



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 כהוא 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 המזירים את ה"אחרים", בהתאם לקרבה או לריחוק של האחרונים ממה שקרוי "האב טיפוס" הקבוצתי - דהיינו מי שנתפס כמנהיג בקבוצה.¹ ככל שילדים מרוחקים יותר מאב טיפוס זה, הם יסבלו יותר מהצקות, מתיגים, 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.²

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).³ 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.⁴

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 להעדר 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 השפעתנו ושינוינו 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.