

# 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



# הנוכחות החמקמקה של "רב-תרבותיות": פענוח ופעולה בשדה החינוך

דבורה גולדן וחן ברם

## תקציר

פרק זה מבקש לתת את הדעת על הפער בין השיח על רב-תרבותיות במגוון הקשרים אקדמיים, פוליטיים וחינוכיים, הן בזירה הלאומית והן בזירה המקומית, לבין היעדרו של שיח זה ושל פרקטיקות רב-תרבותיות במעשה החינוכי היום יומי בגן ילדים, שבו כשליש מהילדים היו מהגרים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות – בעיקר יוצאי קווקז. נבקש להראות שאופני התייחסותה של הגנת אל נוכחותם של המהגרים במרחב הגן עוצבו לא רק מתוך התייחסות אל תביעותיה של האידיאולוגיה הציונית, ולא דווקא מתוך עמדה מוצהרת, שלא לדבר על רב-תרבותיות, אלא בשל ומתוך השקפות ומעשים פרי השדה החינוכי. מכך עולה שאלה, מה בפרקטיקות ובשיח החינוכיים אפשר ועודד את היעדרותו של סדר יום רב-תרבותי מפורש ומתוכנן? נבקש להצביע על שלושה מרכיבים עיקריים כאלו: הבחנה בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי, הבניית ה"סובייקט הפדגוגי" כפרט, והתייחסות חינוכית לתרבות במונחים של מוצא ואף של בעיה.

**מילות מפתח:** רב-תרבותיות, גן ילדים, מהגרים, ילדים שהשתייכו בעבר לברית המועצות

## מבוא

מאמר זה הוא פרי מפגש בין שתי עבודות שדה אנתרופולוגיות: האחת נערכה בגן ילדים במהלך שנת הלימודים 2001–2002 על ידי דבורה גולדן, והשנייה היא עבודת שדה מרובת זירות בקרב עולים מקווקז ובקרב קובעי מדיניות, אנשי שירותים ואנשים ממערכת החינוך, שנערכה על ידי חן ברם בין השנים 1993–2005. מן המפגש בין שני שדות אלה עלה ממצא אשר מבקש פענוח; מחד גיסא, בשנים שבהן נערכו עבודות השדה, המונח "רב-תרבותיות" היה מונח "אופנתי" בעל נוכחות במגוון הקשרים אקדמיים, פוליטיים וחינוכיים; מאידך גיסא, בזירת הגן עצמו לא היה לנוכחות הרב-תרבותיות כלל הד מפורש ומכוון במעשה החינוכי היום יומי. מאמר זה מבקש לתת מענה לשאלה, **כיצד ניתן להבין את היעדר התייחסות המפורשת לרב-תרבותיות במעשה החינוכי היום יומי?** שאלה זו מתחדדת לאור העובדה כי בגן שנערכה בו עבודת השדה, כשליש מהילדים היו מהגרים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות – בעיקר יוצאי קווקז – שרובם הגיעו לישראל בשנות התשעים.<sup>1</sup>

\* שני הכותבים הם שותפים שווים בכתיבת המאמר.

1 על עליית שנות התשעים מקווקז וזיקתה לעליות קודמות בשנות השבעים, ראו ברם, 1999 [1997].

בניסיון להבין את הפער שבין הדיבור על רב-תרבותיות בהקשרים רחבים לבין היעדרו בגן, נעקוב אחר האופנים שבהם מונח המפתח "רב-תרבותיות" מופיע אצל חלק מן הנפשות הפועלות בשדה עצמו, וכיצד הוא מעצב, ולו באופן עמום, את ציפיותיהן ההדדיות. נעשה זאת באמצעות תיאור של שיחות ואירועים הלקוחים מתוך שתי האתנוגרפיות. במילים אחרות, נראה כיצד המונח "רב-תרבותיות" – כשיח וכפרקטיקה – ניתן לאופני פענוח ופעולה שונים בידי מגוון נפשות, הפועלות בתוך זירות חינוכיות שונות. נבקש להראות כיצד סוכנים שונים אלה, הממוקמים בזירות שונות אך משיקות, מנהלים דיאלוג זה עם זה על אודות רב-תרבותיות, תוך הצבעה על הדילמות הקשורות בתרגומו של השיח הרב-תרבותי מן הדיון במרחב הציבורי אל המעשה החינוכי היום יומי.

ב-2001 חיפשה דבורה גולדן גן ילדים כדי לערוך בו עבודת שדה, בשאיפה (שנוסחה באופן עמום למדי) לבחון את הדרכים הראויות שבאמצעותן מבקש המעשה החינוכי לאמן ילדים להשתייך לחברה הישראלית. היא פנתה לעיר בני פנחס, שעליה ידעה אך מעט:<sup>2</sup> בבסיסה היא עיירת פיתוח, על כל המשתמע מכך מבחינת תדמיתה כעיירה פריפריאלית שרוב אוכלוסייתה "מזרחית"; היא קלטה רבבות עולים ממדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות כבר מתחילת גל ההגירה של שנות התשעים (בתקופת עבודת השדה הם מנו יותר ממחצית מכלל האוכלוסייה בעיר); זמן קצר לפני כן, העיירה השקיעה משאבים גדולים לשיפור פני החינוך בעיר.

אחרי קבלת האישור הנדרש ממשרד החינוך, דבורה פנתה אל המפקחת האזורית על גני ילדים ואל רכזת תחום הגיל הרך בעירייה, כדי שתכנסנה אותה לשדה. בפנייתה אמרה האנתרופולוגית שהיא מעדיפה לעשות את עבודת השדה בגן הטרוגני. זאת לא מתוך עניין מיוחד בעולים, אלא מתוך חיפוש אחר גיוון, ובהנחה שבמצבים של מפגש, עיקרי התרבות ה"ילידית" מקבלים ביטוי חד יותר בגן הטרוגני). שתי הנשים הצביעו מיד על "גן שושי" כמתאים ביותר. לעומת גנים אחרים, שהיו ממוקמים בשכונות השונות ושירתו אוכלוסיות הומוגניות למדי של ותיקים או של עולים חדשים, בשל מיקומו של הגן הזה במרכז הישן של העיר, הוא שירת לדבריהן אוכלוסייה מעורבת. כששאלה המפקחת את האנתרופולוגית כיצד היא מתכוונת לעבוד, הסבירה דבורה את המעשה האתנוגרפי כדרך להכיר לעומק את הקהילה (והתכוונה לקהילת הגן). המפקחת סיפרה על ילד שביקשה להשאיר שנה נוספת בגן, ולא להעלותו לכיתה א, ואשר סבתו מנעה את המהלך בהסבירה ש"יש להם אירוע מיוחד לחגוג את המעבר לכיתה א של הילד או הילדה, וזה חייב להיות בגיל מסוים". הרכזת הוסיפה שאכן הסבתא היא דמות דומיננטית במשפחה. במהלך הדברים האלה לא הייתה התייחסות לשום קבוצה תרבותית, וכאילו היה מובן מאליה במי מדובר. לשאלתה של דבורה, "על מי אתן מדברות?" השיבו במבוכת-מה:

"הכוונה לקווקזים"<sup>3</sup>. נראה היה שהמפקחת שמחה על בואה של האנתרופולוגית, ואמרה שהיא רואה בה סוג של מגשרת, שתוכל לסייע בידה להכיר את הקהילה הקווקזית לעומק, וכן שאלה אותה, אם היא מלמדת גם בנושא רב-תרבותיות. בהמשך, בשיחת טלפון עם הגנתת שסומנה כמתאימה, המפקחת הציגה את המחקר כעוסק בנושא של רב-תרבותיות, כלומר היא הייתה מי שהעמידה את הסוגיה שתעמוד במרכז המחקר של האנתרופולוגית כסוגיה של רב-תרבותיות. בד בבד היא קשרה דיון זה לקהילה של יוצאי קווקז. כך האנתרופולוגית מצאה עצמה ב"גן שושי", הממוקם כאמור במרכז הישן של העיר, ומשרת אוכלוסייה שהיא ברובה דלת אמצעים. קבוצת הילדים בגן מנתה 30 ילדים, רובם ממוצא צפון אפריקני, וקצת יותר משליש מהם ממשפחות של יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות, בעיקר מהקווקז.

מ-1994 עמד חן ברם בקשר עם גופים חינוכיים ממלכתיים וציבוריים שונים בענייני קליטת מהגרים, ובייחוד קליטת הקבוצות השונות בקרב עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות. בין השאר, הוא התבקש לסייע במגעים של גופים אלה עם קרן ברנרד ון-ליר ההולנדית, אשר משקיעה רבות בתכניות התערבות בגיל הרך. מעורבות זו התפתחה לכך שמאמר שלו התפרסם בכתב העת של קרן זו, *Early Childhood Matters* (Bram, 1998)<sup>4</sup>. למאמר מכוונות (אוריינטציה) יישומית – הוא בוחן מה מצריכה עבודה עם ילדי מהגרים מקבוצות תרבותיות שונות, תוך דיון במקרה של ילדים מהקווקז וממרכז אסיה במערכת החינוך בישראל. בקשריהם עם הקרן, גופים העוסקים בחינוך מקבלים תמיכה כלשהי ממנה. הקרן מצדה, מקבלת חומרים לכתב העת שהיא מוציאה, והוא מציג התייחסויות מגוונות מכל העולם (ובייחוד מהעולם השלישי) לסוגיות הנדונות. חן סבר אז כי כך הוא עזר בדרך כלשהי למעשה החינוכי ולקידום גישה חינוכית המביאה בחשבון הבדלים תרבותיים והתכוונות לעולמם התרבותי של המתחנכים (גישה "מכוונת תרבות" – *culturally oriented approach*)<sup>5</sup>. אבל כבר בשנת 2000 (סמוך לתחילת עבודתה של דבורה בגן הילדים), חן חשד ש"מכוונות תרבותית", וכל שכן "רב-תרבותיות", הן בעיקר ססמאות, שמשותמים בהן בהצלחה כדי "למכור" תכניות ומיזמים ברוח השעה.

בשני המקרים שתוארו לעיל, אנשי החינוך שעמם שני האנתרופולוגים באו במגע, ראו באנתרופולוגיה גוף ידע שיכול להקל את הכרתה ואת הבנתה של שונות תרבותית – תפיסה קלסית של האנתרופולוגיה כעוסקת ב"אחר" האקזוטי. לעומת זאת, השאלות שהעסיקו אותנו כאנתרופולוגים היו מרוכזות במפגש, ולא דווקא רק בקבוצה ה"אחרת".

3 על יהודי קווקז, ראו אלטשולר, 1990; על הגירתם לישראל והמדיניות כלפיהם ראו ברם, 1998, 2008. ההנחה על הסבתא כדומיננטית במשפחה נשענת כנראה על מיזמים שביצעו רשויות הרווחה בקרב עולי קווקז בכמה ערים. ראו דיון ביקורתי בעניין זה אצל ברם, 2008, עמ' 237; והשוו גם אלנבוגן-פרנקוביץ' ונועם, 1998, עמ' 23–24.

4 יש להבחין בין קרן ון-ליר ההולנדית, שפעילותה בין-לאומית והיא מתרכזת בענייני הגיל הרך, לבין קרנות וגופים שהוקמו על ידי משפחת ון-ליר בישראל – ובייחוד מכון ון-ליר והסינמטק בירושלים.

5 לביקורת על גישה ה"מכוונת תרבותית" (*cultural competence training*) כפועלת להסוות שאלות של היעדר נגישות שוויונית לשירותים רפואיים, ראו Jenks, 2011.

במאמר זה נשאל, האם קיים מפגש בין סוכני החינוך לבין תלמידים והוריהם מקבוצות שונות, ואם הוא קיים, מה אופיו. נתמקד בעיקר בשאלה, האם קיים מפגש בין השיח על רב-תרבותיות במדיניות, במחקר ובשיח הציבורי בכלל לבין הפרקטיקה בעשייה החינוכית היום יומית בהקשרים מקומיים ספציפיים.

לכאורה, קיימת זיקה בין המשקל שניתן לדיון הקשור ברב-תרבותיות ברמת קובעי מדיניות ומתכנני מיזמים שאתם היה מעורב חן במסגרת עבודתו, לבין אופן ההתייחסות לנושא אצל המפקחת על גני הילדים ואצל רכזת תחום הגיל הרך שאותן פגשה דבורה. עם זאת, ההלימה היא בעיקר בפער בין המקום שניתן לרב-תרבותיות ככותרת לבין הביטוי בפועל של תובנות ופרקטיקות מהשיח הרב-תרבותי במעשה החינוכי עצמו. בהמשך לכך נשאל: מה מעצב את ההתייחסות (או את אי-ההתייחסות) לרב-תרבותיות במעשה החינוכי היום יומי? ומה בשיח ובפרקטיקות החינוכיים היום יומיים מאפשר ומעודד את היעדרותו של סדר יום שבו קיימת התייחסות מפורשת ומכוונת לרב-תרבותיות? האופנים שבהם רמות אלה של מפגש קשורות זו בזו ומעצבות זו את זו, עומדים בלב הדיון המובא כאן.

## רב-תרבותיות ורוח הזמן: הפער בין השיח במדיניות לבין הממצא בשדה החינוכי

יש להניח שאין צורך לתאר לקהל הקוראים של כתב העת את התמורות שחלו מאז קום המדינה – באידאולוגיה, במדיניות ובפרקטיקה – בתפיסות על מהגרים יהודים שהגיעו למדינת ישראל וכן בהבנות בנוגע למה שנתפס כאופנים הראויים לעסוק בפרויקט הלאומי ששמו "קליטת עלייה". תמורות אלה מצאו את ביטויין גם במדיניות חינוכית; את רוח הדברים החדשה היטיב לבטא בסוף שנות השמונים זבולון המר, שר החינוך בתקופת גל העלייה הגדולה ממדינות שהשתייכו לברית המועצות:

בעבר רווחה אצלנו גישה שעלינו להודות היום כי הייתה מוטעית: שלילת התרבויות והערכים שאפיינו את בני עמנו באלפי השנים שחיו בניכר. הוותיקים בארץ נטו לראות עצמם כישראלים האמיתיים והעמידו את המקובל עליהם כמודל בלעדי המתאים לבן הארץ. העולים החדשים נדרשו לשכוח את מורשתם ואורחות חייהם ולאמץ ערכים ואורחות חיים ישראליים שיצמיחו "יהודי חדש", שונה מן ה"גלותי". מלבד הטרגדיות האנושיות שהצמיחה גישה זו, היא גם הפכה את חיי כולנו לדלים יותר מבחינה תרבותית.

היום, בעמדנו בפני גל העלייה חדש, עלינו ללמוד מלקחי העבר, ונפרט מניסיונם הקשה של העולים מארצות האיסלאם, ולנקוט גישה אחרת שיש בה יותר ענווה: אין כאן אצולה בעלת דם כחול ואף אחד מאיתנו אינו זכאי לראות עצמו במעמד של בעל בית לעומת העולה החדש. כולנו בעלי זכויות שוות בארץ ובמדינה. ותק אינו יוצר בעלות, ואף אינו ערובה ליותר תבונה...

בעיקרון, ישמור כל אחד את מורשתו הייחודית, ועם זאת ניצור תודעה של עם אחד, בעל אחדות של ריבוי אנפין, בדרך של פסיפס ולא של כור היתוך".

זבולון המר המשיך ושרטט את השלכותיה של גישה זו על מערכת החינוך:

אנו שואפים ליצור בישראל חוויה רוחנית בה נדרשים שני דברים משלימים: ידיעה של המסורות והגישות המקובלות בכלל הגוונים והעליות, ופתיחות ונכונות להעריך את השונה והייחודי.

מערכת החינוך הישראלית תפעל באופן מעשי ויזום כדי להקנות את הידע הזה ולחזק לפתיחות הזאת. חוסר יוזמה חינוכית הינו מרשם להתמרמרות ולמתחים פנימיים ולדלדול משאבינו התרבותיים כמחנכים. נעשה "תשובה" בתחום רגיש זה: "תשובה" שתכלול חרטה על העבר ועשייה מתוקנת לעתיד" (המר, 1990).

גישה זו אף קיבלה ביטוי בחוזרי מנכ"ל שונים, אשר התיירו את נוכחותה של שפת האם של תלמידים בבית הספר (רוסית או אמהרית) על ידי בחירתה כשפה שאפשר להיבחן עליה במבחני בגרות, ובחלוקה של מילון עברי-רוסי לתלמידים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1991). כמו כן, היו ניסיונות לעודד את אוכלוסיית התלמידים ילידי הארץ להכיר את המהגרים ואת תרבותם: עידוד כתיבת חיבורים בנושא המפגש עם המהגרים; תחרויות בנושא "כיצד לקלוט עלייה"; מיזמים לעידוד אימוץ מהגרים; חשיפת תלמידים ותיקים להצגות תאטרון ולסרטים המראים את תהליך ההגירה מנקודת מבטם של המהגרים עצמם, על מנת לעודד הזדהות ואמפתיה עם קשייהם (משרד החינוך והתרבות, 1987; משרד החינוך, התרבות והספורט, 1990, 1992, 1995). אולם בצד שינויים אלה, בשנים הראשונות להגעתו של גל העולים בשנות התשעים, הממסד הישראלי המשיך להפנות את העולים בכלל ואת התלמידים העולים בפרט לתכניות שנועדו ללמד אותם את התרבות הישראלית, ולא לתכניות שהדגישו דיאלוג שבו ניתן מקום גם לתרבות שהביאו אתם (גולדן, 2003; הורוביץ, 1998; לשם וליסק, 1995). יותר מכך: הכשרת מורים בתחום ההוראה הבין-תרבותית כמעט אינה קיימת בישראל (Eisikovits, 1995; Kalekin-Fishman, 2004), והיא אינה קיימת כלל עבור סטודנטים להוראה לחינוך בגיל הרך (גרינבאום ופריד, 2011).

על רקע השיח הציבורי, הפוליטי והאקדמי ועל רקע המדיניות המוצהרת של משרד החינוך וכן על רקע נוכחותם הבולטת של רבבות העולים הן ממדינות ברית המועצות והן מאתיופיה, היה אפשר לצפות לביטוי כלשהו של נושא הרב-תרבותיות, ברוח דבריו של המר, בגן שבו, כאמור, כשליש מהילדים היו ממשפחות שהגיעו עשר שנים לפני כן ממדינות ברית המועצות, רובן מהקווקז. כפי שראינו, גם ציפיותיה של המפקחת מן החוקרת עוצבו ביחס למונח המפתח "רב-תרבותיות". אם כן, מה קרה בגן עצמו מבחינת רב-תרבותיות? התשובה היא שבעצם לא התרחש דבר: בתחום תכנית הלימודים – נושא יומי, שיחה מתוכננת, סיפור – עניין הרב-תרבותיות לא השפיע וגם לא זכה להתייחסות מפורשת ומתוכננת כחלק מסדר היום, וכפי שנראה להלן, גם השפעתו על האינטראקציה של הגננת עם הילדים ועם משפחותיהם נראתה מזערית.

## הסברים אידאולוגיים ומגבלותיהם

ניתן כמובן להסביר בקלות יחסית את היעדר ההתייחסות המפורשת והמתוכננת אל המהגרים ואל עולמם התרבותי, כפועל יוצא של כוחה המתמשך של האידאולוגיה הציונית. במפגש פנים אל פנים עם מהגרים, אידאולוגיה זו המשיכה להדהד וביקשה למחוק נאמנויות משפחתיות וקהילתיות, או לפחות להכפיף אל סדר היום הלאומי, בתהליך שכונה על ידי אלונסו, "particularization" (Alonso, 1988). על פי תפיסה זו, התמורות האידאולוגיות שחלו בעשורים האחרונים אינן תמורות של ממש, אלא שינויים ברמה של אסטרטגיה, על מנת "לא לחזור על הטעויות של שנות החמישים" (Halper, 1987), ובכך לא לעמוד כמכשול בפני סיכויי השתלבותם של העולים החדשים. בסיפור הבא נראה כיצד אחת מילדות הגן סומנה על ידי הגנתת בגלוי כמי שגוררת זהות בלתי הולמת ובלתי רלוונטית אל תוך סביבתה החדשה, תוך הבחנה חדה בין "שם" ל"כאן". התייחסותה דמתה להתייחסות הביקורתית לבגדים ה"גלותיים" שאפיינה את המפגש בין ותיקים ועולים במוסדות חינוך בראשית החינוך הציוני בארץ ישראל.

בגן הייתה ילדה ממוצא רוסי, בעלת עיניים כחולות ושער בלונדיני אסוף בצמות קשורות בסרטים, שלבשה חצאיות מלאות והזכירה את היידי בת ההרים, ילדה ביישנית, שכמעט לא דיברה. יום אחד היא נקראה לעמוד לצדה של הגנתת, וזו הסבירה לילדים שישבו במעגל, מה פשר הבגדים שאתם הגיעה הילדה הבוקר לגן:

היא באה בשמלה, אבל גרביונים מצמר מאוד מחממים, אפודה מצמר, בגדים שבאים מחו"ל. בחו"ל מזג האוויר הרבה יותר קר מארץ ישראל. בחו"ל לומדים לחיות בתוך מזג אוויר קר. למשל, ברוסיה, חלק מהזמן חורף, חלק קיץ. בארצות אחרות לומדים ללכת בתוך שלג, הולכים לעבודה, ולכן הבגדים של האנשים עשויים מחומרים מאוד מאוד מחממים.

כיצד חשה הילדה במעמד זה? ומה למדו הילדים? כפי שמקרה זה מראה, כוחה המתמשך של האידאולוגיה הציונית ונטייתה למחוק זהות קודמת או להפכה לבלתי רלוונטית הוא הקובע גם כיום את המעשה החינוכי היום יומי. כוח זה אף עיצב את תפיסתה של הגנתת בנוגע לתפקידה כאחראית להשרשת זהות ישראלית-יהודית בקרב הילדים שבטיפולה. במהלך ריאיון שנערך אתה לקראת סיום עבודת השדה, עלה נושא "אהבת הארץ" בדברי הגנתת כציר מרכזי בעבודתה: "ובאמת אני הגן היחידי שאנחנו שרים את ההמנון בסוף כל שבוע עם הנפת הדגל בסוף קבלת שבת, והילדים שרים את ההמנון כל כך יפה והם היום... מה הם אמרו, את זוכרת, הם קישרו את השורה האחרונה של ההמנון אל ארץ ציון וירושלים. הם ידעו לעשות את החיבור הזה וזה חיבור מאוד קשה, אבל הם עשו את החיבור הזה".

## רב-תרבותיות כסובלנות

נראה שהמציאות מורכבת יותר. כפי שהגננת עצמה אמרה בהמשך הריאיון, נוכחותם של העולים וכן הבנתה שבבתיים לא התקיימו מנהגים יהודיים, חייבו אותה לבצע את תפקידה, כפי שהיא תפסה אותו, ביתר עדינות. לשאלה, אם התחושה שלה כאחראית להבניית הזהות בקרב הילדים התחזקה עקב גל העלייה, היא ענתה:

לא, אין קשר. אולי אני, טיפה, לא מעזה לשאול הרבה שאלות, בגלל שיש ילדים עולים. למשל, אני קצת מתפשרת, כי יש בתים שבפסח יאכלו פיתה. אז אני לא יכולה לעשות מזה עניין. אז מה אני אומרת, יש חילוניים ויש דתיים ויש חילוניים פחות. כל אחד בוחר לו איך. אבל זה הקטע, שבפסח את כבר רואה בהרבה בתים של עולים שאוכלים שם את הפיתות ואוכלים שם את הלחם, אין את הבעיה הזאת, אבל זה לא המקום פה לתסכל, זה לא המקום לגרום למצב שיתבייש במה שקורה אצלו בבית. אני לא אעשה את זה. אני אשריש את העניינים, את מורשת היהדות, ואני אשריש את הערכים, אבל אני אעזן טיפה, כי צריך להיות רגישים למה שקורה בגלל העלייה הזאת.

במקרה זה ניכרה אפוא רגישות רב-תרבותית, אך רגישות זו התבטאה בשדה ה"יהודי" והופנתה כלפי העולים, וככזו היא היוותה גם מנגנון סימון שלהם כ"אחרים" שאינם יהודים דיים; שהרי בשונה מכך, בשדה ה"ציוני-ילידי", עבור חלק מנושאי הזהות ה"ציונית-ילידית" הוותיקים, אכילת לחם בפסח לא היוותה בעיה. עם זאת, ידיעתה של הגננת שזה המצב גם בבתיים של ישראלים ותיקים (אם כי אולי אלה מיעוט בבני פנחס, שרוב אוכלוסייתה הוותיקה מסורתית יותר), הקלה עליה לקבל את הפרקטיקות הללו.

כאן "קבלת האחר" מתייחסת לסובלנות ביחס לפרקטיקות הדתיות שבני זהויות יהודיות שונות נוהגים במרחב הביתי. זוהי אפוא "סובלנות" – פעולה שבמרכזה ממד סביל של קבלה – יותר מאשר "רב-תרבותיות" שיש בה ממד אקטיבי של עניין ממשי באחר, ניהול דיאלוג אתו, שלא לדבר על לימוד הדדי; כלומר "רב-תרבותיות" שמשמעה מתן הכרה ומקום לזהות התרבותית של האחר מתוך דיאלוג ושותפות (Taylor, 1992). ממד סביל של קבלה מהווה פרשנות נפוצה מאוד של התביעה לגישה רב-תרבותית, וכפי שנראה בהמשך, אופן כזה של "קבלת השונה" מתקשר לגישה אשר כורכת יחד תרבות עם בעייתיות. עם זאת, הגננת נדרשה למאמץ כדי להכיל סובלנות כזו, גם לאור הרקע שלה – היא עצמה באה מרקע מסורתי<sup>6</sup> – וגם על רקע התפקיד המרכזי שניתן

6 מוצאה של הגננת ממשפחה שעלתה מאירן (עובדה שהתגלתה לחוקרת בחג העצמאות, שבמהלכו סיפרה לילדים את סיפור משפחתה). יוצאי אירן בבני פנחס הם קבוצה קטנה, לעומת רוב תושבי העיר, שהם יוצאי מרוקו וארצות ערב אחרות, רומניה ומדינות שהשתייכו לברית המועצות. על הייחודיות הקשורה בעלייה של יהודי אירן וחוסר היכולת להכליל אותם בפשטות במונח "מזרחיים", ולא כל שכן בשיח המתפתח על "יהודים ערבים", ועל נטייתם לתפיסות "ממלכתיות", לצד נטייה לא להבליט את האתניות שלהם, ראו Goldstein, 1985 Goldberg & Bram, 2007; בתיאורי הגננת יש הד לתפיסה כזו, אך כיוון שלא התעמקנו ברקע המשפחתי שלה, קישור זה יכול להיות גם מקרי.



לחגי ישראל במערכות החינוך בכל המגזרים, והקשר הבלתי ניתן להתרה בין לאומיות לדתיות שחבוי גם בציונות עצמה (שנהב, 2003, עמ' 18).

### גבולותיה של הסובלנות

הסיטואציה המתוארת בהמשך, של הבאת הזהות מהבית אל תוך הגן, תבעה תגובה מורכבת מצדה של הגננת; היא סיפרה כי בבוקר שלקראת השנה האזרחית החדשה, הצהירה גבריאלי שהיא רוצה להכין כרטיסי ברכה ולהזמין את הילדים לביתה לראות את עץ האשוח. שוש סיפרה שהיא אמרה לה: "אבל זה לא החג שלנו", והוסיפה: "הרגשתי שדיכאתי אותה". על כן היא אפשרה לה להכין את ההזמנות. ההזמנות נשארו מונחות בחצר. שוש אמרה לה: "לא כולם חוגגים את חג המולד. לא כולם יבואו. אז אל תהיה עצובה. ההזמנות מאוד יפות. חוגגים בעולם – אבל לא כולם חוגגים, אז אל תהיי עצובה אם לא יבואו". בהמשך היום עקמת ההזמנות הונחה על דלפק בתוך הגן. גבריאלי הכינה הזמנה גדולה עבור הגננת, וזו אמרה לה: "אם לא ארצה להיות גננת, אפתח בית דפוס, אפנה אלייך, כי יש לך רעיונות מאוד יפים". בסופו של דבר, גבריאלי שלפה הזמנה אחת מתוך הערמה ומסרה לדנה, ילדה שהגננת אמרה לה: "אה, כן, את חוגגת".

ביסוד הדילמה של הגננת עמדה אי-הבנת משמעותו הסמלית של עץ האשוח, אשר מקור השימוש בו הוא אולי במנהג נוצרי, אבל במקרה זה הוא לא סימל את חג המולד, אלא את ה"נוביי-גוד" – חגיגת ראש השנה האזרחי שהייתה נהוגה בברית המועצות הקומוניסטית. במקרה זה הייתה מורכבות נוספת, כיוון שהילדה הייתה ממשפחה של יהודי קווקז ולא של יהודי רוסיה, ואפשר להבין שדובר במשפחה שהשתייכה לחלק בקהילה שעבר רוסיפיקציה משמעותית, לעומת קבוצות אחרות בקהילה, שהושפעו פחות ממנהגים דוגמת החגיגה סביב האשוח בערב השנה החדשה. עם זאת, גם אלה וגם אלה, כמו גם שכניהם המוסלמים בקווקז, היו שותפים בחברה אזרחית סובייטית, שבה עץ אשוח זוהה בטבעיות עם חגיגה אזרחית חוצת דתות של החברה הסובייטית.

בצל אי-הבנתה של הגננת, היזמה של גבריאלי סיבכה אותה בחיפוש אחר תגובה הולמת – כיצד עליה לדכא את היזמה התרבותית, אך בו-זמנית לא לערער עליה מן הבחינות האישיות והחברתיות. כמו כן, הפעולה של הילדה חשפה אותה לאפשרויות של תגובות עוינות מצד חלק מן ההורים האחרים, ממשפחות מסורתיות של יוצאי צפון אפריקה. על כן יש להניח שהגננת פעלה גם מתוך רצון לגונן עליה. עם זאת, מהתייחסותה של הגננת לדילמה זו במהלך ריאיון שהתקיים אתה לקראת סיום עבודה השדה, היה ברור שעל הפרק עמדו גם סוגיות של גבולות הזהות הקולקטיבית, ואלה השפיעו על החלטתה של הגננת לא לאפשר בפועל נגישות של מרבית הילדים להזמנות:

אם ילדה הזמינה את ילדי הגן למסיבת חג המולד אצלה בבית שיבואו לראות את האשוח ו[היא] הכינה... ואני בהתחלה נתתי לה להכין הזמנות ואני בהתחלה נתתי לה כי חשבתי שאלה הזמנות ליום הולדת ובסוף מסתבר שהיא רוצה להזמין את הילדים שיבואו אליה כדי לראות את האשוח, ואני די הייתי בבעיה.

אז קראתי לה ואמרתי לה שלא כולם חוגגים את זה, שחגגנו את ראש השנה אז רק היהודים בארץ ישראל שבחרו הם חגגו, אבל לא כולם חוגגים, יש אנשים שבחרים לא לחגוג. אנחנו היהודים לא חוגגים את חג המולד, ואז פשוט שהיא לא תרגיש לא בסדר... כן היא סיבכה לי טיפה אבל צריך גם לדעת... כי היא הייתה מאוד בסדר, היא התנהגה מאוד יפה – העניין החברי והחברתי, להזמין חברים, לכתוב את ההזמנה, לציין את המסלול וגם לקבוע שעה ולהגיד שיבואו ליד הגן לחכות כדי לאסוף. היא ציירה את אחותה מחכה ליד שער הגן כדי לאסוף את הילדים וכתבה גם מס' טלפון. הרעיון מאוד יפה, אבל למה הולכים?! הולכים לראות אשוח, ופה אני חושבת, רגע שוש את הולכת לעודד את זה או שאת מתעלמת מזה או שאת מורידה את זה, ואני בחרתי להוריד את זה. אני בחרתי להוריד את זה, ואני מאוד מקווה שעשיתי את זה נכון. אבל הנה זה העניין של היהודי שבך, ואתה נמצא במקום שקלט עולים ובאו תרבויות אחרות, ואת לא יכולה לעשות שחור ולבן. וזה ילד, ילד חי את ההווי המשפחתי שלו. אני לא יכולה לבוא ולהגיד, בבית שלך לא מתנהגים כיהודי או כגוי, זה לא התפקיד שלי, אסור לי. בית זה מקום שאוהבים אותו, ובית טוב הוא בית חם, ולא התפקיד שלי לקבוע את זה. אולי הייתי רוצה בחזון שלי שזה לא יהיה, אבל זה קיים. אז אני כן אתערב, אני לא אתעלם, במינימום העדינות, כדי לא להוריד ביטחון ולא ליצור קרח חברתי, כי הילדה הזאת לא נפגעה [לא תיפגע] מזה שלא הגיעו אליה. וזה באמת די קשה.

המקרה של עץ האשוח העלה לא רק סוגיות של מתח בין "פרקטיקה תרבותית" ו"זימה חברתית", כפי שהציגה זאת הגננת, אלא גם רגישויות נוספות בהקשר היהודי-ישראלי. במקרה של הפיתות בפסח, שתואר לעיל, הפרקטיקה שבה דובר הייתה יכולה להיתפס על ידי הגננת כעוד אחת מהגישות השונות לפרקטיקות "יהודיות" הקיימות בזהות הישראלית. במקרה זה גישתה ביטאה פירוש של "רב-תרבותיות" כסובלנות. לעומת זאת, עץ האשוח, שהוא אחד מסמליה המרכזיים של הנצרות, נתפס בעיניה כאימוץ אקטיבי של "מנהג הגויים", ועל כן הוא פרץ את הגבולות הדתיים. בו-זמנית התקיימה הנחת זהות בין "אנחנו יהודים" ו"אנחנו ישראלים", לפחות במרחב החינוכי וביישוב היהודי שבו מדובר. אם כך, במקרה של עץ האשוח, הגננת אמנם ביטאה כאן סובלנות כלפי המתרחש במרחב הביתי, אבל קדמה לה הדגשת גבולות הזהות המשותפת.

חוסר הרלוונטיות של הזהות התרבותית מ"שם" מקבל אפוא משנה תוקף באמצעות הניסיון לקיים הבחנה חדה בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי. במובן זה, ההבחנה מהווה מעין הד (resonance) להבחנה החדה שמובנית בין "שם" ו"כאן", כפי שראינו באירוע של הילדה שלבושה הוצג כבלתי הולם. נקיטת עמדה של סובלנות תרבותית, כמו שביטאה זאת הגננת בריאיון, אפשרית, בתנאי של הבחנה בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי. כפי שראינו בסיפור ההזמנה ל"חג המולד", הזליגה בין שני המרחבים היא שיצרה בעייתיות מיוחדת. ואולם תיאור מצב זה חשף את המרחק הרב שבין הנחות היסוד שמעצבות את המעשה החינוכי בגן לבין הנחות יסוד רב-תרבותיות,

שביסודן יש רצון ליצור **חיבורים** בין המרחב החינוכי הבית ספרי לבין מרחבים ביתיים שונים. זאת בייחוד עבור בני קבוצות מיעוט, כדי שיחוו ניכור ופער פחותים, ובו-זמנית ייווצר מרחב חברתי משותף שיאפשר מקום לזהויות תרבותיות שונות.

## רב-תרבותיות וידע בין-תרבותי

בשדה החינוכי המתואר כאן עולות שאלות של רב-תרבותיות לא רק בהקשר הנורמטיבי, אלא גם בהקשר של ידע על העולם התרבותי שאותו מביאים המהגרים אל תוך המרחב הישראלי, או היעדרו של ידע כזה, כמו בסיפור ההזמנה למסיבת "חג המולד". זהו רובד חשוב לדיון, כיוון שהוא מנכיח את הפער הקיים בין השיח הכללי על רב-תרבותיות לבין הידע והמיומנויות שפותחו בפועל (או שלא פותחו) בקרב עובדי חינוך בנושא מפגש בין-תרבותי ובהבנת הרקע והמאפיינים התרבותיים של ילדים מהגרים המשתלבים במערכת החינוך. וכך, במהלך עבודת השדה, דבורה הגיעה למרכז הפדגוגי המקומי, כדי לראות במה הגננות מתעניינות ובאילו חומרים הן נעזרות. היא חיפשה לשווא על המדפים חומר כתוב בנושא רב-תרבותיות ושאלה את מנהלת המרכז, אם יצא לאור דבר-מה בנושא. התשובה הראשונית הייתה שלילית, אבל אז נזכרה המנהלת והלכה לחפש חוברת הדרכה בנושא רב-תרבותיות שיצאה לאור בשנת 1991. היא שלפה את החוברת מאחורי ספרים אחרים, מאובקת מחוסר שימוש. לדבריה, אף אחת מן המורות או הגננות לא נעזרה בחוברת או שאלה על הנושא.

במקרה שלפנינו, דומה כי רב הסיכוי שלגננת היה ידע בסיסי בנושא, אילו היה מדובר במרכיב המזוהה עם קבוצה מסוימת שתויגה כבר כקשורה ב"בעיה חברתית", כגון עולי אתיופיה. וגם לולא היה לה ידע ספציפי על המנהג או ההתנהגות שבהם דובר, היא לפחות הייתה מניחה ש"יש מה לדעת", דהיינו שלא די בידע האינטואיטיבי שלה בסיטואציה של מפגש בין-תרבותי. לעומת זאת, במקרה של "חג המולד", הגננת הניחה שהיא יודעת (הקישור בין עץ אשוח לחג המולד), מתוך התייחסות לפרקטיקה שמזוהה לכאורה עם אוכלוסיית העולים ה"רוסים". ואילו המרכיב הבעייתי כאן, כפי שנראה בהמשך, זוהה עם הזהות ה"קווקזית" של הילדה, ובמקרה זה הפער לכאורה בין אופי המשפחה הספציפית, שבה האם היא רופאה, לבין הדימוי של הקבוצה ותיוגה, במדיניות הכורכת יחד "תרבות" עם "בעייתיות". יש לשוב ולהדגיש כי הגננת היא דמות חינוכית מסורה ואכפתית. דווקא עצם היותה דמות מוערכת, הן על ידי הסביבה המקצועית והן על ידי ההורים, מדגיש את העובדה שאין מצפים ממנה, והיא אף אינה מצפה מעצמה, להפגין ידע ומיומנויות בנוגע לנוכחותם של ילדי המהגרים שבכיתתה.

על כל פנים, המשותף לרובד הערכי-נורמטיבי של הדיון בשאלות של חוסר ידע והיכרות עם עולמם התרבותי של המהגרים, הוא היעדר המובהק של כלים להתמודד עם סוגיות רב-תרבותיות בגן ילדים, שבו כשליש מהילדים הם עולים חדשים, ביישוב שהכפיל את עצמו עם הגירת שנות התשעים, ואשר מראשיתו התרחש בו מפגש בין אוכלוסיות שונות של עולים יהודים.

## היישוב: ריבוי תרבויות דומם

היעדר כלים להתמודדות עם סוגיות רב-תרבותיות, ובייחוד היעדר כמעט מוחלט של דיון ברב-תרבותיות בקרב סוכני החינוך, מעלה שאלות בנוגע להקשר המקומי: מה אופיו של ריבוי-התרבויות ביישוב בני פנחס, וכיצד מתמודדים עם סוגיה זו במערכת החינוך המקומית?

מערכת החינוך המקומית היא אחת המערכות המגשרות בין השיח החינוכי הממלכתי ברמה הארצית, שכאמור כבר משנות התשעים החל להבליט את הדיון ברב-תרבותיות, לבין הפרקטיקה החינוכית במוסדות החינוך.<sup>7</sup> אם כן עולה השאלה, מהו אופי הדיון ברב-תרבותיות ברמת היישוב, הן במערכת החינוך והן בשיח מקומי-עירוני כללי יותר? מהי הסיבה להיעדר התעניינותן של הגננות בחומר בנושא רב-תרבותיות? האם סיבה זו קשורה לשיח יישובי רחב יותר, או אולי דווקא לשיח פדגוגי, כלומר היא נובעת מההקשר החינוכי יותר מאשר מן ההקשר המקומי?

על השיח המקומי בשאלות של זהויות וריבוי תרבויות אפשר ללמוד, בין השאר, מספר במתכונת אלבומית שיצא ביזמת העירייה לכבוד שנת השישים להקמת היישוב – "בני פנחס – סיפורו של מקום".<sup>8</sup> הספר מתעד את קורות היישוב מאז הוקם כמעברה ועד שנות האלפיים. עיקרו של הספר הוא סיפור במתכונת חלוצית, המתעד את האתגרים בהקמת היישוב, ההווי שלו בתקופות השונות, הדמויות שפעלו בו, המאבקים הפוליטיים על הנהגתו וכו'. עם זאת, פרק נפרד מוקדש לדיון ב-11 "עליות ועדות" הקשורות למקום. ריבוי תרבותי הוא אפוא מאפיין בסיסי של היישוב; הספר ברובו מתאר יצירה של "קהילת מקום" משותפת, והפרק על העליות והעדות נפתח באמירה כי "בני פנחס, כמו כל המדינה, היוותה ומהווה מעין 'כור היתוך' לבני העליות השונות שהגיעו ליישוב, כל עדה ואפיוניה, כל עדה ומנהגיה, התמזגו יחדיו למזיגה אחת שיצרה את ישראל היפה". המשפט הבא מקשר את הדיון בעדות להיסטוריה הפוליטית הסוערת של היישוב, שנדונה בפרקים הקודמים בפירוט רב: "נמצא כי לא פעם השתמשה עדה זו או אחרת ביישוב בבני עדתה כמנוף פוליטי לקידום מועמד זה או אחר". מכאן ואילך פונה הטקסט לתיאור העליות והעדות השונות.<sup>9</sup> זהו תיאור חי, המתייחס למשפחות בולטות בקרב הקהילות השונות ולבניית בתי כנסת, וכולל תמונות צבעוניות של בתי כנסת, תשמישי קדושה, להקות פולקלור (בייחוד של יוצאי קווקז) ומקהלות.

7 מערכת שנייה המגשרת בין הארצי למקומי היא המערכת המקצועית – זו של גני הילדים, החינוך היסודי, החינוך העל-יסודי וכו'. מערכת זו מגשרת בין השיח הכללי למקומי באמצעות המחוז, אבל בהמשך גם היא עובדת מול המערכת המקומית-עירונית.

8 לא מובאת כאן הפניה לספר, שכן, כאמור, החלטנו לא לחשוף את שם היישוב, כדי לשמור על פרטיות הנחקרים.

9 הספר משתמש במינוחים "העלייה הרומנית", "העלייה המרוקאית" ו"העלייה מברית המועצות", לעומת שאר הקבוצות, המתוארות כ"עדות" (אם כי אוכלוסיית חלק מהן ביישוב אינה קטנה מזו של העליות האלה), ובהן גם "העדה הקווקזית".

ניכר שלצד האידאולוגיה הכוללת של "כור היתוך", המציאות של ריבוי תרבויות – במובן התיאורי של מגוון קבוצות וזהויות – היא עניין יום יומי המאפיין את היישוב מימיו הראשונים, ומציאות זו מעלה גם שאלות על רב-תרבותיות, דהיינו על המשמעות הערכית שניתנת לריבוי התרבויות ועל קיומה של הכרה (או על היעדר הכרה) של הממסד היישובי בקבוצות השונות ביישוב ושל הקבוצות השונות ביישוב אלה באלה. מציאות זו מתבטאת גם בקונפליקטים (כגון מאבק על בניין, שהתרחש כבר בשנים הראשונות למקום, בין יוצאי מרוקו ויוצאי לוב) – גם בשאלות של שליטה פוליטית (בסעיף על "העלייה המרוקאית" נכתב: "היה ברור שלא ירחק היום וראש המועצה יהיה מקרב העדה"), אך לא פחות מכך, של חיים בצוותא תוך מתן מקום למסורות שונות – מסורות דתיות (בתי הכנסת כמרכזים סמליים של הקהילות), מוזיקליות וקולינריות. אפשר אף לטעון שבפרסום הנדון כאן, השיח של ריבוי קהילות ותרבויות כהוויה יום יומית של אנשי היישוב מערער על תפיסת "כור היתוך" שמוזכרת כמסגרת אידאולוגית. אם כן, גם במישור המקומי אפשר היה לצפות שהשיח על רב-תרבותיות, בהקשר החינוכי שעלה בישראל בשנות התשעים, יזכה למקום שונה מזה שהשתקף בתצפיות של האנתרופולוגית.

התנסויות ותצפיות אחדות של חן יכולות להוסיף להבנת האופן שבו הובנתה ההתייחסות לריבוי תרבויות ורב-תרבותיות במערכת החינוך המקומית. לאנתרופולוג היה קשר ממושך (גם אם לא רציף) עם גורמים שונים ביישוב בני פנחס, מאמצע שנות התשעים. קשרים אלו נגעו בראש ובראשונה לשאלות הקשורות במחקר ובעשייה בנושא יהודי קווקז, אך דומה שדווקא ה"מבט מהשוליים" על קבוצה זו יכול לספק גם תובנות רחבות יותר על סוגיות של רב-תרבותיות ביישוב זה בפרט ובישראל בכלל (ברם, 2008, עמ' 17–23, 423–428):

משיחות עם דינה, מורה בעלת תואר שני במתמטיקה שעלתה בשנות השבעים וגרה ביישוב, עולה, שהיא רואה בזהותה הקווקזית את הסיבה לכך שנתקלה בבעיות קשות של קליטה, ובמיוחד שלא קיבלה הזדמנות להתפתח בעבודתה בתיכון: למרות שהיא בעלת תואר שני, כלומר שהשכלתה עולה על זו של רוב המורים בבית ספרה, היא לא קיבלה הזדמנות לחנך כיתה, וגם לא ללמד לבגרות. דינה סיפרה שהתקדמות גדולה בקריירה שלה באה לאחר שהמשפחה עברה ליישוב אחר, באזור בו אין "קווקזים". שם היא קיבלה הזדמנות: 'את רוצה ללמד לבגרות, בבקשה, עשי שיעור לדוגמה'. היא מקבלת כיתות לבגרות ומתקדמת (ברם, 2000, עמ' 62). לאחר חזרתה לבני פנחס, דינה הייתה שותפה להקמת מיזם חינוכי שמצליח לתת מענה לתלמידים יוצאי קווקז, לצד תלמידים אחרים שבעבר "הונשרו" ממערכות החינוך המקומיות.

ה"הסללה", שנדונה רבות ביחס למערכת החינוך בישראל (סבירסקי, 1981), אינה זהה לכלל הקבוצות, ויש בה התפתחויות לאורך השנים. יוצאי קווקז, שהגיעו בשנות השבעים ליישוב בני פנחס וליישובים אחרים בפריפריה, נדחקו לשוליים החברתיים וסבלו מתיוג חריף. בכך הם החליפו את מקומם של יוצאי מרוקו, שבינתיים הפכו ביישובים

אלה לקבוצה הדומיננטית. מצב זה היווה את הבסיס ליצירת "נראות שלילית" כלפי יוצאי קווקז בשנות התשעים.<sup>10</sup>

בני פנחס הוא אחד היישובים שהתבצעה בהם תכנית חינוכית יישובית מקפת, שמטרתה הייתה שינוי מערכת ומקיף בכלל מערכות החינוך המקומיות. המיזם, כפי שהוגדר בחוזר מיוחד של משרד החינוך מיום 11.9.94, "נועד לסייע ליישובים לשפר את מערכות החינוך שלהם, תוך שיתוף פעולה עם הגורמים המעורבים במערכת החינוך ביישוב, לשם עיצוב מדיניות חינוכית, נורמות ניהוליות, צורות ארגון, דרכי עבודה ודרכי הערכה. כל זאת כדי להבטיח שבגמר ההתערבות המסייעת תמשיך מערכת החינוך ביישוב לפעול ולהתפתח באופן עצמאי" (משרד מבקר המדינה, 1999). הגישה של המיזם הייתה הוליסטית, וייחודו היה בהדגשת שינוי מערכת החינוך המקומית; זאת תוך ביזור סמכויות של משרד החינוך למערכות חינוך מקומיות ולגופי חינוך מומחים חיצוניים שפעלו בשיתוף עם הרשות, במגמה להצמיח מנהיגות חינוכית יוזמת ופעילה. המיזם פעל בין השנים 1993–1999. דו"ח מבקר המדינה ב-1999 קבע כי הצלחתו הייתה תלויה במידת מעורבותה של הרשות המקומית ובמידת שיתוף הפעולה בינה לבין הגוף המתערב (משרד מבקר המדינה, 1999). את המיזם בבני פנחס הוביל גוף חינוך אקדמי של אחת האוניברסיטאות, והעירייה הייתה מעורבת בו מאוד.

למרות המהפך החינוכי ביישוב באותן שנים, מקומן של גישות רב-תרבותיות בו היה מוגבל. בעת קיומה של התכנית החינוכית, חן עמד בקשר עם חוקרת בתחום הפסיכולוגיה החינוכית מאחת האוניברסיטאות, שהייתה בין מובילי התכנית ביישוב. החוקרת ידעה כי האנתרופולוג עוסק בשאלות של רב-תרבותיות, ובעיקר בשאלות של יהודי קווקז, והביעה את רצונה לשלב אותו בתכנית שהיא עורכת, שכללה בין השאר עבודה עם אנשי מערכת החינוך ביישוב. חן קיווה שזו הזדמנות ליישם גישות רב-תרבותיות מתוך התבוננות לא רק ביהודי קווקז, אלא גם במקומם בתוך כלל הקבוצות ביישוב ועל רקע התייחסות מערכת החינוך לזהויות השונות ביישוב. הוא התאכזב מכך שהתכנית התחילה מבלי שהתבקש להשתתף בה, וסבר שאולי נמצא אדם אחר שעסק בתכנים אלה. ואולם כמה חודשים אחר כך, החוקרת פנתה אליו וביקשה ממנו לקיים סדנה ספציפית חד-פעמית בנושא יהודי קווקז וקליטתם. כיוון שלאנתרופולוג היו התחייבויות קודמות בתאריך שיועד לסדנה, גם זו לא התקיימה. גישתם של הפסיכולוגית החינוכית ושל מעצבי התכנית בשאלות של רב-תרבותיות התמקדו בדיון בקבוצות ספציפיות, "מסומנות", ובכזה שהיה בעיקרו ניסיון להעניק עצות מעשיות לעבודה מכוונת תרבות בקרב קבוצות אלה, ולא בדיון רחב יותר על משמעותה של גישה רב-תרבותית. גישה זו אפיינה לא רק את התכנית המסוימת שבה מדובר, אלא את רוב הפעילות במערכת החינוך ובמערכות הקליטה כלפי קבוצות המיעוט בקרב עולים מהמדינות שהשתייכו לברית המועצות, כגון יוצאי קווקז

10 על תהליכי נראות ביחס לקבוצה זו ועל התפקיד שמילאו סקרים בתהליכים אלה בבני פנחס (הסקרים בוצעו על ידי גורמים שלא הכירו את הקבוצה ויצרו רושם שגוי עליה), ראו ברם, 2009.

(ברם, 2008, עמ' 245–266), והיא ניזונה מן הגישה שפותחה כבר קודם בהקשר של עולים יוצאי אתיופיה.

התכנית החינוכית המקיפה של אמצע שנות התשעים היוותה את אחת מנקודות המפנה ביחס לאופי מערכת החינוך בבני פנחס, והמערכת שנחשבה כושלת בשנות השבעים והשמונים הפכה בשנות האלפיים להיות בין המובילות במחוז. הדבר התבטא באחוזי ההצלחה במבחני הבגרות, בצמיחת מיזמים חינוכיים מובילים ועוד. למרות זאת, דומה שתכנית זו לא כללה תובנות רבות מהשיח הציבורי על אודות הסוגיה הרב-תרבותית. יותר מכך – כפי שעולה גם מתצפיותיהם של שני האנתרופולוגים, תיגו קבוצתי שלילי, שהשפעותיו החינוכיות ברורות, נותר מאפיין ביחסם של עובדי מערכת החינוך בבני פנחס כלפי קבוצות תרבותיות שונות, ובייחוד כלפי יוצאי קווקז. דומה שמציאות זו מסבירה גם את היחס לילדה גבריאלי, שתועד על ידי דבורה, כפי שנראה בסיפור הבא: בזירת הגן, גבריאלי (שכבר פגשנו) הייתה חכמה ותוססת במיוחד, ולעתים הגנת פנתה אליה ראשונה כדי שהיא תבצע איזו מטלה, מתוך ודאות שהילדה תפסה את העניין. גבריאלי הייתה בתה של "רופאה קווקזית – שיא השיאים", כפי שאמרה הגנת, בטון ציני במקצת. בעקבות הערה של דבורה, שגבריאלי אוהבת מאוד לעשות עבודות, הגנת אמרה: "זה בא על חשבון קשרים חברתיים. מהם היא בורחת". ובהזדמנות אחרת, כאשר דבורה שיבחה את הילדה על זריזות מחשבתה, הגנת הגיבה: "משטר בבית של ק-ג-ב – היא פוחדת לעשות טעויות". גבריאלי הייתה הילדה היחידה בגן ש"זכתה" למה שאפשר לכנות "האכלה בכוח" – הסייעת הכריחה אותה לסיים את האוכל שלה גם כשהיא נראתה כעומדת להקיא. "יש לה הפרעת אכילה", הסבירה הסייעת לדבורה, כאשר קלטה שזו מביטה במתרחש.

נראה שהילדה ערערה את הציפייה שרווחה, שעל פיה מהגרים מהקווקז הם קבוצה נזקקת מעצם הגדרתה. זאת למרות שבפועל, ובניגוד לדימוי הרווח, ההשכלה הממוצעת בקרב עולים מקווקז דומה לממוצע בישראל.<sup>11</sup> על כן, ניתן אולי לפרש את האירועים סביב הילדה כניסיון למצוא דרך "לשים את גבריאלי במקום": בפרקטיקות אלו גבריאלי סומנה כילדה "בעייתית", גם אם כלל לא הייתה כזאת. בהתייחסות הדו-ערכית שגבריאלי עוררה, התרחש אפוא תהליך של הפיכת מה שנראה לגנת כאבסורד תרבותי – "בת של רופאה קווקזית" – לבעיה פסיכולוגית.<sup>12</sup> הדוגמה של

11 סקר גדול מצא כי 36% מהעולים מקווקז הם בעלי השכלה על-תיכונית (שנרכשה בברית המועצות), 9% סיימו אוניברסיטאות, 27% סיימו מכללה או טכניקום. רק 5% למדו 1–5 כיתות, 22% למדו 6–8 כיתות ו-27% הם בוגרי בית ספר על-יסודי. שיעור חסרי השכלה (4%) דומה לזה שבקרב כלל עולי המדינות שהשתייכו לברית המועצות (3%) ובקרב כלל האוכלוסייה היהודית בישראל (5%). ערב ההגירה לישראל לא היו הבדלים גדולים בין גברים לנשים בנתונים אלה (קיגן, 1998, עמ' 10–11).

12 כאנקדוטה, אפשר לציין כי האורתופד המפורסם ביותר בברית המועצות, פרופ' יילרוב, שכל אורתופד בישראל מכיר את שיטתו, היה יהודי קווקזי שגדל בכפר בצפון אזרבייג'ן. אמנם בקרב יהודי קווקז אחוז הרופאים לא היה גדול כל כך כמו בקרב יהודי רוסיה, אבל היו רופאים וכך גם רופאות, והתפיסה של "רופאה קווקזית" כתופעה תמוהה ויוצאת דופן היא כמובן בעייתית לא רק מבחינה עקרונית, אלא גם בהתייחס לרקע של הקבוצה ולהטרוגניות שלה.

גבריאלי הצטרפה לתפיסתן של המפקחת והאחראית על גני הילדים, שקישרה, כפי שתואר לעיל, את התעניינותה של דבורה במחקר על "גן הטרוגני" ורצון "להכיר את הקהילה" לא אל קהילת הגן וקהילת ההורים המגוונת בסביבה, אלא ל"קהילת יוצאי קווקז". לא פחות מעניין הוא ששיח זה המשיך להתקיים ולהיות דומיננטי בתקופה שבה בני פנחס מיצבה את עצמה מחדש מעיירת פריפריה, "החצר האחורית" של יישובים מבוססים שלידה, ליישוב שניצל את מיקומו באזור מרכזי יחסית. שינוי זה התבטא גם בבניית שכונות חדשות שבהם גרו זה לצד זה עולים, משפחות שבנו במסגרת "בנה ביתך", משפחות מתוך היישוב ששיפרו את תנאי הדיור שלהן וגם משפחות ותיקות שבאו מבחוץ. יותר מכך, בתקופת עבודתה של האנתרופולוגית בבני פנחס, היישוב התכונן לבחירות, שבהן לראשונה נבחר ראש עיר מקרב יוצאי קווקז. השינויים הפוליטיים האלה התרחשו במקביל לשינוי רחב יותר ביישוב מאז שנות התשעים, שהביטוי הבולט שלו היה כאמור בתחום החינוך. ואולם על אף הצלחה זו, ואולי בגללה, היעדרם של שיח ופרקטיקות חינוכיים על רב-תרבותיות נותר בעינו.

הדיון ברובד המקומי מלמד שריבוי התרבויות התקיים בצורה ברורה בחיי היום יום ביישוב בני פנחס גם בחיים הפוליטיים וגם בחיי הקהילה, אולם במערכת החינוך המקומית, השיח על ריבוי התרבויות צומצם לעיסוק בקבוצות מסוימות שנחשבו בעייתיות, ונעדר שיח רב-תרבותי רחב יותר. דומה אפוא שהדיון ברובד המקומי מדגיש ביתר שאת כי את התשובה לשאלה שהצבנו בראשית דברינו, שעניינה הבנת היעדרו של שיח רב-תרבותי, יש לחפש בגורמים הקשורים במעשה החינוכי עצמו.

## תפיסות חינוכיות רווחות כחסם לרב-תרבותיות

מהדיון עד כאן עולה, שניתן להבין את הממצא של היעדר התייחסות המפורשת לרב-תרבותיות במעשה החינוכי היום יומי באמצעות כוחה המתמשך של האידאולוגיה הציונית, שביקשה להכפיף נאמנויות פרטיקולריות לזהות לאומית. להבנתנו, זהו פתרון אפשרי, אך חלקי. כפי שראינו בסעיף הקודם, אופני התייחסותה של הגנת אל נוכחותם של המהגרים במרחב הגן עוצבו לא רק מתוך התייחסות אל תביעותיה של האידאולוגיה הציונית, ולא דווקא מתוך עמדה מוצהרת שלא לדבר על רב-תרבותיות, אלא בשל ומתוך השקפות ומעשים **פרי השדה החינוכי**. מכך נובעת השאלה, **מה בפרקטיקות ובשיח החינוכיים אפשר ואף עודד את היעדרותו של סדר יום רב-תרבותי מפורש ומתוכנן? ניתן למנות שלושה מרכיבים עיקריים כאלו:**

א. **הבחנה בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי** – ניתן לראות את הפעולות שנקטה הגנת במטרה לחדד את ההבחנה בין המרחב הביתי לבין המרחב הבית ספרי כביטוי ספציפי ליחסים הדו-ערכיים המלווים מאז ומתמיד את המפגש בין שני מרחבים אלה. מערכות בית ספריות התפתחו תוך זיקה אל צמיחתן של מדינות לאום, מתוך תפיסה שגרסה כי הבית אינו מסוגל לספק את החינוך הראוי לאזרח במדינה שבהתפתחות. לפי הבנה זו, הוצאתם של ילדים מהבית אל בית הספר הייתה תנאי הכרחי להכנתם של הילדים להיות אזרחים מתפקדים, גם מבחינת הלמידה



של המיומנויות הנדרשות, כגון קרוא וכתוב בשפה הלאומית, וגם מן ההיבט של טיפוח נאמנות ותחושת שייכות עמוקה למדינת הלאום (Gellner, 1983; Green, 1990). משימה זו של הכנה ראויה מחוץ לבית קיבלה משנה תוקף כשדובר בילדים בגילים צעירים; אלה נתפסו כיעד לתהליכי חברות לא רק בזכות גילם הרך, אלא גם כסוכני חברות כלפי משפחותיהם, ובייחוד כשדובר במשפחות מהגרים ומשפחות מהמעמד הנמוך, אשר נתפסו כזקוקות במיוחד לחינוך מחדש. ואכן מודל גן הילדים, אשר פותח בגרמניה במאה התשע עשרה, התפשט במהירות ואומץ במדינות רבות ברחבי העולם, תוך זיקה הדוקה להתפתחותה של מדינת הלאום (Allen, 1985/6; Wollons, 2000). פעולת הוצאתם של ילדים מהבית לצורך חינוכם לוותה מאז ומתמיד בניסיון להסדיר את היחסים בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי בהקשרים ובאופנים שונים (גרינבאום ופריד, 2011; 2006; Jeynes).

כפי שנאמר, ה"תיקון" שהציע גן הילדים למה שהתרחש בבית, הודגש בייחוד בהקשרים שבהם אוכלוסיית היעד נתפסה כנזקקת. להזכיר, גן הילדים שבמוקד מאמר זה מוקם לא רק בעיר שדורגה במקום נמוך מבחינת מצבה הסוציו-אקונומי,<sup>13</sup> אלא גם נמצא בשכונה באזור הישן של העיר ושירת אוכלוסייה דלת אמצעים יחסית (אוכלוסייה שידה לא הייתה משגת לרכוש את הדירות החדשות שנבנו באותה תקופה כחלק מפיתוח העיר). על כן ההבחנה המובנית בין המרחב הביתי לבין המרחב החינוכי קיבלה משנה תוקף בהקשר מסוים זה. בעיניה של הגננת, האוכלוסייה שהגן שירת לא נחשבה כ"שותפה" ראויה בשיח החינוכי שמילא הגן, ולכן היא אף הגבילה מאוד את "כניסתו של הבית" אל תוך המרחב החינוכי: ההורים לא הוזמנו אלא למלא תפקידים ספציפיים ומוגדרים היטב, היא לא אפשרה לילדים להביא חפצים מהבית, ואף מיעטה לבקש מהם לספר סיפורים מהבית. באחת ההזדמנויות שבהן הילדים בכל זאת סיפרו על דברים שעשו במהלך חופשה – קניית גור, קניות בקניון, נסיעה ברכבת – הגננת שיתפה את דבורה בנימת זלזול: "שימי לב, לא היו חוויות, או מחוסר זמן או מחוסר כסף, לא היו חוויות". כלומר בהקשר מסוים זה, מעמדן הסוציו-אקונומי של המשפחות שמהן הגיעו הילדים, הן הוותיקים והן העולים, שימש עילה לדחוק את הבית החוצה, ועמו – את המטען התרבותי שלו.

ב. **הבניית ה"סובייקט הפדגוגי" כפרט** – מאז ומתמיד ביקש בית הספר לעצב את הבאים בשעריו כפרטים, מגמה אשר לא רק מבטאת את רוח הזמנים ועליית האינדיווידואליזם, אלא אף קשורה קשר הדוק באתוס ובפרקסיס הביורוקרטיים המלווים את המדינה המודרנית. מגמה זו מוצאת ביטוי גם בתהליכי חברות המכוונים אל ילדים קטנים כאזרחים לעתיד (Shamgar-Handelman & Handelman, 1991). במרחב החינוכי, הפרט נתפס ונבנה כישות בעלת יכולות, נטיות וצרכים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים, ויכולות אלה נתפסות כמתפתחות

13 על פי הדעה לעיתונות של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בני פנחס דורגה באשכול 3–4 בדירוג הלשכה מ-2004, דירוג המתבסס על נתונים מ-2002 (קליין, 2004), סמוך לתקופת עבודת השדה של דבורה.

וניתנות לטיפוח. נובע מכך שבמרחב החינוכי, החל בגן הילדים, השיח השליט הוא שיח של התפתחות, שיפור והתקדמות, ותרגומו מתבטא בפרקטיקות חינוכיות יום יומיות של טיפוח, מדידה ודירוג (Ben-Ari, 1994). יש לציין ששיח ופרקטיקות אלה מתייחסים לא רק אל האדם, אלא גם אל מסגרות ומערכות החינוך עצמן, שאף הן ניתנות לטיפוח, למדידה ולדירוג. להבנתנו, עקרונית, הדגש על הילד כפרט בעל יכולות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות איננו מתיישב עם התייחסות אל ממד התרבות. תרבות, על פי התפיסות הרווחות שלה, נתפסת באופן מהותני – כמרכיב נתון של זהות קבוצתית שאינו ניתן להתפתחות או לשיפור. שיח של טיפוח, מדידה ודירוג נתפס במקרה הטוב כלא רלוונטי לשיח התרבותי, ואילו במקרים אחרים, הוא עשוי להתקיים בתפיסות רווחות המניחות מדרג בין תרבויות. בעניין זה יש להזכיר כי בישראל רווחו תפיסות של "הילד טעון הטיפוח", שבפועל כללו הנחת יסוד על קשר בין זהות תרבותית וקושי ביחס לשיח ולפרקטיקות של התפתחות ושיפור. עקב אי-הלימה מהותית זו, המלווה גם במשקעים מהעבר שעדיין נותנים את אותותיהם, נותרות אפשרויות מוגבלות מאוד בשיח ובפרקטיקות חינוכיים להתייחס אל ממד התרבות.

ג. **התייחסות חינוכית ל"תרבות": בין "מוצא" ל"בעיה"** – כיצד בכל זאת מתחבר השיח החינוכי ל"תרבות"? להלן נראה כי האפשרויות המוגבלות הקיימות מובילות לשיח שבמקרה הטוב מתייחס אל תרבות כאל מוצא בלבד, ובמקרים אחרים, רווחים לא פחות, מזהה תרבות כבעייתיות.

**תרבות היא מוצא** – אפשרות אחת היא התייחסות אל תרבות כאל מורשת, כ"מוצא", כרקע שממנו בא הפרט, ואשר מן הראוי שהוא יכירו. התייחסות אל תרבות כאל מורשת, לטענתה של דומינגז, נטועה עמוק בשיח הישראלי, ומשמעותה התייחסות למשהו ש"מת", לעיסוק בנוסטלגיה, להבדיל מתרבות, שהיא דבר חי (Dominguez, 1989). דומינגז פירשה צורת התייחסות זו כדרכן של הקבוצות השולטות בחברה להעלות מס שפתיים כלפי קבוצות אחרות, ולא כשינוי של ממש כלפי מקומן של הקבוצות השונות בחברה ובתרבות הישראלית. מאז תצפיותיה של דומינגז בעת התעוררות השיח על "מורשות עדתיות" בשנות השמונים, החברה הישראלית עברה לכאורה מהפכה רב-תרבותית. אבל השאלה היא, אם במערכת החינוך התייחסות כזו עודנה מרכזית. מה שמתקבל מתפיסה כזו הוא בעיקר התייחסות ל"תרבויות מסורתיות" (מתוך תפיסה פלורליסטית), שכדאי לשמר מנהגים ומרכיבים שלהן בתחום הפולקלור, ובד בבד, החינוך עצמו נועד לקדם לקראת תפיסות "מודרניות". הבחנה דואלית כזו בין מודרנה ומסורתיות מביאה גם לכך שאין התייחסות ממשית לתרבויות שונות, שכן ההבדלים בין מסורות שונות אינם נתפסים כמשמעותיים.

כיצד הבנות אלו באות לידי ביטוי בשיח ובפרקטיקה החינוכיים? בתכנית מסגרת לגן הילדים מטעם משרד החינוך, הממד התרבותי קיבל התייחסות בפרק העוסק במדעי החברה, ומנוסחת שם הנחת יסוד שעל פיה, "המסגרות החברתיות והתרבותיות שהילד שייך אליהן משפיעות על הלוך מחשבותיו והתנהגותו ומעצבות את עולם ערכיו"

(משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"א, עמ' 94). בתכנית זו, תרבות מהווה "תחום דעת" שראוי להכיר. בחוזר מנכ"ל שיצא בשנת 2000, יש המלצה ל"הכרת מאפייני תרבויות שונות", כחלק מ"הכשרים החברתיים-רגשיים" שעל הילדים ללמוד (משרד החינוך, 2000). אם בהקשרים אחרים ההבחנה הדיכוטומית בין פרט לתרבות מזמנת לעתים האחדה ביניהם, כך שקיימת התייחסות לתרבות כאל שיקוף פשוט של פרט מסוים או זיהוי של פרט עם תרבות לפי הרקע שלו ("האתיופי הזה", "הרוסי הזה"), הרי שבמרחב החינוך לגיל הרך, תרבות מהווה רקע שראוי להכיר, מתוך ראייה של טובת הילדים כפרטים בעלי יכולות וצרכים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים; זאת אלא אם כן קיים זיהוי ברור בין תרבות לבין בעייתיות.

**תרבות היא בעיה** – לעתים המטען התרבותי אינו מוכן להישאר "שם", במרחב המתייחס לעבר ול"פולקלור", אלא הוא פורץ מן הגבולות הללו וחודר אל המרחב החינוכי. במקרים שבהם התרבות נתפסת כמכשול בפני התפתחותו של הפרט, היא הופכת להיות דבר שאפשר ורצוי להשיל או להניח בצד. כך תרבות משולה לבעיה, ותרבותן של קבוצות אתנו-תרבותיות מסוימות (של מהגרים במקרה זה) מוגדרת כנכות ("culture as disability"), ולא כתיאור של תרבות כלל (McDermott & Varenne, 1995). במילים אחרות, בתפיסה כזו, תרבותם של המהגרים היא מקור ה"בעיה". תהליך זה מתרחש במערכות חינוך שעסוקות בדירוג (ranking) של פרטים, שאחד המנגנונים שלו הוא זיהוי בין "קבוצות" ל"בעיות". לא מקרי אפוא שהביטוי "culture as disability" צמח מתוך הקשרים חינוכיים. ראייה זו באה לידי ביטוי בניסוח אחת ממטרות לימוד מדעי החברה בתכנית המסגרת של משרד החינוך: "טיפול הסובלנות כלפי ה'אחר' (אנשים ותרבות) והקניית ערכים של כיבוד הזולת ועזרה לנזקק ולחלש" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"א, עמ' 95). דוגמה אחרת לפרקטיקות חינוכיות שביסודן ראייה המזהה תרבות עם "בעיה" אפשר לראות בחוברת "יוזמות של כבוד", שפורסמה מטעם משרד החינוך, ומתוארים בה מיזמים שונים המתנהלים בגנים בנושא כבוד (משרד החינוך, 2001). רשימה של 24 מיזמים כאלה התייחסה לסוגיות או לאוכלוסיות הבאות: בעלי ליקויים התפתחותיים, עובדים זרים, בדווים, מפגשים בין יהודים וערבים, מפגשים בין דתיים וחילונים, גן צ'רקסי, שילוב ילדים בעלי שיתוק מוחין, קשר עם ילדי התפוצות וכן עידוד תקשורת תקינה בקרב ילדים ומניעת אלימות. סל השונויות הללו קטלג "תרבות" (כפי שהדבר מתבטא בקטגוריות, כגון "בדווים" ו"גן צ'רקסי") כחלק מרשימה ארוכה של שונויות שיש להכירן ולכבדן, תוך יצירת חיבור הדוק בין שונויות לבין בעייתיות. בכך נוצר ביום של הזירה החינוכית מצב שבו אם לא זוהתה "בעיה", או אז לא זוהתה תרבות, ובהיעדר בעיה, לא היה אפשר לדבר כלל על תרבות.

הדפוס של זיהוי תרבות כבעיה התעצם נוכח המדיניות שנקטה מערכת החינוך כלפי קבוצות שונות, כגון קבוצות מהגרים חסרות כוח ושלוליות. השיח הכללי על אודות רב-תרבותיות התפתח גם בקרב סוכנים ומוסדות חינוכיים, אבל אחת הצורות המרכזיות שבה שיח זה תורגם למדיניות חינוכית הייתה "מדיניות ייחודית"

כלפי קבוצות תרבותיות מסוימות. קבוצות אלה היו תחילה עולי אתיופיה, לאחר מכן, מאמצע שנות התשעים, החלה להתגבש מדיניות ייחודית כלפי יוצאי קווקז, ומ-1997 נוצרה במדיניות הבחנה בין העולים דוברי הרוסית ("הרוסים") לבין קבוצות המיעוט בקרב דוברי הרוסית – תחילה יוצאי קווקז, ובהמשך גם יוצאי בוכרה. פסיכולוג-אנתרופולוג שעבד במשרד החינוך בקרב יהודי אתיופיה ציין כי שמע אז שיהודי קווקז כונו על ידי פקידים במשרד, "האתיופים של הרוסים"<sup>14</sup>. לענייננו כאן, ישנה חשיבות למפגש של השיח שזיהה תרבות כ"בעיה" עם שיח דומה בקרב סוכנות החינוך שאתן נפגשה דבורה בזירה המקומית-היישובית. אף שבמקרה השני דובר בקבוצה גדולה בתוך האוכלוסייה, שהייתה גם בעלת כוח פוליטי ביישוב, הדבר לא השפיע על מעבר מגישה המזהה תרבות עם "בעייתיות" לגישה רב-תרבותית רחבה יותר. השאלה המתבקשת בהקשר רב-תרבותי רחב יותר היא, מה משמעותה של עבודה בגן ילדים שנמצא בסביבה מרובת תרבויות לפרקטיקה החינוכית, להכשרתה של הגננת, למגע עם ההורים וכיוצא באלה. התשובות לשאלות אלו אינן פשוטות, אולם כפי שראינו, המנגנונים והתהליכים שתיארנו הביאו לכך שהשאלה עצמה למעשה נדחקה הצדה או לא נשאלה כלל.

## לסיכום

במאמר זה ביקשנו לתת את הדעת על הפער בין השיח על רב-תרבותיות במגוון הקשרים אקדמיים, פוליטיים וחינוכיים, הן בזירה הלאומית והן בזירה המקומית, לבין היעדרו של שיח זה ושל פרקטיקות רב-תרבותיות במעשה החינוכי היום יומי בזירת הגן עצמו. התובנות העיקרית אשר עולות מן הניסיון לפתור חידה זו הן שתיים: אחת תאורטית-מתודולוגית, והשנייה מהותית, דהיינו נוגעת לתכנים של המעשה החינוכי, כפי שהם נתפסים על ידי סוכנים חינוכיים מרכזיים.

מבחינה תאורטית-מתודולוגית, אנו טוענים שאין לחפש את הפתרון לחידת היעדרותו של סדר יום רב-תרבותי במרחב השיח והפרקטיקה שעוסק בהגירה וברב-תרבותיות, אלא יש לחפשו במרחב השיח והפרקטיקה החינוכיים, כפי שאלה באים לידי ביטוי בהקשר מקומי ייחודי; במילים אחרות, פענוח רב-תרבותיות ופעולה בקשר אליה אינם מתקיימים במרחב רעיוני סגור המזין את עצמו (כפי שמשמע לעתים מן הדיון האקדמי בסוגיה), אלא ליד ובתוך מפגש עם מרחבים רעיוניים ומעשיים אחרים לחלוטין.

מבחינה מהותית, בהתייחס לתכנים של המעשה החינוכי, כשאנו מתבוננים במרחב החינוכי – הרעיוני והמעשי – נראה בבירור שהשפה העיקרית המדוברת שם היא שפה של שיפור והתקדמות של פרטים, של מסגרות ושל מערכות. שפה זו אינה מיטיבה לשוחח עם תרבות, כי תרבות אינה מתיישבת עם התביעה לשיפור ולהתקדמות, אלא רק במקרים שהיא נתפסת כנחשלת וכמכשול להתקדמותו של הפרט, ועל כן כזקוקה ל"התקדמות" לקראת תרבות מודרנית.

14 התפתחותה של "מדיניות מכוונת תרבות" שהפכה לסימונם של יוצאי קווקז כקבוצה "בעייתית", מתוארת בהרחבה אצל ברם (2008, 2009).

מצד אחד, אולי אפשר לטעון שדווקא היעדרה המפורש של תרבות הבית במרחב החינוכי או קיום נתק בין השניים מאמנים את הילדים ביכולת תמרון בין זהויותיהם השונות; אולי דווקא מצב זה מכין את הילדים טוב יותר לעולם הפוסט-מודרני שבו הם חיים. ואולם אפשרות כזו ליכולת תמרון בין זהויות משרתת טוב יותר ילדים מקבוצות חזקות,<sup>15</sup> מאשר ילדים מקבוצות שהנראות שלהן מזהה עם זהות תרבותית מסוימת (גם אם בפועל קיים במקרים אלה ריבוי זהויות). ובהמשך לכך, מצד שני, קיימת בעייתיות במצב שבו ההתייחסות אל תרבותם של העולים נעה על הרצף שבין היעדר התייחסות לבין דיבור דו-משמעי שמתייג אותה, כמו בהתייחסויות לילדים יוצאי קווקז בדוגמאות שהובאו לעיל. במקרים רבים מדובר לא רק בהיעדר התייחסות אל הממד התרבותי, אלא גם במסר סמוי שמביא להכרה שגויה ("misrecognition"), במונחים של טיילור) של תרבויות מוצא שונות (Taylor, 1992). אי-לכך, דומה שיש מקום לחשוב על אופני התייחסות לזהות ועל צמצום הנתק באופן שלא יהפוך את הזהויות התרבותיות למהותניות, ובה בעת יאפשר קשר רב יותר בין זהויות הבית לזירות האחרות שבהן נמצאים הילדים. מבט על קהילות העולים עצמן מגלה את הלבטים שלהם ביחס לשאלות אלו: במצב הקיים, רבים מהם עומדים מול בחירה קוטבית בין גנים בשכונות שיש בהן ריכוז גבוה של עולים – מובלעות אתניות שבהן לא מתקיים מפגש ממשי בין זהויות, ולא כל שכן אימון ביכולת תמרון בין זהויות – לבין בחירה במגורים באזורים שאין בהם עולים רבים מבני קבוצתם, ובהם תרבות הבית נעלמת לחלוטין.

## מקורות

- אלטשולר, מ' (תש"ן, 1990). **יהודי מזרח קווקז**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ונועם, ג' (1998). **קליטת בני נוער עולים יוצאי אזור הקווקז: ממצאי מחקר**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- ברם, ח' (1999) [1997] **בין קווקז לישראל עליית יהודי ההר: מאפייני קהילותיהם בקווקז, וסוגיות בהשתלבותם בישראל מנקודת מבט אנתרופולוגית**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- ברם, ח' (2000). **כבוד האדם כהכרה בזהות תרבותית**. בתוך א' הר אבן וח' ברם (עורכים), **כבוד האדם או השפלתו: מתח כבוד האדם בישראל** (עמ' 58–78). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברם, ח' (2008). **קטגוריזציה אתנית וריבוי תרבויות – "מבט מהשוליים": יהודי קווקז בין אירופה ואסיה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברם, ח' (2009). **תהליכי נראות, סוכני נראות וקטגוריזציה חברתית: המקרה של עולי קווקז בשנים 1989–1996**. בתוך ע' לוסקי פדר ות' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 237–273). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

15 ראו ספרה של איזיקוביץ' (Eisikovits, 2008), שעוסק בצעירים מצטיינים מקרב עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות, שהם בעלי ידע, יכולות וכישורים, כגון: רב-לשוניות, מבט השוואתי, התנסות בתמרון בין זהויות שונות ויכולת הסתגלות לשינויים, אשר מהווים תנאי הכרחי לעמידה בהצלחה באתגרים שמציב העולם הגלובלי.

- גולדן, ד' (2003). "עכשיו, כמו ישראלים אמיתיים, בואו נקום ונשיר": הוראת השפה הלאומית למגורים רוסים בישראל. **מגמות**, מב(3), 388–411.
- גרינבאום, צ' ופריד, ד' (עורכים) (2011). **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג) וזיקתם להתפתחות הילד והצלחתו במערכת החינוך**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הורוביץ ת' (1998). ילדים ונוער עולה במערכת החינוך. בתוך מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עליה: תהליכי קליטה של עולי ברית המועצות לשעבר 1990–1995** (עמ' 368–408). ירושלים: מאגנס.
- המר, ז' (14.11.1990). מה נעשה בעושר הזה. ידיעות אחרונות.
- משרד החינוך והתרבות (1.2.1987). חוזר מנכ"ל 47/6. ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2.12.1990). חוזר מנכ"ל 51/4. ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1.1.1991). חוזר מנכ"ל 51/5. ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשנ"א). **תכנית מסגרת לגן הילדים גילאי 3–6: הממלכתית והממלכתית דתית, הערבי והדרוזי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2.2.1992). חוזר מנכ"ל 52/6. ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1.11.1995). חוזר מנכ"ל 56. ירושלים.
- משרד החינוך (2000). חוזר מנכ"ל תשס"ג/7(ג): **תכנית היסוד למערכת החינוך הקדם-יסודי**. זמין באתר [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/s7ck3\\_1\\_9.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/s7ck3_1_9.htm)
- משרד החינוך (2001). **יזמות של כבוד במערכת החינוך הקדם-יסודי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- משרד מבקר המדינה (1999). **דו"ח שנתי 1999**. זמין באתר <http://www.mevaker.gov.il/serve/showHtml.asp?id=2&bookid=142&contentid=974&direction=1&frompage=90>
- סבירסקי, ש' (1981). **לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל, ניתוח סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות**. מחברות למחקר ולביקורת. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- קינג, י' (1998). **קליטתם של יהודי קווקז בשנות התשעים**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- קליין ז' (27.1.2004). היישובים המבוססים ביותר: עומר וסביון; העניים ביותר – יישובים חרדיים וערביים. **גלובס**.
- שנהב, י' (2003). **היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות**, תל אביב: עם עובד.
- Allen, A. T. (1985/86). Gardens of children, gardens of god: Kindergartens and day-care centers in 19th century Germany. *Journal of Social History*, 19, 433–450.
- Alonso, A. M. (1988). The effects of truth: Re-presentations of the past and the imagining of community. *Journal of Historical Sociology*, 1(1), 33–57.
- Ben-Ari, E. (1994). Caretaking with a pen? Documentation, classification and "normal" development in a Japanese day care center. *International Review of Modern Sociology*, 24(2), 31–48.
- Bram C. (1998). A culturally oriented approach for early childhood care. *Early Childhood Matters*, 89, 23–29.
- Dominguez, V. (1989). *People as subject, people as object: Selfhood and peoplehood in contemporary Israel*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

- Eisikovits, R. A. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally different student populations. *Educational Action Research*, 3(3), 175–182.
- Eisikovits, R. A. (2008). *Immigrant youth who excel: Globalization's uncelebrated heroes*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell.
- Goldberg H. E., & Bram, C. (2007). Sephardi/ Mizrahi/ Arab Jews: Anthropological Reflections on critical sociology in Israel and the study of Middle Eastern Jewries within the context of Israeli society. *Studies in Contemporary Jewry*, 22, 227–258.
- Goldstein, J. (1985). Iranian ethnicity in Israel: The performance of ethnicity. In A Weingrod (Ed.), *Studies in Israeli ethnicity* (pp. 237–257). New York: Gordon and Breach.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. New York: St Martin's Press.
- Halper, J. (1987). The absorption of Ethiopian immigrants: A return to the fifties. In M. Ashkenazi & A. Weingrod (Eds.), *Ethiopian Jews and Israel* (pp. 112–139). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Jenks, A. C. (2011). From “list of traits” to “open-mindedness”: Emerging issues in cultural competence education. *Culture Medicine and Psychiatry*, 35(2), 209–235.
- Jeynes, W. H. (2006). Standardized tests and Froebel's original kindergarten model. *Teachers College Record*, 108(10), 1937–1959.
- Kalekin-Fishman, D. (2004). *Ideology, policy and practice: Education for immigrants and minorities in Israel today*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- McDermott, R. & Herve, V. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 324–348.
- Shangar-Handelman, L., & Handelman, D. (1991). Celebrations of bureaucracy: Birthday parties in Israeli kindergartens. *Ethnology*, 30(4), 292–312.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the “politics of recognition”: An essay*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wollons, R (2000). *Kindergartens and cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven, CT and London: Yale University Press.