

התמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה

שחר גינדי ורקפת ארליך רון

תקציר

מחקר זה בוחן את דרך התמודדותם של מורים בחינוך העל-יסודי עם נושאים שנויים במחלוקת בכיתה על יחסים בין יהודים לערבים. נתוני המחקר כוללים 387 תשובות של מורים שהתבקשו להיזכר באירוע בולט שבו התמודדו עם הנושא בכיתה ולתאר אותו בקצרה. בתשובות רבות (158 דיווחים) מורים תיארו וציטטו אמירות גזעניות של תלמידים ואלה נותחו ניתוח איכותני. כמו כן התמודדות המורים עימן נמצאת במוקד מאמר זה. מהתיאורים עולה כי השיח מתעורר פעמים רבות לאחר אירועים אקטואליים וביזמת התלמידים ומעטים הם האירועים שבהם יוזמה של המורה או תוכני הלימוד מזמנים את האמירות גזעניות. על פי ניתוח חפיפה בין התמות, 11% מהמורים דיווחו על הימנעות מדיון בנושא ומבין אלה שניהלו דיון 32% בחרו באסטרטגיות קוגניטיביות, 21% באסטרטגיות ממתנות ו-8% באסטרטגיות רגשיות. כמו כן המורים מדווחים על תוצאות חיוביות או שליליות של הדיונים בלי קשר לגורמי הדיונים או לסוג האסטרטגיה שהמורים השתמשו בה. מדיווחי המורים עולה שהם פועלים בלי משנה סדורה ובלי גיבוי, לא ברמה הבית ספרית ולא מטעם משרד החינוך. מצד אחד השיח הבוטה והקיצוני גורם למורים לחשוש מאיבוד שליטה בכיתה, ומצד אחר ניכר שהמורים אינם מודעים לחשיבות החינוכית של דיונים בנושאים שנויים במחלוקת לתלמיד ולחברה (בלי קשר לתוצאות הדיון). הניסיון לשמור את בית הספר כמרחב ניטרלי מבחינה פוליטית קורס בשל הקונפליקט המתמשך הזולג לתוך המרחב בית ספרי ומחייב התמודדות מערכתית.

מילות מפתח: סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (CPI); גזענות; מורים; חינוך פוליטי; אסטרטגיות של מורים.

מבוא

באוקטובר 2017 ביטל משרד החינוך את האיסור על מתן תשובה גזענית בבחינת הבגרות באזרחות. עוד נכתב שמורים הביעו הסתייגות מהנחיה זו וטענו שהיא מעודדת אווירה גזענית (קשתי, 2017). ביטול האיסור העלה תהיות על המחויבות של משרד החינוך להילחם בגזענות בזמן שמפורסמים דוחות על כישלון המשרד בקידום החינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות (שפירא, 2016). מלבד האירוע הנקודתי, הנחיות המנרמלות את השיח הגזעני בחברה הן חלק ממגמה רחבה יותר של בדלנות עולמית (Hirschl, 2018; Stanley, 2018) ומתן לגיטימציה לקולות שבעבר נחשבו לא ראויים. נוסף על המגמה של השתקת שיח מורכב בכיתות וההקצנה של השיח הציבורי בישראל, מורים מוצאים את עצמם לפני שוקת שבורה בבואם להתמודד עם ניהול שיח בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה (הלפרין ואחרים, 2016; Gindi & Erlich Ron, 2018). על סמך המצב שנמצאים בו

מורים והשיח הגזעני הפושה במדינת ישראל בכלל ובקרוב נוער בפרט (הרמן ואחרים, 2019), בחנו במחקר זה את מאפייני ההתמודדות של מורים יהודים בישראל כאשר תלמידי הכיתה אומרים אמירות גזעניות המכוונות כלפי ערבים.

הגדרת גזענות

במשמעותה הרווחת הגזענות היא במהותה יחס שלילי כלפי בני אדם והיא פסולה על פי חוק במדינות רבות. החוק הישראלי מגדיר גזענות "רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסיה והכל בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני" (סעיף 144 לחוק העונשין, התשל"ז-1977). המדע שמנסה להראות הבדלים ביולוגיים בין גזעים הופרך במחקרים שונים לפני שנים רבות (Montagu, 1942; Provine, 1973), אולם הגזענות ממשיכה להתקיים כתופעה סוציולוגית בעלת תוצאות שליליות רבות (שנהב, 2015; Provine, 1973).

תהליכי הקצנה וקיטוב

גל של בדלנות ושיח תוקפני ובוטה נשמע במספר דמוקרטיות חשובות בעולם ובראשן ארצות הברית של אמריקה ונשיאה לשעבר דונלד טראמפ (Hirschl, 2018). יותר ויותר נבחר ציבור בישראל משמיעים אמירות שבעבר היה להן מחיר אלקטורלי כבד. ביטוי למגמה נמצא בחקיקה האחרונה של הכנסת בישראל בדמות חוק מדינת הלאום המציין את אופייה של מדינת ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי, ומגדיל עוד יותר את הניכור בין המיעוט הערבי ובין הרוב היהודי בישראל (Knesset, 2018). בבדיקה שנערכה לאחרונה נמצא כי התמיכה הציבורית בישראל בפתרון של שתי מדינות נמצאה בשפל של כמעט 20 שנה, בעיקר בקרב בני הנוער (Tami Steinmetz Center for Peace Research (TSC) & The Palestinian Center for Policy and Survey Research (PSR), 2018). בתוך מציאות זו מורים נדרשים להתמודד עם נושאים שנויים במחלוקת שעולים בכיתה בכלל ובנושאי יהודים-ערבים בפרט.

על אף יוזמות רבות של האיחוד האירופאי להתמודדות עם הקיטוב והבדלנות, ממצאי מחקר מראים כי מהגרים וקבוצות אתניות רבות חווים רמות גבוהות של אפליה בשל מוצאם האתני, דתם או צבע עורם. דו"ח של האיחוד האירופאי מ-2018 מצהיר במפורש שאין התקדמות במניעת גזענות וקסנופוביה (Castaño Reyero et al., 2018). דו"ח מ-2017 שמתמקד בעולם העבודה מראה תוצאות דומות בנושא אפליית מיעוטים ומהגרים בעולם העבודה באיחוד האירופאי (Nwabuzo, 2017).

התמודדות עם גזענות במערכת החינוך בישראל

משרד החינוך מסתמך על עקרונות מגילת העצמאות ועל המחקרים שעומדים על התועלת שבדיונים שנויים במחלוקת לקידום הדמוקרטיה והחשיבה הביקורתית ומאמץ מדיניות מוצהרת המעודדת ניהול דיונים: "חשוב שהמורה יעלה לדיון שאלות שעל סדר היום הציבורי ועורר בכיתה שיחה בנושאים שנויים במחלוקת [...] שיח כזה מעודד תלמידים לפתיחות, לסובלנות, לדיאלוג ולחשיבה מעמיקה, שהם ממטרות החינוך הממלכתי" (משרד החינוך, 2016).

עם זה העמדות בנושא חינוך פוליטי מורכבות. במחקר שנערך לאחרונה על עמדות בנושא חינוך פוליטי בקרב מדגם מייצג של 501 בוגרים, 170 תלמידים ו-100 מורים בתיכון (גילת ושגיא, 2018) נמצאו סוגיות מספר שהייתה בהן התנגדות לקיום דיונים בכיתה ובהן שוויון הזדמנויות לערבים, מוסריות צה"ל בשטחים והרחבת ההתנחלויות. נוסף על כך, נבחנה מידת האמון בהתאמתם של מורים לעסוק בחינוך פוליטי, רק 25% מהתלמידים ו-18% מהבוגרים נותנים אמון רב במורים בנושא זה, בזמן שבקרב המורים עצמם 36% נותנים אמון רב.

בחוזרי מנכ"ל שונים הודגש במהלך השנים ש"בבתי הספר מוזמנים לעסוק בנושא ולקיים דיונים מעמיקים בהשלכותיה של תופעת הגזענות ובאמצעים למניעתה, לא רק בשבוע שבו חל היום הבין-לאומי למאבק בגזענות, אלא גם במהלך שנת הלימודים כולה" (משרד החינוך, 2019). אין אזכור מדויק לאמירות גזעניות בכיתה, ואילו בעניין אזכור גזענות בבחינת הבגרות באזרחות עסקנו בתחילת המאמר. ראוי לציין כי מורים לאזרחות ולמדעי חברה חשופים יותר לשיח שנוי במחלוקת בכיתה מתוקף תוכניות הלימודים, והם מרגישים מיומנים יותר בהתמודדות עם שיח זה לעומת מורים בתחומי דעת אחרים (Erlich Ron & Gindi, 2018). מורים רבים מתחומי דעת אחרים רואים את השיח בסוגיות שנויות מחלוקת כחלק מתפקידם של מורי האזרחות ומדעי החברה בעיקר (Kuş & Öztürk, 2019; Tannebaum, 2020).

תפקידם של המורים במניעת גזענות

במדריך של האיחוד האירופאי בנושא דיונים שנויים במחלוקת נכתב כי אחד האתגרים בעת לימוד נושאים שנויים במחלוקת הוא החשש מפני "התלקחות" (over-heating) הדיון. הכותבים מציינים חשש כי סכסוך בין התלמידים עלול בכל עת להסלים, לערער את סמכות המורה ולהשפיע השפעה שלילית על יחסי מורה-תלמיד. החשש מביא לידי פחד שייגרם נזק למעמד המקצועי והאישי של המורים ובנסיבות קיצוניות תלמידים או הורים ונציגי הקהילה יכולים להתלונן על המורה ולהביא אותו לחקירה בידי אנשי חוק ולהביא לידי גינוי פומבי או פיטורין (Kerr & Huddleston, 2016). רצף הדימויים הנוראים של הכותבים מעיד רבות על החששות העמוקים של מורים ותואם ממצאי מחקרים בישראל, שבהם מורים נוטים להגיב על אמירות גזעניות בצעדים משמעותיים ולמנוע המשך דיון (Gindi & Erlich Ron, 2018; Gindi & Erlich Ron, 2019).

הספרות על התמודדות עם הערות גזעניות ספונטניות דלה, אך אפשר ללמוד רבות מהספרות על ניהול שיח בסוגיות שנויות במחלוקת (Kerr & Hess & MacAvoy, 2014; Huddleston, 2016; Noddings & Brooks, 2017). נודינגס וברוקס (Noddings & Brooks, 2017), לדוגמה, מדגישות את האסטרטגיות של שימוש בתוכנית הלימודים ככלי להעלאה ודיון בסוגיות שנויות במחלוקת, ואת השימוש באנלוגיות לתקופות היסטוריות הרלוונטיות מאוד לנושא הגזענות. ההנחיות של האיחוד האירופי מעודדות מורים לראות בדיונים בכיתה ביטוי למהות הדמוקרטית, ומדגישות את האסטרטגיה של יישום כללים בסיסיים לדיון סובלני בכיתה (Kerr & Huddleston, 2016). הם גם מדגישים את החשיבות ברכישת טכניקות וכלים מגוונים לניהול דיונים, ורואים בהצהרות ושאלות ספונטניות הזדמנויות לדיאלוגים בעלי משמעות. הם ומקאבוי (Hess & MacAvoy, 2014) מדגישות

אסטרטגיות קוגניטיביות של שימוש בעובדות וחיבור להקשר הקהילתי ולסולם הערכים החברתי.

תגובות מורים על אמירות גזעניות עשויות להיות קשורות להימנעות כללית של מורים מדיונים בנושאים שנויים במחלוקת (Hawley et al., 2016). הורים מתנגדים לשיח פוליטי מגוון ומעדיפים שכנוע במגמה פוליטית אחידה (Hess, 2009). התלמידים עצמם מעדיפים לשמר עמדות שהגיעו עימן לבית הספר ולא להיחשף לשיח פוליטי (King, 2009). המורים חשופים לעמדות אלו מצד הורים ותלמידים ובו בזמן חשים את משב הרוח שמגיע מהמוסדות. כך לדוגמה במחקר שבחן את מידת התמיכה שמורים מצפים לה במקרה שתוגש תלונה עליהם בשל ניהול שיח בכיתה, התגלו רמות נמוכות של תמיכה מצד משרד החינוך ומצד ההורים (Gindi & Erlich Ron, 2018).

במטרה להתמודד עם קשיים אלה בהכשרת המורים קר והאדלסטון (Kerr & Huddleston, 2016) הציעו שלושה תחומים כדי לחזק את המסוגלות של המורה לניהול דיונים מורכבים בכיתה: אישי, תאורטי ופרקטי. בתחום האישי על המורה להיות מודע למערכת האמונות שלו ולרכוש יכולת רפלקטיבית. בתחום התאורטי על המורה להבין שהדיון בכיתה הוא ביטוי למהות הדמוקרטית ודרך לביסוס הכרה בזכויות אדם. התחום הפרקטי נוגע לרכישת טכניקות וכלים מגוונים בניהול דיון וביכולתו של המורה ליישם על פי נסיבות בכיתה. המורה צריך לנהל את הדיונים בדרך רגישה ובטוחה באמצעות הנחלת כללי יסוד לדיון בכיתה ועם הזמן לרכוש את היכולת לעמוד לפני אמירות/שאלות ספונטניות בביטחון ולהבין שזו סיטואציה חיובית וזו הזדמנות לדיון מהותי.

אמירות גזעניות בכיתה הן אפוא הזדמנות לפתיחת דיון על נושאים שנויים במחלוקת (Hess & MacAvoy, 2014). מחקרים מצאו תרומות רבות לאחר קיום דיונים בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה: מחויבות של תלמידים לערכים דמוקרטיים, כגון סובלנות, שוויון ושוניות ועלייה במידת הנוחות שלהם עם קונפליקטים שקיימים מחוץ לבית הספר (Hess, 2009; Hibbing & Theiss-Morse, 2002). ניהול דיונים כאלה מחזק את תחושת המסוגלות הפוליטית של התלמידים, מקדם את העניין שלהם בהשתתפות בחיים הציבוריים ומלמד אותם כיצד לשבור את המחיצות ההיסטוריות בין קבוצות (Gimpel et al., 2003; Zukin et al., 2006; McCully, 2006). נוסף על כך, הדיון משפר את יכולת החשיבה הביקורתית של תלמידים, מרחיב את יכולת התלמידים להתבונן בסיטואציות מזוויות שונות (Waters & Russell, 2013) ואת יכולתם ליצור מערכות יחסים בין-אישיות מורכבות (Oliver & Shaver, 1974; Misco & Patterson, 2007).

תפקיד הייעוץ בהתמודדות עם גזענות

בשגרה הייעוץ הבית ספרי נותן מענה בתחום בריאות הנפש הן ברמה הפרטנית והן ברמה המערכתית הבית ספרית (אשכנזי ואחרים, 2014). יועצות חינוכיות נדרשות לתת ייעוץ רב-תחומי מערכתי לצוות ולתלמידים, וגם לסייע בשילוב תלמידי חינוך מיוחד (ארהרד, 2014). מטרת העבודה המערכתית היא לחזק את יכולת הצוות להתמודד עם צרכי התלמידים ולסייע ביצירת אווירה בית ספרית מכילה. ליעוץ כמה תפקידים רלוונטיים להתמודדות עם גזענות. במחקר בקרב 37 יועצים ויועצות, יהודים וערבים

בישראל, עלה שהם נדרשים בתוקף תפקידם להפחית אלימות בין-אישית וקבוצתית, לפתח את יכולת התלמידים לפתרון קונפליקטים בזירה של שונות ורב-תרבותיות באמצעות מיתון ולהניע את התלמידים לפעולה חברתית (Tatar & Horenczyk, 2003). עם זה רוב המורים אמרו שהם נמנעים מטיפול ישיר בנושאים פסיכו-פוליטיים ורואים בעצמם מנחים מורים לנהל דיונים בכיתה בדרך הולמת.

שיטה

במחקר המורחב 1,625 מורים ענו על שאלון כמותי באינטרנט שמטרתו בחינת עמדות של מורים בחינוך העל-יסודי כלפי שיח שנוי במחלוקת בכיתה על יחסי יהודים-ערבים (Gindi & Erlich Ron 2018). מתוך מדגם זה 405 מורים ענו על שאלה פתוחה לבחירה, המבקשת מהמורים לתאר אירוע שבו עלה נושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה. המחקר השתמש במתודולוגיה איכותנית כדי לנתח את 387 התשובות התקפות של מורים יהודים. המורים התבקשו להיזכר באירוע משמעותי שהתמודדו בו עם נושא יחסי יהודים-ערבים בכיתה ולתאר אותו בקצרה. התשובות הועלו לתוכנת ניתוח איכותנית (Atlas.ti, version 7.5.6), והמידע נותח תמטית על פי קווים המנחים של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2016). תחילה הכותבים למדו את המידע וקראו את החומרים פעמים מספר. לאחר מכן הכותבים החלו לייצר קודים התחלתיים, זיהו, סקרו וערכו תמות ותת-תמות מרכזיות. כדי לשפר את הקוהרנטיות והעקביות, הכותבים השתמשו בשיטה השוואתית קבועה. במהלך השוואת התמות נוצרו משפחות של תמות ובהן תמות על ותמות משנה. הכותבים עברו על כ-20% מהנתונים זה אחר זה ותוצאות שני הניתוחים הושושו כדי להגיע למטריצת התמות הסופית. שיטה זו של טריאנגולציה נועדה לחזק את תקפותם של הממצאים (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

אופי הנתונים הוא כזה שהוא מכיל תשובות קצרות של מורים רבים, כלומר המחקר מדגיש את מה שמילס והוברמן (Miles & Huberman, 1994) מכנים ניתוח חוצה מקרים (cross-case analysis). ניתוחים כאלה מאפשרים לחשוף את המבנה של מסד הנתונים מעבר למקרה הבודד. לפיכך נערכו ניתוחים חוצי מקרים של משפחות התמות השונות ובדיקת חפיפה בין תמות הניתוח. חפיפה היא אחוז המקרים המשותפים לשתי תמות מכלל המקרים המנותחים בשתיהן. דרך ניתוח זו מעמיקה את ההבנה ויכולת ההסבר של החוקרים ומאפשרת את הכללת הממצאים במידה רבה יותר.

בסקירת חומרי הגלם של דיווחי המורים, בלט במיוחד ריבוי הדיווחים על אמירות גזעניות מצד תלמידים בכיתה והקושי שמורים נתקלים בו בהתמודדות עם אמירות כאלו. לפיכך במאמר זה בחרנו להתמקד במאפייני ההתמודדות של מורים יהודים עם אמירות גזעניות של תלמידים בכיתה כלפי ערבים. כלומר מחקר זה משתמש ב-158 דיווחים של מורים יהודים על אמירות גזעניות שעלו בכיתה.

מאפייני המדגם

המדגם כלל מורים בבתי ספר על-יסודיים מכל רחבי הארץ. מתוך 158 המורים, 101 (63.8%) היו נשים ו-57 (36.2%) היו גברים. תשעים מהמורים (56.9%) היו בוגרי תואר שני ו-61 (38.6%) מהמורים היו בוגרי תואר ראשון. 105 מהמורים (66.9%) לימדו בזרם

הממלכתית, 25 (15.8%) בזרם הממלכתית-דתית, 20 (12.9%) במנהל ההתיישבותי ולבסוף 7 (4.4%) לימדו בזרם העצמאי. 89 מהמורים (56.4%) שימשו מחנכים בזמן המחקר, לעומת 69 (43.6%) ששימשו מורים מקצועיים בלבד. 40 מהמורים (25.1%) לימדו את תחום מדעי החברה, 24 (15.5%) לימדו את תחומי השפה, 45 (28.2%) לימדו מאשכול מקצועות ההומניסטיקה, 19 (12.1%) לימדו מדעים ומתמטיקה, 8 (4.9%) חינוך גופני, 3 (2.1%) אומנות ו-5 (3.4%) תחום טכנולוגי.

תוצאות

נושא הגזענות עלה אצל 158 מורים מתוך 387 המורים שענו על השאלות הפתוחות, כאשר ב-116 מהאירועים מורים מדווחים על שימוש בביטוי הגזעני "מוות לערבים" על תצורותיו השונות. כמה דוגמאות:

בעקבות אירועי טרור לעיתים נשמע קולות הצדדים במוות לערבים.

במהלך דיון בכיתה ז' החל תלמיד לקרוא מוות לערבים.

תלמיד אחר – לא שלי – כתב "מוות לערבים" על הלוח.

תלמידה אמרה שימותו כל הערבים.

תלמיד אמר שהוא רוצה להתגייס למג"ב כדי להרוג ערבים.

במהלך השיעור אחד התלמידים ראה בנייד שלו שהיה פיגוע דקירה בירושלים, וקבוצה של תלמידים התחילה לצעוק "מוות לערבים" ו"שואה לערבים".

בניתוח התמטי עלו חמש תמות מרכזיות: (1 מניעים; 2) אסטרטגיות מורים; (3) תוצאות חיוביות; (4) תוצאות שליליות כאשר לכל תמה מספר תמות משנה כפי שמפורט בשרטוט 1. חמש תמות המשנה של הגורמים המניעים שהביאו לידי האמירה הגזענית היו: (1) אקטואליה; (2) יוזמה של תלמידים; (3) תוכני הלימוד; (4) מפגש בין אוכלוסיות; (5) יוזמה של המורה. בין התמה של גזענות כלפי ערבים ובין אקטואליה נמצאה חפיפה של 30%; בין יוזמה של תלמידים ובין גזענות – 19%; בין תוכני הלימוד לגזענות – 10%; בין מפגש לגזענות – 9% ורק 4% לאחר יוזמה של המורה. נוסף על כך, היו מורים שתיארו את האמירות הגזעניות בדרך כלל ולכן לא היה אפשר לאתר מניע לדיון. כך, לדוגמה, מורה שענה בקצרנות:

"מוות לערבים", התקיים דיון בכיתה על ידי דוגמאות שהרגיעו את הרוחות.

מורה אחר, לדוגמה, התקשה לזכור אירוע ספציפי:

אין לי אירוע, אבל יש לי תלמידים בעלי רפלקס מובנה שלילי למילה 'ערבי', מה שמחייב הכנה מראש, סט תגובות מדף מיידי ועקביות כדי לאפשר אווירת דיון בכיתה.

אם כך, נראה שרוב האמירות הגזעניות מתרחשות בספונטניות בכיתה לרוב בשל סיבות חיצוניות ולא תוכן השיעור או יוזמה של המורים. מורים בעיקר מגיבים על האמירות הגזעניות שעשויות להיות בלתי צפויות.

שרטוט 1: תוצאות הניתוח האיכותני



1. אקטואליה

מניתוח דיווחי המורים עולה שהמניע המרכזי לאמירות גזעניות מבחינה כמותית היה אירועים אקטואליים דוגמת פיגועים, עיתות מלחמה והתנהלות צה"ל בשטחים. השאלון הועבר בספטמבר 2016 ושני אירועים שעלו באותו זמן היו הרצח של משפחת דוואבשה (7 התייחסויות) ומשפטו של החייל אלאור אזריה (18 התייחסויות). אנו מפרשים אפוא שממצאים אלו מעידים על הדיפוזיות של המערכת וחוסר התוחלת בניסיון למנוע דיונים בנושאים שנויים במחלוקת. חלק מהאמירות הן כלליות וגורפות ואחרות קשורות במיוחד לדמויות מסוימות. מצד אחד הניכור מאפשר לתלמידים לומר אמירות גזעניות כלליות שמשמעותן הרת גורל, ומצד אחר הנכונות לפגוע או להצדיק פגיעה בחפים מפשע מעוררת, לדעת הכותבים, דאגה וזעזוע במידה לא פחותה. נוסף על כך, יש לתת את הדעת במיוחד על אמירות הנוגעות לאירוע או דמות מסוימת שהאלימות לא הייתה יוזמה של מפגע באירוע טרור, דוגמת שרפת תינוק. ייתכן שאירועים אלו מערערים את תפיסות היסוד של התלמידים שלפיהן הם בצד הצודק. אלה הן אמירות קשות מצד התלמידים שאולי מייצגות את קושי שלהם להבחין בין ה"טובים" לבין "הרעים" בקונפליקט.

כמה מהמורים דיווחו בכלליות שלאחר פיגועים יש כעס ואמירות גזעניות או קיצוניות מצד התלמידים, לדוגמה:

במיוחד אחרי פיגועים וכי יש אמירות גזעניות.

יום פיגוע גורר אחריו התבטאויות גזעניות בכיתה.

היחס כלפי מפגעים משמש פעמים רבות מקפצה לאמירות קשות ובוטות על ערבים ככלל. כך, לדוגמה, מורה מספר על פרשת אלאור אזריה:

פרשת אלאור אזריה הציפה בכיתה עמדות מאוד קשות כלפי ערבים. כולל ביטויים גזעניים קשים מאוד. היה קושי רב להבין את הכשל המוסרי של החייל. כמו כן ההבדל בין הפלסטינים לערבים אזרחי ישראל.

עוד דוגמה אפשר לראות בעמדת התלמידים לאחר פיגוע ספציפי שהתרחש במרכז שרונה בתל אביב:

אחרי הפיגוע בשרונה הייתה התלהמות גדולה. "ערבים צריך להרוג" היה שגור בפי רבים. עצרתי את השיעור ואפשרתי להם לשחרר רגשות וניסיתי לייצר דיון בנושא.

במפתיע האמירות היו קיצוניות במיוחד לאחר אירוע כה חמור כמו רצח התינוק בכפר דומא:

תלמידים אמרו שזה היה בסדר להרוג את התינוק הערבי שנשרף עם ההורים שלו כי גם הם רוצחים לנו ילדים יהודים. היה דיון סוער והיה קשה להסביר למה "עין תחת עין" לא תופסת במקרה הזה.

כשרצחו את הילד הערבי בעקבות חטיפת שלושת הילדים, כששרפו את ביתו של הילד הערבי [...] הייתה הצדקה למעשה בעיקר בקרב הבנים, כשניסיתי לעורר חשיבה על הזכות לחיים, ולאף אחד אין זכות להרוג, עדיין המשיך הדיון לסעור, בהמשך כשהורד הלהט של ההצדקה למעשים אלו, לאחר דיון ממושך וסוער הטענה שלהם החלה להתערער לגבי "המגיע להם".

הציטוט הבא מדגים את הפחד שמתעורר אצל כמה מהתלמידים לאחר אירועים אקטואליים שזולגים לתוך הכיתה ודורשים מהמורים תגובה ומענה:

שנה שעברה כאשר החלה אינתיפאדת הסכינים, העברתי שיעור בנושא המצב הביטחוני. הייתה התלהמות בכיתה ותלמיד אחד במפורש אמר שגם לו יש זכות להסתובב עם סכין כדי להגן על עצמו. הייתי צריכה להסביר בכיתה על נשק חם, על עונש פלילי ורצח בכוונת תחילה. בנוסף לזה בכיתה יש מספר תלמידים ערבים נוצרים ומוסלמים. הסברתי שקריאות בכיתה כמו מוות לערבים כוללות גם את אותם התלמידים שיושבים איתנו ואין לכך כל היגיון. בנוסף לזה הייתי צריכה להסביר כי מפגעים, טרוריסטים הינה קבוצת מיעוט בתוך החברה הערבית וכי יש להבין כי החברה הערבית במדינה נפגעת מהמצב.

2. יוזמה של תלמידים

יוזמות של תלמידים היו המניע השני בעוצמתו לאמירות גזעניות אחרי אקטואליה. תלמידים העלו את הנושא במגוון דרכים כמו דרכי התבטאות בעייתיות, קריאות ביניים, צעקות בהפסקה או כתיבה על הלוח. כך, לדוגמה, מורה הזכירה אירוע שבו תלמיד הגדיר אדם על פי מוצאו והשתמשה בהזדמנות ללמד על התבטאות גזענית:

כאשר אחד התלמידים הודיע בתחילת השיעור, ש"הערבי לא ניקה היום כראוי", קיימתי דיון כמעט כל השיעור שאפשר להתבטא גם אחרת, כגון 'פועל הניקיון', 'העובד', אבל בשום פנים ואופן לא להיות גזעני!!!

המורים שענו על השאלון היו ודאי כאלו שהגיבו על יוזמות התלמידים והשתמשו בהם לפתיחת דיון כיתתי. יש מקום להניח שמורים רבים התעלמו מאמירות כאלו ולא ניצלו את ההזדמנות לעורר דיון מהותי בכיתה. לדוגמה המורה להלן מתארת תהליך מתמשך כפועל יוצא של אמירות גזעניות של תלמיד:

תלמיד שאוהד את בית"ר ירושלים ואת כהנא, צייר וכתב בצורה בוטה וגזענית. ניהלנו דיון בכיתה. התלמיד לא יכול היה לשאת דעות שונות משלו ונהג באלימות. זה לקח כמעט שנה, של שיעורי חינוך ללמוד לכבד דעות של אחרים.

באירוע להלן האלימות הופנתה גם כלפי תלמידה שהחזיקה בעמדה שונה:

תלמידים בתיכון בעל אוריינטציה ימנית הביעו עמדות גזעניות ואלימות כלפי ערבים והתקיפו תלמידה שהביעה עמדה פחות קיצונית. עצרתי את ההתלהמות ופתחתי דיון רציונלי בעמדות שהוצגו. הסברתי את ההשלכות של סתימת פיות ואפשרתי לתלמידה להביע את דעתה. לאחר מכן הצגתי אפשרויות נוספות לשיפוט המצב ואת השלכותיהן.

היו גם יוזמות חיוביות של תלמידים כמו שמתארת אחת המורות:

מועצת התלמידים ארגנה פעילות משותפת עם בית ספר ערבי, הכלל החזקת ידיים (שרשרת אנושית) של תלמידים יהודים וערבים. הנושא עורר דיון חריף בכיתתי – גם על עצם האירוע וגם על החזקת הידיים. היו מגוון דעות, חלקן קיצוניות, אבל היו תובנות בונות בסוף הדיון – כולל המשמעותית בעיניי: כולם בני אדם, וזה הזוי שתלמיד יהודי ממוצע מגיע למפגש עם תלמיד ערבי רק בתיכון [...] צריך להפגיש מגילאים קטנים.

3. תוכני הלימוד

תכנים מסוימים מזמנים תגובה על המצב הפוליטי. לדוגמה ישנם תכנים בשיעורי היסטוריה, אזרחות ומדעי החברה הקשורים ליחסי יהודים-ערבים:

בדיון על זכויות חברתיות עלתה השאלה מי זכאי להן – האם גם זרים וערבים. טענתי כי ערבים בישראל הם אזרחים והזכות שלהם שווה לאזרחים היהודים. תלמיד טען כי הערבים אינם אזרחים וכי הם כולם רוצחים – הנה שתי חיילות נכנסו לכפר וניצלו מלינץ'. היה צורך בהסבר המצב הגאוגרפי וההבדל בין הערבים תושבי השטחים הכבושים ובין הערבים אזרחי המדינה. נעזרתי בטלפונים בכיתה לשאוב מידע על מעמדם של הערבים בישראל וניהלנו דיון על ההכללה הגורפת הרואה את הערבים כרוצחים. הדיון לא הגיע לסיום. בדרך כלל אני קוטע ויכוחים ומסביר כי ויכוח לא חייב להסתיים וכי "ניצחון" בוויכוח אינו מטרה.

תוכני הלימוד העלו דיונים ואמירות גזעניות גם במקצועות כגון ספרות ומדעים, עדות נוספת לצורך בקרב תלמידים לדון במתחים בין יהודים ובין ערבים בהקשרים שונים:

השנה כשלימדתי את 'ראי אדמה' של טשרניחובסקי עלתה השאלה של ערך האדמה מול ערך החיים, התלמידים כמובן הציגו דעותיהם אל מול החוויה של חיים בארץ ישראל רווית מלחמות, חלק בחרו באדמה וחלק בחיים, עלה נושא הגיוס ושוחחנו עליו. אחד התלמידים בדיון אמר משהו על שכל הערבים צריכים למות וקטעתי אותו. תלמיד אחר סיפר שהשיר מזכיר לו את האירוע שבו חטפו את ששלושת הנערים ואז מישהו מיהודים שרף "ערבי הומו", גם שם עצרתי והחזרתי לנושא הערכים אבל זה היה קשה לשמוע שהם טעונום כל כך.

הדוגמה שמורה זו נתנה משיעור מדעים מציגה עליית מדרגה כאשר התלמידה מציגה את עמדותיה הגזעניות לפני חבריה הערבים בכיתה המעורבת:

במהלך שיעור ביולוגיה (נושא אבולוציה) בכיתה מעורבת (ערבים ויהודים), תלמידה בחרה להגיד שכל הערבים הם קופים (התכוונה להגיד שהם פרימיטיביים ואלימים). היא התעקשה להכליל על אף שישנם חברים לשכבה שהם מוסלמים או נוצרים [...] התפתח דיון ער בנושא שבו השתתפו כלל תלמידי הכיתה והוצגו דעות שונות (רוב התלמידים לא הסכימו עם אותה תלמידה).

ראוי לציין כאן שב-20 מדיווחי המורים עלה שבכיתה בבית ספר יהודי נמצא לפחות תלמיד ערבי אחד. ממצא זה לא היה צפוי בשל מערכת החינוך הסגרגטיבית בישראל, ואנו מתרשמים ששיעור המורים במדגם הנוכחי, שיש בכיתתם לפחות תלמיד ערבי אחד, גבוה מהשיעור באוכלוסייה.

4. מפגש בין אוכלוסיות

היו דוגמאות מספר שבהן מפגש בין יהודים לערבים עורר דיון בכיתה ואמירות גזעניות. כך, לדוגמה, מורה זו מתארת מפגש בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים:

תלמידים צעקו לתלמידים מבית ספר ערבי הערות גזעניות. ניהלנו שיחה לאחר מכן על משמעות אמירות אלו ועל הרלוונטיות שלהן.

במקרה אחר נהג אוטובוס ערבי בטיול שנתי עורר גזענות בקרב התלמידים:

לא בכיתה כי אם בטיול שנתי שבו הנהג היה ערבי וזכה ליחס חשדני שלא לומר פוגעני. התפתח דיון שבו אפשרתי לתלמידים לראות בו גם אדם ולא רק סמל שטוח של עם שלם שהם אינם מכירים אותו כלל.

היה גם שיעור שבו תלמידי הכיתה סיפרו על אירוע שהתרחש מחוץ לשעות הלימודים:

תלמידים באו לכיתה ואמרו שכשהם היו בפארק היו גם ערבים בפארק, ואחד התלמידים אמר "סליחה שאני גזעני", ניהלנו דיון לגבי זה שלהגיד ערבים זה לאו דווקא גזעני, אבל לתאר ערבי כמחבל או ערבי מסריח וכו' זה גזענות. לא כל התלמידים הגיבו שווה, חלק מהתלמידים, הקיצוניים יותר, כן אמרו אמירות גזעניות שכולם מחבלים ואי אפשר לבטוח בהם וכו' אך חלק כן הקשיבו והפנימו (כיתה ז' חינוך מיוחד).

5. יוזמה של המורה

מורים דיווחו לעיתים רחוקות שהם יזמו את הדיונים שעודדו אמירות גזעניות. דוגמה נדירה אפשר לראות בציטוט להלן של מורה לאנגלית:

אני מלמדת את השיר As I Grew Older במסגרת לימודי הספרות באנגלית. השיר דן בתוצאות ההרסניות של גזענות ואפליית מיעוטים. אני הפנית את הדיון ליחס הגזעני והמפלה כלפי חלק מערביי ישראל וכלפי האתיופים. אני מתגוררת בטבריה שבה רוב האוכלוסייה מאוד ימנית ודוגלת באידאולוגיה המעודדת אלימות כלפי מי שאינו יהודי. לאחר שנאמרו כמה אמירות גזעניות קלישאתיות כגון "צריך להרוג אותם" אמרתי שכל תלמיד רשאי להביע דעתו בתנאי שהוא מנמק אותה ומסתיע בעובדות ולא בסיסמאות. ההוראה הזו סייעה להרגעת הרוחות ונפתחה בעבורי הדרך ללמד את התלמידים מידע אודות הסכסוך שלא היו מודעים לו...

גם בדוגמה להלן היוזמה של המורה הייתה מעל ומעבר לדרישות הפורמליות של תפקידה וכאן לא עלו אמירות גזעניות, אלא התעורר שיח על נושא הגזענות:

הייתי ממובילי מסע בארץ שהציע אלטרנטיבה למסע פולין ועסק בשאלות זהות יהודית באמצעות מפגשים עם בני יישובים סמוכים ליישובנו. היממה המשמעותית ביותר הייתה בשפרעם, שם פגשו התלמידים נוער ערבי ודנו איתו בסוגיות זהות. אחר כך התארחו תלמידי שפרעם אצלנו. הדיונים לא היו פשוטים והתמשכו עד השעות הקטנות של הלילה. גם כשהמארחים הלכו לישון בבתיהם, הנוער שלנו דיבר על ביטויי גזענות ועל הדרך להתמודד איתם.

מתוך הפירוט לעיל ניכר שעל פי רוב המניעים הם חיזוניים לבית הספר ומתעוררים לאחר אירועים אקטואליים, מפגשים אקראיים בין יהודים לערבים או יוזמה של תלמידים. שיעור נמוך יותר של הדיונים מתעורר בשל תוכני השיעור כאשר בדרך כלל מדובר בנושאים שאינם רלוונטיים לסכסוך היהודי-ערבי בעצמו. לבסוף רק מקצת האמירות הגזעניות מתעוררות לאחר יוזמות של מורים לעשות דיונים בנושאים שנויים במחלוקת.

אסטרטגיות של מורים

בניתוח האיכותני של אסטרטגיות שמורים השתמשו בהן זוהו 15 אסטרטגיות שונות שקובצו לתוך ארבע תמות-על: (1 אסטרטגיות קוגניטיביות; 2 אסטרטגיות רגשיות; 3 אסטרטגיות ממתנות; 4) הימנעות מניהול דיון. לוח 1 מציג את בניית תמות-על על סמך האסטרטגיות שזוהו כולל מספר היחידות שנותחו בכל אחת מקטגוריות העל. המספרים מראים שבפעמים מסוימות (11 אחוזים חפיפה) כמה מהמורים מתחמקים מניהול דיון בעל משמעות וכאשר מתנהל דיון, ברוב הפעמים המורים פונים לאסטרטגיות קוגניטיביות (32% חפיפה), לאחר מכן לאסטרטגיות שממתנות את סערת הרוחות (21% חפיפה) ולבסוף לאסטרטגיות רגשיות שבעיקרן מאפשרות לתלמידים להביע את רגשותיהם בסביבה בטוחה ומכילה. חשוב לציין שמורים רבים השתמשו ביותר מאסטרטגיה אחת באמירה גזענית.

לוח 1: ניתוח תמטי של אסטרטגיות המורים

תמת העל (אחוז חפיפה בין אסטרטגיה ובין יחס גזעני בכיתה)	אסטרטגיות קוגניטיביות (32%)	אסטרטגיות ממתנות (21%)	הימנעות מניהול דיון (11%)	אסטרטגיות רגשיות (8%)
תמות המשנה	שיח ברמה העקרונית העלאת שאלה לדיון	מיתון/איזון/ריבוי דעות הנכחת כללים לדיון שנוי במחלוקת בכיתה	טיפול משמעותי במקום דיון התחמקות מניהול דיון בכיתה	לאפשר אורור רגשות הבעת אמפתיה
	הצגת עובדות		פנייה לרכזת/יועצת/בכיר אחר המורה כצופה מהצד	הפחתת חששות והכלה
	אבחנה לעומת הכללה מתן דוגמאות קונקרטיות אנלוגיה לתקופות היסטוריות אחרות			

1. אסטרטגיות קוגניטיביות

בתמת-על זו קובצו אסטרטגיות משנה שהעידו על פנייה של מורים לערוץ הקוגניטיבי המכילה כיווני חשיבה מגוונים ואף סדר חשיבה גבוה. זהו ערוץ מוכר שבו מורים משתמשים יום-יום בהוראה לשם פיתוח חשיבה ביקורתית בדומה לספרות המחקרית על אסטרטגיות התמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2014; Kerr & Huddleston, 2016; Noddings & Brooks, 2017).

האסטרטגיה הנפוצה ביותר (88 אזכורים) הייתה להעביר את הדיון לשיח עקרוני, אסטרטגיה שקודדנו אותה כ"שיח ברמה העקרונית". כך, לדוגמה, נעשה שימוש ביסודות החוקתיים של מדינת ישראל בתגובה על אמירה גזענית:

אחד התלמידים התפרץ באמירות גזעניות כמו גם: "מוות לערבים". ביחד דנו במגילת העצמאות. מהו אזרח ישראלי ולמה אנו כחברה ישראלית מחויבים. מהו שלטון החוק. מה לגיטימי ומה לא...

המורה הבא השתמש באסטרטגיות שונות ומגוונות כולל העלאת הדיון לשיח על עקרונות כמו חופש הביטוי:

תליתי על לוח השעם בכיתה מאמר [...] קריאת כותרת המאמר ללא קריאת המאמר עצמו כבר יצרה בקרב תלמידים מסוימים תגובה חריפה מילולית, עיון במאמר הוביל להתנגשות חזיתית בין מיעוט ובין רוב. אישרתי לכולם לצוות, לאחר מכן הרגעה וניתוח כל השלבים מתליית העיתון, שם העיתון, תפקיד עיתון, חופש ביטוי, תרבות שיח. למאמר עצמו הגענו רק בשיעור נוסף.

היו 42 אירועים שבהם מורים העלו שאלה לדיון לאחר אמירה גזענית בכיתה כמו הדיון בשיעור לשון שעסק ב"גזענות בקבוצת (הכדורגל) בית"ר, האם יש או אין לזה מקום בספורט?". בציטוט הבא המורה התמודדה עם ההתלהמות שהתעוררה לאחר פיגוע:

הוצג מקרה ובו אירוע אקטואלי של פיגועים ואלים מצד הערבים נגד היהודים בישראל. רוב הכיתה החלה להקניט ולקלס את המגזר הערבי [...] לסיכום שאלתי את הכיתה כיצד היה אפשר, לדעתם, לשנות את המצב הקיים. התלמידים בכיתה (גם אלו שהביעו אמירות כנגד הערבים) אמרו כי צריך ללמוד להסתדר והדבר יתאפשר רק אם גם הערבים ירצו בשלום והרצון יבוא משני הצדדים. רק אז נוכל לחיות בשלום ללא פחד.

כנגד אמירות גזעניות, המורים בחרו ב-30 מהמקרים להציג לפני התלמידים עובדות שיעזרו להם לראות את המצב בדרך מציאותית יותר, מקרים שקודדו בתמה "הצגת עובדות".

מייד לאחר מבצע צוק איתן האשימו התלמידים את הערבים במלחמה זו [...] ביקשתי מהתלמידים שיגדירו מי אלו הערבים שהם כל כך שונאים [...] אף אחד לא ידע לחלק את הערבים לקבוצות בארץ וכולם הכלילו את הערבים כמקשה אחת. רק אחרי שכתבתי בלוח את כל העדות הערביות וגם את אלו שמשרתים בצה"ל, אז חלק מהתלמידים שינו את עמדתם לגביהם.

אסטרטגיה אחת שחזרה על עצמה ב-30 יחידות ניתוח הייתה ניסיונות של מורים לפרק הכללות ולהציג לפני התלמידים תמונה מורכבת, כך לדוגמה המורה בציטוט הבא הפרידה בין אזרח ערבי ובין אדם שיש בו איום ביטחוני:

תלמיד אמר שהוא רוצה להתגייס למג"ב על מנת להרוג ערבי [...] היה חשוב לי להצביע על הגזענות שבאמירה [...] על הכלליות שלה, לעשות הפרדה בין מי שמשכן את הביטחון ויש להילחם בו ולהתגונן מפניו לבין רצון להרוג אדם בגלל הזהות שלו.

המורה במקרה להלן משתמש גם באסטרטגיה של הבחנה לעומת הכללה וגם עוזר לתלמידים לשאוב את המידע מתוך המדיה:

תלמיד טען כי הערבים אינם אזרחים וכי הם כולם רוצחים – הינה שתי חיילות נכנסו לכפר וניצלו מלינץ'. היה צורך בהסבר המצב הגאוגרפי וההבדל בין הערבים תושבי השטחים הכבושים, לבין הערבים אזרחי המדינה. נעזרתי בטלפונים בכיתה לשאוב מידע על עמדתם של הערבים בישראל וניהלנו דיון על ההכללה הגורפת הרואה את הערבים כרוצחים.

אסטרטגיה נוספת (15 אזכורים) שמורים משתמשים בה היא הבאת **דוגמאות קונקרטיים** להתמודדות עם האמירות הגזעניות. המורים מבקשים באמצעות אסטרטגיה זו לתת פנים ושמות להכללות הגזעניות ולתת לתלמידים להתמודד איתם. כמה מהמורים השתמשו בדמויות ציבוריות ידועות כמו אחמד טיבי ולוסי איוב ואילו אחרים, כמו המורה בציטוט להלן, השתמשו בדמויות מוכרות מהווי בית הספר:

בכניסה לכיתה י"א מצאתי על הלוח את הכתובת: "מוות לערבים". שאלתי את הכיתה מה לדעתם אומרת הכתובת הזו. התשובות נעו בין התנערות מאחריות (אנחנו לא כתבנו את זה) להסכמה נחרצת על רקע תקופת פיגועים קשה בירושלים. שאלתי האם זה כולל את נאדיה, תלמידה ערבייה בשכבה. רבים הזדעזעו מהרעיון. הזכרתי בשם כמה מעובדי התחזוקה של בית הספר (נביל, עבדאללה, נאדר) ושאלתי אם צריך להרוג אותם. רבים מהתלמידים אמרו שלא. כששאלתי למה, הם אמרו שהם מאמינים שהאנשים האלה לא רוצים להרע להם. שאלתי: אם כך – האם הכיתה מסכימה עם הכתובת הכוללנית הזו? ותלמידים רבים אמרו שלא. ביקשתי מאחד מהם למחוק את הכתובת מהלוח.

בתשעה מקרים מורים השתמשו ב**אנלוגיות** לתקופות היסטוריות אחרות ובעיקר לשואה, כמו בדוגמה להלן:

תלמידים בכיתה י' החלו לחקות קריאות "אללה אכבר" ולשיר שירים גזעניים נגד פלסטינים. עצרתי את הקריאות והשירה, והסברתי שיש דרכים אחרות לבטא את אותם רגשות, וביקשתי מהם לבטא את רגשותיהם בצורה יותר מושכלת. הם התבטאו בחריפות רבה. אחרי שסיימו, אמרתי שאני עצמי דור שני לשואה ויש משהו בגזענות שפוגע בי אישית. כל גזענות באשר היא [...] התלמידים היו קצת המומים – שאלתי מדוע, והם הסבירו שמעולם לא קישרו בין הרגשות שלהם נגד הערבים לגזענות נגד יהודים בשואה.

2. אסטרטגיות ממתנות

מורים רואים את הרגעת הרוחות כחלק מתפקידם כמורים. האסטרטגיה הנפוצה ביותר (73 אזכורים) שמורים השתמשו בה הייתה **בהעלאת דעות מגוונות ומאזנות**. כך, לדוגמה, במקרה להלן שבו תלמידות הגיעו נסערות לכיתה:

תלמידות [...] התמודדו עם זריקת אבנים עליהן ברכבת הקלה. היו המון פחדים וכעסים. השתדלתי לתת יותר מקום לדעות מאוזנות ולמחות על דעות קיצוניות.

במקרה להלן המורה הציגה מגוון רחב של דעות כולל ההיבט ההלכתי:

נישואי תערובת בין יהודיות לערבים – היה איזה מקרה שפורסם בתקשורת בצורה רצינית, וכל המדינה דנה בו. התלמידות הציגו דעות לכאן ולכאן, הרוחות התלהטו כמובן. אך השתדלתי להרגיע ולמתן, לתת לכל אחת לומר את דעתה. עלו סיפורים מתוך המציאות שהבנות מכירות או מתמודדות איתה. הצגתי להן את הצדדים השונים כפי שאני רואה אותם. וכמובן גם את הצד ההלכתי. השתדלתי להסביר ולהביא דוגמאות שלא כל יהודייה שמתחתנת עם ערבי סובלת ממכות וכד' כמו שמנסים להציג את זה. מצד שני כדאי מאוד לשמור על הייחודיות שלנו כעם ולא להתערב בגויים, גם אם הם הכי טובים וחכמים. לכבד ולחיות בשכנות טובה אבל לשמור על גבולות.

עוד אסטרטגיה שמורים השתמשו בה (28 אזכורים) הייתה **הנכחת כללים דמוקרטיים לדיון** שמאפשרים ריבוי קולות והצגה של דעות שונות כאשר המורה משמש שומר סף של כללים אלה. באמצעות אסטרטגיה זו תלמידים מתנסים הלכה למעשה בשיח הדמוקרטי בכיתה בדומה להמלצותיה של הס (Hess, 2009; Hess, & McAvoy, 2014). שלא כמו האסטרטגיה של הפעלת משמעת שמטרתה היא התחמקות מדיון בעל משמעות, המטרה של הנכחת הכללים לדיון היא יצירת שיח דמוקרטי. אפשר לראות דוגמה מפורטת לכך בתיאור של המורה להלן:

בשיעור גאוגרפיה בנושא גבולות ישראל, דיברנו על הקו הירוק ועל השאלה של היעדר שלום והבעייתיות בכך. עלו דעות רבות בקבוצה וגם מתלמידים שגרים באזורי הקו הירוק והייתה התלהמות משני צידי המתנס. אני מיתנתי את הוויכוח שיהיה תרבותי ושכל אחד ישמע את האחר. טענתי שגם אם מישהו לא מסכים עם דעתו של האחר עליו לשמוע אותו ולענות לו בצורה מנומסת ולא מתלהמת וכך היה. היה תלמיד שאמר לי שקשה לו לקבל דעות של אחרים ואז אמרתי לו שהוא חייב להבין שיש גם דעות מנוגדות לשלו ולא דווקא בנושאים פוליטיים ואם הוא רוצה שישמעו את דעותיו עליו לשמוע גם דעות של אחרים. מקווה שהבין.

3. אסטרטגיות רגשיות

לדעת המורים ההיבט הרגשי זוכה למקום נכבד בתפקידם בכיתה (Erlich Ron & Gindi, 2018) עם זה מבחינה כמותית נראה שכתגובה על אמירות גזעניות, משתמשים פחות באסטרטגיה זו (8 אזכורים). ייתכן שמורים אמפתיים פחות כלפי אמירות גזעניות שמונעות בכעס ובנקמה ובמקרים שהפעילו בהם אסטרטגיה זו הם **עסקו ברגשות של פחד ועצב** שהיו בבסיס אמירות אלו. המורה למתמטיקה בדוגמה הבאה אפשר אוורור רגשות לאחר פיגוע בעירו:

כאשר היה פיגוע בעיר בה נמצא בית הספר, הייתה תחושה של פחד בקרב התלמידים בניהול שגרת חייהם (נסיעה באוטובוס, הליכה בחוץ בערב). קיימתי דיון כדי לאפשר ונטילציה, לשמוע עמדות ולהרגיע.

במקרה הלא שגרתי להלן, נראה שתגובת המורה הושפעה מהאמפתיה שהיא חשה כלפי התלמיד שנפגע:

תלמיד אוהד בית"ר ירושלים שהתבטא בצורה קיצונית וכתוצאה מכך תלמיד בדווי מהכיתה התפרץ בבכי ובכעס על ההתנהגות הגזענית ועל כך שדודו נהרג כחייל צה"ל. נערכו שיחות רבות בכיתה ומעבר לכך הזמנתי אורח חייל בדווי שסיפר לתלמידים על חוויותיו. נהלנו שיחות ונטילציה בכיתה. הגבתי גם לאמירה הגזענית בשיחות עם התלמיד והוריו והיועצת הייתה חלק מהנעשה.

אסטרטגיה נוספת שמורים השתמשו בה היא **אמפתיה**, לדוגמה לצד השני בסכסוך. בדוגמה להלן המורה ראתה את הצורך של התלמידים לאוורר רגשות עם הצורך למתן עמדות קיצוניות בהבעת אמפתיה:

על רקע 'צוק איתן' תלמידים טענו כי מדינת ישראל צריכה לפגוע באוכלוסייה הערבית בעזה בעוצמה רבה. הייתי מודעת לצורך לאוורר רגשות ומנגד לסייע להם להיכנס לנעליהם של ילדים בני גילם בצד האויב ולראות את הדברים מנקודת מבטם.

לבסוף היו מורים שהגיבו על אמירות גזעניות **בהפחתת חששות והכלה** של התלמידים, כמו לדוגמה בתיאור להלן לקראת שילובה של סטודנטית ערבייה שעוטה חגיאב בכיתה:

לפני שנה בשיעור ערבית הכנתי את כיתה ז' לבואה של סטודנטית ערבייה מוסלמית לכיתה לשם צפייה והוראה בכיתתי. סיפרתי לתלמידים על שמה של הסטודנטית ועל כך שהיא עוטה חגיאב. הכוונה הייתה להפחית חששות ולמנוע הפתעות. תוך כדי התפתח דיון בכיתה על החברה הערבית. שני תלמידים מאוד נלחצו והביעו חשש מבואה. אחד אף אמר שהוא מפחד שהיא טרוריסטית ועלולה לפגוע בו. נתתי לתלמיד לדבר אך הגבתי בצורה ברורה שבמכללה באזור שלנו לומדים הרבה סטודנטים ערבים ואף בקרבת בית הספר גרים ערבים מוסלמים ולכן אין לו מה לחשוש. בסופו של דבר הסטודנטית הגיעה לאורך כל השנה והתלמיד קיבל אותה בסבר פנים יפות.

4. הימנעות מניהול דיון

מורים רבים (25) פנו ל**טיפול משמעותי** ולפיכך נמנעו מניהול דיון דמוקרטי. נראה שיש מוטיבציות שונות להפעלת אסטרטגיה זו: יש כאלו שחושבים שיש גבולות לדמוקרטיה ואין להתיר אמירות כאלו מסיבות ערכיות, אחרים חוששים מאיבוד שליטה בכיתה:

בשיחה בכיתה י"ב עלו אמירות קשות של שני הצדדים ימנים ושמאלנים ונאלצתי לקטוע את הדיון כי הרוחות התלהטו מדי.

ואילו אחרים משתמשים במשמעת כתירוץ לקטוע דיונים בלתי נעימים כאלו באיבם. הדוגמה להלן מראה כיצד כמה מהמורים נוקשים בעמדתם, פונים לפרקטיקות מיושנות, לא מנצלים הזדמנויות לתהליכי עומק חינוכיים ומונעים דיונים עתידיים:

תלמיד שלי הביע בוויכוח דעות קיצוניות נגד ערבים, כולל שיר גזעני. שלחתי אותו לשטוף את פיו במים ולאחר מכן הבהרתי לכל הכיתה שלא אסכים בכיתתי לשמוע דעות מעין אלה.

גם הציטוט הבא מדגים גישה משמעתית שמכריזה על אמירות גזעניות כלא לגיטימיות ומחזירה את הכיתה לחומר הלימוד:

תלמידים שמעו על פיגוע דקירה שאירע במשך היום. הרוחות סערו. התלמידים הביעו פחד, סלידה ושנאה. אני ניסיתי להכיל את הרגשות. האמירה הקיצונית ביותר באה מאחד התלמידים שאמר שצריך להרוג את כל הערבים. אמרתי:

"אתה מבין איזה דבר נורא אתה אומר כעת! לדעתך זה נכון להרוג קבוצה שלמה של אנשים מכיוון שיש ביניהם כאלה שפוגעים בנו? כך אתה היית רוצה שיתייחסו אל היהודים בארץ אם חלילה יהודי היה רוצח מישוהו על רקע הסכסוך הישראלי-ערבי?"

הבחור השתתק, ואחריו כל הכיתה, וחזרנו איכשהו למתמטיקה. הילד הערבי היחיד בכיתה שתק במשך כל הדיון.

מורים ובעיקר מורים מקצועיים, לא מגדירים ניהול דיונים בנושאים שנויים במחלוקת כחלק מתפקידם וכדי לא להתמודד עם אמירות גזעניות משתמשים באמתלות שונות כגון "היה אירוע ורק המחנכים עסקו בו בכיתותיהם" או

בכיתות מסוימות הנושא גורר התלהמות נוראית וצעקנית. לרוב המתונים שקטים או מושתקים ונוצר מצב שבו רק אני 'עומדת בפרץ'. לצערי, לא תמיד יש לי את כוחות הנפש הדרושים לכך ובמקרים כאלה אני נמנעת מלעלות את הנושא. במידה שהנושא הועלה על ידי התלמידים, אני לא בורחת ומתמודדת אבל בעל כורחי.

כמה מהמורים **נמנעים מהתמודדות** עם אמירות גזעניות בפנייה לרכזת/יועצת או תפקיד בכיר אחר:

המקרה [...] קרה בבית ספר דתי בכיתה י'. כשהיה את המקרה של שרפת המשפחה מדומא נחרדתי והייתי בטוחה שאין עוררין שזה מקרה חמור, מזעזע, בלתי צודק וכו'. דיברתי עם התלמידים על כך והם התחילו להשמיע אמירות כמו "מגיע לך", "מוות לערבים". אני הזדעזעתי. ידעתי שהבורות כל כך עמוקה ושאיני כרגע במיעוט ובאתי לא מוכנה מבחינת עריכת הדיון אז קטעתי את הדיון, פניתי לרכזת החברתית וליועצת והן לא עשו כלום. מאז אני "שמאלנית" בעיני התלמידים הללו.

לבסוף היו מורים שלא הגיבו בזמן אמת על דיון ומצאו את עצמם בתפקיד של "צופים מהצד" בהתרחשות בכיתה מבלי לנהל אותה, כמו שמדגימה המורה להלן בכנות רבה:

למעשה זה אירוע שבו לא הייתה התמודדות מצידי. במהלך השיעור אחד התלמידים ראה בנייד שלו שהיה פיגוע דקירה בירושלים, וקבוצה של תלמידים התחילה לצעוק "מוות לערבים" ו"שואה לערבים". לא הצלחתי להשתלט על האירוע (ראוי לציין שהם גם ניצלו את המצב כדי להשתחרר מוקדם מבית הספר), [...] אני לא הייתי מרוצה מהתגובה שלי.

לסיכום תמת האסטרטגיות, מורים הגיבו על אמירות גזעניות בדרכים מגוונות: מעטים התחמקו מניהול דיון בדרכים מסוימות ומאלו שראו באמירות הזדמנות חינוכית היו כאלה ששמו את הדגש בשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות, בעוד אחרים שמו את הדגש בכיבוי הלהבות או באוורור רגשי. המורים לא מדווחים על שימוש במשנה סדורה כלשהי

שהם מסתמכים עליה. כאשר הם נתקלים באמירות גזעניות נראה שהם מפעילים אסטרטגיות על בסיס אינטואיטיבי על פי סגנונם האישי ועל פי תפיסת העולם שלהם.

5. תוצאות האמירות הגזעניות

כפי ששרטוט 1 מראה, לאחר האמירות הגזעניות תיארו המורים במקצת מהמקרים תוצאות חיוביות ובאחרים תוצאות שליליות. מידת החפיפה בין אמירות גזעניות לתוצאות חיוביות (42%) הייתה דומה למידת החפיפה בין אמירות גזעניות לתוצאות שליליות של הדיון (49%).

תוצאות חיוביות

התוצאות החיוביות כללו שתי תמות משנה (1: תהליך חינוכי; 2: שינוי עמדות. מורים דיברו על תהליכים חינוכיים רבים ומגוונים לאחר אמירות גזעניות. כמה מהתהליכים היו ממוקדים יותר בתלמיד עצמו כמו לדוגמה:

במהלך דיון בכיתה ז' החל תלמיד לקרוא מוות לערבים. הוא הורחק מן הדיון ובתום תהליך מולו, העביר בכיתה שיעור על משמעות קריאתו.

במקרים אחרים דובר על תהליכים כיתתיים שאפשרו שיח הדדי מכבד יותר כמו בדוגמה להלן:

תוך שיח על נושא הפיגועים בארה"ב ב-9.11.2001, עלה גם הנושא של הפיגועים בארץ בעיקר בשנים האחרונות. משם עלו הערות שונות של תלמידים על כך שאין הם רוצים כל קשר עם ערבים כי הם טרוריסטים ורוצים במותנו אך גם עלו הערות אחרות על כך שלא כל הערבים טרוריסטים וכי רובם רוצים לחיות בשלווה ובשקט בדיוק כמונו. נשמעו הערות לכאן ולכאן, כמובן שלא הצלחנו להגיע להסכמה, אך היה שיח שבו התלמידים הקשיבו זה לזה, והגיבו בתגובות לעניין על הערות שאליהן הם מתנגדים.

בדומה ציטטנו קודם לכן את המורה שבעקבות אמירות גזעניות, כולל תמיכה בדעותיו של הרב כהנא, התחילה תהליך עבודה עם הכיתה שארך שנה מלאה ובסופו לדבריה התלמידים למדו "לכבד דעות של אחרים".

היו מקרים מעטים שבהם המורים דיברו במפורש על כך שהרגישו בשינוי עמדות אצל התלמידים. בציטוט הבא אפשר לראות את הרצף בין אסטרטגיה של פירוק האמירה הגזענית בחיבורה לאנשים שהתלמידים מכירים, ובין תוצאה חיובית של שינוי עמדות:

בכיתת החינוך שלי היו מספר תלמידים שהביעו דעות גזעניות כלפי ערבים בהקשר ל(מבצע) "צוק איתן". הזכרתי להם שבפנימייה שבה הם גרים יש גם בני מיעוטים שביום-יום הם מנהלים עימם יחסי חברות. התזכורת גרמה לשתי בנות לסייג את האמירה הקיצונית. לראות את הפנים של האחר.

תוצאות שליליות של הדיונים

במקרים רבים המורים הביעו קושי בניהול הדיון וחשש מהתלקחות הדיון. כך, לדוגמה, אמירות גזעניות היו חלק מאווירה שלא אפשרה לדברי המורה ניהול דיון:

בשיחה על פיגוע שהתרחש במרכז הארץ – תלמידים צעקו "מוות לערבים", היו כעוסים עד חמומי מוח. לא ניתן היה להביע דעות אחרות ונוספות.

גם למורה המצוטטת בשורות להלן היה קשה להתמודד עם כיתה סוערת:

בעקבות גל פיגועי הסכינים שהתרחש לפני כשנה, וכן מקרה החייל היורה (אלאור אזריה) היו בכיתה אמירות גזעניות מאוד כלפי האוכלוסייה הערבית. נשמעו אמירות כמו: "צריך להרוג אותם". "אני אדקור אותם אם אראה ערבי", ולי כמורה היה קשה מאוד להרגיע את הרוחות בכיתה התוססת.

כמה מהמורים דיברו על **חוסר האונים** שלהם, למשל, המורה להלן ששמעה אמירות גזעניות בהפסקה ולא הייתה בטוחה אם זה חלק מתפקידה ואם כן, איך היא אמורה להתערב:

...לצערי לא התערבתי בדיון ממספר סיבות: 1. הייתי בחודש הראשון להוראה ולא היה לי שום מושג האם וכיצד עלי להתערב; 2. השיחה הייתה שיחה פרטית בהפסקה ושמעתי אותה במקרה ושוב, לא ידוע לי האם וכיצד להתערב במצב כזה...

המורה להלן דיווח שהרגיש חוסר אונים ופנה לאסטרטגיה לאורור רגשי:

כשחינכתי בכיתות מקדמות [...] נושא הערבים-יהודים היה מאוד טעון ותמיד נלווה בקריאות גזעניות, בחינוך הרגיל הדבר פחות קיצוני אך בשנים האחרונות גם בכיתות אלה הדיון הפך למאוד טעון, במיוחד על רקע של פיגועים ושם גם לך כמורה אין הרבה איך לאזן או לדון [...] וגם אתה די חסר אונים ורק מאפשר אוורור רגשי-חרדתי לתלמידים.

נראה שחלק מהקושי של מורים לנהל דיון נובע מפער בין מורים לתלמידים, ובעיקר מהקיצוניות הגדולה יותר של התלמידים. הפער בין העמדות המתונות יותר של המורים ובין עמדות קיצוניות בקרב התלמידים מקשה על ניהול דיונים ומביא לא פעם לידי תוצאות שליליות של **תוקפנות כלפי מורים**. מורים מספר דיווחו שדיונים מסוג זה גרמו לתלמידים לקטלג אותם ולכנות אותם בכינויים מלגלים, כמו לדוגמה:

תלמידים אמרו שצריך להרוג את כל המוסלמים. ציינתי שיש כמיליארד וחצי מוסלמים בעולם בהם תינוקות וילדים קטנים. מאז במשך תקופה ממושכת קראו אחרי ילדים בפרוזדורי בית הספר 'מיליארד וחצי'.

במקרה המצוטט מטה, המורה לא הסכימה להביע דעות גזעניות ולכן קוטלגה כ"שמאלנית":

שני תלמידים נכנסו לכיתה וצעקו "מוות לערבים" ושאלו אם אני שונאת ערבים. אמרתי שאינני שונאת אנשים בגלל מוצאם והם התחילו לצעוק עלי שאני מורה שמאלנית שאסור לה ללמד בבית הספר (לימדתי שבועיים באותו בית הספר). מאותו יום הם ארגנו קבוצת תלמידים ששרו במסדרון כשחלפתי על פניהם שירים נגד ערבים ונגד שמאלנים. תלמיד אחר נכנס לכיתה שלימדתי ושאל: "את המורה השמאלנית?" הרים אצבע משולשת וקרא: "אני שונא ערבים ושמאלנים". שיתפתי את רכזת השכבה והיא לא עשתה מאומה. מנהל בית הספר ידע על האירועים ולא עשה דבר. האירועים נמשכו בחודש ללא התערבות של אף גורם בבית הספר. עד שאני הצבתי גבולות לדרך שבה מתנהגים כלפיי והילדים נרגעו.

אחת התוצאות השליליות שמורים הצביעו עליה הייתה שמבחינתם הדיונים לא גרמו לשינוי אצל התלמידים, כמו שכתב המורה להלן בתשובתו:

...לצערי אינני חושב שחל שינוי בעמדות, עובדות אין בכוחן לשנות בקרב הנוער, מרבית בני הנוער בכיתותיי לא שינו את דעותיהם ולא רק בנושא זה.

חשוב לציין שמורה אינו יכול לדעת אם חל שינוי בעמדותיהם הגזעניות של בני הנוער או לא אבל האמירה משקפת ייאוש.

לסיכום תמת התוצאות, האמירות הגזעניות מניעות תהליכים חינוכיים מורכבים. גם כאשר התהליכים מוצלחים, הם גובים מחיר מהמורים. כך, לדוגמה, המורה להלן שנראה שפעלה מתוך שימוש באסטרטגיות מגוונות והצליחה להניע תהליך חינוכי, מסכמת את החוויה שלה מנקודת מבט שלילית:

אחרי פיגוע שבו נפצע אב של תלמיד מכיתה ט' מקבילה, נשמעו טענות גזעניות חריפות בכיתה נגד הפלשתינאים. רובן ככולן היו מבוססות על דמגוגיה או על דעות אישיות. רובן ככולן היו מכלילות ותוקפניות מאוד. היו לי שני שיעורים רצופים באותה כיתה, מה שהיווה יתרון. ראשית, אסרתי חד-משמעית על צעקות, קללות והתפרצויות. הבטחתי שכל מי שירצה בכך, יוכל להשמיע את דבריו. הכיתה נרגעה. התחלתי בשאלות (שאף אחד לא הצליח לענות להן) על ההיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלשתינאי, מכאן הובלתי למסקנה שלא ניתן להביע דעה כשהעובדות אינן מוכרות. מכאן סקרתי בתמציתיות את שורשי הבעיה, תוך כדי שימוש בלוח להדגשה ולהבהרה. כמה פעמים אמרו תלמידים: "בכלל לא ידעתי ש...". אחר כך החלו להישמע דבריהם, בטון אחר לגמרי, כשאני מקפידה שהדברים ייאמרו רק בהתבסס על עובדה כלשהי שהופיעה על הלוח. במקום צעקות והטחות היו עכשיו שאלות רבות, עניתי ככל שהיה ביכולתי. בסופן של השעתיים נתבקשתי לומר את עמדתי ולנמק אותה (כפי שביקשתי מהם) וכך עשיתי. הרגשתי שהתלמידים שלי זקוקים מאוד למידע עובדתי וכי ייתכן שזה מעולם לא ניתן להם לפני כן באופן מסודר. אף לא אחד מהם הכיר אזרח/תושב ערבי מימיו (אלא אם מדובר בפועלים שעבדו בבתייהם). חזרתי הביתה עצובה ומתוסכלת.

ניתוחים השוואתיים חוצי מקרים

ניתוח חוצה מקרים של הגורמים המניעים לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) מוצג בלוח 2. יש מקום לראות כאן שאקטואליה מניבה יותר תוצאות שליליות, ואילו מפגש ממתן במעט ומעלה את הסיכוי לתוצאה חיובית של המהלך החינוכי לאחר אמירות גזעניות. אולם ניתוח חוצה מקרים של גורמים לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) לא העלה מגמות כלשהן ($\chi^2(4)=3.28, n.s.$), והחלוקה בין תוצאות חיוביות ושליליות הייתה מאוזנת בנתונים השונים. כלומר כרגע מדובר במגמה שאינה מובהקת מבחינה סטטיסטית, ועל כן חשוב שמחקרים עתידיים יבחנו אסטרטגיות אלו בדרך מעמיקה יותר.

לוח 2: ניתוח חוצה מקרים של גורמים לעומת תוצאות

אקטואליה	תוכני השיעור	יזומה של תלמידים	מפגש יהודי-ערבי	יזומה של המורה
36(17%)	13(9%)	18(14%)	11(11%)	10(11%)
52(24%)	16(10%)	23(16%)	6(5%)	12(11%)
תוצאות חיוביות				
תוצאות שליליות				

לוח 3: ניתוח חוצה מקרים של אסטרטגיות לעומת תוצאות

התחמקות מדיון	אסטרטגיות רגשיות	אסטרטגיות ממתנות	אסטרטגיות קוגניטיביות	תוצאות חיוביות	תוצאות שליליות
11 (9%)	12 (12%)	34 (24%)	37 (19%)		
15 (11%)	8 (6%)	35 (21%)	42 (20%)		

ניתוח חוצה מקרים של אסטרטגיות לעומת תוצאות (חיוביות או שליליות) לא העלה מגמות כלשהן ($\chi^2(3) = 1.56, n.s.$) והחלוקה בין תוצאות חיוביות לשליליות הייתה מאוזנת באסטרטגיות השונות.

דיון

מהמחקר עולה תמונה מדאיגה של גזענות מפורשת ולא מצטדקת בקרב בני נוער בישראל שתואמת את תהליכי ההקצנה והקיטוב אשר באים לידי ביטוי במדינות דמוקרטיות מובילות כולל ישראל (Hirschl, 2018; Stanley, 2018). כמות ואופי הציטוטים מציירים תמונה של שיח תוקפני ובוטה בכיתות שגורם למורים רבים להרגיש מבוכה ולחשוש מאיבוד שליטה בכיתה. רבים מהמורים מאפיינים את האמירות של התלמידים כקיצוניות ומכלילות כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל. התלמידים מתקשים לערוך הבחנה והפרדה בין ערבי שהוא אזרח ישראל לפלסטינים תושבי השטחים וערבים במדינות ערב ובין אזרח מהמניין לטרוריסט.

מוקד המחקר הוא הדרך שבה מורים מתמודדים עם אמירות גזעניות. מורים מדווחים שהאמירות האלה מגיעות בדרך כלל ממקורות חיצוניים כאשר אחד הבולטים הוא בתגובה על אירועים אקטואליים ביוזמת התלמידים. ממצא זה מעיד שהניסיונות להשאיר את בית הספר כמרחב סטרילי מחוץ לזירה הפוליטית-חברתית נכשל והמורים מוצאים את עצמם פעם אחר פעם מתמודדים עם רגשותיהם העוצמתיים של המתבגרים. היו מקרים שבהם תוכני הלימוד זימנו את הדיון הפוליטי ויש מקום להבין כיצד גרמו לאמירות גזעניות, אולם הסבר זה בטל בשישים הן כמותית (במובן שהיו יותר תגובות על אירועים אקטואליים) והן מהותית (במובן שגם תוכני לימוד שהם לכאורה לא רלוונטיים גרמו לאמירות גזעניות). בית הספר מתגלה במערומיו, שכן הקונפליקט היהודי הערבי מתמשך ודורש תיווך שיטתי, ואילו בתי הספר טומנים ראשם בחול והתלמידים מעלים את הנושא לפני מורים שמרגישים פעמים רבות חסרי כלים ושיטה סדורה להתמודדות.

אחד הממצאים הבלתי צפויים במחקר זה הוא היעדרותם המוחלטת של הייעוץ, ההנהלה ומשרד החינוך בתיאורי המורים. אף לא אחד מ-387 המורים שענו על שאלתנו לא הזכיר מעורבות של יועץ או יועצת, מנהל או מנהלת, לא הזכיר חוזרי מנכ"ל ולא פנה לגוף בכיר לעזרה. חסרה חוליה שמקשרת ומיישמת את המדיניות המוצהרת במסמכי משרד החינוך לרמה הארגונית ולמורה הניצב לפני התלמידים. יש מקום לשער רק את מידת הבדידות שחשים המורים העומדים לבד לפני כיתה או קבוצה מתלהמת המשמיעה אמירות גזעניות. הנחיות מצד גורמים רשמיים במשרד החינוך, כגון זו שהוצגה בפתח המאמר (קשתי, 2017), המאפשרת קבלת תשובות גזעניות בבחינת הבררות, מעבירות מסרים סותרים, מנרמלות שיח גזעני ומשאירות את המורים נבוכים ומבולבלים. ליועצים ויועצות תפקיד חשוב בסיוע למורים המתמודדים עם דילמות בנושא. חשוב שיועצים יהיו מודעים לאינטנסיביות של האמירות הגזעניות ולהיבטים הרגשיים המהותיים העומדים

מאחורי אמירות מסוג זה. הכשרתן של יועצות והמיקום הבית ספרי שלהם הוא כזה שהן יכולות לחלץ את המורים מבדידותם ולסייע להם בכלים חברתיים-רגשיים.

המורים מתמודדים באמצעות פנייה לארגז הכלים הכללי שלהם. ולכן לא מפתיע שרובם פונים לאסטרטגיות קוגניטיביות: היבט שהמורים מיומנים בו ועוסקים בו על בסיס יום-יומי. המורים מעלים שאלות לדיון, עושים הבחנות לעומת הכללות ומנסים להקנות ידע בדומה לתפקידם המסורתי. מורים השתמשו באסטרטגיות ממתנות מתוך רצון להציג לתלמידים תמונה מורכבת יותר ולהנכיח כלים לדיון דמוקרטי בכיתה. שיעור קטן של מורים פעלו למנוע דיון אם באמצעים משמעותיים ואם בהתחמקות. רק מעטים השתמשו באסטרטגיות רגשיות כמו אורור רגשי – ממצא שלכאורה עומד בסתירה עם מחקרים רבים שמראים שמורים בישראל רואים בתחום הרגשי חלק ניכר מתפקידם (Erlich Ron & Gindi, 2018) ועל סמך הממצא שהמניע המרכזי הוא אקטואליה. היה מקום לצפות שבעייתות מלחמה או פיגועים מורים יפעילו אסטרטגיות רגשיות יותר ויפנו פחות להיבט הקוגניטיבי. אפשר להסביר ממצא בכך שהמורים לא רואים באמירות גזעניות ביטוי לגיטימי של חששות ופחדים, ולכן לא רואים את תפקידם "הכלת" רגשות אלו. כלומר, המורים מתקשים להבחין בין הבעת אמפתיה ובין מתן לגיטימציה.

מורים דיווחו על שיעור דומה של תוצאות חיוביות ותוצאות שליליות לאחר אמירות גזעניות של תלמידים. חשוב לציין שמדובר בתפיסה הסובייקטיבית של המורים של תוצאות חיוביות או שליליות. פעמים רבות המורים קבעו שהתוצאה חיובית או שלילית על סמך שינוי עמדות, מיתון דעות או נסיגה מעמדות קיצוניות וזאת מתוך ניגוד לרוב הספרות המקצועית שעוסקת בעצם קיום דיון וריבוי דעות כהישגים דמוקרטיים (Hess, 2009). מצד אחר, היו מורים רבים שדיווחו שההתמודדות שלהם עם אמירות גזעניות הביאה לידי תוקפנות כנגדם – ממצא נוסף המעיד על חשיבות הטיפול בנושא.

תשובות המורים מעידות על פער מהותי בידע ובמיומנויות שלהם לעומת הספרות בנושא דיונים בנושאים שנויים במחלוקת בכלל והתמודדות עם אמירות גזעניות בפרט. הממצאים מראים שהגורמים המניעים לאמירות כאלו הם חיצוניים לבית הספר ובתי ספר אינם יכולים לאמץ מדיניות של ניטרליות ולצפות שהנושאים לא יעלו. התעלמות משאירה את המורים בודדים במערכה וללא כלים מתאימים להתמודדות ולהשפעה אפקטיבית על מגמת הקיטוב וההקצנה. ישנה חשיבות רבה בהכשרת מורים להתמודדות עם נושאים שנויים בחלוקת בכלל וגזענות בפרט וגם גישה פראקטיבית של מערכת החינוך שבה תכנים פוליטיים יועלו מתוך תכנון מראש ולא כתגובה על פרובוקציות מצד תלמידים.

אמירות גזעניות, בין שהן מגיעות ממניעים רגשיים של פחד ובין שהן תיעול של אלימות, הן צינור שמחזיר אלימות לסביבה הבית ספרית. למערך הייעוץ תפקיד חשוב ביצירת אקלים חינוכי מיטבי ולכן יחס רגשי כלפי אמירות מסוג זה יכול להיות בעלת משמעות רבה לשיפור האקלים. ליועצות חינוכיות כלים לסייע למורים להפוך את ההתפרצויות הרגשיות האלה לדיונים בעלי חשיבות שיוכלו לתרום לאקלים הבית ספרי במקום לחבל בו. במצב כזה המורים ימצאו בצוות הייעוץ כתובת, מקור לידע ולחשיבה משותפת והתלמידים יקבלו מענה רגשי לחרדות הנובעות מהמצב הפוליטי-ביטחוני המתמשך.

ממצא בלתי צפוי נוסף במחקר היה הדיווחים הרבים על תלמידים ערבים בבתי ספר יהודים. נראה שמספר הדיווחים במחקר אינו עולה בקנה אחד עם התמונה הארצית של

מערכות חינוך נפרדות. ייתכן שהסיטואציה המורכבת גרמה דווקא למורים אלו לדווח על אירועים שקרו בכיתותיהם. כמו כן הייתה מגמה של תוצאות חיוביות יותר כאשר הגורם המניע לאמירה הגזענית היה מפגש בין יהודים לערבים. במקרים שבהם המורים יכלו לתת שם ופנים, באמצעות דמות מוכרת, לתווית שהתלמידים מדביקים במידה גורפת, זה אפשר לא פעם לפרק את ההכללה בדרך אפקטיבית. המציאות הסרגטיבית מנציחה סטראוטיפים ומקשה על הטיפול בגזענות. עם זה אפשר לשלב צוות הוראה ועובדי מנהלה מגוונים בחיי בית הספר שיאפשרו מפגש אישי ובלתי אמצעי שיכול להועיל להפחתת הניכור והחששות.

לסיכום, תגובות המורים מראות פער של ממש בידע ובמיומנויות שלהם בהתמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת בכלל ועם הצהרות גזעניות בפרט. התעלמות מצד המערכת וחוסר הכשרה משאירים את המורים לבד ובלי הכלים המתאימים להתמודדות ולהשפעה על מגמת הקיטוב וההקצנה. חשוב שתוכניות הכשרת מורים והכשרת יועצים חינוכיים יכללו בחינת סוגיה חשובה זו באקלים הפוליטי הישראלי. הקונפליקט היהודי-ערבי נוכח בחיי התלמידים כיום ועוד ימשיך להיות נוכח שנים רבות ולזלוג אל תוך חיי בית הספר בדרך זו או אחרת. על מערכת החינוך לנקוט גישה פרו-אקטיבית שבה תוכן פוליטי יועלה בעצמו ולא כתגובה על פרובוקציות של תלמידים. יש חשיבות רבה לשילוב הכוחות של הייעוץ וההוראה כדי לעזור למורים להתמודד טוב יותר עם מצבים רגשיים מורכבים, וכן להבחין בין הצרכים הרגשיים ובין הצרכים החינוכיים של תלמידים. במילים אחרות יש חשיבות לאגם משאבים בתוך המערכת הבית ספרית, במיוחד בהיעדר מדיניות פורמלית קוהרנטית.

מגבלות המחקר

המחקר השתמש במתודולוגיה איכותנית ונשען על דיווחי מורים שבחרו לענות על שאלה אלקטיבית. שיטת מחקר זו אינה מאפשרת להסיק על תכנים שהיו חסרים, ואין לדעת כיצד היו מגיבים המורים שבחרו לא לענות. כמו כן למדנו על נקודת המבט של התלמידים אך ורק מדיווחי המורים, בלי תגובות ישירות של תלמידים. מגבלה נוספת היא העניין שהמורים לא נשאלו על תגובת בתי הספר. על כן יש לסייג את המסקנה שבתי הספר מתעלמים מהבעיה וייתכן שלמעשה רק מורים שבבית ספרם התעלמו מהבעיה בחרו לענות על השאלה.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- אשכנזי, יי, אנגיל, מ' וטופילסקי, ט' (2014). **שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום**. מאירס-גיוינט-ברוקדייל.
- גילת, יי ושגיא, ר' (2018). **עמדות בנושא חינוך פוליטי: דוח מחקר**. מכללת לוינסקי לחינוך.
- הלפרין, עי, אלמו, א', המאירי, ב', לוי, א', נבט, עי ופרודגרס, ק' (2016). **יחסם של הורים ומורים לשיח בבית הספר בנושאים שנויים במחלוקת: כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך**. הבינתחומי הרצליה.

- הרמן, ת', ענבי, א', קביסון, ו' והלר, א' (2019). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2019**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- משרד החינוך. (2019, 4 בפברואר). פעילויות חינוכיות לרגל היום הבין-לאומי למאבק בגזענות. **חוזר מנכ"ל: הודעה מס' 0139**.
- משרד החינוך. (2016, 11 בדצמבר). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. **חוזר מנכ"ל: הוראת קבע מס' 0012 – החלפה**.
- קשתי, א' (2017, 11 באוקטובר). אנשי בנט ביטלו את האיסור על תשובות גזעניות בבגרות באזרחות. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/premium-1.4511324>
- שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון** (עמ' 19-22). האגודה לזכויות האזרח.
- שפירא, י"ח (2016). חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. **מבקר המדינה: דוח ביקורת מיוחד**.
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)Conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Castaño Reyero, M. J., Gortázar Rotaecche, C., & Carbonell, J. M. (2018). *FRANET short thematic report contribution to fra fundamental rights report 2018 & Information request on EU charter of fundamental rights*. <http://hdl.handle.net/11531/34555>
- Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2018). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 118-130. <https://doi.org/10.1177/1746197918767082>
- Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2021). Beyond allowing ventilation: How to connect the social-emotional and the cognitive in teachers' handling of controversial political issues (CPI)? *Citizenship Teaching & Learning*, 16(2), 189-200. https://doi.org/10.1386/ctl_00055_1
- Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*. Brookings Institution Press.
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching & Teacher Education*, 70, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>

- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.004>
- Hawley, T. S., Crowe, A. R., & Mooney, E. (2016). Visualizing social justice: Using controversial images in social studies classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 85-90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1181046>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge University Press.
- Hirschl, R. (2018). Opting Out of "Global Constitutionalism". *The Law & Ethics of Human Rights*, 12(1), 1-36. <https://doi.org/10.1515/lehr-2018-0003>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2016). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): Training pack for teachers*. Council of Europe & European Union.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Knesset. (2018, July 19). *Basic Law: Israel – The nation-state of the Jewish people*.
- Kuş, Z., & Öztürk, D. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.

- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 520-550. <https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473349>
- Montagu, A. (1942). *Man's most dangerous myth: The fallacy of race*. Columbia University Press.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nwabuzo, O. (2017). *Shadow report: Racism & discrimination in employment in Europe 2013-2017*. European Network Against Racism (ENAR).
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1974). *Teaching public issues in the high school*. Utah State University Press.
- Provine, W. B. (1973). Geneticists and the Biology of Race Crossing: Geneticists changed their minds about the biological effects of race crossing. *Science*, 182(4114), 790-796. <https://doi.org/10.1126/science.182.4114.790>
- Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them*. Random House.
- Tami Steinmetz Center for Peace Research (TSC); The Palestinian Center for Policy and Survey Research (PSR). (2018, August 13). *Palestinian-Israeli Pulse: A Joint Poll*.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Dilemmas and strategies in the counselling of Jewish and Palestinian Arab children in Israeli schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/03069880310001609268>
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the secondary classroom: Exploring teachers' thoughts and perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7-26.
- Waters, S., & Russell, W. B. III. (2013). Monumental controversies: Exploring the contested history of the United States landscape. *The Social Studies*, 104(2), 77-86. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.687409>
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement?: Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford University Press.