

עברית, ערבית ושפת האומנות: הוראה משותפת דו-לשונית במוזיאונים כגשר למודעות רב-לשונית ורב-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה

את'אר חאג' יחיא*, ורד חרותי**

תקציר

הוראה משותפת דו-לשונית מקדמת פלורליזם לשוני ותרבותי. מחקר זה¹ בחן את השפעתו של מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית המתקיים בשני מוזיאונים (יהודי וערבי) על פיתוח המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית בקרב סטודנטיות יהודיות וערביות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון". המחקר התבסס על שיטת ניתוח תוכן של 12 ראיונות עומק חצי-מובנים עם סטודנטיות שהשתתפו בקורס. הממצאים מראים כי מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית תרם להעלאת המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית, במיוחד לאור המעבר בין המוזיאונים. שפת האומנות הודגשה כשפה מגשרת המאפשרת שיח מרובה זהויות וראייה הוליסטית וביקורתית של המציאות החברתית. פעולה זו סיפקה לקבוצת המיעוט תיקוף לזהותם והעצמה אישית וקבוצתית. עם זאת, דומיננטיות השפה העברית וקשיי הסטודנטיות היהודיות בערבית עיכבו את מימוש הסימטריה הדו-לשונית. כמו כן, לפעולה זו הייתה השפעה מוגבלת על היחסים בין הקבוצות בשל היקפה המצומצם והיעדר המשכיות.

מילות מפתח: הוראה משותפת דו-לשונית, חינוך לאומנות, מודעות רב-תרבותית ורב-לשונית, מפגש בין-תרבותי, עירוב לשוני

מבוא

במערכות החינוך במדינות המאופיינות במגוון תרבותי ולשוני יש צורך בביסוס מודעות רב-תרבותית ורב-לשונית כדי ליצור חינוך פלורליסטי ושוויוני (Banks & Banks, 2009; Cummins, 2017). בישראל למרות ריבוי התרבויות ישנה הפרדה בין הקהילות השונות באזורי המגורים ובחינוך, במיוחד לנוכח הקונפליקט בין יהודים (קבוצת הרוב) לערבים (קבוצת המיעוט) (שיפמן, 2016; Arar & Ibrahim, 2016). כמעט שאין פעילויות חינוכיות רב-תרבותיות, מלבד יוזמות ספורות של אנשי חינוך ומספר מצומצם של בתי ספר דו-לשוניים (Bekerman, 2007; Knoester & Meshulam, 2024; Payes, 2018), כך שמערכת החינוך כמעט שאינה מספקת

* ד"ר את'אר חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל, המכון האקדמי הערבי לחינוך

** ד"ר ורד חרותי, המכללה האקדמית בית ברל, המדרשה - הפקולטה לאומנויות

1 מחקר זה נתמך על ידי קרן פלדמן במסגרת מעבדת המחקר של המרכז לקידום חיים משותפים, המכללה האקדמית בית ברל.

תנאים למפגש חינוכי בין יהודים לערבים, כזה הנשען על סימטריה בין הקבוצות, על מטרות משותפות ועל סמכות תומכת (Allport, 1954). יתר על כן, מימוש הפוטנציאל ליצירת מגע בין הקבוצות מורכב, כיוון שהיחסים ביניהן מלכתחילה אינם סימטריים (Maoz, 2011). למעשה, רק באקדמיה נוצר מפגש בין סטודנטים יהודים וערבים, אם כי במכללות להוראה עדיין נשמרת הפרדה בהכשרה בהתאם למערכת החינוך (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). בשונה מרוב המכללות להוראה בישראל, במדרשה - הפקולטה לאומנויות בבית ברל לומדים סטודנטים יהודים וערבים באופן מעורב. הקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון" נבנה כדי להעצים את המפגש בין הסטודנטים על בסיס פעולה משותפת - הוראה משותפת דו-לשונית המתקיימת במרחבים מוזיאליים שונים והמתבססת על הידע המקצועי של הסטודנטים באומנות ובחינוך לאומנות.

חינוך לאומנות מהווה קרקע פורייה להבניית חינוך רב-תרבותי, כיוון ששפת האומנות במהותה מזמנת ריבוי פרספקטיבות ויוצרת דיאלוג ואמפתיה (Chin, 2013; Graham, 2009). הרחבת המבט בשיח האומנותי מאפשרת לקבוצות בקונפליקט להתוודע למסרים של שלום תוך כדי ערעור על עמדות דיכוטומיות (Miralay, 2020). באופן ספציפי שפת האומנות במפגשים בין-תרבותיים במרחב המוזיאלי מדגישה שיח מרובה קולות וזהויות (Barrett, 2014). כאשר השיח מתקיים באופן דו-לשוני, שפת האומנות מגשרת באופן בלתי מילולי ומעודדת התגברות על מחסומים לשוניים (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019). בניגוד למחקרים שבחנו מפגש בין-תרבותי דו-לשוני המתקיים במוזיאון אחד, מחקר זה מתמקד במפגש בין-תרבותי דו-לשוני המתקיים בשני מרחבים, שכל אחד מהם מייצג את אחת התרבויות. באופן ספציפי נבחן כיצד הוראה משותפת באומנות בשני מרחבים מוזיאליים, המשלבת בין שלוש שפות - עברית, ערבית ושפת האומנות - השפיעה על המודעות הרב-תרבותית והדו-לשונית ואפשרה אף רב-לשוניות (multilingualism) ועירוב לשוני (translanguaging) (García & Sylvan, 2011).

רקע תאורטי

רב-תרבותיות וחינוך רב-תרבותי

האוכלוסייה במדינות רבות כיום מאופיינת במגוון תרבותי, אתני ולשוני (Fearon, 2003). כדי להתמודד עם שונות זו השלטון נוקט על פי רוב אחת משתי גישות: גישת ההטמעה השואפת לבסס מכנה חברתי משותף באמצעות צמצום השונות ומחיקת הייחודיות התרבותית (Basuchoudhary & Cotting, 2014); או הגישה הרב-תרבותית הרואה בשונות משאב שיש לשמר ולטפחו (Colombo, 2015), ולכן היא מקדמת מדיניות הרגישה לשונות על בסיס הכרה, שוויון אזרחי וצדק חלוקתי (Kymlicka, 2010).

במערכות החינוך במדינות בעלות מגוון תרבותי עולה הצורך בביסוס חינוך רב-תרבותי ושוויוני המעניק ידע, מודעות לריבוי פרספקטיבות וכלים לתפקוד בחברה מרובת זהויות לכלל התלמידים, ללא קשר למוצאם החברתי או התרבותי. זאת כדי ליצור סביבה פלורליסטית

המבוססת על כבוד וקבלה הדדיים (Banks & Banks, 2009). חינוך כזה מפתח את המודעות לסוגיית השונות בהתבססותו על התנסויות בין-תרבותיות ועל הקניית מיומנויות שפתיות מגוונות (תדמור, 2003).

חוקרים הציגו מודלים מעשיים לחינוך לרב-תרבותיות מתוך רצון לשנות את המציאות (Banks & Banks, 2009; Sleeter, 1996). המודלים נבדלים ביניהם במישור המעשי והתאורטי, כשעיקר הוויכוח הוא בין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי לבין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי. בעוד החינוך הפרטיקולרי מתמקד בהוראת התרבות הייחודית של הלומדים השייכים לאותה קבוצה, בהתבסס על זכותו של האדם להכיר ולקדם את תרבותו ואת מורשתו (Kymlicka, 2010), החינוך הפלורליסטי מקדם היכרות והכרה הדדית בין התרבויות השונות דרך קיום מפגשים בין החברות והקהילות השונות (Rorty, 1989).

מדינת ישראל היא דוגמה למדינה מרובת תרבויות (דהאן, 2007). מרבית החוקרים סבורים שהחברה הישראלית איננה רב-תרבותית, היות שהיא שסועה באופן עמוק, והיחס בין הקהילות התרבותיות השונות מתאפיין באי-שוויון, ניכור, היעדר דיאלוג ושליהה הדדית (סמוחה, 2010). כמו כן, בישראל אין הסכמה מוסדית או אידאולוגית שהמדינה היא רב-תרבותית, או שעליה להיות כזו (קימרלינג, 1998). בנוסף לכך ישנה הפרדה בין הקהילות השונות בתחומי חיים שונים, כגון אזורי המגורים והחינוך (שיפמן, 2016). ההפרדה ויחסי השליהה ההדדיים בולטים במיוחד ביחס שבין קבוצת הרוב היהודי והמיעוט הערבי-פלסטיני (להלן "יהודי" ו"ערבי"), העומד על 21.4% מהחברה הישראלית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2024),² במיוחד לנוכח הסכסוך הלאומי ארוך השנים והיעדר שוויון בזכויות בין שתי הקבוצות (Arar & Ibrahim, 2016).

מדיניות ההפרדה בין מערכת החינוך היהודית לזו הערבית אינה מאפשרת מגע חינוכי משמעותי בין תלמידים יהודים לערבים. אין תוכנית סדורה למפגשים כאלה מלבד במספר מצומצם של בתי ספר דו-לשוניים, ביוזמות מיוחדות לחיים משותפים של משרד החינוך או בתוכניות חברתיות לא פורמליות (Payes, 2018). בשונה מהאקדמיה הישראלית המחויבת לחופש אקדמי, וכל אזרח יכול ללמוד בשעריה ללא קשר לשיוכו החברתי, מערכת ההכשרה להוראה מנציחה את ההפרדה בהתאם למערך החינוך (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). משנות האלפיים ניתן לראות כניסה מסיבית של סטודנטים ערבים למוסדות להכשרת מורים יהודים, ובמקביל הסטודנטים הערבים מעידים על קושי מבחינה חברתית ואקדמית, כמו גם על תחושת זרות וחוסר שייכות לאור חוסר ייצוג תרבותי (אג'באריה ותותרי, 2016). למרות קיומן של יוזמות מוסדיות כמו גם פרטניות לקידום חיים משותפים באמצעות הקמת מוסדות למחקר יישומי, פיתוח קורסים ייעודיים, שילוב תכנים רלוונטיים בתוכניות הלימוד ועידוד ללמידה הטרורגנית ומשותפת, עדיין ניכר חוסר במדיניות ממשלתית המכוונת לקידום חיים משותפים בהכשרת המורים (ברוש ואח', 2023).

מגע בין קבוצות בקונפליקט

במצבים של קונפליקט בין קבוצות תרבותיות שונות מתעוררת שאלה על אודות אופן יצירת מגע מיטבי. על פי תאוריית המגע (Allport, 1954), כדי להפחית דעות קדומות ועוינות בין קבוצות הנמצאות בקונפליקט, נדרשים ארבעה תנאים אשר יסייעו להשגת מגע מיטבי: שוויון מעמדי בין הקבוצות במסגרת המצב הנתון, מטרות משותפות, שיתוף פעולה בין-קבוצתי ותמיכה מצד גורמי סמכות. לצד אישוש התאוריה לאורך השנים נמצא שתנאים אלה אינם הכרחיים, שכן הפחתת דעות קדומות בין קבוצות מתקיימת גם על בסיס קשרים משמעותיים אחרים (Pettigrew & Tropp, 2006). כמו כן, נדיר שהתנאים המיטביים בקבוצות המאופיינות בשסע עמוק יתאפשרו ויתממשו, ולכן יש להתייחס למגע היום-יומי בין הקבוצות, שבו נרקמים יחסים מתוך חוויות משותפות (Dixon et al., 2005). יתרה מכך, נטען שתאוריית המגע מנבאת רק מתי יופיעו השפעות חיוביות של מגע, אך אינה נדרשת לשאלות כיצד ולמה הן מתרחשות. בשל כך מוצע להתייחס לתהליכים המתרחשים במהלך המגע ובעקבותיו. תהליכים אלה כוללים: למידה על הקבוצה האחרת, שינוי בהתנהגות ביחס לעמדות וציפיות, יצירת קשרים רגשיים והערכה מחודשת של הקבוצה העצמית (Pettigrew, 1998).

תאוריית המגע נבחנה גם בהקשר הישראלי, והוצעו אסטרטגיות מגוונות לפיתוחה. יפעת מעוז (Maoz, 2011) טענה שהתנאים האופטימליים שתאוריית המגע מציעה הם בלתי אפשריים מלכתחילה בהקשר של יחסי יהודים-ערבים בשל הסכסוך הממושך והא-סימטרי בין שתי הקבוצות. לשיטתה, ניתן לחלק את מגוון המפגשים שגובשו לאורך השנים בין יהודים לערבים לארבעה מודלים מרכזיים: (1) מודל הקיום המשותף שמדגיש דמיון בין-אישי ומכנים תרבותיים ולשוניים משותפים, ונמנע מלעסוק בסכסוך בין הקבוצות; (2) מודל הפרויקטים המבוסס על ההנחה שפעולה בין-קבוצתית למען מטרה משותפת עליונה מעצימה חיבה ושיתוף פעולה ומקדמת זהות משותפת. גם מודל זה אינו מתמודד ישירות עם הסכסוך הלאומי בין הקבוצות, אך בעקיפין, באמצעות שיתוף הפעולה, מועצמת הקבוצה החלשה לצד הקבוצה היהודית שנתפסת לעיתים כשליטה ודומיננטית. למרות הפופולריות של מודל זה, משתתפים שמעוניינים לדון ביחסי יהודים-ערבים חווים אכזבה בשל היעדר דיון שכזה; (3) מודל העימות המדגיש את הסכסוך ואת יחסי הכוח בין הצדדים כדי לשנות את בניית הזהות של חברי קבוצות המיעוט והרוב על ידי עידוד מודעות רבה יותר בקרב משתתפים יהודים לתפקידם כקבוצה דומיננטית או מדכאת והעצמת חברי קבוצת המיעוט הערבי; (4) מודל הסיפור הנרטיבי המשלב היבטים של דו-קיום ועימות בעודו מבוסס על גישה נרטיבית שבה משתתפים משני הצדדים חולקים סיפורים אישיים וקולקטיביים שקשורים לקונפליקט וליחסי הכוח, באופן המאפשר אינטראקציה בין-אישית לצד אינטראקציה דרך זהויות קבוצתיות. צבי בקרמן (Bekerman, 2007) העלה ספק באשר ליכולתם של מפגשים חינוכיים בין יהודים לערבים לקדם דו-קיום של ממש, בטענה כי הם מנותקים ממציאות הסכסוך. במקום זאת הוא הציע להתמקד בפעולה קונקרטית שתשנה את יחסי הכוח. גישה אחרת, שהציעו פלפל ואחרים (2023), היא זיהוי

אמונות הליבה המשותפות לשתי הקבוצות כנקודת מוצא לבניית הסכמות. גישה זו מבקשת להתמודד עם הרגישויות הקבוצתיות תוך יצירת בסיס משותף רחב יותר. מחקרים שבדקו תוכניות ופרויקטים, שהתקיים בהם מגע בין קבוצות של סטודנטים יהודים וערבים במכללות להכשרת מורים בישראל, מראים שמפגשים המבוססים על פעולה משותפת ועל ערכי שוויון תורמים לשיפור היחסים ולפיתוח רגישות תרבותית (לב טוב, 2020; פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2020; Oryan & Ravid, 2019). עם זאת, נטען שלמרות שינוי עמדות ויחסי קרבה עדיין נותרת הפרדה בין הקבוצות ולא נוצר שינוי ניכר בפועל (לב ארי ומולא, 2017). כמו כן הועלו המלצות מגוונות לגבי אופן יצירת מגע מיטבי המתייחס לקונפליקט והמוביל לשיפור של ממש ביחסים, כגון ביסוס פעולות משותפות שוויוניות שיהוו בהמשך תשתית למפגשים שיעסקו במתח ובקונפליקט תוך שיתוף ומעורבות הסטודנטים בהבניית המפגשים (פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2020); מיסוד פרקטיקות של רגישות ומסוגלות רב-תרבותית במהלך הלמידה המשותפת על בסיס התמודדות עם קונפליקטים בין-תרבותיים גלויים וסמויים המתעוררים מעצם טבעה של השונות, תוך מתן דוגמה אישית של המרצים (גרינברגר ובארי בן-ישי, 2020); או קידום יוזמות לימודיות חווייתיות ומעשיות שתקשורנה בין האישי לקבוצתי ובין תאוריה לפרקטיקה, כדי לקדם שינוי מהותי בעשייה החינוכית בשטח (לב ארי ומולא, 2017).

רב-לשוניות ומודעות רב-לשונית

רב-לשוניות היא תופעה אישית וחברתית. בהקשר האישי היא מנוסחת כיכולת של אינדיבידואל לתקשר ביותר משפה אחת, ובהקשר החברתי היא מנוסחת כיכולת של חברות, קבוצות ומוסדות לתקשר ולפעול ביותר משפה אחת בחיי היום-יום (Cenoz, 2013). עם התעצמות גלי ההגירה, תהליכי הגלובליזציה וההתפתחות הטכנולוגית במאה ה-21 התרחבה הרב-לשוניות (García & Sylvan, 2011), והיא כרוכה בהקשרים חברתיים, פוליטיים ורגשיים (Yitzhaki et al., 2022). במדינות מרובות תרבויות שיש בהן חברות הדוברות שפות שונות, שימוש ושליטה רב-לשוניים מנכיחים זהויות ואת יחסי הכוח בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט, ואילו למהלך החינוכי יש אפשרות לאתגר את ההיררכיות הקיימות, להביא להטרוגניות ולשיתופיות בקרב תלמידים ובכך לגשר על פני מחסומים תרבותיים (García & Lin, 2017; García & Sylvan, 2011).

לאור הגלובליזציה, גלי ההגירה וההכרה בקבוצות מיעוט, מודעות רב-לשונית מוגדרת כמודעות לקיומן של שפות שונות במרחב, תוך כדי גילוי סובלנות כלפי מגוון השפות, עידוד פיתוח הרב-לשוניות ותמיכה בה (אור, 2018). פיתוח מודעות רב-לשונית במדינות רב-לשוניות הוא כלי פדגוגי וחינוכי המתמקד בהעלאת המודעות בקרב התלמידים הן מקבוצת המיעוט והן מקבוצת הרוב למגוון הלשוני שהם חיים בו, תוך התייחסות לקשיים של קבוצות המיעוט בלימוד השפה הדומיננטית ובתנועה בין השפות. כמו כן, הכלי מתמקד גם בהפגת מתחים וגזענות לשונית ובהעצמת הסובלנות הלשונית לשפת המיעוט (Helot, 2017). מעבר לכך, גרסיה (Garcia, 2017) מדגישה את החשיבות בפיתוח מודעות רב-לשונית ביקורתית החושפת

את ההיסטוריה הקולוניאליסטית ומשקפת את ההבניות החברתיות, הפוליטיות והאידיאולוגיות ביחס לשפת הרוב ושפת המיעוט ולמדיניות הלשונית הנהוגה. היא מציעה לשלב בתוכניות להכשרת מורים קורסים שיעוררו מודעות לשונית ויתמקדו בדוברים עצמם, ולא רק בשפות שהם מדברים, כדי שהמורים העתידיים יהפכו לאקטיביסטים ולסוכני שינוי למען השגת שוויון ושינוי בתוכניות הלימוד בכיתותיהם. כמו כן, שילוב מודעות רב-לשונית במקצועות הלימוד מעודד רכישת שפות נוספות, אך יש לבחון על חשבון אילו תכנים ותחומי תוכן הדבר נעשה (אור, 2018).

בישראל עברית היא השפה הרשמית והדומיננטית במוסדות הציבוריים, בעוד הערבית נדחקת לשוליים (אמארה ואח', 2016). מדיניות דחיקת הערבית בישראל קיבלה חיזוק חוקתי עם חקיקת "חוק הלאום" ב-2018, אשר שינה את מעמדה של הערבית משפה רשמית לשפה בעלת מעמד מיוחד, והצביע על כך שהשפה העברית היא השפה הרשמית היחידה במדינה (אתר הכנסת, 2018).³ בשל הדומיננטיות של העברית בישראל גובר השימוש של האזרחים הערבים בשפה העברית הן במוסדות המדינה הן במסחר ואף בשיח היום-יומי בינם לבין עצמם (Marri, 2013; Or & Shohamy, 2016).

במערכת החינוך המופרדת בישראל ניכרת א-סימטריה בהוראת השפות הערבית והעברית: עבור הערבים השליטה בשפה העברית נתפסת כתנאי למוביליות חברתית, בשעה שעבור היהודים השפה הערבית נתפסת כשפה לא יוקרתית, והמוטיבציה ללמוד אותה נמוכה, במיוחד כשתוכניות הלימודים בערבית מתמקדות בשפה לצורכי צבא וביטחון ולא למיומנות תקשורתית (Or & Shohamy, 2016). זאת ועוד, עבור התלמידים היהודים הערבית מוצעת ללמידה כבחירה שלישית (אחרי האנגלית כשפה שנייה), בעוד עבור התלמידים הערבים העברית נלמדת כשפה שנייה וכמקצוע חובה (יצחקי וקרמרסקי, 2018; Manor & Watad, 2024).

חינוך דו-לשוני

חינוך דו-לשוני שואף להבנות ידע לשוני מתוך מטרה ליצור שוויון בין שתי קבוצות, מורים או תלמידים, לצמצם דעות קדומות ולשפר יחסים בין קבוצות המתאפיינות ביחסי כוח ואף בקונפליקט (ח'לף, 2023; Meshulam, 2019; Bekerman & Shhadi, 2003). בתוכניות לחינוך דו-לשוני יחסי כוח הם מרכיב מרכזי, שכן הם עשויים לשחזר היררכיות קיימות או לחלופין ליצור יחסי כוח חדשים שמעצימים קהילות מיעוט, לכן יש חשיבות בקידום תוכניות המטפחות גאווה בשפת האם לצד כבוד לתרבויות אחרות והתמודדות עם יחסי כוח מדכאים כחלק מבניית חברה שוויונית וצודקת (Knoester & Meshulam, 2024).

אחת הפרקטיקות בחינוך דו-לשוני היא העירוב הלשוני (translanguaging), המייצג תפיסה הוליסטית של הידע הלשוני ורואה במכלול הלשוני של הלומדים משאב חיוני ללמידה ולהרחבת המודעות הרב-לשונית (Garcia & Wei, 2015). העירוב הלשוני חוצה את הגבולות

בין השפות ואינו רואה בהן יחידות נפרדות ואוטונומיות, ולכן ההתמקדות היא ביצירת מעבר גמיש ודינמי בין השפות ובבניית חיבורים בין דפוסים בשפות השונות, וזאת במטרה לפתח מודעות מטא-לשונית לצד שיפור אקדמי בשתי השפות (Creese & Blackledge, 2010; Cummins, 2017; Wei & Garcia, 2022). באופן מעשי העירוב הלשוני מציע לשלב בין השפות בכיתה ומתמקד בעיקר בתהליך שבאמצעותו תלמידים דו-לשוניים יוצרים משמעות תוך שינוי והחלפה בין השפות בתוך הקשר נתון, במגוון רחב של פעילויות בכיתה: קריאה, כתיבה, רישום הערות, דיון ושימוש בשפת סימנים (García & Sylvan, 2011). כמו כן, העירוב הלשוני יכול לעורר מודעות רב-לשונית כאשר הוא משולב בתחומי דעת מגוונים, כגון אזרחות, היסטוריה, ספרות, אומנות, מוזיקה, וליצור קשרים בין השפות (אור, 2018; Hélot, 2017).

הוראה משותפת דו-לשונית

הוראה משותפת (co-teaching) היא מהלך מורכב שבו המורים השותפים נדרשים לגבש תוכנית עבודה ולבחור את נושאי הלימוד בשיתוף פעולה שוויוני (Friend, 2008). כמו כן נדרשים יחסי אמן והערכה הדדית (אישית ומקצועית) בין מובילי התהליך ונוכחות משותפת של שני המורים לפני התלמידים (McDuffie, 2009). השיתופיות עומדת למבחן באופן מתמיד לאור קשיים ומתחים המתעוררים במהלך ההוראה, ולכן נדרשת סובלנות, גמישות, ויתור הדדי ופיתוח שיטות לפתרון דילמות (Villa, 2008).

הוראה משותפת דו-לשונית מציעה גישה חדשנית המאפיינת בשיתוף פעולה ותיאום שפתי רב בין המורים ובפיתוח כישורים טרנס-לשוניים אצל התלמידים (Peral Santamaría & Strotmann, 2019). בהקשר של קבוצות בקונפליקט, ההוראה המשותפת הדו-לשונית מבוססת על פתיחות המורים לחוויות מקצועיות ותרבותיות שונות ולבחירת אסטרטגיית הוראה לשונית תוך הפגנת גיבוי הדדי. בכך הם מהווים סוכני שינוי ומודל עבור תלמידיהם (Schwarz & Gorgatt, 2018). זאת ועוד, ההוראה המשותפת תורמת לבניית יחסי אמן והערכה הדדית בין המורים (Payes, 2018). סטודנטיות להוראת אומנות, יהודיות וערביות, שהתנסו בהוראה משותפת דו-לשונית חלקו חוויות מניסיון האישי והתרבותי. התלות ההדדית במהלך ההוראה, ההבנה המשותפת ביחס לאתגרים כמו גם האינטרס לפתור בעיות אפשרו הבניית ידע פדגוגי רב-תרבותי והבניית קהילה מקצועית משותפת (כהן-עברון, 2020).

המרחב המוזיאלי וחינוך לאומנות בגישה רב-תרבותית

אומנות מבוססת על דימויים חזותיים, ולאלה יש יכולת לפעול על הצופים בהם לדבר ואף לספר (Mitchell, 1995), כמו גם לשקף ערכים חברתיים ותרבותיים (סיטנר ומשולם, 2020). חינוך לאומנות בגישה הרב-תרבותית, המבוסס על חשיפה למגוון דימויים חזותיים, מזמן חוויות פלורליסטיות, מנכיח שוויון וצדק חברתי, מבנה ידע אינטגרטיבי טרנספורמטיבי (Chin, 2013) ומעורר אמפתיה ודיאלוג (Graham, 2009), תהליכים המאפשרים מעבר מחשיבה חד-תרבותית לחשיבה רב-תרבותית (Cabedo-Mas et al., 2017). נמצא שחינוך לאומנות בקבוצות

בקונפליקט מרחיב את המבט מעבר לתפיסה ההגמונית ומערער על דיכטומיות של "אנחנו" ו"אתם", "טובים" ו"רעים". יתרה מכך, מפגש עם אומנות יכול לעורר מודעות למסרים של שלום, כגון חופש, אחריות מוסרית והתמודדות עם סוגיות אתיות, שהם חלק אינטגרלי מחינוך לאומנות (Miralay, 2020).

בהיותם מרחבים ציבוריים, למוזיאונים יש אחריות חברתית ואפשרות להוביל שינוי וצדק חברתי, כיוון שתפקידם הוא להבנות זהויות ולפתח מודעות אישית, חברתית ותרבותית (Hein, 2002; Morelli, 2017). השיח הקבוצתי במוזיאון אל מול מגוון יצירות ויוצרים המשתייכים לתרבויות שונות, מדגיש זהויות ופרספקטיבות מגוונות, מבנה משמעויות פלורליסטיות ומעורר חשיבה ביקורתית לצד אמפתיה, מהלך שתורם לפיתוח המודעות לרב-תרבותיות ולחשיבה הוליסטית (Barrett, 2014). יתרה מכך, מוזיאונים יכולים לשמש אזורי מגע וגשר בין תרבויות באמצעות שפת האומנות ופעולות שאינן מילוליות, המאפשרות להתגבר על המחסומים הלשוניים (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019). נמצא שהמודעות הרב-תרבותית מועצמת כאשר המפגשים והשיח מתקיימים במרחבים מוזיאליים שונים המייצגים את מגוון התרבויות שהמשתתפים משתייכים אליהן (Heruti & Haj Yahya, 2024). נוסף על כך, כשהשיח החינוכי במוזיאון מתבסס על מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית, המהלך מאפשר הכרה עצמית ותחושת הוגנות והכלה ומעודד אקטיביות ומעורבות בקרב מגוון הלומדים (Lehman et al., 2018).

המוזיאונים בישראל שואפים להציג את המגוון האתני והתרבותי של החברה הישראלית. עם זאת, הייצוג של החברה הערבית בתערוכות שונות הוא נמוך מהמצופה; כך מוזיאון ישראל כמקרה בוחן, אף שהוא מציג עבודות המעוררות ביקורת חברתית ופוליטית, נוטה להציג תמונה הומוגנית של עם ישראל בהווה הלאומי שלו ומתעלם מסוגיות של מוצא (חזן, 2017). בהיבט השפה, בשלושה מתוך עשרים מוזיאונים נמצאה נוכחות של השפה הערבית ברמה טובה מאוד; בחמישה מוזיאונים הייתה נוכחות טובה; ובשאר (12) הנוכחות חלשה עד אפסית, ולכן תחושת השייכות וחווית המבקרים הערבים נפגמות (מרג'ה, 2020). מכאן שתת-הייצוג של המרכיבים השפתיים והתרבותיים הייחודיים של האוכלוסייה הערבית במוזיאונים הישראלים מעכב את תהליך מימוש האידיאל הרב-תרבותי (Haj Yahya, 2021).

המחקר הנוכחי ומטרתו

בשנים האחרונות חל גידול ניכר בשיעור הסטודנטים הערבים הלומדים לתואר ראשון באומנות ובחינוך לאומנות במדרשה - הפקולטה לאומנויות במכללה האקדמית בית ברל, ונכון לזמן מחקר זה הוא עומד על כ-30% מכלל הלומדים. בעקבות זאת נבנתה תוכנית ייחודית להתנסות בהוראה במסגרת התואר הראשון באומנות ובחינוך לאומנות המשלבת בין התנסות פרטיקולרית לבין התנסות פלורליסטית בבתי ספר יהודיים וערביים, והמתבססת על דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית. המטרה היא ליצור שיתוף פעולה בין סטודנטים המשתייכים לחברות הנמצאות במצב של סכסוך, ולהפוך אותם לקהילה מקצועית אומנותית בעלת תובנות רב-תרבותיות (כהן-עברון, 2020).

(Heruti, 2019). על בסיס זה נבנה הקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון", שלומדות בו סטודנטיות משנה ג'.⁴ הקורס מכשיר את הסטודנטיות להדרכה משותפת דו-לשונית במוזיאון לתלמידים יהודים וערבים בשני מרחבים מוזיאליים, כשכל מרחב מייצג אחת מהתרבויות: מוזיאון הרצליה (יהודית) וגלריית אום אל-פחם (ערבית).⁵ שני המוסדות מציגים אומנות עכשווית המזמנת שיח פלורליסטי מרובה קולות, ושניהם בעלי שטח תצוגה שאינו גדול מדי ומאפשר היכרות מהירה והתמצאות במרחב. כמו כן שני המוסדות גילו עניין רב בשיתוף פעולה עם תוכני הקורס ואפשרו אווירה לימודית נינוחה במהלך הקורס. לצד קווי הדמיון שני המוסדות מדגישים תפיסות שונות: בעוד מוזיאון הרצליה הוא מוסד אומנותי מבוסס במרכז הארץ המייצג תפיסה של "גלריה לבנה", גלריית אום אל-פחם היא הגלריה היחידה בעלת היקף פעילות משמעותי בחברה הערבית. בשלב הראשון של הפעילות בקורס עברו הסטודנטיות הכשרה להדרכה בת שמונה מפגשים של ארבע שעות כל אחד, הכשרה הכוללת היכרות עם מרחבי המוזיאון השונים ועם היצירות המוצגות, ידע ותרגול בהדרכה מוזיאלית משותפת דו-לשונית. צוות ההוראה בקורס מבוסס על הוראה שיתופית: שתי מרצות דוברות עברית מהמכללה ושתי מדריכות מצוות החינוך של מוזיאון הרצליה, אחת מהן מהחברה הערבית, שדיברה ערבית ועברית במהלך הקורס כדי להוות מודל לשיח דו-לשוני לסטודנטיות היהודיות והערביות גם יחד. בשלב השני נפגשו הסטודנטיות היהודיות והערביות עם תלמידי תיכון בשני בתי ספר (תיכון ברעננה ותיכון בקלנסואה), במטרה להכין את התלמידים לקראת ביקור במוזיאון לאומנות באופן כללי, כמו גם לתרגל שיח משותף דו-לשוני ביחס ליצירה, להציג מטרות וכן להעלות שאלות וחששות לקראת המפגשים הפלורליסטיים במוזיאונים. בשלב השלישי התנסו הסטודנטיות בהדרכה משותפת דו-לשונית לקבוצות תלמידים הטרוגניות, תוך שימוש ביצירות אומנות כזרז לשיח פתוח, בשני מפגשים שהתקיימו בשני המרחבים המוזיאליים. לאור מטרות הקורס, המחקר הנוכחי מנסה לענות על השאלה: האם וכיצד דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית שיושם בשני המרחבים המוזיאליים על בסיס שיח אומנותי, השפיע על פיתוח המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית בקרב הסטודנטיות?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

זהו מחקר איכותני של חקר מקרה (יוסיפון, 2016), המבוסס על שיטת ניתוח התוכן (content analysis) שמטרתה לתאר ולנתח באופן שיטתי מסרים בתוכן מסוים ולהסיק מהם מסקנות תקפות בהקשרים רחבים (Bauer & Gaskell, 2000). הניתוח התבסס על ראיונות עומק חצי-מובנים שנערכו עם 12 סטודנטיות ערביות ויהודיות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון".

4 נקטנו לשון נקבה שכן מרבית המשתתפים בקורס היו נשים, אך בכל אזכור של "סטודנטיות" הכוונה לשני המינים.

5 גלריית אום אל-פחם קיבלה הכרה כמוזיאון ביולי 2024, לאחר כתיבת המחקר. הראיונות עם הסטודנטיות התבצעו בזמן שהמוזיאון נחשב עוד גלריה, ולכן הן ואנחנו מכנות אותו כך.

המשתתפים

הסטודנטיות המשתתפות במחקר בגילאי 22-30. הן נבחרו באקראי: שש סטודנטיות (מתוך 16 בקורס) מהמחזור הראשון (2019-2020), ושש סטודנטיות (מתוך 14 בקורס) מהמחזור השני (2020-2021); בכל מחזור שלוש דוברות ערבית ושלוש דוברות עברית ($N=12$). הבחירה נועדה לשמור על סימטריה, כיוון שמחקר שעוסק ברב-תרבותיות חייב להישען על מספר משתתפים זהה מרקעים שונים הרלוונטיים למקרה הנחקר (Meshulam, 2015).

מהלך המחקר

המחקר נערך בחודש מרץ 2021 וקיבל אישור מוועדת האתיקה של רשות המחקר במכללה האקדמית בית ברל. החוקרות פנו לסטודנטיות בשיחת טלפון מקדימה, שבה הוסברה להן המטרה הכללית של המחקר, וכן ששמורה להן זכות מלאה לסרב להשתתף בו ואף להפסיק את השתתפותן בכל עת. החוקרות הבטיחו לסטודנטיות שלא יימסר מידע אישי עליהן, ושהפרטים ישמשו רק למטרות המחקר. טרם ביצוע הריאיון חתמה כל סטודנטית על טופס הסכמה מדעת המפרט את מטרות המחקר. כדי לשמור על אנונימיות הסטודנטיות ובו-זמנית לאפיין זהות נבחרו שמות בדויים המותאמים לכל אחת מהתרבויות.

הראיונות בוצעו והוקלטו בפלטפורמת זום. כל סטודנטית רואיינה בנפרד במשך כשעה. בתחילת הריאיון התבקשה הסטודנטית למסור מעט נתוני רקע. לאחר מכן היא נשאלה על חוויית השתתפותה בקורס והתבקשה להתייחס להכשרה שנעשתה לקראת התנסות זו, וכן על ההדרכה המשותפת, ובפרט הפעולה המשותפת הדו-לשונית. הסטודנטית התבקשה לתאר הצלחות, אתגרים, דילמות וקונפליקטים שהתרחשו בינה לבין בת הזוג בהוראה, להתייחס למקומה של שפת האומנות ולהבדלים בין המפגשים בשני המרחבים השונים. ראיונות העומק אפשרו למראיינת להעמיק בנושאים חברתיים ואישיים (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הראיונות נערכו בשפת האם של הסטודנטיות, כדי למקסם את יכולת הביטוי של המראיינות: החוקרת הערבייה ראינה את הסטודנטיות הערביות בערבית, והסטודנטיות היהודיות התראיינו בעברית אצל חוקרת חיצונית דוברת עברית. החוקרת היהודייה, שהייתה מיוזמות הקורס, נמנעה מלראיין כדי ליצור מרחק ראוי לשיח ולאפשר לסטודנטיות לדבר בפתחות. לאחר מכן הראיונות תומללו, ואלה שבוצעו בשפה הערבית תורגמו לעברית לצורך הנגשתם לחוקרת דוברת העברית.

ניתוח הראיונות, תוקף ומהימנות

ניתוח הראיונות נשען על המסורת התמטית של שקדי (2003) שמסווגת את הממצאים לקטגוריות ולתמות. התמות לא נקבעו מראש אלא צמחו מתוך הראיונות בתהליך אינדוקטיבי של קריאות מרובות של הטקסט המתומלל (Hsieh & Shannon, 2005). המהימנות במחקר זה הובטחה באמצעות שימוש בשתי שיטות: בדיקה חוזרת ובדיקת מהימנות בין שופטים. בשלב הראשון כל חוקרת בדקה את ניתוח הממצאים שלושה חודשים אחרי ביצוע הניתוח הראשון

בשפתה (עברית או ערבית) כדי להעמיק ולדייק בפרטים, ותוצאות הקידוד היו עקביים. לאחר מכן בוצעה השוואה בין שני הניתוחים של שתי החוקרות תוך התייחסות להקשרים התרבותיים, והתגלתה הסכמה גבוהה בנוגע לפרשנות הממצאים. נוסף על כך, ריבוי הממצאים החוזרים על אותה תמה משמש דרך לאישור מהימנות כלי המחקר. תוקף מחקרנו אובטח על ידי בניית טבלת קידוד המבטאת את הסקירה התאורטית שביסוד הניתוח (תוקף מבנה construct validity) (Bauer & Gaskell, 2000).

הצגת ה"עצמי" של שתי החוקרות תורמת לאמינות המחקר, שכן החוקר האיכותני עשוי להיות מושפע ממערך ההשכלה, מהתרבות ומהניסיונות שלו (Ely et al., 1997). מחקר זה הוא תוצר של עבודה שיתופית בין שתי חוקרות המאמצות את הערכים הרב-תרבותיים והפלורליסטיים באופן אוניברסלי ובחברה הישראלית בפרט, כמו גם בעשייתן האקדמית. שתי החוקרות הן חלק מצוות המחקר של המרכז לקידום חיים משותפים ומרצות באותו מוסד אקדמי המכשיר מורים ערבים ויהודים. למרות השותפות הערכית, לכל חוקרת פרופיל ייחודי: האחת, יהודייה דוברת עברית, מרצה לאומנות וחוקרת את הקשר בין אומנות וחינוך רב-תרבותי. חוקרת זו סיפקה פרספקטיבה פנימית בהיותה מיוזמות הקורס הנחקר. השנייה, ערבייה דוברת ערבית, מרצה לחינוך לשוני וחוקרת חינוך לשוני רב-תרבותי. חוקרת זו סיפקה פרספקטיבה חיצונית בהיותה מנותקת מהפעילות החינוכית בקורס.

השותפות בין שתי חוקרות משתי תרבויות ודיסציפלינות נתפסת כחיונית למחקר מכמה סיבות: (1) היא אפשרה התגברות על מחסומים תרבותיים המקשים על חוקרים בבואם לחקור משתתפים בעלי השתייכות אתנו-לאומית אחרת (Padill, 2004), במיוחד בהקשר של היחסים המורכבים בין יהודים לערבים בישראל; (2) היא חיזקה את חופש הביטוי של המרואיינות שהתבטאו בשפת האם שלהן; (3) היא סייעה בהימנעות מסטראוטיפים והטיות (Yee, 1992); (4) היא העשירה את ניתוח הנתונים בכך שסיפקה שתי "עדשות" שדרכן היה ניתן לבחון את "העובדות" (Padill, 2004); (5) היא העמיקה את ניתוח הממצאים בהקשרם התרבותי (Lincoln & Guba, 1985).

ממצאים

במחקר נמצאו ארבע תמות מרכזיות: ההוראה המשותפת, ההוראה הדו-לשונית, המרחב המוזיאלי ושפת האומנות וההכשרה להוראה בין-תרבותית. כיוון שנוכחות השפה הערבית בהוראה הדו-לשונית נתפסה באופן שונה עבור כל קבוצה, בתמה זו יובאו בנפרד תגובות הסטודנטיות הערביות והיהודיות.

ההוראה המשותפת

השפעת ההוראה המשותפת על פיתוח יחסים חיוביים רוב הסטודנטיות הדגישו כי ההוראה המשותפת חיזקה במידה רבה את הקשרים בין הסטודנטיות הערביות והיהודיות. תהליך התכנון המוקדם, שבו נדרשו הסטודנטיות לחשוב יחד על מערך

ההוראה, היווה בסיס חזק לבניית שיתופי פעולה מוצלחים (ראו תמונה 1). הן תיארו מערכת יחסים חיובית המאופיינת בהכלה, במחויבות ובעזרה הדדית, תוך חלוקת תפקידים שוויונית: "אני מרגישה שבאמת אנחנו שוות ב [...] כלומר שלה יתרונות עליי, ולי יש יתרונות עליה במקומות מסוימים, וכאילו אין את המעמדות האלה כמו שיש במדרשה" (ירדן [י]). קשרים אלה סיפקו לסטודנטיות תחושת נוחות וביטחון להביע את דעותיהן: "תמיד הייתי קצת מתביישת, לא ידעתי להגיב, לא ידעתי להביע את דעתי, אבל בפעילות זו, בתוך קבוצה שהיו בה יהודים וערבים, דיברתי בשתי השפות והבעתי את דעתי. הקבוצות הקטנות נותנות לך ביטחון עצמי" (סאג'דה [ע]).



תמונה 1. שתי סטודנטיות (יהודייה וערבייה) מתכננות יחד את מערך ההדרכה לקראת המפגש עם התלמידים, אל מול העבודה של שרון פוליאקין. מתוך הסדרה "כביש מספר 531", טכניקה מעורבת על ברזל, 2018, באדיבות האומנית וגלריה גורדון. הוצגה במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית.

החשיפה למגוון פרספקטיבות דרך ההוראה המשותפת הובילה להבנה הדדית, לפתיחות ולגמישות בקרב הסטודנטיות. חילוקי דעות, שהיו בלתי נמנעים, נתפסו כאתגר שניתן להתגבר עליו באמצעות תקשורת פתוחה, חיפוש פתרון מוסכם, ויתור, שכנוע הדדי או קבלת דעת הרוב: "כאילו היו הרבה דברים שאני הייתי עושה לגמרי אחרת, אבל ברגע שנתתי לזה להיות של

שתינו אז ויתרתי עליהם" (ירדן [י]). תהליך זה אפשר לסטודנטיות ללמוד זו מזו: "לא יכולתי לראות את הטעויות שלי, אלא היא [השותפה היהודייה] יכלה לראות אותן, כי אני למעשה בתוך הסיטואציה, והיא שרואה מבחוץ ומשלימה אותי. ואם הייתה מבקשת ממני לשנות משהו, הייתי משנה, וזה היה הדדי משני הצדדים" (הבה [ע]).

המדריכות בקורס כדגם לחיקוי

רוב הסטודנטיות התייחסו לשיתוף הפעולה בין מרצות הקורס מהמכללה למדריכות מהמוזיאון, ערביות ויהודיות, כמעורר השראה וכדגם לחיקוי שעזר להן לנהל את ההוראה המשותפת: "זה היה מעורר השראה ממש לראות איך הן [המדריכות: ערבייה ויהודייה] עובדות ביחד בהרמוניה כזאת. אמ [...] זה ממש, זה ממש היה לי [...] פשוט ללמוד מהן איך להדריך" (אילנית [י]). במיוחד הודגשה הנוכחות של המדריכה הערבייה ממוזיאון הרצליה, שנתפסה בעיני הסטודנטיות הערביות כמקור לתמיכה: "כל הזמן היא [המדריכה הערבייה] תמכה בנו, והרגשנו שהיא נקודת חוזקה עבורנו בתוך הקורס [...] היא סיפקה לנו ביטחון לומר את מה שאנחנו רוצים, היכולת להביע את דעתי אפילו אם היא לא מקובלת על הצד השני" (ביאן [ע]).

אתגרים ודילמות בהוראה משותפת

הסטודנטיות לא התעלמו מהקשיים, מהאתגרים ומהדילמות שעלו בתהליך ההוראה המשותפת. אי-היכרות המקדימה בין המשתתפות הייתה אתגר להבניית השותפות, שכן בשגרת היום-יום בקמפוס לא מתפתחים קשרים אישיים. אי-היכרות זו בלטה במיוחד במחזור השני, שבו השתתפו סטודנטיות מכמה שנתונים. היו סטודנטיות שהמליצו לערוך מפגש היכרות מקדים לפני תחילת תהליך ההוראה, שבו יתנסו בעצמן בשיח ובדיאלוג בין-תרבותי בסוגיות אישיות ואחר כך אומנותיות, לפני שייגשו להדרכת התלמידים: "אם יוקדש זמן במהלך הקורס שפשוט נתמקד במפגש הבין-אישי [...] בתור בנות אדם שמגיעות מרקעים שונים אל אותו מקום במפגש גיבוש והיכרות [...] כדי שתהיה תחושה שאנחנו באנו להיות, ולא רק להספיק לעשות" (נעמה [י]).

בנוסף לכך, סטודנטיות הדגישו שההוראה המשותפת דורשת מיומנויות תקשורת מיוחדות. אחד האתגרים העיקריים שהתעוררו היה הקושי בחלוקת תפקידים שוויונית בין כל המשתתפות. פערים בדומיננטיות של חלק מהסטודנטיות, הנובעים מתכונות אישיות, השפיעו על הדינמיקה הקבוצתית והפריעו לשיתוף פעולה: "ההוראה המשותפת הייתה מורכבת לא בגלל ערבית-עברית, אלא בגלל שאחת הסטודנטיות הייתה יותר מדיי דומיננטית" (טלי [י]).

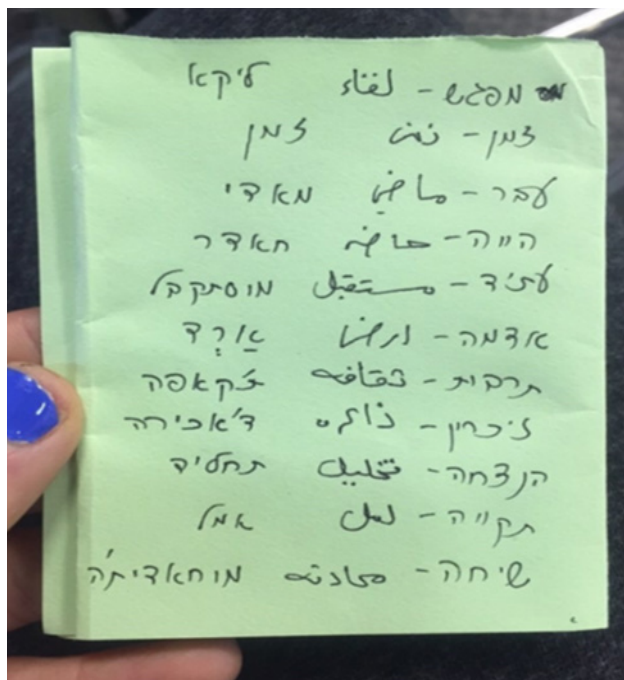
ההוראה הדו-לשונית בראי הסטודנטיות הערביות

דו-לשוניות כמבססת שוויון, צדק חברתי ומודעות רב-לשונית

כל הסטודנטיות הערביות הצביעו על חשיבות ההוראה הדו-לשונית, שכן נוכחות שתי השפות, העברית והערבית, העבירה מסרים פלורליסטיים של שוויון, כבוד, קבלה והכלה של שתי התרבויות. הן ראו חשיבות בכך שכל אחד מהצדדים נחשף לשפת האחר: "חשוב להשתמש

בשתי השפות, כך אני נותנת מענה לכל תלמיד שנמצא אצלי, לא בגלל שאתה שייך לקבוצה א' אז אני אדבר איתך בשפה שלך, או בגלל שזאת השפה הנפוצה, לא, אני רוצה לדבר עם כל אחד בשפה שלו" (למא [ע]). זאת ועוד, נוכחות השפה הערבית נתפסה בעיני רוב הסטודנטיות הערביות כאקט המבסס צדק חברתי, משום שהערבית נעדרת במוסדות הציבוריים ובאקדמיה, והסטודנטיות הערביות משתמשות בה רק לצורך תקשורת בין-אישית: "אנו לומדות במקום שלא מדברים בו בשפה ערבית [...] ולכן זה כשלעצמו שונה שישבנו בקבוצות, וזה בסדר שנדבר ערבית" (ג'ואן [ע]).

מדברי הסטודנטיות הערביות עולה כי הן פיתחו מודעות לגיוון הלשוני בחברה הישראלית כמו גם לתופעת העירוב הלשוני בקרבן: "ברור שיש כאן שני עמים שמדברים שתי שפות שונות, ולכן זה טבעי שהערבי ידבר ערבית ולהפך. וזה טבעי שנעשה שימוש במיקס" (נאדיה [ע]). נוסף על כך, השימוש בערבית נתפס על ידי חלק מהסטודנטיות הערביות כגשר תרבותי; הסטודנטיות היהודיות התעניינו בשפה, שאלו מה פירוש המילים וביקשו לתרגמן, וכך נוצר שיח ודיאלוג בין-תרבותי סביב השפה (ראו תמונה 2).



תמונה 2. מילון שיצרו הסטודנטיות היהודיות והערביות הכולל מילים בעברית, תרגום לערבית ותעתיק

דו-לשוניות כמקור להעצמה ולחיזוק הזהות

בעקבות נוכחות השפה הערבית הדגישו הסטודנטיות הערביות תחושות חיוביות, כמו נוחות, סיפוק, ביטחון ושייכות, לצד תחושת גאווה בזהותן האישית, המקצועית והקולקטיבית. היו שחשו שחרור מהמחויבות לדבר בעברית בנוכחות הסטודנטיות היהודיות בשל חוסר הבנתן את השפה הערבית, או משום שלעיתים השימוש בערבית מעורר ביהודים חשדנות והתנגדות: "היה מאוד יפה ומאוד נוח ומאוד מספק שאני מדברת בשפה הערבית בנוחות, ואף אחד לא מבקש ממני לדבר עברית" (ג'נא [ע]).

יתרה מכך, הסטודנטיות הערביות הרגישו שהפכו מגורם פסיבי לאקטיבי, ואף לאחראיות לשיח בשל ידיעת שתי השפות, לעומת הסטודנטיות היהודיות הדוברות שפה אחת. בעקבות כך התעצמה תחושת המסוגלות שלהן: "בדרך כלל הסטודנטיות היהודיות השתתפו יותר בדיונים. פעילות זו אפשרה לנו [הסטודנטיות הערביות] לדבר יותר, להיות בטוחות יותר בעצמנו ולהרגיש שאנחנו מסוגלות ללמד את היהודים ולא רק את הערבים" (ביאן [ע]) (ראו תמונה 3).



תמונה 3. סטודנטית ערבייה מובילה את השיח אל מול היצירה של מיכה אולמן, "דו־משפחת", 2018. מיצב תלוי מקום, אדמת חמרה. הוצג במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית.

תרומת הדו-לשוניות לפיתוח האוריינות הלשונית

הסטודנטיות הערביות הדגישו כי ההוראה בשתי השפות הייתה חיונית מבחינה פונקציונלית ותרמה לפיתוח האוריינות הלשונית של כלל התלמידים. ההנגשה הלשונית לערבית סייעה לתלמידים דוברי ערבית להבין את החומר לעומק ולהשתתף באופן פעיל בשיעורים: "השימוש

בערבית עזר לתלמידים הערבים, הוא אפשר להם להביע את דעתם בערבית" (סאג'דה [ע]). במקביל, החשיפה לשפה העברית שיפרה את יכולות התקשורת שלהם בשפה השנייה. סטודנטית אחת הדגישה את חשיבות חשיפת התלמידים הערבים לשפה העברית בהיותה השפה הדומיננטית והרשמית במדינת ישראל: "מאוד חשוב שהם [התלמידים הערבים] ישלטו בשפה של המדינה בה אנו חיים" (נאדיה [ע]). כמו כן, הסטודנטיות ציינו שהתלמידים היהודים למדו כמה מילים בערבית, אך באופן מצומצם.

הסטודנטיות הערביות עצמן ציינו כי ההוראה הדו-לשונית תרמה תרומה ניכרת להעשרת אוצר המילים והמושגים האומנותיים שלהן בערבית. עבור רבות מהן זו הייתה ההזדמנות הראשונה לחוות למידה והוראה בתחום האומנות בשפה הערבית, זאת לאור העובדה שהכשרתן האקדמית הייתה רק בעברית ובבתי ספר יהודיים. תרומה זו זוכה לחשיבות מיוחדת עבורן בשל כוונתן ללמוד בעתיד בבתי ספר ערביים או להשתתף בתערוכות אומנות המתקיימות בערבית: "אני כסטודנטית ערבייה יש לי בעתיד רצון להציג עבודות אומנות ולכתוב עליהן ולהסביר אותן בשפה הערבית" (סאג'דה [ע]).

אתגרים ודילמות בהוראה דו-לשונית

במקביל להדגשת החינויות בהוראה הדו-לשונית הועלו גם דברי ביקורת, קשיים ודילמות. רוב הסטודנטיות הערביות ציינו שהשימוש בשתי השפות לא היה סימטרי ומאוזן, והעברית הייתה דומיננטית יותר: "השימוש בעברית בלט יותר, כדי שכולם יבינו" (הבה [ע]). הסיבה לכך, לדעת אחת הסטודנטיות, היא שהסטודנטיות היהודיות אינן מבינות ערבית, מפני שאין חובה ללמוד ערבית בבתי הספר בישראל, בעוד חובה ללמוד עברית בחברה הערבית. סטודנטית אחרת התאכזבה מכך שהסטודנטיות היהודיות למדו רק מילים בודדות בערבית: "חבל שהן [הסטודנטיות היהודיות] לא הספיקו ללמוד מילים ומונחים בסיסיים בערבית, כמו למשל המילה 'מפגש'. צריך זמן יותר ארוך על מנת שיוכלו ללמוד יותר ערבית" (הבה [ע]).

השימוש בשפה הערבית עורר דילמה משמעותית בקרב הסטודנטיות הערביות. מצד אחד, הן רצו להשתמש בשפת אימן, ומצד שני, הן חששו מכך שעמיתותיהן היהודיות לא יבינו אותן. כמו כן, הן חששו שהשימוש בערבית מול יהודים יעורר תחושות חשד ואי-אימון: "אם את היית במקום אחר ורצית לדבר ערבית, אפילו משפט אחד, ייתכן שזה יהיה לא מקובל עליהם או שהם יחשבו, את יודעת, שיהודים יש להם מחשבות, שאם אני מדברת בשפה הערבית, והם לא מבינים, אז אני מקללת אותם" (נאדיה [ע]). הסטודנטיות הערביות אף ציינו שהיו צריכות לשכנע את התלמידים הערבים לדבר בשפת אימם, ונדרש זמן עד שהתלמידים הפנימו שמותר להם, ואף רצוי, לדבר בשפה הערבית: "התלמידים הערבים היו אומרים איך נדבר ערבית? ייתכן שלא יבינו אותנו, ולכן במפגש הראשון איתם היה קשה, ולקח זמן עד שהם הבינו שזה בסדר לדבר ערבית במקום הזה" (ג'אנה [ע]).

בנוסף לכך, הסטודנטיות הערביות זיהו מספר אתגרים לשוניים בהוראה דו-לשונית. ראשית, הן חשו קושי בשימוש בשפה הערבית באופן טהור, ללא שילוב מילים עבריות: "כשרצינו להסביר

בערבית, אז יצאה מילה ראשונה בערבית, והשנייה כבר בעברית" (נאדיה [ע]). סטודנטית אחת הביעה תחושת אשמה על כך ש"הערבים הזניחו את שפתם, והם מתקשים דווקא בשפת אימם ולא בשפה העברית" (ג'אנה [ע]). שנית, הסטודנטיות דיווחו על מחסום רגשי כלפי השימוש בשפה העברית, שכלל פחד וביישנות: "בשפה העברית לא היה קושי, אלא פחד לדבר אותה [...] זה שאני לא בטוחה שאני יודעת עברית באופן שמספיק ללימוד תלמידים שזאת שפת אמם" (למא [ע]). מדברי הסטודנטיות הערביות עולה שההוראה בשתי השפות דרשה זמן כפול, וגם חשש שהכפילות עלולה לשעמם את התלמידים שנאלצים לשמוע כל מסר פעמיים. סטודנטית אחת התלבטה למשל: "האם בהוראה דו-לשונית צריך לתרגם באופן מילולי, או להעביר את המסר הכללי כדי שהתלמידים יבינו?" (הבה [ע]). היו סטודנטיות שהצביעו על חשיבות חלוקת המסרים בצורה שוויונית בין שתי השפות, ללא תרגום משפה לאחרת. לשם כך הן נעזרו בהמחשה ויזואלית ובשפת הגוף בניסיון להעביר מסרים: "ההסבר שלנו בשתי השפות היה באופן המאפשר את הבנת שני הצדדים [שתי השפות], ובשלב מסוים היינו מתחילות להסביר בעברית, ולא הייתי חוזרת על ההסבר, הייתי ממשיכה בערבית" (נאדיה [ע]).

ההוראה הדו-לשונית בראי הסטודנטיות היהודיות

הוראה דו-לשונית כמספקת חופש בחירה וכמעוררת סקרנות ואמפתיה רוב הסטודנטיות היהודיות ראו חשיבות בשימוש בהוראה דו-לשונית בהכשרה זו כמהלך שהעניק חופש בבחירת השפה הרצויה עבור כל משתתפת: "תמיד היה מקום לשתי השפות. כל מי שרצה לבטא משהו היה לו מקום לזה" (יעלה [י]).

לגבי הנכחת השפה הערבית, חלק מהסטודנטיות היהודיות ציינו שההקשבה לשפה הערבית עוררה בהן סקרנות רבה, והן אף למדו כמה מילים חדשות בהכשרה. השימוש בשפה הערבית עורר בחלקן תחושות אמפתיה ופתיחות ונתפס כאקט שוויוני שדרכו הן התוודעו לקשיים הלשוניים של הסטודנטיות הערביות המשתמשות בעברית כשפה שנייה במהלך הלימודים: "אני חושבת שזה היה מאוד משמעותי לעבור את זה. רגע לשבת, לא להבין מה אומרים, וכאילו להכיל את הסיטואציה ולהרגיש איך זה מרגיש" (ירדן [י]). הסטודנטיות היהודיות שמחו לראות את חברותיהן הערביות משתתפות בשיח יותר מאשר בלימודים בקמפוס, והדבר בלט במפגש השני בגלריית אום אל-פחם שבו הרגישו ביטחון ושייכות: "הייתה שם יותר פתיחות ונינוחות ביחס לשפה ולתרבות שלהן [הסטודנטיות הערביות]" (אלון [י]).

אתגרים ודילמות בהוראה דו-לשונית

לצד החשיבות שראו בהוראה הדו-לשונית, העלו הסטודנטיות היהודיות גם ביקורת. הן סיפרו שהשפה העברית עדיין הייתה דומיננטית יותר מהערבית, ולא פעם השימוש בערבית נותר כנספח תרגומי לעברית ולא כשפה המתקיימת בפני עצמה: "התפקיד של השפה הערבית, מה, הוא רק לתרגם כאילו?" (אלונה [י]).

נוסף על כך, למרות הכוונה ליצור סביבה שוויונית באמצעות פעילות דו-לשונית, חלק מהמשתתפות היהודיות חשו כי השוויון לא הושג במלואו. הסיבה לכך, לטענתן, היא הפער הלשוני: לעומת הסטודנטיות הערביות שהבינו את שתי השפות, הסטודנטיות היהודיות לא הבינו את הערבית. חוסר ההבנה הזה יצר תחושה של ניכור וזרות בקרב חלק מהסטודנטיות היהודיות והעלה שאלות לגבי האפשרות להשיג שוויון לשוני אמיתי בסיטואציה שבה השימוש בשפה מסוימת מקדם קבוצה אחת, ובה בעת הוא מדיר את הקבוצה האחרת: "פשוט בשבילן [הסטודנטיות הערביות] זה, וכאילו מבטלים את ההיררכיה הלשונית, ואז סוף כל סוף לאפשר לסטודנטיות הערביות לדבר בשפתן על אומנות... משהו שלא קורה 98% מהזמן בלימודים שלהן [...] ואני מרגישה שבעצם האקט הזה יותר מאשר הוא פדגוגי, הוא מחאתי. [...] אני מחוץ למשחק [...] אין כאן תקשורת. יש כאן העמדה ברורה של סצנה שהיא מקיאה החוצה מהתקשורת פלג נרחב של הקבוצה. [...] האם זה שוויון?" (נעמה [י]).

זאת ועוד, גם הסטודנטיות היהודיות התייחסו לאתגר המעבר בין השפות ולהתלבטות אם ומתי לתרגם: "מה, להגיד כל דבר פעמיים? [...] בהיבט הזה [לתרגם] הכול, כל הזמן היינו צריכות להבין איך אנחנו עושות את זה" (ירדן [י]).

המרחב המוזיאלי ושפת האומנות

המרחב המוזיאלי כזירה פלורליסטית

כל הסטודנטיות, הערביות והיהודיות, זיהו במרחב המוזיאלי מאפיינים ייחודיים המקדמים פלורליזם ושיח בין-תרבותי. גיוון היצירות והקולות המייצגים זהויות ותרבויות שונות, בשילוב הסקרנות והפתיחות של המבקרים, יוצרים סביבה המזמינה דיאלוג ומפגש בין-תרבותי: הרעיון הוא שבמקום הזה [המוזיאון] אנחנו יכולים למצוא אנשים המשתייכים לתרבויות ולמקומות שונים [...] עובדה, כשאנחנו מבקרים במוזיאון אנחנו לא מחפשים יצירה פוליטית, אנחנו בפועל הולכים לראות אומנות [...] וכך אנחנו יכולים לגלות נקודות מבט שונות, כי אם אני למשל צופה ביצירה של מיכה אולמן, אז אני נחשפת לנקודת המבט שלו, וכך אני נחשפת לתרבות שונה, נחשפת לדברים חדשים. האפשרות הזו להיחשף לרעיונות ולדעות של האחר איננה נמצאת בכל מקום, כמו בסופרמרקט למשל. המבקר במוזיאון, או בכל מרכז תרבותי, הולך מתוך רצון להתפתח מבחינה תרבותית, הוא לא הולך כדי לסיים משימה מסוימת, הוא הולך כי הוא רוצה להוסיף ידע תרבותי לידע שלו, ולכן אין לו בעיה שהוא יפגש עם יהודי או ערבי או כל אדם אחר. (נאדיה [ע])

בנוסף לכך, המעבר בין שני מוזיאונים המייצגים את שתי התרבויות חשף כל אחת מהסטודנטיות לתרבות האחרת: "המעבר מאפשר חשיפה לתרבויות שונות, הסביבה של מבני המוזיאונים שונה, וגם מבני המוזיאונים והעיצוב שלהם שונה" (נאדיה [ע]); ובאופן ספציפי המעבר לגלריית אום אל-פחם, המייצגת את תרבות המיעוט, העניק לסטודנטיות הערביות תחושת שייכות: "הרגשנו כמו בבית" (היבא [ע]), ובמקביל עורר התפעלות וסקרנות בקרב הסטודנטיות היהודיות: "לבוא

לאום אל-פחם זה היה כמו לטוס לחו"ל, זה ממש הייתה סביבה שונה לגמרי [...] כמו עלייה לרגל. נוסעים שעה וחצי ואז פתאום מגיעים למקום שיש בו שפה שונה, כל שלטי החוצות הם בשפה שאני לא מכירה" (אילנית [י]). יתרה מזו, המעבר לגלריית אום אל-פחם עורר אצל הסטודנטיות היהודיות תהליך של השוואה ביקורתית. הן שמו לב לפערים בולטים בתשתיות ובסביבה ולחוסר סימטריה ושוויון בין שני המקומות: "התשתיות החשופות בגלריה להבדיל ממה שמוזיאון הרצליה בנוי. נגיד זה משהו ש... שכן נצרב לי נורא" (נעמה [י]).

שפת האומנות כשפה מגשרת

רוב הסטודנטיות, הערביות והיהודיות, ראו בשפת האומנות נקודת מפגש בין שתי הקבוצות: "יש לאומנות את הכוח הזה, לא יודעת, ליישב, ליישב סיטואציות מורכבות" (ירדן [י]). האומנות כשפה חזותית מייצרת בסיס משותף אוניברסלי, ובמקביל ניתנת לפירוש שונה על פי המטען האישי והתרבותי של כל צופה ומאפשרת ליצור חיבור לא-מילולי בין האנשים: "כמו שפת התינוקות, איך למשל שני תינוקות, אחד מרוסיה והשני למשל מאפריקה, יכולים לייצר שפה ביניהם ולשחק ביחד, אותו הדבר לגבי האומנות" (נאדיה [ע]). כמו כן, השיח סביב יצירת האומנות יכול להוות פלטפורמה להעברת ידע, בעודו מעורר רפלקציה והתבוננות פנימית לצד דיאלוג, מפני שהצופים השונים המתבוננים ביצירה יכולים לתקשר ביניהם, להחליף דעות ופרשנויות, בפרט בהקשרים רב-תרבותיים: "היא [האומנות] לא חד-משמעית, ניתן לייצר עליה איזושהי שיחה, דיון. יכולות להיות עליה דעות שונות, והיא בעצם מאפשרת איזושהו מרחב של שאילת שאלות" (ירדן [י]).



תמונה 4. שיח של סטודנטיות עם תלמידים אל מול היצירה של באשיר מח'ול, "מותרות ועונשין". הוצגה בגלריה לאומנות באום אל-פחם.

סטודנטית ערבייה הוסיפה שליד היצירה האומנותית במוזיאון נוצרת אפשרות להביע דעות שבדרך כלל בני המיעוט הערבי נמנעים מלהביע אותן במרחבים ציבוריים אחרים, במיוחד דעות בסוגיות הקונפליקט הלאומי, המתעוררות מתוך תוכני היצירות (ראו לדוגמה את יצירתו של מיכה אולמן בתמונה 3 ואת היצירה של באשיר מח'ול בתמונה 4).

דילמות ביחס למרחב ולשפת האומנות

לצד חינויות שפת האומנות במפגשים בין-תרבותיים העלו הסטודנטיות התלבטויות לגבי מקומם של המוזיאון, האומנות והשיח האומנותי שמתרחש בחלליו בהקשר של המפגש והדיאלוג הבין-תרבותי. הן התלבטו אם לעורר בתחילה שיח על יצירות האומנות או שיח על עצם המפגש הבין-תרבותי: "היה מאוד ברור שעסקנו בשני הדברים בו-זמנית. אבל נוצר איזשהו ערבוב שכאילו אני לא יודעת איפה הדגש, האומנות או הרב-תרבותיות [...] הרגשתי שהאומנות איכשהו נסוגה" (טלי [י]). לדעת אחת הסטודנטיות, סיפורי החיים האישיים והאותנטיים של המשתתפות במפגשים בין-תרבותיים אפקטיביים יותר מאשר הדיבור על היצירה האומנותית. היא סיפרה על הסטודנטית הערבייה שעמדה מול הנוף על גג הגלריה של העיר אום אל-פחם ושיתפה על חייה האישיים בעיר: "היא פשוט דיברה על חייה מהמקום שלה. וזהו, והיה לזה את הכי הרבה אימפקט, הכי הרבה כוח [...] אל מול כל שאר הפעילויות שבהן כאילו הממסד הכתיב לה מה היא צריכה לומר" (אילנית [י]) (ראו תמונה 5).

בנוסף לכך, היו סטודנטיות שטענו ששפת האומנות כשלעצמה אינה יכולה להיות המגשרת במפגשים בין-תרבותיים אם אין מתקיימים תנאים מקדימים, כגון עניין באומנות ובחירת עבודות אומנות בדגש פלורליסטי: "האומנות זה משהו שהוא כאילו מן מפתח למי שממש רוצה, כאילו למי שזה מעניין אותו, כאילו הדלת הייתה פתוחה אבל לא כולם רוצים להיכנס בה" (טלי [י]).



תמונה 5. שיח סטודנטיות על הגג של גלריית אום אל-פחם

הכשרה להוראה בין-תרבותית

הכשרה להוראה בין-תרבותית כמעודדת שינוי תודעתי ופעילות חברתית כל הסטודנטיות, ערביות כיהודיות, הצביעו על חשיבות ההכשרה המבוססת על מפגשים בין-תרבותיים שמעוררים סוגיות רב-תרבותיות. כולן ראו חשיבות בשינוי התודעתי הקשור בסוגיות הרב-תרבותיות והרב-לשוניות במהלך הכשרה אומנותית-חינוכית זו. סטודנטית תיארה את חוויית השתתפותה בהכשרה באומרה: "פתאום איזה עוד חלק נפתח לך שאת לא ידעת בכלל" (ירדן [י]). סטודנטית יהודייה התייחסה לחשיבות יצירת מפגשים עם קבוצת מיעוט, משום שהם מעוררים מודעות למעמדן השולי של קבוצות מוחלשות בחברה הישראלית ולחשיבות הנכחת קבוצות מודרות וביסוס מעמדן החברתי.

כמו כן, בראיונות נמצא שהתפתחה מודעות לצורך בשינוי המציאות המורכבת והמאתגרת על ידי עשייה חינוכית-אומנותית. כמה מהסטודנטיות התעניינו בהמשך קיום מפגשים בין-תרבותיים תוך שיתוף פוטנציאלי ביניהן כמורות בעתיד, במטרה להשפיע על פיתוח המודעות הרב-תרבותית בקרב התלמידים:

הפרויקט הזה היה פרויקט מאוד מיוחד בעיניי. גם כשהייתי בו כל הזמן חשבתי איך אני גרה כאן בקיבוץ ליד העיר טירה, וכל הזמן אמרתי אם רק היינו אולי מצליחים לקדם פה איזשהו פרויקט של איזה גלריה שיתופית כזאת, כאילו להביא אומנים מטירה לכאן, לעשות איזה משהו. כי גם ה... גם בין שני הישובים האלה יש איזה מידה מסוימת של מתח. [...] אני חושבת שהייתי רוצה לראות את התוכנית הזאת כאיזה תוכנית שנתית, כאילו משהו כזה שקורה בבית ספר באופן שנתי. (יעלה [י])

סטודנטית ערבייה המלמדת בבית ספר יהודי ציינה שהיא תופסת את עצמה כמייצגת את התרבות הערבית בקרב תלמידים יהודים, ולכן היא "מנסה לחשוף את תלמידיה לתרבות ולשפה הערבית באמצעות אסטרטגיות שונות, כמו ההוראה הדו-לשונית" (הבה [ע]).

מגבלות ההכשרה להוראה בין-תרבותית

לצד הדגשת חשיבות ההכשרה להוראה בין-תרבותית עלתה גם ביקורת בקרב כמה מהסטודנטיות על מוגבלותה של ההכשרה לעורר לשינוי אמיתי ומהותי, היות שהיא מצומצמת בהיקפה ואינה מתמשכת. להערכתן, החיבור הבין-אישי עם הצד ה"אחר" לא ימשך אחרי ההכשרה ולא יועבר למציאות: "ברמה האישית, הבין-אישית, הייתי רוצה שתהיה בחורה אחת ערבייה שאני אתחבר אליה ברמת החברה לחיים. יש איזושהי אכזבה [...] הבנה מתסכלת שכאילו זה לא לגמרי יכול באמת להתחבר. כי החיבור היה די מלאכותי [...] הייתי רוצה שקורס כזה, כאילו באידיאל שלי, שיוביל, שיהיה לו הדים יותר גדולים מזה [...] אני לא יודעת אם הציפייה שלי היא, היא אפשרית" (ירדן [י]). זאת ועוד, יש כאלה שהצביעו על ההשפעה המצומצמת של פעילות זו על תלמידי בית הספר ועל ההיכרות השטחית ביניהם בשל מספר המפגשים המצומצם: "הם [התלמידים] לא הספיקו להכיר זה את זה. במפגש הראשון ההיכרות הייתה מאוד שטחית, במפגש השני הם התחילו להכיר לעומק, ואז הפעילות הסתיימה" (היבא [ע]). כמו כן הודגש היעדר ההתייחסות

לסוגיות מהותיות וקונפליקטואליות שמציקות לשני הצדדים בפעילות זו: "לא מדברים על שום דבר באמת מהותי, אלא רק על השיעור [...] מתעלמים מכל המציאות" (אילנית [י]).

דיון וסיכום

מחקר זה בחן את השפעת דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית בחינוך לאומנות שיושם במרחב המוזיאלי, על פיתוח המודעות הרב-תרבותית והרב-לשונית בקרב סטודנטיות ערביות ויהודיות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון". ממצאי המחקר מראים שדגם זה עורר מודעות רב-לשונית ורב-תרבותית, בעוד שפת האומנות תפקדה כשפה מגשרת בין שתי השפות והתרבויות ויצרה עירוב לשוני (translanguaging). במקביל עולה גם מורכבות בנוגע לדילמות ולאיתגרים בהוראה משותפת דו-לשונית באופן כללי, ובהקשר האומנותי בפרט, כמו גם תהייה לגבי עומק ומשך השפעת דגם ההוראה הנבדק.

הממצאים מראים שההוראה המשותפת שהתבססה על שיתוף פעולה יצרה אינטראקציה חיובית והיכרות הדדית בין הסטודנטיות היהודיות והערביות תוך בחינה ביקורתית של יחסי הכוח בין הקבוצות ובין החברות שהן משייכות אליהן (לב טוב, 2020; Bekerman, 2007). בין הצדדים התעוררו תחושת שוויוניות וביטול ההיררכיה המעמדית, והתקיימו שילוב תכנים והבניית ידע מרובת פרספקטיבות, וזאת בהתאם למטרות החינוך הרב-תרבותי בכלל (Banks & Banks, 2009), והחינוך לאומנות בגישה רב-תרבותית בפרט (Chin, 2013), במיוחד על רקע הקונפליקט בין הקבוצות (Cabedo-Mas et al., 2017; Miralay, 2020). בהקשר של הכשרת מורים ניכר שהפעולה המשותפת אפשרה לסטודנטים להוראה התמודדות רגישה ומודעת לסוגיות רב-תרבותיות (פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2020; Oryan & Ravid, 2019), כאשר לאורך התהליך עמדה השיתופיות למבחן בשל דילמות שהתעוררו והצורך בתיאום, בויתור הדדי, בגמישות ובסובלנות (Friend, 2008; McDuffie, 2009; Villa, 2008). באופן ספציפי הפעולה המשותפת אפשרה לסטודנטיות הערביות, המייצגות את קבוצת המיעוט, להתגבר על מחסומים חברתיים ורגשיים שחוו טרם הקורס, במהלך הלמידה בקמפוס (אג'באריה ותותרי, 2016).

אשר לשפות, הפעולה המשותפת הדו-לשונית שדרשה שיתוף פעולה, תיאום שפתי לצד גיבוי ותלות הדדית, יצרה יחסי אמון וקרבה (Peral Santamaría & Strotmann, 2019; Schwarz & Gorgatt, 2018). כמו כן, הפעולה הנכיחה זהויות ושוויון בין הקבוצות מתוך רגישות ליחסי הכוח (ח'לף, 2023; García & Lin, 2017; Bekerman & Shhadi, 2003). בלט במיוחד הגילוי ההדדי של נקודות החוזקה של קבוצת המיעוט, ששינה את תפיסת יחסי הכוח במהלך הפעולה; בשל השליטה של הסטודנטיות הערביות בשתי השפות הן קיבלו אחריות לשיח וחשו מועצמות. מנגד, הסטודנטיות היהודיות שאינן מבינות את השפה הערבית, היו תלויות בעמיתותיהן ששולטות בשתי השפות, ויתרה מזו, נחשפו ליכולות של הסטודנטיות הערביות בניהול שיח, מהלך שאינו מתקיים בלימודים הסדירים. בנוסף לכך, התעורר רצון של הסטודנטיות היהודיות והערביות לפעול בעתיד כסוכנות שינוי המבססות ערכי שוויון וצדק חברתי (García, 2017; Schwarz & Gorgatt, 2018).

ממצאים אלה תומכים ב"תאוריית המגע" (Allport, 1954), שלפיה מגע מיטבי בין קבוצות בקונפליקט יפחית דעות קדומות אם יתקיימו בין הקבוצות מפגש סימטרי, שיתוף פעולה, מטרות משותפות וסמכות תומכת. זאת ועוד, המחקר תומך במודל ההרחבה של תאוריית המגע (Pettigrew, 1998), המתייחס גם לתהליכים המתרחשים במהלך המגע, כגון למידה על הקבוצה האחרת והערכה מחודשת של הקבוצה העצמית. אופי המגע שהתקיים בפעילות שנחקרה מתאים למודל השני שמציעה מעוז (Maoz, 2011), המתבסס על פרויקטים משותפים ופעולה הדדית למען מטרה עליונה משותפת, שבמהלכה מועצמת בעקיפין הקבוצה המוחלשת מבלי לדון בהכרח בסוגיית הקונפליקט. בשונה מהמודל שמעוז מציעה, בפעילות הנחקרת אומנם לא התפתח שיח ישיר על סוגיית הקונפליקט, אולם לעיתים שיח כזה התעורר באופן בלתי אמצעי דרך התיווך של יצירות האומנות, אשר הכילו תכנים המעוררים הקשרים לסוגיות הקשורות בקונפליקט. בנוסף לכך, השיח המשותף שהתקיים פיזית במרחבי המוזיאונים, כאשר כל אחד מייצג את התרבות האחרת, "פקח עיניים" בקרב שתי הקבוצות ועורר השוואות ואף ביקורת ביחס למצב התחזוקה השונה של המוזיאונים, שהדגיש משאבי תקציב לא שוויוניים החושפים את יחסי הכוח.

באופן ייחודי מחקר זה מדגיש את משמעות המרחב שבו מתקיים המגע בין הקבוצות. המרחב המוזיאלי, שבמהותו מזמן שיח פלורליסטי מרובה זהויות ופרספקטיבות, היווה זירת מגע פורייה למפגש רב-לשוני ורב-תרבותי (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019; Lehman et al., 2018). יתרה מכך, נוכחות שתי השפות בשני המרחבים המוזיאליים עוררה תחושת שוויון לצד מודעות רב-לשונית ורב-תרבותית (Heruti & Haj Yahya, 2024). הקשר שבין איכות המגע למרחב בלט במיוחד במפגשים בגלריית אום אל-פחם, השייכת לתרבות המיעוט, כאשר הסטודנטיות הערביות חשו ביטחון, שיוך ותיקוף הזהות האישית והקולקטיבית במרחב המייצג את תרבותן, כמו גם גאווה בשימוש בשפתן במרחב האומנותי המשווה להן, כנדרש מתוכניות חינוכיות השואפות לצדק חברתי (Knoester & Meshulam, 2024). יש לציין שהמגע במרחב המוזיאלי השפיע לא רק על הסטודנטיות אלא גם הדהד אל המוסד האומנותי; בסיום המחזור הראשון של הקורס הוחלט במוזיאון הרצליה להוסיף כיתוב בערבית על קירות המוזיאון ובמידע הניתן למבקרים. מכאן שלפעולה זו היו אדוות אקטיביות, והמגע שהתרחש במרחב המוזיאלי אפשר שנה לאחר מכן מגע טוב יותר בין הקבוצות ובאופן כללי היטיב עם המבקרים בו.

בנוסף לכך, ההוראה המשותפת הדו-לשונית התקיימה לצד שפה שלישית - שפת האומנות, כך שנוצר עירוב לשוני, בשעה ששפת האומנות היוותה זירת מפגש בין העברית לערבית. אומנם שפת האומנות מזמנת חשיבה פלורליסטית מרובת פרספקטיבות המדגישה זהויות ואמפתיה למגוון דעות (Barrett, 2014; Cabedo-Mas et al., 2017; Graham, 2009), וחינוך מוזיאלי רב-לשוני מסייע להתגבר על מחסומים לשוניים תוך העצמת מעורבות הלומדים (Chayder, 2019; Lehman et al., 2018), אך מקרה בוחן זה מצביע על ייחוד נוסף, קרי שפת האומנות כמעודדת עירוב לשוני. הסטודנטיות חוו את כוחה של האומנות לשלב ולערב, להוות גשר

שפתי-חזותי, לשמש בסיס משותף לשיח אוניברסלי במקביל להקשרים אישיים ותרבותיים, כך שהעברית והערבית לא נכחו כמופרדות זו מזו (Cummins, 2017; Wei & Gracia, 2022). כמו כן, העירוב הלשוני דרך למידה חווייתית המערבת בין שפות ותוכן עורר מודעות למגוון הלשוני והדגיש את הדינמיקה בין השפות (García, 2017). העירוב הלשוני התעצם לאור המעבר בין המרחבים המוזיאליים, כך שנוצר עירוב לשוני ועירוב מרחבי, כאשר בכל מרחב נוצרה אינטראקציה אחרת בין השפות לאור תחושת השייכות וההעצמה של הסטודנטיות הערביות באום אל-פחם.

באופן ספציפי ביחס לחינוך לאומנות, הפעולה המשותפת הרב-לשונית אפשרה מצד אחד, הבניית ידע פדגוגי רב-תרבותי ורב-לשוני ובניית קהילה מקצועית משותפת (כהן-עברון, 2020), ומצד שני, הבניית ידע מקצועי לסטודנטיות הערביות לקראת צאתן להוראה בחברה הערבית שבה מקצוע האומנות אינו נלמד באופן שגור בבתי הספר (Heruti, 2025).

לצד היתרונות של הפעולה, ממצאי המחקר מצביעים גם על מגוון אתגרים ומוגבלויות: (1) למרות הפעולה הרב-לשונית השואפת לשוויון, השפה העברית נותרה דומיננטית בשיח (Bekerman, 2005), כפי שעלה גם במחקרים קודמים שהצביעו על דחיקת השפה הערבית בחברה הישראלית ובמערך החינוך בפרט (אמארה, 2014; אמארה ואח', 2016; Or & Shohamy, 2016). (2) העירוב הלשוני גרם לקשיים לשוניים ולעומס קוגניטיבי לשתי הקבוצות, במיוחד לדוברות הערבית שנדרשו כל הזמן לנוע בין שתי השפות. יתרה מכך, הפעולה הרב-לשונית יצרה גם מצב של א-סימטריה הפוכה, שבו הסטודנטיות היהודיות התקשו להבין את השיח ולהשתלב בו כאשר הוא התקיים בערבית, ולעיתים אף חשו חוסר תקשורת, כך שנוצרו יחסי כוח חדשים שהעצימו את המיעוט (Knoester & Meshulam, 2024). (3) תפקיד שפת האומנות לא תמיד היה ברור לחלק מהסטודנטיות היהודיות - לצד פעילותה כשפה מגשרת עלה החשש שהשפה האומנותית מתבטלת לאור היותה אמצעי למפגש רב-תרבותי (אור, 2018). (4) ממצאי המחקר מראים שליחסי הגיבוש החיוביים שנוצרו בין הסטודנטיות הערביות והיהודיות בעקבות ההוראה המשותפת הייתה השפעה מוגבלת, מפני שהם התבססו בתוך גבולות הקורס וללא המשכיות, וגם לא שועתקו למציאות החברתית. אם כן, כדי שהעירוב הלשוני יפעל ביתר שוויוניות, נדרשת מהמשתתפות רמת אוריינות שפתית מספקת בשפות השונות והארכת משך ההכשרה.

לסיכום, בפעולה המשותפת הרב-לשונית העושה שימוש בשפת האומנות, ניכרים מורכבויות ואתגרים, אבל במקביל עולות מניתוח מקרה הבוחן חשיפה ועוררות למודעות רב-תרבותית ורב-לשונית, שהן מהלך בעל ערך בפני עצמו, במיוחד לאור העובדה שסטודנטים רבים כלל אינם נחשפים לאתגרים אלו (Knoester & Meshulam, 2024). ממצאי המחקר תורמים להבנה שלקשר בין עירוב לשוני לבין מימושו במרחב תרבותי יש השפעה על איכות המגע בין קבוצות בקונפליקט, במיוחד במימושו בשני מרחבים תרבותיים המייצגים כל אחד את התרבות האחרת. באופן ייחודי הובלט כוחה של שפת האומנות לגשר חזותית בין שפות מילוליות.

מגבלות המחקר

מחקר זה בחן את הקורס על פני שני מחזורי לימוד בלבד, עם מספר מצומצם של משתתפים, מה שמגביל את היכולת להכליל את הממצאים על הכלל. בנוסף לכך, המחקר התמקד רק בחוויית ההכשרה הבין-תרבותית והדו-לשונית של הסטודנטיות ולא בחוויה הבין-תרבותית הדו-לשונית של תלמידי התיכון (היהודים והערבים), שייתכן שתהא שונה בשל גיל, מוטיבציות ורקע מגע שונה.

המלצות

- יש לקיים מפגשים חינוכיים דו-לשוניים בין-תרבותיים לקבוצות על בסיס שיח בתחומי עניין משותפים במרחבים ציבוריים המייצגים את המגוון התרבותי של המשתתפים. המלצתנו היא להיפגש במיוחד במרחב מוזיאלי המעודד חשיבה פלורליסטית, מזמן חוויות מגוונות ומעורר הבעה רב-קולית ומודעות רב-תרבותית, כשהשפה האומנותית משמשת גשר שפתי-חזותי ומעצימה מודעות רב-לשונית ועירוב לשוני.
- יש לקיים את המפגשים החינוכיים הבין-תרבותיים הדו-לשוניים תוך נוכחות בשני מרחבי תרבות שכל אחד מייצג את אחת התרבויות, כדי להעצים את המגע ואת המודעות הרב-תרבותית והרב-לשונית.
- יש לבסס מפגשים בין-תרבותיים בהכשרת סטודנטים להוראה, יהודים וערבים, על בסיס פעולה משותפת דו-לשונית באופן קבוע וממושך, במטרה לחזק מגע בין-קבוצתי, כדי שבהיותם מורים יוכלו להיות סוכני שינוי במערך החינוך.
- לאור האתגרים בפעולה מורכבת זו יש להקפיד על עיבוד רפלקטיבי של החוויה במהלך הקורס באופן פרטיקולרי בתוך קבוצת השייכות התרבותית ובשיח בין-קבוצתי, כדי שהסטודנטים ייעבדו את התהליך המורכב באופנים מגוונים.
- יש לבחון בעתיד את ההשפעה ארוכת הטווח של הקורס על סטודנטיות שהמשיכו לפעול כמורות, במטרה להבין כיצד, אם בכלל, תרם הקורס לעיצוב גישתן החינוכית ולמימוש תפקידן כסוכנות לשינוי רב-תרבותי במערכת החינוך.

תודות

תודות לעמיתות להוראת הקורס: לאורלי סבר מהמדרשה, הפקולטה לאומנויות במכללה האקדמית בית ברל; להילה פלד, שרון מלמד אורון, סלמא סמארה ממוז"ה - אגף החינוך במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית. תודה לד"ר איה לוריא, מנהלת מוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית, ולסעיד אבו שקרה, מנהל הגלריה לאומנות באום אל-פחם, על אירוח הקורס.

מקורות

אג'באריה, א' ותותרי, מ' (2016). לא על הרצון הטוב לבדו תחיה הרב-תרבותיות: סטודנטים ערבים במכללות להכשרה להוראה בחינוך העברי. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת ו' יונה (עורכים), **מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות** (עמ' 69-93). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אור, י' (2018). מודעות רב-לשונית. בתוך א' שוהמי ומ' טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל (עמ' 92-105). אוניברסיטת תל-אביב.

אמארה, מ' (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של 'יד ביד': חזון ואתגרים. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 56-73). מכון מופ"ת.

אמארה, מ', דוניצה-שמידט, ס' ומרעי, ע' (2016). השפה הערבית באקדמיה בישראל: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים בעתיד. מכון ון ליר.

ברוש, ת', שחף, ע', שרביט אור, ז' וקפרנוב, א' (2023). חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת מורים: סקירת ספרות בין-לאומית. מכון הנרייטה סאלד.

גרינברגר, ל' ובארי בן-ישי, א' (2020). מפגש יהודי-ערבי בהכשרה לייעוץ חינוכי: זיכרונות אישיים וקבוצתיים. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 220-235). מכון מופ"ת.

דהאן, י' (2007). תיאוריות של צדק חברתי. משרד הביטחון.

חזן, נ' (2017). רב-תרבותיות במוזיאון: מבט על גזע, מגדר ותצוגה בישראל. תיאוריה וביקורת, 49, 39-65.

ח'לף, א' (2023). אי של שוויון. למדא, האוניברסיטה הפתוחה.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.

יצחקי, ד' וקרמרסקי, ג' (2018). ערבית ועברית: למידת שפת ה'אחר/ת'. בתוך א' שוהמי ומ' טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל (עמ' 46-76). אוניברסיטת תל-אביב.

כהן-עברון, נ' (2020). הוראת אמנויות: הכשרה משותפת לסטודנטים יהודים וערבים 2021. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 200-219). מכון מופ"ת.

לב ארי, ל' ומולא, ו' (2017). אנחנו וה'אחרים': מפגשים בין-תרבותיים במכללות לחינוך (בין סטודנטים לתואר שני, יהודים וערבים). דברים, 10, 204-224.

לב טוב, ב' (2020). שותפות מההיסטוריה: יהודים ופלסטינים בישראל מתעדים יחד היסטוריה חברתית נפרדת ומשותפת. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 171-181). מכון מופ"ת.

מרג'ה, ח' (2020). הנגשת המוזיאונים בישראל לחברה הערבית: נייר מדיניות והמלצות. <https://www.sikkuy-aufoq.org.il/wp-content/uploads/2020/09/ArabicInMuseums.pdf>

סיטנר, ז' ומשולם, א' (2020). טפטוף תרבותי עדין: השתקפות של תפיסות רב-תרבותיות בעיצוב מרחב הלמידה בגן דו-לשוני. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 21-37). מכון מופ"ת.

סמוחה, ס' (2010). החברה הישראלית: ככל החברות או מקרה יוצא דופן? סוציולוגיה ישראלית, 11(2), 297-302.

פאול-בנימין, א' וחאג' יחיא, ק' (2020). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דיאלוגי לפרקטיקה שוויונית. דפים, 71, 83-108.

- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר' (2020). יצירת מרחבים משותפים בחברה מרובת תרבויות. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה* (עמ' 7-17). מכון מופ"ת.
- פלפל, א', הישריק, מ' וגינדי, ש' (2023). יישוב בין עמדות פוליטיות סותרות: מה ניתן ללמוד מהפילוסופיה של המדע? *קריאות ישראליות*, 4, 197-217.
- קימרלינג, ב' (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב תרבותיות. *אלפיים*, 16, 264-308.
- שיפמן, א' (2016). שינויים בחלוקות הנהוגות במערכת החינוך: בין רב-תרבותיות להסדרים אד הוק. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת וי' יונה (עורכים), *מדיניות ציבורית ורב-תרבותית* (עמ' 131-154). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאוריה ויישום*. רמות.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות*, יג, 169-182.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison Wesley.
- Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab schools' principals and teachers' dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, 31(6), 681-693. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1182647>
- Banks, J., & Banks, C. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Barrett, T. (2014). Taking in personally: Coming to know oneself and other through interpretation of art. In J. Acuff & L. Evans (Eds.), *Multiculturalism in art museums today* (pp. 231-244). Rowman & Littlefield.
- Basuchoudhary, A., & Cotting, D. (2014). Cultural assimilation: The political economy of psychology as an evolutionary game theoretic dynamic. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 8(3), 209-222. <https://doi.org/10.1037/h0099836>
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209731>
- Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 1-20. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_1
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/17400200601171198>
- Bekerman, Z., & Shhadi, N. (2003). Palestinian-Jewish bilingual education in Israel: Its influence on cultural identities and its impact on intergroup conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(6), 473-484. <https://doi.org/10.1080/01434630308666511>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of

- educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & The Arts*, 18(11), 1-27.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M., & Moore, D. (2023). Re-Voicing conceptualizations of plurilingual education: 'El plurilingüismo, este concepto de...¿ Cómo se puede decir?' *Journal of Multicultural Discourses*, 17(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2207094>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Chayder, L. (2019). Art as a bridge-builder: A program for young refugees. *Journal of Museum Education*, 44(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1550610>
- Chin, C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 14(14).
- Colombo, E. (2015). Multiculturalism: An overview of multicultural debates in western societies. *Current Sociology*, 63(6), 800–824. <https://doi.org/10.1177/0011392115586802>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 103-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The Qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, 60(7), 697-711. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.697>
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: Living by words*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/358568>
- Fearon, J. (2003). Ethnic and cultural diversity by country. *Journal of Economic Growth*, 8(2), 195-222. <https://doi.org/10.1023/A:1024419522867>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education* (pp. 1-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-1

- García, O., & Lin, A. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual* (pp. 2-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_1
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385-400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging, bilingualism, and bilingual education*. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). Wiley-Blackwell.
- Graham, M. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories project. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 155-161. <https://doi.org/10.1080/15210960903116712>
- Haj Yahya, A. (2021). Multiculturalism as reflected in the linguistic and semiotic landscape of Arab museums in Israel. *Israel Studies Review*, 36(1), 68-91. <https://doi.org/10.3167/isr.2021.360106>
- Hein, G. (2002). *Learning in the museum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203028322>
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education* (3rd ed.; pp. 247-261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_29
- Heruti, V. (2019). Reading personal photographs: A case study at an Israeli art college on multiple identities. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567072>
- Heruti, V. (2025). Narrative images: Multicultural process at the Midrasha faculty of arts, Beit Berl College. In S. Barkai & D. Pariser (Eds.), *Art education in Israel: Navigating diversity and innovation*. Springer.
- Heruti, V., & Haj Yahya, A. (2024). "The things I see from here, you don't see from there": Multicultural awareness in intercultural encounters in two museum spaces in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 100, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101979>
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Knoester, M., & Meshulam, A. (2024). *Learning to cross divides: Examining critical multicultural and bilingual schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003274209>

- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97–112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Lehman, M., Phillips, S., & Saenz Williams, A. (2018). Empowering identity through art: Bilingual co-teaching at the Blanton Museum of Art. *Journal of Museum Education*, 43(4), 375–384. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1522222>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Manor, R., & Watad, A. (2024). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000193>
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48(1), 115–125. <https://doi.org/10.1177/0022343310389506>
- Marii, A. (2013). The Hebrew invader in the Palestinian tongue: Its reasons and dimensions [Arabic]. In Y. Jabareen (Ed.), *Textbooks*, 6 (pp. 40–54). Arab Center for Law and Policy.
- McDuffie, K. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interaction. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Meshulam, A. (2015). The 'two-way street' of having an impact: A democratic school's attempt to build a broad counterhegemonic alternative. *Teachers College Record*, 117(3), 1–44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700307>
- Meshulam, A. (2019). Palestinian-Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational Development*, 70, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102092>
- Miralay, F. (2020). Peacebuilding strategies in conflict societies through art education: Cyprus. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 51. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.795>
- Mitchell, W. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Morelli, M. (2017). Museum education, contemporary architecture and teenagers. A step towards the shaping of identity: Two case studies from MAXXI education department. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 217–230. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.012>
- Or, L., & Shohamy, E. (2016). Asymmetries and inequalities in the teaching of Arabic and Hebrew in the Israeli educational system. *Journal of Language and Politics*, 15(1), 25–44. <https://doi.org/10.1075/jlp.15.1.02or>

- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102911>
- Padill, A. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 127-145). Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Payes, S. (2018). Education across the divide: Shared learning of separate Jewish and Arab schools in a mixed city in Israel. *Education, citizenship and social Justice*, 13(1), 19–35. <https://doi.org/10.1177/1746197917698489>
- Peral Santamaría, A., & Strotmann, B. (2019). Adding value to bilingual courses by co-teaching: A practical case. In M. Agudo, J. de Dios, M., Retamar, & R. Alejo González (Eds.), *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education* (pp. 99-115). Universidad de Extremadura.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rorty, R. (1989). Education without dogma: Truth, freedom and our universities. *Dissent*, 36(2), 198-204.
- Schwarz, M., & Gorgatt, N. (2018). “Fortunately, I found a home here that allows me personal expression”: Co-teaching in the bilingual Hebrew-Arabic-speaking preschool in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 71, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.006>
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as a social activism*. SUNY Press. <https://doi.org/10.1080/00405849609543730>
- Villa, R. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313-324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092772>
- Yee, A. (1992). Asian as stereotypes and students: Misperceptions that persist. *Educational Psychology Review*, 4, 95-132. <https://doi.org/10.1007/BF01322396>
- Yitzhaki, D., Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2022). ‘Shared Education’ and translanguaging: students at Jewish and Arab schools learning English together. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1033-1048. DOI: 10.1080/13670050.2020.1740164