

בין העדתי והחינוכי: זהות אישית-מקצועית של מורות ומורים מזרחים

ניסים אבישר*

תקציר

ישראל היא מדינה מגוונת מבחינה אתנית ועדתית¹. השונות העדתית מיתרגמת פעמים רבות להיררכיה ולהעדפת רקע תרבותי מסוים על פני אחר. אלו המצויים בתחתית המדרג עשויים לחוות השתקה ומחיקה של חלקי זהות. למצב זה השלכות שליליות על הערך העצמי, על איכות היחסים החברתיים ועל הניעות החברתית. בשנים האחרונות רבו המחקרים על עדתיות ומזרחיות, אך המחקר החינוכי-פסיכולוגי בנושאים אלו הוא עדיין דל, ורוב הכתיבה החינוכית עוסקת בחוויות התלמידים ולא בחוויות המורים. נתון זה מפתיע שכן הגיוון האתני לא נפקד ממערכת החינוך והוא משפיע על תהליכי למידה, חברות וחינוך, ובכלל זה גם על המורים.

מאמר זה מתאר מרכיב ממחקר רחב יותר שעסק בזהותם העדתית-מזרחית של מורים ופרחי הוראה ובחן אותה מנקודת מבט פסיכולוגית וחינוכית. במאמר מתוארות חוויות של סטודנטים להוראה ושל מורים, בכל הנוגע להיבט העדתי בזהותם. מתוך החוויות שנאספו נוסחו ארבעה דפוסים מרכזיים של זהות, הנבדלים זה מזה במידת ההזדהות עם המזרחיות והאשכנזיות או ההתנכרות אליהן. דפוסים אלה מתוארים בפרוטרוט ומודגמים באמצעות ציטוטים ישירים מחומר הממצאים, תוך התייחסות להשתמעויות החינוכיות הגלומות בהם. מניתוח הממצאים מנוסחות שלוש תובנות מרכזיות שיש בהן כדי לקדם עשייה חינוכית רגישה תרבותית ואחראית חברתית.

מילות מפתח: זהות, חינוך, מזרחיות, שונות, תרבות.

* ניסים אבישר, מכללת סמינר הקיבוצים, המרכז הבינתחומי הרצליה.

1 בשיח הסוציולוגי העכשווי המונח "עדתי" כבר אינו מקובל. לטענת יהודה שנהב (2006) "בשיח הפנים יהודי מבטא המושג עדה ניסיון של המרכז להדיר את השוליים, כמו בביטוי 'העדה החרדית' או 'עדות המזרח' (עמ' 59). למרות ביקורת חשובה זו, בחרתי להשתמש במושג זה על הטיותיו מכמה טעמים. האחד, איני מוצא חלופה טובה יותר (המונח אתניות בעייתי לא פחות, זר וכללי מדי). שנית, המונח עדה שגור מאד בשיח החברתי גם במובן אחר של שייכות, זהות והזדהות עדתית, בקונטקטיות חיוביות ובעימות של קבוצות הפנים (העדות) השונות שוודאי אינו מדיר. בנוסף, ולא פחות חשוב, שיח על עדה זו או אחרת מסייע לצמצם את ההכללה הנלומה במושגים כמו "מזרחיות" או "עדות המזרח" או מקביליהם. ככזה, יש בו פוטנציאל לשיח מקומי רגיש ומובחן יותר.

רקע תאורטי

בשנים האחרונות חלה התעוררות של השיח המזרחי בישראל, וכיום הוא מקבל ביטוי גם בכתיבה אקדמית בנושא (למשל: חבר, שנהב ומוצאפי-האלר, 2002; אבוטבול, גרינברג ומוצאפי-האלר, 2005; יונה, נעמן ומחלב, 2007) ובהקשרים חינוכיים (למשל: פרי, 2007; יונה, מזרחי ופניגר, 2013). מגמה זו בולטת גם בשיח הציבורי: יותר ויותר תוכניות טלוויזיה מוקדשות לנושא (לדוגמה, סדרת התוכניות של אמנון לוי 'השד העדתי'; הסדרות של רון כחילי 'ערסים ופרחות: האליטות החדשות' ו'אכלו לי, שתו לי: הדור הבא'; הסדרה האינטרנטית 'נביאים'; 'סלאח, פה זה ארץ ישראל' של דוד דרעי ועוד), ומקומו של השיח העדתי לא נפקד גם ממערכת הבחירות האחרונה (למשל סדרת הכתבות של אבישי בן-חיים 'השד העדתי הולך לקלפי'; המחאה בעקבות נאום 'הקומץ' של יאיר גרבוז ועוד). ההתעוררות נובעת בין היתר מהשתנות יחסי הכוחות בחברה הישראלית, ובייחוד בכל הקשור להיררכיה התרבותית הדומיננטית. הכרוסום במעמדן של האליטות החברתיות-תרבותיות המסורתיות (האשכנזיות) מאפשר ביטוי נרחב יותר של זהויות והבניות "מזרחיות", וזה בתורו מעצים את תחושת ההבדל בין פרטים וקבוצות על רקע עדתי. בחוגים ובתחומים חברתיים-תרבותיים מסוימים אף נדמה שחל היפוך במדרג החברתי ולא אחת הזהות המזרחית נתפסת כעדיפה על פני זו האשכנזית. עם זאת, אין זה המצב בזרם המרכזי של החברה (כהן, הברפלד וקריסטל, 2013; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017).

השיח העדתי אינו חדש בחברה הישראלית. אירועי ואדי סאליב בשלהי שנות החמישים, פעילות הפנתרים השחורים בתחילת שנות השבעים, מערכת הבחירות בשנת 1977 והקמתה של הקשת הדמוקרטית המזרחית, הם דוגמאות בולטות לשיח עדתי המלווה את החברה הישראלית מאז הקמת המדינה, בין שבאופן גלוי ובין שבאופן סמוי ומודחק. על כן, יש לראות בשיח העכשווי גלגול ייחודי של השיח העדתי המתמשך בישראל. ייחודו של השיח העכשווי הוא בכניסתו ללב מבני הכוח החברתיים-תרבותיים, תוך איום מפורש על האליטות הישנות ועל הזהות החברתית והערכים שהן מייצגות. מהלך זה מסמן את תחילת בנייתה של חלופה לאתוס ולזהות הישראלית הדומיננטית, והצלחתו עשויה להשפיע על אורחות החיים בישראל באופן דרמטי. לא בכדי דובר בהקשרים אלה על "מהפכה תרבותית", שבין היתר עשויה לבטא מעבר מדגש על זהות (והזהות) מערבית לזהות מזרחית.

שינויים חברתיים-תרבותיים מסוג זה משפיעים באופן בלתי נמנע גם על החוויה האישית של הפרט ועל תפיסות הנוגעות לזהות המקצועית שלו. תאוריות שונות הדגישו את הקשר בין הפרט וסביבתו החברתית. אחת מהן היא מודל הזהות הרב-ממדית (dimensions of personal identity model), הרואה בזהות האישית מבנה מורכב ודינמי המושפע מהקשרי החיים הסובבים אותה (Arredondo & Glauner, 1992). זהות אישית כוללת מרכיבים קבועים (למשל שנת הלידה, מגדר, לאום ומוצא עדתי) ומרכיבים משתנים (למשל השכלה, פנאי, דת-רוחניות וניסיון תעסוקתי). תאוריה אחרת היא תאוריית הזהות החברתית (social identity theory), המדגישה את השפעתם של מרכיבי ההשתייכות של הפרט לקבוצה מעמדית, דתית או אתנית (עדתית) על התנהגותו ועל חווייתו (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986). כך ביחס לזהות האישית וכך ביחס לזהות המקצועית החינוכית – שני היבטים המקיימים ביניהם יחסי גומלין מורכבים (Rodgers & Scott, 2008). **זהות אישית** היא מושג כללי, המסמן מרחב אפשרויות של חוויה עצמית. הפרט עשוי לחוות את הזהות האישית כזהות מגובשת ומצויה בהלימה למאפיינים שהפרט חפץ בהם, או כבעלת מתחים ופיצולים פנימיים הגוררים

אי-נחת או סבל. לעיתים הזהות האישית כוללת גם היבטים של עדתיות ומעמד. כך או אחרת, התפיסה המקובלת היא שזהות אישית מתעצבת בשנות הילדות והנעורים, ולפיכך קשורה לחוויות שהפרט חווה בשנים אלו. מכאן שקיימת זיקה בין הזהות האישית לבין הסביבה המשפחתית והחברתית הראשונית. רבים נושאים עימם את נופי ילדותם אל הקשרי החיים השונים של בגרותם, כולל זוגיות, משפחה ותעסוקה. **זהות מקצועית** מתעצבת בדרך כלל מאוחר יותר, בתוך מסגרות ההכשרה – פורמאליות ולא פורמאליות, מעשיות או אקדמיות. לעיתים קיימת הלימה בין מאפייני הסביבה האישית-משפחתית לבין מאפייני הסביבה המקצועית, ועל כן נוצרת תחושה של המשכיות בין שתי הסביבות. במקרים אלו האדם מכיר את הקודים ואת הכללים של הסביבה ומזדהה עימם, ועל כן לא צפויים לו קשיים של זהות. פעמים המעבר ידרוש התאמות או הסתגלות, אם מאפייני הסביבה המקצועית שונים מאלו של הסביבה האישית. במקרים קיצוניים ייחוו תהליך החברות המקצועי כתהליך הגירה וכמסע בזמן (אבישר וברנר, 2017). במקרים אלה צפוי להיווצר מתח בין הזהות האישית לזהות המקצועית, אשר עלול לעורר קונפליקט בין הפרט לבין המערכת.

במוסדות אקדמיים, ובכלל זה במכללות לחינוך, יש תת-ייצוג של סטודנטים מזרחים (דוברין, 2015) וחברי סגל מזרחים (בלכמן, 2008) וכן של תכנים חינוכיים העוסקים במורשות התרבותיות של העולים מארצות ערב והאסלאם (ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך, 2016). משום כך סטודנטים מזרחים עשויים לחוות קשיים הקשורים במפגש בין זהותם העדתית ובין מאפייני הסביבה, שהם פרי העדפה תרבותית שונה. הם עלולים לחוש שהם נחותים ואולי אף זרים בסביבה האקדמית. תחושה זו עשויה ללוותם בעתיד גם בבתי הספר. מורות ומורים מזרחים עשויים למצוא עצמם בדילמת נאמנות: נאמנות לבית הספר ולערכים החינוכיים שאליהם הוכשרו לעומת נאמנותם לזהותם האישית-עדתית ולהזדהותם עם קבוצת המיעוט. הם עשויים למצוא עצמם ניצבים בין הכוונה מוסדית (מלמעלה למטה) לבין התכוונות אישית (מלמטה למעלה), לתלמידים ולזהותם האישית-עדתית. דילמות נאמנות מסוג זה נוטת לייצר אי-נחת וקושי. בה בעת הן פותחות מרחב לבירור ולשינוי – אישי ומערכתי.

מטרתו של מחקר זה היא לבחון את הזיקה שבין היבטיה העדתיים של הזהות האישית לבין ההכשרה והעשייה החינוכית. הוא מבקש ללמוד מחוויותיהם של תלמידים, סטודנטים לחינוך ומורים על המתחים ועל ההזדמנויות הגלומות במפגש שבין הסביבה החינוכית לבין זהויות מזרחיות מגוונות. הקשר שבין הרקע העדתי של מורים ופרחי הוראה על חוייתם טרם נבחן מחקרית, והוא בעל חשיבות ראשונה במעלה, שכן שינוי אפשרי לחולל רק באמצעות הבנה של כלל התהליכים שחווה הפרט במפגש עם סביבה שונה מזו המוכרת לו. יתרה מכך, מורות ומורים יכולים להיות חוד החנית בהובלת תהליכי שינוי במערכת החינוך, ובכל מקרה אף שינוי לא יוכל להיעשות בלעדיהם. למידה על חוויותיהם של סטודנטים במכללה היא בעלת ערך מוסף גם לטובת בירור תהליכים מקבילים בתהליך ההכשרה, אצלנו "בבית" פנימה. בחירה זו מבטאת העדפה ערכית לפתוח תהליכי בירור של סוגיות טעונות בהתבוננות פנימית ביקורתית.

שיטה

המחקר נערך במכללת סמינר הקיבוצים והשתתפו בו סטודנטיות וסטודנטים במכללה, מתארים ומתחומים מגוונים ובמעמדות מקצועיים שונים. פנייתי לסטודנטים הייתה להשתתף במחקר העוסק בנושא של זהות מזרחית וחינוך. לשמחתי, תוך זמן קצר קיבלתי כ־40 תגובות, שאפשר שהן מעידות על מידת העניין שפרחי הוראה ומורים מוצאים בנושא ועל הרלוונטיות שלו לשיח החינוכי במכללה ומחוצה לה. רוב המתעניינים ביקשו לקבוע מועד לריאיון וחלקם ביקשו לברר פרטים על המחקר ומטרותיו.

בסופו של דבר השתתפו במחקר עשרים סטודנטיות ושלושה סטודנטים לחינוך, בני 22–55 (ממוצע 30.3). חמישה מהמשתתפים הם מורים בפועל בוותק שבין שנתיים לשלושים שנים. כל המשתתפים מלבד אחת נולדו בישראל וגדלו באזורים שונים בארץ: צפון (טבריה, כפר ורדים, קריית ביאליק), מרכז (חולון, בת ים, ראשון לציון, רמת גן), דרום (באר שבע, אשקלון, נתיבות) ומזרח (ירושלים וצור הדסה). שלושה עשר סטודנטים הם ממוצא מזרחי (מארצות ערב והאסלאם) משני הצדדים וחמישה סטודנטים הם ממוצא מזרחי מצד הורה אחד בלבד. שלושה סטודנטים סימנו מוצא "אחר" בהתייחס למשפחת האם והאב, ושניים הגיעו ממשפחות ממוצא אשכנזי. חמישה-עשר משתתפים הגדירו עצמם כחילונים, שישה כמסורתיים ושניים כדתיים.

ערכתי עם כל אחד מהמשתתפים ראיונות עומק חצי מובנים, המאפשרים מידה של אחידות (שאלות שהוכנו מראש) לצד מידה רבה של גמישות והתאמת השאלות לתוכן שמעלים המראיינים. לצורך כך נוסחו 12 שאלות כלליות לראיונות וכן שאלון דמוגרפי נרחב. הגרסאות הראשוניות הועברו לעמיתים העוסקים בתחומים קרובים ושוננו על פי ההערות שנתקבלו. במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים תשע"ה נערכו 23 ראיונות אישיים, מערך כל אחד מהם כשעה עד שעה וחצי. בסופו של הריאיון מילאו המשתתפים שאלון דמוגרפי. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים שילב בין שתי גישות: ניתוח תוכן מובנה (Strauss & Corbin, 1990) וניתוח "פתוח" יותר, כזה הקושר בין החומרים האישיים לבין מחקר וכתיבה רלוונטיים מתחומי החינוך והפסיכולוגיה. בניתוח התוכן המובנה חולצו מחומר הראיונות קטגוריות תוכן מגוונות (קידוד פתוח או ראשוני). אלה אורגנו בהמשך בשני צירים – אופקי ואנכי (קידוד משני). התמונה שהתקבלה כללה חלוקה של התכנים לתת-קטגוריות המסמנות הבחנות עיקריות בחוויות, בעמדות ובגישות החינוכיות של כל משתתף. בסופו של דבר התמקד הניתוח בשש קטגוריות מרכזיות, ומהן מוצגת במאמר הקטגוריה העוסקת בסוגיות של זהות².

גילוי נאות

בחירת נושא המחקר נבעה בראש ובראשונה ממניע אישי – חוויותי כתלמיד וכמרצה ממוצא מזרחי ותחושות של שונות ונחיתות, מרכיבי הסתרה ובושה ועוד שליוו אותי. המודעות להיבט העדתי בזהותי הופיעה אצלי בשלב מאוחר יחסית, אך פתחה פתח לבחינה מחדש של זהותי ושל הסביבה שבה גדלתי.

2 לצד קטגוריה זו נבחנו גם הקטגוריות הבאות: ישראליות; סטריאוטיפים; מזרחיות, חברה ופוליטיקה; גאווה וריבוי; ותפקידי החינוך.

מאוחר יותר (בין היתר בעקבות עשייתי האקדמית במחקר ובהוראה) נחשפתי לסיפורים רבים של סטודנטים או של מכריהם, שמהם הסקתי שאיני לבד. הבנתי שהחווייה שחווייתי משותפת לרבים מרקע עדתי דומה. הבנתי גם שיש סיפורים וסביבות חברתיות השונים מאלה המוכרים לי ובהם חלים כללים אחרים. מחקר זה סיפק לי הזדמנות להעמיק בהבנת ההשלכות של הנושא המזרחי-העדתי על התפיסה והזהות העצמית, וכן על היחסים הבין-אישיים, על תהליכי חינוך וחברות ועל החברה הישראלית.

ממצאים

כמעט ללא יוצא מן הכלל, עסקו המשתתפים בשאלות של זהות – זהותם האישית, זהות סביבתם הקרובה וזהויות קבוצתיות. העיסוק בשאלת הזהות היה ספונטני ולא בתגובה לשאלה כזו או אחרת. אין בכך פלא שכן שאלות של זהות הן מוקד מרכזי (ואולי המרכזי ביותר) בסוגיית המזרחיות. יתרה מכך, זהות היא מושג חמקמק והיא אישית וחברתית בה בעת, ועל כן רבים מתקשים להגדירה ולהבינה. ענבלי ניסחה את הדברים בבהירות: "אני לא מרגישה אחרות חיצונית אבל אני מרגישה איזושהי אחרות פנימית, איזושהי דיאלוג פנימי שאני מנהלת בשאלת האותנטיות, על מה אני מרגישה שעליי לעשות. זה משהו שנוכח בעיקר בדיאלוג הפנימי [...] בשאלת זהות כזו ואחרת". ענבל התייחסה גם לדיאלוג עם ההורים, להתנהלות הכלכלית ולמפגש עם האקדמיה כאל מוקדים מרכזיים שבהם סוגיית הזהות המזרחית נוכחת ומזמינה בירור.

אומנם זהותנו האישית כוללת מרכיבי הבניה חברתית (ובהם גם עצם ההבחנה בין מזרחים ואשכנזים) ומושפעת מחלוקת משאבים ויחסי כוח, אך לרוב היא נחוות כסובייקטיבית. שאלות של זהות הן פעמים רבות אישיות מאוד, סמויות מן העין וכוללות גם מרכיבים סובייקטיביים. לכן, שאלות של זהות עשויות לבלבל את האדם עצמו ואת סביבתו הקרובה. הן צפויות גם לתעתע באלה המתבוננים מן החוץ ואינם שותפים למציאות החברתית שבתוכה התעצבה הזהות של האחר. פרק זה מבקש להציע ארגון ראשוני של אותו מרחב אישי-חברתי עמום ומורכב. אנב כך הוא עשוי לסייע בהבנת סוגיית המזרחיות וחשיבות העיסוק בה. לבירור סוגיות של זהות, קולקטיבית ואישית, יש גם השלכות חברתיות וחינוכיות, כפי שניסחה זאת ענבל: "אלה שאלות של התבגרות, שאלות של חקירה, שאלות של מחנך, של מה הוא מייצג. אלה דיונים בין פריפריה ומרכז חברתי, כלכלי, גיאוגרפי, תרבותי [...] וזה המון מתחים שאני חיה בהם גם בסוגיות של איפה אני אחיה את חיי הבוגרים, איפה יהיה תיקון העולם, איך עושים אותו?". אלו הן שאלות הרות גורל, הנוגעות בערכי הבסיס של הפרט ושל החברה ומשפיעות גם על תפיסות חינוכיות שהן ערוץ מרכזי לשינוי חברתי.

זהות בקונפליקט

מציאות שבה זהויות הנתפסות כשוונות במעמדן נפגשות או מתנגשות, מייצרת דילמת זהות רבת-עוצמה. היא מחייבת פרטים וקבוצות לבחור לעצמם זהות ולעצבה בתנאים של שוונות או הבדל המיתרגם להיררכיה של יחסי כוח (נחיתות-עליונות). במצב כזה כמעט כל בחירה תלווה בויתור הכרחי.

בתנאי קיצון של מפגש של קטבים מנוגדים, יהיה על האדם לבחור בין שתי אפשרויות: להיות נאמן לזהותו, אך לשלם על כך במעמדו, בביטחונו ובתחושות השייכות והערך, או להעדיף את הזהות הדומיננטית הזרה ולשלם על כך בהתכחשות עצמית. סבורני כי המציאות הישראלית מורכבת יותר וכוללת סביבות שונות בעלות מאפיינים מגוונים, המאפשרים בחירה בין שלל אפשרויות של התמקמות חברתית ושל זהות. ואומנם, בחומר הראיונות נמצאו מאפיינים דפוסים מגוונים של זהות ויחסים, וכל אחד מהם מייצג אסטרטגיית התמודדות עם הקונפליקט הבין-עדתי.

להלן יוצגו ארבעה דפוסים מרכזיים של זהות מזרחית שעלו מחומר הראיונות. בחרתי לארגן אותם תוך התבססות על ההבחנה הבסיסית והפשטנית שבין מזרחיות ואשכנזיות. אלו שני צירים נפרדים – תוצר של הבניה חברתית ולא של הבחנות מהותניות בין פרטים וקבוצות. פרטים וקבוצות יכולים למקם עצמם לאורך הצירים הללו ואגב כך ליצור אינספור אפשרויות בחירה של עיצוב זהות. לצורך הפשטות והבהירות אתאר ארבע נקודות קצה – ארבע דפוסים בסיסיים של זהות מזרחית – הנגזרות משילובים שונים בין שני הצירים. כל אחת מהנקודות מהווה מעין אבטיפוס או טיפוס אידיאלי/טהור, במונחיו של מקס ובר. ארבעת הדפוסים אינם שקולים במעמדם וכל אחד מהם טומן בחובו בעייתיות מה. מובן שלצד אלה קיימות אפשרויות נוספות של זהות מזרחית מגובשת ובטוחה. אלה לא ייבחנו לעומק במאמר זה, אך יזכו לייצוג מסוים בהמשך הדברים. ארבעת הדפוסים המרכזיים הם:

1. "מזרחיות ללא אשכנזיות" – קטגוריה זו מבטאת את הזיהוי העצמי עם המזרחיות, לרוב מתוך כורח, ואיתו את הפנמת הנחיתות הקשורה במזרחיות. לכן קטגוריה זו קשורה בטבורה בתחושות בושה והסתרה ומבטאת עמדה האומרת כביכול: "אני מזרחי ומזרחי הוא נחות".

2. "אשכנזיות ללא מזרחיות" – בדפוס זה ניכרת העדפה ברורה לתרבות המועדפת, אשר מתבטאת בעיקר במחיקה של מרכיבי זהות או בהתכחשות אליהם. קטגוריה זו שונה מקודמתה באיכויות החוויה ובאופן שבו היא נתפסת על ידי הסביבה, אך היא דומה לה במניעה – תחושת הנחיתות. כאן האדם נדמה כאומר: "אני לא מזרחי ולא יודע מהי מזרחיות".

3. "לא מזרחיות ולא אשכנזיות" – דפוס זה מבטא תלישות ובלבול באשר לזהות העצמית. כאן התחושה היא לא פעם של היות "לא פה לא שם", של זרות ומידה פחותה של שייכות. כל אלה מובילים בהכרח גם להחלשת הפרט ולהרחקתו ממסגרות תמיכה וממורשת משפחתית או קבוצתית. בדפוס זה השאלה המרכזית היא: "מי אני?".

4. "גם מזרחיות וגם אשכנזיות" – האפשרות להיות "גם-וגם" קשורה למושג הזהות ההיברידית. כפי שניתן לשער, לאפשרות זו יתרונות על פני קודמותיה, שכן היא מייצרת בעבור הפרט מנעד אפשרויות רחב יותר של הווייה ופעולה. עם זאת, גם אפשרות זו טומנת בחובה היבטים של בלבול זהות מייסר הנובע מהשאלות "מה אני יותר או מי אני באמת?", כפי שיוצג בהמשך המאמר.

כאמור, שני הצירים והקטגוריות שתוארו מסמנים רצפים דינמיים ובני שינוי. חלק מהמשתתפים התייחסו לתנועות אלה כאל תהליכים של התקרבות לזהות המזרחית, לבית ההורים ולסביבה החברתית או התרחקות מהם. כמו כן, לא פעם תואר תהליך של מעבר בין הקטגוריות המבטא שינוי בתפיסת הזהות העצמית. בהמשך פרק זה אתאר כל אחת מהקטגוריות באמצעות ציטוטים ישירים מחומר הראיונות, המתייחסים לחוויה העצמית או לחוויה של קרובים.

"מזרחיות ללא אשכנזיות" – בושא והסתרה

חוויה רגשית נתפסת לא אחת כנובעת ממאפיינים אישיים ייחודיים ומשקפת את אישיות האדם. במרחב התרבותי היסטורי הנוכחי, המאופיין באינדיבידואליזם, רגשות נתפסים כשייכים לפנים הנפש ולחוויה האינטימית של האדם. נטייה זו קוראת לתהליך של קונטקסטואליזציה או פוליטיזציה, כלומר להבנת המאפיינים האישיים והרגשיים של האדם בתוך הקשר פוליטי (חברתי, תרבותי, היסטורי). כך גם בהקשר של מחקר זה. במהלך המחקר עלו שוב ושוב ביטויים של בושא, שניתן להבינם בהקשרים שונים – למשל של תרבות מזרחית או של יחסי כוח חברתיים. זו תופעה שחרגה מתחום הפרט והייתה משותפת לרבים בקבוצה החברתית המוגדרת כמזרחית. חמוטל תיארה את התהליך האישי שלה וסימנה גם את ההקשר החברתי: "אני חושבת שאני לא היחידה, אבל עברתי איזשהו מין גלגול כזה של סוג של לברוח מהמזרחיות, להיות כמה שפחות, אם זה בשירים, בלבוש, בחברים, בתקופת החטיבה/תיכון. ואני לא יודעת למה, אבל זה היה מין כזה סוג של בושא".

ואומנם, כפי שחמוטל ציינה, החוויה היא אישית, אך מקורותיה הם חברתיים-תרבותיים. במצב זה צפוי שיתעוררו שאלות אצל האדם עצמו ואצל סביבתו, כגון: האם מדובר בסגנון אישיותי? חוסר ביטחון אישי? האם הוא קשור בהורים ובמאפייני הגידול והחינוך? לעיתים רחוקות רואה אדם את עצמו ואת חוויתו האישית בתוך הקשר חברתי-פוליטי רחב. זו לרוב תרומתן של הסוציולוגיה ושל הפסיכולוגיה החברתית. הייחוס הזמין והשכיח יותר הוא להורים, כפי שאמרה רננה: "כל הזמן בנסיעה לפה חשבתי על זה שאימא שלי סיפרה לי על החוויות שלה בילדות שלה ועל זה שהיא התביישה בזה שההורים שלה מדברים בערבית [...] וכשאני קצת מנתחת אותה אז אני חושבת על זה שהיא נורא התביישה בעובדה שהיא עיראקית ונורא ניסתה להתנתק מזה. גם התחתנה עם מישהו שהוא אשכנזי". לדפוס זה היבטים והשלכות גם במישורים החינוכיים, כפי שהוסיפה רננה: "בילדות שלה ייעדו אותה לבתי ספר מקצועיים [...] והיא נורא רצתה ללמוד. היא בסוף לא למדה, היא התחילה ולא סיימה, אבל מבחינתה זה היה איזה מן מכשול כזה שצריך להתנתק ממנו". נראה כי זהותה המזרחית של האם נתפסה בעיניה כגורם מעכב ומכביד שרצוי להיפטר ממנו אם ברצונה להתקדם במדרג החברתי. יטענו המבקרים שהזמנים השתנו ושכיום המציאות החברתית שונה. ללא ספק יש צדק בדברים, שכן המציאות החברתית משתנה באופן מתמיד. אולם, כפי שמלמד המשך דבריה של רננה, העבר ממשיך להשפיע גם כיום: "אני חושבת שגם אותי היא כל הזמן כיוונה לאנשים מאוד מסוימים, שלא לעשות את הטעויות שהיא עשתה ולהתחבר עם האנשים הנכונים. שזה גרם לי המון תסביכים חברתיים אז אני חושבת שבאיזשהו מקום זה גם חלחל אליי".

סוגיית ההעברה הבין-דורית עלתה פעמים רבות בראיונות והיא תורחב בהמשך. הקשר שתיארה רננה הוא קשר של הזדהות עם ההורים. אך לעיתים הקשר שנוצר הוא קשר של ניגוד. ביחסים מסוג זה בולט הפער בין הדורות וצפויים להתעורר אצל הילד רגשות של בושע בהורים ורצון להסתירם. לא אחת עולה הרצון למרוד בסמכותם ולמחוק היבטים מסוימים של התנהלותם ותרבותם. מוכר יחסית הוא ה"איסור" שאוסרים ילדים על הוריהם לשמוע מוזיקה ערבית בבית, בגלל התחושה שמוזיקה זו היא נחותה, ועל כן האזנה לה בבית, או חלילה מחוצה לו, היא מבישה. לא פעם הרצון למחוק את התרבות של ההורים מביא לידי התמרדות באורחות החיים, במנהגים, בנורמות ובשפה – המרכיבים שמהם עשויה תרבות. התייחסות שלילית כלפי השפה הערבית עלתה אצל כמה מרואיינים, ואצל כולם הייתה גם הכאה מאוחרת על חטא. כך סיפרה דקלה: "יש את המקום של הבושע, שזה ללכת לקנות עם אימא בגדים. אני נכנסת, מחליפה את הבגדים, יוצאת החוצה, עומדת מול המראה. ואז אימא שלי בערבית, בחנות, מתחילה לדבר איתי ולהגיד לי מה היא חושבת על זה. אם זה כן יפה, אם זה לא יפה... זה ישר לוקח אותך למקום של תפסיקי לדבר ערבית בחוץ. כאילו, אל תדברי איתי ככה".

ויניקוט וחוקרים אחרים השתמשו בביטוי "הכול מתחיל בבית" (ויניקוט, 1995). ואומנם, רוב הגישות הפסיכולוגיות, ובדומה להן התפיסות החברתיות הרווחות, מסכימות שלבית תפקיד חשוב בעיצוב הזהות האישית. אך למרות שהכול מתחיל בבית, ברור שאין בכך די. הדפוסים המשפחתיים והזהות האישית מושפעים ממעגלים חברתיים רחבים יותר. לעיתים זו הסביבה החברתית הקרובה (גאוגרפית) שמשפיעה, בייחוד אם מאפייניה שונים ממאפייני המשפחה והפרט. פעמים השינוי מקורו במפגש עם סביבה חברתית שונה ומרוחקת (בייחוד אם הסביבה הקרובה הומוגנית יחסית). בהקשר זה עלו בראיונות התייחסויות רבות לשירות הצבאי כמקום של מפגש ראשון עוצמתי וכואב עם מושג המזרחיות ועם מבט חיצוני מתנשא. הדוגמאות רבות ושונות זו מזו. כך למשל סיפרה לימור: "אני נזכרת בכל מיני מסגרות שיצאתי מהמקום המוכר שלי, אם זה כשהתגייסתי, והייתי בסגל של מפקדות שרובן אשכנזיות [...] הסביבה שאני נפלתי בה הייתה מאוד אליטה, מאוד עשירה. וזו הפעם הראשונה שהרגשתי שאני מתביישת במזרחיות שלי. אני לא נורמאלית בסביבה שלהם. אני צריכה להראות שאני טובה בהרבה דברים ואני לא מתחילה מאותו מקום, אני מתחילה ממקום יותר נמוך. אני צריכה להתאמץ יותר, להוכיח את עצמי". דבריה של לימור מוסיפים על מרכיב הבושע את תחושת הנחיתות, המובילה לנקודת מוצא שונה מזו של חברותיה וגוררת על כן מאמץ יתר להשתלב בחברה. במילים אחרות, לימור ניסחה בתיאורה האישית את ההבדל בינה לבין אלו שהתחילו את דרכם – על פי תחושתה – בעמדה של עדיפות או מה שמכונה "פריבילגיה שלא בזכות" (unearned privilege).

מסגרת אחרת למפגש עם אוכלוסיות מגוונות היא האקדמיה, ובכלל זה מכללות להכשרת מורים. סטודנטים החווים חוויות של שונות או בושע צפויים גם הם לשמור אותן לעצמם ולשתף (אם בכלל) רק את קרוביהם, האוחזים בעמדות דומות. למעשה, אפשר לראות בנושא הפערים העדתיים מעין טאבו, שמערב הסכמה שבשתיקה שלא לבטאו בפומבי. מכאן שנוצר פער בין הסמוי לגלוי או בין הפנימי לחיצוני.

לפיצול מעין זה השלכות על רווחת הפרט ועל מרחב השיח והחופש הכללי. לכן שומה על המוסד החינוכי לפעול באופן יזום כדי לצמצם את המרחבים המושקעים ואת כוחן של האידיאולוגיות הסמויות. כך גם במכללות להכשרת מורים, הפועלות מתוך מחויבות אמיתית לערכי ההומניזם והרב-תרבותיות. אדווה תיארה את עוצמת החוויה במהלך לימודיה: "הסמינר זו החוויה הכי עדתית, מהבחינה הזו, הכי חזקה שעברתי.

הרגשתי שכאילו אומרים: 'רגע, דברים מסוימים את לא יכולה להכניס לפה'. כשהייתי שומעת מוזיקה באזניות הייתי מנמיכה, איך שהייתי מגיעה לפה הייתי משנה את הפלייליסט". מובן שעל פי רוב אין מדובר באיסורים מפורשים, אך גם במקרים אלו הקודים הסמויים ברורים דיים, בעיקר למי שמצויים בעמדה הפחות מועדפת. ההשלכות של חריגה מהקודים המקובלים והסנקציות החברתיות המתלוות לה, עשויות לקבל ביטויים מרומזים וסמויים, ועל כן שנויים במחלוקת. עם זאת, החוויה הסובייקטיבית אינה מוטלת בספק והיא חורגת מתחום ההעדפות התרבותיות (מוזיקה, לבוש, סגנון דיבור וכדומה). אדווה פירטה מקורות נוספים לחווייתה, הקשורים במשפחתה: "בושה בזה שאימא שלי לא למדה ובושה בזה שאני היחידה בבית שלומדת, והרבה דברים שאני מנסה תמיד לייפות". לייפות, כדי להתאים לסטנדרט הרצוי, הדומיננטי.

התיאור עד כאן הדגיש את הקשיים ואת החסרונות הטמונים בזהות המזרחית. אולם עמדה של נחיתות או שוליות טומנת בחובה גם יתרונות פוטנציאליים. בראש ובראשונה, החלש מודע ורגיש יותר ליחסי הכוח בחברה. מודעות זו מאפשרת לחברי קבוצות שוליים בחברה לראות את יחסי הכוח כנגזרת של מניעים שאינם טבעיים או הכרחיים. מכאן עשויה להתאפשר גם פעולה לשינוי המצב הקיים ולצמצום של תהליכי אפליה ודיכוי חברתיים. זו ערכה של נקודת המבט החיצונית לזרם המרכזי או נקודת המבט של השוליים. לכך, בין היתר, מתייחסת אנגר (Unger, 2000) במושג שוליות חיובית (positive marginality). במילים אחרות, זו עשויה להיות אחת מתרומותיהן של נקודות המבט המזרחיות לשיח החינוכי והחברתי הכללי, כפוקחות עיניים ומגלות אופקים חדשים של חוויה ושל ביטוי.

"אשכנזיות ללא מזרחיות" – ניתוק

קטגוריה זו מסמנת אסטרטגיה שונה להתמודדות עם חוויות הנחיתות. במקרה זה מודגשת ההזדהות עם התרבות הדומיננטית-ההגמונית. ההיגיון להזדהות ברור מאוד, שכן לאימוץ הקודים והנורמות המרכזיים בחברה נלווים רווחים ותמריצים חברתיים. לכן זו התנהגות שאפשר לפרשה כרגישה ל"כוחות השוק", מציאותית ומסתגלת או הולמת שיקולי "ריאל-פוליטיק". עמדה זו זכתה למגוון כינויי גנאי שהמוכר בהם הוא "השתכנזות", אולם לצד המחיר שלה (שיוצג בהמשך) יש לזכור את הרווחים הטמונים בה. אימוץ התרבות הדומיננטית (או היטמעות בה) משמעה הנאה מיתרונותיה של התרבות, למשל במישור הכלכלי או המעמד החברתי.

מירי הסתייגה מאסטרטגיה זו: "יש לי חברה ממוצא בוכרי, שבחרה להעיף את כל הסטריאוטיפים של המזרחים שיש לה בבית [...] לא תמצא עליה פיפס, לא באופי, לא באישיות, לא בלבוש, מלבד האוכל שכנראה שקשה לה להתנתק מזה. אין שום זכר למזרחיות ויש קשר מובהק לזה שהיא כאילו בחרה להיות אשכנזייה אסלית [...] אני לא סובלת את זה". מובן שהסתייגותה נובעת מסולם ערכים אישי ומשקפת אותו. עמדה שונה יכלה להדגיש דווקא את תהליך השינוי האמיץ ואת פירותיו. אולם מירי התמקדה במחיר האישי שחברתה שילמה, ובפרט במחיר של החוויה והזהות האישית: "זה איזשהו ניתוק רגשי כדי לרצות חברה מסוימת, שזה חבל [...] לנתק את עצמך מאיזשהו מקום ולהתבייש בו באופן מובהק זה לא טוב [...] זה רק הוביל אותה למקומות שהיא יותר סיבכה את עצמה. מבחינה נפשית את עצמה, לא עם החברה". על פי מירי, המחיר של התנהגות זו הוא קונפליקט פנימי הסמוי מן העין (החיצונית) אך נוכח בחוויה (האישית). בהמשך הדברים

מירי הדגישה כי לדעתה גם הרווח החברתי של התנהגות זו מצומצם או בלתי קיים. לדבריה, אימוץ הקודים והנורמות (או ההסתגלות וההיטמעות) אינו מוביל לקבלה במעגלים החברתיים הנחשקים.

בתיאור שלעיל בולט הפער בין התפיסות של מירי וחברתה. ואכן, ייתכן שזהו לב העניין – כאשר אדם בוחר להשיל מעל עצמו היבטים של זהות עדתית-משפחתית, כמוהו כמהגר לארץ זרה. אומנם ההגירה מאפשרת ניעות חברתית ושגשוג, אך לרוב תותיר חוויה של שונות ביחס לסביבה או ניכור כלפי העצמי. שיקולי הרווח וההפסד מושפעים כמובן מהמרחב הכללי ומתווי הערך המוצמדים להוויה זו או אחרת בסביבה מסוימת. באופן כללי יותר אפשר לטעון כי תהליכי עיצוב הזהות הללו, שנחווים כאישיים מאוד (דבר המוביל להאשמת הפרט), הם תוצר של מציאות חיים בלתי שוויונית או מקוטבת, המבטאת העדפה ברורה ומוקדמת לתרבות אחת על פני האחרת. כפי שהראתה דהאן-כלב (2002), העדפה זו משפיעה גם על התגובות המיידיות-אוטומטיות שלנו למאפיינים החיצוניים של פרטים, כולל הערכת יופיים.

אריאלה הדגימה אסטרטגיה זו דרך התייחסות למאפייני המראה החיצוני והרצון להידמות לדימוי המועדף: "בילדות מאוד רציתי להיות בלונדינית עם עיניים כחולות. כי מלכת הכיתה תמיד הייתה בהירה. היא הייתה בלונדינית או ג'ינג'ית. היא אף פעם לא הייתה אחת בטעות עם שיער שחור או עיניים שחורות". בדברים אלה מודגש ההקשר החיצוני שבו קיימת העדפה ברורה לבהיר על פני הכהה. מערך תרבותי זה משפיע באופן ישיר על החוויה האישית של מי שאינם מצויים בצד המועדף של יחסי הכוח. אריאלה תיארה בדבריה גם את ההשלכות של המערך התרבותי עליה: "זה משהו שליווה אותי כל הילדות, לא רציתי להיות בצבעים שלי [...] היה רצון להתעורר בבוקר ולהיות בצבעים אחרים. רצון מאוד חזק". הפנמת הסטנדרט החיצוני קשורה במקרה זה לתפיסה שלילית של העצמי. התוצאה היא דימוי עצמי נמוך שמשמעו דחייה של חלקי עצמי הנחווים כנחותים או פגומים. אריאלה הציעה הסבר לחוויה שלה: "היה לי רצון להתנתק מזה בילדות, כי זה היה נחשב נחות בעיניי או אולי מה שנראה לחברה, אני לא יודעת. אבל זה היה נראה לי לא מספיק טוב, עדיף להיות משהו אחר". לתפיסתה הנתק שנמשך אצלה שנים ארוכות קשור לסטנדרט החברתי המעדיף גוונים מסוימים על פני אחרים. חוויה זו צפויה לערב סבל, אך עם זאת אפשר לשנותה כפי שעולה מהמשך דבריה של אריאלה: "מתישהו עם השנים השלמתי עם זה. היום אני אפילו אוהבת את זה". מדובר בתהליכי שינוי שמושפעים בין היתר ממגמות חברתיות, לטובה או לרעה. שינוי חברתי עשוי לצמצם את ההשלכות השליליות הכרוכות במאפייני זהות מסוימים ולקדם תהליכי הכרה והערכה כלפי שונות תרבותית. אלה בתורם יאפשרו הזדמנויות שוות ומידה דומה של חופש לפרטים שונים. בתנאים חברתיים שכאלה השלכותיהם של תהליכי השינוי על הרווחה והאפשר צפויות להיות אישיות מאוד. חיבור מחדש לחלקי עצמי טומן בחובו הזדמנות להעצמה ולקבלה עצמית.

"לא מזרחיות ולא אשכנזיות" – נטע זר

אדם יכול להחשיב עצמו מצליח וגם סביבתו תתפוס אותו ככזה; הוא עשוי להיות מעורב בחברה ולזכות ליחס אוהד ומקבל. ובכל זאת – משהו עשוי להיחוות אצלו כחסר. נדמה לי כי סעיף זה ממחיש היטב את אותה חוויה פנימית סמויה המלווה מזרחיות ומזרחים שהסתגלו לחברה ונטמעו בה ובמסגרותיה. החוויה אינה גלויה לחברה, אך עשויה להיות נוכחת מאוד במישור האישי. כך למשל חוויית הזרות שתיארה עדי: "אני חושבת שזאת הייתה תחושה שליוותה כל הזמן. ואולי אפילו במובנים מסוימים מחלחלת אליי עד היום ואולי חלק מהבסיס שבו הרבה פעמים אני מרגישה נטע זר. אני גם איפשהו מיישמת את זה שוב פעם ושוב פעם, אני כאילו בקבוצות שמלכתחילה אני אהיה סוג של נטע זר". אחרים עשויים שלא להבחין בתחושה הזאת או שהם מייחסים אותה למגוון של גורמים (אישיותיים ואחרים). החוויה עשויה להיות מכאיבה ומבודדת, אך בה בעת להיות גם מקור לתחושת ייחודיות. כך או אחרת, זו חוויה המייצגת כוח רב-עוצמה שעשוי להשפיע על תפיסת העצמי של הפרט ועל היחסים הבין-אישיים. למעשה, אפשר לראות בבחירה זו סוג של התמקמות בקצותיו של המרחב התרבותי. זו אם כן זהות שולית שאינה מרגישה חלק מהזרם החברתי המרכזי ולעיתים אין היא מעוניינת להיות חלק ממנו. כאמור, עמדה זו של קבוצות חברתיות שוליות – מודרות או מוחלשות – מסמנת פוטנציאל להתפתחות חברתית ולהרחבת מנעד החוויה והפעולה של כלל הפרטים. עם זאת, לבחירה זו יש מחיר אישי, בין היתר של היעדר תחושת שייכות. חגית תיארה חוויה דומה: "אני מרגישה לא פה ולא שם. יש בזה היבט אישי מהבחינה של אבא שהוא גרוש מאימא שלי, יש לזה היבט תרבותי במובן שאני לא מרגישה חלק מפה, לא ישראלית ולא אמריקאית, וגם במובן הנפשי [...] אני מרגישה לא פה ולא שם".

אותה תלישות מובילה גם לספקות עצמיים, שעשויים לערער ולהחליש את הפרט. אם נשתמש באנלוגיה הטקסטואלית או הנרטיבית-סיפורית להבנת הזהות האישית (עומר ואלון, 2005; וייט ואפסטון, 2001), נוכל לראות בזהות זו סיפור שאינו לכיד וכולל סתירות פנימיות. הדיאלוג הבא עשוי להמחיש בלבול פנימי שכזה. שאלתי את אדווה: "איך היית מגדירה את הזהות שלך?", והיא השיבה: "ישראלית, לא. קשה לי מאוד, וואו, זו שאלה שאני גם שואלת את עצמי הרבה. כאילו, מה, איפה אני בתוך כל המקום הזה. אני לא יודעת". הוספתי ושאלתי "מה זה אומר ישראליות?", והיא השיבה: "ישראלית, לא. זה אומר שנוולדתי לתרבות הישראלית. למשהו חדש כזה שנוצר פה. כאילו לא שייך לאיזשהו מקום, אבל כן, כי היא אירופאית קצת. ונוולדתי לתרבות הזאת, למרות שבבית קצת מהסבתות הייתי רואה משהו שונה, אבל, אבל בחוץ ובבית ספר ובסרטים ובסדרות ינקתי הרבה משם. אז זה, לא יודעת, זה שילוב בין הדברים".

אני מוצא כמה דברים מעניינים בתשובותיה. פעמיים היא פותחת את תשובתה בשלילה דומה: "ישראליות, לא". שלילה זו עשויה להעיד על קונפליקט הזהות והשייכות שאליו מתייחסת אדווה בהמשך הדברים ולסמן את התהליכים שהובילו לתחושת הזרות ולשאלות הנוגעות לזהות האישית. תהליכים אלה כוללים הסוואה של הזהות המשפחתית הראשונית בעקבות מפגש עם קבוצה שונה ומועדפת חברתית (בדומה לדפוס הקודם): "זה מצחיק, אבל נראה לי שדי למדתי להדחיק את הזהות, להסוות אותה [...] ניסיתי להיות כזה: 'אני עושה את אותם דברים שאתם עושים ושומעת את אותה מוזיקה ויוצאת לאותם מקומות' וזה לא ממש ככה [...] אני מגיבה בצורה שונה ממה שאני רגילה להגיב אליהם או לא מגיבה [...] הרגשתי באיזשהו שלב שדי אני, כאילו, בחורה בלי אופי. רגע, מה אני?".

להיות "בחורה בלי אופי" משמעו להיות אדם בלי זהות. מכאן עשויים לנבוע קשיים אישיים ובין-אישיים ניכרים. כאמור, הגורם המרכזי לחוויה אישית זו נעוץ ביחסי הכוח החברתיים ובכך שהמרוויינת נולדה לקבוצה הנחשבת לקבוצה המוחלשת. עם זאת, אי-אפשר להתייחס למעגל הרחוק מבלי לתת את הדעת למעגל הקרוב – האישי והמשפחתי – ולהכיר בהשפעתו. זו אותה השפעה שעשויה להיתרגם לכוח חברתי המניע שינוי במערך הכוחות החברתי. הציטוט הבא של דברי רננה מדגיש את ההיבטים האישיים והמשפחתיים של תחושות התלישות והניכור: "אני אף פעם לא ממש ידעתי לשייך את עצמי לפה או לפה. תמיד התנחמתי בזה שאני חצי חצי, אבל אף פעם לא התמודדתי בעצמי עם ההגדרה הזאת של מי אני. ואני חושבת שזה גם בגלל שעני ההורים שלי גם לא כל כך ידעו להגדיר מיהם. גם בעניין העדתי".

"גם מזרחיות וגם אשכנזיות" – עמימות או חיבור

הבחירה של להיות "לא פה ולא שם" והבחירה של להיות "גם פה וגם שם" הן למעשה שני צדדים של אותו הדבר עצמו. ואולי, בתנאים מסוימים, התלישות עשויה להיתרגם ליתרון שמשמעותו "לחיות בשני נופים שונים" או "לדבר בשתי שפות שונות". עם זאת, הבחירה של להיות "גם פה וגם שם" עשויה לכלול מידה של בלבול, הגם שבמידה פחותה יותר מהמתואר בדפוס הקודם. במקרים מסוימים תוארה עמימות ביחס לזהות העצמית ופעמים אחרות חיבור מחדש לחלקי זהות אבודים. לכן, אין הבחירות הללו שני קטבים מנוגדים השוללים זה את זה. עם זאת, המעבר מ"לא פה לא שם" ל"גם פה וגם שם" מסמן התפתחות שמשמעותה פתיחת אפשרויות חיבור (חברתי ועצמי) והעצמת העצמי.

כאמור, לא פעם התייחסו המשתתפים לתהליכי השתנות והתפתחות שבאו לידי ביטוי במעבר בין קטגוריות. על פי רוב דובר על חיבור מחדש לזהות המזרחית שהוכחשה. בתהליך החיבור מחדש נוסף היבט או ממד לזהות הקיימת, באופן שהוסיף מורכבות ויצר זהות מורכבת או היברידית. שינוי מאוחר שכזה לא לוה בתחושת עמימות, אלא בחוויית השלמה (תרתי משמע – מלשון שלם ומלשון שלום), הפורשת אופקים רגשיים ותרבותיים חדשים. לימור התייחסה לתהליך כזה של "הבנה שבאה עם הגיל": "אחרי הצבא החלטתי שאני מפסיקה לברוח מהזהות שלי, שאני לא מתביישת במי שאני ומה שאני". גם אריאלה נגעה בהיבטים המזרחיים בזהותה שהוכחשו במשך שנים: "מתישוהו השלמתי עם זה. זאת אומרת, היו הרבה שנים של נתק ומתישוהו עם השנים השלמתי עם זה. אני אפילו אוהבת את זה". בהמשך היא הוסיפה: "אתה גורם לי לחשוב על הזהות שלי. התחלתי מהניתוק, אז עם השנים נהיה חיבור. אני חושבת שבשעשור האחרון, מאז שנהייתי בת 30, יש לי חיבור. זאת אני, זו המהות שלי".

שירלי הדגימה את התהליך דרך יחסה למוזיקה מזרחית: "אם פעם לא הייתי מרגישה בנוח להגיד שאני שומעת זמר מזרחי כזה או אחר אז היום אני אגיד את זה בגאווה רבה. מהצד השני גם אין לי בעיה להגיד על זמרים מזרחיים שאני לא אוהבת". דבריה מסמנים הרחבה של אפשרויות הבחירה והביטוי. איכות זו נוכחת גם במרחבים אחרים כגון: "במה אני מתחברת לשורשים המזרחיים שלי ובמה לא, מה יש לי ביקורת גם ועל מה לא. במה יש לי ביקורת על התרבות היותר אשכנזית ועל אנשים שהם אשכנזיים במקורם ובמה לא, מה אני לומדת מהם ויותר מעריכה בהם מאשר בתרבות המזרחית ובחברה המזרחית". הפיצולים הפנימיים וההבחנות החדות

בין זהויות מתמוססים. מידת המחויבות לקבוצת הפנים-התרבותית – לקבוצה שאליה הפרט שייך – מתמתנת, ועם ההתמתנות מתאפשרת תנועה במישורי ההזדהות והבניית הזהות האישית. מרחב החופש נובע לדבריה של שירלי משינוי בנקודת המבט: "זה בא כבר מנקודה הרבה יותר בוגרת של להסתכל על הדברים. אפשר להגיד שזה נהיה פשוט משהו יותר שלם, זהות יותר שלמה שפעם לא הייתי בטוחה איפה אני על הספקטרום הזה, אז עכשיו אני יכולה להרגיש בנוח עם הזהות הזאת".

שני התייחסה לחיבור בין "שם ואז" לבין "כאן ועכשיו". היא תיארה את חוויית הזהות שלה, שניתן לתארה ככוללת "קצוות פתוחים" ואת יתרונותיה האפשריים: "הזהות שלי היא לא משהו שהוא מגובש וסגור ואני משאירה את זה ככה. אני יותר ויותר מבינה שאני כן מזרחית ואני כן יונקת מהמקום הזה, אבל [...] הייתי רוצה גם לראות את עצמי [...] מגבשת יותר ויותר זהות שהיא ישראלית, שהיא על-עדתית והיא מקומית והיא מחברת לזמן הזה". החיבור בין עבר והווה ובין תרבות השורשים לתרבות המקומית עשוי לייצר רצף וחיבור אצל הפרט ובין פרטים וקבוצות, כלומר לשלב בין ניגודים פנימיים או בין הפנים לחוץ. לשם כך נדרשת תנועה דיאלקטית שמשמרת את שני הקטבים המשלימים: "שאדם יכיר את המורשת שלו, יכיר את המקום שאבות אבותיו משתייכים אליו, שכן ילמד את השורשים שלו. אבל לא בהכרח יישאר שם, אלא יביא את זה אל המקום שהוא נמצא עכשיו".

יתרונותיה של בחירה זו נוכחים במישור האישי. לדעתה של ציפי החיבור האישי שלה למקורותיה מהווה בעבורה מקור עוצמה. זאת למרות שאימצה לה זהויות נוספות המאפשרות לה לפעול ולהרגיש בנוח במגוון סביבות והקשרים: "אני מרגישה מאוד שלמה עם עצמי". היתרונות הגלומים בדפוס זה חורגים ממישור החוויה האישית והם ניכרים גם במרחבים הבין-אישיים והחברתיים. כך ענבל סימנה אפשרות זו: "אני קצת מספרת לעצמי את הסיפור שהאישיות שלי היא אישיות אקלקטית. זאת אומרת, יש בה המון – גם המון מפגשים וגם המון סוגים של מקומות. זה קצת ה-mission שלי, לנסות ולחוות כמה שיותר רב-גונית שיש לחברה, למקום, למדינה להציע לי, ולא לעצור שם דווקא". זהו העושר הטמון ברב-תרבותיות והוא המאפשר מרחב גדול יותר של חופש בחירה ופעולה. חשוב להדגיש, ערך פוטנציאלי זה אינו שמור לקבוצה חברתית זו או אחרת, אלא הוא מייצר מרחב משותף שבו יש פחות מגבלות הנגזרות מהבחנות היררכיות, בין ראוי לנחות או בין טוב ורע.

כאן גם טמונה המגבלה האפשרית של בחירה זו. ריבוי האפשרויות עשוי לייצר עודפות מבלבלת או דילמות הקשורות בזהות. ענבל התייחסה לזהותה שהתעצבה בזכות מודעותה לאי-צדק חברתי, הגם שהיא עצמה לא נחשפה להדרה או לאפליה. המודעות ליחסי הכוח ולפערים קשורה לדבריה במרכיב מרכזי באישיותה שהוא "אקלקטי והיברידי". כאמור, מרכיב זה מאפשר חיבור לממדי זהות שונים (ומתוך כך לקבוצות חברתיות הקשורות אליהם) וכן תנועה ביניהם, המייצרת חוויית גמישות וחופש. בה בעת הוא עשוי לייצר שאלות וספקות: "יש שיחות או אמירות או מקומות בהם אני מרגישה שיש רק עוד כמה כמוני ולא כולם כמוני [...] זה אף פעם לא היווה לי איזשהו מכשול או אתגר, אבל זה משהו שהיה נוכח [...] זה מעלה שאלות על האם זה מקומי, או מהן המסגרות שאני בוחרת להשתייך אליהן. יש לי קבוצת שווים, מהי? מה מגדיר אותנו שווים? האם אנחנו באמת שווים?". אלה שאלות של זהות ושל שייכות שעשויות להיות מכוונות כלפי חוץ (כמו בציטוט שלמעלה), אך באותה מידה הן עשויות לאפיין איכויות פנימיות, ומובן שהאחד קשור באחר. בסוף הראיון עם

ענבל בלטה אותה איכות של עמימות שהתייחסתי אליה קודם. הציטוט הבא ממחיש בבהירות את מרכיבי הבלבול העשויים להתלוות לדפוס זה ואת כוחם המיסר: "כשעניתני לך הייתי בטוחה שאני יודעת מה אני רוצה להגיד וכשהתחלתי לשאול שאלות נורא הלכתי לאיבוד. [...] ואני חושבת שנתתי תשובות קצת מתחמקות. אני עדיין לא מצליחה לדייק את עצמי [...] יש איזושהי עמימות, אני מרגישה, שהייתה באמירות שלי. אני לא יודעת מה תחלץ מזה".

תיאור הממצאים נפתח ונסגר בתיאור חווייתה של ענבל. בדבריה באו לידי ביטוי עמדות וגישות שונות ביחסה לזהותה ולעולם. ככאלה, הם מייצגים את הריבוי המאפיין את חייה ואת ערכיה. נוסף על כך, הם ממחישים את הקונפליקט או את הדיאלוג הפנימי הער המתחולל בה. נדמה לי שקיים פער בין "קונפליקט" לבין "דיאלוג" שהוא משמעותי לענייננו. ענבל אינה מדברת בשפה מפוצלת של קטבים נגדיים המוציאים זה את זה מהזהות ומותירים את העצמי חצוי ומצומצם, אלא בשפה של מתחים בין כוחות משלימים המייצרים עושר וריבוי פנימי. כאמור, מעבר בין קטגוריות הוא אפשרי ואכן הוא קיבל ביטויים מגוונים בראיונות. לכן, האפשרות להבין או למסגר מחדש (reframe) את הזהות העצמית במושגים של השלמה ושל ריבוי נראית מזמינה ובעלת ערך. סופו של הריאיון האיר בבהירות גם את אי-השלמות ואת המגבלה האפשרית הטמונה בבחירה זו. לתחושת, ענבל דיברה בבהירות רבה. דבריה שיקפו תהליך בירור אמיץ הנשען על תפיסת עולם מגובשת. כלפי חוץ, ענבל עשויה להיראות בוטחת בעצמה, ייחודית ומובילה חברתית. אך ענבל מרגישה (גם) אחרת; היא מרגישה עמומה ולא בהירה, ומכאן תהייתה על מה ניתן לחלץ מהריאיון. כפי שהיא עצמה ציינה, מדובר במתח מוכר בין הגלוי והסמוי ובין הפנימי לחיצוני-חברתי, שאותו היא מתאמצת להחזיק. כפי שציינתי במקומות אחרים (אבישר, 2014; אבישר, 2016), תהליך זה מייצר אי-נחת פנימי שעשוי להיות בעל ערך בעבודה בין-אישית, חינוכית או טיפולית, שמטרתה התפתחות. בין היתר, ערך זה מיוצג בדיאלוג הפנימי העמוק והעשיר הנפרס בדבריה, עד לסופם.

דיון

בסעיף הממצאים הובאו ראיות לכך שסוגיות של זהות נוכחות כל הזמן בחיינו. הן נוכחות במרחב האיש, המשפחתי, החינוכי והחברתי. על פי הממצאים, משתתפי המחקר משתמשים בארבע אסטרטגיות שונות זו מזו להתמודדות עם חיים בסביבה רב-תרבותית ורב-מעמדית. בחינת החוויות האישיות של הסטודנטים במכללה חשפה מרחבים פסיכולוגיים-סובייקטיביים מורכבים, הקשורים לתפיסת הזהות העדתית של כל אחד ואחד מהם וליחסי הכוח בחברה. בתוך כך תוארו מצוקות וקשיים שהסטודנטים חווים במרחבים השונים. לעיתים קרובות המצוקות והקשיים הללו מושקעים או מקבלים ביטוי בסביבות מצומצמות מאוד. לכן לביטויים הפומבי יש ערך רב. התמונה המצטיירת משלל הדפוסים שהוצגו בממצאים – בוש, ניתוק, נטע זר ועמימות – היא תמונה מטרידה. בוש, ניתוק, נטע זר ועמימות הן תמות מרכזיות ומורכות בשיח הפסיכולוגי על טראומה. הטראומה העולה במחקר זה היא טראומה הנגזרת מחיים במציאות של דיכוי ואפליה חברתיים מתמשכים, או כפי שאפי זיו (2012) מכנה אותה "טראומה עיקשת". לטענתה של זיו, מושג זה מרחיב את ההגדרה הרפואית

ל"טראומה", הרואה בה אירוע קיצון. לחילופין, טראומה עיקשת מתייחסת להשפעתם של "מצבים חברתיים דכאניים מתמשכים על הנפש" או ל"תוצאה של תנאי דיכוי מתמשכים בזמן הווה (סקסזים, גזענות, הומופוביה, לאומנות)" (זיו, 2012, עמ' 55). כך או אחרת, זו טראומה, או במשמעותה המילולית – חבלה. המשמעות של חבלה מתכתבת עם המושג "פצעי זהות" (מלכה וקרומר-נבו, 2012), המתייחס גם הוא לזהות האתנית-עדתית ולביטויים מופנמים של נחיתות ובושה, שנאה עצמית, ניכור ועוד. מצב זה אינו ייחודי לאוכלוסייה המזרחית בישראל, אלא משותף למגוון של קבוצות מדוכאות (על רקע מגדר, מעמד, דת, נטיות והעדפות מיניות, גיל, מוגבלויות ועוד). עם זאת, חשוב להדגיש כי בישראל עדתיות וטראומה קשורים זו בזו. כך למשל נמצא ששיעור המצוקה (דיכאון וחרדה) בקרב מזרחים (בדור המהגרים או בדור השני) גבוה יותר מאשר אצל אשכנזים או אצל אנשים ממוצא מעורב (Nakash, Levav & Gal, 2013). למעשה, אפשר להתייחס לשיח העוסק ב"טראומה כאל פריזמה להבנת סוגיית העדתיות והמזרחיות בישראל.

אלא שזהות מזרחית עשויה להיות בטוחה ולהכיר בערך הזהות האישית והמורשת התרבותית שלה. הגיוון המזרחי כולל עושר תרבותי רב ומנעד רחב של זהויות, ערכים ומנהגים, העשויים לשמש מקור לגאווה ולערך עצמי. זיהוי הייחודיות והערך של אדם או קבוצה, בעיני עצמם ובעיני זולתם, הוא תנאי לקשר שוויוני, הדדי ומיטיב. כדי למצוא ערך בעצמנו ובאחר, עלינו להכיר את המורשת התרבותית שלנו ושל זולתנו ואת המציאויות שבהן התפתחו. המסגרות המרכזיות שבהן כדאי לערוך היכרות עם מורשת תרבותיות מגוונות ולקיים מפגש ושיח בין פרטים שונים, הן המסגרות החינוכיות (פורמאליות ושאינן פורמאליות). תהליכים חינוכיים הם ערוץ מרכזי לעיצוב זהותם של פרטים, תוך מפגש עם אחרים. בזכות תפקידן החברתי, מסגרות חינוכיות עוסקות ממילא בנושאים הקשורים להבדלים, ליחסים בין פרטים וקבוצות ולסוגיות של הזהות ושייכות. משום כך יש לפתח את המטרות האלה לשיח ולעשייה החינוכית.

לשם כך, אני מבקש לשרטט מבנה של משולש שבו כל קודקוד מייצג היבט אחר: היבט אישי, היבט חינוכי והיבט חברתי. הקודקודים מחוברים זה לזה בצלעות, ועל כן כל צלע מייצגת קשר בין שני היבטים. קשרים אלה זכו לייצוגים מגוונים בסעיף הממצאים, כאלה הקושרים בין הזהות האישית לבין המרחב והיחסים החברתיים לבין תהליכים חינוכיים. למרות התלות שבין הקודקודים, יש לזכור כי כל אחת מהצלעות מייצגת גם כיוון נפרד וייחודי העשוי להימצא במתח עם האחרות. הכרה בקשרים המורכבים שבין הקודקודים (קרי היבטי הזהות) עשויה להאיר מחדש את טיבה ואת מטרותיה של העשייה החינוכית. התובנות המוצגות בדיון נשענות על התפיסות האישיות שהוצגו בסעיף הממצאים, אך מנוסחות כאן כעקרונות ומחבורות לשיח החינוכי הרלוונטי.

ראשית, אתייחס לקשר הקרוב שבין מאפייני הסביבה לבין מאפייני הזהות או לצלע האישית-חברתית. אמרתו המפורסמת של טשרניחובסקי כי "האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו" מבטאת הכרה בקשר בסיסי זה. אומנם אין זה קשר הכרחי או בלעדי (המבטא דטרמיניזם חברתי), אך זהו קשר רב-עוצמה שלהכרה בו יש השלכות נרחבות על הזהות האישית ועל היחסים החברתיים. בין היתר ההכרה בו מאפשרת ללמוד על מרחבים חברתיים דרך חוויות של פרטים. זהו הרציונל הכללי של הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית במחקר בכלל ובמחקר זה בפרט. באופן ספציפי יותר לנושא הנידון, הקשר האישי-חברתי מדגיש את הבנת

התלמידים (והמורים) בתוך הקשרי החיים הייחודיים להם, בחינת הקשרים אלה וייצוגם בתהליכים החינוכיים. סוניה גליסון וננסי גרזון (2017) חקרו בתי ספר ששיעור גבוה מתלמידיהם מגיע מאוכלוסיות מוחלשות ובכל זאת הם מצליחים להוביל אותם להישגים לימודיים ואחרים. הן מציעות להציב את שוויון ההזדמנויות במרכז הפרקטיקה החינוכית היומיומית כבסיס להצלחה. הן מציעות תוכנית פעולה מפורטת הממוקדת ביחס לתלמידים. נקיטת תוכנית שכזו מחייבת, בין היתר, להיות מודעים למגבלות תפיסת הצוות את התלמידים, במישורים לימודיים ותרבותיים. במישור התרבותי, משמעות הדבר היא "פיתוח היכולת של אנשי הצוות להבין ולנסח את הרקע התרבותי שלהם עצמם במושגים של גזע, מעמד, תרבות, מגדר, שפה ויכולת" (גליסון וגרזון, 2017, עמ' 18). הניסיון הוא להרחיב את טווח המודעות העצמית והתרבותית, גם כדי להתגבר על מרחבי עיוורון תרבותי או על "שטחים מתים", אשר ישפיעו בהכרח על היכולת להעניק שוויון הזדמנויות לכל אחד ואחד מהתלמידים. לפי גישה זו, למידה שמקדמת שוויון הזדמנויות מחייבת לראות בכל תלמיד ותלמיד אדם ייחודי, על הסגנונות וההעדפות האישיים שלהם. לשם כך נדרשת היכרות מעמיקה עם התלמידים, ובמקרים רבים גם עם משפחותיהם, וכן נקיטת עמדה קשובה ומכבדת. כך גם במוסדות להכשרת מורות ומורים ובמקום שמייוחד בהכשרה לסביבה המשפחתית והקהילתית, כולל למורשת העדתית.

הצלע השנייה, האישית-חינוכית, מסמנת מרחב הקשור ביסודו בעשייה חינוכית בסביבה רב-תרבותית. עשייה כזו מזמנת מפגשים יומיומיים בין פרטים (תלמידים, מורים, מנהלים והורים) שלהם זהויות ומורשות עדתיות שונות זו מזו. שונות זו עשויה לקבל ביטוי, מודע או שאינו מודע, באינטראקציות בין-אישיות ולהשפיע על טיבן של האינטראקציות. כפי שצוין לעיל, הזהות האישית קשורה למאפיינים קולקטיביים-עדתיים ולכן מפגשים כאלה כוללים הזדמנות (ללמידה ולקשר) לצד סיכון (לאי-הבנות ולפגיעה באחר). כדי לנצל את ההזדמנות הטמונה בגיוון אנושי ולמזער את הסיכון הטמון בו, על אנשי חינוך ועל מערכת החינוך בכללה לאמץ עמדה בלתי שיפוטית, מקבלת ופתוחה לשונות.

ההתייחסות ל"אחר" באופן בלתי שיפוטי יוצרת הזדמנות לשינוי חינוכי עמוק יותר, שאינו שמור לקבוצה זו או אחרת. משמעו שימת דגש על מאפייני הדדיות בתרבות הוראה והלמידה. שינוי מעין זה אינו שינוי מקצה לקצה, בין היתר בגלל המאפיינים והמגבלות של מערכת החינוך בישראל. בכל זאת, אני מוצא ערך רב בשינוי זה ורואה בו תוספת לתרבות החינוכית, תחילה דרך התייחסות לנושאי עדתיות ובהמשך כעיקרון חינוכי כללי. השינוי צפוי להשפיע על טיבן של מערכות יחסים בהקשרים החינוכיים, לקדם תקשורת אמפתית בין פרטים שונים ולצמצם ביטויי כוחנות, על רקע עדתי ובכלל.

בסביבה חינוכית שמתקיימים בה תנאים של ביטחון רגשי וחברתי אפשר להתמודד עם שאלות טעונות על זהות ועם הבדלים חברתיים או העדפות שונות. כל כיתה כוללת ריבוי פנימי של סגנונות חיים והעדפות אישיות, וממילא גם מתחים ויריבויות בין תלמידים ולצידם חיבורים ושותפויות. במובן זה כל כיתה היא מעין מיקרוקוסמוס של החברה כולה ועל כן מזמנת הזדמנות מצוינת להדגמה ולתרגול של רב-שיח ויחסים חברתיים. למותר לציין ששאלות הנוגעות לזהות תלמידים מעלות בהכרח שאלות על זהות המורים וזהות בית הספר ומחייבות מהלך דומה בקרב הצוות החינוכי. תהליך מעין זה מתואר בפרוטרוט בספר 'שיח מלב המבוכה' (מרום ומילר, 2008), העוסק בהתנסויות ובחוויות של צוות בית הספר שבח-מופת. כדי להתמודד עם פערים ומתחים בבית הספר קיים צוות בית הספר תהליך עבודה מעמיק שכלל בין היתר מסגרת שיח שבועית קבועה

ופתוחה. בשיח התמודדו המורים עם מתחים וקונפליקטים שהתעוררו במהלך עבודתם. בסופו של דבר, "שיח זה סייע לפרק את היחס הסטריאוטיפי והאינסטרומנטלי של המשתתפים זה כלפי זה, ותרם לפירוק הסמליות שהובאה מראש למפגש. אבל יותר מזה, ההסתכלות על ה'אני' הישראלי אצל כל משתתף דרך מפגש עם הישראלי ה'אחר' אפשרה את המשך הבנייתו במובנים חדשים" (מרום ומילר, 2008, עמ' י). כך אצל אנשי חינוך וכך גם אצל תלמידות ותלמידים. יתרה מזאת, קיומה של דיאלוג בקרב אנשי חינוך מהווה תנאי לאפשרות לקיימו, בערוצים ובאמצעים שונים, במרחב הבית ספרי.

תובנה שלישית ואחרונה עוסקת בקשר החברתי-חינוכי. תהליכים חינוכיים הם ערוץ מרכזי לתהליכי חברות (סוציאליזציה). כיוון שכך, הם משקפים ערכים וקודים מסוימים ומבקשים לקדםם. חינוך, אם כן, הוא כוח חברתי רב-ערך התורם לעיצוב דמות החברה. וגם ההיפך הוא נכון, שכן החברה מעצבת את החינוך בדמותה. למעשה, כל אחד מהשניים משמש בבואה של האחר ומשקף אותו, ועל כן אפשר לראות בהם שני צדדים של אותו מטבע. להכרה זו בקשר הבלתי נפרד בין חינוך וחברה השלכות נרחבות על הבנת תפקידי החינוך, הסכנות הטמונות בתהליכים חינוכיים, דרכי החינוך ושיטותיו ועוד. נראה כי מתוך ההכרה באחדות החינוכית-חברתית עשויות להתנסח מטרות חינוכיות השונות מהמקובל. לא עוד העברת ידע, שמשמעה הסמוי עשוי להיות חינוך לקבלת מרות ולצייתנות חברתית, ולא עוד חינוך שווה לכול, שמשמעו כפיית ערכים וקודים מסוימים על פרטים וקבוצות. ההכרה באחדות החינוכית-חברתית מעוררת שאלות נוספות על מקור הסמכות של אנשי חינוך, על הלגיטימציה החברתית של המקצוע בסביבה רב-תרבותית ועל כוחם של תהליכים חינוכיים להשפיע לעומת כוחות חברתיים-תרבותיים-כלכליים (גלובליים ומקומיים). האם מחשבות אלה מובנן קץ החינוך (במובנו השגור)? בטווח הארוך, אין לדעת. בטווח הקצר, אני סבור שלא. עם זאת, הן מחייבות תהליכי בחינה והגדרה מחדש של החינוך בכלל ושל החינוך כאמצעי להשפעה ולשינוי חברתיים בפרט. ככל הנראה, הן מחייבות מעבר למערך נזיל (באומן, 2007) של חשיבה ופעולה חינוכיים (ראו בהקשר זה: אבירם, 1999). הן מחייבות התאמה למערך שבו פועלים מגוון של כוחות, אשר לעיתים מתנגשים זה בזה, ללא קוד התנהגות מחייב או כללים וסדר (לוגי, היררכי וכדומה) משותפים. נדמה לי שתמונה זו מאפיינת במידה רבה את חוויתם של אנשי חינוך בהווה. ממד בולט אחד שלה הוא הממד האתני-עדתי, המתמקד בסוגיית המזרחיות בחינוך.

סיכום

במצב הקיים של מתחים וקונפליקטים עדתיים ניכרים, לחינוך תפקיד חברתי חשוב. מטרתו המרכזית היא לקדם יחס בין-עדתי מכבד, המושתת על הכרה בייחודיותה של כל קבוצה עדתית ובערכה. לפיכך, על אנשי חינוך להתנגד באופן פעיל ומוצהר לתהליכי אפליה, דיכוי או השתקה במרחבים החינוכיים והחברתיים. עליהם ליצור מרחבים בטוחים לבירור הזהות בתוך הקשריה החברתיים, ובכלל זה – העדתיים. כמו כן, עליהם ליצור ערוצים לביטוי חברתי נרחב של זהויות אישיות ועדתיות מגוונות. לבסוף, על אנשי חינוך לטפח את יכולתם ללמוד מכל אדם, כולל, ואולי יותר מכול, מתלמידיהם, ובכך לשמש מודל ליחס מתעניין המבקש למצוא ערך באחר, יהיו מגדרו, גילו, מוצאו, מעמדו, אמונותיו, העדפותיו ונטיותיו אשר יהיו. במילים אחרות, זהו חינוך המבקש לכונן תנאים מיטביים לצמיחה עבור כל אדם ואדם.

עבורי השיח החינוכי-מזרחי משמש כמעין ראש חץ, העשוי להאיץ תהליכי שינוי חינוכיים וחברתיים ברוח הדברים שתוארו לעיל. הזירה החינוכית היא זירה בולטת המשמשת דוגמה חיה לתהליכים חברתיים רחבים הרבה יותר. לכן המאבק המזרחי לצדק בחינוך ובחברה אינו רק מאבק סקטוריאלי. הוא מאבק על דמותה ועל ערכיה של החברה הישראלית. פירות המאבק ישרתו את החברה כולה על גווניה החברתיים, התרבותיים והכלכליים. בה בעת, הם יאפשרו להאיץ תהליכי שינוי נדרשים במערכת החינוך ולהתאימה למאפייני התקופה ולצרכיה.

רשימת מקורות

- אבוטבול, ג', גרינברג, ל' ומוצאפי-האלר, פ' (עורכים). (2005). **קולות מזרחיים: לקראת שיח מזרחי חדש על החברה והתרבות הישראלית**. תל אביב: מסדה.
- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. תל אביב: מסדה.
- אבישר, נ' (2014). **טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי**. תל אביב: רסלינג.
- אבישר, נ' (2016). מתח חיובי: חינוך ביקורתי לסובלנות. בתוך י' וינברגר (עורכת), **חינוך בעידן של אי-ודאות** (עמ' 59-95). תל אביב: רסלינג.
- אבישר, נ' וברנר, ר' (2017). "כמו לחיות אלפי שנים": סטודנטיות יוצאות אתיופיה הופכות למורות. **זמן חינוך**, 3, 35-66.
- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה** (ב' הרמן, תרגום). ירושלים: מאגנס.
- בלכמן, י' (2008). דו"ח מחקר - על ההרכב האתני של אוניברסיטאות המחקר בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 33, 191-197.
- גליסון, ס"ק וגרזון, נ' (2017). בתי ספר בעלי הישגים גבוהים מציבים את שוויון ההזדמנויות בקדמת הבמה (ל' רובינס וי' בן משה, תרגום). בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), **שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות** (עמ' 13-23). ירושלים: אבני ראשה.
- דהאן-כלב, ה' (2002). "כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית". בתוך מ' צרלמאייר ופ' פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי** (עמ' 174-186). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דוברין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- וייט, מ' ואפטון, ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות** (ל' אור, תרגום). תל אביב: ציריקובר.

- ויניקוט ד"ו (1995). **הכול מתחיל בבית** (מ' קראוס, תרגום). תל אביב: הוצאת דביר.
- ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך (2016). **דוח ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך**.
- זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. **מפתח**, 5, 73-55.
- חבר, ח', שנהב, י' ומוצפי-האלר, פ' (עורכים). (2002). **מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יונה, י', מזרחי, נ' ופניגר, י' (עורכים). (2013). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- יונה, י', נעמן, י' ומחלב, ד' (עורכים). (2007). **קשת של דעות: סדר יום מזרחי לחברה בישראל**. ירושלים: 90 נובמבר.
- כהן, י', הברפלד, י' וקריסטל, ט' (2013). מזרחים, אשכנזים ו"מעורבים": פערי השכלה בקרב יהודים ילידי ישראל. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 36-58). ירושלים: מכון ון ליר.
- מלכה, מ' וקרומר-נבו, מ' (2012). "פצעי זהות" בחסות הרב-תרבותיות: בושה, ריקוד וגאווה בתהליך בעיצוב הזהות האתנית של נערים יוצאי קווקז. **מגמות מ"ח** (2), 273-251.
- מרום, ד' ומילר מ' (עורכים). (2008). **שיח מלב המבוכה: קולות והדים ממפגש בין-תרבותי בבית ספר שבח-מופת**. ירושלים: כתר.
- סבירסקי, ש' וקונור-אטיאס, א' (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. תל אביב: מרכז אדוה.
- עומר, ח' ואלון, נ' (1997). **מעשה הסיפור הטיפולי**. תל אביב: מודן.
- פרי, פ' (עורכת). (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות**. ירושלים: כרמל.
- שנהב, י' (2006). אתניות. בתוך א' רם ונ' ברקוביץ' (עורכים), **אי/שוויון** (עמ' 55-63). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- Arredondo, P., & Glauner, T. (1992). Personal dimensions of identity model. Boston: Empowerment Workshops, Inc.
- Nakash, O., Levav, I., & Gal, G. (2013). Common mental disorders in immigrant and second-generation respondents: Results from the Israel-based World Mental Health Survey. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(5), 508-515.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732–756). New York: Routledge.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage Publications.

Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Group.

Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In W. C. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relation* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.

Unger, R. K. (2000). Outsiders inside: Positive marginality and social change. *Journal of Social Issues*, 56(1), 163–179.