

“עזר כנגדה”: שימוש מושכל בדינמיקה של עימות פוליטי בין מורה לתלמיד לטובת קידומו של חינוך אזרחי

אדר כהן¹

פתיחה: המתח בין טיפוח חשיבה ביקורתית לבין הכלה של עמדות קצה

חשיבה ביקורתית היא אחת ממטרות החינוך החשובות בימינו, במיוחד כשמדובר באזרחים בחברה דמוקרטית. במרחב הדמוקרטי של המאה העשרים ואחת קיים מתח מתמיד בין המבנה ההיררכי הקלאסי של רשויות השלטון, לבין המגוון השוצף של זהויות, תרבויות ותפיסות עולם – המאפיין את המציאות המודרנית והפוסט-מודרנית. לאור מתח זה, הוגי חינוך,² כמו גם מסמכי מדיניות וחקיקה,³ הציבו את החשיבה הביקורתית כאחת המיומנויות שנערו ונערים צריכים ללמוד בבית הספר ולאמץ לחייהם כפרקטיקה וכאתיקה. אולם, מה קורה כאשר הרוח הביקורתית בכיתה מופנית נגד המורה? באוטופיה של פאולו פריירה התלמידים והמורה עושים יד אחת נגד הדכאנות של המערכת, אולם ברוב כיתות הלימוד שאנו מכירים, המורה נתפסת⁴ (ואף רואה עצמה) כשליחה של הממסד, או לכל הפחות של מערכת הערכים של עולם המבוגרים.

כיצד, אם כן, יכולות מורות המעוניינות בשיח ביקורתי להתמודד עם תלמידים המאתגרים אותן מבחינה פוליטית, וקוראים תיגר על הנורמות שהן מייצגות ומדברות

¹ ד"ר אדר כהן, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

² מיכאלי, 2014; קימליקה, 2005; Parker, 2003; Godfrey & Grayman, 2014

³ Council of Europe, 2016; Gould et. al., 2011; ובישראל, ראו: חוק חינוך ממלכתי, התש"ס-2000, סעיף 7(2), הקובע כי בין מטרות החינוך בישראל "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית"; משרד החינוך, תשע"א; זוהר ובושריאן, 2020

⁴ במחקר שיוצג להלן היו רוב התלמידים בנים ורוב המורות נשים, ומצב דברים זה משקף מקרים רבים אחרים. לפיכך, הבחירה המגדרית המודעת היא להציגם לאורך המאמר כ"תלמידים" מול "מורות", על אף שבחלק מהמקרים שיתוארו היו אלה מורים גברים.

בשמן? ניתן לשער כי קל יותר להתמודד עם סיטואציה כזו בכיתה שבה שיטות ההוראה הן שמרניות, וכאשר יחסי המורה-תלמידים הם היררכיים וסמכותניים. אולם, בעשורים האחרונים החינוך האזרחי (civic education) במדינות המערב, ובכלל זה בישראל, מעלה על נס גישות ליברליות, דיאלוגיות ודמוקרטיות. גישות אלה שואפות ליצור בכיתה מרחב פתוח ומוגן, שיוביל לדיונים דליברטיביים ולהצגת מגוון נקודות מבט. כיצד, אם כן, אמורות המורות להתמודד עם תלמידים המנצלים מרחב דמוקרטי זה להבעת ביטוי ביקורת והתנגדות לעולם הערכים ההומניסטי והדמוקרטי אשר בשמו הן פועלות?

במאמר זה אתמקד בהיבט ספציפי אחד של דילמה עקרונית זו, ואציג כיצד מורות לאזרחות מצאו דרך להתמודד עימה. מצב הדברים שיתואר להלן אופייני לכיתות רבות בישראל, שבהן תלמידים לעומתיים מציגים 'דעות קיצון', כלומר דעות הרחוקות מהקונצנזוס האתי הבא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים, בחוקי המדינה ובערכיה כפי שנוסחו בהכרזת העצמאות. כך, למשל, עמדות קצה אלה עשויות לכלול אמירות גזעניות או כינויים פוגעניים לקבוצות אוכלוסייה. תלמידים לעומתיים אלה מתנגדים בחריפות לדברי המורות, המשקפים על-פי רוב את הקונצנזוס האתי של תוכנית הלימודים. הבנת ההתנגשויות האלה אינה יכולה להיות רק בשדה האידיאולוגי, בהתבסס על הנמקות רציונליות ועל תפיסות עולם, אלא יש לפרשן גם מתוך התבוננות בשדה הרגשי והבין-אישי בכיתה. אבקש להראות כיצד בניית יחסי אמון בין המורות לתלמידים 'המעויזים' כנגדן מאפשרת להן למצוא את הדרך להוציא מתוק מעז – ולהפוך את ההתנגשות הערכית לכלי בעל ערך חינוכי, העשוי להוביל, בין היתר, להתמתנות של אותן עמדות קיצוניות.

דילמות חינוכיות סביב טיפוח חשיבה ביקורתית

הוגי החינוך האזרחי מסכימים כי על האזרח ללמוד לחשוב באופן ביקורתי ולפתח מודעות ביקורתית כלפי המציאות החברתית שבה הוא חי, כדי שיוכל להשתתף בפרקטיקות החברתיות בקהילות שאליהן הוא משתייך, ובהן היכולת להשתתף בדיונים פוליטיים.⁵ חשיבה ביקורתית, כמו מטרות אחרות בחינוך אזרחי, ניתן לפרש באופן שמרני, באופן ליברלי ובאופן רדיקלי.⁶ גישה שמרנית רואה בחשיבה ביקורתית בעיקר את היכולת לשאול שאלות כדי להבין טוב יותר את הידע שיש לצבור, ולמצער רואה בכך כלי להפעלת ביקורת על גורמים חיצוניים שאינם 'אנחנו'. הפרשנות הליברלית רואה בחשיבה הביקורתית חלק מגישה רציונלית, המפתחת מיומנויות חשיבה אשר נדרשות לאזרח במאה העשרים ואחת, הן בתחום החינוך המדעי והן בתחומי מדעי הרוח והחברה. בהקשר של מקצועות ההומניסטיקה, המטרה היא, כך ההשקפה הליברלית, לחנך תלמידים שלא לקבל דבר כמובן

Godfrey & Grayman, 2014; Ten Dam & Volman, 2004 ⁵

Johnson & Morris, 2010 ⁶

מאליו, כולל מה שהוא כיום ‘שלנו’ או ‘חלק מאיתנו’, מבלי שבודקים ובוחנים אותו מצדדים שונים. מיומנות זו נתפסת כקונסטרוקטיבית, וכוללת את היכולת להכיל את המתח בין השאיפה ללמוד לציית לסמכות (השלטונית) ובין להיות מסוגל בה בעת לחשוב עליה באופן ביקורתי, כדי לשפרה.⁷

האוחזים בגישה השמרנית חוששים מכך, שכן חשיבה ביקורתית של תלמידים על המוכר והקיים עלולה לטעמם לפגוע בסמכות ההורית או הדתית הנדרשת בחייהם הפרטיים של התלמידים, וזאת לצד פגיעה אפשרית בסמכות המדינתית ובחינוך לפטריוטיות.⁸ חששות אלה מתעצמים לנוכח תפיסות הפדגוגיה הביקורתית, הרואות בחשיבה ותודעה ביקורתיות כלים מרכזיים לערעור על הסטטוס-קוו ולהובלת תיקון מהותי במסגרות החברתיות הקיימות.⁹ אנשי הפדגוגיה הביקורתית מתנגדים לאופן שבו העמדה הליברלית מתימרת להציג את החשיבה הביקורתית כמיומנות רציונלית וטכנית, במנותק מההקשר הפוליטי, שכן לדידם זהו ניתוק בלתי אפשרי ואף כוזב.¹⁰ לטענתם, אל מול בית הספר, המשמש כסוכן דיכוי של המערכת החברתית-פוליטית, על המורים להתחזק כאינטלקטואלים רדיקליים ולהיות סוכני שינוי ביקורתית-פוליטי.

אולם, כאשר ניגשים לבדוק מה מכל אלה מתרחש בשדה החינוכי, חשוב לזכור שמדובר ברצף של דרגות יישום שונות, אשר מורות שונות נמצאות לאורכו.¹¹ קהילות שמרניות, המעוניינות בציות נטול ביקורת למסורות הקהילה, נוטות לחשיפה מינימלית לחינוך אזרחי בכלל ולדיונים פוליטיים בפרט, ולהתמקדות בפן העובדתי-פרוצדורלי של חינוך לאזרחות. אך גם בהקשר הסוציו-פוליטי והתרבותי של החינוך הממלכתי, חשיבה ביקורתית נתפסת בעת ובעונה אחת כחיונית לקידום דיונים פוליטיים, ובה בעת גם כמרתיעה ומאיימת, אפילו אם רואים אותה כחלק מהמטרות הליברליות של פיתוח מיומנויות חשיבה ולא כחלק מהמטרות הרדיקליות של הפדגוגיה הביקורתית.

מצב דברים זה מציב מורות רבות בדילמה. תלמידים ישראלים, כמו ישראלים בכלל, אוהבים להביע ביקורת, להתווכח ולצאת באופן דווקני כנגד ההיררכיה,¹² ועל כן חלקם אינם מהססים לסתור את התפיסות הדמוקרטיות וההומניסטיות שמציגות המורות בשם תוכנית הלימודים. מורות השייכות לגישות שמרניות ממילא לא ייטו לפתח חשיבה ביקורתית, ויהיה להן קל יותר לחסום עמדות ביקורתיות של תלמידים כלפיהן וכלפי המערכת הערכית שהן מייצגות. לעומתן, מורות הניצבות על הרצף הליברלי והרדיקלי יתקשו להגיב

⁷ גוטמן, 2002

⁸ Ben-Porath, 2007; Westheimer, 2006

⁹ McLaren, 1995; 1990; פריירה ושור,

¹⁰ ג'ירו, 1996; 1999; Burbules & Berk,

¹¹ Johnson & Morris, 2010

¹² יאיר, 2012

לתלמידים אשר יאתגרו את תפיסות העולם הדמוקרטיות שעליהן הן מבססות את גישתן. מורות אלה מתלבטות בשאלה מהם הגבולות הראויים לחופש הביטוי של תלמידים בכיתה, האם ועד כמה עליהן לנסות להשתיק עמדות קיצוניות ולעיתים גזעניות או פוגעניות.¹³ הרצון להגביל את השמעתן של עמדות קיצוניות, בשם הערכים ההומניסטיים של בית הספר, מעורר מתח עם הרצון לחנך לחשיבה ביקורתית וליצור לתלמידים מרחב שבו יוכלו לחשוב באופן ביקורתי, כולל על דברי המורה.¹⁴ נוסף על כך, ישנן מורות שתומכות בהצגתן של עמדות קצה על-ידי התלמידים, ככלי עזר להתנעת הדיון ולשמירה על הדינמיות שלו.¹⁵ הרתיעה מהכנסת רוח של חשיבה ביקורתית שתעורר ויכוח אידיאולוגי אינה נובעת רק משיקול מוסרי או ערכי, אלא גם מהחשש מפני הסערה הרגשית שעיימות פוליטי עלול לעורר בכיתה. דיונים פוליטיים אינם רציונליים בלבד, והצד הרגשי בהם (כעס, הזדהות וכולי) אינו חשוב פחות מתוכניהם.¹⁶ פיתוח תפיסה מוסרית של צדק חברתי קשור לרגשות, לא פחות מאשר לניתוח רציונלי ותאורטי של המציאות.¹⁷ לאור זאת, בנייתו של דיונים פוליטיים בכיתה חשוב לשים לב לעבודה הרגשית (emotional labor) של המורות, כלומר להפעלה מודעת ומכוונת של רגשות כדי להשיג מטרות חינוכיות ולימודיות. ככלל, העבודה הרגשית בבתי ספר על-יסודיים מצומצמת יותר מאשר בגילאי היסוד, והריחוק הרגשי בין מורות לתלמידים גדול יותר. זאת בעיקר בשל היעדר האינטימיות בבית הספר התיכון, העומס הקוגניטיבי של התכנים הנלמדים, הגישה הפרופסיונלית והדיסציפלינרית יותר של המורים, ואופני הבעת הרגשות של התלמידים הנובעים מגילם.¹⁸ בהקשר של דיונים פוליטיים, קיימות המלצות של חוקרים ושל מסמכי מדיניות למתן עירוב של רגשות, כיוון שיש לכך השפעה לרעה על תהליכי חשיבה קוגניטיביים. הם מציעים להימנע מפלוגתות מסעירות מדי מבחינה רגשית, ולהתמקד בנושאים שבהם יוכלו התלמידים להתרכז ביתר קלות ברכישת המיומנויות הדיסציפלינריות.¹⁹ הרגשות השליליים מאיימים עוד יותר על מורות המלמדות בסביבה חברתית הנמצאת בקונפליקט פנימי רב-עוצמה,²⁰ מה שמצמצם אף יותר את רצונן לעודד קריאת תיגר פוליטית של התלמידים עליהן.

Applebaum, 2003¹³

דה-שליט, 2006¹⁴

Hand & Levinson, 2012¹⁵

Allen, 2004¹⁶

Johnson & Morris, 2010¹⁷

Hargreaves, 2000¹⁸

Goldberg & Schwartz, 2016¹⁹

Zembylas & Kambani, 2012²⁰

קושי משמעותי נוסף מתעורר מול תפיסה חינוכית של דאגה לרווחה הפסיכולוגית של תלמידים והכלה שלהם, המבוססת על תפיסות טיפוליות ועל הצורך למתן מענה רגשי ותמיכה לכלל התלמידים.²¹ מהמורה מצופה שחלק מהעבודה הרגשית שלה תהיה בניית יחסים חמים עם התלמידים. בהקשר של חינוך פוליטי, נמצא כי יחסי אמון וקשרים אישיים טובים מאפשרים יצירת אקלים כיתתי פתוח ונינוח לניהול דיונים פוליטיים,²² בעיקר בכיתות מגוונות מבחינה תרבותית.²³ הרצון למנוע מתלמידים להתבטא בקיצוניות ולהציב 'קו אדום' ברור כנגד אמירות כאלה עומד במתח עם תפיסות אלה של הכלה רגשית ושל יצירת אקלים כיתתי מכיל. לכן, זהו חסם נוסף מפני 'הזמנת' עמדות ביקורתיות של תלמידים.

ההנחה הרווחת, המגובה גם בניסיון מהשטח, היא שמכלול הקשיים הללו מביא מורות להימנע על-פי רוב מעימותים על נושאים פוליטיים עם תלמידיהן, גם אם יש בהן רצון לפתח בקרב התלמידים חשיבה ביקורתית. המחקר שערכתי ביקש לבדוק כיצד מתמודדות מורות בחינוך הממלכתי בישראל עם עמדות קצה של תלמידים בכיתה, ומהן הדרכים של 'עבודה רגשית' שאימצו מורות אלה כדי להתגבר על הדילמה החינוכית שבין עידוד שיח מכיל וחשיבה ביקורתית לבין מניעת התבטאויות קיצוניות וגזעניות.

פלוגתות פוליטיות בכיתה – הקשר המחקר ושיטתו

הדיון המוצג להלן הוא חלק מפרויקט מחקר רחב יותר שבחן כיצד מורות עוסקות בהוראת סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (פלוגתות). האתגרים והקשיים הניצבים בפני מורות העוסקות בפלוגתות עם תלמידיהן מעוררים עניין מחקרי רב בשנים האחרונות, במיוחד לאור הפיכתן של מדינות דמוקרטיות רבות לרב-תרבותיות מבחינה אתנית, לאומית ולשונית, ומתוך כך למשושעות מבחינה פוליטית.²⁴ חינוך לחשיבה ביקורתית נתפס, כאמור, כחלק אינהרנטי מחינוך לאזרחות דמוקרטית, ובהקשר של עיסוק בפלוגתות מתחדדות עוד יותר הדילמות של התנגשות בין עמדות התלמידים והמורות.²⁵

הממצאים שיוצגו במאמר זה הם חלק קטן, העונה על שאלה ממוקדת אחת, מתוך מחקר השדה האתנוגרפי הרחב שעסק באופנים שבהם מורות עוסקות בכיתה בהוראת פלוגתות בישראל, בדילמות המלוות אותן ובגורמים המאפשרים להן לפעול.²⁶ האסטרטגיה שנבחרה היא 'חקר מקרה', המבקש לבדוק מערכת סגורה ומוגבלת בהיקפה ולהבין אותה,

²¹ פניגר ולפסטיין, 2015; Wubbels & Brekelmans, 2005

²² Hahn, 1998; Hess & McAvoy, 2015

²³ Washington & Humphries, 2011

²⁴ Avery et al., 2013; Gindi, & Ron-Erlich, 2018; Hess & McAvoy, 2015; Oulton et al., 2004

²⁵ Moore, 2012; Washington & Humphries, 2011

²⁶ כהן, 2018

ככל האפשר, על מלוא מורכבותה.²⁷ אסטרטגיית חקר המקרה נשענת על ההנחה שלפיה חקר אינטנסיבי ומעמיק של תופעה ברמה מקומית הוא בעל יכולת הכללה תאורטית חזקה, גם אם אין בו יומרה להכללה כמותית או סטטיסטית.

כדי להתקרב ככל הניתן למקרה שכח, נבחר בית ספר תיכון ממלכתי-יהודי גדול והטרוגני (לא-ממין), השוכן בעיר גדולה (כ-200 אלף תושבים) במרכז הארץ, שנמצאה באשכול סוציו-אקונומי 6. במחקר זה ליויתי מקרוב בשנים 2014–2016 – בתצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכים – קבוצה של 5 מתוך 8 מורות ומורים לאזרחות שלימדו בכיתות עיוניות לבגרות (כיתות י"א) באותו בית ספר. הקבוצה שיקפה מגוון של גילאים, תפיסות מקצועיות וזהויות מגדריות, אתניות ופוליטיות. התצפיות נערכו אצל כל מורה למשך 14–23 שיעורים, פעם או פעמיים בשבוע, במשך תקופה של 5–7 חודשים.

התפיסה החינוכית שאפיינה, ככלל, את ההנהלה והמורים באותו בית ספר היא גישת החינוך הפוליטי, התומכת בדיוני פלוגתא עם התלמידים.²⁸ מחקרים רבים בתחום מציינים כי מורות חוששות לדון בכיתה בסוגיות פוליטיות נפיצות.²⁹ בניגוד לכך, בתצפיות מצאתי כי כל חמש המורות לא נמנעו מעיסוק בפלוגתא של הסכסוך היהודי-ערבי ובפלוגתות רגישות אחרות בשיח הפוליטי הישראלי. המורות אף הסבירו בראיונות כי הדבר חשוב בעיניהן מבחינה חינוכית וערכית, וכי חשוב להן לקדם מגוון של נקודות מבט על פלוגתות אלה.³⁰ על רקע זה, מתחדדת עוד יותר שאלת המחקר סביב התגובות של אותן מורות לתלמידים שהביעו עמדות לעומתיות כנגדן.

הנתונים נותחו בפרדיגמה הפרשנית, והניתוח השיטתי של התכנים נעשה בהשראת גישת התאוריה המעוגנת בשדה,³¹ כלומר בתהליך שתחילתו התבוננות שיטתית בפרקטיקות בשדה ואחריתו חילוף מבנים תאורטיים העולים מתוך דפוסים החוזרים על עצמם. בקידוד וניתוח הנתונים הלכתי בעקבות הזרם הקונסטרוקטיביסטי של התאוריה המעוגנת בשדה,³² אשר אינו סבור כי יש מציאות 'אמיתית' אחת שאמורה להגיח מהנתונים. ניתוח הנתונים הוא למעשה פרשנות, והתאוריה הצומחת מכך היא הסבר המתאר התרחשויות חברתיות המעוגנות בתרבות, בחברה ובזמן והיא כשלעצמה תלויה הקשרים אלו.³³

²⁷ שלסקי ואלפרט, 2007; Stake, 2000

²⁸ לם, 2000

²⁹ Geller, 2020; Hess, 2009; Misco & Patterson, 2007; Zimmerman & Robertson, 2017

³⁰ מצב דברים זה עומד בהלימה עם ממצאי מחקר כמותני מקיף שנערך בקרב מורים לאזרחות

בישראל, ראו: Ron Erlich & Gindi, 2019

³¹ גבתון, 2001

³² Bryant & Charmaz, 2007; Strauss & Corbin, 1994

³³ Charmaz, 2008

המחקר קיבל אישור של ועדת האתיקה של האוניברסיטה שבמסגרתה נערך. פניתי אישית אל כל אחת מהמשתתפות וביקשתי את הסכמתן להשתתף במחקר, תוך הבטחת האנונימיות, וכולן נענו ברצון וללא הסתייגות. בכל כיתה שבה צפיתי הסברתי גם לתלמידים את מטרת המחקר ואת הכללים האתיים שלו. לאחר זמן לא רב הפכתי לחלק מ'הנוף הכיתתי', מה שנתן תחושה שכמעט אינני מפריע או משפיע על ההתרחשויות הטבעיות שבין המורה לתלמידים. מלכתחילה היה לי ברור כי מיקומי בשדה המחקר הוא מורכב, שכן כל המורות הכירו אותי כמורה לאזרחות בעצמי, ואף כמפקח על הוראת המקצוע בעבר, שדמותו נקשרה לאירועים אשר מעלים את הדילמות שבלב המחקר. לפיכך, ובהתאם לספרות המחקר המתודולוגית בתחום,³⁴ השתדלתי להתייחס להיותי insider researcher כנקודת חוזקה, ולהפיק את המרב ממגוון נקודות המבט ומהידע המקדים שהדבר אפשר לי, מיחסי האמון והקרבה עם המורות שצמחו לאור היכרותן עם עברי ומהתובנות הרפלקסיביות שגיבשתי לאור כל אלו.

הוראת פלוגתות בישראל אומנם הייתה מוכרת לי היטב מניסיוני כמורה וכמפקח, אך מתוך הדינמיקה שהתגלתה בכיתות חידד המחקר היבטים ייחודיים. במאמר זה בחרתי להציג מה עשו המורות מול תלמידים לעומתיים, וזאת לנוכח התנגשויות שנוצרו בין מטרות סותרות-לכאורה של חינוך אזרחי בסיטואציות אלה: פיתוח חשיבה ביקורתית, קידום תפיסת עולם דמוקרטית-הומניסטית, יצירת מרחב נינוח לדיון כיתתי, טיפוח יחסים בין-אישיים טובים עם התלמידים, ושמירה על השליטה בניהול השיעור.

ממצאים: אתגרים ורווחים חינוכיים מעימות מורה-תלמיד על רקע פוליטי

בהצגת הממצאים אתחיל מהסוף דווקא. בכל הכיתות שבהן ערכתי תצפיות, ואצל כל המורות ללא יוצא מן הכלל, הופתעתי לאתר תופעה אשר מאפיינה מנוגדים לכאורה: המורה חוזרת ומתעמתת עם תלמיד בולט בכיתה, המנצל את האווירה שמנסה לקדם חשיבה ביקורתית ומביע את דעותיו הקיצוניות והלעומתיות ללא חשש. התלמיד מאתגר באופן מתמיד את התפיסות הערכיות שמציגה המורה, ובה בעת מאתגר גם את שליטתה בשיעור ואת האוטוריטה שלה מול הכיתה. עמדתו של התלמיד היא אותנטית (אין מדובר במשחק תפקידים) והיא נדמית כמשקפת עמדה מקובלת ושכיחה בכיתה, אם כי לא ברור מה יחס הרוב הדומם כלפיה. בבית הספר שבו ערכתי את התצפיות העמדה של התלמיד הלעומתי הייתה תמיד ימנית יותר מבחינה פוליטית מזו של המורה, ללא קשר לשאלה האם המורה מצביעת ימין או שמאל בעצמה. המורה נכנסה לדיון לעומתי עם התלמיד שוב ושוב, ונבנה קשר קבוע של עימות ביניהם.

Glesne, 1999; Roulston & Shelton, 2015 ³⁴

המאפייין המפתיע הוא שדפוס זה לא הפריע או הזיק למורה אלא דווקא סייע לה, בטווח הקצר והארוך, לקדם את הדיון. השיח הלעומתי עם התלמיד סייע לו לגבש את טיעוניו, אך בראש ובראשונה תרם לדיון הכיתתי, כיוון שכלל הכיתה הייתה מרותקת ל'הצגה' של העימות מורה-תלמיד ולמדה מכך. המורה הצליחה להתמודד עם האתגרים שהציב התלמיד ושמרה על רמת העימות כך שלא תגלוש להתנגשות משמעתית או אישית. לפיכך, אני מכנה את הדפוס החוזר הזה: "עזר כנגדו/עזר כנגדה", לפי לשון הפסוק מבראשית.³⁵ אציג להלן, באמצעות דוגמאות, מספר מאפיינים ודילמות (תמות) סביב פרקטיקת 'עזר כנגדה' שעלו בממצאים.

1. אמביוולנטיות

אחת המורות, נטלי, סיפרה על תלמיד חוזר בתשובה בכיתה:

אם אני שמה סרטון שרואים בו נשים לא צנועות הוא יוצא מהכיתה [בהסכמת]. כשהקרנתי פרק מן[הסדרה] "ערסים ופרחות" הוא ממש השתולל. בעיקרון הוא הרי חייב להיות בתוך הכיתה, אז לפעמים אם רכזת השכבה רואה אותו בחוץ היא מחזירה אותו לכיתה ואז אני נקרעת, למרות שאני לא חושבת שיש תכנים לא ראויים בסרטונים...

מאוד קשה לי איתו כי יש לו אמירות בוטות. פעם אחת הוא סיפר שאבא שלו ירק על זוג הומואים שהוא ראה אותם מתנשקים מהחלון של האוטובוס. לא יכולתי לשמוע את זה. אמרתי לו: אני מצטערת, סליחה, אתה יודע שאני מכבדת את ההורים שלך אבל אני ממש לא יכולה לשמוע על הדבר הזה ואתה גם יכול להגיד לאבא שאני מאוד סולדת מההתנהגות הזאת... זה הרג אותי.

היחס של נטלי לתלמיד הוא אמביוולנטי: מצד אחד היא מכבדת אותו ואת משפחתו ומנסה להיות רגישה לרצונותיו ולצרכיו, ומצד אחר עמדותיו אינן מקובלות עליה ברמה הערכית וגם פוגעות בשאר הכיתה. לפיכך, היא אינה מהססת לעמוד מולו ברמה המוסרית בנוכחות שאר הכיתה, ופעולתה זו נועדה להעביר מסר חינוכי גם אליו וגם אליהם. מאידך, היא מתארת את האמפתיה שלה אליו בסיטואציה של התנגשות עם המערכת הממסדית ועם המשמעת של בית הספר. בהמשך היא מתארת את העימותים איתו במשולש מורה-עזר כנגדה-שאר התלמידים:

זה מייצר שיח מאוד מעניין, כי יש מלא תלמידים שמגדירים את עצמם אתאיסטים... זה מאוד קשור לאזרחות, כשמדברים על השסע הדתי. סך הכול הוא נחוץ... זה חיוני לי בכיתה... אני מנסה לשאול הרבה שאלות קשות... הם אומרים הערות נגד הדת, ואני אומרת להם: תבינו, אתם צריכים לקבל אנשים ששונים מכם. וכשהוא [ה'עזר כנגדה'] מעלה דברים אז אני מקשה עליו כאילו דווקא. אותו אני שואלת שאלות יותר קשות מאותם כשהם מעירים הערות. נגיד: "אתה חושב שזה מה שהדת שלנו אומרת? הדת אומרת לעשות ככה וככה, הדת אומרת לרצוח...?"

³⁵ "וַיֹּאמֶר ה' אֱלֹהִים: לֹא טוֹב הָיְתָה הָאָדָם לְבַדּוֹ, אֶעֱשֶׂה לוֹ עֶזְרָא כְּנֶגְדּוֹ", בראשית ב, יח.

על אף שנטלי מתארת את עמדת ה'עזר כנגדה' כדעת מיעוט בכיתה, ועל אף שהיא מציינת את רצונה לכבד אותו ואת צרכיו, הרי שבדיון היא אינה עושה לו 'הנחות' ואף מעמתת אותו עם שאלות קשות, ממנה ומהכיתה. מאידך, היא אינה עושה זאת כדי לשנות אותו בהכרח, אלא כדי להדגים לשאר הכיתה מהו דיון פלוגתאי ראוי, וכיצד חושב 'האחר שאיננו הם':

אני חושבת שהם צריכים להבין שזה [הדיון מול ה'עזר כנגדו'] ראי של החברה שלנו, כי הרי מה שקורה בתוך הכיתה משקף הרבה פעמים את מה שקורה בחברה כולה. אז אני חושבת שהתפקיד שלי הוא להראות מהי סובלנות באיך שאני מנהלת את הדברים. כדי שזה יתבטא גם בחברה.

האמביוולנטיות של המורה לגבי השאלה כיצד להתמודד עם התלמיד הלעומתי ועם עמדותיו הובילה אותה לפתרון פדגוגי שקידם את מטרותיה. היא אומנם התעמתה איתו, אך למעשה כל הצדדים נהנו מכך: התלמיד קיבל במה ותשומת לב לעמדותיו, וגם זכה לחידוד דעותיו אל מול דעות המורה; המורה הדגימה לכיתה מהו דיון ראוי בין אנשים החולקים זה על זה, יצרה אווירה פתוחה של דיון המאפשר מגוון דעות מנוגדות ויכלה לסמוך תמיד על כך שהדעה המנוגדת תישמע; המורה העבירה מסרים לכיתה לגבי תוכני הפלוגתות עצמן באמצעות הנימוקים שלה מול התלמיד; הכיתה התעניינה בדיון לא רק בגלל תכניו אלא גם בגלל האינטראקציה הבין-אישית; תלמידים אחרים קיבלו לגיטימציה להשתתף בדיון.

2. מילוי תפקיד קבוע

הדפוס המיוחד שאיתרתי אצל כל אחת מהמורות היה שאחד עד שלושה תלמידים קבועים קיבלו את תפקיד המתעמת עם המורה, באופן שחזר על עצמו שוב ושוב. העימות נחזה בעיניי כאותנטי לחלוטין, ושיקף עמדות אמת של התלמיד ותגובות אמת של המורה, אך בה במידה שימש כ'הצגה הטובה בעיר' עבור שאר התלמידים. כל הצדדים (המורה, התלמיד, הכיתה) היו מודעים לתפקידים הללו ואף ציפו להם כשהגיע דיון בפלוגתות נפיצות, והדבר נתפס כחלק מבניית האקלים הכיתתי הפתוח בדיון. כך למשל, סיפרה לי המורה עידית, שבתחילת השיעור שהקדישה ל"שוברים שתיקה" אמרו לה התלמידים, שמכיוון שאותו תלמיד אשר כולם זיהו את תפקידו כ'עזר כנגדה' אינו נמצא, צפוי שיעור פחות סוער. המורה אבנר שיתף אותי, לאחר שיעור שעסק בשסע הלאומי, בהפתעתו מכך שיואב (אשר אותו זיהיתי לאורך השנה כ'עזר כנגדו') לא דיבר במהלך השיעור, ודווקא כמה בנות הן שדיברו והתלהמו ואילו הוא שתק. המורה אומנם כינה את יואב "הטראבל-מייקר", אך למעשה חיכה לאמירות שלו ונשמע כמעט מאוכזב מחוסר השתתפותו בדיון.

ממצא מעניין נוסף היה שתפקיד העזר כנגדה' לא היה תלוי-מורה ולא היה תלוי בעמדותיה המפלגתיות של המורה. באחת הכיתות צפיתי במשך שנתיים בשתי מורות שונות בעלות אופי שונה בתכלית. ובכל זאת, אצל שתיהן התמידו אותם שני תלמידים בתפקיד. הזיהוי של התלמיד הלעומתי, אשר בחקר המקרה הנוכחי היה תמיד בעל עמדות ימין, לא היה קשור גם לעמדות המפלגתיות והאידיאולוגיות של המורה, שכן חלק מהמורות הזדהו בפניי כתומכות ימין מובהקות בעצמן. הדבר מלמד כי הפונקציה של העזר כנגדה' היא פדגוגית במהותה. היא נגזרת בעיקר מאופי התלמיד ומהיכולת של המורה לזהות את התפקיד שהוא יכול לשרת עבורה בדיוני הפלוגתא.

3. מיתון דעות קיצוניות

הרווח הפדגוגי של המורות מהעימות עם התלמיד הלעומתי לא היה בחידוד הדיון הכיתתי בלבד, אלא נוצרה בכך הזדמנות לנסות למתן את עמדותיו הקיצוניות, ובאמצעות השיח איתו להשפיע גם על כל המאזינים הדרוכים בכיתה. בדוגמה הלקוחה משיעור של המורה עידית, נכנסה המורה לעימות מוסרי ומשפטי עם תלמיד, שאותו היא תיארה באוזניי כפעיל בארגון להב"ה:

שחר: את יודעת מה הורג אותי? ... שיש 15,000 חמאסניקים שצועקים בעזה "מוות ליהודים", "מוות לישראל", הם עושים תהלוכות של החמאס, [מניפים] רובים לשמיים, ... ואני שואל: איפה חיל האוויר?? איפה צה"ל?

המורה: מה אתה רוצה, שיהרגו אותם? (צעקות מכל עבר: כן)

שחר: הרי אם מחר אחד יושפע מהתהלוכה הזו, הוא בא ודוקר אותך. (הרבה צעקות)

המורה: רגע, אני שואלת אותך מהצד השני: יש ימין קיצוני גם יהודי. ואם תהיה תהלוכה של אנשים שאומרים "מוות לערבים", גם עליהם נזרוק פצצה?? (ברקע אומרת תלמידה: זה או שיהרגו אותך או שאת צריכה להרוג)

מי שרוצח, הוא בן-מוות מבחינתי. אני לא מדברת עליו בכלל. [אם הוא] מחבל, אין לי בעיה. תעשה לו מה שאתה רוצה... אבל מי שרק הולך וצועק "מוות ליהודים" צריך להרוג אותו? (עושה תנועת ביטול עם הידיים. ברקע הרבה צעקות התנגדות) זאת השאלה!

שחר: זה שהם צועקים – זכותם. בסדר, שיצעקו... שיגידו מה שהם רוצים... אבל אם אני רואה שיש להם את האמצעים, ארגון, רובים, יש להם אפשרות לעשות עם זה משהו, עם ה"מוות ליהודים" שהם צועקים – אז צריך להקדים תרופה למכה.

המורה: בסדר – בשביל זה יש מעצרים מנהליים. מה שאתה אומר שזו "פצצה מתקתקת", שיודעים שהם הולכים לבצע פיגועים, ואותם צריך... אתה אומר לעצור או להרוג?

שחר: להרוג!

המורה: להרוג זו בעיה. לא, אי-אפשר להרוג אותו בגלל שהוא רוצה לעשות דברים... (מהסה את הכיתה) לא מענישים על מחשבות.

עידית לא היססה להמשיך בדיון הלעומתי, על אף שהיא ניצבה מול שחר ומול תלמידים נוספים שסייעו לו בצעקות ובהערות מהצד, עובדה המשקפת שהוא מתפקד כנראה כ’דובר’ עבור אחרים בכיתה. השיטה שלה הייתה להפריך את טענותיו בנימוקים רציונליים ומשפטיים. היא הקפידה לציין על מה היא מסכימה עימו, כדי להבהיר שאין ביניהם התנגשות מלאה, ומאיך בודדה את הטיעונים הלא-חוקיים והלא-מוסריים שהוא השמיע והשיבה עליהם. היא הצליחה להביא לנסיגה מסוימת בעמדתו הקיצונית, והוא שינה את נימוקיו. לאור הדיון הוא מצדיק את הזכות למחאה (”זכותם לצעוק”) ומגביל את עמדתו לגבי ירי מהאוויר למצבים שבהם יש אפשרות סבירה וברורה להתרחשות טרור, עמדה שמתקרבת לטיעונים משפטיים מקובלים. כיוון שהוא ’הסמן הימני’ של הכיתה, יש להניח שהשיח ביניהם השפיע גם על תלמידים שהחזיקו בעמדות דומות לשלו. שינוי זה הוא הצדקה בדיעבד להחלטתה של המורה להמשיך בדיון, על אף העמדות הקיצוניות שהושמעו בו ועל אף הלעומתיות כלפיה, בשתי מטרות: הובלת שינוי והתמתנות בעמדות; עבודה אישית מול התלמיד עצמו והעברת מסרים לכלל הכיתה. כך, בכיתה של אלי איתרתי שלושה תלמידים שתפקדו כ’עזר כנגדו’ ואשר דיונים מתעמתים עימם חזרו שוב ושוב. להלן מתוך יומן השדה:

אלי לוקח את מאור, קובי ועמרי ממש כ’פרויקט אישי’, לעזור להם ’להיגמל’ מהבעת עמדות קיצוניות וגזעניות. הוא מנמק זאת באוזני בכך שגם שאר תלמידי הכיתה מאזינים לשיח שלו איתם, כך שההשפעה מכוונת בעצם גם לכל האחרים, שאולי מחזיקים באותן דעות אך לא מבטאים אותן. בשיעור היום אלי הזכיר שבתחילת השנה [לאחר מבצע ”צוק איתן”] המחנכת סיפרה לו שהיו בכיתה שאמרו שצריך ”להרוג אותם כשהם קטנים”. קובי מייד התגונן וטען שהם רק אמרו ש”צריך להעביר אותם”. מאור אמר שהם טעו [במה שאמרו למחנכת] ושמאז הם התבגרו. אלי נראה מרוצה ואמר לכל הכיתה שחשוב לו ”שיפתחו את העיניים ושלא יראו את התמונה בצורה חד-ממדית”.

המורה שיקף לתלמידים את החשיבות שהוא מייחס לדיונים, כאשר החינוך למורכבות הוצג כפעולה לטובתם. הוא הזכיר בכוונה את העמדות הקיצוניות שאותן נקטו בתחילת השנה, ומעניין לראות כי תגובת התלמידים הלעומתיים היא ניסיון להמעיט בדיעבד בקיצוניות שלהם, ולחילופין ניסיון להוכיח לו כי הם עברו שינוי ’לטובה’. לאורך כלל הדיונים בכיתה זו המורה נע בין נימוקים מוסריים לבין טיעונים תועלתניים, מתוך כוונה להבהיר שהוא מייצג עמדות פרו-ישראליות מובהקות. הוא אינו מדבר איתם בשם שיח זכויות האדם האוניברסלי, אלא מתוך נקודת מבט שמחפשת בראש ובראשונה את טובת מדינת ישראל. בכך הוא יצר אמון והקהה חלק מההתנגשות עימם. בהמשך התפתח ויכוח לוהט האם ניתן למנוע זריקת אבנים על-ידי פלסטינים. אלי אילץ את ה’עזר כנגדו’ להיכנס לנעלי האחר, ולהתעמת עם השאלה באופן רציונלי ולא רגשי:

המורה: למה הוא זורק את האבן? למה הוא זורק את הבקבוק תבערה?

אביב: כי הוא מיואש.

עמרי: (מתנגד בתוקף לקו של המורה) כי הוא רואה שלא קורה לו כלום. הם הופכים את זה למשחק.

מאור: כי הוא משוגע.

המורה: (ממשיך ללחוץ וחוזר שוב בקול רם) עמרי, למה הוא בכלל רוצה לזרוק אבן או בקבוק תבערה?

מאור: כי כשהוא היה בן שלוש הוא שרף את דגל ישראל.

אסף: כי הוא מקופח.

קובי: כי חינכו אותו ככה.

אביב: הוא מיואש, הוא מיואש.

ענת: כי יש לו קייטנה של לרצוח יהודים.

המורה: (מרים קול) למה יש להם קייטנה של לרצוח יהודים?

ענת: כי אין להם מה להפסיד.

מאור: כי זה החינוך.

המורה: (מרים קול) למה זה מה שהם מחנכים?

מאור: הם לא רואים אותנו... קיימים.

קובי: כי אנחנו באנו ולקחנו להם את המדינה שהייתה להם. [הרי] מה זה יום הנכבה? (שאלה רטורית)

מאור: (כועס על קובי) מה זה "מדינה שלהם"? זו מדינה שלנו!

קובי: (מצטדק) [המדינה] שהייתה להם, בעבר.

עמרי: (כועס על קובי) תקרא בספר התנ"ך, כתוב שזה שלנו, [זו] המדינה שלי (כמה תלמידים צועקים)

קובי: אבל מה זה יום הנכבה? לנו יש יום השואה, להם יש יום הנכבה. הם קמים, למה? כי אין להם מדינה

(ממשיכים להתווכח על השאלה אם יתנו להם מדינה האם יפסיקו לזרוק אבנים)

בשיעור זה ניכר השינוי שפרקטיקת ה'עזר כנגדו' חוללה בקרב התלמידים: במיוחד לגבי קובי, במידה פחותה יותר לגבי מאור וכלל לא לגבי עמרי. הדיון והלחץ הבלתי פוסק של המורה לחשוב מזווית אחרת הביאו לכך שהושמעו גם דעות המגלות אמפתיה לצד השני, ולא רק שנאה או ניכור. נוסף על כך, העימות כבר אינו רק מורה-תלמידים אלא גם בין התלמידים לבין עצמם, ובמיוחד בין 'עזר כנגדו' אחד למשנהו. העובדה שהדיון הפך להיות בין שלושתם ולא רק מול המורה היא מאפיין של best-practice מבחינה פדגוגית, שהוא

נדיר יחסית,³⁶ ואלי השיג בכך אפקט עצום על שאר הכיתה. קובי הציג את נקודת המבט של ‘האחר’ – זהו שינוי דרמטי מהדרך שבה התבטא בתחילת השנה, אז נחשב לאחד הקיצוניים ביותר בכיתה. בשיעור זה קובי עבר להיות בעיקר ‘עזר’ ופחות ‘נגדו’. ואכן, בשיחת מסדרון אחרי השיעור אלי התגאה בפני מחנכת הכיתה ובפניי שקובי שינה את דעתו והתמתן: “עכשיו הוא חושב אחרת, באופן יותר מורכב. אני תמיד אומר להם: תצאו מה[עמדות של] שחור ולבן”.

4. אותנטיות

פעמים אחדות שאלתי את עצמי האם העימותים בין המורה לתלמיד הלעומתי היו חלק מ’ההצגה הטובה בעיר’ עבור כלל הכיתה, שהועלתה על הבמה על-ידי המורה. כך למשל לגבי אלי, שלצד התהליך שחולל עם תלמידיו, האופן שבו הפעיל את פרקטיקת ה’עזר כנגדו’ היה מאוד רגשי ותיאטרלי, וכלל הרמת קול ותחושה של חיפוש אחר עימות חריף. ייתכן שאופן פעולה זה נבע גם מאופיו הייחודי של אלי וגם מהעובדה שמדובר במורה גבר שעמד מול כיתת ספורט שרובה בנים. אלי העיד בשיחה עימי על הדואליות שבין הבעה אותנטית של דעתו כאיש חינוך לבין הממד התיאטרלי בסיטואציה של העימות:

אדר: אתה נכנס לזה באמת או שזו רק הצגה?

אלי: אני נכנס לזה באמת, כי הדעות האתנוצנטריות שמובעות – מפחידות אותי. יש דעות שאני לא מוכן לקבל, ולכן אני צריך לעשות כאיש חינוך לשנות אותן. הייתי מזועזע כששמעתי מהמחנכת שהם אמרו שמוכנים להיכנס לחדר תינוקות פלסטיני ולירות.

אדר: אתה הגברת כל פעם את הטון. כעסת עליו?

אלי: לא, אני לא כועס עליו, גם תשים לב שהוא מחייך. הם מכירים אותי. אבל אני לא רוצה לשבת באדישות ולדבר. אני רוצה שהם יראו שזה בוער בי ואני רואה שזה משפיע עליהם.

מדבריו של אלי עולה רצונו האותנטי, הנובע משיקול מוסרי, לגרום להתמתנות בדעות של ה’עזר כנגדו’ ושל הכיתה כולה באמצעותו. הוא מציין כיצד הפעלה מודעת ומתוכננת של פרקטיקת התיאטרליות מסייעת לו בכך, מבלי לפגוע ביחסים עם התלמידים. יישום הפרקטיקה על-ידי אלי העצים את המתח בין ניהול דיון אותנטי – שבו משתתפים כמה שיותר תלמידים ומושמעות בו דעות מנוגדות, אך נוצרת אווירה קונפליקטואלית ומתנגחת – לבין הרצון ליצור אקלים כיתתי מוגן, מכיל ומזמין לכלל התלמידים.

5. מגדר

באופן שאולי אינו מפתיע, כל התלמידים הלעומתיים בכל חמש הכיתות היו כולם בנים, בלי קשר לשאלת המגדר של המורה. בהקשר זה עלתה עוד השפעה מעניינת של השיח עם התלמידים הלעומתיים. בשיחה עם אלי הסתבר כי העימות מול ה'עזר כנגדו' שימש גם למתן לגיטימציה להשתתפות של תלמידות בשיח הכיתתי:

כולם מכירים אותם... שהם [הבנים האלו] נחשבים הימניים, הקולניים, מאוד מגובשים בעמדתם הנח-ר-צת (אומר את זה בחגיגות) וגם לכיתה זה מעניין לראות איך מישו מתמודד איתם. שמישהו נותן להם קונטרה, ולא בקטע שלילי, [אלא] עם נימוקים וטיעונים... הייתה תלמידה שהייתה משתתפת והם היו משתיקים אותה, עכשיו יש לה יותר ביטחון לענות להם.

אלי מציג את העימות שלו עם שלושת התלמידים הלעומתיים הבנים לא רק כאיזון לעמדותיהם הקיצוניות, אלא גם כאמצעי לצמצום ההשתקה שעמדותיהם הקיצוניות והקולניות כפו על בנות הכיתה.

6. יחסי קרבה ואמון

בתצפיות אצל כל המורות מצאתי שבכל המקרים העימותים עם ה'עזר כנגדה' לא באו על חשבון יחסים טובים ואף חמים בין אותה מורה לאותו תלמיד. כמו כן, לא נתקלתי במקרה או שמעתי על מקרה שמי מתלמידים אלו התלונן על המורה. פעמים רבות ניכרה החיבה הרבה של המורה לאותו 'עזר כנגדה' שאותו היא לקחה כסוג של 'פרויקט אישי'. כך למשל, אלי המשיך לעדכן אותי שקובי התנדב למועצת תלמידים ושהוא מתבטא באופן מתון יותר מבעבר. שנה לאחר סיום המחקר, בביקור חוזר בבית הספר, הראה לי אלי בגאווה הודעת ווטסאפ שקיבל מקובי, שכבר היה חייל בצבא, ובה הוא מודה לאלי על המסרים החינוכיים שספג ממנו. היחסים הטובים בין המורה ל'עזר כנגדו' נצפו במהלך השיעורים וגם בהפסקות. למשל, חלק מהקשר שנוצר בין המורה אבנר לבין יואב, ה'עזר כנגדו', היה סביב כדורגל. שניהם אוהדים מושבעים של שתי קבוצות יריבות: המורה אוהד 'מכבי' ואילו התלמיד אוהד 'הפועל'. היריבות לגבי הכדורגל הובעה בחיבה משני הצדדים. בכך, טשטוש ההיררכיה הכוחנית מורה-תלמיד איזן ותמך בווכחות ביניהם על נושאים פוליטיים. נטלי השתמשה בהומור כדי להמחיש את מושג הסובלנות מול ה'עזר כנגדה', שהיה פעיל מאוד בשיעורים גם מבחינה לימודית:

מזכירים את מושג הסובלנות שעליו למדו. המורה נותנת לאילן רשות דיבור להסביר את המושג.

אילן: גם אם אתה לא מסכים עם הדעה של האחר אתה צריך לסבול את זה, ולא להתפרץ לו לדברים.

המורה: (חוזרת על דבריו ואז אומרת) למשל, גם אם אני ימנית קיצונית ואתה שמאלני קיצוני... מה זה יעורר אצלך?

אילן: (בחיוך) עצבים!

המורה: ובכל זאת, מותר לי להביע אותה. זו חברה סובלנית

אילן: (מהנהן בהסכמה) [זו חברה] דמוקרטית.

הדוגמה של המורה היא הומוריסטית וברור גם לאילן וגם לשאר הכיתה שהיא אירונית, כי הרי הוא בעל הדעות הימניות-קיצוניות, אך ה'הצגה' הקבועה איתו משרתת אותה בניסיון לעורר אמפתיה לצד השני, להיכנס לנעלי האחר, להפוך את היוצרות. בזכות משחק התפקידים המהופך של נטלי, אילן נאלץ להסכים איתה בסיטואציה הזו ובכך להמחיש שעיקרון הסובלנות עובד תמיד לשני הכיוונים: ימנים כלפי שמאלנים ולהיפך, המורה כלפי התלמיד ולהיפך. ההסכמה שלו לעיקרון משרתת שתי מטרות לגבי שאר הכיתה: לימודית – כולם מבינים טוב יותר את המושג; וחינוכית – כל השומעים שאוחזים בדעות ימין קיצוני כמו שלו, נוכחים כי הוא, דובר ימני בולט בכיתה, מסכים לרעיון הסובלנות ולכן גדל הסיכוי שגם הם יקבלו ויפנימו את הרעיון. ההומור משדר לו ולכיתה שנטלי אינה נוטרת לו על דעותיו, ומשקף את היחסים הבלתי פורמליים בין מורות לתלמידים המקובלים במערכת החינוך הממלכתית בישראל.³⁷

על טיב העבודה הרגשית הדואלית עימות-קרבה שבין המורה ל'עזר כנגדה' סיפרה לי עידית, כאשר הסבירה את היתרון בפרקטיקה הזו עבורה, אך גם עבור ה'עזר כנגדה', על אף העימות שנוצר:

עידית: אני מעדיפה ילדים שידברו, אין לי בעיה שהם יגידו דברים שאני לא מסכימה איתם, להיפך, זה אומר שהם מעורבים... בשביל זה אני שם.

אדר: אבל בעצם כל הזמן היה עימות

עידית: אבל איפה אתה משמעותי? רק איפה שיש עימות. איפה שמסכימים איתך אתה לא משמעותי.

אדר: אבל החשש הוא שהתלמיד מרגיש שהמורה לא אוהבת אותו, לא מחזיקה ממנו...

עידית: אלה דווקא התלמידים שבסוף השנה כתבו לי והביאו לי גם משהו אישי, כי הם הרגישו שאני מתייחסת אליהם אישית. אלה דווקא התלמידים שהכי מעריכים כי הם מרגישים שאתה מתייחס אליהם... [כי] לא רק עמדתי ואמרתי להם כמה הם לא בסדר. נראה לי שעצם העובדה שהם הצליחו להגיד את דעתם ועדיין 'להישאר בחיים' (צוחקת) ולהמשיך להגיד אותה, אז הם מאוד מעריכים את זה. [...] זה לא אישי... זה דיון מחשבתי. הם לא נעלבים ממני אישית. אני חושבת שכמו שאני מעריכה את זה שהם מדברים, הם מעריכים את זה שאני מנהלת איתם את הדיון הזה, כי לא בכל השיעורים זה קורה. ברוב השיעורים משתיקים אותם.

³⁷ פניגר ולפסטיין, 2015

עידית סיכמה בדבריה מדוע הפרקטיקה של 'עזר כנגדה' משרתת מטרות של חינוך אזרחי ומדוע על אף הקושי הרגשי האפשרי, זוהי פרקטיקה רצויה למורה ולתלמיד הלעומתני. מדבריה עולה כי היא רגישה מאוד לפן הבין-אישי של הקשר, וכי מבחינתה שני הצדדים רואים את יתרונותיו. הפרספקטיבה שהיא מציעה אינה רק על העימות בשיעור הבודד, אלא על המשמעות ארוכת הטווח של בניית קשר המבוסס על כבוד וקרבה. דברים אלה מובילים לדיון המסכם, שבו אנתח מהם התנאים המתאימים ליישומה של הפרקטיקה.

דיון ומסקנות: מה מאפשר את פרקטיקת 'עזר כנגדה' וכיצד מומלץ ליישמה?

המורות שניהלו בכיתותיהן דיוני פלוגתא לא חששו להיכנס לעימות עם תלמידים לעומתיים, באופן שסייע להן לקדם את מטרותיהן החינוכיות. העימות עם אותו תלמיד לעומתי חזר על עצמו באופן כמעט ריטואלי סביב נושאים שונים, ולא היה קשור לשאלה מהן העמדות המפלגתיות של המורה עצמה, אלא להתנגשות עם עולם הערכים ההומניסטי שבו החזיקו כל המורות. בחקר המקרה הנוכחי התלמידים הלעומתיים היו תמיד 'מימין' למורות, אך במקרים אחרים ניתן לשער שהתלמידים הלעומתיים יאתגרו את עמדות המורות מכיוונים אחרים, בהינתן הקשר סוציו-פוליטי אחר של הכיתה ובית הספר.

כינתי דפוס חזרתי זה "עזר כנגדו/כנגדה", לפי הפסוק מבראשית: "אֶעֱשֶׂה לוֹ עֶזֶר כְּנֶגְדּוֹ". חז"ל עמדו על שתי הפנים של הביטוי: "אם זכה – עזר, ואם לא זכה – כנגדו".³⁸ פרשנים אחרים מציינים כי המילה 'כנגדו' היא בעלת שתי משמעויות: בלשון המקרא המשמעות היא חיובית (כנגדו = מולו, לצידו), ורק בלשון מאוחרת יותר קיבלה המילה משמעות שלילית של מאבק או מלחמה. פירוש ספורנו לפסוק מוסיף נדבך המעניק משקל שווה לשני הצדדים, כמו במאזניים, בעת שהם עומדים זה מול זה, גם אם בדרך כלל אינם שווים זה לזה. הביטוי המקראי, על שלל פרשנויותיו, מתאים מאוד לתיאור הפרקטיקה שזיהיתי. באמצעות השיח המתמשך עם ה'עזר כנגדה', יכולה המורה לחדד או להפריך נימוקים, להעלות שאלות ביקורתיות, להציג באופן ברור נקודות מבט מובהקות שונות – זו של התלמיד וזו שלה, וככלל להדגים לכיתה כיצד מנהלים דיון פוליטי ראוי עם בר פלוגתא. מאידך, המורה נמצאת במצב מתמיד של סכנה שהעימות יזיק יותר מאשר יועיל: שהיא תאבד שליטה על הכיתה, שהאמירה הערכית שלה תיחלש או שהיחסים עם אותו תלמיד יגיעו למשבר.

תופעה של עימות מורה-תלמיד בעת דיון בפלוגתות משקפת best-practice בחינוך אזרחי, כיוון שהיא מאפשרת את הצגתן של דעות מנוגדות ומובהקות בכיתה. בכך הופך הלימוד מתאורטי לכזה המאפשר להבין לעומק את הדעות, להיות אמפתי למחזיקים בהן,

³⁸ בראשית רבה יז, ג

ולהבין את ההקשר שבו נוצרות עמדות אלה ואת זרמי העומק שלהן. נוסף על כך, הוא מאפשר לתלמיד לחדד את ההבנה העמוקה של דעותיו שלו, מתוך הדיון וההשוואה לעמדות של המורה ושל אחרים.³⁹ העובדה כי תלמיד מרגיש בנוח לחלוק על עמדות המורה נתפסת כאחד המאפיינים הבולטים של אקלים כיתתי פתוח, שהוא כשלעצמו תנאי חשוב לדיון דליברטיבי מיטבי.⁴⁰

ניתן אף לטעון כי ’עזר כנגדה’ היא פרקטיקה שבה המורות עושות שימוש ייחודי ביחסי הכוח הקיימים ממילא בינן לבין התלמידים בכיתה: לכאורה המורה מעמידה את התלמיד בסיטואציה קשה עוד יותר מהרגיל, בשל העימות המתמשך איתה, בעלת הסמכות המשמעתית, הלימודית והמוסרית. מצד שני, התפקיד המתמשך של ה’עזר כנגדו’ מעניק לו תשומת לב רבה מהמורה ומעניק לדעותיו במה וחשיבות בכיתה. הוא מאתגר את המורה עד כדי מתן משקל שווה לנימוקיו מול נימוקיה, דבר שמהדהד את פירוש ספורנו למושג ’עזר כנגדו’. מעבר לכך, נראה כי הקשרים הבין-אישיים הטובים אינם רק תוצאה של סיטואציות כיתתיות אלה, אלא הם התנאי לקיומן. ההעזה של מורה לאפשר לתלמיד לנצל את גישת החשיבה הביקורתית כדי לאתגר את השיח הכיתתי ואותה, וזאת מבלי שהדבר יגלוש ל’פיצוץ’, תלויה בעבודה הרגשית שהיא מקיימת וביחסי האמון החמים שהיא בונה עם אותו תלמיד.⁴¹ בניית מערכת יחסים מורה-תלמיד אמפתית, שמאפשרת לפרקטיקת ’העזר כנגדה’ לפעול, קשורה לאחד מהמאפיינים הפדגוגיים המוצהרים של החינוך הממלכתי בישראל: הימנעות מסמכותיות ושיפוטיות וניסיון לקדם תפיסה דמוקרטית של דיון כיתתי, שיש בו השתתפות רבה, נלהבת ולא-מסודרת, ריבוי קולות ונורמות מתירניות יחסית.⁴²

מאידך, בדיוני פלוגתא מתעורר מתח בין הרצון לחינוך פוליטי-ביקורתי ואקטיביסטי, היוצר אתגר אינטלקטואלי, לבין שיח תרפויטי של הכלה רגשית, שנטען נגדו שהוא מציב את התלמידים בעמדה של קורבניות ושל פסיביות.⁴³ דיאנה הס ופאולה מקאבוי סבורות כי רגישות טיפולית אינה צריכה למנוע את קיומו של דיון פלוגתאי שיושמעו בו עמדות נוקבות, ומציינות דרכים שונות של מורות למתן את האפקטים השליליים של דיון כזה על ה-well-being של התלמידים:⁴⁴ מידע מוקדם של המורה על הרגישויות בכיתה; קיומן של

Hand & Levinson, 2012³⁹

Hess & McAvoy, 2015⁴⁰

⁴¹ בזהירות רבה ניתן לשער שפרשת אדם ורטה-ספיר סבח הייתה מקרה של פרקטיקת ’עזר כנגדו’ שיצאה מכלל שליטה. בדומה לכך, טוען יורם הרפז (2014) כי הפיצוץ נבע מכך שאחרי שהעיימות החריף על עמדות וזהות לא צלח, עבר המורה להשתמש בנשק של אירוניה.

⁴² פניגר ולפסטיין, 2015

Ecclestone & Hayes, 2009⁴³

Hess & McAvoy, 2015⁴⁴

כיתות הטרוגניות; התעקשות על נורמות של דיון מכבד; תזמון מתאים בניהול הדיון על-ידי המורה; יצירת אווירה חברית על-ידי המורה.

פרקטיקת 'עזר כנגדה' היא מתעתעת, כיוון שהיא מחזיקה את הרצון של המורה שהתלמיד ילך בדרכיה מבחינה חינוכית, כאשר בה בשעה היא מאפשרת לו לקרוא עליה תיגר מבחינה אידיאולוגית או ערכית. ניתן לסכם כי התנאים המאפשרים את הפעלת הפרקטיקה של 'עזר כנגדה' הם: החשיבות שהמורה מקנה לדיון פלוגתאי כחלק מתהליך הלמידה; ביטחון של המורה בעמדות הערכיות שבשמן היא נכנסת לשיעור ויחד עם זאת נכונות שלה לעימות לגביהן, הנובעת מהסכמה עם החשיבות של טיפוח חשיבה ביקורתית; רגישות רבה להיבט הרגשי והבין-אישי של הסיטואציה; יחסי אמון ותחושת קרבה ואף חיבה בין המורה לתלמיד, וסוג של 'הבנה שבשתיקה' ביניהם לגבי טיב התפקיד שכל אחד ממלא בסיטואציה; מידה רבה של ביטחון עצמי של המורה. וכמו כן, יכולת שלה לשלוט בהתרחשות הכיתתית מבלי שהפעלת הפרקטיקה 'תגיע לנקודת רתיחה', ובכך נמנעת פגיעה בניהול התקין של השיעור, כמו גם ביחסים ארוכי הטווח עם ה'עזר כנגדה' ועם הכיתה בכלל.

הפעלת הפרקטיקה בתנאים אלה מאפשרת מגוון של יתרונות חינוכיים, החל מהמחשה הלכה למעשה של דיון פלוגתאי, מתן תשומת לב לתלמידים הזקוקים לכך, ועד כדי האפשרות להביא למיתון עמדות קיצוניות. הממד של המפגש הבין-אישי והבלתי פורמלי ביחסי מורה-תלמיד, החורג מגדר יחסי הכוח ההיררכיים הרגילים בכיתה ומשיטות ההוראה השמרניות, מסייע לחידוד נקודות המבט השונות סביב הפלוגתא ותורם להבנתה וליצירת אקלים כיתתי מתאים לדיונים פוליטיים. מאידך, הסכנות והחששות המלווים את הפרקטיקה מרובים, ונראה לכאורה שרק מורים-אומנים יהיו מסוגלים להפעילה באופן מיטבי.

כמענה לחששות אלה חשוב להדגיש כי כלל המורות במחקר הנוכחי, המלמדות בבית ספר 'רגיל' ובכיתות 'רגילות', פעלו בפרקטיקת 'העזר כנגדה' באופן אינטואיטיבי כמעט, כפרי של תפיסותיהן החינוכיות ושל הסיטואציות שנוצרו בכיתות. הפרקטיקה המוצגת במאמר זה לא הייתה מדוברת באופן מפורש בשיח הפדגוגי בין המורות, ואצל רובן לא נעשתה באופן מתוכנן. העובדה שתלמידים הגיבו רגשית, לעיתים ברגשות עזים או אף שליליים, לא הרתיעה אותן ולא גרמה להן להשתדל להימנע מכך באופן שיטתי. להיפך, המורות חיפשו בכוונה את המפגש האישי-רגשי עם התלמידים סביב הפלוגתאות, כמאפיין קבוע של ההוראה, לעיתים אפילו על חשבון עיסוק בידע. העבודה הרגשית, לצד הניסיון לעבור מפסים אמוציונליים לרציונליים וחזרה, נתפסה אצל המורות כחלק מתפקידן והצליחה להוביל גם לחיזוק החשיבה הביקורתית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם

המלצותיהם של צפיר גולדברג וברוך שוורץ, אשר טוענים כי במקום להימנע מהבעת רגשות בהוראת פלוגות, או לעודד רק רגשות חיוביים, יש לאפשר לתלמידים לחוות ולהביע מגוון רגשות וללמד את המורים כיצד לרתום אותם לטובת דיוני פלוגתא בצורה נכונה.⁴⁵ לטעמם, הבעת מגוון רגשות הקשורים לזהות, במיוחד בהקשר של חברה בקונפליקט, אינה כשלעצמה מכשול ללמידה דיסציפלינרית או לדיון עמדות, אלא משאב שמורות צריכות ללמוד לעבוד איתו ללא חשש.

ההיכרות עם ההמשגה של פרקטיקת 'העזר כנגדה' במסגרת תהליכי הכשרה להוראה ופיתוח מקצועי עשויה לסייע למורות אחרות להפעילה בצורה מיטבית. במחקר השדה לא אותר שיח פדגוגי שיטתי לגבי הפרקטיקה הזו בין המורות, או בפורומים בית-ספריים אחרים. כדי שלא להשאיר זאת ליד המקרה או האינטואיציה הפדגוגית של מורה זו או אחרת, מומלץ לפתח בקרב מורות מודעות לקיום סיטואציות אלה בכיתות, ולעודד אותן לדון עם עמיתותיהן על היתרונות והחסרונות בהפעלת הפרקטיקה. חיוני במיוחד לעסוק בתובנה, העולה מניתוח פרקטיקת 'עזר כנגדה', שלפיה ללא קשר בין-אישי אוהב לא ניתן לצפות מהתלמידים להשתתף באופן אותנטי וביקורתי בדיונים פוליטיים. מורות שישכילו לנהל דיונים פוליטיים בפרקטיקת 'עזר כנגדה' יוכלו להכיל עמדות לעומתיות ולפתח חשיבה ביקורתית בקרב תלמידיהן, אך קרוב לוודאי, גם להוביל למיתון בדעותיהם הקיצוניות.

ביבליוגרפיה

- גוטמן, א' (2002). **חינוך דמוקרטי** (תרגום: א' צוקרמן). ספרית פועלים.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195–227). דביר.
- ג'רו, ה' (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של מודרניזם/פוסט מודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני** (עמ' 43–64). מאגנס.
- דה-שליט, א' (2006). הוראת תאוריה דמוקרטית וניטרליות אקדמית. בתוך ד' אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל** (עמ' 272–289). מאגנס.
- הרפז, י' (2014). גזענות, זהות וחינוך. **הד החינוך**, פט(2), 20–25.
- זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- יאיר, ג' (2012). **צופן הישראליות – עשרת הדיברות של שנות האלפיים**. כתר.
- כהן, א' (2018). **מהלכים בביטחון על חבל דק: עבודת פלוגות של מורים לאזרחות בישראל** [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. ספרית פועלים.
- מיכאלי, נ' (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 9–29). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (תשע"א). **אזרחות, תכנית הלימודים בחטיבה העליונה לבתי ספר יהודיים (כללים ודתיים), ערביים ודרוזיים (מעודכנת)**. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- פניגר, י' ולפסטיין, א' (2015). פדגוגיה בישראל: הלכה למעשה – מסקנות. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' לפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (עמ' 134–140)**. המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פריירה, פ' ושור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ' גובר). מפרש.
- קימליקה, ו' (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיית פלורליסטיות. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים), **האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון** (עמ' 37–43). מאגנס.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני – מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.
- Allen, D. (2004). *Talking to strangers: Anxieties of citizenship since Brown v. Board of Education*. University of Chicago Press.
- Applebaum, B. (2003). Social justice, democratic education and the silencing of words that wound. *Journal of Moral Education, 32*(2), 151–162.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies, 104*(3), 105–114.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education, 5*(1), 41–59.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Introduction: Grounded theory research: Methods and practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 1–28). Sage.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45–65). Routledge.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155–170). Guilford Press.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). Changing the subject: The educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education, 35*(3), 371–389.

- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education, 48*(2), 182–210.
- Gindi, S., & Ron-Erlich, R. (2018). High school teachers’ attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education, 70*, 58–66.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2nd ed.) Longman.
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(11), 1801–1817.
- Goldberg, T., & Schwarz, B. B. (2016). Harnessing emotions to deliberative argumentation in classroom discussions on historical issues in multi-cultural contexts. *Frontline Learning Research, 4*(4), 7–19.
- Gould, J., Jamieson, K. H., Levine, P., McConnell, T., & Smith, D. B. (Eds.) (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Lenore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center and the Campaign for the Civic Mission of Schools.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. State University of New York Press.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory, 44*(6), 614–629.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal, 21*(1), 77–96.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers’ conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory & Research in Social Education, 35*(4), 520–550.
- Moore, J. (2012). A challenge for social studies educators: Increasing civility in schools and society by modeling civic virtues. *The Social Studies, 103*(4), 140–148.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues: Teachers attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education, 30*(4), 489–507.

- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Ron Erlich, R., & Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice, 14*(2), 118–130.
- Roulston, K., & Shelton, S. A. (2015). Reconceptualizing bias in teaching qualitative research methods. *Qualitative Inquiry, 21*(4), 332–342.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed). (pp. 435–454). Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*(4), 359–379.
- Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory & Research in Social Education, 39*(1), 92–114.
- Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan, 87*(8), 608–620.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 6–24.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education, 40*(2), 107–133.
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. University of Chicago Press.