
סקירת ספרות:
לכידות חברתית, קהילה וחינוך

כתיבה: ד"ר עידו גדעון
עריכה: ד"ר טל רז, ד"ר אסף שטיין

עבור לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך

נובמבר, 2025



תקציר מנהלים

מסמך זה מציג תשתית של ידע מחקרי. המסמך מציע הגדרה יישומית למונח "לכידות חברתית" ומבקש לעגן את הדיון בממצאי מחקרים עדכניים מהארץ ומהעולם שסקרו מגוון אסטרטגיות פעולה, ובכלל זה להציג סקירה שיטתית של יתרונותיהן וחסרונותיהן של אותן אסטרטגיות. בפרק הראשון מוצגים שלושה ממדים יישומיים להערכת לכידות: יחסים חברתיים, תחושת שייכות ונטייה לטוב המשותף. ניתוח הממצאים בנוגע לשלושת הממדים האלה מעלה כי החברה הישראלית מתאפיינת בלכידות גבוהה ברמה הפנים-קהילתית אך בלכידות בין-קהילתית נמוכה - בין הקבוצות שוררות רמות נמוכות של אמון, יש פערים גדולים בתחושת השייכות ויש מוכנות נמוכה לפעול למען טוב משותף. מגמות אלו מאיימות על החוסן החברתי של ישראל ומחייבות מענה יזום ומתמשך.

בפרק השני מוצגים ממצאים שעניינם הקשר שבין לכידות חברתית לחינוך. מערכת החינוך היא זירה חיונית לחיזוק הלכידות החברתית בישראל, אך המבנה המפוצל שלה, מבנה שתלמידים ממגזרים ומזרמי חינוך שונים ממעטים להיפגש בגללו, מגביר את האתגר שבכך. לצורך כך, הדוח ממליץ לאמץ עקרונות פעולה הנשענים על גישה קהילתנית לחינוך חברתי-ערכי. גישה זו רואה בזהות הקהילתית הייחודית מקור לחיזוק תחושת השייכות ולא איום על האחדות החברתית; היא מאפשרת להעמיק חיבורים ערכיים בתוך קהילות בתוך טיפוח של הכרה הדדית ושל שיח מכבד בין קהילות שונות. הפרק מציג שלוש רמות הפעלה לקידום לכידות: רמה מבנית-מערכתית, רמה פדגוגית ורמה קהילתית ומדגיש את הצורך לפתח זהות ערכית-חברתית המכבדת קהילות אחרות ומקדם יצירת מרחבים משותפים בתוך שמירה על זהויות ייחודיות.

בפרק השלישי מוצגים ממצאים המדגישים את החשיבות שבמפגשים חינוכיים משמעותיים בין תלמידים ממגזרים ומקהילות שונים. הפרק נסמך על הצלחת המודל "החינוך המשותף", מודל המופעל בצפון-אירלנד לקידום לכידות בחברה מפולגת. כדי לתמוך בהיבטים היישומיים של המפגשים, מוצעים ארבעה עקרונות פעולה עיקריים: הדדיות בשותפויות בין מוסדות חינוך, המשכיות ורציפות במפגשים בין-קהילתיים, פיתוח דיאלוג חינוכי ככלי מרכזי לבניית אמון ולהפחתת דעות קדומות וליווי רפלקטיבי שיטתי של צוותי החינוך. הדוח מצביע על החשיבות הרבה שבהשקעה בתשתיות חינוך משותפות, בעידוד מעורבות הורים בקידום המפגשים ובשימוש בכלים דיגיטליים כחלק בלתי נפרד מהבניית רצף חינוכי תומך.

לסיכום, חיזוק הלכידות החברתית בישראל מחייב אסטרטגיה רב-ממדית הפועלת בו-בזמן **ברמה המבנית**, הפדגוגית והקהילתית. החינוך החברתי-ערכי נדרש להתבסס על הכרה בשונות, על טיפוח של תחושת שייכות חיובית ועל עידוד פעולה משותפת למען טובת הכלל. הדוח מציע לעבור מאסטרטגיות פעולה המבוססות על אחידות ערכית מדומיינת לאסטרטגיות פעולה המעוגנות החיבור מתוך הכרה בערך של זהויות קהילתיות ומציע דרכים ישימות להשגת מטרה זו.

המלצות עיקריות

עיקרון	חומלץ	חומלץ להימנע
ערכים קהילתיים	פיתוח של זהות חברתית-ערכית הנסמכת על ערכים מוכרים ומבוססים בקהילה המיידית - הזהות המשותפת לתלמידי בית הספר. אחריות חברתית נבנית מתוך שיח פנים-קהילתי. בחלקו השני של המסמך נציג גישה קהילתנית לחינוך חברתי-ערכי.	חומלץ להימנע מגיבוש של מסגרת אחידה לחינוך ערכי, כזאת המתעלמת מסדר העדיפויות הערכי של קהילות ושל מגזרים שונים בחברה הישראלית. במסמך זה נסקור בקצרה ניסיונות היסטוריים להנחיל זהות חברתית אחידה כדי להדגיש את חסרונותיה של גישה זו במערכת החינוך בישראל.
מפגשים בין בתי ספר מקהילות שונות	שילוב בין פעילויות למידה פנים-קהילתיות למפגשים רציפים ותדירים עם קהילות אחרות כדי להגביר את המודעות לחלקים אחרים בחברה הישראלית ואת ההיכרות עימם ולהפחית דעות קדומות.	חומלץ להימנע מחינוך חברתי-ערכי המדגיש את השונות בין מגזרים וכך מעמיק את הפערים בין המגזרים בחברה הישראלית ואת הדעות הקדומות ביניהם.
תשתיות משותפות	קידום תשתיות משותפות ברמת האזור וברמת הרשות יאפשר לבתי ספר להיפגש במרחבים ניטרליים.	מתן תמריצים לבתי ספר יחידים או לבתי ספר מקהילות מסוימות בלבד. הדבר מעמיק פערים קיימים בין בתי ספר ממגזרים שונים ומחזק תחושות ניכור.
הדדיות	שיתוף פעולה בין בתי ספר מקהילות שונות על בסיס הצרכים והמניעים של בתי הספר. במסגרת של שותפות הדדית, כל בית ספר יקבל לפי צרכיו הייחודיים וייתן לפי יכולתו.	מפגשים המבוססים על מטרות ועל מניעים חיצוניים; מפגשים בין בתי ספר שמטרתם "היכרות" בין מגזרים בלא העמקה או מענה על צרכים אמיתיים של בית הספר.
המשכיות	חומלץ לקבוע סדירויות למפגשים בין-מגזריים - לקיימם בקביעות ולאורך זמן כדי לזמן היכרות מעמיקה ולהפחית דעות קדומות.	מפגשים חד-פעמיים שאינם מאפשרים היכרות מעמיקה עם בני מגזרים וקהילות שונים.
דיאלוג	יישום וקידום של שיח דיאלוגי על בסיס כללי שיח מוסכמים, בהם הקשבה והתייחסות לדברי האחר.	תצורות שיח המדגישות "למידה על ערכים" במקום יישום של ערכים המקדמים לכידות.
רפלקטיביות	מתן ליווי מקצועי לצוותי הוראה, כזה המאפשר תכנון משותף ועיבוד של סוגיות שעלו במפגשים עם קהילות ומגזרים אחרים.	מבנה אחיד למפגשים שגורמים חיצוניים לבתי הספר מתכננים ומעבירים.

פרק 1 | ממדי הלכידות החברתית

את המונח "לכידות חברתית" טבע בסוף המאה התשע עשרה הסוציולוג אמיל דורקהיים כדי להסביר כיצד גורמים חברתיים כגון קשרי קהילה, ערכים משותפים ותחושת שייכות משפיעים על התנהגותו של הפרט. דורקהיים הבחין בין שני סוגים של לכידות חברתית: לכידות מכאנית ולכידות אורגנית. לפי דורקהיים, לכידות מכאנית מאפיינת חברות מסורתיות, שבהן הקשרים החברתיים נוצרים על בסיס דמיון בין פרטים - אמונות, ערכים ומנהגים משותפים. להבדיל, לכידות אורגנית מאפיינת חברות מודרניות, כאלה המורכבות ממגוון של זהויות. ריבוי התפקידים, סוגי הקשרים והזהויות בחברה יוצר מערכת של קשרים ושל תלות הדדית בין קבוצות וקהילות השונות זו מזו¹. בהמשך לשני סוגי הלכידות שתיאר דורקהיים, הסוציולוג הגרמני פרדיננד טניס הבדיל בין שתי צורות של התארגנות חברתית: הקהילה (Gemeinschaft), צורה המתאפיינת בלכידות מכאנית, ולפיכך מבוססת על מסורת, זהות וערכים משותפים; החברה הכללית (Gesellschaft), צורה המתאפיינת ביחסים "הסדריים" הנובעים מהכרה בתלות ההדדית הקיימת בין קבוצות שונות בחברה².

בעשורים האחרונים, בשל תהליכים כגון גלובליזציה, הגירה, קיטוב פוליטי ומאבק בטרור, סוגיית הלכידות החברתית תופסת מקום מרכזי בשיח הציבורי ובמחקר. אף על פי כן, השימוש הגובר במונח מקשה לנסח לו הגדרה מהותית במחקר ובמדיניות. זאת ועוד, מבחינה נורמטיבית, המונח לכידות חברתית מתאר חברה "מוצלחת", ועל כן לעיתים קרובות הגדרות ללכידות חברתית מבטאות אידאולוגיות פוליטיות ותחומי מדיניות שונים. כך, למשל, הבנק העולמי מתייחס ללכידות חברתית בעיקר בהקשר של פיתוח כלכלי וצמצום עוני, ואילו האיחוד האירופי ומועצת אירופה בוחנים אותה בהקשר של יציבות חברתית. מדינות המתמודדות עם הגירה מוגברת מתמקדות בהשלכות של גיוון תרבותי הולך וגובר. בזירה הפוליטית, גורמים המחזיקים בתפיסות עולם מגוונות ולעיתים מנוגדות מגייסים את המונח לקידום השקפותיהם ועמדותיהם בנוגע לגיוון תרבותי. כך, המחזיקים בגישה לאומנית מעלים על נס את המורשת הלאומית המשותפת ואת הערכים המסורתיים כיסודות חיוניים ללכידות חברתית; המחזיקים בגישה סוציאל-דמוקרטית מדגישים שוויון כלכלי וסולידריות בין קהילות שונות בחברה; בעלי תפיסה ליברלית מדגישים את החשיבות שבפתיחת הזדמנויות אישיות ובפתיחות תרבותית.

בדוח זה נסתמך על הגדרה יישומית למונח לכידות חברתית אשר גובשה בסקירה מקיפה משנת 2017 על בסיס הגדרות שהוצעו לו בעשרות מחקרים אמפיריים. הסקירה מציגה שלושה ממדים מקובלים של לכידות חברתית: יחסים חברתיים, תחושת שייכות ונטייה לטוב המשותף³. מטבע הדברים, שלושת הממדים מתארים תופעות חברתיות משיקות ולעיתים חופפות. אף על פי כן, לצורך הבהרת ההמשגה ולטובת המשך הדוח, יוצגו הממדים וההיבטים המרכיבים כל ממד בנפרד לצד הסבר ופירוט של ממצאי מחקר רלוונטיים.

1 E. Durkheim, *The Division of Labour in Society*, trans. G. Simpson (New York: Free Press, 1964)

2 F. Tönnies, *Tönnies: Community and Civil Society: Community and Civil Society*, ed. Jose Harris (Cambridge University Press, 2001)

3 D. Schiefer and J. Van der Noll, "The Essentials of Social Cohesion: A Literature Eeview," *Social Indicators Research* 132 (2017): 579–603

1.1 יחסים חברתיים

ממד זה עוסק בקשרים שבין יחידים, קבוצות וקהילות, והוא מתבטא ברמה המבנית ברשתות חברתיות, ברמה הפסיכולוגית באמון חברתי, וברמה הערכית-התנהגותית בכיבוד השונה.

1.1.1 רשתות חברתיות

היבט מבני המתאר את מערכת הקשרים והיחסים בין אנשים בקהילה, ובכלל זה את היקף האינטראקציות החברתיות ותדירותן, את מידת המעורבות בארגונים קהילתיים ואת שיעור ההשתתפות בפעילויות משותפות. בחברות מודרניות, כאלה המורכבות מקהילות השתייכות שונות ומזהויות מגוונות, יש חשיבות רבה גם למידת הקשר בין קהילות שונות. בספר "Bowling Alone" החוקר האמריקאי רוברט פטנאם השתמש במונח "הון חברתי" כדי לתאר את חשיבותם של קשרים חברתיים המאפשרים מתן אמון באחרים וקבלת עזרה. פטנאם הבחין בין שני סוגים של הון חברתי: **הון חברתי מלכד** (Bonding) מתייחס לקשרים חברתיים בין פרטים דומים בתוך קהילות; **הון חברתי מגשר** (Bridging) מתייחס לקשרים בין פרטים מקהילות ומזהויות תרבותיות שונות.⁴

1.1.2 אמון בין-אישי

היבט פסיכולוגי המתאר את הנכונות להסתמך על אחרים ולהאמין שיפעלו בהגינות גם אם אינם מכירים אותם. אמון כרוך בנכונות של הפרט להסתכן ולהעמיד את עצמו במצב של פגיעות כדי לסייע לזרים בפעולות יומיומיות.⁵ במחקר, אמון חברתי נמדד באמצעות שאלונים, למשל בתשובה לשאלה "האם אפשר לסמוך על רוב האנשים?"⁶ מחקרים שבדקו את הביטויים של אמון חברתי בחיי היומיום מצאו כי גם אינטראקציות יומיומיות פשוטות בין שכנים תורמות לפיתוח ביטחון ואמון הדדי, בעיקר בקרב אוכלוסיות פגיעות כגון זקנים ובעלי נכויות.⁷

1.1.3 כיבוד השונה ויחסים בין קהילות

היבט ערכי-התנהגותי המתאר את מידת ההכרה בלגיטימיות של מגוון ערכים, אורחות חיים ומסורות בחברה ואת היכולת לקיים דיאלוג מכבד ושיתוף פעולה עם אנשים מרקעים שונים המחזיקים באמונות שונות. מחקרים מראים שכיבוד השונה אינו מחייב טשטוש של הבדלים אלא דווקא הכרה בקיומם, כיבודם ואף למידה הדדית.⁸ ניתוח של ממצאים מ-87 מחקרים מלמד שבשכונות מעורבות האמון הבין-אישי נמוך,⁹ ומחקרים אחרים מלמדים שבשכונות מעורבות גם האמון החברתי הכללי (אמון המתבטא באמון כללי בבני אדם) נמוך יותר. באופן מפתיע, נמצא כי מגורים בשכונה מעורבת מוריד את האמון של אנשים גם בבני הקבוצה האתנית שלהם. אף על פי כן, מחקרי עומק מראים כי אמון חברתי בין קבוצות אתניות מושפע פחות מעצם קיומו של גיוון אתני בסביבתם ויותר מהאופן שהיחסים בין הקבוצות נתפסים.¹⁰

Robert D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2017) 4

J. S. Coleman, *Foundations of Social Theory* (Harvard University Press, 1990) 5

Eric M. Uslaner, *The Moral Foundation of Trust* (New York: Cambridge University Press, 2002) 6

Ray Forrest and Ade Kearns, "Social Cohesion, Social Capital and the Neighbourhood," *Urban Studies* 38, no.12 (2001): 2125–43 7

T. Cattle, "The Case for Interculturalism, Plural Identities and Cohesion. Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines," in eds. N. Meer, T. Modood, and R. Zapata-Barrero, *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*, 1st ed. (Edinburgh University Press, 2016), 133–57 8

P. T. Dinesen, M. Schaeffer, and K. M. Sønderskov, "Ethnic Diversity and Social Trust: A Narrative and Meta-Analytical Review," *Annual Review of Political Science* 23 (2020): 441–65 9

G. Ariely, "Does Diversity Erode Social Cohesion? Conceptual and Methodological Issues," *Political Studies* 62, no. 3 (2014): 573–95 10

לפיכך, מדיניות חברתית שמטרתה לצמצם את תחושת ההפרדה בין קהילות ולקדם אינטראקציות חיוביות בין קבוצות אתניות עשויה לשפר באופן ניכר את האמון החברתי בחברות המאופיינות בגיוון תרבותי¹¹.

1.2 תחושת שייכות

ממד זה עוסק בזיקה הרגשית והסמלית של הפרט לחברה - עד כמה פרטים מזדהים כחלק מה"אנחנו" הכללי. גם כאן אפשר לזהות שלושה רכיבים:

1.2.1 הזדהות עם המדינה

תחושת שייכות ערכית וזהותית למדינה. תחושה זו מתפתחת כאשר פרטים חשים מחוברים לערכים ולסמלים משותפים ומבטאים מחויבות למוסדות החברה ולקידומה¹². במחקר עמדות שבחן מדדים של לכידות חברתית ב-19 מדינות נמצא כי תחושת השייכות של קבוצות מיעוט במדינות רבות נמוכה יחסית¹³. המחקר מבחין בין זהות אתנית אשר מדירה קבוצות מיעוט ופוגעת באמון החברתי ובין זהות אזרחית המבוססת על מתן הזדמנויות לקבוצות אתניות שונות להשתתף בחברה ולתרום לה¹⁴. מחקר שבדק יחסים חברתיים ב-149 שכונות במלבורן, אוסטרליה, מצא שתושבים שזהותם האתנית חזקה נטו לדווח על רמות גבוהות יותר של "התכנסות חברתית" (Social withdrawal) - מיעוט של אינטראקציות שכונתיות, של עזרה הדדית ושל מעורבות אזרחית. להבדיל, תושבים שזהותם האזרחית חזקה נטו לדווח על רמות גבוהות יותר של מעורבות ושל אינטראקציות בשכונה¹⁵.

1.2.2 אמון במוסדות השלטון

תחושת השייכות מתחזקת אם מוסדות המדינה נתפסים כלגיטימיים, כהוגנים וכראויים לאמון. הנכונות להזדהות עם החברה הכללית גוברת אם מוסדות ובעלי תפקידים ציבוריים נתפסים כאיכותיים, כנגישים וכהוגנים כלפי כלל-האזרחים והקבוצות בחברה¹⁶. מחקר עמדות נרחב שהשווה בין 206 אזורים באירופה מצא קשר חיובי חזק בין אמון במוסדות השלטון לאמון חברתי. לפי ממצאי המחקר, תפיסות בנוגע לאיכות מוסדות השלטון משפיעות על האמון החברתי ועל תחושת השייכות במידה רבה יותר מגורמים רלוונטיים רבים אחרים, כגון פערים כלכליים וגיוון אתני¹⁷.

J. Van Assche, S. Ardaya Velarde, A. Van Hiel, and A. Roets, "Trust is in the Eye of the Beholder: How Perceptions of Local Diversity and Segregation Shape Social Cohesion," *Frontiers in Psychology* 13 (2023): 1036646 11

J. Chan, H.-P. To, and E. Chan, "Reconsidering Social Cohesion: Developing a Definition and Analytical Framework for Empirical Research," *Social Indicators Research* 75, no. 2 (2006): 273–302 12

European Social Survey, *ESS Round 9: European Social Survey Round 9 Data, Data file ed. 3.1, Norwegian Centre for Research Data (NSD) – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC* (ESS ERIC, 2018), <https://catalog.ihnsn.org/catalog/8936> 13

R. D. Putnam and E. Pluribus, "Unum: Diversity and Community in the Twenty-First Century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture," *Scandinavian Political Studies* 30, no. 2 (2007): 137–74; T. Reeskens and M. Wright, "Nationalism and the Cohesive Society: A Multilevel Analysis of the Interplay among Diversity, National Identity, and Social Capital across 27 European Societies," *Comparative Political Studies* 46, no. 2 (2013): 153–81 14

R. Wickes, J. Hipp, and J. Laughland-Booÿ, "Ethnic Diversity, Social Identity, and Social Withdrawal: Investigating Putnam's Constrict Thesis," *The Sociological Quarterly* 63, no. 3 (2022): 516–40 15

OECD, *Building Trust to Reinforce Democracy* (OECD Publishing, 2022); H. Chan, H. P. To, and E. Chan, "Reconsidering Social Cohesion: Developing a Definition and Analytical Framework for Empirical Research," *Social Indicators Research* 75 (2006): 273–302 16

N. Charron and B. Rothstein, *Social Trust, Quality of Government and Ethnic Diversity: An Empirical Analysis of 206 Regions in Europe: Working paper series 2014:20* (Göteborg, Sweden: Quality of Government Institute, Univ. Gothenburg, 2014) 17

1.2.3 תפיסת הוגנות

מונח זה מתייחס למידה שאנשים מייחסים צדק לחלוקת המשאבים, ההזדמנויות והיחס בחברה. תפיסות אלו משפיעות על האמון החברתי, על נכונות הפרט לשתף פעולה עם אחרים ועל תחושת המחויבות שלו לקדם מטרות משותפות, ולכן הן גורם מפתח ביצירת לכידות חברתית¹⁸.

1.3 נטייה לטוב המשותף

הממד השלישי בלכידות חברתית מתמקד בנכונות של אנשים לראות את החברה כמכלול ולפעול למען הטוב המשותף, ולא רק למען אינטרסים קבוצתיים צרים. שלושה רכיבים עיקריים מאפיינים ממד זה:

1.3.1 סולידריות בין-מגזרית

סולידריות זו מתבטאת בנכונות להתגייס למען קבוצות שאינן משתייכות לקבוצת המקור של הפרט¹⁹. מחקרים על קהילות שהתמודדו עם משברים מראים כי דפוס פעולה חוצה-קהילות מחזק את תחושת האחריות ההדדית ואת הביטחון החברתי. מחקרים מצביעים על החשיבות שבהון חברתי מגשר לבנייה של חוסן ושל תחושת מסוגלות בהתמודדות עם אסונות ועם מצבי משבר²⁰. מחקר שערכה קרן ברטלסמן הראה כי בחברות המתאפיינות בלכידות גבוהה מתקיימות תשתיות מקומיות מבוססות לקידום של יחסים בין-קהילתיים, כגון ארגוני מתנדבים משותפים, פעילויות חברתיות ומפגשי שיח²¹.

1.3.2 קבלת הסדר החברתי ונורמות משותפות

קבלה של כללי המשחק והלגיטימיות של המוסדות המשותפים, גם אם מקצת ההחלטות המתקבלות אינן לטובת הקהילה או הקבוצה שלי²². מחקר שבחן את תפיסותיהם של תושבי ערים שונות בגרמניה בנוגע להתניידות ולתחבורה מצא כי חוויות יומיומיות חיוביות במרחב (למשל נסיעה על אופניים) תורמות לחיזוק תחושת האחריות ההדדית ומגבירות את הנכונות לפעול למען טובת הכלל ברמה המקומית²³.

1.3.3 השתתפות בתהליכים ציבוריים ושפה אזרחית משותפת

מערכת של סמלים, מושגים וערכים המאפשרת דיון חוצה מגזרים בסוגיות ציבוריות, גם בנושאים שנויים במחלוקת, בתוך שמירה על יחסי כבוד ועל הכרה הדדית. מערכת כזאת מצמצמת את הסיכוי להקצנה, לקיטוב ולסגירות קבוצתית²⁴.

C. Han, J. G. Janmaat, B. Hoskins, and A. Green, *Perceptions of Inequalities: Implications for Social Cohesion* 18 (The Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, 2012)

D. Miller, "Solidarity and Its Sources," in ed. K. Banting and W. Kymlicka, *The Strains of Commitment: The Political Sources of Solidarity in Diverse Societies* (Oxford: Oxford University Press, 2017), 61–79 19

D. P. Aldrich and M. A. Meyer, "Social Capital and Community Resilience," *American Behavioral Scientist* 59, no. 2 (2015): 254–69; P. Babcock and S. Seebauer, "Collective Efficacy and Natural Hazards: Differing Roles of Social Cohesion and Task-Specific Efficacy in Shaping Risk and Coping Beliefs," *Journal of Risk Research* 23, no. 6 (2020): 695–712 20

P. O. Daley, "Research on Social Cohesion in Divided Societies: Some Methodological and Ethical Challenges," *Conflict and Society* 5, no. 1 (2019): 90–105 21

C. Beauvais and J. Jenson, *Social Cohesion: Updating the State of the Research* (Ottawa: Canadian Policy Research Network, 2002) 22

H. Schuster, J. van der Noll, and A. Rohmann, "Orientation towards the Common Good in Cities: The Role of Individual Urban Mobility Behavior," *Journal of Environmental Psychology* 91 (2023): 102125 23

24 ד' אבנון, עורך, "מבוא: מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת," בתוך **שפת אזרח בישראל** (ירושלים: מאגנס, 2006), 3–21.

1.4 ממדי הלכידות החברתית בישראל

ניתוח מדדי הלכידות החברתית בישראל מעלה תמונה מורכבת. ישראלים מדווחים על רמת אושר אישי גבוהה יחסית למדינות ה-OECD, כמו גם על תחושת קהילה ועל ביטחון חברתי גבוהות מאוד: במדד הקהילתיות, ישראל מדורגת במקום השישי והמכובד (לצד מדינות "מצטיינות" בלכידות חברתית כגון דנמרק ופינלנד). ישראל ממוקמת גבוהה גם בתחושת הביטחון החברתי - כ-95% מהנשאלים בישראל מדווחים שיש להם על מי להישען בשעת צרה²⁵. אף על פי כן, החברה הישראלית מתאפיינת בפערים חברתיים-כלכליים גדולים, ואלה פוגעים בלכידות²⁶, מקשים להתגבר על חוסר האמון במוסדות שלטון²⁷ ומעוררים חשדנות ואף סלידה בין קבוצות שונות בחברה²⁸.

דוח מחקר בנושא לכידות חברתית בישראל שהוגש לאקדמיה הישראלית למדעים בשנת 2022 מציע הסבר אפשרי לסתירה זו בנתונים²⁹. לפי כותבי הדוח, הלכידות הפנים-קהילתית בישראל גבוהה (הון חברתי מלכד) ומתבטאת בכל קהילה בקיומו של "אנחנו" מובחן, ביחסי דאגה ותמיכה הדדית בין חבריה, בתחושת אחריות לקהילה ובמחויבות לצמצום פערים בתוכה פנימה. ואולם, הלכידות הבין-קהילתית (הון חברתי מגשר), זאת המבוססת על הכרה בתלות ההדדית ובשיתוף פעולה חוצה מגזרים, חלשה הרבה יותר. חולשה זו ניכרת בשלושת הממדים המרכזיים של לכידות אשר הוצגו לעיל.

ראשית, חוסר הלכידות בחברה הישראלית מתבטא ביחסים חברתיים מוגבלים המתבטאים ברמות נמוכות של אמון בין-אישי ובין קבוצות חברתיות. כך, למשל, נתוני הלמ"ס משנת 2021 מציגים פערים גדולים בין יהודים לערבים בנתון אמון בין-אישי: 49% מהאזרחים היהודים דיווחו על "נכונות לסמוך על אחרים ללא היכרות אישית", אך רק 14% מהאזרחים הערבים דיווחו על רמת אמון בין-אישי גבוהה³⁰. סקר עמדות מטעם "המכון למדיניות העם היהודי" (JPPI) שנערך בפברואר 2025 מציג נתונים עדכניים ומדאיגים המלמדים על התדרדרות באמון ההדדי בין קבוצות שונות בחברה הישראלית. גם המתח בין דתיים לחרדים התעצם מאוד בשנה האחרונה - עלה מאוד שיעור הדתיים המרגישים כעס כלפי החרדים (מ-22% ל-43%). היחסים בין יהודים לערבים בישראל מאופיינים בפער תפיסתי משמעותי - 57% מהיהודים רואים בערבים קיצוניים פוליטית ואילו רק 20% מהערבים תופסים כך את היהודים³¹. גם מדד הדמוקרטיה 2024 מצביע על שינוי שנוצר בשנים האחרונות באמונה בנוגע לרצון של האזרחים הערבים להשתלב בחברה הישראלית - בשנת 2018 נמצא כי שיעור דומה בקרב הנשאלים היהודים והערבים (כשני שלישים) השיבו בחיוב לשאלה "האם ערבים אזרחי ישראל מעוניינים להשתלב בחברה הישראלית?" ואילו במאי 2024 רק 42% מהיהודים האמינו בכך ו-77% מהערבים³².

25 OECD, "Community," *OECD Better Life Index*, <https://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/community/>

26 ארגון לתת, דו"ח העוני האלטרנטיבי 2024 (תל אביב: ארגון לתת, 2024).

27 ת' הרמן, ל' יוחנני, י' קפלן, וא' ספוז'ניקוב, **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024** (ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2024).

28 JPPI, *Israeli Society Index* (Jerusalem: Jewish People Policy Institute, 2025)

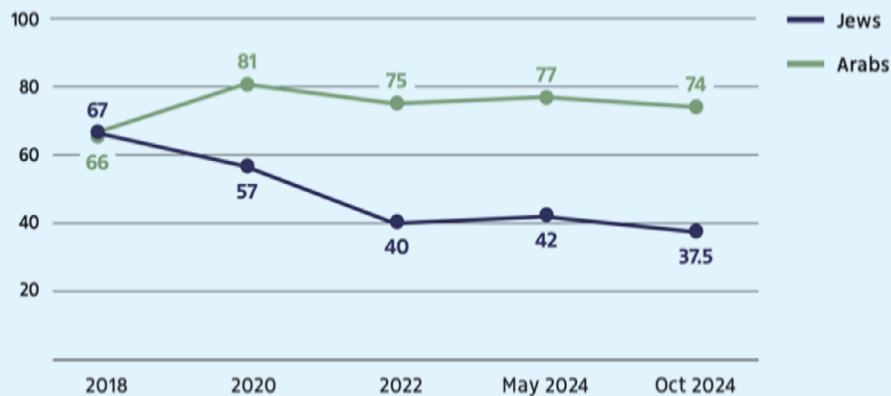
29 Y. Geva, I. Greenspan, and M. Almog-Bar, *Building Social Capital for Sustainable Well-Being in Israel: A Scientific Review* (Israel Academy of Sciences and Humanities, 2021)

30 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, **מדדי קיימות (הון) בישראל 2021** (ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2023).

31 JPPI, *Israeli Society Index* (Jerusalem: Jewish People Policy Institute, 2025)

32 ת' הרמן, ל' יוחנני, י' קפלן, וא' ספוז'ניקוב, **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024** (ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2024).

איור 1 | הסכמה שרוב הערבים אזרחי ישראל רוצים להשתלב בחברה הישראלית, (יהודים וערבים; %)



שנית, חוסר הלכידות מתבטא בתחושת שייכות נמוכה. במחקר שבחן את תחושת השייכות בקרב 1,502 יהודים בישראל נמצא כי תחושת שייכות חלקית מפחיתה חוסן אישי וחברתי ומגבירה מצוקה פסיכולוגית, בעיקר בקרב הקבוצות צעירים, בעלי הכנסה נמוכה ונשים. ממצאים אלה מלמדים שהחברה הישראלית, המורכבת ברובה מצאצאי מהגרים, מאופיינת בשייכות מורכבת ורב-ממדית שאינה דיכוטומית (שייך/לא שייך) וכי תחושות של אי-השתייכות ממשיכות להשפיע על הלכידות החברתית ועל החוסן הלאומי גם בדורות השני והשלישי להגירה³³. עוד נמצא כי תחושת השייכות נמוכה במיוחד בקרב קבוצות מיעוט. למשל, מחקר שבדק כיצד אזרחים ערבים מגדירים את הזהות המקומית שלהם מצא כי כ-80.8% מהמשיבים ייחסו את זהות המקום שלהם למקומות המזוהים כ"ערביים" (יישוב המגורים, שכונה או אזור מגורים), 14% ייחסו אותה לאזורים ערביים מעבר ליישוב המגורים (למשל הגליל או "המשולש"), ורק 8.7% ייחסו אותה למדינה³⁴. גם תפיסות שליליות לגבי שחיתות, פוליטיזציה וחוסר הוגנות במגזר הציבורי מגבירות את הניכור ואת הירידה באמון במוסדות המדינה³⁵. לדוגמה, במדד הדמוקרטיה הישראלי לשנת 2024, רק 23% מהציבור הביעו אמון בממשלה, 19% בכנסת ו-37% במשטרה. נתונים אלה מעידים על שחיקה רבה באמון הציבור במוסדות. באופן כללי יותר, המדד מצביע על ירידה ניכרת בשנים האחרונות באמון של אזרחי ישראל בכך שהמדינה תבוא לעזרתם בשעת צרה³⁶:

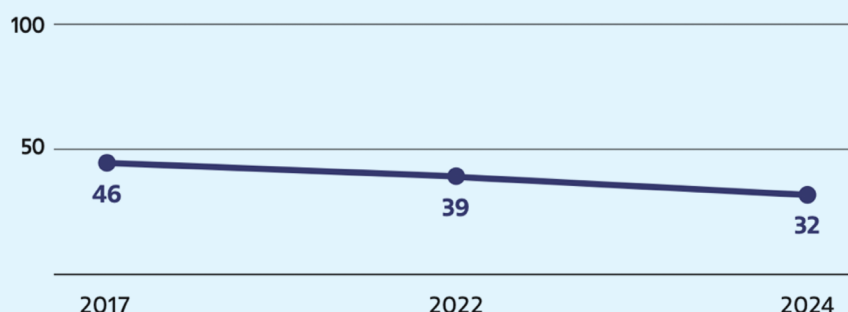
33 Y. Eshel, S. Kimhi, H. Marciano, and B. Adini, "Demographic Factors, Partial Social Belonging and Psychological Resources Associated with Coping," *Frontiers in Psychology* 14 (2023): 1154659

34 I. Shdema, D. G. Martin, and K. Abu-Asbeh, "Exposure to the Majority Social Space and Residential Place Identity among Minorities: Evidence from Arabs in Israel," *Urban Geography* 42, no. 4 (2021): 507–27

35 ר' גולשטיין-גלפרין ומ' זכר-פלג, **מבוך המשילות: אתגרים מערכתיים של השירות הציבורי בישראל** (ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2024).

36 ת' הרמן, ל' יוחנני, י' קפלו, וא' ספוז'ניקוב, **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2024** (ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2024).

איור 2 | הסכמה כי אזרחי ישראל יכולים תמיד לסמוך על כך שהמדינה תבוא לעזרתם בשעת מצוקה, 2017-2024 (כלל-המדגם; %)



שלישית, חוסר הלכידות החברתית בישראל מתבטא בירידה בקרב מגזרים וקבוצות מיעוט בתחושת השייכות ובנכונות להשתתף בתהליכים ציבוריים. למשל, מחקר עמדות שנערך בקרב דרוזים בישראל לאחר חקיקת "חוק הלאום" מצא כי חלה נסיגה חדה בתפיסת הטוב המשותף, בעיקר בקרב צעירים דרוזים. הירידה התבטאה באובדן תחושת השייכות לקולקטיב הלאומי, בירידה במוטיבציה להשתתף בתהליכים ציבוריים ובעלייה בנכונות לנקוט פעולות רדיקליות³⁷. החולשה בנכונות להשתתף למען הטוב המשותף השתקפה גם בדפוסי ההתנדבות בישראל - ממצאי דוח בנושא התנדבות ומעורבות חברתית בישראל משנת 2022 מציגים תמונה מורכבת. מן הצד האחד, שיעור ההתנדבות בישראל (42.5%) גבוה בהשוואה בין-לאומית, ומציב את ישראל בין המדינות המובילות בהתנדבות - מעל מדינות כמו שווייץ (39.9%), גרמניה (39.7%), הולנד (39%) ונורווגיה (33%) (אך עדיין מתחת לקנדה - 79%, בריטניה - 63% ואוסטרליה - 57%). אף על פי כן, הדוח חושף פערים מהותיים המשקפים שסעים בחברה - התנדבות ומעורבות חברתית נקשרות לרמות הכנסה והשכלה גבוהות, ונמצאו פערים בין החברה היהודית לערבית הן בשיעורי ההתנדבות (43.3% לעומת 37.4%) הן באופייה - ברשויות ערביות המתנדבים מרבים יותר לפעול בדפוסים לא-פורמליים וקהילתיים³⁸.

הפערים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית מתבטאים גם בקושי לפתח סולידריות בין-קבוצתית. מחקר עמדות שערך מרכז "אקורד" מצביע על פגיעה חמורה בתחושה של אמון הדדי בין אזרחים ערבים לאזרחים יהודים בעקבות מלחמת אוקטובר 2023, ועל החרפה חדה בעמדות השליליות ובתחושות הניכור ההדדי בין הקבוצות. אחד הממצאים המובהקים בדוח נוגע לתפיסות ההדדיות בין הקבוצות בהקשר נטייה לאלימות: רק 2% מהנשאלים הערבים הביעו תמיכה באלימות כלפי יהודים, אך 65% מהנשאלים היהודים סברו כי ערבים תומכים באלימות כזאת. בדומה לכך, 10% מהיהודים דיווחו כי הם תומכים באלימות כלפי

37 T. Saguy, D. Sobol-Sarag, S. Halabi, K. Stroebe, E. Bruneau, and S. Hasan-Aslih, "When a Sense of 'We' is Lost: Investigating the Consequences of a Lost Common Identity among Druze in Israel," *Social Psychological and Personality Science* 11, no. 5 (2020): 667-75

38 ר' בר, מ' אלמוג-בר, ל' ארנון וא' רוזנפלד, **דפוסי נתינה בחברה הישראלית: שנתון ההתנדבות, המעורבות החברתית והאקטיביזם לשנת 2022** (המועצה הישראלית להתנדבות והמכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2022).

ערבים, אך 50% מהנשאלים הערבים האמינו שרוב היהודים תומכים באלימות כנגדם³⁹. במחקר אחר של מכון "אקורד", שבדק עמדות בקרב בני נוער, נמצאו הבדלים משמעותיים בין קבוצות שונות באוכלוסייה היהודית בשיעור התמיכה בשלילת זכותם של אזרחים ערבים להצביע בבחירות: 26% בקרב בני נוער חילונים, 49% בקרב דתיים ו-59% בקרב חרדים⁴⁰.

לסיכום, לכידות חברתית היא תופעה מורכבת שלה שלושה ממדים מרכזיים: איכות הקשרים החברתיים בין יחידים וקבוצות, תחושת השייכות של הפרט לקולקטיב ונכונות לפעול למען טוב משותף. הפרק הדגים כי ממדים אלה שזורים זה בזה וכי חוסנם או חולשתם מעידים על רמת הלכידות בחברה. ניתוח המצב בישראל חשף פער ברור: הלכידות בתוך קהילות, לכידות המתבטאת בקשרים פנימיים חזקים ובתחושת אחריות הדדית, גבוהה, ואילו הלכידות בין קהילות, לכידות המתבטאת בחוסר אמון בין קבוצות, בתחושת שייכות חלקית ובמיעוט יוזמות חוצות מגזרים, נמוכה. ממצאים אלו ממחישים את הצורך הבווער לפתח מדיניות, תוכניות חינוך ומרחבים ציבוריים התומכים בדיאלוג, בשיתוף פעולה ובהיכרות בין-קהילתית. בפרקים הבאים יתוארו עקרונות פעולה ותפיסות מעשיות לחיזוק הלכידות החברתית בישראל בהתבסס על ממצאי מחקרים, דוגמאות מהשטח והמלצות מדיניות ישימות.



39 י' נאסר, מ' עוידה, ל' אלדר וי' חסון, **מגמות ביחסי יהודים וערבים בישראל בעקבות המלחמה באוקטובר 2023: דוח מחקר** (מרכז אקורד, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2024).

40 מרכז אקורד, **מאבדים את המצפן: מחויבות דמוקרטית בסכנה בקרב בני ובנות נוער בישראל - מדד השותפות 2024**, חלק ב' (מרכז אקורד, 2024).

41 Delhey, J., Boehnke, K., Dragolov, G., Ignácz, Z. S., Larsen, M., Lorenz, J., & Koch, M. (2018). Social cohesion and its correlates: A comparison of Western and Asian societies. *Comparative sociology*, 17(3-4), 426-455.

פרק 2 | חינוך ולכידות חברתית

2.1 קידום לכידות חברתית במערכות חינוך: ממצאי מחקרים שנעשו בעולם

מעבר לתפקידן של מערכות חינוך בהקניית ידע ומיומנויות, חינוך תורם לעיצוב זהות, טיפוח ערכים משותפים והנחלת כישורי חיים המאפשרים שיתוף פעולה בחברה מגוונת. מכיוון שמערכות חינוך פוגשות את כלל-האוכלוסייה במשך שנות התפתחות קריטיות, יש להן פוטנציאל ייחודי לחזק קשרים בין קבוצות חברתיות, לבסס אמון הדדי ולהעמיק את תחושת השייכות והמחויבות לקולקטיב. לפיכך, מערכות חינוך ברחבי העולם נתפסות כמנגנונים מרכזיים לקידום לכידות חברתית.

נתונים ממחקרים השוואתיים רחבי-היקף מחזקים את ההנחות הללו ומלמדים כי רמת השכלה קשורה באופן עקבי להעמקה של מעורבות אזרחית, אמון חברתי ועמדות סובלניות יותר כלפי קבוצות אחרות. בסקירה אנליטית בחן ה-OECD בשנת 2018 נתונים מ-29 מדינות ומצא כי כל שנת לימוד מעלה ב-3.4% את הסבירות למעורבות בשיח הציבורי, ב-0.8% את ההשתתפות בפעילות התנדבותית וב-3%-4.6% את מדד האמון הבין-אישי⁴². דוח עדכני יותר של הארגון, משנת 2023, מצא כי מבוגרים בעלי השכלה גבוהה משתתפים יותר בפעילויות התנדבות ובדיון ציבורי. כמו כן, נמצא כי 27% מבעלי השכלה הגבוהה דיווחו על שימוש פעיל בכלים דיגיטליים להגנה על פרטיותם, נתון המלמד על אוריינות אזרחית מוגברת. ממצאים אלו מלמדים כי מערכות חינוך עשויות לתרום לפיתוח תחושות השייכות והמסוגלות האזרחית ולחזק את הלכידות החברתית.

אף על פי כן, חינוך אינו פועל בחלל ריק, והשפעתו על לכידות תלויה באופיו, בתכנון ובאופן חלוקתו בין קבוצות שונות. חינוך עשוי לתרום לחברות ולשוויון הזדמנויות בין קבוצות בחברה, אך גם לשיעתוק של היררכיות קיימות, להדרה של קבוצות מיעוט ולחזוק של גבולות סמליים בין קבוצות. כך, למשל, אם בתי ספר מקיימים תוכניות לימוד המבוססות על תרבות אחת בלבד או אם יש פערים ניכרים בין קבוצות במשאבים ובהזדמנויות הלימוד המוקצים לכל אחת מהן, עשויה להתפתח תחושת ניכור כלפי מוסדות המדינה וכלפי ערכיה⁴³. וכך, ממצאי הדוח מצביעים על כך שבמדינות המאופיינות באי-שוויון כלכלי גבוה, כמו ישראל, הקשר בין שנות השכלה לאמון חברתי נחלש באופן מובהק. עוד נמצא כי מדד האמון הבין-אישי בישראל נמוך יחסית (4.67 מתוך 8) בהשוואה למדינות מערביות אחרות. נתונים אלו מעידים על כך שמערכות חינוך הפועלות בסביבה של פערים כלכליים, גיוון תרבותי ומבנים חברתיים היסטוריים חייבות לפעול ליצירת מרחבים חינוכיים מגשרים לשם קידום של תחושות הדדיות ואמון בין קבוצות שונות בחברה.

כדי להבין את תרומתו הפוטנציאלית של החינוך ללכידות חברתית, יש לבחון את פעולתו בשלוש רמות משלימות: ברמה המבנית, דרך מדיניות שיטתית לצמצום פערים, מדיניות המתאימה את התקציב לצרכים ומציעה תוכניות תמיכה ייעודיות והנגשה של הזדמנויות חינוך לתלמידים מכלל-קבוצות האוכלוסייה; **ברמה הפדגוגית**, באמצעות תהליכים חינוכיים המתקיימים בכיתה לטיפול של יחסים בין-אישיים, תחושת שייכות וכישורים רגשיים, חברתיים ואזרחיים הדרושים לחיים משותפים בחברה מגוונת; **ברמה הקהילתית**

F. Borgonovi and A. Pokropek, *Birthplace Diversity, Incomes Inequality and Education Gradients in 42 Generalised Trust: The Relevance of Cognitive Skills in 29 Countries: OECD Education Working Papers*, 164 (OECD Publishing, 2018)

V. Kantzara, "The Relation of Education to Social Cohesion," *Social Cohesion and Development* 6, no. 1 (2011): 43-50

- פעילות של בתי הספר כמוקדים לעשייה משותפת וכמסגרות המזמנות מפגש מתווך בין קבוצות שונות. פעולה משולבת בשלוש הרמות עשויה לחזק את הקשרים החברתיים, לטפח תחושת שייכות ולקדם מחויבות לטוב משותף במציאות של אי־שוויון ושל קיטוב הולך וגובר.

2.1.1 רמה מבנית: שוויון והכלה כתנאי ללכידות חברתית

הרמה המבנית עוסקת בהיבטים מערכתיים של מדיניות חינוכית, ובראשם שוויון הזדמנויות, הכלה ונגישות, כתנאים מקדימים לקידום של התחושות שייכות ואמון בין קבוצות. מערכות חינוך שוויוניות מצמצמות פערים חברתיים ומעודדות תחושת שייכות בקרב תלמידים ממגזרים שונים. ואכן, קידום של שוויון הזדמנויות נחשב תנאי מוקדם לחיזוק הלכידות החברתית דרך מערכת החינוך. בחברות מקוטבות מבחינה כלכלית או אתנית, הבטחת גישה הוגנת לחינוך איכותי בתוך התאמתו לצרכים המגוונים של תלמידים מקבוצות שונות היא מנוף מרכזי למיתון פערים, לחיזוק האמון במוסדות ולטיפוח תחושת שייכות. אף על פי כן, שוויון פורמלי בגישה לבתי ספר אינו מבטיח תוצאה שוויונית בפועל, בעיקר אם יש הבדלים עמוקים בנגישות למשאבים, ברמת המיומנויות שהוקנו לילדים בבית או בהתאמת הסביבה החינוכית להקשר התרבותי של הלומדים. מסגרת שגיבש ה-OECD לקידום שוויון בחינוך מדגישה את ההבחנה בין **שוויון אופקי** (הקצאת משאבים שווה לכלל-התלמידים) ובין **שוויון אנכי** (הקצאה דיפרנציאלית בהתאם לצורכי התלמיד). שני סוגים אלה של שוויון הם רכיבים המשלימים זה את זה במערכות שוויוניות⁴⁴. כך, למשל, במרבית מדינות ה-OECD, נוסחאות התקצוב כוללות מקדמים המתייחסים למידה שבתי הספר משרתים אוכלוסיות חלשות מבחינה כלכלית לצד המידה שמוקצים תקציבים ייעודיים לקבוצות מסוימות, כגון תלמידים עם צרכים מיוחדים, דוברי שפות מיעוט ותלמידים המתגוררים בפריפריה⁴⁵.

מעבר להיבטי תקציב, מחקרים מלמדים שהדרה סמויה פוגעת בהישגים ובתחושת השייכות של תלמידים מקבוצות מיעוט, למשל תוכניות לימוד שאינן נותנות ביטוי למגוון הזהויות התרבותיות בחברה⁴⁶, יחסים מוטים בין מורים לתלמידים⁴⁷ או כלי הערכה שאינם מותאמים לקבוצות מיעוט⁴⁸. בהתאם, דוח של OECD מציע מסגרת תאורטית רחבה המדגישה את הצורך להתאים את המשאבים, את הכשרות המורים ואת כלי ההערכה למאפיינים כמו מוצא, שפה ומגדר כדי לקדם את תחושת השייכות של תלמידים מכל קבוצות החברה⁴⁹.

2.1.2 רמה פדגוגית: פיתוח מיומנויות לחיים בחברה מגוונת

מחקר איכותני שנערך בבתי ספר תיכוניים בהולנד בחן כיצד מורים פועלים לחיזוק הלכידות החברתית בכיתות מגוונות. הממצאים מראים כי המורים נטו להתמקד בטיפוח יחסים אישיים תומכים עם תלמידיהם, בעיקר באמצעות הקשבה, שיח בלתי פורמלי ושמירה על אווירה רגשית בטוחה. מיעוט מהמורים עסקו

-
- OECD, *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning* (OECD Publishing, 2017) 44
- OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (Paris: OECD Publishing, 2012) 45
- J. A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (Routledge, 2015) 46
- J. G. Starck, T. Riddle, S. Sinclair, and N. Warikoo, "Teachers are People Too: Examining the Racial Bias of Teachers Compared to Other American Adults," *Educational Researcher* 49, no 4 (2020): 273–84 47
- J. Tai, R. Ajjawi, M. Bearman, D. Boud, P. Dawson, and T. Jorre de St Jorre, "Assessment for Inclusion: Rethinking Contemporary Strategies in Assessment Design," *Higher Education Research & Development* 42, no. 2 (2023): 483–97 48
- L. Cerna, C. Mezzanotte, A. Rutigliano, O. Brussino, P. Santiago, F. Borgonovi, and C. Guthrie, *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework: OECD Education Working Papers No. 260* (OECD Publishing, 2021) 49

באופן יזום בהיבטים קבוצתיים ובאתגרים של שונות תרבותית, ומרביתם לא עסקו בפיתוח שיטתי של מיומנויות בין-אישיות וחברתיות רגשיות. מנגד, התלמידים תיארו את תחושת השייכות שלהם כקשורה באופן מובהק לתחושת של הוגנות, הכלה וכבוד הדדי בכיתה. ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות המורים בפיתוח כישורים כגון הקשבה פעילה, אמפתיה, פתרון קונפליקטים והתמודדות עם דעות קדומות. שילוב שיטתי של מיומנויות אלו כחלק מההוראה עשוי לחזק את שלושת ממדי הלכידות החברתית: לבסס יחסי אמון בין תלמידים, לעודד תחושת שייכות למסגרת ולטפח מחויבות של תלמידים לטוב משותף⁵⁰.

נייר מדיניות שפורסם לאחרונה בניו זילנד מצביע על כך שחינוך ללכידות בחברות דמוקרטיות נדרש להעניק לתלמידים לא רק ידע אזרחי פורמלי אלא גם מיומנויות בין-אישיות ודיאלוגיות המאפשרות השתתפות מושכלת בשיח ציבורי מורכב. הצורך לפתח חשיבה מערכתית ויכולת להאזין לעמדות מנוגדות ולהתמודד עם חילוקי דעות באופן מכבד גובר עוד על רקע התעצמות השיח המקוטב, הפערים באמון הציבורי והתפשטות של דיסאינפורמציה. ואכן, ההבנה שמיומנויות אלה הן תנאי ליצירת אמון חברתי ותחושת שייכות בקרב תלמידים מרקעים שונים הביאה את כותבי המסמך להמליץ לחזק את ההוראה של כישורים אלה באמצעות תוכניות לחינוך אזרחי המשלבות סימולציות, שיח מונחה ויוזמות להשתתפות ציבורית⁵¹.

2.1.3 רמה קהילתית: בית הספר כמרחב למפגש ולעשייה משותפת

הרמה הקהילתית מתארת את בית הספר כמוסד חברתי הפועל בתוך סביבה חברתית מסוימת, כולל יוזמות המקדמות עשייה משותפת, העמקה של תחושת השייכות לקהילה המקומית וחיבורים בין-תרבותיים. בתי ספר יכולים לשמש מרחבים לטיפוח של תחושת שייכות ושל מחויבות לקהילה ולחברה הרחבה. למשל, תוכניות חינוכיות המשלבות למידה חווייתית, מיזמים שיתופיים ופעילות קהילתית תורמות לחיזוק הקשרים החברתיים ולהגברת האמון הבין-אישית. מחקר ארוך-טווח שנערך בשתי שכונות מוחלשות באנגליה מדגיש את תרומתם הייחודית של בתי ספר כמרחבים קהילתיים לקידום לכידות דרך חיזוק הקשרים בין בית הספר, המשפחה ותושבי השכונה המקומית. תוכניות כמו חוגי אוריינות טכנולוגית למבוגרים, קורסי שפה וסדנאות להורות ולתקשורת בין-דורית תרמו לשיפור בהישגים הלימודיים, להפחתת בעיות התנהגות בבית הספר ולחיזוק תחושת השייכות של תושבי השכונה⁵². אשר לתלמידים, פעילויות קהילתיות משותפות חיזקו בהם את תחושת הערך, את תחושת המסוגלות ואת האחריות המשותפת והובילו להרחבה של רשתות חברתיות ולעלייה באמון בין קבוצות ובמעורבות של משפחותיהם בפעילות בית הספר ובקהילה.

סוג ספציפי של פעילות קהילתית הוא התנדבות בקהילה. פעילות כזאת מסייעת לפתח אחריות חברתית גם אם ההתנדבות מתבצעת בקהילות רחוקות וזרות. כך, למשל, מחקר שבדק את השפעתן של פעילויות התנדבות בקרב בוגרי תוכניות חילופי נוער מפקיסטן בארצות הברית מצא כי חוויות השותפות וההתנדבות הגבירו את המוטיבציה של התלמידים לפעול למען הקהילה גם עם חזרתם לפקיסטן. ההשפעה של התנדבות חזקה במיוחד אם היא קשורה לצרכים מוחשיים ולעשייה קונקרטיית⁵³.

לסיכום, החינוך ממלא תפקיד מרכזי בקידום של לכידות חברתית אך יש צורך להתאים את המדיניות החינוכית להקשר החברתי ולהקשר התרבותי המקומיים. בפרקים הבאים נדון באתגרים הייחודיים למערכת

S. Severiens, R. Pulinx, M. Hajer, E. Denessen, and G. V. Veerman, "Teachers and Social Cohesion in Diverse Secondary Classrooms," *Teachers and Teaching* (2025): 1–19

P. Gluckman, P. Spoonley, A. Bardsley, R. Poulton, T. Ahukaramu Charles Royal, H. Sridhar, and D. Clyne, *Addressing the Challenges to Social Cohesion* (Koi Tū, The Centre for Informed Futures, University of Auckland, 2023)

L. C. Engel, A. Kington, and A. Mleczko, "The Influence of Education on Community Cohesion: Adaptation of Policy to Practice," *The Journal of Educational Research* 106, no. 5 (2013): 408–18

A. Cromwell, "Building Social Capital through Encounter-Based Peace Education: How Pakistani Youth Sustain Motivation for Peacebuilding and Social Cohesion," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 54, no. 4 (2022): 698–716

החינוך הישראלי ונציע מסגרת רעיונית חדשה לעיצוב של חינוך חברתי-ערכי הרלוונטי לחברה מפולגת.

2.2 חינוך חברתי-ערכי בישראל: מכור היתוך לקהילתנות

2.2.1 רקע היסטורי והקשר חינוכי

מערכת החינוך הישראלית משמשת מאז הקמת המדינה אמצעי לעיצוב של זהות לאומית. בין השאר היא מתמודדת עם המתח המתמשך בין זהות פרטיקולרית (יהודית, מגזרית) ובין זהות אוניברסלית (אזרחית-ישראלית). המבנה הייחודי של מערכת החינוך - חלוקה לזרמים נפרדים - מקשה לפתח לכידות חברתית בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית⁵⁴. בניסיון לגשר על פערים אלו, במשך השנים התגבשו גישות חינוכיות שנקטו מגוון פרקטיקות לחינוך אזרחי וקהילתי. בתחילה, עם קום המדינה, עוצבה מערכת החינוך בהתאם לאידאולוגיית "כור ההיתוך" שהוביל דוד בן-גוריון - ככלי להטמעת זהות ציונית חילונית-אחידה, בעיקר בקרב עולים חדשים. אידאולוגיה זו ביקשה לנתק את העולים ממורשתם התרבותית-דתית ולטפח נאמנות למדינה וללאום⁵⁵. התכנים החינוכיים שמו דגש על ההיסטוריה היהודית ועל הקשר לארץ ישראל וצמצמו את המרכיב הדתי ואת המרכיב העדתי בחינוך. ואולם, מדיניות זו עוררה התנגדות בקרב קהילות דתיות ועדתיות, בעיקר בקרב יוצאי מדינות ערב, מפני שהם ראו בה איום על מסורתיהם. בעקבות זאת, בשנת 1953 נחקק חוק החינוך הממלכתי. החוק יצר את המבנה המפוצל של מערכת החינוך הנוהג עד היום: חלוקה לחינוך ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי וערבי. מבנה זה הפריד את האוכלוסיות זו מזו במערכת החינוך וכך צמצם מאוד את ההזדמנויות למפגש בין תלמידים מרקע שונה ופגע ביכולתם לפתח זהות אזרחית משותפת. משנות השישים והשבעים התעצמה הזהות הלאומית-דתית במערכת החינוך על חשבון הזהות האזרחית-ישראלית באתוס הלאומי. מחקרים מצביעים על כך ששינוי זה היה קשור באירועים מרכזיים שהתרחשו באותן שנים, כגון מלחמת ששת הימים ועליית מפלגת הליכוד לשלטון. בשנות התשעים, בתקופת ממשלת העבודה ותחת שרי החינוך מטעם מפלגת מרצ, נעשה ניסיון ליצור זהות ישראלית משותפת המבוססת על עקרונות אזרחיים אוניברסליים. ברוח זו, דוח קרמניצר ביקש לקדם תוכנית לימוד באזרחות שתחזק "תודעה אזרחית בדמוקרטיה הישראלית כיסוד אזרחי משותף לכל חלקי החברה"⁵⁶. ואולם, הרפורמה נתקלה בהתנגדות מצד חוגים דתיים ולאומיים בטענה כי היא מחלישה את הזהות היהודית לטובת תפיסות אוניברסליות⁵⁷.

המבנה המפורד של מערכת החינוך בישראל משליך ישירות על הפרשנות שבתי ספר מייחסים לערכים חברתיים. מחקרם של אלכסנדר ושותפיו⁵⁸ בחן כיצד נתפסת זהות אזרחית בשלושה זרמי חינוך: הממלכתי, הממלכתי-דתי והחינוך הערבי. בבתי ספר ממלכתיים הוצגו ערכים כציונות ותרומה לקהילה והושם דגש מובהק על התפתחות פרטנית. בחינוך הממלכתי-דתי הודגשו התרומה לקהילה והשייכות לעם היהודי. בחינוך הערבי ניכרו גישה דו-ערכית מצד המורים והתלמידים למושגים המרכזיים במקצוע האזרחות ותחושה של ניכור כלפי הזהות הממלכתית. אם כן, על פי המחקר, ההבדל העיקרי הניטש בין החינוך הממלכתי לחינוך הדתי בנושא זהות הוא התבססות הראשון על גישה אוניברסלית ופרטנית והתבססות האחר על ערכים לאומיים ודתיים. פער זה מלמד על האתגרים הנובעים מהמבנה המפורד של החינוך בישראל לקידום לכידות - כל תוכנית שמטרתה קידום לכידות במערכת החינוך תפעל במערכת שלמעשה

N. Blass, *The Israeli Education System: An Overview* (Taub Center, 2018) 54

J. Resnik, "Particularistic vs. Universalistic Content in the Israeli Education System," *Curriculum Inquiry* 29, no. 4 (1999): 485-511 55

מ' קרמניצר, **להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית** (משרד החינוך, 1996). 56

י' גייגר, **הוראת האזרחות בישראל: דוח מעקב** (המכון לאסטרטגיה ציונית, 2012). 57

H. A. Alexander, H. Pinson, and Y. Yonah, eds., *Citizenship, Education and Social Conflict: Israeli Political Education in Global Perspective* (Routledge, 2012) 58

נעדרת במידה רבה מפגשים משמעותיים בין בני קהילות שונות במסגרות חינוך. חוסר זה מונע מהתלמידים הזדמנות לפתח כישורים בין-תרבותיים ולגבש שפה ציבורית מכבדת בגיל ההתבגרות הקריטי.

לסיכום, הניסיונות ההיסטוריים לקדם לכידות חברתית באמצעות הנחלה של זהות ערכית אחידה במערכת החינוך בישראל (הן "החינוך האחיד" בשנות החמישים הן דוח קרמניצר בשנות התשעים) הובילו בפועל לתוצאות הפוכות: פירוד, ניכור ותחושות קיפוח בקרב קהילות שראו עצמן מודרות.

2.2.2 קהילתנות כעוגן פילוסופי לחינוך חברתי-ערכי בישראל

הגישה הקהילתנית, שהתפתחה בשנות השמונים כביקורת על הליברליזם האינדיבידואליסטי, מציעה מסגרת פילוסופית המתאימה במיוחד למציאות החברתית והחינוכית בישראל. הוגים מרכזיים בה, כמו אליסדייר מקינטאייר, צ'רלס טיילור ומייקל סנדל, טענו כי הליברליזם המודרני מתעלם מהממד החברתי ומהממד הקהילתי של קיום האדם. מקינטאייר הדגיש את תפקידה המרכזי של המסורת בעיצוב זהות מוסרית וטען כי אי אפשר להבין התנהגות מוסרית ואת מושג הטוב מחוץ להקשר של הקהילה שבתוכה הם מתפתחים מפני שהם מעוגנים תמיד במסורות חברתיות ובנרטיבים היסטוריים מסוימים⁵⁹. אם כן, הקהילתנות נבדלת מהגישה הליברלית בכך שאין היא מדגישה את האוטונומיה של היחיד ואת זכויותיו כקודמות לכל שיקול חברתי אלא את מקומה של הקהילה בעיצוב זהות וערכים. זהות אישית, לפי תפיסה זו, משוקעת בזהות קהילתית ובמסורות תרבותיות. כפי שאפשר לראות במחקרם של אלכסנדר ושותפיו המצוטט לעיל, במערכת החינוך היום נתפס החינוך החברתי-ערכי ביחס ישיר למדינה, והניסיון לעצב זהות משותפת אחידה מתווך על-ידי הזהות המקומית והקהילתית. עמיתי עציוני, ההוגה המרכזי בתנועת הקהילתנות, הציג עיקרון מרכזי שלה - "האחריות השיוורית" (Subsidiarity) - ולפיו "האחריות הראשונית שייכת לפרט הקרוב ביותר לבעיה; אם לא ניתן למצוא פתרון, האחריות עוברת למשפחה; אם עדיין אין פתרון, לקהילה; ורק אז, כאשר אין פתרון אפשרי כלל, המדינה צריכה להתערב"⁶⁰. אם כן, לפי עיקרון זה, חינוך חברתי-ערכי מתבסס על הערכים ועל הזהות המונחלים לילדים במשפחתם ובקהילה הקרובה.

כאמור, המציאות הישראלית, המאופיינת בפסיפס חברתי מגוון ובזהויות קהילתיות מובחנות, מצביה אתגר מיוחד לקידום של לכידות חברתית. הניסיונות ההיסטוריים ליצור זהות ישראלית אחידה באמצעות "כור היתוך" המבנה זהות אחת אחידה וקולקטיביסטית או באמצעות חינוך אזרחי אוניברסלי נכשלו משום שהתעלמו מזהויות קהילתיות מושרשות המרכיבות את החברה ומהבדלים בערכי היסוד של הקהילות השונות. חיזוק להנחה שהקבוצות השונות המרכיבות את החברה נבדלות זו מזו בערכיהן אפשר למצוא במחקרם של פרופ' אריאל כנפו ועמיתיו⁶¹. החוקרים מצאו הבדלים מובהקים בערכי היסוד בין קבוצות שונות בישראל: ישראלים חילונים ביטאו הערכה רבה יותר לערכים אוניברסליים כמו סובלנות, שוויון וחשיבה עצמאית, ואילו ישראלים דתיים ומסורתיים ביטאו הערכה לערכים ביטחון, מסורת וכבוד לסמכות (המחקר לא בדק באופן ממוקד קהילות מיעוט כגון חרדים וערבים). השונות הערכית המובהקת בין הקבוצות מדגישה את האתגר הכרוך בקידום של לכידות חברתית בחברה. הגישה הקהילתנית מציעה דרך חלופית: במקום לשאוף לאחידות ערכית, יש להכיר בערכים השונים של קהילות מגוונות ולטפח זהות ערכית-חברתית המבוססת על ערכי היסוד הקהילתיים כבסיס ללכידות חברתית רחבה יותר. גישה זו מבוססת על ההכרה בכך שפרטים המרגישים מחוברים לזהותם הקהילתית ובטוחים בה יהיו פתוחים יותר למפגש עם האחר ויחוו פחות מאוימים ממנו.

A. MacIntyre, *After Virtue* (A&C Black, 2013) 59

A. Etzioni, *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda* (New York: Crown Publishers, 1993) 60

61 מתוך מחקר עמדות שנערך במשך מלחמת "חרבות ברזל". הממצאים הוצגו ביום מחקר בנושא לכידות שנערך במשרד החינוך.

2.2.3 יישום הגישה הקהילתנית בבתי ספר בישראל

הגישה הקהילתנית רואה בבית הספר קהילה ערכית, מוסד חברתי שתפקידו לא רק להעביר ידע אלא גם לטפח אישיות מוסרית ולעצב זהות חברתית דרך התנסויות מעשיות. הדבר בא לידי ביטוי בדגש על התנדבות ומעורבות בקהילה, על חיזוק תחושת האחריות החברתית ועל טיפוח של תחושת שייכות. חשוב להדגיש: הגישה הקהילתנית אינה מתפשרת על פיתוח של חשיבה ביקורתית. להפך - היא מעודדת שיח פתוח וביקורתי, אך עושה זאת מתוך מחויבות לערכים המשותפים של הקהילה. כך, הביקורת אינה מופשטת אלא מעוגנת בהקשר חברתי מוחשי וממשי. הגישה הקהילתנית במערכת החינוך הישראלית מציעה דרך חדשה לקידום של לכידות חברתית בתוך כיבוד וטיפוח של זהויות קהילתיות מגוונות.

לצד פיתוח של תוכניות חינוך המחברות את התלמידים לסיפור המשותף של קהילתם ומביאות אותם להעמיק בערכים המסורתיים, הגישה הקהילתנית לחינוך מדגישה את ההכרה בקהילות אחרות כחיבור בין המורשת ובין אתגרי ההווה. למשל, בחינוך המעמיק את הזהות הקהילתית-אמונית של תלמידים בבתי ספר מזרמים דתיים, יש חשיבות מכרעת להכיר ולהבין אמונות אחרות וזהויות תרבותיות שונות⁶². נוסף על כך, אפשר לחזק את הזהות המוסרית של תלמידי הקהילה באמצעות דוגמאות מדמויות מופת מתוך הקהילה, דמויות אשר פעלו מתוך אחריות מוסרית למען קבוצות אחרות בחברה הישראלית. חשיפה לדמויות מופת שפעלו למען אחרים מחזקת את הנטייה לטוב משותף גם בהקשרים של קונפליקט היסטורי⁶³. זאת ועוד, העמקה בדיונים ערכיים ובמגוון תפיסות עולם פנים-קהילתיות עשויה להגביר את היכולת של התלמידים להכיל מורכבויות חברתיות ולהבינן.

Z. Gross, "Religious Education: Definitions, Dilemmas, Challenges, and Future Horizons," *International Journal of Educational Reform* 20, no. 3 (2011): 256–76 62

S. Čehajić-Clancy and A. Olsson, "Threaten and Affirm: The Role of Ingroup Moral Exemplars for Promoting Prosocial Intergroup Behavior through Affirming Moral Identity," *Group Processes & Intergroup Relations* 27, no. 1 (2024): 99–117 63

פרק 3 | מפגשים בין-מגזריים בחינוך הישראלי

3.1 רציונל לקידום מפגשים בין-מגזריים

הפרקים הקודמים בדוח זה הצביעו על הפערים במרקם הלכידות החברתית בישראל ועל האתגרים הכרוכים בו. הפרק הראשון הציג את שלושת ממדי הלכידות: יחסים חברתיים, תחושת שייכות ומחויבות לטוב משותף, והראה כי בישראל יש פערים ניכרים ביחסים בין קבוצות. הפרק השני הדגים כיצד מערכת החינוך, על שלוש רמותיה: המבנית, הפדגוגית והקהילתית, מסוגלת לפעול כמנוף לקידום לכידות, אך גם להעמיק ולהנציח הפרדה מוסדית, תחושות ניכור וקיטוב חברתי. במערכת חינוך המחולקת לזרמים נבדלים, תלמידים לומדים לרוב בסביבות הומוגניות, בלא הזדמנויות לקיים מפגשים משמעותיים עם בני קבוצות אחרות.⁶⁴ מחקרים שבחנו את ההיווצרות של חשיבה סטראוטיפית בהקשרים חינוכיים בישראל מצאו כי עמדות שליליות כלפי קבוצות יריבות מתגבשות עוד בגיל הרך (גילים 2-3)⁶⁵. על רקע אתגרים אלה, מתחדדת ההבנה כי נדרש אפיק חינוכי שיאפשר ליצור הון חברתי מגשר דווקא בשנות הילדות וההתבגרות. כלקח מכישלונות העבר, שניסו להנחיל זהות אחידה בכלל-זרמי החינוך, הצעתנו נשענת על גישה קהילתית, כזאת שאינה רואה בזהותן של קבוצות שונות מכשול ללכידות אלא תנאי הכרחי לשינוי בר-קיימה. בית הספר אינו נדרש לטשטש הבדלים בין זהויות אלא לפעול מתוך הכרה בחשיבותם של שורשים ערכיים, תרבותיים וחינוכיים ייחודיים לכל קהילה.

סקירה שיטתית רחבת-היקף אשר ניתחה ממצאים מ-73 מחקרים על התערבויות לקידום לכידות חברתית מצביעה על שני עקרונות מרכזיים להתערבות אפקטיבית: (א) הגברת המודעות והפחתת חשיבה סטראוטיפית בין קבוצות; (ב) זימון מגע חיובי ביניהן בתוך קידום של תפיסה של יחסים הדדיים שמקדמים את שני הצדדים ומבוססים על כבוד לערכים קהילתיים ומסורתיים⁶⁶. מחקרים שבחנו שותפויות בין בתי ספר מקהילות תרבותיות שונות בישראל מצאו כי מפגשים כאלה תורמים להפחתת תפיסות סטראוטיפיות, מעודדים סקרנות ופתיחות ובונים בסיס להיווצרות של אמון חברתי. לפי הראיות המחקריות, מפגשים בין-קהילתיים מתואכים הם הזדמנות קונקרטית לקדם לכידות חברתית ולהפחית את הקיטוב ואת הניכור בין קבוצות⁶⁷. בהתאם, פרק זה מבקש להציע עקרונות לעיצוב מסגרות למפגש חינוכי המבוססות על הכרה הדדית, על שיח מכבד ועל טיפוח של תחושת שייכות בקרב תלמידים מכל הקבוצות המרכיבות את החברה הישראלית.

J. A. Cochran, "Israel: Divided by Religion and Education," *Digest of Middle East Studies* 26, no. 1 (2017): 64-103-17; O. Ichilov, *The Retreat from Public Education: Global and Israeli Perspectives* (Springer Science & Business Media, 2009)

D. Bar-Tal, "Development of Social Categories and Stereotypes in Early Childhood: The Case of 'the Arab' Concept Formation: Stereotype and Attitudes by Jewish Children in Israel," *International Journal of Intercultural Relations* 20, no. 3-4 (1996): 341-70; M. Nasie, M. Reifen Tagar, and D. Bar-Tal, "Ethno-Political Socialization of Young Children in Societies Involved in Intractable Conflict: The Case of Israel," *Journal of Social Issues* 77, no. 4 (2021): 1257-81

S. N. Orazani, K. J. Reynolds, and H. Osborne, "What Works and Why in Interventions to Strengthen Social Cohesion: A Systematic Review," *Journal of Applied Social Psychology* 53, no. 10 (2023): 938-95

S. Cook, *Exploring the impact a school partnership can have on the school community in challenging stereotypical images* (Institute of Education, 2022); R. Berger, J. Benatov, H. Abu-Raiya, and C. T. Tadmor, "Reducing Prejudice and Promoting Positive Intergroup Attitudes among Elementary-School Children in the Context of the Israeli-Palestinian Conflict," *Journal of School Psychology* 57 (2016): 53-72

3.2 תאוריית המגע: תנאים למפגשים מוצלחים

מפגשים חינוכיים בין-קהילתיים אינם מובילים בהכרח לתוצאות חיוביות. אם הם מתקיימים בלא תיווך מתאים, על רקע של מתח בין קבוצות או אם יש היררכיה ביניהן, הם עלולים דווקא לחזק דעות קדומות, להחריף תחושות ניכור ולהעמיק פערים קיימים. לכן, עיצוב של מסגרות למפגש חינוכי בין קבוצות שונות מחייב מתן תשומת לב לתנאים שבהם המפגש מתקיים ולתיווך ההיבטים הרגשיים, החברתיים והפדגוגיים בו. הבסיס התאורטי המרכזי להבנת התנאים האלה הוא תאוריית המגע⁶⁸, שלפיה מגע בין קבוצות תורם להפחתת תחושות עוינות ולהגברת אמפתיה רק אם מתקיימים ארבעה תנאים: **מעמד שווה, שיתוף פעולה, תמיכה מוסדית ומטרה משותפת**⁶⁹. סקירה מטה-אנליטית שבחנה יותר מ-500 מחקרים אמפיריים שעניינם מפגשים בין-קבוצתיים⁷⁰ מצאה כי קיומם של תנאים אלו מגביר מאוד את ההשפעה החיובית של המפגשים על עמדות כלפי קבוצות אחרות, על רמות האמון ועל הנכונות לשתף פעולה⁷¹.

מחקרים בתחום הפסיכולוגיה החברתית מצביעים על שלושה מנגנונים מרכזיים שבאמצעותם מגע חינוכי בין קבוצות עשוי להפחית עוינות ולטפח סולידריות: הפחתת חרדה בין-קבוצתית, חיזוק אמפתיה ויכולת לראות את נקודת המבט של האחר וצמצום תחושות של איום סימבולי. מטה-אנליזות ומחקרים אמפיריים מצאו כי למפגשים משמעותיים, מתווכים וממושכים יש השפעה חיובית עקבית דרך מנגנונים אלו, בעיקר בחברות הנמצאות במצבי לחימה וקונפליקט⁷². עדויות מההקשר הישראלי מחזקות ממצאים אלו. מחקר שנערך בקרב בני נוער שנחשפו לאירועי טרור מצא כי חשיבה סטראוטיפית כלפי קבוצות יריבות שימשה גורם מתווך להופעת תסמינים פוסט-טראומטיים⁷³. כלומר, חשיבה סטראוטיפית לא רק מגבירה חרדה ומקבעת תחושת איום אלא גם מחמירה את השפעותיו הפסיכולוגיות של הקונפליקט. ממצאים אלו ממחישים את חשיבותם של מפגשים חינוכיים מתווכים להפחתת עמדות נוקשות ואת חשיבותה של הבנה של נקודת המבט של האחר כתשתית לחיזוק הלכידות החברתית והחוסן הפסיכולוגי.

3.3 עקרונות יישומיים למפגשים בין-קהילתיים

הפרק הקודם הדגיש כי מפגשים בין-קהילתיים עשויים לתרום ללכידות חברתית רק אם הם נבנים באופן מתוכנן, מועברים באופן מלווה ומתקיימים באופן ממושך. ראיות מחקריות רחבות מצביעות על תוקפם של ארבעת התנאים שנקבעו בתאוריית המגע לכך שהמפגש יהיה משמעותי: שוויון במעמד, שיתוף פעולה, תמיכה מוסדית ומטרה משותפת. תרגום התנאים הללו לשדה החינוך מחייב לנסח עקרונות יישומיים, כאלה שאפשר ליישם בשלוש הרמות שנידונו בפרק 2: הרמה המבנית, הרמה הפדגוגית והרמה הקהילתית.

F. H. Allport et al. "The Effects of Segregation and the Consequences of Desegregation: A Social Science Statement," *Minnesota Law Review* 37 (1953): 429–40 68

T. F. Pettigrew, "Intergroup Contact Theory," *Annual Review of Psychology* 49, no. 1 (1998): 65–85 69

T. F. Pettigrew and L. R. Tropp, "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory," *Journal of Personality and Social Psychology* 90, no. 5 (2006): 751 70

אף על פי כן, כותבי הסקירה הדגישו כי גם במפגשים חברתיים לא-מובנים חלה ירידה בדעות קדומות והדגימו זאת בשתי דוגמאות היסטוריות מעניינות: דרום-אפריקאות לבנות שנפגשו באופן יומיומי עם עובדות משק בית שחורות (Van Dyk, 1990) ואפריקאים-אמריקאים ששיחקו בילדות עם אמריקאים לבנים (Crain & Weisman, 1973).

Van Dyk, A. C. (1990). Voorspellers van etniese houdings in n noue kontaksituasie [Determinants of ethnic attitudes in a close contact situation]. *South African Journal of Psychology*, 20, 206–214.

Crain, R. L., & Weisman, C. S. (1972). *Discrimination, personality, and achievement*. New York: Seminar Press.

M. Hewstone, S. Lollot, H. Swart, E. Myers, A. Voci, A. Al Ramiah, and E. Cairns, "Intergroup Contact and Intergroup Conflict," *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 20, no. 1 (2014): 39 72

C. Goren and E. Neter, "Stereotypical Thinking as a Mediating Factor in the Association between Exposure to Terror and Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms among Israeli Youth," *Anxiety, Stress, & Coping* 29, no. 6 (2016): 644–59 73

מטרת תת-הפרק היא להציע מסגרת הנחיה למוסדות חינוך, לצוותים פדגוגיים ולרשויות מקומיות בעיצוב מפגשים בין-קהילתיים בתוך התמקדות בארבעה עקרונות פעולה מנחים: הדדיות, המשכיות, דיאלוג ורפלקטיביות. עקרונות אלה נגזרו מהתנסות מעשית בתוכניות חינוך שהועברו בארץ ובעולם.

הפרק יתמקד בתובנות מהמודל "החינוך המשותף" שיושם בצפון-אירלנד, מודל הנחשב לאחת התוכניות הבין-קהילתיות המקיפות והמתועדות ביותר, וייפתח בהצגה קצרה שלו. בדומה למערכת החינוך בישראל, בתי ספר בצפון-אירלנד משרתים שתי קהילות נבדלות שיש ביניהן היסטוריה של מאבק אלים. למעשה, כ-93% מהתלמידים לומדים במסגרות נבדלות מבחינה אתנית ותרבותית. המודל "חינוך משותף" נבנה כדי לאפשר מפגש בין-קהילתי על אף ההפרדה הממוסדת בתוך שמירה על זהות חינוכית ותרבותית נפרדת. בשונה ממסגרות של חינוך דו-לאומי או משלב, המודל פועל בין בתי ספר ממגזרים שונים באמצעות שיתופי פעולה מתמשכים בתחומים לימודים, חינוך חברתי ועשייה קהילתית. תוכנית הדגל של המודל כוללת הקצאת שעות לימוד משותפות, הכשרה ייעודית לצוותים וביסוס של שותפויות ארוכות-טווח בין מוסדות סמוכים גיאוגרפית⁷⁴. לשם כך מצומדים צוותי הוראה ותלמידים מבתי ספר מקהילות שונות לפעילויות למידה משותפות. היום משתתפים בתוכנית כשני שלישים מבתי הספר⁷⁵. מחקר אורך שהתמקד בהשפעות המפגש על תלמידים מצא כי השתתפות קבועה במסגרת זו הפחיתה דעות קדומות, חיזקה את תחושת האמון ושיפרה את היחסים הבין-אישיים גם בקרב בני נוער שהיו חשופים לסכסוך⁷⁶. ממצאים אלו ממחישים שמפגש בין-קהילתי מתווך היטב עשוי לחולל שינוי עומק ביחסים בין קבוצות, גם בהקשרים של קונפליקט מתמשך.

3.3.1 רמה מבנית: תשתיות ותמריצים לשותפויות

קידום של מפגשים בין-קהילתיים כחלק ממדיניות חינוך מחייב יצירה וביסוס של תשתית מערכתית ולא יוזמות מקומיות נקודתיות וחד-פעמיות. ברמה המבנית, יישום של תוכניות משותפות דורש שמוסדות חינוך מזרמי חינוך שונים יפתחו שותפויות שוויוניות, רציפות ורלוונטיות לשני הצדדים.

שותפויות אפקטיביות מבוססות לא רק על מוטיבציה ערכית ועל מאמצים להגיע לפיוס אלא גם על תועלת מעשית לבתי הספר בהיבטים תפעול, פדגוגיה או תשתית. כך, למשל, מיזמים של חינוך משותף בצפון-אירלנד מתבססים על יצירת מרחבים פיזיים משותפים, על שעות לימוד משותפות ועל תחומי מומחיות משלימים בין בתי הספר⁷⁷. מחקר רחב שבדק את יישומו ואת השפעותיו של מודל "החינוך המשותף" על לכידות חברתית בצפון-אירלנד⁷⁸ מצא כי ההשקעה בתשתיות משותפות מאפשרת לשני בתי הספר "להרוויח" מהפעילות המשותפת, וכך יוצרת בסיס שוויוני ובר-קיימה לשותפות ומקדמת לכידות בין מגזרים שונים. ממצאי המחקר מצביעים גם על החשיבות של עקרון המשכיות. המחקר מצא כי שותפויות בין-קהילתיות הנמשכות במשך שנה לפחות ומלוות בתוכנית לימוד מסודרת ובליווי מקצועי משפיעות לחיוב באופן מובהק על עמדות בין-קבוצתיות, מפחיתות דעות קדומות ומעמיקות את תחושת השייכות. להבדיל, מפגשים נקודתיים, גם אם התקיימו באווירה חיובית, לא הניבו שינוי מדיד וארוך-טווח במדדים של אמון חברתי.

N. K. Reimer, J. Hughes, D. Blaylock, C. Donnelly, R. Wölfer, and M. Hewstone, "Shared Education as a Contact-Based Intervention to Improve Intergroup Relations among Adolescents in Postconflict Northern Ireland," *Developmental Psychology* 58, no. 1 (2022): 193 74

R. Austin, R. Turner, S. Taggart, and M. Davidson, "Systemic Change through Blended Learning," in eds. W. J. (Hunter and R. Austin, *Blended and Online Learning for Global Citizenship* (New York: Routledge, 2021) 75

N. K. Reimer, J. Hughes, D. Blaylock, C. Donnelly, R. Wölfer, and M. Hewstone, "Shared Education as a Contact-Based Intervention to Improve Intergroup Relations among Adolescents in Postconflict Northern Ireland," *Developmental Psychology* 58, no. 1 (2022): 193 76

T. Gallagher, "Shared Education in Northern Ireland: School Collaboration in Divided Societies," *Oxford Review of Education* 42, no. 3 (2016): 362–75 77

J. Hughes and R. Loader, "Shared Education: A Case Study in Social Cohesion," *Research Papers in Education* 38, no. 3 (2023): 305–27 78

ברמה המבנית, לרשויות המקומיות תפקיד קריטי בתמיכה בתוכניות חינוך משותפות ובעיצוב המפגשים. אפשר ליצור תמריצים לשיתוף פעולה בין בתי ספר מאותו מרחב גאוגרפי באמצעות הקצאה של תשתיות ושל משאבים משותפים, כגון מרכזים קהילתיים, אולמות ספורט או סביבות למידה, וכן באמצעות הסרה של חסמים ארגוניים. ראייה כוללת מצד הרשות עשויה לקדם "איים של שותפות" בתוך ערים או מועצות אזוריות, בעיקר אם מתקיימים בה זרמי חינוך נבדלים או חיות בה אוכלוסיות בשכנות אך בלא שיש ביניהן מגע משמעותי.

3.3.2 רמה פדגוגית: למידה משותפת, דיאלוג ומיומנויות

ברמה הפדגוגית, המפגש הבין-קהילתי אינו אירוע חד-פעמי אלא תהליך חינוכי עמוק המתקיים בתוך מסגרת הלמידה, מונחה על-ידי צוותי הוראה ונשען על העקרונות חקירה משותפת, שיח דיאלוגי ופיתוח אישי.

מרכיב מרכזי בתהליך הלמידה המשותפת הוא פיתוח שיטתי של מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, כגון הסקת מסקנות, הבניית טיעון, ניתוח מורכבות, עיבוד מידע והפקת הכללות. מיומנויות אלה חיוניות להתמודדות במציאות חברתית רוויית דיסאינפורמציה, שיח מקוטב ואתגרים ערכיים, והן מאפשרות לתלמידים להשתתף באופן מושכל בשיח אזרחי⁷⁹. גישות חינוכיות המשלבות הוראה לחשיבה כחלק מתוכנית הלימוד בתחומים שונים מראות כי תרגול עקבי של אותן אסטרטגיות חשיבה בהקשרים משתנים מגביר את הפנמתן ואת יכולתם של תלמידים להחילן על מצבים חדשים⁸⁰. מסמך "דמות הבוגר" של משרד החינוך קובע כי פיתוח של יכולות כגון עיבוד ביקורתי של מידע, פתרון בעיות וגיבוש של עמדות ערכיות מנומקות הוא יעד פדגוגי מהותי של מערכת החינוך⁸¹. במסמך מדיניות שנכתב בנושא חיזוק החוסן החברתי בישראל ציינו הכותבים כי טיפוח של הבנה ערכית, של מורכבות חשיבתית ושל שיח ביקורתי עשוי לתרום לגיבוש של עתיד משותף ולקידום של לכידות חברתית לאור האתגרים שעומדים מדינת ישראל מתמודדת⁸².

עיקרון פדגוגי נוסף ליישום מוצלח של מפגשים בין-מגזריים הוא דיאלוג. פדגוגיה דיאלוגית היא תפיסה חינוכית הרואה בשיח כיתתי דרך לפיתוח התלמידים מבחינה קוגניטיבית, רגשית וחברתית⁸³. הוראה דיאלוגית מתבססת על כללי שיח מוסכמים, עידוד הקשבה פעילה, שאילת שאלות פתוחות ותגובה עניינית לדבריו של האחר⁸⁴. שיח דיאלוגי חקרני מקדם מיומנויות הקשבה ואמפתיה כמו גם את יכולתם של תלמידים להתמודד עם דיסאינפורמציה ועם שיח מפלג⁸⁵. כמו כן, סקירות מחקריות מצביעות על כך שפדגוגיה דיאלוגית תורמת להתפתחות של הבנה בין-תרבותית⁸⁶ ותורמת לחיזוק תחושת השייכות,

79 A. Zohar and A. Cohen, "Large Scale Implementation of Higher Order Thinking (HOT) in Civic Education: The Interplay of Policy, Politics, Pedagogical Leadership and Detailed Pedagogical Planning," *Thinking Skills and Creativity* 21 (2016): 22–35

80 A. Zohar, "Teachers' Metacognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking," *Teaching and Teacher Education* 15, no. 4 (1999): 413–29

81 משרד החינוך, **מדיניות פדגוגית לאומית: דמות הבוגר והבוגר** (משרד החינוך, 2021).

82 המכון למחקרי ביטחון לאומי - INSS, **עתיד משותף לחברה הישראלית: לחיזוק החוסן החברתי - תובנות והמלצות של הצוות לחשיבה חברתית** (המכון למחקרי ביטחון לאומי, 2021).

83 ר' אלכסנדר, **המדריך להוראה דיאלוגית**, תרגום איילון-אורטל (כנרת-זמורה-דביר, 2023).

84 S. Michaels, C. O'Connor, and L. B. Resnick, "Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life," *Studies in Philosophy and Education* 27 (2008): 283–97

85 R. Alexander, "Whose Discourse? Dialogic Pedagogy for a Post-Truth World," *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education* 7 (2019)

86 F. Maine and M. Vrikki, *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (Springer Nature, 2021), 163

האמפתיה והלכידות החברתית בקרב תלמידים⁸⁷. תרומתו של שיח דיאלוגי נבדקה גם במחקר ישראלי שבחן הוראה של נושאים שנויים במחלוקת בקבוצות לימוד מעורבות. במחקר זה נמצא כי שיח דיאלוגי משפר את נכונות התלמידים להקשיב לעמדות מנוגדות לעמדותיהם ומגביר את אחריותם לטוב המשותף⁸⁸. לצד זה, ממצאיו של מחקר דומה העלו כי מפגשים לימודיים בקבוצות מעורבות לא הפחיתו את תחושת הזהות הקהילתית ואת הגאווה הלאומית של התלמידים⁸⁹.

אשר לדרך לקיים את המפגשים, נמצא כי שילוב של למידה דיגיטלית במפגשים בין-קהילתיים מאפשר להתמודד עם מגבלות פיזיות ובירוקרטיות ויוצר רצף בין המפגשים הפרונטליים ובין ההתרחשות היומיומית בכיתה. למידה דיגיטלית, כזאת המשלבת דיונים מקוונים, מיזמים משותפים, משימות כתיבה שיתופית ופורומים בין-כיתתיים בליווי של צוותי הוראה מיומנים, יכולה לתווך בין מפגשים פנים-אל-פנים⁹⁰. מחקר השוואתי שבחן שילוב של למידה דיגיטלית בתוכניות חינוך משותף בישראל ובצפון-אירלנד מצא כי רק אם רכיבי הלמידה המקוונת שולבו כחלק בלתי נפרד מתוכנית ארוכת-טווח, נוצרו קשרים יציבים בין התלמידים ונרשמו ירידה בדעות הקדומות ועלייה בשביעות הרצון מהמפגשים⁹¹. מחקרים אחרים מצביעים על כך שדיונים מקוונים תורמים לעיבוד אישי של עמדות, להעמקת החשיבה הרפלקטיבית ולהגברת החשיפה לעמדות מגוונות, כל זאת בתוך יצירת סביבה המפחיתה חרדה בין-קבוצתית ומקדמת חשיפה עצמית⁹².

לצד עיצוב התהליכים הפדגוגיים עצמם, חשוב להבטיח תמיכה מתמשכת בצוותי ההוראה המובילים את המפגשים הבין-קהילתיים. גם המורים המעורבים בתוכניות לחינוך משותף מביאים עימם מגוון זהויות תרבותיות ולאומיות, ולעיתים מתקשים לנהל שיח פתוח על סוגיות השנויות במחלוקת מחשש לערער את האמון ביניהם⁹³. הצלחת המפגשים תלויה ביצירת מסגרות לפיתוח מקצועי המקדמות מיומנויות של דיאלוג רגיש בין-קבוצתי, בבניית מרחבים בטוחים לשיח גם עבור צוותי ההוראה ובהבהרת הגישה שלפיה השיתוף החינוכי אינו מיועד לטשטש זהויות אלא לחזק הכרה הדדית וכבוד לשונות.

3.3.3 רמה קהילתית: מעורבות הורים, זהויות תרבותיות והכרה הדדית

הרמה הקהילתית עוסקת לא רק בבית הספר כמוסד חינוכי אלא במארג החברתי הרחב המקיף אותו - הורים, רשויות מקומיות, ארגוני קהילה ודמויות סמכות מקומיות. שותפות בין בתי ספר אינה מתקיימת בחלל ריק אלא מושפעת מההקשרים הזוהרתיים, החברתיים והתרבותיים של הקהילות שמהן התלמידים

R. García-Carrión, G. López de Aguilera, M. Padrós, and M. Ramis-Salas, "Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning," *Frontiers in Psychology* 11 (2020): 140 87

T. Goldberg and Y. Ron, "'Look, Each Side Says Something Different': The Impact of Competing History Teaching Approaches on Jewish and Arab Adolescents' Discussions of the Jewish-Arab Conflict," *Journal of Peace Education* 11, no. 1 (2014): 1-29 88

T. Goldberg, "The Official, the Empathetic and the Critical: Three Approaches to History Teaching and Reconciliation in Israel," *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (2017): 277-99 89

M. Shonfeld and A. Greenstein, "ICT and Intercultural Education: A Comparative Study of Israeli and British Students in Online Collaborative Learning," in eds. M. Koch and P. Vassilopoulou, *Bridging the Gap: International Handbook of Intercultural Education* (Springer, 2017), 183-97 90

B. McCormick, R. Austin, R. N. Turner, E. Hoter, and M. Shonfeld, *Blended Learning and the Contact Hypothesis: Insights from Israel and Northern Ireland* (Ulster University, 2024) 91

R. N. Turner, M. Hewstone, and A. Voci, "Reducing Explicit and Implicit Prejudice via Direct and Extended Contact: The Mediating Role of Self-Disclosure and Intergroup Anxiety," *Journal of Personality and Social Psychology* 93, no. 3 (2007): 369-88 92

J. Hughes and R. Loader, "Building Bridges: Dialogue and Interaction between Teachers from Divided Communities Involved in a Shared Education Project," in ed. L. Caronia, *Language and Social Interaction at Home and School* (John Benjamins, 2021), 295-316 93

מגיעים. חיזוק הקשרים עם הקהילה, ובעיקר עם הורי התלמידים בבתי הספר המשתתפים במפגשים, חיוני להצלחת התוכניות. המעורבות של קהילת ההורים בעיצוב ובתמיכה במפגשים בין-מגזריים אינה רק תוספת חיצונית לפעילות בית הספר אלא תנאי חשוב ליצירת מרחב מוגן, תומך ומתמשך לקידום של יחסים בין-קהילתיים. שותפויות בין בתי ספר מזרמים חינוכיים שונים מאפשרות חיבורים חינוכיים בלא לערער על זיקות זהות קיימות וכך מצליחות לגייס תמיכה רחבה יותר מצד הורים וקהילה, גם בחברות שסועות⁹⁴. מחקר עדכני שבחן מעורבות של הורים בתהליכים פדגוגיים בישראל מצביע על כך שמעורבותם של הורים עשויה להשפיע לא רק על תוכני הלמידה בבית הספר אלא גם על המסרים הערכיים המועברים לקהילות התלמידים עצמם⁹⁵, וכך היא מאפשרת לעגן את הערכים דיאלוג והכרה הדדית גם מעבר לגבולות בית הספר.

הורים יכולים לשמש סוכני שינוי, לחזק את תחושת השייכות הקהילתית ולהפחית מתחים פוטנציאליים. אף על פי כן, מחקרי שדה מצביעים גם על אתגרים: גבולות מעורבות ההורים אינם תמיד מוסכמים על הצוות החינוכי, ולעיתים מתעוררים מתחים סביב ניסיון ההורים להשפיע על תוכני ההוראה או על הגישות הפדגוגיות⁹⁶. הצלחת המעורבות תלויה, בין השאר, באקלים בית הספר וביכולתם של המנהלים והמורים לקיים תקשורת פתוחה ומכבדת עם הקהילה. בהקשר הישראלי, מעורבות ההורים מושפעת ממאפיינים תרבותיים ומבניים של הקהילות השונות. מחקר משווה בין המערכת היהודית למערכת הערבית בישראל מצא כי במערכת היהודית, הורים רבים מעורבים בקידום טובת ילדיהם האישיים ולעיתים אף מתערבים בהחלטות פדגוגיות, ואילו במערכת הערבית נשמרת מסורת של כבוד וסמכות כלפי המורים והמנהלים, ולפיכך רמות המעורבות נמוכות יותר⁹⁷. פערים אלו משקפים הבדלים תרבותיים שיש להביא בחשבון בעת עיצוב של יוזמות למפגשים בין-מגזריים. פיתוח של תוכניות יעילות יכלול פיתוח של שותפויות המבוססות על אמון, על כבוד הדדי ועל הכרה בזהות התרבותית של שתי הקהילות.

אחד התנאים החשובים לכך הוא מימוש של עקרון ההדדיות בזירה הקהילתית, קרי פיתוח שותפות לא רק בין צוותי הוראה אלא גם בין קהילות ההורים, התחשבות בערכים תרבותיים מקומיים ומענה לצרכים המיוחדים של כל קבוצה. אם קהילה מרגישה שמפגש בין-מגזרי מבוצע "מבחוץ" או פועל להמרת זהותה התרבותית, גוברת תחושת האיום וההתנגדות בקרבה. להבדיל, אם התהליך החינוכי מכיר בזהות הייחודית של כל קהילה ונבנה מתוך דיאלוג שיתופי עם הקהילות עצמן, נוצרת פתיחות גבוהה יותר כלפי המפגש הבין-קהילתי וכלפי המשמעויות הנובעות ממנו. מחקרים שנעשו בצפון-אירלנד מצביעים על כך שמפגשים בין בתי ספר הצליחו במיוחד אם ההורים והקהילה היו מעורבים בעיצוב המסגרת ותפסו את המפגש כחלק מתהליך של העצמה ולא של ביטול זהות⁹⁸.

היבט זה עולה גם מהתוכנית שהועברה בצפון-אירלנד. דוח מקיף שנכתב עבור ועדת החינוך של הפרלמנט בצפון-אירלנד בהשתתפות עשרות ארגונים ובעלי עניין⁹⁹ מצביע על כך שהצלחתם של מפגשים חינוכיים

J. Hughes and R. Loader, "Plugging the Gap': Shared Education and the Promotion of Community Relations through Schools in Northern Ireland," *British Educational Research Journal* 41, no. 6 (2015): 1142–55; P. O'Sullivan, I. Flynn, and D. Russell, *Education and a Shared Future: Options for Sharing and Collaboration in Northern Ireland Schools* (Belfast: Queens University Belfast, 2008) 94

A. Haisraeli and S. Fogiel-Bijaoui, "Parental Involvement in School Pedagogy: A Threat or a Promise?" *Educational Review* 75, no. 4 (2023): 597–616 95

B. Schaedel, A. Freund, F. Azaiza, R. Hertz-Lazarowitz, A. Boem, and Y. Eshet, "School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Israeli Elementary Schools," *School Community Journal* 25, no. 2 (2015): 103–26 96

M. Sharabi, G. Cohen-Ynon, M. Soskis, "Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems in Israel," *Israel Affairs* 26, no. 1 (2020): 132–50. 97

J. Hughes and R. Loader, "Shared Education: A Case Study in Social Cohesion," *Research Papers in Education* 38, no. 3 (2023): 305–27 98

Parent Teacher Association Northern Ireland, *Submission to the Northern Ireland Assembly Committee for Education Inquiry into Shared and Integrated Education* (Belfast: Northern Ireland Assembly, 2016) 99

בין-קהילתיים תלויה לא רק בתמיכה המערכתית ובמבנה הפדגוגי של התוכניות אלא גם בשותפות פעילה מצד הורים ומצד ארגוני קהילה בהיבטים תכנון, ליווי וביצוע. גורמים קהילתיים תמכו בתהליך במידה רבה יותר ככל שהתהליך נתפס כמהלך של העצמה ושל שיפור חינוכי ולא כאיום על הזהות הקהילתית. לצד זאת, הדוח מדגיש כי שיח פתוח, גם בקרב מבוגרים (מורים, הורים ונציגי קהילה), דרש תמיכה וליווי מקצועיים בהתמודדות עם סוגיות רגישות בהיבטים זהות, היסטוריה ופוליטיקה¹⁰⁰.

חשוב לציין כי לרשות המקומית תפקיד מכריע גם בזירה זו כגוף מתווך בין הקהילות, כגורם מקצה משאבים וכסוכן לשינוי חברתי. רשויות המאמצות את המפגש הבין-קהילתי כחלק מהחזון העירוני-חינוכי שלהן מגבירות את הלגיטימציה לתהליך גם בקרב אוכלוסיות שמרניות או מודרות. מודלים של שיתוף פעולה חינוכי בערים מעורבות בישראל ובאירופה מדגישים את החשיבות שבבניית אמון לא רק בין תלמידים אלא גם בין ההורים, צוותי בתי הספר ונציגי הקהילה כתנאי לחיזוק הלכידות החברתית העירונית.

היבט אחר ברמה הקהילתית נוגע להמשכיות - לא רק במובן של סדירויות המפגשים אלא של משך הקשר בין הקהילות. שיתופי פעולה המתבססים על תהליכים רב-שנתיים בין בתי ספר יוצרים שגרה של שיתוף, מחלצים את המפגש ממעמדו כאירוע יוצא דופן ומאפשרים לטוות יחסי אמון לאורך זמן. ממצאים ממחקרים בישראל מצביעים על כך שתוכניות ארוכות-טווח לשיתוף מאפשרות שילוב של פעילים מקומיים, אנשי דת ונציגים אחרים מהקהילה ומקדמות היכרות מעמיקה יותר, וזו תורמת להפחתת הניכור בין הקבוצות¹⁰¹. בהקשר זה, חשוב להכיר בכך שזהות קהילתית חזקה אינה מכשול ללכידות אלא תנאי לקיומה. תלמידים השואבים ביטחון מערכיהם ומתרבותם פתוחים יותר למפגש עם זהויות אחרות. גישה זו עולה בקנה אחד עם ההמשגה הקהילתנית שהוצגה בפרק 2, שלפיה חינוך חברתי-ערכי הוא אמצעי לחיזוק זהות התלמידים דרך המפגש עם המסורות המקומיות, ומתוך כך - עם האחר. יוזמות חינוכיות המשלבות דמויות מקומיות שפעלו למען צדק חברתי או סולידריות בין-מגזרית הן כלי חינוכי רב-עוצמה שכן הן מעגנות את הלמידה בהקשר קהילתי ומרחיבות אותו לכדי מחויבות רחבה יותר כלפי הטוב המשותף.

J. Hughes and R. Loader, "Building Bridges: Dialogue and Interaction between Teachers from Divided 100 Communities Involved in a Shared Education Project," in ed. L. Caronia, *Language and Social Interaction at Home and School* (John Benjamins, 2021), 295–316

B. McCormick, R. Austin, R. N. Turner, E. Hoter, and M. Shonfeld, *Blended Learning and the Contact Hypothesis: 101 Insights from Israel and Northern Ireland* (Ulster University, 2024)