

מסה

חינוך מוטה - חינוך מפלה: חינוך מזרחי כאמצעי לצמצום פערים ולשינוי חברתי

ניסים אבישר*

לאחרונה קיבלנו תזכורת נוספת לפערים בחינוך ובהשכלה הגבוהה בישראל בין אשכנזים ומזרחים. מחקר שערכו לאחרונה ינון כהן ועמיתיו עבור הביטוח הלאומי מלמד כי לא רק שפערים אלו שרירים וקיימים - למעשה הם אף מתרחבים (Cohen et al., 2021), חרף מאמצים ממושכים להביא לצמצומם, בעיקר באמצעות תקצוב דיפרנציאלי. במסה זו אבקש להציע הסבר שונה לתמונת הפערים, הקשור במיקום החברתי של רבים מן התלמידים המזרחים ומשפחותיהם ובהבדל בין תרבותם וערכיהם לאלה המקודמים במסגרות חינוך ובאקדמיה. אקשור גם בין ההבדלים האלה להבדלים מקבילים בעמדות הפוליטיות המקובלות ובדפוסי ההצבעה בין שני המרחבים - זה המשפחתי-קהילתי וזה החינוכי-אקדמי. הבדלים תרבותיים אלו מובילים לצמצום תחושת ההזדהות של תלמידים מזרחים מהשוליים החברתיים עם מערכת החינוך, ולצמצום תחושת השייכות שלהם בתוכה. הם צפויים להשפיע גם על היחס שיזכו לו תלמידים אלו, ובסופו של דבר על סיכויי הצלחתם. במילים אחרות, אטען כי אחד הגורמים העיקריים לפערים בין אשכנזים למזרחים הוא הגישה החינוכית המקובלת המעוצבת בתהליכי הכשרת המורים, וערכיה הסמויים המשקפים הטיה תרבותית ברורה. מתוך הנחה זו אציע אסטרטגיה חדשה לצמצום הפערים האלה באמצעות שינוי הגישה החינוכית בבתי הספר בישראל. אני סבור כי יישומה של הגישה המוצעת כאן, שקראתי לה "חינוך מזרחי", יסייע בצמצום פערים ואף יתרום להתאמת מערכת החינוך למאפייני התקופה ולצרכיה. יתרה מזו, יישומה של גישה זו צפוי לתרום לשינוי באיכות השיח החברתי-פוליטי בישראל ולצמצום הקיטוב והאלימות בחברה.

בשיחות שערכתי עם מורות ומורים מזרחים ועם פרחי הוראה מזרחים לגבי הקשר שבין מזרחיות לחינוך, עלו באופן ספונטני התייחסויות לקשרים שבין מזרחיות, עמדות פוליטיות ותהליכי חינוך והכשרה להוראה (אבישר, 2019ב). אותם אנשי ונשות חינוך הביעו הזדהות עם מגוון עמדות פוליטיות - ימין, שמאל או הסתייגות מהציר שבין ימין לשמאל. לצד זאת הם תיארו חוויות של בדידות ואף סיפרו כי חשו מושתקים ומאוימים בהקשר זה. ברוב המקרים בלט קושי בביטוי עמדות שמאלניות וליברליות בסביבת המשפחה המסורתית וקושי בביטוי עמדות ימניות ושמרניות במוסדות ההכשרה והחינוך. היבטים פוליטיים אלו בתהליכי חינוך והכשרה להוראה אינם מדוברים כמעט, ולכן יש ערך בהפניית תשומת הלב לתהליכים אלו. מתרחשים בהם תהליכי חברות מקצועיים, שאינם ניטרליים חברתית או תרבותית, והם צפויים להשפיע במידה רבה על סיכויי ההצלחה של פרחי ההוראה, המורות והתלמידים, על איכות החוויה העצמית והיחסים הבינאישיים בתוך הסביבה החינוכית, וגם

* ד"ר ניסים אבישר, הפקולטה לחינוך והפקולטה למדעי הרוח והחברה, מכללת סמינר הקיבוצים

על תחושת הסיפוק והמשמעות. לפיכך, הבנת ההטיות הפוליטיות במרחבים החינוכיים בישראל פותחת פתח לזיהוי תהליכי הפליה והסללה סמויים ולהתמודדות עימם. לא הרבה נכתב על הקשר שבין חינוך ובין עמדות פוליטיות. נראה כי הסיבה לכך, בין היתר, היא "עיוורון פוליטי" – אנשי חינוך תופסים את עשייתם כאפוליטית. מבחינה זו, בחינוך ובתחומים משיקים כמו פסיכולוגיה, הפוליטיקה היא טאבו. אפשר להבין את הנטייה של אנשי חינוך להתרחק מהשיח הפוליטי בעבודתם, שכן זהו נושא טעון ונפיץ העלול להגביר פילוג ופיצול בין תלמידים ומורים ובינם ובין עצמם, ומי שעוסק בו עלול לשלם מחיר אישי. יתר על כן, אנשי חינוך רבים תופסים את העמדה הפוליטית כבלתי רלוונטית לעיסוקם, ובמקביל חוששים מתהליכי אינדוקטרינציה של התלמידים. כמובן, יש בהם גם לא מעט יוצאים מן הכלל, ובהם אנשי חינוך שנוקטים עמדה בגלוי ופועלים לקידום תפיסת עולם חברתית ההולמת את עמדתם החינוכית. אפשר לציין גם את האירועים שנערכים לעיתים בסמוך למערכות בחירות, שבהם מתקיימים דיונים פוליטיים מפורשים ולא פעם גם הצבעה בתי הספר התיכוניים; מקצת האירועים האלה אף זוכים לחשיפה תקשורתית. יש לציין גם כי הזיקות בין עשייה חינוכית לעמדות פוליטיות מקבלות ביטוי באינספור ערוצים סמויים ובהם אירועים, טקסים ותוכניות לימודים – במה שנכלל בהן, ויותר מכך במה שנעדר מהן. להימנעות מן השיח הפוליטי ולהטיות המתקיימות בו יש השלכות מרחיקות לכת על תהליכים חינוכיים, הן בבית הספר הן בהכשרה להוראה. המפגש של דפוסים אלו עם זהויות מזרחיות משמש כר פורה לכינון של חוויות משמעותיות. בין היתר, מצב זה יכול להוביל לתחושת זרות אצל מזרחים שאינם מזדהים עם הערכים והעמדות הדומיננטיים בזרם המרכזי ולחוסר אמון (cultural mistrust). הוא עלול להוביל בעקיפין גם לקיטוב ולהסלמת השיח הפוליטי והחברתי, כפי שאכן קורה. לא פחות מכך, הוא צפוי להשפיע גם על תהליכים חינוכיים, ובפרט על פערים בחינוך על רקע אתני.

פערים אתניים בחינוך

במדינת ישראל קיימים כיום פערים ניכרים על רקע אתני בתחומי החינוך וההשכלה הגבוהה. פערים דומים קיימים גם בתחומי הבריאות, בריאות הנפש והשכר. אסתפק כאן בכמה דוגמאות בודדות שיתמכו בקביעה זו. מחקר עדכני המתבסס על נתוני הביטוח הלאומי מצא כי הפערים בהשכלה הגבוהה בין מזרחים ואשכנזים מתרחבים, בהשוואה בין הדור השני והשלישי (Cohen et al., 2021). נוסף על כך, נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים כי סיכוייהם של מזרחים לרכוש השכלה אקדמית נמוכים ב־60% מסיכויי מקביליהם האשכנזים וה"מעורבים", כאשר מנטרלים את משתנה השכלת ההורים (דוברין, 2015); כותבת הדוח מסכמת כי "אי־השוויון המעמדי, שפירושו פער בהזדמנויות וכמשאבים, חופף לאי־השוויון האתני" (עמ' 37; ההדגשה במקור). מחקר אחר מראה כי פערים אתניים דומים בהשכלה הגבוהה נמצאו בקרב בני הדור השלישי (Cohen et al., 2019). הפערים אמנם הצטמצמו מעט, בעיקר בקרב נשים (56.4% מקרב האשכנזים בני הדור השלישי משלימים תואר ראשון לעומת 36% אצל מקביליהם המזרחים), אולם כפי שמציינים החוקרים, "למזרחים עשויים להידרש ארבעה או חמישה דורות בטרם יגיעו לשוויון בהשכלה עם מקביליהם האשכנזים" (Cohen et al., 2019, p. 31). ממצאים אלו דומים

לממצאים שהתקבלו במחקרים אחרים, המלמדים גם הם על פערים ניכרים ומתמשכים בחינוך ובהשכלה גבוהה על רקע אתני (ראו למשל מקדוסי ופניגר, 2017; פניגר ואיילון, 2016) או לפי קטגוריות חברתיות המצויות במתאם עם החלוקה האתנית, כגון סוג יישוב (למשל עיירות פיתוח) או מידת ביסוסו הכלכלי (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). מנתונים אלו עולה כי סטודנטים מזרחים מיוצגים בחסר במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.

יחסי הכוחות האלה בין רוב אשכנזי למיעוט מזרחי באקדמיה מתמתנים כאשר בוחנים את הרכב הסטודנטים במכללות האקדמיות, ובפרט במכללות לחינוך, שבהן שיעור המזרחים גבוה יותר (איילון, 2008; דוברין, 2015; 2021; Cohen et al.). במוסדות האלה יש סטודנטים מזרחים רבים יחסית (לרוב נשים), אך אין פירוש הדבר שהמוסדות או הפעילות בהם נותנים ייצוג רחב יותר למזרחים או מושפעים באופן כלשהו מהרכב הסטודנטים. למעשה, ממצאים שונים תומכים בהשערה הנגדית, קרי שלמול הדומיננטיות של מזרחים (ונשים) בקרב הסטודנטים נמצא דומיננטיות של אשכנזים (וגברים) בסגל האקדמי. ישראל בלכמן (2008) מצא ששיעורם של גברים מזרחים בקרב אנשי הסגל הבכיר באוניברסיטאות עומד על כ-9%, לעומת שיעור של כ-73% גברים אשכנזים; מצבן של נשים מזרחיות גרוע עוד יותר ושיעורן בקרב הסגל הבכיר באוניברסיטאות עומד על 1.7%, לעומת כ-17% נשים אשכנזיות. במחקר אחר (זריני, 2007) נמצא כי שיעורן של פרופסוריות מזרחיות בישראל נמוך מאחוז אחד מתוך כלל הפרופסורים בישראל. אין ספק כי מבחינת מגדר קיים פער בין הנתונים האלה ובין מצב העניינים בסגל ההוראה במכללות לחינוך, שבהן מספר הנשים גדול יותר משמעותית, גם בעמדות בכירות; אך אין הדבר כך כאשר להיבט האתני. מחקר שנערך במכללת ספיר (גיגי ואחרות, 2019) מצא כי 69.53% מסגל ההוראה אשכנזים (בחלוקה מגדרית שווה), 18.75% מזרחים (רק רבע מהם נשים מזרחיות) ו-9% "מערובים" (בפער קטן לטובת הגברים). מעניין לא פחות שלמעלה מ-70% מאנשי הסגל מתגוררים במרכז הארץ ובירושלים ורק 27.7% מהם מגיע מהסביבה הגאוגרפית של המכללה, שנמצאת בפריפריה הדרומית של ישראל (כ-70% מהסטודנטים במכללה מגיעים אליה מהדרום) ושבה שיעור הסטודנטים המזרחים גבוה במיוחד.

לנוכח הנתונים הכלליים הללו יש לשער כי תת-ייצוג של מזרחים קיים גם בסגל המכללות להכשרת מורים. חשוב להדגיש כי אין מדובר בעניין פרסונלי בלבד אלא בנושא שעשוי להשפיע על מאפייני הסביבה והתרבות האקדמית, על תוכני הלימוד ועל הגישה החינוכית וההכשרתית. אפשר לשער כי קיים קשר בין המאפיינים החברתיים-תרבותיים של חברי הסגל במוסד אקדמי ובין אופיים של הדפוסים האישיים והבינאישיים, התפיסות והקודים המקובלים בו. בהינתן מצב זה, סטודנטיות וסטודנטים מזרחים מהפריפריה החברתית או הגאוגרפית בישראל צפויים לחוש פער בין הנורמות, ההעדפות והציפיות (קרי, ההביטוס) המוכרים להם מסביבת המקור המשפחתית והקהילתית ובין אלה שבסביבה החינוכית והאקדמית. ואכן, קולות כאלה מקבלים מדי פעם ביטוי, בעיקר במרחבים חוץ-אקדמיים בטוחים אך גם במסגרת השיח האקדמי (ראו אבישר, 2019ב). הדעות הפוליטיות המקובלות או המוערכות הן חלק מההביטוס במכללות, שמנקודת המבט ההגמונית נראה מועדף, מובן מאליו ואף הכרחי. מכיוון שכך, ייתכן כי האתגר האינטלקטואלי והמעשי הניצב בפני סטודנטיות וסטודנטים מזרחים לחינוך גדול יותר מזה הניצב בפני סטודנטים אחרים, בין היתר בשל המתח האפשרי בין זהותם האישית ובין זהותם המקצועית המתהווה.

כדי להתמודד עם סכנות אלו קראו אנשי חינוך לקדם פרקטיקה של חינוך פוליטי. החינוך הפוליטי מבקש, בין היתר, להפוך ערכים סמויים לגלויים ולקדם דיון פתוח וביקורתי בסוגיות של זהות ופוליטיקה במסגרת השיח החינוכי. למעשה, תפיסות ומסגרות חינוכיות בעולם ובישראל מבטאות קשר זה – החל בפדגוגיה הביקורתית של פאולו פריירה, עבור בבתי הספר של קדמה וכלה במסגרות חינוך הממוקדות במה שמכונה "נוער בסיכון" (שבהן ייצוג יתר למזרחים, ליוצאי אתיופיה וליוצאי ברית המועצות לשעבר), כגון מסגרות ברנקו וייס, תוכנית היל"ה ואחרות.

חינוך פוליטי וזהות מזרחית

חינוך פוליטי מבקש לטפח תודעה ביקורתית (critical consciousness) בקרב מורים ותלמידים באשר ליחסים חברתיים ולמגוון תופעות תרבות המשקפות יחסי כוחות גלויים וסמויים – בכיתה, בבית הספר, בקהילה, בחברה ובעולם. תודעה ביקורתית מתבטאת בעמדה ספקנית שמעלה שאלות על אודות התופעה הנבחנת, בין שמקורותיה פנימיים (העצמי) ובין שהם חיצוניים (המציאות, העולם). היא מעודדת הבנה מורכבת של תופעות ושל הזיקות ביניהן. טיפוחה של תודעה ביקורתית עשוי לכלול חשיפה למציאויות חיים מגוונות ולהשלכותיהן על החוויה העצמית (מרכיב רגשי), הקניית ידע והמשגות רלוונטיים (מרכיב קוגניטיבי) ופיתוח מיומנויות ודרכי התמודדות עם מציאויות אלו בקרב מורים ותלמידים (מרכיב התנהגותי). החשיפה למציאות החיים, למשל לחיים בעוני, צפויה לעורר רגש או הזדהות; הידע וההמשגות מספקים פרספקטיבה ומאפשרים לארגן את תמונת המציאות; ופיתוח המיומנויות ודרכי ההתמודדות מקנה כלים לפעולה למען שינוי המציאות הפוגענית. אולם תודעה ביקורתית אינה מופנית רק כלפי חוץ. אדרבה, יש להפנותה פנימה תחילה. חינוך פוליטי מפעיל תהליכים מתמשכים של בחינה עצמית ביקורתית ומעורר שאלות באשר למניעים, להטיות ולהשלכות של המעשה החינוכי. הוויה חינוכית כזאת היא חלק מאג'נדה חינוכית ועליה להיות מפורשת, שקופה ופתוחה לדיון. אולם הוויה כזאת תעמוד בניגוד לתוכנית הלימודים הסמויה שנכפית על התלמידים, המבטאת למעשה שימוש לרעה בעמדת הכוח של אנשי החינוך.

תודעה ביקורתית מחייבת היכרות עם הקשרים שונים – יהיו אלה הקשרי החיים של התלמידים ושל המורים, האקלים החינוכי או היחסים החברתיים. יוצא מכך שהתכנים והתהליכים החינוכיים במסגרת החינוך הפוליטי מקיימים יחסי גומלין עם הקשרי החיים של התלמידים. הזיקה לקהילה משמעה גם שבית הספר אינו מערכת סגורה. עניין זה משליך על יחסי הכוחות בו, משום שהם נעשים ריכוזיים פחות. סביבה מגוונת יותר מבחינת הנורמות והמדדים הנהוגים בה צפויה להיות פתוחה יותר לשונות ודכאנית פחות כלפי קבוצות או פרטים שאינם משתייכים לזרם החברתי המרכזי. במילים אחרות, חינוך פוליטי מתאפיין בהכללה (inclusion), בגיוון וברגישות חברתית-תרבותית.

תיאור זה עשוי לעורר שאלות חשובות. ראשית, האם אינו מבליע הנחות יסוד שאפשר לתרגמן לתפיסה פוליטית מוגדרת? האם אין מדובר בתרגום לשדה החינוך של תפיסה פוליטית ליברלית או של שמאל חברתי-כלכלי, המדגישים שוויון וזכויות אדם? אם אמנם כך, אפשר לטעון כי קיים מתח או פער בין עמדה זו ובין הנטייה למסורתיות, המאפיינת

מזרחים רבים והמדגישה דווקא את חובות הפרט כלפי הקולקטיב – גישה שעשויה להוביל להעדפת עמדות פוליטיות שמרניות. במקרה זה, חוויית השונות בין הערכים המשפחתיים והזהות האישית ובין מערכת החינוך, ערכיה ודרכי פעולתה צפויה להישמר ולהוביל לכל אותן הבעיות שתוארו קודם. מנגד, אפשר בנקל לקשור בין עמדת הנחיתות החברתית-כלכלית של מזרחים רבים בישראל (בראייה סוציולוגית כללית) ובין הצורך בגישה חינוכית מעצימה, המבקשת לצמצם מרכיבי דיכוי ואפליה גלויים וסמויים ולקדם ניעות חברתית. במקרה זה, הקשר בין חינוך פוליטי ומזרחיות נראה מתבקש. לטענתי, חינוך פוליטי בגרסאותיו המוכרות, הנשענות על הנחות יסוד ליברליות מערביות, צריך לעבור התאמות תרבותיות כדי שיוכל לסייע בצמצום פערים ובחיוזוק תחושות השייכות והערך העצמי של תלמידות ותלמידים הממוקמים בשולי החברה הישראלית.

מחינוך פוליטי לחינוך מזרחי

כאמור, המאמצים הממושכים לצמצם פערים בחינוך בישראל – פערים בין מרכז ופריפריה, שהרי הסוגיה העדתית עדיין אינה זוכה להתייחסות מפורשת במשרד החינוך – התרכזו בהקצאה דיפרנציאלית של משאבים. ההנחה היא שהשקעה כספית גדולה יותר תתרום לצמצום הפערים, המקבלים לא פעם ביטוי גם באיכות המתקנים והעוזרים. אולם מתברר שהנחה זו שגויה ושמשאבים כספיים אינם מביאים לשיפור המצב. לטענתי, כאמור, הגורם העיקרי לפערים אינו חסך במשאבים חומריים אלא בעיקר אופי הגישה החינוכית המיושמת. הטענה מבוססת על שיחות רבות עם אנשי חינוך, המתארים פעם אחר פעם הטיה בגישה זו; היא אף זוכה לאישוש ראשוני במחקר שערכתי (וטרם פורסם), שמראה כי קיימים הבדלים בעמדות של אנשי חינוך העובדים ביישובים חזקים, בינוניים וחלשים לפי המדד החברתי-כלכלי, בפרט בכל הנוגע לניהול כיתה ולהתייחסות לסוגיות משמעת והתנהגות. לפיכך, הצעתי היא להתמודד עם סוגיית הפערים באמצעות שינוי תהליכי הכשרת המורים והתייחסות להיבטים הפדגוגיים ולמטען התרבותי הסמוי הטמון בהם. מדובר למעשה בהתאמה תרבותית של הגישה החינוכית המקובלת כך שלא תשקף עוד העדפה תרבותית מסוימת, אלא תשאף להכיל שונות וליצור מגוון נתיבים להצלחה. את התפיסה החלופית הזאת, שהיא גרסה ייחודית של חינוך פוליטי, בחרתי לכנות "חינוך מזרחי". תפיסה זו נושאת זיקות שונות להגדרות ולמאפיינים כלליים של תרבות מזרחית. ייצוגם של מזרחים צפוי לצמצם תחושות ניכור וזרות אצל תלמידות ותלמידים מזרחים ולקדם חיבור ורציפות בין מרחבי החיים שלהם. גישה כזאת תתרום לשלומות (well-being), לערך העצמי ולאיכות היחסים הבינאישיים והחברתיים של תלמידים ומורים כאחד. לא אוכל להציג כאן בפרוטרוט את הגישה (להרחבה ראו אבישר, 2019א, 2019ב), אך אדגים את הרציונל המרכזי שלה באמצעות שלוש דוגמאות. כל אחת מהן מתמקדת במאפיין חינוכי שיש לו השפעה מכרעת על צמצום פערים ועל קידום שוויון הזדמנויות בחינוך. אפתח ברעיון ההוליום, המאפיין אוריינטציה תרבותית מזרחית. תפיסה הוליסטית מעדיפה ראייה של "גם וגם" על פני תפיסות אנליטיות של "או-או" ומדגישה פלורליזם וגיוון. לרעיון זה חשיבות חינוכית רבה, שכן בכל כיתה יש ריבוי וממילא גם מתחים ויריבויות לצד חיבורים ושותפויות. כדי ליצור סביבה חינוכית שמבטאת יחס של כבוד

כלפי ריבוי חברתי-תרבותי ומאפשרת תנאים שוויוניים להתפתחותם של פרטים שונים יש לדאוג לגיוון בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. גיוון כזה יאפשר לתלמידים שונים לגלות את כישורונותיהם, לבסס את ערכם העצמי והתרבותי ולהגיע להישגים. לשם כך, על אנשי חינוך לעודד הבעה של מגוון כישורים ועמדות ולהימנע מהצבת סטנדרט אחד או ביטויי העדפה ברורים להווייה כלשהי, באופן גלוי או סמוי. הדבר מחייב תודעה ביקורתית ולצידה שינוי יסודי בדרכי ההערכה, שיוביל בהכרח לשינוי בדרכי ההוראה והלמידה. מעבר לכך, הוא מחייב הכרה בעושר התרבותי המצוי בכיתה ובהיותו משאב חינוכי רב ערך. המטרה תהיה ליצור סביבה חינוכית שבה לכל תלמידה ותלמיד זהות אישית וקולקטיבית שיש לה ערך והיא תורמת למכלול, גם – ובמיוחד – כאשר היא מאתגרת ערכים מקובלים ומוסכמות חברתיות. מאפיין רלוונטי נוסף הוא דגש על קולקטיביות ולא על אינדיבידואליות. האפשרות לראות את הכיתה ואת בית הספר כשלם משקפת גם היא תרבות מזרחית קולקטיביסטית. הגישה המוצעת מבקשת לאזן את הנטייה להתמקד בפרט ובהישגים שנמדדים לפי מדדים אחדים וקבועים; היחידה המרכזית בה להוראה, ללמידה ולהערכה היא הקבוצה – הכיתה, בית הספר או הקהילה החינוכית. מכאן שמודגשים בה מרכיבי ערכות הדדית וקהילתיות. ראייה זו מובילה בתורה לשינוי בתפיסת תפקיד המורה ולהדגשת יכולות ההבנה וההנחיה של תהליכים קבוצתיים והדגשת מרכיבי מנהיגות חינוכית בהכשרת מורים. מתוך כך נגזרות אפשרויות חדשות לפעולה חינוכית, בפרט בכל הנוגע להתערבות קבוצתית במצבים שבהם הדינמיקה הקבוצתית כוללת היבטים פוגעניים כגון ביוש, הדרה וחרם, או כאלה המשקפים ומשמרים את יחסי הכוחות החברתיים על אי-השוויון הטמון בהם. גישה כזאת יוצרת מרחב נוח יותר שתלמידים שונים יכולים להשתלב בו ולמצוא בו את מקומם, ולספק תנאים טובים יותר לחוויית הצלחה וערך. למעשה, זהו תפקידם הבסיסי ביותר של אנשי חינוך ועליו להיות מודגש בתהליכי ההכשרה.

לבסוף, ראוי להדגיש את תפקידה החינוכי של המסורת, שעל פי רוב נעדרת מהמרחב החינוכי. מסורתיות מצויה בתווך שבין פרט וקהילה, בין דתיות וחילוניות ובין עבר להווה, והיא משמשת כאן עיקרון חינוכי מארגן. היא עשויה לתמוך בכירור הבדלים בין פרטים וקבוצות, אך לא פחות מכך גם בכירור הגורמים המשותפים המחברים בין פרטים למורשתם ולסביבתם ובינם ובין פרטים מקבוצות אחרות. כירור כזה יוכל לפתוח פתח להתמודדות עם מתחים וקונפליקטים בסביבה חינוכית בטוחה יחסית ולהכרה בערכה של סביבה מגוונת. מנקודת מבט זו, מסורתיות נתפסת כגורם מחבר וכמקור לערך עצמי וקהילתי ולפיכך יש לטפחה, הן בסביבה החינוכית הן בוו הקהילתית. משמעות הדבר, בין היתר, היא טיפוחה של עמדה חינוכית צנועה (המכונה גם "ענווה תרבותית"), המדגישה פתיחות לנקודת המבט של הזולת, למידה לאורך החיים ותודעה ביקורתית. צניעות כזאת מחדדת את ההכרה בחשיבות הרצף שבין עבר להווה, בין המשפחה לפרט ובין תהליכי חינוך והתפתחות לנורמות ולערכים של כל אחת ואחד מהתלמידים.

התיאור הקצר של החינוך המזרחי שהוצג לעיל אינו ממצה. מרכיבים נוספים בגישה נשענים גם הם על מאפיינים כלליים של אוריינטציה תרבותית מזרחית. גישה זו מציעה דרכי התמודדות חינוכיות עם השלכות המיקום החברתי של חלק מהמזרחים בישראל, המובילות ליחסים חינוכיים וחברתיים מפלים או דכאניים. חלק ממרכיביה מתמקדים בתלמידים וביחס אליהם, חלקם במורות ובגישתן החינוכית וחלקם באופיו של התהליך

החינוכי, על המאפיינים התוכניים והצורניים המרכיבים אותו. בהסתכלות כוללת, הגישה מקבילה למה שמכונה בשיח החינוכי העולמי "למידה חברתית-רגשית" (Social-Emotional Learning, SEL), אך היא מותאמת למאפייני החברה הישראלית ובעיקר למאפיינים של מזרחים בישראל. להיבטים החברתיים והרגשיים של הלמידה חשיבות רבה בצמצום פערים חינוכיים והישגים לימודיים ובהתמודדות עם תופעות חברתיות של אפליה, דיכוי וגזענות. השפעתם גדלה מאוד בעקבות מגפת הקורונה, שהשלכותיה השליליות על השלומות, על תחושת השייכות וטיב היחסים הבינאישיים ועל ההישגים הלימודיים מושפעות אף הן מהמיקום החברתי של הפרט, המשפחה והקהילה. פעולות חינוכיות ברוח זו עשויות להיטיב את מצבם של תלמידים שמצויים בתחתית ההיררכיה החברתית ולתרום ליצירת מרחב חינוכי בטוח ותומך לכלל התלמידים.

שינוי ברוח זו משמעו גם הדגשת תהליכי למידה פעילה מלמטה למעלה, באופן שמחובר לחיי התלמידים, למשפחתם ולקהילתם. מאחר שמערכת החינוך הישראלית עדיין מדגישה למידה המושתתת על העברת ידע, מדובר בהתפתחות פדגוגית חיונית ההולמת את רוח הזמן. שינוי כזה יועיל לא רק לאלה המשתייכים לקבוצות המוחלשות בישראל, שרבים מהם מזרחים, אלא לכלל תלמידי ישראל. ולא זו בלבד, אלא שייתכן כי השלכותיו של שינוי שכזה יחרגו מתחומי החינוך לעבר המרחבים החברתיים-פוליטיים בישראל.

חינוך מזרחי ושינוי פוליטי

כאמור, אפשר לראות בחינוך המזרחי גרסה ייחודית של חינוך פוליטי. החינוך המזרחי מבקש להביא לתהליכי שינוי חינוכיים וחברתיים ולקדם שינוי חברתי-פוליטי. חשוב להדגיש כי אין מדובר במאבק סקטוריאלי שמטרתו לשרת קבוצה חברתית מסוימת או עמדה פוליטית צרה כלשהי, אלא במהלך החותר לשינוי יסודי ביחסי הכוחות ובמבנים החברתיים. מאבק כזה עשוי לתרום לערעור החלוקה הפוליטית החדה בין ימין ושמאל ולכינונו של שיח חברתי-פוליטי מורכב וגמיש יותר, להרחיב את מידת החופש ולצמצם את היקפי האלימות הסמויה והגלויה במערכת החינוך ובחברה.

תהליכים כאלה נחוצים כיום גם למול כוחות חברתיים-תרבותיים ליברליים המעודדים (או לכל הפחות נתפסים כמעודדים) רלטיביזם תרבותי, שפרטים וקבוצות (שרובם ככולם מהשוליים החברתיים) חווים אותם כאיום על זהותם האישית, האתנית או הלאומית. במציאות כזאת, דווקא חיבור לקבוצת הפנים וחיידוד הזהות עשויים לגבש ביטחון שיוביל לדיאלוג בינתרבותי שוויוני ובונה. במובן זה, מושגים כגון "רבי-תרבותיות" אינם ניטרליים; אדרבא, הם מייצגים עמדה חברתית מועדפת שלא כולם שותפים לה, ומכאן שלא את כולם היא צפויה לשרת. לפיכך, החינוך המזרחי קורא לחידוד הייחודיות ולהידוק הקשר בין התלמידים ובין משפחתם, קהילתם ומורשתם התרבותית מבלי שזכויותיהם והזדמנויותיהם ייפגעו; בד בבד מודגשים בו מרכיבים בין-קבוצתיים של חינוך שוויוני ואנטי-גזעני. אם כן, יש בו למעשה שני מוקדים – האחד הוא עבודה חינוכית המכוונת פנימה ומדגישה בירור של מרכיבי זהות אישית וקולקטיבית, והאחר הוא עבודה חינוכית המכוונת החוצה ובוחנת באופן ביקורתי דפוסי יחסים ואת השפעותיהם על פרטים וקבוצות. כל אחד מהמוקדים הללו תומך בשני ומשלים אותו.

סיכום

יש זיקה בין המיקום החברתי וההביטוס של הפרט ובין יחסו לחינוך ולהשכלה, וכן בין מיקומו וההביטוס שלו ובין יחסה של מערכת החינוך כלפיו. מיקום מרכזי יותר ייטה להוביל לאמון במערכת, לחוויות של שייכות וליחס מעריך ואוהד כלפיה. לעומת זאת, מיקום שולי עלול להוביל לאי־אמון הדדי ובסופו של דבר לניתוק ולנשירה. במילים אחרות, מידת ההזדהות עם מערכת החינוך ועם האתוס שלה, ומידת האמון ביכולתה לקדם התפתחות רלוונטית ומועילה, ישפיעו על אופני התפקוד של הפרט ועל ההישגים בבית הספר. בה בעת, הנחות והטיות סמויות המופנות כלפי פרטים וקבוצות מסוימים מקבלות ביטוי בשיח החינוכי ומשפיעות על חוויית הלמידה ועל סיכויי ההצלחה. ביטויים סמויים אלו – אמירות לא מכוונות, המבטאות מיקרו־אגרסיות או "יחס מפלה חמקמק" (בקשי, 2019) – מופנים כלפי מי שאינם נתפסים או אינם רואים עצמם כחלק מהמכלול וכבעלי קול, ייצוג או השפעה של ממש על הערכים, הכללים ודפוסי היחסים והפעולה במרחב החינוכי או החברתי. בהקשר של מערכת החינוך דוברת העברית בישראל, אלה הם לרוב משפחות ותלמידים מזרחיים ממעמד נמוך ובעלי נטייה מסורתית־שמרנית, וכן משפחות ותלמידים יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית המועצות לשעבר. הטיה חברתית זו, הקשורה למיקום החברתי, תשפיע במקביל על העמדה הפוליטית ודפוסי ההצבעה ועל החוויה החינוכית וההישגים הלימודיים. יש להדגיש כי הדפוס הזה הוא תוצאה ישירה של הטיה תרבותית המיתרגמת ליחס מפלה, והוא אינו באחריותם של אלה המוצבים בשולי החברה או המצויים עצמם בשוליה, כלומר אין כאן "האשמת הקורבן". רוצה לומר, על החברה ככלל ועל המצויים בעמדות כוח והשפעה מוטלת האחריות לדאוג גם להתפתחותם ולשלומם של אלה המצויים בשולי החברה. הקריאה כאן היא לשינוי מערכת.

אף שהקשר בין שני התחומים – הפוליטי והחינוכי – אינו פשוט או הדוק, הוא מצביע על שני מרחבי קונפליקט טעונים בחברה הישראלית ומסמן זיקה אפשרית או מידה של הקבלה ביניהם. בשניהם נדרש רציונל שיסייע לצמצם את הפערים ואת המתחים. הרציונל הבסיסי שהוצע כאן מתבסס על הגדרת המזרחיות כעמדה א־בינרית, שמשבשת את הפיצולים הדיכוטומיים בחברה וחותרת תחתם. תרגומה של תפיסה זו לשדה הפוליטי עשוי להתבטא בהקמת מסגרת פוליטית שאינה מתיישבת עם הסדר הפוליטי הקיים, שבמרכזו חלוקה חדה בין ימין לשמאל. חלוקה מחדש, גמישה יותר, של הכוח והמשאבים בציבוריות הישראלית עשויה להוביל גם לצמצום הפערים האתניים בישראל ולהפחתת הניכור והדה־לגיטימציה בין חלקי החברה הישראלית.

כפי שראינו, מהלכים דומים רלוונטיים ואף חיוניים במערכת החינוך הישראלית כיום: הפחתת הריכוזיות, חיזוק הקשר למשפחה ולקהילה והזמנת לקחת חלק בעיצוב המסגרות והתהליכים החינוכיים; צמצום הבחנות וחלוקות בינריות וטיפוחה של גישה הוליסטית המוצאת ערך בכל פרט וקבוצה ושואפת לטפחם; מעבר לחשיבה קולקטיבית וצמצום הנטייה להתמקדות בפרט ובמידת יכולותיו לפי סטנדרטים אחידים (ומפלים); ולא פחות מכך, עמדה המבטאת כבוד למסורות ולמורשות התרבותיות ומאפשרת חויית רצף בין עבר, הווה ועתיד ובין המרחבים השונים, ובראשם המשפחה ובית הספר. למותר לציין כי הפוליטי והחינוכי תומכים זה בזה ומשלימים זה את זה. שניהם גם יחד עשויים להביא לשינוי ולתיקון עולם ולקדם חברה מגוונת, צודקת ושוויונית יותר.

מקורות

- אבישר, ניסים. (2019א). חינוך שוויוני ורב-תרבותי ברוח הזמן: קו"ד מזרח"י בעשייה חינוכית. *החינוך וסביבו*, מא, 9-32.
- אבישר, ניסים. (2019ב). ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. מכון מופ"ת. איילון, חנה. (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. *סוציולוגיה ישראלית*, י(1), 33-60.
- בלכמן, ישראל. (2008). דו"ח מחקר: על ההרכב האתני של אוניברסיטאות המחקר בישראל. *תיאוריה וביקורת*, 33, 191-197.
- בקשי, איריס. (2019). יחס מפלה חמקמק: בין אדם לזולתו בחברה הישראלית. נוצה. גיגי, מוטי, עינת יהודה, סיגל נגר-רון ותמי רזי. (2019). מגוון לאומי, אתני, מגדרי ומרחבי בקרב הסגל והסטודנטים במכללה האקדמית ספיר (דוח מחקר). תוכנית גוונים באקדמיה.
- דוברין, נורית. (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- זריני, איריס. (2007). פריפריה אקדמית, פריפריה חברתית: פרופסוריות מזרחיות בישראל. בתוך שלומית ליר (עורכת), *לאחות: פוליטיקה פמיניסטית מזרחית* (עמ' 143-154). בבל.
- מקדוסי, עודד, ויריב פניגר. (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל: הממד האנכי והממד האופקי. בתוך רינת ארביב-אלישיב, יריב פניגר ויוסי שביט (עורכים), *יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך* (עמ' 321-342). מכון מופ"ת.
- סבירסקי, שלמה, ואתי קונור-אטיאס. (2017). *תמונת מצב חברתית 2016*. מרכז אדוה.
- פניגר, יריב, וחנה איילון. (2016). מדיניות לשונית ונגישות להשכלה הגבוהה: פערים בין יהודים וערבים בישראל. בתוך אודרי אדירקח ואורי כהן (עורכים), *דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב* (עמ' 125-137). אוניברסיטת תל אביב.
- Cohen, Yinon, Yizchak Haberfeld, Sigal Alon, Oren Heller, & Miri Endeweld. (2021). *Ethnic gaps in higher education and earnings among second and third generation Jews in Israel* (Working Papers 135). Israel National Insurance Institute.
- Cohen, Yinon, Noah Levin-Epstein, & Amit Lazarus. (2019). Mizrahi-Ashkenazi educational gaps in the third generation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 25-33.