



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 7 מאי 2017

ניתן לקריאה באתר המכללה:  
<http://www.dyellin.ac.il>

---

**ענוה בחינוך: זהות מזרחית בחינוך רב-תרבותי**

ניסים אבישר

---

## ענווה בחינוך: זהות מזרחית בחינוך רב-תרבותי

ניסים אבישר<sup>1</sup>

### תקציר

מאמר זה עוסק באי-שוויון בחינוך על רקע עדתי ומבקש להציע חלופה לגישות המקובלות לטיפול בנושא. הוא נכתב מנקודת מבט מזרחית-פלורליסטית, כזו המערערת על היררכיות חברתיות קיימות. כלומר, מאמר זה נכתב מתוך הזדהות עם נקודת המבט של הצד המוחלש ומבקש להשתמש בה לטובת שינוי חינוכי וחברתי. במאמר ייבחנו שלוש גישות ותכניות חינוכיות שביקשו להתמודד עם פערים עדתיים בחינוך: תכנית האינטגרציה, בתי ספר ייחודיים לקבוצות תרבותיות (מעייין החינוך התורני של ש"ס ורשת מופ"ת של יוצאי חבר המדינות), והתכנית "האחר הוא אני". כל אחת מהשלוש תיבחן בביקורתיות, תוך התייחסות לרציונל המנחה אותה, ליתרונותיה ולמגבלותיה. לאחר מכן תוצע חלופה עקרונית לגישות אלה, שאפשר לראות בה ייצוג של עמדה מזרחית, מכילה וסובלנית. גישה זו מתבססת על המושג "ענווה תרבותית" (cultural humility) ועשויה לקדם שינוי חינוכי וחברתי ולצמצם ביטויי אפליה ואיבה בין פרטים וקבוצות.

### מבוא

מאמר זה עוסק בסוגיה טעונה: עדתיות וחינוך. ליתר דיוק, הוא מתמקד במתח העדתי המזרחי-אשכנזי ובאי-שוויון עדתי בתהליכים חינוכיים בישראל. מדובר בנושא רגיש שנראה שמערכת החינוך טרם הצליחה להתמודד עמו באופן מספק, למרות אי-אלו ניסיונות שנערכו. עדתיות היא במידה רבה עדיין בגדר טאבו בשיח החינוכי המרכזי ומכאן שהנושא כמעט נעדר לחלוטין מתכניות הלימוד. אין להתפלא על כך. לא בכדי מכונה הנושא לא-פעם: "השד העדתי". הוא מכונה כך כיוון שהוא נתפס כבעל פוטנציאל מזיק, מפלג ומלבה איבה ועוינות. אני סבור כי החששות אינם מופרכים. עם זאת, התמקדות בהם מחמיצה את ההזדמנות לראות בשיח זה – בישראל של ימינו – מקור לאיחוי שסעים ולבחנה מחדש של מבני הכוח החברתיים ושל הנחות היסוד העומדות בבסיס תהליכי החינוך המקובלים.

אני סבור כי כיום, כאשר הנושא כבר מצוי במודעות ובידיון ציבורי בתקשורת וברשתות החברתיות, התעלמות ממנו בשיח החינוכי היא משגה חמור. נשאלת השאלה, כיצד אפשר להתייחס לנושאים חברתיים טעונים, כמו השיח העוסק בעדתיות, באופן בונה. על שאלה זו אנסה להשיב במאמר זה.

נפתח בסקירה קצרה של הגדרות בסיסיות מתחום יחסי הכוח (הפוליטיקה, במובנה הרחב) ושל עקרונות הפדגוגיה הביקורתית. זו תהיה הפריזמה שדרכה אבחן את הסוגיה המרכזית, קרי אי-שוויון בחינוך על רקע עדתי. לאחר מכן אדון בהגדרות ובהבחנות הנוגעות באתניות, ברב-תרבותיות, בהבדלים כלליים בין תרבויות מערביות ושאינן מערביות ובהגדרת המזרחיות בהקשריה החינוכיים.

בהמשך אבחן שלוש תכניות שניסו להתמודד עם סוגיות הקשורות ליחסי כוח ונושאים עדתיים בפרט. אדון בתכנית האינטגרציה וברציונל החינוכי של בתי ספר ייחודיים לקבוצות תרבותיות (מעייין החינוך התורני של תנועת ש"ס ורשת מופ"ת של יוצאי חבר המדינות). בשני המקרים אתייחס לרציונל שהוביל אותן כמו גם לביקורת עליהן, וליתרונות ולחסרונות אפשריים. לאחר מכן אערוך דיון ביקורתי בתכנית הדגל שהוביל שר החינוך לשעבר, הרב שי פירון, "האחר הוא אני", אשר ביקשה לקדם סובלנות ודיאלוג בין קבוצות יריבות בחברה הישראלית. אבקש להציג מתחים פנימיים ובעייתיות אפשרית בתכנית זו.

1 ד"ר ניסים אבישר, סמינר הקיבוצים והמרכז הבינתחומי הרצליה.

בסוף, אנסה לנסח רציונל חלופי העשוי לשמש כבסיס לעיסוק בסוגיות עדתיות במסגרות חינוכיות, המתבסס על המושג ענווה תרבותית (cultural humility). בעבורי, חלופה זו מייצגת עמדה (או פרדיגמה) מזרחית, פלורליסטית ומכילה, המסמנת גישה חדשה לחינוך רב-תרבותי ולהתמודדות עם שסעים עדתיים בחינוך ובחברה בישראל.

## יחסי כוח

השיח העדתי בישראל מתמקד באי-שוויון בחלוקת המשאבים החברתיים. ככזה, הוא זירה פוליטית (במובנה הרחב של המילה). העיסוק הוא אפוא ביחסי כוח חברתיים. גם הפעולות הנעשות מתוך כוונה להתמודד עם מצב העניינים הקיים – למזער את אי-השוויון ולקדם רווחה לכול – הן פעולות פוליטיות, המבקשות להשפיע על יחסי הכוח הקיימים. פוליטיקה היא תחום שנוי במחלוקת בשיח החינוכי העכשווי. יש הקוראים להימנע מערבוב מסוכן בין השניים ויש המבקשים לקדם "חינוך פוליטי" (מיכאלי, 2014). כיוון שמדובר בתחום מוכר פחות בשיח החינוכי, ברצוני להבהיר בקצרה כמה הגדרות בסיסיות כמצע להמשך הדיון.

תחילה כוח (power). כוח ופוליטיקה שלובים זה בזה ולמעשה אפשר לטעון ש"פוליטיקה עוסקת בהחלה של כוח בתוך או בין ישויות חברתיות" (Cooper, 1974: 4). כוח מתייחס להשפעה ממשית או אפשרית של פרט כלשהו או קבוצה כלשהי על פרט אחר או קבוצה אחרת. כוח ואינטרסים ישנם בכל אינטראקציה חברתית ויש להם השפעה על החוויה האנושית, על הבנתה, על הגדרתה ועל הניסיונות לשנותה (Prilleltensky & Nelson, 2002). כוח עשוי לבוא לידי ביטוי במגוון אופנים גלויים וסמויים, פרטיים וציבוריים, מוצהרים ומובלעים. למשל, כוח משתקף במערכות החוק ובדרכי אכיפתו או בתהליכי קבלת ההחלטות ובמדיניות מוסדות השלטון, אבל בה-בעת כוח בא לידי ביטוי בהבעות פנים ובשפת גוף, בתגובות רגשיות ובמידת החופש והערך של פרטים. זו למעשה משמעות הסיסמה "האישי הוא הפוליטי". כוח עשוי לשמש לצמיחה ולהתפתחות כשם שהוא עשוי לשמש להחלשה ולהרס. על כן, כוח כשלעצמו אינו בעייתי. הבעייתיות טמונה בנגזרותיו האלימות, שבהן נעשה בכוח שימוש לרעה, למשל ביחסי דיכוי.

דיכוי (oppression), הוא מצב או תהליך, שבו נפגעות זכויות של פרט או של קבוצה בעקבות פעולת גורם אחר, הפועל מתוך ניסיון להשיג שליטה (על המציאות, על משאבים וכן על האחר – פרט או קבוצה). המושג "דיכוי" כולל התייחסות לתהליכי הזנחה, הדרה, אפליה, ניצול, שליטה תרבותית ואף אלימות (Prilleltensky & Nelson, 2002). דיכוי עשוי להיות ממוסד או בלתי פורמלי – כך או כך הוא משרת אינטרסים של בעלי כוח וזו ההצדקה להמשך קיומו. אפשר להבחין בין ביטויים שונים של תהליכי דיכוי במציאות החברתית, שבכולם נפגעות זכויותיהם של קבוצות מיעוט או של קבוצות מוחלשות, כולל עדתיות. ביטויים שונים של דיכוי ואי-צדק חברתי מסומנים באמצעות שורה של "איזמים": גזענות (racism) ואנטישמיות (anti-Semitism), אפליה ודיכוי על רקע מעמדי (classism), סקסיזם והטרסקסיזם או הומופוביה, אפליה ודיכוי על רקע גיל (agism), אפליה ודיכוי על רקע יכולת גופנית או מנטלית (ableism) ועוד. כל אחד מתחומים אלה נחקר ונלמד במסגרות אקדמיות שונות. לקריאה בשם, לחקר ההיבטים השונים של הדיכוי ולפרסום הגורמים לו והשלכותיו נודעת חשיבות רבה. הם תנאי מקדים והכרחי לאפשרות להתנגד לדיכוי ולפעול למיגורו, אך לרוב אין בהם די. צמצום של יחסי כוח דכאניים, מפלים או אלימים (כולל אלימות סימבולית) משמעו גם קידום של שלושה תהליכים נגדיים: שחרור, העצמה, ורווחה.

שחרור (liberation) הוא שחרור מכבלים, חיצוניים ופנימיים, או היחלצות מדיכוי. כפי שצינו פריללטנסקי ונלסון (Prilleltensky & Nelson, 2002), מדובר הן בתהליך של השתחררות מכוחות מדכאים והן כמצב שבו כוחות מדכאים, פסיכולוגים או פוליטיים, אינם שולטים בפרט. תהליך זה מוביל להעצמה (empowerment) של העצמי, כלומר לשיפור בתפיסה העצמית, בתחושת המסוגלות והשליטה, וביכולת ההתמודדות למול המציאות. מק-וירתר (McWirth, 1994) הגדירה העצמה כך: תהליך שבו אנשים, ארגונים או קבוצות מוחלשים או מודרים, נעשים מודעים ליחסי הכוח הפועלים

2 הכוונה לסימטת הלועזית ism המצורפת למילים שמשמעותן שם עצם מופשט המתאר לרוב ערך, רעיון או תנועה חברתית.

בהקשר חיייהם, מפתחים מיומנויות ויכולת המאפשרים להם להשיג שליטה בחייהם, מבלי לפגוע בזכויותיהם של אחרים ובאופן התומך בהעצמתם של אחרים בסביבתם.

לתהליך זה יש השלכות על מידת הרווחה (well-being) של פרטים ושל קבוצות, הקשורה ביכולת לספק את צרכים אישיים, בין-אישיים וקולקטיביים (Prilleltensky & Nelson, 2002). צרכים אלה כוללים היבטים פוליטיים, כלכליים וחברתיים, המשפיעים ישירות על רווחתם של פרטים, שאינה נפרדת מזו של משפחותיהם, ושל הקהילה והחברה שבה הם חיים. שחרור, העצמה ורווחה שלובים אפוא אלה באלה, כך שתהליך ההשתחררות מגורמים מדכאים תורם לתחושת עוצמה וערך אצל הפרט ולהגברת הרווחה הנפשית.

## פדגוגיה ביקורתית

אפשר לראות בהיחלצות מיחסי כוח דכאניים ומקידום תהליכי שחרור, העצמה ורווחה, את תפקידו המרכזי של החינוך הפדגוגי (מיכאלי, 2014). לפיכך, גישות חינוכיות ביקורתיות (או חינוך שכנגד) ביקשו להתמודד עם כוחה הדכאני של אידיאולוגיה שלטת, על נגזרותיה המציאותיות, באמצעים פדגוגיים (יובל, 2014). גישות אלה חיברו בין המעמד החברתי-פוליטי של קבוצות מוחלשות לבין תהליכים חינוכיים המשמשים כערוץ לניעות חברתית ולהקניית זכויות פוליטיות. בתוך כך בולטת עבודתו של איש החינוך הברזילאי רב-ההשפעה פאולו פריירה (Freire). לדעת פריירה, חינוך הוא אמצעי לשחרור מדיכוי וסוג של עשייה חברתית-פוליטית, שמטרתה המוצהרת היא לתמוך בחלשים ובזכויותיהם. הצלחתו יוצאת הדופן בחינוך ילדים עניים (ובהמשך מבוגרים אנאלפביתים) הובילה ליישום שיטתו החינוכית בכל רחבי המדינה. במקרה זה הפך הפוליטי בעבודה החינוכית היה ברור: זכות הצבעה ניתנה רק למי שידוע קרוא וכתוב. לכן, המשמעות הפוליטית הישירה של העבודה החינוכית הייתה העצמת השכבות החלשות והכללתן בהליך הדמוקרטי.

הגותו הפדגוגית-פוליטית של פריירה נפרסה במאמרים ובספרים רבים, שהמפורסם בהם הוא Pedagogy of the oppressed (Freire, 1970). פריירה יצא נגד "המודל הבנקאי" בחינוך, שבו התלמיד נתפס ככלי ריק שבתוכו "מופקד" ידע, בתהליך שהוא חד-כיווני, כאילו יחסי הכוחות ברורים: השליטה היא אצל המחנך והתהליך מקדם תודעה פסיבית, כנועה וצייתנית. מכאן, היכולת לבחון את המציאות בביקורתיות, לגבש עמדה עצמאית ובלתי תלויה במוסכמות או בסמכות, ולפעול באופנים יצירתיים לשינוי מציאותיות פוגעניות, נפגעות. פריירה (שם) הצטרף לתאורטיקנים אחרים מתחום החינוך, שראו בחינוך מכשיר לשינוי חברתי<sup>3</sup>. בלב משנתו החינוכית של פריירה ניצב המושג Concientizacao, שמשמעותו פיתוח מודעות ביקורתית לגורמים החברתיים, הכלכליים, התרבותיים והפוליטיים, המעצבים את חייהם ואת זהותם, האישית והקולקטיבית, של התלמידים. מדובר בתהליך דיאלוגי ופעיל, המערב התבוננות ביקורתית בעצמי ובעולם, וזיהוי גורמים מדכאים ומחלישים. מתוך כך, עולה האפשרות לנקוט בפעולה ממשית בעולם, לצורך שינוי של המציאות הפנימית וחיצונית.

סוגיות עקרוניות אלה רלוונטיות לבחינתם של יחסי כוח או עדיפות בחברה הישראלית, ובכלל זה על בסיס עדתי, ולניסיון להתמודד עמם. עדתיות ומזרחיות הן תופעות הנכללות בשיח אקדמי נרחב העוסק באתניות וברב-תרבותיות. להלן אציג את שני התחומים בקצרה ולאחר מכן אתמקד במזרחיות בישראל ובהיבטיה החינוכיים.

## אתניות

אפשר לראות באתניות שם כולל לאוסף המנהגים וההשקפות התרבותיות של קהילה אנושית אחת המבחיין אותה מקהילה אחרת (גידנס, 2014). יש הרואים באתניות רגש של שייכות ונאמנות כלפי אוכלוסייה מסוימת, קבוצה תרבותית או אזור גאוגרפי (Heywood, 2000). אתניות, אם כן, היא בסיס לזהות קולקטיבית ולתחושת ייחודיות, שקשורה בדרך כלל למקורות ולמורשת המשותפים. מדובר במונחים דינמיים, המשתנים לאורך זמן, מושפעים מאידיאולוגיות ומאינטרסים

3 בהם, בין היתר, הפסיכולוג והפילוסוף של החינוך ג'ון דיואי (1960). בהקשר המקומי, אפשר לציין את עבודתו של אילן גור-זאב (1999).

ולהגדרתם יש השלכות על התפיסה והערך העצמיים. אם כך, אתניות היא מרכיב בזהות האישית, שהיא רב-ממדית וכוללת מרכיבים קבועים לצד מרכיבים משתנים (Arredondo & Glauner, 1992).  
הול (Hall, 1992), התייחס למרכיב זה של הזהות: "כולנו, במובן מסוים, ממוקמים באופן אתני וזהויותינו האתניות קריטיות לתפיסתנו הסובייקטיבית על מי שאנו"<sup>4</sup> (שם: 258). כיוון שכך, הזהות האישית מושפעת גם ממעמדה של תרבות הפרט וקבוצתו האתנית. במילים אחרות, מושג האתניות כולל ביסודו מרכיבי כוח, שבין היתר קשור להבחנה שבין המגדיר – קבוצות הכוח הדומיננטיות בחברה, לבין המוגדר – קבוצות מיעוט מדוכאות (סדג'וויק, 2007). לכן, אפשר לראות בתהליך ההגדרה או התיוג כלי דכאני בידי התרבות השלטת.

טענות דומות השמיע אדוארד סעיד (2000) בספרו אורינטליזם. סעיד בחן את השיח על אודות ה"אורינט", המזרח, המתחולל ב"אוקסידנט", במערב ואת היחסים ביניהם. לטענתו, "האורינט אינו עובדה דוממת של הטבע" (שם: 14), כלומר הוא אינו תופעה טבעית או הכרחית, אלא תוצר של הבניות ושל יחסי כוח. לטענתו, האורינט הוא תוצר של המבט המערבי אשר הגדיר את האורינט כניגודו הקוטבי, באמצעות השיח האורינטליסטי. תהליך זה הותיר את המערב בעמדת עליונות (על כל הרווחים והיתרונות הנלווים לה) ואת המזרח כמדוכא ובעמדת נחיתות. זה נעשה באמצעות "הפיקוח השיטתי האדיר שבעזרתו הצליחה התרבות האירופית לנהל – ואפילו לייצר – את האורינט" (שם: 12-13).

לטענת סעיד מדובר בתהליך חד-כיווני, כוחני ואלים. מקינטוש (McIntosh, 1990) הראתה כי יחסים מסוג זה מתקיימים גם במישורים האישיים והבין-אישיים, מייצרים ומשמרים "פריבילגיה לבנה" (white privilege). צדה האחר (והמשלים) של הפריבילגיה בא לידי ביטוי במגבלות יום-יומיות המוטלות על הקבוצות המוחלשות, למשל שחורים, ובהקשר המקומי בישראל: מזרחים.

לעומת סעיד, הומי באבא (Bhabha, 1994) התייחס לתרבות ולזהות כמתקיימים במרחבי ביניים או במפגש שבין פרטים וקבוצות. לדידו, מדובר בתהליכים דיאלקטיים ודו-כיווניים, הדדיים אך לא-סימטריים. כיוון שכך, גם לצד הנשלט או המדוכא יש חלק בדינמיקה, כולל מרכיבי דיכוי מופנם והשפעות של הנשלט על השולט. באבא (2002) ביקש להיחלץ מהמערכים הבינאריים של שחור ולבן והציע חלופה מורכבת יותר ורב-גונית. אגב כך יכולים המדוכאים להכיר בחלקם ולפעול למען היחלצות מסטיגמות ודיכוי, פנימיים וחיצוניים. זהות מנוסחת כאן כמושג גבול שבין הפנימי והחיצוני, האישי והפוליטי, וניצבת במתח הדיאלקטי בין הקטבים. במישורים האישיים תפיסה זו מאפשרת לראות ריבוי בזהות האישית, כולל זהות היברידי (שנהב, 2005; 2006) שתידון בהמשך. במאמר זה מועדפת תפיסתו של באבא להבנת היחסים העדתיים בישראל ובשינויים.

## רב-תרבותיות

ברי (Berry, 1992) הציג שני מודלים מרכזיים של חברה מרובת תרבויות. במודל אחד יש חברה המורכבת מקבוצה דומיננטית ובשוליה נמצאות קבוצות מיעוט שונות. קבוצות שוליים שלא ייטמעו בזרם המרכזי, סופן שיהפכו למודרות ומופלות. מודל אחר מתייחס לחברה המורכבת מפסיפס של קבוצות אתנו-תרבותיות, המשמרות כל אחת את זהותה התרבותית ובו-בזמן משתתפות במארג החברתי המשותף. התפיסה הרב-תרבותית (בעצם תנועה רב-קולית) תומכת במודל השני, המדגיש ייחודיות תרבותית לצד שוויון וריבוי. במילים אחרות, המשמעות של רב-תרבותיות היא יחס מכבד בין קבוצות תרבותיות שונות והכרה בערכו החברתי-תרבותי של השונה (מסאלחה, 2004).

תפיסה זו מדגישה את ערכם של הידע וההיכרות בין תרבויות שונות כבסיס לעבודה מועילה בסביבה מגוונת ואת ההבדלים התרבותיים כמקור לעושר חברתי. מדובר אם כן בפרדיגמה המבקשת לקדם חברה פלורליסטית ושוויונית, המאופיינת בפתיחות כלפי האחר (Fowers & Davidov, 2006). משנות התשעים ואילך נוסף לעמדה כללית זו מרכיב

אקטיביסטי, אנטי-גזעני, שביקש לחולל שינוי במקורות החברתיים של אי-השוויון. נערכו פעולות ממוקדות לקידום שוויון הזדמנויות, אפליה מתקנת ותקינות פוליטית (Moodley & Palmer, 2006). הביקורת על גישה זו קשורה בביטוי פשטני של חוויית החיים של המיעוטים (תוך הסתכנות בסטריאוטיפים) ולהיעדרה של תאוריה רדיקלית כוללת המתייחסת לנושאים כמו אימפריאליזם תרבותי, גזענות, סקסיזם ודיכוי כלכלי. כפי שנראה בהמשך, מושגים כמו פלורליזם וקבלת האחר טומנים בחובם מכשלות משמעותיות, בכל הנוגע ליחסים בין קבוצות חברתיות השונות בכוחן או במעמדן, כמו ביחסים הבין-עדתיים בישראל.

## שיח מזרחי בישראל

בספרו, הנרטיב המזרחי החדש בישראל, סרטט אריה קיזל (2014) את התפתחות השיח המזרחי בישראל, על ענפיו השונים, תוך התמקדות בגלגוליו המאוחרים (משנות התשעים של המאה הקודמת ותנועת הקשת הדמוקרטית המזרחית בפרט). כפי שציין המחבר, מדובר בשיח רב-גוני הכולל נרטיבים שונים הנאבקים אלה באלה וכן בנרטיב הציוני-אשכנזי. בתוך כך, אלה שוחט (2001) ועזיזה כוזם (1999) ניסחו תפיסות המתכתבות עם אלה של סעיד בנוגע ליחסה של הציונות האירופאית כלפי המזרחים בישראל, מתוך כוונה להיאבק בה ולכתוב היסטוריה מזרחית חלופית, משחררת. אחרים (למשל: מוצאפי-האלר, 2002, 2005; שנהב, 2003), הציעו להשתמש במושג "מזרחיות" כבסיס לארגון מחדש של המרחב החברתי-תרבותי בישראל, כך שיכיל את המגוון הרב-תרבותי המצוי בו. בגישות פוסט-סטרוקטורליסטיות אלה (המתכתבות עם תפיסתו של באבא), מזרחיות נתפסת כקטגוריה חברתית נזילה ומורכבת, הכוללת פיצולים פנימיים. ככזו היא עשויה להיות חלופה לשיח ההגמוני-ההיררכי, המפוצל והמפלג. חלוקה כללית זו חוטאת למורכבות השיח המזרחי הכולל ריבוי פנימי עשיר. עם זאת, היא מאפשרת לסמן שני זרמים מרכזיים. שניהם גם יחד נגזרים מתוך קריאה ביקורתית של המציאות וקוראים למאבק למען שינוי. עם זאת, הזרם האחד (הסעידי) מציע תפיסה בינרית הרואה במזרחיות קטגוריה מובחנת, מובנית חברתית, הנגזרת מיחסי הכוח הדכאניים והאלימים. הזרם האחר, רואה בקטגוריות העדתיות (מזרחיות ואשכנזיות) כמייצגות שני קטבים לא-מוציאים ואף משלימים במציאות מפולגת. אלה מצויים בדיאלוג מתמיד, משפיעים זה על זה ופותחים פתח להיחלצות מאותה מציאות מפולגת, המותירה מקום רק לנרטיב אחד ומזניחה את האחר. מתוך תפיסה זו נגזרת הגדרה של המושג "מזרחיות", השונה באופן ניכר מההגדרות השכיחות, המהותניות.<sup>5</sup>

## מזרחיות ומערביות

אחת ההבחנות המרכזיות בין קבוצות תרבותיות, היא בין תרבות מערבית (שאינה הומוגנית) לתרבויות שאינן מערביות (שגם הן כמובן אינן הומוגניות). לצורך הפשטות ולשם שמירת הרלוונטיות לנושא העדתי בישראל, אתייחס לתרבויות שאינן מערביות כמזרחיות. בהקשר זה חשוב לציין כי "מזרחיות ומערביות אינם מושגים גיאוגרפיים בלבד, אלא כאלה המייצגים גם גישות (orientations) פילוסופיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות" (Corey & Corey, 2010: 193). כלומר, הן מסמנת תפיסת עולם או נקודת מבט כללית שממנה נחוה העולם ומפורש. כותבים שונים הציעו ממדים שונים להבחנה בין תרבויות מערביות ומזרחיות. בהקשר זה, אסתפק בסיכום חלקי וקצר. תרבות מערבית מדגישה את חשיבותה של המשפחה הגרעינית, אינדיבידואליזם וייחודיות הפרט, בחירה חופשית, יחסים היררכיים, תחרות והישגיות, שליטה בטבע, מדע ותקשורת ורבולט. לעומתה, אוריינטציה מזרחית תעדיף קולקטיביות, משפחה מורחבת, יחסים הדדיים, תלות הדדית, הרמוניה עם הטבע, אינטואיטיביות ותקשורת שאינה ורבולט (Ho, 1985; Stith-Williams & Haynes, 2007).

5 הגדרות אלה מתבססות על מאפיינים דמוגרפיים קבועים (בדרך כלל, ארץ המוצא של ההורים או של הוריהם) ועל מאפיינים כלליים של קבוצות תרבותיות.

תרבות מערבית נוטה לחשיבה אנליטית, ואילו תרבות מזרחית תעדיף חשיבה הוליסטית (Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999). אפשר כמובן להוסיף הבחנות נוספות הקשורות להעדפות אמוניות (דת ורוחניות), לציר הזמן, ייחודיות ונפרדות למול קונפורמיות וצניעות, אופני ביטוי אישי, אחריות ועוד (Corey et al., 2015). בכל מקרה, מדובר בשתי עמדות השונות זו מזו והערכתן תלויה באופן בלתי נמנע בתפיסת העולם ובהזדהות של המעריכים.

## מזרחיות – הגדרה חלופית

הבחנות כלליות אלה בין אוריינטציות תרבותיות עשויות לייצר תמונה דיכוטומית, אותה אני מוצא כבעייתית לענייננו. לכן, ברצוני להציע חלופה לתפיסה זו שאינה חוטאת בראייה מפוצלת של קבוצות תרבויות (ובה-בעת אינה מטשטשת הבדלים תרבותיים). מנקודת מבט זו, מזרחיות אינה מייצגת עמדה נתונה שאפשר לאפיין את מרכיביה באופן מוסכם, אלא עמדה חברתית מסוימת.

עלון (2011) הציעה "לראות את המזרחיות לא כדבר אלא כמיקום" (עמ' 21). אבל גם מיקום זה אינו מוגדר באופן מוחלט, אלא שומר על "ארעיות אינהרנטית" כלשונה. הגדרתה מתייחסת ל"מיקום בין לבין, מיקום נייד שאינו מבקש למקם או להתמקם ולהתנחל, אלא יותר להצביע על אופן התכוונות עכשווי" (שם: 21-22) ולמזרחיות "כמי שמצויה בין השסעים המפצלים את החברה הישראלית, כזו שמשבשת ומפריעה לחלוקה הדיכוטומית ולקווי התייחום האפיסטמולוגיים שהורגלנו לחשוב דרכם. המזרחיות מתמקמת בלבם של אתרים אלו ממש, על קו השבר הממוקף" (שם: 22). ככזו, המזרחיות אינה מהות; היא אינה כאן או שם, אלא מסמנת עמדה של "בין לבין" או של "גם וגם". זוהי עמדה מכילה, אך גם ביקורתית ואף חתרנית, שכן היא מערערת על הסדר הקיים ומייצרת "בעבוע תמידי" (שם).

מתוך הגדרת הקבוצה האתנית – כלומר הגדרת המזרחיות – עשויה לנבוע הגדרת זהות אישית תואמת, שגם היא ממוקמת "בין לבין". גיליון 14 בכתב העת *הכיוון מזרח* דן בשאלת ההיברידיות בחברה בישראל. ב"פתח דבר" באותו גיליון נכתב כי המונח היברידיות:

מתאר את האופן שבו בני-אדם וקהילות מתמודדים עם קונפליקטים יומיומיים; קונפליקטים הקשורים באופן שבו הם נתונים למבט התרבותי שמחייב הגדרות זהות אחידות, קשיחות וחד-משמעיות. בעבור מי שהוא, למשל, גם מזרחי וגם אשכנזי, גם נשי וגם גברי, גם ערבי וגם יהודי, גם דתי וגם חילוני, גם הומוסקסואל וגם הטרוסקסואל, הסימנים הבינאריים שמאפיינים את כל אחת מהזהויות הללו בנפרד, הופכים את מלאכת ההגדרה העצמית לסבוכה (שמואלוף, גורפינקל והרצוג, 2007).

זהות היברידית היא זהות מורכבת שאינה מחויבת לקטגוריות החברתיות השגורות ובוחרת להישאר בתוכם. אפשר לראות את נקודת המבט המזרחית, על הריבוי הגלום בה, כמייצגת עמדה היברידית ומכאן שאין היא מוציאה או בדלנית. כך, מזרחיות תוגדר כך:

תופעה נזילה, שמאפשרת "להיות ולא להיות" [...] חשוב מכל: מזרחיות אינה תופעה המוגדרת כאופוזיציה ל"אשכנזיות", אלא תופעה שבין השאר מכילה בתוכה גם את האשכנזיות מתוך יחסים של הכלה והדרה, של חיקוי והטמעה (הפורום ללימודי חברה ותרבות, 2002, עמ' 17).

מכאן "שאינו לדבר על מזרחיות אחת, אלא על גוונים שונים של זהות מזרחית התלויים בגורמים סביבתיים ופנימיים שונים" (תורן, 2008: 60). מעמדה זו נגלה אופק לשיח חברתי המעריך פלורליזם ושונות (diversity) ומבקש למזער את כוחם של תיוגים והכללות, יהא מושאם אשר יהא.

6 תפיסתה זו מקבילה ודומה לזו של יהודה שנהב את מושג הפוליטי (שנהב, 2009)

הגדרה זו מסמנת הזדמנות להתפתחות החברה הישראלית בכלל ומערכות החינוך בתוכה בפרט. היא חותרת תחת ההבחנות המנציחות אי-שוויון חברתי, כולל על רקע עדתי. נוסף על כך, ולא פחות חשוב, היא אינה שואפת להיפוך יחסי הכוח, תוך שמירה על המבנים ההיררכיים, אלא לשינוי מבני. אותה ארעיות מובנית המצויה בלב ההגדרה, מאפשרת תנועה תמידית בין העמדות וכיוון שכך היא משמשת חלופה עקרונית מכילה (ולא מוציאה) לתפיסות הקיימות שרובן ככולן מתבססות על הבחנות חברתיות ותרבותיות נוקשות.

## אי-שוויון ופערים בחינוך

העיסוק בפערים עדתיים מלווה את החברה הישראלית-יהודית ואת העשייה החינוכית בה כבר משנות הארבעים של המאה ה-20, אך עבר במרוצת השנים שינויים משמעותיים אשר השפיעו על המדיניות החינוך בישראל (פלד, 1984). בשנים האחרונות, נדמה שחלה התעוררות מחודשת בשיח העדתי בישראל, כולל בתחום החינוך (למשל: יונה ואחרים, 2013; פרי, 2007). התעוררות זו נובעת כנראה ממגמות כלל עולמיות ובמיוחד מהשיח הרב-תרבותי, אך לצד זה גם מהשתנות יחסי הכוח בחברה הישראלית. למשל, העליות הגדולות של שנות התשעים (ממדינות חבר העמים ומאיתופיה) נקלטו ודור חדש שנולד בארץ, התחנך במסגרות החינוך הישראליות ושירת בצבא. כל זה אפשר צמצום פערים ומתחים ומידה של הכלה של תרבויות אלה במרקם החברתי בישראל (קביעה זו תקפה במידה רבה יותר באשר ליוצאי חבר המדינות ובמידה פחותה משמעותית באשר ליוצאי אתיופיה, ראו למשל: כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 2012).

נוסף על כך, הכרסום במעמדן של האליטות החברתיות-תרבותיות המסורתיות בישראל אפשר ביטוי מלא יותר לזהויות התרבותיות של בני עדות המזרח. בחוגים ובתחומים חברתיים-תרבותיים מסוימים, נדמה שחל היפוך במדרג החברתי, כך שזהות מזרחית נתפסת כעדיפה על פני זו האשכנזית, אף שלא זה המצב בזרם המרכזי של החברה (ראו למשל: כהן ואחרים, 2013; סבירסקי, ואחרים, 2014). שינויים אלה מביאים לידי ביטוי את המשכו של תהליך התפוררות ההבניה המונוליתית בזהות הישראלית-יהודית (בר-און, 2005).

הבחנות על רקע עדתי, הבאות לידי ביטוי בסמנים שונים (למשל: גוון עור, שם, אופני ביטוי) וקשורות לקטגוריות חברתיות נוספות (למשל: מעמד חברתי-כלכלי, פריפריה, דת ומסורת), צפויות להוביל לפערים בהערכה של מורים ותלמידים המשתייכים לקבוצות חברתיות שונות (בר-שלום, 2004). פערים אלה יביאו לידי ביטוי הטיה כלפי העדפה לפרטים בעלי מאפיינים תרבותיים מסוימים תוך אפליית פרטים אחרים. על פי רוב יהיו תהליכים אלה סמויים או לא מודעים מנקודת המבט של המעריכים. כמעט תמיד יהא זה באופן שאינו הולם את תפיסתם העקרונית ביחס לנושאים הקשורים בגזענות ואפליה.

בהקשר זה חשוב במיוחד מצבם של תלמידות ותלמידים מקבוצות חברתיות מוחלשות (disadvantaged) שזהותם האישית והחברתית-תרבותית עשויה להימחק או לזכות ליחס להשתקה. מצב זה נמצא בקרב ילדי עולים (פלד-אלחנן, 2007), אך לא רק אצלם. מחיקת מורשת וזהות באה לידי ביטוי גם ביחס לנרטיב המזרחי באופן ממסדי, למשל באמצעות הדרתו מהמקראות לספרות (זמיר, 2013). יחס מסוג זה בתהליכי חיברות וחינוך צפוי לגרור השלכות על הדימוי העצמי ועל סטריאוטיפים חברתיים (ד'יפה, 2000). מדובר למעשה בכוח חברתי רב-עוצמה, העשוי לשמר או אף להעצים פערים קיימים ולהגביל משמעותית את יכולת המיצוי של הפוטנציאל האישי ואת המוביליות החברתית (מזרחי ואחרים, 2013).

תהליכי הסללה שבעבר היו מפורשים וגלויים יותר, עשויים להתרחש גם כיום, אם כי באופן סמוי ולא כנגזרת של מדיניות מוצהרת. בהקשר זה שאלו יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר: "כיצד משתלבים תהליכי הסללה על בסיס אתנו-מעמדי, הנפוצים במערכת החינוך היהודית, עם רעיונות כמו בחירה חופשית ומצוינות" (יונה ואחרים: 9). חינוך המבקש לקדם התפתחות של פרטים וחברה ולשמש כסוכן שינוי חברתי מרכזי אינו יכול להשלים עם קיומם של תהליכים מסוג זה.



## תכניות חינוכיות

תובנה זו לא נעלמה מעיניהם של קברניטי משרד החינוך לדורותיהם, אשר ביקשו לפעול כדי לקדם מערכת חינוך המשמשת כמסגרת מרכזית למוביליות חברתית. במרכז תכניות שונות הוצבו רציונל וכלים שונים, אך המטרה דומה: צמצום פערים. במסגרת זו בחרתי לבחון שלוש דוגמאות מרכזיות, שכל אחת מהן מייצגת באופן מובהק רציונל מסוים להתמודדות עם בעיית אי-השוויון בחינוך. מדובר בשלוש דוגמאות בולטות בתוך מרחב עשיר ומגוון הרבה יותר, אך אלה מסמנות מעין נקודות קצה. דוגמה בולטת נוספת, שלא תידון כאן, היא רשת בתי הספר של עמותת "קדמה", שגישתה החינוכית התבססה על עקרונות הפדגוגיה הביקורתית שהוצגו לעיל. בקדמה הציעו "תכנית מתקנת, בה הם עורכים רה-סוציאליזציה לצעירים, שהמערכת שידרה להם חוסר התייחסות וניכור, והם, מצדם, הפנימו את המסר של 'אני לא שווה'" (בר-שלום, 2004: 115). עם זאת, "יוזמה זו ביקשה ליצור אלטרנטיבה תרבותית לחברה הישראלית כולה – ולא למזרחים בלבד" (יונה, 2007: 57).

שלוש הדוגמאות שאתמקד בהן יוצגו בסדר כרונולוגי, מהמוקדמת למאוחרת: תכנית האינטגרציה, בתי הספר הייחודיים תרבותית (של מעיין החינוך התורני ושל רשת מופ"ת), והתכנית "האחר הוא אני". כל אחת מהן תבחן בקצרה, תוך התייחסות למעלות או להזדמנויות מחד גיסא ולמגבלות או לסכנות מאידך גיסא.

## אינטגרציה

אינטגרציה היא גישה חינוכית החוררת על דגלה "הזדמנות שווה, שונות תרבותית ואווירה של סובלנות הדדית" (עזר, 2004). גישה זו יושמה במקומות שונים בעולם ואפשרה קליטת מהגרים בתרבות הדומיננטית. בעצם, במסגרתה "העקרונות המרכזיים של התרבות החדשה 'נספגו' אצל המהגרים, אם כי הם 'הורשו' לשמר כמה עקרונות ייחודיים" (שם: 14). בארץ יושמה תכנית זו בעיקר בשנות השבעים, בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים, ועם תלמידים שאינם מוגדרים כמהגרים או עולים. תחילתו של הניסיון להתמודד עם פערים עדתיים ומעמדיים בחינוך בישראל דרך שילוב של ילדים מרקעים שונים היה במסקנות ועדת רימלט שהמלצותיה התקבלו בכנסת בשנת 1968. אינטגרציה הייתה אחד ממרכיבי הרפורמה שצורף אליה בשלב מאוחר (יונה ודהאן, 2013). המחברים ציינו גם כי מרכיב זה נוסף לרפורמה בעקבות פניות של הורים מזרחים ש"לחצו לשים קץ להפרדה של בתי ספר ותבעו חינוך איכותי לילדיהם בבתי ספר אינטגרטיביים מבחינה אתנית" (שם: 21). ואמנם, כוונתה המוצהרת של התכנית הייתה לקדם שוויון הזדמנויות ולהשתמש במשאביהם החברתיים-תרבותיים של התלמידים האשכנזים והאמידים כמנוף לשינוי אצל מקבליהם המזרחים מן המעמדות הנמוכים. כאן טמונה הביקורת המרכזית על התכנית, שלמעשה הציבה את הציבור המזרחי המוחלש למול סטנדרט הגמוני או למול "אמות מידה אוטופיות שנוצרו בתנאי מצב חברתי ותרבותי קונקרטיים מערביים" (דהאן-כלב, 1999).

תנאים אלה לא הותירו מרחב מספק לשונות והציבו את התלמידים המוחלשים בתנאי נחיתות מובנית. לא זו בלבד, אלא ששילובם של תלמידים מרקעים שונים לא לווה בגישה חינוכית החותרת להציב את הצדדים השונים בעמדת פתיחה של שוויון, אלא ייצגה העדפה תרבותית וערכית בלתי מסויגת לצד החזק או הפריבילגי במשוואה, זה המקביל למעמדה של תרבות קולטת בתהליכי הגירה. מפגש בו האסימטריה כה בולטת אינו מספק תנאים נוחים להשפעות הדדיות וסופו שינציח את יחסי הכוחות הקיימים. לא בכדי כתבה עזר (2004: 15):

האינטגרציה נתפסה כמונולוג של הקבוצה הדומיננטית והתבטאה בישראל הלכה למעשה בשילוב ילדי הקבוצות שנתפסו כמסורתיות, כמו בני עדות המזרח או ילדי מהגרים, במערכות החינוך של ילדי הזרם המרכזי, שנתפסו כבני הקבוצה המודרנית, תוך יצירת לחץ עליהם לאמץ דפוסי חשיבה אחרים מהדפוסים המקובלים בתרבויות-האם שלהם.

במקרים אחרים ובעייתיים אף יותר "שילוב" התלמידים המזרחים לווה ביצירת מסגרות ייחודיות בעבורם בבתי הספר – כיתות נבדלות ומסלולי לימוד באיכות שונה – במהלך אבסורדי שזכה לכינוי "סגרגציה בתוך אינטגרציה" (יונה, 2005). בהקשר לדיון העוסק בשונות ובפערים על רקע עדתי תרבותית ובאפשרות להתמודד עמם במסגרות חינוכיות תוך מזעור תהליכי אפליה ודיכוי, חשוב להתייחס גם להקשר החברתי שבו נערכה הרפורמה. החברה היהודית המרכזית בישראל (הרפורמה לא יושמה בבתי הספר הערביים, העצמאיים או החרדיים) נתפסה עדיין כתברה מונוליטית, השואפת למיזוג גלויות וליצירת חברה חדשה, מתקדמת ומערבית. הגישה החינוכית המשתקפת בתכנית האינטגרציה נועדה לקדם חזון זה שמסומן לרוב בביטוי "כור ההיתוך". עמדה אחדותית זו אינה הולמת זהות של חברה פלורליסטית ולמעשה תובעת מחבריה המצויים בשוליים "להתמרכז" בהתאם לסטנדרט השולט, ההולם את ערכי התרבות המערבית (או להיטמע בתוכו). עם זאת, בתי ספר ותכניות חינוכיות הכוללות מרכיבי אינטגרציה פעלו בישראל ועודם פועלים. במקרים מסוימים מתארים בוגריהם המזרחים של מסגרות אלה את החוויה כמעצימה וזוקפים לזכותה את נידום החברתי כלפי מעלה (למשל: ברכה, 2015; שושנה, 2013). במקרים אחרים מתאפשר מפגש בין שונים רק כל עוד שונותם מוצנעת ונושאי עדתיות או פערים מוכחשים למעשה (טביב-כליף ולומסקי-פדר, 2013). אסטרטגיה אחת שבה נוקטים תלמידים כדי לעקוף את השיח העדתי-מעמדי וביטויי בבית הספר נשען על שימוש במילות קוד חלופיות, כגון "ערסים" ו"פריקים" (מזרחי, גודמן ופניגר, 2013). טרמינולוגיה זו מצניעה את חלקן של בית הספר בשעתוק אי-השוויון החברתי, וכך: "השימוש בקטגוריות של 'ערסים' ו'פריקים' אפשר להם להכיר בהבדלים בינם לבין התלמידים במסלולים היוקרתיים ולפתח תחושת שייכות לקהילת השווים שלהם ולהזדהות עמה" (שם: 102).

נשאלת השאלה האם גרסה כלשהי של שילוב תלמידים מרקעים שונים, שמקיים תנאי יסוד מיטיבים כלשהם, יכול להיות בעל ערך במערכת החינוך הישראלית של ימינו? ויש טעם להוסיף ולשאול עוד, מה הם אותם תנאים מיטיבים? האם תהליכים המתקיימים במסגרות אחרות (צבאיות, תעסוקתיות), המפגישים יחדיו פרטים מאוכלוסיות מגוונות, עשויים להיות מועילים חברתית וישימים גם במסגרות חינוכיות? אני סבור כי התשובה לכך חיובית.

תאוריית המגע (Allport, 1954) גרסה כי מפגש בין פרטים מקבוצות שונות יאפשר התקרבות וצמצום סטריאוטיפים, דעות קדומות ועוינות ביניהם. במהלך השנים התברר שהעניין אינו פשוט: כדי שמפגש יהיה מועיל תנאים מסוימים צריכים להתקיים. במאמר העוסק בבחינה חוזרת של התאוריה (Dixon et al., 2005) פירטו המחברים 13 תנאים מרכזיים שנבדקו בספרות המקצועית ובהם: על הקשר להתקיים בתנאים של שוויון מעמדי בין המשתתפים, עליו להיות קבוע ותכוף ולהתקיים במגוון של מסגרות או מוסדות חברתיים, עליו להיות נקי מתחרות ומרגשות שליליים אחרים ולהיתפס כ"חשוב" בעבור המשתתפים בו, עליו לערב תהליכי שיתוף פעולה, לכלול חברים שאינם הולמים את הסטריאוטיפ הקבוצתי ועוד.

מכאן אפשר להסיק כי מגע, מפגש או אינטגרציה בין קבוצות חברתיות המקיימות ביניהן יחסי כוח אסימטריים וטעונים אינו אפשרי. אולם מסקנה זו אינה הכרחית: ייתכן שמפגש כזה מחייב תנאים שונים. סוגיה זו נבחנה במגוון מחקרים, ובהם כאלה שהתמקדו בהבדלים בין אשכנזים ומזרחים (Suguy & Kteily, 2014; Suguy & Dovidio, 2013). מחקרים אלה התמקדו בהבדלים במוטיבציות, במשאלות ובצרכים שמביאים איתם חברים בקבוצת הכוח (האשכנזית) למול אלה החברים בקבוצה המוחלשת (המזרחית). כללית, נמצא כי מזרחים מביעים עניין בדיון הן בדמיון בין הקבוצות והן ביחסי הכוח בעוד אשכנזים מעדיפים לעסוק בדמיון בין הקבוצות מבלי לערער על יחסי הכוח. הכותבים מסיקים כי כדי שמפגש מסוג זה יהיה בעל ערך, עליו להביא בחשבון את העמדות והעדפות של כל אחת מהקבוצות ומוסיפים כי במידה והמפגשים ישרתו את האינטרסים של קבוצה אחת בלבד, לא יהיה בכוחם לקדם יחסים חיוביים בין הקבוצות. אבקש להמחיש את הטענה דרך התייחסות לתהליכי הגירה (שבה מתקיימים יחסי כוח ברורים בין החברה הקולטת-החזקה לבין הקבוצה הנקלטת-המוחלשת) ולרציונל טיפולי במתחים משפחתיים נלווים (Szapocznik & Kurtines, 1993). מתחים אלה בולטים במיוחד בין הדורות וקבוצות הגיל השונות, הנבדלות אלה מאלה בקצב ההסתגלות שלהן לתרבות החדשה-הקולטת. מקצב שונה זה עשוי להוביל להיפוך תפקידים בין הורים וילדים ולהיווצרות ניכור ביניהם.

הדברים מוכרים גם בהקשר המקומי ורלוונטיים לענייננו במובן זה שתנאי ההצלחת הטיפול הוא בהכרה בתלות ההדדית או באפשרות של כל צד "להרוויח" מן המפגש. שיהיה מעבר מתפיסה של "או, או" לתפיסה של "גם וגם". דור ההורים מביא עמו את המורשת ואת הפוטנציאל לבניית זהות מגובשת, שאינה תלושה (לא פה ולא שם) ודור הילדים מביא עמו את הידע והמיומנויות המשמשים בחברה החדשה ועשויים לסייע בהסתגלות ומכאן לקדם רווחה. נשאלת השאלה, מה יש לתלמידים מזרחים, מסורתיים או המצויים בפריפריה החברתית או הגאוגרפית להציע לקבוצה הדומיננטית? ללא תשובה מספקת, אינטגרציה מועילה במערכת החינוך לא תצלה וסופה להנציח את אי-השוויון הקיים.

## מסגרות חינוך ייחודיות רבות – מעיין החינוך התורני ורשת מופ"ת

המסגרות שיתוארו מיד (ודומותיהן), הוקמו במידה רבה בעקבות כישלון מדיניות האינטגרציה ומהתערעורת התמיכה הציבורית בה:

היעדר הלגיטימיות הזוה הוא אחד הגורמים המרכזיים שהביאו להיווצרות מבנה ההזדמנויות הפוליטיות-חינוכיות שאפשר את הופעתם של שחקנים חדשים בשדה החינוך בשנות השמונים והתשעים – דוגמת בתי הספר המסונפים למפלגת ש"ס (סמוטרייז, 2013, עמ' 176).

עם ההבנה שלא זו בלבד שהאינטגרציה אינה מקדמת שוויון, אלא שבפועל היא אף מעמיקה את אי-השוויון ואת תחושות הנחיתות הנגזרות ממנו, החלו להופיע יוזמות אשר הפנו עורף לתרבות השלטת ופנו להתכנסות בתרבותם הייחודית. חשוב להדגיש, מנקודת המבט של המופלה אפשרות ההיפרדות נראית הגיונית ואפילו רצויה. לא עוד מפגש עם מבט מתנשא, לא עוד השוואות ומדידות, לא עוד רמזים ומסרים סמויים, לא עוד תחושת נחיתות. האפשרות ללמוד במרחב הומוגני ובסביבה המכבדת את ההעדפות והערכים של תלמידים ומשפחותיהם, היא פתרון מוצלח לבעיית הדיכוי. אכן, זה היה המניע להקמת שתי המסגרות דנן: מעיין החינוך התורני של ש"ס, שיועדה לספרדים שומרי תורה ולמזרחים מסורתיים בכלל, ורשת מופ"ת (מתמטיקה, פיזיקה ותרבות) שיועדה ליוצאי מדינות חבר העמים. הציטוט להלן, מפי אחד מיוזמי רשת מופ"ת, ממחיש את מרכזיותו של מניע זה:

שכנעו אותי שצריך להקים בית ספר משלנו, פשוט להציל את הילדים. ילדים עולים רבים נכנסו לדיכאון, לא השתלבו מבחינה חברתית, לא הסתגלו ללימודים, לשפה, איבדו את הרצון ללמוד. היינו חייבים לחזק אותם... ילד שיחוש יותר ביטחון עצמי בלימודים ויגיע להישגים, ישתלב בחברה בישראל ביתר קלות (מצוטט אצל: יונה, 2005 : 112).

מניעים דומים הובילו גם להקמתה של תנועת ש"ס בכלל ושל מערכת החינוך העצמאית שלה בפרט. מסגרות אלה נבנו כדי להתמודד עם האפליה ויותר מכך עם תחושת הנחיתות של בני עדות המזרח. הרב עובדיה יוסף סבר כי מעמדם החברתי של בני עדות המזרח ומצוקתם קשורים לניתוקם ממורשתם וממסורתם שליוותה אותם מאות שנים (דיין, 1999). עם עלייתם ארצה נדרשו העולים מארצות ערב לשנות את אורחות חייהם, את תרבותם ואת זהותם ולהתאימם לאתוס הציוני-אירופאי של היהודי החדש. כיוון שכך, גם גאוותם ניטלה מהם ולמעשה כפיפותם הובילה לנחיתותם החברתית, החומרית והרוחנית-תרבותית. מדובר במשבר זהות שנבע בראש ובראשונה מהיעדר שירותי חינוך וקהילה נאותים (טסלר, 2003). המהפכה של ש"ס ושל מערכת החינוך שלה הייתה אמורה לטפל בבעיות אלה באמצעות חיבור מחודש למקורות, למסורת ולמורשת ("החזרת עטרה ליושנה"). הבידול אמור היה לאפשר לשקם את תחושת הגאווה והערך ומכאן להוביל לשיפור המעמד החברתי והמצב החומרי. במילים אחרות, באמצעות המערך החינוכי והקהילתי של ש"ס ביקש הרב עובדיה יוסף להתוות "דרך חדשה, מהפכנית. לא עוד דרישה מהמסד שיואל להגדיל את חלקו של הציבור המזרחי בעוגה או לשפר את תנאיו במקצת, אלא התארגנות עצמאית של המזרחיים הנוטלים את גורלם בידיהם" (דיין, 1999 : 184).

יצירת הזהות האתנית הפרטיקולרית מהווה מעין כוח נגד (או הבניית זהות מזרחית חדשה-מתנגדת) לתפיסות ולמדיניות של האבות המייסדים של המדינה שביקשו לקדם "כור היתוך", אך בפועל הובילו לדיכוי תרבותי חמור (טסלר, 2003). כאן מצוי גם הפרדוקס הפנימי בגישה – עוצמתה וחולשתה המרכזיות. מן הצד האחד (עוצמה), לפי גישה זו הבידול יוביל לחיבור למורשת ולגאווה שבתורן יובילו לשינוי בעמדה ובמעמד החברתיים. במילים אחרות, הבידול יוביל להשתלבות חברתית. לא השתלבות פסיבית במערך הכוחות הקיים, המפלה, אלא השתלבות דרך מאבק ושינוי יחסי הכוח. בכל זאת, בידול המאפשר השתלבות ושינוי חיובי במעמד הסוציאקונומי או מה שסמוטרייז (2013) כינה "מרחב ביניים זהותי חלופי". גם זה דומה מאוד למטרות רשת מופ"ת. גם קבוצה חברתית-תרבותית זו חוותה דחייה ועוינות מצד הישראלים הוותיקים וגם היא בחרה להתמודד עם מצוקתה בדרך של התבדלות וחיזוק הקשרים עם העבר. אמנם במקרה של מופ"ת אין מדובר בזהות דתית-מסורתית או בזהות לאומית (כיוון שאלה היטשטשו תחת השלטון הסובייטי), אלא בשימור השפה והתרבות ובדגש על מצוינות לימודית, שאפיינה את יהודי מדינות חבר העמים. אחת המורות ברשת מופ"ת ניסחה זאת כך: "ידענו שכדי להיות שווים, עלינו להיות טובים יותר מאחרים, וזו הגישה שלנו גם כאן בארץ" (אפשטיין, 2007: 152). נראה אפוא שהכוונה היא היבדלות שתוביל להעלאת הערך העצמי ומכאן לשוויון זכויות שיאפשר השתלבות חברתית אמיתית (ולא היטמעות בחברה הכללית).

נדמה לי שיהיה זה הוגן לקבוע כי במקרה של דוברי הרוסית בישראל מדובר בתהליך שבמידה רבה הגשים את מטרותיו. הצלחתם המקצועית של רבים מיוצאי מדינות חבר העמים ומעמדם החברתי הגבוה יחסית בהווה, מעידים שאין לבטל רציונל חינוכי-פוליטי זה. עם זאת, הרציונל אינו חף מבעיות. בראש ובראשונה, בעיית הבידול המנציחה בידול ומקדמת איבה ועוינות ופרגמנטציה חברתית (או מה שלעתים מכונה "גטו תרבותי"). כפי שציינה טסלר (2003), המהלך הפוליטי והחינוכי של ש"ס וניסיונם לייצר זהות מתנגדת, סימנו גבולות ברורים: "הם" לעומת 'אנחנו', כאשר ב'הם' הכוונה מתרחבת לכל מי שאינו מזרחי-דתי" (שם: 154). טסלר אמנם סימנה את החלוקה הבינרית בין אנחנו והם בגרשיים, אך נדמה לי כי אלה מיותרים. חלוקה חדה כזו בין קבוצת הפנים (אנחנו) ובין קבוצת החוץ (הם), אינה יכולה שלא להתרגם למערך היררכי שבו אנחנו עדיפים על פני ההם ומכאן קצרה הדרך לתהליכי דה-לגיטימציה לאחרים. לא בכדי יש הטוענים כי מערך כזה הוא בסיס ממרכזי לאלומות (למשל: אלון ועומר, 2005; Staub, 1992).

לצד זה, אפשר לציין את מגמת ההתחרדות של ש"ס, שבמידה רבה חורגת ממטרת החזרה לשורשים התרבותיים וכוללת מרכיבים תרבותיים שאומצו דווקא מיהדות מזרח אירופה. למגמת ההתחרדות יש השלכות משמעותיות גם על מידת ההשתלבות בחיים החברתיים, כולל במסגרות הצבא, הלימודים ובשוק העבודה. כאן טמון אולי גם ההבדל בין מסגרת אל-המעייין של ש"ס לבין המסגרות החינוכיות של רשת מופ"ת ודומיה: המסגרת של ש"ס לעומתית ביחס להגמוניה ומוציאה (במערך של או אנחנו או הם) ואילו במסגרת של מופ"ת יש מידה רבה יותר של הזדהות ומכאן חפיפה עם האתוס הציוני האירופוצנטרי. הבדל זה עשוי להיות מוסבר גם מכוח מקומן השונה של הקבוצות במערך החברתי הישראלי. בעוד אנשי ש"ס מצויים במעמד נמוך ובמידה רבה במאבקי הישרדות, העולים מחבר המדינות מצויים ברובם במעמד הביניים ומזדהים עם ההגמוניה האשכנזית-חילונית. לכן, יוזמותיהם החינוכיות אפשרו להם "לעשות ממורשתם התרבותית יתרון של ממש בהשתלבותם בחברה בישראל [...] [ה]מבטיחה את השתתפותם המלאה בזירות ציבוריות חשובות ומרכזיות – פוליטיקה, צבא, חינוך ושוק העבודה – אגב שמירה על ייחודם התרבותי" (יונה, 2005: 112). פריבילגיה זו אינה נתונה כיום לציבור החרדי-מזרחי שש"ס מייצגת אותו ואולי משום כך אסטרטגיית ההתבדלות עדיין תקפה לגביו.

נשאלת השאלה אם באסטרטגיה זו לא טמון מלכוד מסוכן: יצירת עמדה קורבנית המנציחה (ואף מעמיקה) את התנאים החברתיים אשר הובילו אליה מלכתחילה. לפי גן (2014), יש להבחין בין "קורבנות בונה" ו"קורבנות משחררת" (sacrifice), שבה הקורבן פעיל ומשתמש במחיר האישי ששילם כדי לתרום לחברה ולהשתלב במכלול, לבין "קורבנות הורסת" ו"קורבנות מפרקת" (victim), שבה הקורבן סביל ומסתפק בקריאת תיגר על המכלול החברתי. במקום אחר כתב

גן (2015 : 157):

ישנו הבדל בין פיתוח תודעה קורבנית כתנאי ראשון והכרחי להמשגת העוול ולתיקונו, שיאפשרו בהמשך היחלצות מעמדת הקורבן, לבין פיתוח תודעה המבקשת לקבע זהות קורבנית על מנת להשיג את הערכים המוספים הנגזרים מעמדה זו.

אך האם תיאור זה של קורבנות לעומתית, פסיבית ומזיקה (לקבוצה המדוברת ולחברה ככלל), הולמת את הדרך החינוכית שבה בחרה ש"ס? נדמה לי כי במידה רבה התשובה על שאלה זו נגזרת ממקומם החברתי של כל משיבה ומשיב. לוי ואמריך (2001 : 156) התייחסו לדואליות בעמדתה של ש"ס:

מצד אחד ... מייצגת עמדה ביקורתית נוקבת נגד הציונות והמדינה, בייחוד נגד אופיה הדכאני כלפי מזרחים (וחרדים), הניכר בתביעה להומוגניזציה תרבותית-חברתית. מצד אחר, אופיה הפונדמנטליסטי והאנטי-דמוקרטי מציב אותה ככוח שמרני וריאקציונרי, החותר נגד הדמוקרטיה של החברה הישראלית.

אני מבקש להצטרף למחברים שכתבו בהמשך הדברים, "להבנתנו, הניסיון למקם את ש"ס באחד מקצותיו של הרצף הדיכוטומי הזה פוגע ביכולת להבינה" (שם).

## האחר הוא אני

כפי שהעיד שר החינוך לשעבר, הרב שי פירון (משרד החינוך, 2014 : 9), "האחר הוא אני" הוא "נושא מרכז" בחינוך, שמגמתו:

להתמודד עם החוליים המשותפים לכולנו... כדי להתמודד עם פיצול, עם הדרה, עם שנאת האחר, עם דמוניזציה של הקהילה השכנה, עם שנאת חנם, עם פילוג ועם פיצול. שתי רעות צומחות מתפיסת הפיצול והשנאה: מחד גיסא אנו מסכנים את קיומנו כעם, ומאידך גיסא אנו מתמיצים הזדמנות גדולה לקלוט צלילים מגוונים וקולות שונים, שיסייעו לנו לבנות שלם אישי ולאומי.

מיכל כהן, מנכ"לית המשרד בשעתו הוסיפה כי: "מהלך זה מציב בקדמת הבמה ערכים אוניברסליים, הומניסטיים, דמוקרטיים ויהודיים המבטאים את כבוד האדם, שוויון, צדק, סובלנות, קבלת האחר, הכלה וחמלה, דמוקרטיה זהות ושייכות. ערכים אלו הם עמודי התווך והתשתית לקיומה של החברה" (שם : 11).

האם מדובר במטרות ראויות? התשובה תלויה בהשקפת העולם של כל משיבה ומשיב. בכל מקרה, חשוב להדגיש: אין מדובר במטרות הזוכות בהכרח להסכמה רחבה, אלא לביטוי של ערכים חברתיים-תרבותיים מוגדרים, העשויים להתרגם לעמדה פוליטית מסוימת. נשוב לעניין זה בהמשך מאמר זה. בתיאור רציונל התכנית והאמצעים והכלים ליישומה, בהמשך האוגדן (משרד החינוך, 2014) מפורטים המרחבים החברתיים המרכזיים אליהם מכוונת התכנית: היחסים בין יהודים לבין ערבים, היחסים בין יהודים דתיים לבין יהודים שאינם דתיים, היחסים בין עולים לבין ותיקים, המרחק בין המרכז לבין הפריפריה, יחס החברה לאנשים עם מוגבלויות ויחס החברה לאנשים בעלי נטיות מיניות שונות. ברוב המקרים, מדובר במוקדי קונפליקט חברתיים בין קבוצות שכוחן החברתי אינו שווה. יהודים כמו ותיקים כמו אלה שחיים במרכז או אלה שאינם סובלים ממוגבלות פיזית או נפשית וכמו הטרוסקסואלים, מצויים בצד המועדף של המשוואה, כלומר זוכים לפריבילגיות בחברה הישראלית. אפשר לשער אפוא כי אלה המצויים בקוטב הנגדי הם "האחר". קרי, זה המצוי בשוליים, בעמדת נחיתות, וסובל מדיכוי חברתי-תרבותי. השערה זו זוכה לאישוש בהמשך הדברים: "מטרתו [של המהלך הערכי "האחר הוא אני" – נ"א] ליצור שיח, המבוסס על הכרה, קבלה, הכלה, שיתוף וסימטריה במקום ניכור, זרות, בידול, דעות קדומות ויחסים היררכיים". כלומר, מטרתו ליצור חברה שוויונית ופלורליסטית יותר. מסקנה זו מעוררת כמה שאלות: א. כאמור, האם מדובר במטרה ראויה? ב. האם מדובר במטרה ההולמת את הערכים וההעדפות של אלה המצויים בשולי החברה או שמא, פרדוקסלית, היא נוטה לייצג דווקא את קבוצות הכוח? אם אמנם כך כי אז מדובר בסתירה פנימית או לכל הפחות בפער בין המישור המוצהר (סובלנות) ובין המישור הסמוי (כוחנות).

יש מתח דיאלקטי מובנה בחינוך לסובלנות, הטומן בחובו פוטנציאל לכשלים ולדיכוי אם אינו נבחן בביקורתיות (אבישר, 2016). יתר על כן, אם אנו מזהים את המוחלש או את המצויים בשוליים כ"אחרים", כי אז עולה השאלה האם ה"אחר" (השולי, המוחלש) יכול להיות "אני" ולהפך, האם ה"אני" (הפריבילגי) יכול להיות או לראות את עצמי כ"אחר"? האם השיח על אודות שונות ואחרות משקף תפיסה חברתית השמורה לבעלי פריבילגיות (לבנות)? ונוסף על כך, הייתכן כי הכותרת שנבחרה ("האחר הוא אני") משטיחה הבדלים ביחסי כוח בין קבוצות ומטשטשת הבדלים בין קבוצות ופרטים? הכיתוב תחת הכותרת: "לפעמים אני דומה. לפעמים אני שונה. אני תמיד שווה", תומך בהשערה זו. אף כי ברור כי כיתוב זה מבטא ערך שאליו יש לשאוף ומתייחס למישור הראוי, לטעמי הוא לכל הפחות נאיבי. לעולם בני אדם אינם שווים. לעולם השונה יהיה נחות. מבחינה זו, הכותרות חוטאות למורכבות הנושא ולמופעי במציאות החיים החברתית שבה חיים התלמידים. לא זו בלבד, אלא שנוכח הממצאים וההבחנות שתוארו קודם בהקשר של תאוריית המגע, יש בסיס להניח כי מפגש זה העוסק בדמיון בין קבוצות הולם את הצרכים וההעדפות של קבוצת הרוב (האשכנזית) ומשרת אותה. ביקורת נוספת נשמעה בידי מחליפו של הרב פירון, שר החינוך נפתלי בנט, אשר אמר את הדברים שלהלן בישיבת ועדת החינוך לקראת פתיחת שנת הלימודים תשע"ה (סקופ, 2014):

אני לא מסכים עם האחר הוא אני, האחר הוא לא אני, כל אחד הוא שונה... אני לא מאמין בטשטוש זהויות, אני מאמין בהעצמת הזהויות. הערכים הם מעל הכל... כל ילד במדינה צריך להכיר את המורשת שממנו הוא בא. ילד יהודי צריך לדעת מי הם אברהם ויצחק ויעקב, ודוד המלך והרמב"ם וחנה סנש וש"י עגנון ויוני נתינהו. שיפתח סידור לפני שהוא מתגייס לצבא, כל ילד צריך לפתוח סידור. כל ילד מוסלמי צריך להכיר את המורשת והתרבות שלו, וכל ילד דרוזי את המורשת שלו – רק כך, כשיש לך זהות חזקה, אתה בשל לקבל את האחר. אנחנו נקבל את האחר למרות שהוא אחר. אני לא מאמין בלעשות מילקשייק כך שכל תלמידי ישראל יהפכו לנוזל ורוד... ישראל זה פסיפס ובזה הכוח שלה.

באופן מפתיע, רציונל זה עשוי להיות מקובל גם על מי שניצבים בקוטב המנוגד של הקשת הפוליטית. למשל, בספר דיאלוג בין זהויות (חלבי, 2000) מוצג הרציונל העומד בבסיס העבודה הקבוצתית, במסגרת מפגשים בין בני נוער (ואחרים), יהודים ופלסטינים, בבית הספר לשלום בנווה שלום. רבאח חלבי כתב את הדברים שלהלן (שם: 13), הדומים דמיון מרשים לציטוט שהובא לעיל:

אוטופית, היה עדיף לגשר על פני הלאומיות, לשאוף לחברה אנושית אוניברסלית. לצערנו במציאות זה לא עובד... לכן במציאות הקיימת השאיפה שלנו היא לחדד ולעצב את הזהויות, כי רק מפגש בין זהויות ברורות ובטוחות בעצמן יכול להוביל למפגש אמתי, בגובה העיניים, כאופציה לבניית חברה הומאנית וצודקת יותר.

עם זאת, בשונה מהגישה המשתמעת מדברי בנט, בגישה זו מושם דגש מיוחד על יחסי הכוח האסימטריים ומכאן על העצמת הצד החלש (הפלסטיני במקרה זה) כתנאי לדיאלוג בין קבוצות. חשוב להדגיש, כל קבוצה חברתית – בין שמדובר בזו שלנו (ingroup) או בזו של הזולת (outgroup), בין שמדובר בקבוצת כוח או בקבוצה מוחלשת, בין שבזרם המרכזי ובין שבשוליים – כל קבוצה חברתית כוללת ריבוי ושונות פנימית. רציונל חינוכי שאינו מביא בחשבון שונות זו או מניח מורשת אחדותית כלשהי המשותפת לקבוצה חברתית מוגדרת (למשל: יהודים, מוסלמים, דרוזים), צפוי להפעיל תהליכי כפייה ואינדוקטרינציה. במקרה שכזה, החלופה לסובלנות, שונות ופלורליזם עשויה להיות אתנוצנטריות. עם זאת, מבחינת יחסי הכוח, בשני המקרים (חינוך לאתנוצנטריות או לסובלנות) מדובר במהלך דומה שבו מוכתבת אידיאולוגיה מועדפת "מלמעלה" על חשבון ערוצי עבודה "מלמטה", מהסביבה הטבעית ומהסיפורים האישיים של התלמידים.

## סיכום ביניים

הצגנו שלוש תכניות שביקשו להתמודד עם בעיות של אפליה ודיכוי תרבותי במערכת החינוך. שלוש התכניות הולמות גישות שונות לסוגית התרבות והרב-תרבותיות בחינוך (עזר, 2004):

- א. תכנית האינטגרציה שביקשה לשלב בין פרטים מקבוצות חברתיות-תרבותיות שונות במעמדן כדי לצמצם פערים ביניהן. בפועל, נראה כי תכנית זו קידמה מדיניות היטמעות שבה נדרש המיעוט לאמץ את ערכיה של הקבוצה הדומיננטית ולוותר על זהותו הייחודית.
- ב. הגישה הפרטיקולרית בחינוך הרב-תרבותי, אשר "ממליצה על חינוך נפרד לבני הקבוצות השונות, חינוך שיתבסס על ההעדפות התרבותיות השונות שלהם. הגישה אינה מכירה בערכים כלליים כמסגרת ערכית מחייבת, ורואה בהם חלק בלתי נפרד ממנגנוני הכפייה והשליטה החברתית" (יוגב, 2004: 108-109). לכן, כפי שציין הכותב, מדובר בתהליך של החלפת אינדוקטרינציה אחת בשנייה, זו של הקבוצה הייחודית-המוחלשת, במקום זו של קבוצת הרוב, המשרתת אותה.
- ג. חלופה שלישית יוצגה בדיון בתכנית "האחר הוא אני", המביאה לידי ביטוי ניסיון לקדם "חינוך לרב-תרבותיות ולאנטי-גזענות", מתוך גישה פלורליסטית (עזר, 2004; יוגב, 2004).

שקולניקוב (2000) הבחין בין סוגים שונים של פלורליזם:

- פלורליזם שבדיעבד הנובע מתוך הכרח או אילוץ לקבל את האחר;
- פלורליזם טקטי השואף לקדם אינטרסים פרטיקולריים;
- פלורליזם שבחסד הנובע ממניעים מוסריים של הקבוצה השלטת וככזה עשוי לייצג "פטרנליזם פלורליסטי";
- פלורליזם התפתחותי המבקש לקדם השקפות אחרות מתוך תקווה שיובילו בעתיד להזדהות עם השקפתי שלי;
- פלורליזם פרגמטי המקבל גישות שונות כל עוד לא הוכחה עליונותה של אחת על פני רעותה;
- פלורליזם ספקני המעודד ריבוי השקפות כאמצעי זהירות.

נשאלת השאלה, האם במקרה של "האחר הוא אני" אין מדובר כאן בפלורליזם שבחסד, הדומה דמיון רב לפלורליזם הטקטי? האמנם זו קבלה של ריבוי גישות או שמא זו הנחלת ערכים מערביים עכשוויים באופן שצפוי – גם אם ללא כוונה תחילה – לקדם את האינטרסים של קבוצת הרוב? בשלוש החלופות שנבחנו טמונה מכשלה משמעותית ביחס ליומרתן החינוכית-חברתית. בשלב זה אבקש להציע חלופה לתפיסות המקובלות לחינוך רב-תרבותי.

## ענווה תרבותית

ענווה תרבותית היא מושג שנכנס לשיח על רב-תרבותיות בשנים האחרונות ומציע רציונל ייחודי להבנת תהליכי תקשורת והתפתחות הכוללים ממד של פער תרבותי. מושג זה הוצג לראשונה בידי טרבולון ומורי-גארסיה (Tervalon & Murray, 1998), שתי רופאות שבחנו חינוך רב-תרבותי בתהליכי הכשרה רפואית. במאמרון ביקשו לערוך "הבחנה קריטית" בין כשירות תרבותית (cultural competence) לבין ענווה תרבותית. לטענתן, העמדה האחת מתמקדת במאפייני אשת או איש המקצוע (מורה, מטפלת) ואילו העמדה האחרת ממוקדת באדם שניצב מולנו (תלמיד, לקוח). ענווה תרבותית 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 התבוננות עצמית ביקורתית. הכותבות מסכמות: "ענווה תרבותית כוללת מחויבות מתמשכת (lifelong) להערכה עצמית ולביקורת, לבחינת מחדש של חוסר איון בכוח בדינמיקת רופאה-מטופלת ולפיתוח יחסים שאינם פטרנליסטיים ונושאים ערך הדדי עם קהילות לטובת פרטים ואוכלוסיות מוגדרות" (שם: 123).

במילים אחרות, ענווה תרבותית מייצגת חלופה לעמדה מקצועית שאינה מושתתת על מאפייני אנשי המקצוע, כגון ידע או מיומנויות, אלא מציבה במוקד את החוויה הייחודית של הזולת. נקודת המוצא היא זו של אי-ידיעה, ספק ומכוונות לאחר, המועדפים על פני מומחיות מקצועית (לרוב לבנה או מערבית). הניסיון ללמוד מהזולת ולהבינו באופן מעמיק כרוך בתהליכי הערכה עצמית מתמדת של איש המקצוע הנדרש למידת גמישות רבה יותר כדי להתאים את עצמו לאחר. זוהי עמדה דינמית המדגישה תהליכי השתנות מתמדת על פני הרעיון של שליטה במגוון מיומנויות מקצועיות, הנשען על תפיסה סטטית. אפשר לטעון כי עמדה זו הולמת יותר ערכים של תרבויות שאינן מערביות, שברובן מושם דגש על קשר הדדי על פני אינדיבידואליזם ועל הרמוניה עם הסביבה למול שליטה ותכליתיות. לצד אלה אפשר להוסיף גם מרכיבי מופנמות, תקשורת מרומזת, צניעות ואף בושה ועוד. עמדה מקצועית כזו צפויה להיחווה כמכבדת וכאנושית יותר ולקדם קשר בין פרטים מרקעים תרבותיים שונים שיש לו מאפיינים הדדיים ושוויוניים.

על בסיס רציונל כללי זה נבנה בהמשך שאלון תקף ומהימן (CHS – cultural humility scale) ונערכו מחקרים אשר מצאו ערך רב בעמדה זו לצורך יצירת ברית עבודה וקידום תהליכי התפתחות בטיפול (Hook et al., 2013). כותבים אחרים פירטו טכניקות שונות לקידומה של ענווה תרבותית ובכלל זה באמצעות עבודה עם סיפורים, יצירת חוסר איזון קוגניטיבי, חיבור למציאות ותהליכי הערכה (Kumagai & Lyson, 2009). יש שהתמקדו בעיתונות רפלקטיבית (reflective journalism) כאמצעי לפיתוח איכויות של ענווה תרבותית אצל סטודנטיות וסטודנטים לסייעוד (Schuessler et al., 2012). לטענת הכותבות: "אי-אפשר ללמוד ענווה תרבותית בכיתה בלבד ועם מתודות לימודיות מסורתיות. אדרבה, זה דורש התבוננות [reflection] על החוויה לאורך זמן" (שם: 99).

במחקר אחר (Juarez et al., 2006) נבדקה יעילותן של כמה פעילויות לימודיות לשם פיתוח קוריקולום המלמד ענווה תרבותית. בין היתר פירטו הכותבים את הפעילויות הבאות: ביקורי בית, דיון בספרים ובסרטים, הכשרה בראיון הממוקד בקשר, ביקורים בקהילות של קשישים (בתי הורים) ועוד. המחקרים סיכמו את מחקרם כך: "מאמצינו להמיר את מושג הענווה התרבותית לקוריקולום חינוכי הניב ממצאים מבטיחים. הפעילויות הלימודיות התקבלו בצורה טובה" (שם: 101).

## ענווה בחינוך רב-תרבותי

פירוט האפשרויות המעשיות הנובעות מרציונל כללי זה חורג ממטרות מסגרת זו, אך אלה סומנו לעיל באופן ראשוני וכללי מאוד. בשלב זה אבקש להציג את יתרונותיה העקרוניים של הגישה בעבודה חינוכית בסביבה הטרוגנית, על פני הגישות שהוצגו לעיל ובכלל. תחילה, כמו בתכנית האינטגרציה מדובר בגישה שבמרכזה מפגש בין-תרבותי (או רב-תרבותי), אך בשונה ממנה מדובר במפגש המבקש למזער את מרכיב הכוח. העמדה המדגישה מודעות עצמית ביקורתית לצד פתיחות וקשב כלפי הזולת צפויה לייצר מפגש שוויוני יותר ומתייג פחות. לכל אחת ואחד יש קול בעל ערך ותרומה למכלול, גם כאשר הוא מאתגר מוסכמות (למשל, בכל הנוגע לתפיסתנו מושגים כמו "סובלנות" או "דמוקרטיה").

עם זאת, בשונה מהגישות הפרטיקולריות (למשל של מעיין החינוך התורני), מדובר בגישה המקדמת פתיחות לאחרים ולחברה. היא אינה מסתגרת או משקפת תפיסות דיכוטומיות של אנחנו מול הם, אלא מבקשת לקדם תהליכי תקשורת אמפתיים, שבתורם יתרמו לתהליכי פיוס וחיבור בין קבוצות יריבות. אולם, אין מדובר כאן במסגרת המטשטשת זהויות יחסי כוח – אדרבה, אלה ניצבים במרכז העניין. מרכיבי המודעות הביקורתית ובחינת יחסי הכוח עשויים לצמצם את הסבירות לשחזור והנצחה של היחסים הקיימים, של דיכוי תרבותי או אפליה. אין מדובר בסובלנות לכל ביטוי חברתי או בתפיסה המבטאת רלטיביזם תרבותי. תחת זאת נעשה בה ניסיון לקדם חיבור להווייה החברתית-תרבותית של כל פרט בסביבה המכירה ומכבדת ריבוי.

במסגרת זו, צרכים מסוימים – של פרטים המשתייכים לקבוצות כוח או שוליים – עשויים לקבל מענה במקביל. כפי שראינו, צורכי קבוצת הרוב הדומיננטית הם לשמר את יחסי הכוח, בעוד צורכי קבוצת המיעוט המוחלשת הם לערער על יחסי הכוח הקיימים ולהוביל לשינוי. לכן, נראה שמדובר בקונפליקט בלתי פתיר, ב"משחק סכום אפס"



שבו ניצחונה של אחת הקבוצות משמעו תבוסתה של האחרת. אולם הדגש על פתיחות לאחר ועל ביקורת עצמית אינו חייב להוביל את חברי קבוצת הרוב להצדקה או לקבלה של שינוי. למעשה, יש כאן ביטוי לפריבילגיה של החזק להיות סובלני כלפי החלש (כמובן, באופן המבטא פטרונות והתנשאות) ולתלות שלו בצד החלש לצורך ביסוס ערכו העצמי. המוטיבציה של החזק עשויה להתאים להגדרת הפלורליזם שבדיעבד, מתוך הכרה בהשתנות מערך הכוחות החברתי, או בהגדרות הפלורליזם הטקטי, הפלורליזם שבחסד או הפלורליזם ההתפתחותי (שקולניקוב, 2000).

בכל אחד מהמקרים, מדובר במניעים אנוכיים ולכן הם לכאורה בעייתיים, אך תוצאת המפגש עשויה להוביל בכל זאת למפגש הנושא ערך חינוכי וחברתי. בנוגע לצורכי הקבוצה המדוכאת, היא זקוקה לערוצי ביטוי שיאפשרו הכרה בערך ויצירת תנאים לשינוי חברתי (שהוא המניע המרכזי המאפיין את קבוצת המיעוט). כיוון שהתייחסות לחברי הקבוצה המוחלשת היא כאל בעלי ידע חברתי בעל ערך, הם מוצבים בעמדה ראשונית טובה יותר. יתר על כן, העמדה הרפלקסיבית שמצויה בלב הגישה, צפויה לחשוף ביטויים של דיכוי מופנם ולהנכיח את מערכי הכוח החברתיים התורמים לעיצוב תודעה זו.

מדובר אפוא בתנועה דיאלקטית של הכרה הדדית של כל קבוצה ברעותה, העשויה לקדם שינוי. ג'סיקה בנג'מין (Benjamin, 2004) התייחסה לתפיסה המפוצלת בין מחולל וקורבן, המביאה את הקורבן לעמדת חוסר אונים. חלוקת הכוח מציבה את האחד (מחולל) כשולט באופן בלעדי ועל כן אחראי למצב ואת האחר (קורבן) כמי שנפגע ואין ביכולתו לעשות דבר למול כוחו של המחולל. במערך תפיסתי זה, כל צד עשוי להאשים את האחר באופן שמשמר סימטריה ממלכתית. כדי להיחלץ ממצב זה יהיה על כל צד להכיר בתרומתו למצב ולקחת אחריות על חלקו. בדיוק אז אנו זקוקים לאחר. זהו תהליך הדדי, אינטראקציה או איכות של קשר ולא תוויה סגורה. התלות הממלכתית הופכת להזדמנות להשתנות משותפת.

לטענת בנג'מין (שם), כדי לאפשר שינוי על הצד החזק ליזום את הצעד הראשון. מכאן צפויה להתחיל תנועת גומלין של הכרה הדדית המאפשרת תיקון. לכך הוסיפה בנג'מין מרכיב שלישי, קריטי, שהוא המרחב המשותף וגם ההיבט המוסרי, שחשוב שייצג בדיאלוג. יש להדגיש, מדובר בתהליך דיאלקטי שבו ההכרה בכאב תהיה הדדית, כולל מהצד הנחשב חלש לצד החזק. בתהליך זה ההבחנות או הפיצולים בין חזק וחלש או בין מחולל וקורבן מיטשטשים ומתעצמת תחושת יחד או שותפות (גורל, עשייה וכדומה). לשני הצדדים מתאפשר תיקון שמשמעו צמצום דיכוי ואפליה וקידום שחרור, העצמה ורווחה במכלול החברתי. מניסיוני בעשייה בהקשרים שונים, לעתים דווקא הצד שנתפס כחלש אשר בוחר ליזום ומניע את תהליך ההכרה ההדדית. לצד החלש לכאורה, יש לעתים קרובות פריבילגיה של תחושת עדיפות מוסרית (ומידה פחותה של אשמה) שבניגוד ליחסי הכוח מציבה אותו בעמדה מועדפת לנקיטת יוזמה. בה-בעת, בעבור הצד החלש לכאורה, הרווח הפוטנציאלי משינוי מערך הכוחות גדול יותר והנזק הפוטנציאלי מצומצם יותר ביחס לצד החזק.

בהקשר של השיח החינוכי-עדתי הרווח, ענווה תרבותית משמשת חלופה עקרונית. היא מתבססת על רציונל שונה מזה המנחה למשל את אלה הפועלים להגדלת ההכלה של תכנים ייחודיים בתכנית הלימודים, אך אינו שולל או מוציא אפשרות משלימה זו. הוא חותר לשינוי עמדה כללית ולא ללימוד של ידע תרבותי או היכרות עמו. בהקשר זה, תפקידם של אנשי חינוך יהיה לטפח עמדה של פתיחות למול שונות אנושית ולעודד ענווה למול אלה הנתפסים כשונים או נחותים. מדובר בעצם בהשהיית שיפוט, בבחינה עצמית ביקורתית ובמודעות ליחסי הכוח החברתיים, מקורותיהם והשלכותיהם. זהו תפקיד חינוכי וחברתי מן המעלה הראשונה. הוא יעודד הכרה בערכן של העדפות שונות והבנה של מערכים ערכיים שונים. תפקיד זה יתאפשר בעיקר דרך הדגמה (מודלינג) של אותה העמדה בדיוק. לצורך כך יהיה על מורות, מורים ופרחי הוראה לעבוד הכשרה ברוח גישה זו. לעניות דעתי, הכשרה מסוג זה היא הכרח במדינת ישראל של ימינו. ערכה צפוי לחרוג משמעותית מתחום היחסים העדתיים בישראל ועתיד לשאת פירות במישור החינוכי הרחב יותר.

## ענווה כבסיס לרגישות חברתית-תרבותית בחינוך

כאמור, בשיח על רב-תרבותיות מדובר בתפיסה חדשה המתמקדת בעמדתם של אנשי המקצוע המבקשים לקדם התפתחות אישית. זו גם מטרתם של אנשי חינוך ובפרט אלה העובדים במסגרות מגוונות חברתית-תרבותית. בשיח החינוכי, כך נראה, אפשר למצוא לא-מעט התייחסויות לייסוד הענווה בתהליכים החינוכיים<sup>8</sup>.

אפתח באריך פרום, הוגה הדעות, חבר "אסכולת פרנקפורט", פסיכואנליטיקאי ואיש טיפול. בספרו אמנות האהבה (פרום, 2001) הוא התייחס לקשרי אהבה שונים, לתנאים המאפשרים אותם ולסגולותיהם. בין היתר, התייחס פרום גם לענווה כבסיס לקשר. באופן מעניין, פרום קושר בין השכל לבין הענווה. לדידו, השכל מאפשר לחשוב באובייקטיביות. לדעתו, אובייקטיביות היא הסכמה כללית ועל כן היא מייצגת עמדה שאינה רגישה לנקודות מבט ולשונות ולכן עלולה להפוך לדכאנית (על רקע תרבותי ובכלל). בדיוק כאן נכנסת לתמונה הענווה, שהיא "הגישה הנפשית מאחורי השכל" ומשמשת מעין תנאי מוקדם הכרחי, שכן "להשתמש בשכל, יכול רק מי שהגיע לכלל ענווה, מי שהתנער מחלום הילדות להיות כול-יודע וכול-יכול" (שם: 105). בעצם, מדובר בתנאי לקשר עם אחר, שהוא נפרד ואוטונומי, המאופיין בתנועה הדדית.

רעיונות דומים ניסח גם מרטין בובר (2007) ביחס לחינוך ולטיבו. גם אצלו מרכיב הענווה מוזכר בכמה וכמה מקומות. על המורה, כתב בובר ב"על המעשה החינוכי" (בובר, 2007) ש"בחירתו עומדת ותלויה וטעונה תיקון-תמיד בדרך הענווה, שהיא סגולתו של המחנך" (עמ' 251). במקום אחר התייחס בובר (2005), לשתי מידות של "המחנך האמיתי": ענווה ובינת עצמו. בשפה עכשווית אפשר לנסח את שתי המידות גם יחד כרפלקסיה (או מודעות עצמית) ביקורתית העומדת בבסיס העשייה החינוכית והטיפולית הרגישה פוליטית (אבישר, 2014). על הענווה כתב בובר שהיא: "הרגש שהוא [המחנך] הוא רק יסוד אחד מתוך שפע החיים, רק הוויה בודדת מתוך כל המציאות הכבירה הזאת המשפיעה על החניך" (בובר, 2005: 484).

דוגמה נוספת להתייחסות לענווה אפשר למצוא בספר מכתב למורה (בית ספר בארביאנה, 1973). בעצם, טקסט זה עוסק כולו בחינוך בדרך של ענווה, בוויטור מרצון של מורות ומורים על כוח לטובת רגישות לצורכיהם ולנקודת מבטם של תלמידיהם (במקרה זה העניים, ובאופן כללי יותר, המוחלשים ובכללם גם על רקע תרבותי-עדתי). הספר נכתב בידי שמונה נערים איטלקיים שהתחנכו בבית הספר בארביאנה, ובתחילתו כתב אחד המחברים על ביישנותו, שהציקה לו כל ימי חייו. הסתבר לו שאין מדובר במאפיין אישי או משפחתי, אלא ב"מחלה" של העניים. ועדיין מדובר ב"תעלומה" שהכותב אינו יכול להסבירה, אך מציין ש"יתכן כי הביישנות אינה מין פחדנות, וגם לא מין גבורה. אולי היא סתם חוסר יהירות" (שם: 14). בדברים אלה עורך הכותב היפוך בהיררכיה המקובלת, המוצאת ערך בביטחון ובידיעה כדי להעדיף את הביישנות או הענווה שאינה אלא היעדרה של יהירות (מה שפרום כינה "להיות כול-יודע וכול-יכול").

כאמור, אני מוצא במושג הענווה התרבותית חלופה מזרחית לעמדה החינוכית הדומיננטית. זאת, מטעם כפול: ראשית, משום שהיא הולמת יותר את מאפייני העמדה המזרחית כפי שתוארו קודם, כולל מרכיבי חשיבה הוליסטית, תלות הדדית, צניעות ועוד. שנית, כיוון שהיא מתיישבת עם הגדרת המזרחיות כממוקמת במרחבי הביניים שבין הקטגוריות החברתיות, ולכן מאפשרת לחבר בין קבוצות יריבות. איכות זו עשויה להיות אחת מתרומותיה המרכזיות של ההתעוררות המזרחית לחינוך ולחברה בישראל. בכוחה להוביל לצמצום כוחן של גישות "אנליטיות" העורכות הבחנות בין תופעות חברתיות-תרבותיות ומארגנות אותן לפי סדר ערכי כלשהו והעצמתן של גישות מכילות, המכבדות שונות.

8 היריעה קצרה מלפרט את ההתייחסויות השונות לענווה או למקבילותיה בשיח החינוכי, לכן נסתפק בכמה דוגמאות בולטות. אני מבקש להודות כאן לשופטי המאמר וכן לגליה זלמנסון-לוי על ההצעות והקישורים המועילים.

## דיון מסכם: ענווה בחינוך בסביבה מגוונת חברתית-תרבותית – הזדמנויות וסכנות

נקודת המבט המזרחית עשויה להתפס כאיום על הסדר הקיים, אך באותה במידה היא עשויה להיות כוח רב-עוצמה המקדם צמצום פערים ושוויון הזדמנויות. הקשבה רגישה למסרים העולים מנקודות המבט המזרחיות תוכל לתרום להרחבת תחום ההכלה והשייכות בחברה הישראלית ולצמצום השסעים בתוכה. הזירה המרכזית לטיפוחו של דיאלוג טרנספורמטיבי מעין זה מצויה בשדה החינוך.

ענווה תרבותית נדרשת במיוחד בתהליכים חינוכיים העוסקים בשונות, אך היא אינה מוגבלת להם. היא עשויה לשמש כמדד להערכת תהליכים חינוכיים בכל הנוגע למישור היחסים הבין-אישיים והבין-קבוצתיים. כידוע, למישור חברתי זה השפעה רבה על הצלחה לימודית, במובנה המקובל והצר (אפקט פיגמליון או נבואה המגשימה עצמה מחד גיסא והסללה מאידך גיסא). לכן, עם השיפור ביחסים הבין-אישיים והבין-קבוצתיים צפוי שינוי באווירה החינוכית וממנו גם ביכולות הלמידה ובהישגים. בשלב זה תעבור ההשפעה למישור החברתי הכללי. תיאור זה עשוי להישמע אוטופי. ודאי שהוא לא נגזר משינוי גישה חינוכית, כזו או אחרת באופן בלעדי, אולם אני סבור כי נוכח תהליכי השינוי שכבר מתחוללים, שינוי הגישה עשוי להיות תרומה בעלת ערך.

עם זאת (כמו ביחס לכל גישה חינוכית אחרת), גם הגישה המוצעת נושאת עמה מגבלות וסכנות, בהקשר המקומי-עכשווי ובכלל. כאמור, מדובר בתפיסת זהות (אתנית ואישית) שיסודותיה בהגות הביקורתית, הפוסט-סטרוקטורליסטית והפוסטמודרנית. צבר (2013) דן בסכנות שבגרסאות הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית, תוך התמקדות בתפיסת הזהות. במאמרו התייחס צבר (שם) לכמה סכנות מרכזיות וביניהן פירוק הזהות וויתור על ממדיה החיוביים, תהליך שהוביל ליצירת זהות אמורפית ואקראית (בעצם לויתור על הזהות). לצד זה הוא התייחס לסכנות הטמונות בזהות הקורבנית ובהדגשת האישי-הפרטי על פני הפוליטי-הציבורי. הוא סיכם כי "בעייתיותה העיקרית של תפיסת הזהות הפוסט-מודרנית מתגלמת בטבעה הפשטני ובנטייתה להתנתק ממורכבותה של הזהות במציאות" (שם: 163). לשון אחר, המשמעות של צמצום המתח הדיאלקטי והסתפקות בקוטב זה או אחר במשוואה היא תפיסת זהות פשטנית שסופה לגרום נזק, לפרטים ולקבוצות.

בהקשר זה אפשר להעלות ביקורת משמעותית נוספת. תפיסה ביקורתית פוסט-סטרוקטורליסטית ופוסטמודרנית משקפת ומייצגת מטען ערכי מוגדר, שעיקר השפעתו במערב. הייתכן כי חשיבה מסוג זה מייצגת העדפה סמויה לערכים מערביים ומשרתת אותם כבבלי דעת? האם תפיסות כאלה מותירות מרחב לתפיסות אתנוצנטריות ומהותניות? אולי אף חמור מכך: האם הן משרתות את מערך הכוחות הקיים ומעכבות מאבק ושינוי? בכל הקשור לשיח העדתי בישראל דהיום, אין מדובר בשאלות מופשטות כלל וכלל.

לא בכדי גררו מסקנות ועדת ביטון<sup>9</sup> (ועדת ביטון, 2016) מחלוקת עזה בין אנשי חינוך (ובין פעילים חברתיים). דוח הוועדה כלל המלצות מגוונות שמטרתן לבטא ולהכיל את מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך באמצעות שינויים במוסדות, בתקציבים, בתהליכים ובתכנים חינוכיים. נדמה לי שסלע המחלוקת בקשר למסקנות הוועדה הוא בשאלת הגדרת המזרחיות שבה דנו קודם. קרי, האם מדובר בהגדרה מהותנית ומכאן מוציאה או שמא בהגדרה נזילה וכוללת.

מאמר זה נכתב מתוך העדפה להגדרת המזרחיות כמרחב ביניים (או כמושג גבול) כלומר כזה היכול לשמש לחיבור בין פרטים וקבוצות וכן בין אדם ובין מורשתו. עם זאת, הדגש על פערים מציאותיים בחינוך, בהשכלה ובתחומים אחרים, עשוי להוביל להעדפת גישה סקטוריאלית יותר (בדומה לרציונל החינוכי של המוסדות הייחודיים לתרבות שהוצג קודם). אפשר לראות בהעדפת גישה של מאבק בהגמוניה הקיימת מתוך כוונה להחליפה (הרציונל הסעדי) נגזרת של מעמד (אסטרטגיה שעשויה לאפיין את אנשי המעמד הנמוך, כדוגמת מאבקי ואדי סאליב והפנתרים השחורים). לעומת זאת,

9 ועדת ביטון היא ועדת מומחים שמונתה בידי שר החינוך נפתלי בנט בחודש פברואר 2016. בראשה עמד חתן פרס ישראל, המשורר ארו ביטון. על הוועדה הוטל להגיש המלצות בנוגע לשילוב מורשת יהדות ספרד והמזרח בתכניות הלימודים. הוועדה הגישה את מסקנותיה בחודש יולי 2016.

אפשר לראות בשיח הפוסט-סטרוקטורליסטי כמבטא ומשמר את הפריבילגיות של דובריו (למשל אנשי האקדמיה חברי הקשת הדמוקרטית המזרחית, וכן כותב מאמר זה). אני סבור שהשיח העכשווי על עדתיות ומזרחיות בתרבות ובחינוך הוא מבורך ומאפשר בחינה מחדש של התפיסות ושל האמצעים המאפשרים צמצום של האי-שוויון בחינוך. גם כאן, אפשר למצוא ערך בהבדלים בין הזרמים והגישות השונות. אלה עשויים לייצג אסטרטגיות פעולה משלימות או לייצג שלבים שונים בתהליך השינוי, שתחילתו במהפכה המתבססת על הבחנות בינאריות ומהותניות והמשכו בתהליכי איחוי (או "צדק מאחה"). תהליכים כאלה מחייבים ראייה דיאלקטית מורכבת, המאפשרת היחלצות מכוחה המנציח של ההבחנה החדה בין מחולל וקורבן.

## רשימת המקורות

- אבישר, נ' (2016). מתח חיובי: חינוך ביקורתי לסובלנות. בתוך וינברגר י' (עורכת), *חינוך בעידן של אי-ודאות (עמ' 59-95)*. תל אביב: רסלינג.
- אבישר, נ' (2014). *טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי*. תל אביב: רסלינג.
- אלון, נ' ועומר, ח' (2005). *השטן שבינינו: מדמוניזציה להידברות*. צפת: ספרים.
- אפשטיין, א"ד (2007). התפיסה ה"רוסית" של החינוך היהודי – הרהורים על האתגרים והסיכונים של רשתות החינוך שהוקמו על ידי מורים יוצאי חבר-המדינות בישראל בפרספקטיבה רב-תרבותית. בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 143-172)*. ירושלים: כרמל.
- באבא, ה"ק (2002). החומר הלבן (היבט פוליטי של לובן). *תיאוריה וביקורת*, 20, 283-288.
- בובר, מ' (2005). החינוך כדיאלוג בין אנשים שאנושיותם נוכחת במלוא הווייתה. בתוך נ' אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית (עמ' 483-484)*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- בובר, מ"מ (2007). *כסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ביטון, י' (2011). על טיבה וטובה של הפלייה: המזרחים בישראל בין הגלוי לנסתר. *מעשי משפט*, 1, 75-92.
- בית הספר בארביאנה (1973). *מכתב למורה*. רמת גן: מסדה.
- בר-און, ד' (2005). *על האחרים בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- בר-שלום, י' (2004). *אידיאה של תיקון: יוזמות חינוכיות בחברה רב-תרבותית*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברכה, ר' (2015). *בין צמצום להתרחבות: על הבניית זהות במפגש בין-תרבותי*. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך בניהול וארגון מערכות חינוך. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- גור זאב א. (1999). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: זמורה ביתן.
- גידנס, א' (2014). *סוציולוגיה*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גן, א' (2014). *קורבנותם ואומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גן, א' (2015). "בבשרי שילמתי את חרון עולי ערב": ההתקרבות האשכנזית כתגובת נגד לשיח הקורבני המזרחי. *גילוי דעת*, 8, 147-158.
- דהאן-כלב, ה' (1999). עדתיות בישראל – נקודת מבט פוסט-מודרנית. בתוך א' גור-זאב (עורך), *מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (עמ' 197-232)*. תל אביב: רמות.
- דיואי, ג'ון (1960) *דמוקרטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- דיין, א' (1999). *המעניין המתגבר: סיפורה של תנועת ש"ס*. ירושלים: כתר.
- ד'יפה, א' (2000). תוצאותיה של מדיניות ה"פלורליזם" במדינת ישראל: השפעת הגיל והרקע האתני על סטריאוטיפים אתניים. בתוך מ' ברלב (עורכת), *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית: סוגיות בהשתלמויות מורים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.
- הפורום ללימודי חברה ותרבות (2002). *אפיסטמולוגיה של מזרחיות בישראל*. בתוך ח' חבר, י' שנהב, ופ' מוצאפי-האלר (עורכים), *מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש (עמ' 15-27)*. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ועדת ביטון (2016). *דוח ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך*. נדלה מהאינטרנט ב-21 בפברואר 2017.
- <http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/Documents/bitonreport.pdf>
- זמיר, ש' (2013). ממדיניות כור ההיתוך למדיניות רב-תרבותית? נרטיב המזרחי במקראות לספרות "אלומות", 1966-1958 ובמקראות "פשוט ספרות", 2000-2001. *דוד לדוד*, מו, 239-252.
- חלבי, ר' (עורך) (2000). *דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנוה שלום*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

טביב-כליף, י' ולומסקי-פדר, ע' (2013). גבולות אתניים: בין נוכחות לנפקדות בזירת בית הספר – ניתוח המקרה של בית הספר גבעת גונן בירושלים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי', פניגר (עורכים) *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 258-287) ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

טסלר, ר' (2003). *כשם השם: ש"ס והמהפכה הדתית*. ירושלים: כתר.

יובל, א' (2014). אידיאולוגיה וחינוך ביקורת. בתוך נ' מיכאלי (עורך), *כן כבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי* (עמ' 74-59). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.

יונה, י' (2005). *בזכות הברדל*. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות* (39-65). ירושלים: כרמל.

יונה, י' ודהאן, י' (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאו- ליברליזם. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים) *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה*. (עמ' 16-33) ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

יונה, י', מזרחי, נ', ופניגר, י' (עורכים) (2013). *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה*. ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ד' וקונסטנטינוב, צ' (2012). *בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית-המועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני*. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.

כהן, י', הברפלד, י' וקרסטל, ט' (2013). מזרחים, אשכנזים ו"מעורבים": פערי השכלה בקרב יהודים ילידי ישראל. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 58-36). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

כזום, ע' (1999). תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי-שוויון האתני בישראל. *סוציולוגיה ישראלית*, 2(2), 385-428.

לוי, ג' ואמריך, ז' (2001). ש"ס ו"חיזיון התעתועים האתני". בתוך י' פלד (עורך), *ש"ס: אתגר הישראליות* (עמ' 158-126). תל אביב: למשכל.

מוצאפי-האלר, פ' (2002). אינטלקטואלים מזרחים 1946-1951: הזהות האתנית וגבולותיה. בתוך ח' חבר, י' שנהב, ופ' מוצאפי-האלר (עורכים), *מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש* (190-152). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מוצאפי-האלר, פ' (2005). אתגרים בחקר ההיסטוריה והסוציולוגיה של נשים יהודיות-מזרחיות. בתוך ט' כהן וש' רגב (עורכים), *אישה במזרח, אישה ממזרח* (9-22). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

מזרחי, נ', גודמן, י' ופניגר, י' (2013). הם "פריקים" ואנחנו "ערסים": שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי ההסללה בבתי הספר בישראל. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 83-107). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מיכאלי, נ' (2014). כשאת אומרת פרוגרסיבי למה את מתכוונת? ג'ורג' קאונטס והחוליה הפוליטית החסרה בחינוך המתקדם. בתוך נ' מיכאלי, נ' (עורך), *כן כבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי* (עמ' 94-119). תל אביב: מכון מופ"ת והוצאת הקיבוץ המאוחד.

משרד החינוך (2014). *האחר הוא אני: אוגדן עבור מוסדות החינוך, הרשויות המקומיות והחינוך הבלתי פורמלי*. ירושלים: משרד החינוך, גף הפרסומים.

מסאלחה, ש' (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב-תרבותית. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ בבית-הספר בחברה משתנה* (עמ' 229-245). תל אביב: רמות.

סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' ורפורט, א' (2015). *תמונת מצב חברתית 2014*. תל אביב: מרכז אדוה.

סדג'וויק, פ' (2011). *לקסיקון לתיאוריה של התרבות*. תל אביב: רסלינג.

סמוטרייז, א' (2013). חינוך וגיוס זהותי בישראל: התנאים להופעתה של רשת החינוך של ש"ס. בתוך י' יונה, נ' מזרחי, וי' פניגר (עורכים) (2013), *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 166-199). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

סעיד, א' (2000). *אוריינטליזם*. תל אביב: עם עובד.

סקופ, י' (2014). בנט: אני לא מאמין ב"האחר הוא אני", אני מאמין בהעצמת זהויות. *הארץ*, 24 באוגוסט.

עלון, ק' (2011). *אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עזר, ח' (2004). *רב-תרבותיות בחברה ובבית-הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פלד, א' (1984). *אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית – מולידיה של מדיניות חינוך: קווים במדיניות חינוכם של ילדים מקופחי חינוך בישראל; 1940-1980. מגמות, כח, 355-369*.

פלד-אלחנן, נ' (2007). כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר: מהוראה כחברות וכתרבות להוראה כנגישות וכלילה – דוגמאות משיח עם ילדים. *במכללה*, 19, 39-76.

פרום, א' (2001). *אמנות האהבה*. לוד: זמורה-ביתן.

פרי, פ' (עורכת) (2007). *חינוך בחברה רבת תרבותיות*. ירושלים: כרמל.

צבר, ב' (2013). בין שחרור להעצמה: הרהורים ביקורתיים על תפיסת הזהות בגרסאות הפוסט-מודרניות של הפדגוגיה הביקורתית. *מגמות*, מט(1), 149-166.

קיזל, א' (2014). *הנרטיב המזרחי החדש בישראל*. תל אביב: רסלינג.

שוחט, א' (2001). *זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית*. תל אביב: בימת קדם לספרות.

שושנה, א' (2013). אתניות ללא אתניות – 'אני מעבר לסיפור הזה': סדרי מדינה, חינוך וזהויות אתניות חדשות. *סוציולוגיה ישראלית*, יד(2), 245-265.

שמואלוף, מ', גורפינקל, ב' והרצוג, ע' (2007). לערער על מסדר הזיהוי. הכיוון מזרח, 14, 6-11.

שנהב, י' (2003). *היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות*. תל אביב: עם עובד.

שנהב, י' (2005). על הכלאה וטיהור: אוריינטליזם כשיח בעל שוליים רחבים. *תיאוריה וביקורת*, 26, 5-11.

שנהב, י' (2006). אתניות. בתוך א' רם ונ' ברקוביץ' (עורכים), *אי/שוויון* (עמ' 55-63). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

שנהב, י' (2009). על האוטו-נומיות של הפוליטי. *תיאוריה וביקורת*, 34, 181-190.

שקולניקוב, ש' (2000). כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך חילוקי דעות אמיתיים? בתוך מ' בר-לב (עורך). *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית: סוגיות בהשתלמויות מורים*. ירושלים: משרד החינוך.

תורן, נ' (2008). *אתניות, מגדר ומעמד באקדמיה*. ירושלים: כרמל.

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Arredondo P. and Glauner T. (1992). *Personal dimensions of identity model*. Boston: Empowerment Workshops, Inc.

Berry, J. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration Quarterly Review*, 30, 69-85.

Bhabha, H.K. (1994). *The Location of culture*. London: Routledge.

- Benjamin, J. (2004). Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness. *Psychoanalytic Quarterly*, 73, 5-46
- Choi, I., Nisbett, R.E., & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological bulletin*, 125(1), 47-63.
- Cooper, D. (1974). *The Grammar of Living*. New York, NY: Pantheon Books.
- Corey, M.S., & Corey, G. (2010) *Becoming a helper*. Belmont, CA: Brooks-Cole.
- Corey, G., Corey, M.S., Corey, C. & Callaman, P. (2015). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Stamford, CT: Cengage.
- Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: a reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, 60(7), 697-711.
- Fowers, B.J. & Davidov, B.J. (2006). The Virtue of Multiculturalism: Personal Transformation, Character and Openness to the Other. *American Psychologist*, 61(6), 581-594.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Heywood, A. (2000). *Key concepts in politics*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Hall, S. (1992). New Ethnicity. In J. Donald & A. Rattansi (Eds.), *'Race', Culture and Difference* (pp. 252-259). Buckingham: Open University Press.
- Ho, D.Y. (1985). Cultural values and professional issues in clinical psychology: Implications from the Hong Kong experience. *American Psychologist*, 40(11), 1212-1218.
- Hook, J.N., Davis, D.E., Owen, J., Worthington, J.E.L. & Utsey, S.O. (2013). Cultural Humility: Measuring Openness to Culturally Diverse Clients. *Journal of Counseling Psychology*, 60(3), 353-366.
- Juarez, J.A., Marvel, K., Brezinski, K.L., Glazner, C., Towbin, M.M. & Lawton, S. (2006). Bridging the gap: A curriculum to teach residents cultural humility. *Family Medicine*, 38, 97-102.
- Kumagai, A.K. & Lyson, M.L. (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine*, 84(6), 782-787.
- McIntosh, P. (1990). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Independent School*, 50(2), 31-36.
- McWirth, E.H. (1994). *Counseling for Empowerment*. Alexandria, VA: American Counseling Association Press.
- Moodley, R. & Palmer, S. (2006). Introduction. In R. Moodley & S. Palmer (Eds.), *Race, Culture and Psychotherapy: Critical Perspectives in Multicultural Practice* (1-7). New York, NY: Routledge.
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Schuessler, J.B., Wilder, B. & Byrd, L.W. (2012). Reflective Journaling and Development of Cultural Humility in Students. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 96-99.
- Staub, E. (1992). The Origins of Aggression and the Creation of Positive Relations among Groups. In S. Staub & P. Green (Eds.), *Psychology & Social Responsibility: Facing Global Challenges* (pp. 89-120). New York, NY: NYU Press.
- Stith-Williams, V. & Haynes, P.L.M. (2007). For Cultural Competence: Knowledge, Skills and Dispositions Needed to Embrace Diversity. Retrieved at February 11, 2017 from: [http://www.doe.virginia.gov/special\\_ed/tech\\_asst\\_prof\\_dev/self\\_assessment/disproportionality/cultural\\_competence\\_manual.pdf](http://www.doe.virginia.gov/special_ed/tech_asst_prof_dev/self_assessment/disproportionality/cultural_competence_manual.pdf)



- Suguy, T. & Dovidio, J. F. (2013). Insecure Status Relations Shape Preferences for the Content of Intergroup Contact. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 1030-1042.
- Suguy, T. & Kteily, N. (2014). Power, negotiations, and the anticipation of intergroup encounters. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 107-141.
- Szapocznik, J. & Kurtines, W.M. (1993). Family psychology and cultural diversity. *American Psychologist*, 48(4), 400-407.
- Tervalon, M. & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117-125).

