

# כשהאחר הנפקד נכנס לכיתה

## עוד על התמודדות עם גזענות בזירה הכיתתית

מרסלו וקסלו, המחלקה לחינוך לביה"ס היסודי, סמינר הקיבוצים

### "האחר הנמצא" ו"האחר הנפקד" - סוגי התייחסות

במאמרי "הכיתה כמיקרוקוסמוס" עסקתי בתהליכים של שינוי תודעה לאורך זמן בסוגיות של גזענות, אפליה והזדהות. ציינתי בו שתהליכים אלה דורשים התמודדות עם ה"אחר" הנמצא, כיוון שכלפיו יתנקזו כל הדעות הקדומות, האפליה, הנידוי וכיוצא בזה. תהליך הלמידה של הילדים כולל התמודדות עם ה"אחר" הקיים במרחב החברתי שלהם. מצב זה דורש מהם להתחקות אחרי התייגים וההחרמות אשר קורים יום-יום ב"כאן ועכשיו" הכיתתי.

בתהליך ארוך טווח, ההתמודדות עם ה"אחר" הנמצא אמורה לבסס את תפיסות העולם הרווחות בקרב התלמידים ואת שינויי התודעה האפשריים שלהם. יחד עם זאת, מורים רבים טוענים שבגלל העלייה במפלס הגזענות בחברה הישראלית, ה"אחר" הנפקד מופיע ויופיע ביתר שאת בשיח הכיתתי, בייחוד מאחורי אמירות קיצוניות. אנסה להתמודד כאן עם הופעת ה"אחר" הנפקד בשיח הכיתתי.

ראשית, יש להבין שהזירה החינוכית בכיתה היא באחריות המורה ובסמכותו. עליו להכריע מתי נוח לו להגיב ליחס שלילי לאחר הנפקד ובאילו תנאים, ויחד עם זאת לא להתעלם מכך. רצוי שהוא יתכונן לשיח הזה בצורה מאורגנת ומסודרת, כדי לקיימו כפי שהוא מוצא לנכון. כמובן קיימת גם אפשרות אחרת: במידה והמורה מרגיש שיש לו סמכות בכיתה ושהילדים מכבדים אותו, הרי שהוא יכול לעצור אמירות שליליות כאלה באיבן באמצעות משפט שמבטא סמכות, כגון: "אצלי בכיתה אני לא מרשה להתבטא בצורה כזו; אם אתם רוצים לדבר על הנושא הזה אנחנו נדבר עליו בצורה מסודרת, אבל לא בהתפרצויות".

קיימת אפשרות שהילדים יתייחסו ישירות לאחר הנפקד כחלק מהשיח בתחומי האזרחות, ההיסטוריה או מקצועות אחרים, שבהם קיימת התייחסות ישירה או עקיפה לנושא (למשל: הסכסוך הישראלי-פלסטיני, היחס למבקשי מקלט וכד'). על המורה להבין שחומר עיוני אינו נפרד מהמציאות - הן המציאות הכללית, והן התרגום שהילדים יכולים לעשות לה; במובן זה, המלצתי תמיד תהיה שאין לחכות שההתייחסות לאחר הנפקד תבוא מצד התלמידים, אלא לזמן את השיח מראש. בצורה כזו אנו יכולים לשלוט על השיח ועל גבולותיו. מורים עשויים להטיל ספק בצורך לתכנן מערך שיעור כזה, אולם ספק זה נובע בעיקר מהרגלים שהופנמו ומהצורך "להתקדם בחומר". הימנעות מתכנון מסוג זה אינה מאפשרת למורה להתארגן לקראת הבאות ולהשתמש באינטואיציה שלו ובניסיונו המצטבר. אם אני כמורה מניח שהתפרצות גזענית או אנטי-דמוקרטית הולכת לקרות בעקבות סוגיה מסוימת שאני מעלה כחלק מחומר הלימוד, עלי להתכונן לכך מראש. גם אם התפרצות כזו לא התרחשה בפועל, ההתכוננות שלי לכך לא הייתה מיותרת, כיוון שאופן הלימוד שהיא מולידה כולל דיאלוג על סוגיות אקטואליות בווערות, וכל דיאלוג כזה עשוי להיות מאוד רלוונטי לחיי הילדים.

ברמה המתודולוגית והדידקטית מומלץ לקיים מסגרת ברורה, מובנית ומכילה לדיון כזה, שתאפשר לנהל שיח לא מתלהם, המנסה לרדת לשורשי הרגשות והעמדות שמביאים הילדים. עקרונות אלה מפורטים במאמר "התמודדות עם המציאות לאחר המלחמה - הנחיות מתודולוגיות", באתר האגודה לזכויות האזרח.<sup>1</sup>

הגזענות כלפי האחר הנפקד היא מופשטת ומבוססת על תיוגים מכלילים, וזאת בשל העדר מגע ישיר בין הסובייקט המתייג לבין אותו אחר נפקד. אם המגע הזה קיים - הוא מרוחק ומבטא יחסי כוח וסמכות ברורים. עבור הסובייקט, האחר הנפקד או המרוחק אינו בעל תווי פנים ייחודיים ומאפיינים אישיים, כי אם חלק מהמון עוין. משום כך, השימוש בלשון רבים נפוץ כל כך בהקשר זה: "הערבים / הפליטים / היהודים / המזרחים / האשכנזים / הנשים / ההומואים הם...".

שבירת תיוגים מתאפשרת כשמתקיים מפגש עם ה"אחרים", בסיטואציה שבה אין מראש הגדרות ברורות. אנשים הנפגשים בסיטואציה שאינה מבטאת יחסי כוח וסמכות, נמצאים במצב שונה מאשר במציאות היום-יומית, אשר כוללת אלמנטים אלה. חשוב שנזכור זאת כשאנו דנים באחר הנפקד. תפיסתנו אותו כוללת את כל הדברים שאנו רוצים לראות בו, שלא בהכרח קיימים במציאות, ומשום כך קשה מאוד לשנות עמדות כלפיו.

1. האגודה לזכויות האזרח, "התמודדות עם המציאות לאחר המלחמה - הנחיות מתודולוגיות", אוגוסט 2014, [http://www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar\\_methodology](http://www.acri.org.il/education/2014/08/18/postwar_methodology)

אנו מלמדים ילדים קטנים לבחור בקטגוריות המאפשרות להם לסווג, ולכן הם נוטים להכליל כאשר הם מגדירים בני אדם. אם נשאל אותם מי הוא סיני, הם יצינו קודם כל את עיניו המלוכסנות; אם נבקש מהם לזהות ילד שחור, הם יצביעו על ילד שחום עם שיער מקורזל. לעומת זאת, אם נספר סיפור על הדמויות הללו, הילדים ילמדו שמאחורי תווי הפנים, צבע העור וסוג השיער ישנם בני אדם שלהם סיפורים שונים, חוויות שונות. אנו עושים תהליך דומה עם פילים, קנגורואים וינשופים: לכל קבוצה נראה שיש אותם קריטריונים להבחנה, אולם זואולוג יוכל לזהות בקלות את ההבדלים בין הפרטים. אם נדבר על כלבים וחתולים, ילדים יבינו שיש הבדל ביניהם, כיוון שהם חלק מהמציאות שלהם. התהליך החינוכי מחייב אותנו לבדוק את עצמנו מבחינת האמירות שלנו וההדגשים שאנו שמים בתיאור האחר הנפקד, כי אם נשתמש בתיאורים מכלילים - הילדים עשויים לאמץ זאת.

## עליית מפלס הגזענות בעקבות מלחמה והשלכותיה על הרמה הרגשית

אחד מהכלים לפענוח התנהגות של בני אדם בכלל ושל ילדים ונוער בפרט, הוא פירוק של המושג "חרדה" למרכיביו השונים. דבר זה יבחר לנו ביתר שאת מדוע ההתנהגויות הרגשיות של תלמידים הן פעמים רבות קשות מאוד, ונעות משטנה משולחת רסן ועד שיתוק וחוסר יכולת להתבטא.

במצבי משבר, קטנים כגדולים, אחד ממנגנוני העיבוד הרגשי שלנו קשור למפלס החרדה שאנו חשים באותו רגע, אשר מנמיכה את צורות התגובה שלנו. בחינת התגובות הללו בכיתה עשויה לסייע לנו להבין לעומק את המניעים הפנימיים, האישיים והקבוצתיים של התלמידים. תגובה חרדתית אינה אך ורק עניין של התחום הפסיכולוגי; הפדגוגיה עוסקת במישרין בתחום זה בכלים שלה. לדוגמה, בזמן מבחן ולקראתו מפלס החרדה עולה, מה שגורם להתפתחות התנהגויות שונות: מילדים שנכנסים למצב של שיתוק ועד ילדים שבונים אסטרטגיה של הימנעות, על ידי התמודדות עם השאלות בצורה מהירה ולא שקולה, "כדי להיפטר כמה שיותר מהר" מסייט המבחן.

לפי המחקר בתחום המתודולוגי, ליחס של המורה לילדים בזמן המבחן, להכנות שהוא עורך לקראתו ולתפיסתו את עצם המבחן ככלי מודד, ישנם השפעה רבה על התמודדותו עם החרדה של תלמידיו. במובנים אלו, הכוונה במובן הפדגוגי הינה לתעל את החרדה כך שתשמש את התלמיד בצורה המיטבית. תיעול מיטבי דורש זיהוי של הסיבה לעליית מפלס החרדה אצל הילד: האם הוא לא מוכן? האם כשלונות קודמים משפיעים על התנהגותו?

באותה צורה עלינו להתייחס לאמירות מתלהמות או מסתייגות של הילד כלפי ה"אחר": עלינו להוביל אותו להסביר איזה רגש הוא רוצה לבטא: האם חרדה? האם חוסר אונים? האם ייאוש מהמצב? חוסר אמון? פירוק והעמקה של רגשותיו יפחית את הצורך של הילד להיות במצב שהוא חייב "להתפוצץ" בכל פעם שמדברים על האחר הנפקד. דבר זה יאפשר לו לזהות את הדילמות ואת המורכבות של המצב, וכשיש דילמה אנו בשלב יותר חיובי מבחינת התמודדות עם החרדה.

ישנם ארבעה ממדים עיקריים בתגובת החרדה, הפועלים באינטראקציה מתמדת זה עם זה: הממד הפיזי, החברתי, הנפשי והרוחני.

**המימד הפיזי** מתאר מצבי משבר המלווים בתחושת חרדה מפני פגיעה פיזית מצד האחר, הנוכח או הנפקד. לדוגמה, בשעת מלחמה, החרדה נוצרת לא בהכרח ממגע ישיר עם המלחמה, אלא מהתחושה "שזה יכול לקרות גם לי". זוהי חרדה לגיטימית, גם אם היא אינה מבוססת רציונלית. כלומר, איני יכול לומר לאדם שחרד שהסיכויים הסטטיסטיים שהוא ייפגע נמוכים מאוד, כדי לשכנעו להירגע. החרדה מופעלת מעצם היותו של האדם חלק ממציאות, חלק מקונטקסט חברתי אשר משפיע על מצב רוחו. הוא ניזון מאמצעי התקשורת ומהשיח החברתי, אשר מעצימים את החרדה שלו.

חרדה פיזית יכולה בקלות לגרום לאדם להיכנע ליצר הנקמה, שבא לידי ביטוי קודם כל בצורת שנאה בלתי מרוסנת לאחר הנפקד. שכן אם האחר הוא זה שפוגע בנו, על פי הגדרת המובן מאליו החברתי (commonsense)<sup>2</sup>, הרי שהרצון לחסל איתו חשבונות יבוא לידי ביטוי. מצד שני, החרדה הפיזית יכולה להביא גם לשיתוק, מעין קבלת הדין של המצב המשברי: האדם אינו יכול להתמודד עם כזו כמות של אלימות והוא מבין אותה כגזרת גורל שעליו לחיות איתה, או לחכות עד יעבור זעם. הן הזעם והשנאה והן השיתוק הם השתקפויות של אותו מצב חרדה.

2. המובן מאליו החברתי מהווה תמצות של האידיאלוגיה הרווחת בחברה, ובא לידי ביטוי, בין היתר, באמירות כלליות, מתייגות, חסרות מורכבות, ודיכוטומיות (טובים ורעים). באנגלית - commonsense.

ברמה הפדגוגית חשוב לזכור שחלק מהשיח הכיתתי על האחר הנפקד מופעל על ידי רגש החרדה. משום כך, השיח עשוי להיות מאוד קולני מצד חלק מהמשתתפים, ובו זמנית לגרום לשיתוק לחלק אחר מהכיתה. יתר חברי הכיתה ינועו ברצף שבין שני קצוות אלה. ההתעמתות עם האחר הנפקד בכיתה איננה נעשית בפניו, ואז קל יותר להרים את הקול ולפגוע. התבנית הזו מקשה מאוד על דיאלוג רציונלי שמבוסס על עובדות ועלולה להטות את הדיאלוג שבין הילדים לבינינו כמחנכים. הדבר החשוב ביותר במצבים כאלו הוא להתנהג כאחר משמעותי המסוגל להכיל את כלל הילדים בכיתה, ללא קשר לסוג התגובות שלהם. הילדים צריכים לקבל מרחב שדרכו הם יכולים לזהות את האחר המשמעותי, זה שנותן להם מקום לעיבוד הרגשות שיוצרים את הביטויים המילוליים וההתנהגותיים החריפים. ההכלה חייבת להיות כזו שמאפשרת למורה לשמור על כל הילדים, וגם נותנת לכל רצף הרגשות לבוא לידי ביטוי.<sup>3</sup>

## **השיח הכיתתי על האחר הנפקד עשוי להיות מאוד קולני מצד חלק מהמשתתפים, ובו זמנית לגרום לשיתוק לחלק אחר מהכיתה**

**המימד החברתי** במצבי חרדה מתייחס לממד הבדידות מצד אחד, ולרצון לחפש שותפים מצד שני. כשאנו במצב של חרדה, אנו בודקים בצורה מודעת ולא מודעת מיהם השותפים שלנו והאם יש לנו בכלל

שותפים. הצורך בשותפים מונע מהצורך הבסיסי שיש לנו כבני אדם להרגיש שאנו חלק מקולקטיב חברתי כלשהו, שחבריו מבטאים את אותן תחושות, כגון תחושת חרדה. כל אדם המופעל על ידי חרדה ינסה לבדוק האם הוא בודד במערכה, או האם התופעה שעוררה בו חרדה, ותגובתו כלפיה, הן כאלה שמאפשרות לו לבנות לעצמו קבוצת התייחסות. זו הסיבה שבמצבי משבר אנו נוטים להזדהות ביתר קלות עם קבוצות שלדעתנו מבטאות - ולו בצורה חלקית - את רגשותינו. במצבים אלו מפלס הגזענות והשנאה עולה, בגלל המסרים של המובן מאליו החברתי, שמאשימים את האחר במצב, והזדהות אנשים עם מחנה הרוב, שמתאחד נגד אותו "אחר". כמובן, תמיד יותר קל להזדהות עם מחנה הרוב; זהו ביטוי קלאסי למנגנונים שמסייעים לנו שלא להרגיש מיעוט. מאותה סיבה, מחנה המיעוט ירגיש בדידות נוראית, יחוש מנודה ויתקשה להתבטא.

חשוב שנזכור שמנגנונים אלו באים לידי ביטוי באופן קבוע בתוך הכיתה כקבוצה חברתית, ולא רק במצבי משבר כמו מלחמה או ויכוחים על גזענות. ניקח כדוגמה את הפער הלימודי בכיתה. אם המסר של המורה הוא שהשבח ניתן אך ורק לילדים המצליחים בלימודים, הרי שלהיות חלק מאותה קבוצה שמקבלת שבחים הוא מושא שאיפתם של כל הילדים; אולם חלק מהילדים, מסיבות שונות ורבות, אינם מסוגלים להיכלל באותו מועדון אקסקלוסיבי. הגברת המתח בין שני המחנות בכיתה כרוכה במחירים חברתיים, בצורת נידוי של אלו שלא מצליחים להיכנס לקבוצה שנחשבת טובה. אותם מנודים עשויים להרגיש בודדים מול הלחץ ההולך וגובר. אחת מהאסטרטגיות שהם יכולים להפעיל היא להתאחד כנגד המצטיינים ולהפעיל לחץ חברתי שיכול לבוא לידי ביטוי בהתנהגות אלימה ובהטרדות תמידיות. אולם אז, אותם מורים אשר בנו בפועל את החלוקה הזו בין התלמידים, מפעילים ענישה כלפי קבוצת המיעוט, שחבריה הופכים להיות "הבעייתיים" של הכיתה.

יש כאן לקח חשוב על חשיבות המסרים של המורה כאחר משמעותי. היחסים החברתיים בתוך הכיתה הם פועל יוצא של דינמיקה שאנו כמורים יוצרים, במודע או שלא במודע. הילדים מגיבים לכך ולומדים לקח חשוב לחייהם העתידיים: כדאי תמיד להתחבר עם הרוב השולט, ולא - יהיה מחיר לשלם, של נידוי ובדידות. זו אחת הסיבות שכל כך קשה לשנות תודעה של בני אדם בכלל, ושל ילדים בפרט. כי אדם אשר משנה את תפיסותיו או את רגשותיו וחורג מהזרם המרכזי, יצטרך להיאבק על מקומו ביתר שאת מאשר חברי הרוב.

רוב המשתתפים לקבוצת המנודות נוטים שלא להבין את המנגנונים האלו. כמו בכל תהליכי הדרה ונידוי, גם כאן התגובה הרווחת של המנודים היא הסתגרות. ככל שהקבוצה המנודה יותר מסוגרת בעצמה, היא מאבדת את יכולתה לקיים שיח עם קבוצת הרוב מתוך עמדה שוויונית, וחבריה נתקלים בחומות לא עבירות ובזלזול. העדר ההשתייכות לקבוצת הרוב נתפס פעמים רבות בצורה לא מודעת כבגידה או כאובדן, מה שיוצר אצל המנודים תחושת שיתוק.

נחזור לדוגמה של אותם ילדים שלא הצליחו להיכנס למועדון האקסקלוסיבי של הנתפסים כמצליחים בעיני עצמם ובעיני המורה: עליהם להיות בעלי מודעות גבוהה מאוד, כפרטים או כקבוצה, כדי להתמודד עם מצב כזה. אולם, במצבי דיכוי ויחסי כוח בלתי שוויוניים, למנודים אין אפשרות לפתח מודעות כזו, ואז הם בדרך כלל הופכים להיות "נעלמים" או "מורדים" של הכיתה. לפי אחת התיאוריות, החלוקה בין אותם ילדים תהיה בין "פסיביים", "מרדנים אקטיביים", ו"סתגלנים".<sup>4</sup> הפסיביים הם הילדים השקטים והנעימים, שכל המורים כבר איבדו את האמון ביכולות שלהם. המרדנים האקטיביים יבעטו בנורמות המקובלות בבית הספר, ויחזיקו מעמד במסגרת עד הנשרתם. הסתגלנים הם אלו שבצורה אינטואיטיבית מבינים שיחסי הכוח לרעתם, והם ינסו בכל

3. ראה בהערה מס' 1 לעיל מאמר המתמודד ברמה הדידקטית והמתודולוגית עם סוגיה זו.

4. Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.

כוחם להיכנס למועדון הנתפס כמוצלח, כולל באמצעות הפנמה וניכוס של עמדות שהם לא בהכרח מזדהים איתן.

תהליך מאוד זומה מתרחש בדיונים המתמקדים בסוגיות משבר, קונפליקט וגזענות, כאשר השחקנים שמשתתפים בהם נחלקים לפי תפיסת עולמם ולפי רגשותיהם בנוגע לסוגיות שעולות. המיעוט ירגיש מנודה והוא יורכב בדרך כלל מאלו שישתקו, אלו שיביעו את דעתם וינדודו בריש גלי, ואלה שינסו בכל כוחם להיות חלק מקבוצת הרוב, תוך ויתורים מודעים או לא מודעים על עמדותיהם המקוריות.

**המימד הנפשי** מתבטא בחוסר ודאות ביחס לעתיד ובתחושת ריקנות שממלאת אותנו כשהעולם מתערער לנו. במצבי משבר, או כשאנו סובלים מאפליה ומגזענות, אנו נוטים לאבד כיוון ביחס לעתידנו. העתיד נהיה מעורפל, איננו מסוגלים לקחת אחריות על עצמנו ועל עתידנו וקשה לנו מאוד לבחור בין אלטרנטיבות שונות. הנטייה שלנו תהיה לוותר על בחירות שחשבנו שהן ברורות מאליהן ולהתמקד באלו אשר דרכן אנו מאמינים שנהיה מסוגלים לשרוד. היכולת הטלאולוגית<sup>5</sup> שלנו נפגעת, כיוון שאנו צריכים לחשוב על ההישרדות היום-יומית שלנו, במקום על עתידנו. זו גם הסיבה מדוע ככל שאנו יותר מוחלשים, אנו נוטים יותר לשכוח את החלומות שלנו או לוותר עליהם. המשפט "מה שהיה הוא שיהיה ושום דבר לא יכול להשתנות" הוא משפט מפתח בתהליכים הללו. ברגע שאנו מאמינים במשפט זה ובהתנהגות הרגשית והקוגניטיבית שמתלווה אליו, אנו הופכים להיות חסרי אונים ופסימיים בנוגע ליכולת לשנות את חיינו ואת חיי האחרים שמסביבנו. אדם שעובר תהליכים אלו יימנע משינויים, כיוון שכל שינוי מערער את תפיסת הביטחון המדומה שלו, לפיה כל עוד הדברים לא אזים - הוא יוכל לשרוד.

פסימיות ותפיסה של העדר אלטרנטיבות מובילות לחוסר רצון לשנות ולהשתנות, ובעקבות כך לירידה ביכולת לבחור באופן מושכל ולקחת אחריות. אדם יכול להיות אופטימי בתנאי שהוא מאמין שהמציאות יכולה להשתנות, ושעליו לקחת אחריות על השינוי הזה, מתוך ידיעה שזהו תהליך של עליות וירידות. הבחירה בשינוי ובאופטימיות שבו מאפשרת לנו לחזור לתפיסה הטלאולוגית, ליכולת לדמיין את עצמנו ואת החברה שלנו במצב עתידי חיובי יותר.

בחברה הישראלית, הן בקרב האוכלוסייה היהודית והן בזו הערבית, מופיעה לאחר כל מלחמה תופעה חוזרת ונשנית של אנשים שמדברים על עזיבה למה שנראה להם כגן עדן לעומת המציאות כאן. תחושה זו היא תגובה נפשית של מי שכבר אינו מאמין ביכולת לשנות משהו; הוא פסימי ואינו מסוגל להמשיך ולקחת אחריות על החברה שבה הוא חי. הוא מעוניין לצאת מהמציאות האכזרית, מתוך אמונה שאם תהיה לו בחירה מחוץ למציאות הסובבת אותו כאן - הוא יוכל לפרוח.

### **על המורה להעביר מסרים שיובילו את הילדים לשאלות שאלות ביחס לחיים שהם היו רוצים לחיות**

התחושות הללו באות לידי ביטוי גם בקרב הילדים בחוסר יכולת להאמין שמהו ישתנה, ומכאן שכל דיון על חיים אחרים, אופטימיים יותר, הופך אצלם לציני. בקרב האוכלוסיות המוחלשות אנו רואים זאת בבירור ביחס של הילדים לתהליכי ההצלחה הלימודית: לאחר שנים של כישלונות, ילדים מוחלשים אינם מסוגלים לראות את עצמם מצליחים

בלימודים. גרוע מזה, פעמים רבות הם מסרבים באופן עיקש לשנות את התנהגותם, כיוון שהדבר מערער את הביטחון המדומה שלהם שהמציאות השלילית כפי שהיא - כלומר, הכישלון הלימודי - היא הברירה היחידה שלהם. זו גם הסיבה מדוע לאחר הבטחות לעצמם ולמורים, כל מעידה קטנה מחזירה אותם אחורנית. במובן זה, יש להבין שתפקידו של המורה אינו יכול להסתכם במתן עזרה חד פעמית; הילדים הללו זקוקים לתמיכה מתמדת, מהסיבה הפשוטה שהמעידה תחזור על עצמה. על המורה לפעול בצורה שמבוססת מצד אחד על אמונתו ביכולת השינוי של אותם ילדים - אמונה המבוססת על אופטימיות של שינוי - ועם זאת גם על הבנתו שעליו להיות שם כל הזמן כדי לחזק את השינוי, גם כאשר יגיעו המעידות.

כך גם ביחס לכל שיח על הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הגזענות, והאפליה על רקע כלשהו: אנו צריכים להיות ערים לנסיגות הצפויות בעקבות כל אירוע משברי, להבין שהתהליך של שינוי התודעה אינו ליניארי, ושעלינו לפעול בכל עת כדי לתחזק את השינוי, הן ברמת הפרט והן ברמת הקבוצה, הכיתה. הבניית תודעה מורכבת, אשר מסוגלת להתמודד עם העליות והירידות של המציאות, חייבת להיעשות בידי אחר משמעותי אשר מוביל תהליך כזה בצורה מודעת, ובכל פעם מוסיף אתגר נוסף.

**המימד הרוחני** מציין חרדה ביחס למשמעות הקיום במצבי משבר ועלייה במפלס הגזענות, האפליה וההדרה. משמעות החיים שלנו היא שאלה קיומית אשר עולה בצמתים חשובים של חיינו. אנו תוהים לגביה בגיל ההתבגרות, כשאנו מודעים יותר לצורך בהבניית זהות אישית, ושואלים: מה היינו רוצים להיות? מה אנו מחפשים בחיים הללו? בגיל הבוגר אנו שואלים זאת גם ביחס לצאצאינו: למה לנו להביא ילדים

5. טלאולוגיה: יכולתם של בני אדם לבנות לעצמם חזון לעתיד.

לעולם במציאות כזו אכזרית? מה הטעם בכך? למה עליו לוותר על חיי כפי שחייתי אותם עד עתה, למען צאצאיי? אנו שואלים את עצמנו את השאלות הללו כשאנו הולכים ומדקנים: לשם מה חיינו? האם יכולנו לבחור בצורה אחרת את חיינו? האם אנו יכולים עדיין לתקן טעויות? מה יישאר אחרינו? שאלות קיומיות אלו קיימות בכל עת והן חלק מההתמודדות של האדם בחייו. יש לכך ממד מאוד חיובי, כיוון שאנו מתמודדים עם המציאות הסובבת אותנו, עם הקונטקסט שלנו, עם היכולת שלנו לקיים רפלקציה אישית, להיות חיוניים. שאילת שאלות על משמעות החיים מחזקת את היכולת שלנו להיות מכוונים ואת האופטימיות שלנו.

במצבי משבר או בתנאי דיכוי בעקבות גזענות, אפליה והזרה, אנו מאבדים חלקים מהחיוניות הזו. פעמים רבות אנו, כמורים, תורמים במודע או שלא במודע לתהליכי נסיגה בקיום המשמעות בקרב הילדים. דוגמה אחת החוזרת על עצמה באופן קבוע היא כששואלים מורים מה לדעתם קובע את ההצלחה או הכישלון של תלמידיהם. רבים יטענו שהמשפחה, הרקע הקהילתי, הרקע סוציו-אקונומי, העדתי, הלאומי או המגדרי יקבע מראש את סיכויי ההצלחה. ברמה הסוציולוגית, אנו יודעים שהדברים נכונים. אולם ברמה החינוכית-פדגוגית משמעות האמירות הללו היא לקבל את הדין הדטרמיניסטי של החיים, הגורל שנקבע מראש. ואז, כמובן, אין שום טעם לשיח על משמעות קיומנו, כי הגורל קבע אותנו: אם אני ילד שחום עור, הגורל הגנטי קבע לי את עתידי מראש. אין שום טעם לדון עם עצמי על משמעות חיי, כי כולם יראו אותי קודם כל כילד שחום עור, ורק אחרי זה כפרט ייחודי, בעל יכולות וזהות מורכבת. כל תפיסה דטרמיניסטית גודעת את האפשרות לפתח מיומנות תודעתית, הקשורה לקוגניציה, לרגש ולהתנהגות, אשר תפקידה לנסח לעצמנו משמעות, לעלות לבטים לגביה, לדמיין את עצמנו בצורה מורכבת.

ככל שאנו חיים בסד של חוסר יכולת לחפש משמעות בחיינו, כך ניטה יותר לכיוון של חוסר אמון בשינוי כלשהו, חוסר יכולת להאמין שהקונטקסט יכול להשתנות. הדטרמיניזם החברתי והזהותי יקבע מראש את גורלנו. זו הסיבה לחוסר היכולת להיות שותפים לשיח המחפש שינוי של המציאות, לערגה שמשוה - ולו קטן - ישתנה.

למורה, כאחר משמעותי, יש תפקיד מכריע בתהליכי חיפוש אחר משמעות מצד הילדים בכיתה. עליו להעביר מסרים שיובילו את הילדים לשאילת שאלות ביחס לחיים שהם היו רוצים לחיות, להארת המורכבות של הפרטים ושל הקבוצה, ולאמונה שלהם ביכולתם לקבוע את גורלם, כשאותו גורל הוא חיפוש אחרי משמעות שאינה מותנית במציאות הסוציולוגית שבה נולדו.

## “עניי עירך קודמים”

אחת הסוגיות שמעסיקות מורים היא הטענה השגורה, שעולה בקונטקסט של שיח ערכי, שגם אם אני יכול להבין את הסבל של האחר - “עניי עירך קודמים”. כמובן שלמשפט זה יש הרבה פרשנויות, כיוון שעלי להגדיר מהן גבולות אותה “עיר”, ואז להסיק למי אני דואג ולמי לא. אם גיאוגרפית עסקינן - אם אני תל אביבי, האם אני דואג לערבים ביפו או למבקשי המקלט בדרום תל אביב, שהם פיזית חלק מעניי עירי? האם אני מתכוון מילולית למושג עניי עירי, כלומר אני מתכוון רק לעניים? וכן הלאה.

משפט זה משקף שני מנגנונים התנהגותיים ותודעתיים, ומשום כך יש להבין יותר לעומק מה הוא מנסה לומר. מנגנון אחד הוא מנגנון המרחק של האכפתיות וההכלה, לעומת המציאות של הסובייקט. תודעתנו מאפשרת הזדהות עם המוני בני אדם, אולם ככל שאנו רחוקים מהם פיזית, אנו מאבדים את היחס הרגשי אליהם. ההזדהות הופכת להיות רציונלית ומרוחקת, בייחוד בעידן שבו אנו חשופים לכמות אסטרונומית של גירויים ויזואליים. עם חשיפה לעוד ועוד תמונות של בני אדם שהופצצו, היכולת שלנו להזדעזע פוחתת. כמות הזוועות שאנו רואים באמצעי התקשורת היא כל כך גדולה, שאנו מחויבים לבנות לעצמנו מסננת רגשית. במובן זה, המרחק שלנו מהאירועים מחליש את האמפתיה, החמלה וההכלה שלנו. כמובן, יהיו בני אדם שיוכלו להמשיך ולחוש אמפתיה כלפי זרים, אולם זה ייעשה על בסיס של היכרות מוקדמת עם קבוצת הקורבנות, אשר מאפשרת הזדהות איתם גם אם הדברים קורים רחוק. במובן זה, אותו אדם מרחיב את גבולות “עניי עירך”.

המנגנון השני שניתן לבחון בהקשר של אותו משפט הוא היכולת המעשית לסייע. השאלה המהותית היא האם הזדהות יכולה להישאר בגדר תחושה, או שיש צורך בפעולה קונקרטית אשר תפעיל את מנגנון ההזדהות, ההכלה והאמפתיה. לדוגמה, בעקבות המלחמה האחרונה אני יכול להזדהות הן עם תושבי הדרום והן עם תושבי עזה. אולם בפועל, לא עשיתי דבר כדי לבטא את אותה הזדהות. האם ההזדהות עדיין בתוקף? מעבר לסוגיות מתודולוגיות בנוגע למורכבות של מושג ההזדהות, ישנה בעיה קונקרטית של התנהגות ושינוי תודעה. הזדהות היא פעמים רבות פועל יוצא של תודעה ורגש, אבל לא תמיד היא ברת מימוש בפועל. האם קיים שינוי תודעה של הזדהות, שמאפשר לנו לראות הזדהות ככזו גם ללא פעולה בצידה?

שאלות אלו הן רלוונטיות מאוד בשיח על גזענות, אפליה והדרה. היכולת שלנו להביע הזדהות עם הקרובים לנו מובנת מאליה, אבל היא אינה כזו ביחס לאחר הנפקד ולאחר הנמצא. כל עוד אין פעולה אשר משנה תודעה כלפי אותם "אחרים", אנו חייבים, כמחנכים, לשאול את עצמנו האם באמת היה שינוי, או שמא רק ניכוס שיח שטחי, במכוון או שלא. האפשרות האחרונה עלולה שלא לשאת פירות, כיוון שבהעדר פעולה ילדים ומבוגרים עלולים לחזור בקלות יתרה לעמדותיהם הקודמות. זאת, משום שפעולה היא מחייבת, ואילו עמדות אינן מחייבות. בפעולה אני מזדהה עם האחר, אני בונה ברית איתו, אני מחויב ולוקח אחריות על שינוי התודעה שלי. לעומת זאת, כשאני רק משוחח על כך ומנסה לשנות את תודעתי ללא פעולה שמתלווה אליה, הרי שהנסיגה שלי תהיה הרבה יותר קלה.

בהקשר של הנאמר לעיל, חשוב לשים לב למשפט "עניי עירך קודמים", על התודעה והעמדה שהוא מבטא. יש להסביר מה הוא אומר לנו, כדי שהילדים יבינו את המשמעות הרחבה מאוד שמסתתרת מאחוריו, על כל המשתמע ממנה, בתוך הכיתה ומחוץ לה.

## הדיאלוג

הדיאלוג אינו "שיטה" של שיח שלכאורה מביא להסכמה; הוא גם אינו מקום נטול קונפליקטים, שבו הכל נעשה על מי מנוחות. הדיאלוג הוא עיקרון מנחה, שיש לו כמה רבדים, שיפורטו להלן.

הדיאלוג הוא מצב של שיח שבו המשתתפים מסוגלים להקשיב, גם אם אינם מסכימים לתפיסות הסותרות או מערערות את אלה שלהם. כדי שיתקיים דיאלוג, המשתתפים בו חייבים להתחייב להקשבה ולקיום כללי התנהגות אשר סותרים את כללי השיח השכיחים בין ילדים ונוער וגם בין מבוגרים, שכן אנו חברה שלא מקיימת דיאלוג בכלל: השיח הוא במקרה הטוב מקוצר, חסר משמעות ועומק, ובמקרה הגרוע הוא ניסיון למחוק יריבים.

הדיאלוג אינו ניטרלי; הוא בא להצביע על הצורך לברר סוגיות שבמחלוקת, לא בהכרח מתוך כוונה להגיע לקונצנזוס, אלא לשם הבהרת תפיסות שונות והגנה על אלו הנמצאים במיעוט. במובן זה הדיאלוג הוא תמיד פוליטי ועימותי ואין בכוונתו להגיע לקונצנזוס. אם מושג קונצנזוס, הוא פועל יוצא של הדיאלוג עצמו. כעס, זעם וחוסר הסכמה מוחלטים גם הם חלק מדיאלוג. אולם דיאלוג פירושו שאני כאדם מסוגל להקשיב, ובתורי גם להגיב. הדיאלוג בכיתה הוא גם המקום שבו הקול השקט יכול לבוא לידי ביטוי, כיוון שהמורה נמצא שם כדי להבליט את השתיקות.

מדוע בעצם לקיים דיאלוג, אם הוא אינו מבטיח לנו בהכרח רוגע וקונצנזוס? מכיוון שדרכו אנו מסוגלים להבין את מורכבות הטיעונים של מי שנתפס כיריב. הדיאלוג פותח בצורה דיאלקטית את עומק השיח הרבדים שאנו לא מכירים ושאינו מודעים אליהם. הוא מאפשר לראות בני אדם כפסיפס ולא כפלקטים. הוא מראה שבתוך הפסיפס ישנם מקומות שבהם אנו מסוגלים לזהות את המניעים של העמדות המובאות ואת שורשי ההתנגדות, גם אם אנו לא מסכימים להם. כל אלה תורמים כמובן להתפתחותן של תפיסות אנטי-גזעניות.

לאחר המשמעותי - דהיינו למורה - יש תפקיד מכריע בתהליך קיום הדיאלוג בכיתה, כיוון שעליו ללמד איך עושים זאת מתוך תפיסה של כבוד הדדי שנשמר גם במצבים של חוסר הסכמה. עליו להבין שהוא פועל במרחב שבו קיימים יחסי כוח, שאם ברצונו לשנותם עליו לשים לב לתהליכים שקורים בקבוצה בתנאי הדיאלוג ולהבטיח את יכולת המיעוט לבטא את עצמו.

כשהאחר המשמעותי מקיים דיאלוג בכיתה הוא שואל שאלות מנחות כדי לדרוש מהנוכחים להתמקד בהתנהגותם וברגשותיהם. בכך נמצא המורה במצב של מקשיב פעיל ומנחה שיח. הוא לא רק נותן את רשות הדיבור, הוא גם מוביל תהליך של שינוי, ועליו להיות מודע לכך בכל עת כדי שהדבר לא יתפרש כמניפולציה. הכנות ויכולת ההקשבה של המורה, כאחר משמעותי, תאפשרנה לו להגיע לשיח שהוא רוצה להנחות ביחס לכל סוגיה. על אחת כמה וכמה הדברים נכונים במצבים שבהם חלק מהכיתה מבטאת עמדות גזעניות, של אפליה והדרה. מדובר במצבי קונפליקט, אשר בהם לא מגיעים בדיאלוג אחד לקונצנזוס ולהסכמה מלאה.

על המורה להבין שכדי לקיים תהליך של דיאלוג עליו לדעת לחיות עם הקונפליקט ועם ההבנה שאין אפשרות לפתור אותו בהינף יד. ההתמודדות עם הקונפליקט היא תהליך שדורש זמן רב, כי היא כרוכה במאמץ אדיר של שינוי, הן תודעתי-קוגניטיבי והן רגשי. מהלך של שינוי וערעור על תפיסה קיימת הוא קשה ומאיים, שכן הוא מוציא את האדם מהאיזון שחשב שהיה לו בעמדה שהחזיק. לבני נוער הדבר קשה אף יותר, כיוון שהשינוי יכול לבטא איום על מה שהם תופסים כזהותם, בתקופה שבה הם כה עמלים על גיבוש זהות כזו.



ברמה המתודולוגית, כל סיטואציה של שיח בכיתה יכולה לשמש פלטפורמה של דיאלוג. הדרכים הדידקטיות יכולות להיות שונות, אולם יש לשמור על כמה עקרונות: הראשון שבהם הוא לקיים את הדיאלוג שלא בישיבה פרונטלית, כי אז השיח עובר דרך המורה הנמצא בחזית הכיתה, אלא בישיבה בצורה של ח' או במעגל. גם אם הדיאלוג אמוציונלי מאוד, עליו לאפשר לכל הילדים לבטא את עצמם, ובעיקר לאלו שבדרך כלל לא מגיבים או לאלו שמושתקים בתוך הכיתה. הדיאלוג חייב להיות תחום בזמן, בכדי שהשיעור יסתיים עם אמירת סיכום של המורה. בסיכום יבטא המורה את העמדות והרגשות אשר הובאו לדיון ויוסיף את מסקנותיו הוא, תוך שהוא שואל את הילדים האם ברצונם להמשיך את הדיון, למרות שאולי היה קשה.

## סולידריות בכיתה

בניית אקלים סולידרי בתוך הכיתה מהווה אבן פינה לכל שיח על גזענות, אפליה והדרה, כי מרגע שעלי לשתף פעולה עם האחרים הנוכחים, אראה אותם בצורה אחרת. כשרמת הסולידריות בתוך הכיתה עולה, מתחזקות גם הסובלנות ההדדית והיכולת לקיים דיאלוג. מכאן ניתן להבין שהסולידריות אינה סרח עודף של תהליך ההתמודדות עם גזענות, אלא צורה של למידה שמאפשרת לילדים לחוות הלכה למעשה אפשרויות אחרות של יחסים בין בני אדם - לא מתוך תחרות דרוויניסטית, אלא מתוך הבנה שביחד אנו יכולים להצליח יותר להבין את ה"אחר" ולראות אותו כחלק מהקבוצה. האחר, בתורו, ירגיש שהוא מתחיל להתקבל לתוך הקבוצה לא כאחר, אלא כחבר מן המניין. ככל שכיתה נוטה יותר לכיוון של סולידריות, יהיו לה יותר יכולות של קיום דיאלוג, ולכן יכולת טובה יותר להתמודד עם קונפליקטים.

מערכת החינוך מלמדת את הילדים להתחרות על תשומת הלב של המורה, על המיקום של כל אחד בסוציומטריה הכיתתית, על הציונים ועל יחסי הכוח בין הילדים לבין עצמם. כל זאת בגלל שבית הספר הוא השתקפות של דרוויניזם חברתי, שבו רק החזקים שורדים, וכן בגלל שמערכת החינוך מכינה את הילדים לעולם תחרותי וחסר סולידריות.

ללמד את הילדים סולידריות בצורה תיאורטית יכול להיות מעניין, אולם סולידריות חייבים לתרגל בפועל, בעשייה היום-יומית בכיתה. העקרונות של בניית סולידריות יכולים לבוא לידי ביטוי באופי מערכי השיעור ותהליכי הלמידה, ובמתן ציונים שהם לא רק אינדיקטורים. ברגע שהילדים טועמים את טעם הסולידריות, תחושתם בכיתה ובתהליכי הלמידה משתנה. עם זאת, יש לקחת בחשבון שסולידריות לא נבנית מהיום למחר, בייחוד כשמדובר בסוף בית הספר היסודי, ועוד יותר בחטיבת הביניים. בהתחלה, נראה הרבה מאוד התנגדות לכך, שכן הילדים הסתגלו לאורך שנים ללמידה פרונטלית שבה כל ילד לעצמו, והפנימו את ערך התחרות. מדוע להם "לבזבז זמן" עם חבריהם שלא לומדים ולא מתקדמים בקצב הנדרש? למה להם להיות סולידריים, אם הם מסוגלים ללמוד לבד ולהתקדם מהר יותר? הילדים המוחלשים עלולים להרגיש מאוימים דווקא בקבוצת לימוד הטרוגנית, כיוון שיתביישו שהם לא יודעים את חומר הלימוד או שאינם יודעים איך לסייע לקבוצה. בעקבות כך הם עשויים לסרב לשתף פעולה. מסיבות אלו, חשוב להבין שהתהליך של בניית למידה סולידרית, שבו המורה מנחה את הילדים ושם לב לאינטראקציה ביניהם, חייב להיות הדרגתי, כדי לאפשר לכולם להסתגל לתנאים החדשים ולפעול בהתאם.

סולידריות לא בונים במליאת הכיתה, אלא בעבודה בקבוצות קטנות, שבהן האינטראקציה קלה יותר יחסית. דוגמה אחת מיני רבות לעבודה מסוג זה יכולה להיות קריאה משותפת של מאמר קצר על נושא מסוים בקבוצה. סביר להניח שאחד מהילדים יתנדב לקרוא בקול רם את המאמר. התפקיד של הקבוצה יהיה לסכם את המאמר ולהציגו מול הכיתה. על המורה לתת הנחיות ברורות מה הוא מצפה שיקרה בקבוצה ומה יהיו תוצאות ההצגה. כך גם הילדים שאינם הבולטים ביותר בכיתה יוכלו לראות את עצמם מיוצגים בדיון מסוג זה, ולו בצורה פסיבית. על המורה להמשיך ולטפל במקרי קיצון של ילדים המסרבים לשתף פעולה ולהסביר להם מה הם מרוויחים לטווח ארוך מאימוץ הגישה הסולידרית, גם אם הם חוששים מכך.

סולידריות בונים גם בדיאלוגים על מצב הכיתה, על האינטראקציה בין הילדים, על הקרבה והרחוק בין ילדים מסוימים, וכן הלאה. המתודות שמתאימות לשימוש במצבים הללו הן מתודות של החינוך הבלתי פורמלי, אשר מטרתן לבסס היכרות יותר מעמיקה בקרב חברי הכיתה, ששוברת קבוצות פנימיות.

במידת האפשר, ניתן גם להשתמש בציון כזרז של תהליכי סולידריות. דוגמה בולטת היא כשמורים נותנים שני ציונים משוקללים: ציון קבוצתי וציון אישי, אשר מבטאים את מאמץ הקבוצה ואת המאמץ של כל אחד מהילדים בתוך הקבוצה, בהתאמה.

## רפלקציה

אנו מבצעים רפלקציה אישית בכל עת: אנו מדברים עם עצמנו לפני מעשה, בתוך המעשה ולאחר מעשה. כמחנכים, אנו מפתחים אינטואיציות המאפשרות לנו לקבל החלטות ולחשוב תוך כדי עשייה בצורה מהירה מאוד. כמות החלטות שמורה מקבל בכיתתו תוך כדי הקשבה, הוראה, תגובה להתנהגויות ועוד - היא אסטרונומית. אנו רגילים לעבוד בתנאי לחץ. אולם, פעמים רבות אין לנו את הכלים המתאימים להגיב במצבים מסוימים, בייחוד כשאנו דנים על סוגיות שבמחלוקת. לפעמים אנו יודעים שאנו טועים, ולעתים איננו בטוחים אם טעינו. לפעמים אנו חסרי אונים מול מצבים מסוימים, ואין לנו עם מי לחלוק את רגשותינו ומחשבותינו ברמת ה"כאן ועכשיו". הבדידות של המורה היא אחת התופעות הנחקרות ביותר, כיוון שהיא מציבה לנו אתגר חשוב. במקצוע ההוראה אנו, כמבוגרים, נמצאים בכל עת חשופים לבד מול ילדים.

הרפלקציה משמשת לנו כמודל מרכזי לשיח עמיתים, שבו אנו יכולים לחלוק את הקשיים והלבטים שלנו לגבי העשייה בתוך הכיתה, להקשיב וגם לתת עצות. אולם, תהליך רפלקטיבי הוא גם תהליך שיש קושי רב להיות בו, כיוון שלמדנו להיות בודדים. הוא דורש מאיתנו להיחשף לעתים לאמירות קשות של עמיתינו לגבי הטעויות שלנו. אנו עשויים להתקשות לחלוק עם קבוצת העמיתים סוגיות מעוררות מחלוקת כגון גזענות, אפליה והדרה. קשה לנו מאוד, למרות היתרונות, לחשוב שתהליך רפלקטיבי יכול להקנות לנו כלים להתמודדות עם עצמנו ועם הכיתה. תהליך רפלקטיבי פורה לוקח בחשבון את כל הקשיים הללו.

### להלן כמה כללים בסיסיים לשיח רפלקטיבי:

- במידה ואין מנחה לקבוצת העמיתים, עלינו להסכים שהשיח יתבצע בצורה של דיאלוג פתוח בין אנשים שווים. קבוצה רפלקטיבית יכולה לשתף בעלי תפקידים בכירים, בתנאי שישנה הסכמה שהתפקיד של אותן דמויות לא יבוא לידי ביטוי בתהליך הדיאלוג עצמו.
- שיח רפלקטיבי מתחיל ברגע שמישהו מתוך הקבוצה מעוניין להעלות סוגיה שהתרחשה בפועל בכיתה - מה שקרוי בדרך כלל "מקרה מבחן". חשוב שחברי הקבוצה ישאלו כמה שיותר שאלות ביחס למקרה עצמו, בכדי להיכנס לעומק הדברים.
- בחברה שלנו בכלל, ובחברת מורים בפרט, אנו רגילים לעבור מאוד מהר לכיוון של ביצוע: "את צריכה לעשות ככה..."; "אולי תנסי...". משפטים כאלו שוללים מהמורה אשר שיתף את הקבוצה את היכולת להקשיב. הוא ייכנס באופן מיידי למגננה, והסוגיה תישאר שטוחה. גשם של הצעות יבלבלו אותו. בסופו של דבר, אם המורה שהעלה את הסוגיה יכול להסכים עם הצעה מעשית זו או אחרת, הדבר יבוא מתוך תפיסתו שההצעה באה גם ממנו, ושהיה לו מספיק זמן לפענח אותה.
- קיימות שתי אפשרויות פעולה כדי לתמוך באדם שהעלה סוגיה קשה. האחת היא להזדהות איתו, להבין את מצוקתו, להיות קשוב לרגשותיו. השנייה היא לשאול אותו עוד שאלות מכוונות, שיכולות לפענח את הסיטואציה. ככל שיוורדים יותר לעומק בשאלות מכוונות, רואים שהאדם יכול לפצח את הסיבה המרכזית אשר בגללה הוא מרגיש שכשל או נתן לרגשותיו הפנימיים להשתלט על הסיטואציה.
- ככל שאנו מתנסים יותר ברפלקציה, אנו לומדים שהאסטרטגיה הטובה ביותר להבנת עצמנו דרך שיח עמיתים היא למעשה חקירה עצמית של מעשינו, דרך המראות של האחרים היושבים איתנו באותה עת. חשוב להבין שישנם מצבים שבהם לא תהיה לקבוצה הרפלקטיבית מענה לסוגיות שהועלו, אולם היא מאפשרת לפחות תהליך של וונטילציה ותמיכה הדדית. בפועל זהו הדבר החשוב ביותר שיכול לקבל מורה במצוקה: לא להיות לבד ולא להתמודד לבד.
- בכל הקשור לגזענות, אפליה והדרה בעשייה החינוכית, רפלקציית עמיתים היא חשובה כי היא מאפשרת תחושת שותפות, ולא בדידות. חשוב ביותר לא להיות לבד במצבי קונפליקט, כדי לתחזק הן את תפיסותינו והן את היכולת שלנו להתמודד.