

## חינוך לאכפתיות בין-תרבותית: כשירות תרבותית כאידיאל

### מוסרי

#### מבוא

במאמר זה תוצג תפיסה של החינוך הבין-תרבותי המרחיבה את האידיאל המוסרי של דאגה-אכפתית (caring). מרבית החברות שאנו חיים בהן כיום הן חברות מרובות תרבויות; מורכבות מקבוצות דתיות, אתניות, גזעיות ולאומיות שונות. ריבוי תרבויות הוא חלק בלתי נפרד גם מהמציאות הישראלית מאז ומעולם (גוטמן וקורט, 2023א'; שגיא, 2006). בחברה מרובת תרבויות היחסים בין קבוצות התרבות מאופיינים לעיתים קרובות בניכור, אפליה, מאבק על משאבים חומריים וסימבוליים ואף אלימות (נדלר, 2000; Allport, 1954; Bennett, 2013).

בעידן הפוסטמודרני של עשרות השנים האחרונות גברה ההכרה שהפחתת מתחים ועוינות בין קבוצות תרבות לא יכולה להתבסס רק על ערכים ליברליים של צדק ושוויון ולהתעלם מהתפקיד החשוב שהתרבות וההכרה בה ממלאות בעיצוב זהותו של האדם. הגישה הרב-תרבותית הנשענת על ערכים פלורליסטיים של מגוון, הפכה לגישה מרכזית בשיח החברתי והפוליטי. השאיפה היא שבכפר הגלובלי ובמדינות המרכיבות אותו נחיה כשכנים המתייחסים להבדלים תרבותיים כלגיטימיים ומשמרים את הגיוון התרבותי (בסמן-מור, 2023; טיילור, 2005; פארק, 2005; שגיא, 1999).

עם התגברות המודעות לדינמיות של הזהות התרבותית, לתועלת ההדדית שבגיוון ולחשיבות שבגיבוש מטרות משותפות נכנסה לשיח גם התפיסה הבין-תרבותית הנשענת על ערכים של הכלה ומתבטאת בשאיפה ליצירת מרחבים משותפים, יחסי גומלין ודיאלוג בין קבוצות תרבות (בסמן-מור, 2023; חילף, 2023; מאוטנר ואחי' 1998; פארק, 2005; שגיא, 2005; Lahdesmaki and Koistinen, 2004; Joppke, 2004; Bennett, 2013; (2021

אחד האמצעים המרכזיים לכינון חברה רב/בין-תרבותית הוא העשייה החינוכית ובעשורים האחרונים מוסדות להכשרת מורים אימצו רכיבים של חינוך רב-תרבותי למרות שלא גובשה בהם מדיניות רב-תרבותית רשמית (אבו-חנא נחאס, 2023; גוטמן וקורט, 2023א'; ב' ; פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2019; פאול-בנימין וריינגולד, 2020; Banks, 2015). לנוכח ההתרחשויות במדינת ישראל מאז ה-7 באוקטובר 2023 המשימה של בניית חברה רב/בין תרבותית דחופה יותר מתמיד ועלינו להכשיר סטודנטים להוראה באופן שיאפשר להם לעמוד במשימה זו.

ב-2007 בחנו עזר ואחי' מכללות להכשרת מורים בישראל ומצאו שגם מכללות המציבות את החינוך לרב-תרבותיות כמטרה מרכזית מתקשות לסייע לחברי סגל להטמיע את עקרונותיו בתכנים ובדרכי הוראה ולגלות רגישות לפרחי הוראה מקבוצות מיעוט. במחקר שנערך על-ידי Paul-Benjamin and Reingold ב-2014 הממצאים היו דומים ונמצא שלמרות הרטוריקה והשיח הרב-תרבותי במכללות להכשרת מורים המדיניות והעשייה אינן נותנות מענה מספק לצורך בהכשרת מורים לרב-תרבותיות. Barak et. al (2016) מצאו שחינוך לרב-תרבותיות בהכשרת מורים בישראל מאופיין בחוסר קוהרנטיות. ממצאים דומים נמצאו ב-2020 על-ידי Cochran-Smith et. al בארה"ב, ניו-זילנד, נורבגיה וישראל. אבו-חנא נחאס (2023) מצאה

שלמרות שאנשי הסגל הבכיר במכללה להכשרת מורים טוענים שהכנת פרחי הוראה לעבודה בחברה רב-תרבותית מצויה בראש סדר העדיפויות שלהם הם אינם מצליחים לשלב את החינוך לרב-תרבותיות באופן מקיף במכללה ובתוכניות הלימודים. ממצאים דומים נמצאו גם ביחס לחינוך לבין-תרבותיות. מחקר שבוצע בשנת 2022 בקרב מרצים במכללה להכשרת מורים מצא שאפילו מרצים המאמצים עמדות ליברליות, פלורליסטיות ובין-תרבותיות נבדלים מאוד בהבנתם את מהות החזון הבין-תרבותי ומטרותיו ובשימוש במינוחים לשוניים. כמו-כן נמצא כי מרבית המרצים אינם בעלי תפיסה מגובשת וברורה של מטרות החינוך הבין-תרבותי ובחירתם בפרקטיקות שאמורות לקדם את החזון הרב/בין-תרבותי נעשית באופן אינטואיטיבי ובלתי סדיר (Basman-Mor et. al, 2023).

כדי להכשיר סטודנטים ליישום החינוך הרב/בין-תרבותי נדרשת תפיסה רחבה וסדורה של חינוך זה. מטרת המאמר היא להציג תפיסה של החינוך הרב/בין-תרבותי שנבנתה במהלך יותר מעשור בו אני מלמדת את הקורס "חינוך בחברה מרובת תרבויות" במכללה להכשרת מורים. התפיסה שתוצג מתבססת על תכלול של הגות ספקולטיבית וממצאים אמפיריים ומשלבת בתוכה עקרונות של חינוך מוסרי ברוח של דאגה-אכפתית.

### חינוך בין-תרבותי

הטרמינולוגיה הרווחת בקרב הציבור, וגם בספרות האקדמית ובמסמכי מדיניות איננה אחידה. המונחים "חינוך בין-תרבותי", "חינוך רב-תרבותי", "חינוך מכיל", "חינוך טרנספורמטיבי", "חינוך לצדק חברתי", "חינוך לשונות", "חינוך לדו-קיום" "חינוך לחיים משותפים" ועוד, משמשים על-פי-רוב באופנים דומים או כמרכיבים אחד של השני (פאול-בנימין וריינגולד, 2020; Lazaridou et. al, 2021). המונחים הללו מבוארים בדרך-כלל במונחי המטרות של העשייה החינוכית, אך גם כשמשמשים באותו מונח, לא ניתן למצוא אחידות במטרות באמצעותן מגדירים אותו (Banks, 2015; Kaire et. al, 2021). ההגדרות השונות גם נוטות לערבב בין יעדים לפרקטיקות, אינן מבארות באופן מעמיק את המטרות ואינן מציגות דירוגים של מטרות ותת-מטרות.

המונח הרווח ביותר, "חינוך רב-תרבותי", מבואר על-ידי Bennett (2013) כמורה על מדיניות ותוכניות לימודים המיושמות בכיתות שתלמידיהן בעלי זהויות רב-תרבותיות ומטפלות בדרך-כלל ביחסי כוח ולא ביחסי גומלין בין תפיסות עולם. אבו-חנא נחאס (2023) מציגה תפיסה דומה ומדברת על חינוך רב-תרבותי כחינוך המבקש לכוון סביבה המשקפת שונות תרבותית ובעיקר לחולל שינויים מבניים שיבטאו את השוני התרבותי. קורט וגוטמן (2023ב) וגם סעאדה ואח' (2023) מדברים על חינוך לרב-תרבותיות כחינוך המבוסס על הכרת תרבות האחר, מפגש עם האחר ומתן לגיטימציה למנהגיו, ערכיו והשקפת עולמו. פאול-בנימין וחאגי' יחיא (2019) מאמצים תפיסה רחבה יותר ומדברים על המטרות של טיפוח סובלנות, הכרות הדדית, דיאלוג ובניית אזרחות משותפת וכן על המטרה של שינוי חברתי.

אני מעדיפה להשתמש במונח "חינוך בין-תרבותי" משום שהמונח "בין-תרבותיות" (מונח שנכנס לשיח בסוף שנות ה-90 בעקבות הביקורות הרבות שהועלו כנגד התפיסה הרב-תרבותית. ראו: Joppke, 2004; Lahdesmaki and Koistinen, 2021; Modood and Meer, 2012) רחב יותר ומאפשר לכלול בתוכו את כלל המטרות המקושרות למונחים השונים.

המונח "חינוך בין-תרבותי" מציין בדרך כלל חינוך שמקדם דיאלוג בין אנשים מרקעים אתניים, תרבותיים, דתיים ולשוניים שונים על בסיס כבוד והבנה הדדית (Council of Europe, 2008). בסקירה של 39 מחקרים שבוצעו בין השנים 2000 ל-2019 ובדקו פעילויות של חינוך בין-תרבותי נמצא שהגדרת המטרות של החינוך הבין-תרבותי מתמקדת מאז 2015 הרבה יותר במעורבות בלמידה בין-תרבותית ודיאלוג מאשר בפיתוח היכולת לטפל בתרבויות. ההגדרות האופרציונליות של הלמידה הבין-תרבותית מגוונות למדי

(Rapanta and Trovao, 2021). מאחר שההגדרות של המונח חלקיות, לא אחידות ועמומות במידה רבה אציג להלן תפיסה כוללת של החינוך הבין-תרבותי. מטעמים יוריסטים אפריד בין מטרות לדרכי פעולה ואצור דירוג בין המטרות ותתי המטרות השונות המוצגות בספרות. בהצגת דרכי הפעולה אתמקד בעקרונות פדגוגיים ולא בתיאור אופני פעולה.

### מחינוך בין-תרבותי לחינוך לאכפתיות בין-תרבותית

על-פי שלל המטרות המוצגות בספרות ניתן לומר שהחינוך הבין-תרבותי מכוון להשגת שלוש מטרות על: שיפור הזדמנויות החיים, טיפוח ערכי החברה הבין-תרבותית וטיפוח סולידריות.

#### שיפור הזדמנויות החיים

שיפור סיכוייהם של בני קבוצות מוחלשות להצליח בלימודים ולהשתלב באופן שוויוני בחברה, בכלכלה ובחיים הציבוריים כשלב ראשון בבנייתה של חברה דמוקרטית צודקת (עזר, 2001; פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019; תמיר, 2020; Banks, 2015). חינוך הוא במידה רבה תהליך שמשוקע בתרבות; פרספקטיבות של התרבות השלטת מוטמעות בתוכנית הלימודים, בפדגוגיות, ביחסי מורה-תלמיד, בפרקטיקות ובמטרות הבית-ספריות. דבר זה אינו מעניק לבני תרבויות מיעוט סיכויים שווים להצלחה (Bennett, 2013; Cochran-Smith et. al, 2016). יש לציין שהמצב החברתי כלכלי של קבוצות מיעוט תרבותיות מביא לכך שמראש הן זוכות לפחות אפשרויות חינוכיות (Ladson-Billings, 1998). אבו רביע קווידר ואחי (2022) מוסיפים שהסטריאוטיפים ביחס לתלמידים מקבוצות מיעוט מובילים להסללה ודוחקים אותם לשוליים מה שגם משפיע על ההזדמנויות החינוכיות שניתנות להם. הסטריאוטיפים של המורים אף פוגעים בתפיסה העצמית של התלמידים וגם זו מצידה משפיעה על סיכוייהם להצלחה.

#### טיפוח ערכי החברה הבין-תרבותית

ערכי החברה הבין-תרבותית הם צדק (שוויון וסובלנות), מגוון (ענווה וקבלה) והכלה (פתיחות לשונות, אמפתיה, התחשבות ודיאלוג) (בסמן-מור 2023, מאוטנר ואחי, 1998; תדמור, 2003). בשל חוסר האחידות הנוהג בדיבור על ערכים ובשל הנטייה לבטא ערכים בראש ובראשונה ביחסים בין יחידים אני מעדיפה להציג את המטרה של טיפוח ערכים כמטרה לפתח רגישות וכשירות בין-תרבותית. רגישות בין-תרבותית היא היכולת והנכונות להבחין בהבדלים תרבותיים בתקשורת עם בני תרבויות אחרות, הבדלים המתבטאים בתפיסות עולם וגם במעמדן החברתי-פוליטי, ולהכיר בלגיטימיות שלהם (הכרה במורכבות השווה והערך הפוטנציאלי של החלופות התרבותיות השונות) וכן יכולת ונכונות לתפוס את מאפייניהם התרבותיים בהקשר. כשירות בין-תרבותית היא היכולת והנכונות לחוות את העולם מנקודת מבטו של בן התרבות האחרת ולקיים קשרי גומלין מתאימים בהקשרים בין-תרבותיים שונים (Bennett, 2013; Rapanta and Trovao, 2021).

כדי לטפח כשירות בין-תרבותית לא די להכיר בחשיבותם של ערכים כמו פתיחות לשונות, אמפתיה ודיאלוג ולהבין באופן רציונלי את התועלת הכללית הנובעת מיחסים אתנורלטיביים של קבלה, אדפטציה ואינטגרציה (Bennett, 2013). כשירות בין-תרבותית אינה מתפתחת על בסיס ההכרה שמועיל להיות קשוב ומתחשב ואפילו לא על בסיס ההכרה שאדם הגון צריך לנהוג כך. (Barton and Ho, 2020) מצביעים על החולשה של גישות בחינוך אזורי המתבססות על למידה מופשטת ורציונלית ומדגישים את החשיבות בטיפוח זרעים של נדיבות. Bennett (2013) מדבר על כך שפרט לתפיסה של הוגנות נדרשים גם מבנים תפיסתיים מתאימים או embodiment מושג שמבואר על ידו באופן עמום למדי. (Kitayama et. al, 2022)

מדגישים את החשיבות של יחסי דאגה-אכפתיות בחינוך אזרחי. אני טוענת שכשירות בין-תרבותית מתבססת על הרצון להיות קשוב ודואג, ולכן עלינו לטפח בתלמידים אידיאל אתי של דאגה-אכפתית (Noddings, 1986). המטרה של פיתוח רגישות וכשירות בין-תרבותית צריכה להיות משולבת במטרה של טיפוח אידיאל אתי של דאגה-אכפתית (בהמשך המאמר אשתמש במונח "אכפתיות" כשהכוונה היא לדאגה-אכפתית, כלומר, מונח המבטא יחסים ולא רק מידה טובה) ומכאן גם נגזר שמה של התפיסה החינוכית המוצגת במאמר זה. כדי שאדם יקיים עם הזולת יחסים קשובים, אמפתיים, דיאלוגיים ומתחשבים עליו להתנהל בחייו בהתבסס על אתיקה של דאגה-אכפתית.

### טיפוח סולידריות

הרגשה של קבוצות התרבות המרכזיות במדינה שהן שייכות ומחויבות לאותה קהילה ארגונית-פוליטית ושותפות לרצון להמשיך לחיות יחד ולקבל את התוצאות של ההכרעות המשותפות. השאיפה היא שחברי הקבוצות ירגישו שגם אם הם מתעבים כמה מחבריהם למדינה ואינם מוכנים לקבל את סגנון חייהם, את עמדותיהם ואת ערכיהם, וגם אם הם מתנגדים לשיטת הממשל, למדיניות, לערכים ולאתוס הרווח, עדיין הם מחויבים זה לזה בשל חברותם בקהילה משותפת שהם שואפים להמשיך קיומה ורווחתה. מדובר ביצירת זהות אזרחית משותפת וגיבוש הסכמות ערכיות ופרוצדורליות המאפשרות חיים משותפים (חילף, 2023; פארק, 2005; קימליקה, 2005; Kaire et. al, 2021).

### אתיקה של דאגה-אכפתית (caring)

האתיקה של דאגה-אכפתית (להלן, אכפתיות) רואה אנשים כיצורים תלויים הזקוקים ליחסים ולא כאינדיבידואלים עצמאיים המספיקים לעצמם. בדומה לפילוסופים כמו גדאמר, לוינס, טיילור והונת הטוענים שממושע עצמי דורש דיאלוג מתמשך עם אחרים, אתיקה של אכפתיות מניחה שהמטרות הבסיסיות של בני אדם הן to care ו-to be cared for. המוקד המרכזי של האתיקה היא המחויבות המוסרית של להיות אכפתי, כלומר, להקשיב ולהיענות לצרכים של האנשים שלגביהם אדם רואה עצמו אחראי. כשאדם מנסה לקבוע מה נכון בסיטואציה מסוימת עליו לקיים דיאלוג עם האנשים המעורבים בסיטואציה ולמצוא מה טוב בעבורם וכיצד התנהגותו המתוכננת תשפיע על כל אלה שנמצאים ברשת של דאגה-אכפתית (אלפרט, 2008; Held, 2006; Noddings, 1986, 2002, 2012). האדם האכפתי לא בהכרח נענה לצורך שבוטא על-ידי הזקוק לו אלא לצורך המתיישב עם מיטב האינטרסים של מושא האכפתיות. חשוב לציין שאתיקה של אכפתיות אינה דורשת מאדם לתחזק יחסים פוגעניים משום שיחסים כאלה אינם מאפשרים לו לשמר את יכולתו להיות אכפתי (Noddings, 2012). צרכים אליהם על האדם האכפתי להיענות יכולים להיות מסוגים שונים: רגשיים ותרבותיים אך גם צרכים פיזיים כמו השארות בחיים. ישנם אספקטים מוסריים חשובים בכינון ושמירה על יחסי אכפתיות שמאפשרים לבני אנוש לחיות ולהתפתח. אלו המקיימים במודע יחסי אכפתיות עם אחרים שמים לב אליהם, מבינים את המציאות של אותם אחרים, חשים מה שהם חשים במידה הרבה ביותר שאפשר ולכן נוטים לפעול כאילו לטובת עצמם אבל למעשה לטובת האחרים (אלפרט, 2008; Mayeroff, 1971; Noddings, 1986). הם לא מחפשים בראש ובראשונה לקדם את האינטרסים האינדיבידואלים של עצמם, האינטרסים שלהם שזורים באלו של האנשים שהם care for. הם גם לא פועלים לטובת כל האחרים או האנושות באופן כללי, אלא הם מחפשים לשמר ולקדם את היחס האנושי הממשי בין עצמם לבין אחרים מסוימים. Held (2006) מגדירה יחסי אכפתיות כ"קשר בו האכפתי וזה שאכפת ממנו שותפים לאינטרס של הרווחה ההדדית שלהם" (עמ' 35, תרגום שלי נ.ב.מ.).

למרות שאדם אכפתי לא פועל, כאמור, לטובת כל האחרים או האנושות באופן כללי, Held (2006) סבורה שאתיקה של אכפתיות רלבנטית לא רק לחיים הפרטיים שלנו אלא גם להקשרים חברתיים, פוליטיים, כלכליים וגלובליים. כשאנו מנסים לפתח יחסי אכפתיות עם אחרים רחוקים, אזי כמו עם אחרים קרובים, איננו אמורים להעמיד את האכפתיות רק על "caring about" משום שאז היחסים יכולים להיחפך בקלות לפטרנליסטיים ומתנשאים. אותם מאפיינים של אכפתיות: קשיבות, הבנת סיטואציות מנקודת המבט של אלה שאכפת לנו מהם והיענות לצרכים שלהם תוך יצירת אמון וקשר בינינו צריכים לאפיין יחסים של אכפתיות, אם כי בעצמות משתנות. אכפתיות זו עמדה (נכונות להעניק, רצון ברווחתו של האחר) ואידיאל (ערך) המתבטא בפעילויות המערבות יחסים בסיטואציות ממשיות. הכמיהה לקשר היא שיוצרת את הבסיס לאתיקה שלנו. השמחה שמתלווה למימוש יחסי האכפתיות מחזקת את המחויבות שלנו לאידיאל האתי שמאשש אותנו כאנשים אכפתיים (Held, 2006; Noddings, 1986).

אדגיש שלהיות אכפתי זה לא עקרון מצווה המבוסס על מהלכי הנמקה לוגיים. אנשים שיוצרים, מקיימים ומחזקים יחסי אכפתיות בדרך-כלל לא מונעים על-ידי עקרון המצווה עליהם לכוון ולשמר יחסי אכפתיות. הם עושים זאת באופן טבעי כיוון שהם רוצים להיענות לאלה הפונים אליהם. אנשים אכפתיים אינם מתייעצים בעקרון לפני שהם פועלים, באופן אידיאלי הם פונים אל האדם הזקוק, שואלים מה נחוץ לו ופועלים כתגובה ישירה לצרכיו. כאשר לא מתקיים הדחף הטבעי להיות אכפתי, האדם המוסרי אינו צריך לפנות לעיקרון אלא לפנות לאידיאל אתי, לדיומו של עצמו כבן אדם אכפתי ולשאול עצמו כיצד היה נוהג לו היה במיטבו כאדם אכפתי. אכפתיות אתית מכוונת תמיד לכינון, שימור וחיזוק סוג של קשר בו אנו מגיבים באופן חופשי מכיוון שאנו רוצים לעשות זאת. תרומתה הגדולה של האכפתיות האתית היא בזה שהיא מנחה פעולה במשך זמן ארוך דיו כדי לאפשר את שיבתם של האנשים ליחסים ספונטניים של אכפתיות (אלפרט, 2008; Noddings, 1986, 2002, 2012). למרות שאתיקה של אכפתיות אינה מבוססת על עקרון מצווה היא אינה נמנעת מלוגיקה והנמקה. כשאנו אכפתיים אנו חייבים להשתמש בהנמקה כדי להחליט מה לעשות כתגובה וכיצד לעשות את זה באופן המוצלח ביותר. אבל מה שמניע אותנו זה לא התבונה. באכפתיות טבעית הרגש לאחר הוא שמניע אותנו. באכפתיות אתית זה הרצון להיות יצורים אתיים (Noddings, 1986, 2002).

### חינוך לאכפתיות בין-תרבותית, פדגוגיה

דרכי הפעולה בחינוך הרב/בין תרבותי מתוארות בדרך-כלל, באופן חלקי ופשטני למדי. Wurzel (2004) מדבר על הוראת הבדלים תרבותיים או אפילו רק הוראת עובדות היסטוריות וגאוגרפיות או הכרות עם תוצרים תרבותיים ומגוון קולינרי מארצות. Bennett (2013) טוען שפעולות אלה יכולות להיות בעלות ערך אבל במקרה הטוב הטווח שלהן מצמצם את הפוטנציאל החינוכי האפשרי ובמקרה הגרוע מסתכן בהנחת הנפרדות וחיזוק סטריאוטיפים שליליים.

ספרות תיאורטית ומחקרית רבה העוסקת בחינוך לרב/בין תרבותיות מתמקדת בסוגים שונים של מפגשים בין קבוצות ואינה מתייחסת כלל לפעילויות שיכולות להיעשות גם בקבוצות הומוגניות (פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019). המפגשים המתוארים על-ידי הכותבים השונים מיועדים לקבוצות שהיחסים המאפיינים את האינטראקציות ביניהן שונים ולא קיימת אחידות בין הכותבים בנוגע לאופן התנהלותם של המפגשים (התכנים ואסטרטגיות ההתערבות) והתוצאות המצופות מהם (Rapanta and Trovao, 2021; Schildkraut, 2018; and Fakhereldeen, 2018).

גם פאול-בנימין וחאגי יחיא (2019) מתמקדים במפגשים בין פרטים ממגזרים שונים המצויים בקונפליקט אך הם גם מבחינים בין חינוך רב-תרבותי המתקיים במרחבים נפרדים לבין זה המתקיים במרחבים משותפים, מציגים את השלבים בהתפתחות הקוריקולרית שתיאר בנקס ומתארים רצף של סוגי מפגשים

(מבחינת תכנים ומתודות) בין קבוצות. עם זאת הם אינם מבחינים בין מטרות שונות של החינוך הרב-תרבותי ואינם מתאימים דרכים למטרות. מרבית דרכי הפעולה המוצעות בספרות העוסקת בחינוך רב/בין תרבותי יוצגו בהמשך כרצף של שלבים המובילים להשגת המטרות שתוארו לעיל. קודם לכן יוצגו העקרונות הכלליים שכל תכנית פעולה בחינוך בין-תרבותי אמורה ליישם כתנאי הכרחי להיותה בעלת ערך (Bennett, 2013).

### עקרונות כלליים בפדגוגיה בין-תרבותית

1. הגדרת מטרה - לפני בחירת דרך הפעולה הכרחי להגדיר מטרה.
2. התאמה לשלב ההתפתחותי - אבו רביע קווידר ואחרים (2022) מדברים על התאמת הפעילויות לגיל המשתתפים ולהתפתחותם הקוגניטיבית-חברתית. ישנן תיאוריות שונות העוסקות בהתפתחות קוגניטיבית-חברתית ובסוציאליזציה פוליטית של ילדים. המשותף לתיאוריות השונות הוא שהן מציגות את ההתפתחות כתהליך המתחיל בחוסר הבחנה בהבדלים בין אנשים על רקע גזעי או אתני, ממשיך במודעות להבדלים ובניית זהות עצמית קבוצתית, אחר כך מתפתחת העדפה של קבוצת הפנים ולבסוף התפתחות דעות קדומות אליהן נחשפו הילדים בסביבתם. ההקשר החברתי בו גדלים הילדים, למשל, בחברה המצויה בסכסוך מתמשך, משפיע על עצמת ההזדהות עם קבוצת הפנים ועל העמדות ביחס לבני הקבוצות האחרות. מילטון בנט שערך במשך שנים רבות תצפיות בהתנהגות של אנשים בוגרים בסיטואציות בין-תרבותיות, הציג מודל התפתחותי המציג רצף של סוגי תקשורת או מבנים תפיסתיים שמאפיינים יחסים בין בני קבוצות נבדלות תרבותית. המודל של בנט מציג רצף של שישה שלבים הנעים מתקשורת/מבנים תפיסתיים אתנוצנטריים, בהם אנשים לא מטילים ספק באמונות ובהתנהגויות המקובלות בתרבותם וחווים את המציאות רק באמצעות הקטגוריות של התרבות העצמית ועד לתקשורת/מבנים תפיסתיים אתנורלטיביים בהם אנשים רואים באמונות ובהתנהגויות של קבוצתם ארגון אפשרי אחד מיני רבים של המציאות. בהמשך ההתפתחות אף חווים את המציאות באמצעות מערכת קטגוריות מורכבת שמאפשרת הבחנה בהבדלים עדינים בין תרבויות. בהתאם לכך כל פעילות הננקטת במסגרת החינוך הבין-תרבותי חייבת להתאים לשלב ההתפתחותי של המשתתפים, כולל המנחים שצריכים להיות בשלב התפתחותי גבוה יותר מזה של המשתתפים כדי שיוכלו לשמש מודל להתנהגות אותה רוצים לפתח (Bennett, 2013). אין להתחיל בפעילות המותאמת לשלב התפתחותי גבוה מזה בו מצויים המשתתפים אך אפשר להתחיל בשלב נמוך יותר במקרה שקיימת הטרוגניות התפתחותית בקבוצה.
3. רצף של פעילות - הפעולות צריכות להיות מרובות ומושכות ולהתבצע ברצף על-פי שלבי ההתפתחות של המשתתפים (תמיר, 2020 ; Bennett, 2013).
4. השקעה - חשוב להבין שהתפתחות של כשירות בין-תרבותית (כמו גם השגת המטרות האחרות) היא משימה מורכבת שדורשת נכונות להשקעה משמעותית של זמן ומשאבים (Bennett, 2013).

### דרכי פעולה להשגת המטרה של שיפור הזדמנויות החיים

גלוריה לדסון-בילינגס וג'ניבה גאי פיתחו בסוף שנות ה-90 את מה שמכונה "פדגוגיה רלבנטית תרבות" (Cochran-Smith et. al, 2016). בימינו הגישות של לדסון-בילינגס ושל גאי השתלבו יחד לגישה חינוכית הקושרת את התכנים הנלמדים לתרבותם של הלומדים תוך התבוננות ביקורתית על החברה (Aronson and Laughter, 2016). פדגוגיה רלבנטית תרבות היא בעלת שלושה מאפיינים: 1. מתמקדת בהצלחה אקדמית של כל אחד מהתלמידים ובעיקר אלה שבאופן מסורתי הופלו על-ידי המערכת; מאמצת פרקטיקות, תכנים

ודרכי הערכה המאפשרים היענות לצרכים הלימודיים השונים של התלמידים; 2. מיושמת על-ידי מורים בעלי כשירות בין-תרבותית שיכולים לעזור לתלמידיהם להכיר ולהעריך את תרבותם. המורים משתמשים בתרבות הלומד כאמצעי בלמידה, קושרים את התכנים הלימודיים לתרבותם של הלומדים ומשתמשים בפדגוגיות מתאימות וכך יוצרים תנאים המסייעים לכל תלמיד לשמור על זהותו התרבותית תוך כדי השגת מצוינות לימודית; 3. המורים נדרשים להיות בעלי מודעות סוציו-פוליטית, בעלי יכולת לעזור לתלמידים (כשאלה מצויים בשלב ההתפתחותי המתאים, מזעור, במינוח של בנט) לזהות, לנתח ולדון בבעיות אמיתיות מהעולם החברתי-פוליטי שסביבם. Banks (2005) מדבר על גישת הפעולה החברתית ומשלב בלמידה של תכנים עיוניים דיונים על פעילויות חברתיות בסביבה הקרובה ובחברה הרחבה, המהוות חלופה לאי צדק. תוך כדי איסוף מידע בנוגע לבעיות המורים מעודדים מודעות ביקורתית המאפשרת לתלמידים לבקר נורמות ודרכי פעולה המעודדות אפליה, לפתח רגישות לאי-שוויון ולפעול להתמודדות עם הבעיות באופן שיקדם צדק חברתי (Aronson and Laughter, 2016). קימליקה (2005) מתאר חינוך דמוקרטי באופן דומה למדי גישת הפעולה החברתית. קימליקה טוען שחינוך דמוקרטי שלא חייב להתקיים בכיתות הטרוגניות, מורכב מהוראת העובדות בנוגע למבנה מערכת השלטון, למידת הרקע ההיסטורי והפילוסופי של הדמוקרטיה ובעיקר, הקניית ערכים, הרגלים ותפיסות עולם דמוקרטיות ליברליות כמו חופש ביטוי, מודעות לעול, התנגדות לאי-שוויון ושמירה על החוק (ראו גם אבו רביע קווידר ואח', 2022). Staub (2019) מדבר על טיפוח "מעורבות פעילה", שאיפה לשיפור מתמיד של החברה והקהילה, נקיטת עמדה וגילויי אמפתיה ואחריות לרווחת הכלל (ראו גם Kaire et. Al, 2021).

Aronson and Laughter (2016) שסקרו את הספרות אודות גישת ה"פדגוגיה רלבנטית תרבות" איתרו 40 מחקרים אשר בחנו היבטים שונים של פדגוגיה זו. מהמחקר הקיים מסתמן שפדגוגיה רלבנטית תרבות עשויה לשפר הישגים לימודיים. Aronson and Laughter (שם) מוסיפים לפדגוגיה זו מאפיין רביעי שלדעתי כבר נכלל במאפיין השני: פיתוח ידע של התלמידים אודות התרבות שלהם וגאווה שלהם בתרבות זו. מאפיין זה מוצג פעמים רבות בספרות כמטרה של חינוך רב-תרבותי (ראו למשל, פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019). אני סבורה שניתן לראות בהעמקת הזהות הקבוצתית וטיפול הגאווה הקבוצתית אמצעי המגביר מוטיבציה להצלחה ולא מטרה עצמאית. עם זאת ניתן להתייחס למאפיין זה גם כמטרה עצמאית ולציין שכדי להשיגה מיישמים את מה שיוגב (2001) בעקבות Ravich (1990), מכנה "חינוך פרטיקולריסטי": יצירת קבוצות הומוגניות מבחינה תרבותית והעמקת הידע הנוגע בהיסטוריה, תרבות, שפה ומורשת של הקבוצה. קיומו של חינוך כזה בקבוצות מופרדות שנוי במחלוקת (ריינגולד, 2005). הטענה היא שחינוך בקבוצות מופרדות עשוי לחזק את הקיטוב בחברה ולפגוע בסולידריות ההכרחית לקיום החברה. חינוך כזה גם אינו נותן לחניכיו במידה והם שייכים לקבוצת מיעוט, כלים שיאפשרו להם לצאת מהקבוצה ולהשתלב במרחב הציבורי, לכן עלול לפגוע במוביליות החברתית שלהם ולהנציח אי-שוויון (יוגב, 2001; עזר, 2004; פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019). אחרים טוענים שחינוך כזה הכרחי, חשוב בעיקר כשמדובר בקבוצות חלשות שיכולות לפתח הערכה עצמית גבוהה ביתר הצלחה בסביבה נטולת דעות קדומות (קימליקה, 2005). על רקע המחלוקת ניתן לטעון שחינוך "פרטיקולריסטי" יכול להוות שלב ראשוני של תהליך החינוך לאכפתיות בין-תרבותית (פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019).

#### **דרכי פעולה להשגת המטרה של טיפוח ערכי החברה הבין-תרבותית**

כדי לטפח את ערכי החברה הבין-תרבותית, לשון אחר, לטפח רגישות וכשירות בין-תרבותית, יש להתקדם באופן הדרגתי להשגת מטרות הביניים הבאות בהתאם למצב ההתפתחותי תודעתי של התלמידים והמורים.

1. הכרה בקיומן של תרבויות אחרות

כשהתלמידים אינם מודעים לקיומן של תרבויות אחרות או מתייחסים אליהן באופן מעורפל, הן מקושרות לאחרים לא מובחנים, "זרים" או "מהגרים" המוגדרים רק במונחים כוללניים של גזע ואתניות (Bennett, 2013) ניישם את מה ש Banks (2005, 2015) מכנה "תרומות" ("contributions") ונכניס לתוכנית הלימודים אזכורים של תרומות ייחודיות של אותן קבוצות תרבותיות (גם אם אינן מיוצגות בכיתה) באמצעות הכרת תוצרים תרבותיים (מאכלים, לבוש, יצירות אמנות, שירה, מנהגים) של אותן קבוצות והכרת תרומתן לדיסציפלינה הנלמדת.

2. הכרה באנושיות משותפת (סובלנות)

כשהתלמידים מודעים לקיומן של תרבויות אחרות אך הן נתפסות באופן סטריאוטיפי, פשטני וכוללני (שלילי בדרך-כלל), כשהם מגדירים את זהותם התרבותית באמצעות ההבדלים בינם ובין תרבויות אלה וחשים מאוימים ממגע עם בני אותן תרבויות (פארק, 2005; Bennett, 2013) (כשהם משתייכים לקבוצות המצויות בקונפליקט אלים עיקש הם רואים בבני הקבוצה האחרת "אויבים", ראו Bar-Tal and Rosen, 2009; Schildkraut and Fakhereldeen, 2018) מומלץ לבצע את הפעילויות הבאות:

- אוורור הנושאים של סטריאוטיפים ודעות קדומות, יצירת מודעות להטיות תפיסתיות (גוטמן וקורט, 2023; Bennett, 2013). בשלב זה ניתן לקיים גם פעילויות הנהוגות במסגרת חינוך דמוקרטי למשל, למידת נושאים תיאורטיים כמו זכויות אדם, שוויון ורב/בין תרבותיות (אבו רביע קווידר ואח', 2022; סעאדה, 2023).
- פעילות של "תרומות" שאינה מתמקדת רק בתוצרים תרבותיים אלא מתייחסת גם לגיבורים, מועדים וטקסים תרבותיים (Kymlicka and Banting, 2006).
- פעילות של "תוספות" ("additions" ראו Banks, 2005, 2015) בה מוסיפים לתוכנית הלימודים הקיימת מאמרים, יחידות לימוד או קורסים העוסקים בתרבויות שונות (גם כשאין מיוצגות בכיתה). אפשר גם להזמין מרצה אורח מתרבות שונה שעשוי אף להרצות בשפה שאינה מובנת על-ידי התלמידים אך תתורגם לשפתם (סעאדה, 2023).
- מפגשי היכרות וולנטריים, תכופים ומהנים של תלמידים מקבוצות תרבותיות שונות (מפגשים כאלה יכולים להשתלב במפגשים המיועדים לדיונים מושגיים). מפגשים אלה שיכולים להיות פרונטליים או מקוונים (בקרב ילדים קטנים ניתן לקיים מפגשים מדומיינים. ראו: Levi-Paluck et. al, 2020) צריכים להיות מבוססים על יצירת יחסים בלתי פורמליים, ידידותיים וקרובים המרחיבים את הידע על האחר וחושפים יסודות של דמיון בין אישי (חוויית, תחביבים, תחומי עניין, שאיפות, תכונות ורגשות) (Allport, 1954; Amir, 1969). כדי שהמפגשים ישפיעו באופן חיובי על עמדות המשתתפים וההשפעה תחול גם מחוץ להקשר המיידני והזמן של המפגש מומלץ שבהקשר המוסדי בו מתקיים המפגש תהייה אווירה נורמטיבית שתומכת במפגשים (נדלר, 2000; סעאדה ואח', 2023; תמיר, 2020; Pettigrew & Tropp, 2006; Allport, 1954; Amir, 1969). נדלר (2000) מוסיף שחשוב גם שבמפגשי ההכרות המשתתפים ישתפו פעולה בקבלת החלטות הרלבנטיות למפגשים.
- שיתופי פעולה בין תלמידים מקבוצות תרבות שונות (בסמך-מור, 2018; נדלר, 2000; קימליקה, 2005; Bennett, 2013). שיתופי הפעולה מכוונים להשגת מטרות שנתפסות על-ידי משתתפי שתי הקבוצות כחשובות ואף נעלות וכך יכולות לעקוף את האינטרסים המנוגדים שלהם (Allport, 1954; Sheriff, 1966; Maoz, 2000) Sheriff (1966) מוסיף שחשוב שהמשתתפים יבינו שקיימת תלות הדדית ולא ניתן להשיג את המטרות בלי תרומה של כל אחת מהקבוצות (ראו גם:

(Bennett, 2013). Levi-Paluck et. al. (2020), מצאו שההשפעות של פעילות משותפת על עמדות המשתתפים היו משמעותיות יותר בקבוצות שהצליחו יותר, ולכן רצוי שהמטרות שפועלים להשגתן יהיו כאלה שניתנות להשגה על-ידי חברי הקבוצה.

חשוב להדגיש שכדי לטפח הכרה באנושיות משותפת מפגשי ההכרות ושיתופי הפעולה צריכים למלא תנאי נוסף. המחקרים שנסקרו על-ידי Amir (1954) Allport (1969) ו-Pettigrew and Tropp (2006) הראו שכדי שמפגש של חברים מקבוצת רוב עם חברים מקבוצת מיעוט יגרום לשינוי חיובי של עמדות וישפר יחסים בין בני הקבוצות, מעמד המשתתפים משתי הקבוצות בסיטואציית המפגש צריך להיות שוויוני. אם המעמד של בני קבוצת המיעוט בעת המפגש נמוך יותר מזה של בני קבוצת הרוב לא יושג שינוי חיובי ואף עלולות להיווצר דעות שליליות ביחס לקבוצת המיעוט. אם המעמד של בני קבוצת המיעוט גבוה יותר חברי קבוצת הרוב עלולים להרגיש מאוימים (Amir, 1969). מחקר שבוצע במכללה להכשרת מורים בשנים 2005-2011 מחזק טענה זו ואף מדגיש שפרקטיקות שוויוניות במשימות משותפות תורמות להשגת מטרות של חינוך לרב-תרבותיות יותר מאשר בירור דיאלוגי מעמיק ודיונים קונפליקטואליים (פאול-בנימין וחאגי יחיא, 2019).

### 3. טיפוח רגישות בין-תרבותית (מגוון)

כשהתלמידים מכירים באנושיות אוניברסלית אך נוטים להניח שכל האנשים דומים באופנים הניתנים להסבר על-ידי התפיסות התרבותיות שלהם עצמם מומלץ להתמקד ביצירת מודעות עצמית תרבותית, מודעות למבנים המנטליים באמצעותם התלמיד חווה את המציאות. על התלמיד להכיר שתפיסות המציאות, האמונות, הערכים וההתנהגויות שלו עצמו הושפעו מהקשר החברתי תרבותי המסוים בו גדל. זה יאפשר לו לשים לב להבדלים עדינים בין בני תרבותו לבני תרבויות אחרות (לא רק הבדלים באוכל, כסף או שירותים), לתפוס שיש חלופות לתפיסות שלו, להניח שאף חלופה אינה יכולה לייצג את מלוא האמת ביחס לחיי אנוש ולתת לגיטימציה לחלופות אלה (פארק, 2005; Rapanta and Trovao, ; Bennett, 2013; Wurzel, 2004; 2021). מתן לגיטימציה לחלופות תרבותיות שונה מהסכמה בלתי ביקורתית. אפשר לראות מאפיינים תרבותיים מסוימים כשליליים אך גם לראות אותם כמורכבים וכיחסיים להקשר תרבותי בו צריך לשפוט אותם (Bennett, 2013). אנשים המעניקים לגיטימציה לחלופות תרבותיות סבורים שלא ניתן להשוות ערכים או עמדות או דרכי חיים שונים תוך שימוש באמת מידה יחידה. להרבה ערכים ועמדות ודרכי חיים יש ערך פנימי ולאנשים יש זכות לאמץ אותם ולחיות על פיהם משום שהם בעלי ערך עבורם (מאוטרנר ואח', 1998).

אחת הדרכים המרכזיות ליצירת מודעות זו היא על-ידי מה ש-Banks (2005, 2015) מכנה "שינויי" ("transformation"), שינוי המבנה והמטרות של תכנית הלימודים כך שהתלמידים יתבוננו בתכנים שנלמדים (מושגים, רעיונות, נושאים, אירועים היסטוריים, טקסטים, לשון וכד') ממספר נקודות מבט שלא כולן חייבות להיות מיוצגות בכיתה (Bennett, 2013; Wurzel, 2004). Maine and Vrikki (2021) מתארות פדגוגיה דומה כשהן מציגות אוריינות תרבותית כנטייה לרכוש ידע על תרבויות באמצעות חקירה סובלנית ואמפתית של גופי ידע, פעולות ואינטראקציות אנושיות ותוצרים תרבותיים.

אני סבורה שכשהתלמידים מצויים בשלב זה בו עדיין לא ניתנת לגיטימציה מלאה לעמדות תרבותיות שונות, מומלץ להימנע מעיסוק בנושאים הקשורים לדיכוי ואפליה, מטילים אשמה על אחת הקבוצות ולא מאפשרים לראות בה קבוצה שוות ערך. עם זאת יש מקום לעודד חשיבה ביקורתית על תפיסות תרבותיות, חשיבה שמסייעת, כפי שטוען Bennett (2013) לפתח מודעות להקשר. אבו רביע קווידר ואח' (2022) מדברים על התייחסות ביקורתית לטקסטים, תיאוריות ואיורים בכל מקצועות הלימוד. חשיבה ביקורתית על נושאים שעלולים לאיים על הערך העצמי של אחת הקבוצות יכולה להיעשות כפי שטוענים חלבי ואח' (2000)

א') בקבוצות מופרדות. בשלב זה מומלץ גם לעודד מעורבות תלמידים בפרויקטים של סיוע לאחר בקהילה (אבו רביע קווידר ואח' 2022).

#### 4. טיפוח כשירות בין-תרבותית (הכלה)

כשירות בין-תרבותית מחייבת יכולת ונכונות להתאמה בין-תרבותית. במקרים מסוימים מתפתחת גם זהות בין-תרבותית. שני המאפיינים הללו יוצגו להלן.

##### א. התאמה בין תרבותית

כשהתלמידים מסוגלים לזהות הבדלים תרבותיים בטווח רחב של אינטראקציות אנושיות והם סקרנים ביחס לתרבויות אחרות ולהבדלים בין תרבויות אך עדיין אין להם ידע נרחב ביחס לתרבויות אחרות וגם כשיש להם ידע כזה הם עדיין מתקשים לבטא את רגישותם התרבותית, לחוות את תפיסת העולם של בני תרבויות אחרות; להיות אמפתיים, להיות מסוגלים להבין את נקודות המבט של האחרים ולהשתתף ברגשותיהם (ראו: Lahdesmaki and Koistinen, 2021) ולהתאים את התנהגותם במידה מסוימת להקשרים תרבותיים אחרים, מומלץ לעסוק במידה בין-תרבותית. למידה זו חייבת להיעשות בקבוצות מעורבות ובה כל צד מרחיב את המודעות לתפיסות העולם של תרבותו ומשווה בין תרבותו לבין תרבויות אחרות בהתייחס למגוון רחב של קטגוריות תרבותיות כלליות כמו אופן השימוש בשפה, דפוסי תקשורת ורבאליים ולא ורבאליים, סגנון תפיסה, אמונות וערכים. לא מדובר כאן בהשוואות בין "ידע ש", כמו השוואת היסטוריה, אמונות ופוליטיקה שיכולה להיעשות גם בקבוצות הומוגניות, אלא ב"ידע איך" ו"ידע של היות". לצורך ההשוואות נעשה שימוש בהכללות תרבותיות המבוססות על מחקר שיטתי ומתייחסות לנטיות בולטות בקבוצות של אנשים. מכיוון שלא כל אינדיבידואל בקבוצה מבטא את הנטייה הרווחת בקבוצה חשוב להשתמש בהכללות התרבותיות ביחס לאינדיבידואלים כהשערות טנטטיביות הפתוחות לאימות (Bennett, 2013; Rapanta and Trovao, 2021).

למידה בין-תרבותית צריכה לכלול מידע לגבי הבדלים תרבותיים, תרגילים מונחים של מודעות עצמית תרבותית (תרגילים אלה צריכים להיות מודרכים כדי למקד את הרפלקציה ברמה תרבותית ולא ברמה אישית), אסטרטגיות לתקשורת בין-תרבותית וליצירת אמפתיה. Lahdesmaki and Koistinen (2021) ממליצים על שימוש באמונות ככלי המאפשר תרגול אמפתיה במרחב בטוח. מומלץ גם להמשיך לקדם מעורבות בפרויקטים של סיוע לקבוצות נזקקות. מנחה הקבוצה צריך להיות בעל כשירות בין-תרבותית ולשמש מודל להתנהגות המותאמת להקשרים תרבותיים שונים (אבו רביע קווידר ואח' 2022; Bennett, 2019, 2015, Staub, 2021, Vrikki and Maine, 2013).

בשלב זה מומלץ לקיים בחלל בטוח המתנהל על-פי כללים שמאפשרים לכולם להרגיש שדעתם לגיטימית כמו כל העמדות האחרות (Lahdesmaki and Koistinen, 2021) גם מפגשים קונפליקטואליים. במפגשים אלה חברי הקבוצות השונות עוסקים באופנים שונים (מעמת, נרטיבי ועוד, ראו: בסמן-מור, 2018) במחלוקות הנוגעות לגרעינים מרכזיים של זהות תרבותית ולאומית, לאינטרסים ומטרות מנוגדים, ליחסי כוח, לנושאים הקשורים לדיכוי ואפליה ואף מבקרים ומטילים אשמה על הצד השני ולכן מעוררים התנגדויות ורגשות עצמתיים (איכילוב, 2001; בסמן-מור, 2018; גיוסי וזלמנסון, 2018; נקר-סדי, 2020; סלומון, 2009; סעאדה, 2023; Schildkraut and Fakhereldeen, 2021; Vrikki and Maine, 2021; Gross, 2020).

## ב. זהות בין-תרבותית

אם התלמידים מניחים שכל תרבות חשופה להשפעות חיצוניות אותן היא מפרשת ומטמיעה בדרכה האוטונומית, וכן מניחים ששונות תרבותית היא מציאות רצויה משום שכל תרבות זקוקה לתרבויות אחרות כדי להבין עצמה טוב יותר, להרחיב את אופקיה האינטלקטואליים והמוסריים ולהישמר מפני הפיתוי לראות את עצמה כתרבות האחת שאין בילתה (פארק, 2005), נפעל לטיפוח זהות בין-תרבותית או אזרחות גלובלית. הזהות העצמית של אדם בעל זהות בין-תרבותית נתפסת כדינמית וכוללת השקפות עולם תרבותיות שונות באמצעותן האדם מתייחס לכל אירוע של יחסי גומלין. כדי לטפח זהות כזו מומלץ להכיר שינויים שחלו במהלך השנים בקבוצות הזהות של התלמידים, להכיר את השפעתן ההדדית של תרבויות שונות (יוגב, 2001) וכן לקיים למידה דיאלוגית. למידה דיאלוגית היא למידה המתקיימת בחלל ממשי או וירטואלי בטוח (Lahdesmaki and Koistinen, 2021) ובו אנשים מעצבים את עמדותיהם תוך התייחסות לעמדות האחרים. בלמידה כזו התלמידים מקשיבים זה לזה, מנסים להבין את הרעיונות ודרכי החיים של האחרים תוך הבנת נסיבות גיבוש העמדות ודרכי החיים והנמקותיהם ומגבשים את עמדותיהם תוך התייחסות (מחייבת או שוללת) לעמדות האחרים. למעשה מקיימים שיח בו מתקיים, במונחי של הפילוסוף הגל, "מאבק לחיים ולמוות". האנשים מוכנים לסכן את הזהות המוכרת שלהם לטובת זהות חדשה (מאוטנר ואחי' 1998; פארק, 2005; Wurzel, 2004; Bennett, 2013). חלבי ואחי' (2020) ממליצים גם על משחקי סימולציה בהם צריך לקיים משא ומתן ולקבל החלטות משותפות על התנהלות המוסד החינוכי או המדינה.

**דרכי פעולה להשגת המטרה של יצירת סולידריות**

כדי שקבוצות התרבות המרכזיות במדינה תהיינה מחויבות למדינה, שותפות לרצון להמשיך לחיות ביחד, להסכים על עקרונות פוליטיים ולקבל את התוצאות של ההכרעות המשותפות על חבריהן לפתח תחושת שייכות. על תושבי המדינה להרגיש שהם רצויים במדינה, שלמרות שונותם המדינה רוחשת להם מידה שווה של הערכה והוקרה, דבר שמתבטא במבנה המדינה, במדיניות ובהגדרה העצמית (פארק, 2005). כדי לטפח תחושת שייכות נדרשת הסכמה על שפה משותפת והיסטוריה משותפת המתבטאות בחיים הציבוריים (קימליקה, 2005; זק וחלבי, 2000; Kymlicka and Banting, 2006). כדי להשיג סוג כזה של הסכמה יש ללמוד במקביל את השפות של הקבוצות התרבותיות המרכזיות החיות במדינה וכן ללמוד את ההיסטוריה של המדינה מנקודות המבט של הקבוצות השונות כך שכל צד יכול לראות לא רק את ההישגים של בני הקבוצה שלו אלא גם את העוולות שהם גרמו לקבוצות אחרות (קימליקה, 2005). דבר זה ייתכן רק כשבקרב הקבוצות השונות מתפתחת (באופן הדרגתי שמתחיל כמובן בערער סטריאוטיפים והגברת אמון, ראו: Kymlicka and Banting, 2006) רגישות בין-תרבותית. כדי לטפח תחושת שייכות צריך גם שהטוב הכללי או הרצון הכללי החיוניים לכל חברה פוליטית יוצר מתוך דיאלוג מתמיד בין קבוצות תרבות, דיאלוג המרחיב את אופני החשיבה הרווחים ויוצר גוף של עקרונות, ערכים, מוסדות ומדיניות המוסכמים על הכל (פארק, 2005; Maine and Vriki, 2021). כדי לאפשר את קיומו של דיאלוג כזה עלינו לטפח כשירות בין-תרבותית.

**אתיקה של אכפתיות בחינוך בין-תרבותי**

כשירות בין-תרבותית, כפי שטענתי לעיל, אינה מתפתחת רק על בסיס ההכרה שמועיל להיות קשוב ומתחשב ואפילו לא על בסיס ההכרה שאדם הגון צריך לנהוג כך. כדי לטפח כשירות בין-תרבותית עלינו לטפח בתלמידים אידיאל אתי של אכפתיות. מרכיבי הפדגוגיה של חינוך מוסרי ברוח של אכפתיות יוצגו להלן.

הדגמה היא המרכיב הראשון. Noddings (1986, 2002) טוענת שעל המורים להדגים אכפתיות בהתנהגותם. עליהם להפגין מה שאני מכנה "כשירות אנושית" (הרחבה של כשירות בין-תרבותית ליחסים בין בני אדם) ולקבל את התלמיד במהלך הקשר ביניהם, באופן מלא. עליהם להתחיל את הקשר מעמדה של משוקעות (engrossment) בהבנות, ברגשות ובאינטרסים של התלמיד, לפגוש אותו כ "Thou" (Buber, 1970). מורה אכפתי לא צריך לכוון יחסים בין אישיים עמוקים וממושכים עם כל תלמיד, אבל הוא חייב להיות נוכח עבור כל תלמיד באופן מלא ולא בררני כשהתלמיד פונה אליו. טווח הזמן עשוי להיות קצר אבל המפגש מוחלט (Noddings, 1986). המורה עשוי לשדל את התלמיד לעסוק בנושאים מסוימים ולכוון אותו להישגים אבל בעשותו כך הוא מאפשר לתלמיד לבחור בעצמו מהאפשרויות המוצגות והוא מוכן לסייע לתלמיד בהשגת המטרות שהוא הציב לעצמו. העניין של מתן ציונים הוא בעייתי מנקודת המבט של אכפתיות משום שהוא גורם למורים להתבונן בתלמידים כבאובייקטים. עם זאת ניתן לטעון שלטובת האינטרס הטוב ביותר של התלמידים עליהם להיות מוערכים על-פי סטנדרטים שמושמים באופן אחיד. מורה אכפתי אינו חש בנוח לכפות חוקים ובאופן קבוע הוא מקשר את החוקים לאכפתיות. אם המורה מתעמת עם תלמיד שלא הגיע בזמן לשיעור או שיקר הוא מתחיל בלייחס להתנהגות התלמיד את המניע הטוב ביותר האפשרי ורק אז הוא מסביר מדוע אינו יכול לאפשר לו לאחר או לשקר. הוא נמנע מענישה משום שהחוקים אינם מקודשים בעיניו. מה שמשנה זה התלמיד וכיצד יחסיו עם המורה יעזרו לו להתמודד עם בעיות אלו. כשהמורים מנסים להוות דוגמה של אכפתיות עליהם לשים לב ליחסיהם עם התלמידים, עליהם לשאול את עצמם מהי עמדתו של התלמיד כלפי הנושא, האם הדרישות שלהם מתאימות לאינטרסים וליכולות של התלמידים וכד' (Noddings, 1986, 2002).

המאפיין השני הוא קיום דיאלוג בו דנים מתוך הערכה ובאופן ביקורתי באינטרסים האינטלקטואליים של התלמידים. בדיאלוג זה שני המשתתפים מדברים ומקשיבים אך המורה משוקע בתלמיד, מאמץ לעצמו את ההוויה של התלמיד והתלמיד מרגיש את המאמצים של המורה להיות אכפתי. הם אינם מפנים את כל הקשב לנושא הנדון, התלמיד יותר חשוב מהנושא. חייב להיות נושא אבל הוא עשוי להשתנות וכל אחד מהמשתתפים יכול להסיט את תשומת הלב מהנושא המקורי אם הוא גורם לתלמיד כאב או נראה לא משמעותי לחייו. תכלית הדיאלוג היא לא לנצח בוויכוח. לא משנה כמה גדולים ההבדלים האידיאולוגיים או הבדלי האינטרסים בין המשתתפים הם תמיד מודעים זה לזה, הם מגשרים על הפערים ביניהם כדי להתחבר זה עם זה. נודינגס מציעה צורה של דיאלקטיקה בין רגש למחשבה שתוביל באופן ספירלי מתמיד לרגש הבסיסי של אכפתיות ולחשיבה הנדיבה שמתפתחת בשירותה (Noddings, 1986, 2002).

מרכיב שלישי של חינוך מוסרי מנקודת מבט של אכפתיות הוא עשייה. התפתחות היכולת לתשומת לב בין-אישית חייבת להיעשות באמצעות מעורבות בפעילויות של אכפתיות. יש לעודד תלמידים להקשיב, ללמוד ולעזור זה לזה ולא רק לשפר ביצועים אקדמיים. באחריותם של המורים להביא את התלמידים להכיר בחשיבות של שיתוף פעולה ולהיות מודעים ליחסי גומלין לא רגישים ולהציע להם התנהגויות חלופיות. גם מעורבות בקהילה (בתנאים מסוימים) עשויה לעזור בפיתוח יכולות של אכפתיות (Noddings, 1986, 2002). המרכיב האחרון עליו מדברת נודינגס הוא אישור. לאשר אחרים זה לפגוש אותם כפי שהינם ולמצוא בהם משהו ראוי להערצה, או במילים של Buber (1970), להוציא מהם את המיטב שבהם. כשתלמיד מסוים מבצע פעולה שנתפסת על-ידי המורה כפעולה שאינה אכפתית המורה נענה בכך שהוא מייחס לתלמיד את המניע הטוב ביותר האפשרי המתיישב עם המציאות. המורה מאשר את התלמיד בכך שהוא מבטא את אמונתו שהפעולה שבוצעה לא הייתה שיקוף מלא של התלמיד, המורה מבחין באני הטוב יותר שנאבק מתחת לפעולה של התלמיד. המורה חושף בפני התלמיד דימוי בר השגה של עצמו שהוא יפה יותר מזה שנגלה בפעולותיו וגם בעבודה האקדמית שלו. אישור יכול להתבצע רק אם המורה מבין את המציאות של התלמיד באופן

המאפשר לו לדעת מה הוא המניע הטוב ביותר האפשרי המתיישב איתה, מה התלמיד ניסה להשיג. לאשר זה לא לומר שמישהו הוא טוב יותר ממה שהוא במשהו שאין לו שום נטייה כלפיו או יכולת להשיג. כדי לאשר עלינו לראות בבירור מה התלמיד עשה ולחוות את התחושות שהתלוו לעשייה. מתוך הערבוב של מניעים ורגשות אנחנו בוחרים לייחס לו את הטוב ביותר. תפקיד האישיור הוא להגביר את האכפתיות הבסיסית שלה, כך אנו משערים, התלמיד מסוגל (Noddings, 1986, 2002).

במבט ראשון נראה שחינוך מוסרי ברוח של אכפתיות מייתר את החינוך הבין-תרבותי. אנשים המאמצים אידיאל אתי של אכפתיות הם בעלי רגישות וכשירות אנושית הכוללת גם רגישות וכשירות תרבותית. במבט שני ניתן לראות שהחינוך הבין-תרבותי מעשיר את החינוך המוסרי. רבות מדרכי הפעולה שתוארו במסגרת החינוך הבין-תרבותי יכולות להשתלב בתכנים אותם מציע המורה ללמידה ולדיאלוג ורבות עוד יותר משתלבות במסגרת עשיית התלמידים אותה מעודד המורה. חשוב לציין שמורה שאינו מבטא בהתנהגותו אידיאל אתי של אכפתיות לא יוכל לקדם את תלמידיו לשלבים המתקדמים של החינוך הבין-תרבותי.

### אתגרים בחינוך לאכפתיות בין-תרבותית

כשהפעילויות הפדגוגיות אותן מקיימים אינן מותאמות לשלב התודעתי בו מצויים התלמידים או סוג היחסים המתקיים בינם לבין קבוצות אחרות, לשון אחר, כשמטרת הפעילות אינה מטרה הנחשבת רצויה בעיני התלמידים או לפחות לא בעיני כולם, תתעוררנה התנגדויות ולכן חשוב להתחיל בפעילויות המתאימות למצב ההתפתחותי של המשתתפים ואינן מעוררות תחושת איום (חשש מסטייה מהמוכר, חשש מכפייה או ביקורת, חשש מערעור זהות, חשש מפגיעה בשלמות הקבוצה וכד' ראו נקר-סדי, 2020; פאול-בנימין וחאג יחיא, 2019). חשוב לזכור שאירועים דרמטיים כמו פעולות אלימות, כישלונות מדיניים והיעדר מדיניות מוגדרת בנושא של יחסי קבוצות (תמיר, 2020) מביאים לנסיגה בשלב התודעתי של התלמידים.

במפגשי הכרות ושיח בין קבוצות בעלות מעמד חברתי לא שוויוני שהיחסים ביניהם רוויים תפיסות סטריאוטיפיות, חשדנות ועוינות, לא כל שכן אלימות, ייתכן שהמטרה המוגדרת של הפעילות לא תתאים לאחת מן הקבוצות (נקר-סדי, 2020, מסבירה כישלון של מפגשים בין-תרבותיים באמצעות עולמות פשר שונים של המשתתפים במפגש; עולמות פשר ליברליים חילוניים מול עולמות פשר מסורתיים ושמרניים. אני סבורה שכשעולמות הפשר שונים חברי הקבוצות השונות רואים את מטרת המפגש באופן שונה). נדלר (2000) טוען שהקבוצות המוחלשות שנוטות להפחית בערך עצמן, ירצו לעסוק בפערים ובעוול שנגרם להן, הן ירצו לזכות בהכרה בפגיעותן הנובעת משונותן הזהותית ולא במציאת דמיון או בבניית אנושיות אוניברסלית המטשטשת הבדלים זהותיים. יתקיים מאבק סכום אפס בו כל קבוצה תנסה להראות שהיא טובה מהאחרת וזה יגביר מתחים ויצור תחושת איום בקרב חברי הקבוצה החזקה (אבישר, 2019; חלבי ואח' 2000 א' ו-ב'; חילף, 2023; סלומון, 2009; פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2019).

נדלר (2000) טוען שחשוב שכל אחד מהצדדים במפגש ייחס ערך שווה לזהות החברתית שלו עצמו. טענה זו זכתה לתמיכה בתיאור מפגשי הסטודנטים שהוצג על-ידי חלבי ואח' (2000 ב') ולכן אני נוטה להסכים עם הטענה ש"באופן פרדוקסלי, לכאורה, נראה שהדרך להפחתת שנאה בין בני-אדם משתי קבוצות בקונפליקט מתחילה בחיזוק ההזדהות של חברי כל קבוצה עם קבוצתם" (נדלר, 2000, עמ' 43. ראו גם: תמיר, 2020). רק אחר כך נקיים מפגשי הכרות ושיח מסוגים שונים בהתאם למצב התודעתי של התלמידים. עם זאת עדיין צריך לזכור שכשמפגשים בין קבוצות מתנהלים בשפה של אחת הקבוצות כפי שקורה בישראל בה מרבית היהודים אינם דוברי ערבית, נוצר חוסר שוויון מובנה שעלול לפגוע בדימוי העצמי של הקבוצה החלשה ובהצלחת המפגשים. על חוסר שוויון זה ניתן להתגבר במידה מסוימת באמצעות הנחייה בזוג של מרצים

משתי הקבוצות, שימוש בתרגום סימולטני או קיום המפגש בשפה שלישית (זק וחלבי, 2000; חלבי וזק, 2000; חילף, 2023; סעדה ואחי' 2023; פאול-בנימין וחיא, 2019).

קושי משמעותי נוסף יתעורר כשיחס שלילי אל בני הקבוצה השנייה, הוא מרכיב מרכזי בזהות התרבותית. מצב כזה ייווצר לעיתים קרובות כשחברי הקבוצה נבדלים בזהותם הדתית ושינוי היחס לבני הקבוצה השנייה נתפס על-ידם כמנוגד לתפיסתם הדתית. במקרה כזה הקבוצות יתנגדו לכל הכרות וכל ניסיון למפגש. אני סבורה שרצוי בשלב זה לעבוד בקבוצות הומוגניות ולעסוק בשינויים שחלו במהלך השנים במאפיינים תרבותיים של חברי הקבוצה עצמם (יוגב, 2001). פעילות כזו תסייע לתלמידים להבין שכל תרבות היא דינמית והיא מושפעת באופן בלתי נמנע מתרבויות אחרות ודווקא הכרות ושיח עם קבוצות אחרות יאפשרו להם לשלוט בהשפעות ההדדיות.

יש לציין שגם אם ניתן להתגבר על הקושי האחרון שהוזכר עדיין יתעורר קושי בניסיון לטפח סולידריות במדינה שנאמנות אליה אינה מאפשרת נאמנות בו זמנית לקבוצות תרבותיות/זהותיות מסוימות החיות בה. למשל, אם נאמנות למדינת ישראל מחייבת נאמנות לעם היהודי אזי היא אינה מאפשרת נאמנות בו זמנית לעם הפלסטיני; אם נאמנות למדינת ישראל מחייבת נאמנות לדת היהודית אז היא אינה מאפשרת נאמנות בו זמנית נאמנות לבני דתות אחרות. עלינו לחשוב כיצד לפתח סולידריות במדינה שזהותה אינה מאפשרת נאמנות לכל הזהויות המיוצגות בה (Erez, 2020).

## המלצות

למרות שההבחנה בין שלושת מטרות העל של החינוך לאכפתיות בין-תרבותית איננה שרירותית המטרות ודרכי הפעולה המוצעות לצורך השגתן נשזרות אלה באלה. כדי לפעול לשיפור הזדמנויות החיים (שינוי חברתי) צריך לטפח רגישות וכשירות בין-תרבותית (שינוי תודעתי) ולטפח מידה של סולידריות (שינוי תודעתי וחברתי). כדי לפתח סובלנות, שהיא תנאי מקדים לפיתוח רגישות וכשירות בין-תרבותית מומלץ לשלב חינוך דמוקרטי. כדי לפתח סולידריות נדרשות רגישות וכשירות בין-תרבותית. כדי שנוכל ליישם באופן מוצלח, הן במכללות והן בבתי-הספר, חינוך לאכפתיות בין-תרבותית עלינו להתעמק בהבנת הקשרים המסועפים בין המטרות השונות. עלינו לעמוד ביתר הרחבה גם על הקשרים בין הפדגוגיה של דאגה-אכפתית לבין הפדגוגיה הבין-תרבותית. במאמר של Kitayama et al. (2022) מוצג מקרה של מרצה המשלבת אתיקה של אכפתיות בעיסוק בנושאים של צדק חברתי אולם אין הרחבה מספקת בנוגע לעקרונות האתיים המשולבים ואין התייחסות לשלבים בתהליך הלמידה.

נדרשת גם בחינה אמפירית של היעילות של דרכי הפעולה שתוארו לעיל וכן של שילוב דרכי הפעולה המיועדות להשגת מטרות העל השונות כך שתתאפשר השגה של מספר מטרות על בו זמנית. בראש ובראשונה הכרחי שמכשירי המורים יכירו את המורכבות של החזון והעשייה הבין-תרבותיים ויפעלו באופן ממוקד מטרות, תהליכי אינטנסיבי ואכפתי ליישומם. בלא מחויבות והשקעה מרובות ותמיכה של הנהלת המכללות (ראו אבו-חנא נחאס, 2023) הסיכויים להצלחת החינוך לאכפתיות בין-תרבותית אינם רבים.

## רשימת מקורות

אבו-חנא נחאס א' (2023). רב-תרבותיות במכללה האקדמית הערבית להכשרת מורים: חקר מקרה. בתוך גוטמן, מ' קורט, ד' (עורכות). סוגיות ודילמות בהוראה בהקשר רב-תרבותי: אינטרנציונליזציה, אינטגרציה וחינוך להכרת האחר (208-183). מכון מופ"ת.

אבו-רביע קווידר, ס' שגיא ושי' גרוס, ז' (2022). היבטים חברתיים פוליטיים של חינוך מכוון ערכים. בתוך: ח' אלכסנדר וני' טופל (עורכים). חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה והערכה, סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות (עמ' 151-169). יוזמה, מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- אבישר, נ' (2019). ללמוד מהמזרח; מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. הוצאת מכון מופ"ת.  
 איכילוב, א' (2001). חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים). צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית (380-421). משרד החינוך.  
 אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ואכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (236-258). הוצאת הקיבוץ המאוחד.  
 בסמן-מור, נ' (2018). חינוך לשלום. לקסי קיי (9), 10-12.  
 בסמן-מור, נ' (2023). מגוון, צדק והכלה כערכי הבסיס של דמוקרטיה מרובת תרבויות. קולות, כתב עת לענייני חינוך וחברה (26), 7-3.  
 גוטמן, מ' וקורט, ד' (2023 א'), הקדמה. בתוך מ' גוטמן וד' קורט (עורכות). סוגיות ודילמות בהוראה בהקשר רב-תרבותי: אינטרנציונליזציה, אינטגרציה וחינוך להכרת האחר (5-14). הוצאת מכון מופ"ת.  
 גוטמן, מ' וקורט, ד' (2023 ב'). מבוא לשער שלישי. בתוך מ' גוטמן וד' קורט (עורכות). סוגיות ודילמות בהוראה בהקשר רב-תרבותי: אינטרנציונליזציה, אינטגרציה וחינוך להכרת האחר (157-160). הוצאת מכון מופ"ת.  
 גיוסי, ו' וזלמנסון לוי, ג' (2018). רב תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות, מסמך המלצות, האגודה לזכויות האזרח בישראל.  
 זק, מ' וחלבי, ר' (2000). השפה כגשר וכמכשול. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (169-191). הוצאת קו אדום.  
 חלבי, ר', סרור, ו' וזק, מ' (2000 א'). בני נוער מתמודדים באומץ עם המציאות המורכבת. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (67-91). הוצאת קו אדום.  
 חלבי, ר', זוננשיין, נ' ופרידמן, א' (2000 ב'). לשחרר את המדוכאים ואת מדכאיהם, מפגשי סטודנטים ערבים ויהודים באוניברסיטת תל אביב. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (113-130). הוצאת קו אדום.  
 חלבי, ר' וזק, מ' (2000). הנחייה בזוג: דיאלוג סימטרי על מציאות א-סימטרית. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (168-151). הוצאת קו אדום.  
 ח'לף, א. (2023). אי של שוויון, כיצד ניסו בתי הספר הדו-לשוניים לשנות את ישראל וכיצד שינתה ישראל אותם. למדא, עיון, הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה.  
 טיילור, צ' (2005). הפוליטיקה של ההכרה. אוהד נחתומי, (עורך), רב תרבותיות במבחן הישראליות (עמ' 21-52). הוצאת ספרים על שם מאגנס.  
 יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים; ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 355-379). משרד החינוך.  
 מאוטנר, מ' שגיא, א' ורונו, ש' (1998). ההורים על רב תרבותיות בישראל. מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 67-76). הוצאת רמות.  
 נדלר, א' (2000). קונפליקט בין קבוצתי והפחתתו: פרספקטיבה של הפסיכולוגיה החברתית. בתוך חלבי, ר' (עורך), דיאלוג בין זהויות, מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום (28-46). הוצאת מט"ח.  
 נודינגס, נ' (2012). פילוסופיה של החינוך. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.  
 נקר-סדי, מ' (2000). מי מפחד מחיים משותפים, ובעיקר למה: עולמות פשר של סטודנטים המשתתפים במפגשים בין תרבותיים באקדמיה. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 182-199), הוצאת מכון מופ"ת.  
 סלומון, ג' (2009). דיאלוג של שלום בעתות של קונפליקט. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 385-395). הקיבוץ המאוחד.  
 סעאדה, נ', שוורץ-פרנקו, א' ובן-חיים, א' (2023). חינוך לרב-תרבותיות ולהכרת האחר באמצעות MOOC דו-לשוני: חקר מקרה ממכללה אקדמית לחינוך. בתוך מ' גוטמן וד' קורט (עורכות). סוגיות ודילמות בהוראה בהקשר רב-תרבותי: אינטרנציונליזציה, אינטגרציה וחינוך להכרת האחר (209-226). הוצאת מכון מופ"ת.  
 עזר, ח' (2001). אוריינות רב תרבותית - אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים). צמתים; ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 559-590). משרד החינוך.  
 פארק, ב' (2005). רב תרבותיות וחינוך. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים), האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (59-71). הוצאת מאגנס.  
 פאול-בנימין, א' וחאגי' יחיא, ק' (2019). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דיאלוגי לפרקטיקה שווינונית. דפים, כתב עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים (71) 83-110.

פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר' (2020). מבוא: יצירת מרחבים משותפים בחברה מרובת תרבויות. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים). *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה* (עמ' 7-20). הוצאת מכון מופ"ת.

קימליקה, ו' (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים). *האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון* (עמ' 37-56). הוצאת ספרים ע"ש מאגנס.

ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב תרבותי פלורליסטי - ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. *דפים, כתב עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים* (40): 108-131.

שגיא, א' (1999). על המתחים בין דתיים לחילוניים - בין שיח זכויות לשיח זהות. מתוך נ' אילן, (עורך). *עין טובה, דו שיח ופולמוס בתרבות ישראל* (עמ' 408-430). הקיבוץ המאוחד.

שגיא, א' (2005). מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי. נחתומי, א' (עורך). *רב תרבותיות במבחן הישראליות* (63-79). הוצאת ספרים ע"ש מאגנס.

שגיא, א' (2006). *המסע היהודי ישראלי: שאלות של זהות ושל תרבות*. מכון שלום הרטמן.

תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות, כתב עת של לומדי "בית מורשה"* (13). עמ' 169-182.

תמיר, י' (2020). אפילו. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים). *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה* (עמ' 280-267). הוצאת מכון מופ"ת.

- Allport, G.W. (1954) *The nature of prejudice*, Perseus Books Publishing.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin* (71) 319-343.
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research* 86(1), 163-206.
- Banks, J. A. (2005). Approaches to multicultural curriculum reform. In J.A. Banks (Ed.), *Multicultural Education* (pp. 225-246). John Wiley And Sons.
- Banks, J.A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Barak, J. Tuval, S. Turniansky, B. Glassner, A. & Arafat, A. (2016). Heard and unheard voices in multicultural teacher education environment. In D. Garbett & Ovens, A. (Eds.) *Enacting self-study of teacher education as methodology for professional inquiry* (353-360). Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP) community.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Education in societies involved in intractable conflicts: direct and indirect models. *Review of educational research* 79 (2), 557-575.
- Barton, K.C. & Ho, L.C. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: A foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review*, 12(3), 157-176.
- Basman-Mor, N. Gat, O. Melnik, D. Solomovich, L. & Khatib, A. (6/2023). *Implementing intercultural vision in a college of education; Faculty attitudes*. (Paper presentation). *The 8<sup>th</sup> International Conference on Teacher Education*, Mofet institute, Tel Aviv, Israel.
- Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of intercultural communication, paradigms, principles and practices*. Second ed. Nicholas Brealey Publishing.
- Buber M (1970) *I and Thou*. W. Kaufmann, Trans. Scribner's (original work published 1958).
- Cochran-Smith, M. Grundnoff, L. Haigh, M. Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and teacher education* (57), 67-78
- Cochran-Smith, M. Grundnoff, L. Orland-Barak, L. & Smith, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The new educator*, 16(1), 1-20.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg.
- Erez, L. (2020). Liberal nationalism, immigration, and the problem of multiple national identities. *Critical review of international social and political philosophy* 23(4), 495-517.
- Ezer, H. Millet, S. & Patkin, D. (2007). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: "The curriculum is a cruel mirror of our society". *Teachers and teaching, theory and practice*, 12(4), 391-406.

- Gross, Z. (2020). Facilitating coexistence between Palestinian Arab and Jewish students at a university in Israel - A case study. In A. Mana, & A. Srouf (Eds.). *Israeli and Palestinian collective narratives in conflict; A tribute to Shifra Sagy and her work* (268-288). Cambridge Scholars.
- Held, V. (2006) *The Ethics of Care*. Oxford University Press.
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *British Journal of Sociology*, 55 (2), 237-257.
- Kaire, S. Duobliene, L.& Zaleskiene, I. (2021). Social responsibility through the lens of an agenda for cultural literacy learning: Analyses of national education policy documentation. In, F. Maine, & M. Vrikki, (Eds.). *Dialogue for intercultural understanding, Placing cultural literacy at the heart of learning* (27-43). Springer.
- Kitayama, Y. Hashizaki, Y & Osler, A. (2022). The ethics of care as a pedagogical approach: Implications for education for democratic citizenship. *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 16, 31-43.
- Kymlicka, W. & Banting, K. (2006). Immigration, multiculturalism, and the welfare state. *Ethics and International Affairs* 20 (3), 281-304.
- Ladson-Billings, G (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education* 11(1), 7-24.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lazaridou, A. Sorkos, G. & Polymeropalow, V. (2021). Interculturalism and social justice: The case of the inclusion of Chinese children in Greek schools. In C. A. Mullen, (Ed.), *Interventions in education* (653-677), Springer.
- Lahdesmaki, T. & Koistinen, A.K. (2021). Explorations of linkages between intercultural dialogue, art and empathy. In F. Maine, & M. Vrikki, (Eds.). *Dialogue for intercultural understanding, Placing cultural literacy at the heart of learning* (58-45). Springer.
- Levi Paluck, E., Porat, R., Clark, C.S. & Green, D.P. (2020). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual Reviews Psychology* 72: 533-60.
- Maine, F. & Vrikki, M. (2021). An introduction to dialogue for intercultural understanding, Placing cultural literacy at the heart of learning. In F. Maine, & M. Vrikki, (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding, Placing cultural literacy at the heart of learning* (1-9). Springer.
- Maoz, I. (2000). Multiple conflicts and competing agendas: A framework for conceptualizing structured encounters between groups in conflict. The case of a coexistence project of Jews and Palestinians in Israel. *Peace and Conflict: Journal of peace psychology*, 6, 135-156.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. Harper and Row.
- Modood, T. & Meer, N. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies* 33(2): 175-196.
- Noddings, N. (1986). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College, Columbia University.
- Paul-Benyamin, I. & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes: The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and teacher education*, 42 (47-57).
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Rapanta, C. & Trovao, S. (2021). Intercultural education for the Twenty-First Century: A comparative review of research. In, F. Maine, & M. Vrikki, (Eds.). *Dialogue for intercultural understanding, Placing cultural literacy at the heart of learning* (9-26). Springer.
- Ravich, D. (1990). Multiculturalism. *The American Scholar*, 59(3).

- Schildkraut, M. & Fakhereldeen, M. (2018). Spaces of identity-transgressions and transformations in multicultural encounters in Israel. In Jackson, S. (Ed.). *Developing transformative spaces in higher education, learning to transgress*, (6-21). Routledge.
- Sheriff, M. (1966). *Group conflict and cooperation*. Routledge & Kegan Paul.
- Staub, E. (2015). The roots of goodness and resistance to evil: Inclusive caring, moral courage, altruism born of suffering, active bystandership, and heroism. Oxford University Press.
- Staub, E. (2019). Witnesses/bystanders: The tragic fruits of passivity, the power of bystanders, and promoting active bystandership in children, adults, and groups. *Journal of Social Issues*, 75(4), 1262-1293.
- Wurzel, J. S. (2004). *Toward multiculturalism, a reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.

#### ד"ר נורית בסמן מור

עומדת בראש המרכז לאכפתיות בין-תרבותית ובראש היחידה לרב-תרבותיות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. חוקרת וכותבת על תפיסות חינוכיות, אתיקה בחינוך, חינוך לערכים וחינוך בחברה מרובת תרבויות.