

גזענות? התמודדות? הצעות למערכת החינוך

תרגיל לימודי קבוצתי
עמיתי מחזור כ"ב

"מסמך זה הוכן ומוגש על דעתם הבלעדית של הכותבים. אין באמור במסמך זה משום נקיטת עמדה ו/או המלצה של קרן מנדל-ישראל (ע.ר.) ו/או של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (ע.ר.) ו/או של המרכז לכח אדם בכיר בחינוך (ע.ר.) (להלן ביחד: "**מכון מנדל למנהיגות**"). אין להתייחס למידע זה כהתחייבות ו/או כהמלצה ו/או כיעוץ משפטי ו/או כיעוץ פיננסי ו/או כיעוץ מסוג אחר כלשהו מטעם מכון מנדל למנהיגות. השימוש במידע הינו על אחריותו הבלעדית של המשתמש בו ואין למכון מנדל למנהיגות כל אחריות על המידע ו/או השימוש במידע ו/או תוצאותיו בכל אופן או דרך שהיא."

תוכן העניינים

5.....	פתח דבר
6.....	תקציר
8.....	1. הגזענות - בירור מושגי
8.....	מבוא
8.....	על "גזע" ו"גזענות"
9.....	הופעת הגזענות המודרנית
9.....	המושג "גזענות" לאחר מלחמת העולם השנייה
10.....	האם גזע הוא מציאות (Fact) או המצאה (Fiction)?
10.....	גזענות - מחשבה או מעשה?
11.....	גזענות - בין הפרט לחברה/מוסד
11.....	גזענות - יסוד אנושי קיומי?
12.....	על גזענות ואי-נוחות
13.....	בגלל המגוון
13.....	בגלל האינפלציה והמניפולציה
14.....	עניין ל"חילונים" או ל"שמאלנים" בלבד
16.....	2. ניסיון לשרטט מפה
16.....	תיאור התהליך והמקורות
17.....	כללי
18.....	הכשרת עובדי הוראה
18.....	השתלמויות מורים (פיתוח מקצועי)
19.....	החוויה שבפעילות
20.....	החינוך הממלכתי-דתי
20.....	החינוך במגזר החרדי
21.....	יזמות מהשטח
22.....	ומה במרחב האינטרנטי?

- 23.....מדידה והערכה
- 23.....הצעה למיין התערבויות חינוכיות בנושא
- 25.....3. המלצות
- 25.....עקרונות למחשבה ולפעולה
- 25.....עיקרון 1 - תהליך הסתגלותי ארוך טווח
- 25.....עיקרון 2 - כוחות פנים מערכתיים: מורים ומנהלים
- 26.....עיקרון 3 - חוכמת השטח
- 26.....עיקרון 4 - הכרה בייחודיות מול אחידות
- 26.....מרכיבים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת
- 27.....דרושה הגדרה חדשה
- 29.....פעולות מערכתיות מומלצות
- 29.....חינוך בחברה רב-תרבותית - שילוב בין-מגזרי של מורים
- 30.....אטמוספירה של יזמות
- 30.....הכשרות להוראה - סובלנות והתמודדות עם שסעים
- 31.....4. הצעה למודל יישומי; תו תקן כמנוף מערכתי לשינוי - הסמכה לבתי ספר 'נחושת'
- 31.....רציונל
- 33.....מערכת מדדים אחידה
- 35.....סיכום
- 36.....נספח
- 36.....רשימת מרואיינים
- 38.....הערות ומקורות

פתח דבר

מסמך זה נכתב במסגרת תרגיל קבוצתי שערכנו, עמיתי מחזור כ"ב בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, במשך כשלושה שבועות ואשר נועד "לסייע בחשיבה על פתרון בעיה הנמצאת על סדר היום של מערכת החינוך".¹

נתבקשנו לעסוק בהתמודדות עם גזענות ושנאת הזר.

התהליך החל ברב-שיח רפלקטיבי פנימי בקרב עמיתי המחזור, ובו ביקשנו להתבונן תחילה בגזענות שבתוכנו-אנו, וביחסנו לסוגיה זו.

יצאנו לדרך החיפוש והבירור עם שאלות רבות. על השאלות והמתח הפנימי הכרוך בעיסוק בנושא מורכב זה נוספה המציאות של תקופתנו - רוחות עזות במיוחד נושבות בארץ ואירועי איבה בין קבוצות מתרחשים כמעט על בסיס יומי.

חלקנו התמסרנו לניסיון לערוך בירור מושגי, וחלק מתוצריו יובאו בהמשך. חלקנו ביקשנו ללמוד על העשייה ולהתבונן בה דרך משקפיים מסוגים שונים.

נפגשנו עם רבים מבכירי משרד החינוך ועם אנשי חינוך מהשטח. השיחות עמם הותירו בנו רושם עז ולימדו אותנו פרק בהלכות צניעות, במסירות, בשליחות ובמקצועיות.

בסופה של הדרך, ניסינו לגבש תובנות משותפות ולתרגמן להמלצות, שאולי יהיה בהן כדי לסייע בידי העושים במלאכה.

תקציר

הגזענות המודרנית הופיעה במאה ה-18 והתבססה על הבדלים ביולוגיים וסממנים פיזיים לשם יצירת מדרג היררכי של יכולות מנטליות, תרבותיות, מוסריות ואינטלקטואליות להבחנה בין גזעים "מתקדמים" לגזעים "פראיים". מאז הלכה הגזענות וקנתה אחיזה בעולם המערבי, תוך שהיא משמשת כסות לאפליה, לניצול ולדעות קדומות. לאחר מלחה"ע השנייה נסתם הגולל על הגזענות הביולוגית, ואת מקומה תפסו צורות חדשות של גזענות תרבותית וממוסדת.

הספרות התיאורטית עוסקת בטיבה של הגזענות בת-זמננו: יש הסבורים כי מקורה של הגזענות תרבותית מראשיתו: קטגוריית הגזע הייתה מראשיתה קטגוריה מוצצת שנסמכה על הבדלים תרבותיים וחברתיים, והואיל וההבדלים התרבותיים-חברתיים לא נעלמו, גם הגזענות במובנה המקורי עודנה קיימת. אחרים טוענים לקיומם של הבדלים ביולוגיים ופיזיים, אך מסרבים מכל וכל לגזור מהם מדרג. על-פי הגישה השלישית יש לבחון את מושג הגזענות כשילוב של מציאות (המרכיב הביולוגי) והמצאה (מרכיבי ההיררכיה והחיבור למאפיינים התרבותיים-חברתיים). על פי השקפה זו, יש לבחון כיצד מושג זה עדיין ממלא תפקיד במציאות, וכיצד מובנות "זהויות גזעיות" שונות באמצעות פעולות ושיח של בני אדם.

שאלות נוספות בהן דנה הספרות הן: האם עצם קיומן של דעות קדומות כלפי קבוצה כלשהי מהווה גזענות, או שמא גזענות חייבת לבוא לידי ביטוי באמצעות פעולה בעולם (אפליה, הדרה וכדומה)? האם גזענות מחייבת דעות קדומות וכוונה תחילה, או שמא די במעשים של הדרה ואפליה כדי להעיד על קיומה? האם הגזענות היא תכונה של אדם בודד או תכונה חברתית/מוסדית? האם, כפי שמניחות תפיסות מערביות הומניסטיות, חינוך ראוי עשוי להכרית את הגזענות מן העולם, או שאולי הגזענות היא תולדה של אינסטינקטים אוניברסליים, פחד וחרדה קיומיים מפני האחרים, הנטועים בבני האדם, ולפיכך חיוני בראש ובראשונה להכיר בקיומה?

בהקשר הישראלי מצאנו, כי עוצמתו של המושג גזענות והשובל ההיסטורי שהוא נושא עמו הפכו את המונח לנשק, אשר באמצעותו מתייג מחנה אחד את המחנה שכנגד לשם השגת רווח פוליטי ותרבותי. עקב כך, ציבורים הולכים וגדלים במדינת ישראל חשים כי שיח הגזענות הרווח מדייר אותם ומאיים על זהותם. להשקפתנו, חיוני לבחון מחדש את אופני ההגדרה של המונח ואת דרכי ההתמודדות עמו, במטרה להפוך את המאבק בגזענות, במסגרת מערכת החינוך, לפורה ואפקטיבי; ומשכך, נדרשת הגדרה חדשה לנושא זה. בהקשר של מערכת החינוך חשוב גם לבחון את השימוש במונח גזענות על מטעניו המורכבים, לאור סולם חינוכי-התפתחותי.

לצד הברור המושגי ניסינו לשרטט את מפת הפעילות של משרד החינוך בתחום המאבק בגזענות. פעילות זו כוללת תכניות רבות, יחידות לימוד, חינוך ערכי, וכן יוזמות מקומיות רבות. מצאנו כי מרבית התכניות פותחו על-ידי עמותות ומלכ"רים, ורובן מיועדות לחטיבת הבינים ולחטיבה העליונה. נוסף על כך, מרבית הפעילות העוסקת במניעת גזענות מתקיימת במגזר הממלכתי-יהודי ועוסקת בסכסוך היהודי-ערבי. למרות התפיסה הרווחת בקרב מרבית המוראיינים, שלפיה מן הראוי שהיכרות עם האחר והתמודדות עם גזענות יהיו חלק מתהליך הכשרתם של מורים ומורות, אוניברסיטאות ומכללות להכשרת מורים אינן

מחויבות לעסוק בנושא. כמו כן, מורים שבים ומביעים תסכול לנוכח הפער בין התכניות המגובשות במשרד החינוך לבין הקשיים הכרוכים בהוצאתן אל הפועל בכיתה. בחמ"ד קיימות תכניות העוסקות בכבוד לאחר והן תואמות את ערכי המגזר הדתי. עם זאת, נמצא כי גם תכניות אלו כמעט אינן נוכחות בשטח. בחינוך החרדי קיימת תכנית אחת של משרד החינוך ותכניות נוספות שפותחו במעיין החינוך התורני, אך לא ידועה מידת תפוצתן בפועל בבתי הספר. כמו-כן נראה שמשרד החינוך אינו פעיל במרחב האינטרנטי וברשתות החברתיות. לבסוף, אין כיום מנגנון מדידה והערכה ממוסד לפעילויות המתקיימות במערכת החינוך בנושא מניעת הגזענות ו"האחר הוא אני".

המלצות

- אנו ממליצים לחשוב על הגדרה חדשה, פורה יותר, למונח גזענות.
 - אנו ממליצים לראות את המאבק בגזענות, ובוודאי בזיקתו לחינוך, כתהליך מתמשך, הסתגלותי וארוך טווח.
 - אנו ממליצים שהחינוך לסובלנות, ובכלל זה גיבוש אורחות וסדירויות בית-ספריות ופיתוח תכניות לימוד, יתבסס על כוחות פנימיים - מנהלים ומורים - במסגרות החינוך השונות: הן בכל הנוגע להצמחת יוזמות והן בכל הנוגע להובלת התוכניות גופן.
 - התמודדות אפקטיבית עם גזענות במערכת החינוך מחייבת הכרה בייחודיותם של בתי ספר; יש להתאים את התכניות למאפיינים ולהבדלים אלו.
 - אנו ממליצים לתת עדיפות לאקטיביות של הלומד - התלמיד והמורה כאחד - ולתהליך בינאישי-חברתי, תוך מעורבות אישית, רגשית וחוייתית.
 - אנו ממליצים לראות במפגשי תלמידים עם קבוצות שונות כלי חשוב, אך כדי שישאו פרי יש להיערך לקראתם ולקיימם באורח עקבי ומתמשך.
 - אנו ממליצים לערב את ההורים, את חברי הקהילה ואת צוות בית הספר כולו, ולראות בהם חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה.
- בסיום המסמך המלצנו על פעולות מערכתיות:
- שילוב בין-מגזרי של מורים, יצירת אטמוספירה ליזמות וליצירתיות, וניהולו של תהליך ריכוזי ומשותף עם המכללות להכשרת מורים, לשם הכנה להתמודדות עם הנושא.
 - לבסוף, שרטטנו בקווים כלליים מודל יישומי אפשרי: "תו תקן נחושת" לבתי ספר שיבקשו ויבחרו לקדם את עצמם על-פי העקרונות האחידים, שבהם גלום גם מרחב לביטוי ייחודי של כל מוסד ומוסד.

1. הגזענות - בירור מושגי

מבוא

בפסקה הפותחת את החלק העוסק בהגדרת המושג "גזענות" במאמרם משנת 1999, מזכירים וודאק וריזיגל ארבעה-עשר "סוגים" של גזענות; לטענתם, בעידן המתאפיין בשפע של משמעויות, אי-אפשר עוד להצביע על הגדרה אחת, רווחת ומוסכמת, של מושג הגזענות, וממילא גם אי-אפשר להגיע להסכמה על טיבה.² האם פירוש הדבר שעלינו לוותר על הניסיון לאתר, מתוך השפע ובאמצעותו, את מרכיבי היסוד של תופעת הגזענות? והאם ריבוי ההגדרות מבטל מיני וביה את עצם האפשרות לחשוב על הגזענות כעל תופעה בעלת מאפיינים ייחודיים וניתנים לזיהוי? חרף המורכבות, ואולי בגללה, הסקירה שלפניכם מבקשת להתחקות אחר התפתחותו של מושג הגזענות, ולחלץ קווי מתאר אפשריים, השבים ומתגלים לא רק בספרות התיאורטית אלא גם במגוון הצורות של הגזענות כתופעה היסטורית וחברתית.

על "גזע" ו"גזענות"

קורות המין האנושי רוויים בגילויי שנאה, פגיעה ואלומות של קבוצות אנשים כלפי קבוצות אנשים אחרות. אלו הוצדקו לרוב באמצעות הבחנות שנעשו בין קבוצות וקהילות על בסיס מאפיינים שונים ומתוך אידיאולוגיות שונות. עם זאת, הגזענות היא תופעה מודרנית במהותה: הולדתה, כפי שיתואר להלן, במאה השש-עשרה, עם התפתחותו של המושג "גזע" במשמעות קבוצת אנשים ממוצא ביולוגי משותף ובעלי מאפיינים ביולוגיים משותפים. באותה העת החלו מדענים אירופאים לנסות לסדר את המגוון האנושי באמצעות סיווג של אוכלוסיות על-פי צבע עור, מיקום גיאוגרפי, גובה, צורה ומנהגי אכילה. ספרו של הרון ג'וזף ארתור דה גובינו, "מסה על אי שוויון האדם" שפורסם ב 3,1853 נחשב אבן דרך בהופעת הגזענות: בספרו ניסה דה גובינו להסביר את כל ההיסטוריה האנושית - עלייתם של תרבויות, משטרים וממלכות ונפילתם - על-פי תכונותיהם ומיזוגם של שלושת הגזעים - הלבן, השחור והצהוב. על-פי דה גובינו, בין גזעים שונים מתקיימים הבדלים מולדים, בלתי הפיכים ובלתי ניתנים לשינוי, הבדלים הניכרים בחזותם ואשר - וזו נקודה מכרעת לענייננו - משפיעים על יכולותיהם המנטליות, על כישוריהם הרגשיים ועל האינטליגנציה שלהם. בעשותו כן הכניס גובינו את ההיסטוריה האנושית אל משפחת מדעי הטבע, ובהשפעת הדרוויניזם ותיאוריית "הישרדותם של הכשירים ביותר", טען לאיתורו של חוק טבע, הניצב בבסיסם של כל המאורעות, ואשר מצמצם את כל התופעות התרבותיות לדבר מה ש"מכוח המדע המדויק עינינו יכולות לראות, אוזנינו יכולות לשמוע, ידינו יכולות לגעת"⁴, הלוא הוא הדומיננטיות של הגזע.

השלב המכריע בהיווצרותן של תורות הגזע המודרניות היה אפוא שימוש בהבדלים ביולוגיים ובמאפיינים פיזיים לצורך יצירת מדרג של יכולות מנטליות, תרבותיות, מוסריות ואינטלקטואליות. וכך, על רקע התרחבות מפעל הקולוניאליזם האירופי, שביקש להצדיק את שליטתו בילידים על יסוד הבחנה, מדעית כביכול, בין גזעים מתקדמים לפראיים, הלך מושג הגזע וקנה אחיזה בעולם המערבי, תוך שהוא משמש כסות לאפליה, לניצול ולדעות קדומות.

הופעת הגזענות המודרנית

הגזענות המודרנית עושה אפוא שימוש בהבדלים ביולוגיים ובמאפיינים פיזיים לצורך הצדקתם של טיעונים בדבר קיומה של הבחנה היררכית בין תרבויות וכשרים מנטליים. חיוני לציין כי הגזענות המודרנית הייתה חלק בלתי נפרד מתהליך יצירתו של שיח מדעי, ביולוגי בעיקרו, ניטרלי ואובייקטיבי כביכול, שתאם את רוח התקופה של עידן הנאורות, והיא גויסה לשם ניצול ודיכוי של "אחרים", עד כדי מתן הכשר לאלימות קיצונית של חברות אדם כלפי חברות אדם אחרות.

בעוד משטרים קולוניאליים במאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה עשו שימוש, מחריד לעתים, בתורות גזע כדי להצדיק באמצעותן את המשך שליטתם בעמים הילידים, הייתה זו המדינה הנאצית שבה מצא מושג הגזע את ביטויו הקיצוני והמוחלט: תורת הגזע, כהתגלמות המוחלטת של השקפות גזעניות, הפרידה ברייך השלישי בין חיים למוות, פשוטו כמשמעו: בעוד הגזע הארי נתפס כמי שאמור לשלוט בעולם מכוח עליונותו התרבותית, המוסרית והאינטלקטואלית, גזעים אחרים - בראש ובראשונה היהודים - נתפסו כזיהום וכסכנה שיש לחסלה לצמיתות באמצעות השמדה טוטאלית.

המושג "גזענות" לאחר מלחמת העולם השנייה

השנים שלאחר מלחמת העולם השנייה סימנו את קצה של הגזענות הביולוגית: לאחר אימי הנאציזם וקריסת הקולוניאליזם האירופי, רק מעטים העלו בדעתם להוסיף לדבוק בתורת הגזע כדי להצדיק באמצעותה השקפות בדבר עליונותם של גזעים מסוימים על פני אחרים. יתרה מכך: בישראל, כמו גם בעולם, טראומת השואה וזיהויה של הגזענות הנאצית עם רצח עם, הפכו את הגזענות לתופעה שקשה מאוד היה, ולעתים אף בלתי אפשרי, לדון בה ברצינות ובכנות בהקשרים אחרים. היא מגמדת כל תופעת גזענות אחרת בשל ההשוואה הבלתי אפשרית בינה לבין הגזענות של המדינה הנאצית.⁴ הדים לכך אפשר למצוא עד היום: במהדורה של מילון אוקספורד אנגלי-אנגלי משנת 2011, תחת הפירוש למילה Race במשמעות "גזע אנושי" מופיעה הערת שימוש מודגשת, המציעה להשתמש במילים אנשים/עם (People) וְאו קהילה (Community) כמילים קבילות יותר מן הבחינה החברתית. בהתייחסו למושג הגזענות בימינו אמר בלום: "יש מיידה גדולה של בלבול סביב המושגים 'גזענות' ו'גזען'. עם זאת, דבר אחד ברור: מעטים מאוד הם האנשים המבקשים להיות גזענים או רוצים שיחשבו עליהם כעל כאלה".⁵

ואולם, אין פירוש הדבר שהגזענות נעלמה: מאז שקיעתה של הגזענות הביולוגית במחצית הראשונה של המאה העשרים, וביתר שאת עם תום מלחמת העולם השנייה, החל להתפתח דיון ביחס לצורות חדשות של אפליה והטרופוביה (פחד מהאחר), המתוארות לרוב כצורות של גזענות בנות-זמננו. בתוך כך התרחבו מאוד תכולתו ותוכנו של המושג. למעשה, וכפי שיתואר בהמשך, זהו אחד האתגרים המורכבים ביותר הניצבים בפנינו כיום: לחשוב על צורות חדשות של גזענות שאינן מציינות להבדלים ביולוגיים מהותיים ובלתי משתנים, ובה בעת לשמור על בהירות מושגית ולהבחין, ככל האפשר, בין גזענות לבין תופעות סמוכות לה. להלן יתוארו כמה צירים שעליהם נעות הגדרות שונות של גזענות, המקובלות בספרות:

האם גזע הוא מציאות (Fact) או המצאה (Fiction)?

כאמור, דעות קדומות, אפליה ואלימות בין קבוצות אנשים שונות התקיימו עוד לפני הופעתה של הגזענות המודרנית. ייחודה של הגזענות הקלאסית היה נעוץ בשימוש שעשתה במושג "גזע" כמונח בעל מאפיינים מהותניים, מולדים ובלתי ניתנים לשינוי, כדי לחלק באמצעותו את חברות האדם ולספק הצדקה מדעית כביכול לדעות הקדומות, לאפליה ולאלימות.

יחסם של הוגים לסוגיית הגזע מתחלק לשלוש גישות מרכזיות:

- יש הטוענים שקטגוריית הגזע הייתה מראשיתה קטגוריה מומצאת שנסמכה על הבדלים תרבותיים וחברתיים. על-פי גישה זו, הואיל וההבדלים התרבותיים-חברתיים לא נעלמו, גם הגזענות במובנה המקורי עודנה קיימת, גם אם נעלם ממנה המרכיב של אפליה המבוססת על מאפיינים פיזיים או ביולוגיים. על-פי השקפות אלו, מאז שקיעתה של הגזענות הביולוגית התארגנו רבים ממופעי הגזענות סביב מאפיינים סוציולוגיים ותרבותיים, שהחליפו את המאפיינים הביולוגיים "המסורתיים". המוטיב השליט בגזענות זו אינו התרשה הביולוגית אלא קשיחותם של הפערים החברתיים, כך שהתרבות עצמה מוצגת כטבע, כלומר כמרכיב נצחי ובלתי משתנה. כך למשל, במקום לדבר על נחיתותן הביולוגית של קבוצות, תדגיש הגזענות התרבותית את אי-ההתאמה בין סגנונות ומסורות חיים שונים זה מזה. יתרה מכך: הגזענות התרבותית מציגה את עצמה כמי שהפיקה את לקחי העימות בין גזענות לאנטי-גזענות, וכתיאוריה פוליטית ניתנת ליישום על מקורות התוקפנות החברתית. ואולם יש הטוענים כי בפועל, טיעונים אלו מאפשרים את המשך האפליה, ההדרה, ההפרדה וההרחקה, גם אם באמצעים אחרים, מתוחכמים יותר למראית עין.⁶
- יש הטוענים שקטגוריית הגזע היא אכן קטגוריה ביולוגית הקיימת במציאות, אך דוחים מכל וכול כל ניסיון לקשור בינה לבין הבדלים תרבותיים וחברתיים שמקורם אינו ביולוגי. בהתאם לכך, אך שאפשר לעשות מיון ביולוגי של גזעים אנושיים, אי-אפשר לבצע היררכיה של הגזעים הללו במונחי עליונות ונחיתות. בהתאם לכך, חוקרים אלו מציעים את המונח "גזע ללא גזענות".⁷
- אחרים סבורים שאי-אפשר להתעלם מהמציאות שבה צמח מושג ה"גזע", ולפיכך חיוני לבחון את המושג הזה כשילוב של מציאות (המרכיב הביולוגי) והמצאה (מרכיבי ההיררכיה והחיבור לתרבותי ולחברתי). לפי הוגים אלו, אם ברצוננו להבין תופעות כמו גזענות ופוליטיקה של זהויות כיום, יש לבחון את הדרך שבה מושג זה עדיין ממלא תפקיד במציאות שבה אנו חיים, ובעיקר כיצד "זהויות גזעיות" שונות מובנות באמצעות פעולות ושיח של בני אדם.⁸

גזענות - מחשבה או מעשה?

הוגים שונים מתלבטים בשאלה האם עצם קיומן של דעות קדומות כלפי קבוצה כלשהי מהווה גזענות, או שמא גזענות חייבת לבוא לידי ביטוי באמצעות פעולה בעולם (אפליה, הדרה וכו'). במילים אחרות, האם יצירת היררכיה בין בני אדם על יסוד הבדלים פיזיים או תרבותיים היא כשלעצמה גזענות, או שאולי אין אדם נעשה גזען אלא באמצעות השימוש שהוא עושה בשוני כנגד זולתו?⁹ שאלה נוספת שהוגים שונים

מתחבטים בה נוגעת ליחס בין מופעים של גזענות לבין מודעות וכוונה: האם גזענות מחייבת דעות קדומות וכוונה תחילה, או שדי במעשים של הדרה ואפליה כדי להעיד על קיומה של גזענות? יש הטוענים כי חייבת להתקיים מחשבה מודעת (דעה קדומה) ואילו אחרים סבורים שעלינו להתייחס רק לפעולות (ניצול, אפליה, אלימות) בלא כל קשר למחשבות, למודעות ולכוונה הסובייקטיבית. לטענתם, מאחר שהללו נמצאות בתודעתו של האדם הבודד, אין לנו גישה אליהן, וממילא אין טעם לנסות ולתהות על קנקן.^{10,11,12}.

גזענות - בין הפרט לחברה/מוסד

רוב המחקרים העוסקים בדעות קדומות מתמקדים בגזען - בפרטים האוחזים באותן דעות קדומות, ואשר משתמשים בהן כדי להצדיק אפליה. לעומת זאת, כשאנו בוחנים סוגיות של אפליה, פעמים רבות נמצא עצמנו מתבוננים במציאות החברתית באמצעות חברה או מוסד. במתח שבין הפרט לחברה הופיע המושג "גזענות מוסדית", הנתפסת בראש ובראשונה כגזענות הנטועה בחוקים, במנגנונים ובפוליטיקה של המדינה ושל מוסדותיה הריבוניים. משטר האפרטהייד בדרום אפריקה הוא דוגמה מובהקת לגזענות מוסדית, וכך גם החוקים נגד נישואים בין-גזעיים בארצות הברית, שנותרו על כנם זמן רב לאחר ביטול העבדות. עם זאת, גזענות מוסדית נתפסת גם כאמצעי להגדרה מחודשת של תופעת הגזענות: היא מהווה הגדרה מרחיבה של תופעת הגזענות, שכן היא נגזרת ממבחן התוצאה של פרקטיקות חברתיות. על-פי האוחזים בהשקפה זו, גזענות ממוסדת באה לידי ביטוי בכל פעם שמוסדות, מנגנונים מדינתיים ופרקטיקות שלטוניות מפלים, מדירים או מתייחסים באורח לא שוויוני לקבוצות מיעוט. הגזענות המוסדית מבכרת את המעשים על פני המחשבות, את הגלוי על פני הסמוי, ואת הפרוצדורות של חלוקת משאבים על פני דיון תיאורטי בהשקפות ובעמדות מוסריות. להשקפתה, קיומו של אי-שוויון מבני במשאבים ובהזדמנויות מעיד על פניו על קיומה של גזענות, בלי קשר - ומכל מקום ללא קשר התובע הוכחה - לקיומם של הלכי רוח והשקפות שאנו נוטים להתייחס אליהם כאל גזענות. על-פי השקפה זו, גזענות במוסד או בחברה יכולה להתקיים בלי שיהיה בה ולו גם גזען אחד - כלומר בלי שיהיה אפשר להצביע אף לא על אדם אחד שאפשר לייחס לו בוודאות השקפות הנתפסות כגזעניות.¹³

גזענות - יסוד אנושי קיומי?

תפיסות מערביות הומניסטיות מסוימות מניחות כי חינוך ראוי עשוי להכרית את הגזענות מן העולם. ואולם הוגים שונים שנדרשו לסוגיה זו נוטים שלא להסכים לכך: במחצית השנייה של המאה העשרים החלו הוגים ואינטלקטואלים לראות בגזענות תולדה של אינסטינקטים אוניברסליים הנטועים בבני אדם - נטייתם של בני אנוש ליצור קבוצות השתייכות מובחנות ולחוש שהם שונים באורח עמוק ויסודי מחברי קבוצות אחרות. על-פי השקפות אלו, גזענות ותוקפנות הן פועל יוצא של פחד אנושי אוניברסלי מפני האחר - יהא זה פרט או קבוצה - המאיים על זהותה של קבוצה ועל ערכיה. כפי שיתואר ביתר פירוט בהמשך, לדידן של השקפות אלו, התמודדות עם גזענות תעלה יפה רק משעה שתחת לבטל את הפחד או להמעיט בערכו, נכיר בקיומו

ונפתח כלים להתמודד עמו. במלים אחרות, הצלחתו של המאבק בגזענות מותנה לא במחיקת ההבדלים האנושיים ובביטולו של הפחד מפני הזר, כי אם בהתייצבות נכוחה אל מול ההבדלים השוררים בין קבוצות והפחדים הכרוכים בהם.

בהקשר זה ראוי להזכיר נאום שנשא האנתרופולוג הקונסטרוקטיביסטי הנודע קלוד לוי-שטראוס לפני אונסקו בשנת 1971. בנאום, שנשא את הכותרת "גזע ותרבות" טען לוי-שטראוס כי גזענות היא כלי חברתי תרבותי משמעותי ומכונן בבנייה של זהות ולכידות קבוצתית, ושבאמצעות חיזוק העוינות לכל מה שאחר, הקבוצה מגבשת את עצמה. בשל כך, הוסיף, אי-אפשר להיפטר מהגזענות בקלות באמצעות חינוך לרציונליזם והומניזם. הנאום גרם לשערורייה והוליד תגובות חריפות,^{14,15} אך אין ספק כי מן הראוי להתייחס אליו בכובד ראש.¹⁶

הספרות התיאורטית על גזענות בת-זמננו מצביעה על סוגים נוספים, לעתים קרובות מוסווים וחמקמקים לזיהוי, של גזענות: גזענות סימבולית - גזענות הדוחה באורח כומבי גילויי אפליה וקסנופוביה מן הסוג הישן, אך מנסחת דעות קדומות באופן עקיף, כגון התנגדות למדיניות שנועדה לסייע לבני מיעוטים; גזענות דו ערכית - הבאה לידי ביטוי באמצעות קונפליקט בין רגשות חיוביים לרגשות שליליים כלפי קבוצות גזעיות מתווגות; גזענות דוחה - קיומם בו-זמנית של תמיכה בעקרונות השוויון מן העבר האחד, ורגשות שליליים של דחייה או רתיעה מקבוצות מיעוט מן העבר השני.

על גזענות ואי-נוחות

כאמור, קצה של הגזענות הביולוגית סימן תופעות נוספות כצורות חדשות של גזענות בת-זמננו. מצב עניינים זה מעורר שורה של שאלות וקשיים: האם אפשר ששימוש במושג טעון כל כך - גזענות - כדי לתאר באמצעותו תופעות חברתיות אחרות, גם אם בעייתיות, מרוקן את משמעותו המקורית של המושג מתוכנו ומאפשר לבעלי עמדות אידיאולוגיות מסוימות לרתום את המושג לצרכיהם? והאין אנו חוטאים לגזענות, ובעיקר לאפשרות להתמודד עמה ולהיאבק בה, משעה שאנו כוללים בתוכה מגוון רחב כל כך של תופעות (אפליה, הדרה, הטרופוביה, קסנופוביה), בלי להבחין ביניהן באופן ברור? והאם ייתכן שהמונח גזענות רווי במשמעויות ובקונטציות תרבותיות, המקשות לא רק על האפשרות להבין אותו כהלכה, אלא גם להתמודד עם הגזענות עצמה? והאם אפשר גם שהגזענות מזוהה כיום עם אגפים אידיאולוגיים מסוימים, ומשום כך השימוש בה מדיר מתוכו קבוצות וקהילות אחרות? פערים רבים ועמוקים מתקיימים בקרב עשרים העמיתים במחזור כ"ב בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. ובכל זאת, במהלך העבודה גילינו כי אנו חולקים ספקות משותפים אשר לשימוש במושג גזענות, ובעיקר בכל הנוגע לשימוש בו בהקשר של מערכת החינוך. חשנו כי אנו מחויבים לבחון את אי-הנחת המשותפת ביחס למושג זה באורח יסודי ומעמיק. להלן נבקש להצביע על הסיבות שעלה בידינו לזהות כבסיס לאי הנוחות שחשנו כולנו.

בגלל המגוון

כאמור, במהלך המחקר להכנת מסמך זה נחשפנו ליותר מעשרים הגדרות שונות של המושג "גזענות" המופיעות בספרות המחקרית, הפילוסופית והאחרת. נוסף על כך, מהראיונות שערכנו עלה בבירור כי גם בשפת היומיום של אנשי החינוך, השימוש במושג איננו אחיד כלל ועיקר. אפשר לומר שהשונות בשימוש במושג בשפת היומיום, תואמת במידה רבה את מגוון ההגדרות הקיימות בספרות. למשל, גזענות משמשת לצורך תיאור סוגים רבים של דעות קדומות והכללות גסות, גם כשהן לא מלוות במעשים. היא משמשת כדי לתאר אפליה וקיפוח, אך יש מי שיטען כי כל אפליה וקיפוח מעידים על קיומה של גזענות, ויש מי שיטען כי אין מדובר בגזענות כלל. המושג גזענות משמש גם בתיאור מעשי אלימות, כאשר במקרים לא מעטים יהיה יכוח נוקב בשאלה האם אכן מדובר באלימות על רקע גזעני.

בגלל האינפלציה והמניפולציה

כפי שתואר לעיל, בשל זוועות הנאציזם הפכה הגזענות לאחד מכינוי הגנאי החריפים ביותר שאפשר לייחס לבני אדם. עוצמתו של המושג, השובל ההיסטורי שהוא נושא עמו, והכתם שדבק במי שמתויג כגזען, הפכו את המושג לנשק אשר באמצעותו מתייג מחנה אחד את המחנה שכנגד לשם השגת רווח פוליטי, תרבותי ואולי אף כלכלי, בין שהדבר נעשה בכוונת מכוון ובין שהוא נעשה שלא במודע. כדי להבהיר את מחירו של "שיח הגזענות" יש להתבונן, ולו באופן כוללני, על זירות הקונפליקט השונות בישראל: מזרחי-אשכנזי (לעתים גם פריפריה-מרכז), חילוני-דתי-חרדי (כולל פנים-חרדי), ותיקים (ילידי הארץ) - עולים (במיוחד אתיופים, ויוצאי חבר העמים), ערבי-יהודי, שמאל-ימין.

אין בכוונתנו לסקור קונפליקטים אלו, ועם זאת חיוני לציין כי כבר על פניהם, **ההבדלים העקרוניים, המהותיים והתשתיתיים בטיב החיכוך, בשורשיו ובקבוצות המעורבות בו אינם עולים בקנה אחד עם השימוש הלשוני המכליל תחת המונח 'גזענות'**. מובן מאליו כי בהיעדר אבחנה מדויקת ובהירות מושגית נותרת הרטוריקה לבדה: מחד גיסא, השימוש

אני מצטער מאוד, לא ניכנס לתיאוריה, אבל כואב לי שמשדד החינוך מנסה להוביל אותי למלכודת שנשלם עליה את המחיר. ביני לבין עיסאווי פריג' אין שום דבר על רקע גזעי - אנחנו אותו גזע. יש ביני לבינו על רקע לאומי - הוא ערבי ואני יהודי ויש מאבק על הטריטוריה." שמעון אוהיון בוועדת החינוך של הכנסת בנושא התמודדות משרד החינוך בנושא הגזענות, 27/5/2014

חסר ההבחנה במונח גזענות חותר תחת האפשרות למצוא דרכי פתרון מותאמות למקרים השונים; מאידך גיסא, וכפי שיוסבר בהמשך, שימוש לא אחראי מעין זה במונח גזענות דוחק ציבורים שונים מכל תהליך הנוגע בו.

עניין ל"חילונים" או ל"שמאלנים" בלבד

בשיח הציבורי בישראל, המונח גזענות מהווה איום על תפיסת עולמם של חלקים בציבור היהודי - החרדי, הדתי והמסורתי. זאת סביב פרשנותם ומרכזיותם של רעיונות הנוגעים לבחירת ישראל, סגולת ישראל ותפקידו הרחני-היסטורי של העם היהודי, כמו גם משמעותם ההלכתית של רעיונות אלו. נראה כי רבים מהמורים, ההורים והתלמידים בציבור החרדי-דתי והמסורתי, חשים כי שיח הגזענות "מעמיד בפינה" את תפיסת עולמם, ומחייב אותם להצטדק ולהתנצל.

אחת ההשלכות של תחושת איום זו היא ששיח הגזענות גורם לרבים לחשוב כי הם אכן גזענים, להשלים עם כך, וגרוע מכל - לתת פומבי לגזענות המיוחסת להם, בבחינת "אם הם ממילא נגועים בגזענות, מדוע שלא יתנו לכך דרור ויאשרו את הדעות המיוחסות להם?"

השלכה נוספת היא שתחושה זו מייצרת אצלם התנגדות עד כדי עוינות ומשטמה כלפי קבוצות אחרות, וכלפי הלך רוח המבקש להילחם בגזענות. באופן פרדוקסי, תיוג העיסוק בנושא תחת המושג 'גזענות' מעורר התנגדות עזה, הכוללת בחובה עוינות ושנאה לקבוצות חברתיות אחרות, והלכה למעשה מעצים את התופעה.

זאת ועוד, אופן השימוש במילה 'גזענות' בישראל מאיים על ציבור נוסף, זה הרואה בלאומיות מרכיב מרכזי בזהותו. גם קבוצה זו מוצאת עצמה פעמים רבות בעמדה מצטדקת לנוכח ה"מאבק בגזענות", המיוחס לשמאל ולעתים מנוכס על-ידו, וזאת באופן שלא מאפשר דיון עמוק ומשמעותי בתפיסת העולם שהיא מייצגת.

נראה כי מבחינת הציבורים האמורים, כוחניותו של המושג 'גזענות', ההיסטוריה הנלווית אליו וזיהויו במרחב הישראלי הפוליטי (כמעט תמיד כנלווה לשיפוטיות הנוגעת להתנהגות קבוצתית שלילית) כוללים גם את ההנחה בדבר "תיקונו של החשוק על-ידי הנאור". במובן זה, אין זה משנה כלל אם מי שחש כי באים לגאול אותו מהחשוק הוא בן הפריפריה, הדתי, המזרחי-המסורתי, או אדם האוחז בהשקפות ימניות. ברור שתהליך חינוכי, מערכתי או פרטיקולרי, שבבסיסו מערך כוחות שבו 'הנאור' גואל את 'החשוק', הוא חסר סיכוי וחשוק תקווה מראשיתו.

אך חשוב אף יותר: התיתכן עשייה חינוכית החוטאת באותו החטא שכנגדו היא יוצאת? לנוכח הדברים המתוארים לעיל, בבואנו לחנך נגד שנאת האחר וקטלוגו הקבוצתי, אנחנו שותפים במו-ידינו לקטלוג קבוצתי, מכליל וכוחני המסמן את הנאור אל מול החשוק. דומה כי מהלך מעין זה משחזר, אם גם בבלי דעת, הלכי רוח גזעניים: תחת להתבונן בכנות ובגילוי לב בהשקפותיו שלו עצמו, זה אשר רואה עצמו חף מגזענות מייחס אותה לזולת, ומבקש לחנך אותו - ושוב, הלבן נעשה לבן יותר על רקע השחור.

כך יוצא שבאופן פרדוקסי חינוך נגד גזענות לעתים פועל כבומרנג ומוליד תוצאה הפוכה: לא זו בלבד שהתכניות הרבות למאבק בגזענות מאבדות את ערכן החינוכי, במקרים רבים הן מעוררות בקרב ציבורים לא מעטים התנגדויות (גלויות או סמויות).

האם המתואר לעיל רומז שנגע הגזענות לא באמת קיים בחברה או במערכת החינוך הישראלית וכי אין צורך להילחם בו בעיקשות ובנחישות? התשובה לכך היא לא רבת.

המסקנה היחידה העולה מתחושת אי-הנחות שתוארה לעיל היא שיש לבחון מחדש את השימוש במושג זה ככותרת, ובהתאם לכך את אופן השימוש והטיפול במושג גזענות במערכת החינוך, וזאת כדי להפוך את

המאבק בגזענות לפורה ואפקטיבי. במילים אחרות, רק באמצעות שימוש נכון יותר במושג¹⁷ ובחירת שפה מתאימה לתכניות החינוכיות השונות, יעלה בידינו להפוך את הגזענות בישראל לבלתי לגיטימית, לא מוסרית, לא יהודית ובלתי ציונית.

גזענות בראי החוק הישראלי

החוק בישראל אוסר על הסתה לגזענות וקובע על כך עונש מאסר של חמש שנים. החוק מגדיר מעשה גזעני "רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסייה, והכל בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני"¹⁷.

מעבר להגדרה המצמצמת המתייחסת רק לצבע, גזע או מוצא לאומי-אתני, כדי להעמיד לדין על עבירה של הסתה לגזענות נדרש כי המעשה יעשה "מתוך מטרה להסית לגזענות", היינו, יש להוכיח כי העושה התכוון להסית לגזענות. צמצום נוסף הקיים בחוק הוא ההגנה המיוחדת הניתנת לפרסום דברי ציטוט מכתבי דת והלכה. ראוי לציין כי מעבר לנוסחו של החוק, מדיניות התביעה הכללית מצמצמת מאוד בכל הנוגע להעמדה לדין כשמדובר בדיבורים בלבד, בשל הרצון להגן על חופש הביטוי.¹⁸

נוסף על איסור ההסתה לגזענות, החוק קובע כפל עונשים או עונש מאסר של עשר שנים, לפי הקל מבניהם, על כל עבירה פלילית המתבצעת ממניע גזעני או ממניע של עוינות כלפי ציבור מחמת דת, קבוצה דתית, מוצא עדתי, נטייה מינית או היותם עובדים זרים. עבירות אלו מכונות פשעי שנאה.

חוק נוסף הנוגע לענייננו הוא חוק איסור אלימות בספורט, התשס"ח 2008, האוסר על התבטאויות גזעניות במהלך אירועי ספורט. בחוק זה מוגדרת התבטאות גזענית כך: "קריאה של מילים, צלילים או נהמות, וכן התבטאות חזותית, על-ידי אדם, לבדו, יחד עם אחר או במקהלה, שיש בהם משום איום, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות, אלימות או גרימת מדנים כלפי אדם, ציבור או חלקים של האוכלוסייה, והכל בשל צבע או השתייכות לגזע, לדת או למוצא לאומי-אתני." בחוק זה הורחבה הגדרת הגזענות גם להשתייכות דתית.

בשנים האחרונות הוגשו כמה הצעות חוק אשר ביקשו להרחיב את הגדרת הגזענות שבחוק העונשין. חוקים נוספים העוסקים בגזענות בישראל הם חוק יסוד: הכנסת, האוסר, בין היתר, על השתתפותם של רשימה או מועמדים אשר יש במטרתם או במעשיהם משום הסתה לגזענות; וחוק המפלגות, התשנ"ב 1992, האוסר, בין היתר, על רישום מפלגה אשר יש במטרותיה או במעשיה משום הסתה לגזענות.

באמנה הבינלאומית לביעור האפליה הגזעית של האו"ם, שישראל שותפה לה, מוגדרת אפליה גזעית כך: "כל הבחנה, הוצאה מן הכלל, הגבלה או העדפה המיוסדים על נימוקי גזע, צבע, ייחוס משפחתי, מוצא לאומי או אתני, שמגמתם או תוצאתם יש בהן כדי לסכל את ההכרה, ההנאה והשימוש, או לפגום בהכרה, בהנאה או בשימוש, על בסיס שווה, של זכויות האדם וחירויות היסוד בחיים המדיניים הכלכליים, החברתיים, התרבותיים, או בכל תחום אחר בחיי הציבור". יש לשים לב שהגדרה זו כוללת פגיעה גם על רקע של ייחוס משפחתי, והיא עוסקת בהבחנה, הדרה, הגבלה או העדפה שמגמתם או תוצאתם פגיעה בזכויות.

לבסוף, מעניין לציין מסמך של מועצת האיחוד האירופי משנת 1996 שכותרתו "פעולה משותפת אודות המאבק בגזענות ובקסנופוביה", ובו קוראת מועצת האיחוד למדינות החברות להטיל איסורים פליליים על "הסתה להפליה, אלימות או שנאה גזעית ביחס לקבוצת בני אדם או חבר בה המוגדרת על פי צבע, גזע, דת, מוצא לאומי או אתני".

2. ניסיון לשרטט מפה

כדי להבין לעומקה את העשייה החינוכית למניעת גזענות, חשנו שמן הראוי לנסות ולשרטט מפה של העשייה הרבה בתחום זה במערכת החינוך. חשוב לציין כי ניסיון זה (שאורכו היה מוגבל לשבועיים בלבד) אינו מתיימר לספק תמונה מלאה של העשייה המגוונת בתחום המאבק בגזענות. מדובר במבט מן הצד של "אורח לרגע", שאפשר לנו, ואולי גם יאפשר לקורא, להתבונן בנושא מזווית נוספת.

תיאור התהליך והמקורות

בעבודתנו התבססנו על ארבעה סוגי המקורות הבאים:

1. אסופות החומרים של המטה,¹⁹ כפי שהתפרסמו באתר משרד החינוך "האחר הוא אני - מסובלנות למניעת גזענות לחיים משותפים", ובכללם מידע אודות פעילות העמותות והארגונים, יחידות לימוד במקצועות שונים המשלבות את הנושא בתוך תוכני הלימוד, מערכי שיעור רב-גיליים כהדגמה עבור שיעורי חברה או פעולות בחינוך הבלתי פורמאלי, ומידע על השתלמויות מורים בתחום.
2. דו"חות, סקרים, ניירות עמדה, וחברות שונות שהוצאו על-ידי משרד החינוך (בהן אוגדן "האחר הוא אני") ומחקרים עדכניים (מהעשור האחרון).
3. שיחות וראיונות עם בכירי מטה משרד החינוך. הקשבנו לספקות שבאו לידי ביטוי במהלך הראיונות, להתלבטויות, ולאופן שבו הם ניסחו תפיסות של הצלחה במאבק בגזענות.
4. שיחות וראיונות עם מנהלי בתי ספר, מלומדים, ראשי עמותות, מרצים במכללות להכשרת עובדי הוראה, מנהלי מחלקות חינוך בשלטון המקומי, מורים ואפילו שיחות אחדות עם תלמידים. חשוב לציין שעבודתנו נעשתה בתקופה שבה הנושא עצמו ונושאים משיקים, הנוגעים לו ישירות ובעקיפין, התעוררו בעוצמה ונגעו בכל אחד מאתנו באופן אישי - הסתה, אירועי אלימות ומקרי רצח מדווחים כמעט על בסיס יומי. אנו סבורים כי אי-אפשר (ואולי גם לא ראוי) להפריד בין המציאות לבין תהליך העבודה. יצוין כי בתיאור שלהלן מצאנו לנכון להוסיף ציטוטים מתוך הרישומים האתנוגרפיים של פגישותינו הרבות או מתוך פרוטוקולים רלוונטיים, כדי לאפשר לקורא להתרשם באופן מלא יותר ולהביא בפניו גם את רוח הדברים.

"הוריתי לביה"ס האשכנזי לכבד החלטת בית המשפט, אך עשיתי זאת למורת רוחי".

"אנחנו לא ערוכים לתהליך העמוק וארוך הטווח הנדרש. הבעיה נובעת קודם כל מהבית, מהקהילה ומהחברה וקשה לנו להתמודד איתה. צריך לזכור כי קשה לטפל בבעיה גם מכיוון שהיא קיימת בקרב מורים". מנהל בית ספר ב"הד החינוך", "למערכת החינוך אין עתיד" אפריל 2010.

"אני עובד כאן יותר מ-10 שנים ומכיר פעילות בעוד 8 פנימיות חינוכיות (לא טיפוליות) ולא מכיר שום פעילות מכוונת בנושא, כלומר, לא משהו שבנוי בהתאם להיכרות עם אוכלוסיות היעד. לפני כ-4 שנים היה ניסיון של איזושהי עמותה שרצתה לעבוד עם אתיופים - זה הכל."

כללי

תכניות ותחומים רבים נכללים במאמציו של משרד החינוך להיאבק בתופעת הגזענות:

- "האחר הוא אני" - תכנית-על רב-שנתית (חלק מתפיסה כוללת של חינוך לחברת מופת)
- המטה לחיים משותפים, הכולל אחריות לתכנית חדשה: "מסובלנות למניעת גזענות וחיים משותפים" (שהושקה אך לאחרונה)
- ימים מיוחדים שבהם עוסקים בגזענות ובנושאים משיקים: יום הסובלנות הבינלאומי, יום זכויות האדם, יום המאבק הבינלאומי בגזענות, יום הזיכרון לרצח רבין
- תכניות הלימוד באזרחות²⁰ (או במולדת בבית הספר היסודי)
- החינוך הערכי
- תכניות במסגרת השירות הפסיכולוגי הייעודי
- פעילות יעד ההכלה²¹

כמו כן ישנה פעילות המשיקה לנושא, כגון בתי ספר דו-לשוניים, עידוד בהקמת מסגרות חינוך משותפות (דתיים-חילוניים), שילוב בין-מגזרי של מורים, לימודי ערבית²² ועוד.

מצאנו כותרות רבות תחת השם "התכנית לסובלנות, למניעת גזענות וחיים משותפים", כגון סובלנות, צדק חברתי, דיאלוג, סולידריות, חופש ביטוי, כבוד האדם, שנאת הזר, היחס לאחר, שונות וקבלת האחר, חברה רב-תרבותית, חינוך לחיים משותפים, הכלה ועוד. הכותרת 'פלורליזם' כמעט לא מופיעה תחת תכנית זו. במסגרת השתלמויות מורים מצאנו כותרות כגון: שיג ושיח, אתגרים בדמוקרטיה רב-תרבותית, התמודדות עם גזענות, מסע בין זהויות, חינוך אזרחי, פסיפס החברה, הכנה לצה"ל, חינוך לשלום, ועוד. בהקשר זה נציין שבאוגדן 'האחר הוא אני' של משרד החינוך, שבו 83 עמודים, המילה 'גזענות' מופיעה 3 פעמים בלבד. גם בתכניות הלימוד באזרחות כמעט לא מופיעה המילה 'גזענות'.

ממצאי המיפוי שערכנו על תכניות למניעת גזענות העלו שמרבית התכניות פותחו מחוץ למשרד החינוך (17 מתוך 19) על-ידי עמותות ומלכ"רים, על-פי הפירוט הבא: 5 על-ידי 'מרחבים', 3 על-ידי 'קרן אברהם', 3 על-ידי מדרשת אדם, 4 על-ידי גבעת חביבה, 1 על-ידי עמותת 'אפשר אחרת', 1 על-ידי מוזיאון עין דור. מרבית התכניות מיועדות לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה, ומיעוטן מיועדות לחינוך הקדם-יסודי והיסודי. באתר משרד החינוך מפורסמים 69 מערכי שיעור, שכמחציתם פותחו בשיתוף עם מט"ח. מרבית יחידות הלימוד המשלבות עיסוק בנושא זה הן במקצוע האזרחות. כמו כן, מהראיונות שקיימנו עולה שמרבית הפעילות תחת הכותרת 'מניעת גזענות' מתקיימת **במגזר הממלכתי-יהודי ועוסקת בסכסוך היהודי-ערבי**.

הכשרת עובדי הוראה

המדיניות המוצהרת של האגף להכשרת מורים במשרד החינוך היא שקיים צורך להטמיע בפרחי ההוראה מודעות עמוקה "לאחר ולשונה" ולהקנות לעובדי ההוראה לעתיד כלים להתמודד עם המציאות. התפיסה הרווחת היא שעל המורים בתהליך הכשרתם לעבור בעצמם תהליך, וזאת באמצעות מפגשים עם "האחר והשונה" על בסיס ההבנה שלפיה כדי לשנות התנהגויות, סטיגמות ועמדות נדרש תהליך רגשי וחוויתי, היכול להתקיים רק בפגישות פנים אל פנים.

למרות האמור לעיל, בפועל אין הנחיה מחייבת לאוניברסיטאות, למכללות ולסמינרים להכשרת עובדי הוראה לכלול מפגשים כחלק מתכנית ההכשרה. וכך, מכללות אחדות גיבשו תכניות להיכרות עם האחר כחלק מהלימוד התיאורטי במסגרת קורסים על החברה הישראלית, ואולם המפגשים עצמם ספורים בלבד, ומתקיימים לרוב אחת לכמה חודשים או פעם בשנה.

ישנה מגמה מכוונת לקיים שילוב ושיתוף של פרחי הוראה ממגזרים שונים בעבודה המעשית, למשל בשלב ההתנסות המעשית (סטאז'). במסגרת זו, המפגש הוא בדרך כלל יומיומי וישיר, על בסיס לימודים משותפים ויחסי עבודה. נוצר שיח סביב

"משרד החינוך מאכזב, מתייחס לנושא בכותרות. 'האחר הוא אני' יישאר כסיסמא לעשיית 'וי' אם לא תהיה עבודה לעומק במסגרת הכשרת המורים, שלא לדבר על הכשרת המרצים".

"יש חשיבות למפגש הפעיל עם האחר בתהליך הלמידה כמו גם היצירה של תוצר משותף. תהליך עמוק אינו יכול להתמצות בלימוד תיאורטי. ההנחה היא שאם הסטודנטים יחוו חוויה בונה מתוך עצם המפגש, כך יגבר הסיכוי שיובילו בעצמם מפגשים בעתיד עם תלמידיהם או בארגונים בהם יעבדו".

מטרה משותפת - הכשרה להוראה - ואולם יישום התכניות מותנה ביוזמה מקומית ובמידת העניין והנכונות של המרצים בכל מכללה. יש לציין שלא מצאנו בתכניות הכשרה קורס ייעודי לחינוך לסובלנות, לקבלת האחר ולמניעת גזענות.

השתלמויות מורים (פיתוח מקצועי)

ההתמודדות עם גזענות ומניעת גזענות הפכו לנושאים מרכזיים בתכנון השתלמויות בשנה האחרונה: תחת תחום הלימוד "חינוך אזרחי וחיים משותפים", מורים, בעיקר לאזרחות, עוברים הכשרה. אשר להשתלמויות לעובדי הוראה, מט"ח מקיים השתלמויות בנושא גזענות, אך רובן מיועדות למורים מהזרם הממלכתי-יהודי (מתוך 20 השתלמויות, רק 3 מתקיימות בערבית ורק 2 מיועדות לעובדי הוראה במגזר הממלכתי-דתי). אמנם קיימות תכניות משולבות למורים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי, אך רוב השתלמויות מתוקשבות ורק מיעוטן מקיימות מפגש פנים אל פנים (3 מתוך 20).

מצאנו כי רק 7 מתוך כ-50 מרכזי פסג"ה (מרכזים לפיתוח סגלי הוראה), האמונים על הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, פרסמו השתלמויות בנושא גזענות באתר משרד החינוך. אם אכן הרוב המכריע של מרכזי הפסג"ה אינם עוסקים בנושא, הדבר מחייב תשומת לב. בתיעוד העדכני יותר של השתלמויות²³ אנו רואים

השתלמויות במרכזים כגון תל אביב ונתיבות, שאינם מופיעים באתר, ולהפך. יש אפוא פערים בדיווח באתר ובהשתלמויות בפועל.

כלים דיגיטליים כגון אלו קיימים באתר "תמיד אזרחות", שבו ישנם סרטונים להתמודדות במצבים אפשריים בכיתה ואף מועלים מערכי שיעור בזמן אמת לדיון רלבנטי למקרים אקטואליים של גילויי גזענות ואיבה (למשל לאחר ההצתה בבית הספר הדו-לשוני בירושלים). אמנם אין לנו מידע על מידת ההיעזרות של מורים במשאב זה, אך בשיחות

"אני תמיד אומרת למורים - גם אם אתם מדקלמים בעל-פה את מערכי השיעור זה לא יעזור לכם. הדבר החשוב הוא לתרגם ליומיום - לקחת כל בעיה שנוצרת בכיתה ולבחון אותה לאור עקרונות התכנית שפותחה. למעשה המילה "תכנית" אינה מתאימה. תכנית זה מה שאתה עושה איתה, לא המצגת או המערך, מדהימים ככל שיהיו".

עם מורים ומנהלים מושמעת ביקורת על תוכני ההשתלמויות למורים. כמו כן מצאנו רגישות רבה בקרב מורים בכלל, ומורים לאזרחות בפרט, בנוגע לעיסוק בנושאים שיש להם הקשר פוליטי.

החוויה שבפעילות

מרבית הפעילות עם התלמידים בנושא מניעת גזענות נעשית בתוך חדר הכיתה. בין שמדובר בתכנים המשולבים בתוך יחידות לימוד במקצועות השונים, בין שמדובר בשיעורי חברה, ובין שמדובר בתכניות המופעלות על-ידי עמותות וארגונים. עם זאת, המרואיינים שהתייחסו לנושא משוכנעים שחוויות המפגש, ובתנאי שהיא חוויה משמעותית,²⁴ חיונית להטמעה אמיתית של הערכים המיוחלים, מאחר שהיא פועלת גם ברמה הרגשית.

עמדה זו מקבלת משנה תוקף לנוכח סקר של מכון פאנלס שבחן את נושא המפגשים בהקשר של הסכסוך היהודי-ערבי. מהסקר עולה שכ-80% מהמורים הערבים סבורים שמפגשים בין תלמידים הכרחיים לצורך יצירת רקמות חיבור לחיים משותפים, וכ-45% מהמורים היהודים סבורים כך.²⁵ למרות פער זה אפשר לומר שישנה הסכמה כללית על חשיבותם של המפגשים. משיחותינו למדנו שגם בכירי המשרד סבורים כך, ושמתקיימת פעילות ברוח זו בדרג של אנשי המטה והמפקחים וגם בחדרי מורים.

"לא ניתן להסתפק בתכנית שתיבנה בשיחות על שונות, בקבלת האחר ובחשיבות בניית חברה מכילה. על התכנית ליצור קשרים בין דיבור על הנושא לבין עשייה פעילה".
אוגדן משרד החינוך 'האחר הוא אני' ע"מ 79

"כנו אל"י מהמטה לחיים משותפים שנעשה מפגשים עם בית ספר ערבי. אני רציתי להתחיל מפגישות עם שונים יהודים, אבל אין לכך תקציב. מסתבר שהסיבה שניתן לקיים פגישה עם ערבים היא שקרן אברהם מממנת זאת".

"כדי לשנות התנהגויות וסטיגמות, ובעיקר עמדות, צריך מפגשים עם האחר. על ידי למידה תיאורטית לא ניתן לעורר שינוי עומק מהותי, שכן אין מדובר באמירה הצהרתית, ורק במפגש ישנה אמירה שחודרת תודעה".

החינוך הממלכתי-דתי

בחינוך הממלכתי-דתי לא נמצאו תכניות שכותרתן מניעת גזענות, זולת יוזמות נקודתיות של מנהלים. אמנם קיימות תכניות העוסקות בכבוד לאחר, התואמות את ערכי המגזר הדתי,²⁶ אך נמצא כי גם תכניות

אלו כמעט אינן נוכחות בשטח. קיימים מערכי שיעור בנושאים רלבנטיים לליבון ענייני תורה ומדינה העוסקים בסובלנות כלפי ה"אחר" על-פי המקורות היהודיים, אך הללו אינם ממוקדים בשסעים בחברה הישראלית ובגילויי שנאה וגזענות (כמושג). בחינוך הממלכתי-דתי כמעט לא מלמדים את השפה הערבית.²⁷

יש לציין שבמערכת החינוך הממלכתית-דתית גם יום הזיכרון ליצחק רבין מקבל תרגום שונה (אם בכלל) מאשר במגזר הממלכתי. מהשיחות שערכנו עלה כי

"לא רק להתפלל או לאהוב את ארץ ישראל זו עבודת ה' אלא גם להיות אזרח טוב ולכבד את האחר זה סוג של מצווה."

"חוק יום הזיכרון ליצחק רבין קובע כי הדגלים במוסדות המדינה, ובכללם בתי הספר, יורדו לחצי התורן. לפי סעיף אחר, בתי הספר "בכל הזרמים והמגזרים" צריכים לציין את יום הזיכרון, בדרכים שונות. מנהגם של חלק ממוסדות החינוך הדתיים לדלג על יום הזיכרון לרבין ידוע היטב במשרד החינוך."

אור קשתי וירדן סקופ, "תלמידים בבתי ספר: רבין היה בוגד ולכן הגיע לזלמות" 14.11.2014

בחלק ממוסדות החינוך במגזר הממלכתי-דתי נוהגים לדלג על יום הזיכרון, ובחלק מהמקומות מציינים ביום זה את פטירתה של רחל אמנו,²⁸ זאת למרות חוזר מיוחד שהפיץ ראש מנהל החינוך הדתי שעניינו הכנה ליום רצח רבין.

החינוך במגזר החרדי

"בנושא הפרדת חינוך חרדי ספרדי ואשכנזי - אני תומכת בכך וסוברת שזה נובע מסגנון חיים שונה ומתפילות שונות ולא מאפליה."

"בגילוי דעת נוסף, שפורסם על ידי 30 נשות רבנים, נקראו בנות יהודיות - 'בת מלך, השייכת לעם סגולה, עם קדוש ויקר' - שלא לבוא במגע עם ערבים."

"לפני שיהיה מאוחר - על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח ההתגברות של מגמות לאומניות וגזעניות", סמינר הקיבוצים, מאי 2011

במגזר החרדי מצאנו תכנית אחת מרכזית שפותחה במשרד החינוך והתאמה למגזר החרדי. התכנית עוסקת בפיתוח ערכים, וכוללת פרק אחד המוקדש ל"שונות" ומתייחס לשונות בדעות ובמנהגים, ולהזדמנות הטמונה במפגש בין שונים. אין בתכנית התייחסות ל"אחר" ספציפי. ה"אחר" מצוין בו פעמים אחדות כ"גר" או "מי שלא זכה לשמור תורה ומצוות".

במעין החינוך התורני מצאנו תכניות כלליות המיועדות להעלאת המודעות להלכות שבין אדם לחברו, עם פרק המתייחס לאהבת ה"אחר" ולכבודו של האחר, ועוסק בחינוך לסובלנות. תכניות אלו מיועדות לבית

הספר היסודי. מובן שקיימים תכנים תורניים הנוגעים ל"ואהבת לרעך כמוך", כבוד האדם וכד', אך לעניין שבו אנו עוסקים במישרין - השטעים בחברה הישראלית והיחס לשונה והאחר - לא מצאנו אלא את התכניות האמורות.

יזמות מהשטח

במהלך מיפוי השדה נחשפנו ליזמות מקומיות בתוך בתי הספר ובמכללות. אלה מנוהלות בצורה עצמאית ויצירתית. לעתים נרתמות מחלקות החינוך של הרשויות המקומיות לטיפול בנושא.

מצאנו מנהלים המתרגמים את הרציונל של תכנית "האחר הוא אני" להתנהלות ממשית. למשל, פגשנו מנהלת המעסיקה באופן מכוון מורות ערביות וחרדיות במקצועות כמו מדעים, מתמטיקה ואנגלית. בחלק מבתי הספר היוזמות נולדות בחדר המורים או בעקבות השתלמויות למורים. קיימות פעילויות שבמסגרתן נעשה שימוש במגשרים, המלמדים ילדים מיומנויות גישור במטרה להפחית קונפליקטים אלימים. ישנן גם פעילויות של שולחנות

"אני לא אוהבת עמותות ולא אוהבת את התכנית של משרד החינוך. למה להכניס לכאן גורמים חיצוניים? אני אומרת - אם אתם רוצים שנלמד משהו את הילדים, תכשירו אותנו ואנו נלמד את זה. למה שיכנסו לפה מדריכים חיצוניים שאינם מהווים דמויות משמעותיות עבור הילדים? אני מאמינה בצוות המורים שלי, הוא צוות נפלא. אנו מפתחים את התכניות לבד "אינהאוס".
"תשקיעו במורים, תכשירו אותם, אל תביאו קוסמים מבחוץ".

עגולים לערבים וליהודים ופעילויות משותפות עם בעלי מוגבלויות. התרשמותנו היא שהעשייה בשטח אינה באה לידי ביטוי באתר משרד החינוך וכמעט אינה מתועדת על-ידו. באתר "האחר הוא אני" ישנן קריאה לפיתוח יזמות וגמישות והזמנה לשתף רעיונות באתר, אך האתר (כפי שהוא בנוי כיום מבחינה טכנית) אינו ידידותי ואינו מעודד שימוש והעלאת חומרים. כששאלנו על כך באחד הראיונות הופנינו ללשונית באתר. מצאנו לשונית בשם "משתפים מהשטח" אך היא, למעשה, ריקה.

ומה במרחב האינטרנטי?

בני נוער בישראל מבליים זמן רב בגלישה ברשתות החברתיות ובצפייה בתכנים במחשב. עמודים 73-74 באוגדן "האחר הוא אני" של משרד החינוך מוקדשים לעשייה במרחב האינטרנטי. בבדיקה אקראית שעשינו, שכללה 8 שעות של שוטטות ברשתות חברתיות בחיפוש אחר תכנים גזעניים, בדיונים ובתגובות סביב, לא מצאנו נוכחות של משרד החינוך בצורת הפניה של גולשים לאתרי משרד החינוך או פורומים שנציגי משרד החינוך לוקחים בהם חלק. איש מהמרואיינים במשרד החינוך לא ציין את המרחב הווירטואלי כזירת התערבות רלוונטית בעיניו, וגם באתר האינטרנט "האחר הוא אני" אין כל התייחסות לרשתות חברתיות.

"...מחקר מקיף, ראשון מסוגו. 4,000 פוסטים בנושאים פוליטיים וחברתיים שהועלו לרשת בחצי השנה האחרונה נבדקו במחקר שנערך על-ידי חברת "יפעת" לבקשת הקרן החדשה לישראל... מהמחקר עולה כי הערבים הם בין הקבוצות השנואות ביותר, והם מוגדרים בה כ"טרוריסטים". אלימות מופנית גם כלפי השמאל, הנתפס בעיני הגולשים כאליטה כוחנית השולטת על דעת הקהל... 32 אחוז מהפוסטים העוסקים במתנחלים הם אלימים. המתנחלים בפרט והימנים בכלל מזוהים ברשת כ"מטומטמים". ואגב, ביותר ממחצית הפוסטים באתר פרום אוהדי הפועל תל אביב - "השדים האדומים" - יש ביטויי אלימות כלפי מתנחלים. 18 אחוז משיעור השיח האלים ברשת מופנים לאקדמיה, מתוכם כשליש נגד אירועי יום הנכבה שנערך באוניברסיטת תל אביב במאי השנה, רבע כלפי המחלקה לפוליטיקה וממשל באוניברסיטת בן-גוריון, ובמיוחד נגד איש המחלקה פרופ' ניב גורדון, ו-20 אחוז נגד המרכז האוניברסיטאי באריאל, ובמיוחד נגד פרופ' אמיר חצרוני".

[מעריב, עמרי ניב, 4.11.12]

"בשנים האחרונות ראינו תופעה של גזענות שמתמקדת ביחסים של נשים יהודיות וגברים ערבים. מציגים את הערבים כחוטפי נשים, קוראים לא לעבוד אתם ולא להשכיר להם דירות, ובעצם המטרה היחידה של הגילויים הגזעניים האלה היא להדיר את הערבים מהציבוריות הישראליות. הכלים שהארגונים האלה עושים בהם שימוש בזמן האחרון - שאני חושבת שזה צריך להטריד מאוד את משרד החינוך - שימוש רב מאוד באינטרנט, כך שהציבור שהם מגיעים אליו הוא ציבור מאוד רחב. עו"ד רות כרמי, מרכז רפורמי לדת ומדינה, ועדת החינוך 27/5/2014

ארגון 'להב' ה', לדוגמה, יצא בקמפיין פייסבוק מאוד גדול נגד היוזמה של שר החינוך וקרא לבני נוער להגיד: אם בא ללמד מורה ערבי בבית-הספר שלכם, תספרו לנו ואנחנו נטפל בו - כשברור מאוד למה הכוונה. זה ארגון שנוהג בטקטיקות מאוד אלימות. עו"ד רות כרמי, מרכז רפורמי לדת ומדינה, ועדת החינוך 27/5/2014

מדידה והערכה

מהשיחות שקיימנו עם גורמי המטה וגורמי השטח עולה כי אין כיום מנגנון מדידה והערכה לפעילויות המתקיימות במערכת החינוך בנושא מניעת הגזענות ו"האחר הוא אני". ברמה נקודתית ומקומית נאספות מעת לעת חוות דעת של תלמידים והורים, ונערכים משוברים ושיחות סיכום לפרויקטים השונים. עם זאת, ההתרשמויות הללו אינן זוכות לניתוח שיטתי ומערכתי.

רבים מהמרואיינים התייחסו למורכבות תהליך המדידה וההערכה בנושא. חלק מהם סיפרו על רעיון שהועלה במשרד החינוך, ולפיו ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) תבצע תהליכי מדידה והערכה באמצעות שאלונים שיועברו למנהלים מדי שנה,²⁹ ואולם הרעיון עדיין לא יצא אל הפועל. לנוכח האמור לעיל, לא מצאנו כלים המשמשים לצורך הערכת האפקטיביות של התכניות הקיימות

"אני שואל: האם יש לכם מאגר נתונים לגילויי גזענות בבתי-הספר הערבים והיהודים בכל הרמות - אם זה לאום, אם זה שחורים, אם זה נשים? יש לכם נתונים?"

עיסאווי פריג', בוועדת החינוך של הכנסת בנושא התמודדות משרד החינוך בנושא הגזענות, 27/5/2014

"קשה מאוד לכמת את ההשפעה בתחום זה. היום לדוגמה היה אירוע ארצי גדול של השקת התכנית במסגרת התמודדות עם גזענות ופיתוח סובלנות. באירוע השתתפו בתי ספר מצפון ועד דרום. באירוע בתל-אביב השתתפו 10 בתי ספר שונים. היו ערבים, חינוך מיוחד, דתיים. אז איך למדוד את ההשפעה? אם מחר מישהו יהיה קצת יותר סובלני?"

"יש לאפיין מדד שיהווה יעד להישג וגם אבן בוחן להערכה ומדידה. במצב הקיים, אין הגדרה של מדד לשיקוף לתפיסות העולם הערכיות של התלמידים כלפי ה'אחר'."

במערכת החינוך. באוגדן "האחר הוא אני" משורטט מתווה להליך הערכה בפרק ג', ואולם בפגישותינו לא מצאנו התייחסות אליו.

הצעה למיון התערבויות חינוכיות בנושא

בספרות האקדמית על חינוך נגד גזענות קיימות שתי אסכולות - הגישה הרב-תרבותית והגישה האנטי-גזענית, והן מקיימות ביניהן ויכוח נוקב בשאלות המטרידות גם אותנו בישראל. הגישה הרב-תרבותית (הליברלית) דוגלת ברב-תרבותיות ובשוויון הזדמנויות, ואילו הגישה האנטי-גזענית (הרדיקלית) רואה בגזענות סימפטום ותוצאה של מערכי הכוח הקיימים בחברה המערבית, ולכן שואפת להוראה שתייצר תודעה פוליטית חדשה. מהבדל זה נובעים כמה מאפיינים ודרכי התערבות: הגישה הרב-תרבותית גורסת כי הגזענות נובעת בעיקר מהבדלים בין קבוצות תרבותיות ואתניות ואי-היכרות עם האחר. היא מדגישה את הצורך באינטראקציה חיובית יותר בין קבוצות שונות באוכלוסייה, ודוגלת בטיפול גאוה במקורות התרבותיים השונים של כל קבוצה. על-פי גישה זו, דרכי הטיפול בגזענות הן התמודדות עם דעות קדומות, הכרה בעובדה שדפוסי חשיבה מושפעים מהבדלים תרבותיים, והיכרות עם תרבויות אחרות. לעומת זאת, הגישה האנטי-גזענית גורסת שגזענות נובעת ממערך הכוח הא-סימטרי והבלתי שוויוני בין הקבוצה

השלטת לקבוצות המוחלשות בחברה - מערך המשרת את הפריבילגיות של הקבוצה השלטת. גישה זו מדגישה את המקורות ההיסטוריים ואת ההשלכות העכשוויות של הגזענות, ורואה בגזענות המודרנית המשך ישיר לעיוותים היסטוריים.³⁰

היכרות עם שתי הגישות לגזענות והכרעה ביניהן עשויות לסייע למשרד החינוך בבואו לדון בנושא ולגבש מדיניות להתמודדות עם תופעת הגזענות. יתרה מכך, מצאנו כי כאשר בוחנים את העשייה החינוכית במערכת החינוך הישראלית, כפי שהיא עולה מהראיונות ומהשיחות עם הבכירים, ומסיינים אותה על-פי שתי הגישות, ההצהרות תואמות תפיסה רב-תרבותית. תפיסה זו באה לידי ביטוי גם

"אי-אפשר לשים את הכול על הכתפיים של משרד החינוך. הגזענות היא לא מהיום ואנחנו, הפוליטיקאים, לוקחים חלק גדול מאוד. יש אווירה, בית הספר אינו בועה מנותקת מהמציאות, בואו נהיה ריאליסטים קצת".

מסעוד גנאים, ועדת החינוך של הכנסת בנושא התמודדות משרד החינוך בנושא הגזענות, 27/5/2014

"התמודדות עם גזענות ומניעת גזענות הפכו לנושא מרכזי בפיתוח תכניות ומשאבי הוראה".

במוטו של התכנית הרב-שנתית "לפעמים אני דומה, לפעמים אני שונה אך תמיד אני שווה". זו גם הגישה המשורטטת באוגדן "האחר הוא אני" (ע"מ 13-14). עם זאת, איננו בטוחים שהשקפה זו נשמרת כל הדרך אל השדה.

3. המלצות

עקרונות למחשבה ולפעולה

בפרק זה נבקש להציג את העקרונות המרכזיים שמהם נבקש לגזור את המלצותינו. נקדים ונאמר כי העקרונות שניציג הנחו אותנו בדרכנו, ואנו סבורים כי הם כשלעצמם בבחינת המלצה בדבר הדרך שבה יש לשקול ולהעריך פעולות מערכתיות ופדגוגיות בנושא שבו אנו עוסקים.

עיקרון 1 - תהליך הסתגלותי ארוך טווח

כפי שתואר לעיל, שורשיה של הגזענות נטועים עמוק בטבע האנושי. הפחד מן האחר משרת צרכים אנושיים קיומיים, ולכן העבודה על היצר הגזעני הקיים בכל אחד ואחד מאתנו איננה קלה כלל ועיקר. העבודה הנדרשת מאתנו, כל אחד עם עצמו, בחוגים ובמעגלי המשפחה, בעבודה, וכאנשי חינוך עם תלמידינו, היא עבודה שלא תסתיים לעולם. האתגר נעוץ בקושי של כל קבוצה להסתגל למציאות שאיננה הולמת עוד את תפיסת עולמה, ואשר בניגוד לאתגרים טכניים דורש יצירה של ידע והבנה חדשים המכוננים שינויים במבנה הפורמאלי והבלתי פורמאלי ובאופן הפעולה של הארגון.³¹ מבחינה זו, התמודדות עם גזענות אינה תכנית התערבות אלא תהליך של רכישת דפוסיים רציפים וקבועים בכל המרחב החינוכי שבו מתקיימת האינטראקציה. משימה מסוג זה דורשת מהלכים ארוכי טווח ומתמשכים המבקשים להשפיע על אנושיותנו. פעולה חד-פעמית, עמוסת תוכן וממוקדת - חזקה ככל שתהיה - לא יהיה בה די, ויש לחתור לפעולות מערכתיות ופדגוגיות שישקפו עקרון זה. יש לקדם פעולות ותכניות היוצרות מהלכים ממושכים, ארוכי טווח, ולהעניק להן עדיפות על פני תכניות התערבות קצרות מועד או חד-פעמיות.

עיקרון 2 - כוחות פנים מערכתיים: מורים ומנהלים

במהלך המיפוי ובשיחות הרבות שערכנו התבררה העדיפות המכרעת של הסתמכות על כוחות פנימיים במערכת החינוך, היינו על המורים והמנהלים, בתור הגורמים המשפיעים ביותר על תפיסות העולם, הערכים וההתנהגויות של התלמידים. לפיכך, יש לקדם פעולות מערכתיות ופדגוגיות שישקפו על פעולתם של מורים ומנהלים, ולבכר אותן על פני פעולות המתבססות על גורמי חוץ. עיקרון זה עולה בקנה אחד עם העיקרון הראשון שכן נוכחותו ופעולתו של מורה ומנהל כ"מבוגר משמעותי" באופן רציף וארוך טווח משרתת תהליכים הסתגלותיים, לעומת "אורחים לרגע", שהשפעתם נמוכה לאין-ערוך.

עיקרון 3 - חוכמת השטח

מצאנו שתכניות שיסודן בהובלה וביזמות "מלמטה" מייצרות הזדהות, אמונה ובסופו של דבר גם אפקטיביות גבוהה. תכניות המוכתבות על-ידי משרד החינוך, אף שלעתים הן עונות על צורך מיידי, השפעתן פחותה. לפיכך, יש להעדיף הצמחת פעולות מערכתיות ופדגוגיה "מלמטה למעלה". אנו מאמינים שבאמצעות מנגנון תמרוץ מותאם (שיביא בחשבון גם את סוגיית הפערים הכלכליים-חברתיים), אפשר לעודד את בתי הספר ולאפשר להם לפתח בעצמם תכניות. יש לעודד יוזמה מקומית, ובו בזמן להעניק ליווי מעצים ליישומה. גם עיקרון זה עולה בקנה אחד עם שני העקרונות הקודמים: העדפת יזמות "מלמטה" מגבירה את השפעתם של מורים ומנהלים כדמויות חינוכיות קרובות ומשפיעות, והיא נוגעת, כמעט תמיד, לתהליכים חינוכיים ארוכי טווח. אנשי המטה מתווים את הכיוון הכללי ומסייעים לאנשי השדה ביוזמותיהם בכיוון זה בעת ובעונה אחת.

עיקרון 4 - הכרה בייחודיות מול אחידות

מצאנו שמורכבות הנושא שבו אנו עוסקים תואמת את עיקרון ייחודיות בית הספר וסביבתו. ברי כי עיקרון זה נכון ורלבנטי לנושאים רבים שבהם עוסקת המערכת, אך לטעמנו הוא נכון ככל כפליים בנושא זה. מרחב בית הספר, סביבתו, תפיסת העולם והערכים ומאפייני החברה הרלבנטיים, הם המשתנים הקובעים את טיב הקונפליקטים החברתיים, טיב החיכוכים ועצימותם, ובסופו של דבר את האתגר החינוכי "האמיתי" שעמו מתמודד הצוות החינוכי. התהליך החינוכי שבו אנו עוסקים איננו יכול להיות מנותק מההקשר הספציפי של בית הספר והסביבה. לפיכך, יש להעדיף פעולות ותהליכים חינוכיים שיגדירו מרחב ועקרונות פדגוגיים המביאים בחשבון את מאפייני הייחודיים של בית הספר, על פני תכנון אחיד וקבוע לכלל המסגרות. גם עיקרון זה משתלב עם העקרונות הקודמים: ההכרה בייחודיות מאפשרת צמיחה של יוזמות מלמטה, יוזמות מותאמות בעלות השפעה מתמשכת וארוכת טווח על התלמידים.

מרכיבים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת

מעבר לעקרונות כלליים אלו אנו מבקשים להצביע על כמה מרכיבים נוספים שיש להביאם בחשבון בעת עיצוב ההתערבות החינוכית בנושא שבו אנו עוסקים. מעל לכל אנו סבורים שראוי לפעול על-פי עקרון הפרקטיות³², כלומר שעל התהליך החינוכי לפעול על כלל הרמות במערכת - אנשי מטה, מפקחים, מנהלים, מורים ותלמידים.

• ראוי להעדיף אקטיביות של הלומד ותהליך בינאישי-חברתי כמהלך הנוגע לשונה ול"אחר" על פני פאסיביות. ראוי שהן התלמידים והן המורים (כפי שגם אנחנו, כותבי מסמך זה וגם אנשי המטה במשרד החינוך), יעסקו בנושא לא רק באורח מופשט ואינטלקטואלי, אלא מתוך מעורבות אישית, רגשית וחוויתית. ראוי להביא בחשבון את השפעות הגומלין בין חוויה, רגש, למידה והתנהגות, על רקע מנגנון הפחד הקיומי מה"אחר", ולכן במיוחד בנושא זה, יש להתייחס למכלול אישיותו של "הלומד" (גוף, רוח ונפש) במצבי תודעה ותנועה שונים.

- מפגשי תלמידים עם קבוצות שונות ומגוונות הם כלי חשוב להתמודדות אפקטיבית עם תופעת הגזענות. עם זאת, כדי שמפגשים אלו יישאו פרי, חיוני להיערך לקראתם ולקיימם באורח עקבי ומתמשך. בהקשר זה, אנו ממליצים לא רק על מפגשי שיח אלא על עשייה משותפת וגם על לימוד קוריקולרי משותף.
- ראוי לתת את הדעת על תפקיד ההורים והקהילה בתהליך הלמידה והשינוי, ולהבין לעומק את הקשר ההדדי בין התפיסות שבהן מחזיק הילד לבין התפיסות של הוריו.
- ראוי לייחס חשיבות לתהליכי רפלקציה הן ברמת הפרט (חקר עצמי) והן ברמת מרחבי שיח אישיים משמעותיים מובנים בין מורים לתלמידים.
- ולבסוף, יש לזכור כי "גבולות לשוני הם גבולות עולמי", וכי מרחב השפה המדוברת, הכתובה והחזותית הוא כלי מרכזי שיש לרתום ולפעול באמצעותו בתהליך חינוכי.

דרושה הגדרה חדשה

כפי שפורט בהרחבה לעיל, אחת התובנות הראשונות שכל העמיתים בקבוצתנו ההטרורגנית היו שותפים לה היא שיש לטפל במושג גזענות תוך הבנה עמוקה של משמעותו, מורכבותו ורגישותו בכלל ובחברה הישראלית בפרט - ובהתאם לכך יש לחדול משימוש בו כמושג כולל לתהליכים חינוכיים בסוגיה זו. אין בכוננתנו להסתפק בדחיית השימוש במושג גזענות, או לספק לו תחליפים פשטניים. אנחנו ממליצים כי המהלך החינוכי יעמוד על שני יסודות מכוננים: ראשית, על ההכרה בכך **שהאחר אינו אני**; שטבעם של בני אדם וקהילות לפחד מן הזר והשונה המאיימים על זהותם ועל לכידותם; ואי לכך, שעוינות כלפי האחר ופחד מפניו אינם בגדר תופעות בלתי נסבלות שיש למחוק או להעלים את קיומן, כי אם ביטויים אנושיים אוניברסליים של הצורך בזהות ולכידות פנימית. בה בעת, חיוני לזכור כי בני אדם זקוקים זה לזה, ושלצד גילויים של עוינות ופחד, ההיסטוריה וההווה של המין האנושי עשויים גם מגילויי סולידריות, תמיכה ושותפות. הנחה כפולה זו, שאלבר ממי, בספרו על הגזענות, זיקק לאמירה "**האדם הוא גם סכנה לזולתו וגם מושיעו**", פותחת פתח לחשיבה מחודשת על גזענות ועל דרכי ההתמודדות עמה. התמודדות חינוכית עם גזענות אין פירושה אפוא דחייה על הסף של ביטויי גזענות או סירוב להישיר אליהם את המבט, כי אם ההפך הגמור מכך: רק משעה שמורים יחוו עוצמת כמי שרשאים - ומסוגלים - לדון בנושא ברצינות ובאורח מתמשך, יהיה אפשר להתחיל תהליך חינוכי שבכוחו לצמצם את התופעה. כדי לעשות כן, נחוצים תנאי יסוד: ראשית, כאמור, יש להיחלץ מן התפיסה הצרה והמצמצמת של הגזענות כתופעה שאין הדעת יכולה לסבול. **מודעות** היא המפתח הראשון לעשייה החינוכית. מודעות לכך שמקורה של הגזענות אנושי, מודעות לא רק לגזענות של אחרים, אלא גם לגזענות שלנו. הוקעה והטפה נגד גזענות של אחרים - לא רק ששיגו את התוצאה ההפוכה, כפי שהסברנו לעיל, אלא גם מכילות בתוכן פרדוקס, שכן הן משחזרות הלכי רוח גזעניים. כל תהליך שכותרתו תכיל בצורה ישירה או עקיפה את המונח "גזענות" ילקה הלכה למעשה בטעות זו. שנית, וכפועל יוצא, משרד החינוך מחויב לעודד מורים ואנשי חינוך, בכל הדרכים העומדות לרשותו, לעסוק במורכבותה של תופעת הגזענות, כלומר לדון בה באומץ, ביושר ובכנות. עלינו, כולנו - בכירי המטה, מנהלים, מורים ותלמידים - לחשוף את הגזענות שבתוכנו כדי שנוכל לטפל בה ולשנות את התנהגותנו.

העיסוק בגזענות מעורר מתח, חשש ואף פחד, וזהו דבר טבעי ומוכן. אך אנו סבורים שכדי להתמודד בכנות עם גילויי גזענות וקסנופוביה, חיוני לשנות מן היסוד את היחס לתופעות הללו: שינוי שראשיתו הכרה בפחד האנושי-אוניברסלי מפני האחר הניצב בבסיס הגזענות; המשכו בנכונות לשהות במחיצתו של הפחד ולתת עליו את הדעת, ואחריתו ביצירת כלים חינוכיים ופדגוגיים שיאפשרו למנהלים, למורים ולתלמידים לדון בסוגיות הללו באופן מושכל ואחראי, ומתוך כך להיפתח לאופני מחשבה וקיום חדשים.

יש להניח כי חשיפה של מורים להגדרות שונות של גזענות, ובדיקה עצמית של תפיסותיהם ועמדותיהם האישיות בנוגע לקבוצות שונות באוכלוסייה, תעורר מחשבות ותחושות מבלבלות. רבים מאתנו חשים תחושות של דחייה, נחיתות או עליונות כלפי קבוצות שונות של אנשים באוכלוסייה. לא קל להביט לעתים במראה, בפרט כאשר המראה מאיים באופן כזה או אחר על התפיסה העצמית שלנו כאנשים סובלניים ופלורליסטיים וכמודל חינוכי ראוי. עם זאת, הבנת המורכבות האישית עשויה לאפשר שיח עם אחרים על מורכבות, תוך ניסיון "להחזיק" ולהכיל דימוי עצמי קוהרנטי הכולל בתוכו תחושות והתנהגויות סותרות. זאת ועוד: מצב של ויכוח ושיח רגשי טעון יש בו כדי ליצור תחושת איום ואף לעורר חרדה. בטרם יעסוק המורה בנושא בכיתה, עליו להיות מודע ליכולתו לעמוד בסיטואציה רגשית מורכבת.

דרך נוספת להתמודדות עם סוגיה זו טמונה ביכולת ההזדהות שלנו עם האחר, ביכולת שלנו להיכנס לנעליו כדי להבין אותו, את סבלו ואת כאבו. לשם כך עלינו להיות מסוגלים, בראש ובראשונה, לראות את האחר ולנסות להעמיד עצמנו במקומו.

ולבסוף, יש לכנס תפיסות אלו לכדי מערך פדגוגי חדש המביא בחשבון שיקולים התפתחותיים. המושג "גזענות", על כל מטעניו החברתיים, ההיסטוריים והאקטואליים הכבדים, מחייב תפיסה מופשטת ומורכבת ביותר. עיסוק בגזענות במסגרות חינוך מחייב אותנו לתת את הדעת על התפתחותם הרגשית והאינטלקטואלית של ילדים ולהתאים סכמות פשוטות וקונקרטיות כבסיס למדרג הגיל. לפיכך יש לשקול את השימוש במונח הזה בכותרת הכללית של מהלך "האחר הוא אני" לכל הגילאים, ולסייג את העיסוק בו בפעילות השוטפת בהתאם לסולם התפתחותי.

מרכיב נוסף שיש לשקול הוא הצורך להבטיח שהדרך שבה תיעשה ההתערבות לא תעמיק פערים קיימים. קבוצות שהן כחות חזקות מבחינת תפיסת הזהות שלהם, וכחות בטוחות וגאות בזהותן, יהיו חשופות יותר לפגעי הגזענות, ולכן חיזוק של זהות חלשה (ה"אני") יכולה לסייע במאבק לגזענות (נגד ה"אחר").

לסיכום, המלצתנו היא לזנוח כותרות העושות שימוש כוללני במונח "מאבק בגזענות". המלצתנו זו מושתתת על ההנחה שהעיסוק בגזענות מעורר בקרב אנשי חינוך תחושת איום, פחד ורתיעה: מרביתם חשים שאין בכוחם לעסוק בתחום סבוך זה, שהם אינם מצוידים בכלים המאפשרים לדון בו ברצינות עם תלמידיהם. כתוצאה מכך, הגזענות נתפסת מן העבר האחד כתופעה רווחת הדורשת התערבות חינוכית, ומן העבר השני לתופעה שקשה מאוד, אם לא בלתי אפשרי, לדון בה בכנות ובפתיחות. כך נוצר מצב פרדוקסלי: דווקא על רקע המתחים והשברים בחברה הישראלית, ועל רקע שכיחותם של גילויי הגזענות, תופעת הגזענות עצמה נתפסת ונידונה באופן פשטני - ליבת העיסוק בה בהקשר החינוכי אינו הניסיון לעמוד על מורכבותה, אלא הרצון למגר אותה ולהעלים את עצם קיומה. מובן מאליו שבתנאים אלו, של היעדר שיח אמיתי ופתוח, נמנע מאנשי חינוך למלא את ייעודם, כשם שנמנעת מילדים האפשרות החיונית כל כך לבטא את רגשותיהם ואת תחושותיהם - כחלק מתהליכי למידה, צמיחה והתפתחות.

חינוכי לציין שדרך זו אינה חפה מסיכונים: הכרה בקיומה של גזענות כתופעה כלל-אנושית, והנכונות לעסוק בביטוייה בהווה, עלולות להעיר מרבצם שדים רבים, ולהציב מורים ותלמידים באזורי איום, סכנה ואי-נוחות. יתר על כן, הצעה המכירה בקיומה של גזענות כתופעה כלל-אנושית, אינה יכולה לערוב מראש לתוצאות הלמידה, ולפיכך היא מכילה בהכרח מידה של אי-ודאות ועמימות. ואולם, האם לא מוטב להישיר את מבטנו אל עבר הגזענות במקום להירתע ממנה, להעלים את קיומה, או להציגה לפני תלמידים באורח שאינו רלוונטי לחייהם ולתחושותיהם? והאין אי-ודאות חלק בלתי נפרד מכל מעשה חינוכי בעל משמעות, כלומר תהליך שאיננו שואף לאינדוקטרינציה, כי אם לדיאלוג אמיתי בין מבוגרים לילדים? אנו סבורים שהתמודדות ישירה וגלוית לב עדיפה על פני התעלמות או הכחשה, ושיצירתו של אקלים חינוכי ראוי תצמצם במידה ניכרת את הסכנות שבהצעתנו. אחרי הכול, זהו תפקידו וייעודו של החינוך.

פעולות מערכתיות מומלצות

פרק זה עוסק בפעולות מערכתיות שזיהינו כבעלות פוטנציאל להשפעה הרבה ביותר על הבעיה כפי שנותחה במסמך זה. המלצות אלו מבוססות על עקרונות המחשבה והפעולה שתוארו בפרק הקודם, והן מביאות לידי ביטוי עקרונות אלו ברמה המערכתית.

ראוי שנזכיר עוד בטרם נגיע לדברים גופם, כי התכניות והפעולות המערכתיות במשרד החינוך מרוכזות בימים אלו תחת שני מאמצים עיקריים: המהלך הנרחב הרב-שנתי "האחר הוא אני" והתכנית "מסובלנות למניעת גזענות", שהחלה דרכה בקיץ האחרון. כמעט מובן מאליה שיש לתכלל ולסנכרן³³ פעילויות אלו, שכן יש חפיפה בין הנושאים הנידונים בפעילות של חלקים שונים במשרד החינוך. תכלול זה ראוי שיכלול מסרים תואמים, מדדים דומים להצלחה, תעדוף תקציבי וכמובן הובלה מושכלת ומתואמת של מהלכים מסוג ההמלצות שיפורטו להלן.

לצד זה, ולנוכח חשיבות המרחב האינטרנטי והרשתות החברתיות בעולמם של תלמידים ותלמידות בישראל, יש לראות בו זירת פעילות נוספת. כמו כן, כאמור, ברצוננו להצביע על הצורך לבחור איזה משני המודלים - הרב-תרבותי או האנטי-גזעני - מתאים יותר לחברה הישראלית, ולהתאים את המסרים גם ברמת התכנים והגישות.

חינוך בחברה רב-תרבותית - שילוב בין-מגזרי של מורים³⁴

אנו ממליצים לעודד ולהוביל מהלך שבו מורים ממגזרים שונים ילמדו במגזר האחר. היינו, מורה יהודי בבית ספר ערבי ולהפך, מורה חרדי בבית ספר חילוני ולהפך, מורה חילוני בבית ספר ממלכתי-דתי ולהפך, וכד'. יתרונו של מהלך זה שהוא "שקוף" מבחינת תכניו המילוליים. זו אינה למידה "על הנושא" אלא חוויית חיים - האחר נוכח, טבעי, רלבנטי ומוכר. יש להדגיש כי כוונתנו למהלך שבו המורה הערבי איננו מורה לערבית, אלא מורה לביולוגיה; המורה החרדי איננו מורה לתושב"ע אלא למתמטיקה, וכן הלאה. הכרה מתמשכת של מורה משמעותי, נוכח ורלבנטי, שוות ערך לאלפי שעות תוכן, מילים וספרים. בכך באים כמובן לידי ביטוי

העקרונות האמורים - זהו שינוי מתמשך וארוך טווח, הנעשה על-ידי מורים כדמויות משמעותיות, והוא מנוהל ומובל על-ידי המערכת המקומית. מובן שמהלך זה מחייב הובלה וניתוח בנוגע לדרכי התמרוץ למורה ולבית הספר (תוספת שעות, עדיפות בקידום וכד'), קביעת מדדי התקדמות, מעקב, הסרת חסמים וליווי. מסמך זה איננו בא להרחיב בכך, אלא לומר שלהבנתנו, למהלך כזה פוטנציאל רב מאוד ליצירת שינוי ממשי.

אטמוספירה של יזמות

אנו ממליצים לנהל ולהוביל יצירת אטמוספירה של יזמות ויצירתיות, שמטרתה העלאת יוזמות מהשטח, סיוע במימושן בפועל ולימוד מהן במטרה ליישמן במקומות נוספים. אטמוספירה של יזמות מבוססת בראש ובראשונה על הכרה בחוכמתו של השטח, בלגיטימיות של מגוון התפיסות השונות, וביתרון היחסי שיש לגורמים אלו - היכרותם עם ההקשר הספציפי שבו מתרחשת העשייה.

אך בכך לא די. יצירת אטמוספירה של יזמות מחייבת ניהול ועידוד: כינונו של גורם מטה שירכז, יזהה ויאסוף יוזמות כאלה, באמצעות הוצאת קול קורא, תמרוץ בשעות או כל פעולה אחרת; סיוע ישיר ליוזמות המוצלחות ביותר ויצירת אווירה אוהדת ל-startup חינוכי; שימוש בסימבוליקה משפיעה, פרסי הצטיינות ליזמות, "שנת יזמות" וכד'.

בכך יבואו שוב לידי ביטוי העקרונות של הסתמכות על גורמי בית הספר כמובילי השינוי וכמתכנניו גם יחד; הן במובן המעשי והן ביצירת לגיטימיות לתפיסות העולם והשונות. בכך מהווה תהליך זה כלשעצמו שיקוף פרקטלי של ההכרה בשונות ובאחרות ברמה המערכתית.

הכשרות להוראה - סובלנות והתמודדות עם שסעים

כמתואר בפרק המיפוי, התברר כי המערכות האקדמיות להכשרות מורים מתנהלות הלכה למעשה כמעט במנותק ממהלכיו של המשרד בעניין זה. התברר כי היוזמות במכללות מנוהלות באופן בדלני, ללא שיתוף המכללות האחרות, וכל מכללה מחליטה באיזה היקף ייחשפו פרחי ההוראה לשסעים בחברה הישראלית ומה יהיה אופן החשיפה לנושא.

מהתרשמותנו ומאיסוף החומר עולה כי גם העיסוק בתחום במכללות להכשרת מורים נעשה ללא ראייה מערכתית מכוונת ומנחה וללא הגדרה מחייבת. אמנם קיימות יוזמות מעניינות, אולם לא מצאנו איגום משאבים, מדיניות אחידה בין כלל המכללות או התייחסות מהמטה ליוזמות מקומיות.

התמודדות עם גזענות חייבת להיות חלק בלתי נפרד מתהליך ההכשרה של אנשי ההוראה וחינוך. נושא זה הוא בעל פוטנציאל רב ליצירת שינוי בהתאם לעקרונות המחשבה המתוארים לעיל - התבססות על דמויות החינוך הקרובות, יוזמתן, כוחן והשפעתן ארוכת הטווח.

את אופן היישום של עקרונות המחשבה והפעולה המתוארים לעיל, אנחנו מבקשים להדגים באמצעות המודל שיוצג בפרק הבא. המודל הוא אילוסטרציה לתרגום אפשרי של ההמלצות.

4. הצעה למודל יישומי; תו תקן כמנוף מערכת לשינוי - הסמכה לבתי ספר 'נחושת'

רציונל

המודל המוצג להלן מובא בקווי מתאר כלליים בלבד, ומצריך כמובן עוד פיתוח מעמיק. המודל מבוסס על תהליכי הסמכה של בתי ספר ל"בתי ספר ירוקים"³⁵, שלמיטב ידיעתנו נוחלים הצלחה במערכת החינוך. ההסמכה של תו תקן ירוק מהווה הכרה בחינוך סביבתי משמעותי המתקיים בבית הספר, ומתווה דרך פעולה לבתי ספר המעוניינים לאמץ עקרונות אלו.

על-פי אותו עיקרון אנו מציעים יצירת תו תקן נחושת³⁶ שיהווה הכרה בחינוך לסובלנות ולפלורליזם המתקיים בבית ספר. מודל תו תקן נועד לאפשר שינוי הדרגתי טרנספורמטיבי של אורחות החיים הבית-ספריים בקרב צוות בית הספר, התלמידים והקהילה שבה הם פועלים (בהלימה לעיקרון המרכזי של תהליך הסתגלותי ארוך טווח).

בתי ספר במודל מעין זה יקבלו ליווי והדרכה בדרך להסמכה, יזכו להכרה בשינויים שהם מצליחים להטמיע, יקבלו כלים לאבחון עצמי ומדידה לשם הערכת התקדמותם והתעצבותם, ולבסוף, יקבלו גם תגמול ויוקרה מעצם השתייכותם ל"מועדון הנחושת" ובהמשך גם ל"מועדון המתמידים", אשר מדרבן לתהליך מתמשך ולא חד-פעמי. כל בית ספר שיבחר להצטרף למודל ייכנס לתהליך פיתוח עצמי של תכנית התערבות הרלבנטית עבורו. בתהליך הפיתוח, יש לעודד את בית הספר להיעזר במהלכי התערבויות מוצלחים שנעשו בבתי ספר אחרים (בהלימה לעיקרון המרכזי של חוכמת השטח). בית ספר אשר יפעיל תכנית התערבות שיטתית, ארוכת טווח ועמוקה המיישמת באופן אפקטיבי את העקרונות, יזכה בתו הנחושת.³⁷

הובלת התהליך הבית-ספרי, בשלבי הייזום והתכנון וביישום תכנית ההתערבות בפועל, תיעשה על-ידי צוות המורים והמנהלים מתוך בית הספר (בהלימה לעיקרון המרכזי של כוחות פנים מערכתיים).

כמהלך טרומי, ולפני שיחל בגיבוש התכנית, יידרש בית הספר לבצע דיאגנוזה של מצבו ההתחלתי בנוגע לתופעה (לשסעים, לשנאת האחר), ושל התמודדותו עמה. הדיאגנוזה תיעשה על בסיס כלי דיאגנוסטי שיפותח³⁸ ויועמד לרשות בית הספר יחד עם ליווי והדרכה מתאימה. את התהליך יבצע הצוות הפנימי של בית הספר, תוך מעורבות אקטיבית של התלמידים. התהליך יביא בחשבון את הרכב האוכלוסיות, הקהילה שבה פועל בית הספר ומערכת היחסים עמה, הרכב צוות המורים, האקלים הבית-ספרי, תהליכים והתערבויות קיימים ועוד. דיאגנוזה זו תאפשר לבית הספר ליצור את "מפת המצב" הנוכחית הייחודית לו, וממנה ייגזרו הצרכים והמטרות הייחודיות של בית הספר בתחומים אלו לטווח המידי, הבינוני והארוך (בהלימה לעיקרון המרכזי של הכרה בייחודיות).

על בסיס מפת המצב, הצרכים והמטרות, תגובש תכנית ההתערבות ויוגדרו מדדי ההצלחה. מדדי ההצלחה ינוסחו הן במונחי תפוקות רצויות והן במונחי השפעה רצויה.

הערכה מעצבת תיעשה אל מול מדדי ההצלחה שינוסחו באופן פרטני על-ידי בית הספר. כמו כן תתבצע הערכה ליישום העקרונות המומלצים להתערבות אפקטיבית, שתהיה מבוססת על מערכת מדדים אחידה. בסופו של דבר יינתן תו הנחושת לבתי ספר אשר יפגינו הצלחה אל מול ההשפעה הרצויה שקבעו לעצמם³⁹

ואל מול מערכת המדדים האחידה שתובא להלן, שתעריך את מידת יישום העקרונות. מערכת המדדים תקל כמובן על צוותי בתי ספר בתכנון ובבנייה של התכניות הייחודיות שלהם ובבחינת ביצוען. אנו מאמינים שמערכת כזו יכולה ליצור שפה משותפת שתשמור על עצמאות בתי הספר מחד גיסא, ותהווה מחוון אחיד במשרד החינוך לצורך החלטות על מתן משאבי העצמה, תקצוב וליווי מקצועי, מאידך גיסא.

בכל הנוגע לתקצוב ותמרוץ אנו ממליצים שיעשו ברמת המחוזות. מדי שנה תוגדר מכסה שנתית של בתי ספר למחוז, אשר לשירותם יועמדו משאבי הדרכה, ליווי והטמעה. כמו כן, תועמד קופת משאבים מחוזית אשר תאפשר לתת תמיכות אד-הוק כדי לסייע לבתי הספר שייכנסו למודל בפיתוח ובהרצת פיילוטים של התערבויות בבית הספר. מוצע שבמחוז תהיה גם קופת מטצ'ינג, אשר תאפשר לבתי ספר שגייסו מימון באופן עצמאי לקבל מטצ'ינג של כספי המשרד כדי להרחיב את השפעת היוזמות וכתמריץ להבאת משאבים (זאת בתנאי שהדבר אינו מרחיב פערים חברתיים-כלכליים). מדי שנה יקבלו בתי הספר שיעמדו בהצטיינות בתו התקן תמריץ משאבים למימון יוזמות בשנה שלאחר מכן. כמו כן ישקיע המשרד ביצירת מאגר מידע אלקטרוני שבו ירוכזו כל ההתערבויות המוצלחות. התערבויות אלו יהיו נגישות לבתי הספר השונים שירצו לאמץ (best practice sharing). המשרד גם ישקיע בפרסום ובהעלאת המודעות לבתי ספר אשר מיישמים באופן ראוי את המודל וזכו בתו תקן נחושת, הן בערוצי מדיה פנימיים שונים (אתר אינטרנט, פרסומי משרד החינוך, כינוסים מחוזיים וכו') והן בערוצי התקשורת לציבור כולו.⁴⁰

בהתאם להבנת הייחודיות של כל בית ספר ובית ספר, אפשר לצפות שחלק יעברו את התהליך מהר יותר מאחרים, והדבר טבעי לחלוטין. ייתכן שהמשרד יצטרך לשקול דיפרנציאציה במשאבים, בהתאם לאשכול הסוציו-אקונומי.

הציפיה היא כי בהדרגה ייווצר "מועדון נחושת" יוקרתי ומוביל, דהיינו, תיווצר מנהיגות. מנהיגות זו תמשוך בתי ספר נוספים להצטרף למודל.

המודל, שבבסיסו עומדות הפעולות המערכתיות שעליהן המלצנו בפרק הקודם, יוצר "אטמוספירה של יזמות" בתוך בתי הספר. הוא מבוסס בראש ובראשונה על הכרה בחוכמתו של השטח, בלגיטימיות של מגוון התפיסות השונות, וביתרון היחסי שיש לגורמים אלו, בזכות היכרותם עם ההקשר הספציפי שבו מתרחשת העשייה. בכך הוא גם מבטיח רלבנטיות לחיי המעורבים.

להלן מערכת המדדים שיישמו לארגן את מנופי השינוי כערכת אבחון-עצמי או ככלי התבוננות בידי דרגים מסייעים כגון הפיקוח והמדריכים. המערכת כוללת גם איסוף נתונים לשם קבלת החלטות בסוגיות של מימון שעות, הסעות, פעילות וכד'. (כפי שהוזכר, מערכת אחידה זו תהיה בנוסף להערכה מעצבת ומותאמת לכל בית ספר שתיעשה אל מול מטרות ההשפעה שיציב לעצמו).

מערכת מדדים אחידה

- א. **עקרון מעורבות הלומד** - עיקרון חשוב במיוחד לצורך למידה במסגרת תהליך חינוכי. כדי שהלומד יפתח יכולת לסובלנות או לפלורליזם, נדרשת למידה אקטיבית הכוללת גם מעורבות רגשית גבוהה. לפי עקרון זה, ככל שהתהליך מערב יותר את הלומדים בצורה אקטיבית, כך המדד במישור זה גבוה יותר.
- ב. **עקרון המבוגר המשמעותי** - עיקרון הגורס כי אנחנו לומדים יותר ממה שאנחנו עושים מאשר ממה שאנחנו אומרים, לבטח בכל הקשור לתכנים חינוכיים ערכיים. בשל כך ישנה חשיבות מרבית לכך שצוות בית הספר הקבוע יהיה שותף פעיל בתכנון וביישום התהליך החינוכי. התקדמות לפי עיקרון זה, ככל שאנשי הצוות המרכזיים של בית הספר יהיו יותר מעורבים בתהליך כמובילים וכנותני דוגמה אישית לתלמידים, כך המדד יהיה גבוה יותר.
- ג. **עקרון ההמשכיות** - עיקרון הגורס שתהליכים חינוכיים אינם נגמרים, ובכל מקרה הם ארוכים יותר מלמידה של פתרון משוואות ריבועיות או יצירה ספרותית כזו או אחרת. בשל כך, תהליכים הנבנים ומופעלים כתהליכים ארוכי טווח ורציפים עדיפים על פני תהליכים קצרי טווח ומקוטעים. התקדמות לפי עיקרון זה תהיה בהתאם למשך התהליכים החינוכיים, רציפותם וקיומו של חיבור קוהרנטי בין חלקיהם השונים.
- ד. **עקרון ההפגשה** - עיקרון הגורס כי כדי לאפשר למידה משמעותית של ערכים כגון סובלנות ופלורליזם, יש חשיבות רבה לכך שהתהליך החינוכי יכלול מפגשים משמעותיים של הלומד עם ה"שונים" ממנו. מפגשים מעין אלו, במיוחד סביב עשייה משותפת, יאפשרו הן את ההיכרות עם האחר והן את ההתמודדות עם ה"אחרות" על צדדיה המושכים ועל צדדיה המאיימים, בסביבה לימודית מוגנת ומאפשרת. ככל שהתהליך יכלול יותר מפגשים ויותר עשייה משותפת עם אחרים בתוך כותלי בית הספר ומחוצה להם, המדד יהיה גבוה יותר.
- ה. **עקרון ממד רגשי-חוויתי** - עיקרון המדגיש התייחסות מחודשת ומכבדת למרכיבי הנפש הקיומיים של השלם האנושי, לרכישת מצבי תודעה, להתבוננות בהם ולחיזוק העצמי. התייחסות זו מכירה בחשיבותם של תהליכי למידה המערבים חוויה, התבוננות וגוף.
- ו. **עקרון הרפלקציה** - עיקרון המדגיש את חשיבותם של תהליכי רפלקציה, הן ברמת הפרט (אינטרוספקציה) והן ברמת מרחבי שיח משמעותיים מובנים בין מורים לבין עצמם, בין תלמידים לבין עצמם ובין מורים לתלמידים. פעילות מעין זו מיועדת לביסוס מודעות לתחושות גזעניות הקיימות בכולנו, וגישה רב-תרבותית שלפיה כל אחד הוא גם אחר ואין מדובר בתופעה הקיימת רק אצל השונים ממני.
- ז. **עקרון התהליך הפרקטלי** - עיקרון הגורס שכדי שאנשי המטה והמורים יוכלו להיות מודל ראוי, עלינו לעבור את אותו התהליך של בירור פנימי עמוק שאנו רוצים לעשותו עם התלמידים. בשל כך יש חשיבות רבה לכך שהצוות המרכזי בבית הספר, המפקחים, וועד הורים יעברו תהליך בירור עמוק. ככל שיוקדש זמן רב יותר ללמידה ולהתנסות של צוות בית הספר, שיכללו התנסויות דומות לאלו שיעברו התלמידים וחברי קהיליית בית הספר, יהיה המדד גבוה יותר.

ח. **עקרון השפה** - אחד מהמרכיבים המרכזיים של תרבות בכלל ושל תרבות בית-ספרית בפרט הוא השפה המדוברת במרחב המשותף. השפה במרחב החינוכי, המדוברת, החזותית והכתובה, יכולה להיות כזו שמכבדת או מדירה, מתעלמת, מפלה ומתנשאת כלפי אוכלוסיות וקבוצות חברתיות שונות. כמו כן, היא יכולה להיות שלילית (לדוגמא 'נגד גזענות' וזו שפה פחות רצויה משום שהיא יותר 'מדבקת'⁴¹) או חיובית (לדוגמא, 'בעד סובלנות'). בית ספר הפועל מתוך תו תקן נחושת יהיה בית ספר שנמצא בתהליך מתמיד של בקרה וסקירה של השפה המדוברת והכתובה בו, והפועל לראות בתוכה מרכיבים מדירים וסטראוטיפיים המביעים דעות קדומות או מתמקדים בשלילי. התקדמות לפי עיקרון זה תהיה בקיומן של סדירויות להתבוננות משותפת של צוות בית הספר והתלמידים⁴². יודגש כי אין הכוונה במדד זה לאמוד בית ספר על-פי שפתו ובכך לגרום לפעילות פשטנית של "הוצאה בכוח מהלקסיקון", אלא לקיומן של סדירויות בית-ספריות למודעות ודיון בגילויים מסוג זה.

ט. **עקרון ההתייחסות** - עיקרון של קיום תרבות בית-ספרית המעוגנת בתקנון או הסכם כללי התנהגות התומך בסובלנות פלורליזם - בית ספר המגדיר את ההתייחסות להתנהגויות אנטי סובלניות אנטי פלורליסטיות ואוכף אותה באופן עקבי. התקדמות לפי עיקרון זה תהיה ככל שלבית הספר יהיה מנגנון מוגדר להתייחסות כזו.

י. **עקרון הייחודיות** - עקרון זה פתוח ומאפשר לבית ספר להגדיר לעצמו עיקרון אחר, כגון שילוב בין-מגזרי של מורים, לימוד שפה אחרת או תרבות אחרת, שיתופי פעולה עם בתי ספר שכנים, ימי שיא וכד'. מדד זה פותח אפשרות לכל קהילה להגדיר לעצמה יעדים המתאימים להקשר התרבותי שלה.⁴³

מודל זה, בהציבו מדדי הצלחה פדגוגיים ומערכתיים מגוונים, בשקיפות ובבהירות, מאפשר למוסדות החינוך ממגזרים שונים ובקהילות שונות לשאוף לחזון חיובי משותף. כל בית ספר מוזמן לאבחן את עצמו לאורם, לקבוע לעצמו יעדים על-פי שיקוליו ולתרגמם לתכנית עבודה. אם מטה משרד החינוך ידע לתמרץ, לתמוך ולממן באופן דיפרנציאלי את המתנדבים היוצאים למסע זה, בכוחו ללכד הרבה יותר מלפצל.

כאמור בפתיח של פרק זה, מודל תו נחושת הוא רק הצעה אחת אפשרית ליישום בשטח של כלל ההמלצות שהבאנו בגוף עבודה זו: המשגה חדשה, עקרונות-על מרכזיים ופעולות מערכתיות רצויות. ההצעה מובאת כאן בקווי מתאר ראשוניים בלבד, אשר בוודאי מצריכים העמקה, בירור, בחינה ושכלול טרם שיוכלו להוות תכנית אופרטיבית מלאה ליישום. ואולם, אנו סבורים שבמודל זה יש פוטנציאל להביא לתהליך שינוי משמעותי בהתמודדות עם השסעים בחברה ועם שנאת האחר.

סיכום

מטבע הדברים, מבטו של המעשה החינוכי מופנה בעת ובעונה אחת אל עבר העתיד. הוא מבקש להישען על אירועים שהיו ולהטביע חותם על החברה כדי להביא לשיפורה, בראש ובראשונה באמצעות הכשרתם של אזרחיה לעתיד. הדבר נכון גם בנוגע להתמודדות עם גזענות.

במהלך העבודה על חיבור המסמך הנוכחי גילינו כי היחס הרווח אל התופעה והדרכים להתמודד עמה שאובים מעולם מונחים המבכר את העבר והעתיד על פני ההווה.

להשקפתנו, ולדעת אנשי מערכת החינוך עצמה, כדי להתמודד כהלכה עם הגזענות ועם גילוייה, עלינו לתת את הדעת, בכנות ובגילוי לב, על יסודות של פחד מפני האחר, השוכנים בכל אחד ואחת מאתנו - המתכננים של תכניות לימוד עבור דור העתיד, בהווה; להתבונן נכוחה בהווה, מורכב וסבוך כמות שהוא, מבלי להירתע מפניו או לפסוח עליו במעגלים שבהם אנו פועלים בהווה, ואם יש צורך, לערוך את השינוי המיוחל גם בהם.

עלינו להשתהות במרחבים חינוכיים של ספקות, אי-ודאות ועמימות, היכן שהתשובות אינן יכולות להיות נתונות מראש, בלי להניח שתהליך זה יכול לפסוח עלינו ובידיעה שאין ולא יכולה להיות ערובה באשר לתוצאותיו.

נוסף על כך, חיוני להזמין מורים ואנשי חינוך להביא לידי ביטוי את חוויותיהם ואת השקפותיהם, ולעודד יוזמות חינוכיות הצומחות מהשדה עצמו ואינן מוכתבות מלמעלה; להפוך את ההתמודדות עם תופעת הגזענות לחלק בלתי נפרד מהתכניות להכשרת מורים; לטפח עיסוק בגזענות המושתת על התנסות רגשית וחוייתית, ולא רק על ידע תיאורטי; להכיר בכך שהתמודדות עם גזענות היא תהליך הסתגלותי ארוך טווח, ולהתאים את תכניות הלימוד לייחודיותם של בתי ספר שונים, עם ההבדלים הקיימים ביניהם.

להבנתנו, רק תהליך חינוכי מעין זה, שיתבסס על מבט של כל אחד ואחת מאתנו בהווה, עוד קודם לתכנון עבור תלמידי ישראל, יישא את הפירות שכולנו מייחלים להם: קבלה אמיתית של האחר, חיים של שותפות, וצמצום ניכר בגילויי גזענות במרחב הציבורי בישראל.

חשוב לזכור כי מערכת החינוך קשורה בטבורה לתהליכים המתחוללים במרחב הציבורי הישראלי, ובהם תקשורת, אקדמיה, ספורט, פוליטיקה, צבא ועוד, וכדי להתמודד עם גזענות יש לתת את הדעת גם על הזירות הללו.

נספח

רשימת מרואיינים

דניאלה פרידמן, מפמ"ר מדעי החברה ומנהלת המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים
 דר' נרי הורביץ, סוציולוג, סגל מנדל
 עו"ד יואב ללום, עמית בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 אילנה רבינוביץ, מנהלת אגף תכנים תכניות הכשרה והשתלמויות במנהל חברה ונוער ובמקביל מנהלת הדרכה ארצית.
 רם זהבי, מפקח ארצי בחינוך העל-יסודי חמ"ד, בוגר בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 ד"ר מרים פנויאן, מנהלת מחלקת החינוך בזיכרון יעקב, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 הרב ד"ר שלמה פישר, יו"ר לשעבר ומייסד עמותת 'יסודות'
 איתי בנוביץ, מנהל התיכון הישראלי למדעים ואומנויות בירושלים
 מרים דרמוני-שרביט, ראש צוות אזרחות וחיים משותפים, מט"ח, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 רות בר סיני, רכזת קשרי חוץ במכללה לחינוך ע"ש דויד ילין, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה, משרד החינוך
 ד"ר ירון להבי, לשעבר ראש המסלול לחינוך על-יסודי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין
 גב' אביבה מורדקוביץ, מנהלת בי"ס יסודי בכר, אבן יהודה
 דני גולשטיין, מדרך פנימיית חוות הנוער הציוני ורכז קבוצת נעל"ה (נוער עולה לפני הורים), בלוגר ברחוב "הרוסי"
 לאה זיידה, מנהלת מחלקת בתי ספר יסודיים בעיריית ת"א
 שארף חסאן, מנהל מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח
 מר משה שגיא, מנהל מינהל תקציבים משרד החינוך
 הגב' טל רוטשטיין, מנהלת קריית החינוך אורט השומרון בנימינה
 אליז' קראוס, ראש אגף תוכן במזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 אריאל לוי, ראש המנהל הפדגוגי, משרד החינוך, בוגר בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 גילה כהן בלוק, מפתחת תכניות במרכז הפדגוגי, אל המעיין
 דני רוזנר, ראש מנהל חברה ונוער, משרד החינוך
 הרב בניהו טבילה, מפקח על יסודי במחוז החרדי, בוגר בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 הרב גבי כהן, סמנכ"ל רשת "אל המעיין" ומנהל המרכז הפדגוגי
 חנה שדמי, מנהלת שפ"י, משרד החינוך
 טליה נאמן, סגנית ראש מנהל חברה ונוער, משרד החינוך
 יעל נאמן, מנכ"לית קרן לאוטמן, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
 מאיר שמעוני, מנהל מחוז ירושלים, מנח"י והמחוז החרדי

מוהנא פארס, ממונה על החינוך הדרוזי והצ'רקסי, משרד החינוך, בוגר בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
מיכל ברק, קרן לאוטמן
מירי נבון, סגנית ראש מנהל פדגוגי, משרד החינוך
עינב לוק, מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י, משרד החינוך
רחל מתוקי, מ"מ יו"ר המזכירות הפדגוגית ומנהלת מחוז חיפה, משרד החינוך
שירה בכר, מנהלת בי"ס אוסישקין, כפר סבא
אדר כהן, מפמ"ר אזרחות לשעבר
יעל גוראון, מפמ"רית אזרחות, משרד החינוך, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
יפה ישר- מפקחת מרכזת, מנח"י, משרד החינוך
גיל ברדוגו, מחמ"ד מנח"י, משרד החינוך
אלכס גליקסברג, מחמ"ד מחוז ירושלים, משרד החינוך
יפה צדקיהו, מנהלת מנהל חברה ונוער, מחוז ירושלים, משרד החינוך

הערות ומקורות

- ¹ מתוך מכתב מטרת התרגיל, דני בר גיורא וצוות מנדל, 10/11/2014
- ² R. Wodak & M. Reisigl, *"Discourse and Racism: European Perspectives"*, in: Annual Review of Anthropology, Vol. 28, (1999), pp. 175-199.
- ³ Snyder, Louis, *"Gobinism: The 'Essay on the Inequality of the Human Races'."*, in: Race: A History of Ethnic Theories. New York: Longmans, Green & Co., 1939.
- ⁴ יונה, י', ושנהב, י', "מהי גזענות", בתוך: גזענות בישראל (עורכים: יוסי יונה ויהודה שנהב), תל אביב: מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 16.
- ⁵ Blum, Lawrence. 2002. **"Racism: What it is and What it isn't"**, in: Studies in Philosophy and Education, 21(3), 204–218.
- ⁶ בליבר, אטיין. "האם קיימת גזענות חדשה?", בתוך: גזענות בישראל (ר' הערה 4).
- ⁷ Milton Gordon, Assimilation in American Life: The role of race, religion and national origins, Oxford University Press, 1964.
- ⁸ Amade M'charek, *"Beyond Fact or Fiction: On the Materiality of Race in Practice"*, in: Cultural Anthropology, Volume 28, Issue 3, (2013): 420–442.
- ⁹ מסי, א', הגזענות (הוצאת כרמל), 1994, עמ' 53.
- ¹⁰ Clevis Headly, **"Philosophical Approaches to Racism: A Critique of the Individualistic Perspective"**, in: Journal of social philosophy, Vol 31, (2000), pp. 223-257.
- ¹¹ Hart Blanton & James Jaccard, *"Unconscious Racism: A Concept in Pursuit of a Measure"*, in: Annual Review of Sociology, Vol. 34 (2008), pp. 277-297.
- ¹² Polycarp Ikuenobe, *"Conceptualizing Racism and Its Subtle Forms"*, in: Journal for the Theory of Social Behaviour, Vol. 41, (2010), pp 161-181.
- ¹³ Clevis Headly, **"Philosophical Approaches to Racism: A Critique of the Individualistic Perspective"**, in: Journal of social philosophy, Vol 31, (2000), pp. 223-257.
- ¹⁴ Staffan Müller-Wille, *"Claude Lévi-Strauss on race, history and genetics."*, in: BioSocieties (2010) 5: 330–347.
- 15 לוי שטראוס, קלוד, גזע, היסטוריה, תרבות, תל אביב: רסלינג, 2006.
- 16 עם ההוגים שהתייחסו לקשר בין גזענות לפחד מן האחר נמנים, בין השאר, הגל, סרט, סימון דה בובואר, לקאן, עמנואל לווינס, דרידה, פוקו, אדוארד סעיד, זיגמונד באומן, ועוד.
- 17 חוק העונשין התשל"ז-1977, סעיף 144א-ד
- 18 מתוך דבריו של פרקליט המדינה שי ניצן ביום עיון של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא 'משנאת הזר לקבלת האחר' שהתקיים ב-19/10/2014.
- 19 כפי שנמסרו למכון מנדל על-ידי "המטה לחיים משותפים" בדוא"ל בתחילת נובמבר 2015.
- 20 ישנו שילוב שולי גם במקצועות נוספים.

- 21 יעד שנקבע על ידי משרד החינוך וכולל הדרכת מורים להתמודדות מוצלחת עם תלמידים מאתגרים - פעילות זו נכללת כיום במטה לחיים משותפים.
- 22 על אף שהטענה הרווחת כיום היא שרוב לימודי הערבית מיועדים להכשיר אנשי מודיעין לעתיד.
- 23 טבלת ההזמנות לצורך קבלת קוד 2014
- 24 אין ביכולתנו במסגרת מסמך זה להיכנס להגדרות ולמתודות של המפגש המשמעותי, אך תחת שם זה כוונתנו היא לבדל קטגוריה ייחודית שאינה מתקיימת רק מעצם ההפגשה.
- 25 2 מחקרים על-ידי מכון המחקר פאנלס (בקרוב מורים יהודים) וע"י מכון המחקר מסאר (בקרוב מורים ערבים), בתאריכים 22-18 בספטמבר 2014.
- 26 למשל תכניות של 'יסודות'.
- 27 הוראת השפה הערבית בבתי ספר ממלכתיים יהודים מתקיימת בעיקר במחוז צפון.
- 28 מאחר שזהו התאריך העברי.
- 29 יצוין כי הנחת העבודה של המרואיינים שעמם דיברנו הייתה כי המחקר יהיה כמותני. לא הוזכרה האפשרות לערוך מחקר איכותני, שאולי מתאים יותר לבחינת תהליכי עומק.
- ³⁰ Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55, 687–705
- Bigler, R. S., & Hughes, J. M. (2010). Reasons for skepticism about the efficacy of simulated social contact interventions. *American Psychologist*, 65(2), 132-133. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61805435?accountid=14546>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental inter- group theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psycho- logical Science*, 16, 162–166
- Bryan, A. (2012). "You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist": Curricular representations and young people's understandings of "race" and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 599-629. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1140138203?accountid=14546>
- Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among European American and African American children. *Child development*, 78(6), 1689-170
- Kehoe, J. W., & Mansfield, E. (1993). The limitations of multicultural education and anti-racist education. In M. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art* (pp. 3 – 8). Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19(4), 418-430

McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research*, 86, 215–226

Rosen, Y., & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(1), 135-147.

Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/854551299?accountid=14546>

Sedlacek, W. E., Troy, W., & Chapman, T. (1976). An evaluation of three methods of racism-sexism training. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 196–199

³¹ Heifetz, R. A., & Linsky, M. (2002). Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading (Vol. 465). Harvard Business Press.

32 פֶּרְקָטָל הוא צורה גאומטרית שמורכבת מעותקים מוקטנים של עצמה בכל רמת פירוט שנסתכל בה. לא חשוב כמה נתבונן אל תוך חלקיו של הפרקטל, תמיד נמצא בו חלקים הדומים לצורתו המקורית, כך שפרט קטן בצורה, דומה לצורת המקור כולה.

33 כאמור עבודה זו נמנעה מלעסוק בסוגיות תקצוב, תקציבי אגפים, מטות ותכניות, ואולם עבודת הסנכרון והתיאום שעליה אנו מצביעים כוללת כמובן את ההיבט התקציבי של הפעילות.

34 בנוסף, שילוב בין-מגזרי של מורים יכול להתמש גם באמצעות בניית שותפויות ארוכות שנים בין בתי ספר ממגזרים שונים בדרג מנהלים ומובילי חינוך על בסיס שלושה צירים: לכידות חברתית, לימוד משותף ואיגום משאבים.

35

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MadaeHasvivva/BatySefer/yerukim.htm

36 נחושת - מכיוון שהיא מתכת בעלת מוליכות חום וחשמל גבוהות, ובעלת תכונות עמידות וגמישות, וככזו יכולה לסמל את החיבור המתמשך בין אחרים.

37 אפשר כמובן לתרגם את המודל באופן מתמטי כך שבית ספר שעלה ביחס לעצמו ב-20 נקודות ב-3 מדדים שונים שנתיים ברציפות, לדוגמה, יוכל לקבל את תו התקן. מדובר במדידה ביחס לנקודת המוצא ההתחלתית - כל בית ספר ביחס לעצמו ולא בהשוואה לבתי ספר אחרים.

38 ברוח שלב ב' באוגדן 'האחר הוא אני' של משרד החינוך.

39 התו יעיד על דרך שעשה בית הספר ביחס לעצמו. זוהי גישה שונה מהמוצעת באוגדן 'האחר הוא אני', המציע הגשת פורטפוליו לשם פרס (ע"מ 84). ההמלצה היא לא לקיים תחרות בין בתי ספר. תחרות משטחת ומפצלת, ואילו אנו רוצים להעמיק ולאחד.

40 ככל שעשייה זו תונכח במרחב הציבורי כך תעלה השפעתה.

⁴¹ Rozin, P. Royzman, E.B., Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion, *Pers Soc Psychol*

Rev November 2001 5: 296-320.

42 כמו למשל באמצעות תיבת מכתבים שבה תלמידים ואנשי צוות והקהילה יכולים לציין דברים שראו לטובה או לרעה או כדילמה, ומתקיימת סדירות בית-ספרית שמהותה קריאת כל המכתבים

פעם בחודש, לדוגמה. אפשרות נוספת היא סדירות חינוכית שעיקרה מציאת היבטים גזעניים או סובלניים בספרי הלימוד ודיווח על כך למפמ"ר המקצוע, למחברי הספר, לתקשורת ועוד.

43 לדוגמה עירוב אנשי דת לקירוב לבבות בין תלמידים מוסלמים ודרוזים בעקבות אירועי אבו סנן, יצירת שותפות ארוכת-טווח בין שני בתי ספר שכנים וכד'.