



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 הטיילים 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.

המאמר מתבסס על התפיסה שלפיה מורים¹ הם קודם כל מחנכים, שעליהם לנסות ולהתמודד עם תופעות חברתיות שליליות שהם נתקלים בהן בקרב תלמידיהם. ענישה ומשמעת אינן יכולות להיות הפתרון העיקרי והאוטומטי, 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 הספציפי. 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.

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 שבקרבתנו, 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.

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

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.

¹ 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, לדעתך, להתגבר על תפיסות מושרשות של 'אנחנו' ('הטובים') ו'הם' ('הרעים')?

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.

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.

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.

כיוון אחר ומעניין, שמטרתו ליצור טלטלה של תפיסות עולם קיצוניות וגזעניות, הוא התנסות **בחשיבה 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

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.

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 תפקידו 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.

כך או כך, התובנה שאני מציע לגבי כל הגישות היא שהדרך לשינוי עמדות ולא־א־מוֹץ ראִייה 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 והזהויות 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,¹⁰ 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,¹¹ 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;

¹¹ רוב הדוגמאות לקוחות ממחקר שדה אתנוגרפי שערכתי במסגרת עבודת הדוקטורט שלי באוניברסיטה העברית. מחקר זה נערך בשנים 2014-2016 בבית ספר תיכון ממלכתי הטרופי ולא ממיין בעיר גדולה במרכז הארץ. כל השמות של המורים והתלמידים – בדויים. מקרים אחרים נאספו במגוון מפגשים שערכתי בשנים האחרונות עם אנשי חינוך.

הדרך לשינוי עמדות ולא־א־מוֹץ ראִייה מורכבת של המציאות מחייבת עבודה חינוכית שאינה יוצרת איום על התלמיד או התלמידה והתנגחות בינם לבין המורה, אלא מגיעה דווקא מעמדה של הזדהות.

כל [התלמידים והתלמידות] אמרו: "מה זאת אומרת? ברור שזה חוק מבחין, איזה מין שאלה זאת? ברור שזה לא חוק מפלה וברור שיהודית קודמת לדמוקרטיה, 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 לדמוקרטיה. 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 [מחיכת]. 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 לערער התפיסה שלפיה 'ברור' תמיד שזהות יהודית חשובה יותר מדמוקרטיה, וזאת נוכח תמיכתם המובהקת בשוויון מגדרי. לדבריה, מטרתה הייתה להציג במלוא עוצה 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 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 הראיון 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 בשיח 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 ושלם 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 שהכין 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 השגרתיות 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 המשפטי 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 השגרתיות והבטוח שלהם. חשוב לשים לב כי צורת פעולה זו מתאימה בעיקר למורים המכירים את התלמידים זמן רב ואשר יצרו איתם קשרים קבועים וחיוניים, 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' כז), בהקשר של שיח על זכויות אדם ועל שוויון; הפסוקים מספר ויקרא העוסקים בחוק המקראי "מִשְׁפָּט אָחִיד יִהְיֶה לָּכֶם כָּגֹר אֶצְרָח 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 הדיכטומיה 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 שטניות, רוע 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 שתוכר בתור מה שהיא: כפירה.⁴⁴

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 וכשוק המופיע בספר זה.

דיסוננס באמצעות הבניית השיח הכיתתי

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.⁴² הבנת דעות שונות מתוך זוויות המבט של בעלי זהויות שונות, בדרך שאינה קוגניטיבית בלבד אלא גם רגשית, מכונה 'כניסה לנעלי האחר'.⁴³ מרתה נוסבאום מכנה את היכולת של אזרח במדינה דמוקרטית לקרוא את סיפורו של האחר ולהבין את נקודת מבטו על המציאות כ'דמיון נרטיבי'.⁴⁴ כל אלו הם כלים דידיקטיים מובנים, שמאפשרים למורה ותלמידים 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.

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 מחשבת' 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 בדפוס 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 יידרשו 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.

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

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-אורתודוקסי 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 ומכעים, 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 במשרד, 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 משרד, 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 לחיקוק ולחיקוי.

כתוספת להצעה זו, חשוב להזכיר כי קרקע פורייה 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 חג'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.⁴⁵ 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 ואומרות להם בסיטואציה כזו לבין גילוי הלב של ליטל. נראה כי האמפתיה שהסיפור יצר לתחושותיהם סיפקה קרקע פורייה לפתיחות ולהקשבה לאמירה המוסרית שלה.

עד כאן ראינו כמה אסטרטגיות מרכזיות ליצירת דיסוננס, העשוי להועיל בהתמודדות עם עמדות דיכטומיות 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 'נפוצים' במיוחד, אולם מאידך גיסא ברור שמהותו של העיסוק בגזענות רגישה ו'נפוצה'. ניתן לחשוב על כמה כיווני התמודדות עם הדילמה: להתאים את תכני הדיסוננס לגילים 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 'נפוצים', תוכל לאט לאט להתנסות גם בדיסוננס סביב סוגיות רגישות יותר.

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.

(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 דיכטומיות 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 להתרחשויות לא מתוכננות. 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 אותנו לעבודה, אתה מממן את הטיילים 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:

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

"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".

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 והדיכטומיות של תלמידינו על 'האחר', תלויה במידה שבה הם מרגישים ביטחון בכך שאנו 'בצד שלהם' ופועלים לטובתם.

ופועלים לטובתם. רק לאור תחושת ביטחון כזו הם יאפשרו לעצמם 'לזוז' מעט מהאמונות החברתיות שמגיינות 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 כדיסוננס – 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' – בהווה (עמ' 78-68)**, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
11. השל א' י' (2014). **אלוהים מאמין באדם**. ערך ותרגם: דרור בונדי. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר (עמ' 32-29).
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.