

בשביל הדיאלוג

התמודדות חינוכית
עם תופעת הגזענות

תכנית לימודים לבתי הספר העל-יסודיים



ד"ר אוקי מרושק-קלארמן

המדרשה לדמוקרטיה ולשלום
كلية للديمقراطية والسلام

The Adam Institute for Democracy & Peace

על-שם אמיל גרינצוויג علی اسم إميل غرينتسفايغ in Memory of Emil Greenzweig

אדם
Adam

בשביל הדיאלוג

התמודדות חינוכית עם תופעת הגזענות

תכנית לימודים לבתי הספר העל-יסודיים

מאת: ד"ר אוקי מרושק-קלארמן

צוות פיתוח ויישום התכנית:

עאדל עאמר, תמר גרידינגר, רותי פרגמנט-רובין, כאמל אבו רביעה, יולנדה גרינהוט

עריכה: יולנדה גרינהוט

ספטמבר 2014 (הדפסה שלישית)



בתמיכת האיחוד האירופי

This program has been supported by the European Instrument for Democracy and Human Rights (EIDHR).

The contents of this document are the sole responsibility of the Adam Institute for Democracy and Peace and can under no circumstances be regarded as reflecting the position of the European Union.

מדרשת אדם,

יער ירושלים, ת.ד. 3536, ירושלים 91033

טלפון. 02-6448290 | פקס: 02-6448293

דוא"ל: info@adaminstitute.org.il



פייסבוק של **מדרשת אדם**:

<https://www.facebook.com/adaminst>



דף פייסבוק "**כּן לכבוד האדם ולא לגזענות**"

<https://www.facebook.com/adaminstitute>

תוכן עניינים

4	מבוא לתכנית
7	מאמר פתיחה: רקע תיאורטי לסוגיות המרכזיות בלימוד תופעת הגזענות
14	הפעלה 1: מהי גזענות?
16	הפעלה 2: מה בין אפליה לגזענות?
19	הפעלה 3: גזענות ורב-תרבותיות – משחק עוברים את הקו
22	הפעלה 4: שכונה רב-תרבותית – שפת השילוט בשכונה
26	הפעלה 5: לאומיות וגזענות – משחק הקודים
28	הפעלה 6: חירות לאומית – ישוב קהילתי משותף
31	הפעלה 7: חופש ביטוי והסתה – הגישות השונות והחוק
39	הפעלה 8: פאסיביות ואקטיביות חברתית – תחילה לקחו...
44	הפעלה 9: הסכם חברתי הוגן – משחק הפתקים
	נספחים - מאמרים:
47	1. מבוא תיאורטי – מהי גזענות?, יהודה שנהב
51	2. אפליה: מדריך למשתמש, אווה אילוז
60	3. כשחיים ומוות ביד הלשון, משה נגבי
65	4. הכניסה לערבים אסורה, מרדכי קרמניצר ויעל כהן-רימר
68	5. אמונות הדה-לגיטימציה: תפיסת הערבים על ידי היהודים – דניאל בר-טל (מסקנות פרק 7)
71	מקורות

מבוא לתכנית

התכנית "בשביל הדיאלוג – התמודדות עם תופעת הגזענות" מציעה דרך חינוכית מעשית להתמודדות עם התופעה במערכת החינוך. התכנית שהחלה בקיץ 2012 והתקיימה במהלך שתי שנות הלימוד, תשע"ג-תשע"ד (2012-2014) הקיפה 52 בתי ספר על יסודיים, יהודים וערבים, למעלה מ-10,000 תלמידים ומורים. במסגרתה נוצרה רשת בתי ספר מחוייבת ופעילה כנגד תופעת הגזענות, פותחו ויושמו 27 מיזמים חינוכיים בנושא, אשר כללו ברובם מפגשי תלמידים ומורים יהודים וערבים. בכנסים לסיכום שנת הלימודים (מאי 2013; מאי 2014), הציגו המורים את המיזמים השונים והמרשימים דרך מצגות וסרטים שנעשו על ידם בשיתוף התלמידים. התחושה בעקבות התכנית הייתה טובה מאוד ורבים הביעו את רצונם להמשיך בפעילות ולהרחיבה. (הפרויקטים תועדו והועלו לפייסבוק של המדרשה נגד גזענות).

תופעות הגזענות והאלימות בין קבוצות מקוטבות בישראל החמירו בעקבות אירועי קיץ תשע"ד (2014). אירועים אלו העצימו את תחושות האיבה והכעס בין האוכלוסיות השונות בתוך מדינת ישראל ובין אזרחי ישראל לשכניהם הפלסטינים, והעצימו תופעות של חוסר סובלנות, גזענות ולאומנות. אזרחים ואנשי ציבור מודאגים ניסו להביא לביטוי את חששם מתוצאות אירועי הקיץ, והיו אפילו מי שראו בהם הזדמנות לשיתוף פעולה מידי בין יהודים לערבים. אולם למרות הכוונות הטובות והפעילויות השונות שהתקיימו לקירוב בין העמים, אין להתעלם מכך, שגילויי הגזענות לא פחתו והמצב המחמיר והולך, חידד באופן שאינו משתמע לשתי פנים את ההכרח לטפל בגזענות טיפול אזרחי וחינוכי מעמיק ורב השפעה. כפי שאמר נשיא מדינת ישראל בטקס פתיחת אירועי שנת המשפט (2.9.2014):

"האלימות המכוערת שהרימה ראש איננה מפתיעה. עלינו להכיר באמת, והאמת היא כי המאבק על הבית אינו רק בחזית הביטחונית, אלא גם בחזית האזרחית... אלימות, שנאה וגזענות הן בעיות שמרבים לדבר עליהן אבל ממעטים לקחת עליהן אחריות. גם סוגיות אלה מתגלגלות לא אחת למערכות אכיפת החוק, החוק והמשפט, האלימות היא סוגיה תרבותית וחינוכית הנוגעת לזרמיה העמוקים של החברה בישראל."

מדרשת אדם רואה באירועים אלו, ובדבריו של הנשיא קריאה למחויבות מחודשת לעיסוק חינוכי בתופעות הגזענות. האירועים לימדונו כי יש לשוב אל התלמידים שכבר לקחו חלק בתכנית ולבחון את השפעת האירועים על עמדותיהם והתנהגותם, וחשוב לא פחות, להרחיב את מספר בתי הספר השותפים בתכנית "בשביל הדיאלוג", כדי להגיע לקהלים רבים נוספים שיעצימו את הכוח האזרחי הנאבק בתופעות הגזענות.

מדרשת אדם מבקשת להודות:

למשרד החינוך, המזכירות הפדגוגית – הפיקוח על הוראת האזרחות והמטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, על שיתוף הפעולה ביישום התכנית בבתי הספר העל-יסודיים.

לאיחוד האירופי (EU) על המימון והתמיכה בתכנית בשנים 2012-2014.

לקרן ריינה על ההשתתפות במימון המיזמים של בתי הספר שיושמו במהלך שנתיים אלו.

לקרן לירושלים שמימנה את פעילויות בתי הספר בירושלים שהשתתפו בתכנית.

לקרן החדשה לישראל על מימון הדפסה מחודשת (מהדורה שלישית) של התכנית והפצתה במהלך שנת הלימודים תשע"ה (2014-2015).

על התכנית

התכנית "**בשביל הדיאלוג**" מציעה דרך חינוכית מעשית להתמודדות עם תופעת הגזענות בחברה הישראלית בכלל, ועם עמדות גזעניות של תלמידים במערכת החינוך בפרט. היא מיועדת לבתי הספר העל יסודיים ומטרתה יצירת רשת ארצית של בתי ספר – יהודים וערבים, דתיים וחילוניים – שיפעלו במשותף לקידום הסובלנות, ולפיתוח יכולות דיאלוג ושיח באמצעות מיזמים מקומיים ואזוריים.

התכנית משלבת למידה עיונית לצד עשייה חינוכית ומתקיימת בתהליך הדרגתי בן שלושה שלבים המועברת ומלווה על ידי צוות מדרשת אדם:

א. השתלמות למורים ולמנהלים המתקיימת בשני חלקים, בהיקף 60 שעות: חלק ראשון – 30 שעות לימוד מתקיים במסגרת סמינר מרוכז בו מתקיים מפגש מורים ומנהלים ללמידת התכנית לקראת יישומה בשנת הלימודים. היא כוללת הרצאות מומחים בתחום, סדנאות המשלבות למידה עיונית עם התנסות אישית וקבוצתית. ההשתלמות מוקדשת לבניית עולם מושגים אזרחי משותף ולתכנון של מיזמים משותפים לתלמידים במסגרת אשכולות בתי ספר עמיתים. חלקה השני – 30 שעות לימוד מתקיימות במהלך שנת הלימודים במקביל לשני השלבים הבאים של התכנית – שלב הלמידה של התלמידים ושלב היישום.

ב. המורים מלמדים את התכנית בבית הספר בכיתותיהם – התכנית לתלמידים מתמקדת בסוגיות מרכזיות החינוכיות להבנת תופעת הגזענות ולכלל אחת מהן מוצעת פעילות אחת או יותר הממחישה אותה ונותנת כלים ראשוניים להתמודדות עמה. הפעילויות מותאמות לכל בית ספר בהתאם לצרכים והיקף הזמן העומד לרשותו. השיעורים יכולים להתקיים במסגרת שעת מחנך, שיעורי אזרחות, היסטוריה וכדו'.

ג. פיתוח ויישום מיזם חינוכי במסגרת אשכולות בתי ספר ו/או במסגרת בית ספרית פרטנית. דוגמאות למיזמים: מפגשי תלמידים יהודים-ערבים, דתיים חילוניים להכנת פעילות משותפת נגד גזענות; אתר אינטרנט נגד גזענות; תיעוד של תופעות גזענות באמצעות סרטונים; פעילויות ספורט משותפות; תערוכה של כרזות נגד גזענות או עבודות אמנות בנושא; מטלת ביצוע משותפת באזרחות;

בתום שנת הפעילות מתקיים כנס לכל המורים והמנהלים של בתי הספר המשתתפים לסיכום התכנית ולהפקת לקחים לעתיד מתהליך הלמידה והמיזמים השונים שיושמו.

התכנית מתקיימת בשיתוף עם משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית – הפיקוח על הוראת האזרחות המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, ומוכרת לגמול השתלמות בהיקף 60 שעות לימוד עם ציון.

הינכם מחמנים להצטרף לקבוצת הפייסבוק של המדרשה "**כן לכבוד האדם ולא לגזענות**" שם תוכלו לצפות במיזמים שנעשו, למצוא מידע רלוונטי בנושא ולקיים שיח עם עמיתים בקבוצה.

<https://www.facebook.com/adaminstitute>

תכנית הלימודים לתלמידים

חוברת זו מיועדת לפעילות עם התלמידים בבית הספר ומהווה את הבסיס ללמידת הנושא וכוללת מאמרים ותשע הפעלות. היא מתמקדת בארבע סוגיות מרכזיות החיוניות להבנת תופעת הגזענות ולכל אחת מהן מוצעת פעילות אחת או יותר הממחישה אותה ונותנת כלים ראשוניים להתמודדות עמה.

הפעלה ראשונה: מהי גזענות? עוסקת בהבנה ראשונית של מושג הגזענות ובהיכרות עם התיאוריות השונות המסבירות את התופעה.

הפעלה שנייה: מה בין אפליה לגזענות? מתייחסת לשאלה במה שונה הגזענות מסוגים אחרים של אפליה? הפעלה זו תבהיר את השוני בין סוגים שונים של אפליה לאפליה על רקע גזעי. בהפעלה תובהר השרירות והחומרה של אפליה זו בהשוואה לסוגי אפליה אחרים.

שלושת ההפעלות הבאות - הפעלה שלישית: גזענות ורב תרבותיות, הפעלה רביעית: שכונה רב-תרבותית והפעלה חמישית: לאומיות וגזענות - מתייחסות לשאלות: מתי הפרדה בין קבוצות בני אדם היא גזענית ומתי לא? מתי ההפרדה בין קבוצות לגיטימית ומתי לא? הן בוחנות את הקשר שבין הפרדה רב-תרבותית, הפרדה לאומית והפרדה מגדרית לבין הפרדה אתנית גזענית. בהפעלות אלו נלמד על הפרדות קבוצתיות המחזקות את חבריהן ומטרתן קידום החירות והשוויון ונשווה אותן להפרדות שמטרתן החלשה של חברי קבוצות מסוימות ושליטת זכויותיהן.

הפעלה שביעית: חופש ביטוי והסתה, עוסקת בהבנת ההבדל בין חופש ביטוי להסתה לגזענות. בהפעלה זו ילמדו התלמידים את החוק במדינת ישראל נגד אפליה גזענית וכן ילמדו להבחין בין ביטוי ביקורת והתנגדות לגיטימיים לבין ביטויים שהם בגדר הסתה.

שתי ההפעלות האחרונות: הפעלה שמינית - פאסיביות ואקטיביות חברתית, והפעלה תשיעית - הסכם חברתי הוגן, תסייענה לתלמידים להבין את המנגנונים האישיים והחברתיים המאפשרים את קיום תופעת הגזענות והם יתודעו לדרכים אפשריות למאבק בתופעה.

אנו מאחלים לכל צוותי החינוך ולתלמידים הצלחה בתכנית ובצמצום האלימות.

מאמר פתיחה:

רקע תיאורטי לסוגיות המרכזיות בלימוד תופעת הגזענות

א. מהי גזענות?

התיאוריות החדשות והישנות המסבירות אותה – בין גזענות להגזעה

למושג הגזענות הגדרות שונות. בחוברת זו נעסוק בשתיים מהן ונעמוד על המשתמע מהן לחינוך נגד גזענות: מושג ה"גזענות" הביולוגי; ומושג ה"הגזעה" הסוציולוגי.

מושג הגזענות הביולוגי

על המשמעות המקובלת של מושג הגזענות ניתן ללמוד מההגדרה המופיעה בוויקיפדיה:

"גזענות היא השקפת עולם הגורסת כי בקרב בני אדם מתקיים קשר בין מוצא ביולוגי (סממנים גופניים המעידים על מוצא כזה) מחד, לבין תכונות אופי וכישורים קוגניטיביים מאידך. ברוב המקרים משתמעת מהגישה גם עליונותה של קבוצה אחת על האחרת, והיא משמשת צידוק למעשים ולהתבטאויות שעיקרם העדפה של קבוצה אחת על האחרת".

על פי הגדרה זו, לתופעת הגזענות מספר מאפיינים עיקריים:

1. קשר בין מוצא ביולוגי לתכונות אופי.
2. ייחוס תכונות אופי קולקטיביות לחברי קבוצת הגזע והצגת התכונות כ"נתונים טבעיים שאינם ניתנים לשינוי".
3. ייחוס נחיתות לקבוצת הגזע.
4. שלילת זכויות המנומקת ע"י הנחיתות המתוארת.

המאבק בגזענות מתמקד אף הוא במאפיינים אלו:

1. שלילת ההנחה בדבר קיומם של גזעים.
2. שלילת הקשר בין תכונות אופי של בני אדם לבין שייכותם לגזע מסוים.
3. מאבק בייחוס נחיתות ותכונות שליליות בלבד לקבוצות אתניות מסוימות.
4. שלילת הקשר בין נחיתות קבוצתית לבין פגיעה בזכויות.

יש המתמקדים באחד המאפיינים ויש המבקשים להתמודד עם כל מרכיבי התופעה.

שתי דרכים עיקריות מוצעות להתמודדות עם ההנחה בנוגע לקיום תכונות קולקטיביות המותנות בשייכות הגזעית. דרכים אלו לעיתים משלימות זו את זו ולעיתים סותרות (מאפיינים 1,2):

הראשונה – הפרכה של ההנחה בנוגע לקיומן של תכונות קולקטיביות והצבעה עליהן כהכללות שאינן תקפות. (לדוגמה: לא נכון שכל היהודים תאבי בצע, לא נכון שכל הנשים רגישות).

השנייה – אין שוללים את ההנחה בנוגע לקיומן של תכונות קולקטיביות של קבוצות בני אדם, אלא טוענים כי תכונות אלו הן פרי תהליכים סוציו-היסטוריים ולפיכך ברי שינוי. (לדוגמה: לא נכון שכל הנשים רגישות יותר מגברים, אבל חלוקת התפקידים החברתית, מחייבת את הגברים הנמצאים בחזית

התחרות הכלכלית לדכא חלק מרגשותיהם על מנת שלא ידהו עם המנוצחים ויוכלו לגבור עליהם ללא רגשות אשם).

את ייחוס התכונות השליליות לקבוצות אתניות גזעיות ניתן להמיר בראיה מורכבת של התכונות של פרטים ושל קבוצות. ניתן להצביע על תכונות חיוביות ושליליות בכל קבוצת בני האדם ואת אלו לייחס גם כן למצבים סוציו-היסטוריים (מאפיין 3).

המאבק באפליה (מאפיין 4) הנגזרת מייחוס נחיתות לקבוצות מסוימות מתמקד בהיפוך התהליך: המתמודדים עם הגזענות טוענים בשם עקרונות המוסר האוניברסאלי ובשם עקרונות הדמוקרטיה באופן ספציפי, שנחיתות אנושית, לא רק שאיננה צריכה להוות עילה לפגיעה בזכויות, אלא להיפך. חברה המחויבת לזכויות שוות של שותפיה אמורה להעניק זכויות יתר לקבוצות מוחלשות. (לחלשים צריך להבטיח בחברה נאורה מסגרות תמיכה והעצמה ולא להרחיקם בדרכים שונות מהחברה).

דרכים אלו של מאבק בגזענות מתמקדות בטיפול קוגניטיבי בעמדותיו של הגזען ובשינוי שלהן. אולם יש המבקשים לטפל במוטיבציות הרגשיות, הכלכליות והחברתיות הגורמות לפיתוח עמדות גזעניות. נציין כמה מהן:

- **תיאוריות כלכליות** מבהירות כיצד תחרות כלכלית ומצבי משבר כלכליים מחזקים נטיות גזעניות. כך לדוגמה, במצבים של נדירות משאבים, כאשר מתרחש מאבק על מקומות עבודה נוצרת מוטיבציה לייחס לעובדים זרים תכונות שליליות על בסיס גזע, כדי למנוע את כניסתם לשוק העבודה. במצבים אלו המאבק בגזענות יעסוק גם בפתרון הבעיות הכלכליות ובד בבד בהפרכת הנחות היסוד הגזעניות.
- **תיאוריות חברתיות פוליטיות** מבהירות את הקשר בין מצבי סכסוך לאומיים לבין התפתחות תופעת הגזענות. הללו מבהירים כיצד עמדות גזעניות מקלות על הלוחמים במצבי סכסוך להמשיך בפגיעה הדדית ללא רגשות אשם. עמדות גזעניות מאפשרות דה-הומניזציה של האויב.
- **התיאוריות הפסיכולוגיות** לעומתן, מסבירות לעיתים את התופעה בחסכים רגשיים של הגזענים. כך למשל, הן מסבירות כיצד תחושות נחיתות של המחזיקים בעמדות גזעניות מסייעות להם להתגבר עליה. השייכות "לגזע העליון" או המועדף, נותנת מענה במקרה זה, גם לרגשי הנחיתות. קיומו של אחר, נחות יותר, מאפשרת לגזען למקם את עצמו במקום שונה חברתית, גבוה יותר מבחינת הסטטוס המוענק לו על פי הקריטריונים החברתיים הקיימים. מניתוח זה עולה כי הדרך להתמודד עם תופעת הגזענות הינה העצמה של השייכים לקבוצות המוחלשות, כדי לתת מענה למניעי הגזענות.

מושג ההגזעה הסוציולוגי

ההמרה של מושג ה"גזענות" במושג "הגזעה" מצביעה על תופעת הגזענות מלכתחילה כתוצר פעילות סוציו-היסטורית. מהי הגזעה, במה היא שונה מהגישה הגזענית הקלסית ומה נובע ממנה מבחינה חינוכית?

רעיון **ההגזעה** מבוסס על ההנחות הבאות:

- טענה כי "גזע" אינו קיים באמת אלא הוא הבניה תרבותית, המצאה של בני אדם.
- **ההמצאה והדמיון** באים לביטוי במה שנקרא "הגזעה" – בתהליך זה הביולוגי, או התרבותי, מוצגים כטבעיים. כלומר תכונות המעידות על מהותה הבלתי משתנה של הקבוצה הנדונה.

תיאוריות ההגזעה שונות מהתיאוריות של הגזענות הקלסית בשני ההיבטים הבאים:

תיאורית הגזע הקלסית מניחה את קיומם של גזעים. עם זאת לא כל המתנגדים לתופעת הגזענות שוללים את קיומם של הגזעים. יש ביניהם המאמינים בקיום אפיונים ביולוגיים לגזעים שונים, אך לדעתם אסור לגזור מקיום הגזע את שלילת הזכויות. (כך לדוגמה יש הסבורים שאנשים ממוצא אפריקאי הם בעלי כישורים טובים יותר בספורט). אלו המחזיקים בתיאוריות הגזעה, סבורים שגזעים אינם קיימים.

תיאורית הגזע הקלסית מבחינה באופן מובהק בין תופעת הגזענות לסוגים אחרים של אפליה. (השוואה בין גזענות לסוגי האפליה האחרים מוצגת בהמשך). תיאוריות של הגזעה מצביעות על סוגי האפליה השונים כחלק מתהליך ההגזעה וכגורם לשוני בתכונות של הקבוצות השונות. סוגים שונים של אפליה מפתחים אצל קבוצות שונות ספציפיות, ואת התכונות הללו מייחסים מקדמי הגזענות לשייכות חברי הקבוצה לגזע מסוים.

כך לדוגמה, שלילת אפשרותם של יהודים בארצות מוצאם לעסוק בחקלאות, גרמה להם לפנות למקצועות חופשיים. עיסוק זה אינו קשור לתכונות האופי היהודיות הקולקטיביות, אלא הן פרי פיתוח ותוצאה של ברירת מחדל של קבוצה זו. תכונות אלו ניתנות לשינוי על ידי שינוי המצב הסוציו-היסטורי והפוליטי שגרם להן. אפליה בין קבוצות גורמת לנחיתות של קבוצות מסוימות והגזענים מייחסים את הנחיתות לשייכות הגזעית.

נוכל איפה לסכם ולומר, כי בעוד תיאוריות הגזע הקלסיות מבחינות בין סוגי האפליה השונים ומנסות להצביע על מקורותיהם השונים, תיאוריות ההגזעה מניחות שהאפליה היא המכוננת את הגזעים המדומים.

הבנת הגזענות על פי תיאוריות אלו צריכה להתמקד בהבנה של ה"הבניות החברתיות" שגרמו להתפתחותן של התכונות הקיבוציות, ואילו המאבק בגזענות צריך לעסוק בשינוי ההבניות שגרמו להתפתחותן של תופעות אלו.

(מומלץ לקרוא את מאמרו של פרופ' יהודה שנהב: "רקע תיאורטי - מהי גזענות?")

ב. במה שונה הגזענות מסוגים אחרים של אפליה?

מקורות האפליה יכולים להיות שונים ומגוונים. השיוך לגזע ושלילת זכויות על בסיס זה היא אחת מני רבות. אפליה יכולה להיות מבוססת (כפי שכתוב לדוגמה במגילת העצמאות) על דת, על מין וכן על גורמים שונים אחרים. גזענות היא סוג של אפליה, אך לא כל אפליה היא גזענית.

כל אפליה מתייחסת לחלוקת משאבים בלתי צודקת וליחס לא הוגן לחלק מהשותפים בחברה.

במה שונה הגזענות מסוגים אחרים של אפליה?

א. שלילת הזכויות מנימוקים גזעניים איננה תלויה במעשיו של מי שזכויותיו נשללות. אדם לא יכול לבחור את מוצאו ואת הגזע אליו הוא שייך (בהנחה שקיים כזה) זאת בניגוד למשל לעמדתו, לדתו ולמסגרות שייכות אחרות מהן הוא יכול לצאת ואליהן הוא יכול להצטרף. שלילת זכויות שאיננה בשליטתו של האדם היא שרירותית וקשה מסוגים אחרים של שלילת זכויות.

- ב. אפליה גזעית מלווה בדרך כלל בתחושות שנאה ובפעילות מודעת ומכוונת נגד הקבוצה הנפגעת. (הפשעים המלווים אותה מכונים בדרך כלל פשעי שנאה). אפליה שאיננה גזענית יכולה להיות מבוססת על חיבה ומשיכה לקבוצה המועדפת. כך לדוגמה, גברים המשרתים במילואים, מסייעים זה לזה במציאת מקומות עבודה ומחזקים באופן זה את אי השוויון בין גברים לנשים, עם זאת הם אינם שונאים אותן (בדרך כלל). (ראו מאמרה של אוה אילוז).
- ג. אפליה שאיננה גזענית אינה חייבת להתבסס על הנחות של נחיתות של הקבוצה המופלית, אין בה בהכרח כוונה שלילית, אך תוצאותיה שליליות בה במידה.

בתיאוריות ההגזעה – האפליה הגזעית מופיעה **כתוצאה** של סוגים אחרים של אפליה. האפליה לסוגיה השונים מפתחת תכונות קולקטיביות שונות ואת אלו מייחסים הגזענים לשייכות הגזעית. כך לדוגמה, ילדי מהגרים בישראל, אינם נבחנים בשפת האם שלהם וכתוצאה מכך תוצאותיהם בבחינות עלולות להיות נמוכות משל חבריהם ילידי הארץ או ותיקים. את התוצאות הנמוכות עלולים גזענים לייחס לאינטליגנציה נמוכה מולדת שלהם. לפיכך, לא ניתן להגדיר את ההבדלים בין סוגי האפליה בסעיף א', אלא יש לראותם כסיבה ותוצאה.

ג. מתי הפרדה בין קבוצות בני אדם היא גזענית ומתי לא?

מתי הפרדה בין קבוצות בני אדם היא גזענית ומתי לא? מתי הפרדה בין קבוצות לגיטימית ומתי לא? אלו שתי שאלות מרכזיות שיש לבחון כדי להבין את הקשר שבין גזענות ללאומנות, בין גזענות לבין רב-תרבותיות ובין גזענות למגדר. בכל המקרים הנדונים, מדובר בקבוצות חברתיות המבקשות לעצמן זכות להגדרה עצמית ולהתכנסות נפרדת מאחרים, המדירה במצבים מסוימים את חברי הקבוצות האחרות.

הרעיון הלאומי נותן לגיטימציה להגדרה עצמית נפרדת ולהתכנסות של בני לאום מסוים ומדירה בני לאומים אחרים;

העמדה הרב-תרבותית נותנת לגיטימציה להגדרה העצמית של תרבויות שונות ולהתכנסות של בני תרבות אחת תוך הדרה של בני תרבויות אחרות;

העמדה המגדרית נותנת לגיטימציה להגדרה העצמית של המגדר ולהתכנסות בני מין או מגדר, תוך הדרה של אחרים;

השאלה הנשאלת בהקשר לתכנית שלנו היא - מה בין חלוקה גזענית לקבוצות לבין חלוקות שאינן גזעניות ומתי הפרקטיקה של ההדרה לגיטימית ומתי לא?

מאפייני החלוקה הגזענית לקבוצות הם:

- חלוקה גזענית לקבוצות, טוענת כי התכונות של חברי הקבוצה מולדות ואינן ניתנות לשינוי.
- חלוקה גזענית לקבוצות מגדירה שונות בין הקבוצות בצורה היררכית וגזרת מהן חלוקה לא שוויונית של משאבים חכיוות.
- חלוקה גזענית לקבוצות מונעת נידות בין קבוצות.
- חלוקה גזענית לקבוצות היא לעיתים רב-ממדית והיא תעניק יתרון לקבוצה המועדפת ברוב תחומי החיים.

מתי החלוקה לקבוצות איננה גזענית? - מתי היא לגיטימית ומתי לא?

- חלוקה לקבוצות היא לגיטימית במידה ומטרותיה הן קידום ערכים כגון שוויון וחירות.
- החלוקה לקבוצות הינה לגיטימית במידה ומטרותיה היא העצמה של קבוצות מוחלשות.
- החלוקה לקבוצות הינה לגיטימית במידה והזכויות הניתנות להדרת קבוצות אחרות, מוענקות באופן שווה גם לקבוצות האחרות.
- חלוקה בין קבוצות לגיטימית במידה וחבריהן יכולים באופן וולונטרי להצטרף אליהן ולעזוב אותן.

אם כך, הלגיטימציה לחלוקה קשורה למטרותיה: חלוקה שמטרתה להחליש קבוצה מסוימת אינה לגיטימית ואילו חלוקה לצרכי העצמה הינה לגיטימית. השאלה שיש לבחון היא מתי חלוקה מחלישה ומתי חלוקה מעצימה.

מתי החלוקה לקבוצות מחלישה?

- החלוקה מחלישה במידה והיא איננה נתונה לבחירה.
- החלוקה מחלישה במידה והיא מהווה סיבה לאפליה.
- החלוקה מחלישה במידה והיא איננה מלווה בפעולה להשוואה בין זכויות לבין חלוקת משאבים.

מתי החלוקה לקבוצות מעצימה ואת מי?

- החלוקה מעצימה במידה והיא מאפשרת איתור של חלוקה בלתי שווה של משאבים חכיות.
- החלוקה מעצימה אם היא מאפשרת פעולה להשוואת זכויות. (על ידי אפליה מתקנת או על ידי פעילות פוליטית לשינוי החוקים המפלים).
- החלוקה מעצימה במידה והיא מאפשרת ביטוי רחב יותר של חברי קבוצות שאיננו אפשרי במרחב הכללי.
- החלוקה מעצימה במידה והיא מלווה בתהליך של השתחררות מהתלות בקבוצה ההגמונית.
- החלוקה מעצימה במידה והיא מתקיימת במרחב של הכרה בחשיבות השונות והמגוון.

ד. ההבדל בין חופש ביטוי להסתה לגזענות והיכרות עם החוק

מאבק בגזענות מחייב הבחנה בין חופש ביטוי לבין הסתה לגזענות. בהקשר זה על התלמידים ללמוד מהי הסתה בכלל ומהי הסתה לגזענות בפרט. כמו כן יש חשיבות רבה להיכרות התלמידים עם החוק הקיים במדינת ישראל נגד הסתה (החוק מובא בעמוד 33).

חופש הביטוי הוא מעקרונות היסוד של המשטר הדמוקרטי. מטרותיו רבות ומגוונות ולא כאן המקום לעסוק בהן בהרחבה. בהקשר לתכנית נגד הגזענות, יש לציין כי קיימת אי בהירות, מתי ביטוי של אדם וקבוצה נגד קבוצה או פרטים אחרים הוא **לגיטימי** ועל החברה הדמוקרטית להגן על הזכות לומר אותן, ומתי ביטוי של אדם או קבוצה נגד קבוצות או בני אדם אחרים אינו לגיטימי ויש א. לאסור אותו ו-ב. להעניש את אלו העוברים על האיסור.

קיימות שתי גישות לאבחנה בין חופש ביטוי להסתה - הגישה התועלתנית והגישה העקרונית:

א. הגישה התועלתנית להבחנה בין חופש הביטוי להסתה

על פי גישה זו הקריטריון הרווח ביותר לגבי ההבחנה בין חופש ביטוי להסתה הוא זה המוצג במאמרו של משה נגבי "כשהחיים והמוות בידי הלשון"¹ (המאמר והריאיון המלא בנספח 3).

[...] השופטים "אגרנט וברק אימצו לכן את גישתו של הולמס, שעל פיה מותר, ואף ראוי, לדכא את חופש הדיבור, כאשר קיימת "סכנה ברורה ומיידית" או "ודאות קרובה" לפגיעה קשה בביטחון האישי או הקולקטיבי כתוצאה מן "הדיבור". [...] הסתה היא התבטאות, שיוצרת בנסיבות העניין (תוכן ההתבטאות, הדובר, השומע והאווירה) הסתברות של הובלה למעשים אלימים ולא חוקיים".

ב. הגישה העקרונית להבחנה בין חופש ביטוי להסתה²

הקריטריון התועלתני של הבחנה בין חופש ביטוי להסתה נתון בוויכוח. יש מי שטוענים שהסתה אינה צריכה להיות מאופיינת על ידי הערכת תוצאות המעשה אלא באופן עקרוני. יש לשלול דיבורים שיש בהם ביטול ההסכם הדמוקרטי לפיו "לכל אדם זכות שווה לחירות". על פי קריטריון זה, אין זה הוגן שמי שאינו מקבל עליו את העקרונות הדמוקרטיים יזכה מפרותיו.

החוק מגדיר את ההסתה הגזענית באופן ספציפי:

"גזענות" - רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסייה, והכל בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני.

מהכתוב בחוק ניתן לשער כי המחוקק נוטה יותר לקבל את ההגדרה התועלתנית של ההסתה מאשר את ההגדרה העקרונית. בעשותו כן, הוא מבקש להגן בהרחבה על חופש הביטוי מחד, בצד ההגנה על השותפים בחברה בפני פגיעות גזעניות מאידך.

סיכום

עמדנו במאמר זה על שתי גישות שונות להבנת מושג הגזענות, האחת מבוססת על הנחות ביולוגיות של גזעים ומניחה את קיומן של תכונות משותפות לכל קבוצת הגזע. תכונות אלו הן בדרך כלל תכונות שליליות ומקיומן גזרים הגזענים את הלגיטימיות של פגיעה בחברי הקבוצה ובזכויותיהם.

מקורותיה של הגישה השנייה בה עסקנו בתיאוריות סוציולוגיות והיא מבוססת על ההנחה כי תנאים סוציו-היסטוריים שונים גורמים להתפתחותן של תכונות קבוצתיות. הגזענים. על פי עמדה זו, בוחרים לראות תכונות אלו כאילו מקורן בטבע הקבוצה ולפיכך הם סבורים שהתכונות הללו אינן ניתנו לשינוי.

עמדנו במאמר זה על הדרכים להתמודדות עם הגזענות הנובעים מכל אחת מהגישות. מן הגישה הסוציולוגית משתמעת בעיקר תביעה לשינוי המציאות המפלה, הגורמת להתפתחותן של התכונות הקבוצתיות. הגישה הביולוגית מחייבת בעיקר מודעות ופעולה חברתית, חינוכית, פוליטית, להבטחת זכויותיהן של כל הקבוצות ללא קשר לתכונותיהן.

¹ שם, עמודים 32, 34.

² שם, עמוד 25.

אפליה גזענית היא אחת מבין סוגים רבים של אפליה. הצגנו את ההבדלים בין סוגי האפליה השונים על פי כל אחת מהגישות. על פי הגישה הביולוגית, חשיבות מיוחדת יוחסה לכך שהאפליה הגזענית הביולוגית מבוססת על מוצא שאינו ניתן לבחירה ולפיכך היא שרירותית וקשה להתמודדות.

על פי הגישה הסוציולוגית של "ההגזעה", האפליה הגזעית הובנה כתוצאה של סוגי אפליה אחרים. עוד הצגנו בתכנית את ההבחנה בין סוגים של התכנסות קהילתית גזענית לבין התכנסות קהילתית לגיטימית ואולי אף חיונית למימוש חירותם של היחידים. הצגנו את התנאים לגיטימיות של התכנסויות שמטרתן קידום השוויון והחירות לבין התכנסויות שמטרתן הדרה ושליטת זכויות.

הנושא האחרון בו עסק המאמר היה הבחנה בין חופש ביטוי להסתה לגזענות. בהקשר זה הוצגה הגישה התועלתנית להבחנה בין השניים לבין הגישה העקרונית. חשיבותו של חופש הביטוי בחברה דמוקרטית מחייב זהירות בהגבלתו ולכן יש לצמצמה לדיבור שהוא הסתה.

בחוברת המוצעת כאן, נקיים סדנאות עם התלמידים להבהרה ולחשיבה על מכלול נושאים אלו.

הפעלה 1: מהי גזענות?

מטרות

- א. להכיר תיאוריות והגדרות שונות של תופעת הגזענות.
- ב. ללמוד מהן התפיסות של מושג הגזענות המוכרות למשתתפים.
- ג. לחבר ולקשר את מושג הגזענות לחיי היומיום של המשתתפים.
- ד. ליצור חוויה ראשונית של אמפתיה עם חברי הקבוצה החווים גזענות.
- ה. להציג את דרך העבודה בתכנית.

אמצעים

- 📖 מאמר של פרופ' יהודה שנהב: "מבוא תיאורטי – מהי גזענות?" (נספח 1)
- 📖 דפים וכלי כתיבה.

מהלך הפעילות

1. כל אחד/ת מהמשתתפים יתבקשו לכתוב על דף מקרה אחד בו חוו יחס גזעני. המקרים יכולים להיות לקוחים מתחומים שונים בחייהם של המשתתפים (בית, בית ספר, חברים, שכונה, מדינה ועוד).
2. המליאה תחולק לקבוצות בנות ארבעה-חמישה משתתפים. חברי כל קבוצה ישתפו זה את זה במקרים שכתבו וינסו להגדיר במשותף מהי גזענות?
3. יירשמו על הלוח המושגים שהועלו על ידי המשתתפים בתיאורי המקרים שלדעתם קשורים לגזענות. (אי שוויון; יחסי רוב-מיעוט; זכויות; השפלה; כבוד; צדק; הטעיה; שייכות לקבוצה; סטריאוטיפים).
- יש לרשום את כל המושגים שהעלו המשתתפים גם אם לדעת המנחים אינם שייכים לכאורה למושג הגזענות.
4. דיון במליאה בהתייחס למקרים והמושגים שהועלו:
 - מה למדתם מהדיון בין חברי הקבוצה על משמעות המושג "גזענות"?
 - האם היו בסיפורים השונים של חברי הקבוצה דברים שהפתיעו אתכם?
 - האם קיים מכנה משותף בין החוויות?
 - מהן הרגשות שליוו את תהליך ההאזנה לחוויות הגזענות ומהן הרגשות שליוו את תהליך השיתוף בחוויה של גזענות?
 - בהתייחס למושגים שנכתבו על הלוח, האם כל המושגים שעלו בקבוצות קשורים לנושא, או שמא אנו קושרים אותם אליו בטעות?
5. המשתתפים יתבקשו לומר אם בשעת הדיון הקבוצתי התעוררו מחלוקות בנוגע לקשר שבין מושגים מסוימים שהועלו למושג "גזענות".

יש לציין בפני המשתתפים כי מחלוקות אלו מייצגות את התפיסות הבסיסיות השונות בקשר למושג:

א. גזענות היא גישה המניחה הבדלים ביולוגיים מולדים בין קבוצות בני אדם ומהן היא גזרת הצדקות לאי שוויון ולאפליה ביניהן.

ב. גזענות היא עמדה תיאורטית של דמיון קבוצות שונות, ממנו מסיקים הצדקות לאי שוויון ולאפליה.

סיכום

תוצגנה עמדות המשתתפים ביחס למושג הגזענות. יודגש ההבדל בין תיאוריות של גזענות המניחות קיום של גזעים אך שוללות את ההצדקה המשתמעת מהן לאפליה, לבין תיאוריות לפיהן גזעים הם "המצאה" חברתית, תוצר של תהליכים סוציולוגיים ופסיכולוגיים.

מהתיאוריות המניחות קיומם של גזעים משתמע הצורך לייצר מרחב של שוויון בין הקבוצות ולא לאפשר אפליה בעקבותיו ואילו מהגישה השנייה נובע הצורך בפירוק תודעתי של ההנחה על קיומה של הקבוצה "המוגזעת". (קיימות כמובן גישות נוספות בהן נעסוק בהמשך).

הפעלה 2: מה בין אפליה וגזענות?

מטרה:

- ללמוד את ההבחנות המקובלות בין אפליה לגזענות.

אמצעים:

- ✎ קטע מתוך מאמרה של אווה אילח: "אפליה: מדריך למשתמש" המתייחס להבדל שבין אפליה לגזענות, וההגדרה של מושג גזענות מוויקיפדיה לכל משתתף; (מצורף).
- ✎ שני דפים ריקים לכל משתתף;
- ✎ מכשירי כתיבה לכל משתתף;
- ✎ 3 קופסאות ריקות (נעליים או דומה). על האחת כתוב "אפליה", על השנייה כתוב "גזענות", על השלישית לא כתוב דבר.

מהלך הפעילות:

1. כל אחד/ת מהמשתתפים יקבל דף עם הקטע מתוך המאמר "אפליה: מדריך למשתמש" וכן את הגדרת הגזענות המופיעה בוויקיפדיה ויתבקשו לקרוא אותם.
2. כל אחד/ת מהמשתתפים יקבל שני דפים ריקים ומכשירי כתיבה ויתבקשו לתאר בכתב (על פי מה שהבינו מהקטעים שקראו) שני אירועים:
 - על דף אחד - אירוע שמתאר אפליה.
 - על הדף השני - אירוע המתאר פעולה גזענית.המשתתפים יתבקשו שלא לכתוב על הדף בו תיארו את האירוע לאיזו מההגדרות הוא שייך. לאחר שיסיימו – יניחו את הדפים הפוכים על הרצפה (הכיתוב כלפי מטה).
3. בסבב – כל אחד/ת מהמשתתפים ירימו מהרצפה את אחד הדפים ויקריאו בפני הקבוצה את האירוע המתואר ויתבקשו לומר אם מדובר באירוע גזעני או באפליה מסוג אחר.
4. המשתתפים יתבקשו להגיב ולומר אם הם מסכימים אתו או לא.
 - אם הם מסכימים - הם יניחו את הדף בתוך הקופסה התואמת את ההגדרה.
 - אם אינם מסכימים - הם יניחו את הדף בתוך הקופסה עליה אין תווית זיהוי.
5. בתום המהלך, המשתתפים ירוקנו את הקופסה שאין עליה תווית זיהוי ויבחנו את האירועים המופיעים בה. הם יתבקשו לחשוב מדוע התקשו להגדיר את האירועים המתוארים ומה מקורות הקושי. (קושי רגשי, אי בהירות בהבנת ההגדרות, מחלוקות אידיאולוגיות, אחר).
6. דיון במליאה: הקבוצה תתבקש לסכם את התובנות שהיו לחבריה מהפעילות.
 - מה למדו על ההבחנה בין אפליה לגזענות? (בהתייחס גם למאמרה של אווה אילח).
 - מהם הקשיים בהבחנה זו?
 - האם הם יכולים להציע הגדרה חלופית הנותנת מענה לקשיים בהם נתקלו?

אפשרות נוספת – פעילות בחדר המחשבים בבית הספר:

במקום שלושת הסעיפים הראשונים המופיעים בהפעלה מקיימים פעילויות אלו:

1. המשתתפים מקבלים את הדף עם קטעים ממאמרה של אווה אילח "על ההבדל שבין אפליה לגזענות" ומתבקשים לקרוא אותו.
2. המשתתפים יתבקשו להיכנס לקבוצת הפייסבוק של מדרשת אדם "כן לכבוד האדם ולא לגזענות" ולבחור מבין האירועים המופיעים בו, כאלו העונים להגדרת הגזענות של אווה אילח ולציין אותם על דף.
3. המנחה יבקש מהם לציין אירועים המופיעים בקבוצה ולדעתם הם שייכים לקטגוריה של אירועים המתארים אפליה (שאיננה גזענית).
מכאן ואילך ממשיכים לפי סדר הפעילות שבהפעלה בסעיפים 4-5-6.

7. סיכום במליאה:

יש לסכם את ההבחנות בין אפליה לגזענות מתוך דברי המשתתפים ומתוך הכתוב בטקסטים שנלמדו:

- א. גזענות היא סוג של אפליה, אך לא כל אפליה היא גזענית.
- ב. כל אפליה מתייחסת לחלוקת משאבים בלתי צודקת וליחס לא הוגן בין השותפים בחברה.
- ג. ההגדרות הקלסיות של הגזענות מייחסות תכונות בלתי ניתנות לשינוי לאנשים מגזעים שונים. תכונות אלו מייצגות נחיתות מול קבוצות אחרות, וממנה גוזרים חלוקה לא שווה של המשאבים.
- ד. אפליה שאיננה גזענית איננה חייבת לייחס תכונות בלתי ניתנות לשינוי לחברי קבוצה מסוימת. היא יכולה להיות מבוססת על חיבה ומשיכה לקבוצה המועדפת ולא על הנחות של נחיתות של הקבוצה המופלית, אין בה בהכרח כוונה שלילית, אך תוצאותיה שליליות בה במידה.



הגדרת הגזענות מתוך ויקיפדיה:

גְזֵעָנוּת היא השקפת עולם הגורסת כי בקרב בני אדם מתקיים קשר בין מוצא ביולוגי וסממנים גופניים המעידים על מוצא כזה) מחד, לבין תכונות אופי וכישורים קוגניטיביים, מאידך. ברוב המקרים משתמעת מהגישה גם עליונותה של קבוצה אחת על האחרת, והיא משמשת צידוק למעשים ולהתבטאויות שעיקרם העדפה של קבוצה אחת על האחרת.

אפליה: מדריך למשתמש

קטע לקריאה מתוך מאמרה של אווה אילוז "על ההבדל שבין אפליה לגזענות"

אפליה היא קרובת-משפחה רחוקה של הגזענות, אך היא יותר מתוחכמת ופחות בוטה ממנה: יש לה אותן התוצאות - דירוג אנשים לפי מוצאם - למרות שלעיתים קרובות היא נעשית ללא כוונות זדון ובאופן בלתי מודע. לכן אפליה היא בעיקר מנגנון בלתי נראה.

מה שמעניין באפליה - מבחינה סוציולוגית - זה שהיא מייצרת השלכות גזעניות או סקסיסטיות מבלי להיות תוצאה ישירה של אמונות גזעניות.

פעמים רבות אפליה כלל לא משרה אצל האחראים לה תחושה של אפליה; למעשה, רוב הזמן היא משרה תחושה של משהו אחר, כמו תחושה של אמון וכבוד שאנחנו רוחשים לאנשים אחרים ולא לאחרים; כמו קשרי החיברות שאנחנו רוקמים עם אחרים, בצבא, בקיבוץ, באוניברסיטה, בתנועת הנוער או במועדון הטניס; ובעיקר: היא משרה תחושה של הערכה כנה ואובייקטיבית של אישיותו וכישוריו של אדם אחר. הסיבה לכך שכל כך קשה להילחם באפליה היא שקשה מאוד לזהות אותה בתוכנו, וזאת משום שכמעט תמיד היא נחוות כמשהו אחר, כמו לסמוך על מישהו "משלנו", או להעריך "באובייקטיביות" מישהו דומה לנו כיותר מוכשר או מתוחכם או למנוע קידום מאדם "קשה" ("אנחנו" פה במקום, מכיוון שאני רואה את כולנו כאחראים לזה). למעשה, לעתים די קרובות אפליה מגיעה באריזה רכה עם דברים שאנחנו מעריכים - כמו להיות נאמן לחבר ותיק, לזהות באחרים את מה שגורם לנו להרגיש בנוח ובשטח מוכר, לקדם רק "אנשים נחמדים", אלה שאינם מפקפקים בפריבילגיות ובזכויות שיש לנו. אפליה אינה שיטה מכוערת וברוטלית להדרה, יש תחושה שהיא טבעית וידידותית, ובאופן מסוים היא באמת כזאת. אין דבר טבעי יותר מאשר להיות חברותיים כלפי אלה הדומים לנו ומתייחסים אלינו בחביבות.

הרשו לי אם כך להצהיר הצהרה סוציולוגית בוטה: מה שגורם לנו להרגיש טוב כחברים בקבוצה פועל בדרך כלל רע מאוד במדיניות כוללת של שוויון. הלכידות של קבוצה אינה מתיישבת עם יכולתה להכניס אליה אנשים השונים מחבריה. חברה שבאמת מבוססת על כישורים אינה יכולה להיבנות על קבוצות, משום שקבוצות דורשות בראש ובראשונה נאמנות, ונאמנות אינה מעלה שוויונית ואינה אמת מידה טובה להערכת כישורים.

אפליה אין פירושה שאנו לא מחבבים חברים בקבוצות מיעוטים (זה ההבדל בין אפליה לגזענות). אפליה היא מערכת של אסטרטגיות בלתי נראות שההשפעה שלה היא הדרת קבוצות מיעוט ממשאבים זמינים. אפליה היא עניין של שיתוף בעמדות כוח, לא היכולת שלנו ליצור קשרים עם נשים או מזרחים או ערבים כחברים, כמאהבים או כעובדי משק הבית שלנו. אנחנו יכולים לאהוב נשים מזרחיות, ולהפלות אותן במקום עבודתנו. סוגיית האפליה עולה רק כאשר גבר ואשה, מזרחי ואשכנזי, ערבי ויהודי, יליד הארץ או מהגר, מתחרים על אותם משאבים, כמו עמדת כוח, כסף, יוקרה, מנהיגות. עד כמה חברה באמת מאפשרת למיעוטים שבה להתחרות עם הרוב על משאביה - זהו המדד האמיתי למידת השוויוניות שלה.

המאמר המלא מובא בנספח 2;

הפעלה 3: גזענות ורב-תרבותיות

מטרות:

- לבחון האם ומתי גישות חברתיות ופוליטיות רב-תרבותיות מונעות גזענות ומתי הן מעצימות אותה?
- ללמוד על חוויות הגזענות של המשתתפים שמקורן בשייכות לקבוצה תרבותית.
- ללמוד על חוויות שחרור ושוויון של המשתתפים שמקורן בשייכות לקבוצה תרבותית.

אמצעים:

- ☛ מסקינגטייפ או גיר מחיק.
- ☛ רשימת אפיונים של קבוצות (מצורפת הצעה).

מהלך הפעילות:

חלק א': משחק השתייכות לקבוצות

- יסומן קו באורך 2 מטרים על הרצפה במרכז החדר והמשתתפים יתבקשו לעמוד מצידו האחד של הקו.
- יוסבר למשתתפים שהם אמורים לעבור לצידו האחר של הקו כאשר המנחה קורא בקול אפיון של קבוצה שהם שייכים אליה לדעתם. לדוגמה: כל הבנים יעברו לצידו השני של הקו; מי שנולדו בארץ יעברו לצדו השני של הקו; (רשימת אפיונים מוצעת מצורפת).
- מכריזים בכל פעם על אפיון אחד והמשתתפים עוברים בהתאם מעבר לקו. בדרך כלל ייווצרו שתי קבוצות עומדות - אחת מכל צד של הקו. כל קבוצה תתבקש להתכנס בנפרד ולהשיב על השאלות הבאות:
 - האם היה לכם קל או קשה לבצע את המשימה ומדוע?
 - האם חוויתם כקבוצה (אליה אתם משתייכים עתה) גזענות מהקבוצה השנייה? (על השאלה יענו שתי הקבוצות. אלו שעברו את הקו ואלו שלא עברו אותו).
 - מה היו ביטוייה של גזענות זו?
 - האם ומה הייתם רוצים לעשות בעניין זה?

חלק ב': דיון במליאה

המשתתפים יתבקשו להתייחס לנקודות הבאות ביחס לפעילות שהתקיימה:

- לספר על התובנות ועל הרגשות שליוו אותם במהלך הפעילות.
- לציין אם מצאו את עצמם בקבוצה חדשה מזו שאליה הם משייכים את עצמם בדרך כלל.
- לומר האם היו מאפיינים דומים לכל סוגי החוויה של הגזענות?
- האם תיארו את החוויה באותו אופן כשהיו בקבוצה החזקה ובקבוצה החלשה, אם כן כיצד ואם לא מדוע?
- לסכם את החוויה של שייכות תרבותית וגזענות.

ו. באילו תנאים החלוקה לקבוצות מעצימה את החברים בקבוצה ובאילו תנאים היא מחלישה אותם.

סיכום

חלוקה רב-תרבותית גזענית, עושה הבחנה קבוצות תרבותיות זו מזו, טוענת לקיומן של תכונות אישיות הקשורות לשונות התרבותית, טוענת להיררכיה של התכונות וגזרת מהן חלוקה לא שוויונית של משאבים זכויות. חלוקת החברה לקבוצות תרבותיות ושימת דגש לזכויותיהן בנפרד – מעצימה לעיתים את חבריהן, אך מחלישה אותן במקרים אחרים. עלינו לבחון באילו מקרים מדובר בהחלשה ובאילו בהעצמה.

מחלישה:

1. החלוקה מחלישה במידה והיא איננה נתונה לבחירה.
2. החלוקה מחלישה במידה והיא איננה מלווה בפעולה להשוואת זכויות וחלוקת משאבים.
3. החלוקה מחלישה במידה והיא מהווה סיבה לאפליה.

לעומת זאת העצמה:

1. החלוקה מעצימה במידה והיא מאפשרת איתור של חלוקה בלתי שווה של משאבים זכויות.
2. החלוקה מעצימה אם היא מאפשרת פעולה להשוואת זכויות.
3. החלוקה מעצימה במידה והיא מאפשרת ביטוי רחב יותר של חברי קבוצות שלא ניתן להן להתבטא במרחב הכללי.
4. החלוקה מעצימה במידה והיא מלווה בתהליך של השתחררות מהתלות בקבוצה ההגמונית.
5. החלוקה מעצימה במידה והיא מתקיימת במרחב של הכרה בחשיבות השונות והמגוון.

יש לציין את המשמעות של חלוקה לקבוצות תרבותיות במרחב של יחסי כוח לא שווים. במקרה של אי שוויון בין הקבוצות, המשמעות של החלוקה לקבוצות נפרדות עבור החלשים איננה זהה לזו של החזקים. כך לדוגמה השכרת דירה בבאר שבע לערבי איננה כמו השכרת דירה בכפר קאסם ליהודי. הקמת קבוצת העצמה לאינדיאנים בארה"ב איננה כמו הקמת קבוצת העצמה לאזרחיה הלבנים הנוצרים.

רשימת אפיוני קבוצות מוצעת:

1. נשים מתבקשות לעבור לצד השני של הקו.
 2. משתתפים שמוצאם אירופאי יעברו לצידו השני של הקו.
 3. משתתפים שמוצאם במדינות המזרח התיכון יעברו לצידו השני של הקו.
 4. משתתפים שגילם עד 35.
 5. משתתפים יהודים יעברו לצידו השני של הקו.
 6. משתתפים ערבים יעברו לצידו השני של הקו.
 7. משתתפים ששפת אמם עברית.
 8. משתתפים בהירים.
 9. משתתפים ששפת אמם ערבית.
 10. משתתפים ששפת אמם רוסית.
 11. משתתפים ששפת אמם איננה עברית.
 12. משתתפים גבוהים יעברו לצידו השני של הקו
 13. אחר....
-

הפעלה 4: שכונה רב-תרבותית

מטרות

- א. לבחון את המשמעות של דמוקרטיה רב-תרבותית.
- ב. לבחון את הקושי של חיים בחברה רב-תרבותית.
- ג. לבחון את הקשר בין רב-תרבותיות לגזענות.

אמצעים

1. 5 בריסטולים, צבעים וטושים, כ-10 זוגות מספריים, דבק ונייר דבק.
2. 5 ערכות של כרטיסיות רב-לשוניות: "מקומות בשכונה רב-תרבותית" (מצורפת טבלה לדוגמה)
3. רקע למנחה: "דמוקרטיה רב-תרבותית" מתוך הספר: "אין דמוקרטיה אחת" מאת אוקי מרושק-קלארמן וסאבר ראבי, הוצאת מדרשת אדם 2005 עמודים 46-50.

מהלך הפעילות

1. המליאה נחלקת לחמש קבוצות (בנות ארבעה-חמישה משתתפים). כל קבוצה מקבלת בריסטול, צבעים וטושים, מספר זוגות מספריים, דבק ונייר-דבק וכן ערכת כרטיסיות רב-לשוניות.
2. כל קבוצה מתבקשת לבצע את המשימה הבאה:
 - א. לצייר על גבי הבריסטול שכונה בה ישנם מבנים, מוסדות ואתרים שונים (כגון בנייני מגורים, חנויות וכן הלאה) – בהתאם למצוין בכרטיסיות.
 - ב. לגבי כל אתר ואתר, לבחור את השפה/השפות בה/בהן יוצג שם המקום, לגזור מהכרטיסיה את השם שנבחרה/בשפות שנבחרו ולהדביק במקום המתאים בציור.

דוגמה: על חברי הקבוצה להחליט האם השלטים על חנות המכולת צריכים להיות בשפה אחת "שלטת", בשפה אחרת או במספר שפות.
3. נציגי הקבוצות מציגים את הבריסטולים שיצרה קבוצתם ומתקיים בירור עמם בשאלות הבאות:
 - א. מה החלטתם בנושא השפה?
 - ב. כיצד התנהל הדיון בנושא? אלו טיעונים עלו במהלכו?
 - ג. האם היה קשה להחליט באיזו שפה לבחור? אלו קשיים התעוררו?
4. הרחבה של הדיון מאירועי התרגיל לנושא של חיים בחברה רב-תרבותית. שאל את המשתתפים:
 - האם אתם מוכנים לחיות בשכונה כמו זו שמצוירת בבריסטול שלכם ושל האחרים? מדוע?
 - כיצד נראים הרחובות במקום מגוריכם?
 - האם הייתם ממליצים שהדגם שבניתם יהווה דגם לארץ כולה? מדוע?
 - אלו מבין הנימוקים שלכם בעד החלטה על הצבת שלטים בשפה אחת היו נימוקים גזעניים ואלו לא?
 - אלו מבין הנימוקים שלכם להצבת שלטים בשפות שונות היו נימוקים גזעניים ואלו לא?
 - אלו החלטות שהחלטתם עלולות לגרום לתהליכי הגזעה ואלו לא?

סיכום

המנחה מסביר כי הדמוקרטיה הרב-תרבותית מניחה שבכל חברה יש אנשים מקהילות תרבויות שונות, וכי לקבוצות התרבותיות השונות מגיעות זכויות שוות.

חלוקה לקבוצות תרבותיות עשויה לקדם את הזכויות השוות, אך היא נעשית לעיתים מתוך נימוקים גזעניים ובמטרה ליצור אי שוויון על בסיס החלוקה התרבותית. (מומלץ להפנות את התלמידים לסיכום ההפעלה הקודמת ובו תיאור המצבים בהם חלוקה תרבותית מייצרת אי שוויון לבין המצבים בהם חלוקה זו מקדמת שוויון).

הערה מתודית:

כאשר מקיימים את הפעילות בקבוצה הומוגנית יש חשש שהתלמידים יעסקו רק בביקורת הקבוצות התרבותיות שאינם שייכים אליהן. יש חשיבות רבה לכך שיעסקו גם באיתור התהליכים הגזעניים בקבוצה אליה הם שייכים.

אם התלמידים "מתעקשים" לעסוק בביקורת הקבוצות האחרות בלבד, יש לבחון אתם כיצד הם מציעים להתמודד עם הגזענות המופעלת כנגד הקבוצה שלהם ולבדוק אם הצעותיהם לפעולת מניעה של הגזענות המופעלת נגדם מקדמות שוויון או לא.

מקומות בשכונה רב-תרבותית

עברית	ערבית	אנגלית	רוסית	אמהרית
בית ספר	مدرسة	School	Школа	ት/ቤት
בית מגורים	مسكن	Residential building	Жилой дом	የመኖሪያ ሕንፃ
מספרה	محلقة	Hairdresser	Парикмахерская	የፀጉር ማስተካከያ ቤት
רחוב	شارع	Street	Улица	አውራ ጎዳና
כיכר	ساحة	Square	Площадь	አደባባይ
מכולת	بقالة	Grocery store	Продуктовый магазин	ሰቅ
חנות ספרים	قرطاسية	Book shop	Книжный магазин	የመጻሕፍት መደብር
חנות לחומרי בניין	دكان لمواد البناء	Hardware store	Магазин строительных материалов	የሕንፃ መሣሪያዎች መደብር
משתלה	مشتل	Plant nursery	Питомник растений	ችግኝ ማፍያ
מרפאה	عيادة	Medical clinic	Поликлиника	የሕክምና ክሊኒክ
רופא שיניים	طبيب أسنان	Dentist	Зубной врач	የጥርስ ሐኪም
חנות תכשיטים	محل مجوهرات	Jewelry shop	Ювелирный магазин	ወርቅ ቤት
חנות חיות מחמד	محل للحيوانات الأليفة	Pet shop	Зоомагазин	የወሻ ሰቅ
גן ציבורי	حديقة عامة	Public garden / Park	Общественный сад/ парк	የሕዝብ መናፈሻ / ማዘናኛ
אתר בנייה	ورشة بناء	Construction site	Строительная площадка	የሕንፃ ሥፍራ
בית כנסת	كنيس	Synagogue	Синагога	ግኡራብ
כנסייה	كنيسة	Church	Церковь	ቤተ ክርስቲያን

עברית	ערבית	אנגלית	רוסית	אמהרית
מסגד	مسجد	Mosque	Мечеть	መቐገራ
חנות בגדי ילדים	دكان ملابس للأطفال	Children's clothing store	Магазин детской одежды	የሕፃናት ልብስ መደብር
חנות בגדי גברים	دكان ملابس رجالية	Men's clothing store	Магазин мужской одежды	የወንዶች ልብስ መደብር
חנות בגדי נשים	دكان ملابس نسائية	Women's clothing store	Магазин женской одежды	የሴቶች ልብስ መደብር
חנות צילום	استوديو للتصوير	Photography shop	Фотомагазин	ፎቶ ቤት
מסעדה	مطعم	Restaurant	Ресторан	ምግብ ቤት
משרד עורכי דין	مكتب محامين	Attorney's office	Адвокатская контора	የሕግ ጠበቃ
תחנת אוטובוס	محطة باص	Bus stop	Автобусная контора	የአወቀብስ ማቆሚያ
מכבסה	مغسلة	Laundromat	Прачечная	የልብስ ንፅህና መኪና
ספרייה	مكتبة	Library	Библиотека	ቤተ መጻሕፍት
מפעל נעליים	مصنع أحذية	Shoe factory	Обувная фабрика	የጫጭ ፋብሪካ
מגרש חנייה	موقف سيارات	Parking lot	Автомобильная стоянка	የመኪና ማቆሚያ
גן ילדים	روضة أطفال	Kindergarten	Детский сад	መዋዕለ ሕፃናት
פעוטון	روضة للرضع	Nursery	Ясли	የሕፃናት መጫጫን ሥፍራ
מתנ"ס	مركز جماهيري	Community center	Общинный центр	የሚገበደብ ማዕከል
קיוסק	مقصف	Kiosk	Киоск	ሱቅ
תחנת דלק	محطة وقود	Gas station	Автозаправочная станция	የኒዳጅ ማደያ
מאפייה	مخبز	Bakery	Пекарня	ዳቦ ቤት
בנק	بنك	Bank	банк	ቤተ-ማ

הפעלה 5: משחק הקודים - לאומיות וגזענות

מטרות

- א. ללמוד על הנטייה להגזעה בכלל ובמדינת הלאום בפרט.
- ב. ללמוד על דרכים אפשרויות להתמודד עם תהליכי הגזעה במדינת הלאום.

אמצעים

1. מגוון חומרי יצירה (ניירות צבעוניים, מדבקות צבעוניות, מספריים, דבק, צבעים וכדומה).
2. חבילת סיכות או סיכות ביטחון.

מהלך הפעילות

1. המנחים בוחרים שלושה מתנדבים מהקבוצה, יוצאים עמם מהכיתה ומבקשים מהם לשבת במקום בו לא יוכלו לשמוע את המתרחש בחדר. הם מבהירים למתנדבים כי כאשר יקבלו סימן, עליהם לחזור לכיתה במטרה לנסות ולהשתלב בה בכל דרך שנראית להם עד שיתבקשו להפסיק.
2. בכיתה – מחלקים לחברי הקבוצה חמרי יצירה ומבקש מהם ליצור באמצעות החומרים שפה בת חמישה סימנים ייחודיים לקבוצה.
יש לבקש מחברי הקבוצה לקיים שיחה ביניהם ולהשתמש בסימנים שקבעו לעצמם. אם הם מתקשים למצוא נושא לדיון, לסייע להם.
3. מקצים מספר דקות להתארגנות ואח"כ המנחה יוצא אל שלושת המתנדבים שבחוץ ומזכיר להם כי המשימה המוטלת עליהם היא - להשתלב בקבוצה וכי עליהם להחליט מה פירוש להשתלב וכיצד ישתלבו. (המשתתפים שנותרו במליאה אינם יודעים מהי משימתם של המתנדבים והמנחה אינו מגלה להם).
4. שלושת המתנדבים שבים לכיתה ומתחילים למלא את משימתם. במקביל, מתנהל בכיתה הדיון הקבוצתי.
5. מפסיקים את הפעילות לאחר כ-15 דקות ומכנסים את המשתתפים לדיון.
6. דיון במליאה על התהליך במשחק:
 - א. מבררים עם המתנדבים: כיצד פעל כל אחד מכם באופן אישי וכיצד פעלה הקבוצה אליה השתייכו?
 - ב. מבררים עם המשתתפים שנותרו בחדר: כיצד פעלה קבוצתכם ומה הרגשתם וחשבתם?

7. דיון במליאה עם כלל המשתתפים:

- א. האם מערכת היחסים שהתקיימה בחדר ראויה לדעתכם? מה הייתם עושים כדי לשנות אותה?
- ב. השוו בין התהליכים שהתקיימו בחדר לתהליכים המתרחשים בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט במדינה הלאומית בכלל ובמדינה שלנו בפרט.
- ג. ציינו אירועים גזעניים המקבילים לאלו שהתרחשו במשחק. ציינו אפליות שקיימות בין רוב למיעוט במדינת הלאום המזכירות את התהליכים בהפעלה, אך אינן גזעניות.
- ד. האם האירועים בחדר דומים לאלו המתקיימים בכתתכם ובבית ספרכם? האם דרכי הפעולה שהצעתם ישימות למערכת זו?

סיכום

המנחה יסב את תשומת לב המשתתפים:

- לנטייה של כל אחד מאתנו לפעול בדרכים מדירות ולעיתים אף בגזענות.
- לאפשרויות הטיפול בנטיות אלו שעלו בפעילות.
- לנטייה של הרוב להגזעה של מיעוטים במדינת הלאום כדי לשמור על אופייה הלאומי של המדינה.
- לפוטנציאל של מדינת הלאום להגן על זכויותיהם של מיעוטים לאומיים. (מדינת ישראל הוקמה כדי לאפשר למיעוט היהודי במדינות הלאום השונות, לשמור ולהגן על זכויותיו, היא הוקמה כדי לבטל את קיומו כמיעוט).

🔔 הערות מתודיות:

1. במהלך ההפעלה יכול להיווצר מצב בו אנשים נפגעים מהתנהגות חבריהם. המנחה צריך לתמוך בנפגעים, אך לא להטיף מוסר. עליו לסייע לקבוצה להבין את התחושות, הנובעות מיחסי רוב ומיעוט, ולבחון אותן.
2. לעתים קשה למשתתפים לבטא את תחושות הפגיעה שלהם. על המנחה לסייע להם לדבר על הנושא על ידי הבהרה של מטרת ההפעלה ושל חשיבות הלמידה בעקבות התהליך שעברו. יש למצוא את האיזון הנכון בין מתן ביטוי לאנשים שנפגעו לבין קיום דיון רציונלי על משמעות הדברים המתרחשים בחדר.

הפעלה 6: יישוב קהילתי משותף – חירות לאומית

מטרות

- א. להבהיר את משמעות המושג "חירות לאומית".
- ב. לבדוק את הקשר שבין חירות לשליטה.
- ג. לבדוק את הקשר שבין חירות לאומית לשלילת חירויות אחרות.

אמצעים

- 📌 דפי משימה: "יישוב קהילתי" – שלבים א', ב', ג' (מצורפים).
- 📌 גיליונות נייר עיתון, טושים.
- 📌 רקע למנחה מתוך הספר: "אין דמוקרטיה אחת", מאת אוקי מרושק-קלארמן וסאבר ראבי, הוצאת מדרשת אדם 2005: "חירות לאומית" עמוד 196 (מצורף); "יחסה של הדמוקרטיה הלאומית למושג החירות" עמודים 197-198.

מהלך הפעילות

1. המליאה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים. כל קבוצה מקבלת שלושה גיליונות נייר עיתון וטושים.
2. כל קבוצה מקבלת את דף העזר "יישוב קהילתי – שלב א'" ומקצים להם 10 דקות לעיין במקרה המתואר ולהתייחס לשתי משימות:
א. לגבש עמדה קבוצתית בשאלות המופיעות בדף.
ב. לנסח את הקריטריונים שהנחו אותם בהחלטות שקיבלו ולרשום אותם על גיליון הנייר.
3. כל קבוצה מקבלת את דף העזר של שלב ב'. מקצים להם 10 דקות נוספות במהלכן המשתתפים חוזרים על ההוראה הקודמת (סעיף 2).
4. כל קבוצה מקבלת את דף העזר של שלב ג' וב-10 הדקות הבאות המשתתפים חוזרים על התהליך שהתקיים בסעיפים הקודמים.
5. חוזרים למליאה ונציגי הקבוצות מציגים את הקריטריונים להחלטות שגיבשה קבוצתם.
6. נערך סבב בין המשתתפים שבו כל אחד מספר על תהליך העבודה בקבוצות ומשתף את הנוכחים בתחושות שחווה בכל אחד משלושת השלבים (קשיים, מחלוקות, דילמות וקונפליקטים, התנהגות בקבוצה במהלך הדיון וכדומה).
7. דיון במליאה בהתייחס לשאלות הבאות:
א. אלו מהנימוקים שהועלו בקבוצה היו גזעניים ואלו לא?
ב. אלו מהנימוקים שהועלו בקבוצה היו מפלים ואילו לא?

- ג. האם לאומיות מחייבת פגיעה בקבוצות מיעוט? האם הפגיעה לגיטימית?
- ד. באיזו מבין שלוש הסיטואציות שתוארו בדפי המשימה הרגשתם חופשיים? מדוע?
- ה. מהו הקשר בין חירות לשייכות לאומית?
- ו. האם יש הבדל בין שייכות לאומית ובין סוגי שייכות אחרים? מהו?
- ז. האם הייתם מגדירים את החירות כמצב של שליטה באחר או כמצב של שוויון?
- ח. האם הייתם מגדירים את החירות כמצב בו אתם נשלטים או כמצב בו קיים שוויון ביניכם ובין האחרים?
- ט. האם אתם מרגישים חופשיים יותר כשמתייחסים אליכם כקבוצה או שאתם חשים חופשיים יותר כאשר מתייחסים אליכם כאל פרטים?
- י. האם אתם מרגישים חופשיים יותר כשאתם מתייחסים לאחרים כפרטים או כשאתם מתייחסים לאחרים כאל קבוצה?
- יא. אם הרכב המשתתפים כולל יותר מקבוצה לאומית אחת, המנחה מברר אם התנהגותם של המשתתפים נבעה מהיחסים בקבוצה או שנבעה מהיחסים שבין הקבוצות הלאומיות שמחוץ לחדר.

סיכום

יש להתייחס לתשובות המשתתפים בדיון ולחדד את עובדת מורכבותו של הקשר בין חירות היחיד לחירות הלאומית: אנשים רבים מניחים שחירות לאומית מקדמת את חירות הפרט ואילו אחרים מניחים שהיא מעכבת אותה.

השפעתה של החירות הלאומית על קבוצת הרוב הלאומי שונה מהשפעתה על קבוצת המיעוט משום שהחירות הלאומית היא חירות קבוצתית, ומאפייניה שונים מחירות הבאה לביטוי בזכויות הפרט: אין אפשרות לממש חירות לאומית אלא בקבוצה. יתרה מכך, ייתכן שבהיעדר חירות לאומית, גם זכויות פרט רבות אינן יכולות לבוא לביטוי.

דף משימה: יישוב קהילתי – שלב א'

קבוצת אנשים שרובם יהודים ומיעוטם ערבים מעוניינים להקים יישוב קהילתי.

כיצד תציעו להם לנהל את חייהם המשותפים?

1. גבשו עמדה קבוצתית בשאלות הבאות:

א. כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות –

- מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
- אלו חגים ואירועים יצוינו? אילו לא?
- מה יהיו סמלי היישוב (דגל/ים; המנון).

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

2. נסחו את הקריטריונים שהביאו להחלטותיכם ורשמו אותם על גיליון הנייר.

דף משימה: יישוב קהילתי – שלב ב'

קבוצת אנשים שרובם ערבים ומיעוטם יהודים רוצים להקים יישוב קהילתי.

כיצד תציעו להם לנהל את חייהם המשותפים?

1. גבשו עמדה קבוצתית בשאלות הבאות:

א. כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות –

- מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
- אלו חגים ואירועים יצוינו? אלו לא?
- מה יהיו סמלי היישוב (דגל/ים; המנון).

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

2. נסחו את הקריטריונים שהביאו להחלטותיכם ורשמו אותם על גיליון הנייר.

דף משימה: יישוב קהילתי – שלב ג'

קבוצת אנשים שמחציתם יהודים ומחציתם ערבים מבקשים להקים יישוב קהילתי.

כיצד תציעו להם לנהל את חייהם המשותפים?

1. גבשו עמדה קבוצתית בשאלות הבאות:

א. כיצד יש לנהוג בסוגיות הבאות –

- מה תהיה השפה הרשמית של היישוב (בבית הספר, באספות וכו')?
- אלו חגים ואירועים יצוינו? אלו לא?
- מה יהיו סמלי היישוב (דגל/ים; המנון).

ב. מי בקהילה צריך להחליט כיצד לנהוג בסוגיות אלו?

2. נסחו את הקריטריונים שהביאו להחלטותיכם ורשמו אותם על גיליון הנייר.

רקע למנחה: חירות לאומית³

מדינות רבות בעולם מתאפיינות בכך שיש בהן בני לאום השייכים לקבוצת הרוב, ובני לאומים אחרים, המהווים קבוצות מיעוט במדינה. בהתאם למשטר הנהוג במדינה (מדינה דמוקרטית, אתנוקרטית וכדומה) נקבעים על ידי הרוב חוקיה, סמליה, ההמנון, צביונה התרבותי של המדינה ולעתים גם צביונה הדתי. מצב זה גורם לכך שמאווייהם של מי ששייכים לקבוצות המיעוט במדינה אינם באים לידי ביטוי אלא בספֶרה הפרטית – וגם זאת לא בכל עניין ועניין. השליטה הלאומית יוצרת מצב בו גם תחומי חיים אחרים של בני המיעוטים נקבעים על ידי קבוצת הרוב הלאומית.

יש הטוענים כי הדגשת הייחוד היהודי של המדינה יש בו כדי ליצור דילמה ערכית המעמידה ייחוד זה מול הערכים הליברליים האינהרנטיים לדמוקרטיה, בייחוד במרכיב השוויון. כך למשל כותב [סעד] צרצור (תשמ"א):

"מדינת ישראל היא מדינה יהודית-ציונית שהציבה לעצמה מטרה לגאול את העם היהודי ולהגשים את הציונות. הגשמת הרעיון הציוני הוא תהליך שטרם נסתיים ומימושו כרוך, בין היתר, בגאולת קרקעות, בהקמת ישובים יהודים ובשמירה על רוב יהודי גדול ומובהק במדינת ישראל. קיימת בקרב האזרחים הערכים תחושה, שתוך כדי מימושו של הרעיון הציוני הם מוצאים עצמם נפגעים, כמו למשל מהפקעת קרקעות והקמת ישובים יהודיים עליהן. ..."

במקום אחר מעלה צרצור שאלות לגבי הסמלים המדגישים את אופיה היהודי של מדינת ישראל; והוא מציין:

"אם ניקח למשל את ההמנון של מדינת ישראל, ... מה יחשבו התלמידים הערביים בשירם את מילות ההימנון 'כל עוד בלבב פנימה נפש יהודי הומייה?' ו'עוד לא אבדה תקוותנו בת שנות אלפיים'.

³ מתוך הספר "אין דמוקרטיה אחת" מאת אוקי מרושק-קלארמן וסאבר ראבי, עמוד 196-198.

הפעלה 7: חופש ביטוי והסתה - גישות שונות והחוק

מטרות

- א. ללמוד על הגישות השונות להבחנה בין חופש ביטוי להסתה
- ב. ללמוד את החוק במדינת ישראל נגד הסתה וגזענות.
- ג. לתרגל את שיקול הדעת של התלמידים ביישום הידע הנלמד.
- ד. לבחון את יחסם של התלמידים לחוק נגד הסתה לגזענות.

אמצעים

- 🔗 החוק נגד הסתה לגזענות (מצורף).
- 🔗 טקסט: שתי גישות להבחנה בין חופש ביטוי להסתה (מצורף).
- 🔗 אירועים גזעניים ואירועים של אפליה מתועדים (מתוך העיתונות הכתובה והמקוונת – דוגמאות מצורפות).

מהלך הפעילות

שלב א' – לימוד הגישות להבחנה בין חופש ביטוי לגזענות.

1. המשתתפים יקבלו את הטקסט ובו הגישות השונות להבחנה בין חופש הביטוי להסתה לגזענות והם יתבקשו לקרוא אותו ולהביא אירועים המדגימים כל אחת מהגישות.
2. לאחר מכן יתקיים דיון במליאה בניסיון להבהיר את השוני בין הגישות.

שלב ב' – תרגול הידע על אירועים אקטואליים.

1. המשתתפים יחולקו לקבוצות בנות חמישה משתתפים כל אחת.
2. כל קבוצה תקבל אירוע מבין האירועים ותתבקש להשיב על השאלות הבאות:
 - האם האירוע המתואר הוא אירוע של הסתה לגזענות או לא?
 - לפי איזו גישה הוא אירוע של הסתה ולפי איזו לא?

שלב ג' – בירור היחס של התלמידים לחוק בכלל ולחוק נגד הסתה לגזענות בפרט (בקבוצות)

1. המשתתפים יתבקשו לקרוא את החוק נגד גזענות.
2. המשתתפים יתבקשו לומר האם היו פונים לבתי המשפט כדי לטפל באירוע שקיבלו. מהם הנימוקים שלהם לפנות למערכת המשפט ומהם הנימוקים שלהם נגד?

שלב ד' – דיון מסכם במליאה

- המשתתפים יתבקשו לסכם את הדברים שנלמדו במפגש בהתייחס לנקודות הבאות:
- מה בין חופש ביטוי להסתה?
 - מהן הגישות הקיימות בנושא? מהם הקשיים שקיימים בכל אחת מהגישות?
 - מהו החוק נגד הסתה לגזענות והאם היו משנים אותו?

חוק איסור הסתה לגזענות (תיקון: תשמ"ו, תשנ"ח)

סימן א' 1 הסתה לגזענות, לאלימות או לטרור (תיקון תשס"ב)

- 144 א. הגדרות (תיקון: תשמ"ו, תשנ"ח)
בסימן זה -
"גזענות" - רדיפה, השפלה, ביזוי, גילוי איבה, עוינות או אלימות, או גרימת מדנים כלפי ציבור או חלקים של האוכלוסייה, והכל בשל צבע או השתייכות לגזע או למוצא לאומי-אתני;
- 144 ב. איסור פרסום הסתה לגזענות (תיקון: תשמ"ו)
(א) המפרסם דבר מתוך מטרה להסית לגזענות, דינו - מאסר חמש שנים.
(ב) לענין סעיף זה, אין נפקא מינה אם הפרסום הביא לגזענות או לא ואם היה בו אמת או לא.
- 144 ג. פרסום מותר (תיקון: תשמ"ו)
(א) פרסום דין וחשבון נכון והוגן על מעשה כאמור בסעיף 144ב, לא יראוהו כעבירה על אותו סעיף, ובלבד שלא נעשה מתוך מטרה להביא לגזענות.
(ב) פרסום ציטוט מתוך כתבי דת וספרי תפילה, או שמירה על פולחן של דת, לא יראו אותם כעבירה לפי סעיף 144ב, ובלבד שלא נעשה מתוך מטרה להסית לגזענות.
- 144 ד. החזקת פרסום גזעני (תיקון: תשמ"ו)
המחזיק לשם הפצה פרסום האסור לפי סעיף 144ב כדי להביא לגזענות, דינו - מאסר שנה, והפרסום יחולט.
- 144 ד2. הסתה לאלימות או לטרור (תיקון: תשס"ב)
(א) המפרסם קריאה לעשיית מעשה אלימות או טרור, או דברי שבת, אהדה או עידוד למעשה אלימות או טרור, תמיכה בו או הזדהות עמו (בסעיף זה - פרסום מסית), ועל פי תוכנו של הפרסום המסית והנסיבות שבהן פורסם, יש אפשרות ממשית שיביא לעשיית מעשה אלימות או טרור, דינו - מאסר חמש שנים.
(ב) בסעיף זה, "מעשה אלימות או טרור" - עבירה הפוגעת בגופו של אדם או המעמידה אדם בסכנת מוות או בסכנת חבלה חמורה.
(ג) פרסום דין וחשבון נכון והוגן על פרסום האסור על פי הוראות סעיפים קטנים (א) ו-(ב), אינו עבירה לפי סעיף זה.
- 144 ד3. החזקת פרסום המסית לאלימות או לטרור (תיקון: תשס"ב)
המחזיק, לשם הפצה, פרסום האסור לפי סעיף 144ד2, דינו - מאסר שנה, והפרסום יחולט.
- 144 ה. הגשת אישום
לא יוגש כתב אישום לפי סימן זה אלא בהסכמה בכתב של היועץ המשפטי לממשלה.

סימן א' 2 עבירות שנאה (תיקון תשס"ה)

- 144 ו. עבירות ממניע גזענות או עוינות כלפי ציבור - נסיבה מחמירה (תיקון: תשס"ה)
א. העובר עבירה מתוך מניע של גזענות כהגדרתה בסימן א' 1 או של עוינות כלפי ציבור מחמת דת, קבוצה דתית, מוצא עדתי, נטיה מינית או היותם עובדים זרים, דינו - כפל העונש הקבוע לאותה עבירה או מאסר עשר שנים, הכל לפי העונש הקל יותר
ב. בסעיף זה "עבירה" - עבירה נגד הגוף, החירות או הרכוש, עבירה של איומים או סחיטה; עבירות של בריונות ותקלות לציבור ושל מטרדים הכלולים בסימנים ט' ו'א בפרק זה, ועבירה בשירות הציבור וכלפיו הכלולה בפרק ט' סימן ד', הכל למעט עבירה שהעונש שנקבע לה הוא מאסר

שתי גישות להגדרת הסתה

א. הגישה התועלתנית להבחנה בין חופש ביטוי להסתה

על פי גישה זו הקריטריון הרווח ביותר לגבי ההבחנה בין חופש ביטוי להסתה הוא זה המוצג במאמרו של משה נגבי "כשהחיים והמוות בידי הלשון"⁴ (המאמר והריאיון המלא מופיע בנספח 3). [...]. השופטים "אגרנט וברק אימצו לכן את גישתו של הולמס, שעל פיה מותר, ואף ראוי, לדכא את חופש הדיבור, כאשר קיימת "סכנה ברורה ומיידית" או "ודאות קרובה" לפגיעה קשה בביטחון האישי או הקולקטיבי כתוצאה מן "הדיבור". [...] הסתה היא התבטאות, שיוצרת בנסיבות העניין (תוכן ההתבטאות, הדובר, השומע והאווירה) הסתברות של הובלה למעשים אלימים ולא חוקיים".

ב. הגישה העקרונית להבחנה בין חופש ביטוי להסתה⁵

הקריטריון התועלתני של הבחנה בין חופש ביטוי להסתה נתון בוויכוח. יש מי שטוענים שהסתה אינה צריכה להיות מאופיינת על ידי הערכת תוצאות המעשה אלא באופן עקרוני. יש לשלול דיבורים שיש בהם ביטול ההסכם הדמוקרטי לפיו "לכל אדם זכות שווה לחירות". על פי קריטריון זה, אין זה הוגן שמי שאינו מקבל עליו את העקרונות הדמוקרטיים יזכה מפרותיו.

⁴ מתוך הספר: "חופש ביטוי והסתה" תוכנית לימודים בנושא "שפה ופוליטיקה", מאת אוקי מרושק קלארמן, הוצאת אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יולי 1997, עמודים 32, 34.

⁵ שם, עמוד 25.

אירועים גזעניים ואירועים של אפליה

**אנחנו נאלצות
לא להסכים.**



"הבית הוא המקום של
האשה ולא המרחב
החברתי. פיתוח
השכלה עמוקה אצל
נשים יפגע באיכות
החיים של האומה".



לא בשמם את המה!

בחור ערבי יקר:

אנחנו לא רוצים שתפגע!

הבנות שלנו יקרות לנו,
כשם שאתה לא רוצה שיהודי יצא עם אחותך
כך אנחנו לא מוכנים שערבי יצא עם בת מהעם שלנו.
כשם שאתה היית עושה הכל כדי למנוע שיהודי יצא עם
אחותך, כך גם אנחנו!

אם אתה חושב להגיע למדרחוב או לקניון בירושלים כדי
לצאת עם בנות יהודיות זה לא המקום.
תוכל לטייל בכפר שלך ולמצוא שם חברות, לא אצלנו!

בשבוע שעבר ערבי שחשב למצוא בנות יהודיות נפצע.
אנחנו לא רוצים שתפגע,
שמור על הכבוד של הבנות שלנו
כי בנפשנו הדבר!

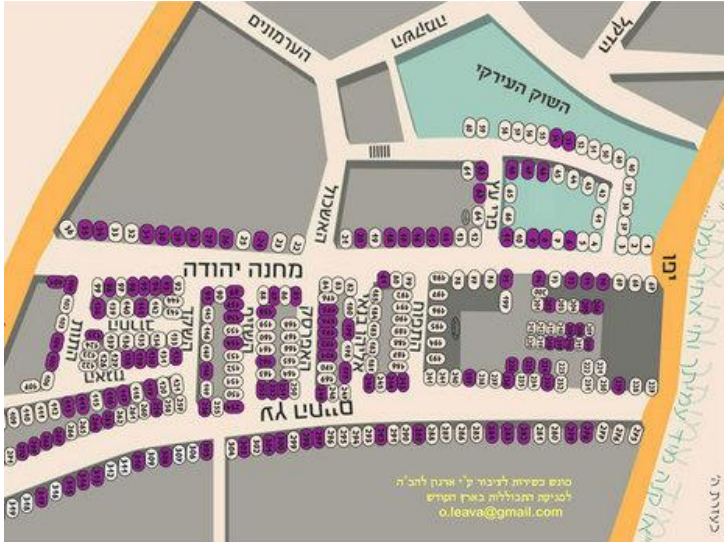
ארגון להב"ה o.leava@gmail.com

الرجل العربي المحترم
 امانا لا نرغب في شتمك باننا غالبيات علينا
 اننا لا نرغب في شتمك مع فواتك
 كما اننا لا نرغب في شتمك مع باننا
 اننا يا عربي سنعمل على اننا نحمي ما نحن
 مع يهودي كما اننا
 امر نعتك شتمك لثيون او لمدروف عات
 نعتي مع بان يهوديان اننا من الموضع
 هذا عن المكان روح لفرينك هتار نعتي
 صحتك
 الاسبوع الهادي عربي شتمك على باننا
 هو اننا امانا لا نرغب في شتمك
 اشرداهتمم شتمك وشرف باننا
 امانا مع شرف كان

מפת פעילי הימין: כך תקנו רק מיהודים בשוק מחנה יהודה

מקור: <http://news.walla.co.il/?w=/2557168>

מאת: יאיר אלטמן, מערכת וואלה! חדשות, יום המשי, 26 ביולי 2012, 10:00
לוואלה! חדשות נודע כי בשבוע הבא צפויים פעילי ימין לחלק לבאי השוק מפה של הדוכנים על "טהרת העבודה העברית", תוך קריאה לרכוש רק מהם. המשטרה עקבה בדריכות אחר הפרויקט במשך חודשים רבים עבדו עשרה פעילי ימין המשתייכים לנוער הגבעות על מיפוי מדוקדק של דוכני שוק מחנה יהודה בירושלים במטרה לזהות היכן עובדים ערבים ואילו דוכנים הם על "טהרת העבודה העברית". בימים האחרונים הפרויקט הגיע לסימו ולוואלה! חדשות נודע כי בשבוע הבא צפויים לחלק פעילי ימין לבאי השוק מפה המבחינה בין דוכני השוק היהודיים לאלו הערביים, תוך קריאה לרכוש מוצרים רק מדוכנים שבעליהם, עובדיהם ותוצרתם עבריים. "עבודה עברית - לאוהבי יהודים באמת", נכתב בפלייר שיחולק.



המפה שתופץ (צילום: ארגון להב"ה) משטרת ירושלים עקבה בדריכות אחר הפרויקט, שחלק ממבצעו פעילי ימין בולטים שנחשדו בעבר בפגיעה בערבים, ואף עצרה לחקירה שניים מהם מחשש שמדובר בהתארגנות שמטרתה לפגוע בבעלי הדוכנים הערביים. לאחר שלא נמצא דבר, השניים שוחררו. על אחד מהם, שנעצר בנובמבר האחרון, נמצאה רשימה ובה עשרות העסקים ולידם "וי" ו"איקס".

"הם אמרו לי שהם כבר ראו אותי במצלמות מסתובב בשוק כמה פעמים", אמר אז הפעיל לחבריו. "בהתחלה השוטרים התלהבו ואמרו שהם יקחו אותי לימ"ר כי בטח תיכננת תג מחיר".

הפלייר של פעילי הימין (צילום: ארגון להב"ה)

"מכיוון שהעבודה עם הערבים יוצרת בעיות קשות של התבוללות, אנו מעודדים עבודה עברית", סיפר בנצי גופשטיין, יו"ר להב"ה (למניעת התבוללות בארץ הקודש) ומיוזמי הרעיון. "אנו למעשה ממשיכים את המסורת של בן גוריון ונמשיך לחזק את כל אלו שמעסיקים יהודים בכדי לתת להם העדפה מתקנת".

גופשטיין גם הסביר כיצד ביצעו את המיפוי: "כולם קונים בשוק משום שזה זול ומשום שלעיתים קשה לציבור להתחקות אחר זהות בעלי הדוכן והעובדים בו. החלטנו להקל ולעשות את העבודה בעצמנו. עברנו חנות חנות, רכשנו מוצרים ושאלנו שאלות והצלבנו את הבדיקה שלוש פעמים בכדי לוודא שאכן מדובר בדוכן שבעליו וכל עובדיו יהודים".



מקור: <http://www.mynet.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/>

חברי מועצה: אתיופים נקברים ליד מתאבדים



חבר מועצת קרית מלאכי גדעון מהרי, המייצג את האוכלוסייה האתיופית, טען כי בני העדה נקברים בשולי בית העלמין המקומי, לצד קברי המתאבדים. מבקר העירייה קבע שמדובר בתלונה לא מוצדקת, אבל ראש העיר דווקא נתן רוח גבית

אלי ג'א

חבר מועצת העיר בקרית מלאכי ונציג האוכלוסייה האתיופית, גדעון מהרי, התלונן כי יוצאי אתיופיה רבים נקברים בשולי בית העלמין המקומי לצד קברי המתאבדים. עם זאת, התלונה סומנה במסמכיו של מבקר העירייה, שלום בן שטרית, כלא מוצדקת.

לטענת בן שטרית, בני משפחות הנפטרים ביקשו שהם ייקברו לצד קרוביהם מהעדה. לעומת זאת, ראש העירייה, מוטי מלכה, תומך במהרי וטוען כי במועצה הדתית פעלו לכאורה בניגוד להנחיות.

תלונתו של מהרי הגיעה לידי בן שטרית כבר לפני כשנה. במהלך ישיבת המועצה האחרונה, חילק בן שטרית למשתתפים מסמך המסכם את התלונות שהגיעו לידי במהלך השנה וחצי האחרונות, כאשר לצד כל תלונה מצוין האם היא מוצדקת או לא.

תלונתו של מהרי לגבי קבורת יוצאי אתיופיה סומנה כלא מוצדקת ועוררה את זעמו. "הוא כותב שזו תלונה לא מוצדקת, למרות שגם ועדת הביקורת מצאה ליקויים חמורים", ציין מהרי בפני חברי המועצה. "זה דו"ח מעוות שלא משקף את האמת".

"אחליף את כל המועצה"

מלכה, שנכח גם הוא בישיבה, התערב מיד והצדיק את דברי מהרי: "הייתי בשטח ויש בעיה, אי אפשר להתכחש אליה. במועצה הדתית פעלו, לכאורה, בניגוד להנחיות". מלכה סיפר כי הוא נפגש בעבר עם הקהילה האתיופית ויחד עם מהרי, סגר את הנושא. לדבריו, "חילקתי לכולם את הטלפון שלי והבהרתי שאם זה קורה עוד פעם למישהו, שיתקשר אליי ישירות. אני אחליף את כל המועצה דתית".

יו"ר ועדת הביקורת בעירייה, אלי עזריאל, דחה אף הוא את דו"ח המבקר וציין כי "הגענו לבית העלמין, כל חברי הוועדה, וראינו שיש הפרדה. הם קבורים ליד מתאבדים. על מהרי אפשר אולי לעבוד, אבל אני מכיר פה את כל הקריה".

בן שטרית חזר על דבריו ואמר כי בני העדה ביקשו להיקבר אחד ליד השני, ולכן הם נקברים בשוליים. במועצה הדתית חזקו את דברי בן שטרית וטענו כי בני העדה נקברו במקום זה לבקשתם וכי יוצאי אתיופיה נוספים קבורים בכל חלקי בית העלמין.

לא מוכרים דירות לאתיופים? קבלו פעולת תג מחיר בני העדה האתיופית בעיר זעמו על הודעת התושבים כי לא ימכרו או ישכירו להם דירות, והיום (ד') כבר התגלו כתובות "תג מחיר אתיופים", לצד ההבטחה: "נהרוס שמשות, זו רק ההתחלה". מקורבים לראש העיר: "אפשר להבין את הכעס שלהם"

אלי ג'אן

בעדה האתיופית בקרית מלאכי לא מתכוונים לשתוק לדיירי רחוב הרב פינטו, שרבים מהם הודיעו כי הם לא מוכנים למכור דירות לבני העדה. היום (רביעי) רוסס על קיר של אחד מהבניינים ברחוב, וגם על בניין העירייה: "תג מחיר אתיופים". לדברי אחד מבני העדה: "הצעירים שלנו מפחידים, הם הולכים לעשות להם בלאגן".

נערה נוספת מהעדה האתיופית, המתגוררת ברחוב הרצל, מאיימת: "אני הולכת היום עם חברים שלי לזרוק בבניינים האלה רימוני עשן". צעירים אחרים הבטיחו: "אנחנו נבוא ונהרוס להם שמשות, יהיה פה בלאגן. זו רק ההתחלה". בסביבתו של ראש העיר לא הופתעו מההתפתחויות האחרונות, וטענו: "אפשר להבין את הכעס שלהם, למרות שמי שהתבטא ככה זה קומץ".



גרפטי בקרית מלאכי -

בני העדה האתיופית לא מתכוונים לשתוק (צילום: אלי ג'אן)

תושבי הבניינים, לעומת זאת, מכחישים שחתמו על מסמך בו הם מתחייבים לא למכור דירות או להשכירן לאתיופים. "אני ראש ועד הבית פה, וזה שטויות", אמר אילן פינטו בעל העסק "קפה אופל" בעיר. "גרים פה אתיופים ומי שאמר שלא מקבלים אתיופים הוא לא ועד". שכן אחר אמר "יש לי בבניין אתיופי, והלוואי שכולם פה היו כאלה. יש פה שכנים שעושים רעש עד שלוש לפנות בוקר, מה הם מועילים לי?".

בעדה האתיופית רצו לקיים הפגנה ביום חמישי השבוע, אולם לבסוף הוחלט לדחות את ההפגנה לשבוע הבא. מי שאחראי לדחייה הוא חבר המועצה גדעון מהרי שהחל מיום שלישי בערב, הטלפון שלו לא הפסיק לצלצל. "אני נלחם כדי להוריד את הלהבות, הם רצו הפגנה כבר ביום רביעי או חמישי, אבל פחדתי שזה יגלוש לפסים לא נעימים".

ראש העיר מוטי מלכה סיפר כי הזדעזע מביטויי הגזענות שהפגינו כמה מבני עירו נגד בני העדה האתיופית. "מיד פניתי אל מפקד משטרת קרית מלאכי על מנת שיחקרו את העניין כדי למצות את הדין עם הדוברים. בנוסף לכך זימנתי ללשכתי את יושבי ראש הוועד של ארבעת הבניינים המדוברים לקבלת הבהרה ובדיקת העניין. קליטת עולי אתיופיה בקרית מלאכי מהווה מודל לחיקוי לערים אחרות. משרדי ממשלה וגורמים מקצועיים לא מפסיקים לשבח את עירנו ואת העירייה על קליטה מיטבית".

"מאתמול בלילה", הוסיף מלכה, "אני מוצף בתגובות של תושבי העיר הותיקים ועולים המביעים זעזוע מהדברים ודברי שבח לעלייה מאתיופיה, דבר המצביע על סובלנותם ועל הסולידריות של התושבים. עולי אתיופיה הינם אבנים יפהפיות בפסיפס האנושי המזהים של קרית מלאכי וכך צריך להיות. אין לי שום כוונה להחריש לנוכח גילויי הגזענות של קומץ מזערי, ולאחר בירור העניין אני מתכוון לפעול ככל שהחוק מאפשר לי נגד אותם אנשים שהתבטאו בצורה גזענית זו".

הכתבה המלאה תפרסם בעיתון "ידיעות הדרום" בסוף השבוע

הפעלה 8: פאסיביות ואקטיביות

"תחילה לקחו את הקומוניסטים"

מטרות

- א. להבהיר את המחיר של פסיביות חברתית ואת השלכותיה.
- ב. ללמוד מה מונע מאתנו לפעול נגד תופעות גזענות. (תהליכים פסיכולוגיים, כלכליים, תרבותיים ואחרים).
- ג. ללמוד מה מנע אחרים במהלך ההיסטוריה מלפעול נגד גזענות.

אמצעים

1. דף סיכום להמשגה: "מעורבות חברתית" (עבור המורה: מצורף).
2. עותק השיר "תחילה לקחו את הקומוניסטים" מאת מרטין נימולר – כמספר המשתתפים.
3. עותק של השיר להשלמה – כמספר המשתתפים (מצורף).
4. עותק לכל המשתתפים של "מעורבות חברתית" ושל החוק: "אל תעמוד על דם רעך" – כמספר המשתתפים (מצורף).

מהלך הפעילות

1. כל אחד/ת מהמשתתפים מקבלים עותק של השיר "תחילה לקחו את הקומוניסטים" ומתבקשים לקרוא אותו.
2. המליאה נחלקת לקבוצות בנות כארבעה משתתפים כל אחת. בכל קבוצה המשתתפים מתבקשים לתאר את רשמיהם מהשיר וביחד ינסו להבהיר את הרעיון המרכזי של השיר לדעתם.
🎭 השיר מתאר את הקושי להכיר בסבל של האחר, להזדהות איתו והקשה מכול – לפעול לשינוי המצב למענו. בדיקת הסיבות לקיום תופעות אלו צריכה להיעשות לא על ידי הטפת מוסר אלא מתוך רצון כן ואמיתי לבחון את הגורמים לכך; הקושי גדל ככל שעמדת הזולת רחוקה משלנו וככל שמציאות חייו שונה ורחוקה).
3. כל אחד/ת מהמשתתפים מקבלים דף עם "השיר להשלמה", המבוסס על השיר המקורי, אך מורכב ממשפטי מפתח שעל חברי הקבוצה לנסח אותם. (כדאי להביא דוגמאות להשלמות אפשריות של השיר, כדי להקל על הבנת המשימה).
4. המשתתפים מתכנסים במליאה ומשתפים את חבריהם ביצירות שחיברו (ניתן גם לתלות את היצירות האישיות על הקיר ולבקש מהמשתתפים להסתובב בחדר ולקרוא את הדברים).
5. דיון בהתייחס לשאלות הבאות:
 - האם חיבור השירים האישיים או הקבוצתיים עורר אצלכם מחשבות שונות מאלו שעורר הנוסח המקורי של השיר?
 - כיצד השלמתם את המשפטים?

- אילו קבוצות חברתיות לא הופיעו בשירים שהשלמתם?
- האם הקבוצות שלא הופיעו בשירים מקבילות עבורכם ל"קומוניסטים" בשיר (קבוצות אליהן אין שמים לב כאשר הן נפגעות)? במידה וכן, תארו את התחושות והמחשבות שגרמו לכם להימנע מציון קבוצות אלו.
- האם ניתן היה לחבר שיר דומה על חברי הקבוצה?
- האם מתרחשים סוגי פגיעה כלשהם כלפי חלק מחברי הקבוצה מהם אנו מתעלמים? אם כן, מתי? מדוע?
- האם מתקיימים סוגי פגיעה כלשהם כלפי חברי הקבוצה אליהם אנחנו מתייחסים - מתי?
- מהן הסיבות לכך שאנשים נמנעים מפעילות נגד גזענות?

8. סיכום הנושא ייעשה באמצעות הדף "מעורבות חברתית" ושל החוק "אל תעמוד על דם רעך" שיחולק למשתפים. (מצורף בהמשך)

הערות מתודיות:

1. השלמת המשפטים בשיר עשויה לעורר אצל חלק מהמשתתפים רגשות מסוימים, המנוגדים לתחושות של אחרים בקבוצה החושבים אחרת. לפיכך, הם אינם מזדהים עמם. אי היכולת להזדהות עם מי שחושבים באופן שונה מונעת את ההתערבות בענייניהם, למרות שהתערבות זו צודקת וחיונית. תהליך דומה מתואר בשיר.
2. על המנחה לתאר את התהליך הנ"ל בקבוצה, תהליך המקביל לזה המתואר בשיר. כך למשל, אם המשתתפים כותבים "תחילה עצרו במעצר מנהלי את הערבים" ובקבוצה יש תלמידים שאינם רואים חשיבות בהגנה על זכויות הערבים, הם לא יראו בכך בעיה. לעומתם, מי שמחזיקים בעמדה שונה ויקראו "תחילה עצרו במעצר מנהלי את המתנחלים" יגיבו באופן שונה. תחושות שונות אלו והמסקנות המעשיות הנגזרות מהן רלוונטיות להשוואה לתהליך המתואר בשיר.

המשגה של נושא המעורבות החברתית

- אנשים שאינם מעורבים, אינם מבטאים את צורכיהם. לפיכך, הפתרונות החברתיים אינם מתאימים להם; אי מעורבותם תורם להנצחת הסכסוך.
- לפעמים דווקא החזק, שנמנע מהתערבות, מקדם את הפתרון.
- יש לשאול את השאלה האם ההתערבות מועילה לפתרון הסכסוך או שכלל אינה קשורה למטרת ההתערבות.
- המשמעות של המעורבות לגבי החזק שונה ממשמעות המעורבות לגבי החלש.
- פסיביות מועילה לעתים; אי עשייה מועילה יותר לשינוי חיובי.
- השאלה מתי אי עשייה מקדמת ומתי לא, קשורה לעובדת אי עשייה מתוך מודעות.
- כאשר תהליך השינוי נובע מהאדם עצמו - יש לו סיכוי רב יותר להצליח לשנות.
- מעורבות תורמת לאחריות ולמחויבות לתוצאות (בעיקר כשהתוצאות חיוביות).

תחילה לקחו את.... מאת מרטין נימולר

תחילה לקחו את
הקומוניסטים,
אבל לי
לא היה אכפת
כי לא הייתי.

מיד לקחו את
הפועלים,
אבל לי
לא היה אכפת
כי גם זה לא הייתי.

בהמשך עצרו את
אנשי האיגוד המקצועי,
אבל לי
לא היה אכפת
כי אינני איש איגוד מקצועי

לאחר מכן כלאו כמה כמרים,
אבל מכיוון שאינני דתי
גם-כן לא היה אכפת

עכשיו לוקחים אותי
אבל זה כבר מאוחר.

תחילה לקחו את...

השיר להשלמה:

תחילה פגעו ב...

אבל לי

לא היה אכפת

כי לא הייתי.

מיד פגעו ב...

אבל לי

לא היה אכפת

כי גם זה לא הייתי.

בהמשך הענישו את...

אבל לי

לא היה אכפת

כי אינני...

לאחר מכן...

ועכשיו....

חוק לא תעמוד על דם רעך, תשנ"ח-1998*

- | | |
|--|----------------------------------|
| <p>(א) חובה על אדם להושיט עזרה לאדם הנמצא לנגד עיניו, עקב אירוע פתאומי, בסכנה חמורה ומיידית לחייו, לשלמות גופו או לבריאותו, כאשר לאל-ידו להושיט את העזרה, מבלי להסתכן או לסכן את זולתו.</p> <p>(ב) המודיע לרשויות או המזעיק אדם אחר היכול להושיט את העזרה הנדרשת, יראוהו כמי שהושיט עזרה לענין חוק זה; בסעיף זה, "רשויות" - משטרת ישראל, מגן דוד אדום ושירות הכבאות.</p> | <p>1 חובת הצלה והושיטת עזרה</p> |
| <p>(א) הוראות סעיף 5 לחוק עשיית עושר ולא במשפט, תשל"ט-1979, יחולו גם כאשר המזכה פעל מכוח חובתו על פי הוראות סעיף 1.</p> <p>(ב) בית המשפט רשאי לחייב את מי שגרם לסכנה שהניצול נקלע אליה, לרבות את הניצול עצמו אם גרם לסכנה זו, לשפות את מי שהושיט עזרה בהתאם לחובתו לפי הוראות סעיף 1 על ההוצאות והתשלומים הסבירים שהוציא.</p> | <p>2 החזר הוצאות ותשלומי נזק</p> |
| <p>בכפוף להוראות סעיף 2(א), אין בהוראות חוק זה כדי לגרוע מהוראות כל דין.</p> | <p>3 שמירת דינים</p> |
| <p>העובר על הוראות סעיף 1 לחוק זה, דינו - קנס.</p> | <p>4 עונשין</p> |
| <p>שר המשפטים ממונה על ביצוע חוק זה.</p> | <p>5 ביצוע</p> |
| <p>תחילתו של חוק זה בתום 90 ימים מפרסומו.</p> | <p>6 תחילה</p> |

צחי הנגבי	בנימין נתניהו
שר המשפטים	ראש הממשלה
דן תיכון	עזר ויצמן
יושב ראש הכנסת	נשיא המדינה

* פורסם ס"ח תשנ"ח מס' 1670 מיום 30.6.1998 עמ' 245 (ה"ח תשנ"ח מס' 2398 עמ' 456).

הפעלה 9: משחק הפתקים – הסכם חברתי הוגן

מטרה:

- לחוות מצב בו לכולם אינטרס משותף אך אין הסכמה ברורה על כללי התנהגות הוגנים. חוויה זו עשויה לחשוף את הצורך בהסכם ואולי אף את הצורך בהסכם הוגן.

אמצעים

✎ כרטיסיות ריקות ועט לכל המשתתפים.

מהלך הפעילות

שלב א': משחק הפתקים


1. כל אחד/ת מהמשתתפים יקבלו כרטיס ויתבקשו לרשום עליו את שמם.
2. יוסברו חוקי המשחק למשתתפים:
 - מי שיצבור כרטיסיות רבות יותר, יזכה באפשרות לחוקק חוק לקבוצה, שכולם יהיו חייבים לציית לו.
 - כל אחד יכול להחליט מהי הדרך להשגת הכרטיסים (אין כללים בנושא זה).
 - בהינתן ההוראה מתחילים במשחק.
3. לאחר כעשרים דקות יתבקשו המשתתפים לשוב למקומותיהם.
4. מי שצבר את מספר הכרטיסים הרב ביותר, ירשום את החוק שבחר על הלוח. חוק זה ייחשב כחוק, המחייב את הקבוצה, אך עדיין לא יופעל.

שלב ב' – דיון בעקבות המשחק:

1. הדיון יתקיים תחילה בצורת סבב. כל אחד מהמשתתפים יתבקש לענות:
 - האם החוק, שחל עליו, משביע את רצונו.
 - האם התהליך, שהתרחש בכיתה עד קבלת החוק, מוצא חן בעיניו.
 - האם היה רוצה להשתייך לקבוצה, שזו דרך קבלת ההחלטות שלה?
 - מה הייתה תרומתו למצב?
 - מה בהתנהגותו גרם לכך, שזהו החוק שחל על הקבוצה?
 - מה בהתנהגותו קבע את התהליך שהתרחש עד לחקיקת החוק?
2. יובהר למשתתפים כי לדיון שהתקיים שלושה חלקים, כפי שעלה מן השאלות המוצגות בסבב:
 - א. שאלה על תהליך קבלת ההחלטות.
 - ב. השאלה על טיב ההחלטות.
 - ג. אחריותם של הנוכחים למתרחש.

חיים בחברה תקינה אמורים להיות כאלו, שנוח לחיות גם עם דרך קבלת ההחלטות וגם עם תוכן ההחלטות. כך למשל, אפשר ששליט כוחני יציע הצעות טובות לפתרון בעיות כלכליות, ביטחוניות ואחרות, אך החיים תחת האיום הכוחני לא יהיו נעימים כלל (אין פירוש הדבר, שבמערכת חברתית תקינה נזכה תמיד לכך, שההחלטות שתתקבלנה תהיינה תמיד משביעות רצון, אך הסיכוי לכך רב יותר).

3. דיון במליאה: המשתתפים יתבקשו להציע דרכים לקבלת החלטות, שתתקבל על דעת כולם, ואחר מאפייני החוקים הרצויים.

 נקודות לניהול הדיון:

- אפשר להתחיל בחיפוש בדרך השלילה, על ידי שלילת האפשרויות שגרמו אי נחת במשחק (אם, לדוגמה, הפתקים במשחק הושגו בכוח – אפשר לברר אם המשתתפים יהיו מעוניינים לאמץ עיקרון זה).
- ההסכם הדמוקרטי כולל, למעשה, את שלושת המרכיבים:
 - א. החלטה על העיקרון, שהחוקים צריכים להיות כאלו, המקדמים את האפשרות של כל אחד לחיות באמונתו;
 - ב. דרך קבלת החלטות, שתהיה אנושית;
 - ג. דרך קבלת החלטות, שתבטיח התקרבות מרבית לעיקרון האמור, כמו בחירות ושכנוע הדדי ומעורבות ואחריות של השותפים בקבלת ההחלטות.
- אל לו למנחה להרצות עקרונות אלו, אלא עליו להצביע על אפשרות קיומם במהלך הדיון.
- אפשר להצביע על הדמיון בין כללי קבלת ההחלטות ועקרונות היסוד, לבין החוקה. בחוקות דמוקרטיות יש על פי רוב התחייבות לכבד דרך קבלת החלטות מסוימת והתחייבות לשמור שמירה מיוחדת על זכויות מסוימות.⁶

 **הערות מתודיות:**

- במשחק זה צפויים מצבים בהם הפתקאות תושגנה בכוח על ידי זיוף, רמאות ועוד. על המנחה לאפשר התנהגויות אלו, כדי שהקבוצה תוכל לפסול אותן במהלך הדיון בהכרעת המשתתפים, אך אם האירועים מסכנים את המשתתפים, יש למצוא דרך להפסקתם בלי למנוע את המשך המשחק.
- המנחה חייב להיות קשוב למתרחש במהלך המשחק כדי שיוכל להשתמש במרב הנתונים בדיון; בהתנהגויות, ברגשות ובמחשבות של המשתתפים.

⁶ ניתן למצוא דוגמאות בחוקת ארה"ב, בספרו של גיורא קולקה "חירויות הפרט והמבחנה החוקתי בדמוקרטיה פדרלית", עמ' 535-559.

מאמרים

מבוא תיאורטי: מהי גזענות?

פרופ' יהודה שנהב⁷ *

איננו אוהבים לחשוב על עצמנו כגזענים ואף לא להודות שהגזענות היא חלק בלתי נפרד מחיינו. אולם למרבה הצער, הגזענות הינה תופעה תרבותית נרחבת המצויה בכל חברה. משום כך אני מבקש להסיט את המבט מן השאלה "מיהו גזען?" אל השאלה "מהי גזענות?". הגדרה סוציולוגית של גזענות תאפשר לנו למשל לקבוע - האם החיקוי של מבטא מזרחי או ערבי כדי להצחיק קהל הינו גזענות? האם השלכת תרומות הדם של האתיופים הינה גזענות? האם הקריאות "מוות לערבים" הינן גזענות? האם האמירה ש"הרוסיות הן זונות" הינה גזענית?

בכל חברה יש הבדלים בין בני אדם על בסיס צבע עור, מבנה פנים, או מבנה גוף. אולם אסור שהבדלים אלו יהוו הסבר או סיבה לנחיתות חברתית או לפיגור תרבותי. הגזענות מתחילה בנקודה בה אנו מקבצים אנשים על פי מאפיינים ביולוגיים, ומייחסים להם תכונות וכישורים נחותים או נעלים. עד לאחרונה, מקובל היה להגדיר גזענות כ: ייחוס של נחיתות, לאדם או לקבוצה, על ידי שימוש בתכונות סטריאוטיפיות ועל ידי ניסוח ההבדל בין הקבוצות במונחים של מהות ביולוגית שאינה משתנה.

אולם הגדרה זו אינה מספקת כיום. הגזענות הביולוגית הזו הייתה דומיננטית בעבר, והיא התפתחה כחלק בלתי נפרד מן השליטה של אירופה בקולוניות שלה מעבר לים. הילידים באפריקה או באסיה כונו "גזעים נתינים" ותוארו כמי שאינם מסוגלים לחשוב בצורה עצמאית או לקיים חברה חופשית. הגזע אופייני בעיקר על ידי צבע עור ומבנה גוף, והוצמדו אליו תכונות ספק ביולוגיות ספק תרבותיות: פרימיטיביות, דיבור מתיילד, אי-סדר, או מיניות מופרזת. הגזענות הביולוגית נכחה לא רק בפוליטיקה אלא גם בחברה, בספרות ובתרבות; הספרות האירופאית מגוססב פלובר עד ג'יין אוסטן הייתה רוויה בתיאורים גזעניים, ישירים או עקיפים. גזענות ביולוגית אפיינה גם את היחס כלפי היהודים באירופה, ורק אירוני הוא שהיא מופנית על ידי יהודים כלפי יהודים, בין השאר, בישראל. למשל, הגזענות החילונית כלפי החרדים מאופיינת אמנם בשפה חברתית (פרימיטיביות, השכלה נמוכה, גלותיות או פרזיטיות), אך היא מקבלת גם מאפיינים פסיים בתיאור הזקן, הפאות או ריח הגוף של הגברים החרדים.

אולם הגדרה ביולוגית של גזענות הינה בעייתית. משום שהמושג "גזע" הוא מדומיין ומומצא, הוא הופך את ההגדרה של "גזענות" למתעתעת וחמקמקה. כאן אני מבקש לעמוד על שלוש בעיות שקשורות לגזענות ביולוגית.

(1) "גזע" הוא מושג מדומיין.

גזע אינו קיים בטבע. "גזע" הוא מושג מדומיין ומומצא שמקורו במדע הביולוגיה החל מאמצע המאה ה-18. בעקבות הביולוגיה החלו רופאים, אנתרופולוגים, בלשנים, סוציולוגים, אתנולוגים, סופרים, תיאולוגים ואנשי ממשל להסביר נחיתות או עליונות של קבוצות באמצעות דמיון השיח על הגזע. כך, באמצעות ניסוחים ביולוגיים הוצדקו הבדלים בין קבוצות חברתיות ותרבותיות. למשל, השאלה

⁷ יהודה שנהב - מרצה בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב ועמית מחקר במכון ון ליר, ירושלים.
* תודה לחגי בועז, לריבי גיליס, לדפנה הירש ולאפי זיו על הערותיהם המועילות. לקריאה נוספת: יהודה שנהב ויוסי יונה (עורכים) (2008), **גזענות בישראל**. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.

"מיהו יהודי" בגרמניה הנאצית נוסחה בשפת הביולוגיה ובמרכזה הועמדה הוכחת קיומו של "דם יהודי". אולם איש אינו יכול באמת לקבוע מהי זהות יהודית על ידי בדיקת דם; ההוכחה לקיומו של "דם יהודי" התבססה על מאפיינים אנתרופולוגיים, כמו אורחות חיים והרגלים "יהודיים" (כמו הליכה לבתי כנסת), או על ידי התחקות אחרי ההיסטוריה המשפחתית. כאשר הבדלים בין קבוצות תרבותיות מנוסחים בשפה ביולוגית, התרבות נתפסת כגזירה של הטבע. כמו בטבע, כמו בביולוגיה, התכונות של הקבוצות נתפסות כמהותיות ובלתי משתנות. כאן אנו עומדים בפני סתירה לכאורה: למרות ש"הגזע" אינו קטגוריה ממשית של הטבע, הוא הופך לקטגוריה ממשית במציאות בשל הדמיון שלו בתרבות האנושית. הפמיניסטית הצרפתייה קולט גיומן (Collette Guillaumin) כבר הצביעה על הסתירה הזו כשקבעה: "גזע לא קיים באמת, אולם הוא מדומיין בתרבות האנושית. גזע אינו ממש, אבל בשמו נהרגים אנשים". השיח על הגזע התפתח והשתכלל באירופה ואף יושם כמדיניות בקולוניות שמעבר לים (במקרה של האימפריאליזם) או באירופה עצמה (למשל, האנטישמיות כלפי יהודים או כלפי מוסלמים). לשיח המדעי והאנתרופולוגי על הגזע היה כוח עצום שכן בשמו נרצחו אנשים: שיח זה היווה תשתית הכרחית להשמדת יהודי אירופה. משום כך, למרות שאנו נדרשים לדחות מבחינה מוסרית את השימוש ב"גזע", איננו יכולים להכחיש את קיומו מבחינה סוציולוגית.

(2) גזענות מושווית למדיניות הגזע הקיצונית של גרמניה הנאצית.

ההשוואה למדיניות הגזע הקיצונית של המדינה הנאצית מקשה להגדיר גזענות בהקשרים אחרים. הגזענות הנאצית הייתה כל כך קיצונית, עד שכל השוואה של גזענות, קשה ואיומה ככל שתהיה, מתבטלת בפניה. האם ניתן לכנות באותו שם את המשטר הגזעני הנאצי ואת משטר האפרטהייד הגזעני בדרום אפריקה? האם ניתן להשוות את הגזענות של המשטר הנאצי לגזענות כלפי שחורים בדרום ארצות הברית בשנות החמישים והשישים? הקושי הזה בא לידי ביטוי גם בהגדרות המילוניות שהיו נהוגות עד לאחרונה. למשל מילון אבן שושן הגדיר גזענות כ"תורת גזע", שהינה "ההשקפה הנפסדת שהארים הם בני הגזע הנעלה והמושלם ביותר". ההגדרה הזאת, המשייכת את הגזענות למדינה הנאצית ולשפת הביולוגיה, חוסמת את היכולת לדבר עליה בהקשרים אחרים. קושי זה מתקשר גם לקושי הבא.

(3) רתיעה מן המושג "גזע" לאחר השואה.

לאחר שנת 1945 הייתה רתיעה משימוש במושג "גזע" ונמצאו לו תחליפים אחרים כמו "יוצאי הגירה". חוקר צרפתי בשם אטיין בליבר (Étienne Balibar) כינה את הגזענות הזאת "גזענות חדשה", משום שהיא מאפשרת את קיומה של "גזענות ללא גזע". "הגזענות החדשה" החליפה את התיאורים הביולוגיים של קבוצות בתיאורים חברתיים ותרבותיים. למשל, בישראל נהוג להשתמש במושג "עדה". עדה מתוארת כקבוצה בעלת היסטוריה משותפת והרגלים חברתיים ותרבותיים זהים. למרות שהיא לקוחה ממילון תרבותי, "עדה", כמו "גזע", היא מושג מדומיין. חשוב לציין שתיאורים של "הרגלי עדות" אינם תמיד גזעניים. אפשר לומר, ללא שמץ של גזענות, שיוצאי תימן נוהגים ללכת לבית הכנסת בשיעורים גבוהים מאשר יוצאי ברית המועצות. אולם כאשר התכונות "העדתיות" הופכות לאמירות נורמטיביות, שמסבירות נחיתות או עליונות של קבוצות, הן הופכות לגזעניות. שיעור ההליכה הגבוה לבית הכנסת יכול להיתפס כמאפיין גזעני, אם הוא משולב, למשל,

בדיבור על התימנים כ"פרימיטיביים". מאפיינים תואמי-גזע דומים הם: מספר הילדים הגדול של ערבים או של חרדים, שיעורי ההשכלה הנמוכים של מזרחים, או הטענה בדבר ה"פרזיטיות" של החרדים בשל אי יציאתם לשוק העבודה.

גם הבידוק הביטחוני הסלקטיבי של פלסטינים-ישראלים בשדה התעופה הוא דוגמא מלמדת. הבידוק הביטחוני המפוצל לפלסטינים ויהודים מבוסס על שיקול רציונאלי לפיו ההסתברות לביצוע פיגוע על ידי פלסטיני גדולה יותר מאשר על ידי יהודי. גם אם טענה זאת נכונה אמפירית, ניתן להעמיד מולה את הטענה שהפגיעה בזכויות אדם חמורה מן הסיכון (כמעט האפסי) שיילקח אם תבטל הבדיקה הסלקטיבית. לכך יש להוסיף את התופעה הבלתי נמנעת של השפלת האזרחים הערבים בעקבות הבדיקות המפוצלות. אולם גם אם נקבל את הסיבה הביטחונית כסיבה הרציונאלית, עדיין התוצאה היא הצדקתה של גזענות בחסות המדינה. וחמור מכך: האזרח הערבי נתפס כסיכון בטחוני לא רק בשדה התעופה אלא בכל מקום ומקום: בקניון, באוניברסיטה, במקומות העבודה, במסעדות או במסעות להשכרת דירות באזורים יהודיים כמו בצפת או בתל אביב. תפיסת הערבי כסיכון בטחוני באה לידי ביטוי בולט בתיקון לחוק האזרחות, המונע מפלסטינים בעלי אזרחות ישראלית לחיות בישראל עם בנות ובני זוגם תושבי השטחים, עזה או התפוצות הפלסטיניות האחרות. ישראל הגדירה את התפוצות הללו כמדינות אויב, והשתמשה גם כאן בנימוק בטחוני. תיקון זה יצר מסלולים נפרדים בחוק האזרחות: ליהודים ולערבים. יש לומר, כי חנה ארנדט (Hannah Arendt) הזהירה כבר ב-1950, בעקבות הלקח של ההיסטוריה האירופית, שתיקונים והטלאות בחוק האזרחות הינם מאפיינים של משטרים גזעניים.

בשל שלוש המורכבויות הללו של הגדרת הגזענות כביולוגית, אני מבקש להרחיב את ההגדרה ולתקנה באמצעות מושג סוציולוגי אלטרנטיבי: "הגזעה" (racialization). הגזעה מאפשרת לנו לדון בקיומו של שיח גזעני, מבלי לעסוק בקטגוריה האנכרוניסטית של "גזע". היא מאפשרת להגדיר גזענות לא רק בשיח הביולוגי אלא גם בשיח התרבותי הרחב יותר.

הגזעה הינה הבחנה בין קבוצות על בסיס של גזע, או על בסיס של מושגים תרבותיים תואמי-גזע כמו מגדר, ארץ מוצא, מקום מגורים, או שם משפחה. על ידי הפיכת המושג ("הגזע") לפעולה ("הגזעה") אנו נמנעים מלהכיר בקטגוריה הפיקטיבית של הגזע. הגזעה אינה מושג סטטי אלא פעולה סוציולוגית:

הגזעה הינה פעולה של דמיון אנושי באמצעות מאפיינים ביולוגיים (למשל: צבע עור, אורכו או רוחבו של האף או גודל השדיים), חברתיים (למשל: עוני, ארץ מוצא ומעמד חברתי) או תרבותיים (למשל: דתיות או גודל משפחה), ושימוש במאפיינים אלו, שנתפסים כ"טבעיים" ובלתי משתנים, כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות ואנשים.

הגזעה מאפשרת לאתר גזענות גם בשפות שאינן שפת הביולוגיה. למשל, ביום הפריימריז למפלגת העבודה, בנובמבר 2005, התראיינה אחת מתומכות אהוד ברק לתכנית רדיו, ואמרה שהמאבק בין שני המועמדים: אהוד ברק ועמיר פרץ, מזכיר לה תחרות בין טייס F-16 לבין נהג משאית. קשה לקבוע במדויק מהו המרכיב הגזעני באמירה הזאת. ניתן לטעון לזכותה של הרוברת שהיא השוותה בין שני מקצועות (טייס ונהג) ולא בין שתי קבוצות ביולוגיות (מזרחים ואשכנזים). אולם ברור שבקונטקסט של הדיון, קיים שובל גזעני בדברים הללו. רק זמן קצר לפני כן, תוארו תומכי פרץ במפלגת העבודה כ"פלנגות צפון אפריקאיות". הדוגמא הזאת מלמדת מדוע חשוב לאתר גזענות המנוסחת בשפה

חברתית (במקרה זה: מקצועות) ולא בשפה ביולוגית ישירה. דוגמא נוספת היא החוק שמאפשר לוועדות קבלה ביישובים קהילתיים לסנן אנשים שאינם "מתאימים תרבותית" לחיי הקהילה ביישוב. המונח "התאמה תרבותית" הוא גמיש ורחב ולכן הוא מאפשר גזענות על בסיס של לאום, מעמד ומגדר. על הבסיס הזה נדחים ערבים, מזרחים ממעמד נמוך או נשים חד הוריות. גם הביטוי "מסעודה משדרות", אשר הוטבע בשנות התשעים כבסיס למדיניות שוויונית של טלוויזיית ערוץ 2, מאפשר גזענות ללא גזע. הביטוי מבטא את הכוונה להרחיב את תכניות הטלוויזיה לאנשי פריפריה ממעמדות נמוכים. "מסעודה משדרות", כאישה מזרחית פשוטה, נקבעה כאמת המידה הנמוכה ביותר לצריכה של טלוויזיה. גם הביטוי שטבע אהרון ברק "מבחן בוזגלו" מתייחס לשוויון מלא של כל האזרחים בפני החוק. השם "בוזגלו" בא לבטא סטאטוס נמוך של אדם ללא נגישות למוקדי הכוח. גם "מסעודה משדרות" וגם "מבחן בוזגלו" הם ביטויים גזעניים המנוסחים בשפה לא ביולוגית. במקרה הראשון, אין ניסוח של "הגזע", אולם השם מסעודה והמגורים בשדרות מספקים לנו את האינפורמציה החסרה. במקרה השני שם המשפחה "בוזגלו" הוא מסמן ברור דיו. שני הביטויים הללו, שהומצאו מתוך כוונה לתקן מציאות של אי שוויון, הם ביטויים גזעניים. הם גם הצביעו על העובדה שקיים פער "גזעי" בין מזרחים ואשכנזים בישראל. הפער בין התיאורים הללו תוך שימוש בשמות ומקום מגורים, לבין תיאורים גזעיים ביולוגיים הוא סמנטי בלבד. אלו הן דרכים שונות לבטא גזענות כלפי קבוצות. הדוגמאות הללו מלמדות כיצד נעשית גזענות לא על ידי "גזע" אלא על ידי "תואמי-גזע". תופעות דומות ניתן למצוא בשדות מגוונים כמו בספרות, בקולנוע, בפוליטיקה, במקומות העבודה, בשדות התעופה, או בגבולות.

עד עתה הצבענו על כך שהמאפיינים של הגזענות עברו בשבעים השנים האחרונות מן הביולוגיה אל החברה והתרבות. עם זאת, כדאי לשים לב גם לתנועה היסטורית הפוכה אשר מתרחשת בעשור האחרון; השיח על הגזע חזר לקדמת הבמה, לצד הדיבור העקיף של השיח החברתי והתרבותי. בתנופה שמזכירה את התנופה של סוף המאה ה-19, גם הביולוגיה חוזרת לסדר היום. השיח הביולוגי מקודם על ידי מדענים ורופאים. הבהלה לבדיקות גנטיות לפני הריון או במהלך הריון היא דוגמא אחת לאופן שבו נעשית הגזעה של תהליכים ופרוצדורות. גם כאן, למרות שניתן להסביר את הסטרייט הבדיקות הגנטיות של ישראל בהסברים רציונאליים, הן עדיין מאפשרות תהליכים של הגזעה באמצעות הביולוגיה. לאור הבו-זמניות של גזענות במספר שפות (ולא רק הביולוגיה), אני מבקש להגדיר גזענות בצורה מרחיבה כ: ייחוס של נחיתות לאדם או לקבוצה, על בסיס של תכונות סטריאוטיפיות שמנוסחות בשפה ביולוגית, חברתית או תרבותית. בשיח גזעני נתפסות תכונות אלו כנחותות, כבלתי משתנות וכמהותיות לאותה קבוצה.

על פי הגדרה זאת, גזענות יכולה להיות מופעלת כלפי כל קבוצה, גם כלפי בני קבוצות דומיננטיות וחזקות. עם זאת, כאשר היחסים בין הקבוצות אינם שווים, גזענות כלפי מיעוטים וכלפי קבוצות מוחלשות מעצימה את אי השוויון הקיים ממילא ואף מעניקה לו הצדקה. האתגר האמיתי של המלחמה בגזענות הוא לאתר אותה גם כאשר היא מנוסחת בשפה רציונאלית, שבתוכה מטושטשת התופעה.

אפליה: מדריך למשתמש

אווה אילוז

פורסם: מוסף הארץ, 4.04.2012

על ההבדל בין גזענות לאפליה, ועל המנגנונים המנציחים את אפלייתם של נשים, מזרחים וערכים גם ללא גזענות. האקדמיה כמשל;

אפליה היא קרובת-משפחה רחוקה של הגזענות, אך היא יותר מתוחכמת ופחות בוטה ממנה: יש לה אותן התוצאות - דירוג אנשים לפי מוצאם - למרות שלעיתים קרובות היא נעשית ללא כוונות זדון ובאופן בלתי מודע. לכן אפליה היא בעיקר מנגנון בלתי נראה. זו בדיוק הסיבה לכך שיש מערכות משפטיות שבתנאים מסוימים מעריכות אפליה רק על בסיס עובדות, ועובדות בלבד, ללא בדיקה של הלך הרוח של אנשים העובדים בארגונים: אם, לדוגמה, נשים הן 50 אחוז מהאוכלוסייה, וערכים ומזרחים מהווים 60 אחוז מהאוכלוסייה, ואם כל שלוש הקבוצות כמעט מעולם לא היו מיוצגות בקרב הצמרת האקדמית - רקטורים, נשיאים, דיקנים, מנהלי מכונים וקרנות מחקר - הרי אין צורך להיכנס לראשם של האנשים שמקבלים את ההחלטות כדי לחשוך בקיומה של אפליה. כלשון הפתגם באנגלית, ההוכחה היא בפורינג.

מה שמעניין באפליה - מבחינה סוציולוגית - זה שהיא מייצרת השלכות גזעניות או סקסיסטיות מבלי להיות תוצאה ישירה של אמונות גזעניות. אוניברסיטאות ומוסדות תרבות רבים הם מקומות מעניינים במיוחד לבדוק בהם את התופעה, משום שהם מלאים באנשים בעלי כוונות טובות ואופקים רחבים, הרוצים לקדם שוויון ואף על פי כן נכשלים בכך. לפיכך, השאלה איך מוסדות שחברים בהם אנשים שרואים בעצמם שוויוניים באמת בסופו של דבר מנוהלים על ידי רוב של גברים אשכנזים, היא שאלה מסקרנת. במקרה זה יש להתייחס למגדר ולמוצא אתני כאל מושגים דומים, משום שמנגנוני ההדרה בשני המקרים דומים בדרך כלל (בהסתייגות אחת, שנשים אשכנזיות מצליחות הרבה יותר במוסדות תרבות אשכנזיים מאשר נשים או גברים מזרחים וערכים).

גם אם מספרית נשים ומזרחים מהווים קבוצות גדולות, כל אחת מהקבוצות הללו, למרות העלייה בנוכחות ובנראות שלהן בחברה הישראלית, היא עדיין "מיעוט" מפני שמבחינה היסטורית נשללו מהן זכויות, יכולת השפעה, פריבילגיות ומשאבים שמהם נהנו גברים אשכנזים (למשל, כשמודעים לחשיבותו של העבר הצבאי בהשתלבות במוסדות ישראליים רבים, מבינים איך נשים וערכים הושארו מחוץ למרכזי כוח רבים). למעשה, אפשר ללכת רחוק יותר: ה"רוב" ששולט כיום במוסדות רבים כל-כך מורכב ברובו אשכנזים (ובהם רוב של גברים) ו-60 אחוזים (ערכים ומזרחים) הם המיעוטים שנותרו מחוץ למרכזי כוח רבים. העובדה שישנה התקדמות משמעותית בתחומים אלה לא צריכה למנוע מאיתנו לשאול למה קצב ההתקדמות אינו מהיר יותר.

אשה ומזרחית

ענבל ביטון (שם בדוי) נולדה וגדלה בקרית שמונה; היא הלכה לבית ספר בינוני ברמתו, שבו למדה הרבה על חגים יהודיים, על השואה, על ציונות ועל התורה, אך מעט מאוד על הדמוקרטיה האתונאית, על ההבדל בין אידיאליזם למטריאליזם בפילוסופיה, על ההשוואה בין הרציונליזם

ב"כוזרי" וב"מורה נבוכים" ועל תרומת הציביליזציה הערבית למדע המודרני. ועדיין, הודות להשקעה רבה מצדה, היא התקבלה לאוניברסיטה, קיבלה תואר בעבודה סוציאלית ובגיאוגרפיה ועובדת כיום במחלקה לתכנון עירוני בעירייה של עיר ישראלית גדולה. היא חרוצה מאוד, קפדנית, אינטליגנטית וכעבור כמה שנים היא מיומנת מאוד בעבודתה.

היום היא מגיעה לפגישה עם מנהל ישראלי של ארגון פילנתרופי בינלאומי שרוצה לתרום לבניית פרויקטים ציבוריים בישראל; בנוסף למנהל נוכחים בפגישה שני גברים העוסקים אף הם בתכנון עירוני; אחד גדל בשכונת רחביה בירושלים, האחר על הכרמל בחיפה. הפגישה מתחילה ברגל ימין: שלושת הגברים מספרים בדיחות מהצבא ואף מגלים שהם מכירים את אותם קצינים. הפגישה מתקדמת; הם מגיעים לכמה החלטות חשובות. בסוף הפגישה, שלושת הגברים נשארים לפטפט. ענבל מרגישה קצת מחוץ לעניינים, אז היא עוזבת בנימוס.

במשך הפטפט הלא רשמי הזה, מנהל הארגון הפילנתרופי מגלה שהוא ואחד משני הגברים האחרים חולקים טעם מוזיקלי משותף ושניהם מנויים לאופרה הישראלית. כעבור שבוע, המנהל של אותו ארגון פילנתרופי גדול מתבקש על ידי שר התשתיות להמליץ על מועמד לתפקיד יוקרתי במשרדו, הדורש ניסיון רב בתכנון עירוני. את מי הוא יזכור, לדעתכם, מהפגישה שנערכה לפני שבוע?

האנקדוטה הזאת, פיקטיבית אך מציאותית, נועדה לתאר תופעות רבות בעת ובעונה אחת: גברים אינם מדירים את האשה הזאת משום שהיא אשה, אלא מפני שהם מתחברים זה לזה בטבעיות, לכולם היה אותו הומור צבאי נרכש. הם לא מדירים אותה מפני שהיא מזרחית, אלא משום שכל השלושה גדלו בשכונות אשכנזיות דומות בהרכבן החברתי ומסוגלים לזהות זה בזה סגנון משותף ודומה; בשום אופן הם לא מחזיקים בדעה שמזרחים או אנשים שגדלו בקרית שמונה פחות ראויים מלכתחילה, אבל הם פשוט הסיקו מבגדיה, מהמבטא אולי, משם המשפחה ומחוסר הנוחות שהפגינה, שהיא לא "מתוחכמת", "ייצוגית" או "מטופחת". בסופו של דבר, בהערכת הסגנון שלה הגברים עירבבו שני דברים: עד כמה היא מוכשרת בעבודתה ו"ההון התרבותי" שלה, כלומר עד כמה היא בקיאה בתרבות גבוהה ומפגינה ידע זה. הם ראו ידע או הון תרבותי כסימן לכישורים מקצועיים, והוא לא.

מי שקיבל את שיחת הטלפון היה כמובן זה שיש לו, כמו למנהל, מנוי לאופרה. הוא קיבל את שיחת הטלפון לא משום שהיה מוכשר יותר בתכנון עירוני, אלא משום שקיבל אותו חינוך, היו לו אותן חוויות מהצבא, אותו מראה פיזי, אותו סגנון דיבור, אותן הליכות וטעם מוזיקלי דומה לזה של הגבר שהתבקש להמליץ על מועמד (מתברר שהסגנון הזה תואם באופן כללי את הסגנון של רבים מהאנשים שמקבלים החלטות חשובות). זהו, בתמצית, סיפור האפליה.

האנקדוטה הזאת אומרת משהו חשוב: פעמים רבות אפליה כלל לא משרה אצל האחראים לה תחושה של אפליה; למעשה, רוב הזמן היא משרה תחושה של משהו אחר, כמו תחושה של אמון וכבוד שאנחנו רוחשים לאנשים אחדים ולא לאחרים; כמו קשרי החיברות שאנחנו רוקמים עם אחרים, בצבא, בקיבוץ, באוניברסיטה, בתנועת הנוער או במועדון הטניס; ובעיקר: היא משרה תחושה של הערכה כנה ואובייקטיבית של אישיותו וכישוריו של אדם אחר. הסיבה לכך שכל כך קשה להילחם באפליה היא שקשה מאוד לזהות אותה בתוכנו, וזאת משום שכמעט תמיד היא נחוות כמשהו אחר, כמו לסמוך על מישהו "משלנו", או להעריך "באובייקטיביות" מישהו דומה לנו כיותר מוכשר או

מתוחכם או למנוע קידום מאדם "קשה" (ה"אנחנו" פה במקום, מכיוון שאני רואה את כולנו כאחרים לזה).

למעשה, לעתים די קרובות אפליה מגיעה באריזה רכה עם דברים שאנחנו מעריכים - כמו להיות נאמן לחבר ותיק, לזהות באחרים את מה שגורם לנו להרגיש בנוח ובשטח מוכר, לקדם רק "אנשים נחמדים", אלה שאינם מפקפקים בפריבילגיות ובזכויות שיש לנו. בדוגמה לעיל, אפליה אינה שיטה מכוערת וברוטלית להדרה, יש תחושה שהיא טבעית וידידותית, ובאופן מסוים היא באמת כזאת. אין דבר טבעי יותר מאשר להיות חברותיים כלפי אלה הדומים לנו ומתייחסים אלינו בחביבות.

הרשו לי אם כך להצהיר הצהרה סוציולוגית בוטה: מה שגורם לנו להרגיש טוב כחברים בקבוצה פועל בדרך כלל רע מאוד במדיניות כוללת של שוויון. הלכידות של קבוצה אינה מתיישבת עם יכולתה להכניס אליה אנשים השונים מחבריה. חברה שבאמת מבוססת על כישורים אינה יכולה להיבנות על קבוצות, משום שקבוצות דורשות בראש ובראשונה נאמנות, ונאמנות אינה מעלה שוויונית ואינה אמת מידה טובה להערכת כישורים.

אפליה אין פירושה שאנו לא מחבבים חברים בקבוצות מיעוטים (זה ההבדל בין אפליה לגזענות). למעשה, נשים אהודות עד כדי כך שהן סובלות מאפליה דרך קבע בצורה של חיזורים והטרדה מינית במקום העבודה. אפליה היא מערכת של אסטרטגיות בלתי נראות שההשפעה שלה היא הדרת קבוצות מיעוט ממשאבים זמינים. אפליה היא עניין של שיתוף בעמדות כוח, לא היכולת שלנו ליצור קשרים עם נשים או מזרחים או ערבים כחברים, כמאהבים או כעובדי משק הבית שלנו. אנחנו יכולים לאהוב נשים מזרחיות, ולהפלות אותן במקום עבודתנו. סוגיית האפליה עולה רק כאשר גבר ואשה, מזרחי ואשכנזי, ערבי ויהודי, יליד הארץ או מהגר, מתחרים על אותם משאבים, כמו עמדת כוח, כסף, יוקרה, מנהיגות. עד כמה חברה באמת מאפשרת למיעוטים שבה להתחרות עם הרוב על משאביה - זהו המדד האמיתי למידת השוויוניות שלה.

אפליה דה-פקטו

בדמוקרטיה המערביות ההשכלה נתפסת כמשאב שמטרתו לתקן אי-שוויון, כלומר כנתיב מרכזי להתקדמות חברתית וכלכלית. לכן השכלה היא משאב קריטי. מסיבה זו, הבה נבחן את מעמדם של נע"ם (נשים, ערבים, מזרחים, המהווים קצת פחות מ-80 אחוז מהאוכלוסייה) במוסדות האוניברסיטה. אם תשאלו את עצמכם מדוע יש חשיבות לבחינת אי השוויון במוסד תרבות כמו אוניברסיטה (מעבר לכך שהוא הכי מוכר לי), יש לכך ארבע סיבות: אחת, המוסד הזה אמור להתבסס על כישורים, ועל כישורים בלבד; סיבה שנייה היא שכמוסד ציבורי, האוניברסיטה צריכה להוות דוגמה; הסיבה השלישית היא שבחברה המבוססת על ניעות חינוכית (ניידות חברתית באמצעות השכלה) יותר מאשר על כסף, מנהיגות תרבותית וחינוכית מעידה על השתלבות עמוקה ומשמעותית יותר מאשר אינטגרציה שנעשית באמצעות התקדמות כלכלית בלבד; ולבסוף, כיוון שמוסד האוניברסיטה מנוהל להערכתו טוב יותר ממוסדות אחרים, הכשלים והמחדלים שלו עשויים להעיד על מחדלים אחרים וכלליים יותר של החברה.

לכן, הרשו לי להעלות שאלה פשוטה: מיהם החברים העיקריים באוניברסיטאות הישראליות? פרופ' נינה תורן, חוקרת פורצת דרך בתחום זה מהאוניברסיטה העברית, מצאה במחקר מ-2008 כי את כלל

הסגל האקדמי של האוניברסיטאות הישראליות ניתן לחלק לשלוש קבוצות: 90% אשכנזים; 9% מזרחים (80% מהם גברים); 1% ערבים. מכלל הסגל, 27% הן נשים; האפליה האתנית גדולה אם כן מהאפליה המגדרית, לפחות בדרגות הנמוכות. הרכב זה מעיד על קיומו של מנגנון מבני, שכתוצאה ממנו חברה אינה מסוגלת להכניס נציגים של קרוב ל-60 אחוז מאוכלוסייתה (מזרחים וערבים כאחד!) בשערי המוסדות התרבותיים שלה כמרצים ומנהיגים חינוכיים.

העובדה שרוב הכוח מרוכז בידי גברים אשכנזים מעידה על תוצאה של אפליה מבנית, שאינה בהכרח נעוצה בכוונה להפלות. זו אפליה דה-פקטו, שהיא בעיקרה תוצאה של מדיניות חינוך שלא הצליחה לקדם אוכלוסיות מוחלשות (נקודת המוצא שלי פה היא כי חברה שוויונית מסוגלת באופן הדרגתי, מתמשך ושיטתי להעניק לאוכלוסיות המוחלשות שלה משאבים השכלתיים המאפשרים המשך ללימודים גבוהים). האינדיקציה לכך שזה יותר מאשר תהליך מבני מעוות נמצאת בהנחה שאילו המוסדות הללו היו שוויוניים, אפשר היה לצפות שלאחר כניסת נשים, ערבים ומזרחים בשערי האוניברסיטה, יהיה להם ייצוג יחסי בהנהגתה; תרחיש זה רחוק מהמציאות שבפועל.

ההוכחה לכך שהדרתם אינה "רק" תוצאה של כשלים מבניים במערכת החינוך, אלא תולדה של גישות ודעות קדומות הקיימות באוניברסיטאות, נמצאת בעובדה הבאה: אם נחבר בהערכה גסה את כל הנע"ם שבאוניברסיטאות בישראל, שלוש הקבוצות מהוות כ-36 אחוזים מכלל המרצים - ועל אף זאת, שלוש הקבוצות יחד לא מייצגות אפילו חמישה אחוזים (בהערכה גסה ונדיבה כלפי מעלה) בקרב ראשי מוסדות האקדמיה או בעמדות כוח ויוקרה באוניברסיטאות, מכוני מחקר, נשיאי האקדמיה למדעים, הקרן הלאומית למדע, ראשי מכונים וועדות מדעיות לאומיות - וזה במשך עשורים רבים.

אפילו משרה ניהולית בדרג בינוני, כמו זו של הדיקן, כמעט מעולם לא אוישה על ידי מזרחי, ערבי או אשה; המשרה הניהולית בדרג בינוני, של מנהל המכון ללימודים מתקדמים באוניברסיטה העברית, מעולם לא אוישה על ידי אשה, מזרחי או ערבי - וכן הלאה, וכן הלאה. קשה לדמיין שבמשך 60 שנה כל המוסדות הללו מצאו רק לעתים כה נדירות מועמד נע"ם הראוי לאיש משרות אלה, שלא לדבר על משרות בדרגים גבוהים יותר. זה מצביע בבירור על כך שתהליך קבלת החלטות שיטתי אך בלתי-פורמלי הודף נע"ם הרחק מעמדות כוח ומשאבים (דמיינו ש-36 אחוז מכלל חברי הסגל באוניברסיטאות אמריקאיות או אירופיות היו יהודים, אך פחות מ-5% היו מגיעים לעמדת מנהיגות מדעית; ספק אם היהודים היו יושבים בשקט במצב כזה).

בדומה למדינות רבות שבהן ניתן לצפות בתופעות זהות, גם בישראל הדרתם של נע"ם אינה תוצאה של החלטה רשמית או תכנון מראש, אלא של סדרת הערכות בלתי רשמיות הנוגעות לשיפוט של יכולתם המקצועית או אישיותם. אוניברסיטאות ומוסדות תרבות רבים הם קרקע פורייה במיוחד למצב כזה, בדיוק משום שמינוי לעמדת הנהגה במוסדות אלה מבוסס על הערכות בלתי פורמליות של אחרים (משום כך מזרחים פונים בהמוניהם למגזר העסקי, כי בו הצלחה נקבעת על פי הישגים מוחשיים ולא על פי הערכה בלתי רשמית מצד קבוצה של עמיתים אשכנזים). כפי שד"ר יופי תירוש, חוקרת מובילה של אפליה בבית הספר למשפטים באוניברסיטת תל אביב, ניסחה זאת בשיחה למאמר זה, מדיניות האפליה נראית בצורה הגלויה ביותר ב"ייצוגיות", כלומר, מי שנבחר ונתפס כ"מייצג המוסד", כ"ייצוגי"; כלומר, השימוש הנרחב בדעות קדומות מתבצע בתהליך בחירת האדם שייצג את הגוף כולו. אם כך, השאלה היא זו: כיצד מדיניות מפלה של ייצוגיות באה לביטוי בשטח?

איך מעריכים אנשים

אם בונים מדינה בתפיסה שערכים ומזרחים הם נחותים מבחינה תרבותית, לא קשה להבין איך יוצרים במהירות את התנאים להתפתחותם של סטריאוטיפים על ערכים ומזרחים כ"לא מתורבתים", "לא מתוחכמים" או "לא משכילים מספיק". סטריאוטיפים הם גם כלים חזקים לשליטה חברתית. סטריאוטיפים יוצרים ציפייה לכך שקבוצות מסוימות יתאימו או "לא יתאימו" לפעילויות או לתפקידים מסוימים. לדוגמה: אחד הכותבים המבריקים ביותר בתקשורת הוא, לדעתי, סייד קשוע. אבל קשוע יכול להצליח מכיוון שהוא מתאים לציפייה שגבר ערבי יכתוב על ערכים ויחסייהם עם יהודים; זה בהחלט יכול להתקבל בחברה המבוססת על שליטה יהודית. לעומת זאת, אילו סייד קשוע היה מעוניין להפוך לחוקר של ההיסטוריה היהודית בראשית העת החדשה (באותו אופן שבו יהודים חוקרים איסלאם או נצרות), אני מנחשת שהיה לו הרבה יותר קשה להתקבל ולהתקדם. מדוע? לא מפני שמעמד החוקר היה מעניק לו יותר כוח, אלא מפני שהיה לו קשה יותר להתגבר על הסטריאוטיפ שלפיו גבר ערבי יכול להתמחות רק בעניינים ערביים. כלומר, הבעיה בסטריאוטיפים היא יצירת ציפיות לגבי סוג וגודל הטריטוריה שמותר לחבר בקבוצת מיעוטים לתפוס. נסו, למשל, לדמיין אשה ערבייה נשיאה של אחת האוניברסיטאות הישראליות.

ככלים לשליטה חברתית, סטריאוטיפים יוצרים גם ציפיות באשר לאנשים שיש להם זכות לדבר בסמכותיות אל אחרים ולייצג קשת רחבה של אחרים. סטריאוטיפים גורמים לכוח של אחדים להיראות טבעי, מובן מאליו, והקשר בין מיעוטים לבין הנהגה וכוח נראה הרבה פחות טבעי (ראו לדוגמה את העניין שעוררה פרופ' רבקה כרמי, נשיאת אוניברסיטת בן גוריון, בדיוק מפני שאשה המכהנת כנשיאת מוסד אקדמי זה דבר יוצא דופן). לגבר אשכנזי יש לגיטימציה רבה יותר להנהיג ולייצג אחרים ולכן זה לא מורגש כאשר הוא נבחר לתפקיד (אחרי גבר אשכנזי, בשלב הבא בסולם ההיררכיה של הזכאות נמצאת אשה אשכנזייה, אחריה מזרחים, וערכים בתחתית, כשנשים אחרונות בכל קבוצה). ליתר דיוק, חברים בקבוצות מיעוט מתמודדים עם הדילמה הבאה, שתועדה בניסויים רבים שערכו פסיכולוגים חברתיים במדינות אחרות, אבל אין סיבות מיוחדות לחשוב שאינם רלבנטיים לנו: האם להתאים את עצמם לתדמית שיש להם בעיני אחרים ולהתפס כחלשים, או להיתפס כמוכשרים, אך לא להיות אהודים. זוהי ללא ספק הדילמה הכי נפוצה שעומתת מתמודדים חברים בקבוצות מיעוט במקום העבודה.

ישנו ניסוי מפורסם של פרופ' לורי רודמן ועמיתים מאוניברסיטת רוטגרס בארצות הברית, המתבצע כך: נותנים לשתי קבוצות שונות של אנשים (הכוללות גברים ונשים) אותו סיפור בדיוק, המתאר בעל מקצוע מצליח ביותר, בהבדל אחד. על קבוצה אחת לקרוא סיפור שבו מופיע שם של גבר, והקבוצה השנייה קוראת אותו הסיפור עם שם של אשה. לאחר מכן מתבקשים משתתפי הניסוי להעריך את הגבר או האשה המצליחים בקנה מידה של מיומנות (עד כמה הוא / היא טוב/ה בעבודה?) וחיבבות (עד כמה האדם הזה נחמד / חביב לדעתך?). התוצאות מרתקות: לפני עשרים שנה, האשה היתה ממוקמת בדירוג נמוך מהגבר במדד המיומנות; אך כיום היא מקבלת במדד זה דירוג שווה לזה של הגבר (הפמיניזם הצליח לשנות סטריאוטיפים על מיומנות). אף על פי כן, האשה שהוגדרה מיומנת כמו הגבר, נתפסה גם כהרבה פחות אהודה, על ידי גברים ונשים כאחד. כלומר, לקבוצות שהעריכו את גיבורי הסיפור - בעלי המקצוע המצליחים - יש אותו המידע בדיוק על הגבר ועל האשה, ועל אף זאת האשה המצליחה אהודה פחות מהגבר.

אותה חוקרת, וחוקרים אחרים, ערכו ניסויים רבים בתחום זה ומצאו הוכחה לכך שנשים משלמות מחיר כבד על היותן נתפסות כחזקות ומיומנות, כלומר, על היותן נתפסות כאסרטיביות, עצמאיות ובעלות ביטחון עצמי. כאשר הן מקבלות דירוג גבוה במדד המיומנות, סביר להניח שיקבלו דירוג נמוך בתכונות אחרות שאנו מצפים שיהיו להן, כלומר חביבות ודאגה לזולת. על אף שהניסוי עסק בנשים, אפשר לשער שהוא תקף באותה מידה גם למיעוטים אחרים: חברי קבוצות מיעוט העובדים בארגונים רבים מתמודדים עם אותה דילמה שבה עליהם לבחור בין אהדת עמיתיהם לבין הפגנת כישוריהם. אם הם אהודים, האהדה נובעת מהעובדה שהם תואמים את הסטריאוטיפ הקושר ביניהם ובין חולשה; כשהם סוטים מהסטריאוטיפ, הם נתפסים כשחצנים, אגואיסטים, אדישים לעמיתיהם. בשני המקרים – דירוג נמוך במדד המיומנות או דירוג נמוך במדד החביבות – בסופו של דבר הם אינם נתפסים כ"מייצגים" של המוסד.

הרשו לי לתת דוגמאות מניסיוני האישי בחיים האקדמיים בישראל, שבהן מיומנותו או חביבותו של חבר בקבוצת מיעוט נמדדות כך שבסופו של דבר הוא מוערך כבלתי ראוי לייצג את המוסד (הדוגמאות הן מכל האוניברסיטאות בישראל וממחלקות רבות, כך שלא תהיה אפשרות לזהות את האוניברסיטה או האנשים המעורבים).

איך מעריכים מיומנות

אקדמאי מכובד מאוד העובד באוניברסיטה בישראל, גבר אשכנזי, מספר לי בשיחה שאף שהוא יודע שזאת גזענות, הוא לא יכול להתייחס ברצינות לעמית שלו, פרופסור אחר, בגלל "המבטא המרוקאי הכבד שלו". גם לערבים או לרוסים יש מבטא חזק, אשר נתפס לעתים קרובות כבלתי מייצג את הקבוצה. אנשים והמוסד שבו הם עובדים אינם מסוגלים להרגיש שהם מיוצגים כהלכה על ידי אדם שיש לו מבטא. לאשכנזים, יש לומר, יש לא פחות מבטא מאשר למזרחים, אבל המבטא שלהם "לא מובחן", הוא לא נשמע, מפני שאשכנזים ביססו את נורמות הדיבור, שהפכו להיות הטבעיות בעינינו.

במקום שונה לחלוטין ועם דמויות שונות לחלוטין, אקדמאית אשכנזייה היושבת לצדי מאזינה לעמית שלה המציג מחקר מדעי במבטא מרוקאי כבד: היא מסתכלת עליו ומנענעת את ראשה מימין לשמאל, ואומרת (שניהם עברו מזמן את גיל 40): "הוא כל-כך חמוד, הוא כל-כך חמוד". היא לא התכוונה לומר שהוא סקסי בעיניה; היא התכוונה לכך שהוא כל-כך לא מאיים בעיניה עד שהיא רואה בו תכונות של ילד. קשה לדמיין אותה משתמשת במילה הזאת ביחס לגבר שמקריין סמכותיות וכוח. כשהמילה "חמודה" נאמרת לאשה או עליה במקום עבודתה, היא נתפסת לעתים קרובות כעלבון, משום שזאת תכונה המיוחסת לילדים ומנטרלת את היכולת להפגין כוח.

התחום שלה צר מדי. הייררכיה חברתית משתקפת בהייררכיה של תחומי המדע. במתמטיקה, אולי התחום המדעי הזוכה ליוקרה הגבוהה ביותר, כמעט אין נע"ם. ערבים ומזרחים נעדרים מהיסטוריה קלאסית ומהיסטוריה של ימי הביניים, שני תחומים הזוכים להערכה גבוהה בהרבה מתחומים יותר "פוליטיים" שמושכים נע"ם. נע"ם נוטים לפנות לתחומים שדירוגם נמוך יותר בסולם היוקרה האינטלקטואלית, כמו חינוך, עבודה סוציאלית, סוציולוגיה, מדע המדינה, יחסים בינלאומיים. כמה מפתיע לגלות שהרבה פחות מקבלי-פרסים על הישגים במדע או מלגות נדיבות או חברי אקדמיה משתייכים לתחומים האחרונים, מאשר לראשונים.

ההייררכיה של תחומי המדע משקפת הייררכיה חברתית והיא דרך עקיפה לשמר משאבים באותו המקום. ההייררכיה החברתית הזאת קיימת גם בתוך התחומים עצמם. לדוגמה, אשה החוקרת את "חוויות הנשים המזרחיות בבתי כנסת" סביר שתיתפס ככזאת שעוסקת בתחום צר יותר מאשר גבר החוקר את "הרציונליות הקנטיאנית בכתבי הרב סולובייצ'יק". הנושא הראשון נתפס "נמוך" וצר יותר בהייררכיית הנושאים, בגלל הקשר הברור לקבוצת מיעוט.

הוא אדם כל-כך תרבותי (על הרבה ראשי ועדות יוקרתיות). מספר רב של סוציולוגים טענו שמיומנות תרבותית - סוג הידע של תרבות "גבוהה", אירופית, שאדם מסוגל להפגין - נקשרת לעתים קרובות למעמד גבוה יותר או ליוקרה במוסדות תרבותיים, ולכן תורמת לדירוג הבלתי רשמי של אנשים בתוך מוסדות תרבותיים, לא לפי המומחיות שהם מפגינים בתחומם, אלא לפי יכולתם להפגין את השתייכותם הנכונה למעמד חברתי / אתני מסוים.

מיומנות תרבותית היא לא רק ידע של תרבות גבוהה, אלא גם אופן דיבור מסוים, התמחות במגוון של תחומים לא פורמליים כמו טעימת יינות, אופרות וקונצרטים, אנינות טעם ותרבות בישול, נסיעות ברחבי העולם. סוציולוגים מצאו כי אימוץ תרבות גבוהה משמש לעתים קרובות לא כדרך להרחבת הידע ופיתוח החוש האסתטי, אלא כדי להפגין יוקרה על מנת להגביר באופן בלתי רשמי את מעמדו של האדם בתוך ארגון. מנגד, אלה שאינם יודעים כיצד להפגין סממני סטטוס בלתי רשמיים שכאלו, כמו ענבל ביטון, לעתים קרובות מדורגים במיקום נמוך יותר, גם אם באופן עקיף.

איך מעריכים אישיות

ועכשיו מגיע התחום החמקמק אף יותר, של הערכת אדם לפי האישיות שלו, מזגו, או גם לפי מה שכינתי בספרי "סגנון רגשי". ישנן שתי אסטרטגיות להדיר מישהו על בסיס האישיות שלו / שלה.

הוא חמום מוח. קבוצות דומיננטיות מגדירות סגנון רגשי מסוים כסגנון המבטא סמכות, מקצועיות ומיומנות. גברים אשכנזים - בדומה לגברים בארצות הברית - מגדירים בעצמם את הסגנון הרגשי שלהם כרציונל. כשנשים, ערבים או מזרחים מפגינים רגשות בדיבורם הם מתויגים "אמוציונאליים", או "חמי מזג", וזה בתורו משמש אמצעי לסווג אותם כפחות מוכשרים (פחות אובייקטיביים ופחות רציונליים) מהגברים האשכנזים המפגינים סגנון מרוחק, נטול רגש. הגדרת סגנון רגשי כסגנון היחיד המקרין מיומנות היא דרך עקיפה להדרת הקבוצות שלא חונכו לאותו סגנון רגשי. שלא במפתיע, מיעוטים מקושרים עם הסגנון הרגשי הזה, בדיוק משום שזאת דרך לפסול אותם באמצעות סטריאוטיפים. מעניין לציין שכאשר לגבר אשכנזי יש תכונות זהות הוא מתויג בכינוי הרבה יותר מתון, אפילו מקסים: "גינג'י", מה שהופך את המזג החם שלו למקובל לחלוטין.

"היא מפחידה" ו"הוא לא נעים". תארו לכם גבר מזרחי אסרטיבי ומוכשר, או אף גרוע מכך, אשה מזרחית אסרטיבית ומוכשרת. עכשיו נדמיין שהם חשים שהם מקבלים יחס הרבה פחות טוב מזה שזוכים לו עמיתיהם (מה שלא יהיה מפתיע במיוחד). מחקרים מראים בעקביות שכשחברים בקבוצות מיעוט מבקשים לעצמם דברים, מפרסמים את הישגיהם או דורשים יחס שווה לזה שמקבלים חברי קבוצת הרוב, הם נתפסים כ"שחצנים", "רברכנים", "קשים", "לא נעימים", "מרירים", "בכיינים", "קשה להסתדר איתם" (זכורה האמירה המפורסמת של גולדה מאיר על הפנתרים השחורים: "הם לא נחמדים"). הם לא היו נחמדים משום שהם דרשו יחס שווה). הממצא הזה הוכח בניסויי מעבדה והוא

מהדהד לאורך הניסיון האישי שלי, שבו נשים או חברי קבוצות מיעוט המתנהגים באותה תחושה של סמכות ואסרטיביות כשל הגברים השולטים, מתויגים באופן שיטתי ונענשים על ידי הסביבה על שיש להם "אופי קשה", או על שהם "דעתנים" ועל ש"הם מפחדים". לדוגמה, פרופסור אשכנזי סיפר לי על עמית שלו, גבר מזרחי שהתבטא בפומבי על האפליה נגד מזרחים, ואמר שהוא כעס עליו מאוד בגלל "כפיות הטובה שלו".

נשים, מזרחים וערכים להוטים מאוד להתקבל על ידי הסביבה ולכן הם מעדיפים, לעתים קרובות, להיות אהודים ולא להביע את עצמם ולהתחרות בגלוי עם הקבוצה שלמעשה שולטת במוסדות - הגברים האשכנזים. זאת הסיבה לכך שהרבה פעמים הם מעדיפים לפסול את עצמם ואינם מתמודדים על משרות בתפקידי מנהיגות. כולם מתמודדים עם אותה הדילמה: אינטואיטיבית, הם יודעים שאם ינהגו בתחושת זכאות כגברים אשכנזים, הם ייתפסו כאגרסיבים ומאיימים ולכן הם נשארים בשוליים "מרצונם".

ההערכות הללו - של כשירות, של רציונליות או חביבות - מסתיימות באותה התוצאה: חברי קבוצות מיעוט שאינם מתאימים את עצמם לסגנון השליט נתפסים בסופו של דבר כבלתי ראויים לייצג את המוסדות, משום שהם נחמדים מדי או רגשניים מדי ולכן חלשים, או מפני שהם קשים מדי. ההערכות האלו נובעות מתהליכי חשיבה לא מודעים שנרכשו באמצעות חשיפה להמון מסרים חזקים - חברתיים ותרבותיים. המסרים האלה אומרים לנו בדרכים תת-תודעתיות מי רשאי להנהיג אותנו, מי רשאי להטיל עלינו את סמכותו, מי יכול לייצג אותנו. בעיקר, הם אומרים לנו מהו המקום הראוי לכל אחד/ת. לכולנו - מיעוט ורוב - קשה לראות חבר בקבוצת מיעוט כמי שראוי לייצג אותנו. אני אומרת "לנו" בכוונה, מפני שרובנו מתקשים להשתחרר מדעות קדומות בבואנו לבחור מועמד למשרה ייצוגית של ניהול, ורק החלטה מוסרית ופוליטית לעשות דברים אחרת יכולה לעזור למערכת להתגבר על אותן דעות קדומות של כולנו.

דוגמה לשינוי חברתי

במאמר זה אין בשום אופן כוונה לטעון שאין נשים, מזרחים וערכים תוקפנים, בלתי-אמינים או חסרי כישורים. למרבה הצער, יש רבים מדי מסוג זה בכל קבוצה חברתית. אבל אם ישנם, יש להעריך אותם כפי שמעריכים גברים אשכנזים זהים להם. להפלות פירושו שהסטיות במקצוע ובאישיות שאנו מאפשרים, או אפילו לא רואים בקרב הקבוצה השלטת, הופכות לבולטות מאוד בקרב קבוצות מיעוטים ומהוות סיבה לפסול אותן. זאת אומרת שקבוצות מסוימות יכולות להיות רברבניות, שחצניות, וולגריות ושתלטניות מבלי לשלם על כך מחיר, בעוד שאחרות נמדדות ומודרות ברגע שהן מפגינות מאפיינים אלה. להפלות, פירושו של דבר לאפשר אך ורק למצטיינים שבין קבוצות המיעוט להגיע למעמד של הממוצע של הקבוצה השלטת.

דנתי באוניברסיטה לא מפני שאני חושבת שהיא מקום גרוע יותר ממקומות אחרים. להפך, אני מאמינה שהיא מקום טוב - במובן זה שהיא מכילה בתוכה מספר גדול של אנשים הוגנים שבאמת מנסים לשפר את המוסד והחברה שבהם הם חיים. אבל המוסד הזה, כמו מוסדות דומים לו בזירות אחרות ובמדינות אחרות, נמצא כיום במצב של אנומליה, שבו הייצוג החברתי של קבוצות מיעוט בתוכו נמוך (הוא מפגר אחרי הפוליטיקה, והעסקים והמערכת המשפטית - תחומים שנראים

הטרוגניים יותר מבחינה אתנית ומגדרית). הסיבה לכך היא שהגשמת שוויון היא פרויקט קשה לביצוע, שדורש השקעת מאמצים בשינוי של תבניות תפיסה וחיבה, עמוקות, בלתי מודעות ובלתי נראות.

גרי בקר, זוכה פרס נובל בכלכלה, טען שאפליה אינה רציונלית (היא גורמת למעסיק להחמיץ עובדים מוכשרים). אבל אפליה אינה רק בלתי רציונלית, היא מכרסמת בלב לבה של הלגיטימציה של החברה שלנו. ללא האמונה בעקרונות של הוגנות ושוויון ויישומם, מתפרקת הליבה של החברות המודרניות. ללא האמונה הזאת נוצרת חברה בלתי נסבלת. חברה של אנשים ציניים, שמקדמים את עצמם מתוך הסתמכות על חבריהם ומשפחותיהם, שמטפחים את אמנות ריקמת הקשרים לפני שהם מטפחים את כישרונם ונשמתם, אנשים שלא יטרחו להשיג את מה שהיוונים הקדומים כינו "ארטה" - (arête) הצטיינות הרוח והאופי: בחברה כזאת, לארטה לא יהיה כל שימוש.

האוניברסיטאות בישראל אינן רשאיות להישאר במצב שבו הן מחזיקות בעמדה מוסרית נעלה של הוגנות ושוויון, ועדיין אינן באמת פתוחות לשילובם של רבים מחברי קבוצות המיעוט הראויים להיכנס אליהן ולהנהיגן. אם מוסדות תרבות ומדע כמו האוניברסיטה הופכים למקושרים עם הכוח של קבוצה חברתית אחת ויחידה - ובאופן טרגי זה מה שקרה להם - הם מאבדים את הלגיטימיות שלהם (סרטו המבריק של יוסף סידר "הערת שוליים" מדגים את הצפיפות המחניקה של רשתות חברתיות העומדות בלב המערכת האקדמית). מדאיג מכך, מצב זה גורם לתרבות ולידע להיראות ככלים לשליטה ותו לא. מצב זה מביא בתורו לצורה הגרועה ביותר של אי שוויון: זו שבה עוצמת הידע, התרבות והביקורת מצויה בידיה של קבוצה קטנה ומיוחסת, ומהרוב נשללת ההבנה של הכוח הרב הטמון בידע, אמנות ותרבות, נכסים שכשלעצמם יכולים להעניק לנו כלים להבין את סביבתנו הפוליטית ולעצב אותה. שיתוף הידע והתרבות, ולא שימורם בידי מיעוט מיוחס, צריכה להיות מטרתנו החברתית, מפני שלא הבורות אלא הידע הוא שיכול לקדם ביקורת ושיפור של הסדר החברתי.

אוניברסיטאות בארצות הברית שימשו לשאר החברה דוגמה לשינוי חברתי. אוניברסיטאות בישראל אינן מהוות דוגמה כזאת, אבל אני מאמינה שזהו תפקידן. *

כשהחיים והמוות בידי הלשון

משה נגבי⁸

"הסתה", "המרדה" ו"גבולות חופש הביטוי" הם מושגים שמרכיבים להשתמש בהם לאחרונה - לא תמיד בהקשר הנכון ולא פעם שלא על בסיס משפטי מוצק. משה נגבי, הפרשן המשפטי של עיתון "מעריב" ושל רשות השידור ומרצה מבוקש במערכת החינוך, עומד במאמר על התנאים והנסיבות שבהם החליטה מערכת המשפט בישראל להגביל את חופש הביטוי לטובת מימושן של זכויות אזרח אחרות, ועל ההבחנה בין חופש דיבור שמשרת את הדמוקרטיה לבין כזה שמשמש כלי משחית בידי אויביה. בשיחה שקיימנו עם נגבי ביקשנו לברר, בין שאר דברים, מהי השקפתו בסוגיית ההגבלה של חופש הביטוי בין כותלי בית הספר. להלן דבריו:

אחת התופעות המדכאות, שהבליט רצח ראש הממשלה ב-4 בנובמבר, היא חוסר ההבנה המוחלט באשר לחיוניותם של חופש הדיבור מצד אחד, ושל ההפקדה על גבולותיו של החופש הזה, מצד שני. הנורא בדבר הוא, שחוסר ההבנה איננו נחלתו של הציבור הרחב בלבד, אלא גם של הממונים על תיחום החופש, כולל מערכת אכיפת החוק על כל דרגיה. למרבה האימה, חוסר ההבנה הזה נותן את אותותיו הממאירים והמסוכנים גם לאחר הרצח.

לישראל אין חוקה כתובה, ואפילו לא חוק, המבטיחים את חופש הדיבור. הזכות הזאת נתונה לנו ונעשתה ליסוד-מוסד של משפטנו החוקתי אך ורק הודות לבית המשפט העליון, וליתר דיוק הודות לאחד מאבותיו המייסדים, השופט ד"ר שמעון אגרנט, שנולד והתחנך בארה"ב. בשנת 1935 ייבא והשתיל השופט אגרנט אל תוך המשפט הישראלי את התפיסה האמריקנית של "שוק חופשי של דעות" כאמצעי האופטימלי לבחירת דרכה של המדינה. הוא הסביר, כי בחירת המטרות המשותפות העומדות על סדר יומה של המדינה והחלפת דעות עליהן באופן חופשי "כל התהליך הנזכר איננו לאל תהליך של בירור האמת, למען תשכיל המדינה לשים לפניה את המטרה הנבונה ביותר ותדע לבחור את קו הפעולה העשוי להגשים מטרה זו בדרך היעילה ביותר. והנה, לשם בירור אמת זו משמש העיקרון של חופש הדיבור אמצעי ומכשיר, הואיל ורק בדרך של ליבון 'כל' ההשקפות והחלפה חופשית של 'כל' הודעות עשויה אותה 'אמת' להתבהר."

מאליו מובן, שבשעה של הכרעות הרות גורל, כגון זו שבה שרויה ישראל כיום, חיוניות חופש הדיבור לא רק שאיננה נחלשת, אלא היא אף גוברת. בשעה כזאת הרי חשוב שבעתיים, שהמדינה תשכיל לבחור במטרה הנבונה ביותר ובקו הפעולה היעיל ביותר, שכן מחירה של בחירה שגויה עלול להיות קטלני. בנסיבות הללו חופש הדיבור הוא לא רק אינטרס של האופוזיציה, אלא של כולנו. אם אכן מדיניות השלום של השלטון מוטעית וקטסטרופלית, כפי שטוענת האופוזיציה, הרי מוטב לכולנו שתינתן לאופוזיציה מלוא ההזדמנות לנסות לפקוח את עינינו (וגם את עיני השלטון עצמו) למשגים החמורים ולסכנותיהם.

⁸ . משה נגבי הוא משפטן ופרשן משפטי. המאמר והריאיון לקוחים מתוך הספר "חופש ביטוי והסתה" מאת אוקי מרושק קלארמן, הוצאת אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, (שני מאמרים של משה נגבי פורסמו במקור בעיתון המדרשה "כל אדם", גיליון 18, פברואר 1996).

אך גם בשעה גורלית כזאת חופש הדיבור איננו מוחלט. שום זכות דמוקרטית איננה יכולה להיות מוחלטת, משום שהזכויות סותרות אלה את אלה. הזכות לחופש הדיבור סותרת, לעתים קרובות, את הזכות לחיים. וכאשר מתקיימת סתירה כזאת, על חופש הדיבור לסגת מפני הזכות לחיים. השופט אגרט ציטט בהחלטתו ההיסטורית משנת 1953 החלטה היסטורית אחרת - זו של השופט האמריקני אוליוור וונדל הולמס - אשר הסביר, כי "חופש דיבור אין משמעותו, שאדם יכול לזעוק 'שרפה' בתיאטרון מלא מפה לפה", כאשר התוצאה עתידה להיות היסטוריה קטלנית. הנשיא (CHIEF JUSTICE) של בית המשפט העליון שלנו, אהרון ברק, ביטא אותו רעיון עצמו באומרו, כי "הזכות לחיות בחברה קודמת לזכות להביע בה דעה". אגרט וברק אימצו, לכן, את גישתו של הולמס, שעל פיה מותר, ואף ראוי, לדכא את חופש הדיבור, כאשר קיימת "סכנה ברורה ומיידית" (PRESENT DANGER & CLEAR או "ודאות קרובה" (CERTAINTY) לפגיעה קשה בביטחון האישי או הקולקטיבי כתוצאה מן הדיבור.

כדי לקבוע אם יש סכנה ברורה ומיידית או ודאות קרובה לפגיעה בביטחון - אין די בבדיקת תוכן ההתבטאות. הרי הזעקה "שרפה" כשלעצמה אין בה שום סכנה, ואין מקום לחשש במקרה שהיא מושמעת באולם, אם הדובר הוא שחקן, וברור שהדבר נעשה במסגרת מחזה. כלומר, ההחלטה אם התבטאות פלונית היא לגיטימית או אסורה תלויה לא רק בתוכן ההתבטאות אלא גם בדובר, בקהל שומעין ובנסיבות שבהן מושמעים הדברים. הבעת שמחה על רצח ראש הממשלה, ואפילו הגדרתו כ"בוגד" - מתועבת ככל שתהיה - איננה מצדיקה הליכים משפטיים, כשמדובר בספר פלוני, שמביע את הדברים בפני לקוח פלמוני. מעצר של ספר כזה לחקירה, או פיטורין של עובד במוסד ציבורי או פרטי בגלל התבטאות דומה (שלהם היינו עדים לאחרונה) - לא רק שאינם דמוקרטיים, הם גם מזיקים, כי יש בהם כדי להסיח את הדעת (של הרשויות ושל הציבור כאחד) מן הצורך להתמודד עם ההתבטאויות המסוכנות באמת.

כאשר, לעומת זאת, רב בישראל משמיע דברי הסתה נגד ראש הממשלה או נגד אנשים אחרים, והם מגיעים לאוזני חסידיו, שרואים בו נציגו של אלוהים עלי אדמות או מפרשו המוסמך, ישנה לא רק "ודאות קרובה" אלא "ודאות כמעט מוחלטת", שמישהו מאותם חסידים יראה בדברים, כהגדרת השופט האמריקני הנודע - "a learned hand trigger for action" במקרה הזה, חובה לדכא את ההסתה ולהעניש בגינה. עד כה הדבר לא נעשה.

לא רק דיבור המאיים על חיי הפרט או הכלל הוא מסוכן, אלא גם דיבור המסית נגד סמכות הפרלמנט הנבחר ונגד הממשלה הנהנית מאמונו וקורא להפר בכוח את חוקית ואת החלטותיהם. שופט בית המשפט העליון אלפרד ותיקון, שהיה סטודנט בברלין בשנות ה-20, כתב באחד מפסקי דינו המפורסמים: "לא פעם קרה במדינות בעלות משטר דמוקרטי תקין, שקמו עליהן תנועות טוטליטריות ופשיסטיות למיניהן והשתמשו בכל אותן הזכויות של חופש הדיבור, שהמדינה מעניקה להן, כדי לנהל את פעילותן ההרסנית בחסותן. מי שראה זאת בימי הרפובליקה של ויימאר - לא ישכח את הלקח". נשיא בית המשפט העליון, אהרון ברק, טרם נולד כאשר קרסה הרפובליקה של ויימאר, אך כילד יהודי בשואה הוא חש על בשרו את תוצאות הקריסה הזאת, וגם הוא לא שכח את הלקח. לפני עשר שנים הוא כתב: "דמוקרטיה נאורה מבקשת להגן על עצמה מפני סרטן המבקש להסלה.

אכן המשטר הדמוקרטי נכון להגן על חופש הביטוי, כל עוד חופש הביטוי מגן על הדמוקרטיה, אך במקום שחופש הביטוי הופך לקרדום לפגיעה בדמוקרטיה, אין כל צידוק שהדמוקרטיה תניח צוואה לכרות".

דיבור, המוקיע את מדיניות השלום של הממשלה כמסוכנת, הוא דיבור המגן על הדמוקרטיה ואסור להגבילו או להעניש בגינו. דיבור, הכופר בסמכות של הממשלה לבצע את המדיניות הזאת (למשל, בנימוק הגזעני, שהמדיניות נתמכת בידי ח"כים ערבים-ישראלים) וקורא לסכלה בכוח או במעשים פליליים, הוא כקרדום החופר תחת אושיות הדמוקרטיה. לא דיכוי של דיבור כזה ולא ההענשה בגינו, אלא דווקא ההגבלה עליו, היא שסיכנה את הדמוקרטיה הישראלית ועודנה מסכנת אותה. וכפי שנוכחנו, מחיר ההבלגה עלול להישקל גם בדם. ואכן כאשר הפתגם העתיק "חיים והמוות ביד הלשון" הופך למציאות מזעזעת, חוסר ההבנה של גבולות חופש הדיבור והיעדר הנחישות לאוכפם הם לא עוד בגדר בעיה מוסרית ונורמטיבית בלבד, אלא הם בבחינת בעיה לאומית-קיומית של ממש.

הסתה, המרדה וחופש ביטוי⁹

ראיון עם משה נגבי

כיצד היית מגדיר את המושגים את המושגים "הסתה" ו"המרדה", שלאחרונה שבים ועולים לדיון?

הסתה היא התבטאות, שיוצרת בנסיבות העניין (תוכן ההתבטאות, הדובר, השומע והאווירה) הסתברות של הובלה למעשים אלימים ולא חוקיים. אלמלא ההסתברות הזאת, ייתכן שהיה מדובר בהתבטאות אומללה ומסלידה, שהדמוקרטיה חייבת לסבול אותה, ומערכת החינוך היא המופקדת על עקירתה באמצעים חינוכיים. המרדה, לעומת זאת, באה לידי ביטוי באמירה, שלשלטון אין סמכות לבצע מדיניות מסיבה לא רלוונטית, או בפעולה באמצעים לא חוקיים למניעת ביצוע מדיניות לגיטימית של ממשלה לגיטימית. את שתי התופעות האלה אין לבלבל עם הבעת התנגדות, ולו גם חריפה, למדיניות השלטון, מתוך קריאה להחליפו באמצעים דמוקרטיים. הבעה זו היא תמצית הדמוקרטיה וחופש הביטוי.

בשמו של חופש הביטוי ובאצטלה של שאלות, הערות, קריאות לסדר היום ואף התפרצויות – מרבים מתנגדים פוליטיים לנסות ו"לפוצץ" אספות וכנסים של יריביהם, ואף למנוע את עצם קיומם. מהו קו הגבול במקרה כזה, הן בתחום הפוליטי-הארצי והן בין כותלי בית הספר?

כמו שמוצדק להגביל את חופש הביטוי למען החיים, כך מוצדק להגבילו למען חופש הביטוי של הזולת, אם ברחוב ואם בבית הספר. אם הפגנה – שהיא כשלעצמה כלי ביטוי לגיטימי – נועדה להפריע ולמנוע את התבטאותם החופשית של אחרים, אז אין ספק שיש לדכא אותה, כדי להבטיח את חופש הביטוי הזה. כפי שכבר התבטא בית המשפט העליון, "אין לתת פרס לאלימות וזכות וטו לאספסוף". ועל כך הוסיף השופט ברק: "תפקידה של משטרה איננו רק לשמור על הסדר ברחוב, אלא לשמור על הסדר הדמוקרטי, כלומר על זכויות האדם".

⁹ . הריאיון מתוך הספר "חופש ביטוי והסתה" מאת אוקי מרושק קלארמן, הוצאת אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, (פורסם במקור בעיתון המדרשה "כל אדם", גיליון 18, פברואר 1996).

מאז הירצחו של יצחק רבין ז"ל מרבים לדבר על הטלת הגבולות על חופש הביטוי במטרה למנוע תופעות של הסתה ושל המרדה, שעלולות לגרור אחריהן מעשי אלימות. האם אתה מוצא שצריך להגביל את חופש הביטוי בבית הספר כדי למנוע אלימות?

אין לי ספק, שטיפול השורש בבעיה הזאת אינו יכול להיעשות אלא במישור החינוכי. ואולם, כאשר נשקפת סכנה ברורה ומידית, או כאשר מתקיימת אותה ודאות קרובה לסכנה מעין זו, אין זמן לחכות שיבשילו תוצאות הפעילות החינוכית, ואין ברירה אלא למנוע הרג ואלימות. כך גם בבתי הספר: כל עוד המחנך מעריך שלפניו דיבורים, שאינם עלולים לגרור למעשי אלימות, עליו להתמקד בפעילות החינוכית, המוקיעה את האלימות כדרך לא לגיטימית להבעת דעות, ליישוב מחלוקות ולהשגת מטרות. הכלל הבסיסי, שחייב להיות ברור לתלמידים בכל הגילים הוא, שיש לנו הסכם על פיו לכל אחד מאתנו הזכות לנסות ולשכנע אחרים בדעותיו, ומי שיימצא משכנע יותר אנשים, דעותיו הן שיקבעו הלכה למעשה.

האפיק החינוכי של השכנוע תקף כל עוד אין מידע או ודאות קרובה, שהתלמיד עבר ממילים למעשים פליליים. כשמדובר במעשים פליליים, המחנך לא רק זכאי לפנות למטרה, הוא חייב לעשות זאת. אחד הלקחים החשובים מרצח ראש הממשלה הוא, חובתם של מחנכים להיות ערניים לתופעות של התדרדרות לאלימות וחובת הדיווח במקרים של ודאות קרובה לביצוע מעשים פליליים. כפי שהוויכוח בשאלת הדיווח על השימוש של תלמידים בסמים ומסחרם בהם הוכרע לטובת חובת הדיווח, כך יש להכריע בכל הקשור לחשש של ודאות קרובה לאלימות פוליטית. כשהבית בוועד אין משכנעים את דייריו לצאת בדברי כיבושין: מוציאים אותם מרצונם או בעל כורחם.

היכן בדיוק עובר הגבול הדק, שאותו אמורים המחנכים לאתר, בין דיבורים שמסתמכים בדיבורים לבין כאלה שקרוב לוודאי יגררו למעשי אלימות?

הגבול בית הספר עובר באותו המקום, שבו הוא עובר בסביבה הפוליטית. אינני סבור, למשל, שצריך להטיל סנקציות על אדם. ויהא זה תלמיד, שמביע שמחה על רצח רבין. אין לסלק אותו מבית הספר, ובוודאי שאין להביא אותו לחקירה במטרה. אלא שמורה, שנתקל בהבעת שמחה שכזאת מצד תלמיד, חייב לקיים דיון בכיתה, ובו לנקוט עמדה מנוגדת לעמדת התלמיד, ולא להישאר "ניטרלי", כפי שנוטים רבים מן המורים לעשות. מורה צריך להביא בפני תלמידו את כל ההשקפות שקיימות בחברה, ולתת אפשרות ביטוי לכל תלמיד, גם אם דעותיו מסוכנות. באשר לעמדות המסוכנות עליו לציין, שאלה עמדות שאינן מקובלות, לא על החוק ולא על החברה, מכיוון שהן נוגדות את ערכיה הבסיסיים. חובתם של מחנכים לדאוג שעמדתם לא תישאר בגדר סיסמה. עליהם ללוות אותה בדיון נוקב ופתוח בכיתה, דיון שבו יבהירו למה הם חושבים את אשר הם חושבים, וישרטטו את הטענות שהביאו אותם לעמדתם.

על המחנכים להדגיש בפני תלמידיהם שאין מדובר בוויכוח בין עמדות פוליטיות שונות שהן כולן לגיטימיות, אלא במאבק נגד השיטה האנטי-דמוקרטית, העומדת מאחורי נכונותם של יחידים לפעול באלימות ובניגוד לחוק כדי לממש את עמדותיהם הפוליטיות.

כפי שמורה לא היה נשאר ניטרלי, אילו היה אחד מתלמידיו טוען לגבי השואה, שלא היו דברים מעולם, כך אין הוא יכול להיות ניטרלי לנוכח הצהרה בנוסח: "אין לממשלה סמכות, כי היא נשענת על קולות ערביים". גם כאשר דבריו של התלמיד מתבססים על דבריהם של חברי כנסת, המתנגדים לתהליך השלום, כפי שמנהלת אותו הממשלה החוקית של ישראל, אין המורה רשאי לנקוט עמדה ניטרלית לגבי הצהרה גזענית ואנטי-דמוקרטית מסוג זו.

מורה, השומע מתלמידו ש"הסכם אוסלו הוא אסון למדינה", יאמר לתלמיד, שהוא זכאי להביע את עמדתו ויציין שההכרעה בנושא תיעשה בידי הרוב. ואולם, אם התלמיד יאמר, ש"אין לממשלה", הנשענת על רוב קטן ולא -יהודי, סמכות לחתום על הסכם אוסלו", אז חובתו של המחנך להסביר למה עמדה כזאת איננה עמדה לגיטימית במסגרת הדמוקרטיה.

האם, לדעתך, על הממסד לתת גיבוי לגישה לא-ניטרלית של מורים, מהסוג שעליו אתה ממליץ?

בוודאי. אבל אין צורך להמציא, הכל כבר כתוב ונוסח בחוק החינוך, המציב בין מטרות החינוך את החינוך לשוויון, לאהבת הבריות, לשלום ולכיוצא באלה. למערכת החינוך שלנו יש מגמות דמוקרטיות ושוויוניות ברורות, שהן המצע הערכי המינמלי שלה ושל החברה שבשמה ולמענה היא פועלת. חובתם של המורים שלא להישאר ניטרליים אל מול חתירה נגד המגמות האלה.

על נקיטת העמדה הלא-ניטרלית של המורים לגבי עמדות אנטי-דמוקרטיות צריך להוסיף גם חינוך לאוריינות משפטית בקרב התלמידים, שכן גם הבורות בתחום הזה מביאה לחוסר ההבחנה בין ערעור לגיטימי על עמדות פוליטיות של הממשלה לבין ערעור לא-לגיטימי על הסמכות לבצע מדיניות.

הכניסה לערבים אסורה

מאמר דעה: מרדכי קרמניצר | יעל כהן-רימר
פורסם: 22 במרץ 2010 אתר של המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הצעת החוק שתאפשר לוועדות קבלה ביישובים קהילתיים לפסול קבלה על בסיס החשש לפגיעה בלכידות החברתית והתרבותית של היישוב היא דוגמה לאפליה ולגזענות מודל 2010. מרדכי קרמניצר ויעל כהן מבקשים להסיר את המסכה מעל הצעת החוק ולהתריע כי קבלת החוק תאפשר לשוב וליצור יישובים ליהודים בלבד.

שנת 2000 נתן בית המשפט העליון פסק דין בנושא קעדאן. הזוג קעדאן ושתי בנותיהם ביקשו להקים בית ביישוב הקהילתי קציר, אך סורבו משום שעל פי תקנון היישוב אחד מתנאי הקבלה היה שירות בצבא. בפועל היה היישוב מיועד ליהודים בלבד. בית המשפט העליון קבע פה אחד, בהרכב מורחב של חמישה שופטים, כי מדובר בפגיעה חמורה בשוויון. פסק דין זה הוא ה"בראון נגד משרד החינוך" (Brown V. board of education) שלנו - נפרד אך שווה אינו שווה¹⁰.

"ביסוד גישה זו", אומרים השופטים, "מונחת התפישה כי הפרדה משדרת עלבון כלפי קבוצת מיעוט המוצאת מן הכלל, מחדדת את השוני בינה לבין האחרים, ומקבעת תחושות של נחיתות חברתית"¹¹.

עשור אחרי קעדאן מבקשים כמה חברי כנסת להפוך את ההלכה ולהחזיר ליישובים הקהילתיים את יכולת האפליה, את האפשרות לקבוע כי אין כניסה לערבים. הם עושים זאת בהיחבא, באין רואה, בעוטפים אותה בלשון עמומה וכללית, נקייה ונעימה. הצעת החוק (הצעת חוק לתיקון פקודת האגודות השיתופיות (ועדות קבלה ביישובים קהילתיים בגליל ובנגב), התש"ע-2009) נועדה, על פי הצהרת הכוונות של מנסחיה בדברי ההסבר, "לאפשר לתושבי יישובים אלה קיום אורח חיים קהילתי-כפרי המבוסס על לכידות חברתית ותרבותית". חשוב להסיר את המסכה מעל הצעת החוק ולהתריע כי קבלת החוק תאפשר לשוב וליצור יישובים ליהודים בלבד - גזענות ואפליה מודל ישראל 2010.

לכאורה אין חשש ואין טעם לפגם בקבוצות שמבקשות לשמור על מאפייני הקבוצה הייחודיים ולמנוע "התבוללות". אין רע בלכידות חברתית ותרבותית ובקיום אורח חיים קהילתי. במבוא לספר קהילות מגודרות מעלה אמנון להבי טענה שתומכת בשימור ה"גדר" סביב הקהילה וביכולתה לבחור, ולפיה המגזר הפרטי יכול לבצע את מגוון הפעולות הכרוכות בניהולם ובכינונם של מתחמי מגורים והספקה של טובין ושירותים טוב יותר מהרשות הציבורית, ולכן על קבוצות שמבקשות ליצור מתחמים כאלה יש להחיל את כללי המשפט הפרטי והמערך החוזי-קנייני ולהימנע מהחלה נרחבת של נורמות המשפט הציבורי על פעולתה של הקבוצה.

-
1. פסק דין אמריקני משנות החמישים שבו הוחלט כי החינוך הנפרד בין שחורים ללבנים שהיה נהוג עד אז אינו חוקתי ולכן בטל. בעקבותיו הונהגה בבתי הספר אינטרגציה בין לבנים לשחורים.
 2. בג"ץ 6698/95 קעדאן נגד מינהל מקרקעי ישראל, פ"ד נד (1), סעיף 30 לפסק דינו של השופט ברק.

ולמרות זאת, במתן אפשרות לרוב – בניגוד למיעוט – למנוע כניסה של חברי המיעוט אל הקבוצה קיימת סכנה רבה. בהקשר זה אין דין הרוב כדין המיעוט, ולטובת המיעוט. כך מותר לכדואים להקים יישובים לכדואים בלבד (והדבר כבר נקבע בפס"ד אביטן¹², ולטבעונים להקים יישובים לטבעונים בלבד. כאשר מדובר בקבוצת מיעוט והקריטריונים לקבלה רלוונטים לייחודיות הקבוצה, אין פסול בסינון ובהצבת תנאים לקבלה ליישוב¹³ כמו שנאמר בפסק הדין:

לעתים עשוי טיפול נפרד להוות טיפול שוויוני או, למצער, שההפרדה מוצדקת על אף הפגיעה בשוויון. בעיקר כך, בין השאר, במקום שהרצון לטיפול נפרד אבל שווה בא מקרב קבוצות מיעוט המבקשות לשמור על תרבותן ואורח חייהן, והחפצות למנוע "התבוללות כפויה"¹⁴.

אבל הצעת החוק מרחיבה את השיקולים וכוללת גם את "התאמת המועמד לאורח החיים ולמרקם החברתי של היישוב הקהילתי כקהילה בעלת לכידות חברתית ותרבותית, ובכלל זה התאמת המועמד להשקפת היסוד של היישוב הקהילתי כפי שזו הוגדרה בתקנון היישוב הקהילתי". הגדרה רחבה זו מאפשרת ליישוב לקבוע כי אורח חייו והשקפות היסוד שלו הן למשל היותו יישוב ציוני, ולפיכך ערבים אינם יכולים להתאים להשקפת היסוד. הרוב, הקבוצה היהודית, אינו אמור לקבל את הפריבילגיות של המיעוט. הוא אינו אמור לקבוע כי אינו מוכן לקבל לשורותיו את חברי המיעוט רק משום "אחרותם". הדבר נכון גם אם קיימים יישובים אחרים שיקבלו ערבים או יישובים לערבים בלבד. כך גם נקבע בשנות החמישים בארצות הברית בכל הנוגע לכניסת תלמידים שחורים לבתי הספר הלבנים – נפרד אך שווה אינו שווה.

האפליה אמנם אינה מפורשת ואינה כתובה בהצעת החוק; היא גם לא תכתב בתקנון היישובים, משום שהמשפט "הכניסה לערבים אסורה" הוא לעת עתה מכתם פסול לשימוש בחברה הישראלית. אבל בית המשפט כבר קבע כי גם אפליה תוצאתית אסורה. הצבת קריטריון שמסנן קבוצה בעקיפין, גם בלי לקרוא לילד בשמו, אסורה אם היא אכן מובילה לידי כך שהקבוצה מופלית לרעה. דרישה לשירות ביחידה קרבית בצה"ל לצורך קבלה לעבודה שאין בינה ובין שירות קרבי ולא כלום היא לכאורה קביעה שאינה מפלה קבוצה מסוימת, אבל בעצם מונעת מנשים להתקבל לעבודה. במקרים אחרים, לעומת זאת, הקריטריון רלוונטי כמו למשל הדרישה לכוח פיסי במסגרת תנאי הקבלה לעבודת סבלות.

יש מקרים שבהם יהיה מוצדק לאפשר לקהילה לחסום כניסה של גורמים ליישוב – כאשר הללו עלולים לפגוע באורח החיים של היישוב או להפריע לתושבים הוותיקים. אבל על הקריטריונים להיות רלוונטיים לאופי המייחד את היישוב. גם בפסק הדין של קעדאן נקבע כי יישובים שאכן

3. בג"ץ 528/88 אליעזר אביטן נ' מינהל מקרקעי ישראל, פ"ד מג(4) 297.

4. עם זאת, על הסכנה והבעייתיות שעלולות להיווצר בשל היענות לבקשות כאלה של קהילות מהמדינה "לסגור" אותן, ראו גרשון גונטובניק, "קבוצות מיעוט המבקשות מהמדינה לסגור את עצמן: חומות משפטיות, גדריות חברתיות והפליה בדירור", בתוך אמנון להבי (עורך), (קהילות מגודרות, אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה למשפטים על שם בוכמן, 2010, עמ' 425.

5. בג"ץ קעדאן נגד מינהל מקרקעי ישראל, עמ' 258.

מקיימים אורח חיים קהילתי שיתופי, יוכלו לקבל חברים ולפסול קבלה כרצונם, משום הצורך בשיתוף פעולה בין החברים¹⁵.

עם זאת, הצעת החוק מרחיבה בהרבה את יכולת הפסילה של ועדות הקבלה - גם אם אין ביישוב אורח חיים שיתופי שבו יצטרכו החברים לשתף פעולה זה עם זה (כמו בקיבוץ), אלא "רק" לחיות זה לצד זה ולהשתתף בחגיגות קהילתיות ובאירועים יישוביים. בכך היא מאפשרת הדרה של קבוצות שלמות מיישובים קהילתיים, לכאורה בחסות נוהל והסכמה של הפרטים החיים בקהילה. כך תימנע כניסתם של ערבים ליישובים יהודיים בלבד מטעמי "אי-התאמה", שאינם תלויים במבקש ואינם ניתנים לשליטתו אם יבחר להפוך למתאים לקהילה. יש אמנם מקום להתנות הצטרפות של ערבי ליישוב קהילתי יהודי בכיבוד ימי הזיכרון, יום השואה ויום העצמאות, אבל אין למנוע מאדם שמבקש לקבל על עצמו את אורח החיים ביישוב את הכניסה ליישוב מהטעם היחיד שהוא אחר. כאשר ישנו מיעוט ורוב, נפרד אך שווה אינו שווה.

ולבסוף, ומכיוון אחר, יש להזכיר לכנסת כי לה, כמו לבתי המשפט, תפקיד מחנך כלפי הציבור. עליה להימנע ממתן לגיטימציה להרחקה של האחר מהציבור, לחשש ולפחד שמקורם באי-היכרות ובבורות. הטענה כי ערבי אינו מתאים למרקם החיים של היישוב הקהילתי היהודי, וכי אין להכריח אנשים לחיות עם מי שאינם רוצים, נשמעת מפתה, שכן היא נשמעת כמו טענה בנוגע לחופש בחירה, אוטונומיה וחירויות של הפרט והקבוצה. ואולם לאמתו של דבר טענה זו פוגעת בחופש הבחירה של המיעוט בישראל ופוגעת באוטונומיה ובחירויות הפרט שלו. צורת חשיבה זו תחזק בסופו של דבר את אופייה של החברה הישראלית כאוסף של קבוצות שונות שמתגוררות כל אחת בתוככי חומותיה, ובלב כל אחת חומה של ניכור ואיבה כלפי רעותה.

* * *

פרופ' מרדכי קרמניצר הוא סגן הנשיא לחקר הדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה, ומרצה בתחום משפט פלילי ומשפט חוקתי בפקולטה למשפטים של האוניברסיטה העברית.

גב' יעל כהן היא עוזרת מחקר במכון הישראלי לדמוקרטיה.

מידע נוסף באתר של המכון הישראלי לדמוקרטיה: www.idi.org.il

6. על ההבדל בין יישובים קהילתיים למיניהם ועל ההיסטוריה של היישובים הקהילתיים ראו למשל נטע זיו וחן תירוש, "המאבק המשפטי נגד מיון מועמדים ליישובים קהילתיים - מלכוד ברשת טובענית ומחוררת", בתוך להבי (עורך), (קהילות מגודרות, עמ' 311).

אמונות הדה-לגיטימציה: תפיסת הערבים על ידי היהודים – פרק 7

פרופ' דניאל בר-טל

מסקנות של הפרק שביעי מתוך הספר: "לחיות עם הסכסוך – ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל", פרק 7, ספטמבר 14, 2006

מסקנות הפרק

הפרק הציג את דפוסי הדה-לגיטימציה שהתפתחו במהלך שנות הסכסוך כלפי הפלסטינים. בתקופת שיאו של הסכסוך הבלתי-נשלט, משנות החמישים ועד שלהי שנות השבעים, היה השלב הבוטה והנרחב ביותר של דה-לגיטימציה. הערבים הוצגו בתקופה זו באמצעות מטפורות ודימויים שליליים ביותר כישות בלתי אנושית, פרימיטיבית, בלתי מובחנת ומאיימת. הדה-לגיטימציה הזו הייתה ממוסדת, כפי שעולה בניתוח ספרי הלימוד והיא שלטה ברפרטואר הפסיכולוגי של בני החברה. במהלך שנות השבעים המאוחרות החלה הדה-לגיטימציה לדעוך בקרב מגזרים שונים בחברה הישראלית ופחתה מאוד כאשר התנהל תהליך השלום. השינוי הבולט והדרמטי חל במוצרי תרבות, כפי שהודגם בסרטים הישראליים. אך חשוב לציין שאותו שינוי נצפה גם בספרות ובמחזאות עברית. הוא אפילו חלחל לספרי הלימוד שבהם עם הזמן פסק כמעט לחלוטין השימוש בדה-לגיטימציה של הערבים, אם כי נמשכה הסטראוטיפיזציה שלילית. למרות השינויים שצוינו, הדה-לגיטימציה של הערבים ושל הפלסטינים נמשכה בקרב חוגים שונים. היא הופיעה שוב עם פרוץ האלימות הקשה בסתיו 2000, בה היו מעורבים רבים מבני החברה משני הצדדים (ראה ניתוח של הקשר זה אצל בר-טל ושרביט, 2005).

למרות השינויים שעברה החברה היהודית בישראל במשך השנים בראיית הערבים באופן כללי והפלסטינים באופן ספציפי (ראה דיון מורחב על כך בספרם של Bar-Tal & Teichman, 2005), עדין נהוגה דה-לגיטימציה פומבית על ידי המנהיגים והתקשורת. דוגמאות לכך הוצגו בפרק. התופעה קיימת על אף השינוי הדרמטי שחל בהצגת הערבי והפלסטיני במוצרי תרבות. הדבר מצביע על קיומה של נורמה מקובלת בקרב החברה היהודית בישראל. דה-לגיטימציה של הערבים ושל הפלסטינים אינה זוכה לסנקציות, להפך, משתמשים בה כטענה וגם עדות לטענות שמועלות בדיון הציבורי על הסכסוך. אין ספק שהאלימות המתמשכת של קבוצות פלסטיניות מזינה את השימוש בדה-לגיטימציה, ובמיוחד אמור הדבר לגבי אלימות הטרור הרחבה שפוגעת באוכלוסייה האזרחית. הטרור הפלסטיני מוצג כחסר כל בסיס סיבתי כללי או ספציפי, כמייצג אפיון ונטייה פלסטינית לאומית וזלזול בחיי אדם. בעיקר הוא מוצג כמייצג את שנאת היהודים וכמטרה לפגוע בהם בגלל היותם יהודים ולהשמיד את מדינת ישראל. יתר על כן, כל פעילות אלימה של הפלסטינים, כולל פגיעה בחיילי צה"ל שמעורבים בעצמם בפעילות אלימה, מוצגת כפעולת טרור. תפיסה הטרור והצגתו בדרך זו לציבור היהודי בישראל יוצרת תשתית מוצקה לדה-לגיטימציה נרחבת של הפלסטינים.

צריך לזכור שדורות שלמים של בני החברה היהודית בישראל התחנכו על דה-לגיטימציה של הערבים באופן כללי ושל הפלסטינים במיוחד. במשך שנים דה-לגיטימציה הייתה הגמונית בשיח

הציבורי, ברפרטואר האישי, בדברי מנהיגים, בתקשורת, במוצרי תרבות ובחומרי לימוד. תכנים אלה היו חלק מתרבות הסכסוך. השינוי שהחל לפני יותר משני עשורים אמנם משנה את הבסיס לראיית העולם, אך תוכני הדה-לגיטימציה עדיין רווחים בקרב הציבור וכל מי שחי בארץ נחשף להם. כל ילד יהודי רוכש אותם והם הפכים לחלק מהרפרטואר שלו. רק במרוצת הזמן חלק מהציבור ממתן ואף משנה תפיסות אלה. העובדה שהמנהיגות היהודית בישראל ואמצעי התקשורת מעלים אפיוני דה-לגיטימציה מלמדת שהיא חלק מהמרקם התרבותי בחברה היהודית. אני מוכן להסתכן ולומר שחלק מהמנהיגים וקציני הצבא הנושאים ונותנים עם הערכים או פלסטינים נגועים בתפיסה בה יש מקום לתוויות דה-לגיטימציה.

הניתוח שהוצג מלמד שניתן לראות במאפיינים, בהשלכות ובתוצאות של דה-לגיטימציה סינדרום בעל השפעה רבה במצבים של סכסוך בין-קבוצתי. כאשר הדה-לגיטימציה נעשית נפוצה, היא משנה כליל את אופי היחסים הבין-קבוצתיים. לאמונות דה-לגיטימציה יש השלכות חשובות ביחס לקבוצת ההשתייכות. הן ממקמות את החברה היהודית-ישראלית במצב של דחייה ואיום שמוביל לנקיטת שורה של פעולות אלימות כלפיה. הן חושפות ידע אופייני על הקבוצה שלה נעשית דה-לגיטימציה בה במידה שהן חושפות ידע כזה על הקבוצה ששוללת לגיטימיות מקבוצה אחרת, ויש לכך תוצאות מרחיקות לכת אצל שתי החברות. דה-לגיטימציה מעניקה הכשר לפרקטיקות שבלעדיה לא היו עולות על הדעת. פרקטיקות כמו אפליה, ניצול, גירוש, עונש קולקטיבי, או הרג. ללא הרציונליזציה שמספקת דה-לגיטימציה, רבים היו מתקשים מאוד לבצע מעשים מעין אלה (ראה Bandura, 1999; Kelman, 1973; Staub, 1989).

דה-לגיטימציה פועלת באורח מעגלי (ראה Bar-Ta, 1990a). בסכסוכים חריפים ואלימים מהסוג שמתנהל בין הישראלים לפלסטינים, דה-לגיטימציה היא מחד גיסא, תוצאה של המאפיינים הייחודיים של הסכסוך הבלתי-נשלט, ובפרט של ההתנהגויות האלימות של היריבים. במצב כזה, דה-לגיטימציה מספקת הסבר יעיל, פשטני וחד משמעי לאופי הסכסוך ולאיומים הטמונים בו. הסבר זה מוביל בתורו להתגייסות הקבוצה להתמודדות עם האיום ולפגיעה ביריב, בצורה של פעולת מנע או פעולת נקם. אך מאידך גיסא, הצורך להצדיק את האלימות שננקטת ואת הפגיעה שנגרמת מחזק את הדה-לגיטימציה. במילים אחרות, כאשר קבוצה מבצעת מעשי אלימות היא זקוקה להצדקה שלהם. דה-לגיטימציה משמשת להצדקת התנהגות אלימה שאינה נורמטיבית.

הדיון בדה-לגיטימציה מלמד שהיא ממלאת תפקיד מרכזי בדינמיקה הפסיכולוגית של סכסוך חריף ואלים. היא מתפתחת ונעשית לאחת ההשלכות החמורות ביותר של הסכסוך, אך במרוצת הזמן היא גם מתחילה להעמיק את הסכסוך ונעשית אחד הגורמים המלבים אותו. תוויות הדה-לגיטימציה מרמזות שלקבוצה שכנגד נטייה דיספוזיציונית לבצע מעשים זדוניים ומרושעים, וכך הן גם מספקות הסבר למהלכי הסכסוך וגם מצדיקות את התמשכותו האלימה. השימוש בדה-לגיטימציה מלמד שיש להוסיף לנהל את הסכסוך משום שיש לראות באויב כמי שהתנהגותו משתייכת לקטגוריות לא נורמליות של התנהגות אנושית, אין לבטוח בו ויש לרסן אותו. משעה שאמונות הדה-לגיטימציה משתלבות ברפרטואר הפסיכולוגי של בני החברה, יש להן השפעה ניכרת על אופן עיבוד המידע ועל התנהגותם.

העיונות האלים הנוכחי בין הישראלים ובין הפלסטינים ממחיש את אופייה המעגלי של הדה-לגיטימציה. בעיונות האלים הנוכחי עם הפלסטינים, פיגועי הטרור וירי טילי קסאם

שמבצעים הפלסטינים כנגד היהודים-הישראלים מגבירים את הדה-לגיטימציה, הפחד והשנאה של הישראלים כלפי הפלסטינים, כמו גם את נכונותם לפגוע בעם הפלסטיני; הצעדים הנוקשים שנוקטים הישראלים מגבירים בתורם את השנאה והדה-לגיטימציה של הפלסטינים כלפי היהודים-הישראלים, וכן את נכונותם של הפלסטינים לבצע מעשים קיצוניים כדי לפגוע בהם. זהו מעגל קסמים וקשה לומר היכן הוא מתחיל והיכן עליו להיפסק. ההתנהגויות של כל צד מספקות תימוכין לרפרטואר הפסיכולוגי הקיים ומנוצלות להצדקת הפגיעה ביריב. באופן פרדוקסלי, שני הצדדים מביעים נכונות לעשות פשרות מרחיקות לכת לצורך יישוב הסכסוך הישראלי-פלסטיני. ניתן להניח ששינוי הרפרטואר הפסיכולוגי של היהודים-הישראלים ושל הפלסטינים הוא תנאי הכרחי למימוש צעדים אלה לקראת שלום (Bar-Tal, & Teichman, 2005). לגיטימציה ופרסונליזציה של היריב הן תהליכים קריטיים, ובלעדיהן כמעט בלתי אפשרי לנהל תהליך שלום רציני.

מקורות

1. מרושק-קלארמן אוקי, סאבר ראבי (2005). **אין דמוקרטיה אחת – תכנית חינוכית רב-גילאית**, הוצאת: אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג.
2. מרושק-קלארמן אוקי (1997) **חופש ביטוי והסתה: תכנית לימודים בנושא "שפה ופוליטיקה"**. מהדורה שנייה, מעודכנת ומורחבת. הוצאת מדרשת אדם.
3. שנהב יהודה, יונה יוסי (עורכים) (2008). **גזענות בישראל**. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
4. שנהב יהודה – **מבוא תיאורטי: מהי גזענות?** (2012), המאמר פורסם באתר האגודה לזכויות האזרח: <http://www.acri.org.il/education/2012/03/18/what-is-racism/>
5. אילוז אווה – **אפליה: מדריך למשתמש** (2012), פורסם: מוסף הארץ, 4.04.2012 (מאמר נוסף של אווה אילוז ברשת "עייפנו מהעדתיות")
6. מרדכי קרמניצר, יעל כהן-רימר, מאמר דעה: "הכניסה לערבים אסורה" (2010), פורסם והועלה לאתר המכון הישראלי לדמוקרטיה.
7. כהן-אלמגור, רפאל. (1994). "צוהר לסובלנות ולחירות": פרק ראשון בתוך: **גבולות הסובלנות והחירות: תיאוריה ליברלית והמאבק בכהנאות**. ירושלים: נבו. (העמודים שיש לקרוא: קטע א': החובה להיות סובלניים, הזכות ליהנות מסובלנות - עמ' 25-29, ואת קטע ג': הסיבות לסובלנות - עמ' 38-40).
8. אבו-עסבה, ח'אלד (2007) **מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
9. אורן יאיר, (2006), **גי'נוסייד – מחשבות על הבלתי נתפס: היבטים תיאורטיים בחקר רצח עם**, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה. (אפשר למצוא גם באתר: <http://www.kotar.co.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=92942541#1.0.3.fitwidth>)
10. נוסח האמנה הבינלאומית למאבק בגזענות (אפשר למצוא באתרים שונים).
11. נווה אייל, (2007) **ארצות הברית - דמוקרטיה בהתהוות מתמדת**, האוניברסיטה הפתוחה.
12. ברטל דניאל, (2008), **לחיות עם הסיכסוך**", הוצאת מגנס.

מקורות מקוונים:

1. פרופ' יונה יוסי, "מדינת כל אזרחיה, מדינת-לאום או דמוקרטיה רב-תרבותית? ישראל וגבולות הדמוקרטיה הליברלית", אתר האינטרנט של **מקום – המקום לחינוך אלטרנטיבי בישראל**, בכתובת: <http://www.makom.org.il/democracy/article/9/>.
2. **חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו**. אתר הכנסת: <http://knesset.gov.il/knesset/knes/yesod3.htm>
3. **המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, משרד החינוך: יום המאבק הבינלאומי בגזענות:**
4. מאמרים באתר המטה למאבק בגזענות: <http://www.fightracism.org>
5. פרופ' ברטל דניאל (2010) מאמר: **חינוך אזרחי כהקניית ערכים**, <http://commonground.cet.ac.il/ShowItem.aspx?itemId=1005&itemState=VIEW&language=HEB&itemType=1>
6. דוד נצר, **מהי "גזענות" ולמה זה חשוב?**, באתר מוזיאון לוחמי הגיטאות: <http://www.gfh.org.il>

התכנית "בשביל הדיאלוג" מציעה דרך חינוכית להתמודדות עם תופעת הגזענות בחברה הישראלית בכלל, ועם עמדות גזעניות של תלמידים במערכת החינוך בפרט. התכנית כוללת למידה עיונית לצד עשייה חינוכית.

מוקד התכנית הוא יצירת רשת ארצית של בתי ספר תיכוניים, יהודים וערבים שיכינו ויישמו תכניות ומיזמים חינוכיים משותפים לקידום סובלנות ודיאלוג שוויוני ומכבד.

חוברת זו מיועדת לשלב הלמידה של הנושא והיא כוללת: רקע תיאורטי ומערכי שיעור ללימוד מושגי יסוד, היכרות עם תופעת הגזענות במרחבים השונים ודרכים להתמודד עימה. התכנית מתקיימת בשיתוף משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת האזרחות והמטה לחינוך אזרחי.



אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום

יער ירושלים, ת.ד. 3536, ירושלים 91033

טל. 02-6448290 פקס: 02-6448293

דוא"ל: info@adaminstitute.org.il