

# **חינוך שוויוני וריב-תרבותי ברוח הזמן: קו"ד מזרחי" בחינוך ובהכשרה מורים**

**ניסים אבישר**

## **תקציר**

בשנים האחרונות חלה התעדורות בשיח העדרתי בישראל. מגמה זו מקבלת כיטוי גם בשיח האקדמי ובכלל זה בתחום החינוך. בהקשרים האקדמיים, על פי רוב מדויבר בכתיבת התאורטית שקשה להפיק ממנה עקרונות חינוכיים יישומיים. מאמר זה מבקש להתחילה את תהליך תרגומו של השיח הקיים על מזרחה וcheinוך לכדי תפיסה חינוכית מוגבשת (שהאותה בחרותי לכנות "חינוך מזרחי"). התפיסה שתוצגת מייצגת אוריינטציה תרבותית מזרחתית ומבקשת למצמצם פערים ולקדם שוויון הבדנויות וריב-תרבותיות בחינוך ובהשכלת. מתווך התפיסה החינוכית הכללית נגزو ויוצגו שישה עקרונות חינוכיים מרכזים: קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורת, זהות, ריבוי, חיים. ראשית התיבות שלהם יוצרים את הצירוף קו"ד מזרח", העשויה לשמש בסיס לעשייה חינוכית משמעותית ורגישה חברתיות-תרבותית. עקרונות אלה עשויים לתרום לשינוי הנדרש כיום במערכת החינוך הישראלית, להتاימה לדוח התקופה ולאפשר לה לספק חינוך ראוי לכל תלמידותה ותלמידיה, יהיו מאפייניהם החברתיים-תרבותיים אשר יהיו.

## **מבוא**

במאמר זה אנסה תפיסה כללית לגישה חינוכית שבחרותי לכנותה "חינוך מזרחי". אפשר בודאי לתמוה על בחירה זו, שעשויה להשתמע ממנה הבחנה עדתית מפלגת.

אם המושג חינוך מזרחי מתיחס לחינוך שנitan על ידי אנשים שזוהותם מזרחית, לחינוך שנitan לאנשים שזוהותם מזרחית, לחינוך שתכנינו ומאפיינו קשורים באופן בלעדי לזרחות מזרחית, או לצירוף של שניים אלה או שלושתם, כי אז ערכו האישי והחברתי אכן מוטל בספק. יתרה מזו, אפשר לטעון כי במקרה זה מדובר בתפיסה מסווגת מבחינה חינוכית וחברתית. אם כן, מדובר בחומר בכורתה זו, שעשויו ליצור (גם אם באופן שגוי) מראית עין של פילוג חברתי על רקע עדרתי? שאלה מקדימה זו מחייבת החיהשות מיד בפתח הדברים.

הכוורת "חינוך מזרחי" מבקשת לסמן בבירור חלופה חינוכית שיש בה משום בחירה ונקייה عمדה, חינוכית וחברתית. מדובר בחינוך רצוי, כפי שהוא עשוי להשתתף ולהתנסח מנוקודות המבט של מי שנמצאים בשוליים החברתיים-תרבותיים. לא זו בלבד, אלא שרצינול חינוכי זה מבקש לקדם שווון ומילא לקדם את מעמדן החינוכי והחברתי של קבוצות חברתיות אלה. אפשר אם כן להוסיף ולשאול: מדובר לא להסתפק במונחים קיימים, כגון "חינוך בijkorti" או "חינוך לצדק חברתי"? מדובר להוסיף את הממד העדרתי-המזרחי? לבחירה זו כמה סיבות. הסיבה הראשונה היא שבישראל יש חפיפה בין ההגדרות של "מזרחה" ושל "שולים" או "פריפריה חברתית" (ובמידה רכה גם גאוגרפיה). כМОבן, אין מדובר בחפיפה מלאה, ונתח גדל והולך של מזרחים בישראל ממוקם במעמד הבניינים (כהן וליאון, 2009) ורוואה עצמו חלק אינטגרלי מהזרם המרכזי של החברה הישראלית. חלקם יסתיגו מהשימור במונה מזרחים ויראו עצם כישראלים (אבישר, 2019). ועדין, בהסתכלות כוללת, לחפיפה זו בין מזרחות ושוליות חברתיות ביוטיים מגוונים. בין היתר, היא בא לידי ביטוי בפערים ממשמעותיים בשכר (סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2019).

במהשך נראה כי היא נוכחת גם במרקבי הבריאות, החינוך וההשכלה הגבוהה. אם כן, מזרחות בישראל דומות מיתרגמת פעמים ובות לשוליות חברתיות-תרבותיות.

מודובר בעמדה חברתית שמעמדה ביחס לו הgemeunität נחות ועל כן היא מייצגת פחות בשיח הציבורי, אך תרומתה האפשרית לתהליכי תיקון וההתפתחות בחברה הישראלית רבה מאד. מנקודות המבט של מי הנמצאים בשוליים, המציגות נטה להיראות כפוליטית יותר וכמושפעת מגוון מניעים וערכיים יהודים המשרתים עמדה חברתית-פוליטית כלשהי (Unger, 2000). במקרים אחרים, תפיסה זו מחדדת את ההבנה שהמציאות החברתית (או החינוכית) אינה הכרחית או מובנת מלאה, אלא היא תוצר של הבניות ושל יחסם חברתיים מסוימים שאפשר (ואף רואי) לשנותם. מכאן, שנקודות מבט אלה עושיות להאריך הטוות ו מגבלות שמאפיינות את

התפישות והפרקטיקות הדומיננטיות ועל ידי כך לפחות שניי, גם במישור החינוכי. בנוסף על כך, וכפי שurdy נראית בהמשך, לכותרת "חינוך מזרחי" יש זיקות מגוונות להגדירות המזרחיות ולמאפייני המורשות התרבותיות המזרחיות.

הבחירה בביטוי "חינוך מזרחי" במאמר היא פעולה מכוונת ומודעת במסגרת שדה השיח החינוכי. מטרתה להגדיל את מרחב הלגיטימציה לדין עדתי-חינוכי (בפרט בהקשרים של פערים ואי-שוויון), ובמקביל להבליט את ערכם ואת תרומתם של השיח ושל נקודות המבט המזרחיות לעשייה החינוכית בהווה. מדובר בבחירה שיש בה סיכון, אך לא פחות מכך בכזאת שمبיאה לעורר מחשבה ומודעות. הסימן החדר של החלופה החינוכית המוצעת באמצעות המושג "מזרחיות" מבקש להבליט את ההקשרים העדתיים המשמשים הבחנה והבניה חברתיות בחברה הישראלית בהווה. להבנות העדויות יש משקל רב בישראל של ימין, והן משפעות על יכולת של פרטים ושל קבוצות להפתח ולהתניעיד חברתיות, גם בשדות החינוך וההשכלה. עם זאת, הבנות והבדיקות עדתיות אלו עדין מושתקות במידה רבה בשיח החינוכי. מצב זה כשלעצמו מזכיר התיאחות מפורשת להיבט העדרתי וכן הדגשה וחידוד של מסרים, גם במהירות של הסתכנות בביטחון.

### **מזרחיות, אשכנזיות ומה שבינהה**

הגדרתה של קבוצה אתנית-עדתית עשויה להתבסס על מאפיינים תרבותיים המשותפים לחכירה. אחת הבדיקות המרכזיות בשיח הרבי-תרבותי היא הבחנה בין תרבויות מערבית לתרבויות שאיןן מערביות (non-western) או מזרחיות. למוטר לציין שהן התרבות המערבית והן התרבות הלא-מערביות אינן הומוגניות. לצורך פירוש ו לשם שמירת הרלוונטיות לנושא העדרתי בישראל אתייחס לתרבויות שאיןן מערביות כלל מזרחיות. בהקשר זה חשוב לציין כי "מזרחיות ומערביות אינן מושגים גאוגרפיים בלבד, אלא ככל הימייצגים גם נתיות פילוסופיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות" (Corey & Corey, 2010, p. 193). ככלומר, הן מסמנות תפיסת עולם או נקודת מבט כללית שהעולם נחווה ומפורש על פייה. כותבים שונים הציעו מגוון ממדים להבחנה בין תרבויות מערביות לתרבותות מזרחיות. אסתפק כאן בסיכום חלקו וקצר. אמנים המקורות שיזגו בהמשך אינם מתייחסים למצוות בישראל, ועודין אני סבור שהבדיקות שהם מציעים תקפות במידה רבה גם בוגר לבדלים התרבותיים שבין יוצאי אסיה-אפריקה (קרוי, מזרחים) לבין יוצאי אירופה-ארצות הברית

(קרי, אשכנזים) בישראל, שהכתיבת האקדמית עליהם מועטה (למשל, סמהוה, 1993). התרבות המערבית מדגישה את חשיבות המשפחה הגרעינית, האינדיבידואליزم ויהודיות הפרט, הבחירה החופשית, היחסים ההיררכיים, תחרות והישניות, השליטה בטבע, המדע והתקשרות המילולית. אוריינטציה מוזחית, לעומת זאת, העדיף קולקטיביות, משפחה מורחת, יחסים הדדיים, תלות הדדית, הרמונייה עם הטבע, אינטואיטיביות ותקשרות שאינה מילולית (Ho, Kawagley & Barnhardt, 1998; Stith-Williams & Haynes, 2007 נוטה לחשיבה אנגליתית, תרבויות מוזחיות העדיף חשיבה הוליסטית (Choi, Nisbett, & Norenzayan, 1999&). אפשר כמובן להווסף הבחנות, ככלו הקשרות להעדפות אמונה (דת ורוחניות), לציר הזמן, ליהדות ולנצרות מול קונפורמיות וצניעות, לאופני בייטוי אישי, להדריות ועוד (Corey, Corey, & Callaman, 2015). מדובר אם כן בשתי עדמות תרבותיות שונות, שהערכתן תלוי באופן בלתי נמנע בתפיסת העולם של המעריצים.

לצד זה, יש הרואים את המוזחיות כמסמנת מקום מסוים במרחב החברתי-תרבותי, שנבחר מתוך רצון (או התעקשות) לא לציית לחלוקות השגורות אלא להתמקם במרחב הביניים ביניהן. מיטיבה לנסה עמדה זו קביעה עלון: "רצוני להציג לראות את המוזחיות לא בדבר אלא מקום, מקום בין לבין, מקום ניד שאינו מבקש למקום או להתקם ולהתנהל, אלא יותר להציג על אופן התכווננות עכשווי, אשר מעצם חיבורו להווה גלומה בו אדרויות אינהרנטיות" (עלון, 2011, עמ' 21).

מצויה בין השסעים המפצלים את החברה הישראלית, צו שמשבשת ומפריעת לחלוקת הדיכוטומית ולקיים התייחסם האפיסטטומולוגיים שהרגלנו לחשוב דרכם. המוזחיות מתמקמת לבבם של אטרים אלה ממש, על קו השבר המזוקף [...] כאתר רוחש של בעבווע תמידי, המאתגר את דרכי החשיבה שלנו על עצמנו (שם, עמ' 22)

מדובר אם כן בעמדה המדגישה פלורליزم ושונות אנוーシת, עמדה "גזילה" (באומן, 2007), המאפשרת תנואה ושינוי צורה והולמת את מאפייני העידן הנוכחי. לאלו, אפשר לואות במוזחיות קטגוריה חברתית המובהנת עקב מעמדה החברתי, וליתר דיוק, עקב נחיתותה המעודדת בישראל בהווה. ככלומר, מוזחיות יכולה להיות מוגדרת בעמדה של שלותיות (marginality) חברתית, שמשמעותה

ניסיול מהונ תרבותי וגישה פחותה להזדמנויות ולמשאבים. צידו השני של המطبع (מטפורה הולמת מאד, אגב, שכן בהון עסקין – כלכלי, חברתי ותרבותי) קשור לאשכנזיות. מיקום חברתי זה קשור למה שמכונה פריבילגיה או "פריבילגיה לבנה" (McIntosh, 1988) (ומשמעו זכויות יתר יומיומיות, שרובן אין מנוסחות באופן מפורש ולכון נותרות סמיות וחמקמות. אשכנזיות, בדומה למזרחיות, היא קטגוריה מומצתה הוכרת יחד פרטימ וקבוצות מגוונים הרף ההבדלים ביניהם. מעמד מועדף וזכויות יתר שהוקנו להם במציאות הישראלית בעבר והmoment להם בה בהווה הם המחברים בין הנכללים בקטgorיה זו. בלשונה של אורנה שושן-לו (2008): "טבלאות השכר או ההשכלה של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראות, וכן מייצרות שוב ושוב, את הקטגוריה של 'Յוצאי אירופה-אמריקה' המעניינה יתרון למי שנתפס כחבר בה, ומלהמתה שהאשכנזיות משמעותית בעיצוב הריבוד האתני בישראל" (עמ' 101). כדי להתעכ卜 לרוגע על המילים "למי שנתפס כחבר בה" בציוט ששלעיל. הן מסמנות מעבר מתפיסה מהותנית של הזות האתנית, המוגדרת לפי ארץ המוצא של ההורים או הוריהם, לתפיסה המדגישהenthalic היבנית החברתית המשקפים ערכים והעדפות, תרבותיים ובכלל ("הביטום", בלשונו של בורדייה). לכן, כותבת שושן-לו, "קטgorיה זו כוללת גם אנשים ממוצא לא-אירופי, שכן על מנת לקבל את 'תגמולי האשכנזיות' אין כל צורך להיות ממוצא אירופי, אלא רק להתנגן בדרך שתפות אשכנזית" (שם). בהעדרה תרבותית זו יש משום דיכוי תרבותי כלפי יוצאים מזרחים, הנתפסים כשונים וכנחותם.

אולם, בניגוד לקטgorיה המזרחית, אשכנזיות נתפסת בקטgorיה הכלולת ריבוי פנימי, ולא זו בלבד, אלא שעל פי רוב היא אינה משמשת לסימון הפרטים הנכללים בה. לכן, רבים הרואים עצם נכללים בקטgorיה זו לא ישתמשו בה לתיאור עצםם. במקומות זה, הם עשויים לאמץ הזות המרכזית, המוסכמת – למשל, ישראליות. קטgorיה כללית כזו את משמשת כתחליף להגדרת זהות יהודית ולמעשה מבטלת את ההבחנה בין המאפיינים העדרתיים-האשכנזים לבין מאפייני הקולקטיב הרחב (הלאומי). כך הופכת האשכנזיות לקטgorיה חברתית "שקופה" או "קובוצה" ללא תודעה קבוצתית". אם כך, מה בכלל זאת יש בה, באשכנזיות? התשובה היא שгалומים בה יתרונות חברתיים: "ኖכל אפוא לראות באשכנזיות לא בהכרח זהות, אלא בעיקר, הון סימבולי המקנה גישה למשאבים נוספים" (שם, עמ' 106).

麥依雲書說，「在社會中，猶太人和非猶太人之間的差別，是因為猶太人是「富有的象徵」，這就是為什麼猶太人會有如此多的社會優勢。」

ערבים וקבוצות נוספות מואזקות ונוחזה לנוכח המונת המצב המציביעה על פערים

משמעותיים ועקבים בין הקבוצות למיניהם. מחקרים שונים מצאו פערים מובהקים ומתחשכים בין קבוצות עדתיות בתחום התעסוקה והשבר (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2019; Nakash, Levav, & Gal, 2013), בתחום בריאות הנפש (Cohen, Lewin-Epstein, & Lazarus, 2019; דוברין, 2015) וההשכלה (דוברין, 2015; Nakash, Levav, & Gal, 2013). מחקרים אינטנסיביים במקדר הדין הנוכחי. נוסף על נתונים כמותיים אלה, מחקרים אינטנסיביים עכשוויים העוסקים בזהויות עדתיות ובכלל זה במורחות חושפים תמורה של שיח חברתי ההולם את הנתונים הכלכליים-חברתיים, שיח שבולטת בו הבדיקה ההידרפית בין מזרחים לאשכנזים (טביב-כליף ולומסקי-פדר, 2013; רום, 2013; שגב, 2014; Netz, Yitzhaki, & Lefstein, 2018). כך, על אף הפופולריות של השיח האקדמי על אודות "סובלנות", "ירב-תרבותיות" ו"שונות", רוחות ביצור הרחוב תפיסות מכלילות ומפחיתות ערך, המשקפות סטריאוטיפ שלילי ביחס למזרחים. בהקשר זה החשובה הבדיקה בין השיח המוצהר, המבטא זרם מרכזי בעל ערכיים מוגדרים (שהם נגורת תקינות פוליטית, עדתית ואחרת), לבין השיח היומיומי, הפופולרי, הדבור. בעוד שבשיח מהסוג הראשון מודגשות תפיסות הבנאיות של זהויות חברתיות-תרבותיות ואפשרויות תנואה ופגש ביןיהם, השיח מהסוג השני הושם מהותנות יציבה והבחנות חדות בין קבוצות עדתיות ובראש ובראשונה בין מזרחים לבין אשכנזים.

### **פערים עדתיים בחינוך**

שלמה סבירסקי ונוגה דגן-בוזגלו (2009) הציבו על מגמות של בידול, פיצול ופירוג במערכת החינוך הישראלית שהגבירו את האיזושיוון בחינוך, גם על רקע עדתי. הכותבים מציינים כי מערכת החינוך "מנtabת תלמידים למסלולי לימוד שונים וכותצאה מכך גם לרמות הישגים שונות ולנקודות סיום שונות" (שם, עמ' 44). גם יפעת ביטון (2011) התיחסה לפערים בחינוך (וכתוחמים נוספים) על רקע עדתי. לטענתה, קיימים הבדלים ב嚷שותה של מערכת החינוך למזרחים וביעזוגם בה, בשיעורי הזכאות לבגרות ובשיעוריה הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. הכותבת מסיקה מכך כי מדובר באפליה ממושכת למעשה (דה פקטו), שנוגדת את חוקי איסור האפליה ואת מהויבותה של החברה לשווון. נתונים עדכנים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אכן מלמדים על פערים משמעותיים בהשכלה בין מזרחים לאשכנזים (דוברין, 2015). נמצא כי סיכוןם של מזרחים לרכוש ההשכלה אקדמית

נמוכים ב-60% מסכמי מקביליים האשכנזים, המערביים, אלה שנולדו בארץ ושני הוריהם נולדו בארץ וכן יוצאי ברית המועצות לשעבר (זאת בנטרול משתנה השכלה ההורים). הכותבת מסכמת: "איך השווין המערדי, שפירושו פער בהודמנויות ובמשאבם, חופף לאיך השווין האתני" (שם, עמ' 37, ההדגשה במקור). נתונים אלה דומים לנתחנים שהתקבלו במקרים אחרים ומלמדים על פערים ניכרים בחינוך, אם על רקע עדתי ואם לפי קטגוריות חברתיות הנמצאות בהתאם עם החלקה העדרית, כגון סוג יישוב (למשל עירות פיתוח) או מידת ביסוסו הכלכלי (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017).

הנתונים שתוארו לעיל מעידים על הטיה עדתית ברורה בחינוך וכහשלה הగבוהה. שיעור קטן יותר של צעירים מזרחים משלימים למדוים תיכוניים המזכירים בתעודה בוגרות איכوتית, המאפשרת כניסה קלה לאוניברסיטה. פערים אלה מתבטאים באחוזי המשגיים ציון עובי במתמטיקה (63.1% בקרב המזרחים לעומת 78.0% בקרב האשכנזים) ויתר מכךanganlite (56.9% לעומת 83.6%), בעוד שבתוווק נמצאים תלמידים ממקור פניגר ואילון, 2016). הבדלים אלה באיכות המסלגות החינוכיות והתעודה שהן מספקות מתרגמים בהמשך לפערים בהכנסה ובהצלחה בשוק העבודה ומכאן – למעמד הכלכלי-חברתי (זוסמן וצור, 2010). כמו כן, מדובר בחסם ממשועורי לנגישותה של ההשכלה הגבוהה למזרחים. סיכוןיהם של מזרחים להשתלב בלמידה אקדמית אכן נמוכים מסכמי מקביליים האשכנזים או המערביים, ועומדים על 61% לעומת 75% ו-69% בהתאם (מקדושי ופניגר, 2017). מצאי מחקר עדכני (Cohen, Lewin-Epstein & Lazarus, 2019) מראים, כי הפעורים בהשכלה הגבוהה בין אשכנזים ומזרחים בני הדור השלישי מצטמצמים מעט, בעיקר בקרב נשים (56.4% בקרב האשכנזים בני הדור השלישי משלהם תואר ראשון לעומת 36.0% אצל מקביליים המזרחים). אולם, כפי שמצוינים החוקרים, "המצאים שדוחו כאן מראים כי זה עשוי לקחת למו רוחים ארבעה או חמישה דורות להגיע לשוויון בהשכלה עם מקביליים האשכנזים" (עמ' 31).

עם זאת, שיעור המזרחים המשתלבים בלימודים אקדמיים גבוה יותר במכינות (ביחס לאוניברסיטאות) וביחד במכינות לחינוך (איילון, 2008; דובריין, 2015). נמצא מעניין וזה מעיד על נוכחות גבוהה יחסית של סטודנטים מזרחים במוסדות אקדמיים אלה, אך לא דוקא על אופיים של המוסדות ושל הלימודים המתקיים בהם. מכינות להכשרה מורות ומורים מהוות סביבת גידול ראשונית לתהליכי

ההכשרה ולגיבוש זהות המקצועית. לנוכח החתיה העדרתית שתוארה קודם, יתכן כי האתגר האינטלקטואלי והמעשי הניצב בפני סטודנטים מזרחים לחינוך גדול יותר, בין היתר בשל פערים או אף מתוך אפשרות מסוימת בין זהותם המקצועית המתהווה. אם יש מידה של אמת בהשערה זו, כי אז יהיו לכך השכלות בלתי נמנעות על חוותיהם ורווחתם של פרחי הוראה ושל מורות ומורים.

השפעת הרקע העדרתי של מורים ושל פרחי הוראה מזרחים על חוותיהם המקצועית טרם נבחנה מחקנית. היבט זה חשוב מאוד, שכן שינוי במצב האישווין הנוכחי עשוי להשפיע להתחילה מהמורים, ובכל מקרה לא יכול להיעשות בלבד בהם. האפשרות לברד מניעים, דילמות, קונפליקטים וכדומה תוכל לתרום הן להבנת הזיקות שבין זהות מזרחה לבין תהליכי חינוכיים והן לקידום שינוי בתחוםים אלה. הכוונה גם לשינוי בגישה החינוכית ולכל מה שקשרו לתפיסת התלמידים, לתפקיד המורים ולמאפייני התהילך החינוכי. כדי לבחון ויקות שונות בין היבטי העדרתיים של זהות האישית לבין ההכשרה והעשיה החינוכיות נערך מחקר איכוטני שבחן מגווןסוגיות רלוונטיות. המחקר מוצג בהרחבה במקומ אחר (אבישר, 2019). לעניינו הוא קשור בכך שמדוברי המחקר הובילו לניסוח אותה גישה חינוכית שכינתי "חינוך מזרחי".

### חינוך מזרחי – עיקרי התפיסה

גיישה חינוכית זו משמשת חלופה לגישות החינוכיות הרווחות כיום בישראל (אבישר, 2019). ביסודיה מונחת ההנחה, שהగישות המקובלות מציבות תלמידות ותלמידים מהשולאים החברתיים בעמדת נחיתות מובנית ופוגעת בסיכון הצלחתם. הגישה המוצעת מבקשת לאוזן את הנטיה להתקדך בפרט וביחסים שנמדדים לפי מדדים אחידים וקבועים. כמו כן היא מבקשת להכיר בהשפעת הרקע החברתי-תרבותי על יכולות של תלמידים לשפר את הבנות והישגים ולהוות חוויה לימודית חיובית ומעצימה. החינוך המזרחי מאמץ את נקודת המבט של השולאים החברתיים-תרבותיים בישראל ומעודד קבלה של ריבוי וגוון בחינוך ובחברה, מודעות ביקורתית ועוד. לצד אלה בולטים בגישה המוצעת מאפיינים יהודים שקשורים לעמadera החברתית המזרחית בהווה ולהתעצמותן הנוכחית של קבוצות ונבדות מבט שנחשבו עד לאחרונה לשוליות. החינוך המזרחי מבקש להנichi נקודות מבט אלה ולאפשר את ביטוין והכלתו בשיטה החינוכי והחברתי.

החינוך המזרחי מושתת על ההכרה בכך שהתعلמות מהקשרי החיים ומהשפעותיהם על רוחתם והישגיהם של פרטיהם תשמר את הפעדים החינוכיים ואך עמוקים. מדובר אם כן בגישה חינוכית שבוחנת את התלמידים, את המורים ואת התהיליך החינוכי בהקשר רחב (פוליטי, היסטורי, חברתי ותרבותי), מתוך הבנה שהקשר זה משפיע על החווית האישיות, על היחסים בין-אישיים ועל טיב התהיליך החינוכי וערכו. המודעות להיבטים החברתיים-תרבותיים של זהות התלמידים ואנשי החינוך מעוררת היכרות קרויה עם סכבות החיים היהודיות ועם תרבותיות ומסורות שונות, על המנהגים והאמונות הנוהגים בהן. ההכרה בערךן של אותן תרבותיות ומסורות והידוק הקשרים בין הסביבה המשפחתית לסביבה החינוכית ובין התלמידים לבין עצם הגיבור בין פרטיהם וקבוצות שונות.

לגישה חינוכית זו כמה מאפיינים הקוראים אותה לתרבותות מזרחית. האחד, היא משקפת את הממד הוליסטי שבמזרחה, שמעידיף ראייה של "גם וגם" על פני תפיסות דיבוטומיות של "או-או". לפיכך, בכוחה להוביל להעצמה גישות חינוכיות מכילות, שמעידינות שונות בין-אישית ותרבותית. מטרתה היא ליצור סביבה חינוכית שבמטה יהס של כבוד כלפי ריבוי חברתי-תרבותי ויוצרת תנאים שוויוניים להשתתפותם של פרטים שונים. לשם כך חשוב לגוזן את דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה, כך שיאפשרו לכל סטודנט ולתלמיד ללמוד על פי דרכם.

מאפיין שני קשור לממד הקולקטיביות. האפשרות לראותה בכיתה ובכיתה הספר מכלול שיש בו מרכיבי ערכות הדדית וקהילתיות מייצגת גם היא תרבות מזרחית קולקטיביסטית (לעומת הדגשת המושם בתרבות המערבית המודרנית על הפרט ועל יכולותיו והישגיו). כאן, היחידה המרכזית להוראה, ללמידה ולהערכה היא הקבוצה: הכיתה, בית הספר או הקהילה החינוכית. ראייה זו מובילה לשינוי בתפיסה תפיקיד המורה ולהדגשת יכולות הבנה והנהיה של תלמידים קבוצתיים. מתוך כך נגוזות אפשרויות חדשות לפועלה החינוכית, בפרט בכל הנוגע להשתתפות קבוצתית במצבים שבהם הרינמייקה הקבוצתית כוללת היבטים פוגעניים (כגון ביש, הדrah וחרם) או ככל המקפידים ומשמרים את יחסיו הכוחות החברתיים, על אידיאליותם הטמון בהם.

מאפיין שלישי המקיים זיקה הדוקה למזרחות הוא מוקם המركזי ולתפקידן החינוכי של המסורת והאמונה. אלו מהות ציר מרכזי במשפחות מזרחיות רבות, לרבות משפחות שאין בהן "שםירות מצוות" במובן הצר. המסורת, הנמצאת אף היא בתווך שבין פרט וקהילה, בין דתיות וחילוניות ובין עבר לבין הווה, משמשת כאן

כעיקרונו חינוכי מארגן. היא עשויה לתמוך ב"עבודת גבולות" (ג'ירו, 1996), קרי בבירור הבדלים ולא פחתות מכך בבירור הגורמים המשותפים המחברים בין פרטים לבין מורשתם וסבירתם וביניהם לבין פרטים מקבוצות שונות. בירור זה יכול לפתח פתחה לתמודדות עם מתחים וקונפליקטים בסביבה חינוכית בטוחה יחסית, ולהכרה בערכה של סביבה מקבלת ומוגנת.

לצד המאפיינים התרבותיים שצינו, החינוך המזרחי מתייחס למיקום החברתי של אוכלוסייה מזורה ופרט לעמדתם התרבותית הפחות מועדף (*underprivileged*), בחברה ובחינוך. מצב זה מתרגם לא פעם להטיות, לסתראותיפים וליחס מפלה, שבדרך כלל אינו נובע מאידיאולוגיה (וככהו אין מכוון או למורי מודע). כדי להתמודד עם מצב זה נחוץ יחס מכבד, הדדי ודיאלוגי, יחס המדגיש את יכולותיהם וחוזקתם הייחודיים של התלמידים (לא קשר למוצאים, כל אחת ואחד). כמו כן, חשוב לאפשר תהליכי בירור הקשורים להזות אישית וקולקטיבית וליחסים בין פרטים וקבוצות. בירור זה יקל על התמודדות עם נושאים הקשורים ליחס כוח, חיבור למורשת התרבותית של כל תלמיד ותלמיד, יצירת שיח חינוכי מגוון ועשיר ובסופה של דבר יתרום לתהליכי גיבוש הזות של התלמידים. דוגמאות לבירור זה יובאו בהמשך.

### **קו"ד מזרחי" בחינוך ובהכשרה מורים**

את הריציון הכללי שתואר לעיל אפשר לתרגם לשישה עקרונות חינוכיים ברורים. לעקרונות אלה זיקות ברורות לעמלה החברתית ולמורשת התרבותיות המזרחיות. הם עשויים לתרום להתחדשות הנדרשת בתהליכי הכשרה מורים ובחשיבה מחדש על חינוך רבי-תרבותי בדור הזהן. אפשר לגוזר מהם מרכיבים ברורים בתוכניות הכשרה ולימודים המקדמות למידה שוויונית, המחוبرا לחיף הסטודנטים/התלמידים ומשתמשות בעושר התרבותי הקיים בכיתה. ששת העקרונות הם: קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורות, זהות, ריבוי, חיים. ראשית התיבות של העקרונות הללו יוצרים את הצירוף קו"ד מזרחי", שמאמר זה קורא לאמץ כבסיס לחינוך שוויוני ורב-תרבותי בروح הזמן. אציג אותם בזה אחר זה.

**קולקטיביות** – כאמור, ראיית הכתה ובית הספר כמכלול שיש בו מרכיבי ערכות הדrait וקהילתיות מייצגת תרבויות מזרחה קולקטיביסטיות. כאן, היחידה המרכזית להוראה, ללמידה ולהערכה היא הקבוצה: הכתה, בית הספר או הקהילה

החינוך. שינוי זה עשוי לתרום לכמה מטרות מקבילות: להפחית הלחצים ומידת התחרותיות בכיתה ובבית הספר; לשיקום היצירתיות והחדווה בתהליכי הלמידה; לסייע לתחושת הפגימות בקרוב התלמידים הנמצאים בתחום המדרג או בשולי הסביבה החינוכית; וליצירת סביבה שמקירה ריבוי וגוון. פקידם של מורות ומורים כאן ישנה בהתאם לכך: משליטה בידי דיסציפלינרי כלשהו אל עבר יכולות הנחיה וליווי, וממוחיאות במימוניות הוראה מסוימת לייצור תנאים (סביבתיים, חברתיים, רגשיים ואינטלקטואליים) מיטביים לטיפוח סקרנות ותשואה למדידה בקרוב התלמידים. אימוץ תפיסה קולקטיבית בתהליכי חינוכיים הוא פועל חינוכית-חברתית, המושתת על ההנחה ששיעיות תרומת לרווחתם של פרטים ושל קבוצות. פועל זה יוצרת מרחב נוח יותר, ומגונן תלמידים יכולים להשתלב בו ולמצואו בו את מקומם. כמו כן, יש לה תרומה חברתית כללית לקידום ערכי אחריות חברתית וסוציאריות.

ראיות הклассה כמכלול עשויה לתרום במיוחד לתלמידים הנמצאים בשוליים מבחינה חברתית, למודנית, הנהגותית או אחרת. ההתייחסות למכלול הכתבי העשויה להויריד מתלמידים מידת עלול שקשרו לפגימות, לבושה או לאשמה. הפרט יתפס כאן כחלק מקבוצה שיש לה חלק בלתי נמנע בעיצוב החוויה האישית, על היבטיה השונים. המכלול יתפס כאחראי במידה מסוימת לדאגן לכל הפרטים שבתוכו, להכילים וליצור עכורים מרחבי ביתחון וערך, גם עבור פרטים שמאתגרים את הקודים המקובלים בו. מוכן שלתפיסה זו יש השלכות על אופי הפעולות והמטלות הלימודיות, שייערכו על פי רוח המשותף עם אחרים ויכללו מרכיבי קשור. למעשה, תכליתן הראשונית של פעילויות חינוכיות שונות עשויה להיות בניית מערכות יחסים ומסגרת שיעיות, הווי אומר, קולקטיב כיתה. לשם כך חשוב להקנות לאנשי חינוך מימוןיות הנחיה קבוצתית, שמאפשרות להזות דפוסים קבוצתיים בכיתה, בפרט כאשר יש בהם מרכיבי דיכוי או אלימות, ולפעול לשינויים. התערבותות אלה צפויות להטיב את מצבם של תלמידים שנמצאים בתחום ההיררכיה החברתית, אך לא פחות מכך לתרום לייצור מרחב חינוכי מיטיב ומצמיח לכל התלמידים.

העדרת הקשר והיחסים בין פרטים, כיחידת התייחסות הבסיסית, משליכה על כל תחומי העשייה החינוכית, למשל על היחסים בין מורים לבין תלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, על דרכי ההוראה (הпедוגוגיה) ועל החשיבות-ההמשגה החינוכית (דידקטיקה). כאמור, מדובר בהעדרה שבסיסה ערכים תרבותיים-חברתיים קולקטיביסטיים, אך זאת שבמיטבה אינה באה על חשבון הצמיחה

האישית. הנחת היסוד כאן היא כי בין פרט וסבירה לא מתקיים יחס ניגוד, כי אם יחס השלה, שכן הפרט זהותו נבנים מתוך ובתוך קשר של יהסים. יתר על כן, היכולת לייצר וללבס מערכות יהסים היא כשלעצמה מקור עצמה אישית וערך עצמי.

דיאלוגיות – מרכיב זה קשור לשוליות המזרחת, המכבלת ביטוי גם בשיח וביחסים החברתיים והחינוכיים והעשויה להתבטא בהסללה וביחס מפללה ודכאני. דוגמאות מגוונות לדפוס זהה, המנצל ואף מעמיק את הפעורים הקימיים, הציגו בספריו (אבישר, 2019). כדי להתמודד עם סכנה זו ולקדם שווון הזדמנויות וצמצום פערים נדרש שינוי בדפוסי השיח והיחסים החינוכיים. דיאלוגיות מסמנת מעבר לתפיסה שוויונית ומכבדת. נקודת המוצא כאן היא הכרה ביכולות התלמידים ותפישתם כשותפים פעילים בעיצוב התהילה החינוכי. ההכרה בערכם של התלמידים הכרחית כדי לצמצם גילויי פטרונות או דיכוי ולקדם מערך חינוכי דיאלוגי היוצר "מודל דמוקרטי של יהסים חברתיים ומהווה את הבסיס לסמכוותו של המורה שאינה מבוססת על סמכות פורמלית" (זלמןסון-לו, 2009, עמ' 164).

הדגשת השוויוניות וההדריות בקשרים החינוכיים משמעה הכרה ביכולות ובמשאבים של הפרט ומשפתתו, ובמידת הצורך עשויה מאמצים יוזמים לאתרים. לשם כך נדרש עמדת חינוכית צנואה, שבפתחה פתיחות להעדפות שונות ומדגישה למידה מתמדת, לאורך החיים. העמדה הזאת, המכונה "ענווה תרבותית" (cultural humility), משמשת גם בתחום החינוך וההכשרה הרגשיים חברתיות-תרבותיות (אבישר, 2017). עמדה אישית-מקצועית זו מכירה במגבלהה, אך אינה מתבטלת מול הסביבה. רק מותוק זהות מגובשת תתאפשר תנועה בטוחה לעבר הזולות ובחזרה, תנועה דיאלקטיבית בין פנים וחוץ. תנועה זו מאפשרת השפעות הדידיות והתמודדות טובה יותר עם המורכבות הכרוכה בפגש חינוכי שמעורב שונות, ומכאן התפתחות ומידה נוספת של סיפוק למורים ולהלמידים כאחד.

הכללת נקודת מבט תלמידים תתרום לאיכות הלמידה ותהפוך את התלמידים לשותפים פעילים בעיצוב סביבת הלמידה והמלצות הלימודיות. מעורבות התלמידים יכולה להתבטא למשל במתן זכות בחירה מותוק מגוון רחב של אפשרויות נתונות, בשליטה של תלמידים על תחומיים מוגדרים (על ידי הוצאות או לבחירתם) ובגיבוש משותף של תוכנית הלימודים (Bovill & Bulley, 2011). בגישת הלמידה המוקדשת בתלמיד (Student Centered Learning, CSL) "תלמידים רוכשים מידת הולכת וגדרה של אוטונומיה ואחריות למידתם"

אישיות ומשמעותית, בוחרים את מקורות המידע ואת דרכי הלמידה, משתפים ומשתפים בתהליכיים של אחרים (המודחbarski) וזכה לילוי צמוד. תהליכיים אלה יוצרים תחושת בעלות שתומכת בכניות אוטונומיה ובഗדרת הזזה העצמית. המוקד במרקחה זה הוא בכלל פרט ופרט, אך אפשר ליצור מקבילה שבה יוצבו במרכזו המכולול הכתתי והקהילה הלומדת.

מדובר בעroz למידה מרכזיז המשותחת על מידול (modeling) של יכולות יחסם בין-אישים שמאופיינים בדיאלוגיות, קרי בהדדיות, בפתחות ובдинמיות. עמדה דיאלוגית כזו מהווה כוח נגדי להטיות החברתיות המיצירות היררכיות, בין היתר על רקע עדתי. התמודדות עם שאלות ודילמות שעולות בתחום הדיאלוג המשותף למורים ולתלמידים היא כשלעצמה הזדמנות ללמידה פעילה, שבאמצעותה עשויים להציגם הפערים בין תפיסות והעדפות של מורים לבין אלה של תלמידים. למעשה, זהו תהליך של יצירה משותפת.

מסורת – סוגיות המסורתיות לרבות זיקותה למזרחות והיבטיה החינוכיים נדונה על ידי יעקב ידרג (2012). ידרג מצין כי היחסים ההדדיים בין קהילות יהודיות שונות בארץ ערב והאסלאם ובין הסביבה החברתית-תרבותית שבקרבה היו תרמו לעיצובה של עמדת פתיחות לזרת ולמתינות דתית. הוא סבור כי המסורתיות ככל אינה מנוגדת לモרدنה, אלא מתעצצת מולה מתוך עמדה דיאלוגית. הוא אף מחבר בין המסורתיות ובין ה"זר", שאנו משתמשים לקבוצת הרוב וشنוכחותו "משבשת את המבנה הבינלאומי ומעוררת אותו" (שם, עמ' 143). מסורתיות זו מקבילה לשוליות ולמקומה של המזרחות בישראל כיום. על כן, אין פלא שכמו המזרחים, גם המסורתיים נתפסים "כאותם 'בלתי מוכרים', שהם 'לא זה ולא זה, כלומר בו בזמן או זה וזה'" (שם, עמ' 144).

אפשר אפילו לראות במסורתיות ציר מרכזי וייחודי בחינוך המזרחי. לא בכדי תואר מרכיב המסורתיות כמרכזי במסגרת יחס הליוי שהתקיימו בבית הספר קדרמה (Bairey-Ben Ishay, 1998)<sup>1</sup>. האופי היהודי של ההוראה ושל יחס מורים-תלמידים בבית הספר קדרמה השתקף בין השאר במודל של "מורחה-מלואה" שפותח בקדמה,

<sup>1</sup> בית הספר הוא בית הספר התיכון הראשון בארץ שהוקם בתוך שכונה שנחשבת לפריפריה חברתית-כלכליות, שאינו תיכון מכך או מכך (שכולל מגמות מ中关יות), אלא תיכון עיוני מלא, המוביל את כל התלמידים/ות של לטעות בגרות מלאה וללימודים גבוהים.

שכלל ליווי של התלמידים בבית ובקשרים חברתיים והתמודדות משותפת עם בעיות חיים שונות. נמצא כי המסורתית, חלק מהותי מהמסורת התרבותית של התלמידים, תורמת לתהושות המשכויות והרמונייה בקשרי הליווי (ומתווך בכך בבית הספר), גם לנוכח לחצים מגוונים שהופעלו על התלמידים ועל קשרי הליווי. בכלל זה מתוארים לחצים הקשורים להישגים לימודיים ומדידים (למשל הצלחה בכחינות הבגרות), בدرج על המתה ואף הניגוד בין לבין האיכות הרצויה של קשרי הליווי, שאמורים להתאפשר בזרימה ובינויו. אלה כਮון אינם להחצים היחידיים המופעלים על תלמידים מזוחים. ידר (2013) מתייחס לנסיבות החינוכית ול"לחצים הצלובים" המופעלים בה כלפי תלמידים מסורתיים. לחץ אלה הם תולדה הן של התפיסה הבינארית והן של הביקורת והמעשיות שמאפיינota את מערכת החינוך הממלכתית, השירותים במתה עם המסורתית. הלחצים הללו גובים מחד אישי ולימודי מלאה הנתפסים כ"זרים" וניצבים בתווך שבין ההגדרות הקוטביות. תפיסת החינוך המזוחה המוצעת כאן לא רק שאינה מזוהה קושי בהתמודדות עם "זרים" או "אחרים", גם כשהם ניצבים בשולי המוגדרת המקובלת, אלא שהיא מוצאת בכך ערך חינוכי וחברתי.

יהודה מירן (2015) מתייחס גם הוא לחבר שבן מסורותית (וכן דתיות ואמונה) לבין מזוחיות ומעגן אותו במצאים מחקרים. מירן דן במקומם הביעיתי של תלמידים מסורתיים במבנה החינוך, הן בזורם הממלכתי והן בזורם הממלכתית-דתי, ובוחן מענים מגוונים לקושי זה, כולל במישורי המודעות וההתאמות תוכניות הלימוד ואורחות החיים בבית הספר, הקמת מסלול מסורתי או זרם ממלכתית-מסורתית או רשות של בתים ספר מסורתיים (המחבר מצין את רשות "מורשה", המיישמת למעשה חזון זה). בסופה של דבר, מירן מפרט את מאפייני בית הספר המסורתי ובכלל זה את הגורמים המעורבים (תלמידים, מורים, הורים), הגישה החינוכית, היחסים הבין-אישיים, תוכניות הלימוד ועוד. הוא מסיים את מאמרו בדברים אלה: "אני סבור שהחינוך היהודי שהוצע לעיל טוב לכל ילדי ישראל. קידום בתים ספר המיעדים לאוכלוסייה המסורתית יכול להיות מדרגת בינוים חשובה והקשרו הקרן בדרך לבית ספר כללי ישראלי" (עמ' 379-380). האם ראוי שחינוך מסורתי או חינוך מזוחי יהפכו לחינוך כללי המאפשר את הזורם המרכזי של החינוך בישראל? אני סבור שהקשר החברתי-תרבותי הנוכחי זה בלתי סביר. עם זאת, נראה לי שחשיבות לכטול מרכיבי מודעות ועשיה הקשורים במסורות ומזוחיות בכלל בתים הספר

בישראל כאמצעי להכרה בגיון תרבותי, לייצרת שוויון הזרמניות ולקידום חינוך עשיר ומגוון ברוח הזמנן.

מאיר בזגלו (2004) כותב של "להיות מסורתית משמעו להפנות את עצמן כחוליה בשרשראת ארוכה. רכונות נקבע כבר מן ההקשר שבו נולדתי" (שם, עמ' 219). לפיכך, מודעות למסורת מוסיפה ממד הקשרי-ארוכי של זמן ושל קשר ארוך בין פרטימ החולקיים תרבות, אמונה וערבים משותפים. על כן, מסורת עשויה להיות מקור לשiccות, לביטחון ולערך, וכן לענוה של פרטימם שבנינים אינם אלא חלק מרצף, משלם שగודל מסך חלקי. המסורת מייצרת מסגרת ברורה לזהות האישית והקולקטיבית. הביטחון בהזות מאפשר לדון בתרקלות בה ובגבולותיה, בין השאר באמצעות מפגשים עם תפיסות שונות. מנוקדת מבט זו, לא זו בלבד

שמסורת אינה מנוגדת לבחירה ולחותש, אלא שהיא תנאי הכרחי להתקיימותם.

זהות – תהליכיים חינוכיים המושתתים על הכרה בערכן של תרבויות ושל עמדות חברתיות שונות, מתקנים "תהליך מורכב של בירור זהות" (ידגר, 2013, עמ' 164). תהליך זהה מערב בחירה ובבחינה של הזהות האישית (בין אדם למורשתו), עיסוק בסוגיות של קשר בין פרטימם שונים (בין אדם לחברו) וניסיון לברר מהי ההכרה הרואיה ומה טיב היחסים המתקיים בה (בין המצויד לרצוי). עיסוק בשאלות אלה מאפשר בחינה ביקורתית של היחסים החברתיים, ופותח בכך פתח לשינויים, וגיבוש זהות אישית הקשורה למרחב התרבותי שבו חי הפרט ומתחן לכך טיפוח תחושת שייכות ובנינה של ערך עצמי, אישי וקובוצתי. כל אלה חשובים במיוחד בעבודה עם קבוצות מוחלשות הנמצאות בשלביים החברתיים (למשתיכים לזרם המרכז), הזהות החברתית-תרבותית נדרמת לא פעם שקופה). ג'ין אוגבו מגדר וזהות קולקטיבית בתורו "האופן שבו אנשים תופסים את עצם, 'תחוות האנחנו' או 'השייכות' שלהם" (Ogbu, 2004, p. 3). הגדרה זו מחדדת את הקשר בין החוויה העצמית לבין הזיקה למכלול שהאדם משיתיך אליו, אם מלידה ואם מבחרה. אוגבו מציין כי זהות קולקטיבית מתפתחת כתוצאה מחוויות משותפות, בדרך כלל של מיעוט מודoca. היא קשורה לביעות או לשאלות של מעמד, ש מבחינות את הקבוצה הנדרונה משאר האוכלוסייה.

היבטים אלה צפויים לבוא לידי ביטוי גם במרחב החינוכי באופנים מגוונים. הם מזומנים בירור של מערכות יחסים בין פרטימם וקבוצות הקשור לסוגיות של זהות אישית וקולקטיבית. הם מעוררים שאלות הנוגעות לגבולות השicityות ולאופן הגדרתה של קבוצת הפנים (מי בתוכה ומי מחוץ לה?), שאלות הנוגעות בסוגיות

של אתנוצנטריות (יהודית, עדתית או אחרת) ושל פלורליزم, ושאלות הנוגעות לאיכות של קשר בין קבוצות ופרטים (מאבק, הסתגרות, דיאלוג ופיזוס).סוגיות של זהות אישית וקולקטיבית עשוות להתעורר תוך כדי עיסוק בתכנים לימודים בנושאים שונים. סביר להניח שבמצב כזה החומרים יעוררו מידה רבה יותר של מעורבות ובמקרים מסוימים אף להט ווגשות עצומות (שאינם מהווים בעיה, אך בהחלט מהווים אתגר). כאמור, מפגש בין מגוון זהויות מעורר שאלות שנוגעות להחסים ולגבולות השicityות: מי בפנים ומיהו? מי שירץ ומילא? אלו מבונן שאלות חברתיות-פוליטיות, שהן עצמן מעוררות מתחים ומאפשרות התמודדות וחידוד נוספים. תפקידם של מורים בהקשרים אלה יתמקד בהנחת הדיוון, ביכולת לעובר לשיח מסדר שני (שיח על השיכחה או מתא-תקשורת) ובcheinור להקשר החברתי הרחב. זהו תפקיד מרכיב, המძקף יכולות במישורי התודעה (האישית והחברתית), הוויסות הרגשי, האינטלקט ו עוד.

עיסוק בשאלות הנוגעות להזיהות מאפשר דיוון בסוגיות אקטואליות תוך רכישת ידע דלוננטי, פיתוח מיומנויות חברתיות של דיאלוג וההתמודדות עם הבדלים ופערים. אין מדובר בדיוון אינטלקטואלי בלבד, אלא בהתנסות חוויתית בבדיות הקשורות בחיי היום-יום של התלמידים. ומכיוון שלרוב תלמידים ומורים חולקים מציאות משותפות, גם חוותיהם היומיומית של המורים תבוא לידי ביתוי. העיסוק במצוות החיים ובاكتואליה – מקומית, לאומיות או עולמית – מקדם היבור למרחב ולקהילה, מפתח אוריינות חברתיות-פוליטית ומעודד נקיטת עמדת ופעולה. בתוך כך ניתן למצוא ערך בבירור קונפליקטים פנים-יהודיים, לדוגמה בין מזרחים ואשכנזים, דתים וחלונים, ימנים וشمאלנים, עשירים ועניים, גברים ונשים ועוד. לצד זה יש טעם לבחון גם קונפליקטים חיצוניים ובראשם של הקונפליקט היהודי-פלסטיני. אני סבור כי בין שני המעגלים – הפנימי והחיצוני – יש קשר הדוק, ולכן מוטב שלא לונוח אחד מהם. בכל מקרה, אלו סוגיות טענות ביותר, והעיסוק בהן מأتגר, אך לא פחות מכך מספק הזדמנויות חינוכית וחברתית.

**ריבוי** – ריבוי וגוון קשרים לרعيון ההוליזם שהזוכר לעיל ומפניו גישה מזרחתית (Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999). תפיסה הוליסטית מדגישה ריבוי, פלורליزم וסובלגנות לשונות. לשון אחר, מדובר בעמדה צנואה, המכירה במגבליותיה. רעיון זה עשוי להיתרגם לדגשים בעשייה החינוכית החל מהמשוררים הпедagogיים ועל עבר האופקים החברתיים.

כל כיתה כוללת ריבוי פנימי ומילא גם מתחים ויר比ות לצד חיבורים ושותפות. מבחינה זו, כל כיתה היא מעין מיקרוקוסמוס חברתי. כדי ליצור סביבה חינוכית שmbטאת יחס של כבוד כלפי ריבוי חברתי-תרבותי ומספקת תנאים שוויוניים להשתתפותם של כל הפרטים שבה יש לדאוג לגיוון בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. גיוון זה מאפשר לתלמידים שונים לארח את כישרונותיהם, לבסס את עריכם העצמי והתרבותי ולהגיע להישגים. לשם כך, על אנשי חינוך לעודד ריבוי גיוון של דעתות ועמדות ולהימנע מאינדוקטרינציה (או מניסיון גלי או סמי' לפכות דעה או עמדה). הדבר מחייב מודעות ביורוחתית, אך בעיקר הוא מחייב להכיר בעושר התרבותי המצוי בכיתה (ובחברה בכלל) כבמשאב בעל ערך. משמעות הדבר היא היכולת למצוא ערך בעמדות ובדעות מגוונות, כולל באלה השונות משלנו, שפעמים רבות נתקפות על ידנו נוחות.

למידה שמקדרמת שווון הדמנויות מהיבת התייחסות אישית לכל תלמיד ותלמיד, על הסגנון, ההעדפות והצריכים המיחדים אותם. התייחסות זו למישור הפרט ולשונות ביז'אנישית אינה בוגדר היישוב, שכן מערכות חינוך מערביות (ובכללן זו של ישראל) שמות דגש על יהודיות הפרט. עם זאת, לא תמיד מתבטאת הדבר בהתייחסות דיפרנציאלית לתלמידים, ולא פעם הציפייה מהם היא להתאים את עצם לדרישות מערכתיות אחידות. לכן, במישור האיש, מודגשת למידה רבי-תחומי דרך אופנניות או עrozים מגוונים. גיוון זה עשוי לקבל ביטוי הן במישורים הפדגוגיים והן במישורי התוכן. הרחבת מנעד ערוזי הלמידה צפואה לקדם הנעה פנימית ולמידה פעילה. בתוך כך ראוי להציג מרכיבי למידה פעילה ולמידה חקר, בסביבות למידה מגוונות (כולל חוות-כיתות) ובבסביבות המחייבות עבודה קבוצתית. בשדה העשייה החינוכי וכספרות המקצועית אפשר למצוא בקהלת אפשרויות יישומיות דבות המבטוות דעונות אלה ומקומות גיוון וריבוי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. פירות נרחב של אפשרויות אלה אומנם חורג מסגרת מאמר זה, אולם אין ספק שיישום עקבי ומתרשם של כלים חינוכיים שנוצרו מהעקרונות הכלליים הללו הוא צעד חינוי שיאפשר לתלמידים שונים לחדר את כישרונותיהם בעניין עצם ובעניין סביבתם ולהצליח.

יתרה מזו, מחנכות ומחנכים עושיםקדם בעבודתם היכרות והבנה עמוקה (כלומר, לא שטחת וسطראוטיפית) של מציאות חיים, מיקומים חברתיים ועולםות תרבותיים באופן שיאפשר התקשרות או לפחות הפחתת העוינות והקיטוב החברתיים. מדובר בעמדה הנמצאת בתוך שבין ההבניות החברתיות – בין הפנים

לבין החוץ ובין העצמי לבין הזרת – שבילבה יכולה לנوع בסביבה מורכבת ומשתנה. עמדת מקצועית זו מקבילת להגדרת המודחיות המכילה שאינה לעומתיה או בדילנית, אלא מדיפה ראה של "גמ-זוגם" על פני תפיסות דיכוטומיות של "או" או ". בכוחה להוביל להעוצמתן של גישות מכילות, המכודות ומערכות שונות בין אישית ותרבותית. המטרה כאן תהיה ליצור סביבה חינוכית שבה לכל אחת ואחד יש קול בעל ערך שתורם למכלול, גם באתגרו ערכים מקובלים ומוסכמות חברתיות. זהו ניסיון לקדם חיבור להוויה החברתית-תרבותית של כל פרט בסביבה המכבדת שונות. עמדת בסיסית זו מאפשרת הערכה של הריבוי החברתי, התרבותי והאישי המצווי בכיתה ושימוש בעושר זה כմשאכ חינוכי.

**חיים – למידע או ל'חומר לימודי'** יש משמעות וערך רק כל עוד הם מתחברים באופן כלשהו לחיה התלמידים, בעבר, בהווה או בעתיד. כתובים שונים מתיחסים להינוך וללמידה בהקשרים שאינם מערכיים, שמקבלים מבחןנות מסוימת לעמדות המודחיות בישראל. מקורות אלה מדגימים מרכיבים של זמן, כולל רבידויות, וכן של חיבור ליום-יום ולמציאות החיים של הלומדים ( Kawagley & Barnhardt, 1998; Knapp, 2008; Merriam & Kim, 2008). קליפורד קנוף (1998) מתראר מודלים CTL (Contextual Teaching and Learning, CTL) תלויות הקשר בין החיבור לבין מרכיבים והקשרים בחיי המציאות ובهم המודול של למידה והוראה תוכני הלימוד לבני מרכיבים והקשרים של התלמידים ו"מודגשי שהאדם לומד" (שם, עמ' 23, ההגשות המקוריים). במסגרת זו מוגשים תהליכי את החשיבות של כיצד והיכן אדם לומד, ואת הקשר הבסיסי של השניים למה שהאדם לומד" (שם, עמ' 23, ההגשות המקוריים). במסגרת זו מוגשים תהליכי למידה הנובעים מהשתח או מלמטה למעלה, דרך מחקר העצמי, התמודדות עם דילמות והאפשרות להשתחף בתהליכי יצירתיות. הרלוונטיות של החינוך לעולם של התלמידים צפיה להגביר מעורבות וענין ולטפה סקרנות ותשוקה ללמידה ולהתפתחות. במסגרת זו יודגש החיבור תוך שימוש באמצעותים פדגוגיים התנסותיים ובמורים לומדים חז"כיתתיים וקהילתיים.

היכרות עם מציאות חיים מוחשית ועם הקשר הייחודי של חיי התלמידים וסבירתם יקרו בין תהליכי הלמידה לבין מציאות החיים של התלמידים, בין ידע אישי ותרבותי מגוון לבין תחומי העניין והainteressem של התלמידים וסבירתם הקרויבה. היכרות מסווג זה מהייבת גם יציאה אל מחוץ לכוטלי בית הספר ובמידת הצורך נקיית מהלכי יישוג (outreach), דהיינו ניסיון פעיל לפגוש אוכלוסיות נזקקות במקום הימצאן ולהציג סיווע חינוכי המותאם לתרבות, לערבים ולהעדפות

שלهن. מדובר בפעולה יזומה של המערכת החינוכית שנועדה ליצור חיבור עם תלמידים שחווים קשיים בחיהם (בבית או בבית הספר) ולהוביל לשיפור במצבם החינוכי והחברתי. מהלכים אלה כרוכים במידה של סיכון מכמה בחינות. הם מחייבים אנשי חינוך לצאת מהאזור המוכר להם ולהתחליל מhalb תנאים של אי-ודאות ואף של נחיתות אפשרית מבחינה יכולת ההשפעה שלהם ביחס לגורמי השפעה אחרים. נוסף על כך הם גורדים טשטוש גבולות בין התחום האישי לתחום המקצוע. עם זאת, קשרים מסוג זה, שמתקימים מחוץ לגבולות החינוכית ובביבת החיים של התלמידים ומשפחותיהם, עשויים להאיר באור אחר את התפקיד החינוכי או החברתי של התלמידים ולהבליט חזוקות ומשאבים. חיבור אישי קרוב מעין זה עשויקדם תהליכי מסגר מחדש (reframing) שיאפשרו לספר את הסיפור של התלמידים ומשפחותיהם באופן מורכב, שכולל ממדים חוביים. לתהילcis אלה חשיבות רבה, שכן הם משדרים מסר של אכפתיות ושל מעורבות מצד המהנים ומשכפים עמדת פתיחות מצידם ביחס לחברה בכלל ולאלה הנדחים לשוליה בפרט (Vera & Speight, 2007).

הבנה עמוקה של הקשרים של התלמידים, על היבטים התרבותיים, המעדניים, הרוחניים והפיזיים מאפשרת יצירתיות חיבורים מגוונים בין תחומיים שלא פעם נחוויים כמורחקים ואף כמנוטקים (ומכאן הופכים למןוכרים או אף לעוינים זה לזה), למשל בין המרחב הציבורי לבין הבית וסבירתו, בין התלמידים לבין תוכני הלימוד, בין אנשי החינוך לבין התלמידים ועוד. למעשה, תפיסה כזו ויישומה המעשיים מאפשרים ליצור רצפים, החל ברמת הכתה, דרך הקהילה וכלה בمعالגים הרחבים יותר כגון יישוב, מדינה, או כל קבוצת שיעיות אחרת.

## סיכום

במאמר זה הצגתי תפיסה חינוכית מוזרחת, הכולרת תפיסה הנובעת מתוך האוריינטציה התרבותית המוזרחת והמייצגת אותה במגוון היבטים של התהיליך החינוכי. חשוב להציג, מזרחות בכלל (כפי שהוגדרה במאמר זה) ובישראל כיום בפרט אינה תופעה פשוטה. היא כוללת גם היבטים דכאניים ומדיריים ביחס לקבוצות שונות. נראה שהמפגש שבין המסורות והמסורת המוזרחות עם התרבות הדומיננטית בעשורים הראשונים לקומה של מדינת ישראל על יחס הכוחות שהתקיימו (ובמידת מה, אף כי באופנים שונים ובუצתה גבוהה עדין מתקיימים)

בה העצים מרכיבים אלה. ביטוי גזענות והדרה מופנים על ידי פרטם וקבוצות המזוהים ומזהים כمزוחים (אך כМОבן לא רק על ידם) הן ככלפי קבוצות מחיין למכלול הישראלי-יהודי ובראשן הפלשתינים והן ככלפי פרטם וקבוצות בתוך מכלול זה. לפיכך, אין הכוונה לטעון כאן כי מזרחות ובכלל זה ביטויה בשיח וביחסים החברתיים בהווה מייצגת תמונה אידאלית, מקבלת ושווונית. עם זאת, המורשות התרבותיות המזוחיות במיטבן בהחלט מייצגות יחסים המאופיינים בהכללה, במחינות ובערכות הדידת. מעלה אלה עשוי להיות תפקיד מרכזי בשינוי השיח והיחסים החינוכיים והחברתיים בישראל.

החינוך המזוחי מבקש לערער על הבחנות והיררכיות חברתיות ותרבותיות נוקשות, לקדם צמצום פערים ולסייע בחתרה לשוויון בחולוקת המשאבים – כך בסביבה החינוכית וכן בקהילה ובחברה. עמדת החינוכית שתוביל לשינויים לטובה בתחששות הערך והשיקות תתרום ליצירת אפקט פיגמליון (נבואה המגשימה את עצמה) שימוש להצלחה. עם השיפור ביחסים הבין-אישיים והבין-קבוצתיים צפוי להתחולל שינוי באווירה החינוכית ובעקבותיו גם ביכולות הלמידה וביחסים (גليسון וגרוזן, 2017). ההשלכות של שינויים אישיים וקבוצתיים מסווג זה הרגות מגבולות המסגרת החינוכית והן ילוו את האדם בהמשך חייו. לכן, שינוי ביחסים הכהחות במסגרות החינוכיות ישפייע בהכרח על היחסים הבין-קבוצתיים גם בעגלים חברתיים ורחבים יותר. תיאור זה עשוי להישמע אוטופי. אין ספק ששינוי חברתי אינו נגזר באופן בלעדי משינוי גישה חינוכית זו או אחרת. אולם אני סבור כי לאור השינויים החברתיים-תרבותיים שכבר מתחוללים, לעדכון הגישה החינוכיתعشואה להיות תרומה משמעותית.

מדובר בגישה חינוכית המדגימה איות דיאלוגית של הויה ושל יחסים עם הזולת. הכוונה לעמדת חינוכית מודעת, מורכבת, ביקורתית וצנעה המבקשת לעדרר על הבחנות חברתיות ותרבותיות נוקשות. הקשה וגישה למסרים העולים מנוקודות המבט השוליית והמזוחיות תוכל לתרום להרחבת תחום ההכרה והשיקות בחברה הישראלית ולצמצום השיטעים בתוכה. לא פחות מכך, שיח כזה יוכל לקדם מודעות ואחריות חברתית, שיובילו לפועלה. מכאן יקודמו ערכים של אזרחות פעילה, סולידריות, אופטימיות וכן ערך עצמי-חברתי. אני סבור שנקודה אחרונה זו, הנוגעת לאפשרות לחוש גאות הקשורה בזיהות הקולקטיבית (עדתית, קהילתית, דתית, לאומי וכיו"ב), היא תנאי הכרחי לתהליכי התקשובות ופיסוס עם קבוצות ידיבות. בambilים אחרות, הכרה בערך העצמי וקשר של קרבה ואמון עם

הזרות תלויים זה בזה, לא רק במישורים הבין-אישיים, אלא גם באלה הקבוצתיים והחברתיים. הזירה המרכזית לטיפוחו של דיאלוג טרנספורטיבי מעין זה מצויה בשדה החינוך. כאמור, היא מחייבת שינוי עמלה לעבר גישה חינוכית גמישה ומורכבת יותר, בהתאם לרוח הזמן.

הקריאה לאנשי חינוך ולמוסדות להכשרת מורים לאמץ קו"ד מוזח"י נובעת בראש ובראשונה מה הצורך הדוחק להתמודד עם מתחים, עם אידישווין ועם פערים בחינוך על רקע עדתי. אולם, אימוץ תפיסה זו יסיע לקדם שינוי הנדרשים גם בתפיסות ובפרקטיקות החינוכיות בתקופה הנוכחית. בין היתר, קידום למידה פעילה, הרלוונטיות לחיה התלמידים, שיש בה מידה מועטה של ריכוזיות ולפיכך מידה גדולה והולכת של שותפות, יזמות ועושර רעוני ומעשי. גישה זו מבקשת לחבר בדרכים שונות בין אדם למורשתו, בין עבר לבין עתיד ובין פרטם וקבוצות השונות אלה מלאה (על רקע עדתי, דתי, מעמד, מגדרי, גילי ועוד). לפיכך, היא עשויה לתרום ביצירת קהילות ובטיפוח ערכי ערכות הדדית. פירוטיו של שינוי זה ישרתו את החברה כולה, על שלל גווניה החברתיים, התרבותיים והכלכליים. בה בעת, הם יאפשרו להאייז ההלכתי שינוי נדרש במערכת החינוך ולהתאים למאפייני התקופה ולצריכה.

הדגשת מדדים של קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורת, זהות, ריבוי ושל חיבור לחיים (קרי, אימוץ קו"ד מוזח"י) תוכל לשמש כמשקל נגד לנטיות דומיננטיות בתרבות העכשווית בישראל ובchein אינדיידואליزم, היררכיות חברתיות נוקשות, ניכור בין אדם למורשתו, טשטוש זהויות והתליכי למידה שאיבדו את זיקתם לחים והפכו לבתים רלוונטיים. אם יצליח הדבר, כי אז יפתח פתח לקיומן של סביבות חינוכיות וחברתיות שוויוניות ועשירות יותר, המכילות ומעריכות גיון תרבותי והאפשרות לכל אדם ללמידה ולהצלחה לפי דרכו.

## מקורות

- אבישר נ' (2017). *מוזחיות וחינוך: לחנן לרובי-תרבות בענוה. בمعالgi חינוך – מחקר, עיון ויצירה*, 7, 25-2.
- אבישר נ' (2019). *לلمוד מהמזוח: מוזחיות, חינוך ותיכון עולם. תל אביב: מכון מופ"ת.*
- איילון, ח' (2008). *מי לומד מה, היכן, מדריך? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית*, 1(1), 33-60.

- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה**. ירושלים: מאגנס.
- ביזיגל, מ' (2004). מזרחהות, מסורת, כור היתוך: עין פילוסופי-פוליטי. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), *איד-שווין בחינוך* (עמ' 209-235). תל אביב: בבל.
- ביטון, י' (2011). על טيبة וטובה של הפליה: המזרחים בישראל בין הגלווי לנסתה. *מעשי משפט*, ד, 92-75.
- ג'ירו, ה' (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניטי* (עמ' 43-64). ירושלים: מאגנס.
- גليسון, ס'ק, גרזון נ' (2017). בתיה ספר בעלי הישגים גבוהים מציבים את שוויון ההזדמנויות בקדמת הבמה. בתוך נ' מנדיל-ליוי (עורכת), *שווים: תמייה בית ספרית בשוויון הזדמנויות* (23-13). ירושלים: אבני ראה.
- דובקין, נ' (2015). *שווין הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציאו-אקונומיים*. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- זלמנסון-ליוי, ג' (2009). הנשרה וניתוק של נוער ממערכות החינוך – אפשר גם אחרת. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), *איד-שווין בחינוך* (עמ' 174-145). תל אביב: בבל.
- טביב-כליף, י', ולומסקין-פדר, ע' (2013). גבולות אתניים: בין נוכחות לפקרות בבית הספר – ניתוח המקהלה של בית הספר גבעת גonen בירושלים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וו', פניגר (עורכים), *פרקтика של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 258-287) ירושלים בני ברק: מכון זיליר והקיבוץ המאוחד.
- ידגר, י' (2012). מסורתיות. *פתח*, 5, 143-163.
- ידגר, י' (2013). הוויתור על החינוך אסטרטגי של הגנה על הזהות: המסורתיים, מערכת החינוך והלחצים הצולבים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וו' פניגר (עורכים), *פרקтика של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 137-165). ירושלים בני ברק: מכון זיליר והקיבוץ המאוחד.
- כהן, א', וליאון, נ' (2008). לשאלת המעדן הבינוני-מזרחי בישראל. *אלפיים*, 32, 83-101.
- מימרון, י' (2015). היהדות המסורתית – תיאוריה ופרקтика חינוכית. בתוך ח' פרידה (עורכת), *המזרח כותב את עצמו* (עמ' 355-380). תל אביב: גמא.
- מקדיסי, ע' ופניגר, י' (2017). פערים דתיים וערתיים בהשכלה gabotah בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וע' מקדיסי (עורכים), *יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך* (עמ' 321-342). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סבירותסקי, ש' ודגן-בוזגל, נ' (2009). *בידול, איד-שווין ושליטה מתורופפת: תМОנת מכב של החינוך הישראלי*. תל אביב: מרכז אדוה.
- סבירותסקי, ש' וקונור-אטיאס, א' (2017). *תמונת מצב חברתיות 2016*. תל אביב: מרכז אדוה.

- סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' וליברמן א' (2019). **תמונת מצב חברתית 2018.** תל אביב: מרכז אדוה.
- סמוּחה, סמ' (1993). **שׁׁעַרְעָם עֲמָדִים, עֲדוֹתִים וְלְאוּמִים וּדְמֻוּקְרָתִיה בִּשְׂרָאֵל.** בתוכ' א' רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתים** (עמ' 172-202). תל אביב: ביריות.
- עלון, ק' (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מוזרחת.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פניגר, י' ואילון, ח' (2016). מדיניות לשונית ונגישות להשכלה הגובאה: פערים בין יהודים וערבים בישראל. בתוכ' א' אדי-רקה וא' כהן (עורכים), **динמיות בהשכלה הגובאה: אסופת מאמרם לכבודו של פרופסור אברהם יוגב** (עמ' 125-137). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- רומ, מ' (2013). "אם שמו היה עברית ויפה בעיני הייתה נושא אוטו": מגדר, אתניות ולאומיות בסוגיות שם המשפה לאחר הנישואים בישראל. בתוכ' ז' שביט, א' שושן-ליוי וגו' ב' פורת (עורכים), **מראים: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל** (עמ' 179-219). ירושלים ובני ברק: מכון לין והקיבוץ המאוחד.
- שגב, ט' (2014). **חצץ: על ישראליים ממוצא עדתי מעורב.** בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- שושן-ליוי, א' (2008). "אבל אני לא רוצה לעצמי והות אתנית": גבולות חברתיים ומחיקתם בשיחים עכשוויים של אשכנזיות. **תיאוריה וביקורת**, 33, 101-129.
- Bairey-Ben Ishay, A. (1998). Teacher burnout and consciousness-complexity: An analysis of the mentors at Kedma (an alternative Israeli high school). Dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bovill, C., & Bulley, C. J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning (ISL) 18: Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations* (pp. 176-188). Oxford: Brookes University.
- Choi, I., Nisbett, R. E., & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.
- Cohen, Y., Lewin-Epstein, N., & Lazarus, A. (2019). Mizrahi-Ashkenazi educational gaps in the third generation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 25-33.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2010) *Becoming a helper* (6<sup>th</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

- Corey, G., Corey, M. S., Corey, C., & Callaman, P. (2015). *Issues and ethics in the helping professions*. Stamford, CT: Cengage.
- Ho, D. Y. (1985). Cultural values and professional issues in clinical psychology: Implications from the Hong Kong experience. *American Psychologist*, 40(11), 1212-1218.
- Kawagley, A. O., & Barnhardt, R. (1998). *Education indigenous to place: Western science meets native reality*. Fairbanks, AK: ANKN.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707-734.
- McIntosh, P. (1990). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Independent School*, 50(2), 31-36.
- Merriam, S. B., & Kim, Y. S. (2008). Non-Western perspectives on learning and knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 71-81.
- Nakash, O., Levav, I., & Gal, G. (2013). Common mental disorders in immigrant and second-generation respondents: Results from the Israel-based world mental health survey. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(5), 508-515.
- Netz, H., Yitzhaki, D., & Lefstein, A. (2018). Language corrections and language ideologies in Israeli Hebrew-speaking classes. *Language and Education*, 32(4), 350-370.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of "acting White" in Black history, community, and education. *The urban review*, 36(1), 1-35.
- Stith-Williams, V., & Haynes, P. L. M. (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](http://www.doe.virginia.gov/special_ed/tech_asst_prof_dev/self_assessment/disproportionality/cultural_competence_manual.pdf)
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2007). Advocacy, outreach, and prevention: Integrating social action roles in professional training. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 373-390). New York, NY: Routledge.