם), ובכך מטפחת מורות ומורים קונפורמיסטים הממוקדים בהישגים. מנגד, החברה מצפה מהם לחדשנות, לביקורתיות, ליצירתיות, ליוזמה, למעורבות, לגילוי מנהיגות, לחינוך מכיל ולהשקעה בילדות ובילדים החווים הדרה, שחלקם הגדול במצב סוציו-אקונומי קשה, כדי למנוע את נשירתם מהלימודים ואת נפילתם ברשתות ארגוני הפשע.[29] התמודדות יום-יומית זו מגבירה את הלחץ על המורות והמורים, פוגעת בתחושת המסוגלות שלהם, מגבירה את תחושות הניכור והלחץ הנפשי שלהם, כופה עליהם לוותר על ערכים שחשובים להם ולחברה שלהם ומאיצה תהליכי שחיקה בעבודה.

מורות ומורים ערבים-פלסטינים בישראל מתמודדים עם דילמות ייחודיות ונדרשים למלא אחר ציפיות סותרות מצד החברה הערבית והארגונים הפועלים בתוכה מצד אחד, ומשרד החינוך והממסד מצד שני.

חלק מהלחצים הללו מופעלים גם על מורים ומורות בחברה היהודית, אך עוצמתם והשפעתם חזקה בהרבה על מורות ומורים ערבים, בשל הגורמים הבאים: הפיקוח והשליטה המוגברים בחינוך הערבי; תכני הלימוד הבעייתיים; המחסור במשאבי הוראה איכותיים בשפה הערבית; המצב הסוציו-אקונומי של החברה הערבית; הכשרת מורים שאינה עונה על צרכי המורות והמורים הערבים ולא מתייחסת לקשיים שאיתם הם מתמודדים; שוק העבודה המצומצם בחברה הערבית שדוחף חלק מהאקדמאיים לעסוק בחינוך מחוסר ברירה; הקושי לקבל מינוי בשל העודף במורים,

וההישגיות והתחרות שהדבר יוצר; הפוליטיקה בשלטון המקומי והשפעתה השלילית על החינוך; תופעת האלימות והפשיעה בחברה הערבית וחדירתה אל גבולות השדה החינוכי; והתרבות הארגונית הריכוזית בבתי הספר. לרוב המורות והמורים הערבים אין את הפריבילגיה לעזוב את המערכת, כי שוק העבודה מציע להם הרבה פחות הזדמנויות מאשר לעמיתיהם היהודים.[ix]

ארליך-רון וגינדי מצביעים על מגוון אסטרטגיות שמורות ומורים ערבים מאמצים, המתאפיינות ב"התמקחות מרובה", שנועדו לאפשר להם לתמרן וללכת בין הטיפות במציאות המורכבת, ולתרום לדינמיקה חברתית של שינוי מבלי להפר את הסדר החברתי ומבלי לסכן את עצמם.[30] מהפעילות שלי בקרב מורים ומורות ובשדה החינוך הבחנתי בשלוש תופעות נוספות, שמופיעות בעוצמה רבה יותר בחברה הערבית בשל ההקשר החברתי-פוליטי-היסטורי שתואר לעיל:

- מורות ומורים המעוניינים לדבר עם תלמידים על סוגיות אקטואליות ועל הנרטיב הפלסטיני, אך נרתעים בשל חשש מהממסד.[x]
- מורות ומורים המאמינים ברעיונות ביקורתיים, אך נמנעים מעשייה ביקורתית משמעותית בשל חשש להסתבך. בחלק מהמקרים, הם מודעים למשמעות של החינוך הממסדי-"בנקאי" שהם מיישמים ונקרעים בין קול המצפון שלהם לבין החשש שייפגעו.
- מורים ומורות שאינם מודעים לזכויותיהם מבחינת חופש ביטוי ועשייה ביקורתית. חלקם סבורים ש"אסור לעסוק בפוליטיקה" או "אסור להביע עמדה", ולכן נוטים לצנזר את עצמם בחומרה, מחשש להסתבכות עם החוק. בפועל, לפחות על הנייר, מרחב חופש הביטוי והעשייה הביקורתית שהחוק מאפשר, על אף מגבלותיו והשינויים בהנחיות שנוגעות לו, רחב ממה שמורות ומורים אלה מדמיינים, מה שמלמד על היעילות והאפקטיביות של מנגנוני השליטה שלהם הם נתונים.

המורות והמורים הערבים לאזרחות הם חלק מההוויה של החינוך הערבי שתוארה לעיל. עם זאת, רבים מהם נחשבים לביקורתיים ולאקטיביים. ניתן להצביע על מספר גורמים מרכזיים לכך, הקשורים למאפייני המקצוע, לשינויים שהתרחשו בו במשך השנים (ראו להלן) ולפרופיל המורות והמורים שפונים להכשרה במקצוע זה, שבשל תכניו מושך מורים יותר פוליטיים. מורות ומורים לאזרחות נהנים מיוקרה מסוימת בחברה הערבית, שמצפה מהם לשוחח עם התלמידות והתלמידים על סוגיות לאומיות ולציין ימים משמעותיים בלוח השנה, כמו "יום האדמה", הטבח בכפר קאסם, אוקטובר 2000 ועוד. ציפיות אלה, התדמית שמיוחסת להם והעיסוק באותם נושאים, מעניקים למורות ולמורים הערבים לאזרחות תחושת משמעות ביחס לעשייתם. חלקם אף הפכו למודל לחיקוי בתחום האקטיביזם האזרחי והתעוזה להביע עמדות ביקורתיות.

המאבק על החינוך לאזרחות בישראל

המאבק על החינוך לאזרחות אינו מתרחש רק בזירת מקצוע האזרחות. הוא ניטש סביב כל ההסדרים והמרחבים המשפיעים על התהליכים החינוכיים שמעצבים את זהותם האזרחית של אזרחי העתיד, התלמידים והתלמידות, מרמת הכיתה ועד רמת רשויות המדינה: מדיניות חינוכית, תכני לימוד, חופש ביטוי של מורות ומורים, פעילות ארגוני החברה האזרחית בבתי ספר, הרכב ועדות ואיוש תפקידים במשרד החינוך, חוקים בכנסת ועוד.[31]

למרות שמקצוע האזרחות בבית הספר מצומצם יחסית, הוא הפך לזירת מאבק מרכזית, בשל הסמליות שלו והפוטנציאל הטמון בו להגדרת השיח הפורמלי לגבי מהות משטר האזרחות המקובל, גבולות השיח ודמות "האזרח הטוב". במוקד מאבק זה עומדות מחלוקות חברתיות עמוקות סביב הגדרת המדינה כ"יהודית ודמוקרטית", גבולות משטר האזרחות במדינה (כולל מיהו אזרח, מיהו יהודי), הגבולות הטריטוריאליים של המדינה, תפקיד האזרח בחברה בעידן הניאו-ליברלי ומעמדן של הקבוצות השונות במדינה. במחלוקות אלו מתגלים הבדלים משמעותיים בתפיסת האזרחות בין קבוצות שונות באוכלוסייה.[32]

המאבקים במקצוע האזרחות שהתרחשו בשני העשורים האחרונים משקפים את יחסי הכוח במאבקים ההגמוניים בישראל, שמתאפיינים בהעמקת ההשפעה של כוחות הימין, הדוגלים בחיזוק המרכיב האתני-

---

ix ואכן, במערכת החינוך יש עודף במורות ומורים ערבים ומחסור במורות ומורים יהודים, שמגמת העזיבה אצלם נמצאת במגמת עלייה.

x ראו ראיון עם מוחמד קונדוס, איש חינוך פלסטיני ומנהל בית ספר דו-לשוני השייך לעמותת 'יד ביד', בתוכנית "סוכן תרבות" מתאריך 21 בינואר, 2022 (כאן 11 - תאגיד השידור הישראלי) החל מדקה 31:12.

יהודי במדינה, בהרחבת התנחלויות ובהמשך הכיבוש והסיפוח. השפעה זו באה לידי ביטוי בשינויים ברוח האג'נדה של כוחות אלו בתוכנית הלימודים, בספרי הלימוד, באיוש תפקידים במשרד החינוך, בהרחבת השפעתן של עמותות, בצמצום המרחב הביקורתי, ועוד.[33]

תוכנית הלימודים באזרחות שאושרה בשנת 1994 והמלצות דוח קרמניצר משנת 1996 תרמו להרחבת תכני הלימוד בנושא הדמוקרטיה, כחלק מתפיסת המדינה כ"יהודית ודמוקרטית" (גם אם עיסוק זה נותר מוגבל לתפיסה האידיאולוגית הציונית, שבמרכזה "מגילת העצמאות" של ישראל).[34] כמו כן, התרחב העיסוק בשסעים ובמחלוקות שמאפיינים את החברה בישראל ובסוגיות אקטואליות. מטרות המקצוע הוגדרו אז כפיתוח ממדי חשיבה גבוהים, ניתוח אירועים אקטואליים, גיבוש עמדות מנומקות, ועשייה לצד הקניית ידע תיאורטי.[35] ספר הלימוד של משרד החינוך "להיות אזרחים בישראל - מדינה יהודית ודמוקרטית", שנכנס לשימוש בשנות ה-2000, כלל מספר עמודים מצומצם שעסק בחברה הערבית, שחלקם נכתבו בידי ערבים. בגרסתו הערבית עבר הספר התאמה קלה כך שהוא פתח בנושא הדמוקרטי, ולאחר מכן עסק ביהדות המדינה. ביקורת שהופנתה כלפי הספר בערבית גרסה שחסר בו עיסוק בחברה הערבית ובנרטיב שלה, ושהתרגום שלו אינו באיכות גבוהה ובחלקים מסוימים אף בעייתי.[36]

מקצוע האזרחות הפך לזירת מאבק מרכזית, בשל הסמליות שלו והפוטנציאל הטמון בו להגדרת השיח הפורמלי לגבי מהות משטר האזרחות המקובל, גבולות השיח ודמות "האזרח הטוב".

כל אלה אפשרו למורות ולמורים ערבים לאזרחות מרחב מסוים, גם אם מוגבל, לעסוק בסוגיות הקשורות לחברה הערבית, למעמדה בישראל, לדרישות שלה, לדעות שונות לגבי משטר האזרחות, לבעיות מקומיות וכדומה. עד שנת 2005 כיהן מפמ"ר ערבי למקצוע האזרחות, מה שאפשר התייחסות מסוימת של משרד החינוך לסוגיות ולצרכים של החברה הערבית בהקשר של עיצוב לימודי האזרחות. אך לאחר פרישתו לפנסיה, נמנע משרד החינוך ממינוי מפמ"ר ערבי במקצוע האזרחות בטענה שמדובר בתוכנית לימוד אחידה (בעוד תפקיד המפמ"ר לאזרחות בחינוך הממלכתי-דתי נשמר), דבר שתרם להחלשה של מעמד הערבים בתוך הצוות המוביל של המקצוע ושל האפשרות שלהם להשפיע על המתרחש במקצוע.[37] אדר כהן, שכיהן בתפקיד בין השנים 2008 ו-2012, נקט בגישה שאפשרה עיסוק מסוים באתגרים ובמצוקות של החברה הערבית. בתקופה זו התקיימו מספר כנסים לכלל המורים והמורות לאזרחות בחברה הערבית, דבר שחיזק אותם והעניק להם גיבוי. חלק מהכנסים נערכו ביוזמת מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח ובשותפות עם המזכירות הפדגוגית והפיקוח על הוראת האזרחות במשרד החינוך, שאדר עמד בראשו.

אולם, בשנת 2009 החלו לנשוב בממסד רוחות חדשות: הליכוד חזר לשלטון ומינה את גדעון סער, נציג המפלגה, לשר החינוך. השר מינה את ד"ר צבי צמרת כיו"ר המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, והלה יזם שינויים בתוכנית הלימודים והניע תהליך לשכתוב ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל - מדינה יהודית ודמוקרטית". מומחיות ומומחים ערבים לא היו שותפים לגיבוש תוכנית הלימודים באזרחות ואף לא לשכתוב ספר הלימוד של משרד החינוך. השינוי בתוכן הספר נועד לבסס את רעיון המדינה האתנית היהודית, להעלים את העובדות ואת הנרטיבים המתנגשים עם תפיסה זו, להציג את המיעוט הערבי-פלסטיני על-פי הנרטיב הממסדי - כאוסף של עדות דתיות ואתניות שאין להן קשר לארץ, להעלות סימני שאלה לגבי היותו מיעוט ילידי, לצמצם את העיסוק בדמוקרטיה ובזכויות אדם ואף לעוות גישות דמוקרטיות באופן שיהלום את רעיון המדינה האתנית.[38] דוח של "המכון לאסטרטגיה ציונית" שפורסם באותה שנה, טען שמקצוע האזרחות מוטה שמאלה.[39] חברי ועדת המקצוע במשרד החינוך הוחלפו בהתאם לאג'נדה החדשה.[40] ב-2012 פוטר מפמ"ר האזרחות, אדר כהן, בעקבות לחץ פוליטי מהימין.

באותה תקופה עלתה לשיח הציבורי פרשת זימון מנהל בית ספר מערערה לבירור משמעתי במשרד החינוך, בעקבות השתתפות בית הספר במצעד זכויות האדם בתל אביב בשנת 2011. ההשתתפות במצעד נעשתה ביוזמת המורים לאזרחות בבית הספר ובהסכמת ההורים, כסוג של שיעור אזרחות חווייתי שחושף את התלמידות והתלמידים הערבים למגוון בעיות חברתיות וסוגיות של זכויות אדם ולמפגש רב-תרבותי בעל ערך חינוכי רב. הביקורת מימין על המורות והמורים לאזרחות גברה, והם החלו להתנהל ביתר זהירות.

עוד קודם לאישור ספר הלימוד המשוכתב פורסמו פרקים ממנו, שזכו לביקורת רבה בקרב מורות ומורים ועוררו שיח ציבורי ער בחברה הערבית. בניתוח שערכה, הראתה פינסון שהפרקים החדשים מייצגים תפיסה חדשה ומדאיגה הן מבחינת תוכנם והן מבחינת הליך פרסומם, אשר סותרת את מהות הדמוקרטיה וזכויות המיעוט הערבי בישראל.[41] ביוני 2014 נערך 'שולחן עגול' ביוזמת האגודה ומרכז דראסאת בכדי לדון בהתפתחויות בזירת מקצוע האזרחות, בהשתתפות מורות ומורים ואנשי ונשות אקדמיה.[42] חלקם תיארו תכנים בספר כסילוף עובדות, למשל הצגת דברים שמובילה להבנה שכל האוכלוסייה הערבית-נוצרית בישראל מגדירה את עצמה כ"ארמית" ולא כערבית.[43] השולחן העגול יצא בקריאה להרחבת המאבק

הציבורי והמקצועי נגד ספר האזרחות המתגבש. במקביל, עלו שיח ביקורתי ומחאה לגבי ה"מושגון" ("מחוון") שפרסם הפיקוח על לימודי האזרחות באותה תקופה, ביקורת שהתמקדה בתכנים הבעייתיים ברוח השינויים שתוארו לעיל ובגישה החינוכית ה"בנקאית". אולם, תוך התעלמות מהמחאות, בסוף 2015 פרסם משרד החינוך שמונה פרקים משוכתבים של ספר הלימוד, והודיע כי הספר (בעברית) ייכנס לשימוש בשנת הלימודים הקרובה. סוגיית ספר הלימוד ומחוון המושגים העסיקו את השיח הציבורי באופן אינטנסיבי בעקבות ההודעה על אישור הספר, כולל דיונים רבים בוועדת החינוך של הכנסת, עתירות לבג"ץ, כנסים אקדמיים, כתבות בתקשורת ועוד.

התפתחות מחאה בקרב מורות ומורים ערבים לאזרחות

שינויים אלה במדיניות משרד החינוך ובתוכני הלימוד נחוו כפגיעה קשה במורות ובמורים הערבים לאזרחות, שאיבדו את המרחב שאפשר להם מידה מסוימת של עיסוק בסוגיות שחשובות להם. הדבר העמיק את תחושת הניכור שלהם, אך במקביל תרם להתחזקות התודעה הביקורתית בקרבם, לחיבורים בינם לבין כוחות בחברה האזרחית ולפיתוח דרכים ואסטרטגיות להתמודדות.

השינויים במדיניות משרד החינוך ובתוכני הלימוד העמיקו את תחושת הניכור של המורות והמורים הערבים לאזרחות, אך במקביל תרמו להתחזקות התודעה הביקורתית בקרבם, לחיבורים בינם לבין כוחות בחברה האזרחית ולפיתוח דרכים ואסטרטגיות להתמודדות.

המחאה שהחלה להתעורר התבטאה, בין היתר, בהתפטרות של נציגים ערבים מוועדות המקצוע. ראשון המתפטרים, כבר ב-2010, היה ד"ר אימן אגבאריה, שכתב במכתב ההתפטרות שלו לראש המזכירות הפדגוגית, צמרת: "רצונך 'לשכתב' את התוכנית הינו ביטוי לתפיסה פוליטית וחינוכית מדאיגה, תפיסה אשר מבטלת ומעקרת כל ניסיון לקרוא תיגר על התוכן והגבולות של אופייה של המדינה, ורואה בהצגת המחלוקות סביב הגדרתה של המדינה מעשה חתרני".[44] לאחר פרסום הפרקים המשוכתבים התפטר גם המורה עמרו אגבאריה מוועדת המקצוע, כמחאה על ההתעלמות מהחברה הערבית בספר הלימוד.

ספר האזרחות החדש נתפס בחברה הערבית כחלק מהמתקפה עליה ועל זהותה. הוא העסיק ארגונים ייצוגיים, מפלגות, ארגוני חברה אזרחית כמו הוועד הארצי להורים ואחרים. יו"ר ועדת המעקב העליונה של הציבור הערבי בישראל, מוחמד ברכה, הצהיר בוועדת החינוך של הכנסת בדצמבר 2015 שאם לא יהיה שינוי, תוביל ועדת המעקב לכתיבת ספר אזרחות לחברה הערבית. בפברואר 2016 הקימה ועדת המעקב צוות מקצועי לטיפול בנושא מקצוע האזרחות, שבראשו עמד פרופ' אסעד ג'אנם, שלקח חלק במאבק הציבורי והמשפטי נגד השינויים שנעשו במקצוע. בין היתר, הוטל על הצוות לכתוב חומרי לימוד שיכללו את נקודת המבט של החברה הערבית ואת תפיסת הדמוקרטיה, זכויות האדם וזכויות המיעוט.

ההתעניינות של הנהגת החברה הערבית במקצוע האזרחות, המסר שלה שהדגיש כי נשות ואנשי החינוך הערבים הם שליחים של החברה הערבית, נוכחות הנושא בשיח הציבורי, התמיכה הציבורית במחאת המורים וההעצמה מצד ארגונים ייצוגיים - כל אלה יצרו תחושה אצל המורות והמורים שהם לא לבד, חיזקו אותם והפכו אותם לשחקן פעיל יותר במאבק על עתיד המקצוע שלהם. רבים מהם נעשו מעורבים במחאה הכללית שהתעוררה בקרב מורות ומורים לאזרחות במדינה על רקע השינויים במקצוע, ופעלו במסגרות מחאה משותפות למורים יהודים וערבים, כמו "מועצת המורים לאזרחות", שביטאה חלק מהדרישות שהחברה הערבית העלתה.

ההתעניינות של הנהגת החברה הערבית במקצוע האזרחות והתייחסותה לנשות ואנשי החינוך הערבים כשליחי החברה, יחד עם התמיכה הציבורית במחאתם, חיזקו את המורות והמורים והפכו אותם לשחקן פעיל יותר במאבק על עתיד המקצוע שלהם.

המאבקים הנוגעים למקצוע האזרחות ואופן ההתמודדות של המורות והמורים הערבים לאזרחות עם מצבם המורכב, זכו לתשומת לב מחקרית: פינסון ואגבאריה מצביעים על התפתחותן של פרקטיקות ביקורתיות וחתרניות בקרבם.[45] חלבי ודבאח הראו שרובם המכריע של המורים הערבים לאזרחות במחקרם מודעים לבעייתיות של חומר הלימוד, וכי הם מתמודדים עמה בדרכים שונות: התרכזות בהוראת תכני המקצוע כנדרש על-ידי משרד החינוך והכנת התלמידות והתלמידים לבחינות, מחשש להסתבכות; הבאת הנרטיב הערבי לשיעור בדרכים יצירתיות ובזהירות, לצד תוכני הלימוד הפורמליים; הצגת הנרטיב הפלסטיני בצורה ישירה וללא מורא, לצד חומר הלימוד הנדרש.[46] דיאב וכהן מתארים את הקשיים והדילמות שאיתם מתמודדים המורות והמורים הערבים לאזרחות, אך טוענים שהסביבה ההומוגנית-הערבית שבה הם מלמדים מפחיתה את רמת הסיכון שלהם כשהם סוטים מחומר הלימוד הפורמלי.[47] עבודת התיזה שכתבה נעה שמשוני מלמדת על מודעות גבוהה של מורים ערבים לאזרחות לשינוים הפוליטיים שהביאו לשינוי תכנים במקצוע, ועל אסטרטגיות שונות - חלקן ביקורתיות - שהם מאמצים להתמודדות עם הדיסוננס שכרוך בעבודתם.[48]

בחלק הבא אדון, כמקרה בוחן, באחת מאסטרטגיות ההתמודדות של המורות והמורים הערבים לאזרחות, המדגישה את ההתמודדות הקולקטיבית שלהם - הקמת פורום המורים הערבים לאזרחות.

מקרה הבוחן: פורום המורים הערבים לאזרחות

פורום המורים הערבים לאזרחות הוקם באוגוסט 2016 בסיוע מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח, והוא ממשיך לפעול גם כיום. להלן אציג את תהליך ההקמה של הפורום, את מטרותיו, את האסטרטגיות ודרכי העבודה שלו, ואת הקשר שלו לאגודה ולארגוני חברה אזרחית אחרים בחברה הערבית. הדברים מבוססים על מחקר איכותני שערכתי, במסגרתו סקרתי את המקורות הבאים: תיעוד העבודה של האגודה בכלל, ובקרב מורות ומורים לאזרחות בפרט; ידיעות בתקשורת וברשתות החברתיות; פרסומים של הפורום; אירועים ציבוריים ופעילויות שהפורום יזם או היה שותף להם; שיחות עם מורות ומורים ועם עובדות האגודה שהיו מעורבות בתהליך ההקמה.

הקשר שלי לשדה ולמקרה הנחקר עמוק ומתמשך. לקחתי חלק פעיל בחיי הפורום החל בתהליך ההקמה שלו ועד היום, כחבר ועד, תחת מספר כובעים: עבדתי באגודה לזכויות האזרח משנת 1999 ועד 2019 - במשך עשור כרכז הפעילות החינוכית בחברה הערבית ומשנת 2008 כמנהל מחלקת החינוך; אני מורה לאזרחות ומלמד לאורך כל השנים (מאז 2008 במשרה חלקית); בהיותי אקטיביסט שנאבק לשינוי חברתי, הייתי מעורב לאורך השנים במאבקים חברתיים שונים, לרבות פעילויות של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי שהחל מ-2018 אני עומד בראשה (בהתנדבות); וכחלק מלימודי הדוקטורט שלי חקרתי את חלקם של ארגוני החברה האזרחית במאבק על ההגמוניה בחינוך.

הספרות שדנה בשיטות מחקר מלמדת כי למעורבות של חוקר בשדה יש יתרונות, כמו נגישות לחומרים ולידע שבמחקר רגיל קשה להגיע אליהם, ואפשרות לראות איך הדברים מתרחשים "מבפנים". במקביל, יש לה גם חסרונות, כמו הסיכוי הרב להטיות. כדי לנסות להתמודד עמם, הסתמכתי בעיקר על מסמכים וחומרים כתובים והצלבתי מידע ממקורות שונים. מעורבות החוקר בשדה המחקר מעוררת גם הרבה שאלות אתיות, לכן הקפדתי הקפדה יתרה על עקרונות האתיקה במחקר.

פעילות האגודה לזכויות האזרח בשדה החינוך לאזרחות ובקרב המורים הערבים

הפורום הוא תולדה של מפגש משמעותי וממושך בין מורות ומורים ערבים לאזרחות לבין מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח. להלן אתייחס למספר היבטים של פעילות מחלקת החינוך באגודה, הרלוונטיים למקרה הנחקר:

1. פעילות האגודה בחברה הערבית

- **הרחבת היקף הפעילות:** מאז תחילת שנות ה-2000 הרחיבה מחלקת החינוך באגודה את היקף הפעילות שלה בחברה הערבית, כולל העברת השתלמויות וסדנאות להכשרת מורים, עריכת כנסים משותפים עם ארגונים ורשויות בחברה הערבית, הפעלת פרויקטים חינוכיים בבתי ספר ועוד. במרחבים אלה נוצרו מפגשים של מורות ומורים לאזרחות בינם לבין עצמם ועם נציגי האגודה, שיח משותף סביב הבעיות שאיתם הם מתמודדים, למידת עמיתים ותיקים וחדשים, התפתחות מקצועית ומעגלי תמיכה בוני חוסן. בין הגורמים להרחבת הפעילות, ניתן להצביע על המחסור במערכת החינוך בהיצע לפעילויות מתאימות לחברה הערבית ועל המגמות הניאו-ליברליות בחינוך, שאפשרו את כניסתם של ארגוני חברה אזרחית למערכת החינוך.

- **גישה חינוכית ופדגוגית:** מחלקת החינוך אימצה תפיסות חינוכיות ברוח הפדגוגיה הביקורתית של פאולו פריירה ואחרים, שהתייחסו לתפקיד המורה המשמעותי ולא התמקדו רק בתכני הלימוד. גישה זו חיזקה את המורות והמורים ושמה אותם במרכז. הגישה הדיאלוגית היוותה רכיב מרכזי בתפיסה ובמעשה, ואפשרה לעסוק בסוגיות, בבעיות ובדאגות של החברה הערבית ושל המורים והמורות בה באמצעות למידה שיתופית, דינמית ומגוונת, שכוללת סיורים, מרצים אורחים וכו'.

- **תוכן ושפה:** האגודה פיתחה תכנים מקוריים במיוחד עבור החברה הערבית, כדי לתת מענה לצרכים ולאתגרים המיוחדים לה, תוך כתיבתם במקור בשפה הערבית על-ידי אנשי ונשות חינוך ערבים, שימוש בטקסטים של אינטלקטואלים ומחנכים ערבים דוגמת ח'ליל אלסכאכיני, והתייחסות לסוגיות הקשורות למצב זכויות האדם של החברה הערבית.

- "**השליח**": הפעילויות החינוכיות של האגודה בחברה הערבית הועברו בידי נשות ואנשי חינוך ערבים המעורבים חברתית. תהליך בחירת העובדות והעובדים במחלקת החינוך כיוון לבחירת אנשים מחויבים, הרואים בעשייה זו שליחות. התחלופה בצוות הייתה מועטה, מה שאִפשר להדק את הקשר עם המורות והמורים, לפתח יחסי אמון ולהכיר את השטח טוב יותר. הדבר תרם גם להגדלת גוף הידע ולשמירתו ולפיתוח מומחיות.

2. תהליכי חשיבה אסטרטגיים

תחום החינוך באגודה עבר בשנים 2008-2010 תהליך חשיבה אסטרטגי, הן בשל גורמים פנימיים (תהיות לגבי יעילות הפעילות, הצורך בקיצוץ משאבים ובמיקוד), והן לנוכח המציאות החברתית שהתאפיינה בהתחזקות המגמות האנטי-דמוקרטיות, בעלייה בתמיכה בדעות גזעניות בחברה בכלל ובקרב בני נוער בפרט, בסימון תחום החינוך כיעד למתקפה של כוחות מהימין ובשינויים שהתחילו להתרחש בזירת מקצוע האזרחות. התהליך הוביל לשינויים באסטרטגיה החינוכית של האגודה, שכללו:

- מיקוד הפעילות החינוכית במערכת החינוך ובהכשרת מורות ומורים.
- פיתוח תחום של חינוך נגד גזענות.
- הרחבת העיסוק במדיניות החינוך לאזרחות.
- היערכות למקרה של חוסר אפשרות לעבוד בתוך מערכת החינוך, בעקבות המתקפה על ארגוני זכויות אדם, ניסיונות הפגיעה בהם והגבלת פעילותם. מהלך זה כלל פיתוח ערוצי קשר חדשים עם אנשי ונשות חינוך, שלא תלויים במשרד החינוך. במסגרת זו הוקם אתר "הסדנא - מרחב חינוכי לדמוקרטיה ולזכויות אדם", נבנו קשרים עם ארגונים שונים ועם התארגנויות של מורים ומורות, הורחבה הפעילות במכללות ומוסדות אקדמיים ועוד.
- הרחבת הפעילות שמטרתה השפעה על השיח החינוכי (פעילות לובי, דוחות, ניירות עמדה ומאמרים, כנסים חינוכיים במכללות וכו').
- תמיכה במורות ובמורים שעוסקים בחינוך לזכויות אדם.

3. פעילות בזירת מקצוע האזרחות

המדיניות שכונתה "האופק הפדגוגי - חינוך לחשיבה", ביוזמת פרופ' ענת זוהר שכיהנה בשנים 2006-2009 כיו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, הניעה שינויים שיצרו הזדמנויות חדשות לפעילות בזירת מקצוע האזרחות, כולל הכנסת "מטלת ביצוע" בחטיבה העליונה ותוכניות העמקה בחטיבת הביניים.[49] לנוכח הצורך שעלה בשטח, החלה מחלקת החינוך באגודה לפתח תכני לימוד בעברית ובערבית ולהציעם למורים ומורות לאזרחות, בצד השתלמויות הכשרה. זאת, בנוסף לפעילויות שערכה האגודה במערכת החינוך גם קודם בנושא, כמו ציון יום זכויות האדם.

בעקבות ההתפתחויות הבעייתיות בזירת מקצוע האזרחות במיוחד החל משנת 2009, ועל רקע המגמות האנטי-דמוקרטיות והעלייה בתמיכה בגישות גזעניות בקרב צעירים (שבלטו במחקרים שונים), יזמה האגודה כתיבת דוחות וניירות עמדה שהדגישו את הצורך בחיזוק החינוך לערכי הדמוקרטיה. נייר ראשון התפרסם בספטמבר 2010 ועסק ב"חינוך לזכויות אדם ולדמוקרטיה והחופש האקדמי".[50] בעקבות פרסום שמונת הפרקים המשוכתבים של ספר הלימוד באזרחות, הזמינה האגודה מחקר מקיף שבדק את השינויים שנעשו בהם.[51] חומרים אלה היוו בסיס לעבודה בזירות שונות, כמו תקשורת, ועדות כנסת ותנועות מחאה של מורות ומורים ושל ארגונים שנאבקו נגד השינויים במקצוע האזרחות, שאיתם יזמה האגודה תיאום ושיתופי פעולה.

המאפיינים שהוצגו לעיל סייעו בהפיכת מחלקת החינוך לשחקן משמעותי בחברה הערבית, שזכה לאמון משותפיו לעשייה בחברה זו.

תהליך ההקמה של הפורום

השנים שקדמו להקמת הפורום התאפיינו בעלייה ניכרת בגזענות נגד הערבים וביוזמות פוליטיות ואזרחיות מצד גורמים בימין שמטרתן פגיעה במעמדם האזרחי, בזכויותיהם ובלגיטימציה הפוליטית שלהם. בכנסת הועלו הצעות חוק שונות ברוח זו, שחלקן אף הפכו בהמשך לחוקים כמו "חוק הנכבה" ו"חוק הלאום".[52] בזירת מקצוע האזרחות, מאבק המורות והמורים (הערבים והיהודים) להכללת ערכי דמוקרטיה ושוויון ולהנכחת החברה הערבית - לא הוביל לשינוי.

לאחר פיטורי אדר כהן ממשרד החינוך, החל המשרד להערים קשיים על השתלמויות המורים של האגודה, כולל התערבות בתכנים, ופעילות האגודה בבתי הספר הצטמצמה. מצוקת המורות והמורים הערבים ומצוקת צוות האגודה, שהיה קשור לעבודה איתם, הולידו דיאלוג עמוק ביניהם לגבי האפשרויות להמשך, נוכח האתגרים החדשים.

בעיר סח'נין קיימה מחלקת החינוך של האגודה השתלמויות במשך כעשור וחצי ברציפות, בהן השתתפו מורות ומורים ותיקים וחדשים מישובים שונים בצפון. במסגרת ההשתלמויות תרמו הוותיקים מניסיונם ומחכמת החיים שלהם, החדשים ראו בהם מודל לחיקוי, נרקמו יחסי אמון והתגבשה קהילת מורים פעילה.

בעקבות המצוקה שתוארה לעיל, עלה בקהילה הרעיון ש"אנחנו לא זקוקים למשרד החינוך בכדי להיפגש". לקבוצה בס'חנין הצטרפו מורות ומורים נוספים והתגבשה קבוצת חשיבה, שיזמה את הרעיון להקמת **פורום המורים הערבים לאזרחות**. הרעיון הוצג בפני מורים ומורות באופן רחב דרך הרשתות החברתיות, בשיחות אישיות ובפגישות פנים אל פנים.

המורות והמורים שלקחו חלק בהקמת הפורום כתבו את "נייר הייסוד" שלו, שהגדיר את הפורום ואת מטרותיו. הנייר הוצג באסיפה לייסוד הפורום, שהתקיימה באוגוסט 2016 בבית ספר אלנהדה בכפר קרע. באירוע השתתפו כ-30 מורות ומורים ערבים מכל רחבי הארץ, והתקיים דיון בהשתתפות רבים מהנוכחים. הנייר והשיח שהתנהל הדגישו את הנקודות הבאות:

מצוקת המורות והמורים הערבים ומצוקת צוות האגודה הולידו דיאלוג עמוק ביניהם לגבי האפשרויות להמשך. בקהילה שהתגבשה במסגרת ההשתלמויות עלה הרעיון ש"אנחנו לא זקוקים למשרד החינוך בכדי להיפגש".

- הפורום מוקם בעקבות התארגנות המורות והמורים הערבים מבתי ספר ומישובים שונים בארץ כתגובה לשינויים במקצוע האזרחות, ובראשם ספר הלימוד החדש ומחוון המושגים. הללו כוללים סילוף בהצגת הנרטיב הפלסטיני והדגשת הנרטיב הציוני, ומבטאים יחס מפלה ומתעלם של משרד החינוך לחברה הערבית, תוך מניעת מעמד והשפעה לחברה זו בכל הנוגע לחינוך הערבי. הפורום יפעל כדי לקדם את זכויות הערבים כמיעוט ילידי בתחום החינוך ולהתנגד להמשך ההתעלמות מהחברה הערבית-פלסטינית.
- הפורום ישאף לטפל במצבו הקשה של מקצוע האזרחות בחברה הערבית, כפי שבא לידי ביטוי בהישגים הנמוכים של תלמידות ותלמידים ערבים בבחינות הבגרות במקצוע זה ובניכור שלהם ושל המורות והמורים. נטען שההישגים הנמוכים הם ביטוי לסלידת התלמידים והתלמידות מהמקצוע ולהתנגדות לתכניו, שלא מייצגים אותם ומתנגשים עם הערכים והעקרונות שלהם.
- הפורום נועד לחזק את המורות והמורים ואת מעמדם, לפתח ולהעשיר את הידע והמיומנויות שלהם, ולהגביר את מעורבותם בפיתוח תכנים, בעיצוב התהליך החינוכי ובקידום פדגוגיה ביקורתית, באופן שייתן מענה לצרכיה של החברה הערבית. חיזוק המורים והמורות ישפיע גם על פיתוח ידע ושיפור הישגים של התלמידות והתלמידים, תוך העלאת מודעותם לבניית חברה שדוגלת בשוויון, בחופש, בסובלנות ובפלורליזם, ויאפשר להם להתמודד עם המתקפה על זהותם הקולקטיבית.
- הנחת העבודה של הפורום היא כי התמודדות קולקטיבית עדיפה על התמודדות אינדיבידואלית, במיוחד נוכח החשש של המורים והמורות מהממסד ומהאווירה הציבורית. הובעה כוונה לבנות את הפורום באופן קבוצתי ושיתופי המכבד פלורליזם, וצוין היתרון בלמידת עמיתים, במיוחד ממורות ומורים ותיקים ומנוסים, תוך מתן מענה לצרכים של המורים החדשים ותמיכה בהם.
- הובעה שאיפה שהקמת הפורום תעודד התעוררות בקרב מורות ומורים ערבים, הקמת פורומים דומים במקצועות נוספים, והקמת פורום לכלל המורות והמורים הערבים בארץ, שייתן מענה לצרכיהם המקצועיים ויסייע בהתמודדות קבוצתית עם האתגרים שבפניהם הם ניצבים.
- הובעה כוונת הפורום להשפיע על גורמים ממסדיים במשרד החינוך, לרבות הפיקוח על המקצוע וקובעי תוכניות הלימוד, וכן ליצור קשרים ולבנות שיתופי פעולה עם כל הגורמים הרשמיים והלא רשמיים המעוניינים בכך, כולל המשך הפעולה במסגרת "מועצת המורים לאזרחות" שכללה מורות ומורים יהודים וערבים. כל זאת, לצורך העלאת מעמדו של מקצוע האזרחות והתאמתו לתלמידות ותלמידים ערבים, באמצעות גיבוש תוכנית לימודים שמשקפת את מצבה של החברה הערבית במדינה ואת ייחודיותה.

בתום האסיפה נבחרה ועדה לניהול הפורום, שקיימה ישיבה ראשונה בטמרה וגיבשה תוכנית עבודה ראשונית, במרכזה הכנת נייר עמדה שמתייחס לספר ולמחוון ולכלל הבעיות של המורות והמורים הערבים לאזרחות. הוועדה אף יזמה פגישה עם צוות של ועדת המעקב העליונה שהכין חומר לימוד "משלים", וכך הפך הפורום לחלק פעיל בצוות זה.

אסטרטגיה ודרכי פעולה

אתמקד בניתוח שלושה סוגי פעילות של הפורום: פיתוח והכנת חומרי לימוד, ארגון סיורים וכנסים, ויצירת מרחבים וערוצים לתקשורת פנימית.

פיתוח והכנת חומרי לימוד

מלכתחילה, בחר הפורום להתחבר ליוזמה של ועדת המעקב העליונה להכנת חומרי לימוד משלימים לחומרי הלימוד הקיימים באזרחות. ביוזמה זו היו שותפים אנשי אקדמיה ערבים, האגודה לזכויות האזרח, ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, מרכז דראסאת ומתנדבים שלקחו על עצמם לערוך את החומר.

תלמידות ותלמידים ערבים נדרשים להיבחן בבחינות הבגרות לפי החומר הרשמי; החברה הערבית, והורי התלמידים בפרט, מעוניינים בהצלחתם בבגרויות כדי שיוכלו להתקבל למוסדות אקדמאיים בהמשך לימודיהם. נוכח מציאות זו, הפורום ושותפיו בחרו בהכנת חומר משלים ולא אלטרנטיבי, דהיינו הכנת מסמכים שכוללים הן את החומר הרשמי והן התייחסות ביקורתית אליו ומתן מידע נוסף. בדיונים עלתה לכך גם הצדקה מקצועית ועקרונית, לפיה יש חשיבות שתלמידות ותלמידים ערבים יכירו מגוון דעות - את הנרטיב הדומיננטי בקרב הרוב היהודי לצד הכרת זהותם והנרטיב הלאומי שלהם - מה שיאפשר להם לפתח ביקורת מעמיקה ביחס לנרטיב הרשמי ולא רק לשנן סיסמאות. לתמיכה בגישה זו נאמר: "אנחנו לא רוצים לעשות מה שהם עשו", קרי לימוד לפי תפיסה צרה, מבוססת נרטיב של זרם אחד. בחירה זו גם לקחה בחשבון את חששם של מורות ומורים ערבים מפני הממסד, ונועדה לאפשר להם להרחיב את חומר הלימוד מבלי שיחושו איום על מקור פרנסתם.

הפורום ושותפיו בחרו בהכנת חומר משלים ולא אלטרנטיבי, דהיינו הכנת מסמכים שכוללים הן את החומר הרשמי והן התייחסות ביקורתית אליו ומתן מידע נוסף.

גישה זו באה לידי ביטוי בשלושה מסמכים שהכין הפורום: נייר שעסק במחוון המושגים (2015), חוברת לימוד לתלמידים (2017) וחוברת מדריך למורה (2017). לצד כל סעיף או מושג בחומר הרשמי הדרוש לבחינת הבגרות, שהוצגו במסמכים אלה, הובאה הרחבה הכוללת התייחסות ביקורתית למידע, מידע נוסף, והעֲמְדה או הנרטיב הפלסטיני בנושא. כותרת החוברת לתלמידים - "العالم هو بلدي، جميع البشر إخوتي، وفعل الخير ديني" ("העולם הוא ארצי, כל בני האדם הם האחים שלי ולעשות טוב זה הדת שלי") - משקפת ערכים אוניברסליים שבלטו גם בתכניה.

נייר ההקמה של הפורום והמסמך שעסק במחוון המושגים פורסמו באוקטובר 2016 באתר הרשמי של ועדת המעקב, בצד מגוון חומרים שהוכנו ביוזמת הפורום, שריכז פרופ' ג'אנם: מאמרים של נשות ואנשי אקדמיה ערבים וחומרים בנושאי זכויות אדם וזכויות המיעוט הערבי בישראל, שפיתחו האגודה לזכויות האזרח, מרכז דראסאת ועוד.[53] ההשקה הרשמית של החומרים נעשתה במסיבת עיתונאים ב-10 באוקטובר 2016 במשרדי ועדת המעקב העליונה בנצרת.

שתי החוברות פורסמו שנה לאחר מכן, בכנס של הפורום שנערך בבאקה אלגרביה באוקטובר 2017, בו השתתפו 65 מורים ומורות לאזרחות וכן נציגות ונציגים של ועדת המעקב ושל מחלקת החינוך באגודה. החוברות הופצו למורות ולמורים בקבצי Word, כדי שיוכלו להתאים את תוכניהן כרצונם, להדפיסן ולחלקן לתלמידיהם ללא עלות. בשנים שלאחר מכן הופץ עדכון לחוברות, בהתאם לשינויים בחומר הדרוש לבחינות הבגרות.

חשוב להדגיש שפורום המורים הערבים לא דרש תרגום של ספר האזרחות המשוכתב לערבית, הן בגלל תכניו הבעייתיים והן משום שהחומרים העצמאיים שפיתח נתנו מענה למחסור בחומר לימוד.

כנסים וסיורים

עד תחילת משבר הקורונה בשנת 2019 אירגן הפורום כנסים שנתיים ואחרים, בהם עסקו חבריו וחברותיו הן בנושאים ארגוניים, כמו בחירת ועד מנהל חדש, והן בסוגיות אקטואליות, כמו התמודדות המורות והמורים הערבים עם האתגרים שבהוראת מקצוע האזרחות, דיון בחוק הלאום והשלכותיו, ועוד. בעקבות כנס שנערך בספטמבר 2018, אימצה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי את הרעיון של ארגון מורים מקצועי והקימה את פורום המורים הערבים להיסטוריה. בתקופת הקורונה לא נערכו כנסים, אך התקיימו פעילויות שונות דרך הזום בשיתוף ארגונים עמיתים.

הפלטפורמות שהוקמו לתקשורת פנימית בין חברי וחברות הפורום מחזקות את תחושת הביחד, את למידת העמיתים ואת תרבות השיתוף, ומספקות מרחבים שמאפשרים דיון ביקורתי.

בנוסף, ארגנו הפורום והאגודה שלושה סיורים לימודיים למורים ולמורות, להעמקה בסוגיות הקשורות לזכויות המיעוט הערבי בישראל: סיור בישובים הבלתי מוכרים בנגב, סיור בכפר קאסם שעסק בטבח ובהנצחה, וסיור שעסק בכיבוש ובגדר ההפרדה בירושלים המזרחית.

פעילויות הפורום פורסמו הן בתקשורת הערבית והן ברשתות החברתיות ובערוצי התקשורת הפנימיים שהקים הפורום לחבריו וחברותיו.

מרחבים וערוצים לתקשורת בתוך הפורום

הנהלת הפורום הקימה שלוש פלטפורמות לתקשורת פנימית בין חבריו: קבוצת וואטסאפ, קבוצת פייסבוק וערוץ טלגרם. בערוצים אלה משתתפים רוב המורים והמורות לאזרחות בבתי הספר התיכוניים וחלק מהמורים והמורות בחטיבות הביניים בחברה הערבית.

פלטפורמות אלו הפכו לכלי חשוב למורות ולמורים לשיתוף ידע, כתבות, פעילויות וחומרי לימוד רלוונטיים,

כולל, למשל, בימי ציון לאומיים של החברה הערבית ובימי ציון אוניברסליים לזכויות אדם, ולקיום דיונים משמעותיים על זירת המקצוע ועל הנחיות משרד החינוך. הן גם מהוות ערוץ קשר חשוב בין המורים לבין ארגוני חברה אזרחית וארגונים של החברה הערבית, בעיקר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי והאגודה לזכויות האזרח.

מול החשדנות שמאפיינת את המורות והמורים הערבים, בשל ההקשר של עבודתם, ערוצים אלה מחזקים את תחושת הביחד, את למידת העמיתים ואת תרבות השיתוף, ומספקים מרחבים שמאפשרים דיון ביקורתי.

דיון מסכם

נקודת המבט המתייחסת לשדה החינוך כזירת מאבק על ההגמוניה בחברה, מציעה לכוחות הדוגלים בערכי שוויון, צדק ודמוקרטיה ומעוניינים לקחת חלק במאבק נגד גזענות, דיכוי ומגמות אנטי-דמוקרטיות, לחשוב על אסטרטגיות מאבק יעילות, כדי לחזק את אנשי ונשות החינוך שמתמודדים בזירה זו. המאמר, דרך ניתוח מקרה הבוחן, מבקש להדגיש את חשיבותן של ההתמודדות הקולקטיבית של נשות ואנשי חינוך ביקורתיים, של הפעילות במרחב החברה האזרחית, ושל בניית חיבורים ושיתופי פעולה עם כוחות הפועלים מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ודוגלים ברעיונות דומים.

קידום רעיונות הפדגוגיה הביקורתית והחינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות לא יכול להיות משמעותי ולהצליח אם אין מאחוריו כוח שתומך בו.

בשדה רווי קונפליקטים ומאבקים יש חשיבות לארגון הכוחות הביקורתיים. אחד האופנים לבניית כוח בקרב מורים ביקורתיים היא התארגנות - כדרך שיכולה לתרום לחיזוקם, להתפתחותם המקצועית, לבניית חוסן בקרבם, להרחבת השפעתם ולגיוס מורות ומורים נוספים למעגל העשייה הביקורתית. יתר על כן, זוהי דרך שיכולה לתרום לפתיחת אפיקים, מרחבים וחיבורים חדשים לעשייה משמעותית המשפיעה על החינוך, מעבר לנעשה בכיתות ובבתי ספר, ולהפיכתם לשחקן משמעותי בעיצוב התהליך החינוכי. אחת מדרכי ההתארגנות היא בניית קהילות של מורות ומורים ביקורתיים, ככלי אסטרטגי חשוב ומרכזי לקידום החינוך נגד גזענות.

קידום רעיונות הפדגוגיה הביקורתית והחינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות לא יכול להיות משמעותי ולהצליח אם אין מאחוריו כוח שתומך בו. במדינות מסוימות, ממסד המדינה לקח על עצמו להוביל את החינוך ברוח חלק מהערכים הללו - בעיקר ברוח הדמוקרטיה הליברלית. זה מתבטא בתוכניות הלימודים, בחיזוק החינוך הבלתי פורמלי, בהכשרת המורים, בהקצאת משאבים לתמיכה בארגוני חברה אזרחית שפועלים לקידום ערכים אלה ועוד. במציאות הישראלית, במיוחד בצל חיזוק משטר האזרחות האתני המרובד, שמתבטא גם בהמשך הכיבוש, בהרחבת ההתנחלויות, בביסוס מערכות חוק נפרדות ובחיזוק הכוח ההגמוני בחברה של כוחות וזרמים שתומכים במשטר זה - לא ניתן לדבר על חינוך קיים לדמוקרטיה או נגד גזענות; המגמה השולטת בחינוך, כמו בתחומים אחרים, היא ההפך מזה: במרכז החינוך לאזרחות עומד החינוך למדינה אתנו-לאומית, בהתאם לתפיסה השלטת בחברה, בצד דה-לגיטימציה לכל מי שמבקר תפיסה זו. די להתבונן בשינויים במקצוע האזרחות (שמופקד על העברת גוף הידע בנושא דמוקרטיה ועל קידום החינוך לערכי זכויות אדם ודמוקרטיה), בנעשה ביחידה לחינוך אזרחי (שתקציבה זעום, ושבעברה הייתה היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדו-קיום), במבנה של מערכת החינוך (הפרדה, אפליה ושליטה), בתוכניות הלימודים השונות ובפעילויות של ארגוני חברה אזרחית וגופים אחרים - שאף הם לא חרגו מגבולות הפרדיגמה הציונית בהתייחסם לערכים אוניברסליים - כדי להגיע למסקנה זו. במציאות זו, לארגון המורים והמורות בקהילות מאבק יש יתרונות רבים.

ההתמודדות הקולקטיבית חיזקה את תחושת הביחד, במקום שבו כל מורה נהג להתמודד בנפרד. במובן זה, מהלך הקמת קהילות מאבק הוא מהלך בונה חוסן בקרב המורות והמורים הביקורתיים בכלל, ובקרב אלה שסובלים מריבוי מעגלי הדיכוי וההדרה בפרט.

ארגון המורים הערבים לאזרחות מאפשר להם להתמודד בצורה קולקטיבית עם הפגיעות, עם הקשיים ועם האתגרים שחוו במקצוע האזרחות. המורות והמורים לא קיבלו את תכתיבי הממסד והתנגדו בצורה אקטיבית לשינויים בתוכנית הלימוד. טשטוש הגבולות שמאפיין את החברה (כשאי אפשר להפריד בין הסֵפֵרות השונות: מדינה, חברה אזרחית וכלכלה) אִפשר להם מרחב תמרון רחב: הם היו חלק מקהילה שהתגבשה ופעלה במרחב של החברה האזרחית, תוך שהם ממשיכים לעבוד כמורים בזירה המדינתית.

המרחב של החברה האזרחית אינו חופשי בצורה מלאה, שכן הוא מושפע מיחסי הכוח, מהמדיניות כלפי המיעוט הערבי בישראל וממגמות אנטי-דמוקרטיות. עם זאת, הוא משחרר את המורות והמורים מחלק מהמגבלות של המערכת המדינתית. התארגנות המורים אפשרה להם להיות בעמדה חזקה יותר ופתחה בפניהם חלופות חדשות לעשייה. יחסי הכוח השפיעו על האסטרטגיות שלהם, כך שהם לא יכלו להתעלם מהחומר הרשמי לבחינות שהונחת מצד משרד החינוך; אך הכוח שהם בנו לעצמם אפשר להם לא להסתפק בזה, כי אם להעביר לתלמידים ולתלמידות גם את מה שהממסד לא

מעוניין שהללו ידעו - הנרטיב הפלסטיני ותפיסה רחבה יותר של דמוקרטיה ושל זכויות אדם. אסטרטגיה זו הפכה אותם לשחקן פעיל בזירת החברה האזרחית ובזירת המאבק הפוליטי על הנעשה במערכת החינוך. יחסי הכוח משפיעים גם על עצם ההשתתפות בפעילות הפורום: מורות ומורים המעוניינים להתקדם במערכת או עובדים בפיקוח, נמנעים מלהשתתף בצורה גלויה בפעילויותיו.

המהלך של הקמת הפורום תרם לבניית הון סימבולי משמעותי למורות ולמורים הערבים לאזרחות בכלל ולמעורבים בפורום בפרט. הם נאבקו בעוול ובדיכוי מצד הממסד, התחברו לחברה שלהם, יצרו חומרים שמתאימים לצרכיה, והדבר חיזק את תדמיתם כמורות וכמורים בעלי מודעות פוליטית גבוהה ועמדות פוליטיות אמיצות. המהלך זכה לתמיכה בחברה הערבית, במיוחד מצד הארגונים המייצגים אותה, אמצעי תקשורת וארגוני חברה אזרחית, מה שחיזק את מעמדם של המורות והמורים בחברה. המודל שהם יצרו חצה את גבולות המקצוע והפך למקור השראה ומודל לחיקוי, מה שבא לידי ביטוי, למשל, בהקמת פורום דומה למורים להיסטוריה, ביוזמה ובתמיכה של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.[54] בנוסף, חלק מהמורים הבולטים בהנהגת הפורום השתלבו בפעילויות נוספות שמובילים ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי וארגונים חברתיים אחרים.

ההתמודדות הקולקטיבית חיזקה את תחושת הביחד, במקום שבו כל מורה נהג להתמודד בנפרד. במובן זה, מהלך הקמת קהילות מאבק הוא מהלך בונה חוסן בקרב המורות והמורים הביקורתיים בכלל, ובקרב אלה שסובלים מריבוי מעגלי הדיכוי וההדרה בפרט. הם זקוקים לחוסן הזה, כדי שיוכלו לעסוק בביקורת על אף האיומים הרבים והחיצים שמופנים נגדם. כמו כן, הפעילות הקהילתית מאפשרת להם להפוך לשחקן פעיל בזירה החינוכית ולהביא להרחבת מעגל המורות והמורים הביקורתיים.

---

1. ראו למשל לגבי מאבקי מורים בדרום קוריאה, בפיליפינים, בטייוואן ובארה"ב: Synoot, J. P. (2002). *Teacher Unions, social movements and the politics of education in Asia*. New York: Routledge; Karvelis, N. (2019). Towards a theory of teacher agency: Conceptualizing the political positions and possibilities of teacher movements. *Berkeley Review of Education 9*(1), 1-7; Stern, M., Brown, A. E., & Hussain, K. (2016). Educate. Agitate. Organize: New and not-so-new teacher movements. *Workplace, 26*, 1-4; California Teachers Association (CTA): Red For Ed
2. יוספין, מ' (2002). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורת וזרמים בחינוך במחקר האיכותני – תפיסות, אסטרטגיות, וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל אביב: מכון מופת; Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Public
3. פרירה, פ' (1981). **פדגוגיה של המדוכאים**. תל אביב: מפרש.
4. פילק, ד' (2004). השדה הפתוח של המאבק ההגמוניה: מבוא ל'הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית'. בתוך: א' לקלאו ומ' שנטל (עורכים), **הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית** (עמ' 7-26). תל-אביב: רסלינג (הקדמה לספר בשפה העברית); Femia, J. (2001). Civil society and the Marxist tradition. In S. Kaviraj & S. Khilnani (Eds.), *Civil society history and possibilities* (pp. 131-146). London: Cambridge University Press; Cox, R. W. (1999). Civil society at the turn of the millennium: Prospects for an alternative world order. *Review of International Studies, 25*, 3-28; Chandhoke, N. (1995). *State and civil society: Exploration in political theory*. New Delhi: Thousand Okas, London: Sage Publications
5. גראמשי, א' (2004). **על ההגמוניה: מבחר מתוך מחברות הכלא**. תל-אביב: רסלינג.
6. פילק, ד' (2004). השדה הפתוח של המאבק ההגמוניה, עמ' 15.
7. גראמשי, א' (2004). **על ההגמוניה**; חנין, ד' (2001). בעקבות גראמשי על החברה האזרחית. בתוך י' פלד וע' אופיר (עורכים), **ישראל: מחברה מגויסת לחברה אזרחית?** (עמ' 73-93). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד; חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**. עבודה לקבלת תואר דוקטור. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
8. פרירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**; Williams, R. (1976). Base and superstructure in Marxist cultural theory. In D. Roger, G. Esland, & M. MacDonalds (Eds.), *Schooling and capitalism* (pp. 202-210). Boston and London: Routledge and Kegan Paul; Suoranta, J., McLaren P., & Jaramillo, N. (2011). Becoming a critical citizen: A Marxist-humanist critique. In H. A. Alexander, H. Pinaon, & Y. Yona (Eds.), *Citizenship, education, and social conflict: Israeli political education in global perspective* (pp. 39-60). Jerusalem and New York: The Van Leer Jerusalem Institute and Routledge; Apple. M. (2009). Some ideas on interrupting the right: On doing critical educational work in conservative time. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(2), 87-101
9. חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**.
10. שם; איכילוב, א' (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך א' איכילוב (עורכת), **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל** (עמ' 21-50). תל-אביב: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל-אביב; Apple. M. (2009). Some ideas on interrupting the right; Torres, C. A. (2011). Education, power and the state: Dilemmas of citizenship in multicultural societies. In H. A. Alexander, H. Pinaon, & Y. Yona (Eds.), *Citizenship, education, and social conflict* (pp. 61-82)

11. חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**.

12. קיזל, א' (2014). שיעור אזרחות, הנרטיבים המתנגשים והמורה החושש. **ביטאון מכון מופ"ת 54**, 6-9; Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies, 50*(3), 387-409

13. ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2000). **סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות באבני דרך ביצירת חינוך מכליל**. תל אביב: מכון מופת.

14. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40

15. אבו־עסבה, ח' (2013). הפערים בתשומות והשלכתם על התפוקות של מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 59-81). ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד; אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות; ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. חיפה/נצרת: דראסאת והקליניקה לזכויות המיעוט הערבי באוניברסיטת חיפה; ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. **גילוי דעת, 5**, 13-40; סבן, א' (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. **עיוני משפט, כו**(1), 241-319; Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspectives on empowerment* (pp. 235-256). Beer Sheva: Negev Center for Regional Development; Awayed-Bishara M., Netz H., & Tommaso M. (2022). Translanguaging in a context of colonized education: The case of EFL classrooms for Arabic speakers in Israel. *Applied Linguistics*, https://doi.org/10.1093/applin/amac020

16. להרחבה על משטר האזרחות בישראל, ראו: גאנם, א' (2003). המשטר בישראל ומצוקתו הפוליטית של המיעוט הערבי-פלסטיני. בתוך: א' גאנם וש' אוסצקי-לזר (עורכים), **עדויות אור: 7 חוות דעת מקצועיות שהוגשו לוועדת אור**. ירושלים / גבעת חביבה: כתר והמכון לחקר השלום; יפתחאל, א' (2021). **עוצמה ואדמה: מאתנוקרטיה לאפרטהייד זוחל בישראל/פלסטין**. תל-אביב: רסלינג; סמוחה, ס' (2000). המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי-דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?. **סוציולוגיה ישראלית, ב**(2): 565-630; פלד,י' ושפיר, ג' (2005). **מיהו ישראלי: הדינמיקה של אזרחות מורכבת**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב; Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and identity politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

17. אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל**; אבו סעד, א' (2014). המדיניות החינוכית ותכניות הלימודים בישראל. בתוך: כבהא, מ' (עורך), **הערבים הפלסטינים בישראל בצל הממשל הצבאי ומורשתו** (עמ' 180-222). חיפה: מדא אלכרמל; לוסטיק א' (1985). **ערבים במדינת היהודים**. חיפה: מפרש.

18. אבו סעד, א' (2014). המדיניות החינוכית ותכניות הלימודים בישראל; אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל**. ספרו של נימר מורקוס (איש חינוך ופוליטיקאי פלסטיני) משנת 2000, "أقوى من النسيان" (יותר חזק משכחה, ש.ח.), מתאר בהרחבה את סבלם של המורים הפלסטינים הביקורתיים בתקופת הממשל הצבאי ואת המעורבות הפעילה של זרועות הממשל הצבאי, המשטרה והמודיעין בבתי ספר ערביים. מורקוס עצמו, שעבד כמורה והיה פעיל קומוניסטי, פוטר מעבודתו, כמו מורים רבים אחרים שהתנגדו לדיכוי של הממשל הצבאי ולמדיניות הממשלה ותמכו בזכויות הפלסטינים. להרחבה על הממשל הצבאי ועל השפעתו המעצבת בתחומים השונים על החברה הערבית, ראו כבהא, מ' (2014) (עורך), **הערבים הפלסטינים בישראל בצל הממשל הצבאי ומורשתו**; כהן, ה' (2006). **ערבים טובים**. הוצאת עברית וכתר.

19. בג"ץ 8193/04 **ההתאחדות הארצית של ועדי ההורים הערביים בישראל ואח' נ' משרד החינוך ואח'**, מידע באתר עדאלה.

20. אגבאריה, א' וג'בארין, י' (2013). דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל. בתוך ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 106-146). תל אביב: עם עובד; חסאן, ש' (2015). מבוא: חינוך נגד גזענות מהו. בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 9-18). תל-אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל; חסאן, ש' (2016). מה לגבי חינוך לדמוקרטיה?. **גילוי דעת, 10**, 153-164.

21. אגבאריה, א' וג'בארין י' (2013). דוחות קבורים; אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל**; סבן, א' (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני.

22. אגבאריה, א' ומחאג'נה, א' (2010). החינוך הערבי בישראל: בין שיח ההישגים לשיח ההכרה. **אלפיים, 43** (גיליון מיוחד: על החינוך), 111-129; פינסון, ה' (2013). שיח ניאו-ליברלי ופרקטיקות ריבוד בבית ספר ערבי: שליטה או העצמה?. בתוך נ' מזרחי, י' יונה וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 201-224). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

23. בין המאמרים הבודדים שפורסמו בנושא: אגבאריה, א', ומוסטפא, מ' (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. **גילוי דעת, 4**, 41-76; Agbaria, A. (2014). The Palestinian Israeli's attempt to challenge the Jewish state in education: A citizenship act or a radical shift? In F. Oz-Salzberger & Y. Stern (Eds.), *The Israeli Nation State: Political, Constitutional, and Cultural Challenges* (317-341). Boston: Academic Studies Press

24. אגבאריה, א' וי' ג'בארין (2013). דוחות קבורים; חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**.

25. Meszaros, I. (1986). Marx's theory of alienation. London: Merlin Press ; ماركس، ك (1974 [1844]). **مخطوطات كار ماركس لعام 1844**. القاهرة: دار الثقافة الجديدة (ماركس, ك' (1974 [1844]). **كتبي يد של קרל מרקס משנת 1844**. קהיר: דאר אלתקאפה אלג'דידה); ماركس، ك (1985 [1867]). **رأس المال**. موسكو: دار التقدم. (מרקס, ק' (1985 [1867]). **הקפיטל**. מוסקבה: דאר אלתקדם).

26. ראו באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

27. לגורמים נוספים שמגבירים את מצוקתם של מורים ערבים ותורמים לבעיה זו, ראו: ותד, ע' (2021). תהליך קליטתו של המורה הערבי בהשוואה למורה היהודי במערכת החינוך. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, **20**, 289-307; מסרי-חרזאללה, א' ועראר, ח' (2019). מגדר, ניהול ומוטיבציה בקרב מורים במערכת הערבית בישראל. **ג'מאעה**, **22**, 108-135; עראר, ח' ומסרי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים. **עיונים בחינוך**, **13-14**, 129-149.

28. עראר, ח' ואבראהים, פ' (2016). בסבך הצפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון. **גילוי דעת**, **10**, 101-136.

29. ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2000). **סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות**.

30. Gindi, S. & Ron Erlich, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations, 69*, 44-53

31. חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**.

32. מטיאש, י' וצבר בן-יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות. **מגמות**, **1**, 84-108; פדהצור, ע' ופרליגר א' (2004). הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל. שם, 64-83.

33. ראו למשל: **גילוי דעת**, **10**; אבנון, ד' (עורך), **חינוך אזרחי בישראל**. תל אביב: עם עובד; פינסון, ה' (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**. דוח שנכתב עבור האגודה לזכויות האזרח בישראל ודיראסאת – מרכז ערבי למשפט ומדיניות.

34. חסאן, ש' (2016). מה לגבי החינוך לדמוקרטיה?; مصطفى، مهند (2014). منهاج المدنيات في المدارس الثانوية العربية. محمود ميعاري (محرر). **مناهج التعليم العربي في اسرائيل**. الناصرة: المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي في اسرائيل. (תוכנית הלימודים באזרחות בבתי-ספר תיכוניים ערביים (2014). בתוך מ' מיעארי (עורך), **תוכניות הלימודים בחינוך הערבי בישראל**. נצרת: המועצה הפדגוגית הערבית וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בישראל).

35. כהן, א' (2013). מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמאלית. בתוך ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 62-84). תל-אביב: עם עובד; זוהר, ע' (2013). חינוך לחשיבה בלימודי אזרחות. שם, עמ' 45-61.

36. להרחבה לגבי ספרי הלימוד, ראו: חסאן, ש' (2017). **ארגוני החברה האזרחית והמאבק על ההגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**; כנאענה, י' (2013). **ההיסטוריה של תכנית וספרי הלימוד באזרחות לתלמידים ערבים בחטיבה העליונה**. עבודה לקבלת תואר דוקטור, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

37. חסאן, ש' (2016). מה לגבי החינוך לדמוקרטיה?

38. פינסון, ה' (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

39. גייגר, י' (2009). **לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד כיוונית, נייר עמדה**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.

40. חסאן, ש' (2016). מה לגבי החינוך לדמוקרטיה?; חסאן, ש' (2017). **ארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל**.

41. פינסון, ה' (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

42. ראו טאולה מסנדירה بمبادرة مركز دراسات وجمعية حقوق المواطن (שולחן עגול לגבי היוזמה של מרכז דראסאת והאגודה לזכויות האזרח), 30 ביוני, 2014. **אתר הסדנא – מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם** (בערבית).

43. ראו פינסון, ה' (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**; משרד החינוך (2016).**להיות אזרחים בישראל – במדינה יהודית ודמוקרטית**, עמ' 90.

44. קשתי, א' (1 בספטמבר, 2010). זעם בוועדת מקצוע האזרחות עקב השינויים בספר הלימוד. **הארץ**.

45. Agbaria, A. K., & Pinson, H. (2019). Navigating Israeli citizenship: How do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils?. *Race Ethnicity and Education, 22*(3), 391-409.

46. חלבי, ר' ודבאח, ס' (2020). בין הפטיש לסדן: הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים. **גילוי דעת**, **16**, 95-122.

47. Diab, H. & Cohen, N (2021). Active representative bureaucracy, homogeneous organizational context, and deviation from official policy among street-level bureaucrats. *Australian Journal of Public Administration, 81*(2), 303-319

48. שמשוני, נ' (2020). **התמודדות מורים ערבים בישראל עם הוראת מקצוע האזרחות**. עבודת גמר לתואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

49. זוהר, ע' (עורכת) (2009). **דוח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

50. האגודה לזכויות האזרח בישראל (2010). **חינוך לזכויות אדם ולדמוקרטיה והחופש האקדמי**. פרויקט דמוקרטיה: נאבקים על כללי המשחק.

51. פינסון, ה' (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה**.

52. להרחבה ראו: האגודה לזכויות האזרח, סיכוי, אג'נדה ושתיל (2011). **הדמוקרטיה – דו"ח מצב, ישראל 2009-2010**; פוקס, ע'; בלאנדר, ד' וקרימנצר, מ' (2015). **חקיקה אנטי-דמוקרטית בכנסת ה-18**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה; וכן דוחות וניירות עמדה של מרכז עדאלה, האגודה לזכויות האזרח, מרכז מוסאוא וארגוני זכויות אדם אחרים.

53. مواد مدنيات, לימודי אזרחות, **אתר ועדת המעקב העליונה** (בערבית).

54. ראו חסאן, ש' (2018). منتدى معلمي ومعلمات المدنيات العرب كمثال (פורום המורים לאזרחות כדוגמה). **אתר הסדנא – מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם** (בערבית).



"איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?"
ממדים קיומיים ופוליטיים
בחינוך נגד גזענות

ד"ר בועז צבר

"איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?" ממדים קיומיים ופוליטיים בחינוך נגד גזענות

ד"ר בועז צבר

הקדמה – הקשר ומסגור

כל עמדה פוליטית, פילוסופית או פדגוגית מתעצבת מתוך הקשר – מתוך עולמם האישי המורכב של הכותב או הכותבת: אופיו, בית גידולו וניסיונו בחיים. חיבור פדגוגי זה, העוסק בתופעת הגזענות בבתי ספר יהודיים-ישראליים בפריפריה החברתית – אינו שונה. התובנות שאציג במהלכו נסמכות על ניסיוני כמחנך בבית הספר בשכונת הקטמונים בירושלים ועל עיוניי האקדמיים בתיאוריות וברעיונות ביקורתיים-פוליטיים "רדיקליים"; אך באותה מידה, הן מבוססות גם על זיקתי הרגשית המיוחדת לילדי וילדות השכונה ועל היכרותי האינטימית עם הדילמות שאפיינו את חייהם (זיקה הקשורה, מן הסתם, בהיותי בעצמי יליד השכונה, בן למשפחה ממוצא מזרחי, דור ראשון להשכלה אקדמית). באותו האופן, קשורות עמדותיי במאמר למתח המתקיים בתפיסת עולמי בין המחויבות העקרונית להומניזם אוניברסלי ולכבוד האדם באשר הוא, לבין הכרתי האינסטינקטיבית בחשיבותה ובעוצמתה הקיומית של הזהות המשותפת, הלאומית. כל אלו תרמו, בוודאי, את חלקם לנקודת המבט הבלתי שגרתית שאבקש להציע להלן, בנוגע לתופעת הגזענות והחינוך כנגדה.

בהקשר זה, ובאותה רוח, אבקש להתייחס במאמר לזירה פדגוגית ספציפית ומוגדרת – הזירה של בתי הספר הממלכתיים-יהודיים בפריפריות החברתיות בישראל (אלה המשתייכים לאשכולות חברתיים-כלכליים 3-6). זירה זו, שהיא הגדולה ביותר בישראל מבחינת גודל אוכלוסיית התלמידים שלה, היא לטעמי המאתגרת ביותר במונחים פדגוגיים, והחשובה ביותר במונחים דמוקרטיים – אינה זוכה להתייחסות מובחנת מספיק בספרות הפדגוגית. בהמשך המאמר אטען כי פרקטיקה פדגוגית המבקשת להשפיע ולחולל שינוי משמעותי בסוגיה קיומית הקשורה לזהות ולערכי יסוד, דוגמת זו של תופעת הגזענות, חייבת להתייחס אל ביטוייה הייחודיים בקרב אותה אוכלוסייה, אל יחסי הכוחות המיוחדים שמבנים אותה ואל צרכיהם הקוגניטיביים, הרגשיים, הקיומיים והחומריים הקונקרטיים של נמעניה.[i] ברוח זו מציע המאמר נקודת מבט ("אספקלריה") אלטרנטיבית, שאותה אני מכנה במאמר "רדיקלית-קיומית", לעבר תופעה שמטרידה מחנכים ומחנכות בבתי ספר דוגמת אלו שבהם פעלתי אני; נקודת המבט הרדיקלית-קיומית, שאל הגיונותיה נדרשתי ביתר הרחבה במקום אחר,[ii] מבקשת להבין את מורכבותה של הסיטואציה החינוכית דרך חקירתה של חווית הקיום היומיומית - הרגשית, הקוגניטיבית והגופנית - של מורים ותלמידים במרחב בית הספר ובכיתות הלימוד. אני סבור שבהתאמות נדרשות, אפשר להתאימה גם לפרופילים של אוכלוסיות תלמידים בבתי ספר אחרים.

פרקטיקה פדגוגית המבקשת להשפיע ולחולל שינוי משמעותי בתופעת הגזענות חייבת להתייחס לביטוייה הייחודיים בקרב האוכלוסייה, אל יחסי הכוחות המיוחדים שמבנים אותה ואל צרכיהם הקוגניטיביים, הרגשיים, הקיומיים והחומריים הקונקרטיים של נמעניה.

בית הספר גבעת גונן – מרחב פדגוגי הטרוגני

בית הספר התיכון גבעת גונן שבשכונת הקטמונים בירושלים, שבו שימשתי כמחנך, חרט על דגלו את ערכי האינטגרציה החברתית, באותה משמעות שאינה נפוצה עוד במוסדות החינוך הציבוריים שלנו: הגיונו האידיאולוגי, שהלך ונשחק כבר במהלך שנות ה-2000, זימן אל בית הספר תלמידות ותלמידים יהודים מקבוצות אוכלוסייה מגוונות, במודל 'האינטגרציה ההפוכה' (מודל שבו מגיעים ילדים מן השכונות החזקות אל השכונה החלשה). השונות בין ילדי הכיתה שחינכתי הייתה עצומה ובעלת אין-ספור רכיבים: מעמד סוציו-אקונומי, מוצא עדתי, רקע תרבותי, כישורי למידה ולקויות, יחס לדת ולמסורת, העדפות אסתטיות, שאיפות קריירה, אופני התנהגות וביטוי עצמי, עמדות פוליטיות וכך הלאה; אלא שבסופו של יום, נדמה היה כי כל מגוון השונויות והמתחים העצום שרחש בכיתה, התכנס לכדי קונפליקט אחד, פשוט ורב-עוצמה, שריחף מעל מסדרונות השכבה והשכונה כל העת – זה שבין "מזרחים-ימנים" ו"אשכנזים-שמאלנים"; בין

---

i אותו רכיב אידיאולוגי קריטי שצבי לם כינה "מרכיב הקולקטיב", וצבי אדר "טיב הנתון" (לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס; אדר, צ' (1972). **החינוך מהו?** ירושלים: מאגנס).

ילדות וילדים ממשפחות השייכות לאליטות המסורתיות, הוותיקות, המשכילות, האמידות, יוצאי מדינות אירופה (שהגיעו אל בית הספר מן החוץ) ובין ילדי השכונה, שהגיעו על-פי רוב ממשפחות עניות וחסרות השכלה – מזרחים, אתיופים ומהגרים מברית המועצות לשעבר.

מעמדתו הציונית-ליברלית והסוציאל-דמוקרטית ביקש בית הספר לגשר מעל פערים, לדחוף למוביליות חברתית ולחנך את תלמידיו ותלמידותיו לתרכובת מורכבת של ערכים – ציונות ליברלית לצד ערכים הומניסטיים ואוניברסליים, מסורת יהודית לצד כבוד לכל אדם, תרבות ישראלית ועולמית – שוב ושוב, שנה אחר שנה, באלף דרכים שונות: בשיעורי חינוך, היסטוריה, אזרחות, אמנות, בטיולים השנתיים, בהפסקות, במסיבות השכבה, בפגישות אישיות ובעזרה פרטנית לפני הבחינה. בית הספר היה קטן יחסית (שתיים-שלוש כיתות בשכבה), המורות והמורים היו מחויבים ברובם, כולם הכירו את כולם והאווירה הייתה טובה ודיאלוגית בעיקרה. ואמנם, ברוב הימים הרגשנו שלמרות המתחים והקשיים אנחנו מצליחים לחיות בשלום, לקדם, לתווך, לקרב ולגשר, אט אט, באהבה, בחיבה, בנוכחות ובמחויבות פשוטה המוכרת למחנכים ולמחנכות (ואהובה עליהם כל כך).

בית הספר ביקש לגשר על פערים, לדחוף למוביליות חברתית ולחנך את תלמידיו ותלמידותיו לתרכובת מורכבת של ערכים – ציונות ליברלית לצד ערכים הומניסטיים ואוניברסליים, מסורת יהודית לצד כבוד לכל אדם, תרבות ישראלית ועולמית.

מתחים ואתגרים

ועדיין, אותו מתח מכונן שרחש בעומקה של חווית הקיום בבית הספר שב ועלה מעל פני השטח במגוון דרכים וצורות: בשיעורי היסטוריה (את ההיסטוריה של מי לומדים?), אזרחות וחינוך אזרחי (תקציבים / בחירות / חוקי יסוד) וחברה (פערים כלכליים בחברה, דילמות לקראת השירות בשטחים), בטיולים השנתיים (מי מורגל בטיולי שטח ואילו מסלולים בוחרים?), בדיונים שקיימנו במועצת המורים בנוגע להרכב התלמידות והתלמידים במגמות המורחבות (כמה מתלמידי השכונה לומדים ביולוגיה ואנגלית ברמה מוגברת?) בישיבות המחנכים (איך מערבים את הורי תלמידי השכונה באספות ההורים?) וכך הלאה; נוכחותה המורגשת לעולם ועוצמתה הבלתי ניתנת להכחשה של הסוגיה העדתית במרחב הכיתתי העידו על שורשו הקיומי (האקזיסטנציאלי) של המתח ועל נטיעתו העמוקה והממשית בנבכיה של סוגיית הזהות. צוות המחנכים והמחנכות השתדל להתמודד עם אותם אתגרים פדגוגיים, שלעיתים קרובות לוו בטרוניות ובכעסים בלתי מבוטלים, באופן קשוב ואמפתי ככל האפשר, להכילם ולפרשם. במבט לאחור אני סבור כי עשינו עבודה חינוכית ראויה – היחסים היו טובים ומכבדים והגענו הרבה פעמים להישגים משמעותיים עם מרבית הילדות והילדים – בניית תרבות דיון, רגישות חברתית, מחויבות ללמידה, הישגים לימודיים, תחושת שותפות, אחווה ואחריות בכיתה ומחוצה לה. אבל היו פעמים שבהן הרגשנו כי כל המבנה הפדגוגי, החברתי, הקוגניטיבי והרגשי המורכב שעל בנייתו עמלנו כל השנה – מאיים להתהפך על ראשנו ברעש גדול.

נוכחותה המורגשת לעולם ועוצמתה הבלתי ניתנת להכחשה של הסוגיה העדתית במרחב הכיתתי העידו על שורשו הקיומי של המתח ועל נטיעתו העמוקה והממשית בנבכיה של סוגיית הזהות.

פוטנציאל לקרע

אחד מאותם מקרים התרחש בכל פעם שניסינו להוביל בכיתות החינוך שלנו שיעורים וסמינרים רעיוניים בנושא הגזענות בכלל (כתופעה אנושית) ובתחומה של החברה הישראלית בפרט (בעיקר ביחס לערבים ולעובדים זרים). פעם אחר פעם נראה היה כי שיח פדגוגי זה, שנוסח במונחים ליברליים ומתוך מחויבות לערכים אוניברסליים – נושא בחובו איזושהי **איכות פנימית מפלגת,** שהפרידה וסימנה באופן מובהק ודיכוטומי בין שני ציבורים בכיתה: האחד "גזען, לאומן, חשוך ונבער", והשני "נאור, הומניסט ובעל מודעות חברתית מכילה", לעולם בהתאם לאותה קורלציה **שכנגדה** נוסח פרויקט האינטגרציה בבית הספר שלנו מלכתחילה: מזרחים-ימנים ואשכנזים-שמאלנים, בהתאמה. נדמה היה כי כל התעסקות פדגוגית מובחנת בסוגיית הגזענות בחברה הישראלית מעירה ממרבצם שדים רדומים ומעוררת בקרב תלמידי ותלמידות השכבה תגובות רגשיות עזות, התנגדות, התבצרות ואף הקצנת עמדות. לעיתים נשאה ההתנגדות אופי פסיבי של אדישות והימנעות הפגנתית ("עוד הפעם זה... למי בכלל אכפת... משעמם..."), ולעיתים אופי אקטיבי, שהתבטא בתגובות חריפות של זעם וביזוי (האשמות הדדיות וקריאות פוגעניות מפורשות שנזרקו בחלל הכיתה). גילוייה של התופעה הוקצנו עוד יותר כאשר מסגרת השיעורים/סמינרים נעשתה בהדרכתם של ארגוני חינוך וזכויות אדם מן החוץ, ובהנחיית מדריכים ומדריכות מאותם ארגונים.

האווירה העכורה והמתלהמת, שנוצרה לא אחת באותם אירועים, איימה לקרוע באבחה את המרקם החברתי העדין והמורכב שהושג בדי עמל פדגוגי ממשי במהלך השנה; היא פילגה, הפרידה וסימנה באופן מובהק וברור (גם אם מלאכותי) בין התלמידות והתלמידים בכיתה על רקע עדתי, פוליטי וסוציו-אקונומי מובהק; היא דחקה בילדים ובילדות לעמוד משני צידי מתרס, להקצין עמדות ולבטא אמירות חמורות, בלתי

אותנטיות ובלתי אחראיות (שלא אפיינו אותם כלל ביומיום); וגרוע מכל, היא עוררה רגשות של תסכול ואכזבה בקרב המחנכות והמחנכים ("איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?", "זה מה שהן באמת חושבות?"), שזוהתה כמובן בן רגע על-ידי התלמידות והתלמידים, הוסיפה לכעסם והפכה אותו לאישי ("המחנך הזה חושב שאנחנו מטומטמים, משחק אותה שאכפת לו"). באופן זה שב והוכיח השיח השגור של החינוך נגד גזענות לא רק את חוסר יעילותו הפדגוגית/דידקטית, אלא אף את הפוטנציאל הגלום בו להקצנת עמדות ולקריעה של מרקם היחסים בכיתה. על רקע נפיץ זה החלה נוצרת בקרב צוות המחנכות והמחנכים רתיעה – ואף הימנעות שיטתית – מכל צורה של עיסוק בכיתה בתופעת הגזענות.

נדמה היה כי כל התעסקות פדגוגית בסוגיית הגזענות בחברה הישראלית מעירה ממרבצם שדים רדומים ומעוררת בקרב תלמידי ותלמידות השכבה תגובות רגשיות עזות, התנגדות, התבצרות ואף הקצנת עמדות.

מצב בלתי אפשרי זה הדגיש את הצורך הדוחק לבחון מחדש את הנחותיו ואת הגיונותיו הפדגוגיים של מתווה החינוך נגד גזענות שבו נקטנו, ולחשוב על אפשרויות לעדכונו. דיון כזה מוצע כאן דרך הצגתה של נקודת מבט (אספקלריה) רדיקלית-קיומית, המבקשת להעמיד במרכזו של העיסוק הפדגוגי את סוגיית הזהות (identity), להדגיש את איכותה הקיומית והפוליטית ולחקור את יחסי הכוח הפועלים בתהליך עיצובה.

הממד הקיומי והפוליטי של הזהות המשותפת

בניגוד לעמדה הליברלית-פוסט-מודרנית, המעמידה במרכז עיוניה אידאל של אדם פרטי ועצמאי (אוטונומי), מבקשת נקודת המבט הרדיקלית-קיומית להביא בחשבון – ואף להדגיש – את ערכה הקיומי והרגשי של הזהות המשותפת. על-פי נקודת מבט זו, זהות משותפת ייחודית ומבחינה נושאת בחובה מובנים קיומיים אקוטיים של הזדהות, משמעות, שייכות, ערבות הדדית, תחושת בית וביטחון פיזי ונפשי עבור הפרט. הממד המשותף של הזהות מגביל אמנם את חירותו (התיאורטית) של היחיד (את זכותו להיות 'כל מי שירצה'), אלא שבמעתק דיאלקטי היא מקנה לזהות משמעות קיומית ממשית (קונקרטית).[ii] בתחומם של מרכיבי הזהות המשותפת והייחודית, כפי שטען לם,[2] מוקנות אמות המידה להערכתם של הדברים – של התפיסות החושיות (היפה, הטעים והנעים) ושל התפיסות הערכיות (הצודק, הטוב והראוי). עוצמתה הפסיכולוגית של הזהות המשותפת גוזרת שתהא בבחינת 'טבע שני' לאדם, טבע שאיננו פחות מטבעם ההישרדותי של הכשרים המולדים, האינסטינקטיביים. מרכיבי הזהות המשותפת מהווים מקור של עוצמה (סמלית וחומרית) לפרט, ונטמעים בנפשו ובזהותו של האדם בכוח גדול, שאיננו ניתן להתרה בנקל. על רקע זה מתבהרת עוצמתן של תחושות הקיפוח, האיום והפגיעה החריפות שמתלוות לעיתים קרובות לפרקטיקות פדגוגיות העוסקות, באופן ישיר או עקיף, בסוגיות חברתיות, אזרחיות, תרבותיות, פוליטיות ומוסריות הקשורות לזהותו ולתרבותו של היחיד.

מרכיבי הזהות המשותפת מהווים מקור של עוצמה לפרט, ונטמעים בנפשו ובזהותו של האדם. מכאן נובעות תחושות קיפוח, איום ופגיעה שמתלוות לעיתים קרובות לפרקטיקות פדגוגיות העוסקות בסוגיות שקשורות לזהותו ולתרבותו של היחיד.

איכותה הקיומית של הזהות המשותפת חושפת ממילא גם את ממדה הפוליטי: מרגע שמתברר כי זהות משותפת היא נכס רב-ערך, המשמש ערובה לעוצמתו של הקולקטיב, נעשה המאבק על השליטה בה לשדה מערכה עז ושוקק. במסגרתו, נאבקים מגזרים בקבוצה על ערך סמלי וחומרי – על זכותם להגדיר את גבולותיה של הזהות המשותפת ועל מקומם בהיררכיות המתקיימות בה. מאבק 'פנימי' זה על הגמוניה (בין קבוצות מרכז ופריפריה מעמדית / תרבותית / גאוגרפית / עדתית וכו') אינו נופל בעוצמתו הפוליטית מן המאבק שמנהלת קבוצת הזהות המשותפת אל מול זהויות קולקטיב אחרות (המאיימות על קיומה מן החוץ); אלא שבשל איום הפוטנציאל הקיומי המפרק והמערער, שגלום במאבק פנימי מעין זה על הזהות המשותפת, הוא נוטה להיות מודחק ולהסתתר על-פי רוב בדמותן של פרקטיקות סימבוליות – תרבותיות ופדגוגיות: הבחנות בין תרבות גבוהה ונמוכה, הדרה והשתקה של קולות אלטרנטיביים, דעות קדומות, אמירות מתנשאות, מבט מלגלג, ציניות מרומזת, צקצוק שפתיים, גלגול עיניים ושתיקות רועמות.[iii]

---

ii ניטשה, נביאה הגדול של מגמת הפרטיות וביקורת הכלליות, הדגיש כי לא ניתן להימנע מקשרים חברתיים המבוססים על זהות. בני אדם, דרש ניטשה, אינם ישויות מבודדות והם "עומדים בקשרים אישיים לאין-ספור באמצעות לידה, מגורים, חינוך, מולדת" (ניטשה, פ' (1975). **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים **:** מאגנס, בעמ' 33).

iii המודעות לאיכותה הפוליטית של הזהות המשותפת באה לידי ביטוי במרחב הידוע בשם 'פוליטיקה של זהויות'. "פוליטיקה של זהויות היא תפישה שלפיה תפקיד הפוליטיקה והתרבות הוא לייצג את זהותם של מגזרים – מזרחים, נשים, הומוסקסואליים וכן הלאה, שנדחו והודרו בעבר מן הפוליטיקה ומן התרבות בידי הרוב" (גלסנר, א' (2005). לאחר

פרקטיקות סמויות אלו נושאות מטען פוליטי רב-עוצמה, הנושא פוטנציאל הדרה ודיכוי בלתי מבוטל במרחב הפדגוגי, החברתי והתרבותי.

להלן אדרש אל קיומו של פוטנציאל זה בתחומו של "שיח זכויות האדם האוניברסליות", שמתוקפו, כך אטען בהמשך, מנוסחות רוב פרקטיקות החינוך נגד גזענות.

על ממדיו הפוליטיים של שיח זכויות האדם האוניברסליות

נקודת המבט של גרסאותיו הפוסט-מודרניות של השיח הליברלי נוטה להתייחס בחשדנות יתרה אל כל זהות המוגדרת במונחים קולקטיביים. מעמדתה האינדיבידואלית, נתפס בעיקר צידה השלילי של קטגוריית הזהות המשותפת, כלומר בסיס הפוטנציאל הקיים בה להגביל את חירותה של הזהות הפרטית ולפגוע בזכות הקיום של זהויות קולקטיב אחרות.[iv] ביטויה הנחרץ ביותר של עמדה ליברלית-רדיקלית זו במרחב הישראלי התגלם בהתקפה הפוסט-מודרנית על קטגוריית הזהות הלאומית (הציונית, במקרה דנן), שנתפסה כשלילית גרידא – כזהות קסנופובית שנועדה 'להצר', 'לדכא' ו'לנרמל' זהויות אלטרנטיביות בתוכה ומחוצה לה.[v] מעמדה דומה מבקשות תפיסות אוניברסליות וקוסמופוליטיות[3] לנגח נאמנויות פרטיקולריות – לתרבות, למדינה או ללאום ספציפי – מתוך מחויבות מוסרית לדאוג לסובלים ולמדוכאים באשר הם, ולמנוע כל צורה של הדרת יחידים או ציבורים אחרים.[4] מבחינת העמדה האוניברסלית, לא יתכן שהשתייכות מקרית ללאום כלשהו תהווה בסיס מוסרי תקף להעדפה של אדם או של קבוצה ולהענקת פריווילגיות (חומריות או סימבוליות). על-פי היגיון זה, זהות קולקטיבית פרטיקולרית (בייחוד זו הלאומית) "מנוגדת לצדק אוניברסלי ולסולידריות אנושית"[5] ונתפסת בהכרח כמתכון לסכסוכים, לעוולות ולמלחמות בקרב המין האנושי.[6]

על פניו, מנוסחת עמדה אינטלקטואלית זו מתוך מחויבות עקרונית-הומניסטית טהורה לזכויות אדם אוניברסליות, ומתוך כוונה לטיפוחה של עמדת נפש מוסרית, וורסטילית, פתוחה ומכילה. אלא שמבט 'מפוכח פוליטית' מגלה כי הנטייה להוקעתה השיטתית של הזהות הלאומית והכמיהה הנשגבת אחר זהות אוניברסלית – אינה נטולת אינטרס בעצמה; היא איננה נעשית "לשם שמיים", ולמעשה היא מעניקה לאוחזים בה יתרונות סמליים וחומריים מובהקים במשחק הכוח החברתי. ברוח זאת אפשר להבין את טענתו המפורסמת של סקורטון כי אוניברסליזם איננו ארגומנט מוסרי, כי אם אידיאולוגיה – וככזה אין לו שום עדיפות אתית, שהרי בסופו של יום גם הוא מבטא ערכים פרטיקולריים ואינטרסים הדורשים חשיפה.[7] כך, לדוגמה, עמדה 'פוסט-לאומית' מנוסחת כמעט תמיד מעמדה אליטיסטית של כוח וביטחון קיומי ופיזי; שהנה, כפי שכתבה בל הוקס כבר לפני שנים רבות: "קל יותר לוותר על זהות כשיש לך כבר אחת כזו".[vi] על-פי היגיון זה, אפשר שנטען כי אידיאולוגיה אוניברסליסטית פוסט-לאומית משרתת, בין השאר, את צרכיהן המעמדיים (הון וסטטוס חברתי וכלכלי) של אליטות חברתיות – שמבקשות לסמן ולהבדיל את עצמן מן

הפוסט-לאומיות, לאחר הפוסט-מודרניזם. **ארץ אחרת, 27**, עמ' 50).

iv אין זה המקום להתעכב על מקורן הפילוסופי של עמדות אלו; עשיתי זאת בהעמקה יחסית במקום אחר: צבר, ב' (2013), בין שחרור להעצמה – הרהורים ביקורתיים על תפיסת הזהות בגרסאותיה הפוסט-מודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית. **מגמות – כתב עת למדעי ההתנהגות, מ"ט**(1), עמ' 72-86.

v דוגמה מובהקת, גם אם מעט קיצונית לכך, ניתן למצוא בעמדתן השלילית של פדגוגיות פוסט-מודרניסטיות, מבית מדרשם של הוגים דוגמת אילן גור-זאב ואילן פפה, כלפי קטגוריית הזהות המשותפת של הציונות: "מלכתחילה", כתב גור-זאב, "הייתה הצלחת הפרויקט הציוני מותנית ביכולתו להתגבר על ריבוי ההיסטוריות והזהויות של קהילות ויחידים יהודים. החינוך הציוני גייס אב-סיפר לכיד ובלעדי שימחק או יבלע היסטוריות יהודיות מקומיות, בלתי פוריות למטרות הציוניות, או שיהרוס כאלה המאיימות עליה ושוללות אותה" (גור-זאב, א' (1999). מודרניות, פוסט מודרניות ורב תרבותיות בחינוך בישראל, בתוך א' גור-זאב (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות, עמ' 74). באותה רוח ביקש אילן פפה לכרוך את קיומו של חינוך 'רב-תרבותי' בישראל, בהוקעתה המוחלטת של הלאומיות הציונית ובכינונה האלטרנטיבי של זהות "ביקורתית, פתוחה ונטולת גבול". "חינוך רב-תרבותי בישראל", כותב פפה, "יהיה חינוך המכיר בתביעות של כל מי שראה עצמו נפגע מן ההוויה הציונית בעבר ובהווה (כולל השכנים, המפונים והעקורים הפלשתינים). חינוך כזה יכיר בקריאת התגר של קבוצות אלה על הזהות הקולקטיבית הישראלית שהונדסה או אומצה על-ידי העילית הציונית בארץ, ועל-פיה מושתת סולם הערכים החינוכי במדינת ישראל" (פפה, א' (1999). השתמעויות חינוכיות של רב תרבותיות בישראל, בתוך: גור זאב א' (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות. 233-251, בעמ' 236).

vi Hooks, B. (1990).*Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press, p. 28. בהקשר דומה העיר מחלב כי רק למעמדות החזקים יש את הפריבילגיה להצהיר שהם חסרי זהות פרטיקולרית, שכן הם "מגדירים את זהותם כאוניברסאלית, ומתכחשים לזהותם הנרמסת של המדוכאים" (מחלב, ד' (2006). הרהורים על הזהות. בתוך: ג' אבוטבול, ל' גרינברג, פ' מוצפי-האלר, **קולות מזרחיים**, תל אביב: מסדה, עמ' 55.

ההמון ומן ה"אינסטינקט" החברתי, או כאלו שמיצו זה מכבר את היתרונות הגלומים בזהות הפרטיקולרית (הלאומית), ועתה הם פונים החוצה אל העולם הגלובלי בחיפוש אחר הזדמנויות חדשות.

בנקודה זו הולך ומתבהר טיבו של האיום הקיומי הגלום בשיח הזהות האוניברסלית ובשיח זכויות האדם הקשור בטבורו: באספקלריה רדיקלית-קיומית עלול להתברר כי במעטה של נאורות ופתיחות מופשטת כלפי חוץ – נושא בחובו השיח האוניברסלי מסר ממשי של איום ופילוג כלפי פנים. פתיחות מופשטת כלפי חוץ, משום שהיא מכוונת כלפי ציבורים שאינם מאיימים באמת על הקבוצה ההגמונית, ושהמחויבות אליהם אינה תובעת מהקבוצה ההגמונית ויתור כלשהו למעשה; ואיום ממשי כלפי פנים, משום שלמעשה הוא נועד לטשטש את מחויבותה בדין של ההגמוניה לציבורים אחרים השייכים לזהות המשותפת – מחויבות התובעת ויתורים ממשיים. כך, הגדרתה של הזהות האוניברסלית כ"מתקדמת ונאורה", מושגת לעיתים קרובות דרך הוקעתה של עמדת הזהות הפרטיקולרית-לאומית כחשוכה, קסנופובית, שבטית ופשיסטית. הכפשתה של הזהות המשותפת מבפנים (בניגוד להכפשתה מן החוץ) מהדהדת מסר מאיים של התנערות מאחריות ציבורית, מרגשי אחווה ומשותפות גורל; כמוה כמסר כריתות שמוסרת האליטה לאחיה בני קבוצת הזהות המשותפת. במסגרת זו נתפס שיח זכויות האדם האוניברסלי והדאגה לשלומם של ציבורים שמחוץ לזהות המשותפת (הפרטיקולרית) לא רק כחסר כנות (משום שיסודו האמיתי טמון בדאגה עצמית ולא בדאגה לאחר) אלא גם כמתריס ופוצע ("מה אתם הולכים להתנדב עם ילדים רעבים באפריקה כשבשדרות יש ילדות וילדים עם פוסט-טראומה מהטילים שנופלים").[vii]

במעטה של נאורות ופתיחות מופשטת כלפי חוץ, נושא שיח הזהות האוניברסלי מסר ממשי של איום ופילוג כלפי פנים, כי הוא נועד לטשטש את מחויבות ההגמוניה לציבורים אחרים השייכים לזהות המשותפת.

מתוקפה של אספקלריה רדיקלית-קיומית זו אדרש עתה אל חקירתן של שתי אפיזודות פדגוגיות של התנגדות לחינוך נגד גזענות.

אפיזודה ראשונה: "האחים כהי העור"

יעל (שם בדוי), מחנכת ומורה להיסטוריה ואזרחות בכיתה י', סיפרה על מקרה שארע בכיתת החינוך שלה. כדרכן של כיתות בבתי ספר ציבוריים הנמצאים בשכונותיה הפריפריאליות של ירושלים, הייתה זו כיתה מורכבת כמעט מכל בחינה: ילדות וילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, יוצאי עדות המזרח וממשפחות עולים (בעיקר מאתיופיה ומברית המועצות לשעבר), שהגיעו מבית הספר היסודי עם קשיי למידה ולעיתים גם עם בעיות התנהגות. לאחר שנה ראשונה קשה ורבת אתגרים ותהפוכות, ובעקבות עבודה צמודה ועקבית עם הילדים והילדות, העידה יעל כי מאמציה הפדגוגיים החלו נושאים פרי במהלך השנה השנייה: השיח בכיתה נעשה מכבד ודיאלוגי יותר, אמון נוצר בינה ובין הילדים וניצנים של תלמידאות ורצינות החלו מביאים לראשונה גם הישגים לימודיים.

והנה, באחד משיעורי החברה שעסק בזכויות אדם ובזכויות פליטים (נושא הקרוב במיוחד לליבה, כך סיפרה), בחרה יעל להציג בפני הכיתה כמה טקסטים שהוקראו והושרו מעל הבימה בעצרת שבה השתתפה בתל-אביב כמה שבועות קודם לכן. לאחר שצפו יחד בכתבה מצולמת שהציגה את מורכבות חייהם של פליטים ועובדים זרים בדרום תל אביב, הקרינה יעל על לוח הכיתה את השיר "עבודה שחורה", שאותו הקדיש אהוד בנאי בעצרת לפליטים מאפריקה.[viii] לאחר כמה דקות של דיון מנומנם החלו להתלהט לפתע הרוחות בכיתה; קריאות נאצה והערות קסנופוביות ברוטליות החלו להישמע מכל עבר: "צריך לגרש", "למי אכפת מהם", "הם מסוכנים", "שימותו", "סרטן". יעל, שהרגישה מותקפת, נרעשה במיוחד מתגובתה של אחת מתלמידותיה, בת העדה האתיופית, שהתבטאויותיה הקשות, כך הרגישה, כמו כוונו בכעס ישירות לעברה.

---

vii מורכבותה הפוליטית של העמדה הליברלית בימינו ויחסה אל הקולקטיב הלאומי סבוכה כמובן מזו שהצגתי להלן (מפאת קוצר היריעה). לעיון בסוגיה זו ראו לדוגמה: Ellison J. (1996). A short history of liberal guilt. *Critical Inquiry*, 22(2), 344-371 וגם רם, א' (2006). **הזמן של הפוסט**. תל אביב: הוצאת רסלינג, עמ' 9-19; 71-126.

viii השיר "עבודה שחורה" (1987) נכתב והולחן על-ידי אהוד בנאי במחאה על יחסה של החברה הישראלית לעולים היהודים בני העדה האתיופית. השיר מדגיש את קשר הדם של בני העדה האתיופית לעם היהודי, את נאמנותם ההיסטורית לדת היהודית ולארץ ישראל, ואת התלאות שסבלו במסעותיהם אליה. מתוך הבית הראשון של השיר: "האחים כהי העור שבאים מאתיופיה, מביאים איתם מסורת מופלאה ועתיקה. הבנים האובדים, אחרי תלאות הדרך מגלים לאט לאט את הארץ הרחוקה. הם שנים חלמו עליה, ועכשיו זו המציאות. כשאומרים להם לטבול, לשטוף את התמימות. ואני בעיניהם ראיתי איזה אור ומי יידע אם אברהם לא היה שחור".

תסכולה מהתנהגותה של הנערה היה עצום. ראשית, משום שסברה שדווקא היא, שחוותה גילויי גזענות בשל מוצאה וצבע עורה, תגלה רגישות והבנה יתרה כלפי מאבקם של הפליטים ומהגרי העבודה האפריקאים; שנית, משום שחרדה שמא כל העבודה החינוכית שבה עמלה עם כיתתה במשך השנה וחצי האחרונות הייתה לשווא; ושלישית ואחרונה, משום שהרגישה אכזבה אישית מרה מהתנהגותה של תלמידה שהייתה קרובה ואהובה עליה במיוחד. אותו שיעור, שעמד על סף פיצוץ, המשיך להדהד בחלל הכיתה עד סוף השנה.

ניתוחה של הסיטואציה מנקודת מבט רדיקלית-קיומית מבקש להבין את התנהגותה הבוטה של הנערה כתגובה לאיום קיומי, בוטה לא פחות, שהוטח בפניה מידי נציגי ההגמוניה בחלל הכיתה. איום ראשון הוא נציגה של עילית התרבות הישראלית – אהוד בנאי. בחירתו של בנאי להקדיש בעצרת את השיר "עבודה שחורה" (שאותו כתב בזמנו כהצהרה ביקורתית, מרגשת ועזה של אחדות ונאמנות לקהילת ביתא ישראל) למהגרי העבודה האפריקאים, נתפסה כעלבון צורב וכצורה של בגידה באמון. זהותה של הנערה, שגם כך מאותגרת ללא הרף על-ידי החברה הישראלית (הפקפוק הרבני ביהדותם, שיטור היתר בקהילה וכן הלאה), אינה תובעת הכרה וערך מתוקפה של פלטפורמה אבסטרקטית של "זכויות אדם" אוניברסלית המזהה בינה ובין "כל אדם", אלא מתוקף שייכותה הממשית והייחודית לעם היהודי ("האחים כהי העור"); שייכות ונאמנות קדמונית שהועמדה במבחנים קשים, והוכחה שוב ושוב במהלך ההיסטוריה (מסעות הגבורה בעלייה ארצה, הכמיהה לציון וכך הלאה). במערכת יחסי הכוח שבמסגרתם מתעצבת ונאבקת זהותה על ערך (כפי שהוסבר לעיל) – שיח זכויות אדם אוניברסלי, שמבקש להשוות בין מעמדה ובין מעמדו של הפליט האריתראי (כפי שעשה אהוד בנאי בבחירתו להקדיש את השיר לפליטים האפריקאים) – נושא עמו איום מפורש: הוא מאיים לרדד את עצם הקטגוריה שעל בסיסה מוקנית לזהותה האתיופית-יהודית עדיפות קיומית, וממילא גם מעמד מיוחד ושווה בחברה הישראלית. מבחינתה, יותר משהשיח של זכויות האדם מבטא מחויבות אנושית (אבסטרקטית) לפליט, הוא מבטא פוטנציאל להתנערות (קונקרטית-ממשית) מן המחויבות לה ולעדתה.

בחירתו של אהוד בנאי להקדיש בעצרת את השיר "עבודה שחורה" למהגרי העבודה האפריקאים, נתפסה אצל התלמידה בת העדה האתיופית כעלבון צורב וכצורה של בגידה באמון.

איום קיומי שני, ממשי עוד יותר, מופנה באותו האופן מכיוונה של המחנכת, נציגתה של האליטה הישראלית בכיתה. במשך שנתיים ימים נקשרו בין הנערה ובין המחנכת יחסי אמון ודאגה, שהתגבשו אל נוכח אתגרים אישיים, חברתיים וחינוכיים לא פשוטים. הן למדו יחד לבחינות, שוחחו במסדרונות ופתרו במשותף משברים וקשיים. בתחומו של ממד בין-אישי זה, ממשי ואמיתי ללא עוררין, נעשתה המחנכת ל"מבוגר משמעותי" ומשפיע בחייה של הנערה. אולם מעבר לממד הבין-אישי – וגם אם מבלי להתכוון – הרי שבעיניה הצעירות של הנערה גילמה המחנכת הבוטחת והחכמה את דאגתו ומחויבותו של עולם המבוגרים בכלל, ושל האליטה הישראלית בפרט, להשתלבותה המוצלחת בחברה ואת ההכרה בזכותה לקחת חלק בחברה זו. והנה, במהלך השיעור, התגנב לפתע ספק מנקר אל תודעתה: מה פשר אהבתה ויחסה המיוחד של המחנכת אליה? האם היא ממשית או אבסטרקטית ולמי באמת היא נועדה? האם היא אוהבת אותה עצמה (לב מעגל הזהות הממשית)? האם היא מחויבת למעגלי הזהות המשותפת של שתיהן (זהות יהודית-ישראלית)? או שאולי אהבתה אליה מושתתת על אותה הקטגוריה המופשטת, שמתוקפה היא מבקשת עכשיו מהכיתה לגלות דאגה לפליטים האפריקאים, מהגרי העבודה? באהבה מופשטת שכזאת הנערה איננה חפצה, משום שבעומקה היא מאיימת לרדד את זהותה ולפגוע בה.

את התנהגות הנערה מרגע זה אפשר להבין ביחס לאותו ספק קיומי מטלטל, הנושא פגיעה. היא השמיעה בקול משפטים שידעה והרגישה שיכעיסו את המחנכת, היא הקצינה את עמדתה ולחצה, מתוך ציפייה לפענח את תגובת המחנכת ולקבל תשובה על השאלה הרדיקלית ביותר מבחינתה: מי ומה אני בעיניך, מורה אהובה? מבטה המאוכזב והמפוחד של המחנכת שימש אז בעיניה הוכחה למה שמפניו חששה יותר מכל – נאמנותה ואהבתה של המחנכת לא אליה ואל זהותה הממשית נתונה. מנקודה זו של משבר קיומי, אין כל פלא שתגובתה של הנערה בכיתה הלכה והקצינה, הלכה והתלהמה. אלא שבאספקלריה רדיקלית-קיומית יש לשים לב כי תגובותיה הבוטות של הנערה לא נוסחו כלל מעמדה גזענית, ולמעשה אף לא ביחס למהגרי העבודה האריתראים עצמם (שאינם מאיימים בקיומם על זהותה), אלא כלפי המחנכת וכלפי האיום הקיומי הממשי שהתגלם בעמדתה. במובן פדגוגי-קיומי זה, האשמתה של הנערה בגזענות הבזויה והאכזבה המשתמעת ממנה עלולות להתברר כהוספת חטא על פשע.

אפיזודה שניה: "מזרחים גזענים ואשכנזים נאורים" – פוליטיקת זהויות בביתה

יובל (שם בדוי), מורה להיסטוריה ורכז שכבת י"ב בבית ספר אינטגרטיבי בירושלים, מספר על מורכבותו של הסמינר הרעיוני שמתקיים בכל שנה בנושא "אתגרים בחברה הישראלית". כל עוד אנחנו נשארים בתחומה של החברה היהודית, הוא מספר – פערים בין מרכז ופריפריה, עניים ועשירים, נשים וגברים – הדיון מתנהל בסך הכול היטב, התלמידות התלמידים קשובים, אמפתיים ומשתתפים. אבל הכול מתקלקל – "ולפעמים גם משתגע" – ברגע שעולה לדיון היבט כלשהו, פוליטי או אזרחי, של סוגיית היחס למיעוט הערבי (ובמיוחד לזכויות הפלסטינים בשטחים). אז מתפלגת הכיתה כמעט מייד לשני מחנות מובהקים: "שמאלנים" ו"ימנים", "אשכנזים" ו"מזרחים", בהתאמה. הצד "השמאלני" משמיע אמירות ליברליות, נאורות ודמוקרטיות, ואילו הצד הימני מייד מקצין בתגובה עמדות לאומניות "ומפוצץ את הדיון" בקריאות גזעניות ומתלהמות; אלו מסננים בשקט: "גזענים", "דפוקים", "מטומטמים", ואלו צועקים ברעש: "מוות לערבים" ו"שמאלנים בוגדים". יובל מספר שכל ניסיונותיו להוביל בכיתה דיון רציונלי, ואולי אפילו ביקורתי, להציג מורכבות של נרטיבים ולעודד את פיתוחה של תפיסת עולם הומניסטית או לפחות רפלקטיבית – נדחים באופן אינסטינקטיבי כשמאלנות "יפת נפש" ("אוהב ערבים אתה"), מעוררים כעס ומעצימים גילויים של אלימות מילולית ולפעמים גם פיזית בין תלמידים בכיתה. באותם רגעים, מעיד יובל, נעשית האווירה בכיתה כל כך קשה ובלתי אפשרית, והשיח כל כך סתום, מוקצן וחסר תוחלת – עד שבייאושם, החלו מחנכות ומחנכים רבים בשכבה להימנע ממנו ככל יכולתם ("סתם כאב ראש", "לא יוצא מזה שום דבר טוב"), מתוך הכרה כי קיומו במתכונת הנוכחית – לא רק שאינו יעיל, אלא שהוא מבזה ופוגע בהישגים חברתיים ופדגוגיים ממשיים שכבר הושגו במהלך השנה.

גם כאן עולה כי קיומו של שיח 'החינוך נגד גזענות' במוסדות החינוך הישראליים מעודד את התפרצותן של אמוציות, חרדות, דעות קדומות ויחסי כוח 'פנים-ישראליים', שברגיל מודחקים אל מתחת לפני השטח. ביטוי מובהק למתח מעין זה מתגלם במאבק שמנהלת הזהות המזרחית, המודרת והמבוזה באופן היסטורי, מול הזהות האשכנזית ההגמונית, על מקומה ועל זכותה לקחת חלק בזהות הישראלית המשותפת. לכאורה, נעשתה סוגיה זו לאנכרוניסטית בעשור השלישי של שנות האלפיים, אולם כפי שהראו ירון עידן ויורם הרפז, הזהות המזרחית-ימנית עדיין נתפסת בעיני הילדות והילדים (מזרחים ואשכנזים כאחד) בבתי ספר ישראליים כנחותה משמעותית ביחס לזהות האשכנזית-שמאלנית.[ix] כך, בעוד שקטגוריית הזהות ה"אשכנזיות-שמאלניות" מזוהה בעיני הילדות והילדים עם מאפיינים של עוצמה ושליטה ("רציונליות", "חוכמה", "רהיטות", "הישגיות", "חריצות", "איפוק"), מזוהה קטגוריית הזהות של ה"מזרחיות-ימניות" עם מאפיינים נמוכים של רגשנות וברוטליות ("בריונות", "עילגות", "טיפשות", "ראוותנות", "ספונטניות", ו"חוסר אחריות"). קישורה של תופעת הגזענות אל הזהות המזרחית-ימנית נעשה אז באופן טבעי, כמעט מובן מאליו – מאפיין מובהק של ברוטליות תרבותית ואישיותית (מזרחיות = גזענות כלפי ערבים).[x]

מנקודת המבט הרדיקלית של 'פוליטיקת הזהויות' (כפי שהוסברה לעיל) משמשת סוגיית "המאבק בגזענות", המובנת מאליה והניטרלית לכאורה, אצטלה למאבקי כוח פנימיים המתקיימים בחברה הישראלית. במסגרת זו, עלול להתברר כי יותר משעמדתם הנאורה, הליברלית וההומניסטית של התלמידות והתלמידים האשכנזים-שמאלנים בכיתה מנוסחת כלפי הערבים, היא מנוסחת כלפי התלמידים המזרחים בכיתה. על כך כותב הרפז: "'אהבת הערבים' של תלמידים אשכנזים 'שמאלנים' היא גם התרסה כלפי המזרחים. 'אהבת ערבים' – התנגדות לכיבוש ואהדה למאבקם של הפלסטינים להשתחרר ממנו – מוטחת בתלמידים מזרחים מפי תלמידים אשכנזים 'שמאלנים' בלא מעט טינה; יש להם חשבון בין-דורי, חשבון המועבר אליהם מהוריהם והורי הוריהם, עם 'האספסוף המזרחי' ש'לקח' להם את המדינה. ב'אהבת הערבים'

---

ix ירון, ע' וי' הרפז (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: ספריית פועלים. הרפז (שם) מציין אמנם כי קטגוריות אלו מבטאות "מקבץ תכונות" תרבותיות הניתנות לשינוי ולרכישה, ועדיין שיוכן העדתי בחברה הישראלית מובהק.

x גם כאן, חשוב לציין (ואני מודה לד"ר סיגל עוזרי-רוייטברג על התובנות המעמיקות שהציעה לי במשוב שכתבה לי על מאמר זה), כי הבניית זהותם העדתית של התלמידים בבית הספר הינה לעולם מורכבת יותר. כך, לדוגמה, הסטריאוטיפ העדתי נושא אופי דואלי ומציג לא רק תכונות שליליות שיש 'לאחר', אלא גם את התכונות הכביכול חיוביות שיש לו. איכותו הדואלית של הסטריאוטיפ, כפי שציינה עוזרי-רוייטברג, משרטטת לדוגמה את המזרחים גם כאנשים "חמים", "רגשניים", "משפחתיים", "מבשלים טוב", "שחשוב להם הכבוד", וכו'. דואליות זו מספקת גם את כוח ההסבר של הסטריאוטיפ, שמוטמע לא אחת גם באופן שבו 'האחר' מסביר את עצמו לעצמו. מורכבות זו משורטטת באופן מפורט בכתיבתו של הומי ק' באבא: (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי. **תיאוריה וביקורת, 5**, 157-144; (2002). החומר הלבן (היבט פוליטי של הלובן). **תיאוריה וביקורת, 20** (מבט פוסט-קולוניאלי), 288-283.

של התלמידים האשכנזים ניכר מאמץ להיבדל מהתלמידים המזרחים".[8] במערכת 'פוליטיקת הזהויות' שמתקיימת בכיתה נושאת האשמתם של התלמידים ה"מזרחים-ימנים" בגזענות ערך ורווח כפול מבחינת התלמידות והתלמידים האשכנזים-שמאלנים: ראשית, היא מייצבת ומצדיקה את עדיפותה "המוסרית" ואת מונופול הכוח שנלווה לעמדה "נכונה" שכזאת; שנית, כפי שכותב הרפז (שם): "היא פוטרת אותם מבירור הגזענות שלהם עצמם ומסייעת להם לשמור על דימוי עצמי נאור ומתקדם - ליד הימין, על הגזענות הצעקנית שלו, מצפונו של השמאל שקט".[xi] באותו האופן, עשוי להתברר כי 'שנאת הערבים' של המזרחים-ימנים אינה מכוונת, למעשה, כנגד הציבור הערבי (שאותו ואת תרבותו הם מכירים על-פי רוב באופן בלתי אמצעי ואותנטי יותר מאשר הילדים האשכנזים-שמאלנים), אלא כלפי האיום האמיתי על זהותם: נציגי האליטה הישראלית בכיתה – הילדים האשכנזים-שמאלנים והמורה ההומניסט-אוניברסליסט, שאת סלידתם המופגנת מהתנהגותם של התלמידים המזרחים-ימנים חווים הללו כביטוי של ניכור כלפי זהותם המשותפת, הישראלית-יהודית.

את תגובותיהם המוקצנות של התלמידות והתלמידים המזרחים-ימנים לא ניתן לנתק מן האיום המפורש והממשי הגלום בתשתיתה של העמדה הליברלית-אוניברסלית כלפי הזהות היהודית-ישראלית המשותפת.

על רקע שני סיפורי המקרה והניתוח שהצגתי לעיל, אטען כי את תגובותיהם המוקצנות של התלמידות והתלמידים המזרחים-ימנים לא ניתן לנתק מן האיום המפורש והממשי הגלום בתשתיתה של העמדה הליברלית-אוניברסלית כלפי הזהות המשותפת (להם, למורה ולחבריהם האשכנזים בכיתה). זהות יהודית-ישראלית שבה הם מעוניינים ועליה הם מבקשים להגן. התנהגותם הבוטה, שבאה כתגובה לאיום זה, אינה נעשית מעמדה של כוח ושל ביטחון קיומי, ואיננה מבטאת עמדה גזענית חזקה ("אונטולוגית"), אלא דווקא החצנה של חרדה ושל היעדר ביטחון עצמי (המתודלקת על-ידי השיח בכיתה). בהמשך לכך, אבקש לבחון להלן את האפשרות לקיומו של חינוך נגד גזענות שאיננו מנוסח מפלטפורמה ליברלית-אוניברסלית ומתוך ביקורת על הלאומיות ועל הזהות המשותפת, אלא דווקא מתוכה ומתוקפה. לצורך כך, אדרש להלן בקצרה אל היבטיה הקיומיים-זהותיים של "הזיקה הפטריוטית" ואל חשיבותה בפיתוח עמדה אזרחית מוסרית אנטי-גזענית.

על חשיבותה הקיומית והפדגוגית של ה'זיקה הפטריוטית'

הזיקה הפטריוטית מתייחסת לאהבת האדם את ארצו, ולהזדהותו ולנאמנותו המיוחדת לעמו.[9] בדומה לרגש האהבה, נושאת הזיקה הפטריוטית תוכן רגשי וקיומי עמוק ובלתי רציונלי בהכרח, התובע תחושת נאמנות ומבטיח בתמורה תחושת שייכות ומשמעות. תביעתה של הנאמנות הפטריוטית חורגת מן ההיגיון הליברלי של 'טובת העצמי' ומעמידה מערכת אתית יוצאת דופן ועוצמתית מאוד מבחינה רגשית, שאין להשוותה אלא לרגש הנאמנות והאהבה הטבעי-אינסטינקטיבי שחש אדם לבני משפחתו הקרובה.[xii] על רקע זה מתבררת עוצמתה הקיומית של הזיקה הפטריוטית, שהיא צורה של "קיום (או 'היות') בעולם" (being, או Dasein) – שער לתחושת משמעות וערך עצמי, ומרכיב מכונן בזהותו העצמית והאישית של האדם.[10] עוצמתה האקזיסטנציאלית קושרת בין קיומו הארעי והמקרי של הפרט לבין מיתוסים כלליים וקבועים של מקום, שפה וזיכרון היסטורי משותף.[11] בהמשך לממד הקיומי נושאת הזיקה הפטריוטית גם ערך חומרי-גשמי בלתי ניתן להכחשה, בספקה ליחיד ערובה לקיומו של ביטחון פיזי וכלכלי, הנדרש על מנת שהוא ומשפחתו יוכלו לחיות את חייהם בצורה נוחה ובטוחה.[xiii] בהקשר זה הוסיף אלסדייר מקינטייר כי תפיסת טוב קהילתית, הכוללת בהכרח ידיעת מסורות היסטוריות משותפות ודבקות בהן, מאפשרת ליחיד "כרטיס כניסה" למסלולים שמסורתו פתחה עבורו.[12] כלומר – בנאמנות הפטריוטית מתקיימת עסקה ברורה וממשית: המסורת והדבקות בה היא כרטיס כניסה למערכת של פריווילגיות קיומיות, פסיכולוגיות וחומריות, המגיעות ליחיד מעצם השתתפותו במסורת ושייכותו למערכת, ומעצם העובדה כי הוכיח את נאמנותו לה.

הדגשת ממדיה הפוזיטיביים של ה'זיקה הפטריוטית' מרמזת על הפוטנציאל המעצים הגלום בה. כידוע, הצורך בהשתייכות לקבוצה, בהזדהות עם ערכיה ובתחושת שותפות הגורל עימה מופיע במרכזה של

---

xi באופן זה עלול להתברר כי האשמתם של התלמידות והתלמידים המזרחים בגזענות כלפי ערבים מבטאת בעצמה נטיות גזעניות (כמאמר הפתגם התלמודי: "הפוסל, במומו פוסל"), שהרי היא מתבססת על שיוכן של תכונות שליליות לציבור המזרחי (גזענות כמאפיין אישיותי, שלא לומר ביולוגי).

xii בכתבי אפלטון מנסח סוקרטס את התביעה הפטריוטית במונחים של צדק בלתי רציונלי. הוא כותב: "המולדת ראויה לכבוד, היא דגולה וקדושה יותר מאמך, מאביך ומכל אבות אבותיך [...] אם היא משגרת אותך למלחמה שבה אתה עלול להיפצע או למות, אתה חייב ללכת, מן הצדק הוא" (אפלטון, **חייו ומותו של סוקרטס** (הדיאלוגים אותיפרון, אפולוגיה, קריטון). תרגום: שמעון בוזגלו. ספרי עליית הגג/ידיעות ספרים, 2005 (מהדורה שנייה) בעמ' 124).

xiii על רקע זה מתבררת עוצמת הטרגדיה, הקיומית והגשמית, הכרוכה בקטגוריית מצב ה"פליטות".

"פירמידת הצרכים" של אברהם מאסלו.[13] מאסלו טען כי תחושת שייכותו של הפרט לקבוצת הכלל היא תנאי להתפתחות מדרגיו הרוחניים העליונים, ובהם בניית ביטחונו העצמי, יכולתו לכבד אחרים, תושייתו ומוסריותו. הדגשת מרכזיותה של ההשתייכות הקהילתית להתפתחותו המוסרית של הפרט באה לידי ביטוי גם בתפיסתו של מקינטייר: הוא טען כי שייכות ונאמנות לקהילה ממשית (על מסורותיה וערכיה הפרטיקולריים) היא תנאי מוקדם להכרעותיו המוסריות של היחיד, משום שרק בתחומה הוא יכול למצוא טעם בהתנהגות ששמה את טובתם של אחרים לפני זאת שלו (תחילה במעגלים קרובים ואחר-כך גם ברחוקים).[14]

תחושת שייכותו של הפרט לקבוצת הכלל היא תנאי להתפתחות מדרגיו הרוחניים העליונים, ובהם בניית ביטחונו העצמי, יכולתו לכבד אחרים, תושייתו ומוסריותו.

חשיבותה של הזיקה הפטריוטית לעיצובה של העמדה המוסרית מתבררת כמשמעותית גם ברמה הציבורית, כפי שכתב גוסקוב: "לרגש הלאומי יש תפקיד מהותי ביצירת חברה הגונה, הנאבקת על חירות וצדק לכל".[15] באופן זה קשר סקרוטון בין עוצמתו הקיומית של הרגש הפטריוטי ובין מחויבות קונקרטית לקיומו של טוב כללי; תודעה פטריוטית, טען סקרוטון, מעניקה משמעות להווה דרך חיבור בין עברם ההיסטורי המשותף של בני הקבוצה ובין עתידם המקווה.[16] בהקשר דומה, טען רורטי כי פטריוטיות וגאווה לאומית (Honor) מקבילה לערך הקיומי והרגשי שממלאת תחושת הכבוד והערך העצמי אצל הפרט (Dignity), שהיא התשתית לכל פעולה מוסרית.[17] טענות מסוג אלו של מקינטייר ורורטי כופרות ביומרה הליברלית לדון בסוגיות מוסריות באופן מופשט ואוניברסלי, מאחורי "מסך בערות" נוסח רולס.[18] עקרונות מופשטים ורציונליים גרידא, על-פי תפיסה זו, פשוט אינם מצליחים לייצר מוטיבציה מספקת לפעולה ולמחויבות (הן נטולות ארוס).[xiv] הכרעות מוסריות בעלות אופי ממשי, לעומת זאת, נלקחות לעולם מתוך קשר ישיר לקהילתו הקונקרטית של האדם (משפחתו ומדינתו) ומתוך מחויבות למסורותיו ולערכיו הממשיים (להיסטוריה שלו ולעתיד המשותף שלו ושל בני קהילתו).

בנקודה זו מתבררת ממילא גם חשיבותה הפדגוגית של הזיקה הפטריוטית לחינוך המוסרי בכלל ולחינוך נגד גזענות בפרט. הבנתה של תופעת הגזענות בכיתות בית הספר הציבורי כביטוי למתח קיומי-פוליטי המתקיים בין קבוצות זהות בחברה הישראלית, מבהירה את חשיבות טיפוחה והעצמתה של הזהות המשותפת, שמתוכה ובאמצעותה, כך אני סבור, ניתן לפעול לכינונה של תפיסת עולם מוסרית אנטי-גזענית, מכבדת ומכילה. בהתאם להיגיון זה, ציין קאלאן כי חינוך למסגרת הזהות הפוזיטיבית של הפטריוטיזם נחוץ כדי לתרום לעיצובם של ערכים ליברליים קונקרטיים וממילא גם לכינונה של סובייקטיביות אוטונומית בעלת ערך עצמי חיובי ובעל עוצמה.[19] מעמדה דומה ציין וויט כי חינוך לאומי אמנם זקוק למידה של ביקורתיות שתמנע ממנו להתגלגל לצורות של שוביניזם, אולם הוא כשלעצמו משמש כמרכיב משמעותי ואף הכרחי בכינונה של זהות קוהרנטית וקונקרטית.[20] בהתאם לכך, ביקש רורטי לקשור ולשלב מרכיבים פטריוטיים בחינוך האזרחי על בסיס קבוע – להמשיך לספר ולהזכיר לאומה את הסיפורים המסורתיים המכוננים שלה ואת דמויות המופת מעוררות ההשראה והמאחדות שבה – במטרה לעורר את מעורבותם של התלמידים ולחשל בקרבם תפיסה מוסרית ראויה.[21] מעבר לשיקולים הדידקטיים,[xv] מאפשרים המרכיבים הפטריוטיים את ביסוסה של פלטפורמה קיומית בטוחה, שממנה יכול התלמיד להצדיק חשיבה רציונלית ולגלות רפלקטיביות כלפי עמדותיו והתנהגויותיו, וסובלנות ונדיבות כלפי זהויות אחרות הפועלות במרחב.

מעבר לשיקולים הדידקטיים, המרכיבים הפטריוטיים מאפשרים את ביסוסה של פלטפורמה קיומית בטוחה, שממנה יכול התלמיד להצדיק חשיבה רציונלית ולגלות רפלקטיביות כלפי עמדותיו והתנהגויותיו, וסובלנות ונדיבות כלפי זהויות אחרות הפועלות במרחב.

מנקודת מבט רדיקלית-קיומית זו, נתפסת מדינת ישראל כמדינת מהגרים-עולים, שקבוצות עדיין נאבקות בה על מעמדן ועל חלקן בזהות המשותפת: על הכרה תרבותית והיסטורית פרטיקולרית בעדתן (במשפחתן), על הוכחת נאמנותן ההיסטורית לזהות היהודית, על זכותן להתגאות במדינתן ובעמן, וכן... גם על זכותן לקחת חלק בפריווילגיות הכוח שהזהות המשותפת מקנה למחזיקים בה. בהתאם לכך, ובהתייחס לקונטקסט החברתי המיוחד שבו פעלתי, קדמה ההתמודדות הפדגוגית עם שאלת הזהות המשותפת של תלמידיי בחברה הישראלית (המעגל הפנימי) לסוגיה הערבית-

---

xiv אל מרכזיותו של יסוד הארוס (Eros) כמקור למוטיבציה לפעולה הפדגוגית התייחסתי בהרחבה במקום אחר: צבר, ב' (2014). על מקומו של 'ארוס' הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס 'משל המערה' ו'המשתה' לאפלטון. **גילוי דעת - כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 6**, עמ' 77-96.

xv על-פי רורטי, הזיקה הפטריוטית מצליחה להפיח חיים ורגש בשיח אזרחי, שהוא בדרך כלל פרוצדורלי וטכני בעיקרו (חובותיו וזכויותיו של הפרט, מעמדו ביחס לרשויות); באמצעותה נקשר הדיון האזרחי התיאורטי, הפילוסופי והמופשט (דמות האזרח הטוב, עידוד לחשיבה רפלקטיבית וביקורתית) במציאות ובהקשרים ספציפיים המוכרים לילדים בחיי היומיום.

יהודית (המעגל החיצוני הראשון) ולסוגיית העובדים הזרים (במעגל הזהות שאחריו). שילובם של המרכיבים הפטריוטיים בחינוכם המוסרי נועדה לאותת להם כי זהותם התרבותית הפרטיקולרית (המזרחית, האתיופית, הרוסית) מוכרת ומוערכת באופן אפריורי ובלתי ניתן לערעור במסגרתה של הזהות הלאומית המשותפת (הישראלית והיהודית). הבטחה מעין זו נועדה להוות ראש גשר למאבק פדגוגי משותף, של המורות והמורים, התלמידות והתלמידים, לקראת עיצובה של עמדה פלורליסטית ורציונלית.

בזכות חינוך לפטריוטיזם מתון

בחינתם הרדיקלית של גילויי התנגדות לשיח ה'חינוך נגד הגזענות' בכיתות בית הספר הציבורי חשפה כי אלו מנוסחים לעיתים קרובות ביחס לאיומים הנובעים מתוך הזהות המשותפת עצמה (ולא כלפי מושא הגזענות הגלוי והמפורש שלה). ממדים מסוימים של איום זה, כך טענתי, מתגלמים בעצם יומרותיו הרציונליות ובמונחיו ומושגיו הליברליים והאוניברסליים של השיח המקובל בנוגע לחינוך נגד גזענות. ההכרה בשורשה האקזיסטנציאלי של תופעת הגזענות (היותה נטועה בסוגיית הזהות והערך העצמי) סימנה כי התמודדות עימה אינה עוברת (לפחות בראשיתה) דרך ערעורה של הזהות (באמצעות העמדתה לביקורת ובחינה רפלקטיבית-רציונלית), אלא דווקא דרך חיזוק התשתית המשותפת שלה, הרגשית והקיומית. מאבק בגזענות, על-פי היגיון זה, כרוך, ראשית כל, בשיקומה של תחושת הביטחון, האמון, הסולידריות והקשר של הילד או הילדה אל קבוצת הזהות המשותפת שאליה הם מרגישים שייכות ושאליה הם מבקשים להתקבל. ממדיו הקיומיים של הפטריוטיזם נושאים עימם, כפי שראינו, פוטנציאל של עוצמה פסיכולוגית, שייכות ומשמעות קיומית.

אלא שבצד זאת חשוב לזכור כי הפוטנציאל הקיומי של הזהות המשותפת טומן בחובו גם סכנות בלתי מבוטלות. איכותה הבלתי רציונלית של הזיקה הפטריוטית, ותכליתה הקיומית המבקשת לחדד את הזהות הפוזיטיבית דרך הבחנתה מזהויות אחרות – נושאת פוטנציאל אלים, מדיר ומשתק. הוגים ואנשי חינוך רבים הצביעו בהתאם על היסודות האתנוצנטריים ואף הגזעניים שטמונים בליבה של הזיקה הפטריוטית,[22] ועל הפוטנציאל המתקיים בה להונאה עצמית הפוגעת בחייו הריאליים של האדם ובחברה שבה הוא חי.[23] סוגיה זו מחריפה בייחוד בהקשר הישראלי, שבו נתפסת הפטריוטיות פעמים רבות כבעלת צביון לאומני ותוקפני – כלאומנות שוביניסטית גסה.

בפני מחנכות ומחנכים בבתי ספר ממלכתיים אינטגרטיביים עומד האתגר לקדם חינוך נגד גזענות מפלטפורמה פטריוטית מתונה, שאינה גולשת לאזורים לאומניים-אתנוצנטריים. זו סוגיה קריטית בחינוך נגד גזענות המבקש להיעשות משמעותי ובר-השפעה.

מן האמור, מתבררת מורכבותו האימננטית של חינוך נגד גזענות המבקש להיעשות משמעותי: חינוך הנדרש לבחון את עצמו ללא הרף ולהשתנות בהתאם לנסיבות היסטוריות וחברתיות פרטיקולריות, ובהתאם למאפייניהם הזהותיים הייחודיים של נמעניו. חינוך דינמי מעין זה איננו מנוסח כתפיסה פדגוגית-אידיאולוגית חתומה ("ספר הוראות לביצוע"), ואינו יכול לחמוק מן החובה להכריע, בכל פעם מחדש, בין רגש ושכל, פרגמטיות ואידיאליזם, קבלה וביקורת, לאומיות ואוניברסליות. מנקודת מבטם של מחנכות ומחנכים בבתי ספר ממלכתיים אינטגרטיביים (בפרופיל שתיארתי במאמר זה), מתמצה מורכבות זו, בסופו של יום, באתגר העומד בפניהם לקדם חינוך נגד גזענות מפלטפורמה פטריוטית מתונה, שאינה גולשת לאזורים לאומניים-אתנוצנטריים. התמודדות עם סוגיה זו היא, לטעמי, שאלה קריטית בחינוך נגד גזענות המבקש להיעשות משמעותי ובר-השפעה. לקראת סיכום אבקש להידרש, גם אם בקצרה, אל כמה השתמעויות פדגוגיות הנובעות מעמדה זו.

השתמעויות פדגוגיות: חינוך נגד גזענות כפרויקט של העצמה

בספרו "מלחמה וחינוך" כתב צבי לם: "תפקידו של החינוך בתורת מנגנון לתיקונה העצמי של החברה יכול להתמלא רק על-ידי יצירת תנאים להתפתחותם של בני אדם לקראת בגרות אינטלקטואלית, מוסרית וחברתית, שמכוחה יהיו מסוגלים לפקח על גורמי ההרס העצמי שבתוכם ושבחברתם".[24] בסעיפי המאמר ביקשתי להדגיש את ממדיהם הרגשיים והקיומיים של אותם תנאים. מנקודת מבטם של מחנכים ומחנכות הדוגלים בגישה רדיקלית-קיומית, תופעת הגזענות רעה משום שהיא מבטאת חולשה קיומית, חוסר ביטחון, וחוסר שליטה; היא מונעת מן האדם להבין את מצבו בעולם, ולמרות שאינה פותרת שום בעיה, היא מעניקה למחזיקים ולמחזיקות בה תחושה כוזבת של עוצמה, של פשר ושל שליטה.[xvi] יתרה מכך, ומנקודת מבט פוליטית – יסודה, הנטוע בחולשה קיומית, מוביל לתפיסה עצמית מעוותת, המונעת מן המחזיקים

---

xvi העמדה האתנוצנטרית, כפי שכותב לם (1976: 26), "מונעת בקרות רציונאליות על תפיסת העולם ועל תפיסת עצמו, והיא איננה מאפשרת פיקוח על דחפים ויצרים".

בה להגיע למודעות עצמית סבירה; עמדת הנפש הגזענית מחוללת מנטליות קלוקלת, המפצה על רגשי נחיתות על-ידי טיפוח רגש עליונות חסר בסיס, ובסופו של יום היא פוגעת ואף מונעת מהמחזיקים בה את היכולת לזהות, מתוך דיאלוג וחקירה משותפת, מי ומה הם הגורמים האמיתיים שאחראים למצבם המדוכא.[xvii]

לפי הגישה הרדיקלית-קיומית הגזענות מעניקה תחושה כוזבת של עוצמה, פשר ושליטה, המפצה על רגשי נחיתות על-ידי טיפוח רגש עליונות חסר בסיס; אך בסופו של יום היא מונעת מהמחזיקים בה את היכולת לזהות מיהם הגורמים האמיתיים שאחראים למצבם המדוכא.

על רקע זה, שב ומתבהר תפקידו של החינוך נגד גזענות בבחינת פרויקט פדגוגי כולל של העצמה; על-פיו, ככל שהווייתם המלאה, הקיומית, הרגשית והאינטלקטואלית של התלמידות והתלמידים תהיה חזקה יותר, כך הם יזדקקו פחות למנגנון הגזעני (שפוגע לפני הכל בהם-עצמם, מנקודת המבט של המחנך והמחנכת). לפיכך, חינוך נגד גזענות שמבקש להיות משמעותי חייב לתת דעתו על מגוון ממדיו האנושיים-קיומיים של האדם, על מכלול הווייתו ואישיותו: על תחום הרגש, הרצון, האמונות, על זיקתו החברתית, על תחושת הגאווה שלו בה ועל שייכותו אליה. רק חינוך מעין זה, שיהיה מבוסס על התכוונות דיאלוגית ואמפטית – בלתי מאשימה, רגישה וכנה, הפונה אל כל ממדי הווייתו של האדם – עשוי למלא תפקיד בהעצמתם של התלמידות והתלמידים וממילא גם במאבק בתופעת הגזענות הבזויה.

ביחס לממד קיומי זה אבקש לנסח, לקראת סיכום, ארבע תובנות פדגוגיות קצרות (יתכן שבעתיד אפשר יהיה להרחיבן ולפרטן לפרקטיקות פדגוגיות מפורשות יותר):

1. **התאמה לצרכיהם ההתפתחותיים-קיומיים של הילדות והילדים**: באספקלריה רדיקלית-קיומית התברר כי תופעת הגזענות מנוסחת במקרים רבים כתגובה לחוסר ביטחון קיומי שבו מצוי הילד. הסיבות למצב קיומי מעורער זה יכולות להיות רבות ומגוונות, והן תלויות בתנאי חייו הפרטיים והחברתיים, בכיתה ומחוצה לה. התמודדות פדגוגית בעלת ערך עם תופעת הגזענות איננה יכולה לשאת, לפיכך, אופי גנרי-כללי; היא חייבת להתייחס באופן פרטני אל מצבם הקיומי והרגשי של התלמידות והתלמידים שעימם היא עובדת: כל תוכנית המבקשת לעסוק בחינוך נגד גזענות חייבת להתחיל בדיאגנוזה מפורטת ככל האפשר של הכיתה ושל הילדות והילדים הלומדים בה. עיון מוקדם כזה יעסוק תחילה במאפייניה המשותפים של הכיתה (כקבוצה): ברמתם האקדמאית, ברקע התרבותי והחברתי של הילדים, בעמדות הפוליטיות המקובלות בה; אחר כך צריכה הדיאגנוזה להתייחס אל מידע שמקורו בהיכרותו האישית של המחנך עם כל אחד מתלמידיו ותלמידותיו: מה מטריד אותם, מהן מצוקותיהם וחרדותיהם, מה מצבם ומעמדם החברתי, הלימודי והמשפחתי, מהם צרכיהם האישיים והרגשיים הייחודיים, ומהן שאיפותיהם.

כשם שמורות ומורים מיומנים יודעים להתאים את חומרי הלמידה ואת אופני הוראתם למשלב הקוגניטיבי של הילדים – כך, בייחוד בסוגיות פדגוגיות רדיקליות-קיומיות הנוגעות לזהות, עליהם לתת את הדעת על התאמתם של התכנים והמתודות למשלביהם הקיומיים והרגשיים.

כשם שמורות ומורים מיומנים יודעים להתאים את חומרי הלמידה ואת אופני הוראתם למשלב הקוגניטיבי של הילדים בשיעורים הרגילים – כך, בייחוד בסוגיות פדגוגיות רדיקליות-קיומיות הנוגעות לזהות, עליהם לתת את הדעת על התאמתם של התכנים והמתודות למשלביהם הקיומיים והרגשיים. צרכיהם הקיומיים של ילדות וילדים המגיעים משכבות סוציו-אקונומיות חלשות ובלתי בטוחות, שונים באופן מובהק מאלו שמגיעים מסביבה חזקה ובטוחה: בשדה אחד מדגישים ביקורת ויכולת רפלקציה ובשדה שני מחזקים תחושת שייכות ואחדות קהילתית. חינוך נגד גזענות, המבקש להיעשות משמעותי, חייב לתת את הדעת למקומם של הילדים והילדות ב"פירמידת הצרכים" ולדרכים השונות שבאמצעותן הוא יכול לסייע להם להעפיל במעלה.

2. **אמון וכבוד בין-אישי הם שער לשינוי**: חשיפת שורשה הקיומי של תופעת הגזענות בכיתות בית הספר הציבורי מזכירה למחנכים ולמחנכות כי היענותם של תלמידיהם אליהם ונכונותם להשתנות בהשפעתם תלויה באיכות הקשר האנושי שמתקיים ביניהם. אמון ממשי ומחויבות הדדית אינם נבראים ברגע ובמילה, אלא בפרקסיס של חיי יומיום אינטנסיביים של הדרכה, הקשבה ועזרה לאורך השנה.[25] עוצמתה הקיומית הנפיצה כל כך של סוגיית הזהות נושאת, כפי שראינו קודם, פוטנציאל להחריב כמעט בן רגע יחסי אמון ממשיים, שהושגו מתוך כוונה ועמל. יתרה מכך, ככל שהמחנכת אהובה ומוערכת יותר על תלמידיה, כך גדלה מידת השפעתה עליהם, וגדלה ממילא גם רגישותם לתגובותיה (המפורשות והסמויות). אם יזהה הילד בפניה של המחנכת רתיעה, אכזבה או חלילה אף סלידה מזהותו, עלול להיסדק היסוד המהותי ביותר

---

xvii אין פלא, לפיכך, שהלהטה ושיסוי גזעני באמצעי התקשורת ובהפגנות פוליטיות שמים לעיתים קרובות אמצעים ציניים בידיהם של פוליטיקאים פופוליסטים, שמבקשים להתסיס את הרוחות ולהסיט את הדיון מן הסוגיות הקונקרטיות שעל הפרק.

בקשר שביניהם – האמון. אין פלא שמנקודת שבר פוטנציאלית זו מתפרצות לעיתים קרובות הנוראות והמתלהמות שבתגובות התלמידות והתלמידים בשיעור.

מחנכות ומחנכים המבקשים להתמודד עם תופעת הגזענות בכיתתם נדרשים לעמדה אמפתית ומעדיפה ללא תנאי; תלמידותיהם ותלמידיהם לעולם אינם "גזענים" – הם ילדות וילדים, הם ילדיהם. כאשר מחנך משייך תכונות אונטולוגיות של "גזענות" לילד הוא מבזה אותו, מקבע ומסמן את זהותו. באספקלריה רדיקלית-קיומית, מאידך גיסא, מחויבים המחנכים והמחנכות להגן על הילדים ללא תנאי, להבין את הסיבות העמוקות לאמירותיהם ולפעולותיהם מתוך אמפתיה, חיבה ורצון להיטיב. רק בדרך זו יישמר פוטנציאל האמון והדיאלוג שביניהם וייפתח פתח לגדילתם ולהתפתחותם העתידית.[xviii] מרגע שמתברר חשיבותו של היסוד הדיאלוגי-רגשי בתהליך פדגוגי העוסק בזהות, שבה ומתברר חשיבות נוכחותם הפעילה בתהליך בניית התוכנית למאבק בגזענות ובהוראתה בפועל (גם אם בסיוע ובתמיכה של ארגונים חוץ-קוליקולריים מקצועיים).

כבל שהמחנכת אהובה ומוערכת יותר על תלמידיה, כך גדלה מידת השפעתה עליהם, וגדלה ממילא גם רגישותם לתגובותיה. אם יזהה הילד בפניה של המחנכת רתיעה, אכזבה או חלילה אף סלידה מזהותו, עלול להיסדק היסוד המהותי ביותר בקשר שביניהם – האמון.

3. כבוד והכרה בחשיבותה של הזהות המשותפת: בעיונינו הקודמים ראינו כי גילויי גזענות של תלמידות ותלמידיבכיתה מבטאים לעיתים קרובות תגובה לאיום קיומי המנוסח כלפי שייכותם לזהות המשותפת. מחנכות ומחנכים המבקשים להתמודד עם גילויי גזענות של תלמידיהם חייבים להכיר בעוצמתה הקיומית של הזיקה לזהות המשותפת. עליהם לזכור כי שיח ליברלי ואוניברסלי, המאפיין בדרך כלל את שיח החינוך נגד גזענות, עלול לטמון בחובו איום על תלמידות ותלמידים השייכים לקבוצות מוחלשות בחברה הישראלית, משום שהוא תובע מהם לוותר על העדיפות האפריורית שמקנה להם שייכותם לזהות המשותפת (היהודית, הציונית). שייכות זו מהווה עבורם מקור של עוצמה ומשמעות והיא חשובה להם: הם יהודים, הם ציונים, הם "אוהבים את צה"ל ואת המדינה". את השקפת עולמם הפוליטית ואת הכרעותיהם המוסריות הם מנסחים מתוקפה של פלטפורמה קיומית זו, המעניקה ערך ומשמעות לחייהם. מבחינתם, שיח ביקורתי רציונלי של זכויות אדם אוניברסליות נתפס כאיום וכהתרסה ("שמאלנות" מאיימת).

אם המחנכת או המחנך מבקשים להתמודד עם גילויי הגזענות של תלמידיהם, עליהם להוכיח לתלמידות ולתלמידים כי הם נאמנים ומחויבים אליהם, כי הם רואים את עצמם כחלק בלתי נפרד מזהות המשותפת להם, וכי בדרישתם להכיר בזכויות האדם של זרים אין ולו בדל של אמירה מערערת בלפיהם.

מחנך המביע בשיעור היסטוריה או אזרחות טיעון בעל נופך ביקורתי על "יחסה של המדינה לערביי השטחים", לדוגמה, מעורר כלפיו כעס אותנטי המבטא שאלה כנה המופנית כלפיו ישירות (ולא כלפי ערביי השטחים, שמהם לילדים ולילדות אין כל דרישה): "למה אתה בצד שלהם ולא בצד שלנו?", "למה אתה חושב שלא מגיעה ליהודים מדינה?", "למה אתה יותר מוטרד מחייהם של זרים מאשר חייהם של בני עמך? שלנו, תלמידיך". אם המחנכת או המחנך מבקשים להתמודד עם גילויי הגזענות של תלמידיהם באופן ממשי, עליהם להתייחס ברצינות מלאה אל עמדתם הקיומית: לא לזלזל בה, לא להתנשא מעליה, לא לגלות כלפיה ציניות. עליהם להוכיח לתלמידות ולתלמידים כי הם נאמנים ומחויבים אליהם, כי הם רואים את עצמם כחלק בלתי נפרד מזהות המשותפת להם, וכי בדרישתם להכיר בזכויות האדם של זרים אין ולו בדל של אמירה מערערת כלפיהם.[xix] רק כאשר יחושו הילדות והילדים כי זהותם בטוחה וזוכה להערכה, וכי אין מערערים על זכותם האפריורית בזהות המשותפת, תהיה דעתם פנויה להביט החוצה אל סבלם של אחרים, ולבחון באופן רפלקטיבי ורציונלי את דעותיהם.

4. שילוב אמצעים רגשיים ורציונליים: עיונינו עד כה הבהירו כי יסודותיה של התפיסה הגזענית טמונים בצרכים, בדחפים ובפחדים עמוקים של ההוויה האנושית. חינוך נגד גזענות המבקש להשפיע על עמדות שמקורן בעומק הזהות אינו יכול לשאת, לפיכך, מאפיינים "קרים" –

---

xviii עמית העוסק בהכשרת מורים לאזרחות באוניברסיטה סיפר על ביקור שערך בבית ספר פריפריאלי, על מנת לצפות במורה-מחנכת שלימדה שיעור שעסק בזכויות אדם. השיעור היה טוב ומסודר בסך הכול, אלא שבמהלכו נשמעה אמירה קסנופובית על-ידי אחד הילדים. תגובתה הנינוחה והאמפתית של המורה (משהו בסגנון: "נו דודו, באמת שאני מתפלאת, זה לא מתאים לך"), התמיהה אותו. כששאל אותה אחרי השיעור על הסיטואציה ענתה לו המורה: "כן, דעות כאלה נשמעות לפעמים בשיעורים, אבל הם חמודים והם לומדים". עמיתי סיפר שקצת נחרד, אבל אני ציינתי לעצמי כי תגובתה של המורה העידה דווקא על כבוד לילד ועל אהבה אליו, ומכאן שסיכוייה של המחנכת הזאת להצליח להשפיע בסופו של דבר על דעותיו של הנער, גדולים.

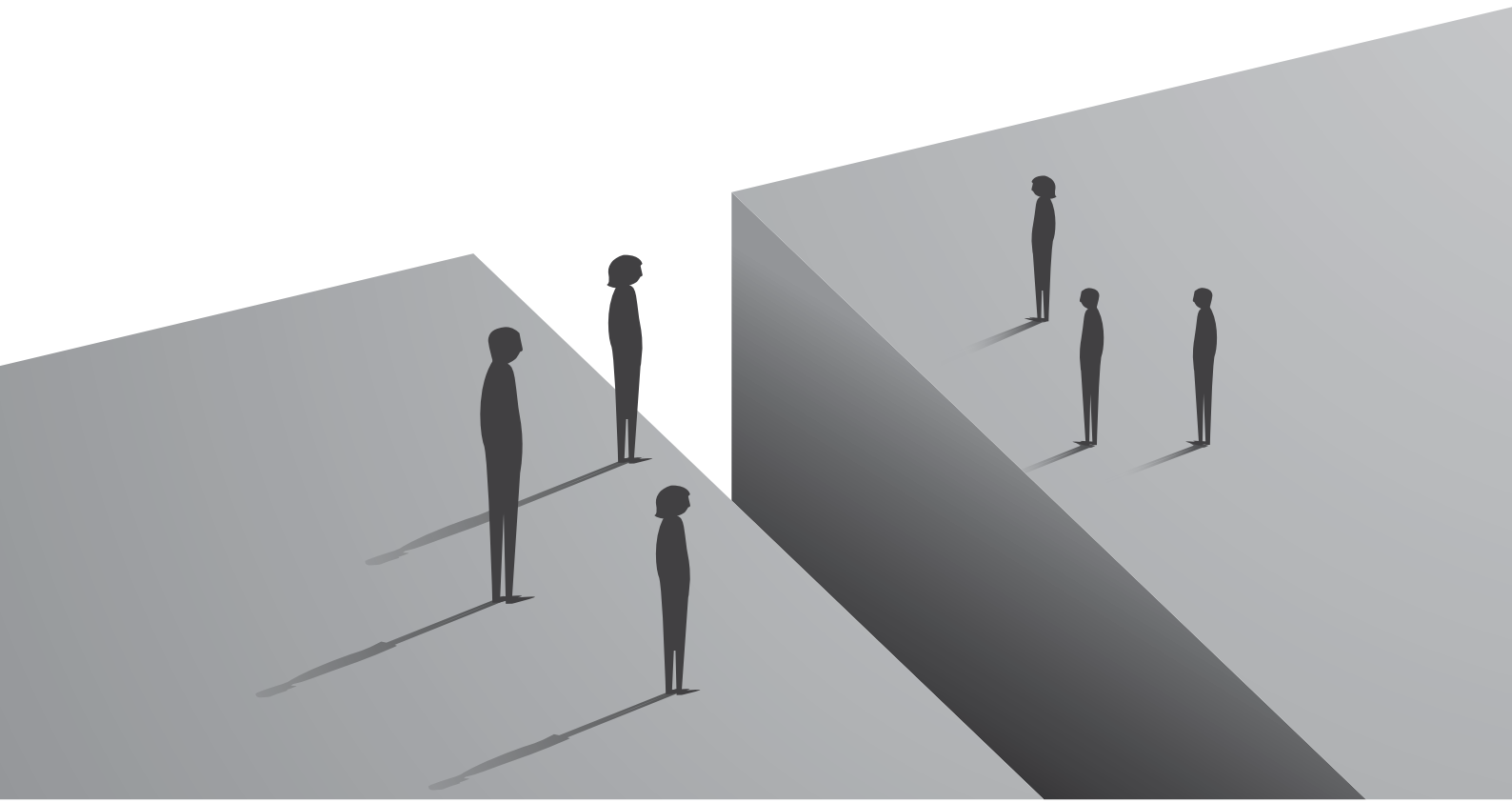
xix כך, לדוגמה, נכונותם של תלמידיי בני השכונה לקבל את הממד הביקורתי-רציונלי שליווה את שיעורי החינוך וההיסטוריה שלימדתי בשכבה היה קשור באופן ישיר לכך שידעו כי באותן שנים הייתי נוהג לשרת כמעט 40 יום בשנה ביחידה קרבית במילואים.

קוגניטיביים ורציונליים גרידא; אמצעיו הפדגוגיים והדידקטיים חייבים להביא בחשבון את שורשיה הקיומיים והרגשיים של עמדת הנפש שעימה הם מבקשים להתמודד, ולהיערך אליהם בהתאם (במובן זה אין מדובר בעוד גרסה של "חינוך לאזרחות"). היערכות מעין זו צריכה לבוא לידי ביטוי בכל היבט פדגוגי ודידקטי של בניית מערך התוכנית. כך, לדוגמה, בחירת הטקסט שיועבר בשיעור צריכה לבטא מודעות לא רק למשלב השפתי והקוגניטיבי של התלמידות והתלמידים (על-פי גילם ורמתם הלשונית), אלא גם לרקע התרבותי והרגשי שלהם. לדוגמה, שימוש בטקסטים מתאימים מן המסורת וההיסטוריה היהודית, ממנהיגים פוליטיים, דתיים ורוחניים המקובלים על הילדים, יעוררו אמון ואמפתיה מצידם (בייחוד אם ירגישו כי המחנכת מכירה ומעריכה את הטקסטים הללו בעצמה). המשימות והדיון במהלך השיעור צריכים גם הם להתבסס על מודעות ורגישות למורכבותה (וגם לנפיצותה) של סוגיית הזהות. חינוך נגד גזענות שיישא אופי של הטפה אינדוקטרינית וחד-ממדית ("גזענות היא רעה"), יעורר התנגדות אינסטינקטיבית, שעל יסודותיה הרגשיים והקיומיים הרחבנו לעיל. בסופו של דבר, צריכים אמצעיו של חינוך נגד גזענות המבקש להיות משמעותי לבטא הבחנה בין הזיקה הפטריוטית הלגיטימית (משום שהיא ביטוי לערך עצמי חיובי ולתפיסת מציאות מפוקחת המעידה על עוצמה) ובין צורתה המוקצנת והמסוכנת כגזענות-אתנוצנטרית (שהיא ביטוי להשתלטות בלתי מפוקחת של יצרים מסוכנים, שמטשטשים את תפיסת המציאות של האדם ומעידים על חולשה).

יסודותיה של התפיסה הגזענית טמונים בצרכים, בדחפים ובפחדים עמוקים של ההוויה האנושית. לפיכך, חינוך נגד גזענות אינו יכול לשאת מאפיינים קוגניטיביים ורציונליים גרידא, אלא חייב להביא בחשבון את שורשיה הקיומיים והרגשיים של עמדת הנפש שעימה הוא מבקש להתמודד.

---

1. צבר, ב' (2019). **מקרב ומרחיק: מחשבות על תפקיד המחנך המשמעותי בבית הספר הציבורי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
2. לם, צ' (2000). חינוך רב תרבותי, בין תרבותי – האם יש בזה ממש? בתוך: מ' ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**, קובץ ט' (עמ' 21-17). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
3. ראו, לדוגמה: Nussbaum, M. C. (2013). Climate change: Why theories of justice matter. *Chicago Journal of International Law*, *13*(2), 469-488
4. בק, א' (2011). **קוסמופוליטיות: תיאוריה ביקורתית למאה ה-12**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
5. גוסקוב, ע' (2017). **שיעור באהבת מולדת: על פטריוטיזם וחינוך לפטריוטיזם אזרחי מכיל בישראל**. חיפה: פרדס. עמ' 52.
6. וסרמן, ה' (2007). **עם אומה, מולדת**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. עיון מפורט יותר במורכבות ההיסטורית של מערכת היחסים שמנהלת הלאומיות עם העמדה הליברלית אפשר למצוא בכתביהם של חוקרי לאומיות, כגון ברוך קימרלינג וזאב שטרנהל: קימרלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**, כרך א'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה; שטרנהל, ז' (1995). **בנין אומה או תיקון חברה? לאומיות וסוציאליזם בתנועת העבודה 1904-1940**. תל אביב: עם עובד.
7. סקרוטון, ר' (2003). בזכות הלאומיות. **תכלת, 14**, 118-152.
8. הרפז, י. (2019), **פרט אחד קטן: מטרת החינוך**. בני ברק: ספרית פועלים. בעמ' 318.
9. Primoratz, I. (2006). Patriotism: Worldly and ethical. in I. Primoratz & A. Pavković (Eds.), *Identity, self-determination and secession* (pp. 91-106). Aldershot: Ashgate Publishing; Vincent, A. (2009). Patriotism and human rights: An argument for unpatriotic patriotism. *Journal of Ethics*, *13*(4), 347-364
10. Keller, S. (2013). Worldly citizens: Civic virtue without patriotism. In G. Brock (Ed.), *Cosmopolitanism versus noncosmopolitanism* (pp. 239-254). New York: Oxford University
11. שגיא, א' (2006). זהות, מולדת וקוסמופוליטיות. **דעות, 26**, 18-20.
12. MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue?* The Lindley Lecture (pp. 3-20). Lawrence: University of Kansas
13. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, p. 72
14. MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue*?
15. גוסקוב, ע' (2017). **שיעור באהבת מולדת**, עמ' 167.
16. סקרוטון, ר' (2003). בזכות הלאומיות.
17. Rorty, R. (1998). *Achieving our country: Leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge:Harvard University Press
18. Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
19. Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and Liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press
20. White, J. (2001). Patriotism without obligation. *Journal of Philosophy of Education*, *35*(1), 141-151
21. Rorty, R. (1998). *Achieving our country*
22. Gomberg, P. (1990). Patriotism is like racism. *Ethics*, *101*(1), 144-150
23. Keller, S. (2013). Worldly citizens
24. לם, צ' (1976). **מלחמה וחינוך**. תל אביב: עם עובד.



נרטיבים קאונטר-הגמוניים על גזענות, הדרה ועוולות היסטוריות: כיצד ללמדם בכיתה? המקרה של פרשת ילדי תימן

ד"ר סיגל עוזרי רוייטברג

נרטיבים קאונטר-הגמוניים על גזענות, הדרה ועוולות היסטוריות: ביצד ללמדם בביתה? המקרה של פרשת ילדי תימן

ד"ר סיגל עוזרי רוייטברג

מאמר זה מבקש להיענות לאתגר הכרוך בלימוד של זיכרונות נגד (counter-narratives), האוצרים בחובם חוויות של גזענות, עוולה חברתית, הדרה והדחקה, במסגרת מערכת החינוך הפורמלית. זיכרונות נגד הם זיכרונות קולקטיביים,[i] המסופרים מנקודת המבט של קבוצות ואנשים מוחלשים בחברה. ככאלו, לא זו בלבד שהם אינם מקבלים ייצוג בהיסטוריוגרפיה שמספרת המדינה, אלא שלעיתים קרובות הם מערערים על הנרטיב ההגמוני שבבסיס ההיסטוריוגרפיה הרשמית ועל הנחות היסוד שבו.[4] לאור זאת, הקושי לעסוק בזיכרונות נגד במסגרת מערכת החינוך המדינתית רב ומורכב. עם זאת, כפי שאטען, ההתמודדות עם קושי זה חיונית לטיפוחה של תרבות פוליטית פלורליסטית ולא גזענית ולכינונה של חברה מתוקנת, בריאה וסולידרית, שיודעת לשוחח על קונפליקטים ואף ליישב כמה מהם.

המאמר מורכב משלושה חלקים עיקריים: **חלק תיאורטי-עקרוני**, שיבקש להתמודד עם השאלות המהותיות - למה בכלל לעסוק בזיכרונות נגד-הגמוניים בכיתה? אילו קשיים צפויים לעלות מכך? ומדוע עיסוק זה חיוני לכינונה של חברה לא-גזענית?; **חלק פדגוגי-מתודולוגי**, שיציג הן את העקרונות החינוכיים שאני מציעה כמענה לאתגרים שבהוראת התחום, והן את לוגיקת תוכנית הלימוד המוצעת; ו**חלק יישומי**, שיציג את **מקרה הבוחן של פרשת ילדי תימן** וכיצד ניתן ללמדו על פי העקרונות שהותוו בחלקים הקודמים.

א. העיסוק החינוכי בנרטיב נגד – נקודת מוצא תיאורטית

מדוע זה כל כך מאתגר?

העיסוק בזיכרונות נגד במסגרת מערכת החינוך מאתגר ממגוון סיבות; להלן אציג את המרכזיות שבהן: ראשית, ברמת הידע, על-פי רוב אין ספרות קנונית שמתעדת את זיכרון הנגד, ולא תמיד ברור למורות ולמורים מה 'נכון' ללמד ואיך להציג את הנושא. שנית, מדובר בתכנים שלעיתים קרובות שנויים במחלוקת; המחקר מלמד כי מורות ומורים רבים נוטים להימנע מעיסוק בסוגיות קונטרוברסליות בכיתה. חששם המרכזי הוא מתגובות ההורים וההנהלה ומהעדר גיבוי של המערכת.[2] שלישית, ברמת התפיסה החינוכית, אין בהכרח הסכמה עקרונית שבית הספר צריך לעסוק בסוגיות קונטרוברסליות בכיתה: בניגוד לפדגוגיית החינוך הביקורתי,[3] ישנן גישות שמרניות לחינוך, שמזהות את בית הספר כזירה שצריכה להיות אמונה על טיפוח הסולידריות החברתית, לימוד הפונקציות החברתיות המרכזיות והוראת הנרטיב ההגמוני. לטענת רורטי, למשל, רק מוסדות להשכלה גבוהה צריכים לעסוק בביקורת החברה והממסד, ובכלל זה זיכרונות נגד-הגמוניים, ולא בתי הספר.[4] בשיח הציבורי הישראלי, אף השאלות האם מוסדות ההשכלה הגבוהה יכולים או צריכים לעסוק בסוגיות פוליטיות קונטרוברסליות ובאיזה אופן – שנויות במחלוקת.[5]

החשש המרכזי של מצדדי התפיסה השמרנית הוא שהחשיפה לביקורת החברה והמדינה, בייחוד בגילאי בית הספר, תיצור אפקט מפרק, מפצל ודיספונקציונלי מבחינה חברתית בקרב התלמידות והתלמידים. ואכן, עיסוק לא אחראי בנושאים מעין אלו עשוי לחטוא בייצור הבחנות בינאריות, שמחלקות בהכללה את השחקנים ההיסטוריים לגזענים/לא גזענים, רעים/טובים, אשכנזים/מזרחים וכיו"ב, ולעורר תפיסות סטריאוטיפיות ואף גזענות שכנגד.[ii] כאשר מדובר בזיכרונות נגד של דור ההורים והסבים-סבתות, העיסוק

---

i הזיכרון הקולקטיבי אינו רק "אוסף של חוויות משותפות של הקבוצה הנושאת אותו" (Halbwachs 1992, אצל קינן (2015) עמ' 51), אלא גם תוצר של הבנייה חברתית ויחסי כוח, שאוצר בתוכו מערך שלם של דימויים סימבוליים, רגישויות, נאמנויות ואף טראומות קולקטיביות. כל אלה הופכים אותו לכלי רב עוצמה, שמקדם לכידות חברתית מחד אך גם קונפליקטים עם קבוצות חברתיות אחרות מאידך (קינן, ע' (2015). זיכרון קולקטיבי, טראומות נבחרות ותקווה. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל**. חיפה, אור יהודה: פרדס הוצאה לאור, בשיתוף עם המרכז ללימודים אקדמיים, עמ' 51-72).

ii ראו למשל במאמרו של בועז צבר בספר זה: "איך הם יכולים להגיד דברים כאלה?" ממדים קיומיים ופוליטיים בחינוך נגד גזענות.

בהם עשוי לעורר רגשות זעם קמאיים על פגיעה במשפחה ולהעמיק את הפיצול החברתי על בסיס זהותי בין 'אנחנו' ו'הם'. זאת, על אחת כמה וכמה כאשר אנו עוסקים בזיכרונות שיש בהם גילויים של גזענות, לאור האפקט הממדר של הסימון 'גזעני', ובייחוד בקונטקסט הישראלי עם הנוכחות הדומיננטית של זיכרון השואה.[6]

למה בכלל להיכנס לזה?

לטענתי, העיסוק בעבר, ובכלל זה בזיכרונות נגד של פרטים ושל קבוצות מוחלשות בחברה, אינו רק חשוב אלא חיוני לכינונו של חינוך נגד גזענות. דחיקת זיכרונות הנגד מחוץ לזירות החינוך הציבורי לא מאפשרת את הכלתם המלאה ואת ייצוגם הנאות של אותם קבוצות ופרטים במסגרות המדינה והחברה האזרחית;[7] נהפוך הוא – היא מגבירה את תחושת ההדרה שלהם ומחריפה את הקיטוב החברתי. גם ברמת השיח הציבורי ההגמוני הם נתפסים כמאיימים, מעין תיבת פנדורה שאולי עדיף להשאירה סגורה; שלא לעלות באוב את השדים, ובמקרה הבוחן הנדון כאן - את 'השד העדתי'. יתרה מכך, הדיבור על עוולות חברתיות שהתרחשו בעבר זוכה, לא אחת, לדה-לגיטימציה ציבורית ונתפס כבכייני וכסכסכני.[8] הנטייה הכללית היא לערער על הבסיס האפיסטמי של עוולות אלו ולהתייחס אליהן בביטול, כביטוי לחוסר הבנות, אירועים חד-פעמיים, 'סטיות תקן' שהיו ונגמרו אי שם בשנות החמישים של המאה הקודמת, או עם מתן שוויון הזכויות לנשים, או עם סיום מלחמת העצמאות (או הנכבה) וכינונה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית.[9]

העיסוק בעבר, ובכלל זה בזיכרונות נגד של פרטים ושל קבוצות מוחלשות בחברה, אינו רק חשוב אלא חיוני לבינונו של חינוך נגד גזענות.

לעומת זאת, העיסוק החינוכי בזיכרונות נגד מהווה פעולה חברתית לתיקון של עוולה כפולה: הן של המעשה או היחס הגזעני בעבר, והן של ההתעלמות או ההשתקה של זיכרונו בהווה. ה'דיבור' על זיכרונות הנגד נותן 'קול', במובן הפוליטי, לקבוצות ולפרטים מוחלשים בחברה. מעבר לכך שהוא מאפשר היכרות עם חוויית הפגיעה והכרה בה,[10] הוא גם נותן הזדמנות לעדים אלו להשתתף בהגדרת הסיפור החברתי הכולל, לקחת חלק פעיל בחינוך הדור הבא ולהעמיק את תחושת השייכות שלהם ושל צאצאיהם לחברה האזרחית.[11]

יתרה מכך, החשיפה לזיכרונות הנגד מאפשרת לנו, לא אחת, לעיין וללמוד על מופעיה המטושטשים והחמקמקים[12] של הגזענות הממוסדת.[iii] בעוד מרבית העיסוק החינוכי בגזענות מתמקד בגילויים של גזענות בין-אישית, הגזענות הממוסדת אינה זוכה לטיפול יסודי וממצה.[iv] רבים מזיכרונות הנגד הקולקטיביים, שמספרים סובייקטים מוחלשים בחברה, חושפים לא רק אינטראקציות ספורדיות של יחס גזעני ברמה הבין-אישית, אלא גם – ובעיקר – דפוסים של אפליה מבנית ועקיפה. האפליה המבנית היא פועל יוצא של גזענות ממוסדת, של סטריאוטיפים גזעניים שאצורים בידע שמופק על-ידי מוסדות המדינה, של הנרטיב שהם משרטטים ובסופו של דבר גם של המדיניות הננקטת. העיסוק החינוכי בסטריאוטיפים גזעניים - באופן שבו הם השתרשו בעבר ומתמשכים בהווה, בדרכים שבהן הם הוטמעו ומוטמעים בהגדרת המציאות החברתית ובמדיניות המוסדית, ובאופן שבו הם מוחלים על שחקנים חברתיים שונים ומתחלפים – הוא להערכתי קרדינלי בניסיוננו למגר את תופעת הגזענות.

החשיפה לזיכרונות הנגד מאפשרת לנו, לא אחת, לעיין וללמוד על מופעיה המטושטשים והחמקמקים של הגזענות הממוסדת.

זיכרונות נגד, אם כן, הם הזדמנות מצוינת לא רק לתיקון חברתי אלא גם ללמידה: למידה של זיהוי הסטריאוטיפ הגזעני ואופני השתרשותו לא רק ביחסים חברתיים, כי אם גם בנרטיבים רשמיים ובטכניקות משילות מגוונות. למידה מסוג זה חושפת את הלומדים והלומדות לכוח המדינתי, שעשוי אמנם להפיץ סטריאוטיפים גזעניים, אך יכול גם למגר אותם. היא מאפשרת להם להתוודע לאופן שבו המדינה מכוננת ומעצבת קטגוריות זהות קולקטיביות, ולהשלכות הרות האסון שעשויות להיות לסטריאוטיפים גזעניים שמחלחלים לתוכה, מחוללים עוולות חברתיות ומתגבשים לכדי אפליה מבנית.

ב. עקרונות פדגוגיים-חינוביים לעיסוק בזיברון נגד: איך עושים את זה?

על מנת לצייד מחנכות ומחנכים בכלים יישומיים, שיעודדו אותם לעסוק בזיכרונות נגד בחינוך ויעזרו להם להתמודד עם האתגרים השונים שכרוכים בכך, אציג בשלב זה את העקרונות הפדגוגיים שאני מציעה

---

iii גזענות ממוסדת היא פועל יוצא של תפיסות גזעניות שמחלחלות אל קובעי ומבצעי המדיניות המוסדית ומתורגמות לתקנות ולנהלים המנוסחים ומוסברים באופן רציונלי, בהתאם לרטוריקה שמאפיינת את הארגון המדינתי. ראו שנהב, י' ויונה, י' (2008). מבוא: מהי גזענות? בתוך י' שנהב וי' יונה (עורכים), **גזענות בישראל** (עמ' 13-47). תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

iv גליה בונה כותבת על כך במאמרה המופיע כאן: איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להובלת שינוי עומק בבית הספר.

לאמץ בבואנו לעסוק בתחום. בשלב הבא אציג תוכנית חינוכית ליישום העקרונות הללו, בהתייחס לזיכרון הנגד של פרשת ילדי תימן. כפי שניתן להבין מן האמור לעיל, העיסוק החינוכי בזיכרונות נגד חייב להיות מטופל באחריות וברגישות, על מנת שלא לייצר תוצאות הפוכות למטרות החינוך נגד גזענות. מטרות אלו, למיטב הבנתי, הן הומניסטיות בעיקרן: הן מבקשות להעמיק את הרגישות הבין-אישית; לצייד את הלומדות והלומדים בכלים אנליטיים להבנת יחסי כוח חברתיים ותצורות מגוונות של דיכוי, ניצול והפליה; לטפח מודעות להקשר התרבותי שבתוכו מתקיימים יחסים אלו; ולפתח חשיבה מורכבת שמתמקדת בזיהויים של תהליכי הגזעה[v] ובביטוייה הבעייתיים של הגזענות (ולא בגזענים עצמם).[43] בהתאם למטרות מרכזיות אלו ולחשיבות הטיפול הרגיש בנושא, לוגיקת ההצגה של העקרונות הפדגוגיים שאפרט להלן היא הדרגתית ולוקחת בחשבון את הצורך בהכנת תשתית רגשית ואנליטית, טרם החשיפה לזיכרון הנגד ולהשלכותיו. לכל אחד מן העקרונות והשלבים הפדגוגיים שיוצגו להלן יש, אם כן, מטרות ערכיות ודרכי פעולה ברורות ומובחנות.

העיסוק החינוכי בזיכרונות נגד חייב להיות מטופל באחריות וברגישות, על מנת שלא לייצר תוצאות הפוכות למטרות החינוך נגד גזענות.

עיקרון ראשון: נקודת מוצא פלורליסטית, היברות עם מגוון פניה של תופעת הגזענות וטיפוח שיח אמפתי

עיקרון זה מרכז בתוכו את התנאים המקדימים ההכרחיים, לטענתי, לחינוך הומניסטי שמבקש להיענות לאתגר הכרוך בביעור תופעת הגזענות. אלה המטרות שעיקרון זה מבקש לבסס:

- גישה חינוכית פלורליסטית, שנותנת לגיטימציה לשיח פתוח שיודע להכיל שונות ועוסקת באומץ בתרומותיה ובאתגריה של הרב-גוניות החברתית.
- היכרות עם גזענות והגזעה לא רק באמצעות לימוד תיאורטי או אנליטי לזיהוי התופעה, אלא גם דרך לימוד חוויתי, שיאפשר ללומדים וללומדות להיוודע לגזענות כחוויה חברתית, שנובעת ממנעד רחב של רגשות וכן מעוררת ומבטאת אותם.
- יחסי אמון ותשתית אמפתית לדיבור על רגשות קשים, מגוונים ומורכבים, הנלווים לחיים בחברה הטרוגנית; לימוד תופעת הגזענות דרך הרחקת עדות ובחינת שני צידי המתרס: צד הגזען וצד המוגזע.

הפעולות הפדגוגיות שדרכן ניתן ליישם מטרות חשובות אלו חייבות להיות **מותאמות** לכיתה, למחנכת או למחנך שמובילים את הפעולה החינוכית ולהקשר החברתי-פוליטי המשתנה. תחילה, יש להבהיר ברמת עומק זו או אחרת מהי גזענות – גזענות ביולוגית, גזענות תרבותית וגזענות ממוסדת. לאחר מכן, יש לחשוף את הלומדים והלומדות לתופעת הגזענות במגוון הקשרים תרבותיים והיסטוריים. בין אם בחרנו לתת לתלמידות ולתלמידים לערוך תהליך חקר על נרטיבים של נשים ואנשים ספציפיים או של קבוצות חברתיות שונות, בין אם חשפנו אותם לטקסטים ספרותיים, לסרטים או לשירים שמציפים את תופעת הגזענות[44] – חשוב שתהיה זו בחירה מותאמת, המאפשרת **לימוד חוויתי** של התופעה.

הדיון בתופעת הגזענות כחוויה יאפשר את עיבוד הרגש הנלווה לה. מתוך הלימוד החוויתי, ניתן יהיה להצמיח מאוחר יותר עיון סוציולוגי מעמיק בהקשרים החברתיים המורכבים שבהם מופיעה גזענות. הלימוד החוויתי יאפשר לתלמידים ולתלמידות לא רק להרהר ולחשוב על ההטרוגניות החברתית ועל תופעת הגזענות, אלא גם לפתח רגישות כלפיהן ולעמוד על זיקתם אליהן. אולם, על מנת שיתאפשרו הכרה מלאה ברגש הנלווה לתופעת הגזענות - הכלתו, עיבודו, זיהויו והבנתו - אני ממליצה, בשלב זה, **להרחיק עדות** – קרי, לעסוק במופעים של גזענות מחוץ לישראל.

במהלך השיח המתקיים על תופעת הגזענות בשלב זה, חשוב לזהות את **החיבור אבל גם את השוני** בין הסיפור הקולקטיבי לסיפור האישי של פרטים שחוו אותה והגיבו אליה.[vi] חשוב לתת במה **לקולות מוחלשים**, שלרוב הודרו מבימת ההיסטוריוגרפיה הרשמית, ולרגשות הכאב, התסכול והזעם שמעוררת תופעת הגזענות מנקודת מבטם. אולם, חשוב גם לתת מקום לרגשות שמבטאים נושאי קולה של הגזענות – **הגזענים**. אמנם, בייחוד במסגרת הערכית של החינוך ההומניסטי, הדוגל בשוויון ערך האדם, יש קושי רב לתרגל

---

v היות וגזע הוא קטגוריה מומצאת, הספרות הסוציולוגית העוסקת בגזענות טבעה את המונח 'הגזעה', על מנת לתאר את תהליך ההבניה החברתית של קטגוריית הגזע ואת הרקע לצמיחת תופעות גזעניות (שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח, עמ' 19-22). להרחבה נוספת אודות מושג ההגזעה, ראו בפרק האחרון בספר זה.

vi הדוגמה הקלאסית בהקשר זה היא של רוזה פארקס, שסיפורה ממחיש הן את האופן שבו הגזענות הממוסדת מקבלת ביטוי בחיי היומיום, הן את אתגר ההתנגדות לה, והן את כוחם של המוחלשים והמוחלשות לחולל שינוי ותיקון חברתי.

אמפתיה כלפי 'הגזענים'; אך כדי לעקור את הגזענות וההגזעה חייבים להבחין בינן, כתופעות חברתיות פסולות, לבין גזענים כבני אדם. יחס גזעני אינו מאפיין השמור ל'אנשים רעים'; הוא נפוץ בקרב כולנו, בין אם הוא מקבל את הסימון 'גזעני' או בין אם לאו.[15] הוא נובע, לא אחת, מפחד מן הלא-מוכר ומתחושת איום על הזהות והתרבות המוכרת.[vii] יש לתת מקום לרגשות אלה ולדבר גם עליהם. יתרה מכך, ההיסטוריה מלמדת כי עוולות חברתיות נוראות היו לפעמים פועל יוצא של אידיאולוגיות פוליטיות ומהפכות אידיאולוגיות שביקשו לעשות טוב, לתקן עולם.[viii] לכן, חשוב להדגיש שלא תמיד הגזענות היא ביטוי לרוע מוחלט שמבקש להזיק, אלא שדווקא במופעיה היותר מתעתעים היא מגיעה לעיתים בחסותן של כוונות טובות לתיקון חברתי.

בשלב זה, אם כן, במקביל להיכרות ראשונית עם תופעת הגזענות והכרה ברגשות הנלווים לה, יש: להעמיק את מודעות הלומדים להשלכות של ההקשר התרבותי-האידיאולוגי והפוליטי על עצם התפתחות התופעה; לטפח את הכשירות התרבותית ולצידה את הענווה התרבותית של הלומדות הלומדים;[ix] ולתרגל את ערך הפלורליזם הלכה למעשה.[16] כל זאת, על מנת לאפשר את התפתחותו של אקלים חינוכי המבוסס על הקשבה, הכלה ואמפתיה, ולטפח את מסוגלות הלומדים והלומדות לדון בצורה מורכבת ורגישה בקונפליקטים חברתיים על רקע גזעני.

עיקרון שני: חינוך ביקורתי, הכשרה תיאורטית ופוליטית לזיהוי יחסי הכוח האצורים בתופעת הגזענות והכרה בחלקיות הזיכרון (האישי והרשמי)

תחת עיקרון זה יש מספר מטרות ערכיות ופדגוגיות מובחנות, שאלה הבולטות שבהן:

- לימוד תיאוריות ביקורתיות ורכישת כלים אנליטיים, לטובת חשיפה של יחסי הכוח המקופלים בתופעות הגזענות וההגזעה וזיהוי נוכחותו המתעתעת של הסטריאוטיפ הגזעני בנרטיבים אישיים וציבוריים.
- ביסוס ההבנה שנרטיבים היסטוריים הם תמיד חלקיים, ושגיבוש זהויות קולקטיביות לאורם אינו מנותק מיחסי הכוח בין המדינה לחברה ובין קבוצות שנמצאות במיצוב שונה בריבוד החברתי.

ברמה הפדגוגית, לימוד תיאוריות ביקורתיות הוא הזדמנות מצוינת לפיתוח החשיבה האנליטית של הלומדות והלומדים והרגישות החברתית שלהם, וכן להרחבת ידיעותיהם אודות מופעיה של תופעת הגזענות לאורך ההיסטוריה ממגוון נקודות מבט. גם בשלב זה, השאיפה היא לייצר חוויה אינטלקטואלית שמפנה את הלומד והלומדת לעצמם וגורמת להם להרהר ואף לערער על 'המובן מאליו' של הסדר החברתי ההגמוני ועל התפיסות הסטריאוטיפיות שלהם עצמם. הבחירות התוכניות והפדגוגיות שלנו צריכות, אם כן, לערער על המובן מאליו, תוך בחירה מוקפדת של טקסטים תיאורטיים מעוררי השראה. חשוב להציף את השאלות המהותיות שעימן מנסה התיאוריה להתמודד; לבסס את הלימוד על שאלות פתוחות, שמזמינות את הלומדים והלומדות לחשיבה מעמיקה ולדיון בסוגיות שאין עליהן תשובה אחת; ולהדגיש את הערך המוסף של כל תיאוריה, את הכלים האנליטיים שהיא נותנת בידינו לפענוח מקרי בוחן שונים ומשתנים, ואת מגבלותיה. בחירת התיאוריות הספציפיות שנביא לכיתה ובחירת הפעולות הפדגוגיות הנלוות להן, אמורות אף הן להיות מותאמות להקשר החינוכי, תוך קישור לדוגמאות היסטוריות שמתכתבות עם עולמם של הלומדות והלומדים וסביבתם הקרובה והרחוקה.

נרטיבים היסטוריים הם תמיד חלקיים, וגיבוש זהויות קולקטיביות לאורם אינו מנותק מיחסי הכוח בין המדינה לחברה ובין קבוצות שנמצאות במיצוב שונה בריבוד החברתי.

---

vii כשנרצה לחשוף את הלומדות והלומדים לזיכרונות נגד שמבטאים אפליה על רקע לאומי, מגדרי או אחר, מומלץ - לפני החשיפה לתיאוריות הביקורתיות - לערוך הכנה רגשית ואינטלקטואלית שמתרגלת, ברוח האנתרופולוגיה הפרשנית, את הניסיון להבין את המציאות החברתית גם מנקודת מבטו של ה'אחר', השונה בתרבותו או במיצובו החברתי.

viii כדוגמה לעוולות חברתיות שנוצרו בעקבות מהפכות אידיאולוגיות שביקשו להוביל תיקון חברתי, ניתן לציין את שלב הגליוטינות במהפכה הצרפתית או את רצח בית המלוכה במהפכה הבולשביקית.

ix ענווה תרבותית, מסביר אבישר, "מסמנת עמדה של פתיחות וכבוד כלפי האחר, כזו המבטאת רצון כן ללמידה (ולא עמדה של מומחיות). לשם כך יש להפנות קשב פנימה בתהליכי ההכשרה ולהפעיל תהליכים של התבוננות עצמית ביקורתית [...] הניסיון ללמוד מהזולת ולהבינו באופן מעמיק כרוך בתהליכי הערכה עצמית מתמדת של איש המקצוע הנדרש למידת גמישות רבה יותר כדי להתאים את עצמו לאחר" (אבישר, נ' (2017). ענווה בחינוך: זהות מזרחית בחינוך רב-תרבותי. **מעגלי חינוך**, **7**, 1-25, בעמ' 15-16).

חשוב להדגיש כי גם התיאוריות, ועל אחת כמה וכמה התיאוריה הביקורתית שמצהירה על כך, הן פועל יוצא של תפיסת עולם חברתית-תרבותית-פוליטית. אי לכך, יש לעודד את הלומדים והלומדות לשאול, להטיל ספק ולזהות את תפיסת העולם הפוליטית שעומדת מאחורי התיאוריה. עם זאת, יש לציין כי המיצוב של התיאוריה בשדה החברתי וההיסטורי לא מחליש את כוחם של טיעוניה, אלא דווקא מטעין אותה במשמעות מוסרית ונותן לה ערך פוליטי-חברתי לתיקון חברתי, מעבר לערכה המדעי.

חשוב לבחור תיאוריות שרגישות למורכבות של המציאות החברתית ומציגות את יחסי הכוח כדבר מורכב, דינמי ומשתנה, ולא כיחסים דיכוטומיים שמבחינים באופן בינארי וחד משמעי בין הרע לטוב.

חשוב לבחור תיאוריות שרגישות למורכבות של המציאות החברתית ומציגות את יחסי הכוח כדבר מורכב, דינמי ומשתנה, ולא כיחסים דיכוטומיים שמבחינים באופן בינארי וחד משמעי בין הרע לטוב, בהתאמה. חשוב ביותר לחזור ולהדגיש, עם זאת, כי כוחו של החלש והמוחלש יוצא מתוך מערך מורכב של יחסי כוח, שבסופו של דבר לא פועל לטובתו. על כן, זיהוי כוחו של המוחלש אינו מצדיק טיעונים של האשמת הקורבן או דה-לגיטימציה למחאתו, כפי שקורה בשיח הציבורי לא אחת. מומלץ לרתום את זיהוי הכוח של המוחלש למהלכים חינוכיים מעצימים, שחותרים בסופו של דבר לקידומו של תיקון חברתי.[x]

לסיכום, עם סיום שלב חינוכי זה אמורים הלומדים והלומדות להצטייד בכלים תיאורטיים שיסייעו בידם לזהות מניפולציות של כוח, הדרה, הגזעה וגזענות, ולהבין כיצד גם כוונות אידיאולוגיות לעשיית ה'טוב' הובילו לעיתים לאורך ההיסטוריה ליחס גזעני ולתוצאות רעות.[xi] כמו כן, הם אמורים בשלב זה להבין שהסיפור ההיסטורי אינו מונוליטי, אלא תלוי בנקודת מבט תרבותית, כמו גם במיצוב חברתי-פוליטי וביחסי הכוח החברתיים.

עיקרון שלישי: החשיפה לזיכרון הנגד – לימוד דרך פעולה, קריאה וניתוח פרשני-ביקורתי

לאחר שני שלבי ההכנה – הכנה רגשית והכנה תיאורטית-אנליטית – **ייחשפו הלומדים והלומדות לנרטיב הנגד**. העיקרון הפדגוגי המרכזי שעליו אני מציעה לבסס שלב זה הוא **לימוד פעיל** במציאות החברתית-פוליטית, שבהשראת ג'ירו[47] ניתן לכנותו **לימוד אקטיבי ואקטיביסטי**. לימוד כזה מקדם לומדות ולומדים עצמאיים יותר בלמידה שלהם, ואף מעורים ומעורבים יותר בתוכן הנלמד ופועלים בו. תהליך הלימוד האקטיבי והאקטיביסטי יבוא לידי ביטוי הן בשלב הזה - במעורבות הלומדים בחקר זיכרון הנגד ובאיסוף העדויות לו, בניתוחם הפרשני-ביקורתי ובדיונים שיקיימו אודות ממצאיהם; והן בשלב הלימודי הבא, דרך הקישור לאקטואליה הפוליטית וייזום פעולות ודיונים שיוצאים ממסגרת הכיתה ומבקשים לעשות 'תיקון'. מטרותיו החינוכיות של הלימוד בשלב הנוכחי הן:

- היכרות מעמיקה עם הנרטיב ההיסטורי של זיכרון הנגד, תוך זיהוי המשותף והשנוי במחלוקת בינו ובין הנרטיב ההיסטוריוגרפי הרשמי.[xii]
- לימוד חוויתי, תוך התוודעות לעדויות ולמסמכי מקור היסטוריים, שמייצגים הן את קולותיהם של נושאי זיכרון הנגד והן את נושאי קולה של 'המדינה', ולעדויות שמלמדות על ההקשר התרבותי-חברתי-פוליטי שבעטיו התרחשו האירועים.

---

x על הכוח הפוליטי ששמור לקורבנות כתב בהרחבה אלון גן (גן, א' (2014). **קורבנותם אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה). על אף התייחסותו המורכבת ליחסי הכוח החברתיים, לטענתי גישתו של גן נותנת לגיטימציה מוגבלת מידי למחאת 'הקורבנות'. היא צינית בהתייחסה לשיח הקורבני כ"פולחן וידויים מזכך" או כ"קתרזיס" של "בכיינות מטהרת" (שם, 231), אינה נותנת מקום מספק לרגש, להערכתי, ולפיכך אינה מאפשרת תיקון חברתי אמיתי.

xi בהתייחס לזיכרונות נגד על אפליה לאומית או מגדרית, ניתן להסתייע בתיאוריות ביקורתיות על אפליה אתנית או בתיאוריות פמיניסטיות, על מנת לחשוף כיצד דווקא בשם הליברליות והנאורות, או בשם אידיאלים המאדירים את האישה, התבצעו אפליות מרחיקות לכת של מיעוטים אלו. ראו למשל: Madoo-Lengermann, P. & Niebrugge-Brantley, J. (2001). Chapter 11: Classical feminist theory. In Ritzer, G. & Smart, B. (Eds.), *Handbook of social theory*. Sage; Young, I. M. (1998). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In G. Shafir (Ed.), *The citizenship debate – a reader* (pp. 263-290). Minneapolis: University of Minnesota Press

xii חשוב להדגיש כי אין כאן שאיפה להצגה מאוזנת של נרטיב הנגד והנרטיב הרשמי. ככלל, הצגת התכנים הנלמדים בבית הספר כאילו היו מקור ידע מאוזן וניטרלי, היא כשלעצמה מעוותת וממסכת את הבחירות החינוכיות שלנו (Giroux, H.A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press). אי לכך, עדיף שאלו יהיו גלויות וברורות.

- לימוד דרך פעולת ניתוח פרשני-ביקורתי של קטעי מקור, התרה אחר סטריאוטיפים גזעניים ויחסי כוח חמקמקים ומבקשת להבין גם את המורכבות של ההקשר החברתי שבו התפתחו.

מבחינת אופן הפעולה הפדגוגי, חשוב שגם שלב החשיפה לנרטיב הנגד יעשה באופן הדרגתי. כדאי לפתוח בתיאור כללי על אודות מה אירע, בהתבסס על המוסכם בין הנרטיבים השונים, לאחר מכן לעבור לזיהוי נקודות המחלוקת, ואז להתחיל בחשיפה לעדויות ולמסמכי המקור כלשונם.

בהסתמך על התשתית הרגשית והאינטלקטואלית שביקשנו לייצר, חשוב שתוך כדי לימוד הנושא, הצגתו והדיון בו, ייווצר מרחב שיח מאפשר – שנותן מקום הן לתחושות ולרגש והן לשאלות ולתובנות ביקורתיות, החושפות את יחסי הכוח מאחורי התופעה החברתית הנלמדת ומתכתבות עם התיאוריות שנלמדו. בשאיפה לתיקון חברתי, ראשית יש לתת במה לקולות נושאי זיכרון הנגד, קורבנות הגזענות, ולהכיר בהשפלה, בכעס, בתסכול, בכאב וברגשות חוסר האונים שמייצרת הגזענות הממוסדת. לאחר שנוצר מרחב שיח שמאפשר הכרה בעוולה החברתית שייצרה הגזענות, חשוב להרחיב את העיסוק בהקשר החברתי שבו נוצר זיכרון הנגד, ולהיחשף גם לנושאי קולה של הגזענות, לתפיסותיהם האידיאולוגיות ולנקודת מבטם. מרחב שיח שמאפשר לימוד על מורכבותה של תופעת הגזענות חייב להיות אמפתי ומכיל ולאפשר עיון בתופעה מנקודות מבט שונות.

החשיפה לנקודות מבט מגוונות יכולה להיעשות דרך איתור וחשיפה של קטעי מקור, שייאספו בתהליך חקר משותף על ידי מורים ומורות, תלמידות ותלמידים. ייחודה הפדגוגי של אסטרטגיית הלמידה המוצעת טמון באקטיביות הלומדים והלומדות, שלא מצופים רק לקרוא ולנתח קטעי מקור שקיבלו מהמורה, כי אם לתור ולחפש בעצמם טקסטים רלוונטיים ללימוד הנושא, בהתאם לזיקתם האישית ולבחירתם. הם יכולים לראיין קרובי משפחה, שכנים, או עדות ועדים אחרים, לאתר עדויות ברשת או מסמכי מקור בארכיון המדינה המקוון.

עצמאות הלומדות והלומדים ויחסם האישי לנושא צריכים לבוא לידי ביטוי לא רק בבחירת הטקסט, אלא גם באופן הניתוח הפרשני-ביקורתי שהם מציעים לו. יש להנחות אותם להציע ניתוח שמצד אחד מתכתב עם התיאוריות הביקורתיות שלמדו ומפרק את יחסי הכוח שמגולמים בטקסט, ומצד שני מודע להקשר החברתי והתרבותי שבו נוצר הטקסט ומבקש להבין גם אותו.

לאחר בחירת הטקסטים וניתוחם, אני מציעה שהלומדים והלומדות יציגו בפני הכיתה את הטקסט שבחרו ואת הפרשנות שהם נותנים לו. חשוב לעורר דיון כיתתי לאור הצגת תוצרי העבודות בכיתה, שבדומה להוראה בחברותא מאפשר העמקה בפרשנות הטקסט והצעות לפרשנויות חדשות ושונות. פעילות חינוכית כזו תאפשר ללומדים וללומדות להפנים ענווה תרבותית[18] וספקנות תיאורטית, להבין שיש עוד פרשנויות, נקודות מבט ושאלות, ושלא הכול ידוע וברור, ולהסיק שגם כלומדים וגם כחברה עלינו להקשיב לקולות אחרים ולאפשר שיח מכיל, אמפתי, נטול הדרות חברתיות. השיח הזה, חשוב להדגיש, חייב להיות מלווה באמירה ערכית וחינוכית חדה וברורה שדוחה גזענות והשתקה של עוולות חברתיות, אך לא מדירה את הגזענים, את קולם ואת רגשותיהם, ולא מייצרת עוולות חדשות.

עיקרון רביעי: הקישור לאקטואלי, לרלוונטי, לאישי ולבין-אישי

העיקרון החינוכי שבא לידי ביטוי בשלב האחרון של התהליך המוצע מבקש לחבר בין **האישי לקולקטיבי**, בין **העבר ההיסטורי להווה האקטואלי** ובין הלימוד **התיאורטי לפרקסיס** הפוליטי. המטרות הפדגוגיות והערכיות של שלב זה הן:

- להנחות את הלומדים והלומדות להכיר את הנרטיב ואת הזהות החברתית של משפחתם, לבחון את מורכבות מיצובם החברתי ביחס לתופעות הגזענות וההדרה החברתית, ולעיין עיון רפלקטיבי בזהות שלהם עצמם ובגזענות שבתוכם.
- לחבר את העיסוק בזיכרון הנגד של גזענות העבר לאקטואליה החברתית-פוליטית ולהקשר החברתי-תרבותי הספציפי שבו חיים הלומדים והלומדות.
- לאפשר ללומדות וללומדים לעבור ממצב של לימוד, עיון וניתוח הסוגיה, לתהליך של גיבוש עמדה ואולי גם פעולה פוליטית.

לימוד הנרטיב המשפחתי וזיהוי ההקשר החברתי-תרבותי השונה שממנו הגיעו הלומדים והלומדות עצמם יאפשרו הכרה הדדית, הכלה ואמפתיה כלפי המגוון, וגם **השלמה טובה יותר עם העבר**, תוך זיהוי זיקותיהם המגוונות והמורכבות אליו. באמצעות ההיכרות ההדדית עם הסיפור המשפחתי של כל אחד ואחת מהם, הלומדים צפויים להיוודע לדמיון ולשוני שבין סיפורם המשפחתי ובין הנרטיב הלאומי ההגמוני, ובמקביל לעשות 'תיקון', שיעמיק את תחושת השייכות החברתית שלהם לקולקטיב.

חשוב כי מעגלי השיח, שיבחנו את הקשרים בין הזהות האישית למשפחתית ולחברתית, יציפו שאלות שיַפנו את הלומדים והלומדות לעצמם ויאפשרו **התבוננות פנימית בסוגיית הגזענות 'שבתוכי'**. ההרהור הפנימי הזה עשוי לחדד בקרבם את ההבנה שלאף אחד (ללא הבדל מין, צבע, מוצא אתני או מעמד) אין חסינות מגזענות, וכי על מנת למגר אותה מקרבנו כחברה, עלינו להתחיל בעצמנו – תיקון אדם כתיקון עולם.[19]

הקישור לאקטואליה ולהקשר המקומי והעכשווי שבו נטועים הלומדים עשוי לתת לתובנה אחרונה זו משנה תוקף, שכן, כפי שמחדד ג'ירו, בית הספר אינו רק מרחב פוליטי הממלא תפקיד בייצורו של השיח הדומיננטי – הוא גם נטוע בתוך הקשר חברתי-פוליטי-תרבותי שאין להתעלם ממנו.[20] החיבור לאקטואליה עשוי להדגיש, אם כן, את **הרלוונטיות של הלימוד ההיסטורי לימינו** אנו. בהקשר של זיכרון הנגד, הוא יאפשר ללומדים לא רק להבין את הרקע להתמשכות הכאב אודות עוולות העבר בהווה, אלא גם לזהות את המשכיותם של הסטריאוטיפים הגזעניים ומנגנוני ההדרה החברתית, שעושים דה-לגיטימציה לעצם הדיבור על זיכרונות נגד אלו בהווה.

מעבר לכך, החיבור לאקטואליה ישאף להמחיש שיש הקשרים מגוונים לביטויי גזענות, סטריאוטיפים והדרה, ויקדם **תפיסה מורכבת של המציאות החברתית העכשווית**. על מנת לאפשר את הבנת המורכבות החברתית ולטפח את הרגישות החברתית של הלומדים והלומדות, חשוב כי העיסוק באישי, באקטואלי וברלוונטי ילווה **בחינוך ערכי**,[21] שעוסק בערכים ומציף דילמות ערכיות לדיון. החינוך הערכי (בניגוד לחינוך לערכים, שנתפס כפועל יוצא של אינדוקטרינציה)[22] מאפשר להם להצמיח מתוכם את המענה לדילמות המוסריות של תקופתם ולטפח מצפון מוסרי, שנותן דין וחשבון להכרעותיהם בדילמות הערכיות.[23] עם זאת, בייחוד בעידן הפוסט-, אני מסכימה עם אלוני, מיכאלי ואחרים,[24] כי חשוב שלחינוך ולמחנך או המחנכת תהיה **אמירה ערכית הומניסטית חדה וברורה**, שדוגלת בטיפוח כבוד האדם וחירותו ומתנגדת למופעיהם החברתיים של הגזענות, ההגזעה, הניצול, האלימות והדיכוי באשר הם. אמנם, כמחנכות ומחנכים, לא נרצה ולא נוכל לכפות על תלמידינו לציית למצפון המוסרי שלנו; אך נוכל לבסס בכיתה **דיאלוג אופטימי לחברה מתוקנת**, שעוסק בקונפליקטים חברתיים ובדילמות ערכיות ומבוסס על דמוקרטיזציה של ההבנה החברתית.[25] דיאלוג כזה יאפשר ללומדים וללומדות להתנסות בלמידה שלא מאפשרת להם להישאר כצופים מהצד, אלא מפנה אותם אל עצמם ואל סביבתם החברתית ומטפחת אותם **כאזרחיות ואזרחים אקטיביים**. להערכתי, מודל חינוכי תהליכי זה יכול להיות שזור בתוכנית הלימודים של כל מקצוע במדעי החברה והרוח כמעט, והוא אינו מוגבל להוראת ההיסטוריה.

כך או כך, לאחר הצגת ארבעת העקרונות הפדגוגיים-חינוכיים שדרכם אני מציעה לגשת לעיסוק החינוכי בזיכרונות נגד, אפנה כעת להדגים את האופן שבו ניתן ליישמם בלימוד של פרשת ילדי תימן.

ג. החשיפה לפרשת ילדי תימן כחינוך נגד גזענות

מהי פרשת ילדי תימן?[xiii]

פרשת ילדי תימן היא פרשה מטלטלת שחושפת, בין היתר, ביטויים של גזענות ממוסדת, שהופנתה **בעיקר כלפי עולים ועולות מתימן**[xiv] בראשית קום המדינה, וגם בהמשך ביחס המדינה למחאה בנושא.

הפרשה עוסקת בשאלת גורלם של **בין 1,053 ל-2,050 ויותר**[xv] ילדים, ילדות ותינוקות **שנחטפו / נלקחו**[xvi]

---

xiii כבר שמה של פרשת ילדי תימן מרמז על הדומיננטיות של הסימון העדתי המעוגן בה. הניסיון לזהות את משמעות הסימון הזה ואת השלכותיו הוא חלק ממטרות הלימוד על הפרשה. עם זאת, חשוב לציין שבניסיון למסגר מחדש את זיהוי הפרשה הוצעו לה שמות אלטרנטיביים, שהרווח שבהם הוא "פרשת ילדי תימן, מזרח ובלקן" (ראו שיפריס, נ'. (2019). **ילדי הלך לאן? פרשת ילדי תימן: החטיפה וההכחשה**. תל אביב: ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות וספרי חמד; שיפריס, נ'. (2019). בנתיב היעלמותם של ילדי ישראל הנעדרים, או: כיצד פעלה השיטה? בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 299-366). תל אביב: רסלינג והאגודה לטיפוח חברה ותרבות, תיעוד ומחקר).

xiv הפרשה מכונה פרשת 'ילדי תימן' היות וכשני שלישים מהילדות והילדים הנעדרים שעומדים במרכזה היו בני העדה התימנית. הנותרים היו ברובם בני עדות המזרח והבלקן (שיפריס 2019, שם).

xv מספר התלונות שהגיעו לשלוש ועדות החקירה שהקימה המדינה בנושא עומד על 1,053 (סנג'רו, ב' (2002). באין חשד אין חקירה אמיתית: דו"ח ועדת החקירה הממלכתית בעניין פרשת היעלמותם של ילדים מבין עולי תימן. **תיאוריה וביקורת, 12**, 47-75). אולם, הורים רבים לא התלוננו למדינה מחוסר אמון במערכת ומהחשש להיות מתויגים, וסיפורם תועד (אם בכלל) על ידי עמותות וארגוני מחאה ועל-ידי מעט מאוד מחקר אקדמי שעסק בנושא (גמליאל, ט' (2019). מעמדה האינטלקטואלי של הפרשה. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב**, עמ' 9-52). במחקרו החשוב והיסודי בנושא, מעריך ד"ר נתן שיפריס (ראו מקורות לעיל) כי מדובר במספר מקרים רב הרבה יותר, כאשר המספר 2,050 מסמל רק את מספר המקרים הידועים לעוסקים בפרשה עד כה.

xvi ישנו ויכוח בין נושאי קולו של זיכרון הנגד ובין נושאי קולה הרשמי של המדינה ביחס לאופן שבו יש לכנות את אירוע

מהוריהם, **בעיקר בשנות ה-50 וה-60** של המאה הקודמת,[xvii] על ידי אנשי ונשות הצוות הרפואי של מחנות העולים והמעברות שבהם שוכנו העולים והעולות, ואף מבתי חולים שבהם אושפזו הילדים. ילדות וילדים אלו נחטפו או נלקחו (תלוי לפי איזו גרסה) **בטענה שהם חולים וזקוקים לטיפול רפואי**,[xviii] וזמן לא רב לאחר שהוצאו מחיק משפחותיהם נמסר להוריהם כי הם נפטרו. משביקשו ההורים לראות את גופת ילדיהם, נאמר לרבים מהם כי **המת כבר נקבר** והם נשלחו לדרכם **בלי תעודת פטירה** ובלי יידוע על חלקת קבר שבה קבורים הילדים והילדות.[xix] בנוסף על הכאב והזעם, הנסיבות הקשות והתמוהות שבהן נאלצו הורים להשלים עם אובדן ילדיהם עוררו בהם כבר בשנות ה-50 חשד כי מדובר כאן **בחטיפה ממוסדת**. חשד זה התגבר והתגבש לכדי מחאה ציבורית רק בשנות ה-60, משקיבלו ההורים בדואר צווי גיוס לילדיהם, ומשהסתבר כי **אינם רשומים בספרי הנפטרים של המדינה**.[26]

המחאה בנושא ממשיכה עד ימינו; בכל עשור או שניים היא פורצת מחדש לתודעה הקולקטיבית ומסרבת לרדת מסדר היום הציבורי, למרות השינויים במחאה ובמוחים ועל אף שהמדינה הקימה שלוש ועדות בדיקה/חקירה שעסקו בנושא והסיקו מסקנות דומות: על פי הדוחות של ועדות אלו, מרבית הילדים והילדות נפטרו ממחלה ורק במקרים בודדים נשלחו ב"מסירה מזדמנת" לאימוץ.[27] חשוב לציין כי כל הוועדות סיימו את עבודתן בהותירן מקרים לא מפוענחים רבים של ילדות וילדים נעדרים: 22 ילדים בוועדת בהלול-מינקובסקי, 65 ילדים בוועדת שלגי ו-56 ילדים בוועדת החקירה הממלכתית.[28] סיום לא פתור זה כשלעצמו זכה לביקורת חריפה מצד נושאי קולו של זיכרון הנגד בפרשה. לדוגמה, העיתונאי יהודה נוריאל השווה את ריבוי ההיעלמויות למקרי היעלמות מתוקשרים יותר, בכתבתו "56 רון ארדים".[29]

מדוע החשיפה לפרשת ילדי תימן היא הזדמנות מצוינת לעיסוק בחינוך נגד גזענות?

פרשת ילדי תימן סבוכה וקשה לעיכול. כפי שניתן להבין מריבוי הערות השוליים שלעיל, הוויכוח בין נושאי קולה הרשמי של המדינה ובין חוקרים, הורים וארגוני מחאה שנותנים 'קול' לזיכרון הנגד של הפרשה, מתחיל כבר בתיאור העובדות היבשות ובמענה לשאלות בסיסיות כמו: מהי פרשת ילדי תימן? ומה קרה בה?

יתרה מכך, על מנת להבין את עצם היתכנותה של פרשת ילדי תימן – כיצד התאפשר הניתוק בין הורים לילדיהם? כיצד יכלו נציגי מדינה לקחת, ובכוח, ילדות וילדים כה רבים מחיק הוריהם? כיצד, אם בכלל, נפטרו כל-כך הרבה ילדים וילדות ונקברו ללא נוכחות הוריהם? כיצד אבדו עקבותיהם של ילדים שהוכרזו כנעדרים? וכיו"ב – חשוב להבין את ההקשר ההיסטורי החברתי-התרבותי והפוליטי, שבעטיו קרמה הפרשה עור וגידים.

אולם, אף סיפור ההקשר ההיסטורי שנוי במחלוקת ונתון לפרשנויות שונות. נושאי קולה של המדינה מתארים נרטיב היסטורי שמציג את שנות החמישים כתקופה של 'בלגן', שנבע, בין היתר, מן העליות ההמוניות, החולי הרב של העולים והמאבק של המדינה בראשית דרכה על קיומה, ומציגים את הצוות הקולט כמונע מרצון לטפל, להציל ולעשות סדר בבלגן.[30] נושאי קולו של זיכרון הנגד, לעומת זאת, מערערים על נרטיב זה ומציגים עדויות שמשרטטות נרטיב אחר: עדויות לסדר, ארגון מופתי ורישום קפדני של היוצאים והנכנסים ממחנות העולים ואליהם, עדויות לכך שהילדים והילדות הבריאו בבתי התינוקות,[34] ועדויות שחושפות תפיסות אידיאולוגיות אתנוצנטריות ואף גזעניות, שראו בעולים הורים מזניחים והצדיקו

הוצאת הילדים והילדות מחיק הוריהם. זאת, על אף שבדוח החקירה הממלכתי מודים נושאי קול המדינה כי לא אחת הילדים הוצאו מן המשפחות בכוח ובכפייה וחרף התנגדותם של חלק מן ההורים (ועדת החקירה הממלכתית (2001). **דין וחשבון בעניין פרשת היעלמותם של ילדים מבין עולי תימן בשנים 1948–1954** (בראשות השופט יעקב קדמי). ירושלים: מדינת ישראל).

xvii אף על השאלה מתי התרחשו ההיעלמויות/החטיפות יש ויכוח בין הצדדים. בעוד שעל-פי שיפריס (2019) וארגוני מוחים שונים (עמותת עמרם, ארגון 'אחים וקיימים' ועוד) החטיפות החלו עוד בשנות ה-30 והתרחשו גם מחוץ לגבולות מדינת ישראל, ועדות החקירה הגבילו את חקירתן לתלונות בדבר היעלמויות ילדים וילדות במרחב של מדינת ישראל בלבד, ובין השנים 1948 ו-1954.

xviii על אף הטענה של תומכי הנרטיב המדינתי הרשמי שהילדים היו חולים (ראו ועדת החקירה הממלכתית (2001); מאיר-גליצנשטיין, א' (2019). בין תימן לישראל: מ'מרבד הקסמים' לפרשת ילדי תימן. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב**, עמ' 207-252), הורים שונים סיפרו כי הילדות והילדים היו חולים במחלות קלות (כמו פצעים בפה, דלקת עיניים וכיו"ב), ויש אף עדויות של הורים ושל אנשי צוות שונים שעבדו במחנות העולים שהעידו כי הילדים הבריאו בבתי התינוקות, אך באופן תמוה הועברו לבתי החולים בטענה שמצבם הוחמר (שיפריס, 2019).

xix שיפריס, 2019; לויטן, ד' (2019 [1983]). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1967-1968? בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב**, עמ' 433-473; זייד, ש' (2001). **והילד איננו**. ירושלים: גפן. חשוב לציין כי על עובדות מטרידות אלו אין ויכוח בין מבטאי זיכרון הנגד ובין הנרטיב המדינתי הרשמי.

את הוצאת הילדים מהם.[32] נרטיב אלטרנטיבי זה תומך, למעשה, בטענה כי היעלמות הילדות והילדים היא תוצאה של חטיפה ממוסדת.[xx]

על אף השוני העמוק ביניהם, גם בקרב התומכים בנרטיב המדינתי יש קולות שמודים בכך שהיחס לעולים מתימן היה לכל הפחות מתנשא[33] ולעיתים מהול בגזענות.[xxi] יתרה מכך, שני הצדדים חושפים ונשענים על מסמכים ועדויות שנותנים ביטוי ברור לתהליכי ההגזעה והגזענות שמהם סבלה העדה התימנית בעטיה של פרשה זו.

העיסוק החינוכי בפרשת ילדי תימן חשוב לא רק כבר עשיר ללימוד ההשלכות של נרטיבים היסטוריים וסטריאוטיפים גזעניים, אלא גם כפעולה לתיקון חברתי.

לטענתי, דווקא לאור עומק המחלוקת בין הצדדים וחריפותה, העיסוק החינוכי בפרשת ילדי תימן חשוב – לא רק ככר עשיר ללימוד ההשלכות של נרטיבים היסטוריים וסטריאוטיפים גזעניים, אלא גם כפעולה לתיקון חברתי. בעוד הוויכוח בין המצדדים בנרטיב 'החטיפה הממוסדת' בפרשת ילדי תימן ובין המערערים עליו הפך לנושא המרכזי בדיון הציבורי בפרשה – גם כיום[xxii] – חשבון הנפש המוסרי והפוליטי שצריכים לעורר העיסוק בפרשה והחשיפה לגזענות הממוסדת האצורה בה נזנח מבחינה ציבורית וחינוכית.[xxiii] בהתכתב עם טענותיהם של יוגב ונווה לגבי הנרטיב הפלסטיני והקשיים שמערימה התקופה הפוסט-מודרנית על קיום 'דיאלוגים מפויסים',[xxiv] ברצוני לטעון כי ההתמקדות בשאלת האמת ההיסטורית לבדה אינה ממצה את התובנות החשובות שניתן להפיק מן העיסוק החינוכי במקרה הבוחן של פרשת ילדי תימן. הסטריאוטיפים הגזעניים השזורים הן בפרשה עצמה והן בשיח הציבורי לגביה אז והיום, מחייבים לדעתי עיסוק חינוכי מעמיק ויסודי גם בפרשה וגם בהשלכותיה.

תוכנית הלימוד המוצעת

החשיפה לזיכרון הנגד של פרשת ילדי תימן צריכה להיות הדרגתית ולהילמד בשלבים, תוך יישום העקרונות הפדגוגיים-חינוכיים שהוצגו לעיל, כחלק מן התהליך החינוכי השלם.

בשלב הראשון, כדאי להתחיל לחשוף את הלומדות והלומדים לביטוייה המגוונים וההיסטוריים של הגזענות הממוסדת והלא ממוסדת, בתקופות ובמקומות שונים בעולם. זאת, תוך טיפוח שיח כיתתי המיישם הלכה למעשה את עקרונות האמפתיה, הפלורליזם וההכרה ברגש שנלווה לתופעת הגזענות. בשלב זה, כפי שהורחב לעיל, מומלץ לשלב טקסטים שמאפשרים לימוד חוויתי, לדבר על הרגשות משני צידי המתרס

---

xx הטענה המרכזית היא שהילדים והילדות נחטפו והועברו לאימוץ למשפחות אשכנזיות ותיקות וחשוכות ילדים, שנתפסו כראויות יותר. אולם ישנן אף סברות יותר חמורות, שטוענות למשל כי הילדים נחטפו ונמכרו לאימוץ בחו"ל בעבור בצע כסף, או הטענה החמורה מכל – שילדים נחטפו לשם עריכת ניסויים רפואיים בגופם (להרחבה ראו שיפריס, 2019).

xxi ראו את כתבת 'המקור', שבחרה לצדד בנקודת מבטם של המערערים על נרטיב החטיפה. בכתבה נתנו העיתונאים רביב דרוקר ואיתי רום במה לטענות המקטרגים על זיכרון הנגד של פרשת ילדי תימן, שהודו שלמרות ביקורתם כלפי נרטיב זה, קליטת העולים מתימן הייתה מלווה ביחס פטרוני וגזעני (המקור (19 בדצמבר, 2019). עונה 17, פרק 8: חטיפת ילדי תימן, **רשת 13**).

xxii בהקשר זה ניתן לציין למשל את ההתכתבויות הרבות שהתנהלו ברשת האקדמיה הישראלית לאור פרסומם של שני ספרים חשובים שיצאו לאחרונה בתחום: **ילדים של הלב** (גמליאל ושיפריס, 2019) ו**ילדי לאן הלך** (שיפריס, 2019), ואת הדיון הציבורי הסוער שהתעורר בנושא לאחר כתבת תכנית 'המקור' (2019, ראו בהערה הקודמת).

xxiii גילוי נאות: לא חקרתי את הפרשה כהיסטוריונית, אבל אני מאמינה שהייתה כאן חטיפה ממוסדת. עדויות המוסכמות על שני הצדדים מלמדות כי לקחו בכוח ילדים וילדות מהוריהם, מנעו מההורים גישה אליהם, העלימו את גופותיהם ו/או את עקבותיהם ואף השמידו ארכיונים במהלך עבודתן של ועדות החקירה השונות. לאור כל העוולות הללו, בוויכוח שבין ההיסטוריונים אני בוחרת להאמין למחקר המבוסס על עדויות של אנשים (כמחקרו של שיפריס, 2019) מאשר לתוקפם של מסמכי המדינה, שעליהם מתבסס דוח ועדת החקירה הממלכתית (ראו סנג'רו, 2002). שכן, כפי שטענו לא אחת המוחים, מי שחטף ילדות וילדים יכול היה גם לזייף מסמכים (ראו עוזרי, ס' (2003). **מחאה שבויה: פרשת ילדי תימן**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית; עוזרי-רוייטברג, ס' (2019). המחאה על פרשת ילדי תימן: בין עדה למדינה. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב**, עמ' 75-116).

xxiv לטענתם של אסתר יוגב ואייל נווה, הלך הרוח הפוסט-מודרני, הרואה באמת ההיסטורית עניין יחסי, עשוי להקצין בסופו של דבר את עמדות הצדדים הניצים בוויכוח אודות העבר. זאת, משום שאם, כפי שטען פוקו, כל סיפור היסטורי הוא 'העללה'' ואין הבדל בין פרשנות לעובדות – לא רק שאין אמות מידה אוניברסליות לזיהוי האמת, אלא גם אין טעם בהידברות, שכן כל טענה לאמת היא פעולה אלימה של השתקה ושקר. העמדה שמקדמים יוגב ונווה, לעומת זאת, מבקשת להתמקד בדיאלוג ובהבנה של הנרטיבים השונים, להבדיל מן העיסוק ב'אמת' ובסימון הכוחני של 'שקר' ו'אמת' (יוגב, א' ונווה, א' (2005). דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים: היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי. בתוך נ' אלוני (עורך), **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי** (עמ' 19-26). תל אביב: סמינר הקיבוצים).

ולקיים שיח ער אודות משמעויותיה המוסריות של תופעת הגזענות.[xxv] המרחק בזמן ובמקום מהווית החברה בישראל אמור לסייע למחנכות ולמחנכים להכשיר את הלומדים והלומדות לקיים דיון מוסרי ולא מוסרני בתופעה: דיון שמצד אחד מאפשר את הדיבור על יחסי כוח וקונפליקטים חברתיים, ומצד שני רגיש למורכבות החברתית ונותן לגיטימציה להעלאת מגוון של רגשות, קולות, עמדות, שאלות ומחשבות.

בשלב השני המטרה היא להרחיב את הכלים התיאורטיים שיש ללומדים וללומדות, על מנת לבחון את התופעה באופן ביקורתי ומושכל. בהקשר של פרשת ילדי תימן, כדי לאפשר להם היכרות עם ההקשר הרחב יותר בו התפתח סטריאוטיפ העדה התימנית, אני ממליצה לשלב חשיפה לתיאוריות פוסט-קולוניאליות.[xxvi] תיאוריות אלו צמחו כתגובה ביקורתית ליחסי הכוח הקולוניאליים, וטענו כי יחסים אלו, בין היתר, יצרו תפיסות סטריאוטיפיות ומעוותות אודות 'האחר', שעיצבו את ההבחנות ההיררכיות בין המערב למזרח, הלבנים לשחורים והעולם הראשון לעולם השלישי, בהתאמה. בספרו 'אוריינטליזם', מתאר אדוארד סעיד כי בעוד 'המערב' שרטט את עצמו כהגיוני-רציונלי, מפותח, נעלה ואנושי, המזרח תואר על ידו כתמונת התשליל שלו-עצמו - כא-רציונלי, בלתי מפותח, נחות ופראי.[34] התיאורטיקן הומי באבא חושף כי במסגרת פרקטיקות השליטה הקולוניאלית, תפקד הסטריאוטיפ כגורם המסביר הן את הסיבה והן את התוצאה של כישלון הילידים הנשלטים.[35] יתרה מכך, מחדד באבא, כוחו של הסטריאוטיפ בא לו דווקא בדו-משמעותו, מכך שהוא כולל בתוכו לא רק דימויים שליליים אלא גם חיוביים:

> "[פרקטיקה זו] הינה אחת האסטרטגיות הדיסקורסיביות והנפשיות המשמעותיות ביותר של כוח מפלה [...] כוחה של הדו-משמעות מעניק לסטריאוטיפ הקולוניאלי את ערכו העובר לסוחר, הוא מייצר רושם של אמת מסתברת וניתנת לניבוי [...] צורות סמכותניות ומפלות של פיקוח פוליטי נחשבות להולמות על בסיס הכרת האוכלוסייה הילידית המתנסחת במונחים (סטריאוטיפיים) אלה. האוכלוסייה הנתונה תחת שליטה קולוניאלית מוכרזת אז כסיבה וגם כתוצאה של המערכת, כלואה במעגל של פרשנות".[63]

ההכרה באמביוולנטיות של הסטריאוטיפ הגזעני ובנוכחותו החמקמקה, תאפשר ללומדים וללומדות להצטייד בכלים לזיהוי טוב יותר של מניפולציות דיסקורסיביות ושל מופעיו המורכבים של הסטריאוטיפ בטקסטים תרבותיים מגוונים.

מעבר לכך, כקרקע להבנת אופייה המתעתע וכוחה הרב של הגזענות הממוסדת, מומלץ לחשוף את הלומדות והלומדים גם לתיאוריות שעוסקות ביחסי חברה-מדינה וחושפות את הכוח הרב ששמור למדינה המודרנית בניהול אוכלוסיות, בכינון זהויות קולקטיביות ובהפקה של ידע אודותיהן. כך למשל, על פי אברמס, אלתוסר ואחרים,[37] כוחה הרב של המדינה בא לה לא רק משליטתה על המשאבים הציבוריים ומן המונופול שיש לה על אמצעי הכוח והכפייה שבשטחה, אלא גם מכוחה כאידאה תרבותית. אידאת המדינה משרטטת אותה כסמכות רציונלית וחוקתית, שעומדת מעל החברה הכאוטית והרב-גונית ומכילה אותה.[38] כפי שמחדד מיטשל, זהו כוח אידאי מתעתע, שמשרטט עצמו פעם כשופר המוסדי של הקולות החברתיים ופעם כמובחן מהם וכניצב מעליהם.[39] כך או כך, מדובר באידאה רבת עוצמה, שלמעשה מזהה את המדינה, על שלל שלוחותיה, כערכאה ניטרלית, המסדירה קונפליקטים חברתיים ולא משוקעת בהם.[xxvii] מכאן, הקושי להכיר בגילויים של גזענות שבאים לידי ביטוי במסגרתה – בתעודותיה, בתקנותיה ובהחלטותיה – שכן אלו מערערים על הבסיס המוסרי שעליו מושתתת הלגיטימציה של הסדר המדינתי כולו. כאשר הגזענות, שעיקרה הוא ייחוס תכונות וכישורים נחותים או נעלים לקבוצות חברתיות מסוימות, מקבלת ביטוי במדיניות הרשמית של המדינה – היא עטופה בהצדקות ובטיעונים רציונליים, שנותנים לה כוח שכנוע

---

xxv ניתן ללמוד על כך דרך חשיפה משותפת לתוצרים תרבותיים מגוונים שעוסקים בנושא ודיון על תוכניהם. למשל שירי מחאה, שירה כתובה, סרטים, תמונות או סיפורים קצרים. לדוגמה, בולדווין ג' (2006 [1955]). **זר בכפר**. בנימינה: נהר ספרים.

xxvi להרחבה והעמקת ההיכרות עם תיאוריות פוסט-קולוניאליות והרלוונטיות שלהן להבנת יחסי הכוח שהתפתחו בחברה הישראלית בין קבוצות אתניות שונות (עדתיות ו/או לאומיות), מומלץ להתחיל בקריאת שוחט, א' (2001). מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודיים. בתוך א' שוחט (עורכת). **זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית** (עמ' 140-205). תל אביב: בימת קדם לספרות; שנהב, י' (2004). **קולוניאליות והמצב הפוסט קולוניאלי: אנתולוגיה של תרגום ומקור**. ירושלים: מכון ון ליר.

xxvii חשוב לציין, כפי שמחדד בועז צבר במאמרו בכרך זה, שלעוצמת הארגון הבירוקרטי הזה יש גם כוח מיטיב. יתרה מכך, כאשר רמת המדיניות חלשה הן במידת העוצמה המדינתית והן במידת האוטונומיה שלה (קימרלינג, ב' (1995). יחסי מדינה-חברה בישראל. בתוך א' רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**. תל אביב: ברירות, עמ' 328-350), יכולות להיות לכך השלכות הרות אסון דווקא על האוכלוסיות המוחלשות בחברה (ראו למשל את האלימות הגואה בחברה הערבית ואת אוזלת ידה של מדינת ישראל נוכח זה).

רב ולגיטימציה בחסות החוק.[40] העיסוק החינוכי בגזענות הממוסדת, אם כן, אינו פשוט לביצוע, שכן היא טבועה לא אחת במובן מאליו של השיח הציבורי ומקבלת משנה תוקף מן הרטוריקה הרציונלית שמאפיינת את הקול המדינתי.

החשיפה לתיאוריות הביקורתיות המוצעות עשויה, אפוא, לצייד את הלומדות והלומדים בכלים תיאורטיים לזיהוי תופעת הגזענות הממוסדת ולניתוחה. לאחר הכנת התשתית הרגשית והתיאורטית לעיסוק בה, נוכל להתפנות ללימוד הפרשה עצמה.

העיסוק החינוכי בגזענות הממוסדת אינו פשוט לביצוע, שכן היא טבועה לא אחת במובן מאליו של השיח הציבורי ומקבלת משנה תוקף מן הרטוריקה הרציונלית שמאפיינת את הקול המדינתי.

השלב השלישי יחל בחשיפה לפרשת ילדי תימן עצמה וימשיך בניתוח פרשני-ביקורתי שלה. אני מציעה שהחשיפה לפרשה תחל בהצגת סיפור המסגרת ההיסטורי על ידי המורה, וחשוב שזו תעשה בצורה מדויקת ומורכבת, תוך ציון נקודות המחלוקת המרכזיות בין נושאי קולו של זיכרון הנגד לבין נושאי קולה של המדינה, כפי שתארתי לעיל. מאוד חשוב בשלב הזה לתת את תמונת הקונטקסט ההיסטורי, הלאומי, התרבותי, הפוליטי והגיאוגרפי שבו התרחשו הדברים, ושמתוכו התעצבו הנרטיבים השונים. כאמור, הבנת הקונטקסט היא מרכיב חשוב ביכולת לקיים דיון מוסרי ולא מוסרני בנושא.

לאחר הצגת סיפור המסגרת והמחלוקות הרבות סביב הנרטיב ההיסטורי של הפרשה והרקע לה, חשוב להנחות את הלומדות והלומדים להמשך לימוד עצמי של הפרשה. ניתן לחשוף אותם למספר מקורות מרכזיים, שכוללים בתוכם מגוון מסמכים ועדויות לפרשה, להקשר החברתי והתרבותי שבו היא נוצרה, לתהליכי ההגזעה והגזענות שאפיינו לא אחת את יחס המדינה לעולים מתימן ואף לשיח המחאה על אודות פרשה זו.[xxviii] להפגשת הלומדים והלומדות עם טקסטים מקוריים, שמייצגים מגוון נקודות מבט, נודעת חשיבות רבה: היא מאפשרת להם לבחור את הטקסט שבו ימקדו את לימודם העצמי, בהתאם לעניינם האישי ובהתכתב עם מגוון השאלות שהפרשה והמחאה לגביה מציפות. יתרה מכך, פרקטיקה זו מכוננת אותם כלומדות ולומדים, כחוקרות וחוקרים, וכאזרחיות ואזרחים אקטיביים - שלא רק סופגים את הידע שמועבר להם, אלא גם תרים בעצמם אחר ידע חדש, לאור שאלות ספציפיות שמעוררות אותם לחקירה.

לאחר שלב איסוף הנתונים (הטקסטים) יגיע שלב הניתוח. בתחילת שלב זה יתבקשו הלומדים והלומדות ליישם באופן עצמאי או בזוגות את מה שלמדו בשני השלבים הראשונים של התהליך החינוכי, להחילו על הטקסטים המקוריים שדלו ממאגרי המידע השונים ולנתחם ניתוח פרשני-ביקורתי. באמצעות ניתוח הטקסט הם ינסו לברר את המשמעויות המגולמות בו, תוך תשומת לב הן להקשר התרבותי, החברתי, הרגשי והערכי שבתוכו הוא נוצר, והן להקשר הפוליטי, ליחסי הכוח, למניפולציות הדיסקורסיביות שיש בטקסט וכמובן גם לדימויים ולסטריאוטיפים הגזעניים שכלולים בו. בעוד הרובד הפרשני של הניתוח ישאף להבין טוב יותר את יוצרי הטקסט ואת מיצובם הרגשי והאידיאולוגי בנקודת הזמן שבה נכתב, הרובד הביקורתי יוכל לזהות את אופן הפעולה החמקמק של הסטריאוטיפ הגזעני. הוא יוכל לעמוד, למשל, על האופן שבו אמביוולנטיות הסטריאוטיפ בדוחות המדינה הרשמיים הטעינה אותו בדימויים חיוביים ושליליים, ואפשרה את קיומם של מעברים פרדוקסליים מנימה אמפתית ביחס לעולים והכרה בסבלם ובקשייהם האובייקטיביים, לנימה של האשמת הקורבן.[xxix]

לאחר שלב הניתוח העצמאי, חשוב שהלומדות והלומדים יציגו את הטקסטים ואת פרשנותם בפני הכיתה כולה ויקיימו לימוד בחברותא - שיג ושיח על פרשנות הטקסט, מורכבותו ונקודות המבט השונות שלאורן ניתן לקרוא אותו. סוג כזה של לימוד יאפשר את מה שהברמס מכנה "דמוקרטיזציה של ההבנה החברתית":[41] הוא יוכל לאפשר עיון מעמיק בזיהוי תהליכי ההגזעה והגזענות שעולים עם החשיפה לפרשה והדיבור אודותיה, ואת זיהויים של סטריאוטיפים גזעניים וגזענות המופנית בשיח זה לא רק כלפי 'התימנים', אלא לעיתים גם כלפי דמותם של 'האשכנזים' בה.

למחנכים ולמחנכות יש תפקיד חשוב בשלב זה, הן בהכלת הקולות השונים של פרשנות הטקסט, הן בתיווך ביניהם והן בזיהוי מורכבות הטקסט ושימת הדגש עליו. חשוב למנוע דמוניזציה של הגזען בהקשר זה, ולמקד את הדיון בביקורת הגזענות עצמה, כפעולה וכפרשנות חברתית-פוליטית שמייצרת עוולות חברתיות מסוגים שונים. כדי לקדם תפיסה מורכבת של תופעת הגזענות, מומלץ גם לחשוף את הלומדות והלומדים

---

xxviii בנוסף לארכיון המדינה ולשני הספרים העדכניים שצוינו לעיל (שיפריס, 2019; גמליאל ושיפריס, 2019), ניתן למצוא ברשת גם לא מעט עדויות מצולמות, סרטונים ומסמכים סרוקים שהפיצו עמותת עמרם ועמותת אחים.

xxix בדומה לאקטיביזם החינוכי שכרוך באיתור הטקסט, אף הפעולה הפרשנית-ביקורתית מקורה בפרקטיקה הדה-קונסטרוקטיביסטית של התיאוריה הביקורתית, כפעולה פוליטית לשחרור התודעה.

לעדויות ולנרטיבים מורכבים, שמערערים את התפיסה הבינארית של הצד הפוגע והצד הנפגע בפרשה, בבחינת רע וטוב, בהתאמה.[xxx]

השלב הרביעי והאחרון בתהליך החינוכי המוצע יבקש לקשור בין האישי לקולקטיבי, בין הלימוד ההיסטורי ללימוד האקטואלי, ובין התיאוריה לחיים עצמם. אני מציעה, כאמור, לפתוח שלב זה בהפניית הלומדים והלומדות אל עצמם ואל סיפורם המשפחתי, ולאפשר להם לערוך בינם לבין עצמם, בקול או שלא בקול, רפלקציה מעמיקה על יחסיהם המורכבים עם תופעת הגזענות. חשוב, אם כן, כי המחנכות והמחנכים יזמנו בשלב זה הרהור משותף בשאלות רפלקטיביות ומהותיות כמו: למה חשוב (אם בכלל) לעסוק בנרטיב נגד זה או אחר כיום? מה אנחנו לוקחים מהחשיפה לפרשת ילדי תימן גם כחברה וגם כפרטים? מה עוררו בי תהליך הלימוד והחשיפה לסטריאוטיפים גזעניים? איזו עבודה אישית ובין-אישית עלינו לעשות, כפרטים, על מנת למנוע את הישנותן של עוולות מסוג זה? וכיו"ב.

מעבר לכך, חשוב לקשר את לימוד פרשת ילדי תימן לאקטואליה החברתית-פוליטית שאופפת את חייהם של הלומדות והלומדים. בהקשר זה, ניתן לחשוף אותם למופעיו האקטואליים של השיח אודות הפרשה ולפרשות דומות שהתרחשו בארץ ובעולם;[42] ולא פחות חשוב – יש לעודד את הלומדים והלומדות עצמם להביא לכיתה דוגמאות לפרשות ולאירועים אקטואליים שיש בהם ביטויים לגזענות, לסטריאוטיפים גזעניים או למדיניות החשודה כגזענות ממוסדת, ולנתח יחד את אפיוניהם. בשלב זה אני ממליצה לתת תשומת לב מיוחדת לחשיבות שיש בעצם הדיבור על גזענות ועל המחאה אודותיה; להדגיש את הקושי להיות מסומן כגזען, את הנטייה המתגוננת להאשמת הקורבן ולסימונו כ'בכייני', וגם את האפשרות להיווצרותה של גזענות שכנגד, על רקע חשיבה בינארית, הממוקדת בזיהוי הגזענים ולא בבעיית הגזענות עצמה.[xxxi]

חינוך נגד גזענות הוא זריקת חיסון חינוכית דמוקרטית, היכולה לטפח 'שפת אזרח', שלא רק מדברת תיאורטית על חשיבותם של ניגודים ומתחים ערכיים ומוסדיים, אלא גם מתרגלת אותם הלכה למעשה בכיתה.

סיכום

בית הספר הוא אחד מהמוסדות האמונים על 'האמת המדינתית', שימורה, שעתוקה והפצתה, ויש לו תפקיד חשוב בבניית האמון של אזרחיות ואזרחי העתיד במוסדות המדינה ובמערכת החוק. חינוך נגד גזענות הוא זריקת חיסון חינוכית דמוקרטית, היכולה לטפח 'שפת אזרח',[43] שלא רק מדברת תיאורטית על חשיבותם של ניגודים ומתחים ערכיים ומוסדיים שאצורים בתפיסת העולם הדמוקרטית, אלא גם מתרגלת אותם הלכה למעשה בכיתה. חינוך כזה עשוי לצמצם את האפשרות להתפתחותה של גזענות מוסדית ולהגביר את המודעות למעמד המיוחד של האמת המדינתית, על הכוח והאלימות שטעונות בה, כמו גם לאחריות שיש למי שנושאות ונושאים בתפקיד החינוכי, שעניינו לא רק שימור הסדר החברתי אלא גם תיקון אדם ועולם.

---

xxx ראו, למשל, את סיפורו האישי של ההיסטוריון נתן שיפריס כיוצא עדות אשכנז (אליאס, א' (24 ביולי, 2019). החוקר האשכנזי מוכיח: פרשת ילדי תימן הייתה ממוסדת. **הארץ**); את הסרטונים שתיעדו את עדותה של סוניה מילשטיין ואת סיפורה מנקודת המבט של נכדתה, שהביאה עמותת עמרם; ואת הצגתם הסטריאוטיפית של עולים בני העדה התימנית על ידי בן העדה, חיים צדוק, שהיה חלק מצוות הקולטים במחנות העולים של שנות החמישים (צדוק, ח' (1985). **משא תימן 1946-1951: ספור חמש רבבות**. חולון: ח. צדוק, עמ' 132-133).

xxxi ראו, בהקשר זה, את הביקורת שיש במאמרי על השימוש הפוליטי שעשו בפרשה פוליטיקאים מן הימין הפוליטי, בניסיונם לתלות את האשם המרכזי בפרשה ובטיפול הלקוי בה ביריביהם הפוליטיים משמאל, וכך לגרוף הון פוליטי, ללא טיפול ממשי בפרשה עצמה ובקידום ההכרה בה (עוזרי-רוייטברג, ס' (2019). המחאה על פרשת ילדי תימן: בין עדה למדינה).

1. Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. In M. Bamberg & M. Andrews (Eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). Amsterdam: John Benjamins

2. הלפרין, ע', לוי, א', המאירי ב', אלמו, א', נבט, ע' ופרודגרס, ק' (2016). **מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרוברסלי בבית הספר**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך והמרכז הבינתחומי הרצליה; Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Rooutledge; Noddings, N. & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York: Teachers College Press; Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). *The case of contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago: University of Chicago Press

3. פריירה, פ' ושור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל אביב: מפרש; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

4. ראו, למשל: Rorty, R. (1990). The dangers of over-philosophication: Replay to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory, 40*(1), 41-44.

5. ראו, למשל: כשר, א' (2017). **קוד אתי של ההתנהלות הראויה בתחומי חפיפה בין פעילות אקדמית לפעילות פוליטית**, הוגש לידי השר בנט; אבנון, ד' (2016). האזרחות החדשה: אתנית, לאומית, רובית. **גילוי דעת**, **10**, 165-178; אלוני, נ' (2016). פתיחה מהחזית. **גילוי דעת**, **10**, 139-143; קרמניצר, מ' (2016). ככה לא בונים חינוך לאזרחות, או: המציאות עולה על כל דמיון. **גילוי דעת**, **10**, 211-220.

6. ראו שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך: נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.

7. יוגב, א' ונווה, א' (2005). דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים: היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי, בתוך נ' אלוני (עורך), **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי**, גיליון 1 (עמ' 19-26). תל אביב: סמינר הקיבוצים.

8. הרצוג, ח' (1986). **עדתיות פוליטית: דימוי לעומת מציאות**. רמת אפעל: יד טבנקין והקיבוץ המאוחד; גן, א' (2014). **קורבנותם אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

9. ראו הרצוג, ח' (2000). "כל שנה יכולה להיחשב כשנה הראשונה": הסדרי זמן וזהות בוויכוח על שנות החמישים. **תיאוריה וביקורת**, **17**, 209-216.

10. Taylor, C. (1992). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton: Princeton University Press.

11. Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory into Practice*, *52*(1), 73-82; Young, I. M. (1998). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In G. Shafir (Ed.), *The citizenship debate – a reader* (pp. 263-290). Minneapolis: University of Minnesota Press

12. על אופיו החמקמק של הכוח המפלה, ראו בקשי, א' (2019). **יחס מפלה חמקמק: בין אדם לזולתו בחברה הישראלית**. מגידו: נוצה. על מופעיו המטושטשים של הכוח המדינתי המפלה, ראו קימרלינג, ב' (1995). יחסי מדינה-חברה בישראל. בתוך א' רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים** (עמ' 328-350), תל אביב: ברירות; גבאי, נ' ושנהב, י' (1999). ארוס ואינסטרומנטליות: סוציולוגיה של ועדות חקירה ממלכתיות. **סוציולוגיה ישראלית**, **ב**(1), 241-274.

13. שנהב, י' ויונה י' (2008). מבוא: מהי גזענות? בתוך י' שנהב וי' יונה (עורכים), **גזענות בישראל** (עמ' 13-47). תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד; שנהב, י' (2015). מהי גזענות?

14. ראו ברקני, ז'. (2020). האם שיר יכול להציל את העולם? ההשפעה של מוסיקת המחאה על פיתוח המודעות החברתית של סטודנטים לחינוך. הרצאה בכנס **חינוך מעורר השראה: היבטים פילוסופים, פסיכולוגיים וסוציולוגיים ותרומתם לקידום ההוראה והכשרת המורים**. תל אביב: סמינר הקיבוצים.

15. שנהב, י' (2015). מהי גזענות?

16. *Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). The political classroom*

17. גור זאב, א' (1995). הנרי ג'ירו: תורת חינוך ביקורתית? **עיון: רבעון פילוסופי**, **44**, 419-442; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*.

18. אבישר, נ' (2017). ענווה בחינוך: זהות מזרחית בחינוך רב תרבותי. **מעגלי חינוך**, **7**, 1-25.

19. בובר, מ' (1964). **בפרדס החסידות: עיונים במחשבתה ובהויתה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

20. גור זאב, א' (1995). הנרי ג'ירו: תורת חינוך ביקורתית?; Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*.

21. לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך: י' עירם, ש' שקולניק, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651-664). ירושלים: משרד החינוך.

22. סמילנסקי, י'. (1982). **על חינוך ועל חינוך לערכים**. תל אביב: עם עובד.

23. לם, צ' (2001). ערכים וחינוך.

24. אלוני, נ', מיכאלי, נ', יוגב, א' ונווה, א' (2011). **לפני שיהיה מאוחר: קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח ההתגברות של מגמות לאומניות וגזעניות**. המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים; מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. **גילוי דעת**, **13**, 97-110.

25. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1.* Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press

26. ענזי, מ' (2019). אם אח אני, איה אחותי? על גל המחאה הראשון שהובילו הוועדה הציבורית לגילוי ילדי תימן הנעדרים ועיתון 'אפיקים'. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 401-432). תל אביב: רסלינג והאגודה לטיפוח חברה ותרבות, תיעוד ומחקר.

27. ועדת החקירה הממלכתית (2001). **דין וחשבון בעניין פרשת היעלמותם של ילדים מבין עולי תימן בשנים 1948-1954**. ירושלים: מדינת ישראל.

28. ועדת חקירה לגילוי ילדי תימן (1968). **דין וחשבון ועדת בהלול מיניקובסקי**. פתח תקווה; הוועדה לבירור גורל ילדי תימן הנעדרים (1994). **דו"ח ועדת שלגי**. ירושלים; ועדת החקירה הממלכתית (2001).

29. נוריאל, י' (9 בנובמבר, 2001). 56 רון ארדים. **הארץ**.

30. ועדת החקירה הממלכתית (2001); לויטן ד' (2019). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1968-1967? בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 433-473); מאיר-גליצנשטיין, א' (2019). בין תימן לישראל: מ'מרבד הקסמים' לפרשת ילדי תימן. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 207-252).

31. שיפריס, נ' (2019). **ילדי הלך לאן? פרשת ילדי תימן: החטיפה וההכחשה**. תל אביב: ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות וספרי חמד; (2019). בנתיב היעלמותם של ילדי ישראל הנעדרים, או: כיצד פעלה השיטה? בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 299-366).

32. עראקי-קולמן, ב' (2019). יחס מנהיגות היישוב ליוצאי תימן כרקע להבנת תופעות היעלמות הילדים לאחר קום המדינה. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 55-74); הירש, ד' ושרון, ס' (2019). 'אימהות מזניחות': הבניית האימהות של נשים מזרחיות בתקופת המנדט ובראשית שנות המדינה. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 253-298).

33. ראו לויטן, ד' (2019 [1983]). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1967-1968?

34. סעיד, א' (2000 [1978]). **אוריינטליזם**. תל אביב: עם עובד.

35. באבא ה' ק' (2002). החומר הלבן (היבט פוליטי של הלובן). **תיאוריה וביקורת**, **20**, 283-288; (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי. **תיאוריה וביקורת**, **5**, 144-157.

36. באבא, ה' (1994). שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט-קולוניאלי, בעמ' 144, 156.

37. Abrams, P. (2006 [1977]). Notes on the difficulty of studying the state. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 1-42). Maiden, MA: Blackwell; Althusser, L. (2006 [1971]). Ideology and ideological state apparatuses: Notes toward an investigation. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 86-111).

38. Ferguson, J. & Gupta, A. (2002) Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist, 29*(4), 981-1002; Sharma, A. & Gupta, A. (2006). Introduction: Rethinking theories of the state in an age of globalization. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 1-42)

39. Mitchell, T. (2006 [1999]). Society, economy, and the state effect. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the state: A reader* (pp. 169-186); Mitchell, T. (1991). The limits of the state: Beyond statist approaches and their critics. *American Political Science Review, 85*(1), 77-96

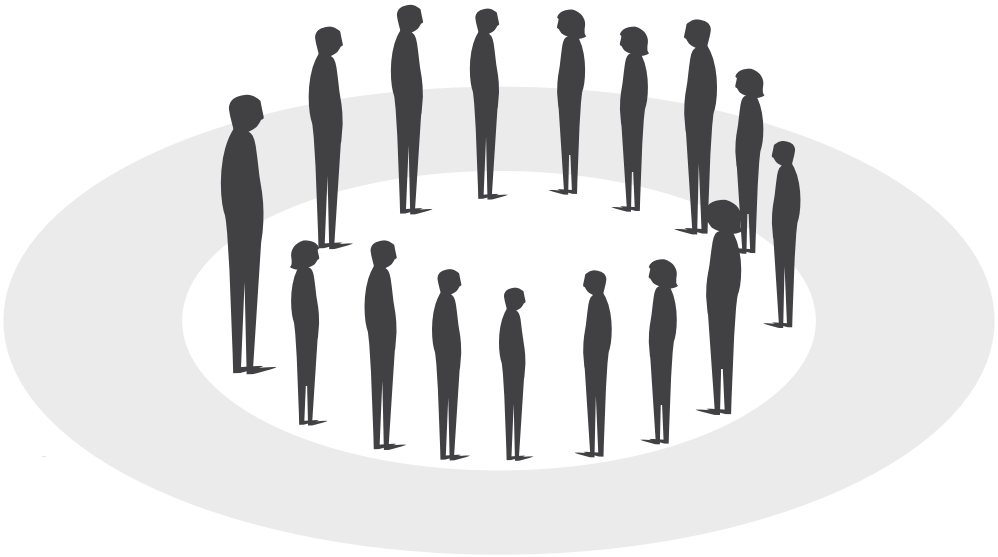
40. ראו שנהב, י' ויונה, י' (2008). מבוא: מהי גזענות?; שנהב, י' (2015). מהי גזענות?

41. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1*

42. ראו הרצוג, א' (2019). הפקעת הורות: מפרשת ילדי תימן ועד היום. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 163-206); אמיר, ר' (2019). פרשת ילדי תימן בראי תופעת ההעברה בכפייה של ילדים במאה ה-20. בתוך: ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב** (עמ' 117-162).

43. אבנון, ד' (2006). מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת? בתוך ד' אבנון (עורך), **שפת אזרח** (עמ' 1-20). ירושלים: מאגנס; (2013). **חינוך אזרחי בישראל**. תל אביב: עם עובד.

הקדמה



חוסן נגד גזענות

ד"ר מרסלו מנחם וקסלר

חוסן נגד גזענות

ד"ר מרסלו מנחם וקסלר

הקדמה

גזענות אינה רק תופעה מקומית אלא תופעה גלובלית, ובתקופתנו היא מרימה ראש בצורה מדאיגה ברחבי העולם. חלק מהסיבות לכך קשורות להבניה ממסדית כנגד מיעוטים ובני אדם הנתפסים כאחרים ושונים. כמו כן, הגזענות מופיעה ומתחזקת ברגעי משבר של החברה. כך קרה גם בעת מגיפת הקורונה, שהפכה להיות תמצית ומיצוי של הרבה עוולות ומעשים כאוטיים של החברה שלנו; היא הגדירה מחדש מה יותר חשוב ומה פחות חשוב בחיי היום-יום, ובעקבותיה הוקעו קבוצות שונות כאחראיות לקיום המגפה ולהתפשטותה וכראויות בשל כך לשנאה. במקביל, זו תקופה עם הרבה גילויים של חמלה, סולידריות, מעשים מרגשים וגם ערעור של המובן מאליו החברתי. כך, למשל, בעקבות רציחתו של האזרח האפרו-אמריקאי ג'ורג' פלויד בידי שוטר בארה"ב, גל מחאות המוני הביא לערעור על הגזענות המבנית השוררת בארה"ב ואף עורר הדים במקומות נוספים בעולם.

מצב התודעה האנושית אינו מקובע, והיא נמצאת בכל עת – גם בזמני רגיעה יחסית – במצב של שינוי ולעיתים אף טלטלה. כל שינוי בהקשר של הסביבה שלנו, כל אירוע מכונן מבחינתנו, כל שינוי בין בני אדם קרובים לנו, וכמובן ההשפעה של התקשורת, האמנות, הספרות וכדומה – משנה את התפיסה שלנו לגבי העולם, לגבי הסובבים אותנו ולגבי סוגיות שונות בתודעתנו. השינוי יכול להתרחש לכיוונים שונים – להארה וגם לנסיגה. במקביל, יש לנו ערכים ותפיסות אשר מנחים אותנו לאורך זמן, ואנו נדרשים לנהל משא ומתן בין התודעה שלנו לבין אותם ערכים ותפיסות, מה שעשוי לגרום לקונפליקט פנימי.

במצבי חירום המאלצים אותנו להתמודד עם אסונות, מגבלות קשות, בדידות ופעמים רבות חוסר אונים, חלק מהאנשים עשויים לסגת מחלק מהעמדות והערכים שהנחו אותם קודם לכן. מול הלחץ החיצוני והקונפליקט התודעתי שהוא לעיתים גורם, ישנם בני אדם שנוטים להתרכז בהישרדות שלהם-עצמם ושל הקרובים להם, ולנהוג על-פי מה שמכונה "שלושת ה-F": freeze, fight, or flight.[i] אצל אחרים, המצב המשברי, הטראומה והמועקה מגבירים את רצונם לחפש באופן יצירתי אלטרנטיבות למצב הבעייתי, מתוך הבנה שפתרונות, אם קיימים, הם מעבר לאינדיבידואל ודורשים התמודדות קולקטיבית. מדובר בדוגמה ל**חוסן**, המנוגד לתגובת ההישרדות, שבדרך כלל נועדה לדאוג רק לאינדיבידואל או לקרובים אליו ביותר. המחאה בארה"ב של תנועת Black Lives Matter היא דוגמה בולטת וחשובה מאוד לכוח של הקולקטיב הבונה חוסן תוך כדי מאבק.

במאמר זה אטען שהצד ההישרדותי והצד שבונה חוסן קהילתי/קבוצתי קיימים זה בצד זה בכל עת, גם ביחס לתופעת הגזענות: לצד התנהגויות הישרדותיות בהקשר של השונה והאחר, יש גם יחס של אמפתיה וחמלה בחברה האנושית, שנובע מחוסן קבוצתי/קהילתי. שני היבטים אלה ניכרים גם בתהליכים חינוכיים. המאבק נגד הגזענות על כל רבדיה וביטוייה בבית הספר, בכיתה, באקדמיה ובמדיניות החינוכית – הוא ביטוי לקונפליקט: יש הטוענים שצריך להרכין ראש ולא לפעול מול תופעות של גזענות, ויש שנאבקים על זכויות אדם באופן בלתי מותנה. האחרונים יכולים להצליח בתנאי שילמדו להיות בעלי חוסן במצבי קונפליקט.

שתי שאלות קריטיות שמעסיקות מורות ומורים רבים שעוסקים בחינוך נגד גזענות הן: "עד כמה אני באמת משפיעה על תלמידיי ותלמידותיי כשאני דנה איתם על גזענות כלפי אחרים בתוך הקבוצה ומחוצה לה?"; "עד כמה תפיסות ורגשות שהצלחתי לשנות יחזיקו מעמד מול משבר?". אוסיף עוד שאלה לשאלות חשובות אלה: עד כמה התהליך שהכיתה עברה ביחס לגזענות הוא תהליך של פיתוח חוסן קבוצתי, ולא רק של שינוי אינדיבידואלי של התודעה של כל תלמיד ותלמידה?

להלן אדון בסוגיית החוסן הקבוצתי ואסביר כיצד הוא משפיע על חיזוק העמידה של בני אדם - כחלק מקבוצה - המבטאים בצורות שונות את התנגדותם לגזענות, את תפיסת הסולידריות שלהם ואת רצונם שלא לוותר על תפיסותיהם ורגשותיהם בנדון.

---

i גישת ה"קפא, הילחם או ברח" מתארת בצורה סכמטית אופנים שבהם בני אדם פועלים מול איום. כמובן שבפועל פעמים רבות דרך הפעולה במקרה כזה מורכבת יותר, ויכולה לערב כמה התנהגויות.

מהו חוסן?

הרוב המכריע של הכתיבה על חוסן נעשה על ידי פסיכיאטרים ופסיכולוגים, הן בהקשר של תהליכי טיפול והן של תהליכי שיקום של פרטים וקבוצות שעברו משברים וטראומות;[1] קיימת גם כתיבה ביחס לחוסן ברמת המדינה או הלאום, נוכח התמודדות עם משברים קשים כמו מלחמה, אסונות טבע או אסונות באחריות בני אדם (כמו צ'רנוביל, דליפות כימיות, זיהום הסביבה ועוד).[2] מעט מאוד נכתב בנושא ביחס לתהליכים פדגוגיים ולפרקטיקות חינוכיות שיכולות להבנות חוסן בכיתה.

ההגדרות של חוסן המופיעות בהמשך הן ניסיון של כותב שורות אלו לתרגם את המושג ולתרום להבנתו בהקשר החינוכי, וכן להציע מתודולוגיות כלליות לגביו. זאת, כדי לבנות חוסן בקרב תלמידים ותלמידות בכל הגילאים ולשמור על שינויי תודעה שחלו בהם בעקבות התערבותנו החינוכית. במאמר זה המוקד הוא שינויי תודעה שנוגעים למאבק נגד גזענות ואלטרנטיבות למצב הקיים, כגון סולידריות וקבלה של כל ה"אחרים" שבתוכנו או סביבנו.

חוסן כמתודולוגיה של התמודדות עם משברים

חוסן הוא היכולת להתמודד עם משבר בפעם הבאה שיקרה.[3] במובן זה, בניית חוסן לא נועדה "לשנות את העולם" ולבנות עולם טוב יותר – למשל בלי גזענות – כי ההנחה היא שייקח זמן רב עד שדבר זה יקרה. מכאן, שעלינו לדעת להתמודד עם המשבר הבא שיגיע, מתוך הבנה שהעולם רוויי גזענות. הגדרה זו אינה מייתרת חזון או אוטופיה, אלא מצביעה על דרך שיש ללכת בה, שלעולם אינה נגמרת.[ii]

חוסן הולך ביחד עם אמפתיה והשניים הם תאומים זהים. אדם בעל אמפתיה כלפי הזולת הינו אדם בעל חוסן.

חוסן כאח תאום של אמפתיה

עמדה או התנהגות המבוססת על התנשאות, האדרה עצמית או קבוצתית או חוסר אכפתיות – אינה חוסן, למרות שפעמים רבות היא נתפסת ככזו. חוסן הולך ביחד עם אמפתיה והשניים הם תאומים זהים: אדם בעל אמפתיה כלפי הזולת הינו אדם בעל חוסן.

חוסן הוא היכולת לדאוג לזולת ולהיות אמפתי כלפיו; להבין שכשאני מושיט יד לזולת, אני מחזק גם את עצמי. בראייה כזו, הבנה של חוסן כאגואיזם אישי או קבוצתי באה מתפיסה נרקיסיסטית, חסרת חמלה, דאגה, אמפתיה ואכפתיות כלפי האחרים.[iii]

חוסן כתקווה

האמונה והתקווה שהמציאות תשתנה חיונית ליכולת של בני אדם לפעול למען שינוי.

אחת מהתופעות שנלוות להיותו של אדם בעל חוסן היא האמונה והתקווה שהמציאות תשתנה. התקווה הזו חיונית ליכולת של בני אדם לפעול למען שינוי.[4] ייאוש וחוסר אמון ביכולות העצמיות או הקבוצתיות גורמים לבני אדם לוותר על התפיסה והתחושה שביכולתם לשנות את המציאות. משום כך, חלק מהמדיניות של כל מערכת חברתית-פוליטית הרוצה לשמר את המצב הקיים היא למנוע תקווה מבני אדם, הן באמצעות דיכוי ישיר והן על-ידי שכנוע ש"עולם כמנהגו נוהג", ואין כל אפשרות לפתח תקוות לשינוי. הגורליות של תפיסה זו גורמת לשיתוק, וברמת נפשו של האדם לאשמה ולחוסר יכולת לפעול לשינוי הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית, מתוך תחושה ש"מה שקורה מגיע לי; אני-אנחנו אשמים שזה המצב". בחלק המתודולוגי ארחיב ביחס למודל של התערבות פדגוגית שנאבקת נגד הייאוש ורגשות האשם ובונה תקווה.

סוכני וסובנות חוסן

כשמדובר במורה או במדריך או מדריכה, סוכן החוסן מוביל את התהליך מתוך מודעות לתפקיד שהוא ממלא.

צורות רבות של בניית חוסן נוסו בהצלחה לאורך שנים. בכולן חשוב קיומו של "אחר משמעותי" או "סוכן חוסן"[5] – אדם שלוקח על עצמו אחריות לפתח חוסן של פרט או של קבוצה. כשמדובר במורה או במדריך או מדריכה, סוכן החוסן מוביל את התהליך מתוך מודעות לתפקיד שהוא ממלא. במקרים אחרים הדבר נעשה בצורה אינטואיטיבית, בידי

---

ii אדוארדו גליאנו, סופר מאורוגוואי, ציטט את חברו בעקבות שאלה של סטודנט ששאל "לשם מה האוטופיה?". חברו ענה: "אני רואה את האוטופיה רחוקה אי שם באופק; אני צועד אליה עשרים צעדים והיא מתרחקת עשרים צעדים. אני צועד עוד עשרה צעדים והיא מתרחקת שוב עשרה צעדים. אז לשם מה האוטופיה? כדי לצעוד".

iii הכוונה אינה לחוסן אישי נפשי, אלא להתנהגות חברתית של אהבה עצמית והתעלמות מאחרים (אם כי יהיו אלו שיציינו שהדברים קשורים).

בני משפחה או קרובים משמעותיים. סוכני וסוכנות החוסן השפיעו על חיינו לאחר שהפנמנו את המסרים שלהם, ולא תמיד אנו זוכרים מה המקור לתפיסה ולתחושה שאותם מסרים השרישו בנו. לדוגמה, דימוי עצמי גבוה יכול לנבוע מאמירות ששמענו בילדות בצורה ישירה או עקיפה מפי מורות ומורים או בני ובנות משפחה; אנו לא נזכור בהכרח חלק מהדמויות הללו, אולם הפנמנו את האמירות המעודדות ואת השמחה שהן גרמו לנו, ואת האופן שבו הם השפיעו על חיינו. סוכנות וסוכני חוסן הן דמויות מרכזיות בסיפור האישי ופעמים רבות גם בסיפור הקבוצתי שלנו – כיתה, תנועת נוער, משפחה.[6] ככל שסוכנת או סוכן חוסן מודעים לתפקידם ולצורות ההשפעה שלהם על בני אדם, ביכולתם להוביל תהליך של פריחה אישית וקבוצתית ביתר הצלחה.

חוסן כאמון בבני אדם

סוכן החוסן חייב לצאת מנקודת מוצא שיש לו אמון מלא ובלתי מותנה ביכולות של האדם או של הקבוצה לפתח חוסן:[7] אמון ביכולתם להתמודד עם המשברים הבאים, תוך המשך האמונה בעצמם למרות המכות והפצעים. ללא מתן אמון, ללא הבנה של הקושי לשנות תודעה, ללא אמפתיה כלפי האנשים והקבוצות שאיתם אנו עובדים – לא יכול לחול שינוי. אם אמונם של סוכנת או סוכן חוסן באדם מתערער, הדבר פוגע ביכולתו של אותו אדם, שבצורה מודעת ובלתי מודעת ירגיש את ההסתייגות ואת הספק. כסוכני חוסן אנו מאמינים בבני אדם ומסייעים לבנות להם חוסן, אולם הם אלו אשר יצטרכו להתמודד בעצמם עם המשברים הבאים. חשיבותו של סוכן החוסן בתהליך היא הימצאותו בזיכרון של אותם בני אדם והאמונה שהוא ביסס אצלם ביכולתם להתמודד.

ללא מתן אמון, ללא הבנה של הקושי לשנות תודעה, ללא אמפתיה כלפי האנשים והקבוצות שאיתם אנו עובדים – לא יכול לחול שינוי.

חוסן בתהליך קבוצתי

לחוסן אישי או קבוצתי של בני אדם יש עליות ומורדות. במצבי משבר אנו סובלים, חרדים, נכנסים למצבי הישרדות, מתפללים לטוב יותר. לא כולנו פועלים באותה צורה: יהיו כאלו שייפלו מול כוח המשבר, ויהיו כאלו שינסו בכל כוחם לצאת לדרך חדשה. קבוצה מסוגלת להתמודד ביתר קלות עם משבר ולצלוח אותו, כיוון שהיא מסוגלת לפתח חוסן קבוצתי, ובאמצעות סולידריות ותמיכה הדדית בין החוליות החלשות והחזקות בתוכה לאפשר לחבריה להתמודד עם משבר ביחד. במקום המשפט "תהיה חזק, תתמודד" ששמענו בילדותנו, עלינו ללמד את ילדינו, תלמידותינו ותלמידינו ש"נהיה חזקים ביחד" מאפשר הרבה יותר חוסן בהתמודדות.

בדרך כלל, ההגמוניה הפוליטית, החברתית וגם החינוכית בונה על שיטת "הפרד ומשול" כדי לשלוט: במצבי דיכוי, או רצון בהפנמה של תפיסה דכאנית ו/או גזענית, המייצגים את תפיסת העולם ההגמונית ירצו להפריד בין קבוצות ואנשים כדי שלא יצברו כוח ולא יוכלו לתמוך אחד בשני. מורה, כסוכנת חוסן של כיתה, יכולה לבנות חוסן קבוצתי ולא רק אינדיבידואלי; כך, התלמידים והתלמידות יוכלו להתמודד עם המשברים הבאים כקבוצה ולא רק כפרטים, לשמור אחד על השנייה, לתמוך זה בזו ולהיות ערניים לפגיעות של כל אחד ואחת.

מורה כסוכנת חוסן של כיתה יכולה לבנות חוסן קבוצתי ולא רק אינדיבידואלי. כך, התלמידים והתלמידות יוכלו להתמודד עם המשברים הבאים כקבוצה ולא רק כפרטים.

כסוכני וסוכנות חוסן אנו מחויבים לתמוך בהתפתחות הסולידריות ביחס לכל סוגיה שבה אנו רוצים לדון. כשאנו משתמשים בדידקטיקה של הקשבה פעילה ודיאלוג בין-אישי כדי לשנות עמדות, עלינו להיות ערים למצבים ולתהליכים שמחזקים את הדיאלוג האנטי-גזעני בשיח הקבוצתי. על מנת ששינוי עמדות ורגשות גזעניים של תלמידים ותלמידות כלפי אחרים בכיתה יחזיק לאורך זמן – על הקבוצה לבנות חוסן קבוצתי, שיסייע לה לשמור על הקולות האנטי-גזעניים, בייחוד ברגעי משבר.

במצבי סכסוך לאומי כמו זה הישראלי-פלסטיני, ובמיוחד בעת משברים אלימים, קבוצות חד-לאומיות נוטות להסתגר בתוך עצמן. זהו מנגנון הגנה קבוצתי, שגורם לחברות וחברי הקבוצה לחוש שהם חייבים לשמור על הקבוצה שלהם לפני שיתחשבו בצד השני. כך, החוסן של אותה קבוצה מופנה ל"סגירת שורות" לצרכי הגנה, ריאלית או מדומה, תוך תפיסת המציאות כדיכוטומיה של "טובים" ו"רעים" והתעלמות ממורכבות המצב המשברי: מהסבל של הצד השני, מהאלימות מהצד "שלנו", מההטרוגניות בתוך כל צד וכדומה. אולם למעשה, מנגנון זה מכרסם ברמת החוסן של הקבוצה, כיוון שהוא פוגע ביכולת של חבריה וחברותיה לדון לעומק במורכבות ובסתירות הפנימיות הכרוכות בהכרח בראייה דיכוטומית, ולהתמודד עם הקשיים והמתחים הנלווים למשבר, בתוך הקבוצה וכלפי חוץ; זהו לא חוסן, אלא עטיית מסיכה שמאפשרת לקבוצה לברוח מההתמודדות ממשית עם המשבר. דוגמה קיצונית להעדר חוסן קבוצתי בהקשר זה היא מצב של "סגירת שורות" מאחורי מנהיג סמכותני וכניעה לתפיסות גזעניות ולדרכי פעולה אלימות, תוך ויתור על האינדיבידואליות של חברי וחברות הקבוצה.

חוסן קבוצתי נמדד ביכולתה של קבוצה להתמודד עם משברים קשים, תוך התמודדות עם סתירות פנימיות, עם קולות שונים ועם עמדות שמוקצנות. משבר שמתחולל בעת תהליך הבניית החוסן הקבוצתי הוא אירוע משמעותי בחיי הקבוצה, שדורש התייחסות עמוקה. נדרשת במהלכו התמודדות של כלל חברי וחברות הקבוצה – הן אלה שנוקטים בגזענות והן אלה שנפגעים ממנה – עם המועקות, חוסר האמון וחוסר האונים נוכח מכות המציאות. גם אם הקבוצה מגובשת בתוכה ומבטאת סולידריות לכלל חבריה וחברותיה, אין הדבר פוטר אותה מאחריות למציאות גזענית שמתרחשת מחוצה לה. מציאות זו תדפוק בדלתות ובחלונות בכל עת, תאיץ את הסתירות הפנימיות שמערערות על תפיסת ההומוגניות של הקבוצה, תפריע לה, תערער את ביטחון החברות והחברים בה, וכמובן תפגע בחוסן שלה.

חוסן והצבת גבולות ברורים

חוסן קבוצתי נבנה על בסיס של גבולות שיח והתנהגות ברורים, שמציבים סוכן או סוכנת החוסן לתלמידיהם ותלמידותיהם: על מה אפשר לדון או להתווכח, על מה אפשר לחלוק, מה אי אפשר לומר ולעשות. מטרתם של גבולות אלה היא חיזוק הסולידריות בתוך הקבוצה. למרות שנולדנו ביולוגית להיות סולידריים,[iv] הפנמנו את המסרים החברתיים שלימדו אותנו להיות ייחודיים על חשבון אחרים. דוגמה מובהקת לכך היא התחרותיות במערכת החינוך: תלמידות ותלמידים מצויים בתחרות על תשומת הלב של המורה, על ציונים, על ענישה. אופן למידה שמעודד תחרותיות נתפס כה מובן מאליו במערכת החינוכית ומושרש בה כה עמוק, שכאשר מורה רוצה להתנהג בצורה שונה, תלמידים ותלמידות פוסלים זאת ומתקשים להתמודד עם השינוי של ההתנהגות המוכרת: "למה המורה מתייחסת לכולם אותו דבר?", "מה עם זכויות היתר שלי כתלמידה מצטיינת?", "למה היא לא מפרידה בין אשכנזים ומזרחים, בין בנות ובנים, בין יהודים וערבים, בין ה'חנונים' וה'קולים'?", "למה היא לא רוצה שנלשין על ילדים אחרים? למה היא מחייבת אותנו כקבוצה לקחת אחריות על ההתנהגות של כולם?". חוסן מחייב אחריות קבוצתית ולא רק אינדיבידואלית, ולכן על סוכן החוסן להציב גבולות ברורים של שיח והתנהגות.

חוסן קבוצתי נבנה על בסיס של גבולות שיח והתנהגות ברורים, שמטרתם חיזוק הסולידריות בתוך הקבוצה.

הנושא של הצבת גבולות מחובר היטב לסוגיית השיח על גזענות ולהתנהגות גזענית: קשה מאוד ללמוד להיות קשוב ל"יריב" או לאדם שמייצג את "האחר", הן כי הוא מערער על הפריבילגיות שלי, והן משום שהוא מבטא נרטיב אחר, מאיים. מאידך, גם על מציג הנרטיב האלטרנטיבי חלה חובה לשמור על כללי ההקשבה, גם אם קשה לו והוא מוחלש, כדי לא להפוך את הדיון לשיח של חבטות. שיח סולידרי אינו מעלים את הסתירות הפנימיות בקבוצה, את הנסיגות, או את הרצון להיות "סוכן" של הצד שכנגד – הוא מנסה לחזק את החוסן הקבוצתי.

חוסן וביקורת המציאות

חוסן נבנה על בסיס של למידה ביקורתית, שעוסקת בביקורת המציאות. כל שאלה והערה שמערערת על הנחות יסוד ומבקרת את המציאות יכולה לתרום לשיח הסולידרי, גם אם היא מקשה על הכוח של המובן מאליו, הידוע והמוכר. ביקורת המציאות מאפשרת לנו להתמודד טוב יותר במצבי משבר, כי באמצעותה אנו מתמודדים ביחד עם סוגיות קשות, מעזים לערער את אזורי הנוחות הרגשית שלנו, ולומדים להרגיש ולחשוב "מחוץ לקופסה". כמו כן, ערעור על המוסכמות המובנות מאליהן מאפשר לחברי ולחברות הכיתה להעמיק יותר, לחשוב בצורה יצירתית ולהרגיש את חופש המחשבה שמעניק לנו הדיאלוג הקבוצתי. כך, הלמידה הביקורתית מערערת על עוד אחת מסיסמאות המובן מאליו החברתי: "ככל שאני יודע פחות על דברים שאיני מעמיק בהם, כך אני מרגיש יותר בטוח: לא מאותגר, אבל גם לא מאתגר". אין חשוב מאשר להודות בחוסר הידע שלי: "אני יודע שאני לא יודע ועלי ללמוד ולחקור עוד" – לא מתוך צניעות או בעקבות דיכוי מצד אחרים, אלא מתוך הבנה של המובן מאליו החברתי/חינוכי.[8]

חוסן ושינויים בהקשר

נקודת המוצא של תהליכי הבניית חוסן על-ידי סוכן או סוכנת חוסן היא שלרמת החוסן יש עליות ומורדות, בהתאם לשינויים במציאות ובהקשר; אין אדם או קבוצה ששומרים על אותה רמת חוסן בכל עת. בעלי

---

iv מבחינה ביולוגית הילוד האנושי תלוי במשפחתו לאורך שנים ארוכות. הוא תופס בכל חושיו שזהו הצורך של כל הילדים ושל כל המבוגרים שמסביבו. האדם נולד לתוך קולקטיב, קבוצה אנושית, ותלוי בה לשגשוגו בחיים. מכאן שישנה סתירה מהותית בין היות האדם חלק בלתי נפרד מקבוצה או קבוצות לבין האינדיבידואליזם והתחרות הפרטנית בתוך החברה שלנו. לדבר זה השלכות רבות על החוסן ועל הפגיעה בו, ועל היכולת האנושית ליצור רצף של חוסן בתוך קבוצה/חברה.

חוסן גבוה מאוד יכולות ויכולים להשתמש בזיכרונות ובלמידה קודמת כדי להחזיק מעמד מול המכות של המציאות, אבל החלקים החלשים יותר בקבוצה עלולים להישבר ולסגת. מסיבה זו, על סוכן או סוכנת החוסן ללמד את הקבוצה לשמור על כל האנשים בתוכה, ולתמוך בהם כשהם מתחילים לסגת וליפול.

בסוגיית הגזענות נסיגה כזו יכולה לבוא לידי ביטוי בצורות שונות: התעלמות בעת שיח גזעני ומפלה, הורדת הראש כשתוקפים את אלו שחושבים ומרגישים כמוני, או שינוי רמת המחויבות של האינדיבידואל למאבק נגד הגזענות. אותו אדם ירגיש תחושת רווחה ברגע שלא יצטרך להתעמת, שיוכל לשתוק, שיוכל להיות במצב שאחרים יתעלמו ממנו. להקלה זו שני מקורות: הישרדות – חוסר רצון להיות באופוזיציה מאיימת; ופחד - אפילו פיזי - להיות בעמדה שונה מחלק מהקבוצה. ניתן לראות זאת באופן קבוע באינטראקציה של הכיתה כקבוצה, כשתלמידות ותלמידים מתעלמים מהערות גזעניות ומפלות כלפי עצמם או כלפי חבריהם, רק כדי לא להתעמת עם הצעקנים והבריונים. באמצעות שתיקה אנו מגנים על עצמנו, אבל בה בעת אנו מודעים לתחושת האשמה שפוקדת אותנו על כך שאנו משתפים פעולה עם המובן מאליו החברתי בכיתה. חוסן פירושו לא רק לשנות את תודעתם של כלל התלמידים והתלמידות, אלא גם לחזק את אלו שחוששים להרים קול נגד מעשה או דיבור גזעני.

חוסן ואפיגנטיקה

חוסן אינו נטייה גנטית שנולדים איתה או שלא; חוסן נלמד במהלך החיים ונרכש תוך כדי צבירת ניסיון והתמודדות עם טראומות ומשברים. במובן זה, זוהי תופעה אפיגנטית. עם זאת, הטראומות המצטברות וחוסר האונים, למשל מול קונטקסט גזעני, צוברים כוח בנפש האדם והקבוצה וגורמים לנזקים קשים.[9] דיכאון במובן הרחב ביותר של המילה, דימוי עצמי נמוך, תחושה שהגורל קבע מראש את דרכי בעולם[10] ותחושת אשמה קשה ומשתקת[11] הם פועל יוצא של היעדר חוסן. אנו רואים זאת הן באוכלוסייה המבוגרת והן בקרב ילדים ונוער, הן במצבי טראומה בעקבות אסונות או מלחמות, והן בחיי היום-יום ה"רגילים".[12] בהקשר זה, הבניית החוסן של קבוצות שגם כך הן מוחלשות – אינה בגדר מותרות כי אם הכרח קיומי, שכן חוסן כלפי מתקפות גזעניות הכרחי לבריאותו הנפשית של האדם.

מתודולוגיה של הבניית חוסן: "שיחה מקדמת תקווה"

המתודולוגיה שתתואר להלן נוסתה לאורך שנים עם תלמידים ותלמידות, מורים ומורות, סטודנטיות וסטודנטים, מדריכות ומדריכים, עובדים ועובדות סוציאליות וקהילות. היא פרי ניסיונם המצטבר של אנשי ונשות חינוך רבים שעסקו ועוסקים בבניית חוסן, בהעלאת הדימוי העצמי, בדחיפה מוטיבציונית ובאמונה ביכולות של אוכלוסיות מוחלשות, מדוכאות ובסיכון. אפשר להשתמש במתודולוגיה זו הן ברמה האינדיבידואלית והן ברמה הקבוצתית, כשההבדל יהיה בעומק הדיאלוג ובריבוי הקולות.

למורים ומורות תפקיד מרכזי בתהליכים הנעתיים של תלמידים ותלמידות. מורה היא סוכנת שינוי באופן מבני, וככזו היא גם סוכנת חוסן.

המתודולוגיה המוצגת כאן מבוססת על תורת הייחוס של ברנרד ויינר,[13] הטוענת שבני אדם מייחסים את יכולתם להתמודד עם משברים לכל מיני סיבות, חלקן חיצוניות להם, שעליהן אין להם שליטה, וחלקן פנימיות, שעליהן יש להם לכאורה שליטה. ויינר חקר בעיקר את התהליכים ההנעתיים בלמידה. נציג כאן מודל המאפשר לקיים תהליך של בניית אמונה ביכולות של האדם והקבוצה להניע לשינוי, ובכך להבנות חוסן.

למורים ומורות תפקיד מרכזי בתהליכים הנעתיים של תלמידים ותלמידות. מורה היא סוכנת שינוי באופן מבני, וככזו היא גם סוכנת חוסן. תפקיד המורה כמחנכת חשוב משל כל המבוגרים האחראים על ילדים ונוער; בעוד היחסים עם ההורים והמשפחה המורחבת מותנים בנסיבות ביוגרפיות, המורה נתפסת בעיני הילדים והנוער כ"אובייקטיבית" יותר ביחס אליהם. כמובן, אליה וקוץ בה: מצד אחד המורה יכולה לחזק את ההנעה הפנימית ואת התחושה הרגשית הטובה (well being) של תלמיד או תלמידה, אך מצד שני היא יכולה גם להעמיק את התיוג כלפיו. ההתייחסות כאן תהיה ליכולת של המורה להניע תהליך של חוסן שמעורר תקווה.

4 צירי חשיבה ורגש ביחס לתקווה עתידית



בני אדם מייחסים לאמונה שלהם בעצמם וליכולתם להיות בעלי חוסן ארבע סיבות מרכזיות: מזל/גורל; חוכמה; קושי בהתמודדות; והשקעה בתהליך.

מזל / גורל

המזל, או הגורל, הינו הגורם המרכזי הנמצא מחוץ לשליטתנו. כל דיכוי של בני אדם מבוסס על תפיסות דטרמיניסטיות, לפיהן ה"מזל" וה"גורל" קבעו את היכולות שלנו, את חיינו, את היכולת שלנו להתמודד.[14] יכולת השינוי של בני אדם או של קבוצת אנשים נובעת מאמונתם ביכולת שלהם לשלוט על חייהם. מכאן, שאמונה בגורל היא גורם משתק: מוקד השליטה החיצוני הזה מתורגם לחוסר אונים, לשקיעה, ולחוסר אמונה עצמית.

לבני אדם סיבות רבות להאמין בגורם החיצוני הזה, שאינו ניתן לשליטה. אחד ההסברים החוזרים ביחס לבני אדם שתויגו כלא מוצלחים, הוא הרקע שלהם: הרבה מאוד אנשים עם עבר של עוני, של השתייכות לקבוצות מיעוט, של "תיוג", יאמרו שהסיכויים שלהם בחיים היו מראש בלתי ניתנים לשינוי, בגלל הרקע שלהם. המובן מאליו החברתי, ופעמים רבות גם החינוכי, נוטה לקבל את אותו דטרמיניזם. כך מתויגים ילדים וילדות מגיל צעיר כלא מוצלחים בגלל הרקע המשפחתי, העדתי, הלאומי או אחר. המסרים הגלויים והסמויים המקבעים תפיסה זו גורמים לנזק רב, לפעמים למשך חיים שלמים.

עצם ההשתייכות לקבוצה שנמצאת תחת דיכוי מהווה נקודת מוצא שאין עליה שליטה. המקריות בחיינו היא גורם חשוב, אולם לא היא זו שקובעת את יכולות ההתמודדות שלנו. אדרבא – מטען החוסן הקיים באדם, למרות משברים וטראומות מקריים הנופלים עליו ופוגעים בו, הוא אשר מאפשר לו להתמודד עם מצבים אלו וגם לצאת מהם מחוזקים. כלומר, היכולת שלנו בחיים אינה מבוססת רק על מקריות, אלא גם על היכולת שלנו להתמודד, אף במצבים של מקריות.

יש להבחין בין אמונה בגורל ובמזל לבין אמונה דתית. לפי המחקר, אמונות דתיות דווקא נוטות לחזק את רמת החוסן של בני אדם.[15] מעבר לכך, אף אחת מהדתות המונותאיסטיות אינה טוענת לגורל קבוע מראש, אלא מותירה את הבחירה בידי האדם, שבוחר את דרכו בצד אמונתו באל ו/או בשליחו. קיום מצוות אינו שולל את בחירת האדם, גם אם המצוות הללו נקבעו מראש. דוגמה בולטת לכך היא שביום כיפור, שבו יהודים מאמינים מבקשים מהאל רחמים, יכול האל לסלוח להם רק על מעשים שלא כדין בין האדם לאלוהות, אבל לא על עוולות של האדם כנגד חברו – תחום שבו לאדם בחירה מלאה.



בסופו של דבר, כולנו אחראים על גורלנו. היחידים הפטורים מאחריות לגורלם בחברה האנושית הם הילדות והילדים הקטנים, שעדיין לומדים את כללי העולם. אנו המבוגרים מלמדים אותם על הטוב ועל הרע, על המותר והאסור, וכך נותנים להם יכולת הבנה וגם בחירה במעשיהם.[v] לעומת זאת, התייחסות לבני אדם מבוגרים מדוכאים כאל ילדים בתהליכי למידה על העולם - היא צורה של תיוג. כך למשל, בקולוניאליזם הישיר או העקיף, באפרטהייד או במצבי דיכוי מחפירים, השיח של המדכאים כלפי ה"ילידים" מנמיך ומתייחס אליהם כאל חסרי בינה, חסרי אחריות, כמי שזקוקים למישהו חיצוני כדי לשלוט בהם ו"ללמד" אותם מהם החיים ואיך עליהם להיראות ולהיות. כל התייחסות של הקטנה או הנמכה של אותם בני אדם עלול להפוך אותם לכלים חסרי אונים וחסרי יכולת לשנות את המציאות. עם זאת, גם במצבי קיצון כמו דיכוי מובנה, כיבוש וסכנת חיים - האדם יכול להכריע ולהשפיע על גורלו.

חובמה: בין דימוי עצמי ומציאות

במושג חוכמה אנו מתייחסים לרמת האינטליגנציה של אדם, מושג שהפך להיות יותר ויותר מעורפל עם השנים בעקבות מחקרים המוכיחים שיש ריבוי אינטליגנציות וצורות שונות לביטויין,[16] כמו אינטליגנציה

---

v נזכיר כאן שילדים לומדים על-ידי חיקוי של יחסים בתוך המשפחה הגרעינית והמורחבת, ולכן גם האתיקה והבחירה ברובן אינן נלמדות על-ידי איסורים, אלא באמצעות חיקוי המבוגרים. החיקוי רגשי ובונה יחסים של אמפתיה ושל אהבה; רק לאחר מכן מגיעה הרציונליזציה. ילד אמנם יכול ללמוד אהבה, חמלה ואמפתיה במסגרת המשפחה מבלי לקשר זאת עם זרים, אולם זהו הבסיס שעליו אפשר ללמד ילדות וילדים לאהוב אחרים, לכבד אותם ולהיות אמפתיים כלפיהם. תפקידו של סוכנות וסוכני החוסן הוא לבנות חוסן על בסיס המודל שנבנה בתחילת החיים.

קוגניטיבית, חברתית, רגשית, אומנותית ועוד. הללו יבואו לידי ביטוי באדם כל עוד לא מדכאים אותן, כך שמדובר על סוגיה אפיגנטית. השפעת המבנה הגנטי על האופנים שבהם האינטליגנציה של אדם תבוא לידי ביטוי תלויה באופן שבו ההקשר המשפחתי והחברתי יעודד או ידכא אותה. למשל, ילד או ילדה עניים שחולמים לנגן בכלי נגינה שהם אוהבים מאוד את צליליו, ומשפחתם לא מסוגלת לרכוש להם את אותו כלי – אהבתם תישאר תיאורטית ותדוכא. גם אם יש לאותו ילד או לאותה ילדה את הפוטנציאל הגנטי להתפתח בתחום הנגינה, הם לא יוכלו לעשות זאת בגלל ההקשר המשפחתי.

רוב האנושות נמצאת בעקומת האינטליגנציה המאפשרת הבנה של המציאות, יצירתיות ופעולה בעולם. השוני בינינו הוא על בסיס ההקשר האפיגנטי שלנו. בקונטקסט חברתי ופוליטי גזעני, הפרשנות של השוני בינינו תשמש להאדרה של אלו שנתפסים כיותר חכמים לעומת אלו שנתפסים כבורים, מטומטמים או חסרי יכולת. ההגמוניה החברתית-פוליטית משתמשת בהיררכיה גם כדי להאדיר חלק מהאינטליגנציות לעומת אחרות. הדבר בא לידי ביטוי משמעותי במערכת החינוך, בה ההצלחה בתחום המתמטי/מדעי הפכה מזמן לגורם שקובע במידה רבה את עתיד הילדות והילדים. זאת, במקביל להנמכה בערכן הנתפס של אמנויות, מדעי הרוח, מיומנויות חברתיות, מיומנויות פיזיות (ספורט) ועוד.



מסרים של חוסן שאנו מקבלים מהסביבה גורמים לביטחון עצמי גבוה, ואילו מסרים המנמיכים אותנו ואת היכולות שלנו גורמים להפחתת האמונה ביכולת שלנו להתמודד. הבניית החוסן יוצאת מנקודת מוצא שלכל אדם ולכל קבוצה יש אינטליגנציה מספקת כדי להתמודד עם המציאות ועם הסוגיות הקשות שמשברים וטראומות גורמים לנו. כדי למנוע יחסים מפלים וגזעניים נדרש מטען של אינטליגנציה רגשית וחברתית שיאפשר לראות את האחרים כשווים.[17]

גם כאן, המסר הוא של שותפות ושל סולידריות: כולנו חכמות וחכמים, כולנו יכולים להתמודד עם המשבר, כולנו מסוגלים לבנות חוסן. לסוכן החוסן – מורה או מדריכה – תפקיד מרכזי בעידוד הפרטים שאינם נתפסים בקבוצה כמובילים או כבעלי דעה חשובה. סוכן חוסן נמנע מכל ביטוי של האדרה כלפי אלו שבגלל התנהגות, ציונים או תיוגים נחשבים טובים או חכמים יותר בקבוצה. התפיסה מאחורי בניית החוסן היא שכל אחד ואחת בקבוצה מייצג חוכמה בצורה שונה, וכי הקבוצה כקולקטיב מייצגת חוכמה משותפת.

קושי רגשי ומשימתי

ההתמודדות שלנו מול משבר או טראומה תלויה ברמת החוסן שלנו, בביוגרפיה שלנו ובהיסטוריה החברתית והפוליטית שאנו שותפים לה. הקשיים שצברנו וחוסר הוודאות ביכולות שלנו קובעים את רמת החוסן ההתחלתי ואת התגובות שלנו. ככל שההקשר החברתי קשה יותר – כזה של אפליה, גזענות, דיכוי ותיוג – כך נקודת המוצא שלנו תהיה מאתגרת יותר. מול קונטקסט של גזענות מבנית תגובתנו עשויה לכלול ביטויי זעם, כולל ונדליזם, וחוסר יכולת להתמודד, למשל בשל דיכאון קיומי. ברמה הקבוצתית נוכל להתמודד טוב יותר אם מישהו מהשותפים או השותפות שלנו יקח על עצמו את תפקיד סוכן החוסן, גם בלי להבין באופן מודע מאיפה נובע כוחו. תפקיד המנהיגות של סוכנת או סוכן החוסן, המודע והלא מודע, הוא אשר מאפשר לאינדיבידואלים להתמודד מול משבר.

לאחר ביצוע תהליך של שינוי תודעה בקבוצה, אנו עוזבים אותה בתקווה שהשינוי יהיה מספיק חזק כך שלא תהיה נסיגה בעמדות וברגשות; בשאיפה שהקבוצה תוכל להמשיך להתמודד עם תופעות של גזענות במציאות. לשם כך, לא מספיק לשנות תודעה, אלא יש גם לתת כלים לחוסן.

אסביר זאת בהקשר של גזענות, ואתחיל בנקודת הסיום: לאחר ביצוע תהליך של שינוי תודעה בקבוצה של תלמידים ותלמידות, סטודנטיות וסטודנטים או אחרים, אנו עוזבים אותם בתקווה שהשינוי יהיה מספיק חזק כך שלא תהיה נסיגה בעמדות וברגשות. השאיפה היא שאותה קבוצה תוכל להמשיך להתמודד עם תופעות של גזענות במציאות, גם אם ביכולת ההתמודדות שלה תהיינה עליות וירידות. לשם כך, לא מספיק לשנות תודעה, אלא יש גם לתת כלים לחוסן, שבידם לתרום להמשכיות של אותה תודעה. אותו חוסן אינו יכול להיות טוטלי ולא ניתן לחסל באמצעותו את הגזענות המבנית; יש להתמודד באמצעות צעדים קטנים שיאפשרו לנו להחזיק מעמד גם כאשר הגלים הגבוהים של הצונאמי הגזעני ישטפו אותנו.

ניקח דוגמה של נערות ונערים אתיופים שעברו במסגרת בית הספר תהליך של שינוי תודעה ביחד עם חבריהם וחברותיהם ה"לבנים". הם התחזקו, מרגישים בטוחים יותר, ויכולים להתמודד עם הסיבות שגורמות לגזענות נגדם ולתיוג שלהם. אבל המציאות של הגזענות המבנית לא משתנה: הם מסיימים לימודיהם בכיתה המוגנת, ממשיכים בדרכם ומגלים שהעולם שמעבר לכיתה ממשיך להיות גזעני – באקדמיה, בעבודה, במכולת, כלפי ילדיהם ועוד. הדרך לסייע לאותם נערים ונערות לטווח ארוך היא הבניה של חוסן, מתוך הבנה שהכיתה היא רק חלק מהמציאות. עליהם להתעשת מהמכות שהם מקבלים כדי להתמודד ולא לסגת; עליהם לפרש את המציאות ולהתעמת איתה. אולם, פעולה כזאת אינה יכולה להיות מבוססת אך ורק על חזון כללי נגד הגזענות כלפיהם; חלק מהעשייה שלהם חייבת להיות ממוקדת, משימתית, צעדים קטנים של סלילת דרך של מאבק נגד הגזענות מול הקשיים שבהם הם נתקלים, שאנו כסוכנות וסוכני חוסן יכולים לבדוק ביחד כל שבוע או שבועיים. משימות כאלה יכולות לעסוק בצורת דיבור וניסוח משפטים; התמודדות עם תוקפנות מהצד הגזעני; יכולת לבלום ולשנות, ואפילו במקצת, את ההקשר; יכולת אסרטיבית; ולבסוף יכולת להחזיק את הזעם ולהפכו לכלי עבודה. לא חלילה כדי "לאהוב את כולם", שזו עוד צורה של הקטנת הגודל הממשי של הפגיעה, אלא כדי להפנים שהמאבק ארוך, שקושי רגשי או משימתי הוא תמיד מנת חלקו של כל מי שנאבק נגד עוולות העולם, וכי צבע העור הכהה מנכיח את הגזענות של האחרים.



סוכן החוסן משנה את מיקומו מול האדם או הקבוצה שאיתה הוא עובד, מ"אנחנו" – ל"אני כאן כדי לעזור" לקבוצה ו/או לאדם בכל עת. הוא תופס מקום של הובלה מודעת כדי לתת לאנשים את המרחב להתמודד, מתוך ידיעה שהם לא לבד. כאחד מכולם סוכן החוסן הוא חלק מהתהליך, בתפקיד הובלה; הוא לוקח את האחריות בתהליך אך אינו מחליף את האנשים בקבוצה: באחריותם להתמודד בעצמם, לצבור ניסיון, וגם ללמוד מטעויות.

השקעה

לקיחת אחריות, משימתיות ומוטיבציה הן ביטויים של שיא החוסן אצל בני אדם המתמודדים עם משבר. כדי להגיע לתוצאות אלה, חשוב להשקיע בבניית חוסן. על מנת לעשות זאת, סוכנת או סוכן החוסן אחראים לבדוק ביחד עם האדם או עם הקבוצה מהן המשימות שהם מסוגלים לקחת על עצמם לטווח קרוב, בדיאלוג עם המטרה הגדולה יותר שנקבעה, שמחולקת לפיסות קטנות של הצלחה; רק בצורה כזו ניתן להתמודד עם משבר. לא רק החזון והאוטופיה מניעים אותנו, אלא היכולת שלנו לצעוד צעדים מדודים, מתוך הבנה שבכל צעד אנו מתאמצים ולומדים על עצמנו הן את הצדדים החיוביים והן את החולשות: במה אנו יכולות ויכולים להיות בטוחים שנצליח ובמה לא? האם נעמוד בלוחות הזמנים שקבענו? האם נבצע את המשימה במלואה? גם כאן, כסוכני וסוכנות חוסן אנו מכריזים על עצמנו כמובילי התהליך, שזמינים לסייע בכל עת. על-פי הסכם מוקדם בין הצדדים, סוכני החוסן בודקים את ההתקדמות של האדם או הקבוצה בזמנים מדודים, למשל מדי שבוע או שבועיים. הבדיקה אינה הערכה שלילית; אם האדם או הקבוצה לא ביצעו את המטלה כפי שהוסכם, סוכנת או סוכן החוסן יבדקו ביחד עם נשוא החוסן את הסיבות לכך, ויסייעו להניע מחדש את התהליך. המסרים הם שאין התמודדות והשקעה ללא קשיים בדרך; כולנו יכולים להיכשל במהלך ההתמודדות וגם להתחיל מחדש. הטעויות שבדרך הן פועל יוצא של הנעת החוסן.

בני אדם מסוגלים לקחת על עצמם משימות קשות ביותר, ועלולים ליפול דווקא לקראת הסוף, בדומה לרצי מרתון ומטפסי הרים שנכנעים ללחץ הנפשי והפיזי לקראת סוף הטיפוס/הריצה בשל אובדן האמון העצמי, למרות האימונים וההבטחה של ההצלחה בסוף. כבני אדם, אנו יכולים להצליח, אך גם להיכשל. כסוכנות וסוכני חוסן אנו מחויבים לספק את כל המענים שבידינו כדי לתת לכל אדם או קבוצה את הדחיפה המתאימה, שתסייע לא להירתע ולחזור שוב על אותה פעולה. השוני שקיים בין בני האדם יבוא לידי ביטוי גם בתהליך הבניית החוסן, נוכח יכולת ההתמודדות השונה של כל אדם עם משברים קטנים וגדולים.

בהתמודדות מול תופעת הגזענות אנו רואים נסיגה כזו בכל פעם שאנו מנסים לאתגר את הקבוצה עם משימה. דוגמה אחת שזכורה לי היטב מלפני שנים רבות היא של מחנה של נערות ונערים פלסטינים

מהגדה המערבית, עזה וירושלים המזרחית ונערות ונערים ישראלים יהודים. כל המשתתפים והמשתתפות היו ממשפחות מוחלשות, משכונות עניות, עם דימוי עצמי נמוך. בתחילת המחנה שררה אווירה של חשדנות, שלאט לאט התחלפה באווירה של שותפות ברבדים רבים, של התעניינות הדדית, של רצון ללמידה. ואז, בעקבות הפצצה של כוחות צה"ל בלבנון בה נהרגו אזרחים רבים (במהלך מבצע "ענבי זעם", 1996), מייד האווירה השתנתה: כל אחד הלך לפינתו, המשתתפים והמשתתפות לא רצו לדבר ביניהם, כעסו אחד על השנייה, הקונפליקט היה גלוי לעין. פקדנו עליהם[vi] לשבת במעגל, ובעזרת טכניקה מסוימת החניכות והחניכים התחילו לדבר על מה שקרה להם רגשית ואיך זה השפיע על ההתנהגות שלהם. השיחה הייתה קשה, אבל ישראלים ופלסטינים כאחד הבינו שהם מחויבים לקחת אחריות למצב שנוצר, והבינו שהקונפליקט לא נעלם ברגע שנפגשים – הוא מוסיף להתקיים בכל עת, גם בזמן שמקיימים מפגש חברתי חיובי מתוך כבוד הדדי. כלומר, גם אם עברנו שינוי כקבוצה – המציאות סביבנו לא השתנתה ועדיין כוללת קונפליקט, תפיסות גזעניות, תיוגים, ייאוש וזעם, שמוסיפים להיות חלק מחיינו. השאלה היא האם אנחנו לוקחים אחריות על כך או חוזרים אחורנית למקום המוכר של רחמים עצמיים. החוסן של הקבוצה התחיל, למעשה, להיבנות רק אחרי אותו משבר. לפני כן, זו הייתה קבוצה שעורכת היכרות ומנסה להתמודד עם הקושי של מטעני הגזענות, התיוג והבורות. בניית חוסן איננה עבודה קלה שסוכן החוסן מבצע כבדרך אגב; חוסן הוא ליבו של תהליך ההתמודדות נגד גזענות, כי הוא בונה המשכיות של שינוי התודעה.



סיכום

חוסן קבוצתי - היכולת והנכונות להתמודדות קולקטיבית יצירתית מול מצבי משבר, תוך יחס של אמפתיה וחמלה כלפי האחר - לא נבנה באמצעות מעשה חד פעמי; בנייתו היא תהליך, ואנו מחויבות ומחויבים לתחזק אותו באופן קבוע. בהקשר של גזענות, אפליה, תיוג ובכלל היכולת להתמודד עם מציאות קשה – הזדמנויות לתחזוק החוסן מגיעות כל הזמן, לצערנו הרב; כל יום מביא איתו התמודדות חדשה עם גילויי גזענות ואי-צדק. שיחה המקדמת תקווה היא רק פתיח לדיון מעמיק ולעשייה למען חיזוק החוסן של בני אדם וקבוצות, וכל קבוצה שנקיים בה את התהליך תאתגר אותנו בצורה אחרת.

סינדרום מטפס ההרים:
כולנו יכולים להיכשל,
כולנו יכולים לנסות שוב.

חשוב ביותר לזכור שבכל תהליך שאנו מבצעות ומבצעים יש עליות ומורדות, אך לא משנה כמה פעמים נכשלים – יש להמשיך להיות עקביים באמונה שאנו יכולות ויכולים לשנות ויכולים לבנות חוסן. חשוב לזכור מספר סוגיות נוספות בעת תהליך בניית החוסן:

ביטויי אמונה של מורות ומורים ביכולתם של תלמידיהם ותלמידותיהם לשנות את חייהם ולקחת עליהם אחריות, כשהם מגיעים ממקום של אמפתיה וחוסן, מחזקים את התלמידים. על התלמידות והתלמידים להבין שהם לא לבד בתהליך זה, אלא יש לידם אנשים אחרים, כולל סוכנת החוסן, המורה, אשר תומכים בהם בכל עת. המסר הזה חשוב מאוד, גם כאשר אנו נפרדים מאותם תלמידים, כי חלק מפיתוח החוסן הוא הפנמת הדמויות שסייעו לנו במצבי משבר. המסר של לא לוותר על אף אחד ואחת הוא גם אמונה בסיסית של סוכנות וסוכני חוסן, כגון מורים ומורות - שכל אדם חשוב להם - וגם מנגנון של בניית חוסן בקרב המורות והמורים עצמם.

---

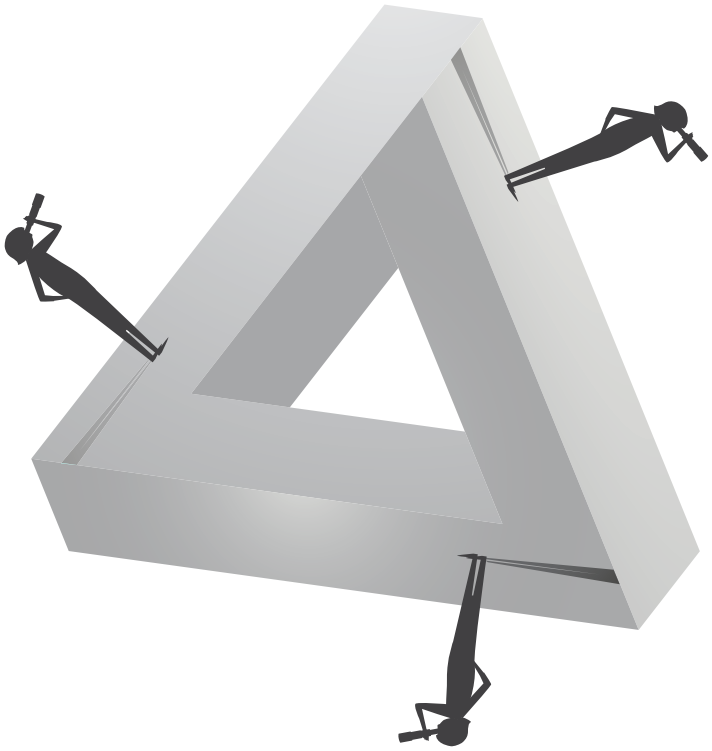
vi המונח "פקודה" הוא חלק מהתהליך שמבצע סוכן החוסן כדי להבהיר את הגבולות של חברי וחברות הקבוצה ביחס למחויבות שלהם אחד כלפי השנייה, ושל הקבוצה כמכלול. לא יתכן תהליך שינוי תודעה ללא קונפליקט בין המציאות שמסביבנו לבין התחושות שלנו בעקבות התערבות של סוכנת או סוכן החוסן. מול משבר בני אדם נוטים לסגת, לא להאמין בכוחותיהם, לסגת מההשקעה. זה המקום לשים גבולות ברורים ולתמוך בתהליך של התפתחות חוסן קבוצתי מתוך מצב הקונפליקט.

המתודולוגיה של בניית החוסן ניתנת להפעלה בכל עת, עם יחידים ועם קבוצות, מגילאי ההתבגרות והלאה, הן בקרב צוותי מורים ומורות והן בקרב תלמידים, תלמידות, סטודנטיות וסטודנטים. חשוב מאוד לטווח הבינוני והארוך לבצע שיחה מקדמת תקווה, כמתודולוגיה - בתחילת הדרך, או בכל מצב שאנו מרגישים שיש צורך בכך כדי לקדם את חוסן הקבוצה או היחידים.

להערכתי, חיזוק החוסן אינו מותרות אלא חלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית, במצב בו אנו מגלות ומגלים שנדרש חיזוק הסולידריות בקרב קבוצה ומתוך הבנה שמשברים יופיעו, במוקדם או במאוחר. אנו חיים בקונטקסט רווי קונפליקטים, אשר מזמן לנו מבחנים תכופים. בניית החוסן נועדה לתרום ליכולת שלנו לצאת ממשבר ביתר מהירות, מחוזקים ובעלי תקווה.

---

1. Cyrulnik, B. (2011). *Mourir de dire: La honte*. Barcelona: Random House Mondadori; Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Barcelona: Gedisa; Cyrulnik, B. & Anaut, M. (Eds.) (2016). *Resilience: De la recherche á la practique*. Barcelona: Gedisa
2. Tierney, K. (2014). *The social roots of risk: Producing disasters, promoting resilience*. Stanford: Stanford University Press
3. Sánchez, A.G. & Gutiérrez, L. (2016). *Entrevista a Boris Cyrulnik*. Barcelona: Gidesa
4. Cyrulnik, B. & Capdevile, C. (2017). *Diálogos*. Barcelona: Gedisa
5. Rubio, J. L. & Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa
6. יאיר, ג' (2006). **מחוויית מפתח לנקודת מפנה**. תל אביב: ספריית הפועלים.
7. Day, C. & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea
8. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תל אביב: מפרש.
9. Cyrulnik, B. (2016). *Los patitos feos*. Madrid: Clave
10. Madariaga, J. M. (Ed.) (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gredisa
11. Cyrulnik, B. (2016). *Morirse de vergüenza*. Buenos Aires: Debate
12. גלזר, ה' (17 באפריל, 2019). התאבדות של ילדים קטנים כבר אינן דבר נדיר. למה זה קורה? **הארץ**.
13. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573
14. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
15. Cyrulnik, B. (2018). *Psychoterápie de dieu*. Barcelona: Gedisa
16. גולמן, ד' (2006). **אינטליגנציה חברתית**. תל אביב: ידיעות אחרונות, חמד.
17. גולמן ד' (2009). **אינטליגנציה רגשית**. תל אביב: מטר.



דיסוננס ככלי חינוכי
להתמודדות עם עמדות גזעניות

ד"ר אדר כהן

דיסוננס כבלי חינוכי להתמודדות עם עמדות גזעניות

ד"ר אדר כהן

המורה עידית דיברה עם כיתה י"א-8 על המשפט מהכרזת העצמאות, הקובע כי מדינת ישראל "תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין", והזכירה כי החוק בישראל אוסר על אפליה בקבלה לעבודה מסיבות כאלו. בכיתה התפתח דיון סוער, שהתחיל משאלה של אחד התלמידים לגבי אי-קבלה לעבודה של ערבי בנימוקים מתחמקים, כמו "אין לנו צורך בעובדים". רבים מהתלמידים ומהתלמידות לא ראו בעיה באי-קבלה לעבודה של אדם ערבי והסבירו זאת בפחד מפני טרור ופיגועים, למשל: "אם אתה מקבל אותו לעבודה, אתה מממן את הטילים שזורקים עליך". חלק מהתלמידים הביעו עמדות קיצוניות הרבה יותר: "אני חושבת שלכל הערבים יש שנאה ליהודים ושנאה גוררת למקום רע"; "זה כמו שאנחנו שונאים את כל הערבים"; "ערבי הוא לא כמו כל בן אדם אחר". אירוע זה התרחש בכיתה בבית ספר תיכון ממלכתי במרכז הארץ בשנת 2015, אך לצערנו ניתן לשער כי אין זה מקרה חריג, וכי שיח דומה מתנהל בבתי ספר רבים ברחבי המדינה, גם כיום. אמירות קיצוניות מעין אלה, המתבססות על הכללות ודעות קדומות, עלולות להישמע גם בכיתות שבהן יושבים תלמידים ותלמידות ערבים ומדברים על עמדותיהם כלפי 'היהודים'. מורות כמו עידית מחפשות ללא הפוגה כלים להתמודדות עם עמדות גזעניות וקיצוניות שמביעים תלמידיהם. עוד נחזור לשאלה כיצד הגיבה עידית, אך לפני כן אנסה לנתח ולהסביר את האתגר שמולו מתמודדים עידית ועמיתיה, וכמסקנה מכך להציג כלי חינוכי עקרוני שמוצע לאמץ במסגרת התמודדות זו: הדיסוננס.

מורים מכירים את תלמידיהם, ובדאי שיטפלו בעמדות קיצוניות במסגרת השגרה הלימודית, ולא רק כמענה להתפרצות כואבת.

המאמר מתבסס על התפיסה שלפיה מורים[i] הם קודם כל מחנכים, שעליהם לנסות ולהתמודד עם תופעות חברתיות שליליות שהם נתקלים בהן בקרב תלמידיהם. ענישה ומשמעת אינן יכולות להיות הפתרון העיקרי והאולטימטיבי, למרות שפעמים רבות אלו סוגי הצעדים שמורים מאמצים, בוודאי לאחר שאירוע התרחש. אני טוען שלא ניתן לטפל באופן מהותי בגזענות לאחר שכבר נאמרו אמירות קשות, אלא בעיקר באופן מניעתי. מורים מכירים את תלמידיהם, וכדאי שיטפלו בעמדות קיצוניות במסגרת השגרה הלימודית, ולא רק כמענה להתפרצות כואבת. אולם, הצורך והמוטיבציה לחנך אינם מספיקים; נדרשים כלים חינוכיים אפקטיביים שיתנו בידי המורים והמורות אפשרויות מעשיות לפעולה, בהתאמה לנסיבות ולהקשר הספציפיים. כלים חינוכיים אלו אינם צריכים להיות פרי של אינטואיציות או מקריות בלבד, אלא רצוי שיצמחו מתוך הבנת הסיבות העמוקות לתופעה. ראוי להדגיש כבר כעת כי הפתרונות שיוצגו להלן אינם מציעים 'נוסחת קסם', אלא דרכים מומלצות לעבודה שיטתית ומתמשכת.

הפסיכולוגיה החברתית מלמדת כי לכולנו, ובמיוחד לבני ובנות הנוער, יש נטייה לסדר את המציאות באופן בינארי ודיכוטומי: 'אנחנו–הם; טובים–רעים; איתנו–נגדנו', מה שמהווה כר פורה לאימוץ תפיסות גזעניות וקסנופוביות. המענה לכך הוא חינוך למורכבות.

התפיסה הרעיונית: חינוך למורכבות

מהן, אם כן, הסיבות העמוקות לתופעת ההתבטאויות הגזעניות, ומהם הכלים שאני מציע לאמץ לאורן? מתוך היכרות עם מחקרים בתחום ולאור ניסיוני, אני מציע להישען על התיאוריה הגורסת כי אחת הסיבות להבעת עמדות גזעניות היא ראייה דיכוטומית של העולם. הפסיכולוגיה החברתית מלמדת כי לכולנו, ובמיוחד לבני ובנות הנוער שבקרבנו, יש נטייה לסדר את המציאות באופן בינארי ודיכוטומי: 'אנחנו–הם; טובים–רעים; איתנו–נגדנו', מה שמהווה כר פורה לאימוץ של תפיסות גזעניות וקסנופוביות.[1] מקורן של תפיסות אלו הוא שילוב בין פרשנות שבני נוער מעניקים למציאות, רגשות אישיים וקולקטיביים,

i כידוע, רוב המורים במערכת החינוך בישראל הן בעצם מורות. על מנת להזכיר זאת, אנקוט בלשון זכר ובלשון נקבה לסירוגין בהמשך המאמר. בכל המקרים, הכוונה היא למורים גברים ולמורות נשים גם יחד, אם כי יש הבדלים מעניינים בין הדרכים שבהן מתמודדות מורות עם אמירות קיצוניות (במיוחד של תלמידים-בנים) לבין הדרכים שבהן עושים זאת עמיתיהן הגברים.

ועיסוק עמוק בזהות. המענה לתפיסות דיכוטומיות הוא חינוך למורכבות. מורכבות היא ערך חינוכי חשוב: היא מסייעת לבני ובנות נוער להתבונן על העולם, אך לא פחות מכך – מסייעת להם בפיתוח התפיסה שלהם את עצמם. על מנת להתמודד עם עמדות קיצוניות של תלמידים, מוצע למורים לטפח ראייה מורכבת של המציאות ושל מגוון הזהויות החברתיות והתרבותיות הקיימות בה. הדיסוננס מוצע ככלי רעיוני ומעשי לשם כך.

הכלי הפדגוגי: דיסוננס ככלי לצמצום תפיסות דיכוטומיות

מדוע דיסוננס הוא כלי חינוכי חיוני בשאיפה לפתח תפיסה של מורכבות? מדוע הוא כלי אפקטיבי, לדעתי, להתגבר על תפיסות מושרשות של 'אנחנו' (ה'טובים') ו'הם' ('הרעים')?

מורות המזהות ידע שגוי או תפיסות מוטעות (misconceptions) על ה'אחר' בקרב תלמידיהן, מעוניינות לגרום להם לשנות את תפיסותיהם ולהמירן באחרות. לעיתים מדובר בתפיסות אינטואיטיביות או מושרשות היטב של המציאות, שקשה מאד לשנותן. אחת הדרכים להשיג זאת היא ליצור, תוך כדי למידה, קונפליקט בין הידע והתפיסות ה'מוכרים' וה'מובנים מאליהם', לבין ידע ותפיסות חדשים.[2] הקונפליקט הוא פעמים רבות חשיבתי (קוגניטיבי) – כזה המתרחש כתוצאה ממפגש עם ידע חדש או מפתיע, המכונה במחקר ידע נגדי (counter-information); לעיתים זהו קונפליקט רגשי – כזה המתרחש כתוצאה ממפגש עם רגשות סותרים או מפתיעים.

קשה מאוד לשנות תפיסות מוטעות על ה'אחר' המושרשות היטב בקרב תלמידים ותלמידות. אחת הדרכים להשיג זאת היא ליצור קונפליקט חשיבתי בין הידע והתפיסות ה'מוכרים' לבין ידע ותפיסות חדשים, או קונפליקט רגשי, שמתרחש כתוצאה ממפגש עם רגשות סותרים או מפתיעים.

פסיכולוגים מצאו כי **קונפליקט חשיבתי (דיסוננס קוגניטיבי)** מביא את התלמידות והתלמידים להתעמת עם תפיסותיהם השגויות ולפתח סקרנות ומוטיבציה ללמידה, ואף מהווה זרז להתפתחות קוגניטיבית וחברתית.[3] במדעי החברה משמש הדיסוננס ככלי חינוכי ולימודי שבאמצעותו יכול הפרט לבדוק את הנחות היסוד שלו בהקשרים זהותיים וחברתיים, כחלק מפיתוח גישה של ביקורת חברתית. מאידך גיסא, ניסיונות של מורים לטפל בגזענות באמצעים רציונליים בלבד נידונים בדרך כלל לכישלון, כיוון שאינם מתייחסים די הצורך לקשר העמוק שבין גזענות כלפי ה'אחר' לבין תפיסות של זהות.[4] לכן, בצד הדיסוננס הקוגניטיבי קיימת אפשרות נוספת, לעיתים אפקטיבית לא פחות: **הדיסוננס הרגשי**. זהו מצב שבו התחושות והרגשות המוכרים והקבועים של התלמידה או התלמיד כלפי נושא או אדם מסוים מתנגשים עם התחושות שמתעוררות בה כלפי אותו נושא או אדם לאור מפגש נקודתי ומפתיע, וגורמות למערבולת של בלבול, שעשויה בבוא העת להוביל לתובנות חדשות.

כל אלו מתלכדים לתובנה כי התמודדות עם גזענות מחייבת פעולה בו-זמנית בשלושה ממדים: הקוגניטיבי (ידע), הרגשי וההתנהגותי.[5]

גישה דומה נקראת '**פדגוגיה של ערעור**':[6] זהו תהליך שבו המורה מנסה לערער באופן מתמיד את התפיסות הספונטניות והמושרשות של התלמידות והתלמידים (פוליטיות, חברתיות ואחרות) ואז 'עובדת עם ההתנגדויות' שהם מגלים. המטרה אינה בהכרח לערער מהיסוד את הסדר החברתי הקיים (כפי שגורסים חלק מאנשי הפדגוגיה הביקורתית), אלא להביא למודעות המתבגרות והמתבגרים את הנטייה שלהם להפנים את הסדר החברתי הזה מבלי לשאול את עצמם שאלות. המורה מנסה למנוע קיבעון מוקדם מדי של האישיות, הנובע מלחץ חברתי וסביבתי, וזאת על-ידי האפשרות שהיא נותנת לתלמידים להתמודד חזיתית עם דילמות, באופן רגשי וקוגניטיבי כאחד.

ההתמודדות עם הבלבול יכולה להוביל להתנגדות ואף לדחייה אגרסיבית של מידע או רגש חדש שמערער על התפיסות הקודמות, אך יכולה להוביל גם לבחינה מחודשת של מערך האמונות הקודם.

כיוון אחר ומעניין, שמטרתו ליצור טלטלה של תפיסות עולם קיצוניות וגזעניות, הוא התנסות ב**חשיבה פרדוקסלית**.[7] המחזיקים בגישה טוענים כי ניסיונות לצמצם תפיסות קיצוניות מושרשות באמצעות ידע נגדי או מפגשים עם 'הצד השני', נכשלים פעמים רבות בשל ההתנגדות הבסיסית של בני אדם להיחשף למידע הסותר את אמונותיהם העמוקות. מהלך של היפתחות לחשיבה אלטרנטיבית על המציאות דורש ביטחון עצמי גבוה. לכן, גישת החשיבה הפרדוקסלית מנסה להביא לתוצאות דומות דווקא על-ידי חשיפה לאמונות החברתיות המושרשות של אותם אנשים בצורה המוקצנת עד כדי אבסורד. אמונות חברתיות הן תפיסות המשותפות לרבים מבני החברה המצויה בסיטואציה של סכסוך; הן מסייעות להם לפתח דימוי עצמי חיובי, תחושות של אחדות, הצדקות לדרכי פעולתם והנמקות לדרכי התגוננות מפני ה'אויב' המשותף.[8] דוגמה לעידוד חשיבה פרדוקסלית אודות אמונות חברתיות: אחרי פיגוע טרור אמר תלמיד: 'צריך לגרש את כל הערבים'; בתגובה לאמירה הגזענית והקיצונית, מבקש המורה מהתלמיד לפרט כיצד בכוונתו לעשות זאת: האם זה יכלול גם גירוש ילדים וילדות, קשישים וקשישות, רופאות ורוקחים שעובדים בקרבתו, מי

בדיוק יעשה זאת וכן הלאה. המחקר בנושא זה העלה כי אנשים שנחשפו לעמדות פרדוקסליות הגיעו בעקבות כך לבדיקה מחודשת של תפיסותיהם, וכתוצאה מכך מיתנו אותן.

המטרה המשותפת לכל הגישות שהוצגו לעיל היא ליצור בלבול או טלטול של עמדות המוצא הדיכוטומיות של התלמידים והתלמידות. ההתמודדות עם הבלבול יכולה להוביל להתנגדות ואף לדחייה אגרסיבית של אותו מידע/רגש חדש שמערער על התפיסות הקודמות, אך יכולה להוביל גם לבחינה מחודשת של מערך האמונות הקודם. בחינה מחדש שכזו מסומנת על-ידי המורות כמטרה חינוכית: להוביל את התלמידות והתלמידים לבדוק מחדש את תפיסותיהם הדיכוטומיות (ולכן הקיצוניות) ולמתן אותן. במובן זה, כוונתי להצביע על תפקידיו החיוביים של הדיסוננס בתהליך החינוכי.

חשוב לזכור כי יש לחצים חיצוניים חזקים על מורות לצמצם ביצירת דיסוננס, המאיים על הסדר החברתי המוכר. הן נמצאות במתח בין הרצון לספק לכל תלמידה ותלמיד תהליך שיאתגר את הנחות היסוד שלהם, לבין הצורך להבטיח להם סביבה תומכת ומכילה, שבה יוכלו להתמודד עם אותם אתגרים מתוך תחושת ביטחון רגשי.[9] בנוסף, הזמנה לדיסוננס עלולה להיתפס על-ידי תלמידים, הורים ומנהלים כביקורתית ואף כחתרנית, ובכך לאיים על מעמדה של המורה במערכת שבה היא עובדת. לפיכך, כל אחת מהגישות הללו מוצאת דרך אחרת לצמצם את 'מרחב הסיכון' של המורות ולספק להן 'הגנות' מפני התנגדויות אפשריות: בדיסוננס הקוגניטיבי מגן על המורה הידע העובדתי שלא ניתן לחלוק עליו; ב'פדגוגיה של ערעור' מגנה על המורה גישתה הבסיסית, לפיה היא מנסה לסייע לתלמידים ולתלמידות ללמוד כיצד לבדוק את עצמם ואת העולם הגדול שאליו הם עומדים לצאת; בחשיבה הפרדוקסלית המורה יוצאת מאותה נקודת מבט ותפיסות המושרשות ממילא אצל התלמידים – כלומר אינה מערערת עליהן אלא רק על חלק מהמסקנות הקיצוניות שלהן.

הדרך לשינוי עמדות ולאימוץ ראייה מורכבת של המציאות מחייבת עבודה חינוכית שאינה יוצרת איום על התלמיד או התלמידה והתנגחות בינם לבין המורה, אלא מגיעה דווקא מעמדה של הזדהות.

כך או כך, התובנה שאני מציע לגבי כל הגישות היא שהדרך לשינוי עמדות ולאימוץ ראייה מורכבת של המציאות מחייבת עבודה חינוכית שאינה יוצרת איום על התלמיד או התלמידה והתנגחות בינם לבין המורה, אלא מגיעה דווקא מעמדה של הזדהות. תלמיד פגוע (בניגוד לתלמיד נסער) אינו פתוח לשינוי בחשיבה שלו, ואף עלול להזיק למורה ולתהליך שהיא מנסה להוביל בכיתה. גישת הדיסוננס אינה חלק מהפדגוגיה הרדיקלית, החותרת לשינוי מן היסוד של מסגרות החיים והזדהויות היסוד של התלמידים והתלמידות, אלא דווקא מציעה אפשרויות הנובעות מתוך ההקשר והתרבות שבהם המורים והתלמידים מרגישים בנוח. לפיכך, הכלים שיוצגו ליצירת דיסוננס מיועדים ליצור הזמנה לתלמידים ולתלמידות לחשיבה מחודשת ולהרהור על תפיסותיהם, אך מתוך אמפתיה והכלה של המורה כלפיהם.

הביטוי המעשי: דרכים חינוכיות ליצור דיסוננס

כיצד עושים זאת? הדרכים המעשיות ליצירת דיסוננס בכיתה מגוונות; הן משלבות כמעט תמיד ממד קוגניטיבי וממד רגשי, וכל מורה יכול לבחור ביניהן לפי הבנתו ובהתאם לנסיבות הספציפיות. כדי להקל על ההבנה, נמפה להלן את האפשרויות, על-פי שדות הפעולה השונים של מורים: דיסוננס במסגרת הוראת תכנים; דיסוננס באמצעות הבניית השיח הכיתתי; ודיסוננס סביב המפגש בין זהויות המורה והתלמידים. בדוגמאות ובניתוח שלהן, שיובאו להלן,[ii] כדאי לשים לב לשאלה מהו 'עקב אכילס' בתפיסה הדיכוטומית של התלמידים והתלמידות, שאותו מנסה המורה לנצל, על מנת לטלטל – ולו במעט – את האמונות החברתיות המושרשות שלהם. עוד כדאי לשים לב לשאלה כיצד המורים משתמשים בדיסוננס ככלי חיובי, המבנה תפיסת עולם מורכבת, ולא ככלי שלילי או מפרק.

דיסוננס במסגרת הוראת התכנים ובאמצעותה

מקצועות הלימוד השונים מזמנים אפשרויות רבות לדון בסוגיות חברתיות ואקטואליות,[10] ומתוך כך גם לטפל בעמדות קיצוניות וגזעניות בדרך של יצירת דיסוננס:

א) המורה נעמי, המלמדת לבגרות בתיכון, סיפרה על הדיון בכיתה סביב חוק השבות וסביב השאלה האם הוא חוק מבחין או חוק מפלה, כלומר – האם היחס השונה שהוא נוקט כלפי יהודים מוצדק:

---

ii רוב הדוגמאות לקוחות ממחקר שדה אתנוגרפי שערכתי במסגרת עבודת הדוקטורט שלי באוניברסיטה העברית. מחקר זה נערך בשנים 2014-2016 בבית ספר תיכון ממלכתי הטרוגני ולא ממיין בעיר גדולה במרכז הארץ. כל השמות של המורים והתלמידים – בדויים. מקרים אחרים נאספו במגוון מפגשים שערכתי בשנים האחרונות עם אנשי חינוך.

כל [התלמידים והתלמידות] אמרו: "מה זאת אומרת? ברור שזה חוק מבחין, איזה מין שאלה זאת? ברור שזה לא חוק מפלה וברור שיהודית קודמת לדמוקרטית, שלא יהיו לך טעויות. זה ברור". ואני אמרתי להם "וואלה, נכון, אתם צודקים, זו טענה מעניינת".

בשלב זה נעמי לא התנגחה או סתרה את עמדתם של התלמידים אלא קיבלה אותה, ובכך הכשירה את הקרקע לקליטה רגשית של זווית התבוננות אחרת. היא ממשיכה לספר:

ואמרתי: "רגע, אבל שבוע שעבר דיברנו על בית שמש ועל אוטובוסים והנשים שיושבות מאחורה", ופתאום אתה רואה את הילדים החכמים – הגלגלים שלהם מתחילים לרוץ. "אבל אז לא אמרתם שיהודית קודמת לדמוקרטית. אז רגע, תחליטו". ואז הם [אומרים]: "אה, נכון, רגע. אז זה לא תמיד ככה". ואז בכלל עוברים [לדיון], של איך מודדים את זה במושגים של טוב ורע... ואז גם מגיעים למצב שאין פתרונות לחלק מהדברים, כי הם באמת מסובכים [מחייכת]. כי באמת המציאות היא מורכבת.

נעמי שיקפה לתלמידות ולתלמידים את הדיסוננס, אך לא הטיפה להם ישירות מה לחשוב לגביו אלא רק המשיכה בשאלות מאתגרות והובילה אותם להרהר על העמדה המוצקה שהציגו מלכתחילה. לאחר שהסכימה עם עמדתם הראשונית, היא גרמה להם לערעור התפיסה שלפיה 'ברור תמיד שזהות יהודית חשובה יותר מדמוקרטית', וזאת נוכח תמיכתם המובהקת בשוויון מגדרי. לדבריה, מטרתה הייתה להציג במלוא עוזה את המורכבות על סתירותיה הפנימיות, בלי להוביל למסקנה חד-משמעית (שיתכן שאינה חד-משמעית גם עבורה; ראו בהמשך), וחלק מהתלמידים אכן נענו לאתגר המחשבתי שהציעה להם.

ב) המורה עידית סיפרה על שיעור חינוך שניהלה לאחר המקרה שבו אזרחים היכו למוות אדם אריתראי שנחשד בטעות כמחבל בתחנה המרכזית בבאר שבע, אחרי שכבר נורה על-ידי מאבטח. לדבריה, הרבה תלמידים ותלמידות לא ראו בעיה בכך שאזרחים היכו אותו. עידית ניסתה להביא אותם לראות שעמדתם מוטעית:

עשינו את כל הדיון וזה לא חדר [העמדה המוסרית שהצגתי] ואז כתבתי להם על הלוח: 'עיקרון שלטון החוק' וכתבתי: 'עונש מוות בישראל – רק לפושעי מלחמה נאציים' ואמרתי: 'תקשיבו, אין עונש מוות בישראל. אין, לא קיים'. ואמרתי להם: 'יש עיקרון שלטון החוק, וזה אומר שכולנו, כולל כו-לנו [מאריכה בכוונה את הגיית המילה], כפופים לחוק. אם החוק לא נותן אפשרות של עונש מוות, אתם [מדגישה] לא יכולים להוציא להורג. אם היה עונש מוות, גם [אז] אתם לא יכולתם, כי אתם צריכים ללכת לבית משפט, אבל... אתם צריכים להבין שאתם לא יכולים לקחת את החוק לידיים ולהחליט שאתם קבעתם חוק חדש'. ואיכשהו, הם פתאום הצליחו להבין שזה לא קשור ל[שאלה] האם הוא כזה או כזה. בכל מקרה, אם אתה הורג מישהו, זה לא בסדר. אלו ילדים מאד חכמים [אבל] לקח להם זמן לקלוט, כי אמוציונלית היה ברור להם שזה בסדר. באו אליי כמה בסוף השיעור ואמרו לי: 'אנחנו הבנו. הבנו מה אמרת'. זאת אומרת, לקח להם זמן [...] אחת מהם אמרה לי: 'אני מבינה למה היית בשוק ממני. אני לא חשבתי על זה אף פעם בצורה כזאת'.

התלמידות והתלמידים רגילים שעידית מנהלת עמם דיונים סוערים על סוגיות אקטואליות, כשהיא משתדלת לא להביע את עמדתה אלא רק לתרום להם מהידע שלה כמשפטנית שלעבר, כדי לסייע להם לבסס את נימוקיהם. במקרה זה לעידית הייתה מטרה ברורה; היא לא רצתה לנהל דיון הנותן לגיטימציה לכמה עמדות, אלא שיח על שאלה מוסרית, שמסקנתה ברורה. עידית הבינה כי בשל המתח שבין 'המובן-מאליו' הרגשי לבין התפיסות השכליות-רציונליות של התלמידות והתלמידים, השימוש בטיעון מוסרי לא צלח, שכן הם היו חסומים רגשית כלפיו. לכן, היא החליטה לעבור לטיעון משפטי-שכלתני ולהבהיר להם שיש עיקרון אזרחי-דמוקרטי שחל במדינה תמיד ושהעמדה שהם מציגים סותרת אותו. בדרך זו, היא הצליחה לגרום לרבים מהם להבין את הבעייתיות שבעמדתם הראשונית. על אף שעידית נכנסה לדיון לעומתי סביב סוגיה מרתיעה, השימוש שלה בטיעון המשפטי-השכלתני הצליח לייצר דיסוננס קוגניטיבי ולגרום לשינוי לפחות בקרב חלק מהתלמידים, ובכך להשיג גם את מטרתה המוסרית.

ג) המורה אבנר מספר על עבודת הגשה שעשתה קבוצת תלמידים בכיתתו:

"הייתה לי קבוצה שעשתה עבודה על גזענות בספורט והם עשו ראיון עם סלים טועמה [שחקן כדורגל ערבי-ישראלי, ששיחק בעיקר ב'הפועל ת"א'] וזה היה מדהים. הוא סיפר על כל החוויות שלו, ששרים לו שירי נאצה... אתם לא מבינים איזה שינוי זה עשה אצל חברי הקבוצה שהם פתאום הבינו מה עובר על אדם כזה. פרסמתי את הריאיון כמו שהוא בעיתון בית הספר".

כרקע, אוסיף שאבנר בעצמו חובב כדורגל מושבע, ופעמים רבות מגיע בשיעורים לשיח עם התלמידים והתלמידות על כדורגל. האווירה האוהדת והקשר הבין-אישי שנוצרו עקב כך אפשרו לו לאתגר את קבוצת

התלמידים לעשות עבודה שיצרה אצלם דיסוננס, שהביא לתובנות שהפתיעו אותם. במקרה זה הדיסוננס הרגשי קשור בפרקטיקה מוכרת, הנקראת 'כניסה לנעלי האחר', אשר בדרך כלל קשה ליישמה בשל התנגדויות של תלמידים ותלמידות לעצם הרעיון של אימוץ נקודת המבט של 'האחר'.

ד) המורה נטלי אהובה מאוד על-ידי תלמידי הכיתה, אך מתקשה לנהל איתם דיונים על הסכסוך היהודי-ערבי או על המחלוקות הפוליטיות במדינה, מבלי שייגררו להתלהמות או להתפרצויות. באחד השיעורים התנהל השיח הבא:

אריאל: אני לא אוהב שמאלנים.

המורה: למה? מה זה 'לא אוהב?'

אריאל: אני לא חושב שאפשר לעשות שלום. הערבים הם... אם ניתן לערבים חלק [מהארץ], הם ירצו עוד יותר ואני לא חושב שזה...

המורה: אני יכולה להתעכב על משהו שאתה אומר? אתה אומר 'אני לא אוהב שמאלנים'. האם כל השמאלנים אותו הדבר? או כל המזרחים אותו הדבר? לצורך העניין, אני ולידור [אחד התלמידים] [אותו הדבר] ?...

אריאל: כל השמאלנים זה אותו הדבר.

אודי: לא כולם אותו הדבר.

המורה: למה? מה ההבדלים?

אודי: יש שמאלנים שהולכים עם דגלי פלסטין בת"א ויש שמאלנים של הכסף [מתכוון לתומכי הגישה הסוציאל-דמוקרטית].

נטלי ניסתה להביא אותם לחשוב על מורכבות במקום שבו הם רואים דיכוטומיה מאד ברורה ופשוטה. היא עברה מההכללה לגבי שמאלנים להכללה לגבי מזרחים, והסתמכה על כך שמרבית התלמידים בקבוצה מזרחים – וגם היא. אריאל לא השתכנע, אך אצל אודי, תלמיד קיצוני לא פחות, רואים שהדיסוננס הפעיל חשיבה מחודשת. בשיעור למחרת היא המשיכה באותו קו:

המורה: ומה לגבי הערבים בישראל, האם אנחנו אמורים לתת להם שוויון זכויות מלא?

אילן: לא, [בעצם] תלוי למי מהם.

המורה: איך עושים את ההבחנה?

אילן: אם הבן אדם הוא נקי, אם הוא לא עשה שום עבירות .

המורה: [בטון מתחקר] עבירות תנועה גם?

אילן: לא, לא לזה אני מתכוון. [אם הוא] ניסה להרוג יהודים, זרק אבנים על חייל.

אוראל: [בציניות] אתה חושב שיש ערבי שלא היה בתחנת משטרה?

המורה: [בטון תוהה] כל הערבים היו בתחנת משטרה? ... אם יורשה לי רגע, מה ההגדרה של ערבי? אני ערבייה?

נטלי מעמידה סימן שאלה מול כל הכללה שהתלמידים עושים ומבקשת פירוט או דיוק של כל אמירה כללית. מטרתה לגרום להם לחזור בהם או להביע עמדה פחות קיצונית ויותר רציונלית. אחרי שהשיח על 'מה זה שמאלני' ו'מה זה ימני' הביא לתובנות יותר מורכבות, היא מנסה את אותה שיטה גם לגבי 'ערבי'.

אודי: ערבי זה [מישהו] מארצות ערב.

המורה: אילן, אני ערביה? [שתיקה]. מה זה ערבי? לידור, איפה ההורים שלך נולדו, אם יורשה לי לשאול?

נטלי עשתה שימוש בשיוך המזרחי המובהק שלה, פרט ידוע וברור לכל התלמידים, והסתמכה על כך שגם בקרבם יש רוב מכריע של מזרחים. בשיעור הראשון היא ערכה קישור בין הכללות על מזרחים – דבר שהתלמידים מודעים לו ומסתייגים ממנו מתוקף היותם משויכים לקבוצה זו – לבין הכללות על שמאלנים. לפחות לגבי אחד התלמידים (אודי), הדיסוננס שיצרה ההקבלה הוביל לתוצאה המקווה, ובניגוד לאריאל הוא לא דבק בהכללה אלא הצליח לפרק אותה. בשיעור השני עשתה נטלי שימוש מתוחכם במונח האקדמי (המוכר לה, אך לא להם) 'יהודים-ערבים', על מנת ליצור אצלם דיסוננס חזק עוד יותר, שנועד לשבור את ההכללות השליליות לגבי ערבים. התשובה 'ערבי זה מישהו מארצות ערב' אפשרה לה לעמת אותם עם ה'ערביות' שלה, ודרכה עם ה'ערביות' שלהם. בשיחה איתה לאחר השיעור שאלתי למה העלתה את החיבור בין ההקשר הערבי למזרחי, ותשובתה: "הרגשתי שזה מה שיגיע לליבם. שאנחנו לא מקשה אחת, כל המזרחים. אנחנו קבוצה שמורכבת מהרבה אנשים. אם תופסים מזרחים בצורה מסוימת אז לא כולנו קולעים לתפיסה הזו. אין סיכוי. אנחנו קבוצה שמורכבת מהרבה אנשים. וזה אותו הדבר, אני רוצה שהוא יבין שגם ערבים זה לא כולם אותו דבר. מבחינתם [של התלמידים] 'ערבי שווה טרור', וזה מה שאני רוצה לפרק". היכולת של נטלי ליצור את

הדיסוננס בצורה אפקטיבית נבעה לא רק מכך שהיא מחזיקה בפרספקטיבה הביקורתית על השיח היהודי-ערבי, אלא מכך שהיא עצמה משויכת לאותה קבוצת זהות של התלמידים (מזרחית) ויש לה תודעה פוליטית ביקורתית מפותחת לגבי כך. היחסים הטובים שלה עם הכיתה, והעובדה שהמיצוב החברתי שלה ושלהם דומה ('אנחנו', כדבריה על המזרחים), אפשרו לה להעז להוביל לדיסוננס על-ידי הסבת מוקד הדיון לנוכחים עצמם, לשאול את לידור מהיכן הגיעו הוריו ולשאול לגבי עצמה את השאלה המהדהדת: "אני ערבייה?".

מה שהבין את הקרקע לקיומו של הדיסוננס הוא האמון שנוצר קודם לכן בין המורה לתלמידים והתלמידות: המורות נתנו להם תחושה שהן 'בעדם' או 'כמותם' ולא 'נגדם', ולכן התלמידים היו מוכנים לאפשר להן לאתגר אותם בחשיבה מחוץ למרחב התפיסות השגרתי והבטוח שלהם.

בכל המקרים שתוארו, יצרו המורים והמורות דיסוננס לגבי התכנים שלגביהם נערך השיח; אך מה שהכין את הקרקע לקיומו של הדיסוננס הוא **האמון** שנוצר קודם לכן בין המורה לתלמידים והתלמידות: הבעת התמיכה של נעמי בעמדות הבסיסיות של התלמידים; ההיכרות של תלמידיה של עידית עם הרקע המשפטני שלה והיעזרותם המתמדת בו בעת דיונים איתם; אהדת הכדורגל המשותפת לאבנר ולתלמידיו; ההקשר האתני-תרבותי המשותף בזהות של נטלי ושל תלמידיה וההזדהות הבסיסית שלהם עימה – כל אלו הם גורמים יוצרי אמון ומחויבות. המורות נתנו לתלמידות ולתלמידים תחושה שהן 'בעדם' או 'כמותם' ולא 'נגדם', ולכן התלמידים היו מוכנים לאפשר להן לאתגר אותם בחשיבה מחוץ למרחב התפיסות השגרתי והבטוח שלהם. חשוב לשים לב כי צורת פעולה זו מתאימה בעיקר למורים המכירים את התלמידים זמן רב ואשר יצרו איתם קשרים קבועים וחיוביים, וקשה יותר להפעלה למורים חדשים בכיתה, למורים שהיחסים שלהם עם הכיתה מעורערים או למדריכות ולאנשי חינוך הנכנסים להתערבות חד-פעמית בכיתה. בצד זאת, חשוב לזכור כי קיימות דרכים רבות נוספות ליצירת אמון בין מורה לכיתה, לעתים גם בזמן קצר, למשל באמצעות הענקת יחס אישי והיכרות אינטימית עם התלמידים; שקיפות ופתיחות; עמידה במילה וקיום הבטחות; יחס שוויוני והוגן; אכפתיות וסיוע לתלמידים מול גורמים בבית הספר ומחוצה לו.

נשוב כעת לדרכים ליצירת דיסוננס: שימוש של מורות בתכנים ממגוון תחומי דעת מאפשר יצירת דיסוננס בעוד מגוון גדול של דרכים. לדוגמה, מורה לספרות שמלמדת בכיתה את שיריו של ארז ביטון העוסקים בזהות (למשל, "תקציר שיחה"), יכולה להוביל את הדיון לדיסוננס דומה לזה שאליו הובילה המורה נטלי, ולהעלות את השאלה האם השפה הערבית והתרבות הערבית הן גורם מעורר רתיעה וניכור או דווקא חלק מהמורשת ההיסטורית והמשפחתית של רבים מהתלמידים והתלמידות; מורה לתנ"ך יכולה ללמד את הפסוק הידוע מספר בראשית "וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת־הָאָדָם בְּצַלְמוֹ בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ זָכָר וּנְקֵבָה בָּרָא אֹתָם" (בראשית א' כ"ז), בהקשר של שיח על זכויות אדם ועל שוויון; הפסוקים מספר ויקרא העוסקים בחוק המקראי "מִשְׁפַּט אֶחָד יִהְיֶה לָכֶם כַּגֵּר כָּאֶזְרָח יִהְיֶה" (ויקרא כ"ד כ"ב) יכולים להילמד בהקשר של שוויון בפני החוק; מורה לתרבות ישראל יכולה ללמד את פרקי אבות סביב היחס המכבד ל'אחר' ואת כתיבתו של הרמב"ם על רקע יחסו החיובי לתרבות המוסלמית ולשפה הערבית שבקרבן פעל.

מורים השואפים לדיסוננס שישנה תפיסות שגויות יכולים למצוא במקורות היהודיים מגוון טקסטים שיאפשרו לתלמידיהם להכיר את הפנים הרבות שיש במורשת היהודית כלפי סוגיות של שוויון האדם. לפחות עבור חלק מהתלמידים והתלמידות תהיה זו הפתעה מטלטלת.

כל האפשרויות הללו יוצרות דיסוננס בין האופן שבו תופסים (לצערנו) בני ובנות נוער רבים בישראל את 'היהדות' ואת אופן התייחסותה לזכויות האדם ולשוויון של כל אדם. מורים השואפים לדיסוננס שישנה תפיסות שגויות יכולים למצוא במקורות היהודיים מגוון של טקסטים וציטוטים מתאימים, שיאפשרו לתלמידיהם להכיר את הפנים הרבות שיש במורשת היהודית כלפי סוגיות אלו. לפחות עבור חלק מהתלמידים והתלמידות תהיה זו הפתעה גמורה, שתטלטל את הדיכוטומיה של יהודי/דמוקרטי או מסורתי/הומניסטי.[iii] דוגמה מובהקת נוספת לקו חינוכי זה אפשר למצוא אצל מורים המביאים לכיתה את סיפורו והגותו של הרב אברהם יהושע השל, שפעל בארה"ב ועמד לצד מרטין לותר קינג במאבקיו לשוויון בין שחורים ולבנים בשנות ה-60 של המאה הקודמת. ציטוט כמו זה עשוי להפתיע תלמידות ותלמידים רבים, כיוון שהוא מדבר בשפה הלכתית, ומסביר גזענות ככפירה באל:

> גזענות גרועה מעבודה זרה. גזענות היא שׂטניוּת, רוֹעַ גמור [...] היא האיום החמור ביותר הנשקף מאדם לאדם. מקסימום של שנאה בשל מינימום היגיון. אינך יכול לעבוד את אלוהים ובה בעת להביט על אדם כאילו היה סוס [...] מהי אלילות? כל אל שהוא שלי אך לא שלך, כל אל שאכפת לו ממני אך לא ממך – זהו אליל [...] שנאת האחר על רקע גזעני או דתי מן ההכרח שתוּכר בתור מה שהיא: כפירה.[11]

---

iii חשוב, כמובן, לשים לב כי במקורות היהודיים מופיעים גם טקסטים בעלי כיוון מנוגד לחלוטין ויש להתמודד עם עובדה זו. לפירוט ודוגמאות נוספות ראו במאמרו של של שאול וכשטוק המופיע בספר זה.

דיסוננס באמצעות הבניית השיח הביתתי

פרט להעלאת תכנים המספקים הזדמנויות לדיסוננס, יכולים מורים להוביל לדיסוננס גם באמצעות הדרך שבה הם מבנים את השיח הכיתתי. ה'הפתעה' היוצרת את הדיסוננס יכולה להיות מתוכננת ומשולבת בפרקטיקה הדידקטית של השיעור: משחקי תפקידים, סימולציות, 'כניסה לנעלי האחר', 'פרקליט השטן', דיבייט ודומיהם.

בבסיסן של פרקטיקות אלו נמצאת השאיפה להכיר זוויות מבט שונות של בעלי זהויות מגוונות ולפתח סובלנות כלפי עמדות אלו ואמפתיה כלפי המחזיקים בהן, או במילים אחרות: לחנך תלמידות ותלמידים להיות מודעים לזוויות המבט שלהם לעומת אלו של אחרים (perspective consciousness), בעיקר של יוצאי תרבויות אחרות.[12] הבנת דעות שונות מתוך זוויות המבט של בעלי זהויות שונות, בדרך שאינה קוגניטיבית בלבד אלא גם רגשית, מכונה 'כניסה לנעלי האחר'.[13] מרתה נוסבאום מכנה את היכולת של אזרח במדינה דמוקרטית לקרוא את סיפורו של האחר ולהבין את נקודת מבטו על המציאות כ'דמיון נרטיבי'.[14] כל אלו הם כלים דידקטיים מובנים, שמאפשרים למורה ולתלמידים להכניס לכיתה את 'האחר' בגילומם-הם, וכך ליצור דיסוננס רגשי וקוגניטיבי. המלאכותיות הברורה שבסיטואציה היא שיוצרת לא פעם את האפשרות של התלמידים והתלמידות לאתגר את עצמם לאמץ נקודת מבט שונה, עם פחות התנגדויות ופחות רתיעה רגשית. בפרקטיקה כמו דיבייט הרתיעה הרגשית מצטמצמת בשל האלמנט התיאטרלי וכן בשל הדפוס המבטיח שוויון הזדמנויות בהצגת שני הצדדים.

ה'הפתעה' היוצרת את הדיסוננס יכולה להיות מתוכננת ומשולבת בפרקטיקות דידקטיות שונות, שבבסיסן נמצאת השאיפה להכיר זוויות מבט שונות של בעלי זהויות מגוונות ולפתח סובלנות כלפי עמדות אלו ואמפתיה כלפי המחזיקים בהן.

לרשימה זו ניתן להוסיף גם פרקטיקות שניתן לשלב בתוך שיח כיתתי 'רגיל'. למשל, לבקש מתלמיד שהביע עמדה מאוד מובהקת, ועשה זאת באופן נלהב או חד-משמעי, לנסות מייד לאחר מכן להביא נימוקים או רגשות של מי שמחזיק בדעה הפוכה לחלוטין משלו, כמעין 'תרגיל מחשבתי' או 'משימה תיאטרלית'. העובדה כי עמדתו המושרשת של התלמיד כבר הושמעה וניתנה לה במה, עשויה לאפשר לו לחוש בטוח יותר לבצע את המשימה, שיכולה במקרים מסוימים לגרום לו (או למאזיניו בכיתה) לדיסוננס או להתלבטות לגבי הדעות המוצקות שהשמיע קודם לכן.

ניתן להשתמש בדרכים אלה להבניית דיסוננס עם כל גיל וכמעט בכל תחום דעת. גם אם התוכן עצמו לא תמיד יעסוק בנושאים הקשורים לגזענות או לשוויון (למשל דיבייט על כפיית חיסונים בשיעור מדעים או משחק תפקידים בין דמויות שונות בסיפור קצר שנלמד בשיעור אנגלית), הרי שעצם ההתרגלות לצורת שיח זו תאפשר בהמשך ליצוק גם תכנים העוסקים ב'אחר המרתיע' וביחס כלפיו. כך, ניתן יהיה לקיים בשיעור אנגלית דיבייט בין ישראלים למהגרי עבודה סביב חוק הכניסה לארץ; בשיעור תרבות ישראל להציג את נקודת המבט של יהודים, מוסלמים ונוצרים על חגים ואמונה; בשיעור גיאוגרפיה לסקור דיון בוועדת הכנסת או בבית המשפט העליון על הפרדה בין שכונות ויישובים לפי שיוך אתני; ובשיעור ספרות לבקש מהתלמידים והתלמידות לבצע משחק תפקידים של קונפליקט בין דמויות יהודיות וערביות מיצירה שנלמדה. כל האפשרויות הללו יוצרות כר נרחב להתרחשותם של דיסוננסים קוגניטיביים רגשיים, המשולבים באופן טבעי וזורם במהלך הדידקטי של השיעור, ומבוססים על תכנון מקדים ולמידה, ולא רק על 'שיח מהבטן'.

חשוב לשים לב לשתי הערות חשובות לגבי הפעלת פרקטיקות אלו:

א) דפוס פדגוגי חוזר ולא מופע חד פעמי: ככל שהפרקטיקות של 'כניסה לנעלי האחר' הופכות לשגרתיות בדפוסי ההוראה של מורה מסוימת, כך התלמידות והתלמידים מתרגלים אותן באופן תדיר יותר ולכן מתרגלים אליהן ורואים בהן אלמנט טבעי, חלק מהפדגוגיה המיוחדת של המורה. ההתרגלות והתרגול המתמשך הם שמאפשרים, לאורך הזמן, לאתגר את התלמידים גם בסיטואציות שבהן ייידרשו להיכנס לנעלי 'אחר' ששונה מהם מאוד, ואף נתפס בעיניהם כבלתי לגיטימי או כנחות (או, במילים אחרות, מושא לעמדות קיצוניות וגזעניות).

ב) מי נמצא על הבמה - המורה או התלמידים? כמו בכל תהליך אחר של פיתוח חשיבה, גם פרקטיקות אלו יהיו אפקטיביות יותר ככל שהמורים יעדיפו שביצוען יהיה בידי התלמידות והתלמידים ולא בידיהם-הם. גם אם ברור ש'ביצוע' של תלמיד יהיה פחות טוב מ'ביצוע' של המורה, הרי שהעברת האחריות ותשומת הלב לתלמידים, היא שתאפשר להם בסופו של דבר להיות פתוחים יותר לדיסוננס וקשובים יותר להתלבטויות שעשויות לצוץ במהלך משחקי התפקידים.

דיסוננס סביב המפגש הבין-אישי של מורה ותלמידים

דיסוננס יכול לצמוח לא רק סביב דיון בתוכן ולא רק כתוצאה מיישום פרקטיקות פדגוגיות, אלא גם מתוך ה'הפתעות' שבמפגש האנושי שבין מורה לתלמידים ותלמידות. זוהי הזדמנות נוספת למורים להמחיש לתלמידיהם את המורכבות של המציאות האנושית.

מיהו המורה?

זהותו של המורה, החושף בפני התלמידים והתלמידות תכנים או סוגיות ערכיות, משפיעה לא מעט על האופן שבו הם מגיבים ומפנימים את מטרות השיעור. אם נחזור לדוגמאות שניתנו לעיל, הרי שהיכולת של נטלי להביא את תלמידיה לדיסוננס סביב השאלה עד כמה התרבות הערבית היא חלק חיובי או שלילי מחייהם, נובעת מזהותה כאישה מזרחית; לעמיתתה, ממוצא אשכנזי, היה כנראה קשה יותר להביא לאותה תוצאה מבלי לעורר התנגדויות או כעס. באופן דומה, חווית הדיסוננס סביב טקסטים יהודיים העוסקים בערך השוויון תעבוד בצורה אחרת כאשר המורה הוא 'גבר עם זקן וכיפה' (דתי-אורתודוכסי המלמד בבית ספר ממלכתי) לעומת מורה שהיא 'חילונית-שמאלנית', גם אם שניהם היו אומרים בדיוק אותם דברים ומציגים בדיוק אותן שאלות בשיעור. הפער הזה יכול להיות מקומם ומכעיס, אך הוא גם כלי שמורים יכולים לרתום למטרותיהם החינוכיות. מתוקף הסטריאוטיפים החברתיים המקובלים, תלמידות ותלמידים בבית ספר ממלכתי יצפו ממורה דתי שנכנס לכיתתם להתנהגויות, לעמדות ולגישות מסוימות. הדיסוננס יכול להיווצר מעצם המפגש (המפתיע) עם דמות שממנה הם מצפים ל-x והנה היא אומרת ועושה y.

מורות ומורים שיבינו את הפוטנציאל ליצירת דיסוננס הגלום בזהותם ובסטריאוטיפים החברתיים לגביה, יוכלו להגיע עם תלמידיהם להישגים משמעותיים בחינוך למורכבות. הדיסוננס יכול להיווצר מעצם המפגש עם דמות שממנה הם מצפים ל-x והנה היא אומרת ועושה y.

מורים שיבינו את הפוטנציאל ליצירת דיסוננס הגלום בזהותם ובסטריאוטיפים החברתיים לגביה, יוכלו להגיע עם תלמידיהם להישגים משמעותיים בחינוך למורכבות. כך, המורה חובש הכיפה לתנ"ך, המעוניין ביצירת דיסוננס, ידגיש את חשיבות זכויות האדם; המורה החילונית להיסטוריה תדבר עם התלמידים והתלמידות על משמעות האמונה בחייה ובחייהם; המורה הערבייה למדעים תתפעם משירת ביאליק ורוני סומק; המורה לקולנוע ממוצא רוסי יחלוק עם התלמידים את אהבתו לקולנוע איראני. בכל הדוגמאות הללו אין הכוונה שאותם מורים יבצעו מניפולציות או יעשו שקר בנפשם; הכוונה היא שיחשפו את אותם צדדים הקיימים באישיותם, באמונותיהם ובנטיות ליבם, אשר יצליחו לטלטל במעט את הסטריאוטיפים המובנים בתפיסותיהם של התלמידים. בכך הם יובילו לדיסוננס שיתבסס על היכרות אישית ועל קרבה, ייצרו עניין ופתיחות, ובעזרת תהליך רפלקטיבי יוכלו להבהיר לתלמידות ולתלמידים כי כל אדם הוא מורכב ומרובה סתירות פנימיות. לטעמי, כל מורה יכול למצוא את אותם מאפיינים בזהותו ובתפיסותיו אשר יכולים ליצור דיסוננס מפתיע שכזה עבור תלמידיו, ולעשות בהם שימוש מושכל בהוראה.

המלצה זו נוגעת גם למנהלי בתי הספר, המגבשים לאורך שנים את צוות ההוראה. באמצעות גיוון חדר המורים יכולים המנהלים והמנהלות לפתח, לטווח הארוך, את האפשרויות של התלמידים לחוות דיסוננסים חיוביים סביב המפגש שלהם עם מורים שונים, 'מפתיעים' ושוברי סטריאוטיפים. להמחשת נקודה זו, אביא סיפור שנכתב בידי מנהלת חטיבת ביניים במרכז הארץ:

> הגיעו אליי לשיחה תלמיד מבית ספר אחר ביחד עם אימו במטרה לבקש לעבור לבית ספרנו. ביקשתי לדעת מדוע התלמיד מבקש לעבור ובעיקר מה הוא לא אוהב בבית הספר בו הוא לומד. התלמיד התקשה קצת להסביר ואז אימו אמרה: 'יש שם הרבה אתיופים'. באותו שלב אני הייתי חברת הצוות היחידה במשרדי, היועצת עדיין לא הצטרפה לשיחה. עניתי לאם שגם אצלנו יש הרבה אתיופים ושלא ברורה לי הבעיה. זמן קצר לאחר מכן נכנסה יועצת בית הספר, תוך שהיא מתנצלת על האיחור. היועצת, אישה משכילה, מקצועית ומרשימה מאוד היא בין השאר אתיופית. אני חושבת שאם לאימא הזו היה כובע, היא הייתה אוכלת אותו... כששיתפתי את היועצת במה שאירע אחרי שהתלמיד והאם עזבו את משרדי, היא צחקה. אך אין ספק שנוכחותה בבית הספר בתפקיד בכיר ומקצועי, זו האמירה הטובה ביותר והתשובה הנכונה ביותר הן לגילויי הגזענות והן לתלמידים האתיופים כמודל לחיזוק ולחיקוי.

כתוספת להצעה זו, חשוב להזכיר כי קרקע פוריה לדיסוננס סביב זהויות יכולה להיווצר גם במפגשים עם אנשים חיצוניים: הרצאות, מפגשים כיתתיים, סדנאות, ימי עיון, סמינרים, סיורים, טיולים וכדומה. אולם כוחם של אלו מצומצם יותר, כיוון שהם מחייבים תיווך עוקב של המורים, וכיוון שלתלמידים קל יותר להשכיח את השפעתם, בשל היותם אירוע חולף וחד-פעמי. זאת, לעומת דיסוננס הנובע ממפגש עם מורה או עם תלמיד אחר, שהם דמויות קבועות בחייהם.

שיתוף רגשי-אישי

תלמידות ותלמידים רגילים לחשוב (בטעות, כמובן) כי למורים אין התלבטויות מוסריות או אידיאולוגיות, וכי הם מתיימרים לדעת תמיד ובאופן מיידי מהו 'הדבר הנכון' לעשות ולהגיד. חשיפה לשיתוף רגשי או לסיפור אישי של המורה יכולה להוות קרקע פורייה להתרחשות דיסוננס, כיוון שהתלמידה מניחה שהמורה תתנהג או תגיב בצורה מסוימת, ומופתעת לגלות את ההתלבטות שלה. התלבטות זו חושפת מורכבות בנושא מסוים, והתלמידה זוכה להצצה להלך החשיבה הרפלקטיבי של המורה לגביה. הדיסוננס שחוותה המורה הופך לכלי חינוכי חיובי, כיוון שמורים הם מודלים לחיקוי, ומעצם החשיפה מבינים התלמידים והתלמידות שגם בקרב מחנכותיהן מתקיימים דיסוננסים, וכי זהו תהליך טבעי ואף מלמד. נדגים זאת בסיפור מפיה של המורה ליטל:

> לא נעים לי לספר את זה, אבל יום אחרי הפיגוע בהר נוף עליתי לאוטובוס וראיתי אישה ערביה-מוסלמית עם חיג'אב וממש פחדתי ונרתעתי לשבת לידה. הרגשתי ממש לא נעים והתלבטתי אבל בסוף החלטתי לא לשבת לידה. הרגשתי ממש לא בסדר, ובמיוחד שישב שם עוד בחור ערבי והוא הסתכל עליי וראה שאני מתלבטת והיה לי עוד יותר לא נעים. באתי לכיתה והייתי חייבת לספר לתלמידים מה שקרה לי באותו בוקר. סיפרתי להם מה היה וגם עד כמה שהרגשתי לא נעים שככה הרגשתי.

ליטל חשפה בפני התלמידים והתלמידות את חולשותיה באופן מעורר התפעלות, מתוך מטרה חינוכית ברורה של התמודדות עם תחושות של פחד ורתיעה כלפי ערבים. הסיטואציה של 'יום לאחר פיגוע טרור' מוכרת בוודאי למורים רבים. אלו רגעים בהם צפים רגשות קשים של תסכול, מצוקה, פחד וזעם העלולים להידרדר לכדי אמירות קשות של ניכור, שנאה וגזענות. באמצעות הסיפור האישי שלה, מתוך ביקורתיות שלה כלפי עצמה ושיתוף רפלקטיבי בביקורתיות זו, עשתה ליטל שימוש בשני כלים שמומלצים למורים בהתמודדות עם גזענות של תלמידים ותלמידות: כנות ואמפתיה.[15] התלמידים של ליטל רגילים לשמוע ממנה אמירות מוסריות והומניסטיות; השיתוף שלה הראה להם – בניגוד לציפיות שיצרו 'הדפוסים הרגילים' – שגם היא פוחדת וחוששת, שגם בליבה מקננות בבוקר כזה תחושות של ניכור ורתיעה. ליטל שיתפה בדיסוננס שהיא עצמה חוותה, ושיקפה לתלמידים את התובנה שלה שמצד אחד אלו תחושות טבעיות, אך מצד שני חשוב לשלוט בהן ולהבין את הסכנה המוסרית שבהן. התלמידים גם חוו, מן הסתם, דיסוננס בין מה שהם רגילים שמורות אומרות להם בסיטואציה כזו לבין גילוי הלב של ליטל. נראה כי האמפתיה שהסיפור יצר לתחושותיהם סיפקה קרקע פורייה לפתיחות ולהקשבה לאמירה המוסרית שלה.

תלמידות ותלמידים רגילים לחשוב (בטעות) כי למורים אין התלבטויות מוסריות או אידיאולוגיות, וכי הם מתיימרים לדעת תמיד ובאופן מיידי מהו 'הדבר הנכון' לעשות ולהגיד. חשיפה לשיתוף רגשי או לסיפור אישי של המורה שמבטא התלבטות, יכולה להוות קרקע פורייה להתרחשות דיסוננס.

עד כאן ראינו כמה אסטרטגיות מרכזיות ליצירת דיסוננס, העשוי להועיל בהתמודדות עם עמדות דיכוטומיות וגזעניות: דיסוננס במסגרת הוראת תכנים; דיסוננס באמצעות הבניית השיח הכיתתי; דיסוננס סביב המפגש בין זהויות המורה והתלמידים. אולם, על המורים לקחת בחשבון כמה 'הערות אזהרה' בטרם יפעילו פרקטיקות אלו.

דילמות פדגוגיות

הפעלת הפרקטיקות השונות של יצירת דיסוננס, והניסיון להפיק מהן תוצאות חינוכיות חיוביות, אינם נקיים מדילמות. אציג בקצרה כמה מהן, מתוך הבנה כי חיוני לחשוב עליהן מעבר לנאמר כאן, ורצוי לעשות זאת עם עמיתים ועמיתות מהצוות החינוכי.

א) מהם התכנים שלגביהם כדאי לבחור בפרקטיקה זו? ביצירת דיסוננס יש ממד של סכנה, שכן יצירת 'הפתעה' או התנגשות בין ידע/רגש חדש לידע/רגש קודם עלולות להביא להתנגדויות של התלמידים והתלמידות. מסקנה אפשרית מכך היא שלא רצוי שאלו יהיו תכנים 'נפיצים' במיוחד, אולם מאידך גיסא ברור שמהותו של העיסוק בגזענות רגישה ו'נפיצה'. ניתן לחשוב על כמה כיווני התמודדות עם הדילמה: להתאים את תכני הדיסוננס לגילם וליכולותיהם הרגשיות של התלמידים – ככל שהם בוגרים יותר ומנוסים יותר בהתמודדות עם דיסוננס, כך נוכל לאתגר אותם בתכנים יותר רגישים; לקחת בחשבון את 'העבר המשותף' של המורה והכיתה – מורה שרק התחילה ללמד בכיתה מסוימת, או מורה שיש לה יחסים מעורערים עם הכיתה – מומלץ שתימנע מהבאת תכנים רגישים מאוד שייצרו דיסוננס, שכן יהיה לה קשה לצפות את תגובת התלמידים או להשתלט עליה. מאידך גיסא, מורה שכבר בנתה אמון והצליחה לאתגר את תלמידיה בדיסוננס סביב נושאים פחות 'נפיצים', תוכל לאט לאט להתנסות גם בדיסוננס סביב סוגיות רגישות יותר.

ב) כיצד להתייחס לסוגי התגובות השונים של התלמידים? דיסוננס עשוי להביא לתגובות שונות בקרב התלמידים והתלמידות, על הרצף שבין סקרנות ופתיחות לבין התנגדות וכעס. כפי שהוסבר, תגובות לדיסוננס – גם קוגניטיבי – נשענות על-פי רוב על רגשות, ולכן מומלץ להתייחס לתגובות התלמידים ממקום הלוקח בחשבון את תחושותיהם. כך, חשוב להתמודד עם תגובות שליליות ולנסות לרכך אותן, וחיוני שהדבר יהיה מלווה באמפתיה ובהכלה ("התגובה הכועסת שלך מאוד מובנת לי, גם אני הרגשתי משהו דומה כאשר חשבתי על זה בפעם הראשונה"; "אני מבינה שקשה לך לשמוע את מה שנאמר ולחשוב על הדברים ככה, אבל בוא ניתן לעצמנו רגע הזדמנות לחשוב יחד"). לצד זאת, חשוב לעודד תגובות חיוביות ולחזק אותן ("את מציעה לנו דרך מעניינת לחשוב על מה ששמענו כעת. בואי נסי להסביר זאת לכל הכיתה"; "ספר לנו מה הפתיע אותך או מה נשמע לך לא הגיוני בדברים שאמרנו? במה זה שונה ממה שחשבת או ידעת עד היום על הנושא?"). בנוסף, מומלץ לחשוב כיצד נכון להוביל את התהליך הרפלקטיבי בקרב התלמידים והתלמידות לאור הדיסוננס. יש מורים שסבורים כי יש לנסות ליישב עבורם את הדיסוננס, ואילו אחרים יעדיפו להשאיר אותו כמתח פתוח, ולא להוביל למסקנות ברורות.

ג) שיקוף ללבטים של המורה: הדוגמה שהוצגה קודם לגבי ליטל מעלה דילמה: מורים יכולים להיות חלוקים בשאלה האם רצוי שהשימוש בדיסוננס ישקף התלבטות דומה שקיימת גם אצלם, או שרצוי לעבוד עם תלמידות ותלמידים רק על דיסוננס שכבר נפתר אצל המורה. יש מי שיתלו זאת בגילם של התלמידים ובטיב היחסים של המורה עמם. תיתכן גם עמדה חינוכית שאינה עקבית, אלא תלויה במטרה: מורה יכולה לטעון שבמקרים של עמדות לגיטימיות שונות סביב נושא מסוים עדיף לשתף בדיסוננס לא פתור עבורה, אך במקרים אחרים, שבהם האמירה המוסרית שלה חד-משמעית, תשאף לחשוף לדיסוננס שמסקנתה ממנו ברורה.

סיכום ותובנה חשובה בצידו: דיסוננס 'מוצלח' תלוי בקיומם של אמון וקרבה

המאמר מציע כי שימוש בדיסוננס ובהנכחת קיומו עשויים לתרום באופן חיובי לשינוי בעמדות גזעניות של תלמידות ותלמידים. תהליך רפלקטיבי סביב דיסוננס מזמין את התלמידים 'להשתחרר' מתפיסות דיכוטומיות ומאפשר להם להתבונן על מצבים חברתיים בצורה מורכבת יותר. התרגלות לקיומם של דיסוננסים וסתירות במציאות כאל אחת מעובדות הקיום היא מטרה מרכזית של חינוך למורכבות, ומאפיין של תהליכי התבגרות.

חשוב לציין שדיסוננס אינו הכלי היחיד להתמודד עם אמירות גזעניות, במיוחד כשהמורה צריך להגיב להתרחשות לא מתוכננת. נחזור למקרה של עידית, שהוצג בפתיח: חלק מהתלמידים והתלמידות בכיתתה לא ראו בעיה באי-קבלה לעבודה של אדם ערבי, והסבירו זאת בפחד מפני טרור ופיגועים: "אם אתה מקבל אותו לעבודה, אתה מממן את הטילים שזורקים עליך". חלקם הקצינו עוד יותר: "אני חושבת שלכל הערבים יש שנאה ליהודים ושנאה גוררת למקום רע"; "ערבי הוא לא כמו כל בן-אדם אחר".

עידית נקטה לאורך השיעור בכמה כיווני תגובה, שהנחה אותם קו מאד ברור, לפיו אי אפשר לפסול אדם רק בשל היותו ערבי. היא נימקה זאת בשורה של נימוקים בעלי אופי שונה:

"כל אדם הוא קודם כל אדם, לפני שהוא ערבי, יהודי, גבוה, נמוך... כל פעם שאנחנו לוקחים אנשים על סמך המוצא שלהם ומכלילים אותם – זו גזענות";

"כל ערבי יפוצץ אותך?... אם 90% הם טובים, אז ממה אתה מפחד? ... מאיפה הגיע המידע שאתה מתבסס עליו?";

"אני מזכירה לכם משפטים שאמרו באירופה על יהודים. זה אותו הדבר";

"האם אני פוחדת גם? בוודאי. אבל האם זה אומר שכל ערבי הוא אדם רע? לא".

היכולת שלנו במורים ומורות לטלטל, ולו במעט, את תפיסות העולם האינטואיטיביות והדיכוטומיות של תלמידינו על 'האחר', תלויה במידה שבה הם מרגישים ביטחון בכך שאנו 'בצד שלהם' ופועלים לטובתם.

האמירה הראשונה של עידית נשענה על רציונל הומניסטי-מוסרי מובהק, אך היא חשה, כנראה, שאמירה זו לא הספיקה. תגובתה השנייה והשלישית הסתמכו על סוגים של דיסוננס קוגניטיבי: עימות עם מידע נגדי (נתונים) או מעורר למחשבה (השוואה היסטורית) וניסיון להביא דרכו לשינוי דפוס החשיבה הראשון. התגובה האחרונה משקפת דיסוננס רגשי, המלווה גם באמפתיה של המורה וחשיפת רגשותיה והדיסוננס הקיים בקרבה. אנו רואים, אם כן, שדיסוננס יכול להיות כלי אחד בסל כלים רחב יותר להתמודדות עם עמדות קיצוניות וגזעניות. הוא פועל טוב יותר כאשר המורה מודעת ליתרונותיו, אך גם לחסרונותיו.

לא פחות חשוב מכך – חיוני להזכיר כי דיסוננס הוא כלי שיש להפעילו בזהירות ועל קרקע בטוחה. היכולת שלנו כמורים ומורות לטלטל, ולו במעט (לערער, בלשונו של צבי לם), את תפיסות העולם האינטואיטיביות והדיכוטומיות של תלמידינו על 'האחר', תלויה במידה שבה הם מרגישים ביטחון בכך שאנו 'בצד שלהם'

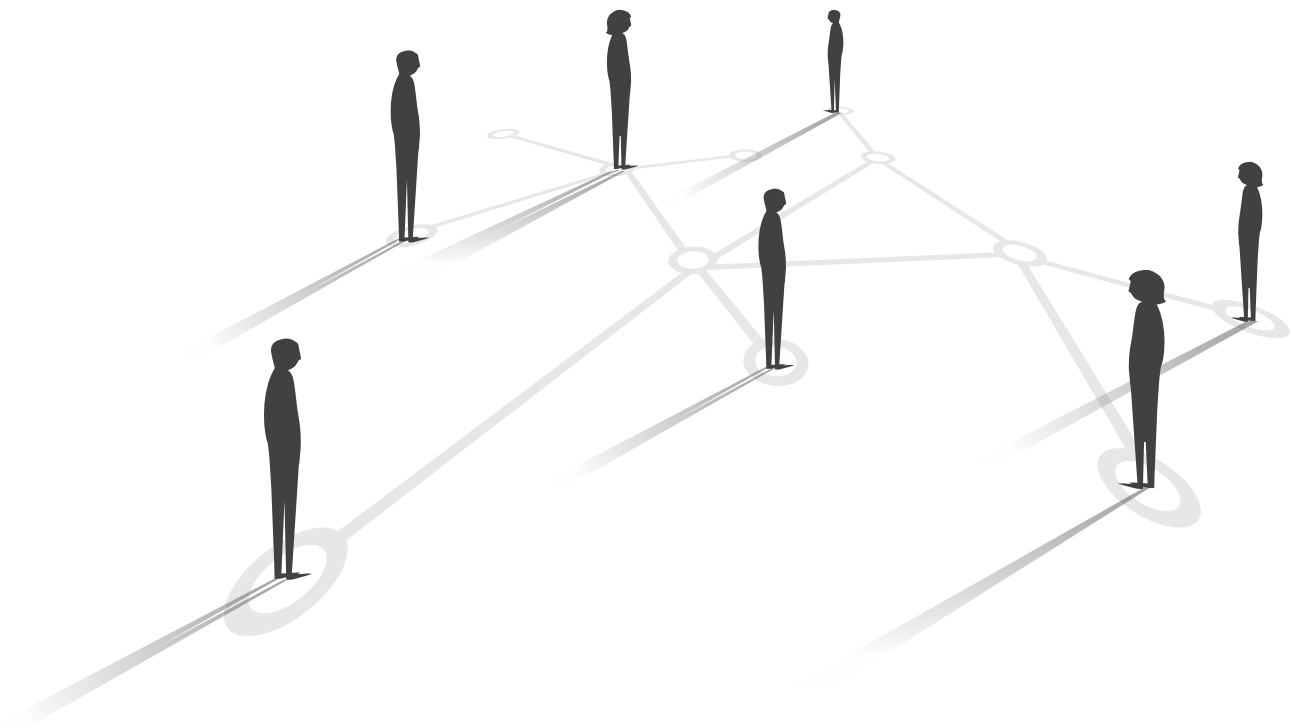
ופועלים לטובתם. רק לאור תחושת ביטחון כזו הם יאפשרו לעצמם 'לזוז' מעט מהאמונות החברתיות שמגינות עליהם ביום-יום הסוער שסביבם. מורה יכול וצריך לעשות שימוש נרחב בכלי הדיסוננס במצב שבו יש לו היכרות טובה עם הכיתה והתלמידים, ומעבר לכך – לא מתוך כעס, אלא מתוך חיבה וקשר אישי טוב עימם. יש להיזהר מכוונות נעלות ומגישה שבה המורה יודע 'מה נכון ומוסרי', אשר מביאות אותו לשאוף לצרוב בקרב תלמידיו תודעה חדשה (שינוי הנכפה מבחוץ). תחת זאת, יש להעדיף רצון להוביל תהליך של שינוי פנימי, גם אם הוא נראה איטי, לא עקבי, מקוטע ולעתים אפילו כושל. למידה מתוך מפגש עם דיסוננס מחייבת פתיחות רגשית; לכן, יש לבנות יחסים של אמון עם התלמידות והתלמידים,[iv] שיאפשרו להם להתמסר להצעה של המורה להתבונן על המציאות – הנתפסת בעיניהם כדיכוטומית – בצורה מורכבת יותר, מבלי להיות עסוקים בהתגוננות ובמתקפות-נגד. תחושה של התלמיד שהמורה מזדהה עימו, לצד יחסי אמון וקרבה, יבטיחו כי הקול המוסרי העומד בבסיס פעולתו של המורה אכן יפגוש אוזניים כרויות, וכי תלמידים ותלמידות יאפשרו לעצמם לחרוג קצת ממרחב הנוחות המוכר והבטוח שלהם ולהיפתח לשינוי בתפיסותיהם המוקדמות.

---

1. Leacock, E. (1977). Race and the "we-they dichotomy" in culture and classroom. *Anthropology & Education Quarterly, 8*(2), 152-159; Harrison, F. V. (1998). Introduction: Expanding the discourse on "race". *American Anthropologist, 100*(3), 609-631; Bonilla-Silva, E. & Forman, T. A. (2000).'I am not a racist but...': Mapping white college students' racial ideology in the USA. *Discourse & Society, 11*(1), 50-85
2. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Social psychological theories of teaching. In: Anderson, L. W. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed. pp. 112-117). Oxford: Pergamon.
3. Nussbaum, J. & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional science, 11*(3), 183-200
4. הרפז, י' (2019). גזענות, זהות וחינוך. בתוך י' הרפז (עורך), **פרט אחד קטן: מטרת החינוך – מאמרים מועד ב'** (עמ'-321 309). תל אביב: ספרית פועלים.
5. Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 91-100
6. לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
7. Hameiri, B., Porat, R., Bar-Tal, D., Bieler, A., & Halperin, E. (2014). Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(30), 10996-11001
8. בר-טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. ירושלים: כרמל.
9. Houser, N. O. (1996). Negotiating dissonance and safety for the common good: Social education in the elementary classroom. *Theory & Research in Social Education, 24*(3), 294-312
10. כהן, א' (2015). כל מורה הוא מחנך לאזרחות. בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – שאלות האדם**, חלק ב' - בהוויה (עמ' 68-78), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
11. השל א' י' (2011). **אלוהים מאמין באדם**. ערך ותרגם: דרור בונדי. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר (עמ' 29-32).
12. Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education, 57*(6), 318-325
13. Harris, R. (2004). 'Stepping into other peoples' shoes': teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 4*(2), pp. 98-111.
14. Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education, 21*(4), 289-303
15. הרפז, י' (2019). גזענות, זהות וחינוך.

---

iv יש שיקראו לכך "חינוך מאהבה" – ראו מאמרה של חגית כהן אליהו: "ואהבת לרעך כמוך"? על אהבה וחינוך ביקורתי.



השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הכרה, התקרבות והתרחבות

ד"ר מיכל שמחון

השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הכרה, התקרבות והתרחבות

ד"ר מיכל שמחון

הקדמה – גשר בין נרטיבים מתנגשים

המאמר מתאר מיומנות מיוחדת שלקוחה מתחום הטיפול הנרטיבי הפסיכולוגי, שברצוני להעבירה לתחום החינוכי, כדרך לחינוך נגד גזענות לתלמידי החטיבה העליונה. מיומנות זו, שאתאר בהמשך המאמר, נקראת "טקס מכונן זהות".[1] באמצעות מיומנות זו ניתן, לדעתי, לקרב בין נרטיבים של קבוצות שונות בחברה שלעיתים מתנגשים זה בזה באופן קיומי, למשל בין ערבים ליהודים, בין חרדים לחילונים, בין שמאלנים לימנים, בין יהודים לשאינם יהודים, ועוד.

במקום להסביר, לדבר, להתווכח, לשכנע, או להצביע על תופעת הגזענות שמתעוררת לעיתים בשיח הכיתתי, יש כאן הצעה ליזום שיח מסוג אחר: מפגשים מובנים, בני שלושה שלבים, שבהם כל אחד מהמשתתפים והמשתתפות יספר לקבוצה סיפור אישי, דרך חפץ שמייצג משהו משמעותי מזהותו. שאר המשתתפות והמשתתפים יאזינו למספר ויהדהדו את סיפורו, כלומר ישתפו היכן סיפורו נוגע בחייהם. בשלב האחרון המספר או המספרת יחזרו לסיפורם וישתפו איך תגובות המאזינים והמאזינות השפיעו עליהם. המחשבה שמאחורי הפעילות היא שאפילו כאשר הנרטיבים המסופרים מתנגשים, סותרים, מכעיסים או מאיימים, ניתן להשתתף בהם, להבינם, להתקרב אליהם ולהרחיב בדרך זו את זהותם של כל משתתפי ומשתתפות הקבוצה.

אפילו כאשר הנרטיבים המסופרים מתנגשים, סותרים, מכעיסים או מאיימים, ניתן להשתתף בהם, להבינם, להתקרב אליהם ולהרחיב בדרך זו את זהותם של כל משתתפי ומשתתפות הקבוצה.

הסיפור ביוצר משמעות ובממחיש את החוויה

הטיפול הנרטיבי רואה את האדם כמי שבמהותו מספר סיפורים על עצמו ועל עולמו. האדם מוצף באירועים ובמפגשים מלאי קולות, מראות, צבעים, ריחות, מחשבות ורגשות, שמשתנים בכל רגע. כדי להתמצא בשלל הגירויים המציפים הללו ולא לטבוע בהם, האדם רוקם עלילה ששוזרת רק חלק מהחוויות הללו, מספר דרכה סיפור ובכך נותן משמעות ופשר לחייו. הסיפור נארג מההתנסויות שהאדם עובר ומושפע גם מהנורמות ומהערכים של החברה שבתוכה הוא חי.[2]

הסיפור הוא האמצעי המדויק והעשיר ביותר לתיאור החוויות ולהבנתן על ידי האחרים: הוא מתרחש על רצף של זמן, יש בו מישור גלוי ומישור סמוי ושפתו עשירה וצבעונית. המספר הוא בדרך כלל הגיבור הראשי, שדרכו כל הסיפור – שכולל גיבורי משנה – מסופר. ניתן לומר, אם כן, שכאשר אדם מספר סיפור על עצמו, ניתן להבינו באופן קרוב ואישי.

אליה וקוץ בה - סיפור צר וסגור

הסיפור לעולם אינו יכול להקיף את מלוא עושר החוויות שהאדם חווה, ובנייתו מחייבת את האדם להיעזר בתהליך סובייקטיבי של ניפוי האירועים שאינם עולים בקנה אחד עם הסיפור שהוא בוחר לספר על עצמו. לכן, במשך הזמן האדם פוסח, בהכרח, על חלק ניכר ממצבור חוויותיו ורגשותיו ולא נותן להם ביטוי בסיפורו. חלק זה מחייו נותר לא מגובש, חסר ארגון, חסר צורה, ולפעמים נשכח.

כך, לעיתים, אדם בונה לעצמו בשלב מסוים של חייו סיפור צר וסגור, שהוא חוזר ומספר אותו שוב ושוב לעצמו, וכך הופך לאסיר של סיפורו. מרוב שהסיפור חוזר ונשנה על ידו הוא טועה לחשוב שזוהי מציאות חייו, ושוכח שזהו רק סיפור שהוא מספר על חייו, וכי ייתכנו סיפורים נוספים, שכוללים פרטים שלא נכנסו לסיפורו, נפלו לתהום הנשייה ונעלמו מתודעתו. כך קורה שאנשים נאחזים בנרטיבים מצומצמים שבהם דיוקנאות קודרים, עלילות נטולות רחמים, תמות מצומצמות ודלות ומשמעויות מרפות ידיים.[3]

חשוב לציין שהידע הסיפורי הזה עלול לעצב חיים שלמים, כי לעיתים האדם משליך את התנסויות העבר, כפי שהתנסחו אצלו לסיפור סגור, אל ההווה, וסיפור זה מעצב גם את אופן ראייתו את העתיד. למשל: אדם שחי בתחושה שלא רואים אותו, כי במהלך חייו היו לו חוויות רבות של חוסר נראות, עלול להיות שבוי בסיפור חוסר נראותו, לא לשים לב כשאדם אחר רואה אותו בהווה, ולהניח שאנשים לא יראו אותו בעתיד. לכן, הסיפור הצר מכונה בתיאוריה הנרטיבית "הסיפור הדומיננטי", כי הוא משתלט על האדם וסוגר את אופן התבוננותו בחייו.

מסיפור צר לסיפור רחב

האתגר בשיח הנרטיבי הוא לשחרר את האדם מהסיפור שכובל אותו, שמכווץ את אישיותו ושמונע את התפתחותו. לכן בטיפול מבקשים להקשיב לסיפור הזה ולערוך אותו מחדש יחד עם האדם, כדי שיאפשר לו צמיחה והתפתחות.[4] הרעיון הוא לשחרר את האדם מ"סיפורו הדומיננטי רווי הבעיה", לעשות דה-קונסטרוקציה של סיפורו, לערער על האמיתות הבלעדית שלו ולפרום איתו את החליפה הנרטיבית שהוא רגיל אליה.

הרעיון הוא לשחרר את האדם מ"סיפורו הדומיננטי רווי הבעיה", לעשות דה-קונסטרוקציה של סיפורו, לערער על האמיתות הבלעדית שלו ולפרום איתו את החליפה הנרטיבית שהוא רגיל אליה.

מייקל וייט, שייסד את הטיפול הנרטיבי יחד עם דוד אפסטון, הציע דרכים מגוונות שבאמצעותן ניתן לעזור לאדם לגלות סיפורים חדשים בחייו, שיאפשרו לו לראות את עצמו באופן שונה מהידוע ומהמוכר לו, לחלץ אותו מהסיפור הצר והכובל שאינו מאפשר לו התפתחות, ולהרחיב את סיפורו.[5] אחת הדרכים היא להקשיב לו הקשבה כפולה: להאזין לסיפורו הצר ולהבין אותו, ובו-זמנית להטות אוזן לפרטים נוספים, שלא הוכנסו לעלילת הסיפור ושהוא לא בקשר איתם. חלקם נעלמו, אבל לחלקם יש רמזים שנוכחים באופן סמוי בסיפורו, כנוכחים נפקדים. פרטים אלה מעידים על קיומן של עלילות נוספות, והאתגר הוא לראות אם ניתן לשפוך אור על רמזים אלה, ודרכם להזמין את המספר או המספרת להרחיב את סיפורם.

דרך נוספת להרחבת הסיפור הצר היא באמצעות הכנסת עדות ועדים חיצוניים לחדר הטיפול, שמקשיבים באופן אוהד לסיפור ותגובותיהם מאפשרות למספר לראות את סיפורו באופן חדש, שמאפשר לו לכונן מחדש את זהותו. העדות והעדים מגיבים לסיפור בצורה מיוחדת, שניתן לראותה כעין "טקס" עם כללים ברורים, שבהמשך המאמר אעמוד על טיבם ומשמעותם.

וייט שאב את הרעיון לקיום טקס שכזה מעבודתה של ברברה מאירהוף, שעבדה כאנתרופולוגית בקליפורניה ב-1982 עם קהילה של יהודים קשישים, יוצאי מזרח אירופה, שהגיעו לארה"ב בתחילת המאה העשרים והרגישו מנותקים ממשפחותיהם, מתרבותם ומקהילתם. הבידוד והניכור הביאו חלק ניכר מהאנשים אלה לתחושה של חוסר ביטחון קיומי ולתחושה שהם בלתי נראים על ידי החברה שמסביבם.

דרך נוספת להרחבת הסיפור הצר היא באמצעות הכנסת עדות ועדים חיצוניים, שמקשיבים באופן אוהד לסיפור ותגובותיהם מאפשרות למספר לראות את סיפורו באופן חדש, שמאפשר לו לכונן מחדש את זהותו.

לדעת מאירהוף, כאשר חברה מתפרקת ומצויה באי סדר, וחבריה מרגישים שהם נמצאים בשוליים, נעלמים, אילמים ואפילו מבוזים, יש צורך ליצור טקס מלאכותי, שבו תינתן להם הזדמנות להיראות בפני האחרים. זאת באמצעות מאזינים שיקשיבו ויתנו תוקף, ערך וחיות לקיומם, וכך יעזרו להם לכונן מחדש את זהותם.[6]

מטיפול נרטיבי לחינוך נגד גזענות

החיבור בין התחום הטיפולי לתחום החינוכי הולך ומתרחב בעולם בית הספר. יותר ויותר מורגש הצורך להתבונן על התלמיד והתלמידה דרך הפריזמה הרגשית ולהתאים את חומר הלימודים לעולמם הפנימי, ומתגברת הנטייה להיתרם מהידע הפסיכולוגי מתחום הטיפול האישי ומתחום הטיפול הקבוצתי כדי להשיג יעדים חינוכיים לימודיים, מה שבא לידי ביטוי בתחום "הפדגוגיה הטיפולית".[7] מאמר זה מקשר אף הוא בין התחומים, באמצעות לקיחת השראה מהתיאוריה הטיפולית הנרטיבית לתחום החינוך נגד גזענות.

כאמור, האתגר על-פי הטיפול הנרטיבי הוא לעזור לאדם להרחיב את הסיפור הצר שהוא מספר על עצמו, לסיפור רחב ועשיר יותר. כמו הסיפורים הכובלים ורווי הבעיה שאנשים מספרים על עצמם באופן אישי, כך גם בחברה – קבוצות או יחידים מספרים לעצמם סיפורים צרים, גזעניים וכובלים לגבי קבוצות שונות שחיות סביבם. היחיד סופג סיפורים כאלה ממשפחתו, מקהילתו ומהחברה שבתוכה הוא חי. נרטיבים גזעניים כאלה הופכים לחלק מסיפור חייו והוא משוכנע שככה זה, שזוהי המציאות. אלה נרטיבים שמשתמשים ב"מאפיינים ביולוגיים, חברתיים, או תרבותיים שנתפסים כ'טבעיים' וכבלתי משתנים כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות אנשים, ולראות קבוצות אלה כנחותות".[8]

במאמר זה אשתמש ברעיונות של הטיפול הנרטיבי, שעוסק בהרחבת הסיפור האישי, כדי להרחיב נרטיבים גזעניים בכיתה. זאת, באמצעות סיפור אישי-משפחתי-חברתי ותרבותי שיסופר בפני הקבוצה, שחברותיה וחבריה יהפכו לעדים חיצוניים שישתתפו בסיפור ויתרמו להרחבתו.

סיפור דרך חפץ

במקום להרצות, לתאר, או להסביר את הנרטיב החברתי שחשוב לאדם, אני מציעה להזמין את המשתתפים והמשתתפות להביא אובייקט ממשי שניתן לגעת בו, לראות את גודלו, את צורתו, את צבעיו. חפץ שמייצג

משהו משמעותי מזהותם של התלמיד או התלמידה, שמבטא משהו יקר מסיפור חייהם ואולי גם מסיפור חיי משפחתם ושדרכו ניתן לספר סיפור שקשור להגדרת זהותם התרבותית והחברתית. באופן זה, הנרטיב של המספר או המספרת לא ייחווה כרעיון ערטילאי מופשט, שלעיתים מחזיק מילים ידועות, מכובסות ומשומשות המושמעות שוב ושוב בתקשורת ובוויכוחים המוכרים. במקום זאת, יש כאן הזדמנות ליצור סיפור חי, טרי ורענן, שכולל בתוכו את החפץ שמבטא משהו פנימי ואולי אפילו חדש בסיפור.

יש כאן הזדמנות לספר ולשמוע את הסיפור של כל אחד ואחת, כל תלמידה ותלמיד ברצונם ובתורם, באווירה מאפשרת, משתפת ומשתתפת.

מעניין לציין בהקשר זה שהמילה 'חפץ' בעברית מופיעה בצמד המילים 'מחוז חפץ': השפה אולי מחברת כך בין החפץ לסיפור, שמחזיק משהו עמוק מחלומותיו ומגעגועיו של המספר למחוז חפצו, למשהו שיקר לו בזהותו ובמשמעות חייו.

חשוב לציין שהזמנת התלמידות והתלמידים לספר את סיפורי חפציהם בקבוצה היא כשלעצמה משמעותית: כשאדם מספר את "סיפור חפצו" בפני קבוצה, חברות וחברי הקבוצה הופכים לעדים חיצוניים לסיפורו. עצם מתן העדות החיצונית נותנת הכרה, תוקף ואישור לסיפורו. כמו כן, יש כאן הזדמנות לספר ולשמוע את הסיפור של כל אחד ואחת, כל תלמידה ותלמיד ברצונם ובתורם, באווירה מאפשרת, משתפת ומשתתפת. ההצעה היא שהמורה תפנה שיעור קבוע במהלך השנה, למשל במסגרת שיעורי חינוך וחברה, כשנראה לה שכיתתה בשלה לעבודה כזו שניתן ללמד דרכה איכויות של הקשבה, שיתוף וקבלת האחר.

תגובות לסיפור שנשמע בקבוצה

בדרך כלל המשתתפות והמשתתפים מסכמים את דברי האחר, משלימים את דבריו, מפרשים, מאשרים, שואלים שאלות, מהנהנים לחיוב או לשלילה, נותנים עצות, מושכים בכתפיהם, מחייכים או מחמיצים פנים, מחמיאים או מעודדים. בנוסף, לפעמים המשתתפים לא ממש מקשיבים, חושבים שהם כבר יודעים מה שהאדם מולם חושב או מרגיש.

ברור שקודם כל יש ללמד את התלמידים והתלמידות את כללי השיח הנחוצים בכל מפגש אנושי, שכוללים – הקשבה שקטה, אי כניסה לדברי האחר, מתן תגובה רק לאחר שסיים את כל דבריו, היעזרות במקל דיבור וכיוצא בזה. מעבר לכך, במאמר זה אציע צורת עבודה קבוצתית שונה מהמקובל, שכוללת שלושה שלבים מובָנים בתגובותיהם של המאזינות והמאזינים – **ביטוי, הדהוד ושינוי:**

- **ביטוי** – תוך כדי הקשבה לסיפור שמסופר, מוזמנים כל משתתף ומשתתפת לשים לב לביטוי, למשפט או למילה שלכדו את תשומת לבם. בחירה זו מכבדת את המספר ומונעת התייחסות מרפרפת ושטחית לדבריו מצד השומעות והשומעים, שמוזמנים להקשבה קפדנית למילותיו.
- **הדהוד** – בשלב זה מתבקשים המשתתפים והמשתתפות להאזין באופן קשוב למה שעולה אצלם בעת ההאזנה לאחר (ללא כל תגובה מיידית מצידם). כלומר, המאזינים מתפנים לחוויה שלהם לנוכח (ולא לעומת) העולה אצלם בעת הקשבתם. עתה הם מוזמנים להדהד את דבריו של המספר, או המספרת, כלומר לשתף את המספר ואת הקבוצה במה שעלה אצלם.[i]
- **שינוי** – ההנחה היא שכשאדם מקשיב במסירות ובתשומת לב לסיפור של חברו או חברתו, משהו קורה גם לו בעקבות מה ששמע. קולות חדשים שנמצאים בתוכו מתעוררים לחיים, משהו בזהותו מתרחב, והוא מוזמן לספר על השינוי שחל בו בעת ההקשבה לסיפור. בו-זמנית, כשהוא מספר על כך חזרה למספר או למספרת בקולו שלו, גם המספר שומע את עצמו קצת אחרת.

לאחר תגובות מובָנות אלה של המאזינים, נחזור למספרת או למספר, ונזמין אותו לומר איזה שינוי הוא עבר: מה קרה לסיפורו בעקבות תגובותיהם השונות של המאזינים והמאזינות? המספר מקשיב לכל התגובות, בודק אילו מהן מתאימות לו ואילו לא, איך תגובות המשתתפים משפיעות עליו, על סיפורו, על זהותו, על חייו, איך הוא מבין עתה את סיפורו ולאן הוא רוצה לקחת אותו הלאה. כך, הסיפור שלו עובר טרנספורמציה, דרך קולותיהם השונים של המשתתפים והמשתתפות.

משחק מראות – הרחבת הסיפור בקבוצה

לפנינו, אם כן, משחק מראות, שמביא לטרנספורמציה גם אצל המספר או המספרת וגם אצל המשתתפות והמשתתפים. בתוך כל אחד מהמשתתפים יש קולות, רעיונות, מחשבות ורגשות רדומים שהוא לא בקשר איתם, שהם קפואים, שהם באלם. הקשבה מסורה לסיפורי האחרים יכולה להעיר את הקולות הכמוסים

---

i ניתן למצוא המלצה לתגובה שכזו גם בעולם המיינדפולנס, למשל אצל: זוהר, ד' (2018). תקשורת קשובה – מיינדפולנס בשדה הקשר. בתוך: מ' ליבליך (עורכת), **מיינדפולנס – להיות כאן ועכשיו** (עמ' 227-254). בן שמן: כתר.

הללו שבתוכו. השותפות בסיפורים, כמו גם השונות ביניהם מתוך האזנה פנימה והחוצה, יכולה להביא להבנת האחר, להתקרבות אליו, להסרת מחיצות בין אנשים ונשים שזהויותיהם אחרות ואף מתנגשות, ולהתרחבות. התקרבות זו יכולה לחולל תמורה בראייה גזענית, דיכוטומית ומתנשאת.

הקבוצה היא מעין מיקרוקוסמוס של החברה;[9] לכן, במקביל לחברה הכללית, חברותיה וחבריה יכולים, דרך תגובותיהם המגוונות, לסייע בהרחבת הנרטיב המצומצם של המספר או המספרת וגם של עצמם.

קשיים ומגבלות

אין ספק שיש כאן סוג חדש של עבודה קבוצתית, שבמרכזה עומד ההדהוד, אשר מטילה אתגרים לא קלים גם על המורה שמנחה את השיח וגם על המשתתפים והמשתתפות.

המגבלה העיקרית היא שמספר המשתתפים בשיח שכזה לא יכול להיות מעל 20 תלמידות ותלמידים. לכן, אני מציעה לחלק את הכיתה לשניים: לעבוד כל פעם עם מחצית אחת של הכיתה, ואת השנייה לשחרר ללמידה עצמית.

האתגר המשמעותי ביותר הוא ליצור בכיתה אווירה שמאפשרת שיח פתוח, שיאפשר לכל משתתפת ומשתתף להביא את סיפורם בלי חשש לביקורת, מתוך אמון בכך שכל סיפור ייתפס כלגיטימי.

אתגר נוסף הוא ההסכמה לשלב ההדהוד, שמאפשר, לדעתי, את התנועה מהיסגרות לפתיחות; מסירוב לקבל נרטיב ששונה משלי, מתנגש בשלי ואפילו מאיים עלי – ליכולת ללמוד ממנו ודווקא להתרחב בזכותו.

לכן, על המורה להסביר ללומדים וללומדות את דרך התגובה המוצעת, המהדהדת, ואת משמעויותיה. כמו שכל מורה מיישמת כללי משמעת בכיתתה, כך עליה לשמור על כללי השיח גם כאן. הכללים הללו ברורים מאוד ולא מניחים שום דבר ליד המקרה: לא מאפשרים לתלמידות ולתלמידים להגיב באופן ספונטני, כפי שהם רגילים בדרך כלל, ולא מתירים כל ביטוי קונפליקטואלי. על המורה להתעקש ולא להסכים לקבל תגובות שאינן מהדהדות – למשל כאלה ששופטות, מבקרות ומקטינות. תפקיד המורה כאן קריטי: היא חייבת להיות עקבית, לשמש כשומרת סף ולחזור שוב ושוב על אופן התגובה המשולש: מהו **הביטוי** שנגע לך? היכן הוא **מהדהד** אצלך? ואיזה **שינוי** מתרחש אצלך בעקבות הסיפור? או במלים אחרות: איזה משפט לכד את תשומת ליבך? איפה הוא פוגש אותך? ולאן הוא לוקח אותך?

חשוב לציין שלא נדרשת כאן מיומנות מיוחדת של הנחיית קבוצות, שיכולה אולי לאיים על המורה; המורה אינה צריכה להשתמש בכלי הנחייה שזרים לה.

יש משתתפות ומשתתפים שמסתייגים מדרך זו וטוענים שבמקום להיות "עם המספר או המספרת", הם מתבקשים להביא את עצמם ואת סיפורם, מה שלא נותן מקום לסיפור שהשמיע האחר. אולם, המאזין והמאזינה אינם דוחקים את הסיפור שמושמע, אלא משתתפים בו. נקודת המוצא היא שכדי להבין את האחר, יש למצוא לדבריו הד בתוכנו; יש להשתתף עימו בסיפורו דרך התחברות אישית לדבריו, דרך חיפוש חוויה מקבילה לזו שמסופרת, דרך שיתוף אישי בחוויה דומה.

דוגמה בנושא נרטיבים מתנגשים: על הרצף שבין יהודי ללא יהודי

הדוגמה שלהלן תמחיש את דרך העבודה שמוצעת במאמר, על כל שלביה. אביא סיפורים של שני חפצים שהביאו שניים ממשתתפי אחת הקבוצות שהנחיתי, ואת תגובות המשתתפות והמשתתפים לסיפורים אלה. בחרתי להביא דווקא את הסיפורים האלה, כי הם מייצגים את הנרטיבים המתנגשים שעלו בקבוצה. לסיפור הראשון יובאו תגובות כל המשתתפים; לסיפור השני בחרתי להביא רק תגובה אחת, כדי למנוע עומס וכדי לחדד את הנושא המרכזי של גשר בין נרטיבים מתנגשים. התגובות מובאות, עד כמה שאפשר, בלשונם של המשתתפים והמשתתפות. שמות המספרת והמספר שבדוגמה בדויים, שאר משתתפי הקבוצה אינם מופיעים בשמם המלא, והפרטים המזהים של כולם שונו. אני מודה מקרב לב למספרים ולמגיבים, שאישרו לי לפרסם את סיפוריהם ותגובותיהם, על תרומתם לכתיבת המאמר.

1. סיפור החפץ של רות

החפץ: תמונה של עץ אשוח קטן, עשוי מסקוצ'ים ומקפסולות של קפה.

הסיפור:

> לפני שנתיים חגגתי את חג המולד הראשון שלי. הייתי בפראג במסגרת חילופי סטודנטים, ולכבוד חג המולד כל חבריי האירופאים נסעו חזרה הביתה, לחגוג עם משפחותיהם. נשארנו, כל הסטודנטים הישראלים, בעיר המושלגת והחלטנו לחגוג את החג. הסתובבנו בשווקי הכריסמס שהיו בעיר, הכנו ארוחה גדולה ובחצות הלכנו למיסה בכנסייה הגדולה

והעתיקה של העיר. זו הייתה חוויה מיוחדת, והרגשתי כאילו אני נמצאת במקום הכי רחוק מהבית שאפשר. חוויה ייחודית, שאין לה שום קשר לחיים שלי, כיהודייה, בארץ. חודש אחרי שחזרתי לארץ הכרתי את בן זוגי. הבחור אינו יהודי, הוא גם לא נוצרי. הוא צ'כי. לקראת דצמבר הוא סיפר לי שחג המולד זה החג היחיד שהיו חוגגים אצלו בבית. בכל שנה אמא שלו הייתה מציירת על קרטון עץ אשוח, כי לא היה להם כסף לקנות עץ אשוח אמיתי, וכך הם היו חוגגים את החג. החלטנו באותה שנה שנחגוג גם אנחנו את חג המולד, אני והוא. לקראת החג אפיתי עוגה, הכנתי יין חם וקניתי לו מתנה, אבל לא הצלחתי למצוא עץ אשוח. הלכתי לחפש עץ מפלסטיק, כי אני יודעת שכאן בארץ לא נוכל למצוא עץ אמיתי, וגם כזה לא מצאתי. חזרתי הביתה מבואסת, דואגת שהחג לא יהיה מושלם. כשהבחור חזר הביתה וראה אותי מבואסת הוא החליט להכין לי עץ בעצמו. הוא לקח קפסולות ריקות של קפה ובנה מהם גזע וענפים של עץ אשוח. את העלים הוא גזר והדביק מסקוצ'ים ירוקים שהוא מצא במטבח, וכך הוא יצר את העץ הזה, שאת תמונתו הראיתי לכם. הנחנו אותו במרכז השולחן וחגגנו סביבו את החג, אני והוא. גם השנה חגגנו את חג המולד, שוב עם אותו העץ שמאז יושב אצלנו קבוע בסלון.

כך בקלות בחור זה הרחיב את התפיסה שלי לגבי דת, לגבי משפחה ולגבי אהבה.

הזהות המורכבת הזאת יכולה להישמע מאד רומנטית כשאני מספרת אותה, אבל למעשה היא גם מלאה בכעס, כי לחברי אין אותן זכויות כמו שיש לי בארץ. הכעס גורם לנו לתהות אם ישראל היא המקום שמתאים עבורנו, אם כאן אני ארצה לגדל את ילדיי. אבל בינתיים אנחנו פה, אוהבים את ישראל וכועסים עליה כאחד.

תגובות המשתתפים לסיפור

בשלב זה הוזמנו המשתתפות והמשתתפים לבחור משפט מהסיפור שסופר, להדהדו ולציין לאן הסיפור ששמעו לוקח אותם, ואיזה שינוי הוא מחולל בנרטיב שלהם. המשפטים שאליהם מתייחסים המגיבים והמגיבות מובאים במרכאות:

ח': "אוהבים וכועסים" – יש כאן מורכבות כמו בזוגיות שלי, שלפעמים אני מרגישה אותה כמו תפוח טעים אבל בתוכו יש גם חלק לא טעים. המשפט לוקח אותי להרהר על היתכנות של כל אהבה שיש בה גם כעס. אני מרגישה כאב בלב.

ג': "הכין לי עץ" – הייתי בדרום אמריקה בראש השנה. לא מצאנו מקום לחגוג. בסוף הגענו לבית כנסת בבוליביה, בית כנסת אחר, רפורמי, עם עוצמה יהודית שלא פגשתי קודם. הסיפור שלך לוקח אותי להבנה שהכוונה חשובה יותר מהדבר עצמו, שהחיבור בין אנשים לא קשור לדת זו או אחרת.

ר': "הכין לי עץ" – מזכיר לי שהיינו בפריז בשלג. היה שם קונדיטור נוצרי שמאוד התאמץ להכין לנו אוכל כשר. היה לו קשה ובכל זאת התאמץ. הסיפור שלך לוקח אותי להבין שאפשר שיהיה חיבוק בין נוצרי ליהודי, חיבוק שיכול לבוא גם דרך הבישול וגם דרך חיים משותפים.

ד': "אוהבים וכועסים" – בזוגיות שלי אני גם כן מרגישה שיש דלת שלפעמים נפתחת ולפעמים נסגרת. ככה זה באהבה: חיפוש מתמיד. הסיפור שלך פותח לי את האפשרות לחיות בו-זמנית דברים מנוגדים.

א': "רק שלו ושלי" – חייתי פעם עם משפחה נוצרית באנגליה. אהבתי את החגים שלהם ואת הטקסים שלהם. ביקרתי בכנסיה והתקרבתי אליה. רציתי לחזור לארץ עם שרשרת שתלוי עליה צלב. אחר כך פגשתי מורה גדול לציור שאף על-פי שהוא לא היה דתי, דרכו חזרתי בתשובה. הסיפור שלך מראה לי שבחיים יש מורכבויות רבות ואני מבינה שוב ושוב שהן אפשריות.

ע': "רק שלי ושלו" – עולה אצלי דימוי לאונייה עם שני נוסעים שחותרים באגם קפוא. על האונייה יש אוהל ששומר עליהם. באוהל יש חום ויש גם יין. יש לי שני חברים שחיים ביחד כאן בארץ, הם לא יכולים להתחתן, גם הם מרגישים שהם לא יכולים להתקבל כאן. גם הם אוהבים את הארץ. גם הם מתלבטים אם לעזוב את הארץ. התרגשתי מהניגוד הזה של לאהוב את הארץ ובו-זמנית לרצות לעזוב אותה. אני מבין עתה שהם לא לבד. יש כאן אולי איזו אחדות למען מטרה משותפת. זה היה מיטיב איתם לדעת שהם לא לבד בעניין המורכב הזה.

פ': "חוגגים את כל החגים" – הדימוי שעלה לי הוא של ארון עם ארבע דלתות שמתרחב. זוגיות זו התרחבות. הזהות האישית מתרחבת. כשאני שומעת את סיפורך, גם אני רוצה להתרחב, זה מוסיף, יש כאן חגיגיות אבל יש בזה גם כאב.

ג': "אמא מציירת עץ אשוח על קופסת קרטון", "הכין לי עץ" – נגעה לי הפשטות והמבט החם. אני מרגישה שיש כאן משהו ייחודי. הסיפור שלך גורם לי להבין כמה הרגעים הקטנים בחיים הם משמעותיים מאוד.

ד': "הכין לי" – יש כאן ביטוי של אהבה, ותשומת לב. אני מתגעגע לאהבה כזו שיש בה נתינה צנועה, כמו זו שקיבלת מבן זוגך. אני רוצה קשר חזק כזה. כמו נר דולק על אדן החלון. שתי נפשות בוערות שעומדות מול העולם וסערותיו ומתעקשות להיות ביחד, להתמודד, לא להיכבות, ולא לוותר. הסיפור לוקח אותי למחשבה על הקונפליקט שיש לי בין יהודים לנוצרים, בין התמונה הגדולה, האידיאולוגית, שיש לי בתוכי, לבין האנשים הפרטיים שחיים כאן אחרת. אני שואל את עצמי האם יש אפשרות לחיבור בין עמדתי לעמדתך, רות.

א': "אוהבים וכועסים" – בצעירותי הייתי מאוד קנאית ולכן המחשבה הראשונה שעלתה לי מול סיפורך היא שלא ניתן לחבר בין יהודייה לצ'כי, אם הוא גר כאן – שיתגייר. נבהלתי מהמחשבה שהיהודים יתבוללו בארצם. אבל אז נזכרתי באימה באבי שנלקח לאושוויץ רק בגלל שהיה יהודי. נבהלתי מתגובתי. המשפט שלך מאוד תפס אותי, אפשר לחיות הפכים, לא צריך להכריע, אפשר גם לאהוב גם לכעוס, גם לחיות עם צ'כי וגם להישאר יהודייה, בישראל. זה מהפכני עבורי.

מסקנה

ניתן לראות שהתגובות היו מגוונות והתייחסו לפרטים שונים בסיפור: חלק מהתגובות התייחסו לאהבה, לזוגיות, ליכולת לצייר עץ אשוח ולשמוח במה שיש, לבו-זמניות של אהבה וכעס. וחלק מהתגובות התייחסו לקשרים בין יהודים ונוצרים, ולפער שבין האידיאולוגיה לחיים.

מהסיפור האחד נוצרו סיפורים רבים, איש כתגובתו, אישה כניסיון חייה.

מעניין שבצד ההתייחסות לנושא המרכזי, כביכול, שיכול היה לעורר התנגדות לסיפור, למתח הגזעני שבין ה"גוי" ליהודייה, עולים גם מוטיבים כלל אנושיים, שהם כשלעצמם יכולים לפוגג את המתח הגזעני.

חזרה למספרת - תגובתה להדהודים לסיפורה

רות, שבשלב הקודם רק האזינה לתגובות חבריה וחברותיה לסיפורה, חוזרת עתה למרכז השיח ומוזמנת להגיב למה ששמעה – מה דיבר אליה ומה לא, ובאיזה אופן:

> הרגשתי שרוב ההדהודים נגעו בעיקר לקשר שביני לבין בן זוגי ופחות לזהות הלאומית והדתית שהצגתי. כך או כך, זה היה מאד מרגש: לספר על הזהות, על הקשר הזוגי וגם לשמוע שזה ריגש אנשים אחרים. אני מרגישה שהתגובות קרבו אותי לבן זוגי ואני מבינה עתה שאני בסדר עם המורכבות של החוויה הישראלית שלי, ושהיא אולי גם לגיטימית בעיני אחרים. הדבר עלה בתגובתו של ע', שסיפר על זוג חברים שלו, ושדרך הסיפור שלי הוא מבין שזה לא רק מאבק של זוג אחד אלא משהו חברתי-ישראלי רחב יותר משציפה.
>
> לעומת זאת התגובות האחרונות, במיוחד התגובה של א', ללא ספק אתגרה את המחשבה שלי ובוודאי שהרחיבה את הסיפור שלי.
>
> את, א', הזכרת את הקנאות שלך לארץ ישראל, ומולה הבנתי שגם אני קנאית במידה מסוימת. קנאית לחיים שלי, לבית שלי ולזכות שלי לחיות אותם כרצוני ובחופשיות, שוות זכויות. לצד זאת הבנתי שבגלל הקנאה בחרתי שלא להתנהל מול אנשים שדעותיהם שונות משלי בצורה קיצונית. לא ניהלתי דיון עם אלו שלתפיסתי מונעים ממני את הזכויות שלי או של בן זוגי. המילה "התבוללות", למשל, קשה לי. היא סוגרת את הראייה שלי את היהדות. כך גם הרגשתי בתחילת דברייך.
>
> אבל בעזרת ההדהוד שלך אני מבינה שהיסגרות מול מי שאינו מסכים איתי, מתוך מחשבה שלעולם לא נסכים, היא איומה. היא לא מאפשרת הרחבת שיח אמיתי, וממשיכה לייצר קרע ביני ובין זהויות שונות שמתקיימות סביבי. בעזרת התגובה שלך הבנתי שגם מי שמולי קנאי לחיים שלו ואוהב אותם, כפי שהם. אולי אני צריכה לפתוח את הסיפור שלי בפניו, כדי שהוא יוכל להבין שאני לא מפריעה לסיפור שלו ושהמאבקים שלי לגיטימיים. תגובתך העלתה בי המון מחשבות.
>
> יצאתי בתחושה מאוד מחוזקת. גם ההקשבה לסיפורים אחרים חיזקה את העמדה שלי, למדתי לנסח אותה ולהבינה יותר טוב. אני שמחה על כך מאוד. זה היה משמעותי מאד עבורי. תודה על כך.

מסקנה בעקבות הסיפור והסיפור מחדש

כאמור, זהות נבנית בתוך הקשר חברתי, שבו היחיד מושפע מהחברה מצד אחד, ומצד שני הוא יכול גם להתנגד לה, וכך לבחור איך לעצב את זהותו הייחודית. בדוגמה של רות ניתן לראות את האמביוולנטיות של המספרת: מצד אחד היא אומרת שהתגובות השונות גרמו לה להרגיש יותר שלמה עם מורכבותה, ומצד שני, התגובות שביטאו קושי מול זהותה עוררו בה את הרצון להיפתח לנרטיבים אלה, שהתנגשו עם הנרטיב שלה. אפשר לומר שהחומה שבין הנרטיבים הללו הוחלפה בגשר, שניתן לנוע עליו הלוך ושוב. כך או כך, רות התרגשה שסיפור אהבתה נגע באנשים אחרים, גם באלה שמתנגדים לסיפורה. בעיניי, נרטיבים שהיו יכולים לחולל כעס ושנאה הפכו למפגש אנושי, שיכול לחבר בין נרטיבים מתנגשים ולמנוע תפיסות גזעניות מוכללות והרסניות.

נרטיבים שהיו יכולים לחולל כעס ושנאה הפכו למפגש אנושי, שיכול לחבר בין נרטיבים מתנגשים ולמנוע תפיסות גזעניות מוכללות והרסניות.

גם אם בדוגמה שהבאנו חלק מהאנשים הגיבו לא לעצם נושא הזהות על הרצף של יהודי-לא יהודי, אלא נגעו לליבם האהבה בין בני הזוג או ערך ההסתפקות במועט – בכל מקרה הם התקרבו למספרת והביעו שותפות אנושית, שיכולה לעמוד כנגד העוינות לנרטיבים השונים.

בה בעת, האנשים שהתנגדו לסיפור של רות יכלו, גם הם, לבטא את התנגדותם בצורה מכבדת ומכילה. הדבר המשמעותי שקרה להם הוא שתפיסתם הקודמת, הנוקשה, האידיאולוגית או ה"קנאית", כלשונם, מתערערת ונפרמת מול הסיפור האישי שנגע לליבם, סיפור שמאתגר את תפיסתם ומקרב את כל המשתתפות והמשתתפים זה לזו.

2. סיפור מול סיפור

התהליך אינו מסתיים כאן, כי חברי וחברות קבוצה נוספים מביאים את סיפוריהם, וסיפורים אלה ממשיכים את תהליך ההתרחבות בתפיסת הזהות, ואת תהליך ההתקרבות בין הנרטיבים המתנגשים. בגלל קוצר היריעה אביא בקצרה רק את הסיפור של דוד ואת תגובתה של רות לסיפורו, כי סיפורו קרא תיגר על סיפורה, ואפילו התנגש בו.

החפץ: תנ"ך

הסיפור:

"לך לך", כך ציווה אלוהים את אברהם, "לֶךְ לְךָ מֵאַרְצְךָ וּמִמּוֹלַדְתְּךָ וּמִבֵּית אָבִיךָ אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אַרְאֶךָּ". הציווי הזה, כמו הד, המשיך להתגלגל 3000 שנה, עד שהגיע למשפחות אבי ואמי, כל אחד מהם בארץ אחרת, והניע אותם לעזוב מולדת ולהגיע, מכל המקומות שבעולם, דווקא לכאן – לארץ ישראל. הנה, אני, בגיל 41 בערך, מתחיל להבין שיש כאן משהו רב-משמעות עבורי, ושיש לי תפקיד בסיפור הגדול הזה. אני מבין שיש כאן בית יחיד ומיוחד, שצריך לשמור עליו מבלי להתעייף. ארץ למיטיבי לכת, לעמידים ולעקשנים, שיכולים לעמוד במבחן ובעוד מבחן, באתגר ובעוד אתגר. שיש כאן אמת פשוטה ועם זאת איתנה, שאומרת שארץ ישראל שייכת לעם ישראל ועם ישראל שייך לארץ ישראל, מין קשר הדדי ששני צידי המשוואה בו מתקיימים בו-זמנית. אולם, כדי להיות ראוי לארץ הזאת צריכים להתקיים תנאים מחייבים שמגדירים אותנו כעם יהודי: צדק ומוסר, עזרה לחלש ולא לשכוח להיות בני אדם.

ערכים אלה אני משתדל לקיים כמיטב יכולתי. ספר התנ"ך הזה הוא הדרך הטובה ביותר לתאר את המורכבות האנושית הכללית והפרטית שלנו כעם, וגם שלי כאדם פרטי. אני מוצא בו תשובות להרבה לבטים והתחבטויות, אבל גם סובלנות לחולשות שלי ושל האחרים, לפגמים ולטעויות, בדיוק כמו כל הדמויות בתנ"ך.

ההדהוד של רות לדוד

הביטוי שתפס את שימת לבי הוא: "להיות ראוי לארץ הזאת". גם אני רוצה להיות ראויה לעצמי, למה שחשוב לי, לזוגיות שלי, לכן אני משקיעה בזוגיות ורגישה לבן זוגי. עם זאת, הסיפור שלך, דוד, קשה לי. תפיסות כמו של דוד גורמות לי להתלבט אם אני רוצה להיות חלק מהארץ הזאת, אם אני ארצה לגדל פה את ילדיי. למה אני צריכה לעבור מבחנים כדי להוכיח את עצמי? אני חושבת שאני ראויה, ושהחיים שלי פה צריכים לשקף את זה. אני לא חושבת שאני צריכה להוכיח את העור העבה שלי. אם אני צריכה לקפוץ מעל משוכות רק

בשביל להיות חלק – אז אני לא מעוניינת. החיים שלי הם לא משחק, הם לא מלחמה. הם החיים שלי, ואני רוצה לחיות אותם. יותר מזה, התפיסה המיליטנטית הזאת שדוד מציג לגבי מי הם הישראלים ה'ראויים', היא לדעתי תפיסה שנוגדת את כל מה שאני מאמינה בו. מפחיד אותי לחשוב שתחת אותו אתוס ילדיי יתחנכו.

הסיפור של דוד מחזק אצלי את התהייה האם להישאר לגור פה. כמובן שהטקסט שלך לא יגרום לי 'לברוח' מהמדינה, אבל הוא כן נותן לי פרספקטיבה חדשה, שהיא מחוץ לקשיים שלי פה. ואם כן אשאר כאן, הסיפור של דוד לוקח אותי להבין מה אני רוצה לשנות כאן בארץ.

מסקנה בעקבות הסיפור המאתגר

למרות שרות מתנגדת, ואולי אפילו כועסת על הסיפור של דוד, העבודה הקבוצתית שמוצעת כאן מאפשרת לה לראות שסיפורו נותן גם לה פרספקטיבה חדשה. היא אמנם מתנגדת לו, אבל היא יכולה לבטא מולו את התנגדותה ולומר שסיפורו מעורר בה את הרצון לחיות פה ואפילו לרצות לשנות את הכיוון שמתואר בדבריו. חשוב לציין שהכוונה אינה לטשטש את הניגודים שבין הנרטיבים המתנגשים, אלא לאפשר יצירת גשר ביניהם. גם הרצון לשינוי נרטיב מתנגש הוא, בעיני, פורה ובעל ערך.

לקראת סיום

שני המשתתפים הוזמנו בסוף השיח לתאר מה קרה להם בעקבות המפגש עם סיפור שנגד את סיפורם.

רות:

ההדהודים אפשרו לי להכיל את הטקסט של האחר וגם מצאתי בהם כוח לשינוי מאוד גדול. הם פתחו את הסיפור שלי מאוד, עזרו לי להבין שיש סיפורים אחרים משלי ושיש בינינו מפגש שאיתו אני צריכה להתמודד, או שיש לי מה ללמוד ממנו. יצאתי עם תובנות מאוד מרגשות. בינתיים הקונפליקט לא נפתר (ואולי לעולם לא ייפתר, וזה בסדר), ואני אמשיך לגדול פה ולראות את המקום הזה כבית.

דוד:

הסיפורים ששמעתי מכריחים אותי להבין שעליי לא לקפוץ למסקנות נמהרות על סמך "השורות התחתונות" בעמדה "שלנו" לעומת העמדה "שלהם". אני צריך הרבה אורך רוח כדי להקשיב לכל סיפור ולהתחבר לרגש האנושי, ולראות את בן האנוש שבתוך הסיפור הגדול. אני לפעמים משתאה על הפער בין ההבנה שלי את המציאות להבנה של אנשים אחרים. אני מבין שלכל צד חסר את האלמנט שמאפשר להרגיש או להבין את הצד האחר. מה נותר? לנסות להסביר כמיטב כשרוני את הסיפור שלי, ומצד שני לנסות "להתחבר" לצד השני, להבין ולו קצת את האחר. לא למהר לשפוט ולבקר. להקשיב וללמוד.

סיכום

במאמר זה הבאתי דוגמה לשני חפצים והנרטיבים שהם מייצגים, המאיימים זה על זה ועלולים להביא לתפיסה גזענית, היררכית ופוגענית: מצד אחד עץ אשוח של חג המולד, שמייצג את ישו ואת הנצרות, ומצד שני תנ"ך, מחויבות לערכיו, וארץ ישראל. האתגר בקבוצה שבה עולים נרטיבים מנוגדים כאלה כפול: מצד אחד להביא את הסיפור שמשמעותי לך באומץ, מול קבוצה שלא בטוח שתוכל לקבלו, ומצד שני לצאת מעצמך, להיפתח ולהשתתף בנרטיבים של האחרים. המפגש הפורה בין הנרטיבים המתנגשים יכול להתאפשר, כאמור, דרך סיפור אישי על חפץ שמייצג משהו משמעותי בזהות המשתתפים, ובתגובות המובָנות לסיפור מצד המאזינות והמאזינים. חשוב לציין שאין הכוונה לטשטש את הניגודים, אלא להיות מסוגלים להבין סיפורים שמנוגדים לסיפורינו, ולמצוא להם הד בתוכנו. אולי הרעיון של "אוהבים וכועסים", בסיפורה של רות, יכול לשמש השראה ליחסים בין נרטיבים ניגודיים נוספים ולעזור בחינוך נגד גזענות.

1. White, M. (2007). Definitional ceremonies. In White, M. (Ed.), *Maps of narrative practice* (pp.165-218). New York & London: W.W. Norton & company.
2. Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy to read introduction*. Adelaid: Dulwich Centre Publication
3. עומר, ח', ואלון, נ' (1997). **מעשה הסיפור הטיפולי**. תל אביב: מודן, עמ' 1.
4. וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות**. תל אביב: צ'ריקובר.
5. White, M. (2007). *Maps of narrative practice*
6. Myerhoff, B. (1982). Life history among the elderly: Performance, visibility and remembering. In J. Ruby (Ed.), *A crack in the mirror: Reflexive perspective in anthropology* (pp. 99-117). Philadelphia: University of Pennsylvania press
7. מויאל, ח' (2018). **פדגוגיה טיפולית, השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון**. ירושלים: משרד החינוך, גף פרסומים.
8. שנהב, י' (2015). מהי גזענות. בתוך ריבלין, נ' (עורכת). **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל, בעמ' 22.
9. וקסלר, מ' (2015). הכיתה כמקרוקוסמוס, התמודדות עם התנהגויות אלימות ואמירות גזעניות בכיתה. בתוך ריבלין, נ' (עורכת). **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 23-31).



טיפוח אמפתיה בין קבוצות
ככלי להתמודדות עם גזענות

ד"ר נועה שפירא

טיפוח אמפתיה בין קבוצות כבלי להתמודדות עם גזענות

ד"ר נועה שפירא

"ספרות נועדה לפתח את שרירי האמפתיה בנפש... ככל שיש יכולת לקרוא באמפתיה, אנחנו יכולים לקחת את זה לחיים ולהקשיב לאנשים שמולנו" (סיגל מושכל).[1]

הקדמה

בתי ספר מתמקדים בדרך כלל במיומנויות אקדמיות, בתוכנית הלימודים הרשמית ובמקצועות הליבה. עם זאת, בשנים האחרונות החלה להתעורר הבנה בקרב אנשי ונשות חינוך, קובעי מדיניות והציבור לגבי החשיבות של למידת מיומנויות רגשיות וחברתיות (SEL - Social and Emotional Learning) בבתי הספר.[2] מיומנויות של תקשורת, שיתופיות, עבודת צוות ואמפתיה, הנמנות על מה שנהוג לכנות "מיומנויות המאה ה-21",[3] חשובות כדי להכשיר ילדות וילדים להיות אזרחים במדינה דמוקרטית ופלורליסטית, וערכן רב בעיקר במדינות הסובלות משסעים ומגזענות בחברה.[4]

הגישה החינוכית במאמר זה רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית הן ליחסים בין-אישיים והן לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת תופעות של גזענות ודעות קדומות.

אולם, בישראל עדיין לא קיים ידע מבוסס ומבוקר לגבי פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בבתי הספר והטמעתן.[5] מורות ומורים המנסים לעסוק בנושאים מורכבים או שנויים במחלוקת פוגשים בתלמידים שנחשפו באמצעי התקשורת ואף במערכת החינוך לתרבות של עוינות וגזענות כלפי קבוצות מיעוט, כמו יוצאי ויוצאות אתיופיה או ברית המועצות לשעבר, חרדים, מהגרי עבודה ובעיקר כלפי ערבים.[6] מצב זה, בחברה רוויית שסעים ומחלוקות, מעורר צורך בהתערבות חינוכית שתקדם סובלנות, שיח, קבלה ואמפתיה בין קבוצות, והוראה שתטפח את ההתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים והתלמידות.

הגישה החינוכית במאמר זה רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית הן ליחסים בין-אישיים[7] והן לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת תופעות של גזענות ודעות קדומות.[8] הפרק שם דגש על תפקידם של מורים ומורות כסוכני שינוי, המקדמים בכיתה נורמה של התנגדות לגזענות באמצעות טיפוח אמפתיה בין קבוצות. בשלב ראשון, יוסבר מהי אמפתיה ומה תפקידה. בהמשך, נדון בתפקידה של אמפתיה בהפחתת גזענות ובשיפור יחסים בין קבוצות, ונתייחס לסוגיות כמו: מדוע יש קושי להביע אמפתיה כלפי קבוצת החוץ שאנו לא שייכים אליה ולפתח אמפתיה בין קבוצות בסכסוך; איך ניתן לטפח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע ומפגש פנים אל פנים; ובאיזה אופן ניתן לטפח אמפתיה באמצעות מגע לא ישיר - דרך מדיה, ספרים וסיפורים. לאחר מכן, יוצגו האתגרים והעקרונות בשמירה על השפעתן לאורך זמן של תוכניות חינוכיות העוסקות בהפחתת גזענות ובשיפור היחסים בין קבוצות. חלקו האחרון של המאמר יציג מתודות והצעות מעשיות לטיפוח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע לא ישיר.

מהי אמפתיה?

אמפתיה בין-אישית היא הנטייה להבנה ולהשתתפות במצבו של האחר; בעזרתה, אנו יכולים להתאים את ההתנהגות שלנו לציפיות ולצרכים של אחר, ולאפשר יחסים בין-אישיים תקינים. כמעט לכל בני האדם יש יכולת לאמפתיה בין-אישית, הנחשבת כחיונית להישרדות המין האנושי, החי בקבוצות וזקוק לשיתוף פעולה כדי לשרוד. לאמפתיה תפקיד חשוב בהתפתחות חברתית ומוסרית, ובמניעת התנהגות אגרסיבית ובריונות.[9]

לאמפתיה בין-אישית תפקיד חשוב בהתפתחות חברתית ומוסרית, ובמניעת התנהגות אגרסיבית ובריונות.

על בסיס מחקרים בתחום חקר המוח ניתן להצביע על שלושה היבטים של אמפתיה, שמתקיים ביניהם תהליך הדדי: ההיבט הרגשי (הדהוד), ההיבט הקוגניטיבי (הסקה) וההיבט ההתנהגותי (תגובה).[10] מחקרים נוספים מתארים את התהליך האמפתי כבעל שרשרת של שלבים עוקבים, שנוגעים לאותם שלושה היבטים:

- **הדהוד אמפתי (ההיבט הרגשי):** תהליך בלתי מודע של התאמה רגשית, שבה אדם חווה מעין "הידבקות" ברגשותיו של האחר (mirroring).

- **הסקה אמפתית (ההיבט הקוגניטיבי):** שלב קוגניטיבי, רציונלי ומבוקר, שבו הצופה מנתח את המידע ואת התחושות שאסף בשלב הראשון, מדמיין את מצבו הפנימי של האחר, מאמץ את נקודת מבטו, ומקשר את חוויותיו של האחר לידע האישי שלו-עצמו ולחוויות שהוא-עצמו עבר.
- **תגובה אמפתית (ההיבט ההתנהגותי):** נובעת משני השלבים הקודמים, ותלויה בתהליכים הפנימיים של האדם ובהחלטותיו. התגובה יכולה להיות "דאגה אמפתית" לרווחתו של האחר או רגש חיובי כלפיו, כגון חמלה, רוך או סימפטיה. לדאגה אמפתית יש השפעה על התנהגות פרו-חברתית ועל מוטיבציה לשפר את מצבו של האחר.[11]



התהליך האמפתי

תפקיד האמפתיה ביחסים בין קבוצות

תפקיד האמפתיה וחשיבותה ביחסים בין-אישיים באים לידי ביטוי גם ביחסים בין קבוצות: אמפתיה של אדם לכאב של אדם מקבוצת שייכות אחרת היא מקור לרגשות עמוקים וגורם חזק להתנהגות פרו-חברתית:[12] אימוץ נקודת המבט של האחר – כלומר טיפוח אמפתיה כלפיו – מוביל לשיעור גבוה יותר של התנהגויות לא-מילוליות חיוביות כלפי חברי וחברות קבוצת החוץ, לרבות הגשת עזרה; להפחתה בחשיבה סטריאוטיפית; להערכה גבוהה יותר בין הקבוצות; ולהכרה בפערים ובאפליה ביניהן.[13] מכאן, שטיפוח אמפתיה בין-קבוצתית חיוני להפחתת גזענות ולשיפור היחסים החברתיים בין קבוצות.[14] נמצא גם כי הבעת אמפתיה פומבית לרגשות אדם שנפגע מגזענות גורמת למוטיבציה בקרב העומדים מן הצד לפעול ולעצור את ביטויי הגזענות כלפיו.[15]

טיפוח אמפתיה בין-קבוצתית חיוני להפחתת גזענות ולשיפור היחסים החברתיים בין קבוצות.

הקושי לטפח אמפתיה בין קבוצות

על-פי תיאוריות של זהות חברתית וסיווג עצמי, אנשים נוטים להבחין בין הקבוצה שהם שייכים אליה (קבוצת הפנים – ingroup) ובין הקבוצה שהם לא שייכים אליה (קבוצת החוץ – outgroup). על אף החשיבות הרבה של אמפתיה ביחסים בין קבוצות, קיים קושי לחוש אמפתיה כלפי האחר מקבוצת החוץ. אנשים אף תופסים באופן מוגזם את ההומוגניות של קבוצת החוץ ואת ההבדלים שבין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ.[16] ניתן להסביר את ההבחנה בין הקבוצות על-פי תיאוריות ומושגים מתחום הפסיכולוגיה החברתית:

על-פי **תיאוריית ההשוואה החברתית**, אנו מעריכים את היכולות ואת העמדות שלנו באמצעות השוואה לאחרים ולאחרות, ומעדיפים להשוות את עצמנו לאלה הדומים לנו (השערת הדמיון). ההשוואה החברתית מתקשרת גם להאדרה עצמית, לדימוי עצמי חיובי ולהגנה עליו – הן בהקשר של הזהות האישית והן בזה של הזהות החברתית – באמצעות שימוש בסטריאוטיפים והכללות כלפי מי שאינם דומים לנו.

הנטייה ל**דומיננטיות חברתית** מהווה גורם חשוב נוסף בהתייחסות של אנשים מקבוצות שונות אלה לאלה: לכל אדם יש צורך בסיסי לשמר את מעמדה היחסי של קבוצתו במבנה ההיררכי או החברתי ואף לשפרו. בין היתר, בני אדם משמרים את הדומיננטיות החברתית של קבוצתם באמצעות סטריאוטיפים, גזענות ודעות קדומות כלפי קבוצת החוץ.[17] בנוסף, לאנשים יש צורך הן ב**תחושת שייכות** והן ב**תחושת ייחודיות**. גם אם לכאורה שני הצרכים סותרים זה את זה, תחושת השייכות באה לידי ביטוי בקשר עם קבוצת הפנים ואילו הצורך בנבדלות ובייחודיות בא לידי ביטוי בהשוואה לקבוצת החוץ.[18]

הדמיון הנתפס לחברי ולחברות קבוצת הפנים מחזק את האמפתיה הבין-אישית בין חברי הקבוצה, ובמקביל מעורר קושי לחוש אמפתיה כלפי חברי קבוצת החוץ.[19] ביטוי לכך נמצא, לדוגמה, במחקר שבו נבדקה רמת האמפתיה לכאב של האחר באמצעות מדדים פיזיולוגיים: נמצא שמשתתפים לבנים הגיבו פחות באופן משמעותי לכאב של אנשים ממוצא אפריקאי, לעומת תגובתם לכאב של אנשים לבנים. ניתן להסיק מכך עד כמה אמפתיה בין קבוצות עשויה להיות מושפעת מתפיסות המושרשות באופן עמוק, כמו גזענות.[20]

במחקר שנערך בישראל נמצאו ממצאים דומים לגבי אמפתיה של יהודים לכאב של ערבים, ולהיפך. החוקרות והחוקרים ביקשו לבחון את העוינות ואת האמפתיה של המשתתפים (600 בנות ובני נוער יהודים וערבים), באמצעות מדידת רמת הפעילות המוחית שלהם בחשיפה למצבי כאב של אחרים. בשלב הראשון נערכו למשתתפים ולמשתתפות סריקות מוח, בעת שצפו בתמונות המראות מצבי כאב אצל ערבים ויהודים. בתמונות הוצגו דקירה בסכין או מכת פטיש, והן לוו במידע כמו "זו שחר מתל אביב" או "זו שאהד מטייבה". סריקת המוח אפשרה להעריך את משך הפעילות המוחית, את עוצמתה ואת מיקומה. החוקרים התמקדו באזור S1, הממוקם בקליפת המוח באזור הקודקוד, והמוכר בספרות המדעית כמעורב בתהליכי mirroring (הדהוד אמפתי). הסריקה חשפה הבדלים משמעותיים בפעילות המוחית בתגובות לכאב שמיוחס לבני ובנות העם האחר, לעומת כאב המיוחס לבן העם של המשתתף או המשתתפת, אצל יהודים וערבים כאחד: בשלב הראשון של התגובה המוחית, שנמשך פחות משנייה, נרשמה התעוררות אוטומטית קצרה בפעילות המוחית. מיד לאחר מכן התרחש שלב נוסף, שבו זיהו החוקרים פעילות מוגברת של מנגנוני האמפתיה במוח - אבל רק כשהם נחשפו למצוקה של אדם המזוהה עם בני עמם.[21]

אמפתיה בין קבוצות בסכסוך

על-פי **תיאוריית הקונפליקט המציאותי**,[22] או **תיאוריית האיום החברתי**,[23] סטריאוטיפים, גזענות ודעות קדומות מתפתחים על רקע של קונפליקט בין קבוצות. האיום, בין אם ממשי או מדומיין, מגביר את עוצמת הלכידות והזהות הקבוצתית, אך גם מוביל לניכור ולאפליה כלפי הקבוצה השנייה. הלכידות, השייכות והדמיון הנתפסים ביחס לחברות ולחברי קבוצת הפנים מחזקים את האמפתיה הבין-אישית בין חברי הקבוצה, ובמקביל מעוררים קושי לחוש אמפתיה כלפי חברי קבוצת החוץ הנבדלת וה"נחותה".[24] מכאן, שהקושי לחוש אמפתיה כלפי ה"אחר" אף מתעצם במצב של קונפליקט בין קבוצות.[25]

הלכידות, השייכות והדמיון הנתפסים כלפי חברות וחברי קבוצת הפנים מחזקים את האמפתיה הבין-אישית בין חברי הקבוצה, ובמקביל מעוררים קושי לחוש אמפתיה כלפי חברי קבוצת החוץ הנבדלת וה"נחותה".

היחסים בין ערבים ויהודים בישראל מאופיינים בחוסר אמון ובהפרדה בין הקבוצות, המתקיימת כמעט בכל מקום: בבתי הספר, במוסדות ממשלתיים ובמקומות מגורים.[26] הסכסוך בין הקבוצות נסוב על נושאים מרכזיים ומהותיים בשתי החברות, כמו חלוקת קרקעות, הגדרה עצמית, לאומיות, תפיסות דתיות וערכים מרכזיים כגון נאמנות למדינה ונאמנות לעם. ההבדלים ואי ההסכמות, שמושפעים גם מההקשר הרחב יותר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני, משפיעים על האמונות החברתיות ועל הרגשות של בני ובנות שתי החברות, וגורמים לסכסוך להיות מלווה בשנאה, בפחד, בסטריאוטיפים שליליים ובדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ובדה-הומניזציה[27] – שיוצרים קושי לחוש אמפתיה כלפי קבוצת החוץ.

אמונות חברתיות במצב של סכסוך בין קבוצות

אמונות חברתיות הן תפיסות שחולקים במשך דורות מרבית האנשים הנמנים על חברה מסוימת, כך שהן הופכות למאפיין של אותה חברה ומרכיבות את האתוס שלה. המנהיגות הפוליטית-חברתית, התרבותית והכלכלית משתמשות באמונות האלה כדי להסביר ולהצדיק את החלטותיהן, והחברה משתמשת בהן להצדקת פעולותיה בעבר, בהווה ובעתיד. האמונות החברתיות מופצות על-ידי מוסדות החברה וערוצי התקשורת, ומועברות לדור הצעיר ולכל מי שמצטרף אליה. אלה כמה מהמסרים שמעבירות אמונות חברתיות האופייניות לחברה המצויה בסכסוך מתמשך עם חברה אחרת:[28]

דימוי עצמי חיובי – החברה נתפסת בעיני עצמה כחברה חיובית שמתאפיינת באומץ, בגבורה ובכוח סבל, וגם בהומניות, במוסריות, בהגינות, באמינות ובקִדמה. זאת בניגוד לחברה היריבה, שמתוארת בצורה שלילית.

תחושת קורבנות – החברה תופסת את עצמה כקורבן הבלעדי של הסכסוך, שמאיים על קיומה, בעוד הצד השני נתפס כאשם בפרוץ הסכסוך, בהימשכותו ובאופיו האלים.

אחדות – אמונות המדגישות את הצורך להתעלם ממחלוקות ומסכסוכים פנימיים, כדי להתאחד נגד היריב. אמונות כאלה מחזקות את החברה מבפנים ותורמות לתחושת השתייכות וסולידריות.

לצד האמונות החברתיות, יש גם רגשות האופייניים לחברה בסכסוך ונחווים על ידי רוב המשתייכים והמשתייכות לה:

פחד – רגש שלילי המתעורר במצבים של סכנה, שתפקידו להגן על האדם או על החברה. לפעמים הפחד נובע מהבנה שהמצב מסוכן, ולפעמים זוהי תגובה אוטומטית לתפיסה של סכנה. הפחד יכול להתעורר גם בעקבות הכללה לגבי מצב מסוים על בסיס שמועות או ניסיונות עבר, ולא רק כתוצאה ממצבים המתרחשים בפועל.

שנאה – תחושה של עוינות, סלידה ורצון לפגוע באדם אחר או בקבוצה אחרת. במצבים של סכסוך מתמשך, כל קבוצה תופסת את האחרת כמאיימת על קיומה. האלימות המתמשכת מצד היריב נתפסת כבלתי

מוצדקת וכמכוונת, והחברה סבורה שהיא נובעת מהתכונות המגלדות של הקבוצה היריבה. לכן, השנאה במצבים אלה עמוקה, יציבה ומתמשכת, והיא בדרך כלל קולקטיבית – משותפת למרבית בני החברה.

כעס – בסכסוכים שנמשכים זמן רב, החברה רואה את מעשי היריב כמרושעים וכבלתי מוצדקים. האלימות והנזק המתמשכים שהיריב גורם לה מעוררים בה כעס רב כלפיו. הכעס יכול להיות קולקטיבי – משותף לכל החברה.

יחסים בין קבוצות בקונפליקט מתאפיינים בגזענות, בסטריאוטיפים שליליים, בדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ובהכחשה, וכמובן בהיעדר אמפתיה.

טיפוח אמפתיה בין קבוצות

במצב של סכסוך, אמונות חברתיות ורגשות קשים משפיעים על היכולת להרגיש אמפתיה בין קבוצות: יחסים בין קבוצות בקונפליקט מתאפיינים בגזענות, בסטריאוטיפים שליליים, בדעות קדומות, בדה-לגיטימציה ודה-הומניזציה,[29] וכמובן בהיעדר אמפתיה. הכרה בכל אלה, והבנה של ההשלכות השליליות שלהם, מלמדות שמנגנוני האמפתיה נתונים להשפעה של דעות קדומות ומסרים חיצוניים, שיוצרים הטיה או היררכיה של אמפתיה.

הבשורה הטובה היא שכמעט לכל בני האדם, למעט בעלי מוגבלות רגשית, יש יכולת לאמפתיה,[30] וחוקרים מאמינים כי ניתן **לטפח** אמפתיה,[31] לרבות אמפתיה כלפי הצרכים והסבל של קבוצת החוץ במצב של קונפליקט.[32] אכן, מספר מחקרים מלמדים על היכולת להפחית גזענות ודעות קדומות ולטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ, למשל באמצעות משחק תפקידים.[33] עוד נמצא, כי אם מעודדים אדם להזדהות עם חבר מקבוצת החוץ, עשויה להתעורר בו דאגה גוברת לאותו חבר; אם האחרון נתפס כמייצג את כלל הקבוצה שאליה הוא שייך, גוברת הנטייה לדאוג לאותה קבוצה ואף לתמוך בה.[34]

לטיפוח אמפתיה נודעות תוצאות חיוביות בהקשר של סכסוך, כגון הפחתת רגשות שליליים כמו תחושת איום וחרדה.[35] נמצא גם כי אמפתיה רגשית יכולה לעורר הכרה באי-צדק שנגרם לקבוצה חברתית, וכך להפחית גזענות, לשנות דעות קדומות ולהגביר רגשות חמלה כלפי קבוצות הסובלות מאפליה.[36]

טיפוח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע ישיר

חלק מהמודלים ומהעקרונות לטיפוח אמפתיה בין קבוצות מבוססים על מגע ישיר, כלומר מפגש פנים אל פנים בין חברי וחברות אותן קבוצות. לדוגמה:

פרסונליזציה של האחר: שימוש באמפתיה יכול להביא למעבר מהרמה הבין-אישית לרמה הבין-קבוצתית ולשיפור גישות ויחסים בין-קבוצתיים; מרכיב מרכזי בשימוש כזה הוא יצירת קשר אישי עם אדם אחד או יותר מקרב קבוצת החוץ. אסטרטגיה זו כוללת מפגש בין הקבוצות שבו מושם דגש על היכרות אישית ועל הזהות והדמיון בין קבוצת הפנים לקבוצת החוץ. אלה נועדו למנוע דה-הומניזציה – תפיסת חברי הקבוצה השנייה כיצורים לא אנושיים.[37]

> כדי להקפיד על שוויון וסימטריה בין הצדדים במפגשים בין קבוצות, חשוב להתייחס להיבט של השימוש בשפה. היבט זה בולט בישראל במיוחד במפגשים בין אוכלוסייה דוברת עברית ואוכלוסייה דוברת ערבית. כדי להתמודד עם הסוגיה, ניתן לדבר בשפה משותפת ניטרלית, כמו אנגלית, לדאוג לתרגום סימולטני, או להקפיד לדבר בשתי השפות.[i]

עיסוק במטרה משותפת: אחת הדרכים לטיפוח אמפתיה היא לעודד את המשתתפות והמשתתפים משתי הקבוצות לפעול למען מטרה משותפת בעת המפגש, שלצורך השגתה שני הצדדים זקוקים זה לזה. כדי להשיג את המטרה חייבים חברי וחברות כל קבוצה להתייחס לנקודת המבט של חברי הקבוצה השנייה ולהיות רגישים למה שהאחרונים רוצים וצריכים. ניתן ליישם אסטרטגיה זו בסביבה שבה התלמידות והתלמידים לומדים בקבוצות מעורבות, בשיטת הג'יקסו: בשלב הראשון, כל קבוצה מקבלת משימה וכל אחד מחברי הקבוצה מתמחה בחלק מהמידע שהקבוצה זקוקה לו כדי להצליח. בשלב השני, התלמידות והתלמידים מתקבצים לקבוצות חדשות – על-פי תחום ההתמחות שלהם, ובשלישי חוזרים לקבוצה המקורית ותורמים את הידע שצברו. מחקר שנערך על יישום גישה זו הסיק שהמטרות המשותפות והתלות ההדדית הגבירו התנהגויות של חיבה ושל עזרה בין המשתתפים והמשתתפות והובילו אותם ליכולת להיכנס לנעליים של האחר,

i על השפה ומשמעותה במפגשי דיאלוג ובהקשרים נוספים, ראו בהרחבה במאמרן של גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה בספר זה: התשמעי קולי? שפה ככלי למאבק בגזענות.

להבין ולהעריך אותו, ולפתח רגשות של חברות ושל דאגה אמפתית. באופן כללי, נמצא שהאמפתיה של ילדים וילדות שלמדו בשיטה זאת הייתה גבוהה יותר מהאמפתיה של הילדים והילדות בקבוצת הביקורת.[38]

הגישה הנרטיבית: אחת הדרכים לטפח אמפתיה בין קבוצות היא ליצור היכרות עם זהותו של האחר על כל מרכיביה, בדגש על הכרת הנרטיב הקולקטיבי שלו ומתן לגיטימציה לנרטיב זה. אמצעי לכך הוא הקשבה לסיפורים אישיים, שבכוחם ליצור הרגשה חיובית של קרבה, הזדהות ואמפתיה. תחושות אלה סוללות את הדרך להקשבה אמפתית לנרטיב הקולקטיבי של הצד האחר,[ii] ולהכרה בכך שגם לו יש היסטוריה, אמונות, זהות ורצונות לגיטימיים, אף כי אין הכרח להסכים עימם.[39]

ברוב המקרים הגישה הנרטיבית מיושמת במפגש פנים אל פנים; אך היא לא מחייבת מגע ישיר וניתן לקיימה גם בקבוצה חד-לאומית, למשל באמצעות קריאת סיפורים והקשבה לעדויות אישיות של בני ובנות הלאום האחר.

קשיים ביישום אסטרטגיית המגע הישיר

האמפתיה כלפי חברי וחברות קבוצת החוץ שאיתם מתקיים המפגש לא תמיד מוכללת כלפי קבוצת החוץ כולה; במקרים רבים, חבר קבוצת החוץ שכלפיו אנחנו מרגישים אמפתיה נתפס כיוצא דופן שאינו מעיד על הכלל. פסיכולוגיות ופסיכולוגים חברתיים ניסו להבין באילו תנאים משפיע מגע בין קבוצות על הכללה כלפי קבוצת החוץ כולה, ואף כלפי קבוצות חוץ אחרות, שלא היו מעורבות במפגש. נמצא, שהמגע מוכלל לקבוצת החוץ אם חברות וחברי הקבוצה נשארים מודעים לזהות הקבוצתית של המשתתפים במפגש, ולכך שחברי קבוצת החוץ מייצגים אותה כמכלול. במקרים אלה, האמפתיה מתבטאת בהבחנה בין הפרטים השונים בקבוצה, במתן אמון ובהפחתת דעות קדומות, והיא מוכללת לקבלה רבה יותר של קבוצת החוץ ככלל. היכולת לראות את חברות וחברי קבוצת החוץ באופן יותר מורכב פותחת את האדם לקבל גם קבוצות חוץ נוספות.[40]

על מנת לשפר את היחסים ולהפחית גזענות בין קבוצות, מגע ישיר דורש קיום תנאים הכוללים סטטוס שווה של הקבוצות, מטרה משותפת, שיתוף פעולה ותמיכה ממסדית.

כמו כן, על מנת שמגע ישיר יביא לשיפור יחסים, להפחתת גזענות ולטיפוח אמפתיה בין קבוצות, המפגש נדרש לעמוד בתנאים מסוימים: סטטוס שווה של הקבוצות, מטרה משותפת, שיתוף פעולה ותמיכה ממסדית.[41] מפגש בתנאים כאלה יכול להפחית דעות קדומות וחרדה הקשורות לקבוצת החוץ, וליצור עמדות חיוביות יותר כלפיה. הוא יכול לספק למשתתפות ולמשתתפים הזדמנות לדון ביחסים שבין הקבוצות, להבין את נקודת המבט של האחר ולהזדהות עם חששותיו – כלומר לטפח אמפתיה לקבוצה האחרת.[42]

אולם, תנאים כאלה לא תמיד מתקיימים במציאות של סכסוך והפרדה, והסבירות למגע חברתי מועיל בה פחותה; מפגשים בין קבוצות עלולים להיות לא אפקטיביים גם כאשר ישנם הבדלי סטטוס חריפים בין הקבוצות. אתגר נוסף לקיום מפגשים בין קבוצות במציאות כזו הוא הצורך בעבודת הכנה, שתדגיש את הצרכים השונים של כל קבוצה בנפרד ותעודד את המשתתפים והמשתתפות להגיע למפגשים בגישה פתוחה וחיובית. יתר על כן, במציאות של מערכת חינוך המופרדת לזרמים, כמו בישראל, קשה מאוד לארגן מפגשים בין תלמידות ותלמידים ממגזרים שונים, ונדרש לשם כך מאמץ לוגיסטי ותקציבי גדול. בשל כל הנאמר לעיל, בשנים האחרונות חל מעבר הדרגתי בעולם ובישראל לקיום תוכניות חד-לאומיות או חד-קבוצתיות, ללא מפגש פנים אל פנים בין הקבוצות.[43]

טיפוח אמפתיה בין קבוצות באמצעות מגע לא ישיר

אחת הדרכים לטיפוח אמפתיה בעבודה חד-לאומית היא באמצעות סוגים שונים של מגע לא ישיר, שאינם כוללים מפגש פנים אל פנים בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ:[44]

- **מגע מורחב** (extended contact): הידיעה שלאדם מקבוצת הפנים יש חבר או חברה מקבוצת החוץ. לדוגמה, מורה יכולה לספר שיש לה חברה מקבוצת החוץ.
- **מגע עקיף** (vicarious contact): התבוננות באדם מקבוצת הפנים המקיים אינטראקציה עם אדם מקבוצת החוץ.[45] לדוגמה, בזמן מפגש בין כיתות מקבוצות שונות, התלמידות והתלמידים עדים לקשר ההדדי בין המורות או המורים.

ii סיגל עוזרי רוייטברג ומיכל שמחון מציעות במאמריהן שבכרך זה אופנים שונים ליישום גישה נרטיבית בחינוך נגד גזענות.

- **מגע מדומיין** (imagined contact): היכולת לדמיין קשר חיובי (או ניטרלי) עם חבר או חברה מקבוצת החוץ.[46] בסקירה של כ-70 מחקרים נמצא כי עצם היכולת לדמיין מגע כזה יכולה להפחית דעות קדומות.[47] עוד נמצא כי מגע מדומיין מעודד התנהגות חיובית כלפי קבוצת החוץ, מוריד מחסומים לקראת מפגשים עתידיים ומשפר את הסבירות להצלחת המפגש בין הקבוצות.[48]

השערת המגע והגישה הבין-קבוצתית

בתחילת שנות ה-70 של המאה הקודמת, ארגונים ישראלים שקראו לעצמם "ארגוני דו-קיום" החלו לקיים מפגשים יזומים בין יהודים וערבים, בעיקר בין תלמידים ותלמידות, סטודנטים ומורות. מפגשים אלה, שהתבססו על מודל שיובא מארצות הברית, היו נאיביים ורומנטיים, וערכם היה בעצם קיומם. הם כונו מפגשי "חומוס"; היהודים שהשתתפו בהם הרגישו טוב עם עצמם, בעוד הערבים הרגישו שיחסי הכוחות של 'שולט' ו'נשלט' לא השתנו.

המפגשים התבססו על **השערת המגע**, שבבסיסה ההנחה שקונפליקטים בין אנשים מקבוצות שבסכסוך נובעים מחוסר ידע לגבי הקבוצה השנייה, וכי הפגשת אנשים משתי הקבוצות ויצירת אינטראקציות על בסיס אישי - במנותק מהשיוכים הקבוצתיים - מצמצמת את השנאה ואת הסטריאוטיפים הקיימים ביניהם.

מנגד, **הגישה הבין-קבוצתית** טוענת שמפגש יהיה יעיל ויפחית את הסטריאוטיפים השליליים דווקא כאשר מדגישים בו את הזהות הקבוצתית של המשתתפות והמשתתפים, וכשהאינטראקציות ביניהם מתקיימות במישור הקבוצתי. לפי גישה זו, רק אז תיתכן הכללה מהחוויה האישית במפגש למציאות החיצונית.

- **מגע מתווך** (mediated contact):[49] מפגש עם חברי וחברות קבוצת החוץ באמצעות מדיה, שיכול ליצור אינטראקציה כמו-חברתית (parasocial interaction) ומגע אינטימי עם הדמות המוצגת.[50] מחקרים מצאו כי ספרים, מחזות, סרטים, סדרות טלוויזיה ותסכיתי רדיו יכולים לייצג את חברות וחברי קבוצת החוץ, ובכך לקרב את הקוראים, הצופים או המאזינים לחיים, למצוקות ולמאבקים של האחר, להוביל אותם לדמיין איך אדם בקבוצת החוץ חושב ומרגיש ולקדם אמפתיה. כל זאת, באמצעות שימוש בדמויות דמיוניות או מציאותיות, שניתן להכליל לקבוצת החוץ כולה.[51] להלן מספר דוגמאות, המצביעות על מאפיינים שונים של מגע מתווך באמצעות מדיה:
  - מניתוח של רומנים נמצא שככל שהגיבורות או הגיבורים סובלים יותר מחוסר צדק חברתי – ומתגברים עליו – כך הרומן מצליח יותר לשנות את תפיסת הקוראים והקוראות לגבי מה נכון ולא נכון בחברה שלהם.[52]
  - מחקר אורך שנערך ברואנדה בחן את ההשפעה של תסכית אופרת סבון על הפחתת גזענות ואלימות בין קבוצות מסוכסכות. נמצא כי ההאזנה לאופרת הסבון השפיעה על התגובות הרגשיות של המאזינים והמאזינות לתכנית, ותרמה ליותר אמון, אמפתיה ושיתוף פעולה בין הקבוצות.[53]
  - נמצא כי צפייה בסרטים וסדרות המציגים סיטואציות של אינטראקציה בין חברי וחברות קבוצת הפנים ואלה של קבוצת החוץ יכולה לשפר יחסים בין-קבוצתיים. לדוגמה, ילדות וילדים יהודים ופלסטינים שצפו בסדרה "רחוב סומסום", המציגה ילדים יהודים ופלסטינים שמקיימים קשרי חברות, ביטאו יותר עמדות פרו-חברתיות כלפי הקבוצה השנייה בעקבות הצפייה.[54]
  - במסגרת מחקר, אנשים שצפו בסרטונים שהציגו אנשים ממוצא אפריקני הסובלים מגזענות ואפליה קיבלו הנחיות שונות בעקבות הצפייה. הצופים והצופות שהתבקשו לאמץ את נקודת המבט של האחר דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי קבוצת החוץ, ואילו אצל אלה שקיבלו הנחיות ניטרליות, או שכלל לא קיבלו הנחיות – לא חל שינוי בעמדות.[55] מכאן ניתן להסיק שכדי לטפח אמפתיה באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים, לא ניתן להסתפק בצפייה פסיבית בחיים של חברי וחברות קבוצת החוץ, אלא חשוב להזמין את המשתתפים והמשתתפות להזדהות עם חברי הקבוצה האחרת כאשר הם קוראים עליהם, מאזינים להם או צופים בהם.[56]

ילדות וילדים יהודים וערבים צפו בסדרה "רחוב סומסום", המציגה ילדים יהודים ופלסטינים שמקיימים קשרי חברות. בעקבות הצפייה, הילדים משתי הקבוצות ביטאו יותר עמדות פרו-חברתיות כלפי הקבוצה השנייה.

דאגה אמפתית יכולה להוביל לשתי תגובות רגשיות: רגשות חמלה, הנובעים מתחושה של דאגה מול הסבל של האחר, ורצון ונכונות לעזור לו; או רגשות שליליים, הנובעים ממצוקה בעקבות החשיפה לסבל של האחר. אמפתיה יכולה גם ליצור דיסוננס, בעקבות התעוררות תחושות מצוקה או אשמה, עקב השתייכות לקבוצה החזקה שפוגעת בקבוצה הסובלת מאפליה. מצד אחד, חברות וחברי קבוצת הפנים עשויים לשנות את עמדותיהם, כדי להיות עקביים עם רגשות החמלה שהם חווים כלפי קבוצת חוץ. במקרה כזה, האמפתיה כלפי קבוצת החוץ עשויה להוביל לעזרה ולפעולה למען חברי וחברות קבוצת החוץ. מצד שני, הם עשויים להגיב לדילמה זו במגננה ובהימנעות מקשר עם חברי קבוצת החוץ.

נמצא כי אנשים הקוראים, מאזינים או צופים באחרים הסובלים מאפליה או ממצוקה, בשילוב הנחיות לאמפתיה רגשית, נכונים להציע לאחר עזרה (תגובה אמפתית) יותר מאלה שצופים או קוראים על מצוקתם של אחרים תחת הנחיות המפחיתות אמפתיה. לכן, יש לשים לב לסיטואציה שמציגים לתלמידים ולתלמידות: חשוב לדאוג שהיא לא תעורר איום, מצוקה או אשמה, וללוות אותה בהנחיות מתאימות לאמפתיה.

מורות ומורים מטפחים אמפתיה בין קבוצות

גזענות ורגשות שליליים כמו כעס, שנאה ופחד מהווים חלק מהתשתית החברתית-פסיכולוגית של סכסוכים בין קבוצות. ניתן להפחית רגשות אלה באמצעות אמפתיה, כניסה לנעליים של האחר ומיומנויות של ויסות רגשי. מורות ומורים צריכים לראות את תפקידם לא רק כמי שמקדמים מיומנויות אקדמיות אלא גם מיומנויות רגשיות וחברתיות, ובכך להוות סוכני שינוי בתהליכי אמפתיה בין קבוצות במצב של קונפליקט וגזענות בחברה.

הכשירות הרגשית והחברתית (SEC - Social and Emotional Competence) של מורים ומורות משפיעה על יכולתם להטמיע מיומנויות רגשיות וחברתיות בכיתה: מורות בעלות יכולת רגשית וחברתית גבוהה משפיעות על האווירה בכיתה באמצעות פיתוח, תמיכה ועידוד הקשרים שלהן עם התלמידים והתלמידות, עיצוב שיעורים הבונים את החוזקות ואת היכולות של התלמידים, והטמעת קווים מנחים להתנהגות בדרך שמקדמת אצלם רפלקציה והתבוננות פנימה. מורה שמודע לתגובות הרגשיות שלו ומסוגל להזדהות עם התגובות הרגשיות של התלמידות והתלמידים בכיתה, יוכל להטמיע תוכניות שמקדמות מיומנויות רגשיות-חברתיות באמצעות תכנון פעילויות ושיעורים מתאימים וכמודל חיקוי לתלמידים. לכן, מורות ומורים צריכים לעבור שלב של התפתחות אישית ולפתח את המיומנויות הרגשיות והחברתיות שלהם-עצמם, לפני שהם מנסים לטפח מיומנויות כאלה אצל התלמידות והתלמידים בכיתות.[57]

במציאות של חברה הטרוגנית, מסוכסכת ומפולגת, יש צורך בהתערבות שתקדם סובלנות, שיח, קבלה ושיתופיות, ובהוראה שתקדם את ההתפתחות הרגשית והחברתית של התלמידים והתלמידות. הגישה החינוכית שמובאת בפרק הנוכחי רואה באמפתיה מיומנות רגשית וחברתית חשובה, ההכרחית ליחסים בין-אישיים, לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים ולהפחתת הגזענות והדעות הקדומות כלפי קבוצות החוץ השונות בישראל. הפרק גם מעלה את השאלה כיצד לחנך למניעת גזענות ולטיפוח אמפתיה בין קבוצות, ולשמור על השפעת התוכנית לאורך זמן במציאות כה מורכבת.

מגרעות של תוכניות חינוכיות קיימות נגד גזענות, והצעות לשיפורן

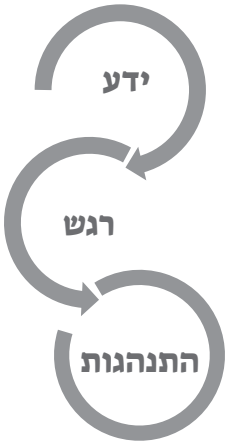
תוכניות חינוכיות המנסות לקדם סובלנות וחיים משותפים, ועוסקות בהתמודדות עם סכסוך וגזענות בין קבוצות, מתעלמות לעתים מ"הדיסוננס של המציאות" – שבין ההשקפות האידיאליסטיות של התוכנית אל מול הסביבה החברתית-פוליטית המקיפה את המשתתפות והמשתתפים. כתוצאה מכך, תוכניות כאלה עלולות לסבול מפשטנות קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית:

פשטנות קוגניטיבית: התוכניות נוטות לשים דגש על למידה קוגניטיבית שטחית, ללא התייחסות למציאות הרב-ממדית והמורכבת של הסכסוך ושל היחסים בין הקבוצות. תוכנן מסתכם לעיתים קרובות בשימוש במושגים ובהצהרות כמו "סובלנות", "כולנו בני אדם", "האחר הוא אני" ועוד. תוכניות רבות מתמקדות במערכות יחסים אישיות ובמערכות היחסים עם חברי וחברות הקבוצה האחרת, ללא התייחסות מעמיקה לאחר כחלק מקבוצת החוץ; כזכור, במקרה כזה, האמפתיה כלפי חבר או חברת קבוצת החוץ אינה מוכללת לקבוצה כולה. לכן, יש צורך בחינוך המתבסס על עובדות, שמציג את מורכבותה של המציאות, את הנטייה לחלוקה בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ והשפעתה על החברה, והמפתח חשיבה מורכבת על גזענות, קונפליקטים ודרכים אפשריות לפיוס.

פשטנות רגשית: נטייה רגשית שלילית מסמנת את התשתית החברתית-פסיכולוגית של סכסוכים בין קבוצות. למרות זאת, תוכניות העוסקות ביחסים בין קבוצות בקונפליקט לרוב אינן מתייחסות ישירות להיבטים הרגשיים הקשורים ליחסים, כמו שנאה, כעס ופחד. ניתן להפחית רגשות אלה באמצעות פרקטיקות של אמפתיה בין קבוצות, כניסה לנעליים של האחר ומיומנויות של ויסות רגשי.

פשטנות התנהגותית: במהלך התוכנית, ובמיוחד אחריה, המשתתפות והמשתתפים אינם יודעים מה לעשות עם העמדות ועם המושגים החדשים שנלמדו. לכן, התוכניות צריכות להציע דרכים לתרגום המושגים והרגשות החדשים לפעולה בשטח, על מנת ליצור דפוסי התנהגות חיוביים ויציבים לאורך זמן.

לסיכום, כדי לשפר יחסים בין קבוצות, לטפח אמפתיה ולהתמודד עם גזענות – יש לפעול בשלושת המישורים: **הקוגניטיבי** (ידע), **הרגשי וההתנהגותי.**[58]



מודל טיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות בין קבוצות לאורך זמן

הצעות מעשיות לטיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר

טיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר מאפשרים למורות ולמורים לשפר יחסים בין קבוצות בלי לצאת מהכיתה ומבלי לתאם מפגש עם קבוצה נוספת, ויכולים להכין את התלמידות והתלמידים, הסטודנטיות והסטודנטים, למפגש פנים אל פנים עם קבוצת החוץ. נמצא גם כי חיזוק נורמה של אמפתיה בתוך קבוצת הפנים יכול לקדם גישה חיובית יותר אף כלפי אנשים מקבוצת החוץ.[59]

כאמור לעיל, מומלץ כי השלב הראשון ביישום תוכנית של חינוך נגד גזענות יתמקד בהתבוננות וברפלקציה עצמית שלכם, המורים והמורות, והעבודה עם התלמידים והתלמידות תיעשה בשלבים הבאים.

עבודה עצמית למורות ולמורים

1. התבוננות ורפלקציה

כדי להתמודד עם גזענות ולטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ, חשוב להתבונן פנימה ולבחון: מי קבוצת החוץ שלי? מה העמדות שלי כלפיה? מתי יהיה לי קשה ללמד עליה? את מי קשה לי לקבל?

בחרו במדיה, בסיפור או בסרט המציגים חברים וחברות בקבוצת החוץ. כתבו לעצמכם: מה הרגשתי ומה חשבתי כשצפיתי, קראתי או שמעתי על נקודת המבט של חברות וחברי קבוצת החוץ? נסו לדמיין: מה הם מרגישים? מה הייתי מרגיש או מרגישה לו הייתי במקומם?

מומלץ כי השלב הראשון ביישום תוכנית של חינוך נגד גזענות יתמקד בהתבוננות וברפלקציה עצמית שלכם, המורים והמורות.

ההתבוננות פנימה תסייע לכם להבין גם את התלמידות והתלמידים. מורות ומורות שמודעים למצבם הרגשי של תלמידיהם ומסוגלים להבין את נקודת מבטם, יוכלו לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בכלל ואמפתיה בין קבוצות בפרט.

2. אמפתיה בין מורות ומורים לתלמידות ותלמידים

המורה פוגשת בכיתה תלמידים ותלמידות מקבוצות שונות ובעלי דעות שונות, שהן לעתים מקוממות ומרתיעות. מומלץ להקשיב לתלמידים, לנסות ולהבין את נקודת מבטם ולהתאים להם תוכנית הקרובה לעולמם. אם תלמידה או תלמיד מתבטאים בגזענות, מומלץ לברר איתם:

- למה אתה חושב כך?
- מה את מרגישה כשאת שומעת על הנושא?
- מאיפה הגיע אליך המידע ששיתפת?

חשוב לזכור: במציאות של סכסוך וקונפליקט עולים רגשות קשים כמו פחד, כעס, שנאה וכאב, ולעיתים קרובות התגובות של התלמידים והתלמידות מונעות מרגשות כאלה. לכן, חשוב לאפשר להם לבטא את רגשותיהם ולהקשיב להם. בנוסף, במקרים רבים המידע שיש לתלמידים על קבוצת החוץ מעוות או חלקי, וחשוב הן לטפל ברגשותיהם והן לספק להם מידע מהימן. הדבר כולל: (1) מתן **ידע** על קבוצת החוץ, על הנטייה הפסיכולוגית לחלוקה בין קבוצות, על החשיבות של אמפתיה ביחסים בין קבוצות ועל הקושי להרגיש אמפתיה כלפי קבוצת החוץ; (2) התמודדות עם **רגשות** קשים וטיפוח רגשות חיוביים, כגון אמפתיה; (3) התייחסות **להתנהגות** ביחס לקבוצת החוץ – כלומר, המוכנות לנקוט פעולה ולפעול למען שיפור מצבה.

3. מודל אמפתי או דוגמה אישית לתלמידים ולתלמידות

תהליכי חינוך והוראה מספקים הזדמנויות רבות להדגים אמפתיה בפני הכיתה ובפני היחיד. יש תלמידות ותלמידים שמתקשים לקיים ולפתח מערכות יחסים מספקות - בין-אישיות ובוודאי גם בין-קבוצתיות – לכן חשוב לעזור להם לחוות אמפתיה במהלך פגישות בין המורה לתלמיד. המורה יכולה להדגים כיצד היא מנסה להבין את נקודת המבט של התלמיד או התלמידה, וללמד אותם לעשות כמוה ביחסיהם עם חבריהם. לדוגמה: "שימי לב שבמשפט האחרון ניסיתי להבין אותך לפני שעניתי לך. מה דעתך לעשות אותו הדבר בשיחה הבאה שלך עם חבר או חברה?"[60]

עבודה עם תלמידים ותלמידות

להלן כמה המלצות ואסטרטגיות נוספות לטיפוח אמפתיה בין קבוצות; בחרו את אלה המתאימות לכיתה ולתלמידים שלכם. יתכן שחלק מהתלמידים או התלמידות לא ירצו לשתף פעולה בתחילת התהליך, מסיבות שונות; ניתן לא לכוון את הפעילות לקבוצת חוץ מסוימת, כי אם לאפשר לכל תלמידה ותלמיד לבחור בקבוצת החוץ שלהם ולעבוד איתם בהדרגה. אם תיווצר בכיתה נורמה של הסתייגות מגזענות ושל אמפתיה בין קבוצות, תהיה לכך השפעה על הקבוצה כולה גם בהמשך.

חלק מההמלצות מבוססות על השתלמויות שפיתחתי והעברתי במסגרת עבודתי במט"ח, שעוסקות בטיפוח אמפתיה והתמודדות עם גזענות באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים. ההתנסויות הללו לימדו אותי על היכולת, האפשרות והחשיבות של שימוש באמצעים כאלה להתמודדות עם גזענות ולטיפוח אמפתיה בין קבוצות.

1. יש לי חבר או חברה מקבוצת החוץ

הידיעה שלחבר מקבוצת הפנים יש חבר או חברה מקבוצת החוץ, יכולה להשפיע על טיפוח אמפתיה כלפי אותה קבוצה (מגע מורחב); לכן, מורות ומורים יכולים לספר על חבר או חברה שלהם מקבוצת החוץ. לדוגמה, מורה שהשתתפה בהשתלמות בנושא חיים משותפים נהגה לשתף את תלמידיה במפגשים שערכה עם מורות ומורים ערבים. היא סיפרה שהתלמידים והתלמידות הקשיבו בסבלנות והחלו להתעניין בקבוצת החוץ בעקבות כך. בכך היוותה המורה מודל אמפתי ודוגמה אישית לתלמידים.

2. הקשבה אמפתית בזוגות

ניתן לבקש מהתלמידים ומהתלמידות למצוא בכיתה בת או בן זוג שהם פחות מכירים, ולחלוק עמו זיכרון עבר משמעותי / משהו חשוב שקרה לי לאחרונה / נושא שמעסיק אותי, וכדומה. בשלב הבא, כל אחד יתאר את בן או בת הזוג שלו בגוף ראשון: "שמי... כשהייתי..."

באמצעות התרגיל, ינסו התלמידים והתלמידות להקשיב לאחר כדי להבין את נקודת מבטו, לזכור את דבריו ולספר את סיפורו, ובכך לתרגל הקשבה אמפתית. בהמשך, ניתן ליישם את התרגיל גם במסגרת מפגש פנים אל פנים בין קבוצות.

3. טיפוח אמפתיה באמצעות מדיה, ספרים וסיפורים

לפני השיעור, מומלץ לבקש מהתלמידות ומהתלמידים לבחור בסיפור, סרט, שיר או ציטוט, שבאמצעותו הם הבינו את נקודת מבטו של אדם מקבוצת חוץ. כדאי לתת זמן לחשיבה ולהכנה. אל תכוונו אותם לקבוצה מסוימת – אפשרו לכל תלמיד ותלמידה לבחור בקבוצת החוץ שנוח להם להביא לכיתה. מומלץ להסביר תחילה מהי החלוקה בין קבוצת הפנים וקבוצת החוץ, מאילו סיבות החלוקה קיימת ומה ההשלכות שלה על החיים בחברה. שלב זה חשוב כדי למקד את הלומדות והלומדים במטרה של טיפוח אמפתיה, ולכוון אותם לבחור במדיה העוסקת בחברי קבוצת חוץ הסובלים מגזענות.

בזמן השיעור אפשר להזמין כל תלמיד ותלמידה להציג את המדיה שבחרו. מומלץ לעשות זאת בקבוצות קטנות, כדי שהתלמידים והתלמידות ירגישו נוח יותר לשתף ולהסביר את הבחירה שלהם ולתאר מה הם מרגישים כלפי הדמות, ומה לדעתם הדמות מרגישה.

לסיום, מומלץ להסביר מהי אמפתיה בכלל ואמפתיה בין קבוצות בפרט, ולתאר כיצד ניתן לטפח אמפתיה ולהתמודד עם גזענות באמצעות מגע לא ישיר.

אפשרות נוספת: בחרו במדיה שניתן לטפח באמצעותה אמפתיה, כגון סדרת טלוויזיה המציגה את נקודת המבט של קבוצת חוץ, או ספרים שמעודדים סובלנות ואמפתיה. ניתן להראות או להקריא קטעים מהמדיה שבחרתם, ולהוסיף הנחיות ושאלות המכוונות לעודד אמפתיה, כגון:

- כיצד, לדעתכן, מרגישים חברי וחברות הקבוצה האחרת?
- מה לדעתכם הם חושבים? איך אתן מדמיינות את העולם דרך העיניים שלהם?
- אילו רגשות עולים בכם כשאתם שומעים או רואים את התגובות שלהם?
- מה הייתן מרגישות אם הייתן במקומם?[64]

דוגמאות למדיה כזו ניתן למצוא ברשימת ההמלצות של מכללת אורנים לספרי ילדים ונוער שמעודדים סובלנות ובפרויקט "שעת סיפור: אומרים לא לגזענות" של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח, וכן בין הרעיונות הבאים לסדרות המציגות את נקודת המבט של האחר:

- עבודה ערבית
- נבסו
- סליחה על השאלה

מכיוון שהמטרה היא לטפח אמפתיה כלפי קבוצת החוץ כולה, הזכירו לתלמידות ולתלמידים שכמו כל קבוצה היא אינה הומוגנית, אלא מורכבת מבני אדם שיש ביניהם הבדלים; עם זאת, חשוב להדגיש שחברי וחברות קבוצת החוץ שייכים לקבוצה שלמה, אשר מהווה חלק מהזהות שלהם.

4. סיפור פוגש סיפור

במסגרת המתודה "סיפור פוגש סיפור", המשתתפות והמשתתפים מקשיבים זה לסיפורה של זו בלי לדבר, בלי להתערב ובלי לשפוט. בסיום הסבב אפשר להגיב ולנהל דיון משותף במליאה. בדרך זו אפשר ללמד הקשבה אמפתית לסיפורם של אחרים.[iii]

הנחיות:

- הכינו סיפור או סרטון הקשור לגזענות כלפי קבוצת החוץ.
- סדרו את הכיתה במעגל.
- הסבירו לתלמידים ולתלמידות: לסדנה זו קוראים "סיפור פוגש סיפור". ההקשבה לסיפור היא הקשבה אמפתית - מבלי לשפוט, בלי להעיר, בלי לקרוא קריאות ביניים ובלי לחשושים. פשוט הקשיבו לסיפור.
- הציגו את הסיפור שהכנתם.
- הסבירו: בכוחו של סיפור אישי לעורר הזדהות ואמפתיה וליצור חיבור אישי לסיפורים דומים או קשורים אצל המקשיבים והמקשיבות. שאלו את התלמידות והתלמידים: האם הסיפור הזכיר לך משהו, עורר משהו, או התחבר לדבר שקרה לך? תרצו לשתף בסיפור שעלה תוך כדי הסיפור שהצגתי?

iii על השימוש בסיפורים אישיים כחלק מטיפול נרטיבי לחינוך נגד גזענות, ראו בהרחבה במאמרה של מיכל שמחון בספר זה: השתתפות בנרטיבים שונים דרך הדהוד קבוצתי: הכרה, התקרבות והתרחבות.

- במהלך הסדנה חשוב לאפשר לכל התלמידים והתלמידות לדבר; ניתן לקיים את השיעור בשני חלקים כדי לאפשר זאת, במקרה הצורך. הזכירו לתלמידים: כמו שהקשבתם לסיפור, הקפידו גם בשיחה על כללי ההקשבה האמפתית. כל סיפור הוא חשוב, ומה שאנחנו מספרות ומספרים פה, נשאר פה.
- הכינו לעצמכן מראש טבלה המכילה את העמודות האלה: שם התלמיד או התלמידה, סיכום הסיפור, הקשר של הסיפור האישי לסיפור שהוצג, החוויה (מילים שביטאו רגשות), ודברים שנאמרו במהלך סבב השיתוף. מלאו את הטבלה במהלך המפגש, אך זכרו לא לאבד קשר עין עם המספר או המספרת גם בזמן הכתיבה!
- שיתוף הקבוצה במעגל: בקשו מכל התלמידים והתלמידות (לפי סדר הישיבה, כולל אלה שלא שיתפו בסיפור משלהם) לשתף ולספר מה הרגישו בזמן הצגת הסיפור האישי שלהם (אם הציגו) ובעת ההקשבה לאחרים. הוסיפו בטבלה דברים בולטים שנאמרו.

מומלץ לתת לתלמידים דוגמה אישית: בסוף הסבב, שתפו ברגשות שלכם בזמן הסיפורים וברגעים שבהם הייתה שתיקה.

- סיכום וסגירה: היעזרו בטבלה המלאה כדי לחזור על תכני הסיפורים, לדבר על מגוון ההקשרים והחוויות של התלמידים והתלמידות, וכמובן - לדון בנקודות שעלו בסבב השיתוף. הסבירו: בסדנה זו תרגלנו מיומנות של הקשבה לסיפורו של האחר, שאינו נמצא בכיתה. שאלו את התלמידות והתלמידים: האם הצלחתם להקשיב לסיפור של אדם מקבוצה אחרת? מה הרגשתם ומה חשבתם כששמעתם את הסיפור? האם היה לכם קל או קשה להתחבר לסיפורו? האם חשוב בעיניכם להקשיב לסיפור של מישהו אחר? מה אפשר ללמוד מהסדנה?

טיפים לסיום:

1. כדי לטפח אמפתיה בכיתה, התבוננו תחילה בעמדות שלכם כלפי קבוצת החוץ.
2. חשוב להוות מודל ודוגמה אישית לתלמידים ולתלמידות: גלו אמפתיה כלפיהם והדגימו להם כיצד ניתן להגיב באמפתיה.
3. בחרו בפעילות או במתודה שמתאימה לתלמידים ולתלמידות ולכיתה המסוימת שלכן.
4. שלבו הנחיות לעידוד אמפתיה; לא ניתן להסתפק בצפייה או בקריאה פסיביות על קבוצת החוץ.
5. בחרו במדיה מתאימה לכיתה, שבאמצעותה ניתן להבין את נקודת המבט ואת הסיפור של חברי וחברות קבוצת החוץ.
6. זכרו לא לבחור במדיה שעלולה לגרום למצוקה או לרתיעה מקבוצת החוץ.
7. הזכירו לתלמידים ולתלמידות שחברות וחברי קבוצת החוץ הם פרטים מובחנים, אך גם מייצגים את קבוצתם כמכלול.

1. שביט, ש' (2 בנובמבר, 2011). הבאנו ביכורים: המרגלות של סיגל מושכל. **Ynet ספרים**.
2. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432; Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 253-272.; Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books, New York, NY
3. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press
4. Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education, 30*(1), 10-41; King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education, 37*(2), 215-246
5. בושריאן, ע' (עורך). (2017). **שימוש בנתונים הנמדדים לאורך זמן כמקור מידע למחקר, למדיניות ולתוכניות חינוכיות בישראל, דוח מפעילות לימודית**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
6. Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 91-100
7. Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology, 20*(4), 1053-1080
8. Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729-743
9. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WS: Brown & Benchmark; Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding.Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 143-180; Zaki, J., & Ochsner, K. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience, 15*(5), 80-675
10. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*
11. זיסמן, י' (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשרות ואמפתיה ביחסים בין קבוצות**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
12. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin. *Frontiers in Psychology, 2*, 108
13. Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass, 8*(7), 374-387
14. Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice, 44*(4), 293-302
15. Nelson, J. K., Dunn, K. M., & Paradies, Y. (2011). Bystander anti-racism: A review of the literature. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 11*(1), 263-284
16. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole
17. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140; Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict
18. Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 475-482
19. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding
20. Forgiarini, M., Gallucci, M., & Maravita, A. (2011). Racism and the empathy for pain on our skin
21. Levy, J., Goldstein, A., Influs, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(48), 13696-13701
22. Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist, 22*(10), 817; Sherif, M. (2015). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Psychology Press

23. Stephan, W. G., Ybarra, O., & Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(11), 2221-2237

24. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict; Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishing; Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members. *British Journal of Social Psychology, 48*, 427-446

25. Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel: 2004-2005*. Center for Research on Peace Education, Haifa University

26. Smooha, S. (2010). *Arab-Jewish relations in Israel: Alienation and rapprochement*, Peaceworks No. 67

27. Bar-On, D. (2008). *The others within us: Constructing Jewish-Israeli identity*. Cambridge: Cambridge University Press ;Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist, 50*(11), 1430-1453

28. בר-טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. ירושלים: כרמל.

29. Kupermintz, H., Salomon, G., & Hussisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel*; Bar-On, D. (2008). *The others within us*; Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis. *Political Psychology, 21*(2), 351-365; Bar-Tal, D. (2001). Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflict, as it does in the Israeli society? *Political Psychology, 22*(3), 601-627

30. Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding

31. Levy, J., Goldstein, A., Influs, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(48), 13696-13701

32. Teichman, Y., & Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In: S. M. Quintana & C. McKown (Eds.)*, Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). John Wiley & Sons.

33. McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *The Journal of Educational Research, 86*(4), 215-226

34. Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1656-1666; Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 105-118

35. Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality & Social Psychology Bulletin, 30*(6), 86-770

36. Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations

37. Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(3), 574-587

38. Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review, 3*(1), 141-177

39. אלוני, נ' (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

40. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 83-751; Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members; Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 255-343

41. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley

42. Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(2), 199-214; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(3), 271-280; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory

43. Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing

prejudice through simulated social contact. *American Psychologist, 64*(4), 231; Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory; Salomon, G. (2011). Four major challenges facing peace education in regions of intractable conflict. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology, 17*(1), 46-59

.44 Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?; Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations, 17*(1), 3-26; Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(3), 271-280; Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 12*; Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of personality and social psychology, 95*(4), 843; Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology, 25*(1), 314-389

.45 Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations

.46 Pettigrew, T. F., ;Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory

.47 Vezzali, L. et al. (2014). Improving intergroup relations

.48 Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis

.49 Joyce, N. (2017, August 22). Mediated contact. In *Oxford research encyclopedia of communication* (Vol. 1). Oxford University Press

.50 Horton, D., & Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry, 19*(3), 215–229

.51 Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments

.52 Manney, P. J. (2008). Empathy in the time of technology: How storytelling is the key to empathy. *Journal of Evolution and Technology, 19*(1), 51-61

.53 Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(3), 574–587

.54 Cole, C. F., Arafat, C., Tidhar, C., Tafesh, W. Z., Fox, N. A., Killen, M., Ardila-Rey, A., Leavitt, L. A., Lesser, G., Richman, B. A., & Yung, F. (2003). The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development, 27*(5), 409-422

.55 Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations

.56 Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations

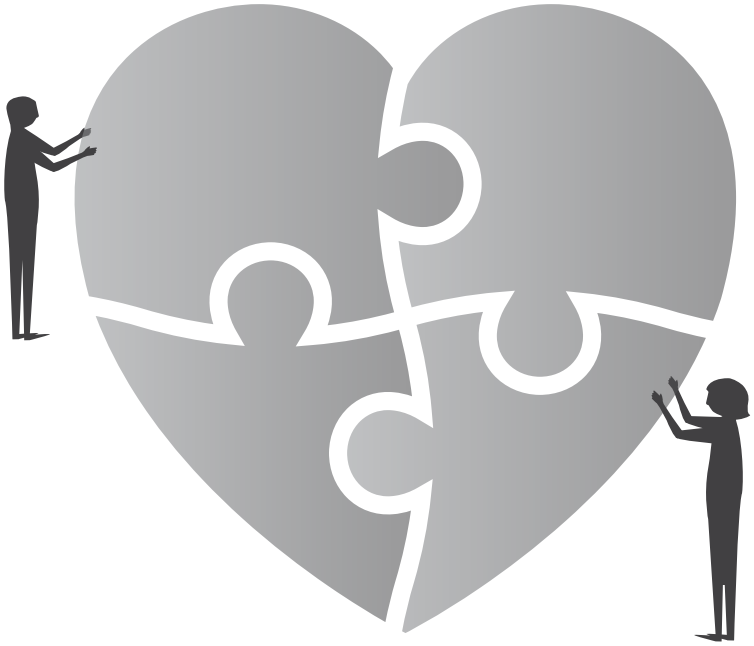
.57 Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525

.58 Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering

.59 Tarrant, M., Dazeley, S., & Cottom, T. (2009). Social categorization and empathy for out-group members

.60 קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. רעננה: מכון מופת.

.61 Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations



"ואהבת לרעך כמוך"?
על אהבה וחינוך ביקורתי

חגית כהן אליהו

"ואהבת לרעך כמוך"? על אהבה וחינוך ביקורתי

חגית כהן אליהו

הקדמה

מאמר זה ידון במקומה של האהבה בחינוך: חינוך אוהב, קהילתי, חברתי וביקורתי יאפשר למורות ולמורים לאהוב את עבודתם, להכיר את עצמם, ללמוד את תלמידיהם ותלמידותיהן, להילחם בגזענות ולחנך לשינוי – לחנך לאהבה.

האהבה היא הדרך שלנו להרגיש בבית בעולם, בית שמעניק לקיום שלנו תוקף וחוסן, שמעמיק את תחושת הקיום שלנו. הסובלים מדיכוי, דחייה, אפליה או גזענות לא יחושו תחושת שייכות, לא ירגישו "בבית".

אהבה היא רגש וערך מרכזי בחיינו, ומהווה יסוד אנושי ואפשרי לכולם. האהבה היא הדרך שלנו להרגיש בבית בעולם, בית שמעניק לקיום שלנו תוקף וחוסן, בית שמעמיק את תחושת הקיום שלנו.[1] הסובלים מדיכוי, דחייה, אפליה או גזענות לא יחושו תחושת שייכות, לא ירגישו "בבית". כתלמידה מזרחית ממשפחה מסורתית מדרום תל אביב, שעברה ללמוד בבית ספר בצפון העיר, קיבלתי תחושה ברורה שאין תוקף לכל העולם שממנו הגעתי. לא הרגשתי בבית ובוודאי שלא הרגשתי אהובה. כמורה בבית הספר "קדמה"[i] שבשכונת הקטמונים בירושלים למדתי ואני עדיין לומדת: ה'אהבה' היא פוליטית, ונדחקת לשוליים מסיבות רבות, אך היא-היא התשובה למפגש אנושי וחינוכי ראוי, מפגש שלא מסתפק בהיכרות אלא מוביל לאחריות כלפי האחר.[2]

"מה זאת אהבה?" (מתי כספי וריקי גל, 1988)

לאהבה פנים רבות, היא נוגעת בתחומי חיים רבים, דנו בה בתחומי דעת שונים ושורשי העיסוק בה נטועים עמוק במורשת התרבותית והאינטלקטואלית. כבר במאה הרביעית לפנה"ס עמד אפלטון על הקשר המהותי בין יצר ויצירה, בין תשוקה וחכמה;[3] בהודו ובסין עיצבו ערכים דתיים את סיפורי האהבה וסיפורי האלים; המסורת הדתית המונותאיסטית – יהודית, נוצרית, ומוסלמית – עסקה גם היא במושג האהבה: 'אלוהים הוא אהבה' הוא אחד מעמודי התווך באמונה הנוצרית ומכאן גם בהתפתחות של התרבות המערבית. האנושות, לפי תפיסה זו, צריכה לשאוף לאהוב 'אהבה אלוהית', אהבה לא ארוטית, וללא תנאים. אנחנו בעלי ערך מכיוון שאלוהים אוהב אותנו ונשארים כאלה רק בגלל אותה אהבה.[4] למרות מרכזיותה של האהבה, אנחנו עדים לכך שההיסטוריה האנושית רצופת סבל, דיכוי ומלחמות, ולמעשה משאירה ומתחזקת בעיקר את ה'אהבה' לאל.

תהליכי חילון ומודרניזציה בעולם המערבי כללו גם את חילון האהבה הדתית. התרבות המערבית-חילונית, שהפרידה רגש מתבונה, התבססה על התבונה וראתה ברגש דבר נפרד העומד מחוץ לתחומו של המוסר, משהו שיש להתגבר עליו על מנת להשיג את הטוב המוסרי.[5] בעקבות ההפרדה בין תבונה לרגש, נתפסת האהבה כלא ריאליסטית ולכן, לפי חנה ארנדט, גם כבלתי קבילה בתחום הציבורי בעידן המודרני. ארנדט ראתה בכך סימפטום ברור לדה-פרסונליזציה של החיים הציבוריים והחברתיים, ולאובדן ה'אהבה', שהתרחש לדבריה בעידן זה במקביל לאבדן ה'אמונה'.[6] אריך פרום, בספרו הקלאסי 'אומנות האהבה', מתייחס בביקורת לאותה תרבות מערבית כתרבות צרכנית.[7] הוא מראה כיצד המבנה החברתי והכלכלי בחברה הקפיטליסטית מערבית אינו מסייע להתפתחות האהבה ואף פוגם בה, שכן גם המיומנויות האנושית נהפכו בה לסחורות העוברות מיד ליד. לעמדה זו שותף גם הפילוסוף הביקורתי תיאודור אדורנו.[8] לדבריו, האופי החברתי של האדם המודרני מותאם לעסקאות חליפין, צריכה מוגברת ולרוב מיותרת, מקח וממכר, עד כדי שגם דברים שברות, כגון אהבה, יחסים ורגשות, נעשו אובייקטים לצריכה.

---

i בית ספר קדמה בירושלים הוקם בשנת 1994, על מנת לאפשר לילדי אוכלוסיות מוחלשות לקבל חינוך עיוני איכותי, ככלי למוביליות חברתית ולחיזוק של הזהות האישית והקבוצתית שממנה הגיעו. כפי שמצביעה אילנה יונה: "מקימי קדמה האמינו כי חינוך עיוני איכותי, המכין את כל התלמידים לתעודת בגרות מלאה, הוא זכות יסוד חברתית ותנאי בסיסי לגישור פערים ולכינון חברה המבוססת על עקרונות הצדק והשוויון" (יונה, א' (2002). **קולות משכונת הקטמונים**. רמת גן: עמותת הידידים שליד בית הספר קדמה, עמ' 77).

מיעוט המחקר על אהבה מלמד שבשיח האקדמי האהבה נתפסת כנושא לא רציני.[9] הגישה חיובית יותר בכל מה שקשור למחקר פסיכולוגי, בו האהבה מוכרת ככוח טיפולי. בעידן שבו אנו חיים, שלֵב מזהה כעידן של ניכור ובדידות,[10] הכמיהה לאהבה ולקשר חזקה ונוכחת. לכן, בדיקה ובחינה של רגשות, ובכללן 'אהבה', מתרחשות בעיקר בתחום הפסיכולוגיה – תחום הנפש – ומורחקות בדיסיפלינות אחרות.[11]

קלינגן מבקרת את החוסר בדיון האינטלקטואלי והאקדמי על אהבה ומדגישה את הפער בינו לבין הדומיננטיות של האהבה בחיינו.[12] לדבריה, על מנת לתאר אהבה בדיונים אקדמיים משתמשים לרוב במילים אחרות: רגש, חמימות, אלטרואיזם, אכפתיות וכן הלאה. היא מבקשת להכניס את האהבה, כמו שהיא, למתודולוגיה, לעשייה הפדגוגית, ללימודי המנהיגות, לאקטיביזם החברתי ולחינוך. הרצון להבין מבחינה אינטלקטואלית את מושג האהבה ואת המיקום שלו בחיים החברתיים חשוב בעיניה כמו התשוקה לחוות אהבה. התרומה תהיה בכך שאם נתרומם מעל הפחד מאהבה, בכל המישורים, נגלה כוח מניע ליצירת חיים בריאים יותר.

ניתן לראות בדבריו של מיי מעין סיכום לחלק זה, שהתחיל במקומה של האהבה במסורת הדתית:[13] לטענתו, בעולם שאינו נשען על האל כמקור תוקף, האהבה מהווה תשובה לשאלה הקשה ביותר – זו של משמעות החיים. לדבריו, האהבה מעניקה משמעות ואושר ויש בה את הכוח להתגבר על סבל ואכזבה. האהבה (הספונטנית והאינטואיטיבית) היא אופציה שפתוחה לכל מי שמאמין בה; היא למעשה פתוחה לכולם ובכך ממלאת את החלל שנוצר בעקבות הדחייה של האמונה הדתית ופירוק החיים הקהילתיים.

"אם לא נאט, לא נביט, לא נשים לב לפרטים, לא נגיע לארץ חדשה..." (שלמה ארצי, 1988)

גם השיח החינוכי הרווח נמנע ונזהר מהחיבור בין אהבה וחינוך. צבר מצביע על האופן שבו אהבה נתפשת כמניע מפוקפק להתקשרות חינוכית.[14] אחת הסיבות לכך נעוצה בחיבורים הנהוגים בין מושג האהבה לבין מיניות, וכתוצאה מכך בפחד מפגיעות אפשריות. אולם אין זו הסיבה היחידה בגינה נתפסת האהבה כמניע בעייתי להתקשרות חינוכית; סיבות אחרות קשורות לביקורת על הקשרים התרבותיים והמגדריים שבין הבעת רגשות לבין מה שנתפש בחברה כתכונות "נשיות", כמו גם בין חוסר פורמליות לבין תפישות של "אחרות" חברתית (למשל "מזרחיות"). על הרקע הזה, במיוחד בשדה הביקורתי, עולה החשש מפני עוד מנגנון של דיכוי על רקע "יחסי כוח". האהבה היא אוניברסלית, אך האופנים שבהם היא באה לידי ביטוי קשורים ומחוברים לתרבות מקומית ולנורמות הנהוגות בתרבויות שונות. כלומר, דחיקתה לשוליים של האהבה בהקשר התרבותי-ישראלי-חינוכי מושפעת מסיבות ומתהליכים חברתיים, תרבותיים, ערכיים, רגשיים וכלכליים רחבים יותר.[15]

קרול גיליגן, בספרה "בקול שונה",[16] מציגה כיצד נקבע הסולם ההתפתחותי הנורמטיבי על-פי אמות מידה מוסריות גבריות, מה שהוביל למסקנה שהתפתחותן המוסרית של נשים לקויה. בני אדם, לדעת גיליגן, נולדים עם כישרון למערכות יחסים עמוקות ומשמעותיות ועם צורך לחוות אותן באופן פתוח ושוויוני. מנקודת מבט ביקורתית ופמיניסטית היא מראה כיצד העולם הפטריארכלי מדכא את הצורך ואת השאיפה הבסיסית ליחסים שוויוניים ואוהבים ודוחק לשוליים אתיקה 'נשית' – "אתיקה של אכפתיות", שטובה ונכונה לכולם, גברים ונשים. לדבריה, "תאוריות של אכפתיות, בדומה לתאוריות פמיניסטיות רדיקליות אחרות, סובלות מהיעדר הכרה, משום שבניגוד לגישת ה'מגדר' הכללית, אתיקה אמיתית של אכפתיות אינה יכולה להתקיים ללא שינוי חברתי".[17] מתן לגיטימציה ונוכחות ל"אתיקה של אכפתיות" יביא עמו, אם כן, שינוי חברתי. גיליגן מוסיפה שהצורך באהבה זהה לצורך באזרחות בחברה דמוקרטית: "שתיהן נותנות קול לתשוקה לחיות במערכות יחסים שטבועות בנו כמין אנושי, יחד עם היכולת להתנגד לסמכות שקרית".[18]

אהבה מופיעה במחקר בטווח רחב של הקשרים, לרוב תחת מונחים חליפיים כמו אכפתיות, חמלה, הכלה וכו'. דוגמה מובהקת לכך הוא המונח caring (שמתורגם כ"אכפתיות"), בו דנה נל נודינגס, הנוגע למערכת היחסים שבין האדם שאכפת לו לאדם שאכפת ממנו.[19] לטענתה, הרצון להיות אהוב הוא צורך אנושי קיומי. היא קושרת בין מושג האכפתיות לבין מושג האהבה, שכן אהבה היא יחסים המבוססים על הקשבה הדדית, על אכפתיות ועל כבוד הדדי, ובוודאי שלא על מין ומיניות.

בל הוקס מתייחסת להיבטים הקהילתיים של רגש האהבה, ומתארת את האהבה כמובילה הראשית לתוכני הרוח האנושית והקהילתיות.[20] לדבריה, אנשים משתייכים לקבוצות ולקהילות שונות, ואהבה היא שמאפשרת להם להיות שותפים שווים החיים חיים מלאים בקהילה. באופן דומה היא מתארת את ההשתייכות לקהילות חינוכיות: ההוראה, לדבריה, חייבת להיעשות מתוך אהבה. הוקס טוענת שהפחד מפני האהבה קשור להיבטים הנשיים שבה, ובכך היא מחברת אותו לביקורת פמיניסטית כללית על כך שכל מה שנשי נתפס כלא רציונלי וחלש. גם כשמדברים על אהבה בהקשר של חינוך, מוסיפה הוקס, לרוב מדובר על אהבה לתחום הדעת ולהוראה ולא לאנשים. בניגוד לכך, הוקס סבורה שאהבה צריכה להיות מרכזית בחינוך, לא כל

שכן בחינוך "משחרר", שיכול להתבונן באופן ביקורתי על המשמעויות של אהבה ועל יחסים. אהבה בחינוך תאפשר לאנשים ליצור גשרים וחיבור בסיסי, לגעת באנשים, ולא פחות חשוב מכך – להתחבר לעצמנו. כפי שהיא מעידה על עצמה – האהבה היא שאפשרה לה להתמודד במקומות שבהם הרגישה זרה או שקופה.

מרטין בובר כתב: "האהבה היא אחריותו של אני על אתה, בכך שוויונם של כל האוהבים".[21] ברוח דבריהם של גיליגן, הוקס ובובר, נקשור בחלק הבא בין מושג האהבה לבין אחריות חברתית, תוך שימת דגש על מקומה של האהבה בשיח החינוכי-ביקורתי, החותר לתיקון חברתי ולמלחמה בגזענות.

"עכשיו הלב פתוח" (בניה ברבי, 2018)

פדגוגיה ביקורתית

לפי קיזל, "הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לראות עצמה כחלק בלתי נפרד ממאבק חברתי החותר כנגד התודעה הקיימת שהיא ברובה כוזבת ומכוננת על ידי גורמי הגמוניה וכוח. זהו לפיכך מאבק על תודעה ובעיקר על יצירת תנאי פתיחה לשינויה".[22] המחשבה הביקורתית החותרת לשינוי תודעתי ולשחרור נחשבת לתהליך מהפכני עצום וקשה, מכיוון שהיא דורשת לקיחת אחריות ופעולה נגד מנגנונים חברתיים ותרבותיים. לא כל רפלקציה ביקורתית או זיהוי של דה-הומניזציה הם בהכרח משחררים, מכיוון שחלקם לא מלווים בהתוויית אפשרות לצאת ממעגל הדיכוי.[23]

הפדגוגיה הביקורתית שואלת שאלות לגבי חלוקת הכוח בחברה, ומראה כיצד באמצעות החינוך משוחזר ומחוזק המבנה החברתי הלא שוויוני. על רקע זה קוראת העמדה הפדגוגית הביקורתית למהפכה של המדוכאים, כשמו של ספרו החשוב של פאולו פריירה – "פדגוגיה של מדוכאים".[24] פריירה פעל בדרום אמריקה, אך דבריו התוו את קוויה של המהפכה החינוכית הרדיקלית גם בצפון אמריקה ובאירופה. ספריו היוו מקור להשפעה על ההגות החינוכית ועל עבודתם בפועל של מורים ומורות שרואים עצמם מחויבים לחינוך לצדק חברתי ופוליטי ולצמצום פערים ברחבי העולם.[25]

הפדגוגיה הביקורתית המשיכה להתפתח בארצות הברית, באירופה ובמקומות נוספים וכבר אי אפשר להתייחס אליה כאל מקשה אחת: היא כוללת עמדות תיאורטיות מגוונות, הן במוקד המתודולוגי שלהן והן באוריינטציות האידיאולוגית שלהן.[26] עמדות ביקורתיות אלה מושפעות גם מאירועים היסטוריים חשובים שקרו במהלך המאה העשרים, לצד התפתחויות פוליטיות, כלכליות, תרבותיות, אידיאולוגיות ואתניות לאורך מאה זו ואחריה. גם בשטח, ניתן לראות פרקטיקות מגוונות ושונות המשייכות את עצמן לפדגוגיה הביקורתית. מקלרן מבחין בין פרקטיקות ביקורתיות שונות ובין התאוריות השונות ויישומן.[27] לדידו, בתי ספר יכולים להיות, בו זמנית, מקור לשליטה גם לצד החינוך לחירות – למשל באמצעות חשיפת תלמידות ותלמידים לסוג מסוים של עוול, לצד עיוורון כלפי מציאות מפלה אחרת. לדבריו, על המחנכים הרדיקלים מוטלת המשימה לחשוף את התלמידים לכך.

אהבה, לדברי דרדר, צריכה להיות מלאת חיות וכוח ולעורר השראה, אך לצד זה להיות ביקורתית, מאתגרת ועקבית. כלומר, אהבה – כפי שדרדר מפרשת אותה אצל פריירה – היא אהבה פוליטית ורדיקלית ומשמעותה כוח הנלחם בדיכוי.

דה-מלאך מדגישה בספרה "לא על היופי לבדו" שהפדגוגיה הביקורתית מניחה מציאות של חוסר שוויון, דיכוי ופערים בחלוקת משאבי העושר והכוח בעולם, ומחויבת לשיפור המצב ולתיקון עולם.[28] היא קוראת לתלמידות ולתלמידים לשנות את סדרי החברה במקום לקבל אותם ולמורות ולמורים לחשוף אותם למצב הלא שיוויוני, לפעול להעלאת מודעות, לכוונם ולחנכם לשינוי. הדיכוי קיים, אך אינו גזירה משמיים אלא מעשה שנעשה על ידי בני אדם וניתן לשינוי בידי בני אדם.

דרדר עושה חיבור משמעותי בין פדגוגיה ביקורתית לפדגוגיה של אהבה.[29] היא בוחנת את דבריו של פריירה ומראה את המרכזיות של האהבה בפדגוגיה הביקורתית, ואת הזווית השונות שבהן פדגוגיה זו פוגשת את מעשה האהבה בחינוך. על-פי דרדר, הדיאלוג השוויוני והמכבד שמופיע כאבן יסוד בתפיסתו של פריירה[30] לא יכול להתקיים ללא אהבה בסיסית לעולם ולאדם. אהבה, לדברי דרדר, צריכה להיות מלאת חיות וכוח ולעורר השראה, אך לצד זה להיות ביקורתית, מאתגרת ועקבית. כלומר, אהבה – כפי שדרדר מפרשת אותה אצל פריירה – היא אהבה פוליטית ורדיקלית ומשמעותה כוח הנלחם בדיכוי.

פרום מתאר את האהבה על סוגיה השונים כתשובה היחידה לקיום האנושי. האהבה, הוא טוען, נוצרת מתוך קשר בין-אישי ומהווה אתגר מתמיד: "אין היא בית מרגוע, אלא תנועה, צמיחה ועבודה בצוותא".[31] האהבה אפשרית רק כאשר שני בני אדם יוצרים קשר הנובע ממרכז הווייתם וכל אחד מהם מחובר למרכז הווייתו שלו. אם וכאשר האהבה מופיעה בצורתה הנכונה יש בה את הפוטנציאל להיות כוח לא רק במישור האישי, אלא גם כוח משחרר במאבק למען שינויים חברתיים ופוליטיים. כלומר – האהבה, לדבריו, היא התשובה היחידה לקיום האנושי: היא נרכשת, נלמדת, נוצרת מתוך קשר אישי וצריך להתאמן בה. הפעלים: רכישה, אימון, קשר אישי ולמידה שכיחים מאוד בשיח החינוכי.

דרך נקודת מבט ביקורתית, הדומה במידה רבה לזו של דרדר ופרום, תאר גור זאב את מרכזיותה של האהבה כתשובה למפגש אנושי וחינוכי ראוי וביקורתי: "עלינו לחנך את צעירינו ואת עצמנו לחציית גבולות, לחיים בסדקים, במעבר. אלה לא יהיו אפשריים אם לא יהיה מקום לארוס. כל מפגש אנושי הראוי לשמו חייב לכלול נקודת מפגש שיכולה להיות ביטוי של אהבת חיים, אהבה... אני מדבר על **אהבת החיים עם אחריות לאחרים** ואחריות הן כמושא התגברות אלה על אלה, הן כשותף לא לשעתוק העצמי ולא כאמירת הן לסדר הקיים, אלא כהבנה שהסדר הקיים ואני כפי שאני הן נקודות מוצא למימוש האהבה".[32]

חותם והדר מתייחסים למה שהם מכנים "אובדן הארוס" והחשש מפני עולם מודרני המביס את עצמו ומאבד את אנושיותו.[33] בשונה מגור זאב ודרדר, מחקרם מבוסס על הקשבה ל"קולם של התלמידים", ומראה את האופן המדאיג שבו תלמידות ותלמידים מתרגמים מושגים של הצלחה וכישלון לציונים ולמספרים בלבד – כלומר את האופן שבו לכל אדם יש תג מחיר, בדומה לדרך שבה אנו חושבים על מוצרים. החזרה לארוס – כתשוקה לחינוך אמיתי, שיפתח בתלמידות ובתלמידים (שיגדלו להיות מבוגרים) רגישות חברתית והתנגדות למצב החברתי הקיים – תקדם את מה שהם מגדירים כצורך ל"ניסוח מחדש בעזרת הוגים שקדמו לנו את משמעותה של האנושיות".[34]

החזרה לארוס – כתשוקה לחינוך אמיתי, שיפתח בתלמידות ובתלמידים רגישות חברתית והתנגדות למצב החברתי הקיים – תקדם את הצורך לנסח מחדש את משמעותה של האנושיות.

חוקרים נוספים מצביעים על האופן שבו מערכת החינוך הישראלית זונחת היבטים פנים-רגשיים ומוסריים עמוקים הכרוכים בעשייה החינוכית. עלון, במאמרה על מגדר, רוחניות וחינוך, מאתגרת את המחשבה הדיכוטומית (חילונית-מערבית) ומבקשת לחבר בין התהליכים הפוליטיים-חברתיים לבין תהליכים פנימיים-אישיים.[35] לטענתה, חיבור כזה קריטי ליצירת התנהגות מוסרית שתאפשר שינוי שורשי עמוק: "רק התבוננות אינטרוספקטיבית רוחנית-מוסרית יחד עם פעולות לתיקון עולם, יכולה לרקום חזון מאחד, כלל אנושי".[36] עלון מתארת את ההפרדה השמרנית בין הפנימי לחברתי כמעשה ברוטלי שמנותק מהמציאות היום-יומית שלנו, ואת הפחד מפני אנשי חינוך והוראה שמחוברים לתהליכים פנימיים-רוחניים – ככישלון של מערכת החינוך. לטענתה, הדרישות לשוויון ולצדק כרוכות בעצם הבנת מושג האדם, ואיך נבין מושג זה אם לא באמצעות בחינת עצמנו פנימה. היא מחברת בין רוחניות לאהבה ומבקשת ליצור פרקטיקות התנהגות וחשיבה מונחות-אהבה. ההתחייבות להליכה בדרך העבודה הרוחנית היא התחייבות לעבודה אינסופית. עלון מתבוננת בשאיפה לרוחניות לא כרוחניות דתית אלא כשאיפה להגברת הרגישות לאחר ולסבלו, להגברת יכולת הנתינה והאהבה, ללחימה בציניות, להתבוננות שמודעת לצער ולעוול אך נמנעת מיצירת תרבות של גזענות ושנאה נגדית, ולשמירה על איזון עדין בין כינון העצמיות הפרטית ובין התמסרות ואהבה לאחרות.

למפרט טוען שהאלמנט היחיד שמבדיל בין בתי ספר הוא הגורם האנושי: בבתי ספר טובים פועלים מורים ומורות בעלי תכונות כמו אמפתיה, כריזמה, אהבה ומחויבות, שנתפסים כמורים "יוצאי דופן".[37] הגורם האנושי נתפס ככזה שלא ניתן ללמוד אותו או לבדוק אותו, בניגוד לאלמנטים אחרים הניתנים לכימות, כמו מבנה ארגוני, שיטות הוראה, תוכני לימוד, הערכה וכד'. בבסיס העשייה החינוכית צריכה לעמוד אנושיותנו, היותנו יצורים המסוגלים לאמפתיה, להגדרה עצמית, לאהבה – אך בתי הספר אינם בנויים על מנת לאפשר מימושו של קשר אנושי-חינוכי זה ולכן מתמקדים ביצירת תפוקות לימודיות מוגדרות. למפרט מתייחס לפער שבין הדימוי הבית ספרי כמקום של חינוך, למידה ואידאות חינוכיות, לבין המציאות המדכאת, הקשה וכפוית הטובה בחלק גדול מבתי הספר. פער זה מביא עמו פעמים רבות תחושות של תסכול, חוסר אונים ורפיון ידיים של תלמידים, תלמידות, מורות, מורים והורים. אחד הדברים שנפגעים, לפי למפרט, הוא האפשרות לכינון יחסים בעלי משמעות וערך בין מבוגרים וילדים בהקשר הבית ספרי.

יחס מורה-תלמיד אמור לייצג עולם שלם של תוכן, מתודה ורגש, שבו אדם מבוגר מאפשר לילד להכיר בעצמו כבעל ערך עבור זולתו, ותוך כדי כך לומד גם המבוגר להכיר בעצמו כבעל ערך.

לטענת למפרט אפשר ואף הכרחי ליצור תנאים למה שהוא מכנה אלטרנטיבה חינוכית – רפורמה. הוא טבע את המונח "חמלה אקטיבית", אותה הוא מגדיר כפעולה חינוכית המתמקדת בהנכחה של הזולת, בהענקת תחושה של מקום, של ממשות ושל דימוי עצמי של "היות בעל ערך" ובניסיון לפעול לשינוי המציאות עבורו. יחס מורה-תלמיד אמור לייצג עולם שלם של תוכן, מתודה ורגש, שבו אדם מבוגר מאפשר לילד להכיר בעצמו כבעל ערך עבור זולתו, ותוך כדי כך לומד גם המבוגר להכיר בעצמו כבעל ערך. מפגש כזה מאפשר ביטוי למגוון של רגשות וחושים. מבחינת המבוגר המפגש עשוי להוות מימוש של אידיאה; מבחינת הילד העובדה שיש מי שמוכן לפעול בשבילו יוצרת ערך וממשות. יש פה התמקדות גם במבוגר, שהמפגש עם הילד מאפשר לו לאהוב, והחיבור של זה עם חיפוש אחר משמעות וייסורי מצפון חברתיים עשוי להוות את התרפיה המשמעותית ביותר בתהליך חינוכי והדדי בין המבוגר לילד.

"מהפכה של שמחה" (ליאור נרקיס ועומר אדם, 2014)

כיצד, אם כן, נלחמים בכלים של אהבה, רגישות וכבוד, עושים מהפכה שמחה שנלחמת בגזענות, אי שוויון ודיכוי, שמעניקה חוסן, שמכוננת את עצמיותנו והיותנו בעלי ערך, ושמכניסה את כולנו לתוך ה'בית'?

מהפכות חינוכיות צריכות להיות "מהפכות שמחות". איך עושים מהפכות שמחות בכלים של אהבה – בכיתה, בשיעור, במערכת החינוך?

למילים "מהפכה" ו"מלחמה" יש קונוטציות מיליטנטיות, לכאורה זרות לעולם החינוכי. אני מאמינה בחינוך, מאמינה במלחמה על התודעה, אך יותר מכל מאמינה שמהפכות חינוכיות צריכות להיות "מהפכות שמחות". איך עושים מהפכות שמחות בכלים של אהבה – בכיתה, בשיעור, במערכת החינוך? אפרט כאן כמה עקרונות:

1. **רלוונטיות:** כל חלק במאמר זה התחיל בקטע משיר. שירים שהתלמידות והתלמידים מכירים ושומעים הם מקום מצוין להתחיל בו דיון, שיח, שיעור. מוסיקה, שירים ויוצרים עמדו ועדיין עומדים במרכז של השיח על תרבות והדרה, שיח שגם הצעירים לוקחים בו חלק; המוסיקה שאנחנו שומעים, וגם זאת שאנחנו לא, הרגישות כלפי הפלייליסטים המושמעים, היוצרים והיוצרות, הם לא רק בחירה של טעם מוסיקלי אלא עמדה פוליטית של ממש. מורים ומורות מספרים שהמקצוע המיוחד הזה משאיר אותם צעירים, לכן אנחנו צריכים להכיר שירים, סיפורים, פוסטים ועולמות תוכן אחרים שילדים וילדות אוהבים, ולהשתמש בהם כבסיס למפגשים, שיח ודיון. עולמות התוכן של הילדים עשויים להיות מורכבים, להציג עמדות קיצוניות, גזעניות או קונפליקטואליות; גם אז, ועל אחת כמה וכמה, עלינו האחריות להיות איתם שם.
2. **שפה:** את השיח הביקורתי, שואל השאלות, המאתגר והפותח אין להשאיר רק לשיעורים שעוסקים בגזענות או בזכויות אדם או ליום האישה הבינלאומי. דיאלוג מכבד, עיסוק בסוגיות חברתיות, חתירה לשינוי, אמונה בכוחם והבנתם של התלמידים והתלמידות – הם חלק משפה. אם ברצוננו לדבר את השפה הזו, עלינו להשתמש בה בכל שיעור. הגזענות אינה מנותקת מסוגיות חברתיות אחרות, ועלינו להציף סוגיות אלה בכל שיעור ולחבר אותן לכל תחום דעת.
3. **אהבה:** אהבה היא עבודה שדורשת אמון ואמונה. על מנת לאהוב את תלמידינו עלינו לאהוב את עצמנו, את הבחירה שלנו בחינוך, את השגיאות שלנו, ואת האמונה שלנו שזה המקום שבו נוכל להביא לשינוי. או כדברי פרום: "אם ברצוננו ללמוד איך לאהוב, עלינו לנקוט אותה הדרך שהיינו נוקטים אם היינו רוצים ללמוד כל אומנות אחרת... האהבה היא דאגה פעילה לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים... דאגה, אחריות, מתן כבוד וידיעה".[38]
4. **חזון ותכלית:** פוסטמן קורא לאנשי חינוך להיות "לוחמי התנגדות אוהבים", שרואים את העוולות, האיוולות, הקשיים והבלבול, ובכל זאת שומרים על הנרטיבים והסמלים שהופכים אותנו למה שאנחנו.[39] הוא מבקש למצוא לחינוך חזון ותכלית ולא להסתפק רק בפירוק של הקיים. עלינו לשאול את עצמנו – מה התכלית שלנו? עם מה אנחנו נכנסים לכיתה? וכיצד נעסוק בבנייה ולא רק בפירוק?
5. **כבוד:** על מנת להביא לשיח בעל ערך ומשמעות בכיתה בנושא מורכב כמו גזענות, עלינו לייצר דינמיקה מכבדת. התלמידות והתלמידים צריכים לדעת שהם יכולים לדבר, שדבריהם בעלי ערך, שאף אחד לא ישתמש לרעה במה שיגידו. עלינו לייצר בכיתה אוירה של כבוד בין המורה לתלמידים ולתלמידות ובינם לבין עצמן. הדבר דורש תהליך ארוך של אמון והיכרות, אך בלעדיו שיח על גזענות ומחיריה יחוו כעוד הרצאה מנותקת.

כפי שראינו, אהבה למי שאני ולמקום שממנו באתי, והיכולת לאהוב את האחר – שזורים אחד בשני. האם הבשורה היא שכדי שתלמידותינו ותלמידינו יוכלו לראות את חברותיהם ואת חבריהם הקרובים והרחוקים, עלינו ללמד אותם לאהוב את עצמם? כיצד ניתן ללמד זאת?

יש שיטות רבות ומגוונות ללמד אהבה עצמית: החל מפדגוגיה מתבוננת – מיינדפולנס, מדיטציה וסוגים אחרים של התבוננות פנימה – וכלה בפיתוח אישי סביב תחומי דעת שונים. אך מה מכל אלו עוזר לנו לפתח מודעות, קשר ואהבה?

אני מציעה פה את השימוש בפדגוגיה נרטיבית, פדגוגיה שבה הסיפור האישי הוא הבסיס ללמידה.[40] בלמידה מהסוג הזה נעשית היכרות עם המושג נרטיב, הכרה בנרטיבים של אחרים, התמודדות עם המורכבות והקושי כשנרטיבים מתנגשים, והקשבה. הקשבה לא רק לאחרים, אלא גם לעצמי: התבוננות פנימית, היכרות עם הנרטיבים שלי, עם הסיפור שלי, עם נקודות המבט השונות שלי ועם שאלות של זהות. כך נוכל להכיר בערך עצמנו, להתחבר לרגש, להפוך את הלמידה לרלוונטיות, ביקורתית, מכבדת, כזו שהחזון והתכלית שלה הן אהבה לאנשים ונשים.

המקום הראשון שבו ביקשו להכיר את הסיפור שלי היה בבית הספר 'קדמה' בירושלים. על בית הספר

שמעתי באוניברסיטה, כבית חינוך שנותן מקום ומשקל לנרטיבים השונים ובכך מהווה אלטרנטיבה חינוכית וביקורתית למערכת החינוך ה'רגילה'. כתלמידת אינטגרציה קלאסית, ביקשתי להתחיל ללמד ולחנך שם, ולעשות 'תיקון' בבית ספר שחרט על דגלו שוויון. אולם, לימים למדתי שהחוויה המשמעותית ביותר מבחינתי כמורה, כאדם, הייתה להתחיל לספר את הסיפור שלי, ולא פחות מכך לשמוע וללמוד מסיפורים של אחרים. בית הספר ומוביליו הבינו כבר מראשית הדרך שעל מנת ששיתוף והקשבה יקרו ויהיו בעלי ערך, צריך להקדיש לכך זמן קבוע ומקודש. בכל שבוע, באותו יום ובאותה שעה, המורות והמורים יושבים, מדברים, כועסים, נזכרים, צוחקים ומספרים. באותו האופן בדיוק עובדים עם התלמידים והתלמידות, במסגרת 'שיעור ליווי', שאף אחד ואחת לא מוכנים לוותר עליו. לאורך השנים הכרתי על עצמי, על שותפיי ועל תלמידיי ותלמידותיי את כוחה של הפדגוגיה הנרטיבית להכרה בעוולות, לקידום צדק ולריפוי אישי וקהילתי (המילים: הכרה, צדק, ריפוי – לקוחות מעמותת עמר"ם, הפועלת בנושא 'חטופי תימן'[ii]).

החוויה המשמעותית ביותר מבחינתי כמורה, כאדם, הייתה להתחיל לספר את הסיפור שלי, ולא פחות מכך לשמוע וללמוד מסיפורים של אחרים.

פדגוגיה נרטיבית[44] פותחת את האפשרות שסיפורים אישיים יהוו בסיס לכל למידה, נותנת כבוד לסיפורים ולמספרים, הופכת את החומר לרלוונטי ומאפשרת לנו להתבונן פנימה אבל גם למצוא חיבורים והקשרים בחוץ. פדגוגיה נרטיבית שמה דגש על רגשות, עמדות וערכים הכרוכים בידע אישי ומבנים אותו. פעולת הסיפור מאפשרת חשיבה רפלקטיבית, מעמתת בין הסיפור האישי של המספר או המספרת לבין סיפורים של עמיתים, מורים ומורות, וגם סיפורים "תיאורטיים". קוריקולום מעין זה הוא דינמי, מתפתח, מדגיש את הדיאלוג בין הלומדים למלמדים, מהווה יצירה משותפת ויוצר מרחב של למידה המתבסס על חשיפה אישית (גם של המורות והמורים), פרשנות משותפת, וקריאת תיגר על פרספקטיביות אישיות ועל תאוריות קיימות. המורות והמורים נדרשים לעודד את הלומדים והלומדות לעשות אינטגרציה בין הידע האישי לתאוריות רלוונטיות כדי להבנות ידע חדש. פדגוגיה נרטיבית מייצרת שפה שמתבססת על היכרות עם עצמנו, הקשבה לאחרים, פירוק והבנייה מחדש. שפה ופדגוגיה מהסוג הזה עשויות להוות בסיס לחינוך אוהב, כזה הרואה אי צדק ונלחם בו.

דוגמה לשיעור נרטיבי המבוסס על שירה של עדי קיסר, משוררת ומייסדת "ערס פאטיקה"

דברי הימים / עדי קיסר

מֵרֹב שֶׁאָהַבְתִּי הִיסְטוֹרְיָה בַּתִּיכוֹן
בִּזְמַן שֶׁכֻּלָּם נִסּוּ
לְהִתְחַמֵּק מֵהַחֹמֶר לַבַּגְרֻיּוֹת
הִתְנַדַּבְתִּי לְסַכֵּם
אֶת כָּל חֲמֵשׁ הָעֲלִיּוֹת.
בַּסְּפָרִים הֶעָבִים הָהֵם
בְּקֹשִׁי מֵזֶכֶר
סַבָּא רַבָּא שֶׁלִּי שָׁלוֹם כַּסָּאר
שֶׁהִגִּיעַ מִתֵּימָן לִירוּשָׁלַיִם
בְּאֶלֶף שְׁמוֹנֶה מֵאוֹת שְׁמוֹנִים וּשְׁתַּיִם
וְעָמַד בְּנַחֲלַת שִׁבְעָה
וְקָרָא מִסֵּפֶר תּוֹרָה
כְּדֵי שֶׁיַּכְנִיסוּ אוֹתוֹ לְבֵית בְּיוֹם שִׁשִּׁי
לִפְנֵי כְּנִיסַת שַׁבָּת
וְלֹא יִפְחֲדוּ שֶׁהוּא עֲרָבִי.
סִכַּמְתִּי וְסִכַּמְתִּי אֶת הַחֹמֶר
עֶשְׂרוֹת עַמּוּדִים
עַל בִּי"וּ וְעַל הַחֲלוּצִים וְהַקִּבּוּצִים
בְּלִי לָדַעַת שֶׁבְּכָל שׁוּרַת סִכּוּם שֶׁלִּי
אֲנִי מוֹחֶקֶת אֶת סַבָּא
מוֹחֶקֶת אֶת הַמִּשְׁפָּחָה
מוֹחֶקֶת שׁוּרָה אַחַר שׁוּרָה
מִסֵּפֶר הַתּוֹרָה
שֶׁהִקְרִיא בִּירוּשָׁלַיִם
בְּאֶלֶף שְׁמוֹנֶה מֵאוֹת שְׁמוֹנִים וּשְׁתַּיִם.

ii ראו מאמרה של סיגל עוזרי-רוייטברג בספר זה.

השיר של עדי קיסר מתאר את החוויה שלה כתלמידה שהסיפור שלה ושל משפחתה אינו חלק מהנרטיב המרכזי ומתוכנית הלימודים. ניתן להשתמש בשיר כבסיס לשיח ביקורתי עם תלמידים ותלמידות על תכנית הלימודים ולבדוק איתם:

האם הם מרגישים חלק? האם הן רואות את עצמן ואת משפחתן בתוך "רשימת הנושאים" בספרי הלימוד? האם הם מזהים קולות נוספים בחברה הישראלית שלא נכנסים? האם הן מזהות נרטיב מרכזי? ומה ההשלכות שיכולות להיות למי שמוצא או מוצאת את עצמה בחוץ או בשוליים?

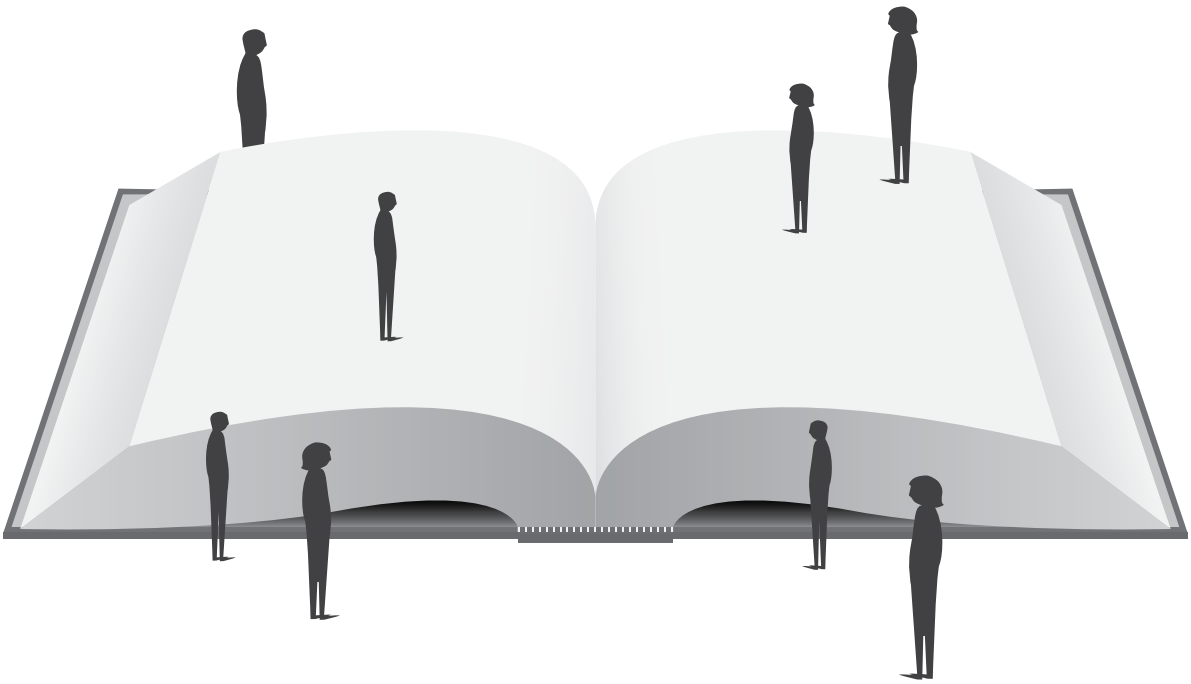
שיח נרטיבי וביקורתי, עם עצמנו ועם תלמידות ותלמידים, הוא מורכב, לעיתים קשה ותמיד טעון. מניסיוני, גם כשיש פתיחות והבנה ש"אין סיפור אחד" – יש נרטיבים שאנחנו מוכנים לקבל ואחרים שקשה לנו. לכן, חשוב להתחיל מהמקום שבו השיר פוגש את התלמידים והתלמידות, חיבור אישי, חיבור לרגש. ניתן לבקש מהם להתחבר למשפט בשיר, לשנות או להוסיף מילה בשיר, לשאול את השיר שאלות (את השיר ולא את המשוררת), להבין את הקשר בין זהות אישית לזהות קולקטיבית, לנתח את בחירת המילים של המשוררת ולנסות להבין מה השיר מלמד עלינו כחברה.

כמורה להיסטוריה ואוהבת היסטוריה, כמי שלא מצאה את עצמה ואת ההיסטוריה המשפחתית שלה בתוכנית בלימודים, הייתי מתחילה את השיעור בלשתף את התלמידים והתלמידות בחוויה שלי, ובכך לרכך את ההתנגדויות לשיתוף ולחשיפה. לא תמיד מתאים לתלמידים ותלמידות לשתף בפורום הכללי. ניתן גם לתת להם לדבר או לכתוב ולשתף בזוגות, בקבוצות קטנות או לעינינו בלבד.

פעמים רבות שיח מהסוג הזה מזמן אמירות קשות מצד תלמידים ותלמידות. יש לכך התייחסות, למשל, בציטוט של מרים עביד, סטודנטית בהכשרת מורות באוניברסיטה העברית המתארת את החוויה שלה כמורה ערביה, מוסלמית ודתיה שנכנסת ללמד ערבית בבית ספר יהודי, ואת האופן המרגש שבו היא בחרה להתמודד עם המורכבות באהבה:

> "הבנתי שתפקידי כמורה לא רק ללמד אותם אלא דווקא ללמוד אותם, להגיע לעולמם הרלוונטי, לראות את התלמידים ואת צורכיהם, להקשיב לדעותיהם למחשבותיהם. גם אם זה לא פשוט וקשה לשמוע חלק מאמירותיהם, החלטתי להכיל את כל מה שיוצא מהם כלפיי. הייתי מודעת לפליאה ולבהלה של התלמידים במפגשים הראשונים עמי, ייקח להם זמן עד שיתרגלו ויכירו. הבנתי טוב את הבעייתיות שעלולה לעלות עקב עבודתי בבית ספר יהודי, אבל החלטתי לנצל את ההזדמנות שניתנה לי ולתפקד כמי שאני ולא כמו שהתלמידים (אולי) חושבים. מה שעמד בבסיס הראייה החינוכית שלי **— ששוני תרבותי זה לא מחסום לאהבה** במעשה החינוכי".

1. May, S. (2011). *Love: A history*. London: Yale University Press
2. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס ובית ברל.
3. אפלטון (2010). **פיידרוס** (תרגום: מרגלית פינקלברג). תל אביב: חרגול ועם עובד.
4. Nygren. A. (1969). *Agape and Eros.* New York: Harper Torchbooks. p. 92
5. פריבך חפץ, ד' (2016). אחריות כמחויבות לאהבה: אתיקת האהבה בעולם נטול אל. **החינוך וסביבו, ל"ח**, 79-93.
6. ארנדט, ח' (2013). **המצב האנושי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
7. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**. אור יהודה: כינרת זמורה דביר.
8. Adorno T. W. (2003). Education after Auschwitz. In: Adorno, T. W. & Tiedemann, R. (Eds.), *Can one live after Auschwitz? A philosophical reader* (pp. 19-36). Stanford, CA: Stanford University Press
9. אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**. ירושלים: כתר; פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**; צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשתה" לאפלטון. **גילוי דעת, 6**, 15-40.
10. לב, ג' (2018). **אמת אהבה אמונה, מבט פסיכואנליטי והיסטורי על משמעות החיים**. ירושלים: כרמל.
11. אילוז א' (2013). מדוע האהבה כואבת.
12. Clingan, J. (2015). A pedagogy of love. *Journal of Sustainability Education,* 9
13. May, S. (2011). *Love: A history*
14. צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה האהבה.
15. שם; אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**; פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**.
16. גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**. תל אביב: ספריית פועלים.
17. גיליגן, ק' (2016). **להצטרף להתנגדות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, בעמ' 39.
18. שם, בעמ' 40.
19. Noddigs, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education.* New York: Teachers College Press
20. Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope.* New York: Tailor and Francis Group
21. בובר, מ' (1973). **בסוד השיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה**. ירושלים: מוסד ביאליק, בעמ' 12.
22. קיזל, א' (2014). החשיפה, החריגה והמאבק: פדגוגיה ביקורתית לשינוי חברתי. **הד החינוך, 6**, 98-105, בעמ' 98.
23. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש; Adorno T, W. (2003). *Education after Auschwitz*
24. שם, פריירה.
25. Gaztambide-Fernandez, R. A. (2003). Pockets of hope: How students and teachers change the world / Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love. *Harvard Educational Review, 73*(1), 94-110
26. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
27. McLaren P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concept. In: Darder A., Barltodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 61-83). New York, NY: Routledge
28. דה מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
29. Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love.* Boulder, CO: Westview; Darder, A. (2009). Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. In: Darder A., Barltodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 567-578). New York, NY: Routledge
30. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
31. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**, בעמ' 90-91.
32. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
33. חותם, י' והדר, ל' (2010). קולם של התלמידים. **הד החינוך, 1**, 66-68.
34. שם, בעמ' 68.
35. עלון, ק' (2007). רוחניות, חינוך ומגדר: מבט קצר על הקשר הגורדי המשולש. בתוך: חרובי, ד', וקוש זוהר, ט' (עורכות), **פורצות גדרות, חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים** (עמ' 263-276). תל אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.
36. שם, בעמ' 265.
37. למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
38. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**, בעמ' 30.
39. פוסטמן, נ' (2003). **טכנופולין – כניעתה של התרבות לטכנולוגיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
40. דביר נ' (2017). פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים. **החינוך וסביבו, ל'**, 11-25.
41. Heyland, K. (2018). Narrative, identity and academic storytelling. *ILCEA, 31*



חינוך נגד גזענות במקורות היהדות: מפת דרכים

שאול וכשטוק

חינוך נגד גזענות ממקורות היהדות: מפת דרכים

שאול וכשטוק

מבוא

"**בכל פעם שתשמעו משפט שמתחיל במילים 'היהדות אומרת ש...' ומסתיים בדעה אחת נחרצת, תדעו שמבלפים אתכם**" (יוכי ברנדס).[1]

"האם היהדות גזענית?" – זו הייתה הכותרת של סדנה שהשתתפתי בה לפני שנים רבות. כבר במפגש הראשון היה ברור שלא תיתכן תשובה חד-משמעית לשאלה שבכותרת. בסיום הסדנה הסכימו משתתפיה כי נוסח השאלה מעיד על חוסר הבנה בנוגע לדרך שבה יש לגשת למסורת היהודית הרב-קולית, ולמגוון הדרכים שבהן אפשר להפעיל את מנעד הפרשנויות של מסורת זו.

נקודת המוצא שלנו היא שמגמת "ההפליה הגוברת בין ישראל לנכרי בצד הפחתת מעמדו של הנכרי [...]"[2] – היא הזרם המרכזי בספרות חז"ל,[i] שמהווה את הבסיס להגות היהודית ולהלכה לדורותיה. אבל בצד מגמה זו, ובהנגדה חריפה אליה, מתקיימים במסורת היהודית עידון וגם שלילה ברורה של אותה מגמה.[ii]

המאמר מנסה לזהות ולתאר את הגישות ואת המנגנונים הפרשניים מתוך מקורות היהדות, המאפשרים להתמודד עם תפיסות עולם שמבטאות עמדות פוגעניות כלפי הגוי וקידום אפלייתו במרחב הבין-אישי והציבורי.

במאמר זה, המהווה המשגה של סדנה שפיתחתי בנושא, אבקש להתוות מפת דרכים חינוכית למאבק נגד הגזענות שעלולה לצמוח מתפיסה הנסמכת על מקורות היהדות ושואבת מהם. המאמר נסמך על ספרות אקדמית והלכתית כאחת, אך אינו מתיימר להיות הלכתי או אקדמי, אלא חינוכי. כלומר, המאמר יעסוק בניסיון לזהות ולתאר את הגישות ואת המנגנונים הפרשניים מתוך מקורות היהדות, המאפשרים להתמודד עם תפיסות עולם שמבטאות עמדות פוגעניות כלפי **הגוי** וקידום אפלייתו במרחב הבין-אישי והציבורי.

הנחת היסוד היא שעל מנת להבין תופעות של גזענות ולהתמודד עם גזענות בחברה נתונה, יש להתייחס לרקעה התרבותי והחברתי, להנחות היסודות שלה, לעקרונותיה ולסיפֵּרים המייסדים שלה. לאורך ההיסטוריה קיבלו הפחדים והאינסטינקטים הקמאיים של האדם אל מול האחר, הזר, ביטויים רגשיים ומעשיים רבים.[3] לפיכך, יש לברר כיצד עמדות גזעניות נולדות ומופעלות בתוך הסיפֵּר עצמו וכיצד אפשר להתמודד איתן ב"שפתה" של החברה. נתמקד בהצגת המנגנונים הפנימיים בתרבות היהודית, אשר מאפשרים למזער ואף לבטל כליל את קיומן של תפיסות עולם גזעניות.

תחילה אתאר בקצרה את יסודות מרכיבי הסיפֵּר היהודי המרכזי; לאחר מכן אתאר גישות ואסטרטגיות פרשניות, המאפשרות לנטרל את סכנות ההגזעה[iii] ממקורות היהדות, בשילוב דוגמאות ובהתכוונות לשדה החינוכי.

יסודות הסיפֵּר

לב-ליבו של הסיפֵּר המקראי טמון ביצירת תודעת הבחירה, ההבדלה וההתקדשות של עם ישראל: עם ישראל נבחר למלא ייעוד[iv] פוליטי, חברתי ודתי, המבדיל[v] אותו מן העמים באמצעות התקדשות[vi] במצוות

---

i המונח חז"ל – חכמינו זכרם לברכה – מתייחס לחכמי המשנה והתלמוד, שהם סמכות עליונה בעולם ההלכה והמחשבה.

ii ראו לדוגמה את תפיסתו של הרמב"ם, אצל: קלנר, מ' (2016). **גם הם קרויים אדם: הנכרי בעיני הרמב"ם**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

iii "הגזעה" היא מושג סוציולוגי חלופי שעליו כתב בהרחבה פרופ' יהודה שנהב, שמאפשר להגדיר גזענות לא רק בשיח הביולוגי אלא גם בשיח התרבותי הרחב. ראו: שנהב, י' (2015). מהי גזענות? **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.

iv שמות יט, ו: "ממלכת כהנים וגוי קדוש".

v ויקרא כ, כו: "וָאַבְדִּל אֶתְכֶם מִן הָעַמִּים לִהְיוֹת לִי".

vi ויקרא כ, ז: "וְהִתְקַדִּשְׁתֶּם וִהְיִיתֶם קְדֹשִׁים כִּי קָדוֹשׁ אָנִי".

האל. הביטוי הסיפורי של הציר הזה מתחיל עם בחירתו של אברהם ויצירת עם נבדל מקרב צאצאיו. עַם זה נגאל מעבדות מצרים ומובל על-ידי האל המושיע למעמד קבלת התורה, לקראת כניסה לארץ המובטחת.

מוטיבים אלו של בחירה, הבדלה והתקדשות הם השלד שמבנה את ההלכה היהודית ופולחנה לדורותיה. תודעת בחירה עלולה להצמיח התנשאות; הבדלה עלולה לנתק את העם הנבחר משותפות הגורל האנושי; והתקדשות עלולה להפוך לתפיסה עצמית של עליונות. ציר זה סובב סביב הקשר עם ארץ ישראל בדרך של התיישבות, גלות וגאולה, וכדברי דוד בן גוריון, הוא מהווה "מעין תמצית מרומזת של כל ההיסטוריה היהודית במשך כל אלפי השנים שעברו מאז [...] ועל כך אמרו חכמינו: מעשי אבות סימן לבנים".[4] מרכיבים אלו של הסיפֵּר עיצבו תודעה עצמית יהודית של ייחוס ערך נעלה – הן מבחינה דתית והן מבחינה חברתית וערכית.[vii] ההיסטוריה העקובה מדם והסבל שנגרם ליהודים על-ידי אומות העולם בארצות פזוריהם חיזקו את התחושה העצמית של היהודים בדבר ייחודיותם, לטוב ולרע: "**הֶן עָם לְבָדָד יִשְׁכֹּן וּבַגּוֹיִם לֹא יִתְחַשָּׁב**".[viii]

לב-ליבו של הסיפֵּר המקראי טמון ביצירת תודעת הבחירה, ההבדלה וההתקדשות של עם ישראל. תודעת בחירה עלולה להצמיח התנשאות; הבדלה עלולה לנתק את העם הנבחר משותפות הגורל האנושי; והתקדשות עלולה להפוך לתפיסה עצמית של עליונות.

בתשתית הסיפֵּר המרכזי על אודות הייחוד של עם ישראל נמצא סיפור הראשית: בריאת העולם ובריאת האדם "בצלם אלוהים". תשתית האנושות המאוחדת של תחילת ספר בראשית נדחקה הצידה לטובת הציר המרכזי שתואר לעיל. עם זאת, האיחוד האנושי לא נעלם לגמרי, ויימצא בדברי הנביאים כחזון לעתיד לבוא בקץ הימים, כאשר ייפגשו הראשית עם האחרית. ואולם, לעת עתה נבחנת האנושות בהתייחסותה לדרישותיו של אלוהי ישראל ולעמו הנבחר, בנו בכורו ישראל. במקורות היהדות ישנם רבדים שונים בנוגע ליחס לאחר, רובם תוצאה של מפגש היסטורי, דתי וגיאוגרפי, המשתנה על-פי הנסיבות והתקופות. להלן אתמקד ברבדים הרלוונטיים לדיוננו.

ה"גר" המקראי מתפצל – הבחנה בין גר צדק לגר תושב

מן המפורסמות הוא שמעמד הגֵּר המקראי, הזר והמדוכא, מוגן מאוד וישנה דאגה כמעט אובססיבית לשלומו. נחמה ליבוביץ, אשת תורה וחינוך, מצביעה על כך ש"כבר העירו רבותינו שבשלושים ושישה מקומות הזהירה התורה על הגר. אין מצוה אחרת בתורה, לא המצווה של אהבת ה' ולא מצוות השבת, לא המילה ולא המאכלות אסורות [...] שמופיעה וחוזרת ומופיעה במספר פעמים כה עצום בתורה".[5] מי שחווה על בשרו מעמד נחות, לחץ, הונאה, השפלה ואפליה, מצווה עליו להישמר מפגיעה באחר כאשר הוא מוצא את עצמו בעמדת חוזק.

במעבר בין הגדרת הגר במשמעו המקראי להגדרתו במשמעו התלמודי חלו תמורות משמעותיות.[6] הלכות הגרים בתלמוד "ממירות את המדד הגיאוגרפי של מקום מגוריו של הגר והתושב המקראיים במדד אידאולוגי".[7] מעתה, הגר הוא כל אדם שקיבל עליו עול מלכות שמיים ועול מצוות באמצעות הליך טקסי ומשפטי.[ix]

בנוגע לשאלת הגזענות והיהדות אומר הרב אליעזר מלמד, מחבר ספרי פניני הלכה, ש"הלכות גרים הן, ללא ספק, מההלכות המופלאות שבתורה. לעומת כל מה שטוענים כנגדנו, שאנו כביכול גזענים במובן השלילי של המילה, באה התורה ומלמדת אותנו, שכל גוי אשר רוצה באמת ובתמים להצטרף לעם ישראל, יכול לעשות כן".[x] ואולם בניגוד לתחושתו של הרב מלמד, הסוגיה אינה מסתיימת בשלילת ההיבט הביולוגי של הגדרת היהודי; ההצבעה על דלת פתוחה לכל באי עולם להצטרפות לעם היהודי אינה מסַפקת ואינה מספיקה לשלול ביטויי גזענות ממקורות היהדות.[xi]

---

vii יבמות עט, א: "שלשה סימנים יש באומה זו הרחמנים והביישנין וגומלי חסדים".

viii במדבר כג, ט.

ix ובכל זאת, מדי פעם מבצבץ על פני השטח הפירוש המקורי, כגון בספר החינוך: "ויש לנו ללמוד מן המצוה היקרה הזאת לרחם על אדם שהוא בעיר שאינה ארץ מולדתו ומקום משפחת אבותיו, [...] הכתוב רמז טעם הציווי באמרו כי גרים הייתם בארץ מצרים, הזכיר לנו שכבר נכוינו בצער הגדול ההוא שיש לכל איש הרואה את עצמו בתוך אנשים זרים ובארץ נכריה, ובזכרנו גודל דאגת הלב שיש בדבר וכי כבר עבר עלינו והשם בחסדיו הוציאנו משם, יכמרו רחמינו על כל אדם שהוא כן" (מקראות גדולות, ספר החינוך, הוצאת הרב קוק).

x מלמד, א' (תשס"ח). **פניני הלכה**. ירושלים: הוצאת הר ברכה. במערכת החינוך הממלכתי-דתי רוב ההלכה נלמדת מספריו. על משמעות הדברים אעמוד בהמשך.

xi אף שמדובר ב"דלת חד-כיוונית, דהיינו יהודי אינו יכול להפסיק להיות יהודי, ומכאן שההשתייכות האתנית במקרה זה היא בלתי ניתנת לשינוי". הרב עידן רכניץ (28 בפברואר, 2019), "היהדות איננה גזענות", ערוץ 7, **בשבע**, **834**.

בתהליך הגיור חלה מחיקת האחרוּת ואימוץ זהות חדשה. למעט ביטויים הלכתיים מינוריים, המשמרים את ההבדל בין המתגייר – המכונה "גר צדק" – לבין היהודי מלידה,[xii] הגר נטמע אל תוך העם היהודי ואמור לקבל יחס שוויוני.[xiii] שאלת הגזענות והאפליה מתחילה במקום שבו האחר מבקש לשמור על אחרותו, בהיותו חי במרחב חברתי ופוליטי משותף.

אף שההלכה אינה מעודדת גיור, היא בהחלט מחייבת את האנושות, המכונה "בני נוח", לקיים שבע מצוות. כך קובע הרמב"ם:[xiv] "וכן ציווה משה רבנו מפי הגבורה, **לכוף** את כל באי העולם לקבל כל מצוות שנצטווה נוח".[xv] בניגוד לדברי הרמב"ם, שמדבר על כפייה, נעשו מאמצים, בעיקר בדורות האחרונים, לפעול לקירוב האנושות לקבלת מצוות בני נוח.[xvi] אדם שמקבל על עצמו מצוות אלו בפני בית דין של ישראל מוענק לו מעמד של "גר תושב". בזמן שאין מצוות היובל נהוגות, כאשר רוב העם אינו יושב על אדמתו ואין חלוקת הנחלות לשבטים – אין אפשרות להעניק מעמד זה להלכה (דה יורה). לפיכך, מצאו פוסקי ההלכה דרכים להתייחס למעשה (דה פקטו) לכל מי ששומר מצוות אלו, או שייך לאומה השומרת אותן, כאל "גר תושב".[8]

רבים רואים במצוות בני נוח מסד למוסר טבעי או אוניברסלי. רוב המצוות הללו עוסקות בהימנעות ממעשים שאינם עולים בקנה אחד עם חברה מתוקנת: לא לגזול, לא לרצוח, לא לאכול איבר מן החי, לא לעבוד עבודה זרה, איסור גילוי עריות, איסור קללת האל וחיוב להקים בתי דין כדי לדון את מי שעובר על מצוות אלו. על האדם לממש את "צלם האלוהים" שבו, דרך האמונה שאלוהי ישראל מחייב אותו לשמירת שבע מצוותיו.

רבים רואים במצוות בני נוח מסד למוסר טבעי או אוניברסלי. רוב המצוות הללו עוסקות בהימנעות ממעשים שאינם עולים בקנה אחד עם חברה מתוקנת.

על המשנה "חביב אדם שנברא בצלם" מדייק הפרשן תוספות יום-טוב[xvii] שכתוב "בצלם" ולא "בצלם אלוהים", מכיוון שיש לקרוא את המשנה כעין תוכחה על אומות העולם, ש"הואיל ואינם מקיימים מצותיו – ואף על פי שאם מקיימים אינם מקיימים מפני אשר צוה אותם אלהים – הנה הם חסרים מתואר 'צלם אלהים'".[xviii] כלומר, צלם אלוהים אינו טבוע באדם באשר הוא אדם, אלא כאשר הוא מממש את אמונתו על ידי שמירת מצוותיו.

במאמרו "היהדות איננה גזענות"[9] טוען הרב עידו רכניץ שגם כאשר בן נוח מקבל על עצמו את מצוותיו, חלות עליו מגבלות ב"עולם הקדושה". אי-שוויון זה מתבטא במסגרת קדושת המשפחה (איסור חיתון עם יהודי), קדושת הזמן (איסור על שמירת שבת) וקדושת המקום (איסור לגור באזורים מסוימים בירושלים). חוסר שוויון נוסף, שנעדר ממאמרו של הרב רכניץ, ממוקם מחוץ לגבולות הקדושה, במערכת המשפט: בן נוח חייב מיתה בגין עבירה על כל שבע המצוות ונשפט על-פי עד אחד וללא התראה,[xix] ואילו כשמדובר ביהודי, לרוב חל עונש מותאם ומידתי לעבירותיו, על-פי שני עדים ורק לאחר התראה. בדומה, הרמב"ם קובע ש"גר תושב שהרג את ישראל, אפילו בשוגג חייב מיתה",[xx] ואילו "ישראל שהרג את גר התושב בשגגה גולה לעיר מקלט ואינו נהרג".[xxi]

נמצא שישנה כאן הפרה בוטה של השוויון ואפליה מובהקת על בסיס השתייכות דתית, באותה מערכת משפטית. אפליה מסוג זה אינה בלעדית למסורת היהודית, ואפשר לבחון אותה אל מול המשפט שהיה נהוג בעת קביעת הלכה זו. הבעיה היא שאפליה זו ממשיכה להתקיים במסורת ההלכה עד היום הזה, ולו ברמת העיקרון המשפטי התיאורטי.

---

xii ראו לדוגמה: משנה ביכורים פרק א משנה ד. ישנה גם מחלוקת אם גר צדק יכול להגיע לדרגת נבואה, שמצביעה על כך שישנן דעות שלפיהן אצל היהודים ישנו מרכיב ביולוגי מולד. ראו: הרב יצחק שילת, סגולת ישראל: שיטת הכוזרי והרמב"ם, מכללת דעת.

xiii מבחינה חברתית הדבר פחות מובן מאליו. ראו לדוגמה: פרידמן, י' (25 במרץ, 2016). שימו לב אל המתפללת עם הסימניות בסידור. **שביעי: עיתון לציבור הדתי**, גיליון 202.

xiv רמב"ם – רבי משה בן מיימון, איש הלכה ופילוסופיה מהמאה ה-12, כתב את אבני היסוד של ההלכה היהודית באופן שיטתי ומחייב.

xv רמב"ם, משנה תורה, ספר שופטים, הלכות מלכים ומלחמות, פרק ח הלכה יג.

xvi הרב מנחם מנדל שניאורסון, הוא הרבי מלובביץ', ביקש מחסידיו להפיץ את המצוות, והרב אורי שרקי הקים את ארגון ברית עולם – המרכז העולמי לבני נוח, שעוסק בהפצת המצוות לבני נוח.

xvii רבי גרשון שאול יום-טוב ליפמן הלוי הלר ולרשטיין היה מגדולי חכמי אשכנז ופולין ומגדולי פרשני המשנה, בעל פירוש "תוספת יום טוב" למשנה, אשר על שמו הוא מכונה.

xviii תוספות יום טוב, פרקי אבות פרק ג', משנה יד.

xix מסכת סנהדרין נז, ב.

xx רמב"ם, משנה תורה, הלכות רוצח ושמירת הנפש, פרק ה הלכה ג'.

xxi שם, הלכה ד'.

גישות להתמודדות עם תפיסות עולם גזעניות הנסמכות על מקורות היהדות

להלן אביא תיאור טיפולוגי של גישות המאפשרות להתמודד עם אמירות, תפיסות ומקורות גזעניים המצויים במסורת היהודית. אציע דרכים לפתח אצל המתחנך והמתחנכת חשיבה ביקורתית, דרך יצירת מאגר ידע וטיפוח יכולת התמצאות במקורות היהדות. בניית יכולת התמודדות של התלמידות והתלמידים עם תפיסות ואידיאולוגיות המבוססות על מקורות היהדות היא שלב מכריע במאבק נגד קריאה גזענית של מקורות במסורת היהודית.

בניית יכולת התמודדות של המתחנכת והמתחנך עם תפיסות ואידיאולוגיות המבוססות על מקורות היהדות היא שלב מכריע במאבק נגד קריאה גזענית של מקורות במסורת היהודית.

הגישה הלמדנית

פעמים רבות מצוטטים פסוקים, היגדים, הלכות או חצאי אמירות בדיונים, בדרשות ובדברי תורה, אך אין את הפנאי, הזמן והידע להעמיק בהם. הגישה הלמדנית מבקשת לעשות את המעשה החינוכי המתבקש של לימוד מעמיק, החזרת הציטוט להקשריו המתאימים, השוואתו למקורות אחרים, ניתוח של השלכותיו והצעת חלופות פרשניות. **בדרך זו נוכל לחלץ דרך המאמץ הלימודי את הרב-קוליות של מקורות היהדות ולתרגל עם המתחנך והמתחנכת את מרחב החשיבה הביקורתית שהלימוד מאפשר**. אדגים זאת בקצרה בשתי דוגמאות, שבהן אמירה מוצאת מהקשרה ומקבלת פרשנות היוצרת תודעת עליונות או מובילה לתפיסת עולם דיכוטומית ועוינת, אולם בעיון מעמיק יותר נראה כי אין שום הכרח בפרשנות זו.

"אתם קרויין אדם"

בקטע המובא להלן משתמש המהר"ל מפראג[xxii] באמירה "אתם (ישראל) קרויים אדם ואין הנכרים קרויים אדם", על מנת לאפיין את ההבדל בין יהודי לגוי:

> [...] מה שאמרו חז"ל (יבמות ס"א א): "אתם קרויים אדם, ואין עכו"ם[xxiii] קרויים אדם". ביאור עניין זה, שההבדל המיוחד אשר בין האדם ובין שאר בעלי חיים, מה שהאדם יש לו נפש אלוהית, והנה אותם אשר יש להם נפש אלוהית, הם מוכנים לדברים אלוהיים כמו הנבואה ורוח הקודש. ודבר זה לא תמצא, רק בעם אשר בחר בו השם יתברך, לכך הם קרויים אדם.[xxiv]

לעיתים אמירה מוצאת מהקשרה ומקבלת פרשנות היוצרת תודעת עליונות או מובילה לתפיסת עולם דיכוטומית ועוינת, אולם בעיון מעמיק יותר נראה כי אין שום הכרח בפרשנות זו.

לכאורה, אין על מה להתווכח: המהר"ל מצטט את "מה שאמרו חז"ל" ומבאר אותו בהקשר של הבדל מהותני בין היהודי לשאר בני אדם. אולם בעיון מדוקדק באמירה המצוטטת אפשר להעמיד בסימן שאלה את השימוש שהמהר"ל עושה בה. אעשה זאת כאן בקצרה:

כתוב בתורה: "**זֹאת הַתּוֹרָה אָדָם כִּי־יָמוּת בְּאֹהֶל כָּל־הַבָּא אֶל־הָאֹהֶל וְכָל־אֲשֶׁר בָּאֹהֶל יִטְמָא שִׁבְעַת יָמִים:**" (במדבר יט, יד). המובן הפשוט של הפסוק מורה שאם יהודי נקלע לאוהל שיש בו מת – בין יהודי ובין גוי – היהודי טמא טומאת מת. על זה מובא בתלמוד:

"תניא: וכן היה ר"ש (רבי שמעון) בן יוחאי אומר: קברי עובדי כוכבים אינן מטמאין באהל שנאמר (יחזקאל לד, לא) ואתן צאני צאן מרעיתי אדם אתם. אתם קרויין אדם **ואין העובדי כוכבים קרויין אדם**".

בא רבי שמעון בר יוחאי (רשב"י) וקובע, שלא כל מת מטמא, אלא אך ורק מת יהודי. הוא מפרש את המילה "אדם", המופיעה בפסוק מספר דברים, כמתייחסת אך ורק ליהודי. סימוכין לדבריו הוא מביא מפסוק בספר יחזקאל, שבו אלוהים פונה לבני ישראל באומרו: "**וְאַתֶּן צֹאנִי צֹאן מַרְעִיתִי אָדָם אַתֶּם** [...]" (יחזקאל לד, לא).

ראשית, יש לציין שבניגוד למה שהמהר"ל טוען, לא כל החכמים (חז"ל) אמרו את האמירה שלמעלה, אלא אך ורק חכם אחד, בשם רשב"י; בנוסף, פרשנים רבים ביקשו לתרץ את מה שראו כקושי: יחזקאל כהן חקר את הנושא לעומקו ושאל את השאלות שאימצנו בגישה הלמדנית: מה ההקשר המלא של האמירה? האם אפשר למצוא פירוש זה אצל חכמים נוספים? האם רבי שמעון בר יוחאי מבחין בעקביות בין אדם לישראל בכל הקורפוס התלמודי ובכל אמירותיו?[10]

---

xxii רבי יהודה ליווא בן בצלאל (1520-1609), המוכר בכינויו מהר"ל (מורנו הגדול רבי ליווא מפראג), היה רב, פוסק הלכה, מקובל והוגה דעות בתחילת העת החדשה.

xxiii עכו"ם – ראשי תיבות של עובדי כוכבים ומזלות – כיוני לעובדי עבודה זרה או לגויים באופן כללי.

xxiv מהר"ל, תפארת ישראל, פרק א'.

לאחר סקירה מדוקדקת של כל אמירותיו של רשב"י ושל כל המופעים של המילה "אדם" אצל חכמי המשנה והתלמוד, הוא מסיק את המסקנות הבאות: אמנם רשב"י גילה יחס עוין לגויים, אך לפחות בשני מקרים השתמש במילה "אדם" כדי להכליל את כל המין האנושי, ולכן קשה לקבל את הפירוש המהותני כפירוש גורף.

כהן מסכם את חקירתו בהשערה מנומקת שרשב"י ביקש:

> לבטל טומאת אוהל שמקורה בגוי שמת, שכן טומאת מת הינה טומאה חמורה המחייבת תקופת היטהרות בת שבעה ימים [...] כיוון שרשב"י רצה להקל ולצמצם בדיני טומאה וטהרה, לפחות בכך שהגוי לא יטמא באוהל, הוא נזקק לנוסחה המוציאה את הגוי מכלל אדם, ומעתה, כיוון שהגוי אינו בכלל המושג אדם שוב אין גוי מת יכול לגרום לטומאת אהלים.[41]

סיכומו של דבר, אמירה שהוצאה מהקשרה על ידי המהר"ל עשויה להתפרש בדרך מצומצמת ואינה בהכרח מובילה לתפיסת עולם מהותנית גורפת, המחייבת את כל המסורת היהודית.

"הלכה בידוע שעֵשו שונא ליעקב" (רשב"י, ספרי במדבר סט, ב)

דוגמה אחרת לקוחה מעדות של דן ברא"ז לגבי שיחה שקיים בכיכר ציון בירושלים עם כמה מתומכי הארגון הקיצוני להב"ה:

> בשיחה עם כמה מהנערים בכיכר ציון שצועקים בימים האחרונים 'מוות לערבים', הטענה הבאה חזרה על עצמה: 'כתוב בתורה – 'עֵשו שונא ליעקב'. הזדרזתי לתקן אותם שאין פסוק כזה בתורה והשיחה המשיכה להתגלגל כפי שהמשיכה.[42]

כלומר, לעולם עֵשו, המסמל את העולם הנוצרי ובהרחבה את כל הגויים כולם, שונא את יעקב, הוא העם היהודי. ההיגד מאפשר לפתח תפיסה שמנציחה מאבק מטפיזי עם הגויים, דטרמיניסטי באופיו וללא שום אפשרות לשינוי.

תשובתו הראשונית של ברא"ז הייתה להעמיד אותם על טעותם, שככל הנראה נבעה מחוסר ידע בסיסי. אולם בהמשך דבריו הציע את התגובה הבאה, המתאימה לדיון מהסוג שתיארנו קודם:

> אבל אם אתם רוצים לשכנע מישהו מנערי להב"ה, אולי לא כדאי להלאות בכל הפרטים ההיסטוריים. במקרה הזה אפשר להחזיר בטיעון מהיר מהמקורות. בניגוד ל'עֵשו שונא ליעקב' שלא כתוב בתורה, הפסוק הבא כן כתוב בתורה: "לא תתעב אדומי כי אחיך הוא" (דברים כג, ח).

באמצעות החזרת ההיגד שבכותרת להקשרו, אדגים בקיצור כיצד אפשר לנטרל את הפרשנות המרחיבה שלו ואף להפוך את משמעותה.

בלימוד מעמיק, אמירות בעלות אופי פוגעני או פוטנציאל של יצירת תפיסת עולם עוינת וגזענית – מובנסות להקשר מורכב יותר.

לאחר בריחתו של יעקב מאחיו עשו מתוכננת פגישה טעונה בין האחים. ברגע המפגש מתארת התורה את התמונה הבאה: "**וַיָּרֶץ עֵשָׂו לִקְרָאתוֹ וַיְחַבְּקֵהוּ וַיִּפֹּל עַל־צַוָּארוֹ וַיִּשָּׁקֵהוּ וַיִּבְכּוּ**" (בראשית לג, ד).

לפי פשט הכתובים, מדובר בפיוס מרגש וכן בין האחים. רש"י, פרשן צרפתי מהמאה ה-21, מצטט מספרי במדבר סט, ב, את הדברים הבאים:

> וישקהו. נָקוּד עָלָיו; וְיֵשׁ חוֹלְקִין בַּדָּבָר הַזֶּה בַּבָּרַיְתָא דְּסִפְרֵי, יֵשׁ שֶׁדָּרְשׁוּ נְקֻדָּה זוֹ שֶׁלֹּא נְשָׁקוֹ בְּכָל לִבּוֹ, אָמַר רַבִּי שִׁמְעוֹן בֶּן יוֹחַאי, הֲלָכָה הִיא בְּיָדוּעַ שֶׁעֵשָׂו שׂוֹנֵא לְיַעֲקֹב, אֶלָּא שֶׁנִּכְמְרוּ רַחֲמָיו בְּאוֹתָהּ שָׁעָה וּנְשָׁקוֹ בְּכָל לִבּוֹ.

הפירוש מתייחס לעובדה התמוהה שעל המילה וישקהו מופיעות נקודות – תופעה לא אופיינית, שדורשת הסבר. פרשנים שונים ניסו לתת פשר למפגש המסתיים בנשיקה ובבכי: יש שדרשו שלא נשקו בכל ליבו, שכן עשו עדיין שומר טינה לאחיו על גניבת הבכורה מאביהם יצחק. פירוש שני, המשתמש בהיגד שלנו, מתבסס גם הוא על ההבנה שעשו עדיין שונא את אחיו, אבל באותה שעה נכמרו רחמיו והתקיים פיוס אמיתי.

הסיפא של האמירה באה בעצם לערער על התפיסה הדטרמיניסטית: באותה שעה נהפך רחמיו ונשקו בכל ליבו. למרות השנאה, חל בעשו מהפך רגשי והוא נשק את יעקב בכל ליבו, ומכאן משתמע פיוס אמיתי. כך, בלי להזדקק לפרשנות מתוחכמת ורחוקה, הפכנו את האמירה על פיה, ועל ידי לימוד מדוקדק נָטַל עֻקְצה.[xxv]

---

xxv יש הסוברים כי במקור היה כתוב "הלא בידוע שעשיו שונא את יעקב". מעתיק המדרש ראה הל' והפך אותה להלכה.

מטרתנו הראשונית לא הייתה לתת פירוש מעמיק על מנת להפריך את שתי האמירות, אלא להצביע על כך שבלימוד מעמיק, אמירות בעלות אופי פוגעני או פוטנציאל של יצירת תפיסת עולם עוינת וגזענית – מוכנסות להקשר מורכב יותר. כפי שאומר הרב אבי גיסר, יושב ראש המועצה לחינוך הממלכתי דתי, במקרים כאלה יש לבצע "בדיקת דרכי הפרשנות ומסורת ההלכה הנהוגה כאורח חיים ולא לקבוע עמדה על פי ציטוט בלבד".[13]

הגישה ההיסטורית

הגישה ההיסטורית מתייחסת לרעיונות ולתפיסות עולם כתולדה של תגובת האדם להקשר ולמציאות היסטוריים. לעומתה, מסורת דתית תופסת את אמיתותיה כבעלות תוקף על-זמני, ללא תלות בהקשרים היסטוריים. יש ומסורת דתית חיה פותרת את המתח שבין שתי הגישות דרך הכרה והפנמה של תמורות היסטוריות, ובונה מנגנונים פרשניים שמאפשרים את הגמישות וההתאמה לשינויים. אדגים כיצד זה קרה בהקשר של התייחסות ההלכה היהודית לבני דתות אחרות.

"וְהָאֱלִילִים כָּרוֹת יִכָּרֵתוּן"

> "בכנסייה הקתולית בטבחה שבצפון הכנרת פרצה במהלך הלילה דליקה, שככל הנראה נגרמה מהצתה מכוונת שגרמה לנזק כבד למבנים במקום. שני אנשים נפגעו קל משאיפת עשן וטופלו במקום".[14]

בפעולת ההרס ובפשע השנאה שבוצעו ביוני 2015 בכנסיית הלחם והדגים בטבחה בצפון הארץ רוססה הכתובת "וְהָאֱלִילִים כָּרוֹת יִכָּרֵתוּן" – ציטוט מקטע החותם את התפילה היומית "עלינו לשבח", שמזכירה למתפלל את הפער בין אמונתו לבין אמונת הגויים: "שֶׁלֹּא עָשָׂנוּ כְּגוֹיֵי הָאֲרָצוֹת, שֶׂהֵם מִשְׁתַּחֲוִים לְהֶבֶל וָרִיק, וּמִתְפַּלְלִים אֶל אֵל לֹא יוֹשִׁיעַ".

מאבק ללא פשרות נגד עבודה זרה הוא בין המוטיבים המרכזיים במקרא ובתלמוד. "לנביאי ישראל ולחז"ל היה ברור שעובדי עבודה זרה הם אכזריים, ברוטליים ונוטים לגילוי עריות; ושאין העבודה הזרה רק טעות תאולוגית, אלא גם מקור לשחיתות ולריקבון מוסרי, מקור לטומאה ממש".[15] לפיכך, התורה מצווה לאבד ולנתץ את מקומות פולחנם ולהוריש אותם מפניהם.[xxvi] כך נפסק להלכה "שנצטווינו לאבד בתי העבודה זרה כולם".[xxvii]

הספרות התלמודית נכתבה, רובה ככולה, לפני עלייתם של הנצרות הממוסדת והאסלאם על במת ההיסטוריה. לשאלת מעמדם של מאמיני הנצרות והאסלאם ניכרת משמעות רבה לתחום ההלכה והמחשבה. כאן השאלה ההיסטורית היא שאלה מרכזית: האם דתות אלו הן המשך של העבודה הזרה המתוארת במקרא ובהלכה? ואם לא, אזי מה מעמדן ההלכתי ומהו היחס הראוי להן?

בנוגע לאסלאם קבע הרמב"ם שאין מדובר בעבודה זרה: "וכן כל עכו"ם שאינו עובד עכו"ם, כגון אלו הישמעאלים".[xxviii] דבר זה הוכח והתקבל על ידי רוב פוסקי ההלכה, שרואים את מעמדם של המוסלמים כשל "גרים תושבים" דה פקטו.

בנוגע לנצרות השאלה סבוכה יותר, שכן מדובר בבעיה כפולה: אמונתם של הנוצרים בהגשמת האל בדמותו של ישוע ואמונתם בשילוש הקדוש מהוות סטייה ברורה מאמונת ייחוד האל היהודי. הרמב"ם קבע נחרצות: "הנוצרים – עובדי עבודה זרה הן".[xxix]

ברבות הימים התפתחו גישות שממסגרות את הנצרות בדרך שמאפשרת את ביטול הגדרת הנוצרים כעובדי עבודה זרה, וספרות ענפה התפתחה בנושא. להלן אעמוד בקצרה על כמה ממאפייני המהלכים הללו:

ההבדל בין האותיות טומן בחובו משמעות מכרעת להמשך חייה ושימושיה של האמירה: המושג "הלכה" נושא משמעות פסקנית ותוקף מוחלט, ואילו המילה הלא נושאת משמעות רכה יותר. ראו: שוחטמן, א' (תשנ"ז). הלכה שאינה הלכה – האם סובל המונח 'הלכה' גם ענייני אגדה? **סיני**, **קכ**, עמ' קפד.

xxvi "אַבֵּד תְּאַבְּדוּן אֶת כָּל הַמְּקֹמוֹת אֲשֶׁר עָבְדוּ שָׁם הַגּוֹיִם אֲשֶׁר אַתֶּם יֹרְשִׁים אֹתָם אֶת אֱלֹהֵיהֶם עַל הֶהָרִים הָרָמִים וְעַל הַגְּבָעוֹת וְתַחַת כָּל עֵץ רַעֲנָן. וְנִתַּצְתֶּם אֶת מִזְבְּחֹתָם וְשִׁבַּרְתֶּם אֶת מַצֵּבֹתָם" (דברים יב, ב-ג).

xxvii מקראות גדולות, דברים, ספר החינוך , מוסד הרב קוק; ירושלים, מצוות תלו.

xxviii משנה תורה, הלכות מאכלות אסורות, פרק יא, הלכה ז.

xxix משנה תורה, עבודה זרה ט, ד. לקריאה מחודשת במכלול דברי הרמב"ם על הנוצרים, ראו: "שגישת הרמב"ם לנוצרים נבעה מאופי האמונה הנוצרית ופולחנה בימיו. הקביעה הגורפת, שהנוצרים הינם עובדי עבודה זרה, אינה תקפה יותר בימינו" (פיקסלר, ד' ונדל, ג' (תשס"ב). האם הנוצרים בימינו עובדי עבודה זרה הם? **תחומין**, **כב**, עמ' 68-78).

"מנהג אבותיהם בידם"[xxx] – גישה זו סלחנית ורואה בנוצרים בחו"ל אנשים בעלי אמונה חלשה, שאינם אדוקים כמו אבותיהם, ולכן אין להתייחס אליהם כעובדי עבודה זרה. בחלוף הזמן הועתקה הגדרה זו לכל הנוצרים, הן בארץ והן בחו"ל, ולהבניה הסוציולוגית התווסף שיקול תיאולוגי:

- "אינם מוזהרים על השיתוף": האמונה הנוצרית מוגדרת כאמונה בשיתוף, כלומר הם מאמינים באל האחד ובצידו משתפים אמונה נוספת – אמונת השילוש;[xxxi] אמונה בשיתוף מותרת לבני נוח, אבל אסורה לישראל. מהלך זה מפקיע מהם את העבודה הזרה אבל משמר את המרחק מאמונת היהודים.
- "אומות הגדורות בדרכי הדתות והמידות":[16] במאה ה-21 קבע הרב מנחם המאירי, חכם מקטלוניה, שההלכות הנוגעות לעובדי עבודה זרה מזמן המקרא והתלמוד אינן חלות יותר על העמים הסובבים אותו: אמונתם הדתית והתנהגותם המוסרית הן ערובה לרמת אנושיותם, ולכן אין להתייחס אליהם כאל עובדי עבודה זרה. מעניין לציין שהמאירי בוחן עמים אלה כפי שהם, ולא לפי יחסם לתורה או לעם היהודי. לדברי הרב קוק: "העיקר הוא כדעת המאירי, שכל העמים שהם גדורים בנימוסים הגונים בין אדם לחבירו הם כבר נחשבים לגרים תושבים בכל חיובי אדם" (אגרות א, ק).[17]

היעלמות העבודה הזרה מסביבתם המיידית אילצה את הרבנים לפתח דגמים שונים של התייחסות לבעלי אמונות שונות, שאינם בני ברית. תודעה היסטורית מחייבת קשב לסביבה, להיסטוריה ולאמונות החיות של הסובבים את התלמידים. ההתפתחות של התייחסות היהודי לאחר מתבטאת במפגש בין מקורות היהדות למציאות. את התודעה הזאת אפשר להנחיל למתחנכת ולמתחנך דרך סוגיית היחס המתפתח לדתות האחרות. כדברי הרב קאפח, בהקדמה לפירוש הרמב"ם על מסכת טהרות: "שכל כולו מסור ומשועבד לממצאים ולתוצאות העיון חדשים לבקרים, ולאן שיובילו תוצאות העיון העכשוי היא היא האמת לאמיתה של תורה".[18]

הקטע הבא מדגים כיוון חשיבה המתבסס על ניתוח המציאות ההיסטורית של "ריבונות פוליטית" ועל היות העם היהודי רוב בחברה שהוא כונן במסגרת התנועה הציונית.

"לֹא תְחָנֵּם" (דברים ז, ב)

בשנת 2010 הוציא הרב שמואל אליהו פסק הלכה האוסר על מכירת בתים לערבים בעיר צפת, על בסיס ההלכה הנובעת ממדרש "לא תחנם – לא תתן להם חניה בקרקע", שמתייחס במובהק לעובדי אלילים. אפליה מובנית זו בהלכה, כפי שהיא מתפרשת על ידי רבנים, מזמינה דיון בנושא מעמדם של המיעוטים, לפי ההלכה, במדינה יהודית ריבונית. ניגע בקצה קָצֶהָ של הסוגיה:

איש הדת הראשון שנדרש לשאלת היחס למיעוטים הלא-יהודיים במדינה ריבונית, עוד לפני הקמת המדינה, היה הרב אייזיק הלוי הרצוג, הרב הראשי האשכנזי הראשון של מדינת ישראל. בתשובה ארוכה ומנומקת הוא נוקט מערכת טיעונים כפולה, כפי שמנתח זאת הרב ד"ר אריאל פיקאר: טיעון הלכתי עקרוני, שמאפשר ללא־יהודים שאינם עובדי עבודה זרה (ראו לעיל) להתגורר בארץ ישראל, מוסלמים כנוצרים; ובצידו, הערכת מצב ריאל-פוליטית, שבה מבהיר הרב הרצוג את מעמדה הבין-לאומי של המדינה שבדרך, את תחילת השתלבותה בין משפחת העמים ואת חובת הפנמת הערכים הדמוקרטיים הנהוגים ברוב מדינות העולם החופשי.[19]

הדיון ההלכתי משלב בתובו את ערכי מגילת העצמאות, וכך מכניס את הערכים הדמוקרטיים כחלק מהמחויבות ההלכתית במסגרת ניהול מערכות המדינה.

הרב חיים דוד הלוי מתקדם צעד נוסף, ובמאמרו "דרכי שלום ביחסים שבין יהודים לשאינם יהודים" הוא עומד על בירור מחודש בנוגע ליחס שלנו לגויים, בעקבות הקמת מדינת ישראל.[20] לדבריו, הכלל שביסס בעבר את היחסים בין ישראל לגויים היה "מפני דרכי שלום": הכלל התלמודי הזה מחייב שמירת יחסים תקינים בין קבוצות האוכלוסייה, בין השאר, באמצעות עשיית מעשי חסד, שאיננו מחויבים להם אך הם נעשים על מנת לשמור על קשרי שכנות טובים.

עכשיו, כשהמצב ההיסטורי ויחסי הכוחות השתנו, הלוי שואל: "כיצד עלינו להתייחס במציאות חיינו במדינת ישראל להלכות ועקרונות שמלכתחילה נקבעו 'מפני דרכי שלום' בלבד, כאשר במגילת העצמאות נאמר במפורש שהמדינה תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה 'בלי הבדל דת גזע ומין' [...] ואין מקום וצורך יותר לנימוק 'מפני דרכי שלום'?"[21]

---

xxx תוספות עבודה זרה ב, א ד"ה, אסור לשאת.

xxxi לדעת רמ"א, מצוות בני נוח אינה כוללת איסור על אמונת השיתוף. לכן אמר שאין הגויים בזמן הזה נחשבים לעובדי עבודה זרה, כי כוונתם לעושה שמיים וארץ, אלא שהם משתפים שם שמיים ודבר אחר (אמונת השילוש), והם אינם מוזהרים על השיתוף (ש"ע או"ח סי' קנ"ו בהגה"ה).

השאלה רטורית, והיא מקבלת כמובן מאליו את המחויבות למגילת העצמאות, המושתתת על ערכי השוויון. במילים אחרות, הדיון ההלכתי משלב בתוכו את ערכי מגילת העצמאות וכך מכניס את הערכים הדמוקרטיים כחלק מהמחויבות ההלכתית במסגרת ניהול מערכות המדינה.

הקמת מדינת ישראל והאחריות של ריבונות יהודית דמוקרטית עושה את דרכה לשיח ההלכתי במגזר הדתי ציוני. דוגמה מהעת האחרונה של בירור הלכה מסוג זה אפשר למצוא במאמר ההלכתי "הריבונות כשיקול הלכתי: אבטחת טקס 'שבת האור' בכנסיית הקבר".[22] השאלה היא: האם מדינת ישראל יכולה לשלוח כוחות משטרה, שבוודאי יחללו את השבת, כדי לאבטח טקס נוצרי בכנסייה? בלי להיכנס לפרטי התשובה, היא כוללת מסקנה הלכתית ברורה:

> מדינת ישראל מחויבת לאמנות בינלאומיות של שמירה על זכויות אזרח וחופש הפולחן הדתי של בני כל הדתות. מחויבות זו אינה מונעת את קיום מצוַת יישוב הארץ והריבונות, ובלבד שאזרחים בני הדתות השונות נאמנים לחוק המדינה ולסדר הציבורי. במציאות זו, מבחן הריבונות אינו במניעת הפולחן הדתי של בני דתות אחרות, אלא דווקא באבטחתו.[23]

את תיאור הגישה ההיסטורית התחלנו עם מעשה נפשע המבוסס על קריאה א-היסטורית של חיוב החרבת מקום פולחנם של הנוצרים, וסיימנו עם פסק הלכה המתיר ואף מחייב חילול שבת, על מנת לאפשר קיום פולחן הנוצרים בכנסייתם.

את תיאור הגישה ההיסטורית התחלנו עם מעשה נפשע המבוסס על קריאה א-היסטורית של חיוב החרבת מקום פולחנם של הנוצרים, וסיימנו עם פסק הלכה המתיר ואף מחייב חילול שבת, על מנת לאפשר קיום פולחן הנוצרים בכנסייתם. המתח קיים, אך בין שני הקצוות הוכנסו פרשנויות ושימת לב למצבים ההיסטוריים המשתנים תדיר והמחייבים את שינויי הגישה וההתרחקות מתפיסה עוינת.

הגישה התועלתנית

המסורת היהודית יצרה מנגנונים פנימיים לבלימת רעיונות או מעשים לא ראויים, באמצעות טיעונים פרגמטיים. הגישה התועלתנית אינה עוקרת את עצם התפיסה העוינת אלא חוסמת או בולמת את מימושה, על ידי חישוב הכדאיות המוסרית, הדתית או החברתית שלה.

הרב אליעזר מלמד דן בספרו הפופולרי פניני הלכה[24] במגורי נוכרים בארץ ישראל. הוא מציב את "חזונו" הגדול, שלפיו "צריך שהארץ כולה תהיה מיושבת על ידי ישראל, ורק גויים שחפצים להיות שותפים לחזון הגדול של ישראל, יוכלו להצטרף לעם ישראל במעמד של 'גר תושב'".

לאור חזון זה, נשאלת שאלת ההתייחסות לתושבים הלא-יהודים במדינת ישראל, שאינם שותפים לחזון. את העדה הדרוזית הוא מחשיב כ"גרים תושבים" בזכות נאמנותם למדינה, וגם את הנוצרים הוא שוקל להכניס תחת הגדרה זו.[25] אבל בניגוד אליהם:

> **רבים מבין** הערבים שמתגוררים בארץ ישראל אינם מקבלים את ריבונותו של עם ישראל על ארצו. בנוסף לכך, **רבים מהם** אינם מקיימים שבע מצוות בני נח - חלקם בכך שהם משתפים פעולה עם המחבלים שעוברים על 'לא תרצח', וחלקם בכך שאינם פועלים להעמידם לדין, כפי המצווה השביעית להעמיד בתי דין (עיין רמב"ם הלכות מלכים ט, יד). נמצא אם כן **שרבים מהם** אינם נחשבים כגרים תושבים, ומצווה לגרשם מהארץ.[26] [ההדגשות שלי]

הערכת המצב של מלמד בנוגע לאוכלוסייה הערבית המוסלמית היא דוגמה קלאסית של שיח מכליל, פוגעני ומתנשא, המונע על ידי אג'נדה פוליטית ודתית.[xxxii]

אם כך, מה מונע את יישום מצוות גירושם של הערבים המוסלמים? בפרק שכותרתו "הסיבות המונעות את קיום המצווה", מונה הרב מלמד סדרה של טיעונים תועלתניים ולא עקרוניים, שמסבירים מדוע מצוות גירושם בעינה עומדת, אך מתעכבת לעת עתה:

הטיעון הראשון הוא "ידנו לא תקיפה", ופירושו:

> המצווה מחייבת אותנו בזמן שיש בידינו כוח, אבל כאשר יד הגויים תקיפה עלינו, אנו אנוסים מלקיימה [...] ואין בידינו כוח לגרש מהארץ את הערבים שלוחמים נגדנו בגלוי, ובוודאי שאין בידינו כוח לגרש את משפחותיהם ואת האוכלוסייה הערבית שעוינת אותנו.[27]

---

xxxii ראוי לציין שבעבר לימדו הלכה בבתי ספר של החינוך הממלכתי-דתי על-פי ספרו של הרב ח.ד. הלוי, אולם כיום מלמדים מסדרת ספריו של הרב מלמד, פניני הלכה. כלומר, מערכת החינוך מעמידה את ספרי הרב מלמד ואת גישתו כנורמה ההלכתית. טוב תעשה הנהלת החינוך הממלכתי-דתי אם תתנער לחלוטין מתפיסתו של הרב מלמד, העוינת את האוכלוסייה הערבית המוסלמית במדינת ישראל.

לפי הרב מלמד, האמירה "ידנו לא תקיפה" מתארת מצב שבו מדינת ישראל חסרת יכולת לבצע את המשימה, בלי להפר לרעתה את יחסיה הכלכליים והמדיניים עם מעצמות-העל, שלא ייתנו יד לקיום מצוות גירוש רוב הערבים מהארץ.[xxxiii]

הטיעון השני:

מתבסס על הכלל "מפני דרכי שלום", שהוזכר למעלה, ופירושו המקובל שמירה על יחסים תקינים בין אוכלוסיות שונות. הרב מלמד מפרש זאת בהקשר של יחסים בין מדינות, "שכן פעולה זו תפר את השלום המקובל ביחסים בינלאומיים". אף שחז"ל השתמשו בכלל זה על מנת לשמור על יחסים טובים עם עובדי עבודה זרה, הרב מלמד איננו מחיל את הכלל על התושבים הערבים של מדינת ישראל, אלא מעביר אותו ליחסים בין מדינות.

הטיעון השלישי הוא "חילול השם" ואלו דברי הרב מלמד במלואם:

> יתר על כן, בדורות האחרונים, בזכות השפעתה המוסרית של תורת ישראל, זכינו ואומות העולם קיבלו על עצמן חוקים ששומרים על זכויותיהם של מיעוטים, ומפני חילול השם אסור לנו לגרש את הערבים שאינם בגדר גר תושב. כלל הלכתי הוא שלא ייתכן דבר שאסור לבני נח ולישראל יהיה מותר (סנהדרין נט, א), ואם על פי הדינים שהמתוקנות שבאומות העולם קבעו אסור לגרש בני אוכלוסיית מיעוט גם כשהם עוינים, גם עם ישראל צריך להתחשב במידת האפשר בעמדה מוסרית זו, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר באמנות בינלאומיות מחייבות.[28]

לדבריו, שמירת זכויות של מיעוטים בעולם נעשית בהשפעתה של תורת ישראל, ולכן אל לנו להפר בעצמנו את הרף המוסרי שאנו הצבנו לאומות העולם, דבר שיגרום לחילול השם. מסכת הטיעונים המעגליים החותרים תחת דבריו-הוא אינם הדיון כעת, אלא המנגנון שהוא מפעיל, המונע את הטיהור האתני החלקי שהוא היה רוצה לראות.[xxxiv]

טיעונים תועלתניים הם כמובן האמצעי האחרון והלא-מושלם להיאבק בתפיסת עולם גזענית ופוגענית, אבל חשוב להפעיל אותם גם בעת הצורך.

בסופו של דבר, אומר מלמד:

> אמנם בינתיים, כאשר בפועל אין יכולים לפעול לגירוש מי שאינם זכאים להיחשב 'גר תושב', חוזרת המצווה הבסיסית לנהוג בכבוד ואהבה לכל הבריות. שכן מגמת המצווה להקים חברה שכולה שותפה באידיאל התורה ולא לשם שנאת זרים ופגיעה בהם. ולכן כאשר מחמת סיבות שונות לא ניתן לקיים את המצווה, או שניתן לקיימה באופן מוגבל על ידי עידוד הגירה, המצווה הבסיסית להתייחס בכבוד ואהבה לכל אדם שאין ידוע שעמדותיו מרושעות או שהוא עוין אותנו - נשארת במקומה.[29]

הגישה המערערת

סטריאוטיפים הם דימויים של תכונות ועמדות המיוחסים לקבוצות אנשים. סידור העולם על בסיס ידע וניסיון החיים שלנו מסייע לנו להתמצא בעולם ולהתנהל בו. כל מפגש או לימוד הם הזדמנות לבדיקה מחודשת של הנחות היסוד שלנו. כאשר סטריאוטיפ נשבר, ומה שחשבנו לנכון מתברר כלא-מדויק, ישנו פוטנציאל לעורר סקרנות מחודשת. גורם ההפתעה הוא כלי חשוב ליצירת דיסוננס, שמאפשר לערער על הלכי רוח מקובלים.[xxxv] להלן אביא דוגמה למהלך כזה, בנוגע לאידיאולוגיה של ארץ ישראל השלמה:

בציבוריות הישראלית ישנו דימוי המקשר בין אמירות ומעשים גזעניים לבין האידיאולוגיה של ארץ ישראל השלמה. הדימוי מאושש בעקבות אמירות ומעשים אלימים וגזעניים כלפי ערבים, שנעשים על ידי מקצת

---

xxxiii מכיוון שמדובר בהערכת מצב, יש שיטענו נגדו "שהרי הקב"ה זיכה אותנו בהרבה כלים מעשיים, אלא שהגלות הפנימית בה אנו שבויים חונקת את עם ישראל ומונעת ממנו להשתמש בכלים הללו לטובה", כפי שעושים תלמידי הרב גינצבורג באומרם כי מדובר בהחלטה שלנו, הנובעת ממידת האמונה והביטחון שלנו בה'. לכך ישיב הרב מלמד ש"אין לנו לסמוך על הנס", אך בראייה מפוכחת, צעד כזה יביא את המדינה לבידוד ולמשבר.

xxxiv כאמור, הוא אינו מבקש להעמיד פורעי חוק למשפט, אלא לגרש את "רובם". נוסף על כך, בסוף דבריו הוא מציע דרכים עקיפות לבצע את זממו, לדוגמה: "יתכן שעוד נאלץ לעבור מלחמות ומשברים, ואם המטרה תהיה לנגד עינינו, נוכל לפעול לכך שהתוצאה של המלחמות והמשברים תהיה גירוש נוכרים עוינים מארצנו". פניני הלכה, פרק ה'.

xxxv על השימוש בדיסוננס ככלי חינוכי להתמודדות עם עמדות גזעניות, ראו במאמרו של אדר כהן המופיע בספר זה.

מתיישבי ההתנחלויות ותומכיהם לאורך השנים. מנגד, אפשר למצוא בשורשי האידיאולוגיה של ארץ ישראל השלמה קולות מרכזיים המשמיעים דרישה מוסרית של כבוד לכל אדם, אפילו הוא אויבך. כדי ליצור דיסוננס, עלינו למצוא אצל מצדדי האידיאולוגיה הפוליטית של ארץ ישראל השלמה את הקולות האלה, להבליט אותם ולחנך לאורם. לדוגמה:

> אם זקוק מישהו לשנאת זרים לשם הגדרת, ביטוי או פרנסת הלאומיות הישראלית שלו - ויהא דתי או חילוני - "סימן שלא נטהרה עדיין הנשמה מזוהמתה"; אות הוא שגם אהבת ישראל שבו משובשת.[30]

באשר סטריאוטיפ נשבר, ומה שחשבנו לנכון מתברר בלא-מדויק, ישנו פוטנציאל לעורר סקרנות מחודשת. גורם ההפתעה הוא כלי חשוב ליצירת דיסוננס, שמאפשר לערער על הלכי רוח מקובלים.

דברים אלו נכתבו על ידי מוטי קרפל, פעיל והוגה דעות, הרואה את עצמו תלמידם של הרבנים אברהם יצחק וצבי יהודה קוק. אפשר להתנצח עם הגותו של קרפל, אך בסופו של דבר, אם נחלץ מהם שלילה מוחלטת של זלזול בכבוד האדם באשר הוא אדם, ראוי וכדאי להשתמש בדבריו.

הרב צבי יהודה קוק, בנו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק, היה האידיאולוג הבולט של תפיסת ארץ ישראל השלמה, מפעל ההתנחלויות ושלילת הזכויות הלאומיות של הפלסטינים על הארץ. הוא העמיד תלמידים רבים אשר נמצאים בתפקידי הנהגה וחינוך בציבור הדתי. לדבריו, אין מקום לשנאה בתנועה הלאומית הישראלית, אלא כל הייעוד המשיחי ימצא "קירבה בינו, בין האומה הישראלית ובין כל עם ולשון, כל הנברא בצלם, כל הגויים כולם".[31]

הרב שלמה אבינר, גם הוא תלמיד של הרב צבי יהודה קוק, כותב את הדברים הבאים:

> מעולם לא שמענו מפי הרב צבי יהודה ביטויים של שנאה ועוינות כלפי גויים, אפילו כלפי אויבים רשעי עולם. מעולם לא השתמש באנרגיה החינוכית שלו על מנת לטפח רגשי שנאה ועוינות [...] יחס הגון כלפי הגויים הוא ענין פשוט ולא צריך בירורים. יש לשמור על יחסים תקינים עם כל הגויים בארץ ובחוץ לארץ.[32]

נוסף על כך, אומר הרב אבינר לגבי הרב קוק: "הנצרות היא האויב הראשי של עם ישראל לדורותיו, ובכל זאת, כאשר הזדמנו לביתו כמרים נוצרים, קיבלם בסבר פנים יפות ודיבר אליהם בידידות".[33]

לסיום, אביא שני מקרים שבהם ביטא הרב צבי יהודה קוק את התנגדותו הנחרצת לפגיעה בערבים. הראשון הוא קטע ממכתב שכתב לאחר שראה ילדים יהודים מתנכלים לערבים ברחוב:

> נצטערתי ונתביישתי מאוד למראה עיני זה [...] העובדה הזאת, שהכאיבתני והעליבתני, כאמור, מחייבת אותי להעירכם על הצורך בשימת-לב חינוכית יתירה ומיוחדת לביטול אפשרויות שכאלה, גם מצד עצמה של תורת היהדות ומוסרה וגם מצד הערך המעשי היישובי והמדיני של משמרת דרכי שלום ויחסי שכנים.[34]

הקטע השני נכתב בעקבות כתבה בעיתון על ערבי שנמנם באוטובוס וחלץ את נעליו. צעירים עשו מעשה קונדס אווילי והחביאו את נעליו:

> [...] אם לצערינו קרה מקרה מחפיר כזה, של סידור עלבון וצער כזה, מתוך התלוצצות פרועה ומושחתת זו, על ידי אנשים מתוכנו, אל בן אדם משכננו הגרים ויושבים בתוכנו, הלא יש להוקיע זאת ולהתבייש בזה, ולחפש דרכים כיצד לפייס באמת את הנעלב, המזדמן לתומו ביננו, ולתקן את המכשלה הזאת, שלא יישנו חלילה עוד מקרים נוראים כאלה אצלנו, ולסלק את חילול השם העוון הזה מעלינו [...].[35]

גישת עקרונות-על ערביים

גישה זו מבקשת למדוד את תקפותה של כל מצווה או תפיסת עולם מול עיקרון-על ערכי. "קידוש השם" הוא דוגמה נפוצה בשיח היהודי לעיקרון-על ערכי. האם מעשה כלשהו, אמירה או תפיסה כלשהי גורמים ל"קידוש השם", או שמא הם גורמים ל"חילול השם"? העיקרון המנחה הוא התקבלות המעשה בעיני יהודים וגויים כאחד. ישנם עקרונות-על או מושגים מטא-הלכתיים נוספים אשר שימשו במאבק נגד תפיסות נפסדות:

הרב איסר יהודה אונטרמן, הרב הראשי האשכנזי, הפך את הכלל התלמודי "מפני דרכי שלום" מהתנהגות פרגמטית לעיקרון-על ערכי, המשמש את היהודי בכל תפיסתו הדתית. כאשר מעשה או תפיסה נוגדים את השלום החברתי והמוסרי, אזי, ככל הנראה, הוא אינו תואם את התורה. לדבריו:

> בשנים האחרונות נשמעו לדאבוננו מדי פעם דברי חתירה תחת ערכי המוסר של היהדות התורתית ובמיוחד נגד השקפת התורה על גוי ואדם, שכאלו אין יחס ראוי מצד ההלכה

> לנכרים. כאשר הראו להמבקרים שאין בדבריהם כל ממש והביקורת מופרכת מעיקרה על -ידי הלכות מפורשות, שנצטווינו להתייחס בחבה אל כל אדם הנברא בצלם [...] הם אומרים כי הלכות אלו נקבעו מפני דרכי שלום בלבד ולא משורת הדין הם [...] שאינו בבחינת מדת חסידות ולא כאמצעי להגן על עצמנו, אלא נובע מעצם המוסר של תורתנו הקדושה.[36]

מהלך זהה אפשר לעשות באמצעות הכלל של הלל הזקן: "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך". אם מביאים בחשבון שהלל הזקן טען שזו כל התורה כולה, אזי מדובר במהפכה של ממש, שמאפשרת לטעון, כטיעון חזק ולא כפתגם בעלמא, שהדדיות ושוויון בין אדם לאדם חייבים להתקיים באופן מוחלט.

על דרך נוספת להעמיד עיקרון-על כמנחה את התפיסה היהודית אפשר ללמוד דרך עיון מעמיק בתורה עצמה, כפי שעושה נחמה ליבוביץ בעיוניה בתורה. וכך היא כותבת:

> ראיית התורה את זכר עבדות מצרים כאמצעי חינוכי מתבלט לעינינו ביותר [...] בתורה מנומקת המצוות המגינות על העבד בהזכרת החוויה הממשית אשר עברה על האומה עצמה והיא חרותה על לוח ליבם, חוויית עבדות והשפלתם [...] על פי פסוקים אלה ורבים אחרים כמותם אפשר אולי לשער, שזהו טעם גלות מצרים בראשית היווצרות האומה, וזהו טעם שבתם בבית עבדים וטעם גזירת גירות ועינוי לפני מתן תורה ולפני בואם לארץ היעוד - שירגישו הם בבשרם מהי עבדות ומהי השפלה, ומהו היות נתון לחמס ולגזל ולשלטון האדם באדם לרע לו.[37]

הגישה המניעתית

במחשבה לטווח הארוך, ראוי לקדם שינוי תפיסה רב-מערכתי ברמת המנהיגות התורנית, המנהיגות החינוכית ואף המנהיגות הפוליטית, שימנע, או לכל הפחות יקטין במידה ניכרת אפשרות של יצירת תפיסת עולם גזענית, הנסמכת על מקורות היהדות.

אין צורך למחוק את ההיסטוריה הקשה של היחסים בינינו לבין האומות, אין להתכחש לעמדות שמובאות במקורותינו; אבל ראוי ליצור סיפֵּר(ים) מעודכנים, מוסכמים ו"חתומים", שמביאים בחשבון את ערכי היהדות ואת העולם המשתנה שבו אנו חיים.

אין מנוס מלהתמודד עם האפשרות של קריאה מפלה ולא-שוויונית במקורות היהדות, ואם לא נצליח להתאים את התפיסה לעידן ההיסטורי של ריבונות יהודית בארץ ישראל, אזי תיתכן "פגיעה חמורה במפעל הגדול של שיבת ציון", כדברי הרב בני לאו.[38]

להלן אתאר ניסיון לפעולה כזו, שבסופו של דבר לא הגיע לכלל מימוש:[39] בשנת 1968 פנה הרב הראשי לצרפת, הרב קפלן, לכמה מבכירי המלומדים בקהילת יהדות צרפת, בבקשה לגבש נייר עמדה בנוגע ליחס מחודש של הקהילה לנצרות ולאסלאם. מסמך זה היה אמור להוביל לדיון ולכתיבת מסמך מפורט, שיחייב את רבני הממסד הרבני בצרפת. אין ספק שיוזמה זו התכתבה עם ה"הצהרה בדבר יחס הכנסייה לדתות הלא־נוצריות" (Nostra Aetate), שהוקראה על ידי האפיפיור פאולוס השישי בסיומה של ועידת הוותיקן השנייה ב-1965; הצהרה זו גרה לתפנית ביחסים בין הנצרות ליהדות.

הרב פרופ' שארל שלום תואתי, פרופ' ג'ורג' וג'דה והפילוסוף עמנואל לוינס נבחרו לכתיבת המסמך הראשוני. במסמך ליקטו הכותבים את כל המקורות שמאפשרים להפחית את העוינות בין היהדות לעולם הנוצרי והמוסלמי ולחזק את הקשר ביניהם. המסמך הסופי היה עשוי להוות תקדים לשינוי היחס, שהתקבל על ידי גוף רבני מרכזי. למרות חוסר ההיתכנות של מהלך כזה בעולם היהודי הלא-ריכוזי, הבאתי את הדוגמה הזאת כדי להדהד את קריאתו של הרב בני לאו; במאמר מ-2019 כותב הרב לאו נגד התורה הגזענית של תלמידיו הפוליטיים של הרב כהנא:

> מוכרחים לעמול על העמקת התודעה של אחריות ישראל לשם ה' בעולם, בשמירת כל הנבראים. בלימוד זה יהיה צורך לדובב שפתי ישנים של כל גדולי ישראל שעמדו בחזית גדולה ומרשימה על כך ששם ישראל יתפאר בעולם רק אם הוא יבשר לאנושות כולה את ערכי הצדק והיושר.[40]

לשם כך, מן הראוי שיתאספו תלמידי ותלמידות חכמים, אנשי ונשות ספר, מלומדות ומלומדים, לכתיבת נדבך נוסף בסיפֵּר היהודי. אין צורך למחוק את ההיסטוריה הקשה של היחסים בינינו לבין האומות, אין להתכחש לעמדות שמובאות במקורותינו; אבל ראוי ליצור סיפר(ים) מעודכנים, מוסכמים ו"חתומים", הנשמעים ונראים בכל מדיה אפשרית, על ידי אנשי ונשות רוח מכל המגזרים, שמביאים בחשבון את ערכי היהדות ואת העולם המשתנה שבו אנו חיים.[xxxvi]

---

xxxvi באותו הקשר אפשר להזכיר את היוזמה הדתית לשלום.

תם ולא נשלם

בסרט התיעודי 'יזכור: עבדי הזיכרון', מדגים הבמאי אייל סיון כיצד נעשית הבניית הנרטיב היהודי-ציוני במסגרות החינוך: מהפעלת ילדי הגן לשחק את יציאת מצרים, דרך פעילות לקראת יום השואה ועד הכנת טקס יום הזיכרון בשיתוף תלמידי התיכון. תקופת החגים הלאומיים המצוינים במערכת החינוך היא זמן אופטימלי להרחבת הסיפֶּר הלאומי: תקופה זו מתחילה בחג פסח, חג השחרור הלאומי הארכיטיפי, שמטרים את השחרור הלאומי של העם היהודי המודרני עם הקמת מדינת ישראל, המצוינת בחג העצמאות. תקופה זו גדושה במוטיבים המרכזיים של הסיפֶּר היהודי-ישראלי ומאפשרת לפעול להרחבת המודעות הלאומית, לקראת משמעות שתכלול גם ראייה כלל-אנושית. זאת, בלי לאבד את הזיקה לזהות העצמית, אשר משמשת עוגן חשוב לעיצוב זהותם של המתחנך והמתחנכת. המאמץ מתחיל בגן הילדים ונמשך עד סיום פרק לימודיהם של המתחנכים במערכת החינוך.[xxxvii]

נדרש מאמץ להשתית בתוך הסיפֶּר היהודי תודעת בחירה המאופיינת בענווה ובאחריות, שיודעת לחבר גורל, ייעוד כלל-אנושי והתקדשות למען הטוב המשותף.

במאמר זה ניסיתי להתוות מפת דרכים של סימני דרך פרשניים המעוגנים במקורות ישראל, אשר יסייעו במאבק של אנשי ונשות החינוך נגד תפיסות גזעניות העלולות לנבוע ממקורות היהדות. עד שהראשית של בריאת האדם ב"צלם אלוהים" יתמזג עם האחרית של ימות המשיח – מוטל עלינו להיאבק ולעקור כל תפיסה גזענית שהתפתחה לאורך הדורות כאשר היא נסמכת על תורת ישראל. נדרש מאמץ להשתית בתוך הסיפֶּר היהודי תודעת בחירה המאופיינת בענווה ובאחריות, שיודעת לחבר גורל, ייעוד כלל-אנושי והתקדשות למען הטוב המשותף. ואידך זיל גמור.

---

1. ברנדס, י' (2014). **היהדות שלא הכרנו**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן דביר.
2. כהנא, מ' (1998). היחס לנכרים בתקופת התנאים. **עט הדעת, ג**, 36-22, בעמ' 33.
3. Lewis, B. (1998). The historical roots of racism. *The American Scholar, 67*(1), 17-25
4. בן גוריון, ד' (1976). **עיונים בתנ"ך**. תל אביב: עם עובד.
5. ליבוביץ', נ' (תש"ל). "**וגר לא תונה": עיונים חדשים בספר שמות**. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, בעמ' 277.
6. לניתוח מעמיק ראו: חדד, א' (2010). **מיעוטים במדינה יהודית: היבטים הלכתיים, מחקר מדיניות 80**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
7. כהנא מ' (1998), היחס לנכרים בתקופת התנאים.
8. ראו דיון אצל חדד (2010), **מיעוטים במדינה יהודית: היבטים הלכתיים**, בעמ' 45-58.
9. רכניץ, ע' (28 בפברואר, 2019). היהדות איננה גזענות. ערוץ 7, **בשבע, 834**.
10. כהן, י' (תשל"ח). חיי הנכרי - ערכם והיחס אליהם בתקופת התנאים. **הגות ב'**, 94-125.
11. שם, בעמ' 98.
12. דן ברא"ז (8 ביולי, 2014). בידוע שעשו שונא ליעקב? **כמה מחשבות**.
13. גיסר, א' (2001). נשמת אלוה שוכנת בו: על כבוד כל הבריות. בתוך ברהולץ, ע' (עורך), **דרך ארץ, דת ומדינה** (עמ' 159-165). ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי.
14. ברנר, ד' (18 ביוני, 2015). הצתת הכנסייה בצפון: 10 צעירים עוכבו לחקירה. **ישראל היום**.
15. קלנר, מ' (2016). **גם הם קרויים אדם: הנכרי בעיני הרמב"ם**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בעמ' 217.
16. המאירי, מ' (תש"י). **בית הבחירה, עבודה זרה**. ירושלים: הוצאת קלמן שלזינגר, בעמ' 46, 59. ראו גם: אבינר, ש' (תש"ן). היחס לגוי. **עטורי כהנים, 59**; כ"ץ, י' (תשמ"ד). הלכה וקבלה, סובלנות דתית בשיטתו של רבי מנחם המאירי בהלכה ובפילוסופיה. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית; הלברטל, מ' (תשס"א). **בין תורה לחכמה: רבי מנחם המאירי ובעלי ההלכה המיימונים בפרובנס**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
17. ציטוט מתוך אבינר, ש' (תש"ן). היחס לגוי, עמ' 2.
18. פיקסלר, ד' ונדל, ג' (תשס"ב). האם הנוצרים בימינו עובדי עבודה זרה הם? **תחומין, כב**, 68-78.

---

xxxvii אני מפנה כאן למאמרה של ד"ר גליה בונה בספר זה: איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להובלת שינוי עומק בבית-הספר.

19. הראי"ה הרצוג (1989). זכויות המיעוטים לפי ההלכה. בתוך תחוקה לישראל על פי התורה, כרך א, **סדרי שלטון ומשפט במדינה היהודית** 1-2. ירושלים: מוסד הרב קוק, יד הרב הרצוג.
20. הלוי ח"ד (2001). דרכי שלום ביחסים שבין יהודים לשאינם יהודים. בתוך ברהולץ, ע' (עורך), **דרך ארץ, דת ומדינה** (עמ' 147-158). ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי.
21. שם, 147.
22. ברכיהו, ר' (תשע"ט). הריבונות כשיקול הלכתי: אבטחת טקס 'שבת האור' בכנסיית הקבר. **תחומין**, **לט**, 24-43.
23. שם, עמ' 43.
24. מלמד, א' (גרסה מקוונת). **פניני הלכה**, פרק ה - שמירת הארץ, ד - הסיבות המונעות את קיום המצווה.
25. ראו ניתוחו של פיקאר, א' (2009). מעמדם של נכרים במדינת ישראל בפסיקת רבני הציונות הדתית. **ראשית**, **1**, מכוון שלום הרטמן.
26. מלמד, א' (גרסה מקוונת). **פניני הלכה**, פרק ה - שמירת הארץ, א - מגורי נכרים בארץ ישראל
27. שם, ד - הסיבות המונעות את קיום המצווה.
28. שם, שם.
29. שם, ה - המדיניות הראויה למצבנו.
30. קרפל, מ' (24 ביולי, 2016). ההומניזם האמוני. **ריבונות: כתב עת מדיני**.
31. הרצ"יה קוק (תשל"ט). **לנתיבות ישראל א'**, ירושלים, בעמ' יז.
32. אבינר, ש' (תשמ"ט). לאומיות ומוסריות במשנת הרב צבי יהודה. **עטורי כהנים**, **54**, עמ' 1.
33. שם, עמ' 2.
34. שם, עמ' 8.
35. שם, עמ' 7.
36. אונטרמן, א"י (תשל"א). דרכי שלום והגדרתם. **מורשה**, **א**, 5-10.
37. ליבוביץ', נ' (תש"ל). מבוא בתוך **עיונים בספר שמות**. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, בעמ' 13.
38. לאו, ב' (4 במרץ, 2019). בין יהדות לגזענות. **מקור ראשון**.
39. Touati, C., Levinas, E., & Vajda, G. (2001). Le Christianisme dans la théologie juive. *La Revue des Études Juives, 160*(3-4), 493-498
40. לאו, ב' (2019). בין יהדות לגזענות.



אקו-פמיניזם:
האפשרות לחינוך נגד כל האפליות

עביר ריאד חשיבון

אקו-פמיניזם:
האפשרות לחינוך נגד כל האפליות

עביר ריאד חשיבון

גזענות היא אפליה על רקע גזע: בבסיסה ההנחה (השגויה) שהמין האנושי כולל גזעים שונים, ושגזע אחד אינו רק שונה במהותו מגזע אחר אלא גם נעלה עליו. גזענות אינה תופעה מבודדת, כי אם חוליה בשרשרת של סוגי אפליה שונים, המבוססים על הנחת העליונות של צד אחד על פני האחר: עליונות האדם הלבן על האדם הלא-לבן, עליונות הגבר על האישה, עליונות האדם על בעלי החיים או על שאר הטבע, ועוד.

המאמר מבוסס על ההנחה שכל סוגי האפליה מחוברים; אם נצליח לראות את בעיית הגזענות כחלק בלתי נפרד מבעיות חברתיות אחרות, הסיכוי להבין אותה ולטפל בה יגדל.

מטרתו של מאמר זה להרחיב את ההתבוננות על תופעת הגזענות למגוון הקשרים רחב, על מנת לעודד מחנכים, מחנכות, תלמידות ותלמידים להתבוננות ולפעילויות חינוכיות מקיפות ומעמיקות יותר בנושא זה. הוא מבוסס על ההנחה שכל סוגי האפליה מחוברים; אם נצליח לראות את בעיית הגזענות כחלק בלתי נפרד מבעיות חברתיות אחרות, הסיכוי להבין אותה ולטפל בה יגדל. האפליה בתחומי ה"גזע", העדה, המגזר והמדינה עומדת בדרך כלל במוקד הכתיבה על גזענות; חיבור סוגי האפליה הללו לאפליה בתחומים אחרים – כמו מגדר, האנושות וכדור הארץ – הוא הנושא הספציפי של מאמר זה. המאמר מנסה להציע בסיס וכיוון לפרויקט פדגוגי שמסוגל להתמודד עם בעיית הגזענות ועם כל האפליות המשפיעות על חיינו כפרטים וכקהילות. הפדגוגיה האלטרנטיבית שהוא מבקש להציע נגזרת מהתנועה האקו-פמיניסטית.

אקו-פמיניזם הוא תוצר של שתי תנועות – האקולוגית והפמיניסטית. התנועה האקולוגית נלחמת נגד שליטת האדם המודרני בטבע ושואפת לשים קץ למשבר האקולוגי העולמי; התנועה הפמיניסטית החלה כתנועה שנלחמת בדיכוי האישה בידי הגבר, אך כיום היא חותרת לא רק לשוויון בין גברים לנשים אלא גם לצדק חברתי עבור אוכלוסיות אחרות, שמוחלשות על רקעים שונים. התנועה האקו-פמיניסטית תופסת את שתי הבעיות הללו – "המשבר האקולוגי" ו"הדיכוי המגדרי והחברתי" – כמקושרות זו לזו וכמבוססות על אידיאולוגיה אחת, הנחשבת למקור כל סוגי האפליה: זוהי האידיאולוגיה הדואליסטית, שבה מתקיימים הפרדה, קיטוב וניתוק בין מגדרים, מעמדות, "גזעים", לאומים או דתות, ובין בני אדם לשאר הטבע. במסגרת אותו דואליזם, צד אחד נתפס כעליון ביחס לצד האחר: גברים נתפסים עליונים ביחס לנשים, בני אדם נתפסים עליונים ביחס לשאר הטבע, וכך גם לגבי מעמדות גבוהים-נמוכים, אנשים לבנים-שחורים, אנשי עולם ראשון-שלישי, הטרוסקסואליים-להט"בים ועוד.[1]

חינוך אקו-פמיניסטי הוא תוצר של שתי פדגוגיות: האקולוגית והפמיניסטית. בעשור האחרון של המאה הקודמת החלו להישמע קולות המבטאים רעיונות של אקו-פמיניזם במסגרות של חינוך סביבתי ואקולוגי, אשר מדגישים את הצורך בפרויקט פדגוגי אקו-פמיניסטי. המאמר מבקש, כאמור, לספק מענה לצורך זה. חלקו הראשון, התיאורטי, סוקר את תנועת האקו-פמיניזם, את הרקע ההיסטורי שלה ואת חשיבות שילובה בשדה החינוך. החלק השני יתמקד בפרקטיקה, כלומר באפשרויות של גזירת פרויקט חינוכי מהאידיאולוגיה האקו-פמיניסטית.

רקע תיאורטי: מה זה בכלל אקו-פמיניזם? וביצד הוא משתלב בחינוך?

אקולוגיה: רקע

המשבר האקולוגי הוא אחת הבעיות האקוטיות ביותר בעולמנו כיום. התמונה הנוכחית והעתידית שהמדע מספק בנוגע למשבר זה כוללת זיהום באוויר, במים ובאדמה, הכחדת מינים, התחממות כדור הארץ ודלדול משאבים. גם בעיות חברתיות כמו עוני, רעב, מיליטריזם ומלחמות הן תופעות לוואי להרס האקולוגי. הפרספקטיבה המדעית-אקולוגית מכריזה על אחריותו של המין האנושי לסביבתו הטבעית, מודעת לפגיעה של בני האדם בכדור הארץ ומכירה במחויבותו של המין האנושי להשתנות. מפרספקטיבה זו, כדור הארץ התפתח עד היום במשך כ-4.5 מיליארד שנה, אולם את ההרס האקולוגי שנגרם לו חוללו בני האדם במשך כמה אלפי שנים בלבד – החל מהמצאת החקלאות (פעולת המניפולציה האנושית הראשונה על הטבע) ועד ימינו.[2]

אקולוגיה בחינוך

הנתונים מהעשורים האחרונים בנוגע לבעיה האקולוגית העולמית, מעידים על כך שהדורות הבאים יצטרכו להתמודד עם משבר חסר תקדים בהיסטוריה של האנושות. מכיוון שבאמצעות חינוך מכינים את הדור הבא לחיים בעולם, ישנה הסכמה רחבה שכדי להטמיע את האחריות כלפי סביבתנו במערכת המוסרית שלנו, על האקולוגיה להיות חלק מהחינוך ואף הבסיס החדש שלו. למשל, בדו"ח הפסגה העולמית הראשונה בנושא כדור הארץ משנת 1992, המוכרת גם כ"ועידת ריו", הודגש כי יש להטמיע את הסוגיה הסביבתית בחינוך כדי ליצור מודעות מוסרית למשבר הסביבתי, שתוביל לשינוי בגישותיהם, במיומנויותיהם ובהתנהגויותיהם של בני האדם כלפי כדור הארץ.[3] לאור חומרת המשבר, חינוך בנושא זה צריך להניע לפעולה מתוך מצב חירום.[4] המסקנה הברורה היא שהחינוך של ימינו צריך לכוון לעבר שתי מטרות: תיקון יחסי אדם-טבע, והענקת כלים לדורות הבאים להתמודדות עם המשבר; ברם, המודעות האקולוגית עדיין בתחילת דרכה בתחום החינוך.

פמיניזם: רקע

ניתן להתייחס לפמיניזם הן כנקודת מבט והן כתנועה חברתית, המצביעה על דיכוי נשים תחת הפטריארכיה ודורשת את שחרורן.[5] בבסיס עמדה זו מצויה הטענה שנשים וגברים שווים בערכם כבנות וכבני אדם, וכי צריך להכיר בערכן של נשים ולבטל כל צורת שליטה או דיכוי המופעלת עליהן כקבוצה חברתית. חשוב להבהיר כי מצבן של נשים שונה ממצבה של כל קבוצה חברתית אחרת, מכיוון שנשים אינן קבוצה שאפשר לבודד כמו מיעוטים מוחלשים אחרים, אלא קבוצה המהווה מעט יותר מחצי המין האנושי; אף על פי כן, היא נתפסת כשולית מבחינת השפעותיה במישורים הכלכלי, החברתי והפוליטי.[6]

פמיניזם במאמר זה הוא תנועה נגד מערכות פטריארכליות, שמטרתה לבטל את הדיכוי, השליטה והניצול, ולהשיג שחרור לנשים ולכלל הקבוצות המדוכאות, בין היתר על רקע נטייה מגדרית ומינית, מעמד ו"גזע".

לפמיניזם אין הגדרה או עמדה אחת, שכן הוא כולל ספקטרום של נקודות מבט שונות, שלא ניתן להקיפן במסגרת מאמר זה. המאמר יתמקד באידיאולוגיה של "הגל הפמיניסטי השלישי", שהתחיל בעשור האחרון של המאה ה-20 וממשיך גם כיום.[7] קת'לין קלי ג'אנוס מדגישה כי לשני הגלים הראשונים של הפמיניזם הייתה אג'נדה ממוקדת וברורה של השגת זכויות לנשים: הראשון חתר להשגת זכות ההצבעה, והשני להשגת זכות השליטה ברבייה. לעומתם, לגל השלישי אין אג'נדה מוגדרת, והוא מתעסק בעיקר בצדק חברתי כללי.[8] גל זה מבקר את הראייה הדיכוטומית של הפמיניזם הצר שקדם לו, שבו נשים נתפסו כקורבנות וגברים כתוקפנים – ראייה פשטנית שאינה מכילה מצבים כמו דיכוי גבר לא-לבן בידי אישה לבנה. הגל השלישי בפמיניזם מציע תיאוריה המסוגלת להכיל מורכבויות ועמימות, ומבקש להגדיר מחדש, ללא גבולות ומחסומים, מהם מגדר, מיניות, גזע ומעמד חברתי. לכן, פמיניזם במאמר זה הוא תנועה נגד מערכות פטריארכליות, שמטרתה לבטל את הדיכוי, השליטה והניצול, ולהשיג שחרור לנשים ולכלל הקבוצות המדוכאות, בין היתר על רקע נטייה מגדרית ומינית, מעמד וכמובן "גזע".[9]

חשוב לציין כאן את התרומה של פמיניסטיות "שחורות" לדיאלוג הפמיניסטי, הנשי והמגדרי. בל הוקס, למשל, מתמקדת בשונויות של בני אדם ומדגישה כי שחרור נשים חייב לעבור דרך הזהות והמודעות הפוליטית, בשאיפה לנטרל גם דיכוי נשי של נשים – למשל הדיכוי שאותו מפעילות פמיניסטיות "לבנות" על אחרות. לטענתה, פמיניזם אינו תנועה של מגדר אחד ממעמד חברתי אחד, אלא מאבק נגד דפוס החשיבה הסקסיסטי, אשר מתגלם במבנים חברתיים-פוליטיים פטריארכליים ומחליש אוכלוסיות שונות ורבות על רקעים שונים ורבים. בהקדמה לספרה "פמיניזם זה לכולם", הוקס מגדירה פמיניזם כ"תנועה לסיום הסקסיזם, הניצול הסקסיסטי והדיכוי הסקסיסטי".[10]

פדגוגיה פמיניסטית עוסקת בצדק מגדרי וחברתי ובהתגברות על דיכוי אשר בנות וקבוצות מוחלשות אחרות חוות בין כותלי בית הספר. היא פדגוגיה של כולם - מורות ומורים, תלמידים ותלמידות.

פמיניזם בחינוך

שילוב האידיאולוגיה הפמיניסטית בבתי ספר אינו רק לימוד על פמיניזם בשיעורי היסטוריה וחברה, אלא חינוך לתפיסת העולם הפמיניסטית, דהיינו "פדגוגיה פמיניסטית". פדגוגיה כזו עוסקת, בין היתר, בצדק מגדרי וחברתי ובהתגברות על דיכוי אשר בנות וקבוצות מוחלשות אחרות חוות בין כותלי בית הספר.[11] חשוב להבהיר כי הפדגוגיה הפמיניסטית היא פדגוגיה של כולם – מורות ומורים, תלמידים ותלמידות. במחקרים, הפדגוגיה הפמיניסטית מוצגת במקרים רבים כמבוססת על שלוש תיאוריות השזורות יחד: 1) התיאוריה הפמיניסטית; 2) התיאוריה הביקורתית, שממנה גזר המחנך פאולו פריירה את הפדגוגיה הביקורתית שלו, אשר מציעה חינוך בשיטה של דיאלוג;[12] 3) תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קרול גיליגן, שמדגישה את חשיבותו של הקול המוסרי האחר, השונה, הנשי והמושתק.[13]

1) **התיאוריה הפמיניסטית:** מכיוון שלתנועה הפמיניסטית ישנם הגדרות, זרמים, ולעתים אף חזונות רבים ושונים – לא ניתן לדבר על פדגוגיה פמיניסטית אחת ויחידה.[14] עם זאת, בכל סוגי הפדגוגיה הפמיניסטית ניתן לאתר תמות כלליות עקביות: מאבק נגד הפטריארכיה והעצמת האוכלוסיות המוחלשות בחברה הפטריארכלית; הרחבת שיטות הלמידה מעבר לאלה האובייקטיביות, ההיררכיות והבנקאיות, והענקת לגיטימציה לצורות למידה וידיעה שונות; הדגשת **התהליך** בלמידה, במקום הדגשת המקצועות, היעדים וההישגים.[15]

2) **התיאוריה הביקורתית:** בעקבות מלחמת העולם השנייה והאסונות שנגרמו בה בגלל גזענות, התעניין אבי התיאוריה הביקורתית, תיאודור אדורנו, בתודעה האנושית ובאופנים שבהם היא מתפקדת. הוא השתמש במונח "תודעה מחפצנת" כדי לתאר את תודעתו של אדם שהפסיק לראות את האחרים כסובייקטים חופשיים, והחל לראותם כאובייקטים/חפצים (תלמידים ותלמידות נתפסים ומוערכים על-פי ציוניהם, עובדות ועובדים נתפסים ומוערכים על פי הישגיהם הכלכליים בשוק העבודה, וכדומה). הפדגוגיה הביקורתית של פאולו פריירה, המבוססת על התיאוריה של אדורנו, מוגדרת כפדגוגיה של שחרור, אשר בנויה על דיאלוג ועל עיצוב תודעה פוליטית ביקורתית. החינוך המסורתי, לפי פריירה, הוא חינוך בנקאי, שבו הלימוד הוא למעשה הפקדה של ידע בתודעתם של התלמידות והתלמידים. פריירה קורא לחינוך חלופי – חינוך משחרר, שמבוסס על דיאלוג ועל מפגש אנושי אמיתי בין מחנכות ללומדים, כפיתרון לבעיית התודעה המחפצנת.

בתיאוריה ובפדגוגיה הביקורתית יש לאהבה מקום עיקרי. לפי אדורנו, בחברה של מדכאים ומדוכאים, מדכא בעל תודעה מחפצנת, שאיבד את היכולת להיות עם הזולת ולהזדהות איתו, איבד את היכולת לאהוב.[16] פריירה יונק ממהלכי המחשבה הללו: הוא מדגיש את טענתו של אדורנו ומסביר כי מדכא לא מזהה שהוא כזה עד שאינו "מסתכן במעשה אהבה"; אהבה היא התחנה החסרה במעבר בין מצב מצוי של יחסי מדכא-מדוכא, לבין מצב רצוי של סולידריות אמיתית בין שני יצורי אנוש, שיודעים כי על שניהם להיות חופשיים. לפי פריירה, תפקידם של המחנכים והמחנכות לאפשר לתלמידות ולתלמידים לזהות את הדיכוי ולפעול לקראת שחרור, באמצעות דו-שיח הבנוי על אהבה.[17]

> **למה הפדגוגיה הביקורתית מהווה עוגן בפדגוגיה הפמיניסטית?** בהתבסס על הפדגוגיה הביקורתית של פריירה, דיאלוג מגדרי הוא בהכרח עוגן פרקטי משמעותי בפדגוגיה פמיניסטית.[18] לפי פדגוגיה זו, לאחר דחיית שיטת החינוך הבנקאי, תפקידם העיקרי של מחנכים ומחנכות הוא יצירת מרחב לשיח חברתי-פוליטי מעצים הן לבנות והן לבנים, במטרה להביא לשינוי חברתי.[19] מטרותיו של תהליך ההעצמה דרך הדיאלוג הן: לאפשר חשיפה לעמדות ולנרטיבים חברתיים ומגדריים שונים; לעודד חשיבה ביקורתית; לסייע בזיהוי מנגנוני הדיכוי שפועלים על נשים או על אוכלוסיות מדוכאות אחרות (תלמידות ותלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, בעלי צרכים מיוחדים, להט"בים ועוד); ולהניע את התלמידים "לחלום" על מציאות אחרת, שתקום על ערכים של אוטונומיה ושל הכלת כל שונות מכל רקע (מגדר, מעמד, "גזע", נטייה מינית ועוד).

3) **תיאוריית שלבי ההתפתחות המוסרית:** קרול גיליגן פיתחה תיאוריה המבחינה בין שני צירים של התפתחות מוסרית, המתאפיינים בקולות שונים מגדרית: הראשון – שנקבע עוד קודם בידי קולברג, אבי תיאוריית שלבי ההתפתחות המוסרית – הוא ציר של "צדק" (justice), המאפיין בעיקר בנים וגברים; השני הוא ציר של "אכפתיות" (care), המאפיין בעיקר בנות ונשים.[20] גיליגן מתארת את שני צירי המוסר כשני קולות שונים: הקול הראשון הוא קול החוק המנוטרל מרגש, הקול האוטונומי, הרציונלי, האובייקטיבי והאבסולוטי. לעומתו, הקול השני הוא קול האמפתיה והרגש, הקול המכיל, האוהב והדואג לשימור מערכות יחסים. לפי גיליגן, ההבחנה בין צדק לאכפתיות היא למעשה הבחנה בין שני דפוסי חשיבה מוסרית: ניתוק וחיבור. מוסריות של צדק מייצגת מצב של ניתוק: עצמי מנותק מכל ההקשרים, המתנהל באופן אינדיבידואלי לפי מה שנקבע כנכון בידי החוק, ללא התייחסות לנסיבות סביבתו או להשלכות החלטותיו ומעשיו על אחרים. במקביל, מוסריות של אכפתיות מייצגת מצב של חיבור: עצמי שתופס את עצמו כחלק מרשת של מערכות יחסים, ומנסה באופן מתמיד לאזן בין צרכיו ורצונותיו לבין צרכי האחרים ורצונותיהם, שעשויים להיות מושפעים בדרכים כאלה או אחרות מצעדיו. מהתרומה של גיליגן ניתן להסיק כי שני המינים, נשים וגברים, מסוגלים להתפתח מוסרית באותה מידה, וכי שני צירי ההתפתחות המוסרית שלהם – צדק ואיכפתיות – מקבילים האחד לאחר, משלימים אחד את האחר, ואין אחד שנעלה על האחר.

לטענת גיליגן, תיאוריית ההתפתחות המוסרית המחודשת הזו נחשבת ל"תפנית פרדיגמטית" בתחום הפסיכולוגיה. היא סבורה כי זהו אתגר עצום לפסיכולוגיה בפרט, ולדיסציפלינות אחרות בכלל, להכיר בדפוסי חשיבה השונים מגדרית, ובהסתמך על כך להתחיל לקחת בחשבון את הקול הנשי כתפיסת עולם בפני עצמה, שאינה ניתנת להערכה לפי מדרגים או קריטריונים שנקבעו בהתבסס על תפיסת עולם גברית.

הטרגדיה, מסבירה קרולין שרוסברי, היא שמבני החברה כבר עוצבו על פי תפיסת עולם גברית של מוסר, צדק וחוקים. כלומר, אנחנו נולדים וגדלים בעולם אשר נבנה על ציר מוסרי אחד בלבד, ציר הצדק, שיוצר את כל מה שנראה לנו מוכר והגיוני מבחינה מוסרית בכל תחומי החיים – פוליטיקה, מדע, דת, חברה, חינוך וכו'. שרוסברי רואה במציאות הזאת מחסום גדול שעומד בפני הפדגוגיה הפמיניסטית, שכן כל ניסיון פמיניסטי בחינוך כיום הוא למעשה ניסיון לפנות מקום לציר המוסרי המושתק והמוזנח של האכפתיות, בצד הציר המוסרי של הצדק המושרש כבלעדי. על כן, הפדגוגיה הפמיניסטית היא פדגוגיה אלטרנטיבית מאותגרת ביותר, הנאלצת להתמודד עם קשיים עמוקים ביצירת קהילת לומדות ולומדים ראויה ובהעברת הערכים הקהילתיים הרצויים אל מחוץ למרחב הבית ספרי.[21]

■ ■ ■

הן גיליגן והן פריירה מצביעים על קול מושכח, מושתק ומדוכא, שיש להחזיר לו את הזכות להישמע ולהשפיע. לאור תרומתם זו, ניתנת בפדגוגיה הפמיניסטית חשיבות רבה לכך שהחוויה הנשית תוכל לקבל ביטוי, להישמע ולתרום לתהליך הלימודי. זאת, להבדיל מחינוך פטריארכלי בנקאי, אשר משתיק את הקול הסובייקטיבי, האמוציונלי, הנשמע לא-מדעי, והדורש מתלמידים ומתלמידות להתאים את עצמם לתכני הלימוד.[22] בחלק הבא אתייחס לקול נוסף שעלינו לשמוע: קולו של הטבע הלא-אנושי - הקול המושכח, המושתק והמדוכא של כדור הארץ.

אקו-פמיניזם: רקע

ההוגה הצרפתיה פרנסואז דובון טבעה בשנות ה-70 של המאה הקודמת את המונח "אקו-פמיניזם". היא הדגישה כי שתי התופעות הכדור-ארציות המוכרות – התפוצצות האוכלוסין והרס המשאבים – מהוות את שני האיומים המיידיים ביותר להישרדותנו. לטענתה, המערכות הפטריארכליות הקפיטליסטיות (והסוציאליסטיות בזמנו) והכוח הגברי אחראים לשתי הסכנות הללו – להרס הסביבתי ולזיהום המואץ – ואם הם ימשיכו לקיימם באותו אופן, הם יורישו לדורות הבאים כוכב לכת שאינו מקום שראוי לחיות בו.[23] המודעות ההיסטורית מהווה מרכיב משמעותי בתפיסה האקו-פמיניסטית; לפי דובון,[24] שתי הבעיות שהוזכרו לעיל הן תוצאה טבעית של שתי המצאות מקבילות בהיסטוריה האנושית: היכולת לשתול זרעים באדמה (כמו באישה), וההתערבות באקט הרבייה. דובון האמינה כי המהפכה האקולוגית מחייבת את סיום השליטה הגברית, במטרה לפנות את הדרך – לא לכוח נשי או למטריארכיה, כי אם ליחסים מגדריים הדדיים בין גברים לנשים, ובין האדם לטבע.[25]

מריה מייס ו-ונדאנא שיבא – הוגות פמיניסטיות משני עולמות שונים (גרמנית והודית) – טוענות בספרן המשותף "אקו-פמיניזם" כי תרבות המדע והטכנולוגיה, המשרתת את הקפיטליזם הפטריארכלי, קרעה לגזרים את מעגלי התחדשות החיים וכפתה עליהם התפתחות גוברת של פיתוח חומרים ומוצרים חדשים – מה שמהווה את אחד הרבדים של המשבר האקולוגי. הן סבורות כי הפרספקטיבה הפמיניסטית מסוגלת ללכת אל מעבר לקטגוריות הפטריארכיה שמבנות כוח ומשמעות בטבע ובחברה. זוהי פרספקטיבה מקיפה ועמוקה יותר מפרספקטיבות ביקורתיות אחרות, כיוון שהיא כוללת את מושגי הייצור והצריכה בהקשר של התחדשות החיים ומקשרת בין סוגיות שתקופה ארוכה נתפסו כנפרדות, כגון ייצור ורבייה. יתרה מזאת, חשוב לציין כי אקו-פמיניזם מאפשר הסתכלות על העולם כ"סובייקט אקטיבי" הקיים בפני עצמו, ולא כמשאב שערכו נמדד לפי תועלתו לאדם. תפיסה זו מצביעה על בעייתיות התרבות התעשייתית של הייצור, באמצעות חשיפת ההרס הטבוע במה שהפטריארכיה הקפיטליסטית מגדירה כ"פרודוקטיבי", ובכך יוצרת מרחבים חדשים לתפוס את האקט היצירתי ולחוות אותו.[26]

אקו-פמיניזם מאפשר הסתכלות על העולם כ"סובייקט אקטיבי" הקיים בפני עצמו, ולא כמשאב שערכו נמדד לפי תועלתו לאדם.

מחקרה של שירי אורטנר, "האם תרבות בשביל טבע היא כמו גבר בשביל אישה?", הוא אחד המחקרים המכוננים המקשרים בין נשים לבין טבע בממד רחב וחוצה תרבויות.[27] לטענתה, ברמה מסוימת בהכרה, התרבות – כל תרבות – לא רק מכריזה על עצמה כמובחנת מהטבע, אלא גם כעליונה עליו. מובחנות ועליונות אלו נשענות בעיקר על היכולת לבצע טרנספורמציה של הטבע, כלומר "לתרבת" (culturalize) אותו. הטבע הוא חומר הגלם הפרימיטיבי, ותרבות היא עיבוד של החומר הזה; הטבע הוא העולם החומרי הפרוע, ותרבות היא ההתערבות האנושית שעושה סדר; הטבע מסוכן, בלתי צפוי וחופשי, ותרבות היא המסגרת שמציבה את הגבולות ומעניקה ביטחון, יציבות ועקביות. במקביל ליחס תרבות-טבע, מציבה אורטנר אנלוגיה שלפיה אישה עבור הגבר היא כמו טבע עבור התרבות. נשים נתפסו ונתפסות כמין האחר, בעוד הגבר הוא המין הראשון; נשים הן המין הנחות יותר, הרגשי, הלא-הגיוני, הפרוע, ההפכפך, שאינו מסוגל

לשלוט בעצמו והזקוק לשליטה הגברית, בעוד שהגבר הוא השכל הישר, המאוזן, הרציונלי, היציב והשולט.[i] מפרספקטיבה אקו-פמיניסטית, האנלוגיה הזאת נתפסת כשורש הבעיה של אי-הצדק החברתי והאקולוגי; אקו-פמיניסטיות רבות מכנות אותה בעיית "הדואליזם", ועליה אפרט בפסקאות הבאות.

הדואליזם

אקו-פמיניסטיות רבות מדגישות כי כל מה שנתפס היסטורית כמקושר עם הטבע, הגוף, הרגש או האישה – הוגדר באופן עקבי כנחות יותר ביחס לכל מה שנתפס היסטורית כמקושר עם התרבות, הנפש/השכל או הגבר.[28] משום כך, האידיאולוגיה הדואליסטית פוגעת לאורך ההיסטוריה ביחסים בין בני האדם (וגורמת לתופעות כמו גזענות), בין האדם לטבע ובין גברים לנשים.

ניתן להבחין בנוכחותה של בעיית הדואליזם בתחומים רבים, ובמיוחד בתחום המדע הכללי. קרולין מרקאנט, פילוסופית אמריקאית והיסטוריונית של המדע, מזהה את המוטיבים הפטריארכליים והקפיטליסטיים בגישה המדעית המערבית.[29] גישה מכניסטית זו, שהופיעה בתחילת המהפכה המדעית והמשיכה להשפיע על המדע המערבי, מזמינה את האדם-המדען לתפוס עצמו כ"מהנדס" של העולם הטבעי. המדע, לפי מרקאנט, מתייחס לטבע כאל משאבים השייכים לבני האדם, שנתפסים כבעלי הזכות הבלעדית לתכנן, לעצב, לכוון ו"להנדס" את הטבע, כדי להפיק ממנו את התועלת המרבית למין האנושי.[30] במקביל, מרקאנט טוענת שזיהוי הטבע כאם מזינה מנע את ההרס האנושי של הטבע בהיסטוריה המוקדמת. בימינו, לעומת זאת, מסבירה מרקאנט, הטבע מזוהה כ"אישה פרועה" הזקוקה לשליטה אנושית – שליטה שהתממשה, למעשה, במהפכה המדעית אשר החזירה לטבע את הסדר.[31]

אקו-פמיניסטיות רבות טוענות כי גם תפיסת מהותו של ידע בחשיבה המערבית היא כשלעצמה חלק משמעותי מהבעיה האקולוגית והפמיניסטית, מכיוון שהיא מכחישה את הידע המגיע מהטבע והמבוסס על החוויה.[32] גיבארה מסבירה כי התפיסות המסורתיות לגבי מהותו של ידע מוגבלות ולוקות בחסר, כיוון שלמעשה הן "מתייחסות לחלק אחד מהאנושות כאילו הן מייצגות את החוויה של כולם".[33] לכן, כחלק ממאבקן נגד הדיכוי הכפול, אקו-פמיניסטיות דורשות הכרה בממדי הידע האחרים ובמכלול הערכים שניתן לגזור מהם, כדי להוביל שינוי פרדיגמטי סביבתי וחברתי.[34]

בחשיבה המערבית מושרשים מושגים המעצבים את תפיסת עולמו של האדם, אשר פגעו לאורך ההיסטוריה בקשר שבינו לבין הטבע. המושג הרלוונטי ביותר למאמר זה הוא "העצמי המופרד", המתאר את הנתק הקיים בין האדם לבין הטבע, ואת הקושי של האדם לראות את עצמו כ"קיום המשכי" לקיום הטבעי הסובב אותו.[35]

■ ■ ■

לאקו-פמיניזם יש הגדרות וזרמים שונים, אך כל האקו-פמיניסטיות מדגישות כי עצם הקישור בין אקולוגיה לפמיניזם מועיל הן בניתוח התיאורטי של שורש הבעיה, והן ברמת יישום המאבק במציאות.[36] לכן, אקו-פמיניזם בכל זרמיו תופס את עצמו כתנועה בעלת חזון רחב יותר, שמזהה את החיבור בין שתי הבעיות – האקולוגית והחברתית. אקו-פמיניזם מבקר את כל צורות ההיררכיה והשליטה ונאבק בהן,[37] ובסיסו התיאורטי מורכב מביקורת, מהתנגדות ומחזון.[38] פיתוח התיאוריה האקו-פמיניסטית מייצג את מאמציהן של פמיניסטיות לעסוק בצורות דיכוי מקושרות זו לזו, לבקר מערכות יחסים לא ראויות ולתקן אותן.[39] כל סוגי האפליות – הן אלה שנוצרו בתוך הקהילה האנושית על רקע של מין (sexism), גזע (racism) ומעמד (classism), והן אלה המכוונות נגד שאר הטבע, כמו סוגנות (speciesism) שהיא אפליה נגד בעלי חיים – בעצם מחזקים ומתגברים באופן הדדי את מערכות הדיכוי השיטתי בעולם. לכן, שחרור מדיכוי, מפרספקטיבה אקו-פמיניסטית, הוא שחרור של כל הקבוצות המדוכאות, על כל רקע שהוא, בעת ובעונה אחת.[40]

שחרור מדיכוי, מפרספקטיבה אקו-פמיניסטית, הוא שחרור של כל הקבוצות המדוכאות על כל רקע שהוא, בעת ובעונה אחת.

פדגוגיה אקו-פמיניסטית

הסקירה שהובאה קודם מלמדת כי לפדגוגיה אקולוגית ולפדגוגיה פמיניסטית ישנו בסיס משותף – הפדגוגיה הביקורתית, השואפת לחולל טרנספורמציה תודעתית במטרה להוביל לשחרור המדוכאים מהמנגנונים המדכאים אותם, ולסייע להם לחולל טרנספורמציה חברתית קולקטיבית.[41] אמנם, חיבור בין

---

i דוגמה לכך מתחום הפסיכיאטריה: עד סוף המאה ה-19 נחשבה מחלת ההיסטריה – שבה אדם סובל מקושי חריף בוויסות רגשי – למחלה ייחודית לנשים, ואף מקור שמה הוא המילה "רחם" ביוונית. ראו: Gilman, S. L., King, H., Porter, R., Rousseau, G. S., & Showalter, E. (1993). *Hysteria beyond Freud*. Berkeley: University of California Press

שתי פדגוגיות אלה עשוי להיראות הגיוני ומפתה בפשטותו, אך אני מבקשת להצביע על כך שפדגוגיה אקו-פמיניסטית איננה רק חיבור מתמטי פשוט של שתי אג'נדות פדגוגיות (אקולוגית ופמיניסטית), אלא שעניינה להציע אג'נדה אחרת, ששורשיה עמוקים יותר מאלו של השתיים הנפרדות. ברמה תיאורטית, אקו-פמיניזם מזהה סוגי דיכוי שהוחמצו הן בתנועה האקולוגית והן בזו הפמיניסטית; לכן, פדגוגיה אקו-פמיניסטית צפויה להיות בעלת תרומה גדולה יותר מזו של אקו-פדגוגיה ושל פדגוגיה פמיניסטית.[42] תרומתו של אקו-פמיניזם לפדגוגיה הביקורתית אינה רק בביקורת כוללנית לכל צורות הדיכוי, ההיררכיה והשליטה,[43] אלא בעיקר **בקישורים** שהוא חושף ביניהם.[44]

לארה הארבסטר ושון בלנקינסופ, אנשי חינוך קנדים וחוקרים בתחום החינוך האקולוגי והסביבתי, פותחים את מאמרם בשאלה: "כיצד יכול חינוך סביבתי להתייחס לחיבור שבין צדק חברתי לבין יחסי אדם-טבע שמבוססים על קיימות והדדיות?". הם סבורים כי התשובה אינה באיסוף ובחיבור מושגים של צדק חברתי ושל חינוך משחרר, אלא בעיצוב חיבור מושגי חדש לחיבור שהאקו-פמיניזם בעצמו מציע.[45] בהקשר הזה חשוב להזכיר כי בתפיסתו, האקו-פמיניזם לא חותר לספוג או לוותר על אף תיאוריה מבין השתיים, כי אם להעמיק ולהעשיר אותן.[46]

הסקירה הקצרה והתמציתית שהובאה לעיל לנושא מורכב ורחב זה, מאפשרת להסיק כי הטרנספורמציה החינוכית המתבקשת היא מחינוך דואליסטי, מכניסטי, נטול אהבה ומבוסס על יחסי הזרה – אותה צורת חינוך שפריירה מכנה "בנקאות" – לחינוך שנגזר מגישה המבוססת על אהבה ועל יחסי זיקה של סובייקט-סובייקט, ואשר נותן מקום למושגים כמו ביקורת ודיאלוג. יש לכך השלכה עמוקה על מושג ה"ביקורת" בפדגוגיה הביקורתית, אשר מתמצה בהפיכתם של המחנכים והמחנכות לסוכנים פוליטיים, או לאינטלקטואלים טרנספורמטיביים – תיאורטיקנים ופעילים תרבותיים, בעלי אג'נדה פוליטית של שינוי חברתי.[47]

בהתבסס על החלק התיאורטי עד כה, ניתן לסכם כי בעיית האפליה בכל רבדיה וסוגיה טמונה במערכות יחסים שגויות (wrong relationships) בין בני אדם השונים זה מזו על רקע מגדר, גזע או מעמד, ובין בני האדם לבין סביבתם. קיימת הסכמה בין ההוגות וההוגים שנסקרו לעיל, שריפוי מערכות היחסים השגויות יתאפשר רק באמצעות **אהבה**. פריירה כותב שחינוך צריך להיות אקט של אהבה, אם כי הוא לא מגדיר כלל מהי אהבה ואיך היא באה לידי ביטוי באינטראקציה החינוכית.[48] ג'ואן קלינגן, חוקרת ואשת חינוך אמריקאית בת ימינו, סבורה כי אין באקדמיה מושג חמקמק ורחוק מהישג יד יותר מאהבה. היא מדגישה כי למרות שאהבה מרכזית כל כך בחיינו, בשיח האקדמי נמנעים ממגע ישיר איתה ומדיונים אינטלקטואליים סביבה.[ii] החלל הגדול שנשאר במדעי החברה והחינוך בעקבות ההתחמקות מאהבה מתמלא במונחים כמו: רווחה, אושר, הוויה, כבוד, שוויון, שחרור, אתיקה של אכפתיות (care), אלטרואיזם, התנהגות פרו-סוציאלית, פסיכולוגיה חיובית, חמלה וכדומה.[49]

בעיית האפליה בכל רבדיה וסוגיה טמונה במערכות יחסים שגויות בין בני אדם השונים זה מזו על רקע מגדר, גזע או מעמד, ובין בני האדם לבין סביבתם. ריפוי מערכות היחסים השגויות יתאפשר רק באמצעות אהבה.

אקו-פמיניזם, אם כן, הוא תנועה בעלת פוטנציאל גדול להוות אג'נדה חדשנית ומורחבת לפדגוגיה הביקורתית. למרות זאת, מעט מחקרים עד היום נגעו באפשרויות של אקו-פמיניזם בחינוך.[50] בחלק הבא אדון באפשרויות ליישום האידיאולוגיה האקו-פמיניסטית במערכת החינוך, כדרך למאבק באפליה החברתית והאקולוגית.

מתיאוריה לפרקטיקה: אקו-פמיניזם בחינוך

על אף חשיבותה הפוטנציאלית העצומה של הפדגוגיה האקו-פמיניסטית לאנושות ולכדור הארץ, אין מספיק ניסיונות למימושה בבתי ספר בעולם.[51] הפרויקט הפדגוגי האקו-פמיניסטי המוצע במאמר זה מבוסס על הרעיונות הבאים, הנגזרים מהתיאוריה האקו-פמיניסטית ומיישומי החינוך הביקורתי: יחסים הדדיים ותלות גומלין בתוך החברה האנושית ובין האדם לטבע; תפיסה הוליסטית (במקום דואליסטית) של הגוף והנפש, כמרכיבים בלתי ניתנים להפרדה בטבע האנושי, המשלימים זה את זה; הגדרת האהבה כמושג מרכזי בתכני הלימוד, שאין להתחמק ממנו, להתבייש בו או לעטוף אותו במושגים אחרים. מדובר בתהליך חינוכי אלטרנטיבי, שדורש מודעות היסטורית מעמיקה. כפי שהוזכר קודם, אדורנו מקשר בין תהליך הרחבת המודעות ההיסטורית לבין היכולת של בני אדם לאהוב. לתפיסתו, אדם עם תודעה מחפצנת הוא אדם חסר מודעות היסטורית, אדיש לזולת, לצרכיו ולכאבו, וזקוק לשחרור תודעתי. הוא מתאר את המדכאים כאנשים

ii על כך ראו גם במאמרה של חגית כהן-אליהו, שעוסק באהבה בחינוך ובקשר שבינה לבין פדגוגיה ביקורתית.

"קרים, עמוק בתוך עצמם הם חייבים להכחיש את אפשרות האהבה, חייבים לסלק את אהבתם מאנשים אחרים מתחילתה, לפני שתוכל אפילו להתחולל".[52] לכן, אהבה מהווה בסיס אידיאולוגי חלופי לדואליזם בחינוך, הנגזר מהתנועה האקו-פמיניסטית.

הביקורת על צורת החינוך המקובלת היום נוגעת לניתוק התכנים ושיטות הלימוד בבתי הספר מהמתרחש מחוצה להם בעולם; לכן, העלאת המודעות לבעיות האקולוגיות והחברתיות היא הצעד הראשון לשינוי החינוך. המשבר האקולוגי הוא עדות לכישלון בני המין האנושי להיות אזרחים בקהילה האקולוגית. תלמידי ותלמידות הדור הנוכחי ייאלצו, ככל הנראה, להתמודד עם בעיות חסרות תקדים בהיסטוריה האנושית. לכן, עליהם להפנים שהם אזרחיות ואזרחים לא רק בקהילה הישירה שלהם, אלא גם בקהילה האנושית הרחבה ובקהילה האקולוגית. בפרויקט פדגוגי אקו-פמיניסטי, תלמידים ותלמידות יספגו ערכים של אחריות כלפי האנושות והטבע וערכים של אזרחות כדור-ארצית.[53]

החזון הפדגוגי האקו-פמיניסטי מורכב מחזון סביבתי ומחזון חברתי שאוחדו לחזון אחד. בעבודה החינוכית ניתן יהיה להפריד ביניהם, על מנת לחבר אותם שוב בשלב מאוחר ובשל יותר. ההמלצה שלי היא לעבוד תחילה על תיקון יחסי אדם-טבע מהבחינה המושגית. כיצד מתחילים לתקן? מתחילים **בהרחבת המודעות**. עלינו להרחיב את מושג המדע הצר הקיים, הנובע מהתפיסה המודרנית הרציונלית האמפירית. יש להפנים כי אין באמת אפשרות להפריד בין רגש לידע; במקום אובייקטיביות אמפירית אנחנו צריכים רגשות, שמניעים אותנו ללמוד ולהילחם בשביל מי ומה שאנחנו אוהבות ואוהבים (האדם האחר וכדור הארץ). נדרשת תפנית בדרך שבה ניגשים לתכני הלימוד בבתי ספר; ישנה חשיבות רבה לאג'נדה חינוכית שתאתר בתכני הלימוד את המוטיבים הסמויים של היוהרה האנושית, דהיינו הביטחון העצמי המופרז שמאפיין את המין האנושי שרואה עצמו כאדון כדור הארץ, שזכותו לדאוג לרווחתו-הוא על חשבון שאר הטבע.[54] תפיסת העליונות של בני האדם על שאר הטבע היא דפוס חשיבה הרסני שיש לוותר עליו.[55]

הגישה המדעית המכניסטית מחמיצה את החיבור בין האדם לטבע, על כל מרכיביו: אינטואיציה, רגשות, ובעיקר – אהבה.

אם נמשיך להחזיק באמונה בקידמה, לא נוכל לעמוד בפיתויי הטכנולוגיה, הנוחות והרווח קצר הטווח. אולם הקידמה המדעית היא מנגנון דיכוי לאדם בעידן הגלובליזציה, כי כוח השוק הקפיטליסטי הגלובלי, אשר מבוסס בעיקר על טכנולוגיה, גובר הן על בני האדם והן על הטבע.[56] צריך לזהות את הבעייתיות בגישה המדעית המכניסטית, אשר מחמיצה את החיבור בין האדם לטבע, על כל מרכיביו: אינטואיציה, רגשות, ובעיקר – אהבה. טענתו של פריירה כי אין שחרור ללא אהבה ממשיכה להנחות מחנכות ומחנכים ביקורתיים בני ימינו, המדגישים את חיוניותה של אהבה בתיקון יחסי האדם עם שאר הטבע,[57] כשלב מקדים לתיקון יחסיו עם שאר האנושות.[58]

הצעדים הפרקטיים שבאמצעותם ניתן לרפא מערכות יחסים שגויות וליישם אספקטים אקו-פמיניסטיים בבתי-ספר בישראל – רבים ומגוונים. בהמשך אפרט צעדים כאלה, סביב שלושה נושאים מרכזיים המבוססים על הסקירה שלעיל:

1. ריפוי יחסי אדם-טבע, ופיתוח מיומנויות להפחתת הנזקים הנגרמים לטבע.
2. ריפוי יחסי גוף-נפש / גוף-שכל, ותמיכה בהתחברות מחדש לגוף.
3. ריפוי יחסי אדם-אדם, מחנכות-תלמידים, תלמידה-תלמיד, והצעת הדיאלוג בין שונים כשיטת למידה וכפעילות חינוכית בפני עצמה.

ריפוי מערכות היחסים השגויות בעבודה חינוכית

קונסטנס רסל ואן בל, נשות חינוך סביבתי אמריקאיות, חוקרות ופעילות בתחום הגנת הטבע, מציעות תוכנית חינוך סביבתי מפרספקטיבה אקו-פמיניסטית, שאותה הן מעצבות בהתבסס על תיאוריית ההתפתחות המוסרית של גיליגן.[59] הן מסבירות כי ללא התיאוריה של גיליגן, אכפתיות הייתה נשארת כלואה בתוך המרחב הסנטימנטלי הפרטי, ומורחקת מהמרחב המדעי הציבורי. רסל ובל טוענות כי **מוסר האכפתיות** היה חיוני להתפתחותה של מוסריות אקו-פמיניסטית, בגלל התמקדותו במערכות יחסים ובחיבור בין צרכים לבין אחריות. הן מציעות לעשות "פוליטיזציה" למוסר האכפתיות, ומשתמשות במונח "מוסר אכפתיות פוליטי" (politicized ethic of care) שטבעה דין קורטין,[60] במטרה לקדם את השיח המוסרי של זכויות בעלי החיים. לטענתן, השפה שבה שיח זה מתקיים אינה מאפשרת לאכפתיות לחדור אליו כגורם תקף.[61]

רסל ובל מדברות מתוך השדה החינוכי ומדגישות את הבעיה של עליונות בני האדם על שאר הטבע. הן טוענות שבעיה זו נוכחת ונתפסת כהנחה מובנת מאליה וטבעית, אפילו במסגרות חינוכיות הדוגלות בחינוך ביקורתי משחרר.[62] במקום תוכניות החינוך הלא-מוצלחות במיוחד, לטענתן, הן מציעות תוכנית חינוכית חלופית של מוסר אכפתיות פוליטי. מטרותיה של תוכנית זו: לסייע לתלמידות ולתלמידים לזהות את הסוגיות המעניינות אותם ברמה האישית, לאפשר להם להתנסות בהן באופן מספק ולחזק את הקשר בינם

לבין אותן סוגיות, תוך הבהרת התמונה הגדולה שממנה נגזרת כל סוגיה וסוגיה; לסייע להם ליצור קשרים אמיתיים עם הטבע ולהעניק להם הזדמנויות של מגע ישיר עם הסביבה הטבעית והאנושית; לחשוף את התלמידים והתלמידות לידע מקיף, למשל פוליטי, שעומד מאחורי התפיסות הרווחות כלפי הטבע וכלפי ההיסטוריה התרבותית, המדעית והתעשייתית; לאפשר להם לראות/לדמיין אפשרויות אלטרנטיביות של התנהלות בעולם כאזרחיות ואזרחים בקהילה הכדור-ארצית. העצמת המודעות תביא ללא ספק להעצמת האחריות של כל תלמיד ותלמידה וכל כיתה וכיתה כלפי כדור הארץ, כלפי בעלי החיים וכלפי האדם האחר.

1. ריפוי יחסי אדם-טבע

הצורך האנושי להתחבר בחזרה לטבע ולהתחנך בהקשרים של טבע ושל טבעיות, הוא דרך למימוש טוב יותר של הפוטנציאל האנושי, ברמת הפרט והחברה.[63] גאו, אשת חינוך אוסטרלית, מרצה וחוקרת שעבדה בחינוך סביבתי במשך 20 שנה, עומדת על חסרונות הגישה החינוכית המסורתית בכלל והסביבתית בפרט, כגישה שמרחיקה ומנתקת את הלומדות והלומדים מהסביבה ומשתקת את חושיהם הפיזיולוגיים ואת ערוצי הלמידה הישירים שלהם. היא מציעה למחנכים בחינוך סביבתי ללמד אחרת: "ללמד על הסביבה, בתוך הסביבה, בשביל הסביבה, או עם הסביבה".[64] השאיפה היא ליצור בין התלמידים לבין הטבע יחס לא פונקציונלי, הממלא את האדם במשמעות; משם, תתחיל באופן אוטומטי לצמוח קהילה שונה, שוויונית יותר, שבה היחסים בין האנשים אינם פונקציונליים אלא משמעותיים בפני עצמם עבור כל אדם ואדם בתוך הקהילה. כיצד עושים זאת?

- **העצמת האחריות כלפי כדור הארץ**: בעבודה עם תלמידות ותלמידים צעירים, בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים, אפשר להיעזר בספרות ובסרטים כדי להטמיע מוסריות אקולוגית וכדי להעצים את האחריות כלפי כדור הארץ. במקביל, חשוב להימנע מספרות ומסרטים המעודדים קידמה, רווח כלכלי, עליונות של האדם על בעלי החיים או עליונות של המדע על הטבע.[65] בעבודה עם תלמידים מעל גיל 14 ניתן להביא את העובדות על המשבר האקולוגי באופן ישיר יותר, למשל דרך סרטים דוקומנטריים, ולפתח דיונים בעקבות הצפייה. חשוב לכוון את הדיונים למקום שבו טובת כדור הארץ וכלל המינים עולה על שימור התרבות הצרכנית של המין האנושי.
- **פיתוח מיומנויות אישיות**: בכל בית ספר אפשר לפתח ולהרחיב את מיומנויותיהם של תלמידים ותלמידות לכיוון צמצום הזיהום והפגיעה הנגרמים לסביבה, באמצעות שינוי פעולות אישיות כמו הפחתת פסולת (למשל הפחתת השימוש במוצרים חד-פעמיים) ומיחזור. כדי להשיג את המטרות האלה, נדרשת מהם **מחויבות**. לפי אברסון, תהליך הרחבת הידע והמודעות אמור להעלות את מחויבותם של תלמידות ותלמידים, עד לשלב שבו הם מסוגלים לחולל שינוי סביבתי ממשי; אולם מרבית המחנכות והמחנכים הסביבתיים, לטענתה, אינם מציבים מחויבות כדרישה הכרחית.[66]
- **למידה בטבע בשביל הטבע**: כדאי לשלב בתוכנית השנתית ימים שלמים שמוקדשים ללמידה בטבע, על מנת לאפשר לתלמידים ולתלמידות להתמודד בכל פעם עם סביבה חדשה, ללמוד אותה, לחוש אותה, להתחבר אליה וליהנות בה. ניתן גם לתת לתלמידים משימות אקולוגיות שבועיות, חודשיות או שנתיות לביצוע בקבוצות, בנושאים כמו חקלאות, מיחזור, עבודות ניקיון יערות וחופי ים ממוצרי פלסטיק, העלאת המודעות הקהילתית וכדומה. בנוסף, ניתן לקיים מגיל קטן למידה אודות "איך לשמור על הטבע", במטרה לחנך דור חדש המחובר לסביבתו הטבעית והיודע באופן אינטואיטיבי כיצד לשמור עליה ולצמצם את הפגיעה בכדור הארץ. במהלך כל אלה, יש להדגיש באופן קוהרנטי את אהבת הטבע והשונות האקולוגית, ולהקנות את הידע והמיומנויות מתוך המניע הבסיסי שלנו כבני אדם[67] וכמחנכים – אהבה, הן לטבע והן ללומדים וללומדות.[68]

יש להדגיש באופן קוהרנטי את אהבת הטבע והשונות האקולוגית, ולהקנות את הידע והמיומנויות מתוך המניע הבסיסי שלנו כבני אדם - אהבה, הן לטבע והן ללומדים וללומדות.

2. ריפוי יחסי גוף-שכל

הדואליזם שהוטמע בתרבות מעודד כיום חינוך שבו רווחת התנכרות לגוף, הנתפס כנחות ביחס לשכל.[69] דואליזם זה של גוף-שכל ניכר במוסדות החינוך המסורתי, שבין כותליהם נדרשים התלמידות והתלמידים להשתיק את קול גופם לאורך שעות היום, בזמן שהם מפעילים רק את שכלם, באופן מנותק מהגוף, מהחושים ומהרגש.[70] הניסיון התמידי לשלוט בגוף, לרסן ולאלף אותו, לפחד ממנו, להיבהל מעוצמותיו, מתשוקותיו ומהאותות שהוא מזרים בכל רגע נתון – לא רק מעכב את תהליך הלמידה הטבעית, אלא גם מזיק לו וגורם לו לסטות ממסלולו הנכון.[71] עלינו לזכור שאנחנו גופים; דרך הגוף, כל אחד ואחת מאיתנו חווה ומכיר את העולם הזה, בדרכים ספציפיות ויוצאות דופן. על כן, חיוני לקחת את קולו של הגוף ברצינות, לתת מקום לכל מה שחושינו הטבעיים קולטים ולכבד את התפקיד שהגוף המוחשי ממלא.[72] הגוף הוא

החוליה האבודה בינינו – כנפשות – לבין העולם, שאותה עלינו להחזיר לתרבות, לחינוך ולחיי היום-יום שלנו. לכן, צריך לעודד בקרב התלמידות והתלמידים טיפוח תפיסה חדשה, הוליסטית, לגוף, לנפש ולשכל כמרכיבים בלתי ניתנים להפרדה בטבע האנושי, המשלימים זה את זה. בהתבסס על גישה הוליסטית זו למהות האדם, ניתן לבצע בפעולה החינוכית צעדים שעוזרים להקטנת הפער בין הגוף לשכל, כמו:

- לשלב במערכת השבועית שיעורים ופעילויות המעודדים התחברות מחדש לגוף, כגון יוגה ומדיטציה, שמטרתם להכשיר את התלמידים והתלמידות להתחבר לעצמם, לחוות את גופם, וללמוד כיצד להקשיב לו וכיצד להרגיעו כשהם זקוקים לכך. פעילויות כאלה יכולות להביא תועלת עקיפה גם לתלמידות ולתלמידים הסובלים מבעיות שונות, כמו קשיי ריכוז או הפרעות שינה.
- לשלב שיטות לימוד פחות מסורתיות, המדגישות לימוד דרך החושים, במיוחד במקצועות כמו פיזיקה, כימיה, ביולוגיה ואיכות הסביבה; ליזום פעילויות קבוצתיות כדי לבחון תגובות גופניות שונות ביחס לניסוי לימודי מסוים, וכדומה.
- לפתוח את הנושא "גוף וגופניות" לדיונים בקרב התלמידים והתלמידות, לרבות נושא החינוך המיני: מהי מיניות טובה? כיצד נהנים מהגוף באופן בטוח ובריא? על מנת לגשת לתלמידים בנושאים אלה ניתן לעשות שימוש בספרות, בקולנוע, בתכנים בוערים (כמו אידיאל היופי, תנועת Me Too), במציאות היומיומית (אירועים ספציפיים מקומיים) או בסיפורים אישיים. יש להתאים, כמובן, את נושאי הדיונים ואת אופן התנהלותם לקבוצת הגיל, לגודל הקבוצה ולנוכחות תלמידות ותלמידים לאחר טראומות גופניות (אלימות פיזית או מינית).

3. ריפוי יחסי אדם-אדם, מחנכת-תלמידים, תלמיד-תלמידה

לפי הפדגוגיה הביקורתית של פריירה, הכלי לריפוי יחסים בין בני אדם, תלמידים ותלמידות, מחנכות ומחנכים, הוא דיאלוג המבוסס על אהבה. מדובר בדיאלוג הן כשיטה חינוכית, הניתנת למימוש בתהליכי לימוד של מקצועות שונים בבית הספר, והן כפעילות בפני עצמה. חינוך שמבוסס על דיאלוג הוא חינוך שמייחס חשיבות רבה לשיח חברתי-פוליטי-מגדרי-אקולוגי, ששותפיו הם התלמידות והתלמידים. כיצד משיגים למידה מבוססת דיאלוג בבית הספר?

- **מורה - תלמידים ותלמידות:** הלמידה בחינוך הביקורתי אינה מגיעה מלמעלה, מהמורה או מתכני הלימוד, אלא מעולמם של התלמידים והתלמידות וממה שהם מביאים איתם. יש לאפשר מרחב לעולמם של התלמידים, להבנות שיש להם אודות העולם, להנחות ולהשערות שלהם לגבי המציאות. המחנכות והמחנכים שותפים בתהליך הלמידה ואינם נתפסים כיודעים יותר מהתלמידים. היחסים ביניהם אמורים להיות שווים ולהתנהל בגובה עיניים, במיוחד כשמדובר בתלמידי חטיבה ותיכון. זאת, על מנת לעזור לכל תלמידה ותלמיד להפנים מערכת יחסים שבה אין מדכא ומדוכא, אלא שני בני אנוש שווים, התורמים ונתרמים אחד מן השנייה. במילותיו של פריירה: "יש לקיים דו-שיח ביקורתי ומשחרר עם המדוכאים, בכל שלב משלבי מאבקם לשחרור, וזהו תנאי קודם לכל פעולה. תוכן הדו-שיח עשוי, ואף חייב, להשתנות על-פי התנאים ההיסטוריים ורמת תפיסתם של המדוכאים את המציאות".[73]
- **תלמיד-תלמידה:** היחסים בין התלמידים והתלמידות נמצאים במרכז היעדים החינוכיים בפרויקט האקו-פמיניסטי. בכל מקצוע, המחנכת יכולה להישען על משימות לימודיות המעודדות דיאלוגים בין התלמידים. שיטה זו מחזקת כל תלמידה ותלמיד באופן אישי, משחררת אותם כאינדיבידואלים, ומאפשרת לכל אחת ואחד לתרום מעצמו לאחרים ולהיתרם בעצמו. לפי פריירה: "שחרור המדוכאים הוא שחרור בני-אדם, לא שחרור חפצים. באותה מידה שאיש אינו משתחרר בכוחות עצמו בלבד, כן אין הוא משתחרר בעזרת כוחות אחרים".[74] במישור זה, חשוב לא להניח מראש מהי זהותם של כל תלמיד ותלמידה, אלא לאפשר התבטאות חופשית בנוגע לזהות המינית והמגדרית, ולעודד כבוד הדדי, הכלה ותמיכה.
- **אדם-אדם:** הדיאלוג, כפעילות בפני עצמה, הוא כלי פדגוגי ביקורתי רב-עוצמה לצורך מאבק בתופעת הגזענות, לרבות תופעות של עליונות האדם על אדם אחר ועל שאר הטבע. אפשר לחשוף תלמידות ותלמידים לסוגי האפליה השונים בעולם בעזרת סיפורים ספרותיים או היסטוריים, או בעזרת סרטים, ולפתח דיאלוג כיתתי בנושא המותאם לרמת הגיל. השמעת הקולות השונים בכיתה, והקשבת התלמידים והתלמידות זה לזו, הן תהליך שבו מתרחשת עבודה של שחרור תודעתי. בנוסף, ניתן לדרוש מהתלמידים ומהתלמידות לעמוד במשימות קטנות המותאמות לגילם, בהן הם אמורים לחשוב יחד כיצד ניתן לסייע לאנשים אחרים בסביבתם להשתחרר מדיכוי. לדברי פריירה, "חייבת ההנהגה המהפכנית לנקוט חינוך מכוון. מורים ותלמידים (מנהיגים והמוני עם), שמטרותיהם משותפות, אלה

גם אלה סובייקטים הם, לא רק במשימת חשיפתה של המציאות האופפת אותם, ובכך הם לומדים להכירה תוך ביקורת, אלא אף במשימת יצירתו מחדש של הידע הזה".[75] לבסוף, המישור הבין-אישי הזה הוא מרחב מצוין עבור מתבגרות ומתבגרים כדי לחשוב ולדון יחד בנושא כל סוגי הדיכויים – לא רק החברתיים אלא גם זה האקולוגי.

הדיאלוג כשיטה חינוכית הוא משימה מיוחדת ומאתגרת במוסדות החינוך המסורתי. לפי השיטה הדיאלוגית, תכני הלימוד שאליהם נחשפים התלמידים והתלמידות אמורים לכלול את הקול האחר, המושתק במדע, שהוא הקול הנתפס כנשי, כרגשי ואינטואיטיבי. ניתן להאיר את הקול הזה במקצועות לימוד שונים, במיוחד באזרחות, בהיסטוריה, בספרות ואף במדעים.

דוגמה 1:

בשיעור מדע על סיפור תחילת העולם, או סיפור ה"בריאה" המדעי, מומלץ לאפשר לתלמידות ולתלמידים לתאר את מה שהם מדמיינים או חווים בעקבות למידת החומר. אם הם כבר מודעים למונח המדעי המקובל, אפשר לתת את הדעת לכך שסיפור תחילת העולם, כפי שהוא מתועד עד היום במדע, נשמע בקול אחד, גברי, ומכונה "המפץ הגדול"; בעוד שניתן היה לתת לו שם אחר, נשי יותר, כמו "הביצית הקוסמית".[76]

דוגמה 2:

בשיעור היסטוריה על מסעות גילוי ארצות, מומלץ לאפשר מקום לביקורת פוליטית של הנוסח ההיסטורי האירופאי. המסעות האלה הונעו על-ידי התרבות הקולוניאליסטית של מערב אירופה, וגרמו לרצח עמים ביבשות הנכבשות ולהרס אקולוגי עצום. ספרי ההיסטוריה מתארים את האדם הלבן כאדם העליון, המתורבת והנאור, שהגיע לארץ החדשה (עבורו) כדי "לבנות" אותה. חשוב וצריך לעשות קריאה מחדש להיסטוריה – לרענן את תפיסותינו לגבי "הישגי" האדם הלבן, להאיר את חטאיו כלפי הגזעים השונים ולכתוב מחדש את הספרים.[iii]

פיתוח ראייה הוליסטית יאפשר להציע למידה המתעקשת להכיל את שני המאבקים – האקולוגי והפמיניסטי-חברתי, ואת שני הקולות – הגברי והנשי. וחשוב מכל – ללמד מהלב.

לסיכום, אין עדיין בעולם החינוך "פדגוגיה אקו-פמיניסטית", אבל יש קווים מנחים להתחלה. לפי גישה פדגוגית זו, כל נגיעה אקולוגית היא נגיעה חברתית, ולהפך. פיתוח ראייה הוליסטית יאפשר להציע למידה המתעקשת להכיל את שני המאבקים – האקולוגי והפמיניסטי-חברתי, ואת שני הקולות – הגברי והנשי. וחשוב מכל – ללמד מהלב: אנחנו צריכים לחזור **להתפעל** ממדע.[77] לא רק תלמידות ותלמידים, אלא גם מחנכות ומחנכים, צריכים ללמוד כיצד לחזור ללמוד מהלב, כדי לדעת כיצד ללמד מהלב, ולא להתחמק מאהבה.

iii ראו את התחדשות תנועת השחורים בארה"ב ובעולם – Black Lives Matter – שהובילה להורדת פסלים של קולוניאליסטים אירופאים שונים ורבים אשר ניצבו עד ימינו בארה"ב ובאירופה, למרות פשעיהם נגד שחורים ואמריקאים ילידים ("אינדיאנים").

1. Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper and Raw; Ruether, R. R. (1995). *New woman, new earth: Sexist ideologies and human liberation*. New York: Seabury Press; Warren, K. J. (Ed.) (1994). *Ecological feminism: Environmental philosophies*. London: Routledge
2. Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God: An ecofeminist theology of Earth healing*. San Francisco: Harper.
3. Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang
4. Orr, D. (1992). *Environmental literacy: Education as if the Earth mattered*. Twelfth Annual E. F. Schumacher Lectures. Great Barrington, MA; Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington, D.C.: Island Press; Payne, P. G. (2018). The framing of ecopedagogy as/in scapes: Methodology of the issue. *The Journal of Environmental Education*, *49*(2), 71-87
5. LeGates, M. (2001). *In their time: A history of feminism in western society*. London: Routledge; Plaskow, J. (1990). *Standing again at Sinai: Judaism from a feminist perspective*. San Francisco: Harper San Francisco
6. Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge
7. Coleman, J. (2009). An introduction to feminisms in a postfeminist age. *Women's Studies Journal, 23*(2), 3-13; Janus, K. K. (2012). Finding common feminist ground: The role of the next generation in shaping feminist legal theory. *Duke Journal of Gender Law & Policy, 20*, 255-285; Nicholson, L. (2010). Feminism in 'waves': Useful metaphor or not?. *New Politics*, *12*(4), 34-39
8. Janus, Ibid.
9. הוקס, ב' (2002). **פמיניזם זה לכולם: פוליטיקה מכל הלב**. חיפה: פרדס; Pinterics, N. (2001). Riding the Feminist Waves: In with the third?. *Canadian Woman Studies, 21*(4), 15-21.
10. הוקס, שם; Coleman, J. (2009). An introduction to feminisms.
11. Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, *15*(3/4), 6-14.
12. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תל אביב: מפרש.
13. Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
14. Gaard, G. & Murphy, P. D. (Eds.) (1998). *Ecofeminist literary criticism: Theory, interpretation, pedagogy*. Urbana: University of Illinois Press.
15. Shackelford, J. (1992). Feminist pedagogy: A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom. *The American Economic Review*, *82*(2), 570-576
16. Adorno, T. W. (1998 [1966]). Education after Auschwitz, in: *Critical models: Interventions and catchwords* (pp. 191-204). New York: Columbia University Press
17. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
18. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.
19. Giroux, Ibid; Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
20. Gilligan, C. (1982). *In a different voice*; Gilligan, C. (1995). Hearing the difference: Theorizing connection. *Hypatia*, *10*(2), 120-127
21. Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?
22. Shackelford, J. (1992). Feminist pedagogy.
23. d'Eaubonne (1981) in: Howell, N. R. (1997). Ecofeminism: What one needs to know. *Zygon, 32*(2), 231-241.
24. Gates, B. T. (1998). A root of ecofeminism: Ecoféminisme. In Gaard, G. & Murphy, D. P. (Eds.), *Ecofeminist literary criticism: Theory, interpretation, pedagogy* (pp. 15-22). Urbana: University of Illinois Press.
25. Howell, N. R. (1997). Ecofeminism.
26. Mies, M. & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London: Zed Books.
27. Ortner, S. B. (1972). Is female to male as nature is to culture?. *Feminist Studies, 1*(2), 5-31.
28. Merchant, C. (2004). *Reinventing Eden: The fate of nature in Western culture*. New York: Routledge; Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. London: Routledge; Warren, K. J. (1990). The power and the promise of ecological feminism. *Environmental Ethics, 12*(2), 125-146; Ruether, R. R. (2009). The politics of God in the Christian tradition. *Feminist Theology*, *17*(3), 329-338.

29. Merchant, C. (1980). *The death of nature*.

30. Merchant, C. (2008). "The violence of impediments": Francis Bacon and the origins of experimentation. *Isis*, *99*(4), 731-760.

31. Merchant, C. (1980). *The death of nature.*

32. Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender: Feminism, environmental philosophy, and the critique of rationalism. *Hypatia*, *6*(1), 3-27; Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God;* Warren, K. J. (1996). Ecological feminist philosophies: An overview of the issues. In Warren, K. J. (Ed.), *Ecological feminist philosophies* (pp. ix–xxvi). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

33. Gebara, I. (1999). *Longing for running water: Ecofeminism and liberation*. Minneapolis: Fortress Press, p.25.

34. Gebara, I. (1999). *Longing for running water*; Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender; Ruether, R. R. (2009). The politics of God in the Christian tradition; Warren, K. J. (1996). Ecological feminist philosophies

35. Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*.

36. Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited: Rejecting essentialism and re-placing species in a material feminist environmentalism. *Feminist Formations, 23*(2) 26-53; Howell, N. R. (1997). Ecofeminism; Mies, M. & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*.

37. Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited.

38. Gaard, G. & Murphy, D. P. (Eds.) (1998). *Ecofeminist literary criticism*.

39. Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project: Women, nature, and education. *Educational Theory*, *57*(3), 351-368.

40. Gaard, G. (Ed.) (1993). *Ecofeminism: Women, animals, nature*. Philadelphia: Temple University Press.

41. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים.**

42. Fawcett, L. (2000). Ethical imagining: Ecofeminist possibilities and environmental learning. *Canadian Journal of Environmental Education, 5*(1), 134-149; Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism to develop 'deep' sustainability competencies for education for sustainable development. *The Seneca Falls Dialogues Journal, 1*(1), 20-32; Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project.

43. Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited.

44. Harvester, L. & Blenkinsop, S. (2011). Environmental education and ecofeminist pedagogy: Bridging the environmental and the social. *Canadian Journal of Environmental Education*, *15*, 120-134.

45. Ibid.

46. Plumwood, V. (1991). Nature, self, and gender.

47. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**; Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*.

48. פריירה, שם.

49. Clingan, J. (2015). A pedagogy of love. *The Journal of Sustainability Education*, *9*(2), 2151-2160.

50. Harvester, L. & Blenkinsop, S. (2011). Environmental education and ecofeminist pedagogy; Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism; Li, H. L. (2007). Ecofeminism as a pedagogical project.

51. Chattopadhyay, S. (2019). Infiltrating the academy through (anarcha-) ecofeminist pedagogies. *Capitalism Nature Socialism*, *30*(1), 31-49; Harvester & Blenkinsop, Ibid.

52. Adorno, T. W. (1966). Education after Auschwitz, p. 200-201.

53. Orr, D. W. (1994). *Earth in mind*.

54. Orr, D. (1992). *Environmental literacy*; Payne, P. G. (2018). The framing of ecopedagogy as/in scapes.

55. Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited; Gadotti, M. (2010). *Reorienting education practices towards sustainability*. Journal of education for sustainable development, *4*(2), 203-211.; Gebara, I. (1999). *Longing for running water*; Kahn, V. R. (2010). Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis.

56. Kahn, Ibid.

57. Kahn, Ibid; Orr, D. W. (1994). *Earth in mind*.

58. Chattopadhyay, S. (2019). Infiltrating the academy; Hatten-Flisher, J.& Martusewicz, R.A. (2018). Ecofeminism and education. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford, UK: Oxford University Press.

59. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care: Environmental education from an ecofeminist perspective. In K. Warren (Ed.), *Women's voices in experiential education* (pp.172-181). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt; Gilligan, C. (1982). *In a different voice*.
60. Curtin, D. (1991). Toward an ecological ethic of care. *Hypatia*, *6*(1), 60-74.
61. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care.
62. Ibid; Bell, A. C., & Russell, C. L. (2000). Beyond human, beyond words: Anthropocentrism, critical pedagogy, and the poststructuralist turn. Canadian Journal of Education, 188-203.
63. ניטשה, פ' (1999). **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים: מאגנס; רוסו, ז' ז' (2009). **אמיל או: על החינוך**. ירושלים: מאגנס.
64. Gough, N. (1990). Renewing our mythic links with nature: some arts of becoming ecopolitical in curriculum work. Curriculum Perspectives, 10(2), 66-69, at p. 66.
65. Kunze, P. C. (2014). Winnie-the-Conservationist: Tuck everlasting, ecofeminism, and children's literature. The Lion and the Unicorn, 38(1), 30-44.
66. Iverson, S. V. (2015). The potential of ecofeminism.
67. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
68. Russell, C. L. & Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care.
69. Hooks B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York: Routledge, pp. 191-208; Hull, K. (2002). Eros and education: The role of desire in teaching and learning. *Thought & Action*, *18*, 19-32.
70. וקסלר, פ' (2007). **החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח**. ירושלים: כרמל; Hooks, Ibid.
71. Hull, K. (2002). Eros and education.
72. McFague, S. (1993). *The body of God: An ecological theology*. Minneapolis: Fortress Press.
73. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**, בעמ' 54.
74. שם, בעמ' 55.
75. שם, בעמ' 57.
76. Ruether, R. R. (1992). *Gaia and God*, in p. 57.
77. Ruether, R. R. (1992). Gaia and God.



أتسمعينني؟
התשמעי קולי?
שפה כלי למאבק בגזענות

ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה

أتسمعينني؟
התשמעי קולי?
שפה ככלי למאבק בגזענות

ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה

הקדמה

יהודיות ופלסטיניות בישראל אינן משוחחות ביניהן. סיבה אחת לכך היא הסגרגציה האתנית-לאומית הממוסדת, שבגינה כמעט ואין מסגרות משותפות – לרבות בתי ספר – שיכולות לאפשר מפגש בלתי אמצעי בין שוות. סיבה נוספת היא העדרה של שפה משותפת, הן ברמת הדיבור והן ברובד התרבותי-חברתי, דהיינו הֶקְשרים תרבותיים וחוויות משותפות שמשתקפים בשפה ויוצרים את 'השפה הפנימית' של כל קבוצה. מצב זה אינו מאפשר לקיים פרקטיקות חינוכיות כמו שיחה ודיאלוג בין יהודיות ופלסטיניות – פרקטיקות שעשויות לשחרר מכבלים של דעות קדומות שהופנמו, בין היתר, באמצעות השפה, הסמלים וכלי התקשורת. זוהי נקודת המוצא של המאמר, שמבוסס על שיחה בין חוקרת יהודייה וחוקרת פלסטינית, כפרקטיקה חינוכית-פוליטית שתכליתה לאתגר את המציאות, להוות אלטרנטיבה לחוסר הקשר בין יהודיות לפלסטיניות בישראל ולשזור בין קולות שונים.

המאמר מבוסס על שיחה בין חוקרת יהודייה וחוקרת פלסטינית, כפרקטיקה חינוכית-פוליטית שתכליתה לאתגר את המציאות.

המאמר עוסק בשפה כיוצרת ומבנה מציאות חברתית-תרבותית, תוך התייחסות לשפה הן כסממן זהותי-תרבותי והן כאמצעי תקשורת בין אנשים, המתבטא ב(אי) שימוש במילים, מונחים וכדומה. אנו מאמינות כי שני היבטים אלה של השפה שזורים זה בזה, נוכחים בו-זמנית במישור האינדיבידואלי ובמישור הקולקטיבי ונתונים להקשרים ולתהליכים פוליטיים, כלכליים והיסטוריים. הגדרת השפה בשני המובנים הללו היא תוצר של למידת הדינמיקה, דרך ההתבטאות ו(אי) השימוש בתכנים מסוימים על ידי משתתפות במפגשי דיאלוג שהנחינו. בסופו של תהליך ההנחיה, למדנו כי יחסי הכוח בין הקבוצות הושפעו יותר ממה ש**לא** נאמר או נעשה במסגרת המפגשים, מאשר ממה שנאמר או נעשה בפועל. מכאן עלה הצורך להדגיש את נושא השפה, על הנמצא ועל הנעדר בה.

תובנה זו הפכה לחלק אינטגרלי של עבודתנו בתכנון תהליכי דיאלוג, פדגוגיה פמיניסטית והתבוננות ביקורתית עצמית; בכוונתנו להשתמש בשפה, על מובניה השונים, ככלי לקידום תהליכים כאלה. העלאת המודעות לפרשנות ולמורכבות הקיימות בשפה חשובה במיוחד בהקשר של היחס ל"אחר" במציאות שמוגדרת כ"מצב של סכסוך". במציאות כזו, ההגדרה של ה"אני" הפרטי והקולקטיבי קשורה לתפיסתנו את ה"אחר" – תפיסה שמשפיעה גם על (אי) שימוש בשפה מסוימת כאשר אנו מביעות דעה ורגש ביחס אליו.

הגזענות, כמערכת המשמרת את עצמה באמצעות מבנים חברתיים, מובילה, בין היתר, להעדר ידע, למידע חלקי או לתפיסות שגויות על הקבוצה ה"אחרת". היכרות ולמידה של שפה, ובעיקר של שפה לאומית המתקיימת לצד זו שלנו, יכולה ליצור פתח להיכרות עם תרבות ומנהגים של קהילות שונות, ולכן לתרום ליצירת קשרים ולשבירת סטריאוטיפים גזעניים. מהניסיון האישי (פוליטי) והמקצועי שלנו, למדנו שעבודה משותפת מקדמת מטרות אלה כאשר היא נותנת מקום לנראות של ה"אחר" כשווה וכלגיטימי. היעדרות ו/או דלות של שימוש בשפה פוגעת בהזדמנות ליצור תנאים של שוויון, דבר שחווינו לגבי השפה הערבית לאורך שנות העבודה שלנו בהנחיית מפגשי דיאלוג. השימוש בערבית עם תרגום נתפס כנושא טכני ומשני, מתוך הנחה שהפלסטיניות דוברות עברית (בישראל) ואנגלית (בגדה המערבית). המפגשים שחקרנו או שהנחינו נעשו בעיקר בשפה האנגלית או בשפה ההגמונית – השפה העברית. דבר זה יצר מאזן כוחות שהקשה על יצירת תקשורת אפקטיבית, שוויונית ומובנת בין שתי הקבוצות.[1]

שפה יכולה לשמש להכלה במקום להדרה כאשר היא משמשת ליצירת קשר ולהיכרות עם תרבות של קהילה, וכאשר תכליתה פירוק היחסים בין מי שנתפס כאובייקט לזה שנתפס כסובייקט.[i] בעידן הטכנולוגי

i הניגוד בין סובייקט לאובייקט הוא תפיסה בינארית מרכזית בפילוסופיה המערבית, המחלקת את התודעה ואת הקיום

הופכת השפה המילולית לכלי משמעותי אף יותר, כי קשר בין בני אדם או קבוצות יכול להתקיים ללא מפגש פיזי, ולפעמים גם בהעדר מרכיבי תקשורת לא-מילוליים, כמו שפת גוף או אינטונציה. השימוש בשפה של ה"אחר" יכול ליצור נראות והנכחה של הנעדר במציאות החברתית-תרבותית; כך ניתן לשבור את תחושות הזרות והפחד שקשורות לשפה זו, להעניק לה לגיטימציה וליצור הזדמנות להשתמש בה ליצירת קשר ולפיתוח ראייה מורכבת של ה"אחר", ולא רק כדי להבין "מה האויב אומר עלינו". בהקשר הישראלי, הנכחת השפה הערבית הכרחית במיוחד נוכח מציאות שבה קבוצת הרוב היהודית ככלל אינה דוברת את השפה, ולימודי הערבית במערכת החינוך נועדו במידה רבה לשרת את צרכיהן של יחידות המודיעין בצבא.[2]

שפה יבולה לשמש להכלה במקום להדרה כאשר היא משמשת ליצירת קשר ולהיכרות עם תרבות של קהילה, ובאשר תכליתה פירוק היחסים בין מי שנתפס כאובייקט לזה שנתפס כסובייקט.

שתי פרקטיקות משמעותיות הוטמעו במהלך העבודה המשותפת שלנו על מאמר זה: דיאלוג פתוח וישיר בינינו על גזענות, ושימוש בשפה לאומית ומגדרית. סוגיית בחירת השפה, לאומית או מגדרית, עלתה כבר בתחילת השיחה שניהלנו לקראת כתיבת מאמר זה. התחלנו את השיחות בינינו בערבית קלה מאוד, אך המשכנו להתדיין בעברית. לאחר התלבטויות, החלטנו על כתיבה בשפה העברית, מתוך מודעות לכך שזו שפה שבה שתינו כותבות ברהיטות ברמה הטכנית. במקביל לשפה הלאומית (הערבית), בה כשלנו לתקשר, בשפה המגדרית החלטנו להשתמש בלשון נקבה. היה לנו קל לכתוב בלשון נקבה על עצמנו, אך למרות העיסוק של שתינו במגדר ובפרקטיקות פמיניסטיות – כשכתבנו על תלמידות, מורות וחוקרות, ובמיוחד בגוף שלישי, מצאנו את עצמנו מתאמצות; לא היה פשוט להכריע מתי הכתיבה בכל זאת תהיה בלשון זכר רבים או גוף שלישי יחיד, כמקובל. הכתיבה בלשון נקבה היוותה אתגר מרתק, שדרכו זיהינו את ההפנמה של שפת ההגמון, בה נשים מועלמות וגוף הפנייה אלינו שקוף. קריאת תיגר על השיח כמשקף ומכונן גזענות ואפליה לאומית, מגדרית ומעמדית, תוך שימוש בשפה אחרת ממה שהתרגלנו – קשה לכולנו. השימוש בשפה שאינה מקובלת וקלה לאוזן מהווה אתגר גם עבור הקוראת, ואנו מקוות שנצליח לנרמל את השפה המגדרית ואת הדיאלוג בינינו כערך וככלי עבודה.

מטרת המאמר לחשוף את הקשר שבין שפה לבין יחסי רוב-מיעוט, מנגנוני דיכוי שקופים ודחיקה לשוליים החברתיים, לנתח קשר זה באופן ביקורתי ולהציב לו אלטרנטיבות חינוכיות. אלה יוצעו באמצעות הצגת כלים פרקטיים שניתן ליישם בכל כיתה ובכל גיל. הדוגמאות והפרקטיקות שאנו מציעות עוסקות בשפה מגדרית (לשון נקבה) ובשפה לאומית (ערבית או עברית), אך ניתן להחילן גם על שפות אחרות במרחב החינוכי, כמו אמהרית, רוסית או צרפתית, תוך התמקדות בשפה המוכרת לקבוצה שאיתה אנו עובדות. מטרתן לאתגר את הדרך שבה הפנמנו את השפה ואת השימוש בה, בעזרת שאלות מנחות לדיון שתכליתן לקדם שיח של התבוננות עצמית וסקרנות. רפלקציה כזו, ביחס לתפיסתנו את ה"אחר" ואת עצמנו, חיונית לחשיפה של גזענות ואפליה ומשמשת ככלי פרקטי להכיר בגזענות סמויה.

החלק הראשון של המאמר בוחן כיצד יחסי כוחות באים לידי ביטוי בשפה גזענית וסוקר ניתוחים תיאורטיים רלוונטיים. חלקו השני עוסק בשפה ככלי לחשיפת מנגנונים של שקיפות ודיכוי, והשלישי מציע כלים פרקטיים לשימוש בשפה כפעולה חינוכית נגד גזענות, המתמקדים במרחב הציבורי והחינוכי ובחיים משותפים בין יהודים וערבים.

חלק ראשון: יחסי כוח וגזענות בשפה – תיאוריה ופרקטיקה

השפה משקפת יחסי כוח חברתיים, לאומיים, מגדריים ומעמדיים, וגם יוצרת אותם. מוצ'ניק טוענת ששפה "מבליעה מודל של עולם", כי היא לא רק משקפת את המציאות אלא גם קובעת את הדרך שבה נתפוס אותה.[3] כדוגמה, נוכל להשוות את מספר היהודיות בישראל המדברות ערבית שוטפת למספר הפלסטיניות המדברות עברית רהוטה, ולחשוב כיצד נתון זה משקף – ובו זמנית מייצר – את יחסי הכוח בין הלאומים, ומשפיע על הדיאלוג והשיחה ביניהן.

שימוש בשפה גזענית ומדירה יוצר מציאות של הדרה ודיכוי ומתקף אותה. השפה הגזענית מופנמת הן על-ידי המשתמשות בה והן על-ידי הקבוצות שכנגדן היא יוצאת, וכך היא מכוננת יחסי כוחות בין הקבוצות,

---

האנושי לשני מצבים - סובייקט/אובייקט (תפיסה המזוהה עם דקארט והוסרל). חלוקת הבריות לסובייקט ולאובייקט מתייחסת לסובייקט כברייה חושבת, בעלת תודעה עצמית עצמאית ורפלקסיבית, הפועלת כישות אוטונומית; בעוד שהאובייקט תלוי ומתקיים בתודעה של הסובייקט וככזה הוא חסר רצון עצמאי ונעדר יכולת רפלקסיבית (על-פי לקסיקון מגדר, התכנית ללימודי נשים ומגדר באוניברסיטת תל אביב).

מקבעת תבניות בדרכי החשיבה ומשפיעה על הערך העצמי של החברות בכל קבוצה. שימוש גזעני בשפה עשוי לבטא גזענות גלויה ובוטה, וגם גזענות מבנית ו/או סמויה. במקרה של גזענות מבנית, השפה משמשת כמנגנון שקוף, שכולל ביטויים גזעניים אשר נתפסים כטבעיים וניטרליים; באופן זה, מופנמים ביתר שאת סטריאוטיפים וערכים גזעניים. שקיפותו של המנגנון מבוססת על כך שכולנו, יהודיות ופלסטיניות כאחת, הפנמנו את הערכים הגזעניים בשפה. על מנת לחשוף אותם, יש לחקור את ההקשרים של המילים ולהפוך את הסמוי לגלוי דרך שאילת שאלות ביקורתיות על המציאות.

במקרה של גזענות מבנית, השפה משמשת כמנגנון שקוף, שכולל ביטויים גזעניים אשר נתפסים כטבעיים וניטרליים; באופן זה, מופנמים ביתר שאת סטריאוטיפים וערכים גזעניים.

בתורת הלשון, סמנטיקה עניינה תיאור משמעותם של מילים ושל צירופים. שדה סמנטי הוא קבוצה של מילים שיש להן מכנה משותף. ישנם שני סוגים של שדות סמנטיים: האחד בנוי על קשר מהותי, והשני על קשר אסוציאטיבי – הדברים והדימויים העולים על הדעת כאשר מושמעת מילה מסוימת. השדות נמצאים בכל תחום, וכן במילים נרדפות ובניגודים. כך, למשל, בשדה הסמנטי של המילה "שחור" נמצא מילים כמו: רע, מזיק ואפל; בעוד שבשדה הסמנטי של המילה "לבן" נמצא מילים כמו: טוב, אופטימי וטהור. מאחורי הביטוי "להלבין כספים" נמצאת הנחת יסוד שלבן מסמל טוב, יושר וצדק; ואילו בביטויים "יום שחור" או "עבודה שחורה" הצבע השחור מייצג את ההיפך ומתקשר למשהו גרוע או נחות.

מטפורות הקשורות לצבע (כמו גם למגדר, למעמד או ללאום) הן שקופות, ולכן נשמעות טבעיות, מה שמסייע בהפנמת הערכים שהן משקפות אצל דוברות השפה. באופן זה, גזענות שפתית מנרמלת את התפיסה שלבן הוא טוב ושחור הוא רע גם בהקשר של צבע עור.[4] סו טוענת שבחברה שלנו לובן עור הפך לתו תקן או לברירת מחדל, לסטנדרט ולנקודת ההשוואה של ה"נורמליות", המוּחלת באופן גלוי וסמוי על אנשים שאינם לבנים או אינם חלק מההגמוניה.[5] מיעוטים "גזעיים",[ii] אתניים ומגדריים מוערכים ונשפטים מול קנה מידה זה, ולעיתים קרובות נמצאים חסרים, נחותים, או סוטים מה"תקן". מכיוון שלובן נחשב לנורמטיבי ולאידיאלי, הוא מקנה שליטה אוטומטית לאנשים בעלי גוון עור בהיר ויוצר עליונות לבנה, המופנמת על-ידי כולנו ובלתי נראית לעיני אלה הנהנים ממנה.

באופן דומה, אנשים נשפטים ומוערכים גם על-פי מידת שליטתם בשפה ההגמונית. אקר-ורל וגומלקסיז טוענות שמורות שופטות יותר לחומרה שגיאות דקדוקיות שנשמעות נמוכות מבחינה מעמדית על סמך ההגייה או המבטא, והדבר משפיע בצורה חדה על הציון. למרות שדרך ההתבטאות של התלמידות משקפת את זהותן, מראיונות עם מורות[iii] בארצות הברית עולה כי שגיאות של ילדות ששפת אֵמן אינה אנגלית צורמות לאוזנן ומתקשרות לסטריאוטיפים אתניים וגזעיים.[6] אם נקביל זאת לסוגיית השפה בישראל, הרי שמניסיוננו נראה שהמבטא הערבי בעברית מקפל בתוכו את כל אלה, ביחד עם איום לאומי וקישור מיידי לעבודה פיזית ופשוטה שאינה עיונית ואקדמית. השפה השלטת הופכת לסטנדרט עבור כולן ויוצרת היררכיה שמבוססת על לאום, עדה ומעמד חברתי, המשתקפים בניסוח ובאופן ההגייה: עברית בהגייה "ניטרלית", נטולת מבטא ובלי טעויות לשוניות, נתפסת כשפה ה"נכונה" שדובריה נהנים מעליונות חברתית-תרבותית, כמו הלבנים בניתוח של סו שזוכים ביתרונות מכוח צבע עורם. בניגוד לכך, דיבור במבטא ערבי נחשב למביש או נחות. המסר הזה, בין היתר, מביא לכך שחלק מההורים הערבים שולחים את בנותיהן לבתי ספר יהודיים בערים מעורבות, בשאיפה שתלמדנה לדבר ולכתוב בשפת הרוב – העברית – כשפה ראשונה. זאת, מתוך אמונה כי שליטה בה תקל על ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה.

שימוש בשפה גזענית יכול להיות מודע או לא מודע. הוא מושפע מהפרשנות שאנו נותנות למילים, מרמת המודעות שלנו להקשר שלהן ולמשמעותן, ומהדעות הקדומות שיש לנו כלפי קבוצות מיעוט.

שימוש בשפה גזענית יכול להיות מודע או לא מודע. הוא מושפע מהפרשנות שאנו נותנות למילים, מרמת המודעות שלנו להקשר שלהן ולמשמעותן, ומהדעות הקדומות שיש לנו כלפי קבוצות מיעוט. מיקרו-אגרסיה בשפה היא מונח שמתאר ביטויים מילוליים קצרים של השפלה, עוינות, עלבון וביזוי. מיקרו-אגרסיה בצורתה הגלויה נעשית באופן מודע ומכוון. דוגמאות לשימוש מודע בשפה גזענית הן אמירות כמו "עבודה ערבית" או "טעם ערבי", המשמשות בהקשרים שליליים ומבטאות שילוב של ערכים לאומיים, אתניים ומעמדיים. הצורות הסמויות של מיקרו-אגרסיה נעשות לרוב באופן לא מודע, ופעמים רבות גם ללא כוונת זדון. דוגמה לכך היא אמירות המתייחסות לזהות, כמו "לא רואים עלייך" (מוצא או גיל) או "אין לך בכלל מבטא". לעיתים הדוברת בטוחה שמדובר במחמאה, אך המסר הסמוי פוגעני וגזעני. האפקט המצטבר של מיקרו-אגרסיות – גלויות או סמויות – משפיע באופן שלילי ועמוק על הנשים והאנשים שכלפיהם הן מכוונות.

---

ii המילה "גזע" במאמר מתייחסת לגזע כמושג סוציולוגי, ולא כקטגוריה ביולוגית.

iii המחקר מתייחס למורות ומורים, תלמידות ותלמידים.

חלק שני: השפה ככלי לחשיפת מנגנונים של שקיפות ודיכוי

פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית מעלה שאלות על מבני הכוח והמנגנונים שמפעילים את השיטה הפוליטית-חברתית הקיימת. אחת הפרקטיקות המרכזיות של פדגוגיה זו היא חשיפת המנגנונים הסמויים והפיכתם לגלויים. התהליך כולל חשיבה מעמיקה ורפלקטיבית על הנחות היסוד המקובלות, וערעור על הנחות אלה. כשתהליך זה נעשה על שפה, נשאל, למשל, מי מרוויח ומי מפסיד משימוש בשפה או בביטויים מסוימים, אילו הקשרים היסטוריים, סוציולוגיים ופוליטיים יש למושג כזה או אחר וכדומה. עיקרון נוסף של חקירה פמיניסטית הוא שינוי יחסי הכוח בין חוקרות ונחקרות, לומדות ומלמדות, מתוך תפיסה שידע מגוון מוסיף ותורם לכולן. הפרקטיקה החשובה ביותר לכך היא דיאלוג ויצירת ידע בקבוצה על בסיס חוויות חיים, ניסיון אישי ומקצועי וההקשרים הרחבים שביניהם.

ניתוח שפתי שמבוסס על פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית מחלק אמירות לשתי קטגוריות: שפה גלויה ושפה סמויה. נציין, כי היעדרם של מונחים או מילים יכול להצביע על גזענות באותה מידה כמו קיומן של אמירות גזעניות מפורשות. נוסף על כך, למשל בהקשר הלאומי, שימוש במושגים "בני מיעוטים" או "המגזר" מבטא התעלמות שפתית מזהות ערבית, והסתרתה תחת ביטויים מכובסים שנתפסים טוב יותר בעיני הדובר. הדבר מבטא גזענות סמויה ולא מודעת, כי הוא ממתג ערביות כשלילית או כמילת גנאי שיש להימנע ממנה. לעומת זאת, אמירות כמו: "התרבות שלהם אלימה", "הערבים נוהרים לקלפיות", או "יהוד ח'ייבר" מבטאות קטגוריזציה או שיוך קולקטיבי, עם רמיזה לערך שלילי. אלו דוגמאות לגזענות גלויה, הנובעת מחשיבה דיכוטומית שמאפיינת מצבי סכסוך. חשיבה דיכוטומית מקבעת חלוקה בין מי שנחשב "בסדר" או מוסרי (אני/אנחנו), ומי שהוא "לא בסדר" או בלתי מוסרי, כאשר שפה היא אחד הכלים העיקריים שמבדילים בינינו לבין ה"אחר".

חשיבה דיכוטומית שמאפיינת מצבי סכסוך מקבעת חלוקה בין מי שנחשב "בסדר" או מוסרי (אני/אנחנו) ומי שלא, כאשר שפה היא אחד הכלים העיקריים שמבדילים בינינו לבין ה"אחר".

ניתן לערוך ניתוח דומה גם בהקשר המגדרי: אם נבחן ספרי לימוד, או את המרחב הכיתתי והבית ספרי, נוכל לראות את השפה הגלויה שבה נכתבים ערכי היסוד וכיצד הם מוצגים. הפסוק "וְאָהַבְתָּ לְרֵעֲךָ כָּמוֹךָ", למשל, מוצג לעיתים קרובות במרחב הכיתתי או הבית ספרי, הן בחינוך הממלכתי-דתי והן בחינוך הממלכתי העברי. הוא מלמד ילדים וילדות את ערך החברותּ, את הקשר של ערכי ליבה למקורות היהודיים, וגם את ההתייחסות הבלעדית לזכרים. חברותּ בין בנות לא כתובה על לוח בית הספר; הן נעדרות מהשיח. המסר הבלתי כתוב (או הסמוי) שמעביר הפסוק הוא שלבנות יש פחות מקום באהבת חברות, ושחברותּ בין בנות היא אחרת. מנגד, דוגמה להנכחה היא שלט בבית הספר שבו כתוב: "ברוכות הבאות, ברוכים הבאים" בעברית, בערבית או בשפה רב-מגדרית. השפה הגלויה היא שהתלמידות והתלמידים, המורים והמורות – כולן ברוכות וברוכים פה; השפה הסמויה מעבירה מסר שאנחנו פה בשביל כולן, שלבנות יש מקום, שחשוב ומשמעותי לדבר אליהן ולא להעלימן מהשיח. כשהשלט פונה לתלמידות ולתלמידים כאחד, ניתן לראות איך תחושת הסוכנותּ של כולם, בנים ובנות, משתנה.[7]

שימוש בשפה יכול להוות אמצעי שדרכו ניתן לאתגר את יחסי הכוח בחברה: מילוי פרטים בערבית בטפסים רשמיים שכתובים בעברית בלבד, דיבור בלשון נקבה מול קהל מעורב, או דיבור בערבית באופן מופגן בכנס שבו הרוב יהודי – אלה דוגמאות לדרכים שבהן שפה משמשת ככלי לחשיפת מנגנוני הכוח השקופים, ומהווה כר סימבולי להתנגדות ולקריאת תיגר.[8] אייזנרייך מסבירה את הרציונל שמאחורי הפרקטיקה של דיבור בלשון נקבה וממפה את היתרונות של דיבור כזה: הכללת נשים, ראיית נשים ושינוי המציאות.[9] פירוק משמעויותיהם של מונחים או מילים בעלי אופי גזעני, חיבורם להקשר ולזמן מסוימים ובנייתם מחדש – מאפשרים להבין את עולם הערכים והמוסר שהם משקפים ולפתח ראייה מורכבת, שמעלה את המודעות שלנו לגזענות מופנמת ושקופה ומסייעת בחשיפתה.

שימוש בשפה יכול להוות אמצעי שדרכו ניתן לאתגר את יחסי הכוח בחברה ולחשוף את מנגנוני הכוח השקופים, ככר סימבולי להתנגדות ולקריאת תיגר.

גם שימוש בכלים חינוכיים, המבוססים על שיחה ודיאלוג, הוא מפתח לחשיפת מנגנונים שקופים וסמויים. יישומם בכיתה פותח הזדמנות לשיתוף בחוויות ובדעות של התלמידות מזוויות שונות, שיש בהן כדי לשקף את האופן שבו יחידים או קבוצות חווים את המנגנונים הסמויים הללו – הן אלה שנפגעות מהם והן אלה שנהנות מהם. מניסיוננו המקצועי בתחום של בניית שלום (peacebuilding) ויחסי יהודים-ערבים, למדנו כי היכולת לפתח ראייה מורכבת, שמזמינה שיחה ודיאלוג על גזענות, הדרה ודיכוי, הושפעה במידה רבה מפריווילגיות: זכויות-יתר שמגיעות עם השתייכות לקבוצה מסוימת – במיוחד הקבוצה ההגמונית.[10] ראינו שבמקרים רבים, הפריווילגיות מפריעות למי שנהנית מהן להצליח לראות מנגנונים שקופים של הדרה וגזענות. יתר על כן, כאשר עסקנו בפיתוח אמפתיה, למדנו כי פריווילגיות היוו חסם בפני ההקשבה ל"אחר". הדבר בא לידי ביטוי, למשל, כאשר דנו בשפת התקשורת העיקרית במפגשים: רוב המשתתפות בקבוצה היהודית (ההגמונית) סברו כי השימוש בשפה האנגלית

פרקטי וחוסך זמן, והביעו הסתייגות משימוש בשפה הערבית בפי משתתפות פלסטיניות, שביקשו להביע את עצמן בשפת אמן. חלקן אפילו עזבו את המפגש בגלל שלא התקיים בעברית – המצב ה"נורמלי", לדעתן. למדנו כי למשתתפות משתי הקבוצות שדיברו אנגלית רהוטה הייתה יותר התנגדות לאפשר תרגום, והצגנו זאת כמנגנון מדיר שקוף (מיקרו-אגרסיה), שפועל באופן לא מודע וללא כוונת זדון. כאשר אתגרנו אותן בשאלה מי מרוויחה ומי מפסידה ממצב זה, הן זיהו בו נרמול של גזענות מובנית וסמויה, אך התקשו לדמיין סיטואציה שבה המפגשים יתקיימו בשפות הלאומיות (ערבית ועברית) עם תרגום. חלקן גם זיהו ששליטה בשפה האנגלית הקנתה להן פריווילגיה שהיה להן קשה לוותר עליה, למרות שוויתור זה עמד כחסם מרכזי בתהליך.

חלק שלישי: כלים פרקטיים לשימוש בשפה כפעולה חינוכית נגד גזענות

השימוש בשפה עשוי לכלול, כאמור, מנגנוני דיכוי והדרה מגדריים, גזעיים ואתניים, שדוחקים זהויות ושפות לשולי החברה. בחלק זה נציע פרקטיקות של פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית לשימוש בכיתה, כפעולה חינוכית לחשיפת מנגנונים כאלה תוך קישור לגזענות על בסיס זהות לאומית, מגדר וגזע. מורות ונשות חינוך יכולות להטמיע בתוכנית הלימודים את הפרקטיקות המוצעות להלן של הנכחה, ניכוס (reclaiming), ייצוג ובניית חיים משותפים, ולהשתמש בהן באופן מודולרי: לאורך מספר שיעורים, במסגרת שבוע שיא בבית הספר או כהקדמה לסדנאות והרצאות, תוך שילוב ההצעות זו בזו ועם פעילויות נוספות. אנו מציעות להשתמש בכלים אלה הן בבתי ספר יהודיים והן בערביים, תוך מחשבה על מופעי הזהות הנוכחים, המועלמים, ואלו המקבלים ערך שלילי במרחב החינוכי בכל אחד מהם.

אנו ממליצות למורות לתעד את יישום הפרקטיקות השונות, במטרה למפות את הרגשות והרעיונות שעולים במהלך השיחה בכיתה, לבחון כיצד אלו מתחברים עם גזענות ועם השימוש בשפה גזענית לאומית או מגדרית, ולברר את קשרי הגומלין ביניהם. בסיכום הפעילות חשוב לתת מקום לעיבוד רגשות ולעודד את התלמידות לערוך רפלקציה: אילו רגשות ומחשבות הן היו רוצות לתאר, אך חשות שחסרות להן המילים לכך? מה משמעותו של חסר בשפה, שלא מאפשר לנו להביע את עצמנו בצורה שעושה לנו הרגשה טובה וגורמת לנו להרגיש מוּבָנוּת? מה הן היו משנות בשפה, וכיצד? כדאי להעלות דילמות לגבי עברית, ערבית, זכר ונקבה בשפה, מונחים וביטויים משפות אחרות וכדומה.

כלי 1: הנכחה ושיום – השפה הערבית במרחב הציבורי והחינוכי

רמת הנגישות של שפת ה"אחר" יכולה להצביע על גזענות והדרה, או לחילופין על הכלה וקבלה. הנגשת השפה ה"אחרת" נעשית באמצעות הנכחתה במרחב הציבורי – למשל בשילוט חוצות, בטפסים ממשלתיים רשמיים ובמודעות לציבור; ובמרחב החינוכי – על-ידי הנחלתה בבתי ספר והתייחסות אליה בתוכניות הלימודים, בספרי ילדות, בטקסטים חינוכיים, על קירות הכיתה וכו'. נוכחות כזו משקפת את הלגיטימיות של השפה, את השוויון בינה לבין השפה הדומיננטית ואת קבלת ה"אחר", שדובר את השפה ה"אחרת", כשווה ערך. בישראל, הנגשה של שפה ערבית תקנית ושמישה משמעה הכרה בשפה ובתרבות הערבית, והיא יכולה להוות כלי לפיתוח אמפתיה ולפתרון סכסוכים. בפועל, נוכחותה של השפה הערבית – הן במרחב הציבורי והן במרחב החינוכי – דלה ומשובשת. דוגמה לכך במרחב הציבורי היא שלטי חוצות לשמות מקומות, שמציגים את שמות היישובים בערבית בתעתיק, בהגייה ובחיתוך דיבור עבריים (למשל, העיר חדרה מאויתת בערבית על גבי השילוט حديرة "חדירה", למרות שבערבית שמה الخضيرة אלח'דירה, או عكو "עכו" במקום عكا). כך גם במוסדות רשמיים, כמו המוסד לביטוח לאומי ובתי חולים, בהם במקרים רבים השילוט בערבית כתוב בשפה לא תקינה או אף שגויה לחלוטין. אנו מאמינות כי הנוכחות הדלה והשימוש בשפה ערבית לא תקינה במרחב הציבורי מכוונים, ומטרתם לטשטש את הקשר והשייכות הטבעיים של השפה ושל דובריה לאדמה.

הנגשה של שפה ערבית תקנית ושמישה משמעה הכרה בשפה ובתרבות הערבית, והיא יכולה להוות כלי לפיתוח אמפתיה ולפתרון סכסוכים.

גם במרחב החינוכי, במערכת החינוך העברית נדחקת השפה הערבית לשוליים: בסקירה שפרסם מרכז המחקר והמידע של הכנסת בינואר 2022, נמצא כי בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022) פחות מ-200 בתי ספר יסודיים בכל הארץ לימדו ערבית, כי בשליש מחטיבות הביניים העבריות אין לימודי ערבית כלל (למרות שהם מוגדרים כחובה בשכבת גיל זו) וכי רק חלק זעום מתלמידות ותלמידי תיכון ניגשים לבגרות בערבית.[11] מחקר אחר, מ-2018, מצא כי רק 1.6% מבוגרי ובוגרות מערכת החינוך העברית דיווחו כי הם בעלי ידע בערבית וכי רכשו את ידיעת השפה בבית הספר.[12] מעבר לנתונים המספריים, הסיבה לכך היא אופן הוראת הערבית בבתי הספר, שאינו מנגיש את השפה לצרכי תקשורת יומיומית. הוראת השפה הערבית

מתוארת בפי אולמן כארכאית ולא רלוונטית, וככזו שמתמקדת בתרגום מילולי של טקסטים מיושנים. הוא מקביל את הוראת הערבית לזו של שפות מתות כמו הלטינית, שנלמדת כמנגנון תרגום של אמרות עתיקות וככלי לחיזוק ההון התרבותי, אך איננה משמשת ככלי תקשורתי.[13] יתרה מזו, לימודי הערבית בישראל נועדו במידה רבה לשרת את צרכיהן של יחידות המודיעין בצבא, מה שמבטא את תפיסת השפה הערבית כ"שפת האויב".[14]

דחיקתה לשוליים של הערבית במרחב הציבורי והחינוכי היא אחת מנקודות המוצא של יחסי יהודים-ערבים בישראל, ומהנתונים שלעיל ברור כי מדובר בנקודת שפל. השוליות של השפה הערבית במרחב החינוכי היהודי משפיעה על מורות ותלמידות יהודיות וערביות באופנים שונים: עבור היהודיות, היעדר השפה מאפשר התעלמות מקיומן של הערביות והערבית במרחב. ההעלמה גורמת לבורות ולניכור ביחס לשפה ולתרבות הערביות, ומונעת מפגש חברתי ולימודי משותף. עבור הערביות, העלמת הערבית במרחב הציבורי מסמלת מצב שבו השפה, התרבות והזהות הערביות אינן מקובלות ואינן רצויות בחברה הכללית, לעומת העברית, שחשיבותה מוחלטת ועליונה. אנו סבורות שהיעדרות הערבית אינה מקרית, כי אם תולדה של העלמה מכוונת. באמצעות שיחה על פרקטיקת ההעלמה נוכל להעלותה למודעות: שיום האירועים, הדינמיקה והרגשות הקשורים להעלמת השפה ולהתעלמות ממנה, מאפשר לדבר על הזהויות והתרבויות שאינן מיוצגות במרחב הציבורי והחינוכי. יתר על כן, הנכחת הערבית במרחב מאתגרת את התפיסות המעלימות ומייצרת סדקים בחומה הבצורה של העלמת השפה, כאומרת: הערבית כאן, הערביות נמצאות פה, במרחב משותף.

על מנת להנכיח את הערבית במסגרת הכיתה, נתחיל בבחינת הכמות והאיכות של השפה במרחב: נערוך סיור במרחב ציבורי שנבחר (בסביבת בית הספר, במרכז העיר או הכפר), נסתכל בשלטי הרחוב, בשמות הרחובות ובמודעות שתלויות באזור זה, נבדוק כמה מהם בערבית וכמה בעברית, נצלם או נעתיק את התוכן של אותם שלטים ומודעות. בשלב הבא, נערוך ניתוח איכותני של הכתוב ונמפה אלמנטים שפתיים הטומנים בחובם הדרה, אפליה ואי-שוויון, או לחילופין שוויוניות ותחושת שייכות. ניתן לבצע פעילות זו בכיתות חד-לאומיות יהודיות או ערביות, או במסגרת מפגשים דו-לאומיים. אחרי הפעילות, נקיים דיון כיתתי בעזרת שאלות מנחות המעודדות חשיבה ביקורתית, כפי שמוצעות להלן.

1.1 הרצוי והמצוי במרחב הציבורי

- מהו מרחב ציבורי? מה המשמעות של מרחב ששייך לציבור? מיהו הציבור?
- מה כולל המרחב הפיזי שבו אני חיה? (למשל, פארקים וגינות ציבוריות, מקומות ישיבה, פסלים וכו').
- האם הזהות הלאומית והמגדרית שלי מיוצגת במרחב הציבורי?
- איך הייתי רוצה שהמרחב שלי ייראה? אילו שינויים היו גורמים לי להרגיש שהזהות הלאומית או המגדרית שלי מיוצגת באופן הולם?
- מה הנרטיב הדומיננטי במרחב ואיך הוא מציג אותי? האם אני כלולה או לא כלולה בנרטיב הזה? האם אני מוצגת כאובייקט או כסובייקט?
- כיצד ניתן לשנות את המרחב הציבורי כך שיכלול מגוון רחב יותר של זהויות? האם הייתי רוצה שאנשים ממקומות אחרים יבואו למרחב הציבורי שלי (לפארק, לבריכה, לשכונה וכדומה)? מדוע? (ניתן לחשוב על יתרונות וחסרונות).

כבסיס לשיחה, ועל מנת לעודד את התלמידות לשאול שאלות ביקורתיות, אפשר לפסל או לצייר בקבוצות את המרחב הרצוי, ולהשוותו למצוי.

1.2 מגדר, לאום ואתניות – הדרה והכלה בשמות הרחובות

נבדוק רחובות שנקראו על שם אישים:

- כמה נקראו על שם ערבים וערביות? וכמה על שם יהודים ויהודיות?
- כמה על שם נשים וכמה על שם גברים?
- כמה שמות ניתנו סביב נושאים ניטרליים? כמה סביב נושאים שמבטאים תרבות של שלום וחיים משותפים?

אפשר להציג את הנתונים המספריים באמצעות אינפוגרפיקה.

- מיהם הגברים והנשים שעל שמם קרויים הרחובות והכיכרות? מה הסיפור שלהם? האם אני מכירה אותם? האם הם מייצגים אותי?

- מאיזו נקודת מבט מתוארות הדמויות הללו בהסברים שבשלטי הרחובות? איזה נרטיב הן מייצגות?
- אילו קבוצות מיוצגות בשמות הרחובות ואילו פחות מיוצגות? מי אינו מיוצג כלל?

✓ ערביות וערבים	✓ לבנות ולבנים
✓ יהודיות ויהודים	✓ שחורות ושחורים
✓ מזרחיות ומזרחים	✓ בעלות ובעלי צרכים מיוחדים
✓ אשכנזיות ואשכנזים	✓ להטב"ק+
✓ נשים	✓ צעירות וצעירים
✓ גברים	✓ מבוגרות ומבוגרים

- האם הייצוגים של ה"אחרים" ה"שונים" הם חיוביים, שליליים או ניטרליים? מהו הערך של ייצוג קבוצה במרחב הציבורי?
- האם השמות העבריים של הרחובות כתובים כפי שהם בתעתיק ערבי? האם ההסברים תורגמו וכתובים נכון בשתי השפות?
- כיצד הייתי רוצה שיקראו לכיכרות ולרחובות שלנו? מי ומה הייתי רוצה שיהיה מיוצג במרחב הציבורי?

כלי 2: ניכוס מחדש (reclaiming)

ניכוס מחדש הוא אלמנט שפתי, שבו יחידים או קבוצות מיעוט הנתונים לגזענות שפתית משתמשים במילת לעג שהופנתה נגדם כסמל לכוח ולהבניית זהות חיובית מחודשת.[15] מאבקים אנטי-גזעניים ואתניים רבים מאופיינים בניכוס מחדש של מונחים מבזים לגבי תרבות ילידית, נטייה מינית, מגדר או תפיסות פוליטיות ואידיאולוגיות, והפיכתם למושגים ניטרליים ואף כאלה עם קונוטציה חיובית.[16] דוגמה לכך היא הכינויים עליז, קוויר או גיי (gay), ששימשו מילות קוד ללהטב"קים תוך ראייתם כבזויים ונלעגים, והפכו למילים שמבטאות שייכות לקבוצת זהות. דוגמה נוספת היא שם הסדרה "עבודה ערבית", שמציגה באופן סאטירי את האבסורד שבביטוי השגור המתאר עבודה לא מקצועית. בתקופה שבה "ערבי", "נקבה" או "הומו" נחשבות מילות גנאי, אנו מציעות להתמודד עם גזענות שמשתקפת בשפה דרך קריאה מחודשת של אמירות שנועדו לשים ללעג, ניכוסן ומסגורן מחדש בהקשר חיובי.

2.1 מילים שאני רוצה לנכס לעצמי

נדון בכיתה בתופעה של ניכוס מחדש ונסביר אותה, ננתח את ההיסטוריה של מילות לעג מתרבויות אחרות ונקשר אותה לנושאים של גזענות והדרה מגדרית ולאומית, ונקביל סוגיות אלה למציאות שלנו. נשאל את התלמידות:

- אילו מושגים של ניכוס מחדש אתן מכירות מעולם התרבות הערבית, המזרחית או הים-תיכונית, התרבות השחורה או המאבק הפמיניסטי?
- אילו מילים או מושגים בעברית ובערבית הייתן רוצות לנכס לעצמכן?
- לאילו תיאורים לועגים הייתן רוצות להכניס משמעות חדשה?
- האם משמעות של מילה יכולה להשתנות עם הזמן? מה יכול לגרום לכך?
- מה דעתכן על האסטרטגיה של ניכוס מחדש? ואיך ניתן לשפר אותה?

2.2 גיבס – ניכוס מילות לעג

ברוק גיבס טוען בהרצאותיו שאחת הדרכים היעילות ביותר להתמודד עם בריונות מילולית היא לקבל את הנאמר ולענות באופן שדווקא מחזק את הבריון או הלועג.[iv] לטענתו, ניכוס מחדש של מילות הלעג ומתן תגובה חיובית יוציאו את העוקץ מהלעג ויאפשרו שיח מחודש. על מנת להמחיש זאת, גיבס מבקש ממתנדבת או מתנדב לעלות לבמה ולהציק וללעוג לו בכל דרך שיבחרו. לאחר ביישנות ומבוכה, הם מטיחים בו קללות ומילות גנאי שונות לגבי המראה שלו, מוצאו ויכולותיו הקוגניטיביות. גיבס, מצידו, מקבל הכול ואומר: "לא כולם יכולים להיות יפים וחכמים כמוך. למרות שאת שונאת אותי ונגעלת ממני, אני חושב שאת מעולה".

---

iv Gibbs: Raise Them Strong

- ניתן לצפות בסרטונים של גיבס ולבדוק: אילו תהליכים בשפה גזענית מגדרית ובשפה גזענית לאומית מקבילים בעיני התלמידות, ואילו שונים? מה הן חושבות על האסטרטגיה של גיבס, וכיצד היו משפרות אותה?
- ניתן להשתמש בסרטונים של גיבס בסוף הדיון בכיתה לאחר שימוש בכלים האחרים, כסוג של סיכום ו"סגירת מעגל"; או בתחילת הדיון, על מנת לעורר שיח ולהשתמש בסוגיות שעולות בסרטונים כהקבלה למציאות שלנו.

2.3 בחינת מושגים בשתי השפות ושימושי היומיום שלהם

פרקטיקה זו נועדה לחשוף מנגנונים שקופים בשפה, כלומר מטפורות או ביטויים "טבעיים" לכאורה שנאמרים ביחס לגזע, מגדר, מעמד או לאום. באמצעות שאלות ביקורתיות, נלמד לזהות ולחשוף את המנגנונים הללו ולעמוד על החלק של כל אחת ואחד בקיומם או בשינויים. גם אם הם אינם מייצגים את הערכים והאמונות שלנו, מנגנונים אלו עלולים להשפיע על תפיסותינו ועל האינטראקציה שלנו עם הסביבה. חשיפתם – על-ידי פירוק מילים או מונחים גזעניים (או בעלי אופי גזעני) – תאפשר לנו להתבונן פנימה בעולם הערכים והמוסר שלנו, ולהבחין מתי אנו משתמשות בהם, במודע או שלא במודע.

נוסף על חשיפת מנגנונים שקופים בשפה, פרקטיקה זו יכולה לסייע לתלמידות לזהות את הקווים המקבילים בין הלאומי למגדרי, ובין האני ל"אחר": למשל, האם המילה "נשי" מקבלת את אותה המשמעות כאשר אנו מדברות על גבר ערבי או יהודי?

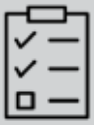
ניתן להשתמש בכלי זה בכל הכיתות והרמות, בהתאמות הנדרשות. אפשר למקד את הדיון בשפה אחת ולערוך הקבלה לשפת ה"אחר". שאלות מנחות לדיון:

- מהו מנגנון שקוף, ואיך הוא מתבטא בחיי היומיום שלנו?
- אילו מונחים גזעניים שקופים נמצאים בשימוש יומיומי? אפשר להכין יחד עם התלמידות רשימת מילים ולסייע להן עם מונחים נפוצים (כגון "המגזר") או ביטויים המבוססים על גזענות מובנית וסמויה (למשל, "ויהפוך כושי עורו").
- אילו אסוציאציות מעלים כינויים וביטויים כמו "נשי", "בוכה כמו ילדה", "בני מיעוטים" ודומיהם?
- האם ניתן לביטויים הללו את אותה פרשנות כשנייחס אותם לעצמנו או לבני הקבוצה שלנו, וכשנייחס אותם לחברי הקבוצה ה"אחרת"? אם יש הבדלים – איך ניתן להסביר אותם?

בשלב האחרון של הדיון אפשר לחלק את רשימת המושגים שמצאנו לפי קטגוריות של שפה מגדרית, לאומית או גזעית.

כלי 3: מבחן בכדל – ייצוג הערביות והשפה הערבית במרחב הציבורי

מבחן בכדל, על שמה של הקריקטוריסטית אליסון בכדל, בודק את רמת הייצוג הנשי בסרטים או בסדרות טלוויזיה. ניתן להשתמש בו גם לגבי פסלים ויצירות אמנות במרחב הציבורי או לניתוח ספרי ילדות. המבחן שואל שלוש שאלות:



✓ האם יש ביצירה שתי נשים שיש להן שם?

✓ האם הן מדברות אחת עם השנייה?

✓ על נושא שאינו גבר?

בהתאמה שנעשתה למבחן בכדל לגבי גזע והגזעה,[47] נשאלות שאלות דומות לגבי אנשים לא לבנים.[v] נשתמש כאן ברוח המבחן לצורך בחינה של ייצוג הערביות והערבים ו/או השפה הערבית במרחב הציבורי בישראל, בעזרת כמה שאלות מנחות לדיון.

---

v מבחן בכדל לגזע בארצות הברית.

- איך ערביות והשפה הערבית מוצגות במרחב הציבורי או בתקשורת?
- האם לערביות המיוצגות במרחב הציבורי יש שם? האם הן מדברות ביניהן בערבית? מה נושאי השיחה שעליהם הן מדברות?
- האם לדעתכן השפה הערבית נתפסת כמאיימת על יהודיות? האם השפה העברית נתפסת כמאיימת על ערביות?

כלי 4: חיים משותפים

חלק מהתנאים לקיום חיים משותפים של קבוצות או לאומים, כמו גם למאבק בגזענות בתוכם וביניהם, הם שימוש, נגישות והנכחה של השפות הלאומיות של אותן קבוצות. כאמור, הללו מושפעים, בין היתר, מיחסי הכוחות ביניהן. בישראל, הסכסוך הלאומי ומצב הכיבוש המתמשך משפיעים באופן רחב ועמוק על המרחב הציבורי ועל המציאות היומיומית, ולא ניתן להתעלם מהם גם בהקשר של מאבק בגזענות. בתחילת המאמר טענו כי הגדרתנו את עצמנו קשורה לתפיסתנו את ה"אחר" וליחסי הכוחות בין הקבוצות, וכי הדבר בא לידי ביטוי גם בשפה שבה אנו משתמשות ביחס ל"אחר" ולעצמנו. הכלי הבא מתווה נקודות לדיון באופן שבו מילים מסוימות בשפת האם ובשפת ה"אחר" נתפסות מנקודות מבט שונות (למשל מנקודת מבט תרבותית לעומת ביטחונית) וברגשות שהן מעוררות. במקרה שהמורות או התלמידות מתקשות לפתח את השיח, נמליץ להתחיל בהיבט המגדרי ולהמשיך את הדיון בהיבט הלאומי.

4.1 מילים שמפחידות אותי בשפה של ה"אחר"

- אילו מילים מפחידות אותי בשפת ה"אחר"? מדוע? נערוך רשימה, נמיין ונזהה מגמות משותפות (או שונות) לפחדים.
- באיזה הקשר אותן המילים לא יפחידו אותי? האם זה תלוי במי שאומרת אותן, או בתזמון ובאופן שבו הן נאמרות?

4.2 מילים שמרגיזות אותי בשפה שלי

- בשלב הראשון, נכין רשימה של מילים שמרגיזות אותי בשפת האם שלי.
- בשלב השני נבחן – מה המשמעות של מילים אלו עבורי?
- לבסוף נחשוב: האם הן מרגיזות אותי באותה המידה כאשר הן נאמרות על ה"אחר" המגדרי? הלאומי? מדוע?

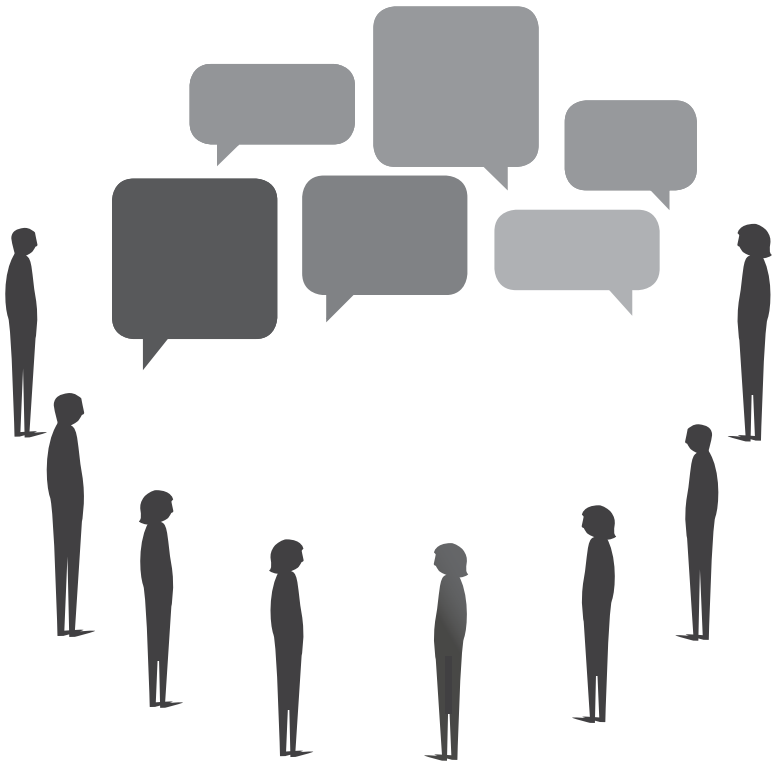
4.3 איך מתעצבת תודעה, וביצד זה קשור למילים ולשפה

- האם מוכרות לכן מילים שקיבלו משמעויות שונות בפרקי זמן שונים? השינוי יכול להיות ממשמעות חיובית לשלילית ולהיפך.
- איך השתנתה המשמעות שלהן, ובאיזה אופן השתנה השימוש בהן?
- מה משמעות השינוי ברמה האישית – עבורי או עבור בנות הקבוצה שלי? ועבור ה"אחרות"?

סיכום

הכלים שהצענו לשימוש בכיתה מתמקדים בחוויות שכיחות, שהרי רוב הנשים והאנשים מקבוצות מיעוט חוו מצבים של גזענות או אפליה לאומית ומעמדית, ורוב הנשים חוו אפליה מגדרית. אנו מקוות כי הפרקטיקות הללו יניבו דיאלוג מזוויות שונות, אשר יחבר בין האני הפרטי והקולקטיבי-המעמדי, המגדרי והפוליטי. אנו מאמינות כי חיבור מסוג זה הכרחי על מנת לפתח יכולות פירוק והרכבה של השפה, וכדי לאמץ חשיבה ביקורתית ככלי פרקטי בחינוך נגד גזענות. אנו חולמות ומדמיינות עולם שבו מורות ותלמידות יהודיות ופלסטיניות מנהלות דיאלוג רב-תרבותי על זהויות מרובדות, מגדריות ולאומיות, כל אחת בשפתה, כשהיא מבינה את שפת האחרת.

1. Harmat, G. (2019). Feminist critical pedagogy analysis of language aspects in collaborative writing of open source materials for children in a human rights education course. In: Markovich, D., Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones: Engaging students for transformative change.* London: Palgrave Macmillan
2. שנהב, י', דלאשה, מ', אבנימלך, ר', מזרחי, נ' ומנדל, י' (2015). **ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
3. מוצ'ניק, מ' (2002). מבוא: הלשון כפעילות חברתית. בתוך: מ' מוצ'ניק (עורכת), **לשון, חברה ותרבות**, כרך א' (עמ' 11-53). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
4. Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. In Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 185-202). Wiley- Blackwell
5. Sue, D. W. (2006). The invisible whiteness of being: Whiteness, white supremacy, white privilege, and racism. In Constantine, M. G. & Sue, D. W. (Eds.), *Addressing racism: Facilitating cultural competence in mental health and educational settings* (pp. 15-30). John Wiley & Sons
6. Akar-Vural, R. & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on prospective classroom teachers' discriminatory attitudes. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 216-233
7. Harmat, G. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work.* London: Routledge
8. פוקו, מ' (2005). **סדר השיח**. תל אביב: בבל.
9. איזנרייך, ד' (2016). **'דברו אלינו': כי שפה בוראת מציאות**. אתר האגודה הישראלית ללימודים פמיניסטיים ולחקר המגדר.
10. Stairs, A., Peters, M., & Perkins, E. (1999). Beyond language in indigenous language immersion schooling. *Practicing Anthropology, 21*(2), 44-47
11. וייסבלאי, א' (2022). **הוראת השפה הערבית בחינוך העברי**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
12. בליקוף, מ' (2018). **לימוד ערבית בחינוך העברי**. חיפה-ירושלים: עמותת סיכוי.
13. Uhlmann, A. (2011). Policy implications of Arabic instruction in Israeli Jewish schools. *Human Organization, 70*(1), 97-105
14. מנדל, י' (2015). השפה הערבית. **מפתח, 9**, 31-52.
15. Ringrose, J. & Renold, E. (2012). Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': Thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls. *Gender and Education, 24*(3), 333-343
16. McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of Research in Education, 38*(1), 106–136
17. על גזענות והגזעה ראו: שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.



בין הגזעה לגזענות

שיח מנחות ומנחים

במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח

בין הגזעה לגזענות

שיח מנחות ומנחים

במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח

פתח דבר: על המתודולוגיה של שיח עמיתים

פרק זה מציג כמה סוגיות מרכזיות בתחום החינוך נגד גזענות כפי שנדונו במהלך שיח עמיתות ועמיתים, מנחים ומנחות במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח.

המתודולוגיה של שיח עמיתים מאפשרת שיח שבונה אמון, מהרהר ומערער על הנחות יסוד, פותח פתח להתלבטויות ולסוגיות שיש עליהן דיון ואף ויכוח, ולא בהכרח מגיע למסקנות חד-משמעיות. שיח זה הוא אומנות של דיאלוג, המאפשר לכולנו להתבטא גם כשאין בינינו הסכמה, באמצעות הקשבה מלאה והבנה של המקום של כל אחת ואחד בסוגיה הנדונה. בדיאלוג כזה על מנחה השיח לקחת אחריות על השיחה, לסייע למשתתפים ולמשתתפות לערוך את ההבחנה – המטושטשת לעתים קרובות – בין הקשבה לבין הסכמה, ולדאוג שתהיה ביניהם הקשבה גם כשאין ביניהם הסכמה.

המנחות והמנחים המשתתפים בשיח שלפנינו נדרשים בעבודתם לפרש את יחסי הכוח הסמויים או הגלויים שבין חברות וחברי הקבוצה – ותיקים וחדשים, יהודיות וערביות, דרג ניהולי וחברי צוות וכד', ולהבחין כיצד המיקום של כל אחד ואחת משפיע על יכולתם לבטא את עצמם ולהביע את דעתם. עליהם להיות מודעים גם לאופן שבו תוכן השיח עשוי לגרום לחלק מהחברות או החברים בקבוצה להיות במיעוט ביחס לעמדות הרוב. יתר על כן, הם נדרשים להעלות את יחסי הכוח הללו למודעות של חברי וחברות הקבוצה, כדי לסייע להם להבין את תהליכי הדיאלוג המתקיימים בה, תוך שמירה על שיח מכבד, גם כשעולים בו קונפליקטים.

במהלך שיח העמיתים חשוב מאוד ללכת בקצב של הקבוצה, גם אם יש חזרה על אותן הנקודות, על מנת שהשיח ישקף את המקום שבו נמצאת הקבוצה ואת האופן שבו היא מתמודדת עם הנושא המדובר. כמנחה, יש לקחת בחשבון שני נושאים נוספים במהלך התפתחות השיח:

- ראשית, כל אדם מגיע עם הנחות ותפיסות שונות, ולכן מושגים שעולים בשיחה יהדהדו באופן שונה אצלי ואצל כל אחד ואחת מחברות וחברי הקבוצה. זאת, לא רק ביחס לפרשנות המילולית של כל מושג, אלא גם לגבי האופן שבו כל אחד תופס, מבין ומקבל את המושגים הללו.
- שנית, כשאנחנו תופסים הערה כהתנגדות לדברינו, אנו נוטים לשפוט את דבריו של מי שהעיר לנו, להתגונן ולהסיק מסקנות אופרטיביות: "עליך לעשות כך או אחרת"; "אני מציעה לכוון את הדברים לכיוון זה או אחר". עלינו להכיר בכך ששפה כזאת, שמכוונת לפתרונות, עלולה לחסום התפתחות של דיאלוג פורה והתקדמות טבעית של השיח, על אי ההסכמות שעולות בו, במקום שהללו יהוו מקור לעושר ולהעמקה.

שיח עמיתים מתקיים בכל עת; השאלה איננה מתי הוא מתקיים או לא מתקיים, אלא כיצד הוא מתנהל. בבתי ספר רבים, גם אם נערכות ישיבות מקצועיות, פדגוגיות או ניהוליות – אין מספיק פלטפורמות המאפשרות קיומו של שיח עמיתים דיאלוגי, מעמיק ומפרה, באופן שתואר כאן. עבודת המורה עשויה להיות בודדה מאוד, הן מאחורי דלת הכתה והן מחוצה לה; על כן עולה ביתר שאת הצורך לייצר מסגרת לשיח כזה, שיתמוך בקהילת המורים והמורות ובעבודת החינוך וההוראה. ניתן לקיים שיח עמיתים בחדר המורים, בצוותי החינוך או אפילו למצוא שותף או שותפה בצוות בית הספר, ולקיים דיאלוג בזוגות.

קריאה מהנה!

ד"ר מרסלו מנחם וקסלר

מה ההבדל בין הגזעה לגזענות? מדוע קיים מתח בין שני המושגים, כיצד הוא בא לידי ביטוי במציאות, ואיך מגשרים ביניהם? באיזה אופן ניתן לעסוק בתהליך חינוכי בנושאים אלה, על כל מורכבותם, ולגעת גם בנושאים רגישים ופוליטיים?

הפרק מתעד שיח של מנחות ומנחים במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח, המבוסס על ניסיונם בהעברת סדנאות והכשרות לאנשי ונשות חינוך ולקהלים נוספים, מתוך הגישה החינוכית שפותחה באגודה. ביסודו, הפרק עוסק במתח שבין הגישה המסורתית הצרה של "גזענות", הנשענת על מאפיינים ביולוגיים, לבין המושג "הגזעה", שמבטא תפיסה רחבה של ייחוס נחיתות לאדם או לקבוצה על בסיס קווי מתאר ביולוגיים, תרבותיים וחברתיים.[1] השיח שהתקיים מאפשר לבחון את ההבדלים בין המושגים השונים ולבדוק מתי והיכן עולות דילמות, במיוחד בפרקטיקה של הנחיית קבוצות והכשרת אנשי חינוך. זאת, תוך התייחסות לקשר של כל אלה לדיון בזכויות אדם, לתהליכי הנחייה ולדרכי התמודדות עם המתח המובנה שבין שתי הגישות.

את השיח הנחה ד"ר מרסלו מנחם וקסלר, היועץ הפדגוגי של מחלקת החינוך באגודה, והשתתפו בו מנחות ומנחי מחלקת החינוך: ג'והיינה ספי, טל קולקה, רהאדה ערפאת, עופר ליאור ושרון רזון. הדברים מובאים בשם אומרם, בשינויי עריכה קלים ובקיצורים הנדרשים שעשתה ד"ר סולי ורד.

במסגרות המופיעות לאורך הפרק תמצאו התייחסויות והרחבות קריאה שהוסיפו ד"ר תמי קריכלי כץ ומסי מסרק אייצק.

מרסלו: אפתח את השיחה בהצגת הדילמה: כשפיתחנו את הגישה החינוכית שלנו, סברנו שהשיח על הגזעה יכול לשמש כמעין פרקטיקה פדגוגית שמאפשרת לפתוח את הדיון ולקרב את השיח לאנשים ולנשים שבחדר. מכיוון שרבים חשים מופלים ו/או סובלים מהדרה על רקע מאפיינים תרבותיים וחברתיים שונים, הרי שבקלות יחסית הם יכולים להבין את משמעותה של הגזעה ולהזדהות עם הפגיעה הכרוכה בה. יחד עם זאת, הגישה של הגזעה עלולה להשאיר את הדיון במישורים נוחים ולמנוע התמודדות עם סוגיות של גזענות ושאלות קשות, הקשורות בדיכוי של קבוצות שסובלות מגזענות באופן ישיר.

כלומר שהשאלה, במידה והדיון אכן נפתח ומבוסס על התפיסה של הגזעה (ולא של גזענות), היא האם ואיך אפשר לגשר בין שני המושגים באופן שיאפשר תהליך חינוכי של שינוי תודעה, שאליו אנו חותרים. האם המטוטלת שבין הגזעה וגזענות משרתת בסופו של דבר את התהליך? היה ונתחיל את הדיון במיקרו-אגרסיות, ונגיע לתופעות של הגזעה – איך נבצע את קפיצת המדרגה לסוגיות של גזענות? השיח שנקיים כאן בינינו אין מטרתו להכריע לצד זה או אחר, כי אם להעלות את המתח הקיים בין הגישות, את הדילמות שהוא מעלה, ואת השאלה האם וכיצד אנו מסוגלים ומסוגלות לחיות איתו, להנחות אותו ולהתמודד איתו בשטח.

"הגזעה מאפשרת לנו לדון בקיומו של שיח גזעני, מבלי לעסוק בקטגוריה האנכרוניסטית של "גזע"; היא מאפשרת להגדיר גזענות לא רק בשיח הביולוגי אלא גם בשיח התרבותי הרחב יותר. בעוד שגזע הוא מושג אנליטי "קפוא" ופיקטיבי, הגזעה הינה פעולה של סימון גזעי, של הבחנה בין קבוצות על בסיס של "גזע" או על בסיס של מושגים תרבותיים תואמי-גזע כמו מגדר, ארץ מוצא, מקום מגורים, או שם משפחה. כל אלו הם מאפיינים של "גזענות ללא גזע". על ידי הפיכת המושג ("גזע") לפעולה ("הגזעה"), אנו נמנעים מלהכיר בקטגוריה הפיקטיבית של הגזע" (יהודה שנהב).[i]

ג'והיינה: מה שעובד טוב בשימוש במושג הגזעה זה שהוא מאפשר פתיחה טובה. הוא נותן את היכולת לפתוח את הראש של המשתתפים והמשתתפות, ונותן מקום לכל אחד, בשלב הראשון, לנסות להתחבר לאיזשהו חלק בדיון שמדבר אליו יותר. השאלה הראשונה שאני הרבה פעמים שואלת היא אם המשתתפים יכולים לחשוב על מקרה שמישהו התנהג אליהם באופן שהם חוו כגזענות או כאיזשהו דיכוי; והשאלה הבאה היא לגבי מקום שבו הם עצמם נהגו באופן גזעני או מדכא. אלה בדרך כלל דיונים מטלטלים במובנים רבים. ואז אני יכולה, בעזרת המושג הגזעה, לפתוח את השיח: לגעת בנושא, לתת לאנשים את המקום שהם יכולים להתחבר למשמעות של הדברים - מהמקום האישי, המוכר יותר. לקחת אוויר, לחשוב על הדברים ולעשות את הדרך.

---

i שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל, בעמ' 21.

אבל אני בהחלט חושבת שזה רק שלב ראשון. משם יש צורך לעשות עבודה מאוד משמעותית כדי לבסס ולדייק את זה, להעמיק את הדיון ולפתח אותו כך שיהיה רלוונטי לקבוצות נוספות ולמקומות שונים. כלומר, בואו נאיר את נקודות העיוורון שלנו, כדי שנוכל להבין את הדברים לעומקם. לא נישאר באזור הנוחות של "כולנו גזענים וזה בסדר".

רמת הדיון שונה בין קבוצה לקבוצה, כתלות באורך התהליך וברצף שמאפשר לשלוח את האנשים לחשוב, לגרום להם לשאול שאלות ולהיכנס למורכבותם של הדברים. כך שלכל מפגש יש את ההקשר ואת הדינמיקה שלו; אבל תמיד המפגשים מאוד מטלטלים. האתגר בהנחייה הוא הרבה פעמים לנסות להביא את המשתתפים והמשתתפות למקום הזה – שהשיח לא יישאר במקום הנוח.

טל: באופן אישי, אני לא בטוחה שאני מסכימה עם הנחות היסוד התיאורטיות של המושג הגזעה. עוד לפני הפרקטיקה החינוכית, לדעתי יש בו משהו שמטשטש דברים שאני לא חושבת שצריך לטשטש אותם. אני לא צריכה להיות עיוורת לזה שמישהו הוא אחר ממני בשביל לא להיות גזענית כלפיו, להפך אפילו. ויש משהו בגישה של הגזעה שמטשטש את האחרות הזאת באופן שאני לא מבינה את הנחיצות שלו. זה נכון שהוא יכול לעזור לאנשים להבין, למשל, את המנגנון של פרופיילינג – לבחון איפה הם בעצמם עושים את זה, או לחשוב איפה הם סובלים ממנו. כך שאפילו אם אני אישה לבנה, בכל זאת השיח על הגזעה מאפשר לי לבחון את המיקומים השונים שלי על פני צירים מסוימים ובהקשרים אחרים, ולחפש מקומות שבהם גם יש כלפיי משהו, איזשהו יחס "מתגזען".

אני מרגישה שהגזעה זו תיאוריה שלא משרתת אותי. היא אפילו מעוררת אצלי התנגדות, כי לא כולנו באותה סירה, ולא כולנו באותו התפקיד בסירה.

אבל עדיין, יש הבדל בין אפליה לגזענות – בין המנגנונים השונים שמפעילים אותן והעומק שעליו הן יושבות. אני מרגישה שהגזעה זו תיאוריה שלא משרתת אותי. היא אפילו מעוררת אצלי התנגדות. אפליה היא דבר מספיק חמור; לא צריך להצמיד לה איזושהי מילה שקרובה למושג של גזענות. להפך אפילו, לתחושתי הטשטוש הזה מייצר איזה "מיש-מש" שכולם יכולים לצאת בו טוב. כלומר שאם ג'ינג'ים מופלים לרעה, ומתולתלות מופלות, וגבוהות ונמוכות ושמנים ורזים... אז זה כאילו כולנו באותה סירה. אבל לא כולנו באותה סירה, ולא כולנו באותו התפקיד בסירה. לכן אני מרגישה שהרבה פעמים זה יותר משרת את הרצון שלנו להתכחש למקומות הגזעניים שבנו – למנגנון הזה שמושרש כל כך עמוק, שאנחנו לפעמים כל כך עיוורים אליו, ושאנחנו לפעמים גם חלק ממנו.

זאת אומרת שמתוך הרצון להיכנס דרך איזשהם "סדקים" בתודעה, בסוף אנחנו נשארים עם משהו שהוא לא מספיק. אז נכון שבעיקרון לא צריך להישאר שם, אבל בפועל לאנשים נורא קל ונוח להישאר במקום הזה. והיציאה ממנו, אחר כך, למקום שהוא יותר משמעותי – אני מוצאת שהיא קשה יותר. במפגשים שלי עם מורות ומורים זה עובר בעיקר למקום שכל אחד הוא מיוחד, שונה: על מישהו אפשר לצחוק על איך שהוא נראה, ועל מישהי בגלל השם שלה, וזה משאיר את זה ברמה חלשה בעיניי. היא לא נותנת את המוטיבציה לעשות שינוי במקומות שבהם אנחנו כפרטים, כחברה, כבעלי תפקיד בחברה, פועלים בעולם בתוך המנגנונים של גזענות ואפליה

> ההבחנה שטל שעושה בין התנהגות שרירותית (נגד ג'ינג'ים או מתולתלות למשל) לבין התנהגות מפלה שמבוססת על היסטוריה ארוכת שנים של אי-שוויון, הדרה ודיכוי (כמו למשל נגד שחורים ושחורות), והדילמה האם להתייחס אליהן באותו האופן – נדונו רבות בספרות על אי-שוויון ואפליה. מעניין לציין בהקשר הזה, שהמשפט הישראלי (כמו הרבה שיטות משפט אחרות) לא אוסר על התנהגות שרירותית באופן כללי, אלא רק על אפליה על בסיס קטגוריות מוגדרות, שהמשותף להן הוא היסטוריה של אי-שוויון, הדרה ודיכוי.[2]

מרסלו: הדברים שטל אמרה מעלים כל מיני שאלות. הוויכוח לגבי הניתוח של יהודה שנהב הוא דיון מאוד חשוב, מכיוון שעל בסיס התפיסה הזו יש הבנייה של גישה פדגוגית שלמה. אכן, יש סכנה שהדיון בהגזעה יביא לכך שהמשתתפים והמשתתפות יישארו בתפיסה ובמודעות שלהם לגבי גזענות ברמה הקלה ביותר, שלמעשה מחזקת סטריאוטיפים.

עדיין יש לי דילמה, ואני תוהה איך נכון להתחיל לדבר, למשל, על גזענות כלפי פלסטינים; איך לגשת לעניין הזה. שנהב מדבר על הדבקה של מאפיינים ביולוגיים. למשל, באנטישמיות יש ניסיון להדביק ליהודים מאפיינים ביולוגיים שיצדיקו אותה. דוגמה אחרת היא כפרים של ערבים שנאמר עליהם שכל התושבים בהם עם פיגור שכלי. אבל הרי זה שקר – הגזענות היא לא בגלל מאפיינים ביולוגיים, אלא שמלבישים את המאפיינים הללו בדיוק כדי להצדיק את הגזענות; ול"הדבקה" הזו יהודה שנהב קורא הגזעה. אנחנו, בגישה הפדגוגית שלנו, הרחבנו את זה לכל הצורות שבהן אנשים מרגישים שהם נפגעו על בסיס של מאפיינים ביולוגיים, כדי שאנשים יוכלו להרגיש קרובים יותר לשיח הזה.

עופר: אני לא מבין את המונח "ביולוגי". אני יכול להבין, לכאורה, את ההבדלים בין גזענות ביולוגית לגזענות שאינה ביולוגית, אבל הרי בכל מקרה הביולוגיה היא רק תירוץ. אני דווקא מתחיל מזה שהאמת היא שאין שום שוני בין בני אדם, אנחנו לא באמת שונים. יכול להיות לנו צבע עור שונה, אבל במציאות אנחנו תמיד יותר דומים מאשר שונים. כלומר שיש כל מיני תירוצים לגזענות, חלקם יותר ביולוגיים, חלקם יותר תרבותיים.

השאלה של מרסלו והתשובה של עופר עוסקות בסטריאוטיפים ובתסריטים התרבותיים שמופעלים אצלנו ביחס להבדלים שאנחנו תופסים כביולוגיים. מכאן אפשר לדון בשאלה האם סטריאוטיפים ותסריטים תרבותיים מופעלים לפעמים גם לגבי הבדלים שאיננו תופסים כביולוגיים מולדים, אלא דווקא כנשלטים ונרכשים (למשל אימהות), ומובילים אף הם לאי-שוויון, להדרה ולאפליה. באופן מעניין, נראה שהלגיטימציה החברתית להדרה ולאי-שוויון גדולה יותר דווקא כשהתכונות שבגינן מתקיימת ההדרה נתפסות כנשלטות וכניתנות לשינוי. חשוב לציין שגם קטגוריות זהות שמאוד קשה לשנות נתפסות על-ידי רבים כ"נשלטות".

אבל בעיניי, ההבחנה החשובה היא בין רגשות לבין מציאות של גישה למשאבים בפועל. דיכוי זה לא העובדה שמישהו מתייחס רע למישהו אחר, אלא העובדה שלמישהו יש גישה למשאבים ולמישהו אחר לא – בין אם בהקשר של גזענות, סקסיזם או כל צורה אחרת של דיכוי. גם אני נוהג להשתמש בתרגיל שג'והיינה תיארה, ומבקש מחניכות וחניכי המכינות שאני עובד איתם שיספרו על מקרים שמישהו היה גזעני כלפיהם; והיה נער שסיפר שצחקו עליו על זה שהוא אשכנזי. הוא נעלב, כן. אבל זו לא גזענות. כי גזענות היא חד-כיוונית, כמו שסקסיזם הוא חד-כיווני. זה לא שהיום אני יכול להיות גזען כלפיך ומחר אתה כלפיי. אלא שהשאלה היא מי שולט, מי בעמדת הכוח, למי יש גישה למשאבים.

זה לא שהיום אני יכול להיות גזען כלפיך ומחר אתה כלפיי. אלא שהשאלה היא מי שולט, מי בעמדת הכוח, למי יש גישה למשאבים.

הבלבול הכבד שאני רואה הוא בין דעות קדומות לבין גזענות. דעות קדומות יש לכולם על כולם, אבל זו לא גזענות. יש לנשים דעות קדומות על גברים, והן עושות הכללות לגבי גברים; אבל נשים לא שולטות בעולם, גברים שולטים בו. ואותו הדבר לגבי אשכנזים ומזרחים: יש מזרחים עם הרבה דעות קדומות על אשכנזים, אבל כשאני שולח קורות חיים עדיף שיקראו לי ברקוביץ' מאשר אבוטבול. ואותו דבר לגבי יהודים וערבים. גזענות זאת עובדה, זה לא משהו שאני מרגיש. יש לי גישה למשאבים שלמישהו אחר אין. אני יכול לנסות לטשטש את זה, להשתכנז או להתייהד, אבל זה לא באמת עובד אף פעם.

אלבר ממי מתאר את ההשקפה המרקסיסטית, לפיה המציאות מוּנעת על-ידי קונפליקט כלכלי בין שני כוחות מרכזיים – מדכאים ומדוכאים, ותורות גזעניות הן סיפור כיסוי שיצרו המדכאים לצורך הפקעה וניצול של משאבים כלכליים כמו רכוש, קרקעות וכוח אדם. אולם, לדברי ממי, הרווח הנובע מגזענות, אף שהוא לעיתים קרובות כלכלי, יכול להיות גם פוליטי, תרבותי ופסיכולוגי – כל מה שמאפשר להשיג יתרון באמצעות הפחתת ערכו של הזולת.[3]

בעיניי, מה שמבדיל גזענות מדעות קדומות זו העובדה שיש איזושהי מוסכמה חברתית לגבי מה מגיע לי ומה לא מגיע לי, אילו משאבים מגיעים לי, איזה זכויות יש לי. למשל הזכות לביטחון – האם לנשים יש אותה כמו לגברים? או ללהט"ב? או הזכות להגנה של הממסד – האם לפלסטינים יש אותה כמו ליהודים? בסופו של דבר, השאלה אם זה מתבסס על ביולוגיה או לא היא בעיניי כמעט שולית. הדגש הוא על יחסי הכוח. לא שאני חושב שדעות קדומות זה דבר טוב; אבל השאלה היא, הדעה הקדומה של מי היא זו שמעצבת את החברה שלנו.

אני מנסה לעודד את האנשים קודם כל להסתכל על מקומות שבהם יש גזענות כלפיהם - שישתחררו מהתודעה הכוזבת באילו שזה לא קיים; והדבר השני הוא שהמדכא ינסה לקחת אחריות.

מבחינתי, זאת ההבחנה שאני מנסה לעשות, וזה מה שאני מנסה לעודד את האנשים שאני עובד איתם לעשות: קודם כל להסתכל על מקומות שבהם יש גזענות כלפיהם – שישתחררו מהתודעה הכוזבת כאילו שזה לא קיים, הדיכוי הזה; והדבר השני הוא שהמדכא ינסה לקחת אחריות, שינסה לראות איפה הוא מדכא ולמה. זה לא כדי להגיד למשתתפות ולמשתתפים שהם רעים, אלא כדי לגרום להם להבין איך ניווטו ותמרנו אותם להיות במקום של המדכא.

שרון: לגבי מה שטל העלתה קודם, אני רוצה לשאול למה באמת לא לקרוא לזה פשוט אפליה, אלא הגזעה. כשאנחנו משתמשים במילים גזענות ודיכוי, יש בזה כוח הרבה יותר חזק מבחינה פוליטית מאשר במילה אפליה. נראה שיש פה בחירה של מחלקת החינוך באגודה,

שהיא אסטרטגית ולא רק פילוסופית או מקצועית, לנסח את עצמנו בצורה שתהיה הכי חזקה ואפקטיבית. אני שואלת את עצמי האם זו המשגה באמת אחרת, או שבעצם זו בחירה מודעת במילה שזו הקונוטציה שלה – כשאני אומרת הגזעה, אנשים חושבים על גזענות – כדי לתת יותר תוקף לדיון, שיהיה יותר מעורר ויתפוס יותר תשומת לב.

אנחנו יודעים מה אנשים חושבים על ההבדל בין אפליה לגזענות: הקונוטציה של גזענות היא של פגיעה, עד כדי רצח של אנשים, בגלל תכונות שהם לא שולטים בהן. מצד שני, מאוד קל לערבב ולהתבלבל בין הדברים, כי באפליה אפשר לדבר על הרבה הצטלבויות של מיקומי שוליים. כשאני חושבת, למשל, על עוני, הרי שהוא במידה רבה מאוד סיפור אוניברסלי של נשים שחורות, ובישראל של מזרחיות או ערביות. אז כן, אני יכולה לקרוא לזה "אפליה". אבל אני מנסה לחשוב, עד איפה הגזעה יכולה להגיע? עד כדי דיכוי על רקע מעמדי? דיכוי על רקע של עוני? קשה מאוד להפריד, כי בסופו של דבר חלק גדול ממה שגורם לאנשים להגיע לעוני זה גם הבניות חברתיות וגם אפליה מבנית-חברתית. לכן כל כך קשה לי להפריד בין שתי המילים האלה; כלומר, אני לא יכולה להגיד שאפליה זה לא משהו שממוסך, או מאוחד, עם אלמנטים שקשורים בגזע. האם אנחנו חושבים שאפליה זאת פשוט מילה לא מספיק חזקה? האם היא הפכה להיות מושג שאפשר לשטח אותו, שהפך להיות משהו יום-יומי, שכולנו סובלות וסובלים ממנו כך או אחרת? אני עסוקה בעוצמה של שני המושגים האלה, ואיך הם, בעצם השימוש בהם, מקדמים את מה שאנחנו רוצים להשיג בתהליך החינוכי.

שרון מעלה את המתח שבין אי-שוויון ואפליה על בסיס קטגוריות של זהות, כמו לאומיות, אתניות, גזע, מגדר ומיניות, לבין אי-שוויון מעמדי-כלכלי, שמתבטא בפערים בהכנסה ובבעלות על רכוש. אי-שוויון מעמדי-כלכלי שונה במהותו מאי-שוויון על בסיס קטגוריות זהות, משום שההגיונות הפנימיים של התביעה לשוויון בשני המקרים נוטים להיות שונים ולעיתים אף סותרים.[4] עם זאת, במקרים רבים קטגוריות אלה מצטלבות ומשפיעות זו על זו.

מרסלו: יחסי כוח ומשאבים, דעות קדומות, הדרה, אפליה, גזענות... יש הרבה מושגים שמצביעים על הדיכוטומיה במציאות החברתית. השאלה היא מה ההבדל ביניהם, איזה משקל אנחנו נותנים למילים, כי הן מבטאות בסופו של דבר מציאות: השימוש במילה זו או אחרת מסמן איזה סוג של מציאות אני רואה מול העיניים. עדיין נשאלת השאלה: האם כשאנחנו מעלים כל מיני מושגים קרובים למה שאנשים מבינים כגזענות – האם אנחנו לא עושים הנחה מראש? איזה משחק אנחנו מנהלים בין המושגים האלה? האם הם כולם על אותו הספקטרום? האם קיימת היררכיה ביניהם?

רהאדה: זה מובן למדי שישנן דעות קדומות שנולדנו לתוכן, וישנה גזענות שקשורה במשאבים וביחסי כוח מאוד ברורים. אבל אם אני מתייחסת לפרקטיקה, הרי שכשאני מעלה בקבוצה את הסוגיות שאנחנו עוסקים בהן כ"דעות קדומות", זה מיד מסיר את האחריות מהמשתתפים והמשתתפות; כי על דעות קדומות אני לא אחראית – חינכו אותי ככה. בעוד שכשאני מדברת על הגזעה, זה פוגש את המשתתפות והמשתתפים בצורה ישירה, כתהליך שהם שותפים לו, ורותם אותם מבחינת האחריות. בהשתלמות למורים ומורות שהעברתי בבית ספר ברמלה עבדתי עם קבוצה מעורבת מכל הבחינות – יהודים ופלסטינים, נשים וגברים, בדואים ועירונים. השיח באמת איתגר אותם, ואף אחד בקבוצה לא נשאר במקום הנוח לו. לי זה מאוד עוזר לדבר על הגזעה, כי מצד אחד זה באמת נותן למשתתפות ולמשתתפים מסגרת למשהו שהם חווים ביום-יום ואפילו עושים אותו בעצמם; ומצד שני זה לא משאיר אותם במקום הנוח של דעות קדומות, אלא זה משהו שאני שותף לו ואני צריך לחשוב איך לשנות אותו.

לי מאוד עוזר לדבר על הגזעה, כי מצד אחד זה נותן למשתתפות ולמשתתפים מסגרת למשהו שהם חווים ביום-יום ואפילו עושים אותו בעצמם; ומצד שני זה לא משאיר אותם במקום הנוח של דעות קדומות.

ג'והיינה: מה שאני מנסה לשדר זה הבנה וכבוד לחוויה של כל אחד ואחת, ולא משנה אם זה רק "צחקו עליי כי אני אשכנזייה". אלה החוויות שהמשתתפות והמשתתפים סוחבים איתם, והן משפיעות על התודעה שלהם ומפעילות אותם. אבל בתוך כך, כן חשוב שתהיה קריאה של המציאות שאנחנו חיים בתוכה; ובמקום הזה באמת עולות סוגיות של יחסי כוח, של פריבילגיות ושל משאבים, כחלק מהמראָה שאנחנו מנסים לשים למשתתפות ולמשתתפים. למשל, מישהי מזרחית יכולה לספר שהיא התביישה במשך שנים לדבר ערבית, כי בילדותה אחת התלמידות בבית הספר גילתה שהיא מגיעה מבית ששומעים בו מוסיקה ערבית, והיא תסביר מה הדבר הזה עשה לה כל החיים ואיך זה הגדיר אותה; ולידה יישב סטודנט פלסטיני שיגיד לה – על מה את מדברת? עדיין זו הייתה הבחירה שלך. וזה יהיה דיון מאוד משמעותי. כל אחד מדבר מהמקום של החיבור שלו, של ההבנה והקריאה והסימון של המציאות החברתית-פוליטית דרך המשקפיים שלו או שלה, וזה כמובן גם מסמן בחזרה את המציאות החברתית והפוליטית.

יש בתהליך כל הזמן תנועה בין המקום שמאפשר ונותן לגיטימציה לתחושות ולחוויות של כל אחד, לבין המקום

שמאתגר, שפותח את הראש, שמעודד איזושהי תודעה ביקורתית. זה המקום שבו אדם יכול להתחיל להסתכל לא רק על החוויה האישית והפרטית שלו, אלא להתייחס גם למה שהוא שומע ונחשף אליו בתוך החדר. וכאן התהליך של לעשות את החיבורים – להתחיל לבנות הבנה ותודעה שמערערת על המציאות. המציאות הזאת נתפסת הרבה פעמים כטבעית; אני שומעת את זה הרבה פעמים: המציאות לא שוויונית, ככה העולם מתנהל. וזה המקום להגיד: אני לא רוצה לקבל את זה. יש פה מציאות שיש בה דיכוי, והיא משרתת איזשהם מנגנונים. יש מרוויחים ומרוויחות ויש מפסידים ומפסידות בתוך המציאות הזאת.

מרסלו: דיברנו על עניין השמות שאפשר לתת לזה – איך לקרוא לדברים ולהגדיר אותם בצורה ברורה. אבל בישראל של היום, דווקא כשיש צונאמי של גזענות, לא קוראים לזה בשם המפורש. כל מילה אחרת היא בסדר – מדברים על הטיות, דעות קדומות, פרופיילינג, אפליה – אבל את המושג גזענות הס מלהזכיר. ברור שפרופיילינג זה לא רק עניין ביטחוני; יש פה בבירור עניין עמוק הרבה יותר, של עמדות גזעניות. אבל התגובה הראשונית היא: "לא לא, אנחנו לא כאלה". אם כבר כן מדברים על גזענות, אז זה על משהו שקיים לכאורה רק בשוליים, ב"לה פמיליה" של בית"ר ירושלים.

המציאות הלא-שוויונית נתפסת הרבה פעמים כטבעית; "ככה העולם מתנהל". וזה המקום להגיד: אני לא רוצה לקבל את זה. יש פה מציאות שיש בה דיכוי.

ג'והיינה: לשימוש במושג אפליה במקום גזענות יש ממד נוסף, שהרי המדינה כבר כן מכירה באפליה שקיימת כלפי אוכלוסיות מסוימות. במקומות האלה, שהממסד מוכן להכיר בהם – יותר קל לעכל, ואפשר לדבר – יש לזה לגיטימציה. למשל לדבר על העדפה מתקנת זה כבר במיינסטרים. לא שחושבים שזה בסדר, אלא שאפשר להגיד את זה. לדעתי זה בדיוק המקום המסוכן, וגם בגלל זה הבנת המשמעות של כל מילה וכל מושג חשובה, וזה חלק מהעבודה שאנחנו צריכות לעשות – לאתגר את המקומות הנוחים האלה, גם בשפה ובשיח ומשם גם במציאות.

בהקשר לדברי ג'והיינה בנוגע לאפליה מתקנת, ראוי להזכיר שתיאוריות הגזע הביקורתיות (CRT - Critical Race Theory) דוחות את "החיבוק הליברלי" בדמות עיוורון הצבעים או האפליה המתקנת, משום שבאופן הזה הליברליזם רק שומר על סף מינימלי של שוויון, ולא מתקן את העיוות מהיסוד.[5]

■ ■ ■

מרסלו: בשלב השני של השיחה נעבור לדבר על התנגדויות וקשיים שעולים בסדנאות, ואולי חשוב יותר – על המקום שלנו כמנחות ומנחים ועל שאלת המפתח: איך אפשר בכל זאת להתמודד עם כל אלה ולצלוח את האתגרים שכרוכים בתהליך החינוכי המורכב הזה?

עופר: הכלי המרכזי שאני עובד איתו הוא הסיפורים האישיים של המשתתפות והמשתתפים. פה ושם אני מזכיר כמה נתונים, אבל בסופו של דבר סטטיסטיקות ונתונים לא כל כך משנים. העניין הוא תמיד לעבוד עם מה שיש בקבוצה, עם מי שיש בחדר – לגעת בסיפורים האישיים של המשתתפים ולהפנות תשומת לב אליהם.

באחת המכינות, לדוגמה, היה בחור אתיופי שסיפר על עצמו, והניסיון שלי היה לייצר בקבוצה אווירה של הקשבה, דרך שאלות. למשל: במה אתה גאה בלהיות אתיופי? במה זה קשה? מה אתה אוהב בקהילה שלך? ואם יש מספיק תשומת לב, אז בזהירות אני אנסה לשאול אותו אם הוא נתקל בגזענות כאן, במכינה, בקבוצה שלו. מבחינתי, אם מקשיבים לסיפור האישי של בן אדם, וזה מישהו שיש להם קשר איתו והם מחבבים אותו, והוא מספר איזשהו סיפור שהם מצליחים לשמוע ממנו משהו – אז יש שם הצלחה.

הכלי המרכזי שאני עובד איתו הוא הסיפורים האישיים של המשתתפות והמשתתפים. בעזרת זה גם עושים חיבורים – מדברים על המפה של הדיכוי, איזה קבוצות מדוכאות ואיזה לא.

כמובן, יש כאלה שקשה להם מאוד להקשיב לזה, יש הרבה מאוד אשמה ופחד שמקשים על ההקשבה. זה לא קל לעשות את העבודה הזאת, בטח לא במסגרת זמן מוגבלת של שעה וחצי למפגש; ובכל מקרה זה לא קורה בהתחלה, אלא בשלב מתקדם יותר בתהליך. כמובן שבעזרת זה גם עושים חיבורים – מדברים על המפה של הדיכוי, איזה קבוצות מדוכאות ואיזה לא. מבחינתי הסיפור האישי מספיק כדי להמשיל את המציאות, וזה נותן למשתתפות ולמשתתפים אפשרות להסתכל על הדברים וגם לבדוק את עצמם. זה צריך להיעשות עם הרבה תשומת לב – גם לגבי איפה שהקבוצה נמצאת וגם לגבי מה שקורה למי שמספר. כי בסוף אני יוצא משם; הוא צריך להישאר לחיות שם ואני לא. לפעמים אפשר לשלם על זה מחיר אמיתי, אם פותחים את הדברים.

ג'והיינה: זה באמת אחד האתגרים, או אחת הדילמות, גם כשאני עובדת עם חדרי מורות ומורים, בדיוק השאלה הזו: עד כמה אפשר לפתוח את הדברים. כי בסופו של דבר המורות נשארות שם, לעבוד ביחד. זה קורה הרבה פעמים בחברה הפלסטינית. אני רואה את זה, ובאיזשהו שלב אני גם שמה את זה על השולחן

ונותנת לזה שם – הן פשוט נמנעות. הן נמנעות מלפתוח את העניינים והסוגיות הללו, בהקשר של גזענות וחינוך, כי הן לא רוצות שתהיה שם אחר כך איזו אי-נעימות, או איזשהו קונפליקט שיהיה נוכח. כלומר, זה בסדר מבחינתן להשאיר את הדברים מתחת לשטיח ולא מדוברים. בהחלט, החשש הזה קיים. הרבה פעמים העבודה היא לנסות לעבוד עם החשש הזה ועם ההימנעות הזאת. לא רק מול מנהל או מנהלת בית הספר, אלא גם ברמה של הצוות וקונפליקטים בתוכו. אפשר לעשות עם זה עבודה, ואפשר להראות להן שניתן לעשות תהליך: לדבר על הדברים, לפתוח אותם, להתמודד איתם, ועדיין להישאר במקום שבו אנחנו יכולות להישאר קולגות ואפילו בקשר טוב.

היכולת שלי להתמודד עם המשתתפות בתהליך הזה מתחילה לפני הכל מיצירת אמון: בשלב הראשון שלהן בי, ואחר כך, לאט לאט, אפשר לכוון את זה – מבחינת ההנחייה, מבחינת השאלות והתהליכים שקורים במרחב הקבוצתי – כדי ליצור ולהרחיב את האמון ולהתמודד עם הדברים. אם לא עושים את זה, אז מבחינתי כמנחה עלול באמת להיווצר מצב מסוכן, כי יש משתתפות ומשתתפים שעלולים לשלם מחירים, או, מצד שני, הדיון עשוי להישאר ברמה מאוד שטחית.

אחד הכלים שאנחנו עובדים איתם, ברוח ה"כיתה כמיקרוקוסמוס" של מרסלו,[6] זה לקרוא מיהם חברי הקבוצה שלי, איפה ועם מי אני עובדת, ועד כמה אני יכולה – ותוך כמה זמן – לעשות את התהליך הזה. אין כאן אפשרות ל"העתק-הדבק", אין איזו תוכנית מגירה, נוסחה או הרצאה שאפשר לעשות אותה בדיוק אותו הדבר בכל פעם מחדש. זה לא עובד. היכולת הזאת, להבין את ההקשר ולעשות את ההתאמות, זה מה שעומד ביסוד ההנחייה.

מרסלו: חלק מהפוזיציה שלנו הוא שאנחנו שוחים נגד הזרם, נרצה או לא נרצה. כלומר, כבר מראש יש לנו איזו ציפייה מקדימה, שברגע שנדבר נגד גזענות ואפליה, או בעד סולידריות וזכויות אדם – מיד תהיה איזושהי התארגנות, סמויה או גלויה, של הקבוצה, או של חלק ממנה, נגדנו. בדרך כלל, אם אנחנו מוכנים מראש לתהליכים האלה, זה חוסך לנו המון זמן של הורדת מחסומים, יצירת אמון וכו'. זה חלק מההתנגדות: אל תדבר איתנו על דברים שגם אם אנחנו יודעים אותם – אנחנו לא רוצים לחשוב עליהם ולא רוצים להרגיש אותם. אנחנו סבבה, מה אתה בא לטלטל אותנו, בשביל מה זה טוב? אגב, זה תהליך טבעי; ההתנגדות המקדימה הזו מתעוררת אצל כולנו כשאנחנו נדרשים להתעסק עם נושאים רגישים כמו אלה.

האומנות שלנו במנחות וכמנחים היא לנסות לחפש את הסדק שנוח לאדם שמולנו מצד אחד, ונוח לנו מן הצד השני, שיאפשר לנו לקיים איתו דיאלוג במקום הנכון שלו.

חלק מהתהליכים הקבוצתיים והאישיים שאנחנו עושים צריכים להיות הקשבה לביטויים של ההתנגדויות האלה, מתוך הבנה מראש שהן חלק ממה שקורה בקבוצה נורמטיבית, שלא יכול להיות שזה לא יקרה. האומנות שלנו כמנחות וכמנחים היא לנסות לחפש את הסדק שנוח לאדם שמולנו מצד אחד, ונוח לנו מן הצד השני, שיאפשר לנו להיכנס פנימה, במובן החיובי, ולעשות שינוי בתודעה. סדקים תמיד קיימים, ואותם אנחנו מחפשים. בדרך כלל, כשעולה התנגדות שנדמית כחזיתית, המשמעות היא שלא מצאנו את הסדק הזה, ולא ידענו לדבר ולקיים דיאלוג עם האנשים במקום הנכון שלהם. יכול להיות שלא זיהינו את המקום הזה, וחלק מהעניין הוא לעשות תיקון תוך כדי, אפילו אם זה במסגרת סדנה חד-פעמית של שעה וחצי. כלומר, אם זה לא עובד – כנראה שהבעיה היא באופן שבו קראתי את הקבוצה. זו האחריות שלי, כמנחה.

עוד דבר חשוב, כדי שהתהליך יצליח, הוא שהמשתתפות והמשתתפים ימצאו את המקום שבו הם יכולים לראות שאני כמוהם, דרך משהו שיעשה את החיבור בינינו. אצלי, לפעמים, זה ברמה של השפה; למשל, לדבר באנגלית מאוד קשה לי. אז המצב הזה, שבו גם אני כמנחה יכול להיות פגיע, זה מה שעושה את החיבור – את היכולת של המשתתפים והמשתתפות להזדהות איתי, לדבר איתי.

ג'והיינה: אני לוקחת את הדברים שאתה אומר לתובנה שאני, כמנחה, מהווה משאב מאוד משמעותי בתהליך החינוכי הזה. זה שאני נכנסת כאישה פלסטינית ומדברת עם קבוצה יהודית, או קבוצה מעורבת, או קבוצה פלסטינית – כבר בהתחלה זה אומר משהו. כשאני מדברת בערבית, או מדברת בעברית ומכניסה כמה מילים בערבית, כל דבר הוא משמעותי. ואם אני מודעת למקום הזה, ואני מביאה את הדברים מתוך הבנת המשמעות של מי ומה שאני, ועושה בזה שימוש בתוך התהליך החינוכי – יש בזה מודלינג. כלומר, המודעות צריכה להיות לא רק לתוכן שאנחנו מביאים איתנו, אלא גם למה שאנחנו מביאים מעצמנו לתוך המפגש. השימוש במרכיבים של הזהות שלנו זה משהו שאפשר לעשות נכון ככל שמתרגלים אותו יותר. זה בא עם הזמן ועם הניסיון – היכולת לראות איזה מקומות מפעילים אותנו, איזה מקומות קשים לנו, ולנסות להיערך להם.

זה לא מבטיח שזה יעבוד תמיד, אבל ההבנה הזאת, ההיכרות שלנו עם עצמנו – מה זה יעשה לי אם משתתף יהודי או פלסטיני יגיד ככה או ככה, או יגיב בצורה מסוימת בתוך הקשר מסוים – מאוד משמעותית. ללא ספק, גם אני, כמנחה, עושה דרך: דברים שהרגיזו אותי לפני שנתיים, יכול להיות שהיום

לא מרגיזים אותי. המודעות העצמית והיכולת שלנו כל הזמן לעשות רפלקציה – לבדוק מה עבד ומה לא, איפה המקומות שהפעילו אותי במקום הרגשי, מהם הדברים שהגבילו את היכולת המקצועית והחינוכית שאני יכולה להביא לידי ביטוי – זה משהו שאני לא מפחדת ממנו. אלה דברים שאפשר כל הזמן לעבוד עליהם, אפשר לשפר ולפתח אותם עוד.

מרסלו: יש כאן גם עניין של יחסי כוח – המנחה לעומת הקבוצה. לנו כמנחות וכמנחים יש את הזכות, למשל, לשים גבולות לשיח וכדומה. אבל אנחנו צריכים לקיים את ההנחייה שלנו מתוך צניעות, מתוך הערכה מאוד גדולה לאנשים. כמורה, כמרצה, כמנחה, אני חייב לאהוב את הקבוצה. מכיוון שאם אין לי אהבה כלפיהם, אז אני לא יכול להאמין שאוכל ללמד אותם ולהעביר אותם תהליך של שינוי תודעה. זה חלק מסוגיית היחסים והמיקומים של המנחה ושל הקבוצה: הם צריכים להרגיש שאני, כמנחה, נאמן להם. שיש מאחורי המילים שלי אהבה, במובן הפדגוגי, שאני מאמין באופן בלתי מותנה ביכולת שלהם להשתנות. על זה צריכה להיות עבודה מתמדת שלנו: להתמודד עם קושי, עם התנגדויות, אבל מתוך אהבה לא שיפוטית כלפי המונחות והמונחים שלנו ואמון ביכולת שלהם לעשות שינוי.

כמורה, כמרצה, כמנחה, אני חייב לאהוב את הקבוצה. הם צריכים להרגיש שאני נאמן להם. שיש מאחורי המילים שלי אהבה, במובן הפדגוגי, שאני מאמין באופן בלתי מותנה ביכולת שלהם להשתנות.

ג'והיינה: אני משתמשת הרבה במילה הזו, אהבה; אבל גם חושבת שראוי להשתמש בה במקום הנכון ובמינון הנכון. אני באמת רואה שזה עובד – איך זה פותח, מרכך, איך זה מאפשר לאנשים לעבור פוזיציה עם הזמן. אבל זו דרך שצריך לעשות, של בניית אמון. זה לא מתכון שאפשר להשתמש בו. הם צריכים להאמין שאני באמת מתכוונת לזה, שאני מכירה אותם מספיק, שאני נאמנה להם באמת.

עופר: אני מאוד מסכים. השאלה היא איך אני עושה את זה, עם מה אני צריך להתמודד עם עצמי, ובעיקר כשזה עם החניכות והחניכים שקשה לי איתם יותר. גם אם הגזענות שלהם מופנית כלפי מישהו אחר, זו חוויה קשה. מבחינתי זאת שאלה שקיימת: איך אני יכול לראות את האנושי אצל מישהו שמתנהג בצורה שבעיניי היא מאוד לא אנושית; ואני מניח שזה היה עוד יותר קשה אם הגזענות הזו הייתה מופנית כלפיי.

מרסלו: הדילמה הזאת קיימת תמיד, הרי גם אנחנו בני אדם. העניין הוא לדעת לתרגם את ההתנהגויות האלה למשהו שיכול להועיל לאותו אדם באותו רגע, להעביר מסר שיספיק לו לפחות כדי להרהר על המקום שבו הוא נמצא. במובן הזה אני מכבד אותו – ולא בהכרח את מה שהוא אומר או את איך שהוא מתנהג – בזה שאני תמיד נותן לו עוד צ'אנס, עוד אפשרות ללכת לכיוונים אחרים. זה התפקיד שלי, אני חייב לתת לכולם את המקום הזה. אף פעם בחיים שלי לא הייתה לי סיבה להצטער על כך, כי חלק מהבנייה של הדיסוננס הרגשי והקוגניטיבי, של היכולת לעשות שינוי בתודעה, מתרחש ברגע שאנחנו מתייחסים לדברים האלה בצורה בלתי צפויה. זה בדיוק למצוא את הסדק: "אה, לא הגבת כמו שחשבתי – התייחסת אליי בכבוד". הדיסוננס הזה הוא הדרך להיכנס, כדי שאותו אדם יוכל אולי להגיע אחר כך למקום אחר מהמקום שבו הוא נמצא. הסדקים האלה בתודעה הם בדיוק במקומות האלה, שבהם אנחנו מסוגלים להציב גבול אבל יחד עם זאת לתת אפשרות ואלטרנטיבה. מבחינתי, מה שמפעיל אותי זה ההשתאות בכל פעם מחדש – הגילוי שזה אפשרי, למרות כל ההתנגדויות.

■ ■ ■

רהאדה: מבחינתי, הדברים שנאמרו עד עכשיו מסתכמים בכך שהמפתח הוא להאמין במה שאני עושה. הרבה פעמים אני עשויה לצאת מסדנאות שאני מעבירה בתחושה שאין להן השפעה ממשית, רחבה, שהמצב על הפנים. כלומר, אולי היה כאן איזה תהליך מאתגר ונחמד, ואולי גם למדתי משהו ברמה האישית, אבל אין לכל זה השפעה יותר מדי החוצה, זה נשאר בחדר. ודווקא בנושא הזה, בסדנאות על גזענות, מתוך זה שאני מאמינה שלא זה הטבע של הבן-אדם, אלא שמשהו גרם לו להיות ככה – זה מאוד עוזר לי לקבל ולרצות לעבוד עם כולם, עם כל אחד. ולא משנים ההבדלים בעמדות או ביחסי הכוחות; אני פשוט רואה את כולם כשווים.

היה לי ויכוח עם מישהו לגבי האקטיביזם הנשי שעולה עכשיו, כשיש נשים שלקחו על עצמן לעשות שיימינג במדיה כלפי גברים שהטרידו נשים, גם אם זה בלי הוכחות ובלי לבדוק. לי יש כזה כעס גדול על גברים כאלה, שאני אומרת: באמת מגיע להם. אנחנו רגילות לזה שגברים מנצלים את העמדה ואת הכוח שלהם ויכולים להטריד; לא מתחשק לי להתחשב בהם יותר מדי, אז כן, שיעשו להם שיימינג. ואילו הטענה שלו הייתה שאם אני רוצה באמת לעשות איזשהו תהליך חינוכי, לשנות את החברה ולנסות להשפיע – אני צריכה למצוא דרך להכיל את הגבר הזה ולנסות לראות גם בו קורבן; לנסות להבין מאיפה ולמה הוא מתנהג ככה. ואז, מהמקום הזה, אני אוכל להשפיע על כולם, אני אוכל לעשות שינוי. וזה בדיוק העניין.

אם אני, כפלסטינית, מנחה קבוצה שיש בה גם יהודים, שהם אלה שדיכאו אותי וכבשו את האדמה שלי – אני צריכה לעשות עם עצמי עבודה מאוד קשה, שתאפשר לי להכיל אותם ולראות בהם בני אדם, להרגיש שאני יכולה להשפיע עליהם ולנסות באמת להעביר אותם תהליך כלשהו.

> רהאדה מתייחסת לתפיסה של גזענות לא כדבר טבעי אלא כהבניה חברתית, שאת ההיררכיות שהיא מייצרת כולנו הפנמנו: חלקנו הפנמנו עליונות וחלקנו נחיתות, לפי המיקום הסוציומטרי החברתי שלנו; ולכן כולנו "קורבנות" של הגזענות, כשיטה. נוכל להשתחרר ממנה אם נצליח לפרק את ההבניות החברתיות שהפנמנו.[ii]

שרון: אני מרגישה שבאיזשהו מובן חזרתי לנקודת ההתחלה. המורכבות של הדברים התחדדה לי: אני מבינה עכשיו הרבה יותר טוב מה השימוש במושג גזענות – ואולי גם, אם אבחר, במושג הגזעה – מייצר בקבוצות, ולמה. ברגע שאני עושה את השיום (naming), אוטומטית זה מוביל לתחושה של האשמה (blaming). כלומר, שאם אני אומרת שאירוע מסוים שבו אנחנו עוסקים קשור בגזענות, או בהגזעה – בעצם מבחינת המשתתפות והמשתתפים יש בזה האשמה.

כך שלמעשה, אני עדיין נשארת עם השאלה: איך אני, מצד אחד, כן מחזיקה את המילה הזאת, כי אני לא רוצה לטשטש אותה; ומצד שני, איך אני לא מאיימת על הקבוצה בצורה כזו שכל מה שיישאר להם זה לסתום את האוזניים ולא לרצות לשמוע כלום. בשבוע שעבר הצגתי בשיעור משהו שקשור לשפת צרכים ושפת זכויות, ואמרו לי שאני "יפת נפש". ועכשיו, בשיחה שלנו, הבנתי שזה שם קוד שהוא התרגום ל"הגזמת": את משתמשת בשפה שמערערת אותנו והופכת את העבודה שלנו ליותר מסובכת, במקום לקדם אותה. כאילו שלהגיד "גזענות" זה להיות גיבורה על חשבון מישהו אחר, זו האסוציאציה שזה עשה לי.

> השיח על גזענות ועל עליונות מופנמת כולל, בין היתר, התייחסות לתופעות כגון: הכחשה או שתיקה אל מול דיכוי של אחרים; תחושה של זכאות לנוחות ("מגיע לי", או - "אם לא נוח לי, אני עוזבת או משנה את המרחב כדי שיתאים את עצמו אליי"); אוניברסליזציה ("אם אני בסדר, בטח כולם בסדר", "אם אני לא רואה את זה, כנראה שזה לא קיים"); שבריריות ("קשה לי לדבר על זה"); ושיכחון סלקטיבי. דרך תגובות והתנהגויות כאלה אנו מקבעים ומחזקים את ההיררכיות החברתיות ואת המקום שלנו בהן, בדרך כלל מבלי להתכוון לכך.[7]

טל: מבחינתי הסוגיה הזו, איך לא לטשטש אבל גם לא לאיים, מהווה דילמה תמידית, ממש כל הזמן, כל רגע, בתוך קבוצה: מה אני בוחרת להגיד, על מה אני בוחרת לפסוח, ועל מה אני בוחרת להתעכב. מה שמרסלו דיבר עליו – להגיב באופן כזה שייצור סדק – אני חושבת שזה עובד, לפחות עבורי, כשזה **לא** טקטיקה. כלומר, כשאני מצליחה לא להשתמש בזה כטקטיקה של שיח, אלא כשאני באמת רואה את הקושי של האדם שמולי, את התסכולים שלו ואת העצבים שלו. רק דרך זה אני יכולה להגיב באופן לא מתייפיף, ולא מתנשא, ולא כמנחה יודעת כל. כלומר, כשזה מגיע מתוך המקום הזה – שבו גם נוח לי לעמוד על התפיסות שלי וגם אני יכולה להבין באמת את המקום של האחר, כשאני מוצאת את נקודת האהבה הזאת, לא כפרקטיקה אלא באמת מבפנים – אז אני מרגישה שזה יכול לעבוד, שיש לזה קשב. אני יכולה להעיד על עצמי שזה קשה לי, במיוחד במקומות האלה שבהם אני נחווית כמתנשאת, כמתייפיפת; ומה שעוזר לי כדי שזה לא יהיה טקטיקה, זו התחושה שאני עוברת תהליך עם הקבוצה. אני כל הזמן עוברת תהליך, כל פעם מחדש, ואני מקווה שאני מצליחה להשתפר ולזוז מהמקומות שלי.

כשאני באמת רואה את הקושי של האדם שמולי, את התסכולים שלו ואת העצבים שלו, רק דרך זה אני יכולה להגיב באופן לא מתייפיף, ולא מתנשא, ולא כמנחה יודעת כל.

עופר: אני מאוד מתחבר למה שרהאדה אמרה. אני חושב שיש לנו פה מלחמה, אבל המלחמה שלנו היא לא עם אנשים אחרים, אלא עם מה שקרה להם. מהבחינה הזאת אני חושב שאני לא נגד אף אחד. אני לא חושב שמישהו נולד בן אדם רע, אלא שמשהו קרה לו, ואני לא מכיר את הסיפור שלו. כלומר, המלחמה שלי היא באופן שהמצוקות של אנשים מנצחות אותם ואת כל האנשים האחרים סביבם. ובטח ובטח כשאלה אנשים שיושבים אצלי בקבוצה: הם לא אנשים שקבעו איזושהי מדיניות, הם בדרך כלל אפילו לא בורג קטן במערכת; אלא הם אנשים שהמערכת

ii על כך ראו עוד במאמרה של גליה בונה בספר זה: כיצד מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי.

מעכה אותם, באופן כזה או אחר. אני מנסה לזכור את זה, בלי לעמעם את החלק שלהם עצמם יש בתוך הדבר הזה.

לסיכום, אגיד שעבורי העבודה שאני צריך לעשות היא להיות מסוגל להרגיש את הכאב על הניתוק שגרמו לי, ולהראות את זה למישהו. זה אומר לפעמים לבכות, ולהיות מסוגל להרגיש רגשות מאוד חזקים בשביל להיות מחובר לאנושיות הזאת. בלי זה אני לא יודע איך לעשות את זה.

---

1. על-פי שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ'-22 19). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
2. בהקשר של אפליה על בסיס קטגוריות מובחנות ראו: כהן־אליה, מ' (2016). פוליטיקת הגועל בחוק איסור הפליה במצרכים ובשירותים. בתוך ע' מורגנשטרן, י' לושינסקי וא' הראל (עורכים), **זכויות הקהילה הגאה בישראל: משפט, נטייה מינית וזהות מגדרית** (עמ' 497-526). ירושלים: נבו והפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית; ביטון, י' (2018). על שלושה דברים העולם (הליברלי) עומד, והשוויון צולע. **עבודה, חברה ומשפט**, **ט"ו** (55), 68-71; כהן-אליה, מ' (2006). שלוש הסתייגויות ממפעל ההרחבה של איסורי ההפליה בחקיקת העבודה בישראל. **עבודה, חברה ומשפט**, **י"א** 195, בעמ' 199; Kelman, M. (2001). Market discrimination and groups. *Stanford Law Review, 53*, 833-896, in pp. 863-864; Hellman, D. (2008). *When is discrimination wrong?* Harvard: Harvard University Press; Lippert-Rasmussen, K. (2014). *Born free and equal? A philosophical inquiry into the nature of discrimination*. Oxford: Oxford University Press, in pp. 33-34; Khaitan, T. (2015). *A theory of discrimination law*. Oxford: Oxford University Press; Baer, S. (2009). Dignity, Liberty, Equality: A fundamental rights triangle of constitutionalism. *University of Toronto Law Journal, 59*(4), 417-468, in p. 420; Baer, S. (2013). Traveling concepts: Substantive equality on the road. *Tulsa Law Review, 46*(1), 59-80
3. ממי, א' (1982). **הגזענות**. ירושלים: כרמל, בעמ' 72.
4. על ההבחנה בין אי-שוויון מעמדי לאי-שוויון על בסיס קטגוריית זהות ראו: Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review, 212*, 68-93.
5. Romero, V. C. (2002). Critical race theory in three acts: Racial profiling, affirmative action, and the diversity visa lottery. *Albany Law Review, 66,* 375-386
6. וקסלר, מ' (2015). הכיתה כמיקרוקוסמוס: התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה. בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 23-31). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
7. בונה, ג' (2017). **חברה משוחררת מגזענות: מודל ללמידה ולהובלת שינוי**. הצגת פרויקטים מחזור כ"ד – בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

הכותבות והכותבים לפי סדר הופעתם בספר

ד"ר גליה בונה מנהלת את תחום פיתוח ידע והכשרות ביחידה הממשלתית לתיאום המאבק בגזענות במשרד המשפטים, ומרצה במכללה האקדמית אונו. היא שהתה שנים ארוכות באפריקה ובארצות הברית, במהלכן הקימה וניהלה את "המרכז לאמנות ובריאות גלובלית", ארגון אפריקאי מקומי, בו פיתחה תוכניות המעודדות מנהיגות, יזמות ושימוש באמנות ליצירת שיח על נושאים חברתיים ותרבותיים המשפיעים על בריאות. גליה בעלת תואר דוקטור מהמחלקה לאמנויות ותרבויות העולם של אוניברסיטת קליפורניה בלוס אנג'לס, ובנוסף היא בוגרת מחזור כ"ד של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. היא מתעניינת בתהליכי שינוי, ובפרט בפיתוח דרכים יצירתיות לייצור שיח על סוגיות חברתיות טעונות ומורכבות.

ד"ר שרף חסאן הוא איש חינוך ופעיל חברתי, עומד בראש ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, מלמד במכללות לחינוך ובבית ספר אלחוארזמי (الخوارزمي) בטמרה. לפני כן שימש למעלה מעשור כמנהל מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח בישראל. שרף בעל תואר דוקטור בסוציולוגיה מאוניברסיטת תל-אביב, ומחקרו עסק בארגוני חברה אזרחית והמאבק על הגמוניה בחינוך לאזרחות בישראל. בנוסף, הוא בוגר מחזור כ"ח של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. תחומי העניין של שרף הם: חברה אזרחית ומאבקים על הגמוניה, המיעוט הערבי בישראל, אי-שוויון בחברה, ניאו-ליברליזם וחינוך, חינוך לאזרחות בישראל וגזענות ומאבק בה.

ד"ר בועז צבר עומד בראש התוכנית לתואר שני בהוראה ולמידה במכללת דוד ילין, ומרצה לפילוסופיה של החינוך במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית. ספרו "מקרב ומרחיק, עיון בדמות המחנך המשמעותי בבית הספר הציבורי" התפרסם בשנת 2019 בהוצאת מופ"ת.

ד"ר סיגל עוזרי רוייטברג היא סוציולוגית ואנתרופולוגית, מרצה וחוקרת בסמינר הקיבוצים. תחומי העניין שלה הם: מחאות חברתיות, תרבות פוליטית, רב-תרבותיות, גזענות, שינויים דוריים, ערכים והערכה, פדגוגיה מתבוננת והקשרים שבין תרבות, פוליטיקה וחינוך. מחקריה של סיגל עסקו במחאה בנושא ילדי תימן, בהתארגנויות סוציאל-דמוקרטיות במפלגת העבודה הישראלית, בשיעורי אקטואליה בבתי ספר יסודיים (במסגרת תוכנית הפוסט-דוקטורט של מכון מופ"ת), ובהערכת תוכניות חינוכיות במכללת סמינר הקיבוצים ומחוצה לה. בשנת 2020 התפרסם ספרה "סוציאל-דמוקרטיה מקומית: עלייתו של דור פוליטי חדש במפלגת העבודה הישראלית (2006-2009)" בהוצאת יד טבנקין ומאגנס.

ד"ר מרסלו מנחם וקסלר, דוקטור לחינוך מטעם אוניברסיטת סורבון בפריס, מרצה בסמינר הקיבוצים בשלושה תחומים עיקריים: ילדים, נוער וקהילה בסיכון והדרה; מחקר ביוגרפי בחינוך; ופדגוגיה ביקורתית. מרסלו משמש כיועץ חינוכי במחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח, ובנוסף יועץ חינוכי-ארגוני בעמותת סיכוי-אופוק ובתוכנית "פותחים עתיד" של הסוכנות היהודית. לפני כן שימש במשך 18 שנים כמנהל פדגוגי של תוכניות אמ"ץ והיל"ה באגף שח"ר של משרד החינוך. מרסלו מתנדב במהפך-תע'ייר, ארגון חינוכי-קהילתי פמיניסטי הפועל בשותפות יהודית-פלסטינית, ובספריית גן לוינסקי לילדי מבקשי מקלט ומהגרי עבודה בת"א, וחבר בוועדת המשנה של ה-UNDOC (סוכנות האו"ם למאבק בסמים ובפשיעה) לילדים בסיכון, עבריינות, שימוש בסמים והדרה.

ד"ר אדר כהן מנהל את המחלקה ללימודי הוראה ומרצה בבית הספר לחינוך ע"ש פוקס באוניברסיטה העברית. בעבר שימש כמפמ"ר (מפקח-מרכז) על הוראת מקצוע האזרחות, מנהל המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך ומורה לאזרחות בבתי ספר תיכוניים בירושלים ובחולון. פרסומיו ומחקריו עוסקים בחינוך אזרחי בישראל ובדרכים שבהן מורות ומורים מתמודדים בכיתה עם נושאים שנויים במחלוקת פוליטית.

ד"ר מיכל שמחון מכהנת כראש תוכנית ההכשרה ללימודי תואר שני בביבליותרפיה במכללת דוד ילין בירושלים ומלמדת במכון כרם – מכון לחינוך הומניסטי-יהודי להכשרת מורים. היא חוקרת את הקשרים שבין התיאוריה הנרטיבית לביבליותרפיה, ומתעניינת במיוחד בתרומתה של הספרות ושל תהליכי קריאה וכתיבה לעולם הנפש של היחיד והחברה. בנוסף, היא מטפלת באמצעות ביבליותרפיה, במיוחד במקרי טראומה.

ד"ר נועה שפירא מכהנת כראש צוות קשרים – טיפוח ערכים ומיומנויות בחברה משותפת במט"ח, שם היא מפתחת תכנים והשתלמויות למורים בנושאים של חיים משותפים, טיפוח אמפתיה בין קבוצות ועוד. כמו כן, היא מרצה במכללה האקדמית כנרת בקורסים שונים בנושאים של תרבות ורב-תרבותיות. עבודת הדוקטורט של נועה עסקה בטיפוח אמפתיה בין קבוצות בסביבת למידה מקוונת.

חגית כהן אליהו היא אשת חינוך, מורה, מנחה פדגוגית, מנחת מורים ומתמחים, מרצה לחינוך בקריה האקדמית אונו, בתוכנית רביבים ובתוכנית להכשרת מורים של האוניברסיטה העברית, ודוקטורנטית לחינוך באוניברסיטת חיפה.

שאול וכשטוק מנחה מורים במפגשים בין יהודים לערבים בפרויקט "דיאלוג וזהות" של קרן תל"י ומרכז רוסינג לדיאלוג וחינוך, ומנחה בהכשרת מורים בנושא חינוך נגד גזענות. ניהל בעבר את התוכנית החינוכית Generation Global בישראל, שנועדה לצייד בנות ובני נוער בידע, מיומנויות ועמדות שיאפשרו להם להפוך לאזרחים גלובליים פעילים. בעל תואר שני במחשבת ישראל וכותב דוקטורט בחוג לפילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר-אילן.

עביר ריאד חשיבון נולדה בחיפה בשנת 1984 למשפחה פלסטינית-ישראלית נוצרייה, גדלה בין חיפה והגליל ומתגוררת כיום בגרמניה. השלימה באוניברסיטת חיפה תואר ראשון בפסיכולוגיה ותואר שני בייעוץ חינוכי, ועבודת התזה שלה עסקה בתיאולוגיה אקו-פמיניסטית בחינוך. עביר לומדת לתואר שני נוסף בתיאולוגיה יהודית באוניברסיטת פוטסדם, ובמקביל לתואר שלישי באוניברסיטת הומבולדט בפקולטה לתיאולוגיה. במסגרת לימודי הדוקטורט היא עורכת מחקר בנושא שיבת עקורי הפנים הפלסטינים הנוצרים לכנסיות נטושות בכפרי המקור שלהם בגליל.

ד"ר גל הרמט היא יועצת בכירה לארגונים ולמוסדות בינלאומיים, מרצה וחוקרת חינוך, מגדר ושינוי חברתי. גל חוקרת ומלמדת בסמינר הקיבוצים ובאוניברסיטה של האומות המאוחדות בקוסטה ריקה. הדוקטורט שלה עסק בניתוח מגדרי של דיאלוג ותהליכי שינוי. ספרה "חינוך רב-ממדי" (Intersectional Pedagogy), שעוסק ב'תרגום' תיאוריות ורעיונות לפרקטיקות חינוכיות של שינוי עמדות, יצא לאור בהוצאת Routledge. גל מנהלת את מיזם הסיורים המגדריים "הממגדרת", במסגרתו היא מנחה סיורים לימודיים ויצירתיים ומעבירה הכשרות והרצאות לחברות ולארגונים.

ג'ורג'ינה סרייה היא מומחית למדידה והערכה של פרויקטים ותוכניות בתחום החינוך, הבריאות, מנהיגות צעירה, פיתוח כלכלי, זכויות נשים ויחסי ערבים-יהודים. בנוסף, עבדה במשך שנים בהנחיית קבוצות דיאלוג בין ישראלים ופלסטינים, לרבות עבודה עם קבוצות מוחלשות ופריפריה חברתית משני צדי הקו הירוק. לג'ורג'ינה תואר ראשון ביחסים בינלאומיים מהאוניברסיטה העברית בירושלים ותואר שני בלימודי שלום וסכסוכים מהמרכז ללימודי שלום באוסטריה. במסגרת עבודת התזה שלה, שכותרתה "אתניות ואזרחות: הפלסטינים אזרחי ישראל", ניתחה את סוגי האזרחות והזכויות הנגזרות מהן לפי ההשתייכות האתניות, כמדיניות של המדינה.

שיעור לחיים

חינוך נגד גזענות מבעד לעדשה רחבה

כיצד ניתן לייצר הזדמנויות לדיאלוג חינוכי בסוגיות של גזענות והדרה? איך נעצב פרקטיקות בית ספריות וכלים פדגוגיים שיקדמו סביבה חינוכית שוויוניות, שיש בה תחושת שייכות וסולידריות? איך נוודא שכל הלומדות והלומדים רואים את התרבות, ההיסטוריה והזהות שלהם כמקובלות ובעלות ערך? כיצד נבנה חוסן פדגוגי נגד גזענות בקרב התלמידים והתלמידות שלנו?

חינוך נגד גזענות הוא תהליך פדגוגי אקטיבי. הוא כולל זיהוי וטיפול בתופעות גזעניות באמצעות התערבות במנגנונים ובמבנים הארגוניים, במדיניות ובפרקטיקות הבית ספריות, בעמדות, באמירות וביחסים שיוצרים ומנציחים גזענות. זהו תהליך שעוסק בניתוח מערכות של הדרה ודיכוי, ובתרגול של תקווה ובניית אמון – תרגול של אהבה.

ספר זה הוא מדריך מוכוון פעולה המציע כלים אנליטיים, פדגוגיים ומתודולוגיים שמטרתם לסייע לנשות ואנשי החינוך להוביל שינוי במרחב החינוכי. הוא מציג גישה הוליסטית ורב-ממדית של חינוך, דרך עדשה אנטי-גזענית רחבה. כמו קודמו, **"שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון"**, הספר הוא חלק מתהליך רב-שנים של פיתוח והרחבת גוף הידע בתחום של חינוך נגד גזענות. מטרתו לספק כלים ורוח גבית לכל העוסקים והעוסקות בחינוך בעבודתם החיונית ובתהליך המתמשך למיגור הגזענות.

מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח בישראל פועלת במטרה לקדם ערכי דמוקרטיה, זכויות אדם ומאבק בגזענות במערכת החינוך. המחלקה עוסקת בקידום מדיניות החינוך, בפיתוח תיאוריה ופדגוגיה ויישומן בהכשרות מקצועיות, תוך דיאלוג מתמיד עם קהילות מורות ומורים וניסיון לתת מענה לצרכיהן.

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل

הסדנא הורשה
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان