

הכשרת מורים נפרדת לסטודנטים ערבים במכללות אקדמיות ממלכתיות לחינוך: בסיס לדיאלוג רב-תרבותי

רוני ריינגולד ואילנה פאול

אזרחי ישראל הערבים החפצים בתעודת הוראה יכולים להצטרף אל תוכניות הכשרת האקדמאים להוראה באוניברסיטאות, או לחלופין להצטרף לתוכניות להכשרת מורים במכללות האקדמיות לחינוך. מקצת הנרשמים ללימודים במכללות האקדמיות לחינוך בוחרים להצטרף למכללות אקדמיות ערביות לחינוך (מכללת אל-קאסימי, מכללת סח'נין או המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל בחיפה), ואולם רבים אחרים בוחרים להצטרף למכללות האקדמיות הממלכתיות הכלליות (המכונות לעתים עבריות או יהודיות). במקצת המכללות האקדמיות הממלכתיות לחינוך פתוחות לפני הסטודנטים הערבים שתי אפשרויות: הצטרפות אל מסלולי הלימוד הכלליים, או הצטרפות למסלולים ייחודיים נפרדים המכונים בשמות כגון המסלול לברווים וערבים או המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים. מצד אחד, הבניית המסלולים הנפרדים יכולה להיות ביטוי למדיניות אתנוצנטרית, ומצד אחר, היא יכולה להיות אמצעי מהותי לקידום חינוך רב-תרבותי. כלומר, המסלולים הנפרדים יכולים לשרת מגמה של בידול מפלה (סבר, 2001) מצד ראשי המכללות, אבל גם כמסלולי בדלנות מרצון (גורזאב, 1999). אולם הלימודים במרחבים ציבוריים נפרדים (יונה, 2005) יכולים לשמש כלי להעצמת הסטודנטים הערבים לקראת דיאלוג עתידי בעל משמעות עם הסטודנטים היהודים במסגרות לימוד משותפות. כלומר, הם יכולים להיות כלי לחינוך רב-תרבותי פרטיקולרי (Reingold, 2007). במילים אחרות, המסלולים האלה יכולים להיות כלי לקידום הגישה הרב-

תרבותית הפוליצינטרית, המבקשת להנכיח קבוצות מוחלשות, לאפשר להן לתת ביטוי לקולותיהן וכך להעצים את חבריהן (יונה, 2005).

במחקר קודם שנערך בחסות מכון ון-ליר (פאול וריינגולד, בדפוס) ובמחקרים שנערכו בחסות מכון מופ"ת (ריינגולד, 2003; ריינגולד, 2008; Reingold, 2007), בחנו מחברי נייר העמדה הנוכחי מסלולי לימוד נפרדים לסטודנטים ערבים בכמה מכללות אקדמיות לחינוך. החוקרים ערכו ניתוח תוכן פרשני לרציונל של תוכניות הלימוד ולסילבוסים של קורסים. כמו כן, רואיינו בעלי תפקידים ניהוליים ומנהלתיים במכללות, אנשי סגל וסטודנטים. נעשו גם תצפיות במרחבים הציבוריים (בכלל זה טקסים ואירועים). ממצאי המחקרים לימדו שאף על פי שהמכללות לא אימצו חזון חינוכי רב-תרבותי לפני שהקימו את מסלולי הלימוד הנפרדים, ובבסיס הקמת מסלולי הלימוד הנפרדים לתעודת הוראה לא עמדה השקפת עולם רב-תרבותית מאורגנת ומוכנת, נוצרו במכללות מאפיינים רב-תרבותיים למסלולים הנפרדים ולמדיניות הכללית במכללות. לעתים קרובות, הצורך במדיניות רב-תרבותית הוביל לכך שצמחה מדיניות מלמטה (לפעמים ברמת המרצה הבודד), שהשפיעה על קובעי המדיניות והובילה לידי שינוי. למשל, המסלול הנפרד הראשון ליוצאי אתיופיה היה פרי יוזמה של יועצת חינוכית, שאבחנה קשיים רבים אצל חברי הקהילה שלמדו במכללה. היא ייסדה מסלול נפרד שלא מתוך אג'נדה רב-תרבותית מובחנת, אבל בהמשך הבינה שזהו אמצעי מרכזי להעצמת הסטודנטים ורתמה לכך את רשויות המכללה (פאול וריינגולד, בדפוס).

מטרת נייר העמדה הזה היא להבנות עקרונות וקווים מנחים למסלולי לימוד נפרדים בתוך מכללות כלליות, שיהיו תשתית וקומת מסד לקיומה של מערכת דיאלוגית בתוך כל מכללה. אנו סבורים שיש חשיבות רבה לשימורם ולחזיוקם של המסלולים הנפרדים תוך כדי ביסוסם על קווי יסוד שיביאו בחשבון את האינטרסים של הקבוצות השונות בפן האקדמי ובפן של הזהות הקולקטיבית של כל קבוצה. כאמור, המתווה הזה יכול שני רכיבים, קומת מסד פרטיקולרית וקומת על פלורליסטית. קומת המסד תיבנה על בסיס צרכים ייחודיים, וקומת העל תיבנה בתהליך דיאלוגי בין הקבוצות השונות - כך שיינתן ביטוי לכל קבוצה (שגיא, 2000; תמיר, 1998). באופן הזה, מאפיינים ייחודיים של המכללות יובילו לדפוסים רב-תרבותיים שונים, כך שההפרדה לא תשמש בסיס לכידול או לברדלנות, אלא להידברות מעמיקה ופתוחה.

תחילה נציג ממצאי מחקרים שעוסקים במדיניות רב-תרבותית במכללות להכשרת מורים, אחר כך נפנה לסקור את הספרות התיאורטית בסוגיה זו,

ולבסוף נציע מודל אפשרי להכשרה מיטבית של מורים ערבים במכללות הכלליות.

מחקרים על אודות רב־תרבותיות במכללות אקדמיות לחינוך

מחקרים רבים נעשו במכללות אקדמיות לחינוך כדי לבחון את עמדות הסטודנטים הערבים והיהודים בסוגיה מסוימת ו/או לבחון את יחסי גומלין בין ערבים ליהודים (אשרת ולפידות־ברמן, 1998; בויםל, זאבי ותותר, 2009; לב־ארי ומיטלברג, 2002). במקצת המחקרים נבחנו הסוגיות מפרספקטיבה רב־תרבותית. כך, לדוגמה, רייכל ומור (2006) בחנו את ההתנסות המעשית של סטודנטים ערבים וסטודנטים יהודים דתיים שלומדים במכללה כללית. זו התקיימה בבתי ספר ממלכתיים יהודיים על סמך תיאוריות רב־תרבותיות.

עם זאת, בשיח המחקרי המוקדש להכשרת מורים במכללות האקדמיות לחינוך נעשו כמה מחקרים שבחנו סוגיות מהותיות של חינוך רב־תרבותי, ובהקשר לנייר העמדה הנוכחי, הם בחנו את ההכשרה המשותפת והנפרדת של סטודנטים ערבים במכללות הכלליות. כך, לדוגמה, בחן אחד המחקרים את מסלול הלימודים הייחודי הנפרד לסטודנטים ערבים באחוזה – המכללה האקדמית לחינוך (ריינגולד, 2003). המחקר ציין את יתרונות ההכשרה הנפרדת והיותה רב־תרבותית בפועל, גם אם לא תוכננה להיות כזאת מלכתחילה. במחקר נוסף מאותה שנה (פלג ורסלאן, 2003) נבחנה הכשרתם של המורים הערבים במכללת אורנים. ממצאי המחקר לימדו על קשיי הלמידה של הסטודנטים הערבים הן בתוכניות הכלליות והן במסלולים הנפרדים, והובילו להמלצה שיש לאמץ גישה רב־תרבותית בתהליכי ההכשרה במכללה. במחקר שלישי מאותה שנה בחנו שמאי ופאול־בנימין (2003) את האפשרות לאמץ גישה רב־תרבותית בשתי מכללות אקדמיות לחינוך. ממצאי המחקר לימדו שסטודנטים רבים מחזיקים בעמדות אתנוצנטריות, ושסגל המכללות, גם אם אינו אתנוצנטרי, חושש מאימוץ גישות רב־תרבותיות.

מחקרן של עזר, מילאת ופטקין (2004) בדק את ביטויה של התפיסה הרב־תרבותית בשתי מכללות להכשרת מורים. נבדקו הידע והמודעות של המורים בנושא רב־תרבותיות וזיקתם לניסיון החיים האישי שלהם. ממצאי המחקר מלמדים שתחום הרב־תרבותיות נמצא בשיח המכללתי והמודעות אליו גוברת והולכת, אבל ניכר שהנושא עדיין לא מוצה ועדיין לא חדר לכל תחומי העשייה. לצד המודעות לנושא בולט חוסר הידע כיצד לטפל בו ולהטמיעו במרחב האקדמי.

אגבאריה (2010), במחקר מקיף ראשון אשר דן בהכשרת מורים ערבים בישראל, ממליץ למכללות הכלליות (המכללות בחינוך העברי כלשונו) לקלוט יותר אנשי סגל ערבים, להתאים שירותים אדמיניסטרטיביים ואקדמיים לשונות התרבותית של הסטודנטים הערבים, לתת מקום מרכזי יותר לשפה הערבית בספרה הציבורית, להקים אגודות נפרדות לסטודנטים הערבים, לפתח קורסים על אודות התרבות הערבית שיילמדו גם על ידי הסטודנטים היהודים, ולמעשה להשתית מדיניות רב-תרבותית. בדו"ח ממליץ אגבאריה גם למזג את מקצת המסלולים הנפרדים במכללות הכלליות עם המכללות הערביות הנפרדות הקיימות. הוא אף ממליץ להקים מכללה ערבית נפרדת בנגב, אף על פי שאפשר להניח שמכללה כזאת תצמצם במידה רבה או אף תגרום לכיטול של מסלולים נפרדים במכללת קיי ובמכללת אחוה.

אפשר להסיק שאגבאריה מעדיף שהכשרת המורים הערבים תיעשה ברובה במכללות ערביות נפרדות, ומכיוון שסטודנטים ערבים רבים בוחרים ללמוד במכללות העבריות, "מסגרות נפרדות בתוך מרחבים משותפים" כלשונו, תאומץ מדיניות רב-תרבותית במכללות האלה בהתייחס למסלולים הנפרדים לסטודנטים הערבים.

ממצאי מחקר שנערך באחרונה על ידי שני מנסחי נייר העמדה הנוכחי (פאול וריינגולד, בדפוס) מלמדים על מורכבותו של המצב הרב-תרבותי בשתי המכללות לחינוך שנחקרו. הממצאים מלמדים על קיומו של שיח רב-תרבותי בשתי המכללות, אבל עוצמות השיח משתנות ממכללה למכללה ומדרג ניהולי אחד למשנהו. כמו השיח, כך גם הפרקטיקה הרב-תרבותית מופיעה בהיקפים מגוונים וכפרי יוזמה של כמה גורמים. באחת המכללות קיים שיח רב-תרבותי אשר מתבטא בחזון המוצהר, הן בכתב והן בעל פה. כמו ראש המכללה הקורם, גם זו הנוכחית מקפידה לשלב היבטים רב-תרבותיים בחזונה ולהניח את הריבוי התרבותי על סדר היום הציבורי. ואולם, בבואנו לבחון אם השיח הרב-תרבותי ההצהרתי ברמות הניהול הבכירות מחלחל לדרגי הביניים, כלומר לראשי חוגים והתמחויות, מתברר שהשיח הרב-תרבותי בולט בהעדרו. ניתוח הידיעון הכולל את מבנה החוגים ורכיביהם מלמד שאין מדיניות רב-תרבותית ואין התייחסות אקדמית לסוגיית הרב-תרבותיות בחברה הישראלית. למרות זאת, הוא מתבטא במקצת הקורסים ולעתים אף ניתן לו ביטוי רדיקלי.

במכללה האחרת מעולם לא אומץ חזון חינוכי רב-תרבותי. הרב-תרבותיות אינה מוצהרת בחזון חינוכי (דברי נשיא המכללה) או בידיעונים. למעשה, אפילו בבסיס ההקמה של שני מסלולי הלימוד הנפרדים לתעודת הוראה לא עמדה

השקפה רב־תרבותית מאורגנת ומובנית. המקומות שבהם ניתן ביטוי מרכזי בשתי המכללות לחינוך הרב־תרבותי הם קורסים יחידים בחוגים השונים. נראה שהקורסים האלה הם פרי יוזמה מקומית של מרצה זה או אחר. לעתים הם יוזמה של ראש חוג, שברצונו לשבץ "משהו רב־תרבותי" ולא כחלק מהשקפת עולם סדורה ומגובשת.

עם זאת, מאיסוף הנתונים למחקר הזה עלה שיש פער בין העדר מדיניות סדורה ומגובשת ובין קיומה של עשייה עשירה, מגוונת וספורדית בתחום הזה בשתי המכללות, כגון קורסים שונים, ימי עיון ואף "יחידה אקדמית" שנקראת "היחידה לטיפוח השיח הרב־תרבותי בחברה הישראלית". באחת המכללות פועלים שני מסלולים רב־תרבותיים, ומצטיירת מדיניות של הכרה וסובלנות כלפי הסטודנטים מקבוצת המיעוט העיקרית. סטודנטים ערבים ובדווים אינם נדרשים, לדוגמה, להשתתף בטקסי יום הזיכרון ויום השואה. יתרה מזאת, הריבוי התרבותי במקצת ההתייחסויות אף נתפס כמשאב שיש לנצל לטובת כולם. ביטוי המעשי של השיח הזה הוא ניסיון באחת המכללות לשיתוף פעולה בין מוסדי בתוכניות לימודים, בפעילויות אקדמיות אחרות ובמינוי בעלי תפקידים ערבים. במילים אחרות, אלה שתי מכללות מרובות תרבויות אשר ערות לריבוי הזה, והוא נמצא בשיח הציבורי בהיקף כזה או אחר. השיח הזה אינו מחלחל באופן מלא לכלל ראשי החוגים וההתמחויות, אבל ניכרים ניצני רב־תרבותיות בקורסים בודדים. לצד הקורסים האלה מתפתחת עשייה ספורדית ומגוונת בלא יד מכוונת ובלא מודעות לקיומן של שאר הפעילויות. תופעה זו, שבה מתקיים שיח רב־תרבותי בלא עשייה רב־תרבותית, מוכרת במחוזותינו. אבל במקרה שלפנינו נראה שקיים שיח רב־תרבותי ויש גם עשייה הנובעת ממנו, אך היא אינה נעשית כמשנה סדורה.

בעקבות ממצאי המחקרים שתוארו כאן החלטנו לנסות ולעצב קווים מנחים לעיצוב מדיניות רב־תרבותית ראויה במכללות אקדמיות לחינוך שבהן מוכשרים סטודנטים ערבים. אנו סבורים שיש להבנות עקרונות וקווים מנחים לתכנון מדיניות רב־תרבותית במוסדות להכשרת מורים, ולא להשאירה ל"מיטיבי לכת רב־תרבותיים" בלבד. שכן לרב־תרבותיות מובנית "מלמעלה למטה" יש כמה יתרונות חשובים מאוד, כשאחד מהם הוא פיתוח של אזרחות דמוקרטית רב־תרבותית. נדון בספרות התיאורטית, ולאחר מכן נציע מודל המשלב בין המציאות הקיימת כמו שהוצגה במחקרים אמפיריים ובין הספרות התיאורטית.

רקע תיאורטי

מודלים חינוכיים בחברה מרובת תרבויות

מערכות החינוך במדינות בעלות ריבוי תרבויות (רב־תרבותיות דמוגרפית) יכולות להיות מאופיינות מבחינה מבנית וקוריקולרית באחד מאבות הטיפוס הבאים:

1. חינוך נפרד (פרטיקולריסטי).
2. חינוך משותף (פלורליסטי).
3. חינוך רב־תרבותי (פרטיקולריסטי או פלורליסטי).

החינוך הנפרד יכול להתקיים באחת משתי גרסאות עיקריות. במקרה הראשון, מערכת החינוך נפרדת מתוך רצון לשמר הפרדה. כלומר בני הקבוצה התרבותית (גם אם במוצהר משתמשים באצטלה של רעיונות דמוקרטיים ו/או רב־תרבותיים) מבקשים לקיים אוטונומיה תרבותית (כלומר לא רק הפרדה באוכלוסיית הלומדים, אלא גם שליטה על התכנים הלימודיים) כדי למנוע מבני הדור הצעיר להשתלב בחברה הכוללת. זה המקרה של מערכות החינוך העצמאי החרדי בישראל. המערכת ההגמונית מאפשרת הפרדה זו ואף מממנת את רוב פעילותה (Baratz & Reingold, 2010).

לעומת זאת, מערכות חינוך נפרדות מתפתחות גם בעקבות הרצון לשמר בידול אפלייתי (סבר, 2001). כלומר, השלטון הפוליטי והחינוכי אינו מעוניין לשלב את בני הקבוצה התרבותית במערכות החינוך הכללי, ועם זאת מונע מהם אוטונומיה חינוכית, כלומר שולט ומפקח על התכנים הלימודיים והתהליכים החינוכיים. זהו המקרה של מערכת החינוך הערבית בישראל, ויש הקוראים למצב הזה רב־תרבותיות נשלטת (אל־חאג', 2002).

החינוך משותף (פלורליסטי). הגישה הדוגלת בחינוך פלורליסטי עומדת בניגוד לגישה המבדילה, ואף בניגוד לגישת ההטמעה הגלויה ("קיבוץ גלויות" או "כור היתוך"). גישת ההטמעה הגלויה מבוססת על ההנחה שעל התרבויות הפרטיקולריות והנחותות־לכאורה של קבוצות המיעוט להיעלם. פלורליזם חינוכי מניח שיש לקבל את קיומן של קבוצות תרבותיות שונות החיות בישות מדינית או חברתית אחת, ואף לשלב ביניהן במערכת חינוך משותפת (לם, תשנ"ו). עם זאת, פלורליזם יכול לשמש כלי להטמעה סמויה כשהפיצול הפלורליסטי אינו נובע מחוץ לעולם מתוקן ופלורליסטי, אלא מביע שאיפה

כלשהי שהקבוצות השונות יתמזגו בכוא העת, מיזוג שיתממש דווקא הודות להכרה בזכותן להתקיים (לם, תשנ"ו, עמ' 212). בגישה שאפשר לכנותה בדרך פרדוקסלית "מוניזם פלורליסטי", ההכרה בזכותן של קבוצות אתניות וקהילות לשמר את תרבויותיהן הנפרדות אינה תוצאה של בחירה, אלא קבלת מעין הכרה, ויש בה אף מידה גדולה של העמדת פנים או אף "הכרה כוזבת" (ברץ, ריינגולד ואבוהצירא, 2011).

החינוך הרב־תרבותי אינו מסתפק בטיפוח סובלנות כלפי השונה ("קבלת האחר" במינוח הפלורליסטי), אינו רואה בריבוי התרבותי בעיה שעמה יש להתמודד, ובוודאי אינו תומך בהטמעה סמויה. המצדדים בחינוך הרב־תרבותי תופסים את הריבוי התרבותי כמקור לעושר תרבותי וכמשאב חברתי שיש לנצל לטובת כולם, לא כבעיה שיש להתמודד אתה. לפיכך, אין הם רואים את המבנה החברתי מרובה התרבויות כמבנה היררכי. במחנה הרב־תרבותי יש כמובן פולמוסים ולבטים רבים בעניין הדרכים הרצויות לטיפוח ההיכרות של בני קבוצה תרבותית עם עושרה של תרבותם ועם עושרן של המורשות של התרבויות האחרות, וגם בעניין הדרכים הראויות והרצויות לטיפוח דיאלוג מעמיק ויחס של כבוד בין בני קבוצות תרבותיות שונות (ריינגולד, 2005).

אחת ההתלבטויות המרכזיות בימינו בעניין יישומו של חינוך רב־תרבותי קשורה לבחירה בין שילוב ובין הפרדה במרחבים הציבוריים, כלומר לפולמוס בין תומכי הרב־תרבותיות הפלורליסטית ובין תומכי הרב־תרבותיות הפרטיקולרית. האסכולה הראשונה מבקשת לתרום לקידום סובלנות ולהכרת השונה ותרבותו במסגרות משותפות (כשעוסקים בחינוך, הכוונה למוסדות לימוד וכיתות משותפות), ואילו הגישה השנייה דוגלת בהפרדה במסגרות חיים ולימודים לשם העצמתם של חברי קבוצות מיעוט. על פי הגישה השנייה, אין זה רצון של קבוצות המיעוט להוביל לסגרגציה קבועה, אלא להפרדה זמנית שתאפשר דיאלוג בין־תרבותי עתידי מעמיק (Reingold, 2007).

החינוך הרב־תרבותי הפרטיקולרי, אשר אותו מכנים יונה ושנהב רב־תרבותיות במרחבים ציבוריים נפרדים (יונה ושנהב, 2005), מבוסס על ההשקפה שכדי להעצים חברי קבוצות מיעוט תרבותיות יש להבנות להם מערכות חינוך נפרדות, שבמסגרתן תילמד המורשת התרבותית הפרטיקולרית, אשר נעדרת לרוב מתוכניות הלימודים בכתי־הספר של הזרם המרכזי. הכרת העושר התרבותי הנסתר מעיניהם טוביל את חברי קבוצות המיעוט התרבותיות לרכוש גאוה קבוצתית והרגשת ערך עצמי חיובי (Asante, 1998 in: Reingold, 2007).

החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי, אשר אותו מכנים יונה ושנהב רב-תרבותיות במרחבים ציבוריים משותפים (יונה ושנהב, 2005), יוצא נגד ההפרדה ורואה בה מתכון לבדלנות ולחזוק השסעים החברתיים, ומבקר את הדיון המשותף של בני קבוצות תרבותיות שונות כבסיס להעלאת רמת הסובלנות הבין-קבוצתית ולהובלת יחסי כבוד בין התרבויות. הביקורת של האסכולה הרב-תרבותית הפלורליסטית על זו הפרטיקולרית מאברת למעשה את משמעותה כשמתברר שהגישה הפרטיקולרית הרב-תרבותית אינה רואה בשלב הנפרד חזות הכול ויעד נשאף, אלא שלב זמני המשמש בסיס לדיאלוג פלורליסטי עתידי ולא כבסיס לבדלנות (Reingold, 2007).

המודל הרב-תרבותי הפרטיקולרי מקבל משמעות מיוחדת כשכוחנים את הספרות המחקרית אשר דנה במפגשים בין ערבים ליהודים המתקיימים בישראל בעשורים האחרונים ביוזמת ארגונים אקדמיים ועמותות, מתוך תמיכה באידיאולוגיות פלורליסטיות, רב-תרבותיות ו/או גישות של צדק חברתי. המפגשים נעשו בהתבסס על הנחותיהן של "תיאוריות מגע", אשר גורסות שמפגש בין חברי קבוצות לאומיות יכול בתנאים מסוימים להפחית עוינות ותפיסות סטריאוטיפיות הרדיות (שגיא, שטיינברג ופחיראלרין, 2002; Bekerman, 2002; Nesdale & Todd, 2000; Steinberg & Bar-On, 2002). בניגוד לציפייה שהמפגשים יובילו להבניית מערכות יחסים חיוביות בין יהודים לערבים, ממצאי המחקר מעידים שלעתים החמירו המפגשים את הרגשת העוינות בין הקבוצות (Steinberg & Bar-On, 2002; Abu-Nimer, 1999; Bekerman, 2004). נראה ש"תיאורית המגע" אינה מתאימה למציאות פוליטית שבתוכה פועלות קבוצות ביחסי כוח א-סימטריים (Steinberg & Bar-On, 2002; Bekerman, 2004). ההבחנה בין רב-תרבותיות במרחבים ציבוריים נפרדים לרב-תרבותיות במרחבים ציבוריים משותפים הנה משמעותית, אבל היא אינה מסגרת תיאורטית מספקת לתכנון מודל חינוכי למכללות האקדמיות לחינוך; במוסדות שעוסקים בחינוך אין די בדיון במסגרת ובמאפייניה הארגוניים (נפרד או משותף), אלא יש צורך בהתייחסות מושגית ומעשית גם לתוכני המסגרת. לשם כך נדרשת הבחנה חשובה בין חינוך רב-תרבותי ממסדי ובין חינוך רב-תרבותי ביקורתי. בבסיס הגישה הראשונה עומדת ההכרה בצורך בלמידה על תרבותו של השונה ועל הכרת האחר, אך אין בה קריאה לשינוי חברתי. ואילו בבסיס הגישה השנייה עומד הרצון לקדם טרנספורמציה של המבנה החברתי באמצעות חינוך ביקורתי (אל-חאג', 2002), או במילים אחרות, קידום של צדק חברתי.

כלי תיאורטי נוסף הוא הטיפולוגיה הקוריקולרית שעיצב ג'יימס בנקס

(Banks, 1997). על פי טיפולוגיה זו אפשר להבחין בין ארבעה סוגי תוכניות לימודים רבת-תרבותיות:

- תוכניות "תרומתיות". השינוי בין התוכניות האלה לתוכניות המסורתיות החד-תרבותיות (אתנוצנטריות) הוא שמצוינת תרומם של חברי קבוצות מיעוט ותרבותם לדיסציפלינה הנלמדת (לעתים ברמה של אנקדוטות).
- תוכניות "תוספתיות". על פי גישה זו, אין להסתפק באזכור של חברי קבוצות מיעוט תרבותיות, אלא יש להוסיף יצירות ותוצרים שלהם לתוכנית הלימודים הקיימת.
- תוכניות טרנספורמטיביות. גישה זו מצדדת בהחלפת התוכניות החד-תרבותיות בתוכניות לימודים חדשות על בסיס האידיאולוגיה הרבת-תרבותית.
- גישת הפעולה החברתית. מיקוד הלמידה העיונית בדיונים על אודות מעשים חברתיים רצויים, והצבת חלופות למאבק באי-צדק ובאי-שוויון בסביבה הקרובה ובחברה בכללותה (Banks, 1997).

המודל המוצע

לפני צעירים וצעירות ערבים שמבקשים להכשיר את עצמם למקצוע ההוראה עומדות שתי אפשרויות עיקריות: למידה במוסד כללי (מכללה להכשרת מורים או אוניברסיטה), או למידה במוסד ערבי (מכללה להכשרת מורים). יותר מ-50% מהם לומדים במוסדות כלליים עם סטודנטים יהודים או לצדם. בחברה מרובת תרבויות ולאומים יש מקום למוסדות כלליים לצד מוסדות ערביים אוטונומיים להכשרת מורים ערבים. אנו ערים לחשיבותם של המוסדות האלה ומקווים שימשיכו לשגשג ולפתח את התחום הזה של הכשרת מורים מקצועיים, בעלי ידע וזהות מקצועית ובעלי אומץ מוסרי.

לצד זאת, אנו סבורים שחשוב לפתוח לפני מורים ערבים בעתיד את האפשרות להשתתף בתוכניות להכשרת מורים ראשונית במוסדות הכשרה כלליים ממלכתיים. עמדה זו נובעת מההנחה שחינוך לרבת-תרבותיות יכה שורשים במערכות אינטגרטיביות שבהן מתקיים דיאלוג בין פרטים מקבוצות שונות. חינוך רבת-תרבותי שעוסק ב"אחר" על בסיס מפגשים ספורדיים בין מערכות שונות ומנוכרות לא יצליח לבסס שיח רבת-תרבותי בחברה. במערכת החינוך גלום פוטנציאל גדול לחינוך לאזרחות בחברה דמוקרטית מרובת תרבויות וחינוך לאזרחות סובלנית. מורים יהודים וערבים שעוסקים בחינוך

הדור הצעיר יצאו נשכרים מתהליך הכשרה להוראה, שבו יחוו קשרי גומלין עם מורים מבני הלאום השני. ההתנסות המשותפת תהיה נדבך חשוב בתהליך ההכשרה להוראה בחברה מרובת תרבויות. בעידן שבו השיח הרב־תרבותי תופס והולך מקום חשוב, רצוי שגם המורים לעתיד, אשר אמורים ללמד ולחנך במערכות חינוך אינטגרטיביות, יחוו בעצמם תהליך הכשרה במערכת אינטגרטיבית. ניסיונם וחוויתם האישית יהיו כלי מגשר בין שתי התרבויות ושני הלאומים, ואולי אף יהיו סוכני שינוי לקראת ביסוסה של חברה רב־תרבותית. לאור פעילותינו המחקרית וההוראתית אנו מבקשים להמליץ על כמה קווים מנחים לעיצובו של מודל למדיניות רב־תרבותית במוסד כללי להכשרת מורים. יש להניח שמוסדות שיבחרו לאמץ את המודל הזה יתאימו את עקרונותיו למאפייניהם ולצרכיהם הייחודיים. המודל המוצע מורכב משיח ומפרקטיקות. התחום הדיסקורסיבי יעסוק בהעלאת הנושא הרב־תרבותי לשיח הציבורי במכללה כדי להביא לידי מודעות וכדי ליצור "רגישות רב־תרבותית" של כל בעלי התפקידים. אין די באמירה כללית זו; יש צורך בהנחיות מלמעלה למטה של ראש המכללה, דרך ראשי יחידות ועד לכלל המרצים. יש לתת לשיח הזה ביטוי בפרסומים הרשמיים של המכללה, ובכלל זה החזון והפרסומים השיווקיים. חשוב לא לדלג גם על בעלי תפקידים מקרב הסטודנטים, למשל אגודת הסטודנטים. כדי להשאיר את הנושא הזה לפעילות אקראית, מומלץ למנות בעל תפקיד שיהיה אחראי לקידומו של השיח הרב־תרבותי ולהנכחתו בדיונים ובפורומים של מקבלי ההחלטות. יש להקפיד לראות בריבוי התרבותי משיב חינוכי כדי למצוא את הדרכים הראויות לעשות בו שימוש מושכל. לצד השיח הרב־תרבותי, שיתרום למודעות ואף יקדם את ההכרה של הסגל האקדמי, יש לפעול באמצעות כמה פרקטיקות בשלושה תחומים עיקריים: התחום האקדמי, התחום המנהלי וחיי היום יום בקמפוס. וזה הפירוט של כל תחום.

התחום האקדמי

העיקרון המנחה את המודל הוא שחינוך לרב־תרבותיות והכרה באחר, בזהותו ובנרטיב שלו, ייעשו רק לאחר שכל פרט יכיר היטב את התרבות שהוא משתייך אליה, יחקור את זהותו האישית והקולקטיבית, ורק אז הוא יוכל להיפתח לאחר, לתרבותו ולנרטיב שלו. ואולם, בין השלב הראשון של הכרות עם עצמו ובין השלב השני, שבו יהיה מפגש עם האחר, יתקיים שלב ביניים של

למידה על האחר בלעדיו. במילים אחרות, לפני שפוגשים את האחר לדיאלוג ולליכון נושאים, יש ללמוד על האחר ועל הסיפר או סוג הסיפר הרווחים בקרב קבוצתו. מלבד זאת, אנו סבורים שהמיעוט המספרי של הסטודנטים הערבים, לצד האי-סימטריה בחלוקת הכוחות ובחלוקת המשאבים המאפיינת את החברה הישראלית, עלולים להוביל להדרת הסטודנטים הערבים ולמניעת התפתחותו של דיאלוג מעמיק, פתוח ואמיתי בין סטודנטים ערבים ובין סטודנטים יהודים, כמו שקיים במבנה הלימודים הנוכחי.

אם כן, התחום האקדמי יורכב משלושה שלבים על פי הפירוט הבא:

- קיומם של מרחבים נפרדים לצד מרחבים משותפים של הקבוצות המרכיבות את אוכלוסיית המכללה. המרחבים הנפרדים מאפשרים להעצים את הקבוצות הפרטיקולריות לפני שהן ייפגשו עם הקבוצות השונות.
- בתחילה ילמדו הסטודנטים הערבים בקורסים או אף במסלולים נפרדים. הלימודים הנפרדים יסייעו לסטודנטים הערבים, בוגרי מערכת חינוך טרום-אקדמית ירודה לצערנו ברמתה מהמערכת הממלכתית היהודית, לסגור פערים בנושאים כגון מיומנויות מחשב, אנגלית, מתמטיקה וכו'. בשלב שני יעמיקו הסטודנטים הערבים את היכרותם עם הסיפר שלהם, יעצימו את השפה שלהם, ישפרו את ידיעותיהם בתולדות האסלאם ובהיסטוריה הערבית והפלסטינית וכו'. לדעתנו, יש ללמוד בהרחבה את ההיסטוריה הערבית ואת תרבות האסלאם, תוך כדי הקפדה על הכללת נושא הסיפר והזהות הפלסטינית.

- הקורסים בתחום המרחבים הנפרדים יעסקו בלמידה על תרבותם וזהותם של הסטודנטים, ובהמשך יכללו קורסים על תרבותו של האחר. על הקורסים לשאת אופי ביקורתי, תוך כדי מתן דגש על קורסים "תרומתיים" או "תוספתיים" במונחיו של בנקס (Banks, 1997). כמו כן, יש להרבות בתוכניות טרנספורמטיביות ואף להתבסס על גישת הפעולה החברתית. המאמר הזה דן בהכשרת מורים ערבים במוסדות כלליים, אבל אין לשכוח שהשלב הנפרד חיוני גם לסטודנטים היהודים. חשוב שסטודנטים יהודים ילמדו קורסים על אודות תרבותם, אך גם קורסים על אודות החברה הערבית והסיפר שלה, למען יוכשרו הלבבות לקראת השלב המשותף.

הדיון על רב-תרבותיות עוסק רובו ככולו בפן הלאומי. אנחנו ממליצים להימנע מרדוקציה של הנושא הרב-תרבותי לתחום הלאומי ולפתוח את הדיון גם לנושאים האתניים והמגדריים. חשוב מאוד להדגיש בתוכניות הנפרדות את

העצמתן של הסטודנטיות הפלסטיניות, שבמקרים רבים (כמו בחברה הברווית) טובלות מקיפוח כפול על רקע לאומי ומגדרי (אבר־בקר, 2002).

השלב המתקדם בתוכנית הלימודים יכול ממש עם האחר. המפגש הזה יתקיים בסדרת קורסים משותפים, מקצתם יעסקו בנושאי זהות, סיפור ויישוב סכסוכים וקונפליקטים, ומקצתם יתקיימו במסגרתם של קורסים מתחום הדעת. הקורסים האלה נועדו לאפשר "בנליזציה של הלמידה המשותפת", כלומר לאפשר לסטודנטים קרבה שגרתית בחיי היום יום כבמה ליצירת קשרים בלתי אמצעיים. במילים אחרות, יש להימנע מהעמסת נושא הקונפליקט על כל מפגש בין שתי הקבוצות.

בתוכנית הלימודים המשותפת יש לשלב קורסים מתקדמים כגון סמינריונים. אנו סבורים שהסטודנטים הערבים, שיגיעו לשלב הזה של הלימודים מועצמים בעקבות הלימודים הנפרדים, יוכלו להשתתף באופן מלא ומעמיק בלימודים המתקדמים. אנו גם סבורים שמן הראוי לקיים קורס מעמיק בסוגיות של רב־תרבותיות וחינוך רב־תרבותי (בכלל זה ההתייחסות לסוגיות מגדריות) במשותף לסטודנטים משתי הקבוצות הלאומיות, לאחר שקורס מבואי יתקיים בנפרד לשתי הקבוצות בשלבים הראשונים ללימודים. את הקורס המשותף יש לקיים לקבוצות שבהן קיימת סימטריה מספרית של בני הקבוצות הלאומיות השונות, ואף חשוב במיוחד שהקורס יונחה במשותף על ידי מרצה יהודי/ה ומרצה ערבי/ה.

טרנספורמציה מהותית של הקוריקולום. לדעתנו, אין להסתפק בהישענות על גישות קוריקולריות תרומתיות או תוספתיות; יש לעשות טרנספורמציה מלאה בתוכניות הלימודים של הכשרת המורים. על תוכנית הלימודים להישען עד כמה שאפשר על גישת הפעולה החברתית שמציבה חלופות לסדר החברתי הקיים. כלומר לנסות ולגרום לכך שהשפעותיה לא יתמקדו בחיים במוסד האקדמי בלבד, אלא שהיא תהיה מיועדת להוביל את הסטודנטים (הערבים והיהודים כאחד) לאימוץ גישה רב־תרבותית בעבודתם העתידית כמורים.

התחום המנהלי

יש להקפיד על ייצוג הולם ושוויוני של שני הלאומים במשרות שבמכללה בקרב הסגל האקדמי והסגל המנהלי. מלבד הלמידה המשותפת שתתקיים בין סטודנטים משתי הקבוצות, יש להקפיד שגם סגל המרצים שילמדו ישתייך לקבוצות השונות. בעניין הסגל האקדמי והמנהלי במכללות, אלה הנתונים

(אגבאריה, 2010): אם מוציאים מהניתוח מכללות ערביות להכשרת עובדי הוראה - מכללת סח'נין, מכללת אלקאווסמי (באקה אלגריבייה) והמכללה הערבית (חיפה) - אזי מתברר שאחוז הערבים בסגל ההוראה במכללות הכלליות עומד על כ-6.7%, ואחוז הערבים המועסקים בסגל הטכני והמנהלי כ-0.75%. לעומת זאת, כשמביאים בחשבון את שלוש המכללות הערביות, אחוז הערבים בסגל ההוראה מגיע ל-13.8%, ואחוז הערבים המועסקים בסגל הטכני והמנהלי הוא כ-2.6%.

למעשה, רובו ככולו של הסגל הערבי במכללות האקדמיות הכלליות נותן שירות לסטודנטים רק במסלולים הערביים הנפרדים, כך שאין כמעט סגל ערבי שנותן שירות לסטודנטים יהודים, בעוד שבמסלולים הנפרדים לערבים נמצא סגל ערבי ויהודי. לא רק שהנתונים האלה מבטאים אי-צדק, והם מעתיקים את האי-שוויון בחלוקת המשאבים הכוללת בחברה הישראלית, הם אף מכשילים את קידומם של מדיניות וחינוך רב-תרבותיים במכללות. אנו סבורים שלא זו בלבד שיש להגדיל במידה ניכרת את הסגל הערבי במסלולים הנפרדים, אלא שיש לשלב סגל ערבי במסלולים הכלליים במכללות הממלכתיות. צריך גם להגדיר מכסות של סגל ערבי בוועדות השונות המנהלות את חיי המכללות ואת המדיניות שלהם, הנוכחית והעתידית.

חיי היום יום בקמפוס

חיי היום יום במכללה אינם מתמצים בלמידה בקורסים, אלא בשהייה במרחב ציבורי שעות רבות במשך ארבע שנים. מלבד התכנים הנלמדים, לזהות הסגל המלמד ולזהות הסגל המנהלי הנותן שירותים יש מרחב המשדר לכאים בשעריו מסרים על זהותו באמצעות השפה. ערבית, בדומה לעברית, היא שפה רשמית במדינת ישראל. לכן מחויב מלשון החוק שהשילוט יהיה בשתי השפות. אף על פי שלשון החוק לא מתקיימת במקרים רבים במרחב הציבורי הישראלי, אנו סבורים שבמכללות לחינוך יש להקפיד על שילוט בשתי השפות.

חיי היום יום בקמפוס שופעים טקסים, ימי עיון ואירועים של אגודת הסטודנטים. אין בכוונתנו להיכנס לפירוט מאפייניו הרצויים של כל אירוע, אלא להמליץ לפתח רגישות רב-תרבותית בתכנון כל אירוע, הן ביחס לתוכני האירוע והן ביחס למוזמנים ולדוברים בו. ובכן, אנו ממליצים בנייר העמדה הזה לשמר את קיומם של מסלולי לימוד נפרדים במכללות האקדמיות הכלליות לחינוך. עם זאת, אנו מציעים לערוך רפורמות קוריקולריות ומנהלתיות מהותיות,

שיובילו לאימוץ מדיניות ויאפשרו חיי יום יום רב־תרבותיים במוסדות מרובי תרבויות. תקוותנו היא שהשינויים האלה, והחיים במכללות במישורים נפרדים ובמישורים משותפים, יובילו לכך שבוגרי תוכניות ההכשרה יהיו לסוכני חינוך רב־תרבותי בכיתותיהם בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים הערביים. לבסוף, המלצותינו עוסקות בעיקר בפעילות "מלמעלה למטה", אבל מחקרנו - שנעשה בשתי מכללות - לימד שפעילות ענפה נעשית מלמטה למעלה, פרי יוזמתם של מרצים רבים. עידוד הקשרים בין הגורמים השונים ומתן במה ופרסום לפעילות זו יעצימו אותה ויאפשרו לה להדהד ולהתפתח במחוזות נוספים במכללה. הפרסום הזה יעצים את הפעילות "מלמטה למעלה" ויאפשר לפרחי ההוראה ולמורי המורים במוסדות להכשרה כוחות ומשאבים להמשך עשייה.

ביבליוגרפיה

- Abu-Nimer, M. (1999). *Conflict resolution and change: The case of Arabs and Jews in Israel*. New York: SUNY Press
- Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teacher College
- Baratz, L. & Reingold, R. (2010). The ideological dilemma in teaching literature moral conflicts in a diversified society: An Israeli teacher case study. *Current Issues in Education* 13(3). Retrieved 4 March 2011, from: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/388>
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record* 106(3), 574-610
- Nesdale, D. & Todd, P. (2000). Effect of contact on intercultural acceptance: a field study. *International Journal of Intercultural Relations* 24, 341-360
- Reingold, R. (2007). Promoting a true pluralistic dialogue: A particularistic multicultural teacher accreditation program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education* 9(1), 1-14. Retrieved 15 January 2008, from: <http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6>
- Steinberg, S. & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 199-214
- אבו-נימר, מ' (2002). "11 הערות על אחרות, שוויון ורב-תרבותיות", פנים, 22, עמ' 32-38.
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: מרכז דירסאט. נדלה ב-9 ספטמבר 2010, <http://www.dirasat-aclp.org/files/Agbarya-kitab-sisat.pdf>
- אלחאג', מ' (2002). "תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתגוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת". בתוך: א' בן-עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי, תל אביב: רמות, עמ' 137-154.
- אשרת, צ' ולפידות-ברמן, י' (1998). "תפיסות חברתיות בקרב פרחי הוראה יהודים ודרוזים". עיון ומחקר בהכשרת מורים, 5, עמ' 1-20.
- בויםל, י', זאבי, ע', ותותרי, מ' (2009). מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה. דו"ח מחקר אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה.
- ברץ, ל', ריינגולד, ר' ואבוהצירא, ח' (2011). הד האולפן החדש, 97. נדלה ב-1 פברואר, 2011, http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan97/8_LIAT_

BERNTS_RONI_RAINGOLD_VEHANA_ABU_HATSSIRA.PDF

- גור־זאב, א' (1999). "מודרניות, פוסט מודרניות ורב־תרבותיות בחינוך בישראל". בתוך: א' גור־זאב (עורך), מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך, תל אביב: הוצאת רמות, עמ' 7-50.
- יונה, י' (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב־תרבותי בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון־ליר.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). רב־תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. תל אביב: הוצאת כבל.
- לב־ארי, ל' ומיטלברג, ד' (2002). זהות ויחסי גומלין בין סטודנטים יהודים וערבים במכללת אורנים: לקראת חינוך רב תרבותי? [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב־6 במארס, 2003, http://www.ornim.ac.il/con4_t_researcher/abstracts_lev_ari.htm
- סבר, ר' (2001). "בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב־תרבותיות". גדיש, ד', עמ' 45-54.
- עזר, ח' מלאת, ש' ופטקין, ד' (2004). "לשמוע את קולם": סיפוריהם של מורי־מורים בהקשר רב־תרבותי. דפים, 38, עמ' 127-151.
- פאול, א' וריינגולד, ר' (בדפוס). "רב־תרבותיות כמוסדות להכשרת מורים: התמודדות עם מציאות או פרי של מדיניות?" בתוך: ג' בן־פורת, י' יונה וב' באשיר (עורכים), ספר בנושא מדיניות ציבורית ורב תרבותיות (שם טנטטיבי). ירושלים: מכון ון־ליר.
- פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר, אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה.
- רייכל, נ' ומור, ע' (2006). "פרח הוראה אחר־התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות". דפים, 43, 60-103.
- ריינגולד, ר' (2003). הכשרת מורים רב־תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" – אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית – דו"ח מחקר. ועדת המחקר הבינ־מכללתית, מכון מופ"ת, אחוה – המכללה האקדמית לחינוך.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב־תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. דפים, 40, עמ' 108-131.
- ריינגולד, ר' (2008). "לימודים נפרדים כבסיס לדיאלוג פלורליסטי עתידי מיטבי – חקר מקרה של מסלול ללימודי תעודת הוראה". דפי יחמה, 5, עמ' 110-123.
- שגיא, א' (2000). "החברה והמשפט בישראל: בין שיח זכויות לשיח זהות". חקרי משפט, ט"ז, עמ' 37-54.
- שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיראדין, מ' (2002). "האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין־קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל". בתוך: ל' קסן ור' לב־ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב־תרבותית (עמ' 41-59). תל אביב: ברקאי ספרים.

שמאי, ש' ופאול-בנימין, א' (2003). "רב-תרבותיות וריבוי תרבויות". דו"ח המוגש למכון מופ"ת. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.

תמיר, י' (1998). "שני מושגים של רב-תרבותיות". בתוך: מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 79-92). תל אביב: רמות.