

## פרק 5

### הפסיכולוג החינוכי כסוכן חתרני:

### הפסיכולוגיה בשירות קבוצות מקופחות

ד"ר לזמן משה, פסיכולוג חינוכי, מדריך שפ"ח, הכפרים הבדואים הלא-מוכרים, הדרום.

העבודה הבין-תרבותית של הפסיכולוג החינוכי אינה נערכת בחלל ריק. היחסים בין בני תרבויות שונות קיימים בהקשר של מבנה כוח, שהוא בדרך כלל איננו מאוזן; ביחסים בין שתי תרבויות האחת דומיננטית יותר מרעותה. למשל, אפילו כאשר אלכסנדר מוקדון כבש את האימפריה הפרסית ואימץ את התרבות הפרסית, בסופו של דבר רוב-רובו של העולם העתיק העדיף את התרבות היוונית, אשר הגיעה ממדינה חזקה יותר, וכך נוצרה התרבות ההלניסטית באסיה. מפגש בין-תרבותי מתאפיין בהכרח ביחסי חזק-חלש, שבסופו של דבר מביאים לדיכוי הקבוצה החלשה, כפי שהגדירה Smith (2005) את הדיכוי "דעה קדומה פלוס כוח". Macrae ועמיתיו (1997) טוענים, כי בני אדם מטבעם נוטים להשקיע מעט אנרגיה ככל האפשר בתפיסה קוגניטיבית של האחר, ולכן התפיסה הראשונית היא סטריאוטיפית. זה כמעט בלתי נמנע, שהיחסים בין קבוצות אתניות בארץ (כמו ביתר העולם) יהיו סטריאוטיפיים, יצרו דעות קדומות, ומהם קצרה הדרך לדיכוי קבוצה אתנית חלשה על-ידי קבוצה חזקה. בפרק זה אנסה לבחון את הפסיכולוגיה הבין-תרבותית מנקודת הראייה של הפסיכולוגיה של השחרור לפי פאולו פראירה (1970/1993) ושל איגנסיו מרטין-ברו (1994). אנסה להראות באמצעות דוגמאות מעבודתי בשירותים הפסיכולוגיים בחברה הבדואית, וניתוח לפי פראירה ומרטין-ברו, כי הפרקטיקה הפסיכולוגית הבין-תרבותית איננה יכולה להיות נטולת ערכים, ועליה לעסוק ביצירת מתח בין הקיים לבין הרצוי. על הפסיכולוג לראות את עבודתו כגורם משחרר תוך עידוד האוריינות החברתית-פוליטית (concientizacion לפי פראירה, ראו להלן). בעבודתו בבית-הספר יחפש הפסיכולוג החינוכי את הדרכים לעידוד העצמה של התלמידים ושל המערכות בעלי סטטוס חברתי נמוך, לפיתוח האוריינות הביקורתית, לטיפוח הקשר עם המורשת ההיסטורית שלהם, וליצירת פרקסיס משחרר.

### האובייקטיביות בשירות הסטטוס-קוו

המתודולוגיה הפוזיטיביסטית גורסת, כי על הפסיכולוגיה לעסוק בעובדות, באירועים הניתנים לאישוש אמפירי. המתודולוגיה הפוזיטיביסטית חוקרת את ה"איך" של התופעה, ושואפת להתעלם מבירור מדוע על התופעה להתקיים. מעל לכול, הפוזיטיביזם שולל את השלילי; כלומר היא עוסקת ב**קיים** (וזהו המקור של השם "פוזיטיביזם"; זאת אומרת, חקירת היש הפוזיטיבי) ומתעלמת מן ה**פוטנציה**, מה שאינו קיים אלא מה שיכול להתקיים, ואף רצוי שיתקיים. (Martin-Baro, 1994).

במשך שבעים השנים האחרונות הפוזיטיביזם הוא האפיסטמולוגיה השלטת בפסיכולוגיה המדעית. גם היישום בפסיכולוגיה מושפע מן הצורך להצדיק את שיקול דעתנו באופן אובייקטיבי. אם נעין ביתר עומק בפוזיטיביזם (עיון זה נקרא "דה-קונסטרוקציה" במקצועות הביקורתיים), נראה, כי בפסיכולוגיה צועד הפוזיטיביזם יד ביד עם האינדיווידואליזם, כי הרי לא מצופה שפשוט של עובדות אובייקטיביות ישתנה בהקשר חברתי-תרבותי שונה. אכן, במשפחת הפרופסיות נחשבת הפסיכולוגיה כמקצוע המתמקד בפרט. גם כאשר מדובר בקבוצות, הדגש הוא ביחס הפרט לקבוצה. יש נטייה בפסיכולוגיה להתעלם מן ההקשר שבו מתרחשים הדברים, ובכך היא מספקת הסבר חד-ממדי לתופעות אנושיות. כאשר מדובר בעבודה פסיכולוגית בסביבה בין-תרבותית, לסוגיית ההקשר משמעות כפולה ומכופלת.

את הדוגמה הבאה, הממחישה את סוגיית ההקשר, שמעתי מפרופ' עליאן אלקרנאווי, עובד סוציאלי קליני שנולד אל תוך התרבות הבדואית<sup>10</sup>. כעת הוא ראש בית-הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. הופנה אליו צעיר ממוצא בדואי עם אבחנה של סכיזופרניה. בשיחה עם הצעיר התברר כי ההזיות קשורות לפנטזיה שאשתו בוגדת בו. בשיחה משותפת הכחישה הצעירה בתוקף את האשמות הבעל, והכריזה, כי היא מוכנה לעשות כל דבר שיבקש כדי להוכיח את חפותה. הבעל שאל אותה אם היא מוכנה ללכת לשיחי מפורסם במצריים שעורך "מבחנים" שיכולים לבדוק אם האישה בוגדת בבעלה. האישה הסכימה, הם נסעו למצרים והאישה עברה את המבחן בהצלחה. כבהינך יד נעלמו כל הסימפטומים של האיש.

אם נתבונן במקרה מנקודת מבט אינדיווידואלית, אפשר לומר שלמטופל היו כל הסימפטומים של סכיזופרניה: הפרעה בחשיבה וקשב, הלוצינציות, מחשבות שווא פרנואידיות, וכו'. בהקשר התרבותי שלו היו אלה אומנם מחשבות בלתי רציונליות, אבל היה ניתן לבדוק אותן ולתקן בתוך התרבות שלו. דוגמה מפורסמת נוספת היא תופעת "הזר" בעדה האתיופית, שכבר כתבו עליה רבות (1994). הפסיכולוג החברתי (והכומר הישועי) איגנסיו מרטין-ברו התייחס לסוגיה זו ברבים מכתביו. מרטין-ברו היה מפורסם פחות מעמיתו ומיידו פאולו פראירה, אך אפשר לומר, כי בדומה לפראירה, מבשר הפדגוגיה הביקורתית, ייסד מרטין-ברו את הפסיכולוגיה הביקורתית, וקרא לה "פסיכולוגיה של השחרור". בקובץ מאמרים שתורגם לאנגלית לזכרו<sup>11</sup>, הוא פורס את תורתו.

## הפסיכולוגיה של השחרור של מרטין-ברו

בעזרת הכלים המצויים היום מנסה הפסיכולוגיה של השחרור לתרום תרומה משמעותית לפתרון בעיות חברתיות דוחקות. היא מתייחסת לפעילות אנושית בהקשר פוליטי, ולכן היא

<sup>10</sup> למען הדיקו, המשפחות הפלסטינאיות המתגוררות בדרום הארץ היום מתאפיינות בתרבות דומה באופן מסוים, אך לא זהה. מה שנראה בעין מרוחקת-מה כתרבות אחידה, במבט קרוב יותר הוא בליל של משפחות, שבטים ותרבויות, עם איסורי חיתון ביניהם. השייך של היהודים את ה"בדואים" ככני תרבות אחת קשור בעצמו לדיכוי, ממש כמו היהודים האשכנזים המתייחסים ל"תרבות עדות המזרח", על-אף שרוב השוני התרבותי על הדומה בין עדות המזרח השונות.

<sup>11</sup> מרטין-ברו, בהיותו אמן על התיאולוגיה הקתולית המהפכנית ותושב אל-סלבדור, הושפע אולי מן התיאולוגיה של השחרור, תנועה של כמרים קתוליים לטינו-אמריקניים. בתחילת שנות ה-90 נרצח על-ידי ממשלת אל-סלבדור, ובקרב אנשי המקצוע שם נחשב היום כקדוש חילוני, פרדוקס אמיתי עבור איש דת.

גורסת, שההתערבות המקצועית מחזקת את מבני החברה המדכאים או משנה אותם. מכאן נובעות כמה מסקנות:

*הפסיכולוגיה של השחרור היא מטאפיזית ולא פוזיטיביסטית*; כלומר, היא מנסה לענות על שאלת הלמה ולא על שאלת הכיכד. כפי שכתבתי לעיל, הפוזיטיביזם עוסק בקיים (עובדות באופן פוזיטיבי), ואילו הפסיכולוגיה של השחרור עוסקת בפוטנציאל - מה שיכול או צריך להתקיים.

הפסיכולוגיה של השחרור היא קשרית ולא אינדיווידואליסטית. לדעתו של מרטין-ברו, פסיכולוגים רבים טועים בהתייחסותם לתופעה כאינדיווידואלית, המתקיימת רק מתוך מציאות קולקטיבית מסוימת, או המתקיימת מתוך מציאות של דו-שיח חברתי. הפסיכולוג מתאר את ההתנהגות כתכונה של הפרט, כאשר לאמתו של דבר, אין התופעה תכונה אישית כלל, אלא היא תוצאה של ההקשר. הדוגמה שלה הקדיש מאמר נפרד היא מיתוס "הלטינו העצלן". מעמד השליטים מאפיין את המעמד הנמוך כאינדיווידואלים חסרי מוטיבציה, עצלנים וחסרי יכולת תכנון, כאשר בעצם מדובר בתופעה הקיימת רק בתוך מציאות הדיכוי (Martin-Baro, 1994).

*הפסיכולוגיה של השחרור היא אלטרואיסטית ולא הדוניסטית*. קשה לדמיין עד כמה ההדוניזם חדר אל תוך הפסיכולוגיה, מן הפסיכואנליזה ועד לביהוויורזם, מפבלוב ועד הגשטאלט. כל אלה צאצאים של הפונקציונליזם של סוף המאה השמונה-עשרה דרך המודלים מבוססי-האבולוציה. לדעתו של מרטין-ברו, קשה להסביר באמצעות הדוניזם בלבד את איסוף המזון על-ידי פליטי רעידת האדמה באל-סלבדור וחלוקתו מחדש לאזורים שנפגעו יותר. לדעתו של מרטין-ברו, האמונה שהמניע "האמיתי" להתנהגות אלטרואיסטית הוא רק סיפוק אישי והנאה מאפיל על אופן אחר לחלוטין שניתן להשתתף בו בהווה האנושית, להיות אנושיים. אין ההדוניזם אלא תוצר של החברה הקפיטליסטית, והשילוב שלו בתיאוריות הפסיכולוגיות כתופעה מובנת מאליה הוא כביעה לתופעה חברתית המשלימה עם הדיכוי, ובכך מעודדת אותו.

*היא שואפת למתח ולא להומיאוסטאזיס*. ההומיאוסטאזיס ביסודו הוא ההתנגדות לשינוי. לפעמים התנגדות ההומיאוסטטיות משוות לנו אשליה של שינוי, אך הכוחות ההומיאוסטטיים מחזירים אותנו לנקודת האפס. הפסיכולוגיה של השחרור מודעת לכך שהשינוי האמיתי יבוא רק אם ניצור מתח, ובכך היא שואפת למתח זה, ופועלת נגד וקטורים הומיאוסטטיים.

*הפסיכולוגיה של השחרור היא קונסטרוקציוניסטית ולא היסטורית*. הפסיכולוגיה האינדיווידואליסטית הממסדית שואפת לגלות אמיתות אוניברסליות, וטוענת שאין הבדל מהותי בין סטודנט באוניברסיטת תל אביב לבין איכר אל-סלבדורי המשועבד לאדמת בעלי ההון. גם האינטליגנציה, הנחשבת כמודל פסיכולוגי הקיים בכל העולם, אינה אלה הבנייה תרבותית-חברתית. רוב הפסיכולוגים העוסקים באינטליגנציה כמבנה תיאורטי מאמינים שאפשר למדוד את האינטליגנציה בשכונות עוני משווע בעזרת מבחן וכסלר אם עורכים תרגום מתאים והתאמת נורמות.

*השינוי התיאורטי-חברתי מונע - פרקסיס*. האפיסטמולוגיה של הפסיכולוגיה של השחרור היא למידת הכללים והעקרונות הנגזרים מן הנעשה בפועל. אנו עושים, מנסים להוביל שינוי, ולומדים מן התוצאות. לדעתי, גישה זו דומה מאוד לגישת מחקר הפעולה המקורית של קורט לוין (Lewin, 1951), האמת איננה נגזרת מן הנתונים (מה שקיים), אלא מן המשימה (מה שיש לעשות).

מרטין-ברו טוען, כי החברה יכולה להתקדם לכיוון ההומניזציה או הדה-הומניזציה. ההומניזציה והדה-הומניזציה הם כיוונים אפשריים, אך הביולוגיה דוחפת את האדם לכיוון ההומניזציה. ניתן להיווכח בכך על-ידי צפייה בתופעות חברתיות במציאות - כמה אנרגיה דורשת החברה כדי להגיע לדה-הומניזציה. שלילת ההומניזציה דווקא תומכת בקיומה כיעוד. שכן, ניתן לשלול אותה רק על ידי אי-צדק, דיכוי, ניצול ואלימות. הדה-הומניזציה היא עיוות התהליך של היות-אדם ("becoming human"), גם אצל המדוכא וגם אצל המדכא. זו היא אקסיומה מרכזית אצל מרטין-ברו: המאבק לשחרור הוא גם למען שחרור הכובש מכבלי הדה-הומניזציה, לא רק המדוכא.

מכיוון שההומניזציה היא הייעוד הטבעי של האדם, עיוותה יוביל בהכרח למאבק. המאבק חייב להיות כדי להשיב על כנו את תהליך ההומניזציה, גם עבור המנושל וגם עבור המנשל. גם המאבק לשחרור, כמו כל הווה אחר, יכול להוביל להומניזציה (שחרור המדוכא והמדכא) או לדה-הומניזציה (הזדהות עם התוקפן). אכן, אנו עדים לעיתים קרובות לחברה המשתחררת וממשיכה את ההתייחסות האכזרית, גם כלפי אנשים מחוץ לחברה המשתחררת וגם בתוכה.

באשר לפסיכולוגים בחברה של דיכוי, כיום, באמצעות הפסיכולוגיה הקונבנציונלית, אנו משמשים מתווכים של הסדר חברתי הקיים. לעיתים אנו מנסים לשנות את הפרט ולהשאיר את הסדר חברתי על כנו, או שאנו מנסים לטפח את האשליה שהשינוי בפרט יתרום לשינוי הסדר חברתי. אך בעצם יכולנו לסלול דרכים לפיתוח התודעה הביקורתית (concientizacion).

מרטין-ברו גורס, שישנם שלושה תהליכים בכל התערבות פסיכולוגית משחררת, והתערבות זו יוצרת concientizacion - תודעה ביקורתית, כאמור, שהיא גם האוריינות החברתית-פוליטית. אוריינות זו היא תהליך המלווה את ההתערבות כשם שהיא תוצר שלה, והיא אבן-בוחן לעילות ההתערבות. תהליכים אלה הם:

א. **הצלת הזיכרון ההיסטורי.** הזיכרון ההיסטורי מאפשר לעם או לקבוצה אתנית להיות מודעים לשורשיהם ולהעמיק את זהותם. הזיכרון ההיסטורי מאפשר לעם ללמוד את הסיבות לדיכוי ולגלות דרכי התערבות לשם שינוי המצב. הזיכרון ההיסטורי גם מאפשר לעם לגלות דרכים שבעבר היו יעילות בהתמודדות עם הדיכוי.

ב. **פעילות יזומה ומאורגנת.** ההתארגנות תסייע להתגבר על התחושה שכל פרט חייב להתמודד לבדו עם מצבו החברתי. ההתארגנות מביאה לתודעה את האסטרטגיה של "הפרד ומשול" של המדכאים. ההתארגנות עוזרת להתגבר על הדחיקה לשוליים, ומשמיעה את אלה שבעבר היו חסרי קול.

ג. **פרקסיס מעמדי.** הפרקסיס המעמדי מוגדר כעיסוק כלשהו שיש בו תודעה של המעמד הסוציו-אקונומי של המבצע, או של קיום מערכת חברתית המדכאת אותו. הוא היישום של הזיכרון ההיסטורי וההתארגנות להובלת השינוי. הפרקסיס המעמדי הוא החיפוש הפעיל של זהות חברתית חדשה. הפרקסיס המעמדי מממש את הגילוי של הייעוד המשותף והוא הגשמת היוזמה המשותפת.

## הדיכוי וחויית האבסורד

לפי מרטין-ברו (1994), האדם חווה את הדיכוי בדומה לחלום: המשגת הזמן מאבדת את הקוהרנטיות, דבר והיפוכו יכולים לקרות אצל אותו אדם בו-זמנית, ויש שינוי רדיקלי בחוקי הלוגיקה. בכלל, הדיכוי נחוה כשנת-צהריים כפויה, ודוחק את המדוכאים לשולי ההיסטוריה שלהם.

חוויה זו, כאשר היא חוזרת ונשנית, גורמת לפטליזם, שהיא השקפת עולם שבה החיים קבועים מראש, והקיום האנושי אינו אלא ההתפתחות של קו חיים שנקבע על-ידי הגורל. האדם אינו יכול להימלט מגורלו. אלוהים מאופיין בריוחוק ובאומניפוטנטיות, שההתנגדות אליו היא חסרת תועלת.

יש להדגיש כאן, כי רבים מן העוסקים בטיפול בין-תרבותי נוטים לאפיין תרבויות מסוימות באמצעות פטליזם. לפי מרטין-ברו, זו היא טעות אופטית. גם זרם הקונסטרוקטיביזם החברתי מצטרף לדעה זו (Brown, 2004) וטוען, כי תכונות רבות שנראות לנו תופעות טבע (למשל, "הקול הנשי" של גיליגן וחבריה) הן לאמתו של דבר הבנייה של דיכוי חברתי.

בחברות החשופות לדיכוי נוצרת הרגשה כללית שיש לשאת את הגורל בהכנעה, ללא טינה או מרד (בפנומנולוגיה קלינית זהו "אפקט שטוח"). אין טעם להיסחף ברגשות עצים. במקרה הטוב יש לקבל את הגורל באומץ ולשאת אותו בכבוד. החיים ביסודם הם טרגיים, מבחן דרשני וכואב. הקיום היומיומי נושא אופי של סבל. רגשות אלה מתלווים להתנהגות האופיינית לפטליזם: ציות, פסיביות, חוסר יוזמה. אופק הפנומנולוגיה מצטמצם להווה; כלומר, אין תכנון ואין זיקה לעבר.

חוקרים שונים השייכים לזרמים האינדיווידואליסטיים ניסו להסביר את הפטליזם לפי תכונות אישיות (Duran, 1978), תרבות העוני (Lewis, 1969) והתרבות הלטינו-אמריקנית (Silva, 1972). במחקרים אלה יש כמה ליקויים:

אין הוכחה שהתכונות האישיות הנדונות מתקיימות בנפרד מן ההקשר החברתי.

קיימת בעיה להפריד בין סיבה לתוצאה.

אין הוכחה לטיעון שקשה יותר לחסל את תרבות העוני מאשר לחסל את העוני [טענתו של לואיס (1969)].

יש ערבוביה של טיעונים על ההעברה הבין-דורית של התכונה לבין אפיין החוויה בהווה.

מתקבל יותר על הדעת לפרש את הפטליזם כהפנמה של דיכוי חברתי. הדיכוי מתחיל להיווצר כאשר קבוצה אחת מצליחה לרכז בידיה את המשאבים החיוניים ביותר. הדיכוי יהיה מושלם כאשר קבוצת המדוכאים תקבל את הדיכוי מבחינה נפשית, ותהפוך אותו להשקפת חיים. כאשר הדיכוי נראה "טבעי" בעיני המדכא והמדוכא, ניתן לומר, כי אירע "קולוניאליזם חברתי". פראירה (1993/1970) מעיר, כי המדוכאים מפרשים את האימפוטנטיות שלהם כראיה לחוסר התועלת שלהם, והם נמשכים אל המדכא, שהוא בעל הכוח. שני הצדדים מסבירים את האמת ההיסטורית כאמת בטבע. הפטליזם הופך סיעון של המדכא, כי הוא מקל על השליטה החברתית ובכך חוסך למדכא את השימוש בכוח מופרז, והוא מקל על שימור ושחזור של הסדר החברתי הקיים.

## הפסיכולוגיה הבין-תרבותית והפסיכולוגיה של השחרור - סיכום

בהתמודדות המקצועית במצבים בין-תרבותיים משולבים יחסים בין חזקים לבין חלשים. כאשר לקבוצות דעות קדומות זו על זו, היחסים של הקבוצה החזקה כלפי הקבוצה החלשה מאופיינים בדיכוי. במצב זה ניתן לדאוג לבריאות הנפשית של הקבוצה החלשה על-ידי שימוש בעקרונות של הפסיכולוגיה של השחרור. להתערבות על-פי עקרונות אלה יהיו לפחות שלושה אפיונים: הצלת הזיכרון ההיסטורי של הקבוצה, פעילות מאורגנת סביב צרכי הקבוצה ופרקסיס מעמדי. כעת נבדוק כיצד מתבטאים תהליכים אלה אצל הפסיכולוג החינוכי.

### הפסיכולוג החינוכי והפסיכולוגיה של השחרור

הפסיכולוגיה של השחרור יכולה לשרת את עבודתו היומיומית של הפסיכולוג החינוכי, כשם שהיא יכולה לשמש גישה לפרויקטים מסוימים שהוא מוציא אל הפועל. בין כך ובין כך, טמונים בחובה של הגישה השלבים הבאים:

**1. מאפייני אוכלוסיית המטרה:** כיצד אני יודע שאוכלוסיית המטרה היא קבוצה מקופחת? האם אני יכול להגיע להישגים משמעותיים עמה תוך זמן סביר, כיצד אדע שהתערבותי לא תפגע באוכלוסייה?

**2. הבנת הבעיה:** כדאי לראיין את נציגי השירותים המטפלים באוכלוסייה, את בעלי הקשרים עם האוכלוסייה, ואת נציגי האוכלוסייה לשכנותיה. כדאי להשתמש בריאיון בשאלות הקשורות לפסיכולוגיה של השחרור (ראו הסעיף הבא).

**3. בביצוע העבודה יש להשתמש בעקרונות הבאים של הפסיכולוגיה של השחרור:**  
תהליך התודעה הביקורתית (Concientizacion)

דו-שיח בין השינוי שהמתערב יוצר בסביבה לבין השינוי שמתחולל (בסביבה) במתערב. המתערב גורם לשינוי שיטת פענוח העולם של האוכלוסייה, ויוצר מודעות ביקורתית למצבי דיכוי. אוכלוסיית המטרה מגיעה להבנה חדשה של הזהות החברתית שלה. דרך הפעילות שלהם הם מגלים את עצמם. הם מגלים את השורשים שלהם ולכן הם יכולים להגיע. ההתנתקות מן הפטליזם:

גילוי ההיסטוריה הקבוצתית, הזהות והמקורות הקבוצתיים.  
התארגנות: להתגבר על התחושה שכל אחד חייב להתמודד לבדו.  
התגברות על הדרה, גילוי זהות מעמדית חדשה.  
העצמה:

עידוד המודעות לתהליך קבלת ההחלטות של הקבוצה.  
התנסות באופן פעיל בקבלת החלטות.  
זיהוי ופתרון קונפליקטים.  
יצירת "קול", הדהוד הקבוצה באוכלוסיית בעלי הכוח.

**4. בדיקה עצמית:** רצוי תמיד לנהל יומן על העבודה, ורצוי ככל האפשר לשתף את אוכלוסיית המטרה בניהול היומן. בהערכת העבודה ניתן להשתמש כמובן בעקרונות כמתניים כאיכותניים.

על-אף שבשנות ה-70 היה ניסיון מצומצם להקים שירות פסיכולוגי-חינוכי לבתי-ספר בדואים<sup>12</sup> בדרום הארץ (Landsman, 1990), למעשה, השירותים הפסיכולוגיים בני-הקיימא הראשונים לבתי-ספר אלה הוקמו בסוף שנות ה-90 על-ידי רם תיין בכסייפה ועל-ידי עומר נסאר בתל-שבע. תוך שלוש שנים הוקמו שירותי פסיכולוגים בכל העיירות הבדואיות המוכרות וברשות החינוך לבדואים<sup>13</sup>, שנתנה שירותי חינוך לכפרים הבדואים הלא-מוכרים. בהיותי פעיל במפעל ההקמה וההפעלה של בתי-הספר בחברה הבדווית בדרום, תובאנה גם דוגמאות מתוך הניסיון הזה.

בתי-הספר היסודיים בכפרים הבדואים (המוכרים והלא-מוכרים) בדרום הארץ "שייכים" על-פי רוב לשבט אחד או למספר מצומצם של שבטים<sup>14</sup>. לכן, לאירועים המתרחשים מחוץ לבית-הספר יש השפעה ישירה על ההווי בו. ישנם מנהלים ומפקחים המנסים להתעלם ממצב זה ולנתק את המוסד החינוכי מן ההקשר החברתי שמחוץ לבית-הספר, ואילו אחרים דווקא מנסים עד גבול מסוים להתחבר לתהליכים חברתיים אלה. ליד בית-ספר אחד הרסה המינהלת לקידום הבדואים<sup>15</sup> בית שבו גרה משפחה שילדיה למדו בבית-הספר. הבית היה ממוקם על גבעה מול בית-הספר, והיה גלוי לעין כול. המנהל ניסה להסתיר את המעשה על-ידי הזזת אוטובוס למקום החוצץ בין הבית לבין בית-הספר, צעד שהצליח חלקית. למחרת הגיע פסיכולוג בית-הספר והציע את עזרתו, ובין היתר פגש את יו"ר ועד ההורים. כאשר שאל כיצד הוא יכול לעזור, אמר לו יו"ר הוועד שיבוא להפגנה שהם מתכננים. ההורים התבקשו לקיים עצרת בבית-הספר, אך המנהל סירב, וטען שמשרד החינוך לא יאשר צעד כזה. המתח היה גבוה במיוחד, מאחר שהמנהל שייך למשפחת בית-הספר. בדיון בצוות השירות הפסיכולוגי הוחלט לעודד את ההשתתפות של הפסיכולוגים בהפגנה, ואכן מנהל השירות הופיע בהפגנה. להופעה זו היה אפקט מיידי על היחס של נציגי הבדואים כלפי השירות הפסיכולוגי. נפתח ערוץ ישיר, שלעיתים הקל על הקשרים עם שבט זה או אחר.

דוגמה זו מייצגת גישה יותר מאשר פרויקט שיטתי, שעדיין לא בוצע<sup>16</sup>. כרגע תכנון עבודה בבית-ספר בדואי, השייך לשבט בעל היסטוריה, קשה במיוחד. אחרי קום המדינה גורש השבט מאזור המגורים המסורתי שלו ושוכן סמוך למושב, שלימים הפך לאחד האזורים העשירים בדרום הארץ. בהיעדר תשתיות כלכליות נאותות, כאשר נרמס הכבוד על-ידי האילוץ לחיות חיי תלות כמעט בכל תחומי

<sup>12</sup> החברה הבדואית עוברת שינויים בזהותה האתנית-לאומית, ומנהיגים רבים של החברה קוראים לקבוצה "פלסטינאית-בדואית" או "ערבית-בדואית". אני משתמש בכינוי הני"ל ("בדואית") כי הוא המוכר ביותר לרוב הקוראים, ורוב המנהיגים ובני החברה עדיין משתמשים בכינוי הישן. למעשה, החברה "הבדואית" בדרום אינה עשויה מקשה אחת כפי שהזכרתי לעיל.

<sup>13</sup> בעת כתיבת שורות אלה מוקמת מועצה אזורית בשם אבו-בסמה, שאמורה לתת שירותים עירוניים לכפרים המוכרים החדשים, ולהפעיל גם שירותי חינוך עבור יתר הכפרים שאינם מוכרים, במקום רשות החינוך לבדואים.

<sup>14</sup> תופעה דומה קיימת בקיבוצים גדולים ובקהילות העבריים בדימונה. רוב או כל בית-ספר מאוכלס במשפחה או בקבוצה בעלת שייכות קבוצתית חזקה אחת.

<sup>15</sup> שם זה הוא אוקסימורון, שכן מנהל המוסד אמר לי פעם שתפקידו לשמור על האינטרסים של יהודי הנגב דווקא. <sup>16</sup> לפני שנתיים היה ניסיון להפעיל מיזם בעיירה בדואית על-פי גישת הפסיכולוגיה של השחרור. המיזם היה אמור להיות בבית-ספר תיכון בנושא אלמות כלפי רכוש, כלפי הצוות, ותלמידים כלפי תלמידים. הפרויקט הופסק לאחר שהתברר, שההרכב החברתי של הצוות הקשה על הפעלתו על-פי גישה זו. באחרונה יצא לאקרנים "החוג לקולנוע" בבימויו של אורי רוזנווקס, סרט תיעודי, המתאר את התוודעות הבמאי והמשתתפות לבעיית השחורים הבדואים. התהליך המתואר בסרט הוא הדוגמה הקרובה ביותר לתהליך טיפולי-משחרר, ואולי לא במקרה, הבמאי הוא בן של פסיכולוגית חינוכית בכירה שעבדה באותה עיר שבו צולם הסרט.

החיים, החל השבט לפתח יחסי טפילות עם הכפר השכן. חיים אלה כללו פריצות, גניבות מחצרות, איומים ופרוטקשן. כדי להמחיש את יחסם של רבים מאנשי השבט כלפי העולם שמחוץ ליישוב, אתאר אירועים אחדים. סטודנטית שלי, פלסטינאית ישראלית מן הצפון<sup>17</sup>, החלה לעסוק בעבודה התנדבותית בשבט, והציעה לי להתלוות אליה. ואכן עשיתי זאת כמה פעמים.

ההגעה לשבט אפשרית ברכב רגיל אך רק דרך הכפר היהודי העשיר. במבואות מגורי השבט בולטת מיד תחושה של הניגוד הקיצוני ביותר באזור, חוץ מרצועת עזה שלפני ההתנתקות: מחד-גיסא הווילות המפוארות של הכפר היהודי, ומאידך-גיסא המבנים הצפופים והמטים לנפול של השבט. בכניסה לשבט ניצבים מסגד ופחון רעוע, שהיה כיתת הלימוד שהקימו אנשי השבט למטרת שיעורי עזר<sup>18</sup>. ברגע שראו את המכונית החלו להתקבץ ילדי השבט, ובכל פגישה נכחו בין 10 ל-20 ילדים, אשר באו לקבל עזרה במקצועות השונים. פעם נבהלתי כשראיתי טנדר עובר ללא נהג. מבט קרוב יותר התברר שמדובר בנהג בן כשמונה. ילד אחר הגיע באופנים ואמר בגאווה שאלה נגנבו מן הכפר היהודי.

באחרונה, הכיר משרד הפנים בכמה כפרים בדואים, ופיתח עבורם שירותים עירוניים אשר התארגנו במועצה אזורית. שבט זה היה בין הכפרים אשר קיבלו הכרה, אך כמחצית מאנשי השבט סירבה לקבל את האדמות שהוקצו לה<sup>19</sup>. לשבט נפתח גם בית-ספר. עד לפתיחת בית-הספר רבים מהילדים לא ביקרו כלל בבית-ספר בשל סכסוך הקשור למיקום העלייה לאוטובוס שהיה אמור להסיע את התלמידים לכפר המוכר הסמוך. היום, הילדים מן השבט שאינם גרים בקרבת בית-הספר מוסעים מן המיקום הקודם של השבט. בבית-הספר שובץ פסיכולוג ממוצא בדואי והוא לקראת סוף התמחותו. בימים הראשונים הוצף הפסיכולוג בפניות בבעיות לימודיות והתנהגותיות רבות, ולמרות המספר הקטן של התלמידים הוחלט להעניק לעבודה זו עדיפות.<sup>20</sup> לעבודה השגרתית של הפסיכולוג נוספו משימות של בניית אימון בינו לבין מנהיגי השבט והשתתפות בדיונים בין-מקצועיים על הקשיים של הילדים<sup>21</sup>. בשל ההיסטוריה הקשה של היחסים בין השבט לבין הממסד החינוכי, תהליך זה עלול להימשך זמן רב, ועם הזמן יכלול את מרבית הגורמים אשר הזכרתי לעיל.

בכותרת לפרק זה הצגתי את הפסיכולוג החינוכי כסוכן חתרני. בעבודה מקצועית בין-תרבותית, כאשר התרבות החלשה יותר מבחינה פוליטית עוברת תהליכים של דיכוי, יש הכרח לפעמים לפעול

<sup>17</sup> ברצוני כאן להודות לננייה מסרוה, מורת הדרך שלי בסבך החברה הבדואית, ובעת כתיבת שורות אלה יועצת חינוכית בבית-ספר תיכון תל-שבע.<sup>17</sup> ברצוני כאן להודות לננייה מסרוה, מורת הדרך שלי בסבך החברה הבדואית, ובעת כתיבת שורות אלה יועצת חינוכית בבית-ספר תיכון תל-שבע.

<sup>18</sup> רבים מילדי השבט לא ביקרו בבית-הספר בשל סכסוך הקשור להסעה וחוסר תחושת שייכות לבית-הספר שאליו היו צריכים להגיע.

<sup>19</sup> אפשר לתהות מדוע מכל הכפרים שהוכרו על-ידי משרד הפנים, רק משבט זה נדרש לעבור כ-25 ק"מ כדי להגיע למקום שלמעשה מרוחק מן הכפר היהודי העשיר. כל יתר השבטים קיבלו קרקעות במקום הימצאותם היום.

<sup>20</sup> בשל הרגישות הרבה והצורך בשיתוף פעולה, הן מצד מנהיגי השבט והן מצד משרד החינוך, לא אוכל בשלב זה לפרסם נתונים מדויקים על המצב החינוכי של התלמידים או על רקע צוות בית-הספר. כאשר יבשילו הדברים תפורסם בוודאי העבודה במלואה.

<sup>21</sup> באחרונה נוספה יועצת חינוכית, אף היא ממוצא בדואי, ובקרוב יפעל מועדון צהריים בשיתוף החינוך והרווחה.



נגד שולחי הפסיכולוג, משרד ממשלתי, ועל-פי ההגדרה שייך למסד המדכא. ישנם מקומות בעולם, בעיקר בארה"ב, שהשירותים הפסיכולוגיים אינם מופעלים ישירות על-ידי הממשלה או נציגיה המוניציפליים, אבל אפילו במקרים אלה המימון הוא מן הקופה הציבורית, ולכן קשה להימלט מסוגיית הנאמנות הכפולה ומהלחצים להתיישר על-פי הקו של המסד המדכא. בישראל, כמו בארצות רבות אחרות, קיימות סוכנויות עצמאיות המארגנות שירותים חברתיים לאוכלוסיות מדוכאות, אך לרוב מדובר בעבודה קהילתית במסורת של התארגנות קהילתית עצמאית (46 Alinsky, 19), ואלה בדרך כלל אינם מעסיקים פסיכולוגים חינוכיים. בדרום, פועלים שירותינו בשיתוף פעולה עם שלושה מהשירותים האלה: שתי"ל, רופאים לזכויות אדם (רל"א)<sup>22</sup> ומועצת הכפרים הלא-מוכרים. דוגמה לשיתוף פעולה כזה מובאת באירוע הבא: באפריל 2005 נהרסו בתים אחדים באחד הכפרים הלא-מוכרים. רל"א פנתה למשרד החינוך בשאלה מדוע לא קיבלו הילדים טיפול פסיכולוגי בעקבות הטראומה שעברו. בבירור שערך השירות הפסיכולוגי התגלה, כי האירוע כלל לא הובא לידיעת הפסיכולוג של בית-הספר, וכאשר הוא קיבל פנייה מרל"א, אמרו לו בבית-הספר שאין צורך בטיפול (דבר שאולי היה נכון בהתחשב בזמן הרב שחלף בין האירוע לבין העברת הידיעה לפסיכולוג). בעקבות האירוע נקט השירות שני צעדים: 1) התחברות לרשת של מועצת הכפרים הלא-מוכרים וארגון "דו-קיום", כדי לקבל בזמן אמת דיווח על הריסת בתים. 2) ארגון השתלמות לטיפול בטראומה של הריסת בתים, שמומנה על-ידי שפ"י במשרד החינוך<sup>23</sup>. ניסיון להיענות לפנייה נוספת של רל"א לארגן יום עיון בנושא ולחקור את השפעת הריסת הבתים מבחינה מקצועית כשל בשלב זה.

דוגמה נוספת הייתה ההתערבות בשתי מסגרות תיכוניות. הראשון היה מקרה של אלימות חמורה באחד מבתי-הספר התיכוניים הגדולים באזור<sup>24</sup>. בניסיון ללמוד את האירוע, נתגלו התופעות הבאות:

לעיתים נובעת האלימות מן המאבק בין השבטים שמקורו מחוץ לבית-הספר. במרבית מקרי האלימות הרקע למעשה קשור למריבה של בנים הקשורה לבת. אין נוהל קבוע לטיפול באלימות.

כרוב במקרים שבהם מתגלה אלימות בכיתה האירוע החל מחוץ לכיתה.

במשך הטיפול באירוע ואחריו הייתה התייחסות לכל הגורמים הנ"ל. כאן אתייחס רק לסוגיית המריבות הקשורות לבנות. בחברה הבדואית ישנם כללים נוקשים במיוחד ביחס לאיסור ולהיתר חיתון. בשל כללים אלה ובשל התפרקות החברה בלחץ החברה הרחבה יותר, ישנן התאבדויות בגיל התיכון בין בנים לבין בנות, שרובן אסורות לפי המסורת הבדואית, וגם אלה שמתורות, אינן תמיד על-פי התוכנית שהתוותה המשפחה. לעיתים קרובות יכולים הצעירים לנחש איזו בת מתכוונים

<sup>22</sup> ברל"א מתנדבים אנשי בריאות נפש, בעיקר פסיכיאטרים, אך יש גם מספר מצומצם של פסיכולוגים החברים בארגון.

<sup>23</sup> בעקבות המימון של משרד החינוך עלתה דרישה לצמצם למינימום את השתתפות אנשי המקצוע שאינם פסיכולוגים חינוכיים או יועצים.

<sup>24</sup> ההתערבות במקרה זה נערכה יחד עם היועצת הבכירה דאז, רוקייה מרזוק-אבו-רקיק, שגם לה אני חב רבות על לימוד התרבות הבדואית. יועצת בית-הספר דאז, אנדלוס מסאלחה, נכחה באירוע בזמן אמת וגילתה מנהיגות מקצועית מרשימה.

לשדך לכם או איזה בן<sup>25</sup>, ומשפחת הבן המיועד ואחי הבת עלולים להתערב בהתאבות וליצור קטטה. כאשר מדובר באהבה אסורה, ההתאבות היא תמיד בין-שבטית, ולכן גם הקטטה היא בין-שבטית. אם תוצאות הקטטה חמורות עלולה להיות נקמה, וכך יכולה להיווצר קונפיגורציה הדורשת התערבות בעלת עוצמה כדי להשתלט עליה. במשך ההתערבות במריבה הנדונה עלתה הצעה להפריד בין בניים לבין בנות בלימודי התיכון. השירות הפסיכולוגי תמך בהצעה, שהיא בעלת יתרונות נוספים<sup>26</sup>. בבירור חטוף במשרד החינוך התברר, שישנה הסתייגות חמורה מן הרעיון הזה ולא היו מוכנים אפילו לדון בו, בשל תמיכתם של גורמים איסלמיים קיצוניים בו.

במסגרת השנייה, באמצע מבחן בנרות פנימי, מצאו את עצמם תלמידים מול חיילי משמר הגבול בנשק שלוף ודרך. בית-הספר נמצא לא הרחק מבית-סוהר, ומשם ברח אסיר בדואי. המשטרה קיבלה הודעה שהאסיר נצפה משוטט בקרבת בית-הספר, ובניסיון לתפוס אותו נכנסו החיילים לכיתות.<sup>27</sup> לא היה כל תיאום עם גורם חינוכי או קהילתי. אנשי הנהלת בית-הספר נאלצו לצפות בתדהמה במתרחש. האירוע נמשך דקות אחדות בלבד, ולאחר מכן נעלמו החיילים כלעומת שבאו. גורמי בריאות הנפש הפעילו נוהל חירום ונכנסו לכיתות כדי להתמודד עם התגובות הקשות של התלמידים ושל צוות המורים. התברר, כי ביישוב זה אחוז המשרתים במשטרה ובמשמר הגבול גבוה במיוחד, והורי תלמידים, המשרתים את המדינה, עמדו נבוכים מול המתרחש.

הנהלת בית-הספר וועד ההורים שיגרו מחאות והשביתו את בית-הספר כמה ימים עד שקיבלו את ההתנצלות הצפויה והנבוכה מן המשטרה. השירות הפסיכולוגי דיווח על האירוע לשפ"י וביקש למחות, אך התשובה הייתה, כי אין זו הפעם הראשונה שמתרחש אירוע כזה, ואין כעת אפשרות לעבד נוהל משותף עם גורמי ביטחון.<sup>28</sup>

באירועים אשר הצגתי לעיל אי-אפשר להתעלם מהבדלי הכוחות בין החברה היהודית-ישראלית לבין החברה הפלסטינית-בדואית. הטיפול המקצועי באירועים מחייב (באירוע הראשון) התייחסות לניסיון כוחות החוק לכפות את סדר היום שלהם על החברה הבדואית, ללא התחשבות במשמעות הרגשית של המעשה, וביתר שאת, ללא התייחסות לערכים של צדק בסיסי ביחסים שבין קבוצה חלשה לבין קבוצה חזקה הנחושה לכפות את גרסתה על הצדק על הקבוצה החלשה. באירוע השני, התעלמות של בעלי הכוח מן הצרכים החינוכיים והתרבותיים של חסרי הכוח. יחסים אלה הגיעו לשיא ציני באירוע השלישי, כאשר נכנסו חיילים לבית-ספר ללא תיאום, ללא הבנה בסיסית של צרכיהם הרגשיים של התלמידים, ואף ללא צורך ביטחוני אמיתי. אירוע זה ממחיש בצורה ברורה מה יכולה לעולל כפיית סדר היום של החזק על החלש.

<sup>25</sup> אין זה קשה במיוחד, שכן על-פי רוב מדובר בבני דודים ראשונים.

<sup>26</sup> פעילים בחברה הבדואית משערים שמספר הבנות הנושרות מן התיכון בלחץ ההורים יפחת, ומחקרים רבים (שקדיאל 1999, 1994, Sadker and Sadker) מצביעים על עלייה בהישגים ובשביעות הרצון של הבנות, אך לא של הבנים.

<sup>27</sup> התברר, כי דקות אחדות לפני פעולה זו נתפס האסיר על-ידי יחידה אחרת. לאחר המעשה קיבלו גורמי בית-הספר התנצלות מן המשטרה, אך לא סיוע בתיקון מק פיזי או נפשי כלשהו.

<sup>28</sup> נודע לי, כי בעיירה בדואית אחרת התרחש אירוע דומה בבית-ספר יסודי כמה חודשים לפני האירוע הנ"ל. משפ"י נמסר כי לפני שנים אחדות התרחש אירוע כזה בבית-ספר יהודי.

אילו היה הפסיכולוג החינוכי מטפל במקרים אלה ללא התייחסות לחוסר האיזון בין החברה הפלסטינית-בדואית לבין החברה היהודית-ישראלית, הוא היה למעשה מצטרף למדכא, ומאבד מן האושיות המקצועיות-טיפוליות בבואו לחבוש את פצעייהם הרגשיים של החלשים מבלי לנסות לרפא את התהליך היסודי אשר יצר את הפצע מלכתחילה. על הפסיכולוג החינוכי להחליט לאיזה צד הוא שייך, כי אם אין הוא לצד המדוכא, הרי הוא מצטרף למדכא.

## סיכום

אחד העקרונות המנחים בקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל הוא לתרום לרווחת בני האדם (הפ"י, 2004). הדיסציפלינה והפרופסיה בשירות האדם מחייבות את הפסיכולוגים להתמודד עם המערכת החברתית היוצרת יחסים בלתי שוויוניים בין קבוצות. בסופו של דבר, הסינגור למען החלש משפר את איכות החיים של שני הצדדים. שכן, יחסי דיכוי פוגעים בהתפתחות שני הצדדים לקראת עתיד אנושי יותר. כפי שכתב מרטין-ברו, ההומניזציה היא יעד האדם.

# ביבליוגרפיה

אריאלי, א', ואייצ'ק, צ' (1994). מחלות הנפש הקשורות לאמונה בהשתלטות הזר. **הרפואה**, 126, עמ' 136-142.

קוד האתיקה המקצועית של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. (2004). תל אביב.

שקדיאל, ל' (1999). כדאי להפריד אבל למה בעצם? בתוך: נ' אילן (עורך) **עין טובה: דו שיח ופולמוס בתרבות ישראל**. תל אביב: הקיבוץ המיוחד ונאמני תורה ועבודה.

Alinsky, S. (1946). **Reveille for Radicals**. New York: Random House.

Brown, L. S. (2004). Feminist Paradigms of Trauma Treatment. **Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training**, 41, pp. 464-471.

Duran, F. (1978). **Cambio de mentalidad: Requisito del desarrollo integral de America Latina**. Barcelona: DECAL-Herder.

Freire, P. (1970/1993). **Pedagogy of the oppressed**. (M.B. Ramos, trans). London: Penguin (original work published 1970).

Landsman, M.S. (1990). Psychological Services for Bedouin Schools in Southern Israel: A chronicle and critique. **School Psychology International**, 11, pp. 125-132.

Lewin, K. (1951). **Field theory in social science; selected theoretical papers**. D. Cartwright (Ed.). New York: Harper & Row

Lewis, O. (1969). The culture of poverty. In: D. Moynihan, (Ed.) **Understanding Poverty**. pp. 156-172. New York: Basic Books

Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., Thorn, T. M. J., & Castelli, L. (1997). On the activation of social stereotypes: The moderating role of processing objectives. **Journal of Experimental Social Psychology**, 33, pp. 471-489.

Martin-Baro, I. (1994) **Writings for a liberation psychology**. In: A. Aron & S. Corne (Eds) Cambridge: Harvard University Press.

Sadker, M. & Sadker, D. (1994). **Failing at fairness: How our schools cheat girls**. New York: Touchstone.

Silva, F. (1972) **Marginalidad: Transicion y conflicto social en America Latina**. Barcelona: Herder.

Smith, L. (2005). Psychotherapy, Classism, and the Poor: Conspicuous by Their Absence. **American Psychologist**, 60, pp. 687- 696.