

אנדרגוגיה ואמנות הגישור

לילי זמיר

מ אמר זה מזמין להתבוננות מחודשת בשיטות האנדרגוגיה המודרנית, בעקבות התנסויות חדשות בגישור רב תרבותי. לצורך הצגת ההתבוננות אתן מינוח חדש לקיים, תוך שאבחן ואבדיל בין גישות שונות לאנדרגוגיה – 'אנדרגוגיה קולוניאליסטית' ו'אנדרגוגיה פלורליסטית' - המתכתבות עם הגישות הקלסיות של האנדרגוגיה, ואקשור את המינוח לרקע ההיסטורי-חברתי של כל מונח. במאמרי אטען שיש לראות את האנדרגוגיה המודרנית בהקשרים של החברות הרב תרבותיות שבהן היא התפתחה, ואציע כלים שפותחו כחלק מהשיח בגישור הרב תרבותי בשלושים השנים האחרונות. נקודת המוצא של המאמר תהיה בתאוריה של קאפ. משם אבחן את האנדרגוגיה הקולוניאליסטית והשפעותיה על האנדרגוגיה בארץ. בהמשך אבחן את האנדרגוגיה הפלורליסטית ולבסוף אנסה להראות את השפעת שפת הגישור הרב תרבותי על האנדרגוגיה הרב תרבותית.

אנדרגוגיה כדיסציפלינה חינוכית

יסודות האנדרגוגיה כדיסציפלינה עצמאית הונחו בספרו של אלכסנדר קאפ (Kapp), **הרעיונות החינוכיים של אפלטון**, שיצא לאור בגרמניה ב-1833.¹ בתורתו החינוכית הלך קאפ בעקבות תפיסת המדינה אצל אפלטון וטען שהאנדרגוגיה תכליתה להכשיר את המבוגרים בתהליך חינוכי לממש את מטרות החברה בכלל ולהביא תועלת למדינה. הוא הציע שהאנדרגוגיה תשמש מכשיר בידי הממשלה (המשטר) לכוון את כוח האדם האנושי למימוש מטרותיה של המדינה. למשל, כאשר יש מחסור ברופאים, המדינה תעודד לימודי רפואה; וכאשר יש צורך בפקידי ממשל, המדינה תתמוך בלימוד מדעי המדינה. באופן זה, באמצעות האנדרגוגיה המדינה תשתמש בסקרנותו הטבעית של היחיד ובמיומנות שרכש כדי להשיג את יעדיה. משמע מטרת האנדרגוגיה,

מילות מפתח: חינוך מבוגרים, קולוניאליזם, אנדרגוגיה קולוניאלית, אנדרגוגיה פלורליסטית, גישור רב תרבותי

ד"ר לילי זמיר עמדה בעבר בראש התוכנית לחינוך מבוגרים/חינוך לאורך החיים במכללה למורים על שם דוד ילין בירושלים. יסדה ב-1992 את המרכז ללימודי נשים ומגדר, ומאו ועד היום עומדת בראשו. למדה ספרות ובלשנות אנגלית באוניברסיטת בר אילן, חינוך במכללה האקדמית דוד ילין וגישור. עשתה דוקטורט בספרות השוואתית באוניברסיטה העברית. פרסמה ספרי שירה וטרילוגיה אינטרדיסציפלינרית בתחום השואה, בפרספקטיבה תלת ממדית: היסטוריה, ספרות ואומנות, וכן ספר על הסופר הסרבי (יוגוסלבי) ממוצא יהודי דנילו קיש. חיברה ופרסמה מאמרים רבים בנושא שואה ומגדר.

1 Kapp, A. (1833). Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig.

לפי קאפ, היא, בעיקרו של דבר, לא מילוי צרכיו הסובייקטיביים של היחיד אלא שירות צרכיה של המדינה. האנדרגוגיה והפדגוגיה אינן נבדלות זו מזו בנושאי הלימוד – את אלה קובעת המדינה. אך בעוד שהילד עשוי שלא לחוש דחף ללמוד אבל נאלץ ללכת לבית הספר, המבוגר משתוקק תכופות ללמוד וצריך ללמוד כדי למצוא את מחייתו. בשני המקרים, המטרה הכוללת הן של האנדרגוגיה והן של הפדגוגיה היא שימוש ביכולותיהם/כשרונותיהם של הלומדים לשם סיפוק צרכיה של המדינה.

ספרו של קאפ ראה אור בתקופה של שינויים גאו-פוליטיים משמעותיים באירופה, שחלו בעקבות התפתחות הקולוניאליזם. התפתחויות אלה כללו למשל את הודו, שהייתה מושבה בריטית ששפתה הרשמית אנגלית. הקולג' דובר האנגלית הראשון בהודו נוסד ב-1817, והלימודים בו נועדו למבוגרים מכל השכבות והקסטות.² מכל מקום, כדי למנוע אי-הבנה בנוגע לעתידה של הודו, פרסמה בריטניה ב-1930 חוק שהבטיח את עתידה הבריטי של הודו. החוק כלל שני סעיפים עיקריים – הראשון הכריז על האנגלית כעל השפה הרשמית ושפת החינוך הגבוהה של ארץ זו, והשני הבטיח את זכויות-היתר של המתישבים הבריטים בהודו. ספרו של קאפ נכתב על רקע מודעותו לשינויים שחוללה התגבשותו של הקולוניאליזם בתקופתו ולמחקר השפות ההודו-אירופיות שצמח באותו שנים. ב-1944 פרסם פראנץ בופ (Bopp) את הכרך פרי עטו, דקדוק משווה, שהתמקד בקשרים בין לשון וגלי הגירה בארצות שבהן מדוברת אחת מ-150 הלשונות ההודו-אירופיות.³

המחקר הנרחב על הקשרים בין אדם, לשון, מרחב גאוגרפי, הגירה וממשל שימש בסיס מוחשי לתאוריה של קאפ. הוא יישם את תפיסת החינוך הקולוניאליסטי כדי לבלום שינויים סוציו-אקונומיים במולדתו.

קולוניאליזם

המונח קולוניאליזם מתייחס לתופעה – המושרשת מבחינה היסטורית בימי הביניים המאוחרים – של שליטת מעצמות מערב אירופה בארצות שמעבר לים, משמע המושבות (colonies). המונח גם ציין שהאירופאים הם מתקדמים מבחינה פוליטית ותרבותית, מאחר שיש להם יכולת כלכלית, טכנולוגית ומדעית לשלוט ולנהל את המושבות. בשלבים המוקדמים של הקולוניאליזם, המדינות הקולוניאליות שלטו בטרטוריות, אך לא תבעו בעלות עליהן. לאחר מכן הם השתמשו בהן כאזורי התיישבות לתושבים מן המדינות הקולוניאליות והתייחסו אל הטרטוריות האלה כאל חלק אינטגרלי של המדינה הכובשת.

הכוונה הראשונית של הקולוניאליזם הייתה לנצל את המשאבים של השטחים הלא-מיושבים במושבות (בארצות הכבושות). למטרה זו הועברו תושבים מן המדינות הקולוניאליות אל

2 Reichman, J. (2004). *History: Meaning, Context, Function*. www.andragogy.net
3 Knowels, M. (1968). *Andragogy, not Pedagogy*. New York, Association Press, chapter 1

המושבה. פקידים מן המדינה הקולוניאלית מונו כמושלים מטעמה של 'ארץ האם'. מושלים אלו אכפו את החוקים, המנהל, המנהגים, התרבות, הלשון והדת של ארץ האם כדי לבסס את שלטונם על המושבה ולהבטיח את עליונותם על ידי ניכור הילידים ממסורותיהם האותנטיות. יעדו של התהליך הכפוי הזה היה להפוך את הילידים לתלויים במתיישבים החדשים ולעקר את האנושי שבהם מאחר שנתפסו כנחותים ביחס למתיישבים.

אנדרגוגיה קולוניאליסטית

סקירה רטרוספקטיבית של תפיסת האנדרגוגיה של קאפ מציבה אותו במסגרת הקולוניאליזם של זמנו המשתקף בהנחותיו, בהתבטאויותיו ובמונחיו. קאפ הכיר במבוגר כאדם בעל יכולות למידה; לפיכך הניח שאם המדינה תשקיע בחינוכו, היא תפיק מכך תועלת. יעד זה ניתן להשגה, לפי קאפ, על ידי יישום הפרקטיקה של 'שיקום' הילידים בארצות הקולוניאליות. האדם נתפס במסגרת 'האנדרגוגיה הקולוניאליסטית' כמשאב של המדינה, ועל כן נושאי הלימוד שלו צריכים לנבוע מן האינטרסים והצרכים של המדינה.

האנדרגוגיה הקולוניאליסטית ממוקדת במדינה ולא ביחיד כמהות התהליך החינוכי. תופעה זו באה לימים לידי ביטוי מלא במשטרים הטוטליטריים. משטרים אלה השקיעו משאבים עצומים בחינוך ילדים ומבוגרים כדי שישתרו את האינטרסים של המשטר. משמעות הדבר הייתה רמיסה של הזכויות והאמונות של התושבים – כשם שנעשה לילידים במושבות. הילידים ששלטו כראוי בשפתו של הכובש ובתרבותו נעשו כלי שרת בידי להבטיח את שלטונו. וכך החינוך – פדגוגיה ואנדרגוגיה – הפכו להיות במושבות הדרך הטובה ביותר להבטיח את ממשל 'ארץ האם'. מכניזם דומה, לפי קאפ, צריך לשמש בסיס לחינוך – פדגוגיה ואנדרגוגיה – במולדת.

באמצע המאה ה-20 ניתח פאולו פריירה (1921-1997) את הבסיס הרעיוני של השיטות החינוכיות בדרום אמריקה. טענתו העיקרית של פריירה הייתה שהמערכת החינוכית משמשת כלי בידי הכובש, ובאופן דומה – היא מכשיר בידי כל ממשל לעשות שימוש ביכולותיהם של אנשים לשם מימוש צרכיה של המדינה. הוא עמד על חדירת האנדרגוגיה הקולוניאליסטית⁴ אל חינוך המבוגרים בדרום אמריקה באמצעות הממשלות שעוצבו בצלם התקופה שבה היו ארצות אלה נתונות לשלטון קולוניאליסטי. התפיסה הזאת הובילה את פריירה להבנה ששחרור תושבי מדינות דרום אמריקה ניתן להשגה אך ורק בדרך של חינוך מהפכני, המבוסס על יסודות השחרור מן הקולוניאליזם. תהליך זה עשוי להתרחש למן הרגע שבו התושבים יעמדו על כך שאם הממשלה שולטת בתוכנית הלימודים, היא גם שולטת בחיי האנשים. זאת משום שהאנדרגוגיה הקולוניאליסטית איננה מכירה באוטונומיה של הלומד להחליט אילו נושאים הוא רוצה ללמוד, באיזו לשון ילמד ומהי המוטיבציה שלו ללמוד. יתר על כן, הלומד אינו נשאל מתי הוא יתחיל את לימודיו, באיזו סביבה פיזית ילמד ובאיזה פורום כיתתי. כל העניינים האלה הוכרעו על

4 Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Bergin and Garvey, USA [בנבנית: פדגוגיה של שחרור. מפרש 1990].

ידי המדינות הקולוניאליות, ובעקבותיהן – על ידי המדינות ששחררו. על רקע זה האנדרגוגיה מובילה את הלומד להבנה שהרציות והאינטרסים האישיים שלו כפופים לרציות ולאינטרסים של המדינה ושל מדיניותה. משמע, המוטיבציות וההיגיון שהובילו את מערכת החינוך הקולוניאלית, שהייתה מכוונת לשלוט ולפקח על הילידים במושבות, היו גם הבסיס של האנדרגוגיה במדינות הקולוניאליות עצמן ובמדינות המשוחררות של דרום אמריקה.

לאור ניתוחו של פריירה למערכת החינוך הקיימת בדרום אמריקה הוא הציע שיטת חינוך דיאלוגית באנדרגוגיה, כזו המשוחררת מכל מחויבות אידאולוגית דכאנית. על פי שיטתו, על התהליך החינוכי צריך להציג בפני הלומד שאלות לניתוח ולא סילבוס מובנה. ביסוד שיטתו עמדה הסיטואציה הקיומית בכיתה של הלומד כיחיד המשתתף בדיאלוג עם המורה. משמע, הלומד – יהא זה ילד או מבוגר – איננו סובייקט מופשט של 'לומד ממוצע, שולי'. תפקידו של המורה האנדרגוגי הוא לקיים דיאלוג עם תלמידיו על המצוקה הנוכחית ועל השקפת העולם על ידי הכרה בהם כמבוגרים הראויים להערכה ולכבוד מיוחד על מסגולותם לחשוב באופן עצמאי. ניתן לכונן את השיטה החינוכית הזאת רק כאשר יש כבוד הדדי בין המורה לתלמיד – כאשר המורה מקבל את הלומד כאדם אוטונומי בעל זכויות שוות לו לקבל החלטות באופן עצמאי. החלטות אלו כוללות את הזמן, המקום ומהות הנושאים שהלומד רוצה ללמוד. בסוג כזה של שיטת למידה דיאלוגית הלומד עומד במרכז, מאחר שהוא הסובייקט שבשבילו הלמידה מתבצעת. הוא היעד הבלעדי של החינוך.

כדי לממש בהצלחה את שיטת החינוך הדיאלוגית-שוויונית הזאת הציע פריירה להחליף את דרך החינוך הרווחת בהאזנה למילותיו של הלומד – איך הוא מבטא אותן ומה משמעותן בשבילו; במילים אחרות, לפתח מודעות לשימושו היומיומי במילים. על ידי כך המורה יעמוד על התוכן הפנימי והרלוונטיות של חומרי הלימוד מבחינתו של הלומד ועל השתמעויותיהם למצבו בעולם.

הניתוח הסוציו-פסיכולוגי של הקולוניאליזם אצל פאנון

טענתו של פריירה שדרכי השליטה במושבות שינו בסופו של דבר את אופיין של 'מדינות האם' שימשה בסיס לטיעונו המרכזי של פראנץ פאנון (Fanon) על השלכות הקולוניאליזם באפריקה על אירופה.⁵ השקפתו של פאנון על הקולוניאליזם הוצגה בשני ספריו העיקריים – הראשון **עור שחור, מסכה לבנה** (1952)⁶ והשני **מקוללים עלי אדמות** (1961).⁷ בספרו הראשון פאנון מבסס את השקפתו בנוגע לקולוניאליזם האירופי על ראיות שהקולוניאליסט רומס את אישיותם של הילידים לא רק כדי לכונן את לשונו של הכובש כלשון הדומיננטית אלא גם כדי לנשל את היליד ממסורתו, מלשון אמו ומעולמו הרגשי. כך שלל הקולוניאליזם מן הילידים לא רק את ארצם ורכושם אלא

5 פאנון, פי' (2006), **מקוללים עלי אדמות**. בבל.

6 פאנון, פי' (2004), **עור שחור, מסכה לבנה**. מעריב.

7 לעיל הערה 5.

יותר מזה – את שאריות תרבותם האותנטית ואת המקורות לגאווותם העצמית. התאוריה הזאת מוכחת אצל פאנון בסיפור לדוגמה על החיילים הסנגליים ששירתו בצבא המלך. הרובאים האלה היו בתחילה מתורגמנים לויאליים ששירתו את הקצינים הלבנים. לאחר מכן היה תפקידם של המפקדים השחורים גם לירות בכל מי שלא ציית לסדר הקולוניאלי. עמדה זו העניקה להם עדיפות במנהל הקולוניאלי ושליטה באחייהם הילידים – במחיר ניכור מן הילידים השחורים ובגידה בהם.

רהיטות בלשון הקולוניאלית משמעה היה יכולת השתלבות בממסד הקולוניאלי השליט. יתר על כן, 'משמעה היה לדבר כמו האדם הלבן, מה שהיה הכניעות האנושית בהתגלמותה'.⁸ בה בעת פאנון קבע ש'הרופאים, אנשי המנהל ושאר הפקידים הלבנים תמיד ידברו באופן אחר אל אדם השייך לתרבות הכבושה; אפילו כאשר הם מדברים באותה שפה, הם ידברו אל השחור כאילו היה ילד או מפגרי'.⁹

אנדרגוגיה בישראל כחקר מקרה

ישראל נוסדה כמדינה עצמאית לאחר שהייתה תחת שלטון מנדט בריטי. בתקופת המנדט האנגלית הייתה שפה רשמית, לצדן של העברית והערבית. חינוך המבוגרים, כמו כל המערכת החינוכית באותה עת, היה בעל אופי של אנדרגוגיה קולוניאלית ששירתה את הצרכים ואת האינטרסים של האימפריה הקולוניאלית, בעיקר בכל הנוגע להכשרות מקצועיות.¹⁰ לאחר 1948, כאשר מדינת ישראל נעשתה עצמאית, המערכת החינוכית הופקדה בידי משרד החינוך, וזהו המצב עד היום. צרכיה של המדינה העצמאית הכתיבו את תוכני החינוך. במיוחד בנוגע לחינוך מבוגרים, משמעות הדבר הייתה רכישת הלשון העברית והזדהות עם הרוח שהייתה מקובלת אז, שהציבה את ההתיישבות החקלאית, בפרט הקיבוצית, כאידאל ראשון במעלה. רוב העולים באותה עת היו שורדי השואה או פליטים מארצות ערב, שרובם לא ידעו עברית וחינוכם או רקע לא הכינו אותם לעבודה חקלאית. בין העולים היו רבים לא-אורייניים, בייחוד הנשים מארצות ערב. לנשים אלה פותח פרויקט 'תהיל"ה'.¹¹ משמעות הדבר הייתה שהצרכים של המדינה החדשה ועיצובה של האומה הנולדת היו מטרת המאמצים החינוכיים.

ככל שחלפו השנים, תוכנית הלימודים כמו גם תקציבי מערכת החינוך נותרו בידי הממשלה, מלבד מערכת החינוך החרדית. לאחרונה יש עד היום מערכת חינוך עצמאית ותוכנית לימודים משלה.¹²

8 פאנון, פ' (2004). *עור שחור, מסכה לבנה*, פרק א. מעריב.

9 ש.ם.

10 Targer, H. (1924). *Pioneers in Palestine*. New York

11 ראו טוקטלי, ר' www.education.gov.il וכן טוקטלי, ר' וגרבסקי, א' (2008). *הייתי עיוורת אותיות – סיפור*

של תהיל"ה. ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל.

12 עזר, ח' (2004). *רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר – היבטים בחינוך ובאוריינות*. האוניברסיטה הפתוחה.

כדי להבהיר את הבעייתיות שבמצב אציין שיש רק מכללה למורים אחת בישראל, שבה האנדרגוגיה היא נושא לימוד – המכללה האקדמית על שם דוד ילין – כביכול אין צורך להכשיר מורים בחינוך מבוגרים. בגרמניה, לשם השוואה, יש יותר משבעים מרכזים אקדמיים המכשירים מורים לחינוך מבוגרים. אין מכחישים שם את הצורך שבלמידה לאורך החיים. לעומת זאת, רוב בתי הספר בישראל שבהם מבוגרים יכולים ללמוד מיומנויות יסוד אצל מורים שהוכשרו לצורך זה באופן רשמי נסגרו בשמונה השנים האחרונות. עקב זאת, פחת מספרם של המוסדות שבהם יכולים ללמוד אנשים מקופחי-חינוך הזקוקים לרכישת מיומנויות יסוד. מצב זהו בעיית במיוחד, משום שישראל היא חברה רב-תרבותית באופן בולט, ויהודים מכל רחבי העולם נקצבו או נקראו לשוב אל המולדת העתיקה.¹³

הסיטואציה הקשה קיימת גם במערכת החינוך הערבית בישראל. לימוד הלשון העברית, הלשון הרשמית לצדה של הערבית אך הדומיננטית במדינה, מתחיל במערכת החינוך הערבית בכיתה ב' ומסתיים בכיתה י"ב, אך רוב המורים המלמדים אותה הם חסרי הכשרה.¹⁴ התוצאה היא שידיעת העברית של התלמידים הערבים היא במקרים רבים לקויה או לא-מספקת, והם מתקשים להתמודד עם דרישותיה של המערכת האקדמית בישראל. אין מוסדות, מלבד המכללה על שם דוד ילין, המכשירים מורים לעברית במגזר הערבי. באופן זה המדינה היא המכריעה מיהם הלומדים, מה ילמדו, היכן ומתי.¹⁵

המצב הזה בישראל שבו המדינה שולטת במערכת החינוך וקובעת מה יילמד ומי יכול ללמוד – משקף את הערכים, הצרכים והאינטרסים הפוליטיים של המדינה. אלה ולא צורכי הלומדים הם מטרתה של המערכת החינוכית. הוא הדבר שקראתי אנדרגוגיה קולוניאלית. למרבה הצער, כמו מדינות מודרניות רבות אחרות, ישראל לא השתחררה ממורשת הקולוניאליזם.

אנדרגוגיה פלורליסטית

שלב חדש באנדרגוגיה התהווה בשנות השבעים המוקדמות של המאה ה-20, כאשר מלקולם נולס הציג את התפיסה ההומניסטית של חינוך המבוגרים. לפי נולס, האנדרגוגיה משמעותית במהלך כל החיים, ועל כן יש להתייחס אליה כצורך בסיסי לקיום האנושי. אשר על כן, על הלמידה להיות ממוקדת בצורכי הלומד, מאחר שללא רצון מצדו להשתתף, התהליך החינוכי אינו יכול להתממש. בספרו **אנדרגוגיה, לא פדגוגיה** (1968) פיתח נולס את הגישה שהאנדרגוגיה היא אמנות ומדע של עזרה למבוגרים בלמידה, כלומר שהאנדרגוגיה היא אמנות ההנחיה של הלומד למילוי צרכיו, רציותיו והאינטרסים שלו. מאחר שהלומד הוא אדם אוטונומי, עליו להגדיר את מהות לימודו, והמורה הוא רק מְקַנְה-ידע בעל השכלה, שנתפס כמאפשר/מנְהֵג ולא כסֶפֶק של תוכנית לימודים.

13 השווה גרבלסקי, א' (2000), **מה חדש בחדשות**. הוצאת משרד החינוך, ישראל.
14 חיידר, ע' (עורך) (2006). **ספר החברה הערבית בישראל**. הקיבוץ המאוחד, פרק ד.
15 נאסר, פ' (2003), טיפול נמרץ לחינוך הערבי. **ידיעות אחרונות**, 24.8.2008.

נולס צדד בגישה שהאנדרגוגיה היא אמצעי לממש ערכים הומניסטיים על ידי עידוד הלומדים לממש את יכולותיהם האישיות ולעמוד כנגד לחצים חיצוניים מצד החברה והמדינה לשרת את האינטרסים שלהן דווקא.

על בסיס תורתם של נולס וממשיכיו (Savicevic Dusan, 1967; Edwards Richard, 1969; Reichman, 2004), שפיתחו את הגישה ההומניסטית באנדרגוגיה, אני מציעה את המונח 'אנדרגוגיה פלורליסטית', המדגישה את אופיו האינדיווידואלי של הלומד, בניגוד לדרכה של האנדרגוגיה הקולוניאליסטית. סוג זה של חינוך דורש מודעות לאפיוניו הייחודיים של כל אדם, תוך הימנעות מתפיסתו כמוצר המובחן על בסיס מעמד חברתי או כלכלי, דת, גזע או קריטריון 'סטטוס' אחר.¹⁶

ריצ'רד אדוארדס פיתח את גישתו בשנות השבעים של המאה ה-20. הוא טען שבזכות בשלות הביולוגית הלומד הבוגר עובר עם לימודיו תמורה מאדם תלוי ליחיד עצמאי שיכול להניע ולממש את עצמו (או את עצמה). אמצעי האנדרגוגיה – הפלורליסטית, כפי שאני מכנה אותה – מספקים לתלמידים כלים לפתח את האוטונומיה שלהם, בשונה ממה שעושה מערכת האנדרגוגיה הקולוניאליסטית ה'רומסת'. האנדרגוגיה הפלורליסטית תוודא כי

1. הלומד יכובד כיחיד עצמאי;
2. יידחה כל ניסיון של הלומד המבוגר להישען על מוריו;
3. סיפוק מהלמידה יהיה יסוד חיוני בתהליך החינוכי באופן שימחה חוויות שליליות קודמות שהיו ללומד;
4. על הלומד המבוגר לחוות תהליך של רה-אוריינטציה בכיוון למידה עצמית, כדי לממש את יכולותיו האינדיווידואליות.

הרחבת הזכות לשוני, הבאה לכלל ביטוי באנדרגוגיה הפלורליסטית, מבוססת במידה רבה על השקפתו של טיילור הגורסת ששאיפתם של כל יחיד או קבוצה בעלת זיהוי עצמי היא למצוא משמעות אותנטית לחיים.¹⁷ רק על בסיס שיח משותף והזדמנות שווה לרכוש השכלה בכל תחומי הידע אפשר לקדם התפתחות כזאת. משמע, האנדרגוגיה הפלורליסטית מיוסדת על מימוש זכות האדם לכבוד ועל הסתלקות משרידי הדה-הומניזציה שאפיינה את האנדרגוגיה הקולוניאליסטית. האנדרגוגיה הפלורליסטית אמורה להיות תהליך של לימוד חברתי המעצים את היחידים לרכוש דעת שתאפשר להם לפתח את הבנתם ואת מיומנותיהם לשם סיפוק צורכיהם האישיים ומשאלותיהם. עם זאת, האנדרגוגיה הפלורליסטית לא פיתחה עד עתה שיטת חינוך ברורה ומבוססת. לצורך זה אני מציעה להשתמש בכלים של גישור/תיווך רב תרבותי.

Taylor, C. (1989). *The Politics of Recognition*. Harvard University Press, p. 25 16

17 טיילור, צ' (2003), הפוליטיקה של ההכרה. בתוך א' נחתומי (עורך), **רב תרבותיות והחברה הישראלית**, מאגנס, עמ' 19.

גישור רב תרבותי ואנדרגוגיה

בשלושים השנה האחרונות הגישור זכה לתנופה רבה, תחילה כמכשיר לפתרון קונפליקטים בין יחידים ובין קבוצות, ובעקבות זאת ככלי לבניית קונסנוס, ובכלל זה גישור רב-תרבותי בין חברי קבוצות ממעמדות, תרבויות ודתות שונים, כדי לקדם מדיניות חברתית ופוליטית. הגישור הוא תהליך שבו צדדים במחלוקת או בסכסוך לוקחים על עצמם את האחריות לפתור אותו - בעזרתו של צד שלישי. לצורך זה, המגשר משכנע כל צד להאזין לסיפר (נרטיב) של הצד שכנגד ולהראות אמפתיה כלפי האינטרסים של הצד שכנגד. במהלך התיווך הצדדים היריבים יכולים לנסות לעבד פתרון כולל לסכסוך שיענה על רוב האינטרסים ההדדיים, במגמה להביא תועלת לכל הצדדים יותר מאשר לניצחונם של צד אחד על חשבונם של האחר, כפי שקורה בהליך משפטי.

כדי לאפשר תהליך כזה בחברה רב תרבותית, הגישור הרב תרבותי חושף לא רק את הנרטיבים של הצדדים ואת האינטרסים האישיים שלהם אלא גם את רקעם התרבותי והחברתי. למטרה זו הצדדים מבהירים, במהלך הגישור, את המשמעות המיוחדת של הלשון והמונחים שהם משתמשים בהם בהקשר תרבותם. למשל, למונח 'כבוד האדם' יש משמעויות שונות בתרבויות שונות, גם כשמשתמשים באותן מילים. כך הצדדים יכולים לעמוד על ההבדלים ביניהם כבעלי ערכים שונים והבנה שונה של יחסי אנוש, של החברה ואפילו של הטבע. באמצעות הגישור הם יכולים לתת לגיטימציה לאינטרסים של דו-קיום המשקפים חברה פלורליסטית יותר מאשר צדדים מתחרים, חברה המסוגלת להראות אמפתיה למה שיקר ללבו של האחר. הגישור הרב תרבותי שואף לכך שקבוצות חברתיות, תרבותיות ואתניות שונות יפנו מקום לביטוי-עצמי של קבוצות אחרות – במישור האישי והקהילתי כאחד. כאשר כל הצדדים השותפים לגישור מכבדים את ביטוי האותנטי של הצד האחר, הם אינם מעוניינים עוד בשליטה בו וביקולוניזציה של אנושיותו לצורך סיפוק מטרותיהם שלהם. הדברים האלה נכונים במיוחד לגבי קבוצות שקטות או כאלה שהשתקו בשם 'האמת המוסכמת' של קבוצה אחרת. הגישור הרב תרבותי מאפשר למי שקולו לא נשמע עד אותה עת – להישמע.

צא ולמד שיצירת הבסיס לגישור הרב תרבותי עשויה להיות מושגת באמצעות תהליכים חינוכיים ארוכי טווח הכוללים רפלקסיה, למידה ופיתוח מודעות עצמית רב תרבותית, יחד עם הכרה בסכסוך כהוויית יסוד הקיימת בחינוך ובתקשורת עם האחר.¹⁸ הגישור הרב תרבותי יכול, אם כך, להתפתח בעזרת קישורים אורייניים, תרבותיים, תוך הכלת הזולת ותרבותו.¹⁹ הגישור הרב תרבותי מחזק במיוחד את האוריינות כשיח פלורליסטי הנוגע לאינטרסים המשותפים – על ידי הקשבה פעילה, משמע יכולת להביע את מחשבות ורגשות האחרים מנקודת המבט שלהם מבלי להטמיע אותם בנקודת הראות של המקשיב; במילים אחרות, מדובר ביכולת הקשבה לסיפר של האחר כמביע קול אותנטי מובחן בחברה פלורליסטית: 'התהליך הוא אפוא

18 עזר, ח' (2004). רב תרבותיות בחברה ובבית הספר. האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 23.

19 שם, עמ' 47.

חילופין הידודיים (אינטראקטיוויים) שבהם חולקים מידע, רעיונות מועלים, ניתנת הכרה בהבדלים תרבותיים, ומתקיים תהליך הכולל תשומה מכולם.²⁰

עמדות אלה, הבאות לכלל ביטוי בגישור הבין תרבותי, מאפשרות לצדדים לגלות פתיחות כלפי הצדדים האחרים ולחתור להישגים משותפים. מכאן אתה למד שיש אנלוגיה ברורה בין אנדרגוגיה פלורליסטית – כתהליך שמעצים את היחיד ללמוד ולקדם את האינטרסים האישיים שלו מבלי לוותר על רקעו התרבותי – לגישור רב תרבותי המעצים את היחיד לפתרון מחלוקת או סכסוך מתוך דיאלוג משותף הלוקח בחשבון את לשונו, תרבותו, ערכיו ואמונותיו של האחר. שניהם (האנדרגוגיה הפלורליסטית והגישור הרב תרבותי) מאופיינים בתהליך וולונטרי שבו המשתתפים מפיקים רווח משותף באמצעות שיח ביניהם, על אף ההבדלים התרבותיים, החברתיים, האתניים והאחרים שביניהם. בשני המקרים הסיפר של הפרט (היחיד) מהווה חלק מהכרתו ומקבלתו את עצמו כלומד מבוגר.

בגרסתה הפלורליסטית-המודרנית האנדרגוגיה (מבית היוצר של נולס עד אדוארדס) היא תהליך העצמה של היחיד, שבמסגרתו המורה, כמו המגשר, הוא המנחה שעוזר ללומד להגיע למימוש הגשמה עצמית. ההגשמה העצמית הזאת עשויה להיות מושגת באנדרגוגיה הפלורליסטית שבמסגרתה המורה לומד להאזין ולכבד את הלומד כאדם אחר שרכש ידע אותנטי וניסיון חיים. תהליך זה מתרחש לא כדי לקדם את זכויות החלש אלא כדי ללמוד לתת לגיטימציה ולהוקיר את ערכיו ומיומנותיו של החלש – כמקור לגילוי אינטרסים משותפים. על אדם לזכור שבאנדרגוגיה פלורליסטית לא רק הסיפר של המורה חשוב אלא גם הסיפר של הלומדים. יש לכך השלכות על עמדת המורה, אם הוא מאמץ שיטה המבוססת על הכוונה והנחיה או על עיבוד בעיות במשותף עם התלמידים באמצעות התייעצות מתמדת עם הלומד, תוך דיאלוג קבוע. בתיווך בין תרבותי ...' על המורה למלא את תפקיד המנחה בהובלת תהליך הדיון ובהצעת תובנות [משלו] לאורך הדרך'.²¹

שני התהליכים האלה בנויים על האזנה פעילה של המגשר או של המורה, ועל קבלת האחר – בין שמדובר בצד לסכסוך או בתלמיד – כבן-שיח שווה וכתורם אמתי אפשרי לתהליך. באנדרגוגיה הפלורליסטית, כמו בגישור הבין תרבותי, השיח הופך להיות נקודת מפגש בין אני ואתה.

LeBraron, M. (1997). Mediation, Conflict Resolution, and Multicultural Reality: Culturally Competent Practice, in E. Kruk (ed.), *Mediation and conflict Resolution in Social Work and the Human Services* (pp. 329-330). Nelson-Hall Publishers, Chicago.

21 שם, עמי 330.

מסקנות

מאמר זה ניתח את התאוריות והשיטות השונות באנדרגוגיה. בעבר נעשה שימוש באנדרגוגיה ליישום מדיניות 'קולוניאלית', והיא אומצה במדינות הקולוניאליות כדי לשמש את הצרכים ואת האינטרסים של ממשלותיהן. אותה תשתית של מערכת חינוך שייסד הקולוניאליזם ממשכה להתקיים במדינות ששחררו, כמו במערכת החינוך של ישראל שהדגמתי. מדינות מודרניות עדיין דבקות בתפיסת האנדרגוגיה הקולוניאלית הגורסת שהמיומנויות והיכולות האנושיות הן משאבים של המדינה. משום כך האוטונומיה של הלומד אינה נמצאת במוקד עניינן של חברות מודרניות רבות, אפילו כיום.

האנדרגוגיה המודרנית ניסתה להציג גישה הומניסטית באנדרגוגיה, גישה המבוססת על זכותו של כל לומד לחתור למשמעות אותנטית של חייו בדרכו שלו. אני הצעתי את המונח 'אנדרגוגיה פלורליסטית' המדגיש את השוויוניות שבין המורים לתלמידיהם שהיא בסיס הגישה הזאת. עם זאת, האנדרגוגיה הפלורליסטית לא פיתחה שיטה חינוכית שתסייע במימוש מטרותיה. אשר על כן הצעתי ללמוד מהפרקטיקות של הגישור הרב-תרבותי כשיטה לעיבוד האנדרגוגיה הפלורליסטית, מאחר שגם זו וגם זה מבוססות על הגינות וצדק חברתי ותובעות השתתפות וולונטרית שוויונית בתהליך החינוכי.

הגישור הרב-תרבותי, כמו האנדרגוגיה הפלורליסטית, מבוסס על הכרה וכבוד הדדיים. עם זאת, יש לזכור ששני אלה (הגישור הרב תרבותי והאנדרגוגיה הפלורליסטית) עשויים להפוך בקלות לאמצעי שליטה ופיקוח בידי המדינה, שלה עשויים להיות אינטרסים חבויים בתהליכים אלה. כדי למנוע זאת, עלינו ליצור שינויים אמתיים בעמדות, בפוליטיקה ובהסדרים המוסדיים בחברתנו המכוונים כלפי האחר. שינויים אלה יהיה בהם כדי לתמוך בתרבותו ובוהותו העצמית של האחר.²²

22 א' הונת (2008), זלזול ומתן הכרה: לקראת תאוריה ביקורתית חדשה (תרגמה איה ברזיר, עריכה מדעית זיוזיה ברזיר ורמי קפלן), הקיבוץ המאוחד, עמ' 170-176.

מקורות

- אלברשטיין, מ' (2007). **תורת הגישור**. אוניברסיטת חיפה.
- בובר, מ"מ (1952). **אני ואתה**. מוסד ביאליק.
- גרבלסקי, א' (2000). **מה חדש בחדשות**. משרד החינוך.
- הונת, א' (2008). **זלזול ומתן כבוד, לקראת תיאוריה ביקורתית חדשה**. הקיבוץ המאוחד.
- חיידר, א' (עורך) (2006). **ספר החברה הערבית בישראל**, פרק ד. הקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1996). **פלורליזם תרבותי ואידיאולוגיה**. בתוך **אנתולוגיה לזכר פרופ' עקיבא ארנסט סימון**