

# גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית

אברהם יוגב

החינוך לערכים מן הבחינה הסוציולוגית הוא נושא חובק-עולם המשיק למספר רב של תחומי חיים. ערכים הם אמות מידה שיפוטיות האמורות לקבוע את הערכותינו והעדפותינו בתחומי המוסר ("טוב" לעומת "רע"), האסתטיקה ("יפה" לעומת "מכוער"), רכישת הידע ("נכון" לעומת "מופרך") והבנת הסביבה החברתית ("צודק" ו"מועיל" לעומת "בלתי צודק" ו"מזיק"). ערכים אמורים להוות עקרונות המנחים אותנו בהעדפת מהלכי פעולה במובנים האישי והחברתי. לא תמיד קיים אמנם קשר ישיר והכרחי בין הערכים לבין העמדות ודרכי ההתנהגות של הפרט, אך במישור החברתי ערכים מהווים תשתית לקיומן של תרבות כוללת ושל תת-תרבויות ספציפיות המאפיינות את כלל החברה וקבוצות חברתיות שונות בתוכה. בית-הספר כמוסד חינוכי הוא השתקפות בזעיר-אנפין של החברה הכוללת שבה הוא ממוקם ושל קבוצות אוכלוסייה ספציפיות שאותן הוא משרת. לכן אין ספק שבית-הספר – בפועל – מחנך לערכים, אם בדרכים ישירות ואם באמצעים עקיפים. השאלה הקריטית לגבי חינוך ערכי אינה, אם כן, האם בית-הספר צריך לחנך או אכן מחנך לערכים, אלא באיזו מידה צריכה מערכת החינוך לכוון ולהנחות את החינוך הערכי בבית-הספר, ואם כן – כיצד היא אמורה לעשות זאת.

שאלה זו לובשת אופי מורכב ובעייתי בחברות המוגדרות כפלורליסטיות. למעשה, אין כיום חברה מערבית הומוגנית, שכן כל החברות המערביות מורכבות, במידה זו או אחרת, מקבוצות חברתיות מובחנות על רקע אתני, דתי, או לאומי. יש, לכן, לייחד את המונח "חברה פלורליסטית" לחברה שבה השטעים התרבותיים על רקע ההבחנה הקבוצתית בולטים ובאים לידי ביטוי בשיח הציבורי והפוליטי, לעתים באמצעות קונפליקטים גלויים.

בחלק מן החברות המערביות השטע התרבותי מבוסס על קריטריון בודד של חלוקה לקבוצות חברתיות, בדרך-כלל על רקע אתני. במקרה זה נוצרת חלוקה ברורה ל"רוב" ו"מיעוט" (או מיעוטים), המוצאת את ביטויה בתהליכי ריבוד אתנו-תרבותי –

המקשרים בין מוצא גזעי או עדתי לבין הישגים חינוכיים, כלכליים ופוליטיים. אך ברבות מן החברות הפלורליסטיות קריטריוני ההבחנה בין קבוצות חברתיות צולבים זה את זה ויוצרים מצב "רב-קבוצתי", שבו הקבוצות מובחנות זו מזו על רקע אתני, דתי ולאומי במשולב. במקרים כאלה נוטות הקבוצות השונות להסתגר בתוך עצמן, לעתים גם מבחינה גאוגרפית, ולפתח זהות מובחנת הן מבחינה תרבותית והן מבחינת האינטרסים הכלכליים והפוליטיים.

מדינת ישראל מהווה, כמובן, דוגמה בולטת לפלורליזם חברתי קיצוני, המבוסס על חתכים קבוצתיים צולבים. החברה הישראלית נחלקת לקבוצות גם על-פי זהות לאומית (יהודים לעומת ערבים), גם על-פי מוצא אתני או עדתי (החלוקה לאשכנזים ולמזרחים ולקבוצות מהגרים חדשות בקרב היהודים, והחלוקה לערבים, דרוזים ובודואים ולקבוצות נוספות בקרב האוכלוסייה הלא-יהודית), וגם על-פי זהות דתית (חילוניים, דתיים וחרדים – בקרב היהודים; מוסלמים ונוצרים – בקרב הערבים). שלושת הקריטריונים לחלוקה הקבוצתית מצטלבים זה בזה ויוצרים קבוצות-משנה בעלות זהות ייחודית. כך, לדוגמה, יש להבחין בקרב המזרחים והאשכנזים בין קבוצות חילונית, דתיות וחרדיות; וגם בקרב הערבים, בפרט המוסלמים, יש קבוצות בעלות זהות דתית ברמות אמונה שונות.

במצב זה של רב-קבוצתיות, קבוצות רבות נוטות להסתגר בתוך עצמן במידה מוקצנת. הסתגרות זו מוצאת את ביטויה בסגרגציה גאוגרפית, בפיתוח דפוסי תעסוקה ייחודיים, ובאינטרסים פוליטיים מגוונים המתגלים בבחירות לכנסת ולרשויות המקומיות. כל קבוצה דואגת לשמור על זהותה התרבותית הייחודית – כולל קבוצות עולים חדשות-יחסית מארצות חבר-העמים ומאתיופיה (קימרלינג, 1998). בית-הספר הוא אחד האמצעים היעילים לשימורה של הזהות התרבותית הקבוצתית. חלוקתה של מערכת החינוך למגזרים הממלכתי-יהודי, הממלכתי-ערבי, הממלכתי-הדתי והחרדי, משקפת את הסגרגציה התרבותית של קבוצות בחברה הישראלית, על בתי-הספר המיוחדים להן. יש לזכור שכל אחד מארבעת המגזרים החינוכיים אינו הומוגני, אלא כולל בתוכו בתי-ספר שונים ומגוונים המשרתים קבוצות ספציפיות.

הפלורליזם המוקצן בחברה הישראלית ממחיש את הממד הקריטי הטמון בשאלה – האם ובאיזו מידה צריכה מערכת החינוך להנחות ולכוון את החינוך הערכי בבתי-ספר נפרדים? מן הצד האחד בולט הרצון לאוטונומיה חינוכית-תרבותית של בתי-הספר המשרתים קבוצות אוכלוסייה שונות. אך מן הצד האחר עולה הצורך בחינוך לערכים

חברתיים ולאומיים המשותפים, לפחות תאורטית, לכל הקבוצות עקב היותן מרכיבים של החברה הישראלית. ככל שבת-הספר ומגזרי החינוך שאליהם הם שייכים הופכים ליותר אוטונומיים, עולה החשש לאבדן הערכים החברתיים המרכזיים. חשש זה משותף לישראל ולמדינות מערביות רבות אחרות. כך, לדוגמה, טוען ניל פוסטמן בספרו הידוע על "קץ החינוך" (Postman, 1995), כי הפלורליזם החברתי בארצות-הברית הביא לאבדן המטרות הערכיות המרכזיות במערכת החינוך. מטרות ערכיות אלה, אותן הוא מכנה "אלים חינוכיים", הן הרציונל שמאחורי כל מערכת ההוראה והלמידה. אבדןן מביא לדגש טכנולוגי-פרקטי בבתי-הספר שמשמעותו, מבחינה פדגוגית – "קץ החינוך".

גם בישראל, הדיון הערכי בסוגיית הפלורליזם החברתי הופך לדיון ציבורי ער בשנים האחרונות, ומספר בָּמות חברתיות-חינוכיות הקדישו לאחרונה גיליונות מיוחדים לדיון בסוגיה זו (מפנה, 1997; עיונים בחינוך, 1997; פנים, 1997, 1998). לא כל המשתתפים בדיון שותפים לדעה שיש צורך בהתערבות מכוונת בחינוך הערכי במסגרת הפלורליזם החברתי בישראל. יש הסוברים שאין כלל צורך בהכוונת החינוך הערכי, וכי

כל קבוצה אידיאולוגית או תרבותית רשאית להתארגן ולהקים בית ספר או רשת של בתי ספר שיתנהלו על פי רוחה. [...] משרד חינוך בחברה בה השסע התרבותי הגיע לגבול העליון שאין למעלה הימנו, צריך להיות צנוע בימרותיו. עליו להסתפק בעיסוק במינהל ובבקרה מינהלית של בתי הספר ולהיות מנוטרל לגמרי מכל זיקה אידיאולוגית והשקפת עולם (פלד, 1997, עמ' 10).

יש גם הסבורים שחינוך ערכי המכוון לרב-תרבותיות רצוי אמנם מבחינה הומניסטית ופדגוגית, אך הוא בלתי אפשרי בגלל ההסתגרות האתנוצנטרית של קבוצות שונות וחוסר יכולתן לקיים דיאלוג תרבותי-חינוכי תוך נכונות לקבלת הקבוצות האחרות כשוות-ערך (גור-זאב, 1998).

מאמר זה נוקט עמדה – שהכוונת החינוך הערכי בחברה פלורליסטית הוא הכרח המציאות, לפחות בכל הקשור לרב-תרבותיות של חברה כזאת, ולכן הוא מתחייב גם במערכת החינוך בישראל. כדי לפתח עמדה זו נעמוד, תחילה, על הבעיות הכרוכות במורכבותו של החינוך הערכי בחברה פלורליסטית כיום, על משמעויותיה הפוסט-מודרניות. לאחר מכן נתאר בהרחבה שתי גישות מרכזיות לחינוך ערכי

הקיימות כיום בחברות פלורליסטיות שונות. ולסיום, נעמוד על השלכותיהן של גישות פדגוגיות-חברתיות אלה לגבי מערכת החינוך בישראל, ונציין מספר עקרונות פעולה אפשריים לעיצוב החינוך לפלורליזם חברתי בישראל.

### **מורכבות החינוך הערכי בחברה פלורליסטית בעידן הפוסט-מודרני**

מרבית החברות הפלורליסטיות כיום היו פלורליסטיות גם בעבר, ולכן הבעייתיות הספציפית של חינוך ערכי בחברות אלה אינו נובע מעצם הפלורליזם שלהן – אלא מהשינויים שחלו בעשור או בשני העשורים האחרונים בהתייחסות לפלורליזם זה, הן מצד הפרטים וקבוצות השיוך שלהם והן מצד החברה בכללותה.

נראה שהדרך הנאותה ביותר להבין שינויים אלה היא על רקע המעבר של חברות אלו מן העידן המודרני לעידן הפוסט-מודרני. המונח "עידן פוסט-מודרני" מתייחס למשמעות התרבותית של השינויים שחלו במישורים הכלכלי, הפוליטי והחברתי – בפרט חוסר היציבות במישורים אלה, אשר תרם לכניסתן של חברות רבות לעידן של "אי-ודאות". אי-ודאות זו תורמת ליצירתן של עמדות-יסוד יחסיות וסובייקטיביות כלפי נושאים חברתיים ותרבותיים שונים, בניגוד לעמדות מוחלטות ורציונליות כביכול שאפיינו את העידן המודרני. המונח "עידן פוסט-מודרני" קשור בביקורת התרבות ובשיח הפוסט-מודרניסטי שהתפתח בפילוסופיה ובתחומים תרבותיים שונים, אך הוא מייצג בעיקרו תפיסה סוציולוגית-תרבותית של מערך הסיבות לשינויים החברתיים שחלו ולתוצאותיהם (ראה Harvey, 1990; Leonard, 1997; Lyon, 1994).

ההשלכות החינוכיות של העידן הפוסט-מודרני הן מרובות, וקשורות בתחומים שונים – קביעת מדיניות בחינוך, פדגוגיה ופרקטיקה חינוכית בבית-הספר (לגבי החינוך בישראל ראה אברם, 1996; יוגב, [בדפוס]; וכן Aronowitz & Giroux, 1991). מבחינת משמעותו של פלורליזם חברתי, יש כיום חשיבות מיוחדת לשני מאפיינים חברתיים של העידן הפוסט-מודרני ולהשלכותיהם בתחום החינוך: המשבר באידאולוגיות חברתיות מרכזיות – המלווה בעליית מעמדן של אידאולוגיות קבוצתיות, ושינוי מערך היחסים בין הפרט לחברה.

המשבר באידאולוגיות חברתיות מרכזיות הוא, ללא ספק, המאפיין המרכזי של העידן

הפוסט-מודרני. לדעת מספר הוגי דעות מן הזרם הביקורתי הפוסט-מודרניסטי, משברים אלה נובעים מחוסר אמון ביכולתן של אידאולוגיות מרכזיות להציג אמת מקובלת אחת, על בסיס תפיסת העולם הרציונלית של העולם המודרני, בשעה שאמתות אלה מנוצלות על-ידי קבוצות חברתיות דומיננטיות לביסוס כוחן החברתי ולמניעת נגישותן של קבוצות אחרות לעמדות כוח. כתוצאה מכך, הנרטיב ("סיפור" אידאולוגי) המרכזי הולך ומוחלף בנרטיבים סובייקטיביים של קבוצות שונות, להן ניתן משקל שווה ביחסי הכוח החברתיים. מנקודת ראות חברתית ניתן לתלות את המשבר האידאולוגי גם בחוסר היכולת של חברות שונות לממש את הפוטנציאל לצמיחה כלכלית מתמדת ומשותפת לכל האוכלוסייה, אשר עמד בבסיס הרציונל המודרני שלהן. משברים כלכליים תכופים ואבטלה גוברת הביאו לחוסר יציבות פוליטית במשטרים רבים, הן בעולם הראשון ובעולם השני (בפרט מזרח אירופה, אך גם בדמוקרטיות מערביות) והן בעולם השלישי. את מקומן של האידאולוגיות המרכזיות מחליפות אידאולוגיות על בסיס קבוצתי צר יותר – המותנה בזוויות לאומיות אוטונומיות ובקבוצות שיוך דתיות או אתניות ספציפיות.

בישראל לא הגיעה, כמובן, מידת הערעור על האידאולוגיה החברתית המרכזית של הציונות המדינית לכדי התמוטטות כוללת של מעמדה, אולי בגלל מצבה הביטחוני של המדינה. אך אין ספק כי המאבק בין היסטוריונים וסוציולוגים פוסט-ציוניים, המערערים על אמתותה האבסולוטית של האידאולוגיה הציונית, לבין מדעני-חברה "ממוסדים" יותר, חרג זה כבר מגבולות הוויכוח המדעי והפך לחלק מהותי של השיח הציבורי (ראה גינוסר ובראלי, 1996). גם אידאולוגיית כור-ההיתוך ("מיזוג גלויות"), הגזורה מן האידאולוגיה הציונית המדינית, זכתה בשנים האחרונות לביקורת נוקבת מצד קבוצות חברתיות שונות. בד-בבד, עלה כוחן של קבוצות אלה לא רק מבחינה אלקטורלית, אלא גם מעצם ביסוס הנרטיבים הספציפיים שלהן כאמת המקובלת לפחות על חברי הקבוצות עצמן.

ההשלכות החינוכיות של תופעה זו מרחיקות לכת. מן הצד האחד, חלה ירידה במעמדם של ערכים חינוכיים מרכזיים, שאנשי חינוך בולטים עמלו לשלבם במטרות החינוך ובתכניות לימודים ספציפיות, הן בתקופת היישוב (סיטון, 1995) והן בעשור הראשון לקיומו של משרד החינוך (רם, 1996). בד-בבד עם הגדרתם של ערכים אלה כ"הטפה לציונות" או "ציונות במרכאות כפולות" על-ידי רבים מבני הנוער, עלתה דרישה מצד מגזרי חינוך שונים, או מצד קבוצות מקרב מגזרים אלה, לאוטונומיה

חינוכית-פדגוגית. התנועה לחינוך ממלכתית-הומניסטית, הדגשת לימודי התורנות בחינוך הממלכתית-הדתית, צמיחתו המהירה של זרם החינוך החרדי, והדרישה למנהל חינוך ערבי עצמאי במסגרת משרד החינוך – כל אלו הן תופעות ספציפיות המהוות חלק ממכלול הנטייה לאוטונומיה פדגוגית על בסיס קבוצתי.

לתופעות חינוכיות אלה מתלווה דגש פדגוגי על צורכי התלמיד כפרט במסגרת בית-הספר. דגש זה נובע משינוי מערך היחסים בין הפרט לחברה בעידן הפוסט-מודרני. בעידן המודרני הכתיב מערך יחסים זה את עליונות הצרכים החברתיים על צורכי הפרט. על-פי התפיסה הרציונלית-פונקציונלית, החברה הגדירה מטרות חברתיות על-פי צרכיה, מטרות אשר ביצוען הוטל על המוסדות החברתיים השונים – כדוגמת האינטגרציה החברתית במערכת החינוך. על הפרט הוטל להסתגל למטרות אלה באמצעות תהליכי חברות, מתוך ההנחה שקידומו של הפרט תלוי בקידום המטרות החברתיות.

בעידן הפוסט-מודרני, שבו המטרות החברתיות מוגדרות כחסיות, לא אבסולוטיות, מסתמן שוויון במערכת היחסים בין הפרט לחברה, כאשר קידומו של הפרט ומיצוי הפוטנציאל האישי שלו אינם נופלים בחשיבותם מקידומו של המטרות החברתיות. מבחינה חברתית העמיד שינוי זה את עקרון ההגשמה האישית כשווה ערך להגשמת המטרות החברתיות.

במערכת החינוך בישראל, כמו גם במדינות רבות אחרות, השינוי במעמדו היחסי של הפרט לעומת החברה מתבטא בדגש החינוכי והפדגוגי על "מיצוי הפוטנציאל של התלמיד כפרט". מיצוי זה של הפוטנציאל האישי כרוך בהכרח מצד מערכת החינוך ב"זהויות מרובות" (multiple identities) של תלמידים במסגרת בית-הספר, מבחינת הזיקה של הפרט ליותר מקבוצה אחת כוללנית. הלגיטימציה של זהויות מרובות (על רקע קבוצתי אתני, דתי או לאומי) המתגלמות בפרטים, ואינן מתנגשות בהכרח עם הזהות האזרחית הכוללת, היא תוצאה ישירה של תהליכי העידן הפוסט-מודרני (Connolly, 1997; Leonard, 1997). כך, לדוגמה, הלגיטימציה שניתנה לאחרונה במערכת החינוך בישראל ללימודי הרוסית והאמהרית כשפות זרות רשמיות, מבוססת על ההנחה של ריבוי זהויות שאינן פוגע בהכרח ב"ישראליות" של קבוצות התלמידים הרלוונטיות, ומאפשר את מיצוי הפוטנציאל האישי של תלמידים מקבוצות אלה. עם זאת, מובן שדגש זה על התלמיד כפרט, מוליך – בעקיפין – להכרה באוטונומיה התרבותית של קבוצות חברתיות שונות.

השילוב בין שני המאפיינים המרכזיים של העידן הפוסט-מודרני מוביל, כמובן, לשינוי בהתייחסות החברתית לסוגיית הפלורליזם. מתוקף האידאולוגיות המרכזיות הוגדר הפלורליזם החברתי בעידן המודרני כאוטונומיה תרבותית מוגבלת ("תת-תרבות") של קבוצות ספציפיות – לרוב קבוצות מיעוט. ההתייחסות לקבוצות אלה הייתה, בדרך-כלל, במסגרת ה"סובלנות" הדמוקרטית לאורח חיים שונה מן המקובל, כל עוד אינו פוגע בתהליכי האינטגרציה החברתית. בעידן הפוסט-מודרני מאופיינת ההתייחסות החברתית לקבוצות הפרטיקולריות באמצעות המושג "רב-תרבותיות" (multiculturalism), המכיר בקיומן שווה הערך של קבוצות ותרבויות שונות, אשר המכלול שלהן מהווה את "החברה". בקרב סוציולוגים החוקרים את סוגיית הפלורליזם מנקודת מוצא פוסט-מודרנית, בולטת העמדה היחסית, הלא-אבסולוטית, כלפי התופעה. כך, לדוגמה, טוען מקלאנן (McLennan, 1995) כי יש להבחין בין ממדים שונים של סוגיית הפלורליזם החברתי: הממד החברתי (מעמדן של הקבוצות השונות בחברה ומידת הקיטוב ביניהן), הממד הלגלי (עמדות חוקיות כלפי האוטונומיה הקבוצתית במישורי חיים שונים), והמדד הפרשני (פירושים חברתיים שונים הניתנים לתופעת הקבוצתיות). בכל אחד מממדים אלה ניתן להבחין בין תפיסות ליברליות-דמוקרטיות של הפלורליזם, המניחות קיומה של רב-תרבותיות קבוצתית במסגרת דמוקרטית מקיפה, לבין תפיסות רדיקליות יותר מבחינה פוליטית ומבחינה חברתית, הדוגלות בהעדפת התרבות הקבוצתית והאינטרסים הקבוצתיים על פני המסגרת החברתית הכוללת.

להגדרות היחסיות החדשות של תופעת הפלורליזם החברתי יש השלכה ישירה על סוגיית החינוך הערכי בחברות פלורליסטיות. מורכבותו של החינוך הערכי מתמצה בשלוש בעיות מרכזיות: ראשית, ירידת מעמדם של הנרטיבים המרכזיים וכוחם הגובר של הנרטיבים הקבוצתיים מעלה את חשיבותו של חינוך ערכי המכיר באוטונומיה תרבותית של קבוצות חברתיות שונות. מדובר, למעשה, באידאולוגיה חברתית חדשה, רב-תרבותית, שיש צורך להנחילה באמצעות מערכת החינוך. עם זאת, לא ברור אם חינוך ערכי מסוג זה אמור לטפח אוטונומיה תרבותית-ערכית במסגרת ליברלית דמוקרטית, או אולי דווקא לטפח את ערכיה הפרטיקולריים של כל אחת מן הקבוצות החברתיות בנפרד. כפי שנראה להלן, התפתחו גישות שונות לסוגיה זו.

בעיה נלווית לסוגיה שלעיל כרוכה במשקל הדיפרנציאלי שיש לתת לערכים

הקבוצתיים לעומת ערכים כלל-חברתיים. האם חינוך רב-תרבותי, או לחלופין חינוך לרב-תרבותיות, מהווה מסגרת המספקת כשלעצמה את הצרכים הכלל-חברתיים של החינוך הערכי? או שמא אין להסתפק בכך, ויש צורך להדגיש את עדיפותם של ערכים כלל-תרבותיים על פני ערכים קבוצתיים? גם לסוגיה סבוכה זו, הכרוכה בעמדות פוליטיות לגבי החינוך הערכי, אין כמובן תשובה חד-משמעית.

ולבסוף, מורכבותו של החינוך הערכי בחברה פלורליסטית מוצאת את ביטוייה גם באמצעים הפדגוגיים האמורים להעביר את הערכים במסגרת בית-הספר. החינוך הערכי בעידן המודרני נטה, במידה רבה, לאינדוקטרינציה על דרך ההטפה והשכנוע. אפיונו של העידן הפוסט-מודרני כעידן ה"יחסיות" וה"אי-ודאות", כמו גם הדגש על התלמיד כפרט ועל ריבוי הזהויות האישיות שלו, אמורים לחייב אסטרטגיות חדשות של למידת ערכים. אסטרטגיות אלה צריכות להיות ממוקדות בתלמיד, לאפשר אפיקי שיח פתוחים, בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורה, באווירה של סובלנות כלפי עמדות שונות, ו"לחנך" באמצעות הפעלתם האישית והקבוצתית של התלמידים. החינוך הערכי הופך, לכן, למורכב יותר גם מבחינה פדגוגית והוא מציב את המורה בתפקיד של "מתווך" ערכים לעומת "יוצר" או "מעביר" ערכים.

### **גישות מרכזיות לחינוך ערכי בחברות פלורליסטיות**

שלוש הסוגיות שלעיל מוצאות את פתרונותיהן השונים במסגרת שתי גישות עקרוניות שהתפתחו בחברות פלורליסטיות מערביות לגבי סוגיית החינוך הערכי. ניתן להשתמש במונחים שטבעה דיאן רביץ' לגבי ההבחנה בין שתי הגישות כ"גישה פלורליסטית" לעומת "גישה פרטיקולרית" (Ravitch, 1990). הגישה הפלורליסטית מחייבת דגש על חינוך ערכי לרב-תרבותיות המוענק לכל התלמידים, בעוד שהגישה הפרטיקולרית דוגלת בחינוך "רב-תרבותי" – דהיינו, בחינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגיש את ערכיה ותרבותה הספציפיים. במידה רבה, אם כי לא באופן אבסולוטי, הגישה הפלורליסטית קשורה בזרמים שונים של החשיבה הנאו-ליברלית בתחום הדמוקרטיה המדינית (ראה יונה, 1998; תמיר, 1998). התפיסה הפרטיקולרית, לעומתה, קשורה בתפיסות רדיקליות יותר, הן בתחום החברתי-הפוליטי והן בתחום החינוכי-הפדגוגי. שתי הגישות מתחרות למעשה זו בזו, מכיוון שהן מציגות – לפחות מבחינה תאורטית – שתי אלטרנטיבות לסוגיית החינוך הערכי בחברה פלורליסטית פוסט-מודרנית.

### א. הגישה הפלורליסטית: חינוך לרב-תרבותיות

הגישה הפלורליסטית היא המרכזית בין שתי הגישות שפותחו לסוגיית החינוך הערכי בחברות פלורליסטיות, והיא גם המפותחת מבין השתיים. באופן עקרוני, גישה זו מתמקדת בהעברת מידע לכלל התלמידים על הקבוצות השונות בחברה, מתוך מטרה לפתח את הידע שלהם לגבי מאפייניהן של הקבוצות השונות והיבטיהן האידיאולוגיים. הכוונה היא שידע זה, בניגוד לבורות אתנוצנטרית, יפתח אצל התלמיד תחושות אמפתיה כלפי השונה והזר מבחינה חברתית, נכונות לקבלת הקבוצות האחרות למרות שונותן, והבנה כוללת של מהותה הפלורליסטית של החברה, הבאה לידי ביטוי בתפיסה היחסית של אמותות חברתיות במסגרת דמוקרטית סובלנית. מכאן זיקתה של גישה זו לתפיסות הומניסטיות ליברליות במובן הפילוסופי.

תכניות חינוכיות הדוגלות בגישה הפלורליסטית החלו להתפתח עוד בשנות השבעים, אך עיקר פיתוחן חל בשנות השמונים והתשעים בדמוקרטיות מערביות – כארצות-הברית, קנדה, אנגליה ואוסטרליה – ומהן התפשטו למדינות רבות אחרות. המקורות לתכניות לימודים אלה היו שונים – החל מיזמה של רשויות חינוך מרכזיות ברמות המדינה או המחוז, וכלה ביזמות אינדיווידואליות של בתי-ספר, כדוגמת היזמות הבית-ספריות הרבות שנתמכו על-ידי רשויות חינוך מקומיות באנגליה (Tomlinson, 1990). מרבית התכניות עסקו בחינוך לרב-תרבותיות על רקע שסעים אתניים, אם כי במרוצת הזמן הורחבה תחולתו של המושג "רב-תרבותיות" גם למישורים אחרים – כמו המישור המשפחתי, המינני (ג'נדריאלי), והמיני. כך התפתחו תכניות העוסקות ביחסיות המושג "משפחה" (משפחות חד-הוריות לעומת דו-הוריות), במעמד האישה לעומת הגבר ובשילוב של מינניות ואתניות (נשים בקבוצות מיעוט), או בסובלנות כלפי העדפות מיניות שונות, בפרט כלפי הומוסקסואליות.

הרחבת תחולתו של החינוך לרב-תרבותיות ויישומו השונה בתכניות שונות, הביאו להתנגדויות רבות לחינוך ערכי זה – הן בארצות-הברית, ובפרט במדינות שבהן יושם החינוך הרב-תרבותי באופן נרחב, כדוגמת ניו-יורק, פלורידה וקליפורניה (Burnett, 1994), והן באנגליה, על רקע ההתנגשות עם החינוך הבריטי במובנו הלאומי-הקולוניאלי הקלסי (Tomlinson, 1990). ואכן, לא קיימת הגדרה ממצה אחת של

חינוך לרב-תרבותיות. וירג'יניה גאי (Gay, 1994) מונה ומצטטת שלוש-עשרה הגדרות שונות. חלק מן ההגדרות נוקטות סיווג קונצפטואלי של תכניות החינוך השונות (ראה, לדוגמה, Sleeter and Grant, 1993), וחלקן מבוסס על היישומים השונים שלהן, החל מתכניות לימוד ספציפיות וכלה בהיבטים בית-ספריים שונים אשר עשויים להיות מושפעים מתכנון רב-תרבותי: הקוריקולום, הצוות, הטיפול בתלמידים במובנים שונים, הפדגוגיה הבית-ספרית, ומעורבות התלמידים, ההורים והקהילה (Nieto, 1992). עם זאת, נראה שאת ההבחנה המעשית ביותר מספקת גאי (Gay, 1994), המבדילה בין חינוך לרב-תרבותיות המוענק לקבוצות תלמידים מעורבות, לבין תכניות-לימוד ספציפיות בתחום ושינוי קוריקולרי כללי במובן הרב-תרבותי.

החינוך לרב-תרבותיות לקבוצות תלמידים מעורבות התפתח בעיקר בקרב אוכלוסיות בתי-ספר המאופיינות במיעוטים אתניים – כדוגמת קליפורניה וניו-יורק בארצות-הברית, קנדה ואנגליה. בבתי-ספר מסוג זה החינוך לרב-תרבותיות ממוקד בתלמידים עצמם יותר מאשר בתכנים לימודיים ספציפיים, כאשר הכוונה היא ליצור מסגרת חינוכית המאפשרת יחסי הבנה וכבוד הדדיים בין קבוצות רוב ומיעוט. אחד האמצעים הידועים להגשמת מטרה זו הוא חינוך דו-לשוני. מכיון שהתרבות של קבוצת המיעוט האתני מוטמעת, פעמים רבות, בשפה שונה מזו של קבוצת הרוב, התפתחה בבתי-ספר מסוג זה המגמה ללמד בה-בעת בשתי הלשונות, תוך שימת דגש על התכנים התרבותיים השונים (ראה, לדוגמה, Cummins and Danesi, 1990). לגבי קנדה). עם זאת, קיים מאבק פוליטי ער סביב הנושא של חינוך דו-לשוני. כפי שמעידה דל ואל (Del Valle, 1998) לגבי החינוך הדו-לשוני של פורטוריקנים בניו-יורק, קיימים הבדלים בין ציפיות הקהילה האתנית, הרואה בחינוך הדו-לשוני אמצעי לשימור ולטיפוח התרבות הקבוצתית, לבין אנשי הממסד החינוכי והשלטוני, הרואים באמצעי זה רק מתן אפשרות לטיפוח תלמידים מקבוצות מיעוט. התוצאה החינוכית היא, למעשה, מעין פשרה בין התפיסות השונות.

בניגוד לחינוך רב-תרבותי המוענק לקבוצות מעורבות, התפתחו תכניות לימוד ספציפיות או שינוי קוריקולרי מקיף בנושא החינוך לרב-תרבותיות גם בבתי-ספר שבהם אין בהכרח תלמידים בני קבוצות שונות. ההתמקדות היא בתכנים יותר מאשר בתלמידים, והכוונה היא להעביר תכנים ספציפיים לגבי השונות הקבוצתית במטרה לשנות את התייחסותם של התלמידים לשונות חברתית הקיימת בחברה

פלורליסטית. כאשר מדובר בשינוי קוריקולרי כללי, הכוונה היא להכנסת תכנים רב-תרבותיים לשיעורים בנושאי לימוד, הנוטים על-פי-רוב, להיות בעלי אופי אתנוצנטרי – כמו היסטוריה וגאוגרפיה (André, 1998; Bailly, 1998). תכניות לימוד ספציפיות, לעומת זאת, מתמקדות בחינוך לרב-תרבותיות בנושא לימודי בפני עצמו, ומנסות גם להעביר מידע על קבוצות שונות בחברה וגם לעורר דיון ערכי בקרב התלמידים סביב שאלת הרב-תרבותיות.

השונות בין תכניות הלימוד, הן אלה הספציפיות והן הכלל-קוריקולריות, רבה מאוד מבחינה תוכנית ומבחינה קונצפטואלית כאחת. ג'יימס בנקס (Banks, 1993) מדרג מבחינה מושגית את התכניות השונות לפי שלוש גישות: הגישה ה"תרומתית", שהיא הנמוכה ביותר מבחינת החינוך הערכי לרב-תרבותיות, החושפת את התלמידים ל"תרומה" של קבוצות שונות באמצעות הדגשת מנהיגים קבוצתיים ואנשים מפורסמים אחרים, חגים אתניים, ימים המוקדשים לתרבויות שונות, וכדומה; הגישה ה"תוספתית", הבנויה על תוספת של חומרים רב-תרבותיים לקוריקולום מבלי לנסות לשנות את תכנית הלימודים בבסיסה; והגישה ה"טרנספורמטיבית", המתקדמת מבין השלוש, בכך שהיא מנסה לשנות את הקוריקולום על-ידי הכללתם של מושגים ונקודות-ראות תרבותיות שונות.

בנקס עצמו יזם גישה רביעית, מתקדמת עוד יותר, אותה הוא מכנה גישת "הפעולה החברתית" (Banks, 1997). על-פי גישה זו יש לטפל בחינוך לרב-תרבותיות של התלמידים על-ידי הפעלתם החברתית, באמצעות דיון בסוגיות שונות של אי-שוויון חברתי הקשורות לסביבתם הקרובה. הדיון בסוגיות אלה מתבסס על הבהרת האלטרנטיבות השונות לפעולה חברתית, הבסיס המושגי והאידיאולוגי של אלטרנטיבות אלה, ובחירה מושכלת של התלמידים באלטרנטיבות הפעולה הרצויות. החינוך לרב-תרבותיות לובש באמצעות דיון זה אופי אקטיבי.

נערכו אמנם מחקרים רבים בנושא החינוך לרב-תרבותיות, וחלקם אף הופיעו בקובץ מיוחד (Banks, 1995), אולם קשה מאוד להעריך באופן כולל את תרומתה והשפעתה של הגישה הפלורליסטית לחינוך לרב-תרבותיות. זאת מכיוון שהמחקר בתחום, כפי שטוענת בצדק גאי (Gay, 1994), הוא אפיזודי באופיו, מתמקד בתי-ספר מסוימים או בתכניות ספציפיות, או שהוא עוסק בשאלות נקודתיות שאינן מאפשרות הכללה. עם זאת, נראה שהגישה הפלורליסטית מספקת מענה בעל מאפיינים מובהקים

לשאלות היסוד שהעלינו באשר לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. ראשית, ברור שהגישה דוגלת בחינוך לרב-תרבותיות עבור כלל התלמידים, ולא בהאדרת התרבות של קבוצות ספציפיות. ההנחה היא שהדיון בקבוצות החברתיות השונות על רקע שוויוני גם מחדד את עֶרְנוֹת התלמידים לפלורליזם חברתי וגם מעלה את רמת הסובלנות הבין-קבוצתית שלהם. יש אמנם עוררין על תפיסה זו, הטוענים שהחינוך לרב-תרבותיות מבוסס על ניסיון להטמיע "עיוורון-צבעים" לשעמים חברתיים, ולכן הוא עשוי דווקא להגביר את האתנוצנטריות של התלמידים – בפרט בבת-ספר המבוססים על אוכלוסייה הומוגנית (Bennett, 1995).

האם החינוך לרב-תרבותיות אמור להוות תחליף לחינוך ערכי לאומי? בשאלה זו קיימת שונות רבה בין תכניות לימוד ספציפיות. חלקן מנסות לחנך לרב-תרבותיות בצד ערכים לאומיים כוללים, וחלקן טוענות כי החינוך לרב-תרבותיות הוא אכן תחליף אידאולוגי לערכים לאומיים שעבר זמנם – כמו הערך המרכזי של כור-ההיתוך ומיזוג הקבוצות השונות. השונות בין תכניות ספציפיות נובעת, בין השאר, מן הדגש המושם על רב-תרבותיות כאידאולוגיה חברתית. תכניות מסוימות רואות ברב-תרבותיות תחליף פוזיטיבי אמתי לערכים המרכזיים של העבר. תכניות אחרות מבוססות על ההנחה, שעיסוק ברב-תרבותיות כאידאולוגיה מוביל להתייחסות ערכית רלטיביסטית באופייה, בבחינת "הכול הולך", העשויה לגבול בשטחיות ערכית. שיטות ההוראה מותאמות, ככל הנראה, לתפיסה האידאולוגית השונה של תכניות ספציפיות. ככל שהתפיסה של חינוך לרב-תרבותיות רדיקלית יותר, ומנסה להחליף ערכים לאומיים כלליים, וככל שהיא מקיפה היבטים רחבים יותר של חיי בית-הספר – כך שיטת ההוראה אקטיבית יותר, ומנסה להפעיל את התלמידים ולערב את הקהילה הסובבת בחינוך לרב-תרבותיות כאידאולוגיה חברתית כוללנית. על רקע תפיסות אלה מתעורר לעתים ויכוח ציבורי ער, המוביל לפעמים לפשרות חינוכיות-ערכיות.

## **ב. הגישה הפרטיקולרית: חינוך רב-תרבותי**

הגישה הפרטיקולרית מציעה פתרון שונה לחלוטין לגישת החינוך הערכי בחברה פלורליסטית. הגישה, שפותחה בעיקר בארצות-הברית ובכמה ממדינות אירופה המערבית בסוף שנות השמונים ובמהלך שנות התשעים, מכירה בקיומו של שסע תרבותי בחברה פלורליסטית, בעיקר על רקע אתני. לפי הגישה הפרטיקולרית, לא

ניתן לגשר על שסע זה באמצעות חינוך לרב-תרבותיות, מכיוון שערכים רב-תרבותיים אינם מכירים במבנה הכוח החברתי שבו יש – בפועל – העדפה לבני קבוצת הרוב על פני קבוצות מיעוט אתניות. הדיכוי של קבוצות המיעוט האתניות מוצא את ביטויו גם במערכת החינוך, שבה תכניות הלימוד ממוקדות בעקרונות כביכול-רציונליים, המבטאים למעשה את הנטייה התרבותית של קבוצת הרוב. לכן גישה זו ממליצה על חינוך נפרד לבני הקבוצות השונות, חינוך שיתבסס על ההעדפות התרבותיות השונות שלהם. הגישה אינה מכירה, אם כן, בערכים כלליים כמסגרת ערכית מחייבת, ורואה בהם חלק בלתי נפרד ממנגנוני הכפייה והשליטה החברתית. הגישה הפרטיקולרית דוגלת, למעשה, בהחלפת אינדוקטרינציה חינוכית מן הסוג הכוללני, המשרתת את בני קבוצת הרוב, באינדוקטרינציה חינוכית נפרדת לבני הקבוצות השונות, על-פי ערכיהן הספציפיים. אם כן, שיטות ההוראה של החינוך הרב-תרבותי אינן בהכרח אקטיביות – מכיוון שהמדובר באינדוקטרינציה ערכית ספציפית לכל קבוצה במסגרת בתי-ספר נפרדים.

התנועה הפרטיקולרית בנושא החינוך הערכי צמחה במידה לא מעטה מתוך הוויכוח הנוקב על תרבויות קבוצתיות שהתעורר בקמפוסים אוניברסיטאיים שונים בארצות-הברית במחצית השנייה של שנות השמונים. שגשוגם של הלימודים "האתניים" ומסגרות לימוד קבוצתיות מקבילות (כלימודי נשים) באוניברסיטאות עוררה את התביעה לקוריקולום בסיסי משותף לכל הסטודנטים (Bloom, 1987). סביב תביעה זו התעורר ויכוח סוער על חינויותם של לימודי תרבות ספציפיים ותקינותן הפוליטית של האוניברסיטאות (ראה Berman, 1992; Bérubé and Nelson, 1995).

הוויכוח האוניברסיטאי גלש עד מהרה לוויכוח על הקוריקולום של בתי-ספר ברמות שונות, כאשר הדוגלים בגישה ממליצים על בתי-ספר נפרדים לקבוצות מיעוט אתניות, אשר ידגישו את ערכיהן התרבותיים במסגרת שינוי כולל של תכניות הלימודים. הדמות הבולטת בהקשר זה הוא מולפי אסנטה, שהציע לשנות את תכנית הלימודים בבתי-ספר לתלמידים שחורים – מקוריקולום הממוקד ברעיונות אירופיים (Eurocentric) לקוריקולום הממוקד בתפיסות עולם אפריקניות (Asante, 1997). הקוריקולום הקלסי של בתי-הספר, טוען אסנטה, ממוקד בהשקפות וברעיונות שצמחו באירופה המערבית ומשם עברו לארצות-הברית. כדי לטפח תלמידים שחורים יש לשנות את תכניות הלימודים ולמקדן בהשקפות עולם אפריקניות (Afrocentric).

השינויים הבסיסיים שמציע אסנטה אינם רק בתחומי הלימוד ההומניסטיים, אלא גם בתחומים מדעיים. לדעתו, המדע המערבי מושתת על מושגים תרבותיים שאינם הולמים תלמידים שחורים. גם לרעיונות מדעיים יש רקע תרבותי ספציפי. ואכן, הוויכוח בנושא זה חודר אט-אט בשנות התשעים לביטאונים העוסקים בחינוך מדעי (ראה Atwater and Riley, 1993; Stanley and Brickhouse, 1994), כאשר הטיעון המרכזי הוא שיש להתאים את תכניות הלימודים במתמטיקה ובמדעים לתרבויות של בני קבוצות מיעוט שונות – שחורים, היספנים ואחרים (Rakow and Bermudez, 1993).

הגישה הפרטיקולרית דוגלת, אם כן, בחינוך נפרד לבני הקבוצות השונות, בעיקר האתניות, המוצא את ביטויו בשינוי טוטלי של תכניות הלימודים בבתי-הספר. גישה זו יושמה בארצות-הברית באמצעות הקמתם של בתי-ספר נפרדים, בעלי אידאולוגיה קבוצתית, לבני קבוצות אתניות שונות. הגישה חדרה גם למערב אירופה, שם מצאה את ביטויה, בין השאר, בהקמת בתי-ספר נפרדים לא רק לבני קבוצות מיעוט אתניות, אלא גם לתלמידים מקבוצות שיוך דתיות שונות – כדוגמת בתי-הספר האסלאמיים באנגליה, גרמניה והולנד (Schlicher and Kozma, 1993).

הגישה, כמובן, זכתה לביקורות רבות – בפרט מאנשי ממסד חינוכיים המשתייכים לתפיסות מרכז פוליטיות. בולטת במיוחד היא ביקורתה של דייאן רביץ', העוזרת לשעבר של מזכירת החינוך בארצות-הברית, הידועה כחוקרת חינוך בעלת מוניטין. ביקורת זו (Ravitch, 1990) הופנתה ישירות כלפי הגישה הפרטיקולרית ונציגיה, ובפרט אסנטה. רביץ' טענה כי הגישה הפרטיקולרית בחינוך ערכי מובילה לאתנוצנטריות מוגזמת, ואיננה תורמת לקידום החינוכי של בני קבוצות מיעוט – משום שאין מתמטיקה ומדעים אחרים, זולת אלה שהצמיחה הגישה הרציונלית באירופה. בסופו של דבר, טענה רביץ' – ואלה הצטרפו רבים מהמתנגדים לגישה הפרטיקולרית – ההפרדה בחינוך מובילה לכך שבני מיעוטים אתניים לא יוכלו להיקלט בחברה הרחבה עם סיום לימודיהם, ובכך היא פוגעת בסיכויי המוביליות החברתית שלהם. מובן, שהדוגלים בגישה רואים באור שונה את הפוטנציאל שלה לגבי קידום תלמידים מקבוצות מיעוט.

מעניינות במיוחד הן דווקא הביקורות שצמחו מן הצד השמאלי של המפה הפוליטית. כך, לדוגמה, טוען מקרתי (McCarthy, 1990) כי הדגשת השיוך האתני בחינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי מבוססת על טעות קונצפטואלית, כי הדיכוי של בני

מיעוטים אתניים במערכת החינוך קשור לקבוצות השיוך המעמדיות שלהם, מבחינת הסטטוס החברתי-הכלכלי של קבוצות אלה, יותר מאשר לקבוצות השיוך האתניות. מייקל אפל, אחד האידאולוגים הבולטים של השמאל בחשיבה החינוכית-החברתית, טוען כי הפוסט-מודרניסטים הדוגלים בחינוך רב-תרבותי פרטיקולרי עמלים לשווא, כי מערכת החינוך נשלטת בידי קבוצות אינטרס קונסרבטיביות השמות לאל כל ניסיון לשנות את סדרי העדיפות המקובלים בחינוך ובחברה (Apple, 1993).

### **חינוך ערכי בישראל כחברה פלורליסטית - כיצד?**

מבין שתי הגישות שנסקרו לעיל, נראה שהגישה הפלורליסטית הולמת את מערכת החינוך בישראל יותר מאשר הגישה הפרטיקולרית.

הסיבות להעדפתה של הגישה הפלורליסטית הן מגוונות – כאשר את המקור לחלקן ניתן להגדיר כ"נגטיבי", ולגבי חלקן האחר המקור דווקא בראייה פוזיטיבית.

הגישה הפרטיקולרית לחינוך ערכי, על עמדותיה הרדיקליות בתחומי חינוך שונים, לא תפסה מקום אידאולוגי חשוב במערכת החינוך בישראל, המצויה עדיין בשלהי העידן המודרני-הרציונלי על אידאולוגיית כור-ההיתוך המאפיינת אותו, אם כי היא מיושמת בפועל במגזרים מסוימים של מערכת החינוך. דוגמה בולטת לכך היא כישלונה של רשת בתי-הספר "קדמה" שניסתה, באמצעות קבוצה מסורה של מחנכים ומורים, להחדיר תכנים וערכים חינוכיים ברוח עדות המזרח. עם זאת, יש לזכור כי חינוך ברוח הגישה הפרטיקולרית מתקיים בפועל במדינת ישראל – באמצעות המגזרים השונים של מערכת החינוך על מערכת בתי-הספר הנפרדים שלהם. דומה, עם זאת, שקיימת הכרה ציבורית בכך שמדיניות החינוך הערכי בישראל אמורה להתגבר על הבעיות הכרוכות בחינוך הערכי הספציפי של מגזרים אלה, ולא לטפח ולהאדיר אותן. תפיסה זו, המאפיינת את הרוב החילוני-היהודי בישראל ואת המערכת הפוליטית במדינה, דוגלת בגישור על הבדלים ערכיים בין הקבוצות השונות, ולכן אינה עולה בקנה אחד עם הגישה הערכית הפרטיקולרית. על כן, אין זה מן הנמנע שבת-ספר פרטיקולריים, ברוח זו או אחרת, ימשיכו לפעול במסגרת מערכת החינוך – אך אין פירוש הדבר שרצוי לגבש מדיניות של חינוך ערכי הדוגלת בחינוך רב-תרבותי פרטיקולרי.

גם הגישה הפלורליסטית אינה בהכרח מתאימה למערכת החינוך בישראל על כל מרכיביה. כך, למשל, הניסיון לערב בני קבוצות חברתיות שונות בבית-הספר למטרת חינוך ערכי הממוקד בתלמידים מתוך תפיסה שוויונית, איננו בהכרח מוצלח במיוחד במערכת החינוך בישראל. הניסיון הבולט ביותר במישור זה הוא, כמובן, האינטגרציה החברתית בין בני מוצא עדתי ומעמדי שונה במסגרת המדיניות שליוותה את הקמת חטיבות-הביניים. מדיניות האינטגרציה הוגבלה מראש לקבוצות עדתיות מהמגזר היהודי, וגם במובן זה לא הוגשמה במלואה, בגלל הסגרגציה הגאוגרפית של קבוצות עדתיות שונות. מסגרות חינוך המנסות לערב תלמידים יהודים וערבים בבית-הספר – כדוגמת גני הילדים המעורבים ביפו או מספר בתי-ספר בנצרת – העדיפו באופן בולט את תרבות הקבוצה היהודית למרות המסגרת הרב-תרבותית, כביכול (עסוס, 1994; Rabinowitz, 1997). בניסיונות נוספים של עירוב מסוג זה, כגון במקרה של בית-הספר "וויצמן" ביפו, התנגדו ההורים היהודים למסגרת הרב-תרבותית שבית-הספר ניסה ליצור. כך גם לגבי עירוב בין תלמידים יהודים חילוניים ודתיים. המקרים הבודדים של בתי-ספר שניסו לערב בהצלחה בין תלמידים מהמגזר הממלכתי והממלכתי-הדתי הם בעיקר בתי-הספר הקטנים בהתנחלויות מבודדות ביהודה ושומרון, כגון תקוע וכפר-אדומים. בית-ספר "קשת" בירושלים, שהתנסה בעירוב מעין זה על-פי יזמת ההורים, נתקל בבעיות הכרה מצד המנהל לחינוך ממלכתי-דתי. שוב, אין זה מן הנמנע שבתי-ספר מעורבים, כ"ספינות דגל" של החינוך לרב-תרבותיות, ימשיכו לקום ואולי אף להצליח במשימתם – אך קשה לראות בכך קו מדיניות מרכזי של החינוך הערכי בישראל הפלורליסטית.

הבעיה המרכזית מן הבחינה של מדיניות כוללת לחינוך ערכי בישראל הפלורליסטית, היא כיצד להנחות את החינוך הערכי בבתי-הספר תוך התחשבות בפלורליזם החברתי והתרבותי הקיים. הסגרגציה הגאוגרפית של קבוצות חברתיות שונות, ודבקותן באידאולוגיות שונות, יוצרת תמונה של מגזרים חינוכיים שונים ובתי-ספר נפרדים – שלא ניתן לשנות אותה מבחינה מעשית. אך אין ספק שמערכת החינוך יכולה, וצריכה, לטפל בחינוך לרב-תרבותיות מעבר להפרדה הבית-ספרית בפועל.

הבעיה העיקרית היא בכך, שמגזרי החינוך השונים – על ההבחנות הפנימיות בתוכם – יצרו תת-מערכות חינוך הדוגלות בערכים תרבותיים שונים. החינוך הממלכתי היהודי התרחק מערכי היהדות במסגרת הירידה הכוללת במעמדם של הלימודים ההומניסטיים לעומת לימודי המדעים (איילון ויוגב, 1995). המגזר הממלכתי-הדתי,

אשר היה שותף נאמן מבחינה ערכית למגזר הממלכתי מאז הקמתו, התרחק ממנו מבחינה ערכית עם עליית חשיבותם של הלימודים התורניים, אשר לוותה בהקמת ישיבות ואולפנות שלהן ניתנת עדיפות על-פני בתי-הספר הממלכתיים-הדתיים הכלליים (Ayalon & Yogev, 1996). המגזר החרדי, שבתי-הספר ה"עצמאיים" שלו היו במשך שנים מסגרת חינוכית קטנה יחסית, צמח מאוד בשנים האחרונות מבחינת שיעורו היחסי באוכלוסיית התלמידים היהודית – והוא מקנה, כמובן, תכנים וערכים בעלי משמעות אורתודוקסית קלסית. ולבסוף, המגזר הערבי, במסגרת השאיפה לאוטונומיה תרבותית של האוכלוסייה הערבית בישראל (בשארה, 1996), נוטה גם הוא להדגיש ערכים תרבותיים קבוצתיים. מערכת החינוך הערבית נתפסת, בכללה, ככלי להעצמה פוליטית של המגזר הערבי (אלחאג', 1996). אך במסגרת תפיסה זו קיים מגוון רחב של דעות באשר לייחודיות של החינוך הערכי במגזר זה (מזאווי, 1997), תוך הבלטת הרצון למנהל עצמאי של החינוך הערבי, במנותק מן החינוך הממלכתי היהודי.

הבעיה של חינוך ערכי במערכת חינוך כה משוסעת היא כפולה. לא די בכך שכל אחד מן המגזרים החינוכיים מדגיש תכנים וערכים ספציפיים, שאינם בהכרח מתיישבים זה עם זה בקנה מידה לאומי, אלא שהתלמידים עצמם חשופים למערכת הערכים הפרטיקולרית, ומערכת החינוך הפרטיקולרית שלהם אינה מיידעת אותם לגבי הקבוצות האחרות והנרטיבים הספציפיים שלהן. בחינוך הממלכתי היהודי לא עוסקים בהבנתן של קבוצות בעלות השקפות דתיות או לאומיות שונות. המגזר הממלכתי-הדתני נמנע מלעסוק בהרחבה במגזר החילוני, ולו גם בדרך הביקורת (ראה משרד החינוך התרבות והספורט, 1992). העיסוק בערכים הקבוצתיים במגזר החרדי הוא טוטלי, בעוד שבתי-הספר הערביים נקרעים בין שאיפתם לאוטונומיה תרבותית בתכנים לימודיים לבין שיוכם הרשמי למגזר הממלכתי היהודי. על רקע השסעים החברתיים הקיימים, חינוך לרב-תרבותיות הוא הכרח המציאות לצורך פיתוחה של הבנה וסובלנות בין קבוצות חברתיות שונות.

מתבקשת, אם כן, הפעלת מדיניות פלורליסטית שתדגיש את החינוך לרב-תרבותיות בכל מערכת החינוך על מגזריה השונים. מכיוון שישראל היא חברה פלורליסטית במלוא המובן הפוסט-מודרני, הצורך הראשוני הוא בהכרה מצד מערכת החינוך במשמעות הערכית של פלורליזם חברתי זה. למעשה, המערכת אמורה ליצור אידאולוגיה חינוכית חדשה, שתחליף את אידאולוגיית כור-ההיתוך או מיזוג הגלויות,

אשר במובנים רבים איבדה את משמעותה הפדגוגית. יש להבין, כי גם אידאולוגיית מיזוג הגלויות, על הדגשיה הפדגוגיים הפטריוטיים, לא נוצרה יש מאין. אנשי חינוך מרכזיים עמלו, הן בתקופת היישוב (סיטון, 1999) והן בעשור הראשון לקיום המדינה (רם, 1996) על האמצעים הפדגוגיים והתכנים הלימודיים הכרוכים באידאולוגיה זו. במקביל, יש ליצור כיום אידאולוגיה חינוכית אלטרנטיבית, הרואה בפלורליזם החברתי בישראל, ובחינוך לרב-תרבותיות הנובע ממנו, צורך קיומי להמשך צביונה של ישראל כמדינה דמוקרטית. במידה רבה הפלורליזם אינו נגזר מן הדמוקרטיה, אלא התפיסה הדמוקרטית נגזרת מן ההכרה בפלורליזם ובמשמעותו הערכית החיובית.

הכרה מעין זו בחיוניותו של החינוך הערכי לרב-תרבותיות לא תפסה עדיין את מקומה הראוי במערכת החינוך בישראל. מטרות החינוך בישראל, אשר נוסחו בשנות החמישים, תופסות את מערכת החינוך כמונחת על-ידי ערכים לאומיים מרכזיים. ניסיון לשנות מטרות אלה, ולהציב במקומן תפיסות ערכיות המכירות – בצד הערכים הלאומיים – בקיומם של ערכים קבוצתיים תוך שימת דגש על התלמיד כפרט (ראה סילברמן-קלר, 1997), נעשה בתקופתו של אמנון רובינשטיין כשר החינוך, אך היזמה לשינוי חוק מטרות החינוך לא הבשילה במהלך כהונתו. השר זבולון המר ז"ל, שבא בעקבותיו, הכיר בבעייתיות של החינוך הערכי בישראל, וניסה להקים מנהל עצמאי לחינוך ערכי שיטפל בסוגיה. אך בגלל שיוכו הפוליטי ודעותיו הערכיות של השר, מנהל זה נתפס כניסיון להכתיב ערכים דתיים-לאומיים לכלל המערכת.

גם הוועדות הציבוריות שהקים משרד החינוך בנושאים שונים של חינוך ערכי לא טיפלו בהם מנקודת ראות פלורליסטית. ועדת שנהר (משרד החינוך התרבות והספורט, 1994) טיפלה בחינוך לערכים יהודיים במסגרת החינוך הממלכתי בלבד, ולא טיפלה בגישור בין המגזר הממלכתי למגזרים אחרים במובן זה. ועדת קרמניצר (משרד החינוך התרבות והספורט, 1996) ניסתה לקדם את החינוך הערכי לדמוקרטיה – שוב, במגזר הממלכתי בלבד. הוועדה נמנעה מלהתייחס למגזר הממלכתי-הדתי, ולגבי הערבים בישראל חיוותה דעתה כי יש להתייחס אליהם כפי שהתייחסו ליהודים בתור הזהב בספרד – דהיינו, מתוך עמדת סובלנות כלפי מיעוט. למרות ההיבטים ההומניסטיים-הליברליים של החינוך הערכי לדמוקרטיה שבאו לידי ביטוי בדו"ח הוועדה, ניתן לומר כי הבנה מהותית לגבי הפלורליזם החברתי בישראל לא מוצתה בדיוני הוועדה או בהמלצותיה.

כיצד, אם כן, ניתן לעצב מדיניות חינוך הרואה בפלורליזם החברתי בישראל נקודת

אור חיובית (ולא רק הכרח בל יגונה), ובחינוך לרב-תרבותיות פועל יוצא של תפיסה זו? נראה, שמדיניות מעין זו צריכה לשלב מספר היבטים. ארבעה היבטים חשובים של מדיניות כזו הם: שינוי מבני-מערכתי, תכניות ספציפיות לחינוך לרב-תרבותיות, שינוי קוריקולרי כולל, והדגשת החינוך לרב-תרבותיות במסגרת הכשרת המורים.

ראשית, השינוי המבני. כשם שלא ניתן לחנך לדמוקרטיה בבית-ספר שאין בו מאפיינים דמוקרטיים פנימיים – כפי שקבעה, ובצדק, ועדת קרמניצר – כך לא ניתן לפתח חינוך לרב-תרבותיות במשרד חינוך המנוהל באופן ריכוזי, בהנחה ממוקדת של שר, המייצג, מדי פעם, קבוצה חברתית אחרת. אין ספק שיש צורך בשינוי מבני של המשרד כדי לאפשר חינוך לרב-תרבותיות. הקו הרצוי הוא שילובם של ארבעת המגזרים – הממלכתי, הממלכתי-הדתי, החרדי, והערבי – כארבעה מנהלים בעלי מועצות חינוכיות במסגרת המשרד. מבנה כזה, שבו תתאפשר אוטונומיה חינוכית של כל מגזר במסגרת שיתוף פעולה של כל המגזרים לגבי ערכים המוסכמים על כולם – יאפשר דיון מקיף בהבהרת הערכים המשותפים לעומת אלה הקבוצתיים, כמקובל במדינות אחרות (ראה, לדוגמה, את תהליך הבהרת הערכים במערכת החינוך האוסטרלית – Hill, 1998). לא מדובר כאן בהחזרת "הזרמים החינוכיים" של תקופת היישוב – אלא בהגדרה שונה של מערכת חינוך ממלכתית, המכירה גם בצרכים הקבוצתיים וגם בצורך להנחות באופן פלורליסטי את מערכת הערכים המרכזית שבת-הספר אמורים להנחיל. בעולם המערבי יש מספר דוגמאות לניהול ממלכתי מסוג זה של מערכת החינוך – כדוגמת הפילריזציה (ה"עמודים" הדתיים) של מערכת החינוך בהולנד.

הדיון בשינוי המבני במשרד החינוך הוא, כמובן, מורכב, והוא מחייב התייחסות בנפרד החורגת ממסגרת המאמר הנוכחי. אך מן הראוי להתייחס, בקצרה, לשתי תהיות שהוא מעלה. ראשית, ההצעה עשויה להיראות נאיבית במידה מסוימת: מדוע יסכימו ארבעת המגזרים לשתף פעולה במסגרת המשרד ולהיחשף לנרטיבים קבוצתיים אחרים? הדברים אמורים בעיקר לגבי המגזר החרדי, הפועל כיום במסגרות עצמאיות. ניסיון של מדינות אחרות בנושאים דומים, כמו גם הצרכים ההולכים ומתחדדים של רשתות החינוך החרדיות בארץ, מלמדים כי הדבר אפשרי. לא מדובר במהלך חד-שלבי, אלא במשא ומתן מתמשך המבוסס על מהלכים של "תן וקח", בדומה למשאים-ומתנים שהתנהלו במישור הפוליטי. לכן, שילובם של ארבעת המגזרים במסגרת מנהלים עצמאיים במשרד יוליד, בסופו של דבר, את הדיון

במשותף ובנפרד ביניהם. בכך גם טמונה התשובה לתהייה מן הסוג השני: האם ביסוסם של ארבעה מנהלים מסוג זה אינו יוצר, למעשה, תמיכה בחינוך הערכי הפרטיקולרי? התשובה לכך טמונה באופי המנהיגות החינוכית של שרי החינוך וראשי המשרד. דיון פתוח ומתמשך בסוגיות החינוכיות המשותפות לכל המגזרים, תוך כדי כיבוד האוטונומיה הערכית של כל אחד מהם, עשוי להוביל לחינוך ערכי פלורליסטי תוך כדי כיבוד הדגשים השונים של כל אחד מן המגזרים.

תכניות לימודים ספציפיות העוסקות בחינוך ערכי לרב-תרבותיות, הן פועל יוצא אפשרי של מבנה מערכתי מעין זה. תכניות אלה אמורות להנחיל מידע ואפשרויות לדיון ערכי בנושא הפלורליזם לכלל התלמידים. ניתן לגוון תכניות אלה בהתאם למגזרי החינוך השונים, אך פיתוחן הוא פועל יוצא של ההבנה המתבקשת, כי ללא חשיפה לנרטיבים הקבוצתיים השונים לא תיתכן הבנה בין-קבוצתית וסובלנות הדדית. ההכרה בערכי הדמוקרטיה היא פועל יוצא של הבנה פלורליסטית מעין זו. לאחרונה הצהיר משרד החינוך על כוונתו לפתח תכנית לימודים שתעסוק ב"ישראל כחברה פלורליסטית" במסגרת המודולריזציה של מקצועות הלימוד בחטיבה העליונה (משרד החינוך התרבות והספורט, 1998). הכוונה היא לתכנית לימודים שתהווה בסיס ללימוד מדעי החברה, ובהמשך ניתן יהיה להחילה על כלל התלמידים. מובן, עם זאת, שיש לחשוב על תכניות ספציפיות בנושא לא רק ברמת החטיבה העליונה, אלא גם ברמות נמוכות יותר של מערכת החינוך. תכניות מסוג זה מלוות, למעשה, את החינוך לאזרחות, ואינן באות כתחליף למקצוע זה.

אין, כמובן, די בתכניות ספציפיות של חינוך לרב-תרבותיות, אלא יש צורך להטמיע תכנים רב-תרבותיים, הנושאים אופי של פתיחות לפלורליזם, גם במקצועות הוראה אחרים. במסגרת מדעי החברה הוכנה לאחרונה תכנית לימודים חדשה בסוציולוגיה, המדגישה תכנים רב-תרבותיים במובן ההומניסטי-הליברלי (Harrison, 1997). יזמות לתכנית לימודים בעלת אופי פחות אתנוצנטרי קיימות גם בתחום הוראת ההיסטוריה (ראה לדוגמה, פפה, 1997). אך אין ספק שיש צורך בהטמעת תכנים פלורליסטיים בכל מקצועות ההוראה, בפרט בתחום ההומניסטי.

ולבסוף, אם כי לא אחרון בסדר החשיבות, יש צורך בשינוי אופן הכשרת המורים בנושא. המוסדות להכשרת מורים בישראל, הן מכללות והן אוניברסיטאות, אינם שמים כלל דגש על חינוך המורים לפלורליזם חברתי. במידה שיש כיום חינוך לרב-תרבותיות בבתי-הספר בישראל, אין הוא אלא פעילות וולונטרית של מורים,

שאינה מונחית על-ידי מדיניות הכשרת המורים בישראל (Yogev, 1996). גם בנושא זה יש, כמובן, צורך בשינוי הדגש על חינוך לרב-תרבותיות במסגרת ההכשרה הפורמלית של המורים.

ארבעת ההיבטים הללו של עיצוב המדיניות בתחום החינוך לרב-תרבותיות מצביעים על העובדה, שרק שילוב ממוקד של מרכיבי פעולה שונים במערכת החינוך יכול ליצור מדיניות שתהיה בעלת-משמעות מבחינת הנחייתו של החינוך הערכי בישראל כחברה פלורליסטית. יזמה בחלק מן המרכיבים הללו עשויה ליצור שינוי מסוים בכיוון החינוך הערכי הרצוי, אך אין בה די ליצירת מדיניות כוללת בנושא. הטיפול בחינוך הערכי בחברה פלורליסטית חייב להיות טוטלי אם יש רצון להעניק לו משמעות אמיתית ומקיפה.

### רשימת מקורות

- אברם, ר' (1996). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי* (עמ' 103-120). ירושלים: מאגנס.
- איילון, ח' ויוגב, א' (1995). מעמד הלימודים ההומניסטיים בחינוך התיכון בישראל. בתוך ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 221-248). תל-אביב: רמות.
- אלחאג', מ' (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי*. ירושלים: מאגנס.
- בשורה, ע' (1996). הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע. בתוך פ' גינוסר וא' בראלי (עורכים), *ציונות: פולמוס בן זמננו* (עמ' 312-339). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- גור-זאב, א' (1998). לפני שנהיה ספרטה בקפוטות. *פנים*, 4: 73-80.
- גינור, פנחס ואבי בראלי (עורכים) (1996). *ציונות: פולמוס בן זמננו*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- יוגב, א' (בדפוס). מדיניות החינוך במעבר מעידן מודרני לפוסטמודרני: ההיבט החברתי. בתוך א' פלד (עורך), *ספר היובל של החינוך בישראל*. תל-אביב: ההוצאה לאור של משרד הבטחון.

גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית

יונה, י' (1998). מדינת כל אזרחיה, מדינת-לאום או דמוקרטיה רב-תרבותית? – ישראל וגבולות הדמוקרטיה הליברלית. *אלפיים*, 16 : 238–263.

מזאווי, א' (1997). תרבות ולאומיות בתכניות הלימוד בחינוך הערבי. *מפנה*, 19 : 32–33.

מפנה (1997). מס' 19: *חינוך והשכלה*, בעריכת יצחק קשתי. גבעת חביבה ורמת אפעל: יד יערי, יד טבנקין.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1992). *קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי*. ירושלים: מינהל החינוך הדתי.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1994). *"עם ועולם": תרבות יהודית בעולם משתנה – המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי*. ירושלים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). *להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל*, צוות ההיגוי לחינוך ואזרחות, דו"ח ביניים. ירושלים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1998). *מודולריות בבחינות הבגרות: שינויים במבנה הלימודים בבתי-הספר העל-יסודיים (הצעה)*. ירושלים: המינהל הפדגוגי והמזכירות הפדגוגית.

סיטון, ש' (1999). *חינוך ברוח המולדת: התכנית החינוכית של "מועצת המורים למען הקק"ל" (1952–1953)*. תל אביב: דור לדור, יד.

סילברמן-קלר, ד' (1997). קריאה מחודשת במטרות החינוך בישראל: הזירה הבין-טקסטואלית. *עיונים בחינוך*, 2 (סדרה חדשה): 249–268.

עיונים בחינוך (1997). כרך 2, חוברת 2 (סדרה חדשה): *תיאוריה ביקורתית וחינוך*, בעריכת אילן גור-זאב. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

עסוס, נ' (1994). *גני הילדים המעורבים ביפו*. תל-אביב: מרכז אדוה.

פלד, מ' (1997). החינוך הממלכתי במצור. *מפנה*, 19 : 3–10.

פנים (1997). מס' 1: *שסע וחיבור, ישראל 97'*. תל-אביב: הסתדרות המורים ועמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך.

פנים (1998). מס' 4: *ישראל בת 50, דיוקן קבוצתי (1)*. תל-אביב: הסתדרות המורים ועמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך.

פפה, א' (1997). חינוך לשלום לקראת שנות האלפיים: היסטוריה חדשה, רב-תרבותיות ופוסט-מודרניזם בשירות החינוך לשלום. *עיונים בחינוך*, 2 (סדרה חדשה): 221–248.

- קימרינג, ב' (1998). הישראלים החדשים – ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. *אלפיים*, 16: 308-264.
- רם, א' (1996). הימים ההם והזמן הזה: ההיסטוריוגרפיה הציונית והמצאת הנראטיב הלאומי היהודי; בן-ציון דינור זמנו. בתוך פ' גינוסר וא' בראלי (עורכים), *ציונות: פולמוס בן זמננו* (עמ' 126-159). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 79-92). תל אביב: רמות.
- André, Y. (1998). World and territory: History and geography for learning to live together. *Prospects*, 28: 203-208.
- Apple, M. W. (1993). What postmodernists forget: Cultural capital and official knowledge. *Curriculum Studies*, 1: 301-316.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Asante, M. K. (1997). *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University Press.
- Atwater, M. M., & Riley, J. P. (1993). Multicultural science education: Perspectives, definitions, and research agenda. *Science Education*, 77: 661-668.
- Ayalon, H., & Yogev A. (1996). The alternative worldview of state religious high schools in Israel. *Comparative Education Review*, 40: 7-27.
- Bailly, A. (1998). Education for new forms of citizenship through history and geography: A theoretical approach. *Prospects*, 28: 195-202.
- Banks, J. (1993). *Multicultural Education: Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Banks, J. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College.

- Bennett, C. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Berman, P. (Ed.) (1992). *Debating P.C.: The Controversy Over Political Correctness on College Campuses*. New York: Delta.
- Bérubé, M., & Nelson, C. (Eds.) (1995). *Higher Education Under Fire*. New York and London: Routledge.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. London: Penguin.
- Burnett, G. (1994). Varieties of multicultural education: An introduction. *ERIC Clearinghouse on Urban Education, Digest 98*.
- Connolly, P. (1997). Racism and postmodernism: Towards a theory of practice. in D. Owen (Eds.), *Sociology After Postmodernism* (65-80). London: Sage.
- Cummius, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage Languages: The Development and Denial Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Garamond.
- Del Valle, S. (1998). Bilingual education for Puerto Ricans in New York city: From hope to compromise. *Harvard Educational Review, 68*: 193-217.
- Gay, V. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook, Illinois: NCREL's Urban Education Monograph Series.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Harrison, J.A. (1997). Implementing a multicultural experiential sociology curriculum: Mutual adaptation and reforming theories of action. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge and Oxford: Blackwell.
- Hill, B. V. (1998). Values education: The Australian experience. *Prospects 28*: 173-191.
- Leonard, P. (1997). *Postmodern Welfare*. London: Sage.
- Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.

- McCarthy, C. (1995). *Race and Curriculum*. London: Falmer Press.
- McLennan, G. (1995). *Pluralism*. Buckingham: Open University Press.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- Postman, N. (1995). *The End of Education*. New York: Vintage.
- Rabinowitz, D. (1997). *Overlooking Nazareth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rakow, S.J., & Bermudez, A.B. (1993). Science as "Ciencia": Meeting the needs of Hispanic American students. *Science Education*, 77: 669-683.
- Ravitch, D. (1990). Multiculturalism: E Pluribus Plures. *The American Scholar*, 59: 337-354.
- Schleicher, K., & Kozma, T. (Eds.) (1993). *Ethnocentrism in Education*. Bern: Peter Lang.
- Sleeter, C., & Grant, C.A. (1993). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (2<sup>nd</sup> edition). Glencoe: MacMillan McGraw.
- Stanley, W.B., & Brickhouse, N.W. (1994). Multiculturalism, universalism, and science education. *Science Education*, 78: 387-398.
- Tomlinson, S. (1990). *Multicultural Education in White Schools*. London: Batsford.
- Yogev, A. (1996). Practice without policy: Pluralist teacher education in Israel. In M. Craft (Ed.), *Teacher Education in Plural Societies* (pp. 57-71). London: Falmer.