



הגות מחקר ומעשה בחינוך



חינוך שוויוני ורב־תרבותי ברוח הזמן: קו"ד מזרח"י בחינוך ובהכשרת מורים

ניסים אבישר

תקציר

בשנים האחרונות חלה התעוררות בשיח העדתי בישראל. מגמה זו מקבלת ביטוי גם בשיח האקדמי ובכלל זה בתחומי החינוך. בהקשרים האקדמיים, על פי רוב מדובר בכתיבה תאורטית שקשה להפיק ממנה עקרונות חינוכיים יישומיים. מאמר זה מבקש להתחיל את תהליך תרגומו של השיח הקיים על מזרחיות וחינוך לכדי תפיסה חינוכית מגובשת (שאותה בחרתי לכנות "חינוך מזרחי"). התפיסה שתוצג מייצגת אוריינטציה תרבותית מזרחית ומבקשת לצמצם פערים ולקדם שוויון הזדמנויות ורב־תרבותיות בחינוך ובהשכלה. מתוך התפיסה החינוכית הכללית נגזרו ויוצגו שישה עקרונות חינוכיים מרכזיים: קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורת, זהות, ריבוי, חיים. ראשי התיבות שלהם יוצרים את הצירוף קו"ד מזרח"י, העשוי לשמש בסיס לעשייה חינוכית משמעותית ורגישה חברתית־תרבותית. עקרונות אלה עשויים לתרום לשינוי הנדרש כיום במערכת החינוך הישראלית, להתאימה לרוח התקופה ולאפשר לה לספק חינוך ראוי לכל תלמידותיה ותלמידיה, יהיו מאפייניהם החברתיים־תרבותיים אשר יהיו.

מבוא

במאמר זה אנסח תפיסה כללית לגישה חינוכית שבחרתי לכנותה "חינוך מזרחי". אפשר בוודאי לתמוה על בחירה זו, שעשויה להשתמע ממנה הבחנה עדתית מפלגת.

אם המושג חינוך מזרחי מתייחס לחינוך שניתן על ידי אנשים שזהותם מזרחית, לחינוך שניתן לאנשים שזהותם מזרחית, לחינוך שתכניו ומאפייניו קשורים באופן בלעדי לזהות מזרחית, או לצירוף של שניים מאלה או שלושתם, כי אז ערכו האישי והחברתי אכן מוטל בספק. יתרה מזו, אפשר לטעון כי במקרה זה מדובר בתפיסה מסוכנת מבחינה חינוכית וחברתית. אם כן, מדוע לבחור בכותרת זו, שעשויה ליצור (גם אם באופן שגוי) מראית עין של פילוג חברתי על רקע עדתי? שאלה מקדימה זו מחייבת התייחסות מיד בפתח הדברים.

הכותרת "חינוך מזרחי" מבקשת לסמן בבירור חלופה חינוכית שיש בה משום בחירה ונקיטת עמדה, חינוכית וחברתית. מדובר בחינוך רצוי, כפי שהוא עשוי להיתפס ולהתנסח מנקודות המבט של מי שנמצאים בשוליים החברתיים־תרבותיים. לא זו בלבד, אלא שרציונל חינוכי זה מבקש לקדם שוויון וממילא לקדם את מעמדן החינוכי והחברתי של קבוצות חברתיות אלה. אפשר אם כן להוסיף ולשאול: מדוע לא להסתפק במונחים קיימים, כגון "חינוך ביקורתי" או "חינוך לצדק חברתי"? מדוע להוסיף את הממד העדתי־המזרחי? לבחירה זו כמה סיבות. הסיבה הראשונה היא שבישראל יש חפיפה בין ההגדרות של "מזרחיות" ושל "שוליים" או "פריפריה חברתית" (ובמידה רבה גם גאוגרפית). כמובן, אין מדובר בחפיפה מלאה, ונתח גדל והולך של מזרחים בישראל ממוקם במעמד הביניים (כהן וליאון, 2009) ורואה עצמו כחלק אינטגרלי מהזרם המרכזי של החברה הישראלית. חלקם יסתייגו מהשימוש במונח מזרחים ויראו עצמם כישראלים (אבישר, 2019). ועדיין, בהסתכלות כוללת, לחפיפה זו בין מזרחיות ושוליות חברתית ביטויים מגוונים. בין היתר, היא באה לידי ביטוי בפערים משמעותיים בשכר (סבירסקי, קונור־אטיאס וליברמן, 2019). בהמשך נראה כי היא נוכחת גם במרחבי הבריאות, החינוך וההשכלה הגבוהה. אם כן, מזרחיות בישראל דהיום מיתרגמת פעמים רבות לשוליות חברתית־תרבותית.

מדובר בעמדה חברתית שמעמדה ביחס לזו ההגמונית נחות ועל כן היא מיוצגת פחות בשיח הציבורי, אך תרומתה האפשרית לתהליכי תיקון והתפתחות בחברה הישראלית רבה מאוד. מנקודות המבט של מי הנמצאים בשוליים, המציאות נוטה להיראות כפוליטית יותר וכמושפעת ממגוון מניעים וערכים ייחודיים המשרתים עמדה חברתית־פוליטית כלשהי (Unger, 2000). במילים אחרות, תפיסה זו מחדדת את ההבנה שהמציאות החברתית (או החינוכית) אינה הכרחית או מובנת מאליה, אלא היא תוצר של הבניות ושל יחסים חברתיים מסוימים שאפשר (ואף ראוי) לשנותם. מכאן, שנקודות מבט אלה עשויות להאיר הטיות ומגבלות שמאפיינות את

התפיסות והפרקטיקות הדומיננטיות ועל ידי כך לקדם שינוי, גם במישור החינוכי. נוסף על כך, וכפי שעוד נראה בהמשך, לכותרת "חינוך מזרחי" יש זיקות מגוונות להגדרות המזרחיות ולמאפייני המורשות התרבותיות המזרחיות. הבחירה בצירוף "חינוך מזרחי" במאמר היא פעולה מכוונת ומודעת במסגרת שדה השיח החינוכי. מטרתה להגדיל את מרחב הלגיטימציה לדיון 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 שמבקשת לעורר מחשבה ומודעות. הסימון החד של החלופה החינוכית המוצעת באמצעות המושג "מזרחיות" מבקש להבליט את ההקשרים העדתיים המסמנים הבחנה והבניה חברתית מרכזית בחברה הישראלית בהווה. להבחנות העדתיות יש משקל רב בישראל של ימינו, והן משפיעות על היכולת של פרטים ושל קבוצות להתפתח ולהתנייד חברתית, גם בשדות החינוך וההשכלה. עם זאת, הבניות והבחנות עדתיות אלו עדיין מושתקות במידה רבה בשיח החינוכי. מצב זה כשלעצמו מצדיק התייחסות מפורשת להיבט העדתי וכן הדגשה וחיידוד של מסרים, גם במחיר של הסתכנות בביקורת.

מזרחיות, אשכנזיות ומה שביניהן

הגדרתה של קבוצה אתנית-עדתית עשויה להתבסס על מאפיינים תרבותיים המשותפים לחבריה. אחת ההבחנות המרכזיות בשיח הרב-תרבותי היא ההבחנה בין תרבות מערבית לתרבויות שאינן מערביות (non-western) או מזרחיות. למותר לציין שהן התרבות המערבית והן התרבויות הלא-מערביות אינן הומוגניות. לצורך פישוט ולשם שמירת הרלוונטיות לנושא העדתי בישראל אתיחס לתרבויות שאינן מערביות כאל מזרחיות. בהקשר זה חשוב לציין כי "מזרחיות ומערביות אינן מושגים גאוגרפיים בלבד, אלא כאלה המייצגים גם נטיות פילוסופיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות" (Corey & Corey, 2010, p. 193). כלומר, הן מסמנות תפיסת עולם או נקודת מבט כללית שהעולם נחוה ומפורש על פיהן. כותבים שונים הציעו מגוון ממדים להבחנה בין תרבויות מערביות לתרבויות מזרחיות. אסתפק כאן בסיכום חלקי וקצר. אמנם המקורות שיוצגו בהמשך אינם מתייחסים למציאות בישראל, ועדיין אני סבור שההבחנות שהם מציעים תקפות במידה רבה גם בנוגע להבדלים התרבותיים שבין יוצאי אסיה-אפריקה (קרי, מזרחים) לבין יוצאי אירופה-אמריקה

(קרי, אשכנזים) בישראל, שהכתיבה האקדמית עליהם מועטה (למשל, סמוחה, 1993). התרבות המערבית מדגישה את חשיבות המשפחה הגרעינית, האינדיבידואליזם וייחודיות הפרט, הבחירה החופשית, היחסים ההיררכיים, תחרות והישגיות, השליטה בטבע, המדע והתקשורת המילולית. , אוריינטציה מזרחית, לעומת זאת, תעדיף קולקטיביות, משפחה מורחבת, יחסים הדדיים, תלות הדדית, הרמוניה עם הטבע, אינטואיטיביות ותקשורת שאינה מילולית (Ho, 1985; Kawagley & Choi, 1998; Stith-Williams & Haynes, 2007; Barnhardt, 1998). בעוד התרבות המערבית נוטה לחשיבה אנליטית, תרבות מזרחית תעדיף חשיבה הוליסטית (Norenzayan, 1999). אפשר כמובן להוסיף הבחנות, כאלו הקשורות להעדפות אמוניות (דת ורוחניות), לציר הזמן, לייחודיות ולנפרדות מול קונפורמיות וצניעות, לאופני ביטוי אישי, לאחריות ועוד (Corey, Corey, Corey, & Callaman, 2015). מדובר אם כן בשתי עמדות תרבותיות שונות, שהערכתן תלויה באופן בלתי נמנע בתפיסת העולם של המעריכים.

לצד זה, יש הרואים את המזרחיות כמסמנת מיקום מסוים במרחב החברתי-תרבותי, שנבחר מתוך רצון (או התעקשות) לא לציית לחלוקות השגורות אלא להתמקם במרחבי הביניים ביניהן. מיטיבה לנסח עמדה זו קציעה עלון: "רצוני להציע לראות את המזרחיות לא כדבר אלא כמיקום, מיקום בין לבין, מיקום נייד שאינו מבקש למקם או להתמקם ולהתנחל, אלא יותר להצביע על אופן התכוונות עכשווי, אשר מעצם חיבורו להווה גלומה בו ארעיות אינהרנטית" (עלון, 2011, עמ' 21). עלון מוסיפה כי עבודה, מזרחיות

מצויה בין השסעים המפצלים את החברה הישראלית, כזו שמשבשת ומפריעה לחלוקה הדיכוטומית ולקווי התיחום האפיסטמולוגיים שהורגלנו לחשוב דרכם. המזרחיות מתמקמת בלבם של אתרים אלה ממש, על קו השבר הממוקף [...] כאתר רוחש של בעבוע תמידי, המאתגר את דרכי החשיבה שלנו על עצמנו (שם, עמ' 22)

מדובר אם כן בעמדה המדגישה פלורליזם ושונות אנושית, עמדה "נזילה" (באומן, 2007), המאפשרת תנועה ושינוי צורה והולמת את מאפייני העידן הנוכחי. לחלופין, אפשר לראות במזרחיות קטגוריה חברתית המובחנת עקב מעמדה החברתי, וליתר דיוק, עקב נחיתותה המעמדית בישראל בהווה. כלומר, מזרחיות יכולה להיות מוגדרת כעמדה של שוליות (marginality) חברתית, שמשמעה

נישול מהון תרבותי וגישה פחותה להזדמנויות ולמשאבים. צידו השני של המטבע (מטפורה הולמת מאוד, אגב, שכן בהון עסקינין – כלכלי, חברתי ותרבותי) קשור לאשכנזיות. מיקום חברתי זה קשור למה שמכונה פריבילגיה או "פריבילגיה לבנה" (McIntosh, 1988) ומשמעו זכויות יתר יומיומיות, שרובן אינן מנוסחות באופן מפורש ולכן נותרות סמויות וחמקמקות. אשכנזיות, בדומה למזרחיות, היא קטגוריה מומצאת הכורכת יחד פרטים וקבוצות מגוונים חרף ההבדלים ביניהם. מעמד מועדף וזכויות יתר שהוקנו להם במציאות הישראלית בעבר והמוקנות להם בהווה הם המחברים בין הנכללים בקטגוריה זו. בלשונה של אורנה ששון-לוי (2008): "טבלאות השכר או ההשכלה של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראות, וכן מייצרות שוב ושוב, את הקטגוריה של 'יוצאי אירופה-אמריקה' המעניקה יתרון למי שנתפס כחבר בה, ומלמדת שהאשכנזיות משמעותית בעיצוב הריבוד האתני בישראל" (עמ' 101). כדאי להתעכב לרגע על המילים "למי שנתפס כחבר בה" בציטוט שלעיל. הן מסמנות מעבר מתפיסה מהותנית של הזהות האתנית, המוגדרת לפי ארצות המוצא של ההורים או הוריהם, לתפיסה המדגישה תהליכי הבניה חברתית המשקפים ערכים והעדפות, תרבותיים ובכלל (ה"בטיסוס", בלשונה של בורדייה). לכן, כותבת ששון-לוי, "קטגוריה זו כוללת גם אנשים ממוצא לא-אירופי, שכן על מנת לקבל את 'תגמולי האשכנזיות' אין כל צורך להיות ממוצא אירופי, אלא רק להתנהג בדרך שנתפסת כאשכנזית" (שם). בהעדפה תרבותית זו יש משום דיכוי תרבותי כלפי ייצוגים מזרחיים, הנתפסים כשונים וכנחותים. אולם, בניגוד לקטגוריית המזרחיות, אשכנזיות נתפסת כקטגוריה הכוללת ריבוי פנימי, ולא זו בלבד, אלא שעל פי רוב היא אינה משמשת לסימון הפרטים הנכללים בה. לכן, רבים הרואים עצמם נכללים בקטגוריה זו לא ישתמשו בה לתיאור עצמם. במקום זה, הם עשויים לאמץ את הזהות המרכזית, המוסכמת – למשל, ישראליות. קטגוריה כללית כזאת משמשת כתחליף להגדרת זהות ייחודית ולמעשה מבטלת את ההבחנה בין המאפיינים העדתיים-האשכנזיים לבין מאפייני הקולקטיב הרחב (הלאומי). כך הופכת האשכנזיות לקטגוריה חברתית "שקופה" או "קבוצה ללא תודעה קבוצתית". אם כך, מה בכל זאת יש בה, באשכנזיות? התשובה היא שגלומים בה יתרונות חברתיים: "נוכל אפוא לראות באשכנזיות לא בהכרח זהות, אלא בעיקר משאב, הון סימבולי המקנה גישה למשאבים נוספים" (שם, עמ' 106).

מכיוון שכך, הבחנה בין אשכנזים, מזרחים, יוצאי חבר המדינות, יוצאי אתיופיה, ערכים וקבוצות נוספות מוצדקת ונחוצה לנוכח תמונת המצב המצביעה על פערים

מגוונים ועקביים בין הקבוצות למיניהן. מחקרים שונים מצאו פערים מובהקים ומתמשכים בין קבוצות עדתיות בתחומי התעסוקה והשכר (סבירסקי וקונור־אטיאס, 2019), בתחומי בריאות הנפש (Nakash, Levav, & Gal, 2013) ובתחומי החינוך וההשכלה (דוברין, 2015; Cohen, Lewin-Epstein, & Lazarus, 2019). הנמצאים במוקד הדיון הנוכחי. נוסף על נתונים כמותיים אלה, מחקרים איכותניים עכשוויים העוסקים בזהויות עדתיות ובכלל זה במזרחיות חושפים תמונה של שיח חברתי ההולם את הנתונים הכלכליים־חברתיים, שיח שבולטת בו ההבחנה ההיררכית בין מזרחים לאשכנזים (טביב־כליף ולומסקי־פדר, 2013; רום, 2013; שגיב, 2014; Netz, Yitzhaki, & Lefstein, 2018). כך, על אף הפופולריות של השיח האקדמי על אודות "סובלנות", "רב־תרבותיות" ו"שונות", רווחות בציבור הרחב תפיסות מכליליות ומפחיתות ערך, המשקפות סטראוטיפ שלילי ביחס למזרחיות. בהקשר זה חשובה ההבחנה בין השיח המוצהר, המבטא זרם מרכזי בעל ערכים מוגדרים (שמהם נגזרת תקינות פוליטית, עדתית ואחרת), לבין השיח היומיומי, הפופולרי, הדבור. בעוד שבשיח מהסוג הראשון מודגשות תפיסות הבנייתיות של זהויות חברתיות־תרבותיות ואפשרויות תנועה ומפגש ביניהן, השיח מהסוג השני חושף מהותנות יציבה והבחנות חדות בין קבוצות עדתיות ובראש ובראשונה בין מזרחים לבין אשכנזים.

פערים עדתיים בחינוך

שלמה סבירסקי ונוגה דגן־בוזגלו (2009) הצביעו על מגמות של בידול, פיצול ופילוג במערכת החינוך הישראלית שהגבירו את האי־שוויון בחינוך, גם על רקע עדתי. הכותבים מציינים כי מערכת החינוך "מנתבת תלמידים למסלולי לימוד שונים וכתוצאה מכך גם לרמות הישגים שונות ולנקודות סיום שונות" (שם, עמ' 44). גם יפעת ביטון (2011) התייחסה לפערים בחינוך (ובתחומים נוספים) על רקע עדתי. לטענתה, קיימים הבדלים בנגישותה של מערכת החינוך למזרחים ובייצוגם בה, בשיעורי הזכאות לבגרות ובשיעורי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. הכותבת מסיקה מכך כי מדובר באפליה ממושכת למעשה (דה פקטו), שנוגדת את חוקי איסור האפליה ואת מחויבותה של החברה לשוויון. נתונים עדכניים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אכן מלמדים על פערים משמעותיים בהשכלה בין מזרחים לאשכנזים (דוברין, 2015). נמצא כי סיכוייהם של מזרחים לרכוש השכלה אקדמית

נמוכים ב-60% מסיכויי מקביליהם האשכנזים, המעורבים, אלה שנולדו בארץ ושני הוריהם נולדו בארץ וכן יוצאי ברית המועצות לשעבר (זאת בנטרול משתנה השכלת ההורים). הכותבת מסכמת: "אי-השוויון המעמדי, שפירושו פער בהזדמנויות ובמשאבים, חופף לאי-השוויון האתני" (שם, עמ' 37, ההדגשה במקור). נתונים אלה דומים לנתונים שהתקבלו במחקרים אחרים ומלמדים על פערים ניכרים בחינוך, אם על רקע עדתי ואם לפי קטגוריות חברתיות הנמצאות במתאם עם החלוקה העדתית, כגון סוג יישוב (למשל עיירות פיתוח) או מידת ביסוסו הכלכלי (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017).

הנתונים שתוארו לעיל מעידים על הטיה עדתית ברורה בחינוך ובהשכלה הגבוהה. שיעור קטן יותר של צעירים מזרחים משלימים לימודים תיכוניים המזכים בתעודת בגרות איכותית, המאפשרת כניסה קלה לאוניברסיטה. פערים אלה מתבטאים באחוזי המשיגים ציון עובר במתמטיקה (63.1% בקרב המזרחים לעומת 78.0% בקרב האשכנזים) ויותר מכך באנגלית (56.9% לעומת 83.6%), בעוד שבתוך נמצאים תלמידים ממוצא מעורב (פניגר ואיילון, 2016). הברלים אלה באיכות המסגרות החינוכיות והתעודה שהן מספקות מיתרגמים בהמשך לפערים בהכנסה ובהצלחה בשוק העבודה ומכאן – למעמד הכלכלי-חברתי (זוסמן וצור, 2010). כמו כן, מדובר בחסם משמעותי לנגישותה של ההשכלה הגבוהה למזרחים. סיכוייהם של מזרחים להשתלב בלימודים אקדמיים אכן נמוכים מסיכויי מקביליהם האשכנזים או המעורבים, ועומדים על 61% לעומת 75% ו-69% בהתאמה (מקרוסי ופניגר, 2017). ממצאי מחקר עדכני (Cohen, Lewin-Epstein & Lazarus, 2019) מראים, 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 36.0% אצל מקביליהם המזרחים). אולם, כפי שמציינים החוקרים, "הממצאים שדווחו כאן מראים כי זה עשוי לקחת למזרחים ארבעה או חמישה דורות להגיע לשוויון בהשכלה עם מקביליהם האשכנזים" (עמ' 31).

עם זאת, שיעור המזרחים המשתלבים בלימודים אקדמיים גבוה יותר במכללות (ביחס לאוניברסיטאות) ובייחוד במכללות לחינוך (איילון, 2008; דוברין, 2015). ממצא מעניין זה מעיד על נוכחות גבוהה יחסית של סטודנטים מזרחים במוסדות אקדמיים אלה, אך לאו דווקא על אופיים של המוסדות ושל הלימודים המתקיימים בהם. מכללות להכשרת מורות ומורים מהוות סביבת גידול ראשונית לתהליכי

ההכשרה ולגיבוש הזהות המקצועית. לנוכח ההטיה העדתית שתוארה קודם, ייתכן כי האתגר האינטלקטואלי והמעשי הניצב בפני סטודנטים מזרחים לחינוך גדול יותר, בין היתר בשל פערים או אף מתח אפשרי בין זהותם האישית לזהותם המקצועית המתהווה. אם יש מידה של אמת בהשערה זו, כי אז יהיו לכך השלכות בלתי נמנעות על חווייתם ורווחתם של פרחי הוראה ושל מורות ומורים.

השפעת הרקע העדתי של מורים ושל פרחי הוראה מזרחים על חווייתם המקצועית טרם נבחנה מחקרית. היבט זה חשוב מאוד, שכן שינוי במצב האי־שוויון הנוכחי עשוי להתחיל מהמורים, ובכל מקרה לא יוכל להיעשות בלעדיהם. האפשרות לברר מניעים, דילמות, קונפליקטים וכדומה תוכל לתרום הן להבנת הזיקות שבין זהות מזרחית לבין תהליכים חינוכיים והן לקידום שינוי בתחומים אלה. הכוונה גם לשינוי בגישה החינוכית ולכל מה שקשור לתפיסת התלמידים, לתפקיד המורים ולמאפייני התהליך החינוכי. כדי לבחון זיקות שונות בין היבטיה העדתיים של הזהות האישית לבין ההכשרה והעשייה החינוכיות נערך מחקר איכותני שבחן מגוון סוגיות רלוונטיות. המחקר מוצג בהרחבה במקום אחר (אבישר, 2019). לענייננו הוא קשור בכך שממצאי המחקר הובילו לניסוח אותה גישה חינוכית שכינית "חינוך מזרחי".

חינוך מזרחי – עיקרי התפיסה

גישה חינוכית זו משמשת חלופה לגישות החינוכיות הרווחות כיום בישראל (אבישר, 2019). ביסודה מונחת ההנחה, שהגישות המקובלות מציבות תלמידות ותלמידים מהשוליים החברתיים בעמדת נחיתות מובנית ופוגעות בסיכויי הצלחתם. הגישה המוצעת מבקשת לאזן את הנטייה להתמקד בפרט ובהישגים שנמדדים לפי מדדים אחידים וקבועים. כמו כן היא מבקשת להכיר בהשפעת הרקע החברתי־תרבותי על יכולתם של תלמידים לשפר את הבנתם והישגיהם ולחוות חוויה לימודית חיובית ומעצימה. החינוך המזרחי מאמץ את נקודת המבט של השוליים החברתיים־תרבותיים בישראל ומעודד קבלה של ריבוי וגיוון בחינוך ובחברה, מודעות ביקורתית ועוד. לצד אלה בולטים בגישה המוצעת מאפיינים ייחודיים שקשורים לעמדה החברתית המזרחית בהווה ולהתעצמותן הנוכחית של קבוצות ונקודות מבט שנחשבו עד לאחרונה לשוליות. החינוך המזרחי מבקש להנכיח נקודות מבט אלה ולאפשר את ביטוין והכללתן בשיח החינוכי והחברתי.

החינוך המזרחי מושתת על ההכרה בכך שהתעלמות מהקשרי החיים ומהשפעותיהם על רווחתם והישגיהם של פרטים תשמר את הפערים החינוכיים ואף תעמיק אותם. מדובר אם כן בגישה חינוכית שבוחנת את התלמידים, את המורים ואת התהליך החינוכי בהקשר רחב (פוליטי, היסטורי, חברתי ותרבותי), מתוך הבנה שהקשר זה משפיע על החוויות האישיות, על היחסים הבין-אישיים ועל טיב התהליך החינוכי וערכו. המודעות להיבטים החברתיים-תרבותיים של זהות התלמידים ואנשי החינוך תעודד היכרות קרובה עם סביבות החיים הייחודיות ועם תרבויות ומסורות שונות, על המנהגים והאמונות הנהוגים בהן. ההכרה בערכן של אותן תרבויות ומסורות והידוק הקשרים בין הסביבה המשפחתית לסביבה החינוכית ובין התלמידים לבין עצמם יסייעו לצמצום הניכור בין פרטים וקבוצות שונים.

לגישה חינוכית זו כמה מאפיינים הקושרים אותה לתרבויות מזרחיות. האחד, היא משקפת את הממד ההוליסטי שבמזרחיות, שמעדיף ראייה של "גם וגם" על פני תפיסות דיכוטומיות של "או-או". לפיכך, בכוחה להוביל להעצמת גישות חינוכיות מכילות, שמעריכות שונות בין-אישית ותרבותית. מטרתה היא לייצר סביבה חינוכית שמבטאת יחס של כבוד כלפי ריבוי חברתי-תרבותי ויוצרת תנאים שוויוניים להתפתחותם של פרטים שונים. לשם כך חשוב לגוון את דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה, כך שיאפשרו לכל סטודנט ותלמיד ללמוד על פי דרכם.

מאפיין שני קשור לממד הקולקטיביות. האפשרות לראות בכיתה ובבית הספר מכלול שיש בו מרכיבי ערכות הדדית וקהילתיות מייצגת גם היא תרבות מזרחית קולקטיביסטית (לעומת הדגש 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 בתפיסת תפקיד המורה ולהדגשת יכולות ההבנה וההנחיה של תהליכים קבוצתיים. מתוך כך נגזרות אפשרויות חדשות לפעולה חינוכית, בפרט בכל הנוגע להתערבות קבוצתית במצבים שבהם הדינמיקה הקבוצתית כוללת היבטים פוגעניים (כגון ביוש, הדרה וחרם) או כאלה המשקפים ומשמרים את יחסי הכוחות החברתיים, על אי-השוויון הטמון בהם.

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

כעיקרון חינוכי מארגן. היא עשויה לתמוך ב"עבודת גבולות" (ג'ירו, 1996), קרי בכירור ההבדלים ולא פחות מכך בכירור הגורמים המשותפים המחברים בין פרטים לבין מורשתם וסביבתם וביניהם לבין פרטים מקבוצות שונות. בירור כזה יוכל לפתוח פתח להתמודדות עם מתחים וקונפליקטים בסביבה חינוכית בטוחה יחסית, ולהכרה בערכה של סביבה מקבלת ומגוונת.

לצד המאפיינים התרבותיים שצוינו, החינוך המזרחי מתייחס למיקום החברתי של אוכלוסייה מזרחית ובפרט לעמדתם התרבותית הפחות מועדפת (under privileged), בחברה ובחינוך. מצב זה מיתרגם לא פעם להטיות, לסטראוטיפים וליחס מפלה, שבדרך כלל אינו נובע מאידאולוגיה (וככזה אינו מכוון או לגמרי מודע). כדי להתמודד עם מצב זה נחוץ יחס מכבד, הדדי ודיאלוגי, יחס המדגיש את יכולותיהם וחוזקותיהם הייחודיים של התלמידים (ללא קשר למוצאם, כל אחת ואחד). כמו כן, חשוב לאפשר תהליכי בירור הקשורים לזהות אישית וקולקטיבית וליחסים בין פרטים וקבוצות. בירור כזה יקל על ההתמודדות עם נושאים הקשורים ליחסי כוח, חיבור למורשת התרבותית של כל תלמידה ותלמיד, יצירת שיח חינוכי מגוון ועשיר ובסופו של דבר יתרום לתהליכי גיבוש הזהות של התלמידים. דוגמאות לכירור כזה יובאו בהמשך.

קו"ד מזרחי בחינוך ובהכשרת מורים

את הרציונל הכללי שתואר למעלה אפשר לתרגם לשישה עקרונות חינוכיים ברורים. לעקרונות אלה זיקות ברורות לעמדה החברתית ולמורשות התרבותיות המזרחיות. הם עשויים לתרום להתחדשות הנדרשת בתהליכי הכשרת מורים ובחשיבה מחדש על חינוך רב־תרבותי ברוח הזמן. אפשר לגזור מהם מרכיבים ברורים בתוכניות הכשרה ולימודים המקדמות למידה שוויונית, המחוברת לחיי הסטודנטים/ התלמידים ומשתמשות בעושר התרבותי הקיים בכיתה. ששת העקרונות הם: קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורת, זהות, ריבוי, חיים. ראשי התיבות של העקרונות הללו יוצרים את הצירוף קו"ד מזרחי, שמאמר זה קורא לאמצו כבסיס לחינוך שוויוני ורב־תרבותי ברוח הזמן. אציג אותם בזה אחר זה.

קולקטיביות – כאמור, ראיית הכיתה ובית הספר כמכלול שיש בו מרכיבי ערבות הדדית וקהילתיות מייצגת תרבות מזרחית קולקטיביסטית. כאן, היחידה המרכזית להוראה, ללמידה ולהערכה היא הקבוצה: הכיתה, בית הספר או הקהילה

החינוכית. שינוי זה עשוי לתרום לכמה מטרות מקבילות: להפחתת הלחצים ומידת התחרותיות בכיתה ובבית הספר; לשיקום היצירתיות והחדווה בתהליכי הלמידה; למזעור תחושת הפגימות בקרב התלמידים הנמצאים בתחתית המדרג או בשולי הסביבה החינוכית; וליצירת סביבה שמוקירה ריבוי וגיוון. תפקידם של מורות ומורים כאן ישתנה בהתאם לכך: משליטה בידע דיסציפלינרי כלשהו אל עבר יכולות הנחיה וליזוי, וממומחיות במיומנויות הוראה מסוימות ליצירת תנאים (סביבתיים, חברתיים, רגשיים ואינטלקטואליים) מיטביים לטיפול סקרנות ותשוקה ללמידה בקרב התלמידים. אימוץ תפיסה קולקטיבית בתהליכים חינוכיים הוא פעולה חינוכית-חברתית, המושתתת על ההנחה ששייכות תורמת לרווחתם של פרטים ושל קבוצות. פעולה זו יוצרת מרחב נוח יותר, ומגוון תלמידים יכולים להשתלב בו ולמצוא בו את מקומם. כמו כן, יש לה תרומה חברתית כללית לקידום ערכי אחריות חברתית וסולידריות.

ראיית הכיתה כמכלול עשויה לתרום במיוחד לתלמידים הנמצאים בשוליים מבחינה חברתית, לימודית, התנהגותית או אחרת. ההתייחסות למכלול הכיתתי עשויה להוריד מתלמידים מידה של עול שקשור לפגימות, לבושה או לאשמה. הפרט ייתפס כאן כחלק מקבוצה שיש לה חלק בלתי נמנע בעיצוב החוויה האישית, על היבטיה השונים. המכלול ייתפס כאחראי במידה מסוימת לדאוג לכלל הפרטים שבתוכו, להכילם וליצור עבורם מרחבי ביטחון וערך, גם עבור פרטים שמאוגרים את הקודים המקובלים בו. מובן שלתפיסה זו יש השלכות על אופי הפעילויות והמטרות הלימודיות, שייערכו על פי רוב במשותף עם אחרים ויכללו מרכיבי קשר. למעשה, תכליתן הראשונית של פעילויות חינוכיות שונות עשויה להיות בניית מערכות יחסים ומסגרת שייכות, הווי אומר, קולקטיב כיתתי. לשם כך חשוב להקנות לאנשי חינוך מיומנויות הנחיה קבוצתית, שמאפשרות לזהות דפוסיים קבוצתיים בכיתה, בפרט כאלה שיש בהם מרכיבי דיכוי או אלימות, ולפעול לשינויים. התערבויות אלה צפויות להיטיב את מצבם של תלמידים שנמצאים בתחתית ההיררכיה החברתית, אך לא פחות מכך לתרום ליצירת מרחב חינוכי מיטיב ומצמיח לכלל התלמידים. העדפת הקשר והיחסים בין פרטים, כיחידת ההתייחסות הבסיסית, משליכה על כל תחומי העשייה החינוכית, למשל על היחסים בין מורים לבין תלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, על דרכי ההוראה (הפדגוגיה) ועל החשיבה ההמשגה החינוכית (דידקטיקה). כאמור, מדובר בהעדפה שבבסיסה ערכים תרבותיים-חברתיים קולקטיביסטיים, אך כזאת שבמיטבה אינה באה על חשבון הצמיחה

האישית. הנחת היסוד כאן היא כי בין פרט וסביבה לא מתקיימים יחסי ניגוד, כי אם יחסי השלמה, שכן הפרט וזהותו נבנים מתוך ובתוך הקשר של יחסים. יתר על כן, היכולת לייצר ולבסס מערכות יחסים היא כשלעצמה מקור עוצמה אישית וערך עצמי.

דיאלוגיות – מרכיב זה קשור לשוליות המזרחית, המקבלת ביטוי גם בשיח וביחסים החברתיים והחינוכיים והעשויה להתבטא בהסללה וביחס מפלה ורכאני. דוגמאות מגוונות לדפוס כזה, המנציח ואף מעמיק את הפערים הקיימים, הצגתי בספרי (אבישר, 2019). כדי להתמודד עם סכנה זו ולקדם שוויון הזדמנויות וצמצום פערים נדרש שינוי בדפוסי השיח והיחסים החינוכיים. דיאלוגיות מסמנת מעבר לתפיסה שוויונית ומכבדת. נקודת המוצא כאן היא הכרה ביכולות התלמידים ותפיסתם כשותפים פעילים בעיצוב התהליך החינוכי. ההכרה בערכם של התלמידים הכרחית כדי לצמצם גילויי פטרונות או דיכוי ולקדם מערך חינוכי דיאלוגי היוצר "מודל דמוקרטי של יחסים חברתיים ומהווה את הבסיס לסמכותו של המורה שאינה מבוססת על סמכות פורמלית" (זלמנסון-לוי, 2009, עמ' 164).

הדגשת השוויוניות וההדריות בקשרים החינוכיים משמעה הכרה ביכולות ובמשאבים של הפרט ומשפחתו, ובמידת הצורך עשיית מאמצים יזומים לאתרם. לשם כך נדרשת עמדה חינוכית צנועה, שמבטאת פתיחות להערפות שונות ומדגישה למידה מתמדת, לאורך החיים. העמדה הזאת, המכונה "ענווה תרבותית" (cultural humility), משמשת גם בתחומי החינוך וההכשרה הרגישים חברתית-תרבותית (אבישר, 2017). עמדה אישית-מקצועית זו מכירה במגבלותיה, אך אינה מתבטלת מול הסביבה. רק מתוך זהות מגובשת תתאפשר תנועה בטוחה לעבר הזולת ובחזרה, תנועה דיאלקטית בין פנים וחוץ. תנועה זו תאפשר בתורה השפעות הדריות והתמודדות טובה יותר עם המורכבות הכרוכה במפגש חינוכי שמערב שונות, ומכאן התפתחות ומידה רבה יותר של סיפוק למורים ולתלמידים כאחד.

הכללת נקודת מבטם של תלמידים תתרום לאיכות הלמידה ותהפוך את התלמידים לשותפים פעילים בעיצוב סביבת הלמידה והמטלות הלימודיות. מעורבות התלמידים יכולה להתבטא למשל במתן זכות בחירה מתוך מגוון רחב של אפשרויות נתונות, בשליטה של תלמידים על תחומים מוגדרים (על ידי הצוות או לבחירתם) ובגיבוש משותף של תוכנית הלימודים (Bovill & Bulley, 2011). בגישת הלמידה הממוקדת בתלמיד (Student Centered Learning, CSL) "תלמידים רוכשים מידה הולכת וגדלה של אוטונומיה ואחריות ללמידתם"

(Lee & Hannafin, 2016, p. 708). בתוך כך הם מנסחים מטרות לימודיות אישיות ומשמעותיות, בוחרים את מקורות המידע ואת דרכי הלמידה, משתפים ומשתתפים בתהליכים של אחרים (הממד החברתי) וזוכים לליווי צמוד. תהליכים אלה יוצרים תחושת בעלות שתומכת בבניית אוטונומיה ובהגדרת הזוהר העצמית. המוקד במקרה זה הוא בכל פרט ופרט, אך אפשר ליצור מקבילה שבה יוצבו במרכז המכלול הכיתתי והקהילה הלומדת.

מדובר בערוץ למידה מרכזי המושתת על מידול (modeling) של איכויות יחסים בין-אישיים שמאופיינים בדיאלוגיות, קרי בהדדיות, בפתיחות ובדינמיות. עמדה דיאלוגית כזאת מהווה כוח נגדי להטיות החברתיות המייצרות היררכיות, בין היתר על רקע עדתי. התמודדות עם שאלות ודילמות שעולות בתהליך הדיאלוג המשותף למורים ולתלמידים היא כשלעצמה הזדמנות ללמידה פעילה, שבאמצעותה עשויים להצטמצם הפערים בין תפיסות והעדפות של מורים לבין אלה של תלמידים. למעשה, זהו תהליך של יצירה משותפת.

מסורת – סוגיית המסורתיות לרבות זיקותיה למזרחיות והיבטיה החינוכיים נדונה על ידי יעקב ידגר (2012). ידגר מציין כי היחסים ההדדיים בין קהילות יהודיות שונות בארצות ערב והאסלאם ובין הסביבה החברתית-תרבותית שבקרבה חיו תרמו לעיצובה של עמדת פתיחות לזולת ולמתינות דתית. הוא סבור כי המסורתיות ככלל אינה מנוגדת למודרנה, אלא מתעצבת מולה מתוך עמדה דיאלוגית. הוא אף מחבר בין המסורתיות ובין ה"זר", שאינו משתייך לקבוצת הרוב ושנוכחותו "משבשת את המבנה הבינארי ומערערת אותו" (שם, עמ' 143). מסורתיות זו מקבילה לשוליות ולמקומה של המזרחיות בישראל כיום. על כן, אין פלא שכמו המזרחים, גם המסורתיים נתפסים "כאותם 'בלתי מוכרעים', שהם 'לא זה ולא זה, כלומר בו בזמן או זה או זה'" (שם, עמ' 144).

אפשר אפוא לראות במסורתיות ציר מרכזי וייחודי בחינוך המזרחי. לא בכדי תואר מרכיב המסורתיות כמרכזי במסגרת יחסי הליווי שהתקיימו בבית הספר קדמה (Bailey-Ben Ishay, 1998).¹ האופי הייחודי של ההוראה ושל יחסי מורים-תלמידים בבית הספר קדמה השתקף בין השאר במודל של "מורה-מלווה" שפותח בקדמה,

1 בית הספר הוא בית הספר התיכון הראשון בארץ שהוקם בתוך שכונה שנחשבת לפריפריה חברתית-כלכלית, שאינו תיכון מקצועי או מקיף (שכולל מגמות מקצועיות), אלא תיכון עיוני מלא, המוביל את כל התלמידים/ות שלו לתעודת בגרות מלאה וללימודים גבוהים.

שכלל ליווי של התלמידים בבית ובהקשרים חברתיים והתמודדות משותפת עם בעיות חיים שונות. נמצא כי המסורתיות, כחלק מהותי מהמורשת התרבותית של התלמידים, תורמת לתחושת המשכיות והרמוניה בקשרי הליווי (ומתוך כך בבית הספר), גם לנוכח לחצים מגוונים שהופעלו על התלמידים ועל קשרי הליווי. בכלל זה מתוארים לחצים הקשורים להישגים לימודיים צרים ומדידים (למשל הצלחה בכינות הבגרות), בדגש על המתח ואף הניגוד בינם לבין האיכות הרצויה של קשרי הליווי, שאמורים להתאפיין בזרימה ובנינוחות. אלה כמובן אינם הלחצים היחידים המופעלים על תלמידים מזרחים. ידגר (2013) מתייחס לסביבה החינוכית ול"לחצים הצולבים" המופעלים בה כלפי תלמידים מסורתיים. לחצים אלה הם תולדה הן של התפיסה הבינארית והן של הביקורתיות והמעשיות שמאפיינות את מערכת החינוך הממלכתית, השרויות במתח עם המסורתיות. הלחצים הללו גובים מחיר אישי ולימודי מאלה הנתפסים כ"זרים" וניצבים בתוך שבין ההגדרות הקוטביות. תפיסת החינוך המזרחי המוצעת כאן לא רק שאינה מזהה קושי בהתמודדות עם "זרים" או "אחרים", גם כשהם ניצבים בשולי המסגרת המקובלת, אלא שהיא מוצאת בכך ערך חינוכי וחברתי.

יהודה מימרן (2015) מתייחס גם הוא לקשר שבין מסורתיות (וכן דתיות ואמונה) לבין מזרחיות ומעגן אותו בממצאים מחקרניים. מימרן דן במקומם הבעייתי של תלמידים מסורתיים במערכת החינוך, הן בזרם הממלכתי והן בזרם הממלכתי־דתי, ובוחר מענים מגוונים לקושי זה, כולל במישורי המודעות והתאמת תוכניות הלימוד ואורחות החיים בבית הספר, הקמת מסלול מסורתי או זרם ממלכתי־מסורתי או רשת של בתי ספר מסורתיים (המחבר מציין את רשת "מורשה", המיישמת למעשה חזון זה). בסופו של דבר, מימרן 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 שהוצג לעיל טוב לכלל ילדי ישראל. קידום בתי ספר המיועדים לאוכלוסייה המסורתית יכול להיות מדרגת ביניים חשובה והכשרת הקרקע בדרך לבית ספר כללי ישראלי" (עמ' 379–380). האם ראוי שחינוך מסורתי או חינוך מזרחי יהפכו לחינוך כללי המאפיין את הזרם המרכזי של החינוך בישראל? אני סבור שבהקשר החברתי־תרבותי הנוכחי זה בלתי סביר. עם זאת, נראה לי שחשוב לכלול מרכיבי מודעות ועשייה הקשורים במסורתיות ובמזרחיות בכלל בתי הספר

בישראל כאמצעי להכרה בגיוון תרבותי, ליצירת שוויון הזדמנויות ולקידום חינוך עשיר ומגוון ברוח הזמן.

מאיר בוזגלו (2004) כותב ש"להיות מסורתי משמעו לתפוס את עצמך כחוליה בשרשרת ארוכה. רבות נקבע כבר מן ההקשר שבו נולדתי" (שם, עמ' 219). לפיכך, מודעות למסורת מוסיפה ממד הקשרי-אורכי של זמן ושל קשר ארוך טווח בין פרטים החולקים תרבות, אמונות וערכים משותפים. על כן, מסורת עשויה להיות מקור לשייכות, לביטחון ולערך, וכן לענווה של פרטים שמבינים שהם אינם אלא חלק מרצף, משלם שגדול מסך חלקיו. המסורת מייצרת מסגרת ברורה לזהות האישית והקולקטיבית. הביטחון בזהות מאפשר לדון ביתר קלות בה ובגבולותיה, בין השאר באמצעות מפגשים עם תפיסות שונות. מנקודת מבט זו, לא זו בלבד שמסורת אינה מנוגדת לבחירה ולחופש, אלא שהיא תנאי הכרחי להתקיימותם.

זהות – תהליכים חינוכיים המושתתים על הכרה בערך של תרבויות ושל עמדות חברתיות שונות, משקפים "תהליך מורכב של בירור זהותי" (ידגר, 2013, עמ' 164). תהליך כזה מערב חקירה ובחינה של הזהות האישית (בין אדם למורשתו), עיסוק בסוגיות של קשר בין פרטים שונים (בין אדם לחברו) וניסיון לברר מהי החברה הראויה ומה טיב היחסים המתקיימים בה (בין המצוי לרצוי). עיסוק בשאלות אלה מאפשר בחינה ביקורתית של היחסים החברתיים, ופותר בכך פתח לשינויים, וגיבוש זהות אישית הקשורה למרחב התרבותי שבו חי הפרט ומתוך כך טיפוח תחושת שייכות ובנייה של ערך עצמי, אישי וקבוצתי. כל אלה חשובים במיוחד בעבודה עם קבוצות מוחלשות הנמצאות בשוליים החברתיים (למשתייכים לזרם המרכזי, הזהות החברתית-תרבותית נדמית לא פעם שקופה). ג'ון אוגבו מגדיר זהות קולקטיבית בתור "האופן שבו אנשים תופסים את עצמם, תחושת האנחנו' או ה'שייכות' שלהם" (Ogbu, 2004, p. 3). הגדרה זו מחדדת את הקשר בין החוויה העצמית לבין הזיקה למכלול שהאדם משתייך אליו, אם מלידה ואם מבחירה. אוגבו מציין כי זהות קולקטיבית מתפתחת כתוצאה מחוויות משותפות, בדרך כלל של מיעוט מדוכא. היא קשורה לבעיות או לשאלות של מעמד, שמבחינות את הקבוצה הנדונה משאר האוכלוסייה.

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

של אתנוצנטריות (יהודית, עדתית או אחרת) ושל פלורליזם, ושאלות הנוגעות לאיכויות של קשר בין קבוצות ופרטים (מאבק, הסתגרות, דיאלוג ופיוס). סוגיות של זהות אישית וקולקטיבית עשויות להתעורר תוך כדי עיסוק בתכנים לימודיים בנושאים שונים. סביר להניח שבמצב כזה החומרים יעוררו מידה רבה יותר של מעורבות ובמקרים מסוימים אף להט ורגשות עוצמתיים (שאינם מהווים בעיה, אך בהחלט מהווים אתגר). כאמור, מפגש בין מגוון זהויות מעורר שאלות שנוגעות ליחסים ולגבולות השייכות: מי בפנים ומי בחוץ? מי שייך ומי לא? אלו כמובן שאלות חברתיות־פוליטיות, שהן עצמן מעוררות מתחים ומאפשרות התמודדות וחדוד נוסף. תפקידם של מורים בהקשרים אלה יתמקד בהנחיית הדיון, ביכולת לעבור לשיח מסדר שני (שיח על השיח או מטא־תקשורת) ובחיבור להקשר החברתי הרחב. זהו תפקיד מורכב, המצריך יכולות במישורי התודעה (האישית והחברתית), הוויסות הרגשי, האינטלקט ועוד.

עיסוק בשאלות הנוגעות לזהות מאפשר דיון בסוגיות אקטואליות תוך רכישת ידע רלוונטי, פיתוח מיומנויות חברתיות של דיאלוג והתמודדות עם הבדלים ופערים. אין מדובר בדיון אינטלקטואלי בלבד, אלא בהתנסות חווייתית בבעיות הקשורות בחיי היום־יום של התלמידים. ומכיוון שלרוב תלמידים ומורים חולקים מציאויות משותפות, גם חווייתם היומיומית של המורים תבוא לידי ביטוי. העיסוק במציאות החיים ובאקטואליה – מקומית, לאומית או עולמית – מקדם חיבור למרחב ולקהילה, מפתח אוריינות חברתית־פוליטית ומעודד נקיטת עמדה ופעולה. בתוך כך ניתן למצוא ערך בבירור קונפליקטים פנים־יהודיים, לדוגמה בין מזרחים ואשכנזים, דתיים וחילונים, ימנים ושמאלנים, 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 לזנוח אחד מהם. בכל מקרה, אלו סוגיות טעונות ביותר, והעיסוק בהן מאתגר, אך לא פחות מכך מספק הזדמנות חינוכית וחברתית.

ריבוי – ריבוי וגיוון קשורים לרעיון ההוליסם שהוזכר לעיל ומאפיין גישה מזרחית (Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999). תפיסה הוליסטית מדגישה ריבוי, פלורליזם וסובלנות לשונות. לשון אחר, מדובר בעמדה צנועה, המכירה במגבלותיה. רעיון זה עשוי להתרגם לדגשים בעשייה החינוכית החל מהמישורים הפדגוגיים ואל עבר האופקים החברתיים.

כל כיתה כוללת ריבוי פנימי וממילא גם מתחים וריבויים לצד חיבורים ושותפויות. מבחינה זו, כל כיתה היא מעין מיקרוקוסמוס חברתי. כדי ליצור סביבה חינוכית שמבטאת יחס של כבוד כלפי ריבוי חברתי-תרבותי ומספקת תנאים שוויוניים להתפתחותם של כל הפרטים שבה יש לדאוג לגיוון בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. גיוון זה יאפשר לתלמידים שונים לאתר את כישורונותיהם, לבסס את ערכם העצמי והתרבותי ולהגיע להישגים. לשם כך, על אנשי חינוך לעודד ריבוי וגיוון של דעות ועמדות ולהימנע מאינדוקטרינציה (או מניסיון גלוי או סמוי לכפות דעה או עמדה). הדבר מחייב מודעות ביקורתית, אך בעיקר הוא מחייב להכיר בעושר התרבותי המצוי בכיתה (ובחברה בכלל) כבמשאב בעל ערך. משמעות הדבר היא היכולת למצוא ערך בעמדות ובהעדפות מגוונות, כולל באלה השונות משלנו, שפעמים רבות נתפסות על ידנו כנחותות.

למידה שמקדמת שוויון הזדמנויות מחייבת התייחסות אישית לכל תלמידה ותלמיד, על הסגנונות, ההעדפות והצרכים המיוחדים אותם. התייחסות זו למישור הפרט ולשונות בין-אישית אינה בגדר חידוש, שכן מערכות חינוך מערביות (ובכללן זו של ישראל) שמות דגש על ייחודיות הפרט. עם זאת, לא תמיד מתבטא הדבר בהתייחסות דיפרנציאלית לתלמידים, ולא פעם הציפייה מהם היא להתאים את עצמם לדרישות מערכתיות אחידות. לכן, במישור האישי, מודגשת למידה רב-תחומית דרך אופנויות או ערוצים מגוונים. גיוון זה עשוי לקבל ביטוי הן במישורים הפדגוגיים והן במישורי התוכן. הרחבת מנעד ערוצי הלמידה צפויה לקדם הנעה פנימית ולמידה פעילה. בתוך כך ראוי להדגיש מרכיבי למידה פעילה ולמידת חקר, בסביבות למידה מגוונות (כולל חוץ-כיתתיות) ובסביבות המחייבות עבודה קבוצתית. בשדה העשייה החינוכי ובספרות המקצועית אפשר למצוא בקלות אפשרויות יישומיות רבות המבטאות רעיונות אלה ומקדמות גיוון וריבוי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. פירוט נרחב של אפשרויות אלה אומנם חורג ממסגרת מאמר זה, אולם אין ספק שיישום עקבי ומתמשך של כלים חינוכיים שנגזרים מהעקרונות הכלליים הללו הוא צעד חיוני שיאפשר לתלמידים שונים לחדד את כישורונותיהם בעיני עצמם ובעיני סביבתם ולהצליח.

יתרה מזו, מחנכות ומחנכים עשויים לקדם בעבודתם היכרות והכנה מעמיקה (כלומר, לא שטחית וסטראוטיפית) של מציאויות חיים, מיקומים חברתיים ועולמות תרבותיים באופן שיאפשר התקרבות או למצער הפחתת העוינות והקיסוב החברתיים. מדובר בעמדה הנמצאת בתווך שבין ההבניות החברתיות – בין הפנים

לבין החוץ ובין העצמי לבין הזולת – שבליבה יכולת לנוע בסביבה מורכבת ומשתנה. עמדה מקצועית זו מקבילה להגדרת המזרחיות המכילה שאינה לעומתית או בדלנית, אלא מעדיפה ראייה של "גם-וגם" על פני תפיסות דיכוטומיות של "או-או". בכוחה להוביל להעצמתן של גישות מכילות, המכבדות ומעריכות 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. עמדה בסיסית זו מאפשרת הערכה של הריבוי החברתי, התרבותי והאישי המצוי בכיתה ושימוש בעושר זה כמשאב חינוכי.

חיים – למידע או ל"חומר לימודי" יש משמעות וערך רק כל עוד הם מתחברים באופן כלשהו לחיי התלמידים, בעבר, בהווה או בעתיד. כותבים שונים מתייחסים לחינוך וללמידה בהקשרים שאינם מערביים, שמקבילים מבחינות מסוימות לעמדות המזרחיות בישראל. מקורות אלה מדגישים מרכיבים של זמן, כולל רב־דוריות, וכן של חיבור ליום-יום ולמציאות החיים של הלומדים (Kawagley & Barnhardt, 1998; Merriam & Kim, 2008). קליפורד קנאפ (Knapp, 2010) מתאר מודלים חינוכיים שונים של עבודה בהקשרים קהילתיים ובהם המודל של למידה והוראה תלויות הקשר (Contextual Teaching and Learning, CTL), שמסייע בחיבור בין תוכני הלימוד לבין מצבים והקשרים בחיים המציאותיים של התלמידים ו"מדגיש את החשיבות של כיצד והיכן אדם לומד, ואת הקשר הבסיסי של השניים למה שהאדם לומד" (שם, עמ' 23, ההדגשות במקור). במסגרת זו מודגשים תהליכי למידה הנובעים מהשטח או מלמטה למעלה, דרך מחקר העצמי, התמודדות עם דילמות והאפשרות להשתתף בתהליכי יצירת ידע. הרלוונטיות של החינוך לעולמם של התלמידים צפויה להגביר מעורבות ועניין ולטפח סקרנות ותשוקה ללמידה ולהתפתחות. במסגרת זו יודגש החיבור תוך שימוש באמצעים פדגוגיים התנסותיים ובמרחבים לימודיים חוץ-כיתתיים וקהילתיים.

היכרות עם מציאות חיים מוחשית ועם ההקשר הייחודי של חיי התלמידים וסביבתם יקשרו בין תהליכי הלמידה לבין מציאות החיים של התלמידים, בין ידע אישי ותרבותי מגוון לבין תחומי העניין והאינטרסים של התלמידים וסביבתם הקרובה. היכרות מסוג זה מחייבת גם יציאה אל מחוץ לכותלי בית הספר ובמידת הצורך נקיטת מהלכי יישוג (outreach), דהיינו ניסיון פעיל לפגוש אוכלוסיות נזקקות במקום הימצאן ולהציע סיוע חינוכי המותאם לתרבות, לערכים ולהעדפות

שלהן. מדובר בפעולה יזומה של המערכת החינוכית שנועדה ליצור חיבור עם תלמידים שחווים קשיים בחייהם (בבית או בבית הספר) ולהוביל לשיפור במצבם החינוכי והחברתי. מהלכים כאלה כרוכים במידה של סיכון מכמה בחינות. הם מחייבים אנשי חינוך לצאת מהאזור המוכר להם ולהתחיל מהלך בתנאים של אי-ודאות ואף של נחיתות אפשרית מבחינת יכולת ההשפעה שלהם ביחס לגורמי השפעה אחרים. נוסף על כך הם גוררים טשטוש גבולות בין התחום האישי לתחום המקצועי. עם זאת, קשרים מסוג זה, שמתקיימים מחוץ לכותלי המסגרת החינוכית ובסביבת החיים של התלמידים ומשפחותיהם, עשויים להאיר באור אחר את התפקוד החינוכי או החברתי של התלמידים ולהבליט חוזקות ומשאבים. חיבור אישי קרוב מעין זה עשוי לקדם תהליכי מסגור מחדש (reframing) שיאפשרו לספר את הסיפור של התלמידים ומשפחותיהם באופן מורכב, שכולל ממדים חיוביים. לתהליכים אלה חשיבות רבה, שכן הם משרדים מסר של אכפתיות ושל מעורבות מצד המחנכים ומשקפים עמדה של פתיחות מצידם ביחס לחברה בכלל ולא להנדרחים לשוליה בפרט (Vera & Speight, 2007).

הבנה מעמיקה של הקשרי החיים של התלמידים, על היבטיהם התרבותיים, המעמדיים, הרוחניים והפיזיים מאפשרת יצירת חיבורים מגוונים בין תחומים שלא פעם נחווים כמרוחקים ואף כמנותקים (ומכאן הופכים למנוכרים או אף לעוינים זה לזה), למשל בין המרחב הכיתתי לבין הבית וסביבתו, בין התלמידים לבין תוכני הלימוד, בין אנשי החינוך לבין התלמידים ועוד. למעשה, תפיסה כזו ויישומיה המעשיים מאפשרים ליצור רצפים, החל ברמת הכיתה, דרך הקהילה וכלה במעגלים הרחבים יותר כגון יישוב, מדינה, או כל קבוצת שייכות אחרת.

סיכום

במאמר זה הצגתי תפיסה חינוכית מזרחית, כלומר תפיסה הנובעת מתוך האוריינטציה התרבותית המזרחית והמייצגת אותה במגוון היבטים של התהליך החינוכי. חשוב להדגיש, מזרחיות בכלל (כפי שהוגדרה במאמר זה) ובישראל כיום בפרט אינה תופעה פשוטה. היא כוללת גם היבטים דכאניים ומדירים ביחס לקבוצות שונות. נראה שהמפגש שבין המסורות והמורשות המזרחיות עם התרבות הדומיננטית בעשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל על יחסי הכוחות שהתקיימו (ובמידת מה, אף כי באופנים שונים ובעוצמה פחותה עדיין מתקיימים)

בה העצים מרכיבים אלה. ביטויי גזענות והדרה מופנים על ידי פרטים וקבוצות המזוהים ומזדהים כמזרחים (אך כמובן לא רק על ידם) הן כלפי קבוצות מחוץ למכלול הישראלי־יהודי ובראשן הפלסטינים והן כלפי פרטים וקבוצות בתוך מכלול זה. לפיכך, אין הכוונה לטעון כאן כי מזרחיות ובכלל זה ביטוייה בשיח וביחסים החברתיים בהווה מייצגת תמונה אידאלית, מקבלת ושוויונית. עם זאת, המורשות התרבותיות המזרחיות במיטבן בהחלט מייצגות יחסים המאופיינים בהכלה, במתינות ובערבות הדדית. למעלות אלה עשוי להיות תפקיד מרכזי בשינוי השיח והיחסים החינוכיים והחברתיים בישראל.

החינוך המזרחי מבקש לערער על הבחנות והיררכיות חברתיות ותרבותיות נוקשות, לקדם צמצום פערים ולסייע בחתירה לשוויון בחלוקת המשאבים – כך בסביבה החינוכית וכך בקהילה ובחברה. עמדה חינוכית שתוביל לשינויים לטובה בתחושות הערך וההשייכות תתרום ליצירת אפקט פיגמליון (נבואה המגשימה את עצמה) שמוביל להצלחה. עם השיפור ביחסים הבין־אישיים והבין־קבוצתיים צפוי להתחולל שינוי באווירה החינוכית ובעקבותיו גם ביכולות הלמידה ובהישגים (גליסון וגרזון, 2017). ההשלכות של שינויים אישיים וקבוצתיים מסוג זה חורגות מגבולות המסגרת החינוכית והן ילוו את האדם בהמשך חייו. לכן, שינוי ביחסי הכוחות במסגרות החינוכיות ישפיע בהכרח על היחסים הבין־קבוצתיים גם במעגלים חברתיים רחבים 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 החינוכית עשויה להיות תרומה משמעותית.

מדובר בגישה חינוכית המדגישה איכות דיאלוגית של הוויה ושל יחסים עם הזולת. הכוונה לעמדה חינוכית מודעת, מורכבת, ביקורתית וצנועה המבקשת לערער על הבחנות חברתיות ותרבותיות נוקשות. הקשבה רגישה למסרים העולים מנקודות המבט השוליות והמזרחיות תוכל לתרום להרחבת תחום ההכלה וההשייכות בחברה הישראלית ולצמצום השסעים בתוכה. לא פחות מכך, שיח כזה יוכל לקדם מודעות ואחריות חברתית, שיובילו לפעולה. מכאן יקודמו ערכים של אזרחות פעילה, סולידריות, אופטימיות וכן ערך עצמי־חברתי. אני סבור שנקודה אחרונה זו, הנוגעת לאפשרות לחוש גאווה הקשורה בזוהת הקולקטיבית (עדתית, קהילתית, דתית, לאומית וכיו"ב), היא תנאי הכרחי לתהליכי התקרבות ופיוס עם קבוצות יריבות. במילים אחרות, הכרה בערך העצמי וקשר של קרבה ואמון עם

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

הקריאה לאנשי חינוך ולמוסדות להכשרת מורים לאמץ קו"ד מזרחי נובעת בראש ובראשונה מהצורך הרוחק להתמודד עם מתחים, עם אי-שוויון ועם פערים בחינוך על רקע עדתי. אולם, אימוץ תפיסה זו יסייע לקדם שינויים הנדרשים גם בתפיסות ובפרקטיקות החינוכיות בתקופה הנוכחית. בין היתר, קידום למידה פעילה, הרלוונטית לחיי התלמידים, שיש בה מידה מועטה של ריכוזיות ולפיכך מידה גדלה והולכת של שותפות, יזמות ועושר רעיוני ומעשי. גישה זו מבקשת לחבר בדרכים שונות בין אדם למורשתו, בין עבר לבין עתיד ובין פרטים וקבוצות השונים אלה מאלה (על רקע עדתי, דתי, מעמדי, מגדרי, גילי ועוד). לפיכך, היא עשויה לתמוך ביצירת קהילות ובטיפוח ערכי ערכות הדדית. פירותיו של שינוי זה ישרתו את החברה כולה, על שלל גווניה החברתיים, התרבותיים והכלכליים. בה בעת, הם יאפשרו להאיץ תהליכי שינוי נדרשים במערכת החינוך ולהתאימה למאפייני התקופה ולצרכיה.

הדגשת ממדים של קולקטיביות, דיאלוגיות, מסורת, זהות, ריבוי ושל חיבור לחיים (קרי, אימוץ קו"ד מזרחי) תוכל לשמש כמשקל נגד לנטיות דומיננטיות בתרבות העכשווית בישראל ובהן אינדיבידואליזם, היררכיות חברתיות נוקשות, ניכור בין אדם למורשתו, טשטוש זהויות ותהליכי למידה שאיבדו את זיקתם לחיים והפכו לבלתי רלוונטיים. אם יצלח הדבר, כי אז ייפתח פתח לקיומן של סביבות חינוכיות וחברתיות שוויוניות ועשירות יותר, המכילות ומעריכות גיוון תרבותי והמאפשרות לכל אדם ללמוד ולהצליח לפי דרכו.

מקורות

אבישר נ' (2017). מזרחיות וחינוך: לחנך לרב-תרבותיות בענווה. במעגלי חינוך – מחקר, עיון ויצירה, 7, 2-25.

אבישר נ' (2019). ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. תל אביב: מכון מופ"ת. איילון, ח' (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית, 1(1), 33-60.

- באומן, ז' (2007), **מודרניות נזילה**. ירושלים: מאגנס.
- בוזגלו, מ' (2004). מזרחיות, מסורת, כור היתוך: עיון פילוסופי-פוליטי. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), **אי-שוויון בחינוך** (עמ' 209-235). תל אביב: כבל.
- ביטון, י' (2011). על טיבה וטובה של הפליה: המזרחים בישראל בין הגלוי לנסתר. **מעשי משפט**, ד, 75-92.
- ג'ירו, ה' (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גורזאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניסטי** (עמ' 43-64). ירושלים: מאגנס.
- גליסון, ס"ק, וגרוזן נ' (2017). בתי ספר בעלי הישגים גבוהים מצביעים את שוויון ההזדמנויות בקדמת הבמה. בתוך נ' מגדל-לוי (עורכת), **שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות** (13-23). ירושלים: אבני ראשה.
- דוברין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- זלמנסון-לוי, ג' (2009). הנשרה וניתוק של נוער ממערכת החינוך – אפשר גם אחרת. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), **אי-שוויון בחינוך** (עמ' 174-145). תל אביב: כבל.
- טביכ-כליף, י', ולומסקי-פדר, ע' (2013). גבולות אתניים: בין נוכחות לנפקדות בזירת בית הספר – ניתוח המקרה של בית הספר גבעת גונן בירושלים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי', פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 258-287) ירושלים בני ברק: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ידגר, י' (2012). מסורתיות. **מפתח**, 5, 143-163.
- ידגר, י' (2013). הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות: המסורתיים, מערכת החינוך והלחצים הצולבים. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 137-165). ירושלים ובני ברק: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- כהן, א', וליאון, נ' (2008). לשאלת המעמד הבינוני-מזרחי בישראל. **אלפיים**, 32, 83-101. מימרן, י' (2015). היהדות המסורתית – תיאוריה ופרקטיקה חינוכית. בתוך ח' פדיה (עורכת), **המזרח כותב את עצמו** (עמ' 355-380). תל אביב: גמא.
- מקדוסי, ע' ופניגר, י' (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וע' מקדוסי (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 321-342). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. תל אביב: מרכז אדוה.
- סבירסקי, ש' וקונור-אטיאס, א' (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. תל אביב: מרכז אדוה.

סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' וליברמן א' (2019). תמונת מצב חברתית 2018. תל אביב: מרכז אדוה.

סמוחה, סמי' (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל. בתוך א' רם (עורך), החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים (עמ' 172-202). תל אביב: ברירות.

עלון, ק' (2011). אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פניגר, י' ואילון, ח' (2016). מדיניות לשונית ונגישות להשכלה הגבוהה: פערים בין יהודים וערבים בישראל. בתוך א' אדירקח וא' כהן (עורכים), דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב (עמ' 125-137). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

רום, מ' (2013). "אם שמו היה עברי ויפה בעיניי הייתי נושאת אותו": מגדר, אתניות ולאומיות בסוגיית שם המשפחה לאחר הנישואים בישראל. בתוך, ז' שביט, א' ששון-לוי וג' בן-פורת (עורכים), מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל (עמ' 179-219). ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שגיב, ט' (2014). חצי חצי: על ישראלים ממוצא ערתי מעורב. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. ששון-לוי, א' (2008). "אבל אני לא רוצה לעצמי זהות אתנית": גבולות חברתיים ומחיקתם בשיחים עכשוויים של אשכנזיות. תיאוריה וביקורת, 33, 101-129.

Bailey-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* (6th 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
- 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.