

ד"ר ישעיהו תדמור

עקרונות בחינוך
לגישה רבת-רבותית

א. רב־תרבותיות – מהי?

אבחנות מושגיות

יש צורך באבחנות מושגיות הקשורות ברב־תרבותיות כדי שישמשו בסיס להגדרותיהן של מטרות ודרכים בחינוך לגישה רב־תרבותית. אפשר לפתוח באבחנה בסיסית, אולי מובנת מאליה, המבדילה בין ריבוי תרבויות לרב־תרבותיות. על־פי אבחנה זו, ריבוי תרבויות הוא מונח טכני, תיאורי, המייצג חברה שיש בה כמה תרבויות, ואילו רב־תרבותיות הוא מושג נורמטיבי, המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי, רצוי, המבטא את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החירות, השוויון, הכבוד לאדם והצדק.

ישנן חברות שיש בהן כמה תרבויות ואפילו תפיסה רב־תרבותית אפשר למצוא שם, אלא שזו מניחה היררכיה בין התרבויות: האחת בכירה, עליונה, הגמונית מבחינה פוליטית, חברתית, כלכלית או תרבותית, ושאר התרבויות נמוכות, פחותות משקל ופחותות ערך. גילוי בולט של תפיסה כזאת של פלורליזם לא שוויוני היא האירופוצנטריות שמחלקת את העולם למערב ול"כל שאר" (שוחט, 2001). תפיסה זו מציבה נקודת מבט אחת במרכז העולם – המערב – והיא מארגנת את ההתייחסויות ואת השפה במבנה היררכי ברור: "האומות" שלנו לעומת "השבטים" שלהם, "הדתות" שלנו לעומת "האמונות הטפלות" שלהם, "התרבות" שלנו לעומת "הפולקלור" שלהם (שם, עמ' 15). במהלך ההיסטוריה השתרשה האידאולוגיה הקולוניאליסטית הזאת בתודעתם של בני־אדם עד שאפילו בני החברות הנשלטות והמקופחות הפנימו אותה והתבטלו בפני התרבות העילית השלטת ואף שאפו לחקות אותה. מול רב־תרבותיות מן הזן הזה, מתפתחות כיום תפיסות של רב־תרבותיות, החותרות ליחסים שוויוניים בין התרבויות. התפיסות הרדיקליות שבהן מטות במפורש את נקודת המבט לקבוצות המקופחות – המדוכאות, "השותקות" – הן מערערות על מעמד המיעוט של מיעוטים ותובעות רב־תרבותיות פוליצנטרית, רבת־מרכזים. דוגמה לכך היא הנרטיב של המיעוט הערבי בישראל, ובמיוחד עמדתם ותביעותיהם של בני הדור הצעיר, כפי שתוארו תיאור עז על־ידי דני רבינוביץ וח'אולה אבו בקר, בספרם **הדור הזקוף** (2002).

יש שהתרבות השלטת, אף־על־פי שהיא מתייחסת בעליונות אל התרבויות האחרות בחברה, מזהירה על גישתה הרב־תרבותית. אלא שזו רב־תרבותיות במרכאות, רב־תרבותיות מזויפת,

מתחזה, שהרצון להשיג רגיעה פוליטית מניע אותה. לרוב היא מבטאת סובלנות שיש בה יותר מקורטוב של סלידה והתנשאות, או שהיא מונחית על-ידי כוונה פטרנליסטית, גלויה או מוסווית, לבולל ולהטמיע אט-אט את התרבויות האחרות בתוכה. ישנם דפוסים נוספים של הרב-תרבותיות המתחזה. שמואל שקולניקוב (2000) מרחיב על כך ומציג סוגים שונים של "פלורליזם המבוסס על הצדקת השונה באי-סימטריה ביני לבינו באשר לסמכות המעניקה את הזכות" (שם, עמ' 34), בהם "פלורליזם שבדיעבד", המקבל את תרבותו של האחר בלי-בררה; "פלורליזם טקטי", המקבל את התרבות של האחר כתחבולנות, כמו במקרה של הזדקקות לו; "פלורליזם שבחסד", המעניק, מתוך כוחו ועליונותו, לגיטימיות לתרבות האחר. כל הסוגים האלה, החסרים את יסוד השוויוניות, אינם ראויים לשם "פלורליזם", אומר שקולניקוב. לכל היותר ניתן להגדירם כסובלנות כלפי תרבויות אחרות, סובלנות, גם במובן של סבל.

התבוננות סוציו-פוליטית תגלה סוגים שונים של יחסים בין תרבויות. מיון שכיח ומקובל הוא מיון בין רב-תרבותיות במסגרת לאומית, או דתית, נתונה – כגון הרב-תרבותיות שבקרב האוכלוסייה היהודית בישראל – בין ותיקים ועולים חדשים, או בין חילוניים ודתיים – ובין רב-תרבותיות השוררת בין תרבויות לאומיות או דתיות שונות באותה חברה, כגון הרב-תרבותיות שבין יהודים וערבים בארץ, או הרב-תרבותיות שבין הפרוטסטנטים והמוסלמים בצרפת. גבריאל סלומון (2000) מצביע על שלושה דגמים של רב-תרבותיות, המוגדרים על-פי האופי והעוצמה של המאבק בין התרבויות: האחד, קונפליקט נמשך ועיקש בין קבוצות שונות, המתחרות ביניהן על שליטה בחבלי ארץ ועל משאבים, קונפליקט רווי בנרטיבים קולקטיביים – לאומיים, אתניים, דתיים, או שבטיים – המתארים "אותנו", הטובים, לעומת "ההם", הרעים. הסוג השני, מתח בין קבוצות אתניות, גזעיות או דתיות, מתח בין קבוצות מיעוט וקבוצות רוב, או בין חברת הרוב המורכבת מוותיקים וחברת המהגרים. גם כאן נמצא דעות קדומות וסטריאוטיפים כלפי "האחר" הקולקטיבי, אבל אין מדובר בהתמודדות עם זיכרונות היסטוריים טעוני כאב והשפלה. הסוג השלישי הוא תרבויות החיות זו ליד זו בלי קונפליקט חריף, לכל היותר נמצא שם מתח מסוים במידה זו או אחרת.

זווית ראייה אחרת לניתוח התופעה מציעה יעל תמיר (1998), המבחינה בין רב-תרבותיות "דקה", הקיימת בחברה שיש בה רק תרבויות בעלות השקפה ליברלית, ושמקבלות את המצע הדמוקרטי, ובין רב-תרבותיות "עבה", שיש בה, בצד תרבויות ליברליות גם תרבויות שאינן ליברליות, כגון תרבויות פונדמנטליסטיות, מסורתיות, אוטוריטטיביות, אנטי-ליברליות, או אנרכיסטיות. מובן שכל אחד מסוגי התרבויות שנמנו לעיל מעלה חלופות אחרות של אסטרטגיה באשר ליחס שבין התרבויות.

כל האבחנות האלה ואבחנות אפשריות אחרות, ובכלל זה צירופים שונים שלהן, חשובות להכרעה באשר לעצם התפיסה הרב-תרבותית שאנו מוכנים לאמצה, והן חשובות גם לשיקול ולהכרעה בדבר החינוך לרב-תרבותיות בכללו ובדבר המטרות, התכנים והדרכים שמן הראוי לבטא בו.

מדינת ישראל היא מקרה מיוחד של רב־תרבותיות. מייקל וולצר (Walzer, 1999), פילוסוף אמריקאי־יהודי בולט, מעלה תזה מעניינת. ישראל מגלמת לדעתו, שלושה דפוסים שונים של רב־תרבותיות: ראשית היא מדינת־לאום, שהוקמה על־ידי תנועה לאומית קלסית בנוסח המאה התשע־עשרה, ויש בה מיעוט לאומי לא מבוטל של ערבים פלשתינאים; שנית, ישראל עדיין מקיימת חלק מירושתי האימפריה העות'מאנית בכך שהיא משמרת את שיטת המילטים המעניקה אוטונומיה דתית, לפחות בענייני משפחה, לבני הקהילות הדתיות השונות – יהודים, מוסלמים ונוצרים; ושלישית, הרוב היהודי בישראל הוא חברת מהגרים, עולים שהגיעו מכל תפוצות העם היהודי, שלמרות יהדותם המשותפת, יש להם רקע היסטורי ותרבותי שונה מאוד.

דילמות בתפיסה הרב־תרבותית

השאלה העיקרית לעצם תפיסת הרב־תרבותיות היא עד לאיזו נקודה ברצוננו "למתוח" את הרב־תרבותיות? האם כוונתנו להציב את התפיסה הרב־תרבותית בנקודה שבה מיטשטשת זהותה התרבותית של כל אחת מן התרבויות? האם שאיפתנו היא להביא למיזוג בין התרבויות עד להיותן תרבות אחת? אם איננו מתכוונים לכך – לאיזה מודל של רב־תרבותיות אנחנו מתכוונים?

ועולה עוד שאלה: כאשר אנו מכירים בשוויונות־הערך של כל אחת מן התרבויות בחברה, לעומת הרב־תרבותיות ההיררכית, האם בכך אנו עומדים להעניק כוח פוליטי־תרבותי שווה לכל אחת מהן? כלומר, האם אנו מבקשים להעתיק את העיקרון הדמוקרטי הישן והטוב, בדבר השוויון בין בני־האדם כיחידים, כשכל קול שווה, וליישם אותו גם בתחום היחס שבין התרבויות, על־ידי הענקת ערך שווה לכל אחת מהן?

ועוד, האם יש לתת לכל אחת מן התרבויות מעמד אוטונומי־תרבותי ואוטונומי־חינוכי נפרד? ואם כן, מה יהיה אם בעקבות זאת תחתור אחת מהן להיפרד מן החברה ותשאף להקים ישות מדינית חדשה?

כל יחיד וכל קולקטיב נקרא להתלבט ולתת מענה לשאלות האלה. עצם השיח בהן – של כל יחיד עם עצמו, של כל קבוצה בינה לבין עצמה, ובמיוחד השיח שבין הקבוצות, שבין התרבויות – הוא רכיב מהותי בכינונה של תפיסה רב־תרבותית, המשותפת ליחידים ולקבוצות, והוא גם רכיב בחינוך לרב־תרבותיות.

גבולות התפיסה הרב־תרבותית

התפיסה הרב־תרבותית, כפי שנתגבשה בעשורים האחרונים, מבטאת שתי מגמות יסוד שיש מתח ואפילו ניגוד ביניהן. מגמה אחת ברב־תרבותיות היא חיזוק והעצמה של כל אחת מן התרבויות שבתוכה. הדוגמה הממחישה זאת היא ארצות־הברית, שבה ההתפתחות בתחום הגישה הרב־

עקרונות בחינוך לגישה רב־תרבותית

תרבותית החלה בחרושת שלמה של טיפוח תרבותם המקורית, "האותנטית", של השחורים ושל קבוצות אתניות אחרות, בעידוד הפמיניזם, בהכרה בקבוצות הומו־לסביות ועוד. המגמה השנייה שבתפיסת הרב־תרבותיות היא הבניית מרחב היחסים בין הקבוצות התרבותיות. לפנינו אפוא שתי מגמות מקבילות, שיש מתח ביניהן, והשאלה היא: האם וכיצד תשתלכנה?

ברמה האידיאית שתי המגמות יכולות לדור בכפיפה אחת ברוגע ובשלום. אלא שברמה המציאותית, שהיא גם המציאות הפסיכולוגית והמציאות החברתית והפוליטית, נמצא, שבחיזוק ובהעצמה של תרבות נתונה – בחיזוק הנפרדות שלה, בהבלטת התכונות והערכים הייחודיים לה ובהעמקת הזהות העצמית־הקולקטיבית שלה – בני־אדם נזקקים גם לאמצעים מבדילים, וכמה מן האמצעים האלה עלולים לשאת אופי שלילי ושוללני. שלילי, במובן של הפחת פחד, סלידה, שנאה, זלזול וכדומה כלפי התרבות האחרת, השונה מזו, שלנו; שוללני, במובן של הוקעה ודה־לגיטימציה של עצם זכותה וקיומה של התרבות האחרת.

מבחינה זו נטלה על עצמה התפיסה הרב־תרבותית מטלה שאפתנית מאוד: לטפח רב־תרבותיות בין תרבויות, בלי לוותר על העצמתה של כל אחת מהן. מובן שהמפתח לכך הוא בחיזוק הערכים והסמלים התרבותיים החיוביים שכל אחת מהתרבויות תברור לעצמה לשם טיפוח זהותה, ודחיית אמצעים המטפחים את הזהות התרבותית בדרך שלילית ושוללנית.

עתה אפשר להתוות את קווי המרחב של הרב־תרבותיות. בצד האחד של מרחב זה, הגבול התוחם את הרב־תרבותיות מתרחק מקצה הרצף, המייצג תרבות המזינה את זהותה בדימויים שעיקרם שלילה והוקעה של התרבות האחרת (א בטבלה שלהלן). בצד השני, גבול התפיסה הרב־תרבותית נסוג מן הקצה הנגדי שבאותו הרצף, אשר מייצג האחדה תרבותית, החותרת לצמצום הייחוד התרבותי של כל אחת מן התרבויות ולמהילה ביניהן (ד בטבלה). ואילו במרחב שבין שני הקצוות האלה, המרחב המוגדר כרב־תרבותיות, כל אחת מן התרבויות מחזקת את זהותה על־ידי טיפוח ערכיה הסגוליים־הפוזיטיביים, תוך רחישת הערכה וכבוד כלפי התרבויות האחרות (ב בטבלה), ועם זאת התרבויות השונות מקיימות ביניהן יחסי שוויוניות, דיאלוג והשפעת גומלין (ג בטבלה).

טבלה: תיחום גבולות המרחב של הרב־תרבותיות

א	ב	ג	ד
העצמה תרבותית שלילית	העצמה תרבותית חיובית	טיפוח המרחב הבין-תרבותי	האחדה תרבותית
חיזוק הזהות התרבותית על-ידי שלילה והוקעה של התרבות האחרת	חיזוק הערכים הפוזיטיביים של כל אחת מהתרבויות, ורחישת כבוד לתרבות האחרת	טיפוח שוויוניות, דיאלוג והשפעת גומלין בין התרבויות, תוך שמירה על הזהות הייחודית של כל אחת מהתרבויות	שאיפה לטשטוש הייחוד התרבותי של כל אחת מהתרבויות ולהאחדה בין התרבויות
שלילת האחר	גבולות המרחב של הרב-תרבותיות	מהילה בין תרבויות	

ב. חינוך לרב-תרבותיות – יסודות, מטרות ודרכים

הכרת התפקיד החיובי של האחר

דבריו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק (תשכ"ג) על "שלושה הכוחות המתאבקים במחננו", שכבר הפכו טקסט מכונן בחינוך, עשויים לשמש מצפן בגיבוש התפיסה בחינוך לגישה רבת-תרבותית, ועל-כן נפתח את החלק הזה של המאמר בשתי מובאות מדבריו שם: "שלושה כוחות מתאבקים כעת במחננו ... הקודש, האומה, האנושיות [כלומר, הדת, הלאומיות-הציונות וההומניות]. אלה הם שלושת התביעות העיקריות, שהחיים כולם, שלנו ושל כל אדם, באיזו צורה שהיא מורכבים מהם. ... צריכים אנו לשאוף לבוא לידי המצב הבריא הזה, אשר שלושת הכוחות הללו יחד יהיו שולטים בנו בכל מילואם וטובם, במצב הרמוני מתוקן, ... כי הקודש, האומה והאדם, יתדבקו יחד באהבה אצילית ומעשית, ... שכל אחד מהם יכיר בעין יפה את התפקיד החיובי של חברו" (שם, עמ' ע-עא).

הרב קוק איננו מסתפק בכך ומוסיף: "אלא שעוד הלאה יילך, עד שאת התוכן החיובי אשר בצד השלילי של כל כוח וכוח, ... גם כן יכיר לטוב, ויידע שלטובתו של הכוח המיוחד שהוא נוטה אליו, צריך הוא להיות מושפע באיזו מידה גם מהצד השולל [כלומר, הנגדי] ... משום שבשלילתו הוא מעמידו [את כוחו של] על מידתו הראויה ומצילו מהגירעון [כלומר, מהחסרון] המסוכן של

התוספת וההפרזה" (שם, עמ' עב). כלומר, גם ליסודות הנחשבים בעינינו שליליים אצל האחר, יש פונקציה חיובית בכך שהם תורמים לקיזוז, לריסון ולבלימה של הכוחות בחברה, וליצירת הרמוניה בתוכה.

המובאות מדברי הראי"ה מדברות בעד עצמן. נוסף רק שתי הערות: האחת, שלושת המחנות שהראי"ה דן בהם הריהם בתחום העם היהודי היושב בציון; השנייה, שלושת המחנות אינם עומדים על אותו המישור ואין הם "שווים" במעמדם: אין ספק, על־פי השקפת הראי"ה, הקודש הוא מעל לכול וחובק באורח כולי את הכול.

החינוך האינטלקטואלי והחינוך המוסרי – יסודות בחינוך לרב־תרבותיות

לחינוך חלק נכבד בפיתוח גישה רב־תרבותית. גישה זו תצליח אם תכלול יסודות הכרטיים, נפשיים ורגשיים, אם תתבסס על התנסויות בין־תרבותיות וחוויות בין־תרבותיות ותכלול מיומנויות תרבותיות מגוונות בתחומי השפה, התקשורת ועוד. אפשר אפוא לכנות את תחום החינוך הזה, כפי שמציעה חנה עזר (2001), בשם "אוריינות רב־תרבותית".

שני יסודות לחינוך לרב־תרבותיות בבית־הספר: החינוך האינטלקטואלי והחינוך המוסרי (תדמור, 1997, ערכי הידברות ושלוה). אשר לחינוך האינטלקטואלי, מיקודו בחינוך לתבוניות. זו אין פירושה כפירה ביסודות הלא־תבוניים המניעים אותנו בחיינו, כמו יסודות דתיים, אמוניים, רגשיים, או מיסטיים. משמעה הוא ראשית, החלת התבוניות, כלומר, החלת השיפוט התבוני, על כל הסוגיות המעסיקות אותנו בכל מישורי החיים; ושנית, היכולת שלנו – התבונית, המודעת – לזהות את היסודות הלא־רציונליים שבנו, להגדיר את משקלם בקיומנו, לעתים לעודד אותם ולתת להם דרור, ולעתים להכיר בכך שעלינו לאזור כוח פנימי כדי לצמצם את משקלם ולכפוף אותם להכרעה הנובעת בהכרח מן התבונה.

הערכים האינטלקטואליים שיש להטמיעם בחינוך ובהוראה הם אלה: בירור מושגים והבהרת ערכים, ובתוך כך חשיפתם של כוח, מניפולציה, אינטרסים ומאויים כמוסים המצויים מאחורי מילים והיגדים, וכן זיהוי מקורות הערכים וזיהוי תקפותם, הן בתרבות שלנו והן בתרבות האחרת; תודעה וחשיבה ביקורתית ורפלקטיבית, כלומר, חשיבה המבקרת את המחשבה עצמה, ובתוך כך את המחשבה הבוחנת את ערכינו ואת עמדותינו; פתיחות, סקרנות, אמפתיה לאדם באשר הוא אדם ואמפתיה לתרבויות; שחרור מתיוגים ומדעות קדומות כלפי עצמנו, כלפי תרבותנו, וכלפי אנשים וקבוצות בתרבות האחרת; תפיסה השוואתית ויחסית, שפירושה הוא גם אחיזה בעמדה, ואפילו מאבק עליה, אך לא מתוך אמונה במוחלטותה, אלא משום שבשקלול מפוכח של החיוב והשלילה שבה, לעומת שקלול מקביל של העמדות האחרות, היא עדיפה; יכולת דיאלוגית שתחילתה ביכולת להקשיב ובניסיון כן להבין את עמדתו של הזולת (תדמור, 1997, חינוך דיאלוגי); יושר אינטלקטואלי ואומץ לב אינטלקטואלי.

היסוד השני בתשתית החינוך לרב־תרבותיות הוא החינוך המוסרי. אף החינוך המוסרי, על־פי רוב תורות המוסר, לרבות תורת המוסר היהודית (כמו אצל הרמב"ם), מבוסס על התבונה. להלן כמה מעקרונותיו של החינוך המוסרי במישור התבוני. העיקרון הראשון, עקרון ההנמקה. עמדה מוסרית איננה יכולה להיות קפריזית – היא טעונה הסבר וחייבת להיבחן בשיח רציונלי בין בני־אדם. העיקרון השני הוא עקרון הכלול (מלשון כלל). כיוון שהתבוננות מכירה בערך השוויון בין בני־אדם, אזי אם הגדרתי דבר מסוים כטוב בעבורי, עלי להכיר בכך שגם זולתי, שהוא שווה לי בזכויות, זכאי לאותו הטוב. כלומר, מה שנחשב לטוב, צריך להיעשות כלל – צריך להיות "משוכפל" – לכולם. זהו הרעיון המופיע במקורותינו באמרה: "מה ששנוא עלך לחברך לא תעביד", או בניסוחו המאוחר יותר אצל עמנואל קאנט, ב"ציווי הקטגורי" הראשון שלו (קאנט, תשנ"ה): "עשה מעשיך רק על־פי אותו הכלל המעשי, אשר בקבלך אותו, תוכל לרצות גם כן כי יהיה לחוק כללי" (עמ' 95). בעקבות ג'ון רולס בספרו הנודע "תאוריה של צדק" (Rawls, 1971), נוכל להרחיב את עקרון הכלול. לא רק מה שנתפס כטוב בעיני צריך לעשותו כלל ולהחילו על כולם, אלא צריך להחיל על כולם גם את הכלל, שעל־פיו לכל אדם ולכל קבוצה ישנה הזכות לתפוס את הטוב כראות עיניהם, גם אם תפיסת הטוב שלהם שונה מתפיסת הטוב שלי (שם, פרק 7: "Goodness as Rationality"). עיקרון שלישי, אף הוא נוסח על־ידי קאנט: תפיסת האדם כתכלית, ובמקורותינו: "חביב אדם שנברא בצלם". נוסח אחר של אותו הרעיון הוא תפיסת האדם כסובייקט. משמע, לעולם אל לנו להתייחס אל אדם כאל אובייקט גרידא. מעיקרון זה נובעים ערך האדם, ערך כבוד האדם וערכי השוויון והחירות.

עיקרון נוסף, עקרון הצדק. העיקרון הזה מגולם בהגינות ובא לידי ביטוי בכך שביישוב קונפליקטים – מכל סוג שהוא: חברתיים, פוליטיים ובין־לאומיים – לא יצא צד אחד מקופח ומושפל מתוקף כוחו של החזק, או של הרוב. על־פי ג'ון רולס (1971) הגינות פירושה שגם אם המענה לצרכים ולרצונות של הקבוצות השונות איננו שוויוני, גם אם "חלוקת הטובין" איננה שווה, יש בהם ערובה לכך שגם הצד החלש יהיה מסופק במידה המאפשרת את קיומו ואת כבודו (שם, פרק 2: "The Principles of Justice").

נראה כי בתפיסת המוסר כיום מצטרפים יותר ויותר יסודות רגשיים ונפשיים ליסודות התבוניים שבה, הבאים לידי ביטוי בבושה, דאגה, חמלה, אמפתיה ובתחושת אחריות כלפי הזולת (בן־זאב, 2001, ניסן, 2001).

על בסיס היסודות של החינוך האינטלקטואלי והחינוך המוסרי יכול בית־הספר לטפח בתלמידיו את החינוך הפוליטי (תדמור, 2001), ואת החינוך הדמוקרטי (תדמור, 1999), שלא יידונו כאן, וכן את הערכים הספציפיים של התפיסה הרב־תרבותית, שהם לדעתי, ראשית, הכרת אמונות ועמדות אחרות משלי – ובכללן עמדות ואמונות של בני תרבות השונה מתרבותי שלי – מתוך הגיון הפנימי ומתוך המושגים והמיתוסים שבבסיסן. שנית, הכרת הנרטיב הקולקטיבי של בני התרבות

עקרונות בחינוך לגישה רב־תרבותית

האחרת – הכרת המקורות האידאולוגיים המזינים אותו והכרת החוויות והרגשות המעצבים אותו. שלישית, הכרה בלגיטימיות של עצם זכותו של האחר לתפיסה אחרת של הטוב. רביעית, בירור ביקורתי אמיץ וישר של תקפות תפיסת הטוב של האחר. לא תמיד אקבל את התקפות המהותית – כלומר את תקפות התוכן – של האחר, אבל עדיין אבחין בין תקפות זו, שעליה תיתכן מחלוקת שאיננה מתיישבת, לבין תוקפה של הלגיטימיות של האחר להחזיק בתוכן אחר. חמישית, קיום שיח מתמיד לשם הבנה מעמיקה של עמדת האחר. שישית, אמפתיה וחמלה כלפי סבלו של האחר. שביעית, נכונות להיות מושפעים מערכי האחר ונכונות לאמץ ערכים ונוהגים שלו.

מטרות בחינוך לרב־תרבותיות

גבריאל סלומון (2000) מציע ארבע מטרות, השזורות זו בזו, לחינוך לגישה רב־תרבותית: מטרה אחת, קבלת הנרטיב של הצד השני ואת מה שמשמע מנרטיב זה כלגיטימי, מבלי להסכים בהכרח עם הנרטיב או עם ההשתמעויות שלו. מטרה שנייה, בחינה ביקורתית של תרומתו של הצד "שלי" לקונפליקט ולמה שנובע ממנו, ובכלל זה סבלו של הצד השני. המטרה השלישית, תחושת אמפתיה עם סבלו של האחר והגברת האמון בו. ומטרה רביעית, ניסיון לפתור קונפליקטים בדרכים לא אלימות.

לדעתה של יעל תמיר (1998) ישנן שלוש מטרות בחינוך לרב־תרבותיות: הראשונה, חינוך לאזרחות לכלל אזרחי המדינה, הכולל, בהדגשה, את הלימוד וההפנמה של ערכי הדמוקרטיה. השנייה, חינוך תרבותי ייחודי הניתן בכל קבוצה תרבותית. השלישית, חינוך פלורליסטי, המטפח את יחסי ההבנה והאמפתיה בין התרבויות.

אשר להבטחת חינוך אזרחי ודמוקרטי לכלל התלמידים בישראל, אין ספק שזוהי מטרה שקשה להשיגה. ניסיונות שונים, שנעשו עד כה במסגרות דיון וולונטריות שונות (כמו בקבוצת "הסכמה לאומית") ובהצעות חקיקה (כמו בהצעת חוק חינוך ממלכתי – תיקון מכסת לימוד – התש"ס 2000), להגיע לכלל תוכנית־ליבה שתכלול ערכי אזרחות ודמוקרטיה ושתחייב את כל ילדי ישראל, העלו חרס. ההתנגדות לכך מצד רבנים חרדים היא חד־משמעית. ואשר לחינוך ייחודי הניתן בכל קבוצה תרבותית, הרי שבכל הנוגע לאוכלוסייה היהודית, עדיין אין ביטוי מספיק במערכת החינוך לקבוצות שאינן נמנות עם הקבוצה ההגמונית. כור ההיתוך הידוע עדיין מבקש להתיך בלא רגישות ובלא מתן כבוד את אלה שאינם תואמים את הדיוקן הנחשב בעיני השכבה הוותיקה, השלטת. ובמה שקשור בערביי ישראל, עדיין יש מקום להגדרה של גבולות האוטונומיה החינוכית שתרכותם זקוקה לה.

גישה אחרת, של יוסי יונה (1991), עומדת על שלוש משמעויות לפלורליזם בחינוך: אחת, הענקת אפשרות שווה לכל ילד וילדה לפתח את אישיותם וכישוריהם, כראות עיניהם. השנייה, הענקת הזדמנות שווה לכל תרבות לבטא את ערכיה ואת אורח חייה. והשלישית, שילוב של פלורליזם

תרבותי יחד עם פלורליזם אינדיבידואלי בכל אחת מן התרבויות.

שלבים בסולם של מטרות בחינוך לגישה רב־תרבותית

עתה נוכל להציע שלבים בסולם של מטרות בחינוך לרב־תרבותיות. השלב הראשון, השלמה פטליסטית עם נוכחותו של האחר, כנתון מוצק, שלא ניתן לשינוי, כ"רע הכרחי", לעתים מתוך תקווה או מתוך אמונה בדבר ארעיותו של המצב; השלב השני, סובלנות מחושבת, תבונית, המתגברת על רתיעה, או על סלידה מן האחר, על־פירוב מתוך מחויבות בסיסית לערכי הומניזם ולתקינות פוליטית; השלב השלישי, הכרה "אנתרופולוגית", של האחר מתוך סקרנות ואמפתיה, המלווה בדרך כלל בתחושת עליונות מסוימת; השלב הרביעי, דיאלוג כן ואמיתי עם האחר, שבבסיסו שוויון וכבוד הדדי; השלב החמישי, נכונות להשפעת גומלין בין־תרבותית ביני לבין האחר; והשלב השישי, מיזוג תרבותי, חלקי או מלא.

עמדת המחנך כלפי הגדרת השלב הרצוי בשלבי מטרות החינוך תלויה באמונתו ובהשקפת עולמו, אך היא תלויה גם במציאות המהווה רקע לחינוך. אשר להשקפת העולם בהתייחס ליחסים בין יהודים לערבים, מחנכים רבים בינינו ירצו בוודאי להסתפק בשלב הרביעי, כפי שהובא לעיל – דיאלוג כן ואמיתי עם האחר, על בסיס שוויון וכבוד – ולא לחרוג ממנו, תוך התנגדות עקרונית לכל השפעת גומלין בין־תרבותית, ובוודאי למיזוג תרבותי. במישור היחסים שבין חילוניים לדתיים, לעומת זאת, רוב המחנכים ישאפו לאמץ את המטרה בשלב החמישי, היינו, השפעת גומלין בין־תרבותית, ואולי אפילו מקצת מהשלב השישי, מיזוג חלקי בין־תרבותי. ברם, נראה שמיוזג בין־תרבותי מלא ייחשב על־ידי רובנו כלא רצוי, לא רק משום שהוא אוטופי, אלא משום שהאוטופיה הזאת שלילית בעינינו, שהרי באוטופיה חירותו של האדם המתגלמת בשונותו, מוכחדת. יש מקום לחשוד, שמא יש בה, באוטופיה הזאת, שאיפה לאחדות כפויה – אידאולוגית, או דתית – המדכאת את רוח האדם.

ולעניין המציאות המהווה רקע לחינוך, הגדרת המטרה בחינוך הרב־תרבותי תלויה במידת השוני ובעוצמת הקונפליקט, והיא צריכה להיות ראלית, בת־השגה. כאשר הקונפליקט רווי באיבה, בפחדים, בדעות קדומות ובשלילה מוחלטת הדדית, המטרה החינוכית המעשית צריכה להיות הכרת האחר (השלב השלישי), אך על המחנך לשאוף להגיע בהקדם אל השלב הרביעי, דיאלוג כן ואמיתי.

קשיים ודרכים בתהליך החינוך לרב־תרבותיות

גיימס וורזל (Wurze, 1988) מבהיר שהחינוך לגישה רב־תרבותית הוא תהליך ממושך, מלווה במשברים. וורזל מציג מודל – סולם בן שבעה שלבים בחינוך לגישה רב־תרבותית: השלב

הראשון, ההתחלתי, הסתגרות ח־תרבותית (mono-culturalism); השלב השני, התחלה של מגע בין־תרבותי; השלב השלישי, קונפליקט בין־תרבותי, משבר העלול להיווצר בעקבות המגע הבין־תרבותי; השלב הרביעי, התערבות חינוכית שנועדה לאחות את הקרע שנוצר בשלב הקונפליקט, ועיקרה בחינה ביקורתית מחודשת של העמדות שלי ושל האחר; השלב החמישי, בעקבות הלימוד והבחינה הביקורתית – על־פירוב התערעות שיווי המשקל והביטחון במוחלטותה של התרבות שלי; השלב השישי, גיבוש מודעות חדשה כלפי עצמי וכלפי האחר; השלב השביעי, התגבשות תפיסה רב־תרבותית.

המודל הזה עשוי לשמש בסיס לתכנון תוכניות לימודים ופרוייקטים חינוכיים המכוונים לקידום גישה רב־תרבותית, כגון תוכניות להבנה ולדו־קיום בין יהודים לערבים, או תוכניות להבנה ולקירוב לבבות בין חילוניים לדתיים. בה־בעת המודל יכול לסייע בזיהוי מוקדי בעיות וכישלונות בתהליך החינוך לרב־תרבותיות. השלבים השלישי והחמישי במודל של וורזל הם קריטיים במיוחד. אלה שלבי נפילה ומשבר. ידועות תוכניות חינוך שונות להבנה ולדו־קיום בין בני תרבויות שונות, המתנצחות זו עם זו, שכשלו בשלבים האלה. בשלב השלישי בסולם המטרות, דווקא כתוצאה מן ההיכרות ההולכת ומתעמקת וכתוצאה מן ההיחשפות הבלתי אמצעית לעמדות האחר, עלולות להתפתח בהלה וחרדה, המביאות להתגברות העוינות והשנאה. בשלב החמישי, נוכח ידיעה מעמיקה של עמדות האחר והכרת המושגים הראשוניים המזינים את השקפתו, יש ומתעורר ספק במוחלטות האמת והצדק של האידיאולוגיה שלי. האתגר החינוכי העיקרי בהובלת תוכנית חינוך לרב־תרבותיות הוא ביכולתם של המחנכים, מנחי התוכנית, בשני הצדדים, להתקדם מהמצבים המשבריים לדרגה גבוהה יותר במעלה סולם מטרות החינוך.

אשר להתערבות החינוכית, וורזל (Wurze, 1988) וכן וולצר (Walzer, 1995) ממליצים על שתי דרכים עיקריות בחינוך לגישה רב־תרבותית: האחת, פיתוח המודעות העצמית, המשמש גירוי לבחינה עצמית וגם משפר את היכולת להבין את מושגיהן ועמדותיהן של התרבויות האחרות. הדרך השנייה, פרסונליזציה של הידע; היינו, עיסוק בחומרי למידה הנוגעים לפן הרגשי־אנושי המשותף לכל התרבויות והמעניקים גם ללומד משמעות אישית. נראה שדרך זו מבטיחה את נכונותו הנפשית של הלומד להשתתף בתהליך. טוב יעשו אפוא מנחי תוכניות לרב־תרבותיות אם יקפידו לכלול בהן חומרים המציגים דמויות נערצות, ערכים וסמלים, הלקוחים מעולמן של כל אחת מן התרבויות המשתתפות.

חוקר אמריקאי חשוב בתחום החינוך לרב־תרבותיות, ג'יימס באנקס, מציג את הדרכים הפדגוגיות־הדידקטיות האלה (Banks, 1993, 1995): האחת, שילוב חומרים הלקוחים מתרבויות שונות בהוראה במגמה להראות את תרומותיהן של התרבויות ליצירת הידע ולאופני החשיבה והחקר האנושיים. השנייה, לימוד התהליכים שבהם יצרו אנשי הגות, מדענים ואמנים את יצירותיהם, תוך הדגשת הגורמים שהשפיעו על היצירה, בהם גורמים אתניים, גזעיים ומגדריים. הדרך השלישית,

ניתוח ביקורתי של דעות קדומות ותיוגים. הרביעית, הפעלת דרכי למידה והערכה אלטרנטיביות, המאפשרת לתלמידים מתרבויות שונות לבטא את יכולותיהם הדיפרנציאליות במיטבם. והדרך החמישית, פיתוח תרבות ואקלים בית־ספרי, שיאפשר לכל התלמידים בני התרבויות השונות לזכות בשוויון, בבחירה ובכבוד, ולחוש בנוח בבית־הספר בחברת התלמידים וביחסיהם עם המורים.

מן הראוי כי הדרכים החינוכיות־הדידקטיות שמציע באנקס, תשמשנה בסיס בכל תכנון של תוכנית לימודים שתכליתה לטפח גישה רב־תרבותית. רק מעט מזעיר מן הדרכים המומלצות נכלל כיום בתוכניות הלימוד. מבחינה זו, מצב תוכניות הלימוד וחומרי הלמידה הוא בכירע. נראה שבמישור היחסים שבין יהודים לערבים יש אפילו נסיגה ומתחזקת השטנה. אם כי אפשר לייחס זאת למצב הביטחוני החמור.

חינוך לפשרה – הפתרון היחיד לתפיסות מוחלטות של צדק המתנגשות זו בזו

החינוך לרב־תרבותיות הוא גם חינוך להכרה מציאותית בדבר קיומן של עמדות, שהעיונות ביניהן קבוע ואין לו פתרון מוחלט, אלא פתרון של השלמה הדדית, מתוך פשרה שכל אחד מן הצדדים יכול לחיות עמה. וכבר נאמר "כל מחלוקת שהיא לשם שמים סופה להתקיים", (אבות ה, יז). כלומר, דווקא מחלוקת שהעמדות המתנגשות בה מייצגות, כל אחת מהן, השקפת עולם צרופה, המתייחסת לערכים נאצלים ועליונים, דווקא מחלוקת כזאת דינה שהיא נצחית. מחלוקת שכזאת – פוטנציאל העיונות בה הוא תמידי. כל עמדה בה היא אמת, ואמת מול אמת מתקיימות לעולם, כי אין שום אפשרות ליישב אותן באופן מוחלט. כאלה הן המחלוקות שאנו חיים בהן: שאלת היחס בין יהדות לציונות, בין יהדות לדמוקרטיה, בין יהודים לערבים, בין זהותה היהודית של ישראל לבין הגדרתה כדמוקרטיה. גורלן של מחלוקות כאלה הוא שהן לא תחדלנה, לא תימוגנה והן עתידות להתקיים לעד.

בקונפליקטים מן הסוג הזה, הצדק במיטבו עשוי להתממש אך ורק על־ידי מימוש יחסי, חלקי, של הצדק הנתפס כמוחלט על־ידי כל אחד מן הצדדים. מימוש מלא של הצדק המוחלט של צד אחד יגרום לאי־מימושו של הצדק הנתפס כמוחלט על־ידי הצד האחר. בכך ייעשה אי־צדק בסיסי, שמקורו מעצם אי־ההכרה של הצדק האחד בצדק האחר. לפיכך רק פשרה הוגנת, שעל־פי טיבה מציעה פתרון הנותן מענה יחסי בלבד לצדק המוחלט של כל אחד מן הצדדים, דווקא היא עשויה לבטא צדק נעלה. זאת, בתנאי שהפתרון מעניק לכל אחד מן הצדדים את היסודות שבלבית הזהות שלו: אוטונומיה או ריבונות, ביטחון וכבוד. הלקח הנובע מגישה זו ברור – יש לחנך לראייה מפוכחת של צדק מול צדק, ולגיוס התבונה והמוסר ליישוב קונפליקט קשה בדרך של פשרה.

המפתח בחינוך לרב־תרבותיות – חינוך לביקורתיות כלפי התרבות שלי

מבין כל שלל ההמלצות לחינוך לגישה רב־תרבותית, שהובאו לעיל, ראוי לסיום להדגיש, בעקבות צבי לם (2000), המלצה אחת שהובלעה בדברים. כולנו, כל אחת ואחד מאיתנו, הננו תבנית נוף תרבותנו, וככאלה כולנו נגועים באתנוצנטריות שקשה לנו להתגבר עליה. "השוביניזם התרבותי דומה למחלה כמו איידס, שבניהם של הנגועים בה נושאים אותו שלא באשמתם" (שם, עמ' 21). בכולנו טבוע כשל חיסוני שירשנו עם חלב האם ובדרך ההורשה התרבותית של המשפחה והחברה שבה גדלנו, והוא מונע מאיתנו את הדבר הנגיפים. ועל־כן, אפשר להתחיל בתהליך של פיתוח גישה רב־תרבותית בדרך אחת בלבד והיא, פיתוח יחס ביקורתי כלפי התרבות שלי. כל ניסיון להימנע מכך או לעקוף זאת יחבל מראש בתהליך. זהו המפתח לחינוך רב־תרבותי.

פיתוח יחס ביקורתי כלפי התרבות שלי, וכלפי הנרטיב שלי, אין פירושו שלילתם. ולכן אין לחשוש כלל גם מדברי הביקורת של אותם "פוסט־ציונים" ו"היסטוריונים חדשים", שאף־על־פי שהם חושפים ליקויים ועוולות שעשתה הציונות, אין הם מערערים על הנחות היסוד של הציונות ועל עיקריה. ביקורתם, מרגיזה ומתריסה ככל שתהיה, עשויה לשמש זרז שיש בו לצרף את השקפת עולמי מסיגים המצויים בה, ולכוונה, מבלי לערער את יסודותיה, לאפיק מוסרי איתן יותר.

מקורות

- בן־זאב, א' (2001). 'האם האדם הערכי הוא האדם החושב או האדם הרגיש?', יעקב עירם ואחרים (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים 2001, עמ' 189–166.
- וולצר, מ' (1999). **על הסובלנות**, תל־אביב 1999.
- יונה, י' (1991). 'פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהם על תחום החינוך', **מגמות**, לד (1991), עמ' 138–121.
- לם, צ' (2000). 'חינוך רב־תרבותי, בין־תרבותי – היש בזה ממש?', מרים ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית: סוגיות בהשתלמות מורים**, קובץ ט, ירושלים 2000, עמ' 21–17.
- ניסן, מ' (2001). 'התפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר', יעקב עירם ואחרים (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים 2001, עמ' 233–190.
- סלומון, ג' (2000). 'רשומון זה לא רק סרט', **פנים**, 15 (2000), עמ' 46–40.
- עזר, ח' (2001). 'אוריינות רב־תרבותית – אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית', יעקב עירם ואחרים (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים 2001, עמ' 590–559.
- קאנט, ע' (תשנ"ה). **הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות** (תרגום מ' שפי), ירושלים תשנ"ה.
- קוק, הרב א"י (תשכ"ג). 'אורות התחיה', **אורות**, ירושלים תשכ"ג, עמ' ע–עב.

עקרונות בחינוך לגישה רב־תרבותית

- רבינוביץ ד' ואבו בקר, ח' (2002). **הדור הזקוף**, תל־אביב 2002.
- שקולניקוב, ש' (2000). 'כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך חילוקי דעות אמיתיים?', מרים ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית: סוגיות בהשתלמות מורים**, קובץ ט, ירושלים 2000, עמ' 40–31.
- שוחט, א' (2001). **זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב־תרבותית**, תל־אביב 2001.
- תדמור, י' (1997). 'חינוך דיאלוגי', יצחק קשתי, מרדכי אריאלי ושמחה שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה**, תל־אביב 1997.
- תדמור, י' (1997). 'ערכי הידברות ושלוש בחינוך ובהוראה', איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל־אביב 1997, עמ' 272–266.
- תדמור, י' (1999). 'חינוך לערכים דמוקרטיים – מספר אבחנות מושגיות', עמ' 51–45; 'חינוך לערכים בחברה מקוטבת', עמ' 57–52; 'הכשרת מורים בעידן של מחלוקת', עמ' 67–58, **מלים מחנוכות**, תל־אביב 1999.
- תדמור, י' (2001). 'חינוך פוליטי בתקופה של משבר פוליטי', **בשער**, 15 (2001), עמ' 30–27.
- תמיר, י' (1998). 'שני מושגים של רב־תרבותיות', מנחם מאוטנר, אבי שגיב ורוני שמיר (עורכים), **רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, ספר הזיכרון לאריאל רוזן־צבי, תל־אביב 1998, עמ' 92–79.
- Banks, J. A. (1993). 'Multicultural education: Development, dimensions, and challenges', *Phi Delta Kappan*, 75(1) (1993), pp. 22-28.
- Banks, J. A. (1995). 'Multicultural education: Historical development, dimension and practice', Banks, J. A. & Banks M. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York 1995, pp 3-24.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Massachusetts 1971, Part One, Chapter 2: 'Justice as Fairness', pp. 47-101; Part Three, Chapter 7: 'Goodness as Rationality', pp. 347-396.
- Walzer, M. (1995). 'Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism', *Journal of the Philosophy of Education*, 29(2) (1995), pp. 181-189.
- Wurzle, J. (1988). 'Multiculturalism and multicultural education', James S. Wurzle (Ed.), *Toward Multiculturalism*, Yarmouth, Maine 1988, pp.1-11.

