

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא
חיים על הגשר:
בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות

עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'

כרך כ' • גיליון 35
תמוז תשע"ב – יוני 2012

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אנאר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



אתגר הרב-תרבותיות בכפר הנוער

שלום שמאי

תקציר

40 כפרי הנוער בישראל מהווים תופעה ייחודית בעולם החינוך של מתבגרים. מתחנכים בהם חניכי פנימיות יחד עם תלמידי יום רגילים, ואלה גם אלה מייצגים אוכלוסייה הטרוגנית, הן מבחינת המוצא והן מבחינת המיצב החברתי.

כפר הנוער מאופיין בהיותו סביבה בעלת עצמה חינוכית, המאפשרת בצד הטיפול בפרט גם הגשמה של יעדים לאומיים, כמו: צמצום פערים באמצעות הנעה מן השוליים אל המרכז, קליטת עלייה וחינוך לערכים המרכזיים בחברה הישראלית. שורה של עקרונות מפתח מאפשרים סיכוי טוב למימוש המטרות האלה, ובראשן השילוב של למידה, פעילות חינוכית ופעילות חברתית ענפה, תוך טיפול בפרט ובהעצמתו.

האוכלוסייה ההטרוגנית בכפרי הנוער מאפשרת מימוש הערך של רב-תרבותיות כדרך חיים. על פי תפיסה זו, האדם יכול להיות שותף בכמה הקשרים ובכמה מעגלים של זהות. לכן יש לטפח כבוד הדדי, שוויון וסימטריה בין הקבוצות התרבותיות השונות. כפר הנוער הוא אפוא המקום הטבעי ביותר ליצור אורח חיים כזה.

ישנן שתי דוגמאות בולטות ליישום רעיונות אלה: האחת – הדגם שהתפתח בכפר הנוער "ימין אורד", והאחרת – הניסוי שנערך בכפר הנוער "כדורי". בשני כפרים אלה התפתח אורח חיים המאפשר לתרבויות שונות לחיות בכפיפה אחת. תהליך זה דורש "התאמות" שכל צד צריך לעשות על מנת לחיות בצוותא. תהליך ההסתגלות לקבוצות השונות רווי התמודדויות וקונפליקטים בין-תרבותיים.

האתגר האמתי העומד בפני הצוות החינוכי בכפר הנוער הוא למצוא את הדרך ליצירת נוסחת קיום כזאת שתעודד אקלים של רב-תרבותיות, תכוון לפלורליזם ולפתיחות ותסייע לבני הנוער לפתח דפוסי התמודדות מתאימים. דומה שאין מקום מתאים לכך יותר מהקהילה החינוכית שבכפר הנוער.

מילות מפתח: כפר נוער, קהילה חינוכית, רב-תרבותיות, כור היתוך, הסתגלות תרבותית, דפוסי התמודדות בין תרבויות

נתונים

בישראל, בשונה מהמקובל בארצות מערביות אחרות, בולט מספרם הרב של בני נוער המתחנכים בפנימיות. על פי השנתון הסטטיסטי לישראל 2009, שהו בשנת הלימודים תשס"ח בחינוך פנימייתי 55,928 מתלמידי כיתות א–יב, רובם בכיתות חטיבה ותיכון (97.0%) ובחינוך הממלכתי-דתי והחרדי (67.8%). מהם 17,323 ילדים התחנכו בפנימיות של החינוך ההתיישבותי פנימייתי ועליית הנוער. אם נתייחס רק לגילאי ז–יב, נגלה שבפנימיות החינוכיות בישראל מתחנכים כ-85% מכלל בני הנוער הנמצאים בסידור חוץ-ביתי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009). הפנימיות החינוכיות בישראל הן

מודל פנימייתי ששם דגש מיוחד על תהליכים חינוכיים, והוא מנסה לגשר בין צורכיהם של ילדים ובני נוער הבאים מרקע מגוון. יש לשים לב שמספרים אלה אינם רק גדולים בזכות עצמם, אלא מרשימים גם יחסית לגודל האוכלוסייה. עיון נוסף בסטטיסטיקות מראה שאחוז התלמידים היהודים בחינוך העל-יסודי המתחנכים בפנימיות בארץ היה 20% בתחילת שנות השמונים וירד ל-9% בתחילת שנות האלפיים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2003). המספרים עולים ויורדים בהתאם לגלי העלייה בארץ. לשם השוואה, האחוז המקובל של ילדים המתחנכים בפנימיות בארצות מערביות נע בין 1.5% ל-2%.

כפרי הנוער

בתוך קבוצת הפנימיות החינוכיות בארץ קיימת קבוצה של 40 מקומות חינוך מיוחדים שנקראים "כפרי נוער". כפרים אלה הם תופעה ייחודית בעולם החינוך של מתבגרים. הסתכלות עדכנית על הנתונים בתוך קבוצה זו מראה שבכפרי הנוער למדו והתחנכו, נכון לאפריל 2011, 22,853 תלמידים, מהם 10,053 חניכי פנימייה, והיתר תלמידי הסביבה, שלמדו בתוך הכפר במסגרת של בית ספר אזורי.¹

קהילה חינוכית

המייחד את כפר הנוער הישראלי הוא קודם כול היותו קהילה חינוכית, שבה לסביבה החברתית והגאוגרפית יש משקל רב בטיפוח הנוער, תוך כדי התנסות בניהול חיים עצמאיים.² הסביבה החברתית-גאוגרפית כוללת בתוכה כמה מערכות חינוך הפועלות במקביל: בית הספר, המשמש כמערכת פורמלית, החינוך הבלתי פורמלי, שפועל כמערכת של חינוך משלים, וכמובן המערכת החברתית. אלה הן תת-מערכות הפועלות במקומות רבים, אלא שבכפר הנוער הן יכולות לתפקד בצורה מיטבית, תוך שהן מסונכרנות ומתואמות. כפר הנוער מאפשר אפוא קיומה של מסגרת חינוכית בעלת עצמה חינוכית, המקיימת תהליך חינוכי לאורך כל שעות היממה. יתרה מזו, בכל חלק של היממה יש לצעירים המתחנכים בה הזדמנות לפגוש מבוגרים משמעותיים שונים, המשמשים בתפקידים שונים: בשעות בית הספר – מורים ומחנכים, בשעות אחר הצהריים – את מחנכי הפנימייה (מדריכים ואמות בית), את המערך הטיפולי בפנימייה – עובדים סוציאליים ואחרים ומדריכי החוגים השונים – בתחומי ספורט, אמנות, מוזיקה וכיוצא באלה, ובשעות העבודה – את המדריכים במשק החקלאי ובטיפול בבעלי חיים. כמו כן הם פוגשים כמובן את כוחות העזר השותפים לצוות החינוכי בכפר:

1 הנתונים הסטטיסטיים נלקחו ישירות מאגף הקליטה במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.

2 מאמר זה נכתב בגישת החקירה מבפנים (emic approach) (עיינו למשל Headland, Pike & Harris 1990). כותב המאמר, שמילא וממלא תפקידים רבים במסגרת הפנימיות במשך 25 השנים האחרונות – מחנך בפנימייה, מפקח חינוכי, מנהל המרכזיה החינוכית, אחראי על תחומי הכשרה והדרכה של מחנכים בפנימיות, מרצה בנושאי פנימיות, חבר בוועדות שונות, מנחה מחקרים בתחום וחוקר בעצמו נושאים מתוך עולם הפנימיות – משתמש בגישת החקירה מבפנים להבאת נקודת מבט מתוך תרבות זו.

מורות חיילות, מתנדבי שנת השירות וצעירים שונים המתגייסים לסייע בפנימייה. כך מתאפשרת לחניכים בכפר הנוער התנסות באינטראקציות מסוגים שונים, שכל אחת מהן תורמת זווית משלה להתנסות האישית של החניך ולהתפתחותו. התשתית הפיזית והחברתית של כפר הנוער משמשת סביבה אקולוגית גם עבור תלמידי בית הספר, שבאים אל הכפר רק לצורך יום לימודים פורמלי, ותוך כדי כך נחשפים לאקלים התרבותי של הכפר ולכל מה שהוא מציע.

מטרות החינוך בכפר הנוער ודרכי השגתן

הפנימייה בתוך כפר נוער מהווה מסגרת חינוכית, הפועלת תוך מימוש כמה מטרות, שהוגדרו על ידי אגף החינוך וההדרכה בפנימיות (גרופר, 2005):

◀ **צמצום פערים בחינוך ובחברה** בישראל והנעה של חניכי הפנימיות מן הפריפריה (גאוגרפית, אקדמית, תרבותית, כלכלית, חברתית) אל המרכז.

◀ **קליטת עלייה.**

◀ **חינוך לערכים** המרכזיים של החברה הישראלית ופיתוח תחושת שייכות לחברה.

השגת מטרות אלה מתאפשרת באמצעות מימוש של כמה עקרונות מפתח:

◀ **מכוונות חינוכית-לימודית** – הלימודים מתבצעים במסגרות נורמטיביות לקראת תעודת בגרות, כפי שמקובל בקרב מרבית בני הנוער בישראל.

◀ **הקבוצה החינוכית** – קבוצה זו היא המסגרת החינוכית העיקרית, המתאימה לצורכי מתבגרים ומודרכת באמצעות מחנכי פנימייה בגישה של טיפוח יחסי גומלין ובניית אמון.

◀ **טיפוח אוטונומיה מודרכת** – אוטונומיה זו מאפשרת התנסויות במגוון רב של חיי קבוצה וקהילה.

◀ **קהילתיות** – בכפר הנוער גרים גם מבוגרים, לעתים משפחות שלמות, והוא פועל כקהילה לכל דבר.

◀ **טיפול בצורכי הפרט** – בכפר הנוער קיימת מערכת פסיכולוגית-טיפולית המיועדת להיענות לצרכים של כל חניך נזקק ולטפל בהם.

◀ **העצמה אישית** – לכל אחד מחניכי הכפר מוצע מגוון רחב של פעילויות חוץ-לימודיות בתחומים רבים, כך שלכל אחד יש אפשרות לחוות הצלחה, ודרכה לשקם את הערך העצמי שלו.

◀ **טיפוח הקשר עם הורי החניכים** – בנושא זה חלה תפנית משמעותית בגישה של הפנימיות החינוכיות. הקשר עם ההורים הוא עובדה קיימת, העוזרת מאוד בבניית האמון עם החניכים ועם משפחותיהם.

◀ **פיקוח והדרכה** – אלו מתקיימים באמצעות מעטפת מקצועית מגוונת ומקיפה של המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, הכוללת: קליטה והשמה של חניכים בפנימיות, פיקוח חינוכי על הפנימיות, שירותים פסיכו-סוציאליים ורפואיים, מרכזייה חינוכית ארצית, יחידה לאמנויות, יחידה להנחלת הלשון ועוד.

הרכב האוכלוסייה בכפרי הנוער

אוכלוסיית החניכים בכפרי הנוער היא הטרוגנית מאוד. מצד אחד, נמצאים בהם תלמידים מאזור הכפר ³(56%), ומן הצד השני נמצאים תלמידי הפנימייה ⁴(44%), שבמהלך יום הלימודים חווים את המפגש הזה ברמה החברתית. ממד אחר של הטרוגניות מתקבל מתוך הסתכלות על התפלגות החניכים לפי ארצות מוצא.

איור 1: התפלגות החניכים לפי ארצות מוצא



הנתונים מראים שהפנימיות בתוך כפרי הנוער הן חברה מרובת תרבויות, המורכבת משלוש קבוצות מרכזיות: הישראלים – מהווים כ-56% מכלל החניכים, יוצאי הארצות שהשתייכו לברית המועצות – 21% ויוצאי אתיופיה מהווים כ-16% מכלל החניכים. 7% נוספים הם חניכים מארצות שונות. אכן, ריבוי של תרבויות.

דרך התמודדותם של כפרי הנוער עם נתונים אלה קשורה במידה רבה גם לחזון החינוכי שלהם, שהוא בעצמו תוצר של הנרטיב הישראלי של קליטת עלייה ובנייה של חברה ישראלית חדשה בישראל. גרופר (2005) תיאר זאת כך:

במציאות החברתית של ישראל בשנות האלפיים, בה הפערים החברתיים, הכלכליים והסוציו-אקונומיים הולכים ומתרחבים, ישנה חשיבות עצומה לקיומן

3 תלמידים הלומדים בבית הספר של כפר הנוער כתלמידי יום רגילים, ונקראים בעגה של כפרי הנוער – "אקסטרנים".

4 "פנימיסטים" – לומדים בבית הספר כמו תלמידים רגילים, אך לאחר יום הלימודים שבים אל המסגרת החינוכית בפנימייה.

של מערכות חינוך נורמטיביות המסוגלות לקדם בני נוער מן הפריפריה החברתית והתרבותית, ליצור עבורם מסלולי קידום לימודי וחברתי ואופציה לניעות אל מרכזה של החברה הישראלית.

מימוש החזון הזה, על בסיס הנתונים המיוחדים של אוכלוסיית כפר הנוער ועל בסיס מערכת הערכים המרכזית של החברה הישראלית, מוביל לתפיסת החינוך המרכזית המוצהרת בכל כפרי הנוער. כולם מצהירים על רצון לטפח רב-תרבותיות כדרך חיים.

מהי תרבות?

המונח "רב-תרבותיות" הפך למונח שגור בשיח היום יומי של ימינו, ומן הראוי להתחיל את הדיון בהבנתו. ראשית, כדאי להתייחס אל הרכיב הבסיסי שלו – "תרבות". זהו מונח שחוק למדי בשפה שלנו. אנו מייחסים לו קדמה, נאורות והישגיות ומשתמשים בו לעתים קרובות בשיפוטיות כלפי מי שנחשב "חסר תרבות". תרבות מתקשרת אצלנו אינטואיטיבית למה שקרוי גם "קולטורה" – קונצרט טוב, הצגה, תערוכת אמנות, מוזיקה וכיוצא באלה. בארץ של הגירה כמו ישראל, "תרבות" מתקשרת לארצות המוצא ולמנהגים שהביאו אתם העולים מכל רחבי העולם.

קפלן ומנרס מביאים הגדרה מעניינת מאוד, שלפיה תרבות היא נוסחת קיום שקבוצה מפתחת לעצמה לאורך זמן, על מנת להסתגל לגומחה האקולוגית שבתוכה היא חיה (Kaplan & Manners, 1972). זוהי הגדרה שמבליטה את השפעתה של הסביבה (גאוגרפית, אקלימית, חברתית וכו') על התכנים של התרבות – מנהגיהם ואורחות חייהם של חברי התרבות המסוימת.

לעומתם, ספרדלי מציע הגדרה שונה. לפי הגדרתו, תרבות היא מערך קוגניטיבי הכולל ידע משותף של חברי הקבוצה. עיקריו של ידע זה הם ערכים משותפים (אמות מידה לשיפוט), נורמות מקובלות (תקני התנהגות תלויי הקשר), מערכת של חוקים, מנהגים ומסורות וכמובן גם שפה משותפת (Spradley, 1972).

נראה שבהקשר של תרבות כפרי הנוער, כדאי לחבר בין שתי ההגדרות ולומר שתרבות היא נוסחת קיום בעלת תוכן קוגניטיבי המושפעת מן הגומחה האקולוגית שבה בני האדם חיים. הגדרה כזאת משרתת את ענייננו, כי בקלות רבה ניתן להסתכל על כפר נוער כעל גומחה אקולוגית שמאפייניה המיוחדים מצריכים פיתוח של אותו מערך ידע משותף. הסתכלות כזאת היא הסתכלות אופטימית, כיוון שהיא משאירה בידי המחנכים יכולת השפעה על שני מרכיבי התרבות: הידע – שאותו ניתן ללמד ולרכוש, והגומחה האקולוגית, הניתנת לבדיקה ולשינויים בהתאם לצרכים.

רב-תרבותיות כדרך חיים

המונח "רב-תרבותיות" מייצג גישה המתייחסת בחיוב לריבוי תרבויות בחברה ולשונות התרבותית הקיימת בה. יתרה מזו, היא מדגישה את חשיבות הקבלה של זהויות תרבותיות שונות, במיוחד במסגרת של מדינות קולטות הגירה (Eisikovits, 1995).

2008). התפיסה הרב-תרבותית מניחה כי האדם יכול להיות שותף בכמה הקשרים ומעגלים של זהויות ולנוע בחופשיות ביניהן. לכן על פי גישה זו יש לטפח כבוד הדדי, שוויון וסימטרייה בין הקבוצות התרבותיות השונות. הייחוד של כל קבוצה נשמר, גם אם כל אחת מהקבוצות משפיעה על האחרת. בעולם הדינמי והמשתנה של "כפר עולמי" ותרבות "פוסט-מודרנית" מונח זה של "רב-תרבותיות" הפך לערך מרכזי, שעיקרו מתן יחס שווה ערך לקבוצות השונות בחברה. ערך זה הוא בעל השתמעויות למערכת היחסים בין הקבוצות התרבותיות השונות בחברה – כל קבוצה בחברה יכולה ורשאית להגדיר לעצמה את הייחודי לה, לטפח את תחושת השייכות בתוכה ולאפשר לעצמה ביטוי חופשי – כל זה במסגרת של גבולות מוסכמים.

העמדה הרב-תרבותית אינה צריכה לסתור אחדות. זהותו של אדם היא רבת-פנים, וכל אחד הוא אזרח במגוון תרבויות ומסורות. לפיכך, מטרת החברה והמדינה על פי גישה כזאת היא לטפח את התרבויות המשותפות, כך שתתפקדנה כגורם מלכד וכבסיס של אחווה אזרחית. בסיס משותף אין משמעו אחדות תרבותית מלאה.

האם מודל כזה יכול להיות תקף במציאות הישראלית, שמגדירה את עצמה כמדינת לאום? החברה הישראלית החלה את דרכה במהפכה ציונית, ששאפה ליצור יהודי חדש – ישראלי – תוך כדי שלילתו של היהודי הגלותי, ולצורך כך "בחרה" במודל שקראה לו "כור היתוך". זהו היפוכו של רב-תרבותיות, שהרי מטרתו של "כור היתוך" כזה היא להעלים את היהודי הגלותי וכל מה שהוא מייצג, ולטפח באמצעותו את הישראלי החדש (ברק, לבנון, פרודובסקי ושורק, 2010). בשנתון הממשלתי לשנת תש"ב התפרסמה הרצאתו של בן גוריון לפני הפיקוד הגבוה של צבא הגנה לישראל, על חינוך הצבא והעם, ובה אמר:

בכור ההיתוך של אחווה יהודית ומשמעת צבאית יצורף בליל האדם הזורם מגלויות נכר, יזוקק ויטוהר מסייגיו הזרים הנפסדים, יימחקו המחיצות העדתיות, ותחושה של אחדות נאמנה של אומה מחדשת נעוריה, יונקת מעבר עתיק יומין, גדול עלילה ורב מאבקים, נבנית ומתעלה בעבודה חלוצית ובת חורין, נאזרת ברוח גבורה, עוז ותעצומות וצמודה לחזון אחרית הימים שהגיעה תקופת ביצועו (המדפיס הממשלתי, תשי"ב).

נראה שהיום אנו זקוקים פחות ופחות למין "כור היתוך" כזה, שיכחיד את כל מורשת העבר ויכפיף אותה לבניית אותו ישראלי חדש שבן גוריון ואנשי דורו חלמו עליו. היום אנו מבינים יותר ויותר, גם אם לא תמיד מוציאים זאת מן הכוח אל הפועל, ששמירה על הייחודיות אין פירושה הסתגרות והתבדלות של הקבוצה מפני האחרות. אדרבה, מצופה שתתקיימנה אינטראקציה והשפעה הדדית בין הקבוצות השונות ובין הפרטים בתוכן. המטרה היא להגיע לזהות רב-תרבותית, הנתפסת כעדיפה על פני אוסף של זהויות חד-תרבותיות שכל אחת מהן שומרת על אוטונומיה משל עצמה. סבר (2001) קוראת למודל זה בשם הציורי "מודל החמין": באותו תבשיל יהודי כל כך ניתן לזהות את מרכיביו בקלות, אבל לכל אחד מהמרכיבים, בצד צורתו וטעמו האופייניים, מיתוספים הטעם והריח האופייניים של התבשיל כולו.

ברור שהמקום הנכון ביותר ליישם מודל כזה הוא בתוך מערכת החינוך. יצירה של אקלים המאפשר את קיומו של ה"חמין", שנותן מקום לגוונים השונים בתוך האוכלוסייה ויחד הם יוצרים את התבשיל המשותף – יש לה סיכוי טוב להשפיע הלאה, הן על התלמידים והן על סביבתם.

בתוך מערכת החינוך, המודל של כפר הנוער הוא המיטבי לצורך העמידה באתגר הזה של "רב-תרבותיות" מן הסוג המתואר. קודם כול, מפני שהוא עצמו מהווה זירה של מפגשים בין-תרבותיים הנמשכים לאורך זמן. מפגשים בין-תרבותיים אלה הם מסוגים שונים: מפגש של קבוצות נוער מן הארץ עם עולים; מפגש של קבוצות עולים הבאים מארצות שונות; מפגש בין תרבות המבוגרים לבין תרבות בני הנוער; מפגש בין תרבות ההורים, על המגוון הרב שביניהם, עם תרבות מקום החינוך; מפגש בין תרבות של חינוך פורמלי (בבית ספר) לבין תרבות החינוך הבלתי פורמלי (בפנימייה); מפגש בין מחנכים ומורים לבין המערך הטיפולי בתוך כפר הנוער; המפגש בין המשק החקלאי הקיים בחלק מכפרי הנוער לבין המערך החינוכי ועוד.

במצב עניינים שכזה, כפר הנוער הוא הזירה הנכונה ביותר לבחון סוגיות אלה. האתגר הוא לבנות מודלים שמכניסים את החניכים ואת הצוות לחיים בצוותא, תוך יישום הרעיונות של רב-תרבותיות. ואכן, בחלק מן הכפרים נעשים ניסיונות לבנות את התורה וליישם אותה. אתייחס כאן לשני ניסיונות מרכזיים: האחד של כפר הנוער "ימין אורד" והשני של כפר הנוער "כדורי".

דוגמאות ליישום של רב-תרבותיות בכפרי הנוער

בספרם "דרך הכפר", ברק ועמיתיו (2010) מביאים תיאור של גישה שהתפתחה בכפר הנוער "ימין אורד", שהם קוראים לה "דרך הכפר" – והיא מייצגת את ערכי כפר הנוער במסורת של "עליית הנוער". מבין כל האפשרויות של מפגש בין תרבויות שהוזכרו לעיל, ההתייחסות שלהם מתמקדת ביצירת תרבות משותפת רצויה, שניזונה מהעושר של תרבויות המשנה של בני הנוער העולים המגיעים אל הכפר. ברק ועמיתיו טוענים כי הסתכלות רב-תרבותית כזאת מתחילה בהכרת העבר ובכיבודו, (אם כי לא בהשלמה אתו). כבוד כזה צריך להתייחס לכל חמשת המישורים של הקיום האנושי: המשפחתי, הקהילתי, הלאומי, היהודי והכלל-אנושי. העבר לענייננו קשור בתרבות המוצא של החניכים בכפרי הנוער; הוא בעל ערך, ולכן יש לכבדו.

הנערים העולים בכפרי הנוער חוו לעתים קרובות עקירה ממשפחתם. הגירתם לארץ חדשה ערערה את המבנים המשפחתיים היסודיים והעמידה בספק את יחס הכבוד הטבעי שרחשו כלפי הוריהם. עבור חניכי הפנימייה העולים, תרבות המוצא מיוצגת על המשפחה ותרבותה – השפה, המנהגים וטעם התבשילים של אימא. ההגירה הפגישה אותם עם תרבות קולטת שלעתים קרובות ביטאה זלזול בתרבות המוצא שלהם ובערכיה. לדברי ברק ועמיתיו, אחת ממטרות החינוך בכפר היא שבסיום שנות התחנכותו, החניך יגיע למצב שעברו מעצים את ההווה שלו ופורש לפניו אפשרויות לעתיד פתוח.

הקשר עם ההורים

בתחום הקשר עם ההורים חל שינוי גדול בגישה של כפרי הנוער. גם כאשר החניך מבלה את רוב שעותיו בכפר, המשפחה אינה נשכחת. בניגוד לגישה שהייתה רווחת בתקופת "הניתוק והחשיפה"⁵, שלפיה יש לצמצם את הקשר עם המשפחה, הנתפס כמפריע בתהליך יצירת "הישראלי החדש" (החקלאי, הלוחם), כל כפרי הנוער מכירים היום בחשיבות הקשר עם משפחת המוצא של החניך ומשקיעים מחשבה רבה בטיפוח הקשר הזה. כבר בשנות התשעים של המאה העשרים ישב על מדוכה זו צוות חשיבה באגף לחינוך ולהדרכה בפנימיות ויצא בשורת המלצות שמטרתן הייתה לטפח את הקשר עם ההורים; זאת על מנת ליצור זיקה ואווירה של מעורבות, במקום התערבות או התעלמות (ראו Eisikovits & Shamai, 2001).

שלוש פריזמות להסתכלות על הקשר עם ההורים הוצעו ומוצעות לכפרי הנוער על ידי המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער. שלושתן מהוות תחליף לצורת ההסתכלות שהייתה קיימת ברבים מן המקומות, ואולי עדיין קיימת שלא במוצהר באחדים מהם – ההסתכלות על הורים כעל מטרד, שיש לערב אותם מעט ככל האפשר במה שקורה בכפר.

הפריזמה הראשונה היא להתייחס אל ההורים כאל לקוח של המערכת, לאתר את הצרכים שלהם כהורים וכשותפים לחינוך ילדיהם שבכפר הנוער ולנסות להיענות לצרכים אלה, כחלק חשוב מתהליך התאקלמותם בארץ.

הפריזמה השנייה היא להתייחס אל ההורים כאל משאב בעל חשיבות רבה לכפר הנוער. הסתכלות על קבוצת מבוגרים זו כעל הורים לחניכי מקום החינוך בלבד, פירושה הפסד מרכיבי זהות אחרים שיש לקבוצה, מרכיבי זהות שיכלו להיות לעזר רב ולהעשיר את צוותי החינוך בכפרים. המלצה מעשית היא למפות את יכולות ההורים בתחומים שונים ולהיעזר ביכולות אלה, מצד אחד כדי להעשיר את מגוון האפשרויות החינוכיות שהמחנכים יכולים להציע לחניכים, ומצד שני לאפשר לאותה קבוצת מבוגרים הזדמנות להשתמש בתחומי ידע וחוזק שלהם, במקום להתייחס אליהם כאל אוכלוסייה חלשה ונזקקת; הרי זו היא משמעותו של המונח "כבוד" – מתן משקל לאוכלוסיית ההורים והכרה ביכולות שלהם.

הפריזמה השלישית היא לאפשר להורים להיות שותפים בתהליך החינוך, שותפים בהחלטות הנוגעות לבניהם ובנותיהם ושותפים ברמה של קביעת מדיניות, התייעצויות וכו' ברמה של הכפר עצמו (שמאי, 2001).

המלצה נוספת שניתנה למחנכי הפנימיות על ידי המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער היא לעשות שימוש בחוברת הדרכה מיוחדת בשם "שורשים בראי הטכנולוגיה", שנכתבה במרכזייה החינוכית (צור ובישאו, 2007). חוברת ההדרכה

5 כחלק מתפיסת כור ההיתוך, כפרי עליית הנוער נקטו גישה של ניתוק הילד ממשפחתו ומסורת הוריו (מייצגי התרבות הקודמת, הלא רצויה) לטובת חשיפה נמרצת לערכי התרבות החדשה, שמטרתה ליצור את הישראלי החדש, ה"נכון" יותר.

נועדה לעודד חניכים מהגרים לחקור נושאים הקשורים למשפחותיהם וכן אירועים, מנהגים ומסורות שלהן, להציגם באמצעים טכנולוגיים מתקדמים, כמו: מצגת, סרט או אתר אינטרנט, ובדרך זו לחזק את הקשר בין ההורים לבין מקום החינוך.

"רב-תרבותיות – דרך חיים" – הניסוי של כפר הנוער "כדורי"

בכפר הנוער "כדורי" נערך בין השנים 2001 ל-2006, בחסות המזכירות הפדגוגית וגף ניסויים ויוזמות, ניסוי שכותרתו "רב תרבותיות – דרך חיים". במסגרת ניסוי זה הופעלה תכנית על בסיס התאוריה של וורצל (גפני והמאירי, 2008), שזכתה לאיור "הפרח", המתאר תהליך בן חמישה שלבים. תהליך זה נע מחד-תרבותיות ועד לרב-תרבותיות, דרך מפגש בין-תרבותי, קונפליקט תרבותי ומודעות להבדלים בין-תרבותיים. הגבעול ועלי הכותרת מייצגים את שלושת ממדי העמדה: הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי. ניסוי זה הוביל לבניית מפעל בעל חשיבות רבה בהקניית הערכים של רב-תרבותיות בכפרי הנוער. לאחר הצלחת הניסוי, כפר הנוער "כדורי" הוכרז כמרכז הפצה של הרעיון, והוא משמש היום כמרכז לימוד עבור מוסדות חינוך וצבא.

איור 2: ה"פרח" של כפר הנוער "כדורי"



המפגש הבין-תרבותי – דרך המלך לרב-תרבותיות

ההנחה הבסיסית ביצירת אורח חיים של רב-תרבותיות היא העמדת המפגש הבין-תרבותי כדרך המלך ליצירתה של תפיסה רב-תרבותית. כדי להבהיר עמדה זו, יש לשאול שלוש שאלות; השאלה הראשונה היא שאלה ערכית: האם רב-תרבותיות היא ערך רצוי, שמביא עמו רווחים ערכיים בעלי משמעות? אם התשובה לשאלה זו היא שרב-תרבותיות היא אכן ערך רצוי, והרווחים הערכיים שאפשר להפיק ממנו גדולים, למשל: פתיחות, עושר תרבותי, שוויון ערך האדם ועוד, שיכולים להוות חלק חשוב ממטרות החינוך שלנו, אפשר לגשת לשאלה השנייה: מה עושים כדי להקנות ערך זה, מהי המסגרת הנכונה שבעזרתה אפשר ללמד נושאים של רב-תרבותיות? הדוגמה של המודל בכפר הנוער "כדורי" היא אפשרות אחת. אפשרויות אחרות, גם אם לא תזכנה בתואר "ניסוי", עשויות להיות יעילות באותה מידה, למשל פיתוח וטיפוח אקלים של ניהול עצמי, של מתן נציגות לכל אחת מתרבויות המשנה בפנימייה ושל בניית מסגרת התייחסות ללמידה של אירועים תרבותיים שונים. כאן נכנסת השאלה השלישית – שאלת ה"איך": מהם הכלים והמתודות ליצירת הידע המשותף של תרבות שאחד מערכיה המרכזיים הוא "רב-תרבותיות"? המודל של כפר הנוער "כדורי" מציע לא מעט מאלה, וכאן המקום לגבש גישה עקרונית שמביאה כלים ושיטות נוספים.

בחינת הידע הקיים אצל הצוותים החינוכיים השונים מעלה שאלות רבות. מורי בית הספר עוברים הכשרה במסגרת המכללות לחינוך, שם מעשירים ומכשירים אותם בתחומים כלליים של חינוך במקצועות שאותם בחרו ללמוד, והם מקבלים כלים לעבודה בכיתה עם תלמידים. צוותי החינוך בפנימיות מגוונים והטרוגניים לא פחות מן החניכים שלהם. חלקם אנשים בעלי ידע רב בתחומים מגוונים, כולל השכלה פורמלית, וחלקם אנשים צעירים ללא ידע פורמלי מפורש וללא ניסיון חיים רב. אלה גם אלה זקוקים להכשרה ולהעשרה בתחומים רבים, ביניהם כאלה הקשורים למשמעויות של מפגשים בין-תרבותיים ויצירת אקלים של רב-תרבותיות. להבנת עניין זה חשוב להתייחס למושג מפתח הקרוי "הסתגלות תרבותית".

הסתגלות תרבותית במיטבה פירושה תהליך של למידה פעילה, הודדית, המתרחש בין שותפים למפגש בין-תרבותי. מטרתו של תהליך זה היא יצירת שינוי רב-כיווני שיביא להתאמה בין המשתתפים, התאמה שכל צד יוכל לחיות אתה (שמאי, 1999). ההגדרה הנ"ל רומזת קודם כול על רב-תרבותיות מן הסוג של מודל ה"חמין" שהוזכר קודם. אין בה רק שאיפה להגיע לכך שכל תרבות תחיה "בשלום" עם התרבויות האחרות במקום החינוך, אלא היא כוללת כמה פרמטרים חשובים נוספים: הראשון בהם מתייחס להסתגלות כאל תהליך, כלומר למרכיב הזמן יש חשיבות במפגש הבין-תרבותי; שנית, מדובר כאן בלמידה, כלומר יצירה של ידע חדש ומשותף שישרת את הסביבה הרב-תרבותיות; יותר מכך – לא מדובר בסתם למידה, אלא בלמידה פעילה והודדית, משמע קודם כול יש לרכוש מיומנויות חברתיות שבעזרתן אפשר לתרגל את החיים בצוותא בפועל, כך שכל הצדדים יהיו שותפים ללמידה. ההגדרה מייחסת חשיבות רבה למושג השותפות – יש כאן שוויון במעמד, ואין היררכייה בין התרבויות.

בהגדרת המושג מופיעה גם המטרה – יצירה של שינוי רב-כיווני; רוצה לומר, לא שינוי של צד אחד בלבד, אלא של כל הצדדים השותפים למפגש הבין-תרבותי – לא השארת הצדדים עם התרבות שלהם כפי שהיא, אלא תהליך של למידה ושינוי לאקלים חדש, רב-תרבותי.

דפוסי התמודדות והתמודדות נגדית במפגש בין תרבויות

לפני שאציע את הכלים להתמודדות מוצלחת במפגש בין התרבויות, ברצוני לדון בשני עניינים נוספים – דפוסי ההתמודדות של התרבויות השונות במפגש והדרך שבה נקיטת דפוס אחד של התמודדות משפיעה על התגובה מן הצד השני.

דפוסי התמודדות

נדיר שמפגש בין תרבויות מתרחש בין שתי תרבויות שוות בכוחן ובגודלן. ברוב המקרים אנו מדברים על מפגש בין תרבות שלטת לבין תרבות חלשה. בהקשר שלנו, הבה נבחן מה קורה בכפר הנוער שאליו מגיעים בני נוער עולים: בפני הצוות החינוכי עומדות ארבע אפשרויות של דפוסי התמודדות. דפוסים אלה משפיעים על בחירת דרכי התגובה של החניכים העולים, וכתוצאה מכך – על איכותו של המפגש הבין-תרבותי ועל יצירת האקלים של רב-תרבותיות בכפר. אבחן אותם אחד לאחד:

א. **כפייה או שליטה:** הצוות החינוכי מפעיל סמכות וכוח על מנת להשליט את מערכת ערכיו, נורמות ההתנהגות והשפה של החברה הקולטת על החניכים העולים שהביאו אתם תרבות אחרת. כאן משתמש עולם המבוגרים בכוחו, בשליטתו על משאבים ובסמכותו, על מנת "להפוך" את הצעירים למבוגרים הדומים לו. כדי להבין את הרציונל לגישה זו, כדאי לעשות אנלוגיה למה שטריאנדיס תיאר כנטיות התרבות השלטת במפגש עם תרבות שנתפסת כנחותה ממנה (Triandis, 1990):

1. להגדיר את המתרחש בתרבות שלנו כ"נורמלי" ו"נכון", ואת מה ששייך לתרבות האחרת כ"לא נורמלי" ו"לא נכון".

2. לתפוס את המנהגים המקובלים שלנו כמנהגים שיהיו בהכרח גם טובים עבור החדשים שמקרוב באו.

3. לחשוב שנורמות קבוצתיות, תפקידים חברתיים וערכים שלנו הם הראויים להילמד, ולא נורמות ותפקידים מיובאים מתרבויות אחרות.

זוהי גישה אתנו-צנטרית, הרחוקה מאוד מגישת הרב-תרבותיות. היא מעמידה את מערכת הערכים של התרבות הקולטת במרכז, ומעמדה זו היא שואבת את הזכות לכפות את עצמה על השונים ממנה. תפקיד עולם המבוגרים (הורים, מחנכים, מורים, מדריכים וכו') כנציגי התרבות "הנכונה" הוא "להעביר" את תוכני התרבות הקולטת אל בני הנוער. הדרך היעילה ביותר לכך היא הפעלת לחץ בדרכים שונות,

על מנת לחולל את השינוי המבוקש. הפעלת הלחץ התרבותי נעשית באמצעים גלויים: חקיקה, קביעת כללים ותקנונים, ועמם – הפעלה של מערכת מתגמלת ומטילת סנקציות, בהתאם ל"היענות" הצעירים לכללים. הפעלת הלחץ נעשית גם באמצעים עקיפים: שכנוע, הצבת דוגמה אישית, הפעלת מניפולציות ויצירה של מסגרות חינוכיות שמטרתן למידה והפנמה של תוכני תרבות המבוגרים. אם הצוות החינוכי אינו משיג את כל התוצאות הרצויות באופן ובמהירות הרצויים, הוא מגביר בדרך כלל את הלחץ ואת מרכיב העונש בתוכו.

ב. ויתור: אנשי הצוות החינוכי הנוקטים דפוס זה ישתדלו לצמצם את המגע שלהם עם המתבגרים ויעלימו עין מהתנהגויות מסוימות, שנתפסות בעיניהם כבלתי ניתנות לשינוי או שקשה מאוד לשנותן. מוטב היה אמנם לשנותן, אולם כדי לעשות זאת, מחברי הצוות נדרש מחיר שנתפס בעיניהם כיקר מדי, בין אם במונחים מעשיים (למשל להשיג מקרוב ולהגיב על כל עברת משמעת ובין אם במונחים ערכיים) (למשל לחדור אגב כך אל המרחב האישי של המתבגרים ולכפות עליהם דרכי התנהגות מסוימים). במצב זה הם יעדיפו לוותר על הדרישה לשינוי וילמדו לחיות עם המצב. מנקודת מבטם של המבוגרים, יש כאן "הודאה בכישלון". לעתים הם מסבירים את הוויתור בכך, שוויתור בנקודה אחת יאפשר להם להפעיל את השפעתם במקום שתתאפשר בו הצלחה טובה יותר. כך מתפתח דפוס של ויתור כלפי ההתנהגות הלא רצויה. סוג זה של ויתור מתבטא לדוגמה בעצימת עיניים של הצוות החינוכי נוכח תופעות שראוי היה להגיב עליהן – ויתור לחניכים על שימוש בשפה רדודה ובקללות וויתור על אכיפה של אי-עישון.

ג. פלורליזם: נקודת המוצא של דפוס זה היא ההכרה של הצוות החינוכי בזכות קיומה של תרבות בני נעורים לסוגיה השונים, בין אם היא תרבות של בני נוער בארץ בכלל, ובין אם היא תרבות שמושפעת מתהליכי ההגירה מארץ המוצא. גישה זאת באה מתוך עמדה בסיסית של כבוד אל השונה. ההכרה של הצוות נובעת מן ההערכה ששוונות כזאת אינה רק הכרחית, אלא גם רצויה; היא מעשירה ומגוונת את המפגש המתמשך בין הקבוצות השונות בכפר ונמצאת בהלימה עם ערכי התרבות הכלליים. יש כאן צעד אחד קדימה מסתם "השלמה" או ויתור. זוהי גישה שיש בה רצון אמתי לאפשר לבני הנוער העולים לבטא את עצמם, להקצות להם מרחב פעולה ולעודד אותם לתת ביטוי לתרבות שלהם. הצוות החינוכי מעודד מערכת יחסים כזאת, מתוך הבנה שזהו שלב הכרחי בדרך אל דפוס של שיתוף פעולה ואל רב-תרבותיות. לפיכך צוות שבוחר דפוס פעולה כזה ירצה ליצור קשר בונה, שיהווה את הגשר אל היעד של רב-תרבותיות, וכך במקום ניגוד אינטרסים, ייוולד הגרעין לשיתוף פעולה.

ד. פתיחות: ההכרה של הצוות החינוכי בזכות קיומן של תרבויות שונות שבני הנוער מביאים אתם עולה שלב, ומיתוספת אליה גם נכונות של המבוגרים ללמוד מתרבויות אלו. החידוש כאן הוא קבלת העובדה שהשוונות התרבותיות מהווה נקודת מוצא

ללמידה משותפת, שהיא תנאי הכרחי ליצירת אקלים של רב-תרבותיות, כפי שהוגדר לעיל. הלמידה מתאפשרת רק אם כל צד יכיר בכך שיש מה "לקחת" וללמוד מן הצד השני, אף שמערכת היחסים בין שתי התרבויות מלכתחילה איננה סימטרית. עולם המבוגרים יכול להיפתח אל חלקים מתוך הערכים, הנורמות והמנהגים של הצעירים, למשל להאזין למוזיקה של הצעירים ולנסות להבינה או לקבל אותה ואולי אף לאמץ חלק ממנהגי הלבוש של הצעירים. זהו דפוס שבהיותו מושג על ידי שני הצדדים, הוא מבטיח תהליך של שיתוף פעולה בין שתי התרבויות ויצירת האקלים המבוקש של רב-תרבותיות. השגה של דפוס כזה מותנית ביכולתן של התרבויות השונות לקיים תהליכים אמתיים של דו-קשב ודו-שיח כחלק מתרבות תקשורת משותפת.

ארבעה דפוסי התמודדות אלה – כפייה או שליטה, ויתור, פלורליזם ופתיחות – הם תאורטיים באופיים. במציאות, הם משמשים לעתים קרובות בערבוביה. במקומות חינוך רבים ישנה לעתים נטייה להגביר את הלחץ בזמני משבר, ואז באופן טבעי משתמשים יותר בדפוס של כפייה או שליטה. הבה נראה כיצד תגובתם של החניכים מושפעת מאופן השימוש בדפוסי ההתמודדות השונים של הצוות החינוכי בכפר.

דפוסי התמודדות נגדיים של הצעירים

על פי בנט (Bennett, 1993) ואחרים העוסקים בתחום של התמודדויות עם לחץ, קיימים אצל בני אדם שני מנגנונים שמטרתם הישרדות – השבת מלחמה (fight) ובריחה (כולל הסתגרות) (flight). מנגנונים אלה מופעלים אוטומטית כאשר אדם חווה סכנה קיומית. מצב כזה מפעיל את המנגנונים האלה, הדופק מואץ, לחץ הדם עולה, צריכת החמצן גדלה והשרירים מקבלים משנה כוח – כל זה על מנת לעזור לאדם להילחם בסכנה או לברוח ממנה במהירות. עימות בין תרבויות מזמן לחצים שנחווים על ידי בני הנוער כאיומים. איומים אלה מולידים תגובות הבאות לידי ביטוי במחשבות ובהתנהגויות אופייניות:

א. **השבת מלחמה (fight)** – מנקודת מבטם של בני הנוער הפועלים על פי דפוס פעולה זה, המבוגרים הם "אויב" שיש למרוד בו, להתנגד אליו, לזלזל בו. בני נוער שיתפסו את הפעלת הכוח והסמכות של הצוות החינוכי כשרירותית וכמכוונת נגדם, יגיבו בפעילות של מרי, ונדליזם והתנגדות פעילה, התייחסות אל עולם המבוגרים המקומיים כמונחים של זלזול והקטנה ועוד. התמודדות לא מתאימה של הצוות החינוכי בתופעות אלה תעביר את הקונפליקטים למישור של התנגשות תרבותית, בעוד שהתמודדות מתאימה תוביל לדפוסים של פתרון הקונפליקטים ושיתוף פעולה בין שתי התרבויות.

ב. **בריחה והסתגרות (flight)** – כדי להימנע מתחושת הלחץ במפגש עם דרישות הצוות החינוכי, בני הנוער ינתקו מגע, או לפחות יקטינו אותו ככל האפשר. כך תפתח דפוס פעולה של ניתוק והכחשה, התרחקות ויצירה של בועה תרבותית

עצמאית, שלצוות החינוכי אין בה חלק. דפוסי עימות כאלה אופייניים במיוחד אצל בני נוער בסיכון: עולים, בני נוער מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובעלי קשיים אחרים. מצד הצעירים קיימת מעין דרישה לפטור אותם מן החלק במערכת הערכים ונורמות ההתנהגות של הצוות החינוכי שנתפס בעיניהם כלא מתאים להם. צורך זה מושג באמצעות בריחה והסתגרות בטריטוריה שאליה המבוגרים מנמעים מלהגיע.

שני דפוסי התמודדות אלה מובילים לקונפליקטים שמרחיקים את יצירתו של האקלים הרב-תרבותי המבוקש. לעומתם, שני הדפוסים הבאים יובילו לחיזוק רב-תרבותיות כדרך של חיים.

בעקבות בנט (Bennet, 1993), אפשריים שני דפוסי פתרון לקונפליקטים ושיתוף פעולה, המובילים לתחילת תהליך ההסתגלות במפגש הבין-תרבותי הזה:

ג. **דפוס המסננת (filter)** – הצעירים בוחרים את התחומים שבהם הם מקיימים מגע עם הצוות החינוכי ואת התחומים שמהם הם מתרחקים. יש כאן תהליך של מיון התחומים ושליטה על הקשר, תוך הבנה וקבלה שקשר מסוים הוא חיוני וכדאי שיתקיים, ולעומת זאת, בחלקים אחרים שואפים ויכולים לשמור על אוטונומיה. דפוס זה מאופיין בשיקולים של כדאיות ושל רווח והפסד. הצוות החינוכי מעודד סוג כזה של מיון תחומים ושליטה על הקשר, מתוך הבנה שהוא שלב הכרחי בדרך לשיתוף פעולה.

ד. **גמישות (flex)** – דפוס פעולה זה מאפשר לצעירים לפתח יכולת לברור להם ערכים, נורמות ומנהגים. אלה שנבחרו כראויים, יופנמו ויהפכו לחלק מן הידע התרבותי המשותף. מאפייני דפוס פעולה זה הם הגישה הפתוחה שמתפתחת אצל הצעירים העולים, והנכונות לקבל נורמות וצורות חשיבה שנבחרו ולהפכן לחלק בלתי נפרד מעולמם הפנימי. זהו דפוס פעולה, שבהיותו מושג, הוא מבטיח תהליך של שיתוף פעולה, שהוא תנאי הכרחי ליצירת אקלים של רב-תרבותיות. השגה של דפוס פעולה כזה מותנית ביכולתן של התרבויות השונות לקיים תהליכים אמתיים של דו-קשב ודו-שיח כחלק מדפוסי התקשורת המשותפים.

קיים כמובן קשר הדוק בין דפוס הפעולה שננקט על ידי הצוות החינוכי לבין דפוס הפעולה והתגובה של החניכים. אביא דוגמה לכך: העלייה הגדולה מהמדינות שהשתייכו לברית המועצות הביאה לכפרי הנוער את חגיגות ראש השנה האזרחית. זה היה מנהג חדש, שהמערכת החינוכית לא ידעה כיצד להתייחס אליו. במהלך השנים היה אפשר לפגוש התייחסויות שונות אל התופעה, שניתן לאפיין אותן על פי המודל שהוזכר למעלה.

על פי הגישה הראשונה, דפוס הכפייה, הצוות החינוכי הודיע לחניכים העולים שבישראל אין חג כזה בלוח השנה העברי, הוא אינו שייך לתרבות שלנו, ולכן אין להתייחס אליו. כדי לוודא זאת, קבעו מבחן חשוב ל-1 בינואר בשעה 08.00. המטרה כאן הייתה למנוע מראש כל אפשרות לחגוג בתאריך הזה.

הגישה השנייה הייתה גישת הוויתור. צוותי החינוך הבינו שמלחמה מוצלחת בצורך של החניכים העולים לחגוג את החג הזה נדונה מראש לכישלון, ולכן העלימו עין מהיעדרותם, ובלבד שיום זה יחלוף.

על פי הגישה השלישית, הצוות החינוכי בכפר הכיר בצורך של בני הנוער לחגוג, ולפיכך שחרר את אלה הרוצים בכך לחופשה קצרה ואפשר להם לחגוג יחד עם משפחותיהם.

הגישה הרביעית נקטה דרך פעולה שונה – לא זו בלבד שהצוות הכיר בצורך של בני הנוער העולים לחגוג חג זה, הוא אף נקט יזמה וניצל את ההזדמנות כדי ללמוד ולברר את הערכים והמנהגים הקשורים לחג: בנה פינת לימוד, הזמין הורים שיספרו על כך ועזר לכל בני הנוער, עולים כמו ותיקים, לחגוג את החג ברוב עם.

ארבע גישות. ארבע תפיסות עולם המתייחסות באופן שונה למציאות הבין-תרבותית. סביר כי כל אחת מהן הולידה תגובה שונה של החניכים: הראשונה קוממה ועודדה דפוס של השבת מלחמה שיערה, והשנייה עודדה ניתוק וחוסר תקשורת, בעוד הגישות השלישית והרביעית עודדו אקלים של רב-תרבותיות, תוך מתן כבוד לקבוצות השונות באוכלוסיית הכפר.

לסיכום

האתגר האמתי העומד בפני הצוות החינוכי בכפר הנוער הוא אפוא למצוא את הדרך ליצירת נוסחת קיום שתעודד אקלים של רב-תרבותיות. דומה שכפר הנוער הוא המקום האידיאלי לכך. שלושה תהליכים מקבילים יכולים לעודד זאת: האחד – תהליכי למידה, שהם תנאי מרכזי ליצירת שינוי בכיוון המבוקש. בראש ובראשונה, למידה של הצוות החינוכי, וממנו – העברת התהליך אל החניכים העולים ואל יתר הקבוצות בכפר. למידה כזאת תתבסס על כלים מתאימים של מפגש בין תרבויות: פיתוח הקשב (הקשבה מתוך תשומת לב אמיתית ומתעניינת) בין חניכים לבין עצמם, בין חניכים לבין הצוות החינוכי, בין קבוצות שונות בכפר ובין היחידות התרבותיות השונות.

התהליך השני הוא פיתוח אוטונומיה מודרכת של החניכים על חייהם. כך אפשר להפוך את כפר הנוער לכפר של נוער, שלבני הנעורים, על הגוונים התרבותיים השונים בתוכם, יש חלק חשוב בעיצוב החיים בו ובקביעת אורחות חייו.

התהליך המרכזי השלישי העומד לרשות הצוות הוא ההתייחסות לאקולוגיה של המקום ובנייתו במשותף כמקום פיזי מתאים: השקעה בביתנים, בנוף, בנוי ובבתי הציבור והתייחסות לאסתטיקה, לתנאי החיים ולכל ההיבטים הפיזיים של המקום כמקום חיים של בני נוער, ובמקביל – טיפוח החיים במשותף, בחדר, בביתן, בקבוצה החינוכית, בכיתה, במשק החקלאי ובכל יתר התחומים המיוחדים לכל מקום ומקום.

אין ספק, שכפר הנוער הישראלי, על כל המיוחד שבו, הוא המקום הטבעי והנכון ביותר לבנות מודלים של רב-תרבותיות בנוסח המתואר, ושם גם הסיכוי הגבוה ביותר שהוא אכן יצליח.

מקורות

- ברק, ד', לבנון, ת', פרודובסקי, ג' ושורק, י' (2010). **דרך הכפר**, מחשבה ומעשה, מרחב זמן בחינוך האדם, ספרית המחנך בכפר הנוער המתחדש, מכון חינוך "דרך הכפר" – יוזמות חינוך ימין אורד.
- גפני, צ' והמאירי, מ' (2008). **רב תרבותיות – דרך חיים: ספר הניסוי תשס"א–תשס"ו, 2001–2006**. ירושלים: משרד החינוך.
- גרופר, ע' (2005). **הפנימיות החינוכית: יצירה מקורית במערכת החינוך הישראלית**. תל אביב: המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2003). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2003, מס' 54**. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2009, מס' 60**. ירושלים.
- המדפיס הממשלתי (תשי"ב). שנתון הממשלה לשנת תשי"ב. תל אביב.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים: מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות, **גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים**, 7, 45–54.
- צור, א' ובישאו, ט' (2007). **שורשים בראי הטכנולוגיה: חוברת הדרכה למחנכי פנימיות**. תל אביב: המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער.
- שמאי, ש' (1999). **המפגש הבין תרבותי: נוער עולה מחבר העמים מתחנך בקיבוץ**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- שמאי, ש' (2001). **מפ"ה של קשרים – משולש היחסים: מתבגרים, פנימייה, הורים**. תל אביב: המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Eisikovits, R. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally different student populations. *Educational Action Research*, 3(3), 263–277.
- Eisikovits, R. (2008). *Immigrant youth who excel: Globalization's uncelebrated heroes*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Eisikovits, R., & Shamai, S. (2001). Adolescents, parents and boarding school in intercultural transition: One story from three angles. *Child and Youth Care Forum*, 30(1), 2001, 19–34.
- Headland, N. H., Pike, K. L., & Harris, M. (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*, Vol. VII: *Frontiers of anthropology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kaplan, D., & Manners, R. (1972). *Culture theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Spradley, J. P. (Ed.) (1972). *Culture and cognition*. New York: Chandler.
- Triandis, H. (1990). Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism. In W. R. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*, vol. XIV (pp. 34–55). Newbury Park, CA: Sage.