

# שיעור לחיים

## חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון

درس للحياة - التعليم لمناهضة العنصرية من رياض الأطفال حتى الثانوية  
**A Lesson for Life: anti-racism education from kindergarten to high school**

**עריכה והפקה:** נועה ריבלין

**בסיוע:** חולוד אדריס, מסי אייצק, נעמי בייט-צורן ויונתן יקיר

**יעוץ פדגוגי:** מרסלו וקסלר

**עריכת לשון בעברית:** נגה קדמן

**עריכת לשון בערבית:** מרזוק חלבי

**עריכת לשון באנגלית:** טל א. רוגוף

**עיצוב ועימוד:** סטודיו אוסו באיו

**האגודה לזכויות האזרח בישראל**

רח' נחלת בנימין 75, ת"א 6515417

טלפון: 03-5608185, פקס: 03-5608165

[www.acri.org.il/education](http://www.acri.org.il/education)

מרץ 2015



זה למעלה מארבעים שנה, מאז 1972, נאבקת האגודה לזכויות האזרח בישראל למען זכויות האדם: **חופש הביטוי; שוויון; צדק חברתי - הזכות לקורת גג, לשירותי בריאות שוויוניים, לחינוך; הגנה על זכויות האדם בשטחים הכבושים; שמירה על הפרטיות ועוד ועוד** - כדי שנוכל לדבר, לחשוב ולחיות במציאות שמכבדת זכויות אדם, ששומרת על זכויות האדם של כולם, שמגנה על כולם. אנו פועלים ברחוב ובכנסת, בבתי המשפט ובמערכת החינוך, ברשתות חברתיות ובתקשורת. כארגון עצמאי ובלתי-מפלגתי מקור משאבינו הוא תרומות של קרנות ופרטים בארץ ובחו"ל, דמי חברות באגודה ופעילות התנדבותית. עצמאות האגודה ומקצועיותה מבוססות גם על מדיניותנו ארוכת השנים שלא לבקש, ולא לקבל, מימון ממקורות מפלגתיים או ממשלתיים בישראל.

אנו מאמינים כי בכוחות משותפים נוכל לבסס ולהעמיק את מחויבותה של החברה הישראלית לזכויות האדם, כדי שנחיה בחברה הוגנת יותר. ביחד, אנו יוצרים לזכויות האדם בסיס תמיכה ציבורי רחב, מגוון ומוצק. אתם מוזמנים להצטרף למאבק למען זכויות האדם: למען הזכויות שלנו.

## תודות

רבות ורבים תרמו לתהליך יצירתו של ספר זה, בין אם בכתיבה, בהערות מועילות על החומר, בהרצאה בפני צוות החינוך של האגודה לזכויות האזרח ובדרכים נוספות. תודתנו נתונה להם/ן:

לד"ר גליה זלמנסון לוי ולד"ר חגית גור זיו, שפעלו במסגרת המרכז לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים, ואשר היו הראשונות שנענו לבקשת העזרה של האגודה לזכויות האזרח בפיתוח חומרים לחינוך נגד גזענות במקצועות לימוד. התגייסותן המיידית, והמאמרים שהכינו עבורנו, אפשרו לנו להציג בביטחון רב בכל פורום אפשרי - בין אם בקרב מקבלי החלטות במשרד החינוך ובין אם בחדרי המורים - את הטיעונים בדבר האפשרויות הרבות לשילוב החינוך נגד גזענות במקצועות לימוד שונים ובגילאים צעירים.

להדסה טרון, מרכזת היחידה למעורבות חברתית בסמינר הקיבוצים, על שיתוף הפעולה ארוך השנים סביב נושא החינוך נגד גזענות.

לד"ר שרי סלונים, ראש בית הספר לחינוך במכללת לוינסקי, על שיתוף הפעולה הפורה, שבמסגרתו מתקיים בשלוש השנים האחרונות דיאלוג חינוכי משמעותי בין צוות החינוך באגודה לזכויות האזרח לבין מרצים מובילים במכללת לוינסקי. חלק מתוצריו של שיתוף הפעולה מופיעים בספר זה.

לרוז עאמר, שריכזה את הפעילות של "נשים למען עתיד טוב יותר" בכפר קאסם - קבוצה שנאבקה בגזענות נגד שחורים בחברה הערבית - ושהייתה הרכזת הראשונה של תחום החינוך נגד גזענות באגודה לזכויות האזרח. הידע והניסיון של רוז תרמו מאוד לעיצוב תחום זה באגודה.

לפרופ' יהודה שנהב, שתרתם לאגודה לזכויות האזרח מאמר חשוב המיועד למורים בנושא גזענות, ועדכן אותו לקראת פרסומו בספר זה. המאמר שימש אותנו רבות בפעילותנו החינוכית, והמלצותיו של פרופ' שנהב על מרצים ועל חומרים אקדמיים סייעו לנו בבניית גוף ידע בנושא הגזענות והמאבק בה.

לד"ר מאיר בוזגלו מהפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית בירושלים, ד"ר סנאית גיסיס מהפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטת תל אביב, ד"ר דפנה הירש מהמחלקה לסוציולוגיה, למדע המדינה ולתקשורת באוניברסיטה הפתוחה, ד"ר גל הרמט מהמרכז לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים.

למנאר אדריס, נעמי בייט-צורן, אלה ולסטר, מיכל חסון, רחל יונה-מיכאל, דרור ינון, אורנה לנדמן, מייקל מנדלסון, אסף צבן, ליאור קדיש, סייד קשוע, מיכל רגב, אביבה שולמן, ליאורה שמיר.

לעובדות ועובדי האגודה לזכויות האזרח: עו"ד שרון אברהם-ויס, עו"ד עאוני בנא, עו"ד רג'ד ג'ראסי, טל דהן, עופרה טלקר, נעמה ידגר, נירית מוסקוביץ', עו"ד טלי ניר, רונית סלע, סמדר סרנה, אהוד עוזיאל, נעה פינטו, עו"ד אבנר פינצ'וק, גילי רעי.

תודה מיוחדת לצוות המנחים והמנחות של האגודה לזכויות האזרח, שעבודתם ארוכת השנים סייעה בעיצוב התפיסה החינוכית שבבסיס ספר זה ותרמה רבות לגיבוש התכנים בו.

מסמך זה פורסם בתמיכת האיחוד האירופאי.  
האחריות על תוכן המסמך היא של האגודה לזכויות האזרח בישראל והתוכן אינו משקף בשום צורה את עמדותיו של האיחוד האירופאי.



This document was published with the support of the European Union.

The Association for Civil Rights in Israel (ACRI) is responsible for the content of this document and the content does not in any way reflect the positions of the European Union.

## תוכן העניינים

7	הקדמה / סמי מיכאל
9	מבוא / שרף חסאן
19	מהי גזענות? / פרופ' יהודה שנהב
<b>הכיתה כמיקרוקוסמוס:</b>	
23	התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה / מרסלו וקסלר
<b>כשהאחר הנפקד נכנס לכיתה:</b>	
32	עוד על התמודדות עם גזענות בזירה הכיתתית / מרסלו וקסלר
41	נגד גזענות: העצמת ילדים/ות בגיל הרך / ד"ר חגית גור זיו
55	$X=Y$ : הוראת מתמטיקה כהזדמנות לחינוך לערך השוויון / ד"ר גליה זלמנסון לוי
73	מתחת לעור: על מדעים וגזענות / יעל ניניו, אילת פרל וד"ר יעל קשתן
89	מתיאוריה למציאות: מטלת ביצוע בנושא גזענות / יונתן יקיר ונעמי בייט-צורן
<b>החינוך החברתי בבית הספר:</b>	
97	שפע הזדמנויות לחינוך נגד גזענות / יונתן יקיר, חולוד אדריס ומסי אייצק
115	במבט נוסף: צילום ככלי חינוכי נגד גזענות / צילה זלט ויונתן יקיר
<b>אנא מן אל יהוד: הוראת ערבית בבתי ספר יהודיים ככלי לחינוך נגד גזענות</b>	
127	רועי זילברברג ואישמעאל בן ישראל
<b>Integrating the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL)</b>	
I - XXV	<b>and Anti-racist Instruction / Muzna Awayed-Bishara</b>
168	הכותבות והכותבים לפי סדר הופעתם בספר
170	רשימת מקורות

## הקדמה

המאה הקודמת תירשם בהיסטוריה כמאה שהשתוללה בה מגפת הגזענות הנרחבת ביותר בתולדות האדם. מגפה זו לא צמחה באזורים הנחשלים של ההתיישבות האנושית, אלא בלב לבה של אירופה, היבשת הנאורה ביותר על פני כדור הארץ, ומצאה לה הזים ושלוחות דווקא בארצות מפותחות. גורם מביש עד מאוד במגפה זו הוא המספר העצום של אנשי תרבות, מדענים והיסטוריונים שנרתמו להפיצה.

לאורך ההיסטוריה, אנו העמים השמים, יהודים כערבים, היינו אחד היעדים המרכזיים לחצי המגפה. כנער יהודי בבגד נוכחתי לגלות, לחרדתי, כי אפילו מדינות דמוקרטיות וליברליות כביכול ממלאות את פיהן מים. דומה כי מבחינה תרבותית, השנאה הגזענית הזאת משלה בכיפה מקצה תבל ועד קצה. בולמוס של מיון על בסיס גזע, מוצא, צבע עור ומסורת שטף את המוח האנושי באין מפריע.

גורם מביש אחר במגפה זו בא לידי ביטוי דווקא מקרב קורבנות המיון הגזעני הנאצי, כמו ערבים ויהודים, שביקשו לאמץ את תורת הגזע כמדיניות כלפי האחר. קשה לתפוס כיצד קורבנות של גזענות עלולים להיות גזענים בעצמם. בדרכי לבית-הספר בבגד נתקלתי בכתובות גרפיטי על הקירות: 'היטלר משמיד את החיידקים'. כמה כואב היה להיווכח שידיים של כמה ערבים, שצוינו במיין קמפף כידיים של תת-אדם, מרחו את הכתובות הללו. למעשה, אותם הערבים שריססו את הגרפיטי אימצו אף הם את התורה המשוקצת. לימים אגלה כי כמה וכמה מאבות הציונות היו נגועים במגפה עד חרפה. על שם אחד מהם נקרא רחוב יקר לי בחיפה, שחיבר בין ביתי שעל הכרמל לבין ביתי הקודם בוואדי ניסנס: ארתור רופין, ששקד על 'טוהר גזעי'. רופין פקפק בהשתייכותם של המזרחים לגזע היהודי. הוא סבר שהתימנים אינם יהודים, לפי קביעתו התמוהה שאין יהודים כהי עור. הוא גם תבע לאסור נישואים בין אשכנזים לבין תימנים באותם ימים אפלים.

ארצות-הברית היתה המעצמה המערבית האחרונה שאסרה סחר בעבדים שחורים, והמשיכה לנהל מדיניות גזענית כלפי שחורים, אפילו אחרי תבוסתה של גרמניה הנאצית. רק בשנות החמישים והשישים של המאה הקודמת, הודות למאבק הירואי, הוענקה לשחורים הזכות לשבת עם הלבנים באותם האוטובוסים וללמוד יחד באותם בתי-הספר. כיצד קרה שכעבור מחצית המאה, מדינה אשר קופה של שרצים גזעניים תלויה לה מאחוריה, בוחרת לה נשיא שחור?

אני זוכר את הדמויות השחורות שהציג הקולנוע בארצות-הברית עד שנות החמישים המאוחרות. הנשים תמיד שימשו משרתות, וכמעט תמיד היו גדולות ממדים, ועל פניהן היתה מרוחה הבעה אינפנטילית. באשר לגברים, אלה גילמו דמויות של מצחצחי נעליים ופועלי אדמה נבערים. ברי שאובמה לא נבחר לנשיא ביום בהיר אחד כבמטה קסם. זמן רב לפני בחירתו התחולל מהפך בתודעה הציבורית. זה קרה דווקא בתוך אולפני הקולנוע, שהיו כה גזעניים אז. אני זוכר סרט ישן ומבריק - 'האורח שבא לסעוד'. בסרט מודיעה בת לאביה הלבן והליברל כי הזמינה לארוחה משפחתית את בחיר ליבה. האב הנרגש כמעט חטף התקף לב כאשר בפתח הבית הופיעה חליפה הדורה שממנה צמח גבר שחור. מיד נוצר מתח סמוי אך מכמיר לב בין הבת המאוהבת לבין האב הליברל ההמום. המארח המשכיל פנה לאורח הנבון כמבקש את ישועתו, בעצם ציפה שיבין בעצמו כי נישואי תערובת באמריקה הגזענית הם בבחינת אסון לשני הצעירים. הגבר השחור השיב לו ברוח זו: אם אתה, הליברל וההומניסט, תסרב לקבל אותי כחתן, אכבד את רצונך. בחמת זעם התפרץ הליברל בעצם האורח אילץ אותו להתעמת עם תחושותיו הנסתרות אל מול הטפותיו ההומניסטיות. המעמד הציבורי היה כה חשוב בעיני האב, עד שבחריקת שיניים נאלץ לתת את ברכתו לנישואי בתו לשחור.

האמנות והתרבות בארצות-הברית אם כן היוו חיל חלוץ לגל אשר גרם לשינוי תהומי בתודעה הציבורית, והוביל לבחירת אדם שחור למשרה הנעלה ביותר בתבל כולה. דמויות השחורים בקולנוע האמריקני השתנו בהדרגה, באמצעות גילום תפקידים של דמויות מצליחות בחברה מתחומים רבים ושונים: שופטים מכובדים, מדענים מובילים, מרצים לפילוסופיה, מצביאים בעלי מוניטין, מלומדים ואנשי רוח מבריקים. הספרות, המוסיקה, הזמר והתיאטרון שילבו זרועות עם הקולנוע האמריקני. אובמה, אפוא, חב רבות לעולם התרבות, אשר עיצב דמות שונה לאדם השחור.

האם משהו מהותי כזה השתנה בתרבות הישראלית, למן הטפותיהם של רופין ורעי, שתיארו את המזרחי כחמדן וכתאב ממון, דרך דמותו של סלאח שבתי הדוחה, וכלה בלבוש הספרותי של גישה זו, שבאה לידי ביטוי בדמותם של הערבי והיהודי המזרחי בספרות העברית? להצהרות סטריאוטיפיות של מעצבי דעת קהל השפעות עמוקות על השרשת הגזענות. לפני זמן הצהיר עיתונאי קבל עם כי המוסיקה המזרחית מעצם מהותה היא מוסיקה אלימה. נעלם ממנו כי 'האבנים המתגלגלות' נולדו בבריטניה הנאורה, ותופי יום הדין של ה-Hard rock צמחו בארצות-הברית וכבשו את העולם המערבי בסערה. ממתים ים של דמעות ומוסיקה מלאת תוגה הם גורם אליים?

מראשית ימיהן, קיימים בישראל ובארצות-הברית גזענות ופערים חברתיים עמוקים. ארצות-הברית נופפה

בדגל החוקה השוויונית, ישראל התגאתה במגילת העצמאות השוויונית. גם זו וגם זו חטאו לשוויון ולזכויות האדם. מצער לציין שבחלוף השנים התרחש בישראל תהליך אחר מזה שקרה בארצות-הברית. בישראל עדיין ניכר תת-ייצוג בולט לאזרחים ישראלים שונים במבצרי התרבות והשלטון: במנהיגות המפלגות הפוליטיות, בכנסת, בקרב שרי הממשלה, באולמות התיאטרונים ובבתי-המשפט. באותם מבצרים ניכרת נטייה עיקשת להמשיך לדבוק בגישה הרואה את ה'אחר' והשונה כנחות. אילו נמתחה גדר הפרדה בחצר בית-ספר לשם מניעת מגע בין תלמידים על בסיס של צבע ומוצא במקום אחר, רחוק מישראל, בוודאי היינו זועקים עד השמים, ובצדק. היינו מרעישים עולם ומלואו אילו תלמידים יהודים בלונדון או בפריס היו נדחקים אל מאחורי גדר כזו. אבל זה התרחש אצלנו, במדינת ישראל, במילניום השלישי.

אני רואה במודעות לחוליים חברתיים חשיבות מהמעלה הראשונה לשירוש הגזענות. אפשר למדוד את מפלס הגזענות גם בדרכים אחרות, למשל, על-ידי בדיקת מנגנון ההכחשה. בישראל היתה התקוממות של ממש כאשר החליטו באו"ם כי הציונות היא אידיאולוגיה גזענית. ב-1966 חתמה ישראל על האמנה הבינלאומית למיגור הפלייה גזענית, אך נראה כי לא מילאנו את חובתנו כלפי ערבים, נשים, מהגרים מארצות ערב והאיסלאם, מאתיופיה ורוסיה, כלפי פליטים ומהגרי עבודה, כלפי הקהילה ההומו-לסבית ועוד.

לא רק המטיף לגזענות אחראי לזרע הפורענות, אחראי גם מי שמכחיש את קיומה של העוולה הגזענית, ואחראי גם מי שאינו שותף לעוולה הגזענית אך ממלא את פיו מים, אם מתוך חשש ואם מתוך אדישות. כל אלה עלולים להיות מחר אף הם קורבנותיו של הגזעני. כל אלה עלולים לאבד מחר את חירותם ואת אורח חייהם הליברלי. זה קרה לא מזמן באירופה הנאורה. אם לא נתעשת וננער מעלינו את נגע המגפה הגזענית, זה יקרה מחר אצלנו.

אני מאמין שתפקיד משרד החינוך במיגור הגזענות הוא חשוב ביותר. התברכנו במורים בעלי ערכים הומאניים ואני מאמין שיש ברשות משרד החינוך כלים מגוונים לפעול ביתר שאת להעברת המסר שכולנו שייכים לאותו גזע מופלא, הוא גזע האדם. אין גזע עליון, ואין גזע נחות, ואין גזע טהור, ואין גזע טמא.

ספר זה כולל מאמרים מגוונים ומאירי עיניים, המאלצים את החברה כולה להתמודד עם הגזענות שחוטאים בה בני אדם מתחומים שונים. למעשה, מאמרים אלה דורשים מכל אחד מאתנו להקשיב לקול התבונה ולשלב כוחות למען חברה נקיה מגזענות. בישראל פועלים גורמים חיוניים העושים לילות כימים למען חברה טובה וצודקת יותר, למען חברה מתוקנת המכבדת את זכויותיהם של כל החיים בקרבה, גורמים המאמינים בכל מאודם כי הדם הזורם בעורקינו ובעורקי האחרים והשונים מאתנו הוא אותו דם, הלב הוא אותו לב.

**סמי מיכאל**

**נשיא האגודה לזכויות האזרח בישראל**

## מבוא

שרף חסאן, מנהל מחלקת חינוך, האגודה לזכויות האזרח

### חינוך נגד גזענות

חינוך נגד גזענות הוא אחד התחומים החדשים בחינוך לדמוקרטיה ולזכויות אדם, שמהווה מרכיב מרכזי בחינוך לאזרחות במדינות שמטפחות את התרבות הדמוקרטית בתוכן. בחלק מהספרות המקצועית מופיע החינוך נגד הגזענות כזרם יותר ביקורתי במסגרת החינוך לרב-תרבותיות; בחלק אחר הוא מוצג כתחום אלטרנטיבי, המבקר את החינוך לרב-תרבותיות. זאת, בשל זיהויו של האחרון עם תפיסות ליברליות העוסקות בטיפול בסימפטומים התרבותיים של בעיית הגזענות, ולא במקורות התופעה, המושרשים במבנה החברתי. החינוך נגד הגזענות מושפע רבות מגישות בפדגוגיה ביקורתית<sup>2</sup> ומהשיח הציבורי והאקדמי הקשור למאבקים של מיעוטים ועמים נגד דיכוי, הדרה וקולוניאליזם, וכן ממאבקים מעמדיים, פמיניסטיים ועוד. חינוך נגד גזענות, כמו כל חינוך אחר, הוא חינוך פוליטי, משום שהוא מקדם אג'נדה חברתית למאבק בגזענות.<sup>3</sup>

חינוך נגד גזענות מתמקד בהתמודדות חינוכית בתופעת הגזענות, ורואה בתופעה זו סכנה לחברה האנושית ואסון לדמוקרטיה. הוא לא מסתפק בחינוך לערכי דמוקרטיה, סובלנות ורב-תרבותיות באופן כללי, אלא מעלה את הגזענות בחברה לסדר היום החברתי והחינוכי, ומלמד אותה לעומק, הן בהקשר ההיסטורי והעכשווי בחברות שונות, והן בהקשר המקומי על כל מעגליו: האישי, הבית ספרי, הקהילתי והחברתי הרחב; כל זאת, מתוך הכרה שמהלך זה הכרחי כדי לטפל באופן אמיץ, ישיר ואפקטיבי בתופעה קשה זו. חינוך נגד גזענות יכול להיכלל בכל מרכיבי התהליך החינוכי בבית הספר: תוכניות הלימוד במקצועות השונים, האקלים הבית ספרי, החינוך החברתי, התמודדות עם גילויי גזענות בכיתה ובבית הספר ופעילויות חווייתיות ואקטיביסטיות למיגור תופעת הגזענות.

חינוך נגד גזענות עשוי להיות משמעותי במידה שהוא נעשה כחלק מתהליך הוליסטי לחינוך לערכי דמוקרטיה; ככזה, הוא יכלול התייחסות למרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים של הלומדים, וישתלב בכל מרכיבי התהליך החינוכי במערכת החינוך, לרבות תוכניות הלימודים הסמויה, דהיינו מכלול הערכים והמסרים שמקבל התלמיד במרחב הבית ספרי.<sup>4</sup> חינוך נגד גזענות מתחיל מהגיל הרך ונמשך עד הגיל הבוגר, תוך עירוב הורים וסוכני שינוי וסוציאליזציה אחרים בקהילה, כמו תנועות נוער, מוסדות תרבות וספורט ואמצעי תקשורת מסורתיים וחדשים. ככל שהתוכניות החינוכיות יהיו רחבות, הוליסטיות ומתמשכות יותר, הסיכוי להשפעתן גדל.<sup>5</sup>

1. בן ג'לון, ט. (1998). הגזענות כפי שהסברתי לבתי. תל אביב: בבל, עמ' 18.

2. גור זיו, ח. (2013). פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מכון מופ"ת. עמ' 20: "חינוך ביקורתי עוסק בחתירה לקראת שינוי והומניזציה של בני אדם באמצעות דיאלוג. הוא עוסק בשאלות של שוויון ואי-שוויון בחברה ובחינוך, בדרך שבה מערכת החינוך ממסללת ילדים לתוך הריבוד המעמדי, החברתי, המגדרי, האתני, הלאומי והגזעי שאליה נולדו. חינוך ביקורתי עוסק ביצירת מודעות לחלוקת הכוח בחברה ולארגונו, להטיה שלו בחינוך, להבנה מי שולט ולאילו מטרה".

3. להרחבה בנושא ראו:

Keheo, J. W. and E. Mansfield. "The Limitation of Multicultural Education and Anti-Racist Education". In: CASLT, Multicultural Education – The State of the Art. Report No 1, pp. 3-8, <http://www.caslt.org/pdf/limitations.pdf>; Epstein, D. (1993). *Changing Classroom Cultures – Anti-Racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books; Wayne, A. (ed). (2009). *Rethinking Our Classrooms, Volume 1: Teaching for Equity and Justice*. Milwaukee: Rethinking Schools Press; Rezai-Rashti, G. (1995). "Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice". In: Roxana Ng., P. Staton & J. Scane (eds). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. London: Bergin and Garvey. pp 3-19.

4. להרחבה בעניין זה, ראו: זלמנסון לוי, ג., "מושגים מרכזיים בפדגוגיה ביקורתית", ספרית הבית, אתר המרכז לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים, <http://www.criticalpedagogy.org.il>;

Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.

5. תיאור זה מתבסס על הניסיון רב-השנים של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח בחינוך לערכי דמוקרטיה, ושאוּב מתיאוריות מגוונות בתחום החינוך הערכי בכלל והביקורתית בפרט, ממטרות החינוך באמנות בינלאומיות לזכויות האדם ולזכויות הילד, ומניסיון של ארגונים שונים הפועלים בארה"ב, קנדה ואוסטרליה, כמו:

Education Action: Toronto; Community and Race Relations Committee of Peterborough (CRRC).

ראו גם את המחקרים ההשוואתיים במסגרת פרויקט "Tolerance" האירופי, ואת דוח ההערכה של אוניברסיטת מרדוק באוסטרליה: "Anti-Racism – What Works?", שהוכן עבור "Office of Multicultural Interests". בהתאמה: <http://www.ces.uc.pt/projectos/tolerance/>; [http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/antiracism\\_what\\_works.pdf](http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/antiracism_what_works.pdf).

אי אפשר לעסוק בחינוך נגד גזענות מבלי לדון בהגדרת המושג "גזענות". קיימות שתי גישות מרכזיות: הראשונה מתבססת על הגזענות הביולוגית הקלאסית, שמייחסת נחיתות לבני אדם מקבוצות עם מאפיינים ביולוגיים מסוימים. הגישה השנייה סוציולוגית בעיקרה: נקודת המוצא שלה שגזע הוא דבר מדומיין, שלא קיים במציאות הממשית, על כן מצדדי גישה זו משתמשים במונח "הגזעה" לתיאור תופעת הגזענות. גזענות מוגדרת לפי גישה זו לא רק על-פי מאפיינים ביולוגיים. היא כוללת ייחוס של נחיתות לקבוצות שונות גם על רקע מאפיינים כלליים כמו: לאום, מגדר, דת, אורח חיים, נטייה מינית וכו'. בעשורים האחרונים יש נטייה לשימוש בהגדרות המרחיבות של תופעת הגזענות: הדבר בא לידי ביטוי באמנת האו"ם בדבר ביטול כל צורות הגזענות והאפליה, ובחוק למניעת ההסתה הגזעית בישראל<sup>6</sup>. פרופ' יהודה שנהב מציע להגדיר את הגזענות כדלקמן: "ייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה, על בסיס של תכונות סטריאוטיפיות שמנסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית. בשיח גזעני נתפסות תכונות אלו כנחותות, כבלתי משתנות וכמהותיות לאותה קבוצה"<sup>7</sup>.

המצדדים בחינוך נגד גזענות בעולם נוטים לאמץ הגדרות הנגזרות מגישות סוציולוגיות מרחיבות. הסיבה העיקרית לכך נובעת מהעיסוק של חינוך זה בסוגיות של יחסי כוח, הבנייה חברתית של אפליה וגזענות, התפתחויות במדעי החברה, מיסוד תופעת הגזענות נגד קבוצות מוחלשות שלא מאופיינות על-פי קווי אפיון ביולוגיים והתערורות והמאבקים נגד תופעה זו. חשוב לציין שההתייחסות להגדרה הוא נושא משמעותי בכל תוכנית חינוכית שעוסקת בגזענות. לשיתוף התלמידים בדיון בדילמות סביב הגדרת המושג גזענות ערך חינוכי רב, ותרומה אדירה להבנת התופעה.

חינוך נגד גזענות הוא חינוך לערכים אוניברסליים, השוללים את הגזענות באשר היא בכל מקום ובכל חברה אנושית. צמצום החינוך נגד גזענות לעיסוק מגמתי בגזענות המופנית נגד קבוצה אחת, תוך התעלמות מקיומה נגד קבוצה אחרת באותו חברה - במיוחד אם מדובר בקבוצות מיעוט מוחלשות - עלול להוביל לחיזוק תפיסות גזעניות אצל התלמידים. זאת, משום שיש בכך העברת מסר סמוי, ולפעמים גלוי, של סטנדרטים כפולים ביחס לקבוצות שונות. חשוב לזכור שגישות גזעניות אינן מכירות בגבולות: לא במקרה בני אדם שיש להם תפיסות עולם גזעניות נגד מי שלא נכלל בקבוצת ההשתייכות שלהם, מחזיקים גם בגישות ובהתנהגויות גזעניות נגד "האחר" שבתוך הקבוצה שלהם.<sup>8</sup>

התפתחות החינוך נגד הגזענות באה כתגובה להתרחבות תופעת הגזענות במדינות שונות בעולם, במיוחד במדינות הגירה, לאור המגבלות של החינוך לרב-תרבותיות בהתמודדות עם גילויי תופעה זו,<sup>9</sup> ונוכח כישלונן של גישות צרות, המתמקדות בהכרה שטחית עם "האחר".<sup>10</sup> חינוך נגד גזענות הוא ביקורתי מעצם הגדרתו, משום שהוא מקשר בין תופעת הגזענות לבין יחסי הכוח במבנה החברתי-כלכלי-פוליטי בחברה האנושית: לפי תפיסה זו בני אדם לא נולדים גזענים, אבל תהליכי סוציאליזציה חברתיים, הקשורים למבנה החברתי, הפוכים אותם לכאלה. חינוך זה מבקש לעורר מודעות למקורות המבניים של הגזענות בחברה ולעודד אקטיביזם אזרחי ששוף לשינוי חברתי ומוסדי, על מנת לטפל באופן יסודי בשרש הבעיה ולא רק בגלוייה. בהתאם לכך, החינוך נגד הגזענות אינו מקבל את ההנחות הליברליות בדבר יכולתה של מערכת החינוך לתקן לבדה את העוולות של המבנה החברתי, אלא רואה בחינוך את אחת הזירות החשובות שבהן מתחולל המאבק על הצדק החברתי, זכויות האדם והדמוקרטיה בחברה. מאבק יעיל ואפקטיבי נגד גזענות מתרחש בעת ובעונה אחת גם בזירות חברתיות נוספות: פוליטיקה, כלכלה, חברה אזרחית, אקדמיה, תרבות, וספורט. אולם, בלי פעילות משמעותית נגד גזענות בזירת החינוך, המערכה נגד גזענות בחברה תהיה חלשה.

6. באמנת האו"ם משנת 1966 מוגדרת הגזענות כדלקמן: "כל הבחנה, הוצאה מן הכלל, הגבלה או העדפה המיוסדים על נימוקי גזע, צבע, ייחוס משפחתי, מוצא לאומי או אתני, שמגמתם או תוצאתם יש בהם כדי לסכל את ההכרה, ההנאה והשימוש ולפגום בהכרה, בהנאה או בשימוש על בסיס שווה של זכויות האדם וחירויות היסוד בחיים המדיניים הכלכליים, החברתיים, התרבותיים, או בכל תחום אחר בחיי הציבור". לפי תיקון משנת 1986 לחוק איסור הסתה לגזענות, שבוצע על רקע הניסיון למגר את תופעת הכהניזם, "גזענות - 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" (סעיף 144 לחוק העונשין, תשל"ז-1977).  
7. ראו את מאמרו של פרופ' יהודה שנהב, "מהי גזענות?" בספר זה; וכן שנהב, י. ו. יונה (2008). "מבוא: גזענות מהי". בתוך שנהב, י. ו. יונה (עורכים). גזענות בישראל. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 13-46.  
8. ראו את שני המאמרים של מרסלו וקסלר בספר זה, עמ' 23.

9. Mansfield, E. and J. Kehoe (1994). "A Critical Examination of Anti-Racist Education". *Canadian Journal of Education* 19(4), pp. 418-430; Gill, D. B. Mayor & M. Blair (eds) (1992). *Racism and Education: Structures and Strategies*. London: Sage Publications; Pettman C. J. (1986). "Multiculturalism and Anti-racism Education". Center for Multiculture Education, University of London, Institution of Education and Australian Studies Center. Working Paper No. 7: pp 29-46; Epstein, D. (1993). *Changing Classroom Cultures - Anti-racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books.

10. על בעייתיות השימוש במונח "אחר" בחינוך לרב-תרבותיות ולסובלנות, ראו: פרי, פ. (2007). "מבוא - חינוך בחברה רבת-תרבות, פלורליזם ונקודות מפגש בין סטעים תרבותיים", בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת-תרבות. עמ' 9-26. ראו גם באותו ספר: יונה, י. "חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים". עמ' 39-65.



האופי הביקורתי של החינוך נגד הגזענות משתקף גם בשמו: טמונה בו הכרה גלויה שבחברה שבה מתרחש חינוך כזה, קיימת גזענות ברמות שלא מאפשרות התעלמות, ואשר דורשות לפעול "נגדה" - מילה השאובה מעולם המאבקים והמחאה החברתית והפוליטית. מאפיינים אלה של שם התחום מעוררים ברבים אי-נוחות. למרות זאת, מדגישים מובילי התחום בעולם את השם הזה, כדי לבדל אותו מחינוך מסורתי לרב-תרבותיות, לתרום לדה-לגיטימציה של תופעת הגזענות ולעסוק בה בצורה ישירה. השם בא לבטא את המהות הביקורתית, שמייסדי התחום מתגאים בה, ואת והצורך בשינוי חברתי רחב ולא בשינויים קוסמטיים. אי-הנוחות שמעורר השם גורמת לאנשי חינוך רבים להתרחק ממנו, ולחפש טרמינולוגיה "חיובית" יותר, ברוח שתרחיק את האשמה בביקורתיות יתר או בעיסוק בפוליטיקה. נשאלת השאלה: איך ניתן להיאבק בצורה חינוכית בגזענות, ובה בעת להתרחק מעיסוק גלוי בתופעת הגזענות? ואיך ההתחשבות בשיקולי מיסגור, לצורך שיווק התוכניות החינוכיות וקבלתן בקרב ציבורים שונים, לא תסכן את מהות החינוך נגד גזענות ולא תהפוך אותו לעוד תוכנית שטחית של רב-תרבותיות, ששומרת בסופו של יום על הסטטוס קוו החברתי?

סכנה נוספת שיכולה לאיים על הייחודיות של החינוך נגד הגזענות - ועל המאבק בגזענות בכלל - היא הפיכת המונח "חינוך נגד גזענות" לריק מתוכן; זאת, באמצעות שימוש ברטוריקה אנטי-גזענית, שאין בצדה שאיפה ופעולה לשינויים יסודיים בתוכן החינוך ובמבנה המוסדי והחברתי במערכות המדינה. נטייה לשימוש ברטוריקה אנטי-גזענית מתרחבת בעקבות פשעי שנאה גזעניים, שמעלים את בעיית הגזענות לסדר היום החברתי. גילבורן עסק בכך, בתיאורו את השיח הציבורי שהתעורר בבריטניה בעקבות פרסום הדו"ח על רצח הנער השחור סטיבן לורנס בידי לבנים.<sup>41</sup> הוא דן בהרחבה בסכנה שבשימוש במונח "חינוך נגד גזענות" לתיאור חינוך לרב-תרבותיות במובנו המצומצם, מה שעלול לטשטש את המשמעות העמוקה של החינוך נגד הגזענות. גילבורן מדגיש את הצורך בפיתוח מסגרת קונספטואלית עבה, אשר מגדירה בצורה ברורה יותר את מהות "האנטי-גזענות" בכל התחומים. לדעתו, מסגרת כזאת תמנע הפיכת המונח "אנטי-גזענות" לסיסמה ללא תוכן ביקורתי, ותהווה עמוד שדרה תיאורטי, שממנו ניתן לשאוב את העשייה נגד הגזענות בתחומים שונים. הוא מדגיש כי לגזענות יש צורות רבות, ולכן מסגרת ה"אנטי-גזענות" צריכה להיות גמישה ולהתפתח באופן מתמיד, על מנת להתמודד עם האתגרים החדשים.

## חינוך נגד גזענות בישראל

למרות ההיקף הרחב של גילויי הגזענות בישראל, השימוש במונח "גזענות" מצומצם מאוד באקדמיה הישראלית,<sup>42</sup> וכמעט ואינו קיים בתוכניות הלימוד בבתי הספר.<sup>43</sup> אמנם בתוכניות ובספרי לימוד קיים דיון רחב בתופעת האנטישמיות נגד העם היהודי, אך זה לא מתרחב לעיסוק מעמיק בתופעת הגזענות בארץ ובעולם.<sup>44</sup>

סיבה מרכזית לכך היא העדר חינוך מעמיק וביקורתי לערכים דמוקרטיים ואוניברסליים במערכת החינוך בישראל.<sup>45</sup> בשנים האחרונות אף עולים קולות הדורשים את צמצום המהות הדמוקרטית האוניברסלית בתוכנית הלימודים לאזרחות, והדגשת המרכיב האתנו-יהודי של המדינה.<sup>46</sup> בעניין זה, חשוב לקחת בחשבון ש"הדמוקרטיה הישראלית" מראש אינה מוגדרת בעיני חוקרים ואזרחים רבים כדמוקרטיה אזרחית, כפי

11. סטיבן לורנס הוא נער שחור שנרצח על-ידי קבוצה של נערים לבנים בלונדון בשנת 1993. אחרי מאבק עיקש נפתחה חקירה שבדקה, בין היתר, את התנהלות המשטרה. הדו"ח הסופי של ועדת החקירה חשף שהרצח היה פשע שנאה על רקע גזעני. הדו"ח התייחס לגזענות הממוסדת שבה הייתה המשטרה נגועה בחקירת רצח הנער, וכן לגזענות שבשגרה של מוסדות ציבור שונים. ראו:

Gillborn, D. (2006). "Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in Educational Theory and Praxis". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 27(1), pp 11-32.

12. ראו את מאמרו של שנהב בספר זה, וכן את המאמרים הבאים מתוך: שנהב, י. וי. יונה (2008). גזענות בישראל: שנהב י. וי. יונה, "מבוא: גזענות מהי?" (ראו הערה מס' 7 לעיל); הרצוג, ח., א. לייקין וס. שרון. "שיח הגזענות כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל כפי שהוא משתקף בעיתונות הכתובה בעברית (1949-2000)", עמ' 48-75; ג'מאל, א. "על תלאות הזמן המוגזע", עמ' 348-380.

13. רוזנברג, ט. (2013). "גזענות ואנטישמיות בתוכניות הלימודים: קונפליקט ואתגר החינוך האזרחי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד, עמ' 149-178.

14. רוזנברג אף טוען ש"מערכת החינוך, באמצעות הקוריקולום הבית ספרי, תורמת להרחבתו של הפער הניכר בין הרגישות הגבוהה לאנטישמיות ובין הרגישות הנמוכה לגזענות. הדבר נובע משתי מערכות שונות, ולעיתים מנוגדות, המתבטאות באופן הוראתם של מושגים ותופעות אלו בחינוך" (שם, עמ' 180-181).

15. בעניין זה ראו את שני הדו"חות שהוגשו למשרד החינוך: להיות אזרחים - חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, דו"ח של הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר, פברואר 1996; דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל, בראשות פרופ' גבי סלומון וד"ר מוחמד עיסאווי, ינואר 2009. ראו גם נויברגר, ב. "חינוך דמוקרטיה בישראל - מבט על", בתוך: לוי, ש. (1992). חינוך פוליטי בבית הספר - דעות והצעות, הסתדרות המורים בישראל, עמ' 33-46; ואת המקורות שבהערה הבאה.

16. להרחבה ראו: גייגר, י. (2013). "קווים לחינוך לאזרחות במדינת לאום יהודית". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל, עמ' 85-105; גייגר, י. (2009). לימודי האזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית; פינסון, ה. (2013). ממדינה יהודית דמוקרטית למדינה יהודית נקודה - ניתוח הפרקים החדשים בספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית דמוקרטית", דו"ח שנכתב עבור האגודה לזכויות האזרח בישראל ומרכז דראסאט.

שזו קיימת במדינות ליברליות מערביות: סמוחה, למשל, מגדיר אותה כמשטר של "דמוקרטיה אתנית", אשר מעניק העדפה מובנית לקבוצת הרוב;<sup>47</sup> יפתחאל מגדיר אותה כ"אתנוקרטיה", שאינה דמוקרטית.<sup>48</sup> חוקרים אחרים, שרואים את ישראל כדמוקרטיה, מצביעים על חולשות מבניות רבות וסכנות אדירות למרחב הדמוקרטי הקיים בה.<sup>49</sup>

סיבה נוספת קשורה לקושי להשתמש במושג גזענות לתיאור תופעות חברתיות בישראל, בשל השלכות פוליטיות הנובעות מעצם השימוש במושג זה. בהקשר הזה טוענות הרצוג, לייקין ושרון שבמשך הרבה שנים היה "טאבו" על השימוש במושג "גזענות" כקטגורית שיח בישראל, בין היתר בשל "זיהוי החד-משמעי עם מדיניות ההשמדה הנאצית". מאוחר יותר זה קרה בגלל הזיהוי של הציונות עם הגזענות, שבלט בהחלטת האו"ם בשנות השבעים, ואימוץ השיח הפלסטיני בעניין זה על-ידי ארגונים רבים בעולם.<sup>20</sup>

עמיתי מכון מנדל למנהיגות חינוכית ערכו דו"ח מסכם לתרגיל לימודי קבוצתי, שעסק בהכנת הצעה למערכת החינוך להתמודדות עם גזענות. הדו"ח התייחס לגורמים נוספים לאי-הנוחות שכרוכה בשימוש במונח "גזענות" ולקושי בלהשתמש בו, כמו האיום על תפיסות עולם דתיות ולאומיות בקרב הרוב היהודי, השימוש המניפולטיבי במושג, ועוד.<sup>21</sup> קשיים אלה הביאו את משתתפי התרגיל להמליץ על הצורך בחשיבה על הגדרה חדשה למונח גזענות, אשר תנטרל את הקשיים הטמונים בשימוש בו, לאור המורכבות של החברה בישראל. המלצה זו משקפת את עומק המשבר והקונפליקט הערכי הקיים בחברה הישראלית. קיים חשש כי שינוי ההגדרה לא יעלים את התופעה, אלא אולי יתרום דווקא ללגיטימציה שלה. רעיון זה עלול גם ליצור מצבים בעייתיים, למשל כאשר תופעה שתוגדר במדינות אחרות בעולם כגזענות, לא תוגדר באותו אופן כשהיא מתרחשת בישראל. ההימנעות מהגדרת תופעות גזעניות כגזענות תפגע במאבק בתופעות אלו ותעניק להם לגיטימציה חברתית.

מחקרים וסקרי דעת קהל שמצביעים ומתריעים על התבססות של גישות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות בחברה בישראל, במיוחד בקרב בני נוער וצעירים, אינם דבר חדש. מתחילת שנות השמונים מתפרסמות עמדות ומגמות מדיניות על אודות תפיסות עולם גזעניות ואנטי-דמוקרטיות בישראל.<sup>22</sup> גורמים רבים מחזקים את המגמות האלה, במיוחד המשך הכיבוש והסכסוך הישראלי-ערבי, הניצול הכלכלי והמעמדי של הקבוצות המחולשות והפריפריאליות בשוק העבודה, חוסר בחקיקה מקיפה שתבטיח שוויון זכויות מלא לכלל האזרחים, מדיניות "כור היתוך" שהונהגה עם הקמת המדינה והיחס המבטל לתרבות המזרחית, אי ההכרה במיעוט הערבי במדינה, מדיניות האפליה נגדו והעדר ההכרות עם מציאות חייו וההיסטוריה שלו, ועוד.

באמצע שנות ה-80 נדרש משרד החינוך לפעולה חינוכית למיגור התופעה, ונושא החינוך לדמוקרטיה התחיל לתפוס מקום מרכזי בשיח הציבורי והחינוכי. על רקע זה הורחב העיסוק בנושא הדמוקרטיה בתוכניות הלימודים במקצוע האזרחות, שהתעדכנו בשנים 1988-1992. כמו כן, בשנת 1986 הקים משרד החינוך את "היחידה לדמוקרטיה ולדו-קיום", שיזמה תוכניות שונות בנושא החינוך לדמוקרטיה ושיתפה פעולה עם ארגוני החברה האזרחית שעסקו בנושא, שמספרם הלך וגדל עם הזמן. בין התוכניות שאורגנו תחת חסות יחידה זו בלטה תוכנית המפגשים בין תלמידים יהודים לערבים מאמצע שנות השמונים.<sup>23</sup> דו"ח ועדת קרמניצר, שהתפרסם בשנת 1996, המליץ על הרחבת החינוך לערכי הדמוקרטיה במערכת החינוך בישראל.<sup>24</sup> למרות מגמות והתפתחויות אלו, העיסוק בגזענות בתוכניות חינוכיות של משרד החינוך ושל החברה האזרחית נותר מצומצם מאוד.<sup>25</sup>

17. סמוחה, ס. (2000). "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי-דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?". סוציולוגיה ישראלית (2), עמ' 565-630.

18. יפתחאל, א. (2000). "אתנוקרטיה, גאוגרפיה ודמוקרטיה". אלפיים (49), עמ' 78-105.

19. ראו למשל מאמריו של בנימין נויברגר: "חינוך ודמוקרטיה בישראל - מבט על". בתוך: לוי, ש. (1992). חינוך פוליטי בבית הספר - דעות והצעות, הסתדרות המורים בישראל, עמ' 33-46; "דמוקרטיה עם ארבעה כתמים" (1999), פנים (9), עמ' 104-108.

20. הרצוג, לייקין ושרון (פרטים בהערה 12), עמ' 57; הערה 6 בעמ' 60.

21. "גזענות: התמודדות? הצעות למערכת החינוך". (2014). מסמך מסכם לתרגיל קבוצתי של עמיתי מחזור כ"ב של מכון מנדל למנהיגות חינוכית. להרחבה ראו מזרחי, נ. (2014). "מעבר לנג' ולג'ונגל: על גבולות החברתיים של שיח זכויות-האדם בישראל". מעשי משפט, כרך ד', עמ' 51-74. המאמר דן במגבלות השיח הליברלי והאוניברסלי בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות בישראל.

22. ראו צדקיהו, ש. (1988). חברת התלמידים וחינוך לדמוקרטיה. ירושלים: קו וכתב; איכילוב, א. (1993). חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. תל אביב: ספריית פועלים; טסלר, ר. (2005). "חינוך אזרחי בחברה לא-אזרחית: מגמה ממלכתית או משחק סקטוריאלי?" פוליטיקה (14), עמ' 25-49; פודה, א. (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. תל אביב: רמות; פינסון, ה. (2006). "בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים באזרחות". בתוך: אבנון, דן (2006). שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 181-200.

23. על הפעילות של מערכת החינוך לקידום "חינוך לדו-קיום", היקפה ומאפייניה, ניתן ללמוד ממפקד רחב היקף שביצע מכון סאלד בשנת 1990 ב-2,216 בתי ספר בחינוך הממלכתי היהודי והערבי (לרבות בממלכת-דת), עבור היחידה לדמוקרטיה. ראו רזאל, ק. ויא. כ"ץ (1994). חינוך לדו-קיום בין יהודים לערבים אזרחי ישראל בבתי-הספר בארץ. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

24. להיות אזרחים - חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, דו"ח של הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר, פברואר 2006.

25. בחומרים רבים שעסקו בחינוך לדמוקרטיה כמעט ולא הייתה התייחסות לתופעה הגזענית. בחלק קטן היה עיסוק נקודתי בהיבט מסוים של התופעה. כך, למשל, ספר רחב שכולל סדרת מערכי שיעור המיועדים לתלמידי תיכון, מקדיש יחידה אחת בפרק שעוסק ב"דילמות ערכיות: חופש ביטוי מול ערכים אחרים", לדיון בגבולות הסובלנות לביטויים גזעניים בדמוקרטיה. ראו רחף, א. (2006). ציפור הנפש של הדמוקרטיה - חופש ביטוי וגבולותיו. המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן קונרד אדנאואר, עמ' 204-224.

השימוש במונח גזענות בהקשר החינוכי התרחב בשנים האחרונות, לאחר שבירת הטאבו החברתי והשימוש הגובר במונח בשיח הציבורי והאקדמי. עליית שכיחותם של גילויי הגזענות בחברה בישראל, לרבות בתוך כותלי בתי ספר,<sup>26</sup> והלגיטימציה החברתית לגישות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות בקרב בני נוער וצעירים בישראל,<sup>27</sup> הגדילו את הציפיות ואת הדרישות ממשד החינוך למעשה חינוכי רחב למיגור התופעה. דרישות כאלה הופנו, בין היתר, על ידי הורים, האגודה לזכויות האזרח בישראל, וארגונים אחרים בחברה האזרחית. אחת ההצעות של האגודה לזכויות האזרח למערכת החינוך הייתה לציין את היום הבינלאומי לביעור האפליה הגזעית, כצעד ראשוני שיתרום להעלאת נושא הגזענות לסדר היום החינוכי.<sup>28</sup> הצעה זו זכתה ליישום בשנת 2011, כשהמטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים התחיל לציין את היום הזה במערכת החינוך. בנוסף לפעילות של המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים הופעלו בשנים האחרונות תוכניות נוספות לחינוך לסובלנות ול"קבלת האחר" על-ידי משרד החינוך, והוצעו למורים חומרים שהשתמשו במושג גזענות והתייחסו לתופעה.<sup>29</sup> לקראת פתיחת שנת הלימודים 2014-2015, הכריז משרד החינוך על כוונתו להרחיב את התוכניות למאבק בגזענות במערכת החינוך, בהובלת המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים.<sup>30</sup> על אף ההתפתחויות האלה, החינוך לערכי דמוקרטיה בכלל, והחינוך נגד גזענות בפרט - סובל ממגבלות מבניות רבות. הסעיף הבא ידון בחלק מהן.

## החינוך לערכי דמוקרטיה בישראל ומגבלותיו

חרף אותן יוזמות של משרד החינוך מאמצע שנות ה-80 למיגור מגמת ההידרדרות בערכי הדמוקרטיה והתעצמות הגישות הגזעניות בקרב בני נוער בישראל, לא נעצרה המגמה של התגברות הגזענות. ברור שמערכת החינוך אינה הגורם היחיד שצריך לטפל בתופעה זו, וטיפול יסודי דורש שינוי תפיסתי כולל בחברה בישראל; עם זאת, בלי התגייסות מערכת החינוך, יהיה קשה מאוד ואף בלתי אפשרי להתמודד עם תופעת הגזענות בחברה.

מציאות זו מחייבת הערכה ביקורתית ואמיצה הן לתפיסה החינוכית שמנחה את משרד החינוך, והן לתוכניות הקיימות ולמידת האפקטיביות שלהן בחינוך לערכי דמוקרטיה ונגד תפיסות גזעניות. כבר מתחילת שנות ה-90 היו בידי משרד החינוך מחקרים שניתן ללמוד מהם על חולשות רבות שיש לחינוך לערכי דמוקרטיה ולחיים משותפים בארץ;<sup>31</sup> המלצות רבות בעניין זה נכללו בדו"חות של ועדות ציבוריות שהקים משרד החינוך עצמו, אולם אלה לא יושמו.<sup>32</sup> אסתפק במאמר זה בהצבעה על שש בעיות מבניות, המהוות מכשול בבואנו לחנך בישראל לערכי דמוקרטיה בכלל, ונגד גזענות בפרט:

**א. העדר תוכניות רחבות, מתמשכות ומחייבות לכלל המערכת:** רוב הפרויקטים שהוצעו מאז הקמת היחידה לחינוך לדמוקרטיה באמצע שנות השמונים, הן תוכניות קצרות טווח שאינן מחייבות את כלל מערכת החינוך. מספר בתי הספר שבחרו תוכניות כאלה קטן מאוד; בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך העצמאי (חרדי) תוכניות חינוך לדמוקרטיה שמתייחסות לחיים משותפים בין יהודים לערבים - כמעט ואינן קיימות. המשאבים המועטים המוקדשים לתחום זה קטנים ואף זניחים. כידוע, השפעתן של תוכניות חד-פעמיות וקצרות טווח מוגבלת מאוד, אם הן לא נעשות במסגרת תהליך רחב ומתמשך, שבמרכזו המורים בבית הספר. הצורך בתוכניות רחבות ומקיפות, ובהגדלה משמעותית של המשאבים המופנים לתחום החינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות גדול במיוחד, בשל ההפרדה בין יהודים לערבים במערכת החינוך, קיום הזרמים השונים בחינוך היהודי והתחזקות מגמות ההפרדה והביזור במערכת החינוך.<sup>33</sup>

26. ראו למשל קשתי, א. הארץ, "למה מערכת החינוך לא יכולה ולא רוצה להתמודד עם שנאת האחר", 17.8.14, <http://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2406862>. המאמר מציג את עבודת המחקר של ד"ר עידן ירון ופרופ' יורם הרפז, שמתייחסת לגילויי גזענות בבתי ספר.

27. ראו את הפרק שעוסק ב"חינוך לזכויות אדם ולדמוקרטיה וחופש אקדמי" בדוח על מצב הדמוקרטיה בישראל, 2010: <http://www.acri.org.il/education/2010/09/01/education-chapter-in-democracy-report>.

28. הסבר לגבי היום הבינלאומי לביעור האפליה הגזעית ראו בפרק "חינוך חברתי: שפע הזדמנויות לחינוך נגד גזענות", עמ' 97.

29. ראו למשל התוכנית "האחר הוא אני", שהופעלה בשנתיים האחרונות במערכת החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/ui/>.

30. ראו בעניין זה את הפנייה של האגודה לזכויות האזרח לשר החינוך, הרב שי פירון, ואת תגובת משרדו: "האגודה לשר החינוך: יש לבנות תכנית כוללת לחינוך נגד גזענות", 14.8.14, <http://www.acri.org.il/he/32500>.

31. בן-סירא, ז. (1990). הדמוקרטיה והתלמידים בחינוך העל-יסודי היהודי: ירושלים: משרד החינוך והתרבות (המחקר הוזמן ומומן על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך); רזאל, ק. ויא. כ"ץ (1994). חינוך לדו-קיום בין יהודים לערבים אזרחי ישראל בבתי-הספר בארץ (ראו הערה 23 לעיל).

32. למשל המלצות בדו"ח של ועדת קרמניצר משנת 1996, ודו"ח חינוך לחיים משותפים של ועדת סולמון-עיסאוי (ראו הערה 15 לעיל).

33. להרחבה על ההפרדה והבידול במערכת החינוך ראו: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (2005). התוכנית הלאומית לחינוך (דו"ח ועדת דוברת); סבירסקי, ש. ונ. דגן-בוזגלו (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת. תל אביב: מרכז אדוה; אבנון ד. (2013). "מבוא: חינוך אזרחי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל, עמ' 11-29. ראו גם: וולצר, מ. (2007). "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות". בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת תרבותיות, עמ' 28-37; גביזון, ר. (2006). "בית הספר היסודי בנווה שלום / ואחת אל-סלאם: לקחים למערכת החינוך". בתוך: אבנון, ד. שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 141-160.

**ב. העדר לימוד משמעותי על תופעת הגזענות:** במערכת החינוך חסר גוף ידע רחב שעוסק בתופעת הגזענות, ומועבר כחלק מתוכנית הלימודים המחייבת לכלל התלמידים. המושג גזענות כמעט ולא קיים בתוכניות ובספרי לימוד, גם לא במקצוע האזרחות. בשנים האחרונות מוצעים חומרים ותוכניות לפעילויות חברתיות בנושא זה, אך הם לא נחשבים מחייבים, והיחס אליהם לא דומה לזה שמקבל חומר שנמצא במקצועות הלימוד ונדרש לבחינה. ידוע גם על מאמץ להכין חומרים חדשים על תופעת הגזענות במסגרת מקצוע הסוציולוגיה, אך מקצוע זה נלמד רק בחלק מבתי הספר בחטיבה העליונה, ולא מיועד לכלל התלמידים. כהשוואה, במדינות אחרות בעולם, כמו בריטניה, קנדה ואוסטרליה, תופעת הגזענות נלמדת כחלק מתוכנית הלימודים.<sup>34</sup>

**ג. העדר חינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות בכלל מקצועות הלימוד:** כלל תוכניות הלימוד, למעט מקצוע האזרחות וחלק ממקצועות מדעי החברה, לא שואפות בצורה מספקת לחינוך לערכי דמוקרטיה והתמודדות עם תופעת הגזענות; חלק מספרי הלימוד אף כוללים ביטויים וחומרים שדווקא מחזקים דעות קדומות. בחלק מהתוכניות ומהספרים שנוגעים בעניין הרב-תרבותי, הדבר נעשה לפי תפיסה צרה ולפעמים בעייתית: מבלי לגעת במורכבויות שבחברה בישראל, ובלי לשקף את הקבוצות השונות בצורה שוויונית והוגנת, תוך התייחסות לנרטיבים ולשאלות של זהות באותן קבוצות.<sup>35</sup> מעבר לתוכניות הלימוד, קיימת התפיסה השלטת במערכת, שתפקידם של מורים מקצועיים הוא להעביר חומר ולהכין לבחינות, ולא תפיסה שרואה בכל מורה - לכלל מקצוע לימודים - מחנך לערכים. בהמשך לתפיסה זו, בתי ספר ומורים מוערכים בעיקר על סמך הישגים בבחינות השונות, ופחות על בסיס חינוך לערכי דמוקרטיה וחינוך נגד גזענות.

**ד. העדר חשיפה במערכת החינוך למיעוט הערבי-פלסטיני ולנרטיבים שלו:** תוכניות הלימוד בחינוך העברי אינן מחנכות להכרת האוכלוסייה הערבית, מציאות חייה והנרטיבים ההיסטוריים שלה. תלמידים יהודים לא לומדים על הזיקה של התלמידים הערבים לארץ ועל המדיניות שממשלות ישראל לדורותיהם נקטו כלפי האזרחים הערבים. בנוסף, למידת השפה הערבית עדיין אינה חובה, ואין לה אותו מעמד שיש לשפה העברית בבתי ספר ערביים. כאשר מתקיימת הוראה של השפה הערבית, חלק מהמניעים לכך נובעים מתפיסות ביטחוניות ולא מתפיסות דמוקרטיות.

**ה. העדר חינוך לזהות ערבית בחינוך הערבי:** במטרות החינוך הממלכתי יש סעיפים שמדברים על "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו". למרות זאת, תלמיד ערבי עדיין לא לומד מספיק על זהותו הלאומית, והחינוך בחברה הערבית לא נותן מענה לצרכים של החברה הערבית כפי שהיא מגדירה אותם. הדבר בעייתי במיוחד במצב שבו תוכניות לימוד לערבים מדגישות את "האחר" היהודי. מצב זה יוצר פרדוקס: הערבים לומדים על יהודים, אך לא לומדים מספיק על עצמם. לעומת זאת, היהודים לומדים על עצמם, ומעט מאוד על ערבים. חוסר ההדדיות, והעדר תכנים הקשורים לזהות הערבית, משאירים הרבה כעס וחלל ריק ערכי בחינוך הערבי, בקרב מורים ותלמידים כאחד. הללו לא תורמים לקידום חינוך לערכים דמוקרטיים ולתפיסת עולם של חיים משותפים על בסיס שוויון מלא וכבוד הדדי. מדיניות החינוך בישראל כלפי המיעוט הערבי בישראל נגזרת מהמדיניות הממסדית הכוללת כלפי מיעוט זה: מדינת ישראל עדיין לא מכירה בצורה פורמלית בערבים כמיעוט לאומי, ומערכת החינוך לערבים היא חלק ממדיניות הפיקוח והשליטה הנהוגה כלפי האוכלוסייה הערבית.<sup>36</sup> מדיניות זו מערימה קשיים וחסמים נוספים בפני חינוך ביקורתי בבתי ספר ערביים.

**ו. העדר הכשרה מתאימה למורים בהתמודדות עם גילויי גזענות בכיתות:** רוב התוכניות הקיימות מכשירות את המורה ללמד מקצוע מסוים, מתעלמות מהכשרתו לחינוך לערכים דמוקרטיים ולחשיבה מורכבת, וכמעט ואינן כוללות הכשרה להתמודדות עם גילויי גזענות ולניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת. בחלק גדול מהמקרים, המורים נמנעים מדיונים כאלה בשל חששם כי התלמידים יטענו לאי-ניטרליות של המורים וכי אין למורים מספיק כלים לניהול הדיון ולמתן תשובה חינוכית; במקרים מסוימים המורים יעדיפו שלא לקיים דיונים כאלה משום שאין מספיק תמיכה, עידוד וגיבוי לכך מהמערכת. התמודדות עם התנהגות ואמירות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות מצד תלמידים צריכה להיות חלק בלתי נפרד מהעבודה של כל העוסקים

34. ראו סקירת ספרות שהוכנה עבור האגף לתוכניות לימוד במשרד החינוך: מצר, ד. ו. רוזן. (2009). החינוך לאזרחות בתוכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות. משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה.

35. ראו דרישות שונות שעולות מפעילים מזרחים, הנוגעות גם למערכת החינוך. למשל יונה, י. ג. נעמן וד. מחלב (עורכים). (2007). קשת של דעות - סדר יום מזרחי לחברה בישראל. ירושלים: ספרי נובמבר.

36. להרחבה ראו: אלחאג', מ. (1995). חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקר מדיניות; אגבאריה, א. וי. ג'בארין (2013). "דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל, עמ' 106-146; אבו עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות; ג'בארין, י. (2013). "על הזכות להשפיע על החינוך בהקשר של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל". בתוך: אגבאריה, א. (עורך). הכשרת מורים בחברה הפלסטינית. נצרת ותל אביב: מרכז דראסאט ורסלינג, עמ' 49-76.

בחינוך, וניתן אף לראות "אירועים גזעניים" כהזדמנות חינוכית ללמידה משמעותית בחינוך נגד גזענות. העדר התייחסות ותגובה מצד אנשי חינוך לאמירות ולאירועים גזעניים - במיוחד כאלה שקורים במהלך השיעור - עלולה לחזק את תפיסות העולם הגזעניות ולהעניק לגיטימציה חברתית לתופעה מסוכנת זו.

## המצב הרצוי

התגברות על החסמים המבניים שמגבילים את החינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות ומחלישים אותו, תאפשר תרומה אדירה לחיזוק החינוך נגד גזענות בישראל. במקום המצב הקיים, יש לשאוף לחינוך המבוסס על תהליך מקיף ומתמשך, שמתחיל בגיל הרך וממשיך עד שלבי ההכשרה האקדמית והמקצועית, וכולל את כל התלמידים במערכת החינוך על כל "זרמיה", ואת כל מרכיבי התהליך החינוכי בבית הספר. התפיסה החינוכית צריכה להתבסס על הכרה באדם - כל אדם - כבעל זכויות שוות, ולהכיר בזכויות השוות של המיעוט הערבי בישראל. במציאות של סכסוך לאומי מתמשך, חינוך זה צריך לשאוף לחשיפת התלמידים לנרטיבים שונים ולמידע אובייקטיבי - גם אם הוא לא מתיישב עם הגישה ההגמונית, לעידוד חשיבה ביקורתית ולצריכה נבונה של תקשורת. לבית הספר תפקיד מרכזי לא רק כלפי תלמידיו אלא גם כלפי הסביבה והקהילה שבה הוא פועל, ובמיוחד בקרב ההורים. תהליך חינוכי שמתואם עם ההורים ומשתף אותם יכול לתרום מאוד בגיוסם למאמץ החינוכי למאבק בגזענות.<sup>37</sup>

במרכז תהליך חינוכי זה עומדים מורים ומורות בעלי מודעות חברתית ופוליטית רחבה, המודעים לתפקידם המשמעותי בחינוך לערכי דמוקרטיה ובמאבק בגזענות, בעלי כלים חינוכיים להתמודדות עם גישות והתנהגויות אנטי-דמוקרטיות וגזעניות, ואשר נהנים מגיבוי, מתמיכה ומעידוד המערכת בעשייה חינוכית מסוג זה. תפקידם של ארגוני החברה האזרחית שעוסקים בחינוך לערכי דמוקרטיה הוא לחזק את המורים והמורות בעבודתם מול התלמידים, ולא להחליפם. פעילויות של ארגונים כאלה שמתקיימות ישירות עם התלמידים עלולות לחזק את המסר שמורים מקצועיים לא עוסקים בחינוך ערכי; המסר שמביאים הארגונים עלול להיתפס כלא חשוב, כי הוא חלק מפעילות חיצונית, אינו חלק אינטגרלי מהתהליך החינוכי ומתוכנית הלימודים, ואינו בא מהצוות החינוכי של בית הספר, שנמצא בקשר מתמיד עם התלמידים לאורך שנת הלימודים. האופי קצר הטווח של פעילויות ארגוני החברה האזרחית במערכת החינוך מחזק את החששות האלה.

## המורים/ות ותפקידם במערכת נגד גזענות

שינויים מבניים עמוקים, מהסוג המתואר בסעיף הקודם, אשר יבטיחו אימוץ מדיניות כוללת לחינוך נגד גזענות בישראל, לא יכולים להתרחש לבדם. זה סיפור של מאבק ארוך טווח, שמורים ומורות בעלי תודעה חברתית ביקורתית הם חלק מרכזי ממנו. בניגוד לגישות סטרוקטורליות, השוללות את הסיכוי לפדגוגיה ביקורתית בצל מערכת הערכים ההגמוניים בחברה והמבנה החברתי והמוסדי שמבטא אותה, הגישה העומדת מאחורי ספר זה מאמינה בקיום אפשרויות רבות לחינוך משחרר, על אף הלחצים והחסמים המבניים המקשים על קיומו.

גישה זו מתבססת גם על החופש היחסי שיש למורים בעבודתם החינוכית: מורים ומורות הם בני אדם, שיש להם חופש רב לבחור את החינוך שהם מעבירים לתלמידים. על פי פרייה, מורים יכולים לקחת חלק בשחרור התלמידים מההשפעה של אידיאולוגיות בעייתיות ולהעצים אותם. החינוך כמשחרר תורם לנקודת מבט חלופית לגישות הגמוניות על המצב הקיים, הן ברמת המקרו והן ברמת המיקרו.<sup>38</sup>

בהמשך לכך, תיאורטיקנים וחוקרים מייחסים חשיבות רבה לתפיסת תוכנית הלימודים על ידי המחנכים. הם עושים אבחנה בין תוכנית הלימודים הפורמלית, תוכנית הלימודים הסמויה ומערכת הערכים של המורים. אבחנה זו מצביעה על אפשרויות שונות להשפעת המורה על התהליך החינוכי. לדעתם של חוקרים אלה, טקסטים בספרי הלימוד, למשל, יכולים לקבל מגוון פרשנויות על ידי מורים ותלמידים. כמו כן, משקלם של המסרים הטמונים בטקסט משתנה בסיטואציות השונות. כפי שתראו בהמשך, חלק מהמאמרים בספר מציעים ניתוח ביקורתי לטקסטים שונים שנכללים בתוכניות הלימוד.

37. על חשיבות החינוך נגד גזענות בגיל הרך ותפקידם החשוב של הקהילה וההורים, ניתן ללמוד ממחקרו של בן סירא (ראו הערה 31). על חינוך נגד גזענות בגיל הרך ראו את מאמרה של ד"ר חגית גור זיו בספר זה.  
38. פרייה, פ. (1984). פדגוגיה של מדוכאים. חיפה: מפרש. ראו גם: Freire, P. and D. P. Macedo (1995). "A dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review*, 65(3): 377-399.

מרחב הפעולה הזה קיים גם במערכת החינוך בישראל, על אף הקשיים והחסמים המבניים הקיימים, ובמקרים מסוימים חוסר הגיבוי מהמערכת למורים. בנוסף, ניתן למצוא במטרות של חוק חינוך ממלכתי בישראל, בתוכניות לימוד שונות ובהוראות של שרים ומנכ"לים, בסיס שמעודד חינוך לערכי דמוקרטיה, רב-תרבותיות ונגד גזענות. מורות ומורים יכולים לתפוס את תפקידם במערכת החינוך בצורות שונות: יש מורים שיסתפקו במשימות הפורמליות הנגזרות מהגדרת תפקידם, ואחרים יתפסו את תפקידם כמחנכים לערכים ולחיים. ככל שמורים יראו את עצמם כמחנכים לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות, כך יתחזק החינוך נגד גזענות במדינה. מורות ומורים יכולים לתרום לחינוך נגד גזענות במסגרת המקצוע שהם מלמדים, בהיותם דוגמה אישית, ביוזמות חינוכיות בבית הספר ומחוצה לו, במעורבות בתהליכים חינוכיים הנוגעים לתוכניות לימוד במשרד החינוך, בשיח עם הקהילה, בהשתתפות בפורומים חינוכיים וציבוריים שונים, בהעברת חומרים בנושא לעמיתים, באקטיביזם אזרחי נגד גזענות, בהכשרה בתחום ועוד.

ספר זה בא לתרום לחיזוק החינוך נגד גזענות בישראל. הוא מוקדש לציבור המורים והמורות בישראל כחלק מהמאמץ לספק כלים וחומרים חדשים, שיסייעו להם בעשייה חינוכית נגד גזענות ולמען ערכים דמוקרטיים בחברה.

## על הספר

הספר מציע לכל אשת ואיש חינוך טקסטים שמסייעים בהבנת תופעת הגזענות ומהות החינוך נגד גזענות, וכן רעיונות וכלים מעשיים להתמודדות עם גילויי גזענות בכיתות. המאמרים השונים מתמקדים בחינוך לערכי דמוקרטיה ונגד גזענות בגני ילדים, ובמקצועות המתמטיקה, המדעים, האנגלית, וכן הערבית בבתי ספר יהודיים. כמו כן, הספר כולל חומר עזר למטלת ביצוע במסגרת לימודי האזרחות, רעיונות והפעלות בחינוך החברתי, וחינוך נגד גזענות דרך צילום חברתי.

הצורך בכתיבה ובפיתוח של כלים דידיקטיים להתמודדות עם אמירות והתנהגויות גזעניות של תלמידים, וכלים למורים מקצועיים שונים המעוניינים לתרום את תרומתם למאבק בגזענות - עלה מהשטח, מצד מורות ומורים אכפתיים, שלקחו חלק בהשתלמויות ובפעילויות שיזמה האגודה לזכויות האזרח בשנים האחרונות: המשתתפים ציינו שאין להם מספיק כלים לעבודה חינוכית במקרים שבהם תלמידים מתנהגים באופן מפלה ומביעים דעות גזעניות כלפי ילדים אחרים וקבוצות שונות בחברה בישראל. לדעתם, דבר זה מביא חלק מנשות ואנשי החינוך להתעלמות מאמירות כאלה במהלך השיעור, מחשש להסתבך בדיונים טעונים וליצור אווירה קשה בכיתה, או לאבד זמן שדרוש ללימוד חומר מקצועי לקראת בחינות. מורים אחדים תהו האם באחריותם ומתפקידם, כמורים מקצועיים, להגיב לאירועים כאלה בשיעור שאינו שעת המחנך או שיעור לאזרחות. כמו כן, נשמעה טענה שהאמירה בדבר תפקידם של מורים למקצועות לימוד שונים בחינוך לערכי דמוקרטיה היא רק סיסמה תיאורטית, שקשה ליישמה בפועל, בין היתר בשל מחסור בכלים ובחומרים שיתרגמו את הסיסמה הזו למעשה חינוכי. מורות ומורים טענו שמתסכל אותם שמצפים מהם לעסוק בחינוך לערכים, אך נמנע מהם לעשות כן - גם אם הם מעוניינים ומאמינים בכך - בגלל העדר הכשרה וכלים והלחץ להתמקד במטרה של העברת חומר והכנה לבחינות.

ספר זה שונה מחומרים חינוכיים רבים בתחום החינוך לערכי דמוקרטיה, שמציעים הפעלות לשעת המחנך או לשיעור האזרחות. הספר מנסה להראות שחינוך לערכי זכויות אדם ודמוקרטיה בכלל, ונגד גזענות בפרט, אפשרי בכל מרכיבי התהליך החינוכי בבית הספר: מהגיל הרך ועד התיכון, במסגרת מקצועות הלימוד השונים, בשעת המחנך ובחינוך החברתי. הספר אינו ספר אקדמי, לא מסמך שמסכם את התובנות החינוכיות של מחלקת החינוך באגודה שהצטברו במהלך השנים, וגם לא ערכה חינוכית שכוללת אך ורק מערכי שיעורים; הספר הוא ערבוב של מרכיבים מכל אלה, שביחד מנסים לשכנע ברלוונטיות של החינוך לערכי הדמוקרטיה ונגד גזענות בכל עשייה חינוכית בבית הספר, לספק רעיונות לשילוב חינוך זה במקצועות לימוד ובתהליך החינוכי וכן לתת דוגמאות קונקרטיות בדמות מערכי שיעור, שממחישים איך ניתן לעשות זאת הלכה למעשה. בתקווה, רעיונות ודוגמאות אלה יציבו את המורים המעוניינים בכך על דרך חדשה ומאתגרת, שתסייע להם להפוך כל שיעור וכל פעילות בבית הספר לחלק מתהליך משמעותי לחינוך הדור הצעיר לערכי הדמוקרטיה ונגד גזענות.

ספר אחד לא יכול להתייחס לכל מקצועות הלימוד, לכן בחרנו מספר מקצועות מאתגרים שיכולים להדגים כיצד ניתן לשלב בהם חינוך נגד גזענות, ודרך כך לספק השראה לכל העוסקים במלאכת החינוך. בנוסף, הספר כולל מאמרים שמטרתם הרחבת הידע והמודעות החברתית של המורים והמורות בנושא הגזענות והחינוך נגדה, ולספק כלים דידיקטיים שיסייעו בהתמודדות עם גישות והתנהגויות גזעניות בכיתה.

לכתיבת פרקי הספר התגייסו נשות ואנשי אקדמיה וחינוך רבים, שרצו לתרום לחיזוק החינוך נגד גזענות בישראל. התגייסותם/ן, לצד ההירתמות של צוות מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח למשימה המאתגרת שבמרכז ספר זה, אפשרה לנו להוציא לאור את הספר. מאחורי כל פרק בספר זה יש סיפור ומספר/ת שונים, ולכן קיימת שונות בין מאמרי הטקסטים, שיתוארו להלן, מבחינת דרך הכתיבה, בחירת ההדגשים ועוד. לגיוון זה בחומרים נודע ערך מוסף שמעשיר את הספר ומוסיף לייחודיות שלו.

בפתח הספר דן **פרופ' יהודה שנהב** במורכבות של הגדרת המושג גזענות ובעייתיות השימוש בהגדרה צרה, המבוססת על מאפיינים ביולוגיים. שנהב מציג את המושג "הגזעה", שמאפשר הבנה עמוקה לתופעת הגזענות ואיתור תופעות גזעניות על בסיס קווי מתאר סוציולוגיים. המאמר מזהיר לא רק ממקרה קיצון של גזענות שזוכה לפרסום רב בתקשורת ובדו"חות של ארגוני זכויות אדם, אלא בעיקר מהגזענות שבחיי היום-יום. המאמר נכלל בערכה חינוכית שפרסמה מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח בשנת 2012,<sup>39</sup> והפך לכלי חינוכי משמעותי. לאחר עדכון, הוא מופיע גם בספר זה.

המאמר "הכיתה כמיקרוקוסמוס", שמציג תפיסה חינוכית וכלים דידקטיים להתמודדות עם גזענות, נכתב בידי **מרסלו וקסלר**, היועץ האקדמי והפדגוגי של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח. המאמר התפרסם ב-2013 ושימש את מחלקת החינוך בהשתלמויות לנשות ולאנשי חינוך. במהלך השתלמויות אלו עלו עוד שאלות וסוגיות, חלקן בעקבות המלחמה בעזה בקיץ 2014 וגל הגזענות והאלימות שהיא עוררה בחברה בישראל. בעקבות זאת, כתב וקסלר מאמר נוסף - "כשהאחר הנפקד נכנס לכיתה: עוד על התמודדות עם גזענות בזירה הכיתתית". שני המאמרים מתפרסמים בספר זה, ומציעים לנשות ולאנשי חינוך באשר הם כלים דידקטיים בעבודתם החינוכית.

**ד"ר חגית גור זיו** מראה במאמרה מדוע חיוני שחינוך נגד גזענות יתחיל בגיל הרך, ומציעה תוכנית עבודה מפורטת ורחבה בגני ילדים נגד גזענות. המאמר מציע רעיונות וכלים דידקטיים רבים שיכולים לסייע למחנכות בגיל הרך, הן להתערבות במקרה של אמירות גזעניות מצד ילדי הגן, והן ליצירת אקלים חינוכי המאפשר שינוי תודעתי ביחס ל"אחר". המאמר מתייחס לכלל מרכיבי התהליך החינוכי בגן הילדים, ומראה, למשל, כיצד פינת הבובות, ספרית הגן והמוסיקה המושמעת בו יכולים לשמש ככלים חינוכיים כנגד גזענות. חשוב לציין שהרעיונות שמובאים במאמר זה רלוונטיים לחינוך בגילאים שונים וכמובן ליישום בידי ההורים בבית.

מאמרה של **ד"ר גליה זלמנסון לוי** עוסק בחינוך לערך השוויון דרך מקצוע המתמטיקה. המאמר סודק את הדימוי האובייקטיבי והיוקרתי של המקצוע בחברה ובמערכת החינוך בפרט, ובוחן את הנרטיבים היושבים בבסיסו. המאמר מראה את הפוטנציאל הרב הגלום במקצוע זה לחינוך ביקורתי בכלל, ולחינוך נגד גזענות בפרט. בנוסף לדיון האקדמי-פילוסופי, המאמר מציע כלים דידקטיים מגוונים הקשורים לתהליך ההוראה ולתוכנו, וכולל שלל רעיונות למורים ואוסף של מערכים ותרגילים לגילאים שונים.

המאמר שעוסק בחינוך נגד גזענות בהוראת המדעים הוא תוצר של תהליך לימודי שנערך במכללת לוינסקי בנושא זה, בשיתוף מחלקת החינוך של האגודה. את התהליך הובילה **ד"ר יעל קשתן**, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר העל-יסודי במכללה. **יעל ניניו ואילת פרל** לקחו חלק פעיל בתהליך הלימודי. שלושתן יחד חברו לכתיבת המאמר בנושא. הטקסט מהווה סיכום לתהליך הלימודי של הסטודנטים, והוא כולל מגוון רעיונות, הצעות ומערכים לשילוב חינוך נגד גזענות בשיעורי מדעים.

מקצוע האזרחות נחשב למקצוע העיקרי שבו דנים בסוגיות אקטואליות ובערכי דמוקרטיה. החלטנו לכלול בספר יחידה שעוסקת במטלת הביצוע באזרחות, במטרה לעודד מורים ותלמידים לעסוק באקטיביזם חברתי נגד גזענות. הרעיונות לפעולות רלוונטיים גם למסגרות אחרות שעוסקות באקטיביזם אזרחי של בני נוער. חומר זה נכתב על ידי **יונתן יקיר** ממחלקת החינוך ו**נעמי בייט-צורן**, שנמנתה על צוות המחלקה.

רעיון החינוך נגד גזענות דרך צילום חברתי עלה באגודה לפני יותר משלוש שנים, כשארגנו בכפר קאסם סדנה לצילום חברתי, בשיתוף פעולה עם קבוצת "נשים למען עתיד טוב יותר", שנאבקה בגזענות נגד שחורים בחברה הערבית. את הסדנה בנה והעביר הצלם והאמן מוחמד בדארנה. אחד התוצרים שלה היה תערוכת הצילומים "נכנס לתמונה", שהוצגה ביפו ובמקומות נוספים. ניסיון זה לימד אותנו על הפוטנציאל החינוכי הרב הטמון בצילום חברתי - החל מניתוח ביקורתי של מדיה ויזואלית, דרך למידה מתוך צילומים היסטוריים ועד תהליך לימודי המשלב צילום מעשי בתוכו. הרעיונות והניסיון האלה הם הבסיס למאמר מרתק שדן בצילום חברתי, אשר נכתב בידי **צילה זלט**, צלמת חברתית ומנחת קבוצות באגודה, ו**יונתן יקיר**.

39. המאמר מופיע ב"ערכה חינוכית בנושא גזענות" שהפיקה מחלקת החינוך באגודה לרגל היום הבינלאומי לביעור האפליה הגזעית ב-21.3.2012. ריכוז העבודה על הערכה וכתיבת רוב חלקיה נעשה בידי רוז עאמר, שריכזה את תחום חינוך נגד גזענות באגודה באותה תקופה.

פרק נוסף בספר עוסק בחינוך החברתי, וכולל מגוון רעיונות והפעלות שנכתבו על ידי שלושה רכזים במחלקת החינוך: **יונתן יקר, חולוד אידריס ומסי איצק**. הרעיונות וההפעלות הללו יכולים להיות בסיס לתוכנית עבודה שנתית לרכז/ת החברתי/ת בבית הספר וכן למחנכי כיתות לשעת המחנך. ההפעלות המוצעות יכולות להיות שימושיות גם במסגרות בלתי פורמליות, כמו תנועות נוער.

**רועי זילברברג ואישמאעיל בן-ישראל** מצביעים על הפוטנציאל הרב הטמון בהוראת השפה הערבית בבתי ספר יהודיים לחינוך נגד גזענות, ולהיכרות מעמיקה עם האוכלוסייה הערבית ועם הנרטיבים השונים בקרב הערבים סביב שאלות שמעסיקות אותם. המאמר מתייחס בהרחבה לתהליך החינוכי, כמו גם לבעיות ולאתגרים העומדים בפני המורים שמקיימים אותו.

המאמר האחרון בספר, של **מוזנה עוייד-בשארה**, מורה לאנגלית ובלשנית, מציג ניתוח ביקורתי מרתק של טקסטים בספרים להוראת האנגלית. המאמר מציף את המסרים הגלויים והסמויים המועברים בהוראת האנגלית, בתחומים כגון ייצוג מגוון אוכלוסיות, מיהו מודל לחיקוי, ועוד. עוייד-בשארה משלבת בניתוח התיאורטי שלה כלים מעשיים, שכל מורה יכולה ליישם במסגרת תוכנית הלימודים באנגלית.

**ספר זה מוקדש לנשות ולאנשי החינוך, במיוחד גננות, מורות ומורים בכל מסגרת חינוכית. כולי תקווה שתמצאו בספר עניין רב, שהוא יספק עבורכם רעיונות וכלים ויהווה מקור להשראה בעשייה החינוכית נגד גזענות ולמען בניית חברה דמוקרטית.**



## מהי גזענות?<sup>1</sup>

**פרופ' יהודה שנהב,** החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב ומכון ון ליר בירושלים

איננו אוהבים לחשוב על עצמנו כגזענים ואף לא להודות שהגזענות היא חלק בלתי נפרד מחיינו. אולם, למרבה הצער, הגזענות הינה תופעה תרבותית נרחבת המצויה בכל חברה. משום כך אני מבקש להסיט את המבט מן השאלה "מיהו גזען?", אל השאלה "מהי גזענות?". כמו כן אני מבקש להסיר את המבט מן התופעות הקיצוניות של הגזענות, ולהפנות אותו אל מופעה השגרתיים. הגדרה סוציולוגית של גזענות תאפשר לנו לקבוע, למשל, האם חיקוי של מבטא מזרחי או ערבי כדי להצחיק קהל הינו גזענות? האם השלכת תרומות הדם של אתיופים הינה גזענות? האם ועדות הקבלה ביישובים קהילתיים משתמשות בשיקולים גזעניים לדחיית תושבים חדשים?

בכל חברה יש הבדלים בין בני אדם על בסיס צבע עור, מבנה פנים, או מבנה גוף; הגזענות מתחילה במקום שבו אנו מקבצים אנשים על בסיס הבדלים לקטיגוריות אלו ומשתמשים בהם על מנת להסביר נחיתות חברתית או פיגור תרבותי, ובכך גם לתת לגיטימציה לתופעות אלה; הגזענות מתחילה בנקודה שבה אנו מקבצים אנשים על פי מאפיינים שונים ומייחסים להם תכונות וכישורים נחותים או נעלים, תוך שימוש במונחים ביולוגיים, תרבותיים או סוציולוגיים.

### גזענות ביולוגית

הגזענות הביולוגית הייתה דומיננטית החל מאמצע המאה השמונה עשרה והתפתחה כחלק בלתי נפרד מן השליטה של אירופה בקולוניות שלה מעבר לים. הילידים באפריקה או באסיה כונו "גזעים נתינים" (subject races), תוארו כמי שאינם מסוגלים לחשוב בצורה עצמאית, ומשום כך גם לא זכו למעמד פוליטי. מקורו של מושג הגזע במדע הביולוגיה, והוא אופיין בעיקר על ידי צבע ומבנה גוף. עם זאת, הוצמדו אליו גם תכונות ספק ביולוגיות, ספק תרבותיות: פרימיטיביות, דיבור מתילד, אי-סדר, או מיניות מופרזת. הגזענות הביולוגית נכחה לא רק בפוליטיקה: בהתבסס על מושג הגזע החלו רופאים, אנתרופולוגים, בלשנים, סוציולוגים, אתנולוגים, סופרים, תיאולוגים ואנשי ממשל להסביר נחיתות או עליונות של קבוצות; הספרות האירופית, מגוסטב פלובר עד ג'יין אוסטן, הייתה רוויה בתיאורים גזעניים, ישירים או עקיפים, של "הלא אירופים". גזענות ביולוגית אפיינה גם את היחס כלפי היהודים - ובהמשך כלפי המוסלמים - באירופה, ורק אירוני הוא שהיא מופנית גם על ידי יהודים כלפי יהודים, בין השאר, בישראל: הגזענות החילונית כלפי החרדים, למשל, מאופיינת אמנם בשפה חברתית (פרימיטיביות, השכלה נמוכה, ריבוי ילדים, גלותיות או פריזיטיות), אך היא מקבלת גם מאפיינים פיזיים בתיאור הזקן, הפאות או ריח הגוף של הגברים החרדים.

### שתי בעיות יסוד קשורות לגזענות הביולוגית:

(1) "גזע" הוא מושג מדומיין. "גזע" הוא מושג מומצא, שאינו מתאר תופעה שקיימת בטבע. קיבוץ אנשים לפי קטגוריות של "שחורים", "לבנים", "צהובים", למשל, הינו סוציולוגי לחלוטין ולא ניתן למצוא לו אחיזה אמפירית, מעבר לשוני בצבע העור. למרות זאת, שימש מושג הגזע להצדקת הבדלים בין קבוצות חברתיות ותרבותיות. ההגדרה של "יהודי" בגרמניה הנאצית, למשל, נוסחה בשפת הביולוגיה ובמרכזה הועמדה הוכחת קיומו של "דם יהודי". אולם איש אינו יכול באמת לקבוע מהי זהות יהודית על ידי בדיקת דם; ההוכחה לקיומו של "דם יהודי" התבססה על מאפיינים אנתרופולוגיים, כמו אורחות חיים והרגלים "יהודיים" (למשל הליכה לבית כנסת), או על ידי התחקות אחר ההיסטוריה המשפחתית. כאשר הבדלים בין קבוצות תרבותיות מנוסחים בשפה ביולוגית, התרבות נתפסת כגזירה של הטבע, והתכונות של הקבוצות כמהותיות ובלתי משתנות. תופעה זו קיימת לא רק לגבי היהודים, אלא לגבי כל קיבוץ חברתי של אוכלוסיה שמיוצג על ידי "גזע". למרות ש"הגזע" אינו קטגוריה ממשית של הטבע, הוא הופך לקטגוריה ממשית במציאות, בשל הדמיון שלו בתרבות האנושית. הפמיניסטית הצרפתייה קולט גיומן (Collette Guillaumin) כבר הצביעה על כך כשקבעה: "גזע לא קיים באמת, אולם הוא מדומיין בתרבות האנושית. גזע אינו ממשי, אבל בשמו נהרגים אנשים". לשיח המדעי והאנתרופולוגי על הגזע היה כוח עצום, שכן שיח זה היווה תשתית הכרחית להשמדת יהודי אירופה. משום כך, למרות שאנו נדרשים לדחות מבחינה מוסרית ומדעית את השימוש במונח "גזע", איננו יכולים להכחיש את קיומו מבחינה סוציולוגית.

1. תודה לחגי בועז, לריבי גיליס, לדפנה הירש ולאפי זיו על הערותיהם המועילות. לקריאה נוספת: שנהב י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.

(2) **גזענות ביולוגית בהשוואה למדיניות הגזע של גרמניה הנאצית.** ההשוואה למדיניות הגזע הקיצונית של המדינה הנאצית מקשה להגדיר גזענות בהקשרים אחרים. הגזענות הנאצית הייתה כל כך קיצונית, עד שכל מקרה של גזענות, קשה ואיומה ככל שתהיה, מתבטל בפניה. האם ניתן לכנות באותו שם את המשטר הגזעני הנאצי ואת משטר האפרטהייד הגזעני בדרום אפריקה? האם ניתן להשוות את הגזענות של המשטר הנאצי לגזענות כלפי שחורים בדרום ארצות הברית בשנות החמישים והששים? הקושי הזה בא לידי ביטוי גם בהגדרות המילוניות שהיו נהוגות עד לאחרונה. מילון אבן שושן, למשל, הגדיר גזענות כ"תורת גזע", שהינה "ההשקפה הנפסדת שהארים הם בני הגזע הנעלה והמושלם ביותר". ההגדרה הזאת, המשייכת את הגזענות למדינה הנאצית ולשפת הביולוגיה, חוסמת את היכולת לדבר עליה בהקשרים אחרים וממקמת את הגזענות כמקרה קיצון.

## גזענות חדשה: גזענות ללא-גזע

הטאבו על השימוש בשפה הביולוגית לאחר 1945 לאור הניסיון הנאצי, הביא לניסוח הגזענות בשפת הסוציולוגיה, שדירגה קבוצות ואנשים באמצעות מאפיינים חברתיים כמו אורחות חיים, דרגת "התפתחות תרבותית", דתיות, יכולת למחשבה רציונאלית, גודל המשפחה, או רמת ההשכלה. סוציולוג צרפתי בשם אטיין בליבר (Étienne Balibar) כינה זאת "גזענות חדשה", משום שהיא מאפשרת "גזענות ללא גזע". הגזענות החדשה, הדומיננטית בחברות ליברליות, מנוסחת בדרך כלל בשפה חברתית המדגישה קטגוריות כמו אתניות, השתייכות לאומית, השתייכות תרבותית, השתייכות מעמדית או השתייכות מגדרית ומינית. הגזענות הסוציולוגית הסוותה את מאפייני הגזענות הקלאסית והפכה ל"מסך עשן", שמסתיר דעות ישנות על קיומם של הבדלים ביולוגיים. למשל, בישראל נהוג להשתמש במושג "עדה"; עדה מתוארת כקבוצה בעלת היסטוריה משותפת והרגלים חברתיים ותרבותיים זהים. למרות שהיא לקוחה ממילון תרבותי, "עדה", כמו "גזע", היא מושג שמקורו ביולוגי אולם המאפיינים שלו מבוססים על התנהגות חברתית או טריטוריית מוצא.<sup>2</sup>

החוק המאפשר לוועדות קבלה ביישובים קהילתיים למיין מועמדים על בסיס של "אי התאמה" תרבותית, הוא מקרה מובהק של גזענות ללא גזע. לכאורה, החוק חוקק על מנת לאפשר לתושבים של יישוב קטן מסוים לקבוע לעצמם את אופיו התרבותי. הטענה הזו נשמעת רציונאלית כאשר היא נבחנת מחוץ להקשר שלה; אולם, במצב של אי שוויון חריף בהקצאת קרקעות, והעדפה בחוק הישראלי של יהודים על פני לא-יהודים, החקיקה הזאת לא רק מייצרת מסלולים גזעניים להתיישבות, אלא גם מאשררת ומעצימה את הלגיטימיות של הגזענות בחברה. ועדות הקבלה ביישובים הללו מורכבות בדרך כלל מיהודים (רובם אשכנזים) הדוחים את מועמדותם של ערבים ומשתמשים בנימוקים עקיפים כדי לדחות מועמדים אחרים על בסיס אתני או מגדרי. קיומה של גזענות במקרה הזה מתברר גם ממבחן התוצאה (על פי התפלגויות התושבים ביישובים אלו על פי מוצא, לאום, מגדר ומצב משפחתי), וגם מן העדויות ההולכות ומצטברות על תהליכי המיין של הוועדות. למשל, הטענה שנשים פנויות מהוות איום על לכידות הקהילה ועל האיזון בה היא גזענית, שכן היא מבוססת על השילוב בין מגדר ומצב משפחתי כקריטריון למיין. בעטייה של "אי התאמה" נדחות לא רק אמהות חד הוריות, אלא גם אנשים עם מוגבלויות, הומואים ולסביות, מזרחים בני המעמד הנמוך או אתיופים. באילו טיעונים משתמשים היישובים הללו על מנת להצדיק את הגזענות? בתשובה לעתירה שהגיש פעיל חברתי מזרחי נגד אחד הקיבוצים בדרום, שסירב לקבל את משפחתו, השיבו באי כוח הקיבוץ:

**"יכולתו של הקיבוץ, חוסנו והמשכיותו מבוססים על קהילה מלוכדת אשר אינה יכולה להרשות לעצמה להשחית כוחותיה על חיכוכים ומחלוקות פנימיים הנובעים מאי התאמתם של מועמדים מסוימים לחיים בקהילה קטנה."**

המונח "התאמה/אי-התאמה" הוא גמיש ורחב דיו כדי להסתיר גזענות על בסיס של לאום, מעמד, מגדר או העדפה מינית. צריך לזכור שמדובר באדמות ציבוריות המוענקות כפריבילגיות מיוחדות ליהודים שמפגינים זהות ציונית "תקנית" ו"נורמטיביות" חברתית. הגזענות הזו גם מעוגנת בחוק המעניק לוועדות הקבלה ביישובים הקהילתיים סמכויות מיוחדות לאפשר או למנוע חכירת אדמה ביישוב. בכך הוחלפה - בחוק -

2. חשוב לציין שתיאורים של "הרגלי עדות" אינם תמיד גזעניים. אפשר לומר, ללא שמץ של גזענות, שיוצאי תימן נוהגים ללכת לבית הכנסת בשיעורים גבוהים מאשר יוצאי ברית המועצות. אולם כאשר התכונות ה"עדתיות" הופכות לאמירות נורמטיביות, שמסבירות נחיתות או עליונות של קבוצות, הן הופכות לגזעניות. שיעור ההליכה הגבוה לבית הכנסת יכול להיפתס כמאפיין גזעני, אם הוא משולב, למשל, בדיבור על התימנים כ"פרימיטיביים". מאפיינים תואמי-גזע דומים הם: מספר הילדים הגדול של ערבים או של חרדים, שיעורי ההשכלה הנמוכים של מזרחים, או הטענה בדבר ה"פרזיטיות" של החרדים בשל אי יציאתם לשוק העבודה.

סמכותו של מנהל מקרקעי ישראל על אדמות ציבוריות, בסמכותן של ועדות קבלה המקבלות החלטות שהתוצאה שלהן גזענית. עצם התוצאה הגזענית די בה כדי להוכיח את קיומה של גזענות בהליכי הקבלה, ללא צורך להוכיח כוונה. ואכן, ההגדרה לגזענות בסעיף הראשון לאמנה של האומות המאוחדות לביעור אפליה גזעית, אשר מתייחסת ל"גזענות ללא גזע", משחררת אותנו מן הצורך לאתר כוונה לגזענות:

**"כל הבחנה, הוצאה מן הכלל, הגבלה או העדפה המיוסדים על נימוקי גזע, צבע, יחוס 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."**

לא פחות חשוב מן ההרחבה שעושה ההגדרה לגבי מסמני הגזענות מעבר לגזע ("יחוס משפחתי", "מוצא לאומי" וכדומה), הוא הפירוט אודות "תוצאתן" של הפעולות החברתיות. ההרחבה נועדה להסיר את נטל ההוכחה מעל גבם של נפגעי הגזענות. מבחן התוצאה מספק את ההוכחה לקיומה של גזענות, כפי שאי-שוויון בתוצאות בין נשים וגברים, או בין שחורים ולבנים בארה"ב מספק הוכחה לקיומה של אפליה שיטתית ולפיכך גם מצדיק העדפה מתקנת. על-פי הגדרה מרחיבה זו של גזענות, אין צורך בזיהוי מערך אמונות גזעני, ובפעולת מכון, כדי לקבוע את קיומן של פרקטיקות גזעניות כלפי קבוצות שונות. נקודה זו הינה חשובה מפני שהיא חותרת תחת האתוס הליברלי, שבו מיקום חברתי הוא תולדה של מאמץ וכישרון בלבד.

גם הבידוק הביטחוני הסלקטיבי של פלסטינים-ישראלים בשדה התעופה הוא דוגמה מתאימה. הבידוק הביטחוני המפוצל לפלסטינים וליהודים מבוסס על שיקול רציונאלי לכאורה, לפיו ההסתברות לביצוע פיגוע על ידי פלסטיני גדולה יותר מאשר על ידי יהודי. גם אם טענה זאת נכונה אמפירית, ניתן להעמיד מולה את הטענה שהפגיעה בזכויות אדם של האזרחים הערבים גדולה מן הסיכון - הכמעט אפסי - שיהיה כרוך בביטול הבדיקה הסלקטיבית. לכך יש להוסיף את התופעה הבלתי נמנעת של השפלת האזרחים הערבים בעקבות הבדיקות המפוצלות. גם אם נקבל את הסיבה הביטחונית כסיבה רציונאלית, עדיין התוצאה היא הצדקתה של גזענות בחסות המדינה. וחמור מכך: האזרח הערבי נתפס כסיכון בטחוני לא רק בשדה התעופה אלא בכל מקום ומקום: בקניון, באוניברסיטה, במקומות העבודה, במסעדות או במסעות לשכירת דירות באזורים יהודיים כמו בצפת או בתל אביב. תפיסת הערבי כסיכון ביטחוני באה לידי ביטוי בולט בתיקון לחוק האזרחות, המונע מפלסטינים בעלי אזרחות ישראלית לחיות בישראל עם בנות ובני זוגם תושבי הגדה המערבית, רצועת עזה, עירק, לבנון, סוריה או איראן. ישראל השתמשה גם כאן בנימוק ביטחוני לאיסור. תיקון זה יצר מסלולים נפרדים בחוק האזרחות: לאזרחים יהודים, שרק במקרים נדירים בני זוגם מגיעים מהשטחים, ולאזרחים ערבים, שמהווים את הרוב המוחץ במקרים של נישואים כאלה. יש לומר כי חנה ארנדט (Hannah Arendt) הזהירה כבר ב-1950, בעקבות הלקח של ההיסטוריה האירופית, שתיקונים והטלות בחוק האזרחות הינם מאפיינים של משטרים גזעניים.

## הגזעה

עד עתה טענתי שיש לאתר את הגזענות לא רק בשפת הביולוגיה אלא גם בשפות תרבותיות וסוציולוגיות, וכי אין צורך להוכיח "כוונה". אני מבקש עתה לחזור לבעייתיות של "דמיון הגזע" ולהרחיב את הדיון באמצעות מושג סוציולוגי אלטרנטיבי: "הגזעה" (racialization). הגזעה מאפשרת לנו לדון בקיומו של שיח גזעני, מבלי לעסוק בקטגוריה האנכרוניסטית של "גזע"; היא מאפשרת להגדיר גזענות לא רק בשיח הביולוגי אלא גם בשיח התרבותי הרחב יותר. בעוד שגזע הוא מושג אנליטי "קפוא" ופיקטיבי, הגזעה הינה פעולה של סימון גזעי, של הבחנה בין קבוצות על בסיס של "גזע", או על בסיס של מושגים תרבותיים תואמי-גזע כמו מגדר, ארץ מוצא, מקום מגורים, או שם משפחה. כל אלו הם מאפיינים של "גזענות ללא גזע". על ידי הפיכת המושג ("גזע") לפעולה ("הגזעה") אנו נמנעים מלהכיר בקטגוריה הפיקטיבית של הגזע. הגזעה אינה מושג סטטי אלא פעולה סוציולוגית של דמיון אנושי באמצעות מאפיינים ביולוגיים (למשל: צבע עור, אורכו או רוחבו של האף או גודל השדיים), חברתיים (למשל: עוני, ארץ מוצא או מעמד חברתי) או תרבותיים (למשל: דתיות או גודל משפחה), ושימוש במאפיינים אלו, שנתפסים כ"טבעיים" ובלתי משתנים, כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות ואנשים.

הגזעה מאפשרת לאתר גזענות גם בשפות שאינן שפת הביולוגיה. למשל, ביום הפריימריז למפלגת העבודה בנובמבר 2005, התראיינה אחת מתומכות אהוד ברק לתכנית רדיו, ואמרה שהמאבק בין שני המועמדים - אהוד ברק ועמיר פרץ - מזכיר לה תחרות בין טייס F-16 לבין נהג משאית. קשה לקבוע במדויק מהו

המרכיב הגזעני באמירה הזאת, שכן ניתן לטעון לזכותה של הדוברת שהיא השוותה בין שני מקצועות (טייס ונהג) ולא בין שתי קבוצות "ביולוגיות" (אשכנזים ומזרחים). אולם ברור שבהקשר של הדיון קיים שובל גזעני לדברים הללו, שכן רק זמן קצר לפני כן, תוארו תומכי פרץ במפלגת העבודה כ"פלנגות צפון אפריקאיות". הדוגמה הזאת מלמדת מדוע חשוב גם לאתר גזענות המנוסחת בשפה חברתית (במקרה זה: מקצועות) ולא בשפה ביולוגית ישירה. גם הביטוי "מסעודה משדרות", אשר הוטבע בשנות התשעים כבסיס למדיניות שוויונית של ערוץ 2 בטלוויזיה וכביטוי לכוונה להרחיב את תכניות הטלוויזיה לאנשי פריפריה ממעמדות נמוכים, מאפשר גזענות ללא גזע: "מסעודה משדרות", כאישה מזרחית פשוטה, נקבעה כאמת המידה הנמוכה ביותר לצריכת טלוויזיה. הביטוי שטבע אהרון ברק - "מבחן בוזגלו" - מתכוון לשוויון מלא של כל האזרחים בפני החוק. השם "בוזגלו" בא לבטא סטטוס נמוך של אדם, ללא נגישות למוקדי הכוח. גם "מסעודה משדרות" וגם "מבחן בוזגלו" הם ביטויים גזעניים המנוסחים בשפה לא ביולוגית. בשני המקרים אין ניסוח של "גזע", אולם במקרה הראשון השם מסעודה והמגורים בשדרות מספקים לנו את המידע החסר; במקרה השני שם המשפחה "בוזגלו" הוא מסמן ברור דיו. שני הביטויים הללו, שהומצאו מתוך כוונה לתקן מציאות של אי שוויון, הם ביטויים גזעניים. הם גם הצביעו על העובדה שקיים פער "גזעי" בין מזרחים ואשכנזים בישראל. הפער בין הביטויים הללו, שעושים שימוש בשמות ובמקום מגורים, לבין תיאורים גזעיים ביולוגיים - הוא סמנטי בלבד; אלו הן דרכים שונות לבטא גזענות כלפי קבוצות. הדוגמאות הללו מלמדות כיצד נעשית גזענות לא על ידי "גזע" אלא על ידי "תואמי-גזע". תופעות דומות ניתן למצוא בשדות מגוונים כמו בספרות, בקולנוע, בפוליטיקה, במקומות העבודה, בשדות התעופה, או בגבולות.

עד עתה הצבענו על כך שמאפייני הגזענות עברו בשבעים השנים האחרונות מן הביולוגיה אל החברה והתרבות. עם זאת, כדאי לשים לב גם לתנועה היסטורית הפוכה אשר מתרחשת בעשור האחרון: בתנופה שמזכירה את זו של סוף המאה ה-19, גם הביולוגיה חוזרת לסדר היום; השיח על הגזע חזר לקדמת הבמה, לצד הדיבור העקיף של השיח החברתי והתרבותי. השיח הביולוגי מקודם על ידי מדענים ורופאים. הבהלה לבדיקות גנטיות לפני הריון או במהלכו היא דוגמה אחת לאופן שבו נעשית הגזעה של תהליכים ופרוצדורות למשל על ידי צבע שיער או עיניים. גם כאן, למרות שניתן להסביר את אופציות הבדיקות הגנטיות המתירניות של ישראל בהסברים רציונאליים, הן עדיין מאפשרות תהליכים של הגזעה באמצעות הביולוגיה. לאור הבו-זמניות של גזענות במספר שפות (ולא רק הביולוגיה), אני מבקש להגדיר גזענות בצורה מרחיבה כ:

**ייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה, על בסיס של תכונות סטריאוטיפיות שמנוסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית. בשיח גזעני נתפסות תכונות אלו כנחותות, כבלתי משתנות וכמהותיות לאותה קבוצה.**

על פי הגדרה זאת, גזענות יכולה להיות מופעלת כלפי כל קבוצה, גם כלפי בני קבוצות דומיננטיות וחזקות. עם זאת, כאשר היחסים בין הקבוצות אינם שווים, גזענות כלפי מיעוטים וכלפי קבוצות מוחלשות מעצימה את אי השוויון הקיים ממילא ואף מעניקה לו הצדקה. האתגר האמיתי של המלחמה בגזענות הוא לאתר את הגזענות גם כאשר היא מנוסחת בשפה רציונאלית, שמטשטשת את התופעה.

**במקום סיכום: גזענות אינה מקרה קיצון**

הדו"חות על גזענות המתפרסמים על ידי ארגוני זכויות אדם הם חשובים על מנת לחשוף את הגזענות ולהלחם בה. אני מבקש, עם זאת, להוסיף אזהרה מתודולוגית: בדרך כלל מקבצים דו"חות הגזענות "מקרי קצה", שמצביעים על גזענות קיצונית, בוטה וישירה. כזה הוא למשל המקרה של הגזענות כלפי התלמידות המזרחיות בבית הספר בעמנואל. ליברלים רבים הצביעו - בצדק - על החברה החרדית כחברה גזענית; האגודה לזכויות האזרח קיימה סדרה של אירועי מחאה. אולם, באותה עת עצמה, הסווה האירוע הקיצוני בעמנואל, והמאבק נגדו, את קיומה של גזענות נרחבת כלפי נשים מזרחיות גם בחברה הליברלית עצמה. למשל, שיעור הנשים המזרחיות באקדמיה הישראלית הוא רק 0.5%. המקרה של עמנואל אינו שונה מן המקרה של האוניברסיטאות, למעט באופן שבו מנוסחת הגזענות. את מקרי הקצה הללו צריך לאסוף ולהציג, אולם באותה עת צריך לזכור שמעבר למקרי "הקצה" הקיצוניים, מקרים רבים של גזענות, המאפיינת את חיי היום יום שלנו, עדיין אינם מקבלים ביטוי.



## **הכיתה כמיקרוקוסמוס**

התמודדות עם התנהגויות ואמירות  
גזעניות בתוך הכיתה

**מרסלו וקסלר**

המחלקה לחינוך לביה"ס היסודי,  
סמינר הקיבוצים

## הקדמה

כיתת הלימוד היא סביבה דינמית, בה מתקיימים מערכות יחסים, יחסי כוח וחלוקת עבודה גלויה וסמויה בין הילדים - מי עוזר למורה, מי מפריע, מי נרדם, מי מקשיב, מי נמצא כל העת בתנוחת בריחה, מי מנודה, מי שעיר לעזאזל, מי מקרבן ומי קורבן.

הכיתה איננה מנותקת מהסביבה הרחבה יותר בה היא פועלת: מערכות היחסים שבה משקפות במקרים רבים את היחסים הקיימים מחוץ לכיתה, והמתרחש בה מושפע מהמציאות החברתית והפוליטית, לרבות תופעת הגזענות והאפליה.

התפיסה שלפיה הכיתה הינה סביבה ניטרלית - אינה אלא אשליה, ואפילו אשליה מסוכנת, משום שהיא עלולה להביא אנשי חינוך להתעלם מהמציאות שמחוץ למוסד החינוך ולהיות עיוורים למתחולל בתוכה.

הכיתה מהווה מיקרוקוסמוס של החברה, לרבות תופעות של אפליה וגזענות. היחס כלפי תלמידים "אחרים" בכיתה (בגלל שונות על רקע משקל, צבע עור, צורת לבוש, מוצא, גובה, לאום, זהות מינית, צורות דיבור ועוד, וכן סטריאוטיפים לגבי יופי וכיעור) מהווה השתקפות של מה שמתרחש בחברה ביחסה ל"אחרים".

הטענה המרכזית במאמר זה היא שאנו כמחנכים מסוגלים להיאבק נגד הצורות השונות של אפליה וגזענות המתקיימות בחברה בדרך חינוכית, על בסיס מה שמתרחש מול עינינו בין התלמידים לבין עצמם ובאינטראקציה איתנו. זאת משום שכל מה שמתרחש בין כותלי הכיתה, מתרחש בחברה.

המאמר מתמקד בדרכי פעולה חינוכית המסוגלות להתמודד עם תופעות של אפליה וגזענות בכיתה, מתוך הנחת בסיס שלפיה ככל שהילדים מתרגלים בחיי היום יום שלהם, בכיתה, דרכים אלטרנטיביות של יחסים עם בני אדם שונים, כך הם מפנימים התנהגויות, רגשות וחשיבה מורכבת, אנטי גזענית ולא מפלה.

## האם ילדים הם גזענים?

ילדים, לפחות עד גיל ההתבגרות, נוטים לבנות תבניות קוגניטיביות דיכוטומיות (שחור-לבן, טוב-רע וכד'). מנגנון זה, אשר נוצר במקורו לצרכי התגוננות, מסייע לתהליכי הלמידה וההיכרות עם המציאות הסובבת ותורם לתהליכי זיכרון ושליפת מידע מהירים יותר.

ילדים, אם כן, חושבים מטבעם בתבניות, דבר שיכול לבוא לידי ביטוי גם בנוגע לקבוצות אנשים בעלי מראה שונה, או כאלה שדוברים שפה זרה, למשל. אולם, הדבר אינו מרמז שהוא זה על כך שילדים הינם גזענים מטבעם; אלו המסרים שיקבלו הילדים מסביבתם הקרובה שעלולים לקבע את החשיבה התבניתית-דיכוטומית, ולגרום לה להפוך בהמשך לחלוקת העולם ל"אנחנו והם" ולתפיסת עולם גזענית ומפלה.

החשיבה בתבניות דיכוטומיות, אשר מסייעת לילד לארגן את העולם שמסביבו בצורה ברורה, מושפעת מהציפיות, מההוויה, ומתפיסת המציאות של המבוגרים שבסביבתו של הילד. מסרים מפלים וגזעניים שמעבירה חברת המבוגרים מביאים לשחזור צורת החשיבה הדיכוטומית של ילדים בנוגע לקבוצות אוכלוסייה שונות. חשיבה דיכוטומית זו מתקבעת ונעשית עקבית, לפחות עד שמישהו או משהו מערער את אותו ביטחון בסיסי שנבנה אצל הילד, שכך העולם מתנהל.

בגיל ההתבגרות מתחילה נטייה בקרב ילדים לבנות תפיסת עולם מסביב לתבניות הדיכוטומיות הקיימות אצלם: הם מנסחים הצדקות לראייה התבניתית הדיכוטומית שלהם, או חוזרים על הצדקות שהם שומעים בסביבתם. כאשר התבנית הדיכוטומית עוסקת בשוני בין אוכלוסיות, ההצדקה של אותה תבנית מהווה ביטוי של עמדות מפלות וגזעניות: השונה והאחר נתפס כמי שאינו מסוגל להגיע לסגולות של האני המתבגר, וההצדקות לכך יכולות להיות גנטיות, פוליטיות, חברתיות ועוד. כולן מבוססות על התפיסה של הדרוויניזם החברתי, שלפיה יש היררכיה, ובה עליונים ותחתונים.

בהכללה, אפשר לומר שככל שאנו מדברים על אוכלוסיות מוחלשות יותר, הנטייה לבנות תבניות קוגניטיביות דיכוטומיות בנוגע לבני קבוצות אחרות - מתגברת, ועימה הנטייה לחלק את העולם בצורה חד משמעית וברורה. סיבה אחת לכך קשורה במחסור בתהליכי התפתחות נורמטיביים סדירים בילדות. אולם מעבר לכך, הדבר נובע מכך שעולמו של האדם המודרן - כולל ילדים - נתפס כקטן ומסוכן; ככל שהוא נמצא במצב של הישרדות והזרה, הצורך שלו להגן על מעמדו, על תפיסת עולמו ועל זכותו לשרוד - הולך וגובר. לשם

כך הוא מצדיק לא אחת כל צורה של אפליה ורמיסה של אחרים. החשש הגדול שלו להפוך בעצמו לקורבן זמין במציאות האכזרית גורמת לו להבהיר שהוא נמצא, לכאורה, בדרגה גבוהה יותר, במצב של כוח יחסי לעומת האדם האחר והשונה.

מכאן עולה שאי אפשר לטעון שגזענות נובעת אך ורק מתהליך של בחירה אובייקטיבית בערכים, במוסר ובתפיסת עולם, אלא שמדובר בשילוב בין דרכי התפתחות של החשיבה, הנרטיב האישי, והקונטקסט החברתי של אדם: איך אני מארגן את העולם שמסביבי, מאיזה רקע אני בא, באיזו קהילה אני גדל וחי ומהו מיקומי במדרג החברתי הדרוויניסטי - כל אלה הם גורמים שקובעים את עמדותיי ואת רגשותיי כלפי השונה והאחר.

במובנים אלו, התפיסה שלפיה ילדים הם "גזענים ומפלים מטבעם", שגויה מיסודה, ומשקפת אידיאולוגיה שלפיה האדם "מטבעו" מפלה ומדרג בני אדם ונוטה בצורה טבעית לגזענות. כלומר, התיג השלילי של השונה והאחר הוא עניין שבטבע, ולא עניין של תפיסת עולם.

תפיסה זו משפיעה מאוד על תהליכי הלמידה שנועדו להכחיד את כל הביטויים וההתנהגויות של גזענות ואפליה, כיוון שהיא מתמקדת בשינוי הילדים "מטבעם", בעידונם ובהפיכתם לכאלו שמקבלים את השונה ואת האחר. זוהי גישה של ביות האדם, שאינה לוקחת בחשבון את הפסיכולוגיה ההתפתחותית ואת הצורך של הילד בהבניית תבניות, ומנגד היא אינה בונה תהליכים קוגניטיביים חלופיים כחלק מתהליך הלמידה והגדילה.

### **"האחר הנמצא" ו"האחר הנפקד"**

קיימות שתי אפשרויות עקרוניות של יחסי כוח הבאים לידי ביטוי בכיתה, במסגרתם מטיחים ילדים עמדות ותיגים שליליים ורגשות גזעניים כלפי ה"אחר": האפשרות הראשונה היא שאותו אחר הינו אחר אבסטרקטי קולקטיבי - "האחר הנפקד" - אשר מייצג קבוצה שאינה קיימת בתוך הכיתה, ולעתים קרובות נתפסת כקולקטיב חסר פנים או ייחוד פרטני. האפשרות השנייה היא שהאחר נמצא בכיתה ומשמש מעין זרז של תהליכי יחסי הכוח בתוך המסגרת. זהו "האחר הנמצא", שהינו תלמיד בכיתה שנתפס כשונה, ואשר לעתים מתנהגים כלפיו באופן מקרבן.

אולם, חלוקה זו אינה כה חותכת, משום שתופעות של גזענות כלפי האחר הנפקד יבואו לידי ביטוי, בסופו של דבר, גם ביחסי הכוח בין התלמידים הנמצאים בתוך הכיתה. הנחה זו מבוססת על כך שאדם אשר פיתח מנגנונים דיכוטומיים קוגניטיביים ועל בסיסם תפיסת עולם מפלה וגזענית, לא יבטא זאת רק כלפי האחר הנפקד, כי אם גם כלפי בני אדם שמסביבו. כתוצאה מכך, אדם יתייחס בגזענות לא רק כלפי מי שלא שייך לקהילתו הטבעית, אלא יפתח תפיסות גזעניות גם כלפי כל אלו שהוא מזהה אותם כשונים במסגרת קהילתו-חברתו הוא. במובן הזה, תופעת הגזענות מחלחלת פנימה לתוך החברה ולתוך התפיסה הדרוויניסטית שלה, שלפיה קיימת "שרשרת מזון" אשר קובעת מיהם החזקים ומי החלשים בתוכה.

על פי המחקר, ילדים ובני נוער נוטים לקיים יחסי כוח המדירים את ה"אחרים", בהתאם לקרבה או לריחוק של האחרונים ממה שקרוי "האב טיפוס" הקבוצתי - דהיינו מי שנתפס כמנהיג בקבוצה<sup>4</sup> ככל שילדים מרוחקים יותר מאב טיפוס זה, הם יסבלו יותר מהצקות, מתייגים, מאפליה ואף מגזענות. כתוצאה מכך הם יפתחו התנהגויות שנעות מכניעות כלפי החזקים ועד תוקפנות יתר כלפי ילדים אשר נמצאים נמוך יותר במדרג של מבנה יחסי הכוח, וזאת כדי להוכיח שהם קיצוניים יותר מהאב טיפוס.

תופעה זו מראה עד כמה השיח הגזעני אינו מובנה רק כלפי האחר הנפקד - האבסטרקטי - אלא אף מופנם בהתנהגויות היום יומיות בסביבה הקרובה. בשני המקרים, הגזענות משקפת ראייה של העולם כמקום אכזר שיש לשמור בו על יחסי הכוח, תוך כדי אפליה, הדרה, נידוי וגזענות. במובנים אלו, אין דבר כזה "גזען בחוץ ולא גזען בבית".

כאנשי חינוך, נוכל להסיק מסקנה אחת מרכזית מהעובדה שהשיח הגזעני אינו מופנה רק כלפי האחר הנפקד, אלא משתקף תמיד גם פנימה: כל תהליך פדגוגי המכוון ללמידה התנהגותית-רגשית וקוגניטיבית נגד הגזענות ובעד קבלת האחר והשונה צריך להתחיל מהמוכר, מהקרוב, מהאחר שבתוך הכיתה, בשדה שאותו נוכל לזהות ושאינו יקל עלינו להתמודד.

1. Hogg, M. A. (2005). "All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership". In: Williams, K. D., J. P. Forgas, W. von Hippel (eds.). *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying*. New York: Psychology Press, pp. 243-261.

מסקנה שנייה שמתבקשת ממצאות זו היא שהתעלמות המורה מאמירות ומהתנהגויות גזעניות של התלמידים אינה רק פוגעת במסריו כמחנך ביחס לאחר החיצוני ומנציחה את הגזענות כשיח של המובן מאליו החברתי; בנוסף לכך, היא פוגעת אנושות גם במחויבותו של המורה להגן על המודרים, המוחלשים והשקופים בתוך כיתתו הוא, ב"כאן ועכשיו" של המסגרת. מעבר לכך, העדר תגובה והתייחסות הלכה למעשה להתנהגויות גזעניות מעבירה מסר לתלמידים שיש הכשר להתנהגות כזו, ושהיא תעבור בהסכמה שבשתיקה.

כל פעולה של שינוי יחסי הכוח, של קבלת האחר שבכיתה, של שינוי המיפוי הסוציומטרי לטובת המוחלשים והמודרים שבמסגרת - מהווה צעד ראשון לקראת הפנמה של האחר החיצוני - הנפקד. כל תהליך של למידה רגשית-התנהגותית וקוגניטיבית בעד קבלת האחר הקרוב יבנה תהליכים שיובילו לכך שילדים ובני נוער ירגישו מנועים מלהתנהג אחרת מול האחר החיצוני והרחוק, ויערערו על המובן מאליו החברתי הגזעני.

## איך לומדים להתנער מתפיסות גזעניות?

הביוגרפיות האישיות שלנו מורכבות ממגוון בלתי ניתן לכימות של חוויות רגשיות, התנהגויות, חברתיות, קוגניטיביות ואחרות, שמרכיבות את תודעתנו ואת האופן שבו אנו תופסים את העולם. בני האדם שונים זה מזה ביכולתם לתפוס את מורכבות העולם, להכליל את חלקיו השונים בתודעתם ולספר את סיפורם האישי. אותו סיפור אישי שאדם מספר הוא פרשנותו של המציאות כפי שהוא חווה אותה, של האינטראקציה שלו עם העולם, ושל יחסיו עם בני אדם אחרים. הוא כולל הן את הביוגרפיה האישית שלו והן ביוגרפיות של אחרים משמעותיים שאת אמירותיהם והתנהגותם הוא הפנים.<sup>2</sup>

אותו עיקרון חל גם לגבי הטמעת תפיסות גזעניות וההתנערות מהן: לא ניתן לומר שאדם כאינדיבידואל קיבל "הארה" כלשהי שהובילה אותו לקבל תפיסות לא גזעניות; את התפיסות הללו הוא גיבש על בסיס מסרים שאותם הוא קיבל מאחרים. מסרים אלו יכולים להיות חיוביים או שליליים: אם האדם חווה אפליה או גזענות כלפיו, ההתנהגות של האחר הגזעני תיצור אצלו רגשות של פגיעה בכבודו, זעם, חרדה מתמדת, חוסר ביטחון או רצון לפעולה. במקרים רבים חוויה זו תיצור בו מנגנון של השלכה או העברה, שיביא את האדם לחוש כי אם התנהגו כך כלפיו, עליו להיות סולידרי עם כל מי שנפגע כמוהו מגזענות. מנגד, תיתכן גם תגובה הפוכה, בה תהליך ההפנמה של האפליה יגרום לשיעתוק המנגנון הדכאני גם מצד האדם שסבל בעצמו מגזענות.

במסגרת תהליך של שינוי תודעה מבצע האדם הנפגע תהליך רפלקטיבי עם סביבתו בקונטקסט של מציאות חייו, מסיק מסקנות, בודק אפשרויות, שוקל מחירים ועורך את בחירותיו. הבחירה בעמדות אנטי גזעניות הינה רק תוצאה אחת מיני רבות של תהליך כזה. גם שתיקה מול עוולות שנעשות לאחרים הינה בחירה, כזו שנראית באותו רגע ככדאית מבחינת המחירים האישיים.

תגובתו של אדם אל מול התנהגויות מפלות וגזעניות כוללת שני מרכיבים: האחד הוא יכולתו של אדם להגיב באסרטיביות נוכח פגיעה שנגרמה לו-עצמו, תוך הכרה במחיר שכרוך בתגובה כזו (נידוי, רדיפה, בידוד וכד'). השני הוא היכולת להגיב בצורה דומה - תוך הכרה במחיר התגובה - אל מול פגיעה באחרים.

תגובת האדם להתנהגויות מפלות וגזעניות מושפעת משני גורמים, אשר תורמים לחוסנו האישי והקבוצתי: רשת הביטחון החברתית שיש לו, והאינטליגנציה הרגשית שלו. רשת ביטחון משמעותה ידיעתו של אדם שהוא לא לבד ושישנם בני אדם הפועלים וחושבים כמוהו ואשר יתמכו בו. כך ירגיש האדם בטוח יותר בעצמו ויהיה מוכן לשלם את המחיר שכרוך בתגובה. אינטליגנציה רגשית משמעותה מודעות עצמית, יכולת של זיהוי רגשות וניהולם, מוטיבציה עצמית ויכולת לנהל מערכות יחסים (לרבות ביטוי רגשי הולם, שליטה עצמית והבעת אמפתיה לרגשות האחר).<sup>3</sup> כלים אלו יאפשרו לאדם להביע אמפתיה ואכפתיות כלפי האחר מתוך הבנה של היכולות שלו להוביל שינוי.

באוכלוסיות מוחלשות תופסים מרכיבים אלו תפקיד מרכזי בדימוי העצמי ובעיצוב התגובה להתנהגות גזענית ופוגענית. ככל שהאדם המוחלש ירגיש יותר מודר ועם פחות רישות חברתי (כולל אחרים משמעותיים), הוא ייטה להגיב - במקרה הטוב - רק על פגיעה בעצמו ולא על פגיעה באחרים. זאת כיוון שכמות האנרגיה הרגשית והביטחון העצמי הדרוש לצורך תגובה כזו הוא עצום.

2. Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y Educacion, Buenos Aires: UBA (בספרדית).

3. Fergus, S. & Zimmerman, M. A. (2005). "Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk", *Annual Review of Public Health*, v. 26, pp. 399-419.



כאן טמונה החשיבות של האחר המשמעותי כמוביל תהליך של שינוי תודעה: כולנו מושפעים מאחרים שהינם משמעותיים בחיינו; אמירותיהם והתנהגויותיהם גורמות לנו לסדר מחדש את התבניות שיצרנו לצורך הבנת העולם. אלו שזכו להיחשף למסרים אנטי גזעניים ונגד כל צורה של אפליה מאחרים משמעותיים בחייהם הפנימו את המסרים הללו, מה שמשפיע על תפישותיהם ועל התנהגותם אל נוכח גזענות ואפליה.

כך שהן אלו שהיו קורבנות של אפליה ושל גזענות, והן אלו שזכו לאחרים משמעותיים שהעבירו להם מסרים אנטי גזעניים - יכולים לפתח התנהגויות לא מפלות. מנגד, ישנם כאלו אשר המסרים שקבלו וההתנהגויות שאליהן הם נחשפו לאורך זמן היו גזעניים, והם הסיקו שכך העולם מתנהג וכך ראוי להתנהג.

**מהנאמר כאן ניתן להסיק כי למורה, כבעל סמכות בכיתתו, יש תפקיד מרכזי כאחר משמעותי. כל מסר שלנו, כמורים - לרבות פעולות שאנו תופסים כחסרות משמעות בעשייתנו - נקלט על ידי תלמידינו בצורה גלויה או סמויה והם יוצרים פרשנויות שלו. כמו כן, חשוב שכמורים נכיר, נבין ונפרש את הנרטיב האישי של התלמידים שלנו, כדי להבין את המקור להתנהגותם.**

## תהליך קוגניטיבי ותהליך נפשי-רגשי

בנפש האדם מתרחשת אינטראקציה מתמדת בין כמה ממדים: הרציונלי, הרגשי, הפיזי ועוד. אנו סולדים ממצבים מסוימים אשר הן שכלית והן רגשית גורמים לנו לתחושת סלידה או פחד. כזו היא הסלידה שאנו מרגישים כלפי גזען, כמו גם הסלידה של הגזען מקורבנו, האחר והשונה. תהליכים קוגניטיביים מתקיימים אצל בני אדם תוך חיבור מתמיד לרגשותיהם: אנו מסוגלים להפנים מסרים ולקלוט ידע רק בתנאי שנסכים איתם הן רציונלית והן רגשית.

הממד הרגשי והממד הרציונלי חייבים לפעול ביחד גם לצורך שינוי עמדות: הרצאות מלומדות או מידע בלבד לא ישנו עמדות בקרב תלמידים, אלא עבודה שמשלבת בין הרגשי לבין הרציונלי. זאת, משום שאדם מתקשה לקלוט ידע ולהתמודד איתו כאשר אותו ידע שובר לו תבנית קוגניטיבית שהיא בעצם גם רגשית.

כתוצאה מכך, תפקידו של המחנך בהתמודדות עם תופעת הגזענות בכיתה אינו מסתכם בהעברת ידע, וכמובן לא בשליחת התלמידים לחיפוש אחרי מידע באינטרנט; לפעולות אלו תהיה תוצאה חיובית בתהליכי שינוי תודעה רק בתנאי שהשדה הרגשי של התלמיד מוכן לקלוט וללמוד את המידע החדש.

במסגרת הכיתה, רגש אינו בא לידי ביטוי רק בשעה שהמורה מפעיל את הכיתה בשיטות של דינמיקה קבוצתית, במהלך מה שנקרא בדרך כלל שעת מחנך; כל צעד שלי כמחנך, כל מחוות גוף, כל צורת דיבור ואינטונציה - מהווה ביטוי רגש באופן ישיר או סמוי מצדי, אשר בתורו מעלה רגש בקרב התלמידים. ככל שאני כמורה אהיה מודע יותר להשפעה שיש להבעות שלי, לדיבור שלי, ובכלל להתנהגותי בכיתה - כך אהיה קרוב יותר לעצמי ואבין איזה מסרים גלויים וסמויים אני מעביר לתלמידים. כאנשי חינוך, למודעות להתנהגויות אשר דרכן אנו מעבירים את רגשותינו נודעת חשיבות רבה מאוד במצבים שבהם באים לידי ביטוי אפליה וגזענות במסגרת הכיתה, שהם מקרה קצה של התקשורת הבין-אישית.

## עקרונות הדידקטיקה ההתנהגותית

עבודה בדידקטיקה ההתנהגותית יוצרת תהליכים של תובנה ודרכי פעולה של המורה "בכאן ועכשיו" הכיתתי. בהקשר של גזענות היא מסייעת להתמודד עם השאלות מה, איך ומתי עלינו לעשות כאשר ישנן אמירות או התנהגויות מצד תלמידים המבטאות אפליה וגזענות כלפי האחר והשונה.

עקרונות הדידקטיקה ההתנהגותית עוסקים בתגובות הרצויות של המורה ב"כאן ועכשיו" הכיתתי, המובילות בהמשך לתהליך של שינוי עמדות והתנהגויות מצד התלמידים. להלן פירוט עקרונות אלה:

### אם המורה בוחר לשתוק

- אל מול אמירה גזענית - הוא מעביר בכך מסר

**תגובת המורה:** כל תגובה של המורה לכל מעשה של התלמידים בכיתה היא בעלת משמעות וניתנת לפרשנות. גם אם המורה בוחר לשתוק אל מול התנהגות או אמירה גזענית ומפלה - הוא מעביר בכך מסר. הפרשנות של התלמידים לשתיקה כזו עשויה להיות: "הוא לא רוצה

להתערב כי... הוא מסכים עם האמירה או עם ההתנהגות הגזענית; אין לו כוח להתווכח עם ההתנהגות או האמירה; הוא מפחד שתגובתו להגנת הקורבן תתפרש כתמיכה בו; הוא אדיש ושום דבר לא מרגש אותו;

הוא ממוקד בהוראה ומה שקורה בפועל בכיתה לא מעניין אותו, וכן הלאה. כלומר, הימנעות מתגובה גוררת פרשנויות רבות מצד התלמידים, ולכן היא אינה מעבירה מסר ברור. מכאן עולה המסקנה שגם אם המורה אינו בטוח מהי התגובה הרצויה - עליו להגיב באופן כלשהו, כדי שיהיה לתלמידים ברור היכן הוא עומד ביחס לאירוע.

תגובה אקטיבית של המורה להתבטאות או להתנהגות מפלה או גזענית בכיתה יכולה לבוא לידי ביטוי בצורה של עצירת השיעור או אמירת מסר ברור וחד משמעי נגד אותה ההתבטאות או התנהגות. כל תגובה אקטיבית חייבת שיהיה לה יעד של סובייקט - להתמקד או בקורבן או במקורבן. בדרך כלל, המורה בוחר את המקורבן כיעד שלו להתקפה נגדית. זו בדרך כלל טעות, שכן המסר החשוב ביותר במצבים כאלו היא תמיכה בנתקף. באמצעות תמיכה כזו מושך המורה את תשומת הלב של כלל התלמידים דווקא כלפי המודר והשקוף שבכיתה, שהוא הסובל כרגע. המורה בעצם מעביר מסר של אמפתיה והזדהות עם הקורבן, נותן את מלוא תשומת הלב למי שצריך את התמיכה הזו, ומשנה את יחסי הכוח בכיתה.

לעומת זאת, אמירות מוסרניות כנגד המקורבן רק יחזקו את עמדותיו ואת רצונו להיות בולט וכך לקבל תשומת לב מצד המורה. אפשרות אחרת שעומדת בפני המורה היא להעביר מסר לכלל התלמידים, בלי להבהיר למי הוא מתייחס; בכך הוא מבזר את התגובה, וקורא בפועל לכלל התלמידים לקחת אחריות על התוקפנות של אחד מהם כלפי האחר.

**מיפוי יחסי כוח:** המורה מכיר את המיפוי הסוציומטרי של כיתתו: מיהם הילדים המובילים, ומי מהם מוביל בהצקות ובאמירות מפלות כלפי המוחלשים בכיתה. הוא גם יודע מיהם השעירים לעזאזל הקבועים בכיתה. תהליכי שינוי במיפוי הסוציומטרי, ובעקבותיהם ביחסי הכוח, מתאפשרים ברגע שהמורה שם לו כיעד לשפר את מיקומם של המודרים והמופלים ביותר בתוך הכיתה. הוא יכול לעשות זאת דרך הענקת תשומת הלב שלו, דרך מתן תפקידים והאצלת סמכויות, דרך חיזוקם באופן פומבי וכד'.

יחד עם זאת, חשוב לציין שעל המורה להגן גם על המקורבנים. היפוך תפקידים בתוך הכיתה רק יחזק בה את מנגנוני הדיכוי והאפליה. באמצעות התנהגות שמצד אחד אינה מתפשרת, ומצד שני תומכת, מאפשרת ואמפתית כלפי כלל הילדים, מחנך המורה ליחסים שוויוניים בין השונים בכיתה. כלומר, התנהגות רצויה היא כזו שגם תומכת בקורבנות וגם לא הופכת את המקורבנים של אתמול לקורבנות החדשים של היום. זוהי חובתו של המורה וגם אחריותו המקצועית. זו גם העמדה שהופכת את המחנך לאדם הראוי להוביל קבוצת ילדים במצבי קונפליקט.

**הימנעות ממוסרנות:** אמירות כגון "זה לא בסדר לומר..." או "לא יפה מה שאתה אומר..." בדרך כלל אינן משיגות דבר. הן משפיעות על ילדים בגיל הרך או בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, אבל הן חסרות ערך ככל שהגיל עולה ומבלי שהילדים מבינים מדוע עליהם להתנהג בצורה אחרת. אין הדבר אומר שהמורה אינו צריך להפגין עמדות ערכיות ברורות; אולם, מתפקידו לחנך לטובת אותם ערכים, ולחנך פירושו להסביר, ולתת לילדים את האפשרות להתנגד, לבקר, להרהר ולערער.

**סולידריות ולא תחרות:** ככל שעבודת ההוראה נעשית על בסיס של יותר שיתוף פעולה וסולידריות בין התלמידים לבין עצמם, שוברת תיוגים, ומאפשרת ניעות בתוך הסוציומטריה הכיתתית - כך נבנים תהליכי שותפות ופוחת הצורך בתחרות הישרדותית - אשר בין היתר באה לידי ביטוי בהתנהגויות מפלות וגזעניות. ממחקרים רבים עולה שככל שגוברת התחרות בין התלמידים, כך גוברים גם העימותים והתיוג של המוחלשים ביותר. לעומת זאת, ככל שקיימת עבודה שיתופית בכיתה, כך גובר הצורך לחפש - בין התלמידים לבין עצמם - את תהליכי הדיאלוג.<sup>4</sup>

**הבניית דיאלוג בין הילדים:** במסגרת של תחרות, קונפליקט ויחסי כוח - לא מתקיים דיאלוג, שכן הוא מאיים על יכולת השליטה של המקורבנים בשית. מכאן, שחלק חשוב של תהליך המודלינג (מתן דוגמה אישית באופן מודע) מצד המורה הוא לקיים ולהסביר דרך התנהגותו מהי המשמעות של קיום דיאלוג בין בני אדם. היכולת להקשיב לאחר והשונה, גם אם אין הסכמה איתו, היכולת לכבד את מקומו של האחר, למרות הקונפליקט - אלו הם תהליכים אשר דרכם לומד המורה את יכולת הדיאלוג שלו ביחד עם תלמידיו, ומלמד אותה. ככל שילדים למדים שזוהי תרבות הדיבור בכיתה, כך הדבר ישפיע על התנהגותם באופן כללי.

4. מומלץ לקרוא את ספרו של אליוט ארונסון (2005): לא נשאר את מי לשנוא. על אלימות בבתי הספר. בן שמן: מודן.

**תהליך רפלקטיבי:** בתהליך של שינוי התנהגותי ישנם, בצורה סכמתית, שני שלבים: הראשון מתבצע על פי העקרונות שפורטו לעיל; השני מתרחש כשאנו מעלים למודעות של התלמידים את עצם התהליך, כדי שהם יבינו מה קורה בו ולמה, ויוכלו לנכס לעצמם כלי עבודה קבועים. התהליך הרפלקטיבי שבו אנו מעלים למודעותם של הילדים את התהליכים שהם עוברים הוא מרכזי בטיפול בהתנהגויות ובביטויים גזעניים. תהליך הרפלקציה - אשר נקרא פעמים רבות מטה-קוגניציה (חשיבה על חשיבה) - חייב כמובן להיות מותאם לגיל ולמצבי הקונפליקט שאיתם מתמודד המורה.

טיפול בהתנהגות ובביטויים מפלים וגזעניים באמצעות עקרונות הדידקטיקה ההתנהגותית שפורטו לעיל אינו תהליך שצריך להתבצע רק בשיעורי חינוך, כי אם יש ליישמו בכל תהליכי ההוראה ובכל מקצוע. זוהי מיומנויות שכל מורה מסוגל לפתח בזמן ההוראה.

ככל שישנה יותר הלימה בין התנהגויות המורים השונים של אותה כיתה, כך יהיה שיפור גדול יותר של היחסים בין הילדים לבין עצמם. עקביות הוא חלק מסוד ההצלחה במאבק העיקש נגד הגזענות והאפליה. רק על בסיס ההתמודדות במציאות הקרובה של הכיתה, אפשר יהיה במקביל - או מאוחר יותר - להתמודד עם האחר והשונה הנפקד.

## **דילמות בחינוך החותר נגד כל צורות האפליה והגזענות**

### **דילמה ראשונה: סוגיית הזמן והמשימתיות**

טענה רווחת בקרב מורים רבים היא שההתעסקות בסוגיות של אפליה וגזענות וההשקעה ביחסי הכוח הקיימים בתוך הכיתה, גורמות לבזבוז זמן יקר על חשבון משימות מקצועיות שהן - לפחות לכאורה - עיקר עבודתו של המורה.

אולם, אם נשים לב היטב לתהליכים הכיתתיים, כל מורה יודע שעליו להשקיע רבות בהטלת משמעת בכיתה, בהשתקת הגורמים המפריעים, בהעלאת רמת ההקשבה וביכולת של כלל הילדים לקחת חלק בתהליך הלמידה. השקעת הזמן הזו, שנתפסת פעמים רבות כ"בזבוז זמן" בהוראה, היא ביטוי להעדף טיפול מעמיק בקשיים הללו בתוך הכיתה: דרך התנהגותם, רומזים הילדים למורה שכל עוד אף אחד לא יטפל במצוקות האמיתיות שלהם (הצקות, התקרבות, השתקות, פגיעות ופגיעות שכנגד וכד'), הם לא יהיו פנויים ללמידה נטו וימשיכו להיות עסוקים במה שקורה להם בינם לבין עצמם.

**ככל שהמורה משקיע זמן איכותי בטיפול באלימות המילולית או הפיזית, בפגיעות ובהשתקות - כך יהיו הילדים פנויים יותר ללמידה**

מסיבה זו, הנהגת משמעת ברזל - באמצעות צעקות וענישות - ללא טיפול שורש, הופכת לכלי שחוק שכל פעם מחדש המורה מחויב לחזור אליו. במקום לשנות התנהגות, הופך הדבר לטקס קבוע, אשר משפיל את המורה ואת הילדים.

לעומת זאת, ככל שהמורה משקיע זמן איכותי בבניית יחסי אמון בינו לבין הילדים בכיתה, ומטפל באופן עקבי באלימות המילולית או הפיזית, בפגיעות ובהשתקות - כך יהיו הילדים פנויים יותר ללמידה. זאת, משום שמולם עומד אחר משמעותי בעל סמכות מכילה, שמסוגל "לעשות סדר", בכך שהוא קורא את הכיתה ומגיב אליה בכל עת. הוא אינו חושש מכך ואינו רואה בכך בזבוז זמן. ככל שהיחסים בין המורה והילדים יהיו מושתתים על כך, כך יתרחב ויעמיק תהליך הלמידה, והזמן המוקדש לכך יהיה איכותי יותר. זאת, בין היתר, בגלל שהאחר המשמעותי - המורה במקרה זה - חיבר בין התהליכים הרגשיים והקוגניטיביים של הילדים, ובאותה עת הפך את החוויה הלימודית במקצוע למשמעותית יותר.

### **דילמה שנייה: סוגיית מקצועיותו של המורה ויכולותיו**

התפיסה שלפיה אנו צריכים שנים רבות של הכשרה כדי לבצע את עבודת ההוראה אינה אלא אשליה, שכן מורה טוב הוא מורה שלומד מהטעויות שלו. מקצוע ההוראה הוא מקצוע של פרקטיקה של יחסי אנוש בין בעל סמכות לבין תלמידיו. אם למורה יש את היכולת לקיים דיאלוג פנימי ושיח עמיתים רפלקטיבי, שבו לא חוששים לדבר על קשיים, טעויות, ניתוח של הצלחות ועוד - הוא בדרך הנכונה.

שיח רפלקטיבי בין עמיתים מהווה כלי לפרשנות הן של התנהגות המורים בעשייתם המקצועית והן של תלמידיהם במצבים מסוימים. תרגול הרפלקציה מתחיל מהמקום שבו אני כמורה מרגיש שעלי לדון בסוגיות שונות עם עמיתים בעבודה כדי לברר לעצמי האם פעלתי בצורה נכונה, והאם ישנן דרכים אלטרנטיביות לתגובה במצבים מסוימים. קיימים מודלים רבים של רפלקציה מקצועית בקרב צוותי מורים, אולם בצוותי הוראה שבהם אין מסורת של רפלקציה - הצעד הראשון הוא לבחור עמיתים שאני מסוגל לסמוך עליהם, שאני תופס אותם כאחרים משמעותיים לגביי, ושאני מרגיש שאוכל לקיים איתם דיאלוג בו אמצא גם

הקשבה וגם אמפתיה כלפיי, וגם את היכולת להעיר ולהאיר לי. בסופו של דבר, תהליך רפלקטיבי מקצועי בין מורים הוא סוג של מודלינג ביחס למשמעות הדיאלוג בתוך הכיתה: אם אני כמורה אני מסוגל לקיים דיאלוג עם עמיתי, איך אני יכול לצפות שהדבר יקרה ביני לבין הילדים בכיתתי?

מה שקובע בסופו של דבר את יכולתם של מורים להתמודד עם עימותים עם הילדים בכיתה על רקע גזענות ואפליה, הוא האמונה שלהם ביכולתם לגרום לשינוי: האמונה שהתנהגות הילדים ניתנת לשינוי - לא בגלל שהם ילדים, אלא בגלל שהם בני אדם.

המורה כמוביל שינוי, כאחר משמעותי, מסוגל למצוא את הדרך הטובה ביותר להשפיע, מתוך ידיעה שהוא יטעה פעמים רבות. אולם, הטעויות הן חלק מהתקשורת הבין-אישית. כשמורה מאמין ביכולותיו, משמעות הדבר שהוא מאמין שחלק מיכולותיו הן לטעות וללמוד מאותן טעויות. כשמורה מאמין בתלמידיו, משמעות הדבר שהוא מאמין ביכולתו להשפיע, גם אם קצב ההשפעה לא יהיה שווה בין כולם, וגם אם יהיו עליות ונסיגות, שכן בני אדם הם בעלי תודעה קונפליקטיבית, לא ליניארית, בעלת מהמורות ו"חורים שחורים".

אדם שרואה את עצמו כמשפיע על אחרים, יודע שהוא משפיע בעירבון מוגבל. הרבה מאוד פעמים אנו כמורים לא רואים את סוף התהליך עם תלמידנו. אין אנו יודעים אם אכן השפענו ושינינו באופן משמעותי. הילדים ממשיכים לגדול, ופעמים רבות הם שוכחים אותנו, גם אם הם הפנימו אותנו כאחרים משמעותיים. מחנכים שמודעים לכך הם אלו שמשפיעים הכי הרבה על תודעת תלמידיהם, כי הם עושים את עבודתם מתוך ענווה וצניעות לגבי יכולותיהם, ומתוך הבנה שכל תהליך של שינוי תודעה הינו תהליך ארוך ומורכב, אשר אין לו מתכונת קבועה.

### **דילמה שלישית: סוגיית המתודולוגיה**

כפי שנאמר קודם, ככל שיש תהליך למידה פחות תחרותי ויותר שיתופי בין הילדים לבין עצמם בתוך הכיתה, הבניית שיח של סולידריות ודיאלוג תשנה לטובה את יחסי הכוח. אולם, פעמים רבות מורים אינם מיומנים במתודולוגיות של הוראה מסוג זה. מורה אשר לא למד מתודולוגיות הוראה אלטרנטיביות בכיתה גדולה ואשר אינו מכיר כאלה, יכול להתחיל את תהליך השינוי בצורה מדודה ולבחור לעצמו את הכלים המתאימים לו בכל רגע. לדוגמה, אם אני מעוניין להרחיב את היכולת של הילדים לקיים דיאלוג בינם לבין עצמם, מתוך ידיעה שהם מורגלים (ואני מורגל) ללימוד פרונטלי, אברר עם עצמי מהם הצעדים המתאימים לצורך השגת מטרה זו: האם אתן להם לבצע עבודות בקבוצות קטנות? האם אושיב אותם בצורה שונה? האם אקיים איתם דיאלוג שבו הם שואלים אותי שאלות ולא אני שואל אותם? וכן הלאה. כל דרך היא דרך לגיטימית, אם היא מאפשרת שינוי של יחסי הכוח בתוך הכיתה ותרגול של דיאלוג.

בכל מקרה, כלל ברזל בתהליכי שינוי תודעה הוא שאני לא יכול לשנות את התודעה של אחרים לפני שאני משנה את תודעתי אני. ומכיוון שגם אני חושש מהשינויים הללו - למשל משום שאני תופס אותם כמערערים על סמכותי כמורה - אני חייב לקיים תהליך של שינוי שיהיה מותאם ליכולות שלי לשלוט במצב בכיתה.

תהליכים של שינוי דרכי הוראה אשר לא לוקחים בחשבון את מקומו של המורה - סופם להיכשל, כי תגובתו "הטבעית" של המורה תהיה לחזור למקומות המוכרים לו, ל"אזור הביטחון" שלו. תהליכי שינוי תודעה אף פעם אינם סיטואציות של "הכל או לא כלום", של סכום אפס. על המורה לבחור בתחושת ביטחון את השינוי, כדי שהוא יוכל להוביל את אותו שינוי בקרב תלמידיו.

## **סיכום**

במאמר זה סקרנו מספר דרכי עבודה אפשריות של מורים בהתמודדות עם גזענות ואפליה בכיתה. ברור לנו שהמאמר אינו מספק את כל התשובות ביחס לנושא מורכב זה, אולם הוא סוקר את התפיסות הרווחות בתחום כיום, ומנסה להביא משב רוח שונה, מאתגר. ידוע לנו עד כמה קשה בתחילת הדרך להתמודד עם ההתנגדות לשינוי בקרב הילדים ועד כמה גדולה האחריות של המחנכים והמחנכות ליצירת אותו שינוי. יש לזכור הנחה אחת בסיסית בפדגוגיה: ככל שאנו הולכים בדרך, אנו מגלים עד כמה עוד הדרך ארוכה והיעד רחוק. ואל היעד לא נוכל להגיע מבלי לעשות את הצעד הראשון.

# כשהאחר הנפקד נכנס לכיתה

## עוד על התמודדות עם גזענות בזירה הכיתתית

מרסלו וקסלו, המחלקה לחינוך לביה"ס היסודי, סמינר הקיבוצים

### "האחר הנמצא" ו"האחר הנפקד" - סוגי התייחסות

במאמרי "הכיתה כמיקרוקוסמוס" עסקתי בתהליכים של שינוי תודעה לאורך זמן בסוגיות של גזענות, אפליה והדרה. ציינתי בו שתהליכים אלה דורשים התמודדות עם ה"אחר" הנמצא, כיוון שכלפיו יתנקזו כל הדעות הקדומות, האפליה, הנידוי וכיוצא בזה. תהליך הלמידה של הילדים כולל התמודדות עם ה"אחר" הקיים במרחב החברתי שלהם. מצב זה דורש מהם להתחקות אחרי התייגים וההחרמות אשר קורים יום-יום ב"כאן ועכשיו" הכיתתי.

בתהליך ארוך טווח, ההתמודדות עם ה"אחר" הנמצא אמורה לבסס את תפיסות העולם הרווחות בקרב התלמידים ואת שינויי התודעה האפשריים שלהם. יחד עם זאת, מורים רבים טוענים שבגלל העלייה במפלס הגזענות בחברה הישראלית, ה"אחר" הנפקד מופיע ויופיע ביתר שאת בשיח הכיתתי, בייחוד מאחורי אמירות קיצוניות. אנסה להתמודד כאן עם הופעת ה"אחר" הנפקד בשיח הכיתתי.

ראשית, יש להבין שהזירה החינוכית בכיתה היא באחריות המורה ובסמכותו. עליו להכריע מתי נוח לו להגיב ליחס שלילי לאחר הנפקד ובאילו תנאים, ויחד עם זאת לא להתעלם מכך. רצוי שהוא יתכונן לשיח הזה בצורה מאורגנת ומסודרת, כדי לקיימו כפי שהוא מוצא לנכון. כמובן קיימת גם אפשרות אחרת: במידה והמורה מרגיש שיש לו סמכות בכיתה ושהילדים מכבדים אותו, הרי שהוא יכול לעצור אמירות שליליות כאלה באיבן באמצעות משפט שמבטא סמכות, כגון: "אצלי בכיתה אני לא מרשה להתבטא בצורה כזו; אם אתם רוצים לדבר על הנושא הזה אנחנו נדבר עליו בצורה מסודרת, אבל לא בהתפרצויות".

קיימת אפשרות שהילדים יתייחסו ישירות לאחר הנפקד כחלק מהשיח בתחומי האזרחות, ההיסטוריה או מקצועות אחרים, שבהם קיימת התייחסות ישירה או עקיפה לנושא (למשל: הסכסוך הישראלי-פלסטיני, היחס למבקשי מקלט וכד'). על המורה להבין שחומר עיוני אינו נפרד מהמציאות - הן המציאות הכללית, והן התרגום שהילדים יכולים לעשות לה; במובן זה, המלצתי תמיד תהיה שאין לחכות שההתייחסות לאחר הנפקד תבוא מצד התלמידים, אלא לזמן את השיח מראש. בצורה כזו אנו יכולים לשלוט על השיח ועל גבולותיו. מורים עשויים להטיל ספק בצורך לתכנן מערך שיעור כזה, אולם ספק זה נובע בעיקר מהרגלים שהופנמו ומהצורך "להתקדם בחומר". הימנעות מתכנון מסוג זה אינה מאפשרת למורה להתארגן לקראת הבאות ולהשתמש באינטואיציה שלו ובניסיונו המצטבר. אם אני כמורה מניח שהתפרצות גזענית או אנטי-דמוקרטית הולכת לקרות בעקבות סוגיה מסוימת שאני מעלה כחלק מחומר הלימוד, עלי להתכונן לכך מראש. גם אם התפרצות כזו לא התרחשה בפועל, ההתכוננות שלי לכך לא הייתה מיותרת, כיוון שאופן הלימוד שהיא מולידה כולל דיאלוג על סוגיות אקטואליות בווערות, וכל דיאלוג כזה עשוי להיות מאוד רלוונטי לחיי הילדים.

ברמה המתודולוגית והדידקטית מומלץ לקיים מסגרת ברורה, מובנית ומכילה לדיון כזה, שתאפשר לנהל שיח לא מתלהם, המנסה לרדת לשורשי הרגשות והעמדות שמביאים הילדים. עקרונות אלה מפורטים במאמר "התמודדות עם המציאות לאחר המלחמה - הנחיות מתודולוגיות", באתר האגודה לזכויות האזרח.<sup>1</sup>

הגזענות כלפי האחר הנפקד היא מופשטת ומבוססת על תיוגים מכלילים, וזאת בשל העדר מגע ישיר בין הסובייקט המתייג לבין אותו אחר נפקד. אם המגע הזה קיים - הוא מרוחק ומבטא יחסי כוח וסמכות ברורים. עבור הסובייקט, האחר הנפקד או המרוחק אינו בעל תווי פנים ייחודיים ומאפיינים אישיים, כי אם חלק מהמון עוין. משום כך, השימוש בלשון רבים נפוץ כל כך בהקשר זה: "הערבים / הפליטים / היהודים / המזרחים / האשכנזים / הנשים / ההומואים הם...".

שבירת תיוגים מתאפשרת כשמתקיים מפגש עם ה"אחרים", בסיטואציה שבה אין מראש הגדרות ברורות. אנשים הנפגשים בסיטואציה שאינה מבטאת יחסי כוח וסמכות, נמצאים במצב שונה מאשר במציאות היום-יומית, אשר כוללת אלמנטים אלה. חשוב שנזכור זאת כשאנו דנים באחר הנפקד. תפיסתנו אותו כוללת את כל הדברים שאנו רוצים לראות בו, שלא בהכרח קיימים במציאות, ומשום כך קשה מאוד לשנות עמדות כלפיו.

1. האגודה לזכויות האזרח, "התמודדות עם המציאות לאחר המלחמה - הנחיות מתודולוגיות", אוגוסט 2014, [http://www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar\\_methodology](http://www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar_methodology)

אנו מלמדים ילדים קטנים לבחור בקטגוריות המאפשרות להם לסווג, ולכן הם נוטים להכליל כאשר הם מגדירים בני אדם. אם נשאל אותם מי הוא סיני, הם יצינו קודם כל את עיניו המלוכסנות; אם נבקש מהם לזהות ילד שחור, הם יצביעו על ילד שחום עם שיער מקורזל. לעומת זאת, אם נספר סיפור על הדמויות הללו, הילדים ילמדו שמאחורי תווי הפנים, צבע העור וסוג השיער ישנם בני אדם שלהם סיפורים שונים, חוויות שונות. אנו עושים תהליך דומה עם פילים, קנגורואים וינשופים: לכל קבוצה נראה שיש אותם קריטריונים להבחנה, אולם זואולוג יוכל לזהות בקלות את ההבדלים בין הפרטים. אם נדבר על כלבים וחתולים, ילדים יבינו שיש הבדל ביניהם, כיוון שהם חלק מהמציאות שלהם. התהליך החינוכי מחייב אותנו לבדוק את עצמנו מבחינת האמירות שלנו וההדגשים שאנו שמים בתיאור האחר הנפקד, כי אם נשתמש בתיאורים מכלילים - הילדים עשויים לאמץ זאת.

## עליית מפלס הגזענות בעקבות מלחמה והשלכותיה על הרמה הרגשית

אחד מהכלים לפענוח התנהגות של בני אדם בכלל ושל ילדים ונוער בפרט, הוא פירוק של המושג "חרדה" למרכיביו השונים. דבר זה יבחר לנו ביתר שאת מדוע ההתנהגויות הרגשיות של תלמידים הן פעמים רבות קשות מאוד, ונעות משטנה משולחת רסן ועד שיתוק וחוסר יכולת להתבטא.

במצבי משבר, קטנים כגדולים, אחד ממנגנוני העיבוד הרגשי שלנו קשור למפלס החרדה שאנו חשים באותו רגע, אשר מכתובה את צורות התגובה שלנו. בחינת התגובות הללו בכיתה עשויה לסייע לנו להבין לעומק את המניעים הפנימיים, האישיים והקבוצתיים של התלמידים. תגובה חרדתית אינה אך ורק עניין של התחום הפסיכולוגי; הפדגוגיה עוסקת במישרין בתחום זה בכלים שלה. לדוגמה, בזמן מבחן ולקראתו מפלס החרדה עולה, מה שגורם להתפתחות התנהגויות שונות: מילדים שנכנסים למצב של שיתוק ועד ילדים שבונים אסטרטגיה של הימנעות, על ידי התמודדות עם השאלות בצורה מהירה ולא שקולה, "כדי להיפטר כמה שיותר מהר" מסייט המבחן.

לפי המחקר בתחום המתודולוגי, ליחס של המורה לילדים בזמן המבחן, להכנות שהוא עורך לקראתו ולתפיסתו את עצם המבחן ככלי מודד, ישנם השפעה רבה על התמודדותו עם החרדה של תלמידיו. במובנים אלו, הכוונה במובן הפדגוגי הינה לתעל את החרדה כך שתשמש את התלמיד בצורה המיטבית. תיעול מיטבי דורש זיהוי של הסיבה לעליית מפלס החרדה אצל הילד: האם הוא לא מוכן? האם כשלונות קודמים משפיעים על התנהגותו?

באותה צורה עלינו להתייחס לאמירות מתלהמות או מסתייגות של הילד כלפי ה"אחר": עלינו להוביל אותו להסביר איזה רגש הוא רוצה לבטא: האם חרדה? האם חוסר אונים? האם ייאוש מהמצב? חוסר אמון? פירוק והעמקה של רגשותיו יפחית את הצורך של הילד להיות במצב שהוא חייב "להתפוצץ" בכל פעם שמדברים על האחר הנפקד. דבר זה יאפשר לו לזהות את הדילמות ואת המורכבות של המצב, וכשיש דילמה אנו בשלב יותר חיובי מבחינת התמודדות עם החרדה.

ישנם ארבעה ממדים עיקריים בתגובת החרדה, הפועלים באינטראקציה מתמדת זה עם זה: הממד הפיזי, החברתי, הנפשי והרוחני.

**המימד הפיזי** מתאר מצבי משבר המלווים בתחושת חרדה מפני פגיעה פיזית מצד האחר, הנוכח או הנפקד. לדוגמה, בשעת מלחמה, החרדה נוצרת לא בהכרח ממגע ישיר עם המלחמה, אלא מהתחושה "שזה יכול לקרות גם לי". זוהי חרדה לגיטימית, גם אם היא אינה מבוססת רציונלית. כלומר, איני יכול לומר לאדם שחרד שהסיכויים הסטטיסטיים שהוא ייפגע נמוכים מאוד, כדי לשכנעו להירגע. החרדה מופעלת מעצם היותו של האדם חלק ממציאות, חלק מקונטקסט חברתי אשר משפיע על מצב רוחו. הוא ניזון מאמצעי התקשורת ומהשיח החברתי, אשר מעצימים את החרדה שלו.

חרדה פיזית יכולה בקלות לגרום לאדם להיכנע ליצר הנקמה, שבא לידי ביטוי קודם כל בצורת שנאה בלתי מרוסנת לאחר הנפקד. שכן אם האחר הוא זה שפוגע בנו, על פי הגדרת המובן מאליו החברתי (commonsense)<sup>2</sup>, הרי שהרצון לחסל איתו חשבונות יבוא לידי ביטוי. מצד שני, החרדה הפיזית יכולה להביא גם לשיתוק, מעין קבלת הדין של המצב המשברי: האדם אינו יכול להתמודד עם כזו כמות של אלימות והוא מבין אותה כגזרת גורל שעליו לחיות איתה, או לחכות עד יעבור זעם. הן הזעם והשנאה והן השיתוק הם השתקפויות של אותו מצב חרדה.

2. המובן מאליו החברתי מהווה תמצות של האידיאלוגיה הרווחת בחברה, ובא לידי ביטוי, בין היתר, באמירות כלליות, מתייגות, חסרות מורכבות, ודיכוטומיות (טובים ורעים). באנגלית - commonsense.

ברמה הפדגוגית חשוב לזכור שחלק מהשיח הכיתתי על האחר הנפקד מופעל על ידי רגש החרדה. משום כך, השיח עשוי להיות מאוד קולני מצד חלק מהמשתתפים, ובו זמנית לגרום לשיתוק לחלק אחר מהכיתה. יתר חברי הכיתה ינועו ברצף שבין שני קצוות אלה. ההתעמתות עם האחר הנפקד בכיתה איננה נעשית בפניו, ואז קל יותר להרים את הקול ולפגוע. התבנית הזו מקשה מאוד על דיאלוג רציונלי שמבוסס על עובדות ועלולה להטות את הדיאלוג שבין הילדים לבינינו כמחנכים. הדבר החשוב ביותר במצבים כאלו הוא להתנהג כאחר משמעותי המסוגל להכיל את כלל הילדים בכיתה, ללא קשר לסוג התגובות שלהם. הילדים צריכים לקבל מרחב שדרכו הם יכולים לזהות את האחר המשמעותי, זה שנותן להם מקום לעיבוד הרגשות שיוצרים את הביטויים המילוליים וההתנהגותיים החריפים. ההכלה חייבת להיות כזו שמאפשרת למורה לשמור על כל הילדים, וגם נותנת לכל רצף הרגשות לבוא לידי ביטוי.<sup>3</sup>

## **השיח הכיתתי על האחר הנפקד עשוי להיות מאוד קולני מצד חלק מהמשתתפים, ובו זמנית לגרום לשיתוק לחלק אחר מהכיתה**

**המימד החברתי** במצבי חרדה מתייחס לממד הבדידות מצד אחד, ולרצון לחפש שותפים מצד שני. כשאנו במצב של חרדה, אנו בודקים בצורה מודעת ולא מודעת מיהם השותפים שלנו והאם יש לנו בכלל

שותפים. הצורך בשותפים מונע מהצורך הבסיסי שיש לנו כבני אדם להרגיש שאנו חלק מקולקטיב חברתי כלשהו, שחבריו מבטאים את אותן תחושות, כגון תחושת חרדה. כל אדם המופעל על ידי חרדה ינסה לבדוק האם הוא בודד במערכה, או האם התופעה שעוררה בו חרדה, ותגובתו כלפיה, הן כאלה שמאפשרות לו לבנות לעצמו קבוצת התייחסות. זו הסיבה שבמצבי משבר אנו נוטים להזדהות ביתר קלות עם קבוצות שלדעתנו מבטאות - ולו בצורה חלקית - את רגשותינו. במצבים אלו מפלס הגזענות והשנאה עולה, בגלל המסרים של המובן מאליו החברתי, שמאשימים את האחר במצב, והזדהות אנשים עם מחנה הרוב, שמתאחד נגד אותו "אחר". כמובן, תמיד יותר קל להזדהות עם מחנה הרוב; זהו ביטוי קלאסי למנגנונים שמסייעים לנו שלא להרגיש מיעוט. מאותה סיבה, מחנה המיעוט ירגיש בדידות נוראית, יחוש מנודה ויתקשה להתבטא.

חשוב שנזכור שמנגנונים אלו באים לידי ביטוי באופן קבוע בתוך הכיתה כקבוצה חברתית, ולא רק במצבי משבר כמו מלחמה או ויכוחים על גזענות. ניקח כדוגמה את הפער הלימודי בכיתה. אם המסר של המורה הוא שהשבח ניתן אך ורק לילדים המצליחים בלימודים, הרי שלהיות חלק מאותה קבוצה שמקבלת שבחים הוא מושא שאיפתם של כל הילדים; אולם חלק מהילדים, מסיבות שונות ורבות, אינם מסוגלים להיכלל באותו מועדון אקסקלוסיבי. הגברת המתח בין שני המחנות בכיתה כרוכה במחירים חברתיים, בצורת נידוי של אלו שלא מצליחים להיכנס לקבוצה שנחשבת טובה. אותם מנודים עשויים להרגיש בודדים מול הלחץ ההולך וגובר. אחת מהאסטרטגיות שהם יכולים להפעיל היא להתאחד כנגד המצטיינים ולהפעיל לחץ חברתי שיכול לבוא לידי ביטוי בהתנהגות אלימה ובהטרדות תמידיות. אולם אז, אותם מורים אשר בנו בפועל את החלוקה הזו בין התלמידים, מפעילים ענישה כלפי קבוצת המיעוט, שחבריה הופכים להיות "הבעייתיים" של הכיתה.

יש כאן לקח חשוב על חשיבות המסרים של המורה כאחר משמעותי. היחסים החברתיים בתוך הכיתה הם פועל יוצא של דינמיקה שאנו כמורים יוצרים, במודע או שלא במודע. הילדים מגיבים לכך ולומדים לקח חשוב לחייהם העתידיים: כדאי תמיד להתחבר עם הרוב השולט, ולא - יהיה מחיר לשלם, של נידוי ובדידות. זו אחת הסיבות שכל כך קשה לשנות תודעה של בני אדם בכלל, ושל ילדים בפרט. כי אדם אשר משנה את תפיסותיו או את רגשותיו וחורג מהזרם המרכזי, יצטרך להיאבק על מקומו ביתר שאת מאשר חברי הרוב.

רוב המשתתפים לקבוצות המנודות נוטים שלא להבין את המנגנונים האלו. כמו בכל תהליכי הדרה ונידוי, גם כאן התגובה הרווחת של המנודים היא הסתגרות. ככל שהקבוצה המנודה יותר מסוגרת בעצמה, היא מאבדת את יכולתה לקיים שיח עם קבוצת הרוב מתוך עמדה שוויונית, וחבריה נתקלים בחומות לא עבירות ובזלזול. העדר ההשתייכות לקבוצת הרוב נתפס פעמים רבות בצורה לא מודעת כבגידה או כאובדן, מה שיוצר אצל המנודים תחושת שיתוק.

נחזור לדוגמה של אותם ילדים שלא הצליחו להיכנס למועדון האקסקלוסיבי של הנתפסים כמצליחים בעיני עצמם ובעיני המורה: עליהם להיות בעלי מודעות גבוהה מאוד, כפרטים או כקבוצה, כדי להתמודד עם מצב כזה. אולם, במצבי דיכוי ויחסי כוח בלתי שוויוניים, למנודים אין אפשרות לפתח מודעות כזו, ואז הם בדרך כלל הופכים להיות "נעלמים" או "מורדים" של הכיתה. לפי אחת התיאוריות, החלוקה בין אותם ילדים תהיה בין "פסיביים", "מרדנים אקטיביים", ו"סתגלנים".<sup>4</sup> הפסיביים הם הילדים השקטים והנעימים, שכל המורים כבר איבדו את האמון ביכולות שלהם. המרדנים האקטיביים יבעטו בנורמות המקובלות בבית הספר, ויחזיקו מעמד במסגרת עד הנשרתם. הסתגלנים הם אלו שבצורה אינטואיטיבית מבינים שיחסי הכוח לרעתם, והם ינסו בכל

3. ראה בהערה מס' 1 לעיל מאמר המתמודד ברמה הדידקטית והמתודולוגית עם סוגיה זו.

4. Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.

כוחם להיכנס למועדון הנתפס כמוצלח, כולל באמצעות הפנמה וניכוס של עמדות שהם לא בהכרח מזדהים איתן.

תהליך מאוד זומה מתרחש בדיונים המתמקדים בסוגיות משבר, קונפליקט וגזענות, כאשר השחקנים שמשתתפים בהם נחלקים לפי תפיסת עולמם ולפי רגשותיהם בנוגע לסוגיות שעולות. המיעוט ירגיש מנודה והוא יורכב בדרך כלל מאלו שישתקו, אלו שיביעו את דעתם וינדודו בריש גלי, ואלה שינסו בכל כוחם להיות חלק מקבוצת הרוב, תוך ויתורים מודעים או לא מודעים על עמדותיהם המקוריות.

**המימד הנפשי** מתבטא בחוסר ודאות ביחס לעתיד ובתחושת ריקנות שממלאת אותנו כשהעולם מתערער לנו. במצבי משבר, או כשאנו סובלים מאפליה ומגזענות, אנו נוטים לאבד כיוון ביחס לעתידנו. העתיד נהיה מעורפל, איננו מסוגלים לקחת אחריות על עצמנו ועל עתידנו וקשה לנו מאוד לבחור בין אלטרנטיבות שונות. הנטייה שלנו תהיה לוותר על בחירות שחשבנו שהן ברורות מאליהן ולהתמקד באלו אשר דרכן אנו מאמינים שנהיה מסוגלים לשרוד. היכולת הטלאולוגית<sup>5</sup> שלנו נפגעת, כיוון שאנו צריכים לחשוב על הישרדות היום-יומית שלנו, במקום על עתידנו. זו גם הסיבה מדוע ככל שאנו יותר מוחלשים, אנו נוטים יותר לשכוח את החלומות שלנו או לוותר עליהם. המשפט "מה שהיה הוא שיהיה ושום דבר לא יכול להשתנות" הוא משפט מפתח בתהליכים הללו. ברגע שאנו מאמינים במשפט זה ובהתנהגות הרגשית והקוגניטיבית שמתלווה אליו, אנו הופכים להיות חסרי אונים ופסימיים בנוגע ליכולת לשנות את חייו ואת חיי האחרים שמסביבנו. אדם שעובר תהליכים אלו יימנע משינויים, כיוון שכל שינוי מערער את תפיסת הביטחון המדומה שלו, לפיה כל עוד הדברים לא אזים - הוא יוכל לשרוד.

פסימיות ותפיסה של העדר אלטרנטיבות מובילות לחוסר רצון לשנות ולהשתנות, ובעקבות כך לירידה ביכולת לבחור באופן מושכל ולקחת אחריות. אדם יכול להיות אופטימי בתנאי שהוא מאמין שהמציאות יכולה להשתנות, ושעליו לקחת אחריות על השינוי הזה, מתוך ידיעה שזהו תהליך של עליות וירידות. הבחירה בשינוי ובאופטימיות שבו מאפשרת לנו לחזור לתפיסה הטלאולוגית, ליכולת לדמיין את עצמנו ואת החברה שלנו במצב עתידי חיובי יותר.

בחברה הישראלית, הן בקרב האוכלוסייה היהודית והן בזו הערבית, מופיעה לאחר כל מלחמה תופעה חוזרת ונשנית של אנשים שמדברים על עזיבה למה שנראה להם כגן עדן לעומת המציאות כאן. תחושה זו היא תגובה נפשית של מי שכבר אינו מאמין ביכולת לשנות משהו; הוא פסימי ואינו מסוגל להמשיך ולקחת אחריות על החברה שבה הוא חי. הוא מעוניין לצאת מהמציאות האכזרית, מתוך אמונה שאם תהיה לו בחירה מחוץ למציאות הסובבת אותו כאן - הוא יוכל לפרוח.

### **על המורה להעביר מסרים שיובילו את הילדים לשאלות שאלות ביחס לחיים שהם היו רוצים לחיות**

התחושות הללו באות לידי ביטוי גם בקרב הילדים בחוסר יכולת להאמין שמהו ישתנה, ומכאן שכל דיון על חיים אחרים, אופטימיים יותר, הופך אצלם לציני. בקרב האוכלוסיות המוחלשות אנו רואים זאת בבירור ביחס של הילדים לתהליכי ההצלחה הלימודית: לאחר שנים של כישלונות, ילדים מוחלשים אינם מסוגלים לראות את עצמם מצליחים בלימודים. גרוע מזה, פעמים רבות הם מסרבים באופן עיקש לשנות את התנהגותם, כיוון שהדבר מערער את הביטחון המדומה שלהם שהמציאות השלילית כפי שהיא - כלומר, הכישלון הלימודי - היא הברירה היחידה שלהם. זו גם הסיבה מדוע לאחר הבטחות לעצמם ולמורים, כל מעידה קטנה מחזירה אותם אחורנית. במובן זה, יש להבין שתפקידו של המורה אינו יכול להסתכם במתן עזרה חד פעמית; הילדים הללו זקוקים לתמיכה מתמדת, מהסיבה הפשוטה שהמעידה תחזור על עצמה. על המורה לפעול בצורה שמבוססת מצד אחד על אמונתו ביכולת השינוי של אותם ילדים - אמונה המבוססת על אופטימיות של שינוי - ועם זאת גם על הבנתו שעליו להיות שם כל הזמן כדי לחזק את השינוי, גם כאשר יגיעו המעידות.

כך גם ביחס לכל שיח על הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הגזענות, והאפליה על רקע כלשהו: אנו צריכים להיות ערים לנסיגות הצפויות בעקבות כל אירוע משברי, להבין שהתהליך של שינוי התודעה אינו ליניארי, ושעלינו לפעול בכל עת כדי לתחזק את השינוי, הן ברמת הפרט והן ברמת הקבוצה, הכיתה. הבניית תודעה מורכבת, אשר מסוגלת להתמודד עם העליות והירידות של המציאות, חייבת להיעשות בידי אחר משמעותי אשר מוביל תהליך כזה בצורה מודעת, ובכל פעם מוסיף אתגר נוסף.

**המימד הרוחני** מציין חרדה ביחס למשמעות הקיום במצבי משבר ועלייה במפלס הגזענות, האפליה וההדרה. משמעות החיים שלנו היא שאלה קיומית אשר עולה בצמתים חשובים של חייו. אנו תוהים לגביה בגיל ההתבגרות, כשאנו מודעים יותר לצורך בהבניית זהות אישית, ושואלים: מה היינו רוצים להיות? מה אנו מחפשים בחיים הללו? בגיל הבוגר אנו שואלים זאת גם ביחס לצאצאינו: למה לנו להביא ילדים

5. טלאולוגיה: יכולתם של בני אדם לבנות לעצמם חזון עתידי.



לעולם במציאות כזו אכזרית? מה הטעם בכך? למה עליו לוותר על חיי כפי שחייתי אותם עד עתה, למען צאצאיי? אנו שואלים את עצמנו את השאלות הללו כשאנו הולכים ומדקנים: לשם מה חיינו? האם יכולנו לבחור בצורה אחרת את חיינו? האם אנו יכולים עדיין לתקן טעויות? מה יישאר אחרינו? שאלות קיומיות אלו קיימות בכל עת והן חלק מההתמודדות של האדם בחייו. יש לכך ממד מאוד חיובי, כיוון שאנו מתמודדים עם המציאות הסובבת אותנו, עם הקונטקסט שלנו, עם היכולת שלנו לקיים רפלקציה אישית, להיות חיוניים. שאילת שאלות על משמעות החיים מחזקת את היכולת שלנו להיות מכוונים ואת האופטימיות שלנו.

במצבי משבר או בתנאי דיכוי בעקבות גזענות, אפליה והזדה, אנו מאבדים חלקים מהחיוניות הזו. פעמים רבות אנו, כמורים, תורמים במודע או שלא במודע לתהליכי נסיגה בקיום המשמעות בקרב הילדים. דוגמה אחת החוזרת על עצמה באופן קבוע היא כששואלים מורים מה לדעתם קובע את ההצלחה או הכישלון של תלמידיהם. רבים יטענו שהמשפחה, הרקע הקהילתי, הרקע סוציו-אקונומי, העדתי, הלאומי או המגדרי יקבע מראש את סיכויי ההצלחה. ברמה הסוציולוגית, אנו יודעים שהדברים נכונים. אולם ברמה החינוכית-פדגוגית משמעות האמירות הללו היא לקבל את הדין הדטרמיניסטי של החיים, הגורל שנקבע מראש. ואז, כמובן, אין שום טעם לשיח על משמעות קיומנו, כי הגורל קבע אותנו: אם אני ילד שחום עור, הגורל הגנטי קבע לי את עתידי מראש. אין שום טעם לדון עם עצמי על משמעות חיי, כי כולם יראו אותי קודם כל כילד שחום עור, ורק אחרי זה כפרט ייחודי, בעל יכולות וזהות מורכבת. כל תפיסה דטרמיניסטית גודעת את האפשרות לפתח מיומנות תודעתית, הקשורה לקוגניציה, לרגש ולהתנהגות, אשר תפקידה לנסח לעצמנו משמעות, לעלות לבטים לגביה, לדמיין את עצמנו בצורה מורכבת.

ככל שאנו חיים בסד של חוסר יכולת לחפש משמעות בחיינו, כך ניטה יותר לכיוון של חוסר אמון בשינוי כלשהו, חוסר יכולת להאמין שהקונטקסט יכול להשתנות. הדטרמיניזם החברתי והזהותי יקבע מראש את גורלנו. זו הסיבה לחוסר היכולת להיות שותפים לשיח המחפש שינוי של המציאות, לערגה שמשוה - ולו קטן - ישתנה.

למורה, כאחר משמעותי, יש תפקיד מכריע בתהליכי חיפוש אחר משמעות מצד הילדים בכיתה. עליו להעביר מסרים שיובילו את הילדים לשאילת שאלות ביחס לחיים שהם היו רוצים לחיות, להארת המורכבות של הפרטים ושל הקבוצה, ולאמונה שלהם ביכולתם לקבוע את גורלם, כשאותו גורל הוא חיפוש אחרי משמעות שאינה מותנית במציאות הסוציולוגית שבה נולדו.

## “עניי עירך קודמים”

אחת הסוגיות שמעסיקות מורים היא הטענה השגורה, שעולה בקונטקסט של שיח ערכי, שגם אם אני יכול להבין את הסבל של האחר - “עניי עירך קודמים”. כמובן שלמשפט זה יש הרבה פרשנויות, כיוון שעלי להגדיר מהן גבולות אותה “עיר”, ואז להסיק למי אני דואג ולמי לא. אם גיאוגרפית עסקינן - אם אני תל אביבי, האם אני דואג לערבים ביפו או למבקשי המקלט בדרום תל אביב, שהם פיזית חלק מעניי עירי? האם אני מתכוון מילולית למושג עניי עירי, כלומר אני מתכוון רק לעניים? וכן הלאה.

משפט זה משקף שני מנגנונים התנהגותיים ותודעתיים, ומשום כך יש להבין יותר לעומק מה הוא מנסה לומר. מנגנון אחד הוא מנגנון המרחק של האכפתיות וההכלה, לעומת המציאות של הסובייקט. תודעתנו מאפשרת הזדהות עם המוני בני אדם, אולם ככל שאנו רחוקים מהם פיזית, אנו מאבדים את היחס הרגשי אליהם. ההזדהות הופכת להיות רציונלית ומרוחקת, בייחוד בעידן שבו אנו חשופים לכמות אסטרונומית של גירויים ויזואליים. עם חשיפה לעוד ועוד תמונות של בני אדם שהופצו, היכולת שלנו להזדעזע פוחתת. כמות הזוועות שאנו רואים באמצעי התקשורת היא כל כך גדולה, שאנו מחויבים לבנות לעצמנו מסננת רגשית. במובן זה, המרחק שלנו מהאירועים מחליש את האמפתיה, החמלה וההכלה שלנו. כמובן, יהיו בני אדם שיוכלו להמשיך ולחוש אמפתיה כלפי זרים, אולם זה ייעשה על בסיס של היכרות מוקדמת עם קבוצת הקורבנות, אשר מאפשרת הזדהות איתם גם אם הדברים קורים רחוק. במובן זה, אותו אדם מרחיב את גבולות “עניי עירך”.

המנגנון השני שניתן לבחון בהקשר של אותו משפט הוא היכולת המעשית לסייע. השאלה המהותית היא האם הזדהות יכולה להישאר בגדר תחושה, או שיש צורך בפעולה קונקרטית אשר תפעיל את מנגנון ההזדהות, ההכלה והאמפתיה. לדוגמה, בעקבות המלחמה האחרונה אני יכול להזדהות הן עם תושבי הדרום והן עם תושבי עזה. אולם בפועל, לא עשיתי דבר כדי לבטא את אותה הזדהות. האם ההזדהות עדיין בתוקף? מעבר לסוגיות מתודולוגיות בנוגע למורכבות של מושג ההזדהות, ישנה בעיה קונקרטית של התנהגות ושינוי תודעה. הזדהות היא פעמים רבות פועל יוצא של תודעה ורגש, אבל לא תמיד היא ברת מימוש בפועל. האם קיים שינוי תודעה של הזדהות, שמאפשר לנו לראות הזדהות ככזו גם ללא פעולה בצידה?

שאלות אלו הן רלוונטיות מאוד בשיח על גזענות, אפליה והדרה. היכולת שלנו להביע הזדהות עם הקרובים לנו מובנת מאליה, אבל היא אינה כזו ביחס לאחר הנפקד ולאחר הנמצא. כל עוד אין פעולה אשר משנה תודעה כלפי אותם "אחרים", אנו חייבים, כמחנכים, לשאול את עצמנו האם באמת היה שינוי, או שמא רק ניכוס שיח שטחי, במכוון או שלא. האפשרות האחרונה עלולה שלא לשאת פירות, כיוון שבהעדר פעולה ילדים ומבוגרים עלולים לחזור בקלות יתרה לעמדותיהם הקודמות. זאת, משום שפעולה היא מחייבת, ואילו עמדות אינן מחייבות. בפעולה אני מזדהה עם האחר, אני בונה ברית איתו, אני מחויב ולוקח אחריות על שינוי התודעה שלי. לעומת זאת, כשאני רק משוחח על כך ומנסה לשנות את תודעתי ללא פעולה שמתלווה אליה, הרי שהנסיגה שלי תהיה הרבה יותר קלה.

בהקשר של הנאמר לעיל, חשוב לשים לב למשפט "עניי עירך קודמים", על התודעה והעמדה שהוא מבטא. יש להסביר מה הוא אומר לנו, כדי שהילדים יבינו את המשמעות הרחבה מאוד שמסתתרת מאחוריו, על כל המשתמע ממנה, בתוך הכיתה ומחוץ לה.

## הדיאלוג

הדיאלוג אינו "שיטה" של שיח שלכאורה מביא להסכמה; הוא גם אינו מקום נטול קונפליקטים, שבו הכל נעשה על מי מנוחות. הדיאלוג הוא עיקרון מנחה, שיש לו כמה רבדים, שיפורטו להלן.

הדיאלוג הוא מצב של שיח שבו המשתתפים מסוגלים להקשיב, גם אם אינם מסכימים לתפיסות הסותרות או מערערות את אלה שלהם. כדי שיתקיים דיאלוג, המשתתפים בו חייבים להתחייב להקשבה ולקיום כללי התנהגות אשר סותרים את כללי השיח השכיחים בין ילדים ונוער וגם בין מבוגרים, שכן אנו חברה שלא מקיימת דיאלוג בכלל: השיח הוא במקרה הטוב מקוצר, חסר משמעות ועומק, ובמקרה הגרוע הוא ניסיון למחוק יריבים.

הדיאלוג אינו ניטרלי; הוא בא להצביע על הצורך לברר סוגיות שבמחלוקת, לא בהכרח מתוך כוונה להגיע לקונצנזוס, אלא לשם הבהרת תפיסות שונות והגנה על אלו הנמצאים במיעוט. במובן זה הדיאלוג הוא תמיד פוליטי ועימותי ואין בכוונתו להגיע לקונצנזוס. אם מושג קונצנזוס, הוא פועל יוצא של הדיאלוג עצמו. כעס, זעם וחוסר הסכמה מוחלטים גם הם חלק מדיאלוג. אולם דיאלוג פירושו שאני כאדם מסוגל להקשיב, ובתורי גם להגיב. הדיאלוג בכיתה הוא גם המקום שבו הקול השקט יכול לבוא לידי ביטוי, כיוון שהמורה נמצא שם כדי להבליט את השתיקות.

מדוע בעצם לקיים דיאלוג, אם הוא אינו מבטיח לנו בהכרח רוגע וקונצנזוס? מכיוון שדרכו אנו מסוגלים להבין את מורכבות הטיעונים של מי שנתפס כיריב. הדיאלוג פותח בצורה דיאלקטית את עומק השיח הרבדים שאנו לא מכירים ושאינו מודעים אליהם. הוא מאפשר לראות בני אדם כפסיפס ולא כפלקטים. הוא מראה שבתוך הפסיפס ישנם מקומות שבהם אנו מסוגלים לזהות את המניעים של העמדות המובאות ואת שורשי ההתנגדות, גם אם אנו לא מסכימים להם. כל אלה תורמים כמובן להתפתחותן של תפיסות אנטי-גזעניות.

לאחר המשמעותי - דהיינו למורה - יש תפקיד מכריע בתהליך קיום הדיאלוג בכיתה, כיוון שעליו ללמד איך עושים זאת מתוך תפיסה של כבוד הדדי שנשמר גם במצבים של חוסר הסכמה. עליו להבין שהוא פועל במרחב שבו קיימים יחסי כוח, שאם ברצונו לשנותם עליו לשים לב לתהליכים שקורים בקבוצה בתנאי הדיאלוג ולהבטיח את יכולת המיעוט לבטא את עצמו.

כשהאחר המשמעותי מקיים דיאלוג בכיתה הוא שואל שאלות מנחות כדי לדרוש מהנוכחים להתמקד בהתנהגותם וברגשותיהם. בכך נמצא המורה במצב של מקשיב פעיל ומנחה שיח. הוא לא רק נותן את רשות הדיבור, הוא גם מוביל תהליך של שינוי, ועליו להיות מודע לכך בכל עת כדי שהדבר לא יתפרש כמניפולציה. הכנות ויכולת ההקשבה של המורה, כאחר משמעותי, תאפשרנה לו להגיע לשיח שהוא רוצה להנחות ביחס לכל סוגיה. על אחת כמה וכמה הדברים נכונים במצבים שבהם חלק מהכיתה מבטאת עמדות גזעניות, של אפליה והדרה. מדובר במצבי קונפליקט, אשר בהם לא מגיעים בדיאלוג אחד לקונצנזוס ולהסכמה מלאה.

על המורה להבין שכדי לקיים תהליך של דיאלוג עליו לדעת לחיות עם הקונפליקט ועם ההבנה שאין אפשרות לפתור אותו בהינף יד. ההתמודדות עם הקונפליקט היא תהליך שדורש זמן רב, כי היא כרוכה במאמץ אדיר של שינוי, הן תודעתי-קוגניטיבי והן רגשי. מהלך של שינוי וערעור על תפיסה קיימת הוא קשה ומאיים, שכן הוא מוציא את האדם מהאיזון שחשב שהיה לו בעמדה שהחזיק. לבני נוער הדבר קשה אף יותר, כיוון שהשינוי יכול לבטא איום על מה שהם תופסים כזהותם, בתקופה שבה הם כה עמלים על גיבוש זהות כזו.

ברמה המתודולוגית, כל סיטואציה של שיח בכיתה יכולה לשמש פלטפורמה של דיאלוג. הדרכים הדידקטיות יכולות להיות שונות, אולם יש לשמור על כמה עקרונות: הראשון שבהם הוא לקיים את הדיאלוג שלא בישיבה פרונטלית, כי אז השיח עובר דרך המורה הנמצא בחזית הכיתה, אלא בישיבה בצורה של ח' או במעגל. גם אם הדיאלוג אמוציונלי מאוד, עליו לאפשר לכל הילדים לבטא את עצמם, ובעיקר לאלו שבדרך כלל לא מגיבים או לאלו שמושתקים בתוך הכיתה. הדיאלוג חייב להיות תחום בזמן, בכדי שהשיעור יסתיים עם אמירת סיכום של המורה. בסיכום יבטא המורה את העמדות והרגשות אשר הובאו לדיון ויוסיף את מסקנותיו הוא, תוך שהוא שואל את הילדים האם ברצונם להמשיך את הדיון, למרות שאולי היה קשה.

## סולידריות בכיתה

בניית אקלים סולידרי בתוך הכיתה מהווה אבן פינה לכל שיח על גזענות, אפליה והדרה, כי מרגע שעלי לשתף פעולה עם האחרים הנוכחים, אראה אותם בצורה אחרת. כשרמת הסולידריות בתוך הכיתה עולה, מתחזקות גם הסובלנות ההדדית והיכולת לקיים דיאלוג. מכאן ניתן להבין שהסולידריות אינה סרח עודף של תהליך ההתמודדות עם גזענות, אלא צורה של למידה שמאפשרת לילדים לחוות הלכה למעשה אפשרויות אחרות של יחסים בין בני אדם - לא מתוך תחרות דרוויניסטית, אלא מתוך הבנה שביחד אנו יכולים להצליח יותר להבין את ה"אחר" ולראות אותו כחלק מהקבוצה. האחר, בתורו, ירגיש שהוא מתחיל להתקבל לתוך הקבוצה לא כאחר, אלא כחבר מן המניין. ככל שכיתה נוטה יותר לכיוון של סולידריות, יהיו לה יותר יכולות של קיום דיאלוג, ולכן יכולת טובה יותר להתמודד עם קונפליקטים.

מערכת החינוך מלמדת את הילדים להתחרות על תשומת הלב של המורה, על המיקום של כל אחד בסוציומטריה הכיתתית, על הציונים ועל יחסי הכוח בין הילדים לבין עצמם. כל זאת בגלל שבית הספר הוא השתקפות של דרוויניזם חברתי, שבו רק החזקים שורדים, וכן בגלל שמערכת החינוך מכינה את הילדים לעולם תחרותי וחסר סולידריות.

ללמד את הילדים סולידריות בצורה תיאורטית יכול להיות מעניין, אולם סולידריות חייבים לתרגל בפועל, בעשייה היום-יומית בכיתה. העקרונות של בניית סולידריות יכולים לבוא לידי ביטוי באופי מערכי השיעור ותהליכי הלמידה, ובמתן ציונים שהם לא רק אינדיקטורים. ברגע שהילדים טועמים את טעם הסולידריות, תחושתם בכיתה ובתהליכי הלמידה משתנה. עם זאת, יש לקחת בחשבון שסולידריות לא נבנית מהיום למחר, בייחוד כשמדובר בסוף בית הספר היסודי, ועוד יותר בחטיבת הביניים. בהתחלה, נראה הרבה מאוד התנגדות לכך, שכן הילדים הסתגלו לאורך שנים ללמידה פרונטלית שבה כל ילד לעצמו, והפנימו את ערך התחרות. מדוע להם "לבזבז זמן" עם חבריהם שלא לומדים ולא מתקדמים בקצב הנדרש? למה להם להיות סולידריים, אם הם מסוגלים ללמוד לבד ולהתקדם מהר יותר? הילדים המוחלשים עלולים להרגיש מאוימים דווקא בקבוצת לימוד הטרוגנית, כיוון שיתביישו שהם לא יודעים את חומר הלימוד או שאינם יודעים איך לסייע לקבוצה. בעקבות כך הם עשויים לסרב לשתף פעולה. מסיבות אלו, חשוב להבין שהתהליך של בניית למידה סולידרית, שבו המורה מנחה את הילדים ושם לב לאינטראקציה ביניהם, חייב להיות הדרגתי, כדי לאפשר לכולם להסתגל לתנאים החדשים ולפעול בהתאם.

סולידריות לא בונים במליאת הכיתה, אלא בעבודה בקבוצות קטנות, שבהן האינטראקציה קלה יותר יחסית. דוגמה אחת מיני רבות לעבודה מסוג זה יכולה להיות קריאה משותפת של מאמר קצר על נושא מסוים בקבוצה. סביר להניח שאחד מהילדים יתנדב לקרוא בקול רם את המאמר. התפקיד של הקבוצה יהיה לסכם את המאמר ולהציגו מול הכיתה. על המורה לתת הנחיות ברורות מה הוא מצפה שיקרה בקבוצה ומה יהיו תוצאות ההצגה. כך גם הילדים שאינם הבולטים ביותר בכיתה יוכלו לראות את עצמם מיוצגים בדיון מסוג זה, ולו בצורה פסיבית. על המורה להמשיך ולטפל במקרי קיצון של ילדים המסרבים לשתף פעולה ולהסביר להם מה הם מרוויחים לטווח ארוך מאימוץ הגישה הסולידרית, גם אם הם חוששים מכך.

סולידריות בונים גם בדיאלוגים על מצב הכיתה, על האינטראקציה בין הילדים, על הקרבה והרחוק בין ילדים מסוימים, וכן הלאה. המתודות שמתאימות לשימוש במצבים הללו הן מתודות של החינוך הבלתי פורמלי, אשר מטרתן לבסס היכרות יותר מעמיקה בקרב חברי הכיתה, ששוברת קבוצות פנימיות.

במידת האפשר, ניתן גם להשתמש בציון כזרז של תהליכי סולידריות. דוגמה בולטת היא כשמורים נותנים שני ציונים משוקללים: ציון קבוצתי וציון אישי, אשר מבטאים את מאמץ הקבוצה ואת המאמץ של כל אחד מהילדים בתוך הקבוצה, בהתאמה.

## רפלקציה

אנו מבצעים רפלקציה אישית בכל עת: אנו מדברים עם עצמנו לפני מעשה, בתוך המעשה ולאחר מעשה. כמחנכים, אנו מפתחים אינטואיציות המאפשרות לנו לקבל החלטות ולחשוב תוך כדי עשייה בצורה מהירה מאוד. כמות החלטות שמורה מקבל בכיתתו תוך כדי הקשבה, הוראה, תגובה להתנהגויות ועוד - היא אסטרונומית. אנו רגילים לעבוד בתנאי לחץ. אולם, פעמים רבות אין לנו את הכלים המתאימים להגיב במצבים מסוימים, בייחוד כשאנו דנים על סוגיות שבמחלוקת. לפעמים אנו יודעים שאנו טועים, ולעתים איננו בטוחים אם טעינו. לפעמים אנו חסרי אונים מול מצבים מסוימים, ואין לנו עם מי לחלוק את רגשותינו ומחשבותינו ברמת ה"כאן ועכשיו". הבדידות של המורה היא אחת התופעות הנחקרות ביותר, כיוון שהיא מציבה לנו אתגר חשוב. במקצוע ההוראה אנו, כמבוגרים, נמצאים בכל עת חשופים לבד מול ילדים.

הרפלקציה משמשת לנו כמודל מרכזי לשיח עמיתים, שבו אנו יכולים לחלוק את הקשיים והלבטים שלנו לגבי העשייה בתוך הכיתה, להקשיב וגם לתת עצות. אולם, תהליך רפלקטיבי הוא גם תהליך שיש קושי רב להיות בו, כיוון שלמדנו להיות בודדים. הוא דורש מאיתנו להיחשף לעתים לאמירות קשות של עמיתינו לגבי הטעויות שלנו. אנו עשויים להתקשות לחלוק עם קבוצת העמיתים סוגיות מעוררות מחלוקת כגון גזענות, אפליה והדרה. קשה לנו מאוד, למרות היתרונות, לחשוב שתהליך רפלקטיבי יכול להקנות לנו כלים להתמודדות עם עצמנו ועם הכיתה. תהליך רפלקטיבי פורה לוקח בחשבון את כל הקשיים הללו.

### להלן כמה כללים בסיסיים לשיח רפלקטיבי:

- במידה ואין מנחה לקבוצת העמיתים, עלינו להסכים שהשיח יתבצע בצורה של דיאלוג פתוח בין אנשים שווים. קבוצה רפלקטיבית יכולה לשתף בעלי תפקידים בכירים, בתנאי שישנה הסכמה שהתפקיד של אותן דמויות לא יבוא לידי ביטוי בתהליך הדיאלוג עצמו.
- שיח רפלקטיבי מתחיל ברגע שמישהו מתוך הקבוצה מעוניין להעלות סוגיה שהתרחשה בפועל בכיתה - מה שקרוי בדרך כלל "מקרה מבחן". חשוב שחברי הקבוצה ישאלו כמה שיותר שאלות ביחס למקרה עצמו, בכדי להיכנס לעומק הדברים.
- בחברה שלנו בכלל, ובחברת מורים בפרט, אנו רגילים לעבור מאוד מהר לכיוון של ביצוע: "את צריכה לעשות ככה..."; "אולי תנסי...". משפטים כאלו שוללים מהמורה אשר שיתף את הקבוצה את היכולת להקשיב. הוא ייכנס באופן מיידי למגננה, והסוגיה תישאר שטוחה. גשם של הצעות יבלבלו אותו. בסופו של דבר, אם המורה שהעלה את הסוגיה יכול להסכים עם הצעה מעשית זו או אחרת, הדבר יבוא מתוך תפיסתו שההצעה באה גם ממנו, ושהיה לו מספיק זמן לפענח אותה.
- קיימות שתי אפשרויות פעולה כדי לתמוך באדם שהעלה סוגיה קשה. האחת היא להזדהות איתו, להבין את מצוקתו, להיות קשוב לרגשותיו. השנייה היא לשאול אותו עוד שאלות מכוונות, שיכולות לפענח את הסיטואציה. ככל שיוורדים יותר לעומק בשאלות מכוונות, רואים שהאדם יכול לפצח את הסיבה המרכזית אשר בגללה הוא מרגיש שכשל או נתן לרגשותיו הפנימיים להשתלט על הסיטואציה.
- ככל שאנו מתנסים יותר ברפלקציה, אנו לומדים שהאסטרטגיה הטובה ביותר להבנת עצמנו דרך שיח עמיתים היא למעשה חקירה עצמית של מעשינו, דרך המראות של האחרים היושבים איתנו באותה עת. חשוב להבין שישנם מצבים שבהם לא תהיה לקבוצה הרפלקטיבית מענה לסוגיות שהועלו, אולם היא מאפשרת לפחות תהליך של וונטילציה ותמיכה הדדית. בפועל זהו הדבר החשוב ביותר שיכול לקבל מורה במצוקה: לא להיות לבד ולא להתמודד לבד.
- בכל הקשור לגזענות, אפליה והדרה בעשייה החינוכית, רפלקציית עמיתים היא חשובה כי היא מאפשרת תחושת שותפות, ולא בדידות. חשוב ביותר לא להיות לבד במצבי קונפליקט, כדי לתחזק הן את תפיסותינו והן את היכולת שלנו להתמודד.



## נגד גזענות: העצמת ילדים/ות בגיל הרך

ד"ר חגית גור זיו  
המחלקה לגיל הרך,  
סמינר הקיבוצים

## היבטים תיאורטיים

### חשיבות העיסוק במאבק בגזענות בגיל הרך

מחקרים שנעשו בארצות הברית מראים כי כבר בגיל מאוד צעיר ילדים מודעים להבדלים פיזיים ותרבותיים בין בני אדם ולומדים גישות חברתיות הקשורות להבדלים אלו. מרי אלן גודמן התבוננה במאה ילדים שחורים ולבנים בגילאים שלוש עד חמש ומצאה שלא רק שהילדים היו מודעים להבדלים גזעיים, אלא שכ-25% מהם הביעו עמדות שכבר הפנימו לגבי העדפה גזעית.<sup>1</sup> ילדים צעירים מבחינים בהבדלים בין גזעים, וחלקם אף מודעים ליחסי הכוח שבין הגזעים.

ילדה לבנה בת חמש אמרה שהיא תקנה מכנסיים חדשים. "באיזה צבע?" שאלה אותה חברתה, ילדה שחורה. הילדה הלבנה השיבה: "לא חום, אני לא אוהבת חום". הילדה השחורה אמרה: "אז את לא אוהבת אותי". הילדה הלבנה אמרה: "לא, אני אוהבת אותך. אני רק לא אוהבת מכנסיים חומים".

בהכשרת מורות וגננות לגיל הרך, בה נלמדים תהליכי ההתפתחות הקוגניטיבית, הפיזית, הרגשית והחברתית של ילדים/ות, יש מעט התייחסות - אם בכלל - לתהליכי ההבנה המתרחשים בגיל הרך לגבי השייכות האתנית-תרבותית שלהם. גישה זו מבוססת על האמונה כי ילדים/ות צעירים, בתמימותם, אינם ערים ליחסי הכוחות החברתיים וכי צריך לאפשר להם את תקופת הילדות הטהורה והתמימה. היעדר התייחסות להתפתחותה של המודעות ליחסי הכוחות החברתיים בהכשרתן של גננות, משקף ומשכפל את הגישה שלפיה הימנעות מבוגרים מדיבור עם ילדים וילדות על גזענות תאפשר להם לגדול להיות בוגרים נטולי דעות קדומות.<sup>2</sup>

ילדות וילדים מנסים להבהיר לעצמם את התנסויותיהם גם בשעה שמורים/ות והורים שותקים. ללא הסבר והכוונה מצד המבוגרים, ללא הבחנה בין הכרה בהבדלים לבין גזענות, תוך שלילתה הברורה, מתחזקת אצל הילדים ההכרה בהבדלים כקשורה באופן טבעי לחלוקת הכוח הבלתי שוויונית. הם קולטים מתוך התבוננות בסביבתם את השיטה החברתית שבה קבוצות גזעיות / אתניות מסוימות מנצלות קבוצות אחרות והיא נתפסת בעיניהם כסדרו הנכון של העולם. כך, הגישה של התעלמות מחזקת את הגזענות כשיטה חברתית ומשמרת את הסטטוס קוו.

ילדים/ות יגדלו ללא דעות קדומות ועמדות גזעניות רק כאשר הם יחיו בחברה שאינה גזענית. עד אז, תפקידנו כמבוגרים הוא להדריך ולכוון אותם להתפתחות חשיבה, התנהגות חברתית והזדהות אנטי-גזענית. ניתן לעשות זאת על ידי מתן מידע על הזהות האתנית/גזעית/מגדרית של ילדים וילדות וטיפול גאוה בזהות זו, דרך מתן ידע על קבוצות אחרות ופיתוח הערכה וכבוד אליהן, ובאמצעות הסבר של יחסי הכוחות ושל הדרך שבה הגזענות פועלת לשמר אותם. כמו כן, הענקת כלים ודוגמה למאבק בגזענות על כל צורותיה - גזענות נגד נשים (סקסיזם), גזענות נגד מזרחים, נגד בעלי צבע עור כהה, נגד קבוצות אתניות, נגד א/נשים עניים, נגד א/נשים מדת כלשהי (אנטישמיות למשל), נגד א/נשים עם מוגבלות (אייבליזם) - מעצימה הן את היחידה והן את קבוצת השייכות.

### מהי גזענות

**אלבר ממי**, אינטלקטואל, סופר וסוציולוג צרפתי ידוע, כתב ספר על הגזענות,<sup>3</sup> בו הוא מתאר את החברה האנושית כמחולקת לקבוצות של שולטים ונשלטים, וכן לאלו שמשתייכים לקבוצה של האדם עצמו ול"אחרים". ממי התייחס לקולוניאליזם הצרפתי בצפון אפריקה, וראה את הגזענות כחלק מהותי ממהות הכיבוש הקולוניאלי. הוא הגדיר את הגזענות כייחוס ערך להבדלים אמיתיים או מדומים בין בני אדם, המצדיקים זכויות יתר לאחד ותוקפנות ופגיעה באחר. הגדרתו של ממי את הגזענות ותיאור התופעה בספרו הפכו להיות הבסיס המקובל להבנת הגזענות בעולם.

1. Winkler, E. N. (2009). "Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race". PACE: *HighReach Learning*, vol. 3 no 3, [https://www.academia.edu/3094721/Children\\_Are\\_Not\\_Colorblind\\_How\\_Young\\_Children\\_Learn\\_Race](https://www.academia.edu/3094721/Children_Are_Not_Colorblind_How_Young_Children_Learn_Race)  
2. Derman-Sparks, L., C. Tanaka Higa & B. Sparks (1980). "Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops", *Interracial Books for Children* 11(3-4), 3-9. [http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_childrenraceracism\\_english.pdf](http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenraceracism_english.pdf)

3. ממי, א. (1998). הגזענות. ירושלים: כרמל.

ש, ילד במושב, שיחק עם ד, הילד השכן. הוא שמע את ד. אומר שחסרים לו כמה צעצועים ושעריבים גנבו לו אותם (דעה רווחת בקהילה בו הוא גר, שהעריבים גונבים). מאוחר יותר ש. חיפש צעצוע ולא מצא אותו. הוא טלפן לדודתו השוטרת והתלונן: "עריבים גנבו לי את הצעצוע".

הגזענות היא תופעה נלמדת; היא תוצאה של אינטראקציה אנושית, למידה דרך מדיה, ספרות, משחק וכדומה. לכן, אף שהיא נפוצה מאוד במקומות רבים, ניתן לשנות אותה. ביטויים קיצוניים של גזענות, כמו העבדות לדוגמה, התמתנו עם השנים. העבדות כיום, גם אם קיימת בעולם, נחשבת פסולה ולא חוקית. במדינות העולם הדמוקרטיות בני האדם נתפסים כשווים ואפליה מכל סוג - על רקע של גזע, מגדר, לאום, אתניות, דת או מגבלה פיזית או נפשית - אסורה ונחשבת לא לגיטימית. אלא שבתודעה של אנשים רבים שונות בין בני אדם מהווה עילה ליחס מפלה, לסטריאוטיפים ולהדרה. למרות כל החוקים המגנים על זכויות של קבוצות שונות אנחנו חיים בחברה שאין בה שוויון וקבוצות רבות נפגעות מדחיקה לשוליים, מאפליה, מיחס משפיל ומצורות נוספות של פגיעה בזכויותיהן.

א. ילד בן חמש ממוצא אתיופי, "חתך" את התור במגלשה. הוא עבר בזריזות ליד הילדה שהייתה לפניו, עקף אותה, וגלש במהירות בזמן שהיא התמקמה לאטה בראש המגלשה. האב של הילדה נגש אליו וצרח עליו: "תחזור לסודן - אין לך מה לחפש פה".

התפיסה הגזענית גורסת שיש אנשים שהם מגזע נעלה ביולוגית על גזעים אחרים, ובזכות העליונות הביולוגית הזו הם גם עליונים מבחינה חברתית ותרבותית. מאחר שהם טובים יותר מהאחרים, מגיעות להם זכויות יתר וקיימת, לכאורה, הצדקה לשליטתם בקבוצות הנתפסות כנחותות בגלל מוצאן. הנחות היסוד הגזעניות הללו מופרכות כמובן. יהודה שנהב אומר ש"גזע" הוא מושג מדומיין, שכן במין האנושי במהלך ההיסטוריה היה תמיד ערבוב בין אוכלוסיות.<sup>4</sup> בקרב בני העם היהודי, לדוגמה, נשמרה הומוגניות יחסית בגלל איסורי הדת ובגלל הדרה חברתית ואנטישמיות. למרות זאת, יהודים שונים מאוד אלו מאלו ודומים יותר לתושבי המקומות בהם חיו קהילותיהם, כמו רוסיה, צפון אפריקה או אתיופיה, מאשר לבני עמם היהודים ממקומות אחרים. הגזענות אינה מבוססת על מדע, ובפועל אין קשר בין תכונות של יופי, מנהיגות, רוחניות וכדומה למוצא ביולוגי. אלא, כפי שגורס ממי, הגזענות אינה רציונלית, היא אינה מבוססת על לוגיקה ואינה קשורה להיגיון; הגזענות מבוססת על רגשות ודעות קדומות, על חינוך ועל דמוניזציה של הזר.

תרבות שיש בה גזענות כלפי קבוצות מוחלשות ואשר שוללת "אחרות" יוצרת אווירה המציגה את הגזענות כסדר עולם טבעי. א/נשים מתחנכים להאמין בצורה גלויה וסמויה כי אדם בעל צבע עור לבן הוא באמת טוב יותר מאדם כהה עור, כי א/נשים שנולדו בריאים הם ברי מזל לעומת "מוכי גורל" שגופם "פגום", כי גברים אכן טובים יותר בשליטה ובניהול ואילו נשים נולדו כבעלות נטייה לבישול ולדאגה לילדים, שבני דת אחת טובים מבני דת אחרת, שלעשירים יש זכות לנהל את העולם ואילו העניים לעומתם נעשו כאלה כי אינם מתאמצים לעבוד.

ר. רצה מאוד לשחק בטרקטור צעצוע בו שיחקה ל. הוא אמר לה: "תביאי לי את הטרקטור, רק בנינו נוהגים בטרקטור. לבנות אסור לשחק בטרקטור".

ממי מתריע נגד הקולוניאליזם, שכן לדבריו, במצב של כיבוש גם הכובשים וגם הנכבשים לוקים בגזענות. הכובשים מחזקים בעצמם את הגזענות כדי להצדיק את מעשיהם. הם מזלזלים בנשלטים, מפחיתים מערכם, רואים את התרבות שלהם כעליונה ואת הערכים שלהם כמוסריים יותר. בעלי הכוח, המדכאים, מייחסים למעמדם החברתי תכונות של סדרי עולם ביולוגיים-אוניברסליים כדי לחזק ולהנציח את הכוח שלהם וכדי להצדיקו. כך הם משייכים לתכונות המאפיינות אותם - למשל צבע עור לבן, לבוש מערבי, שפה אנגלית וכדומה - ערכים חיוביים, והופכים אותן לסממני עליונות. במקביל, המדוכאים עוברים תהליך של הפנמת היחס הגזעני, ומייחסים לעצמם תכונות של נחיתות. תהליכים דומים מתרחשים בגזענות המופנית כלפי נשים: תכונות גבריות מקבלות ערך גבוה לעומת תכונות נשיות ונשים מתחנכות להאמין בנחיתותן ומפנימות את הגזענות המגדרית המופנית כלפיהן.

4. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 19

אמא לבנה שמעה את בנה ואת חבריו בני השש משוחחים ביניהם כמה טוב שהם לא "כושים".

האוכלוסייה הסובלת מגזענות הופכת להיות מיעוט מופלה, גם אם מבחינה מספרית היא שווה לרוב השולט או אפילו מהווה את רוב האוכלוסייה, שכן מעמד של מיעוט קשור להעדף כוח חברתי. כך, נשים הן מיעוט למרות היותן מחצית מן האוכלוסייה ושחורים במדינת האפרטהייד של דרום אפריקה היו מיעוט מופלה למרות היותם רוב מספרי.

אין קשר בין האפיונים של המיעוט כפי שהרוב תופס אותם לבין המציאות. לבנים אירופאים רואים כהי עור כחלשים אינטלקטואלית, גברים רואים נשים כרגשיות, פטפטניות ונעדרות יכולת החלטה, א/נשים ללא מוגבלות רואים א/נשים עם מוגבלות כמסכנים חסרי מזל, סטרייטים רואים הומוסקסואלים כנשיים ולסביות כגבריות, אנטישמיות רואים יהודים כקמצנים רודפי בצע, נוצרים רואים מוסלמים כפרימיטיביים ומדכאי נשים, עשירים רואים עניים כעצלנים וחסרי מוטיבציה לעבוד. הגזענים לא מתבלבלים על ידי עובדות ואינם רואים צורך לבדוק את המציאות. כאמור, כללי ההיגיון אינם חלים על הגזענות. לעתים קרובות הסטריאוטיפים סותרים זה את זה: היהודי הוא גם קמצן וגם עילוי, האישה גם טפשה וגם ערמומית, הנכה הוא גם מסכן וגם גיבור-על המתגבר על הקשיים. גזענות מתעצמת כשהיא רב-מימדית, למשל כלפי מזרחים כהי עור ועניים, כלפי נשים ערביות מוסלמיות, כלפי נשים בעלות מוגבלות.

תופעות של גזענות הן תמיד בהקשר חברתי ולעתים הן עשויות להיות סמויות מן העין. קיימים סוגים שונים של גזענות שנובעת מהם אפליה או הדרה בגוונים שונים. כך, למשל, הגזענות שמוכיחה לאפליה מבנית מייצרת חברה שבה השופטים הם אשכנזים והאסירים הם מזרחים. תופעה קשה של גזענות מתבטאת בגזענות המוכחשת, זו הסמויה מהתודעה. גזענות שנדמה שחלפה מהעולם. לעתים גזענות מוכחשת משולבת בגזענות מובנית: רבים חושבים, לדוגמה, שהגזענות המופנית כלפי מזרחים שייכת לעבר, למרות שהעובדות מעידות עדיין ש-90% מהפרופסורים באוניברסיטה הם אשכנזים ורק סטודנט אחד מארבעה הוא מזרחי, ואילו מבין האסירים בבתי הכלא 90% הם מזרחים.

הגזענות החיובית מייצרת אמירות טובות ונעימות לכאורה, אולם במהותן הן אינן שונות מהגזענות השלילית. הספר "ילד של שוקולד" של חגית כהן - שבו הגננת מסבירה את צבע העור החום של הילד בצורה "חיובית", כי הוא "ילד של שוקולד" - משקף גזענות חיובית. אמנם שוקולד הוא מתוק וטעים, אך אין הבדל בין להגיד על ילד/ה שהוא חום כמו קקי, לבין להגיד עליו שהוא חום כמו שוקולד. ההתייחסות הזו מעליבה ופוגעת באותה מידה. זוהי התייחסות לאדם - לילד או לילדה - על פי צבע העור ולא על פי האישיות, התכונות, הכשרונות, האהבות או הייחוד האנושי, כפי שצריך להתייחס לכל ילד וילדה. ילדים/ות ממוצא אתיופי בישראל לעיתים קרובות שומעים את המלה שוקולד ככינוי גנאי לצבע עורם. גם אם המונח נאמר מתוך "כוונות טובות" על ידי גננת, הוא נתפס כעלבון על ידי הקהילה. גזענות יכולה להיות גזענות חיובית, למשל קניית סוכריות בחנות לילד/ה שחור כי הוא כל כך מתוק, או העדפה של ילד/ה במתן מטלות חיוביות.

ילד בן חמש שאל את אמו: "איך זה שאין סופרמן שחור?"

## חינוך נגד גזענות בגיל הרך

### מהות ההצעה

אנו מתנגדים לחלוקות החברתיות המבוססות על צבע עור, שיוך מעמדי, שיוך אתני, לאום, דת, מגדר, מוגבלות הגוף וכדומה. אנו רואים בהן סדר חברתי נלמד ומציעים דרכים חינוכיות לשבור את הראייה של חלוקות כוח לא שוויוניות לקבוצות של מעמד, גזע, מגדר, אתניות, לאום - כסדר חברתי טבעי. הצעה זו מבוססת על הפדגוגיה הביקורתית הפמיניסטית, העוסקת בבחינת החינוך מנקודת מבט של שוויון ושינוי חברתי ומציעה דרכים חינוכיות להתנגדות לתפיסות גזעניות ולהתנהגויות מפלות מכל סוג שהוא, גלויות או סמויות.



מטרת העיסוק בנושא היא להביא לשינוי תודעה בקרב ילדים צעירים, גננות והורים לילדים רכים, וליצור שינוי למען צדק חברתי ותפיסה חינוכית רגישה לכל סוגי האוכלוסייה, "בלי הבדל גזע, דת ומין". זאת, תוך הכרה בצורך לשלול כל סוג של אפליה וגזענות כלפי כל קבוצה שהיא.

ילדים/ות החיים בתנאים של אי שוויון נחשפים לתופעות של אי שוויון ומפנימים אותן, אך אינם יודעים לקרוא להן בשם ולהבין את משמעותן. מתן הסברים לתופעות כאלה ופעולות חינוכיות נגד אפליה וגזענות מעוררים בילדים/ות את חוש הצדק המולד שלהם. שינוי המציאות מחייב הכרה במציאות, המשגה מילולית של תופעות שליליות נצפות, ונקיטת עמדה ערכית ברורה נגדן. יצירת תודעה חברתית כרוכה בלימוד המציאות, בהבנתה, בנייתו ופיתוח רגישות לבעייתיות הנובעת מאפליה.

מאחר וכולנו חיים במציאות שבה אנחנו נחשפים לתופעות של גזענות ואפליה נגד קבוצות חברתיות, איננו נקיים מדעות קדומות ומסטריאוטיפים. במקביל לפעילות החינוכית מול הילדים/ות כל אחד ואחת מאתנו אמורה לבדוק את עצמו/ה ולהיכנס לתהליך שבו הוא/היא

### **מתן הסברים לתופעות של אי שוויון ופעולות חינוכיות נגד אפליה וגזענות מעוררים בילדים/ות את חוש הצדק המולד שלהם**

מתמודדים עם החינוך שקיבלנו ואשר עיצב אותנו. אנו מתמקדים בכל סוגי האפליה והגזענות נגד כל הקבוצות הסובלות מהן. אפשר להשתמש ברעיונות לפעילות באופן מודולרי - לקיים כל פעילות בנפרד או לחבר ביניהן - על פי שיקול הדעת של הגננת והיכרותה עם כיתת הגן שלה.

ההצעה כתובה בלשון כפויה של זכר ונקבה. רוב תכניות הלימודים משתמשות בלשון זכר בלבד, תוך מחיקה מעשית של העובדה שחמישים אחוז מאוכלוסיית התלמידים והתלמידות הן בנות. הפנייה לגננות, ציבור המורכב ברובו מנשים, היא בלשון נקבה. חשוב להכיר בעובדה שהחינוך בארץ, ובמיוחד בגיל הרך, הוא עבודה הנעשית ברובה בידי נשים. בעובדה זו טמונה לא מעט עוצמה. היא מגלמת סיכוי לשינויים עמוקים, כפי שאמנם הושגו ועדיין מושגים בעקבות המהפכה הפמיניסטית.

### **כיצד לחנך נגד גזענות בגיל הרך**

הצעד הראשון בחינוך נגד גזענות הוא להכיר בגזענות כתופעה ולקרוא לה בשם. הצעד השני הוא להבין כי ילדים/ות חושבים על נושאים של גזע בשלבים שונים של התפתחותם. לשם כך, המבוגרים צריכים להבהיר לעצמם את ההבדל בין הכרה בזהות אתנית לבין גזענות. יש הבדלים של צבע עור, מגדר, דת, מעמד, יכולות פיזיות; אנחנו רואים אותם וילדים/ות רואים אותם, ואין צורך להכחיש את קיומם. התייחסות גזענית מופיעה כאשר מייחסים להבדלים אלה ערכים של עליונות או נחיתות, כאשר לאחד ניתן יותר כוח ומעמד חברתי והשני/ה חשוף לפגיעה ולהחלשה.

אח של אמנון לוי סיפר בסדרה "השד העדתי" שבילדותו ביקש מאמו שתרחץ אותו טוב, כדי שיהיה יותר לבן. כבר בגיל צעיר הוא הבין שעור בהיר עדיף על עור כהה, כי לבעלי העור הלבן יש עמדה חברתית נחשבת יותר.

מקובל לחשוב שבגיל הרך חינוך נגד גזענות הוא חינוך לקבלת השונה, ה"אחר". מקובל להגדיר מטרת כגון "הילדים יכירו את האחר, יפתחו סובלנות לאחר" וכדומה. הקראת סיפורים מלווה בשאלות כגון: האם אהבתם את הסיפור? מה הרגשתם? לאיזו דמות התחברתם? פעילויות אלו, על אף היותן טובות, אינן מעבירות מסר ברור נגד גזענות אם אינן מכירות בתופעה ומגנות אותה. ילדים/ות בגיל הרך לא יכולים לקשר פעילויות אלו לגזענות שאליה הם נחשפים ברחוב, במשפחה או במקומות אחרים.

אנו מציעים להעביר מסר ברור לגבי הערך של שוויון בין בני האדם, של התייחסות של כבוד לכל אחד ואחת ללא קשר לצבע עור, מין, מעמד, מוצא אתני, דת, או מצב גופני. מסר זה אמור לשלול כל התנהגות שהיא פוגענית, מעליבה או לא מכבדת אדם בשל סיבות אלו, ליצור רגישות ותובנה לגבי התנהגויות שלכאורה נראות לא קשורות (גזענות סמויה או גזענות חיובית) ולפתח הבנה שגם התנהגויות אלו פסולות. הוא צריך לעבור כחוט השני בהקשרים של תכנים שונים שמוצגים בגן, כתגובה לאירועים שמתרחשים וכשיח מתמשך עם ילדים/ות במהלך הטבעי של חייהם.

החינוך לגיל הרך מעורר דילמות בלתי פתורות והתלבטויות קשות, שכן הילדים/ות מאוד צעירים, רכים בשנים ותמימים, אך הם חשופים בעצמם לתופעות של גזענות שמעצבות את מבטם. ערכה זו מעלה את הדילמות והקשיים אך אינה נוקטת עמדה חד משמעית לצד זה או אחר, שכן הכרעה תמיד יכולה להיעשות

רק בהקשר של הסיטואציה והסביבה, ותוך היכרות עם הילדים/ות עצמם. לחלק גדול מן הדילמות אין תשובות חד משמעיות וכל גננת וגננת תפעל לפי השקפת עולמה והיכרותה עם קבוצת הילדים/ות שבגן שלה, באופן שמתאים להם ולהקשרים בהם הם חיים. אין תחליף לשיקול הדעת של המבוגר/ת האחראי/ת: אנו מתווים קו המצביע על כיוון, אך המציאות בחיי הילדים/ות מזמנת מצבים, אירועים ושיחות של ילדים/ות בהם תגובה ערכית משמעותית מעצבת ועושה את ההבדל.

מהי הדרך הנכונה לטפל בגזענות? האם לקרוא לתופעה בשמה כשהיא מתרחשת? לדוגמה, ילדים בגן מסוים הציקו לילד ממוצא אפריקאי וקראו לו "כושי, כושי סמבה". הילד בכה. ברור שיש לשלול את ההתנהגות; האם צריך להסביר לילדים שקריאות מסוג זה הן גזעניות? ואיך? האם להסתפק באמירה שאנחנו לא מכנים ילדים/ות בשמות גנאי בגן? או אולי להרחיק את הדיון ולספר סיפור אחר, דומה אך שונה, ודרכו להסביר מהי גזענות?

חינוך נגד גזענות מתחיל בנקיטת עמדה ברורה גם בגיל הגן נגד התנהגויות גזעניות, שאותן איננו יכולים לקבל. גזענות היא צורה של אלימות וכפי שלא נרשה גילוי אחר של אלימות בגן, בחצר המשחקים ובמשפחה, לא נרשה גם גילויים של גזענות. אך איזה הסבר ילווה את השלילה המוחלטת? איך נסביר לילדים/ות מהי גזענות? כיצד ניצור הזדהות עם מי שנפגע או נעלב? מתי נכון לתת את ההסבר ולנקוט עמדה ברורה? באיזה הקשר?

חינוך נגד גזענות חייב לשלול אירועים של גזענות ובגן יש לעתים אירועים כאלה. לדוגמה, בגן מסוים ראו הילדים/ות במרפסת של אחד הבתים הנושקים לגן גבר בעל חזות שנראתה להם סינית המטפל באדם זקן, ונהגו לקרוא לעברו במקלה "סיני, סיני". הגננת לא התייחסה לכך. בגן אחר הילדים התבוננו מבעד לגדר בעובד נקיון שחור עור וקראו לעברו "שוקו, שוקו". הגננת חייכה. חינוך נגד גזענות אינו מסתכם בשלילת התופעה; חייב לבוא בעקבותיה הסבר. אפשר היה ללמד את הילדים על מדינות מזרח אסיה, סין, הפיליפינים, תאילנד או על יבשת אפריקה, להביא לגן תמונות, שירים ומנהגים מתרבויות שונות, לעשות מנורות סיניות, תמונות נוף, חגים וכדומה. ניתן היה גם להזמין את המטפל בזקן או המנקה לגן כדי שהילדים/ות יוכלו להתחבר באופן אנושי לאדם כאדם. כלומר, העשייה החיובית שמפרקת את ההסתכלות הסטריאוטיפית חשובה לא פחות מאשר שלילת ההתנהגות הפוגענית.

בגן אחר קבוצת ילדים שיחקה בסרטים צבעוניים. ילד ממוצא אתיופני ניגש אליהם ורצה להצטרף למשחק. הבנות ענו לו: "אתה לא יכול לשחק אתנו, כי אתה לא כמונו". הגננת שאלה מדוע הן מתנהגות כך כלפיו והן הסבירו שהוא בן ושהוא מלוכלך, "שחור כזה". הגננת אמרה שזה לא יפה לדבר ככה, שבגן שלנו כולם אותו דבר, בנים ובנות, וכולנו נקיים. הילד הלך נעלב. הגננת הגיבה וסמנה ערך שלילי לאמירת הילדות, אך לא נקטה

הסבר שימקם את האמירה בהקשר רחב של אפליה והדרה. היא גם לא נקטה בפעולה אסרטיבית נגד ההתנהגות, ולא זמנה פעילות כלשהי או הסבר כללי המנותקים מהאירוע, בשלב מאוחר יותר. אילו היה זה אירוע של אלימות פיזית הגננת לא הייתה מסתפקת בלהגיד "זה לא יפה". אילו הילדות היו דוחפות את הילד או מכות אותו היא הייתה מפסיקה את המשחק, כועסת על האלימות הפיזית, אולי מענישה את מי שהרביצו או מספרת במפגש בעזרת בובות על אירוע דומה ושואלת

את הילדים מה דעתם, כדי שידונו בהתנהגות וישללו אותה. גם פה עולה השאלה האם צריך לתת לתופעה שם - גזענות - להסביר אותה, או רק לשלול אותה? האם לשלול אותה בהצבת גבולות מאד ברורים? או להסתפק בתגובה שלילית רכה יותר? מתי לחזור אל הנושא? ובאיזה אופן? הילדות שכפלו את מה שהן רואות ותרגמו זאת למשחק. כיצד נכון לשלול את ההתנהגות מבלי לתת מסר מאשים? ומה עם הילד שהלך נעלב? כיצד לחזק אותו? איך להעצים את תחושת הזהות החיובית שלו? באיזה אופן לתת לו כלים לעמוד נגד תופעות קשות אלו שבהן הוא נתקל?

גזענות היא אלימות. היא סוג של אלימות פוגענית לא פחות ממכות וכואבת לא פחות. היחס אליה חייב להיות אסרטיבי וחד משמעי. המסר שצריך לעבור הוא מסר מתנגד ושולל ושאינו נתון לפרשנות שמשתמעת לשתי פנים, בדיוק כמו המסר כלפי כל גילוי של אלימות אחרת. ההכוונה של הגננת הייתה יכולה להיות חיובית, לכיוון של הכללת כל הילדים בגן, בלי הבדל גזע, דת או מין. הגננת יכולה הייתה לשדרג את המשחק, להוסיף לו עזרים מושכים או לתת לילד סרט יפה נוסף כדי שיצטרף למשחק.

מחקרים בארצות הברית התמקדו בהשפעת הגזענות על התפיסה העצמית של ילדים/ות והראו שהדימוי העצמי של ילדים/ות הסובלים מגזענות (בדרך כלל ילדים/ות שמוצאם מהעולם השלישי) נפגע מאוד<sup>5</sup>. המחקר מבחין בין הדימוי העצמי החיובי הנוצר במסגרת המשפחה והקהילה לבין מודעות לגישות הגזעניות ולפרקטיקה הגזענית של החברה. לכן, באירוע בו ילדים/ות סופגים דחייה או עלבון בשל שייכותם הגזעית, האתנית, המגדרית, המעמדית, הדתית או בשל מוגבלותם - תפקיד המבוגרים הוא לחזק ולהעצים את הילד/ה. חשוב להקדיש תשומת לב רבה לחיזוק הדימוי העצמי של ילדים וילדות החשופים ליחס לא שוויוני מסיבות אלה.

אך כאמור, גילם הצעיר של הילדים מקשה על ההתמודדות עם נושא זה ומייצר דילמות לא פשוטות. הספר של חגית כהן "ילד של שוקולד", אותו כבר הזכרתי - לצערי לשלילה - מעלה אירוע אמיתי שקורה בין ילדים/ות: ילדים/ות לבנים שואלים לעתים קרובות אם הצבע השחור ירד כשהילדים/ות יתרחצו באמבטיה. זו שאלה שצריך לענות עליה. זוהי שאלה תמימה, אך מאחוריה מסתתרת כבר הפנמה של המסר ששחור זה לא טוב, ששחור זה מלוכלך. השאלה התמימה הזו היא שאלה מעליבה ופוגענית לילד/ה שחור/ה ששומע אותה, כי היא מעבירה את המסר שצבע העור שלו/ה נתפס כלכלוך על ידי ילד/ה אחרת וכדאי שירד ברחצה. כאמור, הגזענות פוגעת בדימוי העצמי של ילדים/ות. יש להבחין בין התבוננות בהבדלים לבין מתן ערך שלילי לצבע עור כהה, למגדר, לאתניות, לשייכות דתית, מעמדית או למוגבלות. הילדים/ות בגיל הרך לומדים להבחין בצבע כללי ובצבע חברתי; בתחילה הם לא עושים אבחנה ביניהם.

כשנעם היה בן שלוש וחצי הוא שאל את אמא שלו מה הצבע האהוב עליה, והיא אמרה אדום. הוא כעס שהיא לא אוהבת אותו. בפעם הבאה היא נזהרה ואמרה שהיא אוהבת חום.

ילדים/ות רבים שואלים שאלות ומעירים הערות שמשקפות את הדרך שבה ילדים וילדות עושים סיווגים ומיונים. קשה להם להבין שאנשים שנראים שונה או מתנהגים שונה שייכים לאותה קבוצה, ונדרש עבורם מאמץ כדי להבין מהי זהות אתנית ולאומית, ומהן התכונות שהחברה לעתים מייחסת לחברים/ות בקבוצה אתנית. הורים מדווחים שילדים שואלים על גוונים של עור באותה המשפחה: למה לאחד יש גוון עור כהה יותר מלשני, ואיך יתכן שכולם מאותה המשפחה? ילדים לבנים רוצים לדעת למה אומרים שהם לבנים, כשלמעשה צבע העור שלהם ורוד, ולמה ילד/ה של אב שחור ואם לבנה - או ההיפך - הוא לא אפור?

זהות אתנית או מגדרית בנויה על השתייכות לקבוצה. ילדים/ות צעירים נוטים לראות את עצמם במרכז, הלמידה שלהם היא אישית ומתמקדת בהם. קל להם להבין את הקבוצתיות דרך משפחה כי זו השתייכות קבוצתית שמוכרת להם בחייהם. הילדים/ות יכולים להבין שהם רוכשים את התכונות הפיזיות והתרבותיות המאפיינות אותם ממשפחתם ואפשר להסביר את השייך האתני/תרבותי כהשתייכות למשפחה גדולה יותר.

עמדת הגננת ושאר המבוגרים מעצבת את יחס הילדים/ות לבני קבוצות אחרות. כך, לדוגמה, בעקבות אירוע אקטואליה עליו שוחחו בגן, הגננת שאלה את הילדים איך הם מרגישים, רשמה את דבריהם ותלתה את האמירות על הקיר. אחת מהילדות אמרה שצריך להרוג את כל הערבים, הגננת רשמה זאת ותלתה על הקיר. כך היא נתנה מסר שאמירה כזו היא לגטימית ושווה לכל אמירה מקובלת אחרת. כשמפקחת שראתה את האמירה הזו תלויה על הקיר הגיבה בזעזוע ובקשה להסיר אותה מייד מהקיר, הסבירה הגננת כי היא תלתה את האמירה ששקפה את רגשות הילדה. דוגמה זו ממחישה את הבלבול הקיים סביב מושג הגזענות. אילו הילדה הייתה אומרת שצריך להרביץ לכל ילד שעושה מעשה רע, הגננת הייתה מסבירה מייד שאנחנו לא מרביצים ושאסור להרביץ; היא לא הייתה תולה אמירה כזו על הקיר. אמירה של "להרוג את הערבים" אלימה באותה מידה ואולי אף יותר, אולם הגננת סיווגה אותה כתחושה ולא כחציה של קו אדום. רק בעקבות נזיפת המפקחת הורידה הגננת את האמירה הגזענית מן הקיר. הילדה הזהדה אמירה אותה שמעה ממבוגרים בסביבתה. עמדת הגננת מעצבת את ההסבר ואת ההתייחסות בסיטואציה מסוג זה. אפשרי לשלול את האמירה מבלי לפגוע בילדה. קבלה של רגשות הילדים חשובה, אך במקרה זה האמירה לא שקפה רגש אלא חזרה על אמירה שהילדה שמעה.

במקרה דומה, גננת הצביעה על השלט "מרפאה" שהיה תלוי בפינת הרופא/ה ושאלה מה כתוב בו, כחלק מפעילות אוריינית. ילדה אחת השיבה: "מוות לערבים". הגננת אמרה: "כתוב כאן 'מרפאה'". היא הבינה שהקריאות הללו שילדים נחשפים אליהם מעסיקות אותם והחלה לערוך שיחות בקבוצות, בהן היא הסבירה את התופעה של קריאות גזעניות, תוך כדי סיפור על מקומות אחרים, ושללה אותה מכל וכל.

5. Hirschfeld, L. A. (2008). "Children's Developing Conceptions of Race." In Quintana, S. M. & C. McKown (eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 37-54.

איננו רוצים להרחיק ולנכר א/נשים במאבק נגד הגזענות. השאלות של מה המידה ומה הדרך הן שאלות קריטיות שיש להתחבט בהן. א/נשים רבים נרתעים מהמלה גזענות, וכשמזכירים אותה - גם בהקשר של התרחשות גזענית מובהקת - הם נסגרים ואינם מוכנים להקשיב.

באירוע שתואר בתחילה, בו א. עקף ילדה בתור למגלשה ואביה צעק עליו לחזור לסודן, נכח אב אחר, ששמע אותו מתנפל, צורח ומאיים על הילד הקטן. האב שהיה עד לאירוע כעס מאוד על הפנייה התוקפנית כלפי הילד. הוא התרגז על האב המאיים, נזף בו שאין לו שום זכות להתנפל על ילד קטן ולהפחיד אותו, גם אם הילד עשה מעשה שלא נראה לו, ודרש ממנו לעזוב את גן השעשועים מייד. יותר מאוחר סיפר האב המגן לאמו של א. על האירוע, והיא שתפה אותו בכאב בריבוי המקרים שבהם הבן שלה נתקל בהתייחסויות גזעניות מצד מבוגרים, ילדים וילדות במצבים שונים. האב נחרד. הוא לא הבין את הסיטואציה כהתנהגות גזענית, אלא רק כפגיעה בילד שלהגנתו הוא יצא. האם היה נכון להנכיח את ההקשר הגזעני של האירוע, או רק להודות לאב המגן על תגובתו היפה של עמידה לצד הילד הנפגע?

גל הרמט מציעה ללכת תמיד בדרך החיוב, על ידי מתן מידע חיובי שמשנה את ההקשר. גישה זו של התייחסות חיובית הינה אפקטיבית ומתאימה לילדים בגיל הרך, ולעתים גם מקרבת את הלבבות של א/נשים בוגרים.

מהותי שילדים ילמדו כבר בגיל הרך שאפשר למנוע גזענות, שגזענות היא לא חלק בלתי נפרד מטבעו של אדם, שיש א/נשים שפועלים כדי למגר גזענות ושהם יכולים לקחת חלק במאבק הזה. דרך שיחות עם מבוגרים שמשמשים כדוגמה אישית ודרך פעילויות שונות הם יכולים להזדהות עם המאבק כנגד גזענות ולטפח תחושה חיובית לגבי ההשתתפות שלהם-עצמם במאבק זה.<sup>6</sup>

אנו מציעים לחזק את האוכלוסיות המופלות, לייצר תודעה השוללת גזענות, להנכיח את התופעה ולפסול אותה. בניית הזהות אצל ילדים מקבוצות הסובלות מאפליה קשורה להתמודדות עם גזענות. לילדים בקבוצות הסובלות מדיכוי גזעני המשימה היא ללמוד להיאבק נגד השפעת הגזענות באמצעות מתן ידע לגבי הזהות התרבותית/אתנית וחיזוק הגאווה בה, ומתן כלים להיאבק נגד השפעת הגזענות על היחיד/ה. לילדים וילדות מקבוצת הרוב המשימה היא ללמוד להיות אנטי-גזעני. בחברה מקוטבת שהפערים בה גדלים והולכים, ליעד של חינוך ילדים מקבוצת הרוב להתנגד לגזענות נודעת חשיבות ועדיפות לאומית.

## אופן הפעולה

מאחר שהנושא של חינוך נגד גזענות מורכב ומעלה דילמות רבות, מומלץ ליצור קבוצה תומכת של גננות שהנושא מעניין אותן, לקיים בה חשיבה ושיח משותפים, ולא להתמודד איתו לבד. בקבוצה כזו ניתן להביא דוגמאות לאירועים, שיח של ילדים או התלבטויות, ולחלוק פעילויות מוצלחות, מה שיקל על ההתמודדות עם הנושא ויאפשר ליבון של דילמות והעמקה בהן.

העיסוק במאבק בגזענות הוא משימה מתמשכת לאורך כל השנה ולא נושא שבו דנים במשך שבוע ועוברים הלאה לנושא הבא. משימה זו דורשת רגישות וגמישות, התאמה למצבים, לתכנים ולאירועי אקטואליה שונים, וכן הקשבה לילדים/ות. חינוך נגד גזענות צריך להשתלב בהיבטים שונים של העשייה החינוכית בגן, בנושאים שונים ובמרחבים השונים של הגן, לא כפעילות חד פעמית. מסרים נגד דעות קדומות וסטריאוטיפים הם רלוונטיים במצבים רבים וצריכים לחזור על עצמם בהקשרים מגוונים: ילד/ה אחד יזכור את המסר שהועבר מספר, אחר/ת ילמד דרך מוזיקה ואחר/ת דרך משחק; ילדים/ות לומדים בדרכים שונות, ולכן כדאי לשזור את המסרים במגוון פעילויות ולהעבירם בטווח רחב של זוויות.

כל הילדים/ות זקוקים לחיזוקים חיוביים. חלק מקבלים אותם בכל מקום ללא מאמץ, ואילו אחרים לא רואים את עצמם באופן חיובי בתוך העולם שמסביבם. גננת טובה מביאה בחשבון את המגוון של הילדים/ות ואת הצורך שלהם בחיזוקים חיוביים. אם החברה משדרת מסרים לא חיוביים לילדים/ות בעלי עור כהה, בעלי חזות מזרחית, לילדים בעלי נכות וכדומה - גננת יכולה ליצור סביבה בטוחה לילדים אלה על ידי מתן חיזוקים חיוביים דווקא לאותם ילדים וילדות שהחברה דוחה. לעיתים ילדים/ות אלו סובלים מסטיגמה, מפנימים את הדיכוי המופנה כלפיהם, או מחצינים את הכעס שלהם על כך בדרך של התנהגות המפריעה למהלך ההתנהלות של הגן. דווקא חיזוקים חיוביים, עטיפה בחום ובאהבה, קבלה ותמיכה - מפיגים את ההתנהגויות השליליות שנבעו מתוך דחייה חברתית, דעות קדומות ויחס חברתי גזעני כלפי הילד/ה וקבוצת השייכות שלו/ה.

6. Derman-Sparks et al, "Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops". See note no. 2.

אנחנו מכוונים ללמידה רגשית ואינטלקטואלית, היוצרת תהליך חינוכי שיכלול הבנה והפנמה של ערכים. בעבודה מתמשכת ניתן לפתח בילדים/ות עקרונות מוסריים ורגישות אנושית, שיפוט מוסרי והתנהגות מודעת. הלמידה המוצעת היא התנסותית, חווייתית ומשתמשת במגוון דרכי הוראה, היבטים, וחוויות. כל אלו מאפשרים בחינה של רגשות, מחשבות ועמדות ומביאים בחשבון את הדרכים השונות שבהן ילדים וילדות לומדים. כל ילד וילדה על פי דרכו/ה, יש מי שלומד/ת דרך ספרות, אחר/ת דרך משחק דרמטי, ואחר/ת דרך הבעה ביצירה. הילדים לומדים מן המוחשי למופשט, מהמעגל הקרוב לרחוק, מתוך חיי הילד/ה אל חברת הילדים והחברה הכללית, מתוך המחשה קונקרטיה אל הפשטה של עקרונות וחוקי התנהגות. כך גם מומלץ להשתמש בהצעות המובאות כאן. הגננת יכולה לבחור פעילויות או רצף של פעילויות ולהתאימן לכיתת הגן שלה בהתאם להיכרותה עם הילדים, והיא יכולה להשתמש באופן מודולרי בחלק מהרעיונות המובאים כאן, בהתאם לשיקול דעתה.

## היבטים מעשיים

### הסביבה החינוכית

#### קירות הגן - ייצוג דמויות מגוונות

למידה רבה מופנמת דרך הסביבה החינוכית ובתוך אינטראקציה איתה. כך, קירות הגן מעבירים מסרים חינוכיים וערכיים, הם מבשרים את הנושאים הנלמדים, את החגים ואת החשיבות שאנחנו נותנים לנושאים שונים. הסביבה החינוכית משדרת מסרים לגבי מה מקובל ומה לא, לגבי היחס שלנו לבני אדם, לבעלי חיים ולעולם הטבע שסביבנו. כדי לשדר מסר של קבלת אנשים מכל הסוגים - צריך לדאוג שהקירות ייצגו אותם: דמויות של ילדים וילדות בעלי צבע עור שחור, חום, לבן, בנים ובנות, ילדים וילדות דתיים וחילוניים, ילדים וילדות עם מוגבלות וללא מוגבלות, יהודים וערבים, מזרחים ואשכנזים. התמונות יכולות לייצג גיבורי תרבות שונים, זמרים/ות, שחקני כדורגל, כדורסל, אנשי ונשות עסקים, גברים ונשים בעלי ייצוג מקצועות מגוון. אפשר לתלות בגן מפת עולם שיש בה דמויות לא סטריאוטיפיות של אנשים בכל יבשת. על ידי תליית תמונות שבהן יש ייצוג לדמויות שונות אנחנו יוצרים תמיכה ויזואלית למאמץ לשנות חשיבה והתנהגות כלפי א/נשים וילדים כהי עור, בעלי צבע שונה, כלפי אנשים עם מוגבלות, קבוצות אתניות, לאומים שונים, דתות שונות, אנשים שחיים בעוני, וכל מי שלא ב"קבוצה שלי".

#### מסרים נגד דעות קדומות

##### וסטריאוטיפים הם

##### לרונטיים במצבים רבים

##### וצריכים לחזור על עצמם

##### בהקשרים מגוונים

#### ספריה - שימוש בספרות ילדים

ילדים וילדות אוהבים ספרים וסיפורים, ולמידה רבה מתרחשת באמצעות ספרים. ספרות הילדים משקפת את המבנה החברתי ומציגה דרך איורים תמונת עולם שבה כמעט אין ילדים וילדות בעלי צבע עור כהה, או ילדים עם מוגבלות. רוב גיבורי הספרים הם בנים ולא בנות. ישנם מעט ספרים המנסים להציג את השונה ומעלים לדיון יחס של

אפליה, המאפשר דיון בנושא של גזענות והתנהגות לא שוויונית כלפי חבר/ת הקבוצה. כדאי לרכוש ספרים אלו לספריית הגן ולזמן דיונים ושיחות בעקבות הקראתם. חשוב לטפח בקרב הילדים והילדות תפיסה ביקורתית באמצעות ספרות הילדים ולפתח אצלם עמדה ערכית עקרונית שדוגלת בשוויון. כמו כן, אפשר לקיים שיחות המעמקות את המציאות של הילדים עם מה שמוצג בספרי הילדים. כך, אפשר להציע לילדים לכתוב ספורים. בסיפור של הברווזון המכוער, למשל, שבו דוחים את הברווז ומתייגים אותו כמכוער בגלל צבעו, אפשר לשוחח על האפליה והגזענות ולהציע לילדים להמציא המשך אחר לסיפור מהרגע שבו הברווזונים מבחינים שצבעו שונה משלהם. אפשר לעודד את הילדים ליצור סיפור שיש בו קבלה ושוויון או מאבק של הברווזון על זכויותיו ליחס הוגן.

בגן ילדים בו הגננת שאלה את הילדים מה יכולה הייתה סינדרלה לעשות מלבד לשבת בבית ולחכות לפיה שתציל אותה כשאחיותיה הלכו לנשף - הילדים והילדות הציעו רעיונות מעניינים, כמו להתלונן לאבא שלה על האפליה, ללכת לעורך דין, ללכת ולהתלונן לאגודה להגנת הילד. הרעיונות האקטיביים שלהם העידו על כך שהעבודה שנעשתה בגן על הכרה בשוויון זכויות ובערך המאבק עליהם - הופנמה על ידי הילדים/ות.

אפשר להקריא לילדים/ות אגדות חדשות, בהן הבנות/נשים מוצגות כבעלות כוח ועוצמה, כמו למשל בספר "נסיכה בשקית נייר" של מונש, או לנתח ספרים מוכרים כמו "דירה להשכיר" מנקודת מבט של אפליה, של דעות קדומות ושל גזענות ולשלוף אותן. אפשר להעשיר את ספריית הגן בסיפורים על גיבורי תרבות שחורים, כגון רוזה פרקס שסירבה לשבת באוטובוס מאחור, כפי שנכפה אז בארצות הברית על אזרחים שחורים, מרטין לותר קינג, מהטמה גנדי וגיבורי ספורט.

כדאי לרכוש לספריית הגן סיפורים על ילדים וילדות מתרבויות שונות עם צבע עור שונה. בארץ ספרות רב תרבותית אינה מפותחת, אך אפשר לרכוש ספרים כאלה באמצעות האינטרנט מארצות הברית. למשל הספר "אבייוו" (Abiyoyo) של פיט סיגר (Pete Seeger)<sup>7</sup> אותו אפשר למצוא ביו-טיוב. ספרים שעוסקים בחלוקת הכוח, כמו "טרופות" ו"זוג" של ג'וליה דונלדסון, מעלים לדיון שאלות של חלוקה צודקת של כוח ושימוש לא נכון בכוח. בספרים שעוסקים בדחייה של האחר, כמו "בייגלה", רצוי להנכיח את תופעת הגזענות, לקרא לה בשמה ולשלול אותה.

## מוזיקה

בהרבה גנים גננות מביאות לגן מוזיקה מערבית בלבד, מוזיקה ארץ ישראלית ומוזיקה קלאסית. חשוב מאוד להביא לגן ייצוגים של מוזיקה מגוונת. שירים ידועים שהילדים מכירים מהבית, מוזיקה מזרחית כמו התזמורת האנדלוסית, היפ הופ, מוזיקת עולם, מוזיקת נשמה שחורה, מוזיקה הודית, מוזיקה ערבית וכדומה. חשוב לבדוק שיש איזון בגן בין מוזיקה מזרחית למוזיקה מערבית. מומלץ להכניס תמונות של כלי נגינה הכוללים לא רק כלים תזמורתיים אלא גם תופים, עוד, סיטאר וכדומה. היום, כשהאינטרנט כל כך נגיש, קל להשיג באמצעותו תמונות כאלה. אפשר לדבר עם ילדים/ות על סוגי מוזיקה שונים ועל תרבויות מגוונות שמייצרות מוזיקה ייחודית ולתת מקום מכובד לכולן. טיפוח אהבה לסוגי מוזיקה שונים מאפשר פתיחות וקבלה של תרבויות אתניות שונות והתקשרות לגיבורי וגיבורות תרבות מלאומים שונים. צבעים שונים, שפות שונות ומקומות שונים.

### טיפוח אהבה לסוגי מוזיקה שונים מאפשר פתיחות וקבלה של תרבויות אתניות שונות

## פינת עולם

ילדים אוהבים ללמוד על מקומות שונים בעולם ובעידן האינטרנט והטלוויזיה יש חשיפה יותר גדולה למקומות כאלה, המעוררת סקרנות בקרב ילדים. אפשר להביא לגן תמונות וחברות נסיעה שמציגות מקומות מעניינים בעולם מסוכנויות נסיעות. הספר של אונסק"ו "עמים ואנשים", שכתב פיטר ספיר,<sup>8</sup> מציג מגוון של אנשים. פינת עולם שבה מתחלפים דמויות, מאכלים וסוגי מוזיקה מאפשרת יצירת פתיחות לשוניות, מזמנת שיחה על הבדלים בין אנשים ממקומות שונים ומטפחת ראייה של שונות ושוויון, ושל הסתכלות על השונות כגורם מעשיר, מסקרן ומעניין ולא כגורם להתנשאות, להפעלת כוח שלילי ולטיפוח תחושת עליונות. מתוך פינת העולם אפשר גם ליצור נושא של תרבויות: לבחור מספר תרבויות וסביבן לערוך פעילויות נושא של יצירה, סיפורים, תנועה וכדומה.

בגן ילדים מסוים הילדים/ות מאוד אהבו דגלים. הגננת תלתה מפת עולם עם דגלים, הביאה משחקי זיכרון של דגלים ובאמצעותם הילדים/ות למדו על ארצות ויבשות שונות. הייצוג של יבשת אפריקה הראה שחורים משבט המסאי מארה מקניה. הילדים קבלו את הרושם שאפריקאים הם שבטי לוחמים. ייצוגים מסוג זה יוצרים סטריאוטיפים ומשויכים אחר כך למבט שיכול להיות אקזוטי או שלילי, ובכל מקרה מנותק מהמציאות. הרעיון ללמוד על יבשות וארצות דרך דגלים ואפיונים של מדינות הוא מצוין, אך חשוב שיעשה תוך רגישות להימנעות מיצירת סטריאוטיפים. אפריקה היא יבשת מרתקת עבור ילדים/ות. לימוד על בעלי חיים בג'ונגלים, בסוואנות ובמדבר הוא מגרה ומעניין, אלא שחשוב שהוא ילווה בהצגת מרכזים עירוניים, כפרים, פלאי טבע וכדומה, כמובן בתוספת של מוזיקה, ריקודים וסיפורים אנושיים.

## המשחק הדרמטי

המשחק הסוציו-דרמטי הוא חלק חשוב בהתפתחותם של ילדים/ות, ודרכו הם לומדים לפרש את העולם ולהסביר אותו לעצמם. בכל הגנים פינת המשפחה מזמינה את הילדים/ות ומעודדת אותם למשחק דרמטי. גם פינת הקוביות ופינת התחפושות מזמנות אפשרויות רבות למשחק דרמטי. חפצים נלווים וכלי משחק מגרים את הילדים/ות למשחק דרמטי הקשור למה שהם רואים בסביבתם, לכן מומלץ להוסיף לפינות אלו גירויים שיעודדו את הילדים/ות לעסוק במשחק דרמטי המשקף את המפגשים שלהם עם נושאים של גזע, מגדר, מוגבלויות וכדומה. עזרים כמו מסיכות של אנשים בעלי תווי פנים שונים, תחפושות (בגדים, כובעים, נעליים, תיקים), בובות לאום שונות, בובות שחורות, כרטיסי תמונות שבהם רואים דמויות שונות בצבע עור שונה, למשל טייסים/ות, ספורטאים/ות, דוגמנים/ות וכבאים/ות, תמונות בהם רואים א/נשים נכים לבושים יפה, ייצוגים מגוונים של תרבויות - כל אלה יכולים לגרות את הילדים למשחק תפקידים מכיל. הגננת יכולה להיות קשובה למשחק הדרמטי הנוצר וליצור התערבויות מתווכות על פי שיקול דעתה.

7. Seeger, P. (1994), *Abiyoyo*. Aladddin.

8. ספיר, פ. (1987). עמים ואנשים. תל אביב: זמורה ביתן.

## החצר

בחצר קבוצת הבנים, בדרך כלל, תופסת יותר מרחב מן הבנות. לעתים רחוקות אנחנו שמים לב לכך שחלוקת הכוח החברתית באה לידי ביטוי גם במרחב. המשחק החופשי של ילדים/ות משקף לעתים קרובות את העולם שבו הם חיים ואת הסביבה שלהם. תשומת לב לעולם זה תגלה לנו אלו דעות ומנהגים הם קלטו מהסביבה וגם תאפשר לנו לחשוף אותם לערכים באמצעות הגירוי למשחק משותף. החצר מאפשרת סוג אחר של משחק דרמטי - למשל בנייה בבוץ, משחק בחול ויצירת עולמות חדשים בתוך קופסאות קרטון שהירקן זרק: שמים בכל קופסה אדמה, מוסיפים ענפים, רצועות שחורות לכבישים, מכונית אחת או שתיים, בתים - כל ילד משחק בקופסה שלו ובורא עולמות. לתוך כך אפשר להכניס צורות חיים שונות, בעלי חיים וכדומה ולפתח שיחות מעניינות סביב פעילות זו.

**חלוקת הכוח החברתית  
באה לידי ביטוי גם  
במרחב. בחצר קבוצת  
הבנים, בדרך כלל, תופסת  
יותר מרחב מן הבנות**

## מאכלים

מומלץ לגוון במסיבות ובאירועים של הכנת אוכל את סוגי המאכלים שמבשלים ומכינים בגן, ולתת ייצוג לסוגי המאכלים שמאפיינים את הבתים מהם באים הילדים/ות. זאת, כדי לתת הכרה ונראות חיובית לתרבות הילדים/ות ותחושת ערך חיובית לגבי מוצאם ומנהגיהם. באחת השנים ערכנו אירוע בכיתת ההדרכה וכל סטודנטית הביאה אוכל. סטודנטית אתיופית הביאה אינג'רה. לרוב הסטודנטיות זו הייתה הפעם הראשונה שטעמו אוכל אתיופי. כששוחחנו על כך אמרה אחת הסטודנטיות שלבושתה הרבה היא חונכה להאמין שאוכל של אתיופים הוא מלוכלך והיא לא טעמה ממנו עד אותו היום. "אלוהים יסלח לי, אני מתביישת בחינוך שקבלתי", היא אמרה, ובקשה סליחה מחברתה, הסטודנטית האתיופית. חשוב כבר בגן ליצור התייחסות חיובית לאוכל של כל בני העדות השונות ולבנות יחס של כבוד למנהגים השונים של משפחות ממוצא שונה.

## עבודה עם הורים

להורים תפקיד חשוב מאוד בחינוך נגד גזענות, לכן מומלץ לערוך ערב עם הורים בנושא זה. הורים רבים מחזיקים בגישת ההתעלמות ומעדיפים שלא לשוחח עם ילדיהם על נושא זה. א/נשים אינם מודעים לגזענות שלהם. כשילדים שומעים הערות גזעניות בביתם הם קולטים אותן ומפנימים אותן. להורים אין כוונות רעות אלא חוסר מודעות. לכן יש טעם בעריכת מפגש להורים בנושא של חינוך נגד גזענות, וזימון התנסות המכוונת להעלות למודעות שלהם את חשיבות הנושא. השפעת ההורים על הילדים/ות רבה, ויצירת גישות בקרב ההורים תשפיע על ילדיהם. בבית שבו יש ערכים חיוביים והתייחסות שוויונית, הילדים/ות יכולים להתמודד יותר בקלות עם הנושא ולשמור על דימוי עצמי חיובי. פעילות עם הורים יכולה להיעשות בכמה צורות:

1. חלוקה לקבוצות, כשכל קבוצה מקבלת מקבץ אירועים שבהם ילדים/ות מתייחסים לנושא של גזע, מגדר ונכות. בכל קבוצה ההורים משוחחים על האירוע, מנתחים אותו ומציעים דרכי התמודדות.
2. צילום ילדי הגן במצבים שונים: בנות ובנים במשחק לא מגדרי (בנות מטפסות על עץ, בנים משחקים משחק דרמטי ב"תפקידי נשים"), משחק מעורב של ילדים בעלי צבע עור שונה וכדומה, הקרנת התמונות (הורים אוהבים לראות צילומים של ילדיהם) ודיון במצבים שהוקרנו.
3. הרצאת אורח.
4. חלוקה לקבוצות, כל קבוצה מתבקשת לעשות "שמש אסוציאציות" - לרשום על גיליון נייר גדול סטריאוטיפים על קבוצה אחרת (יהודים, ערבים, סודנים, מזרחים, אשכנזים, בנים, בנות, עניים, מוסלמים, נוצרים, יהודים, חולי נפש, אנשים עם פיגור, אוטיסטים). אחר כך מתכנסים, מסתכלים על הסטריאוטיפים ומשוחחים על המשותף להם, על הפוגעות שלהם, ועל הדרכים לחנך ילדים להסתכל בדרך לא סטריאוטיפית.

**בובה שחורה בובה לבנה**

פעילות זו מבוססת על המחקר של ממי קלרק, שנתנה לילדים/ות לבחור באיזו בובה ירצו לשחק, מבין שתי בובות זהות בכל דבר מלבד הצבע: בובה לבנה עם שיער בלונדיני ובובה חומה עם שיער שחור.<sup>9</sup> הניסוי הראה בוודאות העדפה של הבובה הלבנה על ידי כל הילדים/ות, וכך חשף את ההפנמה של הגזענות על ידי הילדים כבר בגיל הרך. קירי דיוויס שחזרה את הניסוי ב-2005 והסריטה אותו בסרט דוקומנטרי שזכה לפרסים רבים (אפשר לצפות בו ברשת).<sup>10</sup> בפעילות מוצע להביא שתי בובות זהות לגן, שחורה ולבנה, לתת לילדים לבחור ביניהן ולשוחח אתם מדוע בחרו בבובה שבחרו. ניתן לצפות שרוב הילדים יבחרו בבובה הלבנה. השיחה תחשוף את ההפנמה הקיימת כבר בילדים/ות רבים ששחור זה לא יפה ולבן זה יותר יפה משחור. הצפה של העמדה המופנמת של הילדים תאפשר לגנות להסביר ולהראות את היופי שבשחור, לדבר על התייחסות שוויונית, להביע הסתייגות מאפליה ומדעות קדומות ולעודד שיפוט על פי תכונות ולא על פי צבע עור. הגנת תפגין עמדה חיובית כלפי הבובה השחורה ותיצור מודל של התייחסות חיובית.

**“האיש הירוק”**

הסיפור הידוע על האיש הירוק של יהונתן גפן הוא בסיס לפעילות זו.<sup>11</sup> אחרי הקראת הסיפור נותנים לילדים לצבוע דמויות של ילדים וילדות בצבעים אחידים אך שונים, ואחר כך מדביקים את הדמויות על מקלות ארטיק. מקבצים את הילדים לפי הצבעים של הדמויות שאותן הכינו לקבוצה ירוקה, כחולה, צהובה, אדומה וכן הלאה ומבקשים מהם ליצור זהות לקבוצה - שם, מאכל אהוב, מקום אהוב, בגדים וכדומה. אחר כך מכניסים לכל קבוצה דמות עם צבע שונה: לקבוצה הירוקה כחול, לקבוצה הכחולה אדום, לקבוצה האדומה ירוק, וכך הלאה, ומבקשים מהילדים להחליט מה לעשות עם הדמות בצבע הזו.<sup>12</sup> פעילות זו מאפשרת דיון בתחושות של קבלה או אי קבלה בשל צבע, בשאלות של שייכות ואי שייכות לקבוצה ומה היחס המוסרי הראוי לשאלות אלו.

**“משהו אחר”**

סיפור מאת קתרין קייב מספר על יצור בשם “משהו אחר”, שהופלה לרעה בגלל שנראה אחרת מכולם.<sup>13</sup> “מצטערים, אתה לא משלנו. אתה לא כמונו. אתה משהו אחר”, אמרו לו וסירבו לשחק אתו. כשהיה בביתו בא אליו יצור אחר, שונה ממנו, שרצה לשחק אתו, והוא עצמו, שהיה מופלה לרעה על ידי חבריו, דחה אותו מאותה הסיבה שהאחרים דחו אותו-עצמו. אלא שברגע האחרון, לאחר שגירש אותו מביתו, הוא נזכר ברגש הדחייה שהוא עצמו חווה, קרא לאורח השונה לחזור ואמר לו: “אתה לא כמוני, אבל לי בכלל לא אכפת”. הוא הזמין את היצור להישאר והם נהיו חברים. זהו ספר מקסים שכדאי לקרוא אותו, לשוחח עליו, להמחז אתו ולחשוב במה הוא דומה למה שאנחנו מכירים.

ילדי גן מתייחסים בעיקר לאפיונים הפיזיים של עצמם ושל אחרים. תחום התעניינות שני שלהם הוא אפיונים תרבותיים שאפשר להבחין בהם בקלות, כמו שפה ולבוש. ההערות שלהם הן בצורה של עובדות: כשילד/ה כהה עור מצייר בצבע חום, הוא אומר לעצמו: “גם אני חום”. ילדה, בת להורים מגאנה, אומרת: “השיר הזה באנגלית, אימא שלי יודעת אנגלית”. ילדה בת שלוש שראתה זוג מעורב אמרה: “זה מצחיק שהאבא והאמא לא אותו דבר. הם צריכים להיות אותו דבר”. הספר “משהו אחר” עוסק בזיהוי האחרות, חושף התנהגות מפלה על רקע השונות ושולל אותה בצורה חינוכית ונחמדה.

**“רוני צוחקת”**

“רוני צוחקת” של ג'ין וויליס וטוני רוס,<sup>14</sup> מספר על ילדה בשם רוני שעושה פעולות שונות: שרה, צוחקת, רוקדת, רוכבת, לפעמים שמחה לפעמים עצובה. אין שום הבדל בינה לבין הילדים האחרים: “כזו היא רוני,

9. Clark, K. B. & M. P. Clark (1958). “Racial Identification and Preference among Negro Children.” In Maccoby, E. E., T. M. Newcomb & Hartley E. L. (eds.) *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Reinhart, and Winston, pp. 602-611.  
10. Davis, K. (2005), “A Girl Like Me”. Available at: <http://vimeo.com/59262534>, or <http://www.youtube.com/watch?v=z0BxFRuSQw>. 33:3 הניסוי מופיע בדקה

11. גפן, י. (1983). הכבש השישה עשר. ירושלים: דביר.  
12. פעילות דומה לזו נכתבה לראשונה ב-גור זיו, ח. ור. דיקר (1988). מגילת העצמאות שלי, תוכנית לימודים רב גילאית לכיתת גן-ו'. הוצאת המרכז לשלום: תל אביב.  
13. קייב, ק. (1999). משהו אחר, אור יהודה: שבא.  
14. וויליס, ג'. וט. רוס (2004). רוני צוחקת. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.



מקצה הרגל ועד הפוני, ממש כמוך - ממש כמוני". בתמונה האחרונה של הספר רואים שהיא נעה בכסא גלגלים. זהו ספר נפלא לחנך ילדים/ות כנגד אפליה על בסיס מוגבלות, או כל בסיס אחר. בעקבותיו אפשר לשוחח עם הילדים על חוסר המשמעות של הבדלים כמו צבע עור, כמו מגדר, כמו מוגבלות פיזית. פעילות המשך היא להכין ספרים דומים על בנים ובנות, על ילדים עם צבע עור שונה, על ילדים עם תרבות שונה, דת שונה, מעמד סוציו-אקונומי מגוון, אתניות שונה וכדומה, סיפורים שכולם מסתיימים באמירה "ממש כמוך ממש כמוני" ומדגישים את המשותף על פני השונה ואת ההתייחסות השוויונית בניגוד לאפליה.

### "כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה"

ספרה של שלי אלקים, "כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה"<sup>15</sup>, הוא עדיין ספר חשוב, למרות שהוא כבר בן למעלה מ-20 שנה. העכבר והנחש נפגשים ביער ומשחקים יחד. כשהם חוזרים לבתיהם ומספרים עם מי הם שיחקו, הם מקבלים אזהרות שחברם למשחק הוא אויב שלהם מדורי דורות. מאז הם לא משחקים יותר יחד. ולמה לא? הדיבור עם המבוגרים מייצר את המרחק. ההורים משפיעים עליהם לרעה.

### "האחות אווזה והאח שועל"

"פעם אחת שחתה האחות אווזה באגם, והאח הגדול שועל הסתתר בין שיחי החורש. האחות אווזה שחתה לאיטה לגדה. כשהתקרבה זיה קפץ האח שועל ממחבואו כדי לתופסה. "כך אחות אווזה", אמר, "כעת השגתי אותך. את שחית באגם שלי ולא בפעם הראשונה, היום הצלחתי סוף סוף לתופסך, כעת אשבור את מפרקתך ואזלול אותך". "לאט לך שועל" ענתה האווזה. "יש לי בכל זאת אותה הזכות לשחות באגם הזה כמוך. ואם אתה מכחיש זאת הבה נלך לבית המשפט ושם יתברר אם יש לך הזכות את מפרקתי לשבור ואותי לזלול".

כך הלכו לבית המשפט. אך מה שהייתה צריכה האווזה לחוות בהגיעם לשם: השריף היה שועל, השופט היה שועל, עורכי הדין היו שועלים, גם המושבעים היו שועלים. הם חקרו את האווזה, דנו אותה, הביאו להוצאתה להורג וכרסמו יחד את עצמותיה. עכשיו ילדים הקשיבו אלי היטב. כאשר כל האנשים שפוגשים בבתי המשפט הם שועלים וזה שלנו אינו אלא אווז רגיל שברגלים, אין לכם לצפות לצדק לכושי מסכן."

מתוך פרידריך הלמן, "מי מקבל את האופוסים"<sup>16</sup>.

ילדי הגן כדאי להקריא את המשל עד החלק של ההליכה לבית המשפט ואז לשאול: איך הרגישה האווזה? איך הרגישו השועלים? מה לדעתכם החליט בית המשפט? האם זה צודק? למי היה יותר כוח? מכאן אפשר לצאת לחשיבות הייצוג של קבוצות שונות במוקדי כוח.

### "עמים ואנשים"

הפעילות מבוססת על הספר "עמים ואנשים"<sup>17</sup>, אשר מראה מגוון רב של שונויות בין בני אדם - בצבע העיניים, בשיער, בלבוש, במאכלים, במקומות המגורים וכדומה. הפעילות המומלצת היא להקריא את עמודים 2-6 ולערוך פעילויות בקבוצות, או לפרוש את הפעילות לאורך השבוע ולעסוק כל פעם בחלק אחר של הספר:

**השיער שלנו:** ילדים/ות מציינים את השיער שלהם, או שעל בלון מנופח אחד מדביקים עיניים, אף ופה, גוזרים קווצת שיער ומדביקים על הבלון, כך שנוצר ילד/ה מבלון שיש עליו שערות של כל ילדי הגן.

**כפות הידיים שלנו:** ילדים מעבירים קו מתאר סביב הידיים וצובעים, או מטבילים את הידיים בצבע גואש ומטביעים אותן כחותמת על נייר בריסטול.

**הגובה שלנו:** תולים בריסטול על הקיר ומסמנים עליו את הגובה של כל ילד ואת שמו.

**דברים שמצחיקים אותנו:** הילדים מציינים מה מצחיק אותם.

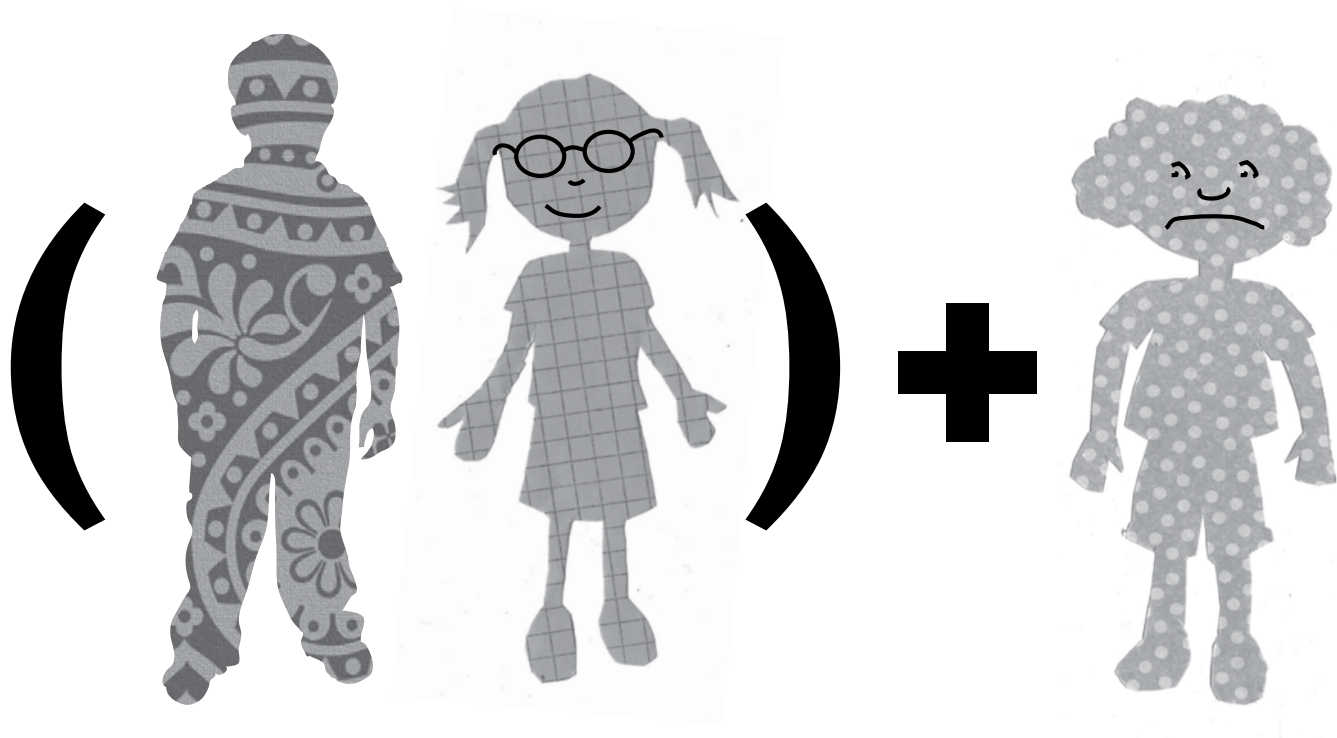
**דברים שאנחנו אוהבים לאכול:** הילדים/ות מכינים קולאז' של גזרי עיתונים עם תמונות של מאכלים שהם אוהבים, ומציינים את מה שלא נמצא לו תמונה.

את התוצרים תולים, כך שהגן מתמלא בעבודות ילדים/ות שמצביעות על השונות של הילדים והמגוון הרב. בהמשך אפשר להסתכל במה אנחנו דומים ובמה אנחנו שונים. אפשר להמשיך להקריא את הספר עד סופו, לשוחח על השונות כמגוון חיובי ועל שוויון הזכויות והיחס המכבד למרות השונות.

15. אלקים, ש. (1992). כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה. ירושלים: כתר.

16. הלמן, פ. (1984). "מי מקבל את האופוסים", אגדות וסיפורים של הכושים באמריקה.

17. ספיר, פ. עמים ואנשים (ר' הערה מס' 8).



$$X=Y$$

הוראת מתמטיקה כהזדמנות  
לחינוך לערך השוויון

ד"ר גליה זלמנסון לוי,  
המרכז לפדגוגיה ביקורתית,  
סמינר הקיבוצים

## הקשר בין הוראת המתמטיקה וגזענות

הקישור בין הוראת מתמטיקה וגזענות כלל אינו מובן מאליו. יותר מכך - לעתים הוא יכול אף להיראות כעומד בסתירה. ההנחה המקובלת היא כי הוראת המתמטיקה עוסקת במקצוע יוקרתי ואובייקטיבי, חסר פניות ופרשנות, אוניברסלי - המספרים הם אותם מספרים בכל מקום - ורק חלק מבני האדם בעלי כישרון ונטיה להצלחה בו.

במאמר אני מתמודדת עם הנחות אלו וטוענת מולן כי הוראת המתמטיקה עוסקת במקצוע נתון לפרשנות, בעל משמעויות פוליטיות-חברתיות והטיות תרבותיות, והיא מעבירה מסרים חברתיים וחינוכיים סמויים. להצלחה במתמטיקה עשוי להיות קשר לגזענות, והיוקרה של המקצוע היא מעשה אדם ותולדה של מנגנון המשמר סדר חברתי קיים.

טיעונים אלו פותחים עולם רחב של אפשרויות והזדמנויות, בו הוראת המתמטיקה יכולה להפוך לכלי חינוכי רב-עוצמה כנגד גזענות במובנה הרחב. גזענות במובן הרחב מתייחסת למבנה הכוח בחברה, בו יחסי הכוח בין קבוצות זהות שונות (זהות שאינה נבחרת אלא נכפית) באים לידי ביטוי ברמה האישית, הקבוצתית, המוסדית, החברתית והגלובלית.<sup>1</sup> כאשר יחסי כוח אלו מנוצלים על ידי קבוצות חזקות לדיכוי או לניצול של קבוצות מוחלשות, אך ורק על בסיס הזהות השונה שלהן, זוהי גזענות. זוהי הגדרה רחבה יותר מזו המתייחסת לגזענות על בסיס צבע עור, לאום או דת בלבד, ולכן היא כוללת גם גזענות כלפי נשים, עניים, נכים, מהגרים ועוד. הגזענות משמשת ככלי להבניית אי-שוויון והיררכיה פוליטית וממסדית.<sup>2</sup> על כן, החיבור בין הוראת המתמטיקה, שהיא כלי חינוכי רב-עוצמה, לגזענות - הוא מכשיר חברתי שאין להתעלם ממנו.

בעולם החינוכי והאקדמי מחוץ לישראל, העיסוק בהקשרים החברתיים והפוליטיים של הוראת המתמטיקה הוא רחב ביותר וניתן למצוא אותו תחת שמות שונים: מתמטיקה ביקורתית, אתנו-מתמטיקה, ועוד.<sup>3</sup> הוראת המתמטיקה במערכת החינוך הישראלית עדיין לא זכתה למבט מסוג זה, וגם לא נעשו ניסיונות לשינוי חברתי באמצעותה. כאשר משרד החינוך מכריז על נושאים מרכזיים בעלי הקשר חברתי כמו שונות, מנהיגות פורצת דרך ועוד, המתמטיקה אינה נכללת בסל הכלים של המורות והמורים לגבי נושאים אלה.

במחקר שנערך בארץ נמצא כי התפיסה הרווחת בקרב מורי המתמטיקה היא העדר קשר בין חינוך מתמטי לבין חינוך ערכי.<sup>4</sup> המחקר טוען כי למרות שהעמדה הרשמית של מערכת החינוך כלפי חינוך לערכים חברתיים מצביעה על חשיבות הנושא בקרב מערכת זו, בעיני רוב המורים והמורות למתמטיקה נראית עשייה זו מיותרת. עם זאת, מהמחקר עולה כי במידה והמורים והמורות הללו יקבלו הכשרה מתאימה וחומרים לימודיים, יש סיכוי טוב שישתפו פעולה עם חינוך לערכים חברתיים, ואף יתלהבו מכך. מחקר אחר, שבדק את האפשרות לשלב הוראת מתמטיקה עם חינוך לצדק חברתי ונגד גזענות בהכשרת מורים בארצות הברית,<sup>5</sup> מצא שלעתים מורים ומורות פוזלים ללמד אחרת, כיוון שהוראה כזו מתנגשת עם הציפיות מהם בבית הספר. אך יותר מכך, נגעו הפחדים של המורים והמורות להם עצמם: עד כמה העמדות שלהם משפיעות? האם נכון לחשוף ילדים בגיל הרך למסרים חברתיים של אי-שוויון וגזענות? האם זה יפגע בהישגים המתמטיים ובעתידם של הילדים?

**כיוון שהתנאי לפעולה אקטיביסטית לשינוי חברתי הוא שינוי התודעה, יש להתמודד קודם כל עם ההנחות המקובלות לגבי הוראת המתמטיקה:**

### מקצוע יוקרתי או שומרת הסף

אם נסתכל במבנים הפנימיים בבתי הספר: חלוקה למגמות, חלוקה להקבוצות, כיתות על פי רמת לימודים - נגלה שהקבוצות הקשורות למתמטיקה משקפות לעתים קרובות את המבנה הדמוגרפי של בית הספר, בעיקר בהקשר של מוצא ומצב כלכלי.<sup>6</sup> עוד ידוע כי תלמידים, בתי ספר והחברה כולה נבחנו על פי ההצלחה שלהם במתמטיקה, יותר מאשר במקצועות לימוד חשובים אחרים כמו היסטוריה, ספרות ותנ"ך,

1. Gutiérrez, R. (2010). "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education." *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68; National Council of Teachers of Mathematics, Inc. [www.nctm.org](http://www.nctm.org).
2. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as 'Gate-Keeper': Three Theoretical Perspectives that Aim toward Empowering all Children with a Key to the Gate." *The Mathematics Educator*, 14(1), 8-18. Available at: <http://math.coe.uga.edu/tme/Issues/v14n1/v14n1.Stinson.pdf>. Also available at: [http://digitalarchive.gsu.edu/msit\\_facpub/19/](http://digitalarchive.gsu.edu/msit_facpub/19/).
3. Frankenstein, M. (2005). "Reading the World with Math: Goals for a Critical Mathematical Literacy Curriculum". In: Gutstein E. & B. Peterson (Eds.), *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers* (pp.19-28). Milwaukee: Rethinking Schools, Ltd.
4. אדרי, י. ונ. מובשוביץ-הדר (2013). מורים למתמטיקה מתיישים לחינוך לערכים. דפים, 55, עמ' 90-117.
5. Appelbaum, P. & E. Davila (2007). "Math Education and Social Justice: Gatekeepers, Politics, and Teacher Agency." *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 22.
6. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as 'Gate-Keeper'" (see note 1).

כיוון שלימודי המתמטיקה מצליחים לשמור על מעמדם כבסיס מרכזי להערכת ההישג הלימודי.<sup>7</sup> יוצא מכך, שיוקרתה של המתמטיקה מבוססת על הדרה של קבוצות שלמות ויצירת שוליים גזעניים.<sup>8</sup>

הוראת המתמטיקה משמשת כשומרת הסף של מערכת החינוך. תלמידים ותלמידות ממוינים ומוסללים לבית ספר עיוני או מקצועי, למגמה יוקרתית או אחרת, להקבצות ולקבוצות למידה, כשההישג הלימודי שלהם במתמטיקה הוא בעל משקל רב בשיקול הדעת. ההישג הלימודי במתמטיקה קובע גם חלק משמעותי בתחושת הערך העצמי של התלמידים והתלמידות, עד כדי שאם הצליחו במקצועות אחרים אך לא במתמטיקה, עדיין יחושו תחושה של חוסר ערך.

דוח שבחן תוצאות של מבחנים בינלאומיים בישראל מצא פערים גדולים בין הקבוצות השונות באוכלוסיה. ישראל דורגה במקום ה-11 בעולם בעומק הפערים הללו. בקטגוריה של ההבחנה בין יהודים וערבים, הישגי 'דוברי העברית' גבוהים ב-74 נקודות מאלו של 'דוברי הערבית'. כמו כן נמצא 'פער גדול מאד', כלשון הדוח, בין שכבה כלכלית חברתית גבוהה ונמוכה. גם במבחני המיצב, שהם מבחנים מקומיים, נמצא פער משמעותי בין ערבים ליהודים, לטובת התלמידים היהודים. כמו כן נמצא כי ככל שהרמה החברתית-כלכלית גבוהה יותר, כך הישגי התלמידים גבוהים יותר.<sup>9</sup>

בהנחה שאין לנו חשיבה גזענית הטוענת כי דתם של ילדים, צבע עורם, או עצם העובדה שנולדו להורים ממעמד כלכלי נמוך הם אלו הקובעים את כישוריהם המתמטיים, הרי שיש לנו מבנה חברתי בעל סדר היררכי קיים, אשר משמר את עצמו בעזרת מערכת החינוך, בין היתר בסיוע כלי מרכזי והוא הוראת המתמטיקה. במציאות זו, למורים ולמורות למתמטיקה יכול להיות תפקיד של סוכנים לשינוי חברתי. אחת הדרכים לכך היא באמצעות העצמה מתמטית. העצמה זו

מוגדרת בשלושה מרחבים: המרחב המתמטי, שבו מושג הכוח להשתמש במתמטיקה, כולל הידע הקלאסי שבה; המרחב החברתי, שבו המתמטיקה משמשת ככלי לביקורת חברתית; והמרחב האפיסטמולוגי, שבו מוקנית לתלמידים תחושת ערך וביטחון ביכולתם לא רק להשתמש במתמטיקה אלא גם לייצר ידע מתמטי משלהם. חינוך מתמטי מעצים מכיל את כולם, על פי פאולו פריירה.<sup>10</sup> בחינוך כזה לומדים לראות סתירות חברתיות, פוליטיות וכלכליות ולנקוט פעולה נגד האלמנטים המדכאים שבמציאות.<sup>11</sup> כל הילדים והילדות יכולים להצליח בלימודי המתמטיקה, כאשר זו

**בעולם החינוכי והאקדמי מחוץ לישראל, העיסוק בהקשרים החברתיים של הוראת המתמטיקה הוא רחב ביותר. הוראת המתמטיקה במערכת החינוך הישראלית עדיין לא זכתה למבט מסוג זה**

מחברת לתרבות שלהם ומבוססת על האמונה שהם יכולים להבין את הנושא.<sup>12</sup> ניסיונות חינוכיים בארץ ובעולם הוכיחו כי שינוי בגישה החינוכית ובפדגוגיה יכול להביא תלמידים ותלמידות להישגים הנדרשים במתמטיקה במערכת החינוך, וזאת גם ב'רגע האחרון', כלומר לפני מבחני הבגרות ולאחר שמערכת החינוך כבר 'ויתרה' עליהם. אם כך, הוראת המתמטיקה יכולה להיות גם המפתח לשער ולא רק 'שומרת הסף'.

## מקצוע לימוד אובייקטיבי או חינוך באמצעות מסרים סמויים?

לו היינו מבקשים מאורחת מיוחדת שאמורה להגיע אלינו מכוכב אחר להציף לפני בואה בספרי החשבון והמתמטיקה ולנסות לתאר אותנו על פי התכנים והאיורים שהיא רואה בהם, מה היינו מקבלים? האורחת שלנו הייתה מתארת לנו כוכב שיש בו המון בנים ופחות בנות, כולם לבנים ויהודים, גרים בבית יפה עם גינה, יש להם כסף בארנק והם עסוקים רוב היום בקניות של ממתקים, כלי כתיבה ורהיטים. הקניות מתבצעות לעתים קרובות בקניון או במרכז קניות מקומי. תושבי המקום מדי פעם עובדים במפעל. הנשים - הקרובות אמהות - אופות וקונות מצרכים לבישול ולאפיה, והגברים עובדים ועוסקים בפעילות ספורט או בגינון. משפחות המונות ארבע-חמש נפשות יוצאות לנופש במלונות בארץ ובחוץ לארץ, חוגגות ימי הולדת המוניים וקונות מתנות יקרות ערך. זהו עולם התוכן המלווה את ספרי המתמטיקה, החל מגני הילדים ועד למבחני הבגרות ולמבחן הפסיכומטרי. אל מול תמונת עולם זו עולות שאלות כמו: כמה מהילדים בישראל,

7. למפרט, ת. (2013). ילדים חסרי ערך: מחיר החינוך ההישגי. תל אביב: מופ"ת.

8. Jett, C. (2012), "Critical Race Theory Interwoven with Mathematics Education Research", *Journal of Urban Mathematics Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 21-30.

9. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama>.

10. שור א. ופ. פריירה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל-אביב: מפה.

11. Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper" (see note 1).

12. Ladson-Billings, G. (2009). "Race Still Matters: Critical Race Theory in Education". In: Apple, A. et al. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. NY: Routledge

שבה כל ילד שלישי הוא ילד עני, זוהי תמונת עולמם? ומה לומדים הילדים והילדות שזוהי תמונת עולמם על העולם שבו הם חיים? הראינו כבר כי המתמטיקה נהנית ממעמד יוקרתי ייחודי, ולכן כוחם של המסרים החברתיים המועברים בה מועצם ומחוזק. תוכניות לימודים נוטות בדרך כלל לייצג פרשנות של הקבוצות החזקות מבחינה כלכלית או פוליטית. פרשנות זו משרתת מטרות של קבוצות אינטרס חזקות ומבוססות. חשיפת המסרים הסמויים בתוכניות הלימודים מאפשרת להוביל לחינוך אחר.<sup>13</sup>

בספר גרמני ללימוד מתמטיקה מתחילת מלחמת העולם השנייה הופיעה שאלה העוסקת בכמות הגז הנדרש כדי להרוג את כל 50,000 התושבים של עיר שלמה בשטח נתון. הנתונים הבסיסיים כללו את משך הזמן שאדם נושם אויר משולב בגז, הנדרש להמתה שלו.<sup>14</sup> מעבר לזוועה שבניסוח שאלה שכזו, העוסקת בהרג המוני, אפשר לחשוף כאן מסר סמוי, היוצר נורמליזציה עירונית או לאומית של המתה בגז, למרות שהיהודים או אחרים שהושמדו במחנות המוות בתאי הגז כלל אינם מוזכרים. זוהי דוגמה קיצונית, אך היא משקפת את השימוש שניתן לעשות בהוראת המתמטיקה.

בתוכניות הלימודים הישראליות, במבחינים השונים ובחומרי תרגול הנמצאים בחוברות עבודה או באתרי תרגול ניתן למצוא דוגמאות רבות להעברת מסרים בעייתיים במתמטיקה: במבחי המיצב לאורך השנים, לדוגמה, מתוארת אמא שאופה עוגיות בכמויות גדולות ומחלקת אותן בין ילדיה. בחוברות ובספרי לימוד אחרים אמא עושה קניות, מכינה חביתות לכל בני הבית, ממלאת סיר מרק גדול, מבשלת ריבה. המסר הסמוי כאן הוא אישה = אמא = מטבח. על אף שחל שיפור משמעותי בייצוג המגדרי של נשים בשנים האחרונות בתוכניות הלימודים, כל אלו הן דוגמאות שהוצאו מספרי לימוד הנלמדים בבתי הספר.<sup>15</sup>

סוג נוסף של מסרים המועברים בספרי הלימוד במתמטיקה, ואף בפעילויות לימודיות בגני הילדים ובכיתות הנמוכות, הם מסרים הקשורים בקניה ובמכירה, כלומר בצרכנות. כאשר עולה הצורך ליצור המחשה לחומר הנלמד, נבנים בדרך כלל דוכני מכירה של חנויות או סופרמרקטים, בהם מתרחשות פעולות חשבון שונות הנובעות מתהליך הקניה והמכירה, הנחות, מבצעים וכו'. עולם תוכן זה מיוצג גם באופן נרחב ביותר לאורך כל שנות הלימודים בספרי הלימוד ובמבחינים. צרכנות היא המנוע והערך הבסיסי בכלכלה הניאו-ליברלית, הקפיטליסטית. הצרכנות המשתקפת בספרי הלימוד אינה צרכנות פשוטה לצורך קיום. ענבר, לדוגמה, קבלה 643 ש"ח כדמי כיס וקנתה מערכת שמע ב-415. כמה עודף נשאר לה? קניות נוספות מתייחסות לממתקים מכל הסוגים, ציוד בית ספרי, ולעיתים גם ספרים. בבחינות הבגרות נמצא ארונות שמתייקרים בעשרות אחוזים, קבלני גינון והצעות המחיר שלהם, השוואת מחירים של מים מינרלים ושל טיסה במחלקה זולה ויקרה. השאלה המרכזית שעולה בעקבות תכנים אלו היא מיהם אותם ילדים במערכת החינוך שתיאור זה של המציאות מציב להם מחסום בלתי עביר, הן במובן שמציאות זו רחוקה מאד מחיי היומיום שלהם, והן במובן של העתיד הנכון להם במדינה שבה הפערים הכלכליים הולכים וגדלים? או - את מי מסתירות תוכניות הלימודים מפני הילדים והילדות שזוהי מציאות חייהם? על פי נתוני הלמ"ס הילדים העניים הם ערבים, יוצאי אתיופיה, פליטים, מהגרי עבודה, ומזרחים החיים בפריפריה החברתית ו/או הגיאוגרפית. ההכנסה החודשית של שכירים אשכנזים ב-2011 עמדה על 33% מעל הממוצע, הכנסתם החודשית של מזרחים באותה שנה עמדה על 7% מעל הממוצע ושכרם הממוצע של ערבים שכירים עירוניים עמד על 33% מתחת לממוצע.<sup>16</sup> יוצא, אם כך, שמסרים כלכליים הופכים להיות מסרים גזעניים מובהקים, בעקבות הזיקה החזקה שבין מוצא למצב כלכלי.

## מתמטיקה אחת או אתנו-מתמטיקה?

מובן מאליו שיש רק מתמטיקה אחת! הרי שתיים ועוד שתיים הם תמיד ארבע, לא? אז כמובן שהתשובה היא כן... ולא: במתמטיקה שאנו משתמשים בה כיום, התשובה היא כן; במתמטיקה של המאיה, תרבות אינדיאנית בדרום אמריקה שהתקיימה לפני כמה אלפי שנים, אשר התבססה על בסיס 20 ולא על בסיס עשר כמו המתמטיקה המערבית - תרגיל כזה היה נראה לגמרי אחרת. הוא היה נראה אחרת גם במתמטיקה הסינית, שהייתה מהמתקדמות בעולם עד המאה ה-13, לו היינו יודעים עליה יותר. מדוע מתמטיקה אחת נשמרה והאחרת הוכחדה?

13. Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.

14. Shulman, B. (2002). "Is there Enough Poison Gas to Kill the City?: The Teaching of Ethics in Mathematics Classes." *College Mathematics Journal*, 33(2), 118-125.

15. גור זי, ח. (2013). פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מופ"ת.

16. סבירסקי ש, יא. קונוור-אטיאס (2012). תמונת מצב חברתית 2012. תל אביב: מרכז אדוה.

לאורך השנים משויכות לעתים תגליות מדעיות ומתמטיות באופן שגוי, על פי יחסי הכוח ההיסטוריים.<sup>17</sup> הרבה פעמים תפיסות מתמטיות פותחו שנים רבות לפני האיש שעל שמו הן קרויות, במקומות אחרים כמו ארצות ערב, סין, הודו ועוד. כך, חוק פסקל אשר נלמד בבתי הספר נקרא על שם מגלהו, פסיקאי צרפתי. אך אותו חוק נוצר כמה מאות שנים קודם לכן על ידי הסינים.

ב-1909 התפרסם באנגליה הספר "פילוסופיה והנאה של האלגברה". את הספר כתבה מרי אוורסט בול (Mary Everest Boole).<sup>18</sup> בספרה היא ממליצה ללמד אלגברה בלמידה שיתופית ובפעילויות יצירתיות שונות וטוענת כי תמיד צריך לזכור שהשימוש באלגברה נועד לשחרר אנשים משיעבוד. כמה מאתנו שמעו על אשת החינוך והמתמטיקאית יוצאת הדופן הזו, שנראה כי עד היום ניתן ללמוד ממשנתה החינוכית-חברתית והמתמטית? כיצד נקבע את מי נזכור כגיבורים וגיבורות של המתמטיקה? האם זהו מקרה שמקומן של הנשים נפקד בדרך כלל, או שמא זהו שיקוף של יחסי הכוח בין נשים לגברים לאורך ההיסטוריה?

**אתנו-מתמטיקה** היא גישה מתמטית-חברתית אשר פותחה בדרום אמריקה על ידי דה אמבורסיו, אשר בעזרתה ניתן להסביר תופעות אלו.<sup>19</sup> האתנו-מתמטיקה רואה במתמטיקה תוצר של פעילות אנושית, תלוי תרבות ויחסי כוח. לפי תפיסה זו, המתמטיקה והוראתה משמשים בתוכניות הלימודים ככלי לשימור הסדר החברתי, שבו קבוצות מסוימות חזקות יותר מקבוצות אחרות, או בשם אחר: שימור הגזענות. גישת האתנו-מתמטיקה, נותנת, אם כך, מסגרת רעיונית לכל אותן תופעות שתוארו קודם לכן. יחד עם זאת, גישה זו גם מציעה מתמטיקה אחרת. זוהי מתמטיקה שתציע נרטיבים 'שמנגד'. אלו יכללו יצירת נרטיבים מקומיים אל מול הנרטיבים ההגמוניים. נרטיבים שכאלו יכללו את הנרטיב ההגמוני עצמו, נרטיב המתנגד אליו, ונרטיב המציע אפשרות של תקווה וחופש.<sup>20</sup> שילוב של מתמטיקה קלאסית עם מתמטיקות אחרות (תרבויות אחרות, קריאה אחרת של מספרים ועוד) ושימוש במספרים כדי לחנך לאקטיביזם ולשינוי חברתי יהיו השילוב שיאפשר את הנרטיב שמנגד. זוהי מתמטיקה שתכלול ייצוגים של תרבויות שונות. הדוגמאות שלה הן כאלו שפותחו במהלך ההיסטוריה על ידי אנשים ונשים בכל העולם, וכאלו שמראות שימוש של תרבויות במתמטיקה בהקשרים שונים ומגוונים.

הוראת מתמטיקה כזו תהווה הזדמנות לכל התלמידים והתלמידות והמורים והמורות שלהם לפתח מודעות לאוניברסליות של המתמטיקה. היא תעזור לנשים, שחורים וקבוצות אחרות, שנעדרות מהשיח המתמטי המקובל, לפתח גישה עצמית ותדמית יותר חיובית של עצמן בתוך תוכנית הלימודים ובכך תתמוך ברעיון של שוויון בהוראת המתמטיקה. בנוסף לכך, מתמטיקה זו תייצר התלהבות בקרב התלמידים והתלמידות, על ידי חיבור לניסיון החברתי ולחיי היומיום שלהם, תוך התבוננות ביקורתית.<sup>21</sup>

התבוננות בהיסטוריה של המתמטיקה בגישה אתנו-מתמטית מאפשרת מפגש עם דמויות מגוונות שעסקו בתחום. פגשנו את אשת החינוך והמתמטיקה מרי בול, ויש עוד רבות אחרות. גישה זו גם יוצרת היכרות עם שימוש שונה במספרים מזה שהורגלנו בו: הסינים, למשל, ידעו לפתור בעיות אלגבריות במספרים רגילים.

ידע שכזה, אם היה נגיש לנו, היה יכול לסייע לרבים מלומדי המתמטיקה שמתקשים במעבר מחשבון וממספרים רגילים לאלגברה, בה המספרים מיוצגים על ידי סימנים שונים. המילה אלגברה מקורה בערבית (אל-ג'אבר - חיבור), והיא באה משמו של ספר שהגיע לאירופה בימי הביניים ונכתב על ידי מוחמד אבן מוסא אל-ח'ווארזמי, מתמטיקאי מבגדד. ספר זה היה הראשון שהציג דרכים שיטתיות לפתרון בעיות באלגברה. מחברו הוא זה שהמציא גם את המשוואה הריבועית. מתן מידע אודותיו בהקשר של לימוד אלגברה עשוי לסייע ליצור תחושת ערך אצל ילדים ערבים וילדים ממוצא מזרחי בישראל, יציאה מנקודת המבט הירוצנטרית (נקודת מבט המתייחסת לאירופה ולידע שנוצר בה כאל מרכז העולם) ופיתוח יחס של הערכה כלפי קבוצות אחרות.

17. Naresh, N. (2008). Workplace Mathematics of Bus Conductors in Chennai, India. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.

18. Boole, E. M. (1909). *Philosophy and Fun of Algebra*. London: C. W. Daniel.

19. D'Ambrosio, U. (1985). "Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics". *For the Learning of Mathematics*, 5, 8-44.

20. Terry, C. L. Sr. (2011). "Mathematical Counterstory and African American Male Students: Urban Mathematics Education from a Critical Race Theory Perspective." *Journal of Urban Mathematics Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 23-49.

21. Shan, S.-J. & Bailey, P. (1994). *Multiple Factors: Classroom Mathematics for Equality and Justice* (2nd ed.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

אבל אלב אמרתי לו מניח  
מיחזים או זירות אניות  
מתכוונות לננות

תחום הגיאומטריה, אשר נלמד במערכת החינוך לאורך כל שנות הלימוד, מזמן אינספור מפגשים עם תרבויות מכל העולם. סימטריה ודפוס צורות שונים ניתן לזהות בדוגמאות אפריקאיות, בשטיחים מרוקאיים ופרסיים, באומנות אסלאמית, בקרמיקת אזניק התורכית, בכיפת זהב בכנסייה רוסית, ועוד. ארצות המוצא של ילדים בכיתה, בבית הספר או בקהילה כולה יכולות להיות הבסיס לפעילות שעוסקת באמנות שימושית כזו: אופן הספירה, שיטות המדידה, מודלים - כל אלו הם נושאים מתמטיים, שניתן להדגים בחומרים מתרבויות שונות.

דוגמה המשלבת את ההיבטים התרבותיים, ההיסטוריים והחברתיים-פוליטיים של המתמטיקה היא פרויקט האלגברה שייסד בוב מוזס בדרום ארצות הברית. במסגרת הפרויקט לומדים כיום במעל 200 חטיבות ביניים ותיכונים עשרות אלפי תלמידים ותלמידות, המגיעים להישגים מתמטיים מרשימים. הפרויקט החל כלמידה של אתרי זכויות אדם ושל ההיסטוריה של התנועה לזכויות האזרח בארצות הברית. דרך מיפוי אתרים אשר יצגו את המאבק של השחורים בשנות הששים של המאה ה-20 על זכות ההצבעה במיסיסיפי - מאבק בו בוב מוזס עצמו היה פעיל מרכזי - יצרו התלמידים גרפים ולמדו נוסחאות אלגבריות. הפרויקט התפתח לשיתוף פעולה של בתי ספר עם קהילות והורים, והלמידה בו מבוססת על מאבק לשוויון ולצדק חברתי.<sup>22</sup> התלמידים לומדים לחשוב אחרת על מתמטיקה ובעקבות כך לחשוב אחרת על החיים שלהם. הם עוברים תהליך של שינוי מלומדים פסיביים ללומדים אקטיביים.

בבולטימור למדו תלמידים בתיכון להתבונן בבית הספר ובסביבה הלימודית שלהם ומצאו כי אמצעי הלמידה העומדים לרשותם - כמו מחשבים ומעבדות - דלים מאוד. הם חקרו את ההקצבות שמקבלים בתי ספר וגילו שהחינוך הציבורי בעירם, בו לומדים בעיקר שחורים והיספאנים, נמצא בתת תקצוב לעומת ערים אחרות. התלמידים גייסו את הקהילה וביחד יצאו להפגנות ולמאבק תקשורתי. בעקבות המאבק, שקיבל הד רחב, תוקנו ההקצבות לחינוך בעירם, אך בכך טרם תם מאבקם. הם ממשיכים לבחון את מציאות חייהם ואת ההיסטוריה שלהם בכלים מתמטיים ולהיאבק על חוסר הצדק והשוויון שבו הם נתקלים. מוזס רואה בהשגת הזכות לאוריינות מתמטית ולהישגים המאפשרים המשך לימודים, הישג מקביל להשגת זכות ההצבעה של השחורים.<sup>23</sup>

## המרחב הכיתתי בשיעור מתמטיקה - ניטרלי או גזעני? או: משימור חברתי לשינוי חברתי

כל חינוך הוא מעשה פוליטי;<sup>24</sup> כל כיתה היא מרחב המשקף את יחסי הכוח הקיימים בחברה. על כן, כל שיעור מתמטיקה - כמו הכיתה והמרחב הבית ספרי כולו - הוא שיקוף של הסדר החברתי הקיים, אשר בתוכו קיימת ההזדמנות לקריאת מציאות ביקורתית, להתנגדות וליצירת אלטרנטיבות ושינוי חברתי.<sup>25</sup> כיתה שבה מחולקים התלמידים על פי הציפיות מהם, הנובעות ממוצאם או ממעמדם הכלכלי, כיתה שתוכנית הלימודים שבה מעבירה מסרים גלויים וסמויים של הדרה וגזענות, כיתה שבה נלמדת מתמטיקה אחת, נטולת הקשר תרבותי ופוליטי כאמת מוחלטת - אינה יכולה להיות מרחב ניטרלי. ראיית הכיתה כמרחב ניטרלי מגבירה את הגזענות שבתוכה ואת אי-השוויון. כוחם של מסרים סמויים גובר ככל שהם בלתי נראים. ההתעלמות בכיתה ממצאות החיים הגזענית בה כולנו חיים - אם כמדכאים ואם כמדוכאים - מאפשרת למנגנוני הדיכוי להתקיים בתהליך הלמידה, ואף להתעצם ללא הפרעה.

זיהוי מנגנונים אלו וחשיפתם הוא השלב הראשון בהתפתחות התודעה הביקורתית, אשר מאפשרת לעבור לשלב הפעולה.<sup>26</sup> שלב הפעולה הוא זה שבו הוראת המתמטיקה הופכת להיות כלי רב-עוצמה לחינוך נגד גזענות ולשינוי חברתי. בכיתה יכול להיבנות ידע מתמטי משותף, המבוסס על הידע המתמטי הקלאסי, אך כזה שמביא איתו גם זהויות, היסטוריות, קריאה מחדש של המציאות, ויוזמות לפעולה.

22. Moses, R. P., & Cobb, C. E. (2001). *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights*. Boston: Beacon Press.

23. The Algebra Project, <http://www.algebra.org/>.

24. Freire, P., & D. Macedo (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

25. זלמנסון לוי, ג. (2014). "יחסי כוח בכיתת ההדרכה הפדגוגית". בתוך: יוגב, א. הדרכה במבט חוקר. הקיבוץ המאוחד, מופ"ת. עמ' 492.

26. שור א. ופ. פרייה (1990). פדגוגיה של שחרור (ר' הערה 10).

כאשר המורה והתלמידות/ים מבינים שהידע המתמטי הוא תמיד תלוי תרבות, פוליטיקה והקשר, נוצרת ההבנה של תפקידם כיוצרי ידע מתמטי ולא רק כצרכנים שלו. זהו כלי לקרוא מחדש את העולם.<sup>27</sup> כאשר בית ספר הוא אתר של מאבק פוליטי וחברתי, תלמידים אשר מתנגדים לסמכות ולתפקיד המשמר של בית הספר כלפיהם, משלמים לעתים קרובות מחיר כבד בהישגים הלימודיים שלהם, עד כדי הזרתם מבית הספר. באופן מסוים, ניתן ליצור מנגנוני התנגדות בבית הספר מבלי 'ליפול', אך לא ניתן לעשות זאת לבד, אלא כחלק מקבוצה גדולה של אנשי ונשות חינוך, תלמידים ותלמידות אשר כותבים מחדש את מערכת החינוך והחברה.<sup>28</sup>

בידע המתמטי יש מרכיבים אוניברסליים רבים, הניתנים לזיהוי בהיותם חוצי תרבויות. מרכיבים אלו שימשו בהיסטוריה לפעילויות חיוביות ולהמצאות חשובות, אך גם לדברים נוראיים שקרו במלחמות, לרוב תחת הטיעון שזוהי מלחמה צודקת. אך לא רק מלחמות; גם גזענות בחיי היומיום עושה שימוש נרחב בידע המתמטי. כאשר משתמשים באחוזים כדי לדחות ילדים

### **כאשר המורה והתלמידות/ים מבינים שהידע המתמטי הוא תמיד תלוי תרבות, פוליטיקה והקשר, נוצרת ההבנה של תפקידם כיוצרי ידע מתמטי ולא רק כצרכנים שלו**

יוצאי אתיופיה מבתי ספר בטענה כי כבר יש 30% מהם וזה מספיק, זהו שימוש גזעני; כאשר כנסת ישראל מעלה את אחוז החסימה בבחירות מ-2% ל-4%, ובכך חוצרת את גורלו של המיעוט הערבי להיעדר ייצוג, באלצה את המפלגות הערביות לאבד את הייחוד האידיאולוגי שלהם ולהתאחד כדי להיות חלק מהדמוקרטיה הישראלית - זוהי גזענות. השאלה מה יעשו עם המתמטיקה שלי, שלנו, היא שאלה מהותית ומרכזית. מה יעשו התלמידים והתלמידות עם המתמטיקה שאני מלמדת אותם? האחריות שלנו כוללת את השימוש שהחברה עושה בתוצרים האינטלקטואליים שלנו ובשאלת ההשפעה שיש לנו על ההתנהגות של הדורות הבאים.<sup>29</sup>

מעגל נוסף הוא זה של נקודת המבט האישית, האינדיבידואלית. הבסיס לסולידריות, להבנת יחסי הכוח בכיתה ובחברה, והיכולת להתמודד עם הפנמת הדיכוי וזיהוי הפריבילגיות, מתרחשים לא רק בתודעה האינטלקטואלית אלא גם ברמה האישית והרגשית. ראיית ההומאניות שבאחר/ת נוגעת בראש ובראשונה ליחסים שבתוך הקבוצה החברתית בכיתה, בשכונה, ברחוב. ללמוד לזהות ולהתמודד עם הפנמת הדיכוי זהו תהליך הדורש כוחות רבים ותמיכה. תלמידים רבים כבר בטוחים כי מתמטיקה אינה מקצוע עבורם, וש'בחיים לא יצליחו'. אלו מביניהם אשר סובלים מגזענות גם בתחומים אחרים לא יצליחו גם לדמיין את ההשתלבות שלהם בלימודים גבוהים ובתפקידים חשובים. בעלי הפריבילגיות יתקשו לזהות עצמם כחלק מקבוצה זו ובעיקר יתקשו לוותר על מקומם כמי שמוציגים בתוכנית הלימודים כתלמידים, וקובעים אותה כמורים ומורות וכקובעי מדיניות. הזיהוי העצמי כגזענים קשה עוד יותר. קל יותר לחשוב שיש באמת ילדים שלא מסוגלים, מאשר להתמודד עם הטיות סטריאוטיפיות נגד קבוצות שלמות. נעים יותר לחשוב שיש מתמטיקה אחת, אותה אנחנו לומדים כאמת אובייקטיבית, מאשר להתחיל להתמודד עם תמונה מורכבת של עולם והיסטוריה של יחסי כוח, הדרה וגזענות. כל אלו תהליכים מורכבים, אשר יכולים להתקיים בכיתה בה מורה מובילה ומלווה את הלימוד תוך בניית דיאלוג מעצים ולקחת אחריות על הלמידה של כל הילדים והילדות. במקום גזרת גורל, יכולה המציאות הגזענית להיות כר נרחב להזדמנויות למידה בכיתה, בקהילה ובחברה כולה.

המורים והמורות למתמטיקה הם סוכני השינוי. קידום והצלחה של ילדים ייעשה באמצעות חיבורם לתרבות שלהם ופיתוח תודעה חברתית-פוליטית, אך הם מבוססים קודם כל על אמונה של מורים ומורות שילדים וילדות יכולים להיות מוכשרים ללא קשר למוצא שלהם או למעמדם החברתי. הוראה כזו תעסוק פחות בניהול כיתה ויותר בהנחיה. ההתמקדות תהיה פחות במה שהתלמידים כבר יודעים ויותר בחשיבה. ידע קיים של התלמידים יוצג בכיתה לצד נושאים אחרים. נושאים של אתיקה ילמדו במסגרת שיעורי מתמטיקה ויובילו לשאלות הנוגעות לשימושים השונים שנעשים בידע. כדי שכל אלו יתרחשו, על המורים והמורות להכיר היטב את הקהילות שבהן הם עובדים. למידה מבוססת מקום היא כזו העוסקת בחיי היומיום ובתרבות של הלומדים. להלן יובאו כמה דוגמאות לכך:

27. Gutstein, E. (2007). *Reading and Writing the World with Mathematics: Toward Pedagogy for Social Justice*. NY: Routledge.

28. Gutiérrez, R. (2010). "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education." *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68.

29. D'Ambrosio, U. (2010). "An Ethnomathematics View of Space Occupation and Urban Culture". Presented at the ICEm4 / Fourth International Conference on Ethnomathematics, Towson, Maryland, USA, *Journal of Mathematics & Culture* 6(1) ICEM 4 Focus Issue.



בבית ספר כפרי בנו המורים והמורות תוכנית לימודים שלמה לגילאים השונים, אשר עסקה במעריך ההסעות לבית הספר, שהיה מרכזי ובעייתי מאוד בחיי התלמידים. בכיתות הנמוכות ספרו הילדים את מספר הנוסעים, המרחקים בין תחנה לתחנה, כמה עולים בכל תחנה וכו'. בתיכון בנו גרפים ולוגריתמים אשר התמודדו עם בעיות כמו ארגון המסלול, כך שיפגע במידה הפחותה ביותר בכמה שפחות תלמידים, שלא יאלצו לנסוע זמן רב כל כך כפי שהיה קודם לכן. כמו כן בדקו התלמידים מיהם אלו שנפגעים יותר ממעריך ההסעות, והאם יש העדפות לאוכלוסיה מסוימת, שידעה לדרוש את הזכויות שלה. בניית תוכנית לימודים כזו דורשת למידה מקדימה מצד המורים והמורות את הקהילה שבה נמצא בית הספר.<sup>30</sup>

בבית ספר עירוני בחרה מורה לכתוב מחדש שאלה מתמטית. השאלה עסקה בבעל עסק המעוניין לפרסם את מוצריו והוא מתלבט בין פרסומת ברדיו או בטלביזיה, כשלכל אחת מהאפשרויות יש תעריף, תדירות שידור וכמות צופים או מאזינים נתונה. התלמידים מתבקשים לבדוק במה עליו לבחור כדי למקסם את הרווחים שלו. אותה מורה הכירה את אוכלוסיית דרי הרחוב בעיר, רצתה לעודד בקרב תלמידיה מודעות חברתית ונסחה את אותה שאלה עם אותם נתונים, רק שהפעם הדמות הייתה מפעילה של בניין למשפחות או ליחידים שאין להם היכן לגור ונמנע מהם דיור ציבורי. שטח הבניין נתון, אך הוא עשוי מקירות מודולריים, כך שניתן לארגן אותו באופנים שונים. התלמידים קבלו את הנתונים שנגעו למרחב שכל משפחה או יחיד אמורים לקבל, את הסכום הסמלי שכל משפחה אמורה לשלם, ואת משך הזמן שישוה במקום. הכספים הסמליים שנגבים הם לטובת קהילת חסרי הדיו. השאלה שנשאלה הייתה איזו החלטה על מפעילת הבניין לקבל כדי שהקהילה תרוויח. לאחר מכן התקיים דיון בכיתה לגבי מיהם אותן משפחות ויחידים המתגוררים בבניין זה? האם מישוה מכיר אדם שגר שם? האם זה יכול לקרות לכל אחד או שיש בעלי סיכוי גבוה יותר להיקלע למציאות שכזו?<sup>31</sup>

מורה נוסף סיפר לתלמידיו על מה שראה מבעד לחלונו פעם בשבוע: רכב מסחרי שבו נוהג איש לבן, המפעיל שישה אנשים לטינים כדי לבצע עבודות של ניקיון ותחזוקה בשכונה. בזמן שעבדו, ישב הבוס הלבן שלהם במכונית וקרא עיתון. המורה שאל את הילדים איך קוראים למה שהוא רואה מהחלון שלו? חלק קראו לזה גזענות וילד אחד שאל מדוע זו גזענות. הדיון בעקבות השאלה הוביל למסקנה שחברת הניקיון כנראה שייכת לאדם הלבן. איך יש לו חברה? שאל המורה. התלמידים אמרו שכנראה הוא נמצא יותר זמן בארצות הברית מאשר הלטינים. אם ככה, מה היינו אומרים אם הפועלים היו אפרו-אמריקאים? שאל המורה. השיחה התפתחה לקשר שבין המוצא של אנשים, מקום מגוריהם, בתי הספר שבהם הם לומדים ומקומם בחברה. כדי להחליט אם זו גזענות שאינה רק בשכונה אלא ברמת החברה, התבקשו התלמידים להשתמש בכלים מתמטיים של איסוף נתונים וניתוחם. הם התבקשו לתת דוגמה של נתונים אשר מראה כי זו גזענות, ודוגמה של נתונים אשר מראה כי זו אינה גזענות.<sup>32</sup>

דוגמאות אלו הן יוזמות של מורים ומורות בעלי תודעה חברתית-פוליטית, שהבינו כי הכיתה שלהם היא מרחב חברתי ופוליטי ולעתים גזעני, ולכן יש להם תפקיד מנהיגותי בהובלה של יצירת מרחב המחנך נגד גזענות.<sup>33</sup> במרחב כזה יישמעו דעות שונות, ייבחנו גישות שונות, יישאלו שאלות באופן פתוח, ולתלמידים ולתלמידות תיווצר ההזדמנות לעצב את זהותם ועמדותיהם תוך חיזוק הידע המתמטי שלהם והדימוי של עצמם כיוצרי ידע ושינוי חברתי.

## אפשרויות לשינוי בשיעור מתמטיקה

פאולו פריה הגדיר את המושג "תוכניות עוקפות מורים": אלו תוכניות לימודים אשר נתונות באופן מסודר ומלא, ושאין מותרות מקום וזמן לשיקול דעת של המורה, להתאמת התוכנית לתלמידים ולתלמידות, וליצירה מחדש של תכנים ודרכי הוראה. תוכניות הלימודים במתמטיקה בבתי הספר, רובן ככולן, הן תוכניות עוקפות מורים. התוכניות מלוות בחוברות עבודה מפורטות או בספרים עמוסים לעיפה בתרגילים ובשאלות, עליהם נדרשים התלמידים לענות.

30. Gleason, J., J. Belcher, D. Britt, & P. Savich (2008). "Incorporating a Critical Pedagogy of Place in the Mathematics Classroom: Rural School Bussing." *Journal of Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 2, pp. 23-37

31. Freitas, E. (2008). "Critical Mathematics Education: Recognizing the Ethical Dimension of Problem Solving." *International Electronic Journal of Mathematics Education*, Volume 3, Number 2, pp. 79-95.

32. Apple, M. W. (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge/Falmer.

33. זלמנסון לוי, ג. ות. מרגלית (2010). "חינוך לצדק חברתי וחינוך לשלום בשיעורי מתמטיקה". עיונים בחינוך, גיליון 3, עמ' 97-125.

בנוסף לתוכניות הלימודים עצמן, התפתחה בשנים האחרונות, בעיקר בבתי הספר היסודיים, נורמה של לוחות זמנים מחוזיים של נושאי ההוראה, בהם נדרשות המורות לעמוד והן אף נבחנות ונמדדות על כך.

מבחיני המיצב, המבחנים הבינלאומיים ומבחנים נוספים אחרים הפכו להיות המטרה המרכזית של הוראת המתמטיקה ומהם נגזר שיקול הדעת של המורות והמורים לגבי אופן ההוראה ותכניה.

למרות כל אלו, מורים ומורות עדיין יכולים לבחור להיות אינטלקטואלים משני מציאות<sup>34</sup> כלומר בעלי תודעה חברתית ופוליטית, המלמדים את חומר הלימודים הנדרש ופועלים לשינוי חברתי. פעולה שכזו משמעותה ללמוד להפוך את האילוצים לאפשרויות, ללכת על החבל הדק שבין התנגדות למערכת שבה נמצאים, לבין היכולת לשרוד בה. משמעותה לחפש בכל רגע את אותה פרצה המאפשרת ללמד אחרת, ולהתייחס לתלמידים ולתלמידות באופן שונה. המלאכה המורכבת הזו היא המשמעות של חינוך לצדק חברתי, חינוך נגד גזענות, חינוך המעניק ערך לילדים וילדות.

**פרק זה עוסק באסטרטגיות פיתוח תודעה ולמידה שכל מורה תוכל להתאים וליישם בכיתה שלה באופן שונה ומגוון. חלק מהאסטרטגיות יכולות להשתלב בכל שיעור וחלקן מחייבות שיעור בפני עצמו. זוהי הזמנה לשנות, להוסיף, להפחית, להתווכח, להמציא מחדש. דוגמאות לאסטרטגיות אלו תמצאו בחלק הבא במערכים שמוכאים לשם המחשה בלבד וכהזמנה ליצירה מחדש.**

### **קריאה ביקורתית של ספרי הלימוד וחברות העבודה**

קריאה ביקורתית של ספרי הלימוד וחברות העבודה משמעותה זיהוי המסרים הגלויים והסמויים שבהם. לאחר שיש לנו את התודעה הנדרשת לצורך כך, זוהי מיומנות פשוטה ונרכשת, אשר יכולה להיעשות על הן ידי המורה והן על ידי התלמידים והתלמידות. הקריאה הביקורתית נעשית באמצעות שאילת שאלות, פעולה אשר בדרך כלל נעשית בכיתה על ידי המורה ששואלת את תלמידיה שאלות אשר התשובה עליהן ידועה לה מראש. השאלות המאפשרות קריאה ביקורתית אינן כאלו; כל אחד ואחת יכולים לשאול אותן ואין עליהן תשובה אחת סדורה ונכונה:

**מהו עולם התוכן שבו עוסקות השאלות שבספרי הלימוד? שאלה זו מאפשרת לזהות מגמות של חינוך לצרכנות בזמנית, חינוך לחלוקה מגדרית של תפקידים בבית ובעבודה, עיסוק במיליטריזם ועוד. שאלה זו יכולה להוביל לדיון סביב שאלות כמו האם עולמות תוכן אלו משקפים את החברה שלנו, את הקהילה שלנו, את המשפחה, את החברה שהיינו רוצות לחיות בה.**

**אלו דימויים מופיעים באיורים? בהתבוננות בחברות עבודה נמצא כי הרוב המוחלט של הדמויות הן בעלות צבע עור בהיר, ובהקשר הישראלי - אשכנזיות. לעתים קרובות הדמויות מאוירות באופן הומוריסטי ובאחת התוכניות מלווה את החברות דמות של מורה, שנראית כאילו נלקחה ממערכון: תספורת מיושנת, משקפיים גדולים ומבט של נזיפה. הבתים המצויירים הם בדרך כלל בתים פרטיים עם גג אדום, חצר ודשא. האיורים, אגב, זהים גם בתרגום של החברות לערבית.**

**מהם המאפיינים של הדמויות המופיעות בהם? במבחיני המיצב מדי שנה אמא אופה עוגיות ומחלקת אותן לילדיה. אמא גם עושה קניות. אבא חוזר מהעבודה. הבנות משחקות בבובות והבנים בקלפים ובכדור. זוהי חלוקה מגדרית. האם אפשר לתת לאמא ולאבא תפקידים אחרים במשפחה, בבית ומחוצה לו? האם אפשר להגדיר אחרת את בחירת המשחקים של הבנים ושל הבנות? איך אפשר לשנות מציאות זו? כל אלו שאלות לדיון בכיתה. התבוננות מעניינת היא על השמות בתוכניות הלימודים, וניתן לנסות ולמצוא קשרים בין השם לבין העיסוק והאפיון של הדמות: אבי, בני וגבי הם רצפים, לעומת אלעד, יובל וחוה העוסקים במחשבים. מה עשויה להיות המשמעות של חלוקת שמות זו והאם יש לה קשר ליחסי הכוח בין מזרחים ואשכנזים בשוק העבודה ובחברה בכלל? השמות רובם ככולם הם שמות ישראלים הגמוניים. לא נמצא שם את אלמוז, את היבא, את קטיה ואף לא את אורטל או ציון. יוצאי אתיופיה, עולים בכלל, ערבים ומזרחים נעדרים מרוב ספרי המתמטיקה.**

**מי לא נמצא בתוכנית הלימודים? לעתים היעדרות חזקה יותר ומשפיעה יותר מהנוכחות. כאשר נושאים של צדק ושוויון נעדרים מספרי הלימוד ולעומת זאת נושאים של קניה ואכילה של ממתקים, משחקי קלפים ומבצעי הנחות מופיעים לעתים קרובות - עובר מסר של מידת החשיבות של הדברים. כאשר אוכלוסיית הנכים על כל גווניה אינה מוזכרת כלל, לא במלל ולא באיור, הדבר משרת את יחסי הכוח בחברה, בגינם אוכלוסיה זו נאלצת להיאבק על זכויותיה. המסר שעובר הוא כי נכים אינם חלק מהחברה שבה אנו חיים, או בעצם הם חלק פחות חשוב, כמו גם ערבים, יוצאי אתיופיה, מזרחים, ומהגרים או עולים בכלל.**

34. Giroux, H. (1988) Teachers as Intellectuals. New York: Bergin & Garvey.

## שכתוב ויצירה על בסיס חומרי ההוראה הקיימים

אסטרטגיית שכתוב החומרים הקיימים משאירה את חומרי הלימוד כפי שהם, רק מחליפה את נושאי התוכן שבהם הם עוסקים. שאלות ובעיות העוסקות בצרכנות יכולות להפוך לשאלות העוסקות בשוויון בין קבוצות שונות, בסביבה ואקולוגיה, בשירותים חברתיים, ועוד. משימות מנוכרות שאינן קשורות לחיי הלומדים והלומדות יכולות להפוך למשימות אקטיביסטיות בקהילה שלהם. במקום שאלות של רווח והנחות, ניתן לשאול שאלות של כלכלה אחרת: קואופרטיבים, התארגנויות צרכנים, התארגנויות עובדים. במקום שאלות חסרות משמעות כמו: לכלב יש שרשרת של שבעה מטר, כמה שטח משחק יש לו? ניתן לשאול על קבוצה שהלכה לנקות את חוף הים, וניקתה שטח בקוטר של שבעה מטר מסוכת המציל. מה גודל השטח שניקו?

חיי היומיום המצטיירים בתוכניות הלימוד יכולים להיות מגוונים ולהציג את השונות של החברה שאנחנו חיים בה: משחקי ילדים מגוונים, צורות מגורים שונות ועוד. שכתוב החומרים מאפשר לעסוק בסיפורים של מאבקים חברתיים הראויים להילמד. מאבקם של קבוצת צעירים בבת ים על זכויותיהם כעובדים ברשת סופרמרקטים, למשל (במסגרת הסתדרות הצעירים בישראל של הנוער העובד והלומד), יכול לספק אין ספור שאלות מתמטיות: ברשת בבת ים חברים 400 בני נוער, המשלמים 25 ש"ח דמי חבר בחודש. כמה ישלמו כולם יחד בשנה? הנערים ביצעו משלוחים לבתי הלקוחות, אשר שילמו 20 ש"ח למשלוח, אך השתכרו רק על בסיס טיפים. בהנחה שהנערים ביצעו כל אחד כעשרה משלוחים ביום, כמה הרוויחו בעלי הרשת על חשבון הנערים? במאבק המשפטי זכו הנערים ופוצו בסכום משמעותי. מי הם הנערים? רובם עולים לשעבר ומזרחים. מה המשמעויות של סיפור זה? האם היו משיגים את זכויותיהם ללא התארגנות? האם סיפור כזה יכול לקרות בכל מקום באותה צורה? זהו מאבק שראוי להילמד ורלוונטי לבני הנוער, וכמובן שניתן להתאים את רמת השאלות לחומר מתמטי בכיתות שונות.<sup>35</sup>

נושאים רבים של צדק חברתי ואי שוויון ניתן למצוא באתר של **מרכז אדוה**, בו מוצגים נושאים אלו במספרים, סטטיסטיקות וטבלאות.<sup>36</sup> השוואה בין טבלת אחוזי הזכאות לברגרות על פי יישובים, לטבלת ממוצע ההכנסה על פי יישובים, עשויה לבנות תבונה לגבי הקשר בין השכלה, מצב כלכלי וגזענות. מבט על הנתונים בחתך של פריפריה ומרכז, מזרחים ואשכנזים, יהודים וערבים מלמד אותנו על אי-השוויון באמצעות המספרים. מחקרים קובעים כי קיימים פערי שכר משמעותיים בין אשכנזים העומדים בראש טבלת השכר, למזרחים, ולערבים הנמצאים בתחתית. נתונים אלו ניתן למצוא באחוזים, על פי שנים, על פי אוכלוסיות. זהו כר נרחב לבעיות אלגבריות, לבניית דיאגרמות, ולשיעור בנושא אחוזים וסטטיסטיקה. בכל מקרה תישאל השאלה: מה יכול להסביר את פערי השכר? האם חברה בה שכרו של אדם מושפע ממוצאו, מינו, או הלאומיות שלו זוהי החברה שבה אנו רוצים ורוצות לחיות? אלו נתונים היינו מוצאים בחברה בה היינו רוצים לחיות? כל אלו הן שאלות ערכיות העוסקות בגזענות ויכולות להילמד באמצעות המתמטיקה. יצירת חומרי הלימוד ושכתובם יכול להיעשות הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים והתלמידות. זוהי פעולה של שינוי יחסי הכוח של הידע בכיתה.

www.adva.org



## לימוד מתמטיקה בהקשר תרבותי ויחסי הכוח שבתוכם

מאמרים לא מעטים נכתבו ופורסמו בישראל ובהם ידע נרחב על מתמטיקה של תרבויות אחרות, נשים מתמטיקאיות, ואף מעט על אתנו-מתמטיקה בהקשר הישראלי.<sup>37</sup> ידע זה אינו נכלל ברוב תוכניות הלימודים הקיימות. עצם הימצאות הידע באופן נגיש הופכת את המשימה של שילובו בהוראת המתמטיקה לאפשרית, גם ביוזמה של מורה, צוות, בית ספר. ידע נוסף על מתמטיקה בהקשרים תרבותיים ניתן למצוא בספריה דיגיטלית עצומה, המאפשרת למצוא חומרים על פי תרבויות, ארצות או נושאים מתמטיים, ובמקורות רבים נוספים (רשימת מקורות בהמשך). כל הידע הרחב הזה יכול להשתלב בהוראת המתמטיקה: הוראת הגיאומטריה יכולה להתבסס על אמנות אפריקאית ואבוריג'ינית; הבנת הרעיון של הבסיס העשרוני יכולה להיעשות תוך השוואה למתמטיקה של תרבות המאיה, שהבסיס שלה הוא 20; לימוד פרקים מתוך התפתחות המתמטיקה בסין, בהודו, במצרים, ביוון ובעולם המוסלמי מובילה בהכרח לשאלות על יחסי כוח וקולוניאליזם תרבותי. למה מתמטיקה אחת נשמרה והאחרת נעלמה? למה תופעה מסוימת נקראת על שם מגלה אחד ולא על שם מגלה אחר? שאלות כאלו, העוסקות ביחסי כוח בין תרבויות, מובילות לבחינת יחסי הכוח בתוך הכיתה ובחברה בכלל. מקורותיה הערביים המגוונים של המתמטיקה יכולים להיות אחד הגשרים להערכה ולדיאלוג בין ערבים ליהודים. עצם מחורצת עתיקה שנמצאה לפני חמישים שנה

35. הוצג על ידי גיתית פרץ, בקורס פדגוגיה של כלכלה חברתית, סמינר הקבוצים, תשע"ג.

36. מרכז אדוה, [www.adva.org](http://www.adva.org).

37. על"ה, עלון המורים למתמטיקה.

בקונגו שבאפריקה מעלה את ההשערה שזוהי אחת העדויות הקדומות ביותר להסבר של העולם באמצעות מתמטיקה.<sup>38</sup> כל אלו הם כלים להתמודדות עם דעות קדומות, סטריאוטיפים וגזענות. השילוב של היסטוריה, תרבות ואומנות בהוראת המתמטיקה יכולה להוביל להוראה רב תחומית. ניתן לקשור בין לימודי הגיאוגרפיה, ההיסטוריה והאמנות באמצעות נושאים שונים במתמטיקה.

בשנים האחרונות מתפתחת במסגרת האתנו-מתמטיקה חשיבה הנוגעת לא רק לקבוצות תרבות במובן הרחב המוכר, אלא גם לקבוצות תרבות שהן תוצאה של אופן החיים העכשווי שלנו: קבוצות תרבות במרחב האורבני

כמו שכונות, רשתות מדיה חברתיות, קבוצות אינטרס שונות של מאבק לשינוי חברתי ועוד. ניתן ללמד מתמטיקה של מקומות עבודה, של שירותים ציבוריים. כל אחת מההתרחשויות במרחב בו אנו נמצאים ניתנת לקריאה באמצעות המתמטיקה, ובתנאי שנתייחס אליה כאל כזו ונתבונן על יחסי הכוח שהיא יוצרת.

**לימוד פרקים מתוך התפתחות המתמטיקה בסין, בהודו, במצרים, ביוון ובעולם המוסלמי מובילה בהכרח לשאלות על יחסי כוח וקולוניאליזם תרבותי. למה מתמטיקה אחת נשמרה והאחרת נעלמה?**

## למידה שיתופית בקהילה

אחת התוצאות הנלוות של מערכת חינוך הישגית ושל היות המתמטיקה מקצוע כה יוקרתי וקובע גורלות, היא הרעיון שכל אחד צריך לעבוד לבד, לחשוב לבד, להיבחן לבד. עקרון זה תואם גם את הקשרים שבין הוראת המתמטיקה לכלכלה קפיטליסטית, בה האינדיבידואל הוא היחידה הבסיסית. כדי ליצור הוראת מתמטיקה אחרת, אחד השינויים המשמעותיים הוא אימוץ הלמידה השיתופית כדרך למידה בכיתה.

בלמידה שיתופית מקבלת הקבוצה משימה מורכבת, שבה כל חברי וחברות הקבוצה חייבים לקחת חלק מעצם הדרך שבה המשימה בנויה. המשתתפים לומדים זה מזה, נהנים מנקודות החוזק אחד של השנייה ונעזרים בנקודות החולשה. הידע הייחודי של כל אחד ואחת הוא בעל תרומה משמעותית לביצוע המשימה. מחקרים מראים כי למידה שיתופית מובילה להישגים לימודיים גבוהים לפחות כמו בשיטות למידה אחרות, ולעתים אף יותר: מחקר בארצות הברית שנערך עם תלמידי כיתה י"ב מצא שאלו שלמדו מתמטיקה בלמידה שיתופית השיגו ציונים גבוהים יותר מקבוצת הביקורת.<sup>39</sup> מעבר לכך, על ידי בניית קבוצות טרוגניות (לעומת חלוקה להקבוצות) התלמידים והתלמידות לומדים להכיר האחד את השנייה, להיעזר ולעזור והופכים לקהילה לומדת, תוך שמתמטיקה כבר אינה מקצוע ממיין. מודל למידה זה יכול להוביל גם למודל כלכלי פחות מנוכר ואינדיבידואלי, כמו קואופרטיבים ושיתופי פעולה כלכליים מסוגים שונים. הצורך לבנות משימות מתמטיות מורכבות, המתאימות ללמידה שיתופית, יוצר מרחב גדול של אפשרויות ללמידה בקהילה הרחבה וליצירת מתמטיקה מעצימה. המשימות יכולות להיות **בעיות היפותטיות אשר נבנו על ידי המורה, על סמך מציאות קיימת**. השימוש באופן לימוד זה יהיה על בסיס נתונים קיימים, אך הוא מאפשר לספר סיפור שאינו קשור באופן אישי ואף ליצור הרחקה, כלומר לספר על קהילה אחרת אך דומה, מה שעוזר בדרך כלל להתמודד עם מציאות מורכבת. סוג נוסף הוא **משימות אקטואליות**. בכל זמן נתון מתרחשים תהליכים ואירועים בכל קהילה או בחברה בכלל: המפגש הטעון בין הפליטים מאפריקה לתושבי דרום תל אביב, למשל, יכול להוות נושא למשימת חקר ועיבוד הנתונים הקיימים. למידת הנושא עשויה לגלות צדדים נוספים, שאולי אינם נראים לעין כיום; פינוי משפחות מבתייהן על ידי החברות המשכנות של הדיור הציבורי, מסיבות שונות, והמאבק המתקיים בנושא, עשוי להכיל בתוכו אוצרות מתמטיים רבים שעשויים אף לסייע במאבק עצמו. חשוב לשאול על נתונים אלו: האם ניתן לזהות בהם דפוסים גזעניים? אלו נתונים תומכים בטענה זו? האם אין דפוסים כאלו? על סמך אלו נתונים מתמטיים? איסוף הנתונים עצמו, עיבודם וניתוחם הוא משימה מתמטית מורכבת, שניתן להתאים אותה לרמות שונות. הסוג השלישי של המשימות הוא **בניה של מערך חקר מאורגן של נושא בחיי בית הספר או הקהילה**. משימות מסוג זה עשויות להיות בסיס לשינוי וליוזמות חדשות. משימה הכוללת סקר של פינות המשחק בחצר בית הספר, וחלוקת מגדריות או אחרות של מי שמשמש בהן, יכולה להוביל לארגון מחדש של החצר. לימוד פעילויות הנוער השונות בקהילה והמשתתפים בהם, שאילת שאלות הנוגעות למי הם המשתתפים והמשתתפות, והאם יש בחלוקה זו אלמנטים גזעניים ומגדריים, תוביל להצעות לתוכניות נוער אחרות, המתגברות על חלוקות אלו. בדיקת ההקצבות של רשות מקומית לפעילויות אלו ולפעילויות תרבות בכלל תוסיף מימד מתמטי משמעותי ובודאי תחשוף נתונים דומים לאלו הארציים, אשר משקפים אפליה ברורה של מוסדות תרבות העוסקים בתרבות מזרחית.<sup>40</sup>

**באופנים אלו התלמידים והתלמידות ילמדו לקרוא מחדש את העולם ולשנות אותו באמצעות מתמטיקה.**

38. אורן דותן, מאקו, "האם זה שיעור המתמטיקה הראשון בעולם?" 6.7.11, <http://www.mako.co.il/hix-history/Article-23db5270d387531018.htm>

39. Jebson, S. R. (2012). "Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics," IFE Psycholgia, Vol. 20 Issue 2, pp. 107-112.

40. ליבי במזרח, הקואליציה להקצאה שוויונית של משאבי התרבות בישראל, <http://www.achoti.org.il/?p=1188>

## מערכי שיעור לדוגמא

כל המערכים מבוססים על תוכנית הלימודים החדשה במתמטיקה של משרד החינוך.

בית הספר היסודי:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Math\\_Yesodi/PDF/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Math_Yesodi/PDF/)

חטיבת הביניים:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Math\\_Chatav/TachnitLimudim](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Math_Chatav/TachnitLimudim)

ניתן ואף רצוי להתאים את המספרים ואת הפעולות החשבוניות הנדרשות לכיתה ולחומר הלימוד הספציפי הנדרש.

### בית ספר יסודי

#### הגיל הרך: חטיבה צעירה או גן חובה - פעילויות מוצעות:

**חקר ספרות הילדים הנמצאת בגן:** ניתן לספור את מספר הבנים והבנות בספרי הילדים ולרשום את התוצאות. האם יש הבדל? ניתן לספור רק את הדמויות הראשיות בכל ספר. האם יש הבדל? למה יש הבדלים כאלו?

**חקר פינות המשחק:** ניתן להכין טבלה של פינות המשחק וכולם יסמנו בה את הפינות האהובות עליהם. סיכום המספרים והתבוננות בהם: האם יש הבדלים בין בנים לבנות בפינות השונות? מדוע? האם אנחנו רוצים לשנות את זה?

**חקר אישי-משפחתי:** הילדים והילדות יבדקו את מוצא ההורים, או הסב והסבתא. בגן תוצג מפת עולם בסיסית, בה יסומנו בארצות המתאימות סך מספר הילדים, ושמות משפחותיהם. ניתן ליצור תהליך למידה על המדינות השונות בהיבטים שיכולים לכלול מספרים, למשל: כמה שעות אורכת הטיסה אליהן, באלו שנים הגיעו המשפחות לארץ, מספר האנשים במשפחה, ועוד. אפשר להוסיף למפה מאכל אופייני או בעל משמעות לכל ארץ, עם מתכון שכולל כמויות. את המתכונים הפשוטים אפשר להכין בכיתה/גן.

**הערה:** רעיונות נוספים בנושא מגדר לגיל הרך, שניתן להוסיף להם פעילות מתמטית, תמצאו ב: [www.criticalpedagogy.org.il](http://www.criticalpedagogy.org.il), בספריית הבית, בחלק של תוכניות לימודים.

### כיתה א':

התלמידים יתבקשו לחשוב על סוגים שונים של קבוצות אליהם הם יכולים להתחלק: רחובות או שכונות מגורים, בנים ובנות, משחקים, מאכלים, תוכניות טלוויזיה וספרים אהובים, מקומות שטיילתי בהם. המורה תרשום את הרעיונות על הלוח. אחרי שנגמרים הרעיונות, כביכול, כדאי לאפשר חשיבה נוספת כיוון שאז מגיעים רעיונות נוספים, פחות מובנים מאלהם.

בכל פעם המורה תכריז על אחד הקריטריונים והקבוצות שהוא כולל, והכיתה תסתדר לפי הקבוצות האלו. רצוי שבכל קריטריון יהיה מספר משתנים גדול יותר משניים ושיגיע עד חמש-שש. לדוגמה: מאכלים: סלטים, פיצות, ממתקים, שניצלים, פשטידות. הערה: כאן ההזדמנות לשאול: האם ממתקים הם אוכל? האם עליהם להיות באותה קטגוריה או לפתוח להם קטגוריה נפרדת?

הילדים והילדות יתבקשו לספור את מספר הילדים בקבוצה שלהם, ובלוח עם טבלה שתוכן מראש יכתבו את הקריטריונים ואת מספר הילדים בכל אחת מהקבוצות.

עשוי להיות מצב בו יהיו ילדים שלא ייכללו באף אחת מהקבוצות. במצב זה יש לעצור ולשאול: מה עושים במצב כזה? האם פותחים קבוצה נוספת לילד/ה אחת? האם ניתן לשנות כותרת לאחת הקבוצות כך שתכלול גם את מי שנשאר לבד?

בסוף הפעילות ניתן לשאול שאלות על הטבלה. אלו קריטריונים יוצרים את הקבוצות הכי גדולות? הכי קטנות? איך אנחנו מסבירים את זה? במה אנחנו דומים? במה שונים? מה טוב בלהיות דומים ומה טוב בלהיות שונים? איך הדמיון והשוני משפיעים על היחס שלנו אחד/אחת לשני/ה?

**נושא תוכן:** תרבות, זהות ומגדר.

**נושא מתמטי:** מספרים, חיבור, השוואת נתונים והצגתם.

**מטרות:**

■ העצמה של זהות, תרבות ומגדר, תוך פיתוח תחושת ערך וחשיבה ביקורתית.

■ הילדים והילדות יתנסו בנקודת מבט מתמטית על החיים שלהם.

■ יצירת למידה רלוונטית, תוך תהליך של יצירת ידע בכיתה/גן.

**נושא תוכן:** היכרות עם השונה והדומה בכיתה.

**נושא מתמטי:**

■ מספרים טבעיים עד 400, מניה, בניית קבוצות, גדול מ... קטן מ... שווה ל...

■ איסוף נתונים ועיבודם למספרים.

**מטרות:**

■ היכרות עמוק עם הילדים והילדות בכיתה מעבר ליחסי הכוח ולמבנה חברתי המקובל בכיתה.

■ התנסות בלמידה משותפת ובמשימות המחייבות שיתוף פעולה.

■ לימוד והתנסות במספרים טבעיים, בניית קבוצות, שוויון ואי-שוויון מספרי, תוך פעילות חברתית רלוונטית, המעניקה משמעות לפעולות החשבון.

**לוח זמנים:** פעילות כזו יכולה להתקיים במשך שיעור שלם. יחד עם זאת, מומלץ להכין פעילות נוספת, למקרה שהיא תסתיים אחרי זמן קצר יותר. אפשר לתת משימה שבה הילדים/ות יוצרים תרגילי חשבון מתוך הנתונים שבטבלה.

**חומרי עזר:** להכין טבלה ריקה על בריסטול שמודבק על לוח גדול, עם מקום לכעשרה קריטריונים, הכוללים עד שש קבוצות כל אחד. מומלץ להכין גם כמה רעיונות למקרה (הלא סביר...) שלא יהיו כאלו בכיתה.

## כיתה ג':

הכיתה מקבלת את דף העבודה ועובדת עליו, ביחידים או בזוגות.

התלמידים והתלמידות יחברו בקבוצות שאלות מתמטיות לסיפורים משפחתיים או לסיפורים של תרבויות שונות שיחולקו על ידי המורה.

הקבוצות יחליפו ביניהן את השאלות שחברו ויפתרו אותן.

## דף עבודה:

1. אמא של אלמז הגיעה לישראל מאתיופיה כשהייתה בת עשר. היא יצאה מאתיופיה במסע רגלי לסודן ומשם הגיעה בטיסה. את המסע עשתה עם משפחתה. חלק מההכנות למסע כללו אריזת 264 קילוגרם קמח בעשרה שקים. כמה קמח שמו בכל שק? אם היו אורזים בשקים המכילים 100 קילוגרם, כמה שקים מלאים היו מתקבלים? החלק הראשון של המסע נמשך 12 יום. ביום הראשון והשני צעדו ארבעה קילומטר בכל יום וביתר הימים צעדו שישה קילומטר בכל יום. כמה קילומטר צעדו בסך הכול בחלק הראשון של המסע? (הילדים והילדות לומדים על המסע של עולי אתיופיה, היסטוריה שאינה נלמדת במערכת החינוך).

2. המשפחות של אופיר ועבד יצאו לטיול של יומיים בהרי יהודה. בכל אחת מהמשפחות זוג הורים ושלושה ילדים. כל הורה זקוק לארבעה ליטר מים לטיול וכל ילד לשלושה ליטר. כמה ליטר מים עליהם להכין לטיול? המשפחות קבעו להיפגש בבאר שבע. המשפחה של עבד יוצאת מכפר קרע ועליה לנסוע מרחק של 166 קילומטר לבאר שבע, והמשפחה של אופיר יוצאת מחיפה ועליה לנסוע מרחק של 206 קילומטר לבאר שבע. כמה קילומטר ייסעו שתי המשפחות סך הכול? (הילדים והילדות נחשפים למציאות שאינה קיימת כמעט בישראל, של חברות בין משפחות יהודיות וערביות וביולוי משותף).

3. איל בוזגלו מקרית גת התקבל ללימודי רפואה באוניברסיטת באר שבע. נסיעה באוטובוס תעלה לו 25 ש"ח ליום לימודים. הוא לומד 25 ימים בחודש. כמו כן הוא יצטרך לאכול בקפטריה בעלות של עשרה ש"ח ביום. כמה יעלו לו הנסיעות בחודש? כמה יעלה לו האוכל? כמה יעלו שניהם ביחד? הוא יכול לגור במעונות סטודנטים שעולים 1000 ש"ח בחודש. מה עולה יותר? מה הייתם מציעים לאיל לעשות? האם יש שיקולים נוספים מלבד העלות? (הילדים והילדות נחשפים למציאות שסטטיסטית סיכוייה נמוכים כיוון שבפקולטות היוקרתיים מספר הסטודנטים המזרחים נמוך באופן משמעותי משל האחרים).

## כיתה ה':

המורה תציג בפני התלמידים את האירוע הבא. במהלך הסיפור יתקיים דיון בכיתה לגבי השאלות שמופיעות בו:

במרכז המסחרי בשכונה נמצאו בוקר אחד כתובות גרפיטי בהן היה כתוב: ערבים מלוכלכים, שחורים החוצה. בדרך לבית הספר ראו הילדים את הכתובות. כשהגיעו לבית הספר ספרו בכיתה מה ראו, והרגישו מאוד נסערים. מדוע לדעתכם היו הילדים והילדות נסערים?

המורה הסבירה כי אלו כתובות גזעניות כיוון שהן מניחות שקבוצות שלמות הן פחות טובות ומותר לפגוע בהן רק בגלל מוצאן או צבען. בנוסף לכך דברו בכיתה על כך שכתובות הגרפיטי פוגעות גם במראה של

**נושא תוכן:** היכרות עם זהויות ותרבויות מגוונות והכרה בהן.

**נושא מתמטי:** פעולות חשבון במספרים גבוהים

## מטרות:

■ פיתוח ויצירת ידע המאפשר אלטרנטיבה למציאות של גזענות, המבוססת בין היתר על בורות.

■ מעבר מידע עולם לידע מתמטי, תוך שימוש בידע המתמטי להבנה טובה יותר של העולם.

**לוח זמנים:** הפעילות מתאימה לשיעור כפול.

**חומרי עזר:** דף עבודה, סיפורים מוכנים מראש, רצוי באורך של פסקה או שתיים, כדי לאפשר התמקדות בתרגום המתמטי.

**נושא תוכן:** חשיפת המציאות של חוסר שוויון על ידי עיסוק במציאות אלטרנטיבית של תיקון.

**נושא מתמטי:** פעולות חשבון בשברים פשוטים ועשרוניים.

## מטרות:

■ מפגש עם מציאות גזענית וניסיון ליצור דרכים להתמודד איתה באופן חיובי.

■ יצירת תגובות קהילתיות משותפות לפעילות גזענית ומתן ביטוי מתמטי לכך.

**לוח זמנים:** סיפור האירוע דורש שיעור כפול או משולש, בעיקר אם מאפשרים לילדים וילדות להעלות רעיונות משלהם.

**חומרי עזר:** בריסטולים, צבעים, במידה ומחליטים לקיים פעילות גרפיטי במסגרת השיעור יש צורך בנייר עיתון ובצבעים.

המרחב הציבורי. הילדים והילדות החליטו שהם רוצים לפעול. אלו פעילויות לדעתכם הם יכולים לעשות? הפעילויות שנבחרו הן צביעת הקירות וציור עליהם, המצאת סיסמאות עם מסרים של אחווה ושלוש, פעילות חינוכית בשכונה נגד גזענות ועוד:

א. הכיתה החליטה לצבוע ולצייר על הקיר שעליו נכתבו הכתובות הגזעניות. לאחר שקבלו את כל האישורים, הם התבקשו להגיש בקשה, הכוללת כמויות של חומרים ועלות הפרויקט. הם בדקו ומצאו שכדי לצבוע את הקיר עליהם להשיג 10 פחיות צבע בצבעים שונים. עלות כל פחית היא 10.5 ש"ח. כמו כן עליהם להשיג 15 מברשות עבות ו-10 מברשות עדינות. מברשת עבה עולה 9.6 ש"ח ומברשת דקה עולה 7.4 ש"ח. כמה יעלו חומרי הצביעה וכלי העבודה?

ב. הילדים והילדות החליטו לחבר סיסמאות אחרות במקום אלו שנכתבו, שיעבירו מסר של שוויון וכבוד לאדם באשר הוא אדם. חישובו על שלוש-ארבע סיסמאות כאלו. תכננו את גודל השלטים, גודל האותיות. לכל אות נדרשות שמונה דקות של צביעה. כמה דקות תיקח הצביעה של כל סיסמה? של כל הסיסמאות ביחד? תרגמו זאת לשעות.

ג. רעיון נוסף שעלה בכיתה הוא לקיים אחר צהריים של פעילויות לילדים וילדות בשכונה נגד גזענות. הם חשבו על 4 תחנות שונות. חשבו על רעיונות לתחנות כאלו. ביום הפעילות השתתפו בתחנה הראשונה 64 ילדים וילדות, בתחנה השנייה 33, בתחנה השלישית 72 ובתחנה הרביעית 45. כמה ילדים וילדות השתתפו סך הכול בפעילות נגד גזענות? כל ילד וילדה בפעילות קבלו 3 מדבקות של הסיסמאות שנבחרו נגד גזענות. כמה מדבקות חולקו סך הכול? כדי להפעיל את התחנות יש צורך ביחס של 8:1, כלומר, מפעיל על כל שמונה ילדים וילדות. כמה מפעילים צריך בכל תחנה? כמה סך הכול?

ד. ניתן לתת לילדים וילדות לזהות באירוע סיפורים מתמטיים נוספים.

## חטיבת ביניים:

### מיפוי ישובים ובניית דיאגרמות

הכיתה מתחלקת לקבוצות של שלושה-ארבעה בכל קבוצה. כל קבוצה מקבלת תיק הכולל קישורים למידע על יישובים שונים (פרוט בחומרי עזר).

כל קבוצה בוחרת ארבעה יישובים: יישוב יהודי מבוסס, עיירת פיתוח, יישוב ערבי, עיר מעורבת. רצוי שהיישובים יהיו בקרבה גיאוגרפית.

הקבוצה אוספת לגבי כל יישוב את הנתונים הבאים: ממוצע הכנסה, זכאות לבגרויות, מספר תושבים, מבנה דמוגרפי או נתונים אחרים שהיא מוצאת לגביו.

הנתונים של כל קבוצה יוצגו בדיאגרמות, באופן שמראה את היחס בין היישובים השונים.

הקבוצות יתייחסו לשאלות הבאות וישאלו שאלות נוספות שעולות בדעתן: א. האם ניתן לזהות מגמות שחוזרות על עצמן בין הנתונים השונים? איזו משמעות עשויה להיות למגמות אלו? האם המגמות - או העדרן - הן פרי מדיניות או מקרה לדעתכם? האם עשוי להיות קשר בין הממצאים לגזענות? מהו?

האם המציאות המתוארת בדיאגרמות מוכרת לכם מהחיים שלכם? באילו אופנים? הביאו דוגמאות וסיפורים.

הדיאגרמות וההתייחסות לשאלות ייאספו ויוצגו בפני הכיתה במרכז למידה משותף. לאחר שהקבוצות יעברו על הממצאים השונים, יתקיים דיון משותף בנושאים שעלו.

### נאבקים בגזענות

הכיתה תחולק לקבוצות עבודה. בכל קבוצה ארבעה-חמישה תלמידים ותלמידות. כל קבוצה תקבל או תבחר ארגון אחד המתמודד עם גזענות בחברה הישראלית. הבחירה יכולה להיות מתוך רשימת הארגונים הנתונה, או מתוך שיטוט ברשת, שיש לו תרומה לכשעצמו.

כל קבוצה תלמד את הארגון שבחרה ותאסוף את המשמעויות המספריות של פעילותו: נתוני תקציב, מספר

**נושא תוכן:** קריאת מציאות ביקורתית של אפליה ואי-שוויון בהקשר של קבוצות אוכלוסיה שונות.

**נושא מתמטי:** בניית דיאגרמות על סמך נתונים.

### חומרי עזר:

מרכז אדוה: <http://www.adva.org>

דוחות בגרות (מרכז אדוה):

<http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&ritmid=700>

דוחות שכר (מרכז אדוה):

<http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&ritmid=575>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה - פרופילי יישובים:

[http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text\\_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a](http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a)

הלמ"ס - נתונים לפי הרכב אוכלוסיה:

[http://www.cbs.gov.il/reader/cw\\_usr\\_view\\_SHTML?ID=629](http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=629)

**נושא תוכן:** היכרות עם ארגונים לשינוי חברתי הפועלים נגד גזענות.

**נושא מתמטי:** השוואת נתונים סטטיסטיים והסקת מסקנות.

#### מטרות:

■ התלמידים והתלמידות יתנסו בפעילות חקר שיתופית וילמדו את עקרונות העבודה המשותפת.

■ יצירת בסיס ידע בנושא אקטיביזם חברתי.

**חומרי עזר:** רשימת אתרים, קשר עם ארגונים במידה ורוצים להכין מראש.

#### אתרים:

המטה למאבק נגד גזענות - <http://www.fightracism.org/index.asp>

הטלוויזיה החברתית - <http://tv.social.org.il/social/2012/04/29/tzfat-racism>

האגודה לזכויות האזרח בישראל <http://www.acri.org.il/he/>

יוזמות קרן אברהם - <http://www.abrahamfund.org/Heb>

#### נושא תוכן:

גזענות בחיי היומיום.

**נושא מתמטי:** אלגברה בסיסית.

**מטרות:** התלמידים והתלמידות יכירו ביטויים יומיומיים של גזענות.

האירועים שבהם טיפלו, המונחים המספריים שבהם הם מגדירים את הבעיה, המבנה הארגוני שלהם ועוד. במידה והארגון עוסק בתחומים שונים, יש למנות אותם ולהכין גרף המתאר את פעילות הארגון בתחומים אלו. אם אין באתרים נתונים מספריים יכולה הקבוצה לפנות לארגון עצמו, או לתרגם את הפרסומים לנתונים מספריים בעצמה. החיפוש יכול להיעשות לא רק באתר הארגון אלא גם בעיתונות ובפרסומים אודות הארגון.

כל קבוצה תכין את החומרים שאספה, כך שכל הקבוצות יוכלו ללמוד מהם. הצגת המספרים והדיאגרמות תלווה בהסברים ובדוגמאות. ייתן רקע קצר על הארגון ועל דרכי הפעולה המרכזיות שלו.

כל קבוצה תנסח שתי בעיות מתמטיות אלגבריות, אשר יש צורך בהיכרות עם הארגון ופעילותו כדי לענות עליהן. הבעיות יועברו לשאר הכיתה לפתרון.

הכיתה תפעל כמרכז למידה במשך זמן שייקבע, על מנת שתיווצר למידה הדדית של תוצרי הפעילות.

#### ככה נראית גזענות

הכיתה תקבל דף עבודה. לאחר העבודה עליו יתבקשו התלמידים לחשוב על סיפורים נוספים שנתקלו בהם ושניתן לשלב אותם בשאלות מסוג זה.

דף עבודה:

1. קראו את הסיפור על סניף הבנק בקרית שמונה. האם לדעתכם זוהי גזענות או שיקול כלכלי? השתמשו בקישורים שבכתבה כדי ללמוד את הנושא לעומק, ונסו לתמוך בטענה שלכם על בסיס הנתונים המספריים.

הארץ, "חשבון ללא ערבים || הקלטה מבנק מזרחי: אנחנו לא נותנים אשראי ל'בני דודים'", 29.7.13, <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.2083343>

2. לאחר קריאת הכתבה מפו את הפערים בין הקבוצות השונות המוזכרות בה. היכן הפערים הגדולים ביותר? הנמוכים ביותר? איך אפשר להסביר את הפערים האלו? האם לדעתכם זוהי גזענות או תופעה אחרת? נמקו את דעתכם בסיוע נתונים מספריים.

הארץ, "הכנסות המאיון העליון עלו ב-19% בעשור, 33% משתכרים פחות ממינימום", 18.12.11, <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1594170>

**הערה:** ניתן כמובן על בסיס עיקרון זה לבנות שאלות על כל אירוע אקטואלי שמתרחש בתקופה שבה למלמדים, וכמו כן למצוא מקורות נוספים שעשויים לסייע ולתת נקודות מבט נוספות על האירועים המוזכרים.

#### תיכון:

לימודי המתמטיקה בתיכון ממוקדים רובם ככולם בהכנה לבגרות. לכן לצורך הדגמה מובאות בעיות מתוך בחינות הבגרות, אשר שונו כך שיעסקו בנושאים שונים הקשורים לגזענות - הן באמצעות קריאה ביקורתית של המציאות והן באמצעות חשיפת אלטרנטיבות.

אפשרות נוספת היא ליצור בעיית חקר רב-תחומית ולבחון את ההיבטים המתמטיים שלה.

#### שאלות לדוגמא

**מקור:** מחיר של ארון היה 400 ש"ח. הארון התייקר ב-20%. חשב את מחיר הארון לאחר ההתייקרות. בכמה אחוזים יש להוריד את המחיר שלאחר ההתייקרות על מנת שמחיר הארון יהיה 360 ש"ח?





**אלטרנטיבה:** במהלך חודש דצמבר 2013 קבלו 400 מבקשי מקלט מאפריקה מעמד כפליטים בישראל, לאחר שוועדה מיוחדת דנה בבקשתם. במהלך חודש ינואר 2014 קבלו את מעמד הפליט 20% יותר מבקשי מקלט. כמה מבקשי מקלט קבלו מעמד של פליט בחודש ינואר? בחודש פברואר קבלו רק 360 ממבקשי המקלט מעמד של פליטים. בכמה אחוזים פחות מחודש ינואר מדובר?

**מקור:** חקלאי מייצא פרחים לבנים ופרחים אדומים. במחסן של החקלאי 1/12 מהפרחים הלבנים הם ורדים, 2/3 מהפרחים האדומים הם ורדים, 25% מכלל הפרחים הם ורדים והשאר הם חבצלות. א. בוחרים באקראי פרח מבין הפרחים שבמחסן. 1. מהי הסתברות שהפרח הוא אדום? 2. מהי ההסתברות שהפרח הוא אדום אם ידוע שהוא ורד? ב. נתון שמספר הורדים האדומים במחסן הוא 300. מהו מספר הפרחים במחסן?

**אלטרנטיבה:** במהלך הקיץ החליטה עיריית תל אביב יפו לקיים פעילות תרבות משותפת לבני נוער יהודים מתיכון יהודי בתל אביב ולבני נוער ערבים מתיכון ערבי ביפו. 1/12 מבני הנוער הערבים הם חובבי קולנוע. 2/3 מבני הנוער היהודים הם חובבי קולנוע. 25% מכלל בני הנוער הם חובבי קולנוע. השאר חובבי מוסיקה. בוחרים באקראי נער/ה מבין הנערים/ות בפעילות. מהי ההסתברות שהנער/ה ערבי/ה? מהי ההסתברות שהנער/ה ערבי/ה אם ידוע שהוא/היא חובב/ת קולנוע? נתון שמספר חובבי הקולנוע הערבים הוא 300. כמה בני נוער השתתפו בפעילות?

### בעיית חקר

גזענות בקרב בני נוער הוא נושא שנחקר בשנים האחרונות מהיבטים שונים. אחד מביטויי הגזענות בא לידי ביטוי בסלקציה בכניסה למועדונים.

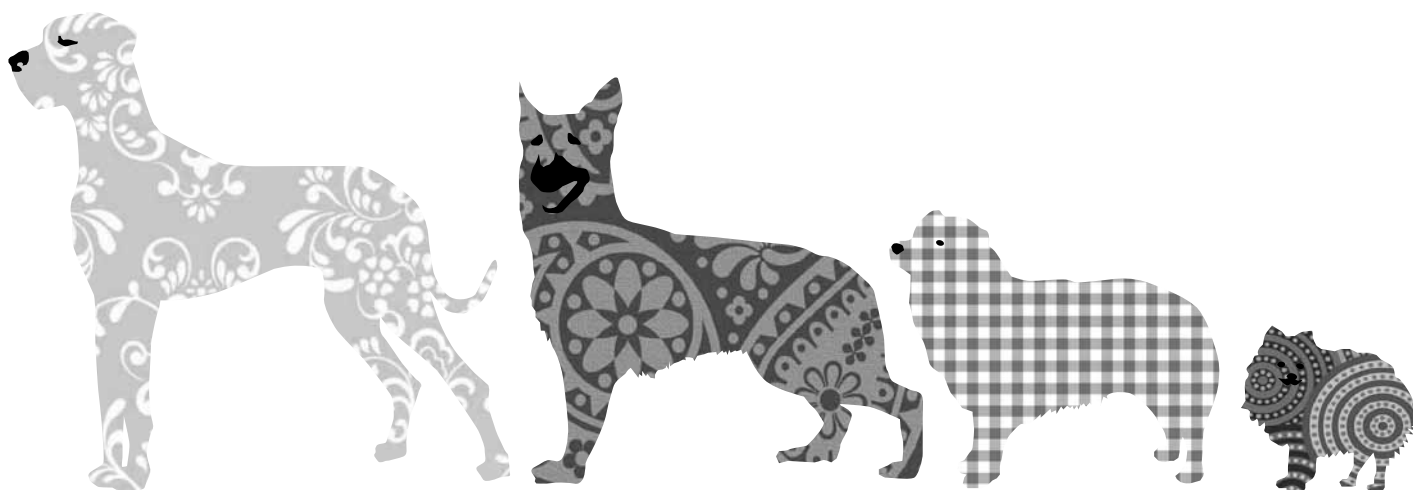
### מקורות לקריאה:

אוסף מקורות בנושא, באתר האגודה לזכויות האזרח - <http://www.acri.org.il/he/?p=2293>  
nrg, "תביעה נגד תורג": לעג לבני העדה האתיופית", 26.8.12 <http://www.nrg.co.il/online/7/ART2/398/483.html>  
nrg, "לא עבר סלקציה, תבע וזכה: 'אני רובין הוד של השחורים'", 15.1.11 <http://www.nrg.co.il/online/54/ART2/199/681.html>  
וואלה! חדשות, "הכנסת אישרה: אסור לבצע סלקציה במועדונים", 30.3.11 <http://news.walla.co.il/?w=9/1811035>

### שאלות לדיון:

בחינה של כל המקרים שבמקורות, ובדיקה מיהם אלו שמפועלת עליהם סלקציה. הצגת הקבוצות השונות שכניסתם סורבה, באמצעות נתונים מספריים ואחוזים. מהו חלקה של כל קבוצה בכלל אוכלוסיית המסורבים? האם יש נתונים חברתיים נוספים שניתן למצוא בהם יחס דומה? (השכלה, הכנסה וכו'). מה משמעות המספריים? האם יצא לכם להיתקל במקרים כאלו? האם הם קרו לכם או שהייתם עדים להם? מה חשבתם באותם רגעים? מה חשבתם לאחר מכן? האם הייתם מתנהגים שוב באותו אופן? כיצד הייתם רוצים לנהוג אם יקרה לכם מקרה כזה?





## מתחת לעור

על מדעים וגזענות

### יעל ניניו

מורה למדעים בביה"ס התיכון ע"ש איינשטיין,  
כפר הנוער בן שמן

### אילת פרל

מורה למדעים בבית הספר ע"ש ליידי דיוויס, תל אביב

### ד"ר יעל קשתן

ראש תכנית ההכשרה לביה"ס העל-יסודי,  
מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב

מטרתה של יחידה זו לבדוק כיצד ניתן לשלב חינוך לשוויון ערך האדם ונגד גזענות, בתוך עבודת ההוראה בנושא מדעים. לפי התפיסה האינטואיטיבית, שילוב הערכים האלה מתאים לשיעורי אזרחות, היסטוריה וספרות או לשעות חינוך, ולא כל כך לשיעורי מדעים; גם כשמלמדים עברית, אנגלית או שפה אחרת ניתן בקלות לשלב טקסטים העוסקים בערכים. אך מה לגבי מדעים? על פניו נראה שהאתגר גדול; אך הדבר אפשרי, והרווח החינוכי-ערכי - גדול יותר: תלמידים/ות החווים חינוך ערכי המתפרש באופן רוחבי על פני

ערוצי פעולה חינוכיים ומקצועות לימוד שונים - כן, גם דרך הדיון עם המורה למדעים - עשויים להפנים תפיסת עולם הומניסטית-דמוקרטית עמוקה, רחבה ומבוססת, מעבר ללימוד פורמליסטי של מושגים.

**לימודי המדעים יכולים להיות מסגרת נפלאה לדיון בסיסי במושג "שוויון" ולהבנה שהבדלים ושונות אינם בסיסי לדירוג היררכי**

המדע, כפי שאנו מכירים אותו היום, נוצר במאה ה-17, במה שנקרא "המהפכה המדעית". חדירתו המסיבית לתחומי החיים השונים החלה באמצע המאה ה-18, ומאז הוא שינה את המציאות. עמדתו של פרופ' ישעיהו ליבוביץ הייתה שאין כל קשר בין "עולם

המדע" ל"עולם הערכים"; עולם המדע, לדבריו, עוסק באמיתות אובייקטיביות ואילו עולם הערכים עוסק ברצונותיו של האדם. הוא גרס שערך הוא דבר המחייב את האדם ושלמענו האדם מוכן לתת משהו, ורמת הערכים נמדדת לפי רמת נכונותו של אדם לתת למען כל ערך. לעומת זאת, המדע איננו מחייב את האדם לדבר מלבד הבנה, ובמובן זה הוא חסר ערך.<sup>1</sup>

המדע המודרני השפיע על כל תחומי החיים וסמכותו מקובלת על רבים.<sup>2</sup> כמורים למדעים, ביכולתנו להשתמש בסמכותו הכמעט בלתי מעורערת של המדע, ולחנך בעזרתו נגד גזענות, על נגזרותיה השונות. בראש ובראשונה, לימודי המדעים יכולים להיות מסגרת נפלאה לדיון בסיסי במושג "שוויון", לעמידה על כך ששווה אין פירושו זהה, ולהבנה שהבדלים ושונות - גם בתוך קבוצה וגם בין קבוצות - אינם בסיסי לדירוג היררכי. בין איגואנה, תנשמת או אדם אין היררכיה, וגם לא בין בני אדם שונים. תיאור המורכבות והיופי של הטבע סביבנו, והדגשת הניסיון האנושי הגדול לפענח את צפונותיו עשויה ליצור אצל התלמיד ענווה ביחס למקומו של האדם בעולם. מלבד התייחסות מתחשבת ולא פוגענית לסביבה הפיזית, ענווה זו עשויה להוביל גם להתייחסות הומאנית יותר אל שאר בני האדם.<sup>3</sup>

**המדע ומושג הגזע - היסטוריה של יחסים**

"הגזענות, על-פי הגדרתה הקלאסית, היא תורה אנתרופולוגית-ביולוגית המחלקת את האנושות לגזעים שונים: מן הצד האחד, הגזעים "האדונים", שיש להם תכונות ביולוגיות נעלות, המקנות להן זכות לשלוט; מן הצד השני, הגזעים ה"נחותים", שאין להם את התכונות הביולוגיות הנעלות, ושעל-כן ראוי שישלטו בהם" (משרד החינוך, על הגזענות, מדרך למורה).<sup>4</sup>

מאז המאה ה-18 השתמשו במדע על מנת להשריש ולבסס גזענות, ובהגדרתה הבסיסית של הגזענות מוזכרת לא אחת הביולוגיה. האם המדעים המדויקים, אלו שאמורים להיות מבוססים על מחקרים אובייקטיביים, יכולים להיות גזעניים? לתמוך בתיאוריות גזעניות ולעודד אותן? נושא זה ברצוננו לבחון כעת, מכיוון שעלינו, כמורים למדעים, להיות מודעים להיסטוריה של המדע ולבעייתיות שעלולה לעלות מתיאוריות מדעיות שונות שאותן גם אנחנו מלמדים. עלינו לבחון הן את אובייקטיביות המחקר והן את הפרשנויות האפשריות שניתנות למחקרים אלו.

ניתן למשל לקחת תיאורים של בני אדם שונים, שחלקם נכתבו על ידי גדולי חוקרי הטבע לזמנם, ולבדוק עם התלמידים אילו אפיונים אכן נצפו בפועל (צבע עור, גובה, שיער וממדים חיצוניים נוספים) ואילו נוספו על בסיס הנחות או השערות של החוקר, בלי ביסוס עובדתי (למשל נטיות אופי). בנוסף, ניתן לבדוק האם

1. ליבוביץ, י. (1982). שיחות על מדע וערכים. תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.  
 2. מוסנזון שרייר, ע. (2004). "מדע וערכים: מורשתו של ישעיהו ליבוביץ" שלומי - המרכז להשתלמויות מורים במדעי הטבע והטכנולוגיה, <http://www.shlomi.org.il/Hebrew/Projects/portfolio/irit/sci.htm>.  
 3. סיני, א. וואלה, "לימודי פיזיקה למען הרוח", <http://news.walla.co.il/item/2798041>, 2.11.14.  
 4. משרד החינוך, "על הגזענות, על התפתחות הגדרת הגזענות ועל הדרכים להתגונן בפניה, על יום המאבק הבין לאומי באפליה גזעית - מדרך למורה". <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/158EF386-C858-42B3-981B-CE240EC81317/125787/2.docx>.

אכן התיאורים, אפילו של תכונות "חיצוניות", מתאימים לכל חברי הקבוצה המתוארת. דיון מסוג זה יוביל באופן טבעי לשאלה מדוע אנו עושים הכללות, ומה המוקשים שיש בהכללות.

במאה ה-18 החלו אנתרופולוגים לחלק את המין האנושי לגזעים. ככלל, החלוקה התבססה על מאפיינים חיצוניים בלבד, כמו צבע עור וצורת גוף. ב-1792 חקר פטרוס קמפר את נושא הגזע על ידי השוואת מידות הראש של אירופאים, שחורים וקופים. על פי מדידות אלו נקבעה היררכיה במיני האדם, בהשוואה לפסלים יווניים שהוגדרו כצורה האידיאלית: נקבע כי הקרובים ביותר לאידיאל הם האירופאים, ואילו השחורים הם הנחותים שבאדם, בהיותם רחוקים ביותר מהאידיאל וקרובים יותר לקופים.<sup>5</sup>

תיאוריות גזעניות אלו, שכביכול מבוססות על נתונים מדעיים, לא רק חילקו את האדם לגזעים שונים אלא גם קבעו כי התורשה הביולוגית גורמת להבחנה בין בני אדם "נחותים" לבני אדם "עליונים". ההנחה שעמדה בבסיס המחקרים הייתה שקבוצות אנשים שאינן אירופאיות הן נחותות. השקפת עולם זו כיוונה את התצפיות, שמהן הוסקו מסקנות לא מדעיות על כך שהמראה החיצוני מצביע על התפתחות רוחנית.<sup>6</sup> כך הפך צבע העור - כמו מאפיינים חיצוניים נוספים - לסממן שעל פיו ניתן לקבוע את המיקום בחברה, את הכישורים ואף את אופיו של אדם. בנתונים אלו נעשה שימוש כדי להצדיק מעשים כמו סחר בבני אדם, עבדות ועוד.

מדענים שדגלו בהיררכיה בין הגזעים השתמשו בספרו של דרווין, "מוצא האדם", כדי לחזק את טענתם. הגזענות הייתה קיימת לפני התפשטותה של תורת האבולוציה, אך בתורה זו מצאו אנשים "ביסוס מדעי" לתפיסה הגזענית שלהם, מה שנתן לגיטימציה להתנהגויות גזעניות כמו הצגת גמדים אפריקאים לצד קופים בגני חיות.

תפיסות המבוססות על קיומה של היררכיה אנושית קיימות בצורות שונות גם היום ואף נוכחות בשיעורי המדעים בבית הספר. במקרים רבים, ההבנה הבסיסית של תלמידים לגבי המושג "מין", במובנו המדעי, שגויה. הבנה נכונה של המושג תוביל למסקנה הפשוטה כי כל בני האדם שווים. למורים ולמורות למדעים ישנה הזדמנות להבהיר הנחת יסוד משמעותית נוספת לכל תהליך של חינוך נגד גזענות: כמו שהשוונות של מגוון היצורים אינה מעידה על עליונות של מין אחד על אחר, כך גם להבדלים בין בני האדם לא ניתן לייחס יתרון ערכי.

#### **מתוך שיעור מדעים בחטיבת ביניים (יעל ניניו ואושרית ארליך הן סטודנטיות להוראה ממכללת לוינסקי, השאר תלמידים):**

**אושרית:** דרווין הוא אבי תורת האבולוציה.

**תלמיד/ה:** האדם הוא מין.

**יעל:** כל בני האדם שייכים לאותו מין?

**תלמיד/ה:** רובם.

**יעל:** מה זאת אומרת רובם?

**תלמיד/ה:** כולם.

**תלמיד/ה:** מעל מין יש סוג, לדעתי אנחנו לא נעים לכל אורך השרשרת כמו בעלי חיים, אנחנו סוג ומתחלקים למינים על פי הצבע.

דוגמה נוספת לשימוש לרעה במדע ניתן לראות באאוגניקה, ענף שראה עצמו כמדעי, וניסה להפוך את תיאורית האבולוציה ליישומית. האאוגניקה עסקה בחקר השפעת התורשה על מאפיינים מנטאליים והתנהגותיים בבני אדם, במטרה "להשביח" את המין האנושי. זאת, בהתבסס על מחקר שפרסם פסיכולוג בשם הנרי גודארד ב-1912, שבו בחן צאצאים של אותו אב לשתי אמהות שונות: אחת בת אצולה כמוהו, שנישאה לו, ואילו השנייה נערה שאותה תיאר כ"נערת בארים רפת שכל". החוקר הצליח להתחקות אחר צאצאים משתי האמהות וגילה כי רובם המכריע של ילדי הזוג הנשוי גדלו להיות אזרחים טובים ומכובדים, בעוד שילדיה של "נערת הבארים" גדלו ברובם להיות פושעים ושיכורים. המסקנות ממחקר זה, וממחקר דומה שהתקיים ב-1877, היו כי כשמשוהו פגום בהורה, כל צאצאיו יהיו פגומים גם הם. כך צמחה תנועת האאוגניקה, שדגלה בהשבחת האנושות באמצעות עיקור וסירוס בני אדם אשר "מורידים מאיכותו" של הגזע האנושי. תורה זו התבססה גם על תנועת הדרוויניזם החברתי, שדגלה בהחלת הברירה הטבעית על כל תחומי החיים, לרבות כלכלה, כדי לאפשר לחזקים ביותר לשרוד.<sup>7</sup>

5. הספרייה הירטואלית של המרכז לטכנולוגיה חינוכית, "תפיסות גזעניות במאה ה-18 ובראשית המאה ה-19". <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=15760>.

6. נויברגר, ב. וא. קרן (1997). לאומיות אנטי קולוניאלית - הממד הרעיוני. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

7. בלו, י. רשימות מן התיבה הלבנה, "הרקע לחוקי טהרת הגזע של הנאצים" 23.4.06, <https://benhateva.wordpress.com/2006/04/23/18509/>.

בתחילת המאה ה-20 אימצו מדענים רבים את תיאורית האווגניקה, ובארצות הברית פעלו הממשל ו"הקרן להשבת האדם" על מנת לעקר בני אדם על פי חוק. מסמכים שנחשפו לאחרונה מלמדים על אלפי בני אדם אשר רופאיהם מדדו את מנת המשכל שלהם, כמו גם את הרקע המשפחתי שלהם, לקראת עיקור. רוב המעוקרים היו שחורים, שכן אותם חוקרים גרסו ששיעור מחלות הנפש בקרב שחורים גבוה יותר מאשר אצל לבנים.<sup>8</sup>

הקשר בין גזענות למדע, אם כן, הוא בלתי נמנע. תיאוריה מדעית, תורת האבולוציה של דרווין, חוללה שינוי חברתי מרחיק לכת. תיאוריה זו נוצלה, סולפה והולידה תיאוריה חדשה, שבשמה עיקרו ורצחו אנשים רבים, גם בגרמניה הנאצית.<sup>9</sup> על הגזענות שהובילה את היטלר ניתן כמובן לדבר בשיעורי היסטוריה, אך כמורים למדעים חובתנו להזכיר את הביסוס המדעי, כביכול, שבו עשה היטלר שימוש.

## על גנטיקה וגזענות

בשנת 2005 פורסם בכתב עת מדעי מאמר אשר טען כי ישנו גן התורם להגדלת נפח הגולגולת. גן זה נמצא, על פי החוקרים, בעיקר אצל אסיאתים ואירופאים, ונדיר מאוד אצל האפריקאים. טענות אלו הופרכו מאז, אך האם אין מאמר כגון זה מהווה בסיס מדעי לגזענות?<sup>10</sup>

מדענים העוסקים בגנטיקה יכולים למפות מחלות גנטיות שונות ולמצוא אילו מחלות נפוצות יותר אצל בני אדם שגדלו במקומות מסוימים; אולם, מטרתו של המחקר הגנטי אינה ליצור בסיס לגזענות. דוגמה לכך היא התייחסותנו למחלות גנטיות של יהודים: לא ניתן להתכחש לעובדה כי ישנן מחלות אשר נפוצות יותר בקרב יהודים, או בקרב יהודים מתפוצות מסוימות. האם בעצם המחקר של המוצא היהודי, האשכנזי או המרוקאי אין אמירה גזענית? האם אין אנו יוצרים בידול בתוך העם היהודי כאשר אנו מבחינים בין יוצאי העדות השונות? בצד שאלות אלה, יש להכיר בכך כי האבחנות הללו חשובות; רק לאחרונה נמצא גן אשר נפוץ מאוד אצל יהודים ממוצא מרוקאי, הגורם למומים ואף לפיגור קשה אצל תינוקות.<sup>11</sup> בעקבות מחקר זה ניתן יהיה להכניס בדיקות גנטיות לסל ההריון של הורים ממוצא מרוקאי.

**לא ניתן להתכחש לעובדה  
כי ישנן מחלות אשר  
נפוצות יותר בקרב יהודים.  
האם בעצם המחקר של  
המוצא היהודי, האשכנזי או  
המרוקאי אין אמירה גזענית?**

## מדע ומגדר

אחד ממאפייני החשיבה המדעית היא הקביעה או הטענה האובייקטיביות, שאינן מותנות באישיותו של האדם המחזיק בהן, במאפייניו או באינטרסים שלו. טענה אובייקטיבית מוסכמת על כל מי שמצוי בעניין, ללא הבדלי גזע ומין. האם באמת ניתן לקבוע כי המדע הוא אובייקטיבי? האם קביעותיהם ה"אובייקטיביות" של החוקרים אינן מוטות על ידי זהותם ועמדותיהם? בארבר מציג ניתוח פמיניסטי של "האובייקטיביות של המדע". טענתו היא כי בהינתן שמרבית המשתמשים במתודות מדעיות הם גברים מערביים בעלי עמדות פוליטיות שמרניות, קביעות מדעיות לא יכולות להיתפס כ"אובייקטיביות". המדע, לפי ניתוח זה, מוטה לטובת גברים וכנגד נשים. הפתרון, לדעתו של בארבר, הוא לוודא כי למדענים מודעות חברתית מפותחת, ולהגדיל את מספר הנשים העוסקות במדע.<sup>12</sup>

כפי שעלינו להכיר בהבדלים הגנטיים בינינו, כך עלינו להכיר גם בהבדלים המגדריים. במשך שנים התייחסה הרפואה לנשים ולגברים בצורה שווה. רוב המחלות והתרופות נחקרו בקרב גברים בלבד, וגם בניסויים מחקרניים בבעלי חיים משתמשים לרוב בזכרים.<sup>13</sup> אך הנה בא רעיון הרפואה המגדרית ומבהיר עניין בסיסי: גברים ונשים שונים זה מזה, ומכאן נגזר גם צורך במחקר ובטיפול שונים. רעיון השוויון האנושי אינו אומר כי כולנו זהים; שוויון אומר שעלינו להכיר בשונותו של כל אדם, כל קבוצה וכל מגדר.<sup>14</sup>

8. "תורת הגזע של קליפורניה", Abiliko, 28.3.10, <http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1077&lang=HEB>.

9. האוזנר, ג. (1984). "מדע וטוטליטריזם". משואה, י"ב, 13-16.

10. ראו פוקאר, ס., הארץ, "טענות מגלה הדנ"א על נחיתות השחורים כבר הופרכו בעבר", 14.11.07, המאמר אינו זמין ברשת.

11. גלובס, "אונ' בן גוריון: פוענחה מחלה גנטית בקרב יהודים יוצאי מרוקו" 9.3.14, <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000922675>

12. Barber, J. (1996). "Science and Social Work: Are they Compatible?". *Research on Social Work Practice*, 6(3), 379-388.

13. גלזרמן, מ. (2014). הרפואה המגדרית: לקראת המובן מאליו. תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

14. עוז, ע., הארץ, "הרעיון המהפכני של הרפואה המגדרית" 13.9.14, <http://www.haaretz.co.il/literature/study/>, premium-1.2427152

## איך לשלב חינוך נגד גזענות בהוראת המדעים?

שילוב ערכים כגון קבלת האחר וחינוך נגד גזענות בשיעורי מדעים צריך בראש ובראשונה לשרת את הוראת המדעים עצמם, ולא רק להשתמש במקצוע כבפלטפורמה להנחלת אותם ערכים. הדיון בפן הערכי חייב להיות מהותי לנושא הנלמד ולגרום לתלמיד להבין אותו בצורה עמוקה יותר. אנו סבורות כי למידה המערבת את התלמידים, את רעיונותיהם ואת העולם הערכי שלהם, היא בעלת פוטנציאל גבוה יותר להפנמה אפקטיבית של החומר. דווקא קיומם של דיונים בנושאים טעונים ושנויים במחלוקת יכול להוביל לכך. דיון בסוגיות אנושיות יוצר עניין, ואף זו אחת המטרות בשילוב הערכים בלימודי המדעים.

כסוגיות הקשורות בחינוך נגד גזענות נפתחות לדיון בכיתה, לא תמיד הדברים מוחלטים וברורים, ובמקרים רבים השאלות שנשאלות אינן ניתנות להכרעה חד משמעית. אנחנו ממשיכים את הזכות ואת ההזדמנות של התלמידים למחשבה עצמאית, לחופש הביטוי, להחלפת רעיונות בצורה אותנטית. כך ניתנת לתלמידים התחושה שדעתם חשובה ושבאמת רוצים לשמוע אותה. מהתלמידים נדרש לחשוב בצורה יצירתית. גם אם הסוגיות עדיין לא כל כך מורכבות בשלב הזה (ולפעמים הן כן מורכבות), יש כאן מסר שאומר: צריכים את המחשבה היצירתית שלכם, וזהו תנאי מקדים להתפתחות מדעית באשר היא.

בחרנו להתמקד בקבוצת הגיל של כיתות ז', ח' ו-ט'. עיון מדוקדק בנושאים הנלמדים במסגרת תוכנית הלימודים החדשה בלימודי המדעים לחטיבת הביניים<sup>15</sup> מראה ששילוב של חינוך נגד גזענות ומדעים הוא טבעי ביותר וממש מתבקש, שכן נושאים שונים, כמו גנטיקה, טקסונומיה, גוף האדם ועוד - מעוררים דיון בסוגיות הקשורות בקבלת האחר, שוויון וגזענות. ניתן להשתמש בחומר הלימוד המוכתב בתוכנית הלימודים ולשלב בו חינוך נגד גזענות בדרכים רבות, וגם להפך: ניתן להשתמש בדיונים הערכיים לטובת הוראת מדעים.

### נושאים כמו גנטיקה, טקסונומיה וגוף האדם מעוררים דיון בסוגיות הקשורות בקבלת האחר, שוויון וגזענות

מתארת איילת פרל, מורה למדעים בחטיבת ביניים ובחטיבה עליונה:  
"בהוראת הנושא הגדול 'מערכות בגוף האדם', כשמגיעים לנושא מערכת החיסון ומתחילים מהמקרה הפרטי של מחלת האיידס,

נתקלים בדעות סטריאוטיפיות שאיידס היא מחלה של הומוסקסואלים. יש כאן הזדמנות לדיון בערכים של כבוד האדם, זהירות מסטריאוטיפים, הזכות לפרטיות. כשמגיעים לנושאים כגון מערכת ההפרשה ומערכת ההובלה מתבקש לגעת בנושא ההשתלות - השתלת כליה, השתלת לב, נושא שמתגלגל לדיון בסחר איברים. תמיד מעניין לשמוע מה התלמידים חושבים: האם לאפשר קנייה ומכירה של איברים? ניתן לפתח שאלה זו לדיון בנושא הזכות לבריאות והזכות לחיים בכבוד. מהם הקריטריונים להיות מועמד להשתלה? מה מוביל אדם למכור את אבריו? מאיפה מגיעים מרבית התורמים? ועם כיתות מתקדמות יותר ניתן אף לדון בשאלה: האם כל אדם בעל התאמה יכול לתרום לכל אחד, או שזה תלוי תרבות, דת, צבע וכו'?"

תחומים כגון רבייה ותורשה מכילים בתוכם אין-סוף סוגיות אתיות ומוסריות שהחברה שלנו לא פתרה, כגון: קביעת מין הילוד, פונדקאות, הקפאת זרע ושימוש בו אחרי המוות, ייעוץ גנטי והפלות של עוברים שאינם מושלמים, שימוש בהנדסה גנטית למטרות שונות ועוד. דיון סביב קביעת מאפיינים גנטיים מסוימים כ"טובים" ואחרים כ"לא טובים" יעלה שאלות מהותיות כגון: האם יש לאפשר בחירת מאפייני העובר? מה הקשר בין מאפייניו החיצוניים של אדם לאופיו?

ואיילת מוסיפה: "נושא גדול אחר בתוכנית הלימודים הוא נושא האקולוגיה ואיכות הסביבה. בתוכנית אנו מתייחסים לטביעת כף רגל אקולוגית. אפשר גם כאן לפתוח עם הילדים דיונים סביב האחריות לזבל שלנו: מי אחראי לכמות? איך לטפל בזה? לנושאים של איכות הסביבה יש קשר הדוק לסוגיות חברתיות: מי נהנה מאוויר נקי יותר? מחופי ים נקיים יותר? מירקות שלא רוססו בחומרי הדברה - העשירים או אלו החיים בעוני? האם ניתן להצביע על גזענות ממוסדת בהקשר זה - איפה מרשים לעצמם השלטונות לשפוך זבל או לזהם?"

למידת המדעים מזמנת טיפול נוסף בנושא של קבלת האחר וחינוך נגד גזענות - לא דרך ה"מה", אלא דרך ה"איך"; כלומר לא דרך הנושאים הנלמדים, אלא דרך צורת הלמידה. יותר מכל מקצוע אחר הנלמד בבית הספר, למידת המדעים מתרחשת לעתים קרובות בקבוצות קטנות, בין אם במעבדה או בעבודות חקר בכיתה ומחוץ לה. בקבוצה הקטנה נדרשים שיתוף פעולה, חלוקת תפקידים והיכרות מעמיקה בין חברי

15. מו"ט-נט, "תוכנית הלימודים החדשה במדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים", <http://motnet.proj.ac.il/Apps/WW/Page.aspx?ws=5dd54bfd-f1b8-4c5d-834a-1ddec1c789b&page=b37cd78e-a8c2-4103-9526-5f053defe42d&fol=d0925355-5057-4287-a49a-553405b69d8f&code=d0925355-5057-4287-a49a-553405b69d8f>

הקבוצה, היכרות שיתכן שלא תתרחש בצורה טבעית ללא פלטפורמה זו. דרישות אלה מדגישות ערכים כגון אחריות, אמינות וכבוד לזולת, והדיון בהם חיוני ללמידה שיתופית יעילה ומשמעותית. כמו כן, עבודה עם ילדים השונים ממני, שאינם בקבוצת החברים הקרובה אלי ביום-יום, מאפשרת שבירת סטריאוטיפים בקרב הילדים ומובילה לתפיסה מורכבת האחד של השנייה, ממש כמו שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות.

המדע מלא בביסוסים גזעניים למי שיחפש אותם. אל לנו לפחד מלגעת בנושא הגזע, השוני בין יצורים שונים, השוני המגדרי והשוני בין בני אדם בכלל. עלינו ללמוד וללמד כי השוני קיים, וטוב שהוא קיים, אך אין הוא מצביע על טיבו של האדם. שיעורי המדעים הם הזדמנות נהדרת ללמוד את ערך השוויון ולהפנימו במובנו העמוק ביותר: זכותו השווה של כל יצור, ובכלל זה כל אדם, להיות שונה.



# מערכי שיעור

## מערך שיעור 1: טקסונומיה

### הקדמה למורה

בשיעור זה אנו עוסקים במיון עולם החי. עלינו להדגיש בנושא זה כי חלוקת עולם החי לקבוצות, או קביעה כי מין אחד מפותח יותר ממין אחר, אין משמען כי מין אחד טוב יותר מהשני. כל מין התפתח בצורה הנכונה לו ביותר: כך, ניתן לומר כי האדם הוא יצור מפותח יותר מדג, אך אנו לא נוכל לחיות במים.

מנושא מיון בעלי החיים ניתן ואף רצוי להעלות את שאלת מיון בני האדם. כפי שפרטנו קודם, המיון קיים ואף רצוי, ושיעור זה הוא הזדמנות נוספת ונפלאה להדגיש בפני תלמידינו כי המיון מצביע על שוני אך אינו מלמד אותנו על הפרט עצמו או על אופיו, וכן אינו קובע היררכיה ערכית.

### מקומו של הנושא בתכנית הלימודים

נושא זה נלמד תחת הנושא המרכזי "מערכות אקולוגיות" בכיתה ז', ומופיע בספרי הלימוד<sup>46</sup>. המטרות העיקריות אשר מופיעות בתוכנית הלימודים החדשה לחטיבת הביניים וקשורות לנושא שלנו הן:

1. התלמידים יבינו כי לכל היצורים החיים יש צרכים משותפים אבל הדרכים להשגת הצרכים מגוונות (מבנה, תהליכים והתנהגויות).

2. התלמידים יכירו את העקרונות שמהווים בסיס למיון יצורים חיים.

### מהלך השיעור

#### חלק א' - הקדמה-משחק

נשחק בכיתה משחק-זיהוי יצור: התלמידים יתבקשו לנחש על איזה בעל חיים המורה חושב, על-ידי שאלת 20 שאלות כן/לא מכוונות.

יש להדגיש לתלמידים שיש להם רק שלושה ניחושים, על מנת להימנע מניחושים ספציפיים ללא שאלות כלליות.

כדאי להזמין את אחד התלמידים לכתוב את השאלות שנשאלות על הלוח.

לאחר שסיימו לנחש, ניתן לאחד התלמידים לחשוב על בעל חיים. יש להדגיש בפניו כי עליו להכיר את בעל החיים מספיק טוב, כך שיוכל לענות על שאלות התלמידים.

#### חלק ב' - קישור המשחק והצגת הנושא

המורה ישאל את התלמידים איזה סוג של שאלות עזר להם להבין באיזו חיה מדובר. איזו תמונה התבהרה בפניהם עם התקדמות השאלות?

כך ניתן להוציא מהתלמידים דברים שהם כבר יודעים בנושא מיון בעלי חיים, ולהסביר להם מהי טקסונומיה.

#### חלק ג' - הוראת עיקרי הנושא המדעי

נסביר מה חלקם של החוקרים לינאוס ודרווין בדרך שבה אנו ממינים כיום בעלי חיים. לינאוס, מדען שוודי מהמאה ה-18, היה הראשון שמייין בעלי חיים. הוא עשה זאת על פי מאפיינים פיזיולוגיים, התנהגותיים ועוד, ונקט בחלוקה לשתי ממלכות, בעוד שכיום אנו נוהגים לחלק את עולם החי לחמש ממלכות.

יש להדגיש בפני התלמידים שהמיון לקבוצות נקבע בידי האדם, על פי קריטריונים מסוימים שהוא בחר, מתוך רצון לחקור ולהבין את הטבע. שיוך לסדרה או למשפחה מסוימת עוזר לאדם להבין את בעל החיים טוב יותר, אך זהו אינו מיון שקיים בטבע: הוא אינו בא לידי ביטוי בהתנהגות בעלי החיים והם כמובן אינם מודעים לו.

46. קשתן, י. נ. קינן ושי. טיומני (2014). מדעי החיים לכיתה ז'. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

#### מטרות:

■ התלמידים ידעו כי ניתן למיין את כל היצורים החיים לקבוצות, על פי מאפיינים שונים.

■ התלמידים יכירו את תרומתם של לינאוס ושל דרווין לדרך המקובלת במדע למיון היצורים החיים.

■ התלמידים יבינו כי הקטגוריה "מין" אינה שרירותית, אלא מציינת כי המשתייכים אליה מסוגלים להעמיד צאצאים פוריים.

■ התלמידים יתמודדו עם הסוגיות האתיות הכרוכות במיון בני אדם על פי מאפיינים שונים.

משך השיעור: 90 דקות

הסיווג היחיד הבא לידי ביטוי גם בטבע היא קטגוריות המין, אשר מוגדרת על ידי שני יצורים אשר יכולים להעמיד יחד צאצאים פוריים (כמובן ניתן להביא דוגמאות יוצאות דופן כגון פרד).

### חלק ד' - קישור הנושא לגזענות

נקרא מאמר העוסק במיון בני אדם, השוואת כישורים קוגניטיביים של בני גזעים שונים או כל מאמר אחר שהמורה ירגיש בנוח לצאת ממנו לדיון העוסק במיון בני האדם לגזעים. מאמרים לדוגמה:

- "כל כך שונים אבל דומים" - מאמר המדבר על ההיבט המדעי של המונח "גזע" בהתייחס לבני אדם;<sup>17</sup>
- "הצעת מחקר: אינטליגנציה חריגה של יהודים אשכנזים קשורה למחלות גנטיות" - מאמר על הצעה לחקור את המקור הגנטי של האינטליגנציה של יהודים אשכנזים.<sup>18</sup>

### עריכת דיון בכיתה לגבי המשמעות של מיון בני אדם:

שאלות מנחות:

לאיזו קטגוריה נשייך את האדם?

האם כל בני האדם משתייכים לאותו מין?

מדוע אנו נוטים למיין בני אדם לפי מאפיינים מסוימים?

האם נתקלתם או שמעתם על כל מיני בחינות "ממיינות"? (הכוונה לסיטואציות מתוך חיי היומיום של התלמידים, למשל: מיונים ללהקת מחול, מיונים לבתי ספר מיוחדים, הפניה למסלולי חינוך מקצועיים. רצוי כמובן שהתלמידים יביאו דוגמאות בעצמם) לפי אילו מדדים צריך למיין? האם המדדים הללו נשמרים או שמדדים אחרים מתערבים ומשפיעים? (למשל, מראה חיצוני בבחינה ללהקת מחול)

### חלק ה' - סיכום

ניתן לשאול את התלמידים מה לדעתם הדבר הכי חשוב שעלה בשיעור. האם דעתם בנושא כלשהו השתנתה בעקבות השיעור?

## מערך שיעור 2: טכנולוגיות פריון וגזענות

### הקדמה למורה

שיעור זה דן בטכנולוגיות פריון ובזכות להורות. האם מדובר בזכות טבעית המצויה בבסיס ערך השוויון? האם לאדם מותר להחליט כי הוא עומד להיות הורה, ללא כל קשר לנתונו האישיים? האם איסור על מימוש זכות זו מהווה פגיעה בערך השוויון, ואפלייתו של אותו אדם?

הנגזרת של הפגיעה בזכותו של אדם להיות הורה היא פגיעה בזכותו לקיים יחסי מין באופן חופשי או פגיעה בגופו. אין ספק כי המחשבה על כך מצמררת. ואולם לאפולט טוען כי יש לתת רישיון להורות, ממש כפי שאנו נותנים רישיון לעסוק במקצועות השונים, וכפי שאנו דורשים כי הנהיגה תילמד על בוריה טרם קבלת הרישיון לנהיגה.<sup>19</sup> לאפולט כותב מתוך נקודת מבט העוסקת בטובת הילד ובזכותו לקבל הורים ראויים. נשאלת השאלה: מי הם ההורים הראויים?

17. שורק, י., Nana10, "כל כך שונים אבל דומים", <http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=682529>, 14.12.09.  
18. ברקת, ע., הארץ, "הצעת מחקר: אינטליגנציה חריגה של יהודים אשכנזים קשורה למחלות גנטיות" 4.6.05, <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1543177>

19. Lafollette, H" (1980). "Philosophy and Public Affairs 9(2), 182-197.

## מטרות:

■ התלמידים יבינו באילו מצבים נדרשים אנשים לעשות שימוש בטכנולוגיות פריון.

■ התלמידים יגדילו את הידע שלהם בנוגע לחוק ולפרקטיקה בישראל בתחום הפרייה החוץ-גופית.

■ התלמידים יבינו כי טכנולוגיה חדישה מאפשרת פתרונות חדשים שמובילים לשינויים בפני החברה האנושית - שינויים תפיסתיים, תרבותיים, מבניים.

■ התלמידים יתמודדו עם השאלה: האם הזכות להורות היא זכות בסיסית שיש לאדם?

■ התלמידים יתמודדו עם השאלה: האם למדינה מותר להגביל את הזכות להורות? האם באמצעות הגבלת המימון של טכנולוגיות הפריון המדינה פוגעת בזכות זו?

משך השיעור: 90 דקות

ליברלים יטענו כי יש לכבד את האוטונומיה של כל אדם בוגר ולאפשר לו להפוך להורה. אולם כיום, בעולם הטכנולוגי, ניתן להגביל את השימוש בטכנולוגיות פריון ואגב כך, להגביל את הזכות להורות במקרים מסוימים. זאת, ללא פגיעה פיזית באדם. נשאלת השאלה האם מעשה כזה הוא מוסרי? האם אין בכך פגיעה בערך השוויון ואפלייתם של חלק מהאנשים שמסביבות כאלה ואחרות נדרשים לטיפול הפריון?

בשיעור נעלה שאלות אלו מול התלמידים. הכוונה אינה להגיע למסקנה אחת, אלא להובילם לסובלנות בדיון ובשמיעת דעה השונה מזו שהם מחזיקים בה. יש כוונה להעשיר את הידע שלהם בנעשה בישראל בנושא ולאפשר להם לגבש עמדתם.

## מקומו של הנושא בתכנית הלימודים

ניתן להעביר את השיעור במסגרת לימוד נושא הרבייה, כאשר מסיימים ללמד את הילדים על המושגים: הפרייה, הפרייה פנימית, הפרייה חיצונית, תאי מין: תא זרע ותא ביצה, הפרייה חוץ-גופית (In Vitro Fertilization).

להלן ציטוט של מספר מטרות לימוד לפרק על מערכות ויצורים חיים בתוכנית הלימודים של משרד החינוך לכיתה ח', אשר ניתן ליישם באמצעות מערך השיעור:

1. התלמידים יבחינו בין תהליכי הפרייה חיצונית לבין תהליכי הפרייה פנימית ויבינו את הקשר של התהליכים הללו לסביבת החיים.

2. התלמידים יכירו את מבנה מערכת הרבייה באדם ויבינו את התאמתה לתפקודה ברמת תא, איבר, מערכת.

## מהלך השיעור

### חלק א' - הצגת הנושא וקישורו למושגים שנלמדו קודם לכן

המורה יציג תמונה של מיקרומניפולציה בהפרייה חוץ גופית, שרואים בה מחט המאפשרת את חדירתו המדויקת של תא הזרע לתא הביצה בתוך צלוחית פטרי<sup>20</sup>.

### שאלות מנחות לצפייה בתצלום:

מה ניתן לראות בתמונה?

האם זו תמונה ריאליסטית לדעתכם?

מי האנשים הנזקקים לתהליך כזה לדעתכם, ומה הסיבות לכך?

מי יכול לבצע תהליך כזה לדעתכם? האם צריכה להיות על כך בקרה? איזו? מדוע?

### חלק ב' - עבודה בקבוצות דיון קטנות

כל קבוצה תקבל מקרה שבו אדם או בני זוג מעוניין / מעוניינים להפוך להורים. על הקבוצה להחליט האם עליהם, כנציגי מדינה, לאפשר זאת.

אין צורך להגיע לדעה אחת בקבוצה; יש לנסח את הנימוקים בעד והנימוקים נגד, ולהציגם על דף עמדה.

### כרטיסי המקרה בנספח מספר 1.

### חלק ג' - הצגת המקרים ודיון במליאה

#### שאלות לדיון במליאה

האם לדעתכם הזכות להורות היא זכות בסיסית, שלפיה יש לאפשר לכל אדם באשר הוא אדם להיות הורה?

האם זכותה של המדינה להתערב ולא לאפשר לפרט מסוים להפוך להיות הורה?

האם על המדינה לאפשר שוויון הזדמנויות ולסייע לכל בני האדם להפוך להורים?

האם על המדינה לאפשר שימוש בטכנולוגיות פריון לתושביה ולממן זאת? מדוע?

20. ניתן למצוא תמונות כאלו באינטרנט, למשל באתר הבריאות הבריטי NHS choices.



### כרטיס מקרה 3

שלומית ויעל הן זוג לסביות החיות בזוגיות מזה חמש שנים. הן מעוניינות להביא ילד לעולם.

אתם מייצגים את המדינה.

האם יש להתערב בזכותן של יעל ושלומית להרות? האם יש לאפשר להן להרות?

כתבו את נימוקיכם בעד ונגד.

### כרטיס מקרה 4

דוד הוא רווק בן 41 ורוצה להביא ילד לעולם.

אתם מייצגים את המדינה.

האם יש לאפשר לו להפוך להורה?

כתבו את נימוקיכם בעד ונגד.

### כרטיס מקרה 5

איציק בן ה-27 הוא פושע שהורשע. הוא נשוי ומעוניין לבנות משפחה ולהפוך להורה.

אתם מייצגים את המדינה.

האם יש להתערב בזכותו של איציק להיות הורה? האם יש לאפשר לו זאת?

כתבו את נימוקיכם בעד ונגד.

### כרטיס מקרה 6

אסנת היא אישה נשואה בת 48 ורוצה להביא ילד לעולם.

אתם מייצגים את המדינה.

האם יש להתערב בזכותה של אסנת להרות? האם יש לאפשר לה להרות?

כתבו את נימוקיכם בעד ונגד.

### כרטיס מקרה 7

שירלי ועמית הם זוג אנשים בעלי יכולת קוגניטיבית מתחת לממוצע. הם התחתנו לפני שנתיים וחיים בדירה מיוחדת המיועדת לאנשים בעלי מוגבלות כשלהם. לאחרונה החלו לדבר על הבאת ילד לעולם.

האם יש להתערב בזכותם להרות? האם יש לאפשר להם להרות?

כתבו את נימוקיכם בעד ונגד.

### נספח מספר 2

כרטיס דיון קבוצתי - התערבות בזכות לעשות שימוש באמצעים טכנולוגיים לצורך הפיכה להורים

תארו לעצמכם כי האדם או בני הזוג שעליהם קראתם קודם, מתקשים להפוך להורים ונדרשים לעשות שימוש בטכנולוגיית פריון כגון IVF כדי לסייע בכך. הטכנולוגיה ממומנת על ידי המדינה. אתם שוב מייצגים את המדינה. למי תאשרו שימוש בטכנולוגיה? למי לא תאשרו? מדוע?

## מעריך שיעור 3: מלנין ודעות קדומות

### הקדמה למורה

מטרת השיעור להבין את היופי שבשוני הקיים בין אדם לאדם, לצד העובדה כי השוני איננו כה גדול, ובוודאי אינו דורש היצמדות לדעות קדומות המבוססות על תיאוריות גזעניות בנוגע לקישור צבעו של עור האדם למעמדו החברתי, ליכולותיו או לכישוריו.

### מקומו של הנושא בתכנית הלימודים

ניתן ללמד את השיעור בפרקים שונים ומגוונים בתוכנית הלימודים של מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים, ובתוכנית הלימודים של ביולוגיה בחטיבה העליונה. בשתי מסגרות אלה לומדים התלמידים על מערכות גוף האדם. העור הוא איבר גדול בגוף האדם שיש לו חשיבות בוויסות חום הגוף, בהגנה מפני גורמים זרים, בחישה ועוד. ניתן יהיה להעביר שיעור זה לאחר לימוד על הומיאוסטזיס של חום גוף, או במהלך הלימוד על מערכת החיסון.

בתוכנית הלימודים של חטיבת הביניים נלמדים נושאי התורשה והמערכות האקולוגיות, שהם נושאי בחירה בתכנית הלימודים של החטיבה העליונה. ניתן להעביר שיעור זה במהלך הלימוד של נושאים אלו. ניתן ללמדו גם בהקשר של גנטיקה של אוכלוסיות, התאמת אורגניזם לסביבתו וקישור למגוון גנטי.

### מהלך השיעור

#### חלק א' - הצגת התייחסויות שונות לגזענות על בסיס צבע עור

בכיתה ייתלו דפים שבהם התייחסויות שונות לגזענות על בסיס צבע עור (נספח מספר 1). התלמידים יטיילו בין הדפים וירשמו לעצמם במחברת תשובות לשאלות (נספח מספר 2).

#### חלק ב' - כיצד ניתן לעור צבעו?

המורה תסביר על מבנה העור, המלנוציטים והמלנין.

התלמידים יקבלו דף עבודה שעוסק בקשר שבין צבע עור למטען גנטי. הדף כולל קטעים ממאמר שמתאר מחקר שגילה גן האחראי לגוון עור בהיר בקרב אירופאים ולגוון עור כהה אצל אפריקאים, ושאלות לתלמידים הנוגעות לכך. (נספח מספר 3)

#### חלק ג' - יצירת סלוגנים בנושא מניעת גזענות סביב צבע עור

התלמידים יצרו סלוגן קצר למניעת גזענות סביב צבע עור, המסתמך על המושגים שנלמדו לאורך השיעור. התלמידים יציגו את הסלוגנים בפני הכיתה.

#### חלק ד' - דיון מסכם

##### שאלות לדיון במליאה:

מה חידש לכם השיעור?

מה העובדה המעניינת ביותר שלמדתם?

האם חשוב לדעתכם לעסוק בנושא זה? מדוע?

היום ישנם הרבה יותר בני זוג בעלי צבע עור שונה זה מזו. כתוצאה מכך, לילדיהם יש צבע עור מעורב. מדוע זה כך? על מה זה מעיד מבחינת תמורות חברתיות שחלו בעולם?

האם ניתן לדעתכם להחיל את תיאוריית האבולוציה ומוצא המינים על האדם? האם יש לכך מגבלות?

#### מטרות:

■ התלמידים יבינו את מבנה העור ואת האופן שבו מתקבל אצל אדם מסוים צבע עור מסוים.

■ התלמידים יבינו את המושג מגוון גנטי ואת הקשר שלו לתורת האבולוציה.

■ התלמידים יעסקו בשאלה האם ניתן להחיל את תורת האבולוציה והברירה הטבעית על האדם, ומה הסכנה הטמונה בכך.

■ התלמידים יכירו מגוון תפיסות, אמירות ואירועים היסטוריים הקשורים לתופעות של גזענות בהקשר של צבע עור. התלמידים ידונו בשאלה מדוע עדיין קיימת גזענות על בסיס צבע עור, ויציעו דרכים למיגורה.

משך השיעור: 90 דקות

נספח מספר 1 - התייחסויות לגזענות סביב צבע עור

נוהגים להשתמש במילה "כושי", שמקורה בתנ"ך, כדי לתאר אדם (לרוב ממוצא אפריקאי) בעל צבע עור כהה ביותר. בעבר נחשב כושי כמי שמקורו מכוש שבפרס העתיקה. החל בעשורים האחרונים של המאה ה-20 נחשבת מילה זו למילת גנאי גזענית, או לפחות לבלתי תקינה פוליטית. אנשים שאליהם מופנית המילה תופסים אותה כפוגענית וכמדכאת.

באתיופיה קיימות אבחנות בין הגוונים השונים של צבע העור. מרביתם המכריע של האתיופים לא הגדירו עצמם כשחורים ("טקור" באמהרית) אלא כחומים ("טיים" באמהרית), או כאדומים ("קאי", "קאי דמה"), אם היה להם גוון עור בהיר יותר. ישנם באמהרית מושגים נוספים לגוונים אחרים. המילה שחור לא נחשבת לקללה באמהרית, אך המילה "ברייה", שמשמעותה היא עבד, משמשת כיום ככינוי גנאי לאנשים שחורים בשפה זו.

גזענות - ייחוס של נחיתות לאדם בגלל מוצאו, צבע עורו או תכונות סטריאוטיפיות - ביולוגיות, חברתיות או תרבותיות.

בין המאה ה-16 למאה ה-19 נלכדו מיליונים מתושביה השחורים של אפריקה בידי סוחרי עבדים והועברו בניגוד לרצונם לאמריקה הדרומית ולאמריקה הצפונית. במקומות היעד הם נמכרו לעבדות לכל המרבה במחיר. זוהי אחת מהעברות האוכלוסין האכזריות ביותר שהתקיימו בהיסטוריה האנושית, אשר תוצאותיה הקשות ניכרות ביבשת המוצא וביבשות היעד עד ימינו.

האם שחומי-עור יכולים להשתזף והם מוגנים יותר מחשיפת-יתר לשמש?

עור האדם מכיל צבען (פיגמנט) בשם מלנין; ככל שכמות המלנין בעורו של אדם גדולה יותר, כן עורו כהה יותר. המלנין בולע קרינת שמש על-סגולה, שהיא קרינה מזיקה ביותר, ומשום כך ריכוזו בעור גבוה יותר אצל תושבי המקומות שבהם קרינת השמש בכלל, והקרינה העל-סגולה בפרט, חזקה יותר. לפיכך, בעלי העור הכהה מוגנים טוב יותר מפני השפעותיה המזיקות של הקרינה העל-סגולה, וביניהן סוגים שונים של סרטן עור. אבל אין הם מוגנים יותר, במידה משמעותית, מפני סוגים אחרים של סרטן העור.

תורת האבולוציה של דרווין היא בבסיסה פילוסופיה, שהובילה לפרשנות שלפיה קבוצות אנשים שונות - הגזעים השונים - משקפות למעשה שלבים שונים בהתפתחות, ולפיכך אנשים מסוימים קרובים יותר לקופים מאחרים. השבטים הילידים באוסטרליה, למשל, נחשבו לחוליה החסרה בשרשרת האבולוציה, ובעיני מדענים מסוימים הם מילאו את החלל שבין הקופים בימינו לבני האדם. גישה זו יצרה יחס מפלה כלפי הילידים האוסטרלים.

גזענים מצאו בתורת האבולוציה חיזוק לתפיסת עולמם, ובגן החיות בברונקס שבניו-יורק הציגו בזמנו גמדים אפריקאים לצד קופי אורנג-אוטנג, והתייחסו אליהם כאילו היו חיות.

אנשים רבים חושבים שהבדלים משמעותיים בצבע העור או בצורת העיניים, למשל, פירושו שקיימים גזעים שונים.

אבל האמת היא שבעצם מדובר בהבדלים זניחים. מדענים בדקו ומצאו שאם בוחרים שני אנשים באופן אקראי, ההבדלים הגנטיים ביניהם יסתכמו ב-0.2%, גם אם מוצאם מאותה קבוצה באוכלוסייה. ההבדלים בין מה שמכונה גזעים שונים, שנראים לנו כהבדלים משמעותיים (כמו צבע העור וצורת העיניים) מרכיבים רק 6% מתוך אותם 0.2% ההבדלים שקיימים בין כל שני אנשים. כלומר, ההבדלים המשמעותיים לכאורה מסתכמים ב-0.00012%.

מכיוון שלקבוצות שונות יש צבע עור שונה - אדום, צהוב, לבן, שחור או חום - קל לחשוב שיש פיגמנטים בצבעים שונים שקובעים את צבע העור. ומכיוון שיש מגוון רחב של צבעים, קל להסיק שנדרשות שנים רבות להתפתחות הצבעים השונים.

האמת היא שלכולנו יש אותם פיגמנטים: בתאי העור של כל בני האדם יש חומר שנקרא מֶלָנִין, שהוא פיגמנט בגוון חום כהה. מי שחסר כלל את הפיגמנט הזה (כפי שקורה אצל לבקנים), יהיה בעל עור לבן-ורוד. אם הגוף שלנו מייצר רק מעט מלנין, צבע עורנו יהיה בהיר. אם הגוף שלנו מייצר את החומר בכמות גדולה, יהיה צבע עורנו כהה. בין שני הקצוות האלה נמצאות כל שאר האפשרויות.

עשרות מדיירי שכונת בר-יהודה שבקרית מלאכי חתמו בשנת 2012 על הסכם עם ועד התושבים, שלפיו לא ישכירו ולא ימכרו דירות לאתיופים.

תלמידות בית ספר יסודי במבשרת ציון הקליטו את נהג ההסעה שלהן משתלח בילדים יוצאי אתיופיה ואומר להם שהם מסריחים. ילדה אחת שנסעה באותה הסעה סיפרה שבהסעה נסעו גם "ישראלים", בניגוד לה ולחבריה שהם "אתיופים" - כלומר לא לבנים ולכן לא ישראלים.

"את בושה לעדה שלך, את סודנית, לא רואים את הפרצוף השחור שלך", אמר רוני מיילי לטהוניה רובל שמוצאה אתיופי, בשידור חי מבית "האח הגדול" (מאי 2013). בהמשך קילל מיילי את משפחתה של רובל והוסיף הערות גזעניות שגרמו לה לבכות.

## נספח מספר 2 - כרטיס תגובות תלמידים להתייחסויות השונות לגזענות סביב צבע עור

1. אילו התייחסויות היו חדשות לך?

2. האם היתה התייחסות שזעזעה אותי?

3. אילו התייחסויות הן מדעיות?

4. אילו התייחסויות הן חברתיות?

5. האם הייתי עדי/ה אי פעם למקרה של גזענות על בסיס צבע עור?

6. מדוע עד היום הגזענות קיימת, למרות שאין לה בסיס מדעי?

7. לאיזה צרכים שימשה הגזענות בעבר? וכיום?



**נספח מספר 3 - דף עבודה: מדוע יש לבני אדם צבע עור שונה?**

קראו את המאמר "מחקר חדש מגלה מדוע יש לבני אדם צבע עור שונה", שבאתר הידען. המאמר מתאר מחקר שגילה גן האחראי לגוון עור בהיר בקרב אירופאים ולגוון עור כהה אצל אפריקאים.

1. מדוע התגלית של שני מופעי הגנים אצל האפריקאים ואצל האירופאים יוצאת דופן? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. כיצד ניתן להסביר את התופעה? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. מהי התכונה שאליה מקודד הגן לצבע עור לבן? מהי התכונה שאליה מקודד הגן לצבע עור כהה? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. מדוע נעשה המחקר על דג הזברה? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. קשר את שני מופעי הגן למושגים "מגוון גנטי" ו"גנטיקה של אוכלוסיות" במשפט אחד או שניים, בשפתך. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. מה החשיבות של תגלית זו? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<http://www.hayadan.org.il/why-peopple-have-differnt-skin-color-181205>





## **מתיאוריה למציאות**

מטלת ביצוע בנושא גזענות

**יונתן יקיר**

מחלקת חינוך של האגודה לזכויות האזרח

**נעמי בייט-צורן**

מחלקת חינוך של האגודה לזכויות האזרח  
ומורה לאזרחות

מטלת ביצוע היא משימה השמה דגש על התהליך העובר על התלמיד/ה, לא פחות מאשר על התוצר. במובן זה ישנו חיבור עמוק בין מטלת הביצוע לבין חינוך נגד גזענות, המתרחש גם הוא באופן תהליכי, סמוי מן העין לעתים, תוך ניסיון לבחינה עצמית ולהעלאת רמת המודעות והמעורבות האישית של התלמיד/ה בנושא. כאשר מטלת הביצוע מבקשת לעורר את מודעות התלמידים והתלמידות לעקרונות הדמוקרטיה, ובהם שוויון וכבוד, היא קשורה באופן מהותי לחינוך נגד גזענות, שכן גילויי גזענות סותרים מעצם מהותם את העקרונות האמורים.

ערכה זו נועדה לשמש כמפת דרכים, שתסייע בהנחיית התלמידים והתלמידות בכתיבת מטלת ביצוע בנושא גזענות. בסוף הערכה מובא מערך שיעור העוסק בתופעת הגזענות, שנועד להכין את התלמידים לעבודה על מטלת הביצוע ולעגן אותה בתוך הקשר אקטואלי ורלוונטי לחייהם: השיעור יחשוף בפני התלמידים את קיומה של התופעה, יאתגר את ההגדרה המסורתית לגזענות תוך הצגת הגדרה רחבה יותר, ויעלה שאלות בדבר קיום התופעה בסביבה הטבעית של התלמידים. למערך השיעור ניתן להוסיף עוד שני שיעורים מתוך המערכים המוצעים בפרק "החינוך החברתי בבית הספר: שפע הזדמנויות לחינוך נגד גזענות" בספר זה (עמוד 111).

## סיפור מסגרת למטלת הביצוע

בעבר, הגזענות הוגדרה כייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה, על ידי שימוש בתכונות סטריאוטיפיות וניסוח ההבדל בין הקבוצות במונחים של מהות ביולוגית שאינה משתנה. אך גזענות אינה מתקיימת רק על בסיס ביולוגי, אלא גם על בסיס תרבותי, דתי, חברתי, מגדרי וסוציו-אקונומי. לכן אנו נוטים כעת לדבר על המונח "הגזעה". זוהי פעולה של דמיון אנושי באמצעות מאפיינים ביולוגיים (כגון צבע עור), חברתיים (למשל עוני, ארץ מוצא ומעמד חברתי) או תרבותיים (למשל דתיות) ושימוש במאפיינים אלו, שנתפסים כטבעיים ובלתי משתנים, כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות ואנשים.<sup>1</sup>

הגזענות קשורה קשר ישיר לזכויות אדם בסיסיות - הזכות לשוויון והזכות לכבוד. מגוון מקורות, בישראל ובעולם, יוצאים נגד תופעת הגזענות ברמה הפורמלית: במגילת העצמאות מוזכר כי "מדינת ישראל... תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין"; חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו מתייחס לכבודו ולחירותו של אדם באשר הוא אדם; לאורך השנים נחקקו חוקים נוספים, המחייבים יחס שוויוני לקבוצות שונות - כגון חוק שוויון הזדמנויות בעבודה, חוק זכויות התלמיד, חוק איסור אפליה במוצרים וכניסה למקומות ציבוריים, חוק שיווי זכויות האישה, ועוד. כמו כן, שורה של פסיקות בג"ץ, כגון בג"ץ מילר, דנילוביץ' וקעדאן עיגנו את איסור האפליה על רקע מין, מגדר ומוצא.<sup>2</sup>

גופים בינלאומיים הכירו פורמלית בחשיבות המאבק בגזענות, וב-1966 נחתמה על ידי האו"ם האמנה בדבר ביעור כל צורות האפליה הגזעית. האמנה נחתמה ואושררה גם על ידי מדינת ישראל. ברם, המציאות בישראל מתאפיינת במתחים ובשסעים בין הרוב היהודי למיעוט הערבי, בין חילוניים ודתיים, אשכנזים ומזרחים, ותיקים ועולים חדשים. כל אלה מהווים קרקע לביסוסן של עמדות גזעניות והתנהגויות של אפליה והדרה, אשר באות לידי ביטוי במחקרים ובסקרים עדכניים. זאת, בנוסף לאפליה שמתקיימת בישראל על רקע מין, מגדר, מצב סוציו-אקונומי, בריאות פיזית ונפשית ועוד. לדעת רבים, הגזענות בישראל היא גם מוסדית, ובאה לידי ביטוי בקיומם של חוקים ותקנות מפלים, כמו גם בניסיונות חקיקה העולים בקנה אחד עם תפיסת עולם גזענית.<sup>3</sup>

**השלכות הגזענות הינן רבות:** ברמת הפרט - האפליה, ההדרה וההפרדה גורמות להיווצרות רגשי נחיתות לצד תחושת חוסר צדק, תחושת השפלה ופגיעה בכבוד. אלה יוצרות ייאוש ותסכול, ולעתים אף זעם ואלימות. אדם הסובל מגזענות יטה להיות פחות מעורב חברתית ופוליטית, שכן לא ירגיש שיש לו סיכוי שווה להצלחה. גם האדם החושב ופועל בצורה גזענית עלול לסבול מהשלכות שליליות, כגון פחד מהאחר ותחושת ניכור וחוסר קבלה של השונים ממנו. ברמת החברה - הגזענות מכרסמת בערכים דמוקרטיים, פוגעת בלכידות החברתית ומערערת את ערך השוויון. השלכות אלה יוצרות חברה אלימה יותר, בעלת חוסן חברתי נמוך יותר, העמידה פחות בפני אתגרים ושינויים.

1. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 49.

2. להפניות למקורות אלה ראו סקירת הספרות בסוף הפרק.

3. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 49.

מומלץ להיכנס לסיפור המסגרת באמצעות סיעור מוחות בכיתה: ניתן לחלק לתלמידים/ות כתבות עיתונות, להנחות משחקי תפקידים ולדון עמם באופן פתוח בביטויי גזענות בסביבתם הקרובה או הרחוקה. מכאן ניתן להתמקד בחלק מהנושאים ולהציע הגדרה של בעיה אזרחית הנובעת מהם. הרשימה שלהלן מכילה מגוון בעיות אזרחיות הקשורות בגזענות, הרלוונטיות לכלל התלמידים/ות בישראל. כמובן שכל מורה יסייע לתלמידיו למצוא את הבעיות הרלוונטיות ביותר לסביבתם, ולבחור נושא מסוים המעוגן בזמן ובמקום, בהתאם לדרישות מטלת הביצוע.

## גזירת בעיות

נזכיר כי נקודת המוצא של מטלה זו היא הגדרה רחבה של המונח "גזענות" - ראו סיפור המסגרת להסבר בנושא זה.

### סוגיות לדוגמה:

- **גזענות בספורט** - כיצד ניתן לפרש את תגובות השחקנים והאוהדים לנושא?
  - **ייצוגים בתקשורת** - כיצד תורם הסיקור התקשורתי לחיזוק סטריאוטיפים כלפי אוכלוסיות שונות?
  - **מדוע ישנן ועדות קבלה ליישובים?** באילו סוגי יישובים מדובר בדרך כלל?
  - **ייצוג נשים במרחב הציבורי** - כיצד מתוארת דמות האישה במרחב הציבורי?
  - מה מטרתה של **תופעת ה"סלקציה"** במועדונים?
  - מהי **מדיניות האינטגרציה / סארגציה** והיכן הן באות לידי ביטוי?
  - **סוגיית ייצוג הולם במגזר הציבורי** - נשים, ערבים ואחרים - מדוע זה חשוב?
  - מה משמעותה של **הפרדה בין ילדות מזרחיות / אשכנזיות** בבתי ספר?
  - **ימי כניסה נפרדים לפארקים ציבוריים** - אפליה וגזענות או היענות לרצון הציבור?
  - מהם **מקצועות "נשיים"**? מהם **מקצועות "גבריים"**? מדוע ישנה הסכמה על החלוקה הזו ומה משמעותה?
  - האם יש **תרבות "גבוהה" (טובה) ו"נמוכה" (גרועה)**? ומה הקשר לגזענות?
  - מהי **הומופוביה**, מה הקשר שלה לגזענות והאם מערכת החינוך מטפלת בנושא?
  - **העסקת בעלי מוגבלויות** - למי זה תורם? מהם הקשיים הכרוכים בכך?
  - **מרכז ופריפריה** - האם יש מאפיינים שתורמים ליצירת סטריאוטיפים של החלוקה הזו? מה החלוקה הזו מייצגת?
  - **מערכת החינוך וגזענות** - מדוע ישנם פערים באחוזי זכאות לבגרות בין יישובי מרכז ופריפריה, בין קבוצות אוכלוסיה שונות?
  - **העדפה מתקנת** - ראוי? לא ראוי? מתי ולמה נוקטים בשיטה זו?
  - **סטריאוטיפים חיוביים** - האם גם הם נחשבים כגזענות?
  - **מקומם של ארגוני מגזר שלישי (עמותות) במאבק בגזענות**, מקומן של **רשויות השלטון** במאבק זה, מקומם של **אזרחי המדינה**.
  - **עובדים זרים? פליטים? מסתננים? מבקשי מקלט? מהגרים?** דיון ביחסים שבין תושבי ישראל לאוכלוסייה הזרה.
  - **יחסי עולים - ותיקים:** האם תופעת הגזענות מתקיימת במסגרת זו?
- דוגמה לבעלי עניין בבעיות שתוארו לעיל: בני אדם שנפגעו מגזענות; רשויות השלטון; אזרחי ישראל הנפגעים ממדיניות ממשלתית; ארגוני מגזר שלישי; בעלי עסקים פרטיים.
- עיון במקום ובזמן: יש לבחור בעיה מסוימת ולמקד את הגדרתה - היכן היא מתקיימת, מתי היא מתקיימת.

## מסיפור מסגרת לבעיה אזרחית

תלמידים רבים מתקשים לגזור בעיה אזרחית ממוקדת מסיפור מסגרת רחב. פרק זה נועד לסייע להם/ן לתרגם את הרקע התיאורטי שנפרש בסיפור המסגרת לבעיה אזרחית המעוגנת בזמן ובמקום, ומתרחשת בסביבתם הקרובה.

הדוגמה הבאה מתבססת על הבעיה האזרחית "פליטים? מסתננים? מבקשי מקלט?". ניתן להשתמש בכתבה שפורסמה בעיתון "הארץ", אשר עסקה בסוגיית מבקשי המקלט ובאירועים שהתרחשו בשכונות דרום תל אביב בעניין זה באפריל 2012.<sup>4</sup> על בסיס הכתבה ניתן להדגים כיצד מתמקדים בקושי מסוים העולה מהסיפור, מגדירים מיהם בעלי העניין (מודגשים בטקסט להלן), מאתרים את המושגים הרלוונטיים מלימודי האזרחות, ועוד.

הבעיה הכללית שעולה מהכתבה היא התמודדות לקויה של רשויות השלטון עם מבקשי מקלט בישראל. בכתבה דווח כי שלושה בקבוקי תבערה הושלכו לדירותיהם של **מבקשי מקלט** מאריתריאה ומסודן בשכונת **שפירא שבדרום תל אביב**. במסגרת חקירת המשטרה נבדקה האפשרות שהאלמונים זרקו את הבקבוקים כדי לגרום למבקשי המקלט לעזוב את השכונה.

עוד דווח בכתבה כי למחרת הפגינו בשכונה כ-200 בני אדם, שנשאו שלטים שעליהם נכתב "שכונת שפירא נגד גזענים". במהלך ההפגנה התעורר ויכוח בין המפגינים לבין **תושבי השכונה**, שבמהלכו קרעו תושבים את אחד השלטים ועל אחר צויר צלב קרס.

**תושבת השכונה** אמרה "אנחנו לא גזענים, אנחנו נגד אלימות, אבל את כל הפסולת שולחים לשכונה הזאת. בתקופה האחרונה הגיעו לשכונה גם הזונות מתל ברוך. אני חיה בשכונה הזאת, ואני חיה בשכונות עם הפליטים, אבל למה באים ומפנים את הטענות אלינו?". לדבריה, "יש שכונות שלמות בתל אביב שלא נתנו אפילו לא ציפורן כדי לעזור בקליטה של הפליטים. שיבואו עכשיו ויגידו לי כמה מהם מתגוררים בצפון תל אביב. עומדים פה עכשיו 200 מפגינים שמחזיקים שלטים שקוראים לנו גזענים". המפגינים השיבו לטענות התושבים כי הניסיון לגרש את הפליטים מהשכונה על ידי השלכת בקבוקי תבערה הוא חצייה של **רף האלימות**, שגם כך מופנה כלפי הפליטים.

מוקדם יותר הוציאו **ארגוני הסיוע** לפליטים הודעת גינוי חריפה, שבה הטילו את האחריות לאירוע על **ראש הממשלה ושר הפנים**, ובמקביל הגישו תלונה ליועץ המשפטי לממשלה נגד ח"כ מיכאל בן ארי ופעילי הימין ברוך מרזל ואיתמר בן גביר, בחשד שהסיתו לגזענות.

**ראש העיר רון חולדאי** גינה גם הוא את המעשה. הוא הוסיף כי הוא מודע לקשיים שעמם נאלצים להתמודד תושבי דרום העיר, אך הוא קורא לאיפוק: "**עיריית תל אביב-יפו** משקיעה משאבים רבים על מנת להקל על התושבים, ואני קורא ל**משטרת ישראל** לעשות הכל כדי לתפוס את מי שעומד מאחורי המעשה הנפשע".

הטבלה שלהלן תסייע לתלמידים למקד את הבעיה האזרחית שברצונם לחקור במסגרת המטלה:

מהם הקשיים העולים מהסיפור?	מי בעלי העניין בסיפור?	הזמן והמקום בו מתרחש הסיפור	מהם המושגים הרלוונטיים מלימודי האזרחות?
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ מבקשי מקלט אינם מפוזרים במדינה באופן שווה - המדינה מובילה אותם לדרום ת"א ולאזורים מוחלשים אחרים</li> <li>■ המדינה ועיריית תל אביב אינן משקיעות בשכונות דרום ת"א בתשתיות, חינוך, רווחה ועוד, כפי שהן משקיעות בשכונות בצפון העיר</li> <li>■ מבקשי המקלט לא מגורשים אך לא מקבלים היתר עבודה, דבר המוביל לעוני ומצוקה.</li> </ul>	<p>תושבי דרום תל אביב; מבקשי מקלט; עיריית תל אביב; ממשלת ישראל; ארגוני זכויות אדם; תושבי מרכז וצפון תל אביב.</p>	<p>דרום תל אביב, 2012</p>	<p>זכויות אדם - הזכות לכבוד, הזכות לחיים ולביטחון, הזכות לשוויון (בין תושבי דרום ת"א וצפונה); מדינה יהודית ודמוקרטית; מדיניות רווחה; ריבונות המדינה; אמנה בינלאומית; מדינת לאום אתנית; שלטון מקומי / מרכזי; פערים חברתיים.</p>

4. יניב קובוביץ ואילן ליאור, "בקבוקי תבערה הושלכו לעבר בתי פליטים בדרום ת"א"; 'עליית מדורגה בהסתה', הארץ, 27.4.12, <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1695003> © כל הזכויות שמורות להוצאת עיתון "הארץ" בע"מ.

לאחר הלמידה וההעמקה בנושא ניצור הנעה לפעולה. החלק הבא מציג רעיונות שאותם יוכלו התלמידים/ות ליישם במסגרת הצעות הפתרון והתוצרים שלהם.

## רעיונות לפעולה

להלן מספר רעיונות לפעולה אזרחית, שיכולים לשמש את התלמידים/ות להצעות פתרון ותוצרים:

- **כתיבת מכתב לשר / חבר כנסת / ועדות בכנסת** האחראים על הנושא.
- **פנייה לראש העיר / בעל תפקיד בעירייה** האחראי על הנושא.
- **יצירת קמפיין אינטרנטי / הקמת קבוצת פייסבוק** להעלאת המודעות לבעיה. הקמפיין יכול להתבסס על סרטון שיצרו התלמידים / נתונים שאספו / ראיון עם איש מקצוע בנושא.
- **ארגון תערוכה** של יצירות תלמידים בנושא.
- **ארגון הפנינג** שכונתי / עירוני להעלאת המודעות לנושא.
- **כתיבת עצומה** בנושא והחתמה עליה / ארגון הפגנה בהשתתפות תלמידים ותושבים.
- **העברת שיעור / פעילות** בנושא בבית הספר של התלמידים ובבתי ספר אחרים, להעלאת המודעות לנושא.
- **פנייה לתקשורת** במטרה להגביר מודעות תקשורתית וציבורית לנושא. אפשר לכתוב טור / לעניין כתבים בראיון על הפעילות שהתרחשה.
- **ארגון מפגש** בין קבוצות שונות המעורבות בבעיה האזרחית שנבחרה (למשל - מפגש תלמידים עם ילדי פליטים), על מנת להעמיק את ההיכרות עם "האחר" וליצור בסיס לחיים משותפים, שיוכל להפחתת הגזענות.

## סקירת ספרות

להלן רשימת קריאה ראשונית המומלצת לתלמידים המבצעים מטלת ביצוע בנושא גזענות. תלמידים המעוניינים בהרחבת רשימת הקריאה, או מבקשים חומרי קריאה בנושאים ספציפיים הנוגעים לבעיה האזרחית שבה בחרו להתמקד, יוכלו לפנות למחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח ולקבל הכוונה וסיוע.

### פריטי קריאה מומלצים

ממי, א. (1998). הגזענות. ירושלים: כרמל.

שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

שנהב, י. וי. יונה (2008). "גזענות מהי?". בתוך: גזענות בישראל (2008). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 13-46.

בן ג'לון, ט. (1998). הגזענות כפי שהסברתי לבתי. תל אביב: בבל.

ממי, א. (2005). דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש. ירושלים: כרמל.

פנון, פ. (2004). עור שחור, מסכות לבנות. אור יהודה: מעריב-הד ארצי.

McIntosh, P. (1988). "White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies". Working Paper 189.

תרגום לעברית של המאמר נמצא בספריית האגודה לזכויות האזרח

בג"ץ 721/94 אל על נ' יונתן דנילוביץ ובית הדין הארצי לעבודה, פ"ד מח (5) 749.

בג"ץ 6698/95 עאדל קעדאן נ' מנהל מקרקעי ישראל פ"ד נד (1) 258.

בג"ץ 4541/94 אליס מילר נ' שר הביטחון ואח', פ"ד מט(4) 94 (1995).

חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו.

חוק שוויון הזדמנויות בעבודה, התשמ"ח-1988.

חוק איסור הפליה במוצרים, בשירותים ובכניסה למקומות בידור ולמקומות ציבוריים, התשס"א-2000.

חוק שיווי זכויות האישה, התשי"א-1951.

## רשימת אתרי אינטרנט רלוונטיים, שבהם ניתן למצוא חומר רב לצורך סקירת הספרות:

**האגודה לזכויות האזרח:** ארגון הפועל להגנה על זכויות האדם ולקידומן, בכל מקום שבו הפגיעה בזכויות נעשית על ידי רשויות ישראליות. באתר ניתן למצוא נתונים עדכניים, ניירות עמדה, מסמכים משפטיים וחומרי רקע בנושא גזענות. [www.acri.org.il/he](http://www.acri.org.il/he)

**מרכז אדוה:** מכון מחקר העוסק במגמות חברתיות כלכליות בישראל, ובמדיניות הממשלתית כלפי מגמות אלה, על פי אמות מידה של צדק ושוויון חברתי. באתר ניתן למצוא ניירות עמדה ומחקרים בנושאים הנוגעים לקבוצות חברתיות שונות, כמו מגדר, חינוך, בריאות, רווחה, דיור ועוד. [www.adva.org](http://www.adva.org)

**המטה למאבק בגזענות:** המטה מורכב מארגונים ומאנשים פרטיים, המחויבים למאבק בתופעת הגזענות בישראל. באתר ניתן למצוא את דו"ח הגזענות השנתי שנערך על ידי המטה, מאמרים ועדכונים על אירועים ותקריות גזעניות. [www.fightracism.org/index.asp](http://www.fightracism.org/index.asp)

**מרכז תמורה:** מרכז משפטי למניעת אפליה, שמטרתו להיאבק משפטית וחברתית עבור אוכלוסיות מוחלשות בישראל. באתר ניתן למצוא פסקי דין וחומרים נוספים. [www.tmura.org.il](http://www.tmura.org.il)

**המכון הישראלי לדמוקרטיה:** פועל לחיזוק יסודות הדמוקרטיה בישראל, במישור המחקרי, היישומי והרעיוני. באתר ישנם חומרים אקדמיים מגוונים. [www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

**הקשת הדמוקרטית המזרחית:** תנועה שמטרתה להשפיע על סדר היום הציבורי ולמנוע פגיעה כלכלית, דיכוי תרבותי ודעות קדומות כלפי האוכלוסייה המזרחית ואוכלוסיות אחרות. [www.ha-keshet.org.il](http://www.ha-keshet.org.il)

**המרכז הרפורמי לדת ומדינה:** ארגון המקדם פלורליזם דתי, שוויון וצדק חברתי. באתר ניתן למצוא דו"חות, ניירות עמדה, פסיקה, סיפורים אישיים ועוד. [www.irac.org.il](http://www.irac.org.il)

## מעריך שיעור - שוני כבסיס לגזענות

### הפעלה ראשונה - עיניים חומות / עיניים כחולות

#### הקרנת סרטון (7 דקות)

מקרינים בפני התלמידים את הסרטון "ג'יין אליוט - עיניים חומות / עיניים כחולות"<sup>5</sup>, עוצרים את הסרטון בדקה 06:36, לפני דברי הסיכום של הפסיכולוג פיליפ זימברדו (אורך הסרטון המלא - עשר דקות).

הסרטון מתאר ניסוי שערכה ג'יין אליוט עם תלמידיה בשנת 1960. במסגרת הניסוי חילקה אליוט את התלמידים לבעלי עיניים כחולות וחומות, כאשר בתחילה הבהירה לתלמידים כי בעלי העיניים הכחולות הם עליונים ובעלי העיניים החומות הם נחותים, ולאחר מכן החליפה בין הקבוצות. הסרטון מראה כיצד בתוך זמן קצר ביותר מהגדרתה כעליונה, שינתה הקבוצה את התנהגותה כלפי הקבוצה ה"נחותה".

#### שאלות לדיון (15 דקות)

איך הייתם מתארים את התהליך שעברו הילדים בסרטון? מה הייתה התופעה שהתרחשה כאשר הילדים בעלי העיניים הכחולות השתכנעו שהם טובים יותר מאחרים? תשובה אפשרית - תהליך הדרגתי של פילוג והפרדה, עוינות שהביאה לגזענות ולאלימות.

בסרטון נצפתה התנהגותם של ילדים בבית ספר יסודי. האם לדעתכם מבוגרים יגיבו באופן דומה / קל יותר / קשה יותר, כאשר ישתכנעו שתכונה מסוימת הופכת אותם לנעלים או הופכת אוכלוסייה אחרת לנחותה?

התכונה שהבדילה בין הילדים בסרטון הייתה צבע העיניים. ההבחנה בין הקבוצות הובילה לגזענות ולאפליה כלפי הקבוצה ה"נחותה". אילו הבחנות כאלו אתם מכירים? על סמך אילו תכונות / מאפיינים אנשים מתייחסים כיום באופן גזעני לאחרים? האם ייתכן שתכונה כה פעוטה כמו צבע עיניים תוביל ליחס גזעני? בהמשך הסרטון מוסיף הפסיכולוג ד"ר פיליפ זימברדו כי בניסויים נוספים שנערכו, עלה כי גם תכונה מינורית עוד יותר, כמו היכולת לעגל את הלשון, הובילה לתוצאה דומה, כל עוד על המאפיינים הפיזיים הולבשו תכונות, יכולות וכדומה על ידי דמות סמכותית.

#### המשך ההקרנה (5 דקות)

עתה מקרינים את החלק השני של הסרטון, מדקה 06:36 עד סופו.

#### דיון (15 דקות)

בהמשך לדיון שנערך אחרי הקרנת החלק הראשון של הסרטון, העלו לדיון בכיתה את ארבע הנקודות שמאיר זימברדו:

ההבדלים הקטנים ביותר בין בני אדם, כגון צבע העיניים, יכולים להיות בסיס לאפליה, כאשר מקור סמכות כלשהו מייחס להבדלים אלו ערך (למשל, כשהמורה אומרת שעיניים כחולות שוות יותר מעיניים חומות).

הילדים שחוו את ההשפלה בסיבוב הראשון (לפני החילופים בין הקבוצות) לא למדו מהי חמלה ובמקום זאת למדו מהו כוח. לכן, כשהתפכו היוצרות, ילדים אלו היו כוחניים ואכזריים כלפי הקבוצה השנייה. שאלה מרכזית היא כיצד ללמד בני אדם לבטא חמלה כאשר הם הופכים לבעלי כוח, ולא לבטא נקמה או אכזריות.

התלמידים בכיתה של אליוט נבחנו במתמטיקה ובאנגלית מדי יום. הניסוי הראה שכשהילדים היו בקבוצה ה"נחותה" הם השיגו תוצאות נמוכות יותר במבחנים, וכאשר היו בקבוצה ה"עליונה" - תוצאותיהם היו טובות יותר. כלומר, התפיסה העצמית של הילד - האם הוא חזק או חלש - שינתה את היכולות האקדמיות שלו.

אליוט ביצעה את הניסוי במקומות שונים בעולם, והתבססה על מאפיינים שונים להבחנה בין הקבוצות (הבדלים מינימליים ביותר, דוגמת היכולת לגלגל את הלשון). המסקנה היא שכל הבדל, ולו הקטן ביותר בין בני אדם, יכול לשמש בסיס לאפליה, לדיכוי ולהדרה.

זמן הפעילות: 45 דקות

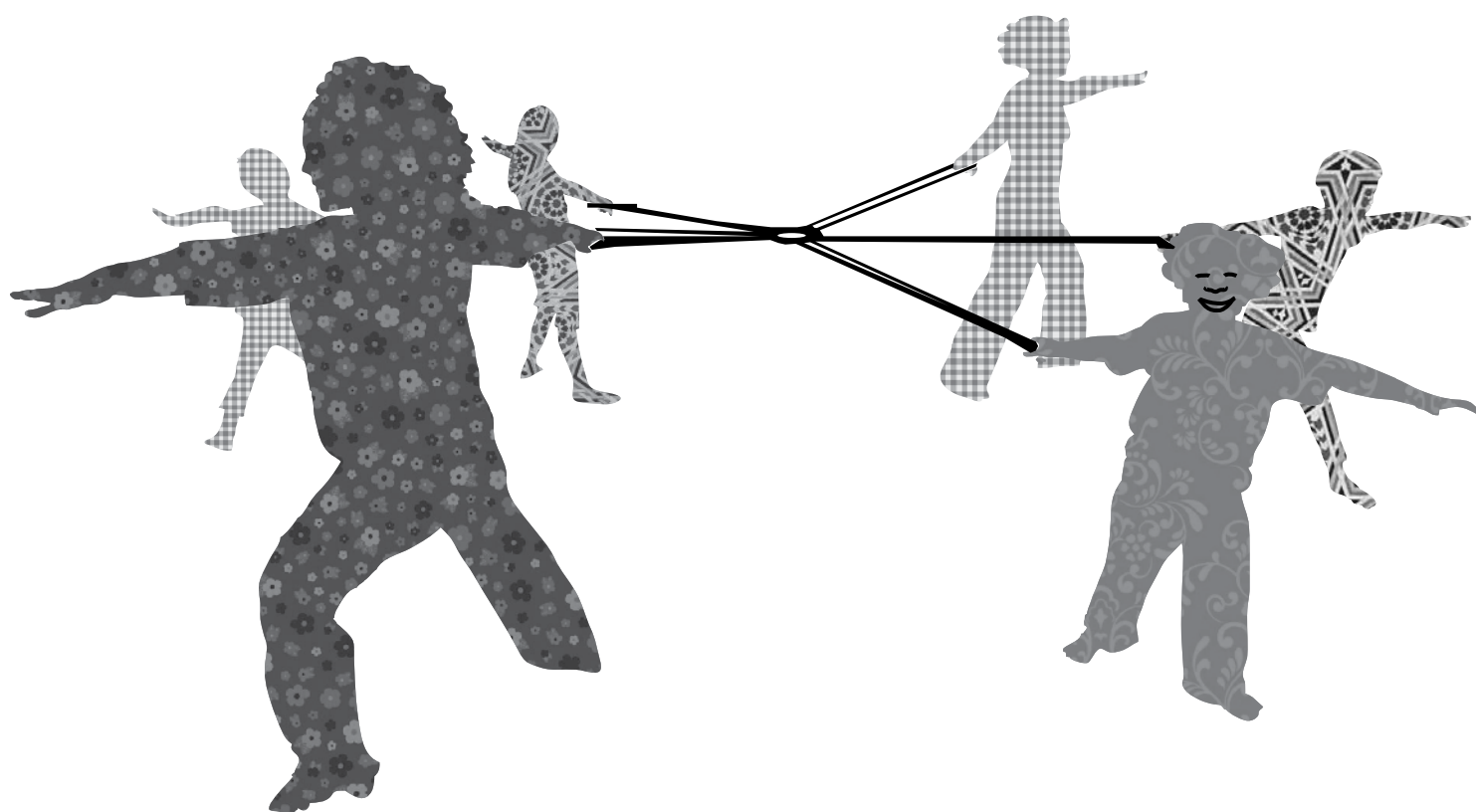
קהל היעד: תלמידי י"א/י"ב המתעתדים לכתוב מטלת ביצוע באזרחות

מיקום השיעור: פתיח לנושא גזענות, השיעור הראשון במסגרת מטלת הביצוע

עזרים נדרשים: מקרן או לוח חכם להקרנת סרטון

5. Elliott, J. - "Brown Eyes vs. Blue Eyes", ברשת.





## **החינוך החברתי בבית הספר**

שפע הזדמנויות לחינוך נגד גזענות

**קווים מנחים ורעיונות לפעולה**

יונתן יקיר, מחלקת חינוך של האגודה לזכויות האזרח

**מערכי שיעור**

חולוד אדריס ומסי אייצק

מחלקת חינוך של האגודה לזכויות האזרח

תהליך משמעותי של חינוך נגד גזענות דורש עבודת רוח ועומק, הכוללת מרכיבים שונים וערוצי פעולה מגוונים: החל מהתייחסות המורה להערות גזעניות בכיתה, דרך ייצוג רחב של מגוון אנושי בתכנים לימודיים, ועד דיון ממוקד בסוגיות של גזענות בארץ ובכלל. כל אלה יחד יוצרים תהליך מקיף המשדר, באופן גלוי וסמוי, את חשיבות הנושא ואת הרלוונטיות שלו לכל תחומי החיים.

חינוך נגד גזענות יכול וצריך להשתלב במקצועות הלימוד השונים, גם כאלה שאינם נתפסים כמרחב הטבעי לדיון מסוג זה, כפי שהודגם בפרקים הקודמים של הספר. במקביל, יש חשיבות לשיח המתקיים במסגרת שעת החינוך והפעילויות החברתיות בבית הספר, כמרחב לדיון חינוכי שאינו מחויב לחומר לימודי מסוים. בהקשר זה, לרכז/ת החברתי/ת בבית הספר נודעת חשיבות עצומה כמוביל/ה וכמנהיג/ה. בבחירת הנושאים לפעילויות החברתיות בבית הספר ובהובלת המחנכים והמחנכות לעסוק בחינוך נגד גזענות, הרכז/ת החברתי/ת מתווה דרך ומהווה השראה. במרחב הכיתתי, למחנכים ולמחנכות מקום חשוב ביצירת דיון בנושאים של דמוקרטיה, גזענות וקבלת האחר. מחנכת הכיתה היא אחת הדמויות המשמעותיות לתלמידים ולתלמידות, המכירה אותם ואת הסוגיות המעסיקות אותם, כמו גם את יחסי הכוח בתוך הכיתה ותופעות של גזענות הקיימות בה. ביכולתה לקיים שיח משמעותי ורלוונטי לעולמם של התלמידים, כחלק מהתהליך המתמשך של העבודה החינוכית. כך, רכיביו השונים של החינוך החברתי יכולים להפוך את בית הספר למרכז כובד של חינוך להומאניות וכנגד גזענות.

## החינוך החברתי כהזדמנות לחינוך נגד גזענות

החינוך החברתי מהווה הזדמנות מרכזית לחינוך נגד גזענות בבית הספר. שעות החינוך, סל התרבות, טיולים וסיורים, מועצת התלמידים, פעילויות שיא וימי ציון בבית הספר ומחוצה לו - כל אלה ועוד מהווים את תחומי האחריות של הרכז/ת החברתי/ת, והם מזמנים לה או לו את האפשרות לבצע תהליך משמעותי ומקיף של חינוך נגד גזענות.

בפרק זה מוצגים קווים מנחים ורעיונות כלליים לפעולה עבור הרכז/ת החברתי/ת, יחד עם מערכי שיעור לשעת חינוך. את חלקם ניתן לאמץ כפעילות חינוכית לציון היום הבינלאומי למאבק בגזענות, אחרים מתאימים לעבודת הריכוז החברתי לאורך כל השנה. בסיום הפרק תמצאו נספח ובו רשימת מועדי זכויות אדם לאורך השנה.

## קווים מנחים לעבודה

**תמיכה מוסדית** - לצורך עבודה חינוכית משמעותית בנושא הגזענות דרושות תמיכה ומחויבות מצד הצוות החינוכי והניהולי בבית הספר. גיוס גורמי מפתח אלה מעביר מסר ברור בדבר חשיבות הנושא. לפיכך מומלץ לארגן פעילויות והשתלמויות למורות/ים, ליזום ולתכנן פעילויות משותפות עם רכזי/ות מקצועות לימוד ולהקים ועדת היגוי וצוות מוביל ליצירת המחויבות הדרושה לתכנון ולביצוע של הפעילויות החינוכיות.

**מעורבות תלמידים** - אזרחות פעילה, מעורבות אישית ואקטיביזם של התלמידים הינם מושגי מפתח בעשייה חברתית-חינוכית. חשוב לשתף את התלמידים באופן אקטיבי בחינוך נגד גזענות ולדרוש מהם חקירה, יצירה ויזומה בנושא, דרך ערוצי הפעולה השונים בבית הספר. תהליכים אלו מאפשרים תחושות העצמה ומסוגלות, הנובעות ממחויבות ומנחישות אשר נוצרות תוך כדי תהליך של עשייה ולא רק של לימוד.

**המרחב הפיזי בבית הספר** - עיקרון זה משלב למעשה את שני העקרונות הנזכרים לעיל, משום שקיומם של מסרים אנטי-גזעניים במרחב הפיזי מהווה יישום של תמיכה מוסדית ומעורבות תלמידים גם יחד. עבודות תלמידים, תערוכות צילומים, כרזות או ציורים, כתבות מהעיתונות ועוד - מנכיחות את החינוך נגד גזענות באופן ויזואלי ומהוות אפשרות להטמעה של הנושא בדרך נוספת, אפקטיבית ויצירתית.

**שיתוף הקהילה וההורים** - אנו רואים בבית הספר מוסד מפתח בקהילה, בעל שליחות בקרב המעגלים החברתיים שבהם הוא פועל. במקביל, ידוע כי "החינוך מתחיל בבית". שיתוף ודיאלוג עם הורי התלמידים, תושבי העיר ותושבי השכונה יביאו להבנת הצרכים והקשיים העולים מהשטח, ללקיחה בחשבון של נקודות מבט שונות, וליצירת שותפויות חשובות במאמץ להטמעת מסרים אנטי-גזעניים, דרך המעגלים השונים בחיי התלמידים/ות.

**תפיסת התופעה כמונח הרחב** - גזענות בת ימינו באה לידי ביטוי באופנים חברתיים רחבים. לרוב אין מדובר רק בהדגשת הממד הביולוגי (המדומיין) כדרך להסתכלות היררכית על קבוצות שונות; מרכיבי החשיבה וההתנהגות הגזענית מתייחסים גם לשוניות נוספות, על רקע מין, מגדר, מוצא אתני, תרבות, דת, מעמד חברתי-כלכלי ובריאות פיזית ונפשית. התייחסות כוללת לתופעה חשובה לצורך העברת מסר קוהרנטי,

הקושר בין תופעות הגזענות השונות. כך נבנה בסיס משותף חשוב להבנת הממד האוניברסלי של התופעה, לסכנות שהיא טומנת בחובה ולהדגשת חשיבותה של יצירת תודעה הומניסטית ושוויונית עמוקה.

**התייחסות לסוגיות רלוונטיות לבית הספר** - במקביל לחשיבות הברורה של התייחסות לתופעות של גזענות בעולם ובחברה הישראלית בכלל, ישנה חשיבות מיוחדת להתייחסות כנה ואמיצה לזהויות ולשונויות המתקיימות בתוך האקלים הבית ספרי הספציפי. בכל בית ספר ישנו מגוון אנושי ברמות שונות, שעלול לספק פתח להתייחסות סטריאוטיפית ומפלה כלפי תלמידים/ות מסוימים/ות. חינוך נגד גזענות הנוגע בנקודות אלו ומדגיש אותן יהווה הזדמנות לשיח סביב זהות ושונות בתוך בית הספר ויאפשר פיתוח מודעות והעצמה של תלמידים משני צידי המתרחס - הפוגעים/ות והנפגעים/ות כאחד.

**עבודת הכנה ועיבוד** - הצפת סוגיות של גזענות כרוכה בממדים טעונים רגשית. קיימת חשיבות יתרה ל"פתיחה" ול"סגירה" יסודיות של פעילויות חינוכיות בנושא. מומלץ מאוד לקיים מפגשי הכנה ומפגשי עיבוד עם התלמידים לפני ואחרי פעילויות, כגון תערוכות וסיורים העוסקים בתופעה, כמו גם סביב מפגשים של התלמידים/ות עם קבוצות בחברה שהתלמידים אינם מורגלים במפגש אֶתן ושלתפיסתם יוגדרו כ"אחרים".

## אפשרויות ורעיונות לפעולה

### א. "שעת מחנך" כהזדמנות לדיון אקטואלי

מחנכים ומחנכות הם גורמי מפתח בחינוך נגד גזענות. שעות המחנך/ת השבועיות מאפשרות התמודדות מעמיקה, לאורך זמן, בהיבטים שונים של התופעה. בתכנית הליבה לשעות החינוך לגילאי על-יסודי ובתכנית מפתח ה"ב לגילאי יסודי ישנה התייחסות ברורה למושגים רבים הקשורים לתופעת הגזענות. מומלץ במיוחד לנתח מקרים אקטואליים של גזענות, כפי שבאים לידי ביטוי לצערנו ביומיום של החברה, בישראל ובעולם. פעמים רבות נעשה בהקשר זה שימוש באסטרטגיה של "הרחקת עדות", כלומר: שימוש בדוגמאות שאינן מחוברות באופן ישיר לחיי התלמידים/ות, המאפשרות דיון מושכל ופחות טעון רגשית. מתודה זו טובה ואפקטיבית, אך חשוב ביותר שהתלמידים יבינו את התופעה גם בהקשרים מקומיים, הקרובים יותר לעולמם. באתר "הסדנא" של מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח ישנן הצעות רבות לדיון כיתתי מסוג זה.

<http://www.acri.org.il/education/category/education-against-racism/actually-and-/racism>



### ב. פעילויות חברתיות בתוך בית הספר

**ציון ימי שנה וטקסים** - לאורך שנת הלימודים ישנם מועדי זכויות אדם שונים, המצוינים בישראל ובעולם (ראו נספח). יום השנה הבינלאומי למאבק בגזענות חל בתאריך 21/3. משרד החינוך קורא לבתי הספר לבצע פעילות לציון יום זה, כאחד מ"ימי לוח השנה האזרחיים". מועדים חשובים נוספים הם יום זכויות האדם הבינלאומי (10/12) ויום האישה הבינלאומי (8/3). ימי שנה כאלו מאפשרים עיסוק בנושאים אקטואליים וקיום טקסים ופעילויות מיוחדות לציון היום בין כותלי בית הספר. במידת האפשר, רצוי לשלב נציגים/ות של רשויות מקומיות, משרד החינוך ומנהלי/ות בית הספר על מנת ליצור דה-לגיטימציה מוסדית לגזענות. כמו כן, ניתן לשלב תכנים של חינוך נגד גזענות גם בימי ציון אחרים לאורך השנה, לדוגמה בהקשר של חגים, יום הזיכרון לשואה, יום המשפחה ועוד.

ב-21 במרץ מציינים ברחבי העולם את היום הבינלאומי למען ביטול האפליה הגזעית. בתאריך זה אירע בשנת 1960 "טבח שרפויל" בדרום אפריקה, בו נהרגו שישים ותשעה בני אדם. בעיירה שרפויל התאספו אז אלפי שחורים למצעד מחאה נגד "חוקי המעבר" (pass laws), שהגבילו מאוד את חופש התנועה והעבודה של כל האזרחים הלא-לבנים. המשטרה פתחה באש לעבר הצועדים. דרום אפריקה כולה הייתה באותה תקופה תחת משטר האפרטהייד הגזעני, שהבדיל בין סוגים שונים של אזרחים על פי צבע עורם ומוצאם, שלל זכויות יסודיות מבני הגזעים ה"נחותים" והעניק זכויות-יתר לבני הגזע הלבן. בעקבות מחאות מבית ומחוץ, בוטל בסופו של דבר המשטר הגזעני והאלים בשנת 1990. לזכר טבח שרפויל הכריזה בשנת 1966 העצרת הכללית של האו"ם על ציון היום הבינלאומי למען ביטול האפליה הגזעית, בתאריך ה-21/3.

**פאנלים והרצאות** - רבי-שיח או הרצאות בשילוב מומחים ומומחיות שונים/ות, יוצרים ונשות רוח, חוקרות מהאקדמיה ואישי ציבור עשויים לתת מבט מעמיק וייחודי על ההיבטים השונים של תופעת הגזענות. דוגמאות לנושאים לרבי-שיח: "גזענות בספורט", "גזענות ברשתות חברתיות" ועוד. כמו כן, סיפורים אישיים של נפגעים/ות גזענות יכולים להוות עדות חזקה לחומרת התופעה ולחשיבות המאבק נגדה. גם סיפורי

הצלחה חשובים בהקשר זה. ניתן לקיים בין כותלי בית הספר פעילויות שונות, כגון מפגשים עם סופרים/ות העוסקים בנושא, הצגות תיאטרון והקרנת סרטים רלוונטיים, מופעים מוזיקליים של מוזיקה מזרחית ומערבית ועוד. חלק מהפעילויות נמצאות בתוך סל התרבות המוצע על ידי משרד החינוך.

**“יום שיא” בית ספרי** - ניתן לקיים יום שיא שיוקדש לחינוך נגד גזענות. יום כזה יכול לכלול תחנות שונות ובהן: צפייה בסרט או אירוע אמנותי אחר, קיום הרצאה או פאנל, הקמת תערוכת תלמידים והעברת שיעורים מיוחדים בכיתות במסגרת תחומי הלימוד השונים. מומלץ מאוד שתלמידים ייקחו חלק פעיל בהכנת יום כזה (ראו סעיף “פרויקטים ותערוכות תלמידים”, בסעיף ד’ שלהלן).

**פעילויות בשינוף רכזי/ות מקצועות לימוד** - ניתן לקיים ימי שיא “מקומיים”, על פי מקצועות לימוד שונים, כמו גם פרויקטים נוספים הקשורים לתחום הלימוד הספציפי. דוגמאות: תחרות חיבורים בשפות, תוצרים של תלמידי אמנות, הצגת סרטונים ותחקירים של תלמידי מגמות תקשורת/קולנוע, עבודות מחקר במדעי החברה וכן הלאה.

**הזמנת נציגי/ות הקהילה והורים** - ניתן לגייס את הקהילה המקומית וההורים למשימה ולהזמין להשתתף בפאנל שעוסק בנושא או להרצות בכיתות. ניתן למשל לקיים כנס שמערב גורמים בקהילה, הורים ואישי/ נשות ציבור, שישוחחו על התמודדות עם גילוי גזענות ועל סוגיות שרלוונטיות לקהילה המקומית שבה פועל בית הספר.

### ג. פעילויות חברתיות מחוץ לבית הספר

**סיוורים** - ניתן לקיים סיוורים ייעודיים שיעסקו בתופעות ספציפיות של גזענות במקומות שונים בארץ. מומלץ להיעזר במדריכים/ות של ארגוני החברה האזרחית המתמחים בתופעות של גזענות ולשמוע עדויות של תושבים/ות. לפני סיוור כזה כדאי לקיים פעילויות הכנה, ואחריו מומלץ לערוך לו עיבוד.

**טיולים** - גם במהלך טיולים שנתיים רגילים ניתן לשלב תכנים של חינוך נגד גזענות ולערוך את הטיול - או חלקים ממנו - מנקודת מבט חברתית ואנטי-גזענית. ניתן לקיים ביקור במוזיאון / תערוכה ולסקור תופעות של אי-צדק חברתי שיש בהן אפליה והדרה של קבוצות מסוימות, באזור שבו מתקיים הטיול. ניתן גם לקיים פעילויות שהתלמידים עצמם יכינו לקראת היציאה לטיול, הנוגעות בנושאים אלה.

**השתתפות בכנסים** - כחלק מתהליך הלמידה, ניתן להגיע עם התלמידים/ות לכנסים ולימי עיון העוסקים בנושא או לצפות בדיונים רלוונטיים הנערכים בוועדות הכנסת השונות. גם כאן מומלץ להכין את התלמידים לפני ההשתתפות ולברר את עמדותיהם בנושא לאחר מכן.

**סמינרים ומפגשים** - ניתן לקיים מפגשים לאורך השנה או סמינרים מרוכזים שבהם יש אפשרות לדיאלוג ולשיתופי פעולה עם בתי ספר ועם קבוצות תלמידים שונות. דוגמה לכך ניתן למצוא במפגשי דיאלוג בין תלמידים יהודים וערבים שמתקיימים בבית הספר לשלום של נווה שלום, או בתכנית המפגשים של גבעת חביבה.

**פעילויות תרבות ואמנות** - ניתן להפנות משאבים לפעילויות תרבות, המהוות את אחד התחומים האפקטיביים והחוויתיים ביותר שבאחריות הרכז/ת החברתית. רעיונות לפעילויות ניתן למצוא, בין היתר, באתר סל התרבות של משרד החינוך; חשוב להדגיש שגם מעבר לכך, קיימות עוד הרבה פעילויות אפשריות אחרות, לרבות ברמה הקהילתית המקומית.

**פעילות חברתית בקהילה** - מומלץ ליזום פעילויות נגד גזענות מחוץ לבית הספר, בתיאום עם הרשות המקומית וארגונים שונים בקהילה. רעיונות אפשריים: צביעת קיר עם סיסמאות נגד גזענות, תיעוד גילוי גזענות ובקשה מהגורמים הממונים לבדוק ולטפל במקרים שנמצאו, קיום שיתוף פעולה חינוכי עם תנועות נוער ומתנ”סים ועוד.

### ד. מעורבות תלמידים

**מחויבות אישית** - מעורבות קהילתית / בטרות חברתית - ניתן לכוון את התלמידים לעשייה בתחומים שבהם יש עיסוק בסוגיות של גזענות, אפליה או הדרה במסגרת ההתנדבות הקהילתית. כמו כן, כתיבת עבודות הסיכום יכולה לכלול מרכיב של חינוך נגד גזענות, במידה שנושא זה קשור לפרויקט שאותו ביצע/ה התלמיד/ה. המרכיב ההתנסותי המובנה במחויבות האישית מאפשר הטמעה בלתי אמצעית של חשיבות המאבק בגזענות, כמו גם רפלקציה וחקר של הסיבות לתופעות גזענות ספציפיות ושל השלכותיהן. ליווי מתאים של רכז/ת המחויבות האישית, אשר ת/ידע להאיר נקודות שונות הקשורות



לגזענות מתוך העבודה המעשית, ישלים את המהלך ויאפשר תהליך יסודי ביותר של חינוך נגד גזענות.

**מועצת תלמידים** - ניתן לכוון את פעילות המועצה לעיסוק בגזענות ובחינוך נגד גזענות. דוגמאות לפעילות מועצת תלמידים בנושא: בחירות למועצה המאפשרות ייצוג של מגוון התלמידים; קיום דיונים בקרב חברי וחברות המועצה לעידוד המודעות לנושא בקרבם; יוזמה של פעילויות נגד גזענות בבית הספר, בהובלת המועצה.

**פרויקטים ותערוכות תלמידים** - מומלץ לקיים תערוכות צילום, ציור או כרזות של תלמידים בנושאי גזענות ולהציגן במסדרונות בית הספר. ניתן להקדיש פינה קבועה בבית הספר עם תוצרים מתחלפים של תלמידים בנושא. פעילויות מסוג זה מייצרות נראות למסר ומוסיפות לו ממד חשוב. כמו כן, ניתן לקיים פרויקטים וירטואליים הדורשים את מעורבות התלמידים, כגון: העלאת סטטוסים בפייסבוק נגד גזענות ביום הבינלאומי, יוזמה של עצומות תלמידים להעלאת מודעות למאבק אנטי-גזעני מסוים, יצירת סרטונים בנושא והפצתם ברשת. פרויקטים ותערוכות תלמידים עשויים להתאים במסגרת תחומי תוכן ייעודיים כגון תקשורת, קולנוע ואמנות, אך ניתן גם לשלבם במסגרת כללית ולא תחת תחום לימוד ספציפי.

**תקשורת בית ספרית** - בבתי ספר שבהם יש תחנת רדיו או עיתון בית ספרי ניתן לעסוק בנושא הגזענות בצורה יצירתית. לדוגמה, ביום הבינלאומי נגד גזענות ניתן לקיים יום שידורים מיוחד שבו ינוגנו שירים עם מסרים אנטי-גזעניים; ניתן גם להוציא מהדורת עיתון מיוחדת לציון היום, שתעסוק בתופעה. כמו כן, ניתן לעודד תלמידים (וגם מורות/ים) להציע כתבות העוסקות בהתמודדות חינוכית עם גזענות לפרסום בעיתונות המקומית.

## נספח: מועדי זכויות אדם המהווים הזדמנות לחינוך נגד גזענות

### יום בריאות הנפש, 10/10

מקודם על ידי ארגון הבריאות העולמי והפדרציה העולמית לבריאות הנפש (World Federation for Mental Health) במטרה להעלות את המודעות הציבורית לתחום בריאות הנפש, ולקדם דיון על מניעת בעיות נפשיות וטיפול בהן, כמו גם היחס החברתי אליהן.

### יום הזיכרון לטבח כפר קאסם, 29/10

ערב פרוץ מלחמת סיני ב-1956 הטילו כוחות הביטחון עוצר על הכפרים הערביים במשולש. חקלאים, פועלים ובני משפחותיהם, שלא ידעו על העוצר והיו בדרכם לבתיהם בכפר קאסם - נורו. כ-49 בני אדם נהרגו, בהם נשים, ילדים וילדות. שוטרים וקציני צה"ל ומג"ב שהשתתפו בטבח הועמדו לדין והורשעו, כיוון שביצעו "פקודה בלתי חוקית בעליל שדגל שחור מתנוסס מעליה", אולם זכו לחנינה בתוך שנה. מפקד החטיבה נקנס בעשר פרוטות על "חריגה מסמכות".

### יום הסובלנות הבינלאומי, 16/11

הוכרז על ידי האו"ם בשנת 1996 במטרה לקדם את ערך הסובלנות באמצעים חינוכיים ודרך פעילויות המיועדות לציבור הרחב. סובלנות היא בין הערכים הבסיסיים של הדמוקרטיה, ומאפשרת לקיים חיים משותפים גם בתנאים של חילוקי דעות קשים ואי הסכמות. חינוך לסובלנות מאפשר לתלמידים לפתח חשיבה ביקורתית ומורכבת, ולאתר את חוסר הסובלנות המתבטא באפליה, אלימות ואי צדק ונובע מחוסר ידע ומפחד.

### יום הילד הבינלאומי, 20/11

יום זה נועד לקדם את המודעות לזכויותיהם, לרווחתם ולבריאותם של כל ילדי העולם, וכן לעודד אחווה, קבלה והבנה בין הילדים. ב-20 בנובמבר 1989 אישרה העצרת הכללית של האו"ם את האמנה לזכויות הילד, המפרטת את חובות המדינה כלפי הילדים החיים בה. לילדים זכויות ככל אדם, ובחלק מהמקרים הם אף זכאים להגנות מיוחדות, מכיוון שלא תמיד הם מסוגלים להגן או לדאוג לעצמם.

### היום הבינלאומי למאבק באלימות נגד נשים, 25/11

אלימות נגד נשים כוללת אלימות פיזית, אלימות מיולית, התעללות נפשית, תקיפה מינית ועוד. בישראל, כ-200,000 נשים סובלות מאלימות מצד בן זוגן; אחת מכל שלוש נשים עוברת תקיפה מינית במהלך חייה.<sup>1</sup> במסגרת ההכרזה על יום המאבק, קרא האו"ם לממשלות העולם לארגן פעילויות להעלאת המודעות הציבורית לסוגיית האלימות נגד הנשים בחברה. הצורך ביום כזה נובע מכך שלרוב הנתונים האמיתיים אודות היקף האלימות נגד הנשים אינם גלויים לציבור, וחלקם אף אינם מדווחים לרשויות.

### יום ביטול העבדות, 2/12

עבדות הוא משטר עבודה שבו אדם משועבד כקניין לאדם אחר וכפוף לו מכל בחינה. העבדות כיום כוללת בעיקר סחר בילדים, שימוש צבאי בילדים ונערים וסחר בנשים. בתחילת שנות ה-2000 נסחרו בישראל כ-3000 נשים ונערות בכל שנה, והתופעה עדיין לא מוגרה כליל.<sup>2</sup> בנוסף, עובדים זרים שהגיעו לישראל על מנת לעבוד ואף שילמו סכום כסף גדול לשם כך, עובדים בתנאים משפילים, מוחזקים תחת "מדיניות כבילה" בה הם מחויבים לקבלן ואין באפשרותם להתפטר, ומקבלים שכר זעום. ביום העבדות יש לנו הזדמנות להעלות את המודעות לנושא העבדות המודרנית ולדבר על חשיבות מיגור התופעה.

### יום האנשים בעלי המוגבלויות, 3/12

נכות היא מגבלה בתפקוד הפיזי או הנפשי, מולדת או נגרמת במהלך החיים ויכולה להיות חלקית או מלאה. בישראל, כ-1.6 מיליון אזרחים הם אנשים עם מוגבלות.<sup>3</sup> מטרת יום זה להגביר את המודעות לחשיבות של הכללת בעלי המוגבלויות בכל תחומי החיים בשוויון ובכבוד.

1. ויצו, "מדד האלימות של ויצו לשנת 2013", [http://www.wizo.org.il/page\\_34983](http://www.wizo.org.il/page_34983); איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית ולנפגעי תקיפה מינית בישראל, "עובדות לגבי תקיפה מינית", <http://www.1202.org.il/template/default.asp?siteID=1>, &catId=10&maincat=6

2. תיאום המאבק בסחר בבני אדם, משרד המשפטים, "סחר למטרות זנות וניצול מיני", <http://index.justice.gov.il/Units/Trafficking/Tip/Sexualexploitation/Pages/sexualexploitation.aspx>.

3. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים, "אנשים עם מוגבלות בישראל, 2011", <http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/sitedocs/reportnew.pdf>.

### **יום זכויות האדם הבינלאומי, 10/12**

ביום זה, בשנת 1948, התקבלה בעצרת הכללית של האו"ם "הכרזה לכל באי העולם בדבר זכויות האדם". בהכרזה מופיעות זכויות הפרט השונות שעליהן המדינה מחויבת לשמור. הלימוד אודות זכויות האדם והאזרח והשמירה עליהן הם מהותיים לקיומנו כבני אדם וכאזרחים במדינה דמוקרטית. על כן, ראוי לעסוק בנושא זה בכל שנה מחדש. מדי שנה מציינת מערכת החינוך את יום זכויות האדם בשיעורים מיוחדים, מפגשים, הרצאות ועוד.

### **יום המהגר הבינלאומי, 20/12**

גם אם אינם אזרחים, מהגרי העבודה הם בני אדם שזכאים לכיבוד זכויותיהם, והמדינה המארחת אותם מחויבת להגן על זכותם לביטחון, לכבוד ולתנאי חיים והעסקה הוגנים. יום המהגר הבינלאומי נקבע על ידי האו"ם לציון תרומתם של מהגרי ומהגרות העבודה למדינות שבהן הם שוהים ולקידום ההגנה על זכויות האדם שלהם. בניגוד למדינות אחרות, בישראל אין למהגרי העבודה אפשרות להתאזרח, זכויותיהם הבסיסיות אינן מעוגנות בחוק ומופרות תדיר.

### **יום הזיכרון הבינלאומי לשואה, 27/1**

ב-27 בינואר 1945 שחררו כוחות הצבא האדום את מחנה ההשמדה אושוויץ-בירקנאו. בנובמבר 2005 החליט ארגון האומות המאוחדות שתאריך זה יציין את זכרם של קורבנות השואה. יום הזיכרון הבינלאומי לשואה מספק הזדמנות לדבר על האידיאולוגיה הגזענית שהביאה לשואה, ולמקרים נוספים של רצח עם במאה ה-20. במדינות רבות נערכים ביום זה טקסי זיכרון ממשלתיים, אזרחיים ומקומיים. בישראל נערכים טקסים כאלה ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, בכ"ז בניסן.

### **יום האישה הבינלאומי, 8/3**

בחודש מרץ 1911 צעדו לראשונה יותר ממיליון נשים וגברים ברחבי אירופה כדי לדרוש שוויון זכויות מלא בין המינים. יום האישה הבינלאומי מציין את הישגיהן הפוליטיים, החברתיים והכלכליים של נשים ברחבי העולם ונועד להכיר בכך שקידום החברה כרוך בהשתתפות פעילה ובשוויון של נשים. על אף ההישגים, המאבק עדיין רחוק מלהסתיים. בעולם, וגם בישראל, עדיין נפוצות תופעות כגון אלימות ורצח נשים; הדרה והשפלה של נשים במרחב הציבורי; פער של עשרות אחוזים בין ממוצע השכר של גברים לזה של נשים; ותופעות של סקסיזם דכאני, ועוד.

### **היום הבינלאומי לביטול האפליה הגזעית, 21/3**

ב-21 למרץ 1960 נאספו בעיירה שרפווייל בדרום אפריקה אלפי שחורים למצעד מחאה נגד "חוקי המעבר" (pass laws) שהגבילו מאוד את חופש התנועה והעבודה לכל האזרחים הלא-לבנים. המשטרה פתחה לעברם באש ושישים ותשעה בני אדם נהרגו, באירוע שכונה "טבח שרפווייל". בשנת 1966 הכריזה העצרת הכללית של האו"ם על ציון היום הבינלאומי למען ביטול האפליה הגזעית ב-21/3. גם בישראל, משרד החינוך קורא לבתי ספר לציון את היום הבינלאומי נגד גזענות.

### **היום הבינלאומי נגד הומופוביה, 17/5**

בשנת 1990 החליט ארגון הבריאות העולמי על הסרת הומוסקסואליות מרשימת ההפרעות הנפשיות, החלטה שהיוותה צעד משמעותי בדרך להכרה בחופש הנטייה המינית והזהות המגדרית כזכות אדם בסיסית. בישראל, על אף ההתקדמות המרשימה ביחס הערכי והחוקי כלפי הלהט"ב (לסביות, הומואים, טרנסג'נדר וביסקסואליים) בשני העשורים האחרונים, השוויון עדיין לא הושג והוא עוד רחוק מלהיות מובן מאלין.

### **יום הפליט העולמי, 20/6**

מטרת יום זה להצדיע לאומץ ולנחישות של הפליטים, להתחייב לשמירה על זכויות האדם שלהם ולגנות את האלימות, המלחמות והדיכוי הממשיכים להפוך בני אדם לפליטים ברחבי העולם. האמנה הבינלאומית בדבר מעמדם של פליטים נחתמה באו"ם ב-1951, ומטרתה להבטיח הגנה לאנשים שנרדפים בארצותיהם או שנאלצים לברוח ממדינתם על מנת להציל את נפשם. האמנה אושררה מאז על ידי 147 מדינות, בהן ישראל. עם זאת, מדינת ישראל טרם אימצה חקיקה בנושא מתן מקלט לפליטים. רוב מבקשי המקלט נעצרים בהגיעם לישראל לתקופה בלתי מוגדרת במתקני מעצר מיוחדים שהמדינה בנתה עבורם, ומשוחררים רק כאשר מתקני המעצר מלאים. רוב מבקשי המקלט מקבלים ויזה זמנית, ללא סיוע מהמדינה, ורק במקרים נדירים יקבלו מעמד של פליט.

# מערכי שיעור לדוגמא

## 1. כיתה נקייה מאמירות גזעניות

### כיתות א'-ב'

#### חלק א'

מבקשים מהתלמידים להתחלק לארבע קבוצות, בארבע פינות הכיתה, כשהחלוקה נעשית לפי צבע השיער. נותנים לכל תלמיד/ה בקבוצה הגדולה ביותר כרטיס באותו צבע. ממשיכים את המשחק ומבקשים מהתלמידים להתחלק הפעם לפי מידת הנעלים. נותנים לכל תלמיד/ה בקבוצה הגדולה ביותר כרטיס באותו צבע. לאחר מכן מחלקים את הכיתה פעמיים נוספות באותו אופן: פעם לפי צבע העיניים ופעם לפי הגובה. בכל פעם נותנים לכל תלמיד/ה בקבוצה הגדולה ביותר כרטיס באותו צבע. בסיום המשחק סופרים כמה כרטיסים אסף/ה כל תלמיד/ה. תלמידים שאספו מספר גדול של כרטיסים יוכלו להחליט על חוק אחד שיחייב את כלל הכיתה. ממתינים כעשר דקות וצופים במתרחש. מבקשים מהקבוצה הזוכה להכריז על החוק שבחרה.

זמן הפעילות: חלק א': 45 דקות, חלק ב': 45 דקות

עזרים נדרשים: כרטיסיות ריקות בארבעה צבעים שונים

#### מטרות:

- הכרת המושג שונות
- הכרת המושג גזענות

### שאלות לדיון לאחר המשחק:

- שתפו אותנו האם אהבתם את המשחק ומדוע. מה הרגשתם?
- כיצד הרגישו התלמידים שאספו את מספר הכרטיסים הגדול ביותר? כיצד הרגישו התלמידים שקיבלו רק כרטיס אחד או בכלל לא קיבלו?
- האם השגתם את הכרטיסים בגלל משהו שעשיתם או בגלל תכונות שאין לכם שליטה עליהן?
- האם אתם חושבים שזה צודק שהילדים שקיבלו הרבה כרטיסים יחליטו עבור כל הכיתה?
- מה הרגישו ילדים שלא היו חלק מהקבוצה המחליטה?
- האם זה הוגן שהקבוצה החליטה על חוק בלי להתייעץ עם שאר התלמידים?
- מדוע טוב להיות חלק מרוב? מדוע לא טוב להיות חלק מרוב?
- מדוע טוב להיות חלק ממיעוט? מדוע לא טוב להיות חלק ממיעוט?
- האם אתם יכולים לבנות את המשחק מחדש, כך שיהיה יותר הוגן וישלב בתוכו קבוצות שונות?
- האם שמעתם על המילה גזענות? מה לדעתכם הפירוש שלה? האם את מה שהיה במשחק אפשר להגדיר גזענות, ולמה?

הערה למורה: כהכנה לדיון, מומלץ לעיין בהגדרות השונות למושג "גזענות", המופיעות בנספח 3 למערכת השיעור "גזענות וזכויות אדם", בהמשך פרק זה.

### חלק ב'

כותבים את המילה גזענות על הלוח ושואלים את התלמידים אם הם שמעו את המילה הזאת לפני כן ומתי. מה היא אומרת להם? מתי המבוגרים משתמשים במילה זו? האם לדעתם הם חוו חוויה גזענית? מהי אמירה גזענית? איך לדעתם ילדים שחוו אמירות גזעניות מרגישים? מה הם חושבים שצריך לעשות כדי שהכיתה שלנו תהיה נקייה מגזענות?



## 2. מהי גזענות?

### כיתות ז'-ח'

#### פעילות 1: גזענות בחיי היום-יום

##### הקדמה

במערך זה ייחשפו התלמידים להגדרה של גזענות ולמאפייניה. התלמידים יתמודדו עם סיטואציות ומקרים מחיי היום-יום ויהיה עליהם להחליט אם הייתה בהם גזענות או לא. לסיום, יכינו התלמידים דוח תמונת מצב על גזענות בסביבת בית-הספר, ובמקרה הצורך יפעלו למיגור התופעה.

##### חלק א'

כותבים על הלוח את המילה גזענות ומבקשים מהתלמידים להגיד מילים שעולות בדעתם בשמעם את המילה ("שמש אסוציאציות"). על מה הם חושבים כשמוזכרת מילה זו? איזה רגשות מעוררת בהם המילה גזענות?

מציגים על הלוח שתי הגדרות למילה גזענות (עדיף להכין מראש כרטיסיות עם ההגדרות ולתלות אותן על גבי הלוח):

##### הגדרה 1

##### מהי גזענות?

"רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסייה, והכול בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני". (מתוך סעיף 144 לחוק העונשין)

##### הגדרה 2

##### מהי גזענות?

"ייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה, על בסיס של תכונות סטריאוטיפיות שמנוסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית. בשיח גזעני נתפסות תכונות אלו כנחותות, כבלתי משתנות וכמהותיות לאותה הקבוצה". (פרופ' יהודה שנהב)<sup>4</sup>

### חלק ב' - מהלך הפעילות

לצורך הפעילות יש לאסוף כתבות וסיפורים המתעדים מקרים של גזענות מסביבתכם הקרובה או מקרים שתועדו בכלי התקשורת (בנספח 1 יש חמש הצעות לסיפורים שבהם ניתן להשתמש במקרה הצורך).

#### מחלקים את התלמידים לארבע קבוצות. כל קבוצה קוראת מקרה ועונה על השאלות הבאות:

- האם מדובר במקרה של גזענות? נמקו את תשובתכם.
- נגד מי הופעלה גזענות בקטע שקראתם?
- האם אתם מכירים אנשים שחווים גזענות או אפליה?
- ספרו על מקרים שבהם חוויתם גזענות, או על מקרים שבהם חברים או מכרים שלכם חוו גזענות.
- איך הרגשתם? / מה אנשים אלה מרגישים?
- למה אסור לעבור בשתיקה על גילויי גזענות?
- אילו קבוצות בישראל סובלות מגזענות לדעתכם?
- האם תופעה זו פוגעת בדמוקרטיה לדעתכם?
- מה ניתן לעשות בכדי להיאבק בתופעה זו?

4. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 19

זמן הפעילות: 45-90 דקות

##### מטרות:

- להבין את תופעת הגזענות על מאפייניה והסבריה;
- להעלות את המודעות לגבי תופעות גזעניות בכלל וגזענות בכיתה ובבית הספר בפרט;
- לעודד תלמידים לפעול נגד תופעות גזעניות בחברה.

## סיכום

הגזענות איננה תופעה ייחודית לישראל, כי אם תופעה כלל עולמית. על פי הגדרתה הקלאסית היא תורה אנתרופולוגית-ביולוגית הממיינת את האנושות לגזעים שונים על ידי חלוקה למאפיינים ולתכונות ביולוגיות, ומסווגת את הגזעים הללו כ"עליונים" ו"נחותים". על פי תפיסה זו, לגזעים ה"עליונים" מיוחס יתרון קוגניטיבי ותכונות ביולוגיות נעלות על פני הגזעים ה"נחותים". מיונים כאלה החלו להתפתח במאה ה-19 בדמותן של תורות גזעניות פסבדו-מדעיות, שתיאוריית האבולוציה של דרווין שימשה להן מצע. מה שאפיין תורות אלה היה הביסוס "המדעי" לכאורה שלהן.

עם הזמן התרחבה הגדרת המונח "גזענות", כך שהיא איננה שמה דגש רק על תפיסת עליונותם של פרטים וקבוצות על רקע גזעי, אלא גם על תפיסת עליונותם של אלה על פני פרטים וקבוצות אחרות בחברה אשר להם מאפיינים תרבותיים וחברתיים משותפים, כמו השתייכות ללאום, דת, קבוצה אתנית וכן הלאה. בשנת 1966 אימץ האו"ם את ההגדרה הרחבה למושג "גזענות", המופיעה באמנה בדבר ביעור כל צורות הגזענות והאפליה:

"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 בכול תחום אחר בחיי הציבור" (סעיף 1 א' לאמנה).

(המורה תציג את הגדרת האו"ם לגזענות בפני התלמידים - ניתן להכין פלקט עם ההגדרה ולתלות בכיתה)

## נספח 1

### מקרה 1: ילדים ערבים בני 12 הותקפו על ידי נוסעים באוטובוס בירושלים

ילדים ערבים בני 12 הותקפו על ידי נוסעים בוגרים באוטובוס בירושלים. היה זה בתום יום הלימודים, אז עלו כעשרה תלמידי כיתה ו' מבית הספר הדו-לשוני בירושלים לאוטובוס שנסע לכיוון פסגת זאב. במהלך הנסיעה הבחינו זוג נוסעים צעירים כי התלמידים מדברים ביניהם בערבית. בני הזוג החלו לקלל את התלמידים ולקרוא לעברם קריאות גזעניות. אחד מהם גם ירק את המסטיק שהיה בפיו לעבר התלמידים. לאחר שזוג המטרידים ירד מהאוטובוס המשיכה בהטרדה נוסעת מבוגרת. על פי עדויות התלמידים, כפי שסופרו להנהלת בית הספר, אותה נוסעת קיללה אותם במשך דקות ארוכות. בין היתר, אמרה האישה, על פי עדויות הילדים: "תתביישו שאתם בני אדם", "קופים", "אין לכם זכות לחיים" ועוד. לאחר מכן החלה הנוסעת לתקוף אותם פיזית. בין היתר היא הכתה ומשכה בשערותיה של אחת התלמידות. רק אז ניאות הנהג לעצור את האוטובוס, ולאחר שהנוסעת סירבה לרדת הוא הזעיק את המשטרה שעיכבה את החשודה לחקירה.

### מקרה 2: סורכה כניסתם של צעירים אתיופים למועדונים בתל אביב

דניאל אוריה וגדי פקדו, ממובילי ההתנגדות לאפליה נגד העדה האתיופית וממוצא אתיופי בעצמם, הגישו תביעות פיצויים בסך מצטבר של 120,000 ₪ בבית משפט השלום בהרצליה כנגד מועדון "החתול והכלב" ומועדון "הבובה מארה" שבתל אביב. לדבריהם, בתאריך ה-20.10.09 הם יצאו לבלות עם חבריהם במועדונים אלה, לא הצליחו לעבור את הסלקציה במועדונים ונותרו בחוץ. לטענתם, היה הדבר אך ורק בשל מוצאם, ועל רקע זה הם הופלו לרעה. זאת בניגוד לשני חבריהם בהירי העור, שנכנסו מספר דקות לאחר מכן ללא כל בעיה.

### מקרה 3: "הארנב הלבן" של עליסה מסרב לגעת בילדים שחורים

"הארנב הלבן" מוכר לחובבי הסרטים המצורירם, וגם לאלה שפחות, מסיפורה של "עליסה בארץ הפלאות". דמותו האהודה של הארנב הממהר זכורה לנו מהסרט של "וולט דיסני", שמבוסס על ספרו של לואיס קרול. אך נראה כי הדמות המצוירת שונה בתכלית במציאות. לאחרונה, מתנהל בבית המשפט בארצות הברית משפט נגד "דיסני", בטענה שאדם שהועסק בפארק שעשועים ועטה תחפושת של הארנב התנהג בגזענות כלפי ילדים שחורים.

בחודשים האחרונים מנהלת משפחה מסן דייגו שבמדינת קליפורניה משפט נגד תאגיד סרטי האנימציה במטרה למנוע הישנות של מקרים דומים לזה שאירע לילדיה. לטענת המשפחה, בעת שביקרו בפארק ופגשו ב"ארנב הלבן", הוא נמנע מלחבק את שני ילדיה הקטנים וסירב להחזיק את ידם - בניגוד להתנהגותו עם ילדים "לבנים". "התקרבותי אלי, אך הוא הפנה אליי את גבו", תיאר ג'ייסון בלאק בן השש. כשנשאל על ידי כתבת רשת "פוקס" האמריקאית כיצד חש באותו רגע, השיב: "עצוב".

אחיו הגדול של ג'ייסון, אליז'ה, רק ביקש לאחוז בידו של הארנב. "ניסיתי לאחוז בידו, אך הוא הזיז לי את היד", סיפר. אביהם של השניים סיפר כי תחילה חשבו בני המשפחה כי מדובר במדיניות חדשה של "דיסני", לפיה הבובות אינן מורשות לגעת בילדים, אך עד מהרה הבינו כי טעו לאחר שראו כי הארנב מחבק ומנשק ילדים בעלי עור בהיר. "זה גרם לילדים שלי תחושות נוראיות", הסביר האב. בני המשפחה הציגו את התמונות להנהלת "דיסני" וזו הציעה להם כרטיסי VIP. הם דחו את ההצעה, ביקשו לקבל התנצלות ודרשו את פיטורי העובד הגזען, לטענתם. "זה עניין עקרוני ומדובר על איך אתה הולך לפעול כדי להפוך את המצב לטוב יותר, כדי שזה לא יקרה למשפחה נוספת", הסבירו בני המשפחה.

#### מקרה 4: גן נפרד לילדים אתיופים

כ-200 הורים וילדים הגיעו לקריית הממשלה בבאר שבע להפגין נגד אפליה על רקע גזעי בגן "אוצר החיים" בעיר. לטענתם, בגן התקיימו לימודים בשתי כיתות נפרדות - אחת לילדים יוצאי אתיופיה והשנייה למי שאינם. יחד עמם הגיעו להפגין גם נציגי הקהילה, שאף ניסו לחסום את הצומת הסמוך. לטענת ההורים, הילדים העולים מאתיופיה מרוכזים במבנה נפרד לחלוטין מהילדים הלבנים ומופקד עליהם צוות חינוכי נפרד במשך כל שעות היום. הגן הנפרד אינו מחולק לקבוצות גילאים שונות, אלא מכיל יחד פעוטות רכים וילדי גן חובה. לעומת זאת, הגן המקביל מחולק, כנדרש, לקבוצות גיל שונות.

ההורים מחו גם על האפליה בתנאים שבהם מוחזקים הילדים. לטענתם, התנאים בגן הנפרד של הילדים העולים מאתיופיה הם מחפירים, ומבנה הגן והציוד המצוי בו אינם ראויים לשמש בגן ילדים. לעומת זאת, בגן השכן יש תנאים טובים לאין שיעור.

#### מקרה 5: אוהדי בית"ר מוחים נגד צירוף שחקנים מוסלמים לקבוצה

בינואר 2013 פורסם כי הנהלת קבוצת הכדורגל בית"ר ירושלים מתכננת לחזק את הקבוצה בשני שחקנים צ'צ'נים מוסלמים. בעקבות ידיעה זו, חלק מהאוהדים יצאו במחאה בוטה וגזענית, שמטרתה להעביר מסר ברור להנהלת הקבוצה: "מוסלמים לא ישחקו בבית"ר". המחאה באה לידי ביטוי בהנפת שלטים ובקריאת קריאות גזעניות במהלך משחק של הקבוצה. מקרה זה מצטרף למקרים רבים נוספים, לאורך שנות קיומה של הקבוצה, בהם אוהדים מתנגדים לצירופם של שחקנים ערבים ומוסלמים לקבוצה. יש לציין כי ביטויי גזענות, הן של אוהדים והן של שחקנים, נפוצים במגרשי הכדורגל בישראל ולעתים אף בעולם, ואינם נחלת אוהדי בית"ר בלבד. עם זאת, נדמה שהקריאה הגורפת לפסילת שחקנים עקב מוצאם הערבי ו/או המוסלמי היא הביטוי החמור ביותר לגזענות בספורט בישראל.<sup>5</sup>

## פעילות 2: סקר גזענות בכיתה ובבית הספר

כמה ימים לפני השיעור, בקשו מהתלמידים לתעד מקרים או אמירות בבית הספר ובחיי היום-יום שהם חושדים שהם גזעניים, כלפי קבוצות שונות בחברה הישראלית, כמו: יוצאי אתיופיה, רוסיה, קווקז וגרוזיה, אשכנזים ויוצאי עדות המזרח, חרדים, דתיים וחילוניים, ערבים, מהגרי עבודה, ופליטים. בתחילת השיעור בקשו מהתלמידים לשתף את הכיתה בהערות הגזעניות שאספו.

זמן הפעילות: 45-90 דקות

5. ראו: גיא בן זיו, "כהן: לא מבין את האוהדים, צריך לחיות עם מוסלמים", one כדורגל ישראלי, 26.1.13, <http://www.one.co.il/Article/212012.html>; "גזענות ביצע", מאמר מערכת, הארץ, 28.1.2013, <http://www.haaretz.co.il/opinions/editorial-articles/1.1916149>.

### קיימו דיון על השאלות הבאות:

- האם יש תלמידים שלא שמעו הערות גזעניות בכלל?
- כמה הערות גזעניות נשמעו?
- מי הקבוצה הסובלת ביותר מהערות גזעניות?
- מה אתם מרגישים בעקבות הממצאים שגיליתם?
- האם ציפיתם להערות כאלה? האם היו הפתעות?
- האם, לדעתכם, המודעות לביטויים ולאמירות גזעניות יכולה להשפיע ולהביא להפחתת התופעה?

### דיון מסכם בכיתה:

למה אסור להתעלם מגילויי גזענות? האם תופעה זו פוגעת בדמוקרטיה לדעתכם? מה ניתן לעשות בכדי להיאבק בתופעה זו?

### פעילות 3: נאבקים בגזענות

חלקו את הכיתה לשלוש קבוצות. כל קבוצה תקבל כרטיסייה עם דמות וסיפור מצורף (ראו נספח 2). כל קבוצה תקרא את הסיפור ותנהל דיון על סוג הבעיה שהוא מתאר, ועל דרכי המאבק שנקטו על מנת לשנות את המצב. לאחר מכן, התלמידים יתכנסו חזרה לדיון במליאה.

נציג מכל קבוצה יספר את הסיפור בקצרה ליתר הכיתה.

### שאלות לדיון:

- מה הרגשתם לאחר קריאת הסיפור?
- אם הייתם באותו זמן ומקום עם הדמויות, האם הייתם מצטרפים למאבק שלהן?
- האם לדעתכם הסיפורים הללו שינו את פני ההיסטוריה? כיצד?
- מה משותף לכל המקרים הללו? (תשובה אפשרית: בכל המקרים הזכויות לא ניתנות אלא יש לתבוע את מימושן. בכל המקרים מנהיגי המאבק פעלו למרות לחצים ואיומים מבחוץ. בכל המקרים המאבק הוביל לשינוי, גם אם קטן).
- האם אנחנו רואים את עצמנו אחראים מוסרית להגן על זכויות אדם של אחרים, או שמא האדישות והמרחק גוברים עלינו?
- האם אנחנו חזקים מספיק כדי לעמוד על זכויותינו שלנו, או שהמחירים הכרוכים במאבק גורמים לנו להוסיף ולשתוק?
- מה ההבדל בין דרכי המאבק שראינו?
- איזו דרך נראית לכם היעילה ביותר?
- האם דרכים שונות מתאימות למטרות שונות?

**לסיכום:** במפגש הנוכחי הכרנו כמה מקרים בולטים של מאבקים למען זכויות אדם, שהובילו "אנשים רגילים". הצלחת המאבקים הללו מעוררת השראה ותקווה באשר ליכולת לשנות את המציאות באמצעות פעולה אקטיבית. יש להדגיש בפני התלמידים את האחריות של כל אזרח/ית במאבק בגזענות ולעודד אקטיביזם לשינוי המצב.

זמן הפעילות: 45 דקות

**רוזה לואיז פארקס** הייתה אישה אפרו-אמריקאית באַלְבָּמָה, ארצות הברית, שעבדה בשנות החמישים של המאה העשרים כתופרת. באותם ימים קבע החוק כי שחורים חייבים לפנות מקום באוטובוס ללבנים. באחד הימים, כשחזרה פארקס מעבודתה, עלה גבר לבן לאוטובוס ודרש ממנה לפנות לו את המקום. רוזה פארקס סירבה לעשות זאת - ונעצרה. בעקבות מעצרה הוביל פעיל זכויות האדם מרטין לותר קינג חרם על חברת האוטובוסים העירונית, כדי לגרום לה לחדול ממדיניות ההפרדה הגזענית. כל תושבי העיר השחורים צייתו לחרם, והחברה פשטה את הרגל. השחורים הלכו בעיקר ברגל, וראשי הקהילה השחורה ארגנו מערך הסעות באמצעות בעלי מכוניות אפרו-אמריקאים מתנדבים, ואף דאגו לביטוח רכב למכוניות המתנדבות, לאחר שבלחץ העירייה ביטלו חברות הביטוח המקומיות את פוליסת הביטוח של הרכבים. הרשויות העירוניות עצרו את מרטין לותר קינג, והדבר עורר מחאה ציבורית בכל רחבי ארצות הברית. לבסוף, בעקבות החלטת בית המשפט העליון, שונו החוקים העירוניים ואפשרו לאפרו-אמריקאים לשבת באוטובוסים בחופשיות.

**הפנתרים השחורים** הייתה תנועת מחאה ישראלית שהקימו בשנת 1971 צעירים ממוצא מזרחי, שביקשו למחות על התעלמות הממסד מהבעיות החברתיות והכלכליות הקשות של יוצאי עדות המזרח. חברי התנועה רצו לקיים הפגנה במחאה על הקיפוח, המשטרה סירבה לאשר זאת, והפנתרים החליטו להפגין ללא אישור, בניגוד לחוק. הפנתרים השחורים הצליחו להציף אל פני השטח את מצוקת העוני, את הפער שבין עניים לעשירים ואת היחסים העדתיים בחברה הישראלית. הפגנה נוספת שלהם, שנערכה ללא אישור, פוזרה בכוח על ידי המשטרה. פעילות הכוח המשטרתי והשלכת אבנים ובקבוקי תבערה מצד המפגינים גרמו לפציעתם של עשרים איש. לאחר מחאה אלימה זו הוקמה ועדה ציבורית, שחקרה את טענות הקיפוח של הפנתרים השחורים. מסקנות ועדת הבדיקה העלו כי שכבות רבות אכן הופלו לרעה. בעקבות זאת, הוגדלו משמעותית תקציבי המשרדים שעסקו בעניינים חברתיים, וכספים רבים הופנו לטיפול בשכבות המוחלשות.

**מוהנדס גנדי** היה עורך דין הודי שהוביל את תנועת העצמאות ההודית במאבקה נגד שלטון האימפריה הבריטית. לאחר שהשתלטו על הודו, כרו בה הבריטים מלח ומכרו אותו בכסף רב באירופה. הם חוקקו חוק האוסר על ההודים לזכות מלח, ומתיר זאת רק לבריטים. גנדי ביקש להביא לעזיבתם של הבריטים את הודו, אך סירב לנקוט מאבק אלים. הוא ארגן צעדה שהשתתפו בה רבבות הודים, ובעקבותיה יצאו לזכות מלח בעצמם, תוך הפרת החוק הבריטי. הבריטים עצרו את גנדי ושמונים אלף מפגינים, אך המחאה עוררה הדים בכל רחבי העולם וביקורת גדולה הוטחה בבריטניה. המאבק נחשב לאחד הקמפיינים המוצלחים ביותר בהיסטוריה של מאבקי זכויות אדם, ויש המייחסים לו השפעה על נסיגת בריטניה והשגת העצמאות של הודו.

**הערה למורה:** הסיפור על המאבק לעצמאותה של הודו מהשלטון הבריטי הובא כאן כדוגמה לכך ש"התפיסה הקולוניאליסטית" היא זו שחזקה את "החשיבה הגזעית", ולכן מאבק בקולוניאליזם הוא גם מאבק בגזענות.

### 3. גזענות וזכויות אדם

#### כיתות ט'-י"ב

חלק א': מהי גזענות? - פעילות העוסקת בהגדרות למושג גזענות

הנחיות למורה:

המורה י/תחלק את הכיתה לארבע קבוצות. כל קבוצה תקבל כרטיסיות ובהן הגדרות שונות למושג "גזענות", ואז תתבקש להחליט יחד מהי ההגדרה המתאימה ביותר לדעתה עבור מושג זה. לאחר מכן יתבקשו הקבוצות לחזור לדיון במליאה. נציג/ה מכל קבוצה ת/יציג את ההגדרה שנבחרה ות/יקריא אותה בקול רם. כל קבוצה תסביר מדוע חשבה כי ההגדרה שבחרה היא המתאימה ביותר.

כאשר כל הסבכים הושלמו, כלל התלמידים ינסו, בהנחיית המורה, להרכיב הגדרה אשר תשקף באופן הרחב ביותר את המושג "גזענות".

שאלות מנחות לדיון במליאה:

האם רק השקפות המחלקות את עמי העולם לפי גזעים עליונים ונחותים נחשבות לגזענות?

מה ההבדל בין ההגדרות למושג גזענות המתייחסות לביווגיים לבין קבוצות שונות לבין ההגדרות המתייחסות להבדלים חברתיים-תרבותיים?

מדוע יש צורך בהגדרה רחבה למושג גזענות?

אילו ביטויים של גזענות קיימים לדעתכם בחברה הישראלית?

רקע למורה:

המושג המגדיר את תופעת הגזענות כיום לא מתייחס רק לאופן הצר שלה, הנוגע למאפיינים הביולוגיים, אלא לכל רעיון שבבסיסו עליונות של פרטים או קבוצות בחברה על פני קבוצות אחרות, גם על בסיס הבדלים תרבותיים וחברתיים.

הגזענות כתפיסת עולם עלולה להיות מתורגמת למעשים שפוגעים בזכויות אדם, באמצעות מגוון מנגנונים ממוסדים (לדוגמה: חקיקה גזעית בגרמניה הנאצית ובאפרטהייד הדרום אפריקאי, חוקי הסגר גזע בארה"ב וכו') או מנגנונים חברתיים סמויים (לדוגמה: ועדות קבלה ליישובים קהילתיים, שאינן מצהירות כי מטרתן היא להדיר אנשים על רקע גזעני). הגזענות פוגעת בפרטים או בקבוצות גם באמצעות הפעלת כוח ואלימות, פיזית ומילולית, הן מצד מנגנוני מדינה והן מצד גורמים פרטיים.

הגזענות סותרת את ערך השוויון בין יחידים וקבוצות בחברה. שוויון ערך האדם משמעו כי כל אדם שווה לאדם אחר מעצם היותו אדם. לכן, ההשקפה ההומניסטית מתנגדת להכללה המבטלת את ייחודיותו של כל פרט, הגם שהוא משתייך לקבוצה מסוימת, ומתנגדת אף לדירוג שיפוטי על בסיס הכללה זו (הכללה: "כל ה... הם..."; דירוג: "ה... הם פחות/יותר מ..."). הכללה כזו מאפשרת להתמודד עם מציאות מורכבת באמצעות קטגוריות פשטניות. אלו הם כלים שבאמצעותם מצדיקה התפיסה הגזענית אפליה בין קבוצה לקבוצה. אפליה מנוגדת במהותה לערך השוויון, המקובל כאחד מערכי היסוד הדמוקרטיים ומעוגן בחוק בכל מדינה דמוקרטית.

זמן הפעילות: חלק א': 45 דקות, חלק ב': 45 דקות

**עזרים נדרשים:** יש לצלם את נספח 3 (הגדרות למושג גזענות) ולהכין מההגדרות כרטיסיות לעבודה בקבוצות, כך שלכל קבוצה תהיה חבילת הגדרות

**מטרות:**

■ הכרת ההגדרות השונות למושג "גזענות" (הגדרה מילונית, החוק הישראלי, אמנת האו"ם, הגדרות רחבות לפי השיח האקדמי בישראל);

■ הבנת המושג הרחב של תופעת הגזענות;

■ הבחנה בין אפליה על רקע גזעני לבין הבחנה ראויה;

■ הכרת זכויות האדם אשר נפגעות כתוצאה ממדיניות גזענית.

הגדרות למושג "גזענות"

(יש להכין ארבע חבילות של כרטיסיות עם ההגדרות השונות ולחלק לכל קבוצה חבילה אחת)

מהי גזענות?

השקפה המחלקת את עמי העולם לגזעים עליונים לעומת גזעים נחותים.

(מילון אבן-שושן; מילון ספיר)

(הערה: יש המרחיבים את ההגדרה מעבר לעמים ולגזעים - לקבוצות אתניות, תרבותיות, מגדריות, ואחרות)

מהי גזענות?

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.

(מתוך סעיף 144א' לחוק העונשין)

מהי גזענות?

ייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה על בסיס של תכונות סטריאוטיפיות, שמנוסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית. בשיח גזעני נתפסות תכונות אלו כנחותות, כבלתי משתנות וכמהותיות לאותה הקבוצה.

(פרופ' יהודה שנהב)<sup>6</sup>

מהי גזענות?

"גזע" אינו באמת קיים - הוא הבניה תרבותית, המצאה של בני אדם. ההמצאה והדמיון של הגזע באים לידי ביטוי במה שניתן לכנות כהגזעה (racialization), כלומר: תהליך של הבנייה חברתית על בסיס של תפיסת גזע ומסמניו. בתהליך זה הופך "הביולוגי" (למשל: צבע עור, אורך אף וכו'), "החברתי" (למשל: עוני, ארץ מוצא, מעמד חברתי) ו/או "התרבותי" (למשל: אורח חיים, היקף השפה, יחס לטכנולוגיה, או דתיות) לכמו "טבעי", כלומר: לתכונות הנתפסות כמעידות על מהותה "הבלתי משתנה" של הקבוצה הנדונה. או במילים אחרות: הגזעה היא תהליך המפרש את התרבותי ואת החברתי במונחים של גזע או כמו גזע.

(פרופ' יהודה שנהב ופרופ' יוסי יונה)<sup>7</sup>

מהי אפליה גזעית?

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 בכול תחום אחר בחיי הציבור.

(מתוך אמנת האו"ם בדבר ביעור כל צורות הגזענות והאפליה, 1966)

6. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 19.

7. שנהב, י. וי. יונה (2008). "גזענות מהי?". בתוך: גזענות בישראל (2008). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 46-13.

**הנחיות למורה:**

מטרתו של חלק זה לזהות פעולות ו/או התנהגויות גזעניות, ולהכיר את זכויות האדם הבסיסיות אשר נפגעות כאשר מפעילים גזענות כלפי אדם או קבוצה מסוימת. מקריאים את הסיטואציות השונות, ולגבי כל אחת מהן מבקשים מהתלמידים להגיד האם לדעתם הסיטואציה או האמירה היא גזענית או לא, ומדוע. במקרים שבהם התלמידים לא מבחינים באמירות או בסיטואציות גזעניות, בקש/י מהם להסביר מדוע הם חושבים שהאמירה או הסיטואציה איננה גזענית. בשלב זה יש להתייחס לשני מושגים עיקריים: אפליה פסולה והעדפה מתקנת.

**רקע למורה:**

**הזכות לכבוד:** עיקרון הומניסטי המבטא את ההכרה באנושיות של כל אדם: לכל אדם יש כבוד בגלל כבודו האנושי (שנברא "בצלם אלוהים"), והוא ראוי שיתייחסו אליו בכבוד. זהו הבסיס לזכויות האדם, שממנו נגזרות הזכויות לחירות, לשוויון ולהליך הוגן, וכן הזכויות לשם טוב, לפרטיות, לצנעת הפרט, והזכות שלא להיות נתון ליחס משפיל ומעליב. הזכות לכבוד עוגנה בישראל בשנת 1992 כזכות חוקתית בחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו. על פי פסיקת בית המשפט העליון, חוק הפוגע בכבוד האדם שלא על פי התנאים הקבועים בחוק היסוד יכול להיות מוכרז כבטל על ידי כל בית משפט.<sup>8</sup>

**הזכות לשוויון:** משמעות השוויון היא מתן זכויות שוות לבני אדם ללא הבדלי גזע, מין, דת, לאום וכן הלאה. הזכות לשוויון מעוגנת במגילת העצמאות, הקובעת: "מדינת ישראל תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדלי דת, גזע ומין...".

בפסיקת בית המשפט העליון מוגדר השוויון כעקרון-על במדינה, מכוח היותה מדינה דמוקרטית. כך עלה מדבריו של השופט ברק בפסק דין קעדאן:

**"לא רק שערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית אינם דורשים הפליה על בסיס דת ולאום במדינה, אלא שערכים אלה עצמם אוסרים הפליה ומחייבים שוויון בין הדתות והלאומים".<sup>9</sup>**

אי לכך, אמורים כלל אזרחי המדינה להיות שווים בפני החוק בזכויות היסוד שלהם, באיסורים המוטלים עליהם ובעונשים בחוק שנקבעים להם.

הזכות לשוויון קשורה לעיקרון המשותף לכל זכויות האדם: שמירת הכבוד האנושי. כאשר אנו מופלים לרעה אנו חשים עלבון, לעתים גם השפלה. תחושת הפגיעה אינה נעוצה רק בכך שלא קיבלנו מה שרצינו, אלא גם בכך שנהגו בנו בצורה שונה מזו שנהגו באחרים. האפליה פוגעת בכבודנו וגם בתחושת הערך העצמי שלנו. במושג שוויון גלומים שני היבטים שונים: האחד הוא השוויון בפני החוק במובן הפורמלי, והשני הוא תביעה לשוויון מהותי, שיבוא לידי ביטוי במערכת החוקתית אבל גם בהסדרים חברתיים רחבים יותר.

**איסור אפליה:** החוק אוסר על אנשים פרטיים לנקוט ביחס מפלה בשני תחומים: תעסוקה ושירותים בני פיקוח: אסור להפלות בין מועמדים למשרה על פי שיקולים הקבועים בחוק כמו מין, לאום וגיל, ואסור לחסום את הכניסה בפני קבוצות מסוימות לשירותים כמו בתי קולנוע, מוניות או מסעדות. בהקשר הציבורי, ביחסים שבין האדם לחברה ולמדינה, מציג החוק תביעה נוקשה בהרבה: לא להפלות כלל אנשים מטעמים שאינם רלוונטיים, כמו מין ומוצא. מסמכים בינלאומיים לזכויות אדם שוללים אפליה כזו, אך אינם פוסלים אפליה מטעמי גיל, לדוגמה - השינויים בגיל הפרישה בין גברים ונשים.

**העדפה מתקנת:** העדפה מתקנת, או בשמה השני "תיקון אפליה", הינה מתן עדיפות לאנשים על סמך השתייכותם לקבוצה מסוימת באוכלוסייה, אשר נעשה לה עוול היסטורי של אפליה פסולה. אקט זה הינו מנגנון זמני של יצירת אי-שוויון מכוון ונקודתי, אשר נועד לתקן מצב קודם ובכך ליצור שוויון אזרחי רחב.

ישנו מנגנון נוסף של העדפה מתקנת והוא מנגנון קבוע, שמטרתו להביא לידי ייצוג הולם של קבוצות האוכלוסייה השונות בתפקידים במגזר הציבורי. עיקרון זה מיועד לקידום מספר יעדים: שירות ציבורי מיטבי לכל קבוצות האוכלוסייה, לכידות לאומית והגברת האמון בשירות הציבורי.

8. ד"ר דורית למברגר, "הזכות לכבוד", <http://lib.civics.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=20370&author=3472>.

9. בג"ץ 6698/95 עאדל קעדאן נ' מנהל מקרקעי ישראל פ"ד נד 258 (1) [http://www.constitution.org.il/index.php?option=com\\_consti\\_comp&class=1&mytask=view&id=1207](http://www.constitution.org.il/index.php?option=com_consti_comp&class=1&mytask=view&id=1207).



בשלב זה של הפעילות ניתן לחלק את הכיתה בקו דמיוני, כאשר על התלמידים לעמוד בחלק אחד אם ההיגד שהמורה מקריא/ה נתפס בעיניהם כגזענות, ובצד השני אם הוא איננו נתפס כגזענות. אופציה נוספת היא לשבת במעגל, כאשר המורה מקריא/ה את ההיגדים, ולהרים יד כאשר מסכימים שההיגד גזעני.

- חברת ביטוח לא מעסיקה אנשים מעל לגיל 70 בטענה שהם מבוגרים מדי.
- מנהלת חברת היי-טק לא מוכנה להעסיק ערבי ישראלי בטענה שאולי הוא מסוכן.
- תנועת נוער מכניסה לפעילותה רק ילדים וילדות ששילמו דמי חבר סמליים.
- החוק קובע כי גיל הפרישה של נשים מעולם התעסוקה יהיה נמוך יותר מגיל הפרישה של גברים.
- חברת קולנוע לא מאפשרת לזוגות חד-מיניים לקנות כרטיסים לקולנוע במחירים זוגיים מוזלים, בטענה שהם לא זוג.
- בתי חולים מעסיקים רופאים רק אם יש להם תואר אקדמי ברפואה.
- גנת ממוצא אתיופי לא התקבלה לעבודה בגן מסוים, בנימוק שאין בגן הזה ילדים ממוצא אתיופי.
- מטופל בבית חולים דורש לקבל טיפול רק מצוות רפואי יהודי.
- משרד ממשלתי פרסם מכרז לתפקיד בשירות הציבורי וציין כי תהיה עדיפות למועמדים ממוצא אתיופי.
- מועדון לילה קיבל הנחיה לא לאפשר לצעירים ממוצא רוסי להיכנס למועדון, כיוון שמספר שבועות קודם לכן אירע בו מקרה אלימות חמור מצד שני צעירים ממוצא זה.
- מועדון לילה נוסף קיבל הנחיה לא להכניס אנשים שלא רשומים ברשימת המוזמנים.
- הורים מבית ספר חרדי רצו להפריד בין ילדים ממוצא אשכנזי לילדים ממוצא ספרדי, בנימוק שיש ביניהם פערים באופן שמירת הדת.
- אגודת הסטודנטים באוניברסיטת תל אביב תחלק מלגות סיוע לסטודנטים בשנה א' מהחוג לחינוך ותיתן עדיפות לסטודנטים המגיעים מאזורי הפריפריה בישראל.
- אוהדי קבוצת כדורגל בישראל מתנגדים לקליטת שחקנים שאינם יהודים לנבחרת.
- מנהל חברת קוסמטיקה נמנע מהעסקת מועמדת לתפקיד פקידותי בגלל שלא שירתה בצבא.
- ועדת הבחירות של הכנסת פסלה תשדיר בחירות בטענה שיש בו מסרים גזעניים.
- נהג אוטובוס אגד סירב להעלות נוסעת ממוצא רוסי לאוטובוס ואף העליב אותה וקרא לה בשמות גנאי.
- דיירי בניין בהרצליה סיכמו ביניהם לא למכור דירות לעולים חדשים, בטענה כי הם מורידים את ערך הדירות בבניין.

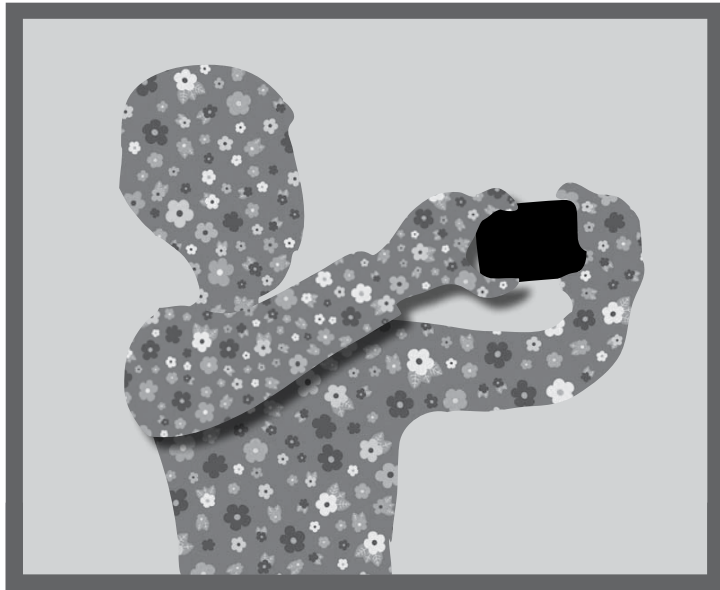
### שאלות לדיון:

- איך קבעתם מה גזעני ומה לא במקרים שהוצגו כאן?
- האם היו משפטים שהתלבטתם לגביהם? מדוע?
- האם יש מכנה משותף לכל המקרים שראיתם בהם אקט גזעני?
- האם לדעתכם יש מקרים שבהם ניתן להצדיק מעשים גזעניים?
- באלו עקרונות או זכויות אדם פוגעת הגזענות?
- האם הזכויות הללו מעוגנות בחוק הישראלי?

### לסיכום:

רעיון השוויון הולך ומתקרב בימינו לרעיון הפלורליזם. כיום אנו מבינים כי שוויון מהותי פירושו קבלת השונה ויצירת עולם שבו השונה יוכל לקיים את שונותו ולשמור על כבודו.

חברה פלורליסטית-שוויונית היא חברה המכירה בקבוצות החלשות שבקרבה ומעניקה להן יחס מועדף לפי הצורך, תוך כיבוד האוטונומיה שלהן. כדי להגיע לכך יש לעבור תהליך ארוך וקשה, הכרוך בשבירת סטריאוטיפים ובהתפכחות מדעות קדומות, בשינוי חלוקת המשאבים ובמציאת היכולת להעניק לאחר כבוד ואמון. חברה דמוקרטית הדוגלת בערך השוויון היא חברה אשר צריכה לשאוף להיות נקייה מגזענות ומאפליה על צורותיהן השונות.



## במבט נוסף

צילום ככלי חינוכי נגד גזענות

צילה זלט ויונתן יקיר, מחלקת חינוך  
של האגודה לזכויות האזרח



## רקע<sup>1</sup>

כחלק מהחברה האנושית, כולנו חשופים משחר ההיסטוריה לדימויים ולייצוגים חזותיים. דימויים אלו משמשים לתקשורת ולהעברת מסרים, לתיעוד ולאיסוף אינפורמציה. בעידן הנוכחי, העידן הדיגיטלי, היחס בין מספר המילים ומספר הדימויים משתנה ואנו עדים לצמיחה של המידע החזותי בכלל, ושל צילום בפרט, בכלי המדיה השונים.

כמחנכים/ות אנו יכולים/ות להשתמש בנתונים אלו ולהטמיע אותם בתוך מגוון הכלים העומדים לרשותנו. במאמר זה נדגים את הפוטנציאל של צילום ככלי חינוכי ותהליכי לשינוי תפיסות. מאמר זה מבוסס על סדנאות שערכנו מטעם מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח לתלמידים, למורים ולסטודנטים לחינוך.

השימוש במצלמה ובצילום באופן יומיומי נפוץ בחברה האנושית לאורך יותר ממאה שנה - מאז שאיסטמן קודאק שיווקה ב-1888 את מצלמת החובבים הראשונה; אולם בשנים האחרונות הצילום הפך לזמין ולנפוץ כל כך, עד שלא עובר יום שבו אנחנו לא מייצרים צילומים או נחשפים אליהם. בעבר רק מעט אנשים הסתובבו עם מצלמה באופן יומיומי, וכוננו צלמים או חובבי צילום; היום לרובנו יש סמרטפון, שנמצא איתנו כל הזמן ומצויד במצלמה לא רעה, שמאפשרת לצלם בכל רגע. מכשיר זה מאפשר לנו גם להעלות תמונות לרשתות החברתיות באופן תדיר, כחלק אינטגרלי מהקשר עם הקרובים לנו.

שינוי מהותי נוסף התרחש בנוגע לחשיפה לדימויים: לאורך השנים האחרונות אנחנו חשופים מדי יום לכמות הולכת וגדלה של דימויים: אם במרחב הציבורי, תוך כדי הליכה ברחוב הרווי בפרסומות ובשלטי חוצות, אם בעיתונות הכתובה, בה הצילום תופס חלק נכבד של הכתבות, או באינטרנט רווי הדימויים.

החשיפה היומיומית הזו, יחד עם זמינות המצלמות, יכולה להפוך את המדיום הצילומי לכלי בחינה של החברה שבה אנו חיים. זאת, תוך פיתוח מודעות ויכולת לחשיבה ביקורתית על מדיה. כלומר - ניתן לשלב בין החשיפה הרחבה למדיה ויזואלית, לבין פעולה חינוכית המייצרת יצרנים וצרכנים מודעים יותר של מדיה זו. ניתן להתמקד בשתי דרכים לעשות זאת: הדרך ראשונה היא בחינה של הדימויים שאליהם אנחנו חשופים ביומיום, למשל שלטי חוצות ופרסומות הנמצאים במרחב הציבורי, כמו גם דימויים של אירועים אקטואליים-חדשתיים המופיעים בעיתון, בטלוויזיה או באינטרנט. הדרך השנייה היא שהתלמידים/ות עצמם/ן יצלמו ויביאו חומר צילומי, שעמו אפשר לעבוד ולקיים דיון ועיבוד. שני ערוצי פעולה אלה מהווים פלטפורמה נוחה לפיתוח חשיבה ביקורתית ודיון בנושאים שאינם קלים לעיכול כמו גזענות, שסעים בחברה בישראל, אוכלוסיות מודרות ועוד.

### כאשר אנו נותנים מצלמות לתלמידים, מקבוצות מוחלשות, אנחנו מעניקים להם כוח

ההנחה כי צילום הוא כלי משמעותי, בעל השלכות רחבות יותר מאשר פעולת הצילום עצמה - איננה חדשה, וניתן לראות מספר התייחסויות לכך בספרות: בספרה "הצילום כראי התקופה" מייחסת סוזן סונטאג כוח לפעולת הצילום עצמה: "התצלום איננו רק תוצאה של פגישה בין אירוע לבין הצלם; הצילום הוא מאורע לעצמו, מאורע שזכויותיו גדלות והולכות - להתערב, לפלוש או להתעלם מן המתרחש. עצם תחושת המצב שלנו מובעת עתה על ידי התערבותיה של המצלמה".<sup>2</sup> החוקרת אריאלה אזולאי מציינת בספרה "האמנה האזרחית של הצילום" כי הצילום הוא מכשיר של כוח שאיננו ניתן לפירוק מן היסודות שמרכיבים אותו - מצולם, צלם וצופה.<sup>3</sup>

לטענתנו, יסודות אלה טוענים את הפעולה הצילומית בפוטנציאל של התערבות וחקירה של הזירה החברתית, ומעניקים לה עצמאות וחופש רב, הן בפעולה עצמה (הצילום) והן בעבודה עם התוצרים (תצלומים). שתי הזירות הללו, של הצילום כפעולה ושל עבודה עם תצלומים, מאפשרות התעסקות בחומרים טעונים חברתית / פוליטית ועם זאת זמינים. אזולאי טוענת כי "השימוש הנרחב במצלמות בכל קצוות תבל יצר הרבה יותר מאשר מאגר עצום של דימויים. הוא יצר צורה חדשה של מפגש בין אנשים שמצלמים אנשים אחרים, מתבוננים בהם ומראים אותם לאחרים, תוך שהם מבקשים - או לא - את הסכמתם, באופן שייצר אפשרויות חדשות של פעולה פוליטית ותנאים חדשים למימושה. היחסים בין המצולם, הצלם והצופה אינם מוגבלים לגבולות מדינת לאום או חוזה כלכלי".<sup>4</sup>

1. תודה לד"ר רותי גינצבורג על הערותיה למאמר.  
2. סונטאג, ס. (1979). הצילום כראי התקופה. תל אביב: עם עובד. עמ' 15.  
3. אזולאי, א. (2006). האמנה האזרחית של הצילום. תל אביב: רסלינג.  
4. שם, עמ' 14.

בסדנאות הצילום שערכנו בבתי הספר ניכר הכוח שבמפגש שבין הצלמים (תלמידים) והמצולמים (אוכלוסיות שונות ברחוב). מפגשים אלו מתחילים מתוך זרות ופחד ונמשכים להיכרות עם קבוצות אוכלוסייה שונות, שאינן מאפיינות את היומיום של התלמידים, והכרה בהן. לאחר שאלו צילמו את אלו, הדימויים ממשכימים להדהד ולפעול במרחב, כאשר התצלומים מוצגים בבית הספר ויוצרים מפגשים נוספים בין המצולמים לצופים אחרים.

## סדנאות צילום מעשי כחלק מהמערך החינוכי הבית ספרי

לסדנאות צילום המשולבות בבתי הספר מספר יתרונות. הנה כמה מהם:

**למידה פעילה וחוייתית:** דרך הצילום מתרגלים התלמידים למידה פעילה תוך כדי התנסות. זאת, כאשר תשומת לבם ממוקדת בסביבתם הקרובה - השכונה, בית הספר, העיר - ובתהליכים המתרחשים בה. אין צורך ללמוד טכניקות צילום מורכבות כדי לחוות ולייצר חומר צילומי מעניין; על ידי למידה בסיסית של טכניקות צילום ודגש על צפייה וחיפוש, התלמידים יכולים לחשוף את סביבתם ואת עולמם הפנימי לבחינה מחודשת. תהליך הצילום מכניס התלהבות, מוטיבציה ומחויבות לתוך הפעולה.

**יציאה מאזור הנוחות:** במקרים רבים, התחושה החזקה והראשונית של המתחילים סדנת צילום היא כי משימת הצילום הינה פשוטה, וקלה מכתובת עבודה. עם זאת, התחושה הזו משתנה ברגע שצריך להביא תוצרים. לרוב, התלמידים רגילים לכתוב עבודות עיוניות. אולם על מנת ליצור חומר חזותי, תיעודי ולא מבוים, יש צורך לצאת לרחוב ולבחון אותו. היציאה לסביבה הקרובה לצורך חיפוש בשטח של מה שלמדנו, אינה תמיד נוחה ופשוטה. היא מעלה סוגיות ודילמות, כגון: האם אני מרגישה חלק מהסביבה שבחרתי לחקור, או זרה? איזה מבט אני מפעילה על הסביבה שאותה אני חוקרת? מה היחס שלי לאנשים שאני מצלם? האם כשיש לי מצלמה ביד, יש לי כוח "להפשיט" את מי שמולי מזכויותיו?

**קשר בלתי אמצעי עם מושאי החקירה:** לדוגמה, בעבודה עם קבוצת תלמידים הלומדים בבית ספר מבוסס והומוגני יחסית, יצאנו לצלם באזור בעיר שבו הם לא מרבים להסתובב ואשר נחשב לאזור מוזנח, מורכב ומגוון מבחינת האוכלוסייה שבו. בתחילה הרגישו התלמידים זרים ומנוכרים להזנחה ולקושי הקיימים במקום; אולם המשימות הצילומיות כפו עליהם אינטראקציה אישית עם התושבים, מה שאפשר להם לראות את המקום והמצב בצורה יותר אנושית ופחות סטריאוטיפית. התלמידים נחשפו לסיפורי חיים שונים משלהם ולהבנה לגבי שאלות כמו: מיהם אלו המגיעים למצבים כאלו? מהו מרקם החיים בשכונה? איזה יחס מקבלים תושביה מהרשות המוניציפלית? האם מידת הטיפוח או ההזנחה של הסביבה מושפעת מסדרי עדיפויות או ממתן שירותים לא שוויוניים בין חלקים שונים של העיר?

**מגוון ושונות בין התלמידים:** סוגיה שכחה נוספת שחוזרת בכל יציאה קבוצתית לצילום, היא שלמרות שכולם/ן קיבלו את אותה משימה ויצאו לאותו מרחב, כל משתתף/ת חוזר/ת עם תוצרים (תצלומים) שונים לחלוטין. כאשר תולים את התמונות על הקיר ניתן לראות סדרות תצלומים שונות מאוד אחת מהשנייה, הן בפן האסתטי והן בפן התוכני. אלו משקפות זוויות ראייה ותפיסת מקום ואירוע שונות, חד פעמיות ומקוריות, אשר עשויות להעיד על תפיסת העולם הכוללת של המצלם/ת הצעיר/ה. ההתייחסות למגוון ולשונות כאן הינה בעלת ערך רב: התוצאות השונות, בתוך מוסדות המעריכים בדרך כלל תלמידים על פי מדד אחיד, מאפשרות לשמוע את קולו/ה הייחודי של כל תלמיד/ה ולפתחו, כמו גם לתת יתרון לתלמידים/ות חלשים/ות יותר מבחינה ורבולטית, שלרוב מתקשים בחומר העיוני.

מנגד, יש שיטענו כי פעולה וחקר צילומיים כאלה אינם תורמים לשינוי התודעה החברתית של התלמידים, אלא משחזרים - ואף מעמיקים - את התפיסות הקיימות שלהם בנוגע לקבוצות מוחלשות בחברה. מרתה רסלר, במאמרה הביקורתי כלפי צילום תיעודי, טוענת כי "תכליתו של צילום תיעודי היא לייצג חזותית מודעות חברתית בתוך תפיסת עולם ליברלית. לרוב צילום שכזה נושא מידע על קבוצת אנשים נטולי עמדת כח וממוען לאלו המבוססים חברתית"<sup>5</sup>. על כך ניתן להתווכח בהמשך, אך בתור התחלה חיוני כי תלמידי תיכון שאינם חשופים לאוכלוסיות מודרות שחיות בסביבתם ידעו שהן קיימות וישמעו את קולן. צילום פורטרט וביצוע ראיון בסיסי עם אישה הסובלת מאפליה על רקע מוצאה ושכונת מגוריה, מרחיב את יכולתו של תלמיד לתפוס מהי הזרה חברתית ואי שוויון במתן שירותים, וכך להבין לעומק מושגים רבים בהם נתקל עד כה, במקרה הטוב, רק כחומר לבחינה.

5. רסלר, מ. "בתוך, ליד, מחשבות לאחר מעשה: על צילום תיעודי", בתוך רסלר, מ. (2006). בתוך ומחוץ לתמונה: על צילום, אמנות ועולם האמנות. תל אביב: פיתום. עמ' 122.

## צילום ככלי העצמה

הפיכת תלמידים לקבוצה של צלמים חוקרים מהווה פעולה של העצמה. כאשר אנו נותנים מצלמות ומשימות צילום לתלמידים מקבוצות מוחלשות, אנחנו מעניקים להם כוח בזעיר אנפין. אנחנו מאפשרים להם להתבונן, לבחור ולהחליט מה הם מכניסים לתמונה, מה הנושאים הראויים לצילום, על מה הם רוצים לדבר וגם על מה לא. פעולה זו שמה את הכוח בידיהם ומביאה להעלאת נושאים שבדרך כלל אין להם

מקום בתכנית הלימודים הרגילה. לדוגמה, בקבוצת צילום שפתחנו ביישוב מוחלש, התלמידים הפנו את מבטם להזנחה המקיפה אותם ולכך שהרשויות הממונות לא עושות את תפקידם. צעד זה הוביל אותם לאזרחות אקטיבית - יצירת קשר עם המועצה המקומית לפתרון ההזנחה.

## מה ראוי לצילום

סוגיה מרכזית נוספת היא מה ראוי לצלם ומה לא, ובאופן ספציפי יותר - מהו מודל היופי ומי ראוי לצילום. לאורך הסדנה ביישוב המוחלש ניכר היה כי התלמידים ממאנים לצלם את עצמם, בניגוד לנטייה של בני נוער לצלם את עצמם באופן תדיר. הדבר נבע מתחושתם החזקה כי הם אינם/תואמים את מודל היופי, לפיכך הם לא ראו עצמם/ראויים/ות לצילום. בתהליך ארוך, ובעזרת פיתוח ראייה ביקורתית כלפי מודל היופי כפי שהוא נפרש לפנינו בפרסומות ובמדיה הכללית, הצליחו חברי הקבוצה להבין אילו תהליכי חברות שליליים הם עברו, ופיתחו תובנה מעצימה וקריטית כי גם להם יש מקום בתוך החברה. הדבר התבטא ביכולת שלהם, בסופו של דבר, לצלם גם את עצמם. פעולה זו מדגימה את היכולת של צילום להיות כלי לאורור ולבחינה של תפיסות מקובלות חברתית ולעבודה לקראת שינוי.

## תערוכה והצגת תוצרים

כל פרויקט צילום מלווה בתליית התוצרים (צילומים) על הקיר ובהתייחסות אליהם. זוהי בדרך כלל חוויה מורכבת עבור התלמידים שצריכים לצלם, לבחור, להדפיס ולתלות את התמונות. זהו תהליך אישי וחושפני, שבו אני כתלמידה מראה לעולם מה צילמתי. תהליך כזה אינו קל גם למבוגרים, אך התייחסות רצינית ומפרגנת לצילום המוצג ולשלב השונים שעברו הצלמים עד שהגיעו לתליית תמונות על הקיר - נותנת תחושה טובה של הכרה. תחושה זו מתעצמת פי כמה כאשר בסוף התהליך אוצרים תערוכה בית ספרית, שאליה מזמינים את תלמידי בית הספר וההורים, ואשר התמונות תלויות בה באופן מכובד ובצדן שמות התלמידים / צלמים של כל תמונה.

בספרות האקדמית במדעי החברה ניתן למצוא התייחסויות מחקריות רבות לפעולות כאלו, שמכונות צילום משתתף (Participatory Photography) או Photovoice. מונח זה מתייחס לפרקטיקה של מתן מצלמות לחברי קבוצה ככלי שמאפשר להם לחקור את סביבתם, להגדיר את קהילותיהם ולייצגן, ולפעול לשינוי ולפתרון בתוכם, כחלק מפרקטיקה של העצמה, סגור וחזוק קהילתי.<sup>6</sup>

הצילום המשתתף מתבסס על התיאוריה הפמיניסטית, כמו גם על גישתו של המחנך הברזילאי פאולו פריירה לעבודה עם קהילות או קבוצות מודרות, השמה דגש על תהליך של העצמה, של ייצוג ושל יצירת פתרונות מתוך הקהילות עצמן. כלי זה משמש עובדים קהילתיים באנגליה ובארה"ב בעבודתם עם אוכלוסיות מוחלשות הפועלות סביב אינטרס משותף. באמצעות הצילום נשמע קולן מול מקבלי ההחלטות וגורמים משפיעים אחרים, מה שמהווה צעד חשוב בחיזוק ובהעצמה קהילתית.

## דימויים בעידן הדיגיטלי וצריכה ביקורתית של מדיה

בעידן הדיגיטלי הרווי בדימויים אנחנו חשופים למאות עד אלפי דימויים מדי יום, רבים מהם פרסומיים. תלמידים יושבים שעות רבות מול האינטרנט, נחשפים לדימויים וסופגים מהם מסרים. אם נבחן את הדימויים נוכל להבין מהם המסרים החברתיים הסמויים בהם ואילו הנחות יסוד של החברה הם טומנים בחובם, וכך לפתח הסתכלות ביקורתית. לדוגמה: כיצד מיוצגות משפחות בפרסומות? מי מרכיב את המשפחה? מהו

6. Wang, C. (1999). "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health." *Journal of Women's Health* 8(2), 185-192.

מוצאה של המשפחה? מאיזה מעמד היא מגיעה? דוגמה נוספת: ההבדל בין ייצוג נשים לייצוג גברים במדיה, ומה אנחנו כתלמידים מבינים לגבי תפקיד האישה והגבר בחברה. הדימויים שהתלמידים רואים ביומיום מחלחלים לתודעה שלהם באופן קל וישיר יותר מאשר טקסט. היכולת שלנו לעצור, לפרק ולנתח דימויים אלה מאפשרת דיון בערכים ובנורמות המובנות בהן, תוך פיתוח הסתכלות ביקורתית כלפי דימויים כאלה גם בהמשך.

## תפקידו של הצילום ככלי בחינוך נגד גזענות

גזענות היא ההנחה כי קיים הבדל היררכי בין קבוצות אנושיות, אשר החברות בהן נקבעת מלידה. ההבדל מתבטא לכאורה בתכונות - מעשיות או מדומות, חזותיות או פנימיות - שנתפסות כקבועות וכמהותיות לאותה קבוצה.<sup>7</sup>

התפיסה הגזענית רואה חברי קבוצה מסוימת כמי שהאנושיות שלהם אינה מלאה, כבני אדם פחותים מאלה הנמנים על הקבוצה שנתפסת כנעלה מבחינה גזעית. הגזענות נטבעת בנו לאורך חייו באופנים שונים ולרוב לא דידיקטיים, כמו היחשפות להתנהגות של הורים או מחנכים או צפייה בכלי תקשורת שונים. הלימוד או השיח הנוגעים לגזענות, לעומת זאת, הם בדרך כלל דידיקטיים ואינם מאפשרים אוורור רגשי ופתיחת דיון שמתאפיין בדי כנות וקונסטרוקטיביות.

**אם נבחן את הדימויים  
נוכל להבין מהם המסרים  
החברתיים הסמויים בהם,  
וכך לפתח הסתכלות  
ביקורתית**

בדימוי ויזואלי - תיעודי, פרסומי או אישי - האינפורמציה שנקלטת אצל הצופה היא לרוב פחות מילולית ויותר רגשית. באמצעות בחינת דימויים שונים, הן של אירועים אקטואליים והן דימויים איקוניים, (תצלומים אשר נחרטו בתודעה כסמל לאירועים שצולמו בהם), ניתן לבחון תפיסות חברתיות מקובלות בצורה יותר פתוחה וחופשית. בחינה של תמונות איקוניות מההיסטוריה האנושית נותנת הזדמנות לפתח שיח על תפיסות חברתיות, סטריאוטיפים, גזענות ומבט על האחר. כאשר אנחנו מנתחים יחד את הדימויים הללו ואת מה שהם מעבירים לנו, אנחנו מחזקים את היכולת של התלמידים/ות להיות צרכנים ביקורתיים של מדיה ויזואלית ושל תכנים שהם סופגים דרכה יום-יום. כך, בפעם הבאה שהם יראו דימוי, הם יוכלו להיות מודעים יותר למסרים הטבועים בו ולשיקולים שעמדו מאחורי הבחירה להציג דווקא אותו.

יתרון משמעותי נוסף של השימוש בצילום בחינוך נגד גזענות הוא שניתן לדבר על צילומים שתלמיד מביא, מבלי להצביע או לכוון אליו ישירות. הדבר יוצר "הרחקת עדות" ומפרק התנגדויות, עניין הכרחי כאשר הנושא הוא גישה גזענית של תלמיד או כלפיו. כאשר בכיתה יש מספר תלמידים מאוכלוסייה מודרת ואנו רוצים לקיים דיון על אותה הדרה, יש צורך להרחיק את הדיון בכדי לא לקיימו על גבם של התלמידים הללו. צילום הוא כלי מצוין לכך: הוא מביא חלקי מציאות לתוך הכיתה ואנו יכולים להתייחס באופן ישיר לתמונה שכוללת אותם ולמה שהיא מייצגת, מבלי להכליל לגבי אותה אוכלוסייה מודרת.

אנו רואים את הצילום ככלי חקר וככלי הבעתי ישיר ומדויק, המביא לדיבור קונקרטי על נושאים חברתיים שונים. ככזה, העבודה איתו יכולה להיות גמישה ולכלול כל נושא שאליו אנו רוצים להתייחס - אם זה הנושא המצולם, עמדת הצלם או הדימוי החזותי של קבוצה או של נושא מסוים. המנעד של פרקטיקת הצילום נע מהיותו חלק משדה האמנות, ועד פעולה עיתונאית-תיעודית המצביעה על עוולות חברתיות. במנעד זה יש אין-סוף אפשרויות למהלכים חינוכיים אפקטיביים ואקטואליים.

בפרק זה נציע לאיש/ת החינוך מספר מהלכים כאלו - כלי עבודה פרקטיים מעולם הצילום לעבודה חינוכית נגד גזענות. לגבי כל אחד מהם יוצגו הן הרציונל לפעולות החינוכיות והן מערכי שיעור מוסדרים. זאת תוך התייחסות לשני אופני למידה: למידה דרך צפייה ביקורתית במדיה ויזואלית, ולמידה תוך כדי עבודה אקטיבית של התלמידים כצלמים.

7. ר' פרק "מהי גזענות?" מאת פרופ' יהודה שנהב בספר זה, עמ' 49

## מערכי שיעור

### צריכה ביקורתית של מדיה ויזואלית

מערך שיעור לשעת חינוך (כיתות ט'-י"ב)

#### רקע למורה

צריכת האקטואליה מתבססת כיום במידה רבה על מדיה ויזואלית. אדם ממוצע נחשף מדי יום למאות ייצוגיים חזותיים דרך הרשתות החברתיות ואתרי האינטרנט. בעבר, הייתה הבטחה שהאינטרנט יחשוף אותנו למגוון אדיר של מידע. הפוטנציאל לכך כמובן קיים, אך בפועל התקבעה תמונת מצב של "more of the same": אדם צורך אינפורמציה באתרי אקטואליה המתאימים לנקודת מבטו, ומתבסס הרבה על ה-feed בפייסבוק שלו, שאליו תורמים בעיקר חבריו השותפים לתפיסת עולמו. התמונות שאליהן ייחשף יהיו בדרך כלל תמונות סטריאוטיפיות, הדורשות רמה נמוכה של עיבוד מידע ובכך מאפשרות קליטה מהירה של אינפורמציה פשטנית. הדימויים החזותיים חוזרים על עצמם, משמרים ומחזקים תפיסות קיימות, מציגים תמונה מוגבלת ואינם חושפים תהליכים מורכבים. התחרות החריפה המתקיימת במדיה מביאה לחיפוש אחר מכה משותף נמוך - השטח, הסנסציוני, הפופוליסטי, המוכר, והלא-מאתגר. זאת על מנת להגדיל את קהל הצרכנים של אותו תוכן. מטרת העל של השיעור הינה יצירת בסיס של פיתוח מחשבה ביקורתית בנוגע למסרים הויזואליים שאנו צורכים, על מנת לצאת כנגד ההטמעה הבלתי פוסקת של תפיסות עולם מתייגות, מפלות, מדירות, משמרות וגזעניות.

#### פעילות ראשונה - ייצוגים חזותיים בתקשורת:

**הנחיות לפעילות:** מבקשים מהתלמידים להיכנס ל-google images ולערוך חיפוש של תמונות עם המילה "נשים". (למורה: נזכיר כי תוצאות החיפוש מסודרות על פי השכיחות שלהן ברשת).

■ מהם המאפיינים העיקריים של הנשים בתמונות שעלו? (התמונות בעיקר סטריאוטיפיות: נשים בלונדיניות, יפות מאוד, מְרצות, מחייכות, נשים בהריון. מוצגת הרבה מיניות, גוף חשוף, מצד שני, ישנן מעט תמונות המראות מאבקים של נשים, או נשים המוצגות כחזקות).

■ מדוע דווקא התמונות הללו עולות בחיפוש?

■ האם אין נשים רבות בעלות מאפיינים שונים ממה שמוצג לנו כאן?

■ אם כן - עד כמה התמונות הללו משקפות את המציאות לגבי נשים?

**שאלה למחשבה:** אם האינטרנט אמור לספק אינפורמציה ולספר לנו על המציאות, מדוע מוצגות בעיקר תמונות מסוימות של נשים ומאפיינים מסוימים שלהן, אשר לאו דווקא מייצגים את כלל הנשים ומאפייניהן?

#### פעילות שנייה - ייצוגים בתקשורת דרך נקודות מבט שונות:

##### הנחיות לפעילות:

1. נכנסים שוב ל-google images, רושמים את המילה "ישראלים" בעברית, ורואים אלו תמונות מופיעות.

2. נכנסים ל-google translate ובודקים מה התרגום בערבית למילה "ישראלים".

3. מעתיקים את התרגום בערבית (الإسرائيليين).

4. נכנסים שוב ל-google images ומדביקים את התרגום הערבי. שוב, בודקים אלו תמונות מופיעות.

מהם ההבדלים בין שתי תוצאות החיפוש?

מדוע לדעתכם קיימים הבדלים כאלו? על מה הם מלמדים?

איזה מהחיפוש מביא תמונות מגוונות יותר? איזה מהחיפוש מביא תמונות חד-גוניות יותר? מדוע?

אם הייתי מבקש/ת לעשות בדיקה הפוכה - על המילה "ערבים" בערבית, לעומת "ערבים" בעברית - מה היה קורה? (למורה: באופן טבעי, כל צד רואה את הצד השני בצורה יותר סטריאוטיפית מאשר את עצמו, שכן הוא חשוף פחות למורכבויות של הצד שאותו הוא פחות מכיר).

#### מטרות:

■ התלמידים יבינו כי דימויים חזותיים עלולים לשמר ולחזק סטריאוטיפים קיימים.

■ התלמידים יבינו כי ישנן נקודות מבט שונות לגבי אירועים ואנשים, בהתאם להקשר שממנו מגיעים.

■ התלמידים יתחילו לפתח תודעה של צריכה ביקורתית של תקשורת, בדרך לראיית עולם מורכבת ואנטי-גזענית.

#### עזרים נדרשים:

■ מקרן ומצגת.

■ מחשב עם חיבור לרשת לכל תלמיד / זוג תלמידים, או לחילופין שימוש בטלפונים חכמים.

זמן הפעילות: 45 דקות

## פעילות שלישית: עד כמה הדימויים מוטמעים בנו?

**הנחיות לפעילות:** מבקשים מהתלמידים לביים תמונה שבה מוצגים פליטים.

כיצד ידעתם להציג איך נראה פליט? האם פגשתם/ן אי פעם פליט?

אם כן - מהיכן שאבתם את הידע לגבי כיצד הם נראים, וכיצד הם מתנהגים?

היכנסו שוב ל-google images והקלידו את המילה "פליטים". האם התמונות תואמות את מה שהצגתם? כיצד אתם מסבירים את ההתאמה הזו?

**שאלת סיכום לשיעור:** מדוע לדעתכם דווקא באינטרנט, היכן שהאפשרויות נראות כבלתי מוגבלות, נדמה שאנחנו דווקא מקבלים תמונות שהן "הרבה מאותו הדבר"?

### סיכום אפשרי לשיעור:

התמונות שנחשפנו אליהן הן תמונות סטריאוטיפיות ברובן, המציגות תמונת עולם פשטנית לגבי הקבוצות או הפרטים שבהם דנו בשיעור. תמונות אלו צצו בחיפוש פשוט ב-google, למרות שלא ביקשנו בהכרח למצוא תמונות סטריאוטיפיות. דבר זה מלמד אותנו כי אנו חשופים לסטריאוטיפים כל הזמן, ולכן יש סיכוי גדול שאנו מטמיעים ומפנימים אותם כמייצגים את המציאות. הפוטנציאל של האינטרנט בחיפוש אחר מידע מגוון הוא גדול מאוד; עם זאת, דרך המדיה הויזואלית אנחנו רואים דווקא שהדימויים החזותיים חוזרים על עצמם, משמרים ומחזקים תפיסות קיימות ולכן מציגים תמונה מוגבלת לגבי המציאות האמיתית והמורכבת של הפרטים המרכיבים קבוצות בחברה.

## התנסות בצילום מעשי ככלי לחינוך נגד גזענות

מערך שיעור כפול לשעת חינוך / אזרחות / מדעי החברה / תקשורת (כיתות ט'-י"ב)

### רקע למורה

הכלי הצילומי הינו אפקטיבי ביותר בביצוע תהליכים אמנותיים וחינוכיים משמעותיים. דרך הצילום התלמידים מתרגלים למידה פעילה, תוך שימת לב לתהליכים ולאירועים המתרחשים בסביבתם, ויכולים לחשוף את סביבתם וגם את עולמם הפנימי לבחינה מחודשת. לרוב התובנה הראשונה והחזקה בתחילת סדנת צילום היא כי למרות שכולם קיבלו את אותה משימה, כל משתתף/ת יוצא עם תוצרים (תצלומים) שונים לחלוטין, שהם תוצאה של נקודת מבט ותפיסת מקום חד-פעמיות ומקוריות. ניתן להשתמש בכך על מנת להדגיש את החיובי שבמגוון, בתוך מערכת המעודדת קונפורמיזם.

בשיעור זה התלמידים יתנסו בצילום מעשי, תוך שהם מתבקשים להבין כיצד הם, כבני נוער, מתויגים על ידי אחרים, לרבות בני נוער אחרים. זאת על מנת להגיע לתובנה כי קיים פער בין תמונת עולם פשטנית, המתבססת על הכללות לגבי בני קבוצה מסוימת, לבין המציאות המורכבת הכוללת מאפיינים אינדיווידואליים מגוונים של בני אותה קבוצה, וכי לפער זה השלכות מסוכנות גם על המתייג וגם על המתויג.

### הנחיות כלליות ודגשים לשיעורים

- מומלץ להקדיש לפעילות שיעור כפול (שעה וחצי).
- יש להודיע מבעוד מועד לתלמידים שיביאו עמם מצלמה דיגיטלית או טלפון חכם (למי שיש).
- חשוב להבהיר ולהדגיש לתלמידים כי אין "נכון" ו"לא נכון" לגבי התוצרים. כל תוצר עומד בפני עצמו, השונות והמגוון בתוצרים הינם חיוביים, ויש לכבד כל תוצר.
- בעבודה מעשית סביב צילום, ובמיוחד כאשר עוסקים בנושאים רגישים כגון תיוגים והכללות, יש פוטנציאל לחשיפת פרטים אינטימיים ולעתים לא פשוטים מצד התלמידים. על המורים/ות להיות מוכנים לכך.

### מטרות:

- דרך תוצרי הצילום יבינו התלמידים כי המגוון הוא חיובי ומועיל.
- התלמידים ידונו בתיוגים המופנים כלפיהם כבני נוער ובהשלכות הנובעות מכך.
- התלמידים יחוו פעילות מעשית מהנה ומעצימה, שתאפשר הפנמה אפקטיבית של מסרים מורכבים.

### עזרים נדרשים:

- מצלמה דיגיטלית או מצלמת טלפון חכם עבור כל שלושה-ארבעה תלמידים.
- מקרן, מצגת.



## שיעור ראשון - התנסות בצילום

### פעילות ראשונה: מהם סטריאוטיפים?

מי שמע על המושגים תיוג והכללה? אילו מילים הם מזכירים לנו? (תיוג - תג. הכללה - כולל, כלל).

#### מהו סטריאוטיפ?

**סטריאוטיפ** - דעה נוקשה ומכלילה על תכונות או על דפוסי התנהגות של קבוצות שונות; הנחות בסיסיות על היכולת או התכונות של הפרט או של הקבוצה, לפני היכרות אמיתית עמם. סטריאוטיפ יכול להיות חיובי או שלילי. לעתים אנו נעזרים בסטריאוטיפ במגעינו עם הזולת, מה שחוסך לנו את המאמץ הכרוך בהכרת הזולת ובהשלמת מידע עליו. לעתים הסטריאוטיפ עלול להיות מסוכן ומזיק, כיוון שהוא נשען על דעות קדומות.

**כלפי מי אנו מפעילים סטריאוטיפים?** (למורה: בדרך כלל כלפי אנשים וקבוצות השונים מאיתנו ושאינו לנו היכרות עמם/ן).

**מתי סביר שנפעיל אותם?** (למורה: כשלא מכירים באופן אישי, כשאין מקום לפתח ראייה מורכבת של האחר, כשמתבססים על דברים שאומרים לנו מבלי לבדוק אותם לעומק).

### פעילות שנייה: התנסות בצילום

הכיתה תתחלק לקבוצות של שלושה-ארבעה תלמידים/ות.

כל קבוצה קטנה מתבקשת לביים סיטואציה ולצלם תמונה או תמונות בהתאם לשאלות הבאות: 1. כיצד בדרך כלל מאופיינים בני נוער? 2. כיצד אנו נתפסים על ידי המבוגרים?

כל קבוצה יכולה לצלם כמה תמונות שהיא רוצה, אך בסופו של דבר תחליט על תמונה אחת שהיא מעוניינת לדון בה. בבחירתכם, נסו לחשוב על תמונה שתעביר את המסר שלכם בצורה הטובה ביותר.

ניתן לצלם במרחב הכיתתי או הבית ספרי.

**במידה והשיעורים לא נערכים ברצף - להזכיר לתלמידים להביא את התמונות שבחרו לשיעור הבא, או לשלוח אותם בדוא"ל למורה לפני השיעור.**

## שיעור שני - עיבוד התוצרים ודיון

### פעילות ראשונה: דיון בסטריאוטיפים דרך הצילומים

וממלץ לקיים דיון זה כשהתלמידים יושבים במעגל.

**לפני הדיון חשוב להדגיש את שנאמר בהנחיות הכלליות לדיון בתוצרים - אין נכון ולא נכון, יש לכבד כל תוצר שמוכא.**

במידה שסקירת התמונות נעשית על ידי העברת המצלמות והטלפונים מיד ליד, חשוב להדגיש לתלמידים לא לחטט בתמונות אחרות, אלא להתבונן רק באלו המוצגות לצורך השיעור! (למורה: שמירה על זכותם של התלמידים לפרטיות גם היא חלק מהמסר הכולל של מתן כבוד אחד לשני).

כל קבוצה תספר על התמונה שבחרה, ובזמן ששאר הכיתה מביטה בצילום, תרחיב לגבי המסר שביקשה להעביר באמצעותה.

■ אילו סוגים של סטריאוטיפים על בני נוער עולים מתוך הצילומים?

■ אילו סטריאוטיפים נוספים יש עליכם כבני נוער, שלא עלו מהתמונות?

■ האם אתם חושבים שסטריאוטיפים אלו אכן תואמים את המציאות לגבי כל אחד ואחת מכם? מי מסכים? מי מתנגד? מדוע?

■ אם אינכם מסכימים - מדוע שאנשים יתייגו אתכם בצורה לא נכונה? מהיכן מגיעים התיוגים הללו? כיצד לדעתכם הם נוצרים?

## פעילות שנייה: האם גם אנחנו מתייגים ומפעילים סטריאוטיפים לגבי אחרים? ומהן השלכות?

- אילו סטריאוטיפים לנו יש כלפי המבוגרים? (הורים או מורים).
- האם ייתכן שגם סטריאוטיפים אלה אינם משקפים באופן נאמן את המציאות?
- מדוע, אם כך, אנו מחזיקים בעמדות סטריאוטיפיות כאלו?
- אילו השלכות יכולות להיות לכך שמחזיקים כלפינו, או שאנו מחזיקים כלפי אחרים, בסטריאוטיפים? בעמדות נוקשות?
- מהי "נבואה שמגשימה את עצמה"?
- מי לדעתכם סביר שיושפע יותר מהעמדות שיש כלפיו - ילד או מבוגר? תלמיד או מורה? מדוע? (למורה - תיאוריות של הפנמת הדיכוי מדברות על כך שהמוחלשים והמודרים בחברה, והחלשים יותר במערכת של יחסי כוח, עלולים להפנים תפיסות סטריאוטיפיות, ואת הציפיות של הקבוצה בעלת הכוח מהם. כך, לדוגמה, תלמיד ששומע מהמורה שאין סיכוי שיצליח בלימודים, בהחלט עלול להפנים ציפייה זו של המורה ולהאמין שאכן אין לו סיכוי, גם אם בפועל יש לו).

### סיכום אפשרי לשיעור:

בשני השיעורים האחרונים למדנו על תופעות חברתיות מוכרות שיש בהן בעייתיות ואף סכנה - הכללות, תיוגים וסטריאוטיפים. למדנו כי גם עליכם, קבוצת בני הנוער, מופעלים סטריאוטיפים וראייה פשטנית, וכי גם אתם, לעתים, מפעילים אותם כלפי אחרים. דנו בסיבות להיווצרות סטריאוטיפ, מתי סביר שיופעל, ומה ההשלכות שלו על הפרטים השייכים לקבוצה המתויגת. את כל זאת עשינו דרך פעילות חווייתית של צילום, בה אתם אלו שבחרתם תוצרים/צילומים, והגעתם לתובנות העולות מהם.

## הזכות לשוויון וביטוייה בצילומים

מערך שיעור אזרחות (כיתות י'-י"ב)

### רקע למורה

הזכות לשוויון הינה אחת מזכויות האדם הבסיסיות ביותר. למעשה מדובר בערך ראשון במעלה, שעליו מתבססות תפיסות מהותיות בנוגע לחינוך לדמוקרטיה, לערכי זכויות אדם ונגד גזענות. לא בכדי, זהו הסעיף הראשון בהצהרה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם.

הפנמת ערך השוויון על כל היבטיו ועל כל אתגריה הינה בסיס חיוני - כמעט בגדר תנאי מקדים - להבנת המושג "דמוקרטיה מהותית" ושיח זכויות האדם הכולל. הזכות לשוויון מהווה שער למימוש זכויות אדם רבות נוספות, וקשורה קשר הדוק לערך כבוד האדם, ומתוך כך לזכותם של כל בני אדם לכבוד אנושי.

בישראל, לאור השסעים העמוקים המתקיימים בין תתי הקבוצות השונות ואף בתוכן, הפנמת ערך השוויון, המהותי והפורמלי, הינה מאתגרת במיוחד. רבים בציבור, וביניהם בני נוער, אינם מאמינים כיום בשוויון כערך, ואינם מבינים את התפיסה לפיה "נפרד אינו שווה", הגורסת כי הפרדה בין קבוצות בשל מאפייני קבוצתי, כמו דת או מין, מבלי שתהיה לכך הצדקה מכוח שונות רלוונטית, מהווה פגיעה חמורה בעקרון השוויון. גם אם מכירים בנתונים המצביעים על אי-שוויון, רבים נוטים להאשים את הקבוצה המוחלשת בסיבות להיווצרות מצב זה.

השימוש במדיה ויזואלית עשוי לסייע מאוד בהפנמת משמעותה של הזכות לשוויון, על היבטיה החשובים אשר נזכרו למעלה. כאמור, מעבר לידע עובדתי ותיאורטי בנושא, מתקיימת כאן הפנמה חווייתית-אישית מצד הלומדים. השימוש בצילומים, אם ככלי השלכת, אם ככלי להרחקת עדות, עשוי לעקוף התנגדויות רגילות המתעוררות בדיון הטעון בנושא שוויון בישראל.

### מיקום השיעור ברצף הוראת האזרחות

מומלץ ללמד את השיעור לאחר שיעור/י המבוא לזכויות האדם, ולאחר דיון ראשוני באחד מהנושאים

### מטרות השיעור:

- התלמידים/ות יכירו את סעיף א' להכרזה לכל באי עולם בנושא הזכות לשוויון, ויבינו את משמעותו.

- התלמידים ילמדו מושגי יסוד הקשורים בזכויות אדם בכלל, ובזכות לשוויון בפרט: שוויון פורמלי ומהותי, אפליה פסולה והבחנה עניינית, איזון ומידתיות.

- התלמידים ידונו בחשיבותו של ערך השוויון ויפנימו את המשמעויות הנובעות מפגיעה בזכות לשוויון.

### עזרים נדרשים ודגשים למורה:

חיבור לרשת, מחשב ומקרן.

### זמן הפעילות:

מערך שיעור זה בנוי לפרק זמן של שיעור בודד. על מנת להשלים את הדיון בזכות לשוויון, נדרש עוד שיעור אחד לפחות.

הבאים: הרקע ההיסטורי להצהרת זכויות האדם, החלוקה בין הזכויות השונות, עקרון האיזון והמידתיות בין זכויות מתנגשות.

## מהלך השיעור

### דיון ראשון: הכרת הזכות לשוויון

"כל בני האדם נולדו בני חורין ושווים בערכם ובזכויותיהם. כולם חוננו בתבונה ובמצפון, לפיכך חובה עליהם לנהוג איש ברעהו של אחווה" (סעיף א' להכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם).

■ מדוע לדעתכם זהו הסעיף הראשון בהכרזה?

■ למה הכוונה באמירה "כולם חוננו בתבונה ובמצפון"?

■ מה הכוונה במשפט "חובה עליהם לנהוג איש ברעהו של אחווה"?

למורה: יש לציין בפני התלמידים כי הזכות לשוויון מוזכרת במגילת העצמאות ומעוגנת בחוק יסוד כבוד האדם וחירותו ובפסיקות רבות של בתי המשפט בישראל. כל אלו נותנים תוקף ערכי וחוקי לזכות לשוויון בישראל.

### דיון שני: ממדים שונים של שוויון

כשאנו מדברים על שוויון, אנחנו מתייחסים למספר ממדים שלו:

**שוויון בפני החוק:** א) החוק שוויוני וחל על כולם. ב) החוק מיושם באופן שווה לגבי כולם.

המורה מציגה תמונה שצילם ביל הדסון (Bill Hudson) בשנת 1963 ובה הפגנה בעיר ברמינגהם שבאלבמה (דרום ארצות הברית), כנגד חוקי הפרדה והאפליה בין שחורים ולבנים. בתמונה (המכונה: Birmingham campaign dogs) נראה שוטר משסה כלב בנער שחור המשתתף בהפגנה.

מה רואים בתמונה זו? כיצד היא קשורה לעיקרון השוויון בפני החוק?

**שוויון אזרחי ופוליטי:** לכל אזרח זכות שווה להשפיע על המערכת הפוליטית במדינה. לדוגמה, לכולם זכות לבחור ולהיבחר, לכולם זכות לחופש הביטוי.

המורה מציגה את התמונה הבאה:



צעדה למען זכות ההצבעה לנשים. ניו יורק, 1917

(Suffragists parade down Fifth Avenue, 1917, The New York Times Photo Archives)

מה רואים בתמונה זו? האם לדעתכם התמונה משקפת את עיקרון השוויון האזרחי-פוליטי? הסבירו.

**שוויון חברתי-כלכלי:** לכל הפרטים הזדמנות שווה לקחת חלק בחיים החברתיים, הכלכליים והתרבותיים במדינה. הדגש כאן הוא שוויון הזדמנויות, גם אם נוצרים פערים כלכליים-חברתיים (למורה: כדאי לציין כי כל מדינה קובעת עד כמה חשוב לה לעסוק בסגירת הפערים החברתיים-כלכליים בקרב האוכלוסייה, בהתאם לתפיסת עולמה ולמדיניות שלה). המורה מציגה תמונה משנת 1957 ובה תלמידה שחורה בשם

[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Birmingham\\_campaign\\_dogs.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Birmingham_campaign_dogs.jpg)



אליזבת אקפורד (Elizabeth Eckford) מנסה להיכנס לשערי בית הספר התיכון, שנועד אז ללבנים בלבד, ונתקלת בקריאות גנאי.

מישהו מכיר את הסיפור שמאחורי תמונה זו?

מדוע לדעתכם סירבו לאפשר לשחורים במדינות הדרום של ארה"ב דאז ללמוד בתיכון שהוגדר "ללבנים בלבד"?

כיצד נגישות להשכלה קשורה למושג שוויון הזדמנויות?

### דיון שלישי: שוויון פורמלי ושוויון מהותי

**שוויון פורמלי** - הבטחת יחס שוויוני לכל הפרטים, מבלי להתייחס לתוצאות. על פי גישה זו, חשוב שיהיה שוויון ברמת החוק, אך אין כאן שאיפה חזקה לצמצום פערים. ברגע שמעניקים יחס שונה למישהו, לכאורה, ישנה הפרה של השוויון הפורמלי.

הסתכלו בתמונה מתוך אתר "נגישות ישראל" המתארת אדם בכסא גלגלים שמנסה לעלות במדרגות.<sup>8</sup>

במובן מסוים, לכולם כאן יש אפשרות שווה ודרך אחת לעלות במדרגות. מהי הבעייתיות? אם מגיע לאדם בכסא הגלגלים יחס שונה, טוב יותר, האם אין כאן הפרה של עיקרון השוויון?

**שוויון מהותי** - הבעיה עם השוויון הפורמלי היא התעלמותו מתנאי הפתיחה השונים - אנשים נולדים עם יכולות שונות, מגיעים מרקע סוציו-אקונומי שונה וכן הלאה - וכן התעלמותו מהתוצאה - פערים בפועל בין אנשים בתחומים שונים. שוויון מהותי אינו מדבר על יחס שווה אלא על תוצאה שווה, או שוויון בתוצאות; כאשר התוצאה אינה שוויונית, מדובר במצב בלתי שוויוני. השוויון המהותי דורש שלעתים יינתן יחס שונה על מנת להשיג שוויון בתוצאות. מסיבה זו, אלו הדורשים שוויון מהותי מבקשים לעתים לבצע העדפה מתקנת. דוגמה לכך היא מתן הארכת זמן בבחינה לתלמידים לקויי למידה, אשר זוכים ליחס שונה מיתר התלמידים בהקשר זה.

### דיון רביעי: הקשר בין הזכות לשוויון לזכות לכבוד

המורה מציגה שתי תמונות: בראשונה, משנת 1967, נראית קתרין סוויצר (Kathrine Switzer) בעת שהשתתפה במרתון בוסטון שהיה אז לגברים בלבד, כאשר נציג מטעם הנהלת המרוץ מנסה להוריד אותה בכוח מהמסלול, בשל היותה אישה. את התמונה ניתן למצוא באתר הרשמי של האצנית: <http://kathrineswitzer.com/>. כותרת התמונה השניה היא "ברזיות, אלבמה, 1958" ("Alabama, 1958 Water Fountains"), ובה נערה שחורה השותה מברזיה שנושאת את הכיתוב "לשחורים בלבד"; על הברזיה הסמוכה כתוב "ללבנים בלבד". את התמונה צילם גורדון פארקס (Gordon Parks) וניתן למצוא אותה באתרים שונים, למשל באתר הצילום Critical Exposure: <http://criticalexposureclass.blogspot.co.il/>.

- כיצד לדעתכם הרגישה האישה שמנסה לרוץ מרתון כשניסו לעצור אותה מלרוץ?
- לגבי הנערה ששותה מברזיה שמיועדת "לשחורים בלבד" - מדוע זו פגיעה בשוויון, אם יש לה אפשרות לשתות מברזיה נפרדת?
- במקרה הזה - מי לדעתכם היה מעוניין יותר בהפסקת ההפרדה שהייתה נהוגה בין שחורים ולבנים? האם השחורים? האם הלבנים? מדוע?
- האם יש מקרים דומים במציאות הישראלית? (לדוגמה, קווי מהדרין, שבהם על הנשים לשבת בנפרד, מאחור).
- מדוע בית המשפט בארה"ב - וגם בישראל - קבע כי "נפרד אינו שווה"? באילו מקרים לדעתכם מותר להפריד בין קבוצות, ובאילו מקרים אסור? הסבירו את עמדתכם.
- מה הקשר בין יחס שוויוני ליחס מכבד?

את התמונה אפשר למצוא באתר ארכיון הממשל האמריקאי:

[http://photos.state.gov/galleries/usinfo-photo/39/civil\\_rights\\_07/4.html](http://photos.state.gov/galleries/usinfo-photo/39/civil_rights_07/4.html)



<http://www.aisrael.org/?CategoryId=2672&ArticleID=38013>



#### לקריאה נוספת:

סונטאג, ס. (2005). להתבונן בסבלם של אחרים. בן-שמן: מודן.

אזולאי, א. (2010). דמיון אזרחי: אונטולוגיה פוליטית של הצילום. תל-אביב: רסלינג.

בארת, ר. (1988). מחשבות על צילום. ירושלים: כתר.

Wang, C., & M. A. Burris, (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. Health Education & Behavior, 21(2), 171-186.

8. נגישות ישראל, "סקר של נגישות ישראל: 80% מהמסעדות אינן נגישות לנכים", מאי 2012. <http://www.aisrael.org/?CategoryId=2672&ArticleID=38013>



أنا من آل يهود  
 هوراة عربيت בבתי ספר יהודיים  
 ככלי לחינוך נגד גזענות  
 רועי זילברברג ואישמעאל בן-ישראל  
 העמותה לקידום הערבית המדוברת, מפעילת  
 פרויקט ע.מ.ל (ערבית מדוברת לכולם)  
 שיר: זלברברג וישמעאל בן-ישראל  
 פתח בלה נר. תנאי מילי הוי. בלאדי یا מחלה.   
 اللی بتحمل ع کتافا.   
 ... שתים... שלוש!   
 ... את... את... את...   
 ... את... את... את...

## אנא מן אל יהוד

הוראת ערבית בבתי ספר יהודיים  
ככלי לחינוך נגד גזענות

רועי זילברברג ואישמעאל בן-ישראל  
העמותה לקידום הערבית המדוברת, מפעילת  
פרויקט ע.מ.ל (ערבית מדוברת לכולם)

## מבוא

מטרת ערכה זו להציג את הוראת הערבית ככלי לחינוך נגד גזענות ולספק למורה לערבית כלים לשילוב נושאים ערכיים הקשורים לסובלנות ולחברה משותפת, כחלק בלתי נפרד מתהליך רכישת השפה. אנו שואבים השראה הן ממטרות תוכנית הלימודים של משרד החינוך ומגישתם החינוכית של מורים לערבית ואנשי חינוך שלימודי ערבית ותרבות ערבית קרובים ללבם, והן מניסיון אישי בשטח. אנו תקווה כי הכלים המוצעים יעשירו את לימודי הערבית, יהפכו אותם לרלוונטיים יותר בעיני התלמידים ויעודדו בניית גשרים של תקשורת מכבדת ומקרבת בין יהודים לערבים בישראל.

## רקע כללי ותיאורטי

מטרות התוכנית הרשמית ללימודי ערבית של משרד החינוך הן אינסטרומנטליות בעיקרן, וכוללות:

- "טיפוח מיומנויות תקשורתיות" ו-1
- "הכרת העולם הערבי - דת ותרבות",  
וזאת בשל:
- "מיקומה של מדינת ישראל בשכנות למדינות ערב" ו-1
- "העובדה שכ-20% מאזרחי המדינה הם ערבים".

יחד עם זאת, התוכנית מציינת גם מטרה חברתית: "פיתוח רגישות לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה"<sup>1</sup>. במקביל, אחת מהמטרות המוצהרות של החינוך הממלכתי הכללי היא הכרה בשוויון לכלל אזרחי ישראל ולאוכלוסייה הערבית בפרט: במסגרת תיקון שהוכנס בשנת 2000 לחוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953, נקבע כי אחת ממטרות החינוך היא "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל"<sup>2</sup>.

על אף האמור לעיל, וחרף מאמצי משרד החינוך והמורים לערבית, עדיין קיימות רמות גבוהות של גזענות בקרב התלמידים: מחקרים רבים מצביעים על כך שהן יהודים והן ערבים מחזיקים בסטריאוטיפים שליליים זה על קבוצתו של זה, הנוצרים בגיל צעיר מאוד והמהווים בסיס לדעות קדומות מושרשות.<sup>3</sup> הגורמים למציאות זו הם בעיקר מסרים גזעניים בחברה הכללית, בתקשורת ובסביבתם הקרובה של התלמידים. לדברי החוקר דניאל בר-טל: "החברה היהודית בישראל מאופיינת בסטריאוטיפים תרבותיים שליליים כלפי ערבים, כולל זה-לגטימציה, שמועברים בערוצים חברתיים שונים כמו תקשורת המונים, משפחה, ואף בגני ילדים"<sup>4</sup>. ניתן להסתכל על הוראת ערבית בבתי ספר יהודיים כאמצעי להתמודד עם מציאות זו.

על אף החשיבות הנורמטיבית שמיוחסת ללימודי ערבית במשרד החינוך, אנו עדים לקושי אמיתי לקיים את רצף הלימודים הנדרש בתחום זה. למרות החובה ללמד את השפה הערבית הספרותית בכיתות ז'-י', בתי ספר רבים כלל אינם מלמדים ערבית. במחקרו, הבודק את השפעת הסכסוך היהודי-ערבי על מערכת החינוך, מסיק בר-טל כי הערבית נתפסת כשפה מאיימת ובלתי מועילה, ולכן הוראת השפה מצומצמת.<sup>5</sup> רוב בתי הספר המלמדים ערבית עושים זאת, ככל הנראה, בכיתות ז'-ט' בלבד, על אף שהמקצוע מוגדר כחובה לכלל התלמידים גם בכיתה י'. זאת, משום שבכיתה י' מתחילה החלוקה למגמות, רק חלק מבתי הספר פותחים בשלב זה מגמה לערבית, וגם בה לומדים רק מעטים הבוחרים בכך.

1. האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, לשון ערבית לכיתות ז'-י' "ב לבתי הספר העבריים - מטרות התכנית, [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/LashonAravit/Matarot/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/LashonAravit/Matarot/).

2. חוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953 [תיקון: תש"ס], סעיף 11.

3. Bar-Tal, D. & Y. Teichman. (2005) *Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

בר-טל, ד. (1999). "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים". מגמות, 39(4), 445-491.

4. בר-טל, ד. (1999). "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים" (ראו הערה קודמת).

5. Bar-Tal, D., & Y. Teichman (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict*. (ראו הערה מס' 3 לעיל).

דו"ח בנושא חינוך לחיים משותפים בין ערבים ליהודים בישראל, אשר הוגש לשרת החינוך בשנת 2009, נדרש באופן נרחב לסוגיית לימוד הערבית ליהודים.<sup>6</sup> מחברי הדו"ח, סולומון ועיסאווי, גורסים כי חינוך לחיים משותפים מחייב הנחלת ידע בסיסי בערבית לתלמידים היהודים. הסיבה העיקרית לכך היא שידע בערבית מאפשר ליצור דיאלוג בין שווים וסימטריה ביחסים בין יהודים לערבים, שכן האחרונים לרוב דוברים עברית. בנוסף, סוקרים המחברים את הספרות המחקרית בנושא, המצביעה על היתרונות הרבים בלימוד הערבית על ידי יהודים. דוגמה לכך ניתן למצוא בניתוח שערכה דובינר לעמדות של תלמידי כיתות ד'-ו' שלמדו ערבית מדוברת במסגרת התוכנית "בואו נדבר": דובינר מצאה שיפור ניכר בעמדות התלמידים כלפי ערבים וכלפי התרבות הערבית בעקבות לימודי הערבית. השיפור ניכר במיוחד כאשר נבדקו עמדותיהם באופן ספציפי כלפי השפה הערבית.<sup>7</sup>

## תהליך למידה רפלקטיבי

דיון פתוח בכיתה סביב מטרת הלמידה יוצר תהליך למידה רפלקטיבי. פולרד גרס כי הוראה רפלקטיבית, המדגישה את הערכים והמטרות של החינוך על היבטיהם החברתיים, משפרת את איכות החינוך.<sup>8</sup> ישנן מספר גישות המסבירות מדוע יש ללמוד ערבית; ניתן לקיים דיון בשאלה זו עם התלמידים, במהלכו הם עשויים להעלות מספר סיבות בשלהן כדאי ללמוד ערבית.

אנו רואים כאן את תפקיד המורה כבעל משקל רב: מצד אחד, עליו לאפשר דיון חופשי ולתת לגיטימציה למגוון רחב של דעות; מצד שני, עליו להאיר אפשרויות נוספות שלא בהכרח מועלות. אנו אף נטען שעל המורה להקשות ולשאול מדוע סיבות מסוימות מועלות יותר מסיבות אחרות. כך, למשל, כשמדברים על היתרונות של לימוד אנגלית, תלמידים בדרך כלל מציינים סיבות פרקטיות, יומיומיות; לעומת זאת, כשתלמידים מדברים על הסיבות ללימוד ערבית, הם נוטים לציין את הנושא התרבותי ואת השירות הצבאי.

מעבר למטרות הלימוד, חשוב שמורים לערבית יהיו מודעים ורגישים לסביבה שבה הערבית נלמדת ולגישה כלפי האוכלוסייה הערבית בישראל, כפי שזו מוצגת בין היתר בספרי הלימוד. האם זו גישה חיובית, שלילית או ניטרלית? האם הספרים מעבירים מסרים שלא בהכרח עולים בקנה אחד עם בניית חברה סובלנית ושוויונית יותר? בספרי הלימוד מופיעים לרוב סטריאוטיפים שליליים כלפי ערבים.<sup>9</sup> ספרי לימוד אלה משקפים נאמנה את מצב היחסים הנוכחי בין יהודים לערבים בישראל, שמאופיין בריחוק, ללא חיים משותפים.

דוגמה מאירת עיניים לייצוג הערבים בספרים ניתן למצוא בספר "מומתאז ב", שאושר להוראת הערבית הספרותית לכיתות ח' על פי תוכנית הלימודים החדשה.<sup>10</sup> הקבוצה הדתית/עדתית הראשונה והעיקרית שמוזכרת בספר היא העדה הדרוזית; היישוב הראשון שמוזכר הוא הכפר הדרוזי בית ג'ן. בסוף הספר יש נספח שמתאר את הדרוזים בהקשר החברתי הישראלי כ"אזרחים נאמנים ושותפים מלאים... דוגמה לדו קיום". בהמשך מוזכרת דת האסלאם, אולם לא בהקשר מקומי ישראלי אלא רק בהקשר דתי כללי. המסר שעולה כאן הוא שהדרוזים שמשתתפים בצבא הם חלק אינטגרלי מהחברה הישראלית, שלא כמו המוסלמים, שאינם משתתפים בצבא.

במקום אחר באותו ספר ישנן תמונות של אנשים ובמרכזם חייל במדים. אותה תמונה של חייל במדים מופיעה בספר ארבע פעמים. תמונות שאר האנשים בספר הן סתומות, כלומר אין בהן התייחסות למקצוע מסוים או לתפקיד מסוים. בכמה מקרים מוזכרים שמות של חיילים: דרוזי מבית ג'ן, מוסלמי מאבו גוש ובדווי מרהט. המסר הסמוי הוא כי ערבים שמתגייסים לצבא הם אזרחים טובים, המשתתפים את החברה. מיותר לציין כי מסר זה מועבר תוך התנגשות עם המציאות, שבה הרוב המכריע של האזרחים הערבים אינם משתתפים בצבא.

6. סולומון, ג. ומ. עיסאווי (2009). דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל, הוגש לשרת החינוך פרופ' יולי תמיר.

7. Dubiner, D. (2010). "The Impact of Incipient Trilingualism on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 1-12.

8. Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. Continuum: London-New York (pp. 3-25).

9. בר-טל, ד. (1999). "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים" (ראו הערה 3 לעיל).

10. נסימי, ר. (2010). מומתאז, ללימוד השפה הערבית לבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים, הוצאת רכס, ספר ב'.

"ראיית השפה ככלי תקשורת וגם ככלי לביטוי תרבותי מובילה לפיתוח מטרות כגון דיאלוג על נושאי תרבות ולמידה על תרבויות אחרות. השפה מביאה לפיתוח מודעות לקיומן של תרבויות נוספות בארץ ולהכרת הסביבה והמציאות שבה אנו חיים".<sup>14</sup>

את הגישה החינוכית החיובית הזאת, שאותה ביטא נידאל ח'מאיסי, קשה לחבר להקשר המקומי, שבו הערבית נלמדת כשפת אויב ולא כשפה שימושית וכשפה שמאפשרת הבנה מעמיקה של תרבות עשירה.

תפיסת הערבית כשפת האויב נובעת ממרכזיות הסכסוך הישראלי-פלסטיני בחיי התלמידים באופן כללי, ומהאפשרות לשימוש בערבית בשירות הצבאי באופן ספציפי. הצבא אף מעורב באופן פעיל בהוראת הערבית בבתי הספר: מדור טל"מ (טיפוח לימודי ערבית ומזרחנות) בחיל המודיעין עוסק ביצירת חומרי לימוד ובעריכת פעילויות גדנ"ע לתלמידי ערבית, במטרה להגדיל את מספר המתגייסים הפוטנציאליים למסלולי הערבית בחיל המודיעין.<sup>12</sup> במחקר של מכון סאלד נמצא כי שלוש הסיבות המשפיעות ביותר על בחירתם של תלמידים ללמוד ערבית לבגרות הן - בסדר יורד - הרצון לשרת במודיעין, אהבת השפה, וקשר טוב עם מורה לערבית.<sup>13</sup> כלומר, תפיסת הערבית כשפת האויב מוטמעת היטב בקרב התלמידים. מיותר לציין כי בגישה זו יש מעט מקום להזדהות עם האחר ואמפתיה למצבו.

### הערבית אינה נלמדת כשפה שימושית וכשפה שמאפשרת הבנה של תרבות עשירה, אלא כשפת אויב

## יצירת אמפתיה יש מאין

"לראות דרך העיניים של האחר ולשמוע באמצעות אוזניו".<sup>14</sup>

אמפתיה היא עמדה המבטאת נכונות להיכנס לתוך עולמו של הזולת כדי לראות, לחוש ולהבין את החוויה הסובייקטיבית שלו או שלה.

אנו סבורים שאמפתיה היא מרכיב חשוב בהוראת הערבית כחינוך נגד גזענות. הניסיון להכיר ולהבין את מצוקותיהם של ערבים בכלל וערבים ישראלים בפרט, מעמדה אנושית ולא מעמדה שיפוטית, תאפשר את התפתחותה של אמפתיה. ההתמקדות בסיבות אשר גרמו להיווצרות מצוקות אלו חשובה להתפתחותה של חשיבה ביקורתית, אך שולית לצורך התפתחותה של אמפתיה. לדוגמה, הבנת ההשלכות המשמעותיות והיומיומיות של המחסומים בשטחים הכבושים על חיי התושבים שם חשובה להתפתחות האמפתיה, ללא קשר לדיון בנושא נחיצותם או ההיגיון שמאחורי הקמתם.

על המורה להיות רגיש ואמפתי גם כלפי תלמידיו ולהיות מודע לקונפליקט הערכי שהוא עלול לעורר בהדגשת מצוקותיו של עם אחר, המושפע עמוקות ממגעיו עם החברה היהודית וממדיניות ממשלת ישראל. חוסר השוויון והאפליה שמהם סובלים הפלסטינים אזרחי ישראל וחוסר הזכויות של הפלסטינים בשטחים הכבושים הינם כה דומיננטיים במציאות היומיומית, עד שהפכו לחלק מהתרבות הפלסטינית. הבנת מציאות מורכבת זו היא הכרחית על מנת להבין את התרבות הערבית שאתה באים לתלמידים במגע. עם זאת, חשוב להבין שידעית השפה ושהכרת מצבם של הערבים והתרבות הערבית אינן צריכות להיתפס כאיום על הזהות הלאומית היהודית-ישראלית.

## חשיבות הרלוונטיות של השפה

השפה והתרבות הערבית מהוות את עולמם של אנשים רבים שניתן להזדהות עימם. הבנה חשובה זו יכולה להתפתח בקרב לומדי ערבית רק בהדגשת היותה של הערבית שפה חיה ומשתנה. אמארה מבקר את לימוד הערבית הספרותית בבתי הספר הערביים על ידי השימוש בביטוי "לטיניזציה" של הערבית - הוראתה כשפה

11. ח'מאיסי, נ. (2010). משאבי התודעה - מעמד התרבות, השפה והזהות הערבית במדינת הרוב היהודי, ירושלים: עמותת סיכוי.

12. "מי אנחנו" מדור טל"מ בחיל המודיעין, <https://www.aman.idf.il/modiim/general.aspx?catId=60384>.

13. הים-יונס, א. ו.ש. מלכא. (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי - מחקר הערכה. ירושלים: מכון סאלד, עמ' 159, [http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot\\_Limudim/DochoMechkarim/Aravit.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/DochoMechkarim/Aravit.pdf).

14. Adler, A. (1931). *What Life should Mean to You*. New York: Putnam.



מתה ולא רלוונטית, בדומה ללטינית.<sup>45</sup> אופן הוראה זה גורם, לדבריו, לניכור ולחוסר הזדהות עם הערבית הספרותית מצד הערבים עצמם. נדמה כי למלמד ערבית בבתי הספר היהודיים אורבת אותה סכנה, ועליו להקפיד ללמד ערבית כשפה חיה ורלוונטית.

ב-2006, קרוב למועד פרסומה של תוכנית הלימודים החדשה בערבית, ערכו הים-יונס ומלכא מחקר הערכה בקרב מורים לערבית, לגבי עמדותיהם כלפי התוכנית הקיימת.<sup>46</sup> בין הממצאים עלה כי המורים מצביעים על חוסרים משמעותיים בתוכנית הלימודים. הם טענו, בין היתר, כי לא מודגש הצורך ביישומי השפה הנלמדת - למשל בשיחה, צפייה בטלוויזיה, קריאת עיתון, כתיבת פוסט בפייסבוק - וכי קיימת התייחסות מוגבלת לערבית המדוברת. כמו כן עלתה טענה על חוסר התאמה בין תחומי העניין של התלמידים ובין הטקסטים שבחומרי לימוד, שהם מיושנים ואינם רלוונטיים לחייהם של התלמידים, הן מבחינת התכנים הן מבחינת אופן הצגתם.

קישור רלוונטי ומעניין בין התלמידים היהודים לשפה הערבית הוא הקשר לתרבות היהודית-מזרחית. היהודים במדינות ערב דיברו ערבית ופיתחו תרבות עשירה וייחודית בשפה זו. יהודים היו חלק חשוב מהתרבות הערבית המקומית בחברות ערביות, וחלקם אף כתבו ספרות ושירים בשפה הערבית. היו גם אמנים יהודים ששרו בערבית, כגון האחים סלאח ודאוד אל-כוויית, מחשובי המוזיקאים העיראקים. לאחר עלייתם של היהודים ממדינות ערב לישראל הם זכו ליחס לא שוויוני ומזלזל, שעליו מצביעים מספר חוקרים, כגון יפתחאל וסמוחה.<sup>47</sup> יחס זה, יחד עם מדיניות "כור ההיתוך", פגעו בלגיטימיות של התרבות המזרחית וכך נדחק לשוליים השימוש בשפה הערבית בקרב היהודים. הדגשת הקשר בין קהילות אלו לבין השפה הערבית רלוונטית לתלמידים יהודים רבים.

חשוב לציין שתיתכן רתיעה בקרב התלמידים מדיון בקשר שבין מוצאם העדתי לבין התרבות הערבית והשפה הערבית, בשל דימוי השפה כנחותה וכמסוכנת. במקרים כגון אלה על המורה לעזור להפוך את המשוואה: להציג את הערך המוסף שבידיעת השפה הערבית ואת העושר הגדול שבתרבות הערבית, ובכך לעזור לתלמידים להרגיש גאים במוצאם ובנכסים הרבים שהוא נושא באמתחתו. דיון ברוח זו יהווה הזדמנות להתייחס בכיתה גם לגזענות הנפוצה בתוך החברה היהודית, במיוחד בין מזרחים לאשכנזים.

## זהות המורה והקשר שלה לשפה הערבית

לזהות המורה לערבית ולקשר שבין המורה לבין השפה הערבית עשויה להיות משמעות רבה בהקשר של חינוך נגד גזענות. מורה ערבי לערבית מהווה - בעצם נוכחותו - הזדמנות למפגש עם האחר, שיש בה כדי לפגוע את התפיסה הסטריאוטיפית בקרב התלמידים.

תיאוריית המגע מדגישה את חשיבותם של מגע והיכרות עם חברי הקבוצה ה"אחרת", על מנת להפחית סטריאוטיפים ופחדים.<sup>48</sup> נקודת החולשה של תיאוריה זו היא האפשרות הנפוצה של החרגה (exclusion): מצב שבו בעקבות מגע ומפגש התלמיד עלול להסיק שאמנם המורה שלו בן אדם טוב, אבל שהוא יוצא דופן בקרב הערבים ולא מהווה "ערבי מייצג". על מנת להתמודד עם אתגר זה, על התלמידים ללמוד להכיר את החברה הערבית ואת התרבות הערבית על גווניהן ומורכבויותיהן. כמובן שהמורה עשוי להשתמש בסיפורו האישי ובניסיונו על מנת להדגים ולהסביר אספקטים שונים בחברה ובתרבות. על ידי הצגת מורכבותה של הערביות תימנע אותה החרגה, בה התלמידים תופסים את המורה באור חיובי אך מגדירים אותו כשונה באופן מהותי משאר הערבים.

לעומת זאת, למורה היהודי לערבית ישנה הזדמנות להווה דוגמה לתלמידים כיצד להתייחס לערבית ולערבים באופן שוויוני ולא גזעני. האתגר העומד בפניו הוא ההתמודדות עם תיוגו כ"אוהב ערבים", מושג

15. אמארה, מ. (2010). השפה הערבית בישראל: הקשרים ואתגרים. רבת עמון: הוצאת דיראסאת, דאר-אלהודא, ודאר-אלפקר (בערבית). פרק 13, עמוד 194.

16. הים-יונס, א. ו.ש. מלכא (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי, מחקר הערכה. (ראו הערה 13 לעיל).

17. Yiftachel, O. (1999). "Ethnocracy: The politics of Judaizing Israel/Palestine." *Constellations: an International Journal of Critical and Democratic Theory* 6(3), 364-390;

סמוחה, ס. (2003). "העדיות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת". עיונים בתקומת ישראל, 13, 413-425.

18. Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

הנתפס כשלילי וכמעיד על חולשת אופי יחס שווינוי ואנושי לערבים מטעמים לא רציונליים. גם במקרה זה, הצגה מורכבת של החברה הערבית, כולל מצב זכויות האדם שבה, עשויה לשקף הסתכלות כוללת ומלאה ולא שטחית ו"אוטומטית".

## המורה כשגריר התרבות הערבית בבית הספר

למורה לערבית יכולה להיות השפעה מכרעת על תלמידיו באשר ליחסם הכללי לשפה הערבית ולדובריה. תפקידו חשוב במיוחד בהקשר של התמודדות עם גזענות, בשל היותו של המורה לערבית "שגריר" התרבות והחברה הערבית בבית הספר. המורה לערבית הוא מומחה בעל ידע בתחומים אלו, שלעתים קרובות רלוונטיים בהקשרים שונים בחיי בית הספר. בנוסף, יתכן מאוד שלמורה יש ניסיון בהתמודדות עם סוגיות ומצבים הקשורים לחיים משותפים של יהודים וערבים. כחלק מתפקידו זה מוטלת עליו האחריות להוות מקור ידע לכל בית הספר: החל מסוגיות העומדות בלב השיח הציבורי, ועד לשאלה מתי בדיוק מוסלמית מתחילה לעטות כיסוי ראש - למורה לערבית תפקיד חשוב בדיונים מעין אלה, הן בחדר המורים והן בשיחות עם תלמידים.

## לקראת גישה אחרת ללימוד ערבית בישראל

החיבור התרבותי וההיסטורי של אזרחי ישראל היהודים למקום שבו אנו חיים יכול להתחזק מאוד באמצעות ידיעת ערבית, אשר מאפשרת הבנה טובה יותר של המציאות המורכבת כאן. על מנת להפוך את השפה הערבית לאטרקטיבית ולבעלת תדמית תרבותית חיובית, עלינו להציג בפני התלמידים את הנקודות שבהן הערבית רלוונטית לחיים שלהם. על מנת לנצל את לימודי הערבית ככלי במאבק נגד גזענות, עלינו לעודד בקרב התלמידים הסתכלות אמפתית על מצוקות החברה הערבית בישראל והזדהות אנושית עם ערבים ישראלים, ששאיפותיהם היומיומיות אינן כה שונות מאלה של מקביליהם היהודים.

על מנת לקדם גישה חדשה ללימוד ערבית בישראל, אנו תומכים בהסתכלות ביקורתית מצד המורים ומצד התלמידים על טקסטים, ספרי לימוד והסביבה הכללית שבה נלמדת הערבית. להלן נציע מספר דרכים פרקטיות שעשויות לסדוק את חומות הרתיעה, הפחד, השנאה והגזענות ולבנות גשרים של דיאלוג, הבנה, סובלנות וחיים משותפים.

## מתיאוריה ליישום

### עקרונות מנחים

הרעיונות, ההצעות הכלליות ומערכי השיעור שלהלן יוצאים כולם מתוך גישה חינוכית מתקדמת, שרואה בלימוד שפה בכלל, ולימוד ערבית בפרט, הזדמנות לא רק לרכוש כלים לתקשורת אפקטיבית, כי אם גם לנפץ סטריאוטיפים ודעות קדומות באשר לחברה הדוברת שפה זו. זוהי הזדמנות לקבל פרספקטיבה מעמיקה וריאליסטית יותר באשר לחברות ערביות בכלל, והחברה הפלסטינית והפלסטינית-ישראלית בפרט. אנו רואים, אם כן, את לימוד הערבית כפלטפורמה לגישור על הפערים התרבותיים והחברתיים בין יהודים לערבים בישראל.

בהכנת ההצעות שלהלן, אנו מתבססים על כמה הנחות יסוד:

- קיים רצון כן ואמיתי בבתי הספר בכלל, ואצל המורים לערבית בפרט, ללמד את השפה הערבית ככלי:
  - להכרת החברה הערבית ומצבה
  - להכרת המורשת התרבותית הערבית
  - לתקשורת שווינוית יותר בין יהודים לערבים
- קיים קושי אמיתי ללמד את השפה הערבית שלא בקונטקסט של הסכסוך היהודי-ערבי.
- קיים מתח בין הרצון ללמד ערבית בהקשר של שאיפה שיהודים יחיו עם ערבים בחברה משותפת ושווינוית, לבין המציאות, שבה החברה היהודית חיה לצד החברה הערבית במידות משתנות של קבלה, סובלנות וכבוד הדדי, ובמקרים רבים באי שוויון.

■ העדר מערכת יחסים קבועה עם דמות ערבית חיובית מהווה מכשול ומגבלה משמעותית בדרך ליצירת תפיסה מציאותית יותר של החברה הערבית.

לנוכח ההקשר החברתי, הפוליטי וההיסטורי שבתוכו נלמדת השפה הערבית בבתי הספר בישראל, מוטלת על כתפיהם של המורים לערבית משימה מאתגרת וחשובה מאין כמוה: להנחיל שפה שכברירת מחדל נתפסת כשפת אויב וכשפה נחשלת, תוך כדי יצירת גישה חיובית יותר כלפי השפה, כלפי דובריה וכלפי הרעיון של בניית חברה משותפת ושוויונית.

## הצעות ורעיונות כלליים למורה

### 1. הרחבת מקורות המוטיבציה ללמוד ערבית

מטבע הדברים, ההצלחה ברכישת שפה תלויה במקורות המוטיבציה ללימודה. משיחות עם מורים לערבית למדנו שקיימת נטייה לנצל את חיוניותה של השפה הערבית למערכת הביטחון כמקור מרכזי ליצירת מוטיבציה ללימוד ערבית בקרב תלמידים, במיוחד בחטיבה ובתיכון. מורים אלה מעידים על כך שכאשר הם עושים זאת, הם בעצם בוחרים בדרך הקלה, חוטאים למטרה ומכתיבים שלא בכוונה התייחסות עתידית לשפה הערבית כשפת אויב.

אנו ממליצים על הצבת הנושא הביטחוני-מדיני בסופה - ולא בתחילתה - של רשימה ארוכה של יתרונות שיש לדוברי ערבית בישראל על פני מי שאינם דוברי השפה:

■ פתיחת צוהר לעולם תרבותי עשיר.

■ אפשרות לתקשר בגובה העיניים עם בני המיעוט הגדול ביותר בישראל.

■ אפשרות להבין את המתרחש סביבנו לא רק דרך המדיה הישראלית, אלא גם ישירות דרך אמצעי התקשורת הערבים.

■ הזדמנויות כלכליות ותעסוקתיות מגוונות, שכן הצלחתה הכלכלית של מדינת ישראל תלויה במידה רבה ביכולתה לשלב את האוכלוסייה הפלסטינית-הישראלית בצורה שוויונית יותר בשוק העבודה והצריכה, ולקיים קשרי מסחר הדוקים יותר עם המדינות השכנות.

■ תחושת שייכות מוגברת לארץ ישראל ולסביבה הרחבה יותר, בעקבות היותן של הערבית והעברית שפות שורשיות שקשורות קשר עמוק לסביבה שבה אנו חיים; יצירת זהות בין ידיעת ערבית לבין התפיסה של מה זה להיות ישראלי.

■ פתיחת צוהר להבנה מעמיקה יותר של המורשת היהודית והישראלית, שכן התרבות הערבית והשפה הערבית היו חלק בלתי נפרד מהתרבות היהודית בארצות המזרח. הרמב"ם כתב את כל כתביו באותיות ערביות; אשכנזים מן היישוב הישן בארץ דברו ערבית לצד יידיש.

### 2. לא להתעלם מהמציאות - לשים אותה בפרספקטיבה ולעודד יצירת אמפתיה אנושית

התעלמות מהקונפליקט הישראלי-פלסטיני הופכת את לימוד הערבית ללא אקטואלי ופוגעת באמון התלמידים, שמודעים היטב כבר מגיל צעיר לקיומו ולמרכזיותו של הסכסוך בחייהם. על כן אנו לא ממליצים לעשות אידיאליזציה של המצב, אלא להציגו במלוא מורכבותו. אנו מעודדים את ניצול הסיטואציה שבה לומדים ערבית על מנת לרכוש פרספקטיבה שרק קוראי ערבית יכולים לקבל: הם יכולים לקרוא ולשמע כיצד "הצד השני" תופס את המצב, מה הן מצוקותיו ומה השאיפות שלו. הביטוי "הצד השני", אגב, תואם את המצוי ולא את הרצוי מבחינתנו, ואפשר ומומלץ לשוחח עם התלמידים על מהותו: מיהו "הצד השני" הזה? מה צריך לקרות כדי שלא נשתמש יותר במושג כזה?

לעתים קרובות מדי לטעמנו, קטעי העיתונות שאנו קוראים בכיתה מתמקדים בתהליכים מדיניים או בפעולות צבאיות. אנו ממליצים לנצל קריאה של קטעי עיתונות להצצה לסיפורים אישיים של בני אדם, וזאת במטרה ליצור אמפתיה כלפי אנשים החולקים את אותה הסביבה ומיחלים לעתיד טוב יותר להם ולמשפחותיהם.

### 3. לאפשר שיח שהוא לא פוליטיקלי קורקט

שיח אפקטיבי - קרי שיח שבונה הבנה מורכבת, רב ממדית וכוללת של המציאות - חייב מטבעו לאפשר התייחסות לאותן דעות קדומות שבהן כולנו מחזיקים. אנו חייבים לשים על השולחן את הדעות האלה,

על מנת להתמודד אתן ולשנות אותן. שיעורי הערבית הם מקום מושלם לכך. על המורה לערבית לאפשר הבעת עמדות ודעות שאינן נוחות או נעימות לאוזן, ולנסות להבין ביחד עם תלמידיו את מקורן ואת מידת התאמתן למציאות.

#### 4. לנצל את לימודי הערבית להכרת דמויות ערביות וגיבורים ערבים שסיפורם עשוי לעורר הזדהות ו/או גישה אופטימית לעתיד יחסי יהודים ערבים

מה קורה כשאנו פוגשים בספר, בסרט או בסדרה גיבור השונה מאתנו מבחינה לאומית-תרבותית, אך דומה לנו מבחינת אופי, שאיפות, כוחות וחולשות? האם יש בעלילה טובה כדי לטשטש לכמה רגעים את המרחק הקיים בדרך כלל בין בני אדם הנמצאים זה עם זה בקונפליקט, ולהחליף את האיבה בחיבה, בהזדהות ובאהדה? חשבו על הדוגמאות הבאות ונסו להביא משאבים עם אלמנטים דומים לשיעורכם:

■ כשמחמד עסאף הפלסטיני זכה ביוני 2013 בתחרות *Arab Idol*, היה בידי יהודים דוברי ערבית לצפות ברגע הזכייה, להניח בצד לכמה רגעים את מטען האיבה והשנאה בין ישראל לפלסטינים ולשמוח בשמחתו של צעיר שמביא אושר וכבוד למשפחתו ולעמו. משיחות עם ישראלים המשייכים את עצמם למרכז הפוליטי הישראלי, הצפייה בשידור החי הזה באמת יצרה אצלם הזדהות עם גורלם של הפלסטינים. אפשר היה לרגע לראות את המציאות הקשה שלהם דרך ההתרגשות של עסאף הצנוע ויפה התואר, שכאילו זכה בתואר "אהוב הערבים" בשם הפלסטינים בעזה, בגדה ובישראל ובשם הפליטים הפלסטינים בירדן, בלבנון ובכל מקום אחר.

■ בקומדיה הישראלית "עבודה ערבית" מגלמת הדמות אמג'ד את ה"ערבי הטוב", זה שיהודים אוהבים לאהוב ושערבים חשים כלפיו בוז וסלידה, ורואים בו "מתייהד" שבגד במורשתו ובתרבותו.<sup>49</sup> בושרה, אשתו, היא בדיוק ההפך: היא מגלמת אישה ערבייה חזקה וגאה, שלא מוכנה לוותר על הערביות שלה כדי לרצות את היהודים או כדי להקל על חיי היומיום שלה ושל משפחתה. הצופה היהודי הממוצע אמור לכאורה לחבב את אמג'ד הכנוע וחסר עמוד השדרה, זה שבז לתרבות ולמורשת הערביות. אבל גם יהודים שאינם מגדירים את עצמם כשייכים ל"מחנה השלום" הישראלי מתקשים שלא לחוש אהדה כלפי בושרה ובוז כלפי אמג'ד. היפוך התפקידים הזה בין הגיבור הראשי לגיבור המשני מאפשר לנו לבחון סיטואציה מורכבת דרך העיניים של אדם אחר, שלמרות דעותיו - השונות משלנו - רכש את האמון שלנו בזכות יושרו וכנותו.

#### 5. לשאוף למגע

אנו ממליצים לעודד תלמידים ללמוד ערבית ברחוב, בעיר ובכפר, להמריץ אותם לקרוא שלטים ועיתונים בערבית ולגלוש באתרי אינטרנט בערבית וחשוב מכול - **לדבר אתם אתם ערבית עם ערבים בכל הזדמנות שנקרית בדרכם.**

כדאי למורה לקיים עם תלמידיו סיורים לכפרים ערביים, לבקר במוזיאונים ערביים או בכאלה שעוסקים בתרבות ערבית (מומלץ במיוחד ללכת למוזיאון האסלאם בירושלים) ולערוך מפגשים עם בני נוער ערבים, כמו גם עם אנשי ציבור, פוליטיקאים, אנשי תקשורת ואנשי אמנות ובידור ערבים.

בפעילויות כגון אלה על המורה לעודד שיח ששואל מדוע מפגשים כאלה נחשבים יוצאים מן הכלל ונדירים, במקום שיהיו טריוויאליים וחלק מהפעילות היומיומית ומהנוף הטבעי.

#### 6. להעז להעניק לא רק שפה אלא גם חלום

לאורך כל ההיסטוריה, אנשי חינוך היו פורצי הדרך שלא רק תיארו את המציאות, אלא גם נתנו לנו כלים לשנותה. הם לרוב לא ביקשו לרצות את האליטות השליטות וגם לא להשלים עם הדעות הרווחות בקרב העם. הם לא היססו להרגיז, לעורר מחלוקת ולטלטל את הספינה אם זו נזקקה לטלטול חזק.

היום, יותר מתמיד, המורים לערבית של מערכת החינוך נדרשים להביא לכיתה את תשוקתם לשפה הערבית, על כל מורכבותה ואנושיותה, ולהדביק את תלמידיהם בחיידק האופטימיות והאמונה ששפה זו יכולה לשמש גשר אמיתי לדיאלוג ולחיים משותפים של יהודים וערבים בשלום וכבוד הדדי.

49. תוכנית הלימודים "תמיד אזרחות" של מט"ח משתמשת בסרטונים מתוך הסדרה "עבודה ערבית", על מנת להמחיש נושאים הקשורים ללימודי האזרחות. ראו <http://citizenship.cet.ac.il/ArabLabor/default.aspx>

## מערכי שיעור

### מערך 1 - קבלת השונה - חלק א'

נושא: סובלנות וחיים משותפים  
כיתה: ד', ה' או ו' (ערבית מדוברת)

#### מהלך הפעילות:

המורה מתחיל את השיעור בכתיבת כ-10-15 מילים מרכזיות חדשות מתוך הסיפור שלהלן (המילים מודגשות) ותרגומן על הלוח. לאחר מכן המורה מקריא לילדים את הסיפור ברצף, עם הרבה תנועות ידיים:

#### מטרות:

- לימוד מילים חדשות בערבית
- הטמעת הערך של קבלת האחר והשונה

"אליום אג'א עלא א(ל)ס' תלמיד' ג'דיד, אסמו שאדי. שאדי וולד ערבי טוויל מן יאפא. הו אטוול מן כול אלאולאד פי א(ל)ס', יעני פיש תלמיד' טוויל פי א(ל)ס' זי שאדי. וכל אלאולאד א(ל) תאנין דחקו עלא שאדי, עשאן הו וולד טוויל. ואלאולאד מא לעבו מע שאדי פי אלאסתר אחא, עשאן הו תלמיד' ג'דיד וולד טוויל טוויל. ופי דרס אלאנגליזי פיש וולד כאן בדו יקעוד ג'מבו, עשאן הו תלמיד' ג'דיד וולד טוויל ועשאן הו וולד ערבי. ופי אח'ר אליום וולא ואחד ראה מע שאדי עלא ביתו, עשאן הו תלמיד' ג'דיד וולד טוויל ועשאן הו ולד ערבי מן יאפא. ושאדי כאן יבכי והו מש עארף שו יעמל."

اليوم، جاء إلى الصفّ تلميذ جديد اسمه شادي. شادي، ولد طويل القامة من يافا. وهو، أطول من كل الأولاد في الصف، يعني أنه لا يوجد في الصف ولد طويل كشادي. ضحك كل الأولاد الآخرين على شادي لأنه ولد طويل. لم يلعب الأولاد مع شادي في الاستراحة لأنه ولد جديد وطويل جدا. وفي حصة الانجليزي لم يرغب أحد من الأولاد في الجلوس إلى جانبه. لأنه ولد جديد ولأنه طويل جدا ولأنه عربي. في نهاية الدوام لم يمش أحد من الأولاد مع شادي في الطريق إلى بيته لأنه ولد جديد ولأنه طويل جدا ولأنه عربي من يافا. بكى شادي ولم يعرف كيف يتصرف.

אחרי הקריאה הרצופה אפשר לשאול את הילדים מה הבינו מהסיפור. לאחר מכן יש לקרוא את הסיפור קריאה מבוקרת, כשאחרי כל כמה מילים בודקים מה הבינו ומתקנים לפי הצורך. כעת יש לקרוא שוב ברצף.

עכשיו יש לנהל דיון על הסיפור. מיהו הילד שמדבר בסיפור? האם הוא יהודי או ערבי? אם הוא יהודי, איך זה שהוא מדבר ערבית? על מה הוא מדבר? למה הילדים לא מקבלים אותו? האם פעם מישהו מהם היה במצב כזה שלא קיבלו אותו? מה זה אומר "להיות שייך"? למה זה חשוב? איך אפשר לעזור לילדים חדשים או שונים להתקבל לתוך הקבוצה?

עכשיו קוראים לילדים את המשך הסיפור (ושוב כותבים על הלוח מילים חדשות):

"הדא א(ל)תלמיד' אלג'דיד וא(ל)טוויל טוויל, אלערבי מן יאפא, הו אנא. אסמי שאדי ונאלאסל אנא מן יאפא ואיסא אנא סאכן פי תל-אביב ואנא תלמיד' ג'דיד פי אלמדרסה. אנא א(ל)תלמיד' אלערבי אלוואחיד פי ספי בס אליום כול אלאולאד בלעבו מעי פי אלאסתר אחא ונקעדו ג'מבי פי דרס אלאנגליזי וברוחו מעי עלא ביתי פי אח'ר אליום ופיש וולד בידחק עליי, עשאן אנא וולד ד'כי ותלמיד' שאטר ובחב אלפוטבול וכל אלאולאד פי ספי בערפו כל הדא איסא."

هذا التلميذ الجديد الطويل جدا، العربي من يافا، هو أنا. إسعي شادي. أنا في الأصل من يافا أسكن حاليا في تل أبيب، وأنا تلميذ جديد في المدرسة. أنا التلميذ العربي الوحيد في الصف، مع هذا، كل الأولاد يلعبون معي في الاستراحة ويجلسون جانبي في حصة الإنجليزي ويعودون معي إلى بيتي في آخر الدوام. ما من ولد يضحك عليّ لأنني ولد ذكي وشاطر وأحبّ كرة القدم وكل الأولاد يعرفون عني كل هذا الآن.

דיון (חשוב שהשיחה תתנהל בערבית ככל האפשר): מיהו הילד? מה עשה הילד כדי שיאהבו אותו? מה היו מפסידים הילדים אילו לא היו מקבלים אותו? ואם הילד לא היה חכם ושחקן כדורגל טוב, האם עדיין אפשר היה להתקרב אליו?

## מערך 2 - קבלת השונה - חלק ב'

### מהלך הפעילות:

שואלים את הילדים מה הם זוכרים מהסיפור שלמדנו בשיעור הקודם. האם מישהו חשב עוד על המשמעות של הסיפור? מקריאים להם שוב את הסיפור ורואים אם הם זוכרים. מחלקים לכל ילד כרטיסייה עם חלק אחר של הסיפור. כל ילד מתבקש לצייר על החלק הריק של הדף איור המתאר את המשפט. חשוב לעודד אותם לצייר משהו, גם אם אינו מדויק או תואם באופן מלא את הטקסט. העיקר שזה יצירתי ומשקף את מה שהסיפור אומר להם, ובפרט המשפט הספציפי שהם קיבלו. שואלים איזה ילד היה רוצה להכין את השער של הספר.

אחרי שהם מסיימים, כל ילד מקריא את החלק שלו ואז מחברים את עמודי הסיפור לספר אחד ותולים במקום מרכזי בכיתה.

### הערות:

מורים ערבים בבית ספר יהודי עשויים להרגיש הזדהות עם הילד בסיפור, שמגיע למקום חדש וצריך להוכיח את עצמו כדי להתקבל. **מורים שירגישו כך יכולים לשתף את התלמידים בחוויה שלהם בתור ערבים בבית ספר יהודי:** איך הם הגיעו למקום חדש עם ציפיות וחששות, היו צריכים להוכיח את עצמם ועכשיו מרגישים בבית. שיתוף כזה עשוי לחזק את הקשר של המורה עם הכיתה.

## מערך 3 - רשת הפייסבוק

נושא: חשיבות הרשתות החברתיות בחברה הערבית. הדמיון בתחומי העניין בין תלמידים יהודים לערבים.

כיתה: ז'-ח'. ניתן להעביר פעילות זו גם בכיתות תיכון. לצורך כך, ההקדמה וההוראות למערך זה ניתנות כאן בעברית ובערבית.

הרשתות החברתיות תופסות מקום משמעותי בתקשורת בחברה היהודית. כך הוא הדבר גם בקרב דוברי הערבית. הרשת החברתית פייסבוק משמשת לצרכי תקשורת רבים. בין היתר, כאתר מפגש עבור אנשים המתעניינים בנושאים משותפים. מגוון הנושאים בה רחב מאוד וכולל, בין היתר, תחביבים, קבוצות ספורט, כוכבי מוזיקה וקולנוע ועוד. בקבוצות הפייסבוק העוסקות בנושאים אלו ניתן לעקוב ולהשתתף בדיונים, לחלוק משאבים (תמונות, סרטונים, מוזיקה) הקשורים באותם נושאים ולהכיר אנשים החולקים אותו תחום עניין.

חפש בפייסבוק בערבית קבוצה העוסקת בנושא המעניין אותך (לדוגמה: ג'סטין ביבר, משרוע ליילה, מנצ'סטר יונייטד, או הארי פוטר). באם אין לך מקלדת שעליה אותיות בערבית, ניתן להשתמש באתרים כמו [www.arabic-keyboard.org](http://www.arabic-keyboard.org).

השווה בין קבוצת הפייסבוק בערבית לזו העוסקת באותו נושא בעברית. האם נושאי הדיון דומים? האם המשאבים (תמונות, סרטונים וכו') בהן זהים?

פרסם סטטוס בקבוצת הפייסבוק (שניים-שלושה משפטים), המסביר מדוע אתה מתעניין בנושא הקבוצה.

### درس حول الفيسبوك – مرحلة اعدادية الاعدادية

تُشغل شبكات التواصل الاجتماعي حيزاً كبيراً في التواصل داخل المجتمع. وهذا هو الحال لدى المستخدمين الناطقين باللغة العربية. تُستخدم شبكة التواصل الاجتماعي "فيسبوك" لعدة أمور. من ضمنها، تُعد "فيسبوك" ملتقى يجمع ما بين الأشخاص المهتمين بمواضيع وقضايا متشابهة، مجموعة المواضيع والقضايا كبيرة جداً وتتضمن هوايات، فرق رياضية، نجوم موسيقى، سينما وأمور أخرى عديدة.

هنالك امكانية المناقشة بمجموعات الفيسبوك المختلفة التي تتعلق بهذه المواضيع وهذه القضايا. كما وان المشاركة بالموارد المختلفة (صور، افلام وموسيقى) داخل هذه المجموعات هو امر متاح، الامر الذي يُمكن المستخدم بالتواصل مع اشخاص اخرين يهتمون بمثل هذه الموارد ومثل هذه الامور.

قم بالبحث باللغة العربية عن مجموعة في «الفيسبوك» تختص بموضوع يثير اهتمامك (مثال: جاستين

### מטרות:

- תרגול מילים חדשות
- הטמעת הערך של קבלת האחר והשונה
- הנכחת השפה הערבית במרחב הכיתתי

### עזרים נדרשים:

- כרטיסיות בגודל של חצי A4 שעל חלקן העליון יש משפט או שניים מתוך הסיפור המופיע בפעילות שבחלק א'. יש לתכנן את הפעילות כך שיש כרטיסייה אחת לכל תלמיד.

### מטרות:

- תרגול קריאת ערבית תקשורתית.
- יצירת מודעות לרלוונטיות של השפה הערבית לתחומי העניין של התלמידים.
- הבנה מעמיקה יותר של התרבות הפופולרית הערבית.

בייבר, מانشסטריונאיטד אוהארי בוטר). פי חאל כנט לא תמלק לוחה מפתייח באלגה הערביה, בامאנק אסטחדאמ לוחה המפתייח האלקטרוניה עבר המוקע / <http://www.arabic-keyboard.org>.  
פארן בין ממועאט הפייסבוק באלגה הערביה האחרת תי תהמ בנפס המוועו באלגה הערביה. הל מואייב הנפאש המטרוכה מתשאיה? הלי המוארד (פור, אפלאמ ואח..). מתשאיה?  
אנשר חאלה אוועיעה « סטאטוס » בממועה הפייסבוק (חמה או חמלתי) הדי יעבר ען מדי אהמאמק במוועו הדי תנאפש הממועה.

## מעוך 4 - בבריכה

נושא: סובלנות וחיים משותפים

כיתה: ט' - תיכון (ערבית מדוברת)

### מהלך הפעילות:

#### חלק א'

המורה מבקשת ממספר תלמידים לקרוא את הטקסט "שיעור בערבית" מאת סייד קשוע בקול. כשמסיימים עורכים דיון פתוח על הסיפור. חשוב שהשיחה תתנהל בערבית ככל האפשר. ניתן להתייחס בין היתר לשאלות הבאות:

- איך לדעתכם הרגיש הבן של סייד?
- למה הכותב בחר לגור מחוץ לקהילה שלו, לדבריו?
- מהם היתרונות והחסרונות של מגורים מחוץ לקהילה האתנית/תרבותית/דתית שלך?
- האם מישוהו מתלמידי הכיתה חי פעם מחוץ לקהילתו (בחו"ל...)?
- למה הילד השני הגיב כפי שהוא הגיב (אמר "איכס" על השפה הערבית)?
- האם גם אתם הייתם מגיבים ככה? אם כן - למה? ואם לא - למה לא?
- למה האבא הרגיש רע כשזה קרה?
- מה הייתם עושים אם הייתם במקום הבן של סייד / האבא?
- האם חוויתם סיטואציה דומה? איפה?

#### חלק ב'

אחרי הדיון, התלמידים מתבקשים להתחלק לקבוצות קטנות. כל קבוצה מקבלת חלק מהסיפור (פסקה עד שלוש פסקאות) ומתבקשת להכין איור בליווי מלל **בערבית** שמתאר את הסצנה שהיא קיבלה (מעין קומיקס). אוספים את מה שהתלמידים יצרו ומחברים יחד לספרון שאפשר לתלות בכיתה.

### הערות:

**בשיעור זה יש סוג של רפלקציה על התהליך שהתלמידים עוברים כשהם לומדים ערבית.** למעשה ייתכן שהם גם היו מגיבים כפי שהגיב הילד השני בסיפור לפני שנחשפו לשפה ולתרבות הערבית. הרעיון הוא לא ליצור איבה כלפי הילד השני, אלא לנסות להבין אותו ומה ניתן לעשות כדי לא להגיע למצב כזה. זו הזדמנות לפרגן לתלמידים על הפתיחות שלהם לשפה הערבית.

ניתן להרחיב את השיעור על ידי שיחה מקדימה על סייד קשוע ועל יוצרים ערביים אחרים בישראל. ניתן להתייחס לדילמות אפשריות שבפניהן ניצבים יוצרים אלה, שלעתים משמשים מתווכים בין החברה היהודית לחברה הערבית.

#### מטרות:

- יצירת תחושת הזדהות של הילדים עם כאבם של אחרים
- תרגול כתיבה בערבית (תמצות ותרגום טקסט)

#### עזרים נדרשים:

הטקסט "שיעור בערבית" של סייד קשוע (מתורגם לערבית) מודפס, דפים, טושים

## תמצית

המאמר מגלגל בשנינות האופיינית לכותב סיפור על יום בחייו של סייד קשוע, שבו הוא לקח את בנו לבריכה העירונית בשכונה (היהודית) שבה הם חיים. ההליכה לבריכה עם בנו מסמלת עבור סייד קשוע שילוב וקבלה שלהם (כערבים) בשכונה יהודית נאורה וליברלית. אלא שמתברר שהדברים לא כל כך פשוטים. ילד אחר (יהודי) ששוחה בבריכה שומע את האב ובנו מדברים ביניהם בערבית, ניגש אליהם ושואל אותם באיזו שפה הם מדברים. הבן עונה שהם מדברים בערבית, והילד השני עונה “איכסה!”.

הסיפור מצליח לעורר אצל הקורא אמפתיה כלפי האב ובנו ובראייה רחבה יותר ביקורת נוקבת כלפי המבנים והקודים החברתיים הישראליים, שמאפשרים לאירוע כזה לקרות מלכתחילה.

## המאמר של סייד קשוע בערבית מדוברת:

بقلم: سيد قشوع

طلعنا من البيت يومها بعد الظهر. مرتي أخذت السيارة لتوصّل البنّت على درس الموسيقى بل على كونسرفتورיום وأنا، اكتشفت انو فيش سقعة، قررت أمشي مع إبنّي لبركة السباحة. هاي أوقات بحسنّ فيها إحساس إنتصار: البنّت بالطريق للكونسرفتورיום والولد بالطريق لدرس السباحة؛ جمل بحب اقول عليها، “جمل بتنسمعيش بالطيرة”؛ أعمال بتأكدي انو القرار النقل على حارة يهودية كان قرار ذكي، صعب بس صحيح. بركة مع تدفئة على الصُبح جنب البيت، كونسرفتورיום 10 دقائق سواقة، هو جواب مقنع لكل اللي بقسمو العالم لفئات، سواء عرب ولا يهود، إلّي نسبوا قول سياسي، إجتماعي أو وطني لعمل هدفوا المركزي هو البحث عن حياة أفضل.

أنا وإبني، مُنقطع حديقة الحي وهو بيترك إيدي ويركض على العشب الأخضر، بفتح إيدّه للجنيين زيّ الطيارة، وبميل مرة ع اليمين ومرة ع الشمال. بيركض بدوائر دوائر، من مرة لمرة يرجع لعندي، يبتسم ويرجع يركض بكل القوه. “شوف كيف بيركض بسرعة”، بيقولي، أنا وامشي شوي شوي، تقريبا طلبت منو يوقف يركض عشان يخلي قوهه للسباحة، ناسي قدرة الأولاد الصغار يركضوا وينطو 24 ساعة.

هاي السنه الثانية فيها الولد بشارك بدروس السباحة. بتذكر قديش كان يخاف من الهي قبل سنتين وكيف أستاذ روسي كبير بالعمر ابتسملو، وأعطاه لقب البطل، كيف أقنعه بالاول بس يقعد على عتبة البركه ويلعب بلمي في إجريه، وبسرعة صار عنده ثقة ينضم إليه بالهي، “بس وقف”، وبالدرس الثاني ابني صار يغطس ويطلع فقاقيع، راكن على أستاذه المبتسم.

راح يكون آخردرس للأستاذ الروسي. “مش عم يعطوني أي إضافات على المعاش”، قال لمن أعلن عن استقالته المؤسسة قبل شهر، “بيدفعوش على ساعات زياده”. إبني زعل كثير واعلن انو مش راح يكمل بدرّس لسباحة إذا أستاذه بترك البركه. بقية الاولاد وضعت في الدرس السابق مع مدرسين آخرين وبس إبني رفض يروح على الفريق الجديد وفضّل يبقى مع أستاذه للحظة الأخيرة. الأستاذ المسن كان مبسوط، “عرفت”، قال ودخلوا على الماي لدرس وداع خاص.

البركة كانت مليئة بالأولاد من كل الأجيال. بزايه وحده تمرّتوا بنات بسباحة تشكيلية، في مسارين اثنين سبحو ولاد أكبر اللي بيشاركوا بمباريات، وبفرق أصغر تمرّتوا مع اساتذتهم على حركات أولية. إبني عرف انوراح يكون درس بيختلف، زي لسباحة بركة الفندق من سباحة مدققة على الحركات. لخمه كبيرة كانت بالبركه ومن وين أنا قاعد بين الأهالي المرافقين مسمعتش المكالمه بين الأستاذ وإبني، بس شفت الثنين بيضحكوا من مرة لمرة، مرة بغطسو وبطلعوا، بيضحكوا. اوقات الأستاذ كان يحكي وإبني يسمع بأسف، هز رأسه ودخل راسه بالهي يغسل شي إحساس متضايق منو أو يتعمق بفكرة حلوه.

“إنت بطل”، قال الأستاذ المسن لإبني في آخر الدرس، ومرق ايدو بشعرو المبلول. “إنت راح تكون سبيح كبير”، قالوا قبل ما الاتنين ودعوا بعض آخر مرة. سلمت على أيدوا للأستاذ، ظلّوا ماسك ايد إبني كثير وقت قبل ما راح.

“بحبك كثير”، قلت لإبني وأنا انشّفه بالبشكير.



”شوراح يعمل؟“ سألني.

”أكيد راح يعلم بمحل ثاني“ جاوبته.

”بقدر اذا أروح عندو على محل ثاني؟“ إبنني سأل وأنا مكانش عندي جواب. قرب علينا ولد ثاني وغير موضوع الحديث. الولد قرب زي ما أولاد بتقرب واحد للثاني، نظرة مترددة، من مسافة آمنة. إبنني شاف إيش بيصير، وطى راسه مستحي زي عادته، بلمح الولد الواقف جنبو.

”بيدو يكون صاحبك“، قلت لإبنني، اللي تجراً هاي المرة يطلع ع الولد بعينه.

”بأي لغة بتحكوا؟“ سأل الولد مبتسم.

إبنني إطلع عليّ زي اللي بيطلب إذن يبدا علاقة جديدة، نامي أستاذة اللي استقال، وانا هزيت راسي، موافقتلو يأخذ الايشي بين ايديه.

”عربي“، إبنني جاوب الولد وابتسم.

”ايخس“، قال الولد وكمل يطلع على إبنني بعد شوي قبل ما يرجع إلى حضن أمه.

لمحت إبنني، وهاي مش راح انساها للأبد، لمحة إلیي خلتي اشمأز بطريقة رهيبة ورجواً ايديّ لما جرت أكمل أنشف جسمه المبلول. كانت نظرة مبتسمه تغيرت بلحظة لنظرة مصدوم، تحولت لنظرة إهانة وبعدها لنظرة لوم. نظرة سمعتها بتقولي، ”ليش كذبت عليّ، ليش مش عم تعمل إشي، كلو منك“.

شو عملت؟ كان السؤال إلیي خطر على بالي ومتركنيش كل الطريق ع البيت. لحقّ عليّ، عشان كل تقلباتي إبنني لازم يواجه هاي الحالات، وبجيل زي هذا. كذبت عليه لما قتلته إنو الكل متساوي، كذبت لما قتلته إنو فيش فرق بين مسلمين، يهود ومسيحيه. غشيتو لما حطيتو بروضات مختلطة وجيران لطيفين.

”بتعرف“، كسرت الصمت، عارف حالي راح اكدب كمان مرة، ”هذا الولد عن جد أحقق“ – بجرب اتضحوك، أضحك على كل اللي صار، أصورو على إنو حالة شاذة، واعتبروا مش طبيعي. هو ما جاوبش.

إيش بفكر هلاً، إبنني الصغير؟ قديش بيكرهني؟ فهم إيش يعني ”إيخس“ اللي قالها الولد الثاني؟ إيش راح يصيرلو؟ راح يبطل يحكي معي بالعربي لما في ناس غُرب حوالينا، راح يدير بالو أكثر؟ يستحي بإيش هو؟ أخ يا الله، إيش كنت لازم إعمل عشان يقولي ابني شو بحسّ هلا.

”من فضلك“، جرت بالطف لهجة قدرت اطلعها بهديك اللحظة، ”إيش بتقول، آه؟“

”بابا“، قال بعد السكوت، ”بديش أروح أكثر ع البركة“.

”ليش؟“ سألته، بجرب أتجاهل الزعل، ”بتحب تسبح كثير“.

سكت شوي قبل ما يجاوب: ”بديش أستاذ ثاني“.

المقال مترجم من العبرية من صحيفة ”هارتس“ بتاريخ 4 اذار 2011

outcomes. Therefore, if we have stereotypes or prejudices about the OTHER who is different, we must be aware that they may lead to undesired and catastrophic results, just as history proves.

### **Integrating the story: (while teaching “Mr. Know-All”)**

#### **Ideas:**

- Have students find and write down sentences that show the stereotypes British people held about Middle Easterners during the British colonial period.

For example, presenting Mr. Kelada as a typical Levantine: His appearance and behavior are Middle Eastern in the sense that they are informal and outspoken, as opposed to the British, who are reserved.

Although students realize at the end of the story that these stereotypes are incorrect in judging Mr. Kelada’s true personality, the teacher must emphasize that perpetuating these stereotypes about Middle Easterners is unethical. We need to be aware that some students, who might have some anti-Arab attitudes, may sympathize with the narrator and support his prejudiced attitude towards Mr. Kelada. Some of the descriptions the narrator gave of Mr. Kelada depicted his possessions as dirty. Teachers need to be aware that when talking about labeling a Middle Easterner as “dirty” (even if criticized) may perpetuate certain images students have of these people.<sup>44</sup>

- Compare and contrast the outcome of stereotypical thinking in the story “Mr. Know-All” to the outcomes of stereotypical and racist thinking in the atrocities discussed earlier.

Objective: To make students consider the implications of stereotypical thinking. In the story, the outcome was that the narrator realized that Mr. Kelada was a true gentleman who was ready to sacrifice his reputation in order to save Mrs. Ramsay’s marriage.

However, the incidents discussed - such as the Holocaust, black slavery, the Armenian genocide, or the Sabra and Shateela Massacre - resulted in colossal human catastrophes.

### **Winding up the “Accepting the other” activity:**

Introduce students to a simplified summary of the Universal Declaration of Human Rights. The following version is recommended since it is formulated in the first person plural pronoun “we”. The message is that WE are all human beings and all have the same human rights, regardless of the other features that may give us a different identity.

1. We are all born free and equal. We all have our own thoughts and ideas. We should all be treated in the same way.
2. Don’t discriminate. These rights belong to everybody, whatever our differences.
3. We all have the right to life, and to live in freedom and safety.
4. Nobody has the right to enslave us. We cannot make anyone our slave.
5. Nobody has any right to hurt us or to torture us.
6. You have rights, no matter where you go. I am a person, just like you!
7. We’re all equal in the eyes of the law. The law is the same for everyone. It must treat us all fairly.

<http://www.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-1-15.html>



44. Cf. the first section

- discrimination against Afro-Americans during different periods of American history.
- the Holocaust and Nazi ideology
- the Armenian Genocide
- the Sabra and Shateela Massacre
- legal inequality against women throughout European history

Teachers may choose other atrocities that were committed against humanity throughout history based on discrimination. They should choose whatever topic they feel comfortable with.

### **Lesson Plan 4: Accepting the other – Part III:**

#### **Group work: Studying forms of discrimination (10-15 minutes)**

Have the students sit in the groups that were formed in the last lesson. Give each group the following chart. Tell them that at the end of the activity, each group is going to present its findings.

<b>The Incident Discussed:</b>		
1.	The discrimination was done by:	
2.	The people discriminated against were:	
3.	The discrimination was based on: (choose the correct feature)	race color gender religion national origin country of origin other
4.	The stereotype about the people discriminated against:	
5.	The number of people who died:	

#### **Discussing the Implications of Discrimination (5-10 minutes)**

Through discussing the different forms of discrimination and how it may lead to disastrous consequences, students should understand the dangers inherent in it. Explain that:

- Stereotypical thinking is a form of DISCRIMINATION.
- Prejudicial thinking is a form of DISCRIMINATION.
- Differentiating people based on race, color, ethnicity, gender, disability, country of origin, or any other feature, is also a form of DISCRIMINATION.

THEN:

**The teacher states:**

We have all agreed that DISCRIMINATION is dangerous and may lead to disastrous

If the students do not wish to answer the questions about themselves, they should be given the opportunity to describe the personal experiences of someone else they know.

## **Lesson Plan 4: Accepting the other – Part II:**

### **1. Discussing students' personal stories and teaching the correct uses of the term "discriminate" (10-15 minutes)**

The teacher facilitates a discussion by having students read out their experiences in class. Students may use the terms "discriminate"/ "discriminated"/ "discriminate against" incorrectly.

Teach the students how to use these forms correctly:

- "We discriminate against other people" and NOT "discriminate other people".
- "We experience discrimination (ourselves)" OR "We are discriminated against" (the passive form).

### **2. Follow-up discussion (10-15 minutes)**

Encourage more students to share their experiences and correct any mistakes concerning the use of the terms "discriminate against" and "experience discrimination".

In order to encourage students to share a personal experience, you may wish to do the same.

For example:

I was driving my car the other day when suddenly the man driving behind me passed my car, opened the window and shouted: "Can't you drive any faster, lady!" followed by "Women should not drive!" What this man did not apparently notice was that I was driving behind a police car.

Explain this incident thus: "I experienced discrimination because I was a woman" OR "I was discriminated against because I was a woman".

**Summarize this example:** Some men may have prejudices about women drivers, and that may violate women's rights.

### **3. Towards making the connection (15 minutes [continued in the following lesson])**

Introduce the HOTS of "making connections". (You may wish to teach this HOTS according to the various methodological options offered in The Teacher's Handbook – published by the Ministry of Education – for integrating HOTS into the teaching of literature).

Tell students that when we judge people and/or label them based on their gender, race, ethnicity, abilities, country of origin, sexual preference, or any other distinctive feature, then WE ARE DISCRIMINATING AGAINST THESE PEOPLE.

**Assignment for the next lesson:** Ask students to read the notes you presented about the story *Mr. Know-All*. Divide the class into groups and ask each one to present information on one of the following topics:

### QUESTIONS:

- How do you feel when you hear people say that all teenagers are lazy, irresponsible or shallow? \_\_\_\_\_
- Do you think such attitudes limit you as a young person? Do they influence the way other people relate to you? in what way might it influence you? \_\_\_\_\_

The teacher collects the written tasks.

### 3. Teaching the terms "stereotype" and "prejudice" (10-15 minutes)

The teacher facilitates a discussion by eliciting students' responses and then asking questions such as:

- Is this statement true?
- What causes some people to form these ideas? (Possible answers: the media, stories, movies, songs, knowing teenagers who are like that...)
- What do we call the idea or image people have of others before they get to know them?

**Answer: STEREOTYPE.**

Definition (according to the Oxford Dictionary): "a widely held but fixed and oversimplified image or idea of a particular type of person or thing"

Example: A stereotype of "a woman as a caregiver".

Ask students to give other examples of stereotypes.

If the class level is high, you might wish to discuss the etymological origins of the word "stereotype" by telling students that it comes from the French. In that case, create a timeline using the online Etymological Dictionary:

1798	1817	1850	1817
"Method of printing from a plate", from French stéréotype (adj.), "printed by means of a solid plate or type", from Greek stereos "solid" + French type "type".	Meaning "a stereotype plate".	The first recorded instance of the meaning "image perpetuated (kept) without change".	The recorded meaning "preconceived and oversimplified notion of characteristics typical of a person or group".

What do we call it when people form an opinion about someone before getting to know him?

**Answer: pre – judging OR PREJUDICE**

The teacher sums up the lesson by reviewing what was discussed and gives the students the following task for the next lesson:

1. Describe a time when you felt discriminated against? \_\_\_\_\_
2. Describe a time when you held a prejudice against someone else? \_\_\_\_\_

### Objectives of activity:

- Teaching the terms “stereotypes,” “prejudice” and “discrimination”;
- Placing the story Mr. Know-All in a deeper antiracist context through making the connection between stereotypes/ prejudices and atrocities/ genocides. This aims at teaching students the serious consequences that stereotypes may lead to other than simply misjudging people;
- Teaching or spiraling the HOTS (higher order thinking skill) of “making connections”.

## Lesson Plan 4: Accepting the other – Part I.

**Class:** 10th, 11th, 12th, (4 or 5 point students studying for the literature matriculation exam)

**Theme:** Prejudice and stereotyping

**Materials:** The story Mr. Know-All by Somerset Maugham<sup>43</sup>; Defining the terms “stereotypes,” “prejudice” and “discrimination”. (Teachers may wish to present these definitions using an overhead projector.)

### Background:

The story *Mr. Know-All* deals with the way people judge the “other” based on stereotypes and prejudices, and how these stereotypes may cause us to hate certain people even before we get to know them. The story takes place on a ship in the middle of the Pacific Ocean during the time of the colonizing empire of Great Britain, and is told from the British narrator’s perspective. The main character is Mr. Kelada (referred to as Mr. Know-All) who is presented in the story as a Middle Eastern Levantine, to whom the narrator responds with great resentment and hatred at the first hearing of his name. The narrator expresses his prejudiced feeling towards Mr. Kelada at the very beginning of the story: “I was prepared to dislike Max Kelada before I knew him”. The conflict of the story is resolved when the narrator realizes that he has misjudged Mr. Kelada, who turns out to be sensitive, goodhearted, and a “true gentleman”. The message to be derived from reading this story is that we should not judge people based on preconceived ideas, and “never judge a book by its cover”.

### Procedure:

#### 1. First discussion: 5-10 minutes

- What are stereotypes?
- What is discrimination?

Students may give correct or incorrect answers. No corrections should be provided at this stage. The teacher simply writes down all the students’ answers under each heading on the board.

#### 2. Writing task: 10-15 minutes

Have your students write their reactions to the following statement (use any way you choose to present it):

**All teenagers are lazy and irresponsible. They can’t discuss serious matters or be trusted with important tasks.**

Teachers may of course come up with any other statement that is a gross generalization, but they should avoid those that could cause controversy at this point.

### Desired objectives:

- discussing a form of discrimination;
- bringing students together (especially if there is disagreement in the class).

43. Maugham, W. Somerset, “Mr. Know-All”, *Collected Short Stories: Volume One* (1951). London: William Heinemann Ltd.; pp. 317-322

**Objective of activity:**

- Teaching students to be aware of those who go against the mainstream and think differently;
- Exposing students to uses of Shakespearean English vocabulary and grammar.
- Exposing students to cultural aspects of Britain: tower, king politics, etc. (from the domain of appreciating literature, language and culture)

### Lesson Plan 3: Accepting the other

**Class:** 8th or 9th grade

**Theme:** Accepting people who think differently

**Materials:** The poem "To his son Benedict from the Tower of London" by John Hoskyns (1614), A follow-up worksheet

**Duration:** Two to three lessons

**Discussion:** (after explaining the poem and handing out the worksheet)

- Do we all share the same opinion about things, people or ideas?
- How do you usually behave when someone disagrees with your opinion?
- How do other people behave when they disagree with your opinion?
- Say most of your class decides that they don't like a new pupil in class because she speaks a different language, but you think differently and like that girl. What would you do?

#### To His Son Benedict, from the Tower of London

By John Hoskyns

Sweet Benedict,  
whilst thou art young,  
And know'st not yet the use of tongue,  
Keep it in thrall whilst thou art free:  
Imprison it or it will thee.<sup>42</sup>

#### Questions

1. What is the relationship between the poet and Benedict?

---

2. Why is the poet in the Tower of London?

---

3. Find a synonym for the following: thrall \_\_\_\_\_

thou \_\_\_\_\_ thee \_\_\_\_\_ art \_\_\_\_\_ whilst \_\_\_\_\_

4. What do you think of the poet's advice? \_\_\_\_\_

NOTE: The following lesson may take four to five lessons (depending on the class level) since the activities will be integrated into the teaching of a literary work.

42. Cf. <http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/keepertongue.htm>

### Objective of activity:

- teaching students about a human being's responsibility towards his fellow man regardless of his/her nationality/ color/ language/ race/ etc.
- learning about other countries/ nationalities and/or natural disasters
- teaching the present progressive.

## Lesson Plan 2: Accepting the other

**Class:** 6th to 8th grade (depending on class level)

**Theme:** A human being's responsibility towards his fellow man

**Materials:** The song We Are the World<sup>41</sup>, A follow-up worksheet.

**Duration:** Three to four lessons.

### Getting-started activity:

Present the following statement to students:

“While some things may divide us, other things can unite us – even simple things like our love for ice cream.”

- Give more examples of things that can unite us.
- Write what the students say on the board.
- Have the students write these things in their notebooks under the heading: “Things that unite us”.

**Discussion** (after teaching the song and distributing the worksheet):

- What brings people together as friends?
- What kinds of behavior are really important if people are to remain friendly with one another?

### Post-reading activity:

- Students can work in pairs to create booklets describing how people can live together in peace.
- Suggest that they use colored crayons to decorate their booklets and have them include “things that unite us” from the getting-started activity. Colors represent diversity!  
MESSAGE: Diversity is beautiful!

### Questions

Use the following words in as many sentences as you can:

heed – certain – lend a hand – pretending – in vain – realize – lean on – obstacles – stumble on – rubble – common – bond – cabaret – citizens  
pitch in – will – amplify – multiply.

1. Find out where the participating artists come from.

---

2. Name the countries that were mentioned in the song.

---

3. The phrase “Nous se monde là” is not in English.

What language is it? \_\_\_\_\_ What does it mean? \_\_\_\_\_

4. Find the verbs in the present progressive form (am/is/are + V-ing).

---

41. Written by Michael Jackson and Lionel Richie (1985). Reference here is to the 2010 edition (25 for Haiti). For lyrics, cf. <http://www.azlyrics.com/lyrics/artistsforhaiti/wearetheworld25forhaiti.html>; For the official music video, cf. <http://youtu.be/GlNy4jSciVI>



# Suggested Lesson Plans for Elementary Schools or Junior High Schools

## An important consideration

Since teachers use different textbooks, it might be difficult to choose a particular chapter in which to integrate the teaching of antiracist values. Furthermore, students' English level will vary from one class – or school – to another.

Therefore, English teachers are advised to integrate the following suggestions according to their relevance to the thematic topics presented in their textbooks or independently of them, – i.e., whenever integrating a lesson about “accepting the other” appears relevant.

### Objective of activity:

- making students aware of the importance of getting to know those who are different/strangers
- how getting to know others well could positively affect our feelings towards them
- discussing our own identity versus that of others and how this affects us
- using comparative adjectives (more or less) and “er/ more” forms

## Lesson Plan 1: Accepting the Other

**Class:** 4th to 6th grade (depending on class level)

**Theme:** Encouraging friendship and getting to know others

**Materials:** a song: The More We Get Together, a worksheet

**Duration:** One to two lessons

### The More We Get Together

The more we get together, together, together

The more we get together

The happier we'll be

'Cause my friends are your friends

And your friends are my friends

Q: Why do you feel happy when you're with your friends?

---

---

Ex.: More or less?

1. The \_\_\_\_\_ homework, the happier we'll be.
2. The \_\_\_\_\_ money, the richer we'll be.
3. The \_\_\_\_\_ food, the fatter we'll be.
4. The \_\_\_\_\_ songs, the quieter we'll be.
5. The \_\_\_\_\_ sugar, the sweeter will be.
6. The \_\_\_\_\_ nature, the uglier it will be.
7. The \_\_\_\_\_ we know English, the better!

Task: Think about things you want more and others you want less in your life. Make sure you tell us why!

The ideas, general suggestions and lesson plans presented in the present chapter are all based on the assumption that the language used in the EFL classroom plays a major role in constructing, shaping or reshaping ideological attitudes about the other. Furthermore, it could play an active role in diminishing stereotypes and prejudices about various “others” that are numbered among language learners. Since English teaching has been perceived – by both formulators of the English national curriculum, and a large number of English teachers – as an opportunity for teaching multiculturalism and universal values, the teaching of anti-racism should definitely be integrated into this pedagogical framework.

international understanding. Presenting other people's culture through talking about their music, films, and symbols ensures learning about it without referring to political or ideological issues. Thus, it is possible to present Eastern cultures or Arab culture by focusing on music, filmmaking, literature, cuisine and symbols. For example, when discussing music, students could be made aware of the enormous influence Eastern Arabic music has had on the world by means of great Arab musicians and singers such as Om Kulthoum, Fairuz, Fared Alatrash and other great artists. Students need to understand that Arab culture can be discussed beyond the context of the Israeli-Arab conflict. This could result in better, more humanistic cultural awareness, and unbiased international understanding.

It is important to draw English teachers' attention to the fact that "research in language acquisition and cognitive development confirms that a thorough grounding in ones' first language and culture enhances the ability to acquire other languages, literacies, and knowledge".<sup>37</sup> Currently, there is a growing body of literature stemming from the analysis of learners' needs in a student-centered context that emphasizes the significance of their native culture.<sup>38</sup> Furthermore, the use of students' own prior experiences is encouraged in order to facilitate effective L2 learning.<sup>39</sup> According to Shin et al.:

Learners' cultures and experiences, therefore, need to be validated within the teaching materials and instructional practices used [...] Textbook writers and material developers should take this variability into account and help learners to utilize their own life experiences in order to facilitate their identification with different varieties of English and their associated cultures.<sup>40</sup>

Therefore, special attention must be paid to the way culture is introduced in these textbooks. Although most of us are dependent to a large extent on the textbooks we use in classrooms, we are also "invited" by the English curriculum to "feel free" to choose the materials we use in class. We must also be more critical about the books we use, and the manner in which they address human diversity.

Every teacher who is committed to anti-racist education must ask the questions I have already posed in this kit, namely:

- To what extent are other cultures adequately represented?
- Are these representations stereotypical, prejudiced or biased?
- Do texts involving other cultures convey fair/unfair and positive/negative messages about the other?
- Do such texts arouse negative feelings such as superiority, resentment, ridicule, etc.?
- Is the representation of significant cultures in certain contexts ignored/absent?
- Do the texts about other cultures make use of linguistic devices that may be ideologically motivated?

## From Theory to Practice

*"We must learn to live together as brothers or perish together as fools."*  
Martin Luther King, Jr.

37. Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
38. Shin, J., Z. Eslami & W.-C. Chen. (2011). "Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks." *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 24, No. 3, November, 253-268.  
39. Alptekin, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT." *ELT Journal*, 56(1), 57-64.  
40. Shin, et al. (2011)

In short, what we need is a more positive representation of the “other”, so that students will refrain from formulating stereotypes. We can do this by paying extra attention to the texts we teach and by remedying any distortion of the image of the “other” that may surface from the reading of certain narratives.

## The Cultural Politics of English

*“When someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium as if you looked into a mirror and saw nothing.”*

Adrienne Rich

*“To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization.”*

Fanon, 1967

I have already pointed out the importance of culture in teaching English as a Foreign Language; in fact, “language and culture, it could be said, represent two sides of the same coin”.<sup>34</sup> Nault bases his observations regarding the relationship between language and culture on the work of numerous authors (e.g. Bhabha, Buttjes, Hinkel, Jiang, Kramsch, and Witherspoon) and states:

*The manner in which individuals express and interpret messages in their own and other languages is heavily influenced by their cultural backgrounds. This language/culture link has great significance for language education, for if learners are to become truly proficient in their target language, it stands to reason they must be familiar with that language’s culture.<sup>35</sup>*

However, because of the globalization of English, it is challenging to determine which culture English is mostly associated with. In our postmodern world, English is no longer the single asset of one or two countries; rather, new forms of English are being used in countries all over the globe. The English curriculum in Israel acknowledges the fact that English is “the major language in the world, with 350,000,000 native speakers, another 350,000,000 second language speakers, and 100,000,000 fluent foreign language speakers” and states:

*Literature written in English is no longer the sole possession of one or two nations, but is shared by a great number of first- and second-language speakers throughout the world. This broadens the freedom for course book writers and teachers to choose the specific works to be read in class. It also recognizes that culture includes a variety of products such as theater, music, film, traditions and symbols.<sup>36</sup>*

As a result, English teachers and curriculum developers are encouraged to expose English learners to various cultures in order to promote cultural awareness and

34. NNault, D. (2006). “Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts.” *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 19, No. 3, pp. 314-328.

35. Nault, p. 314.

36. The English Curriculum (2000).

As opposed to Ryan's passive representation, Liz Murray, a white New Yorker who was also doomed to failure, is described in the active voice, as demonstrated by the following excerpt:

*...Liz Murray went from living on the streets of New York City to winning a scholarship to Harvard University. [...] She had dropped out of school and was living on the streets; sleeping in subways...Liz had always imagined having a better life. With her mother gone, she began to realize that it was up to her. "I got the sense that my life was in my own hands...that at the end of the day, whatever I did or did not do with my life would stick to me...so I went back to school."<sup>31</sup>*

The intense succession of active verbs in this excerpt depicts Liz as an energetic, motivated, and self-determined young woman who is moved by inner forces and is not dependent upon external ones. Throughout the text, Liz's decisions are unaffected by anything but herself, and her will to change the status quo. While Ryan is referred to as a "black dropout," her decision to drop out of school was made by her, as is her decision to go back to school and resume her education. Ryan, as mentioned earlier, "was placed" back in school after his mother was "approached" by Pepper Productions.

These two examples illustrate how a writer's choice of certain grammatical features (i.e. active or passive voice) may reflect underlying assumptions regarding the characteristics of certain religious, ethnic, disabled, gendered, or culturally different groups. Thus choosing grammatical forms may affect readers' attitudes and ideological positions, and function as a tool to maintain or create stereotypes and prejudices concerning the "other". In other words, the use of certain linguistic devices may perpetuate stereotypes about blacks being potential criminals, a menace to society, less able to initiate positive and constructive changes in their lives. Therefore, they must depend on the intervention of "good-hearted" white people who are "always prepared" to offer them "the right environment" so that every "Black" child's life – like Ryan's – "can be changed".<sup>32</sup>

A final example of how minorities are represented in school books was identified in a book called *Zoom*.<sup>33</sup> The text discusses the topic of making friends, and opens with the following statement: "It is often more interesting to meet people who are different from us". The text is accompanied by a photo of a young, dark-skinned (maybe Ethiopian) girl. In order to encourage students to think about how they should relate to the black minority, the following question is asked:

*"How do you feel when you meet someone who is different? Would you feel superior?"*

The question may have been formed with good intentions, but inserting the follow-up question "Would you feel superior?" could lead students to conclude that "superior" is what they should feel. The lexical choice of "superior" may be interpreted according to Fairclough as "ideological" and even more severely, as racist. In order to make this interactive exercise anti-racist, the second part of the question should be omitted. Teachers could then elicit students' feelings about others that they formulate freely without any direction on the part of the teacher or the book. Negative feelings about Ethiopians or other people who are "different" might well emerge, but then they can be dealt with by trying to emphasize the common, humanistic characteristics of all people. Anti-racist teaching might involve expressing negative and hostile feelings about others, but with the aim of exchanging these negative feelings and attitudes for positive ones. However, when these negative feelings are encouraged, deliberately or otherwise, in authorized textbooks, it is necessary to be alert and prepared to offer a positive alternative.

31. Cohen et al, p. 113.

32. Cf. the above quote from Cohen et al. (2007).

33. Maor & Zir (2009). *Zoom*. University Publishing Press.

Bedouins in Israel live in cities and have a modern, “Westernized” lifestyle. Texts that appear in schoolbooks should also deal with those members of the Palestinian Arab minority who hold high academic and social positions. Whether less or more educated, having modern or traditional lifestyle – all representations should come from a stance of dignity and equal rights. Since they are meant to promote the notion of accepting the “other”, textbooks must refrain from presenting them in a distorted way. Thus it is our educational duty – as English teachers – to supply our students with the missing information when we feel that the text is not presenting the “other” fairly.

It is also imperative to pay attention to the use of the passive or active voice when referring to the other. For example, some texts describe minority group members using the passive voice. According to Fairclough,

*Every clause is multifunctional, and so every clause is a combination of ideational, interpersonal (identity and relational), and textual meanings. People make choices about the design and structure of their clauses which amount to choices about how to signify (and construct) social identities, social relationships, and knowledge and belief.*<sup>28</sup>

As for the use of the passive clause, Fairclough states that the passive can be used when “the agent is judged irrelevant or perhaps in order to leave agency - and hence responsibility - vague”.<sup>29</sup>

Members of minorities are sometimes presented in course books as motivating examples of people who have managed to succeed despite the difficulties they face in life. Such characters – whether African-Americans, Arabs, Indians, Ethiopians or other minority groups – are depicted in the passive voice, thus emphasizing that their success was determined by another explicitly (or implicitly mentioned) agent – usually American, British or European – who intervened, and changed the course of their destiny. On the other hand, inspiring stories about people who originated from similar conditions but are members of the prevailing majority are depicted in the active voice, as agents of their own change. An example of such a distinction may be found in an English textbook called *Results for 4 points*, in which two juxtaposed texts describe two teenagers who have overcome failure. The first character is Ryan, a black dropout from Britain, who is explicitly referred to in the text as a minority child; the second is Liz, a white homeless teenager from New York. Ryan is depicted as follows:

*As part of a remarkable social experiment, Ryan Williams, a black teenage dropout, was placed in one of Britain’s top boarding schools to see how he would cope...Ryan excelled.*

*It wasn’t always so...he might easily have ended up in jail. Then fate intervened. Ryan’s mother was approached by Pepper Productions, a British television company, and was asked if her son could take part in a TV series called *Second Chance*.*

*What this demonstrates is that in the right environment, children’s lives can be changed.*<sup>30</sup>

It could be fairly inferred, based on the extract above, that Ryan’s success was determined by someone else’s initiative (Pepper Productions), and that he was accepted to one of Britain’s top schools because somebody else chose it to be so, and not due to his or his mother’s resourcefulness. Only then did he manage to succeed. Thus Ryan’s excellence was determined by an outside force, namely Pepper Productions, which gave him the opportunity to excel, assigning the boy himself a passive role.

28. Fairclough, p. 76.

29. Ibid.

30. Cohen et al, (2007). *Results for 4 Points*. Eric Cohen Publishing, p. 106.

- Overall interaction strategies
  - Positive self-presentation
  - Negative other-presentation
- Macro speech act implying Our 'good' acts and Their 'bad' acts.
- Semantic macrostructures: topic selection
  - (De-)emphasize negative/positive topics about Us/Them
- Local meanings Our/Their positive/negative actions
  - Give many/few details
  - Be general/specific
  - Be vague/precise
  - Be explicit/implicit
- Lexicon: Select positive words for Us, negative words for Them
- Local syntax
  - Active vs. passive sentences, nominalizations: (de)emphasize Our/Their positive/negative agency, responsibility.
- Rhetorical figures
  - Metaphors emphasizing Our/Their positive/negative properties
- Expressions: visuals
  - Emphasize (large, bold, etc.) positive/negative meanings
  - Order (first, last; top, bottom, etc.) positive/negative meanings.<sup>25</sup>

In one of the English books called *Building Blocks*, a text on touring the Negev entitled "Desert camel tours in the Negev" opens as follows:

On our tour, we use the desert's most ancient form of travel - the camel.<sup>26</sup>

Unsurprisingly, we are presented with "Mahmoud," a guide for desert travelers. The narrative portrays a scene in which Western travelers are wandering in the desert on camelback, guided by a Bedouin Arab wearing a "*galabiya*" (a long cloak) and "*iqal*" (a white head scarf), which are traditional Arabic clothing. The text is accompanied by a photograph showing the travelers – Western in clothes and appearance – on the back of camels, accompanied by a Bedouin guide who is leading the camels and carrying a shepherd's staff.

The presentation in texts used to teach EFL of Israeli Jews as modern and Arabs as primitive traditionalist outsiders is fundamentally ideological, and definitely manipulative. One practice used in English textbooks is to use the term "Bedouin" to implicitly refer to the Palestinian Arab minority. Palestinian Arabs, however, are not synonymous with Bedouins who live in the desert and guide tourists on their camels. Bedouins, like Palestinian Muslims, Christians and Druze, form part of this ethnic minority referred to as Palestinian Arabs who live in Israel, or sometimes as "1948 Arabs". The terms "Arab" or "Arabic" are rarely used in English textbooks, and the Palestinian Arab minority is generally referred to using the term "Bedouin". As previously stated, the choice of words may express an ideological or political statement. My claim is that such a presentation may imprint a stereotypical image of an Arab on learners' minds. Numerous studies involving Western images of Arabs have revealed "a strong anti-Arab bias as reflected in the public's negative stereotypes of Arabs – their society, culture and institutions".<sup>27</sup> These stereotypes may create a negative attitude towards the Palestinian Arab minority which deserves to be more fairly represented in English textbooks. This by no means suggests that Bedouins are not worthy of representing the Palestinian Arab minority; but presenting them as the sole representatives – without mentioning the other groups who form this population – is definitely inadequate. Furthermore, a large number of

25. Van Dijk, p. 373

26. Dobkins, J. (2008). *Building Blocks*. Eric Cohen Publishing, p. 10.

27. Hamada, p. 7

concerning the relationship between language and ideology. This may help construct a semi-instructional guide for designing anti-racist curricular and pedagogical materials. Finally, I will present a few suggestions for lesson plans designed in accordance with the national English curriculum.

## The Language of Representation

*Things don't have meaning unless they are named.*<sup>19</sup>

Many studies on the relationship between language and ideology have determined that language cannot be analyzed outside a social context. However, other approaches in linguistics – such as structuralism or Chomskian generativist linguistics – perceive language as an independent entity in which the connection between the word (i.e. form) and its meaning is arbitrary. For others, language plays a constructive role in shaping people's ideologies, stands, and identities no less than the ideologies themselves.

The ideological nature of language was stressed in the work of the influential Russian linguist Voloshinov, who perceives language as a system of representative signs. Voloshinov defines a sign (word) as that which “represents, depicts or stands for something outside itself”.<sup>20</sup> The relationship between the sign/word and what it stands for (i.e. meaning) can therefore change from one context to another. For Voloshinov, sign systems exist side by side with material reality, not independently of it.

*A sign does not simply exist as part of a reality - it reflects and refracts another reality. Therefore it may distort that reality or be true to it, or it may perceive it from a special point of view...every sign is subject to the criteria of ideological evaluation...The domain of ideology coincides with the domain of signs. They equate with one another. Wherever a sign is present, ideology is present too. **Everything ideological possesses semiotic value.***<sup>21</sup>

As language teachers, when coming across texts that include stereotypes or depictions of the other, we must consider the ideological role of language. Since English textbooks include a variety of texts and cultural themes, we need to consider the fact that texts describing other people may sometimes be stereotypical. Podeh states,

*Stereotypes serve prejudice and foster delegitimization - categorization of groups into extreme negative social categories which are excluded from human groups that are considered as acting within the limits of acceptable norms and/or values.*<sup>22</sup>

Oren and Bar-Tal found that “common means used in school books for delegitimization are dehumanization, exclusion, negative trait characterization, use of political labels and group comparison”.<sup>23</sup>

Since this kit is meant to assist English teachers in spotting stereotypical or racist language, the use of the following linguistic forms may sometimes allude to a misrepresentation of the other. Fairclough and Van Dijk have offered criteria that may help us in analyzing the strategies used in texts to load linguistic signs with ideological messages.<sup>24</sup> Such strategies, as enumerated by Van Dijk are:

19. Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, p. 43.

20. Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 9.

21. *Ibid.*, p. 10; emphasis in the original.

22. Podeh, E. (2006) “The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present (1890-1913).” *History and Memory*, 12(1), pp. 65-100.

23. Oren N. & Bar-Tal, D. (2007). “The Detrimental Dynamics of Delegitimization in Intractable Conflicts: The Israeli-Palestinian Case.” *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 111-126.

24. Fairclough, N. (1994). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press; Van Dijk (2006)



around the statement: “Let us see what other humanistic aspects caused Ilan Ramon to become Israel’s first astronaut” (i.e. other than his Jewish nationality). Advocating the educational benefits of the second alternative, I asked my students to conduct research on Ilan Ramon. For this assignment, students were asked to read about Ramon and include everything related to his personal life as a human being only; specifically, they were asked not to report any information about his Jewish identity, army service, or any other political details. During the next lesson the students presented many interesting facts about Ramon the person:

- Ramon was an engineer. (career)
- Ramon was married and a father of four. (family)
- As part of the crew on the space shuttle Columbia he was fully integrated with the crew. (social skills)
- He was willing to make the ultimate sacrifice in order to make important scientific discoveries and human achievements. (devotion to promote science)
- Ramon was an exceptional man with a charismatic personality. (personal traits)
- People could see the depth of his humanity. (human)

Put together, it seemed as if the students were narrating a differently oriented story about Ilan Ramon. Naturally, all these details – among others that students found – concerning the person, Ilan Ramon may be attributed to any normative human being with ambitions to excel and make a difference in the world. By no means do they address any political, national, ethnic, or any other distinction – on the contrary; they present Ramon in a more humanistic manner as a representative of humanity. Consequently, as my students engaged in a discussion of Ilan Ramon’s exceptional attributes they began identifying with some of these traits. They realized that if they had similar ambitions, they would need to work their way up as Ilan Ramon did. If the first alternative had materialized, the students would have engaged in a heated controversy that we as English teachers may not be adequately trained to manage – which would end up fuelling negative and hostile feelings towards the “other”. However, if teachers become committed to humanistic and anti-racist teaching, then their identities – be it left-wing or right-wing, religious or secular, Jewish or Arab – will no longer matter.

*By promoting equality, strengthening democracy and encouraging respect for human dignity, education can play a key role in overcoming the conditions in which racism flourishes. Ensuring that these values and dispositions are at the forefront of the public conscience requires that they permeate the whole education process. In other words, it is vital that antiracism be mainstreamed.<sup>18</sup>*

The objective of presenting this example is to show that even when texts represent certain values that may be controversial for some learners, if we as teachers are committed to our anti-racist cause, we can find ways of making our students look at the “other” differently and –above all – with humanity. As I write, I can hear the voices of skeptical teachers who may find this a losing battle in the real and less-than-ideal world. However, throughout my endeavors to fight the racist stereotypes and language to be found in teaching materials I am fully aware of the inherent difficulties in a project such as anti-racist teaching. Through the kit presented below I hope to achieve an understanding that the texts we use in everyday classes possess metaphorical functions which may be degrading and dehumanizing to the “other”, but they may also be honorable and humanizing if we decide that they should be so. In the following section, I will present a brief overview of some linguistic approaches

18. Osler, A. & Starkey, H. (2002). “Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?” *European Journal of Education*, Vol. 37, No. 2, p. 147.

regular Arabush”.<sup>16</sup> According to Peled-Elhanan, it is needless to explain that using the derogatory term “Arabush” when referring to Arabs is equal to using “nigger” in reference to black people in American or British discourse”.<sup>17</sup>

It is important for teachers to understand that language may be used to maintain and reproduce unjust social organizations, so we need to expose our students to an alternative discourse. In other – and simpler – words, our ultimate goal as teachers is to exchange negative connotations for positive ones. Instead of reproducing and maintaining the negative connotations Israelis commonly associate with Arabs or other groups, they need to be presented with positive and aesthetic aspects of the Palestinian Arab or any other minority. By the same token, Palestinian Arabs need to be presented with a positive and less victimizing discourse about Israeli Jews that may enable a more accepting and tolerant attitude. Jewish students need to be taught to look at the Arab as a human being who is not a constant threat and menace; similarly Palestinian Arab students, too, need to look at the Jew as a human being who is not a constant persecutor and discriminator. Teachers should help students realize that stereotypes are the source of all racist behavior and a threat to any democratic entity, and therefore, must be challenged.

What should govern the design of any strategic anti-racist teaching inside the English classroom – and other classrooms as well – is an emphasis on common ground. This could begin with everyday experiences, such as working in the same professions, and end with leisure activities, such as participating in reality shows (e.g. Lena Mahul on *The Voice* or Salma Fiyouni on *Master Chef*). The main thing is to avoid talking about how politically, ideologically, or nationally distinctive “they” are from “us”. Many Israeli citizens, both Jews and Arabs, share intimate and friendly relationships that extend to mutual hospitality, and sharing their respective happy occasions and sorrows. These relationships are usually formed among people who work together (e.g. nurses, doctors, factory workers, businesspeople, etc.), live next door to each other (in mixed cities such as Haifa, Acre, Jaffa, etc.) or meet when on family vacations abroad, to name a few circumstances. While sharing these everyday “normal” activities, most people do not seem to pay attention to differences and indeed enjoy the benefits of having “friends” with a different cultural repertoire. As a Palestinian Arab who has lived and worked with Jews for most of my life, I can attest that whenever my Jewish friends visit my house or attend any of my family’s celebrations – including weddings and other family festivities – they genuinely enjoy themselves. In addition, I remember many enjoyable experiences that I have had when attending any of my Jewish friends’ celebrations (e.g. weddings or bar mitzvahs) or other occasions when we get together.

As an English teacher and a person who is truly committed to humanistic and anti-racist education, I constantly engage my Palestinian Arab students – as I teach in the Arab sector – in discussions that aim at demonstrating that “we” and “they” share a lot more than people are willing to admit. On one occasion I was reading an article with my tenth graders about the late Israeli astronaut Ilan Ramon, and how he got to be Israel’s first astronaut. The text highlighted the central role of Ramon’s Jewish national identity through facts such as having been born to Holocaust survivors, having served in the Israeli Air Force, and having participated in famous air force attacks, among other things. All of these details were presented as reasons that motivated Ramon to become Israel’s first astronaut.

After reading the text, I asked my students “Would you like to become astronauts?” Their answers were gravely disappointing. Most students replied that, as Arabs living in Israel, they had no chance of becoming astronauts because they could not serve in the Air Force. As many teachers might agree, such an issue raised in class may lead to two extremely different discourses: the first – and the most probable – would be a discussion about how different and discriminated against “we” are; the second may center

16. Peled-Elhanan, p. 30

17. Ibid.

- **2. If it is a Palestinian Arab class:** Would you like Arabic to be mentioned in this text? Why is it important to you? Would you have felt differently had the text mentioned Arabic among the languages spoken in Israel?
- Why do you think Arabic isn't mentioned in a text titled "Israel: Land of Many Languages"? Do you think it is appropriate?

To sum up the activity the teacher could hold a discussion whose objective is to teach students that, in order to combat racist attitudes against minority groups, we need to start by acknowledging their legitimate existence as human beings who have their own language, belief system, history and cultural heritage. The simple act of making students aware of another language that was not mentioned in the text may cause students to reflect on certain practices, such as the decision to exclude other languages from the text in the first place. When students become aware of these practices, they may begin considering the motives and attitudes behind such choices that are not only inappropriate but discriminatory.

As demonstrated by the above example, the dissemination of information about human rights and responsibilities through teaching would have an impact on those who do, or may, engage in racist practices. People who feel that they are under attack because of their ethnicity, their nationality or other factors need to know that this kind of discriminatory behavior has been condemned. The message to those who engage in discrimination is that this conduct is wrong. While they may not change their attitudes, it is quite possible that some will at least change their conduct once they are aware of the possible consequences.

## Developing Empathy towards the Other

Bar Tal and Teichman studied and traced the acquisition of Israeli-Jew ethnic identity and its shared intergroup repertoire. The studies used structured interviews and participants ranged from preschool-aged children to adults in their twenties. The findings among the children were very interesting. It appears that preschoolers develop both their ethnic identities and attitudes towards Arabs before the age of five. Even more surprisingly, they develop these attitudes towards Arabs before they actually have a conceptual understanding of what those attitudes mean.<sup>13</sup>

These attitudes can also be found in every-day encounters and public discourse. Peled-Elhanan states:

*In Israel there is a distinct "Anti-Arab" discourse in which the label "Arab" evokes dirty masses of incited people, terrorism and primitiveness, the oppression of women, over-multiplication and fundamentalism. In Israeli popular discourse, Arab taste, Arab colors, Arab work, Arab music and Arab odors all connote negative values.<sup>14</sup>*

In fact, such attitudes may also hold true of labels affixed to other groups, including Orthodox Jews, Ethiopians, Russians, or any other minority group. In his chapter of the present volume, titled "What is Racism?", Professor Yehudah Shinhav states that attaching racial characteristics to certain groups (e.g. referring to the large families of Arabs or Orthodox Jews or the low educational levels of Sephardic Jews) is a form of racism.<sup>15</sup> Peled-Elhanan supports her claims with an example that occurred on 16 June, 2009, concerning the then Israeli Minister of Public Security, Yitzhak Aharonovitch, who "met undercover police agents...One of them excused himself saying: 'Sorry, but I am rather dirty,' to which the minister responded, laughing: 'Dirty? You look like a

13. Bar-Tal, D. & Teichman Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge: Cambridge University Press.

14. Peled-Elhanan, p. 30

15. Cf. page 19

Therefore, offering programs to combat racism and accept those different from oneself becomes a fundamental educational objective. Israeli students – Jews of all sectors and Palestinian Arabs alike – should internalize, through their teachers and educators, that despite their national and ethnic distinctions, their humanistic attributes must reign supreme. For that reason, whilst considering the exceptional status of English mentioned above (i.e. its being taught uniformly to all learners in Israel), the teaching of English offers an optimal opportunity for collectively presenting students' cultural diversity, thus equipping them with the skills to combat and challenge racism.

Achieving this goal might be optimized by my suggestions for teaching techniques that aim at combating racism in English classrooms. My point of departure is that students bring their personal experiences into the classroom, some of which involve racism. By the same token, if students learn about anti-racism through materials and activities they engage with in the classroom, they will transfer that knowledge to the community and apply it in their everyday lives. Therefore, any pedagogical strategy used in the English classroom must address such experiences and equip students with the skills for fighting and challenging racism. Such strategies must take inequalities within the structure of Israeli society into consideration in order to invite students to make judgments about the world around them, and develop strategies for changing prevailing attitudes. In order to practically demonstrate this, I would like to present an example of how teachers can utilize existing textbook materials to make their students reflect on (anti)racist values.

Consider the following topic presented in one of the approved English textbooks called *Dimensions* under the title “Understanding Each Other”.<sup>12</sup> This topic could automatically elicit positive associations concerning intergroup relations among various Israeli populations. As English teachers we may expect such a teaching unit to provide students with a wide range of cultural opportunities to learn about the other groups in Israel. The unit actually addresses issues such as language and communication, non-verbal communication, learning a language, political correctness and finally, and most importantly, “Melting Pot, Israel: The Land of Many Languages”. The notion of Israel as the land of many languages must undoubtedly include a mention of Israel's two official languages – Hebrew and Arabic – and the languages many immigrants have brought with them. Unfortunately, the unit only discusses how Israeli Jews and different groups of immigrants who immigrated to Israel should understand each other and be united through Hebrew as the official and national language of the Jewish nation. There is no mention of Arabic – Israel's second official language, which also happens to be the first language of Israel's largest minority.

When coming across such incomplete content, it becomes the teacher's responsibility to draw students' attention to the information offered by the text and to fill in the missing information. Such a deviation from the formal plan may take extra time, and also take the discussion to totally different places – the teacher better be prepared for that. The teacher could start by presenting the following questions:

- What are the official languages of Israel? (If students are unaware that Arabic is one of Israel's two official languages, then the teacher must inform them of this and even present an excerpt from an official document supporting this fact.)
- Who are these languages spoken by (encouraging them to talk about Palestinian Arabs)? What other languages are spoken/used in Israel? (encouraging them to talk about other groups, such as immigrants from Russia, Ethiopia and other countries, ultra-orthodox Jews who speak Yiddish, etc.)?
- **1. If it is an Israeli Jewish class:** Do you have any acquaintances who speak Arabic/Amharic/Russian/etc.? If you do, describe your relationship. How did you meet? What do you have in common?

12. Turgeman-Kolir & Zeltsman-Kulick (2008). *Dimensions*. Ra'anana: University Publishing Press, p. 69.

*based upon distortion and a lack of knowledge about us as a people, deliberate or otherwise.*<sup>9</sup>

Furthermore, Polanyi and Strassmann, in their discussion of gender bias in economy textbooks, for example, analyzed “everyday storytelling to show how apparently simple, straightforward illustrative stories in textbooks can act as gatekeepers in economics.”<sup>10</sup> Similarly, we might ask to what extent the narratives included in the English teaching curriculum act as “cultural-educational gatekeepers”. Yiftachel makes the observation that in Israel,

*the ethnocentric public space is formulated around a set of cultural and religious symbols, representations, traditions and practices which tend to reinforce the narratives of the dominant ethno-national group while silencing, degrading or ridiculing contesting cultures or perspectives.*<sup>11</sup>

An egalitarian approach towards education in a multicultural country such as Israel can only be achieved by representing the various cultures within Israeli society in a way that enables every learner, regardless of their ethnicity, culture, nationality or religion, to feel culturally comfortable while reading these textbooks, and simultaneously acknowledge the existence of the “other,” who might be different but still equal.

However, since criticizing the cultural content of English textbooks is not the concern of this project, English teachers are advised to integrate anti-racism teaching into existing materials. I strongly believe that the English classroom is an important site for the development of critical perspectives on society.

## **Towards a Reflective Learning Process**

What I propound is that English teachers, whether Israeli Jews or Palestinian Arabs, should be aware of the essential role played by texts and language in shaping or reshaping students’ ideological positions, and perceptions of the world around them. The teaching of English as a foreign language to Israeli students serves not only to expose students to Western culture, associate Israel with the West or promote Jewish national identity, and collective memory; it also serves to present “other” cultures positively, and to promote intercultural tolerance and acceptance among Israel’s ethnically diverse groups. Teaching English as a major foreign language (after Hebrew or Arabic) should be perceived as a unique opportunity for educating individuals and their communities’ schools about human rights and responsibilities.

In a multicultural but ethnically-divided state such as Israel, schools and educational policy should have a share in constructing a profound value system that promotes humanism, egalitarianism, and anti-racist education. Indeed citizens of Israel are divided by their multifaceted identities due to their belonging to different religions, ethnicities, nationalities, histories, political preferences, and collective memories. Yet most of them share similar daily realities characterized by financial, social, health, and other basic needs and difficulties. Emphasizing a common ground of everyday challenges could distract people from concentrating on the enmity they feel towards one other.

9. Hamada, B. (2001). “The Arab Image in the minds of western image-makers.” *The Journal of International Communication*, 7(1), 7-35.

10. Polanyi, L. & Strassmann D. (1996), “Storytellers and gatekeepers in economics.” In Bergvall, V., J. Bing & A. Freed (eds.) *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London and New York: Longman.

11. Yiftachel, p. 37

Some pedagogical experts and English teachers may feel the urge to argue against my presuppositions by referring to the wide range of cultural representations offered in English textbooks, which attempt to describe people from all over the globe, their traditions, cultures, cuisines, values, and other distinctive features. Considering the need to increase people's awareness of racist and discriminatory practices, we need to interpret some of the narratives that depict different cultures more critically. In other words, when texts depict Indians, Bedouins, Ethiopians, Africans or other Eastern peoples as poor, unfortunate, potentially criminal, traditionalist or backward, we must be aware that students reading such narratives may sympathize with these people but feel superior to them. Presenting "other" cultures should not be done in the form of "we" (the humanitarian, modern and developed nations) versus "they" (the unfortunate, traditionalist and underdeveloped ones). Such positive or negative presentations are often formulated according to biased or faulty assumptions that serve the dominant group's ideological interests. Van Dijk has determined several strategic procedures that govern the presentation of self and "other" in language, claiming that

**In almost all of the texts that present an Eastern or Islamic culture the same narrative recurs, presenting poverty, conservatism, primitiveness, and lack of education**

*The overall strategy of positive self-presentation and negative other-presentation is very typical in this biased account of the facts in favor of the speaker's or writer's own interests, while blaming negative situations and events on opponents or on the Others (immigrants, terrorists, youths, etc.).<sup>8</sup>*

Narratives about other cultures and people are offered in English textbooks in congruence with the teaching requirements of the curriculum. One example of the representation of different cultures in textbooks is the presentation of cultures from remote places (such as India or Pakistan). They are often presented following texts on Western or Jewish-Israeli cultures. We may wonder about the motivation behind bringing the personal story of a successful Indian-Muslim professor who managed to overcome the tough reality of his village and win the Nobel Prize, but never presenting examples from the close "other" culture that constitutes more than 20% of the Israeli learning population (i.e. the Palestinian Arab minority). On the surface of things, it seems that these books present various cultures, but a deeper analysis of the narratives used to depict other cultures reveals a less egalitarian agenda. In almost all of the texts that present an Eastern or Islamic culture the same narrative recurs, presenting poverty, conservatism, primitiveness, and lack of education. When reading these narratives, we must consider the role they may play in perpetuating negative stereotypes of the "other" that are engrained in dominant Western ideology as well as in Israeli society. These narratives have an impact on both Jewish and Palestinian Arab learners. The Jewish learners' notions of Eastern cultures – which the Palestinian Arab sector and Jewish Sephardic communities are normally associated with – may be reinforced. This, in turn, may instill a feeling of superiority in the Jewish learner. On the other hand, the Palestinian Arab and Jewish Sephardic learners' sense of inferiority while reading these narratives may be strengthened, especially after reading counter-narratives about Western cultures. As an Arab official once stated,

*It is our feeling that, in Western mass media, the picture painted of our region, of our aspiration, of our actions and achievements, is often one-sided and one-dimensional. The picture presented, we feel, is not always sympathetic. Indeed, we believe it often to be hostile,*

8. Van Dijk, T. (2006). "Discourse and Manipulation." *Discourse and Society*. Vol.17(3), 373 (My emphasis).

framework I am proposing in the following is demonstrated mainly in the context of the Palestinians in Israel. This tool can be used to analyze textbooks in English in the context of other groups.

My intentions in studying the cultural suitability of English textbooks are motivated by my sincere belief that the first step towards solving the Israeli-Palestinian conflict is to overcome the deeply-rooted prejudices people on both sides hold about each other. The best way to achieve this is by replacing a discourse involving racism, discrimination, hatred, and xenophobia with a discourse based on anti-racism, equality, and acceptance.

## Teaching English as a Foreign Language in Israel

*My quarrel with English was not with the language but with the fact that it reflected none of my experience.*

James Baldwin

Since its establishment Israel has had two separate education systems — one for Jewish Israelis (secular/religious) and another for Palestinian Israelis, who constitute almost 20% of the population. However, the English curriculum is uniform for all sectors. As stated in the curriculum, one of the main principles underlying English teaching is the inclusion of culture as a significant component of presenting language to learners.

The domain for appreciation of literature and culture addresses the importance of fostering understanding and developing sensitivity to people of various cultural backgrounds. It recognizes that literature written in English is no longer the sole possession of one or two nations, but is shared by a great number of first and second language speakers throughout the world.<sup>6</sup>

This principle is thus incorporated in school-approved textbooks and national matriculation tests, which apply to both the Jewish (religious/secular) and the Palestinian Arab sector. Regarding the status of English teaching in Israeli schools, it would be fair to expect that it should cater to all Israeli learners and their diverse cultural milieus.

However, as an experienced English teacher and linguist who studies English textbooks, I have detected a tendency in English textbooks towards including and representing mainstream groups while misrepresenting other groups — such as immigrants from Russia or Ethiopia — and excluding the Palestinian Arab minority. It is worth mentioning that English textbooks are generally divided into units that teach the basic domains of the language through various cultural themes. Yet, such themes mostly cater to Jewish learners' cultural milieu, leaving both Palestinian Arab students, and sometimes their teachers, out of context. Furthermore, the lack — or even the absence — of any Palestinian Arabic representations, such as names, places and cultural trends, may contribute to the marginalization of the Palestinian Arab minority by Jewish students. Yiftachel and Yona conclude that Arabs are marginalized in Israeli school books as they are excluded from Israeli cultural discourse and social life.<sup>7</sup>

6. The National English Curriculum (2001).

7. Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press; Yona, Y. (2005). *In Virtue of Difference: The Multicultural Project in Israel*. Israel: The Van-Leer Institute in Jerusalem and Ha-Kibbutz Ha-Meuahad Publishers.

“Education is the most powerful weapon that you can use to change the world.”

Nelson Mandela

## Preface

### Background of the Project

The educational system is a powerful resource for shaping identities and intergroup relations within society through its schools and the content of its curricular materials. According to Nasser and Nasser,

Through education, a state’s elite can grant or deny certain individuals or groups membership in a nation, and have the power to produce knowledge that reconstructs their past and collective memory.<sup>1</sup>

Furthermore, one of the main channels for perpetuating a national narrative is formal education. It is actually “hard to think of a more extended and massive effort to create and control collective memory than that mounted by modern states, especially through their education system”.<sup>2</sup> Wertsch and other textbook researchers argue that the main task of school books is to construct continuous national narratives or collective memories in order to build and consolidate national identity for all citizens, or at least those who constitute the dominant group.<sup>3</sup> This observation, according to Peled-Elhanan,<sup>4</sup> is undoubtedly true of Israel where neither the Jewish students, who constitute the “majority,” nor the Palestinian-Israeli students, who constitute the “minority,” are taught the Palestinian national narrative and all learn the Zionist one.<sup>5</sup>

This kit is intended to promote and facilitate anti-racism education through the teaching of English in Israeli schools. The goal is to ensure that every student, whether belonging to the majority or the minority, acquires appropriate and effective skills to help them address and deal with their own or others’ experiences of racism. To achieve this goal, English teachers must be ready and willing to explore the texts and materials they use in class with more a critical eye and greater sensitivity. Therefore, they need to help their students become critical readers by teaching them how to detect racist or degrading contexts, how to look for missing information in texts and fill in the gaps, and how to look at the “other” based on individual merits and humanistic values rather than ethnically or politically based distinctions.

The following suggested critical analysis and lesson plans reflect my personal and subjective methods of integrating anti-racist teaching in the English language classroom. Some of the suggestions are the result of my experience as a high school English teacher, and others stem from my academic interest in studying linguistics, and the connection between language and ideology. The examples presented from English textbooks were observed in a data collection procedure as part of a preliminary research study for my prospective PhD dissertation at the English Department of Haifa University. I am well aware that my national identity as a Palestinian Arab may have an impact on how I interpret English texts; therefore, I have attempted to safeguard against any potential bias by supporting my assumptions by relevant academic findings. The theoretical

1. Nasser, R. & Nasser, I. (2008). “Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape Palestinian Israelis’ Identities as Citizens,” *Journal of Curriculum Studies*, 40(5); p. 629.

2. Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 172.

3. Wertsch, p. 10.

4. Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School Books, Ideology and Propaganda in Education*. I.B. TAURIS: London-New York.

5. Peled-Elhanan, p. 3.







## **Integrating the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL) and Anti-racist Instruction**

**Muzna Awayed-Bishara**

The Arab Academic College for Education, Haifa

## הכתבות והכתבים לפי סדר הופעתם בספר

**סמי מיכאל** נולד בבגדד ב-1926. בעודו בתיכון, בעיצומה של מלחמת העולם השנייה, היה פעיל למען זכויות אדם. בבגדד כתב לעיתונות העיראקית ובישראל היה עיתונאי וחבר מערכת ב'אל-איתחאד', עיתון המפלגה הקומוניסטית הישראלית. ב-1955 פרש מהמפלגה ומהעיתונות ועבר לעבוד כהידרולוג ברשות המים במשך 25 שנה. בוגר אוניברסיטת חיפה בפסיכולוגיה ובספרות ערבית. ב-1974 יצא לאור הרומן הראשון שלו, "שווים ושווים יותר", ומאז פרסם רומנים, ספרים לנוער ולילדים, מחזות וספרי עיון, בהם "ויקטוריה", "חסות", "חצוצרה בואדי", "עאידה" ועוד. ספריו תורגמו לשפות רבות, ועובדו לתיאטרון, לטלוויזיה ולקולנוע. במכלול יצירתו הקדיש רבות ל"אחר", וחולל את מהפכת הפולרליזם בספרות הישראלית. ארבע אוניברסיטאות בישראל העניקו למיכאל תואר דוקטור לפילוסופיה לשם כבוד. זכה בפרס ברנר, בפרס נשיא המדינה לספרות, בפרס אמ"ת, בפרס אקו"ם, בעיטור ע"ש האנס כריסטיאן אנדרסון ועוד. משמש נשיא האגודה לזכויות האזרח בישראל.

**שרף חסאן**, מנהל מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח משנת 2008. לפני כן ריכז במשך תשע שנים את תחום החינוך הערבי במחלקת החינוך באגודה. מורה לאזרחות, סוציולוגיה ומדע המדינה, מילא תפקידים שונים בבית ספר תיכון אלחוארזמי בטמרה (רכז פדגוגי, רכז מקצוע ורכז חינוך חברתי) וכן היה מעריך בכיר במקצוע האזרחות. הנחה קבוצות בנושא חינוך לדמוקרטיה וסדנאות דו-קיום יהודי-ערבי בארגונים שונים. בעל תואר שני בסוציולוגיה ותעודת הוראה מאוניברסיטת חיפה. כיום משלים את לימודי הדוקטורט בסוציולוגיה באוניברסיטת תל אביב.

**פרופ' יהודה שנהב** מלמד בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב. כתב ספרים ומאמרים רבים, בהם "היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות", "מכונת הארגון", "קשר השתיקה" ועוד; ערך ספרים רבים, בהם "גזענות בישראל" (עם יוסי יונה), "קולוניאליות והמצב הפוסט-קולוניאלי", "מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש" (עם חנן חבר ופנינה מוצפי-האלר) ועוד, וכן את כתב העת "תיאוריה וביקורת". ממייסדי הקשת הדמוקרטית המזרחית. מתרגם פרוזה מערבית לעברית.

**מרסלו וקסלר**, ראש המחלקה לחינוך לביה"ס היסודי בסמינר הקיבוצים. מרצה על ילדים בסיכון, קהילות מוחלשות ופדגוגיה ביקורתית. יועץ פדגוגי לבתי ספר ולמחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח.

**ד"ר חגית גור זיו**, מרצה בכירה בסמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות. הקימה וניהלה בשותפות את התוכנית לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום במכללה; כתבה תוכניות לימודים בנושאים של חינוך לדמוקרטיה, לזכויות אדם, לשוויון בין המינים ולשלום; הכשירה מנחים למפגשי יהודים-ערבים; כתבה את הספר "פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום" וערכה את הספר "מיליטריזם בחינוך"; יצרה את הסרטים התיעודיים: "שיח סימנים - חירשים מספרים את עולמם" ו"שקופים בעולם: החיים עם בן/בת משפחה עם מחלת נפש".

**ד"ר גליה זלמנסון לוי**, מחנכת, אקטיביסטית וחוקרת. מכשירה מורות ומורים במכללת סמינר הקיבוצים ומרצה במכללת תל חי. עוסקת בנושאים של פדגוגיה ביקורתית, צדק חברתי וילדים ונוער בסיכון. שותפה להקמת התוכנית לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום במכללת סמינר הקיבוצים.

**יעל ניניו**, מורה למדעים וביולוגיה בחטיבה העליונה בבית הספר ע"ש איינשטיין, כפר הנוער בן שמן. במהלך לימודיה במכללת לוינסקי השתתפה בפיתוח פרויקט שיח בין יהודים וערבים במכללה.

**אילת פרל**, מורה לביולוגיה ולביו-אתיקה, מחנכת ורכזת שכבה ומעורבת חברתית בבית הספר ע"ש ליידי דייויס בתל אביב.

**ד"ר יעל קשתן**, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר העל-יסודי במכללת לוינסקי לחינוך. למדה רפואה באוניברסיטת תל אביב והתמחתה במשך שלוש שנים כרופאה נוירולוגית. עברה הסבה מקצועית להוראה ולימדה ביולוגיה בתיכון ע"ש ליידי דייויס בתל אביב. לימדה ביולוגיה במכללת לוינסקי ופיתחה ספרי לימוד וחומרי למידה ממוחשבים במסגרת אוניברסיטת תל אביב והמרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח). תחומי עניין מרכזיים: הכשרת מורים, הוראת המדעים, חינוך לבריאות וחינוך סביבתי.

**יונתן יקיר**, רכז תחום חינוך עברי באגודה לזכויות האזרח משנת 2010. מלווה ומנחה תהליכים עם מורים ומוביל פרויקטים משותפים לאגודה ולמערכת החינוך. מנחה קבוצות דיאלוג במגוון סוגיות המעסיקות את החברה בישראל. בוגר תואר ראשון בפסיכולוגיה ותקשורת ותואר שני בחקר סכסוכים ויישובם.

**נעמי בייט-צורן**, מורה לאזרחות בתיכון עירוני ה' בתל אביב. בעלת תואר ראשון במשפטים מהאוניברסיטה העברית בירושלים. רכזת פרויקט חינוך נגד גזענות באגודה לזכויות האזרח בשנים 2013-2014.

**חולוד אדריס**, רכזת החינוך בחברה הערבית באגודה לזכויות האזרח משנת 2009. לפני כן כיהנה כמנהלת שותפה של עמותת מהפך-תג'ייר לשינוי חברתי דרך חינוך והעצמה קהילתית. בעלת ניסיון רב בריכוז חינוכי וקהילתי ובהנחיית קבוצות. בעלת תואר שני בלימודי מגדר ותואר ראשון בסוציולוגיה ומשאבי אנוש מאוניברסיטת בר-אילן.

**מסי אייזק**, רכזת תחום נוער וצעירים באגודה לזכויות האזרח מאז 2012. עבדה בעמותת יד-רחל, המפעילה מרכזים חינוכיים טיפוליים לילדים בסיכון, והייתה רכזת חינוך ותרבות הפנאי במעון אביב מקבוצת בית אקשטיין לאנשים עם צרכים מיוחדים. משנת 2004 כותבת בעיתון ידיעות נגט של הקהילה האתיופית, ואף זכתה בפרס תקשורת ע"ש אלקה עינור. חברת הוועד המנהל של מהפך-תג'ייר ומעיין. בעלת תואר שני במדיניות ציבורית ותואר ראשון בתקשורת, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה.

**צילה זלט**, מנחת קבוצות וצלמת, המשלבת צילום ככלי לפיתוח חשיבה וראייה ביקורתית-חברתית. עובדת באגודה לזכויות האזרח בפיתוח ובהנחיה של סדנאות צילום וזכויות אדם. בוגרת בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית והמחלקה לצילום בבית הספר לאמנות מנשר.

**אישמעאל בן-ישראל ורועי זילברברג** הם ממקימי העמותה לקידום הערבית המדוברת, המפעילה את פרויקט ע.מ.ל. - ערבית מדוברת לכולם. במסגרת הפרויקט, סטודנטים ערבים מלמדים ערבית ותרבות ערבית בבתי ספר יסודיים יהודיים.

**אישמעאל בן-ישראל**, מנכ"ל לינגוורן, בית ספר מקוון ללימוד שפות, המתמחה בהוראת ערבית מדוברת. עוסק בפיתוח וביישום תוכניות להוראת ערבית ולעידוד לימוד השפה כשפת שלום. מכשיר ומלווה מורים לערבית, כמו גם מורים לשפות נוספות.

**רועי זילברברג**, מחנך פוליטי, מנחה קבוצות דיאלוג בין יהודים לפלסטינים ועוסק בהכשרת מורים לחינוך נגד גזענות. דוקטורנט באוניברסיטת חיפה, החוקר פילוסופיה של חינוך לשלום.

**Muzna Awayed-Bishara** is an English teacher, lecturer, and linguist. She teaches at the Arab Academic College for Education in Haifa, and at Ort Tarshiha Comprehensive School. She is also a PhD student in the Department of English Language and Literature at Haifa University. Her main interest is in discourse analysis, and the relationship between cultural diversity and language.

## רשימת מקורות

### ספרים ומאמרים בעברית

- אבו עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד.
- אגבאריה, א. וי. ג'בארין (2013). "דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד, עמ' 106-146.
- אדרי, י. ונ. מובשוביץ-הדר (2013). "מורים למתמטיקה מתגייסים לחינוך לערכים". דפים 55, עמ' 90-117.
- אזולאי, א. (2006). האמנה האזרחית של הצילום. תל אביב: רסלינג.
- (2010). דמיון אזרחי: אונטולוגיה פוליטית של הצילום. תל-אביב: רסלינג.
- איכילוב, א. (1993). חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. תל אביב: ספריית פועלים.
- אלחאג', מ. (1995). חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.
- ארונסון, א. (2005). לא נשאר את מי לשנוא: על אלימות בבתי הספר. בן שמן: מודן.
- אמארה, מ. (2010). השפה הערבית בישראל: הקשרים ואתגרים. רבת עמון: הוצאת דיראסאת, דאר-אלהודא, ודאר-אלפקר (בערבית).
- בארת, ר. (1988). מחשבות על צילום. ירושלים: כתר.
- בן ג'לון, ט. (1998). הגזענות כפי שהסברתי לבתי. תל אביב: בבל.
- בן-סירא, ז. (1990). הדמוקרטיה ותלמידים בחינוך העל-יסודי היהודי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בר-טל, ד. (1999). "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים". מגמות, 39(4), 445-491.
- ג'בארין, י. (2013). "על הזכות להשפיע על החינוך בהקשר של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל". בתוך: אגבאריה, א. (עורך). הכשרת מורים בחברה הפלסטינית. נצרת ותל אביב: מרכז דראסאת ורסלינג, עמ' 49-76.
- גביזון, ר. (2006). "בית הספר היסודי בנווה שלום / ואחת אל-סלאם: לקחים למערכת החינוך". בתוך: אבנון, ד. שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 111-160.
- גור זיו, ח. (2013). פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מופ"ת.
- גיגר, י. (2009). לימודי האזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית. ירושלים: המכון לאסטטריגיה ציונית.
- (2013). "קווים לחינוך לאזרחות במדינת לאום יהודית". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל, תל אביב: עם עובד, עמ' 85-105.
- גלזרמן, מ. (2014). הרפואה המגדרית: לקראת המובן מאליו. תל אביב: משרד הביטחון - הוצאה לאור.
- ג'מאל, א. "על תלאות הזמן המוגזע". בתוך: שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 348-380.
- האוזנר, ג. (1984). "מדע וטוטליטריזם". משואה, י"ב, 13-16.
- הים-יונס, א. ו.ש. מלכא. (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי - מחקר הערכה. ירושלים: מכון סאלד.
- הרצוג, ח., א. לייקין וס. שרון (2008). "שיח הגזענות כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל כפי שהוא משתקף בעיתונות הכתובה בעברית (1949-2000)". בתוך: שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 48-75.
- וולצר, מ. (2007). "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות". בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת תרבותיות, ירושלים: כרמל, עמ' 28-37.

- זלמנסון לוי, ג. (2014). "יחסי כוח בכיתת ההדרכה הפדגוגית". בתוך: יוגב, א. הדרכה במבט חוקר. הקיבוץ המאוחד, מופ"ת, עמ' 192-216.
- זלמנסון לוי, ג. ות. מרגלית (2010). "חינוך לצדק חברתי וחינוך לשלום בשיעורי מתמטיקה". עיונים בחינוך, 3, 97-125.
- ח'מאסי, נ. (2010). משאבי התודעה - מעמד התרבות, השפה והזהות הערבית במדינת הרוב היהודי, ירושלים: עמותת סיכוי.
- טסלר, ר. (2005). "חינוך אזרחי בחברה לא-אזרחית: מגמה ממלכתית או משחק סקטוריאלי?" פוליטיקה (14), עמ' 25-49.
- יונה, י. (2007). "חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים". בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת-תרבויות. ירושלים: כרמל, עמ' 39-65.
- יונה, י., י. נעמן וד. מחלב (עורכים). (2007). קשת של דעות - סדר יום מזרחי לחברה בישראל. ירושלים: ספרי נובמבר.
- יפתחאל, א. (2000). "אתנוקרטיה, גאוגרפיה ודמוקרטיה". אלפיים (19), עמ' 78-105.
- ליבוביץ, י. (1982). שיחות על מדע וערכים. תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- למפרט, ח. (2013). ילדים חסרי ערך: מחיר החינוך ההישגי. תל אביב: מופ"ת.
- מזרחי, נ. (2011). "מעבר לגן ולג'ונגל: על גבולותיו החברתיים של שיח זכויות-האדם בישראל". בתוך: מעשי משפט, כרך ד', עמ' 51-74.
- ממי, א. (1998). הגזענות. ירושלים: כרמל.
- (2005). דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש. ירושלים: כרמל.
- מצר, ד. ונ. רוזן. (2009). החינוך לאזרחות בתוכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות. משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה.
- נויברגר, ב. "חינוך ודמוקרטיה בישראל - מבט על", בתוך: לוי, ש. (1992). חינוך פוליטי בבית הספר - דעות והצעות, הסתדרות המורים בישראל, עמ' 33-46.
- (1999). "דמוקרטיה עם ארבעה כתמים", פנים (9), עמ' 104-108.
- נויברגר, ב. וא. קרן (1997). לאומיות אנטי קולוניאלית - הממד הרעיוני. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סבירסקי, ש. ונ. דגן-בוזגלו (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת. תל אביב: מרכז אדוה.
- סבירסקי, ש. וא. קונור-אטיאס (2012). תמונת מצב חברתית 2012. תל אביב: מרכז אדוה.
- סונטאג, ס. (1979). הצילום כראי התקופה. תל אביב: עם עובד.
- (2005). להתבונן בסבלם של אחרים. בן-שמן: מודן.
- סמוחה, ס. (2000). "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי-דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?". סוציולוגיה ישראלית (2), עמ' 565-630.
- (2003). "העדויות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת". עיונים בתקומת ישראל, 13, 413-425.
- פודה, א. (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. תל אביב: רמות.
- פינסון, ה. (2006). "בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים באזרחות". בתוך: אבנון, דן (2006). שפת אזרח בישראל. ירושלים: מאגנס, עמ' 181-200.
- (2013). ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה - ניתוח הפרקים החדשים בספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטיה", דו"ח שנכתב עבור האגודה לזכויות האזרח בישראל ומרכז דראסאת.
- פנון, פ. (2004). עור שחור, מסכות לבנות. אור יהודה: מעריב-הד ארצי.
- פרי, פ. (2007). "מבוא - חינוך בחברה רבת-תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים", בתוך: פרי, פ. (עורכת). חינוך בחברה רבת-תרבויות. ירושלים: כרמל, עמ' 9-26.
- פריה, פ. (1981). פדגוגיה של מדוכאים. חיפה: מפרש.

צדקיהו, ש. (1988). חברת התלמידים וחינוך לדמוקרטיה. ירושלים: קו וכתב.

רוזנברג, ט. (2013). "גזענות ואנטישמיות בתוכניות הלימודים: קונפליקט ואתגר החינוך האזרחי בישראל". בתוך: אבנון, ד. (עורך). חינוך אזרחי בישראל. תל אביב: עם עובד, עמ' 149-178.

רזאל, ק. וא. כ"ץ (1991). חינוך לדו-קיום בין יהודים לערבים אזרחי ישראל בבתי-הספר בארץ. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רחף, א. (2006). "דילמות ערכיות: חופש ביטוי מול ערכים אחרים". בתוך: ציפור הנפש של הדמוקרטיה - חופש ביטוי וגבולותיו. המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן קונרד אדנאואר, עמ' 204-224.

רסלר, מ. "בתוך, ליד, מחשבות לאחר מעשה: על צילום תיעודי", בתוך רסלר, מ. (2006). בתוך ומחוץ לתמונה: על צילום, אמנות ועולם האמנות. תל אביב: פיתום.

שור, א. ופ. פריה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל-אביב: מפה.

שנהב, י. וי. יונה (עורכים) (2008). גזענות בישראל. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

### ספרים ומאמרים באנגלית

- Adler, A. (1931). *What Life should Mean to You*. New York: Putnam.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Alptekin, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT." *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- (1982). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge/Falmer.
- Appelbaum, P. & E. Davila (2007). "Math Education and Social Justice: Gatekeepers, Politics, and Teacher Agency." *Philosophy of Mathematics Education Journal*. 22.
- Bar-Tal, D. & Y. Teichman (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barber, J. (1996). "Science and Social Work: Are they Compatible?". *Research on Social Work Practice*, 6(3), 379-388.
- Boole, E. M. (1909). *Philosophy and Fun of Algebra*. London: C. W. Daniel.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, K. B. & M. P. Clark (1958). "Racial Identification and Preference among Negro Children." In Maccoby, E. E., T. M. Newcomb & Hartley E. L. (eds.) *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Reinhart, and Winston, pp. 602-611.
- D'Ambrosio, U. (1985). "Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics". *For the Learning of Mathematics* 5, 8-44.
- (2010). "An Ethnomathematics View of Space Occupation and Urban Culture". *Journal of Mathematics & Culture* 6(1) ICEM 4 Focus Issue.
- Derman-Sparks, L., C. Tanaka Higa & B. Sparks (1980). "Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops", *Interracial Books for Children* 11(3-4), 3-9.
- Dubiner, D. (2010). "The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(1), 1-12.

- Epstein, D. (1993). *Changing Classroom Cultures - Anti-Racism, Politics and Schools*. London: Trentham Books.
- Fairclough, N. (1994). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fergus, S. and Zimmerman, M. A. (2005). "Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk". *Annual Review of Public Health* 26, 399-419.
- Frankenstein, M. (2005). "Reading the World with Math: Goals for a Critical Mathematical Literacy Curriculum". In: Gutstein E. & B. Peterson (eds.). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee: Rethinking Schools, Ltd, 19-28.
- Freire, P., & D. P. Macedo (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- (1995). "A dialogue: Culture, Language and Race". *Harvard Educational Review* 65(3): 377-399.
- Freitas, E. (2008). "Critical Mathematics Education: Recognizing the Ethical Dimension of Problem Solving." *International Electronic Journal of Mathematics Education* 3(2), 79-95.
- Gill, D. B. Mayor & M. Blair (eds.) (1992). *Racism and Education: Structures and Strategies*. London: Sage Publications.
- Gillborn, D. (2006). "Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in Educational Theory and Praxis". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27(1), pp 11-32.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
- . (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Gleason, J., J. Belcher, D. Britt, & P. Savich (2008). "Incorporating a Critical Pedagogy of Place in the Mathematics Classroom: Rural School Bussing." *Journal of Teaching and Learning* 5(2), 23-37.
- Gutiérrez, R. (2010). "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education." *Journal for Research in Mathematics Education* 44(1), 37-68.
- Gutstein, E. (2007). *Reading and Writing the World with Mathematics: Toward Pedagogy for Social Justice*. NY: Routledge.
- Hamada, B. (2001). "The Arab Image in the minds of western image-makers." *The Journal of International Communication*, 7(1).
- Hirschfeld, L. A. (2008). "Children's Developing Conceptions of Race." In Quintana, S. M. & C. McKown (eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 37-54.
- Hogg, M. A. (2005). "All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership". In: Williams, K. D., J. P. Forgas, W. von Hippel (eds.). *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying*. New York: Psychology Press, pp. 243-261.
- Jebson, S. R. (2012). "Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics." *IFE Psychologia* 20(2), 107-112.
- Jett, C. (2012). "Critical Race Theory Interwoven with Mathematics Education Research". *Journal of Urban Mathematics Education* 5(1), 21-30.
- Kehoe, J. W. and E. Mansfield. "The Limitation of Multicultural Education and Anti-Racist Education". In: CASLT, *Multicultural Education - The State of the Art*. Report No 1, pp. 3-8



- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2009). "Race Still Matters: Critical Race Theory in Education". In: Apple, W. A., W. Au & L. A. Gandin. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. NY: Routledge.
- Lafollette, H. (1980). "Licensing Parents". *Philosophy and Public Affairs* 9(2), 182-197.
- Mansfield, E. and J. Kehoe (1994). "A Critical Examination of Anti-Racist Education". *Canadian Journal of Education* 19(4), 418-430.
- McIntosh, P. (1988). "White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies". Working Paper 189.
- Moses, R. P., & C. E. Cobb (2001). *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights*. Boston: Beacon Press.
- Nault, D. (2006). "Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts." *Language, Culture and Curriculum* 19(3), 314-328.
- Nasser, R. & Nasser, I. (2008). "Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape Palestinian Israelis' Identities as Citizens", *Journal of Curriculum Studies* 40(5), 627-650.
- Naresh, N. (2008). *Workplace Mathematics of Bus Conductors in Chennai, India*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.
- Osler, A. & Starkey, H. (2002). "Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?" *European Journal of Education* 37(2), 143-159.
- Oren N. & Bar-Tal, D. (2007). "The Detrimental Dynamics of Delegitimization in Intractable Conflicts: The Israeli-Palestinian Case." *International Journal of Intercultural Relations* 31, 111-126.
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School Books, Ideology and Propaganda in Education*. I.B. TAURIS: London-New York.
- Pettman C. J. (1986). "Multiculturalism and Anti-racism Education". Center for Multiculture Education, University of London, Institution of Education and Australian Studies Center. Working Paper No. 7: pp 29-46.
- Podeh, E. (2006) "The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present (1890-1913)." *History and Memory* 12(1), 65-100.
- Polanyi, L. & Strassmann D. (1996), "Storytellers and gatekeepers in economics," in Bergvall, V., J. Bing and & A. Freed (eds.). *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London and New York: Longman.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. Continuum: London-New York.
- Rezai-Rashti, G. (1995). "Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice". In: Roxana Ng, P. Staton & J. Scane (eds). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. London: Bergin and Garvey. pp 3-19.
- Shan, S.-J. & Bailey, P. (1994). *Multiple Factors: Classroom Mathematics for Equality and Justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Shin, J., Z. Eslami & W.-C. Chen. (2011). "Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks." *Language, Culture and Curriculum* 24(3), 253-268.
- Shulman, B. (2002). "Is there Enough Poison Gas to Kill the City?: The Teaching of Ethics

- in Mathematics Classes." *College Mathematics Journal* 33(2), 118-125.
- Stinson, D. W. (2004). "Mathematics as "Gate-Keeper": Three Theoretical Perspectives that Aim toward Empowering all Children with a Key to the Gate." *The Mathematics Educator* 14(1), 8-18.
- Terry, C. L. Sr. (2011). "Mathematical Counterstory and African American Male Students: Urban Mathematics Education from a Critical Race Theory Perspective." *Journal of Urban Mathematics Education* 4(1), 23-49.
- Van Dijk, T. (2006). "Discourse and Manipulation." *Discourse and Society* 17(3), 359-383.
- Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C. (1999). "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health." *Journal of Women's Health* 8(2), 185-192.
- Wang, C., & M. A. Burris (1994). "Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation." *Health Education & Behavior* 21(2), 171-186.
- Wayne, A. (ed). (2009). *Rethinking Our Classrooms, Volume I: Teaching for Equity and Justice*. Milwaukee: Rethinking Schools Press.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkler, E. N. (2009) "Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race", *PACE: HighReach Learning*, 3(3).
- Yiftachel, O. (1999). "Ethnocracy: The politics of Judaizing Israel/Palestine." *Constellations: an International Journal of Critical and Democratic Theory*, 6.3, 364-390.
- . (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Yona, Y. (2005). *In Virtue of Difference: The Multicultural Project in Israel*. Jerusalem and Tel Aviv: The Van-Leer Institute in Jerusalem and Ha-Kibbutz Ha-Meuhad Publishers.

## חוקים

- חוק איסור הפליה במוצרים, בשירותים ובכניסה למקומות בידור ולמקומות ציבוריים, התשס"א-2000.
- חוק העונשין, תשל"ז-1977, סעיף 144א.
- חוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953 [תיקון: תש"ס], סעיף 11.
- חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו 1992.
- חוק שיווי זכויות האישה, התשי"א-1951.
- חוק שוויון הזדמנויות בעבודה, התשמ"ח-1988.

## פסקי דין

- בג"ץ 721/94 אל על נ' יונתן דנילוביץ ובית הדין הארצי לעבודה, פ"ד מח (5) 749.
- בג"ץ 4541/94 אליס מילר נ' שר הביטחון ואח', פ"ד מט (4) 94 (1995).
- בג"ץ 6698/95 עאדל קעדאן נ' מנהל מקרקעי ישראל, פ"ד נד (1) 258.

## אתרי אינטרנט

האגודה לזכויות האזרח בישראל - [www.acri.org.il/he](http://www.acri.org.il/he)  
המכון הישראלי לדמוקרטיה - [www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)  
המרכז לפדגוגיה חברתית - [www.criticalpedagogy.org.il](http://www.criticalpedagogy.org.il)  
המטה למאבק נגד גזענות - [www.fightracism.org/index.asp](http://www.fightracism.org/index.asp)  
המרכז הרפורמי לדת ומדינה - [www.irac.org.il](http://www.irac.org.il)  
הקשת הדמוקרטית המזרחית - [www.ha-keshet.org.il](http://www.ha-keshet.org.il)  
יוזמות קרן אברהם - [www.abrahamfund.org/Heb](http://www.abrahamfund.org/Heb)  
מרכז אדוה - [www.adva.org](http://www.adva.org)  
תמורה: המרכז המשפטי למניעת אפליה - [www.tmura.org.il](http://www.tmura.org.il)  
רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך -  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama>  
[http://www.ces.uc.pt/index.php?id\\_lingua=2](http://www.ces.uc.pt/index.php?id_lingua=2)

## דו"חות ומסמכים ברשת

איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית ולנפגעי תקיפה מינית בישראל, "עובדות לגבי תקיפה מינית",  
[www.1202.org.il/template/default.asp?siteID=1&catId=10&maincat=6](http://www.1202.org.il/template/default.asp?siteID=1&catId=10&maincat=6)  
האגודה לזכויות האזרח, "חינוך לזכויות אדם ולדמוקרטיה וחופש אקדמי", בתוך: דו"ח על מצב הדמוקרטיה  
בישראל. 2010: <http://www.acri.org.il/education/2010/09/01/education-chapter-in-democracy-report>  
האגודה לזכויות האזרח, "התמודדות עם המציאות לאחר המלחמה - הנחיות מתודולוגיות", אוגוסט 2014,  
[www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar\\_mathodology](http://www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar_mathodology)  
האגודה לזכויות האזרח, פנייה לשר החינוך, הרב שי פירון ותגובת משרדו: "האגודה לשר החינוך: יש לבנות  
תכנית כוללת לחינוך נגד גזענות", 14.8.14, <http://www.acri.org.il/he/32500>  
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרופילי יישובים (2011),  
[www.cbs.gov.il/webpub/pub/text\\_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a](http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=58&CYear=2011&CMonth=1#2a)  
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אוכלוסיית ישראל לפי תכונות דמוגרפיות,  
[www.cbs.gov.il/reader/cw\\_usr\\_view\\_SHTML?ID=629](http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=629)  
הספרייה הירטואלית של המרכז לטכנולוגיה חינוכית, "תפיסות גזעניות במאה ה-18 ובראשית המאה  
ה-19", [lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=15760](http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=15760)  
ויצו, "מדד האלימות של ויצו לשנת 2013", [www.wizo.org.il/page\\_34983](http://www.wizo.org.il/page_34983)  
זלמנסון לוי, ג., "מושגים מרכזיים בפדגוגיה ביקורתית", ספרית הבית, אתר המרכז לפדגוגיה ביקורתית  
בסמינר הקיבוצים, [www.criticalpedagogy.org.il](http://www.criticalpedagogy.org.il)  
ליבי במזרח - הקואליציה להקצאה שוויונית של משאבי התרבות בישראל, "משאבי התרבות בישראל,  
2008-2011, קריאה לחלוקת משאבים של משרד התרבות על בסיס עקרונות של שוויון, פלורליזם וצדק  
חלוקתי". דו"ח שהוגש למשרד התרבות, [www.achoti.org.il/?p=1188](http://www.achoti.org.il/?p=1188)  
למברגר, ד. "הזכות לכבוד", [lib.civics.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=20370&author=3472](http://lib.civics.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=20370&author=3472)  
מוסנזון שרייר, ע. (2001). "מדע וערכים: מורשתו של ישעיהו ליבוביץ". שלומי - המרכז להשתלמויות מורים  
במדעי הטבע והטכנולוגיה, [www.shlomi.org.il/Hebrew/Projects/portfolio/irit/sci.htm](http://www.shlomi.org.il/Hebrew/Projects/portfolio/irit/sci.htm)  
מכון מנדל למנהיגות חינוכית (2014), "גזענות? התמודדות? הצעות למערכת החינוך, מסמך מסכם לתרגיל  
קבוצתי של עמיתי מחזור כ"ב", [www.mli.org.il/News/Pages/BimatMandelNov2015.aspx](http://www.mli.org.il/News/Pages/BimatMandelNov2015.aspx)

מרכז אדוה, זכאות לתעודות בגרות לפי ישוב, 2010-2009,  
[www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=700](http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=700)

מרכז אדוה, מקום מגורים ורמת שכר בישראל (2005),  
[www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=575](http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=575)

מרכז המחקר והמידע של הכנסת, הליכי קבלת מעמד פליט בישראל, [www.knesset.gov.il/mmm/  
.data/pdf/m03216.pdf](http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03216.pdf)

נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים, "אנשים עם מוגבלות בישראל, 2011",  
[www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/7381032C-1961-445D-88F0-58F037BE0E02/37380/  
.reportnew.pdf](http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/7381032C-1961-445D-88F0-58F037BE0E02/37380/reportnew.pdf)

תיאום המאבק בסחר בבני אדם, משרד המשפטים, "סחר למטרות זנות וניצול מיני",  
[index.justice.gov.il/Units/Trafficking/Tip/Sexualexploitation/Pages/sexualexploitation.aspx](http://index.justice.gov.il/Units/Trafficking/Tip/Sexualexploitation/Pages/sexualexploitation.aspx)

Centre for Social Change & Social Equity, Murdoch University (2003), "Anti-Racism: What Works?", [http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/antiracism\\_what\\_works.pdf](http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/antiracism_what_works.pdf)

### קטעי וידאו

הטלוויזיה החברתית, "כולנו נגד גזענות - ערבים", [tv.social.org.il/social/2012/04/29/tzfat-racism](http://tv.social.org.il/social/2012/04/29/tzfat-racism),  
"HeroicImaginationTV, "Jane Elliott - Brown Eyes vs. Blue Eyes",  
הסרטון אינו זמין לצפייה חופשית ברשת.

Davis, K. (2005), "A Girl Like Me", [vimeo.com/59262534](http://vimeo.com/59262534).

### דו"חות רשמיים

"להיות אזרחים - חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל", דו"ח של הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר,  
פברואר 1996.

דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים  
בישראל, בראשות פרופ' גבי סלומון וד"ר מוחמד עיסאווי, ינואר 2009.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך (דו"ח ועדת דוברת), 2005.