



Bankos DEA 20

פרק 6 | היבטים חברתיים-פוליטיים  
של חינוך מוכוון ערכים

חינוך מוכוון הערכים איננו מנותק מהקשרים חברתיים-פוליטיים. בפרק זה נדון בסוגיות שונות של היבטים אלו: נסקור תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות העוסקות באופני הסוציאליזציה (חיברות) הפוליטית ונתמקד בתהליכי סוציאליזציה המאפיינים את ישראל כחברה המצויה בקונפליקט מתמשך. כמו כן, נתייחס לגישות מתחום הפסיכולוגיה החברתית והחשיבה הפוליטית, כמו התאוריה של ארווין סטאוב העוסקת בפיתוח מעורבות חברתית-פוליטית ותיאורית הגזע הביקורתית (CRT) העוסקת בפיתוח מודעות לתופעות של גזענות ואפליה ומניעתן. נסכם פרק זה בדרכי יישום אפשריות של חינוך חברתי-פוליטי וחינוך לשלום, כולל התייחסות למרכיב הדתי בחינוך זה. מטרת הפרק היא להציג את הידע העדכני והרלוונטי לנושא זה ללא הכרעה לגבי התאוריה המועדפת או המובילה בתחום.

## 1. תאוריות העוסקות בחינוך לערכים בהקשרים חברתיים-פוליטיים

### 1.1 תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות הנוגעות לסוציאליזציה פוליטית של ילדים

על מנת להעריך את ההיבטים החברתיים-פוליטיים של חינוך לערכים יש להכיר את התאוריות העוסקות בהתפתחות חברתית-קוגניטיבית ובסוציאליזציה פוליטית של ילדים. נסקור כאן תאוריות המציגות גישות שונות:

התאוריה הראשונה היא תאורית ההתפתחות הקוגניטיבית (CDT) של אבוד (Aboud, 1988), המבוססת על תורתו של פיאז'ה. אבוד רואה בהתפתחות של עמדות הקשורות ליחסים בין קבוצות דפוס אוניברסלי נורמטיבי של התפתחות קוגניטיבית-חברתית. ההתפתחות של עמדות בין-קבוצתיות מתחילה בגילי 6-7 שבהם ילדים מייחסים תכונות חיוביות לקבוצת הפנים שאליה הם מרגישים שייכות ומייחסים תכונות שליליות לקבוצת החוץ, שאליה הם לא מרגישים שייכות. בגילי 6-12 ילדים מייחסים גם עמדות שליליות כלפי קבוצת הפנים וכן יש הפחתה בדעות קדומות כתוצאה מפיתוח כישורים סוציו-קוגניטיביים. אבוד מכירה בכך שישנם גורמי סוציאליזציה שיכולים להשפיע על הילדים, למשל הורים, מורים ומדיה, בעיקר בקרב קבוצות מיעוט, אבל מידת ההשפעה של גורמי הסוציאליזציה תלויה בגיל ובהתפתחות של הילד.

תאוריה אחרת היא תאוריית התפתחות הזהות החברתית (- Social Identity Development Theory) (SIDT) שהציע החוקר דרו נסדייל (Nesdale, 2008). התאוריה כוללת ארבעה שלבים בהתפתחות החברתית-פוליטית של ילדים ובהתפתחות תפיסתם בנוגע ליחסים בין-קבוצתיים:

השלב הראשון הוא העדר האבחנה, והוא מאפיין ילדים וילדות בני שנתיים-שלוש. בשלב זה הילדים עדיין לא מבחינים בסממנים ובהבדלים על רקע גזעי או אתני של האחר;

השלב השני הוא המודעות האתנית, המאפיין ילדים וילדות בני 3-4. הילדים מתחילים לפתח מודעות להבדלים אתניים, ובמקביל לכך בונים את זהותם העצמית ואת תחושת השייכות שלהם לקבוצה ספציפית;

השלב השלישי הוא ההעדפות האתניות, המאפיין ילדים וילדות בני 4.5 ומעלה. הילדים לא רק מזהים את קבוצתם ומזהים עימה, אלא גם מעדיפים את קבוצתם על פני קבוצות אחרות;

השלב הרביעי הוא התפתחות הדעות האתניות הקדומות והוא מאפיין ילדים וילדות בני 7 ומעלה. הילדים מעדיפים את קבוצת הפנים ומבטאים גם תפיסות שליליות כלפי הקבוצות האחרות.

המעבר לשלב הרביעי איננו אוניברסלי, לא יופיע בקרב ילדים מתחת לגיל 7, ויתרחש רק אם סביבתם תחשוף אותם לדעות קדומות ולתפיסות שליליות כלפי בני קבוצות אחרות. התאוריה הזו, בדומה לתיאוריית הראשונה של CBT, לא מצליחה להסביר ממצאים מחקרניים באזורי קונפליקט שבהם ילדים קטנים מציגים עמדות שליליות כנגד הקבוצה שנתפסת כאויבת (Teichman, 2016).

התאוריה השלישית שנציג כאן היא מודל ההתפתחות הסוציו-קוגניטיבית (The social-cognitive) SIT (domain model) שפיתח הנרי טאג'פל (Tajfel, 1978). מודל זה מסביר מדוע ילדים ששייכים לקבוצות שונות מציגים עמדות בין-קבוצתיות מגוונות, אשר נבנות על עוצמת ההזדהות שלהם עם קבוצת הפנים, המעמד של קבוצה זו ותפיסות האיום מקבוצות אחרות. המודל מניח כי האופן שבו ילדים וילדות בני שלוש ומעלה תופסים אירועים חברתיים מבוסס על שלושה מרכיבים: העצמי, הקבוצה וערכי המוסר שהוטמעו בהם. כך מסוגלים גם ילדים צעירים להכיל בו-זמנית שיקולים מגוונים, נורמות חברתיות ומטרות אישיות ולשלב אותם יחד בהצדקות שיספקו. הצדקה מוסרית למעשה כלשהו זוכה אצל מרבית הילדים לעדיפות במקרים שבהם בסיס ההשתייכות הקבוצתי הוא מגדרי או גזעי. במקרים מורכבים יותר, לעומת זאת, הצדקה מוסרית של הדרה תתבסס לעיתים קרובות גם על סטראוטיפים (Teichman, 2016).

תאוריית ההתפתחות החברתית-קוגניטיבית-מוטיבציונית (The social cognitive motivational theory) של בארט (Barrett, 2007) מאגדת את כל הגורמים שיש להם השפעה על עמדות בין-קבוצתיות. לפי התאוריה הזו, ילדים מתפתחים בתוך הקשר ייחודי המאופיין על ידי נסיבות היסטוריות, גאוגרפיות, כלכליות ופוליטיות. הקשר זה משפיע על התפתחות היחסים בין קבוצת הפנים לקבוצות אחרות. המודל מדגיש את יכולתם של הילדים להעריך את העולם החברתי על ידי שילוב בין עקרונות מוסריים אוניברסליים לשייכות פנים-קבוצתית. יחד עם זאת, המודל מייחס חשיבות להקשר החברתי שבו גדלים הילדים. ככל שהמסרים המועברים מגיעים ממקורות סמכות רבים ומגוונים כך גדלה השפעתם על הילדים.

ארבע התאוריות שהוצגו לעיל מדגימות כיצד מתגבשות עמדות בין-קבוצתיות בקרב ילדים. תאוריות אלו הן התשתית המושגית להצגת מחקרים אמפיריים הבוחנים גיבוש עמדות בין-קבוצתיות בקרב ילדים החיים בחברה בקונפליקט מתמשך. בהמשך נציג גם מחקרים העוסקים באוריינות פוליטית.

## 1.2 השפעת החיים בחברה בקונפליקט מתמשך על תהליכי הסוציאליזציה בקרב ילדים

בחברות המעורבות בסכסוך מתמשך, תהליך הסוציאליזציה הפוליטית הוא מנגנון רב עוצמה, אשר לעיתים קרובות מעמיק את הסכסוך ומחזק אותו (Bar-Tal, Diamond & Nasie, 2017). תהליך זה מתרחש בגיל מוקדם מאוד בהשוואה לחברות שאינן מסוכסכות. תוכני הסוציאליזציה, הנרטיבים, האתוסים והזיכרון הקולקטיבי המוטמעים בילדים תומכים גם הם בהמשך הסכסוך. כתוצאה מכך, מרבית הבוגרים ממשיכים לבטא עמדות ואמונות התומכות בהמשך הסכסוך: דה-לגיטימציה של היריב, האדרת קבוצת ההשתייכות ותפיסה עצמית של קורבן בסכסוך.

תהליך הסוציאליזציה הפוליטית מתרחש אצל ילדים מיום לידתם כאשר חושיהם נחשפים לביטויי הקונפליקט. ביטויים אלו יקבלו משמעות מילולית רק בהמשך התפתחותם. תהליך הסוציאליזציה הזה מתרחש בשלושה אופנים:

האחד, חשיפה עקיפה למצבים הנוגעים לסכסוך. חשיפה זו כוללת שפה ודימויים המשמשים לתיאור הסכסוך, סמלים, טקסים ופרקטיקות יום-יומיות, בדיקות ביטחוניות ונוכחות משטרתית וצבאית, פחד וחשדנות כלפי זרים, אזהרות מפני חפצים חשודים, כללים הנוגעים לביטחון ועוד (Bar-Tal, Abutbul, Selinger, & Raviv, 2014).

השני, סוציאליזציה פוליטית ישירה - המתרחש באמצעות סוכני סוציאליזציה. סוכני הסוציאליזציה עשויים להשתנות בהתאם להקשר והדבר תלוי למשל בשאלת יחסה של הקבוצה למדינה ולמוסדות הפורמליים אם יש כאלו (Myers-Walls, Myers-Bowman, & Pelo, 1993; Nasie, Diamond, & Bar-Tal, 2015).

והשלישי, התנסויות אישיות - הכוללות חשיפה לאירוע טרור, פגיעה אישית או של אדם קרוב, חוויות

השפלה או פחד מאירועים הקשורים לסכסוך ותורמים לחיזוק הפרשנות והאמונות המוקדמות שנטמעו (Derluyn, Broekaert, Schuyten & De Tammerman, 2004; Elbert et al., 2009).

סוכני סוציאליזציה המשמעותיים ביותר בהקשר זה הם ההורים, המדיה ומערכת החינוך.

- ההורים מספקים לילדיהם הסברים ומידע, ומסייעים להם לעבד את תחושותיהם. למשל, הורים משפיעים על ילדיהם באמצעות האופן שבו הם מרגיעים אותם בשעת פחד ומספקים פרשנות לרגשותיהם על רקע חשיבות הסכסוך וערכו הרב עבור הקבוצה (Myers-Walls, Myers-Bowman, & Pelo, 1993).

- המדיה נחשבה בעבר לסוכן סוציאליזציה מוביל ובשנים האחרונות הרשתות החברתיות מקדמות גם תפיסות עולם אלטרנטיביות ומתחרות. השפעת אמצעי התקשורת המובילים על הסוציאליזציה הפוליטית נותרה משמעותית (Blankemeyer, Walker, & Svitak, 2009; Warshel, 2007).

- מערכת החינוך משפיעה על הסוציאליזציה הפוליטית על ידי הטמעת תכנים, שפה, נורמות, מנהגים וטקסים המחזקים את הנרטיב הדומיננטי. העדפה מערכתית של הנרטיב הדומיננטי דוחקת נרטיבים חלופיים. למערכת החינוך יש השפעה ניכרת על תהליך הסוציאליזציה הפוליטית בשל היקף האוכלוסייה שבאחריותה ובשל מעמדה, המעניק לתכנים המופצים לגיטימציה גבוהה (Torsti, 2007; Papadakis, 2008; Nasie, Diamond, & Bar-Tal, 2015).

לתהליך הסוציאליזציה הפוליטית ולסוכני הסוציאליזציה יש השפעה רבה על גיבוש עמדות בין-קבוצתיות ותפיסת המציאות הפוליטית-חברתית כפי שנראה בסעיף הבא.

### 1.3 פיתוח זהות קבוצתית והיחס לאחר בקרב ילדים בחברות בסכסוך מתמשך

מחקרים רבים מצביעים על כך שבחברות בסכסוך מתמשך מוטמעת בילדים כבר מגיל צעיר תפיסה חד צדדית וחד משמעית של הסכסוך, בדגש על תחושת הקורבנות והצדק של קבוצת הפנים. הסביבה האלימה משפיעה גם היא על התפיסה הרחבה יותר של הילדים בפרשנות של אירועים הנוגעים לסכסוך. למשל, ילדי גן אשר חיו בקרואטיה בתקופת המלחמה ב-1992 שוחחו בביטחון רב על הסכסוך וסיפקו תובנות מפורטות לשימוש בנשק להשמדה ולסבל שגרמה הקבוצה האויבת, אשר תוארה כפוגענית ואגרסיבית (Miljević-Ridžički & Lugomer-Armano, 1994). בישראל נמצא כי ילדות וילדים בני שנתיים וחצי בלבד הפגינו יכולת תיאור מפורט של "הערבים" ואף התייחסו אליהם במונחים שליליים כקבוצה מסוכנת ואגרסיבית (Bar-Tal & Teichman, 2005).

מחקר שהשווה בין ילדים מכמה אזורים סכסוך (בוסניה, צפון אירלנד, קפריסין וחבל הבסקים) מצא שבכולם פיתחו הילדים בגיל צעיר מאוד תודעה לאומית של זהות קבוצתית והתנגדות לקבוצה האויבת (Oppenheimer, 2011). באופן דומה במחקר על ילדי בלגרד וארה"ב לאחר התערבות נאט"ו נמצא כי הילדים שנחשפו לקונפליקט באופן ישיר מתארים אותו במונחים אישיים הכוללים התייחסות מפורטת לדברים שראו ושמעו. לעומת זה, הילדים האמריקאים שלא נחשפו ישירות מתייחסים למלחמה במונחים כלליים ובסיסמאות אידיאליות (Myers-Bowman, Walker, & Myers-Walls, 2005).

לתהליכים שעוברים הילדים מגיל צעיר ולהשפעות שתוארו לעיל ישנה השפעה מכרעת על האמונות והתפיסות שלהם בגילים מבוגרים, ויותר מכך - על מעשיהם. מחקרים מראים כי גם כאשר שינו את תפיסת עולמם, עדיין המבוגרים נוטים לחזור למוסכמות שרכשו בילדותם כמנגנון אוטומטי לפרשנות ותגובה (Dunham, Chen, & Banaji, 2013; Ajdukovic & Biruski, 2008).

המחקרים שהוצגו מראים כי הסוציאליזציה הפוליטית מתרחשת במקביל במגוון אפיקים ואופנים. התהליך מתחיל בגיל הינקות ומשפיע באופן עמוק גם בטווח הארוך על האופן שבו המבוגרים תופסים את הסכסוך, את הגורמים לו ואת מטרותיו. למעשה, בתהליך הסוציאליזציה התפיסות שנטמעו הופכות לרפרטואר פסיכו-סוציאלי שמשפיע על הימשכותו של הסכסוך.

לצד זאת, ממצאי המחקרים מעידים גם על הפוטנציאל העצום שבחינוך לשלום ולסובלנות מגיל צעיר, ולאפשרות הטמונה בו לשינוי עמוק בגישות ובתפיסות כלפי הסכסוך, כלפי הקבוצה האחרת וכלפי אפשרויות לפתרון. חינוך כזה מספק לילדים הצעירים רפרטואר אלטרנטיבי של עמדות ביחס לקבוצות האחרות וכן כלים ומיומנויות לגילוי סובלנות, קבלת האחר והכלת נרטיבים ותפיסות עולם מנוגדות. מערכת החינוך עשויה לשמש סוכן מרכזי ומשפיע ביותר בהובלת תהליך כזה. דוגמאות לכך ניתן למצוא בצפון אירלנד ובקפריסין (Smith, 1995; Zembylas, 2011).

#### 1.4 חינוך לאוריינות פוליטית

המחקרים שהוצגו לעיל מעידים על הצורך בחינוך לאוריינות פוליטית בקרב תלמידים ותלמידות, כדי לאפשר דיאלוג בין קבוצות במחלוקת ולאפשר לגיטימציה לעמדות מגוונות. להלן נציג מגוון עמדות הנוגעות לחשיבות החינוך לאוריינות פוליטית ולמאפייניו.

בעיני לם (2002) חשוב לעסוק בפוליטיקה במערכת החינוך, אך יש להתמקד בטיפוח אוריינות פוליטית בקרב התלמידים, להקפיד על הצגת עמדות מנוגדות ולשאוף לאובייקטיביות. לם הביע חשש מחינוך אינדוקטריני המנסה להטמיע דעות בתחום מסוים, בעיקר בתחום המוסרי, פוליטי ודתי, מתעלם מדעות מנוגדות ומבירור מעמיק ולא מאפשר להכריע בין חלופות.

לעומתו טען לביא (1978) כי בפועל אין כל אפשרות להפריד באופן מוחלט בין חינוך לאוריינות פוליטית ובין אינדוקטרינציה (כפייה) שכן בכל חינוך מעצם הגדרתו יש אינדוקטרינציה, בין שהיא מודעת ובין שאיננה מודעת. מכאן שההכרעה היא בין שתי גישות: האחת שוללת כל יומרה לחינוך מוסרי ופוליטי והשנייה מעודדת חינוך כזה לצד מודעות לסכנות הבלתי נמנעות של אינדוקטרינציה (מיכאלי, 2014). תומכי הגישה השנייה טוענים כי יש להתנער מהניטרליות ומהאובייקטיביות המדומות של מערכת החינוך ולעודד עיסוק בסוגיות פוליטיות ומוסריות.

בדומה לגישה זו, גם איכילוב (2001) הבחינה בין חינוך אזרחי לבין אוריינות פוליטית. חינוך אזרחי מתמקד בקשרים בין היחיד לבין החברה ומדגיש היבטים מבניים, מינהליים וחוקיים של המוסדות הפוליטיים, אך נמנע מדיון בנושאים שנויים במחלוקת. חינוך מסוג זה מקפיד להישאר בתחומי הקונצנזוס ונתפס כחינוך שמרני. אוריינות פוליטית, לעומת זה, מציבה במרכז את רעיון הדמוקרטיה המשתתפת והמעורבת. היא מבוססת על ההנחה כי חוסנה של חברה אזרחית מותנה בהשתתפות פוליטית פעילה, אחריותיות וכושר עמידה נוכח מציאות משתנה (Carmon, 2020).

הנחה זו משמעותית אף יותר כשמדובר בחברה המצויה בקונפליקט מתמשך ומחנכת את בניה ובנותיה להתמודדות עם מציאות קונפליקטואלית (שגיא, 2014). במציאות כזו מטרת החינוך היא ליצור מחויבות אידאולוגית לדמוקרטיה בממדים רגשיים והכרתיים, וזו יכולה לבוא לידי ביטוי בעיסוק בהיבטים פוליטיים הנוגעים באופן אישי לחייהם של התלמידים (איכילוב, 2001). עיסוק זה צריך גם לבוא לידי ביטוי בהווה הבית ספרית, למשל במעורבות התלמידים בחיי היום-יום בבית הספר (מיכאלי, 2012).

עמדה דומה נוקט גם אבנון (2013) הרואה בחינוך החברתי-פוליטי חינוך להכרה ולחידוד ההבנה שהמחלוקות

הבסיסיות הקיימות בחברה הן תמידיות. החברה, ככל חברה דמוקרטית, תתקיים תמיד בתוך מחלוקות כאלה והעימות בדרך כלל אינו מאפשר פתרון מוחלט. לדידו, הדרך האפשרית היחידה לקיומנו כחברה היא להבטיח שיתקיים דיאלוג בין קבוצות במחלוקת, ושתינתן לגיטימציה לעמדות ולנרטיבים השונים זה מזה.

## 1.5 חינוך למעורבות חברתית פוליטית - מאפיינים והשפעה

מגמה משמעותית של האוריינות הפוליטית כוללת עידוד למעורבות של התלמידים בסוגיות פוליטיות בחיי היום-יום. חלק זה של הפרק יעסוק בפרקטיקות ובכלים לפיתוח מעורבות פעילה.

ארווין סטאוב פיתח את המושג מעורבות פעילה (Active Bystanders) והציע דרכים אוניברסליות לקידום החינוך למעורבות חברתית פוליטית. לדידו, יש להטמיע בקרב התלמידים והתלמידות שאיפה לשיפור מתמיד של החברה והקהילה, לנקיטת עמדה ולגילוי אחריות ואמפתיה לרווחת הכלל (Staub, 2003, 2015).

מחקריו מראים כי באירועי קיצון יש להתנהגותם של עדים השפעה משמעותית על התפתחות האירוע, הידרדרותו והחמרת האלימות. בעוד חלק מהאנשים יתעלמו ויהססו להתערב, אחרים יבחרו לנקוט פעולה. התנהגות פסיבית של עדים לפגיעה עלולה להחריף לא רק את האירוע הספציפי אלא גם את הידרדרות האלימות בטווח הארוך. היא מעודדת את הפוגעים, מספקת לגיטימציה לפגיעה ואף מקהה את יכולתם של העדים לגלות אמפתיה באירועים עתידיים וקשים יותר. התנהגות אקטיבית ונכונות להתערב, לעומת זאת, עשויה להפסיק את הפגיעה ולמנוע את החמרתה (Staub, 2003, 2015).

על רקע זה הדגיש סטאוב את החשיבות של סוציאליזציה חיובית לקידום דפוסים של עמדה אקטיבית בקרב תלמידים. בכתיבתו הוא נסמך על מחקרים המראים כי עמדה פעילה ונכונות להתערב במקרה של עדות לפגיעה אינן בהכרח תכונות מולדות וניתן לפתח אותן באמצעות סוציאליזציה וחינוך. פיתוח אמפתיה ותפיסת האחר באור חיובי וחומל תלויים כמעט תמיד בפיתוח תכונות כמו אהבה, חיבה ואמון כלפי האחר (Staub, 2019).

נוסף על כך ישנה חשיבות להתנהגות הצוות החינוכי וההורים בהדרכה, הכוונה, הטמעת ערכים וכללים ודוגמה אישית. אלו יכולות לבוא לידי ביטוי בהתנהגות הצוות כלפי תלמידים "אחרים", פיתוח אינטראקציה בין-אישית באמצעות למידה משותפת של תלמידים מקבוצות שונות, מעורבות של תלמידים בפרויקטים של סיוע לְאָחֵר ובשיפור איכות חייהן של קבוצות נזקקות, וכן הסברה על ההשפעה החיובית של מעורבותם (Staub, 2019). דוגמה לכך היא מחקר שנערך בארה"ב בקרב שתי קבוצות תלמידים שהתבקשו לאסוף ולהכין צעצועים לקבוצה אחרת. לאחת הקבוצות נמסר שהצעצועים מיועדים לילדים מאוכלוסייה מוחלשת, המאושפזים בבית חולים. בקרב קבוצה זו נצפתה מוטיבציה גדולה יותר וכן נכונות להשקיע יותר בפעילות (Staub, 2015).

אוריינטציה פרו-חברתית, הכוללת אמפתיה ותחושת אחריות לרווחת האחר, מפחיתה אגרסיביות ומגבירה את הנכונות לסייע ולהתערב במקרים של פגיעה באחר. נמצא כי הכרה ותמיכה בהתנהגות פרו-חברתית וכן ציפייה מוקדמת מצד ההורים והמשפחה והפניית תשומת הלב לצרכים ולקשיים של אחרים, יוצרים נכונות להמשיך ולפעול באופן דומה גם באירועים עתידיים (McNamee & Wesolik, 2014). מעבר לכך, אמפתיה, תחושת צדק ונכונות לסייע גוברת ומתחזקת ככל שהתלמידים מתערבים באירועים נוספים שהם רואים לנכון. עקרונות חשובים במיוחד בבניית תוכניות לעידוד מעורבות פעילה כללו, בין היתר, חיזוק האינטראקציה וההיכרות עם הקבוצה ה"אחרת", שינוי נוהלי ענישה כלפי נוכחים שאינם נוקטים פעולה להפסקת התנהגות פוגענית והקניית כלים להתערבות בדרכים אמפתיות (Staub, 1989).

יוזמות נוספות מבקשות לטפח אוריינטציה פרו-חברתית, וחלקן נסמכות על גישות ותיקות כמו גישת המגע של אלפורט (Allport, 1954). יוזמות אלו כוללות קבוצות דיאלוג (Sagy, 2017), פעילות ספורטיבית משותפת (למשל בארגונים כמו [מרכז פרס לשלום](#) ו-USAID), לימוד ויסות ושליטה על רגשות, בדגש על פיתוח אמפתיה כלפי האחר (Rutland & Killen, 2015) או שימוש בטכנולוגיה של מציאות וירטואלית כדי לאפשר לאדם מקבוצה אחת "להיכנס לנעליו" של אדם מקבוצה אחרת (Levy Paluck, Porat, Clark & Green, 2021). חלק ניכר מהמחקרים אשר ליוו את היוזמות לא סיפקו, למעשה, תשובה חד-משמעית לגבי יעילותן של התוכניות בהשגת מטרותיהן.

ואכן, במחקר מטא-אנליזה שערכו לוי פאלוק ועמיתותיה נבחנו כ-400 מחקרים ניסויים שנערכו בעשור האחרון. ממצאי המחקר מראים כי היוזמות הקיימות היום להפחתת גזענות אינן יעילות (Levy Paluck et al., 2021). מנגד חשוב לציין כי רוב המחקרים שנסקרו היו מחקרי מעבדה אשר בדקו רעיונות ראשוניים, עמדות ורגשות בקרב סטודנטים, סטודנטיות או משיבים בתשלום. ברובם לא נבדק שינוי התנהגותי בפועל (על הקשר בין עמדות והתנהגות ראו בהרחבה בפרק השני בדוח זה).

## 1.6 הפדגוגיה הביקורתית והתאוריה הביקורתית של הגזע (Theory Race Critical - CRT)

כשדנים בחינוך חברתי-פוליטי יש מקום להתייחס גם לפדגוגיה הביקורתית. בחלק זה נתאר את מאפייניה העיקריים של התאוריה הביקורתית של הגזע (Critical Race Theory) כדרך להסתכלות ביקורתית על מערכת החינוך וכבסיס לשינוי חברתי-פוליטי.

התאוריה הביקורתית של הגזע היא גישה מחקרית שנולדה בשנות ה-70 בארה"ב. קבוצה של משפטנים ואקטיביסטים גרסו כי ההתקדמות המהירה בתחום זכויות האדם לא עצרה את הגזענות אלא הפכה אותה לתופעה מתוחכמת ו"מעודנת" יותר, ולעיתים אף חמורה לא פחות משהייתה (Delgado & Stefancic, 2001; 2013). התאוריה הביקורתית של הגזע נשענת קודם כול על ההנחה שהגזענות היא תופעה רווחת, המהווה חלק אינטגרלי מהסדר החברתי ומהחוויות היומיומיות של מיעוטים (Delgado & Stefancic, 2001). זאת בשונה מתפיסות ליברליות המצביעות על התקדמות בחקיקה ובמדיניות, למשל במערכת החינוך. להלן נפרט כמה נושאים שחושפים את אי-השוויון המערכתי בתחום החינוך, במטרה להעלות את המודעות להיבטים הסמויים של אפליה גזעית בבתי הספר.

**הקול של המיעוטים בשדה החינוך** - הגזע על פי תאוריה זו נתפס כהבניה חברתית; גזעים הם תוצרים של המחשבה ושל היחסים החברתיים ולא השתקפות אובייקטיבית, קבועה והכרחית של המציאות הביולוגית. על כן, התאוריה מדגישה את החשיבות של הפרספקטיבה והחוויה של המיעוטים להבנת סוגיות רחבות שקשורות בגזע (Bell, 1979). החוקרים בתחום הציעו לראות בנרטיבים או ב"סיפור סיפורים" (storytelling) גישות בעלות תוקף מחקרי לבחינת סוגיות של גזע וגזענות במשפט בפרט ובחברה בכלל (Parker & Lynn, 2002).

קולם של המיעוטים מתייחס לחוויה משותפת של גזענות, והיא מעצבת את הסיפורים שלהם בצורה מסוימת (Delgado, 1990). סיפורים אלה נוטים לקבל צורה של סיפורינגד (counterstories) ובכך הם מערערים על הסיפורים, התפיסות והקולות הדומיננטיים בחברה (Delgado, 1989). התאוריה הביקורתית של הגזע יושמה בתחום החינוך באמצעות מתודולוגיה המבוססת על נקודת המבט של המיעוטים. כך למשל, סטודנטים מקבוצות מיעוט יכולים לתפקד כיצרנים של ידע מסוג חדש, שיש לו את היכולת לשנות את המחקר ואת הפרקטיקות בתחום החינוך (Delgado-Bernal, 2002).

איי־השוויון והיחס המפלה כלפי מיעוטים - אחד הצעדים הראשונים ביישום התאוריה בשדה החינוך הוא במחקר שטען כי הגזע ממשיך למלא תפקיד מכריע ביצירת אי־השוויון בארצות הברית. כמו כן נטען במחקר שיש חפיפה בין גזע למצב כלכלי־חברתי ואזור מגורים, המאפשרת לקבוצה ההגמונית הטבות וזכויות יתר בחינוך ובאמצעותה ניתן להבין את אי־השוויון במערכת החינוך (Ladson-Billings, 1998). ההסללה משמשת גם היא אמצעי מרכזי ליצירת אי־שוויון ואי־צדק בחינוך. שיעורם הגבוה של תלמידים מקבוצות מיעוט במוסדות לימוד ובמסלולי לימוד בסטטוס נמוך יוצרים למעשה הפרדה בחינוך, והיא מגבילה במידה ניכרת את ההזדמנויות החינוכיות שמוענקות לתלמידים אלו (Dixson & Rousseau, 2005).

דוגמה נוספת היא ניתוח תרבותי של הקטגוריה "תלמידים בסיכון", המיוחסת לעיתים קרובות לנערים ממוצא אפריקני בקנדה. הנטייה החברתית והחינוכית היא להתייחס לנערים אלה באמצעות סטריאוטיפים שמשולבים זה בזה וכוללים את התפיסה שלהם כמהגרים, ללא דמות אב משמעותית, אתלטים, עושי צרות וחסרי שאיפות. הסטריאוטיפים האלה מעצבים את השיח ומתייגים את הנערים בתהליך התורם לדחיקתם לשוליים. בסופו של דבר התהליך משפיע לרעה על ההזדמנויות החינוכיות שלהם ועל סיכויי הצלחתם כבוגרים לאורך כל חייהם (James, 2012).

**הטיות תרבותיות מפלות כלפי מיעוטים** - החשיבה המפחיתה (deficit thinking) מתפקדת כאחת הצורות המרכזיות של הגזענות העכשווית בבתי הספר. החשיבה המפחיתה מאשימה את התלמידים מקבוצות מיעוט ואת משפחותיהם בביצועים הלימודיים הנמוכים שלהם, וזאת בניגוד לתפיסה הרווחת שלפיה מוסדות החינוך ניטרליים מבחינה גזעית (Parker, 1998). הטענה השכיחה במסגרת החשיבה המפחיתה היא שלתלמידים האלה אין את הידע, הכישורים התרבותיים הנורמטיביים והתמיכה ההורית הנדרשת על מנת להצליח במערכת החינוך. התאוריה הביקורתית של הגזע מציעה גישה מנוגדת ולפיה התרבויות של קהילות מיעוטים מאופיינות בעושר תרבותי שלא זוכה להכרה כגון הון שקשור בשאיפות, הון חברתי, לשוני ומשפחתי. אי־ההכרה בעושר התרבותי של מיעוטים גזעיים, ולא הדלות התרבותית שלהם, היא שמכוננת את אי־השוויון הגזעי בחינוך (Yosso, 2005).

האפליה הבית ספרית יכולה לבוא לידי ביטוי בצורות סמויות וגלויות של סטראוטיפים. למשל, מחקר שהתבסס על ראיונות עם תלמידי תיכון ממוצא סיני ופיליפיני בארצות הברית הראה שבעוד שלתלמידים הסינים נוטים להתייחס כבעלי הישגים לימודיים גבוהים, בעיקר במתמטיקה, התלמידים הפיליפינים נתפסים כעבריינים או ככישלונות, ובהתאם לכך הם מופנים למסלולי לימוד מקצועיים שמגבילים את הזדמנויות ההשכלה העתידיות שלהם (Teranishi, 2002).

אף כי התלמידים הסינים והפיליפינים במחקר זה תיארו סטריאוטיפים שונים בתכלית ביחס אליהם, המשותף לשתי הקבוצות הוא החוויה שהמורים, היועצים והעמיתים שלהם בתיכון מתייחסים אליהם אחרת, בגלל מוצאם האסיאתי. במחקר זה, התאוריה הביקורתית של הגזע העניקה קול לאלה שקולם לרוב לא נשמע ואפשרה בחינה של ניואנסים עדינים של גזע שהם פחות נראים לעין ומוכרים במחקר החינוכי (שם).

הטיה תרבותית נוספת מתמקדת בחוויה של תלמידי מיעוטים במערכת החינוך בארה"ב. המחקר הצביע על הנטייה החוזרת של מורים לשכוח את השמות הפרטיים של תלמידים אלה או להגות אותם שלא כהלכה. החוקרים טענו שדפוס זה של המורים, גם כשהוא לא מכוון לפגיעה בתלמידים מקבוצות מיעוט, מתורגם אצלם לחוויה של חוסר הערכה תרבותית בבתי הספר, למבוכה ולפגיעה בתפיסה העצמית, המשפחתית והתרבותית שלהם. מכאן שההתנהגות הזו מתפקדת כצורה יום־יומית מעודנת של גזענות, שיש לה השפעה שלילית מצטברת על התפיסה העצמית, תפיסת העולם והזהות התרבותית של תלמידים אלו (Kohli & Solorzano, 2012).



לסיכום נוכל לומר כי הכוונות המוצהרות של המערכת הן אנטי גזעניות, אך בפועל מתקיימת בה גזענות אשר באה לידי ביטוי בביצועים לימודיים. כלומר, מערכת החינוך לא מספקת שירותים הולמים לאנשים בגלל צבע עורם, תרבותם או מוצאם האתני (Gillborn, 2006). הדבר בא לידי ביטוי בהטיה תרבותית של תוכניות הלימודים המדגישה את קולה של קבוצת הרוב, באסטרטגיות הוראה שנוטות להתייחס למיעוטים כאל אוכלוסייה בסיכון, בחוויה של חוסר הערכה תרבותית בבתי הספר כלפי תלמידים מקבוצות מיעוט ובהטיות במדדי ההערכה לטובת הקבוצה ההגמונית (Ladson-Billings, 1998).

## 2. חינוך חברתי-פוליטי - המקרה של החברה הישראלית

### 2.1 המתח שבין פיתוח לכידות לאומית לבין פיתוח ערכים אוניברסליים

חברות המצויות בקונפליקט חברתי-פוליטי מתמשך, בלתי נשלט ואלים מפתחות רפרטואר פסיכולוגי-קולקטיבי המאפשר להן להתמודד ולהתקיים במצב זה (Bar-Tal, 2020). חברות כאלו חוות מציאות קשה של אי ודאות, לחץ כרוני ואקוטי ותחושות כאב ושכול. הרפרטואר שמפתחת החברה כולל מרכיבים של זיכרון קולקטיבי ואתוסים שמונחלים לבני החברה בתהליך הסוציאליזציה ומאפשרים הבניה של השקפת עולם קוהרנטית ובת משמעות (שגיא, 2014).

אחד המושגים המאפשרים הבנה של הרפרטואר הפסיכולוגי-קולקטיבי בחברות בקונפליקט הוא **תחושת קוהרנטיות לאומית** הכוללת מרכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים בתפיסת הלאום של הפרט (שגיא, 2014). תחושת קוהרנטיות לאומית בהקשר היהודי-ישראלי מבוססת על שלושת המרכיבים הבאים:

- **מוֹבְנוּת** - תפיסת העולם הקוגניטיבית שמציע הלאום היא קוהרנטית, מובנת ורציונאלית. המובנות מבוססת על נרטיבים, אתוסים וייצוגים חברתיים-קולקטיביים. הרפרטואר הקולקטיבי שהתפתח, אירגן והסביר את המציאות והצדיק את התנהגותנו (בר-טל, 2007). חיזוק הדימוי החיובי שלנו הצטרף לחינוך לדה-לגיטימציה של האויב (פייר, 1985). חוסר היכרות עם האחר וחוסר מגע איתו אפשרו גם הם גם דה-לגיטימציה של האחר הפלסטיני (Sagy, Adwan & Kaplan, 2002), אך גם של "אחרים" בתוך החברה הישראלית (שנהב, 2003).
- **נהילות** - תחושה שמשאבים לאומיים כמו מנהיגות, צבא, ביטחון, חינוך ובריאות מאפשרים לפרט להתמודד במצבי סיכון ולחץ.
- **משמעותיות** - מתייחסת להיבטים הרגשיים של משמעות הקיום והשייכות לעם היהודי-ישראלי. בני האומה חשים שיש להם שותפות גורל וחזון, מטרות ואתגרים ואלו מספקים להם תחושת משמעות, סולידריות וביטחון (בר-און, 1999).

תחושת הקוהרנטיות של הפרט מאפשרת לו להתמודד עם מצבי לחץ קשים ולהישאר בריא (Antonovsky, 1987). מחקרים רבים בישראל ובעולם מצאו כי תחושת קוהרנטיות - הן אישית, הן לאומית - אכן מנבאת את רמת הבריאות הפיזית והנפשית של אנשים המתמודדים עם משברים, כולל משבר הקורונה בשנים האחרונות (Sagy & Mana, 2022).

אולם, מעבר ליכולת הניבוי של בריאות ורווחה, לתחושת הקוהרנטיות הלאומית יש קשר למדדים אחרים ברמה החברתית-פוליטית. בסדרת מחקרים שנערכו בעשור האחרון נבדקה תחושת הקוהרנטיות ברמה הקולקטיבית והקשר בינה לבין רמת הפתיחות שמגלים חברי קבוצת הפנים כלפי קבוצות אחרות. הממצאים העלו כי קיים קשר שלילי מובהק בין עוצמת תחושת הקוהרנטיות הקולקטיבית לבין הנכונות

לתת לגיטימציה לנרטיב של האחר או לחוש אמפתיה כלפי הסבל שלו (Mana et al., 2021).

יתרה מכך, נמצא כי תחושת קוהרנטיות לאומית חזקה קשורה עם נטייה להיבדלות מהאחר ודחייה של פתרונות פיוס שאינם אלימים. כלומר, תחושת הקוהרנטיות הלאומית-יהודית, שעל חיזוקה שוקדים מוסדות הסוציאליזציה והחינוך בארץ, מאפשרת רווחה ובריאות לאזרחי ישראל, למרות המציאות הקונפליקטואלית. יחד עם זאת, תחושה זו משמרת גם את הסכסוך האלים ואינה מאפשרת להקשיב לנרטיב של ה"אחר" ולהכיר בו. למעשה היא מונעת מאיתנו חשיבה מורכבת על הקונפליקט שבו אנו מצויים (Lieblich, 2020; Mana, 2020; Sagy, Srouf & Mjally-Knani, 2015; Sagy et al., 2002). **אם כך, האתגר הוא לפתח בקרב התלמידים והתלמידות בישראל תחושת קוהרנטיות לאומית חזקה, שאיננה מותנית בשלילת האחר אלא מאפשרת פיתוח נרטיבים המשקפים ערכים אוניברסליים של צדק ושלום.**

ביטוי למציאות החברתית-פוליטית והשפעתה על ילדים בחברה הישראלית ניתן למצוא בממצאים מסקרים בין-לאומיים ומחקרים בישראל שנערכו בעשור האחרון. סקרים אלו מעידים על לכידות חברתית נמוכה יחסית למדינות אחרות, וזו באה לידי ביטוי במדדים שונים. כך למשל, בממצאי מחקר פיז"ה בנושא רכישת כישורים גלובליים בישראל נמצא כי התלמידים בישראל ממוקדים יותר בלמידה וברכישת ידע ופחות בהיכרות ובהתנסות בלתי אמצעית עם בני תרבות אחרת (ראמ"ה, 2020). כמו כן, נמצא שתלמידי ישראל מתעניינים פחות בנושאים אקטואליים הקשורים בסוגיות מקומיות וכלל-עולמיות מחבריהם בארצות אחרות בעולם (שם). וכן ראו פירוט בפרק ה-3 לדוח זה.

## 2.2 המתח שבין ניטרליות לבין נקיטת עמדה

כאשר עוסקים באוריינות פוליטית עולה השאלה האם יש לגיטימציה לתלמידים וצוותי חינוך לנקוט עמדה פוליטית או שמא על בתי הספר להישאר זירה ניטרלית וממלכתית. התשובה לשאלה הזו השתנתה עם השנים, ואפשר להצביע על שלוש תקופות, כל אחת מייצגת גישה אחרת. (מיכאלי, 2014).

הראשונה, **תקופת הזרמים האידיאולוגיים** - חלה מתקופת הישוב בשנות ה-20 ועד לחקיקת חוק חינוך ממלכתי בשנת 1953. בתקופה זו היה החינוך מגויס פוליטית למפלגות - הן מבחינה אידיאולוגית, הן מעשית. תהליך הלמידה בתקופה זו התאפיין בעיסוק בסוגיות פוליטיות ועידוד מעורבות פוליטית של התלמידים.

השנייה, **תקופת המערכת הממלכתית והזרמים העצמאיים** - הייתה נהוגה מחקיקת חוק חינוך ממלכתי<sup>7</sup> וביטול הזרמים (1953) ועד שנות ה-80. רפורמת החינוך הממלכתי שהוביל בן גוריון ביקשה לנתק את מערכת החינוך מהזיקה המפלגתית-פוליטית, לבסס מערכת ממלכתית משותפת לציבור כולו ולהוציא את הפוליטיקה מבתי הספר. הפוליטיקה הוצאה מבתי הספר באמצעות הנחיות קונקרטיות כמו איסור על הבעת עמדות פוליטיות של המחנכים או איסור על כניסתן של תנועות הנוער לבתי הספר. באותה תקופה זרם העובדים שדגל בחינוך סוציאליסטי והשתייך להסתדרות הכללית בוטל ובמקומו קם החינוך הממלכתי. הזרמים החרדי והדתי-לאומי ממשיכים בפעולתם עד היום ואף זכו באוטונומיה מבנית ועצמאות פדגוגית. כלומר זרמים אלו ממשיכים להיות מזוהים אידאולוגית-פוליטית.

השלישית, **תקופת ביזור והפרטה במערכת** - הונהגה משנות ה-80 ועד ימינו. בתקופה זו נסוגה המדינה מתכנון, מימון והפעלה של חינוך חברתי-פוליטי ובמקומה נכנסים גורמים פרטיים לזירה. מחד גיסא,

7 חוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953 (כולל התיקון משנת 2000) כולל שני סעיפים המתייחסים לנושא החינוך הפוליטי: סעיף ה - על החינוך לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה; סעיף ו"א - על החינוך ללמד להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת היחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות.

המערכת משמרת את עקרון הסטריליות הפוליטית. דוגמאות לכך הן פסילת ספרי לימוד בהיסטוריה שכללו נרטיבים שונים מאלו המקובלים במשרד החינוך או שימוע למנהלים או מורים שעסקו בסוגיות פוליטיות ואיפשרו הצגת עמדות שונות כמו [ההזמנה לשימוע של מנהל ביה"ס הריאלי](#) (קופל-וונדרמן, 2021) מאידך גיסא, המערכת מעניקה מקום הולך וגדל לפעילות ערכית שמפעיליה הם לעיתים גופים פרטיים המונעים מאינטרסים כלכליים ופוליטיים.

מיכאלי (2014) טוען כי הגישה האובייקטיבית המאפיינת את משרד החינוך עלולה ליצור ניטרליות פוליטית מדומה ומסך של בערות פוליטית. התלמידים לא יוכלו לפתח עמדות עצמאיות המבוססות על הכרעה ערכית מודעת כל עוד לא יכירו עמדות מגוונות. בדומה לכך, תדמור (2018) רואה בזירה החינוכית זירה פוליטית במהותה, לא במובן הפרלמנטרי-חוקתי, אלא מבחינת התפיסה של החינוך כפוליטי מעצם הגדרתו.

מעבר לכך, יש הרואים בשאיפה לאובייקטיביות מסר חינוכי שנזקקו עלולים להיות קשים. בין הנזקים ניתן למנות תפיסה רדודה של המציאות בקרב התלמידים, חשש להתבטא, נטייה לגזענות, לאלימות ולרדיפה על רקע עמדות פוליטיות. יתרה מכך, בית הספר על מוריו ותלמידיו מצטייר כבועה המנותקת מהמציאות (נווה, 2014).

חוקרי חינוך רבים אכן רואים במערכת החינוך מרחב מתאים לבחינת שאלות כגון מהי תכלית החינוך ומהי מטרתו, ובתוך כך לעיסוק בערכים כמו תיקון חברתי, מגדר, לאומיות, הומניזם ומוסר (תדמור ופריימן, 2012). יתר על כן, החינוך למעורבות חברתית-פוליטית חשוב במיוחד בישראל בשל המציאות החברתית בארץ. מאפייניו של חינוך זה - תכניו, שיטותיו ומעמדו במערכת החינוך - שנויים במחלוקת בקרב העוסקים בחינוך, והמחלוקת נסובה בעיקר על על הערכים האזרחיים-פוליטיים הרצויים (לפסטיין וברנדס, 2013). ניתן לתמצת מחלוקת זו לשתי שאלות: האם המערכת צריכה לקדם ערכים פרטיקולריים כגון ערכים לאומיים, תרבותיים או דתיים של עם מסוים או ערכים אוניברסליים-ליברליים? האם וכיצד ניתן ליצור איזון ביניהם? (אדלר ושותפים, 2013).

מעבר לכך, החינוך הציבורי מנסה ליישב סתירה בין עקרון השוויון והאחידות לבין עקרון הרב-תרבותיות המעניק לכל קבוצה אוטונומיה בקביעת אופייה ותכניה. בהעדר מרחב הסכמה משותף אין לחינוך הערכי נקודת אחיזה יציבה ואין כמעט יכולת להגדיר טקסט מכוון, נרטיב משותף או ערכי יסוד שיגדירו ליבה משותפת (תמיר, 2015).

ההגדרות השונות לחינוך חברתי-פוליטי מעידות על ניגוד בין ההשקפות השונות בקרב חוקרים העוסקים בחינוך אזרחי. למרות זאת כולן שואפות לקדם ולחזק ערכים של מעורבות אזרחית, הכרת נרטיבים אישיים וקולקטיביים של קבוצות אחרות, פיתוח יכולת קבלה של האחר, סובלנות, הפחתת הגזענות והפחתת ביטויי האלימות.

המחקרים שהוצגו בסעיף זה ממחישים את הצורך בפיתוח וביישום התערבויות חינוכיות אשר יגבירו את הפתיחות והסובלנות לאחר ויימנעו בדלנות. רצוי להתחיל ליישם תוכניות כאלו כבר בגיל הגן, ואכן, המועצה להשכלה גבוהה פרסמה ב-2021 מיתווה חדש להכשרת צוותי הוראה, גננים וגננות והוא כולל חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, אם כי ללא פירוט של התוכניות המומלצות (המועצה להשכלה גבוהה, 24/2/2021).

## 2.3 תוכניות להפחתת גזענות, קידום סובלנות והיכרות עם האחר במערכת החינוך הישראלית

בחלק זה נתייחס לכמה תוכניות הפועלות כיום במערכת החינוך ולרציונאל העומד בבסיסן. יש לציין כי בישראל קיימים פרויקטים ומיזמים חינוכיים רבים, חלקם ביוזמת ארגונים המקדמים חיים משותפים ובמימוןם, אך רק בודדים נחקרו והוערכו, בעיקר בשל העלות הגבוהה של מחקר הערכה. על כן קשה לקבוע את רמת האפקטיביות שלהם. יתר על כן, קשה לבודד את השפעתן של התפתחויות חברתיות-פוליטיות ולייחס שינויי עמדות של המשתתפים לתוכנית הספציפית (Sagy, 2017). אין ספק כי כמות התוכניות הפועלות בתחום מועטה מדי והתוכניות הקיימות אינן מספיקות כדי להתמודד עם המצב הפוליטי-חברתי השורר בישראל (Sagy, 2020).

הוועדה סבורה כי למערכת החינוך יש תפקיד משמעותי ביצירת קשר ויחס מכבד בין הקהילות, באופן שיאפשר שייכות לקהילה יחד עם קידום שותפות בין הקהילות והגברת הסולידריות בחברה כולה. בחלק הזה נפרט את התוכניות הקיימות בנושא הנחלת ערכים המקדמים דמוקרטיה, זכויות אדם והיכרות עם האחר, ונעמוד על היתרונות והחסרונות בכל אחת מהן.

**היכרות עם האחר בגילי התיכון** - מגוון הפעילויות והתוכניות העוסקות במפגשים בין קבוצות מתקיימות על פי מימון ייעודי המעוגן **בתקנת המפגשים** של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך. בשנת תשע"ט-תש"ף השתתפו במפגשים בין-תרבותיים מגוונים כ-240 אלף תלמידים מתוך כ-2 מיליון תלמידים הלומדים במערכת החינוך, מגיל בית ספר יסודי ועד התיכון. מחצית מהתלמידים נפגשו במסגרת הלימודים בבית הספר ומחצית מהם נפגשו במסגרת פעילותם בתנועות הנוער (משרד החינוך - מינהל חברה ונוער, ל"ת).

תקנת המפגשים ממליצה על קיום מפגשים לאורך זמן, שילוב התנסויות חווייתיות ולמידה, כבוד לנרטיבים קהילתיים ייחודיים ושאיפה לגבש ראייה משותפת של העתיד, תוך כדי יצירת "סיפור ישראלי משותף". כמו כן, המפגשים אמורים לקדם את יכולתם של המשתתפים לנהל מחלוקות, להתמודד עם מסרים מורכבים וליצור אמון הדדי בין הקבוצות השונות. מלבד אלו, המפגשים נועדו לפיתוח שפה משותפת, המבוססת על כבוד, סובלנות, תרומה הדדית ומחויבות משותפת לעתיד המדינה והחברה (שם).

היתרון המרכזי בתוכנית הוא המפגש הבלתי אמצעי עם האחר והחיסרון הוא היקפה הנמוך יחסית, במיוחד בתקופת משבר הקורונה שבה התמעטו המפגשים פנים אל פנים. יש לזכור כי היישום תלוי גם במוטיבציה של הנהלת בתי הספר ליזום מפגשים כאלו ולהתמיד בהם ועל כן יש להניח שבתי הספר שבוחרים בכך הם אלו שמלכתחילה מקדמים ערכים של הכלה וסובלנות ביחס לאֶחָר בבית ספרם.

**"מסע ישראלי"** ו"**מסע תקווה ישראלי**" - תוכניות בלתי פורמליות הפועלות במערכת החינוך בשיתוף עם של"ח. התוכניות עוסקות בזוהר ישראלית ויהודית ונותנות לגיטימציה למגוון דעות וזהויות.

"מסע ישראלי" - תוכנית ותיקה שמפעילה עמותת מסע ישראלי, ומטרתה להשפיע במגוון מישורים חינוכיים כמו שירות משמעותי, תרומה לקהילה, מחויבות לעם, למדינה וליהדות, לצד השפעות המסע על הליכי גילוי עצמי והגדרת זהות עצמית בקרב המשתתפים. משתתפי התוכנית מעידים כי התוכנית מסייעת בהפחתת דעות קדומות כלפי האחר, למשל במפגש בין יהודים וערבים (יאיר, 2017, עמ' 12).

"מסע תקווה ישראלי" - היא תוכנית ביוזמת בית הנשיא הפועלת בתוך בתי הספר מאז שנת 2019. מטרתה לחבר בין אנשי ונשות צוות חינוכי מחברות שונות (יהודים, ערבים, דתיים וחרדים) כדי שבהמשך הם יקדמו חינוך לשותפות בבית ספרם (מתוך אתר תקווה ישראלי).

היתרון בתוכניות אלו הוא המפגש המשמעותי עם האחר, אשר תורם גם לגיבוש הזהות העצמית. החיסרון

שלהן בהיקף הפעילות המצומצם ובהיותן תוכניות בחירה שאינן בלב הפעילות החינוכית והשגרות בבתי הספר. אלו פעילויות שיא חד-פעמיות שאומנם משאירות חותם בקרב המשתתפים, אולם לא נערך מחקר אורך שבדק אם חוללו שינוי משמעותי בטווח הארוך.

פעילות **המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך** - המטה הוקם לאחר רצח רבין (1995) ובעקבות מסקנות **ועדת קרמניצר** (1996) שמטרתה הייתה להנחיל את החינוך האזרחי לתלמידים ולתלמידות. המטה אחראי על ציון ימי הלוח האזרחיים במערכת החינוך, כגון יום הזיכרון לרצח רבין, יום המאבק בגזענות, יום הסובלנות, יום זכויות האדם ויום הולדת הכנסת. כמו כן הוא אחראי גם לפיתוח, הדרכה והנחיה של תוכניות חינוכיות וחומרי למידה בתחום החינוך האזרחי. המטה יוצר שיתופי פעולה בין אנשי המשרד וארגוני מגזר שלישי כדי לקדם הנושא באופן מערכתי (**אתר המטה לחיים משותפים**, 2021).

היתרון בפעילות המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים הוא באיגום הפעילויות בתחום החינוך האזרחי תחת קורת גג אחת; עם זאת, לרשות המטה עומדים משאבים מועטים, בייחוד בהשוואה לתוכניות ומקצועות שעוסקים בפיתוח זהות יהודית (ראו על כך בהרחבה בפרק 3).

**עמדות ("חלומות") לגבי אופייה הרצוי של מדינת ישראל במסגרת מקצוע האזרחות** - אחד הפרקים בבגרות באזרחות עוסק בעמדותיהן של קבוצות שונות בחברה בנושא אופייה של מדינת ישראל. הלימוד נעשה מתוך פתיחות לאחר ורצון להכיר את השונה, לצד ההכרה בכך שהעמדה המקובלת והרשמית במדינה היא "מדינה יהודית ודמוקרטית". במדריך למורה מוצגת קשת של עמדות לגיטימיות, ובהן "מדינה יהודית ולא דמוקרטית" שאינה מחויבת לשוויון זכויות מלא למיעוטים במדינה או "מדינה דמוקרטית ולא יהודית" המייצגת את המורשת הערבית והמורשת היהודית בצורה שווה (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אשכול חברה ורוח, הפיקוח על הוראת האזרחות, 2019).

השאלות בבגרות בפרק זה עוסקות במחלוקות ובאירועים אקטואליים שבהם הייתה התנגשות בין ערכים אלו, למשל עבודות על הרכבת בשבת; חקיקת "חוק הלאום" והסעיף המאפשר את "הקמת התיישבות קהילתית נפרדת"; הכנסת אוכל שאינו כשר לפסח לבתי החולים במהלך ימי החג או איסור על תחבורה ציבורית בשבתות וחגים במקומות שבהם רוב התושבים יהודים (שם). התלמידים בתשובתם מתבקשים לנסח את עמדתם באופן ברור וכן לנסח את העמדה המנוגדת, תוך כדי התבססות על מושגי היסוד באזרחות והעמדות השונות הרלוונטיות באשר לאופייה הרצוי של המדינה.

היתרון בתוכנית הוא היכרות עם עמדות וטענות שאין עליהן קונצנזוס וכן חשיפה למגוון אידיאולוגיות בחברה הישראלית. חסרונה הוא בלימוד תאורטי ללא המרכיב החווייתי הבלתי פורמלי, הנחוץ להכרת האחר באופן בלתי אמצעי ומעורר אמפתיה.

**לימוד השפה הערבית והוראה של מורות ערביות בבתי ספר ממלכתיים** - ערבית היא מקצוע לימוד חובה בבתי הספר הממלכתיים מכיתה ז' ועד כיתה ט' בהיקף של שלוש שעות שבועיות. תלמידים המעוניינים בכך יכולים להמשיך בלימוד מוגבר לבגרות. מודל מורחב יותר של לימוד השפה הערבית מתקיים בשישה בתי ספר ברחבי הארץ שמפעילה עמותת "יד ביד". אלו בתי ספר דו-לשוניים, עם סגל הוראה כפול - מורה יהודייה ומורה ערבייה - המלמדות כל אחת בשפת האם שלה.

כמו כן, בבתי הספר הממלכתיים ישנו שילוב של מורות ערביות בבתי הספר היהודיים בעיקר במקצוע הערבית ובמקצועות נדרשים באזור המרכז כמו מתמטיקה, מדעים ואנגלית. בשנת תש"ף לימדו יותר מאלף מורות ערביות בבתי ספר יהודיים ממלכתיים. השילוב הוא פרי מיזם משותף של מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך, מכון מרחבים והרשות לפיתוח כלכלי במשרד לשוויון חברתי (צדיק, ל"ת).

התוכנית פועלת מתוך מניע כלכלי וחברתי: הן כחלק ממדיניות הממשלה לקדם ולשלב את אזרחי ישראל

הערבים בשירות המדינה, הן כחלק מרצון לקדם "חיים משותפים" בין אזרחים יהודים וערבים וכבוד לאחר. כמו כן, על מנת ליצור השתלבות מיטבית ישנם קורסי הכנה להוראה בבתי ספר יהודיים בחלק מהמכללות הערביות להכשרת מורים, והם מקדמים את המודעות התרבותית למפגש עם החברה היהודית (שם).

היתרון בתוכניות האלו הוא בחשיפה לשפה, לתרבות ולאנשים מהחברה הערבית בצורה ישירה ואמיתית. גם המורים הערבים מכירים טוב יותר את התרבות ואת החברה הישראלית-היהודית. החיסרון הוא בהיקף הפעילות הנמוך והחסמים שמונעים גידול משמעותי בתוכנית. כמו כן, התוכנית אינה רלוונטית עבור בתי הספר הממלכתיים-דתיים שאינם מעוניינים בכך. אשר ללימוד השפה הערבית, מקצוע זה אינו חובה לבגרות ולכן התלמידים מייחסים לכך חשיבות פחותה.

**היכרות עם האחר בגיל הרך** - מחקרים בתחום הגיל הרך מלמדים כי העדפה לקבוצות חברתיות מוכרות מתפתחת כבר בגיל מוקדם. העדפה זו מלווה לעיתים בעמדות שליליות והתנהגויות עוינות כלפי מי שנתפס כשונה (Bar-Tal & Teichman, 2005). תאוריית המגע הבין-קבוצתי גורסת כי ככל שגיל החשיפה לאחר מוקדם יותר כך גדלה האפשרות לשינוי, ובאמצעותה אפשר להתמודד עם עמדות שליליות ולמצמצם את היחס השלילי (Allport, 1954). מרכז מרטין ספרינגר לחקר סכסוכים מפעיל תוכנית בשם "הגן שלי מגוון", כמיזם של "מנהרת הרוח" באגף מו"פ במשרד החינוך. במסגרת התוכנית ילדי גן נפגשים מדי שבוע עם גננת מקבוצה לאומית שונה משלהם: גננת יהודייה בגן ערבי וגננת ערבייה בגן יהודי. התוכנית פעלה בין השנים 2019 ל-2021 בשני גנים בלוד וב-2020-2021 גם בעכו ובתל אביב יפו.

במסגרת התוכנית, הגננת האורחת מצטרפת לגן למשך שעותיים-שלוש בשבוע, ונמצאת בו יחד עם גננת האם. הילדים נשארים בסביבה הבטוחה שלהם באותו הגן, עם אותם הילדים, ונחשפים להיכרות עם גננת שונה מהם, אשר חושפת אותם לתרבות, שפה ומנהגים אחרים. התוכנית נערכה בגנים ממלכתיים שבהם ההורים לא בהכרח חשו מחויבות אידיאולוגית לנושא (בשונה מגנים מעורבים יהודים-ערבים).

הפרויקט מלווה במחקר שמטרתו להעריך את השפעת ההיכרות עם דמות סמכות מקבוצה אחרת על עמדות הילדים, הוריהם והגננות. המחקר מבוסס על ראיונות עם גננות שהשתתפו בפרויקט ועל מדדים כמותיים שנבדקו בקרב הילדים והוריהם. הממצאים העלו כי התוכנית משפיעה באופן חיובי על הילדים והם נהנים מהחוויה. חלק מההורים, בעיקר ההורים היהודים, היו בהתחלה אדישים ולא התעניינו בפרויקט, אך בהדרגה גם הם הכירו את הגננת וקיבלו אותה. ההורים הערבים, לעומת זה, כבר מתחילת המיזם הביעו הערכה גבוהה לרעיון של שילוב גננת יהודייה. עוד נמצא במחקר כי הגננת מהתרבות האחרת התקבלה בעיני הילדים כדמות סמכות משמעותית ואהובה, ועוררה בהם סקרנות ורצון ללמוד על התרבות שלה (Masarwah Srour et al., in print).

**לימוד ההיסטוריה בשני נרטיבים** - בתחילת שנות ה-2000 יזמה עמותת PRIME לקידום פיוס והידברות כתיבת ספר לימוד בהיסטוריה שבו ניצבים הנרטיב הישראלי-יהודי והפלסטיני-ערבי זה לצד זה. היוזמה התבססה על מחקרים העוסקים בתפקידים של נרטיבים היסטוריים בשימור קונפליקטים ולעיתים קרובות גם במניעה של נכונות לפיוס. מחקרים שנערכו בקרב נוער ישראלי ופלסטיני בתקופת הסכמי אוסלו איששו הנחות אלו. בני נוער בשני הצדדים לא הכירו את הנרטיב של האחר או הביעו כלפי אותו הנרטיב כעס וחוסר אמפתיה, לא קיבלו נרטיבים שונים משלהם והתקשו מאוד לקבל פתרונות אפשריים לסכסוך (Sagy et al., 2002).

התהליך שבו לומדים הילדים כיצד לכבד את הנרטיב של האחר דומה במידה רבה לתהליך של אבל. אדם צריך ללמוד לוותר על חלקים בנרטיב הגורמים לו להיאחז בדימוי הקולקטיבי השלילי של האחר. ילדים ומבוגרים שמתפתים בתהליך למידה כזה חשים שהם מאבדים משהו, בעוד שייתכן שאין להם הבנה ברורה של הרווח הצפוי מכך (Tajfel, 1978). מעבר לכך, מחקרים בפסיכולוגיה מלמדים כי כבר בגיל צעיר, ילדים

מראים יכולות להתמודד עם נרטיבים כפולים ושונים במשפחה ומעבר לה (Ackerman, 1979). בבסיס הפרויקט עמדה ההנחה שיש צורך בתהליך למידה של נרטיבים בקונפליקט ושינוי בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד בהיסטוריה ובאזרחות כדי להחליף תרבות של לחימה ועימות בתרבות של דו־קיום ופיוס (נווה, 2014). כמו כן התוכנית נשענה על הצעותיהם של צוותי מומחים לערוך רפורמות בתוכניות הלימודים במדינות שעברו מעוינות ולחימה לשותפות ושלו. הדבר התרחש במדינות באירופה לאחר מלחמת העולם הראשונה והשנייה, בהן צרפת וגרמניה (Angvik & von Borries, 1997).

במהלך הפרויקט של עמותת PRIME נכתבו שלוש חוברות (בר־און ועדוואן, 2009) שסקרו תשעה פרקים בהיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. שני הנרטיבים הוצגו זה לצד זה, ללא ניסיון למזג ביניהם. החוברות נכתבו בידי מורים להיסטוריה - ישראלים ופלסטינים - בהדרכת מומחים לחינוך וחקר סכסוכים. נערך דיאלוג בין הכותבים בצוותי חשיבה דו־לאומיים.

החוברות תורגמו לשפות שונות, אומצו כדגם למידה על ידי קבוצות קונפליקט בעולם והוצגו בבמות פוליטיות ואקדמיות בחו"ל. בארץ הן הוצגו על ידי עמותות ישראליות ופלסטיניות וזכו למשובים חיוביים, אולם במערכות החינוך בישראל וברשות הפלסטינית החוברות לא שולבו בתוכנית הלימודים (עיני־אלחדף ובר־און, 2010).

בכמה ניסיונות לשלב את החוברות בבתי ספר בישראל העידו התלמידים כי החשיפה לנרטיב של האחר שינתה את עמדותיהם כלפי הסכסוך וחלקם טענו כי הלימוד איפשר להם להתמודד עם סוגיות שמעולם לא נתקלו בהן קודם לכן. כולם כאחד שמחו על ההזדמנות ללמוד את הנושא, ואף לא אחד טען כי הלימוד פגע בזהותו הישראלית (עיני־אלחדף ובר־און, 2010). יתר על כן, מחקרים שנערכו בקרב סטודנטים ישראלים מלמדים כי ההזדהות עם הנרטיב הישראלי־יהודי אף התחזקה בעקבות ההיכרות עם הנרטיב של האחר הפלסטיני, יחד עם פתיחות כלפי הנרטיב השני (Sagy, 2017; Sternberg, Litvak Hirsch & Sagy, 2018; Zigenlaub & Sagy, 2020).

**היכרות עם האחר במערכת ההשכלה הגבוהה** - לעיתים המפגש של סטודנטים ממגזרים שונים מתרחש לראשונה בקמפוס האקדמי, אולם ללא הכוונה לא תמיד מתקיים דיאלוג כן ואותנטי בין הקבוצות השונות (פרידמן, 2019). לשם כך יש צורך לקיים מפגשי דיאלוג העוסקים במחלוקות ובשסעים החברתיים, חושפים את הסטודנטים לנרטיבים שונים משלהם ובכך מאפשרים לקדם אמפתיה כלפי האחר. להלן נביא שתי דוגמאות למפגשים מסוג זה. יש לציין כי בשונה מהתיאור לעיל של תוכניות בתמיכת משרד החינוך, במקרה זה מדובר ביוזמות מקומיות של כמה מרצים באוניברסיטאות שונות.

**מפגשי דיאלוג בין יהודים וערבים באוניברסיטת בן־גוריון** - באוניברסיטת בן גוריון בנגב התקיימו מפגשי דיאלוג בקבוצות דו־לאומיות וחד־לאומיות בשנים 2013-2017. קבוצות של יהודים־ישראלים למדו את הנרטיב הפלסטיני באמצעות קריאת טקסטים, הרצאות, סיורים ודיונים. הממצאים ממחקרי ההערכה לימדו על האפשרות של גיבוש תחושת קוהרנטיות לאומית שאיננה בדלנית וכוללת תפיסה מורכבת של הסכסוך ונכונות לפשרות (Ben David et al., 2017; Sagy, 2017; Sternberg et al., 2018; Zigenlaub & Sagy, 2020).

**מפגשי דיאלוג בין יהודים ומוסלמים באוניברסיטת בראילן** - לימודי הדת בישראל מתקיימים במהלך בית הספר היסודי והתיכון. מוסלמים, נוצרים, דרוזים וצ'רקסים לומדים את דתם, כל קבוצה בנפרד.

ללימודי הדת אחראי אגף מורשת במשרד החינוך. החיסרון בלימודים הוא שלא מתקיים מפגש משמעותי בין תלמידים מדתות שונות, שבו יכולים התלמידים להכיר מנהיגים וטקסטים קאנוניים של דתות אחרות כדרך לפיתוח סובלנות והבנה. כמו כן, נקודת המבט היא בעיקרה דתית־אורתודוקסית ואין מספיק ביטוי

לפלורליזם הקיים בחברה הישראלית-יהודית, למשל בזרמים הקונסרבטיבי, הרפורמי והחילוני-תרבותי.

באוניברסיטת בראילן מתקיימים מפגשים בין סטודנטים יהודים ומוסלמים זה 25 שנים על פי פדגוגיית הקונסטנטציה (עימות) שפיתחה זהבית גרוס (Gross, 2020).<sup>8</sup> בניגוד לתפיסה הרואה בקונפליקט מרכיב שיש לסלקו משום שהוא נתפס כפוגע בחברה, הפדגוגיה של הקונסטנטציה רואה בקונפליקט גורם הכרחי בחברה דמוקרטית, אשר מקדם ומפרה אותה. ניהול הקונפליקט תורם ליצירתה של סולידריות חברתית בעולם הדמוקרטי. הפדגוגיה של הקונסטנטציה אף קוראת לאנשי חינוך להעלות לדיון שאלות מורכבות וקשות כחלק מהתהליך החינוכי.

גרוס (Gross, 2020) סבורה כי מרכיב חשוב בדיון על הנרטיבים הקולקטיביים הוא המרכיב הדתי. מרכיב זה נעדר מהשיח בהשכלה הגבוהה שכן הוא לא מוכר ונתפס כמאיים. לעיתים אנשי חינוך העוסקים בסדנאות הידברות בין יהודים לערבים מניחים שחינוך להתמודדות עם נרטיבים כאלו הוא דיון בעל אופי חילוני. יתר על כן, הם מניחים באופן שגוי שרק חילונים יהיו מסוגלים לנהל שיח פלורליסטי ופתוח לשם קידומו של דו־קיום ופיוס. גישה זו לא מתייחסת "לפיל שבחדר" שהוא הסכסוך הדתי שמשולב בסכסוך הפוליטי. על כן, המטרה של המפגשים בין יהודים ומוסלמים היא ליצור אי-הסכמה תוך כדי התמודדות אמיתית ושיטתית עם דעות ונרטיבים מתנגשים.

שיטתה של גרוס מבוססת על שישה שלבים והם כוללים תיאור של הקונפליקט, איתור נקודות השוני בין התפיסות השונות, זיהוי חלקים נפיצים ומחלוקות בשיח, בחינת הגבולות של המשתתפים, דיאלוג בין שני הצדדים על יכולות הוויתור של כל צד ולבסוף קיום דיאלוג נוסף אשר עוסק בניהול הקונפליקט ווויתור למען חיים משותפים.

המפגשים מבוססים על לימוד משותף של אימאמים, רבנים וסטודנטים ערבים ויהודים במפגש על טקסטים קנוניים דתיים. המשתתפים הערבים והיהודים מגיעים ללא מיומנויות לדיאלוג וללא כשירות רבת-תרבותית ובין-דתית. הם אומנם לומדים לבגרות באזרחות אך לא תמיד מיישמים את המושגים שנלמדו בחיי היום-יום. לפי הפדגוגיה של הקונסטנטציה יש לחשוף את הסטודנטים למגוון הדעות הקיימות בחברה כדי שידעו להתמודד עם הדעות השונות ולהכיל אותן. זוהי גישה פוסט-מודרנית הרואה בפלורליזם ערך עליון ויסוד מכונן של החברה.

המפגשים מורכבים משלושה חלקים: בחלק הראשון הסטודנטים הערבים והיהודים לומדים בקבוצות קטנות את הטקסט בנושא מסוים, כל אחד בשפתו (ערבית ועברית). בשלב השני מתקיים דיון במליאה: האימאם פותח את הדיון ומציג את העמדה של האסלם בסוגיה הנידונה ואחריו מציג הרב את עמדת היהדות. בשלב השלישי מתקיים דיון קבוצתי, לעיתים סוער וקולני בעידוד המנחה (Gross, 2020). דוגמאות לנושאים שנידונו במפגשים: כיבוד הורים בתקופת הקורונה על פי האסלאם והיהדות; בחירת בן או בת זוג שהורים מתנגדים אליו או אליה; מוסריות בסיפור עקידת יצחק ועקידת ישמעאל.

יש לציין כי חלק מהסטודנטים מתקשים להשתתף במפגשים מאחר והם תופסים את הטקסטים הקנוניים הדתיים כהיררכיים, והדיון סביב טקסט דתי בגישה שוויונית מערער על תפיסתם את הטקסט כמקודש וכבלתי ניתן לדיון ביקורתי. כמו כן, לא כולם מכירים היטב את הטקסטים הקנוניים.

לסיכום, על פי גישה זו חינוך לשלום וחינוך בין-דתי מבוססים על תהליך של בירור ערכי והפעלתו של מצפן מוסרי שבאמצעותו בודק היחיד את עצמו ואת החברה סביבו. כל קבוצה אתנית היא בעלת נרטיב וזיכרון היסטורי-תרבותי משלה ויש חשיבות לשמר את הזהות האתנית של המשתתפים בתוכנית. למעשה, הרב-תרבותיות נכשלה במקומות רבים שכן היא ביטאה ניסיון של האליטות החברתיות לשלוט, יותר מאשר

8 גילוי נאות: אחת מחברות הוועדה היא המפתחת של תוכנית המפגשים הבין-דתיים ופדגוגיה זו.



לשמש פלטפורמה ליצירת דיאלוג בין־תרבותי.

חינוך לשלום וחינוך בין־דתי עוסקים גם בקבלת האחר והשונה כשווה, ומכירים בזכותו למימוש עצמיותו ולמימוש השקפתו הדתית כל עוד אינה פוגעת באחר. עיקרון הסימטריה הוא תנאי יסוד לתהליך חינוכי זה. תנאי נוסף הוא ביסוס ערכים של צדק ואיכפתיות, הכוללים גם אומץ מוסרי ויושר אינטלקטואלי. כך למשל בדיון חשוב לתת לגיטימציה גם להשמעת דעות שמרניות החורגות מכללי התקינות הפוליטית.

בשיח השלום חסר שיתוף של אנשי ונשות דת. כמי שמקיימים אורח חיים דתי ומבינים את המרכיב הדתי של הסכסוך, הם יכולים לעסוק בקונפליקט באופן אותנטי. על כן, ההתעלמות ממרכזיותה של הדת בעולם הפוסט־מודרני של ימינו היא טעות, שהמפגשים המתוארים מנסים להתגבר עליה. חשיפת הסטודנטים לשיח מכבד של המנהיגות הדתית המוסלמית והיהודית היא דוגמה אישית, וממחישה את האפשרות להידבר ולגלות אמפתיה לזולת. כמו כן היא מעשירה את השיח הדמוקרטי והופכת אותו לרחב אופקים.

### 3. סיכום והמלצות<sup>9</sup>

ההמלצות מחולקות לשלוש רמות - רמת המיקרו, רמת השיח ורמת המאקרו:

#### 3.1 רמת המיקרו

רמת המיקרו מתייחסת להתנהלות של צוותי החינוך בהתמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות ומפלות של תלמידים.

- **תגובה מיידית של אנשי הצוות לכל ביטוי או התנהגות אלימה וגזענית:** כל תגובה היא משמעותית וניתנת לפרשנות. מורים ומורות שאינם מגיבים להתנהגות אלימה מעבירים מסר של הסכמה, אדישות ולגיטימציה. תגובה אקטיבית, עצירת השיעור ואמירה ברורה וחד משמעית הדוחה את ההתבטאות מעבירה לתלמידים מסר ברור של התנגדות לה.
- **התמקדות בקורבן ולא במקרבן:** המסר החשוב ביותר הוא תמיכה בנתקף והעברת מסר של אמפתיה כלפיו, הזדהות עימו והעצמה שלו. אמירות מוסרניות כלפי המקרבן עשויות לחזק את עמדותיו ואת רצונו לבלוט ולקבל תשומת לב כמתנגד למורה. זאת ועוד, עדיף להעביר מסרים רחבים לתלמידים כנגד דיכוי ואפליה בלי להצביע על פוגע ספציפי וכן לקרוא לכלל התלמידים ליטול אחריות על התנהגויות תוקפניות של חבריהם.
- **הימנעות ממוסרנות ודגש על דיאלוג:** אמירות כגון "זה לא בסדר" או "זה לא יפה" אינן מסבירות לתלמידים את הבעייתיות שבהתנהגות והופכות לחסרות ערך ככל שעולה הגיל. מתפקידו של המורה לחנך באופן פעיל באמצעות הסבר מפורט לתלמידים על הערכים וההתנהגות הרצויה, כולל מתן אפשרות להתנגד ולערער על דבריו.
- **עקביות:** ככל שהעקרונות שפורטו מיושמים בכלל המסגרות והמקצועות במוסד החינוכי וככל שישנה הלימה ברורה בין דבריהם להתנהגותם של אנשי הצוות החינוכי - כך גוברים הסיכויים להטמעת הערכים ולשיפור ההתנהגויות ביום־יום.

9 ההמלצות מבוססות על המחקר שפורט לעיל (Sagy, 2020; Gross, 2020; Abu-Rabia-Queder, 2019) וכן על דוחות שעסקו בקידום חיים משותפים ומניעת גזענות (הופמן, 2020; מבקר המדינה, 2016; ריבלין ווקסלר, 2015).

- **שבירה ופירוק של תיוגים גם כלפי האחר הנפקד:** יש להגיב באופן מיידי גם כאשר ההתנהגות וההתבטאות הפוגענית היא כלפי אדם אחר שאיננו נוכח בכיתה כמו ערבים או להט"בים, להסביר את הפגיעה שבהתבטאות ולהביע עמדה ברורה נגדה. אסטרטגיות נוספות כוללות:
  - חשיפת התלמידים לשוני ולמגוון בתוך קבוצות האחר הנפקד תסייע גם היא לפרק את התיוגים ותעביר את המסר שלפיו לא כל בני הקבוצה הם "אותו הדבר".
  - התייחסות ואמפתיה למצב הרגשי העומד ברקע ההתבטאות הפוגענית כמו תחושות לחץ וחרדה הן תגובות נורמליות למצבי משבר וקונפליקט, ומובילות לעיתים קרובות להגברת הניכור והשנאה, לתחושות נקמה ולהזדהות מוחלטת עם קבוצת שייכות סגורה. פירוק של הרגשות וגם הגברת המודעות לרגשות שבאים לידי ביטוי בהתייחסות הפוגענית יאפשרו לתלמידים לזהות את הדילמות המורכבות ולהתמודד עם החרדה באופן חיובי יותר.
  - קיום דיונים יזומים בתגובה לאירועים אקטואליים, מצבי מתח, מלחמה ומשברים חברתיים במטרה לאפשר דיאלוג שיקנה לתלמידים מיומנויות של סובלנות והכלת קונפליקטים וגישות שונות. יכולתו של המורה לנהל את הדיאלוג המכבד במסגרת הכיתתית מספקת לתלמידים גם דוגמה לאפשרות של חיים לצד קונפליקט מתמשך.
- **התייחסות לחינוך נגד גזענות גם בגיל הרך:** בעבר רווחה ההנחה כי ילדים צעירים אינם מייחסים חשיבות לזהותם האתנית וכי הימנעות מעיסוק בסוגיה תאפשר להם לגדול ולהפוך למבוגרים נטולי דעות קדומות. לעומת זאת, הגישה הביקורתית מראה כי ילדים קולטים ומפנימים את ההיררכיות ואת יחסי הכוח סביבם. יתר על כן, התעלמות מדיון ושיח ישיר מעבירה מסר של קבלת האפליה ובכך מחזקת את הגזענות כשיטה חברתית לגיטימית. על כן יש להתייחס לנושא זה החל מהגיל הרך ועד בגרות.

### 3.2 רמת השיח

- רמת השיח מתייחסת להיבטים הלא מודעים של התהליך החינוכי: האווירה בכיתה ובמוסד הלימודים, מעשיהם של המורות, המורים ויתר הצוות החינוכי, התייחסותם לתלמידים השונים והשפה שבה הם בוחרים להשתמש.
- **שימוש בשפה לא פוגענית** בעת פנייה לתלמידים, בניסוח טקסטים כתובים, בטקסים ובהעלאת המודעות לבעייתיות שבשימוש כזה כאשר הוא מופיע.
  - **מודעות של הצוות החינוכי למגוון זהויות:** יש להעניק מקום שווה לסיפורים, לתרבויות ולזהויות של התלמידים שאינם חלק מקבוצת הרוב, כמו בני דתות שונות, תלמידים יוצאי אתיופיה ועוד ולא להתייחס לכיתה כמקשה אחת.
  - **אקלים כיתתי המדגיש סולידריות ולא תחרות:** הפחתת התחרות בין התלמידים והגברת שיתוף הפעולה והדיאלוג ביניהם יפחיתו את הצורך בהתנהגות הישרדותית המתבטאת באלימות ובאפליה ומעצימה את העימותים והתיוג של התלמידים המוחלשים. נוסף על כך, מורה המכיר את המיפוי הסוציומטרי של הכיתה יוכל גם לפעול באופן אקטיבי לשינוי יחסי הכוח ולשיפור מעמדם של תלמידים מוחלשים. אפשר לעשות זאת באמצעות הענקת תשומת לב, חיזוק פומבי, מתן תפקידים והאצלת סמכויות.
  - **רפלקטיביות ומודעות גבוהה של המורים עצמם לפרקטיקות מפלות ופוגעניות שהם מפעילים כלפי התלמידים,** לדעות קדומות לגבי סיכויי הצלחה, לתפקידים הניתנים לתלמידים שונים ועוד. במקום זאת עליהם לאמץ פרטיקות שוויוניות ככל האפשר, כולל העדפה מתקנת.

### 3.3 ברמת המאקרו

רמת המאקרו מתייחסת לרמה המבנית ולקביעת המדיניות, למשל בתכנון הלימודים ותוכני הלימוד.

- **התמקדות בשינוי מערכתי** - הכוונה היא לשינוי בפעולת המערכת החינוכית ולשינוי הנורמות החברתיות שבה, ולא רק השפעה על עמדות ורגשות של פרטים בתוכה. דוגמה לכך היא שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים (Saada & Gross, 2019) או מיזם "הגן שלי מגוון" שבו מתארחות גנות יהודיות בגנים ערביים וגנות ערביות בגנים יהודיים פעם בשבוע.
- **הנחת נושא הגזענות והאפליה על סדר היום**, בכל תחומי הלימוד ובכל המקצועות: במסגרת מדעי החברה והרוח יש לקיים דיונים פתוחים בנושאים אקטואליים הקשורים ביחסים בין הקהילות, המגזרים והחברות השונות בישראל. הדיונים יעסקו במתחים בין הקבוצות ובקשיים שלהן, ויקנו לתלמידים אמפתיה ומסוגלות להכיל עוול. גם במקצועות המדעים המדויקים ניתן לקשר יישומים של החומר הנלמד לנושאים חברתיים-פוליטיים, למשל ניתוח נתונים כמותיים בנושא אי שוויון בישראל או תכנון אלטרנטיבות שוויוניות יותר בתחבורה, בהקצאת המשאבים ועוד.
- **הנחלת חינוך תודעתי**: על מערכת החינוך להכיר בקיומה של אפליה שיטתית בחברה הישראלית ולאמץ גישה ביקורתית, המבקשת לפרק יחסי כוח ואי שיוון בזירות השונות. בתהליך זה, תפקידם של מוסדות החינוך ושל המורים איננו רק להקנות לתלמידים ערכים דמוקרטיים, סובלנות, רב-תרבותיות ושוויון זכויות, אלא גם לספק להם כלים ביקורתיים לאיתור מנגנוני אפליה והדרה ובכך לחנך באופן יעיל נגד גזענות.
- **הקמת גוף ניהולי כללי**: גוף זה ירכז את הטיפול בתחום החינוך למניעת גזענות בכל המישורים החינוכיים, יבחן את המצב בשטח, יגדיר מטרות ויתווה מדיניות לפיתוח תוכניות מתאימות למגזרים השונים ולתקצובן. גוף זה יעסוק גם בהכשרת מורים, בליווי מקצועי, ביישום התוכניות וכן במדידה ובהערכה בתחום.
- **הכשרת מורים**: יש לפעול להעצמת המורים ולספק להם אמצעים ובעיקר לגיטימציה לחנך את תלמידיהם לאור ערכים של דמוקרטיה, סובלנות וקבלת האחר.
- **הטמעת משקפת ביקורתית**: יישום קריאה ביקורתית של טקסטים בכל המקצועות לשם איתור של דימויים גזעניים ותפיסות אתנוצנטריות. דוגמאות לכך קיימות בטקסטים בספרות ובהיסטוריה, בשאלות מילוליות במתמטיקה וכן באיורים המופיעים בספרי הלימוד.
- **למידה מתוך הקשר**: העלאת המודעות של התלמידים להיסטוריה ולהקשרים השונים של התאוריות, היצירות והתכנים הנלמדים, להשלכות וליישומים השונים שלהם בתקופות שונות. לימוד נושא האבולוציה, למשל, יכול לשלב גם דיון ביקורתי בפרשנות הגזעית שניתנה לה לאורך ההיסטוריה ולהשלכות הקשות והאלימות של יישום תפיסת הברירה הטבעית על חברות אנושיות. בדיון בטכנולוגיות העוסקות בפוריות ניתן לדון בלגיטימציה של הטכנולוגיות השונות ובהשלכות שלהן.
- **ריבוי תפיסות ונקודות מבט**: בתוכניות הלימודים בהיסטוריה, סוציולוגיה, אזרחות ומקצועות הומניים נוספים חשוב לשלב תכנים מכילים על הנרטיבים של הקהילות בחברה הישראלית. במקביל לכך יש לשלב נקודות מבט מרובות גם במקצועות אחרים. כך למשל, בלימודי השפה הערבית ניתן להוסיף מגוון מקורות ללימוד התרבות הערבית כמו ספרות, שירה ותיאטרון בערבית, ולהם להוסיף קטעי אקטואליה, עיתונות, שלטים ומאמרים. כל אלו ירחיבו את עולם הדימויים ועמיקו את ההיכרות עם החברה הערבית. גם בתחום האומנות ניתן לחשוף את התלמידים לאוכלוסיות ולקהילות שונות

באמצעות חשיפה ליצירות ולאומנויות המאפיינות אותן ובאמצעות יצירה אומנותית מעשית הכוללת אינטראקציה. שיעורי צילום, למשל, יכולים לשמש להעצמת תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות באמצעות הנכחה של נקודת המבט שלהם.

● **פעולות בחינוך החברתי והבלתי פורמלי:** קידום מעורבות חברתית הכוללת אינטראקציה בין תלמידים מאוכלוסיות שונות, טיולים וסיורים הקשורים לקבוצות השונות החיות בישראל בדגש על הנרטיב שלהן ועל הקשיים שלהן. נוסף על כך, אזכור מועדים בלוח השנה הקשורים לדמוקרטיה ולזכויות אדם, ושילוב פעילויות מעשיות ויצירתיות.