



מזהות מזרחית לחינוך מזרחי: על מזרחיות, חינוך ושינוי חברתי

ניסים אבישר

תקציר

בשנים האחרונות נדמה שחלה התעוררות בשיח המזרחי בישראל, לרבות בתחום החינוך. שיח זה עלול להיתפס כמאיים, אך בה בעת מזמין לבחינה מחודשת של יחסי כוח חברתיים ושל תהליכים חינוכיים. ככזה, הוא טומן בחובו הזדמנות לשינוי חברתי באמצעים חינוכיים. אולם מהי זהות מזרחית, ומה ערכו של השיח המזרחי העכשווי? בשאלות אלו יש מידה רבה של אי-בהירות, והן שנויות במחלוקת ציבורית עזה. בתחילת מאמר זה מניתי חמישה צירים המאירים היבטים שונים בהגדרת הזהות המזרחית והמאפשרים דיון מורכב בסוגיות של יחסים עדתיים בישראל, בחברה ובחינוך. בהמשך פירטתי ביטויים שונים של אי-שוויון בחינוך על רקע עדתי, וטענתי כי מצב עניינים זה הוא בגדר הצדקה לקיומו של דיון מקצועי בסוגיות של עדתיות ומזרחיות, מתוך כוונה להוביל לצמצום הפערים. לבסוף הצעתי כמה עקרונות מנחים לגישה חינוכית שבחברתי לכנותה "חינוך מזרחי". שלא כמו שעשוי להשתמע, אין מדובר בחינוך "של מזרחים" או "עבור מזרחים", אלא בגישה חינוכית כפי שהיא עשויה להיתפס ולהתנסח מנקודות המבט של מי שנמצאים בשוליים החברתיים, ללא קשר למוצאם העדתי. רציונל חינוכי זה מבקש לקדם שוויון וממילא לקדם את מעמדם החינוכי והחברתי של פרטים וקבוצות חברתיות הנמצאים בשוליים. בד בבד, הוא עשוי לקדם תהליכי התפתחות והתחדשות במערכת החינוך הישראלית כולה ולסייע למוריה ולתלמידיה המתמודדים עם אתגרי התקופה על השינויים המואצים המאפיינים אותה.

מבוא

מהי זהות מזרחית? האם היא נקבעת לפי מקום הלידה של הפרט, של הוריו או של הוריהם? האם אפשר להגדירה באמצעות מאפיינים תרבותיים מובחנים, נניח

קולקטיביות (לעומת אינדיבידואליזם), משפחה מורחבת, יחסים הדדיים, תלות הדדית, הרמוניה עם הטבע, אינטואיטיביות ותקשורת שאינה ורבלית (Ho, 1985; Kawagley & Barnhardt, 1998; Stith-Williams & Haynes, 2007)? ואולי מדובר בחלופה לעמדה האנליטית המערבית, המדגישה ארגון מובנה של המציאות, דרך חלוקתה לקטגוריות ברורות המוצבות לא פעם על ציר היררכי – באופן המבקש להותיר על כנו את הריבוי ולראות גוונים שונים, שאינם מתורגמים להערכה ערכית כלשהי. ניתן לטעון שמדובר ב"אוריינטציות פילוסופיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות" (Corey & Corey, 2010, P. 193) או ב"מיקום בין לבין, מיקום נייד שאינו מבקש למקם או להתמקם ולהתנחל, אלא יותר להצביע על אופן התכווננות עכשווי, אשר מעצם חיבורו להווה גלומה בו ארעיות אינהרנטית" (עלון, 2011, עמ' 21-22). יש כמובן הגדרות נוספות הגורמות לא פעם בלבול ומחלוקות. מחלוקות אלה עוד מתעצמות כשהדבר נוגע לשאלת נחיצותו וערכו של השיח המזרחי בישראל כיום, בחברה ובחינוך.

במאמר זה אציע בירור ראשוני של זיקות בין זהות מזרחית, חינוך וחברה. אנסה לעורר בירור אישי אצל כל קוראת וקורא, בירור שיפתח פתח לבחינה מחודשת של סוגיות אלו ושל קשרים אפשריים ביניהן, במטרה לדון מחדש בגישות החינוכיות הקיימות ובאלה העשויות לקדם צמצום פערים ושוויון הזדמנויות בין קבוצות חברתיות שונות. תחילה אבקש להאיר הבחנות אחדות הקשורות לזהות מזרחית ואציע הגדרה ארעית משלי למזרחיות. מכאן אעבור לעסוק בהקשרים החינוכיים של השאלה מהי מזרחיות ומהי בהקשר של חינוך מזרחי. אחתום את הדיון בתיאור כמה עקרונות בסיסיים לעשייה חינוכית המביאה בחשבון סוגיות של זהות עדתית, כוח ושינוי חברתי.

זהות מזרחית – מושג רב-ממדי

בחלק זה יתוארו בקצרה חמישה צירים המתכתבים עם הגדרות קיימות, אקדמיות או פופולריות, למזרחיות. כל אחד מהם מאיר היבט מובחן מעצם ההגדרה ומצביע על מורכבות פנימית הטמונה בו. למותר לציין כי ההבחנות השונות כוללות מרחבי חפיפה והשפעות גומלין ביניהן.

מהותנות לעומת הבנייתיות

בקוטבו האחד של הציר הראשון ניצבת ההגדרה של מזרחיות כ"ישות" (חברתית), קבועה יחסית, הנשענת על מאפיינים מולדים ולפיכך היא אובייקטיבית או "טבעית". המצדדים בהגדרה זו עשויים להעדיף את השימוש במושגים "יוצאי ארצות ערב", "ילידי אסיה ואפריקה" ודומיהם. הגדרה זו מסמנת קטגוריה חברתית מובחנת, שניתן להגדירה באופן אובייקטיבי פחות או יותר, על ידי בירור מקום הלידה של ההורים או הוריהם.¹ בקוטבו האחר נמצאת התפיסה הרואה במזרחיות תוצר של הבניה (חברתית או אישית), הכוללת מרכיבי בחירה או יצירה, והמושפעת בהכרח ממניעים אישיים וחברתיים שונים, גלויים או סמויים. בגרסתה הקיצונית, הגדרה מעין זו מאפשרת לכאורה לכל אדם, ללא קשר למאפייניו האישיים והמשפחתיים, להגדיר את זהותו כמזרחית. ככזו, יש בה כדי לטשטש את משמעותו ואת זיקותיו למציאות חברתית-פוליטית מוגדרת.

לעומתיות למול הדדיות

הציר השני מתמקד באיכות הקשר של הזהות המזרחית עם המכלול החברתי בישראל. קוטבו האחד יסמן גישה "לעומתית" של זהות שעוצבה למול מכלול כוחני-אלים, שביקש לטשטש או למחוק את ייחודיותן של קהילות יוצאי ארצות ערב. הגדרה זו תדגיש את תפקידה של מדיניות "כור ההיתוך" בתהליכי הבניית הזהות המזרחית ותשאף "לכתוב את ההיסטוריה המזרחית (או הערבית) ולהיאבק על קיומו של אותו הנרטיב" (קיזל, 2014, עמ' 15). בקוטב השני שוכנים אלה המעדיפים ראייה הדדית של היחסים העדתיים בישראל, שבה מובלטת תרומתם של המזרחים בעיצוב השיח החברתי בישראל. הגדרות אלה מדגישות את ייחודיותן של נקודות המבט המזרחיות ככאלה שעשויות להרחיב את מנעד אפשרויות ההווה במכלול הישראלי המגוון. בתוך כך נעשה ניסיון לייצג ולשמר את המורשת הייחודית של כל עדה ועדה, את ערכה ואת ביטוייה המאחרים בחברה ובתרבות הישראלית. גם כאן, ניתן לבחור ולראות ניגוד חד המסומן בדיכוטומיה המציבה "הגדרה נגטיבית" למול "הגדרה פוזיטיבית" של הזהות. אך גם כאן אני מבקש לעודד עמדה הרואה השלמה

1 מובן שבעידן הנוכחי אין די בהגדרה זו, בין היתר מן הטעם הפשוט שאצל קבוצה חברתית הולכת וגדלה, ארצות המוצא של ההורים או הוריהם מעורבות, מה שמחייב את חבריה, אם הם מעוניינים להגדיר את עצמם ביחס למזרחיות, להזדהות שאינה מהותנית אלא תרבותית.

בין ההגדרות ומעדיפה לראות "גם-וגם". קרי, ייחודיות המתגבשת גם למול הקשר נתון או בתהליכי דיאלוג מתמידים בין פנים וחוץ. מכאן, שגם אם נכיר בכוחה המדכא של מדיניות כור ההיתוך, אין בכך כדי להסיר מאחריותם של בני עדות המזרח להשלכותיה. ברוח זו כותב מאיר בוזגלו (2004): "גם אם יהודי ארצות המזרח לא היו שותפים ליוזמה להנהיג את מדיניות כור ההיתוך, אין לראות בכך פסיביות גרידא. יוצאי ארצות האסלאם הסכימו למדיניות כור ההיתוך" (עמ' 212).

ציר האחדותיות לעומת ריבוי

הציר השלישי מסמן מתח שבין מאפיינים משותפים בזהות המזרחית, המובילים להגדרה אחדותית (unified), לבין הגדרה של מזרחיות כריבוי שאי-אפשר ושלא רצוי לצמצמו. באופן טבעי התפיסה האחדותית פשוטה יותר. היא מנסה לזהות מאפיינים – תרבותיים, חברתיים, פוליטיים, התנהגותיים או רגשיים – המשותפים לבני עדות המזרח. ככזו היא בהכרח מכלילה, אך גם מאפשרת לזהות מבנים חברתיים ולסמן מגמות. הסכנה כאן היא היווצרות תפיסות סטראוטיפיות וצמצום מרחב ההווה של פרטים מקבוצות שונות. לצד זה, גישה מאחדת זו מעניקה אפשרות להתעמק בעמדה החברתית, מתוך כוונה להכירה ולהביאה בחשבון בתהליכי קבלת החלטות. במילים אחרות, מדובר בראייה המדגישה את הממד הקולקטיבי, אם באופן מכלילי ואם לצורכי מחקר.

ייחודיות תרבותית לעומת מדרג חברתי

מנקודת המבט של הציר הרביעי, ניתן לראות במזרחיות ביטוי למורשת תרבותית, שמקורה בארצות המוצא. בהקשר זה, ניתן להבחין בין מאפייניהן של עדות שונות. מזרחיות, מנקודת מבט זו, כוללת מרכיבים ייחודיים של שפה, מנהגים, טקסים, נורמות וערכים ועוד. זוהי עמדה המדגישה שונות תרבותית המבחינה בין עדות המזרח לבין הזרם המרכזי הדומיננטי, שהוא מערבי, ויותר מכך בינן לבין עצמן. בקוטב השני של ציר זה מוצגת המזרחיות כקטגוריה חברתית המובחנת עקב מעמדה החברתי (הנחות). כלומר, מזרחיות יכולה להיות מוגדרת כעמדה של שוליות (marginality) חברתית, שמשמעה נישול מהון תרבותי וגישה (access) פחותה אל הזדמנויות ואל משאבים. מול השוליות ניצבת פריבילגיה או פריבילגיה לבנה (McIntosh, 1990), כלומר זכויות-יתר יום-יומיות, שרובן אינן מנוסחות באופן מפורש ולכן הן סמויות וחמקמקות.

הנצחה מול שינוי חברתי

הצייר האחרון עוסק בשאלה, אם מזרחיות כקטגוריה מובנית חברתית תורמת או שמא מזיקה; אם היא מקבעת את יחסי הכוח הקיימים בחברה ואת מעמדם הנחות של בני עדות המזרח או קוראת לכירור חברתי שיוכל להרחיב את טווח השייכות והקבלה במכלול החברתי הישראלי (משגב, 2014). בקוטב האחד ניצבת עמדה הרואה בשיח על מזרחיות שיח מקבע ש"מחזק את ה'מסכנות המזרחית'" (קיזל, 2014) ובאופן פרדוקסלי תורם לשימור ההבחנה החדה בין אשכנזים למזרחים שמותירה את האחרונים בעמדת נחיתות. בקוטב הנגדי נטען, כי דווקא ההכחשה היא שמאפשרת את שימור המצב הקיים, ואילו העלאת המודעות לכיטויים של אפליה וגזענות (לעיתים גלויים, אך על פי רוב סמויים) תוכל לקדם שינוי. מדובר בשינוי במבנים החברתיים וביחסי הכוח באופן המבקש למזער דיכוי ולקדם שחרור או אמנציפציה. אלון גן מנסח את השאלה העומדת בבסיס ציר זה:

מתי הופכת המחאה נגד העושק וההצבעה על מנגנוני העוול והדיכוי [...] מאמצעי לתיקון החברה למטרה בפני עצמה, שכמעט ניתן לומר עליה שהיא זקוקה להישארות העוול כדי לפרנס את יכולתה לתארו? מה יקדם את תיקון החברה – האם תיאור עוצמת העוול של המקרבן או שמא הניסיון להתחקות על הכוחות של הקורבן לצקת טעם, תוכן ומשמעות לחייו ובכך להיחלץ מקורבנותו? (גן, 2014, עמ' 232).

מזרחיות – הגדרה ארעית

כל ניסיון להגדיר מזרחיות באופן מוחלט צפוי לחטוא בפשטנות או בהכללה, אבל הגדרה כלשהי נדרשת כבסיס לדיון. לכן אבקש לנסח כאן הגדרה זמנית המנסה להימנע מתיוג תרבותי מקבע ומפלג ולשמר את אותה איכות הוליסטית של גם-וגם. עם זאת, לא אסתפק בהגדרה הבנייתית המאפשרת לכל אדם להגדיר את זהותו כמזרחית, אלא אוסיף לה ממד אחדותי של מאפיינים תרבותיים משותפים. מדובר כמובן במתח בין שתי הגדרות המסמנות תפיסות שונות על מזרחיות, שאבקש להישאר ביניהן. כך במישור ההגדרה וכך גם ברציונל החינוכי שינוסח בהמשך. אני מקבל את הגדרתה של עלון (2011), שמזרחיות היא אתר דינמי, משתנה תמיד, שיש להבינו בתוך הקשר (ולכן מסרב להתאים עצמו לכל הגדרה סטטית,

קבועה מראש). מבחינה זו, וכפי שעלון מוסיפה, מזרחיות "מצויה בין השסעים המפצלים את החברה הישראלית, כזו שמשבשת ומפריעה לחלוקה הדיכוטומית ולקווי התיחום האפיסטמולוגיים שהורגלנו לחשוב דרכם. המזרחיות מתמקמת בליבם של אתרים אלה ממש, על קו השבר הממוקף" (שם, עמ' 22). הגדרה זו מתעקשת לשמר את האי־בהירות ואת הריבוי הפנימי שבה. כל אלה פותחים פתח לבחינה מחדש של זהויות אישיות וקולקטיביות ושל יחסים חברתיים, וככאלה הם מעודדים שינוי (של המצב הקיים) וחיבור (בין פרטים וקבוצות). הגדרה זו הולמת את תפיסתו של הומי באבא ובפרט את מה שהוא מכנה "המרחב השלישי", המדגיש את היחסים ההדדיים בין הזהות לבין ההקשר שבו היא מתעצבת ואת הממד ההיברידי בזהות האישית והקולקטיבית (Bhabha, 2004).

לצד זה, בהמשך הדיון אתיחס גם למאפיינים תרבותיים כלליים של תרבות מזרחית. כאן מדובר בהגדרה מהותנית, המבחינה בין תרבויות המייצגות גישה שונה לחיים, ליחסים, להתפתחות ועוד. כלומר, הן מסמנת תפיסת עולם או נקודת מבט כללית, שממנה נחוה ומפורש העולם. כאמור, בתוך כך בולטות הבחנות הקשורות בראייה קולקטיביסטית למול אינדיבידואליסטית, חשיבה רציונלית ואנליטית למול הולזים ואינטואיטיביות, תקשורת מילולית ומפורשת לעומת תקשורת בלתי מילולית ומרומזת, הבחנות במישורי דת ואמונה ועוד. הבחנות כלליות אלה תקפות במידת מה גם במרחב התרבותי בישראל ומיתרגמות לא פעם להיררכיה שבה הגישה המערבית נתפסת כעדיפה מזו המזרחית. בהמשך הדברים אבקש להשתמש במאפייני התרבות המזרחית כבסיס לניסוח חלופה לגישה החינוכית הרווחת בישראל.

אי־שוויון בחינוך על רקע עדתי

הבחנה בין אשכנזים, מזרחים, יוצאי ברית המועצות, יוצאי אתיופיה, ערבים וקבוצות נוספות בישראל אינה רק שאלה תאורטית; היא מוצדקת ונחוצה לנוכח תמונת המצב המצביעה על פערים מגוונים בין הקבוצות השונות. מחקרים שונים מצאו פערים בין קבוצות עדתיות בתחומי התעסוקה והשכר, הבריאות, וכן בתחומי החינוך וההשכלה, הנמצאים במוקד הדיון הנוכחי. סבירסקי ודגן־בוזגלו הצביעו על מגמות של בידול, פיצול ופילוג במערכת החינוך הישראלית, שהגבירו את אי־שוויון בחינוך, גם על רקע עדתי (וכן לאומי, דתי ומעמדי). הכותבים מציינים כי מערכת החינוך "מנתבת תלמידים למסלולי לימוד שונים וכתוצאה מכך גם לרמות

הישגים שונות ולנקודות סיום שונות" (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009, עמ' 44). גם יפעת ביטון התייחסה לפערים בחינוך (ובתחומים נוספים) על רקע עדתי. לדבריה, קיימים הבדלים בנגישותה של מערכת החינוך למזרחים ובייצוגם בה, הבדלים בשיעורי הזכאות לבגרות, והבדלים בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. הכותבת מסיקה כי מדובר בהפליה ממושכת למעשה (דה־פקטו), שנוגדת את חוקי איסור ההפליה ואת מחויבותה של החברה לשוויון (ביטון, 2011) ואכן, נתונים עדכניים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) מלמדים על פערים משמעותיים בהשכלה בין מזרחים לאשכנזים (דוברין, 2015). נמצא כי סיכוייהם של מזרחים לרכוש השכלה אקדמית נמוכים ב־60% מאלה של מקביליהם האשכנזים, המעורבים, אלה שנולדו בארץ ושני הוריהם נולדו בארץ, ויוצאי ברית המועצות לשעבר (בנטרול משתנה השכלת ההורים). דוברין מסכמת: "אי השוויון המעמדי, שפירושו פער בהזדמנויות ובמשאבים, חופף לאי־השוויון האתני" (עמ' 37, ההדגשה במקור).

מחקר עדכני מראה כי הפערים בהשכלה הגבוהה בין אשכנזים ומזרחים בני הדור השלישי מצטמצמים מעט, בעיקר בקרב נשים (56.4% מקרב האשכנזים בני הדור השלישי משלימים תואר ראשון לעומת 36% בקרב מקביליהם המזרחים). אולם, כפי שמציינים החוקרים, "הממצאים שדווחו כאן מראים כי "עשויים לחלוף ארבעה או חמישה דורות עד שהמזרחים יגיעו לשוויון בהשכלה עם מקביליהם האשכנזים" (Cohen, Lewin-Epstein & Lazarus, 2019, p. 31). ממצאים אלה דומים לממצאי מחקרים אחרים ומלמדים על פערים משמעותיים בחינוך, אם על רקע עדתי ואם לפי קטגוריות חברתיות הנמצאות במתאם עם החלוקה העדתית, כגון סוג היישוב (למשל, עיירות פיתוח) ומידת ביסוסו הכלכלי (סבירסקי וקונור־אטיאס, 2017).

התמונה נעשית עגומה עוד יותר ככל שמתקדמים במעלה ההיררכיה החברתית והמקצועית. נתונים ממחקר שנערך בשנת 2007 (בלכמן, 2008) מצביעים על כך ששיעורם של מזרחים בני שני המגדרים בקרב אנשי הסגל הבכיר באוניברסיטאות עומד על כ־9% (למול כ־73% של גברים אשכנזים וכ־17% של נשים אשכנזיות). האחוז היחיד הנותר מבטא את הייצוג של חברי סגל ערבים). המחבר מציין כי עובדת היותם של אנשי סגל מזרחים מיעוט סמלי באקדמיה הישראלית "מציבה אותם בעמדת נחיתות ביחס לעמיתיהם" ו"מעבירה מסר מדכא לצעירים ממוצא מזרחי שנכנסים בשעריה של האקדמיה הישראלית" (עמ' 196). יש לשער כי תת־ייצוג דומה קיים במכללות להכשרת מורות ומורים, אם כי אין אישוש מחקרי לכך.

אולם אין מדובר בעניין פרסונלי בלבד, אלא בנושא העלול להשפיע על מאפייני הסביבה והתרבות האקדמיות, על תוכני הלימוד ועל הגישה החינוכית וההכשרתית. אם יש מידה של סבירות בהשערה זו, כי אז יהיו לכך השלכות בלתי נמנעות על חווייתם ועל רווחתם של פרחי הוראה ושל מורות ומורים.

הנתונים שתוארו לעיל מעידים על הטיה עדתית ברורה בחינוך ובהשכלה הגבוהה. שיעור קטן יותר של צעירים מזרחים משלימים לימודים תיכוניים המזכים בתעודת בגרות מלאה, וסיכוייהם להשתלב בלימודים אקדמיים נמוכים משל מקביליהם האשכנזים או המעורבים. בהתאמה, שיעורם של המזרחים המשתלבים בלימודים אקדמיים גבוה יותר במכללות (ביחס לאוניברסיטאות) ובייחוד במכללות לחינוך (איילון, 2008; דוברין, 2015). ממצא מעניין זה מעיד על נוכחות יחסית גבוהה של סטודנטים מזרחים במוסדות אקדמיים אלה, אך לא דווקא על אופיים של המוסדות ושל הלימודים המתקיימים בהם. מסגרות אלו הן סביבת גידול ראשונית לתהליכי ההכשרה וגיבוש הזהות המקצועיים. מדובר באתגר אינטלקטואלי ומעשי עבור כל סטודנט. עם זאת, לנוכח ההטיה העדתית שתוארה קודם, ייתכן שהאתגר הניצב בפני סטודנטים מזרחים לחינוך גדול יותר, בין היתר בשל פערים או אף מתח אפשרי בין זהותם האישית לזהותם המקצועית המתהווה. כדי לנסות ולצמצם פערים אלה אני מציע להתבונן מחדש בתהליכי חינוך והכשרת מורים – מנקודות המבט של תלמידים ומורים מזרחים. בהתבסס על 23 ראיונות שערכתי עם פרחי הוראה, מורות ומורים המגדירים את זהותם כמזרחית, פירטתי אפשרויות שונות לחשיבה ולעשייה חינוכית רגישה ושוויונית (אבישר, 2019). את העמדה המתקבלת בחרתי לכנות "חינוך מזרחי".

חינוך מזרחי – בחירה המסמנת נקיטת עמדה

הכותרת "חינוך מזרחי" מבקשת לסמן בכירור חלופה חינוכית שיש בה משום בחירה ונקיטת עמדה, חינוכית וחברתית. מדובר בחינוך רצוי, כפי שהוא עשוי להיות פס ולהתנסח מנקודות המבט של מי שנמצאים בשוליים החברתיים. לא זו בלבד, אלא שרציונל חינוכי זה מבקש לקדם שוויון וממילא לקדם את מעמדם החינוכי והחברתי של קבוצות חברתיות הממוקמות בשוליים.

אפשר בוודאי לתמוה על בחירה בכותרת זו, שיכולה להשתמע ממנה הבחנה עדתית מפלגת. ואמנם, ככל שהביטוי "חינוך מזרחי" משמש כדי לסמן חינוך הניתן על ידי אנשים (מורים) שזהותם מזרחית ו/או לאנשים (תלמידים) שזהותם

מזרחית ו/או שתכניו ומאפייניו קשורים באופן בלעדי לזהות מזרחית, יהיו ערכו האישי וערכו החברתי מוטלים בספק. ניתן אף להוסיף ולשאול מדוע לא להסתפק במינוח הקיים, כגון "חינוך ביקורתי" או "חינוך לצדק חברתי", מדוע להוסיף את הממד העדתי-המזרחי. מצאתי לנכון לסמן בחירה זו באופן חד, תוך שימוש במושג ה"מזרחיות", כדי לא לטעון טענה עמומה ומובנת מאליה ועל ידי כך לטשטש את ההקשרים העדתיים המסמנים הבחנה (והבניה) חברתית מרכזית בחברה הישראלית בהווה. להבחנות העדתיות משקל רב בישראל של ימינו, ולמרות זאת הן עדיין במידה רבה מושתקות בשיח החינוכי. בעיניי, מצב עניינים זה כשלעצמו מצדיק הדגשה וחידוד מסרים, גם במחיר של ביקורת.

מדובר אפוא בבחירה שיש בה סיכון, אך לא פחות מכך בבחירה המבקשת לעורר מחשבה ומודעות. חשוב להדגיש, חינוך מזרחי מקיים קשרים הדוקים עם עמדה חברתית או עם נקודת מבט תרבותית מסוימת. ככזה, הוא מייצג ומשקף ערכים והעדפות ייחודיים. לפיכך, מובן שהוא לא יוכל להיות מוסכם על כולם. ברור לא פחות שלכותב דברים אלו אין כל יומרה כזאת. שהרי תפיסה מכלילה, מוחלטת ואחדותית היא הניצבת בלב הביקורת המזרחית ובגללה נדרשת חלופה. מכאן מובן שאין הכוונה להציג בהמשך הדברים גישה חינוכית סקטוריאלית או פרטיקולריות תרבותית המבקשת לשרת קבוצה חברתית-תרבותית כלשהי, ולחלופין תפיסה אוניברסליסטית הטוענת לעדיפות הכרחית שאינה תלויה בהקשר. תחת זאת אבקש להציג עקרונות כלליים לחלופה ייחודית, הנשענת על חוויות ועל רשמים מגוונים. מהם נוסח רציונל חינוכי לכיד, העשוי להוסיף ממדים לדיון המקצועי והציבורי המתקיים בישראל בנוגע לחינוך הרצוי כיום. ממדים אלה חסרים, משום שאינם זוכים לייצוג (או לייצוג נאות) בשיח המקצועי, כך שבתוכו הם מעין קולות מושתקים. אני מבקש לייצג קולות אלה כדי לאפשר את הכללתם בשיח החינוכי, להרחיבו ולהעשירו. לא פחות מכך, אני מבקש לעודד חשיבה על חינוך מזרחי כדי לקדם שינוי במצב העניינים הקיים, שיש בו אי-שוויון על רקע עדתי. שינוי התפיסה החינוכית ישרת כמובן את מי שנמצאים בשוליים החברתיים-תרבותיים של החברה הישראלית, רבים מהם מזרחים. אך נראה לי שאימוץ תפיסה חינוכית זו ישרת לא רק מזרחים או חברי קבוצות שוליות אחרות. חינוך מזרחי עשוי לקדם את השינוי שרבים מבינים שנחוץ במערכת החינוך הישראלית ולתרום לכל תלמידיה ומורותיה.

בסעיפים הבאים אציג ארבעה רעיונות כלליים העשויים לשמש בסיס לעמדה חינוכית לחינוך מזרחי, רגיש תרבות: מורכבות, תודעה ביקורתית, ענווה תרבותית, קונסטרוקטיביזם. מעקרונות אלה נגזרים אפשרויות וכלים חינוכיים, ומקצתם יפורטו להלן. יש להדגיש, מדובר ברעיונות שלהם זיקה עקיפה בלבד למסורות החשיבה המזרחית. חלקם מנסחים רעיונות המאפיינים חשיבה מזרחית ואחרים עשויים לשרת פרטים וקבוצות שאינם שייכים לזרם החברתי-תרבותי המרכזי, וממילא אינם נהנים מזכויות יתר הקשורות למעמדם (underprivileged). כך או כך, הם עשויים לסייע בחשיבה מחדש על חינוך מזרחי ברוח הזמן.

מורכבות

אנו חיים בעידן של אמיתות מרובות ויחסיות, המחוללות עודפות, עמימות, אי-ודאות ומורכבות. הסוציולוג זיגמונט באומן (2007) כינה תקופה זו "מודרניות נזילה". לטענתו, נזילותה של התקופה עשויה לשמש הזדמנות עבור פרטים מסוימים העשויים לנוע בקלות ולשנות את מיקומם החברתי, אך עבור מי שחשים כי הקרקע היציבה נשמטה תחת רגליהם היא צפויה להוות איום. ההבדלים בין פרטים וקבוצות באופני תגובתם לשינויים התרבותיים של העשורים האחרונים (מה שמכונה גם העידן הפוסטמודרני), עשויים להיות קשורים בהבדלים ב"כישורי השחייה" שלהם, כלומר ביכולתם להתגמש ולהשתנות. לא פחות מכך, הבדלים אלה תלויים במיקומם החברתי, כך שאנשי השוליים שהסדר החברתי הקודם לא היטיב עימם ימצאו עצמם מורווחים באופן יחסי, ואילו אנשי המרכז שהורגלו בחוקי משחק יציבים יחוו מרומים ויימצאו מעורערים מהשינוי. הביטויים לשינויים אלה במבני הכוח החברתיים רבים ומגוונים, ובהם ניתן לציין את האביב הערבי ואת המחאה החברתית בישראל, הצבעת הברקזיט, בחירת הנשיא דונאלד טראמפ ועוד. לא פחות מכך, ניתן לראות את ההתעוררות המזרחית העכשווית כביטוי לתהליך פוליטי-גלובלי זה. הוא רלוונטי עבורנו כאן לצורך הבנת עמדתם ותפקידם של מורות ומורים במציאות מורכבת זו, הרוויה במאבקים תרבותיים וחברתיים. תאוריית המורכבות (בכלל, ובהקשריה החינוכיים בפרט) מתמודדת בדיוק עם שאלות אלה. על פי מוריסון:

שינוי הוא תופעה שכיחה, בעוד יציבות וביטחון הם נדירים. תאוריית המורכבות היא תאוריה של שינוי, אבולוציה, הסתגלות והתפתחות לשם

הישרדות. זה מנתץ את המודלים של סוכב ומסוכב שנולדו מתוך הגישה הברלנית הפשטנית, הלינארית והרדוקציונית להבנת תופעות, וממיר אותם בגישות אורגניות, בלתי לינאריות והוליסטיות בהתאמה [...], שרשתות המקושרות ביניהן הן צו השעה בהן (Morrison, 2008, pp. 19-20).

מדברים אלה עולות כמה זיקות בין תאוריית המורכבות לסוגיית המזרחיות בחינוך, ובהן רעיונות הקשורים בשינוי ובהתפתחות וכן רעיון ההולזיסם וחיבור בין תופעות, כולל פרטים וקבוצות (או מה שמכונה connectedness). לא זו בלבד, אלא שתאוריה זו מדגישה כמה עקרונות נוספים, המהדקים את החיבור שבין השניים. עקרונות אלה הולמים את רעיונותיהם החינוכיים של דיואי ושל הברמס ובהם "פתיחות, שונות וחשיבותם של קשרים, סוכנות ויצירתיות" (Mason, 2008a, p. 6). לצידם מודגש רעיון ההתהוות (emergence), המתייחס להופעתן של תופעות והתנהגויות חדשות ולא צפויות במערכת מסוימת.

ניתן לחשוב על תהליכי חינוך בכלל ועל חינוך מזרחי הפועל מתוך נקודת מבט של השוליים החברתיים בפרט, כעל תהליכים שתכליתם לקדם התהוות. מייסון (Mason, 2008b) פירט 15 גורמים או תנאים המקדמים התהוות בהקשרים החינוכיים. אציין מהם את אלה הקשורים באופן ישיר לעמדות של אנשי חינוך בחינוך המזרחי. התנאי הראשון מתייחס לשונות פנימית (של דמויות, תגובות ואופנויות (modalities) במערכת החינוך, ההולם את התפיסות שהדגישו ריבוי פנימי. התנאי השני מתייחס לעודפות פנימית במערכת, התורמת לאינטראקציה בין פרטים ולמכלול עשיר ויציב. התנאים הבאים כוללים אינטראקציה וחילופי רעיונות בין מורים, ביזור של שליטה (המקדם אינטראקציה בין פרטים וחופש פעולה) ומרכיבי אקראיות ומקריות. כל אלה ניצבים למול הדפוסים המקובלים או המערביים ללמידה, המדגישים רציונליות ותהליכי חשיבה גבוהים (top-down), לעומת למידה המדגישה חוויה), פירוק למרכיבים ואנליטיות (למול הולזיסם), סיבתיות לינארית או מכניסטית (המדגישה תוצר או תוכן ולא תהליך), אינדיבידואליזם (לעומת קשר ותלות הדדית), והיררכיה ברורה בין מורים ותלמידים (למול הדדיות ודיאלוגיות). כאמור, רעיונות אלה מקיימים זיקות להגדרות המזרחיות, שמאתגרות את האנליטיות והרציונליות המאפיינות חשיבה מערבית, ואת הקטגוריות המקובעות הנגזרות לעיתים מעמדה הכרתית זו. לעומת זאת, המזרחיות היא "אתר רוחש של בעבוע תמידי, המאתגר את דרכי החשיבה שלנו

על עצמנו" (עלוך, 2011, עמ' 22). ככזו, גישה מזרחית מעדיפה ראייה של "גם-וגם" על פני תפיסות דיכוטומיות של "או-או" ומדגישה ריבוי, פלורליזם וסובלנות לשונות (Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999). לא פחות מכך, הם הולמים את רוח התקופה ואת מאפייניה וצרכיה.

תודעה ביקורתית

פאולו פריירה (Freire, 1970), איש החינוך הברזילאי רב-ההשפעה ואבי הפדגוגיה הביקורתית, טבע בהגותו החינוכית את המושג *conscientização*, שמשמעותו המילולית היא תודעה ביקורתית. פריירה, שעבד עם ילדים עניים ולימים גם עם מבוגרים אנאלפביתיים, הדגיש את החשיבות של פיתוח מודעות ביקורתית בקרב הגורמים החברתיים, הכלכליים, התרבותיים והפוליטיים, המעצבים את חייהם ואת זהותם האישית והקולקטיבית של התלמידים. זהו בעיניו תהליך דיאלוגי ופעיל, המערב התבוננות ביקורתית בעצמי ובעולם, תוך זיהוי גורמים מדכאים ומחלישים. מתוך כך תוכל לנבוע האפשרות לנקוט פעולה ממשית בעולם, לצורך שינוי המציאות החיצונית והפנימית. מבחינתו, חינוך הוא אמצעי לשחרור מדיכוי וסוג של עשייה חברתית-פוליטית, שמטרתה המוצהרת היא לתמוך בחלשים ובזכויותיהם. הצלחתו החינוכית יוצאת הדופן הובילה ליישום שיטתו החינוכית בכל רחבי ברזיל. ההשלכות הפוליטיות של עבודתו החינוכית עם מבוגרים אנאלפביתיים היו ברורות – זכות הצבעה ניתנה רק למי שיודע קרוא וכתוב. לכן, משמעותן הפוליטית הישירה הייתה העצמת השכבות החלשות והכללתן בהליך הדמוקרטי.

ההקשר החברתי-פוליטי בישראל של ימינו שונה בתכלית השינוי מזה שבו פעל פריירה. עם זאת, וכפי שראינו, אי-שוויון חברתי על רקע עדתי קיים בישראל כיום, גם בתחומי החינוך וההשכלה. לפיכך, אפשר לחשוב על אחד מתפקידי החינוך (בכלל, וזה המזרחי בפרט) כעל כוח מניע לשינוי חברתי, המבקש לקדם שוויון הזדמנויות לצד הזכות לשייכות ולהכלה (*inclusion*) חברתית-תרבותית. לשם כך נדרשת מודעות ביקורתית להבניות למיניהן, לכוחות החברתיים ולאופנים השונים שבהם אלה מעצבים את הזהות ואת התודעה. מטרת אלה ייחודיות לקבוצות מוחלשות הנמצאות בשולי החברה ובכללן מי שמוגדרים (על ידי עצמם או על ידי החברה) מזרחים, בעוד קבוצות הכוח מבקשות להותיר את הסדר החברתי על כנו. טענות אלה הולמות ממצאי מחקרים שבחנו מוטיבציות של קבוצות חברתיות במעמד שונה, כולל מזרחים ואשכנזים, במפגש עם הקבוצה האחרת (Saguy &

(Dovidio, 2013; Saguy & Kteily, 2014). לדוגמה, נמצא כי המוטיבציה המרכזית של הצד החזק היא במפגש המדגיש דמיון בין הקבוצות ("כולנו ישראלים") ויכול לכלול מרכיבי קשר בין-אישי והיכרות תרבותית, מבלי לערער על הסדר הקיים, המשרת את בעלי הכוח. לעומת זאת, המוטיבציה המרכזית של הצד החלש היא לקדם שינוי במבני הכוח החברתיים.

בדומה לכך הראה אביהו שושנה כיצד תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי וממוצא עדתי שונה נוטים להבין ולפרש פעילויות חינוכיות וטקסטים הכוללים ביטויי גזענות. תלמידים ממעמד נמוך, על פי רוב מזרחים, כתבו חיבורים אישיים שהדגישו את נוכחותן של אפליה וגזענות במציאות חייהם בהווה, ואילו תלמידים ממעמד גבוה, רובם אשכנזים, הציעו פרשנויות מרוחקות לטקסטים שהיו נגועים בגזענות, תוך חיבור לעבר (השואה) וליצירות ספרותיות או קולנועיות. אלה הברלים דרמטיים בין נקודות המבט השונות, הנגזרות מהמיקום החברתי השונה של התלמידים. מעניין לא פחות לבחון את ההבדל בתגובת הצוות החינוכי על כל אחת מהעמדות. בעוד שפרשנויות התלמידים המועדפים תאמו את אלה שמציע משרד החינוך, נתפסו כ"מוצלחות" ו"הולמות" ועל כן זכו לתגובות חיוביות, פרשנויותיהם של התלמידים המוחלשים נתפסו כ"בעייתיות" וכמשפיעות באופן "שלילי" על חוויית הלמידה. המחבר מסכם בדברים: "בעוד שהמורים הגדירו את הפרשנויות הפוליטיות-מבניות של התלמידים מן המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך כפתולוגיות, הם הגדירו את הפרשנויות הפסיכולוגיות של התלמידים מן המעמד הגבוה כ'מתאימות'" (Shoshana, 2017, p. 74).

כדי שמורות ומורים יוכלו לטפח תודעה ביקורתית בקרב תלמידיהם, עליהם לפתח תודעה ביקורתית בעצמם. בהקשר הנדון, מדובר בתודעה חברתית-תרבותית ביקורתית, קרי מודעות ליחסי כוח חברתיים-תרבותיים, לרבות הטיות חברתיות (למשל, סטראוטיפים), מקורותיהם והשלכותיהם, והשפעתם על תהליכי עיצוב הזהות האישית והקבוצתית. הכרה ביקורתית מורכבת אינה עניין אינטלקטואלי בלבד; היא מערבת רגשות ומניעים (מוטיבציות) מודעים ולא-מודעים. לכן, על פי רוב פיתוח תודעה חברתית-תרבותית ביקורתית הוא אתגר ממשי בתהליכי הכשרת אנשי חינוך. כמאמר העוסק בפיתוח תודעה תרבותית ביקורתית ורפלקציה עצמית בקרב פרחי הוראה (Gay & Kirkland, 2003) מפרטים הכותבים מכשולים שונים הניצבים בפני מכשירי המורות והמורים המבקשים לקדם תהליכים אלה. בהם העובדה שסטודנטים רבים להוראה אינם מבינים לעומק מהי משמעותם של

תהליכי התבוננות עצמית, מה נכלל בהם או איך אפשר לקדםם. חלקם מבלבלים בין תהליכי תודעה לבין תיאור של נושאים, רעיונות, אירועים או טענות תאורטיות או מחקריות. אולם, אין מדובר במגבלה אישית של סטודנטים בלבד, אלא שלמעשה פעמים רבות קיים מחסור בליווי ובהדרכה איכותיים של התהליך, שבין היתר יוכלו להדגים את רוחו או את העמדה הבסיסית (או נקודת המבט) הביקורתית. גורם מעכב נוסף קשור ב"אמונות מסורתיות שהוראה היא אומנות (craft) או בייקטיבית" (עמ' 182), ובמילים אחרות – מערכת של מומחיות המחייבת שליטה במיומנויות טכניות כאלה ואחרות. מנקודת מבט זו, עיסוק עצמי-פנימי או התעמקות בתהליכי ביקורת חברתית נראים כבלתי רלוונטיים ומיותרים. יתרה מזו, הם עלולים להיחוות כאילוץ כוחני המבטא סדר יום של המנחה.

לצד מכשלות כלליות אלה הכותבים מפרטים כמה גורמים ספציפיים יותר, הקשורים ביחס כלפי שונות ופערים חברתיים-תרבותיים. אחד מהם הוא הקושי במיקוד המודעות בנושאים התרבותיים למול מצבים חברתיים רלוונטיים, ובמקום זה פיזור או היסט של הקשב הצידה, לשולי העניין. דפוס זה עשוי לקבל ביטוי בתגובות המציעות תיאורים, הערכות או הצדקות לפעולות כאלה ואחרות. בכל מקרה, האפשרות להשהות את הקשב ולהתעמק בחוויות הקשורות ביחסי כוח ובתגובות שהן מעוררות, מצטמצמת. במקרים אחרים עשויה להופיע שתיקה, שגם היא מאפשרת להימנע מניתוח הדפוסים העצמיים – קוגניטיביים, רגשיים או התנהגותיים. כך, חלק מהסטודנטים נשארים בלתי מעורבים בתהליך. ללא ספק, חלק מהגורמים לתגובות אלה קשורים בקשיים אישיים-רגשיים לשאת את ההכרה בקיומם של אי-שוויון, אפליה או דיכוי בסביבתנו הקרובה, ויותר מכול בקרבנו אנו. מכיוון שהכרה מסוג זה צפויה ליצור מתחים פנימיים ואי-נחת מייסרת, יש היגיון פנימי ואף הצדקה מסוימת בנטייה להימנע ממנה, בעיקר בהיעדר אפשרויות וכלים להתמודדות עם חוויה זו או לתיעולה לעשייה חינוכית משמעותית ומספקת. מאותה סיבה ממש יש פרחי הוראה ומורים המשמרים תפיסות עצמיות חיוביות, של ליברליות ושל סובלנות נדיבה כלפי ה"אחרים", המלווה לעיתים בביטויים של תחושות אשמה ביחס לעוולות עבר. במצב זה, ההצהרות בדבר מחויבות לשוויון בחינוך ובכלל אינן מלוות בהתבוננות ובחשיבה מעמיקה על השלכות ההכרה בקיומו של אי-צדק, וכל שכן, הן אינן מיתרגמות לפעולות המכוונות לשינוי. מדובר למעשה בעמדה של ריחוק רגשי או הימנעות מהתמודדות עם השאלות המתעוררות או עם השלכות הנגזרות מהן. אנשי חינוך אחרים עשויים להחזיק

בדעה שנושאים עדתיים ותרבותיים הם נחלת העבר, ושלמעשה כיום אין להם השפעה ממשית. הנטייה להפנות את המבט החוצה ולא פנימה ולהרחיק מהתודעה סוגיות חברתיות-תרבותיות טעונות ושנויות במחלוקת, תוביל להרחקת הסוגיות הללו גם מהעשייה החינוכית היום-יומית של אנשי הוראה.

אולם בתנאים מתאימים אפשר לצמצם את כוחה של נטייה מובנת זו. תנאים אלה כוללים בראש ובראשונה עבודה עם סגלי ההוראה, מכשירי המורים, שמתפקידם להדגים בדרכי הוראתם ובפעולותיהם המקצועיות עמדה ביקורתית-מודעת זו. בעצם, מדובר בטיפוח של אתוס חינוכי, ביקורתי ומעורב, הרואה בעשייה חינוכית אמצעי מרכזי לשינוי ולניעות (מוביליות) אישית וחברתית. ניתן לראות הקבלה בין תהליכי ההכשרה לתהליכים החינוכיים בבתי הספר ובגני ילדים, כך שטיפוח הוויה ביקורתית-מודעת בקרב הסגל במוסדות ההכשרה (כאמור, כולל פעולות חינוכיות וחברתיות הנגזרות מעמדה זו), ישפיע על אנשי החינוך הצעירים, והם בתורם ישפיעו על אופן פעולת מוסדות החינוך ועל התלמידות והתלמידים. במקביל עשויים להתרחש תהליכים משלימים בכיוון הנגדי, כך שהדור הצעיר של התלמידים, שפיתח תודעה חברתית-תרבותית עמוקה יותר מזו של הדורות שקדמו לו, יוביל תהליכי שינוי באופן שיחייב הסתגלות והתאמה של מורות ומורים ושל דרכי ההוראה שלהם ושל תוכני הלימוד, ובעקבותיהם יושפעו גם מוסדות ההכשרה. במקרה זה מדובר בתהליכי השפעה מלמטה למעלה (bottom-up), הנובעים מפעילות עממית (grassroots movement), שייתכן מאוד כי בלעדיהם כל המהלך נדון לכישלון. רוצה לומר, שינויים חינוכיים וחברתיים-תרבותיים אלה תלויים במידת הרלוונטיות והחשיבות המיוחסת להם בקרב הציבור הרחב. פעולה הנובעת מסדר יום של מוקדי כוח – אקדמיים, חברתיים או פוליטיים – תתקשה לשרוד בהיעדר תמיכה ציבורית או אף דרישה ולחץ לשינוי. לכן, כאמור, בשיח ובפעולה הנוגעים לחינוך מזרחי יש לראות בתלמידים שותפים שווים זכויות. בלא שותפות זו, השינוי המבני-העקרוני לא יצלח. האם השיח המזרחי העכשווי מבטא זעקה רחבה כזאת הקוראת לשינוי מבני הכוח בחברה הישראלית ולהגדלת השוויון בהזדמנויות ובמשאבים? ימים יגידו. אך מובן כי אם לא כך הוא, המאמץ לקדם שינוי בשיח ובפרקטיקה החינוכיים, המיוצג בביטוי "חינוך מזרחי", לא יישא פרי. לצד העבודה החיונית עם מכשירי המורים אפשר לתאר כלים יישומיים העשויים לקדם "תודעה ביקורתית, צדק חברתי וחינוך רב-תרבותי" (Kumagai & Lypson, 2009). בספרות המקצועית, המקומית והעולמית, מתוארות כמובן

אפשרויות פדגוגיות רבות. לצידן אפשר ורצוי לפתח אחרות, המתאימות להקשרים החינוכיים, התרבותיים והחברתיים הייחודיים. אסתפק כאן בדיון קצר בשלוש אפשרויות כלליות שתוארו במאמר שצוין לעיל. הראשונה מתייחסת לעבודה עם סיפורים המסופרים בגוף ראשון ופותחים פתח להזדהות גם בקרב סטודנטים המשתייכים לקבוצות חברתיות שונות, בחלקן פריבילגיות. עבודה זו כוללת היבטים חווייתיים, קוגניטיביים ורגשיים ומאפשרת מידה רבה יותר של מעורבות של סטודנטים (לעומת הנטיות להימנעות ולריחוק שתוארו קודם לכן). נוסף על כך יש בה כדי לקדם יחס אמפתי כלפי חוויות אישיות מגוונות, כלומר כזה שיש בו היכרות עם נקודת המבט של אחרים והכרה בה ובערפה. אפשרות נוספת קשורה ביצירת חוסר איזון (disequilibrium) או דיסוננס קוגניטיבי. מצב זה, שהוא מניע רב-עוצמה ללמידה ולהתפתחות, עשוי להתרחש במפגש עם מידע חדש – חוויה, רעיון, נקודת מבט או זהות – שאינו מוכר. מכאן, שיווי המשקל האישי או הסטטוס-קוו הפנימי מתערער ומחייב חשיבה מחדש ופתיחת אפשרויות נוספות להבנת המציאות ולהתמקמות חברתית ומקצועית. כלומר, המידע החדש מעורר שאלות על זהות אישית ומקצועית, הזדהות ופעולה, ומכאן כוחו. חשוב להדגיש, הכוונה במידע חדש אינה לנתונים או לקביעות כלשהם, אלא לגירויים המעוררים ספקות ומגרים התבוננות ודיון מעורב בנושא הגלום בהם. לבסוף, יש לתת את הדעת על תהליכי ההערכה המתלווים לתהליכי ההתפתחות והלמידה שתוארו. אלה כוללים שינויים לאורך זמן הנוגעים להיבטים ערכיים, מוטיבציוניים וזהותיים של חוויית הסטודנטים. לכן שיטות ההערכה המסורתיות המקובלות, כמו מבחני ידע, מיומנויות או גישות מקצועיות, צפויות לספק תמונה חלקית או מוטה של איכות התהליך. הערכת מרכיבים "רכים" יותר בהכשרה, כגון מידת הפתיחות והמכוונות לחוויית הזולת, היכולת ליטול חלק בתהליכים דיאלוגיים וכמובן ביטויים של מודעות ביקורתית – מחייבת כלי הערכה שונים, תואמים. עליהם לכלול מרכיבי הערכה לאורך תהליך הלמידה, באופן שיאפשר שרטוט של תהליך השתנות אישי. כמו כן, יש ערך רב לשימוש באמצעים של הערכה מעצבת, כלומר תהליכי מישוב ושיח הדדיים לאורך התהליך. תהליכי הערכה כאלה עשויים להתרחש בעבודה בקבוצות קטנות, הכוללת מטלות שונות ומייצגת למידה שיתופית (collaborative learning). אלו הם תהליכי למידה שמתקיימות בהם השפעות הדדיות, ללא הבחנות חדות בין מורה או מרצה לסטודנט או לתלמיד. איכות דומה עשויה לצמוח גם בתהליכי הערכה בנוסח הערכת עמיתים ואף הערכה עצמית. האחרונה עשויה

לשמש מדד סובייקטיבי לטיב התהליך. לא בכדי בחרו כותבי המאמר (Kumagai & Lypson, 2009) לפתוח את כותרתו במילים "מעבר לכשירות תרבותית" (beyond cultural competence). הם עשו זאת מתוך מודעות למגבלות של מיומנויות ושל כלים מקצועיים. עמדה מקצועית זו בתחומי החינוך וההכשרה הרגישים חברתית-תרבותית, מכונה cultural humility – ענווה תרבותית (Tervalon & Murray-Garcia, 1998).

ענווה תרבותית

ענווה תרבותית מייצגת חלופה לעמדה המקצועית הדומיננטית בתחומי הרב-תרבותיות. במקום הדגש על מאפייני איש המקצוע או אשת המקצוע ובפרט על ידע או מיומנויות מקצועיות נרכשות, בתפיסה זו מוצבת במוקד החוויה הייחודית של הזולת. נקודת המוצא כאן היא זו של אי-ידיעה, ספק ומכוונות לאחר, המועדפים על פני מומחיות מקצועית (לרוב לבנה או מערבית). דגשים אלה קשורים באופן יסודי ומובנה בתהליכי תודעה ביקורתית שתוארו לעיל, שכן הניסיון ללמוד מהזולת ולהבינו באופן מעמיק כרוך בתהליכי בחינה עצמית מתמדת של איש המקצוע. במקרה זה יידרשו אנשי מקצוע להיות גמישים יותר כדי להתאים עצמם לאחר. עמדה מקצועית כזאת צפויה להיחוות כמכבדת וכאנושית ולקדם קשר בין פרטים מרקע תרבותי שונה, כזה או אחר, שמאפייניו הרדיים ושוויוניים. זוהי עמדה דינמית המדגישה תהליכי השתנות מתמדת, ועל כן תומכת בתהליכי שינוי. זאת בניגוד לרעיון של שליטה במיומנויות מקצועיות, הנשען על תפיסה סטטית העלולה ליצור קיבעון. אפשר להוסיף ולטעון כי עמדה זו הולמת יותר ערכים של תרבויות מזרחיות, משני טעמים מרכזיים. ראשית, משום שמושם בהן דגש על קשרים הדדיים ולא על אינדיבידואליזם; ועל הרמוניה עם הסביבה ולא על שליטה ותכליתיות. לאיכויות אלה ניתן להוסיף מאפייני מופנמות, תקשורת מרומזת, צניעות ואף בושה, המאפיינים תרבויות מזרחיות, וגם להן זיקה לגישה המיוצגת במושג ענווה תרבותית (Ho, 1985; Kawagley & Barnhardt, 1998; Stith-Williams & Haynes, 2007). שנית, משום שהיא מתיישבת עם ההגדרה הנוספת של מזרחיות, המדגישה את מרחבי הביניים שבין הקטגוריות החברתיות, המאפשרים להימצא גם פה וגם שם ומכאן לחבר בין קבוצות יריבות. עמדה מקצועית ההולמת את רוח הענווה התרבותית תשאף גם היא להיות במרחב

הביניים שבין חוויית העצמי לחוויית הזולת, מבלי לבטל או להפחית מערכה של כל אחת מהן. ככזו היא מסייעת ביצירת חיבורים אישיים ובכניית גשרים חברתיים בין פרטים וקבוצות יריבים.

כל האמור לעיל תקף במיוחד בכל הנוגע לתהליכים חינוכיים בסביבה מגוונת חברתית-תרבותית, שבה מתקיימים פערים, חיכוכים ואף קונפליקטים על רקע זה. נדמה לי שקשה למצוא מרחב חינוכי בישראל שחף מהיררכיות ומיחסי כוח. לכן, במידה רבה, עמדה זו עשויה להיות בעלת ערך במערכת החינוך הישראלית כולה. הפתיחות והעניין בזולת מדגימים בפועל איכות של יחסים שיש בהם ענווה וכבוד לאחר. הדגש על מודעות עצמית ביקורתית צפוי לחולל מפגש שוויוני יותר ומתייג פחות. איכויות אלו מייצגות חלופה לדפוסי היחסים המקובלים יותר אצלנו, המושתתים על הבחנות היררכיות בין פרטים וקבוצות. לכן, עמדה זו היא למעשה פעולה למען שינוי חברתי התומכת בצמצום פערים ובשוויון וכן בתהליכי תקשורת קשובים ואמפתיים, בתקווה שיתרמו בתורם לחיבור בין קבוצות יריבות. בה בעת, היא פעולה חינוכית בעלת ערך, המקדמת הבנה עצמית מורכבת וגיבוש זהות אישית לצד הבנה מורכבת של הזולת ושל ריבוי תרבותי-חברתי ומסייעת בכניית כישורים בין-אישיים וחברתיים. היא צפויה לתמוך בעיקר באותם פרטים שזוכים למידה פחותה של הבנה חברתית ולכן נמצאים בתחתית המדרג החברתי ובשולי החברה. המטרה כאן תהיה להצמיח סביבה חינוכית שבה לכל אחת ואחד יש קול בעל ערך התורם למכלול, גם כשהוא מאתגר ערכים מקובלים ומוסכמות חברתיות. עם זאת חשוב להדגיש כי אין מדובר כאן בסובלנות לכל ביטוי חברתי או בתפיסה המבטאת רלטיביזם תרבותי. תחת זאת, נעשה בה ניסיון לקדם חיבור להוויה החברתית-תרבותית של כל פרט בסביבה המכבדת שונות. עמדה בסיסית זו מאפשרת הערכה של הריבוי החברתי, התרבותי והאישי המצוי בכיתה ושימוש בעושר זה כבמשאב חינוכי.

פירוט האפשרויות המעשיות הנובעות מהרציונל הכללי המסומן במושג ענווה תרבותית חורג ממטרות מסגרת זו, אך אסמן כמה מהן באופן ראשוני וכללי מאוד. כפי שכבר ראינו, הן עשויות לכלול עבודה עם סיפורים, יצירת חוסר איזון קוגניטיבי ותהליכי הערכה חלופיים, ממוקדי תהליך (Kumagai & Lyson, 2009). לצד זה מוצע להשתמש בכלים של כתיבה או עיתונות רפלקטיבית (reflective journalism) המלווים תהליכי הכשרת מורים בכלל ובהקשרים של רב-תרבותיות בפרט (Schuessler, Wilder & Byrd, 2012). לטענת הכותבות: "אי-אפשר

ללמוד ענווה תרבותית בכיתה בלבד ועם מתודות לימודיות מסורתיות. אדרבה, דבר זה דורש התבוננות (reflection) בחוויה לאורך זמן" (עמ' 99). מחקר אחר בדק את יעילותן של פעילויות לימודיות שונות במטרה לפתח תוכנית לימודים המלמדת ענווה תרבותית (Juarez et al., 2006). בין היתר מפרטים החוקרים את הפעילויות הבאות: ביקורי בית, דיון בספרים ובסרטים, הכשרה בריאיון הממוקד בְּקֶשֶׁר, ביקורים בקהילות של קשישים (בתי הורים) ועוד. הם מסכמים: "מאמציו להמיר את מושג הענווה התרבותית לקוריקולום חינוכי הניב ממצאים מבטיחים. הפעילויות הלימודיות התקבלו בצורה טובה" (עמ' 101). יהיו הכלים היישומיים אשר יהיו, העקרונות המנחים בעשייה חינוכית מסוג זה הם רפלקציה ביקורתית, פתיחות לשונות (תרבותית, חברתית, לימודית וכדומה) וכן התכווננות לתלמידים, לעולמם המציאותי ולחוויתם הסובייקטיבית. עשייה חינוכית כזאת תדגיש חיבור למציאות החיים של התלמידים ולידע אישי ותרבותי מגוון, גם באמצעים התנסותיים במרחבים קהילתיים. אלה יתמכו ביצירת סביבה בטוחה ומכבדת ובבניית ערך עצמי ומסוגלות אצל כלל התלמידים.

קונסטרוקטיביזם

בגישה זו ניתן למעשה לראות במורה תלמיד מתלמידו, המשתנה ומתפתח תמיד לצידם. הגדרה אפשרית זו מהגישה היבטים של תנועה דיאלקטית מתמדת כלפי חוץ (התכווננות לתלמידים) וכלפי פנים (התבוננות עצמית ביקורתית). לשם כך נדרשת תפיסה בסיסית או פרדיגמה התומכת בתנועה ובשינוי ומכירה ביחסיות התפיסה. הכוונה כאן היא להכרה בכך שהמציאות נתפסת ונחווית באופן שונה כשמתבוננים בה מעמדות שונות או מנקודות מבט שונות. היא יחסית (רלטיביסטית), משום שאינה מכירה באמת אחת הכרחית או מוחלטת בהקשרים של זהות ושל יחסים. עם זאת, חשוב להדגיש כי עמדה זו אינה מבטאת יחסיות ערכית או מוסרית. אדרבה, כדי שיוכל אדם להיפתח לזולת ולקיים קשרים מורכבים וממושכים עם אחרים השונים ממנו בתרבותם או בהעדפותיהם, עליו לגבש תפיסת עולם וערכים, ועם זאת עליו להכיר במגבלותיהם ובאופיים היחסי ובכך לפתוח פתח להיכרות עם תפיסות עולם וערכים שונים משלו. במילים אחרות, כדי לקיים קשרים הדדיים עם הזולת, נדרשת ענווה. בעצם, מדובר באפשרות לתנועה אמפתית המכוונת לאחר או בתהליך של "מיזוג האופקים", במילותיו של גדאמר (Gadamer, 1989). כך או כך, עליהם להישען על פרדיגמה קונסטרוקטיביסטית, הבנייתית. "בניית מציאות היא תוצר

של עשיית משמעות המעוצבת על ידי מסורות וערכות הכלים של דרכי המחשבה השייכות לתרבות", קבע ברונר (2000, עמ' 32). על כן, ההבניות העצמית – על אודות העולם והעצמי – מושפעות בהכרח מהמורשת ומהסביבה התרבותית של האדם. לכן אנו עדים לביטויים רבים כל כך של אי-הבנה על רקע תרבותי, המיתרגמת לתהליכים של הפחתת ערך, דיכוי או אפליה. לעומת זאת, היכולת לקיים קשר מועיל עם פרטים השונים מאיתנו בתרבותם כרוכה באימוץ תפיסה הבנייתית-קונסטרוקטיביסטית, שהיא תנאי הכרחי להשהיית שיפוט ולניסיון למצוא ערך בזולת ובתרבותו. פרימה אלבו-לוביש מתייחסת לנקודות מבט או לסיפורים אישיים כאל "מקומות מפגש" בין פרטים ועמדות. היא מתארת פגישה בין שתי נשות חינוך ישראליות, יהודייה וערבייה מוסלמית, שהובילה להתקרבות ולהבנה הדדית זו את עולמה של זו. לטענתה, הגישה הקונסטרוקטיביסטית "מעוררת עניין ב'אחרים', נכונות ללמוד עליהם ואף להזדהות עם מצבם" (Elbaz-Luwisch, 2010, p. 276).

קונסטרוקטיביזם מייצג אפוא עמדה חינוכית המכירה בריבוי נרטיבים, ומכאן שאין בה ריכוזיות במישורי הידע והכוח. זוהי נקודת מוצא שממנה יכולים התלמידים להתמודד טוב יותר עם ההצפה החושית ועם ריבוי המידע בעולמם. היא מסייעת לחבר ולחבר-מחדש נרטיבים בעלי משמעות אישית וקולקטיבית. בסיס זה מאפשר בתורו חופש בחירה. בה במידה, עמדה חינוכית זו צפויה להיות מועילה לאנשי חינוך, שכן יש בה כדי לסייע להם בהבנת חייהם ועולמם של תלמידיהם ומשפחותיהם בדרך של חיבור אמפתי. לא פחות מכך, הכרה באופייה המובנה של התפיסה פותח פתח לתהליכי בירור אישיים העשויים להרחיב את מגוון האפשרויות, הפרשנות והפעולה ולסייע בפיתוח מוקד שליטה פנימי. אם כן, לראייה זו, שלפיה האדם הוא סוכן פעיל המחבר את סיפור חייו האישי או המקצועי, יש השלכות פוטנציאליות משמעותיות על רווחתם האישית של אנשי חינוך ועל יכולתם להתמודד עם אתגרי התקופה. כפי שמציין ג'רום ברונר, להקשר ההיסטורי-תרבותי משקל רב בעיצובם של תהליכים חינוכיים:

אנו משקיעים מאמץ פדגוגי עצום כדי ללמד את השיטות המדעיות ואת החשיבה הרציונלית: מה כרוך באישוש, מה מהווה סתירה, כיצד להמיר מבעים פשוטים להיגדים שאפשר לבחון, וכן הלאה. שכן אלה הן ה"שיטות" ליצירת "מציאות בהתאם למדע". עם זאת, אנו חיים את מרבית חיננו

בעולם המורכב בהתאם לכללים ולתחבולות של נרטיב. החינוך יכול היה בוודאי לספק הזדמנויות עשירות יותר מכפי שהוא מספק ליצירת רגישות מטא־קוגניטיבית הדרושה להתמודדות עם עולם של מציאות נרטיבית על טיעוניה המתחרים זה בזה (ברונר, 2000, עמ' 153).

מורכבות, מודעות ביקורתית, ענווה תרבותית, והבנייתיות־קונסטרוקטיביזם – כל אלה מאפיינים המציירים תמונה כללית של הגישה החינוכית שכינית "חינוך מזרחי". בעצם, הם משרטטים קווי מתאר או את המסגרת שבתוכה מתקיים דיאלוג חינוכי, שוויוני ורגיש חברתית־תרבותית. זאת ועוד: מאפיינים אלה מקיימים זיקות מגוונות ביחס להגדרות הזהות המזרחית ולעמדה החברתית שהגדרות אלה מסמנות. אני סבור כי עבודה חינוכית ברוח זה תוכל לתרום מרוחה לתלמידים הנמצאים בשוליים, ללא קשר למוצאם העדתי. עם זאת, לנוכח החפיפה האמורה בין מזרחיות ובין שוליות חברתית, יש לשער כי גישה זו תקדם ניעות חברתית והתפתחות לתלמידות ולתלמידים מזרחים ולבני משפחותיהם, במישורי ההשכלה, השכר, הבריאות והרווחה.

סיכום

נקודת המבט המזרחית עשויה להיתפס כאיום על הסדר הקיים, אך בה במידה עשויה להיות כוח רב־עוצמה המקדם צמצום פערים ושוויון הזדמנויות. הקשבה רגישה למסרים העולים מנקודות המבט המזרחיות תוכל לתרום להרחבת תחום ההכלה והשייכות בחברה הישראלית ולצמצום השסעים בתוכה. הזירה המרכזית לטיפוחו של דיאלוג טרנספורמטיבי מעין זה מצויה בשדה החינוך. הגישה החינוכית שתוארה נדרשת בעיקר בתהליכים חינוכיים שעוסקים בשונות, אך אינה מוגבלת להם. בכל הנוגע למישור היחסים הבין־אישיים והבין־קבוצתיים היא עשויה לשמש כמדד להערכת תהליכים חינוכיים. כידוע, למישור חברתי זה השפעה רבה על הצלחה לימודית, במובנה המקובל והצר (אפקט פיגמליון מחד גיסא והסללה מאידך גיסא). לכן, עם השיפור ביחסים הבין־אישיים והבין־קבוצתיים, צפוי לחול שינוי באווירה החינוכית ובעקבותיו גם ביכולות הלמידה ובהישגים. מכאן תחלחל ההשפעה למישור החברתי הכללי. תיאור זה עשוי להישמע אוטופי. הוא בוודאי אינו נגזר באופן בלעדי משינוי גישה חינוכית זו או אחרת. אולם אני סבור כי לאור

השינויים החברתיים-תרבותיים שכבר מתחוללים, לשינוי הגישה עשויה להיות תרומה בעלת ערך. יותר מזה, אני מאמין שאפשר להיות אחרת בישראל, לשנות את יחסי הכוח העדתיים (ובכלל) ואיתם את אופני ההתייחסות והתקשורת בין פרטים וקבוצות. למערכת החינוך תפקיד מרכזי בשינוי זה.

מקורות

- אבישר, ניסים (2019). **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- איילון, חנה (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. **סוציולוגיה ישראלית**, י (1), 60-33.
- באומן, זיגמונט (2007), **מודרניות נזילה**. ירושלים: מאגנס.
- בוזגלו, מאיר (2004). מזרחיות, מסורת, כור היתוך: עיון פילוסופי-פוליטי. בתוך דפנה גולן-עגנון (עורכת), **אי-שוויון בחינוך** (עמ' 209-235). תל אביב: כבל.
- ביטון, יפעת (2011). על טיבה וטובה של הפליה: המזרחים בישראל בין הגלוי לנסתר. **מעשי משפט**, ד, 92-75.
- בלכמן, ישראל (2008). דוח מחקר: על ההרכב האתני של אוניברסיטאות המחקר בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 33, 197-191.
- ברונר, ג'רום (2000). **תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר** (תרגום: אמיר צוקרמן). תל אביב: ספרית פועלים.
- גן, אלון (2014). **קורבנותם אומנותם: משיח קורבני לשיח ריבוני**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גן, אלון (2015). "בבשרי שילמתי את חרון עולי ערב": ההתקרבות האשכנזית כתגובת נגד לשיח הקורבני המזרחי. **גילוי דעת**, 8, 147-158.
- דוברין, נורית (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משגב, חן (2014). **מזרחיות. מפתח**, 8, 67-96.
- סכירסקי, שלמה, ונוגה דגן-בוזגלו (2009). **בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. תל אביב: מרכז ארוה.
- סכירסקי, שלמה, ואתי קונור-אטיאס (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. תל אביב: מרכז ארוה.
- עלון, קציעה (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קיזל, אריה (2014). הנרטיב המזרחי החדש בישראל. תל אביב: רסלינג.

- Bhabha, Homi K. (2004). *The location of culture*. Abingdon: Routledge.
- Choi, I., Richard E. Nisbett, & Ara Norenzayan (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63
- Cohen, Yinon, Noah Lewin-Epstein, & Amit Lazarus (2019). Mizrahi-Ashkenazi educational gaps in the third generation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 25-33.
- Corey, M. S., & G. Corey (2010). *Becoming a helper* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Elbaz-Luwisch, Frima (2010). Multiculturalism, conflict, and struggle: Place as meeting ground in Israeli education. In David A. Gruenewald, & Gregory Smith (Eds.), *Place-based education in the global age* (pp.255-281). New York, NY: Routledge.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Gadamer, Hans Georg (1989). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Gay, Geneva, & Kipchoge Kirkland (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice*, 42(3), 181-187.
- Ho, David Y. (1985). Cultural values and professional issues in clinical psychology: Implications from the Hong Kong experience. *American Psychologist*, 40(11), 1212-1218.
- Juarez, Jennifer Anderson, Kim Marvel, Kristen L. Brezinski, Cherie Glazner, Michael M. Towbin, & Susan Lawton (2006). Bridging the gap: A curriculum to teach residents cultural humility. *Family Medicine*, 38, 97-102.
- Kawagley, O. Angayuqaq, & Ray Barnhardt (1998). Education indigenous to place: Western science meets native reality.
- Kumagai, Arno K, & Monica L. Lypson (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic medicine*, 84(6), 782-787.
- Mason, Marc (2008a). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 4-18.

- Mason, Marc (2008b). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational philosophy and theory*, 40(1), 35-49.
- McIntosh, Peggy (1990). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Independent School*, 50(2), 31-36.
- Morrison, Keith (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34.
- Saguy, Tamar & John F. Dovidio (2013). Insecure status relations shape preferences for the content of intergroup contact. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 1030-1042.
- Saguy, Tamar, & Nour Kteily (2014). Power, negotiations, and the anticipation of intergroup encounters. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 107-141.
- Schuessler, B. Jenny, Barbara Wilder, & Linda W. Byrd (2012). Reflective journaling and development of cultural humility in students. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 96-99.
- Shoshana, Avihu (2017). Ethnographies of "A lesson in racism": Class, ethnicity, and the supremacy of the psychological discourse. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(1), 61-76.
- Stith-Williams, Vivian, & Phyllis L. M. Haynes (2007). *For cultural competence: Knowledge, skills and dispositions needed to embrace diversity*. Retrieved from: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/tech_asst_prof_dev/self_assessment/disproportionality/cultural_competence_manual.pdf
- Tervalon, M., & Murray-Garcia J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117-125.