

מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי - ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב

חוני ריינאלד

תקציר

בישראל מתקיים זה כעשור פולמוס אקדמי וציבורי על אודות רב-תרבותיות וחינוך רב-תרבותי. בקרב אנשי החינוך ומכשירי המורים המתדיינים בשיח רווחת ההנחה, כי יש להפוך את החינוך הרב-תרבותי לחלק מובנה בתכניות הכשרת המורים ולבסס תכניות אלו על האידיאולוגיה הרב-תרבותית הפלורליסטית, תוך העדפתה על האסכולה הרב-תרבותית הפרטיקולרית.

השיח הישראלי מבוסס בעיקרו על ייבוא של טיעונים ושל תאוריות מן הפולמוס המתקיים בארה"ב זה שלושה עשורים. מאמר זה נועד להוסיף לשיח הישראלי תובנות מן השיח האמריקני באמצעות חקר תוצרים פרקטיים של הפולמוס התאורטי - ארבעה אבות-טיפוס של תכניות לימוד רב-תרבותיות פלורליסטיות.

מתוך הכרה בכך שהחברה הישראלית והחברה האמריקנית שונות זו מזו שוני מהותי, אין במאמר ניסיון להמליץ על אימוץ המודלים האמריקניים. המסקנות שיעלו מן העיון בתולדות ההתפתחות הקוריקולרית הרב-תרבותית באקדמיה האמריקנית ישמשו בסיס להמלצה על עקרונות הראויים להנחות את עיצובו של מודל ישראלי חדש של הכשרת מורים רב-תרבותית פלורליסטית.

מבוא

המונח "רב-תרבותיות" (multiculturalism) הפך בשליש האחרון של המאה העשרים לאחד המרכזיים בשיח האקדמי והציבורי המתקיים בצפון אמריקה, באירופה המערבית ובאוסטרליה. במהלכו של השיח צבר המונח הגדרות ופרשנויות מרובות. יש הדנים בחברות רב-תרבותיות תוך הדגשת המובן הדמוגרפי של המושג, קרי העובדה שבישות מדינית מוגדרת מתגוררות זו לצד זו קבוצות אתניות ותרבותיות שונות (סבר, 2001; תמיר, תשנ"ח; Penninx, 1996; Appiah, 1998; ואחרים). ואילו

אחרים מעדיפים לכנות את ההיבט הדמוגרפי של הרב-תרבותיות בשם "פלורליזם" (לם, תשנ"ו; Katz, 1998) או "ריבוי תרבויות" (קימרלינג, תשנ"ח).

אחרים מרחיבים את הדעת בעיקר בהיבט המבני של המונח, כלומר במאבקי הכוחות הפוליטיים והכלכליים בין הקבוצות התרבותיות השונות המרכיבות חברה, ובמדיניות שהממשל מנהל בחלוקת הכוחות והמשאבים. כאשר השלטון מאפשר ומקדם חלוקה הוגנת ושוויונית של משאבי המדינה, מתקיימת מדיניות מבנית רב-תרבותית (סבר, 2001; Sarup, 1986; Zolberg, 1996).

עם זאת, המובן השכיח והמרכזי של המושג "רב-תרבותיות" הוא אידיאולוגי. קיימות כמה גישות אידיאולוגיות רב-תרבותיות (Bodi, 1996), שמשותפת להן ההנחה, כי חברה מרובת תרבויות ראויה להיות מוגדרת רב-תרבותית, אך ורק אם היא "מתייחסת בכבוד ובחיוב אל ההטרונגניות התרבותית המאפיינת אותה" (יונה, 1998, עמ' 3), קרי רק אם מתקיים "יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות" (מאוטנר, שגיא ושמיר, תשנ"ח, עמ' 75). כדי ליצור יחס של כבוד הדדי בין התרבויות השונות השלטון חייב להחליף מדיניות חד-תרבותית, כגון אסימילציה, במדיניות רב-תרבותית. ביטוי מרכזי לכך צריך להיות קידום מדיניות חינוכית רב-תרבותית ואימוץ מודלים חינוכיים רב-תרבותיים (Bodi, 1996) כתחליף לחינוך האתנוצנטרי המטמיע (כדוגמת מדיניות "כור ההיתוך").

הן להיבט המבני והן להיבט האידיאולוגי יש השפעות ניכרות על פעולותיהם של השלטונות בחברות דמוקרטיות מרובות תרבויות (חברות רב-תרבויות במובן הדמוגרפי), המנסות לכוון צדק חברתי מיטבי. כך, לדוגמה, מתאר סמוליסז (Smolicz, 1997) את המדיניות הרב-תרבותית המתקיימת באוסטרליה מתחילת שנות השמונים של המאה העשרים, אשר במסגרתה ניתנה זכות בחירה לאבוריג'ינים, הובטחו זכויותיהם של מהגרים מוייטנאם, עוגנו מנגנונים חוקיים ומוסדיים להגנת שפותיהן של קבוצות מיעוט ותרבויותיהן הייחודיות, ואף נתקבל אישור פוליטי להגדרתו של סמוליסז כי: "ניתן להיות אוסטרלי בדרך האנגלית, בדרך האבוריג'ינית ובדרך היהודית, פולנית, גרמנית..." (שם, עמ' 59).

אף שההגות והפעילות הרב-תרבותיות מתקיימות בשדות רבים, ההבנה כי חינוך רב-תרבותי הוא האמצעי המרכזי ליצירת חברות רב-תרבותיות הובילה לכך, שהחינוך הרב-תרבותי הפך לדיסציפלינה אקדמית בעלת עולם שלם של מונחים (ראו: Grant & Ladeson-Billings (Eds.). (1979) Dictionary of Multicultural Education). ואינספור מחקרים ופרסומים, וזהו התחום שבו מתקיים עיקרו של המעשה הרב-תרבותי.

אחד מן הפולמוסים התאורטיים והפרקטיים המרכזיים המתקיימים בעולם החינוך הרב-תרבותי הוא הוויכוח בין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי לבין מצדדי של המודל הרב-תרבותי הפלורליסטי. פולמוס זה מתקיים בשנים האחרונות במדינות המערביות ובכללן ישראל.

החינוך הרב-תרבותי **הפרטיקולרי** מוגדר כ"גישת החינוך הרב-תרבותי של לימודי קבוצה אחת. כיוון שהסוציאליזציה הנערכת בבתי הספר מתבססת בעיקר על תרבותו של מעמד הביניים הלבן... על החינוך הרב-תרבותי להתמקד בהוראת התרבות הייחודית של כל תלמיד" (שם, עמ' 174). החינוך הרב-תרבותי **הפלורליסטי** מוגדר כ"גישה (ה)דוגלת בחינוך... עבור כלל התלמידים ולא בהאדרת קבוצות ספציפיות. ההנחה היא שהדיון בקבוצות החברתיות השונות על רקע שוויוני... מעלה את רמת הסובלנות הבין-קבוצתית" (יוגב, 2001, עמ' 366).

בחיבורו: **גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית**, קבע הסוציולוג של החינוך מאוניברסיטת תל-אביב, אברהם יוגב, כי יש לערוך רפורמה באופן הכשרת המורים בישראל, אשר במסגרתה יוענק מקום מרכזי לחינוך לרב-תרבותיות (שם, עמ' 373-375). יוגב טען, כי יש להעדיף בישראל, הן כשעוסקים בהכשרת מורים והן כשעוסקים בחינוך הבית ספרי, את הגישה הרב-תרבותית הפלורליסטית על הגישה הרב-תרבותית הפרטיקולרית, שכן הגישה הפרטיקולרית היא מתכון לבדלנות ולחזיק השקעים בחברה הישראלית (שם, עמ' 18-21). לשתי טענותיו של יוגב שותפים מרבית ההוגים בישראל הדנים בחינוך רב-תרבותי (לדוגמה: גור-זאב, 1999; לאור ומן [עורכות], 1999; קלדרון, 2000).

בניגוד לעמדה המקובלת שלעיל סבור כותב המאמר, כי לא רק שהמודל הפרטיקולרי איננו בהכרח בדלני, אלא ששלב פרטיקולרי מקדים הוא בסיס הכרחי לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי מיטבי (ראו: ריינגולד, 2003). כדי להניח את עקרון השילוב בין רב-תרבותיות פרטיקולרית לרב-תרבותיות פלורליסטית כתשתית למודל חינוכי רב-תרבותי בישראל, אדון להלן בארבעה מודלים קוריקולריים רב-תרבותיים פלורליסטיים שונים, שעוצבו באקדמיה בארה"ב. הדיון במודלים של תכניות לימודים יהיה כרונולוגי (על פי הסדר של תחילת הוראתן), ויצג את ההתפתחות מתכנית לימודים פלורליסטית שכונתה רב-תרבותית, דרך שתי תכניות רב-תרבותיות פלורליסטיות של חינוך לרב-תרבותיות, ועד לתכנית רב-תרבותית פלורליסטית, המשלבת בין פלח של חינוך רב-תרבותי פרטיקולרי לפלחים פלורליסטיים.

חקר ארבעת המודלים הקוריקולריים ייעשה תוך בחינת תכניות הלימודים של ארבע אוניברסיטאות, אולם המודלים הם אבות-טיפוס של תכניות לימודים הנלמדות

במספר רב של מוסדות להשכלה גבוהה. המחקר הוא מחקר השוואתי, והוא יבחן את התכניות לפי הפרמטרים האלה:

1. מרכזיותן בתכנית של תרבות המערב ותוצריה.
2. הדרך שבה כל תכנית מגדירה את התרבויות הלא-מערביות וחלקן היחסי של תוצרי התרבויות הלא-מערביות מכלל הטקסטים הנלמדים בתכנית.
3. אופן הגדרת המונח "תרבות אמריקנית", כאשר יש התייחסות אליו.
4. ההתייחסות לסוגיות של צדק חברתי ולעוולות היסטוריות בתולדותיה של ארה"ב.

ראשונה תידון התכנית הנלמדת באוניברסיטת Southern California משנת 1982, אשר במסגרתה לומדים על תוצרי התרבות המערבית ועל תוצרי תרבויות לא-מערביות, אולם התרבות המערבית מוצגת כבסיס לתרבות האמריקנית. אחר כך יתקיים דיון במודל הפלורליסטי התוספתי שאושר באוניברסיטת Stanford בשנת 1988, והפך להיות אחד מנושאי הוויכוח הבולטים ביותר בפולמוס בין אירופוצנטרים לרב-תרבותיים. המודל השלישי שיידון הוא תכנית "התרבויות האמריקניות". תכנית פלורליסטית אינטגרטיבית זו נלמדת באוניברסיטת Berkeley החל בשנת 1991. המודל הרביעי פורסם על ידי ה-Association of American Colleges and Universities בשנת 1995, אולם יישומו באקדמיה האמריקנית עדיין חלקי.

המודלים הנדונים ינותחו ניתוח פרשני ביקורתי, תוך אזכור נקודתי בלבד של ההגות התאורטית שכל מודל מייצג, ובלא דיון נרחב בפולמוס התאורטי מחמת קוצר היריעה.

תרבות המערב כבסיס ותרבויות לא-מערביות כהעשרה - המודל ההיררכי

בשנת 1989 פרסמה לין צ'ייני (Lynne V. Cheney), היושבת ראש של "המועצה הלאומית למדעי הרוח" (NEH), חיבור בשם: *50 Hours - A core curriculum for college students*. מטרתו של חיבור זה הייתה להמליץ בפני ראשי אוניברסיטאות ומכללות על מודל אידיאלי של חינוך כללי, אשר ליבתו פלח של "לימודי תרבויות" (Cheney, 1989, p. 8). פלח זה היה אמור להיות מורכב מחמישה חלקים: קורס מבוא על אודות הציביליזציות המוקדמות בכל חלקי העולם, קורס על תרבות המערב מתקופת יוון העתיקה ועד לרפורמציה של לותר, קורס נוסף על אודות תרבות המערב - התקופה שמן הרפורמציה ועד ימינו, קורס על הציביליזציה האמריקנית, ולסיום שני קורסים בנושא: "תרבויות אחרות", קרי תרבויות לא-מערביות (שם, עמ' 19-20). מטרת יחידת התרבויות הייתה: "לספק לתלמידים את האפשרות לחשוף את התקופות המעצבות של התרבויות ביבשות השונות, להתחקות אחר ההתפתחות של החברה

והמחשבה המערביות, לעקוב אחר האופן שבו הרחיבו האמריקנים את המסורת המערבית ופיתחו תרבות ייחודית בארץ זו, ולהבין בה במידה את ההתפתחות של תרבויות אחרות" (שם, עמ' 19).

המודל שהציגה צ'ייני, ואשר לפיו התרבות האמריקנית היא גרסה של תרבות מערב אירופית, התבסס על תכניות לימודים שכבר נלמדו בכמה מוסדות להשכלה גבוהה. לדוגמה: באוניברסיטת Southern California, שליד לוס אנג'לס, החלה להילמד כבר בשנת 1982 תכנית לימודים ב"חינוך כללי" על פי מתכונת דומה למתואר לעיל. ברציונל של תכנית הלימודים הוצהר, כי "מטרתה להכין את הסטודנטים... להעריך באופן ביקורתי את הדרכים שבאמצעותן אנו למדים על אודות עצמנו, החברה שלנו, עולמנו הפיזי והמורשות התרבותיות של המין האנושי" (ריינגולד, 2000, עמ' 151). לשם כך לצד לימודי שפה, פיזיקה, מדעי החיים וכדומה נדרשו הסטודנטים ללמוד פלח לימודי בשם Representative Cultures. במסגרת מרכיב זה של התכנית נדרשו הסטודנטים ללמוד ארבעה קורסים: "קורס בתרבויות לא-מערביות, שהפגיש את הסטודנטים עם תרבות או עם תרבויות ממקור לא-מערבי; קורס תרבות מערבית (1), שהקנה לסטודנטים הבנה בסיסית של התנ"ך ו/או של יסוד קלאסי בתרבות המערבית; קורס תרבות מערבית (2), ששרטט את המגמות הנרחבות והמתמידות האינטלקטואליות, התרבותיות, המדעיות, הכלכליות, הפוליטיות או החברתיות, שהשפיעו השפעה ניכרת על ההתפתחות של התרבות האירופית המודרנית; וקורס "בחיים הציבוריים בארה"ב", שסיפק לסטודנטים הבנה בסיסית של התהליכים הפוליטיים בארה"ב והכין אותם למעורבות ולהבנה של החיים הציבוריים באמריקה (שם, עמ' 152).

עיון ברשימת הקורסים מלמד, כי בין קורסי תרבות המערב רווחו לאורך השנים הנושאים שאפיינו תכניות לימודים חד-תרבותיות אירופוצנטריות, כגון: Civilization of Greece; History of Christianity; The Western Philosophical Tradition: Modern Period וכדומה. גם בקורסי ה-Non-Western Culture לא רווחו במיוחד קורסים בעלי מסר ביקורתי, אלא שבמקום הדיון בהיסטוריה ובתרבות של המערב, שהיה בבסיס שתי היחידות הקודמות, עסקו הקורסים ביחידה זו בהיסטוריה ובתרבויות של דרום אמריקה, מזרח אסיה או אפריקה.

מיעוט קורסים רב-תרבותיים ו/או אתניים ביחידות שתוארו לעיל, העובדה שהסטודנטים שנדרשו ללמוד קורס אחד בלבד בכל יחידה יכלו להימנע מללמוד קורסים לא-מערביים והאווירה הפולמוסית בארה"ב הובילו לכך, שהחל בשנת 1993 נדרשו כל הסטודנטים, שהתחילו את לימודיהם באותה שנה, לעמוד בדרישת חובה נוספת - Diversity

Requirement. בתיאור דרישת החובה בקורס, תחת הסעיף "שונות", נאמר: כי היא "מתוכננת לספק לכל הסטודנטים לתואר ראשון ידע ומיומנויות ניתוח, שיאפשרו להם להבין ולכבד את ההבדלים בין הקבוצות השונות, ולהבין את המשאבים והקונפליקטים הפוטנציאליים האפשריים של השונות לגבי ארה"ב. הסטודנטים יצטרכו לעסוק בסוגיות הקשורות לממדים השונים המבחינים בין אנשים כגון: גיל, נכויות, אתניות, מגדר, שפה, גזע, דת, נטיות מיניות או מעמד חברתי... מטרת האוניברסיטה היא להכין את הסטודנטים, באמצעות לימוד השונות האנושית, להיות אזרחים אחראיים בחברה שבה מתגברים הפלורליזם והשונות" (שם, עמ' 153-154).

הרפורמה משנת 1993 לא הייתה האחרונה שהונהגה באוניברסיטה. לקראת שנת הלימודים 1997-1998 אושרה תכנית לימודים חדשה, אשר גם בה נשמר המבנה שלפיו תרבות המערב עומדת בבסיס לימודי התרבות. המרכיב הראשון של התכנית החדשה, Foundations, נועד "להעניק לסטודנטים בסיס קונספטואלי רחב לצורך המשך לימודיהם ולצורך מילוי תפקידם כאזרחים משכילים בעולם בעל מורכבות מדעית ותרבותית... לשם כך הקורסים רוויים בידע, והם דורשים מאמץ אינטלקטואלי בעת לימוד העקרונות המדעיים והעיון בספרות התרבותית המרכזית" (שם, עמ' 154).

בלימודי ה"יסודות" נדרשו הסטודנטים ללמוד:

1. קורס מתוך "Cultures and Civilizations 1" - הקורסים שבקטגוריה זו "מציגים בפני הסטודנטים את הנורמות והמסלולים של המסורת היוונית-רומית והמסורת האירופאית והמורשת של מסורות אלו בתרבות הצפון אמריקנית" (שם, עמ' 155).

2. קורס מתוך "Cultures and Civilizations 2" - קורסים בקטגוריה זו "מציגים בפני הסטודנטים את הנורמות והמסלולים התרבותיים של תרבויות מאפריקה, אסיה, אמריקה הלטינית, המזרח התיכון ותרבות האינדיאנים, האלטרנטיביים למסורות היוונית-רומית והאירופאית... התרבויות... נבחנות במונחים שלהם... הקורסים מסייעים לסטודנטים להבין את ההתפתחות של תרבויות... ולהבין את המשמעות של ה-otherness לגבי הגדרת הזהות העצמית" (שם).

כלומר גם בגרסה המאוחרת יותר של תכנית החינוך הכללי נשמר המצב שבו התרבות המערבית עדיין נלמדת באריכות וכבסיס ללימוד התרבות האמריקנית, והתרבויות הלא-מערביות מוצגות כ"אחרות" וכשוליות בהשפעותיהן על התרבות האמריקנית. גם דרישת החובה של לימודי הקורס בשונות (אשר לא הופסקה עם המעבר לתכנית החדשה) לא ביטלה את המבנה ההיררכי שלפיו תרבות המערב, לדעת מתכנני המודל, היא יסוד התרבות האמריקנית.

ניתן, אמנם, להגדיר את המודל הנלמד באוניברסיטת Southern California, על שתי גרסאותיו, ואת זה שניסחה צ'ייני כרב-תרבותיים פלורליסטיים, מכיוון שהם מכירים בחשיבות הלימוד של תכנים מתרבויות לא-מערביות, ומודים כי קיימת תרבות אמריקנית נפרדת, שאיננה זהה לתרבות האירופית. אולם לאור המתואר לעיל בנוגע להגדרת התרבות האמריקנית כמערבית וההתבססות המרכזית על לימוד נכסי צאן הברזל של התרבות המערבית, ניתן להבין מדוע ההוגה הרב-תרבותי הרדיקל פטר מקלארן (Peter McLaren) (תלמידו של פאולו פריירה) מכנה את האסכולה הרב-תרבותית, שהובילה לעיצוב המודלים הקוריקולריים המתוארים לעיל, בשם "רב-תרבותיות שמרנית". מקלארן סבור, כי רב-תרבותיות שכזו אינה יכולה ולא נועדה להוביל שינוי חברתי ממשי בארה"ב ושיפור אמתי במעמדן של קבוצות המיעוט התרבותיות. למעשה, היא כלל איננה רב-תרבותית אלא כלי שרת להמשך ההגמוניה של תרבות המערב ושל האליטה הלבנה (McLaren, 1995, pp. 35-40).

הוספת יצירות מופת אתניות לגרעין המערבי

ב-31 במרס 1988 אישר הסנאט באוניברסיטת סטנפורד את ההמלצה להחליף תכנית לימודי חובה בשם Western Civ בתכנית רב-תרבותית בשם Cultures, Ideas & Values (C.I.V). המאבק סביב אישור התכנית החדשה והתכנית החדשה עצמה הפכו לסוגיות המרכזיות ב"מלחמת התרבות" בין אירופוצנטרים לרב-תרבותיים באקדמיה ובחברה בארה"ב. בפולמוס על אודות התכנית השתתפו פוליטיקאים (כמו שר החינוך הרפובליקני וילאם בנט מן הצד האירופוצנטרי והמנהיג הדמוקרטי ג'סי ג'קסון), והוא תואר באין-ספור חיבורים (ראו: ריינגולד, 2000, פרק ב'). המחנה האירופוצנטרי קבע, כי אישורה של התכנית הרב-תרבותית בסטנפורד הוא אסון חינוכי ומבשר על תבוסת תרבות המערב בארה"ב (Hook, 1992, p. 668). הפולמוס על התכנית הוא, כאמור, נושא של חיבורים אחרים. בחיבור זה יידונו ההבחנות בין התכנית הרב-תרבותית לתכנית האירופוצנטרית שקדמה לה.

כאשר הוחלט בשנת 1988 להחליף את התכנית האירופוצנטרית, אשר נלמדה משנת 1980 והייתה גרסה משופרת של תכנית חינוך כללי, שנלמדה באוניברסיטה בין השנים 1935-1969, הוצהר כי:

מטרת התכנית היא לספק ללומדים ניסיון אינטלקטואלי משותף, להרחיב את הבנתם על אודות רעיונות וערכים משורשים שונים של התרבות שלנו ולהגביר את הבנתם לגבי שונות תרבותית ותהליך יחסי הגומלין הבין-תרבותיים... לפתח את היכולת של סטודנטים לבחון באורח ביקורתי רעיונות וערכים לשם טיפוח הבנה עצמית והבנת

האחרים... שישה עד עשרה המסלולים שייסודו יחויבו... לעסוק בסוגיות הקשורות למעמד, אתניות, גזע, דת, מגדר ונטיות מיניות. הם יכילו לימוד של יצירות שכתבו נשים ומיעוטים... כדי להבין את הרעיונות ואת הערכים השונים שעיצבו את החברה ואת התרבות האמריקנית יילמדו חיבורים לפחות מאחת מהתרבויות האירופיות ומאחת מן התרבויות הלא-אירופאיות שעיצבו את החברה האמריקנית שלנו בעלת השונות... על המסלולים לשים דגש מרכזי בסוגיות של מין, גזע ומעמד בכל רבעון אקדמי, ולפיכך בכל רבעון ייעשה שימוש בחומר קריאה מרכזי אחד על כל נושא... על ההוראה להסתייע גם במקורות היסטוריה שבעל פה וביטויים פופולריים של התרבות. בכל שנה תקבע ועדה את האלמנטים המשותפים למסלולים השונים בשנה האקדמית הבאה Better late than never (April 6, 1988) Text of C.U.S Compromise. In: *Campus Report - Stanford University*.

הגדרת רשימות משותפות של Common Readings ושל Common Elements לכלל המסלולים נבעה משתי סיבות. מצד אחד, הייתה שאיפה שהגדרה משותפת, שתחייב את כל המסלולים, של נושאים, סוגיות, מאפייני מחברים וכדומה, תשרת את מטרות התכנית ותספק לכל הסטודנטים התנסויות אינטלקטואליות דומות. מצד אחר, היה גם רצון לאפשר לכל מסלול לפעול מתוך זוויות ראייה תמטיות והשקפות עולם דיסציפלינריות שונות, אפילו כאשר הם ידונו באותן היצירות או ביצירות שונות של אותם המחברים (Levine, 1996, p. 71).

בפועל לא רק שה-Commons, שהיו אמורים להיות מוגדרים מחדש בכל שנה, נשאר כמעט בלא שינוי לאורך השנים, אלא שגם ההגדרות אפשרו למרצים להמשיך וללמד את מרבית הטקסטים שנלמדו בתכנית הישנה. התנ"ך והברית החדשה היו אלמנטים שהחליפו את דרישת החובה ללמוד את ספר בראשית; ההגדרה "פילוסוף יווני מן התקופה הקלאסית" החליף את הדרישה ללמוד פרקים מן "הרפובליקה" של אפלטון; "הוגה מתנועת הנאורות" היה יכול להיות רוסו, אשר חיבוריו הופיעו ברשימת היצירות המומלצות מאוד, שליוותה את רשימת יצירות החובה וכך הלאה. מרקס נשאר בשמו המפורש כחלק מה-Common Readings כבר בשנת הלימודים 1988-1989, ואילו פרויד, שחיבוריו הופיעו ברשימת ה-15, ואשר נשמט בתחילה מקריאת החובה של התכנית החדשה, נכנס אליה כבר בשנת הלימודים 1992-1993. עיון ברשימת הטקסטים שהיו בשימוש בשנה"ל האקדמית 1991-1992 מלמד, כי רק כרבע נכתבו בידי נשים, אפרו-אמריקנים ושאר קבוצות המיעוט התרבותיות. את הרשימה של שנה"ל 1992-1993 פותחים אריסטו, פרויד, מרקס, שייקספיר והתנ"ך. יצירות מערביות של הוגים אלו היו היחידות המשותפות לכלל שמונת המסלולים,

ורשימת הקריאה בשנה ההיא נסגרה בציון שמות ההוגים המערביים: וובר, וולטר, דה-טוקוויל ותוכידידס. רק בשנה"ל 1993-1994 (בשנה השישית ללימוד התכנית) תפסו שמות של יוצרים לא-מערביים ושמות יוצרות מחצית משלושים ושישה הפריטים של ה-*Required Readings: Program in Cultures, Ideas and Common Readings* (Values, 1988-1989; 1991-1992; 1992-1993; 1993-1994; Stanford University).

עם זאת, אף על פי שבתכנית ה-C.I.V. נשתמרו מרבית הטקסטים שנלמדו ב-Western Culture ואף ששבעה מתוך חמישה-עשר המסלולים של התכנית הישנה המשיכו להילמד גם בתכנית החדשה, השוני בין שתי התכניות נוצר באמצעות רשימת ה-Common Elements, שכללה לאורך כל השנים: "יצירות שנכתבו על ידי נשים ובני מיעוטים, יצירות שדנות בסוגיות של גזע, מגדר ומעמד ויצירות לא-אירופיות". השוני התפיסתי התבטא בראש ובראשונה במסלול חדש שנוסד בשם: Europe and the Americas. בתיאור של המסלול הוצהר, כי: "קורס זה מספק אלטרנטיבה לזוויות הראייה המערביות על תרבות וחברה. הוא מתמקד באמריקה מהתקופה שלפני הגעת קולומבוס ועד ימינו. חומרי הקריאה מגיעים מאמריקה הצפונית, המרכזית והדרומית, מאירופה ומאפריקה. היצירות האמריקניות נוצרו על ידי אפרו-אמריקנים, אנגלו-אמריקנים, אסיאתים-אמריקנים, ציקאנו-אמריקנים ואינדיאנים-אמריקנים... הקורס דן בסוגיות כגון: כיצד נוצרת תרבות?... כיצד קבוצות מציגות בתיאורים היסטוריים את עצמן ואת הקבוצות האחרות?... סטודנטים נדרשים לחשוב באופן ביקורתי על אודות תפיסות שונות של תרבות... מבוטל המדרג בין תרבות גבוהה לנמוכה ובין תרבות כתובה למדוברת... מגדר הוא קטגוריה חשובה של ניתוח" (*Required Courses*, 1992-93, p. 57).

גרסה מאוחרת יותר של המסלול, שמוריו באו מן המחלקה לספרות משווה ומהמחלקה ללימודי תרבות ואנתרופולוגיה, נפתחת בקביעה כי: "הקורס דן בדינמיקה התרבותית באמריקה מן התקופה של טרום קולומבוס, דרך תקופת הקולוניאליזם האירופי ועד ימינו. המסורות האינטלקטואליות המערביות נלמדות לצד מסורות תרבותיות אחרות. נדונות סוגיות כגון... כיבוש, קולוניאליזם, עבדות" (*Required Courses*, 1994-95, p. 32). הקורס היה מהפכני ורב-תרבותי לא רק ביעדיו התמטיים אלא גם ביצירות שהשתמש בהן. לא רק שיצירותיו של אפלטון הושמטו כבר מבראשית (אם כי יצירות מאת שייקספיר, רוסו, מקס וובר, תומס ג'פרסון והוגים מערביים נוספים נותרו בו), ולא רק שנכללו בו כרוניקות אצטקיות, אלא שנלמדו בו יצירות של ההוגה האפרו-אמריקני הלוחמני והבדלני מלקולם איקס ואף יצירות מסוגו של *The wretched of the earth* (ריינגולד, 2000). חיבור זה נכתב על ידי פרנץ פאנון, האידיאולוג של החזית

הלאומית האלג'ירית, אשר נאבקה בכיבוש הצרפתי. פאנון קבע בחיבורו: "כאשר שומע מקומי נאום בדבר תרבות המערב, הוא מוציא מנדנה את סכינו או לפחות מוודא שהיא מצויה בטווח ידוע... להרוג אירופאי פירושו לתפוס שתי ציפורים במכה אחת - להרוג מדכא ולשחרר את המדוכא בו-זמנית" (שם, עמ' 162).

המסלול שנדון לעיל היה אמנם החדש והרדיקלי ביותר מן הבחינה הרב-תרבותית מבין כלל מסלולי ה-C.I.V, אולם התפיסה הרב-תרבותית שהגישה שונות ונאבקה בהצגת התרבות האירופית כאוניברסלית, באה לידי ביטוי גם בגרסאות החדשות של המסלולים שאומצו מן ה-Western Culture (ראו לדוגמה את הרציונלים של הקורסים: Europe: From Late Antiquity to the Present, ו-Origins, Encounters and Identities, בתוך: ריינגולד, 2000, עמ' 162-163).

מן האמור עד כה ניתן להסיק, שעיון ברשימת הקריאה של מסלולי ה-C.I.V היה יכול להוביל לרושם, שבסך הכול נוסחה "סינתזה חדשה, כזו שתשמר את המיטב מהתכנית הנוגעת לתרבות המערב ותוסיף אלמנטים חדשים", אולם חקר הרציונלים של חלק מן המסלולים מלמד שבכל זאת הונהגה בסטנפורד רפורמה בעלת משמעות. אמנם לא התערעה ההגמוניה של תרבות המערב, אולם בכל זאת התערער הבסיס לאידיאולוגיה האירופוצנטרית הנוקשה, קרי היומרה לאוניברסליות של ערכי תרבות המערב ויצירות המופת שלה. בנוסף הוצהר כי לתרבות האמריקנית יש גם שורשים לא-מערביים.

עם זאת, אף על פי שהרפורמה בסטנפורד הייתה ניצחון אידיאולוגי חשוב למחנה הרב-תרבותי, התכנית התקיימה פחות מעשור ובוטלה בשנת 1997. בעיני מרצים וסטודנטים תומכי הרב-תרבותיות נתפס המודל התוספתי כלא מוצלח, כלא רלוונטי וכלא רב-תרבותי דיו עקב ריבוי הטקסטים המערביים, היעדר שימת הדגש בתולדותיה ובתרבותה של החברה האמריקנית והיעדר יעדים מספיק טרנספורמטיביים (ראו למשל את מאמרו של Raoul V. Mowatt, סטודנט מסטנפורד, בשם: *What Revolution* (at Stanford?

בשנים שבהן נלמדה תכנית ה-C.I.V פעל ה-Association of American Colleges and Universities (AAC&U) למען קידום של שני מודלים רב-תרבותיים פלורליסטיים אחרים.

תרבות אמריקנית ציבורית משותפת, המבוססת על יחסי גומלין בין התרבויות האתניות האמריקניות השונות

Association of American Colleges and Universities (AAC&U) הוא גוף וולונטרי שנוסד בשנת 1915 כדי לשפר את החינוך הליברלי לתלמידי התארים

הראשונים באוניברסיטאות ובמכללות בארה"ב. הגוף מקיים כנסים אקדמיים, יוזם ומנהל פרויקטים משותפים לנציגי מוסדות השכלה שונים, ותומך פיננסית בפעילויות באמצעות קרנות מכובדות שהשכיל להקים. מראשית שנות התשעים של המאה העשרים מתמקד ה-AAC&U בבחינה ובפיתוח של מודלים ותכניות רב-תרבותיות באקדמיה האמריקנית - בעיקר תכניות "חינוך כללי".

במחצית הראשונה של שנות התשעים שלטה בארגון הגישה שצידדה במודל רב-תרבותי פלורליסטי בשם "תרבויות אמריקניות" (American Cultures). מודל זה החל להילמד באוניברסיטת Berkeley בראשית שנות התשעים. בהחלטת הסנאט של האוניברסיטה משנת 1989 נאמר בנוגע לדרישת החובה החדשה, כי: אין המדובר ב"דרישת חובה של לימודים אתניים או לימודי תרבויות עולם שלישי, וגם אין המדובר בגרסה משופרת של קורסי תרבות מערבית או קורס על גזענות. זוהי גישה חדשה שמתייחסת ישירות ללב הבעיה... הצגה מדויקת יותר של השונות הקיימת בחברה האמריקנית" (ריינגולד, 2000, עמ' 166).

את הקורסים המוכרים כקורסי תרבויות אמריקניות מלמדים מורים מפקולטות וממחלקות רבות של האוניברסיטה, ובכללן גם המחלקה ללימודים אפרו-אמריקניים. עם זאת, מנסחי התכנית הדגישו כי: "כל הקורסים מקיימים הנחת עבודה משותפת. הם מתמקדים בנושאים הקשורים להיסטוריה, לחברה ולתרבות של ארה"ב, אשר רלוונטיים להבנה של מקומם של גזע, תרבות ואתניות בחברה האמריקנית... קורסים אלו מתמקדים בדרכים שבהן השונות במסורת התרבותית של ארה"ב עיצבה וממשיכה לעצב את הזהות ואת התהליכים האמריקניים" (שם). עוד נקבע, כי כל קורס חייב להחיל "תוצרים הלקוחים לפחות משלוש מן הקבוצות האלה: אפרו-אמריקנים, אינדיאנים, אסיאנים-אמריקנים, לטינו/צ'יקאנו-אמריקנים ואירופאים-אמריקנים, בדרך משלבת שתלמד כל סטודנט על אודות התרומה של כל קבוצה למכלול הגדול יותר של החברה, ההיסטוריה והתרבות האמריקניים" (שם).

עיון בסילבוסים של מאות קורסי "התרבויות האמריקניות", שנוסחו מאז החלה התכנית להילמד לראשונה בשנת 1991 מלמד, כי על אף הנחות היסוד והנחות העבודה המשותפות, בקורסים השונים מיוצג מגוון של תפיסות בנוגע לתולדות מערכות היחסים בין קבוצות התרבות המרכיבות את החברה האמריקנית. לא ניתן להציג במאמר זה נתונים על מאות קורסים, ואפילו הדיון במתי מעט יכול להוביל את הקוראים לתחושה, כי עודף הפרטים הוא בבחינת "מרוב עצים לא רואים את היער". עם זאת, כדי להבהיר על קצה המזלג את ההשתמעויות של התכנית ואת הביטויים האפשריים של מטרות-העל שלה, יש לדון בקורסים אחדים המציגים מגמות שונות.

African American Studies 27AC - Lives of Struggle: Minorities הקורס בתיאור הקורס in Majority Culture, אשר החל להילמד בסתיו 1994, נאמר: "הרוב האירופי-אמריקני פרוטסטנטי של ארה"ב הגדיר ועיצב באופן מוחלט את הערכים, האידיאלים והמסורות של ארה"ב. עובדה שלא מודגשת בדרך כלל היא שבמהלך היצירה וההתפתחות של ארה"ב בודדו, עתים באכזריות ובאלימות, אנשים ממסורות תרבותיות שונות משל הרוב. אנשים אלו יסדו ארגונים חברתיים נפרדים כדי להיקלט בארה"ב, ואף נאלצו למצוא דרכי גישה משלהם כדי להגיע אל המשאבים ועמדות הכוח החברתיות, כלכליות, פוליטיות ואחרות של המדינה. לאורך ההיסטוריה ניהלו קבוצות המיעוט מאבק מתמיד כדי לסלול לעצמם, גם אישית וגם קבוצתית, מקום בחברה האמריקנית" (שם, עמ' 167). הינטזן (Percy C. Hintzen), אשר לימד את הקורס בסתיו 1997 הוסיף, כי: "למאבק היו צורות רבות ולנאבקים השונים היו יעדים שונים ששאפו להשיג: מניסיון להשתלבות מוחלטת בחברה האמריקנית והיטמעות ברוב האירופו-אמריקני ועד לדחייה מוחלטת של ערכיה ומונחיה של קבוצת הרוב וניסיון בדלני להיפרדות. מאבק זה גרם לשינויים בחברה האמריקנית כתוצאה מן הצורך של הרוב להגיב על צעדי המיעוט" (שם, עמ' 167-168).

מסר שונה לחלוטין הציג בורג'ו (Philip Bourgos), אשר בשנת 1996 לימד את הקורס: Anthropology 172AC: Anthropology of American Cultures, Urban Social Suffering in North America. בפתיחת תיאור הקורס הצהיר בורג'ו, כי מטרתו "לבחון התנסויות תרבותיות בארה"ב, שהתאפיינו בשוליות חברתית, בדידות תרבותית ומאבק. דגש יינתן לבדלנות הפנים-עירונית... ייבחנו בעיות של גזענות, עוני... בקונטקסט של מגבלות כלכליות וקיטוב תרבותי" (שם, עמ' 168). הדיונים בסוגיות הנזכרות לעיל, אשר יסתמכו על "תאוריות של תרבויות עוני", ייסובו סביב ארבעה חקרי מקרה אתנוגרפיים של ארבע קבוצות אתניות שונות: אינדיאנים, אפרו-אמריקנים, לטינו-אמריקנים ולבנים. המקרים של "הסבל החברתי העצום", של בני שבט ה-Ojibwa, של "המהגרים המקסיקנים שנאבקים כדי להתקיים על שכר זעום" ושל "צעירים אפרו-אמריקנים הלומדים בבית ספר בהרלם כשסביבם פורח הסחר בקראק", מוצגים לצד בעיית "הניכור במשפחות של המעמד העובד הלבן הפוסט-מודרניסטי... המתקיימת בכלכלת ההיי-טק של עמק הסיליקון" (שם, שם).

נראה שהצגת הסבל של האירופו-אמריקנים לצד זה של שלוש הקבוצות האתניות האחרות והדיון בו נועדו לגרום לאמפתיה של חברי שלוש קבוצות המיעוט כלפי קבוצת הרוב, באמצעות העברת המסר כי האנגלו-אמריקנים עוברים תהליכים דומים לאלו של חברי קבוצות המיעוט. עיון נרחב יותר מזה שלהלן בקורסי התכנית מלמד, כי על פי חלק מקורסי ה-American Culture, תולדותיה של ארה"ב מאופיינים בכך

שקבוצות המיעוט האתניות, המרכיבות את החברה האמריקנית, דוכאו וקופחו על ידי קבוצת הרוב המערבית, בעוד בחלק אחר מן הקורסים הדיכוי מוסווה או שתיאורו נעדר כליל. כמו כן ניתן ללמוד, כי על אף ההתייחסות השונה לסוגיית הדיכוי, בכל הקורסים נשמרת ההנחה, שהאינטראקציה בין קבוצות המיעוט לקבוצת הרוב ובינן לבין עצמן, אשר כללה גם אינטראקציה בין העולמות התרבותיים השונים של כל קבוצה, הובילה ליצירת חברה אמריקנית אחת ועיצבה תרבות-על אמריקנית משותפת.

בכל הקורסים שבתכנית הלימודים מוצג חזון פלורליסטי אינטגרטיבי משותף, ולפיו ארה"ב תהפוך לחברה אחת מאוחדת רב-תרבותית פלורליסטית עם תרבות-על משותפת ועם נרטיב היסטורי (מיתוס) חדש, המקובל על כל חבריה. קרי, חברה המורכבת מקבוצות גזעיות ואתניות שונות, אשר מחזיקות בערכים משותפים ומכירות בשותפות הגורל שלהן, לצד ההכרה בלגיטימיות של השונות התרבותית של כל אחת מהן. זהו חזון רב-תרבותי פלורליסטי, התואם את הגותם של מלומדים רב-תרבותיים מרכזיים, כגון גייטס (Henry Louis Gates Jr.), הסבור כי: "האתגר שיעמוד בפני אמריקה במאה הקרובה הוא עיצוב של תרבות ציבורית משותפת אמתית, המכירה בתרבויות שהושתקו לאורך השנים של הלא-לבנים" (Gates, 1992). עם זאת, תכנית "התרבויות האמריקניות" לא הייתה מהפכנית די ולא יכלה לשמש בסיס לטרנספורמציה אמתית של החברה האמריקנית בעיני הוגים רב-תרבותיים חשובים נוספים, כגון בנקס (James A. Banks). בנקס צירף ליעד הפלורליסטי, המתואר לעיל, של טיפוח השונות והכרת האחר גם את השאיפה לעיצובה של "פדגוגיה של צדק והפחתת דעות קדומות" (Banks, 1997, p. xi). נוסף על כך, מכיוון שבעיני בנקס יָדע שקול ל"אופן שבו אנשים מסבירים ומפרשים את המציאות" (Banks, 1996, p. 5), בהגותו מודגשים תהליכי שינוי ועיצוב של הידע האישי והתרבותי של מחנכים ושל תלמידים. החל במחצית שנות התשעים אימץ ה-AAC&U את גישתו של בנקס.

רב-תרבותיות פלורליסטית הנשענת על פדגוגיה ביקורתית - המודל הטרנספורמטיבי של ה-AAC&U

במחצית השנייה של שנות התשעים, בסיכומה של פעילות מרובה של ה-AAC&U למען עיצוב מודל רב-תרבותי אידיאלי, הגיעו בארגון למסקנה, שאף לא אחד מן המודלים הקיימים מספק; לא זה ששילב תכנים תרבותיים של קבוצות המיעוט בארה"ב או של תרבויות עולם בתרבות המערבית (בין אם התרבות המערבית הוצגה כמרכזית וכבסיסית או בין שהוצגה כשוות ערך לאחרות), לא זה שחייב את

הסטודנטים ללמוד רק תרבות או תרבויות לא-מערביות, ואפילו לא זה שקיבל את תמיכת הארגון בראשית שנות התשעים, ואשר עסק בעיקר במערכות היחסים בין הקבוצות האתניות בחברה האמריקנית ובעוולות של הקבוצה הדומיננטית הלבנה המערבית כלפי קבוצות המיעוט המדוכאות. המסקנה הייתה שכדי לסייע להפיכתה של החברה האמריקנית הרב-תרבותית למוסרית ודמוקרטית ביחס לכלל אזרחיה, קרי כדי לפתח את הפלורליזם האמריקני וליצור דמוקרטיה רב-תרבותית, יש לשלב בין תכנים תרבותיים וסוגיות של מוסר וצדק, ולחייב את הסטודנטים ללמוד ראשית את התרבות שלהם ואחר כך ובנוסף תרבויות אמריקניות אחרות (*American Pluralism and the College Curriculum - Higher Education in a Diverse Democracy*, 1995, p. 18).

מודל טרנספורמטיבי זה, שעל פיו יש לבסס את תכניות "החינוך הכללי" סביב נושאים פנימיים הקשורים לשונות בחברה האמריקנית, כגון: "צדק, היסטוריות, שוויון, הכרה הדדית שחוצה גבולות גזעיים ואתניים, העצמה כלכלית, שאיפות דמוקרטיות, מחויבויות מוסריות בארה"ב" (שם), הוא מודל מהפכני. זאת מכיוון שהרחיב את המודל הפלורליסטי המוקדם והוסיף לו הן הנחות מן הפדגוגיה הביקורתית והן הנחות של הרב-תרבותיות הפרטיקולרית מבית מדרשו של הפרופסור ללימודים אפרו-אמריקנים מאוניברסיטת Temple שבפילדלפיה, Molefy Kete Asante, המנסח המרכזי של הגישה האפרוצנטרית, אשר רעיונותיו הוגדרו ועדיין מוגדרים על ידי הוגים רב-תרבותיים פלורליסטיים שמרנים כבדלנים (לדוגמה: Ravitch, 1992).

את הפדגוגיה הביקורתית מבית מדרשו של פאולו פריירה או בגרסה של הנרי ג'ירו אימצו הוגים רב-תרבותיים, כדוגמת שותפתו של ג'ימס בנקס בחיבורים אחדים, הפרופסורית לשפה, ספרות ותרבות מאוניברסיטת מסצ'וסטס שב-Amherst, Sonia Nieto. נייטו סוברת, שהפדגוגיה הביקורתית והאידיאולוגיה הרב-תרבותית "הן תמונות ראי זו לזו... הן פועלות יחדיו כאמצעי מאבק לשיטות ההוראה הדומיננטיות", שכן "כל חינוך טוב משלב תאוריה ומעש באופן שפאולו פריירה הגדיר כפרקסיס... הבעיה המרכזית של תכניות הלימודים החד-תרבותיות היא שהן מספקות לסטודנטים זווית ראייה אחת בלבד על אודות העולם... אשר מסווה את המתחים ואת הקונפליקטים... כדי שיהיו אזרחים פעילים בחברה דמוקרטית צריכים הסטודנטים להבין את המורכבות של העולם ואת ריבוי זוויות הראייה. החשיבה הביקורתית מספקת להם תובנה זו" (Nieto, 1999, pp. 313-317).

הפדגוגיה הביקורתית היא רב-תרבותית גם מכיוון ששניים מעקרונות הדיאלוג המשחרר של פריירה הם:

א. עקרון ההתייחסות לתרבותם של התלמידים, שלפיו על המורים לחקור ולהבין את העולם החברתי והתרבותי של התלמידים ואת הקודים התרבותיים שלפיהם הם חושבים ופועלים.

ב. עקרון ההרחבה התרבותית, שלפיו על המורים המשחררים לגלות את העושר המצוי בתרבות של כל לומד ולומדת (גובר, 1990, עמ' 9-10).

העקרונות של פריירה, שהם, כאמור, חוט מקשר בין הרב-תרבותיות לפדגוגיה הביקורתית, מחברים גם בין הרב-תרבותיות הפלורליסטית לרב-תרבותיות הפרטיקולרית, אף על פי שנדמה בתחילה, ששתי האסכולות אינן יכולות להתיישב זו עם זו.

מולפי קטה אסנטה קבע בספרו (משנת 1980) *Afrocentricity*, כי האפרוצנטריות היא "מדע ושיטה שמטרתם לשנות את הדרך שבה אנו מתייחסים לעצמנו ולהיסטוריה שלנו" (Asante, 1998a, p. 105). מכיוון שהקולוניאליסטים האירופים וממשיכי דרכם - בעלי העבדים בארה"ב - "השאירו את העולם האפריקני מנותק מן המציאות ההיסטורית שלו וממטרותיו בעולם" ו"עולמות שלמים הושלכו לערמות הזבל על ידי האידיאולוגיה האירופית הצלבנית, שחפצה לבזוז מן האנשים לא רק את ארצם וגופותיהם אלא גם את מוחותיהם", אזי הצעדים הראשונים במאבק האינטלקטואלי של האפרו-אמריקנים והאפריקנים לשחרור ולהתפתחות עצמית הם דחיית הפרטיקולריזם האירופי כאוניברסלי ו"רסטורציה של מכלול המפעל התרבותי האפריקני" (שם, עמ' 104-105).

התוצר המעשי של טיעונים אלה היה עיצובן של תכניות לימודים נפרדות לאפרו-אמריקנים בבתי הספר ובאקדמיה, שדנו בהיסטוריה וביצירות המופת של התרבויות האפריקניות והאפרו-אמריקניות. בשל כך הואשמו אסנטה והאפרוצנטריות בבדלנות ולעתים אף בגזענות אנטי-לבנה. אולם בהקדמה להוצאה המחודשת של ספרו *The Afrocentric idea* הסביר אסנטה, כי טיפוח ההכרה של האפרו-אמריקנים את המורשת האפריקנית וטיפוח הגאווה על היותם קבוצה אתנית נפרדת לא נועד לקדם בדלנות אפרו-אמריקנית אלא דווקא לאפשר יצירת סולידריות אמתית בארה"ב: "היעד של האפרוצנטריות הוא לחפש אחרי דרכים לאחד אומה זו תוך הסתמכות על כבוד הדדי כלפי התרבויות של כל אנשיה. ההיסטוריה של אומה זו, פלורליסטית מראשיתה, איננה יכולה להתפרש רק מתוך זווית הראייה של האמריקנים הלבנים... האומה לעולם לא תוכל להתאחד באמת על בסיס של עליונות לבנה" (Asante, 1998b, pp. xi-xii).

ברור לאסנטה ולהוגים אחרים, כי בלא מפגש בין חברי קבוצות תרבותיות שונות לא יהפכו האזרחים לרב-תרבותיים. לפיכך השלב הראשון במודל ההתפתחות האישית

מאתנוצנטריות לרב-תרבותיות, שעיצב אחד מהתאורטיקנים הרב-תרבותיים, ג'יימה וורצל, הוא הפגשה בין-תרבותית (Wurzel, 1988). אולם גם אסנטה וגם וורצל מבינים, כי ההפגשה עצמה איננה תנאי ודאי לפיתוח גישה רב-תרבותית.

וורצל סבור, כי הדיון הקונפליקטואלי המאפיין את תחילתו של מפגש בין-תרבותי, יכול לשמש בקרב חלק מן המשתתפים זרז להגברת הקונפליקט והעוינות ההדדיים. אולם עם זאת, לדבריו, הקונפליקט הראשוני הוא שלב מרכזי בתהליך ההתערבות החינוכית הרב-תרבותית, שכן רק אלו מן המשתתפים, שהמפגש והקונפליקט יגרמו לערעור תפיסותיהם הסטראוטיפיות והאתנוצנטריות, יוכלו לרכוש ידע ומודעות רב-תרבותיים (שם). אסנטה סבור, כי כדי שההפגשה הבין-תרבותית תוביל לדיאלוג רב-תרבותי, יש הכרח שבני קבוצות המיעוט יגיעו אל המפגש לאחר היכרות מעמיקה את עושרה התרבותי של מורשתם האתנית.

לאור ההנחות של הפדגוגיה הביקורתית ואימוץ הרעיון בדבר שלב פרטיקולרי מקדים למפגש פלורליסטי, הגדיר ה-AAC&U תשע הנחות חינוכיות למודל הרב-תרבותי הפלורליסטי החדש (ריינגולד, 2000, עמ' 173-174):

1. "כיוון שהמורשת וההתנסויות הפרטיקולריות מעצבות את מסגרת העבודה הפרשנית ואת הלמידה של כל אחד מאתנו, יש לעודד את כל הסטודנטים ללמוד את המורשות האלו... אין המדובר רק במיעוטים תרבותיים. כל הסטודנטים צריכים לגלות את השורשים של תפיסותיהם הייחודיות".
2. "כיוון שהבוגרים שלנו יהיו חלק מחברה שמסתמכת על קשרים בין שונים, הם חייבים ללמוד ולעבור התנסויות, שיאפשרו להם לשלוט במילון ובהיסטוריה של השונים מהם".
3. "מכיוון שהסטודנטים הם חלק מחברה פלורליסטית ורב-תרבותית, הם זקוקים לקורסים שיכירו להם באופן השוואתי... מספר היסטוריות גזעיות ותרבותיות מרכזיות בארה"ב".
4. "מכיוון שתלמידינו חיים בחברה שבה הפרדה אתנית ואי צדק גזעי הם מגפות, הם צריכים ללמוד מה המקור לחוליים אלו וכיצד ניתן להתמודד עמם".
5. "מכיוון שהסוגיות של שונות תרבותית ואי צדק גזעי מגיעות הישר ללב הזהות האנושית והמודעות העצמית, על הסטודנטים להכיר נושאים אלו באופן מלא... ולפתח אמפטיה אנושית".
6. "כיוון שהמסורות של השאיפות הדמוקרטיות והפלורליזם של ארה"ב לאורך הדורות יסייעו לסטודנטים להתמודד עם השונות ואי הצדק... על הסטודנטים להכירם במלוא מורכבותם כולל... מאבקים מתמשכים".

7. "כיוון שחלק מן המסורת הקולקטיבית של חברתנו היא המשיכה לסוגיות הקשורות לצדק... על הסטודנטים ללמוד על צדק במספר אופנים: באופן מעשי, בהנמקות..."
8. "כיוון שהקהילות בארה"ב הן חלק מקהילה עולמית, על הסטודנטים ללמוד למקם את ארה"ב בתפקידיה ומערכות יחסיה העולמיים... לגבי חלק מן הסטודנטים פירושו של דבר יהיה לגלות את השורשים העולמיים של המסורות הייחודיות שלהם."
9. "כיוון שהחברה תלויה באופן מוחלט בדיאלוג ובשיקול דעת כאסטרטגיות עיקריות להתמודד עם שונות ולהשגת צדק, על הסטודנטים... להיות מעורבים בדיונים שיחשפו את השוני, הקשרים והאפשרויות הטמונים בניסיון האנושי."
- כדי לממש את הנאמר לעיל נקבע כי כל תכנית לימודים, שתיבנה על פי המודל הנשאף, תהיה מורכבת מארבעה פלחים (שם, עמ' 174):
- א. Experience, Identity and Aspiration - סוגיות הקשורות "למסורות הפרטיקולריות ולזהות הקהילתית" של הקבוצות, שהסטודנט משתייך אליהן, במלוא מורכבותן.
- ב. United States Pluralism and the Pursuits of Justice - חקירה משווה בין ההתנסויות של הקבוצות השונות, המרכיבות את החברה האמריקנית, לבין "החיפוש שלהן - שעתים מוצלח ועתים נכשל - אחרי שוויון הזדמנויות".
- ג. Experience in Justice Seeking - היכרות עם "ניסיונות מתמידים ושיטתיים לפיתוח הפוטנציאל האנושי בארה"ב והתנסות במאמצים קהילתיים להחדיר את רעיונות הצדק והרחבת ההזדמנויות".
- ד. Multiplicity and Relational Pluralism in Majors, Concentration and Programs - "השתתפות מתמידה בקהילות של חקירה ומעש (לא רק במסגרת תכנית לימודי "החינוך הכללי"), שמקדמות את החקירה הספקנית והמערערת על אודות סוגיות מרכזיות".
- עיון ב-Diversity Digest - אתר ה-AAC&U ברשת (<http://www.diversityweb.org>) מלמד, כי גם בשנה"ל 2003-2004 לא יושם המודל במלואו במוסדות להשכלה גבוהה בארה"ב, אולם מרכיבים מתוכו חודרים יותר ויותר אל הקוריקולום האקדמי.

דיון וסיכום

תולדות התפתחות המודלים החינוכיים הרב-תרבותיים הפלורליסטיים באקדמיה האמריקנית מעידות על התקדמות מרב-תרבותיות שמרנית לרב-תרבותיות טרנספורמטיבית. המודל המוקדם מאוניברסיטת Southern California שירת

תפיסות עולם פלורליסטיות שמרניות. פלורליזם הוא עמדה המכירה בזכותן של קבוצות תרבותיות שונות להתקיים זו לצד זו במסגרת חברה אחת, אולם בניגוד לרב-תרבותיות "לא זו בלבד שאין הפיצול הפלורליסטי של החברות חזונו של עולם מתוקן באידיאולוגיה של פלורליזם... אלא ייתכן שבתחומו יש מקום לשאיפה... להתמזגותן של הקבוצות השונות, שעשויה להתממש דווקא הודות להכרה בזכותן להתקיים (לם, תשנ"ו, עמ' 212).

צ'ייני ועמיתיה לא יכלו, ואולי אף לא רצו, להתעלם מקריאת האקדמיה האמריקנית לתת מקום של כבוד לשונות התרבותית בארה"ב, אולם במודל שהציגו ניתן לתרבות המערבית מקום עיקרי. מרבית הקורסים שנלמדו דנו בהיסטוריה של תרבות המערב ובתוצריה. קורסי תרבות המערב היו תשתית הדיון התרבותי והובילו לדיון בתרבות האמריקנית, כך שבין אם היא הוגדרה במפורש ובין אם לאו, היה ברור שהתרבות האמריקנית היא וריאציה של התרבות המערבית. קורסי התרבויות הלא-מערביות הוצגו כתרבויות עולם ולא כקורסים אתניים אמריקניים, ולא נדונו סוגיות של צדק חברתי.

הסערה שליוותה את אישור התכנית בסטנפורד והעמידה של ראשי המחנה האירופוצנטרי על רגליהם האחוריות לא הייתה סתמית. בסטנפורד נעשה מעבר מפלורליזם לרב-תרבותיות פלורליסטית. הוצהר שם כי לתרבות האמריקנית יש שורשים נוספים על אלה של המערב, והדרישה לדון בסוגיות של מעמד, מין וגזע אפשרה למרצים שחפצו בכך לדון בעוולות החד-תרבותיות שליוו את תולדותיה של אמריקה. עם זאת, מקומה של התרבות המערבית נשאר מרכזי גם בתכנית זו. יצירות בודדות פרי תרבויות לא-מערביות נוספו אל הקנון של פאר המורשת התרבותית המערבית. בנוסף ההגדרות העמומות של התכנית אפשרו למרצים שבחרו בכך להתעלם מן הדיון בסוגיות של צדק חברתי ולהימנע מקידום טיפוח הכבוד לשונות התרבותית.

בברקלי נעשה צעד מרכזי נוסף מן הפלורליזם אל הרב-תרבותיות. לא רק שהמונח המונוליטי "תרבות אמריקנית" הוחלף במושג "תרבויות אמריקניות", ולא רק שהשונות הוכרה כערך המרכזי של החברה האמריקנית, אלא שהאירופו-אמריקנים והתרבות המערבית הורדו ממרום מושבם - תולדותיה של ארה"ב הוצגו כאינטראקציה מתמדת בין כמה קבוצות ותרבויות אתניות.

הבעיה המרכזית של תכנית "התרבויות האמריקניות" היא מתן האפשרות למי שחפץ בכך להתעלם מכך שהקבוצה האירופו-אמריקנית כפתה לאורך ההיסטוריה האמריקנית דיכוי על קבוצות המיעוט התרבותיות ויצרה תולדות של אי צדק ועוולות חברתיות, המשפיעות עד ימינו על חלוקת הכוחות הלא-שוויונית בין הקבוצות האתניות בארה"ב.

התכנית הטרנספורמטיבית של ה-AAC&U יכולה לתרום להפיכת ארה"ב לדמוקרטיה וצודקת יותר. למידתו של כל סטודנט על אודות המורשת התרבותית של הקבוצה או של הקבוצות התרבותיות, שהוא משתייך אליהן (שהרי רק אמריקנים בודדים מוגדרים כבעלי מסורת תרבותית אחת), יכולה להוביל להענקת מעמד שווה לעולמות תרבות שונים, לטיפול דימוי עצמי גבוה בקרב חברי קבוצות מיעוט וליצירת דיאלוג בין שווים באזורי גבול תרבותיים. תהליך שכזה יכול לשנות את הדיון בסובלנות כלפי השונות התרבותית ואת הדיונים באי הצדק, שאפיין את ארה"ב בעבר, וכן את הדיון בדרכים לקדם צדק חברתי בהווה, ולהופכם לפוריים.

זאת ועוד, כאשר מחזירים את הדיון מן העיסוק בטיפולוגיה של תכניות חינוך רב-תרבותיות פלורליסטיות אל השיח הראשוני על מובניו השונים של המונח רב-תרבותיות, ניכר שהמודלים החינוכיים השונים משרתים לא רק אסכולות אידיאולוגיות (פוליטיות וחינוכיות) שונות אלא אף מייצגים הגדרות שונות של המונח רב-תרבותיות.

המודל הראשון שנדון במאמר, זה שתואם את גישה של צ'ייני והוגדר במאמר כפלורליסטי, תואם למדי את ההגדרה הדמוגרפית למונח רב-תרבותיות. באוניברסיטת Southern California הכירו בכך שבחברה האמריקנית חיים בני קבוצות תרבותיות שונות. עם זאת, המקום המרכזי שנשמר לתרבות המערב אינו יכול לשמש פתח ליצירת קשרים של כבוד ושוויון ביחסים הבין-תרבותיים בארה"ב.

המודל החינוכי של סטנפורד עבר כברת דרך ארוכה מן ההגדרה הדמוגרפית, ומבטא גישה אידיאולוגית רב-תרבותית. עם זאת, הוספת מספר קטן יחסית של יצירות לא-מערביות, בלי קשר לאחווה היחסית של כל קבוצת מיעוט תרבותית בארה"ב, יכול להקשות את השרשת הרב-תרבותיות המבנית בארה"ב.

שני המודלים הרב-תרבותיים הפלורליסטיים האחרונים שנדונו במאמר זה אינם נבדלים זה מזה בחזונו הכללי לגבי החברה האמריקנית. שני המודלים אינם רואים בריבוי הקבוצות התרבותיות בארה"ב עובדה דמוגרפית, אלא את המקור לעושר התרבותי של חברה זו. הם גם שואפים לכך שבחברה האמריקנית הדמוקרטית יתקיים דיאלוג של כבוד בין חברי הקבוצות התרבותיות השונות באמצעות הענקת מעמד שווה לכל אחת מן התרבויות. ההבדל המרכזי בין שני המודלים הוא באשר לדרך הראויה לקדם את החזון החברתי. המודל השני, אשר נשען על עקרונות מן הפדגוגיה הביקורתית, אינו מאפשר התחמקות מדיון בסוגיות על אודות צדק ואי צדק בעברה של החברה האמריקנית ובהווה שלה. מודל זה גם מחייב שלב ראשוני של חינוך רב-תרבותי פרטיקולרי כתנאי לתיקון פערים של ידע ושל דימוי עצמי.

כזכור, הדיון במאמר זה בתולדות החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי באקדמיה האמריקנית נועד לשמש בסיס להמלצה על הנחות עבודה מרכזיות בעיצוב תכניות רב-תרבותיות פלורליסטיות במסגרת תכניות להכשרת מורים בישראל. בפתח הדיון בסוגיה זו יש לזכור, כי בישראל בראשית המאה ה-21, למרות השיח המרובה בנושא רב-תרבותיות, לא מיושמת אפילו ההמלצה של מנכ"לית משרד החינוך לרפורמה מינורית רב-תרבותית פלורליסטית תוספתית בתכנית הלימודים התיכונית בספרות. כדי למנוע את המשך המצב שבו "במידה שיש חינוך לרב-תרבותיות... אין הוא אלא פעילות וולונטרית של מורים" (יוגב, 2001, עמ' 374) הן בבתי הספר והן במוסדות להכשרת מורים, יש לעצב מודל רב-תרבותי פלורליסטי שיאומץ במוסדות להכשרת מורים, ולאחר שיסייע בקידום ידע ומודעות רב-תרבותיים יסייע לקידום חינוך רב-תרבותי בבתי הספר. אין די בכך שהמודל החדש יתבסס על מפגשים רב-תרבותיים פלורליסטיים. מאחר שבישראל לאורך שנים רבות דוכאו תרבויות של קבוצות מיעוט לא מעטות, יש לפתוח את החינוך הרב-תרבותי בקורסים שיעצימו את חברי קבוצות המיעוט התרבותיות, בכך שיפגישו אותם עם העושר התרבותי של מורשתם.

אפשר לקיים את השלב הפרטיקולרי במסגרות דומות לאלו המתקיימות במסלול הבדואי/ערבי ובמסלול יוצאי אתיופיה שבאחוה - המכללה האקדמית לחינוך. במסגרות אלו חברי הקבוצות התרבותיות החפצים בכך (שכן כמובן שחברי קבוצות אלו הבוחרים להשתלב במסלולים הכלליים רשאים לעשות זאת) מתחילים את לימודיהם במכללה במסלולי לימוד אתניים נפרדים. תלמידי המסלול הבדואי/ערבי לומדים תכנית ששליש ממנה מוקדש ללימוד תרבותם (ריינגולד, 2003, פרק ד'). אפשר גם לקיים קורסים שבהם, למרות הנוכחות המשותפת של בני קבוצות תרבותיות שונות, יעסקו הלומדים ראשית בחקר הקבוצות התרבותיות שאליהן הם משתייכים.

בשלב השני יש לקיים מפגשים, למידה ודיונים משותפים לחברי קבוצות תרבותיות שונות סביב יחסי הקבוצות, בתקווה שמפגש בין-תרבותי זה לא רק יקדם מפגשים מנומסים או קונפליקטים מרים, כפי שמתרחש במרבית המפגשים הבין-תרבותיים היזומים בין ערבים ליהודים באקדמיה הישראלית מראשית שנות השמונים (שגיא, שטיינברג ופחיראלדין, 2002), אלא יהיה בסיס להתפתחות הרב-תרבותית על פי המודל של וורצל.

ברור שגם אם תאומץ ההמלצה המרכזית של מאמר זה, קרי תגדל כמותם ויועצם מעמדם של קורסי החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי בתכניות הכשרת המורים, אין בכך ערובה להצלחה ודאית. השלב הפרטיקולרי יכול להעצים את הדימוי העצמי של חברי קבוצות מיעוט תרבותיות, אך יכול גם, כפי שמציינים המתנגדים לגישה

זו, להוביל לתמיכה של חברי תרבויות אלו בבדלנות. ההפגשה הבין-תרבותית יכולה להיות שלב מרכזי בהתפתחות רב-תרבותית, אך יכולה גם לגרום לכך שהקונפליקטים והמתח המאפיינים סוג זה של מפגשים יגרמו לחלק מן המשתתפים להתבצר דווקא בעמדותיהם האתנוצנטריות. לפיכך מוטל על נשות ואנשי החינוך, אשר ינחו קורסים אלו, ללמוד היטב את התאוריות הרב-תרבותיות, את הפולמוס שהתחולל בעולם סביב רב-תרבותיות וחינוך רב-תרבותי, ואת הביטויים החינוכיים הפרקטיים השונים של האידיאולוגיות הרב-תרבותיות, כדי שיוכלו לשמש מקדמי טרנספורמציה רב-תרבותית בחברה הישראלית.

ביבליוגרפיה

- גובר, נ' (1990). הקדמה. בתוך: א' שור ופ' פריירה (עורכים), *פדגוגיה של שחרור דיאלוגים על שינוי החינוך* (עמ' 7-13). תל-אביב: מפרש.
- גור-זאב, א' (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל. בתוך: א' גור-זאב (עורך), *מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך* (עמ' 7-50). תל-אביב: רמות.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב וא' שכטר (עורכים), *צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 355-379). ירושלים: לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.
- יונה, י' (אפריל 1998). ההסדר השלישי. פנים, 5, 3-8.
- לאור, ר' ומן, ד' (עורכות). (1999). *רב גוניות ורב תרבותיות בחברה הישראלית*. אוניברסיטת בר-אילן: הקתדרה לערכים, לסובלנות ולשלום ע"ש ד"ר יוסף בורג.
- לם, צ' (תשנ"ו). רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי. בתוך: א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניסטי* (עמ' 207-219). ירושלים: י"ל מאגנס.
- מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (תשנ"ח). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך: מ' מאוטנר (עורך), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 67-76). תל-אביב: רמות.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? - מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות. *גדיש, ז'*, 43-53.
- קימרלינג, ב' (תשנ"ח, 1998). הישראלים החדשים - ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. *אלפיים, קובץ 16*, 264-308.
- קלדרון, נ' (2000). *פלורליסטים בעל כורחם*. אוניברסיטת חיפה/ זמורה-ביתן.

ריינגולד, ר' (אוקטובר 2000). מלחמת התרבות - המאבק בין אירופוצנטרים ורב-תרבותיים באקדמיה ובחברה האמריקניים סביב תוכניות הלימוד בחינוך-כללי בשנים 1975-2000, והמודלים של ביטויי הקוריקולאריים במוסדות להשכלה גבוהה בקליפורניה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

ריינגולד, ר' (2003). הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" - אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית. דו"ח מחקר למכון מופ"ת, אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.

שגיא, ש', שטיינברג, ש', פחיראלדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל. בתוך: ל' קסן, ר' לב-ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית (עמ' 41-59). תל-אביב: ברקאי ספרים.

תמיר, י' (תשנ"ח). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך: מ' מאוטנר (עורך), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 79-92). תל-אביב: רמות.

American pluralism and the college curriculum - higher education in a diverse democracy (1995). The Association of American Colleges and Universities, Washington.

Appiah, K. A. (1998). Afterword: How shall we live as many? In: W. F. Kaktin, N. Landsman & A. Tyree (Eds.), *Beyond pluralism* (pp. 243-259). Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Asante, M. K. (1998a). *Afrocentricity* (New revised edition). Trenton: Africa World Press.

Asante, M. K. (1998b). *The Afrocentric idea* (Revised and expanded edition). Philadelphia: Temple University Press.

Banks, J. A. (1996). The canon debate, knowledge construction and multicultural education. In: J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives* (pp. 3-29). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in multicultural society*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Better Late than Never (April 6, 1988). Text of C.U.S Compromise. In: Campus Report - Stanford University.

- Bodi, M. (1996). Models of multicultural education. In: R. Baubock, A. Heller & R. Zolberg (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 259-278). Wien: European Center for Social Welfare Policy and Research.
- Cheney, L. V. (October 1989). *50 Hours - a core curriculum for college students*. Washington D.C: National Endowment for the Humanities.
- Gates Jr., H. L. (1992). *Loose canons - notes on the culture wars*. N.Y. & Oxford: Oxford University Press.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (Ed.). (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix: Oryx Press.
- Hook, S. (Fall 1992). Educational disaster at Stanford University. *Stanford Documents - Partisan Review*, 56.
- Katz, S. N. (1998). The legal framework of American pluralism: Liberal constitutionalism and the protection of Groups (?), In: W. F. Kaktin N. Landsman & A. Tyree (Eds.), *Beyond pluralism* (pp. 11-27). Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Levine, L. W. (1996). *The opening of the American mind*. Boston: Beacon Press.
- McLaren, P. L. (1995). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: C. E. Sleeter & P. L. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politic of difference*. State University of New York Press.
- Mowatt, R. V. (1992). What revolution at Stanford? In: P. Aufderheide (Ed.), *Beyond P.C*. Minnesota: Graywolf Press.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. N.Y: Teachers College Press, Columbia University.
- Penninx, R. (1996). Immigration, minorities policy and multiculturalism in Dutch society since 1960. In: R. Baubock & others (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 187-206). Wien: European Center for Social Welfare Policy and Research.
- Ravitch, D. (1992). Multiculturalism: E Pluribus Plural. In: P. Berman (Ed.), *Debating P.C*. (pp. 271-298). New York: Dell Publishing.
- Required Courses, 1992-93* (Reprinted from approaching Stanford I).
- Required Courses, 1994-95* (Reprinted from approaching Stanford I).

Required Readings: Program in Cultures, Ideas and Values, 1988-1989; 1991-1992; 1992-93; 1993-1994, Stanford University.

Sarup, M. (1986). *The politics of multicultural education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Smolicz, J. J. (1997). In search of a multicultural nation: The case of Australia from an international perspective. In: J. J. Smolicz & J. R. Watts (Eds.), *Cultural democracy and ethnic pluralism: Multicultural and multilingual policies in education*. *Cross Cultural Communication*, 5, 51-76.

Wurzel, J. S. (1988). Introduction: Multiculturalism and multicultural education. In: J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism* (pp. 1-13). Yarmouth: Maine.

Zolberg, A. R. (1996). Immigration and multiculturalism in the industrial democracies. In: R. Baubock, A. Heller & R. Zolberg (Eds.), *The Challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 43-66). Wien: European Center for Social Welfare Policy and Research.