

מכללת סמינר הקיבוצים
כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

כן בבית ספרנו
החינוך שאיננו ובידינו

דברי הכנס הארצי העשירי לחינוך מתקדם
התקיים בי"ח באייר תשע"ה, 7 במאי 2015

כרך מס' 11, אייר תשע"ו – מאי 2016



עורך: נמרוד אלוני
עריכת הטקסט: תמר שקד
עיצוב העטיפה: יהודית בר-נתן
עמוד: אירית נחום
הדפסה: דיגיפרינט זהב

ISSN 1565-8376

כתב העת מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי יוצא לאור על ידי קתדרת אונסקו לחינוך ההומניסטי, המכון לחינוך מתקדם; מכללת סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות. כרך זה הופק בתמיכת הוועד הישראלי לאונסקו.

Interdisciplinary Thought in Humanistic Education is published by the UNESCO Chair in Humanistic Education; Kibbutzim College of Education.
The current volume – No. 11, May 2016 – contains the lectures and speeches from the 10th Annual Conference on Progressive Education, held in May 2015, its title being: “Education Leadership: Closing the Gaps between the Desirable and the Prevalent”.

The publication of this volume was made possible by the sponsorship of the Israel National Committee for UNESCO.

© כל הזכויות שמורות למכללת סמינר הקיבוצים
מאי 2016

מכללת סמינר הקיבוצים
דרך נמיר 149 תל אביב, 62507
טלפון: 03-6901224; פקס: 03-6901206

תוכן העניינים

5	דברי פתיחה: אינפורמציה, אוריינטציה ואתגרי החינוך, נמרוד אלוני, יו"ר הכנס
11	לומדים מפּינלנד: חינוך במבט גלובלי, פאסי סאלברג
	מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שנאה
23	מנחה: ליביה חכמון-איילי משתתפים: רוני סומק, אלון גן, בנצי פבר, זהבה סמוחה ברקני, אהוד עזריאל מאיר, רחל יוסף, סמדר מור, סיני פתר
	אמנויות או לא להיות: חינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר
43	מנחה: ניבי שנער-זמיר משתתפים: איתי טיראן, ברוריה סלע, גיל עוגן, אלי נחמה
	חוצים גבולות, משלבים שונות: חינוך מחוץ לקופסה
61	מנחה: מימי חסקין משתתפים: דפנה לב, הרב בני פרל, איברהים אבו-שינדי, מירית כהן, איל רם
	בימת דיון: קיימות דמוקרטית, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"
75	מנחה: אילנה דיין משתתפים: אשכול נבו, אוקי מרושק, זוהיר בהלול, הרב יובל שרלו
	נספח: נייר עמדה
95	אדם מחונך עוצר בזמן: על טיפוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה והיגרפות ב"נחשול", נמרוד אלוני



דברי פתיחה: אינפורמציה, אוריינטציה ואתגרי החינוך נמרוד אלוני, יו"ר הכנס

אִישׁ הָיָה בְּאֶרֶץ יִשְׂרָאֵל, וְהָיָה הָאִישׁ הַהוּא תָם וְיָשָׁר, יָרָא אֱלֹהִים וְהוּמְנִיסֵט, מֵרֵצָה גִּחְיִנוּךְ בְּאוֹנֵיבְרִסִּיטָה הָעֵבְרִית בִּירוּשָׁלַיִם, עוֹרֵךְ הָאֲנִצִּיקְלוֹפְדִיָה הַחִינוּכִית וְחֵתֵן פֶּרֶס יִשְׂרָאֵל. הָאִישׁ הַזֶּה הוּא עֵקִיבָא אַרְנֵסֵט סִימוֹן, וְאֵבֶקֶשׁ לִפְתוּחַ אֵת דְּבָרַי בְּאֵמִירָה נוֹקֶבֶת שְׁלוֹ עַל בְּעִיַת הָעִילִית, אֵתֶגְרִי הַמְנַהִיגוֹת הַחִינוּכִית וּמִשְׁבֵּר הָעֵרְכִים הַמְּוֹדְרֵנִי. בְּסִפְרוֹ הַזֶּכּוֹת לַחֲנֹךְ, הַחֹבֶכָה לַחֲנֹךְ שֶׁנִּכְתַּב הֵרֵבָה לִפְנֵי עֵידֵן הַתְּפוּצָצוֹת הַמִּידָע, הַשְּׁתַלְטוֹת הַמַּחֲשָׁבִים וְהַהֲתַמְסָרוֹת לְתִרְבוֹת הַמַּסְפִּים, קוֹבֵעַ סִימוֹן שֶׁהִבְעִיָה הָעֵיקָרִית הָעוֹמֶדֶת לִפְנֵינוּ הִיא אֹבֶבְדֵן הַפְּרוֹפּוֹרְצִיָה שֶׁבֵּינָן אֵינְפוֹרְמַצִּיָה לְאוֹרֵינְטַצִּיָה. מֵצַד אֶחָד הַתִּרְבוֹת חִסְרֵת תִּקְדִים בְּכַמוּיּוֹת הַמִּידָע הָעוֹמֵד לְרִשׁוֹתֵנוּ, וּמֵן הַצַּד הָאַחֵר גִּירְעוֹן הוֹלֵךְ וּמַחְמִיר בְּאֵיִדִיָאֵלִים תִּרְבוֹתִיִים מֵתוֹוֵי דֶרֶךְ. וְהֵרִי, כִּפִּי שֶׁהוֹכִיחָה הָהִיסְטוֹרִיָה וְכִפִּי שֶׁמֵתַגְלָה בְּמַצִּיָאוֹת יֵמֵינוּ: גְּאוֹנוֹת מִדְעִית, בְּקִיָאוֹת אֶקְדָּמִית וִידָע טֶכְנֹלוֹגִי יִכוֹלִים לְשַׁמֵּשׁ תִּשְׁתִּית לְפִרְיָחָה וּשְׁגִשׁוּג, אֶךְ בֵּה בְּמִידָה גַם בְּסִיס לְהֵרֵס וְהַשְּׁמֵדָה. הָעֵנִיִין הַמְכָרִיעַ הוּא הַדֶּרֶךְ שֶׁבּוֹחֲרִים לְלַכֵּת בֵּה; הוּא סוֹלֵם הָעֵרְכִים שֶׁלֵנוּ וְהָאֵיִדִיָאֵלִים הַתִּרְבוֹתִיִים הַמְנַחִים אוֹתֵנוּ. סִימוֹן מִמְשִׁיךְ וּמַקְשָׁה: הָאֵם נִהִיָה לְסִפְרָטָה אוֹ נִדְמָה לְאַתְוֵנָה, חִבְרַת שְׁלוֹם אוֹ אֶרֶץ אוֹכְלַת יוֹשְׁבֵיָהּ, מוֹפֵת לְצַדֵק חִבְרַתִּי וְתִרְבוֹת פּוֹרַחַת, אוֹ אוֹמָה כּוֹחֵנִית וְאֶכּוֹרִית?

הַבְּחִנָה זֶה נִכוֹנָה וְדוֹחַקַת הַיּוֹם שֶׁבְעֵתִיִים מִבְּעַת שְׁבָה נִאֵמְרָה. וְאֶכֶן, מִנִּיִין יֵימְצָאוּ הַיּוֹם לְאַנְשִׁים אוֹרֵינְטַצִּיָה תִרְבוֹתִית, שִׁיחַ עֵרְכִי מִשְׁמַעוֹתִי, הַתְּדִינּוֹת פִּילוֹסוֹפִית רִצִּינִית? שֶׁהֵרִי:

* פּוֹרֵף נִמְרוֹד אֵלוֹנִי הוּא יו"ר כֵּנֵס תֵל אֵבִיבִיפוֹ לְחִינוּךְ מֵתִקְדֵם וְרֵאֵשׁ הַמְכוּן לְחִינוּךְ מֵתִקְדֵם בְּמַכְלֵלֵת סְמִינַר הַקִּיבּוּצִים.

- מדעי הרוח בקריסה.
- השיח הפוליטי מצטמצם ל"פשיסטים" ו"בוגדים".
- אמצעי התקשורת נהיים צהובים יותר ומשרתים טייקונים ופוליטיקאים.
- על השיח הדתי משתלט פונדמנטליזם לאומני.
- ועניינים שברוח נצבעים על פי רוב בני־אייג'יות נהנתית.

בחרתי לפתוח בעקיבא ארנסט סימון ובדבריו על חשיבות האוריינטציה הערכית, משום שזה היה עבורנו הקו המנחה מימי הכנס הראשון, עוד על הדשא של סמינר הקיבוצים. הנה לדוגמה כותרות שלושת הכנסים הראשונים:

- "חינוך עם אופקים חדשים" (הכנס הראשון, ב־2006).
- "משיבים את הרוח והתרבות לחינוך" (2007).
- "60 שנות ישראל: לאן נוליך את החינוך?" (2008)

כפי שאפשר ללמוד מכותרות אלו, אנו בוחרים להתמקד במהות העשייה החינוכית ובאוריינטציה הערכית ולהתרחק מאקדמיות מנוכרת ומטכניקות של ניהול והוראה. התמקדות זו היא גם הסיבה שבכל הכנסים אנו מבקשים לזמן את מיטב אנשי הרוח, המדע, התרבות, התקשורת, החינוך והיצירה – לחשוב רחב, לאתגר גבוה, להתנסות במגוון זוויות ראייה, לחשוף את עצמנו לביקורת נוקבת ולכונן יחד את חוכמת החינוך.

זכינו ליהנות בכנסים הקודמים מדברים מלומדים מפי חתן וכלה של פרס נובל, מנשיא ונשיאה של בית המשפט העליון, ממשוררים שופעי מוזה, מאקטיביסטים חברתיים, מפורצי דרך חינוכיים ועוד ועוד. אך הרשו לי, בגלל מידה של סנטימנטליות ולנוכח ההתמקדות באוריינטציה הערכית־תרבותית, להזכיר את דבריהם של שני הוגים חשובים שהשתתפו בכנס הראשון.

האחד הוא פרופ' אבי רביצקי, שדבריו בהרצאתו "על אתגרי החינוך בישראל" היו כהד צלול ומדויק לדבריו של עקיבא ארנסט סימון. הבעיה שאנו סובלים ממנה, אמר, היא שאנו מתמקדים באמצעי התקשורת ולא בתוכן של התקשורת – התוצאה היא שהשפה נהיית ריקה, האישיות שטוחה והתרבות רדודה. ופרופ' רביצקי הוסיף והתריס: הצעירים של ימינו לומדים מיומנויות תקשורת. הם ודאי ידעו מצוין איך לתקשר, אך הצרה היא שלא יהיה להם שום דבר בעל ערך וחשיבות שהם יוכלו

לתקשר. תקשורת מבריקה באמצעיה וריקה בתכניה; נדמה לי שאין כאן בציבור הזה אחד או אחת שאינם מודעים למחלת התרבות הזאת שהבאנו על עצמנו. אבי רביצקי נשא את דבריו בשנת 2006. מאז עברנו מהפכות אלקטרוניות והתקשורת נעשתה מהירה מתמיד ושטוחה מתמיד. כשעוקבים אחר תכניות הטלוויזיה הפופולריות ואתרי האינטרנט הבולטים מגלים עד כמה צדק רביצקי. ברוח דבריו של רביצקי התריס הסופר יוסי סוכרי בכנס של השנה שעברה נגד צמצום השפה: "יש דבר אחד שהוא הרה אסון שקשור במדיה החדשה, וזה צמצום השפה". והוא הוסיף ופירט:

אנחנו חיים בעידן שבו יש לכתוב בטוויטר טקסט של 140 תווים; בפייסבוק הטקסט לא חייב להיות קצר, אבל הוא צריך להיות בעל אופי קופירייטרי; בטלפון הסלולרי אנחנו מתרגלים כתיבה של טקסטים מאוד קצרים; יתרה מזו, באינסטגרם אין צורך במילים – יש רק תמונות. כל הדברים האלה יחד יוצרים תנועה שאני קורא לה "התרוקנות ממילים" [...] כשהשפה דלה והמחשבות מצומצמות, הראייה נהיית דיכוטומית, הגוונים נעלמים, ההבנה שטחית, המורכבות נעלמת, ולבעלי אינטרסים וקבוצות הכוח קל יותר לעשות מניפולציה בציבור ולטעת באנשים תודעה כוזבת.

ודוגמה מימים אלה משמש לנו ספר חדש וחשוב בתחום האוריינטציה הערכית והזהות היהודית, הנאום האחרון של משה, מאת מיכה גודמן. גודמן מציג בספר תפיסה של יהדות שמאתגרת אותנו לפתח את הכוח כדי לרסן כוח, יהדות שהיא יותר רוחנית ופחות פולחנית. יהדות של מוסר, חסד וצדק ולא של שלטון וכוחנות. גודמן כותב: "הציונות שינתה ללא היכר את מעמדו של העם היהודי. כוח הוא המתנה שנתנה הציונות לעם היהודי, וכוח הוא האתגר הגדול ביותר שהיא מציבה בפניו".¹ יש סכנה, הוא מוסיף, שישראל שהיו עבדים במצרים יהיו למצרים עבור אחרים וישעבדו אותם.

הדיון בימינו על ספר זה לא תופס אפילו עשירית מנפח הדיון הציבורי בדבר הניתוחים הפלסטיים שעשו הבוגרים האחרונים של ה"מרוץ למיליון". הרוב המכריע בימינו, כפי שאמר ירמיהו, הולכים אחרי ההבל ויהבלו. הכול בידור

1 מיכה גודמן, הנאום האחרון של משה, אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר, 2014, עמ' 102.

והסחת דעת. נאורות, הגות ותרבות נעשו מילים גסות – והשאר זורם וסבכה. אוריינטציה ערכית מעמיקה ותכנים משמעותיים של שיח יתקשו מאוד להתפתח באקלים תרבותי שכזה.

הדובר האחר מן הכנס הראשון שאזכיר כאן הוא סגן נשיא בית המשפט העליון לשעבר, השופט מישאל חשין. "צורך מובנה הוא בחברה מתוקנת", אמר חשין, "שהמשלה והממשל ינהיגו דרכיהם באורח מוסרי, הגון ומעורר כבוד". והוא הוסיף ואמר: "הנה היא הכנסת היוצאת וחברי הכנסת בה. אלה מנהיגי ישראל, אלה מורי דרך. מקצתם נחקרים במשטרה, מקצתם עומדים לדין, מקצתם הורשעו בדין. ואני עומד ושואל: האלה כוהניך ישראל?" השופט חשין גם הזכיר לנו את האידיאל של חברה תרבותית שמאתגרת את עצמה בעיקרון הידוע של "לא ייעשה כן במקומותינו" – שבעניינים מסוימים it is not done. ברוח המתריסה של נביאי ישראל הוא מעמיד לפנינו מראה שחורה: היחס המבוזה כלפי העובדים הזרים, אפלייתם לרעה של יוצאי אתיופיה, הפקרתם של רבבות בתרבות של מצוקה ועוני, וגם פשיעה, אלימות, סחר בנשים, שחצנות, התנשאות ובריונות.

ומשנת 2006 הבה נעבור אלינו כאן, לשנת 2015, כנס תל אביב ה־10 לחינוך מתקדם. אנחנו מתעקשים לומר היום "כן בבית ספרנו" בהתייחס ליסודות חינוכיים שמקצתם חסרים כליל ומקצתם כמעט אינם נוכחים. ומאחר שהם טובים וראויים היינו רוצים שיהיה הרבה יותר מהם במוסדות החינוך של בנינו ובנותינו.

במוקד הראשון, במליאת הפתיחה, יעמדו דבריו של פרופ' פאסי סאלברג, מן הדמויות המובילות בימינו בשיח החינוכי העולמי ומחברו של הספר שאנו משיקים היום: לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת. לא אתיימר להציג כאן את מכלול התובנות הללו, ועל אחדות מהן כתבתי באחרית הדבר בתוך הספר עצמו, אומר רק שפינלנד הצליחה לקדם את מערכת החינוך שלה מדשדוש בכינוניות למושא הערצה וקנאה ברחבי העולם כולו. כמעט אפשר לומר שמחנכי פינלנד הצליחו "לרבע את המעגל": גם מצוינות בהישגים הלימודיים על פי המדרים הבינלאומיים; גם צמצום פערים בין תלמידים חזקים לחלשים; גם פדגוגיה הומניסטית המכוונת לפיתוח כולל של האישיות; וגם שדרוג מעמדם ואיכותם של המורים כך שנהפכו לבעלי מקצוע מן המדרגה הראשונה. יש מה ללמוד מהם.

במוקד השני של הכנס ניצבות החדשנות, היצירתיות וההרפתקנות החינוכית – כמנועי צמיחה לחינוך משמעותי יותר. מגמה זו תמצא את ביטויה בשני מושבים. האחד, כותרתו היא "אמנויות או לא להיות: חינוך הומני ויצירתי בליכת בית הספר", השני, כותרתו היא "חוצים גבולות, משלבים שוניות: חינוך מחוץ לקופסה".

כבר יותר מדי שנים שבבתי הספר מעקרים את הדמיון היוצר ומסרסים את פוריות הרוח. אנו משוכנעים שהגיע הזמן להחזיר לליבת בית הספר את העיסוק באמנויות, את החינוך היצירתי ואת הגישה ההוליסטית והבין-תחומית. הברכה לדעתנו תהיה משולשת: גם יותר חדווה וסיפוק, גם יותר פוריות רוחנית ויצירה משמעותית, וגם הרבה פחות בעיות משמעת, ניכור, כוחנות ואלימות.

המוקד השלישי של "כן בבית ספרנו" עוסק בעמדה שלנוכח הנחשול ההולך וגואה של התנהגויות פסולות של גזענות, לאומנות, שנאת זרים, פשעי שנאה ואלימות פוליטית – מחנכות ומחנכים לא יכולים "לשבת על הגדר". אנחנו אומרים היום שאל מול רעות כאלה החינוך נדרש להוכיח את עצמו כעומד בפרץ: בלם ל"נחשול", חיסון ל"התקרנפות" וחומת מגן נגד מחוללי דה-הומניזציה שפוגעים באחרים ומביאים שכול ואומללות על כולנו.

איננו מסתפקים בפיזור סיסמאות ובהשמעת ביקורת. בכנס היום אנו עוסקים בנושא זה בשני אפיקים. האחד הוא נייר עמדה שכותרתו "אדם מחונך עוצר בזמן: על טיפוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה והיגרפות בנחשול"². נייר העמדה הוכן במיוחד לקראת כנס זה, והוא עוסק ביסודות הרגשיים, השכליים, החברתיים והפוליטיים שבכוחם להעצים את בנינו ובנותינו כך שינהגו כבני תרבות וישכילו לעצור בזמן.

האפיק השני הוא בימת הדיון במליאה שתעסוק בסוגיה של "קיימות דמוקרטית, חיים משותפים וכוח עמידה בפני הנחשול". דומני שהיום, אחרי "הבהלת" המצביעים היהודים מכוח ההצבעה של הציבור הערבי בבחירות האחרונות ואחרי הפגנות הזעם של יוצאי אתיופיה נגד מדיניות האפליה כלפיהם, אנו זקוקים לתובנות חדשות בעניינים אלה – ממש כעץ הדעת שיהיה לנו כעץ החיים.

עמיתי ועמיתתי לעשייה החינוכית: נביאים, פילוסופים ואמנים עומדים לנו בתרבות האנושית כקולות מאתגרים ותובעניים; שירות גדול הם עושים לנו בהיותם פורצי דרך, מתריסים, יוצרים וביקורתיים, ולא פקדי ממסד וסוחרי תרבות.

ברוח זו, ולאור הדברים הנוקבים שבהם פתחתי – משל עקיבא ארנסט סימון, אבי רביצקי ומישאל חשין – את אלו אנו מבקשים לעצמנו גם כאנשי חינוך. זה עשר שנים שאנו מבקשים לומר "כן בבית ספרנו" – כן להתנסויות משמעותיות

ומרוממות ומאתגרות; כן לאידיאליזם חינוכי השואף אל הנעלה, והראוי והפורה והרגיש וההוגן וההומני והיפה.

פוליטיקאים באים ופוליטיקאים הולכים. תפקידם רב חשיבות וכבודם במקומם מונח. אך אנו אנשי החינוך ניטיב לשרת את הדורות הצעירים ועתיד החברה לא כצינורות פסיביים של הממסדים למיניהם. עלינו להיות כאן כמעצבים אקטיביים של תוכני החינוך ויעדיו. אנו מבקשים להיות מנהיגות חינוכית ראויה. מנהיגות נאורה ומנהיגות ללא מורא. הלוואי שנצליח.

לומדים מפינלנד: חינוך במבט גלובלי

פאסי סאלברג

מקובל לחשוב שמערכת החינוך של פינלנד היא הטובה ביותר בעולם. אלא שזו אינה הדעה הרווחת בפינלנד. לנו הפינים לא משנה כלל אם אנחנו הטובים ביותר בעולם או אם אנחנו טובים יותר מאחרים. בפינלנד אנחנו גאים שיש לנו מערכת חינוך שההורים, והאוכלוסייה בכללותה, יכולים לסמוך עליה. ההורים הפינים אינם מפקפקים באיכות בית הספר שבשכונתם או באיכות המורה שמלמד את ילדיהם. אנחנו סמוכים ובטוחים שבית הספר עושה עבודה טובה. אני מתגורר כעת בארצות הברית, ושם מודאגים כולם בעניין טיב בתי הספר וטיב המורים ותמיד מתעניינים בבתי ספר טובים יותר ומגייסים כסף לחינוך פרטי.

רבים סבורים שיוכלו לבוא לפינלנד או לקרוא ספרים על מערכת החינוך בפינלנד – כמו הספר שלי למשל¹ – ואחר כך פשוט להעתיק את מה שאנחנו עשינו. כלומר, להכין רשימה ארוכה של כל הדברים שנעשו בפינלנד ואחר כך לחזור הביתה ולנסות ליישם אותה. זה לא עובד כך. כשכתבתי את הספר שלי שקלתי להדביק על הכריכה האחורית מדבקה שכתוב עליה "אל תנסו את זה בבית". המלצתי היא: נסו לבחון את הדברים שנעשים אצלכם, ואחר כך ללמוד מדוע במקומות אחרים עושים דברים בדרך אחרת. הסיפור של פינלנד הוא בעצם סיפור של תרבות ושל אנשים ושל מחנכים שעושים דברים באופן שונה מאוד ממה שאתם עושים כאן בישראל או בארצות אחרות, וזה הדבר שאני מזמין אנשים לעשות – ללמוד זה מזה.

* פרופ' פאסי סאלברג הוא מחנך וחוקר חינוך. בעבר שימש מורה, מנהל בית ספר, מרצה באוניברסיטה ויועץ לאיחוד האירופי; בשנים האחרונות הוא מרצה באוניברסיטת הרוורד.

1 לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת, הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2015.

דעה רווחת אחרת בקרב אנשי חינוך היא שמקורם של רבים מהתפיסות החינוכיות, שיטות ההוראה החדשניות, שיטות ההערכה והרעיונות המנהיגותיים הוא בארצות הברית. אם כן, כיצד נוכל להסביר את העובדה שדווקא מערכת החינוך של פינלנד נחשבת הטובה ביותר בעולם, אף שהיא מבוססת על רעיונות שמקורם בארצות הברית או במדינות אחרות? השיטה הנהוגה היום אצלנו לא הומצאה בפינלנד. המיומנות שלנו בפינלנד היא שהצלחנו לפענח כיצד הדברים פועלים. אנחנו לא ממש מייחסים חשיבות למקור הרעיונות, אלא ליישומם המוצלח בפועל.

ההיסטוריה של פינלנד כמעצמה חינוכית התחילה בדצמבר של שנת 2001. זהו בדיוק הזמן שבו פרסם ארגון OECD (הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי) את התוצאות הראשונות של מבחני PISA – תכנית בינלאומית להערכת תלמידים. שיטת הלימוד בפינלנד לא הייתה מוכרת בעולם לפני פרסום התוצאות, ומאז פרסומן השתנתה בלא היכר מפת החינוך העולמית. לפני כ-15 שנה אסף ארגון OECD נתונים במדינות ברחבי העולם, בעיקר במדינות החברות בארגון, על הישגי תלמידים בני 15 בתחומים מתמטיקה ואוריינות. לא היה אפשר לצפות מה יהיו התוצאות, דבר שהוביל להתרגשות רבה ברחבי העולם בציפייה לדירוג המדינות שהשתתפו בסקר. תוצאות הסקר גרמו הלם מוחלט ברחבי העולם, מאחר שהציפייה הייתה שמדינות כמו גרמניה, שווייץ, דנמרק, ארצות הברית, צרפת, נורווגיה, שהשקיעו מחשבה ומשאבים רבים לשיפור מערכות החינוך בהן, יגיעו לצמרת הדירוג.

בזמן פרסום התוצאות כיהנתי כפרופסור באוניברסיטת הלסינקי בפינלנד, וכאשר נשאלתי כיצד אני מסביר את העובדה שפינלנד מובילה בסקר, תשובתי הייתה שאין לי מושג. הצעתי להמתין לתוצאות סקר PISA הבא, שהיו עתידות להתפרסם שלוש שנים אחר כך. היו שחשבו שיתכן ש-OECD טעה בהערכה של פינלנד ושדירוגה האמיתי הוא במקום כלשהו באמצע בצד מדינות אחרות. לכן החלטנו לא לעשות דבר ולחכות עוד שלוש שנים כדי לראות מה יהיו פני הדברים. גם לאחר פרסום הסקר הבא, שממנו היה אפשר להבחין בדפוס של מדינות מובילות, סירבו בפינלנד לקבל את אמיתות הסקר והמתינו לתוצאות הסקר השלישי, שהיה עתיד להתפרסם ב-2007-2008. רק לאחר פרסום הסקר השלישי התחילו בפינלנד להאמין לתוצאות, והתגבש קונסנזוס בקרב הפינים שצריך להתחיל להפנים את התוצאות ולחשוב כיצד מסבירים אותן. רק אז גם התחילו

בפינלנד לתת את הדעת להשפעות של הסקר, ורק אז למעשה התחלתי גם בכתיבת הספר שלי.

שתי שאלות מהותיות עלו בעקבות שלושת סקרי PISA הראשונים. השאלה הראשונה היא מה הסיבה שמערכות חינוך מסוימות מתפקדות בעקביות בצורה מוצלחת. מדובר בשאלה חשובה מאוד שנבדקת במחקרים וגם בפרקטיקה – מה המאפיינים המשותפים לכל אותן מערכות חינוך? ואלו הם הדברים שנמצא במחקר שהם משותפים לכל מערכות החינוך המצליחות:

- כולן מבוססות על שיתוף פעולה. ההשקעה היא בתכנון מערכת שבה שיתוף הפעולה הוא הרעיון המרכזי, מרמת כיתות הלימוד ועד רמת המערכת כולה.
- המערכת מתוכננת ללמידה אישית ואינדיווידואלית וליצירתיות בכיתות בתי הספר.
- המערכת בנויה על אמון – אמון בבתי הספר, אמון במנהיגים ואמון במורים, דבר שמוביל לאחריות מקצועית.
- השקעה במקצועיות של המורה. לא רק שההכשרה ההתחלתית של המורים היא טובה, ההכשרה היא מתמשכת גם לאחר תחילת העבודה.
- המערכות הללו מבינות את החשיבות של המושג שוויון בחינוך ואת התפקיד שהוא ממלא. שוויון במוכנו הפשוט – במערכות לא שוויוניות אפשר להעריך מה יהיו הישגי התלמיד בבית הספר או בחיים בכלל רק על פי התבוננות ברקע שהוא מגיע ממנו. לעומת זאת רוב מערכות החינוך המצליחות פועלות באופן שיטתי ומובנה להגברת השוויון.

השאלה השנייה שעלתה הייתה מדוע מערכות חינוך שנחשבו מצליחות ובעלות ביצועים גבוהים למעשה לא היו כאלה, ומדובר בשאלה השקולה בחשיבותה לשאלה הקודמת. ואלו הם הדברים שנמצא במחקר שהם משותפים לכל מערכות החינוך הללו:

- הדגש העיקרי מושם בהן על תחרות בין בתי הספר, בין המנהלים ובין המורים ואפילו בין התלמידים, ולא על שיתוף פעולה. האמונה הרווחת בהן היא שתחרות היא מנוע לשיפור.
- מערכות החינוך האלה מאמינות בסטנדרטיזציה, בקביעת סטנדרטים אחידים וגבוהים לכולם. הן מתוות מבחוץ מה המורים צריכים ללמד בכיתות שלהם.

- הן מאמינות בקביעת מבחנים אחידים ומתוקננים לכולם, מתוך הנחה שמבחנים תדירים, איסוף נתונים שיטתי והגברת האחידות של המורים יובילו לשיפור האיכות של בתי הספר.
- הן מבקשות למשוך צעירים חכמים ומצליחנים למקצוע ההוראה על ידי כך שמוצעות להם תקופת הכשרה קצרה והשמה בבתי ספר.
- תהליך בחירת בית הספר מוטל על ההורה ולפיכך קשור להישגים של בית הספר והתלמיד עצמו, דבר שמגביר את התחרות המובנית.

המסקנה מן הממצאים שתוארו לעיל היא שהמדיניות של תנועת הרפורמה החינוכית הגלובלית היא שגויה ואינה מובילה להצלחה. גם בישראל, על פי התרשמותי, מסתמכים יותר על ההנחות האלה. אדגיש, הממצאים הללו נובעים ממסד נתונים עולמי, ואין מדובר בדעה שלי אלא במסקנות של OECD הנובעות ישירות מהנתונים שנאספו.

הנתונים מצביעים אפוא בבירור על המסקנות האלה בכל הנוגע למערכות חינוך מצליחות ושאינן מצליחות:

- בחירת בית הספר ותחרותיות אינן קשורות לביצועים טובים של מערכת החינוך.
- אוטונומיה בכל הנוגע לחומר הלימודים ולשיטות ההערכה במסגרת בית הספר קשורה להישגים גבוהים של מערכת החינוך המדוברת. לכן יש לאפשר למורים לקבוע את הסטנדרטים ולתת להם את אפשרות הבחירה בעניין החומר הנלמד בכיתה. במילים אחרות, יש לתת במורים יותר אמון בכל הנוגע להערכת התלמידים.
- החינוך הפרטי אינו קשור להישגים גבוהים, והטענה שיש צורך ביותר השכלה פרטית אינה מבוססת נתונים כי אם מבוססת דעה.

עולה גם שאלת הטכנולוגיה: האם הגישה של טכנולוגיה בחינוך, כלומר מחשב לוח לכל תלמיד, למשל, תפתור את כל הבעיות? דעתי האישית היא שלא. חייבים לשקול את הסיכונים הכרוכים בטכנולוגיה בחינוך ולהטמיע אותה באופן אטי, הדרגתי ומבוקר.

אציע עתה שני סוגים של הסברים להישגים של פינלנד: סוג ההסברים הראשון הוא הגורמים הבלתי נראים. יש המכנים זאת "תרבות", ויש המכנים זאת בשמות

אחרים. אלו הם גורמים שאי-אפשר להבין אלא אם באים לאותה מדינה ויוצאים ממערכת החינוך החוצה אל החברה ורואים מה עושים הילדים כאשר הם לא נמצאים בבית הספר.

אפשר למצוא מידדות של גורמים מהסוג הזה בסקרים ומדדים בינלאומיים שעורכים גופים שונים. מדר אחד כזה שמאפשר לראות את הייחוד של פינלנד הוא מדר הבודק את בריאות הילד ורווחתו. חברה שדואגת לבריאות ולרווחה של ילדים מגיל צעיר מאוד, ברי שיהיה לה יתרון על חברות אחרות. ואכן פינלנד עמדה מאז ומעולם בשורה אחת עם יתר המדינות הנורדיות ועם הולנד בראש הטבלה בסקר העולמי שנעשה על רווחת הילד ובריאותו. ארצות הברית, למשל, מדורגת במקום ה-26 מתוך 29 המדינות שנבדקו. מובן שניתן להסיק שבמערכת שבה ילדים אינם בריאים ואינם מאושרים ורמת הטיפול בהם ירודה יהיה קשה להפוך את הילדים לתלמידים טובים.

סקר אחר בודק העצמה פוליטית של נשים. במערכת פוליטית שבה מכבדים את קולן ואת דעותיהן של נשים, שבה הן מקבלות משקל שווה בהליך קבלת ההחלטות, מתבקש שהמדיניות והחקיקה בנושאים כמו טיפול רפואי, חינוך לגיל הרך וחופשות לידה יעמדו בראש סדר העדיפויות. בסקר הזה ארצות הברית, למשל, ממוקמת במקום ה-54. אין תמה אפוא שהם מתקשים להעביר חוקים בסיסיים כמו חוק בריאות ממלכתי. פינלנד ממוקמת במקום השני. שוויון בין המינים הוא עיקרון חשוב מאוד בפוליטיקה הפינית, והשוויון הזה מתרחב בימינו גם לעולם העסקים. סקר שלישי שאדבר עליו הוא המדר "מצב האימהות בעולם" (State of the World's Mothers) שארגון Save the Children מפרסם לקראת יום האם. פינלנד דורגה במדר זה במקום השני מתוך כל המדינות הסקנדינביות. המשמעות היא שיש משהו שהחברה הפינית עושה שבעקבותיו אימהות מגדלות בה את ילדיהן היטב. לעובדה זו יש השפעה אדירה על הצלחת הילדים בבית הספר.

סוג ההסברים השני הוא הגורמים הנראים. אציין שלושה גורמים עיקריים: הראשון הוא מערכת חינוך ציבורית ולכידה. עדיפה מערכת חינוך אחת שגם אחראית לפקח על בתי ספר פרטיים ועצמאיים או בתי ספר אלטרנטיביים, שקיימים היום בהרבה מדינות בעולם. מערכת חינוך חובה בפינלנד בנויה באופן הזה: בגיל 6 ילדים הולכים ללמוד בטרומ-בית ספר, ובגיל 7 בבית ספר. לכל ילד יש זכות אוניברסלית לחינוך בגיל הצעיר. זכות בסיסית זו של שוויון לכולם הפכה לחובה בפינלנד, וכל הילדים מאזור מסוים לומדים כולם באותו בית ספר ללא סינון וללא

בתי ספר מיוחדים. חובה על כל ילד ללכת ללמוד בבית הספר הקרוב ביותר למקום מגוריו, והוא יקבל שירות מבית הספר בהתבסס על צרכיו. בכיתה העשירית מסתיים חינוך חובה כאשר התלמידים כבני 16, וישנם בתי ספר על־יסודיים כלליים ובית ספר מקצועיים – שניהם פופולריים באותה המידה בפינלנד. הגישה ללימודים גבוהים אינה מותנית במסלול הלימודים הבית ספרי, והיא פתוחה לכולם. המערכת גמישה מאוד ומאפשרת התקדמות כל הדרך אל מסלול הדוקטורט, אם התלמיד בוחר בכך. הלימודים הגבוהים בפינלנד הם במימון ציבורי. נוסף על כך אין מבחני תקן בפינלנד. המבחן היחיד המתוקנן הוא בסוף שלב הלימודים העל־יסודיים. הדעה הרווחת בפינלנד היא שאין צורך במבחנים מתוקננים אלא יש להסתמך על הערכת המורה. ההשקעה היא באיכות ובשוויון של בתי הספר.

גורם נוסף הוא שוויון. לפני 15 שנה הדעה הרווחת בעולם הייתה שיש צורך לבחור בין איכות לבין שוויון אבל אי־אפשר להשיג את שניהם. במערכות החינוך הסקנדינביות איכות ושוויון הם רעיונות משגשגים. במדינות כמו אנגליה, גרמניה, ארצות הברית וצרפת מושם דגש על איכות. בפינלנד, לעומת זאת, הבינו כבר לפני 35 שנה שיש לשים את הדגש גם על האיכות וגם על השוויון בו בזמן, וניתן להשיג זאת באמצעות מדיניות חדשנית וחשיבה מחוץ לקופסה.

סקר של OECD משנת 2012 בוחן את היחס בין שוויון לבין איכות במערכות חינוך במדינות העולם. על פי הסקר הזה ישראל נמצאת מתחת לממוצע בשני הממדים. גם ארצות הברית לא ממוקמת גבוה בגרף, בניגוד לדעה הרווחת. ארצות הברית היא חברה מגוונת המורכבת מ־320 מיליון איש, ומערכת החינוך הציבורית בה קרובה מאוד לממוצע, על פי הסקר. גם האיחוד האירופי נמצא באותו מקום בדיוק על הגרף כמו ארצות הברית, בריטניה ואוסטרליה. לעומת זאת פינלנד, קנדה, אסטוניה, דרום קוריאקה ויפן ניצבות בראש וממקומות גבוה בגרף. לפי הסקר הזה אפשר אפוא לראות שיש קורלציה ברורה בין שוויון לאיכות. אמנם קורלציה אינה סיבתיות, אבל הקורלציה כל כך ברורה במקרה הזה, שחייב להיות משהו שמקשר בין שני הדברים הללו. לכן אפשר לומר שמערכות החינוך עם הביצועים הגבוהים ביותר הן אלו שיש בהן גם מידה רבה של שוויון וגם איכות גבוהה.

לפני ארבעים שנה היה המצב בפינלנד דומה מאוד למצב בישראל במובן מסוים. לפני ארבעים שנה בלבד החלטנו לשנות את השיטה. על פי השיטה החדשה כולם לומדים באותם בתי הספר וכל בתי הספר חייבים להיות טובים, חייבים להיות

בהם מורים טובים. ההשקעה בבתי הספר היא שוויונית. שוויון הוא, אם כן, ערך חשוב בסיפור הזה של מערכות חינוך מצטיינות, לא פחות חשוב מהשבחת המורים וקביעת סטנדרטים והערכות ושימוש בטכנולוגיה וכן הלאה. זהו סיפור על בניית מערכת שבאופן שיטתי מעצימה את השוויון.

הגורם האחרון על הפרק הוא איכות המורים. אתן כרוגמה את אחיינית. היא הצטיינה מאוד בלימודים בבית הספר ועסקה גם בספורט ובמוזיקה ובתחומים רבים אחרים, והיא רצתה להיות מורה בבית ספר יסודי. כדי להיות מורה בבית ספר יסודי בפינלנד צריך להיות בעל תואר שני בחינוך מאוניברסיטה שיש בה מסלולי מחקר. זו הדרך היחידה. היא הייתה אחת מאלפי האנשים שנרשמו ללימודי חינוך לפני כ-8 שנים, ואחת מאלפי האנשים שלא הצליחו להתקבל. היא לא הצליחה משום שלא היה לה מושג ברור מדוע היא רוצה להיות מורה. לא היה לה קשר לציונים או למשהו שהיא עשתה, היא פשוט לא הצליחה להסביר למרצים שמיינו את הסטודנטים מדוע היא חושבת שתהיה מורה טובה. לכן היא נאלצה לנסות שוב, ובפעם השנייה היא התקבלה, ועכשיו היא אחת מהמורים האלה בפינלנד שמתכוונים להיות מורים לכל חייהם.

באביב הזה נרשמו בפינלנד 8,500 צעירים ללימודי חינוך והוראה, ומתוכם יתקבלו לתכנית הזאת של לימודי תואר שני שמוצעת בשמונה אוניברסיטאות רק כ-800. כל אותם 800 ברי מזל יתקבלו לעבודה מאחר שאנחנו מכשירים רק את מספר המורים הנחוץ לנו. התכנית היא במימון ציבורי, ואין היגיון בהכשרת יותר מורים מהדרוש. הלימודים נמשכים בדרך כלל חמש עד שש שנים.

עניין נוסף הוא שהסטודנטים שנבחרים ללימודי חינוך הם לא בהכרח הסטודנטים עם הציונים הגבוהים ביותר במתמטיקה, במדעים או במקצועות אחרים. באוניברסיטת הלסינקי היו לנו בשנה שעברה 2,300 נרשמים ומתוכם התקבלו 120. אילו האוניברסיטה הייתה רוצה לבחור את הטובים ביותר, היא הייתה יכולה בקלות לקחת את כל הצעירים החכמים והמצליחים ביותר ולמלא את 120 המקומות. אבל זהו הפרופיל האקדמי של הסטודנטים שנבחרו: כרבע מהתלמידים שנבחרו באביב בשנה שעברה לתכנית לימודי חינוך והכשרת מורים לבתי ספר יסודיים הם הצעירים החכמים ביותר; ורבע ממי שהתקבלו מגיעים מהחצי התחתון של ממוצע הציונים. לעתים קרובות מדובר בצעירים שמרגישים שהם רוצים להיות מורים ויכולים להיות מורים טובים, לספורט או למוזיקה או לאמנות או בתחומים אחרים, וגם הצטיינו בלימודיהם בתחומים אלו. כך גם כשמדובר במדריכים בתנועות נוער

או בעובדים קהילתיים. חשוב לנו בפינלנד שהאפשרות ללמד תהיה זמינה לכולם. אנחנו לא מגייסים דווקא את הטובים ביותר, אנחנו מנסים למצוא את האנשים המתאימים והנכונים ביותר לתחום החינוך וההשכלה.

לסיכום שלוש המסקנות האחרונות שלי: ראשית כול, הבה נחשוב על שוויון בצורה חדשה ונשקיע בשוויון יותר מכפי שהשקענו עד כה. נוודא שכל בית ספר מקבל מימון בהתאם לצרכיו, ושכל ילד יזכה לחינוך באיכות גבוהה מגיל צעיר. הכוונה אינה ללימודים בגיל צעיר, איני טוען שצריך להתחיל ללמד באופן רשמי קריאה ומתמטיקה וכיוצא באלה בגיל צעיר יותר, אלא שיש צורך במערכת שתספק לכולם הזדמנות לקבל חינוך מגיל צעיר. יש צורך במערכת חינוך שמנסה למנוע בעיות לפני שהן קורות, לא רק לטפל בבעיות כאשר הן צצות. לימודים, בריאות ורווחה זמינים לכל הילדים בכל יום בכל בתי הספר – טיפולים רפואיים, ארוחות בבית הספר, טיפולי שיניים, ייעוץ, כל הדברים הללו צריכים להיות כלולים בבתי הספר עכשיו יותר מכפי שהיה בעבר. נוסף על כך, הגישה ההוליסטית לילד – יש לייחס למוזיקה, לאמנויות, לדרמה ולחינוך הגופני אותה חשיבות כמו למתמטיקה, לקריאה ולמדעים וכדומה.

המסקנה השנייה היא שעלינו לחשוב מחדש על המקצועיות של המורים והמנהיגים החינוכיים. עלינו למצוא את האנשים הנכונים ביותר, לא בהכרח האנשים הטובים ביותר. אנחנו צריכים מערכת אטרקטיבית שיכולה למשוך אליה אנשים טובים, ואחר כך לגבש את התכניות הטובות ביותר עבור הצעירים האלה באוניברסיטאות. עלינו להשקיע גם בצוותים ולא רק ביחידים, במיוחד כשהמורים כבר בבתי הספר. במרבית המדינות מספקים שירותים ופיתוח מקצועי לאנשים כפרטים, אך מערכות מעטות משקיעות בשיטתיות בצוותים ובבניית הון חברתי. נוסף על כך, בואו נסמוך על אנשי המקצוע שלנו מרגע שהם נמצאים בבתי הספר. ולבסוף, אנחנו חייבים לזכור שילדים צריכים גם לשחק. בבתי ספר רבים מאוד ברחבי העולם זה כבר לא קורה. בבתי ספר רבים בארצות הברית, למשל, כבר אין הפסקות, כבר אין שיעורי אמנות, מוזיקה וחינוך גופני, מפני שילדים זקוקים לזמן רב יותר בגיל צעיר כדי ללמוד קרוא וכתוב, מתמטיקה ומדעים על מנת שיצליחו להשיג ציונים גבוהים במבחנים בבתי הספר. באמריקה נהוג לומר בזמן האחרון ששיבה היא העישון החדש. ממחקרים רפואיים שנערכו בנושא עלו ממצאים מדאיגים מאוד. אנשים, כולל מבוגרים, שיושבים בכל יום שמונה, עשר או 12 שעות – ההשלכות של הישיבה הזאת על בריאותם זהות להשלכות שיש לעישון.

לומדים מפינלנד: חינוך במבט גלובלי, פאסי סאלברג

לכן חשוב מאוד לדעתי לוודא שכל בתי הספר ייראו כמו בית ספר פיני אופייני, שמקציב זמן לילדים לצאת להפסקה ולארוחת צהריים ולעשות מה שהם רוצים. מקום שבו יש גם איזון בין נושאים אקדמיים ללא אקדמיים. ועוד עניין, אנחנו צריכים ללמד שפות; לא משנה איזו שפה. זו יכולה להיות ספרדית או סינית או צרפתית או כל שפה אחרת, אבל לימוד שפות הוא חשוב.

* תרגמה: תמר עגנון



מחנכים לא על הגדר

התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שנאה



מנחה: ליביה חכמון-איילי, שחקנית ומרצה בבית הספר לאמנויות
הבמה, מכללת סמינר הקיבוצים
משתתפים: רוני סומק, משורר ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים;
ד"ר אלון גן, היסטוריון ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים; בנצי פבר,
מורה לתיאטרון בתיכון סליגסברג בירושלים ובפקולטה למשפטים
באוניברסיטה העברית בירושלים; ד"ר זהבה סמוחה ברקני, פעילה
חברתית ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים; אהוד עזריאל מאיר,
עיתונאי ומחזאי; רחל יוסף, סטודנטית לתואר שני באוניברסיטת
חיפה ומחנכת בבית ספר יסודי בנתניה; ד"ר סמדר מור, מדריכה
פדגוגית ומרצה לתיאטרון, מכללת סמינר הקיבוצים; סיני פתר,
במאי תיאטרון, מורה למשחק ושחקן



מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שואה

ליביה חכמון-איילי

נתנסה במודל יפני שנקרא "פצ'ה קוטצ'ה", בתרגום לעברית "בלה-בלה-בלה", או כמו שאומר המלט – "מילים, מילים, מילים". במתכונתו הקלאסית של הפצ'ה קוטצ'ה כל קטע מוצג 6 דקות ו-40 שניות, אבל אנחנו קבענו כללים מחמירים קצת יותר, ואורכו של כל קטע שיבוצע כאן יהיה חמש דקות בדיוק. על במה אחת בזמן מוגדר יובאו נקודות מבט מגוונות בנושא "מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שואה". אנשי רוח, מחנכים, סטודנטים, יוצרים ואמנים מציגים את עמדותיהם במפגש חי של הגות ואמנות בנוכחות קהל.

בגיל 10 הייתי חולצה מספר 2 בקבוצת הכדורגל מכבי עבר הירקון.

מאז אני בועט מילים

רוני סומק

אמיל חביבי חברי, סופר גדול, בכל פעם שדיבר על שירה היה מוריד את השעון, מחזיק אותו ביד ומספר על איש שרצה לתקן שעון ולא מצא מקום שמתקנים שעונים. וכך הולך האיש ממקום למקום, עד שהוא רואה חלון ראווה מלא בשעונים. הוא נכנס, מושיט את השעון לאדם שעמד שם ואומר לו: "תקן". האיש עונה לו: "אני לא שען, אני מוהל". "אז למה תלית כל כך הרבה שעונים בחלון הראווה?" האיש עונה לו: "מה רצית שאתלה?"

אין קשר בין הסיפור הזה לבין השיר הראשון, למעט הכותרת. השיר נקרא "מדינת ברית מילה", והוא מזכרת מהפגנה מ-1972, שלצערי לא השתנו הרבה דברים מאז התקיימה.

מדינת ברית מילה

"זוהי", מיִשְׁהִי צְעָקָה, "מְדִינַת בְּרִית מִלָּה,

לְקַטְנִים חוֹתְכִים

וְהַגְדוּלִים אוֹכְלִים עוֹגוֹת".

רִיחַ זַעַת סוּסֵי הַמְשֻׁטָּרָה עֹמֵד בְּאֹוִיר

כְּשֶׁגָּשָׁם הַרְטִיב בְּ־1972 שְׁעָרוֹת מְרֻשָּׁעוֹת
עַל רֹאשׁ יְרוּשָׁלַיִם.

הָיָה קָר
וְהָיָה בָּאָה בְּמַעִיל מְעוֹר כְּבָשִׁים (כְּמָה טַפְשִׁי)
לְהַפְגִּיחַ שֶׁל פְּנִיתֵי שְׁחָרִים
שׁוֹם דָּבָר לֹא הִשְׁתַּנָּה מֵאִזּוֹ:
נִגְרִי הָעִיר עוֹדֵם דּוֹפְקִים מִסְמְרֵי חֲמֵלָה
בְּסַפְסָלֵי לְשִׁפְתַי הָעֵבוֹדָה,
לְחֵם רוֹתַח בְּתַנּוּרִים,
וְאַלֶּה עִם הָעֵינַיִם הַמְּלֵאוֹת רוֹבֵי צִיד
תְּמִיד שׁוֹכְחִים אֶת הַכְּדוּרִים בְּבֵית.
וּבְקֶשֶׁר לְבַחֲוֶרָה? כִּמּוֹ בְּמַסַּע אֱלוֹנִקוֹת:
הַכְּתָף כּוֹאֶבֶת, הַמְּצַח חָרוֹשׁ קִמְטִים
וּבְרִגְלַיִם מְשֻׁתְּרָגִים שְׁרִירִים. שְׁרִירֵי
הַשְּׂכָחָה.¹

אני מורה בתיכון עירוני י"א, והייתי צריך להסביר לתלמידים מה זו סטיגמה. שאלתי את פרופ' יהודה שנהב חברי איך הוא מגדיר סטיגמה. הוא הציע: תגיד לתלמידים שלך שיש פעולה שבה מניחים בשר על האש – הצפונים קוראים לזה "ברביקיו", והדרומים קוראים לזה "מנגל". וזה "שיר פטריוטי".

שיר פטריוטי

אֲנִי עִירְקִי־פִיג'מָה, אֲשֵׁתִי רוֹמְנִיָה
וְהֵבֵת שְׁלָנוּ הִיא הַגָּנֵב מִבְּגָדָר.
אִמָּא שְׁלִי מִמְשִׁיכָה לְהַרְתִּיחַ אֶת הַפֶּרֶת וְהַחֲדָקֵל,
אֲחוֹתִי לְמֵדָה לְהַכִּיךְ פִּירוּשְׁקֵי מֵאֲמוֹ הַרוֹסִיָה
שֶׁל בְּעֵלָה.
הַחֲבֵר שְׁלָנוּ, מְרוֹקוֹ־סַכִּין, תּוֹקֵעַ מִזְלָג

1 מתוך: כוח סוס, זמורה ביתן, 2013, עמ' 55.

מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שנאה

מפלדה אנגלית בָּדַג שְׁנוּלֵד בְּחוּפֵי נוֹרְבֵּיגֶה.
כָּלְנוּ פּוֹעֲלִים מִפְּטָרִים שְׁהוֹרְדוּ מִפְּגוּמֵי הַמַּגְדֵּל
שָׁרְצִינוּ לְבָנוֹת בְּכַבֵּל.
כָּלְנוּ חֲנִיתוֹת חֲלָדוֹת שְׁדוֹן קִישׁוֹט הָעֵיף
עַל טַחְנוֹת הָרוּחַ.
כָּלְנוּ עֲדִין יוֹרִים בְּכוֹכְבִים מְסַנְוֵרֵי עֵינַיִם
רָגַע לִפְנֵי שָׁהֵם נִכְלָעִים
בְּשִׁבִיל הַחֵלֶב.²

בבית הספר שלנו יש תלמידים שהם בנים לעובדים זרים, וזה ההמנון של ילדי העובדים הזרים. מצוטט מתוך ה"unseen" של הבגרות בספרות, מועד חורף.

המנון ילדי העובדים הזרים

אֲנַחְנוּ יְלָדִים עִם שֶׁעַר צְמַר פְּלָדָה,
הָרִי גַעַשׁ בְּשִׁמּוֹרֵת הָעֵין
וְלִשׁוֹן הַנּוֹזְהֵרֵת מְלַגְלָגֵל סְלָעִים קָשִׁים
מֵהַשֶּׁפֶה שֶׁל הַתּוֹרָה.
אֲנַחְנוּ, שְׁגָרְלָנוּ בֵּין כְּתָמֵי הַמְּלֵט שֶׁעַל חֲלֻצַת אָבָא
לְבִין סְמֵרְטוּטֵי סְפוּנְגָה שֶׁל אִמָּא, שְׁנִקְתָּה לְכֶם
אֶת חֲדָרֵי הַבַּיִת וְלָנוּ אֶת
חֲדָרֵי הַלֵּב,
לֹא נִשְׁכַּח אֵף פַּעַם אֵיךְ בְּשִׁיר שֶׁל בִּיאֲלִיקָה, שְׁלֵמְדָתֵם
אוֹתָנוּ בָּגָן, בְּכָה פָּרַח שְׁנַעֲקָר מֵהַגְּנָה,
וְאֵיךְ צִירְנוּ לְכַבּוֹדוֹ מִמְּחֻטּוֹת
שְׁמַחוֹ מִגְּבֻעוֹלוֹ אֶת טַל הַבְּקָר.
אָז, לֹא יִדְעֵנוּ שְׁאֵלָה יֵהִיוּ
הַמְּחֻטּוֹת שְׁלָנוּ.³

2 מתוך: מחתרת החלב, זמורה-ביתן, 2005, עמ' 7.

3 מתוך: כוח סוס, זמורה-ביתן, 2013, עמ' 54.

השיר הבא מוקדש לדקה ה־77 במשחק של אתמול, והוא פורסם לראשונה במוסף הספורט של עיתון הארץ:

סונטת ליאונל אנדרס מסי

הפּרפּר שֶהתְרַחב וְהתְכַוֵּץ בְּאֶקוֹרְדִיוֹן הַטֶּנִּיִּסָּה
וְשָׁתָה מִצוּף הַפָּרַח שֶׁכִּמְעַט נָבַל בְּאֶגְרֵטֵל
הַחַל לְרַחֵף בְּגִלְגוּל הַזֶּה מֵעַל רֵאשׁוֹ הַמְשָׁפֵל שֶׁל דְּשָׂא יֵרֵק.
בְּזֶלְחָק, חָף מִחֶטָּא וְחָד כְּשֶׁרִיקָה מְאֻשְׁרֵת שֶׁל גּוּל בְּמִשְׁרוּקֵי הַשּׁוֹפֵט.
פְּרָפְרִים כְּמוֹהוּ נוֹלְדִים בְּטֶבַע לְבַעַט בְּפְרָצוֹפֵי פְּרָחִים עוֹרֵי צֶבַע.

קורבנותם אומנותם – האומנם "הקורבנות משחררת"?

אלון גן

להיות איש חינוך הומניסטי משמעו להיות אדם שהחיידיק הבריא – תיקון האדם, תיקון החברה, תיקון העולם – מקנן בחדרי לבו ומוחו ומזין את עשייתו. להיות איש חינוך הומניסטי משמעו הסירוב לראות במצוי גזרת גורל בלתי ניתנת לשינוי ולהיאבק מאבק סיויפי לצמצום הפער בין מה שקיים לבין מה שראוי ויכול להיות קיים. להיות איש חינוך הומניסטי משמעו להתייצב תדיר במאבק להפחתת העוול ובשאיפה למתן אפשרות לכל בת אדם ובן אדם לממש את האנושי שבהם ללא הבדלי דת, גזע ומין. עד כאן המובן מאליו, עד כאן החייב להיאמר למרות היותו קלישאי. אבל מכאן אני רוצה לומר דברים שאולי ירגיזו, אולי יקוממו, אבל מבחינתי הם נדרשים למי שרוצה לשנות את העולם ולעשותו לטוב יותר, צודק יותר, הוגן יותר. דומה שבשנים האחרונות הקורבנות הפכה לאופנה. הוגים, סופרים, אמנים, אנשי אקדמיה, קולנוע ותיאטרון – כולם הפכו את קורבנותם לקרדום לחפור בו, וכולם מציגים לפני החברה תלי תילים, גוני גוונים, נימי נימים של הווייתם הקורבנית. המילים "מכבש הדיכוי", "מנגנוני השליטה", "מחיקה", "תוצר", "קורבנות", "הדרה", "הזרה", "האחר", "הממסד" – כולן חוזרות על עצמן בשיח הקורבני כבטקס כישוף מגי. כל אחד מוסיף את קיסם דיכויו למדורת הקורבנות, שדומה ששלהבותיה לוחכות את השמים.

אני מבקש להתחקות אחר סוד הקסם הקורבני ולהצביע על המחיר שהחברה הישראלית משלמת בגין בולטותו הגוברת והולכת, בגין הפיכתו למעין עמוד אש זהותי. אמנות ההתקרבות ותסמונת הקורבנות המשחררת הפכו את השיח הקורבני משיח מתקן מציאות לשיח מנציח מציאות. הצורך המבורך ההכרחי להמשיג, להשמיע את קולם של המודרים, המושתקים, המנוחשלים והקורבנות השתנה והחליף את ייעודו. במקום ליצור תודעה קורבנית כאמצעי להיחלצות מהמצב, נוצרה תודעה קורבנית המבקשת ליהנות מפירותיה של ההוויה ולהתבצר במעמד הקורבן כאמצעי הנצחה, כבריחה מקבלת אחריות אישית וחברתית לשינוי המצב, ובעיקר כתג יוקרה שבצדו רווחים כלכליים, פסיכולוגיים ופוליטיים, ראו הבחירות האחרונות.

כמו אותו ילד בן 11 שהתחיל להרטיב במיטה ונשלח לטיפול אצל פסיכולוג. אחרי שנה של טיפול שואלים את הילד: "מה שלומך?" והילד עונה: "תשמעו, אני מרגיש נהדר. הפסיכולוג הזה הוא משהו. הוא כל כך עזר לי". שואלים אותו: "אתה ממשיך להרטיב?" והוא עונה: "כן, אבל טוב לי עם זה". ואני שואל: מתי המחאה נגד העושק וההצבעה על מנגנוני העוול והדיכוי נעשות מאמצעי לתיקון החברה למטרה בפני עצמה, שכמעט אפשר לומר שהיא זקוקה להישארות העוול כדי לפרנס את היכולת לתארו? מה יקדם יותר את תיקון החברה: האם תיאור עוצמת העוול של המקרבן או הניסיון להתחקות אחר כוחותיו של הקורבן לצקת טעם, תוכן ומשמעות לחייו, ובכך להיחלץ מקורבנותו? ברור ששתי הפעולות משלימות זו את זו, אך דומה שהשיח הקורבני העצים את החלק הראשון, תיאור העוול, עד שזנח את החלק השני – כיצד נחלצים ממנו. השיח הקורבני מבית מדרשו של הפוסט-מודרניזם הפך את האדם לתוצר פסיבי של נסיבות, אובייקט סביל הנתון למניפולציות הנדוס של ההגמוניה והממסד. אותו שיח שכח, או העלים, את המסורת ההומניסטית שבבסיסה עומד האדם הריבון, מחוקק חוקי עצמו ואדון לגורלו. אני מזמין את כולנו לפתוח במסע מרתק להמרת המשקפיים שדרכם אנו מסתכלים על מציאות חיינו. מסע שמבקש להמיר את המשקפיים הקורבניים במשקפיים ריבוניים. הבה נשיב את האדם הריבון כנקודת הארכימדס ליצירת שינוי חברתי. הניחו לקורבנות להיות מעצבים ולא מעוצבים, פועלים ולא נפעלים, יוצרים ולא תוצרים, מממשי מותר האדם ולא מקרבני עצמם לדעת.

שיטת הציונים במערכת החינוך מטפחת קפיטליזם חזירי

בנצי פבר

בזמן לימודי התיאטרון שלי חטאתי גם בהוראת אזרחות. לימדתי בכיתה ט' ועשיתי לתלמידים תרגיל – "מבחן קומוניסטי". מה זה מבחן קומוניסטי? אמרתי שאני עושה מבחן, אבל כל אחד יקבל את הממוצע של הציון של כולם. אתם יכולים לדמיין לעצמכם מה הייתה התגובה. ואכן, שבוע אחר כך ניגש אליי אחד התלמידים החזקים בכיתה ואמר: "אני לא מוכן לזה, זה לא הוגן. אני רוצה לקבל את הציון שלי". שאלתי אותו: "מה אכפת לך אם תקבל פחות ממה שמגיע לך?" הוא אמר לי: "אני רוצה לדעת אם למדתי. אני רוצה להבין איפה טעיתי". אמרתי: "אין בעיה. תקבל את המבחן שלך, ויהיה כתוב עליו 'נכון' או 'לא נכון'. יהיו הערות. תדע ללמוד מזה". הוא אמר לי: "לא, זה לא פייר. זה יפגע לי בממוצע של התעודה. אני בכיתה ט', אולי אני לא אתקבל לתיכון". אמרתי לו: "שנינו מכירים אותך. יש סיכוי כלשהו שלא יקבלו אותך לתיכון?" הוא אמר לי: "לא, אני בטוח אתקבל". שאלתי אותו: "אז מה אכפת לך?" הוא אמר לי: "כי זה הציון שלי. שלי".

אותו תלמיד, ואחרים שכמותו, יוצא אחר כך לחברה והופך להיות בעל עסק או מנהל בבנק או עובד שכיר במקום כלשהו, ואומרים לו בוא תיתן לעובדים שלך שכר קצת יותר גבוה משכר המינימום. את החוק אתה מקיים, אבל בוא תיתן קצת יותר. הוא ישאל, למה? זה הכסף שלי. האמת, אני לא מאשים אותו. מערכת החינוך מחנכת את תלמידיה שהדבר המשמעותי ביותר הוא הציון. אנחנו מדברים היום הרבה על ערכים של ידע, של יצירתיות, של הגינות, של הומניות, אבל בסופו של דבר המערכת מתכנסת לדבר אחד, לתעודה. לציון בסוף המבחן, לתעודה בסוף השנה, למספרים של מבחני הבגרות בסוף 12 שנות הלימוד. והתלמידים לא טיפשים. התלמידים מבינים את זה, הם מבינים שזה המסר. השאלה המרכזית בתיכון היא כמה קיבלת, והשאלה השנייה היא למה לא קיבלת יותר. והתלמידים שואלים את עצמם למה לא קיבלתי יותר מחבר שלי. כך הם יוצאים לחיים, וזו המשמעות מבחינתם. איך אני יכול להעריך את מה שעשיתי, איך אני יכול לדעת אם אני בן אדם טוב כמו בתיכון? והתשובה היא: מהו המספר, כמה קיבלתי בסוף, כמה נכנס לי לבנק בסוף החודש. לא כי אני חמדן ורוצה עוד כסף, אלא כי זה משקף את מי שאני. זה משקף אם אני טוב או לא טוב.

אנחנו יכולים לעשות מחאה חברתית ולכעוס על החברה שלנו שהיא רודפת

מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שואה

בצע, ולשאול למה הכסף עומד במרכז. אבל זה הסב־טקסט של מערכת החינוך, הערך המספרי הוא המורד. המספר בסוף הוא הקובע, וזה תמיד יהיה ביחס לחבר שלי לכיתה. ואנחנו מעודדים את התלמידים – אנחנו אומרים, אם תלמד ממש טוב אולי תשיג עוד 4 נקודות. לשם אנחנו דוחפים אותם בשתי ידיים בכוח, ואיך אנחנו יכולים אחר כך להתפלא שאנחנו חיים בחברה שכל מה שמעניין אנשים בה זה איך להשיג יותר כסף. אנשים הגונים, אנשים עם ערכים, נותנים שכר מינימום לעובדים שלהם, אבל לא שקל יותר, כי זה שלי, כי בזה אני נמדד. לדעתי אנחנו צריכים לשאול את עצמנו מה היתרון של הציונים, כי יש להם יתרונות, אבל לחשוב מה החלופות להם – מה החלופות לדבר הזה שדוחף את התלמידים לגדול בחברה שבה אני רוצה יותר.

התנועה הציונית לימדה אותי להתבייש באימא שלי

זהבה סמוחה ברקני

אני בכיתה ה', חוזרת הביתה עם חברה בסוף הלימודים. בינתיים, עם הזמן, למדתי למחוק את העי"ץ והחי"ת שלי. למדתי למחוק אותה מהגוף שלי. הייתי ילדה חכמה, הבנתי שאני לא צריכה את זה. לא הבנתי שאני צריכה להסתיר את זה. אני חוזרת עם נאוה. נאוה החברה הבלונדינית שלי, נאוה המדהימה, נאוה הרקדנית. אנחנו פוסעות בכל יום יחד הביתה. היא ממשיכה הלאה לשכונה שלה, שאחרת מהשכונה שאני גרה בה. אני חוזרת עם נאוה (כל כך רציתי להיות נאוה), ופתאום אני רואה אותה. היא הולכת מולנו ועל הראש שלה יש שֶקסָה, מן מטפחת שנשים מעיראק נוהגות לשים. היא לבושה בשמלה פרחונית ועגילי זהב גדולים על האוזניים, והיא פותחת את הידיים שלה וקוראת: "טלי בינתי, טלי, כפרה עליך, בדעלק יא בינתי". אני מסתכלת עליה, ונאוה אומרת: "היא ערבייה האישה הזאת", ורגע אחר כך היא שואלת, "מה, היא אימא שלך?" ואני אומרת "לא". כאילו כוחות הזוהר של הציונות עמדו שם מכל עבר והגיחו. ורציתי שהאדמה תיפתח ותבלע אותה. שתבלע את אימא שלי והשמלה הפרחונית שלה ועגילי הזהב שלה והערבית שלה והדת החשוכה שלה, שתבלע אותה. ואימא התקרבה והתקרבה, והתקרבה אלינו וחיבקה אותי את החיבוק החם שלה בשמלת הפרחים. ואני שם נמסתי אל תוך הפרחים.

ואני לא נמסה, אני עדיין אישה במאבק, במאבק על הזהות שלי. ואני מלווה עוד אנשים במאבק על הזהות שלהם. רק שהצבע נעשה עכשיו קצת "עניין" – פעם קראו להם "לא נחמדים", וביום שני בבוקר קראו להם "אלימים", וקטלוג הצבעים הולך ונעשה שחור יותר. אבל הבנות – כלום. כלום לא קורה. ואני מסתכלת על הערבית והערביות שלי – אני נוהגת להגדיר את עצמי "יהודייה ערבייה" בלי מקף, ששום דבר לא יפריד, כי אפשר שזה יהיה ביחד – ויותר מזה, אני מסתכלת על השיח האינטלקטואלי על גזענות, על אפליה, על קורבנות, ואני אומרת, די, אנחנו צריכים לקיים לא שיח, אנחנו צריכים לקיים יער. יער בתוך בית ספר, יער שזו המהות שלו – לדבר על האדם ולא רק על האדמה. על כבוד האדם, על הזהות הזאת שיכולה להיות וצריכה להיות אחרת אצל כל אחד מאתנו. זה אפשרי ויותר מזה. כמה רחובות מכאן, תל אביב, יום ראשון בערב, הרעש של רימוני ההלם עוד באוזניים שלי, ואני שואלת את עצמי איך זה יכול להיות שקמתי ליום שני בבוקר והרחובות כאילו לא ידעו שכאן קרה הדבר הזה, הנורא מכול מבחינתי. והמדיה דיברה רק על כמה חבל שאנשים יוצאי אתיופיה היו אלימים, כאילו אם לא היו אלימים היינו שומעים אותם. לא, יש דברים שקל לא לשמוע. בלי שהרגשנו השפה הגזענית הפכה להיות שפה רשמית במדינת ישראל. בואו ניאבק בה וניתן לשפות האחרות לעלות.

זה על הגבול...

אהוד עזריאל מאיר

פריז, 1943. מוריס רוזה אוכלים ארוחת ערב עם הילדים שלהם – ארוויין־יצחק וג'ק־יעקב. אנשים עם מדים שחורים דופקים בדלת. מוריס פותח. אתה מוזמן לחקירה, הם אומרים לו. מוריס אומר לרוזה: "אם אני לא חוזר בתוך 24 שעות, השארתי לך מתנה. היא בשידה באמבטיה". 24 שעות אחר כך מוריס לא חוזר. רוזה מחכה עוד 24 שעות. מוריס לא חוזר. רוזה פותחת את המתנה ומוצאת שם שלושה פספורטים מזויפים שמוריס הכין לה כי הוא היה ברזיסטנס. היא מבינה שלמרות שהיא בחודש השמיני להריונה היא חייבת לברוח לשווייץ. רוזה, ארוויין וג'ק נוסעים לכיוון שווייץ. הם צריכים לעבור ברגל את הגבול דרך

האלפים בשלג. שבוע הם הולכים בשלג, והבחור שהיה אמור להעביר אותם ברח. הם מגיעים לגבול אחרי תלאות רבות. חיילים שווייצים תופסים אותם: סליחה, גברת, את לא עוברת לפה. זה בניגוד לחוק. אבל ירצחו אותי אם אני אחזור. לא מעניין אותנו, יש פה חוק. רופא מגיע ואומר, תנו לי לבדוק את האישה הזאת. הוא בודק ואומר האישה הזאת עוברת את הגבול, ולא מעניין אותי החוק. רוזה, ארווין וג'ק עוברים את הגבול. רוזה יולדת את פייר-דוד, ובנסיבות שאינן ברורות עד היום, היא נותנת אותו למשפחה פרוטסטנטית שתגדל אותו. אחרי שלוש שנים שבהן היא מבקרת אותו מפעם לפעם, היא באה לקחת אותו לטיול והם לא חוזרים. הם עולים לארץ ישראל. שנים רבות פייר מבקש מרוזה: אימא, ספרי לי בבקשה מי המשפחה שגידלה אותי. רוזה לא מוכנה לדבר. גם לפני שהיא מתה הוא מתחנן, אבל היא לוקחת את הסוד הזה אתה.

50 שנה אחר כך ארווין הופך להיות שגריר ישראל בשווייץ. הוא מספר את הסיפור הזה בטלוויזיה, ושואל אם מישהו מכיר את המשפחה הזאת. כמה ימים אחר כך הם מקבלים תמונה של פייר הקטן. 50 שנה אחר כך פייר מצליח למצוא את המשפחה שאימצה אותו. האימא שאימצה אותו כבר מתה, אבל האחות הגדולה, פרני, עדיין בחיים. במשך כמעט 20 שנה הם הופכים להיות אחים בלב ובנפש. אני מכיר את הסיפור הזה באופן אישי, כי פייר הוא אבא שלי. מאז שאני ילד אני חי באיזו מציאות לא ברורה. מצד אחד אני יודע שהגויים הרעים רצחו את סבא שלי באושוויץ, ומצד שני אני גם יודע שהגויים הטובים הצילו את אבא שלי, ובגלל זה אני פה. סיפרתי את הסיפור הזה השבוע לחברה, והיא התרגשה מאוד. היא שאלה אותי שאלה: תגיד, ואם ילד פלסטיני היה מגיע אליך, היית מאמץ אותו ככה? המוח התחיל לרוץ ולומר לה: סליחה, איך את משווה, זה לא אותו דבר? אבל הלב, הלב בפנים אמר לי, לעזאזל, מה זה משנה אם זה לא אותו דבר, זה בסך הכול ילד. הוא תינוק, הוא לא אשם, כמו שאבא שלי לא היה אשם.

אני סטיית תקן

רחל יוסף

פרופ' נסים מזרחי, ראש החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב, חקר ומצא שלפי מקום המגורים שלך, מוצא ההורים ומספר האחים במשפחה, אפשר לקבוע היכן תהיי מדורגת בסולם החברתי בעוד שלושים שנה. אולי תהיה סטיית תקן, אבל היא תהיה בכמה אחוזים בודדים. אפשר להגיד שחלק ניכר מההצלחה שלך או מהכישלון שלך לא תלוי כך. ההצלחה או הכישלון שלך אינם תלויים בעבודה הקשה שתעשי, לא כפוטנציאל שגלום בכך ולא בדמיון שעוטף אותך. ההצלחה או הכישלון שלך תלויים במקום המגורים שלך, בתרבות שלך ובמוצא שלך.

ברוכה הבאה לגן. כאן תבלי את רוב זמנך עם ילדים שדומים לך, שכנים מהשכונה. אתם תשחקו בצעצועים ממוחזרים, ולא מסיבות אידיאולוגיות. תריבו בארגז חול שלא סיננו אותו כמעט שנה. תערכו קבלת שבת מסורתית עם אימא ואבא של שבת. תכינו יצירה, תצאו לחצר ותשחקו בכאילו – כאילו יש שם במה לשחק. כך תבלו את רוב זמנכם עד שתגיעו לכיתה א'. אולי לחלקכם יהיה מזל ויעברו אתכם בבית, בתקווה גדולה שבסוף הגן תדעו לכתוב את השם שלכם. הגננת שלך לא תרגיש אשמה, היא גם לא תחשוב שהיא צריכה לתת דין וחשבון. בינינו, היא בכלל חושבת שעדיף היה לך להיולד להורים אחרים.

איזו התרגשות, את כבר בכיתה א', והמורה שלך היא המורה הכי גרועה במערכת, זו שבקושי סיימה תואר ראשון, וההתמחות שלה הייתה באיך מדכאים פעוטות. עכשיו מה שנותר לך לעשות זה לשבת. את לא צריכה לדבר ורצוי שלא תזווי. אנחנו ממש נשמח אם תוותר על שמחת החיים שלך. זה לא נחוץ פה בבית ספרנו. פה את תלמדי על כל מה שאת לא. תלמדי על תרבות לבנה ועל שלג. תקראי סיפורים של סופרים ממקום אחר ותשמעי מוזיקה שמעולם לא פגשת בבית. תלמדי על שואת יהודי אירופה, אף שהשואה התרחשה גם במגרב. תלמדי על אלפי יהודים אירופים שבנו את המדינה, אבל לא על יהודים ערבים שעזרו גם כן בייסודה. תשמעי המון על חלוציות ומלח הארץ, אבל מעולם לא על חטופי תימן או ילדי הגזות. תלמדי על אישים חשובים, מודלים להערצה, אך אף לא אחד מהם לא יהיה דומה לאנשים שאת באמת מכירה. יהיה גם הרבה צבא, מעט זכויות, המון

שוביניזם, מעט שוויון, ודרך אגב, אם מה שאמרתי עכשיו מלחיץ אותך, את בכלל לא צריכה לדאוג. רמת הלימודים פה היא כל כך נמוכה, שקשה לא יהיה לך. ואם יהיה קשה, נשלח אותך לאיזה ועדת שילוב או כמה ועדות השמה.

בלימודיך ביסודי נחלק את הכיתה לרמות. היות שזה לא חוקי, את גם לא כל כך תדעי מזה. אנחנו נאתר ענפים שמיועדים לשכנוז, ואותם נשים בהקבצה א'. את יודעת, אנחנו צריכים עלי דפנה. לגבי כל השאר – נראה איך נעביר את הזמן. אולי יתמזל מזלנו והם בכלל ינשרו. ואוו, איך שהזמן טס כשנהנים. את כבר בכיתה ז', הגעת לחטיבה. עכשיו כשאת כאן, אנחנו קצת יותר רגועים. שש שנים עברו בהצלחה. הפערים שצברת כל כך קשים לסגירה, ובחטיבה תביני בפעם הראשונה שכל מה שלמדת לא היה מספיק. בעצם, כמעט לא למדת כלום. ולפני שאת דואגת לסגירת הפערים הלימודיים, חכי רגע, ארגנו לך לא מעט פערים חברתיים גם כן. יקרה, עזבי הכול, עכשיו כשאת מבינה באיזו תהום את נמצאת, אולי סוף־סוף תאמיני למה שניסינו לומר לך כל השנים – לא יצא ממך שום דבר. תתפני לחברים ולגיל התבגרות, ואנחנו נדאג לטשטש את כל השאר, את הזהות שלך ואת המנהגים שלך ואת התרבות והמוזיקה שאת אוהבת. נקרא לך בשמות ונערער לך את כל תחושת השייכות. אנחנו נראה לך איך צריכה להיות ישראלית אמיתית. נתעלם לחלוטין ממצוקות נפשיות וחברתיות שאת חווה, וכל הזמן נגיד לך בשפה המקצועית שאת ילדה בסיכון.

עכשיו אנחנו יכולים לנוח, המשימה הסתיימה בהצלחה. שוגרת באופן ישיר לעתיד שבסופו מקצוע. היי, ולא לשכוח שכל עבודה מכבדת את בעליה. יש לנו רעיון, יודעת מה? רוצה להיות שייכת, נכון? עוד מעט תשרתי בצבא, כך תהיי כמו כולם. ואחר כך, אחר כך אלוהים גדול. ככה אומרים אצלכם, לא? אגב ילדה, אם את סטיית התקן שהזכיר פרופ' נסים מזרחי ואיכשהו הצלחת לטפס גבוה, את כנראה ממש תרצי להיות באקדמיה. המשפחה שלך בטח ממש גאה בהצלחה. אנחנו ניפגש אחר כך בשלב הסלקציה בראיונות העבודה.

ילדה יקרה, אנחנו כל כך שמחים שהגעת למערכת החינוך. יגידו לך שעכשיו זה הזמן שלך לעבוד קשה, כי אצלם אומרים שכל אחד יכול להצליח. אבל אל תדאגי, אני כאן, אני רחל יוסף, סטיית התקן, ובשום אופן לא עלה דפנה, ואני לא אתן שזה יקרה לך.

כתוב בחוזר המנכ"ל

מחזה במערכה (תרתי משמע) אחת
(מבוסס על המקור וכולל הוראות בימוי והדגשות)
סמדר מור

בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך תשע"ה, בפרק 9, "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית", כתוב על נושאים השנויים במחלוקת [לקרוא בקול רם בנימה ניטרלית, בחיוך של דיילת]:

התכנית הלאומית ללמידה משמעותית חותרת למצוינות ערכית וחברתית ולכינונה של חברת מופת במדינת ישראל [...]

[לקרוא בנועם] מטרת חוזר מנכ"ל זה היא לעודד [לקרוא בהדגשה] את המורים לנהל בכיתה שיח [בנימה של הזמנה] המתייחס לשאלות של זהות אישית, שיח אזרחי ושיח ערכי על נושאים [להגביר את הקול בהדרגה] שנכון וראוי להגיע להסכמות לגביהם [פאזזה] ועל נושאים [לקרוא בחשש...] השנויים במחלוקת ציבורית [...].

המלצות למורה ולמנהל [להוסיף אנחת רווחה כי מזל שכתבו המלצות]:

חשוב להבהיר למורים [לקרוא בהטעמת הבהרה] כי יינתן להם גיבוי בפעולתם בכיתה {יינתן גיבוי!} בסוגיות אלו, גם במקרים של טענות ותלונות מצד תלמידים או הורים [לקרוא באנחת רווחה], כל עוד הם יעמדו בכללים וינהגו בהגינות [לקרוא בתחושה שזה פשוט וברור...]. מנהל בית הספר ינגיש [להתפעל מהמילה החדשנית] למורים מדי פעם {מדי פעם!!!} ייעוץ מקצועי או חומרים רלוונטיים בתחומי התוכן ובדרכים להתמודדות בכיתות ביחס לנושאים הנמצאים בפולמוס ציבורי [לקרוא כך שיודגש הפולמוס] [...].

מומלץ {מומלץ...} {להדגיש שזו רק המלצה...} להבהיר להורים כי קיים צורך לנהל דיונים לגבי נושאים המצויים במחלוקת ציבורית [...]

חשוב!} כי מורה המעוניין להביע את עמדתו יביע וינמק אותה בעת הבעת העמדות, כדי לאפשר לתלמידים דיון ראוי ופתוח ולפתוח את הידיים בתנועה רחבה, חיוך של מורה ראויה].

על המורה [...] לייצג את העמדות האחרות בהגינות, לאפשר לתלמידי הכיתה להביע עמדות שונות משלו, ולהקפיד: [לקרוא מתוך האצה והגברה עד לשיא] שדברי הביקורת שלו לא יביעו דה-לגיטימציה למדינה [אצבע בתנועת "נו-נו" נו"], לא ישללו את עצם קיומה של המדינה או את אופייה כמדינה יהודית ודמוקרטית [בנימה של "האם ילכו יחדיו?"], ולא יביעו דה-לגיטימציה למגזרים או לאנשים בחברה הישראלית. [פאוזה קצרה]. [להמשיך הקריאה בממלכתיות] כל זאת על פי רוח חוק החינוך הממלכתי.

[לקרוא לאט ובנחת] במסגרת הבעת עמדות פוליטיות בכיתה יוכל המורה להביע עמדה ואף לבקר באופן מאוזן את הכנסת ואת ועדותיה [...] החלטות וחוקים שנתקבלו על ידם, וכן את הממשלה ומשרדיה, [להמשיך לקרוא בהתלהבות מהתוכן!] ובכלל זה את מדיניות הממשלה, בתנאי שיקפיד שדברי הביקורת שלו לא יאמרו באופן מעליב או פוגע [לברר עם הקהל בהתנצלות] [נפגעת? נפגעת? ואתה? ואת?...].

במקרים של אי-הסכמה עם מדיניות המוסד החינוכי [...] מורה יוכל למצוא את עצמו מדי פעם {מדי פעם...} {בהיתממות}, במצבים המחייבים אותו לנהוג בניגוד לתפיסתו או לצו מצפונו. [להבהיר שאין מה לדאוג] במקרים כאלה יוכל המורה להביע את עמדתו באופן ברור!}, אך [לשנות טון הקריאה לאיום] הוא יצטרך לנהוג על פי החלטת הנהלת בית הספר.

לדוגמה [חיוך של דיילת], מורה יוכל להידרש ללוות את תלמידיו לפעילות שאינה עולה בקנה אחד עם עקרונותיו או אמונתו. זכותו לחשוב ולהדגיש שניתן רק לחשוב ולא יותר, שהחלטה לקיים את הפעילות איננה נכונה, והוא רשאי להביע את דעתו בפני הנהלת בית הספר [לקרוא בשמחה ובהתלהבות מהתוכן]. יחד עם זאת [לקרוא באיום] אם החליטה ההנהלה לחייבו בכך – [אצבע מורה בתנועת שלילה בתוספת חצי חיוך של דיילת] לא יוכל המורה לסרב להצטרף לפעילות!

דברי סיכום:

[במימיקה בלבד: יד מושטת לימין עם חיוך והנהון מקבל. יד מושטת לשמאל עם תנועת איסור ושלילה! לחזור על התנועות שלוש פעמים].

זו השאלה!!!

מבולבלים???

נחזור להתחלה:

[לקחת אוויר ולקרוא בפאתוס] "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית חותרת למצוינות ערכית וחברתית ולכינונה של חברת מופת במדינת ישראל".

על חמישה קשיים בדיבור, כאן ועכשיו, על האמת

סיני פתר

חנוך לוין כתב את השיר "אחים צ'מבלולו", מתוך המחזה מלכת אמבטיה, בזמן מלחמת ההתשה, כשמצד אחד רעמו התותחים ומן הצד השני החלו לצוץ ניצני המרד של הפנתרים השחורים.

אחים צ'מבלולו

אנחנו אחים צ'מבלולו,
אנחנו נופלים על הראש,

מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שואה

אנחנו נופלים לנו בשלווה
בחיים רעים וחסרי תקווה,
כי אנחנו אחים צ'מבלולו,
אנחנו נופלים על הראש.

פעם בעשר שנים
עושים לנו מלחמה,
ורגע אחד, קטן וחולף,
אנחנו איתכם כתף-אל-כתף,
כי אנחנו אחים צ'מבלולו,
אנחנו נופלים על הראש.

אחר כך אנחנו חוזרים
(לא כולם, כמובן),
אתם לכאן ואנחנו לשם
וחול רב מכסה את הדם,
כי אנחנו אחים צ'מבלולו,
אנחנו נופלים על הראש.⁴

נזכרתי בשיר הזה כשראיתי את ראש הממשלה מחבק בחום רב את החייל האתיופי שהוכה בידי השוטרים.

איך אני מדבר כאן ועכשיו על האמת שמאחורי השורות הסרקסטיות של לויין? אסתייע במאמר ידוע של ברטולד ברכט על חמישה קשיים בדיבור על האמת: ראשית, צריך חוכמה כדי לזהות את האמת שכדאי לכתוב עליה. ברכט כותב שיש שכותבים על זה שלכיסאות יש מושבים ועל זה שהגשם יורד מלמעלה למטה, אבל מי שטורח לשיר או לכתוב על האמת הזאת, דומה לציירים שמכסים את הקירות של ספינות טובעות בציורי טבע דומם. כך למשל, הדיבור על זה שהגזענות היא לא בסדר – הוא אמת. אם כך, כיצד היא עולה ופורחת? את מי היא משרתת, מדוע יש זיקה בין המודרים לבין מיקומם החברתי-כלכלי? בזמן האחרון פרץ לתודעה

4 חנוך לויין, "אחים צ'מבלולו", מתוך: מה אכפת לציפור, הקיבוץ המאוחד, 1987, עמ' 79.

ולרחובות שלנו המרד של יוצאי אתיופיה. הפעם הם שיצאו לקרוא תיגר על מצבם. אחרי צערת המחאה של מבקשי המקלט, אחרי ימי האדמה של הערבים תושבי ישראל, הפגנות הפנתרים השחורים, מרד ואדי סאליב, הגיעה תורה של עדת יוצאי אתיופיה להכריז על מרד. האמת שיש זיקה ברורה בין המרידות האלה, אבל ההגמוניה של הון־שלטון מעדיפה לטשטש את הזיקה הזאת. זו אמת שכדאי לדבר עליה על מנת לחלוק אותה עם שותפינו לחברה.

אחר כך צריך להתגבר על קושי נוסף – הפחד, החשש. האמת עלולה להיות לא פופולרית. ברכט כותב שקשה מאוד שלא להשתחוות לפני בעלי השררה. לא לרצות את בעלי הקניין, פירושו לוותר על הקניין. נחוץ אומץ מסוים ללמד בבתי הספר שהגזענות וההדרה הולכות יד ביד עם המשטר החברתי־כלכלי שבו אנו חיים; שהרטוריקה הציונית מכסה לעתים קרובות מדי על קפיטליזם חזירי כחול־לבן. נחוצה העזה כדי להתגבר על חרדות של מחלקות השיוק בתיאטרון הציבורי ולהעלות הצגה שתדון בזיקה שבין הכוח שמפעילה המדינה באופן מסורתי מול הבדואים המוחים או הפלסטינים במזרח ירושלים לבין מידת הכוח שהיא הפעילה בכיכר רבין נגד מפגינים כהי עור.

הקושי השלישי הוא איך להשתמש נכון באמת. למשל, אי־אפשר להוקיע את תושבי דרום תל אביב על היותם גזענים כשהם תוקפים את כל מי שיצא אפריקה וגר בסביבתם בלי להוקיע את הנסיבות שיצרו לאותם תושבים סביבת חיים בלתי נסבלת ונכשלת. אי־אפשר להסתפק בגינוי המפגינים המוחים נגד התנאים הנוראיים של חייהם, חוסמים כבישים, זורקים לפעמים בקבוקי מים על שוטרים שמניסים אותם מהכביש; אי־אפשר לגנות אותם בלי לדבר על התנאים הנוראיים שבהם המדינה מניחה להם לחיות. מה אנחנו היינו עושים לו חיינו כמותם? על כן חובה לדבר על הנסיבות שיצרו את התנאים הנוראיים.

הקושי הרביעי הוא לאתר את מי שבידיהם האמת תהיה בעלת השפעה. את האמת אי־אפשר לכתוב סתם כך. חייבים לכתוב אותה למישהו שיכול לעשות אתה משהו. זיהוי האמת צריך להיות בתהליך משותף ומשתף שלנו המדברים עליה ושל מי שאליהם אנחנו פונים. ברכט אומר, עלינו לומר את האמת על התנאים הנוראיים למי שבשבילים התנאים האלה נוראיים, ועלינו להתוודע עליהם מפיהם.

הקושי החמישי הוא למצוא את המילים הנכונות כדי להפיץ את האמת ברבים. ברכט לא מבקש ללחוש על אוזניהם של מביני דבר מעטים ומובחרים – אין לו עניין בחינוך אליטיסטי. הוא מודע לקושי להגיע לרבים, ולכן הוא כותב שבכל הזמנים

מחנכים לא על הגדר: התייצבות חינוכית לנוכח גילויי גזענות ופשעי שנאה

נדרשה עורמה כדי להפיץ את האמת כשזו דוכאה והוסוותה. הקושי החמישי הזה שעליו מדבר ברכט הוא קושי גלוי לעיני כל מי שעוסק ביצירה ובחינוך ומבקש לערער על מוסכמות חברתיות ולאומיות: כיצד אני מתגבר באמצעות חוויה אמנותית על עוצמת החוויה של התלכדות פטריוטית בכל רגע שבו יוצאים לעוד סבב מלחמה בדרום או בצפון, וכשמיד לאחר מכן שבים החיילים האתיופים לגטאות שלהם, ואנחנו כולנו שוקעים עוד יותר בפערים ההולכים וגדלים ביננו? לכן חשוב שתהיה לנו החוכמה לזהות את האמת אף שהיא מוסווית; שיהיה לנו אומץ לדבר על האמת; האמנות להשתמש בה לצורך השינוי המיוחל; היכולת לזהות את הנמענים שלה; והעורמה להפיץ אותה בקרבם.



אמנויות או לא להיות

חינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר



מנחה: ניבי שנער-זמיר, ראשת מסלול לימודי חינוך יצירתי
משתתפים: איתי טיראן, שחקן ובמאי; ברוריה סלע, מנהלת
בית הספר הניסויי רמות חפר; גיל עוגן, מחנך בבית הספר היובל
בתל אביב; אלי נחמה, מנהל קמפוס ביאליק-רוגוזין



אמנויות או לא להיות: חינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר

ניבי שנער־זמיר:

המורה אדלר שגר בחצר הסמוכה שהיה לה פתח אלינו, היה מורה לקריאה, חשבון, ציור והתעמלות. קצר־קומה היה ושמן. אינני אומר שכל המורים חייבים להיות דווקא יפים. בכל אדם יש משהו מגוחך; בכל־זאת יש בכל מורה משהו מפליא ביופיו.

לפני שהלה הולך לבית־הספר היה נכנס למטבח שלו. אשתו הייתה אומרת לו: – ומה הפעם?

היה מחייך; לא היה עונה, פותח קופסאות שונות, מוציא מתוכן פולים, תפוחי־אדמה, פקקים וכפתורים ושם אותם לתוך כיסי בגדיו. השתדלתי תמיד להיות מאחורי גבו. כדאי היה – תמיד היו לו הפתעות. לאחר צלצול ראשון היו התלמידות מסתדרות ליד פתח המחלקה. המורה היה ניגש אליהן, כששתי ידיו מכסות על כיסיו ואומר:

– לא, לא, לא אראה לכן. הילדות היו מתקהלות מסביבו כדבורים לפני הכוורת, מפצירות בו בקולות ממושכים שיראה מה בידיו ומתפרצות יחד עמו לתוך המחלקה.
– אם יהיה שקט...

קרא המורה והפסיק. והיה שקט. אז היה המורה מרים את שתי ידיו, כשתי כנפיים של טחנת־רוח, ולוחש, כשהוא מבליט עיניים מלאות סוד:

– מה יש באגרופים שלי?

מנחשות התלמידות והמורה מניע ראשו ימינה ושמאלה
ואומר:

– לא!

פותח המורה אגרוף אחד – אין בו מאום; שני – והנה יש בו שלושה, פולים.

– כמה פולים? שלושה טוב, נכתוב על הלוח שלושה. מי יודע איך כותבים שלושה? לא באותיות – בסימנים!

כל מה שהביא המורה בכיסיו נהפך למשהו, לשיר, לחידה, למשחק או לציור; ל"עוד", או ל"פחות". כך היה מלמד

חשבון. היה מלא שמחה, הפתעות ועבודת־מוח משותפת. בהישמע קול הפעמון לא היו התלמידות רוצות לצאת מן המחלקה. אלו היו שיעורים בחשבון. לעת הצהרים, כשהיה המורה מניח את תפוחי־האדמה והפקקים על שולחן־המטבח שלו – חזרו עצמים אלה להיות תפוחי־אדמה רגילים ופקקים פשוטים, שאין אנו שמים אליהם לב.¹

פנל זה עוסק בחינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר: האם היצירתיות נלמדת, האם כל אחד יכול לפתח זוויות ראייה מורכבות וגמישות, ואיך כל זה קשור לבית הספר?

ברוריה סלע: בהיותנו בית ספר ניסויי פיתחנו במשך יותר מ־20 שנה מודל שמבסס את הלמידה על חקר ועל יצירתיות, והיום אנחנו מפיצים ומלמדים אותו ברחבי הארץ בבתי ספר יסודיים, חטיבות ותיכונים. זהו מודל שאפשר לעבוד אתו עם כל התלמידים ועם כל המורים.

לפי המודל, תלמידים נקבצים בקבוצות למידה של שניים־שלושה וחוקרים נושא מתוך תכנית הלימודים. במקום שהמורה ילמד את הנושא, התלמידים חוקרים אותו בעצמם, והמורה הופך להיות בתקופה הזאת למנחה. זה לא קורה כל השנה, אלא בתקופות מסוימות, אבל בכל המקצועות – מתמטיקה, מדעים, שפות, ספרות ועוד. בכל מקצוע אפשר לתת לתלמידים את האחריות ללמידה. ויותר מזה, כבר הוכחנו שבדרך הזאת הם בונים את הידע שלהם בעצמם והוא נשאר שלהם.

נוסף ללמידת החקר הקבוצתית, התלמידים נדרשים להסיק מסקנות אקדמיות מהמחקר שהם עשו ולהציג גם תובנות – איך זה מתחבר לחיים שלהם? למה למדתם את זה? הורים ותלמידים שואלים תמיד שאלות רלוונטיות מאוד: למה אני לומד את המקצוע הזה? למה אני צריך ערבית? למה אני צריך לדעת אחוזים?

1 נחום גוטמן, "המורה", בתוך: עיר קטנה ואנשים בה מעט, תל אביב: עם עובד ודביר, 1959.

למה אני צריך לדעת משוואות אינטגרטיביות? ואנחנו שואלים אותם בחזרה: אם למדתם וחקרתם עניין כלשהו, איך הוא מתחבר לחיים שלכם? לאיזו תובנה הגעתם שמאפשרת לכם להבין את חייכם הצעירים טוב יותר, את הסביבה שלכם טוב יותר? זו חשיבה יצירתית, משום שהתלמידים נדרשים לעשות כאן חשיבה על החשיבה, לעשות אינטגרציה של הלמידה שלהם – מה למדתי ולמה זה טוב.

דבר נוסף שאנחנו דורשים מהתלמידים בכל הרמות, בכל הכיתות ובכל המקצועות הוא להביע את הרעיונות האלה, את המסקנות או את התובנות, בדרך אחרת; לא הדרך הרגילה של כתיבה או הרצאה אלא בכל דרך אחרת. זה יכול להיות שיר, סרט, הצגה, מודל, ריקוד, משחק – ובכל פעם בדרך אחרת. כאן מתבטאת היצירתיות ומגיעה הגאונות שביצירתיות. על התלמיד לעשות את זה כמה שיותר מדויק, כלומר להציג את התוצר אבל גם להגן עליו ולהסביר למה הוא מייצג את הדעות שלו. התלמידים נדרשים כאן לחשיבה מסדר גבוה. בשלב האחרון אנחנו מצפים מהם גם לעמוד מול קהל של הורים, של חניכים אחרים, של סטודנטים ממקומות אחרים וללמד את מה שהם למדו. כמורים אנחנו יודעים שככל שאנחנו חוזרים על החומר שאנחנו מלמדים, ככל שאנחנו צריכים להעמיק בחומר, אנחנו יודעים אותו טוב יותר. כך שהתלמידים גם לומדים את החומר, מעמיקים בו, אבל גם לומדים לדבר וגם נדרשים לענות על שאלות מהקהל.

אתמקד כעת בתוצרים. עבודות החקר האלה נעשות ברמת הבגרות. הבגרויות שלנו הן אחרות – אם אתה מלמד אחרת, אתה חייב גם לבחון אחרת – ואנחנו בוחנים על פי המודל הזה של עבודת חקר, של תוצרים, של פרזנטציה. התלמידים מקבלים את הציון שלהם על כל אלו. הם נבחנים גם בעל פה על מה שהם חוקרים, כך שיש פה ידע מבוסס.

אתן שתי דוגמאות מ"כימת שיתוף", כך אנחנו קוראים להצגת התוצרים לפני ההורים, בספרות. שתי תלמידות מכיתה י"א עשו עבודת חקר על מגדר במקום בגרות בספרות. הן קראו את הספר ג'יין אייר ולמדו ממנו על מעמד הנשים במאה ה-19. הן הסיקו מסקנה רלוונטית להן ש"ג'יין הצליחה לצמוח כשהייתה בסביבה תומכת שמותאמת לצרכיה". התובנה שלהן הייתה שהסיכוי להצליח ולצמוח גובר כשנמצאים בסביבה תומכת, לעומת סביבה עוינת. התוצר שלהן היה מעולם אחר לגמרי – הן עשו ניסוי עם נבטים. עלה בדעתן שהן יכולות להדגים את התובנה הזאת דווקא על נבטים של שעועית, והן הנביטו נבטים בשתי צלחות: אחת עם צמר גפן עם מים ואחת עם צמר גפן עם אלוהול. השעועית לא אהבה את האלוהול

ולא צמחה שם בכלל, נהפוך הוא, היא אפילו לא שרדה. הניסוי הזה מראה שאפשר להביא תובנה שהיא גם רלוונטית להן וגם מעולם אחר לגמרי מעולם הספרות. עוד דוגמה אחת מאותו תחום: שני תלמידים למדו את הספר **מישהו לרוץ אתו** של דויד גרוסמן. המסקנה האישית שלהם בעקבות עבודת החקר הייתה ש"גיל ההתבגרות הוא רב־תפוכות" – זו הייתה מסקנה שלהם. הם לא קראו על זה בספרים של חוקרים, אלא הגיעו אליה בכוחות עצמם. התובנה האישית הנוספת שלהם הייתה שאם נער יבחר להתחבר דווקא לשונים ממנו, הם ישלימו זה את זה ויעברו בהצלחה רבה יותר את גיל ההתבגרות. אחד מהם לומד כימיה, ושניהם בחרו להרחיב במוזיקה. לכן התוצר שעלה במוחם הוא הרעיון של "סימביוזה". הם הסבירו למה הם בחרו דווקא בסימביוזה והציגו את התובנה שלהם בשיר שכתבו:

סימביוזה

בחרנו לכתוב שיר על סימביוזה,
זה אולי נשמע דומה אבל זה לא כמו גיוזה.
זה מצב שבו לפתע בן זוג אחד מחליט שהוא לא רוצה להיות יותר לכד.
סימביוזה זה חשוב, כמו מזון לבן אנוש,
קבל אותה בחום, ממנה אל תחשוש.
למד את עובריך החל מגיל שלוש
סימביוזה זה חשוב,
הכנס לך לראש.
אז הוא נצמד לבן זוג אחר
ושניהם מסוגלים למלא את המצבר.
שני בני הזוג מרוויחים מהמצב,
אז זה לא כמו יחסים בין פקידה לניצב.
כאשר שני בני הזוג מהמצב מרוויחים
זה נקרא "מוטואליזם" ויחסים כמו אחים.
דוגמה למוטואליזם היא דג הנקאי
שאוכל את מה שעל גב הדג החי.
בתמורה הדג אותו מאכיל
עד שהוא נהיה שמן כמו פיל.

אמנויות או לא להיות: חינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר

יחסים אלו קורים לרוב אצל החיות,
אך גם בני אדם ירוויחו בלי בעיות.
אז אל תפסול חבר
גם אם ממך הוא קצת אחר.
נסה אתו ליצור קשר נקי וטהור שמבוסס על שיתופיות –
וזה סוף הבגרות.

איתי טיראן: אני לא מחזיק בכובע של פדגוג או מחנך, ודאי לא כמוכנים הרשמיים, אף שרכיב גדול בעבודתי בתאטרון הוא המפגש עם תלמידים ובני נוער, והוא תמיד רחב יותר בהיקפו מרק תוכן ההצגה – שיחות מקדימות לפני ההצגה, סדנאות שמתקיימות אחריה, שיתוף פעולה בין השחקנים לבין התלמידות והתלמידים וכדומה. אבל הדבר שאותי תמיד עניין כיוצר וכאמן במפגש עם צעירים ובכלל הוא מהי החשיבות של מעשה התאטרון ושל אמנות בכלל לחיים שלנו. מאז ומעולם התלבטתי בדילמה אם אמנות הופכת אותנו לאנשים טובים יותר, בכלל זה אמנות התאטרון. אני נוטה לחשוב שלא; אני חושב שהיא לא בהכרח מחנכת. אבל אני בטוח שאת הטובים היא הופכת לטובים יותר. זאת אומרת, אין לי ספק שהחוויה התאטרונית והחוויה האמנותית היא חוויה מעצימה, שעוזרת לכל אדם צעיר לשכלל ולהרחיב את הארסנל שהוא רוצה לרכוש דרך המתווך, או האורקל, של האמנות הנשגבת ביותר, אמנות התיאטרון, ודרך יצירות גדולות ונפלאות.

אחת הדוגמאות למפגשים כאלה עם תלמידים היא 500 המופעים שהעלינו בתאטרון הקאמרי של ההצגה המלט של ויליאם שקספיר. בהקשר של המחזה הזה, רק השאלה "להיות או להיות" יכולה לשמש פתיח לסימפוזיון שלם על המהות האקזיסטנציאליסטית של אדם צעיר בעולם; שלא לדבר על המחזה כולו. אבל ברגע שאדם צעיר נדרש לשאלה "להיות או להיות" מחוץ לגבולות המחזה, למשל כשהיא מתבטאת בהתלבטות אם לקחת חלק פעיל בעשייה חברתית או במעשה מסוים שטומן בחובו גם קבלת אחריות על אותו מעשה מצד אחד, לעומת מצד שני לחדול מאותו אקט, לא לקחת בו חלק ולהיות פסיבי, ומהי ההשתמעות של הפסיביות הזאת. כל התוכן של המחזה יכול להצטמצם לשאלה מסוג זה שאפשר לפתוח דרכה סימפוזיון שלם מול אנשים צעירים, וזה בדרך כלל מה שקורה.

הדבר השני שקרה במפגש עם הצעירים הוא התגובה הנלהבת להצגה. כשאדם צעיר בא ואומר לך שזה "ההמלט הכי פצצות לגבות שראיתי בחיים שלי", אתה מבין שיצרת גירוי, שיצרת איזושהי התלהבות נהדרת דרך מתווך שהוא לא בהכרח קל. בעקבות זאת התחלתי לשאול את עצמי מה בעצם גרם לזה לקרות. ראשית, ברגע שרעיון נקשר לנרטיב, לעלילה, לסיפור, כמו שקורה בתאטרון, הוא נעשה קל הרבה יותר לעיכול. הסיפור עוזר לכל אדם באופן טבעי ללכת אחרי התמות האינטלקטואליות שעולות מתוך המחזה.

מעבר לזה, העובדה שהאינטלקט והרגש הולכים יחד על הבמה לאורך כל הדרך משנה לדעתי את כללי המשחק. לא משנה אם אנחנו מספרים סיפור היסטורי, אם אנחנו מספרים סיפור רלוונטי להיום, אם אנחנו מספרים אפילו סיפור על מתמטיקה ועל מדע – ברגע שהנרטיב נקשר לרגש, אפשר ממש לחוש איך אנשים לא יכולים להישאר אדישים. הכוח הזה הוא עצום. גיליתי בשיחות אחרי ההצגות עם תלמידים שכמות האינפורמציה שנשארת אצלם היא עצומה. הם מצטטים מתוך ההצגה ומזכירים מה קרה בסצנה מסוימת, והם שואלים על פרט כזה או האחר. הכול מצליח להיות דבוק באיזה מין דבק, איזה מין טיח, שכולו מורכב מהעובדה שהיה פה מכלול שקשור לנרטיב ולרגש. אין לי ספק בכלל שיש לזה כוח עצום.

עובדה נוספת שמסייעת מאוד בתהליך הזה היא עניין הפרוטגוניסט. ברגע שאנחנו נתקלים בפרוטגוניסט שמסוגל לגרום לקהל להזדהות, במקרה הזה המלט, אנחנו מיד רואים איך הקהל הופך להיות סנגור שלו. דרך אותו פרט שחווה, כמו בכל 37 מחזותיו של שקספיר, קונפליקטים שיש בהם היבטים יחידניים, היבטים משפחתיים והיבטים חברתיים, דרך צוהר אחד, דרך חריץ אחד, אנחנו מסוגלים להשליך אל עבר מגוון רחב מאוד של אפשרויות.

אני חושב שהעובדה שהדיון בקלאסיקה – במחזותיו של שקספיר בכלל וגם של קלסיקאים אחרים – הוא כמעט תמיד דיון ארכיטיפי, דיון יסודי, היא נכונה מאוד בגישה שלה מבחינה חינוכית. ברגע שהדבר מופיע בצורה הגולמית ביותר שלו, הראשונית ביותר שלו, ולפעמים גם הקמאית ביותר, מתאפשר כמעט מין ספר הדרכה שלוקח אותנו צעד-צעד מהרגע הראשון, ממצב הטבולה ראסה, מהצעדים הראשונים של אותו אדם שלומד את החומר הנלמד.

המלט בעיניי הוא גם סיפור של התבגרות. אנחנו מסתכלים על המלט בסצנה הראשונה אחרי שהוא נחשף לעובדה שמדובר בממלכה מושחתת, וברגע הזה, אחרי

שהוא שומע את הדוד שלו נואם, אומר המלט את המשפט הזה: אני צריך לרשום לפני שאדם יכול לחייך כל הזמן ובכל זאת להיות שקרן. אנחנו מדברים פה על הבנה שכל אדם צעיר היום שחשוף לאמצעי התקשורת והמדיה יודע אותה. אבל העובדה שהמלט לוקח אותנו בצעדי התבגרות, בכאבי התבגרות, עקב בצד אגודל דרך המסע הזה שמתחיל ברמה הראשונית ביותר ודרך כל ארכיטיפ וארכיטיפ – דרך אהבה, התא המשפחתי, חברות, אידיאולוגיה, מהות – כל הדברים האלה נעשים בצורה בסיסית. ואני חושב שזהו עניין שעובר כחוט השני בכל מחזותיות של שקספיר, והוא חזק וברור.

מובן שגם ההיבט ההומניסטי חשוב מאין כמותו במפגש עם אנשים צעירים. אצטט קטע מתוך מחזה שנקרא תומס מור שנכתב במאה ה־16 (1517). הקטע שאקרא מיוחס על ידי החוקרים לשקספיר:

נאמר שיגורשו, ומחאתכם
תדביר את כל הוד כתר אנגליה.
תדמינו לראות את הזרים
האומללים, עם תינוקות על גב,
נושאים מטען עלוב, מדשדשים
אל הנמלים והחופים בכדי
להישלח, אך אתם מתרווחים
כמו מלכים במשאלות לבכם;
את הסמכות השתקתם בצרחות,
מדושנים בלבוש דעותיכם.
ומה השגתם, אה? הוריתם איך
עוז מצח והיד החזקה
הם המנצחים, איך מדכאים כל סדר.
לפי תקדים זה איש מבינכם
אף פעם לא יחיה עד גיל זקנה:
כי עדר בריונים אחר, אם רק
יצוץ בו חשק – באותה היד,
בשם אותן סיכות, אותה הזכות,
יעוט גם עליכם כמו כריש,

ובני־אדם כמו דג־טרף רק
יאכלו זה את בשר זה.

...אתם רוצים לרמוס את הזרים,
לרצוח, לשסף גרונום, לתפוס
את בתיהם, ולהוביל את כבוד
החוק כמו כלב ברצועה. אוי, אוי!
ואם, נאמר, המלך,
שחס על מי שמתחרט, יחון
אתכם על גודל פשעכם ורק
יגזור גירוש, לאן תלכו? צרפת,
גרמניה, הולנד, פורטוגל, ספרד?
לא־לא, בכל מקום שלא כפוף
לאנגליה – אתם תהיו זרים.
ינעם לכם למצוא אומה כל כך
ברברית שבפרץ אלימות
מחריד לא תעניק לכם מעון
בארץ, על גרונוכם תשחיזו סכין
נבזי, תבעט בכם כמו בכלבים,
כאילו לא מכיר בכם האל,
גם לא ברא אתכם, וכל גורמי
הטבע לא נוצרו לרווחתכם,
אלא סופחו בעל כורחם? כיצד
תרגישו אם כך ינהגו בכם?
זה מצבם של הזרים, וזה
לבכם: הר פרא בלי אנושיות.²

2 קטעים המיוחסים לווייליאם שייקספיר, "זה מצבם של הזרים, וזה לבכם: הר פרא בלי אנושיות", מתוך המחזה סר תומס מור, תרגום: דורי פרנס (לקוח מתוך האתר: שייקספיר ושות': כתבים מאת ויליאם שייקספיר ובני תקופתו בתרגום דורי פרנס).

אלי נחמה: את הקריירה שלי התחלתי באוניברסיטת תל אביב בלימודי בי-איי כללי – למדתי תאטרון, פסיכולוגיה וחינוך. אחרי סמסטר עברתי בהצלחה נולה צ'לטון לחוג לתאטרון, ובסיום הלימודים נקלטתי בהצלחה בתאטרון הרפרטוארי וגילמתי שורה לא מובטלת של תפקידים. שיחקתי שנים בתאטרון אבל בד בבד עבדתי עם כל מיני אוכלוסיות, בכל מיני מסגרות, פורמליות ולא פורמליות. מקובל לחשוב ששחקן זה מקצוע יצירתי מאוד, אבל אני הרגשתי שאני משחק בחלום של מישו אחר. גיליתי שבעזרת חינוך אני יכול לברוא עולמות, לעשות שינוי – בצניעות, בענווה, אבל מתוך אמונה שבעזרת האמנויות אנחנו יכולים בהחלט לעשות נסים, וככל שנקדים בגיל כן ייטב.

אני רוצה לעסוק בשאלות מה זו אמנות, איך מלמדים אמנות ואיך לא הורסים אמנות. דובר כאן קודם על היצירתיות ועל השכלתנות ועל הרגש, ואני אוסיף גם את האלמנט האסתטי. אתן את הדוגמה הפשוטה ביותר: כשילד מצייר ציור, מעבר ליצירה הזאת שהוא מצייר עכשיו, מה הנראות של הציור שלו? איך אנחנו תולים אותו, האם השם שלו מופיע עליו, והאם הוא מספיק מכובד כדי שהוא יביא את אבא או אימא בבורק למחרת ויראה להם את הציור תלוי? ואולי הוא תלוי בחדר המנהל ועושה את כל החוויה הזאת של להיכנס לחדר המנהל מפחידה פחות ובאווירה קצת אחרת.

במילים אחרות, כשאני מדבר על למה ללמד אמנות בכלל, התשובה היא החוויה. כילד בבית הספר החזיקו אותי על תקן הילד המוצלח בהצגות של בית הספר. המורה בדרך כלל נכנסה ואמרה: "אתה עם העיניים השחורות, צא החוצה, אל תפריע לי". אבל הייתה גם המורה עטרה שאמרה: "אתה פלא, אתה תהיה כל מה שתרוצה להיות, רק תאמין בעצמך". ובאמת באותה תחושה החלטתי שאני רוצה לייצר לעצמי חוויה כמורה. בהקשר זה אני רוצה לצטט את יונסקו: "לחיות את חיך משמע לחיות את העולם לפי דרכך שלך, בדרך אחרת ובצורה בלתי צפויה, כמו אחרים, ועם זאת שלא כמותם".

כשאני מדבר על אמנות אני בעצם שואל על הדיסציפלינה: איך לא נהרוס לילד את האמנות, ואיך לא נהרוס לו את החוויה? מה נלמד את הילד? כי הדיסציפלינה מכתובה לנו ששתיים ועוד שתיים שווה ארבע, אבל האם גם מציירים כך ולא אחרת? האם נגיד לילד שצייר בניין, לא ציירת יפה, או צריך לצייר אותו אחרת? האם נכון לצייר ציור אינטואיטיבי או שנכון ללמוד רישום וציור? כלומר, ההתלבטות היא בין לאפשר פרץ של יצירתיות, פרץ של הכול מותר, של כל אחד יכול, או

שאוּלי צריך ללמד שיש לעשות כך ולא אחרת. שאלה אחרת היא אם ילדה שמגיעה מאפריקה, למשל, חייבת ללמוד בלט קלאסי. אני חושב שהתשובה ברורה – אם היא רוצה בשמחה, אבל זו לא חובה. כלומר, אנחנו צריכים לשאול את עצמנו אם תכנית הלימודים יכולה להתאים את עצמה לתלמיד, אם אנחנו יכולים ליצור את החוויות שלו יחד אתו.

אם כן, מה נחשב קלאסי, מה נחשב תרבותי ומה נחשב תרבותי פחות, איך אנחנו לא מתנשאים? בית הספר שלי, קמפוס ביאליק־רוגוזין, אנחנו מלמדים תחומי אמנות רבים, ואני שמח לומר שאנחנו מצליחים לספק לתלמידים את כלי הביטוי האוטנטיים שלהם כבסיס לפיתוח זהות ושייכות. כשהאתיופים הגיעו לארץ ומרביתם נקלטו בבתי ספר דתיים, הם לא כל כך אהבו ללכת עם כיפות. כשהתחיל גל ההגירה הזרה, כדי שלא יתנכלו להם, הם שמו כיפות, ומנהלי בתי הספר שמחו מאוד כי סוף־סוף הם מילאו אחר הכללים הדתיים של בית הספר. אצלנו, כדי למנוע מהם לרצות להיראות כמו כולם, כדי להגיד להם זה בסדר, אתם ישראלים עכשיו, ואנחנו ניתן לכם את כל מה שישראל יכולה להציע ותלמדו את המסורת והתרבות הישראליות – אבל אל תשכחו מהיכן באתם. זו גם אחת הסיבות שיצרנו את השפה הזאת של האמנויות – כדי שהם יוכלו להביע את עצמם. אנחנו גם מלמדים אותם את שפות האם שלהם, כי בעינינו זה לא ערכי ולא תרבותי אם ילד לא יכול לדבר עם סבא שלו שנמצא אי שם בארץ המוצא. ואם מחר הם יגיעו לארץ המוצא שלהם ולא ידעו את השפה, מה זה עוזר שיש לנו 96% זכאות לבגרות, אבל לחיות שם ולשרוד עוד יום הם לא יוכלו?

בשנת 2012 הפקנו בבית הספר סרטון וידאו של השיר "כולנו ילדים של החיים", אחרי ש־35 משפחות מבית הספר גורשו לדרום סודן. החוויה הזאת של הגירוש הייתה טראומטית לכולנו, בעיקר למי שנסעו, אבל מה קורה עם הנשארם, עם החוויה שלהם – ההרגשה שאולי אני הבא בתור? ונתנו לילדים באמצעות האמנות להביע קודם כול את השייכות שלהם ושנית את החשש שלהם. מעבר לזה חשפנו אותם לאחורי הקלעים של ההפקה בתחום, והקליפ הזה נעשה בהתנדבות מלאה של בכירי התחום בארץ. יצרנו בעבורם חוויה. הקליפ הפך במידה מסוימת לעניין פוליטי, מאחר שהוא הועלה ליוטיוב. קיבלנו עליו בעיקר מחמאות ועידוד, אבל גם נאצות. ובכל זאת הוא בהחלט הביא לגישה קצת יותר הומניסטית כלפי הילדים האלה.

גיל עוגן: אני מלמד במערכת החינוך הפורמלית שלוש שנים, וקודם לכן הייתי פעיל שנים רבות במערכת החינוך הלא פורמלית, בתנועת הנוער. מאז ומתמיד הייתי טוב באמנויות – משחק, שירה, ריקוד – ותמיד הרגשתי שם נוח. כשהשנים עברו והתבגרתי, חיפשתי מסלול שאצליח למצוא בו את כל אלו. בדקתי ומצאתי שבסמינר הקיבוצים יש אכן מסלול כזה שקוראים לו "חינוך יצירתי", ולומדים בו אמנות וציור ומוזיקה ותנועה ותאטרון בובות – ולוקחים את כל אלה וחושבים איך אפשר ללמד דרכם חשבון ושפה ומדעים ותרבות.

אני מחנך כיתות א'-ב' בבית הספר היובל בתל אביב. אני מנסה לקחת את כל מה שלמדתי בסמינר וליישם שם בבית הספר עם הילדים. הילדים מסכימים לעשות הכול, לפחות בכיתות א'-ב', הם עדיין לא ציניים, והם זורמים. אתן כמה דוגמאות לדברים שעשינו.

בשיעור שפה בכיתה ב' למדנו את העץ הנדיב. היינו יכולים לקרוא את הטקסט בכיתה – אני אקריא, ואולי אפילו אהיה ממש מעניין, אדבר בקול גדול וקול קטן ואעשה קצת תנועות, ואולי יהיה לי גם איזשהו כובע נחמד שאני אשים על הראש. אבל אני חושב שיהיה יותר מעניין ויותר משמעותי אם הילדים יעשו את זה בעצמם; אם נלמד את הטקסט יחד ואחר כך נעשה ממנו הצגה. הילדים יזכרו את זה, כי הם הכינו אותה בעצמם. יאנוש קורצ'אק אמר שכאשר ילד שומע הוא בדרך כלל שוכח, וכשילד רואה, הוא אולי זוכר; אבל כשילד עושה, הוא מבין, והוא מפנים. זה אכן כך, ובכל שיעור שאני בונה, ובכל פעם שאני נכנס לכיתה, אני חושב על המשפט הזה.

דוגמה נוספת משיעור חשבון. אנחנו לומדים חיבור, חיסור ועכשיו כבר כפל. הילדים הכינו בבית בקבוצות חנויות של כל מיני דברים שהם הכינו מקרטון ומכרו אותם אחד לשני. כך הם למדו לחבר ולחסר. דרך עבודה על יצירה, על גזירה, הדבקה וצביעה הם למדו למה אנחנו באמת צריכים חשבון – כדי לחשב דברים ולעשות אחת ועוד אחת בחנויות.

דוגמה שלישית. יש לי בכיתה בובת גרב שהכנתי בסמינר בקורס לבובות. לבובה קוראים סוזי, וכשהיא מדברת היא עושה המון טעויות בדיבור, והמטרה של הילדים היא לתקן אותה. הם מלמדים אותה איך לדבר, וכך הם לומדים בעצמם. בסוף השנה הילדים הכינו בובות מגרביים ישנים. בחרנו כל מיני מילים, והילדים עשו עם הבובות הצגות. הבובות מתקנות את עצמן, והם מנהלים שיחה עם הבובה ומלמדים אותה איך לדבר נכון, כמו שאני עושה בכיתה.

דוגמה אחרונה מכיתה ג'. כל ילד בחר ספר והכין משחק שמבוסס עליו – על הדמויות הוויזואליות, על האסתטיקה, על התוכן שלו או גם וגם. אחת הסוגות הספרותיות שלומדים על פי תכנית הלימודים היא "טקסט מפעיל" או "טקסט של הוראות", ובאמצעות המשחק הזה הם גם למדו לכתוב טקסט כזה. זו הייתה חגיגה שלמה גם אמנותית, גם ויזואלית, ואני רוצה להאמין שהם למדו מזה.

ניבי שנער-זמיר: נדמה שאין ויכוח בעניין המשמעות החברתית-ערכית של פיתוח זוויות התבוננות יצירתיות וחדשניות בשדה החינוכי, וודאי שהגדלת הרפרטואר התרבותי של הילדים מעשירה ומאפשרת ביטוי רחב ושווה של הקולות השונים. נשאלת השאלה שוודאי מעסיקה את רוב הנשים והאנשים שיושבים כאן אתנו בקהל: איך עושים את זה ברמה הפרקטית – 40 ילדים בכיתה, מיצ"בים, דרישות סותרות מהמערכת? ואיך מתמודדים עם זה ברמה החברתית-תרבותית, שבה מככבים גיבורי-על, כוכבי תכניות ריאליטי, הקמים ונופלים חדשות לבקרים, שבה סף הגירווי גבוה והטמעת תרבות הכוח היא הבון טון? ואיך מממשים את המחויבות והזכות לעיסוק באמנויות כחלק בלתי נפרד מתרבות למידה וחוויה בחינוך, ומה התנאים הנדרשים לכך?

ברוריה סלע: המערכת צריכה לאפשר לכל בית ספר תיכון, כיתות ז'-י"ב, ללמד את כל האמנויות. בבית הספר שלנו אכן נלמדות כל האמנויות: מחול, מוזיקה, תקשורת, תאטרון, אמנות וצילום. זה לא עניין פשוט, כי אם בכיתה י"א יש רק שש-שבע בנות שרוקדות מחול, קשה לקיים את המגמה הזאת. אבל מעולם לא ויתרנו עליה, כי גם על פיזיקה מעולם לא ויתרנו, גם כשהיו שמונה תלמידים. במועצה האזורית שלנו עלתה הצעה שבבית ספר אחד תהיה מגמת תאטרון, באחר מוזיקה וכן הלאה. אבל אנחנו לא הסכמנו ולא ויתרנו על מגמת המחול, אף על פי שבתי ספר אחרים הרימו ידיים, מאחר שהם לא עמדו בכך כלכלית. כשמנהל רוצה הוא מגייס את כל מי שהוא צריך לגייס.

יש חשיבות גדולה לדעתי בכך שהתלמידים אצלנו בכיתות י'-י"ב, נוסף על

החשיפה לכל האמנויות בכיתות ז'-ט', יכולים לבחור מקצוע מתחומי האמנויות. הם לא חייבים לבחור רק כימיה ופיזיקה. חשוב לנו שהתלמידים שלנו יתנסו בכמה שיותר סוגים של למידה ושל חוויות. לעתים זה אפילו נגד דעת ההורים, כי לא פעם ההורים רוצים שהילד ילמד מחשבים ופיזיקה, ופחות חשוב להם שילמד תאטרון או מוזיקה. אנחנו אומרים להם, להפך – תנו להם משהו לנשמה, תנו להם משהו שהם ירגישו אתו טוב.

המורים והמנהלים בבית הספר יכולים להוביל את בית הספר שלהם למקומות אחרים ולא רק דרך מבחני פיזה והמיצ"בים ומבחני הבגרות. כשמנהל וצוות מאמינים בדרך אחרת כמו הדרך היצירתית, בדרך שאולי שונה מהזרם שמכתיבים לנו, הם יכולים להילחם על זה. הרבה פעמים "סידרנו" את המערכת כדי להתמיד בכך, הרבה פעמים התווכחנו אתה; אבל אם אתם מאמינים במשהו, כמו בכל דבר אחר, אתם יכולים להוביל אותו.

גיל עוגן: ילדים בגילאים הצעירים מגיעים לבית הספר כשכבר ברור להם במה הם טובים. אני גם מורה לאמנות של הכיתה שלי, ויש ילדים שאומרים, את זה אני לא יודע לעשות. המסר הכללי של המערכת הוא שלדעת לכתוב ולקרוא אתה חייב, ולחשב חישובים אתה חייב, אבל ההתייחסות לאמנות היא אחרת. כלומר, אם אתה רוצה ללמוד אמנות מצוין, ואם לא, אז לא. בעיניי זה כל העניין. לי חשוב להתייחס לדברים כחובה. כל ילד מצויר, גם אם הוא לא בהכרח אוהב את זה, ואנחנו כמערכת צריכים לחשוב איך אנחנו עושים את זה יותר נגיש ויותר נעים. אנחנו כמערכת צריכים להתייחס לתאטרון ולמחול ולמוזיקה ולכל האמנויות כשווי ערך, ולדרוש שהילד, לפחות בכיתות הנמוכות, יתנסה בהם וילמד אותם, כמו שהוא לומד שפה וחשבון.

אלי נחמה: ראשית, אנחנו צריכים ללמד אמנויות, ועלינו לפתח את זה כתפיסה, וצריכה להיות לזה נראות. הדרישה לפתיחת מגמת מחול, למשל, היא שיהיה בבית הספר אולם עם פרקט בגדול מסוים ומראות, אבל כיוון שהגאולה באה מן הביכים,

הרבה פעמים ללא פרקט וללא מראות יכולה להתנהל מערכת שלמה של חוגים והעשרות ויצירה ואמנות וחוויה.

שנית, לדעתי יש בלבול, גם פה בפנל, בין ללמד על אמנות לבין ללמד אמנות. האמנויות הופכות לחלק בלתי נפרד מהחיים שלנו ומדרך ההתנהלות שלנו בעולם. אין כבר היום רק תאטרון ואין רק מחול ואין רק אמנות פלסטית, בכל הצגה היום אתה רואה, למשל, גם צייר שיושב ומצייר. התרגלנו לדברים מאוד מקובעים ומאוד מרובעים, והיום יש פריצה ועירוב של כל התחומים, ולכן החוכמה היא לייצר שפה ותרבות ולתת לכולם להתנסות בכמה שיותר תחומים. החוכמה היא למזער התנגדויות, וההתנגדויות יכולות להיות גם מקרבנו. צריך לשכנע, למשל, את המורה טניה ששעת מחול חשובה לא פחות משיעור מתמטיקה. בעזרת שיעור מחול הילדים ידעו את כל השמות של האיברים, למשל. כך, ילד שלא יושב שמונה שעות בכיתה ביום לימודים ארוך, אלא חווה שעתיים של אמנות כזאת או אחרת בתוך מערכת הלימודים, כיף לו יותר ללמוד.

איתי טיראן: כשהעלינו את המלט עמדנו מול כיתה של 160 תלמידים בסטודיו קטן מאוד, כך שהאנשים יושבים קרוב וגם מאחורי הגב. התחושה שאתה כותב על הלוח ומאחוריך עושים דברים הייתה תחושה לחלוטין אימננטית ומוחשית גם במקרה הזה.

לעתים ברגע שההצגה מתחילה, ברגע שהאור כבה, הכאוס מתחיל. אתה שומע צרחות ושריקות, ואתה שואל את עצמך, איך אני הולך עכשיו לצלוח שלוש שעות של שקספיר בטקסט פיוטי, שירי וגבוה עם הצרחות האלה והודעות SMS והפרעות. במקרים האלה הרבה פעמים לא מפנים את הגב אלא דווקא הולכים עוד יותר קרוב אל התלמיד, אל זה שמפריע, ודווקא מדברים אליו את המונולוג ודווקא פונים אליו ומישירים אליו מבט בגובה העיניים ונלחמים על אהבתו. אתה אומר לעצמך: עד סוף ההצגה הזאת אהפוך אותו לחבר הכי טוב שלי.

המתווך הזה של תאטרון, של דרמה, הוא מרחב שבו אתה פועל בתוך תחומי עלילה, אבל אתה כמוכן מודע לכך שבתוך מרחב הפעולה שלך יושב גם קהל שעליו אתה פועל. לשכנע את המשוכנעים זה קל, אבל להצליח להעביר ילדים את המסלול הזה שקורה בהצגה זו משימה קשה. כשזה מצליח לקרות, וזה קרה ברוב

אמנויות או לא להיות: חינוך הומני ויצירתי בליבת בית הספר

המקרים, בסוף ההצגה יושבת קבוצה יחד, כחלק מדבר אחד, מושלם וגדול יותר, בשקט, בהנאה ובתחושה של חוויה משותפת. זה תענוג גדול. ובשבילי, אף שאני לא מחנך במובן הפורמלי או במובן הלא פורמלי, זו ההוכחה שהדברים האלה יכולים לעבוד.



חוצים גבולות, משלבים שונות

חינוך מחוץ לקופסה



מנחה: ד"ר מימי חסקין, ראש החוג לספרות, מכללת סמינר הקיבוצים
משתתפים: דפנה לב, מנהלת מינהל החינוך, התרבות והספורט
בתל אביב-יפו; הרב בני פרל, ראש הישיבה לאמנויות ולמדעים
בראילין בתל אביב-יפו; איברהים אבו-שינדי, מנהל המרכז הערבי-
יהודי ביפו; מירית כהן, מנהלת אשכול גנים בן יהודה בתל אביב-יפו;
איל רם, סמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך



מימי חסקין: תל אביב-יפו – העיר הגדולה בה"א הידיעה, המרכז הפועם של התרבות העברית; המרחב שמאפשר עדכניות וקוסמופוליטיות, המגנט הגדול של האורבניות הישראלית – תעמוד במרכז המושב שלנו. כפסיפס של שונות, תל אביב היא מקרה מבחן שניתן ללמוד ממנו על מורכבות, על קונפליקטים תרבותיים, על מתחים חברתיים ועל פערים כלכליים. עם המקף הזה באמצע, תל אביב-יפו, שמסמן מוקד של מתיחות אבל גם של אתגר וגם של התמודדות שאפשר ללמוד ממנה.

וכדי לחדד את אחד מצירי הקושי שבעיר הזאת נפתח בשיר של המשוררת תהילה חכימי, המתאר את העיר מציר נסיעתו של קו 125:

מאה עשרים וחמש

כָּל הַדֶּרֶךְ מִיָּפוֹ,
זְקָנִים
נְאֻחִים
בְּעִמּוּדֵי הַצְּהָבִים
בְּחֶשֶׁשׁ
מְפָנִי
בְּלִימָה אֶלִימָה
שֶׁל קו 125.
בְּתַחֲנַת הַעֲלִיָּה הַמְּפִיחַת
הֵם נְפֻלְטִים לְשׁוֹק
אֶל קְרִיאוֹת רוֹכְלִים.
וְהָקוּ מְאִיץ
לְתוֹךְ
אֶלְנָבִי הַמְתַּעַרְטֵל
נִכְנָס אֶל
קִינֵג ג'וֹרְג' הַפְּרִיטִי
וְכָבֵר נוֹאֵשׁ לְבָבִי.
בְּאֶבֶן גְּבִירוֹל,
יְפֹשֶׁת אַחֲרַי, לְכַנֵּה

בוֹהֶקֶת בְּקֶרְנֵי הַשֶּׁמֶשׁ
הַכָּפֹר
שֶׁל רִבִּין הַמֵּת.
מִמָּשִׁיךְ עַד לְרֵמֶת אָבִיב
וְאוֹלֵי לְאוֹנֵיבְרִסִּיטָה,
מִשְׁאִיר אֶת יָפוֹ מֵאֲחֹר
שְׁכָנָה שֶׁל בַּת יָם,
בְּתוֹךְ בּוֹרְקָסִים שֶׁל ז'ק
וְרֵשֶׁת Wi-Fi מֵאֲחֶרֶת מְדֵי
בְּשָׂדְרוֹת יְרוּשָׁלַיִם.¹

דפנה לב: חזון העיר שלנו שנכתב לפני כ-11 שנים אומר כך: "קידום תל אביב-יפו כעיר אטרקטיבית למגורים לכל הגילים, המאופיינת בחינוך איכותי, בשוויון הזדמנויות, בפלורליזם ובלכידות קהילתית". לפני כשנה ביקשנו לברוק אם עמדנו בחזון הזה. בכל הנוגע לאטרקטיביות למגורים – מאז 2008, בשבע השנים האחרונות, עלה מספר התלמידים במערכת החינוך בעיר ב-30%, שיעור העלייה הגבוה ביותר בארץ; בכל הנוגע לפלורליזם – אנחנו מאמינים מאוד בחינוך הציבורי. ראש העירייה מר רון חולדאי, שכבר נמצא בשנתו ה-16 בתפקיד, עומד על כך שמאז שהוא נכנס לתפקידו לא קם בית ספר עירוני או ממלכתי ייחודי. יש לנו שניים-שלושה שנוסדו קודם לכן, כמו בית הספר לטבע, לאמנויות ובית הספר הפתוח, אבל החינוך הציבורי הוא משאת נפשנו. לטעמי, אנחנו עדיין לא במצב שאפשר לוותר עליו – החינוך הציבורי הוא מהות החינוך. יש לנו כ-70 אלף תלמידים בעיר, כמחצית מהם (49%) לא גרים במה שנקרא "הבועה התל אביבית", אלא בשכונות הפחות חזקות מבחינה חברתית-כלכלית. הן האתגר הגדול ביותר בשבילנו. מדובר בשכונות דרום ומזרח העיר וכיפו. לא הכול מקשה אחת כיפו, אבל עדיין בעיית השפה היא מכשול גדול מאוד להתקדמות.

1 תהילה חכימי, "מאה עשרים וחמש", בתוך: מחר נעבוד, תל אביב: טנג'יר, 2014.

נוסף על כך יש לנו בעיר כ-2,000 תלמידים בני עובדים זרים, אריתראים, סודנים ועוד. אנחנו מדווחים מבית החולים איכילוב על 1,000 לידות בשנה של זרים. יש בכך כדי לשנות את פני העיר, אם תחשבו על כך שבועור שלוש שנים הם יגיעו למערכת החינוך.

מדובר במערכת סוערת כל כך, מקוטבת כל כך מבחינה תרבותית, לשונית וחברתית-כלכלית – בתל אביב גרים האנשים העשירים ביותר בארץ והעניים ביותר בארץ. בסטטיסטיקות שבדקו בעבר כמה ילדים מגיעים בסופו של דבר לשלב האחרון במערכת החינוך וגם יוצאים להשכלה הגבוהה, מצבנו לא היה דומה לא לדימונה ולא לאופקים, היינו במקום נמוך יותר. לכן האתגר שלקחתי על עצמי עם כניסתי לתפקיד ב-2006 היה לא רק לטפל במי שיכולים לעזור לעצמם, אלא בעיקר לטפל במי שאנחנו צריכים להיות שם בשבילם. להיות שם בשבילם כי בבית אין שפה או אין פניות לטפל בלימודים, או כי הבית לא קיים עבור חלק גדול מהילדים האלה. החל בהקשבה וטיפול לאורך כל היום, טיפול בלימודי התלמיד, טיפול בכריאות התלמיד, טיפול ברווחה הכלכלית שלו, בחוגים וכמובן בהישגים הלימודיים.

תל אביב־יפו היא עיר מורכבת, מאתגרת ומעניינת מאוד, ובתוך הים הסוער הזה אי־אפשר להיות בלי התחדשות מתמדת. ההתחדשות היא בעצם אורח חיים. אני לא כל כך אוהבת את המילה "חדשנות", כי חדשנות היא כביכול איזשהו טרנד שקורה הרגע. לעומת זאת ההתחדשות היא בעצם מערכת יום־יומית של קבלת משובים מהשטח ותגובה להם.

מערכת החינוך של תל אביב־יפו מחויבת לפתח את היכולות האישיות של כל השותפים בצד טיפוח מעורבות ואחריות חברתית, כל זאת מתוך ניהול תהליכי למידה־הוראה בסביבות עתירות טכנולוגיה ובגישה עכשווית. הטכנולוגיה היא החזון שלנו לשנים הבאות. למה אנחנו מדברים על סביבות עתירות טכנולוגיה, מה מזמנת לנו הטכנולוגיה מבחינת ההגעה אל התלמיד? זו לא מטרה, זהו אמצעי חשוב מאוד, ואנחנו משלבים והופכים אותו לחלק מתהליך הלמידה במטרה להקים חברה טובה יותר, מעודכנת יותר, שתוכל להמשיך ולחדש את החינוך בתל אביב־יפו לעוד שנים רבות.

הרב בני פרל: אחת הכותרות של המושב היא "חשיבה מחוץ לקופסה". בהשראת ל"ג בעומר ולכבודו של רבי שמעון בר יוחאי נדבר על "חשיבה מחוץ למערה". נפתח במערה של אפלטון. אפלטון דיבר על אותם אנשים שנולדו כפותים בתוך מערה ומעולם לא יצאו ממנה. הם ראו צללים של דמויות ויצרו על פיהן את תמונת העולם שלהם, עד שאחד מהם יצא החוצה. כיוון שהיה כפות בזמן רב, הוא הסתנוור מן האור ולא הבין את העולם, עד שהתרגל וראה את הדברים כפי שהם. הוא חזר לחבריו וסיפר להם שהם נמצאים בתוך מערה. חבריו הסתכלו עליו ואמרו, אתה טועה. אנחנו גדלנו כאן, אנחנו יודעים מהי האמת, ואתה שיצאת החוצה וראית את העולם, אתה הוא המסונוור והמכולבל.

במסכת שבת, דף ל"ג, מסופר על רבי שמעון בר יוחאי שהיה סגור במערה בדיוק כמו בסיפור של אפלטון. הגמרא הזאת נכתבה כנראה כמה מאות שנים אחרי אפלטון, ויש להניח שחכמי התלמוד הכירו את משל המערה, כיוון שהיה דיאלוג ביניהם לבין חוכמות אחרות (דבר שלא קורה מספיק היום). כאשר רבי שמעון בר יוחאי יצא מהמערה, כל מקום שהוא התבונן בו נשרף. ואז יוצאת בת קול משמים ואומרת לו לחזור למערה. הוא תוהה לכמה זמן עליו לחזור, והתשובה היא 12 חודשים, כי זהו הדין של רשעי הגיהנום – י"ב חדשים. כלומר, הגמרא מעבירה ביקורת על המערה. אלא שההבדל בין אפלטון לתלמוד הוא שאצל אפלטון המערה היא הבערות, ואצל התלמוד המערה היא הלימוד עצמו. לאמור, גם הידע וההשכלה יכולים להיות מערה, גם תלמוד תורה יכול להיות מערה.

לענייננו, אני מאמין באמת ובתמים שכולנו תקועים בתוך מערות – מכל המגזרים, מכל סוגי החינוך. כמה שננסה להיות פלורליסטים, התאוריות הביקורתיות המתקדמות ביותר מלמדות שעדיין אנחנו מדברים מתוך עצמנו, מתוך נקודת המבט שלנו, ולעולם לא נצליח להיחלץ ממנה.

אז מה כן עושים? לפני 12 שנה הצלחתי בזכות עיריית תל אביב להגשים את החלום שלי ולהקים ישיבה לאמנויות. כאשר הקמתי את הישיבה הזאת היו כלפי כל מיני האשמות, שאני מסית את הנוער לדרכים רעות ושאני פופוליסט. האשמה החריפה ביותר הייתה שאני רפורמי. הרעיון שלי היה לקחת את המערה ולא לצאת ממנה, אלא להביא עוד מערות לתוך אותה זירה שבה אנחנו עובדים. הישיבה פועלת כבר 12 שנה והפכנו להיות גם מרכז הפצה לרעיון שלנו. אנחנו מלמדים את המגזרים הדומים לנו את השיטות כיצד לשים כמה מערות, או כמה רעיונות, בתוך זירה אחת. הנחת היסוד שלנו היא שכאשר אתה שם מהויות שונות או רעיונות

שונים שיש ביניהם קונפליקט בתוך זירה אחת, זה תמיד מפרה. הקונפליקט הוא לא מקום שממנו צומח שבר, אלא הוא המקום שאנחנו יכולים לצמוח ממנו. רבי נחמן מברסלב אמר, אם אתה רואה עיר שאין בה מחלוקת, דע לך שאין בה דעת. לומדים אצלנו גמרא כמו שלומדים בישיבות, ולומדים אמנויות כמו שלומדים בבתי ספר לאמנות. המגבלות של ההלכה הן לא גדולות, נדמה לי שהמגבלה היחידה בישיבה זו אמנות ארוטית. יש בישיבה מגמת מוזיקה שמנגנים בה את ברהמס ואת באך ואת אום כולתום וגם ג'אז. יש חוגים שונים ומלמדים בהם הכול. יש לנו מגמה של אמנות חזותית שמלמדים בה אמנות חזותית כמו שמלמדים בכל מקום. מורי הישיבה הם לאו דווקא חובשי כיפה, ויש גם מורות. זה היה צעד נועז כאשר לראשונה בתולדות הישיבות התיכוניות נכנס לישיבה מורה בלי כיפה, ונעצו בו מבטים. זה לא כך היום.

המערות שנתקלות זו בזו הן סוג המורים, תוכני הלימוד, מתן הלגיטימציה. בתוך הקהילה הדתית לאומית עצמה יש מאבקים גדולים מאוד. אנשים שלא מוכנים לדבר זה עם זה וגם לא להתחתן זה עם זה. אבל כולם, כל הסוגים, נמצאים אצלנו. לכולם מותר לומר את שיש על לבם, וכולם אומרים זאת באופן אותנטי ולא מתוך רצון להתייפף.

מובן שרק במשך הזמן לומדים איך להפעיל את הקונפליקט הזה. אנחנו הצלחנו להגיע לכל מיני מוסדות כמו בתי סוהר, בתי ספר אחרים, קהילות וכדומה. כפי שאמרתי, אני מאמין באמת בזה שלעולם לא נצליח להיחלץ מהמערות שלתוכן הוטלנו. אנחנו שם, אין לנו ברירה. כל מה שאני מנסה לעשות הוא לקרוא לאנשים להציץ למערה של האחר.

במדינת ישראל יש בעיה היסטורית של מגזרי החינוך השונים – החרדי, הערבי, הממלכתי הדתי. כל אחד מושך את השמיכה לכיוון שלו ומתכסה בה, וכאשר הוא מתכסה הוא לא יכול לראות שום דבר. אין לי פתרון פשוט לבעיה הזאת, משום שברגע שנסיר את השמיכות גם נטשטש את הזהויות. אני לא רוצה שהחרדים יפסיקו להיות חרדים, אני גם לא רוצה שהערבים יאבדו את התרבות שלהם. אני רוצה שתרביות יקבלו זהות, ואפשר לעשות את זה רק בבתי ספר סגורים. ואולם כפי שאמרתי, בואו ננסה מפעם לפעם לפרוץ איזה חריץ ולהציץ לחצר של האחר; להציץ לא מתוך מציצנות, להציץ מתוך כנות, מתוך סקרנות.

איברהים אבו־שינדי: אנחנו רואים במרכז הערבי־יהודי ביפו מרכז של חיי הקהילה, ולכן המרכז פתוח משבע וחצי בבוקר עד עשר בלילה בכל יום, ויש בו פעילות במשך כל היום. ילדים מגיעים אלינו גם כחלק ממערכת הלימודים לחוגים במרכז לחוגי מוזיקה ואמנות ואחר כך חוזרים לבית הספר שלהם.

אתיחס לפרויקט חשוב שלנו שעוסק בקידום סובלנות בין תלמידים יהודים לערבים. לפרויקט הזה כמה עקרונות. עיקרון ראשון הוא שאנחנו מתחילים בגילאים הצעירים. מפגשים רבים בין יהודים לערבים מתחילים בגיל 17-18. לנו יש תכניות סובלנות לגני ילדים; ויש לנו תכנית שנקראת "כיתות נפגשות", שמיועדת לכיתות ג'-ד' בבתי ספר יסודיים.

העיקרון השני מדבר על מפגשים ארוכי טווח. מפגשים של שנה־שנתיים ואפילו שלוש שנים, בניגוד למפגשים חד־פעמיים שמתבססים על נושא מסוים, למשל אוכל. מדובר במפגשים שנערכים פעם בשבועיים לכמה שעות, שבהם עובדים בנושא הזה של סובלנות ודו־קיום. עיקרון שלישי חשוב מאוד הוא העובדה שהמפגשים הם לכולם. נושא הסובלנות הוא לא רק לקבוצות מסוימות בחברה או לאנשי שמאל. לכן כשעובדים עם בית ספר עובדים עם כולו. אחרי הסכמי אוסלו הזמינו אותי לכל מיני מפגשים בהרבה מקומות בעולם, אבל בכל המפגשים האלה פגשתי את אותם האנשים, כך שאת מי הייתי אמור לשכנע? התפיסה שלנו, אם כן, היא לעבוד עם בית הספר כולו ולנסות לראות היכן ועל מי אנחנו יכולים להשפיע. החשיבה שעומדת בסיס הפרויקט היא כיצד אפשר להפחית סטריאוטיפים ודעות קדומות ולקדם סובלנות והבנה בין שני המגזרים. בעצם העובדה שעיריית תל אביב־יפו הקימה את המרכז הקהילתי הערבי־יהודי יש מסר חשוב מאוד, אמירה חשובה, שזהו חלק מהחזון של העיר לקדם רב־תרבותיות.

אתיחס לעקרונות העבודה במפגשים של כיתות ג'-ד', בפרויקט שכאמור נקרא "כיתות נפגשות". הכוונה שלנו היא לערוך מפגשים רב־תרבותיים, מתוך שמירה על תנאים אופטימליים של שוויוניות. במפגשים האלה, שנערכים אצלנו פעם בשבועיים, הילדים יוצאים מבית הספר בבוקר ומגיעים למרכז, ואנחנו עובדים יחד עד שעות הצהריים. המפגשים נערכים סביב הנושא של אמנויות. אני לא מאמין במפגש סביב קונפליקט. בהרבה מפגשים אומרים בוא נדבר על דת, לאום, פוליטיקה, דגל וכדומה. לא ראש הממשלה הישראלי ולא ראש הממשלה הפלסטיני לא מצליחים להגיע להסכמה בשיחה על נושאים האלה, מדוע שהתלמידים יצליחו? אנחנו רוצים לקדם סובלנות והכרת האחר דרך אמנויות. המנחים באים מתחום

האמנויות – מוזיקה, תרבות, תאטרון, שפה – ויש להם גם מיומנויות בהנחיית קבוצות. בכל מפגש יש שני מנחים, יהודי וערבי, שבאים מהתחומים האלה, ודרך האמנויות אנחנו מנסים לבנות את הגשרים. עובדים על הזהות האישית, הקולקטיבית, קבלת האחר, דרך המוזיקה ודרך השפה.

היעדים שלנו הם להכיר את האחר, לפתח תקשורת בין-אישית ולעבוד על הנושא של יחסים בין המגזרים. התאוריה שאנחנו עובדים לפיה היא תאוריית המגע, המניחה שהיכרות אישית ושוויונית בין חברי קבוצות אתניות מתוך מציאת מטרות משותפות עשויה להביא לשינוי עמדות. אנחנו עובדים בקבוצות בשימוש בציור ובמוזיקה לטיפוח סובלנות וחמלה כלפי האחר ולפיתוח תהליכים של חיזוק החשיבה הביקורתית אבל גם האמון. מלווה את הפרויקט הזה מחקרית כבר שלוש שנים ד"ר רוני ברגר שבא מתחום הטראומה. השתתפו בפרויקט כמעט 1,400 תלמידי בתי ספר מכיתות ג'-ד', במשך חמש שנים. העברנו להם שאלונים בנושא אפליה: איפה אני רוצה לגור, מי רוצה לגור לידי וכדומה. היו לנו גם קבוצות ביקורת – ילדים מאותן שכבות בכיתות אחרות שעבדו עם מורים לאמנות ולמוזיקה, אבל בלי המפגשים בין הקבוצות. בדקנו זאת מכמה היבטים: רגשות חיוביים כלפי הקבוצה האתנית האחרת – הממד הרגשי; דעות קדומות – הממד הקוגניטיבי; נכונות למגע – הממד ההתנהגותי. ממצאי המחקר מראים הגברת הרגשות החיוביים כלפי האחר והפחתה משמעותית בדעות קדומות. מצאנו שהשינויים האלה נשמרו גם בבדיקה חוזרת אחרי שנה. בדקנו בעקיפין גם את היחס לקהילה האתיופית, והממצאים הם שכאשר מפתחים סובלנות אחד כלפי השני מפתחים סובלנות גם כלפי קבוצות אתניות אחרות, כולל בני העדה האתיופית.

לסיכום, מחקרים רבים מראים שזיכרונות משמעותיים אצל ילדים מערבים היבט של עשייה רגשית-חברתית. הילדים נפגשים גם בבית הספר כאן וגם בבית הספר כאן, מארחים זה את זה ועובדים יחד תקופה ארוכה של שנתיים, בגיל צעיר מאוד, ואנחנו רואים שיש גם שינויים גדולים בתפיסות.

אני מאמין שאפשר להגיע להבנה בין אנשים למרות הדעות הפוליטיות החלוקות. יש לנו בעיה כאן לפעמים שאם אני לא מסכים אם אדם כשלהו, אני פוסל אותו לגמרי. אנחנו יכולים לא להסכים, אבל עדיין לדבר, וזה כל העניין. פעם התקשר אליי רב ישיבה מחברון וביקש לבוא אליי עם התלמידים שלו. מובן שהסכמתי – אני רוצה לשכנע את הלא משוכנעים. אני אופטימי ואמשיך להיות אופטימי. אני רואה תוצאות, אני רואה שינוי. אבל דרושה ראייה ממסדית – שתהיה אמירה של

משרד החינוך. אנחנו לא שומעים לא שרים, לא את ראש הממשלה ולא אחרים שמתבטאים בנושא, חוץ מהנשיא שמדבר רבות על חיבור בין המגזרים.

מירית כהן: אשכול גנים הוא מודל חדש שרווח מאוד בתל אביב בזמן האחרון, משום שהוא עונה על הצרכים של ההורים. מדובר בכמה כיתות שנמצאות יחד באותו מבנה ומנוהלות בידי מנהלת שנותנת מענה ניהולי ופדגוגי ומובילה את הצוות.

הגעתי בפעם הראשונה למבנה הזה של אשכול גנים בן יהודה, כשהוא עדיין היה מבנה של שלוש כיתות אוטונומיות, במסגרת תפקידיי המגוונים במשרד החינוך, כדי להדריך שם בתחום הבריאות. המבנה הזה שימש בעברו הרבה מאוד מסגרות חינוכיות: הוא היה בית ספר עירוני ט"ז; הוא היה מכללת לוינסקי בראשיתה מ־1938; והוא היה סניף האמנויות של עירוני ה' ובית הספר למוזיקה שטריקר. כשהגעתי לבית הספר מדובר היה במקום אפור, אורבני, עם גרפיטי על הקירות בחוץ, בית סוהר קטן ולא מקום לילדים. הדיסוננסים האלה הציבו לפני אתגר ותשוקה.

כשפתחנו את האשכול היו בו שש כיתות גן וכיתת חינוך מיוחד. המחשבה הייתה שחינוך מיוחד בתוך אשכול גנים לגילאי 3-6 יכול לחנך מגיל צעיר לשוויוניות, לקבלת האחר, להכללה. היום אנחנו למעשה עושה כיתות, מה שמצביע על מגמה – מעבר של משפחות לעיר. העיר מציעה להן הרבה מאוד חלופות, הרבה מאוד עניין, הרבה תרבות ואמנות. מצד אחד הרבה חופש להיות מי שאתה, אינדיווידואל, אמן, ומצד שני משפחות גם מחפשות להיות חלק מקהילה. מדובר באנשים שמגיעים מכל מיני מקומות – ילדי שגרירויות, מהגרי עבודה מהפיליפינים, עולים חדשים מצרפת, וגם תל אביבים שלא בהכרח גדלו כאן ומחפשים להשתייך.

מבחינה פדגוגית יצאתי למסע של חיבורים בין אנשים. גם לחבר את הצוות שלי, לעבוד אתו על עבודת צוות ולחבר אותו למקום, וגם לחבר בין אנשים. מה שזימן לנו את העיסוק בנושא היה התכנית הפדגוגית של משרד החינוך "האחר הוא אני". התחלנו בעשייה פדגוגית נהדרת, מסע לגילוי האני, הדמיון והשוני שלי אל האחר, אל המשפחה שלי. יש אצלנו משפחות שונות, מגוונות מאוד, שפות שונות, צבעים שונים.

אחר כך יצאנו למסע חוץ-גני – למידה במתחם העירוני. למידה של הסביבה כדי ליצור את אותה הזיקה למקום. גילינו את הים שקרוב אלינו ואת גן העצמאות ואת הנמל. גילינו שנמל זה לא רק אזור מסחרי, זה גם מקום עם היסטוריה, עם מהות. ואחר כך יצאנו גם למרחב העירוני הקרוב שסביבנו, רחוב בן יהודה. גם הרחוב סיקרן אותנו אבל הציב בפנינו עוד אתגר – התרבות הצרכנית. כמובילי דרך, כמנהיגים, היינו צריכים לייצר לה חלופות, והחלופות שלנו היו להפוך את המבנה הזה ואת המקום הזה למקום שוחר סביבה, מקיים, ברוח התקופה. ברוח החדשנות הזאת לומדים אצלנו גם אמנות חזותית פלסטית, תאטרון וגם קולנוע לילדים צעירים.

נתקלנו בעוד כל מיני אתגרים תוך כדי תנועה. אחד מהם היה אתגר גדול שמשקף בעיה עירונית – הרצף של היום, או המועדוניות, שמתנהלות פעמים רבות על ידי גופים אחרים שלא ממשיכים את התפיסה של הבוקר. לנו יש הרבה חלומות ומשאלות ויש לנו כיוון פדגוגי מסוים שאנחנו מובילים אליו, שניזון מתפיסות חינוכיות מסוימות, ומגיעה מועדונית שעושה משהו אחר לגמרי. הדיסוננסים היו מאוד קשים, ונדרשנו לעשות איזושהי חשיבה, שהרי לא יכולנו להמשיך ולהתנהל כך, זה מטיל דופי ומקלקל. חשבנו שצריך ליצור מודל חדש ולקחת עליו אחריות, כך שהמועדונית תהיה תחת הניהול של אותה מסגרת. היום אנחנו פורצי דרך בתחום הזה. יצרנו מודל שבו אני מנהלת גם בשעות הבוקר וגם בשעות אחר הצהריים. מדובר במועדונית עירונית בפיקוח ובתמיכה של משרד החינוך, ויש שביעות רצון גדולה מאוד של ההורים מן המודל הזה. הלימודים לא נגמרים בשתיים כאשר הגן הפורמלי הרגיל נגמר, אלא נמשכים עד חמש. מרבית הצוות שלי (80%) ממשיך בעבודה לאורך כל היום, ו-80% מהילדים נשארים וממשיכים את יום הלימודים הארוך באותה מסגרת. זה מאפשר לי כמנהלת לווסת את החומרים מבחינה פדגוגית בתוך המועדונית והגן, ליצור ראייה כוללת הוליסטית, שבסופו של דבר מי שמרוויח ממנה הם הילד והוריו.

בכל הפרויקטים אנחנו מדגישים את הייחודיות של כל קבוצה. אנחנו מטפחים את הייחודיות הזאת מתוך מקום צעיר וראשוני של לקבל, לשמור על התרבות, להכיר ולהסתקרן מאותה תרבות של מהגרי עבודה, למשל. אנחנו מטפחים אותה ושומרים על מינון עדין של קבלה, של ליצור את הקהילה ולשמור על הייחודיות בתוכה. כנ"ל עם הצוות, מצד אחד השיתופיות הזאת, מצד שני לשמור על האוטונומיה, על הקול השונה והייחודיות של כל גננת.

איל רם: בספרו החדש ההיסטוריה של המחר (דביר, 2015) יובל נח הררי כותב על כך ששיתופי פעולה הם הכוח המניע של האנושות – השפה, הכתב, התקשורת, המסחר ולאחרונה האינטרנט. בתקופה שלנו אפשר לומר שלא מדובר רק בשיתופי פעולה אלא בשיתופי פעולה בין שונים. אם אני מתחבר לעולם החינוך הדמוקרטי שממנו אני בא, המקום שבו אנשים שונים נפגשים וכל אחד מביא את הייחודיות שלו מאפשר יצירה של משהו אחר. כלומר, במקום שהחיבור הזה באמת מצליח הוא מייצר בסופו של דבר גם סוג של תלות הדדית של שונים. המהלך הזה שאני אנסה לתאר אותו פה, של אותה מציאת ייחודיות של שותפות שבה כל הצדדים מרוויחים עד רמת תלות, הוא בעיניי המפתח גם ליצירה בימנו.

במשרד החינוך נהוג לומר שמערכת החינוך אינה מקום של שיתופי פעולה. זאת אומרת, המורה בכיתה, התלמיד במבחן – הם לכד פעמים רבות. המורה סוגר את דלת הכיתה, והוא לכד עם עצמו; המנהל – אין בודד ממנו; וכך גם המפקח ואפילו ראש מינהל במשרד החינוך יכולים לפעמים להרגיש מאוד לכד. הדרך שבה מייצרים תרבות של מצד אחד שיתופי פעולה אינטנסיביים עד רמת תלות – זהו האתגר הגדול ביותר שעומד לפתחו של משרד החינוך, ואני חושב שבהתכוונות אנחנו צועדים לשם.

אתן ארבע דוגמאות קצרצרות של דברים שנמצאים אצלנו על השולחן ומדגימים איך עושים את זה. ראשית לכול, אנחנו מתמודדים מצד אחד עם צפיפות גדולה בכיתות ומצד שני עם בעיית נשירה גדולה מאוד של מורים בשנים הראשונות לעבודתם. ההכשרה לא תמיד מצליחה להכין את הסטודנטים לפרקטיקה האמיתית בבית הספר, ויש פערים בין התאוריה למעשה, בין האקדמיה לשדה. לפיכך פיתחנו תכנית שנקראת "אקדמיה־כיתה", שבה סטודנטים יגיעו בזמן ההכשרה לשלושה ימים בשבוע לבתי ספר. מצד אחד הם יחוו את ההדרכה הפדגוגית בבית ספר, ומצד שני גם בית הספר ירוויח מכך שעוד אנשים ייכנסו ויעבדו לצד המורים כמורה שני בכיתה ובמידה מסוימת יסייעו גם לצפיפות בכיתות.

הנה לכם מפגש בין צרכים שונים שהוא מפגש מורכב מאוד. קח סטודנטים ומורים – איך הם עכשו מלמדים יחד, ואיך מתחלקת האחריות בין המוסד האקדמי לבין בית הספר והמחוז. אם נצליח לייצר תלות, להגיע למצב שלא יכולים זה בלי זה, נשפר את שני המקומות.

עניין אחר קשור לפיתוח המקצועי של מורים. אנחנו מבקשים היום ממורי ישראל, 150 אלף מורים, לשנות את פרדיגמת ההוראה, לשנות את דרכי ההוראה

שלהם – כל מה שקשור במושגים "הנחיה", "תהליכי למידה" וכדומה, שאנחנו מדברים עליהם בהקשר של למידה משמעותית. איך עושים את זה? ויש לנו עוד בעיה, למורים אין מסלולי קריירה, אין להם לאן להתפתח ולהתקדם. היום במסגרת הגמישות הפדגוגית והרעיון של מורים מובילים אנחנו מאפשרים למורים בתוך בית ספר ללמד מורים אחרים. בדרך כלל פיתוח מקצועי קשור ללמידה במסגרת של הרצאות מובנות וכדומה, אבל היום אנחנו אומרים שמורים בתוך בית הספר הם שידריכו את עמיתיהם. מי שכבר שינה את הפרדיגמה, מי שצעד לכיוון הלמידה המשמעותית, יקבל על עצמו כחלק מעבודתו להדריך מורים אחרים בתוך בית ספרו. כבר לא מדובר רק במורה ותיק וסטודנט, אלא במורים משתי הפרדיגמות. כך אנחנו פותרים שוב שתי בעיות – גם מאפשרים התפתחות בקריירה וגם בחירה בחבר בתוך בית הספר כמדריך.

העניין השלישי הוא סיפור על אלטרנטיבה מול ממסד. במדינת ישראל יש לדעתי הכי הרבה סוגים של בתי ספר אלטרנטיביים, ויש בה כ-200 בתי ספר אלטרנטיביים. לעומת זאת מערכת החינוך היא ריכוזית מאוד ולפעמים נוקשה. לפיכך מדינת ישראל מובילה בשנה האחרונה מהלך של שילוב בתי הספר האלטרנטיביים כחלק מהממסד החינוכי, מה שיאפשר מצד אחד גם להם לקבל תקציבים, להתמסד, לקבל הכרה של הממסד במגוון שלהם, ומצד שני יספק למערכת מקור לחדשנות. כך למשל, החינוך האנתרופוסופי טוען שצריך להתחיל ללמוד קריאה וכתביבה בגיל 7 – בעקבות זאת המערכת יכולה לעשות חשיבה מחודשת ולשקול אם זה אכן אפשרי ונכון; או בעניין הבחירה שבתי הספר הדמוקרטים מאפשרים לתלמידיהם. המפגש הזה בין שונים יכול ליצור דבר גדול.

עניין אחרון הוא הנושא של מורים ערבים בבתי ספר יהודיים. יש לנו היום מורים ערבים שאין לנו תקנים בשבילם, אין לנו מקומות עבודה בשבילם. בחברה הערבית הוראה היא מקצוע מבוקש, ויש הרבה יותר מורים ממה שהמערכת יכולה להכיל. לעומת זאת במגזר היהודי חסרים לנו מורים במתמטיקה, באנגלית ובמדעים. הרעיון הוא שמורה ערבי למתמטיקה, לאנגלית או למדעים יהיה מורה לכל דבר ועניין וישתלב בתוך בית הספר בשעות התקן הרגילות, ולא יהיה מורה שבא על המשבצת של ללמד ערבית או תרבות ערבית. יש פה רווח גדול וכפול: למורים עצמם, וכך בכך אנחנו מאפשרים היכרות בין שני המגזרים, דבר שהוא חשוב לנו מאוד. אגב, תל אביב מצטיינת בתחום הזה של מורים ערבים בבתי ספר יהודיים, וראוי להגיד את זה.

כל מפגש בין אנשים הוא מפגש בין שונים, ובכל מפגש ההבדלים האלה לפעמים מיטשטשים. זאת אומרת, מצד אחד יש ייחודיות ברורה, אבל אם מגיעים לרמת תלות כזאת כפי שתיארתי, נוצרים רצפים, לא רק מפגש בין שונים. אני חושב שזה אתגר גדול מאוד. אם נחזור ליובל נח הררי לסיום: לדבריו, לא כמות האנשים שעושים את שיתוף הפעולה אלא האיכות והעוצמה של שיתוף הפעולה הן שחשובות. מה שמניע את העולם זה האיכות והעוצמה של שיתופי פעולה בין אנשים סביב סיפורים. את הרעיון הזה אנחנו יכולים לקחת לתוך העשייה החינוכית שלנו ולנסות לפתור את הבעיות שנמצאות על שולחננו מתוך המקום הזה.

בימת דיון

קיימות דמוקרטית, חיים משותפים
וכוח עמידה בפני "הנחשול"



מנחה: ד"ר אילנה דיין, עיתונאית, משפטנית ומגישת התכנית "עובדה"
משתתפים: אשכול נבו, סופר; ד"ר אוקי מרושק, מנהלת אקדמית
במדרשת אדם לדמוקרטיה ושלום; זוהיר בהלול, חבר כנסת;
הרב יובל שרלו, ראש ישיבת ההסדר "אורות שאול"



בימת דיון: קיימות דמוקרטיות, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

אילנה דייץ: במושב זה ננסה לברר אם אפשר לפתח את גן הסובלנות; אם אפשר לאמן את השריר של אנטי-גזענות; אם אפשר לברוא בני אדם ולחנך אותם, אותנו, להיות בני אדם ולראות באחר, בכל אחר, בן אדם.

בשנת 1963 שלח ד"ר מרטין לותר קינג, מנהיג המאבק למען זכויות השחורים באמריקה, מכתב מהכלא שקיבל את הכותרת "מכתב מכלא ברמינגהם" (Letter from Birmingham Jail). המנשר המפורסם הזה היה תשובה לאנשי כמורה לבנים שהאשימו את קינג בהסתה למרדנות ודרשו ממנו לנהל את המאבק באמצעים משפטיים. במכתב זה הוא עונה לכל מי שדרש ממנו ומחבריו למאבק: "תאטו את הקצב, חכו קצת, לא צריך למהר כל כך עם המאבק, אפשר יותר לאט". וכך הוא כותב:

But when you have seen vicious mobs lynch your mothers and fathers at will and drown your sisters and brothers at whim; when you have seen hate-filled policemen curse, kick, brutalize, and even kill your black brothers and sisters with impunity; when you see the vast majority of your twenty million Negro brothers smothering in an airtight cage of poverty in the midst of an affluent society; when you suddenly find your tongue twisted and your speech stammering as you seek to explain to your six-year-old daughter why she cannot go to the public amusement park that has just been advertised on television, and see tears welling up in her little eyes when she is told that Funtown is closed to colored children, and see the depressing clouds of inferiority begin to form in her little mental sky, and see her begin to distort her little personality by unconsciously developing a bitterness toward white people; when you have to concoct an answer for a five-year-old son asking in agonizing pathos, "Daddy, why do white people treat colored people so mean?"; when

you take a cross-country drive and find it necessary to sleep night after night in the uncomfortable corners of your automobile because no motel will accept you; when you are humiliated day in and day out by nagging signs reading "white" and "colored"; when your first name becomes "nigger" and your middle name becomes "boy" (however old you are) and your last name becomes "John," and when your wife and mother are never given the respected title "Mrs."; when you are harried by day and haunted by night by the fact that you are a Negro, living constantly at tiptoe stance, never quite knowing what to expect next, and plagued with inner fears and outer resentments; when you are forever fighting a degenerating sense of "nobodyness"—then you will understand why we find it difficult to wait.

אבל לאחר שראיתם המוני אספסוף מרושעים עושים לינץ' באמותיכם ובאבותיכם ואין מוחה בידם, ומטביעים את אחיותיכם ואחיכם כנוח עליהם הרוח; לאחר שראיתם שוטרים שופעי שנאה שאינם חוששים לעונש, כשהם מחרפים ומגדפים את אחיכם ואחיותיכם השחורים, בועטים בהם, מתעללים בהם, ואפילו הורגים בהם; לאחר שראיתם איך רוב רובם של עשרים מיליוני אחיך הכושים נמקים בכלוב מחניק של עוני בתוך חברה של שפע; לאחר שמצאתם פתאום והנה דבקה לשונך לחכך, ודבריך לעו בנסותך להסביר לכתך בת השש מדוע אינה יכולה ללכת לגן השעשועים הציבורי שעתה זה ניתן לו פירסום בטלביזיה, ואתה רואה דמעות נקוות בעינייה הקטנות כשהיא שומעת שלילדים צבעונים אסורה הכניסה ל"עיר הבידור", ואתה רואה איך ענני הנחיתות המדכאים מתחילים להיקשר באופק הקטן של השגתה השכלית, ואיך אישיותה הקטנה מתחילה להתעקם עם שהיא מפתחת בבלי

בימת דיון: קיימות דמוקרטית, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

הדעת מרירות כלפי הלבנים; לאחר שאתה יוצא במכוניתך למסע על פני הארץ, ומדי לילה בלילה אתה מוצא לנחוך להירחק לפינות כלי רכבך כדי לישון שם מפני ששום מלון דרכים אינו מוכן לקבלך; לאחר שדבר יום ביומו אתה מושפל למראה שלטים מעצבנים שעליהם כתוב "לבנים" ו"צבעונים"; כאשר שמך הראשון הופך להיות "כושי" ושמך האמצעי הופך להיות "נער" (ואחת היא בן כמה אתה) ושם משפחתך הופך להיות "ג'ון", וכאשר לעולם אין רעייתך ואמך זוכות בתואר המכובד "גברת"; לאחר שאתה מוטרד ביום ומבועת בלילה מחמת העובדה שאתה כושי, החי תדיר בעמידה על ראשי בהונותיו ולעולם לא יידע אל נכון מה יילד יום, וכשאתה רדוף פחדים פנימיים וטינות חיצוניות; לאחר שאתה נלחם בלי הרף בתחושה מנוונת של היותך "לא איש"; או אז תבין מדוע אנו מתקשים לחכות.²

את התחושה הזאת, את ההוויה הזאת, אפשר ללמד, אפשר להעביר? אפשר לגרום למישהו מאתנו להבין מה זה להיות שחור באמריקה של 1963, או ערבי בישראל של 2015?

אשכול נבו: השאלה הזאת רלוונטית מאוד. אנחנו עובדים עם התלמידים שלנו בבית הספר לכתיבה על כלים של כתיבה ועל עניינים טכניים, אבל האתגר הגדול של הסופר ושל הכותב הוא להיות ה"אחר"; להצליח באמת להיכנס לנעליו וללבו של ה"אחר". הדבר הראשון שאני אומר לתלמידים שלי הוא שלפני האתגר האמפתי, שלעיתים נשמע כמעט בלתי אפשרי, קודם כול תקשיבו. אם אתם כותבים על מישהו שרחוק מכם, דברו אתו, תקשיבו לסיפור שלו. הפעולה הבסיסית הזאת של להקשיב היא הפתח למה שאנחנו מדברים עליו כאן, וזו פעולה שבמידה רבה לא קיימת בחברה שלנו. לכן אני מרגיש שליחות בעניין הזה. הכתיבה היא לא רק מעשה אמנותי, היא גם מעשה אנושי.

2 מתוך: "מכתב מבית הכלא העירוני של ברמינגהם", תרגום: אהרן אמיר, תכלת: כתב עת למחשבה ישראלית 1 (קיץ התשנ"ו), עמ' 84-85.

אילנה דיין: אוקי מרושק, אני רוצה להפנות אלייך את השאלה המרכזית של הכנס הזה, של המושב הזה: אפשר ללמד הכלה, אפשר ללמד את הילד בבית הספר, בתיכון, להרגיש את מה שמרטין לותר קינג כותב?

אוקי מרושק: ראשית, בקשר לדברים של מרטין לותר קינג, אנחנו לא יכולים לחכות יותר. כבר חיכינו עשרות שנים, ואנחנו צריכים להבין את מידת הדחיפות של מה שעומד מולנו. שנית, אני נגד הכלה. אחד הדברים שאני ארצה להרחיב בעניינם כאן הוא שכל עולם המושגים שהחזקנו בו כאנשי דמוקרטיה ושלום לאורך השנים כִּשְׁל. הוא אינו ממלא את תפקידו. התפקיד היחיד שהוא מילא בהצלחה מרובה הוא בשמירה על קבוצות הכוח ההגמוניות. אנחנו צריכים כאנשי חינוך להגיד את האמת בעניין הזה.

כשמדברים על המושג "הכלה", יש מכיל ויש מוכל, לכן הגיע הזמן לדבר על "שוויון". העניין הוא לתת לאנשים זכויות שוות; העניין הוא לדאוג לשלומם; והעניין הוא באמת ובתמים להתייחס בשוויון לבני אדם. בתור מחנכת שנים רבות אני מבינה שכל מושג מחזיק אחריו גם פרקטיקות מאוד מסוימות, כך שמושג הוא למעשה פרקטיקה. לכן כשאומרים "הכלה", הפרקטיקה של רוב התכניות של משרד החינוך תהיה של הכלה ולא של שוויון.

עוד מושג שאני רוצה לנתץ הוא "חשיבה מחוץ לקופסה". הגיע הזמן להתחיל לחשוב בתוך הקופסה, משום שהאפליה היא בתוך כל אחד מבתי הספר, ובתוך כל אחת מהכיתות. לכן השאלה שמעניינת עכשיו היא מה עושים בתוך הקופסה: וכאן מדובר במשנה מקיפה שתחילתה, למשל, ברעיון שלא צריכים להיות יותר אנשים שקופים בבתי הספר. על כל אדם שקוף בבית הספר לקבל שם, מקום וייצוג בפני התלמידים, משום שמתן השם משנה את יחסי הכוח. המנקה או השומר יכולים, למשל, להפוך להיות מורה שלושה ימים בשבוע. הפרקטיקה החינוכית הזאת חזקה יותר מאלף סדנאות.

זוהיר בהלול: אני רוצה תחילה להפריך כמה מוסכמות כביכול שאליהן התייחסה הדוברת לפניי. שוויון הוא לא עניין חומרי בלבד. שוויון צריך הכלה, כי ההנחה שהמדינה היא שוויונית אינה נכונה. אנחנו חיים בעולם קפיטליסטי שיש בו מדרגות – דירוגי מס, דירוגי בני אדם – והדבר נמדד במדרים אכזריים עד אין קץ כמעט יום־יום. אני מטיף השכם והערב לשוויון, כיוון שאני בא ממקום לא שוויוני,

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

מקום נחות. אבל ברגע שאני שומע שהמדדים של השוויון הזה הם אבסולוטיים – זה לא השוויון שאני חושב שצריך להתקיים. השוויון שצריך להתקיים הוא שוויון של סובלנות, של פיוס, של אהבת הזולת, של הכלת האחר, של קבלת האחר, של ערבות הדדית. כל המושגים האלה הם עדיין מצרכים בסיסיים מאין כמותם במדינה שמכורה המציאות היא רב־תרבותית, רב־זהותית, רב־אתנית, רב־עורית; וכשמדובר בצבע העור – תג המחיר של צבע עור שחור הוא נמוך. מכאן הגיעה הזעקה של האתיופים. הזעקה הזאת לא נבעה מן העובדה ששכר המינימום של האתיופים שונה משכר המינימום של לבנים. הזעקה היא משום שמתייחסים אליהם כנחותים. זו הסיבה שאירועי ואדי סאליב התפרצו בזמנו, וזו הסיבה שבחלוף כ־55 שנה אנחנו באותו תסריט. זהו כישלון קולוסלי שרובץ על כתפי כולנו. אמנם אנחנו אוהבים להשליך את הכול על פרנסי המדינה, אבל זה לא רק שם, זה גם אצלנו.

אילנה דיין: זוהיר, אני רוצה שתיקח אותי לפעם ההיא, כשאתה ילד קטן או נער צעיר בעכו, שאתה חוזר הביתה ואומר לעצמך, אני לא אחד מהם.

זוהיר בהלול: אספר לך את סיפורה של בתי הבכורה. אני ורעייתי זכרה לברכה החלטנו לשלוח אותה לבית ספר עברי, כי אני מוסלמי שלמד בבית ספר כנסייתי וגדלתי על התרבות היהודית. שלחנו אותה לבית ספר עברי, והיא הפכה להיות תלמידה מצטיינת. קיצרה דרכים והתקבלה כמעט לכל מקום בחברה הישראלית, לא כמו ערבי רגיל ממוצע. אלא שכל אימת שהיא נתקלה בבית הספר בעניין שקשור לערבים ויהודים היא חזרה בדמעות. ייסרנו את נפשה, קרענו את לבבה ויצקנו בזהותה בקיעים בלתי ניתנים לאיחוי. כלומר, הוצאנו אל אוויר העולם ילדה מצטיינת אבל שסועה ומנוקבת.

אילנה דיין: הרב שרלו, אתה חווה את זה ביום־יום שלך כמחנך, את האינסטינקט הגזעני שקיים ברבים מאתנו, אתה מוצא את עצמך צריך להתמודד עם זה ביום־יום אצל התלמידים שלך?

הרב יובל שרלו: ערך השוויון והמאבק בגזענות הוא נושא מהותי מאוד בשבילי, אבל לא היחיד. ודאי שאני מתנגד בצורה עמוקה מאוד להבחנה בין אדם לאדם לפי צבע עורו או לפי פרמטרים מהסוג הזה, אבל בד בבד אני כן מכיר במשפחתיות,

בלאומיות ובהוויה של הדת שלי. יש לי קשר מיוחד עם ערביי מדינת ישראל, ויש לי קשר אחר עם יהודי לונג איילנד. מערכת הערכים שלי הרבה יותר מורכבת. כלומר, אני לא מסוגל להעמיד את הכול בחיי על המושג "שוויון". מובן שבגלל זה אני נמצא במבוך הרבה יותר סבוך. במערכת הזאת שאני חי בה, בחברה שאני חלק ממנה, שמאמינה מצד אחד בהיות כל אדם בעל צלם אלוקים ומצד שני מאמינה במושג הזה שנקרא "עם ישראל" ובישות הלאומית והדתית של עם ישראל – בתוך זה אני מנווט כל הזמן.

אילנה דיין: אני רוצה לקחת אותך לשם. כשאתה מתמודד עם תלמיד שלך, עם נער בישיבה שלך ששומע ממך מצד אחד "בצלם אלוהים ברא אותם..." ו"את מה ששנוא עליך אל תעשה לחבריך" ו"אהבת לרעך כמוך", אבל שואל אותך, הרב שרלו, "אתה בחרתנו מכל העמים", ו"זכור את אשר עשה לך עמלק", מה אתה עונה לו?

הרב יובל שרלו: גם וגם. זה הדלק של חיינו. כלומר, אם אני רואה תלמיד שהולך ונוטה לעמדות גזעניות, אני מיישר אותו; ואם אני רואה שהוא מתעלם מבחירת האומה ומהתודעה והשליחות של האומה, אני מתעמת אתו. היתרון הגדול שלי על פני חלק גדול מהמחנכים הוא שהתלמידים נמצאים אצלי בישיבה כחמש שנים, והם אחרי תיכון. כלומר, מדובר באנשים מבוגרים, ואנחנו נמצאים כל הזמן בסערה בין הדברים האלה. אני חושב שזה מאפיין במדויק גם את החברה הישראלית – יש בה גזענות ויש בה חתירה לשוויון ויש בה יהודיות ויש קוסמופוליטיות. ואם חפצי חיים אנחנו, לא יהיה נכון להעמיד ערך אחד בלבד ולנסות להשתיק את האחרים, ולו רק מהצד הפרקטי. אני כמובן חולק על זה גם מן המקום הפילוסופי, אבל אם את שואלת אותי כמחנך, אני מעריך שאם השפה היחידה בבית הספר תהיה שפת השוויון, ראשית היא לא תצליח, ושנית היא לא נכונה.

אילנה דיין: הרב שרלו אומר שאם המחיר של העמדת ערך השוויון במרכז התמונה הוא מחיקת הזהות הלאומית שלנו, הוא מחיקת ערכים לאומיים, משפחתיים, קולקטיביים, קבוצתיים שאני כיהודי מאמין, כחלק מעם ישראל, רואה בהם חלק מרכזי בהוויה שלי, אני לא מוכן לשלם את המחיר בעבור הערך הזה של השוויון.

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

אוקי מרושק: ודאי שזה לא הערך היחיד. אני מתחברת לפרשנות הזאת שאומרת שלהחזיק בערך אחד בלבד זה עבודה זרה. אין שום ספק שאנחנו חיים בתוך הדילמות שבין שוויון בין יחידים ושוויון בין קבוצות ושוויון בין לאומים. אבל אני חושבת שאני כמי שעוסקת בחינוך לא אאפשר למישהו לומר אני רוצה לעצמי את הזכות להגדרה עצמי לאומית וכה בעת אני לא רוצה את אותה זכות עבור מישהו אחר; או שלקבוצה שאני נמנה עמה תהיה הזכות לתרבות, אבל לא מגיעה אותה הזכות למישהו אחר. אני חושבת שפה פוסחים על כמה סעיפים: מצד אחד שמים את השוויון בצד, ומצד שני, בשביל לשמור על הלאומיות לכאורה צריך לא לאפשר שוויון. כלומר, אומרים את האמירה הזאת ואחר כך גם גוזרים ממנה שלא בהכרח מגיע לאחר את אותה זכות של הגדרה עצמית לאומית כפי שמגיע לי.

זוהיר בהלול: ניכוס הערכים לאידיאולוגיה אינטרסנטית זה לא לדבר על ערכים אוניברסליים, זה רחוק מאוד מערכים אוניברסליים. השאלה היא בעצם אם אתה מקבל עליך את אותה הדין אם גם הצד השני ינכס לעצמו ערכים שמנוגדים אידיאולוגית לערכים שלך – נאה דורש נאה מקיים. השאלה אם זו עסקת חבילה מותאמת על פי האינטרסים או שמא הרב שרלו באמת חפץ חיים לכלל בני האדם והבריות.

אילנה דיין: כשמדובר ביחסים בין יהודים לערבים בחברה הישראלית, יכול להיות שאחת הבעיות היא שכולנו שבויים בעמדת הקורבן; יכול להיות שאחת הבעיות היא שהערבי מרגיש קורבן אבל גם היהודי עדיין לא השתחרר מתפקיד הקורבן, וזה חלק מהקושי שלנו ללכת אל אופק השוויון? זה קצת בולט בכתיבה שלך בחלק מהמקרים, אשכול.

אשכול נבו: אתן דוגמה מתוך הספר **ארבעה בתים וגעגוע**. יש בספר דמות של פועל פלסטיני שבונה בית בשכונה של יהודים, ותוך כדי בנייה הוא מבין שהבית שמולו הוא בית ילדותו, הבית שממנו הוא גורש ב'48'. אני חושב שהנושא הזה של הנכבה הוא דוגמה מצוינת, מאחר שהחברה הישראלית מאוימת, מבוהלת, מכדי להתמודד אתו; ואני לא מדבר על לקבל את הנרטיב הזה אלא להקשיב לו. להקשיב לסיפור של הכאב הפלסטיני של '48. זה לא אומר שאתה מקבל את זכות השיבה, זה אומר שאתה מוכן להקשיב ולקבל את רגשותיו של האחר. זה מה שעשיתי כשכתבתי את הספר. המטרה היחידה שלי הייתה להבין מה עבר הילד צאדק כשהוא נאלץ לעזוב

את ביתו. אחד הדברים המרתקים שקרו עם הספר זה שהוא נכנס לתכנית הלימודים של משרד החינוך. מה שקורה היום בבתי ספר תיכוניים הוא שבשיעורי אזרחות והיסטוריה לא מספרים את הסיפור הפלסטיני של '48, אבל אז בספר ארבעה בתים וגעגוע התלמידים פוגשים בעצם את הסיפור של צאדק מהמקום הרגשי, מהמקום של מה שיש לו לספר על החוויה שלו כילד, לא מהמקום הפוליטי. נדמה לי שזה מה שאמנות יכולה לעשות, וזה מה שיצירה משותפת יכולה לעשות, וזה מה שחדר כיתה משותף יכול לעשות.

אילנה דיין: אבל זה לא מדגיש גם את גבולות היכולת של אמנות ושל ספרות? כי הרי אנחנו יכולים להקשיב לצאדק ולהזדהות אתו כשהוא עושה את החור בקיר ומרגיש פתאום את השרשרת של סבתא שהדיה, ולהזדהות אתו כשהוא חוטף מכות בכלא, ולהזדהות אתו כשהשוטרים משחקים בול פגיעה ויורקים עליו. אנחנו יכולים להזדהות עם כאבו, אבל בסוף כמעט כל מי שנמצא באולם הזה צריך להיות מסוגל לבוא ולהגיד לזוהיר, הנכבה שלכם היא העצמאות שלנו. האסון שלכם הוא הגאולה שלנו. במובן הזה הרב שרלו צודק, אנחנו לא באמת יכולים להניח את ערך השוויון כנר לרגלינו, כי כל הקיום שלנו פה מושתת על אי-שוויון. במובן הזה כל האמפתיה לצאדק לא יכולה לשנות את הדבר הבסיסי הזה.

אשכול נבו: זה לא אומר שאי-אפשר להקשיב. אני חושב שהחברה הישראלית לוקה בזה. ואם את שואלת אותי אם אני אופטימי או פסימי – אני חייב להיות אופטימי, משום שאני רואה את זה שוב ושוב מתרחש במקומות שאני מלמד בהם. אני מתחיל עם קבוצה של אנשים שמגיעה מתוך החברה הגוענית שאנחנו חיים בה. אני מתחיל עם קבוצה שיש בה דתיים וחילונים וספרדים ואשכנזים ומבוגרים וצעירים, ואני מרגיש בשיעורים הראשונים את התוויות על הפנים של האנשים. ואז האנשים האלה נמצאים ביחד בחוויה אינטנסיבית פתוחה וקשובה, ולאט-לאט אפשר לשמוע את הסאונד של התווית יורדת, ובני אדם רואים אחד את השני. זה מה שאני יודע לעשות. אני לא פוליטיקאי, אני לא חבר כנסת, ואין לי אלא להאמין בכוח של זה.

אילנה דיין: זה דבר שתמיד מרתק אותי – האם בתהליך הכתיבה שלך גם אתה מוצא את עצמך מגלה על צאדק דברים שלא תיארתי לעצמך, או על יותם שאחי נהרג במלחמה או על העולים מכורדיסטן שהתיישבו בקסטל?

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

אשכול נבו: אתן דוגמה מהספר הלפני אחרון שלי, המקווה האחרון בסיביר. מסופר בו על מקווה שמוקם בשכונה של עולים רוסים בצפת. יום אחר העירייה מחליטה להקים את המקווה דווקא בשכונה של העולים הרוסים – החלטה מוניציפלית גאונית. כחלק מהתחקיר על הספר צללתי לתוך החוויה של העלייה הרוסית. העלייה הרוסית לא נמצאת בספרות העברית בכלל. יותר מ-20 שנה מאז גל העלייה הגדול, ושום דבר, כאילו זה לא קיים. אם את שואלת אם עובר עליי משהו, היום מול העלייה הזאת אני במקום אחר לגמרי משהייתי כשהתחלתי לכתוב את הספר. גם בסדנאות הכתיבה אני מתחיל להרגיש את העולים הרוסים – שכבר רוצים לכתוב בעברית ולספר את הסיפור שלהם.

אילנה דיין: אשכול דיבר על ההקשבה ועל הכתיבה והעשייה האמנותית כהתחלה של תהליך. קחי אותי משם הלאה. דיברת על האנשים השקופים שהגיע הזמן לשם קץ לשקיפות שלהם – ועכשיו מה, מה להגיד לילד?

אוקי מרושק: ראשית, לתפיסתי החלק הגדול ביותר בחינוך הוא ההוויה שבתוכה אתה פועל. ואם, סליחה על הדוגמה שהיא גם לא פוליטיקלי קורקט אבל זו פשוט המציאות, המנקה שהיא בדרך כלל פלסטינית ישראלית או אתיופית גם תלמד את הילדים בשיעור, הדיבור הוא כבר שולי. הלוא רוב העניין הוא שאנחנו מדברים במקום שאנחנו לא עושים.

שנית, יש קונספציות נוספות שאנחנו צריכים לתת עליהן את הדעת שבאות לידי ביטוי בבית הספר. כלומר, ייתכן שהשאלה אם אנחנו מנהיגים שוויון בבית הספר שלנו איננה זהה לשאלה אם אנחנו מנהיגים או לא מנהיגים שוויון במדינה, אף על פי שאלו שתי שאלות קרובות. לא בטוח שלגיטימי בכלל שמורה לא ינהג באופן שווה בתלמידיו ללא קשר לאידיאולוגיה הפוליטית שהוא מחזיק בה. נשאלת השאלה מה זה אומר להנהיג שוויון בתוך בית הספר שבו אנחנו מלמדים. אני יכולה לספר מניסיוני שאני מגיעה פעמים רבות לבתי ספר – בתל אביב, בהרצליה, בתי ספר לא דו-לשוניים ולא דמוקרטיים, שבמקרה שלהם באמת מדובר בדרך כלל בסגרגציה מן המעלה הראשונה – וכאשר אני שואלת את הצוות החינוכי אם יש אצלם ילדים פלסטינים ישראלים או ילדים שאינם יהודים, אני בדרך כלל מקבלת תשובות שאין להן שום קשר למציאות. זהו חלק מהמסע שמתחיל במקום של הכחשה מוחלטת של הריבוי הזה שקיים בתוך המערכת החינוכית. נוסף על

כך, עולה השאלה המעניינת מאוד מהי המשמעות עבור בית הספר שיש בו ילדים שאינם יהודים או שהם פלסטינים ישראלים. אנחנו יודעים שהם שם, כמו למשל העלייה הרוסית, והשאלה היא מה תפקידו של מי שעובד בבית הספר מול המיעוט הזה. אתן דוגמה: הבחירות למועצות התלמידים נעשות בדרך כלל בצורה הרגילה ביותר, שבה נבחרים תמיד אותם הילדים. ההנחה היא שאנחנו מבקשים שיהיה ייצוג במועצת התלמידים לכל תלמיד מכל קבוצה בחברה הישראלית, ושהוא לא ייצג רק את האינדיווידואל אלא ייצג את קבוצתו, גם אם הוא אחד בודד בתוך המרחב הבית ספרי. כך שבבית ספר שיש בו תלמידים מכל מיני קבוצות הייתי מקיימת דיון עם צוות המורים אם קודם כול צריך ייצוג של הקבוצות בתוך המערכת הזאת, ואם היא אכן מייצגת את המיעוט של הקבוצה הזאת בתוך בית הספר היהודי או אם היא מייצגת את הקבוצה הפלסטינית מחוץ לבית הספר היהודי.

אילנה דיין: אבל השאלה היא, זוהיר, אם יש דוקטרינה חינוכית או יש מורה נאור, קשוב וטוב שהיה יכול לחסוך לבת שלך את חוויית השסע הבלתי ניתן לאיחוי שאתה דיברת עליה. האם המציאות לא חזקה יותר מכל תכנית חינוכית?

זוהיר בהלול: זה נכון שהמציאות יותר חזקה מכל דוקטרינה, אבל זה מכוח העובדה שבתי הספר הפקיעו מעצמם מזמן ומרצון, ואפילו בהכנעה ובהתרפסות, את תפקידם לחנך. במדינה הזאת הכול מדיד, הכול מספרים. עליך להשיג ציון פסיכומטרי בלתי סביר בעליל, להציג מיצ"ב מעל ליכולת הקוגניטיבית שלך, לעבור את מבחן PISA כאילו אתה צולח את הלמאנש. מתי יש זמן למורים וילידים לטפל בעניינים פדגוגיים צרופים?

אילנה דיין: אתה מנסה לומר לי שיכול להיות שדיאלוג הרבה יותר עמוק ואמיתי והרבה יותר פתוח היה חוסך לבת שלך חלק מהצלקות?

זוהיר בהלול: כן, בכפוף לטלטלה בכל מערכת החינוך. אני למשל מדמה בעיני רוחי שכל בתי הספר יהיו מורכבים מ-80% יהודים ו-20% ערבים. בתוך היהודים צריך להיות כמובן פסיפס הוגן של החברה, גם אתיופים וגם שחורים וגם מדוכאים וגם מוחלשים. שבית הספר ייצר מארג של החיים האמיתיים. מה שקורה היום הוא שבקבוצות ההתבדלות בבתי הספר ילדים במגזרים השונים גדלים עם דעות

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

ותפיסות סטריאוטיפיות, וכאשר הם מגיעים לאוניברסיטה המסה של השנאה והאיבה כבר בלתי ניתנת לפירוק, אי־אפשר להמס אותה. כלומר, אנחנו בונים חברה שהיא מנותקת מהוויה מציאותית אמיתית. אנחנו בעצם מעצימים את כל הדעות הקדומות ואת כל מה שאנחנו גוררים מגיל אפס ולא עושים איזשהו תהליך פדגוגי אמיתי שבו מקהים את העוקצים.

אילנה דיין: הרב שרלו, האוטופיה שזוהיר לשיטתו מסרטט בעצם אמורה לגזור כמעט כליה על הזרם החינוכי שאתה אחד ממוביליו, מערכת חינוך שמאמינה בזה שאפשר לקיים מערכת ערכית סגורה – אמונית־ציונית, לאומית־דתית, אבל כזאת שלא מתערבת.

הרב יובל שרלו: אני חוזר על תפיסת העולם שלי שעליה דיברתי בפתיחה. יש לי בהחלט לפחות שתי מגמות בחינוך, לצורך הדיון הזה: האחת לקיים חברה אנושית אזרחית שוויונית ומכירה; והשנייה לשמור על זהותו והמשכיותו של העם היהודי ועל הציוויליזציה הזאת, שבעיני היא אחת הבשורות הגדולות לעולם. אני חושב שניתן לבנות מערכת חינוך שתעשה את שתיהן. היא לא תצליח לעשות באופן מלא שום מגמה מן המגמות האלה, כלומר היא לא תאומץ למשל על ידי החברה החרדית מצד אחד, או על ידי החברה שנקרא לה "אזרחית", אני לא חושב שיש כזאת בחינוך כמו שנאמר בצדק, אבל ברמה האוטופית, שתבחר במגמה האחרת, מצד שני. אני רוצה לקיים מערכת שיש בה אחריות גדולה להמשכיות העם היהודי והציוויליזציה הזאת ובד בבד היא מסוגלת להיפתח, לתקשר, להכיר, להקשיב ולהתמתן.

אילנה דיין: אחד הדברים המעניינים שזיהיתי במאמר שחיבר נמרוד אלוני לקראת הכנס הזה הוא העובדה שהחינוך הזה לסובלנות מחייב שני דברים – גם חינוך לחמלה ולאמפתיה ולהקשבה לאחר, אבל גם את המיומנות האינטלקטואלית, זו שמטילה ספק, שמביעה אמון באפשרות שהאחר הוא הצודק. זה לא עומד בסתירה מוחלטת לעולמו של אדם מאמין, עצם ההכרה בזה שהספק הוא חלק גדול מהעניין?

הרב יובל שרלו: אין שנייה אחת בחיים שלי שאני לא מטיל ספק. כל מי שלומד דף גמרא מטיל ספק בכל משפט. אני חושב שמטילי הספק העיקריים שכווננו את תפיסת עולמי היו הנביאים. הנביאים עמדו מול עם דתי שהאמין שמה שריבוננו של

עולם מבקש הוא הפולחן והמקדש, והם ניצבו ואמרו להם את הדברים ההפוכים – “כי חסד חפצתי ולא זבח ודעת אלוהים מעולות”. הם מנהלים מאבק של היפוך, היפוך לב והיפוך תפיסה; כלומר, בניגוד להשערה הדוגמתית שאדם שהתחלן “חזר בשאלה”. במילים אחרות, השאלות נמצאות בעולם החילוני ובעל התשובה הדתי יודע את כל התשובות על כל השאלות. כך שאם מישהו פה חושב לחזור בתשובה – מרגע שאתה חוזר בתשובה, שאתה חי חיים דתיים, שאלותיך נעשות פי אלף יותר מסובכות.

אילנה דיין: אני מבקשת לקחת את זה מהמישור הפילוסופי למישור הפרקטי. אחרי האירוע הנורא של חטיפת הנערים בגוש עציון והרצח שלהם, למשל, ואחר כך הרצח של הנער הערבי מוחמד אבו חדיר במזרח ירושלים, מצאת את עצמך אומר לתלמידים שלך דברים שלא אמרת קודם?

הרב יובל שרלו: אני חושב שלא אמרתי דברים אחרים. כפי שתיארתי את זה קודם, אתה מנסה לזהות מה הדיאלוג שאתה צריך לקיים מולם. יש זמנים שבהם עוצמות הגזענות והשנאה והעוינות והייאוש גוברות, והן בדרך כלל מובילות לכוחניות עצומה. ומול זה אתה מתמודד. אני לא מרגיש שהאירועים האלה שינו אותי. בסך הכול עברתי כמה דברים בחיים, ובגיל הזה, לא שאני לא משתנה, אני משתנה כל הזמן, אבל לא בתחום הזה. מול התלמידים אני כל הזמן נמצא בדיאלוג. אין לי איזושהי דוגמה שאני מנחית עליהם אלא נמצא בדיאלוג מולם, ובין השאר, כיוון שתפיסת העולם שלי מורכבת מאוד, אני מנסה לזהות על מה צריך להיפגש עכשיו, באיזה שדה צריך להיות. למשל, בקיץ האחרון עלתה סוגיה שקשורה לא רק ביחסי יהודים וערבים, היא הייתה קשורה בעובדה שהתפילות לא התקבלו, כלומר ביחסי אדם ואלוהים. היא הייתה קשורה בעובדה שהייתה להם חוויה דתית מאוד עמוקה של דבקות ושהיא לא המשיכה בחי היום־יום. אנחנו לא נצמדים רק לשאלת ההווה הישראלית – יהודים וערבים ושוויון – יש לנו עוד לפחות ציר אחד של בינינו לבין אלוהים ועוד ציר של בינינו לבין עצמנו, כמו שיש לכולם. אלו החיים שלנו.

אילנה דיין: אשכול, מדברי הרב שרלו משתמע שגם בחברה החילונית יש דוגמות וסגירות ומונוליתיות. זה מביא אותי לאחד המונולוגים היפים ביותר בעיניי בארבעה בתים וגעגוע. אני רוצה לשאול אותך דווקא על הרגע שבו נועה מגלה

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

כמה התל אביביות היא מונוליתית, כמה כולם שם אותו דבר. היא מספרת שכאשר היא מגיעה לתל אביב –

אפשר למות מרוב הומוגניות. כולם מנסים להיות מיוחדים אבל איכשהו זה יוצא להם דומה, כאילו יש קוד נסתר שכולם נענים לו. כאילו שפקחים של העירייה יתנו לך דו"ח אם תתלבשי קצת פאסה. וזה לא רק הלבוש. בכל מקום שאת נכנסת שומעים את אותה מוסיקה, מאותה תחנת רדיו פסאודו צבאית. ובבתי קפה אנשים מדברים על דברים שהם קראו במקומון [...] ואחר כך המלצרית – תמיד יש לה אותו מבט בעיניים – מביאה תפריט, ואנשים מתבוננים בו בכזה ריכוז, כאילו שזה ספר שירה, ומזמינים בדיוק את מה שהזמינו בפעם הקודמת. וכולם הומואים, או לסביות, או מחוברים לדו-מיניות שלהם. ושמאלנים, כמובן. כאילו שאין אפשרות אחרת. כאילו שדעה פוליטית היא סך הכול עוד בגד, עוד טרנד שחובה ליישר איתו קו.³

אנחנו לא כל כך נותנים לעצמנו דין וחשבון על זה שהתל אביביות הפתוחה והנאורה והליברלית הזאת – גם היא מסֵדֵר משל עצמו.

אשכול נבו: התל אביביות הרבה פעמים מפחדת מאיזשהו אחר שהיא לא מכירה בכלל, סגורה בתוך עצמה ולא באמת יודעת למה היא מתנגדת ואת מי היא מדירה. אני רוצה לדבר על קונפורמיות בכלל, כי זה נראה לי חשוב לנוכח השנה האחרונה שעברנו. עברנו מלחמה בקיץ, ובמלחמה לפעמים כל מי שמשמיע קול ביקורתי מיד מואשם, מוקצה, נסקל, בין שזה בבליסטראות פייסבוק ובין שזה בפועל ממש. ואחר כך עברנו מערכת בחירות שבה הרבה פעמים יש מניפולציה מאוד בוטה על השסעים בחברה הישראלית כדי להשיג רווח פוליטי. אחת התופעות הכי מטרידות בעיניי בחברה הישראלית זו התופעה של קונפורמיות מראש. מתחילה להיות פה מגמה, ואני רואה את זה מכל מיני כיוונים, של פחד להגיד את מה שאתה חושב, ואני חושב שזה גם נמצא במערכת החינוך. אנשים מצנזרים את עצמם עוד לפני שהם מגיעים לכיתה מחשש של מה יגידו ומחשש של איזה מחאה תגיע ואיזה הורה יתלונן. הורה יתלונן, ואיזו מנהלת תזמן לשיחה, ואיזה מורה יוזמן לבירור אצל

3 אשכול נבו, ארבעה בתים וגעגוע, אור יהודה: זמורה-ביתן, 2004, עמ' 310.

המפקחת. נדמה לי שיותר מכול אנחנו זקוקים בתקופה הזאת לאומץ לעמוד על דעתנו ועל מה שאנחנו מאמינים בו, גם אם זה לא דעת הכלל.

אילנה דיינ: ספר על דילמה שהייתה לך, למשל ערב ריאיון לעיתון שבו אתה צריך לקדם את הספר החדש שלך ואתה יודע שיש דברים שלא נכון לומר אותם; יש דברים שצריך להמתיק כדי שיהיו נוחים יותר לעיכול, ויש דברים שצריך לרכז ולא הכול צריך לומר.

אשכול נבו: אין לי כבר את הדילמות האלה יותר. אני מסכים עם מה שנאמר כאן קודם בהקשר של אי־אפשר לחכות יותר. אני מרגיש שהמצב בוער ושיותר מדי דברים מכעיסים אותי מכדי שאתחיל לעשות את החשבונות האלה. הספר האחרון שלי יצא כמה שבועות לפני הבחירות. התראיינתי אז ואמרתי בדיוק את מה שאני חושב. פרסמתי מאמר פוליטי מאוד מובהק ביום הבחירות. אני חושב שזה תפקידו של איש רוח ושל כל בן אדם שרוצה להביע את דעתו ולא מפקח. אם את שואלת אותי אם אני מוכן לשלם את המחיר, אני מוכן לשלם את המחיר. מה שכן, אני על סף נסיעה לחו"ל, ואם יש לי דילמה זה שם. בארץ אין לי דילמות יותר. מה ששואלים אותי אני עונה, ואני ביקורתי ואני מוכן. בחו"ל, אני מתוודה פה על אמביוולנטיות. קשה לי מאוד עם התחושה שזו הדרך הקלה לזכות באהבת הקהל בחו"ל, לזכות באהבת התקשורת. זה לא מוצא חן בעיניי שעיתונאי גרמני אומר לי, מאוד אהבתי את ספרך, אבל מה דעתך על הזוועות שנעשו בעזה? אני לא אוהב את התחושה שקל לי מאוד לספק את הצרכים של מישהו אחר, לכן אני מעדיף להיות כאן נחרץ ושם לפעמים להראות גם את הצד השני, כי לא תמיד הם לגמרי מודעים לו.

אילנה דיינ: אני רוצה לגעת בעניין הזה של הקונפורמיזם, אולי מתמונת הראי של מה שדיברנו עליו עד עכשיו. באותה מידה שהערבי שקוף לחלק גדול מהילדים בבית הספר, גם המתנחל שקוף להם. הם לא מכירים אותו, הם לא יודעים איפה הוא גר, הם בטח לא יודעים להגיע למקום שהוא גר בו. השאלה היא אם לא יכול להיות שהבריחה ממקום אחד מובילה אותנו למקום בעייתי אחר.

אוקי מרושק: אני לא חושבת שהמתנחל שקוף. אני חושבת שלא הבהרתי כראוי את המושג "שקיפות". המושג שקיפות הוא באמת אנשים שבחברה הישראלית אין להם שם. בכית הספר איש לא יודע איך קוראים להם ומהיכן הם באו ואיך נראים חיהם.

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

אילנה דיין: ובבית הקפה התל אביבי שאשכול מדבר עליו לא רק שלא יודעים להגיד לך איפה זה עפרה, אלא לא יודעים להגיד מהו ההבדל בין עפרה לאפרת.

אוקי מרושק: הילדים שלי אומרים שלא משנה אם נוסעים צפונה או דרומה בטיולים שנתיים, תמיד מגיעים לקבר בן-גוריון. לילדים אין מושג ירוק איפה הקו הירוק. הם לא יודעים איפה נמצאת עפרה, אבל הם גם לא יודעים איפה יישובים אחרים נמצאים. וזו פרשייה אחרת – מה קרה ללימודי הגיאוגרפיה במרוצת השנים. אבל זה נושא לדיון אחר.

בכל הקשור למושג "אוניברסליות" שעלה פה, אני חושבת שאנחנו חייבים להבין את יחסי הכוח בין קבוצות בבית הספר. יש ילדים ששייכים לקבוצות החזקות ויש ילדים ששייכים לקבוצות חזקות פחות. אביא דוגמה פמיניסטית: אני חושבת שלדרוש מנשים ויתור מול המשאבים החברתיים הקיימים זה לא כמו לדרוש ויתור מגברים אל מול המשאבים החברתיים הקיימים. לכן אף שוויתור יכול להיות משהו שהוא לכאורה עיקרון אוניברסלי, אי-אפשר שהמורה לא יציין שהמשמעות של המושג האוניברסלי הזה במציאות הקונקרטיה היא אחרת לחלוטין. הוא הדין בחמלה והוא הדין במושגים אחרים. חמלה ראוי שיהיה לנו לכל אדם, אבל גם צריך להיות מספיק כנים ולומר שראוי שנחזיק בה אל מול העובדת השקופה שאיש לא יודע שיש לה שם בכלל. זו איננה אותה חמלה לילד שהזיזו לו את השיעור ממקום אחד לאחר. וצריך על כל אוניברסלי לשאול מתי יש לנהוג בו בפרטיקולריות, ועל כל פרטיקולריות לשאול מתי יש לנהוג בה באוניברסליות.

בעניין הנושא של הארץ וחול. אסור לנו לשכוח שאנחנו בעידן של גלובליזציה, ובעידן של הגלובליזציה לרשע מותר להיות גלובלי; לעומת זאת לתמיכה בזכויות אדם ולחיבור לקבוצות אחרות שתומכות בעקרונות שהם הומניסטיים מקובלים אסור להתחבר לעולם. למה כשמדובר בתחרות כלכלית שרומסת אנשים בצורה שאיננה ניתנת להבנה במושגים שלנו זה בסדר, ואנחנו תומכים כאן בגלובליזציה, אבל כשאני רוצה להתחבר לכוחות העולמיים שרוצים להיאבק בדברים האלה, זה כבר נחשב למשהו שהוא לא סביר ועל תקן בגידה במולדת.

אילנה דיין: בהקשר הזה של קונפורמיזם, החרדה שאחזה בחלק מאתנו שלא לומר את מה שעל לבנו יכולה לקרות בכל מיני סיטואציות והקשרים לא רק כשמדובר במלחמה. אנחנו חווים את זה בצורה מאוד חזקה כילדות – הרצון להיות כמו כולם,

להיות מקובל, להיות חלק מהחבר'ה, זה משהו שלחינוך יש מה להגיד עליו באופן גורף?

אוקי מרושק: חינוך צריך להתחיל בלא להוביל את הקונפורמיזם הזה. אתן דוגמה: אני חושבת שבשבועיים האחרונים העליבו מאוד את הציבור שיושב פה, כשתיק החינוך היה בֶּרֶת מחדל. ובכל זאת לא שמענו צפצוף מקהל המחנכים. אני חשבת לעצמי שזה לא יכול להיות שהדבר הזה מתרחש. כלומר, לא משנה מה העמדה שלנו, ולא משנה המקום הפוליטי שלנו, איך זה יכול להיות שבכל מערכת החינוך, על מוריה, מחנכיה, מנהליה, ראשי המחלקות וכן הלאה, איש לא פצה פה. לכן אני חושבת שהדבר העיקרי שיש לעשות בשלב הראשון הוא סדנאות למורים שעוסקות בשני דברים: אומץ לב אזרחי ואומץ לב חינוכי. גם השפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי) לא עוסק בזה בתכנית "כישורי חיים" – אין שם כישור כזה שנקרא "אומץ לב אזרחי". בלי אומץ לב חינוכי אנחנו יכולים למצוא את עצמנו מובילים דרך שהיא רחוקה מאמונותינו, וזה באמת מסוכן. לכן דרושים שני הקורסים האלה כרגע, לתלמידים ולמורים. אין לנו כרגע הפריווילגיה לוותר עליהם.

אילנה דייץ: אני רוצה לגעת בכוחו של האקט הסימבולי. כשאתה ראת, זוהיר, את לוסֵי אהריש עומדת בערב יום העצמאות על הר הרצל ומשיאה משואה לתפארת מדינת ישראל, "לכבוד כל בני האנוש באשר הם שלא אבדה תקוותם לשלום; לכבוד מי שאינם אתנו ונפלו קורבן בשל שנאת חנם בידי מי ששכחו שכולנו נולדנו בצלמו של אל אחד", ואז אמרה את זה גם בערבית. יש כוח לרגע כזה מעבר להתרגשות הרגעית של ערב יום העצמאות?

זוהיר בהלול: זה רגע שמעורר יותר מהשראה. ללוסי אהריש היה אומץ לב אינטלקטואלי, לאומי, אבל בעיקר אנושי, להתייצב אל מול עם ישראל ואל מול האוכלוסייה שהיא באה ממנה, שלא מקבלת את צירוף המילים "לתפארת מדינת ישראל". לומר "לתפארת מדינת ישראל" מבחינתם של מיליון וחצי בני אדם בישראל זו אמירה שלא משקפת את המציאות שבה חי המיעוט הערבי במדינה. מדינת ישראל לא נותנת לערבי המצוי במדינה הזאת מספיק סיבות לומר את שלוש המילים האלה; ברגע שערבי סובל לא רק מגזענות אלא גם מנחיתות, מאפליה, מהדרה, מתיעוב, ממיאוס, משנאה או מאיבה, והדברים השתקפו היטב במלחמה

בימת דיון: קיימות דמוקרטיה, חיים משותפים וכוח עמידה בפני "הנחשול"

האחרונה. לוסי אהריש התייצבה באומץ לב נגד הזרם, מול הסכר, ואמרה את המילים האלה. זו התעלות של אדם שמסוגל להתייצב אל מול כל הקשיים האלה באומץ לב אינטלקטואלי, אבל בעיקר באומץ לב אנושי. אני חושב שזו אחת ההתעלויות הגדולות ביותר שחווינו בשנים האחרונות מאדם בישראל, ולוסי אהריש ראוייה להרבה מחמאות.

ועוד כמה מילים בעניין אחר. בשנים האחרונות עם ישראל מתכנס בתוך עצמו יותר מדי. נדמה לי שבהסתגרות הזאת אתם מעיקים על עצמכם יותר מדי, אבל אתם גם מעיקים על אחרים. אנחנו צריכים להיפתח, אנחנו צריכים להביא לידי ביטוי את המגע עם האחר, לחוש את האחר. איך אפשר שהיהודים יסתגרו עד כדי כך בלי יכולת לחוש את האחר? איפה הנימים, איפה התחושות, איפה הכיסופים, הגעגועים לאותם ימים שאנחנו רוצים להיות חלק מקהילת העמים? לפתע פתאום אני רואה את היהודים מתכנסים ומסתגרים והופכים את החיים שלהם לבלתי נסבלים מרצון. צריך לפתוח את הלבבות, לפתוח אפילו יותר מצוהר כלפי האחר. אין כמו לחוש את האחר כדי להזדהות אתו וכדי להביאו אליכם. נדמה לי שזו התמורה החשובה ביותר שאמורה להתחולל בחברה הישראלית עכשיו.

אילנה דיין: פתחנו במרטין לותר קינג, ואני רציתי שנסיים במרטין לותר קינג. מרטין לותר קינג אמר באחד הנאומים שלו שאנחנו חייבים ללמד את עצמנו את היכולת לסלוח, אבל לא סתם לסלוח – הוא אומר כך: "זה אשר אין לו היכולת לסלוח, אין לו היכולת לאהוב. יש טוב מסוים בגרועים שבנו, יש רע מסוים בטובים שבנו. כשאנחנו יודעים את זה, יש סיכוי שנפסיק לשנוא את האויבים שלנו".



נספח:

אדם מחונך עוצר בזמן

על טיפוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה
והיגרפות ב"נחשול"

פרופ' נמרוד אלוני



מבוא: לא קל להיות "בן אדם"

לא קל לבני אדם להיות "בן אדם". דרך ארוכה של התפתחות, התגבשות וסיגול מידות טובות פרושה בין קיומנו הגולמי כיצורים אנושיים (ביולוגית) לבין התנהלותנו כאנשים מחונכים המגלמים הלכה למעשה אנושיות יפה וראויה – "שהיא תפארת לעושיה ותפארת לו מן האדם". דרכים ידועות לשיפור מסוג זה אנו מוצאים למשל בעשרת הדיברות ובפרקי אבות, בשמונת הנהלים של בודהה ובתורת הגדול של קונפוציוס, בספר הטאו של לאו צה ובספרי האתיקה של אריסטו ושפינוזה. המשותף לדרכים אלו, כפי שעמד על כך הפילוסוף ניטשה, שכולן מעמידות סולם ערכים גבוה ומאתגר שהטיפוס בו – לקראת הוויה אנושית נעלה יותר – מחייב התכוונות גדולה ומאמץ מתמשך. במילים אחרות, דרכו של אדם אל חינוך ותרבות מחייבת תובענות עצמית ועבודה התפתחותית קשה של האדם על עצמו – הגדרתו העצמית, עיצוב אופיו והקפדה על התנהלותו. נציין כאן עשר דוגמאות למאמץ שנדרש כדי לנהוג כהלכה.

קשה:

- לדרוש מעצמנו את שאנו דורשים מזולתנו.
- לדבוק באמת ובצדק גם כאשר אלו נרמים לנו כנוגדים את האינטרסים האישיים שלנו.
- להודות לפני אחרים ששגינו בעמדתנו ועשינו עוול בהתנהגותנו.
- להימנע מהתפרצות ותוקפנות לנוכח גילויים בוטים של עוול, הונאה והשפלה.
- להימנע מדעות קדומות ומשיפוטים פרובינציאליים מוטי תרבות.
- לצעוד נגד הזרם ולעמוד באופן אוטונומי מול עמדות הרוב ולחצים חברתיים.
- לשמור על שיקול דעת ושיפוט חסר פניות גם כאשר מדובר בגורלם של בני משפחה וחברים קרובים.
- לרחות סיפוקים מידיים לטובת סיפוקים עתידיים יותר, שלמים וראויים.
- להימנע מניצול לרעה של סמכות ומעמד כדי לזכות בטובות הנאה אישיות.
- להקשיב לקול התבונה והמוסר כאשר הרגשות סוערים והיצרים דוחקים.

דוגמאות אלו, שמוכרות לכולנו מהשיח הציבורי ומשגרת חינוך, מבטאות אמת חינוכית ותרבותית עתיקת יומין: בדיוק כפי שנדרשים לנו כשרים גופניים – דוגמת

חוזק, גמישות וסבולת – כדי ליצור את המסוגלות הגופנית לתפקודים מוצלחים בשגרת חיינו, כך נדרשים לנו כשרים רגשיים, אינטלקטואליים ורוחניים כדי ליצור את המסוגלות הנפשית להתנהלות איכותית וראויה במעגלי החברה והתרבות. כך למשל מורים בקלאסיקה של פרקי אבות: "איזהו גיבור – הכובש את יצרו", "איזהו חכם – הלומד מכל אדם", "איזהו מכובד – המכבד את הבריות", ואיזהו אדם מחונך – שמעשיו גדולים מחוכמתו, שהתנהלותו מתרגמת הלכה למעשה ערכים נעלים למידות טובות ושקנה לעצמו את הנעלה שבכתרים – "כתר של שם טוב". באותו אופן מקובלת בימינו מסכת האתגרים שמציבות האמנות הבינלאומיות לזכויות הילד ולזכויות האדם והחוקות הדמוקרטיות שבמרכזן עומדים כבוד האדם, שוויון ערך האדם, משפט הוגן, שיח ציבורי פלורליסטי, השתתפות אזרחית ושקיפות פוליטית. לצערנו, כפי שהדבר בולט וכואב במציאות הגלובלית והפוליטית של חיינו, מעטות מאוד הן החברות המגלות נאמנות למערך הערכים ההומניסטי והדמוקרטי ועומדות בכבוד באתגריו.

תוכנות כלליות אלו נכונות תמיד, אך חשיבותן גדולה שבעתיים בעתות של משבר חברתי והידרדרות מוסרית. עת כזאת היא שמאתגרת אותנו בימים אלו ודורשת התגייסות מיוחדת: יותר מאי פעם בעבר אנו עדים כעת לגילויים של גזענות, שנאת זרים, פשעי שנאה ואלימות פוליטית. התנהגויות אלו מבטאות רוע מוסרי מובהק; הן גובות מחיר כבד של שפיכות דמים, סבל, עוול והשפלה; ואחריתן הרס החברה, התנגשויות אלימות וסכנת מלחמת אזרחים.

לנוכח נוראות אלו וכדי לבלום אותן נכתב "אדם מחונך עוצר בזמן" – נייר עמדה קצר בדבר עשייה חינוכית שתתרום למניעת תופעות הגזענות, פשעי השנאה והאלימות הפוליטית.

בלם ל"נחשול" וחיסון ל"התקרנפות": חינוך שעומד בפרץ

"רוב בני האדם", אמר הפילוסוף ברטרנד ראסל, "יעדיפו למות מאשר לחשוב": יעדיפו לסכן את חייהם על מזבח אמונותיהם ולא לעצור ולברוק אם הן אמיתיות וראויות בכלל. ראסל כתב דברים אלו במאה העשרים, שבמהלכה הִכְתָּה האנושות את עצמה פעם אחר פעם בעיוורון המוני וגזרה מוות, גלות, השפלה ואומללות על למעלה ממאה מיליון בניה ובנותיה. ואולם לתובנה זו של ראסל יש ניסוחים קדומים הרבה יותר. לדוגמה: ירמיהו הנביא מתריס נגד רבים "ההולכים אחרי ההבל ויהָפְּלוּ"; הפילוסוף שפינוזה עומד על חרפתם של מי שדעתם משתבשת

על ידי אמונות תפלות, והם מגיעים לידי כך "שיילחמו על עבודתם כאילו הייתה תשועתם"; עמנואל קאנט, במאמרו על הנאורות, קובל על עצלותם של אנשים, שבעטייה הם אינם משתמשים בשכלם שלהם אלא מחפשים סמכויות חיצוניות שיכתיבו להם את הטוב והראוי בחייהם; וההוגה האמריקאי הנרי דיוויד תורו, במאמרו על מרי אזרחי, מקונן על הקונפורמיות האוטומטית של האזרחים, שבגינה הם מוצאים עצמם משרתים את השטן אף על פי שסברו בלב שלם שהם משרתים את אלוהים.

בצד תוכנות ביקורתיות אלו עומדות לרשותנו מן המאה ה-20 גם אבחנות מופתיות בדבר מנגנוני שטיפת המוח, ההונאה העצמית ועיקור המצפון והביקורת – אלו המתוארות, בין השאר, אצל ג'ורג' אורוול בספרו "1984", אצל אלבר קאמי ב"דבר", אצל יוג'ין אונסקו ב"קרנפים", אצל ז'אן פול סארטר ב"הרהורים על הבעיה היהודית" ובסרט הטלוויזיה האמריקאי "הנחשול". לנוכח הזוועות הנוראות ושרדות הקטל ההמוניים מצד אחד, והמודעות למנגנונים הנפסדים שמאפשרים ויוצרים אותן מן הצד האחר – מחנכות ומחנכים לא יכולים להישאר אדישים. במרכז האתיקה החינוכית שלהם ניצבת המחויבות לקדם צעירים לחיים אוטונומיים ומלאים של התפתחות, הגשמה עצמית והשתתפות הוגנת ופורייה במעגלי החברה והתרבות; ושלחות זו אינה יכולה "לשבת על הגדר" לנוכח המנגנונים משבתי התבונה ומהרסי החיים. אל מול רעות שכאלה החינוך נדרש להוכיח את עצמו כעומד בפרץ: בלם ל"נחשול", חיסון ל"התקרנפות" וחומת מגן נגד מחוללי דה-הומניזציה למיניהם שמחבלים בהווייתם התקינה של בני אדם ומביאים על כולנו שכול ואומללות. תפקידם של מחנכות ומחנכים הוא להתייבב לצד הצעירים, גם כשזה נגד הזרם, ולהעצים אותם ב"חוכמה שתחיה בעליה": לצייד אותם כהלכה, כדברי צבי לם, "בבגרות אינטלקטואלית, מוסרית וחברתית, שמכוחה יהיו מסוגלים לפקח על גורמי ההרס העצמי שבתוכם ובחברתם".

מחלת תרבות ושמה "גזענות"

כמו במקומות רבים בעולם, גם בישראל מופיעים גילויים שונים של גזענות. על שלושה צירים או מרחבים של גזענות נוהגים לדבר אצלנו: (א) גזענות במערך היחסים הבין-עדתיים והבין-תרבותיים בין אשכנזים למזרחים (שמזוהה על פי רוב עם התנשאות אשכנזית והדרת המזרחים משותפות שוויונית ומכובדת בעשייה החברתית והתרבותית); (ב) גזענות בהתייחסות הוותיקים לעליות האחרונות של

יוצאי ברית המועצות ויוצאי אתיופיה; (ג) גזענות במערך היחסים בין קבוצת הרוב של האזרחים היהודים לקבוצת המיעוט של האזרחים הערבים. לצד אלו ישנם גילויים מובהקים נוספים של אפליה והדרה (שאינם נכללים בקטגוריה של גזענות), והם כוללים התייחסויות פוגעניות כלפי נשים, להט"בים ואנשים עם צרכים מיוחדים.

בשנים האחרונות חלה הסלמה חמורה בהתנהגויות הגזעניות של יהודים כלפי ערבים: עליית מדרגה דרמטית, שלנוכח פגיעותיה הקשות ביחידים וסכנת התלקחותה למלחמת אזרחים מחייבת התמודדות מוסרית וחינוכית דחופה. בראש ובראשונה מדובר בפשעי שנאה, זריית פחד ותוקפנות אלימה: קריאות הסתה של "מוות לערבים" ולגירושם מהארץ (בכלל זה בבתי ספר תיכוניים), תקיפות אלימות במרחבים הציבוריים, שרפה וחבלה במקומות קדושים לנוצרים ולמוסלמים, פגיעה ברכוש, הדרה מקבוצות ספורט ומנגישות למשאבים ואירועים ציבוריים, הפחדת נשים יהודיות מ"חוטפי נשים ערבים", מניעת השכרת דירות לסטודנטים ערבים, "סתירת פיות" והגבלת חופש הביטוי, כתובות נאצה ו"פוסטים" באינטרנט (דוגמת "ערכים זה מוות לערבים"), איומים והפחדות כלפי ערבים ושמהלנים, ושאר פגיעות אלימות בגוף וברכוש שקנאים לאומניים תייגו כ"תג מחיר" (מתוך הכרה ברורה שמדובר בענישה קולקטיבית ושהנפגעים הם חפים מפשע שאינם מואשמים או חשודים בעברה כלשהי).

רוע הגזענות העכשווית נגד ערבים בולט במיוחד על רקע העובדה שבימים שבהם ראש ממשלת ישראל בנימין נתניהו זועק בצדק בעולם כולו נגד גילויים של אנטישמיות ופגיעה ביהודים רק בשל יהדותם, כאן בארץ לא עובר כמעט שבוע בלי שיהודים תוקפים ערבים רק בשל ערביותם (החל באזרחים ערבים בתחבורה הציבורית, בשפת הים ובכיכר העיר וכלה בחיילים דרוזים ששוחחו בערבית בעת כילוי במועדון לילה). לא מיותר לציין שגם דיבורים מכלילים בשנים האחרונות מצד פוליטיקאים בכירים נגד האזרחים ערביי ישראל כאויבים וטרוריסטים, קריאה להחרמת מוצריהם או הבהלת הציבור היהודי מפניהם כאשר הם "נעים בכמויות אדירות אל הקלפי" – כל אלה, גם אם לדעת רבים אינם מעשים גזעניים מובהקים, בהחלט מכשירים את הקרקע ומלכים את היצרים להתנהגויות גזעניות.

דוגמאות מובהקות לעמדות גזעניות שקיבלו לגיטימציה רחבה בציבור עולות בשני סרטים תיעודיים מהשנה שעברה (2014): סרטו של רינו צרור "אני ה' " וסרטו של נעם דמסקי "מקום משלהן". בשניהם אנו נחשפים להתנשאות לאומנית, יהירה

ואדנותית, שבשונה מעמדות גזעניות מוכרות אינה מודעת לעצמה כלל – פטורה מדין וחשבון עצמי, קל וחומר לא מתנצלת. הדנ"א הרעיוני או הדקדוק הפנימי שפועם, מניע ומנחה רבים מגיבורי סרטים אלו, דתיים וחילונים כאחד, הוא שאנו ניצבים על צוק איתן של עליונות מהותית של העם היהודי על הגויים בכלל ועל הערבים בפרט. מכוחה של עליונות זו ישראל נחשבת מולדת רק ליהודים, והיא שמעניקה לגיטימציה להנצחת השליטה הצבאית על הפלסטינים בגדה המערבית (בכלל זה אפלייתם לרעה כנטולי זכויות אדם ואזרח) ורוחקת לשוליים את משפט העמים ואת התביעה לבלימת תהליכי האפרטהייד. בקרב הקיצונים המופיעים בסרטים אלו (שאינם מוקצים כמצורעים אלא הם מנהיגי קבוצות ובעלי השפעה) עולה עמדה ברורה של צורך הגשמת החזון המשיחי וקירוב הגאולה מותר ליזום מלחמות ולהרוג ערבים פלסטינים וחילונים יהודים; ובקרב הלאומנים היותר מתונים לא נשמעת שנאה לפלסטינים אלא התייחסות אליהם כשקופים וזמניים. גיבורת הסרט "מקום משלהן", תירא-אל כהן, מנהיגה בנות להתיישבות בלב שכם ובטוחה שהפלסטינים המקומיים יקבלו זאת בהבנה ויסייעו לה בדרכה, כי המובן מאליו שלה הוא שהארץ הזאת כולה שלנו ורק שלנו. אין שום רמז למודעות עצמית, לחשיבה ביקורתית, לאמפתיה לאחר, לגישה שוויונית ולצדק אנושי בסיסי. ובכל זאת, וכד בוד עם העמדות הגזעניות ופשעי השנאה, יש בציבור היהודי התייצבות ברורה ונחרצת נגד גילויי הגזענות, והתייצבות זו חובקת את המגזרים החברתיים כולם. בולטים במיוחד לאחרונה היו הדברים הברורים של נשיא המדינה ראובן ריבלין נגד פשעי השנאה והאלימות הפוליטית: "שבעת הקשה הזאת אסור לנו לעצום עין בפני קיצוניות ואלימות שהרימו את ראשן המכוער בתוכנו". כך גם קריאתה האצילית של רחל פרנקל, בתום שבעה שישבה על בנה נפתלי שנחטף ונרצח בפגוע טרור, שלא לפגוע בערבים חפים מפשע וש"שפיכת דם נקי היא נגד המוסר, נגד התורה, נגד הבסיס של החיים של הבנים שלנו ושל כולנו בארץ הזאת". והיו עוד רבים וטובים שיצאו נגד גילויי הגזענות ופשעי השנאה, ובהם הסופר דוד גרוסמן, הרב בני לאו והמומחה לחקר הפשיון פרופ' זאב שטרנהל. בדברים של רבים גם עלתה באופן טבעי ההשוואה למצבם של יהודים כקבוצת מיעוט במדינות רבות, במערב ובמזרח, שהייחוד הדתי, ההתעקשות לשמירת המורשת, הצלחתן הכלכלית או עילה אחרת הביאו את קבוצות הרוב לפעול נגדן בגזענות ולפגוע בהן באפליה לרעה, בפשעי שנאה, בתקיפות אלימות, ובמקרים הקשים גם בפוגרומים וניסיונות השמדה. ו"זכרת כי גר היית בארץ מצרים", "דין אחד יהיה

לך ולגר הגר בתוכך", "את הגר לא תלחץ", "ואהבת לרעך כמוך", "טוב מושל ברוחו מלוכד עיר", "איזהו גיבור הכובש את יצרו" ואיסור שפיכות דמים – אלו הם רק אחדים מתוך הזיכרונות המורשתיים הרבים, לדתיים וחילונים כאחד, הבולטים בשיח היהודי למניעת גזענות ולמאבק בפשעי השנאה.

כפי שעולה בבירור מן הדברים שלעיל, ולפני שנתקדם עם ביקורת ההתנהגות הגזענית ועם דרכי ההתמודדות אתה, חיוני להבהיר כאן שבימים אלו של ראשית המאה ה-21 מושג הגזענות חורג מהתייחסות היררכית ומפלה בעניינים של מוצא ביולוגי או מאפיינים ביולוגיים המשותפים לקבוצה אנושית. אמת הדבר שמקור השיח הגזעני והדוגמאות המובהקות ביותר שלו קשורות בתחושת עליונות גזעית: ראשית, בתפיסתו של האדם האירופי הלבן את עצמו כעליון על "הגזע" השחור ו"הגזע" הצהוב וזכותו הטבעית והקולוניאליסטית לשעבדם ולסחור בהם כאילו היו בהמות עבודה; ובהמשך, בתורת הגזע הנאצית וההיררכיה המפלצתית שהעמידה – בראשה גזע אדונים ארי, במרכזה גזע עבדים סלבי ובתחתית גזע יהודי שגורלו השמדה. נורא אף היה ללמוד שבשלהי המאה ה-20 שימשו תפיסות גזעניות אירופיות מסוג זה גם ברואנדה האפריקאית כהיגיון המכונן של בני ההוטו בניסיונם להשמיד את הגזע השכן והנחות כביכול של בני הטוטסי – קרוב למיליון אנשים בפרק זמן של מאה ימים. לאחרונה ממש גם ניתנו לציבור הרחב אפשרויות רבות ומזעזעות לעמוד על פניה הנוראות של הגזענות ועל השלכותיה הזוועתיות על הפרט והחברה כאחד – בסרטים הפופולריים "12 שנים של עבדות" ו"ג'אנגו ללא מעצורים", כמו גם בסרטים על מנדלה ודה-קלרק הדרום אפריקאים.

בימינו, באמנות הבינלאומיות, וגם בחוקי מדינת ישראל, הגזענות היא מושג שמבטא התנהגויות אנטי-חברתיות ופוגעניות – דוגמת ביזוי, השפלה, הדרה, אפליה, איום, עוינות ואלימות – המכוונות אל יחידים או אל קבוצה על בסיס צבע עור, השתייכות לגזע, לדת או למוצא לאומי-אתני. כעמדה גזענית נגדיר כאן את ההתייחסות לבני אדם אחרים כנחותים או פגומים – על בסיס שייכות גזעית, דתית, לאומית, תרבותית או עדתית – ומכאן כבלתי ראויים ליהנות מאותן זכויות ואפשרויות (אנושיות ואזרחיות) אשר מהן נהנים אנחנו ושכמותנו.¹ עור צריך לחדר

1 להגדרות נוספות לעניין ראו אצל יהודה שנהב: "ייחוס של נחיתות לאדם או קבוצה, על בסיס של תכונות סטראוטיפיות שמנוסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית" (2015, עמ' 22); וכן אצל יורם הרפז: "עמדה המייחסת תכונות שליליות לאנשים מתוקף השתייכותם לקבוצה כלשהי ומצדדת בהטלת מגבלות עליהם ולעתים אף בהריגתם" (2014, עמ' 22).

ולומר שלנחיתות האחר בעיני הגזען אין דבר וחצי דבר עם דמותו, כישוריו ומעשיו המסוימים – הוא או היא מסומנים כנחותים כעניין של אקסיומה, מעצם השתייכותם לקבוצה אנושית מסוימת, ואין בכוחם של טיעונים לוגיים או ראיות עובדתיות כלשהם כדי לנער אדם ולהסיטו מנוקשותו הגזענית. במילים אחרות, הגזענות כראיית עולם של התנשאות ואדנות המזהה את הגזענים בעיני עצמם כעליונים, נבחרים או בני אדם במובן המלא והשלם ביותר של המילה, וזיהוי האחרים כבני אדם שבחסר, פגומים באנושיותם ולא ממש כמונו ובמעמדנו, ומכאן הלגיטימציה לאפלייתם לרעה ולהדרתם מזכויות ואפשרויות שנגישות לקבוצה הנבחרת (את החוטאים בעשייה שכזאת ניתן לכנות "מתגזענים" וחטאים הוא "הגזעה").

טיפוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה והיגרפות ב"נחשול"

נפתח את הדיון החינוכי-מניעתי בזהירות ובצניעות. כולנו כנראה לא מושלמים מוסרית ואף לא אחד או אחת מאתנו חסין מעמדות ומהתנהגויות גזעניות. יתר על כן, אילו הנחנו שאחדים גזענים במהותם ואחרים הגונים, היה בכך משום קביעה גזענית או דמוי גזענית. גם ללא הסתמכות על תאוריות מדעיות סדורות – אנתרופולוגיות, סוציולוגיות ופסיכולוגיות – ישנה הסכמה רחבה בעניין הקביעה שבכולנו כבני אדם פועלים ופועמים אינסטינקטים שבטיים, נטיות אתנוצנטריות, דחפים תוקפניים, פחד מזרים ושפע של דעות קדומות. די אם נציין, במילותיו הידועות של טשרניחובסקי, ש"האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו", כדי שנכיר בעובדה שכל אחד מאתנו, באשר הוא יצור חברתי, מאמץ בהליך החברות לקהילתו דפוסי אמונה, חשיבה והתנהגות שהם במידה רבה שונים מאלו של קהילות אחרות – ולעתים אף מתנגשים עם הדפוסים האחרים וסולדים מהם. אם נוסיף לעובדה הבלתי נמנעת שלכולנו הטיות תרבותיות את העובדה הנוספת שאדם קרוב אצל עצמו ומושקע באופן טבעי וראשוני בקידום טובתם של קרוביו ויקיריו, דומה שניתן בכך גם להסביר את "בררת המחדל" או המובן מאליו ש"האמת אצלנו והצדק נחלתנו", ואת מערך הדעות הקדומות וההכללות הגסות שאנו מחילים על זרים ואחרים.

חרף זאת, חוסר השלמות הנפשית, בדיוק כמו חוסר השלמות הגופנית, עדיין אינה אומרת שאנו חולים במחלה קשה. רוצה לומר, שהעובדה שכולנו נגועים בדעות קדומות ובהכללות גסות בנוגע לקבוצות אנושיות אחרות עדיין לא עושה אותנו לגזענים. המודעות לגורמים האוניברסליים שפועלים בנו כמחוללי דעות קדומות והכללות גסות – בכלל זה המודעות לאמת ההיסטורית שעמים רבים בכל

קצווי תבל הגדירו את זהותם העצמית כנעלה על זו של עמים אחרים – יוצרת בנו מנגנוני ניטור, בקרה וריפוי עצמי. המודעות למחוללי הדה־הומניזציה היא גם המעייין או הגנרטור לשיקום ההומניזציה וביצורה. "הבושה", כתב רוטו בספר וידויו, "היא בת לווייה לתודעת הטוב והרע"; והמודעות לשקר, לעוול ולהרס היא גם בית היוצר ל"אני האידיאלי", למצפון ההומניסטי, לרפלקטיביות ביקורתית, לרגישות אמפתית, לרמיון נרטיבי, לגמישות מחשבתית, לשיקול דעת אוטונומי, לריסון עצמי ועוד כהנה וכהנה כוחות נפש שיכולים לעמוד לרשותנו כדי לבלום את הגזענות ולהימנע מהתקרנפות וגלישה עם "הנחשול".

נעבור עתה לתיאור ולאפיון של כמה כוחות נפש שבאפשרות מערכת החינוך לטפח כאמצעי בלימה לנוכח סכנת ההיגרפות אל הגזענות, ההתקרנפות ושאר "נחשולים" עתירי שנאה ואלימות. נסתייע כאן בתוכנה של המשוררת ויסלבה שימבורסקה (ברוח הגותו של סוקרטס) על כך שמקורן של רעות רבות שבני אדם מביאים על עצמם הוא "במוגבלות רגשית ומחשבתית" (2005, עמ' 17); ובדגם חינוכי שהגתה הפילוסופית מרתה נוסבאום – שבו היא מציעה פתרון אוניברסלי לבעיה אוניברסלית.² נקודת המוצא של נוסבאום היא ההכרה שכולנו חברים שווים במשפחת האדם וכולנו שותפים־דיירים בעולם אחד, ומכאן שמן הראוי שכולנו נצטייד במודעות הומניסטית ובאחריות גלובלית. היא אינה מצפה מיחידים ומקהילות שיתנכרו למורשות תרבותם או לקהילות ההשתייכות שלהם, אך מבקשת מכולם להתחייב לשותפות בתודעה נורמטיבית שמעניקה קדימות למשפחת האדם: למוסר ההומניסטי כלל־אנושי, להישגי הדעת והתרבות הכלל־אנושיים, לרגישות אמפתית, לתרבות שלטונית הוגנת ודמוקרטית ולהגנה משותפת על קיימות הסביבה הטבעית.³

2 הדגם שמציעה נוסבאום הופיע ראשית בספרה *Cultivating Humanity* (1997) ואחר כך במאמרה "Education for Citizenship in an Era of Global Connection" (2002). מאירי עיניים בנושא היושר האינטלקטואלי הם דבריו של דניאל אוקונור על פילוסופיה וחינוך: "שאיפתו של האדם לוודאות, ידע תקף ואמין בדבר המציאות, היא באחת מקור להתפתחות ולהישגים שמביאים ברכה וקידמה אך גם מקור לקנאות ודוגמטיות שגורמות לנחשלות וחורבן. אנו רוצים כל כך 'לאחוז באמת' כצורך רגשי, כך שתהיה ברשותנו ורגיע את נשמותינו, עד שלעיתים אנו נחפזים לאמץ דעות ואמונות עוד בטרם ספקו לנו הוכחות וראיות לאמיתותן. במובן זה הרגלי החשיבה הספקנית והביקורתית הם מעין מנגנון של בקרה וריסון עצמי נגד להיטות תשוקתנו לאמיתות ודאיות ומוחלטות" (2005, עמ' 92-93).

3 תמיכה לעמדה זו מן הזווית הפסיכולוגית מספק אברהם מאסלו, שלטענתו אנשים שטיפסו

בד בבד עם שותפות נורמטיבית זו – בהדרגות אנושית שמתייחסת לכל אחד ואחת כאדם שווה ומלא ודבקה בנורמות מוסר שחלות על הכול כדי לקדם באופן שווה את טובתם של כל הצדדים – נוסבאום מציעה הכשרה חינוכית לאזרחות גלובלית שבמרכזה עומדות שלוש יכולות עיקריות. הראשונה היא גישה אינטלקטואלית לחיים. גישה זו היא בעלת אופי פילוסופי-סוקרטי, שדווקא מתוך מחויבות עמוקה לערך האמת מקבלת על עצמה את ההכרה ש"אני יודע שאיני יודע" וש"חטא הוא לחשוב שאנו יודעים את שאיננו יודעים"; שדברים שרואים מכאן לא רואים משם, ושלעולם איננו יכולים להניח שהאמת שאנו מחזיקים בה היא מוחלטת וחובקת כול. אלו הם הכוח והאומץ של האדם לערוך "בחינה ביקורתית של עצמך, מורשות תרבותך ונוהגי קהילתך [...] דרך חיים שאינה מקבלת שום דעה או אמונה כבעלת תוקף וסמכות רק משום שהועברה במסורת הדורות או משום שהרוב נוטה אחריה" (נוסבאום, 2005, עמ' 499). זו העוצמה הפנימית שמאפשרת לאדם את היושר האינטלקטואלי לבחון דברים על מלוא מורכבותם, מתוך קשב לנקודות מבט חלופיות וביקורתיות, פתיחות לעדויות המציאות והימנעות מקלישאות פשטניות, תיוגים סטריאוטיפיים, הסברים שטחיים ובריחה למחוזות השקרים המנחמים והוודאיות המדומיינות.

רלוונטיות במיוחד לעניין הסכנות הגדולות שבעיקור היושר האינטלקטואלי ובמנגנון ההצמחה של עמדות גזעניות הן מילותיו של סארטר בעניין דיוקנו התודעתי של האנטישמי:

[בעוד] שהאדם הרציונלי מבקש את האמת בגישושי שכל, הוא מודע לחלקיות ולארעיות של טיעונו, ער לאפשרות שביקורות יטילו ספק באמיתותו, לא תמיד בטוח לאן מובילים חיפושיו, והוא פתוח וספקן [...] יש אנשים הנמשכים אל הנוקשות והקביעות של האבן. הם רוצים להיות מאסיביים ובלתי-חדירים, הם לא רוצים להשתנות [...] מה שמפחיד אנשים כאלה, זה לא תוכן האמת, אלא אופייה החלקי, העמום, הארעי והבלתי-מוחלט של אמיתות התבונה. כאילו

ב"פירמידת הצרכים" וזכו להגשמה עצמית מצליחים להשתחרר מההתניות המגבילות של תרבותם וקהילתם, לשפוט את ארצם ואת תרבותם מנקודת מבט אנושית רחבה, ו"לצאת אל המרחבים הפתוחים של אזרחות העולם, של סולידריות אנושית, ושל פתיחות למגוון העצום של דרכי היות אדם" (2005, עמ' 445).

שבעטייה של האמת כל הווייתם תהיה תלויה על בלימה. הם רוצים חיים ברורים, שלמים, חזקים ומיידים – הכול וכאן ועכשיו. הם לא רוצים לשמוע על דעות נרכשות, הם רוצים אותן מולדות וקבועות. ומאחר שהם פוחדים מדיון הגיוני, הם רוצים לאמץ אורח חיים שבו לתבונה ולביקורת תפקיד שולי, שבו אדם מחפש רק את מה שהוא כבר מצא, שבו אדם לעולם לא נעשה למשהו אחר ממה שהוא כבר הינו (סארטר, 2005, עמ' 340).

היכולות השנייה והשלישית שמציינת נוסבאום מובחנות האחת מן האחרת, משלימות זו את זו, ועניינן ידיעת ה"אחר" – הן בדרכי הידיעה המדעיות הקוגניטיביות והן בדרכי הידיעה הרגשיות, האמפתיות והנרטיביות. היכולת השנייה עניינה תשתיות של השכלה בדבר "ידע עולם", "המצב האנושי", המציאות התרבותית והמגוון הרב־תרבותי – בתקופות שונות בעבר ובמרחשת החיים העכשווית. המתחייב מכך הוא השתחררות מגישה פרובינציאלית ועמדה אתנוצנטרית והיפתחות אל דעת חדשה ומקפת על חיהם של אחרים על כדור הארץ. בהיפתחות והתוודעות שכאלה ישנם היבטים רבים: מורשות תרבות, אורחות חיים, תנאים פיזיים, משטרים פוליטיים, זכויות האדם ומצב הילדים, שינויים אקלימיים, התפתחות מדעית וטכנולוגית, אופנות חדשות, אמנות מתפתחת כיוצא באלה. במסעות גיאוגרפיים עם תרמיל על שכם ובאמצעות דעת אקדמית ויצירות אמנות אדם מקבל חוש מידה – יש בעולם עוד כמה נחלים, הרים, לאומים, דתות, מורשות תרבות ואורחות חיים, שהם שונים מאתנו ולא בהכרח נחותים, כופרים, בוגדים או נחשלים. משנה מקום, במילים אחרות, משנה הבנה ויכולת הכלה. "ועניין זה גם מחייב", מוסיפה נוסבאום, "הרחבת ידיעותינו על תרבויות שאינן מערביות, על קבוצות מיעוטים ועל 'האחר' במגדר, בהעדפה המינית, ובשייכות לקהילת תרבות שוליים מובחנת" (2005, עמ' 501).

היכולת השלישית משלימה את כוחות החשיבה וההשכלה, והיא הבנה אמפתית.⁴

4 על פי תאוריית העוצמה של ניטשה, התפתחותם של בני אדם תלויה בהרפתקנות, בהעזה ובגמישות הרוחנית־תרבותית שלהם, אך לא כולם כשירים לכך באותה מידה: רבים הם אלה ש"מסעות" בזהויות אחרות מאיימים על שלמות זהותם, והם אוטמים עצמם ל"קולות אחרים"; יש כאלה שמאבדים את עצמם אגב צעידה בשדות זרים (אינם מצליחים לחזור אל עצמם אחרי פרק זמן של התנכרות עצמית); ואחרים "גמישותם הזהותית" מסתיימת בשדרה מרוסקת. אדם שרוצה להרחיב את אנושיותו וליצור את עצמו מעבר לעצמיותו הנתונה צריך להיות

זהו השימוש ברגישות ובדמיון "לצורכי אמפתיה תרבותית או התנסות נרטיבית: ליכולת לחוות 'כאילו מבפנים' את הזולת, לתפוס ולפרש את המציאות מנקודת המבט או 'מתוך הנעליים' של האחר, 'לקרוא את עולמם' של בני אדם שונים מאתנו, 'להתהלך' בסיפור חייהם, ולחוש את מאווייהם, רגשותיהם ודרכי חייהם" (שם, עמ' 501). הקשבה אמפתית אינה מחייבת הזדהות וגם לא הצדקה, אך היא המעט שנדרש מאתנו כדי לחרוג מבורות, אטימות, פרוכניציאליות וחד-צדדיות; היא זו שמאפשרת לנו לראות את הממשות האנושית של בני האדם, שרבים מתייחסים אליהם כאל "שקופים", מעין "נוכחים נפקדים", או גרוע מזה, כאל "חגבים" או "גי'קים" הראויים למרמס. דווקא כאן, בישראל "היהודית והדמוקרטית", כדאי להזכיר את תוכחתו של בן המיעוט היהודי שיילוק (שקספיר, 2007; מערכה שלשית, תמונה ראשונה):

וְאִין לַיהוּדֵי עֵינִים? אִין לַיהוּדֵי יָדַיִם, אֵיבָרִים,
צוּרָה, חוּשִׁים, מְאֻוִּיִּים, רְגָשׁוֹת? וְלֹא כְמוֹ הַנוֹצְרִי מְאוֹתוֹ
הַלְחָם הוּא אוֹכֵל, בְּאוֹתָם כְּלֵי נֶשֶׁק הוּא נִפְצָע, בְּאוֹתָן מַחְלֹת
הוּא מְתִיֶסֶר, בְּאוֹתָן רְפוּאוֹת הוּא מְתַרְפֵּא, בְּאוֹתוֹ קִיץ חֶם
לוֹ וּבְאוֹתוֹ חֶרֶף קָר לוֹ? אִם תִּדְקְרוּ אוֹתָנוּ – לֹא נִזְוֵב דָּם?
אִם תִּדְגְּדְּגוּ אוֹתָנוּ – לֹא נִצְחָק? אִם תִּרְעִילוּ אוֹתָנוּ – לֹא נָמוֹת?

אפשר להרחיק עדות אל האדם השחור בארצות הברית הגזענית, ה"אדם השקוף", במילותיו של ראלף אליסון: "אדם ממשי, בשר ודם, מוצקים ונוזלים", בעל מחשבות ודעות משל עצמו, ובכל זאת הוא שקוף, בלתי נראה, לא משום "תקלה ביוכימית" כלשהי בעורו, אלא משום "המבנה הפנימי, התודעתי, של העין הפנימית שלהם; העין [של גזענים לבנים] שמכתיבה להם מה יראו ומה לא יראו בעיני הבשר שלהם כאשר הם מתבוננים בעולם שסביבם" (Ellison, 1952, p. 3; התרגום שלי). חשוב לציין שבפיתוח יכולת שלישית זו של הבנה אמפתית יש יתרון גדול לשפת האמנויות. כפי שכותבת הפילוסופית של החינוך מקסין גרין – מאחר שאמנויות

מוכן להחמיר עם עצמו בביקורת קשה ("לעצמך כופר תהייה וידעוני ושוטה וספקן והדיוט ונבל"), לצאת למסעות תובעניים בתרבויות אחרות ונקודות מבט מגוונות ("הנפש המקיפה ביותר שבכוחה לרוץ ולתעות ולשוטט במרחקים הנרחבים ביותר [...] הבורחת מעצמה ותופסת את עצמה במעגל הרחב ביותר"), ו"לקלוט" אנשים ומצבים באינספור אנטנות רגשיות, תבוניות ומדמות.

אינן דידקטיות, המסרים שלהן עקיפים, והן מפתות בהתאהבות בלתי אמצעית. הן מצליחות בקלות יחסית "לפתוח, לגלות ולהבהיר לכני אדם את שהיה עבורם קודם סגור, נעלם ומעורפל":

הן מעוררות את בני־האדם לבחינת מציאות חייהם ויצרות אצלם אי־שקט ואי־נחת שמחייבים אותם ל"בדק־בית" ובחינה עצמית. האמיתות האנושיות שהקורא חווה במפגשו עם היצירה הספרותית מניעות אותו בסופו של דבר למפגש עם עצמו ועם עולמו. התנסויות אלה מפתחות באדם סוג מסוים של ידע רוחני [...] [כמו גם] להניע אנשים לחרוג אל מעבר למוכּן מאליו ולסתמי שבשגרת המציאות (גריין, 2005, עמ' 485).

באמצעות שירה, למשל, ניתן לקרב את הרחוק, לחמול על הזר, לעשות את המנוכר למוכר ולראות גם באויב אדם בשר ודם. כך בת פרעה החומלת על "נער בוכה... מילדי העברים"; כך חיים גורי החושש ומוטרד בצד אִם סיסרא שמצפה לבנה שמבושש לבוא – "אישה שפס כסף בשערה"; כך אגי משעול, שפניה משחירים מבושה לנוכח שורשיו החשופים והנבוכים של עץ זית שנעקר ממולדתו כדי להיטמן בשכונה למתעשרים חדשים "על מַצַּע אֲדָמָדָם שֶׁל טוֹף מֵהַהוֹם סִנְטָר"; כך רוני סומק בשיר אהבה לאלג'יר – לבת נוספת לו הייתה לו, לחולות זהב, לאפריקה המתעוררת, לתמרים שנשרו מהעצים – "צובע את קיר המזרח במברשת השמש"; כך ר'אדה א־סמאן, המזמנת אותנו אל הנשים היולדות "על קוצי השדות, מביאות לעולם את ילדי השבט, שאותם ילמדו אחר־כך לבוז לנו"; כך יהודה עמיחי, שהתאמן בצעירותו לחוש חיות חולות ועצים סובלים ובבגרותו מאחל לעצמו "להבין אבן חולה, סלע סובל, צור בצרה".

הדגם החינוכי שהוצג לעיל, על שלושת יסודותיו, אינו מתיימר להיות תכנית לימודים, קל וחומר לא להציב בסיס לקורסים מסוימים – עניינו הצגת יסודות לחינוך כולל במציאות גלובלית וסימון מטרות חינוכיות־התפתחותיות למניעת מחלות תרבות מסוכנות מהסוג של גזענות, פשעי שנאה ואללימות פוליטית. באותה רוח, ומתוך הסתייעות מטאפורית בטכנולוגיות החדשות מעולם הרכב שתכליתן בקרת יציבות ומניעת החלקה והידרדרות (דוגמת ABS ו־ESC), נפרט להלן כמה איכויות אנושיות נוספות, שאם נטפחן כהלכה במערכת החינוכית יש בכוחן לשמש כבלים מצוינים לאדם המחונך שמבקש לעצור בזמן.

אוטונומיה אישיותית היא הכוח להנהיג את חיינו מתוך הסתמכות על תודעה עצמית תבונית, שקולה, רפלקטיבית וביקורתית, אגב בלימת הטיות אישיותיות (דוגמת דחפים יצרניים, אינטרסים אנוכיים ודעות קדומות) והדיפת לחצים חיצוניים (דוגמת מקובלות חברתית, אופנות תרבותיות ותעמולה פוליטית). אל לנו להשלות את עצמנו שאדם כלשהו יכול להתנער לחלוטין מהבניות נפשו ותבניות נוף מולדתו, אך חינוך שמטפח ומעצים בקרב הצעירים את בניית הסמכות הפנימית ומוקד השליטה הפנימי, בד בבד עם הרחבת חירות הרוח לחשוב ולבחון ביקורות וחלופות לשגור ולרווח – אלו תוספות מעולות למנגנוני ההנחיה והבלימה שלנו.⁵ במילותיו של הפילוסוף מיל מתוך "על החירות":

מי שמניח לעולם, או לחלק ממנו שבו הוא נמצא, לבחור תוכנית לחייו במקומו, אינו זקוק אלא לכישרון חיקוי של קוף. מי שבחר תוכנית לעצמו משתמש בכל כשריו. הוא זקוק לכושר התבוננות כדי לראות, לתבונה ולכושר השיפוט כדי לחזות את העתיד [...] וליכולת להבדיל כדי להחליט; ולאחר שהחליט הוא זקוק ליציבות ולשליטה עצמית כדי לדבוק בהחלטתו השקולה (2006, עמ' 126).

אמת, דין ושלוש – בקלאסיקה היהודית, המקבילים להיגיון, הגינות והרמוניה בקלאסיקה היוונית (ולא לה יש מקבילות גם בקלאסיקות של מזרח אסיה) – הם עמודי התווך הערכיים של העולם האנושי כולו ולא של אומה, עדה או דת אחת כזאת או אחרת. במנוגד לרליטיביזם הערכי הרווח בימינו, עלינו להכיר בכך שלערכים אלו אמנם יש מקורות רבים ומגוונים, אך כוחם ביצירת תשתיות לדעת מדעית תקפה ואמינה, למשפט צדק, לאמנה חברתית הוגנת ולשלוש בין אנשים ובין עמים; הכול

5 רלוונטיות לאוטונומיה של האישיות וְלְהַכּוֹנָה העצמית הן תורותיהם הנטורליסטיות והפרפ-קציוניסטיות של אריסטו ושפינוזה. אצל אריסטו, אף שאיש מאתנו אינו מושלם, "צריך אדם לעשות כל שביכולתו כדי לחיות על פי היסוד המעולה שבו" – ורק אז כשהוא מנהל חיים תבוניים יכול הוא להתרומם אל חיי אנוש מלאים ומאושרים. אצל שפינוזה, "יותר ששלמותו של איזה דבר מרובה, יותר הוא פועל ופחות הוא נפעל". דהיינו, איכותו של אדם וטיב חייו הם פועל יוצא של מידת הריבונות הפנימית שהוא מצליח להשליט על חייו. שפינוזה סבר שהווייתו הקונקרטי של כל אדם נקבעת על פי מאזן הכוחות שבין עצמיותו התבונית (בהנחה שפיתח אותה כהלכה) לבין ההשפעות החיצוניות שפועלות עליו, בין השאר משום שככל שרב יותר כוחו הפנימי (התבוני), כך הוא חסין יותר או גדלה עמידתו בפני הבלים, הונאות ומיני אמונות טפלות ודעות קדומות שמשעבדות את הרוח ומסיטות אותו מדרך הישר.

בנוי על מקומם בשיח הכלל־אנושי ועל החתירה להסכמות תבוניות שמעניקות להם את מעמדם האובייקטיבי (גם אם לעולם לא אבסולוטי). חקר האמת, כמו "צדק, צדק תרדוף" וכמו התחשבות באחרים ובקשת שלום – אלו לעולם נדרשים להיות תהליכים תובעניים של בדיק בית, החמרה עצמית ודבקות בסטנדרטים גבוהים. גם אם לעולם לא נזכה להסכמות מלאות ולאמיתות מוחלטות, עצם המחויבות ל"אמת, דין ושלום" כאידיאלים כלל־אנושיים וכעיקרים מנחי חיים – יש בהם ממש כדי לבלום אותנו במדרון החלקלק של "הכול הולך", "אין דין ואין דיין" ו"כל דאלים גבר".

גאוונה ובושה, אהבת הבריות וחמלה. לארבעה רגשות אלו חשיבות גדולה לקיום חברה הומנית, הוגנת ומתוקנת. השניים הראשונים, ענינם ביחסים שבין אדם לעצמו; השניים האחרים – ביחסים שבין אדם לזולתו. הגאוונה והבושה, אם השכלנו לקשור אותם לאוטונומיה האישיותית ולהתייחסות השוויונית והמכבדת אל כלל בני האדם, מלמדות על תחושת האחריות האישית לפעול נכון בעולם: על התובענות העצמית לממש בצורה מיטבית את היכולות האישיותיות והתשתיות התרבותיות ולהשאיר בעולם חותם חיובי ומכובד. בהקשר זה, רגשות הגאוונה והבושה כמוהם כחיישני התנהלות בדרך הישר: גאוונה על עמידה באתגרים ראויים והגשמה מוצלחת של ערכים ותוכניות חיים, ובושה על מעידות, כישלונות וירידות אל מתחת לסטנדרטים שהעמדנו לעצמנו כראויים ונכונים. אהבת הבריות וחמלה, וגם האכפתיות המוסרית בתורתה של נל נודינגס, הן רגשות המבטאים רצון טוב, אמפתיה ואחוה של השוחרים את טובתו של הזולת, חווים את מצוקותיו, מבקשים להסיר את מכשלותיו וכמהים לקדם ככל יכולתם את שלומם, רווחתם וכבודם של אחרים. עשיית צדק הם תובעים, כזה שיעמיד גם למוחלשים ביותר הזדמנות הוגנת לחיים מלאים ומכובדים. ארבעת הרגשות האלה, השניים התוך־אישיים והשניים הבין־אישיים, גם הם משמשים כפיגומים איתנים בחוסן הנפשי בפני תהומות הגזענות, השנאה והרמיסה האלימה.

ריסון פנימי ושליטה עצמית. בקומדיה הבריטית "טירופו של המלך ג'ורג' מסבירים למלך את סיבת המגבלות המוטלות עליו בנימוק של "עד שלא תשלוט בעצמך, אינך ראוי לשלוט באחרים". אמנם בקומדיה זה נשמע נחמד, אך התובנה הזאת נוגעת לטרגדיות נוראות: הרג המוני וחורבן חברתי בגינם של שליטים שמפליאים לשלוט על המונים רבים, אך נכשלים לחלוטין בריסון פנימי ובשליטה עצמית. הקיסרים הרומים קליגולה ונירון, סדאם חוסיין ובניו בעיראק והדיקטטור

האכזר גנרל טרוחיו בספרו של מריו ורגס יוסה "חגיגת התיש" – אלו דוגמאות ספורות מני רבות למנהיגים המסוכנים ביותר: שבהשפעתם הכריזמטית ובכוחנותם חסרת העכבות מדרדרים גם את ההגונים והישרים אל לב המאפליה. לעניין זה, כאן אצלנו בבית, נדרש ד"ר מיכה גודמן בספרו "הנאום האחרון של משה" (כנרת, זמורה-ביתן, 2014). כפי שציין לאחרונה אריאל סרי-לוי, בסקירתו על ספר זה, בלב עמדתו של משה עומדת הזהירות מפני השחתת המידות שמביאים עמם הכוח והשלטון: "משה אינו מטיף נגד כוח והצלחה אלא מנסה לחסן את החזקים והמצליחים מן היהירות והאטימות המתלוות לכוח באופן כמעט אוטומטי" (סרי-לוי, 2014). ולעניינינו כמחנכים: ככל שרוב כוחם של אנשים לפעול על אחרים ולהשפיע על גורלם, כך חיוני שיהיו מצוידיים בכוחות גדולים וכפולים של ריסון פנימי ושליטה עצמית.⁶ ללא מעצורים – בין כדיקטטורים יחידים, כאספסוף מתלהם או כרוב שמבקש להשליט עריצות על המיעוט – התוצאות לעולם יהיו קטסטרופליות. **מקום בטוח בעולם.** אימרה עממית מציינת שלא הוגן לצפות מחסר בית שיגלה מנהגי הכנסת אורחים (בבית שאין לו); ואברהם מאסלו תיקף זאת באבחנה פסיכולוגית, שלא סביר לצפות מאנשים שנבצר מהם לספק את צורכיהם הבסיסיים להתמסר בנדיבות מוסרית וביושרה חסרת פניות לקידום שלומם ורווחתם של אחרים. כשיש לילד ולילדה מקום בטוח בעולם, הישרדות ולוחמנות יכולים לפנות מקום לפנאי, שהות והשתתפות; ממקום של מוגנות, שייכות, חיבה, קבלה, כבוד הדדי, תחושת ערך עצמי והוקרה חברתית קל יותר להשתדך למעגלי win-win – לחיות עם אחרים ולא על חשבון אחרים.

פטריוטיות ונאמנות קהילתית אינה בהכרח בגידה באדם והפניית עורף לצדק. "אין לבלבל בין הלאומנות לפטריוטיות", כתב ג'ורג' אורוול: בעוד הלאומן תאב להשגת כוח ויוקרה לאומה שלו, מתוך הצבתה כעליונה ועדיפה על אומות אחרות, הפטריוט אוהב את אומתו ומתמסר לקידומה, אך "אין לו שום רצון לכפות אותה על אחרים" או להעמידה כנשגבת על האחרות ושולטת עליהן (אורוול, 2005, עמ' 6).

6 על המידה הטובה של שליטה עצמית ראו: "טוב ארך אפיים מגיבור ומושל ברוחו מלוכד עיר" (משלי טז, לב), "איזהו גיבור הכובש את יצרו (פרקי אבות ד, א); ומתוך ספרו של ניטשה, כה אמר זרתוסטרא: "צו ניתן לכל מי שאינו מסוגל לציית לעצמו [...] כשהוא מצווה על עצמו [...] עליו להיות בעת ובעונה א חת השופט והנוקם והקרובן של חוקו שלו עצמו" (עמ' 110); "אשר אינו יכול לצוות על עצמו יהא מצויית. ויש רבים היכולים לצוות לעצמם, אך רב עדיין הנדרש להם להיותם גם מצוייתם לעצמם (שם, עמ' 192).

62). ובהתייחסות קונקרטיה להבחנה הרת גורל בין לאומנות לפטריוטיות, מתריס אלבר קאמי שבעוד הלאומנות הנאצית מבקשת בדרכי אלימות ועורמה להשליט את מעמדה כעליונה ושליטה על אומות אחרות, בפטריוטיות הצרפתית שלו "רוצה אני לאהוב את מולדתי ואת הצדק כאחד. אינני מבקש כל גדולה למולדתי אם גדולה זו עשויה מדם ושקר" (1997, עמ' 15). לא נכביר כאן הסברים ופרשנויות: היכרות בסיסית עם ההיסטוריה האנושית ועם אירועים מרכזיים בה מלמדת אותנו שבכל רגע נתון יכול אדם, ואף נדרש ממנו, לעשות את בחירותיו בכל הנוגע לדרכו האישית בתוך קשת האפשרויות החברתיות – איזה מין קתולי אהיה בימי האינקוויזיציה, איזה אמריקאי לבן אהיה בימים של עבדות השחורים, איזה גרמני אהיה בימים של עליית הנאצים, איזה מוסלמי אהיה בימים של ג'יהאד אסלאמי, ואיזה יהודי־ציוני או ערבי־פלסטיני אהיה בימים של סכסוך לאומי על מולדת אחת משותפת. התשובה לכך לעולם לא נתונה מראש, ודאי שאינה מצויה ובנהירה עדרית אל דעת הרוב; אלא לעולם – ולאור הידע ההיסטורי הצבור – צריכה לאתגר אותנו לאהוב את מולדתנו ואת הצדק כאחד.

תרבות דמוקרטית בעלת אופי פלורליסטי, דיאלוגי, סובלני, הוגן ורב־תרבותי. כשצעירים גדלים לתרבות דמוקרטית הומניסטית ומגוונת שכזאת – הרואה בחיוב מגוון אנושי ומקדמת גישה ליברלית, סולידרית ומשתפת – כבר מגיל צעיר הם מסגלים לעצמם את ההכרה וההרגשה שכל אחד שווה, כל אחד שונה, כל אחד נחשב ולכל אחד (גבר ואישה) יש קול משמעותי בשיח החברתי (בה במידה שחשיבה פתוחה, מושכלת וגמישה מקלה על הכלת אחרויות, כך התנסות במגוון של אחרויות משכיחה, פותחת ומגמישה את דפוסי החשיבה). החברה, במילים אחרות, מייחסת חשיבות לכבודם ולרווחתם של כל אחד ואחד, לעמדותיהם ולרגישויותיהם ולהשתתפותם הפעילה במעגלי החברה, התרבות והסביבה הטבעית. הפילוסוף האמריקאי ג'ון דיואי עמד בתחילת המאה ה־20 על כך שהדמוקרטיה היא דרך חיים קהילתית של השתתפות שוויונית ופלורליסטית לטובת הכלל, באמצעות הפרייה הדדית ולקראת צמיחה אישית וקבוצתית. והעיתונאי האמריקאי תומס פרידמן כתב בראשית המאה ה־21, בהתייחס לכישלון הדמוקרטיזציה בתרבויות סמכותניות דוגמת רוסיה ומצרים, שהדמוקרטיה היא הסדר חברתי־שלטוני המושתת על הסכמה רחבה ועל אמון הדדי שכלל האזרחים יזכו ליהנות מחופש אישי, מיחס שוויוני ומהגינות שלטונית – ללא קשר לזהות המנהיגות הנבחרת ולאדיאולוגיה שהיא מקדמת. כמונחים של ההוגה והמחנך מרטין בוכר, לפנינו תרבות דיאלוגית:

מושתתת על הוקרת השונות הבין-אישית והבין-תרבותית, מאפשרת בנייה דיאלוגית של גשרים חיוניים מעל הבדלים ומחלוקות ומפתחת אצל הפרט כוחות נפשיים נוגדי אגוצנטריות, אתנוצנטריות, סמכותנות, שתלטנות, אינדוקטרינציה ושאר גילויים של הדרה ודה-הומניזציה.⁷

סיכום

עשרה קבין של חוכמה חינוכית ביקשנו להציג כאן כאמצעים לפיתוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה והיגרפות ב"נחשול" (שלושה בזיקה להגותה של נוסבאום ועוד שבעה אחרים). ברי לנו שאין שום דבר מקודש או מוחלט בעשרה אלו: אפשר כמובן להמשיג ולארגן אותם אחרת, כמו גם להוסיף עליהם כהנה וכהנה כוחות נפש נוספים – ממכלול שרירי הרגש, התבונה, הדמיון והרוח. יתר על כן, התובנות שהוצגו כאן התייחסו בעיקר למטרות ערכיות וליכולות נפשיות הרלוונטיות לבלימת גילויי גזענות וגלי היסחפות עם ה"נחשול"; ואת אלו יש להשלים בתכניות לימודים וגישות יישומיות מן הסוג שמוצעים במסמכים השונים של משרד החינוך, מט"ח, האגודה לזכויות האזרח, בית לוחמי הגטאות, מכון מנדל ועוד. הדבר המכריע הוא שאנשים יהיו קשובים ומחויבים למסרים אלו – פוליטיקאים ואנשי ציבור לא פחות מאנשי חינוך והוראה – משום שפיכות הדמים, הסבל, ההרס והאומללות שגלומים בתופעות האנטי-חברתיות הללו – ובידינו לבולמם. ועוד עלינו לזכור, כפי שמעיד נשיא האגודה לזכויות האזרח הסופר סמי מיכאל: "מגפת הגזענות לא צמחה באזורים הנחשלים של ההתיישבות האנושית, אלא בלב ליבה של אירופה, היבשת הנאורה ביותר על פני כדור הארץ [...] וגורם מביש עד מאוד במגפה זו הוא המספר העצום של אנשי תרבות, מדעים והיסטוריה שנרתמו להפיצה" (2015, "הקדמה"). לפיכך באשר לכל העניינים שנוגעים לגזענות, פשעי שנאה ואלימות פוליטית, טוב ודחוף שנאמר יחד: "אשריה חברה שתרכות ה'לא יעשה כן במקומותינו' מוטמעת באורחות השלטון שבה" (חשין, 2007, עמ' 112); ולכל אחד ואחת מאיתנו: איזהו מחונך – העוצר בזמן; שמתוך מודעות ערנית ואחראית לדמותו המוסרית ולצדק החברתי מזהה עמדות והתנהגויות אנטי-חברתיות, מפעיל על עצמו כלי בקרה וניטור, מאתגר עצמו להוקרת האחר ולשליטה עצמית ומונע מעצמו היגרפות להתנהגויות גזעניות, פשעי שנאה ואלימות פוליטית.

7 על שרירי הנפש ואיתנות הדמוקרטיה ראו אלוני, 2013, פרק 4.

מקורות

- אוקונור, דניאל (2005). "על פילוסופיה וחינוך", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
- אורוול, ג'ורג' (2005). **מתחת לאף שלך: מבחר מאמרים**, תרגום: יועד וינטר־שגב, אור יהודה: דביר.
- אלוני, נמרוד (2013). **חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
- בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (2014). **גזענות? התמודדות? הצעות למערכת החינוך** (תרגיל לימודי קבוצתי של עמיתי מחזור כ"ב).
- גריין, מקסין (2005). "הומניזציה באמצעות האמנויות", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
- הרפז, יורם (2014). "גזענות, זהות וחינוך", **הד החינוך פ"ט (דצמבר 2014)**, עמ' 20-25.
- חשין, מישאל (2007). "מידותיה של אזרחות טובה בחברה הוגנת ומתוקנת", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי 2**, עמ' 109-115.
- לם, צבי (1976). **מלחמה וחינוך**, תל אביב: עם עובד.
- מאסלו, אברהם (2005). "חינוך הומניסטי לחיים אותנטיים של מימוש עצמי", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
- מיכאל, סמי (2015). "הקדמה", בתוך: נועה ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**, תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
- מיל, ג'ון־סטיוארט (2006). **על החירות**, תרגום: עפר קובר, תל אביב: ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות.
- נוסבאום, מרתה (2005). "טיפוח האנושיות במציאות גלובלית ורב־תרבותית", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.
- ניטשה, פרידריך (1975). **כה אמר זרתוסטרא**, תרגום: ישראל אלדר, תל אביב: שוקן.

סארטר, ז'אן-פול (2005). "אנשים טובים בורחים מחירותם ומסוגלים לרע ביותר", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.

סרי-לוי, אריאל (2014). "כיצד התורה יכולה להציל אותנו מעצמנו", הארץ, 3.12.2014.

קאמי, אלבר (1997). *מכתבים לידיד גרמני*, תרגמה: עדינה קפלן, ירושלים: כרמל.

שימבורסקה, ויסלבה (2005). *קריאת רשות*, תרגם: רפי וייכרט, תל אביב: קשב לשירה.

שקספיר, ויליאם (2007). *הסוחר מוונציה*, תרגם: אברהם עוז, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שנהב, יהודה (2015). "מהי גזענות?", בתוך: נועה ריבלין (עורכת), *שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון*, תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.

Ellison, Ralph (1952). *Invisible man*, New York : New American Library.

Nussbaum, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

— (2002). "Education for Citizenship in an Era of Global Connection," *Studies in Philosophy and Education* 21 (4-5), pp. 289-303.

