



המכון לחינוך מתקדם



העצמה חינוכית לילדי פליטים ומהגרי עבודה בתל אביב: דיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות

The Dialectics of Assimilation and Multiculturalism: The Case
of Children of Refugees and Migrant Workers in Tel Aviv

נורית דביר, נמרוד אלוני, דור הררי

דו"ח מחקר

המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים
מאי 2010

תודות

- לצוות ארגון מסיל"ה, ולתמר שוורץ העומדת בראשו, על שיתוף פעולה של עשר שנים בסיוע לקהילת העובדים הזרים ועל היותם מופת לעשייה הומניטארית וקהילתית בליבה של תל אביב.
- לצוות קמפוס ביאליק-רוגוזין, ולקארן טל העומדת בראשו, על ההזדמנות לקחת חלק בפואמה פדגוגית יוצאת דופן בעבודה החינוכית עם ילדי הפליטים ומהגרי העבודה.
- לצוות המרכז לאתיקה בירושלים, ולמנהיגים אותו פרופ' יצחק זמיר כיו"ר ומר דניאל מילוא כמנכ"ל, על היוזמה והעמדת המשאבים שאפשרו את מהלך כתיבת האמנה אתית-פדגוגית של קמפוס ביאליק-רוגוזין.
- למכללת סמינר הקיבוצים, שיחידת המחקר שלה מימנה את המחקר, ושהנהלתה התייצבה כבר לפני עשר שנים, כנחשונות לפני המחנה: לסייע לילדי הפליטים ומהגרי העבודה – כי בחינוך אין זרים – ולאפשר גם להם הזדמנות הוגנת לחינוך שוויוני ואיכותי.

© מותר לעשות שימוש בתוכני דו"ח המחקר על פי הנורמות המחייבות של האתיקה האקדמית וכללי הציטוט המקובלים.

הכותבים:

ד"ר נורית דביר, ראש המסלול להכשרת מורים לחינוך היסודי, סמינר הקיבוצים.
פרופ' נמרוד אלוני, מרצה לפילוסופיה חינוכית וראש המכון לחינוך מתקדם, סמינר הקיבוצים.
הפסיכולוג דור הררי, מרצה לפסיכולוגיה חינוכית בסמינר הקיבוצים ומכון אדלר.

המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים
מאי 2010

תקציר

דו"ח מחקר זה מבקש לתעד, לתאר ולנתח באמצעות חקר מקרה של בית ספר אחד, דרכי התמודדות חינוכית עם תופעה חברתית-תרבותית של שילוב בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך בפרט של ילדי פליטים ומהגרי עבודה, הבאים מקשת חסרת תקדים של שונות בין-תרבותית. המקרה הנחקר הוא בית הספר השלוש-עשרה שנתי "קמפוס ביאליק-רוגוזין" בדרום תל אביב, אשר קולט אליו את מרבית ילדיהם של הפליטים ומהגרי העבודה שהגיעו לישראל מקרוב לחמישים מדינות מוצא ומורשות תרבות.

הפרק המתודולוגי מציג את הבסיס הפרדיגמטי למחקר, משתתפיו וכליו. המחקר נעשה בפרדיגמה האיכותנית, לפיה החוקר מבקש להבין את המציאות הנחקרת, כפי שהיא משתקפת ומתפרשת מבעד לעיני המשתתפים: תשעה ילדים מקבוצות מודרות ותשעה מורים ואנשי צוות חינוכי וצוות מסייע להם. מבחינה זו מדובר במחקר ביקורתי-חברתי הנותן במה לקולות של 'אחרים' מושתקים הנמנים על קבוצות מוחלשות, והוא נועד לערער על הסדר החברתי הקיים. בה בעת מטרת המחקר היא לחשוף את הקולות ואת הדילמות של הצוות החינוכי ושל הצוות המסייע להם על מנת להבין את התשתיות הערכיות ואת דרכי הפעולה שלהם בניסיון להתנהל בדיאלקטיקה שבין שילובם של הילדים בתרבות הישראלית לבין שמירה וטיפוח של תרבותם הייחודית.

במחקר מוצגים ונבחנים שישה סיפורי חיים של מורים העובדים בשכבות גיל שונות בבית הספר, שחמישה מהם משמשים גם בעלי תפקידים בבית הספר. נערכו גם ראיונות של סיפורי חיים עם תשעה תלמידים הלומדים בשכבות גיל שונות. כמו כן נערכו שלושה ראיונות חצי מובנים: עם מנהלת בית הספר היסודי; מנהלת הקמפוס ומנהלת מסיל"ה. בנוסף נערך ניתוח תוכן של מסמכים שונים כמו: קטעי עיתונות, ופרוטוקולים משיבות מורים שונות: ישיבות צוות היגוי לבניית אמנה בית ספרית; ישיבות מורים כלליות; מפגשי הנהגה הורית.

בפרק השני מוצג רקע כללי על תופעת מהגרי עבודה ופליטים בישראל, על ילדיהם ועל מערכת החינוך הקולטת אותם – כולל התייחסות להבדלים שבין ציבור הפליטים לציבור מהגרי העבודה. חמשת הפרקים הבאים עוסקים בהצגת היסודות הערכיים, התיאורטיים והפרקטיים שמכוננים את דמותו ופועלו של "קמפוס ביאליק רוגוזין", כמו גם בתיאור של מאפייניהם ועמדותיהם של הציבורים שלוקחים בו חלק: מורים, תלמידים והורים. הפרק השלישי סוקר היבטים בפסיכולוגיה של ילדי פליטים ומהגרי עבודה; הפרק הרביעי חושף את עולם התלמידים על צירי הווייתו ומאפייני התנהלותם; בפרק החמישי מוצגות תשתיות ערכיות פדגוגיות של החינוך ההומניסטי, חינוך לרב-תרבותיות והעצמה; ואילו הפרק השישי חושף את סיפורי החיים של המורים ובעלי התפקידים בבית הספר המכוננים את התשתיות הערכיות הללו. בפרק שביעי נבחנות דילמות שונות של הצוות החינוכי בהתנהלותו עם הדיאלקטיקה בין השתלבות של ילדי מהגרי העבודה והפליטים בחברה הישראלית לבין שמירה וטיפוח תרבותם הייחודית.

פרק הסיכום מציג בראייה סינופטית את קמפוס ביאליק-רוגוזין כסיפור של הצלחה חינוכית גדולה, "כנגד כל הסיכויים", ומציע נוסחה המבקשת לסמן בתמציתיות את חוזקות בית הספר וגורמי הצלחתו: **תרבות בית ספרית המחויבת לעמדה ערכית הומניסטית ורב-תרבותית, מונהגת ביעילות ניהולית ובחינויות יזמית, נותנת מענה מערכתי וקהילתי לצורכי הילדים, ומיישמת גישה חינוכית פרוגרסיבית אשר מקדמת את הילדים באמצעות שילובים גמישים ומידתיים בין מגמות ההשתלבות החברתית והייחודיות הרב-תרבותית, היחס האישי לתלמיד והתביעה לסטנדרטים גבוהים של הישגים לימודיים.**

תוכן העניינים

5	מבוא
6	פרק 1. מתודולוגיה ומשתתפי המחקר
	א. השדה ומשתתפי המחקר
	ב. כלי המחקר
9	פרק 2. מהגרי עבודה ופליטים בישראל, ילדיהם ומערכת החינוך הקולטת: רקע כללי
	(א) תופעת מהגרי העבודה
	(ב) ילדי מהגרי העבודה
	(ג) פליטים מבקשי מקלט וילדיהם
	(ד) מסגרות החינוך של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה
15	פרק 3. פסיכולוגיה של ילדי פליטים ומהגרי עבודה
18	פרק 4. עולם התלמידים: צירי הוויה, מאפייני התנהלות וקשיי גישור בין-תרבותיים
26	פרק 5. תשתיות ערכיות ופדגוגיות
	א. חינוך הומניסטי
	ב. רב-תרבותיות
	ג. העצמה
31	פרק 6. קמפוס "ביאליק-רוגוזין" ועולמם של המורים
	א. עולמם של המורים
	ב. פיתוח מדיניות חינוכית: קוד אתי ואמנה חינוכית ב"קמפוס ביאליק-רוגוזין"
40	פרק 7. פרקטיקה חינוכית ופדגוגיה דיאלקטית בין השתלבות לרב-תרבותיות
	א. פדגוגיה של חינוך הומניסטי והעצמה
	ב. פדגוגיה של חינוך לרב תרבותיות: דיאלקטיקה של השתלבות וייחודיות
52	סיכום
54	מקורות
	נספח: אמנת "קמפוס ביאליק רוגוזין"

מבוא

דו"ח מחקר זה מבקש לתעד, לתאר ולנתח התמודדות חינוכית עם התופעה החברתית-תרבותית של שילוב ילדי פליטים ומהגרי עבודה, מקשת חסרת תקדים של שונות בין-תרבותית, בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך בפרט. ההקשר הגיאוגרפי-כרונולוגי של מאמרנו הוא דרום תל אביב, ישראל, בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, עם הגעתם של עשרות אלפי מהגרי עבודה ועוד כמה אלפי פליטים, מקרוב לחמישים מדינות מוצא ומורשות תרבות.

המחקר הוא פרי עשר שנות מעורבות של החוקרים – אנשי חינוך ואקדמיה ממכללת סמינר הקיבוצים – בעשייה הקהילתית והחינוכית לטובת ילדי פליטים, מהגרי העבודה ומשת"פים בדרום תל אביב. באופן יותר ממוקד, המחקר נולד מתוך שלוש שנות הדרכה וליווי של סגל ההוראה של "קמפוס ביאליק-רוגוזין", במסגרת מהלך שיזם ונתמך על ידי המרכז לאתיקה בירושלים. בשנים אלה (2007 – 2010) היינו שותפים לישיבות ועדת ההיגוי של בית הספר ששקדה על ניסוח קוד אתי-פדגוגי לבית הספר וכן למפגשים עם מליאת סגל המורים במערך הדיונים וההשתלמויות לקראת כינונו ויישומו של קוד זה – אמנת קמפוס ביאליק-רוגוזין כבית ספר ממלכתי, הומניסטי ורב-תרבותי.

דו"ח המחקר שלפניכם נפתח בפרק מתודולוגי המפרט את שיטת המחקר והמשתתפים – את איסוף חומרי הגלם בראיונות עם מורים ותלמידים כמו גם מן הפרוטוקולים של ישיבות ועדת ההיגוי והמסמכים שהופקו בבית הספר. הפרק השני עוסק בסקירה תמציתית של העובדות הרלבנטיות באשר לאוכלוסיית הפליטים ומהגרי העבודה בתל אביב, תוך כדי התמקדות בהיבטים הקשורים להשתלבותם במערכת החינוך העירונית. הפרק השלישי מאיר את התובנות הפסיכולוגיות המרכזיות שיש לקחת בחשבון בהתייחסות לילדים המתמודדים עם המצוקות הייחודיות לאוכלוסיית פליטים ומהגרים. הפרק הרביעי מבקש לתאר את מרקם החיים הממשיים – צירי הווייה, מאפייני התנהלות וקשיי גישור בין-תרבותיים – של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה.

שלושת הפרקים הבאים מתמקדים בפדגוגים ובפדגוגיה. הפרק החמישי עומד על התשתיות הערכיות והפדגוגיות בבסיס העבודה החינוכית עם ילדי הפליטים ומהגרי העבודה, תוך הבלטת העיקרים של הומניזם, העצמה ורב-תרבותיות. הפרק השישי עוסק בעולמם של המורים, פותח צוהר לקשר שבין זהותם האישית לשליחותם החינוכית, ומתאר את מאפייני בית הספר, אורחות חייו והליך הכתיבה המשותפת של האמנה הבית-ספרית. הפרק השביעי והאחרון מתאר את אופני המימוש והיישום של הפרקטיקות המכוננות את הפדגוגיה ההומניסטית, המעצימה והרב-תרבותית הפועלת בבית הספר – פדגוגיה שנקשרו לה כבר כתרים רבים של מופת חינוכי והיא דוגמה להצלחה חינוכית כנגד כל הסיכויים. בדברים אחרונים אלה נעמוד גם על האופי הדיאלקטי של הפדגוגיה הנהוגה בבית הספר, אשר מצד אחד מאפשרת לתלמידים תנאים של צמיחה באמצעות הרוח הקוסמופוליטית והרב-תרבותית, ומן הצד האחר מעצימה אותם ופותחת בפניהם אופק של הצלחה באמצעות חיברותם ושילובם אל תוך מערך האמונות וההתנהגויות הנורמטיביות בישראל – מהצלחה בבגרויות ועד לגאווה על זהותם הישראלית ורצונם לשרת בצבא ולתפקד בעתיד כאזרחים מעורבים בחברה הישראלית.

בפרק הסיכום אנו מבקשים להציע נוסחה שתייצג בתמציתיות את חזקת בית הספר וגורמי הצלחתו: **תרבות בית ספרית המחויבת לעמדה ערכית הומניסטית ורב-תרבותית, מונהגת ביעילות ניהולית ובחינויות יזמית, נותנת מענה מערכתית וקהילתי לצורכי הילדים, ומיישמת גישה חינוכית פרוגרסיבית אשר מקדמת את הילדים באמצעות שילובים גמישים ומידתיים בין מגמות ההשתלבות החברתית והייחודיות הרב-תרבותית, היחס האישי לתלמיד והתביעה לסטנדרטים גבוהים של הישגים לימודיים.**

פרק 1. מתודולוגיה ומשתתפי המחקר

א. משתתפים ושדה המחקר

מחקר זה נערך בגישה איכותנית והוא מבקש לתאר ולנתח מציאות חינוכית-חברתית בבית ספר של ילדי מהגרי עבודה ופליטים המחנך להומניזם ולרב-תרבותיות. במחקר איכותני החוקר מבקש להבין את המציאות כפי שהיא משתקפת ומתפרשת מבעד לעיני המשתתפים: ילדים מקבוצות מודרות ועל ידי הצוות החינוכי שעובד איתם. מבחינה זו מדובר במחקר הנותן במה לקולות של 'אחרים' הנמנים על קבוצות מוחלשות ובכך הוא מהווה מחקר חברתי ביקורתי. באופיו הוא נועד לערער על הסדר החברתי הקיים ולהעצים את הקולות המושקעים שלהם ושל הצוות החינוכי (שלסקי ואלפרט, 2007). במרכז המחקר ממוקמים משתתפיו השונים הפועלים ולומדים בבית הספר השלוש-עשרה שנתי "קמפוס ביאליק-רוגוזין", ולהם ניתנת הבמה להשמיע את קולם. משתתפי המחקר הם: 9 תלמידי בית הספר – ילדי מהגרי עבודה ופליטים:

יעל (שם בדוי) בת 5 מהפיליפינים.

אלונה (שם בדוי) בת 5 וחצי מגאנה.

פאטי(שם בדוי) בת 6 מדארפור.

ולדמיר (שם בדוי) בן 7 מאוקראינה.

דנה (שם בדוי) בת 10 מ דרום אפריקה.

לפרחיה (שם בדוי) בת 10 נולדה בישראל; אביה מחוף השנהב ואמא מגאנה.

אילנה בת 10 מטורקיה.

מרינה (שם בדוי) בת 16 מפולין.

גוי (שם בדוי) בת 17 מפולין.

שלושה מהתלמידים המשתתפים נבחרו על ידי המנהלות, הם הביאו את חבריהם וחלק מהמשתתפים נבחרו על ידינו באקראי. על חלק מהילדים סיפרו המורות שכן הם צעירים וקשה היה לראיינם.

כמו כן משתתפים במחקר שישה מורים (חמישה מהם גם בעלי תפקידים בצוות החינוכי בבית הספר) ושתי מנהלות. כל המורים ואנשי הצוות המשתתפים נבחרו על ידי המנהלות והביעו את הסכמתם לכך. רואיינה גם מנהלת מסיל"ה.

המורים המשתתפים:

רחל (שם בדוי) מורה ומנהלת חטיבה צעירה בבית הספר.

גילה (שם בדוי) מורה בכיתה ג.

שפרה (שם בדוי) מלמדת מתמטיקה בתיכון ובחטיבת ביניים, מחנכת כיתה, פעילה בועד מורים ורכזת תקשוב.

שרית (שם בדוי) מנהלת האולפן.

ישראל (שם בדוי) מורה לתנך בכתות ז-יב ורכז חינוך חברתי.

שלמה (שם בדוי) מורה לאזרחות בחט"ע ורכז בשנים האחרונות של תהליך בניית החזון הבית ספרי.

מנהלות:

נחמה מנהלת בית הספר היסודי.

קארין מנהלת קמפוס ביאליק רוגוזין.

תמר שוורץ מנהלת מסיל"ה, ארגון עירוני המיועד לסייע ולטפל באוכלוסיית מהגרי עבודה ופליטים בעיר ת"א.

אשר למוקד המרחבי או העירוני שבו נערך המחקר, אזי כאמור מדובר ב"קמפוס ביאליק-רוגוזין" אשר מאחד בהווייתו שני בתי ספר שהיו בעבר נפרדים: ביאליק (היסודי) ורוגוזין (העל-יסודי). הוא ממוקם ברחוב העלייה מס. 49 (פינת רחוב פלורנטין), בדרום העיר תל אביב, לב אזור מסחרי של שוק לוינסקי, סמוך לתחנה המרכזית הישנה. זו החצר האחורית של העיר תל אביב ומתגוררים בה – לצד מיעוט של ישראלים ותיקים ועולים חדשים – בעיקר מהגרי עבודה, פליטים וקבוצות שוליים של החברה הישראלית. קמפוס ביאליק רוגוזין מהווה מעין אי בשכונה. הוא בנוי במבנה מלבני בעל שלוש קומות, שבמרכזו פטיו רחב המהווה מרכז להתכנסויות. בקומה התחתונה מצויה המסעדה של בית הספר המספקת ארוחת צהריים חמה לתלמידים, כמו כן בקומה זו ממוקמים הגנים והחטיבה הצעירה, חדרי ההנהלה וחדר המורים. בקומה השנייה ממוקמות הכיתות של בית הספר היסודי ובקומה שלישית – חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. המבקר בבית הספר יכול להתרשם מהרקמה האנושית הצובעת אותו: תלמידים שחומי עור ושיער קלוע בצמות דקות, מלוכסני עיניים עם שיער חלק הגולש על עורף הבנות, תלמידים בהירי שיער ותכולי עיניים. תלמידים עולים חשים, עולים ותיקים, ילדי מהגרי עבודה, פליטים, עולים מרוסיה ומחבר העמים, ילדי משתפ"ים (שמקורם בגדה המערבית) וילדי ערבים נוצרים ומוסלמים מיפן. ילדי ישראלים ותיקים, צברים – שבבתי ספר אחרים מהווים את קבוצת הרוב – כאן הם קבוצת מיעוט ובחלק מהכיתות נעדר מקומם. לעומת זאת, המורים והצוות החינוכי ברובם ותיקים בארץ, אשכנזים ומזרחים, מגיעים מאזורים שונים של העיר ומחוצה לה.

החוקרים במחקר הם שלושה אנשי חינוך ואקדמיה ממכללת סמינר הקיבוצים. למיקומם נודעת חשיבות רבה במחקר שכן הם אינם ממוקמים במקום ניטראלי ומרוחק משדה המחקר: זה עשור, החל משנת 2000, שהם בחרו מתוך סולידריות חברתית ואתיקה מקצועית-חינוכית להיות מעורבים בהדרכה פדגוגית לטובת אוכלוסיית ילדי הפליטים ומהגרי העבודה. הם עצמם חברים בחברה אותה הם חוקרים, הן כישאלים הפועלים כאקטיביסטים למען ילדי מהגרי העבודה והפליטים והן כאנשי חינוך המעורבים בהובלת תהליכים בבית הספר הנחקר. מיקומם משפיע על בחירת המוקדים בהם עוסק המחקר ועל ציריו: התשתיות הערכיות, הפדגוגיות והפסיכולוגיות של המחקר; עולם התלמידים, על צירי הווייתם ומאפייני התנהלותם; עולם המורים, על צירי הווייתם ומאפייני התנהלותם; פיתוח המדיניות החינוכית והקוד האתי בקמפוס ביאליק רוגוזין, ופדגוגיה של דיאלקטיקה בחינוך לרב תרבותיות.

ב. כלי המחקר

לצד עשור של צבירת התרשמויות ותובנות משגרת העבודה החינוכית עם קהילת הפליטים ומהגרי העבודה, כפי שעלו בעיתונות הכתובה ובדו"חות ממסדיים, נערך איסוף ממצאים ממוקד ושיטתי במהלך שנתיים (2008-2009) והוא התבסס על כלי מחקר שונים: ראיונות פתוחים של סיפורי חיים עם שישה מורים; שלושה ראיונות חצי מובנים: עם מנהלת בית הספר היסודי; מנהלת הקמפוס השלוש-עשרה שנתי ומנהלת מסיל"ה. בנוסף נערך ניתוח תוכן של מסמכים שונים כמו: קטעי עיתונות, ופרוטוקולים משיבות שונות: ישיבות צוות היגוי לבניית אמנה בית ספרית; ישיבות מורים כלליות; מפגשי הנהגה הורית.

בראיונות הפתוחים השתתפו מנהלת בית הספר (קמפוס ביאליק-רוגוזין) ומנהלת ה"בית היסודי", והן התבקשו לספר על בית הספר, על תפקידן, על קשיים והצלחות ועל האני מאמין החינוכי שלהן. כמו כן נערך ראיון פתוח עם מנהלת ארגון מסיל"ה, המסייע לאוכלוסיית מהגרי העבודה והפליטים מטעם עיריית תל אביב. שאר המשתתפים, מורים מהצוות החינוכי ותלמידים ראינו בראיונות פתוחים (סיפור חיים) לפי שיטת רוזנטל (Rosenthal, 1993). כשמדובר במורים, נפתח הראיון ב"ספרו לי את סיפור חייכם בהקשר המקצועי"; ובפתיחת הראיון עם תלמידים נאמר: "אני רוצה להכיר אתכם ואני מבקשת שתספר/י לי על עצמך, על משפחתך, על החיים שלך ועל בית הספר". בשלב שני נשאלו שאלות ממוקדות סביב נושאים שלא הורחבו דיים או שלא עלו בראיון הראשון של סיפור החיים. סיפורי חיים הם חלק ממכלול של טקסטים נרטיביים הכוללים אירועים שונים מתקופות שונות, שאותם בוחר המספר לשחזר, ואירועים שאותם הוא בוחר להשתיק.

סיפור חיים, יותר משהוא תוצר של זיכרון בעל סדר כרונולוגי ברור, אישי או קולקטיבי, כפי שמתאפיינת היסטוריית חיים – הוא בבחינת מארג של משמעויות אישיות וחברתיות הנטווה מתוך בחירה, מודעת ובלתי מודעת, של המספר. המספר הוא בעל הסיפור וגיבורו הראשי. הוא משקף את הדרך בה הוא תופס את עצמו בהווה עם מכלול האירועים שנחקקו בתודעתו כבעלי משמעות ועם רמיזות עתידיות (Lieblich, Tuval, 1998). Maschiach & Zilber, 1998. המספר עצמו יוצר את הנרטיב של הסיפור מתוך חוויות חיו, הוא מעניק להן משמעות אישית ומארגן אותן בסכימה קוגניטיבית. מחשבותיו, תפיסותיו, רגשותיו, מעשיו והכרעותיו המוסריות מבנות את סיפור חיו. בה בעת משפיע הסיפור על המציאות ומבנה אותה מחדש. סיפור חיו משקף את זהויותיו של המספר וזהויותיו מבנות את הסיפור (Bruner, 1990; Riessman, 2008).

כלי נוסף באמצעותו נאספו הממצאים היה השתתפות בישיבות צוות וניתוח פרוטוקולים. כאמור החוקרים היו מעורבים במשך שנתיים במהלך פדגוגי של בניית אמנה אתית-פדגוגית חדשה בבית הספר. מהלך זה כלל השתתפות בישיבות צוות שנות וישיבות מורים וניתוח פרוטוקולים מהישיבות הללו. כמו כן נותחו דוחות שנתיים של מסיל"ה המסכמים את הפעילות העניפה של הארגון עם עובדים זרים ופליטים ובקשר של הארגון עם בית הספר והילדים. בנוסף נותחו מספר קטעי עיתונות שנכתבו על בית הספר ועל תלמידיו.

פרק 2. מהגרי עבודה ופליטים בישראל, ילדיהם ומערכת החינוך הקולטת: רקע כללי

א. תופעת מהגרי העבודה

סוגיית מהגרי העבודה בישראל דומה במאפייניה לזו המעסיקה גם את ארצות מערב אירופה (דוגמת גרמניה, הולנד וצרפת). העיסוק בסוגיה זו אינו מצטמצם רק להיבטיה הכלכליים, אלא יש לה משמעות בשאלות רחבות יותר הקשורות לזהות לאומית ורב תרבותית בעידן של גלובליזציה. ההנחה, שרווחה במדינות מערב אירופה לאחר מלחמת העולם השנייה, היתה שהעובדים הזרים יהיו זמניים. אולם עם התרחבות התופעה הם החלו להשתקע במדינות הזרות, יצרו קשרי משפחה וקהילה ומערכות היחסים עם המקומיים קיבלו צביון חדש והגדרות חדשות. בראשית שנות האלפיים כל מדינות הרווחה המערביות החלו להכיר במיעוטים האתניים כתושבים קבועים או כאזרחים בעלי זכויות שוות למקומיים, למעט זכויות פוליטיות (צבר, 2008). במרבית המדינות, בהן הולך וגובר הצורך בהעסקת עובדים זרים, מוענקות להם זכויות חברתיות, ובה בעת פועלים בהן כוחות פנימיים שונים על מנת לצמצם את יכולתם לממש את זכויותיהם (קמפ ורייכמן, 2007; Sheffer, 2007; Kemp, 2004). חלק מהכוחות הללו נובעים משיקולים כלכליים, ואחרים משיקולים לאומיים. השיקולים הכלכליים נובעים מההנחה שמהגרים ועובדים זרים מהווים נטל כלכלי על המדינות המארחות, אולם המחקר אינו מאושש הנחה זו והנתונים אודות עלויות ותגמולים של המהגרים, העולות מדוח ההגירה העולמית בשנת 2005 אינם חד משמעיים ומשתנים ממצב למצב (בתוך: צבר, 2008). השיקולים הלאומיים נובעים מהתפיסה המודרנית על מדינת לאום לפיה קיימת הבחנה בינרית בין האזרחים ששייכים לקהילה ושווים בפני החוק לבין המהגרים והפליטים 'האחרים' של המדינה משוללי הזכויות.

יונה טוען שהאופי השוויוני והאוניברסאלי של מדינת הלאום התאפשר בגלל דחיקת יחידים וקבוצות שונות לשולי ההווה האזרחית וסיווגם בקטגוריה של אזרחים סוג ב' (קמפ ויונה, 2008). תהליכי הגלובליזציה העמיקו את הבינריות שיצרה מדינת הלאום ואת הפוליטיקה של הזהויות. הכוחות הפועלים לצמצום זכותן של קבוצות שוליים לממש את זכויותיהן ניזונים מהטענה שהפרת מאזן הכוחות הלאומי מחלישים את המדינה ומשנים את אופייה ממדינת רווחה הדואגת לכלל אזרחיה למדינת סעד המעניקה תמיכה סלקטיבית לקבוצות מוחלשות (פילק ורם, 2004). לעומת הכוחות הללו מתקיימת תביעה רב-תרבותית המבקשת בשם הפוליטיקה של הזהויות לבחון מחדש את הקשר האינהרנטי בין זכויות אזרח ובין זהות לאומית ולהגדירו מחדש. הטענה היא שהרחבת האזרחות במדינת לאום דווקא תחזק אותה מבית ומחוץ. החיזוק מחוץ יתפתח באמצעות שימור הקשר של המהגרים עם מדינות המקור שלהן והמאמצים של מדינות אלה לשמור על זיקה כלכלית, כלכלית ופוליטית הדוקה עם פזורתיהן (קמפ ויונה, 2008).

תופעת העובדים הזרים החלה בישראל בסוף שנות השישים, עם התחלת העסקתם של פלסטינים. בסוף שנות השבעים עד סוף שנות השמונים החלו להגיע לישראל גם עובדים זרים, שהיו בלתי חוקיים. לאחר פרוץ האינתיפאדה הראשונה (שנת 1992) שבעקבותיה הוטל סגר על רצועת עזה והגדה המערבית, היתה החלטה של ממשלת רבין להתיר את כניסתם של עשרת אלפים עובדים זרים. היה זה תקדים למדיניות חדשה, שהצמיחה במקביל גם את כניסתם של עובדים בלתי חוקיים או את המשך שהייתם הבלתי חוקית של עובדים זרים שמועד רשיונם הסתיים. בסוף שנות התשעים חיו ועבדו בארץ רבבות מהגרי עבודה, שחלקם יצרו קהילות של ממש. עם השנים התפתחה מדיניות העסקה המבחינה בין עובדים זרים חוקיים לבלתי חוקיים (וורגפט, 2006; רייכמן, 2009). רוב מהגרי העבודה הבלתי חוקיים מצאו עבודה ומגורים בעיר תל אביב ובסביבותיה. עד השנים האחרונות הם נהנו ממרחב אוטונומיה בקיום היום יומי שלהם (צבר, 2008; רוזנהק וכהן, 2000) ומשירותים חברתיים שהעיר תל אביב פיתחה עבורם. כיום חיים בתל-אביב-יפו כ-30,000 עובדים זרים. רובם של העובדים הזרים השתקעו בשכונות הדרומיות של העיר ושינו לחלוטין את המרקם החברתי והאורבני של אזורים שלמים. מרביתם סובלים ממצוקה חברתית וכלכלית ומבעיות דיור קשות. רבים מילדי העובדים סובלים מעזובה, מהזנחה ומחסכים ארוכי טווח קשים, האופייניים לאוכלוסייה מוחלשת ומודרת. בין העובדים הזרים לבין הממסד קיים קשר של חשדנות, הגורם להסתייגות של הקהילה הזרה מהממסד. עירית ת"א יפו השכילה להבין שהימצאותם של מהגרי העבודה בעיר בהיקפים מסוימים הינה תופעה קבועה ובלתי מתחלפת, ושחייה של הקהילה הזרה משפיעים בצורה מהותית על אופיה של העיר, דמותה והתפתחותה.

לשם כך החליטה העירייה ביולי 1999, על הקמת מסיל"ה - מרכז סיוע ומידע לקהילה הזרה. מסיל"ה מסייעת לעובדים הזרים בכמה רמות (מסיל"ה, דוח שנתי 2006-2008):

ברמה פרטנית:

- יעוץ, בנושאי בריאות, יחסי עובד מעביד, חינוך, מעמד חוקי, ועוד.
- טיפול נפשי-רגשי: הדרכה אישית להורים ולילדיהם על ידי אנשי מקצוע מתנדבים ממגוון תחומים יעוציים-טיפוליים.
- התערבויות ראשוניות במצבים אקוטיים. העצמה וטיפול קצר מועד.
- מתן מידע על זכויות תוך תיווך והפניה לארגונים רלבנטיים לפי סוג הבעיה.

ברמה הקהילתית:

- זיהוי ואבחון סוגיות חברתיות ופיתוח רשתות חברתיות בקהילה.
- איסוף מידע על הקהילה הזרה ושיווקו על פי צורך.
- ביצירת קשר עם גורמים ממסדיים לגיבוש מדיניות של סיוע לקהילה הזרה.

למרות התרחבות התופעה ועל אף ששיעור המהגרים החוקיים והבלתי חוקיים בישראל הוא מן הגבוהים בעולם, אין לה מדיניות הגירה. ואכן, במחצית השנייה של שנות התשעים החלה להשתנות מדיניות ההגירה בישראל וכ-950 מהגרי עבודה גורשו, בעיקר ביוזמת מעסיקים שמאסו בעובדיהם. הסיוע של עיריית ת"א לעובדים הזרים עומד בניגוד למדיניות הממשלתית ביחסה אל מהגרי העבודה שהשתנתה עם עלייתה של ממשלת הליכוד (מאי 1996), בראשות בנימין נתניהו. הממשלה קיבלה החלטה לצמצם "בעדיפות גבוהה" את תופעת העובדים הזרים השוהים בארץ ללא היתר. לשם כך הוקמה בשנת 2008 'רשות הגירה' (מינהלת), שהיתה כפופה למשרד העבודה והרווחה. בידיה רוכזה האחריות כלפי מהגרי עבודה: מתן אשרת כניסתם והיתרי עבודתם וטיפול במהגרים בלתי חוקיים: חיפוש, מעצרים, גירוש או העזבתם מרצון (וורגפט, 2006). פילק ורם (2004) מסבירים את השינוי שחל במדיניות הממשלה כביטוי לצומת בה נכנסו מהגרי העבודה כתחליף לעבודת הפלסטינאים שהבליטה את המתח הקיים והדואליות המתקיימת בין תהליכים גלובליים של ליברליזציה לבין הפוליטיקה של הסכסוך הלאומי המתמשך שמציאות הישראלית המקומית.

זרמי ההגירה של מהגרי העבודה (ושל פליטים מאפריקה) קוראים תיגר על החברה הישראלית בהגדרתה המסורתית כמדינה יהודית ועשוים להשפיע על דמות החברה בעתיד. גלי ההגירה של מהגרי עבודה הופכים את ישראל לחברה רב-תרבותית. המוצא האתני 'האובייקטיבי' של מהגרי העבודה, המוגדר לפי יבשת או ארץ לידה משפיע על עיצוב זהותם הלאומית והאתנית הסובייקטיבית (ינון, 2002). תהליכים אלה מתרחשים על אף המדיניות כלפיהם, שקמפ ורייכמן (2008) מכנים 'סגירות פוליטית'. מדיניות זו מושתתת על העיקרון של העסקתם בשוק הכלכלי מחד, והדרתם הפוליטית והחברתית-תרבותית מאידך. היעדר תפיסה שוויונית כלפיהם ומדיניות ההדרה הופכים את ישראל לחברה רב-תרבותית הלכה למעשה, אך ללא אתוס חברתי של רב-תרבותיות שמכוון לשילוב חברתי-תרבותי של מיעוטים תוך מתן כבוד לייחודיותם. העדר אתוס רב-תרבותי מעכב גיבוש של מדיניות ברורה ועקבית כלפי המהגרים, על אף החלטת הממשלה, ביולי 2005 להקמת ועדה מייעצת בנושא ההגירה בראשותו של פרופ' אמנון רובינשטיין (נתן, אוקטובר 2009).

בשנים האחרונות החמירה הממשלה את מדיניות האכיפה כנגד השוהים הבלתי חוקיים והוכרזה מדיניות של 'שמים סגורים' (רייכמן, 2009). לשם כך הוקמה יחידת 'עוז' ביולי 2009. יעד הגירוש שנקבע לה על ידי הממשלה, כפי שנחשף דו"ח של היחידה שהגיע לידי עיתון "הארץ" הוא: הרחקת 20,000 מהגרי עבודה לא חוקיים בשנת 2009 ו-100,000 עד סוף שנת 2013. עוד עולה בדו"ח, כי במשך שלושת החודשים הראשונים שחלפו מאז הקמת היחידה, מרבית מהגרי העבודה עזבו את ישראל מרצון ולא בכפייה. על פי המסמך הפנימי, מספר העובדים הזרים שנעצרו מאז יולי וגורשו מישראל עומד על 699 בלבד - בעוד 2,433 עובדים עזבו

לבקשתם תוך שיתוף פעולה עם אנשי היחידה. 104 בקשות עזיבה נוספות עדיין בטיפול היחידה. ברשות האוכלוסין וההגירה מסרו בתגובה כי העזיבה מרצון נובעת בין היתר "מייעול שיטת העזיבה על ידי יחידת "עוז" (ויילר-פולק, "הארץ", 19.10.09).

ב. ילדי מהגרי העבודה

לפי נוהלי משרד הפנים, נאסר על עובדים זרים ללדת ילדים בארץ. עובד זר שנולד לו ילד נדרש לצאת מהארץ בתוך שלושה חודשים עם הילד. רבים מן העובדים הזרים והשוהים הבלתי חוקיים נשארים בארץ שלא כחוק ומגדלים את ילדיהם (נתן, 2009). לפי אמנת האו"ם לזכויות הילד זכאים ילדים אלה לזכויות של חינוך, בריאות, בטחון סוציאלי ורמת חיים נאותה, ולפי החוק הישראלי הם זכאים לשרותי חינוך מלאים ולשרותי רווחה חלקיים (וייסבלאי, 2009). בשנים 2003-2009 השתנתה חלופות המדיניות כלפי העובדים הזרים וילדיהם ולאחרונה הוחמרו החוקים כלפיהם. בשנת 2003 אפשר שר הפנים דאז, אברהם פורז, לתת מעמד חוקי וקבוע גם למי שאינם זכאים להפוך לאזרחים מתוקף חוק השבות והוא הסדיר את מעמדם של ילדי הזרים שלא על דרך הגירוש. החלטת פורז קבעה כי ילדי מהגרי עבודה בני שש עשרה לפחות, ששהו בישראל מגיל עשר, יקבלו מעמד של תושבי קבע ומנהלת ההגירה לא תפעל לגירוש בני משפחתם של צעירים אלה, וכי הוריהם ואחיהם יקבלו היתר עבודה ושהייה לכל ימי חייהם (קמפ ורייכמן, 2008).

לאור התנגדות שקמה להצעת פורז, בטענה שמספרם של ילדי העובדים הזרים עולה על עשרת אלפים, הועלתה הצעה מתוקנת שהדגישה כי מדובר בהסדר חד פעמי המבוסס על עקרונות הומניטריים, הוצאת ילדים אלה מהארץ פירושה העברתם לארץ אחרת שאין להם כל קשר תרבותי עימה. כדי למנוע אי הבנות ביחס לקריטריונים להענקת מעמד, הנוסח המתוקן קבע מפורשות כי ההסדר לא יחול על ילדי זרים שנולדו בישראל או נכנסו אליה לאחר אישור ההצעה. כחצי שנה לאחר פיטוריו של פורז, בעת כהונתו של אופיר פז-פינס בתפקיד שר הפנים, אושר מבצע התאזרחות של ילדי עובדים זרים שהם בני עשר ויותר ורק על ילדי הארץ. המבצע הזה השאיר בחוץ את רוב ילדי העובדים הזרים (קמפ ורייכמן, 2008).

בשנים 2005-2006 קיבלה הממשלה סידרת החלטות שבעקבותיהן הוענק מעמד חוקי של תושבי קבע לילדי עובדים זרים ובני משפחותיהם השוהים בישראל על פי קריטריונים מסויימים של שהות רצופה של שש שנים בארץ ובלי החובה להיוולד כאן. תנאים נוספים: הילדים חייבים ללמוד בכיתה א' לפחות, הם חייבים בידעית השפה העברית, הגעה לארץ עד גיל 14, היעדר עבר פלילי להם ולהוריהם וכניסה לארץ כחוק. נקבע שהילדים יקבלו מעמד של תושבי קבע והוריהם מעמד של תושב זמני. לאחר שהילדים ישרתו בצבא, הם יוכלו לקבל אזרחות וההורים יוכלו לקבל מעמד של תושבי קבע. החלטה זו אישרה כשני שלישים מבקשות ההתאזרחות של ילדי מהגרי העבודה בישראל (הארץ, 23.6.07) ו- 567 משפחות של עובדים זרים קיבלו מעמד של קבע בישראל, בקשתן של 295 משפחות נדחתה (וייסבלאי, 2007).

פברואר 2008 השתנתה המדיניות כלפי עובדים זרים והתקבל נוהל "חדרה גדרה" שנוצר לאחר לחצים כבדים שהפעילה עיריית תל אביב וכן רשויות גוש דן על רשות האוכלוסין וההגירה למנוע את שהותם של פליטים ברחבי האזור. הנוהל התקבל בשל כניסתם לישראל של אלפי מסתננים, מבקשי מקלט, שעם שחרורם ממתקן קציעות הגיעו לתל אביב, המקום היחיד עליו שמעו, שם התרכזו במקלטים ובמקומות מחסה קטנים. רשות ההגירה החלה לאכוף החל מאוגוסט 2009 את החוקים ביחס לשהייתם של מהגרי עבודה בלתי חוקיים וביחס למבקשי מקלט. יחידת "עוז", היחידה החדשה המחליפה את משטרת ההגירה, פתחה באכיפה אינטנסיבית של הנוהל 'גדרה גדרה' באזור התחנה המרכזית הישנה בתל אביב. פעילותה כוללת עיכוב פליטים ועובדים זרים ובדיקת מסמכיהם לאיתור שוהים בלתי חוקיים. עד כה נבדקו כ-700 פליטים, כמאה נעצרו והחלו לגרש גם ילדי מהגרים.

להלן נתונים לגבי מספר הילדים הלומדים במערכת החינוך בעיריית ת"א, שם מרוכזים מרבית ילדי מהגרי עבודה וילדים של מבקשי המקלט (וייסבלאי, יולי 2009):

	מבקשי מקלט	מהגרי עבודה	סה"כ
גנים	120	475	595
בית ספר יסודי	135	432	597
תיכון	175	138	313
סה"כ	430	1075	1505

לפי חוק משרד החינוך חל חינוך חובה על כל ילד שגר בישראל ללא קשר למעמדו החוקי. פרסום הנחיות לכך ניתן בחוזר מנכ"ל. עם זאת ילדים אלה הינם משוללי כל זכות והטבה אשר ניתנות לשאר הילדים בישראל. הם נאלצים, בעל כורחם, לחיות תחת מציאות תמידיה של פחד ואי וודאות מפני גירוש. בכל רגע נתון, הממשלה הישראלית יכולה להחליט לשלוח אותם 'הביתה', למדינה אותה הם אינם מכירים. עבור רוב הילדים הללו, אותו 'בית' שוכן במדינה מדוכאת, מוכת מלחמה או כזאת המתמודדת עם מצוקה כלכלית קשה. גירוש הילדים לסביבות כה מסוכנות ועניות משמעו ירידה חדה בסיכויים שלהם לשרוד והרעה משמעותית ברמת רווחתם הכללית. יתרה מכך, מרבית הילדים נולדו בישראל, זו המדינה היחידה אותה הם מכירים ועבור רבים מהם, המדינה היחידה בה שבו כל חייהם.

ג. פליטים מבקשי מקלט וילדיהם

בישראל של שנת 2009 שוהים 17,500 פליטים מחפשי מקלט שקיבלו על פי אמנת ז'נובה (1951) מעמד של תושב זמני הניתן על ידי נציבות האו"ם והוא מוארך אחת לשנתיים, בכפוף להליך בדיקה מחודשת של מעמדם. לפיכך הם עלולים להידרש לעזוב את ישראל אם ימצא כי המצב בארצם השתפר ומאפשר חזרה בטוחה. מבקשי המקלט הגיעו לישראל מארצות שונות עקב אסונות ומלחמות, העיקריות שבהן: סודן (6000 מתוכם 600 קטינים) ואריתריאה (7,500 מתוכם 550 קטינים (וייטנאם, 2009). הפליטים מסודן כוללים 1600 ניצולי דארפור, חבל ארץ ממערב סודן שהוכרז על ידי האו"ם כאזור שהתרחש בו האסון ההומניטארי הקשה ביותר בעולם בשנים האחרונות וחלקם ברחו מדרום סודן שהיה אזור הדיכוי של המשטר המרכזי האיסלמי בחרטום במשך כמה עשורים. כמו כן יש בישראל כ-300 מבקשי מקלט מקונגו, מדינה שהוגדרה כ"מדינת משבר" ואזרחיה זוכים להגנה אזרחית זמנית בישראל (דו"חות שנתיים של נציבות הפליטים של האו"ם).

כמעט כל מבקשי המקלט בישראל הגיעו דרך הגבול המצרי. מאז חודש אפריל 2007 עלה מספרם של הנכנסים לישראל דרך מצרים באופן משמעותי. מרביתם טוענים כי אם יגורשו, תישקף סכנה לחייהם או לשלומם הגופני. מצרים מעניקה הגנה מינימאלית בלבד לפליטים, המתמצה בהגנה מפני החזרה למדינת המוצא. פליטים טוענים שלעיתים אף הגנה זו אינה מתקיימת בפועל. כמו ישראל, גם מצרים לא נקטה בצעדים ליישום הוראות החוק הבינלאומי כחלק מהמערכת החוקית שלה. מצב זה מעמיד בסכנה את חייהם ואת חירותם של הפליטים. לעיתים קרובות מתפרסם באמצעי התקשורת מידע אודות מבקשי מקלט שניסו לחצות את הגבול לישראל ונורו למוות על-ידי חיילים מצריים ובמקרה אחד אף נרצחו על ידי חיילים מצריים לאחר לכידתם.

לצד מבקשי המקלט שוהים בארץ פליטים הומניטאריים בני נתינויות שונות הזוכים להגנה קבוצתית מפני גירוש על בסיס מדינת מוצאם. הגנה זו, הניתנת בהתאם להמלצות נציבות הפליטים של האו"ם, מבוססת על עיקרון היסוד שלפיו אין לשלוח אדם למקום שבו צפויה לו סכנת חיים. בעבר ניתנה הגנה זמנית לנתיני ארבע מדינות שבהן השתוללו מלחמות אזרחים עקובות מדם: סיריה ליאון, ליבריה, חוף השנהב והרפובליקה הדמוקרטית של קונגו. עם התייצבות המצב בסיריה ליאון, ליבריה וחוף השנהב, הודיע משרד הפנים למבקשי המקלט כי בהעדר עילת מקלט על-פי האמנה, יצטרכו לעזוב את ישראל. מי שלא עזב במועד שנקבע, נעצר וגורש. הפליטים ההומניטאריים מחזיקים באשרת עבודה, שיש לחדש אחת לחצי שנה. פליטים אלה אינם זוכים לכל סיוע סוציאלי. הם שוהים בישראל, לעיתים במשך שנים ארוכות, ללא ביטוח רפואי, חינוך או הכשרה מקצועית. הגנה זמנית מעין זו מותירה את הפליט במצב קשה של חוסר וודאות ופוגמת ביכולתו לשקם את הריסות חייו. בישראל גם שוהים קרוב ל-800 אזרחי חוף השנהב וקונגו הזוכים להגנה קבוצתית בישראל ואשרת עבודה. לאחרונה

הכריזה הנציבות גם על התייצבות המצב בחוף השנהב. משרד הפנים התיר לכ-450 אזרחי חוף השנהב שהגיעו לישראל עד סוף שנת 2006 להישאר בארץ עד סוף שנת 2008 (דו"ח האגודה לזכויות האזרח 2009). בארץ שוהים 430 ילדים של מבקשי מקלט (מתוכם 122 ללא מלווה). בניגוד לילדי המהגרים, מרבית הילדים לא נולדו בארץ והם חוו חוויות קשות בילדותם עקב האסונות שפקדו את משפחותיהם. עבורם הגעה לישראל עשויה לשמש קץ לתקופה של בריחה, אך גם משך שהייה בארץ, כפי שהוזכר אינו ברור.

ד. מסגרות החינוך של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה

על השתלבותם של ילדי מהגרי העבודה במערכת החינוך הישראלית ניתן לדבר החל מאמצע שנות התשעים של המאה הקודמת. היו אלה על פי רוב ילדים ממוצא אפריקאי, דרום אמריקאי ופיליפיני – כאלה שהגיעו עם הוריהם ואלה שנולדו בארץ – אשר נשלחו תחילה ל"ביבי-סיטרס" הפרטיים של הקהילה (פעוטונים וגנונים הממוקמים בדירות המגורים של העובדים הזרים) ומאוחר יותר לגני הילדים העירוניים ולבתי הספר היסודיים ביאליק והירדן.

ההיכרות שלנו (צוות פדגוגי ומחקרי של מכללת סמינר הקיבוצים) עם ילדי הקהילה הזרה החלה בשנת 2000, כאשר התגייסנו לסייע לצוות המורות של בית הספר "ביאליק" להתמודד עם אתגרי החינוך הרב-לשוני ורב-תרבותי. חשוב לציין שלצד ילדי מהגרי העבודה, כאוכלוסייה בעלת קשיים מיוחדים להשתלבות במערכת החינוך הישראלי, בית הספר קלט גם ילדי פלסטינאים שסייעו לכוחות הביטחון והוברחו מהשטחים המוחזקים למגורים ביפו ובדרום תל אביב – ילדים שסבלו מעוינות מופגנת הן מהציבור היהודי והן מהציבור הערבי. על ה"פואמה הפדגוגית" של בית הספר ביאליק, בהנהגתה של המנהלת עמירה יהלום, נכתב רבות והוקדש לו פרק מהלל בספרו של יהודה בר-שלום **אידאה של תיקון** (2004). נביא כאן ארבע מן ההתרשמויות בלשונו של הכותב:

- המצוקה קשה, והמורים מוצאים את עצמם ממלאים תפקיד של הורים. ההיענות הרגשית הנדרשת מהם רבה. הילדים מגיבים בהענקת אהבה ותשומת לב ברמה שלא ראיתי כמותה כמעט בשום בית ספר אחר (עמ' 61).
- במקום גישה אתנוצנטרית שהייתה יכולה להדיר ולהכלים את ילדי הזרים, או לגרום להם להתנגד ולהתנכר לתרבות השלטת, בית הספר מציעה גישה פתוחה, קשובה ורב-תרבותית, שמונעת אנטגוניזם וניכור כלפי התרבות השלטת ומעודדת אצלם את הרצון להשתלב ולהצליח בה... המורים מעניקים כבוד לכל מורשת, והם מודים לתלמידים על ההזדמנות ללמוד את תרבותם. אין תרבות שנתפסת בבית ספר זה כטובה מתרבויות אחרות (עמ' 71 – 72).
- הצלחנו להגיע למצב של מחויבות אישית של המורים, ודרכה למערכים הרגשיים... זו בהחלט אהבה שהילדים רוצים בה וזקוקים לה. ממחויבות לאהבה ניתן להגיע לתוצאות לימודיות, חברתיות וחינוכיות (עמ' 84).
- לצוות בית הספר אין אידיאולוגיה גבוהה וערטילאית. יש לו אידיאולוגיה פרקטית של תיקון, והוא מצפה מכל משתתף בעשייה שיהיה חלק מקהילת התיקון... ביאליק עומד וקיים כהתרסה נגד כל תחזית סוציולוגית, אשר היתה חוזה שבמוסד כזה יתפתחו תופעות של עבריינות, אלימות, ניכור והישגים נמוכים. הוא מצליח לקדם ילדים, שבכל מצב אחר היו מסווגים אותם כילדים בסיכון גבוה. המורים מאמינים ביכולתם של הילדים ללמוד באווירה של חמימות, של היענות לצרכיהם ושל תמיכה, במיוחד כאשר קיימת הבנה לגבי סוגיות של רב-תרבותיות. זהו אי של אנושיות בתוך ים של ניכור, אטימות ורוע בירוקרטי (עמ' 88).

החל משנת 2001, בעקבות הצלחתו של "ביאליק" במתן מענה חינוכי לאתגרי החינוך של ילדי מהגרי העבודה, הועתק מרכז הכובד של מעורבותנו החינוכית לגני הילדים הפרטיים. מדובר היה בכ-40 "ביבי-סיטרס" של נשות הקהילה הזרה, נשים שמעולם לא עברו הכשרה לתפקיד חינוכי כלשהו, ושאלם בבתי "הופקדו" ילדים בטווח הגילים של לידה עד 6, למשך 12 שעות ביום. הילדים היו סגורים בדירות למשך כל שעות היום, ללא מרחב משחק ותנועה, ללא פעילות הוראתית יזומה, ללא פניות של המטפלת למצוקות וצרכים, כמעט ללא משחקים וצעצועים – שום דבר ממה שאנו מכירים כילדים, כהורים וכאנשי חינוך.

יחד עם ארגון מסיל"ה של עיריית תל אביב, המרכז את מכלול שירותי התמיכה לקהילת מהגרי העבודה, העמדנו מערך של תמיכה חינוכית בעלת מספר רכיבים: (א) סדנאות שנתיות לגננות הקהילה הזרה, הבנויות על מפגשים דו-שבועיים בשעות הערב, והמתמקדות במיומנויות חינוכיות וניהוליות של גן ילדים; (ב) שילוב מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות בגני הילדים – לצורך הדרכה וסיוע לגננות; (ג) סיוע פדגוגי בהקמה ובהפעלה של שני מעונות "יוניטף" – כגני ילדים איכותיים המשרתים את ילדי הקהילה הזרה; (ד) הדרכה חינוכית ופסיכולוגית למתנדבים במועדונית "קדימה" של ילדי הקהילה הזרה.

ההתרחבות המספרית של ילדי מהגרי העבודה (שאליהם נוספו בשנים האחרונות גם ילדי הפליטים), יחד עם מיסוד הטיפול החינוכי בעניינם, הביא לשיפור משמעותי בהזדמנויות החינוכיות שהועמדו לרשותם: ילדים בגילאי 3 עד 6 מופנים לגני הילדים העירוניים, בגיל 6 מצטרפים לבתי הספר היסודיים, וממשיכים לחטיבות הביניים, לתיכונים, ורבים ממשיכים אחר כך גם לשירות צבאי.

נתונים עדכניים לראשית שנת 2010 מצביעים על כ- 2000 ילדי מהגרי עבודה בישראל, כ- 1800 ילדים בעיר תל אביב ועוד כ-200 בערים אחרות. על פי חלוקה גילית, מספר ילדי מהגרי העבודה בתל אביב הוא כדלקמן: כ- 700 בגילאי לידה עד שלוש, כ-500 בגילאי שלוש עד שש, וכ-600 בגילאי שש עד שמונה-עשרה. גורלם של ילדים אלה, חשוב לציין, תלוי במדיניות ההגירה והגירוש של ממשלת ישראל, ונכון לסוף שנת 2009 הם מיועדים לגירוש מישראל בתום שנת הלימודים התש"ע.

בנוסף ל- 2000 אלה יש עוד שני נתונים רלוונטיים: (א) כ- 900 ילדים קיבלו בשנת 2006 מעמד של תושבות והם משולבים במערכת החינוך הישראלית; (ב) בחמש השנים האחרונות הגיעו לישראל אוכלוסיית גדולה של פליטים, ומתוכם גרים בתל אביב כ- 800 פליטים שברחו מסודן, דרפור, אריתראה, וקונגו – ומתוכם כ-430 הם ילדים. אשר לילדים המשולבים במערכת החינוך הישראלית בשנת הלימודים 2009 – 2010: מדובר בכ- 1100 ילדים אשר כ- 400 משולבים בגני הילדים, כ- 200 בבית הספר היסודי "הירדן", כ- 450 לומדים בבית הספר השלוש-עשרה שנתי "ביאליק-רוגוזין" ועוד כחמישים ילדים הפזורים בבתי ספר נוספים בתל אביב.

פרק 3. פסיכולוגיה של ילדי פליטים ומהגרי עבודה

המפגש עם קהילת בית ספר ביאליק רוגזין אתגר את התפיסות ההתפתחותיות והחינוכיות שלנו בכל הנוגע להשפעת הגירה על המשפחה והילד, כבר מההתחלה. המקבץ יוצא הדופן של מהגרים בבית הספר תאם ואישש את מרבית התובנות המוכרות בספרות העוסקת בתחום זה בארץ ובעולם. יחד עם זאת, המימד הייחודי של רב-תרבותיות על היבטיו השונים, בו אנו עוסקים במאמר זה, הבליט בו בזמן את המגוון העצום של **מוטיבציות** הגירה שמאפיין את קהילת בית הספר. הקשר בין המוטיבציה להגר לבין השלכות של ההגירה על תפקוד המשפחה והתפתחות הילד ידוע זה מכבר. מעבר לפער המובן שנדון בו בהמשך בין המוטיבציה של ההורים לזו של הילדים, אשר לעיתים קרובות אינם שותפים להחלטה להגר, מתקיימים פערים בין תת-קבוצות של מהגרים בקהילת בית הספר על רקע המוטיבציה להגר לישראל ולהשתקע בה, ולו זמנית. אין דין שיקוליו של מהגר עבודה כדין שיקוליו של סייען כוחות הביטחון (משת"פ), או מהגר מרוסיה מתוקף חוק השבות (עולה חדש), פליט מסודאן, או ילד שנולד לשני הורים מהגרי עבודה שהכירו בארץ ובחרו להקים בה משפחה. ההשלכות של המוטיבציות השונות, מעבר להשפעתן הצפויה על התפקוד המשפחתי הכולל, הרי שנוגעות ישירות להתמודדות ולבחירות העוסקות בגיבוש זהותו של הילד על רקע המפגש הבין-תרבותי. כמו כן, יש להכיר בקיום מרחב ביניים בין תרבות המוצא של ההורים לזו של הקהילה הקולטת והמשלבת, והוא המרחב שיוצרת תת-תרבות המהגרים בקהילת הביניים שהם מקימים במהלך שהותם בארץ. מרחב זה נוצר בין היתר על רקע תפיסת הארעיות של ההגירה, במיוחד זו של מהגרי העבודה.

הגירה נובעת ממגוון של מניעים, כמו התפתחות כלכלית ושיפור תנאי החיים של המהגר ומשפחתו, או אידיאולוגיה מבוססת ערכים לאומיים (עלייה). אולם ילדי המהגרים לא תמיד שותפים למוטיבציות אלה, כשבמקרים רבים המציאות החדשה נכפית עליהם או שהם נולדים לתוכה. מבחינה פסיכולוגית, הגירה הינה חוויה של stress (דחק, לחץ) עבור המהגר ומשפחתו, כיוון שהיא כופה עליו שינוי דרמטי באורח חיו, ומעמידה במבחן את כוחות הנפש שלו, מעגלי התמיכה סביבו ויכולת ההסתגלות שלו. הספרות הפסיכולוגית המקצועית מקבילה את ההגירה לתהליכי אָבְּל, במשמעות של ניתוק טראומטי מדבר אחד, והתחברות לדבר אחר. שלבי האָבְּל מופיעים גם אצל המהגר, החל בהלם ובלבול, דרך ייאוש וכאב, ועד להשלמה ופתרון. בקרב מהגרי עבודה (אשר בשלב מסוים עלולים למצוא עצמם ללא היתר), הארעיות שאמורה להתחלף בהשתלבות, אינה משתנה לאורך הדרך. בנוסף, התא המשפחתי שלהם עובר פירוק מבני, כשחלק מהמשפחה, לעיתים, במדינה אחרת, והחלק האחר במדינה אחרת. לא פעם, הקמת יחידה משפחתית שהיא תוצר של "שותפים לצרה" בשילוב המוטיבציה לבסס מעמד חוקי באמצעות התא המשפחתי והולדת ילדים, יוצרת מראית עין של התפתחות אישית נורמטיבית, בעוד שהיא מְבַנָּה בתהליך התגבשות המשפחה מרכיבי stress שעלולים לגבות את מחירם במשך הזמן. כל הגורמים האלה רק מחזקים את חווית ה-stress. ידוע, שככל שהפערים (כלכלי, תרבותי, סביבתי ועוד) במעבר לסביבה החדשה גדולים יותר, מעגלי התמיכה מצומצמים יותר, והמוטיבציה להגר נחווית כנמוכה יחסית (המהגר מרגיש שהתהליך נכפה עליו והוא לא נובע מרצונו האישי בלבד) – כך ההסתגלות למקום החדש קשה יותר. המעמד החוקי הבעייתי מגביר את מרכיב ה-stress. העדר יכולת לתכנן לטווח ארוך – השתקעות והשגת מעמד חוקי, תכנון צעדים כלכליים ופיזיים לעתיד וכדומה מקבלים את ביטויים במערכת היחסים במשפחה. הסוגיה המורכבת של המעבר הבין-תרבותי, והעיסוק בשאלות של זהות אישית הם נושאים מרכזיים ומעיקים לא פעם בתהליך הנרמול של אורחות החיים, אולם נדמה שהמשאבים שהמשפחה המהגרת מפנה להתמודדות עם סוגיה זו הם דלים. מטבע הדברים תהליכי גיבוש הזהות של הילד ומאוחר יותר המתבגר עוברים אל מרחב הסוציאליזציה העיקרי של הילדים והוא המערכת החינוכית.

ההורים: בהיבט המשפחתי ובעיקר בקשר להשלכות על התפתחות הילד, הלחץ שנוצר לפני ותוך כדי תהליך ההגירה פועל בראש ובראשונה על דמויות ההורים/ההורה היחיד, שאמור לשמש דמות יציבה ותומכת עבור הילד. בין היתר נפגעים שני מרכיבים עיקריים: **פְּנִיּוֹת** - המשאבים הפנויים לגידול הילדים, ו**כשירות** - המיומנויות,

היכולות והאמצעים שעומדים לרשות ההורה במעשה החינוכי. ההורים מתפנים לקיומם של הצרכים האנושיים הבסיסים ביותר: השגת קורת גג, אוכל, פרנסה שתאפשר תפקוד ברמה בסיסית. הפניות והכשירות שלהם לגידול הילד פוחתת משמעותית הן בסיפוק צרכים בסיסיים של הילד והן בכל הקשור לטיפוח והעשרה. לעיתים קרובות נעשה ניסיון לקיים "טקסים" שמאפיינים את אורחות חיי קהילת הביניים, תת-תרבות המהגרים, אבל אינם בהכרח קשורים למורשות המוצא של ההורים ובודאי שלא לתרבות הקולטת (חגים, פעילויות פנאי ועוד). מהילדים מצופה לא להכביד, להתנהל ללא יצירת קשיים מיוחדים ולהתחשב במורכבות המצב. בהקשר של מהגרי עבודה רמת הציפיות מהילד היא נמוכה מחד, בעוד שמהגורמים המופקדים על חינוך הילד יש רמת ציפיות גבוהה, עובדה שמשאירה חלק נכבד מהעשייה החינוכית (בעיקר אינדיבידואליזם וסוציאליזציה) בידי גורמים חינוכיים בקהילה. מצב זה מחדד לעיתים קרובות את הפער בין תרבות המוצא לתרבות הקולטת. הרושם הראשון שקשה להתעלם ממנו במפגש עם ילדי קהילת בית הספר הוא של התנהלות בוגרת ועצמאית יותר מכפי המצופה מגיל הילד, בצד חסך וכמיהה לחוויות ילדות בסיסיות כמו חום ומגע פיזי עם מבוגרים, משחק, בדיקת גבולות ואימוץ מלאכותי של סגנונות התנהגות מזדמנים.

הילדים: לילדים מטבעם יכולת הסתגלות מהירה יותר. הם בעלי גמישות התפתחותית, ונמצאים עדיין בתהליך רכישת ידע וכלים. הילד נקלט מהר יחסית, ולומד את קוד השפה וכללי ההתנהגות במקום החדש. מצב זה יוצר בעיה המכונה בספרות **היפוך תפקידיים:** הילד "לוקח על עצמו" שורה של תפקודים שבמצב נורמטיבי נכון היה שיהיו בידי ההורה, החל מתרגום ותיווך הקשר עם הסביבה המיידית והממסד וכלה בדאגה להורה המתמודד והימנעות מהטרדה או הכבדה. הילד מביא עימו נורמליזציה והסתגלות, וההורה, מנגד, נמצא בקרב הישרדות. ההורה אינו פנוי או כשיר עבור הילד. הילד, מצידו, נאלץ לקחת על עצמו פונקציות הוריות: הוא שומר על אחיו הקטנים, מדווח להוריו על ניידת משטרה מתקרבת ועוד. התוצאה הינה ערעור המבנה המשפחתי במובן העברת עומסים רגשיים שבאופן טבעי ההורה סופג עבור ילדו אל הילד שאינו בשל דיו לעיבוד והתמודדות עם הקושי. מכאן ועד לפגיעה ישירה בילד המהלך קצר. זאת בנוסף לקונפליקט שנוצר בין הערכים והכישורים התרבותיים שההורה מביא עימו מארץ מולדתו, מאלה שהוא נאחז בהם בתת-תרבות קהילת המהגרים, אל מול הקוד התרבותי החדש, שהילד מפגיש אותו עימו.

השלכות שהות בלתי חוקית: היבט ייחודי לאוכלוסיית מהגרי העבודה, שהיא מרכיב מרכזי באוכלוסיית בית הספר, הינו ההתמודדות הנוספת הנדרשת מעצם שהותם הבלתי חוקית. כל מה שנדמה כיציב וקיים, יכול להתפרק ברגע אחד. למעשה, ה-stress שמלווה את תהליך הקליטה וההשתלבות ואמור לדעוך עם הזמן, נמשך ואינו פוסק. בסיטואציה זו, הילד הצעיר לא מבין מהו הדבר הרע שעשו הוריו, ואילו המתבגר מצידו כלל לא מרחם עליהם: הוא תופס את הוריו כ"לוזרים" או עבריינים ולעיתים כועס עליהם (במסגרת תהליכים התפתחותיים צפויים) על כך שאינם מסוגלים לייצר עבורו תנאי התפתחות נורמטיביים. בין היתר נוצר תהליך של **הדחקה מסיבית**, הן אצל ההורה, והן אצל הילד, על רקע העדר לגיטימציה לבטא באופן חופשי מצוקה, כאב, סבל. יש לכך מחיר התפתחותי: כל האנרגיה שהייתה אמורה להיות מופנית להתפתחותו, מושקעת אצל הילד בהדחקה ובריסון. המשאבים הנפשיים של הילד נשחקים לעתים קרובות בלי מקורות תמיכה מספקים. התלות במערכת החינוכית המנרמלת בולט. מתרחשים במקרה זה שני תהליכים מקבילים: ראשית, נשללת הלגיטימציה לילדות אצל הילד - הוא אינו מורשה להשתולל, לרוץ, לשחק בחוץ, להיות קולני. נדרש ממנו, למעשה, להיות בוגר טרם זמנו. שנית, הדמות ההורית נחלשת - ההורה החרד, המפחד מכוח חזק ממנו, הופך עם הזמן פחות סמכותי עבור הילד. הילד שנכנס למסגרות החינוכיות, כמו בית הספר, מפתח עוינות גדולה יותר כלפיהן עם התבגרותו. כמו כן, ההדחקה המסיבית המלווה אותו לאורך זמן, מונעת את מיצוי הפוטנציאל שלו, ובמביאה להישגים נמוכים יותר בלימודיו. לכך עלינו להוסיף את תנאי הגידול הפיזי של הילדים בקהילה שאינה יכולה לפתח תנאי מחייה מספקים ונאלצים להתמודד עם מצוקה פיזית באזורי מצוקה מובהקים. הצפיפות הפיזית בה חיים וגדלים הילדים (למשל, עשרים ילדים בגן קהילתי קטן בחדר אחד, מאלה המכונים "בייביסטר") עלולה לגרום בפני עצמה לדפוס התנהגות מופרעים, בשל החוסר במרחב פיזי להתפתחותם.

על רקע הדברים האלו, אפשר לראות את המצוקה שבאה לידי ביטוי במפגש היום-יומי של המחנכים בבית הספר שמייצג את התרבות הקולטת והמשלבת עם ילדים שמביאים עמם חוויה מבלבלת במקרה הטוב, כאותית (chaos) במקרה הרע, בכל מה שקשור להגדרה עצמית, זהות אישית, זהות תרבותית, והיכולת לגייס מוטיבציה להשתלב ולתפקד במרחב חדש ותובעני. הכמיהה של חלק גדול מהילדים שאנו פוגשים בבית הספר מסתכמת ברצון להיות חלק אינטגרלי מהחברה המשלבת על מכלולו החובות והזכויות הנובעות מכך. הצורך לתת לגיטימציה לשהותם של מהגרי העבודה ללא היתר, בצד האפשרות ליצור יציבות אלמנטארית במהלך השהות בארץ גם אם היא זמנית הינם הכרחיים. כדי שתהליך ההגירה יושלם או לפחות יגבה מחיר נפשי קטן יחסית, ובני המשפחה יוכלו להשתלב ולהתמודד עם מצבם המיוחד יש לפעול להעצמת המשפחה מחד, ומאידך להקנות לילד כלים בסיסיים להתמצאות במציאות המורכבת בה הוא מתפקד תוך יצירת גרעין זהות תקף ומשמעותי עבור הילד הקשור למרחב ולזמן בהם הוא מתפתח כעת, מאידך. בהקשר זה ראינו את התפקיד העיקרי של בית הספר כמפתח אקלים מעצים המתבסס על ההכרה בצורך ליצור נורמות תרבותיות רלבנטיות לברה הקולטת תוך התייחסות מתמדת לשוני ולמגוון תרבותי המוצא של ילדי בית הספר. החשיבות שבהחזרת ההורה למרכז העשייה החינוכית, לעניין ולידע אודות הילד, ולשתף אותו בעיצוב האקלים הזה היא עליונה. הקהילה עצמה הבינה שחלק מהמשאבים צריכים להיות מופנים לגידול הילדים, ולכן הקצתה שירותים, משרות ונפתחו גני ילדים ומסגרות חינוכיות לא פורמאליות בקהילה.

פרק 4. עולם התלמידים: צירי הוויה, מאפייני התנהלות וקשיי גישור בין-תרבותיים

על העולם של ילדי מהגרי העבודה ניתן ללמוד מסיפורי החיים שסופרו מפי הילדים וכן אלה שסופרו על ידי המורים והמטפלים שלהם. הסיפורים משרטטים את השונות ביניהם, אך גם את המשותף להוויה הקיומית שלהם בישראל. אמנם בסיפורי החיים של הילדים לא נחשפו בגלוי הקשיים והכאב שהילדים חווים בתהליך החינוכי בישראל, אך ניתן ללמוד עליהם מהסיפורים של הצוותים השונים (החינוכי, הפסיכולוגי והסוציאלי) אשר עובדים עימם. קשיים אלה מעלים דילמות שונות, הנובעות בין השאר מן הדיאלקטיקה של חינוך להשתלבות לחינוך לרב-תרבותיות, היינו מהצורך לשלב את הילדים בתרבות הישראלית ובה בעת עולה הצורך לכבד את ייחודן של תרבותם. תחילה יוצגו סיפורי החיים של הילדים כפי שסופרו על ידם או על ידי הצוות החינוכי. בחלק השני של הפרק יוצגו דילמות העולות בהיבטים חינוכיים שונים: יחסים בינאישיים של ילדים מתרבויות שונות הלומדים יחד; יחסי הורים ילדים בהקשר החינוכי-בית ספרי; יחסי הורים-מטפלים.

רחל (שם בדוי), מורה בחטיבה צעירה סיפרה לי על יעל (שם בדוי). היא בת חמש ונולדה בארץ להורים מהפיליפינים. שני האחים שלה נשארו בפיליפינים עם סבא וסבתא, שהם חרשים-אילמים. ליעל נולדה בישראל גם אחות ולתפיסת ההורים טוענים הן מאוד מפונקות. האם טוענת שהיא מאוד מקנאה באחותה ולכן היא רוצה לשלוח אותה גם לפיליפינים.

בדומה למרבית מהגרי העבודה, גם משפחתה של יעל גרה בתנאים קשים. רחל מספרת ש"הם גרים בבית עם עוד 10 משפחות ועל נשאר עם כולם ומגדלת את כל הילדים כשכולם הולכים לעבוד, והיא רק בכיתה א'". רחל סיפרה שהיא שכנעה את אימה לא לשלוח אותה לפיליפינים, אבל היא יודעת שבבית איימו על הילדה שאם היא לא תתנהג יפה יחתכו לה את הראש ואת הרגליים. האם מציינת בפני המורה שאולי היא לא יודעת לגדל ילדים, כי היא נסעה לארץ והשאירה שם שניים מילדיה.

הסיפור של יעל חושף את המצוקה הכלכלית של משפחתה, את הצפיפות בדיוור ואת התנאים הקשים בהם הילדה גדלה. בולטת בסיפור חוסר הפרטיות של המשפחה, פירוק המסגרת המשפחתית המקובלת, בה הורים מגדלים את ילדיהם והניתוק הגיאוגרפי של ההורים מילדיהם המבוגרים יותר ושל האחים שגרים "שם" ו"כאן". עם זאת ראוי לציין שהעובדה ששני ההורים של יעל גרים בישראל איננה שכיחה בקרב מהגרי העבודה, ויש לכך השפעה על לכידות מסויימת של המסגרת המשפחתית ועל תחושת הביטחון של הילדה. עם זאת, תחושת המסוגלות האמהית של האם נסדקת, שכן היא נאלצת לחיות בארץ זרה, להתנתק מילדיה הגדלים בארץ המוצא. במצב שכזה היא עלולה לחוות קושי מנטלי ורגשות אשם מתוך זהות אמהית חצויה. זהות החצויה מצטיירת גם מהחינוך שהיא נותנת לילדתה: אימונים, הפחדה ואלימות מילולית כלפי הילדה, כפי שנוהגים בילדים בארץ מוצאה, אך בה בעת טוענת האם שהיא מפונקת, בדומה לילדים בישראל. דואליות זו עולה במשפחות המהגרים שמתקשים להתערות בתרבות המקומית ומגדלים ילדים בתרבות שונה מזו שהם התחנכו בה.

גם לפרחיה (שם בדוי) יש משפחה בארץ: אבא, אמא ואח בכור. בדומה ליעל היא נולדה בישראל. היא לומדת בכיתה ה' ואחיה לומד בכיתה י'. היא מספרת שאביה הגיע לארץ מחוף השנהב ואמה הגיעה מגאנה. "הם נפגשו בארץ, התאהבו והתחתנו. כל המשפחה באפריקה. יש להם אחים באפריקה והם מתקשרים הרבה. יש לי בני דודים שם אבל אני לא מכירה אותם. בחופש הגדול ניסע לראות אותם". גם פרחיה חושפת סיפור חיים של מצוקה כלכלית ונפשית. אביה קיבל שיתוק ברגל וביד והוא לא עובד, הוא בבית. לפני כן הוא עבד בניקיון. אמה עובדת בבתיים משעה 9 בבוקר עד שעות הערב, כשהיא לוקחת אותה מהמועדונית. פרחיה מתארת בריחוק וכביכול מבלי להיות מעורבת רגשית את מצבה של המשפחה. היא אינה מתלוננת, אינה בוכה או מביעה קושי. תאורה יבש ועובדתית. אולי הוא חושפת פה מסרים סמויים במנטליות של משפחתה, שמחנכת אותה להשתיק את הכאב ואת המצוקה, לא לדבר עליהם ולא לחוות אותם במלוא המשמעות. גם בהמשך היא מספרת את סיפורה "מרחוק", ונדמה שהיא מספרת על מישהי אחרת. את ביתה היא מתארת כבית לא גדול, עם מטבח ושני חדרים, שירותים ואמבטיה. אחד החדרים הוא חדר שינה של ההורים והשני שלה ושל אחיה. בתארה את ההתנהלות היומיומית של משפחתה מצטיירת תמונה של משפחה נורמטיבית: אמא שמתעניינת בנעשה בבית הספר, ושמהח לראות מבחנים בהם קיבלה ציונים גבוהים. הם אוכלים יחד בערב, אמא מבשלת אורז, קוסקוס, מאכלים מאפריקה, סמולינה- מאכל מגאנה, חיטה, גלן פרייס (אורז עוף עגבניות עם רוטב). בערב הם צופים בטלוויזיה או

שהיא משחקת במחשב. לפעמים, היא מספרת, שהיא ואחיה רבים על שטויות. "למשל אתמול רציתי להתקלח ראשונה כי הוא יסיים את כל המים החמים והוא רצה קודם. רבים מי יהיה קודם במחשב ואני הולכת למחשב של אבא". על אף התאור הנורמטיבי של ההתנהלות היומיומית של המשפחה, ניכרים בדבריה הזרות וריבוי הזהויות של הוריה: "בבית מדברים באנגלית כי אבא מדבר רק אנגלית, אמא מדברת גם בשפה של גאנה (צ'אוי) ואני מלמדת את אמא עברית". המאכלים שאמה מכינה הם אפריקאיים, אך תרבות הפנאי של פרחיה דומה לזו של ילד ישראלי טיפוסי: מחשב וטלביזיה.

הנורמטיביות, לצד ריבוי הזהויות, מאפיינים גם את משפחתה של אילנה (שם בדוי), חברתה הטובה של פרחיה. היא לומדת בכיתתה וגרה בקרבתה. אילנה נולדה בארץ והוריה הגיעו מטורקיה. גם בסיפורה עולה תאור "ישראלי" של תרבות הפנאי שלה: ביום שישי ושבתי הן נפגשות, אוספות חברות ומסתובבות עם אופניים, משחקות, מדברות על גור חתולים למשל. בה בעת היא חושפת את זהותה החצויה: היא ושני אחיה מדברים עם ההורים בעיקר בטורקית. תמונה דומה עולה גם מדבריה של שפרה, חברה נוספת שלהן. היא נולדה בארץ והוריה מקונגו. היא גרה בקרבתן של אילנה ופרחיה עם הוריה ואחיה ובבית הם מדברים צרפתית ואנגלית.

חלק מהילדים של מהגרי העבודה מכונים "בלתי חוקיים". הוריהם הגיעו ללא אשרה או שפג תוקף אשרת שהייתם בארץ. חלקם חווה חוויות קשות בילדות, אותם הם חושפים בסיפור חייהם. דנה (שם בדוי), בת עשר וחצי, הגיעה בשנת 2007 מדרום אפריקה עם אביה. בארץ יש לה גם בני דודים, אבל רק סבתא מטפלת בהם כי אמא שלהם חזרה לדרום אפריקה והיא עובדת שם. דנה ואביה גרים עם שכנים בבית של שלושה חדרים. אמה מתה בדרום אפריקה "אשה אחת לא אהבה אותה כי היא קנאה בה והיא שמה לה רעל בתה", מספרת דנה. "היא היתה חולה, לקחו אותה לבית חולים ונתנו לה תרופות, אבל היא מתה". האם נפטרה והשאירה ילדה יתומה בת שמונה. היא מספרת על הסיבה שבגינה אביה החליט להגיע לישראל: "סבתא מצד אמא רצתה לקחת אותי לארץ שלה אחרי שאמא מתה ואני לא רציתי וגם אבא לא רצה. היא אמרה שגבר לא יכול לטפל בי אז אבא ואני הגענו לישראל. ארץ ישראל זו ארץ קדושה ואבא אהב את ישראל וטוב לנו פה. פה יש בית ספר טוב ויפה ושם לא היה לי טוב".

דנה מתארת חלק מחוויות ילדות קשות של אפליה גזענית, אותם חוותה בדרום אפריקה: "הייתי בבית ספר שלימדו לכתוב ונתנו דפים שההורים יחתמו עליהם. אני שכחתי להביא חתימה אז סילקו אותי משם. זה היה בית ספר טוב אבל חלק מהילדים לא היו נחמדים. הם חשבו שאני מוזרה ולא אהבו אותי כי אבא שלי מניגריה והם ידעו את זה. אני גם יודעת לדבר את השפה שלו. הם הרביצו לי ולא התנהגו אלי יפה אם התקרבותי אליהם. הם אמרו לי להתרחק. ילדה אחרת אמרה שיש לי חיידקים. ילד אחר הרביץ לי חזק וזה מאוד כאב לי. בבית הספר היו שחורים ולבנים אבל אותי הם לא אהבו. היו לי רק שתי חברות אבל הם לא ממש שיחקו איתי בכיתה. המורה לא עשתה כלום. היא צעקה אבל בסוף המנהלת סילקה אותי משם. עברתי לבית ספר אחר שהיו בו רק שחורים כמוני והיה לי נחמד כי לא התעללו בי, אבל אם לא הכנתי שיעורי בית המורה הרימה את החולצה והרביצה בגב. גם בבית הספר השני המורות הרביצו. אם עושים בלגן המורות מרביצות. אבא צעק ואמר לי שאם מרביצים לי כואב לו הלב. הוא ביקש שלא ירביצו לי בבית הספר והם הפסיקו עם זה. גם בבית לא מרביצים לי. פה ילד הרביץ לי במועדונית ודיברו איתו והוא הפסיק".

דנה מתארת התעללות נפשית וגופנית על רקע של אפליה גזענית אותה חוותה, שם, בארץ הולדתה. אין תמה שהיא חשה דחיה וחוסר שייכות לחיים שהיו לה בדרום אפריקה. לעומת זאת היא מתארת בחום ובאהבה רבה את המציאות הישראלית ואת היחס הנהוג פה לילדים:

"פה בבית הספר הזה נחמד יותר כי המורות נחמדות, מדברים אלינו יפה, מתייחסים יפה. אם מישהו לא רוצה להיות חבר של מישהי המורה פותרת את זה, פה פותרים בעיות ונעים לי כאן. יש ספריה, קפיטריה שאין בבתי ספר אחרים. יש לי חברים נחמדים שנולדו פה וההורים שלהם באו מהפיליפינים, מניגריה, מפולין ומרוסיה. זה נחמד שיש הרבה ילדים—תארי לעצמך אם העולם היה אותו דבר וכל הילדים מאותה ארץ זה משעמם. העולם היה משעמם אם כולם היו כמוני, זה מענין שכולנו פה מארצות שונות ואנחנו יכולים ללמוד שפה של ילדים אחרים. לימדתי אותם שפת הזולו ואני למדתי שפה פיליפינית ורוסית. וגם אם יש מישהו מארץ אחרת לומדים את השפה שלו אפשר להבין אחד את השני".

ילדה נוספת, אלונה, נולדה בארץ למהגרת עבודה מגאנה. רחל המורה מספרת שאמא שלה לא ידעה שהילדים בישראל הולכים לגן ולכן עד גיל שש היא לא היתה בשום מסגרת. עובדה זו מעידה על חוסר ההשתלבות של האם בתרבות הישראלית ועל הפחד המתמיד עימו חיים המהגרים בצל סכנת הגירוש של ילדיהם. הם מנותקים מהמסד ומהמידע הכל כך בסיסי אודות זכותם לחינוך הילדים. בשל כך היא נשארה בצעירותה בבית ואח"כ נשלחה לבייבי סיטר פרטי, שם לא עושים איתם דבר עד הערב. אמה גם לא ידעה שיש בית ספר עד שעובדת סוציאלית ממסיל"ה גילתה שהיא לא מבקרת בבית הספר. חוסר האוריינטציה והנתק מהתרבות הישראלית בולט גם בתאור של רחל המורה שלה, אודות ארועים קשים שחוותה בתהליך כניסתה של אלונה לבית הספר: היא מספרת שהיא הגיעה לבית הספר עם אמא שלה, שמשכה אותה בחולצה, השאירה אותה והלכה. הילדה נדבקה לקיר, עשתה פיפי במכנסים ולא דיברה. "הייתי בטוחה שהיא מפגרת אבל זה היה פיגור סביבתי. הילדים לא התקרבו אליה והיא היתה אומללה. אי אפשר לטעוס על האם, היא חייבת לעבוד והולכת עם התינוק על הגב לנקות בתים. רחל מוסיפה ואומרת שהורה ישראלי היה בא ויושב לזמן מה עם הילד, מלווה אותו עוזר לו להסתגל לבית הספר. הילדה אפילו לא רצתה לגשת לשירותים ובכחה כל זמן. בסיוע של הצוות החינוכי ובחלופי הזמן היא קלטה את האותיות ואת השפה וכיום היא מדברת עברית. רחל מספרת שהיא מעצימה אותה על יד כך שהיא נותנת לה להיות הגננת והיא מחקה אותה. רחל משמיעה להם מוזיקה לריקודים והם רוקדים המון. תהליך ההעצמה מתהווה מתוך נקודות החוזק של הילדה: היא רקדנית טובה ואוהבת קצב ושירה. "פעם ראשונה שהאם הגיעה דיברתי אליה באנגלית בסיסית וסיפרתי לה שהילדה רוקדת בגן. האם היתה מאושרת".

סיפורה של אלונה מלמד שהקשר של ההורים עם המסד הישראלי ומעורבותם בתרבות הישראלית משפיעים על חיי הילדים ועל היכולת שלהם להשתלב בחברה. אפילו מידע בסיסי אינו מגיע אליהם באופן ישיר, הם אינם מודעים לזכויות שלהם והילדים משלמים על כך מחיר כבד. הרגישות של המורה אפשרה לילדה להתחבר למנטליות הישראלית שבבית הספר, לשפה ולגישה החינוכית. עם זאת המשקעים הללו והמצוקה כנראה יישארו בזיכרונה של הילדה. בכל הסיפורים נחשפת מצוקה כלכלית, תרבותית ורגשית. גם בסיפורים של אלה שמגוללים סיפור נורמטיבי, כביכול, מהדהדים מלחמת ההישרדות הקיומית של ההורים, הקושי שלהם להסתגל למציאות ולתרבות הישראלית והמתח שבין "הישראליות" וה"זרות". אלה ביטוייה של הדואליות שבין השתלבות תרבותית לבין שמירה על ייחודיות.

עולם התלמידים מושפע באופן מכריע מן הפערים התהומיים הקיימים בין תרבות ההורים לתרבות המורים, המטפלים והארגונים המוסדיים. דוגמה לכך קשורה באירוע יום המשפחה וההחלטה בבית הספר לקיים פעילויות משותפות של ילדים-הורים. נחמה, מנהלת בית הספר היסודי מספרת, שמטרת הפעילות היתה לאפשר לילד לחוות 'רגע פרטי' עם הוריו, שכן הורים כאלה אינם מתפנים להקדיש זמן איכות או שהם אינם מודעים לחשיבותו. הצוות עמד בפני דילמה האם לערוך את המפגש בבוקר, בערב או ביום שישי. רוב ההורים עובדים עד 21:00 בלילה ובשעה כזו הם לא יבואו, וביום שישי בבוקר הם עובדים. החליטו לחגוג ביום שישי כי ביום זה הילד נמצא בבית"ס וציפנו שלפחות חלק מההורים יבואו. הצוות החינוכי ער לכך שרמת המעורבות של ההורים בבית הספר נמוכה ואם 50% מההורים מגיעים לפעילויות המשותפות זה נחשב הישג. "לא קורה הרבה שביה"ס מתמלא בהורים, אך עם השנים ביה"ס מתמלא בזמן של אסיפות הורים. זה שינוי שחל בהתנהלות של ההורים לאחר שהפעילו בבית הספר 'סנקציות ולחץ' שלא תינתן תעודה לילד אם אחד ההורים לא הגיע לאסיפה. הצוות החינוכי פעל כך כדי לשמור על האינטרסים של הילד" (נחמה).

למרות מדיניות זו, נשארות הבעיות בעינן. כך למשל, קרה שאף אחד מההורים לא הגיע לאסיפה יחד עם ילד שיש לו בעיות התנהגות קשות. אמא שלו לא יכלה לבוא כי לאחיו היה כאב שיניים והיא לא ישנה בלילה. היא לא התפנתה להבין את הצורך של הילד שהיא תגיע איתו, שהיא תקדיש לו מזמנה. הוא כביכול לא קיים. נחמה מציינת שגם כך ילדים כמוהו מתאפיינים בחוסר מוטיבציה ללמידה, כי הם ראו דברים קשים בחייהם וציון שלילי לא מטריד אותם. הם חוו אדישות של הורים, מכות, אלימות. מצבים משבריים מעין אלה כרוכים באופן בלתי נמנע בתחושת בדידות, חרדתיות וירידה בערך העצמי של הילד. על מנת להתמודד עם מצב משברי נזקק הילד לתמיכה רגשית במשפחתו, הקשבה וסיוע (גילת, 2007). אולם כשגם ההורים אינם מסוגלים לתמוך בילד, הופכים המבוגרים והצוות החינוכי בבית הספר לדמויות משמעותיות ביותר ומסייעים לילד בהתמודדותו עם המשבר.

הצוות החינוכי מסייע לילדים במצוקותיהם ובחרדות שלהם, הנחשפות גם בשיחת חולין עימם. לדוגמה, ילדה במצב קשה שרצו לסדר לה מועדונית. אמה פיליפינית מבוגרת שנדדה בכל העולם. בפיליפינים יש לה שתי בנות בוגרות, שהיא עזבה אותן מגיל שלוש, האב נפטר, והילדות שם. היא הגיעה לישראל ונולדה לה ילדה מיחסים עם אמריקאי שעזב את הארץ. אין לה קשר איתו והילדה לא מכירה את אביה. היא מתקשה בתפקודה האימהי עם הילדה שלה. היא לא יודעת מה זה להיות אמה: "זו אמה של טלפון ששולחת כסף לבנותיה" (נחמה). לכאורה, אין ביטוי ביום יום למצוקות של הילדה, אך בשיחת חולין שהתנהלה בארוחת צהריים של יום גשום, היא סיפרה על כך שביליה היא מפחדת מרעמים והיא נכנסת מתחת לשמיכה ומכסה את הראש מפחד. חבר נוסף, בן לאמא חד הורית שנולד כאן, סיפר שהוא פותח טלוויזיה חזק כדי לא לפחד. בשני המקרים הללו הילדים נשארים בלילות לבד בבית, כי האימהות שלהם עובדות עד מאוחר. הטלוויזיה זה עוגן ההצלה שלהם כי זה מפחיד להשאיר לבד שעות בגיל צעיר. ילדים רבים מגיעים הביתה עם הסעה בשעה שבע בערב, לעיתים כבר חשוך. הם הולכים לביתם בשכונה לא מוגנת ולעיתים השכן למטה מנהל מועדון "סקס און" שבאחת הדירות גרה זונה. הם גרים בחדרים קטנים, בדירה שמחולקת בין שלוש משפחות. בנסיבות הללו התפקוד של הילדים שונה מאוד ממה שנהוג במשפחות הישראליות. הילד לא הולך לישון בשעה שמונה, לא תמיד יש מבוגר בבית שיכין לו אוכל ועל אחת כמה וכמה מבוגר שישב ויקשיב לו. הוא צופה לבדו בטלוויזיה, ללא ביקורת מבוגר ומושפע מתוכניות הטלוויזיה. יש ילדים שעוברים ימים רבים והם לא משוחחים כמעט עם ההורים.

חוסר התקשורת עם ההורים והבדלי התרבויות בינם לבין התרבות הבית ספרית מציבים בפני הצוות החינוכי קושי לערב את ההורים בבעיות של הילד. לעיתים להורים אין את העוצמות להעניק לילד סביבה מיטבית להתפתחות והם חסרי מסוגלות הורית לתרום להתפתחות תקינה של הילד. הקושי של ההורים נובע מחוסר האונים בו הם עצמם מצויים ההורים, חוסר בהירות לגבי עתידם ועתיד ילדיהם, קושי להתפרנס ולהתמודד עם הקיום הבסיסי. ההורים מתקשים לסייע לילד בבעיותיו והקשיים בבית משפיעים גם על הביטחון וההתמודדות של הילדים עם הקשיים שלהם. יש מצבים קשים בהם ההורים עצמם אינם מתפקדים: למשל, אם שמתקשה לקבל את העובדה שלילד שלה יש בעיות התנהגות כי היא חולה והיא היתה קורבן לאלימות מצד בעלה. היא התגרשה מהאב, אך היא עדיין 'בדימום קשה' בחדר טראומה. חווית האלימות שלה באה לידי ביטוי באלימות מילולית שלה כלפי המחנכת. הצוות החינוכי צריך להכיל את האלימות שלה ואת הקושי שיש עם הילד, אך גם יש לגלות אמפתיה לקשיים של המחנכת. מנהלת בית הספר סייעה לאם וקבעה לילד תור לאבחון נוירולוגי, אך האם לא הגיעה לאבחון. באמצעות אגודה של "רופאים לזכויות אדם" השיגו לה תור נוסף, אך היא לא הייתה מסוגלת לקחת אחריות ולקחת את הילד לאבחון. הפנו אותה לטיפול בילד ובאם, "בבריאות הנפש" – והיא לא התמידה. היא התקשתה לעמוד ולהתמודד 'מול המראה'. היא הפנתה למרכז שקד, שנותן הדרכה הורית וטיפול משפחתי – גם לשם היא לא הלכה. הצוות החינוכי עומד במבוי סתום והילד לא מטופל. גם הטיפול בבית הספר לא צלח: היועצת ניסתה לטפל בו בקבוצה קטנה במפגש שבועי בעל תוכן טיפולי. במהלך הפגישות יכלו הילדים לקבל אסימונים על התנהגות טובה, באמצעותם הם יכלו לקנות מצרכים להכנת עוגה. אך גם טיפול זה לא הצליח והילד היה כל הזמן במינוס אסימונים. נעשה ניסיון בכל זאת לתת לו אסימון אחד כדי לתת לו חוויית הצלחה ובשותפות עם עוד תלמידים הם צברו אסימונים וקיבלו מצרכים להכנת העוגה. זה לא היתה חגיגה מבחינתו להביא משהו הביתה. שבסיומו של היום הילד לא בא לקחת את העוגה הביתה. זו לא היתה חגיגה מבחינתו להביא משהו הביתה. המפגש עם המורות היה לו משמעותי יותר מאשר המפגש עם הבית. התחושה הקשה שלי היא שיש ילד שאין לו קשר עם ההורה ושפילו אין לו משמעות בכך שהוא מביא ממעשה ידיו הביתה. "אני נאלצתי לזרוק לפח את הצלחות אחרי כל החגיגה שהייתה – זה היה נורא עבורי אחרי שלושה חודשים של עבודה" (נחמה).

גם רחל, מחנכת בחטיבה הצעירה בבית הספר, מדגישה את הפער הבין-תרבותי: בין תרבות הבית לתרבות הבית ספרית, המערבית. היא מספרת שבשנה שעברה אבא של ילדה אחת חלה בסרטן ונפטר. למרות זאת המשפחה התפללה והאמינה שירפא. בשבת אחה"צ היא הגיעה לכנסיה שלהם וראתה שהם מאוד אדוקים באמונה הנוצרית שלהם ושהם עמדו והתפללו למרות הידיעה שהוא נפטר. האם ביקשה ממנה לספר לילדה שהאב נפטר. נוכח הבשורה המרה ביקשה הילדה לבוא אליה הביתה לכמה ימים, אך האם לא הסכימה והילדה השתתפה בכל התהליך הקשה של פטירת האב.

הקשיים המרכזיים עימם נדרש הצוות המטפל מטעם מסיל"ה להתנהל נובע מן הדואליות התרבותית של ההורים, הנקרעים בין התרבות המערבית לתרבות שלהם. דוגמה לכך ניתן לראות במקרה בו נדרסה למוות ילדה אפריקאית בת שלוש שברחה מגן הילדים. האם מוסלמית מגאנה ובעלה גורש מהארץ. בתרבות האפריקאית נתפס האב כאחראי על הילדה ולכן נדרשה האם להגיע עם הגופה לאפריקה, או שעליה היה לשלוח לו כסף לחזור לישראל. האם נכנסה לטירוף כי היא האמינה שהאב שלח עליה ג'וג'ו – כישוף שחור. בה בעת משרד הפנים רצה לגרש את האם, כי שהייתה בארץ אינה חוקית אם אין לה פה ילד (מתועד ב MAKO – אתר תוכנית הטלוויזיה **עובדה** בפרק 13.4).

הצוות המטפל במסיל"ה נקט במקרה זה בגישה טיפולית המכונה על ידי מנהלת מסיל"ה 'צדק מאחה' (פיוס בין הקורבן לתוקפן). לפי גישה הפגישו בין הגננת ('העבריינית') עם הקורבן (האם) כדי שתבקש סליחה והשד יגורש, כפי שנהוג בתרבות האפריקאית ובה בעת פועלים במפגש בשיטה של 'שירות מבחן'. לפי גישה משלבת זו יש לשכנע את האם לקבור את הילדה ולהתחיל בתהליך של אבל (כפי שנהוג בתרבות המערבית) ובה בעת יש להביא (פסטור) כומר שיעשה טקס גרוש שדים בנוכחות הגננת האפריקאית, שהיתה אחראית על הילדה בגן. גישה זו, לדברי שוורץ, נדרשת לטיפול במקרים של אנשים מתרבויות בהן יש קודים תרבותיים מאוד שונים משלנו, ובה בעת המטפלים צריכים להיות רגישים לכאב שלהם כבני אדם (שוורץ).

התמודדות עם דילמות ועם קשיים במפגש בין התרבות של ההורים לתרבות של הילדים עולה בהקשרים שונים. נחמה, מנהלת בית הספר היסודי בקמפוס ביאליק רוגזין מציינת את העובדה שהטרגיות בחיי הילדים איננה מתבטאת במובן שהם ילדי מהגרים, אלא בכך שהם מגיעים לתרבות שונה מזו של תרבות ביתם והיא לא מוכרת להם. הם מכירים תרבות של הישרדות יומיומית של הורים במעמד לא חוקי. יש כאלה שהם חוקיים ואז הם הם חוסכים כסף כדי לרכוש קרקע ובית בארץ המוצא. חלקם עובדים פה במטרה לחסוך כסף כדי לממן אוניברסיטה לילדים בוגרים בביתם וילדים בלתי מתוכננים שהשאיר אחד ההורים בארץ המוצא. לפעמים יש להם ילדים אחרים שנולדו פה כתוצאה ממערכת יחסים של אחד ההורים פה, ונולד ילד לא מתוכנן. לדוגמה, של ילד שהגיע לגיל 13, גדל כילד יחיד וידע שיש לו אחים, אבל הוא ראה אותם בתמונה בלבד (במקרה הטוב). בביתו מדברים בשפת מוצאו ברמה בסיסית ביותר. לא מספרים לו שום סיפורים על ארץ המוצא, לאומיות, היסטוריה ואין לו שפה רגשית עם האם – הוא מדבר עברית והאם מדברת בשפת המוצא עם ניבים. הילד לומד שפת אם בסיסית, מעין שפה רגשית – באיזה שפה אמה אוהבת אותו. הוא נולד למציאות שאמו לא מקריאה לו סיפורים בעברית או משוחחת איתו, היא מספקת לו רק אוכל וקורת גג. דוגמה נוספת לקושי של הילדים מתגלמת בסיפורו של ילד שאביו מקונגו. האב הוא בן קונגו, שהיה מרצה באוניברסיטה, והאימא היא מאתיופיה. הם נפגשו והתחתנו במצרים. היא מדברת אנגלית וצרפתית בסיסית והוא מדבר צרפתית. שני ההורים עובדים בניקיון. יש ביניהם מתחים על רקע פערי תרבות המקשים על הילד ובנוסף, לילד אין שפה בה הוא יכול לדבר עם האם. הוא הגיע לבית הספר לכתה ג' עם בעיות אישיות קשות, עשה צרכים מחוץ לכיתה וצרר בלי הפסקה. במהלך הזמן התגלה שקיימת בעיית אלימות במשפחה. ההורים לא יכלו להתמודד עם הבעיות של הילד ולכן הם פנו למכשפים שעשו עליו כישופים למיניהם מול הכומר. לאחר שאבחנו אותו בבית הספר שכנעו את האב לקחת את הילד לטיפול ובשנה הבאה הוא יפנה לחינוך מיוחד (שוורץ, 5/09).

המצב עם ילדי הפליטים קשה משמעותית מזה של ילדי המהגרים. רחל, מורה בחט"צ מספרת על החוויות הקשות שחוו הילדים מדארפור שבכתתה. כך למשל פאטי (שם בדוי), שמשפחתה הגיעה ביולי 2007 והם היו בין הראשונים שהגיעו לארץ. בהגיעם לגן הילדים היא היתה מבוהלת לאחר שעברה חוויות קשות ביותר. פאטי גרה עם משפחתה בכפר ושהגינג'אד תקפו את הכפר רצחו את סבא וסבתא שלה ונשארו פאטי בת 6, ילד בן 5 וילדה בת 3. אמה שהיתה בהריון רצה לכיוון אחד ועמל ביתה בת ה 9 נורתה בראשה והיתה במצב קשה. עיתונאי אמריקאי ראה את זה, תעד את האירועים וסייע למשפחה בכך שהם נלקחו לטיפול רפואי בחרטום. המשפחה התאחדה שוב כעבור שנה במצרים (כולל עם האב שהיה עצור במשך כמה חודשים). בבריחתם הם הסתתרו במקומות שונים והילדים היו צריכים להיות שקטים כדי שלא יגלו אותם. במצרים הם שהו 3-4 שנים וגם שם היתה סכנה של רציחות. האב לקח קורס מחשבים ותכנן בריחה ממצרים. הילדים שהו בבית בשל הסכנות, אך האב לימד אותם אנגלית. הם ברחו ממצרים לישראל, למרות שהוא ידע שהם ישבו בכלא.

פטי, אומרת רחל, מתארת את הבריחה ממצרים ואת החיילים הישראלים שלא היו אנושיים. לדברי המורה רחל: "ביום הזיכרון, כשהסברתי על החיילים, היא אמרה שהם רעים. ואני הייתי צריכה להסביר לה שהם לא רעים. פטמה הגיעה לגן שלנו מבוהלת מאוד. אביה פתוח אבל האם לא מדברת אנגלית ועברית. סידרתי לה ולאחותה דרך בית הספר מילגה לחוג ציור כי הן מציירות מאוד יפה. אני התחייבתי לקחת אותה ואת אחותה למוזיאון ולקחת אותן אלי הביתה אחרי בית הספר. אחרי זמן מה אביה התקשר ואמר שאמא לא מרשה. קראנו לה לבית הספר ומורה לערבית ניסתה לתקשר איתה ולהבין את הסיבה. בהתחלה היא תרצה את זה, ישבה בפרצוף מבוש ואמרה שהיא לא רוצה שהיא תבוא אלי הביתה ושאם משהו יעלם בבית אני אחשוד בבנות שלה. אמרתי לה שזה לא יקרה אבל היא סרבה. ואז הבנו שמאז שהילדה מבלה אצלי בבית היא איבדה את הכבוד לאמה. הילדה עוזרת מאוד לאם עם אחיה הקטנים, האם עובדת והילדה שהיא בכיתה א' מטפלת בהם אחרי בית הספר. אבל אחרי שהיא באה אלי היא מורדת. והאם טענה 'איבדתי את הרספקט של הילדה אלי'. אני לא יכולה להגיד לאם שהחינוך שלה לא טוב. הילדה כל כך נחמדה, רגועה ופנויה ללימודים ומוכנה לעזור לאם – מי אני שאגיד לאם שהיא לא בסדר? היה לי חבל על הילדה אבל הבנתי את האם. זה הבדלי תרבויות".

חלק מהילדים הגיעו לארץ ללא מלווים. על החוויות שעברו עד הגיעם ועל תחושתם בארץ ניתן ללמוד מהסיפור של פארוק (הנוער העובד והלומד, 2008) שמספר על געגועיו למשפחתו שנשארה בסודן, לבית שהיה לו, לחיות שהיו לו. הוא ברח ממצרים יחד עם עוד שלושה, זחל מאחורי השיחים כשחיילים רודפים אחריהם. חברו נפצע, נתפס על ידי חיילים מצרים ונכלא במצרים שנה. הוא הגיע לישראל ונכלא בכלא קציעות, שם גם למד עברית. ומשם הגיע לתל אביב ללמוד בבית הספר (שם, 2008 עמ' 42).

סדיק מספר סיפור דומה (שם, 2008 עמ' 49) על בריחתו מדארפור ללוב, שם ספג אלימות וגסות. משם ברח למצרים, ובשל הסבל שלו ברח לישראל עם שני חברים, שעכשיו איתו בכיתה. "עכשיו, הוא מסיים ואומר: תודה לאל, האנשים בישראל טובים אני אומר תודה למורים שלי". עמנואל מתארת את בריחתה מסודן באמצעות סירה. "היינו ארבע שנים במצרים בלי בית ספר, בלי עבודה, היה קשה". בדווי הסכים להעבירם לישראל תמורת 300 דולר. "היינו אני, אמא, אבא וארבע אחיות קטנות, דוד שלי ועוד שני סודנים מדרום סודן שהכרתי וחמישה אנשים מסומליה". המצרים ראו אותנו, עשו אזעקה, באו עם רובים וירו. אחד נפצע ברגל שלו. רצנו, רצנו, הם תפסו את הסומלי ואת האשה שלו ואת אבא שלי שהיה עם אחותי. אמא שלי ראתה את אבא שלי בצד המצרי והלכה אחורה עם אחות שלי הקטנה. אני הלכתי עם שתי אחיות שלי, שני סודנים ודוד שלי לישראל. את אמא שלי ואת האחיות הקטנות שלי המצרים שלחו חזרה לסודן ואבא שלי בכלא במצרים. אמא תגיע מקניה אם יתנו לה פספורט". סלאח מספר גם כן על כך שהוא בישראל בלי אבא ואמא. אבל בסיפורו הוא מוסיף תאור של מציאות שפויה בה הוא גדל בישראל: אני אוהב את הכלב שלי שקוראים לו קיי ואת החתול חית. בית הספר טוב, אנחנו משחקים כדורגל וכדורסל".

הילדים מתארים את החוויות הקשות שחוו בצורה מרגשת ומפורטת. הם מציירים מציאות קשה ביותר שלעיתים הצריכה את הוריהם להפרד ואף להתנתק מהילדים. בכך שונים סיפוריהם מאילו שתארו ילדי מהגרי העבודה שנולדו בארץ אך הם דומים בתאור רך ונורמטיבי, יחסית של המציאות הישראלית בה הם חיים. בכל הסיפורים מצטיירת ישראל כמקום שפוי, חם ותומך לעומת החיים הקשים "שם", טרם הגעתם לישראל.

הפליטים מתקשים יותר מילדי מהגרי העבודה להסתגל לתרבות הישראלית-המערבית, שכן בניגוד לילדי הפליטים, מרבית מהגרי העבודה הם נוצרים, הם יותר משכילים, מכירים את התרבות המערבית ומסתגלים אליה ביתר קלות. לעומת זאת, אדם שבא מהעולם השלישי לא מבין את התרבות המערבית, היא זרה לו. הפליטים המוסלמים, שברחו מחברה מסורתית, לא באו לעבוד בארץ, הם פליטים. הם חוו טראומות כאשר הג'ונגאיד הגיעו לכפרים ושרפו אותם. המפגש עם תרבות מערבית קשה להם. תמר שוורץ, מנהלת מסילה, מתארת את קשיי ההסתגלות באמצעות מספר דוגמאות: דוגמה אחת עולה מסוגיית הרישום לביה"ס. הרישום מתחיל בפברואר-מרץ והלימודים מתחילים בספטמבר. הם מתקשים להבין שיש לרשום את הילד למנהל החינוך במועד מסוים ואז הם לא רשמים את ילדיהם בזמן למערכת החינוך ונוצרות בעיות רישום. דוגמה נוספת ממחישה עד כמה תפיסת הזמן שלהם שונה משלנו ואילו קשיים נוצרים עקב כך: כשמנהל חינוך החליט שילדי פליטים ילמדו בצפון העיר כי

לא היה מקום בביה"ס בדרום, הוריהם רצו שהילדים ילכו ברגל לבית הספר. העיריה סידרה להם הסעה מיוחדת, שהגיעה במועד מסוים, אך הם אחרו באופן קבוע להסעה כי הם לא רגילים שלזמן יש משמעות. קשה להם להקפיד על תאריך ושעה שנקבעו להם. הורים שילדם אחר להסעה הגיעו בכעס למסילה ושם נאלצו להתמודד עם כעס ותסכול שנוצר במפגש טעון שבין התרבויות.

דוגמה נוספת לקושי שלהם להסתגל לתרבות המערבית קשור לסידורי ביטוח רפואי לילדים. העובדים הסוציאליים שעובדים במסילה קשה לשכנע איש אפריקאי לשלם ביטוח בריאות. בתרבות המערבית מקובל לשלם ביטוח במצב של בריאות מתוך תקווה שלא לקבל בחזרה את הכסף. לעומת זאת, לתפיסתו של האפריקאי, אין צורך בביטוח רפואי אם הוא בריא, וכאשר יחלה הוא יפנה למכשף, יביא תרנגולת ויעשו עליו כישוף. דוגמאות נוספות לקושיים שעולים מהבדלי תרבויות: אמא שנתנה סטירה לילד שהרים משהו מהרצפה כי היא חששה שהילד יקבל מלריה. זו לא אמא אלימה, אלא אמא שרוצה להגן על הילד שלה ולא יודעת איך לעשות זאת. דוגמה נוספת של ילדים שצריכים אבחון וההורים משלמים ביטוח רק לחודשיים כדי שיעשו לו אבחון אבל לא ממשיכים לשלם כדי שהילד יטופל לאחר האבחון. אם הילד אובחן כלקוי למידה הם טוענים שזה בגלל שהם שחורים. זה הנרטיב שלהם. אם אומרים להם שהילד מתקשה או לקוי למידה, הוא עלול לקבל מכות בשל כך. זה מציב בפני המורה דילמה – האם לספר להורים או לא (שוורץ, 5/09).

הבדלי התרבות בין ההורים לילדים ובין ההורים לתרבות הבית ספרית מקשים עליהם ליצור קשר עם בית הספר. ההורים פוחדים לבוא לביה"ס, כי הם נפגשים עם האדם הלבן. הם לא מבינים למה צריך לקנות ספרים, איך מסדרים עם הילדים תיק לפי מערכת השעות. דברים שבתרבות המערבית נראים ברורים לא מובנים להורים. על מנת להסביר להם יש לזמן אותם לבית הספר, אך הם עובדים מהבוקר עד הערב וקשה להם להתפנות לכך. תמר שוורץ, מנהלת מסיל"ה מציינת: "קליטה של ילדים מהעולם השלישי- זה לא עוד ילד ישראלי, כי כל הקודים שאנו מכירים הם שונים, ברמה הכי בסיסית. תמר מדגישה את השוני הבולט בין הפליטים מאפריקה לבין מהגרי העבודה – כי ילדיהם נולדו כאן והיו בגן עירייה. הבעיה העיקרית שלהם, שהיא אופיינית לתופעת הגירה בכללותה, היא שהפירמידה המשפחתית מתהפכת, הילד לומד מהר יותר מההורה, מסתגל מהר יותר לתרבות המקומית והסמכות ההורית מתהפכת".

לעומתם, ילדי פליטים מתקשים להסתגל לעובדה שזו 'תחנה אחרונה' במסע נדודים רווי טראומות. הם נולדו וגדלו בסודן ובאריתראה ואח"כ הם שהו במחנה פליטים במצריים ועברו מסע תלאות בדרך לישראל. הם מכירים רק חינוך משותף רב גילי, כפי שנהוג בארצות מוצאם. בתרבותם המורה עובר עם מקל והילדים רק משננים את החומר. ככל שהמדינה שממנה בא הילד שונה בתרבותה, גדל הפער בין התרבויות וכך מתעצם גם העומס הרגשי על הילד. תמר שוורץ מספרת על ילד שדיווח על אביו האלים. היא רואה בעובדה שהוא סיפר על כך ביטוי של כוח. לעומת זאת במצב שבו מנהלים שיחה בה הילד דיבר בעברית ואביו, שלא ידע מילה עברית, קטע אותו מיד – במקרה זה הילד חווה תסכול וחדלון. הוא גדל בדיסוננס מתמיד בין הבית לחוויה בחוץ. התרבות השלטת הישראלית מפעילה לחץ על הילד. דוגמה ללחץ הזה ולפערי התרבויות עולה ממסיבת פיגמויות שילדה בכיתה הזמינה ילדה מאפריקה. אמא שלה נחרדה מהרעיון וטענה שאם הילדה תלך היא זונה, כי ילד לא הולך לישון בבית זר ועוד עם פיג'מה. לעומת זאת אם הילדה לא תלך מעמדה החברתי יפגע. הילדה עומדת בפני דילמה כי הקהילה תדבר על האימא שנותנת לה לישון בבית אחר. הסברנו לה שזה מקובל פה ושהילדה שלה לא מופקרת. נתנו לה להחליט ואמרנו לה שזה מקובל מאוד. גישה זו בעבודה סוציאלית לפיה נקטו במסילה נובעת מהתפיסה שהבחירה היא של הפונה, אבל פותחים ומראים לו מרחב הזדמנויות על היתרונות והחסרונות שבהן. ההנחה היא שאין דבר לא טוב בתרבות שלהם – לכשעצמה, כל תרבות היא טובה. הבעיה נוצרת במפגש בין תרבויות. גם להורה זה קשה. הם מחנכים את ילדיהם בדומה לדרך בה הם התחנכו. במפגש בין התרבויות חווים ההורים קושי להבין את התרבות הישראלית, הם תופסים את הילדים הישראלים כחוצפנים, והם חשים אובדן של סמכותם ההורית. מצד שני מכות אינם פתרון לגיטימי בתרבות הישראלית והמערבית ואין להם מענה אחר להתמודד עם המצוקות והקשיים שלהם ושל ילדיהם.

"המפגש טעון", טוענת תמר שוורץ, וההבדלים הבינתרבותיים מקשים על יצירת קשר בין הבית לבית הספר והילד חצוי בין שני העולמות. "קיים מרחק שלא ניתן להתעלם ממנו. גורמי החינוך ומטפלי הקהילה צריכים

לתת את הדעת לשונות התרבותית. זה לא שהדורות הבאים יסתגלו, צריך להקל עליהם כדי להסתגל. צריך להסביר לכל צד שיתקרב לצד השני".

פרק 5. תשתיות ערכיות ופדגוגיות

בחלק זה של מאמרנו נבקש להציג את היסודות הערכיים והפדגוגיים של המהלך החינוכי הממוקד בהעצמת ילדי הפליטים ומהגרי העבודה בתל אביב. בניתוח של השיח העוסק במשימה זו – במיוחד מצד אנשי החינוך ועובדי הרווחה – בולטים שלושה יסודות תיאורטיים ואידיאולוגיים. האחד הוא **חינוך הומניסטי**, אשר דוחה כבלתי רלוונטית את ההבחנה בין ילדים מקומיים לילדי זרים, ומבקש להעמיד לילדים, באשר הם ילדים, חינוך איכותי ושוויוני שיקדם אותם לחיים מלאים ומכובדים. היסוד השני הוא האידיאולוגיה, העמדה או ה"אג'נדה" של **רב-תרבותיות**, אשר רואה בחיוב את הגיוון התרבותי והשונות הבין-תרבותית, כסדר חברתי התורם לזכויות האדם, להעצמה קהילתית, לצדק חברתי, לעושר תרבותי ולאזרחות הדמוקרטית. היסוד השלישי הוא **העצמה**, אשר בהקשר שלנו מציינת הן את פיתוח כוחות הנפש, הרוח והמוסר (המשמעות הפדגוגית המסורתית) והן את פיתוח תחושת הערך העצמי, הקול האישי, המסוגלות החברתית והאוריינות הביקורתית-פוליטית (המשמעות הפוסט-מודרנית החדשה).

עוד חשוב לציין, שקהילת המחנכים והמטפלים הפועלים להעצמת ילדי הפליטים ומהגרי העבודה אינם מחויבים לדוקטרינות תיאורטיות נוקשות, אלא ברוח האתיקה הפרופסיונאלית והחינוך הפרוגרסיבי הם מחויבים קודם כל למבחן ההצלחה הפרגמטית; דהיינו, למהלכים שבפועל מקדמים את רווחתם, התפתחותם ושגשוגם של הילדים במציאות הקונקרטית של חייהם. עניין זה, כפי שנראה בהמשך, יש לו חשיבות רבה בהתייחסות לדילמה בדבר קידום ההיטמעות או ההשתלבות החברתית מול שימור הייחוד התרבותי, או במינוח אקדמי יותר, בדבר **הדיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות**. במונחים קונקרטיים, הכוונה היא למתן קדימות להיבטים שבפועל מתבררים כמעצימים את ילדי הפליטים ומהגרי העבודה – על פי מדדים שונים דוגמת פירמידת הצרכים של מאסלו, השתלבות בחברה והצלחה בלימודים – על פני היבטים תיאורטיים של אסכולה אקדמית זו או אחרת.

סוגיה זו תתחוויר בהמשך על רקע הבנת ההקשר החברתי הקונקרטי שבו חיים, פועלים ומאוגדרים הילדים. כפי שנראה, לשילוב בין חינוך הומניסטי, רב-תרבותיות והעצמה יכולה להיות משמעות אחת בקרב חברה אזרחית מרובת-תרבויות (דוגמת "הקהילה האנגלית" ו"הקהילה הצרפתית" בקנדה או "הקהילה החרדית" ו"הקהילה הרוסית" בישראל), ומשמעות אחרת בקרב אוכלוסיית הפליטים ומהגרי עבודה: אוכלוסייה נטולת מעמד אזרחי ויוקרה תרבותית, חלשה כלכלית, שהלגיטימציה הקיומית שלה בישראל מעורערת ושהאפשרות שלה לחזור למולדת כלשהי ולחיות שם על פי מורשתה הייחודית מוטלת בספק. במקרה שבו אנו עוסקים – של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה בתל אביב – מדובר בילדים שרובם נולדו ובגרו בישראל, אינם מכירים ארץ אחרת, ולא פתוח בפניהם אופק עתידי כלשהו של חזרה אל מולדת-אם במקום אחר. עבור חלק נכבד מביניהם כאן ביתם, כאן היו רוצים לחיות ולהתבסס, ומכך נובע שהדיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות מחייבת מלאכת אומנות נדירה מצידם של המחנכים והמטפלים המסורים לגידולם ולחינוכם של ילדים אלה.

א. חינוך הומניסטי

כשאומרים "הומניזם" מתכוונים על פי רוב להשקפת עולם שהאדם במרכזה. הכוונה היא – לפחות מאז אמצע המאה ה-20 וההכרזה האוניברסלית של האו"ם בדבר זכויות האדם – שעלינו להעניק קדימות ערכית לכבוד האדם, לשוויון ערך האדם ולטיפוח רוח האדם, לפני כל מחויבות ערכית אחרת מתחום הדת, האידיאולוגיה, הלאומיות או הכלכלה. ההומניזם אינו שולל בהכרח התאגדויות קהילתיות, דתיות, תרבותיות או לאומיות, אך הוא מסייג אותן בציווי המוסרי של הימנעות מפגיעה באנשים ודיכויים, מחילול כבודם ומאפליה כלשהי על רקע גזע, מין, מוצא, תרבות, לאום, אמונה או מעמד כלכלי.

במובן רחב ותובעני יותר, ההומניזם ניכר במחויבות המוסרית לאפשר לכל בני-האדם חיים אנושיים של כבוד: להעמיד לכולם תנאים של ביטחון אישי, רווחה קיומית, חירות מחשבתית, עושר תרבותי, הגינות חברתית ושותפות אזרחית, וזאת כדי לאפשר להם לממש את היכולות האנושיות והאישיות שגלומות בהם, להפיק משמעות והנאה מהתנסויותיהם, ולהנהיג את חייהם בצורה אוטונומית, רגישה, מושכלת ואחראית. השאיפה היא לבסס תרבות חברתית בעלת פוטנציאל מיטבי לקידום חירותם וצמיחתם של אנשים: דמוקרטיה שהיא גם ליברלית (חופשית ופלורליסטית) גם סולידרית (צדק חברתי ושוויון הזדמנויות), גם נאורה (מטפחת השכלה רחבה וגישה

רציונלית) וגם רודפת שלום והרמוניה (ביחסים עם הסביבה האנושית והטבעית). ובמישור הבין-אישי וההתנהגותי, להיות הומניסט משמע ליחס משקל לצרכים ולעמדות של אחרים, להעניק חשיבות לנקודת מבטם כסובייקטים אוטונומיים, ולאפשר להם את המרחב שבו יוכלו להנכיח את עצמם על פי טבעם וייחודם.

אשר לחינוך ההומניסטי, ניתן להגדירו בתמציתיות כהכשרה ל"בנאדמיות", לחיים אנושיים מלאים וראויים או להצלחה באמנות החיים האנושיים. מן הבחינה התיאורטית, מקובל להבחין בין ארבע גישות מרכזיות בחינוך ההומניסטי: הראשונה, הקלאסית-תרבותית, חותרת לפיתוח יכולות נעלות של חכמה, אופי מוסרי ועידון טעם, המוסיפות ערך וכבוד לאישיותו של האדם; השנייה, נטורליסטית-רומנטית, מעמידה את הילד במרכז מתוך אמונה בטבעו הטוב ואמון ביכולתו לממש את עצמו בתהליך חופשי וספונטני של ויסות והכוונה עצמיים; הגישה השלישית, האקזיסטנציאליסטית, מדגישה בניגוד לקודמותיה, את תהליך ההומניזציה על-ידי הרחבת מודעותו ואחריותו של המתחנך להיותו היוצר, המגדיר והמכונן של הווייתו באמצעות הבחירות שהוא עושה ומעשיו; הרביעית, הרדיקלית-ביקורתית, בוחנת את ההעשייה החינוכית במרחב חברתי-פוליטי על המעמדות, קבוצות האינטרסים ומאבקי הכוח שבו, והיא חותרת לשחרר בני-אדם מדפוסי חשיבה כוזבים ומדכאניים שכובלים את התפתחותם, ובכך להעצים את כוחם לקרוא בצורה ביקורתית את מציאות חייהם ולכונן דמוקרטיה רב-תרבותית, נאורה, צודקת וסולידרית. בימים אלה של ראשית המאה ה-21, דומה שניתן להגדיר את החינוך ההומניסטי באמצעות מאפיינים שמקובלים על כל ארבע הגישות: זהו חינוך שניכר בטיפוח כללי ורב-צדדי של אישיות המתחנכים, תוך כדי הקפדה על פתיחות דעת ועל כבוד האדם, ובמטרה שיגיעו למיטבם בשלושה היבטים מרכזיים של הווייתם: כיחידים המממשים את הפוטנציאל הגלום בהם, כאזרחים מעורבים ותורמים בחברה דמוקרטית, וכבני-אדם המרחיבים את אנושיותם ומעצבים אותה מתוך זיקה להישגי התרבות. ובניסוח אחר, החינוך ההומניסטי פועל לקדם את התלמידים למיטבם מתוך זיקה לסגולי שבאישיות, למעולה שבתרבות, ולמהותי שדמוקרטיה – כל זאת תוך כדי הקפדה על אקלים חברתי ואינטלקטואלי שמשאיר את רוח התלמידים חופשייה לביקורת, ליצירה ולהגדרה עצמית.

ואשר למאפיינים הקונקרטיים של הפדגוגיה ההומניסטית, דומה שניתן להציג אותה באמצעות ההיבטים הבאים: (א) גישה הוליסטית לתלמיד המכוונת לפיתוח מכלול הכישורים, האינטליגנציות והאורייניות; (ב) יחסים בין-אישיים המבוססים על איכפתיות אוהדת, הומניות, היגיון, הגינות והדדיות; (ג) אקלים חברתי המבסס תחושת מוגנות ומסוגלות יחד עם התנהלות פלורליסטית, מרוסנת וסובלנית; (ד) אקלים אינטלקטואלי המטפח רוחב דעת ועושר תרבותי יחד עם חשיבה אוטונומית, ביקורתית ויצירתית; (ה) ודרכי הוראה המזמנות לתלמידים למידה משמעותית – שמפעילה את כוחות הנפש, שרלוונטית לעולם התלמידים ושמעורה במציאות החברתית – וזאת כדי להבטיח ש"עץ הדעת" יהיה ל"עץ החיים" ליחיד ולקהילה.

ב. רב-תרבותיות

כפי שהוצג לעיל, רכיב מרכזי בתפיסה החינוכית שמנחה את המורים והעובדים עם קהילת ילדי הפליטים והעובדים הזרים היא עיקרון הרב-תרבותיות. עיקרון זה מצוין עמדה חיובית כלפי הגיוון התרבותי או השונות הבין-תרבותית, לא כמציאות שנכפתה עלינו ואנו מצידנו מגלים כלפיה איפוק וסובלנות, אלא כמאפיין חיובי של הסדר החברתי אשר תורם לזכויות האדם, להעצמה קהילתית, לצדק חברתי, לעושר תרבותי ולאזרחות הדמוקרטית. לא כאן המקום להציג ולנתח את כלל העקרונות והמגמות של החינוך לרב-תרבותיות, ולצורך דיוגן נסתפק בהצגת מספר הגדרות, הבחנות וסוגיות שיש להן נגיעה ישירה לענייננו. ראשית, בהתמקדות בחינוך לרב-תרבותיות הכוונה היא לעמדה נורמטיבית-אידיאולוגית אשר יש להבדיל אותה הן מן התיאור העובדתי-ניטראלי של מציאות חברתית רב-תרבותית או מרובת-תרבותיות, והן מן הגישה הנורמטיבית-אידיאולוגית של חינוך רב-תרבותי בדלני ומסתגר (אשר על פי רוב כרוך גם בתביעות לזכויות קולקטיביות ולאוטונומיה תרבותית). במילים אחרות, **החינוך לרב-תרבותיות** אשר נדון כאן הוא המשך ישיר של ההשקפה ההומניסטית-ליברלית, אשר במהלך המחצית השנייה של המאה העשרים התפתחה אל ההכרה שכדי להגשים את האידיאלים של כבוד האדם ושוויון ערך האדם – כדי לאפשר לכול הזדמנות הוגנת לחיים מלאים וראויים – אין די בהקפדה על זכויות הפרט ובטיפוח האוטונומיה של היחיד, אלא נדרשת גם הכרה בזכויות התרבותיות ובהוקרת המורשות הקהילתיות ששותפות

בהגדרתו העצמית של הפרט ובאורחות חייו. על פי תפיסה הומניסטית מעודכנת זו, ההתייחסות המכבדת והאוהדת כלפי השונות הבין-תרבותית – כולל ההרשאה וההוקרה כלפי הגילויים הפומביים של התרבויות הייחודיות – מאפשרת לפרט לנהל חיים יותר משמעותיים ומכובדים, בולמת את מנגנוני השליטה וההדרה מצד התרבות ההגמונית, מחזקת את האפשרות לניעות מעמדית וצדק חברתי, ומעמידה תשתית טובה יותר לביסוס תרבות דמוקרטית ממשית של אזרחות פעילה ושיתופית. בהקשר זה ניתן לומר, שה"פוליטיקה של ההכרה" ו"הפוליטיקה של הזהויות" הן ההתגלמות המושגית-רעיונית של האג'נדה החברתית הרב-תרבותית.

עוד יש לציין בהקשר זה, שכפי שמשמעותו של המונח "גזענות" הורחב על מעבר לענייני גזע, והוא מקיף בימינו את מכלול התופעות של אפליה בוטה גם על רקע של דת, לאום וקהילות אתניות, כך גם המונח של "רב-תרבותיות" אינו חל רק על תרבויות במובן הסוציולוגי הרווח של קהילות לאומיות, דתיות ואתניות, אלא גם על קהילות וקבוצות המזדהות על פי מגדר, העדפה מינית, בעלי מוגבלויות, עיסוקים מובחנים וסגנונות חיים (הפוליטיקה של ההכרה וריבוי הזהויות). בכך באה לידי ביטוי העמדה ש**פולרליזם בין-אישי ובין-תרבותי** – שמגלה פתיחות אוהדת כלפי השונה ושוקד על הבטחת התנאים שמאפשרים לו את שגשוגו תוך נאמנות לייחודו – הוא הדרך ההולמת ביותר לארגון הוגן והומני של הסדר החברתי. יתר על כן, במציאות הגלובלית של השנים האחרונות, הפתיחות והגמישות בעניינים של שונות בין-תרבותית הולידה תופעה חדשה של אנשים מרובי-זהויות; דהיינו, לא עוד הגדרות זהות ברורות על בסיס מגדר, העדפה מינית, דת, לאום, מקום מגורים, שיוך אתני ומורשת תרבותית – הגדרות שב"עולם הישן" היו בהכרח מובחנות ומובדלות מזהויות אחרות – אלא הגדרות גמישות ומורכבות של אנשים רבים שעולמם חובק יסודות מגוונים ורבי-פנים מקשת רחבה של תרבויות שונות (יסודות מערביים וערביים, דתות מזרח ומערב, דו-לאומיות, בי-סקוטאליות, מגורים ועיסוקים חוצי יבשות, מוסיקת עולם, פולחנים עתיקים, טכנולוגיות מודרניות עמדות פוסט-מודרניות).

נקודה שנייה שיש לתת עליה את הדעת כאן היא המרחב החברתי-פוליטי שבו מיושמת המדיניות של רב-תרבותיות – ובאופן מיוחד, האופנים שבהן קהילות שונות, הניכרות באורחות חיים ייחודיים ושונים ומבקשות להמשיך ולקיימם, מצליחות להתקיים זו לצד זו בצורה מכובדת, ללא קונפליקטים הרסניים ומנגנונים של דיכוי והדרה. בהקשר זה יש גם לציין שהחתימה על הגשמה עצמית, מעמד חברתי והשפעה פוליטית נתפסת אחרת על ידי קבוצות שניהנות מלגיטימציה חברתית וכבר זכו לדריסת רגל מסוימת בתרבות ההגמונית, לבין קבוצות חסרות לגיטימציה ומעמד, קל וחומר נטולות יוקרה חברתית והשפעה פוליטית. יש הבדל בין נשים, שחורים, לטיניים, הומוסקסואלים ובעלי מוגבלויות בארה"ב – אשר נתפסים בציבור מצד אחד כמופלים לרעה ומן הצד האחר כזכאים ליחס אוהד ומקדם שיאפשר להם התקדמות בחברה תוך נאמנות לייחודם – לבין קבוצות של פליטים ומהגרי עבודה שהגיעו לישראל לשהות זמנית, חיים כאן ללא לגיטימציה חברתית ויוקרה תרבותית, ומונפת מעליהם חרב הגירוש אל מחוזות בלתי מבטיחים בעליל.

במקרה של **קהילת הילדים של הפליטים ומהגרי העבודה בתל אביב** – ובשונה לדוגמה מן המאבק של קוויבק ה"צרפתית" בתוך קנדה ה"אנגלית" ושל הציבור המוסלמי-צפון-אפריקאי המתגורר בצרפת ובהולנד והמבקש לשמר את ייחודו התרבותי מול התנגדות מצד התרבות ההגמונית – דומה שהשילוב בין היעדר תודעת מולדת קודמת ומורשת חיה לבין הצו ההישרדותי בשגרת הישראליות דוחף את ילדי הקהילה הזרה אל מאמץ כולל וגלוי להיטמע בתרבות המקומית ולהיעשות במהירות וביעילות ליותר ישראלים (עדידות לכך יפורטו בהמשך, במיוחד בהצהרות הנחשות בדבר ההתגייסות לצבא וההשתלבות בכלכלה). על רקע זה ניתן לומר שבהעצמה החינוכית של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה, הרכיב של הוקרת והדגשת המורשת התרבותית הייחודית של הילדים נובע יותר מטעמים פדגוגיים ואתיים של צוות המחנכים (נגישות דיאלוגית, הרגשת שייכות, תחושת ערך עצמי וכבוד להורים ולמורשתם התרבותית) ופחות מן הטעמים המוכרים של "הפוליטיקה של הזהויות" וההגנה מפני הדורסנות הכוחנית של התרבות ההגמונית.

אשר לפרקטיקה של החינוך לרב-תרבותיות, כדי שזו תהייה אפקטיבית עליה להיות הוליסטית, הן במובן של (א) התייחסות להיבטים רגשיים-חוייתיים, קוגניטיביים-השכלתיים, ואתיים-התנהגותיים בעולמם של התלמידים; הן במובן (ב) של התייחסות לרבדים הפומביים של שפה, מסורות, טקסים ונהגים; והן במובן (ג) של הרבדים הנסתרים יותר של "הדקדוק הפנימי", "המובן מאליו הקולקטיבי", ודפוסי הרגישות, הפרשנות והתגובה

הייחודיים לקהילה. דרך נוספת לתאר את הרב-תרבותיות ההוליסטית אנו מוצאים בדבריו של בנקס (1995) בדבר חמשת הממדים הנחוצים ליישומה של גישה זו: (א) אינטגרציה של תכנים רב-תרבותיים בתוכניות הלימודים; (ב) הבניית ידע של התלמידים בגישה קונסטרוקטיביסטית הנובעת מההקשר החברתי ומעולמם הממשי של התלמידים; (ג) אקלים חברתי הומניסטי הניכר בקבלה, בהכלה, בהטרוגניות ובמניעת דעות קדומות וגישות סטריאוטיפיות כלפי יחידים וקהילות; (ד) פדגוגיה שוויונית המבססת אסטרטגיות הוראה המותאמות לרקע התרבותי של הלומדים; (ה) תרבות בית ספרית מעצימה אשר מפתחת בתלמידים תחושת ערך עצמי וקול אישי, חשיבה ביקורתית ואוריינות פוליטית, היכרות רחבה עם מורשות ותרבויות העולם, סולידריות חברתית ואמפתיה אוהדת כלפי האחר.

ג. העצמה

בדומה ל"אוריינות", מקור השימוש במושג של "העצמה" (empowerment) הוא בשיח החינוכי, החברתי, התרבותי והפוליטי של המחצית השנייה של המאה ה-20, אך בשונה מן האוריינות יש ל"העצמה" צבע חזק יותר של עמדה או אג'נדה אידיאולוגית. המושג "העצמה" מקפל בתוכו את הנחת היסוד, שמאחר ש"הכול פוליטי" יש להמשיג את התיקון החינוכי והתרבותי ולממשו במרחב הפוליטי. במילים מפורשות: (א) מרחשת החיים התרבותית היא לעולם גם שדה מאבקים על כוח הנכחה, השפעה ושליטה; (ב) במאבקי כוח אלה תלויות האפשרויות של בני-האדם להתפתח ולזכות לחיים אנושיים מלאים ובכבוד; (ג) רבים, יחידים וקהילות, נדחקים למציאות חיים נטולת עוצמה, שבגינה נשללת מהם האפשרות להשפיע על סדרי החברה ולממש את זכותם לחיים של כבוד; ומכאן, (ד) אלה המחויבים לביסוסה של דמוקרטיה ממשית – גם ליברלית, גם סולידרית וגם שיתופית – נדרשים ליזום תהליכי הומניזציה באמצעות העצמה אישית וקהילתית.

למרות הקונוטציה הפוליטית העכשווית, מושגי העוצמה וההעצמה בדיון זה לא יהיו מוגבלים רק למשמעויות שהוצגו לעיל. הרבה לפני העידן שלנו היוו כוח ועוצמה מושגים מרכזיים בהגות הדתית, הפילוסופית והפסיכולוגית שעניינה התפתחות הרוחנית והאישית של הפרט. כוחות השכל, כוח השיפוט וכוח הרצון, כוחות הדמיון והיצירה, איתנות המזג והאופי, חיוניות האישיות ועוצמתה, הגבורה שבכיבוש היצר ובהתגברות העצמית, העוצמה שברוח החופשית, האוטונומית והיוצרת – ביטויים אלה ואחרים ידועים ומקובלים בשיח התרבותי, ובפרט בשיח החינוכי, מאז שהתגבשו התרבויות הקלאסיות במזרח ובמערב. לדוגמה, העיסוק ב**פיתוח פרופורציונלי והרמוני של כוחות הנפש** עומד במרכזן של יצירות מופת רבות, כגון: ספר הטאו מאת לאו-דצה והמאמרות של קונפציוס, משנת הבודהה, פרקי אבות, הגותם האתית והפדגוגית של אפלטון ואריסטו, יצירותיהם של שייקספיר ומונטייין במאה ה-16, אתיקה של שפינוזה במאה ה-17, הדגשת האוטונומיה בפילוסופיה של רוסו וקאנט במאה ה-18, ופילוסופיית העוצמה וההתגברות העצמית של ניטשה במאה ה-19. וכמובן, בטרמינולוגיה אחרת ומאוד עכשווית, עוצמה ויכולת של האישיות מגולמות גם **בקשת הרחבה של אינטליגנציות מולדות, מתפתחות ומתמשות**, שהאנושיות שלנו ניכרת בהן: בתחומי הלשון והשיח, האמנות והיצירה, הלוגיקה והמדע, התנועה, המוסיקה, האוריינטציה המרחבית, הכישורים הרגשיים והחברתיים ביחסים בין-אישיים, וההנהגה התוך-אישיים.

דוגמאות מופתיות לשילוב בין שתי משמעויות אלה של העצמה – המשמעות המסורתית של פיתוח כוחות הנפש, הרוח והמוסר, והמשמעות החדשה של פיתוח תחושה של ערך עצמי ומסוגלות, יחד עם אוריינות ביקורתית וכוח פוליטי – אנו מוצאים בהגותם ומעשיהם של מהטמה גנדי, מרטין לותר קינג, פאולו פריירה ונלסון מנדלה: הראשון בהודו, מול הקולוניאליזם הבריטי, השני בארצות-הברית, מול האפליה הגזענית נגד שחורים, השלישי בברזיל, מול מדיניות הניחשול והדיכוי כלפי אוכלוסיית הרוב של בורים ועניים, והרביעי בדרום אפריקה, מול גזענות האפרטהייד. אצל ארבעתם אנו מוצאים את השילוב בין שני סוגי העצמה שדיברנו בהם. בתחום האישיות ניכרת בהם מחויבות לאהבת האדם, הקפדה מוסרית, תודעה ביקורתית וגישה דיאלוגית, ובתחום הפוליטי – המחויבות למאבק נחוש לתיקון חברתי שתכליתו תרבות דמוקרטית וסולידרית, שוויון בזכויות ובהזדמנויות, סוף למדיניות המפלה והמנוונת של דיכוי והדרה, ושיקום האנושיות החבולה והרמוסה של האוכלוסיות המוחלשות והמנוחשות.

תהליכי הומניזציה כאלה כרוכים בשני סוגים של העצמה: האחד, **העצמה** הנובעת מחיזוק המודעות, הזיכרון ותחושת הערך העצמי, והיא כרוכה בזהות האישית, במשאבים הקהילתיים ובנרטיב התרבותי – וכך נוצר ומתגבש "הקול האישי", "הנרטיב הקהילתי", ו"המקום שממנו אני מדבר"; השנייה, **העצמה** הנובעת מרכישת השכלה כללית ואוריינות ביקורתית ופוליטית, ובאמצעותה מתפענחת מציאות החיים, מתגלים המנגנונים המכוננים את הסדר החברתי, והתודעה משתחררת מדעות קדומות וקיבעונות מחשבתיים לקראת אפשרויות חדשות שניתן להמשיגן ולממשן.

חשוב להבהיר בהקשר זה שחינוך הומניסטי שמכוון להעצמה של תלמידים שבאים מרקע תרבותי בעל אחרות מובהקת, שונות קיצונית או תשתית לעומתית (בהתייחס לתרבות ההגמונית) – עניין זה מחייב איזון עדין ורגישות מיוחדת: **כן** לסיוע בהשתלבות חברתית ובבניית מכנים משותפים, אך **לא** לרידוד תרבותי ולהתבטלות עצמית שבעטייה מתנכר התלמיד לזהותו ולמורשתו. במילים אחרות, עולות כגון שאלות של מידתיות כדי להמעיט ככול האפשר את המחירים האישיותיים: כמה כור היתוך, שאין בו הכנעה והכחדה של השונות? פסיפס רב-תרבותי, עם גבולות ברורים או מטושטשים? הרמוניה חברתית שצומחת ומשגשגת על חורבות של זהויות נטושות, או הרמוניה חברתית אשר משמרת זהויות ומצמיחה מנגנוני גישור וקיום רב-תרבותי?

אנחנו יכולים להסתייע כאן בדברים שכתבה לאחרונה פרופ' חביבה פדיה על הסוגיה של העצמה בהקשרים רב-תרבותיים: "אני חותרת לייצוג מלא יותר של שפות", כותבת פדיה, "הן במרחב הישראלי והן בפרקטיקות החינוכיות". חשוב להבהיר, שבדברה על "שפות" פרופ' פדיה מתייחסת (א) לא רק לאמצעי התקשורת אלא בעיקר לתפקיד השפות כנושאות של זיכרון קולקטיבי ושל תרבויות קהילתיות; ו (ב) לעובדה שבייצוג העשיר והמגוון של אלה בישראליות המשותפת שלנו טמון "הבסיס לסובלנות מתוך עומק ולא מתוך השטחת זהות". במילים אחרות, כפי שאין מקום בחינוך לשוויוניות שמיתרגמת לאחידות, כך העצמה חינוכית של "אחרים מובהקים" אסור שתביא לדילול, להשתקה ולהכחדה של האחרות והייחודיות. השתלבות מוצלחת בחברה הישראלית בהחלט תחשב ביטוי להעצמה, אך בה בעת יש להימנע במידת האפשר מן המחיר הכבד, קרי מן ההיחלשות, שהיא פרי התהליך של התנכרות עצמית ואובדן הזיקה לתרבות הייחודית.

פרק 6. קמפוס "ביאליק-רוגוזין" ועולמם של המורים

כיום רוב ילדי העובדים הזרים וילדי הפליטים הלומדים במערכת החינוך לומדים בבית-הספר ביאליק-רוגוזין בתל-אביב (מספר גדול יחסית לומד גם בבית הספר היסודי "הירדן" בשכונת התקווה). בעבר, "ביאליק" ו"רוגוזין" היו מוסדות חינוך נפרדים, הראשון יסודי והשני תיכון, ובספטמבר 2005 חוברו בתי-הספר תחת הנהלה אחת ומערכת פדגוגית, חברתית ותרבותית משולבת.

א. עולמם של המורים

מתוך כלל צוות המחנכים רואיינו שישה מורים ואנשי הצוות החינוכי, שסיפורי חייהם מוצגים בפרק זה. מסיפורי החיים ניתן ללמוד שהם תופסים את המציאות הישראלית כרב-תרבותית ומורכבת וגם הם, כמי שגדלו והתחנכו במציאות זו, מתמודדים עם האחרות שלהם. בד בבד נחשפת בסיפוריהם הדואליות אותה הם חווים ביום יום ועימה הם מתמודדים. היא באה לידי ביטוי בצורך שלהם בהשתלבות חברתית לצד הצורך בשמירה על ייחודיות תרבותית שמאפיינת את תרבות הבית והקהילה בהם גדלו.

גילה, מלמדת כיתה ג, שנה שניה בבית הספר ומלמדת כבר שש שנים במערכת החינוך. היא מספרת שעד גיל 12 היא גדלה ב"פ. האוכלוסיה שם היתה דומה לזו של ילדי בית הספר, לא מבחינה תרבותית אבל התנהגותית, ולמרבית הילדים היו הורים קשיי יום, שגידלו את עצמם". היא מדגישה את המילה שם, אולי כי היא רצתה להבחין בין הפרופיל של האוכלוסיה בשכונה היפואית, לעומת ההווה האחרת שאפיינה את ביתה. ואכן היא מציינת: "אנחנו היינו די חריגים בשכונה". ההורים שלה עלו בגיל 8-9 מטשקנט, התחתנו בגיל 17-18 והיו הורים צעירים לשלוש בנות בבית. היא הבכורה. אביה עובד כטבח ואמה כאם בית במשען. היא מוסיפה שכבת בכורה היא הרגישה אחריות כלפי אחיותיה. גם בהתייחסה ללימודים בבית הספר היא מבחינה בינה בין ילדי השכונה היפואית: "למדתי בילדותי ביפו בבי"ס יהודי ולא היו בו ערבים, למרות שסמוך לו היה פרדס שניהלו אותם ערבים. בתיכון היה בית ספר מעורב של נוצרים יהודים, אבל אני לא למדתי שם כי עברנו לגור בחולון ולמדתי בבית ספר דתי. לא היו לי חברות ערביות וילדה היו סיפורים על הפרדס ועל המשפחות שגרות שם. הזהירו אותי לא להסתובב שם כי זה מסוכן".

ניכר שבילדותה היא לא השתלבה בחברה הסובבת אותה: "בבית שמרו עלינו, היינו משפחה מסורתית והיה הגרעין מסורתי של אבא ואמא. היו לי הרבה איסורים כמו לא לרדת בשעות מסוימות, לא להיחשף יותר מדי. עכשיו, כשאני חושבת על כך, זה נראה לי לא נורמלי, אבל אז זה נראה נורמלי". היא מספרת שבבניין מול ביתם המשטרה פשטה על מישהו שהחזיק סמים, והיא חשבה שזה נורמלי. את ילדותה היא מציינת "כחיים בבועה" ואיש לא סיפר לה או דיבר איתה על הסכנות שחשו הוריה בסביבה זו. "אני מרגישה שאם הייתי יודעת לא הייתי כועסת על הורי שלא הירשו לי המון דברים, ולא הבנתי למה". בכל התאורים של חוויות שונות מילדותה היא מדגישה את השונות שלה מחברותיה: "חברותי בבית הספר לא היו תמימות, לכולם היו אחים בצבא וכולם נחשפו לסרטים פורנוגרפיים, הלבוש היה מוחצן, מכנסים וחולצה צמודים. היתה התעסקות בין בנים לבנות בגיל מוקדם מאוד. אבל כשהגעתי לחולון הבנתי שיש עולם אחר".

בדבריה היא חוזרת על המילה שם שלוש פעמים, ובכך היא מעצימה ומדגישה את ההבחנה בין הפנים (ביתה ומשפחתה) לבין החוץ-- בין 'כאן' ל'שם'. בהתבוננות שלה על ילדותה היא מציינת "שההתנהגויות של הילדים שם (חזרה נוספת על המילה) היו דומות מאוד להתנהגויות של הילדים כאן בבית הספר- המון בעיות התנהגות". מעניין לחשוף את ההבחנה שהיא עושה בין 'שם' של ילדותה ל'כאן' של בגרותה ושל עיסוקה. אפשר שהזמן שחלף והראיה הבוגרת של החיים מאפשרים לה להשלים עם המציאות של סביבת ילדותה ואולי אף להסביר את התקרבותה ואת חזרתה למציאות דומה בה היא פועלת כמחנכת.

לצד חוויות השונות בינה לבין הילדים 'האחרים', היא מתארת את תחושת השייכות שלה לשכונה. היא מדגישה את הקושי שהיה לה להשתלב בנוף שכונת ילדותה ואת הצורך בהיבדלות מ'האחרים' ובה בעת היא מתארת בסיפורה גם את החוויה הרגשית, שאפשרה לה לחוש דומה לחבריה בלימודים. "בתור ילדה הייתי שקטה ומופנמת. התפלאתי שהמורים לא שמו לב אלי שאני לא מצליחה, למשל בחשבון. סחבתי את זה כל השנים כי פניתי לעזרת המורים וזה לא עזר. אני זוכרת שהייתי נודדת עם המורה יום שלם כדי לעשות מבחן בחשבון משעה

שמונה וחצי עם הטופס הזה. את האחיות שלי שלחו לאבחוניהם, אבל אותי לא שלחו לשום מקום וזה הטריד אותי". החוויה הדואלית של שונות והבדלות מאחרים לצד תחושת הזדהות עימם בשל הזנחה של המורים ותסכול מהמערכת הבית ספרית, עיצבה את דימויה העצמי ואת תפיסתה הפדגוגית.

תמונה דומה של דיאלקטיקה בין היבדלות והשתלבות עולה גם בסיפורה של שפרה, המלמדת מתמטיקה בתיכון ובחטיבת ביניים, מחנכת כיתה ח, פעילה בועד מורים, רכזת פרויקטים של מצוינות ורכזת תקשוב בפסגה ת"א. היא גדלה בצפון ת"א במערכת חינוך דתית והיא בוגרת בית ספר ציטלין. הוריה עלו במרדב הקסמים בשנת 1949 כילדים והכירו זה את זו בארץ. לשפרה ארבע אחיות והיא השניה. היא מתארת את בית הוריה כבית מסורתי דתי, שלוש אחיותיה נותרו דתיות ועל עצמה היא מעידה: *"אני היחידה שהתפקרתי"*.

היא מציינת שכיום הבית שבנתה הוא מסורתי חילוני. חוגגים חגים בהיבט לא דתי, בכך היא מייחדת את עצמה מאחיה ואחיותיה שומרי מסורת. הוריה דתיים, חובשי כיפה סרוגה. *"הם קיבלו יפה את העובדה שאני לא דתייה. כאב להם, אבל לא היו התנגדות או כעס"*. היא הרגישה שההתפקדות שלה הפריעה להם, אך מציינת שהם השלימו וקיבלו את זה. *"יש הרבה דברים בעולם הדתי שאני מתנגדת להם ולכן לא יכולתי להיות שם, למשל קיום המצוות הפיזיות מפריע לחיים. לקום בבוקר להתפלל לא תמיד מתאים לי. גם הטקסים מפריעים לי"*. עפרה מציינת את 'אחרותה' במשפחה ומדגישה את השונות שלה על ידי המילה "שם", בדומה לגילה. מבחינתה היא מתמודדת עם ההיבדלות שלה מהבית ומהמסורת הדתית בהם גדלה ובה בעת היא מגדירה בצורה ברורה את ההשתלבות שלה עם הזהות החילונית-דתית, שהיא סיגלה לעצמה בבגרותה. היא מתארת את הבית בו גדלה בדרום ת"א, בשכונת הכרם, את הזכרונות שלה מתנועת הנוער בני עקיבא, ואת בית הספר הדתי בו למדה. היא מספרת *"שאביה, שהיה קבלן בניה ובעל חוש נדלני"*, רצה בית פרטי, מצא מגרש בצפון ת"א ובנה בית.

על המעבר של משפחה ממוצא תימני, שגרה בשכונת תימנים בדרום ת"א לצפון העיר, שפרה לא מרחיבה בסיפורה, אבל ניתן להניח שהיא עברה תהליך של בחינת שייכות והתמודדות עם הסתגלות לסביבה החדשה, של 'צפונים ואשכנזים', על המשתמע מכך. עיקר דבריה בהקשר של חיים במציאות דואלית היא מרחיבה בתארה את התקופה בה התגוררה בשליחות עם משפחתה במקסיקו. היא מציינת שזו היתה חוויה מרתקת עבור ילדיה ושזה הגביר אצלם את הפטרויטיות לישראל. באמצעות החוויה שעברו ילדיה היא למדה שחיים במציאות רב תרבותית מטפחים סובלנות לתרבויות, ופתיחות לאחרים. *"אנחנו מדינה קטנה עם הרבה תרבויות, ואם נוכל לחיות עם תרבויות רבות כאן, למה לא לחיות עם העולם הגדול בשלום? יש כאן הרבה ערבים משתפ"ים, סינים, תאילנדים"*. החוויה של הוראה בבית ספר יהודי במקסיקו אף היא העצימה אצלה את היכולת להתמודד עם מציאות דואלית: *"ראיתי שיש חמש קהילות חזקות יהודיות במקסיקו ובגלל שלימדתי בב"ס יהודי חילוני ובו הדגישו את החגים היהודיים, ראיתי שמלמדים היסטוריה מקסיקנית, מניפים את דגל מקסיקו, שרים את ההמנון של מקסיקו לפני ההמנון הישראלי בטקס מיוחד"*. היא מוסיפה ואומרת שכשהיא ראתה את זה לראשונה זה הדהים אותה, ואז התברר שזו חובה של כל מי שלומד שם. הם גם היו צריכים להיבחן על ההסטוריה של מקסיקו. היא הבינה שניתן לקיים חיים יהודיים במדינה שמארחת אותם ושנותנים כבוד לתרבות שבה הם חיים. תובנה זו משקפת את הפרשנות של המספרת על ההתמודדות שלה עם מציאות דואלית של היבדלות ושמירה על ייחודיות יהודית, לצד טיפוח תחושת שייכות ונסיון להשתלבות בתרבות מקומית. בתשובה לשאלתה: *"איך זה פוגש את היהדות ואת הזהות שלך"* היא עונה לי: *"זה לא משהו שסותר יהדות, כי יש ביהדות ערך שצריך לכבד את הגר החי בתוכך"*. בתפיסה שלי רב-תרבותיות קוסמת לי והיא חלק מהמהות שלי כישראלית". המספרת מודעת לדואליות בה היא מתנהלת במציאות היום יומית והיא מסוגלת למצוא את הגשר בין זהויותיה הסותרות. החוויות השונות שעיצבו את חייה בחברה רב-תרבותית עשויות להבנות בה תשתיות אידיאולוגיות המאפשרות לה להרגיש נוח ובטחון גם במציאות מורכבת של חייה בישראל.

סיפורה של שרית, בעלת תפקיד מרכזי בבית הספר, משקף אף הוא את החיים במציאות דואלית ובה בעת נחשף קולה הייחודי. שרית מספרת שהיא גדלה עד גיל חט"ב ברמת השרון בנהו רסקו. משם עברה משפחתה לת"א והיא למדה בעירוני ט'. בהיותה בתיכון היא השתתפה בחילופי משלחות נוער של עירית ת"א לגרמניה ושם הכירה את בעלה, שהיה במשלחת גרמנית. במהלך השירות הצבאי היא טסה לגרמניה, נישאה, וגרה שם עשר שנים. לאחר שבעלה סיים תואר שני הם חזרו לארץ. בדומה לקודמותיה, מציינת שרית את החיים

שם', בגרמניה, לעומת החיים לאחר חזרתה לארץ. היא מפרשת מהלך זה של חייה כחוויה של מעבר ואומרת: "בחיים שלי הייתי הרבה במעברים ובסוג של שוליות, ואפילו חוויתי משבר תרבותי פנימי במדינה שלי. בעצם אני קצת דומה לאוכלוסייה שאני עובדת איתה פה. זה פעם ראשונה שאני חושבת על זה. הייתי הרבה פעמים באחרות, בשונות ובשוליים, או שהייתי מול אחר שהיה האחר והשונה". ביחס למפגש עם בעלה היא מציינת שהם נפגשו באקראי בגיל 16. עניינה אותה התרבות האחרת ועצם העובדה שהוא דיבר בשפה שהיתה לה זרה. כך גם נתפסו בעיניה התפיסות השונות שלהם בקבוצה, המראה האחר. היא מעידה על עצמה שהיא אדם מאוד סקרן ואוהב ללמוד דברים חדשים, להתוודע לתבניות חדשות וזרות, זה מרתק בעיניה ומאתגר עבורה. "בגרמניה הרגשתי אחרת, שונה, זרה וכמעט, על רקע העבר וההסטוריה. הייתי יהודיה כהה, לא הייתי טבעית בנוף החברתי. היו שני דברים שהיו לי חשובים לפני שנשאתי, האחד, חשוב היה לי שבעלי יתגיר והשני שנחיה בארץ". הגיור והחיים בישראל מהווים עבור שרית אבני דרך בבנית תחושת השייכות שלה לעם היהודי ולארץ ישראל. החוויות של הזרות והשונות ערערו את בטחונה, על אף העובדה שהיא הגרה לגרמניה מתוך רצון ובחירה. חוויות השונות, ההיבדלות וההשתלבות ליוותה גם את חוויות ילדותה. היא מציינת שבילדותה, בשנות השבעים, היא גדלה בתקופה של פער עדתי. הוריה עלו מעירק, הם הגיעו כשהיו ילדים קטנים, בשנת 1950 למת השרון. סבא שלה היה קבלן בנין והיה כסף בבית. הוריה הכירו ונישאו, גרו במעברה ברמת השרון שנה. אביה היה חשמלאי, אינטליגנט מאוד אוטודידקט, היו לו תפיסות מאוד ברורות על דרך חיים: פוליטיות, חברתיות, רואות את האחר, את הזולת את הכאב. "האחרים, מבחינה פוליטית היו המיעוטים בחברה הישראלית והלא ישראלית. הוא היה מהשמאל". הבית של הוריה היה מאוד פתוח מבחינת אביה, ואילו את אמה היא תופסת כמי שהיתה יותר נוקשה בכל התחומים, אבל גם אינטליגנטית. היא מציינת שהם אינם בוגרי אוניברסיטה, אבל היה להם חשוב החינוך, ושכל הצרכים של בנותיהם יסופקו (חמש אחיות). היתה חשובהסביבת מגורים טובה וחיובית, שיהיה בית תומך, אכפתי, שלא יזניחו את הצרכים שלה, והיתה בו הרבה אהבה. אמה עבדה בבנק וסבה נפטרה בגיל צעיר מסרטן. אביה נאלץ לדאוג לפרסת אחיו ואימו. הוא למד והתקדם עד שהיה קבלן בעצמו. היה כסף בבית.

היא מספרת שבילדותה היא גרה בנוה רסקו, שכונה יוקרתית ברמת השרון, "ולא היו בכלל יוצאי עדות המזרח בשכונה הזו". השכנים היו אנשים ידועים ברמה צבאית ומדינית עם משרות בכירות. כולם אשכנזים. "בבית הספר הרגשתי אפליה, לא הייתי חלק מקבוצת הילדים הבולטת והשלטת בבית הספר. הייתי תמיד סוג של נספח בשוליות חברתית בשכונה יוקרתית". במשפט זה ממצה שרית את התחושה שמלווה אותה מתקופת ילדותה, כמזרחית בשכונה של אשכנזים, ואח"כ בבגרותה, בפרק חייה בגרמניה. בשני פרקי חייה היא מציינת את התחושה של ה'אחרת' הנדרשת להשתלב בחברה הגמונית ובה בעת בולט בסיפורה הצורך שלה לשמור על ייחודיותה כיהודיה וכמזרחית. "זה השתנה לגמרי כשעברנו לתל אביב בכיתה ח'. שם נהניתי מלהיות אחת משלוש הבנות המובילות בכיתה ח'-יב. בחודשים הראשונים הייתי 'אאוטסיידרית' כי הייתי פתאום הסנונית מרמת השרון. למזלי המסורתיות של הילדים בעירוני ט הביאה לזה שביום כיפור הראשון בבית הספר הם ביקשו סליחה על התנהגותם ואז חל השינוי-- ביום הסליחות". בתשובה לשאלתי: האם זה משהו שקשור ליהדות, לישראליות? היא עונה: "מדינת ישראל מחדירה בך חינוך שצריך לכלול פטריוטיות, גם במונחים של יורד ועולה. זו ראייה חברתית שמי שעוזב או יורד יש לו מינוס וההפך. זו התוצאה של החינוך שמחזק את הקשר למדינה על דרך האינדוקטרינציה. זה מוטבע בתרבות הישראלית. להיות ישראלי זה להיות נאמן למדינה, לדת, לתרבות ומתוך כך נגזרים מהלכים בחייך". לעומת הצורך שלה לחוש ישראלית ויהודיה היא מציינת שלבעלה לא היה קשה לקבל את בקשתה לגיור, ומדגישה שרבים מתגיירים ויוצרים קשרים בין תרבויות. אמירה זו מלמדת על הצורך של שרית להשתלב בקודים התרבותיים הישראליים המסורתיים, שהניחה הקולקטיביות הצינית, ועל הקושי שלה להשתלב בקודים חברתיים אחרים זרים לתרבות הבית שלה. התגירותו של בעלה והחזרה לישראל מהווים עבורה ביטוי להשתלבותו בחברה הישראלית, ואולי אף יותר מכך – על שייכותה שלה.

בדומה לסיפורים הקודמים, גם בסיפורו של ישראל ניתן למצוא ביטויים של השתלבות ושמירה על ייחודיות בהקשר של החברה הדתית. הוא סיפר שהוא עובד 20 שנה בבית הספר כמורה לתנ"ך בכתות ז-יב וכרכז חינוך חברתי. הוא נולד בגבעתיים ולמד ביסודי בבית הספר אמונים ובתיכון הרואה. משם הוא המשיך את לימודיו

בישיבת הסדר בשילה ושילב את לימודיו עם שירות צבאי בשריון. הוא למד הוראה במכללת ליפשיץ ועשה קורס מנהלים ותואר שני בדרכי במנהל חינוכי. שני הוריו הם תושבי שכונת ברוכוב בגבעתיים עוד מילדותם. אמו ילידת הארץ ואביו הגיע בגיל צעיר מאוד. הם באו מפולין, אוסטריה והונגריה. הסבים והסבתות שלו הבריחו אותם עם כסף לארץ עם עליית הנאצים כדי שינצלו. אביו היה פועל בעלית ואמו היתה מזכירת מחלקה בעיריית גבעתיים. הוא מתאר את גבעתיים "כעיר אדומה" שסבו מצד האם נלחם כדי שיקום ב"ס דתי לבנותיו. *"זו היתה משפחה דתית והיה חשוב לו ב"ס דתי"*. הוא ציין שיש סיפור משפחתי שתושבי שכונת ברוכוב היו מוציאים בלילה את הכסאות מבית הספר ובבוקר סבו היה מחזיר אותם. כל משפחתו למדה שם: אמו, דודתו הוא ואחותו – כולם חניכי בית הספר הדתי. המאבק על הייחודיות הדתית של משפחתו, שחיה בשכונה חילונית, 'מפאיניקית' אינו גורע מתחושת השייכות שלו לשכונה. ניתן ללמוד זאת מדבריו *"שלמרות שלמדתי בבית ספר שונה מזה של חברי לשכונה, המסר בבית היה שאתה חי בחברה שאינך נבדל ממנה. חיך עם כל הקהילה שלך: חברה דתית וחילונית מהשכונה. לא היתה הפרדה בין חובשי כיפה וחילוניים. זו תפיסת עולם שעיגנה את בית הורי"*. גם בבגרותו הוא נושא את המסר של הדואליות. הוא מספר שהוא התחתן עם אשה דתית ושרת בשירות צבאי עם חילוניים, דתיים וערבים-דרוזים. *"אני חי בחברה שהאמונה לא צריכה להפריד ולהביא לחיכוך. אני מאמין שחיכוכים צריכים לפתור עם מילים"*. הוא מדגיש את המסר הזה באמצעות הנגדה לקרובי משפחה שלו בבני ברק, חרדים, שכשהם שמעו שהוא ילמד בבית ספר חילוני ממלכתי הם שאלו אותו *"אם הוא הולך לחפש יהלומים בערימה של זבל? ובהפוך על הפוך"*, הוא מדגיש, *"הלכתי ללמד בבית ספר ממלכתי"*. הדואליות של ישראל באה לידי ביטוי במתח שבין חילוניים-שמאלניים לבין דתיים, ימניים. אולם הסיפור מלמד על הדרך בה נטשטשו הדיכטומיות הללו בחייו של ישראל ויצרו בו מארג של זהויות סותרות, המאפשר לו להתנהל גם במציאות מרובת תרבויות.

שלמה הוא מורה לאזרחות בחט"ע וריכז בשנים האחרונות את תהליך הגיבוש והכתיבה של החזון הבית ספרי מחדש. בסיפורו הוא מתמודד עם אחרותו כהומוסקסואל. הוא מספר שהוא יליד ערד, הוריו ממקימי ערד, המשפחה הראשונה שהגיעה חודש לפני המתיישבים כי אמו הקימה את גן הילדים למתיישבים והיא היתה הגננת הראשונה לילדים מגיל 3-7. בתחילת דרכה היתה ערד ישוב סלקטיבי, היתה ועדת קבלה והיית צריך להוכיח שיש לך תעסוקה ומקצוע ורק למשפחות צעירות. הם הגיעו לפני שהוא נולד.

אביו ניצל שואה. הוא נכנס למחנות בגיל שמונה ויצא בגיל ארבע עשרה. הוא מציין שזו חוויה מעצבת בחיים שלו. אמו ניצולת שואה, *"לא במובן הרע של המילה"* – היא נולדה בארץ ובגיל שנתיים היא נסעה עם אמה לביקור בפולין ונתקעה שם. בדרך לא דרך הם הצליחו אחרי פרוץ המלחמה להגיע לארץ. אבל המוטיב של השואה ושל מה שההורים שלו הפסידו בילדותם היו חלק מההוויה המרכזית בביתו, בעיקר סביב ערך החינוך. ההשכלה של אביו הסתכמה בלימודים במשך שנתיים בחדר. המוטיב של לימודים ומצוינות לימודית היה חזק בבית. יש לו שלוש אחיות מבוגרות ממנו. בהתבוננות עכשווית על המשפחה שלו ממבט של הגירה, ברור לו שאביו השיג בפחות מדור קפיצת דרך גדולה: יש לו ארבעה ילדים אקדמאים, בעלי מקצועות חופשיים, רכוש ובית. כשהוא יצא מהמחנות היו לו חלומות של משפחה גדולה, עסק משלו ובית משל עצמו, והוא הגשים את שאיפותיו. שלמה מוסיף ואומר שהמוות נכח בבית כל הזמן, הוא היה ברקע. נפטרו לו שלושה אחים לפני הולדתו מסיבות שונות, כך שזה היה מוטיב חזק בבית. עם זאת היה מסר להגשמה עצמית של כל מה שההורים לא עשו. אמו למדה יותר והיתה משכילה.

שלמה מסמן מספר ערכים חשובים שהיו מרכזיים בהוויה המשפחתית שלו: חשיבותם של החינוך וההשכלה; הצורך בהגשמה עצמית; חלוציות והגשמת חלומות. ערכים אלה ניזונים מהסיפור המשפחתי שהפכו את החוויה של יוצאי שואה, הסבל, המוות וסכנת הקיום לחוויה מכוננת לצמיחה אישית ומשפחתית. לאחר התאור המשפחתי והדגשת הערכים שהקנו לו בבית הוריו שלמה ממשיך את סיפורו ומתאר את החוויות שלו כהומוסקסואל שגדל בערד. את החיים בערד הוא לא אהב, על אף שהוא השתלב בהוויה של העיר מתוקף היותו יושב ראש מועצת תלמידים, התנדבותו במד"א, פעיל בנוער העובד, פעילותו כיו"ר ארצי של מועצה ציונית לנוער של הסוכנות היהודית, התנדבותו במשמר האזרחי ופעילותו בתנועת נוער מפלגתית של שינוי.

לכאורה, מציין שלמה שהוא השתלב במערכת החברתית בעיר ואף היה מנהיג ואזרח פעיל. אך בהיותו הומוסקסואל הוא הרגיש שונה והוא התקשה לשמור על זהותו הייחודית. במבט לאחור הוא מספר:

"ערד היה ישוב קטן על גבול של קיבוץ גדול, ישוב חם ותומך אבל קטן ומבודד. הרגשתי חנוק. זה לא היה מקום רע לגדול בו, הבטחון שהוא העניק, תחושת העוצמה, ישוב שחצני, אליטיסטי והסתובבנו בתחושה שאנחנו בני אלים – בית ספר מעולה, מערכת עירונית טובה, ניהול מעולה".

חווית הדואליות באה לידי ביטוי בנסינותיו להשתלב בחברת ה"סטיירטים" בערד מתוך פעילותו הציבורית, ובה בעת בנסיון שלו לשמור על ייחודיותו כהומוסקסואל. חוויה זו התעצמה לדבריו בצבא, כשנפגש עם המציאות המורכבת. הוא שרת כקצין ביחידת חימוש מרחבית ומצא את עצמו לראשונה מתמודד עם נרקומנים ועם שולי החברה. העבודה עם פיקודיו הייתה בעיקר עם יוצאי שכונות מצוקה בבאר שבע, שכונה ד, עם חיילים משכונות קשות באופקים ובנתיבות. העבודה שלו איתם התמקדה בנסיון להביא אותם לשאוף למצוינות, להאמין שניתן לשנות מצב רק עם עבודה מאומצת. *"גדלתי בבית אידיאולוגי ואני מאמין בשינוי חברתי וראיתי בצבא כלי לכך. הצבא זמן לו מפגש עם האחר ובאמצעותו הוא חש את המשמעות של חייו – לחולל שינוי חברתי. זה היה המפגש הראשון שלי עם ישראל השנייה, האחרת, למרות שכל הפעילויות שלי בתיכון נועדו לאוורר אותי מהחנק, אבל זה תמיד היה במסגרת ישראל האליטיסטית ולא האמיתית".*

אפשר שהחתיירה לשינוי חברתי והרצון לממש את עצמו היוו עבורו גם ביטוי לזהותו המינית הייחודית. הוא מספר שבצבא הוא הכיר שם את בן זוגו ולאחר השירות הם עברו לגור יחד. היציאה מערד, ההתרחקות, החשיפה למציאות שונה והמפגש עם האחר איפשרו לשלמה לבחון מחדש את השתלבותו ואת ייחודיותו החברתית והאישית. הוא מדגיש ואומר שהוא אהב את המסגרת של השירות הצבאי ולמעשה ראה את עצמו כמי שנשאר בצבא לעתיד רחוק. אך בשלב מסוים הוא מצא את עצמי במשבר רעיוני—מצד אחד הוא אהב את הצבא כי הוא חש שהוא יכול למצות את כישוריו, ומצד שני הוא רצה ללמוד באוניברסיטה והצבא הציע לו לדחות את הלימודים בארבע שנים. זה הביא אותו לנקודת התנגשות בין תפיסת ההשכלה שהיא קודמת לכל לבין אהבתי לצבא ובעיקר העבודה עם אנשים.

לאחר שעזב את הצבא החל ללמוד לתואר ראשון במדעי המדינה ובסוציולוגיה ובהמשך לתואר שני ביחסים בין לאומיים. הלימודים ועבודת המאסטר הביאו אותו לתפיסת עולם של השכלה, מצוינות ודמוקרטיה. לאחר הלימודים שלמה מספר על נסיון נוסף שהיה לו לחזור ולשרת בצבא במהלכו היו לו שני ארועים מרכזיים ששינו את חייו: האחד היה התנדבות ללמד שיעורים פרטיים ולהכין לבגרות בבתי ספר בת"א במסגרת היחידה שלו, חוויה שגרמה לו תחושת התעלות. וארוע משמעותי נוסף היה מכתב שקיבל משתי חיילות שלו שהשתחררו וכתבו לו שהוא מחנך במובן הטוב של המילה. *"הן התיישבו לי על עצב חשוף והרגשתי שתחום החינוך זה מקומי. וכך הגעתי ללמד בבית הספר רוגוזין-ביאליק".*

חמשת הסיפורים הללו חושפים את השונות שחש כל אחד מהמספרים, על אף העובדה שכל אחד מהם הוא יליד הארץ והוא משתייך לחברה הישראלית במנטליות, בתרבות, בשפה ובהוויה היום יומית שלו. הסיפורים הללו מלמדים שבחברת מהגרים כמו זו שבישראל, גם מי שלכאורה נתפס על ידי עצמו ועל ידי האחרים כמי שמשתייך ל"מרכז" החברתי, הוא עשוי לחוש בפיסות שונות בחייו את השוליות, האחרות והשונות שלו. מתברר איפוא, ש"המרכז" אינו אחיד ומאוחד, אלא הוא פרגמנטי והוא נבנה מזהויות מורכבות, שבמובנים מסוימים מייצגות את הדיאלקטיקה שבין השתלבות לשמירה על ייחודיות. במובן זה שונה סיפור חייה של רחל. דווקא היא מייצגת את הליבה המרכזית של החברה הישראלית.

רחל היא בת 53 ומציינת כבר בתחילת סיפורה שיש לה הכבוד להיות בתה של זמרת ידועה ומוכרת, הנתפסת בלב המעוז האשכנזי בישראל. *"אמא הפכה מזמרת מלחמות לזמרת פוליטית שאיימו על חייה".* אביה היה מפאייניק והיא גדלה בבית עם השקפות שמאלניות. באותם ימים להשתייך למפא"י היה כרטיס ביקור מיטבי להשתייך למרכז 'החזק' וההגמוני בחברה הישראלית. אחותה הקימה את שלום עכשיו, וסברא ושתילה, לדבריה, היה אסון בביתם. כבתה של זמרת מפורסמת היא הרבתה בילדותה בנסיעות לחו"ל יחד עם אמה, דבר שלא היה מקובל באותה עת בחברה הישראלית. העולם הגדול היה חלק מחוויות ילדותה לא רק במובן של הנסיעות והמפגש עם האחרים, אלא היא מציינת שהיא חשה שבביתה "התרחשה ההסטוריה של המדינה, כל גדולי האומה

היו אצלנו בבית... כשאני רואה סוירים שעושים לתולדות ת"א – אלו החוויות שלי מילדות. בטמפלרים ראיתי ציור של רצח וגנר, מנהיג הטמפלרים. כל זה קרה אצלנו בבית". סיפור חייה מציב אותה ואת הוריה כמעצבי ההיסטוריה הישראלית, האשכנזית, כמי שיצר תרבות ישראלית חדשה ותרם לעיצוב האומה המתהווה מחדש במדינת ישראל הצעירה. היא ממשיכה לספר שבתחילת הקריירה שלה היא עסקה בעריכת סרטים, אך מהר מאוד עשתה תפנית מקצועית שכן היא חשה צורך "להתעסק בדברים יותר מהותיים". היא מספרת שהיא עברה לגור בארה"ב וכמעט וסיימה תואר בחינוך מיוחד, ובגיל עשרים ותשע, לאחר ששבה לישראל, היא החלה ללמוד הוראה בסמינר הקיבוצים. לאחר שסיימה את לימודיה היא החלה לעבוד בהוראה בת"א בבית ספר יסודי, שמרבית תלמידיו היו ילדים של אמהות חד הוריות. היא זוכרת שהרבה ילדים היו עם בעיות התנהגותיות קשות ושהיא נלחמה עם המנהלת על ילדים שרצו להעיף מבית הספר בגלל בעיות ההתנהגות שלהם. מצד שני, היה לה קשה לראות ילדים שלדעתה לא טופלו נכון בבית ושהתנהגותם המפריעה היתה מגובה על ידי הוריהם. "היה לי אופי לוחמני", היא מציינת. כשהיא הרגישה שהיא לא מצליחה לממש את ערכיה החינוכיים היא ביקשה, כדבריה, לעבור לעבוד בדרום ת"א, כדי להרגיש משמעותית. "עד אז קיטרתי ולא נהנית, ובבית הספר בדרום ת"א הרגשתי שמצאתי את היעוד שלי".

לצד הלוחמנות והאכפתיות החינוכית היא מציינת ש"תמיד עניינו אותי תרבויות אחרות, בעיקר של מוסלמים. לא הבנתי למה לא מלמדים ערבית ושלא מצליחים לחיות כמו בארה"ב כל בני התרבויות יחד בלי הדת. אנחנו עסוקים ביהדות שלנו". הצורך להלחם על כל ילד ועל האני מאמין החינוכי שלה, הכמיהה ללמוד את האחר ולהוקיר את תרבותו, הרוח השמאלנית בביתה, התחושה של קוסמופוליטיות מחד, ושל עיצוב רוח האומה מאידך-- כל אלה משתקפים בסיפור חייה של רחל. אמנם הוא שונה מחמשת סיפורי החיים האחרים בשל המיקום החברתי של הבית בו גדלה, אך במובנים רבים סיפורה גם כן מייצג את הדיאלקטיקה שלה בין השתלבות ב"מרכז" לבין היחשפות ופתיחות לעולם הגדול, לתרבויות אחרות, שיצרה בה אכפתיות ל"אחר". סיכומו של דבר, וכפי שראינו, סיפורי החיים של הצוות החינוכי משקפים את הדיאלקטיקה שאותה הם חווים במהלך חייהם בין השתלבות חברתית קונפורמיסטית לשמירה על עצמאות וייחודיות. חוויה זו, אפשר להניח, משפיעה על תפיסת עולמם החינוכית ועל הפרקטיקות הפדגוגיות שלהם בבית הספר.

ב. פיתוח מדיניות חינוכית: קוד אתי ואמנה חינוכית ב"קמפוס ביאליק-רוגוזין"

בשנת 2005 אוחדו להם יחדיו בית הספר היסודי "ביאליק" ובית הספר העל-יסודי "רוגוזין" לכדי בית ספר אחד, 13 שנתי, במיקום הקבוע של "רוגוזין" ברחוב העלייה בדרום תל אביב, תחת השם החדש – "קמפוס ביאליק-רוגוזין". לניהול בית הספר מונתה גב' קארן טל, וכבר מיומו הראשון היה ברור שבית הספר עומד להתאפיין בשלושה סימני היכר בולטים: (א) במציאות רב-תרבותית חסרת תקדים – הכוללת "ילדי ישראלים ותיקים, ילדי ערבים ישראלים, ילדי עולים חדשים, ילדי מהגרי עבודה שקיבלו אזרחות, ילדי סיענים, וילדי פליטים ומהגרי עבודה" מקרוב ל 50 מדינות; (ב) בגישה חינוכית הומניסטית של רב-תרבותיות דיאלוגית, קהילתית, מעצימה ותומכת – כשבית הספר משמש "עוגן מרכזי בחיי התלמידים", נותן ביטוי לשונות הבין-תרבותית, ומכונן "מרחב אפשרויות לפיתוח הפוטנציאל האישי ולרכישת השכלה וכישורי חיים"; (ג) במגמה חינוכית של שילוב הילדים בחברה הישראלית – חינוך שמקדם מצוינות לימודית והצלחה בבגרויות, ו"שמכשיר ומעצים את הלומדים לקראת השתלבות מוצלחת ופורייה בתחומי החברה, ההשכלה, התרבות, הטכנולוגיה, התעסוקה, ומימוש הזכויות והחובות האזרחיות".

כמו בכל התחלה, גם בראשית דרכו של "קמפוס ביאליק רוגוזין" המגמות החינוכיות של רב-תרבותיות והשתלבות בישראליות היו יותר בבחינת יעדים כלליים, כשהפרקטיקות החינוכיות נוצרו והתמסדו תוך כדי שגרת העבודה. מבחינת המבנה הארגוני, בית הספר נבנה סביב שלוש חטיבות גיל – צעירה, יסודית ועל יסודית – ובנוסף לאלה גם פועל בתוכו אולפן לרכישת השפה העברית. מבחינת שגרת היום-יום, בית הספר פתוח מבוקר ועד ערב, כשעד שעות הצהריים הלימודים מתנהלים על פי תוכנית הלימודים הרשמית של החינוך הממלכתי-כללי,

בהפסקת הצהריים כולם זוכים לארוחת חמה, ובשעות אחה"צ והערב מתקיימות פעולות תיגבור וסיוע לימודיות, חוגי העשרה וספורט, אולפן עברית להורים, וקשת רחבה של פעילות קהילתית. מבחינת הגופים המעורבים, חשוב לציין את התרומה הרבה של ועד הפעולה הציבורי של בית הספר וקשת רחבה של ארגוני המגזר השלישי, מדריכי צה"ל, תנועות נוער, עמותות ופורומים למען קהילת הפליטים ומהגרי העבודה, ומוסדות שונים לקידום ההשכלה והקהילה.

היכרות מעמיקה שלנו עם בית הספר ועם דרכו החינוכית בטיפול בילדי הפליטים ומהגרי העבודה החלה לקראת סוף שנת 2007, וזאת במסגרת יוזמה משותפת של בית הספר ושל המרכז לאתיקה בירושלים, לגיבוש ולהטמעה של אמנה אתית ופדגוגית לבית הספר. בתחילת 2008 חבר גם סמינר הקיבוצים כגוף השותף בהובלה ובמחקר, ומאז מתקיימות בסדירות של פעם בחודש עד פעם בחודשיים ישיבות ועדת ההיגוי של בניית הקוד האתי-פדגוגי והטמעתו.

אבני דרך ונקודות ציון בתהליך:

1. דומה שבתחילה היו שלוש נקודות מבט: (א) המנהלת שמבקשת תוך פחות משנה להעמיד קוד אתי-פדגוגי שיגדיר את מאפייני בית הספר ואורחות החיים הראויים שבו; (ב) הצוות האקדמי-מקצועי שמבקש להוביל תהליך ארוך של העצמת הסגל החינוכי, ובאמצעות התבונות שיפציעו ממנו, יחד עם הידע התיאורטי בנושא, לגבש יחד את דרכו וייחודו של בית הספר; (ג) חברי ועדת ההיגוי מקרב בעלי התפקידים – ראשי החטיבה הצעירה, היסודית והעל-יסודית, מנהלת האולפן, מנהלת המערך המסייע-טיפולי, הרכזת הפדגוגית, מרכז לימודי האזרחות, ועוד מספר מורות נבחרות – אשר גילו ספקנות והסתייגות הן מהיומרה של הגורם האקדמי-מקצועי לכוון אל "הדרך הנכונה" והן מהיומרה של המנהלת "לרוץ" עם התהליך מהר יותר מן הנדרש בתהליך שכזה. במילים אחרות, היה ברור שהמשימה הראשונה היא יצירת אמון בין אישי, יצירת שפה משותפת, וקצב התנהלות הקשוב לצרכים האמיתיים של המורים ולהתפתחויות האמיתיות שקורות בישיבות ועדת ההיגוי.

2. תוך כדי בניית האמון – שהצוות האקדמי-מקצועי אכן מסור לעניין ולא רק אינסטרומנטלי, ושהמנהלת תאפשר לכולם להתבטא בחופשיות ולשטוח את שעל לב המורים ואת התבונות המקצועיות שלהם – התחלנו ביצירת השפה המשותפת, בציון המאפיינים והערכים המובהקים של בית הספר, ובהגדרת הסוגיות הפדגוגיות המחייבות ליבון. הנתונים שעלו היו כדלקמן: (א) בבית הספר לומדים כ-720 תלמידים (בשנת 2008), שמחצית לערך ילדי פליטים ומהגרי עבודה; (ב) בית הספר מחויב לחינוך חובק-כל, מבוקר עד ערב, כעוגן קיומי לילדים, תוך שילוב גורמים רבים מן הקהילה ומהמגזר השלישי כדי להעמיד תמיכה מלאה ורב-צדדים לתלמידים (כולל מול רשויות החוק, הרווחה והמשפט); (ג) בבית הספר מתקיימת מציאות רב-תרבותית, כאשר בכיתות מסוימות גדול מספר הילדים הלא-יהודים על אלה היהודים – ולמציאות זו הצוות מבקש להיענות בהעמדת חינוך הומניסטי, דיאלוגי ורב-תרבותי; (ד) בית הספר מחויב לקידום השתלבותם המוצלחת של התלמידים בחברה הישראלית – כולל הצלחות בלימודים ובמבחני הבגרות, והשתלבות אחר כך בצבא, בתעסוקה ובאזרחות תורמת ופורייה; (ה) צוות ההוראה מוטרד ומאתגר מסוגיות של מימוש הגישה הרב-תרבותית בתוכנית הלימודית ובדרכי ההוראה, מדרכים להעצמה אישיותית וקהילתית של הילדים וההורים, מהצבת נורמות התנהגותיות וחינוכיות ברורות (לילדים ולהורים) שקשורות בתרבות דמוקרטית וחינוכית ומשוכללת, ומבניית מערך של מנגנונים, פורומים, טקסים, חגים, מועדים ותכנים שיבטא נכונה את השילוב בין רב-תרבותיות מגוונת לישראליות ויהודיות.

3. במהלך השנים 2008 ו-2009 התקיימו ישיבות דו-חודשיות של ועדת ההיגוי וכן מפגשים רבים של מליאת צוות המורים, כשהמטרה הייתה להגיע למסמך מסכם ומוסכם של אמנת בית הספר "ביאליק רוגוזין" כבית ספר (ונוסח זה הוסכם לבסוף) "ממלכתי, הומניסטי ורב-תרבותי". להלן כמה אבחנות מסכמות: (א) מבחינת ההרגשה, דומה שצוות המורים בכלל וצוות ועדת ההיגוי בפרט רכשו עם הזמן אמון לתהליך כולו, נעשו יותר ויותר מעורבים, הביעו רגשות ועמדות שבעבר שמרו לעצמם, והתגייסו

להצלחת המהלך; (ב) אתגר הרב-תרבותיות הביא לסדרה של מפגשי לימוד לכל סגל המורים סביב המורשות הדתיות והתרבותיות של התלמידים – יהדות, נצרות, איסלאם ותרבות אפריקה; (ג) קבוצות ילדים והורים לקחו חלק בדיונים סביב התכנים הפוטנציאליים של האמנה והציגו את העדפותיהם; (ד) הוקם צוות לפיתוח דרכי הוראה והעצמה מגוונות שישפרו את הזדמנויות הלמידה וההצלחה של התלמידים – כולל "הוראה מותאמת" ו"חונכות אישית"; (ה) נולדה הסכמה שאין להרים רק את דגל הרב-תרבותיות אלא במקביל ובאותו גובה להניף גם את דגל הישראליות והמצוינות הלימודית – בין השאר כדי שבית הספר יישאר אטרקטיבי גם לילדי ישראלים ותיקים; (ו) הוקדשה מחשבה לציון החגים והמועדים הרשמיים של מדינת ישראל ושל התרבויות האחרות שאיתם מזוהים התלמידים – כך שכולם יקחו חלק בצורה נגישה ומכובדת (כולל בשימוש במספר שפות ומסורות) בפלורליזם התרבותי של בית הספר; (ז) הודגש הצורך בחיזוק פורומים פעילים של מורים, תלמידים והורים – כולל השתתפות פעילה בגיבוש נורמות בית הספר ומאפייניו; (ח) הודגש הצורך בהקמת "בית מדרש" פתוח לקהלים שונים של בית הספר שיעסוק במורשות ותרבויות של כלל קהילת בית הספר; (ט) המנהלת הביעה את הערכתה לתהליך ואת שלמדה ממנו לגבי הצורך בתהליך עומק של העצמת הסגל, שיש לו קצב משלו, אך בלעדיו לא זוכים לשינוי של ממש; (י) הודגשה תחושת השליחות והמנהיגות של צוות מורי בית הספר כבעלי שדרה פרופסיונאלית, המחויבות לאתיקה חינוכית, ומתייציבים בראש המחנה החינוכי – עם גאווה יחידה - של הדואגים לצמיחתם התקינה של ילדי פליטים ומהגרי עבודה שגורלם לא שפר עליהם.

4. לקראת סוף שנת הלימודים תשס"ט, ביוני 2008, הופקה לבסוף **"אמנת קמפוס ביאליק-רוגוזין"**, כבית ספר בעל צביון ממלכתי, הומניסטי ורב-תרבותי (נספח "אמנה בית ספרית"). היסודות המרכזיים שבו הם כדלקמן: (א) **זהות מוסדית** הניכרת ומוגדרת במחויבות לחמש קבוצות ערכים: ערכים כלל אנושיים-הומניסטיים, ערכים הקשורים במורשות התרבות היהודית והישראלית ובחוקי מדינת ישראל, ערכים של אזרחות דמוקרטית מעורבת ותורמת, ערכים הקשורים בגישה קהילתית ורב-תרבותית, וערכים פרופסיונאליים של החינוך וההוראה אשר במרכזם דאגה לרווחתם, כבודם והתפתחותם התקינה של התלמידים; (ב) **פדגוגיה הומניסטית ורב-תרבותית**, המדגישה את ההתייחסות ההוליסטית וההעצמה האישית, היחסים הדיאלוגיים, הגיוון של דרכי למידה והערכה, הגישה הקהילתית והרב-תרבותית, החשיבות של הישגים לימודיים והחיברות המוצלח לחברה הישראלית; (ג) **שותפות והשתתפות של כלל באי בית הספר** בגיבוש ומימוש של נורמות חיים המעוגנות: באופייה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, באימוץ נהגים של רב-תרבותיות פתוחה ומכבדת, במחויבות לליבת לימודים הנדרשת במערכת החינוך הממלכתית, בסטנדרטים מוסריים של כבוד לכל אדם ומורשת והימנעות מגילויים של אלימות, גזענות ופגיעה באחר.

את שנת הלימודים התש"ע (2009 – 2010) פתחו בבית הספר עם 784 תלמידים כשברקע אימת הגירוש של ילדי מהגרי העבודה. הרכב התלמידים מבחינת מוצא ושייכות הוא כדלקמן: 302 ילדי מהגרי עבודה (38.5%), 167 ישראלים ותיקים (21.3%), 128 ישראלים חדשים – ילדי מהגרי עבודה שקבלו תעודות זהות – (16.3%), 81 ילדים פליטים מסודן, דארפור ואריתראה (10.3%), 55 ילדי עולים חדשים (7%), 51 ילדים ערבים-ישראלים (6.5%). מן הבחינה הפדגוגית ניתן לציין במיוחד את **ערוץ המורים** – שהמשיכו להשתלם לאורך השנה במפגשי היכרות עם התרבות היהודית, הנוצרית, המוסלמית והאפריקאית, ואת **ערוץ התלמידים** – שהחלו נחשפים לתוכני האמנה, כשאלה מותאמים לשכבת הגיל (מתוך כוונה שכל תלמיד יקבל באירוע חגיגי בסוף השנה את מסמך האמנה).

כמו כן, לצד שגרה מרגשת – המעוררת הדים רבים – של מרחשת רב-תרבותית וציון מועדים וחגים בשלל שפות ומורשות, **שלושה דברים נוספים ראויים לציון**. האחד, הוא המשך השיפור בהישגים הלימודיים של התלמידים כפי שהם נמדדים בהישגי הבגרות ומבחני המיצ"ב. השני, הוא פתיחת **"תוכנית שמיים"**, בהובלת הרכזת החברתית ומנהלת האולפן, למען קהילה לומדת רב-תרבותית – קהילה לומדת ומתפתחת הנפגשת

במועדים קבועים והכוללת סגל הוראה, הורים של תלמידים, תושבי השכונה ואורחים. והדבר המשמעותי השלישי הוא הקמתה של **קואליציה רחבה למען הילדים** של מכללות לחינוך, אגודות סטודנטים, ארגונים חברתיים, עמותות לזכויות האדם וכדומה אשר פועלים יחד למניעת גירושם של ילדי מהגרי העבודה ובעד הסדרת מעמד התושבות שלהם (הכולל המלצה, הנתמכת על ידי שר החינוך גדעון סער, לאפשר לכל הילדים המשולבים במערכת החינוך הישראלית – החל מגן טרום-טרום חובה, לקבל מעמד תושבות ולהישאר בארץ). בחודש מארס 2010 ישבה הוועדה הבין-משרדית (פנים, אוצר, משפטים, רוחה וחינוך) כדי לגבש המלצות עבור הממשלה, והיא אמורה להגיש את המלצותיה בסוף חודש אפריל. לפיכך: מאי-יוני 2010 עומדים להיות קריטיים עבור מעמדם של ילדי מהגרי העבודה בכלל ותלמידי ביאליק רוגוזין בפרט.

פרק 7. פרקטיקה חינוכית ופדגוגיה דיאלקטית בין השתלבות לרב-תרבותיות

פרק זה יציג את הביטויים הפרקטיים של העמדות הערכיות והפדגוגיות בתוך שגרת יומם החינוכית של המורים בבית הספר ביאליק רוגזין. ההצגה תתמקד ביסודות הפדגוגיים-ערכיים הבאים: (א) פדגוגיה של **חינוך הומניסטי** והעצמה, אשר דוחה כבלתי רלוונטית את ההבחנה בין ילדים מקומיים לילדי זרים, ומבקשת להעמיד לילדים, באשר הם ילדים, חינוך איכותי ושוויוני שיקדם אותם לחיים מלאים ומכובדים; (ב) **פדגוגיה דיאלקטית שבין השתלבות בישראליות לרב-תרבותיות משמרת ייחודיות**, אשר רואה בחיוב את הגיוון התרבותי והשונות הבין-תרבותית, כסדר חברתי התורם לזכויות האדם ולחיים מלאים, ובה בעת מעצימה את התלמידים באמצעות עמדות וכלים המאפשרים לחוות תחושת שייכות, זהות איתנה ותפקוד מוצלח ב"מגרש הישראלי".

א. פדגוגיה של חינוך הומניסטי והעצמה

פדגוגיה של חינוך הומניסטי ושל העצמה מבקשת לתת מענה לשונות של תלמידים ולטפחם במובן האישי והקהילתי. מטרת אלה באות לידי ביטוי בשלושה מרכיבים של העשייה החינוכית: **בתחום הקוגניטיבי לימודי:** בידע של תכנים דיסציפלינאריים הנלמדים בתחומי הדעת השונים ובידע חברתי-ביקורתי שיש בו רגישות לשונות ולאחרות (אתנית, מעמדית, מגדרית, תרבותית, שפתית) (Howard & Alman, 2008). **בתחום הרגשי-אישי:** טיפוח אינטליגנציה רגשית, רגישות, מציאת משמעות לחיים ורצון למימוש עצמי. **בתחום החברתי:** יכולת ליצור קשרים בינאישיים מיטביים, להשתייך לקבוצה ולתרום לה.

פרק זה יעסוק במארג הנוצר בין שלושת התחומים הללו, כפי שהוא עולה מן הנסיון לתרגם למעשה החינוכי. הממצאים לקוחים מתוך ראיונות עם מורים, תלמידים ובעלי תפקידים הפועלים במציאות הנחקרת ומתוך כתבות עיתונאיות על בית הספר.

התפיסה ההומניסטית מתורגמת לעשייה חינוכית יום יומית של הצוות החינוכי ומתוך כך עולות דילמות והתלבטויות רבות, ומתגלעים קשיים ואתגרים במימושה. לתפיסה ההומניסטית תרגומים ופרשנויות שונות, אותן ניתן ללמוד מדברי המורים, אולם אין בין הדוברים מחלוקת על הזכות הבסיסית של כל ילד, באשר הוא, לחינוך איכותי ולחיים מיטביים: *"לילד מגיע כל דבר שיכול לקדם, לעזור, לתמוך, להשביח ולמצות את עצמו כאדם. זו זכות בסיסית מאוד והכרחית בעיני"* (שרית). היא מוסיפה ואומרת שהיא רחוקה מלהבין אותם הן מבחינה תרבותית, והן מבחינת הדפוסים החברתיים, ההווה והנופים שמהם הם באים. זה מה שגורם לה להמשיך לרצות להבין וללמוד אותם, *"אבל דבר אחד לעולם ישאר – ילד הוא ילד, הכאב, הצער השמחה זה אותו דבר אצל כולם"* (שרית).

הכרה בזכות זו מהווה תשתית לכל הפעילות החינוכית בבית הספר והיא ניכרת בתרבות הארגונית שלו ובמעשה היומיומי של הצוות החינוכי. הדהודים לכך עולים בשעה שהילדים המרואיינים ציירו את התסריט העתידי שלהם: החלומות, השאיפות והמטרות שלהם לעתיד. בתשובתם לשאלה: *'מה הם רוצים להיות כשהיו גדולים?'* מתברר שהם רוקמים חלומות לחיות חיים בטוחים, המאפשרים להם לממש את עצמם. מרינה (שם בדוי) (בת 16) ענתה שהחלום שלה הוא להיות זמרת. הוא התגבש מאז שהיא שרה במקהלה של בית הספר. היא נהנית מהשירים על תל אביב, שחוגגת מאה שנה, וגם מהשיר "אני מאמין" ששרים אותו בשפות שונות: אנגלית, רוסית, ספרדית וערבית. ולדמיר (בן 7) חולם להיות חייל, אסטרונוט, או טכנאי מחשבים. הוא מצוין שהוא יוכל ללכת לצבא כשיגדל. תשובה מורכבת יותר ענתה דנה כשנשאלה: *"מהי התקווה שלך?"*: *"לחיות. אין לאף אחד זכות לפגוע בי, אני שמחה פה, אבל יש ילדים שלא שמחים בעולם. יש הרבה שלא שמחים, שלא חיים טוב. הם בבית חולים, או שהם לא גרים עם המשפחה שלהם, כי אין להם הורים או משפחה, והם גרים ברחוב. אני חושבת שכולנו שווים והעולם צריך להיות טוב וצריך לחשוב על הילדים"* (דנה). התשובה של ילדה בת עשר לגבי זכויות הילדים, ורגישותה למצוקות של ילדים בעולם חושפת את מודעותה החברתית ואת הרגישות שהיא פיתחה לסבל של אחרים, ובה בעת ניכרת תחושת הבטחון שלה, ההוקרה וההכרה במימוש זכותה לחיים טובים. סביר להניח שהידע החברתי-ביקורתי שחשפה התלמידה בתשובתה אינו מתפתח בעלמא, והוא נבנה בתרבות בית ספרית

הפועלת להשגת מטרות אלה: תרבות המאפשרת ומעודדת שיח על אחרים ועל המציאות בה הם חיים; על סבל וכאב של אחרים.

השיח החברתי-ביקורתי מקבל ביטוי בקשרים הבלתי אמצעיים וביחסים הבין-אישיים, שנוצרים בין הצוות החינוכי לתלמידים. קשרים שיש בהם איכפתיות, הגינות, כבוד והדדיות. אלה באים לידי ביטוי בדברים הקטנים, היום יומיים, האינטימיים שבן אדם לאדם: ביחס אישי שניתן לכל ילד, באופן הדיבור והשיח כפי שמציינים הילדים: "המורות נחמדות מדברות אלינו יפה". זאת ועוד, החינוך ההומניסטי והמעצים מתבטא בטיפול רציני ומעמיק בכל בעיה שמתעוררת ובגילוי של פגיעה בכבוד האחר, כפי שמעידה המורה שפרה: "יש בכיתה צחוקים של 'לקלל' ולרדת אחד על השני". לכאורה ניתן היה לשייך שיח לעגני מעין זה לתרבות הנוער, למעשה שולי. אולם שפרה מציינת שהיא לא עברה על כך לסדר היום וכל מעשה פוגעני, קטן כגדול מטופל: "אני מסבירה להם שבצחוק הזה יש משהו פוגעני. כשאני מכבדת מישהו אני לא אתן פתח להתנהגות לגיטימית פוגענית. 'בצחוק' הם נותנים מכה ואנחנו מלמדים אותם שלגעת בגוף של מישהו אחר צריך לקבל רשות גם לא בצחוק. הם לא תופסים את זה" (שפרה). הטיפול בבעיות חברתיות ובהתנהגויות פוגעניות דורש התמדה ונחישות מן הצוות החינוכי, לצד איכפתיות ורגישות.

הצוות נחשף לבעיות חברתיות על רקע של שונות והדרה של תלמידים מוחלשים גם בתוך הקבוצה הזו, שבכללותה נחשבת כקבוצה מוחלשת בחברה הישראלית. לדוגמה: "אם מישהו בכיתה לא רוצה להיות חבר של מישהי, המורה פותרת את זה, פה פותרים בעיות ונעים לי כאן" (דנה). גם בכיתות גבוהות מטופלות הבעיות החברתיות שעולות על תשתית הומניסטית מעצימה: "למשל, בכיתה י' יש קליקות של תלמידים לפי ארצות מוצא שהם מתנצחים אילו באילו. לדוגמה אם מישהו מבקש הסבר נוסף צוחקים עליו כי אין סובלנות. או אם מישהו קורא בשגיאה יש צחוקים ואני מדברת איתם על זה. בתחילת השנה אני מפסיקה שיעור ויש שיפור. אני מאוד עקבית בזה ולא מאפשרת תגובה פוגענית במסגרת עדתית שזה גוש כזה מול גוש כזה. באמצע השנה אני מרגישה שיפור. אני אמנם לא יודעת הקורה בהפסקות אני מניחה שיש גם חברויות בין עדתיות, אבל לא בהכרח" (שפרה). דוגמה נוספת עלתה בכיתה של סודנים, הלומדים בכיתת אולפן משלהם (על מנת לתת מענה הולם לפער הגדול בו הם נמצאים מבחינה לימודית) ויש להם גם מחנכת ערביה (על מנת שתהיה קרובה לתרבותם). במהלך שיעור ספורט, שהוא שיעור משותף לכלל התלמידים, נוצר מתח בינם לבין תלמידים מחבר העמים והם לא רצו להיות באותה קבוצה. מנהלת האולפן כינסה את התלמידים, ביקשה שיגידו לה מה מאיים עליהם בשיעור המשותף. בנוסף הוסבר להם כיצד השונות הופכת את השיעור למפגש חברתי ותרבותי. אחרי שבוע התופעה נעלמה (שרית).

לצד הקשיים שעולים בניסיון לחנך לאכפתיות לכבוד ולסובלנות ניכרות גם הצלחות רבות. כל הילדים שהשתתפו במחקר מעידים: "פה (בבית הספר) לא שואלים אחד את השני איפה הוא נולד ועל פי זה מתחברים או לא. הילדים לא מייחסים לכך חשיבות. מרינה מעידה שהיא ידידה של כולם, וכמו בכל מקום יש כאלה שמחוברים יותר אלי ויש פחות. זה לא משנה מה המוצא שלהם". היא מוסיפה ואומרת שהמורים אומרים להם שמחוץ לבית הספר יש מלחמה בין העמים, אבל כאן בבית הספר כולם חברים של כולם. עוד אומרים להם שלא משנה אם מישהו נראה שונה, הוא עדיין בן אדם וניתן לתקשר איתו. מסרים מעין אלה משקפים את האווירה והתרבות הבית ספרית והם מבטאים מחויבות מוסרית הומניסטית המאפשרת לכל התלמידים, באשר הם בני-אדם, לחיות חיים אנושיים של כבוד, ביטחון אישי, רווחה קיומית, הגינות חברתית ושותפות אזרחית. המסרים הללו מלמדים שהתרגום הפרקטי של חינוך הומניסטי משמעו ייחוס ערך אנושי שווה לכל אחד ואחת, לנהוג בהם בכבוד, ולאפשר לכולם את המרחב שבו יוכלו להנכיח את עצמם על פי טבעם וייחודם.

דנה (בת 16) מספרת שבבית הספר יש ילדים מדתות שונות, אבל היא חברה של כולם. היא אינה מבחינה בין צבע ודת, למרות שהיא מציינת שהיא עצמה מוסלמית. ג'וי, תלמידת כיתה יא, מוסיפה בדבריה את תחושת המשפחתיות, השוויון והסולידריות החברתית אותה מנסים להקנות לכל התלמידים באשר הם, ובכך ממשיגה את הערכים הדומיננטיים בתרבות הבית ספרית. בדבריה היא בוחנת את העשייה החינוכית בבית הספר כמרחב חברתי-פוליטי שקיימות בו קבוצות אינטרסים ומאבקי כוח. דבריה מבטאים גישה הומניסטית רדיקלית החותרת לשחרר בני-אדם מדפוסי חשיבה כוזבים ודכאניים, שכובלים את התפתחותם, ובכך ג'וי, כמייצגת את

עמיתיה בבית הספר, חושפת את תחושת ההעצמה שהחינוך ההומניסטי-רדיקלי מקנה לה, ואת כוחה לקרוא בצורה ביקורתית את מציאות חייה. היכולת לבחון את המציאות בה היא מתחנכת, לזהות את המטרות הבית ספריות מסייעת לה ולאלה שכמותה לחוש בטחון אישי בסביבה רב-תרבותית, נאורה, צודקת וסולידרית.

המכוונות של הצוות החינוכי להקנות תחושת רווחה ובטחון לתלמידים ולטפח סביבה צודקת וסולידרית אינה בהכרח נובעת ממחויבותם לתיאוריות חברתיות מסוימות. הכוונה היא למתן קדימות להיבטים שבפועל מתבררים כמעצימים את ילדי הפליטים ומהגרי העבודה – על פי מדדים שונים דוגמת פירמידת הצרכים של מאסלו, השתלבות בחברה והצלחה בלימודים – על פני היבטים תיאורטיים של אסכולה אקדמית זו או אחרת. מרוח הדברים ניתן ללמוד שהפרקטיקות החינוכיות אמנם שאובות מרוח האתיקה הפרופסיונאלית והחינוך הפרוגרסיבי, אך יותר מכל הן משקפות את החתירה של הצוות החינוכי לעמוד במבחן ההצלחה של המעשה היום-יומי; דהיינו, למעשים שמקדמים את רווחתם, התפתחותם ושגשוגם של הילדים במציאות הקונקרטי של חייהם. פרקטיקה זו מסייעת לצוות החינוכי להתמודד עם הדילמה בדבר קידום ההיטמעות או ההשתלבות החברתית של התלמידים בחברה הישראלית מול שימור הייחוד התרבותי שלהם. במינוח אקדמי יותר ניתן להגדיר את הדילמה: **הדיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות** (ועל כך נפרט בהמשך).

ברוח זו, המכוונת להצלחה בחיים ולרווחת התלמידים מתמודד הצוות החינוכי עם האתגר לקדם בתחום הלימודי, לפתח מיומנויות הנדרשות ללימוד, לסקרנם, לעודדם ללימוד משמעותי, ולהביאם להישגים נאותים. המטרה היא שיהיו בעלי השכלה רחבה, שיעמדו בדרישות של תעודת בגרות על מנת שיתאפשר להם להמשיך בלימודים בהשכלה גבוהה. הצוות החינוכי מתמודד עם פערים משמעותיים בין הילדים וכן עם פערים גדולים הקיימים בין המצב הלימודי של התלמידים עימו הם מגיעים לבית הספר לבין הסטנדרטים שנדרשים מהם על ידי משרד החינוך. גילה, מורה של כתה ג מציינת: *"הילדים שלומדים פה הם ילדים רגילים, אבל הרמה הלימודית שלהם נורא נמוכה. לפעמים ילדים בכיתה ו' עוד לומדים קרוא וכתוב. בכיתה ב' הייתי צריכה ללמד אותם דברים בסיסיים של לימוד, מה שעושים בדרך כלל בכיתה א'". בסוף כתה ג' אני מסמנת שלהם כדי שיוכלו לכתוב. הם כותבים בניקוד כי קשה להם"*.

ניתן להסביר את הפערים הללו בקשיי התאקלמות, פערי שפה, שונות תרבותית, הרגלי לימוד שונים, חוסר רלוונטיות של הלמידה ושל התכנים ועוד. קשיים מעין אלה הם תוצאה של מוטיבציות ההגירה של ההורים, מאפייניה והשלכותיה על חיי היום יום: לילדים יש בעיות התנהגות הנובעות ממצוקות שקיימות בבית. מצוקות אלה מקשות על הפניות שלהם ללימוד. תהליך ההגירה פוגע גם בפניות של ההורים לסייע לילדים במטלות בית הספר ובכשירות שלהם, היינו בחוסר המשאבים שעומדים לרשותם ובהעדר מיומנויות, יכולות ואמצעים שעומדים לרשות ההורה במעשה החינוכי. ההורים מתפנים לקיומם של הצרכים האנושיים הבסיסיים ביותר: השגת קורת גג, אוכל, פרנסה שתאפשר תפקוד ברמה בסיסית. הפניות והכשירות שלהם לגידול הילד פוחתת משמעותית הן בסיפוק צרכים בסיסיים של הילד והן בכל הקשור לטיפוח והעשרה. אך הם אינם מתפנים להיות שותפים לנעשה בבית הספר, חלקם אינם מסוגלים לכך בגלל השפה, אחרים בשל ההתמודדות היום יומית שלהם, וכאלה שאינם מודעים לחשיבות שיש למעורבותם בנעשה בבית הספר.

הצוות החינוכי ער ורגיש לקשיים, לפערים ולחסכים של הילדים. נחמה, מנהלת בית הספר היסודי מציינת שבב"ס יש התמסרות מלאה לילדים, המורים והצוות החינוכי קשובים לבעיות שלהם, הם מקבלים כל עזרה אפשרית, ויש בבית הספר מערך מתנדבים מאוד גדול. הטיפול בבעיות לימודיות כולל טיפוח מיומנויות יסוד של לימוד. עדות לכך עולה מדבריו של ולדמיר: *"אם מישהו לא יודע לקרא טוב מלמדים אותו ומשגיחים עליו"*. הטיפול הלימודי חותר לביסוס אקלים אינטלקטואלי המטפח רוחב דעת ועושר תרבותי יחד עם חשיבה אוטונומית, ביקורתית ויצירתית. ניסיונות אילו מעלים דילמות בקרב הצוות החינוכי, כפי שניתן ללמוד מדבריו של המורה שלמה: *"לפעמים אני צריך גם להתמודד עם אמירות שלא מתיישבות עם תפיסת עולמי. מצד אחד רוב בתי הספר בעלי אוכלוסיה הומוגנית והאוריינטציה החברתית פוליטית שלהם די ברורה. לי יש תפיסת עולם מסוימת דמוקרטית, סובלנית, וכשנכנסים לכיתה שיש בה קונפליקט מובנה זה קשה. למשל תלמידים שהוריהם ברחו ממשטר טוטליטרי ושאפו לדמוקרטיה והילדים שלהם, כדור שני, אם מתוך מרירות או חוסר השתלבות, מעלים*

תפיסות אנטי דמוקרטיות. וזו דילמה שקיימת בוואריציה אחרת בבתי ספר אחרים בהם בני נוער נמשכים לרעיונות פאשיסטים. ואני לא אוותר על תפיסת עולמי בהקשר זה".

הצורך להתמודד עם הדילמות הערכיות-חינוכיות שעולות בכיתה מזמן בפני המורים אתגרים אינטלקטואליים וערכיים רבים. הם נדרשים לבחון מחדש את המובן מאליו, את התנהלותם החינוכית ואת הערכים המכוננים אותה. לשם כך נדרשות חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית וכן פתיחות ורגישות חברתית וחינוכית. תהליכים אלה משפיעים על זהותם האישית והחינוכית של המורים, שכן הם מעוררים אותם לבחינה מחודשת של שאלות יסוד הקשורות לזהות, כמו: מי אני כאדם וכמחנך? שלמה עוסק בשאלות של זהות מקצועית, והוא מברר את הערכים המכוננים את משנתו החינוכית ואת ביטויים בפרקטיקות ההוראתיות שלו. בחינה זו מעלה בפניו דילמות חינוכיות רבות ו"הדיבור על הקוד האתי הבית ספרי עזר לי ונתן לי מענה על שאלות ששאלתי את עצמי" (שלמה). שאלות אלה צפות גם במהלך השיעורים ובמפגש עם התלמידים, והן מעוררות את התלמידים לעסוק גם כן בשאלות קיומיות של זהות, שייכות, ערכים. כך מתפתחת חשיבה אוטונומית וביקורתית גם בקרב התלמידים, כפי שמעידים הדברים הבאים: "אני נותן להם את המקום להביע את עמדתם ואז הדעות הללו מתעצמות. אני נותן להם את המקום, אבל במסגרת של הבעת דעות אני אומר להם מה דעתי החברתית" (שלמה).

העיסוק של המורה בנושאים של זהות וחברה אינו נשאר רק ברמה המחשבתית וההצהרתית, אלא הוא מחפש דרכים ליישמה בתהליכי ההוראה שלו. הוא עושה זאת תוך ניצול הזדמנויות שונות ואירועים אותנטיים שמתרחשים בכיתה על מנת לפתח חשיבה חברתית-ביקורתית וכן הוא עושה זאת באופן מכוון ומתוכנן. כך למשל: הוא לא עובר בשתיקה על אמירות שנאמרות בכיתה כמו: "לא מענין אותי שהם ימותו". אמירות מעין אלה זוכות לטיפול חינוכי, כפי שמעיד שלמה: "לאור אמירה שכזו קיימתי מערך שיעור שבדק מה המשמעות של "לעמוד מהצד" ולהתעלם מהסבל של האחר. כי אחרי שכבר לא רודפים אותי אני יכול להרשות לעצמי להתעלם מסבלו של האחר? אז במקרה הזה לקחתי את השיר של מרטין נימלר, עצרתי את הלמידה הפורמלית, הפסדתי שלושה שיעורים לקראת הבגרות והקדשתי אותם לשיר הזה תוך עיסוק בנושא של ערבות הדדית". הבחירה לטפל בנושאים חברתיים-פוליטיים היא פועל יוצא של תפיסה חינוכית ביקורתית המייחסת לעשייה החינוכית יתר חשיבות משל העשייה ההוראתית. המתח בין הוראה-לחינוך נדרש להכרעה ברורה במצבים בהם המורה לאזרחות ולהסטוריה מוותר על חתירה לערכים כמו: הישגיות, מצוינות בלימודים והספק בהוראת תכנים לבגרות, לטובת ערכים חברתיים. הכרעות מעין אלה יוצרות מתח בין ערכים סותרים, שהוא מאפיין את ההוראה בכללה ואת העשייה החינוכית בבית ספר רב-תרבותי בפרט. הצורך להכרעה ערכית מתעצם כשערכים של תרבות הבית של התלמידים מתנגשים עם ערכים של התרבות הבית ספרית, או של אלה שהמורה גדל עליהם, כפי שעולה מהעדות הבאה: "למשל קשה לי עם מילת נשים. ובאחד המפגשים של הצוות החינוכי שאלנו: האם לקבל כל דבר שתלמידים באים איתו מהבית?" (שלמה). הפערים בין תרבות הבית לתרבות הבית ספרית ובין תרבות המורה לתרבות התלמידים מצד אחד, מקשים על המורים ויוצרים מועקות רגשיות. מצד שני, הם מאתגרים וממבהירים את האני מאמין החינוכי של המורה ומעצימים את משמעות העשייה החינוכית שלו. הוא אינו יכול לחמוק מלחשוב ולברר לעצמו את תפקידו ואת חזונו החינוכי. ביטוי לכך עולה בדברים הבאים: "הערכים המערביים עליהם חונכתי מהווים מעין תפיסת עולם שלי שאיתה אני נכנס לכתה. ואם משרד החינוך היה רוצה שמורה יכנס לכתה כצינור להעביר חומר היו שמים טייפ במקום זה. אני נכנס לכתה עם תפיסת עולם שאני מאמין בה – להחינוך הוא כלי מהפכני" (שלמה).

גיוס המעשה החינוכי למעשה פוליטי-ערכי והצורך להכריע בין ערכים סותרים נדרש על מנת לממש חינוך הומניסטי רדיקלי שמכוון להעצים במציאות רב-תרבותית. שכן המעשה החינוכי הפוליטי מכוון לחנך לרב-תרבותיות בחברת הרוב המתמודדת עם שאלות לאומיות קיומיות. הצורך היום יומי של הצוות החינוכי להתמודד עם מציאות מרובת תרבויות והמחוייבות שלו לכונן חינוך הומניסטי (על כל גישותיו) מניעו לחפש דרכים פדגוגיות יצירתיות ובלתי שגרתיות ובה בעת הוא נדרש למצוא כוחות פנימיים משלו שיחזקו אותו בדרכו החינוכית. מחנך הומניסט שמתמודד עם קשיים ואתגרים יום יומיים שואב את תעצומותיו מכך שהוא מעניק משמעות לתפקידו ורואה בתפקידו שליחות. הדהוד לכך עולה בדברים של המורה שרית: "זה מהמקום שלי, מהאמונה שחירות היא מסע מרתק בתוך עצמך והדבר מורכב מאוד. מציאות רב תרבותית בכיתתי מאפשרת לי להעביר לתלמידים מסר

שהחיים מורכבים ומרתקים ושהלימודים אמורים לתת כלים להתמודד בחיים עם שונות ועם מורכבות של מצבים. אם הייתי רוצה לתת לילדים משהו לחיים – זה חשיבה רחבה ויכולת להתמודד עם מצבים שונים".

ניתן לסכם ולומר שחינוך הומניסטי המכוון להעצמה דורש גם מהצוות החינוכי לעבור שינוי תפיסתי. מחנך המבקש לחולל שינוי תודעתי בקרב תלמידיו מצוי בתהליך מתמיד של התמודדות עם דילמות. שכן חינוך הומניסטי בחברה רב-תרבותית במובן הרחב של המילה אינו מתממש רק ברמה ההצהרתית, אלא יש לו ביטויים פרקטיים יום יומיים. המפגש בין המורה-המחנך לבין תלמידיו מהווה את מרחב ההזדמנויות של המורה לפתח ולטפח ערכים הומניסטיים מעצימים. תרגום של הלכה הומניסטית למעשה החינוכי משמעו שיח מכבד עם תלמידים, טיפול עמוק ומתמיד בגילויי חוסר סובלנות, טיפוח יחס של אכפתיות ורגישות לעוולות ולקשיים של תלמידים, עיסוק בתכנים לימודיים שיש בהם תשתית חברתית, פיתוח חשיבה ביקורתית ויצירת שיח אלטרנטיבי בכיתה.

ב. פדגוגיה של חינוך לרב תרבותיות: דיאלקטיקה של השתלבות וייחודיות

אחד האתגרים עימם מתמודד הצוות החינוכי בבית הספר הוא גישור בין-תרבותי – בין תרבות הבית והתרבות הבית ספרית ובין תרבות הבית והתרבות הישראלית. בית הספר רואה בלימוד השפה העברית את התשתית להשתלבות חברתית ולכך מופנים משאבים בית ספריים רבים. בבית הספר מתקיים אולפן שבו לומדים עברית ותרבות ישראלית בכיתות ייחודיות, לפי רמת העברית של התלמידים. שרית, מנהלת האולפן מסבירה את החלוקה לכיתות אולפן: כתיב אחת כוללת תלמידים שאין להם שפת אם מבוססת ושקשה להם לקלוט את העברית כשפה שניה. בכיתה לומדים תלמידים שבאו מהפיליפינים. הם מדברים אנגלית קלוקלת או טאגלו (שפת האם שלהם), והם מבינים בשפתם רק חצאי מילים ואותיות. או כאלה שבאו מקונגו עם דלות שפתית. אין להם שפת אם שעשויה לסייע להם קריאה וכתובה בשפה שנייה. בכיתה שונה לומדים תלמידים שבאו מרוסיה ויודעים רוסית על בוריה כולל קרוא וכתוב. להם יותר קל ללמוד עברית. נחמה, מנהלת בית הספר היסודי, מספרת על ילד שהגיע בגיל 13, גדל כילד יחיד ובביתו מדברים בגרסה בסיסית בשפת מוצאו. בבית לא מספרים לו סיפורים על ארץ המוצא, לאומיות, היסטוריה ואין לו שפה רגשית עם האם – הוא מדבר עברית והאם מדברת שפת המוצא עם ניבים. דנה (שם בדוי) מספרת שהיא מדברת עם הוריה ושני אחיה בעיקר בשפה טורקית, ובבית של חברתה (מקונגו), מדברים צרפתית ואנגלית. תלמידה נוספת צוחקת ואומרת ש"כשאבא מדבר עברית זה מצחיק כי הוא לא יודע טוב לדבר. אני מלמדת אותו אבל קשה לו לכתוב".

הרמות השונות בשפה העברית שקיימות בכיתה מקשה על הוראת תחומי הדעת השונים. קיימים פערים שפתיים בין עולים מארצות מוחלשות לבין עולים מארצות מפותחות, וכן קיימים פערים ביכולת השפתית של תלמידים שנמצאים מעל עשר שנים בארץ ולומדים לבגרויות בכיתות רגילות לבין תלמידים ישראלים ותיקים הלומדים באותה כיתה. על אף הקושי השפתי, כל התלמידים מחויבים בתוכנית לימודים שתכשירם לעמוד בבחינות הבגרות. שלמה מתאר את הקושי שלו כמורה: "אני נכנס לכיתה אולפן שבה לומדים תלמידים שהם פחות מעשר שנים בארץ. אמנם הם לומדים אזרחות בתוכנית לימודים מותאמת "לעולים" אך הם מתקשים בהבנת השפה. אני נדרש ללמד שתי תוכניות שונות באזרחות ולפעמים גם בכיתות הותיקים, שהם אינם ישראלים ילידי הארץ, יש קשיים רבים". הצוות החינוכי בבית-הספר מחפש דרכים לספק מענה ייחודי לאוכלוסיות השונות של תלמידיו, עם זאת, לדברי מנהלת בית-הספר, הגברת קארן טל, ההתמודדות עם הצרכים הייחודיים של בית-הספר איננה ממוסדת ואינה מערכתית, אלא נשענת בעיקר על רצונם הטוב של גורמים שונים (משרד החינוך, עיריית תל-אביב-יפו ובייחוד גורמי סיוע וולונטריים).

גם ממכתבה של ד"ר חגית מאיר ניכר כי לא ניתן במשרד החינוך מענה ייחודי לצורכי האוכלוסייה. תקצוב בית-הספר מבוסס על מפתח התקצוב הדיפרנציאלי (שלפיו ההקצאה לבית-הספר היא סכום ההקצאות לכל תלמיד ותלמיד בהתחשב בנתוניו האישיים), וכך בית-הספר אמור לקבל תקציב גבוה למדי, אך לא ניתנים תקציבים ייחודיים לאוכלוסיית ילדי העובדים הזרים. למשל, לא מוקצת לילדי העובדים הזרים תוספת שעות ללימוד עברית. תגבור כזה ניתן רק לעולים, ועובדים זרים אינם זכאים לו, שכן הם אינם נכללים בסל הטיפוח. הסל

נקבע על-פי שלושה פרמטרים: אזור מגורים, רמת ההכנסה של ההורים והשכלתם. על-פי רוב, ילדי העובדים הזרים גרים בשכונות מצוקה ומבחינה זו הם זכאים להיכלל בסל הטיפוח, אך הם אינם יכולים לספק את הנתונים הנדרשים על הכנסתם ועל השכלתם של הוריהם. יתר על כן, כל תלמידי בית-הספר נפגעים מאי-הכללתם של ילדי העובדים הזרים בסל הטיפוח, משום החישוב של סל הטיפוח: בית-הספר מקבל זכאות כוללת שהיא סכום הזכאות הפרטית של כל הילדים שסיפקו נתונים למערכת. כך, בתי-ספר שבהם לומדים ילדי העובדים הזרים חייבים להתמודד עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים בלי לקבל תקציב הולם למשימה זו (טל, 2.09.2).

לצד הניסיון לשלב את הילדים וללמדם עברית ותרבות ישראלית, קיים הצורך לשמר ולטפח את הידע התרבותי של החברות והתרבויות הרבות, ארבעים וארבע במספרן, מהן הגיעו הילדים או הוריהם. הקושי בטיפוח מורשתם הייחודית מתעצם בשל העובדה שרבים מילדי המהגרים שנולדו בישראל גדלים ללא משפחה מורחבת. לעיתים הם גדלים במשפחה חד הורית. מצב דומה קיים גם בקרב ילדי הפליטים. אף על פי כן נוצרו קהילות לפי ארצות המוצא וכל מי שבא ממקום זה נחשב משפחה. החברות מאותה ארץ הם משפחה. יש להם מסיבות, הם מתפללים בכנסיות משלהם, הם גרים באותם בתים וחוגגים את החגים שלהם. "למשל, לילדים מפרו ומקולומביה יש מישהי מהקהילה שלהם שמלמדת אותם בחוגים לאחר שעות הלימודים ספרדית וריקודים שלהם, כדי לשמר מסורת. ליסה מספרת שבביתה חוגגים גם את סילבסטר וחגים של נוצרים. בקריסמס הם קונים מתנות קטנות והולכים יחד לאכול במקד-דונאלדס. בבית הספר כמעט ולא מלמדים על הדת הנוצרית, אבל בבית אני לומדת על זה. אמא ואבא מלמדים על הנצרות לפני כל חג. הם מספרים לי על ישו שקם לתחייה בירושלים" (טל, שם).

בבית הספר נעשים מאמצים לטפח ולשמר את המסורות השונות, אך יישומה של מטרה זו כרוך בקשיים ובאתגרים רבים. לשם כך נדרש מערך תומך הפועל עם הילדים ומכשיר את הצוות החינוכי למשימה זו. כך למשל, מתקיים בבית הספר פרויקט גישור של חברה חיצונית, שבמסגרתו נחשפים הילדים לתשתיות של שלוש דתות. במקביל פועל הצוות החינוכי בבית הספר להעמקת הידע החברתי-תרבותי של הילדים על כל אחת מהדתות תוך יצירת חוויות משותפות. הצוות עובר השתלמויות שונות בנושא דתות ותרבויות על מנת להעצים את היכולות של המורים להורות תכנים לא יהודיים בתוכניות הלימודים הפורמליות ואף לשלבם בתוכניות חוץ-קוריקולרית (טקסים, חגיגות, שיעורי חברה, טיולים). על מנת שהתפיסה הרב תרבותית תתגבש לתפיסה מערכתית בית ספרית היה צורך ליצור תוכנית חברתית מוסדרת, כפי שמסביר הרז החברתי: "זה נתן לי תרוץ מצוין להוביל פרויקטים שרצייתי בהם. בנינו תוכנית חברתית שלא תהיה רק הווי ובידור, אלא תהיה עם ציר ברור של רעיונות שמובעים בחזון של רב-תרבותיות. הארועים הללו הם חלק מתוכנית חברתית שאין בה מקריות אלא יש בה ציר מתמשך של ערכים אלה" (ישראל). התוכנית מחייבת את כלל המורים והמחנכים ועדות לכך עולה מדברי המורות: "בחגים אנחנו מדברים על החגיגות שלהם, על הבדלים שקיימים אפילו בין הנוצרים עצמם. על הדתות והתרבויות שלהם מלמדים רק בנגיעות, כי כל הזמן יש חגים של כולם. אין לי יהודים בכיתה מלבדי" (גילה).

לצוות החינוכי נועד תפקיד חשוב בחינוך לרב תרבותיות, ועליו להיות מודע ורגיש לאפשרויות שהוא פותח ולקשיים שעולים. לשם כך נדרשת מהצוות למידה והרחבת השכלה שמאירה היבטים חברתיים-תרבותיים ביקורתיים בעשייתם החינוכית. מורים שהיו מומחים שנים רבות בהוראת תחום דעת מסוים מתוך גישה לאומית-ציונית, נדרשים לפתח גישה חדשה וביקורתית בתחום הדעת שלהם. כמו כן עליהם לפתח פרקטיקות הוראיות חדשות (ידע תוכן פדגוגי) הנותנות מענה הולם לחינוך רב תרבותי – חינוך המאפשר השתלבות של 'אחרים' בחברה הישראלית ובה עת מכבד ומטפח את 'אחרותן' ואת ייחודיותן של קבוצות מיעוט. בהיבט זה עלו בצוות התנגדויות שונות. בדיון שנערך במסגרת מפגש של כלל המורים הם התבקשו לבחון את הערכים החינוכיים שלהם ולדרגם לפי סדר חשיבות דיון נוקב נערך ביחס לערכים: חתירה למציאות בהישגים לימודיים, מחד, והרחבת ההשכלה הרב-תרבותית, מאידך. מספר מורים דתיים העלו את הקושי האידיאולוגי שלהם לממש ערך של השכלה רב-תרבותית וללמד תכנים של דתות אחרות, כל שכן היו מביניהם שהתנגדו להחזיק את הקוראן או את הברית החדשה. לטענתם, הם מלמדים בבית ספר המוגדר ממלכתי יהודי והם לא מעוניינים להקדיש מאמצים ומשאבים ללימוד דתות אחרות ולהוראתם. היו שטענו שהשתלמות צריכה לתת מענה לצרכים של כל מורה ולאמונות שלו, והם רשאים לבחור באילו תחומים להשתלם ובאילו מועדים. התנגדות של מורים למימוש הערך של חינוך לרב-תרבותיות ניזונה מהצורך להעמיד את ערך המציאות במרכז הווייה הבית ספרית. הם ביקשו לצמצם את

דיונים בכיתות על השונות, על מסורות ועל ריבוי התרבויות ולקדם בזמן היקר שיש ברשותם את היכולות הלימודיות של התלמידים. קולות מעין אלה מלמדים שיש בבית הספר מורים שמתקשים להבין את הערכים הטמונים בחינוך לרב-תרבותיות ואת הצורך בהעצמה באמצעות קבלת השונה. אפשר שהם מפרשים את היכולת להשתלב בחברה הישראלית בעיקר באמצעות המצוינות וההישגים הלימודיים.

קשיים בהשתלבות בתרבות היהודית-ישראלית מתגלעים גם בקרב ההורים. הרצון להשתלב בתרבות הישראלית, והידע המועט שיש לילדים ולהורים על תרבות זו יוצר בהם בלבול: כפי שמעידה המורה רחל: "למשל הם מביאים תפוח ושואלים אם הוא כשר. בארוחת צהרים שני ילדים פיליפינים שאלו אם האוכל מהבד"ץ כשלפני כן הם אכלו כריך עם חזיר. ילדה מבית מוסלמי אביה מכריח אותה להדליק נרות שבת" (רחל). גם ג'וי מתארת את הבלבול התרבותי בו היא מתנהלת: "בבית הספר מדברים על ירושלים כעיר הקדושה ביותר בעולם. אפשר לומר שהיא גם קדושה לדת שלי, הנצרות. בדת שלי אני כולי נוצריה, אני חוגגת חגים נוצריים, אבל גם את החגים היהודים אני חוגגת. למשל לפני כניסת שבת אני מרגישה חגיגות. אני מאוד חצויה. אני משלבת שתי תרבויות ודתות יחד, ועושה לי תרבות משלי. אם אני אתחתן עם יהודי והוא ירצה שאני אתגייר איני יודעת.. זה יהיה קשה". בדבריה ניכר שהיא מזדהה עם תרבות הבית, אך גם מוקירה את התרבות הישראלית ומביעה רצון להשתלב בה. הרצון להשתלב בחברה ובתרבות הישראלית נובע מצורך קיומי של חברת מהגרים מוחלשת, שמנסה להתקיים בחברה לאומית, שאף היא מתמודדת על צביונה התרבותי. ההורים מאמינים שהשתלבות חברתית-תרבותית של ילדיהם מהווה כרטיס כניסה לחברה הישראלית המעניק ביטחון קיומי לילדיהם. עם זאת, "הם קולטים כל מיני מסרים וחושבים שזה מספיק כדי לחיות פה בארץ כמו יהודים". כך למשל "יש בכיתה אמא נוצריה אדוקה, שרוצה לעשות לבן שלה ברית מילה כדי שיוכל להתחתן עם יהודיה" (גילה).

הצוות החינוכי מתמודד עם האתגר לשלב בתוכניות לימודים פורמליות היבטים של חינוך לרב-תרבותיות. אתגר זה מצריך בחינה מחודשת של תוכניות הלימודים, שינוי תכנים והדגשים והרחבת ההוראה לנושאים שאינם 'נדרשים' בבחינות הבגרות. דרך אחת בה נוקטים המורים היא חילוץ סוגיות רב-תרבותיות שעולות בשיעור באופן ספונטני על מנת לטפח שיח ולמידה רב-תרבותית. ג'וי (שם בדוי) מספרת שכשהם לומדים תנ"ך (בכיתה יא) כל אחד מספר קצת על הדת שלו. יש מוסלמים, בודהיסטים, נוצרים ויהודים. ואם קוראים בתנ"ך סיפור שחופף לסיפור מהדת שלו הוא מספר את זה לכתה. שיעורי תורה ומקרא עלולים להוות מרחב לקונפליקטים רבים על רקע דתי. אך מתברר ששינוי גישה חינוכית עשוי להעשיר את ההוראה/למידה ולפתוח מרחבי למידה חדשים. המעבר מתפיסה חינוכית צנטראליסטית והגמונית יהודית-ישראלית, לתפיסה רב תרבותית מאפשרת לגילה (מורה של כתה ג), להתגבר על קונפליקטים שהיא חוותה בתחילת ההוראה בבית הספר. מעבר זה אפשר לה לראות בהוראת תורה הזדמנות ללמד את הרקע לשלוש הדתות. לדבריה, היא אימצה גישה רב-תרבותית תוך למידה וקריאה על כך. היא מוסיפה ששישומה של תפיסה רב-תרבותית בהוראה מעוררת התרגשות בקרב הילדים נוכח הסיפורים הדומים. "הם לראשונה נפגשים בחוויה המשותפת, וזה מנוגד למה שלימדו אותם בבית. יש ילדים שבאים מבתי שההורים דתיים אדוקים. יש ילדה שאביה היה מטיף בכנסיה". המורה עצמה מספרת שהיא גם באה מבית דתי, אבל זה לא הפריע לה כשעלה רעיון בבית הספר ללמוד שיעורי קוראן והברית החדשה. "יש מורות שמתנגדות אבל אני חושבת שזה ידע אישי ולא דתי. בכיתה הם קטנים כדי להתעסק בענייני דת. בהתחלה היתה התעסקות מבחינה חיצונית – איך כל אחד נראה, אבל לא בהיבט דתי. אני חושבת שהיה צריך ללמד יותר על התרבות שלהם. אבל יש עליהם עומס מבחינה לימודית. בתיכון כן מלמדים אותם על תרבות, הם יותר חשופים ופנויים לזה. אצלנו הקטנים חיים בבלגאן – מישמש של מושגים" (גילה). הצורך ללמד ברוח של חינוך רב תרבותי דורש מהמורים פתיחות, נכונות, למידה עצמית ובעיקר בחינה עצמית של ערכים ואמונות שהם התחנכו לאורם.

בירור מחודש של ערכים ותפיסת עולם הוא מרכיב חשוב בהבניה מחודשת של הזהות האישית והמקצועית שלהם. ישראל, למשל, שגדל וחונך בבית דתי, מסביר את הבסיס הערכי שמכונן את החינוך לרב תרבותיות בו הוא נוקט בשיעורי תנ"ך בתיכון: "אני עובד בשיעורים על ערכים חברתיים רבים שכל אדם יכול למצוא בהם עניין. חילוני, דתי, מוסלמי ונוצרי. אתמול הייתי במפגש של מורים לתנ"ך שכל אחד שונה באמונתו והיה דיון נפלא כשהמכנה המשותף הוא שבתנ"ך יש בו כל כך הרבה ערכים משותפים לבני אדם. במסגרת ההוראה שלי כאן אני בוחר להתמקד בערכים אוניברסאליים בין אדם לאדם, שבהם אין מחלוקת בין בני אדם. ואהבת לרעך כמוך,

כבד את אביך ואת אימך. במקומות מסויימים יש לי דילמה – כשאני צריך למשל לדבר על "אנוכי ה' אלוהיך" במקומות כאלה שמעוררים דילמות אני בוחר לדבר על אמונה אישית ועל אמונות אחרות בעולם ונותן מקום לכולם. אין לי קשיים, כי בנקודות של קונפליקט ניתן לחשוף אותו ולא חייבים להתמקד בו. נורא פשוט לעמוד בירושלים ולזרוק אבנים כל פעם שיש קונפליקט, אבל זה לא פתרון בעיני. כשאני מלמד על בריאת העולם אני מביא תפיסות שונות שצריך לדעת ולפעמים אני מביא את אמונותי ולפעמים לא. לא תמיד תפיסתי רלוונטית במיוחד בכיתה שגם ככה קשה לה. הלל אומר את זה וזו אמונה שאני אפר לרגליו, זו הדיברה המשמעותית ביהדות. החברה הרב-תרבותית היא חברה הרבה יותר נורמלית וטבעית, ככה חיים. בציבור הדתי של חובשי כיפות סרוגות יש סקטורים שכל אחד דואג רק לארבע אמותיו. יש לי הרבה ויכוחים עם הקהילה שלי. זה נורא בעיני". ישראל אינו חושש מלהתמודד עם קונפליקטים שכן הוא מצליח להתנהל עימם בשל האמונה שלו בחינוך לרב-תרבותיות ובאוניברסאליות של הערכים במקרא. הוראת המקרא משמשת לו במה לחנך ל"בנאדמיות" וכפי שהוא מעיד: "המסגרת של אמונה לא צריכה להפחית ביכולת שלי ללמד במקום שאינו תואם את אמונותי הדתית". מבחינתו, "יש מקום לכל אחד בתוך החיים שלך". גם עפרה, שהיא באה מבית דתי, לא רואה סתירה בין חינוך לרב-תרבותיות לבין הוראת מקרא: "אני מספרת להם על ערכים יפים ביהדות דווקא כי אני באה מהמערכת הדתית והילדים שלי גדלו במערכת החילונית. אני חושבת שבחינוך הדתי יש יותר הדגשה על ערכים חברתיים של נתינה ושיתוף. יש ערכים יפים ביהדות שבחינוך הדתי זה מובן מאליו כמון כבוד האדם שזה נושא חזק מאוד. בעולם הדתי אם מישהו ינשא לגוי זה נורא, אבל בבית שלי אצל הורי הם היו מקבלים את זה – זה תלוי ברם הדתי. בחינוך כיתה אני מדגישה ערכים כמו כבוד". היכולת להעמיד ערכים הומניסטיים במרכז העשייה החברתית מגשרת על השונות הדתית והלאומית. החינוך ההומניסטי מאפשר מרחב לאמונות שונות זו לצד זו מבלי לפגוע אחת בשניה ומבלי להפגע זו מזו. מחנך הומניסט נותן כבוד לריבוי האמונות והדתות ורואה בהן תשתית המעצימה את השיח ומפרה אותו.

ההשתחררות מהאתנוצנטריות היהודית-ישראלית והמעבר לתפיסה חינוכית פלורליסטית מסייעת גם לשלמה בהוראת אזרחות. תפיסה זו מכוונת אותו ללמד אזרחות לפיה "מדינת ישראל הינה מרכז תרבותי". בכך הופכת הוראת אזרחות לבמה המאפשרת לכל אחד מהתלמידים לממש את הווייתו הלאומית. הוא נשען על תורתו של הרצל, שדיבר על מדינה שלא מנתקת עצמה מהאוניברסאליות, אבל גם שומרת על צביון יהודי. "ואני מאמין בזה שאנחנו יכולים לשמור על צביון יהודי אבל צריכים לתת ביטוי שוויוני מלא ולכבד כל קבוצה אחרת, ולא לחיות בהסתגרות. בעיני כ"ט בנובמבר, שהוא ארוע מעבר להקמת המדינה, כי זה ביטוי להגדרה עצמית, רצון לשמירה על זהות של קבוצה והכרזת העצמאות מגלמת רצון זה. אני מאמין שברחנו מהחזונות הללו. תפיסת העולם שלי היא פרופר ערכים של הכרזת העצמאות. אני לא מלמד כלום שעומד בסתירה להכרזת העצמאות. הבעיה שלי שמערכת החינוך ברחה מערכים אלה ואני לא מוצא נתק בין כ"ט בנובמבר לשוויון זכויות כי אחד יאפשר את הקיום של השני". שילובם של ערכים אלה ותפיסה חינוכית אוניברסאלית באה לידי ביטוי בהוראה שלו. "למשל בפרק בתוכנית הלימודים שנקרא מדינת ישראל כמדינה יהודית אני צריך ללמד על סמלי המדינה. ואני כמו יוצקה פוצקה התחלתי ללמד על המנורה והתלמידים ישבו ובהו בי. אז נפל לי האסימון ונתתי שיעורי בית שכל אחד יכין את סמל המדינה ממנה הוא בא, מהו הסמל ומה משמעותו, וילמד עליו את הכתה". שלמה מציג קיר בכתתו שיש בו את הסמלים שהתלמידים כתבו עליהם: אוזבקיסטן, אוקראינה, רוסיה, סודן, מונגוליה, קונגו, מולדביה, פרו, רומניה, טורקיה, גיאורגיה, פולין, קולומביה ועוד. בתצוגה היה גם של ישראל שפליט מסודן רצה לעשות ולא הסכים לעשות על סודן. בקיר אחר שבכיתה מוצגות תמונות משבוע גדנ"ע שכיתה י"א השתתפה בו. הוא מציין שהם חוזרים מהשבוע הזה יותר ציונים מציונים. ובאשר לסמלים – הוא מסביר שזה לא רציני ללמד רק את סמלי המדינה שלנו. החיבור לציונות ולאזרחות בישראל באה קודם כל ממקום של התלמיד עצמו. וכשבא תלמיד ומציג את הסמלים של מדינתו אין בעיה להסביר לו גם מהי הגנת המולדת, ציונות, שלום ועוד. "זו התפיסה החינוכית שלי ויישומה" (שלמה).

גם רחל, מורה בחטיבה צעירה, נוקטת בגישה דומה של חינוך לרב-תרבותיות. היא מעידה שכשהיא מלמדת על החגים היהודיים היא רוצה שהילדים יבינו מה קורה בארץ בזמן החגים היהודיים. למה אין אנשים ברחוב בליל סדר או למה בונים סוכות, אבל בעיקר היא מתייחסת לחגים שלהם. "כיום העצמאות שלנו אנחנו

מדברים על דגלים מכל מיני מדינות שהם באים. בחנוכה אני מתייחסת לקריסטלס וביום ירושלים אני מתייחסת לה כעיר של כל הדתות. ילדים סיפרו לי סיפורים על נסיעות של הוריהם למשל ילדה סיפרה על פסל עם דם ושאמא שלה התפללה. יש פה תערובת של ילדים ולדעתי כך העולם צריך להראות. בחגים אני לא מתעסקת בסיפור ההיסטורי, אבל אני עוסקת בסמלים. אני שרה בקריסטלס שירים שלהם והסייעת שלי עוזרת לי ללמוד על החגים שלהם".

הניסיון ליצור חיבורים בין-תרבותיים ולהדגיש את הקוסמופוליטיות של התלמידים בבית הספר משמעו ויתור מודע על הדגשת החינוך הציוני-יהודי המושתת בעיקר על ערכים לאומיים. ויתור זה כרוך בדילמות של הצוות: מה יוביל לשילובם המיטבי של התלמידים חברה הישראלית – האם חינוך לרב-תרבותיות הממתן את התחושות הלאומיות, או שמא חינוך לאומי המבקש לחזק ולהעצים את החוויה הפרטיקולרית? הדהוד להתלבטויות הללו עולה בדבריה של גילה (מורה בכיתה ג'): "הילדים הגדולים לא ממש מרגישים ישראלים. מקרה שהיה באודיטוריום כששרו שם שיר על חיילים שנלחמים על הבית. אחד הילדים אמר שהוא יעזוב את ישראל כי זה לא הבית שלו והוא לא ילחם עליה. הרבה ילדים בכיתות הנמוכות לא מתעסקים בזה, אבל צריך לדעתי לחזק את הישראליות. למשל בשיעורי מולדת מדברים על הארץ והשורשים שיש לאנשים בארץ. לאלה שנולדו פה יהיה יותר קל להבין את זה. בתוכנית הלימודים במולדת מדברים על בית ועל השונות בביתם. בשיעורי מולדת לא עולים קונפליקטים וגם לא צריך לדעתי להעלותם, כי הילדים לא בשלים לכך. אם זה עולה מדברים על זה, אבל ממש לא הרבה. לקראת יום העצמאות עלה העניין בקשר למלחמות ישראל: האם יש חובת שירות בצהל לילדים כמוהם ואם הם יצטרכו להילחם בשביל המדינה. זה יצר המון שאלות בעיקר אצל הבנים. עניתי להם שמי שגר בארץ ויש לו תעודת זהות חייב להתגייס לצהל ולא עלו עוד שאלות. הרבה קיבלו תעודת זהות כחולה (חוק לפני ארבע שנים)". שפחה מדברת על מקרה דומה שעלה בכיתה לקראת יום העצמאות. "היו ערבים ששאלו למה צריך לשיר את ההמנון. הסברתי להם את זה שיש משהו בסיסי בכבוד למדינה שמאפשרת להם ללמוד, להתפתח ולקבל ממנה הגנה. כתלמידים הם מקבלים שירותי רווחה ובגלל המצב הכלכלי שלהם הם קשורים לעובדת סוציאלית. למשל, מקבלים טיפול שיניים בעשרה שקלים. הם לא תמיד רואים את זה והייתי צריכה לשקף להם את זה. בחגים שלהם הם לא מגיעים לבית הספר ואנחנו מכבדים את זה, לכן אין שום סיבה שלא יכבדו את החגים שלנו. זה מתעורר בעיקר במצבים שצריך לחגוג בהם סממן דתי יהודי, לעמוד בצפירה זה לא דבר שהיה מובן לכולם. לאלה שאינם ערבים יותר ברור להם".

כאמור, חינוך לרב-תרבותיות מעלה שאלות אודות אופני טיפוח תחושת השייכות של הילדים לחברה הישראלית, על מקומם בחברה, ועל היחסים בינם לבין הישראלים. בד בבד מעסיקות את המחנכים בבית הספר שאלות העוסקות בנכונות של החברה הישראלית לקלוט לתוכה את הילדים הללו. שאלות אלה עולות בדבריה של שרית: "יש לי גם קונפליקט אישי כי אני לא חושבת במונחים עתידיים לאן המדינה הזו הולכת, איזה עתיד היא מצוירת לי כאזרח וכאיש חינוך. אני חושבת שהמדינה נמצאת במשבר זהות קרדינלי ושהיא לא ברורה לאן הולכים. אני מרגישה שגם אני נמצאת במשבר זהות כאזרח, כאדם וכאשת חינוך. הייתי רוצה שהדברים יהיו יותר מוגדרים. הייתי רוצה שידברו על זה. ושיהיה שיח על העתיד של המדינה. בחיים שלי האישיים, כישראלית, חשוב לי לגור בארץ ולשמור על זהות יהודית ישראלית, ואילו בחיים החינוכיים הייתי רוצה שישראל תהיה מדינה רב-תרבותית ורב-עדתית. חסרה גם בארץ תפיסה לגבי מדיניות של איך מנהלים מדינה שכזו בצורה יעילה ואפקטיבית ששואפת להגיע למצב שלא מפלה, מנדה – בכל הרמות גם בין חילוניים לדתיים, בין ישראלים לפלסטינים, עשירים לעניים, ישראלים זרים. מדינה שמקבלת את האחריות וממקסמת את הפוטנציאל שלה". שרית מחדדת את הקושי של החברה הישראלית הקולטת וכן את הקושי של המיעוט, הזר להיקלט בה ולהרגיש שייך: "הייתי רוצה שהם יהיו ישראלים (לחלק יש תעודות זהות) ומי שרוצה שישאר פה. לפעמים אני לא בטוחה שהם רוצים בכך. יש הרבה געגוע לארצות המוצא ופה אנחנו די נופלים ולא מבינים שאנחנו פטרונים שלא רוצים אותם, אבל גם הם לא תמיד רוצים להשאר פה. אנחנו נותנים להם אזרחות פורמלית, תעודה, אבל לא מבינים שזה לא העניין האמיתי. האמיתי זה לראות, להכיר ולאסוף אותם לתוכנו במובן העמוק ותעודת זהות זה חלק טכני" (שרית). דברים אלה מלמדים שהצוות החינוכי עוסק לא רק בשאלות פרקטיות של חינוך לרב-תרבותיות, אלא גם בשאלות אידיאולוגיות הקשורות לכך.

הדיאלקטיקה בין פרטיקולאריות לאוניברסאליות בולטת בדברי הילדים בהתייחסם לתחושות השייכות שלהם לחברה הישראלית. טיפוח זהותם הייחודית, לכינון תרבות המכבדת אוניברסאליות, ובה בעת כינון לפרקטיקולריות ישראלית – אלה מטרות המצריכות מחשבה כינונית גמישה, פתוחה ויצירתית. מלאכת כינון המחפשת תמידית איזונים והדגשים שיתנו מענה לקשיים ולדילמות הנובעות מן הדיאלקטיקה הזו. על הניסיון ליצור איזונים כינוניים בפרקטיקות היום יומיות בבית הספר ניתן ללמוד מההכרעות שעושה הצוות הכינוני ביחס לבחירת התכנים והמהויות בטקסים הבית ספריים. למשל, ביחס לשירת ההמנון הלאומי, שלמה מספר שבכתות הגבוהות הם קראו את המילים, שמעו ודיברו על גלגולי המוזיקה שלו ובסיומו של כל טקס ממלכתי משמיעים את התקוה וגם המקהלה שרה אותה. לצד אירועים אוניברסאליים כמו אירועי שבוע זכויות האדם, הם מקיימים אירועים המדגישים את החוויה הישראלית תוך מתן ביטוי לקולות השונים של התלמידים. ביום השואה מקיימים טקס אותו מכינים תלמידים שחזרו מפולין וביום העצמאות יש טקס יום הזכרון עם משפחות שכולות של כשישים חללים בבית הספר. באירועים אלה מנסים לבנות טקס שיש בו מאפיינים לאומיים לצד מאפיינים אוניברסאליים, לדוגמא: שירי יום הזכרון הישראליים לצד שירה של קייט בוש על חלל המלחמה האמריקאית. "בשיר הזה ניתן להראות שהשכול אינו רק שלנו אלא גם של אחרים. הוא פותח פתח למוזיקה אלטרנטיבית". שלמה מוסיף ושואל: "למה טקס צריך להראות אותו דבר? גם בהוראת המקצועות – הרי תוכניות הלימודים כל כך עשירות ולצד הקלטיקה יש מיליון אפשרויות. כן זו הקלטיקה המערבית אבל אני לא חשוף לקלטיקה אחרת. זה חסר לי".

הניסיונות לתרגם לפרקטיקה את הדיאלקטיקה שבין השתלבות בחברה הישראלית לבין כינון לרב-תרבותיות מצפים שאלות כינוניות נוספות. כך למשל עולות שאלות ביחס לטיפוח תחושת הישראליות של התלמידים: עד כמה ראוי, רצוי וניתן לטפחה? שאלות אלה נוגעות לאדיאולוגיות מורכבות ומרובות פרשנויות שבהגדרה מהי ישראליות, שעל ביטויין ניתן ללמוד מהתרגום הפרקטי ומהנסיין לשלב את התלמידים בחברה הישראלית ולטפח בהם תחושת שייכות לחברה הישראלית: ולדי טוען שהוא מכיר את המילים של התקוה ושר אותן. לשאלה: "מה זה נפש יהודי הומיה?" הוא עונה "שנמשיך להתקיים". ועל השאלה: מה השיר הזה עושה לו, הוא עונה: לא יודע, כלום". הוא מצייין שהוא יודע על ארץ ישראל, על ראשי ממשלות, אוהב את ארץ ישראל. יש פה ים כנרת, ים המלח ואילת". ולדי מכיר את המילים ואת המנגינה של התקוה, יודע את פירוש המילים של ההמנון, אך אין לשיר משמעות לאומית עבורו. הוא גם יודע על ההיסטוריה של החברה הישראלית, מכיר את נופיה ומחובר אליהם "יש פה דברים שאין בארץ אחרת", הוא מדגיש. אף דנה מכירה את התקוה, למרות שלא ממש לימדו את זה בכיתה (שרה לי את ההמנון ויודעת מצויין את המנגינה והמילים). היא למדה את השיר מכך ששמעה כתה אחרת ששרה אותו והתאמנה לשיר אותו לבד בבית. את המילים היא למדה מתוך קריאה ממה שכתוב על הקיר בכיתה אחרת. לשאלה: מה את מבינה מהשיר היא עונה "בתקווה מדברים על יהודים ושהיא מרגישה שזה השיר שלה. זו מנגינה עצובה וזה מרגש שהתקווה שלנו עוד לא הלכה לאיבוד". להיות ישראלי זה לא בהכרח לדעת את מילות ההמנון. מתברר ששייכות ניתן לבטא גם בחוויה של שותפות גורל, כפי שדנה מתארת: "את התקווה אני לא יודעת, אני מכירה קצת את המנגינה אבל לא את המילים. כשכותבים לנו על הלוח את המילים אני מנסה לשיר, זה שיר של יהודים. בכיתה ד' הייתי בחיפה ושמעתי את הטילים והיה קצת מפחיד".

גם מרינה מציינת שאת התקווה חלק מהלמידים מכירים וחלק לא, אבל היא לא מסתכלת מי אלה שיודעים לשיר ומי לא. התקווה חשובה לה כי זה ההמנון של המדינה. במקהלה כולם שרים את זה. לשאלה האם היא מרגישה ישראלית היא עונה: "אני מדברת עברית, אני חיה במדינה ישראלית עם ילדים ישראלים, למרות שחצי מהם לא ישראלים. אני אוכלת אוכל ישראלי, חומוס פלאפל ואני רוצה להיות זמרת בלהקה צבאית". תחושת הישראליות של מרינה מתבטאת לא רק בסמלים, אלא גם בדברים היום-יומיים הקטנים: האוכל, המפגש הבלתי אמצעי עם ישראלים, השפה, והשירות הצבאי. היא לא רוצה להיות לוחמת, היא רוצה לשיר, להיות זמרת בלהקה צבאית. השירות הצבאי נתפס כהשתלבות והתקבלות לחברה הישראלית. גם ג'וי מציינת זאת: "אם תהיה לי אזרחות אני אתגייס לצבא, אשרת כמו כל הבנות. אני אסע להודו כמו כל הישראלים, אחזור, אלמד באוניברסיטה. אתחתן, ילדים. בסופו של דבר יקראו לי צברית כי חצי מהחיים שלי אני פה. פה גדלתי ואני מכירה רחובות, ערים, אם תגיד לי עכשיו על פולין אני לא יודעת עליה כלום – רק לקרא ולדבר פולנית. נשארה לי סבתא

בפולין ואבא – שאני לא מדברת איתו ולא בקשר איתו. עם סבתא אנחנו מדברות בטלפון. אני בקושי זוכרת דברים מפולין. אם תשאל אותי היום על דברים מהילדות, אני יכולה לספר לך רק על דברים מישראל. כאילו החיים שלי התחילו מחדש רק בישראל. כששרים את ה'תקווה' אני מרגישה צביטה בלב, כי היא נוצרה אחרי כל המאבקים של האנטישמיות כשקמה מדינת ישראל, זה נס והצלחה. בכל טקס זה מרגש. מדברים על ירושלים העי הקדושה בעולם. אפשר לומר שבדת אני כולי נוצריה, אני עדיין חוגגת חגים נוצריים, אבל גם את החגים היהודיים. אני מרגישה מאוד חצויה. יש בי קצת מכל דבר – פולניה, יהודיה, נוצריה. כשאגדל אני רוצה ללמוד משפטים, להיות בפרקליטות כי אני רוצה לשפוט אנשים, אבל לא רוצה שאנשים חשודים בפשע יסתובבו חופשי. אני רוצה שהם יגיעו למשפט". ג'וי מבטאת את הדואליות בה היא חיה: הזדהות עם הנצרות לצד תחושה של חוסר שייכות לארץ מוצאה, רצון להשתלבות ותרומה לחברה הישראלית, לחוש שייכת באמצעות תעודת האזרחות, השירות הצבאי ולהיות ישראלית 'נורמטיבית', כמו מרבית הצעירים הישראלים, שיוצאים לטיול התרמילאי, וכן לתרום ולהשתלב בחברה ולעסוק במקצוע המשפטים בבגרותה.

כאמור, גולת הכותרת של ההשתלבות בחברה הישראלית רואים התלמידים והצוות החינוכי בגיוס הצבאי. כתבה שהתפרסמה (צעירי, 1/12/09) עוסקת במוטיבציה הגבוהה של תלמידים, ילדי מהגרי עבודה, שקיבלו אזרחות ישראלית ומתגייסים לצהל לאחר שסיימו את לימודיהם בקמפוס ביאליק רוגוזין. בכתבה מצינת קארן טל, מנהלת בית הספר, כי בשכבה שסיימה את לימודיה ביולי 2008, התגייסו 27 תלמידים מתוך ארבעים. 13 התלמידים הנותרים לא גויסו על ידי צה"ל כי אין להם אזרחות, אך הם בחרו להתנדב לשירות לאומי. לדברי מנהלת בית הספר קארן טל, במחזור תשס"ט, שסיים ללמוד ביולי 2009, התגייסו - או עומדים להתגייס - כמעט תשעים אחוזים מבעלי האזרחות. "אוכלוסייה שדוחקים אותה תרצה תמיד להוכיח יותר", מסבירה טל את אחוזי הגיוס הגבוהים. "ביאליק רוגוזין שם דגש חזק מאוד על החשיבות שבגיוס משום שמדובר בנדבך משמעותי בלהיות נורמטיבי ובהבנה של מכלול החובות והזכויות במדינה. אנחנו גם אומרים להם חד וחלק ששירות מלא הוא צינור למוביליות חברתית ולמציאת מקום עבודה הגון. הם יודעים שהצבא הוא גושפנקא במלוא מובן המילה. מכאן העלייה הניכרת באחוזי הגיוס. מגיעים אלינו חיילים לבית הספר ומנחים את הילדים בסדנאות. בהיותם במדים הם מכניסים להם לתודעה את העניין של הצבא". בכתבה מתארים את סיפורם של ברי ושל נטלי, שניהם ילדים של מהגרי עבודה שקיבלו אזרחות והתגייסו לצהל. ברי, בן 20, הוא בן יחיד להורים שהיגרו מסיירה ליאונה לישראל כדי למצוא עבודה וחיים טובים יותר. עוד בינקותו של ברי נותק הקשר עם האב מסיבות שהוא מסרב להסגיר, ואמו נהייתה כל עולמו. "היה לי ברור שאתגייס לצבא מהרבה סיבות, אבל בראש ובראשונה עשיתי את זה כי הבטיחו לי שאחרי שאשתחרר אימא תקבל אזרחות", הוא מודה.

הוא מוסיף ואומר: "קיבלתי אזרחות בגיל 16 כי עמדת בקריטריונים של משרד הפנים כתלמיד בבית הספר, אבל לאימא שלי לא היה קל בכלל. היא עובדת כבר שנים בניקיון בתים, והמעמד שלה הוא של תושב ארעי. גם נטלי בז'נארו, בת 20, חברתו לשכבה של ברי, בחרה לעשות את המסלול הישראלי – לימודים ולאחר מכן צבא. הוריה, שאינם יהודים, היגרו לארץ ב-1997 ממולדובה אתה ועם אחיה הצעיר סטאס. בישראל השתלבה אמה בעבודות במשק בית ואביה - בבנייה. אביה התגרש מאמה, נטש את המשפחה וגורש בחזרה למולדתו. בבית הספר ביאליק רוגוזין למדה מאז כיתה ד', כשבית הספר היסודי עוד היה בנפרד מהתיכון, וסיימה בו בגרות מלאה במגמת ביולוגיה. כדי לוודא שגייסו אותה היא החלה "להציף" את הצבא במכתבים כבר שנה לפני סיום כיתה י"ב. "רציתי להיות קרבת", היא אומרת, "אבל הצבא זיהה שיש לי בעיות ת"ש ושלמאמא יהיה קשה מאוד בלעדיי כי אין לה אזרחות וסכנת הגירוש כל הזמן מרחפת מעליה". בז'נארו שובצה לבסוף כמש"קית תיאום בבה"ד 6 בצריפין, שם היא משרתת כבר שנה וארבעה חודשים. "אחרי שאשתחרר ייתנו לי אזרחות והכול ייהפך להיות יותר קל", היא אומרת. "אחי בן ה-15, שגם לומד ברוגוזין, כבר הודיע לאמא שהוא הולך לצנחנים".

מהדברים המצוטטים בכתבה ניתן ללמוד שגיוס לצה"ל מחזק את תחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית ומשקף אותה. בגיוס לצה"ל הם לא רואים מעשה חריג או כזה שראוי לאיזשהו ציון מיוחד. הם גם לא יוצאים מגדרם כדי להוכיח עד כמה הם ציונים נאמנים – פשוט כי הם רואים בעצמם ישראלים לכל דבר ומסרבים בתוקף להיכנס למשבצת ה"ילדים לעובדים זרים" (צעירי, 1/12/09).

ניתן לסכם ולומר שהדיאלקטיקה הפדגוגית בין השתלבות בחברה הישראלית לבין חינוך לרב תרבותיות באה לידי ביטוי הן ברמה האידיאולוגית של המורים והן במישור של הפרקטיקה הפדגוגית היום-יומית. הצוות החינוכי נדרש לשאלות חשובות אודות האופן בו הוא תופס ומפרש את הדיאלקטיקה הזו ואת אופני ביטוייה בהוראה. על מנת לסייע לתלמידים להתמודד עם הדואליות הזו, נדרשים המורים לעבור תהליך של בירור עצמי לגבי העמדות שלהם, השגרות והמומחיות שלהם בהוראת תחומי הדעת. כמו כן עולה שהמעבר מתפיסה צנטרליסטית של המורים לתפיסה רב-תרבותית כרוך בלמידה של תחומים חדשים, בהתבוננות מחודשת מנקודות מבט חדשות, בפתיחות לבחון עמדות ופרקטיקות ובהכרה בצורך לחולל בהם שינוי.

עיסוק בסוגיות הללו מעורר אותם לדיון ושיח אודות מהי ישראליות, מהם ביטוייה וכיצד הם מתורגמים לעשייה חינוכית יום-יומית: בהיבט של תוכנית הלימודים הסמויה (התוכנית החברתית) ובתוכנית הלימודים הפורמלית והגלויה – בהוראת תחומי הדעת. נקודה מעניינת שעולה מן המחקר בהקשר זה היא שדווקא תוכני לימוד המזוהים כתכנים פרטיקולריים יהודיים וישראלים (מקרא ואזרחות) משמשים במה וחינוך לרב-תרבותיות. יתרה מכך, מתברר שויתור על גישה צנטרליסטית ואימוץ גישת חינוך לרב תרבותיות נתפסים בעיני המורים כהזדמנות המעשירה את הלמידה ואת ההוראה, מרחיבה דעת ומדגישה את הרלוונטיות של תוכני הלימוד לשונות של התלמידים.

על אף מרחב האפשרויות שנפתח בחינוך לרב תרבותיות, ניכרים הקשיים וההתנגדויות של חלק מן המורים. הם מתקשים לצאת מהמסגרת המוכרת, ללכת אל הבלתי בטוח, לערער על הידוע והמוכר, ללמד וללמוד על האחר והשולי. תהליכים אלה דורשים שינוי ממעלה שניה בבית הספר הן ברמה המערכתית והן ברמה האישית.

סיכום

ספק אם יש תופעה יותר ייחודית ויותר מובהקת למאה ה-21 מאשר הגלובליזציה. בין מאפייניה השונים ניצבת כמשמעותית ומאתגרת במיוחד סוגיית הפליטים ומהגרי העבודה, ובהקשר הקונקרטי של דו"ח מחקר זה, סוגיית שילובם של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה – מקשת רחבה של לאומים ותרבויות, במסגרת מערכת החינוך המקומית.

כפי שהוצג כבר בראשית דו"ח המחקר, במקרה הישראלי שלנו מדובר בשילובם במערכת החינוך של כאלפיים ילדים, מלמעלה מ-40 מדינות מוצא, ושרובם מתגוררים בדרום העיר תל אביב. העדויות והתובנות שהצגנו לעיל מבוססות על עשר שנות הדרכה חינוכית בקרב קהילה זו של פליטים ומהגרי עבודה, ובמיוחד על סמך שלוש שנות ליווי פדגוגי של הצוות החינוכי של קמפוס ביאליק-רוגוזין – בית הספר השלוש-עשרה שנתי שבו לומד חלק הארי של ילדי הפליטים ומהגרי העבודה, מגיל 5 ועד 18.

קמפוס ביאליק-רוגוזין הוא ללא ספק סיפור של הצלחה – כמעט מקדש חינוכי ומוקד עלייה לרגל של אנשי חינוך, אקדמיה, כלכלה ופוליטיקה, מן הארץ והעולם. הצלחתו של בית הספר, כפי שנכתב כאן ובמקומות רבים אחרים הוא "כנגד כל הסיכויים". שכן הצוות נאלץ להתמודד עם שונות וחסכים תרבותיים, מצוקות כלכליות ומשפחתיות, עוינות השלטונות וחרב הגירוש המאיימת על הילדים ועל משפחותיהם. ובכל זאת, ולמרות הכול, בית הספר מהווה עבור הילדים קהילה ביתית אוהבת ותומכת, ובה בעת מוסד חינוכי מאפשר ומאתגר אשר מקדם את הילדים להישגים לימודיים נורמטיביים ופותח להם נתיב מבטיח להשתלבות מוצלחת בחברה הישראלית כאזרחים שווים, מעורבים ותורמים.

בניסיון לעמוד על חוזקות בית הספר וגורמי הצלחתו יוצאת הדופן, נציע להלן ובקווים כלליים את הנוסחה הבאה: לפנינו **תרבות בית ספרית המחויבת לעמדה ערכית הומניסטית ורב-תרבותית, מונהגת ביעילות ניהולית ובחיוניות יזמית, נותנת מענה מערכתית וקהילתית לצורכי הילדים, ומיישמת גישה חינוכית פרוגרסיבית אשר מקדמת את הילדים באמצעות שילובים גמישים ומידתיים בין מגמות ההשתלבות החברתית והייחודיות הרב-תרבותית, היחס האישי לתלמיד והתביעה לסטנדרטים גבוהים של הישגים לימודיים.**

נסביר בקצרה את ארבע החוזקות הללו (על סמך כל שהוצג בפרקים הקודמים של דו"ח המחקר):

1. הן במישור של המדיניות הרשמית ומסמכי החזון, הן במישור של מערך האמונות ותחושת השייכות של סגל המורים, הן בתוכניות ההשתלמות של חדר המורים הלומד, והן במישור של אקלים בית הספר, הדיאלוג החינוכי, תוכני ההוראה, דרכי ההוראה ושגרת החגים והמועדים – בכול ניכרת מחויבות ברורה **לעמדה ערכית הומניסטית, דמוקרטית ורב-תרבותית, אשר עבורה הצו העליון הוא להעמיד לכל ילד וילדה, תוך התחשבות בשונות הבין-אישית והבין-תרבותית, הזדמנות חינוכית נאותה לחיים אנושיים מלאים ומכובדים של הגשמה עצמית, שותפות אזרחית ועושר תרבותי.** אשר להקשר הקונקרטי, נקודת המוצא של המחנכים היא אהבת הילד באשר הוא אדם וש"בחינוך אין זרים". ככול שגורלם של הילדים זימן להם תנאים קשים יותר הבולמים את התפתחותם התקינה והשתלבותם בחברה, כך גדול יותר הציווי הפדגוגי של הידרשות מיוחדת לטובת קידום רווחתם, התפתחותם ויצירת אופק אופטימי לעתידם. ניתן ללמוד זאת מהסיפורים האישיים של הצוות החינוכי המעידים על הרגישות, האכפתיות והמחויבות שמאפיינים את תפיסתם החינוכית ואת הפרקטיקות היום יומיות שלהם.

2. בשונה מן הדימוי הנפוץ, שבמקום שבו יש לב רחב ונשמה גדולה יש גם רפיון תכנוני וניהולי, קמפוס ביאליק-רוגוזין הוא **דוגמא מופת לניהול יעיל, קפדן, מתוכנן לפרטים, מאפשר יזמות**

חינוכיות וגיוס משאבים אנושיים, תקציביים ותרבותיים. הצוות הניהולי בכלל ומנהלת בית הספר בפרט פועלים הן בתחושת שליחות ודחיפות והן על פי סטנדרטים גבוהים של יעילות ואחריותיות – דורשים תוצרים והישגים גבוהים תוך דאגה ליצירת מנגנוני תמיכה ותנאים חינוכיים הנדרשים לכך, כפי שיוסבר בסעיף הבא.

3. כפי שנכתב באמנה הבית ספרית, קמפוס ביאליק רוגוזין ניכר במתן **מענה מערכתי וקהילתי לצורכי הילדים:** "בדאגה לשלומם והתפתחותם התקינה של התלמידים – כולל מתן שירותי חינוך, תרבות, רווחה והזנה לאורך יום לימודים ארוך; בשילוב הורים וקהילה בסוגיות החינוך והרווחה של ילדיהם וכן בזימון של תוכניות העצמה עבור ההורים והקהילה; בקשר שוטף עם גורמי הטיפול והרווחה העירוניים, ארגונים ומתנדבים מן המגזר השלישי, גורמי חוק ומשפט ממשלתיים וגורמים מעולם התעשייה וההיי-טק". דוגמאות לכך עולות מתפיסת ניהול האולפן הבית ספרי, מהקשר ההדוק עם מנהלת מסיל"ה, מתוכניות היעוץ הבית ספריות שתוארו במחקר ומתוכניות חברתיות של בית הספר.

4. בשונה ממוסדות חינוך רבים המניפים את דגל הרב-תרבותיות והטיפול של אוכלוסיות מוחלשות ומודרות, קמפוס ביאליק-רוגוזין אינו דוגל בפדגוגיה הרדיקלית והביקורתית בעלת האופי הלעומתי והניכרת בהתרסה קשה נגד האידיאולוגיה הקפיטליסטית, התחרותית וההישגית. דומה שהאידיאולוגיה החינוכית של ביאליק-רוגוזין, לצד תשתית הערכית ההומניסטית והרב-תרבותית, היא בעלת אופי פרוגרסיבי ופרגמטי (ברוח תפיסתו החינוכית של ג'ון דיואי): אין דוגמות פדגוגיות אבסולוטיות ואין שיח אידיאולוגי מתלהם, אלא ניסיון לבחון כל פעם מחדש, לגופו של עניין ובחשיבה גמישה ויצירתית, את המהלכים שבפועל, הלכה למעשה, מקדמים את הילדים מבחינת רווחתם הנפשית, התפתחותם התקינה, הצלחתם בלימודים והשתלבותם החברתית. דוגמאות מובהקות למדיניות זו הוצגו בפרקים הקודמים, הן בדמות הדיאלקטיקה המורכבת שבין השתלבות חברתית במרחב הישראלי לבין טיפוח הרב-תרבותיות ושמירת הייחוד המורשת-קהילתי, והן בהקפדה על שילוב נכון בין יחס אישי לתלמיד והתאמת תוכנית לימודים ייחודית עבורו לבין התביעה והאיתגור להישגים לימודים נאותים על פי סטנדרטים נורמטיביים המקובלים בישראל.

קמפוס ביאליק-רוגוזין – אנו חשים זכות גדולה על ההזדמנות שנכרתה לנו להיות שותפים-מעורבים בפואמה הפדגוגית יוצאת הדופן שאתם מחוללים, כנגד כל הסיכויים, בכאן ובעכשיו של ישראל, דרום תל אביב.

מקורות

- אבידן גדי, לפמרט חן, ועמית גיש (2005). **הקול השותק – מבט אחר אל ילדים בבית הספר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נמרוד (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בובר, מרטין (תשמ"ד). "על החינוך האופי". בתוך **תעודה וייעוד**, כרך ב'. ירושלים: הספרייה הציונית.
- בר שלום, יהודה (2004). אידאה של תיקון: **יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**. ירושלים: כרמל.
- בשאר עזמי (עורך). (1999). **מבוא: עניינים שבזהות. בין האני לאנחנו: זהויות וזהות ישראלית**. ת"א: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 9 - 14.
- גובר, נתן, (2008). "הדיאלוג הפרייריאני: העצמה, שחרור, אוריינות פוליטית וסולידריות חברתית". בתוך נמרוד אלוני, (עורך) **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גובר, נתן (1990), "הקדמה". בתוך: שור אירה ופאולו פריירה, **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי החינוך**, תל-אביב: מפרש.
- גולדשמידט, רועי (אוגוסט 2006). מצבם של ילדי העובדים הזרים לקראת פתיחת שנת הלימודים תשס"ז, מסמך וועדה המיוחדת לנושא בעיית העובדים הזרים, הכנסת, **מחלקת מידע ומחקר**.
- גולן, דפנה (2004). **אי-שוויון בחינוך**. תל אביב: בבל.
- גילת, יצחק (2007). **להיות קרוב, עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים**, תל אביב: תמה, מכון מופת.
- דרום, דב (1989). **אקלים של צמיחה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- המועצה הלאומית לשלום הילד, **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי, 2005**.
- וורגפט, נורית (2006). **תפתחו, משטרה! על מהגרי עבודה**. עם עובד.
- ויילר-פולק, דנה (2009). **דו"ח יחידת עוז: 700 עובדים זרים נעצרו, 2,400 עזבו מרצון**, ("הארץ", 19.10.09).
- ויסבלאי, אתי (2009). **טיפול הרשויות בילדי מהגרי עבודה ומבקשי מקלט**, הכנסת, מרכז המחקר והמידע, הוועדה לזכויות הילד.
- וולצר, מייקל (2003). "אילו זכויות מגיעות לקהילות תרבותיות?" בתוך א. נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות**. ירושלים: מגנס.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשס"ו/10 (א), כ"ז באייר תשס"ו, 1 ביוני 2000, http://www.education.gov.il/edun_doc/s10ak3_4_3.htm, תאריך כניסה: 24 באוגוסט 2006.
- טילור, צ'רלס (2003). "הפוליטיקה של ההכרה". בתוך א. נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות**. ירושלים: מגנס.
- ישראלי, ליאורה (1998). **ישראל חברה רב-תרבותית: חינוך לסובלנות וכבוד אדם- הפעלות לגיל הרך ובכיתות היסודי**. קרית-ביאליק: אח.
- יובב, אברהם (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן וא, שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.
- יונה, יוסי, ושנהב יהודה (2005). **רב-תרבותיות מהי? על פוליטיקה של השונות בישראל: תל אביב: בבל**.
- יונה, יוסי (2005). **בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- יונה, יוסי (2007). "חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים". בתוך פ. פרי (עורכת) **חינוך בחברה רבת-תרבות**. ירושלים: כרמל.
- כהן, אדיר (1989). "חנך לנער על-פי דרכך, או: שעורים בסירוס". **חץ**, מס' 1.
- כהן, ינון (2002). "מארץ מקלט לארץ בחירה: שינויים בדפוס ההגירה לישראל", **סוציולוגיה ישראלית**, ד (1), עמ' 7 - 38.
- כל הילדים של אפריקה טובים, (2008). **הנוער העובד והלומד**.
- לאור, רנה, ומן דבורה (עורכות) (1991). **רב גוניות ורב תרבותיות בחברה הישראלית**, אוניברסיטת בר אילן: הקתדרה לערכים, לסובלנות ולשלום ע"ש ד"ר יוסף בורג.

- ליפסיק-פרידלנדר, אנאבל, בר-צורי רוני, בר-אילן ירושלמי מיכל (2004). **ילדי העובדים הזרים – תמונת מצב ודרכים להתמודדות עתידית, דו"ח למרכז מחקר ומידע של הכנסת.**
- ליפסיק-פרידלנדר, אנאבל (2006). **מצבם של ילדי העובדים הזרים לקראת פתיחת שנת הלימודים תשס"ז, דו"ח מוגש לוועדה המיוחדת של הכנסת, מחלקת מידע ומחקר (28 באוגוסט).**
- למפרט חן (2008). **חינוך אמפטי כביקורת הקפיטליזם.** תל אביב: רסלינג.
- מסיל"ה (2007-2008), **דוחות שנתיים, אתר עירית ת"א.**
- מרקמן, נלי, ויונה יוסי (2009). **"לאומיות, רב-תרבותיות וליבה חינוכית בישראל: בין הכלה להדרה."** **אלפיים: על החינוך – גיליון מיוחד**, מס. 34.
- נתן, גלעד (2009). **מהגרי עבודה וקורבנות סחר בבני אדם, מדיניות הממשלה ופעילות רשות ההגירה, הכנסת, מרכז המחקר והמידע, (אוקטובר).**
- נוסבאום, מרתה, (2005). **"טיפוח האנושיות במציאות גלובלית ורב-תרבותית"**. בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית.** תל-אביב: מכון מופת והקיבוץ המאוחד.
- נחתומי, אוהד (עורך) (2003). **רב-תרבותיות במבחן הישראליות.** ירושלים: מאגנס.
- סבר, ריטה (2001). **"בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות"**. בתוך גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים 7, עמ' 45 - 54.
- סדן, אלישבע (1997). **העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- _____ (2008). **"העצמה כמושג מפתח בשיח ההומניזציה בזמננו"**. בתוך נמרוד אלוני, (עורך) **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סימונס, ג'ון (1995). **הקואליציה הפמיניסטית באזורי הגבול. תיאוריה וביקורת**, 7, עמ' 20 - 29.
- פדיה, חביבה, (2008). **"שפה ושפות ככלים שלובים"**. **נעשה ונשמע** (רבעון סמינר הקיבוצים), מאי.
- פילק, דני, ורם אורי (2004). (עורכים). **"פתח דבר"**, **שלטון ההון: החברה הישראלית בעידן הגלובלי.** ירושלים: מכון ון ליר ותל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פלד-אלחנן, נורית, (תשס"ז). **"כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר: מהוראה כחיברות וכתירבות להוראה כנגישות וכלילה – דוגמאות משיח עם ילדים עולים"**. **במכללה: מחקר, עיון ויצירה – לזכר פרופ' צבי לם**, 19, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, חורף.
- פרי, פנינה (עורכת) (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות.** ירושלים: כרמל.
- פריירה, פאולו (1981). **פדגוגיה של מדוכאים.** ירושלים: מפרש.
- צבר, גליה, (2008). **לא באנו להישאר.** תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- צעירי, קורין (2009). **לא כל התל-אביבים משתמטים: ילדי העובדים הזרים דווקא מתגייסים,** nrg מעריב (1/12)
- קמפ, אדריאנה (2008). **"ניהול ההגירה, חיזוק האזרחות: הרפורמה להסדרת מעמדם של ילדי מהגרי העבודה בישראל"**. בתוך: יוסי יונה, ואדריאנה קמפ, (עורכים). **פערי אזרחות: הגירה, פריון וזהות בישראל.** ירושלים: מכון ון ליר, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד.
- קמפ, אדריאנה, רייכמן רבקה (2008). **עובדים זרים והכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל.** ירושלים ות"א: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- קמפ, אריאלה, יונה יוסי (2008). **הגירה, פריון וזהות בישראל: לקראת עידן חדש? בתוך:** יוסי יונה ואדריאנה קמפ (עורכים). **פערי אזרחות: הגירה, פריון וזהות בישראל.** ירושלים: מכון ון ליר, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, עמ' 9-35.
- ריינגולד, רוני (2003). **הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולארית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות"- אמצעי לקידום גיאולוג אמיתי בחברה הישראלית (דו"ח מחקר למכון מופ"ת).**
- שקדיאל, לאה (2004). **"פמיניזם וחינוך: חשיפת הפער המגדרי המוכחש – מנוף לצמצום כל הפערים הגלויים"**. בתוך ד. גולן. (עורך). **אי שוויון בחינוך, ת"א: בבל**, עמ' 93 – 102.

- רוזנהק, זאב וכהן, אריק (2000). דפוסי הכללה של עובדים זרים ומשטר ההגירה בישראל: ניתוח השוואתי, **סוציולוגיה ישראלית**, ג (1), עמ' 53 – 78.
- רייכמן, רבקה (2009). "הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006", **סוציולוגיה ישראלית**, י' (2), עמ' 381 – 339.
- שגיא, אבי (2003). "מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי". בתוך א. נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות**. ירושלים: מגנס.
- שחר, אילן (2007). "מבצע האיזרוח" הסתיים: 800 ילדי עובדי זרים יגורשו, 500 יוכלו להישאר בישראל", **הארץ** (23.6.07).
- תמיר, יעל (1998). "שני מושגים על רב תרבותיות". בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא, רונן שמיר, (עורכים). **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: הוצאת רמות..
- Banks, J. (1995). "Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice". In J. Banks & A. McGee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education*. NY: McMillan publishers, 3-24.
- Banks, J. A. and McGee-Banks, C. A. (1993) (eds.). *Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon,.
- Barzilai, Gad (2003). *Communities and law: Politics and cultures of legal identities*, University of Michigan Press.
- Benhabib, Sheila (2002). *The claims of culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Bruner, Jarom (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burbules, Nicolas (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, Nicolas and Susanne Rice (1991). "Dialogues across differences: Continuing the conversation". *Harvard Educational Review*, Vol. 61, No. 4.
- Giroux, Henry (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory*, Vol. 38, No.1, Winter.
- Haward, Tyrone, C. & Aleman, Glenda, R. (2008). Teacher capacity for diverse learners, What do teachers need to know? In: Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John Demers, Kelly Taylor & Francis Group, (eds.). *Handbook of research on teacher education*, Routledge, 157:174.
- Lieblich, Amia, Tuval-Maschiach, Rivka & Zilber, Tamar, (1998). *Applied Social Research Methods Series. Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, Thousand Oaks: Sage, pp. 62-87.
- Moree, Dana (2008). *How teachers cope with social and educational transformation: Struggleing with multicultural education in the Czech classroom*. Benesov: EAMN
- Nieto, S (1999). *The Light in their Eyes, creating multicultural learning communities*, NY: Teachers College Press.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). **Narrative Methods for the Human Sciences**. CA, USA: SAGE Publications

- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. *The Narrative Study of Lives*. 1 (1), 59-91.
- Wurzle, J. (1987). *Toward multiculturalism*. Maine: Intercultural Press.



פנים רבות להצלחה

קמפוס "ביאליק-רוגוזין"

בית ספר ממלכתי, הומניסטי ורב-תרבותי

אמנה בית-ספרית

תעודת זהות
עמדה ערכית
תפישה חינוכית ואתיקה מקצועית



תעודת זהות

בית-הספר "ביאליק-רוגוזין" ממקום בדרום תל-אביב, ומונה כ-750 תלמידים, הלומדים בחטיבה צעירה, חטיבת חינוך יסודי וחטיבת חינוך על-יסודי. קהל הלומדים בו כולל תלמידים מקשת רחבה של קהילות תרבות (לאומיות, אתניות ודתיות): ילדי ישראלים ותיקים, ילדי ערבים ישראלים, ילדי עולים חדשים, ילדי מהגרי עבודה שקיבלו אזרחות, ילדים של מהגרי עבודה המיועדים לגירוש, ילדי סייענים וילדי פליטים.

המורים וסגל המנהלה של "ביאליק-רוגוזין" עובדים בתחושת ייעוד וחלוציות כדי להבטיח לכל תלמידי בית הספר את הזכות וההזדמנות לחינוך איכותי ושוויוני. חינוך שבמסגרתו משמש בית הספר כעוגן מרכזי בחיי התלמידים, מאפשר להם את מרחב האפשרויות לפיתוח הפוטנציאל האישי, פותח בפניהם הזדמנויות לרכישת השכלה וכישורי חיים, ומכשיר ומעצים אותם לקראת השתלבות מוצלחת ופורייה בתחומי החברה, ההשכלה, התרבות, הטכנולוגיה, התעסוקה, ומימוש הזכויות והחובות האזרחיות.

המאפיינים החברתיים והתרבותיים הייחודיים של בית הספר מעמידים אתגרים חינוכיים חסרי תקדים. לפיכך, בית הספר מעניק לתלמידיו חינוך חובק-כול ויום לימודים ארוך, שהדגישו הם:

- דאגה לשלומם והתפתחותם התקינה של התלמידים, כולל מתן שירותי חינוך, תרבות, רווחה והזנה לאורך יום לימודים ארוך.
- מחויבות פדגוגית ומיומנות דידקטית המכוונות להבאת כלל תלמידי בית הספר להישגים לימודיים נאותים ולהשתלבות מוצלחת בחברה.
- טיפוח נורמות חיוביות של אזרחות והתנהגות, אשר עולות בקנה אחד הן עם חברה ישראלית דמוקרטית, יהודית ומודרנית, והן עם הצלחה במסגרת הלימודית העכשווית ובכל מסגרת אזרחית עתידית.
- פיתוח אקלים חברתי, מרחב לשוני ותכנים לימודיים ותרבותיים, אשר מגלמים פתיחות, מודעות וכבוד כלפי מורשות התרבות של התלמידים על שונותם הרבה.
- טיפוח סגל חינוכי מחויב ומשכיל, בעל יכולת להכיל את הגיוון הקיים באוכלוסיית התלמידים והמסוגל לתת מענה באיכות אקדמית גבוהה.
- שילוב הורים וקהילה בסוגיות החינוך והרווחה של ילדיהם וכן בזימון של תוכניות העצמה עבור ההורים והקהילה.
- קשר שוטף עם גורמי הטיפול והרווחה העירוניים, ארגונים ומתנדבים מן המגזר השלישי, גורמי חוק ומשפט ממשלתיים וגורמים מעולם התעשייה וההיי-טק.
- גישה חינוכית המעודדת אחריות אישית וחברתית ואזרחות מעורבת ותורמת.

□ עמדה ערכית

בית הספר" ביאליק-רוגוזין "דוגל בחינוך הומניסטי ורב-תרבותי ופועל במסגרת החינוך הממלכתי-כללי. לפיכך עשייתו החינוכית מקיימת זיקה ומחויבות לערכים הבאים:

- **ערכי יסוד כלל-אנושיים** של כבוד האדם וחירותו, שוויון ערך האדם, אחווה אנושית סולידריות חברתית – וזאת ברוח ההכרזות האוניברסאליות של האו"ם בדבר זכויות האדם וזכויות הילד, כמו גם ברוח הכרזת העצמאות, חוקי היסוד וחוקי החינוך של מדינת ישראל.
- **התרבות היהודית והישראלית וחוקי מדינת ישראל**, בכל התחומים העוסקים בשפת הדיבור והלימוד, זכויות וחובות אזרחיות, תכנים תרבותיים, חגים ומועדים, סמלים לאומיים ותוכנית הליבה הלימודית.
- **תרבות אזרחית דמוקרטית**, הכוללת: גישה שוויונית, פלורליסטית וסובלנית; טיפוח אישיות אוטונומית וחשיבה ביקורתית; כבוד להכרעת הרוב והקפדה על זכויות המיעוט; הימנעות מכל כפייה או הטיה בענייני אמונה, דת, פולחן, מצפון אישי ואידיאולוגיה חברתית.
- **גישה קהילתית ורב-תרבותית** אשר (א) דוגלת בהשתתפות משמעותית של כלל באי בית הספר – תלמידים, מורים והורים – בשיח ובמעשה אשר מעצבים את דמות בית הספר, תכניו ונהגיו (ב) מטפחת התייחסות מושכלת ומכבדת לקשת המורשות התרבותיות המאפיינות את קהילת בית הספר ומאפשרת לתלמידים לתת ביטוי פומבי וגאה למורשתם התרבותית.
- **ערכים מקצועיים של החינוך וההוראה**, ובמרכזם: הבטחת המוגנות והרווחה של התלמידים, קידום התפתחותם הגופנית והנפשית, טיפוח תחושת ערך עצמי ואישיות אוטונומית, הקניית השכלה רחבה וכישורי חשיבה, ביסוס מידות טובות מוסריות אזרחיות, קידום הישגיהם הלימודיים והשתלבותם המוצלחת בחברה, הקפדה על כבודם וזכויותיהם כפרטים וכחברים בקהילות תרבות שונות ומגוונות.
- **ערכים ארגוניים ומוסדיים** של היגיון והגינות, שיטתיות וגמישות, אחריות ואחריותיות, איכות ומקצועיות, שיתופיות ושקיפות, דוגמה אישית וקולגיאיות, אמינות ודבקות במשימה.

תפישה חינוכית ואתיקה מקצועית

אתיקה חינוכית-מקצועית: המורים והעובדים של בית הספר יפעלו על-פי יסודות האתיקה המקצועית של אנשי החינוך וההוראה, תוך מחויבות עליונה להבטחת שלומם, רווחתם, התפתחותם וכבודם של כלל התלמידים.

פדגוגיה הומניסטית, דיאלוגית ומגוונת: כדי לזמן לתלמידים התנסויות משמעותיות של צמיחה ולמידה וכדי לקדם את מסוגלותם של התלמידים לרכוש השכלה ולהשתלב בחברה, בית הספר ימסד תשתית רחבה ומגוונת של אמצעים פדגוגיים. אמצעים אלה יכללו התייחסות: לאקלים חינוכי של מוגנות והגינות; לקידום מצוינות אישיותית ולימודית; להיבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים-השכלתיים; למגוון האינטליגנציות שהתלמידים מבורכים בהן; לסוגים השונים של דיאלוגים מעצימים שמאפיינים את החינוך ההומניסטי; לדרכי הוראה והערכה גמישות ומגוונות שמאפשרות לתלמידים להפיק מעצמם את המיטב ולהביאם להישגים לימודיים גבוהים.

חיברות לישראליות: בנושאים הקשורים בחינוך ערכי וזהות ישראלית, בית הספר יפעל מתוך נאמנות למטרות חוק החינוך הממלכתי ולאור דו"ח ועדת שנהר (שכותרתו "עם ועולם) ודו"ח ועדת קרמניצר (שכותרתו "להיות אזרחים") כשלנגד עינינו הייעוד החינוכי של טיפוח אדם (א) מעורה ובקיא בתרבות היהודית והישראלית, (ב) בעל גישה הומניסטית פלורליסטית וסובלנית, (ג) שניחן בעמדה מושכלת ומכבדת כלפי תרבויות אחרות, (ד) השותף בדמוקרטיה הישראלית כאזרח מעורב, משכיל, הגון ואחראי.

טיפוח רב-תרבותית: מתוך המחויבות לחברה ישראלית, דמוקרטית, סולידרית ורב-תרבותית, העשייה החינוכית בבית הספר תתמוך בהתפתחותן של זהויות רבות ומגוונות, תוך הקפדה על: (א) יחס של כבוד לשונות הבין-תרבותית והרב-לשונית, כולל שימור המאפיינים הייחודיים והמבחינים של כל קהילות התרבות, (ב) שותפות כלל התלמידים, הן בליבה התרבותית והאזרחית של ישראל והן בדפוסי חשיבה והתנהגות של פתיחות, גמישות וסובלנות המאפשרים חיים נאותים בחברה מרובת הבדלים בין-אישיים ובין-תרבותיים.

גישה קהילתית והשתתפות משמעותית: כדי לקדם השתתפות משמעותית ומכובדת של כלל המעורבים בבית הספר בעיצוב דמותו ונהגיו, יפעלו בבית הספר מנגנונים וערכאות – דוגמת מועצת תלמידים, נציגות הורים ופורומים של מורים – שבהם יתקיימו דיונים, גישורים והכרעות בתחומי השונים הקשורים לתוכני הלימוד, האקלים החינוכי ונורמות ההתנהגות.

תוכנית הלימודים: כדי לתת מענה הולם למאפיין הרב-תרבותי, לצד לימודי הליכה של החינוך הממלכתי יקיים בית הספר גם חטיבת לימודי תרבות ואזרחות, אלה יכללו הן מקורות ומגמות בתרבות העולם (כולל המזרח הרחוק, המזרח התיכון הקדום, יוון ורומא, יהדות, נצרות ואיסלאם, תולדות אפריקה ואמריקה, דתות ואידיאולוגיות), והן חינוך לאזרחות דמוקרטית (הכולל ידע היסטורי, תולדות ומגילות זכויות האדם, דוגמאות למופתים דמוקרטיים ולקטסטרופות אנטי-דמוקרטיות, היכרות עם המציאות הפוליטית הגלובלית העכשווית – כולל משבר האקולוגיה והצורך בחינוך לאחריות סביבתית).

שגרת חיים, טקסים ומועדים: על יסודות השילוב בין תוכנית הלימודים הליבתית, העמדה ההומניסטית, הגישה הרב-תרבותית ומסבירת הפנים, והפדגוגיה הגמישה והמגוונת, בית הספר יחתור ליצירת שגרת חיים שבה:

- כלל קהילת בית הספר מודעת למורשות התרבות של באי בית הספר ומכבדת אותן.
- כלל הלומדים שותפים ומחויבים לליבה ערכית ולימודית בתחומי דעת מרכזיים ובטקסים ומועדים מרכזיים של מדינת ישראל.
- לכלל הלומדים שמורה הזכות לקבלת הכרה ולמתן ביטוי בעניינים הקשורים במורשת התרבותית שלהם.
- לכלל באי בית הספר שמורה הזכות ליהנות מחופש בחירה בתחומים מסוימים שבהם הדעת, הנוהג או הפולחן עומדים בסתירה ברורה ליסודות המורשתיים של אותם תלמידים, מורים או הורים.
- כלל סגל בית הספר ישקוד על התפתחות מקצועית, הרחבת הדעת ומעורבות בית-ספרית כדי להעמיד לרשות התלמידים סביבה חינוכית מיטבית לצמיחה אישית והשתלבות חברתית.
- כלל קהילת בית הספר מחויבת בדפוסי התנהגות ודיבור אשר נאמנים לחוקי המדינה ולערכי הדמוקרטיה, ובמקרים שבהם מתקיימות התנגשויות בין אלה לבין עמדותיהם ונהגיהם של התלמידים או הוריהם, אזי חובתם של המורים להתייבב בנועם ובכבוד אך בנחישות ובעקביות לצד חוקי המדינה וערכי הדמוקרטיה.

ה"אמנה החינוכית" הוכנה על ידי צוות החינוך וההוראה של בית הספר, תוך שיתוף תלמידים והורים, ובסיוע של "המרכז לאתיקה בירושלים", "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי" במכללת סמינר הקיבוצים, קרן רש"י והפדרציה היהודית של לוס-אנג'לס.