

האם הוראת האסלאם יכולה לשמש תרופה לאסלאמופוביה?

צפריר גולדברג ויעל אוהד־קרני

תקציר

מחקר בקרב תלמידים יהודים בחטיבות ביניים בכתי ספר ממלכתיים בישראל בחן את הקשר בין הוראת ההיסטוריה של האסלאם לבין מיתון תופעת האסלאמופוביה. המחקר העריך הן את היקף התופעה עצמה והן את דרכי ההתמודדות של המורים עם האתגרים שהיא מציבה בפניהם. בתוך כך, נבדק האם להוראת תכנים העוסקים בהיסטוריה של האסלאם וביחסי יהודים-מוסלמים יש השפעה על עמדות אסלאמופוביות בקרב הלומדים. איסוף המידע התבסס על דיווחי מורות ועל שאלונים שהתלמידים מילאו לפני ואחרי לימוד נושא האסלאם. כשליש מהמשיבים ביטאו עמדות אסלאמופוביות המשתקפות בסטריאוטיפים, בתחושות איום ובהעדפה להתרחקות חברתית. נמצא מתאם בין עמדות אלו לבין הזדהות פוליטית ימנית, מסורתיות ומעמד כלכלי נמוך. בהסתמך על דיווח של מורים המלמדים את נושא ההיסטוריה של האסלאם, מצא המחקר כי גורם ההתנגדות המרכזי של תלמידים ללמוד את ההיסטוריה של האסלאם הוא דעות קדומות, בין השאר בהשפעת המציאות הביטחונית. המורים ציינו כי דרכי עבודה מועילות להתמודדות עם אתגרים אלו הן, לדוגמה, דגש שכלתני, מתוך אימוץ פרספקטיבה רחבה, הדגשת הישגי האסלאם בתרבות ובמדע, עמידה על קווי הדמיון בין האסלאם ליהדות ועל הזהות המשותפת בין יהודים לערבים, וכן פיתוח גאווה בהישגי היהודים בתקופות שהיו נתינים של שלטון האסלאם. להוראת לימודי האסלאם, ובפרט למסגור ההוראה בהקשר של מכנה משותף בין־דתי (בניגוד להקשר של יחסים עימותיים), הייתה השפעה חיובית על תפיסת ההיסטוריה של האסלאם בקרב התלמידים, והשפעה עקיפה לכיוון של צמצום בסטריאוטיפים, מיתון תחושת האיום, עלייה בנכונות לקרבה וירידה בריחוק חברתי. עוד נמצא כי מידת השפעתה של הוראת ההיסטוריה של האסלאם על עמדות אסלאמופוביות תלויה בעמדה הפוליטית: בניגוד למצופה, תומכי מחנה הימין נטו למיתון הדעות הקדומות, ואילו תומכי שמאל ומרכז נטו להעצימן.

מבוא

מחקר זה בא לבחון את האתגרים שעימם מתמודדים מורי היסטוריה כבואם ללמד את נושא ההיסטוריה של האסלאם ויחסי יהודים-מוסלמים, את דרכי התמודדותם עם אותם אתגרים, ואת ההשפעות של הוראת תכנים אלה על דעות קדומות שליליות של תלמידים ביחס לאסלאם ולמוסלמים (אסלאמופוביה).

מחקר זה הושתת על שילוב בין שלושה מקורות השראה תאורטיים: (1) גישת מחקר הפעולה החינוכי, המערבת מורים בשינוי חינוכי-חברתי; (2) תפיסת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית; (3) גישת הפסיכולוגיה החברתית, ובעיקר תאוריית הזהות החברתית, שסיפקה למחקר את בסיס הידע האמפירי בתחום הדעות הקדומות, הסטריאוטיפים והאיומים הבין-קבוצתיים. המורים האקטיביסטים מעצבים דרכי הוראה-למידה בעזרת חומרי למידה קיימים, לעיתים מתוך ביקורת עליהם. לצד זאת, הם נשענים על גישה קונסטרוקטיביסטית, בניסיון להתייחס אל מצבור הידיעות הקיים ואל הנרטיב שלעיתים כבר נבנה בקרב תלמידיהם ולהתמודד עם מכלול תפיסותיהם. הידע שנצבר בתחומי המחקר הפסיכולוגי-חברתי בתחום הדעות הקדומות ושינוין מאפשר לזהות את הפוטנציאל ההתערבותי של תוכני ההוראה ודרכיה. כלי המחקר של התחום מסייעים במיפוי התפיסות המוקדמות ובהערכה של מידת השינוי בתפיסות אלה, כביטוי ללמידה ולשינוי עמדות. כך משתקפים במחקר שילוב הכוחות וההזנה ההדדית בין האקדמיה לשדה החינוכי. ברקע העיוני למאמר מוצגת בעיה מרכזית שעומתה בחרו המורים להתמודד – אסלאמופוביה: דעות קדומות שליליות נגד מוסלמים ונגד האסלאם בכללותו. זאת לצד הידע הקיים במחקר הפסיכולוגי-חברתי על מבחר היבטים של דעות קדומות ועל הדרכים לשינוי עמדות אלו. בהמשך מוצג הפוטנציאל לשינוי עמדות ביחס למוסלמים ולאסלאם, כפי שגלום בתוכנית הלימודים בהיסטוריה לתלמידים במוסדות הלימוד הממלכתיים בישראל.

ממצאי המחקר מציגים תחילה את נקודת מבטם של המורים ואת דרכי התמודדותם עם אתגרי הוראת ההיסטוריה של לידת האסלאם והיחסים בין יהודים למוסלמים. בשלב השני מוצגות העמדות המוקדמות של התלמידים ביחס לאסלאם ולמוסלמים לצד מידת השינוי בעמדות אלו בעקבות הלמידה. הממצאים נידונים לאור תיאוריות שינוי דעות קדומות ומתוך התייחסות לסוגיות שבמרכזן השפעתה של תפיסת הזהות המשותפת על שינוי עמדות בהקשר של מתחים בין-דתיים.

אסלאמופוביה בעולם ובישראל: מודעות לתופעה חברתית ועד עיצוב מושג מחקר

עלייה באסלאמופוביה – מארג של חששות, עמדות עוינות ודעות קדומות נגד מיעוטים מוסלמיים – ממקדת תשומת לב גוברת מסוף שנות התשעים של המאה שעברה. התמונה העולה בהקשר זה מסקרי דעת קהל בארצות הברית ובאירופה מראה כי כרבע עד שליש מהנשאלים אווזים בדעות שליליות כוללניות על האסלאם והמוסלמים (Lipka, 2017; Runnymede Trust, 1997). תופעות דומות מוכרות גם בישראל, המתמודדת זה שנים עם מתיחות דתית-לאומית מתמשכת, שמוצאת את ביטויה גם בפשעי שנאה על רקע בין־דתי – פשעים המופנים בעיקר נגד מוסדות ותושבים לא־יהודים, מוסלמים ברובם (Tag Meir, 2013). גם צעדים במישור הפוליטי, כגון הצעות חוק הצהרתיות המכוונות נגד המיעוט המוסלמי – “חוק המואזין” ואחרות – זוכות לתהודה ציבורית נרחבת, ונראה כי הפוליטיקאים העומדים מאחורי צעדים אלה סבורים כי הם מעוררים אהדה בקרב בוחריהם (סגל, 2018). הבולטות של היבטים דתיים בעימות הישראלי-פלסטיני, כגון מיקוד דעת הקהל במאבק השליטה על הר הבית, מעצימה את העירוב בין העימות הלאומי לבין זה הדתי ומקצינה עמדות מכליליות כלפי בני הדת האחרת.

תופעת האסלאמופוביה נובעת לעיתים קרובות משורה של גורמים המלכים זה את זה, ובהם גורמים תרבותיים-היסטוריים וגורמים פוליטיים בהווה. חלק מגורמים אלו נטועים בתפיסות היסטוריות, כגון מורשת מסעי הצלב, האיום העות'מאני ששרר ברחבי אירופה או גישת “התנגשות התרבויות” בין האסלאם לדמוקרטיה המערבית (Huntington, 1993). התפיסות ההיסטוריות מובילות לעיתים קרובות לדימויים סטריאוטיפיים הרואים בכל המוסלמים קבוצה פרימיטיבית ועוינת להשכלה ולחירויות הפרט. בעשורים האחרונים מניעות את העוינות כלפי האסלאם וכלפי המוסלמים גם תגובות נגד להגירה המונית של מוסלמים אל עבר המערב. הגירה זו נתפסת בחוגים רחבים במערב כאיום סמלי-תרבותי וכלכלי על המרחב הציבורי ועל תחומי התעסוקה והדיור בפרט, וכן כאיום ביטחוני של טרור פונדמנטליסטי אסלאמי (Shadid & van Koningsveld, 2002).

על פי תאוריית האיום המאוחדת, סטריאוטיפים, תחושות איום והתרחקות חברתית הם שלושת המרכיבים היסודיים של דעות קדומות ועוינות בין־קבוצתית המזינים זה את זה (Stephan et al., 2000). בתאוריה זו יש כדי להסביר גם את

העוינות של יהודים כלפי ערבים אזרחי ישראל, שיותר מ-90% מהם מוסלמים (טור-כספא ואח', 2003). בעשור האחרון פותחו כלים מתוקפים מתודולוגית להערכה של אותם שלושה מרכיבים יסודיים של עמדות שליליות כלפי מוסלמים. כך לדוגמה, ארנסט ובורנשטיין (Ernst & Bornstein, 2013) גיבשו מדד דעות קדומות ביחס למוסלמים הבוחן בעיקר סטריאוטיפים שליליים; לי ואח' (Lee et al., 2009) עיצבו את מדד האסלאמופוביה, הבוחן את המשתנים איום נתפס וריחוק או קרבה חברתיים ורגשיים כלפי מוסלמים. כלים אלו אפשרו להראות כי אסלאמופוביה קשורה עם גזענות מוכללת ועם תפיסות עליונות חברתית, אך נבדלת מהן. בעוד ביטויים אחרים של דעות קדומות ואפליה זוכים לביקורת גוברת במערב, הרי שהאסלאמופוביה נהנית מלגיטימציה חברתית, והמאמץ להצניעה הוא מועט בלבד (Creighton & Jamal, 2015). אסלאמופוביה מנוכאת חלקית על ידי המשתנים הזדהות פוליטית וסמכותנות ימנית, וכן רמת השכלה ומעמד כלכלי (Lee et al., 2009). ניבוי זה משתקף היטב בישראל, והעוינות כלפי ערבים (שרובם מוסלמים) בקרב בני נוער מקושרת להזדהות פוליטית ימנית, לדתיות ולמשתנים עדתיות ומעמד כלכלי (ליאון, 2011). מחקרי עמדות ודיווחי מחנכים מעידים על עוינות כזו גם בקרב בני נוער יהודים בישראל. כך לדוגמה, יותר ממחצית בני הנוער היהודים סבורים כי הערבים היו משמידים את ישראל לו רק יכלו. תופעת העוינות זוכה להתעלמות, ולעיתים אף לגיבוי שבשתיקה, מראשי מערכת החינוך (נתנזון ואח', 2017; קשתי, 2015). נחמני (2018) עומד על התגברותם של המאפיינים הדומים בין אירופה לישראל בנוגע לדעות קדומות נגד מיעוטים מוסלמיים וטוען כי דעות קדומות אלו ממוקדות בדת, מעבר לממד הסכסוך הפוליטי-לאומי. הוא תומך את טענתו בדוגמה לעוינות שבאה לידי ביטוי בישראל גם מול מוסלמים שאינם ערבים, כגון זו שנחשפה במגרשי הכדורגל הירושלמיים. נתנזון ואח' (2017) מציינים כי בקרב בני נוער ישראלים, יהודים וערבים, ניכרת עלייה ברורה בהזדהות הדתית – תהליך שיש בכוחו להעצים את העוינות המבוססת על זהותו הדתית של האחר. עמדות פוליטיות ימניות קיצוניות וסטריאוטיפים בין-קבוצתיים הקשורים לעמדות כאלו מתגבשים בגיל צעיר למדי. מחקרים העוסקים בהתפתחות עמדות פוליטיות בקרב בני נוער מצאו כי כבר לקראת סיום בית הספר היסודי תלמידים מביעים תפיסות פוליטיות מגובשות למדי (Hess et al., 2017). חלק ניכר מעמדות אלו – החל בהזדהות מפלגתית וכלה בסטריאוטיפים נגד קבוצות חוץ – מושפע מעמדות המשפחה (De Landtsheer et al., 2018; Hatemi et al., 2009). גם למצב

הפוליטי-ביטחוני, בעיקר בהקשר של סכסוך מתמשך, תיתכן השפעה ניכרת על עיצוב סטריאוטיפים שליליים בקרב ילדים, במסגרת נרטיבים שנועדו לתרום לעמידות הקבוצה בסכסוך והמועברים בתקשורת ההמונים על ידי הורים ומפי מחנכים (Bar-Tal et al., 2017). כמו כן, לבתי הספר עצמם – כסביבות חברות בלתי פורמליות המתווכות את השפעת המעמד הכלכלי-חברתי – תיתכן השפעה על עמדות פוליטיות. כך לדוגמה, נמצא כי בבתי ספר עיוניים תחרותיים בולטת יותר השפעה לכיוון של עמדות ליברליות ותומכות דמוקרטיה, שוויון וזכויות אדם, בהשוואה לבתי ספר מקצועיים, וזאת מעבר לתוכני ההוראה בהם (איכילוב, 1996). אפשר אפוא לזהות שורה של השפעות מוקדמות על עמדות התלמידים ביחס לבני קבוצת חוץ הנתפסת כצד עויין בסכסוך, כפי שהמוסלמים נתפסים בהקשר הישראלי. מדובר בהשפעות ארוכות טווח ועקביות, וייתכן שיקשה על מחנכים להתמודד עימן. זאת ועוד, לא ברור אם מחנכים מסוגלים או מעוניינים לפעול לשינוי עמדות, או אף לעודד דיון פוליטי שיש בכוחו לחשוף עמדות כאלו ולאתגר אותן (Journell, 2017; יוגב ואח', 2010). בדרך כלל, רק מיעוט של מחנכים רואים את עצמם מחויבים לאקט הפוליטי של "פרהסיה", לאמירת האמת גם אל מול בעלי הכוח ולסיכון מסוים למען שינוי חברתי (Burch, 2009; Kitson et al., 2005). נמצא כי מורים בישראל מהססים לנוכח עיסוק בסוגיות טעונות, ובייחוד ביחסים שבין יהודים לערבים, ואף נוטים להימנע מסוגיות אלו (ארליך רון ואח', 2017). ממצא זה מעלה סימן שאלה נוסף ביחס ליכולת ההשפעה של מורים על עמדות ועל דעות קדומות בקרב תלמידיהם.

שינוי סטריאוטיפים:

התמודדות פדגוגית עם דעות קדומות בקרב התלמידים

כיצד אפשר לחולל בקרב התלמידים שינוי בגישות סטריאוטיפיות ובתחושות איום ועוינות כלפי מוסלמים? ככלל, מדובר במשימה קשה מאחר שדעות קדומות, כגון אלו המושרשות בקרב התלמידים, פועלות באופן מידי ובדרכים בלתי מודעות (Blair, 2002). מעבר לכך, על פי תאוריית העימות המציאותית, התחרות בין קבוצות על משאבים ועל כוח גורמת ליחיד לתפוס קבוצות אחרות כאיום על משאביה של הקבוצה שאליה הוא משתייך ועל ביטחונה. האיום הוא המקדם את התגבשותם של סטריאוטיפים ואת הריחוק החברתי מהקבוצות שמנגד (Yzerbyt, 2016), כאמצעים

לביסוס עמדתה של קבוצת ההשתייכות של הפרט במסגרת העימות (Bar-Tal & Teichman, 2005). לכן, בהיעדר פתרון בהקשר העימותי, יקשה לשנות דעות קדומות אלו. בהקשר הישראלי, בקרב מבוגרים נמצא כי האיום שמייצר ההקשר העימותי מסביר את מרבית השונות בדעות הקדומות לגבי ערבים (טור־כספא ואח', 2003). עם זאת, נראה כי האיום הנתפס תיווך את השפעת הסטריאוטיפים על העוינות. כלומר, סטריאוטיפים השפיעו על האיום שבתורו הוביל לעוינות. יתר על כן, לפי תאוריית האיום המאוחדת (Stephan et al., 2000) ייתכן שהליך הפוך של סיבה ותוצאה, ולפיו הסטריאוטיפים השליליים על אודות הקבוצה האחרת הם המלבים את תחושות האיום ואת הנטייה לריחוק חברתי. כך לדוגמה, מחקרים על עמדות אנטי־מוסלמיות בקרב בני נוער בהולנד הראו כי סטריאוטיפים ניבאו את מידת העוינות והריחוק החברתי של אותם בני נוער באינטראקציה שלהם עם מוסלמים, הרבה יותר מאשר ניבאו זאת תחושות של איום וחרדה מפגיעה מידי מוסלמים (Velasco González et al., 2008). נראה אפוא כי אפשר להפחית את המארג הכולל של דעות קדומות כלפי הקבוצה שמנגד על ידי שינוי הסטריאוטיפים על אודותיה, שינוי שיש בכוחו למתן את רמת העוינות – ישירות או בעקיפין – באמצעות הפחתת האיום הנתפס.

גישות רציונליסטיות־קוגניטיביות לשינוי סטריאוטיפים

סטריאוטיפים על אודות בני קבוצות אחרות מתפתחים כבר בתקופת הילדות, אך נראה כי בגיל ההתבגרות הם נעשים גלויים יותר. בתוך כך, גיל ההתבגרות הוא השלב שבו אותם סטריאוטיפים ודעות קדומות ניתנים לשינוי במידה הרבה ביותר, שכן שלב זה מאפשר למתבגר לבחון את הסטריאוטיפים המקננים בו באורח מושכל יותר, לאתגרם ולמתנם (Bigler & Liben, 2007). הגברת המודעות לעצם קיומו של הסטריאוטיפ, הנחיות מוצהרות לשינויו ומפגש עם מידע הסותר את הסטריאוטיפ הם רק כמה מהאסטרטגיות למיתון סטריאוטיפים המושתתות על גישה רציונלית ומושכלת (Forscher & Devine, 2015; Hewstone, 1989; Paluck & Green, 2009). מידת השפעתו של המידע הסותר את הסטריאוטיפ היא אף תלויה הקשר: הצגת מידע סותר־סטריאוטיפ במסגרת הקשר התואם דווקא את הסטריאוטיפ עצמו תהיה נטולת השפעה. מנגד, מסגור המידע הסותר־סטריאוטיפ בהקשר, שאף הוא סותר־סטריאוטיפ, יתרום רבות להעצמת ההשפעה הממתנת סטריאוטיפים.

כך לדוגמה, מחקרו של בלייר (Blair, 2002), שעסק בין השאר בדרכים מעשיות לשינוי סטריאוטיפים, מצא כי ייצוג של אדם שחור כאיש עסקים, באופן סותר־סטריאוטיפי, אבל במסגור התואם לסטריאוטיפ – לדוגמה, על רקע רחוב בשכונת מצוקה – לא זו בלבד שלא יתרום למיתון הסטריאוטיפים של לבנים כלפי שחורים אלא אף יעצים ויאשש בעיני הלבנים את הסטריאוטיפים ביחס אליהם. לעומת זאת, בנסיבות של מסגור חיובי, על רקע פנימי של כנסייה, נמצא כי הסטריאוטיפים מותנו באורח ניכר.

גישות לשינוי דעות קדומות המבוססות על תאוריית הזהות הקבוצתית מערך נוסף של אסטרטגיות לשינוי דעות קדומות וסטריאוטיפים מבוסס על התייחסות לצורכיה של הזהות הקבוצתית, שהם העומדים בבסיס המוטיבציה של הקבוצה ליצירת דימוי שלילי של קבוצות חברתיות אחרות. תאוריית הזהות הקבוצתית מניחה כי כל יחיד נוטה להדגיש שקבוצתו (קבוצת הפנים) עולה באיכויותיה על קבוצות אחרות (קבוצות החוץ). צורך זה להאמין בעליונותה של קבוצת הפנים תורם לחיזוק דימויו העצמי של האדם המשתייך אליה, אך עם זאת אותו צורך הוא המניע שיש בכוחו לייצר סטריאוטיפ שלילי ביחס לבני קבוצת החוץ, שהרי כך תיראה קבוצת הפנים איכותית יותר בהשוואה לקבוצת החוץ. לאור זאת, מניח מודל הזהות המשותפת כי אם מעוררים בקרב הלומדים תחושת שייכות לקבוצה המשותפת עם בני קבוצת החוץ, הלומדים יוכלו לראות את בני קבוצת החוץ כדומים יותר לקבוצתם, וכך יפחת המניע להציגם סטריאוטיפית בדרכים שליליות (Gaertner & Dovidio, 2014). במקרים שאין אפשרות למזג בין הקבוצות, לדוגמה בהקשר של שיוך קבוצתי על בסיס דת, נראה כי גישת ההזדהות הצולבת היא בעלת סיכויי ההצלחה הגבוהים יותר להגמיש במידת־מה את מסגרתו הקשיחה של השיוך הקבוצתי. גישה זו מדגישה את קיומן של שתי הקבוצות המסויגות זו מזו כישויות נבדלות בתוך קבוצה רחבה יותר, אך לצד זאת גם את השייכות של כל יחיד לשתי הקבוצות בעת ובעונה אחת (Crisp & Hewstone, 2007). אסטרטגיה נוספת לשינוי דעות קדומות המבוססת על צורכי זהות מדגישה את אישוש הכרת הערך העצמי (Sherman et al., 2002). פעילות של האדם לחיזוק תחושת הערך העצמי שלו תגביר גם את נכונותו לשינוי עמדותיו, שכן תחושת הערך העצמי המועצמת מפצה על "הנזק" היחסי לדימוי העצמי שאדם עלול לחוש אם יודה כי

שגה בתפיסתו הסטריאוטיפית את בני הקבוצה שמנגד או אם יכיר בהם כשווים לו – ולא עוד כרעים וכנחותים ממנו.

הוראת ההיסטוריה בזרם החינוך הממלכתי – משאב להתמודדות עם אסלאמופוביה

במבוא לתוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' נמנים בין שאר מטרות הוראת ההיסטוריה בישראל: "טיפוח כבוד וסובלנות כלפי מסורות ודרכי חיים של אנשים וחרבות שונות"; "הבנת עמדתו של האחר"; "הבנה שקיימת השפעת גומלין בין עמים וחרבות" (משרד החינוך, 2017). תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי הספר הממלכתיים מתייחסת לנושא האסלאם ולסוגיות ביחסי יהודים-מוסלמים במבחר תקופות. תכנים אלו נלמדים ברובם בתוכנית הלימודים לכיתות ז' בנושא ימי הביניים, המדגישה נושאים כגון "המשותף לאסלאם, ליהדות ולנצרות"; "התרבות המוסלמית בשיאה ותרומתה לחברה ולתרבות האנושית"; "ההשפעות ההדדיות בין היהדות לאסלאם" (משרד החינוך, 2015).

מדובר בתכנים העשויים לשמש לשינוי דעות קדומות וסטריאוטיפים אסלאמופוביים על סמך הגישות שהוזכרו לעיל, ובכמה אסטרטגיות גם יחד:

1. מידע נוגד סטריאוטיפים: חומר הלימוד בהיסטוריה מכיל מגוון רחב של דוגמאות הסותרות דימויים וסטריאוטיפים שליליים עדכניים ביחס לאסלאם ולמוסלמים, במטרה לאפשר עבודת שינוי עמדות בדגש קוגניטיבי רציונלי. לדוגמה, יחידות וחומרי לימוד המציבים במרכזם את הישגי התרבות והמדע באימפריה המוסלמית ומכילים מידע הנוגד סטריאוטיפים רווחים ביחס למוסלמים כשמרנים או כעוינים לתרבות המערב, למדע ולאסתטיקה (המרכז לטכנולוגיה חינוכית, 2011). ספר הלימוד היחיד בתחום שמאפשר מטעם משרד החינוך גם מדגיש כי שליטים מוסלמים בימי הביניים ובראשית העת החדשה היו סובלניים כלפי המיעוט היהודי שבארצותיהם (אביאלי-טביביאן, 2011). בהצגת דרכי ההוראה מתווה תוכנית הלימודים בהיסטוריה בין השאר ביצוע השוואה בין יחסם של שליטים מוסלמים ליחס השליטים הנוצרים כלפי היהודים, בדגש על היחס החיובי יותר מצד השליטים המוסלמים (משרד החינוך, 2015).

2. זהות משותפת או משיקה: תוכנית הלימודים בהיסטוריה מניחה יסוד

להתמודדות עם דעות קדומות גם באמצעות גישה של יצירת תודעת זהות משותפת או זהויות צולבות. התוכנית מנחה להשוות בין מצוות היסוד ביהדות לבין אלה שבאסלאם – השוואה המדגישה את המכנה המשותף הרב בין שתי הדתות (מפקחת מרכזת לנושא ההיסטוריה במגזר הממלכתי, 2016). תוכנית הלימודים מנחה את המורים להתייחס לאירועים, למצבים ולתקופות של שותפות יהודית-מוסלמית, כגון עלייתם לגדולה של מנהיגים יהודים בשירות שליטים מוסלמים, או ההשפעה ההדדית בין היהדות לאסלאם בתקופת תור הזהב, בימי הביניים בספרד (משרד החינוך, 2015). מידע זה יש בכוחו להעצים תפיסות של השתייכות לתרבות משותפת (טובי, 2010).

3. לימוד ההיסטוריה של הקהילות היהודיות בארצות האסלאם, בדגש על העצמת מעמדן בחסות מוסלמית: בשנים האחרונות פורסמו המלצות רשמיות של משרד החינוך, כדוגמת אלו של ועדת ביטון (ביטון, 2016), להעמיק את ההוראה בתחום ההיסטוריה של הקהילות היהודיות בארצות האסלאם – קהילות שעם עלייתן לישראל זכו ליחס מזלזל כלפי התרבות שהביאו עימן וייצוגיה השאובים מארצות מוצאם המוסלמיות. יש הרואים ביחס מזלזל זה את אחד הגורמים שדחפו את היהודים ממוצא מזרחי בישראל לעוינות כלפי תרבות האסלאם (Chetrit, 2000) – ככל הנראה כחלק מהצורך ההיסטוריוני להיטמע ככל האפשר בחברה חדשה ושלטת ששורשיה נטועים בתרבות המערב. ההמלצה ללמוד את נושא הקהילות היהודיות לתולדותיהן בארצות מוסלמיות, לפחות בתקופות הרלוונטיות, מתייחסת לדוגמה לחופש הדת שאפשר פריחה של הקהילה היהודית בבגדאד, ושימור התרבות היהודית מאז גלות בבל במאה השישית לפנה"ס, עבור דרך האימפריה המוסלמית החל במאה השישית לספירה ותקופת הגאונים; קהילות היהודים בספרד ושגשוג מעמדן דווקא בשליטת האימפריה המוסלמית – תקופת תור הזהב של היצירה היהודית בימי הביניים, ועד כיבושי הצלבנים, מסעי הצלב והאינקוויזיציה, גירושם של היהודים מספרד למדינות שרובן נשלטו בידי האסלאם, והשתקמות הקהילות דווקא במדינות אלה, ועד עליית רוב רובה של הפזורה היהודית מארצות האסלאם לישראל ועוד. תוכנית לימודים זו נועדה לייצר שינוי בדעות קדומות של הלומדים נגד מוסלמים, שכן יש בכוחה לתרום רבות לאישוש תחושת הערך העצמי של תלמידים יהודים. אישוש הערך העצמי של היחיד או הקבוצה מהווה, כאמור, מצע לנכונות גבוהה יותר לשינוי דעות קדומות שליליות כלפי קבוצות אחרות (Sherman et al.).

2002). הוראת הישגי היהודים בשבתם כנתיני השלטון המוסלמי, ולעיתים בהשפעת תרבותו, עשויה להעמיד בסיס לקישור בין תחושת הערך העצמי לבין יחס חיובי יותר כלפי האסלאם והמוסלמים (טובי, 2010).

לגבי עצם המושג "הוראת ההיסטוריה של האסלאם", יצוין כי מנקודת ראותן של גישות ערכניות בחקר המזרח התיכון, הרי שעצם תפיסת "האסלאם" כמקשה אחת – להבריל, לדוגמה, מהוראת ההיסטוריה של המוסלמים בעיראק או בסוריה, בצפון אפריקה או בטורקיה – מצביעה על תפיסה מכלילה ואף סטריאוטיפית. סעיד (2000), לדוגמה, ביקר את ההכללה ה"חובקת כול" מצד אנשי המערב, שליטים וחוקרים של מגוון חברות, קבוצות אתניות ותרבויות מורכבות במבחר תקופות, בתיוגים כגון "האסלאם", או "הלבנט". לדידו, המשגה מכלילה כזו מטה את ההיסטוריה ומעוותת אותה, שכן אותן חברות פיתחו ייחודיות תרבותית, חברתית ואף דתית, ועל כן אין מקום לשימוש בה"א הידיעה בהקשר של המוסלמים כולם. עם זאת, חשוב להבין את הוראת ההיסטוריה של האסלאם בחטיבת הביניים ביחס למטרה ולאילוץ ההקשר: להעניק ידע בסיסי על כ-600 שנה בסד זמן של פחות מ-20 שיעורים. כך, גם פיצול מרכזי לתת-קבוצות בתוך האסלאם, כגון היווצרות ה"שיעה" – לא יזכה ליותר מעמוד. מורים מעטים יעסקו בהרחבה בנושא, ורובם יעדיפו להתייחס לאסלאם בהכללה, כפי שהוא מוצג בספרי הלימוד (אביאלי-טביביאן, 2011, עמ' 115). ההשערה היא כי גישה זו נובעת מהתייחסות להשפעה המאחידה של האימפריה המוסלמית במאה השביעית לספירה, שבהשראתה גבר המשותף בין חברות ותת-קבוצות ששייכו את עצמן לדת המוסלמית. מבחינת היכולות האנליטיות של תלמידי כיתה ז' ומבחינת היכולת לעמוד על הקרבה בין התרבות היהודית לתרבות המוסלמית – נוח לראות את המשותף בין תרבויות מוסלמיות כרב מהשונה (פרנקל, 2007; שביט ואח', 2005). בהקשר זה יצוין כי מבחינת התאוריה המקובלת לגבי שינוי דעות קדומות, הרי שיש דווקא יתרון בראייה ראשונית של קבוצת החוץ כמכלול אחד, שכן אם יפגשו התלמידים דמויות סותרות-סטריאוטיפ – יהיה סביר פחות שהם יטענו כי הדמויות הללו מייצגות רק תת-קבוצה מוסלמית קטנה שאינה מעידה על הכלל – טענה האופיינית למנגנון שימור דעה קדומה, המכונה תת-טיפוסיות (Subtyping) (Crisp & Hewstone, 2007). סיכון זה קיים לדוגמה בזיהוי המוסלמים הצופים כ"מתונים", המאשש בין השורות תפיסה סטריאוטיפית המזהה את כל שאר

המוסלמים כקיצונים (ברם, 2018, עמ' 347). אפשר אפוא להיווכח כי בתוכנית הלימודים בהיסטוריה קיים פוטנציאל להפחית דעות קדומות ולמתן את תופעת האסלאמופוביה.

מחקר בין־לאומי משווה שבחן הוראת נושאים היסטוריים טעונים מצא כי בניגוד לנטייה בקרב מורים באירופה לעקוף את נושא האסלאם, הרי שב־ישראל לפי דיווחי המורים השכיחות של הוראת נושא האסלאם היא גבוהה (Savenije & Goldberg, 2019). עם זאת, מדברי המורים עולה כי **המסגור התקשורתי**, לצד דעותיהם הקדומות של תלמידים, עלולים לפגום בקליטת המידע החדש ולמסכו או אף להשפיע על הקליטה בכיוון הפוך, בשל הטיית האישוש.

מטרות ושאלות המחקר

דעות קדומות של יהודים כלפי ערבים בישראל אומנם נחקרו עד כה, אך שאלת השפעתו של מידע בתחומי ההיסטוריה, התרבות והדת על עמדותיהם של יהודים בישראל ביחס לאסלאם ולמוסלמים – כמעט שלא נחקרה באופן שיטתי וממוקד. מעט המחקר המצוי מתאפיין בתוצאות בעלות שונות גבוהה. כך לדוגמה, רזפורקר־אפפלד ושמוע־ניר (2018) מציינות כי בניגוד לממצאי מחקרים אירופיים שהראו כי חשיפה לסמלים דתיים מעוררת עוינות וסטריאוטיפים כלפי קבוצות חוץ – בישראל, חשיפה מודעת לתוכן ולסמלים דתיים מוסלמיים אינה משפיעה לשלילה על עמדות סטודנטים יהודים כלפי מוסלמים. לאור זאת, מעניין לבחון את סוג ההשפעה של הוראת נושא האסלאם ויחסי יהודים-מוסלמים במסגרת שיעורי ההיסטוריה על דעות קדומות כאסלאמופוביה: האם המפגש עם המידע, שעבור רבים מהתלמידים עשוי להיות חדש וסותר דעות קדומות, יש בכוחו להשפיע על עמדות, ואם כן – לאיזה כיוון?

מטרות המחקר: להציג את האתגרים שעיימם מתמודדים מורים, בכואם ללמד את נושא האסלאם בחטיבות הביניים בבתי הספר הממלכתיים היהודיים בישראל, ואת האסטרטגיות ודרכי ההוראה הרלוונטיות בעיניהם לשינוי דעות קדומות בקרב התלמידים. יתר על כן, המחקר נועד לבחון את ההשפעה של הוראת האסלאם גם על מכלול הדעות הקדומות ביחס למוסלמים ולאסלאם. כל זאת, בעזרתם של כלים מחקרניים שפותחו למעקב אחר אסלאמופוביה, ויישומם בפעם הראשונה בהקשר

ישראל.

שאלות המחקר: שאלות המחקר המרכזיות הנגזרות מהמטרות שנמנו לעיל הן:

(1) כיצד מתמודדים מורים עם האתגרים הכרוכים בהוראת נושא האסלאם? (2) מהן העמדות הרווחות בקרב תלמידים יהודים ישראלים ביחס לאסלאם ולמוסלמים? (3) כיצד משפיעים הוראת נושא האסלאם ולימוד יחסי יהודים-מוסלמים בימי הביניים על מכלול הדעות הקדומות נגד מוסלמים והאסלאם (אסלאמופוביה) בקרב תלמידים יהודים בחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי?

הנחות המחקר: ביחס לשאלת המחקר הראשונה, לא הונחו הנחות מוקדמות; ביחס לשאלת המחקר השנייה, השערות המחקר היו כי בקרב תלמידים יהודים ורווחו דעות קדומות שליליות כלפי מוסלמים, וכי הן יהיו קשורות לשלושה משתנים אלה: הזדהות פוליטית, מידת דתיות ומעמד כלכלי (Lee et al., 2009); ביחס לשאלת המחקר השלישית, ההשערה הייתה כי להוראת ההיסטוריה של האסלאם וללימוד יחסי יהודים-מוסלמים בימי הביניים תהיה השפעה ממתנת על אסלאמופוביה (Paluck & Green, 2009).

שיטה

משתתפים: המחקר נערך בקרב תלמידים ומורים בחטיבת הביניים בחמישה בתי ספר – ארבעה מהם בתי ספר יהודיים ציבוריים אינטגרטיביים, שניים בעיר גדולה, אחד במועצה אזורית ואחד בעיירה, המתאפיינים בתלמידים בעלי שונות גבוהה במעמדם הכלכלי-חברתי – ממעמד נמוך ועד מעמד בינוני-גבוה. בית הספר החמישי שנכלל במחקר הוא פרטי סלקטיבי. בית ספר זה, הממוקם אף הוא בעיר גדולה, מחייב תשלומי הורים גבוהים במיוחד, ולפיכך משרת משפחות ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. בסך הכול השתתפו במחקר כ-441 תלמידים מ-13 כיתות – 161 מהם השיבו לשני שאלוני המחקר – הן לפני הלמידה והן לאחריה.¹ על סמך הפרטים הדמוגרפיים שמסרו המשיבים, 46% מהם בנים; 60% הזדהו כחילונים; ו-55% הזדהו עם מפלגות ימין. תשעה מורים השתתפו במחקר – שמונה מורות ומורה אחד.

1 לא נמצא הבדל מובהק באף אחד ממשתני המחקר, לפני הלמידה ולאחריה, בין משתתפים שהשיבו לשני השאלונים לבין משתתפים שהשיבו רק על שאלון אחד. לפיכך, אפשר לראות בקבוצה שהשיבה לשני השאלונים (161 תלמידים) כמייצגת את קבוצת המחקר, ומשקפת במידה רבה את אוכלוסיית המחקר.

למעט מורה אחת, כולם בעלי תואר אקדמי בהיסטוריה. הוותק בתחום ההוראה בקרב המורים היה בטווח של 3–25 שנים. המורים נבחרו על סמך היכרות אישית של הכותב הראשון עימם, וכן באמצעות המפקחת המרכזת למקצוע ההיסטוריה בחינוך הממלכתי. ארבע מהמורות פעלו בתוך אותו בית ספר ציבורי; שניים – מורים בבית הספר הפרטי; שאר שלוש המורות פעלו כל אחת בבית ספר אחר.

מהלך וכלים: בדיון שנערך עם המפקחת המרכזת של הוראת ההיסטוריה בנוגע לשינוי דעות קדומות הוצע להתמקד בהיסטוריה של האסלאם הימני־בינימי, שכן: (1) זהו נושא חובה בתוכנית הלימודים לכיתה ז', ולפיכך הסיכוי להוראתו וכן לגיוס מורים למיזם המחקר – גבוה יותר; (2) מורים מעדיפים שלא לאתגר את דעותיהם הקדומות של התלמידים בהתייחסות ישירה לסכסוך הישראלי-פלסטיני, זאת כדי למנוע היגררות של התלמידים לתגובות עוינות אוטומטיות המקשות על ניהול שיעור (ארליך רון ואח', 2017). לאור זאת הכין הכותב הראשון, בסיוע סטודנטים להוראה ומורים, חומרי למידה על לידת האסלאם ויחסי יהודים-מוסלמים בימי הביניים. החומרים כללו קווים מנחים בסיסיים להוראת ההיסטוריה במטרה לשנות דעות קדומות בין־קבוצתיות, הם הוצבו באתר המפקחת המרכזת, ושימשו גם לגיוס המורים ולרתימתם להוראת הנושא (מפקחת מרכזת לנושא ההיסטוריה במגזר הממלכתי, 2016). לאחר שקראו על אודות הגישה והבינו אותה, בחרו המורים בדרכי הוראה משלהם, מתוך שימוש בחומרי הלמידה־הוראה שהועלו לאתר המפקחת המרכזת או עיבוד של חומרים אלה לצד חומרים נוספים, כגון ספר הלימוד ומצגות מאתר המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

ביצוע המחקר: בשלב הראשון, התלמידים השיבו על שאלון עמדות ביחס למוסלמים ולאסלאם. שאלון זה, המכונה גם שאלון האסלאמופוביה, נועד לבחון דעות קדומות נגד מוסלמים ונגד האסלאם באוכלוסיית המחקר באותו עיתוי. השאלון מבוסס על הכלים שפיתחו לי ואח' וארנסט ובורנסטיין (Ernst & Bornstein, 2013; Lee et al., 2009). בשלב השני, בשבועות שלאחר מכן, ביצעו התלמידים השוואה בין מצוות יסוד באסלאם וביהדות, ולמדו על הישגי התרבות והמדע באימפריה המוסלמית וכן על מבחר היבטים ביחסים בין יהודים למוסלמים – כגון חוקי עומר ותור הזהב של יהדות ספרד. בשלב השלישי, שבועות אחדים מסיום לימוד נושא האסלאם, מילאו התלמידים שוב את שאלון האסלאמופוביה. תשעת המורים שהשתתפו במחקר השתמשו בהוראת הנושא ברכיבים מהצעות ההעשרה להוראת האסלאם כפי שהועלו לצורכי המחקר לאתר

המפקחת המרכזת לנושא ההיסטוריה במגזר הממלכתי (מפקחת מרכזת לנושא ההיסטוריה במגזר הממלכתי, 2016).

בבתי הספר הציבוריים נלמד נושא האסלאם במסגרת נושאת שהדגישה את המכנה המשותף, בדגש על מפגש בין-תרבותי ועל יסודות דומים בין יהודים למוסלמים. בבית הספר הפרטי נלמד נושא האסלאם הקדום במסגרת נושאת שהדגישה יחסים עימותיים עם האסלאם – יחסי רוב מוסלמי ומיעוט נוצרי במזרח התיכון המודרני, או למידה מבוססת פרויקטים בנושא מסעי הצלב, מתוך דגש על נקודת המבט הנוצרית באותה תקופה. בשתי כיתות בבתי הספר הציבוריים לא נלמד נושא האסלאם כלל, ובמקום זאת נלמדו בדגש רב יותר שני נושאים אחרים: הרנסנס או המהפכה התעשייתית. כיתות אלו שימשו קבוצת בקרה. המורים שהשתתפו במחקר, ובהם הכותבת השנייה, כתבו רישומי עבודה לאורך תקופת ההוראה ורואיינו בידי הכותב הראשון. הראיונות והרישומים משמשים בסיס לממצאים האיכותניים.

ניתוח ומשתנים: הממצאים האיכותניים התבססו על ניתוח תוכן של ראיונות ורישומי עבודה של מורים שהשתתפו במחקר. הניתוח מבוסס על העלאת קטגוריות ותמות בידי הכותב הראשון, עימות ואימות שלהן אל מול הכותבת השנייה, שנמנתה כאמור עם המורים שהשתתפו במחקר, וכן אל מול המורים האחרים שהשתתפו במחקר, אם באמצעות שיחות חוזרות ואם בהתכתבות בדואר האלקטרוני. הקטגוריות היסודיות לניתוח נשענות על התאוריה בנוגע לדעות קדומות ולדרכים לשינוי סטריאוטיפים, ובתוכן זוהו נושאים המייצגים את גישותיהם הייחודיות של המורים.

הניתוח הכמותי התבסס על משתני המחקר, כפי שנבדקו באמצעות שאלון האסלאמפוביה שמילאו התלמידים – שאלון מובנה לבחינת הדעות הקדומות נגד האסלאם והמוסלמים בקרב אוכלוסיית המחקר. המשתנים שנבדקו הם: **סטריאוטיפים:** משתנה זה התבסס על תשעה פריטים שבכל אחד מהם מוצג היגד מכליל שלילי (כגון "כל המוסלמים קיצוניים מבחינה דתית ופוליטית"), והיגד מורכב מתון (כגון "יש מוסלמים מתונים, ויש מוסלמים קיצוניים"). התלמיד בוחר למקם את דעתו ביניהם על פני רצף של חמישה מקומות. לבחינת משתנה זה שימש עיבוד לעברית של שאלון הסטריאוטיפים נגד מוסלמים שפיתחו ארנסט ובורנשטיין (Ernst & Bornstein, 2013).

איום נתפס: משתנה זה בשאלון האסלאמפוביה נבחן על סמך מידת הסכמתם

של המשיבים (בסולם מ־1 עד 5) עם שמונה היגדים הנוגעים לאיום הנשקף ממוסלמים, לתפיסתם. לדוגמה, "מהי מידת הסכמתך עם האמירה: 'המוסלמים רוצים להשתלט על העולם' – מ־1 עד 5". בדיקת משתנה זה התבססה על הממד הקוגניטיבי בשאלון האסלאמופוביה של לי ואח' (Lee et al., 2009).

ריחוק וקרבה חברתיים: לבחינת משתנה זה שימשו 12 היגדים: שישה הנוגעים לרתיעה מקרבה חברתית עם מוסלמים (כגון "לא הייתי רוצה לדבר עם מוסלמים"), ושישה הנוגעים לנכונות למפגש (כגון "הייתי מוכן להכיר חברים מוסלמים"). התלמידים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל אחד מההיגדים (בסולם מ־1 עד 5). סעיף זה בשאלון התבסס על הממד ההתנהגותי־רגשי בשאלון האסלאמופוביה של לי ואח' (שם).

תפיסות היסטוריות חיוביות על אודות האסלאם: המשתנה התבסס על חמישה היגדים המייצגים היבטים חיוביים של האסלאם, שקשורים לחומר ההיסטורי הנלמד על־אודות קשרי האסלאם עם התרבות היהודית ועם תרבות המערב ועל הישגיו התרבותיים. התלמידים התבקשו לדרג את הסכמתם (בסולם מ־1 עד 5) ביחס להיגדים, כגון "האסלאם תרם לתרבות המערבית ולתרבות היהודית"².

נתונים דמוגרפיים: מעבר לבחינת המשתנים שלעיל, השיבו התלמידים על שלוש שאלות דמוגרפיות: מגדר, מידת הדתיות של משפחתם (חילונית, מסורתית, דתית), ועמדתם הפוליטית – שלהם או של משפחתם, בסולם עוצמה של חמש דרגות – מ"ימני מאוד" ל"שמאלני מאוד".

ממצאים

ניתוח איכותני – מבט המורים על עימות מול אתגרי ההווה בעזרת הכרת העבר: המורים שהשתתפו במחקר עשו זאת מתוך עניין במטרותיו המוצהרות של פרויקט ההוראה – לצמצם את תופעת הדעות הקדומות כלפי בני קבוצת החוץ המוסלמית. עם זאת, למעט מורה אחת, הרי שאין מדובר במורים שהם אקטיביסטים חברתיים מוצהרים. בתיאורם את עצמם, לא עלתה תפיסה עצמית של פעילים לשינוי רדיקלי, או כפי שחוקרי אקטיביזם של מורים להיסטוריה הציגו זאת – המטיחים את האמת

2 כל רכיבי שאלון האסלאמופוביה הראו מהימנות טובה (אלפא של קרונברך ≤ 0.8). תפיסות היסטוריות של האסלאם הראו מהימנות בינונית (אלפא של קרונברך = 0.7).

בפני השלטון ו"נוטלי סיכונים" למיניהם (Burch, 2009). החומרים שהמורים השתמשו בהם היו ברובם חומרי הוראה מתוך תוכנית הלימודים הרשמית, והם מייצגים פרקטיקה מיטבית מבחינת משרד החינוך, המאושרת על ידי המפקחת המרכזת של מקצוע ההיסטוריה בחינוך הממלכתי. אומנם מדיווחי מדריכות ארציות למקצוע ההיסטוריה עולה כי עד כשליש מהמורים בחטיבות הביניים נוטים שלא ללמד את נושא האסלאם, אך רוב המורים שמלמדים את הנושא עושים זאת בקווים כלליים דומים, ולפיכך יש לראות את פעולותיהם ותיאוריהם של המורים המשתתפים במחקר כמייצגים במידה מסוימת את שאר המורים המלמדים את הנושא.

אתגרים – חששות מושרשים ומציאות נפיצה: בשיחות וברשימות עבודה עלו בקרב המורים שתי תמות מרכזיות הנוגעות לאתגרי הוראת האסלאם: (1) תמה הנוגעת לחששות ולרגשות דחייה כלליים כלפי הנושא. רוב המורים שהשתתפו בפרויקט ציינו כי תחילת לימוד נושא האסלאם לוותה לעיתים בכיטויי עוינות ובדעות קדומות מצד תלמידים. אחת המורות ציינה כי נתקלה במקרים שעצם העלאת השם "מוחמד" עוררה התנגדות, ותלמידים ביקשו שלא לומר את השם בכיתה מחשש ל"עין הרע". מורה אחרת נתנה עצה למתעניינים בהוראת הנושא, כי יש להגיע ל"הוראה של אסלאם רק אחרי בניית אמון – שלישי אחרון. חייבים לא להיכנס לעימות". יחס ראשוני מסויג בקרב התלמידים עלה גם במקרים שהם התבקשו להכיר את מצוות האסלאם. יתרה מכך, תלמידים העלו השגות על עצם לימוד נושא האסלאם. אחת המורות דיווחה: "כשהראיתי את הקוראן בכיתה, הייתה בכת אחת התנגדות. 'אל תפתחי!'; 'לא לקרוא!'; ואף רמזו כי מראש אינם רוצים להיקלע למצב שהם עשויים לגלות עניין או אמפתיה כלפי מוסלמים". או כפי שציינה מורה אחרת: "יש ילדים שאומרים, 'אני לא רוצה לדעת עליהם, כי אפילו לדעת עליהם יכול לגרום לי לחבב. להפוך אותי לשמאלני'". לדברי המורים, עלתה גם השאלה האם התלמידים המוסלמים בישראל לומדים על היהדות, שאם לא כן – מדוע נדרשים תלמידים יהודים ללמוד על האסלאם? חששות אלו דווחו בעיקר בקרב מורים שלימדו בכתו הספר הציבוריים, הלא-סלקטיביים, שמתאפיינים באוכלוסיות ממעמד בינוני ובינוני-נמוך; (2) תמה הנוגעת להשפעת המציאות הפוליטית-ביטחונית. בדבריהם ציינו מורים כי בקרב התלמידים האסוציאציות הראשונות לאסלאם ב"שמש האסוציאציות" בתחילת ההוראה הן לארגוני טרור, עניין שאינו מקל את הכניסה להוראת הנושא. יצוין כי המחקר נערך במהלך

“אינתיפאדת הסכינים”, שהתאפיינה בכולטות יחסית של הממד הדתי, ומורים בשלושה מארבעה בתי הספר הציבוריים ציינו כי בתקופה שלימדו את נושא האסלאם נפגעו בפגיעות קרובי תלמידים או קרובים של אנשי סגל שהכירו, או תלמידים מכיתה שהמחקר נערך בה. כך לדוגמה, ציינה אחת המורות: “גם אצלנו שנה קשה בהקשר של הטרור – אבא של מנהל בית הספר נרצח בפגיעה”. לפי עדויותיהם של המורים, הרי שלאחר אירועים כאלו יש תלמידים הנוטים להקצנה. כך, היו כאלו שהדגישו את יחסם הדו־ערכי לאסלאם: “מצד אחד האיום הכי גדול של העולם הוא האסלאם, ומצד שני יש אנשים שלא רוצים להיות אויבים”, ואילו תלמידים אחרים הביעו פחד ורתיעה מלימוד נושא האסלאם במילים ובביטויים חריפים ביותר. מעניין לציין כי באופן מקרי, אירועים אלו נגעו לתלמידים בבתי הספר הציבוריים הלא־סלקטיביים, שבהם מלכתחילה בלט יותר החשש מלמידת נושא האסלאם.

בין הרחקה רציונליסטית לקרבה אמפתית: קטגוריות ודגשים בהוראת נושא האסלאם

1. **רציונליזם והרחקה:** הקטגוריה הראשונה בניתוח דרכי העבודה שעליהן דיווחו המורים נוגעת לדגש הרציונלי המבוסס על מידע סותר־סטריאוטיפי. בדברי רוב המורים שב ונשנה הדגש על הקניית פרספקטיבה רציונלית, כדרך להתמודדות עם המטען הרגשי העז ועם הדעות הקדומות שמביאים עימם התלמידים. כך לדוגמה מסבירה אחת המורות: “מצאתי לנכון ללמד את הנושא במבט רציונלי־שכלתני, מקצועי־דיסציפלינרי [...] זהו האופן שבו ידע והשכלה משמשים כבלם ומכוון להתנהגות ולעמדה אישית”. המורים אף הביעו תחושה שמקצוע ההיסטוריה נועד לספק לתלמידים הזדמנות לרכוש מידה של הרחקה עצמית ודיון מושכל, והדיון הרציונלי הוא חלק ממהלך החזרה לשגרה לאחר ימים טעוני חרדה. כך לדוגמה, הבהירו המורות לתלמידים כי מכיוון שישראל היא מדינה המצויה בלב אזור מוסלמי, הרי שידע והיכרות עם תרבות האזור פירושו כוח ועוצמה, ולא דווקא סיכון או חולשה. מסבירה אחת המורות: “עניתי שאנחנו מוקפים במוסלמים, אז כדאי שנדע עליהם, ידע שווה כוח”. דרך אחרת למסגור רציונלי של הדיון הייתה באמצעות תבניות לניתוח מגוון סוגים של מפגש בין־תרבותי – החל בדחייה, דרך היטמעות וכלה בהפריה הדדית. דרך זו אף אפשרה הקבלה ליחסם של היהודים לדתות אחרות בתקופות אחרות בהיסטוריה, והשוואה שיטתית בין יחסי הגומלין מהעבר לבין יחסינו למוסלמים בהווה.

המיקוד הרציונלי נבע לעיתים גם מבחירה בנושאים המזמנים דיון רציונלי ומדעי. כזה היה לדוגמה הלימוד הרב-תחומי על תרומת התרבות המוסלמית להישגים שהתקבעו כמיוחסים לתרבות המערב בתחומי דעת מרכזיים, ובעיקר אדריכלות, רפואה, אסטרונומיה, גילויים גאוגרפיים, מתמטיקה ופילוסופיה. המורים שבו וציינו כי איסוף עצמאי של מידע בידי התלמידים נסך בהם תחושת בעלות עליו, והצגתו לכיתה עוררה התפעלות ותרמה לטיפוח גישה חיובית כלפי תרבות האסלאם. יתר על כן, ייתכן שהמסגור הרציונליסטי-עיוני סייע למורים להימנע מכניסה למרחבי מחלוקת או לעימות עם תלמידים.

2. **הקבלה וקרבה:** קטגוריה זו בעבודת המורים עוסקת בהדגשת ממדי הזהות המשותפת. התמה המרכזית הנוגעת להיבט זה שעלתה בדבריהם של כל המורים היא ההקבלה בין שתי הדתות, בעיקר בין "חמשת עמודי האסלאם", שהם מצוות היסוד בקוראן, לבין מקבילותיהן ביהדות. התלמידים דנו במכנה המשותף הרב בין הדתות ובמקורותיו. לתחושתם של רוב המורים, הנגיעה בקווי הדמיון, ובעיקר התפילה, הצום, העלייה לרגל, לצד הצהרת ייחוד האל, תרמה לקידום סובלנות כלפי דת האסלאם ומאמיניה. אחת המורות אף ציינה ערך מוסף שקידם את הדיון המושכל בהקבלה בין המצוות: "הידיעה של רבים מהתלמידים – לאור שנת בר-מצווה – על אודות מנהגים ביהדות עוררה דיון מעניין בדבר הדומה והשונה [ממצוות האסלאם] והסיבות לכך". תמה נוספת השייכת לקטגוריית הזהות המשותפת עסקה בקשרי יהודים-מוסלמים. מורות הדגישו את מקומה של השפה הערבית והפילוסופיה המוסלמית בתרבות היהודית ואת השתלבותם של יהודים בין מוסלמים בחיי המסחר והמלאכה לאורך ההיסטוריה ועד ימינו. לדברי המורות שסיכמו פעילויות אלו, תגובתם העיקרית של התלמידים הייתה פליאה מהקשרים שנוצרו בין מאמיניהן של שתי הדתות, כגון פעילותו הענפה של רבי סעדיה גאון בעודו נתין של שלטון מוסלמי אימפריאלי. הם הופתעו והתרשמו במיוחד מכך שרכבים בארצות האסלאם כתבו דברי הגות יהודית בשפה הערבית והכירו בערכם החיובי של המוסלמים ובהגותם. כך לדוגמה, אחת המורות דיווחה על ניסיון מוצלח של סטודנטית להוראה לרתק את תלמידיה: "היא הראתה דוגמאות של ערבית יהודית תימנית מתוך סידור תפילה של יהודי תימן, ומתוך מוזיקה מזרחית יהודית ערבית – זה שבר את הקרח". תגובתם החיובית של התלמידים עשויה להעיד כי המידע שהוצג בפניהם עמד בסתירה לתפיסותיהם לגבי טיב היחסים בין יהודים למוסלמים – תפיסות שהתבססו על

השלכת היחסים המתוחים בהווה על תמונת העבר שהתהוותה והתעוותה לנגד עיניהם לכדי דעה קדומה. "אבל במקביל עלו גם שאלות שהביעו פליאה, כמו: האם אנחנו רוקדים וריקודים של ערבים? האם המוזיקה בחתונות היא מוזיקה של ערבים?". נראה אפוא כי השתנות התפיסות מלווה גם בהשפעת לוואי מערערת, שאינה קלה לעיכול.

3. הישגיהם של יהודי ארצות האסלאם וגאווה בעבר משותף: קטגוריה שלישית בנייתו נוגעת לעבודה בדרכים התורמות לאישוש הערך העצמי. התמה הבולטת ביותר הנוגעת להיבט זה בדברי המורות מתייחסת להיבטים בלימוד מורשת יהודי ספרד. מורות ציינו כי לימוד הנושא עורר חיבור אישי והזדהות עדתית בקרב רבים מהתלמידים, שהתבטאו לדוגמה בקישור שמות משפחתם לערים שהיו מרכזים תרבותיים, דוגמת משפחת טולדנו מהעיר טולדו, ובהתייחסות לסידור התפילה הספרדי ועוד. המורות הפנו תלמידים לעסוק בהישגי היהודים בספרד בשבתם כנתיני האימפריה המוסלמית בימי הביניים. הדוגמאות מקיפות מגוון תחומים, ובהם יהודים שכיהנו בתפקידים מרכזיים במערכת השלטונית המוסלמית, משוררים כדוגמת רבי יהודה הלוי, רבי שלמה אבן גבירול, רבי אברהם אבן עזרא ואחרים, וכן חכמי ההלכה היהודית ורופאים שהידוע בהם הוא רבי משה בן מימון, הרמב"ם. אחת התחושות הבולטות שעלו מדברי התלמידים הייתה גאווה בהישגיהם המרשימים של היהודים בארצות האסלאם, לצד פליאה לנוכח מעמדם הרם של אישים מקרב הקהילות היהודיות שהגיעו לתפקידי מפתח גם בלב החברה המוסלמית בתקופתם. כפי שניסחה זאת אחת המורות: "ספרד נראית כמו תקופה נוסטלגית עבור יהודים הקשורים לעדות המזרח – קשר שלא התקבל עד אז מתוך רתיעה בכיתה, וכעת – נוצרה תחושת גאווה על לימוד הנושא". תגובות דומות הוזכרו גם ביחס ללימוד על אודות קהילת יהודי בגדאד בתקופת הגאונים כמרכז רוחני לעולם היהודי. מורות ציינו כי הגאווה והתגובה החיובית למקום שניתן למורשת יהודי ארצות האסלאם הקלה לעיתים גם על זיהוי הקשר בין השגשוג של הקהילות היהודיות באותן תקופות והישגי היהודים לבין הקיום בתוך המרחב התרבותי המוסלמי. תהליך הכרתי זה הנרקם מתוך למידה לכדי יצירת מודעות לזהות המשותפת נוגע גם לתמת הקבלה והקרבה שנדונה בסעיף 2 לעיל.

ממצאים כמותיים

מעמד כלכלי, עמדה פוליטית ומסורתיות כמנבאי דעות קדומות נגד מוסלמים עמדות התלמידים לפני לימוד נושא האסלאם: עמדות אלה מהוות נקודת פתיחה שעיימה התמודדו המורים בתחילת הלימוד. ביחס לרוב הפריטים בשאלון, עלו מגוון עמדות של התלמידים, ולרוב מקוטבות. כך לדוגמה, חלק מהפריטים החיוביים הנוגעים לתרבות המוסלמית ולהיסטוריה – בהיגדים כגון "כדאי ללמוד להכיר את עיקרי האסלאם"; "לאסלאם הישגי תרבות ראויים לציון"; "לנצרות, ליהדות ולאסלאם ערכים משותפים" – זכו לרמת הסכמה גבוהה מצד כמעט 40% מהתלמידים. ואולם אותם היגדים זכו לאי-הסכמה, לעיתים אף נחרצת, מצד כ-30% מהתלמידים. היגדים חיוביים אחרים, כגון "האסלאם תרם לתרבות המערב", ו"האסלאם הוא הדת שהכי פחות פגעה ביהודים", זכו לאי-הסכמה של יותר מ-40% מהתלמידים לעומת הסכמה של פחות מ-25% מהתלמידים. יותר ממחצית התלמידים (53%) הביעו חשש ממגורים בקרבת מוסלמים, ואף מטיוול באזורי מגורים של מוסלמים בתוך מדינת ישראל (54%). 48% מהתלמידים הסכימו במידה מתונה או גבוהה עם היגד שלפיו מוסלמים שואפים להרוג את כל מי שאינו מוסלמי.

נמצאו מתאמים מובהקים בין שלושת המשתנים האלה – מעמד כלכלי-חברתי, כביטוי בפילוח לפי סוג בית הספר – פרטי או ציבורי אינטגרטיבי; עמדה פוליטית; ומסורתיות – לבין שלושת מדדי האסלאמופוביה: סטריאוטיפים, תחושות איום וקרבה או ריחוק חברתי. תלמידים בבתי ספר אינטגרטיביים ותלמידים בעלי נטייה ימנית בעמדותיהם הפוליטיות ביטאו עמדות עוינות יותר כלפי מוסלמים. בין מדדי האסלאמופוביה נמצא כצפוי מתאם מובהק וגבוה, ומתאם שלילי מובהק נמצא בינם לבין תפיסות חיוביות על ההיסטוריה של האסלאם. לפיכך נראה כי העמדה הפוליטית, המעמד הכלכלי-חברתי ובמידה מסוימת מידת המסורתיות, הם המנבאים את שלל העמדות ביחס למוסלמים בהווה ואף ביחס לעבר. ממצאים אלה מרמזים כי הוראת נושא האסלאם עשויה להיות משימה מאתגרת במיוחד ובאופן מובהק בבתי הספר הציבוריים: 35% מהתלמידים בבתי ספר אלה סבורים כי לא כדאי ללמוד את נושא האסלאם, זאת בהשוואה ל-22% בבית הספר הפרטי. יתר על כן, 37% מהם העריכו כי אין לאסלאם ערכים משותפים עם היהדות, בהשוואה

ל-20% בבית הספר הפרטי, ו-45% בהשוואה ל-33% השיבו כי האסלאם לא תרם לתרבות המערב.³

לוח 1

מתאמים דו־משתניים של כל משתני המחקר בשאלוני קדם־הוראה

ממוצע סטיית תקן	מעמד כלכלי	הזדהות פוליטית ימנית	מסורתיות	סטראוטיפים	איום נתפס	קרבה חברתית	ריחוק חברתי
הזדהות פוליטית ימנית	-.13*						
מסורתיות	-.14*	.20**					
סטראוטיפים (1-5)	.95	-.20**	.12*				
איום נתפס (0-5)	2.31	-.14*	.15*	.66**			
קרבה חברתית (0-5)	2.37	.27**	-.13*	-.60**	-.61**		
ריחוק חברתי (0-5)	2.23	-.23**	.13*	.57**	.69**	-.53**	
תפיסה היסטורית חיובית (1-5)	2.70	.23**	-.13*	-.79**	-.62**	.67**	-.55**

*מובהקות ברמה של $p < .05$; **מובהקות ברמה של $p < .001$

ההשפעה של הוראת נושא האסלאם על דעות קדומות נגד מוסלמים ואסלאם כדי להעריך את מידת ההשפעה של הוראת נושא האסלאם על תפיסת ההיסטוריה האסלאמית בקרב התלמידים ועל מדדי האסלאמופוביה – הושוו תחילה כיווני השינוי בכל אחד מהמשתנים שהוגדרו בין שלוש קבוצות המחקר שנחלקו לפי המסגור הנושאי (ר' לעיל בפרק השיטה): המכנה המשותף הבין־דתי; כיתות הוראת היהודים העיוותיים; וכיתות הבקרה שבהן נושא האסלאם לא נלמד כלל. לשם כך חושבו ציוני השינוי במדדי האסלאמופוביה ובתפיסות בנוגע להיבטים היסטוריים

3 מבחני כי ריבוע הראו כי כל ההבדלים בין בתי הספר מובהקים $\chi^2(4)=12.74, 10.45, 14.21$ לפי סדר האזכור, $p < .05$.

של האסלאם. בין שתיים מהקבוצות נמצא הבדל מובהק בכיווני השינוי: בקרב התלמידים בכיתות שהתמקדו במכנה המשותף נרשמה עלייה מובהקת במדד התפיסות ההיסטוריות החיוביות על אודות האסלאם, ואילו בקרב תלמידי הכיתות שבהן נלמד נושא האסלאם בהקשר של יחסים עימותיים נמצאה ירידה מובהקת בתפיסות אלו. גם במדד הנכונות לקרבה חברתית התברר כי בקבוצת המכנה המשותף נרשמה עלייה, לעומת ירידה קלה במדד זה בקבוצת היחסים העימותיים. יצוין כי בקרב קבוצת תלמידי הבקרה לא ניכר שינוי כיוון מובהק.⁴ בשאר מדדי האסלאמופוביה לא ניכר שינוי מובהק אצל תלמידי תנאי הבקרה, וכן לא ניכרו שינויים מובהקים סטטיסטית או הבדלים בכיווני השינוי, אם כי השינויים שנרשמו היו בכיוון דומה: הפחתת האיום וצמצום סטריאוטיפים בקרב תלמידים בכיתות שהלימוד בהן התמקד בנושא המכנה המשותף הבינ-דתי יותר מאשר בקרב תלמידים שלמדו בדגש על היחסים העימותיים.

ראוי לשים לב שתנאי ההוראה של יחסים עימותיים התקיים בבית הספר הפרטי, ואילו תנאי הוראת המכנה המשותף התקיים בבתי הספר האינטגרטיביים. כלומר השינוי לחיוב חל בבתי הספר הלא-סלקטיביים, שבהם היו הדעות הקדומות מלכתחילה שליליות יותר.

חשוב לסייג את הממצאים משום שגם כשהשינויים היו מובהקים, גודל האפקט היה נמוך. ניכרה רמת שונות גבוהה מאוד בין התלמידים מבחינת השפעת הלימוד על דעותיהם הקדומות. כמו כן, השינויים לא תמיד היו בכיוונים ובעוצמה אחידים.

4 בוצע ניתוח שונות רב-משתנים (MANOVA) על תשובות 161 משיבים שענו על שני השאלונים, כשקבוצת המחקר היא גורם בין נבדקים, וציוני השינוי המשתנה התלוי. לא נמצא אפקט רב-משתנים מובהק, אך נמצא אפקט חד-משתני מובהק לצורת לימוד על שינוי בתפיסות ההיסטוריות ($F(2,158)=5.74, p<.01, \eta^2=.07$). מבחני המשך בתיקון בונפרוני הראו כי ההבדלים המובהקים בכיוון השינוי ובגודלו נמצאו בין תלמידי קבוצת המכנה המשותף לתלמידי קבוצת היחסים העימותיים. בעקבות זאת בוצעו מבחני שונות למדידות חוזרות (לפני ואחרי לימוד נושא האסלאם) בתוך כל אחת מהקבוצות בנפרד, שהראו כי תלמידי תנאי המכנה המשותף חזקו באופן מובהק תפיסות היסטוריות חיוביות על-אודות האסלאם, $(F(1,59)=4.64, p=.03, \eta^2=.07; M(SD)_{pre}=2.60(1.03), M(SD)_{post}=2.90(0.98)$ שיפור מובהק במידה שולית בנכונות לקרבה $(F(1,61)=3.80, p=.06, \eta^2=.06; M(SD)_{pre}=2.12(1.40), M(SD)_{post}=2.47(1.46)$ מובהקת בתפיסות היסטוריות חיוביות על אודות האסלאם; $(F(1,75)=6.69, p=.01, \eta^2=.08; M(SD)_{pre}=3.07(0.91), M(SD)_{post}=2.84(0.89)$ לא ניכר שינוי מובהק אצל תלמידי תנאי הבקרה.

כך לדוגמה, בקרב תלמידי תנאי המכנה המשותף, השיפור הגדול ביותר היה בעצם התחושה כי כדאי ללמוד על עיקרי האסלאם, ובמידה פחותה חלה עלייה בהסכמה כי האסלאם תרם לתרבות המערב וחולק ערכים משותפים עם היהדות ועם הנצרות. בקרב תלמידי התנאי העימותי חלה מחד גיסא ירידה מובהקת בהסכמה כי האסלאם פגע ביהודים פחות מדתות אחרות, ומאידך גיסא, חלה עלייה מובהקת בהסכמה לטענה כי האסלאם סובלני. גם בשיפור בנכונות לקרבה, השינוי המובהק חל בעיקר בנכונות ללמוד עם מורה מוסלמי, ובמידה פחותה בנכונות להכיר מוסלמים או לגור בקרבם. העובדה ששינוי מובהק חל בעיקר בהיגדים הנוגעים ללמידה, מרמזת אולי על השפעת ההתערבות הלימודית בכיוון הרצוי (ר' תרשים 1א-ב).

תרשים 1א-ב

א. היסטוריה של האסלאם (תרשים ימיני); ב. נכונות לקרבה חברתית (תרשים שמאלי)



העקומות משקפות את השינוי בציון הממוצע של התלמידים בכל אחד משני התחומים, כפי שהשתקף בפער בין תשובותיהם לשאלון המחקר שמילאו בשלב טרום הלמידה לבין תשובותיהם לאותו שאלון לאחר תום הלימודים בנושא. פילוח הציונים נעשה לפי ההתמקדות הנושאת - המכנה המשותף הבין־דתי לעומת היחסים העימותיים - ובהשוואה לקבוצת הבקרה (N=161)*

* המספרים המודגשים בתרשימים מציינים שינוי מובהק סטטיסטית.

לוח 2

מתאמים דו-משתניים של משתני רקע וציוני שינוי במדדים במשתני המחקר

ממוצע	סטיית תקן	הזדהות פוליטית ימנית	מסורתיות	שינוי תפיסה היסטורית חיובית	שינוי סטראוטיפים	שינוי איום נתפס	שינוי קרבה חברתית
שינוי ב:							
תפיסה היסטורית חיובית	0.91	*.19	0.03				
סטראוטיפים	0.82	-0.10	-0.16	**-.65			
איום נתפס	1.09	**-.25	*-.21	**-.32	**-.45		
קרבה חברתית	1.12	0.03	0.10	**-.43	**-.45	**-.44	
ריחוק חברתי	1.18	*-.22	-0.13	*-.18	**-.43	**-.51	**-.41

*מובהקות ברמה של $p < .05$; **מובהקות ברמה של $p < .001$

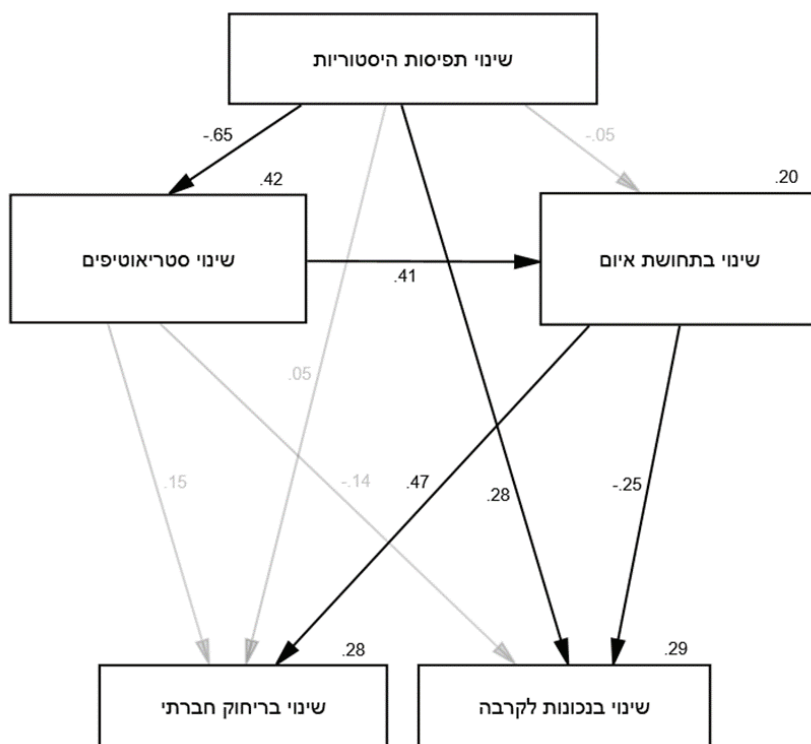
כפי שניתן לראות בלוח 2, נמצאו קשרים מובהקים בין כל משתני המחקר. ואולם בעינה עומדת השאלה, האם השינוי בתפיסת התלמידים את ההיסטוריה של האסלאם הוא העומד בבסיס השינוי ברכיבי האסלאמופוביה, או שמא השינוי בתפיסות ההיסטוריות על אודות האסלאם נגזר משינוי בדעות הקדומות נגד האסלאם כפי שהוא בהווה? כדי לענות על שאלה זו בחנו את הקשרים בין השינויים בכל משתני המחקר באמצעות מודל תיווך (בעזרת מודל משוואות מבניות בתוכנת Amos 21). מודל התיווך העלה כי שינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם ניבא שינוי בסטריאוטיפים ובנכונות לקרבה, ואילו שינוי בסטריאוטיפים ניבא שינוי באיום הנתפס. אותרה גם השפעה עקיפה של השינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם, דרך שינוי בסטריאוטיפים, על שינוי בתחושת האיום, ודרכו על שינוי בריחוק החברתי ובנכונות לקרבה.⁵ תוצאות אלו מעידות כי השיפור בתפיסת

5 המודל אפשר לבצע אומדן של השפעה עקיפה של שינוי בתפיסות היסטוריות על אודות האסלאם, דרך שינוי בסטריאוטיפים, על שינוי בתחושת האיום ודרכו על שינוי בריחוק חברתי ובנכונות לקרבה (β 's = -.27, -.25, .17, p 's < .01). מודל זה הראה את ההתאמה הטובה ביותר ($\chi^2(4) = 4.50$, $p = .34$; RMSEA = .03, NFI = .98). מודל הפוך, שבו שינוי בתפיסות ההיסטוריות נבע משינוי בתחושת האיום ובסטריאוטיפים, הראה התאמה נמוכה יותר (RMSEA = .65, NFI = .62).

ההיסטוריה של האסלאם – שכפי שהראינו אכן התרחש באופן מובהק סטיסטית בעקבות הוראת האסלאם – עשוי למתן תופעות של אסלאמופוביה, ואינו רק נגזרת של התמתנות הדעות הקדומות. מנגד, עולה כי מדדי האיום הנתפס וההעדפה לריחוק חברתי ממוסלמים מושפעים פחות בעקבות השינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם בקרב התלמידים בהשוואה למדדי הסטריאוטיפים והנכונות לקרבה (ר' תרשים 2).

תרשים 2

השינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם והשפעתו על רכיבי האסלאמופוביה – דיאגרמת נתיבים של מודל התיווך*



מספרים מעל לחץ מייצגים את המתאם בין שני משתנים, מספרים מעל מלבן מייצגים את גודל האפקט של משתנים במודל על משתנה אחר (r^2 או אחוז השינוי המוסבר על ידי ביניהם)

* החיצים המודגשים מייצגים מתאם מובהק ($p \leq 0.001$).

בין הזדהות פוליטית לצמצום דעות קדומות: תופעה מעניינת ואף מפתיעה העולה מניתוח המתאמים הדרו-משנניים במחקר זה היא המתאם בין דעות פוליטיות ימניות בקרב התלמידים לבין נטייה למיתון דעות קדומות שלהם ביחס לאסלאם ולמוסלמים ושינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם לכיוון חיובי בעקבות למידת היסטוריה של האסלאם (כפי שניתן לראות בלוח 2). בעקבות ממצא זה, ערכנו השוואה של מידת שינוי העמדות בין שתי קבוצות של תלמידים – בעלי עמדות פוליטיות – ימין מול המזדהים עם מרכז-שמאל – עבור כל קבוצת מחקר בנפרד. בקרב קבוצת המחקר של התלמידים שלימודי האסלאם בכיתתם התמקדו במכנה המשותף הבין-דתי, ההשוואה העלתה תוצאה מובהקת, שלפיה הדיווח על תחושת איום ועל העדפה לריחוק פחת בקרב תלמידים בעלי עמדה פוליטית ימנית, ואילו בקרב תלמידים בעלי עמדה פוליטית הנוטה למרכז-שמאל הדיווח בשני מדדים אלה התגבר. לא נרשמה תופעה דומה בקרב קבוצת המחקר שלמדה את נושא האסלאם בהקשר של יחסים עימותיים או בקבוצת התלמידים ששימשה לבקרה.

דיון

בין השאיפה לסובלנות לבין קהל לומדים בלתי סובלני: המחקר הנוכחי הוא יישום ראשון של כלי המחקר בנוגע לאסלאמופוביה בהקשר הישראלי. ממצאים שעלו בו תואמים את המחקר על אודות אסלאמופוביה בהקשרים אירופיים, כמעריך דעות קדומות ייחודי, הקשור לעמדות סמכותניות ימניות והנהנה מלגיטימציה חברתית יחסית בהשוואה לגזענות ולעוינות כלפי קבוצות אחרות (Creighton et al., 2015; Ernst et al., 2013; Lee et al., 2009). סטריאוטיפים, תחושות איום והעדפה לריחוק חברתי זוכים לחיזוק בהקשר של עימות לאומי ובין-דתי מתמשך ושל שיח פוליטי פופוליסטי (Bar-Tal & Teichman, 2005). הממצאים הכמותיים והאיכותניים מעידים על האתגר הניצב בפניהם של מורי ההיסטוריה בבואם ללמד את נושא האסלאם, מתוך התמקדות במפגש התרבויות בין יהודים למוסלמים בימי הביניים, ובשאיפה להגשים מטרת כגון טיפוח כבוד וסובלנות כלפי מסורות ומגוון דרכי חיים של יחידים ושל חברות (משרד החינוך, 2017). שיעור התלמידים המבטאים דעות שליליות כלפי האחר המוסלמי, כפי שהשתקף במחקר זה, הוא נמוך במעט מהממצא במחקרי עמדות נוער ישראלי עדכניים לגבי עמדות ביחס לערבים (נתנון ואח', 2017), אם כי חלק ניכר מהתלמידים מבטאים עמדות עוינות כלפי מוסלמים,

תחושות איום, סטריאוטיפים, ויתר על כן – התנגדות לעצם לימוד הנושא. המתאם הגבוה בין עמדות כאלו לבין עמדה פוליטית ימנית, לצד מתאם מתון למעמד כלכלי ולמסורתיות, כפי שמצאו גם טור-כספא שמעוני ושוורצוולד (2003), מרמזים על היותן עמדות מושרשות מבית, שעלולות להיות קשות לשינוי. הפערים בעמדות הראשוניות בין שני סוגי בתי הספר שהשתתפו במחקר מרמזים על השפעת תרבות בית-ספרית בלתי פורמלית, בעיקר בקבוצת העמיתים (שכן ההנהלה והמורים בכל בתי הספר היו מחויבים להתמודדות עם דעות קדומות). השפעות אלו עשויות להיות ארוכות טווח וקשות לשינוי. זאת לאור הידוע ממחקרים קודמים על גיבוש עמדות פוליטיות וסטריאוטיפים בין-קבוצתיים בהשפעת החברות ההורי וקבוצות השווים בבית הספר (איכילוב, 1996; De Landtsheer et al., 2018; Bar-Tal et al., 2017).

היסטוריה של מפגש כבסיס לטיפוח זהות משותפת – בין סתירת סטריאוטיפ לאישוש ערך עצמי: למרות תנאי פתיחה מאתגרים אלו, כפי שכבר נמצא במחקר, רבים ממורי ההיסטוריה הישראלים מלמדים את נושא האסלאם ויחסי יהודים-מוסלמים בימי הביניים (Savenije & Goldberg, 2019). אף על פי, ואולי משום, שהמורים בחרו שלא לאתגר עמדות פוליטיות בדרכים גלויות וישירות – הימנעות שכבר נמצא כי היא רווחת בקרב מורי האזרחות וההיסטוריה (Journell, 2017); יוגב ומיכאלי, 2010) – נראה כי הם פעלו בדרכים מגוונות, התואמות לכמה מהגישות לשינוי סטריאוטיפים ודעות קדומות. הוראת המאפיינים הדומים בין יהדות לאסלאם וההתמקדות בהשפעות התרבותיות ההדדיות עשויות לטפח תחושה של זהות-על משותפת של יהודים עם מוסלמים (Gaertner & Dovidio, 2014). לימוד היחסים הבין-קבוצתיים החיוביים עשוי לתרום להזדהות צולבת ולראיית היהודים והמוסלמים כנבדלים, אך עם זאת משתייכים בממדים מסוימים לקטגוריות חברתיות משותפות או משיקות, באופן המצמצם ראייה דיכוטומית מכלילה (Crisp & Hewstone, 2007). תיאור הישגי האסלאם בתחומי התרבות והמדע, הסובלנות היחסית והיחסים הבין-קבוצתיים החיוביים בתקופת ימי הביניים, כל אלה מנכיחים יסודות הסותרים את הסטריאוטיפים העכשוויים ויכולים לתרום למיתונם (Forscher & Devine, 2015). כך מציבה הוראת ההיסטוריה פרספקטיבה היסטורית, ובתוכה האסלאם הפונדמנטליסטי האלים עשוי להיתפס כזרם ספציפי ולא כמהות הכוללת, העל-זמנית והאחידה של האסלאם, כמרוז מהדימוי הרווח בתקשורת (Shadid & van Koningsveld, 2002).

בתוך כך, לימוד הישגיהם התרבותיים ההיסטוריים של יהודים בארצות שבשליטת האסלאם, בייחוד בעיראק ובספרד, בתקופות אלו עשוי לתרום לאישוש תחושת הערך העצמי, בעיקר בקרב תלמידים ממשפחות ששורש מוצאן בארצות האסלאם (ביטון, 2016; טובי, 2010). אישוש הערך העצמי הקבוצתי מפצה על ההפסד היחסי בדימוי העצמי, שעלול להתלוות לשינוי עמדות ולווייתור על תפיסות של עליונות הקבוצה היהודית, וכך גדל הסיכוי לשינוי ברעות קדומות נגד מוסלמים (Sherman & Cohen, 2002). ניתן לשער כי הייתה השפעה גם למאמץ ההוראתי לבצע מסגור רציונלי שיאפשר מידה של הרחקה מתגובות רגשיות מיידיות (Hewstone, 1989; Paluck & Green, 2009), הנובעות מהמתח הבינ-דתי הנוכחי – מסגור שהיה בכוחו לספק מרחב לבחינה אובייקטיבית של הישגי המדע והתרבות באימפריה המוסלמית בימי הביניים, באופן שאפשר קבלה של מידע זה.

מסגור חיובי, מסגור שלילי והתנגשות תרבותיות: נראה כי השינוי החיובי המובהק שנמצא בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם בכיתות שלמדו בדגש על מכנה משותף בין-קבוצתי ובינ-דתי, וכך גם השינוי הגבולי בנכונות לקרבה חברתית, מצביעים על האפקטיביות של ההוראה בדרכים שהוצגו לעיל. ממצאים אלה מעידים על הפוטנציאל לשינוי עמדות במאבק בסטריאוטיפים בגילאי ההתבגרות (Bigler & Liben, 2007). בשונה מממצאיהם של מחקרים קודמים, המרמזים כי חשיפה לתכנים דתיים מעוררת סטריאוטיפים שליליים או לכל הפחות אינה משפיעה על סטריאוטיפים (רזפורקר-אפפלד ושמועניר, 2018), המחקר הנוכחי מצא כי השפעתה של החשיפה לתוכני האסלאם היא הפוכה – לכיוון של צמצום דעות קדומות. ראוי לציון הממצא שלפיו האפקט הגדול ביותר ניכר בשינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם, כלומר, ישירות במוקד מאמצי ההוראה. יודגש שוב כי ההבדל המובהק בכיווני השינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם היה בין קבוצת התלמידים שלמדו בדגש על המכנה המשותף ושיקפו שינוי בכיוון חיובי לבין תלמידים שלמדו בדגש על היחסים העימותיים ושיקפו שינוי בכיוון שלילי. ממצא השוואתי זה מרמז כי לימוד נושא האסלאם במסגרת המהדהדת תפיסות של "התנגשות תרבותיות" בין האסלאם למערב הנוצרי, כגון לימוד מסעי הצלב (Huntington, 1993), יוצר מסגור תואם סטריאוטיפים. יחד עם ההדהוד העדכני שלו – המפנה לעימות הנוכחי בין אומות המערב לטרור האסלאמי – כל אלו מטעים לכיוון שלילי גם את קליטת המידע העובדתי על אודות הקווים המשיקים בין האסלאם ליהדות או על הישגיה של תרבות האסלאם (Blair, 2002).

אף שעוצמת השינוי קטנה, והשונות בין תלמיד לתלמיד ניכרת – הרי שממצא על השפעתה החיובית של הוראת נושא האסלאם ראוי לתשומת לב. במיוחד על רקע האירועים הסוערים בתקופה שהמחקר נערך בה, כשבשלושה מחמשת בתי הספר שנושא האסלאם נלמד בהם תלמידים או קרוביהם נפגעו במתקפות טרור שביצעו פלסטינים מוסלמים.

מערך הקשרים בין ציוני השינוי במשתני המחקר מצביע על השפעת השינוי בתפיסות ההיסטוריות של האסלאם על מיתון סטריאוטיפים אנטי־מוסלמיים, ודרכם על מיתון תחושות של איום והעדפת ריחוק חברתי. נתיב זה תואם את תאוריית האיום (Integrated Threat Theory) של סטפן ואח' (Stephan et al., 2000), המניחה כי סטריאוטיפים עלולים להשפיע על תחושת האיום, יותר מאשר את הנחותיה של תאוריית העימות הריאליסטי, שלפיה תחושות האיום והתחרות על משאבים הן המניעות יצירת סטריאוטיפים ועוינות כלפי האחר (Yzerbyt, 2016). הדבר מפתיע כי תאוריית העימות הריאליסטי תואמת יותר את מצב הקונפליקט הבין־דתי היהודי-מוסלמי בישראל, שכן הוא בעל מאפיינים של עימות מציאותי הנסוב סביב מקומות קדושים, משאבים סמליים, זהות וכוח פוליטי. אבחנה זו אינה עניין של דקדקנות תאורטית, אלא עשויה להיות חשובה במונחים פדגוגיים, שכן תאוריות השואפות להפחתת דעות קדומות מניחות כי במצב של עימות, סטריאוטיפים עשויים להיות נגישים יותר לשינוי מאשר תחושות של איום. שינוי בסטריאוטיפ אפשר ליישם בעזרת מידע סותר סטריאוטיפי (Forscher & Devine, 2015) משאב הזמין למורים יותר מאשר מפגש עם בני הקבוצה האחרת או שינוי המצב הפוליטי בפועל. כמו כן ראוי לציין כי הפריטים שנמצא לגביהם שינוי חיובי מובהק בקבוצות הלומדים בדגש על המכנה המשותף נגעו לעצם הרצון ללמוד על אודות האסלאם. לדעת המחקרים, ממצא זה מרמז על השפעת ההוראה והלמידה של תרבות האסלאם. אין לפרשו כעדות לריצוי חברתי של המורים כמי שלימדו את הנושא, מאחר שהליך איסוף הנתונים כלל לא נעשה במעורבות המורים. מכל מקום, גם בתהליך החברות הלא־פורמלי להפנמת דעות קדומות עוינות לאסלאם כרוך ריצוי חברתי – כלפי קבוצת השווים. ואם כך, ייתכן שיש ערך להצבת מוקד סמכות בדמות מורה המציג עמדה סותרת דעות קדומות, בתקווה שהדחף לרצותו יוביל לצמצום כלשהו של עוינות לאחר.

האם מבט על יחסי יהדות-אסלאם מאפשר דילוג על מחסומים פוליטיים? אחד הממצאים המעניינים ביותר בעבודה הנוכחית הוא שבעקבות לימוד נושא

האסלאם בשני ההקשרים שנבחנו, השינוי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם לכיוון חיובי, וכן התמתנות תחושת האיום והריחוק החברתי, בלטו ביתר שאת ובעוצמה רבה יותר בקרב בעלי עמדה פוליטית ימנית. מדובר בממצא מפתיע במיוחד לנוכח העובדה שלפי הנתונים שנאספו לפני לימוד נושא האסלאם, עמדה ימנית נמצאה קשורה לתפיסות שליליות של היסטוריית האסלאם, לסטריאוטיפים, לאיום ולריחוק חברתי, בדומה לממצאי מחקרים מאירופה (Lee et al., 2009). עמדות אלו מתגבשות בגיל צעיר על ידי גורמים שמחוץ לבית הספר או מחוץ לשליטת המחנכים (איכילוב, 1996; Hess et al., 2017). על כן, היה סביר לצפות כי עמדה פוליטית ונגזרותיה יהיו עמידות להשפעות חינוכיות, יבלמו שינוי חיובי בתפיסת ההיסטוריה של האסלאם ויפגמו במאמצים לצמצום תחושות האיום והריחוק החברתי. ואולם נראה כי לימוד בדגש על מכנה משותף וקווי דמיון בין־דתיים, לצד התמקדות במורשת יהודי ארצות האסלאם, מעוררים הדים חיוביים יותר דווקא בקרב תלמידים בעלי עמדה פוליטית ימנית, שבישראל קשורה למסורתיות דתית וכן להזדהות אתנית מזרחית (ליאון, 2011). במובן מסוים אפשר לראות בכך הד לטענה כי מסורתיות ותרבות מזרחית, המקושרות בישראל כיום לעמדות עוינות כלפי לא־יהודים, עשויות להתברר כמפתח לפיוס ולהתקרבות בין־דתית בין יהודים ישראלים לבין המרחב המוסלמי הסובב אותם (טובי, 2010; Chetrit, 2000).

מסקנות והמלצות

ממצאי המחקר מלמדים כי מורי ההיסטוריה עשויים לצמצם את תופעת האסלאמופוביה באמצעות דרכי הוראתם. בחירה מושכלת של נושאי ההוראה ודרכיה בתוך תוכנית הלימודים, לצד היעזרות במגוון חומרים הקיימים כיום במרחב החינוכי, עשויות להיות רבות משמעות. בכך יש לראות מסר מעצים עבור מורים המוטרדים ממגמות של הקצנה בחברה הישראלית.

חלק מהמורים המלמדים בבתי ספר יהודיים ציבוריים בשכונות וביישובים מוחלשים, שרוב תושביהם ממוצא מזרחי ונוטים למסורתיות ולתמיכה פוליטית בימין, נוטים לציין את הקושי בעבודה מול דעות קדומות נגד ערבים ומוסלמים (קשתי, 2015). אומנם המורות שהשתתפו במחקר הנוכחי עברו אף הן ברוכן בסביבות כאלו, אך הן מדווחות גם על חוויות של שינוי והצלחה בהתמודדות עם סטריאוטיפים ועם דעות קדומות. ראוי לציין כי אין הדברים אמורים רק לגבי

מורות שפעלו כצוות תומך, אלא גם לגבי אלו שהיו היחידות בבית ספרן שלימדו את נושא האסלאם. כלומר, עצם הנכונות לדבוק בהוראת החומר, לצד אופיו המעניין, תרמו רבות לתוצאות חיוביות. הממצאים בדבר הקשר בין עמדה פוליטית ימנית, מסורתיות ושינוי דעות קדומות מרמזים על כיוון מעודד דווקא עבור מחנכים בסביבות אלו. מן הראוי לפרש אותם כרומזים שאולי דווקא בקרב קהלים ימניים ומסורתיים עשויה להיות להוראת נושא האסלאם והיהודים בימי הביניים משמעות חיובית ייחודית. אם אכן כך הדבר, הרי שליישום המלצות ועדת ביטון בנושא הוראת מורשת יהודי ארצות האסלאם עשויות להיות השלכות חברתיות חיוביות, אף מעבר להעצמת הזהות והידע ההיסטורי של כלל התלמידים, שכן ייתכן כי לאישוש הערך העצמי של תלמידים יהודים – וסביר להניח כי בייחוד אלו המזהים את עצמם כמזרחים – על ידי התייחסות להישגי היהודים בארצות האסלאם ובחסות שלטון מוסלמי יש השפעה חיובית על הנכונות לשינוי עמדות כלפי מוסלמים והאסלאם.

מגבלות המחקר: חרף הפנייה למדגם רחב ומייצג למדי של משתתפים, שיעור המשיבים לשני השאלונים, שאלון קדם-הוראה והשאלון שלאחר הלמידה, נמוך מ-50% – גבולי לניתוחים סטטיסטיים. לנוכח מגבלותיו המובנות של המחקר הנוכחי יוצעו להלן כיוונים אחדים למחקרי המשך: ראוי להרחיב את המדגם ולבחון מבחר תנאים גם בתוך אותם בתי ספר כדי לשחזר את התוצאות, שאומנם נמצאו מובהקות סטטיסטית, אך התאפיינו בגודלי אפקט נמוכים. מעבר לכך, ראוי לבחון אם לתוכני לימוד ולדרכי הוראה אלו יש השפעה דומה גם בקרב מגזרים חינוכיים אחרים, כגון המגזר הממלכתי-דתי, שבו תוכנית הלימודים ביחס לאסלאם דומה למדי לזו של המגזר הממלכתי, ועל פי מחקרים קודמים רווחות בו יותר דעות קדומות כלפי מיעוטים לא-יהודיים. היה ראוי גם לבצע היפוך תמטי ולבחון את השפעת תוכני לימוד אלו על עמדות תלמידים מוסלמים כלפי יהודים ויהדות – לידת האסלאם ויחסו למיעוטים הם נושאי חובה גם בתוכנית הלימודים במגזר הערבי בישראל (ר' גם: Goldberg, 2020). יצוין כי ההישענות על הוראת המורים בכיתותיהם במסגרת שגרתית, כהתערבות מחקרית, מפחיתה את הפיקוח של החוקרים על תנאי ההוראה. מנגד, השימוש במסגרת "ניסויית למחצה" מאפשר לעמוד על השפעת ההוראה בפועל בשדה. לבסוף, יש אולי מקום לבצע מחקרי המשך שיסייעו לאשש את המובחנות בין תפיסות תלמידים ביחס למוסלמים בכלל לבין תפיסותיהם ביחס לערכים פלסטיניים. וראוי לשאול, האם לנוכח הנטייה להזדהות דתית גוברת בקרב

בני הנוער בישראל, מן הראוי לצפות למובחנות גוברת בין הממד הלאומי לממד הדתי של דעות קדומות או שמא להפך – דווקא להתמזגותם של שני ממדים אלה?

מקורות

- אביאלי-טביביאן, ק' (2011). מסע אל העבר: עולמות נפגשים – מאות 5-16. ספר לימוד לכיתות ז. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- איכילוב, א' (1996). אוריינטציות פוליטיות של תלמידים במסלולי הלימוד העיוני והמקצועי. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 1(1), 147-166.
- ארליך רון, ר', וגינדי, ש' (2017). פוליטיקה בכיתה? הימנעות מורים משיח טעון סביב יחסי יהודים וערבים בישראל. זמן חינוך, 9-33.
- ביטון, א' (2016). דו"ח ועדת ביטון להעצמת הזהות של יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- ברם, ח' (2018). צופיות כזירת מפגש בין יהודים למוסלמים ובין יהדות לאסלאם בישראל. בתוך מ' חטינה ומ' אל-עטאונה (עורכים), מוסלמים במדינת היהודים: דת, פוליטיקה, חברה (עמ' 345-368). רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- המרכז לטכנולוגיה חינוכית (2011). התפתחות האמנויות והמדעים באימפריה המוסלמית. תלודוט – אתר ההיסטוריה של מטח (נדלה ב-11 בנובמבר 2018 מאתר המרכז לטכנולוגיה חינוכית).
- טובי, י' (2010). המורשת הביניימית של יהודי ספרד והמזרח כמצע משותף לחיים עם הערבים בארץ-ישראל. פעמים: רבעון לחקר קהילות ישראל במזרח, 125-127, 156-175.
- טור-כספא שמעוני, מ', ושורצולד, י' (2003). איום נתפס ודעות קדומות בשלושה מוקדי מתח בחברה הישראלית. מגמות, מב(4), 549-584.
- יוגב, א', ומיכאלי, נ' (2010). מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה: מודל הכשרה באזרחות דמוקרטית. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 1-2, 131-159.
- ליאון, נ' (2011). ש"ס, הרב עובדיה יוסף והתהליך המדיני. עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, הישוב ומדינת ישראל, 21, 172-189.
- מפקחת מרכזת לנושא ההיסטוריה במגזר הממלכתי (2016). הצעות דידקטיות להוראת נושא ראשית האסלאם (נדלה ב-12 בפברואר 2018 מאתר משרד החינוך).
- משרד החינוך (2015). תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ז' – ימי הביניים והעת החדשה המוקדמת (נדלה ב-12 בנובמבר 2018 מאתר משרד החינוך).

- משרד החינוך (2017). **תוכנית לימודים בהיסטוריה ו'ט': מטרות התוכנית** (נדלה ב-13 בפברואר 2018 מאתר משרד החינוך).
- נחמני, ע' (2018). **מיעוטים חדשים, מיעוטים ותיקים: מהגרים מוסלמים באירופה, ערבים בישראל – מקבילות ושוני**. בתוך מ' חטינה ומ' אל-עטאונה (עורכים), **מוסלמים במדינת היהודים: דת, פוליטיקה, חברה** (עמ' 209–222). רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- נתנזון, ר', גולה, א', ולייזר, ר' (2017). **לאן זה הולך? מחקר הנוער הרביעי של קרן פרידריך אברט**. הרצליה: קרן פרידריך אברט.
- סגל, ע' (2018, 19 בפברואר). **חוק המואזין חוזר – בגרסה מוקצנת**. אתר החדשות N12, ביטחוני (נדלה ב-11 בנובמבר 2018 מאתר מאקו).
- סעיד, א' [1978] (2000). **אוריינטליזם** (ע' זילבר, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.
- פרנקל, מ' (2007). **מעיל תשבץ: מפגש התרבויות בין יהדות לאסלאם בימי הביניים**. מ' פרנקל (עורך). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.
- קשתי, א' (2015, 2 באוקטובר). **הפתרון של מערכת החינוך לגזענות בכיתות: התעלמות. הארץ** (נדלה ב-20 בפברואר 2018 מאתר עיתון הארץ).
- רזפורקר-אפפלד, א', ושמוע-ניר, ל' (2018). **תוכן דתי ביחסים בין-קבוצתיים: השפעת החשיפה לסמלי דת על סטריאוטיפים הדדיים של יהודים ומוסלמים**. מגמות, נג(2), 248–217.
- שביט, י', מוסקוביץ, ד', וסועאד, צ' (2005). **לחיות בארץ הקודש – להכיר ולכבד: אל אחד ושלוש דתות**. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D., Diamond, A. H., & Nasie, M. (2017). Political socialization of young children in intractable conflicts. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 415–425.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166.
- Blair, I. V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 242–261.
- Burch, K. (2009). Parrhesia as a principle of democratic pedagogy. *Philosophical Studies in Education*, 40, 71–82.

- Chetrit, S. S. (2000). Mizrahi politics in Israel: Between integration and alternative. *Journal of Palestine Studies*, 29(4), 51–65.
- Creighton, M. J. & Jamal, A. (2015). Does Islam play a role in anti-immigrant sentiment? An experimental approach. *Social Science Research*, 53, 89–103.
- Crisp, R. J. & Hewstone, M. (2007). Multiple social categorization. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 163–254.
- De Landtsheer, C., Kalkhoven, L., Heirman, W., & De Vries, P. (2018). Talking politics at the dinner table: stereotypes in children's political choices. *Politics, Culture and Socialization*, 7(1-2), 143–156.
- Ernst, D. & Bornstein, B. H. (2013). Anti-Muslim prejudice: associations with personality traits and political attitudes. In Helbling (Ed.), *Islamophobia in the West: Measuring and Explaining Individual Attitudes*. London: Routledge.
- Forscher, P. S. & Devine, P. G. (2015). Controlling the influence of stereotypes on one's thoughts. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*.
- Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2014). *Reducing intergroup bias: The common in-group identity model*. New York: Psychology Press.
- Goldberg, T. (2020). Is this the other within me? The varied effects of engaging in interfaith learning. *Religious Education*, 115(3), 245–254.
- Hatemi, P. K., Funk, C. L., Medland, S. E., Maes, H. M., Silberg, J. L., Martin, N. G., & Eaves, L. J. (2009). Genetic and environmental transmission of political attitudes over a lifetime. *The Journal of Politics*, 71(3), 1141–1156.
- Hess, R. D., Torney, J. V., & Valsiner, J. (2017). *The development of political attitudes in children*. London: Routledge.
- Hewstone, M. (1989). Changing stereotypes with disconfirming information. In Bar-Tal, Graumann, Kruglanski, & Stroebe (Eds.), *Stereotyping and Prejudice* (pp. 207–223). London: Springer.
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3), 22.
- Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. New York :SUNY Press.
- Kitson, A. & McCully, A. (2005). You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32–37.

- Lee, S. A., Gibbons, J. A., Thompson, J. M., & Timani, H. S. (2009). The Islamophobia scale: Instrument development and initial validation. *The International Journal for the Psychology of Religion, 19*(2), 92–105.
- Lipka, M. (2017). *Muslims and Islam: Key findings in the US and around the world*. Pew Research Center.
- Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60*, 339–367.
- Runnymede Trust (1997). *Islamophobia: A challenge for us all*. London: Runnymede Trust.
- Savenije, G. M. & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society, 27*(1), 39–64.
- Shadid, W. & van Koningsveld, P. S. (2002). The negative image of Islam and Muslims in the west: Causes and solutions. In Shadid & van Koningsveld (Eds.), *Religious freedom and the neutrality of the state: the position of Islam in the European Union* (pp. 174–196). Leuven: Peeters.
- Sherman, D. K. & Cohen, G. L. (2002). Accepting threatening information: Self-affirmation and the reduction of defensive biases. *Current Directions in Psychological Science, 11*(4), 119–123.
- Stephan, W. G., White Stephan, C., & Oskamp, S. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–45). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tag Meir (2013). *Tag Meir Hate Report: Every two months a Christian or Muslim house of prayer is desecrated*. Tel-Aviv: Tag Meir.
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in The Netherlands: testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology / The British Psychological Society, 47*(4), 667–685.
- Yzerbyt, V. (2016). Intergroup stereotyping. *Current Opinion in Psychology, 11*, 90–95.

