



פרקטיקה ואתיקה בעבודת ההוראה במרחבים רב־תרבותיים

הילה העליון*, אילן רחימי**, רויטל כהן־ליברנט***

תקציר

החברה האנושית עוברת בעשורים האחרונים שינויים רבים. אחד מן השינויים הבולטים הוא העלייה בגיוון האתני והתרבותי במקומות רבים בעולם, הבאה לידי ביטוי גם במוסדות החינוך. המרחב הרב־תרבותי בכיתות טומן בחובו פוטנציאל להתגלעות של קונפליקטים הן בקרב התלמידים הן בקרב הצוות החינוכי. על כן, מורה במרחב הרב־תרבותי צריך לא רק להעביר ידע פדגוגי, אלא גם לדעת לנהל קונפליקטים בצורה של "התערבות רגישת תרבות", הגם שכלל לא הוכשר לכך. במאמר נציג דוגמאות של מצבי קונפליקט בהיבט של זהות ומיצוב חברתי ונדון במורכבותם. נוסף על כך, נסקור אסטרטגיות ופרקטיקות הקיימות בעולם ומשמשות מורים ומדריכים בהתמודדות עם קונפליקטים במרחבים מעורבים. לבסוף, נעלה את הטיעון באשר לצורך ביצירתה של הכשרה לניהול קונפליקטים כחלק מאתיקה של מקצוע ההוראה.

מילות מפתח: רב־תרבותיות, הכשרת מורים, אתיקה

מורכבות עבודת ההוראה בכיתות מעורבות

תהליכי הגלובליזציה משפיעים על תחומי חיים רבים. אחת ההשפעות הבולטות ביותר היא העלייה בגיוון האתני והתרבותי במקומות רבים בעולם (Tabory, 2007; Sasson & Tabory, 2010). על כן, אתגר חשוב ומרכזי שמדינות רבות מתמודדות עמו הוא כינון אקלים סוציאלי הנותן מענה הולם למיעוטים שבקרבתן (Civitillo et al., 2012; Motti-Stefanidi, Berry, Chrysoschoou, Sam, & Phinney, 2017; al.). כדי שחברה (למשל כיתה) תוכל להיחשב לחברה רב־תרבותית, צריכים להתקיים בה שלושה מרכיבים עיקריים: נוכחות של קבוצות תרבותיות שונות; ייצוג הולם של כל אחת מהתרבויות בכל התחומים; קיומה של אידיאולוגיה חברתית המקדמת את הרב־תרבותיות בחברה.

* הילה העליון, המכללה האקדמית לחברה ואומנויות נתניה, בית הספר לחינוך וחברה הקריה האקדמית אונו והתכנית

לניהול ויישוב סכסוכים ומו"מ, אוניברסיטת בר-אילן

** אילן רחימי, בית הספר לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו

*** רויטלכהן־ליברנט, בית הספר לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו

שלושת המאפיינים הללו הם הצהרה פוליטית-חברתית הנוגעת למבנה החברה ובאה לידי ביטוי בכל תחומי החיים (Berry, 2016). כלומר רק בקיומם של תנאים מסוימים, יכול להיווצר בחברה אקלים סוציאלי רב-תרבותי. בהקשר זה, מוסדות חינוך ממלאים תפקיד חשוב והכרחי ביצירת פלטפורמה מחברתת (socialized) המאפשרת יצירת אקלים זה. מכיוון שרב-תרבותיות היא תופעה כלל-עולמית והיא משפיעה על השותפים בסיטואציית הלמידה בכל רחבי העולם, יש הטוענים כי חשוב ליישם קווי מתאר משותפים לכלל מערכות החינוך בעולם (Thijas & Verkuyten, 2014). טענה דומה הועלתה גם בהקשר המקומי של ישראל (פלביאן, 2017; קס, 2012; שרון, 2004). למרות זאת, מערכות החינוך בעולם אינן חולקות אג'נדה אחת להתמודדות עם סוגיות של רב-תרבותיות (Thijas & Verkuyten, 2014). ברוב בתי הספר בעולם מיושמות אסטרטגיות פרטניות, התואמות את האג'נדה החינוכית המקומית ומגדירות באופן צר בלבד את דרך ההתמודדות עם סוגיות הרב-תרבותיות (Gelfand & Harington, 2015). בהקשר זה, אנו טוענים כי הכשרתם של מורים להתמודדות עם מרחבים רב-תרבותיים היא צורך חשוב ביותר. יתרה מכך, היא חלק מאתיקה של מקצוע ההוראה.

הרב-תרבותיות בבתי הספר עודדה חוקרים רבים להתמקד באופן שבו מורים תופשים את הנושא. בכיתות הלימוד בארצות הברית יש עלייה מתמדת במספר הילדים מקבוצות אתניות זרות. למרות זאת, המורים ברובם הם לבנים, ילידי ארצות הברית, משתייכים למעמד הבינוני ודוברי אנגלית כשפת אם. המחקרים מלמדים כי מורים המלמדים בכיתות מעורבות חשים מצוקה ואי-נוחות מחוסר הידע בניהול סיטואציות מאתגרות והתמודדות עם תלמידים המגיעים מתרבויות שונות (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005). בגלל מורכבות זו, המורים בארצות הברית משתתפים בשנים האחרונות בסדנאות הכשרה מיוחדות, המכונות סדנאות לחינוך רב-תרבותי (multi-cultural education). המטרה העיקרית של התוכניות הללו היא להעניק למורים כלים להתמודדות עם סיטואציות תרבותיות מאתגרות. צ'ו ודה-קסטרו (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005) בחנו את ההשפעה של תוכניות ההכשרה על התנהלותם של המורים. רוב המורים שהשתתפו במחקר דיווחו על עלייה ברגישות ובמודעות לתרבויות שמהן מגיעים הסטודנטים. כן הם העידו כי בזכות הסדנאות הם הצליחו להבין סיטואציות שבעבר לא היו נהירות בעבורם. למרות זאת, ממצאי המחקר מצביעים גם על כך שהחשש והחרדה מקונפליקט אתני הוא עדיין מרכיב מרכזי בעבור המורים (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005). חששם העיקרי הוא מקונפליקטים עם הורים של בני מיעוטים. זאת ועוד, למרות תרומתן של תוכניות ההכשרה, תכנים רבים נותרו מושגים ומודחקים ומורים חשים שיש נושאים שהם בבחינת טאבו (Asher, 2007). לתפישתה של אשר (Asher, 2007), כיתות לימוד מעורבות צריכות להיות זירה שבה אפשר לדבר על הכול, זירה המכשירה את המשתתפים בה להתעמת עם "העולם האמיתי", שהוא מקום שבו רווחים גם סטריאוטיפים ודעות קדומות. על כן, לדידה, "לעשות עבודה רב-תרבותית" (doing multicultural work) פירושו לאפשר למורים להחליף את אזורי השתיקה בשיח פעיל ומאתגר. אך כיצד מיישמים שיח פעיל בכיתה? על פי סטרייהורן (Strayhorn, 2010), הקושי העיקרי הוא ההתמודדות עם שיחות מורכבות בכיתת הלימוד. לטענתו, תרבות היא תיאור של דרך חיים מסוימת, הכוללת משמעויות וערכים ומשפיעה על ההתנהגות היומיומית של הפרט. ניתוח תרבות הוא פעולה של ביאור המשמעויות והערכים החבויים בבחירותיו ובדרך חייו של האחר, כלומר הבנת המשמעויות שמושאי התרבות האחרת מקשרים ומיחסים לחוויה היומיומית שלהם, תוך דיון בשאלות הקשורות לסוגיות כמו מעמד, אתניות ומיקום חברתי (Strayhorn, 2010). לטענתו של סטרייהורן, היכולת ללמד בכיתות מעורבות מצריכה מיומנויות אנתרופולוגיות, שכוללות דיאלוג פעיל ותמידי בין זהויות (זהויות אלה כוללות את

זהות המורים והתלמידים בכיתה). המנחה בכיתות מעורבות חייב להיות ערני ורגיש לקולות שנשמעים בחדר וגם לקולות המושקעים. הוא חייב לתת מקום למשמעויות הברורות וגם למצבים של אי-בהירות. סטריייהורן מייחד מקום נרחב בדיונו למה שהוא מכנה "אי-הבנות חוצות תרבות" (cross cultural misunderstandings), שהן, לטענתו, ייחודיות לכיתות רב-תרבותיות. כך למשל עלול להיווצר קונפליקט בגלל רגישות לערך תרבותי אחד וזניחתו של ערך תרבותי אחר (לדוגמה אמירה כי נשים חייבות להיות מנהיגות היא אמירה המבטאת רגישות למגדר, אך בה בעת היא יכולה לזנוח ערך דתי המצווה אחרת). אי-הבנה יכולה גם להיווצר בגלל הבדל במשמעויות שקבוצות שונות משייכות למצב שנוצר בכיתה (לדוגמה, לקבוצה מסוימת חשוב לדבר על אפליה גזעית, ואילו קבוצה אחרת יכולה לחוש כי עצם הדיון בעניין ממצב אותה בעמדה נחותה). מצב אחר שסטריייהורן מתאר הוא מצב של "חוסר איזון תרבותי" (cultural disequilibrium). זהו מצב שבו משתתף אחד חווה "הלם תרבותי" בשל התנהגות או פרשנות של משתתף אחר (למשל פנייה למרצה בשמו הפרטי או שיתוף כלל המשתתפים במידע אינטימי). לטענתו של סטריייהורן, מתן פרשנות ומשמעויות הוא כר פורה למאבקים, משא ומתן, התנגדות והכללות (Strayhorn, 2010).

לא אחת כיתות לימוד רב-תרבותיות הן זירה למאבק על הגדרות, משמעויות ופרשנות, ולעיתים קרובות הפרשנות והמשמעויות שניתנות לאירוע משפיעות יותר מאשר האירוע עצמו. סטריייהורן סבור כי סוגיות של התבטאות או שתיקה הן קריטיות, משום שהן סוגיות המגלמות בתוכן פערי כוח. מורים וסטודנטים חווים דיבור ואלם כביטויים של חובות וזכויות. משום כך יש להיות רגישים לסיטואציות של "דיבור יתר" או לחלופין "השתקה". לתפישתו, המשתתפים בכיתת הלימוד חייבים לבחון במשנה רגישות מי מועצם או מוחלש משיח על מגדר, על אתניות או על גזע. באופן דומה, גם השתקתם של תכנים מסוימים מגלמת בתוכה התייחסות עקיפה למותר ולאסור בכיתת הלימוד, ואף יוצרת פתח לאי-הבנות ולפרשנויות מוטעות. מצב אחר המאפיין כיתות רב-תרבותיות הוא הידרדרות לטיעונים קוטביים על הבדלים מהותניים (essentialism of differences). על פי סטריייהורן, דיונים ושיחות על נושאים שנויים במחלוקת בכיתות רב-תרבותיות עשויים להידרדר במהרה לטיעונים קוטביים הקשורים בהבדלים קבועים ומהותניים בין קבוצות (נוסח "זה גנטי ואין מה לעשות" או "ככה זה נשים/גברים"). טיעונים מסוג זה הם טיעונים חוסמים, שלא מאפשרים לאתר נקודות השקפה בין החברים. שיחות מסוג זה נוטות להיות שיחות לא פורות, לא מנומסות ולא מקדמות קרבה בין החברים. למותר לציין כי שיחות מורכבות (difficult conversations) בכיתות רב-תרבותיות, כפי שמתאר אותן סטריייהורן, מעלות בהכרח חוויות רפלקסיביות אצל התלמידים ואצל המורה.

סוגיית ההוראה במרחבים מעורבים זוכה לתשומת לב גם בישראל. בעשור הראשון של המאה ה-21 נכתבו מאמרים רבים על רב-תרבותיות במערכת החינוך הישראלית (גלדי, 2009; יוגב, 2001; יונה, 2007; סבר, 2001; פרי, 2007). הטיעון המרכזי שליווה את העשייה האקדמית בתחום היה כי שומה על החברה הישראלית להכיר את המטען התרבותי של כל הקבוצות, ולשזור אותו, או לפחות חלקים ממנו, בתרבותה. כך למשל כתבה גלדי (2009):

המציאות הדמוגרפית והאתנית מחייבת הגדרה של זהות תרבותית שתציג את שלל המורשות המרכיבות את מרקם החברה הישראלית. הפלורליזם משקף את המבנה האמתי של החברה, ואין לדכא אותו אלא לכוונו לאפיקים יצירתיים שיעשירו את ההווה התרבותית הישראלית – שכן על ישראל להתמודד עם המציאות הדמוגרפית והחברתית שבתוכה (עמ' 16).

ואכן, גם בישראל נטען כי "להיות איש מקצוע העובד בין תרבויות שונות פירושו, לעתים קרובות, להיות לוליין-אמן המהלך על חבל דק ולומד בתוך כך כיצד לא ליפול ולהתרוסק (בן-דוד, 2009, עמ' 42). נוסף על הכתיבה המעלה את הצורך להתחשב בממד הרב-תרבותי, החלה להתפתח גם כתיבה מחקרית על הפרקטיקות לעבודה במרחבים רב-תרבותיים ועם קבוצות רב-תרבותיות (קסן ולב-ויזל, 2002). אחת הפרקטיקות המוצעות היא ביבוליותרפיה בעבודה באולפן רב-תרבותי (ענבר, 2017). באופן דומה, גם במסגרת פרויקט Tec, העוסק בשימוש בטכנולוגיה ככלי לגישור בין תרבויות, נלקח בחשבון הממד הרב-תרבותי בתחום החינוך וההוראה הטכנולוגית (שינפלד, גנאיים, חוטר וולטר, 2015). סוג אחר של מחקרים דן בשאלת הזהות והנרטיב של המשתתפים בסביבה האקדמית (עראר וקין, 2016; פרי, 2007; רייכנר, 2016).

מהמתואר לעיל עולה כי הקונפליקט נעוץ בעצם היות הסביבה סביבה רב-תרבותית. עם זאת, השאלה הישירה "כיצד להתמודד עם הקונפליקט הלכה למעשה?" נותרת לרוב ללא מענה. הקונפליקט עלול להופיע בכיתה רב-תרבותית באופן פתאומי, והכלים שיש בידי המורה להתמודדות עם הקונפליקט אינם ברורים דיים. מרבית האסטרטגיות שמורים נוקטים בהן בזמן קונפליקט תרבותי מגויסות בצורה אינטואיטיבית ומיושמות בזמן אמת ללא תכנון מראש. שלא כמו קבוצות קונפליקט המתגבשות מראש בשביל להתמודד עם קונפליקט מובנה ומוכר (קסן ולב-ויזל, 2002), המטרה העיקרית של כיתת לימוד רב-תרבותית היא להקנות ידע כלומדים ולא להתמודד עם קונפליקטים. עם זאת, בכיתות רב-תרבותיות מתגלעים לא אחת מאבקים, והמורה – שלא הוכשר לכך – צריך להתמודד עם מצבים מורכבים שכאלה בזמן אמת. הטענה העיקרית במאמר זה היא כי צריך להכשיר מורים להתמודד עם מצבי קונפליקט, ושהכשרה שכזו היא צורך הכרוך באתיקה של מקצוע ההוראה. על אחת כמה וכמה כשמדובר בזהות האישית של המשתתפים במרחב הלמידה. כאמור, מרחבים מעורבים מעלים סוגיות עמוקות הקשורות בזהות המשתתפים בכיתה. סוגיות אלו קשורות לנושאים של מיצוב חברתי ומיקום, וכאלה הן מערבות בעל כורחן קונפליקטים.

בדידותו של המורה במרחב רב-תרבותי: זירה לכינון זהות וצורך במתודות ופרקטיקות לעבודה

פרופ' רום הרי (Rom Harr'e) הציע את תאוריית המיקום (positioning theory) להבנת המורכבות הרפלקסיבית הכרוכה בעבודה במרחב רב-תרבותי. תאוריה זו שייכת לזרם הסטרוקטוראלי (המבני) ועיקרה בחינת המיקום החברתי כעניין פוליטי המעוגן בבסיסי כוח:

Not everyone involved in social episode has equal access to rights and duties to perform particular kinds of meaningful actions at that moment and with those people. In many interesting cases, the rights and duties determine who can use a certain discourse mode...A cluster of short-term disputable rights, obligations and duties is called a 'position' (Harr'e, 2012, p. 193).

בהשאלה למאמר זה, אפשר לטעון כי את המרחב הכיתתי חולקים סטודנטים השונים זה מזה בתפישת הזכויות והחובות שלהם. הם נבדלים גם "במותר ובאסור הלשוני שלהם". בכיתה רב-תרבותית תלמידים בוחנים כל העת את זהותם הפעילה (self in action) ואת השלכותיה על משתתפים אחרים במרחב הלומד. זהו מצב רפלקסיבי תמידי, וכפי שמגדירה זאת מרגרט ארצ'ר (Archer, 2010), מצב שיש בו מודעות: מודעות למילים שאנחנו בוחרים ולמשפטים שאנו מנסחים. במרחבים אלו הסוכן הפעיל (agency) נדרש לקבל החלטות בזמן אמת ופעמים רבות בצורה אינטואיטיבית, בעיקר במצבים של קונפליקט או פרדוקס בין נאמנויות שונות וזהויות שונות. מצבי המתח הללו עלולים לגרום גם להתפרצות ספונטנית של קונפליקט בכיתה הלימוד. מורים רבים המלמדים במרחבים רב-תרבותיים נתקלו במצבי קונפליקט שלא יכלו לצפות אותם מראש. יתרה מכך, לא תמיד עומדים לרשותם כלים מתאימים לניהול הקונפליקט בזמן אמת. הצורך להסתייע בפרקטיקות לניהול קונפליקט בכיתה הלימוד הוא צורך מיידי והוא חלק ממערך אתי של מקצוע ההוראה (Harr'e, 2012). זאת ועוד, הכניסה למרחב רב-תרבותי מצריכה רגישות לתרבות של האחר, ואילו המורה לא בהכרח עבר הכשרה מיוחדת להתמודדות עם קונפליקטים מעין אלה. למשתנה זה חשיבות רבה, כי באופן טבעי הכניסה לכיתה הלימוד מאורגנת במבנה של יחסי כוח א-סימטריים, שבו המורה נהנה מזכויות שאין לתלמיד (כך למשל מורה יכול לפנות לתלמיד בשמו הפרטי ואילו התלמיד צריך לפנות למורה באופן רשמי). המרחב הרב-תרבותי מתאפיין ב"הצגת האני בחיי היומיום" (גופמן, 1989). על פי גישתו הדרמטורגית של גופמן, בכיתות רב-תרבותיות מתעוררת לעיתים התחושה כי "המופע הקולקטיבי" נכשל, אולם בפועל המורה זוכה לתמיכה רבה "מאחורי הקלעים" בשיחה עם מורה אחר. עם זאת, גם שיחות אלה, שאופיין שיחות של "חצר אחורית", נעשות לרוב במבוכה ובאי-נוחות. מצבים המתאפיינים באי-ודאות עלולים להיווצר גם בהקשרים אחרים של הוראה, אך היקרותם נפוצה יותר בכיתות מעורבות ורב-תרבותיות. חוויה של אי ודאות עלולה להתרחש גם כאשר התלמיד חוצה את גבולות השיח המותרים ברצונו למשל לבחון את עמדתו הפוליטית או הרוחנית של המורה. מצבים אלה מכונים "ונדליזם אינטראקציוני" (interactional vandalism) (Duneier & Molotch, 1999, p. 1288): "We define this phenomenon as 'interactional vandalism' in that a subordinate person breaks the tacit basis of everyday interaction of value to the more powerful".

במרבית המקרים הסיטואציות שמורה נתקל בהן לא מקבלות מענה או הכרה. כך יוצא שלמרות השקיפות המקצועית הנדרשת בקוד האתי של מקצועות ההוראה והטיפול, המורה נותר בחוויה של בדידות. סיטואציות מורכבות נשארות פתוחות לפרשנויות ומשמעויות:

"Interactional vandalism leaves victims unable to articulate what has happened—another problem with no name" (Duneier & Molotch, 1999, p. 1288).

מתחילת שנות האלפיים התפתחה ספרות ענפה על פרקטיקות של טיפול בקונפליקטים בכיתות רב-תרבותיות. נראה אפוא כי הפרקטיקה של הוראה בכיתה רב-תרבותית היא נדבך חשוב לעשייה אתית מקצועית בתחום. היא משמעותית בכך שהיא עשויה לסייע לכל העוסקים בהוראה בכיתות מעורבות. בחלק זה של המאמר נציג כמה שיטות שמטרתן ליצור מסגרת קונספטואלית לעבודת שטח. פרדמן (Ferdman, 2010) מונה כמה שיטות ליצירה של סביבת למידה מכילה (inclusive learning environment). הכלה מתאפשרת באמצעות הקניית תחושה של כבוד והערכה והרחבת האפשרות להבעה עצמית ספונטנית. הוא משתמש בנתונים של IFI (Institute For Inclusion) – מוסד שטבע כללים לכל מי שעובד עם אוכלוסיות רב-תרבותיות. חלק מהכללים שהוא מציין הם: הכרה באחר (acknowledging), יצירת קשר (connecting), קשב פעיל במומחיות (skillfully listening) ושיתוף מידע וידע (sharing information). כללים אלה לוקחים בחשבון גם אי-הסכמות בין פרטים, וההנחיה היא כי "סביבה מכילה" חייבת להצליח ולכלול בתוכה גם אי-הסכמות ואי-נוחות (with discomfort). שני תנאים נוספים ליצירת סביבה מכילה הם רפלקסיביות ומודעות עצמית (Ferdman, 2010). סטרייהורן (Strayhorn, 2010) מתמקד גם הוא בקווי הנחיה לניהול סיטואציות מורכבות ושיחות קשות בכיתת הלימוד (difficult conversations). הוא טוען כי ראוי שמורה יביע את מורת רוחו או תסכולו בסיטואציה מורכבת, שכן גילוי זה עשוי לסייע למשתתפים להבין כי בכיתה קיימות גם דעות אחרות. עם זאת, כעשני חברים בכיתה מנהלים בינם לבין עצמם דיון קונפליקטואלי, המורה יכול שלא להתערב מייד. עוד טוען סטרייהורן כי כדאי למורה לעורר דיון קונפליקטואלי, אבל באמצעות טקסטים השלכתיים שהמשתתפים צריכים להתייחס אליהם. כך או אחרת, המורה חייב לשמור על כללי הכבוד ההדדי ובמידת הצורך להשתק תלמיד שחרג מכללי הסדר המקובלים (Strayhorn, 2010). פרקטיקת הוראה אחרת היא זו של אלכסנדרה (Alexandre, 2010). לגישתה, בכיתות רב-תרבותיות יש ליישם אסטרטגיות הוראה יצירתיות. כך למשל היא ממליצה למורה להתמקד בהנחיית התלמידים למודעות עצמית רפלקסיבית (היא מציעה למשל להשתמש בתרגיל של "בחן את האינטליגנציה התרבותית שלך" (CQ)). כן היא מציעה לשלב משחקים לשם קידום מטרות משותפות, משובים בין עמיתים ללמידה, יצירת אווירה משחקית ושימוש בהומור.

פרקטיקה כחלק מאתיקה מקצועית

מרחבים מעורבים מספקים כר פורה להתעוררות של דילמות מוסריות. על כן, המרחב הרב-תרבותי מחייב התייחסות לא רק לפרקטיקה (שראוי ללמדה בתוכניות להכשרת מורים), אלא גם למישור האתי. בחלק זה של המאמר נטען כי ניסוח קוד אתי לעובדי הוראה וחינוך מחייב לנהל דיון מיוחד גם בסוגיה של הוראה בכיתות רב-תרבותיות. בהקשר זה נתאר שתי סיטואציות שנתקלנו בהן במהלך עבודת ההוראה. הסיטואציה האחת התעוררה בתקופת מבצע צוק איתן, במסגרת קורס שעסק בחברה הישראלית ובדילמות המתעוררות בה. באופן טבעי, המצב הביטחוני העלה את סף הרגישות של התלמידים שהשתתפו בקורס. אחת הסטודנטיות הדרוזיות שהשתתפה בהרצאה נאבקה להגדיר את מיקומה במרחב הכיתתי, ובאחד מהדיונים היא פנתה בלהט למשתתפת מוסלמית והחלה להאשימה במצב הביטחוני. הסטודנטית המוסלמית יצאה נסערת מהחדר. הסיטואציה האחרת התרחשה כאשר סטודנט מוסלמי ניסה לעזור לאחד המרצים היהודים להקרין את מצגת השיעור. כדי לעשות זאת, הסטודנט פתח את דף הפייסבוק שלו ואז התגלתה לעיני כל הסטודנטים תמונת הפרופיל של הסטודנט – יונת שלום מדממת. המרצה חש מבוכה גדולה, שכן מצד אחד עמד לידו סטודנט

שביקש לעזור לו ומן הצד האחר התנוססה אמירה פוליטית מנגחת. מצבים אלו עשויים להתעורר בכיתת הלימוד הרב-תרבותית ולהשאיר את השותפים באינטראקציה במבוכה. הם לרוב מלווים גם במעורבות רגשית, אך למורה אין את המיומנות להתמודד איתם או להכין עצמו מראש לכך. היעדר של כלים לניהול סיטואציות רגשיות פוגם בעיקרון הכשירות המקצועית, שהוא חלק מהקוד האתי האמריקאי של מקצוע ההוראה. על פי עיקרון זה, המורה צריך להפגין ידע, כישורים ומיומנויות הדרושים בתחום החינוך, בין היתר מיומנויות של ניהול סיטואציות רגשיות וקונפליקטים. עיקרון אחר עוסק בכבוד התלמיד וכולל קידום הרווחה והבטיחות של התלמידים על ידי שמירה על גבולות מילוליים, גופניים, רגשיים וחברתיים. איש ההוראה צריך לכבד את כל התלמידים ולהתחשב בגילם, במינם, בתרבותם וברקע החברתי-כלכלי שלהם. האינטראקציות עם התלמידים צריכות להיעשות בשקיפות מלאה. עקרונות נוספים עוסקים בקשר עם הקהילה ובדאגה לקהילה ושימוש אתי בטכנולוגיות ובמדיה חברתית. די בעיון מהיר בקוד האתי האמריקאי כדי להבין שסעיפים רבים שלו כוללים התייחסות לכיתות רב-תרבותיות.

למרות ניסיונות לא מועטים, בישראל עדיין לא נכתב קוד אתי אחיד ומחייב לעובדי הוראה וחינוך בכלל ולעובדים בכיתות מעורבות רב-תרבותיות בפרט. ניסיונות קודמים (ועדת עציוני [1979], משרד החינוך [1984], הסתדרות המורים [1985], עמותת המורים [1998]) וכן המהלכים לחקיקת "חוק עובדי ההוראה בישראל" בשנת 2008 ובשנת 2016 העלו את הנושא לסדר היום הציבורי, אך כאמור לא הבשילו לכדי קוד אתי אחיד.¹ נראה אפוא כי "הכדור חוזר" אל המכללות להוראה. יש לפתח הכשרה מיוחדת עבור עובדי ההוראה, הכשרה שתכלול פרקטיקות מגוונות להתמודדות עם סוגיות של מיצוב וזהות במרחב הלומד. אנו רואים בהכשרה שכזו צו אתי מן המעלה הראשונה. יתרה מכך נבקש להציע לכרוך אותה במסגרת הקוד האתי (לכשייכתב) לעובדי הוראה וחינוך בישראל.

סיכום

המרחב הרב-תרבותי מפגיש עובדי חינוך והוראה עם סוגיות תרבותיות-חברתיות הקשורות ליחסי מעמד וכוח. באופן בלתי נמנע, האינטראקציות מערבות פרשנות, שפה ולשון של השחקנים באינטראקציה, קרי מורים ותלמידים:

Positioning theory is about "how people locate themselves and others". Further, that is -it is with words that we ascribe rights and claim them for ourselves and place duties on others. Positioning has direct moral implications, such as some person or group being located as 'trusted' or 'distrusted', 'with us' or 'against us', 'to be saved' or 'to be wiped out' (Moghaddam and Harré, 2010, p. 2).

1 בשנת 2010 גיבשו הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה בשיתוף משרד האוצר תוכנית להגברת הנגישות של הלימודים האקדמיים לבני מיעוטים ולחרדים. הרציונל לגיבוש תוכנית העבודה היה שלימודים אקדמיים הם אמצעי ראשון במעלה לניעות חברתית ומרכיב מפתח בתהליכי פיתוח וצמיחה של כל מגזר ומגזר כמו גם של המשק כולו (מלחי, כהן, קאופמן, 2008; שביב, בינשטיין, טון ופודם, 2013).

מרצים בכיתות רב-תרבותיות נתקלים פעמים רבות במצבי קונפליקט וחוסר הסכמה בין משתתפים ובשאלות על זהויות, נאמנות, זכאות וחובה, כללי מוסר, מותר ואסור ואתיקה מקצועית. לא אחת מצבים אלו מלווים בהתעוררות רגשית של התלמידים. כדי לנהל שיעורים שכאלה בהצלחה, יש לצייד את המורים בכלים מושכלים להתמודדות עם סיטואציות מורכבות. אסור להותיר את המורים להתמודד עם מצבים אלו לבדם. מן הראוי להעלות לסדר היום הציבורי את הקשיים שהמורים נתקלים בהם ולקיים דיון פתוח על מצבי קונפליקט. חשוב לבנות תוכניות הכשרה מתאימות לעבודה בכיתות רב-תרבותיות, שכן הכשרה שכזו היא חלק מקוד אתי להתנהלות במרחב הוראה רב-תרבותי. בין היתר יש להרחיב את מאגר הכלים העומד לרשותו של המרצה.

מאגר כלים כזה צריך לכלול פלטפורמות תאורטיות של הקניית ידע סוציולוגי אנתרופולוגי וכלי עבודה יישומיים, כגון ספרות השלכתית, סרטי קולנוע, מבחני מודעות עצמית ואינטליגנציה תרבותית, כלים להתמודדות עם דעות קדומות וסטראוטיפים ואסטרטגיות ברורות להבניית סביבת לימוד מכילה. מחקרי עתיד ייטיבו לעשות אם יתמקדו בפיתוח מאגר כלים לעובדים בתחום ההוראה בכיתות רב-תרבותיות.

רשימת מקורות

- בן-דוד, ל' (2009). שאלות של שייכות. **עט השדה**, 3, 41-44.
- גופמן, א' (1989). **הצגת האני בחיי היומיום**. תל אביב: דביר.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל - מציאות או חזון? **עט השדה**, 3, 11-17.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וש' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.
- יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות** (עמ' 39-65). ירושלים: כרמל.
- מלחי, א', כהן, ב' וקאופמן, ד' (2008). **חרדים לעתידם: עמדות וחסמים ביחס ללימודים גבוהים במגזר החרדי**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. **גדיש**, 7, 45-54.
- ענבר, ר' (2017). ביבוליותרפיה ככלי בהוראת עברית בכיתה רב-תרבותית. **הד האולפן החדש**, 106, 20-27.
- עראר, ח' וקינן, ע' (עורכים). (2015). מבוא. בתוך **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 9-22). חיפה: פרדס.
- פלביאן, ה' (2017). רב-תרבותיות בין לומדים כבסיס לקידום תהליכי הוראה ולמידה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 60, 40-43.

פרי, פ' (2007). מבוא – חינוך בחברת רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות** (עמ' 9–26). ירושלים: כרמל.

קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
קסן, ל' ולב-ויזל ר' (עורכות). (2002). **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית**. תל אביב: צ'ריקובר מוציאים לאור.

רייכנר, א' (2016). **כאן חיים יחד: סיפורן של מסגרות החינוך המשלב והקהילות המשותפות**. ראשון לציון: ידיעות אחרונות.

שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א' פודם, א' (2013). **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

שינפלד, מ', גנאיים, א"נ, חוטר, א' וולטר, ג"ב (2015). **צוותים מקוונים אמון ודעות קדומות. סוגיות בחברה הישראלית**, 19, 7–40.

שרון, ח' (2004). רב תרבותיות וחינוך בישראל בשנות האלפיים: סקירה ספרותית עדכנית בנושא. בתוך נ' נבואני ואחרים (עורכים), **אתגרים לחינוך בחברה רב תרבותית** (עמ' 41–42). חיפה: יונסק"ו והמכללה הערבית לחינוך בישראל.

Alexandre, L. (2010). Building safe learning environments. Leading across differences: Cases and perspectives—Facilitator's guide, 51–63.

Archer, M. S. (2010). Can reflexivity and habitus work in tandem?. In M. S. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 123–143). London: Routledge.

Asher, N. (2007). Made in the (multicultural) USA: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36(2), 65–73.

Berry, J. (2016). Comparative analysis of Canadian multiculturalism policy and the multiculturalism policies of other countries. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(1), 4–23.

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14.

Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24–28.

Duneier, M., & Molotch, H. (1999). Talking city trouble: Interactional vandalism, social inequality, and the "urban interaction problem". *American Journal of Sociology*, 104(5), 1263–1295.

Ferdman, B. M. (2010). Teaching inclusion by example and experience: Creating an inclusive learning environment. *Leading across differences: Cases and perspectives—Facilitator's guide*, 37–50.

Gelfand, M. J., & Harrington, J. R. (2015). The motivational force of descriptive norms: For whom and when are descriptive norms most predictive of behavior?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(10), 1273–1278.

Harré, R. (2012). Positioning Theory: Moral 9 Dimensions of Social-Cultural. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191–206). Oxford: Oxford University Press.

Moghaddam, F., & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. In F. Moghaddam & R. Harré (Eds.), *Words of Conflict, words of War: How the language we use in political processes sparks fighting* (pp. 1–30). Santa Barbara: Praeger.

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *The Jacobs Foundation series on adolescence. Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117–158). New York: Cambridge University Press.

Strayhorn, T. L. (2010). Handling difficult conversations in the classroom. In B. B. McFeeters, K. Han-num, & L. Booyesen (Eds.), *Leading across differences: Cases and perspectives: Facilitators guide* (pp. 21–27). San Francisco: Wiley press.

Tabory, E. (2007). Stop the world I want to make peace. In R. J. Eidelson, J. Laske, & L. Cherfas (Eds.), *Peacemaker 101: Careers Confronting Conflict* (pp. 245–251). Philadelphia: University of Pennsylvania.

Sasson, T., & Tabory, E. (2010). Converging political cultures: How globalization is shaping the discourses of American and Israeli Jews. *Nationalism and Ethnic politics*, 16, 22–41.

Thijes, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1–21.