

אחוזה בחינוך בישראל

נטלי לוי ועמיתיה שחרית

"המורשגים המופששטטים 'חירות' ל'שוורלוך'
מובבנים ומשוולבבים יחד דרך המושג המוח-
שי יותר של האחרוה, שכן רק אם בני אדם
חשים עצמם כאחים, הם יכולים לקחת חלק
בחירות אמיתית אחד מהשני, ובשוורלוך
אמיתי אחד בין השני. "מרטין בובר.

על העמיתים:

ד"ר שלמה פישר הוא עמית בכיר במכון למדיניות העם היהודי (JPPPI) ולימד סוציולוגיה וחינוך בבית ספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. מעבר לפעילותו האקדמית עבד בשדה החינוך והמדיניות בארבעים השנים האחרונות.

ד"ר אדם צחי הוא מרצה לקולנוע במכללת הרצוג שבגוש עציון, מוסיקאי, תסריטאי ויוצר.

מלכי רוטנר היא מנהלת מרכז מפתח מרחב אשדוד – מרכז הכוון תעסוקה לחרדים, כותבת ופעילה חברתית קהילתית במיזמים הפועלים ליצירת קהילה משותפת, חוצת מגזרים.

נטלי לוי היא מנהלת קבוצת העמיתים, ילידת ותושבת יפן, דוקטורנטית בחוג לסוציולוגיה באוניברסיטת תל אביב ופעילה חברתית. היא בעלת תואר ראשון במדע המדינה ותעודת הוראה, ותואר שני בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, גם הם מאוניברסיטת תל אביב. בשני העשורים האחרונים הקדישה את מירב זמנה לארגוני שינוי חברתי העוסקים ביחסי יהודים-ערבים ובקבוצות שיח. אולם, לאחר שנים בהן התמקדה בשילוב אידיאולוגי ונחשפה לחולשותיו, בעבודת הדוקטורט היא משווה בין בתי ספר המעורבים באופן נסיבתי לאלו המעורבים אידיאולוגית ועל כך זכתה במלגת נשיא המדינה לשנת 2017 למצוינות וחדשנות מדעית. בין השנים 2016-2019 כיהנה כיושבת ראש ארגון הסגל האקדמי הזוטר באוניברסיטת תל אביב והייתה ממובילי המאבק לשיפור תנאי ההעסקה במערכת ההשכלה הגבוהה.

הרב בצלאל כהן הוא ראש ישיבת "חכמי לב" לשעבר, בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית של מכון מנדל. פועל לקידום תעסוקת חרדים ולשילובם בצה"ל ובלומודים אקדמיים.

נזיר מג'לי הוא סופר ועיתונאי, מגיש תוכנית אקטואליה בערוץ 2 ופרשן לענייני ישראל בעיתון "א-שרק אלאוסט" היוצא בלונדון, וערוצי טלוויזיה בעולם הערבי.

ד"ר חנין מג'אדלה היא מרצה במכללת אלקאסמי לחינוך, בוגרת בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית עובדת סוציאלית, אשת חינוך ופעילה חברתית.

ד"ר עו"ד עופר סיטבון הוא מרצה בכיר בבית הספר למשפטים במכללה האקדמית צפת ומכהן גם כראש הקליניקה לתאגידיים וחברה במרכז האקדמי למשפט ולעסקים ברמת גן.



קרן אדמונד דה רוטשילד

תְּקִצִיר מְנַהֲלִים

של חירות ושוויון כפי שנדגים, אולם לא השכילו להתייחס לבנייתה של אחווה וקרבה שהיא כה הכרחית. בסופו של המסמך תובאנה הצעות אופרטיביות לעידוד האחווה בחברה הישראלית ובמערכת החינוך בפרט.

בשנת 2015, נשא הנשיא רובי ריבלין נאום שלימים כונה "נאום השבטים", בו הכיר בקיומם של ארבעה שבטים כמעט שווים בגודלם בחברה הישראלית - חילוניים, דתיים, חרדים וערבים, חלוקה אשר מתבטאת בראש ובראשונה בזרמי חינוך שונים ונפרדים.

במסמך זה אנו טוענים שתי טענות. הראשונה כי רצונה של כל קבוצה להתחנך על פי ערכיה ועם הדומים לה, הינו רצון ראוי ולא רק מצוי, ויש לכבד אותו. אינטגרציה של כלל השבטים, לא רק שאינה נתפסת כאפשרית, אלא גם מאיימת על כל קבוצה ותרבותה הייחודית, ועלינו להתייחס לתרבויות אלה כנכסים.

השנייה, כי בנוסף לרצון של כל קבוצה בשמירה על זהותה ותרבותה, לא ניתן להתעלם מכך שהעדר המגע בין הקבוצות, מוביל לאתנו-צנטריות, סגירות וסטריאוטיפים הדדיים.

ההצעה במסמך זה היא לפיכך, כי על מנת להתמודד עם החלוקות השבטיות במערכת החינוך הישראלית, יש לשם דגש על ערך האחווה. בעוד שהתפיסה הליברלית מארגנת יחסים בין קבוצות ותרבויות באמצעות ערכי החירות והשוויון, ומתמקדת בפרט ובצרכיו ובהסדרים החברתיים בין אנשים, ערך האחווה מדגיש את הקשר המשמעותי הקיים בין חברי קבוצות וקהילות, כבסיס להסדרים החברתיים.

האחווה מתמקדת לא בפרט ובזכויותיו (חירות) ולא בשוויון בין כלל הפרטים, אלא בחיבור בין חברי הקהילה, בסולי-דריות, בקרבה, באינטימיות ובטוב המשותף שיוכלו לייצר יחדיו. האחווה היא העוגן שעליו ניתן לקיים חברה עם ערכות הדדית ותחושת שייכות, והיא נמצאת בבסיסן של תרבויות ודתות רבות.

מרבית הניסיונות שנערכו בעבר כדי להתמודד עם אתגר השבטיות במערכת החינוך נשענו על התפיסות (הראויות)

מבוא

מסמך זה מבקש להציע דרך להתמודדות עם אתגר השבטיות של החברה הישראלית באמצעות שימת דגש על ערך האחוה. התפיסה הליברלית מארגנת יחסים בין קבוצות ותרבויות באמצעות ערכי החירות והשוויון, ומתמקדת בפרט ובצרכיו ובהסדרים החברתיים בין אנשים. לעומת זאת, ערך האחוה מדגיש את הקשר המשמעותי הקיים בין חברי קבוצות וקהילות, כבסיס להסדרים החברתיים. בדברים הבאים נבקש לפיכך להתמקד באחוה שנוצרת באופן טבעי במעגלים הקרובים, אך מתפתחת ומתפשטת בחברה כולה.

בנאום שנשא הנשיא ראובן ריבלין בשנת 2015, שזכה בהמשך לכינוי "נאום השבטים", הוא טען שהחברה הישראלית מורכבת מארבעה שבטים: החילוני, הדתי, החרדי והערבי, ודיבר על הנתק הגובר ביניהם. נבדלות של השבטים מתבטאת בין היתר בארבעת זרמי החינוך, כאשר "כל ילד שמגיע לעולם במדינת ישראל נשלח... למערכת שתכליתה לחנך אותו ולעצב את תפיסת עולמו לאתוס תרבותי, זהותי, דתי ואף לאומי שונה".

לאורך השנים נעשו ניסיונות רבים להתמודד עם אתגר ההפרדה בין הקבוצות, שכמעט אינן נפגשות זו עם זו, אולם זיהינו בניסיונות אלו שתי בעיות מרכזיות, שננסה לתת להן מענה בהמשך מסמך זה.

הבעיה הראשונה היא שההפרדה בין הקבוצות נתפסה, לפחות בתוך החברה הליברלית, כ'רע הכרחי', כבעיה שיש לקבלה כמובן מאליו הישראלי, ולהתמודד איתה בדרכים המיטביות, מבלי יכולת להגיע לאינטגרציה שנתפסת כחזון האולטימטיבי לחברה תקינה. במסמך זה נטען כי הזהות הייחודית של כל אחת מהקבוצות מהותית וחיונית לה ולחברה כולה, ונורמטיבית אין צורך או סיבה לטשטש אותה. להפך, זהות ייחודית מעניקה תחושת שייכות ומשמעות לפרטים ולקהילות, שהן יסודות חיוניים, גם אם לא בלעדיים, לקיומה של

מדינה בריאה ואיתנה. יחד עם זאת, עלינו לקחת בחשבון כי המחיר של הרצון להסתופף בקרבת הדומים לי עשוי להיות יצירת מרחק, מיסוד סטריאוטיפים, חוסר הבנה או תקשורת והעמקת השסעים החברתיים הקיימים בחברה. כל אלו מהווים אתגר לקיומה של ישראליות משותפת ומחברת, ועל כן, לצד השמירה על הזהות והפרטיקולריות של כל אחד מהשבטים, יש לפעול לא רק לאחוה בתוך כל אחת מהזהויות, אלא להרחבה של האחוה ביניהן - במסגרת חתירה לבנייה של הטוב המשותף. אנחנו מבקשים לדבר על אחוה שאינה מבוססת על חוזה חברתי המעגן שמירה הדדית על חירויותיהם של פרטים, אלא על רגש של אכפתיות, אחריות ואהבה לאחרים ששותפים לאותו מרחב (Seligman, A.B., Montgomery, D.W., 2019).

הבעיה השנייה הטמונה בפתרונות שהוצעו לאורך השנים היא ההישענות שלהם על תפיסת השוויון והחירות הליברלית תוך הזנחה של הצלע השלישית וההכרחית - האחוה. על פי התפיסה הליברלית-דמוקרטית, כל אזרחי המדינה הם אינדיבידואלים אוטונומיים שחול-קים טריטוריה משותפת. היחסים בין הפרטים השונים החיים במשותף במדינה נשענים על שוויון ביניהם ועל חירותו של כל פרט לפעול בחייו, כל עוד אינו פוגע באחר. הקשר בין הפרטים נשען על ערכים אלו ועל הסכמה חברתית שלא לפגוע בחירויות של האחר. אם נוצרת אחוה בין הפרטים, הרי שהיא תוצר לוואי שמבוסס על החוזה החברתי ביניהם מתוך כך שהם חולקים מרחב משותף. במסמך זה נרצה לטעון כי אחוה בין פרטים דווקא קודמת לחירות ולשוויון ביניהם. יתירה מזאת, היא הבסיס לקיומה של חברה והמעניקה משמעות, ביטחון ושייכות לחברים בתוכה. האחוה מעוגנת בשייכות למרחב, תרבות, דת, אתניות, והיא בעלת היסטוריה ושוורשים. האחוה היא פועל יוצא של זהות פרימורדיאלית, קמאית, שסביבה נטוה סיפור היסטורי מעמיק. ההצלחה של מדינת ישראל כמדינה חדשה יחסית

המקרה של בראון מלמד על אחד מהבסיסים המרכזיים של אידיאולוגיית השוויון הליברלית, המבוססת על ההנחה שכל הפרדה פירושה הדרה או אפליה. לפי תפיסה זו, כל הפרדה טומנת בתוכה גרעין היררכי של התנערות קבוצה אחת מאחרת משום שזו נתפסת בעיניה נחותה יותר או משום שהיא מעוניינת לשמר את מעמדה הרם באמצעות התבדלות וריכוז משאבים גדול יותר בקרבה. על רקע זה, האינטגרציה בין הקבוצות השונות נתפסת הכרחית על מנת לייצר שיוויון חברתי בין כלל האזרחים. אולם אידיאולוגיה זו עשויה לגרום להתמוססות ההבדלים התרבותיים המעניקים משמעות לפרטים בתוך הקבוצות השונות, ומייצרים מרקם קהילתי עדין וייחודי. בהשאלה מן השופט גרשון גונטובניק (2010) נבחין בין שני מושגים המסדירים יחסים בין קבוצות - גדרות אל מול חומות. לעומת החומה, הגדר מפרידה אך שומרת על ההוויה והביטחון של קבוצה מבלי לבטל את האופציה למפגש עם האחר, למגע ושיח עם קבוצות שונות, לחברות ולשכנות. חומות, כידוע, מסתירות מאחוריהן את האחר, ובכך יוצרות נתק מוחלט שמגביר את הסטיגמות והסטריאוטיפים.

גישת הטוב המשותף רואה בגדרות מצב הכרחי הדרוש לקיומה של חברה בריאה ומתוקנת. גדרות מספקות הגנה וביטחון, תחושת שייכות ומשמעות הגדולה יותר מן הפרט ומצרכיו. בניגוד אליהן, חומות מנטרלות מפגש והתפתחות דיאלוגית הנוצרת כתוצאה ממנו, ולכן הן אינן רצויות. הגישה הליברלית מבקשת לבטל הן את החומות והן את הגדרות, בסגנון השורה האלמותית משירו של ג'ון לנון

Imagine:

Imagine there's no countries, It isn't hard to do
Nothing to kill or die for And no religion, too

בתמצית הגישה הליברלית החילונית, כפי שבאה לידי ביטוי בשירו של לנון, לאומיות ודת הם מוסדות שיש לחתור לפירוקם, כיוון שהם מחבלים ביכולת לחבר בין פרטים

במרחב הגלובלי מבוססת בדיוק על האחוה השורשית היהודית שאפשרה מהלכים גדולים, דוגמת קיבוץ גלויות והתגייסות לשמירה על הבטחון, עם כל הבעיות הגדולות שאנו מתוודעים אליהן מאז. האתגר העומד בפנינו הוא להרחיב ולהעמיק את האחוה הלאומית, ולא לפרק אותה לטובת ערכים מופשטים של חירות ושיוויון. הליברליזם בצורתו הקיצונית עשוי למוטט קשרים עבים בין פרטים ובתוך קהילות, ולבסס אותם על הסכמות רזות דוגמת "מדינת כל אזרחיה". אולם גם האחוה בצורתה הרדיקלית עשויה להיות מסוכנת - אתנוצנטרית מדי ומדירה. במסמך זה נבקש למצוא דרך ביניים שתצליח מחד לשמור על חירויות הפרט ולקיים שוויון, ומאידך תחזק את האחוה ההכרחית לקיומה של חברה בריאה ויציבה, ואף תשאף להרחיבה. ההתמקדות של המסמך במערכת החינוך נובעת מכך שזוהי המערכת המחברת החשובה ביותר, ואחד מתפקידיה הברורים הוא לשמור על הערכים והתרבויות של כל קבוצה וקבוצה.

פרק ראשון:

העיוורון הליברלי ותפיסת האחוה

בשנת 1954, בפסק דין 'בראון נגד מועצת החינוך של טופיקה'¹ קבע בית המשפט העליון של ארה"ב את העיקרון ההיסטורי לפיו "נפרד אינו שווה". בפסק הדין נטען כי המדיניות הסגרגטיבית שהפרידה בין מערכות החינוך לשחורים ולבנים היא מפלה מטבעה. ההפרדה נבעה מזגזגנות, מסירובם של לבנים ללמוד עם שחורים, וייצרה מציאות לא שוויונית בהקצאת משאבים דיפרנציאליים לקבוצות השונות. האינטגרציה נתפסה כאידאה המצמצמת פערים לא רק במובן החומרי, אלא גם במובן של ההון התרבותי והחברתי שמזומן לחברי קבוצת המיעוט.

¹ <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483>

הם, כאשר בפועל זו אינה אחווה כלל. אפשר רק להביט מסביב על המשבר הפוליטי הגדול בעולם היום, ולראות כיצד הליברלים בערים הקוסמופוליטיות דוגמת תל אביב, לונדון וניו יורק מואשמים באופן מוצדק בכך שהם עוינים את יתר חלקי העם ונוקטים בעליונות מוסרנית מתנשאת. ערכי השוויון והחירות העלימו את האחוה לחלוטין.

אם כך - מהי אחווה?

שורשיה של האחוה נטועים עמוק במחשבה האנושית והדתית. הדאגה לזולת הרחוק והקרוב ולרווחתו, האמפטיה והרגישות לאחר מגולמות בכלל הדתות ובפרט ביהדות, באסלאם ובנצרות. "ואהבת לרעך כמוך", קובע רבי עקיבא, כשהוא מבקש מן האדם לנהוג ברעהו מתוך אהבה וכבוד. אהבה וכבוד יצוקים בתשתית העמדה שאותה יביא ליחסיו עם האחר. גם הלל הזקן, כאשר נדרש לספר לגר את כל התורה על רגל אחת, אמר: "דעלך סני - לחברך לא תעביד, זו היא כל התורה כולה" ("מה ששנוא עליך, אל תעשה לחברך"). בקוראן אומר מוחמד למאמיניו כי "אף אחד מכם אינו מאמין באמת עד שהוא מבקש עבור אחיו מה שהוא מבקש עבור עצמו". כלומר התנהג אל אחר כאילו הוא חלק ממך, חוש אמפטיה כלפיו ואחל לו מה שתאחל לעצמך.

לא בכדי מדגישים ההוגים הדתיים את האחאות, את קשר הדם הקמאי. הרצון באושרו של האח מחייב קשר אתו, ומייצר מחויבות עמוקה לשלמו מכיוון שהאחים חולקים דבר מה ייחודי. אין מדובר ב'אחר' זר או תיאורטי, אלא במי שנתפס כחלק ממך, מהקבוצה שלך, מי שקרוב אליך. השוויון בין כלל בני האדם, ומחיקת עיקרון "עניי עירך קודמים" המובא בתלמוד, פוגם ביסודות שעליהם מונחת כל קהילה באשר היא.

גם בהמשך, היוונים הקדומים, מבשרי הדמוקרטיה המודרנית, ראו באחוה מרכיב חיוני לחיים הפוליטיים, הקודם לחירות הפרט. החירות לדידם מערערת את הדמוקרטיה כאשר היא מהווה את העיקרון הראשוני

אוטונומים ברחבי הגלובוס. לפי גישה זו, הזהות המוסרית היחידה האפשרית היא היותנו בני אדם. בניגוד לכך, גישה הטוב המשותף אינה רואה בהכרח בשמירה על הזהות השבטיות רק מנגנון של הדרה או אפליה. הסתכלות שכזו על דת ולאומיות מרדדת את מצב החיים האנושי שהוא תמיד משוקע במסגרת חברתית המעניקה לחיי הפרט והקהילה משמעות.

אנו סבורים כי הקושי הליברלי בזיהוי השייכות והמשמעות שמוענקת לבני אדם במסגרת קהילות וחברות, קשורה בהתעלמות והדחיקת אחד מן העוגנים המרכזיים שהרכיבו בשעתו את התפיסה הדמוקרטית-אחוה. כפי שטען בובר "שלושה יצאו לדרך ביחד, החירות, השוויון והאחוה. אך למרבה הצער נפרדו דרכיהם: החירות הלכה למערב (כך האמינו רבים), השוויון הלך למזרח (גם בזה האמינו באותם ימים), ואילו האחוה הלכה לאיבוד. וכל עוד לא ימצאו את האחוה, לא יוכלו החירות והשוויון לחזור וללכת ביחד".

האחוה אינה מתמקדת בפרט וזכויותיו (חירות) ולא בשוויון הסגולי של כלל הפרטים (בהשאלה מאורית קמיר, 2007), אלא בחיבור בין חברי הקהילה, על הסולידריות, הקרבה, האינטימיות והטוב המשותף שיוכלו לייצר יחד-דיו. היא העוגן שעליו ניתן לקיים חברה עם ערבות הדדית ותחושת שייכות.

היעדרה של האחוה מהמחשבה הליברלית-דמוקרטית, כאילו מדובר באוסף של פרטים בעלי חוזה משותף, תועלתני ולא מהותי, מפספסת את העושר התרבותי שעשוי להיווצר מתוך הקרבה ביניהם, ומזניחה את הדמיון התרבותי שקיים בין אנשים בעלי שייכות אתנית, היסטוריה וערכים משותפים. המכנה המשותף מעניק לאנשים ביטחון ויציבות להם הם זקוקים. עם כל מגרעותיה של האחוה שהייתה כאן בראשית ימי המדינה, אחווה שלרוב היתה נגועה בהתבוללות תרבותית לתוך המסגרת הזהותית של "היהודי החדש" באוריינטציה אירופית, הליברליזם בימינו נע יותר ויותר לכיוון של אחווה של בני אדם באשר

לביסוסה של חברה.

בתחקירי לקראת כתיבתו של מסמך זה, ניסיתי להתחקות אחר השורשים ההיסטוריים של המהפכה הצרפתית, וללמוד באיזה אופן נתפס בימים ההם ערך האחוה. לתדהמתי גיליתי, כי בעוד ששוויון וחירות הוצמדו רעיונית אחד לשני לכל אורך הדרך ההיסטורית המשותפת, האחוה נותרה תמיד הבן החורג של המהפכה. רעיון האחוה אינו ברור מספיק מבחינה תיאורטית, וודאי שמבחינה משפטית ומבחינת יכולת התרגום שלו לחוקים מדינתיים, מה שאולי אפשר למבשרי המהפכה להשתמש באלימות מזעזעת כלפי מתנגדיה. המדינה המודרנית והמעבר לחברה עירונית ולכלכלת שוק, יצרו שינוי במבנה החברתי וקושי אובייקטיבי. לפתע, היחסים בין אנשים לא התארגנו עוד במסגרות קהילתיות - גמיינשפט (Gemeinschaft) (מושג של פרדיננד טניס), שבהן התקיימו קשרים הדוקים המבוססים על שארות ומסורת, שכנות וידידות. המעבר לערים הוליד ארגון חברתי חדש - גזלשפט (Gesellschaft), התאגדות בסוג של ארגון חברתי שהקשרים בין חבריו רופפים, מבוססים על חוזה מוסכם ומוסדר באופן חוקי, מתוך אינטרסים אישיים חזקים.

לפי מקוויליאמס (McWilliams, 1974), המעבר הזה פגע ביכולת לייצר אחווה שכן היא קשר המבוסס על חיבה בין אישית אינטנסיבית, ולכן היא מוגבלת במספר הנפשות ובמרחב החברתי שאליו ניתן להרחיב אותה. האחוה מבוססת על יעדים וערכים משותפים ומשמעה מתח הכרחי עם נאמנות לחברה בכלל. לכן, חברות מסורתיות הבינו טוב מחברות ליברליות את מעשה האחוה, וראו בה אמצעי להשגת חופש וש-וויון. המסורות הליברליות, לעומת זאת, במשולב עם תהליכי העיון, הפכו את האחוה למטרה הרחוקה של פעולה פוליטית ולא לנקודת המוצא שלה. כתוצאה מכך, נהרסו אחוות בקרב קבוצות קטנות בתקווה ליצור חברה

כוללת טובה יותר. אולם, כפי שהראה רוברט פטנאם בכתביו, הון חברתי, רשתות, נורמות של הדדיות, אמון ורמות גבוהות של שיתוף פעולה, הן צינור האוויר של החברה האזרחית ובלעדיהן היא נידונה להיכשל. מרבית מדינות הלאום המודרניות, מבוססות על זהות "שבטית" אתנו-לאומית המהווה מקור משותף לחבריה הקושר אותם למולדתם.

בישראל, מדינה המגלמת את האוקסימורון לכאורה 'יהודית-דמוקרטית', המצב מורכב, כמו ברוב הדמוקרטיות ה"אתנו-דמוקרטיות" (ביטוי שלרוב נחשב כהגדרת גנאי). ראשית, מתקיים מתח בין מי ששמים דגש רחב יותר על אופייה היהודי של המדינה, לבין מי שמושכים לעבר זהות ליברלית אוניברסלית ומצמצמים את ההזדהות השבטית עם היהדות והיהודים. בעוד הראשונים חוששים לגורלה של הזהות היהודית, האחרונים חוששים כי הזהות האזרחית-הליברלית, שמאפשרת למי שאינם יהודים להיות שותפים מלאים לאמנה אזרחית המבוססת על שוויון זכויות, תצט-צמצם גם היא. ההתגוששות בין שתי המגמות נתפסת כמ-שחק סכום אפס. בעוד הליברלים מתרחקים מזהות יהודית עמוקה, אלו שחשים כי יהדות הנה מרכיב זהות משמעותי, מתרחקים מעולם הערכים הליברלי-אזרחי.

שנית, הסיפור הישראלי סבוך עוד יותר בשל היחסים המורכבים בין יהודים לערבים שחיהם במרחב רוויים במציאות אלימה של סכסוך בן עשרות שנים המעכיר את היחסים על בסיס יומיומי. באופן עקרוני, הישראליות עשויה להיות מרחב משותף שבו דרות זו לצד זו זהות קמאית יהודית וערבית. אמנם, מערכת החינוך אינה יכולה לתקן קרע היסטורי ללא החלטה מדינית מקיפה המסדירה את הפיוס ואת תיקוני העוול בין יהודים לערבים, אך היא יכולה להדגיש את נקודות הדמיון בהקשר של שייכות לארץ. בד בבד, יש צורך ביצירה מחודשת של קהילות, בין אם ביישובים קטנים (לפי מקוויליאמס), במרחבים וירטואליים, או במרחבים רב לאומיים כפי שמתאר פו-קויאמה ב'קץ ההיסטוריה והאדם האחרון'. בעוד שלא ניתן

להחזיר את המודרנה לחיים בקהילות סגורות, יש צורך לייצר שינוי במחשבה הליברלית ולהחזיר לאחווה את מקומה הבכיר. אתגר הרחבת האחווה במסגרת מדינתית אינו קל, יש לנהל את המתח בין סולידריות ואחווה קהילתית לבין אחווה מדינתית, מה שרוברט פאטנם (Putnam, 2000) מכנה הון חברתי מלכד (Bonding Social Capital) המתייחס לקשרים חברתיים בין אנשים דומים (בני משפחה, חברים) לעומת הון חברתי מגשר (Bridging Social Capital) המתייחס לקשרים בין אנשים מרקע דתי, גזעי או אתני שונה. לא ניתן לזנוח את האחווה האורגנית המלכדת, ולנהל בה בעת חברה בריאה ויציבה מגשרת. בהמשך אתאר את המציאות הנוכחית בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך בפרט, את הניסיונות להתמודדות עימה, ולבסוף אנסה לפרט מהן הדרכים והאופנים שבהם ניתן לשלב את שיח האחווה בתוך תפיסת החינוך הישראלית.

פרק שני:

מערכת החינוך הישראלית

קיומם של ארבעת השבטים הוא עובדה מוגמרת ומקובלת גם במערכת החינוך, כאשר לכל זרם חינוך תכנית לימודים, פדגוגיה ומערך פיקוח משלו. התלמידים מגיעים מקבוצות שונות לכל אחד מהזרמים ולא נוצר ביניהם קשר. גם בתוך כל אחד מהזרמים ניתן לזהות הפרדות על פי אתניות, מעמד ודת. ארבעת הזרמים המרכזיים הם: ממלכתי עברי, ממלכתי-דתי, ממלכתי ערבי וחרדי. חלוקה זו מבוססת על החלוקה לזרמים אידיאולוגיים מפלגתיים שהייתה נהוגה טרם קום המדינה. זרמי החינוך הללו הופעלו על ידי מפלגות שונות, ובכל אחד מהם הוצע חינוך נבדל הן אידיאולוגית והן קוריקולרית.

הזרם הכללי והגדול ביותר זוהה עם תנועת הציונים

הכלליים, ומטרתו הייתה להקנות חינוך לאומי מסורתי בנוסף ללימודי מדע, לתלמידיו. הזרם השני בגודלו, זרם העובדים, זוהה אידיאולוגית עם תנועת העבודה והסתדרות העובדים הכללית, ושאף לעצב יהודי חלוצי סוציאליסטי. הזרם השלישי - זרם 'המזרחי', דגל בחינוך דתי אורתודוקסי בשילוב ציונות ומודרניזם. הזרם של אגודת ישראל, אשר זוהה עם המפלגות החרדיות הלא ציוניות, הוכר רק בשנת 1948 במכתב הסטטוס קוו ששלח בן גוריון לרב פליישמן, תמורת המלצתה של המפלגה על הקמת מדינה יהודית (רשף, 1987).

החינוך הערבי לפני קום המדינה ב-1948 היה מפולג. הבריטים הקימו רשת מנדטורית חינוכית שהתבססה על הרשת בתקופת העות'מאנים, אשר שילבה בתוכה רבים מבתי הספר המוסלמים הפרטיים. מוסדות החינוך היהודיים והנוצריים היו במעמד של בתי ספר פרטיים אשר פעלו בנפרד. הרשת הבריטית - כמו בתי הספר הפרטיים הערביים - לא הצליחה להכיל את כלל הילדים ובני הנוער בגיל בית ספר ורק 32.5% מהם למדו במסגרת חינוך, לעומת יותר מ-90% מהיהודים. לאחר קום המדינה, בספטמבר 1949, החלה שנת הלימודים הראשונה והוחל חוק חינוך חובה על כלל האזרחים, כולל הערבים, אשר הביא להתרחבות החינוך בקרב אוכלוסייה זו. הטיפול בבתי הספר הערביים נעשה בתוך מחלקה נפרדת במשרד החינוך, דבר המתקיים עד היום².

כשלוש שנים לאחר קום המדינה החלה הכנסת לפעול למען פתרון שאלת החינוך ולביטול הזרמים, אשר פגעו לדידו של בן גוריון בהפיכתו של העם למאוחד ומגובש. חוק החינוך הממלכתי מ-1953 היה תוצר של ויכוח ממושך בין עשרות שנים "האם על החינוך העב-רי להיות אחיד ושווה לכל הילדים בארץ ותחת סמכות

² קיימות תלונות רבות על מחסור במשאבים מספקים לחברה הערבית, כמו כן על הפיקוח המדכא של רשויות הבטחון הכללי ומעורבותם במערכת החינוך הערבית ותכניה.

ארגונית וכספית אחת או שזכותן של קבוצות חברתיות ופוליטיות, המאורגנות תחת המוסדות הלאומיים, לשוות גוון ייחודי למסגרות בהן מתחנכים ילדיהן?". החוק קבע שתהיה מערכת לחינוך ממלכתי וממלכתי-דתי, כאשר החינוך החרדי נותר כזרם חינוך עצמאי בשליטת החרדים על פי מכתב הסטטוס קוו. החינוך הממלכתי ערבי זכה גם הוא לזרם משל עצמו. אמנם התקיימו ביחס אליו דיונים בשאלה האם לשלב את הערבים בבתי הספר הממלכתיים-עבריים, אך הצעה זו זכתה להתנגדות מכלל הצדדים - יהודים וערבים כאחד.

הדיון החשוב והמשמעותי שהתקיים באשר לתפקידה של מערכת החינוך הביא לכך שחוק החינוך ביטל את ההשתייכות המפלגתית במסגרת הזרמים המרכזיים, ואיחד בין הציונים הכלליים לזרם העובדים לכדי זרם ממלכתי אחד, אולם החלוקות בין ארבעת זרמי החינוך נותרו שרירות וקיימות עד ימינו אנו. בדומה למשל על הביצה והתרנגולת, מערכת החינוך הישראלית מייצגת את עולמות המשמעות השונים של כל אחד מזרמי החינוך על פי תפיסות עולמם, מקורותיהם וסדרי העדיפויות שלהם, ומצד שני משעתקת את ההפרדה ואת מובחנותם (יש לסייג את החינוך הערבי שטענות רבות עולות ונשמעות לגבי היעדר מקורות תרבותיים והיסטוריים ערביים, וניסיון ליצר ישראליזציה על חשבון הזהות הערבית). במקומות אחרים בעולם בחרו לייצר מערכת חינוך ציבורית אחידה, אולם בגלל היסודות היהודיים, החילוניים והדמוקרטים שמהם שאבה התנועה הציונית, עושה רושם שהכלה של כלל הקבוצות תחת קורת גג אחת, נתפסה כמשימה בלתי אפשרית ואף לא רצויה. לא בכדי, גם הליברלים המובהקים ביותר בישראל מעולם לא קראו להאחדת זרמי החינוך תחת קורת גג חינוכית אחת. ההפרדה במובן זה משקפת ביטויים ודגשים שונים, ומאפשרת לקבוצות שונות לשמור על תרבותן וזהותן הפרטיקולרית ההכרחית והמשמעותית עבורן. יחד עם זאת, להבנתנו, ניתן למצוא במציאות הישראלית ניסיונות

אינטגרטיביים שונים. בפרק הבא נבקש להתחקות אחריהם.

פרק שלישי:

ניסיונות שילוב בין קבוצות

שתי גישות מרכזיות ניווטו את האופן שבו נוהלו יחסים בין קבוצות בשבעים השנים האחרונות. הראשונה היא גישת כור ההיתוך (Alba & Nee, 2009; Brubaker, 2001; Gordon, 1964) שפעלה בארץ ובמקומות רבים בעולם וניסתה לייצר האחדה בין חברים מתרבויות שונות. לפי גישה זו, על מנת שתיווצר אחווה וקרבה בין חברי קבוצות, סולידריות ושותפות, יש להעביר אותן במעין מכבש שייצר דמיון תרבותי וזהותי וימחק את ההבדלים ביניהן. מנגד, הגישה הרב תרבותית (Kymlicka, 1995), צמחה כריאקציה לכור ההיתוך, וטענה כי כור ההיתוך לא ייצר זהות חדשה אלא שימר את מקומה ההגמוני של התרבות הדומיננטית וקבע את נחיתותה של התרבות האחרת. הגישה הרב תרבותית ביקשה לפיכך לה-דגיש את ההבדלים בין הקבוצות על מנת שיווצר ביניהן שוויון תרבותי. בישראל פעלו בעבר ופועלות בימינו מספר ניסיונות אינטגרטיביים בין קבוצות שונות על רקע עדתי, לאומי ודתי.

אינטגרציה על בסיס עדתי

בשנת 1968 החליטה כנסת ישראל על רפורמה מקיפה בחינוך הציבורי, שהכילה בין היתר תוכנית אינטגרציה בין מזרחים לאשכנזים (סבירסקי, 1990), לאחר שמרבית בתי הספר היו סגרגטיביים מבחינה אתנית. התכנית הושפעה ממדיניות האינטגרציה שיושמה בארה"ב בין לבנים וש-חורים. תוכנית האינטגרציה לא ניסתה לבטל את מסלולי החינוך אלא לייצר אינטגרציה בין קבוצות אתניות בתוך כל זרם. ככלל, התוכנית נתקלה בהתנגדויות רבות עקב חוסר שיתוף פעולה מצד בתי ספר וחורים אשכנזים לרוב. אחת מהפרקטיקות שנוצרו במסגרת התוכנית היו הקבוצות על פי רמת לימודים, שהיו בהלימה עם מוצא עדתי, והס-

הראשונים מגיעים מסטטוס סוציו-אקונומי בינוני גבוה, משכילים ברובם ומעוניינים בשמירה על זהות פרטיקולרית פלסטינית לאומית-דתית מובחנת. לעומתם הורים ערבים השולחים את ילדיהם לבתי ספר עבריים הינם בעלי סטטוס סוציו-אקונומי בינוני-נמוך, אשר מעוניינים בחינוך עברי ואיכותי יותר לילדיהם כדי לסייע להם להשתלב טוב יותר במציאות הישראלית. לפיכך, סוג האינטגרציה בה בוחרים הורים עבור ילדיהם תלויית מעמד חברתי והקשר.

אינטגרציה על בסיס דתי

גם בתחום הדתי קיימים ניסיונות לקירוב ומפגש בין תלמידים, המתקיימים לדוגמה ברשת בתי הספר 'מיתרים' שהוקמה בשנת 2002 "במטרה לאפשר למגוון רחב של אוכלוסיות על הרצף היהודי-ישראלי ללמוד בצוותא באקלים חינוכי מיטבי, המאפשר לכל אחד ואחת לעצב את זהותם ולתרום את חלקם בבניית עולם טוב יותר". הרשת מונה כ-80 מוסדות מגילאי גן-על תיכוני ברחבי הארץ. 'מיתרים' נשענת על העקרונות הפדגוגיים הבאים: "לימוד חווייתי, יצירתי ורלוונטי של מגוון מקורות ונושאים מארון הספרים היהודי, הישראלי והאוניברסלי; חינוך להקשבה, לדיאלוג ולהפריה הדדית של הקולות הרבים העולים מהלומדים ומן המקורות, בנוגע לאורחות חיים ולהשקפות עולם; קריאה יחפה של מקורות: החל מהמקרא, דרך המשנה והתלמוד ועד לספרי מחשבה והגות, המעודדת למידה עצמאית, ומאפשרת לכל אחת ואחד לפרש את המקורות לאור השקפת עולמם; תנועה בין שמירה על המסורת ועל המטען שמביאים הלומדים מהבית, ובין חשיבה ביקורתית המעודדת בחירה אישית"³. לסיכום חלק זה, על אף שמרבית הקבוצות ממשיכות ללמוד בנפרד, ורק מתי מעט בוחרים באינטגרציה חינוכית

ללת מזרחים למסלולים לא עיוניים בבתי ספר תיכוניים, כך שלמעשה, בעוד שהמוסד הבית ספרי היה אינטגרטיבי, החלוקה לקבוצות על פי מוצא עדתי נשמרה. מחקרים שהתחקו אחר תוצאות האינטגרציה מצאו כי בעוד שרבים מהתלמידים המזרחים זכו לשיפור איכות הלמידה, והגיעו לתוצאות גבוהות יותר, המחיר ששילמו בדימויים העצמי היה כבד. הם התביישו במוצאם, במעמד דם הכלכלי, בהוריהם ובצבעם (שורצולד וינון, 1978).

אינטגרציה על בסיס לאומי

אינטגרציה יזומה אחרת מתנהלת בכותלי בתי הספר הדו לשוניים - יהודים-ערבים שקמו בעשרות השנים האחרונות במסגרת יוזמות פרטיות דוגמת עמותת 'יד ביד'. שמונת בתי הספר הדו לשוניים הקיימים ביש-ראל מחויבים לדו קיום שוויוני, ושואפים לייצר איזון מספרי בין תלמידים וצוות הוראה משני הלאומים, כמו גם מבחינת הקוריקולום ולוח השנה (Bekerman & Horenczyk, 2004). כמו כן, על רקע ההפרדה בין הלאומים במערכת החינוך, כמה עשרות מתוך כ-4000 בתי הספר העבריים הופכים מעורבים מכורח הנסיבות, היינו הורים ערבים שולחים את ילדיהם לבתי ספר כדי לקדם את יכולת שליטתם בעברית ולזכות את ילדיהם בחינוך איכותי יותר. בבתי ספר אלו הן הקוריקולום והן לוח השנה אינם כוללים תרבות ושפה ערבית (Shwed, Kalish, & Shavit, 2018). בעוד שבתי הספר הדו לשוניים נשענים על גישות רבות ומדגישים את הזהות הנפרדת והמובחנת של כל קבוצה, בתי הספר המעורבים באופן נסיבתי מתעלמים מכניסתה של קבוצה ערבית לתוך בתי הספר, ומתנהלים לפי הזרם החינוכי שהם פועלים בתוכו. מחקרים על אודות בתי הספר המעורבים מגלים כי מוטיבציות שונות מפעילות את ההורים הערבים ששולחים את ילדיהם לבתי ספר שיש בהם עירוב אידיאולוגי או נסיבתי (Bekerman & Tatar, 2009; לוי & שביט, 2015).

³ <https://www.meitarim.org/%D7%90%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA>

על בסיס יומיומי, הפרקטיקות השונות המתקיימות בכל אחד מהמקרים שהוצגו מלמדות על תפיסות שילוב והבסיס האידיאולוגי והערכי עליהן הן נשענות. במאמרה המפורסם "מחלוקה להכרה? דילמות של צדק בעידן פוסט סוציאליסטי" מבחינה ננסי פרייזר בין פוליטיקה של הכרה המבקשת לקבל הכרה בשונות וביחודיות לעומת פוליטיקה של חלוקה שבבסיסה עומדת התביעה לשוויון חומרי בין קבוצות מעמדיות שונות. ניתוח סוציולוגי של האוכלוסיות שבוחרות בפוליטיקה של הכרה (אוכלוסיות ההורים בבתי הספר הדו לשוניים והדתיים-חילוניים) מלמדות כי הן בעלות תפיסות תרבותיות דומות. מרבית ההורים הללו חילונים, ואם דתיים אזי דתיים-ליברלים, משכילים ממעמד בינוני-גבוה. הבחירה החינוכית אם כך באידיאולוגית שילוב נכונה לקבוצות מובחנות חברתית ואליטיסטיות במידת מה, עם שותפות תרבותית ליברלית.

פרק רביעי:

חיים בחברה מגוונת ותפקידה של מערכת החינוך
במהלך שנות ה-90 של המאה ה-20 ושנות האלפיים, עסקו מספר ועדות במערכת החינוך, מטרותיה והתמורה דדוטה עם ההרכב הרב גוני של התלמידים. הוועדות הללו הציפו את הבעיות שנוצרות עקב נפרדותם של התלמידים, אך כל אחת מהן ענתה עליהן באופן שונה השזור בתפיסות ליברליות המעמידות על נס את ערכי השוויון והחירות:

1. ועדת קרמניצר (1996) - אזרחות מחברת -

שיח ליברלי

ועדת קרמניצר בהובלת פרופ' מרדכי קרמניצר, סגן נשיא המכון הישראלי לדמוקרטיה, פרסמה את הדוח בשנת 1996, כשנה לאחר רצח רבין, ועסקה בחינוך לאזרחות בישראל. כותרת הדוח הייתה 'להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל', והוא הדגיש את חשיבות החינוך לאזרחות כמהלך כולל ורב מימדי. העיסוק באזרחות נבע לפי כותבי הדוח מכך ש"ההיגד 'אני אזרח'

משותף לצעירים ולמבוגרים, לנשים ולגברים, ליהודים ולערבים, לדתיים ולחילוניים, לעולים ולוותיקים אזרחי ישראל, ולכן הוא מכנה משותף כלל- חברתי... בחלק מהקבוצות קיימת נטייה חזקה לסגירות קבוצתית, להתעלמות מקבוצות אחרות ולהתייחסות סטראוטיפית ושלילית כלפיהן... הפנמת המחויבות לזכויות אדם כתשתית המשטר הדמוקרטי חיונית על מנת לשים סייג לכוחו של רוב לפגוע בזכויות מיעוט ויש בה כדי להפחית את חששותיהם של מיעוטים קבועים בישראל מפני פגיעה בזכויותיהם וכדי לשמש מכנה משותף לכלל האזרחים".

כחלק מרוח התקופה של שנות ה-90, שבמהלכן חדר השיח הליברלי לתוך השיח הציבורי באופן חזק וברור, עת נחקקו חוקים ברוח זו (חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, חוק יסוד חופש העיסוק) והסכם השלום עם הפלסטינים עוד נתפס כציפייה פוליטית לגיטימית, הדגיש דוח קרמניצר את היסוד האזרחי המחבר בין אזרחי המדינה ומעניק להם זהות-על משותפת שכביכול גוברת על ההבדלים והשונויות ביניהם. הדוח מתעלם מזהויות פרטיקולריות ומייצר מכנה משותף אוניברסלי אשר כפי שצינו קודם לכן, הוא דל למדי ולא מספק את הצרכים החברתיים והקהילתיים, והרצונות של מרבית הקבוצות בישראל. אולי בכך נעוצה הבעייתיות שבו וההתנגדויות שעורר.

2. ועדת כ"ץ וועדת דוברת (2003, 2005)

לימודי ליבה - ממלכתיות תועלתנית

דוח ועדת דוברת שפורסם בשנת 2005 הציע רפורמה כוללת למערכת החינוך בישראל. בין היתר עסק הדוח בקיבוע זרמי החינוך השונים (כולל הפיכתו של הזרם החרדי לחלק מהחינוך הציבורי) ובהטמעת לימודי ליבה משותפים לכלל הזרמים.

"החינוך הציבורי יתבסס על מכנה משותף רחב, הכולל ליבה ערכית, המבטאת את ההסכמות הבסיסיות, הנגזרות מערכים הומניים אוניברסליים ומהיותה של מדינת

החינוך להוראה במשמעות של הקניית מיומנויות ומידע מקצועיים על בסיס של 'הפרטה', שכן משמעותה העניינית של זו היא הפיכת התלמידים מסובייקטים, שחינוכם הוא פיתוח אישיותם במובנה ההומניסטי, לאובייקטים שצריך לחזק את האגו האחידני שלהם על ידי צידום במטעני מידע שבעזרתם יתפקדו להנאתם בשוק הייצור והצריכה". היעדר ההתייחסות של הוועדה לאלמנט הערכי של הליבה המשותפת, פגם בהתקבלות הציבורית של מסקנותיה. (שביד, 2006).

3. הוועדה לחיים משותפים (2009)

היכרות בין יהודים וערבים - רב תרבותיות לצד מפגש

באוגוסט 2008 מינתה שרת החינוך דאז, הפרופ' יולי תמיר, ועדה ציבורית שעליה הוטל להציע מדיניות חינוכית כוללת עבור מערכת החינוך בישראל, בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לערבים אזרחי מדינת ישראל. מטרת הוועדה הייתה להניח תשתית המשגרתית, פדגוגית וארגונית לתחום החינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל ולהביא לקביעת מדיניות ממשלתית בתחום זה. החינוך לחיים משותפים צריך ליצור תשתית של שוויון זכויות והזדמנויות, הטמעת ערכים משותפים, שמירה על זכויות הפרט והקולקטיב תוך הכרה וכבוד הדדיים.

בעוד שהוועדות החינוכיות הקודמות שהוצגו עסקו בניסיון ליצור חיבור בין הזרמים השונים דרך מסורת אזרחית-חילונית משותפת או דרך לימודי ליבה המהווים בסיס ערכי ותועלתני משותפים, מציפה ועדת סלומון-עיסאווי את הפער בין יהודים לערבים ככזה הנובע מחוסר היכרות, בין אם אישית ובין אם תרבותית, בין הצדדים. הוועדה ממליצה ליצור דיאלוג, אמפטיה, למידה על האחר, על תרבותו ועל הנרטיב ההיסטורי שלו, צמצום סטריאוטיפים ופיתוח יחסי אמון. הבעיה בחברה מוצגת לפיכך לא רק בהיעדר בסיס משותף ומאחד, אלא בכך שחוסר ההיכרות עם חברי הזרם השני, במלוא מובן ההיכרות, מייצר מרחק,

ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית, וליבה לימודית משמעותית, שקיומה מאפשר מימוש יכולותיו של כל תלמיד והכנתו להשתלבות בחיי העשייה והיצירה. בחברה הסובלת משסעים ופילוגים רבים, על החינוך הציבורי להיות מערכת 'מכילה', הכוללת בתוכה חלקים גדולים ככל האפשר של מערכת החינוך בישראל, לבנות ולחזק את המשותף, להפגיש בין חלקי החברה השונים, ולהנמיך את חומות הבורות והחשדנות ההדדית בין הקהילות השונות. בה בעת יש להכיר בזכות לחינוך נפרד של קהילות במקרים של לאום ולשון נפרדים, או במקרים של אורח חיים מובהק ונפרד".

יעקב כ"ץ, מי שהיה אמון על ועדת כ"ץ שעסקה בתכנית הליבה כשנתיים לפני כן, מספר במאמרו כי "תוכנית הליבה היא המכנה המשותף המחייב את כל התלמידים, והיא כוללת נושאים שעל פי דעת החברה הישראלית בכללותה, והרשויות החינוכיות בפרט, משקפים נכונה את הצרכים ההכרחיים של התלמיד הישראלי הטיפוסי. הערכים החברתיים המודגשים מחלחלים מתוכנית הלימודים לתודעתם של התלמידים ומאפשרים להם לארוג מרקם ערכים שיהיה מקובל על כל מגזרי החברה, תוך כדי גישור על הפערים האידיאולוגיים, הדתיים, האתניים והלאומיים המאפיינים את החברה. באורח זה, הערכים שבתוכנית הליבה עשויים לקדם הבנה וסובלנות חברתית ואת קבלת האחר, למרות הפלורליזם התרבותי של החברה הישראלית" (כ"ץ, 2006, p. 190). ערכי תכנית הליבה, מנסים גם הם לייצר מכנה משותף, אולם המלצות הוועדה מתמקדות בליבה תועלתנית משותפת המקדמת את "מימוש יכולותיו של כל תלמיד והכנתו להשתלבות בחיי העשייה והיצירה" (דו"ח דוברת, עמ' 32), כאשר היצירה של אחווה לאומית משותפת, תוך כדי היכרות עם מגוון הקבוצות ודרכי חייהן והכרה בהן נעדרה מוועדה זו. פרופ' אליעזר שביד מבקר גם הוא את מסקנות הוועדה וטוען כי הוא "חולק בתוקף על צמצום

רוב ומיעוט, לתפיסה חדשה של שותפות בין המגזרים השונים בחברה הישראלית. בירור מהותה של השותפות הזאת הוא משימה של החברה הישראלית כולה... ארבעה יסודות שעליהם השותפות הזאת מוכרחה לעמוד: תחושת הביטחון של כל מגזר, האחריות המשותפת לגורלה ועתידה של מדינת ישראל, הוגנות ושוויון ויצירת ישראליות משותפת".

ארבע הוועדות/ התוכניות שהוצגו לעיל אינן מסמלות תהליך ליניארי התפתחותי, אלא תפיסות שונות המבטאות קשות להתמודד עם חברה מגוונת, המורכבת מקבוצות שונות. כפי שניתן לראות, אף לא אחת מהגישות הללו קוראת תיגר על המציאות החינוכית הנפרדת שקיימת בישראל מאז ראשיתה, אלא מקבלת אותה כהנחת בסיס ריאליסטית ואף נורמטיבית. אין ניסיון לייצר מערכת חינוך אחידה בדומה למדינות אחרות בעולם המעמידות את האזרחות והלאומיות כקטגוריה מחברת, אלא חלוקה טבעית ובלתי מעורערת המשקפת את רצונו של כל אחד מהשבטים בחינוך מסוים לילדיו.

שלוש התפיסות הראשונות אינן שואפות לקדם אחווה במובן העמוק של המילה. מסקנות ועדת קרמניצר מכוונות לחינוך ליסוד אזרחי, הומניסטי המתמקד באוניברסליות, ורואות בפרטיקולרי מדין ומצמצם. לפי הוועדה, מה שמשותף בין פרטים שונים החולקים מסגרת לאומית אחת הוא יחסי כבוד המבוססים על תפיסה אזרחית שבאים לידי ביטוי בהסדרים פרוצדורליים.

לימודי הליבה בוועדת דוברת אמנם מנסים לייצר בסיס ערכי משותף - לאומי מחד, ותועלתני-מקצועי-מערבי מאידך - אולם האפיון האחרון תפס את המוקד המרכזי של הוועדה, ואין במסקנותיה כמעט התייחסות או ביאור של הבסיס הערכי-אזרחי המשותף. כמו כן, אין הכרה ושאיפה להיכרות עם קבוצות אחרות המרכיבות את החברה הישראלית, ולא מתקיים מפגש ביניהן.

הוועדה לחיים משותפים מבקשת מפגש, אך מתוך תפיסה רבת תרבותית השומרת על נפרדותה של כל קבוצה, ואינה

סטריאוטיפים וחוסר אמון. הגישה הרבת תרבותית שעליה מבוססות מסקנות הוועדה, מתווה את חיזוק הפרטיקולריות של כל קבוצה ושימורה, מתוך תפיסה שלפיה לכל קבוצה מגיעה הערכה ותחושת גאווה כבסיס איתן שממנו ניתן לצאת למפגש עם קבוצות פרטיקולריות אחרות, בלי לייצר זהות אחת משותפת ומאחדת. כמו כן, ההתמקדות בשסע הערבי-יהודי, תוך האחדת כלל הזרמים בתוך החינוך העברי אינה מאפשרת התמודדות עם הריבוי החברתי והמגוון העמוק בתוך החברה הישראלית.

4. נאום השבטים - 2015 - בניית ישראליות משותפת

כאמור בראשית הדברים, במלאת שנה לכהונתו נשא הנשיא ראובן ריבלין נאום, שלימים כונה "נאום השבטים". בנאומו זה הכיר הנשיא בקיומם של ארבעה שבטים כמעט שווים בגודלם בחברה הישראלית - חילוניים, דתיים, חרדים וערבים, וכך אמר: "החלוקה החמורה הזאת של החברה הישראלית, מתבטאת בראש ובראשונה בחלוקה לזרמי חינוך שונים ונפרדים. בעוד שמזרחים ואשכנזים, ימין ושמאל, לומדים יחד - הרי שכאן, במודע ומבחירה, כל ילד שמגיע לעולם במדינת ישראל נשלח לאחת מארבע מערכות נפרדות. למערכת שתכליתה לחנך אותו ולעצב את תפיסת עולמו, לאתוס תרבותי, זהותי, דתי ואף לאומי שונה... ילד מבית אל, ילד מרהט, ילדה מהרצליה וילדה מבית"ר עילית, לא רק שהם לא נפגשים - אלא הם גם מתחנכים לתפיסה שונה בתכלית לגבי ערכי היסוד ואופייה הרצוי של מדינת ישראל. האם תהיה זאת מדינה חילונית וליברלית, יהודית ודמוקרטית? האם תהיה זאת מדינת הלכה יהודית? או דמוקרטיה הלכתית? האם תהיה זאת מדינת כל אזרחיה או לאומיה? שבט, שבט, שבט, שבט. באופן דומה, לכל שבט - מדורת השבט התקשורתית שלו." לדברי הנשיא, עלינו "לעבור מהתפיסה המקובלת של

בעובדה, שהם מזהים את ניסיונותיהם עם דבקות קפואה במנהגי העבר שלהם. על יסוד כזה, החשש מפני משא ומתן עם אחרים הוא הגיוני בהחלט, כי מגע כזה עלול להביא לידי ביטול הנוהג, ובלי ספק היה גורם לכך שיוכנסו בו חידושים. מן המפורסמות הוא שחיים רוחניים, ערים ומתפתחים תלויים בשטח מגע מתרחב והולך עם הסביבה הפיסית" (דיואי, 1960, עמ' 71). דיואי מדגיש אם כן את יצירת הערכים המשותפים דרך חוויות משמעותיות, המ־פגישות אנשים עם השונים מהם, באופן כן וקשוב. המפגש הכרחי ליצירת שותפות זו.

התפיסה הבובריאנית מחדדת את משמעותו של הדיאלוג בין פרטים שונים, תפיסה שניתן להכילה גם על דיאלוג בין קבוצתי. לפי בובר (מצוטט אצל גרבר, 2011, עמ' 173) "כל אחד מהמשתתפים באמת חושב על האחר או על האחרים בקיומם הנוכחי והייחודי, ופונה אליהם בכוונה ליצור קשר הדדי בינו לבינם". הפרט אינו מבטל את ה'אני', או הופך את שני הפרטים לזהים או דומים, אלא להפך, מעצים את הנוכחות הייחודית של כל אחד מהם. המפגש עם הזולת אצל בובר מצריך מעבר מקיום אגוצנטרי, שבו חשיבות הזולת נגזרת ממידת התועלת שהוא מעניק ל'אני' לעבר קיום המבוסס על אחווה, הקשבה מלאה, תחושת אחדות ביני לבין האחר. במובן זה, ההסדרים האזרחיים הדמוקרטיים הם תועלתניים כיוון שאינם מקדשים את מהותו של הזולת אלא את עצם קיומו השוויוני לי. הם מחזקים את הגבולות ביני לבין האחר משום שאם אפגע בזולת, תינתן לגיטימציה לפגיעה בי.

האהבה, החיבה והדאגה לאחר קריטיות על מנת לייצר אחווה. זוהי אינה תפיסה רעיונית שרואה בכל אחר שיש, מופשט או נוכח, אח למין האנושי. זוהי תפיסה של אח קונקרטי, שהיחסים איתו מייצרים אהבה ודאגה. במובן זה, בניגוד לאינטראקציה מכוונת השוויון שמק־דמים פרויקטים רב תרבותיים, האינטראקציה שדיואי ובובר מזהים מכוונת לאחווה. זוהי אחווה שלא ממוססת את הזהות הפרטיקולרית, אך אולי מתוך המפגש

מנסה לייצר שיתוף או מעין דיפוזיה בין הקבוצות. כמו כן, היא מתמקדת רק ביחסי יהודים-ערבים ולא שמה דגש על נפרדויות אחרות.

לעומת התפיסות המוצגות מעלה, האחווה יכולה להיווצר רק תוך כדי בניית קשר עמוק בתוך כל קבוצה ובין הקבוצות, ובאמצעות מציאה של אינטרסים משו־תפים המקדמים סולידריות, ערבות הדדית, מחויבות וחिבור. במובן זה, משנתו של הנשיא ריבלין היא הק־רובה ביותר לתפיסת האחווה. נאום השבטים מכוון לממלכתיות, לעיסוק של כל שבט בזהותו, וגם למפגש בין כלל הקבוצות במערכת החינוך. מטרתו הסופית היא לייצר ישראליות מחברת שניזונה מכל אחת מהקבוצות, ויוצרת בסיס אחיד ומשותף המכיל את ארבעתן. תפיסת "ארבעת השבטים" אינה מסתפקת בביצורו של כל שבט בתוך עצמו, בדומה לגישה הרב תרבותית, וגם אינה שומ־טת את הבסיס היהודי-ציוני של המדינה בדומה לגישות פוסט ציוניות. חזון הנשיא שומר על הייחוד של כל שבט, תוך יצירת ישראליות מאחדת ומחברת, המבוססת על יהדות וציונות, תוך שמירה מוחלטת על זכויות המיעוט.

פרק חמישי:

אחווה בחינוך

לפי ג'ון דיואי, פילוסוף ואיש חינוך, כדי שיהיו לחברי הקבוצות ערכים משותפים, "מן ההכרח שתהא לכל חברי הקבוצה הזדמנות שווה לישא וליתן זה עם זה. מן ההכרח שיהיה שפע רב ומגוון של עיסוקים וניסיונות משותפים. שאלמלא כן, אותן השפעות עצמן המחנכות חלק מחברי הקבוצה להיות אדונים, מחנכות את האחרים להיות עבדים. וניסיונו של כל צד מפסיד ממשמעותו עם הפסקת החליפין החפשיים של ניסיונות החיים לסוגיהם השו־נים... התבדלות מביאה לידי קיפאון החיים וגלגולם במו־סדיות פורמאלית, לידי אידיאלים סטאטיים ואנוכיים בתוך הקבוצה פנימה. לא דבר שבמקרה הוא, שבשבים פראיים רואים בזרים ובשונאים שמות נרדפים. מקורו

והאינטראקציה עם האחרים, מייצרת יותר קרבה והיברי-
דיות (Bhabha, 1993) תרבותית.

כיצד נוכל לייבא את האחוה למערכת החינוך? הצעות אופרטיביות

החלקים הקודמים של המסמך עסקו בנחיצותן של מערכות חינוך נפרדות לטובת שמירה של קבוצות שונות על מובחנותן התרבותית המהווה עבורן עוגן. אינטגרציה כוללת עשויה לסכן את הריבוי והמגוון הקיים ולייצר הומוגניזציה, ומרבית אזרחי מדינת ישראל, באיזה זרם שישתייכו אליו, מתנגדים לכך, ולטעמנו, בצדק. יתירה מזאת, אינטגרציה מייצרת זהות רזה, שכן היא נשענת על מסגרת אחידה שמתעלמת מהבדלים מהותיים, ולכן מתקשה לבנות אחווה במובן העמוק. יחד עם זאת, היעדר שילוב מגביל את החברה הישראלית, שכן הוא מונע מבסיס אזרחי-לאומי-ערכי משותף להיווצר, מחבל ביצירת בסיס אקדמי משותף, ובעיקר מביא להסתגרות, התבצרות, חשש והתנכרות לקבוצות האחרות ולמסורות העשירות שלהן. במציאות שכזו, מחוזקת האחוה הפנים קהילתית אך לא יכולה להיווצר אחווה עמוקה בין החלקים השונים המרכיבים את החברה הישראלית.

ההצעה המוצגת מבקשת להתייחס לבעיות המוצגות, תוך התחשבות במשמעות העמוקה שיש ללמידה הנפרדת עבור הקבוצות השונות.

אנו מציעים בזאת בנייה של תכנית ליבה תרבותית, שתשים בראש מעייניה את בניית האחוה הישראלית המכילה. ליבה זו תכיל הן את היסוד המשותף הישראלי, השייכות למקום ולארץ, והן את היסודות השוויוניים והאזרחיים. מטרת התוכנית היא לבנות אחווה ולחזק את תחושת השייכות הישראלית בקרב כלל הקבוצות בנפרד ולחוד, והיא תתבצע במספר זירות.

• לימודי זהות קהילתית אשר יעסקו בזהות הייחודית

דית של הקבוצה, העמקה במסורותיה, בהיסטוריה שלה ובחיבור למקום, תכנים ייחודיים, תרבות, שפה וכו'.

• אוריינות תרבותית - לימוד על כלל הקבוצות המרכיבות את הישראליות. ארבעת השבטים הישראליים המרכיבים את הפסיפס הייחודי והעשיר של המקום, יהיו מקור לגאווה והבסיס של תכנית הליבה התרבותית. אם עד כה עסקו תוכניות מסוג זה בכור היתוך תרבותי בין קבוצות אתניות שונות בקרב היהודים, כעת יש להפנות מבט גם לקבוצות מסוג שונה, המאופיינות ברמת דתיות אחרת, ואף בדת ולאום אחרים. ההתבוננות על שאר הקבוצות בתוך הפסיפס העשיר של הישראליות תיעשה ממקום של חוזק, אהבה וחיבה, ולא ממקום של איום. כמו כן, בניגוד לתפיסת כור היתוך שביקשה לבטל את ההבדלים ולייצר האחדה, המסר של הישראליות יהיה מתן כבוד ושמירה של ההבדלים הללו, מתוך הערכה אליהם והבנת חשיבותם.

• כמו כן, נציע לקיים מפגשים בין קבוצות שמעורבות ניירות בכך (החרדים לדוגמה מעדיפים שלא להיפגש עם קבוצות שלא חולקות את אותו אורח חיים, ויש לכבד זאת). המפגש יכול להתנהל באמצעות מורים אורחים, מורים קבועים, למידה משותפת עם בתי ספר בערים קרובות, מפגש רציף לאורך השנה, פרויקטים משותפים וכו'. אחד מהפרוייקטים שמפעיל לה מט"ח במקומות שונים ברחבי הארץ, נקרא "חינוך משותף"⁵, והוא נשען על מתודולוגיה דומה שפועלת בצפון אירלנד. במסגרת הפרוייקט תלמידי בתי ספר יהודים וערבים לומדים במשותף יום אחד בשבוע מקצועות שונים, על פי המשאבים של בתי הספר. יש

⁵ <https://www.together.cet.ac.il/%25d7%25a2%25d7%259e%25d7%2595%25d7%2593-%25d7%2594%25d7%2591%25d7%2599%25d7%25aa>

להרחיב מודל זה לבתי ספר מסוגים נוספים. התכנית תבצע במסגרות שונות:

- בתי ספר שונים שפועלים באזורים משותפים.
- השתלמויות מורים: על מנת להטמיע את כלל מרכיבי התכנית בקרב כלל השבטים, יש לעבוד בשלב ראשון עם שכבת הביניים של מערכת החינוך, האנשים שנמצאים בשטח - הנהלה ומורים.
- קורסי חובה לסטודנטים להוראה במכללות השונות שיעסוק בתכנית הליבה התרבותית - למידה על שבטים שונים.
- תכנית פיילוט - 'בונים ישראליות משותפת': התכנית תתקיים בארבעה איזורים בארץ, בכל אחד מהם ייקחו חלק שני בתי ספר מכל קבוצה במרחב גיאוגרפי קרוב. התוכנית תכלול מפגשי מורים, למידה במרחבים משותפים, ותעודד יצירת פרויקטים אזוריים משותפים וכו'. יש לקחת בחשבון כי מידת שיתוף הפעולה של קבוצות ואופניו משתנים מקבוצה לקבוצה. הקבוצה החרדית לדוגמא אולי תעדיף פחות מפגשים בין תלמידים בשל חששה מאופי חילוני ועירוב מגדרי, ולכן יש להתאים את התוכנית המשותפת ולשלב קבוצה זו ברמת תוכן, מפגשי מורים וכדומה. על מנת שלבתי הספר תהיה מוטיבציה לקיים את התוכנית ולהטמיעה, יש להציע להם תמריצים בדמות שעות הוראה, משאבים שונים וכו'.

מקורות

- Shwed, U., Kalish, Y., & Shavit, Y. (2018). Multicultural or Assimilationist Education: Contact Theory and Social Identity Theory in Israeli Arab-Jewish Integrated Schools. *European Sociological Review*, 34(6), 645-658.
- גונטובניק, ג'. (2010). קבוצות מיעוט המבקשות מהמדינה לסגור את עצמן: חומות משפטיות, גדרות חברתיות והפליה בדיוור. משפט, חברה ותרבות, 468-425.
- דיואי, ג'. (1960). דמוקראטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- כ"ץ, י. (2006). תוכנית ליבה בישראל: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך. בתוך: ד. ענבר (עורך). לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת. רעננה: מכון ון ליר בירושלים.
- לוי, נ., & שביט, י. (2015). כרוניקה של אכזבה: אינטגרציה בין ערבים ליהודים בבית ספר יסודי. סוציולוגיה ישראלית, ט"ז(2), 1-24.
- סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל-אביב: ברירות.
- קמיר, א. (2007) מדוע עדיף (שוויון) כבוד האדם על פני שוויון החירות? משמעות הבחירה הערכית הישראלית. המשפט 23, 33.
- שביד, א. (2006). מה בין חינוך לאומי הומניסטי יהודי ל "כור היתוך? בתוך: ד. ענבר (עורך). לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת. רעננה: מכון ון ליר בירושלים.
- שורצולד, י., ינון, י. (1978) סימטריה ואסימטריה בתפיסה בינעדיתית. מגמות, 45-52.
- רשף, ש. (1987). בן גוריון והחינוך העברי הממלכתי. קתדרה, 43, 99-93.
- Alba, R., & Nee, V. (2009). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Bekerman, Z., & Horenczyk, G. (2004). Arab- Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-Term Approach to Intergroup Conflict Resolution. *Journal of Social Issues*, 60(2), 389-404.
- Bekerman, Z., & Tatar, M. (2009). Parental choice of schools and parents' perceptions of multicultural and co-existence education: the case of the Israeli Palestinian-Jewish bilingual primary schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 171-185.
- Bhabha, H. K. (1993). Culture's in between. *Artforum (Artforum International Magazine, Inc)*, 32(1 (01 09)), 167 (4).
- Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548. <https://doi.org/10.1080/0141987012004977>
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. In Oxford University Press (pp. 60-83). Retrieved from http://i-epistemology.net/attachments/352_V8N1 March 91 - M Hashem - Assimilation in American Life.pdf
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- McWilliams, W. C. (1974). *The idea of fraternity in America*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.

