



ד"ר ערן גוסקוב,
מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
erangus@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
גוסקוב, ע' (תשפ"ב). הוראת
התאוריה הביקורתית של הגזע
כנושא שנוי במחלוקת בכיתה".
חמדעת, טו.

מילות מפתח:
נושאים שנויים במחלוקת,
התאוריה הביקורתית של
הגזע,
מחלוקות בחינוך

הוראת התאוריה הביקורתית של הגזע כנושא שנוי במחלוקת בכיתה

ערן גוסקוב

תקציר

הוראתם של נושאים שנויים במחלוקת בלמידה בבית הספר עומדת בשנים האחרונות במרכזם של דיונים אקדמיים וציבוריים בעולם הרחב ואף במדינת ישראל. בעשור השני ובראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת עלתה לדיון ציבורי רחב וחרף שאלה השנויה במחלוקת חינוכית ופוליטית (תחילה בארצות הברית ואחר כך במקומות נוספים): האם יש ללמד בבתי הספר את התאוריה הביקורתית של הגזע (critical race theory) או שמא יש להימנע מכך ואף לאסור זאת. החיבור שלפניכם מבקש להשתמש בדיון הציבורי-חינוכי הטעון והחשוב הזה, שהוא גם בעל השתמעויות ברורות לחברה הישראלית, ולבחון אם ניתן להעלות לדיון בכיתה בית הספר את השאלה "האם יש ללמד את התאוריה הביקורתית של הגזע בכיתה בתי הספר?" כנושא שנוי במחלוקת. מטרתה של בחינה זו היא לצייד אנשי חינוך ונשות חינוך בקריטריונים שיסייעו בידם להחליט לגבי כל נושא שנוי במחלוקת אם יש ללמדו או שמא יש להשאירו מחוץ לדלת הכיתה, ואם יוחלט להכניסו לכיתה – כיצד יש להציגו לתלמידים.

מבוא

סוגיית ההוראה של נושאים שנויים במחלוקת עומדת בשנים האחרונות במרכזם של ספרים (Hess & McAvoy, 2015; Noddings & Brooks, 2017; Pace, 2021; Zimmerman & Robertson, 2017) ושל מאמרים בספרים ובכתבי עת מקצועיים בעולם ובישראל (למשל כהן, 2018; Gindi & Ron Erlich, 2018; Gindi, Gilat, & Cohen, 2016; 2019; 2020; Sagee, 2021; Hand & Levinson, 2012; The author).

בעשור השני ובראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת עלתה לדיון ציבורי רחב וחרף שאלה השנויה במחלוקת חינוכית ופוליטית (תחילה בארצות הברית ואחר כך במקומות נוספים): האם יש ללמד בבתי הספר את התאוריה הביקורתית של הגזע (critical race theory, שלהלן תכונה CRT), או שמא יש להימנע מכך ואף לאסור זאת.

בחיבור זה ניעזר בדיון הציבורי הטעון שהוזכר לעיל, שלו השלכות חינוכיות ברורות, על מנת לעיין במטא־שאלה חינוכית על אודות הנושאים שראוי להעלותם בבית הספר כשנויים במחלוקת. החיבור יבחן אם ניתן להעלות לדיון בבית הספר כנושא שני במחלוקת את השאלה "האם יש ללמד CRT בכיתת בתי הספר?"

התשובה המורכבת לשאלה, כפי שזו תוצג בדברים הבאים, תבקש להוסיף עומק לגישה המקובלת להוראת נושאים שנויים במחלוקת בכיתה, גישה שבאה לידי ביטוי למשל בחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2016) שלפיו:

שיח חינוכי על נושאים שנויים במחלוקת... הוא מאבני היסוד של הלמידה המשמעותית: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד ורלוונטיות ללומד [...] עידוד שיח מהסוג הזה הוא חלק מהחינוך למעורבות אזרחית־חברתית והוא מדרבן ללקיחת אחריות של הפרט בחברה. שיח כזה מעודד תלמידים לפתיחות, לסובלנות, לדיאלוג ולחשיבה מעמיקה, שהם ממטרות החינוך הממלכתי.

בחוזר מנכ"ל זה חסרה הגדרה או תיחום של המושג "נושאים שנויים במחלוקת". יש להשלים את החוסר שמצוי בחוזר מנכ"ל בטרם ניתן יהיה להשיב על השאלה המסוימת שעומדת במרכזו של חיבור זה. לענייננו כאן, נושאים שנויים במחלוקת שיש להתייחס אליהם ככאלה כשהם מועמדים להיות נידונים בבתי הספר צריכים להיות בעלי מאפיינים אלו:

א. נושאים ששנויים במחלוקת פוליטית רלוונטית ומעשית – במובן הרחב ביותר של המושג פוליטי – ואשר יש בהם עניין ציבורי עכשווי גם בחברה הרחבה שמחוץ לכותלי בית הספר,

כגון נושאים שמעורבים בהם גם שיפוטיות ערכיים ואידאולוגיים; נושאים שעניינם מוסר, פוליטיקה וחברה, דת, מטפיזיקה ואומנות. ב. טיעוני הצדדים במחלוקת מבוססים, לפחות בחלקם הגדול, על נימוקים רציונליים (בהתאם לקריטריון האפיסטמולוגי שמופיע אצל Dearden, 1981). ג. הצדדים לזיכוח מבינים היטב את שפתו של רעהו, מושגיו וטיעוניו (על ההצדקה לבחירה במאפיינים הללו ראו גוסקוב, 2021).

במאמר זה שני פרקים. הפרק הראשון יסקור את ה-CRT מנקודות מבט מגוונות: האקדמית-חינוכית, החברתית-תרבותית והפוליטית. נוסף על כך ידון הפרק בהיבטים אוניברסליים וישראלים של התאוריה. הפרק השני יעסוק בהשלכות חינוכיות של הוראת ה-CRT וישאל אם ניתן לעסוק בתאוריה זו בעת הנוכחית בבית הספר הישראלי וכיצד יש לעשות כן. בפרק הראשון נראה כי הוראת CRT בבתי הספר נתונה במחלוקת פוליטית אקטואלית וטיעוני הצדדים מבוססים, לפחות בחלקם, על נימוקים רציונליים. בפרק השני ייטען כי למרות הנימוקים הרציונליים, הצדדים לזיכוח אינם מבינים היטב את שפתם של יריביהם, ולמצער אינם מקשיבים ליריביהם וכלל אינם מבקשים להגיע לפתרון המחלוקת, כי אם לנצח בזיכוח. בפרק זה נראה גם כי המורים בבתי הספר בישראל, כמו גם תלמידיהם, אינם ערוכים לקיים דיון בנושא זה. המסקנה העולה מכך היא שה-CRT משמש דוגמה ברורה לנושא שבמצב העניינים העכשווי אינו מתאים להעלאה לדיון מהסוג הפתוח והשוקלני (deliberative) בכיתת בית הספר.

א. על התאוריה הביקורתית של הגזע – CRT

פרק זה יפתח בהצגת רקע כללי ל-CRT, יראה את הקשר המובהק שבין תאוריה זו למעשה החינוכי, ותוצג בו הרלוונטיות העכשווית של הנושא – ובפרט לחברה האמריקנית ולחברה הישראלית. להצגה זו שתי מטרות. האחת היא הכרתו והבהרתו של הנושא שעומד במרכז החיבור. המטרה השנייה היא לשמש דוגמה למורה ששוקלת להעלות נושא שנוי במחלוקת בכיתה לא דרך דיון פתוח, אלא באמצעות הצגת עמדות הצדדים שבמחלוקת. לכל אורך הדיון שיוצג להלן ניצבות מספר שאלות יסוד חינוכיות, כגון מהן האפשרויות שעומדות בפני המורה מנהלת הכיתה להעלות נושא שנוי במחלוקת בשיעור, מי הם הגורמים שקובעים את הנושאים שניתן להעלותם בכיתות או שמשפיעים על קביעה זו ומהי מידת האוטונומיה שיש להשאיר בידי המורים בבואם להכניס לכיתות נושאים ששנויים

במחלוקת ציבורית.

כמסקנה מהצגת עמדות הצדדים ומהתשובות שיינתנו לשאלות שיעלו, ייטען כי העיסוק בסוגיית ה־CRT בכיתה, אם אכן יתקיים, יוכל להיעשות בפועל באחת משתי מתכונות: המתכונת האחת היא הצגה אובייקטיבית במידת האפשר של עמדות הצדדים בוויכוח, וזאת בידי מורה שמוכשרת לכך – בשני המובנים של המונח "מוכשרת": שהיא בעלת כישרון ורצון לעשייה מעין זו, ושהיא עברה הכשרה מתאימה לקראת הצגה אובייקטיבית בכיתה של עמדות צדדים הנתונים במחלוקת. המתכונת השנייה היא ניסיון של המורה לשכנע את תלמידיה בצדקת העמדה שתואמת את האידאולוגיה שלה, של בית הספר או של הזרם החינוכי שאליו משתייך בית הספר, כלומר בדרך של אינדוקטרינציה.

נקודת המבט האקדמית־חינוכית

CRT היא תאוריה שראשיתה בארצות הברית עוד בשנות ה־70 וה־80 של המאה העשרים, שמצביעה על מערכת הקשרים שבין גזע, גזענות וכוח חברתי, בהקשרים חברתיים רחבים. תחילה היא יושמה במחלקות האקדמיות שעוסקות בחוק ובמשפט – בעיקר בכל הנוגע לזכויות האזרח ולשוויון (וראו למשל Bell, 1980), ובהמשך התרחבה התאוריה לתחומים מגוונים נוספים, הבולט בהם הוא תחום החינוך. על פי התאוריה הגזענות נטועה בחברה האמריקנית דרך דיכוי גזעי, עמוק שורשים ושיטתי והיא אינה תופעה חריגה שמתבצעת בידי גורמים שליליים שוליים, אלא היא התופעה השכיחה שעליה נבנתה ונבנית החברה האמריקנית כפי שאנו מכירים אותה היום. תאוריית ה־CRT גורסת שבארצות הברית כל טיפול חברתי בנושא הגזע, אם הוא מתקיים, אינו נובע ממניע אלטרואיסטי, אלא הוא מגיע על מנת לקדם אינטרסים של הגזע הלבן השליט. בהמשך לכך, התאוריה חוקרת כיצד באה לידי ביטוי חברתי הצטלבות (intersectionality) של גורמי שוליות שונים כמו גזע, מגדר, מוצא לאומי ונטייה מינית (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013).

מלומדים שתומכים ב־CRT רוצים להעצים בחברה נקודות מבט של לא־לבנים, שבדרך כלל היו ועודן מודרות. דרישתם היא שבעיות שסובבות ענייני גזע ישוקפו באקדמיה ובחברה מהפרספקטיבה של קבוצות המיעוט ולא מנקודת המבט של האדם הלבן ההגמוני (Bell, 1995).

מבחינה מתודולוגית, התאוריה מקדמת בברכה כתיבה אקדמית בגוף ראשון, שמספרת

סיפור, שמשמשת בנרטיבים, בפנטזיות ובאלגוריות ושנעה בחופשיות בין דיסציפלינות. בכל אלה היא משתמשת כדי לתמוך את טענותיה. היא גם מעודדת שימוש לא מתנצל ביצירות (כמו למשל בסיפור סיפורים – storytelling) ככלי מחקר אקדמי לגיטימי. כך מבקשת ה־CRT לתת מקום להשמעת סיפור הנגד ההיסטורי, אשר משמש אלטרנטיבה לסיפור ההיסטורי שאותו מספרת הקבוצה ההגמונית, וזאת גם אם הסיפור האלטרנטיבי אינו עומד בסטנדרטים המערביים של אמת. התאוריה מסתמכת לא רק על מקורות מבוססים מבחינה אקדמית, אלא גם על חוכמת המונים; לא רק על תבונה רציונלית אלא גם על אירציונליות (Dixon & Rousseau, 2017; Gillborn, 2015).

נקודת המבט החברתית-תרבותית

התאוריה היא בעצם תגובה לצורך של המוֹדָרִים לבטא השקפות שאינן יכולות לבוא לידי ביטוי באופן מלא דרך הטכניקות המחקריות האקדמיות הקיימות. קולו של הנרטיב, של מספר הסיפור, חשוב ל־CRT באופן שלא יכול להיות מובן לבעלי הסמכות ההגמוניים שבאקדמיה. על פי טענת המחזיקים בעמדת התאוריה בעלי הסמכות הלבנים טועים כשהם מחפשים בסיפורים שמספרים מלומדי CRT את הדיוק, את הסטנדרטים של הזרם המרכזי ואת הממד האנליטי. האקדמאים הלבנים מחמיצים בכך את הרלוונטיות של מעשה הסיפור.

קולם של כל מספרי הסיפור הללו מחויב לשינויים אקדמיים וחברתיים. דוגמה בולטת לכך מתחום המשפט והאקדמיה המשפטית היא הקריאה לשינוי שנדרש במערכת המשפט בנוגע לזכות הקניין, שהיא זכות שנותנת יתרון ברור לבני הגזע הלבן, בעלי הקניין, על בני הגזע השחור. אומנם על פי ה־CRT יש לכבד את זכות הקניין, אך היא אינה זכות מוחלטת: לעיתים נדרשת החברה להפליה מתקנת שדוחה את זכות הקניין, על מנת שהעושר שבתוכה יתפלג באופן צודק יותר (ראו למשל Ladson-Billings & Tate, 1995).

ה־CRT אינה מסתפקת בהיותה ספונה במגדל השן האקדמי. היא גם עומדת במרכזה של תנועת מחאה פעילה שמאגדת בתוכה מלומדים ואקטיביסטים חברתיים. אלה שותפים להבנה שמתקיים בחברה משטר שדוגל בעליונות לבנה ושמכפיף אליו את אוכלוסיית הלא־לבנים. לדעתם הימצאותו של משטר זה אינה כורח ביולוגי־טבעי, כי אם תוצר חברתי־שירותי שנוצר ומתוחזק בכל עת. הם גם שותפים לרצון שלא

להסתפק בהבנת הקשרים המתקיימים בחברה בין חוק (וחינוך) וכוח גזעי, אלא דורשים להתיר את הקשרים הללו ולשנות בכך באופן אקטיבי את החברה (Gillborn, 2015).

ביקורת הליברליזם של ה־CRT

מתקפתה של התאוריה אינה נעצרת בהאשמות כלפי המחנה הלבן השמרן והימני. ה־CRT, שצמחה מתוך ביקורת בבתי הספר האמריקנים למשפטים שהם בעלי הדגשה ותפיסת עולם ליברליות, מבקרת כתיאוריית נגד גם את המחנה הליברלי. כך למשל מחויבים מלומדי ה־CRT לרעיון האנטיגזענות מעל ומעבר לקני מידה ליברליים שגורים, כדוגמת זכויות אזרח, אינטגרציה או הפליה מתקנת, והם דבקים במחויבותם, גם אם בדרך זו הם מטרידים את החברה הרחבה ומפלגים אותה. כך לדוגמה, הערעור על זכות הקניין שהוזכר קודם לכן הוא ערעור על אחד העקרונות הליברלים היסודיים שטבע ג'ון לוק (1973). ככלל, גורסת התאוריה, המושג הליברלי של זכות יוצר דווקא ניכור ולא קהילה שמכבדת את כל החברים בה.

נוסף על כך, התאוריה מבקרת את הליברליזם ואת עיסוקו השוויוני לכאורה בנושא זכויות אדם וטוענת שהחקיקה האמריקנית בנושא זה מתקיימת ותמשיך להתקיים רק כל עוד הלבנים הם שיוצאים הנשכרים העיקריים מממנה. על פי מלומדי ה־CRT אף ההנחה האמריקנית־ליברלית, שלפיה התקדמות בחברה ובאקדמיה נעשית על סמך הכישורים האישיים, היא שקרית, שהרי – כך סבורים המלומדים – בפועל ההתקדמות תלויה בראש ובראשונה בגזע.

מלומדי ה־CRT מאשימים את המחנה הליברלי גם בכך שהוא רק לכאורה דורש ממערכת המשפט ומהאקדמיה המשפטית לפעול מתוך "עיוורון צבעים" גזעי ולתת יחס שווה לבני כל הגזעים. אולם לטענתם, ההדגשה הליברלית על עיקרון עיוורון הצבעים מכסה למעשה על הפליה מכוונת, שכן עיוורון צבעים אקדמי וחברתי כלל אינו מתקיים בפועל. במקומו של עיקרון זה מבקשים מלומדי ה־CRT לקדם את כיבוד ההבדלים של גזע, אתניות, מגדר ומין כבסיס לייסוד חברה דמוקרטית פלורליסטית. לדעתם הנורמה החברתית צריכה לדאוג להתפלגות העושר, היוקרה והכוח שבתוכה בדיוק על פי ההבדלים הללו (Bell, 1995; Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013; Mocombe, 2017).

התומכים בתאוריה מצביעים אפילו על תחום הפילוסופיה, ובפרט זו של החינוך, כעל תחום שבשליטתם של פילוסופים גברים לבנים, וקוראים להגברת השמעת ושמיעת הקול הפילוסופי האחר, למשל זה שמקורו באפריקה או זה של פילוסופים אמריקנים לאלבנים בני זמננו. מייקל פיטרס, פילוסוף החינוך הניו־זילנדי (הלבן) שכותב על כך, מפנה אצבע מאשימה אפילו כלפי גדול פילוסופי החינוך האמריקנים ג'ון דיואי, על שהתעלם באופן ברור מנושא הגזע וההפליה הגזעית (Peters, 2011).

עד כאן דבר ה־CRT. אין בדברים אלה משום הסבר ממצה ומקיף של התאוריה, אך הם מספקים כרקע ראשוני לצורכי חיבור זה.

עמדות הנגד האקדמית והחברתית

טרם הדיון בפן הפוליטי של ה־CRT, יוצגו להלן עיקר הביקורות האקדמיות והחברתיות שמופנות כלפיה.

ביקורת אקדמית שמרנית טוענת שהמלומדים שמבקשים לקדם את ה־CRT בוחנים עניינים משפטיים דרך הפריזמה הצרה מדי של פוליטיקה של זהויות ואינם רואים את החוק כאוסף של כללים שמחייבים באופן שווה את כל האזרחים, אלא כמושג גמיש שכפוף לאינטרסים הזהותיים כפי שכל יחיד תופס אותם. בפרט, כך תוקפת הביקורת את המלומדים, הם סוברים שלבני מיעוטים שמורה הזכות לפרש את החוק כרצונם ולהחליט אילו הם החוקים התקפים שיש לציית להם (Horowitz, 2006).

ביקורת אחרת אינה מקבלת את הטענה, העובדתית לכאורה, שבפי מלומדי ה־CRT, שלפיה הערכת כישוריהם של מלומדים במוסדות אקדמיים בתחומי התוכן השונים כמו גם קידום המקצועי נקבעים על סמך קטגוריות גזעיות, ורואה בה טענה פשטנית ומוטעית. שכן, על פי הביקורת, הפרסום בשוק הכתיבה האקדמית מתנהל על פי עקרונות השוק החופשי: מאמר או ספר טוב (למשל בתחום המשפט) יזכה להכרה, ציטוטים והדפסות חוזרות ללא קשר לגזעו של הכותב. איקבלה של מאמר אינה מלמדת אותנו מאומה על הפליה או הדרה, ואפילו מלומד אפרו־אמריקני בטוח שאין יסוד לטענה שהאקדמיה מתעלמת מכותבים שאינם לבנים (Kennedy, 1989).

עמדת הנגד אף תוקפת את איכותה המתודולוגית־האקדמית של עבודת מלומדי ה־CRT. זאת על בסיס העובדה שהאחרונים מסתמכים בעבודתם האקדמית על נרטיבים של סיפור

סיפורים – גם במאמרים משפטיים אקדמיים – כיוון שלדעתם הסיפורים משקפים טוב יותר את התרבות האוראלית הלא כתובה של השחורים. למעשה הביקורת תוקפת את ה־CRT על שאינה מבחינה בין עובדות לבין סיפור סיפורים ונותנת לנרטיבים משקל אקדמי זהה למשקלן של עובדות מאומתות. ככזאת, ממשיכה הביקורת, התאוריה אינה ניתנת לאימות ואף לא להפרכה. כך למשל מביאה הביקורת דוגמה ספציפית אחת להוכחת החולשה המתודולוגית בהישענות על סיפורים מקריים ולהסקת מסקנות מהם: שימוש שעשו תאורטיקנים של ה־CRT בסיפור שסיפר אדם על אירוע של פשע שנאה שאותו חווה, על מנת ללמוד מסיפור זה על החשיבות וההשפעה של נאומי שנאה גזעניים ולהגיע בסופו של דבר למסקנה כי הענישה העכשווית בארצות הברית על נאומים כאלה אינה מספקת (Barlow, 2016; Horowitz, 2006; Mocombe, 2017). יש מי שמעדינים את הביקורת המתודולוגית וסבורים שאין לפסול באופן קטגורי את הכנסתם של סיפורים לתחום המשפט (שהוא כאמור תחום התוכן הראשון שבו עסקה ה־CRT). אולם גם ציפיתם של המעדינים הללו היא שתחום המשפט יעריך את איכותם האקדמית־משפטית של הסיפורים על פי סטנדרטים קונבנציונליים ודבקות באמת ושכל עבודה בתחום המשפט והחוק תהיה מבוססת על תבונה ועל ניתוח רציונלי מעמיק של הדברים (Farber & Sherry, 1993).

הביקורת האקדמית מצביעה על אינכונותה של הנחת ה־CRT המכלילה והלא מבוססת שלפיה כל הלא־לבנים חוו דיכוי ועל כן כל אלה מקיימים מאבק דומה בלבנים ואף יש להם באופן גורף נקודת ראות שהיא שונה מזו של הלבנים (Kennedy, 1989).

ביקורת אחרת גורסת שתאוריית ה־CRT שומטת את הקרקע מתחת לרגליה כשהיא שוללת את העיקרון החברתי־ליברלי בחברה דמוקרטית – עיקרון אשר מעניק חופש דיבור מוחלט לכול ודורש גילוי סובלנות כלפי כל אמירה שהיא. בכך למעשה ניתנת הגנה ליברלית מתמדת לצורות של התנגדות למצב החברתי הקיים, כולל ההתנגדות שמשמיעה תאוריית ה־CRT עצמה. מול ביקורת זו שמופנית כנגדם, מלומדי ה־CRT טוענים שחופש הדיבור אינו מוחלט ויש לבחון אותו בהתאם לנסיבות שבהן הדברים נאמרים (Reitz, 2009).

ביקורת בעלת אופי שונה מאשימה את תאוריית ה־CRT מי שלטענתה נלחמת בגזענות, שהיא עצמה משמיעה קולות של גזענות (בין במכוון ובין שלא במכוון), למשל כלפי יהודים בכלל וכלפי מדינת ישראל בפרט (Farber & Sherry, 1993; Horowitz, 2006) ואף כלפי כלל הלבנים (ראו לדוגמה Reitz, 2009).

ביקורת אקדמית כלפי תאוריית ה־CRT נשמעת גם מצידה ה"שמאלי" של האקדמיה, אפילו בקרב מי שמגלה אמפתיה כלפי התאוריה. ביקורת זו טוענת נגד מלומדי ה־CRT שהם רק לכאורה מורדים בחברה המערבית-אמריקנית, במבנה החברתי שלה ובכל ה"איזמים" שהיא נושאת עימה, כשהם מאשימים את החברה בכך שהיא לא הזדהתה עם ערכי ה־CRT, אולם בפועל מלומדים אלה אינם מציעים אלטרנטיבה אונטולוגית או אפיסטמולוגית לתפיסת הזהות הראויה של המבנה החברתי המערבי. כלומר הם נעצרים בשלב האנטייתזה שבו הם מגלים את סתירותיה של התזה המערבית ה"לבנה", כלומר הם מפתחים "דיאלקטיקה שלילית" בלשונו של אדורנו (Adorno, 1973), אולם הם אינם ממשיכים ומעלים את החקירה לשלב גבוה יותר של סינתזה. על פי הביקורת השמאלית הם אינם מצליחים להשתחרר מאופן המחשבה המערבי, שאותו הם תוקפים, ולמעשה הם מערביים בזהותם, במחשבתם ובתודעתם: הם מנסים לשעתק את המערכת על כלל הפרקטיקות שלה ומנגנוניה האידאולוגיים, כאילו היו אלה הכרח טבעי, ומבקשים לארגנה מחדש בתור עמדה לאומית-גזעית שמתאימה לרעיונותיהם (Mocombe, 2017).

נקודת המבט הפוליטית-אידאולוגית: האם יש מקום ל־CRT בבית הספר?

המחלוקת שהתגלתה עד כאן בשאלת אמיתותה, חשיבותה או אמינותה של תאוריית ה־CRT היא בעיקרה מחלוקת אקדמית בין מלומדים. ככזאת, ודאי שאינה מתאימה לדיון כיתתי פתוח בנושא שנוי במחלוקת, שהרי אין למורה האמריקנית (כמו גם למורה הישראלית), ובוודאי שאין לתלמידיה, הידע הנדרש להכריע במחלוקות לגבי טיבן האקדמי ואמיתותן של תאוריות (ראו גוסקוב, 2021). יודגש כי אין זו טענה שמיוחדת למקרה המסוים שלפנינו, כי אם לגבי כל סוגיה השנויה במחלוקת בין מלומדים ונוגעת לתחום מומחיותם האקדמי. לאחר שהוצג הממד האקדמי, נציג את הממד הפוליטי של השאלה השנויה במחלוקת: האם מותר, רצוי או אולי חובה להכניס את תאוריית ה־CRT לתוך תוכנית הלימודים בבית הספר?

על פי התומכים בהכנסת הנושא לתוכנית הלימודים בבתי הספר יש בכך כדי לשנות באופן דרמטי את חינוכם של תלמידים לא-לבנים בבתי הספר: יישום התאוריה בכיתות בית הספר היסודי והתיכון, בעיקר בשיעורי היסטוריה, מדעי החברה ואזרחות, מציב במרכז השיעורים ללא כל התנצלות את עניין הגזע ואת השפעת המבנה הסוציולוגי-היסטורי האמריקני על חיי היום-יום של התלמידים. הכנסת התאוריה לכיתה מעניקה לגיטימציה

להשמעת קול התלמיד, פותחת אפשרות ביטוי לתלמידים בנוגע להקשרי החיים החברתיים היום-יומיים שלהם ומסיטה מתלמידים בני מיעוטים לחצים חברתיים וחששות שמגבילים את מעורבותם בשיעורים. התומכים סבורים שחיוזק הקול הביקורתי, שבא בעקבות לימוד התאוריה בבית הספר, משמש בסיס למצוינות אקדמית, מסייע בבניית כיתות של תלמידים שמעורבים בחיים החברתיים, משיל מעל התלמידים הלא-לבנים את הפחד פן ייענשו אם ישמיעו את קולם ומכיר בלגיטימיות של הכנסת הניסיון הרגשי האישי שהתלמידים מביאים איתם לכיתה מתוך הקשרם המשפחתי (Johnson & Neville, 2019). נוסף על כך, התומכים מבקשים להדגיש בחינוך לא רק את הצד האישי של הגזענות, אלא גם ואולי בייחוד את פניה המוסדית בארצות הברית. על פי התומכים השינוי שיביא לחיסול הגזענות יוכל להתרחש רק אם יעלמו מחדר הכיתה הן הכחשת מרכזיות הגזענות בחיים האמריקניים הן ההתייחסות אליה כאל נושא שאין להזכירו (Knaus, 2009; Ledesma & Calderón, 2015). טטטוש הגבולות המכוון שאותו נקטו ונוקטים מלומדי ה-CRT בכל הנוגע להבחנה שבין הצד האקדמי של עשייתם לבין הפעילות האקטיביסטית שלהם בעולם שמחוץ לקמפוסים ושאיפתם להשפיע על החברה האמריקנית הביאו לתגובות נגד גם, ואולי בעיקר, בעולם הלא אקדמי.

על פי עמדת הנגד, הימנית-שמרנית, אסור ללמד בכיתה בית הספר את תאוריית ה-CRT. עמדה זו גורסת כי התאורטיקנים של CRT משקרים כשהם מאשימים את ארצות הברית שזו, לכאורה, אומה גזענית מיסודה. העמדה הימנית מתנגדת באופן נמרץ לגיוני שאותו משמיעים המחזיקים ב-CRT כלפי הקפיטליזם וכלפי עקרונותיו בכל הנוגע לשמירה על הרכוש הפרטי ועל הזכויות האינדיווידואליות של כל אזרח. העמדה הימנית דוחה אף את הטלת הספק של מלומדי התאוריה בקביעה הליברלית שלפיה בארצות הברית מתקדמים ושראו להתקדם על פי הישגים. העמדה הימנית מתקוממת אף נגד הדופי שמוצאים תומכי ה-CRT בחוקה האמריקנית.

עמדת נגד זו ממשיכה וטוענת שתאוריית ה-CRT מתעלמת מעובדות ברורות, שלפיהן מבנה המשפחה, מידת השתתפות הילדים במערכת החינוך ואופן השתתפותם, כמו גם צורת ההשתתפות בכוח העבודה – הם הגורמים העיקריים לאי-שוויון, ולא צבע עורם של האזרחים. על פי עמדת הנגד, תאוריית ה-CRT מבקשת לקעקע את יסודות החברה האמריקנית, והיא למעשה מנסה להחליף את המערכת החוקתית עם ביורוקרטיה "אנטי גזענית", שנדמית בעיני מתנגדי התאוריה הימנים-רפובליקנים כטוטליטרית. עמדת הנגד

גורסת כי שוויון אמיתי יושג רק על ידי מקסום האפשרות שפתוחות בפני כלל האזרחים האמריקנים לקיים את עצמם באופן עצמאי ולא על ידי הפרדה על בסיס גזע או חלוקת משאבים על פי צבע עור (Rufo, 2021).

התנגדות ל־CRT נמצאת גם בקרב הוגים מן הצד השמאלי של המפה הפוליטית, מי שדוגלים בזכויות האזרח, שהם לכאורה בני בריתם של המלומדים התומכים בתאוריה. הוגים אלה רואים את שלוש הסוגיות המשתרגות זו בזו – גזע, מגדר ומעמד – כגורמים שווי משקל לאי־שוויון ולא־הצדק בחברה האמריקנית, והם אינם מקבלים את גישת ה־CRT שלפיה הגזע הוא הציר המרכזי לעוולות אלה (וראו על כך למשל אצל Ladson-Billings, 2013).

נקודת המבט הפוליטית־מפלגתית

להתייחסות האידאולוגית־מפלגתית לסוגיית הוראת CRT בבתי הספר קיים הד נרחב בציבוריות האמריקנית, והסוגיה רלוונטית ועדכנית בעיקר מיום 17 בספטמבר 2020. ביום זה נשא נשיא ארצות הברית דונלד טראמפ נאום שתרים תרומה משמעותית לשינוי מעמד ה־CRT מתאוריה אקדמית שמוגבלת בהשפעתה הציבורית (אף שהיה לה הד ציבורי מסוים גם קודם לכן ואף שאכן הייתה שנויה במחלוקת) לנושא אמריקני מרכזי ששנוי במחלוקת פוליטית־חברתית עזה (Trump, 2020).

בנאומו האשים הנשיא את השמאל האמריקני (שנתמך לדבריו בידי פוליטיקאים ליברלים ובידי אמצעי התקשורת וחברות מסחריות) כמי שבמשך שנים רבות השתמש ב־CRT כדי להפעיל על תלמידי ארצות הברית אינדוקטרינציה ברוח מרקסיסטית. על פי הנשיא תאוריה זו עיוותה את הסיפור ההיסטורי האמריקני ומילאה אותו בשקרים ובהונאות: היא תיארה את האומה האמריקנית כגזענית וכרשעה, האשימה אף ילדים צעירים כשותפים לפשעי דיכוי ונכפתה על בתי הספר על מנת להפריד בין חברים, שכנים ובני משפחה.

על פי ניתוחו של הנשיא, התאוריה אינה רואה במושגים כמו עבודה קשה, חשיבה רציונלית, משפחה גרעינית ואמונה באל בסיס לערכים שמאחדים את כל האמריקנים, אלא רק היבט של מחשבת הלבנים. אולם לדעתו של טראמפ ההורים הפטריויטים האמריקנים, מי שאוהבים את ילדיהם, ידרשו שלא יילמדו יותר בבתי הספר שקרים של שנאה מעין אלה. ההורים יסרבו לבחון כל דבר דרך עדשת הגזע, לא יסכימו לקבל עוד אינדוקטרינציה בחינוך שמפרידה בין אזרחים אמריקנים וידחו את דיכויים של האמונה המסורתית, התרבות

והערכים במרחב הציבורי. הנשיא אף ידע לומר שהשביל היחיד לאחדות לאומית עובר דרך הזהות המשותפת האמריקנית ולא דרך הפרדה על רקע גזעי.

הנאום והצו הנשיאותי שבא בעקבותיו וביקש לעצור כל פעילות פדרלית שתומכת בנושא ה־CRT (צו שבוטל מאוחר יותר בידי הנשיא בידן) פתחו מחלוקת פוליטית עזה בכל הקשור להוראת ה־CRT בבתי הספר האמריקניים.

אנשי ציבור אמריקנים־רפובליקנים קובעים שיש לאסור את הוראת הנושא בבתי הספר, שהרי, כך הם סבורים, הוראה זו היא למעשה אינדוקטרינציה שמאלית שמעודדת את השיח המפריד שמעורר אנשים "צבעוניים" (כגון אפריקנים־אמריקנים, אינדיאנים, מקסיקנים) לפנות כנגד הלבנים. על פי דעה זו הוראת CRT בבתי הספר משפיעה בדרך של אינדוקטרינציה לא רק על לימודי ההיסטוריה, אלא גם על לימודי מתמטיקה ומדעים, שבהם, על פי בעלי דעה זו, מוחדרים לתלמידים רעיונות מוטעים בדבר השפעת תפיסת הגזע על תחומי תוכן אלו (Butcher, 2021).

נכון לחודש יוני 2021 כעשרים ממדינות ארצות הברית (ורק כאלה שבהן מצוי רוב רפובליקני) מצויות בשלבים שונים של חקיקה כנגד הוראת CRT בבתי הספר (Kim, 2021). כך לדוגמה על פי הצעת החוק בדרום קרוליינה:

אסור למחוזות בתי הספר הציבוריים, לבתי ספר ציבוריים ולמוסדות ציבוריים של לימודים גבוהים לכוון או בדרך אחרת לחייב תלמידים לטעון, לאמץ או לדבוק בעיקרי האמונה של "התאוריה הביקורתית של הגזע" או לספק הנחיות קשורות ולהגדיר את הטרמינולוגיה הנדרשת (Long et al., 2021-2022).

וכך לפי הצעת החוק במדינת מיזורי:

שום סוכנות מדינתית, בתי ספר במחוז כלשהו, בתי ספר בזיכיון, הוראה מקוונת שממומנת בדרך כלשהי בידי מחוקקי מיזורי [...] לא ילמדו, ישתמשו, יספקו תוכנית לימודים כלשהי לשימוש של תלמיד או חומרים הדרכה או משימות שתכליתן ללמד שבהם רכיבים של CRT כחלק מתוכנית הלימודים או סילבוס של קורס או הנחיה בקורס כלשהו או תוכנית לימוד (Missouri House of Representatives, 2021).

בצידם של חוקים אלה, ועל מנת שיקוימו, נקבעו סנקציות כנגד המפרים אותם. כך לדוגמה

חתם מושל אריזונה על קנס של 5000 דולר שיוטל כנגד אזור חינוכי (district) בכל פעם שמורה באזור זה "יגרום לתלמיד לחוש אי־נוחות בנוגע לגזעו או למגדרו". דוגמה נוספת: במדינת טנסי מאיימת המחלקה לחינוך לקנסו בתי ספר בסכום של עד חמישה מיליון דולר בעוון קיום דיונים כיתתיים על ענייני גזע בניגוד לחוק המדינה בעניין שכבר אושר בידי המושל (Pendharkar, 2021a; 2021b).

לעומת עמדת הרפובליקנים, אנשי ציבור אמריקנים דמוקרטים סבורים שיש למורים רשות וסמכות ואולי אף חובה להכניס את הנושא לתוכנית הלימודים. זאת בהתאמה לזכותם הבסיסית של המורים לכך שיתקיימו בבתי הספר חופש ביטוי וחופש אקדמי, ובפרט בהוראת נושא שמציג (לדעת בעלי העמדה הליברלית הזו) אמת היסטורית, שלפיה הגזענות עיצבה ועודנה מעצבת את המדיניות הציבורית האמריקנית.

הביקורת כנגד האיסור ללמד את תאוריית ה־CRT בבתי הספר טוענת שאיסורים מעין אלו מוכרים רק ממדינות טוטליטריות ושאינן להם מקום בדמוקרטיה הגדולה בעולם. כמו כן, הביקורת סבורה שהחוקים הללו כלל אינם ברי אכיפה, שכן אין בהם – וגם לא יכולה להיות בהם – הגדרה שמבהירה מהי בדיוק הוראה של CRT (Donegan, 2021).

עמדה ליברלית השמיע אף ראש המטות המשולבים של צבא ארצות הברית הגנרל מרק מיליי (General Mark Milley) כשהשיב לשאלה של אנשי קונגרס רפובליקנים בנוגע ל־CRT. הוא אמר כי הוא אינו רואה מניעה בלימוד הנושא בצבא ארצות הברית ועורר בכך סערה פוליטית־ציבורית גדולה. הנשיא לשעבר טראמפ, כמו גם חברי קונגרס רפובליקנים, גינו את תשובת הגנרל וטענו נגד מה שהם כינו אינדוקטרינציה בצבא. לעומתם חברי קונגרס דמוקרטיים חגגו והיללו את התשובה (Ponnuru, 2021).

התנגדות להשקפת העולם הפוליטית הרפובליקנית בנוגע להוראת ה־CRT גילו גם נשיאות שני ארגוני המורים האמריקניים הארציים, שנשבעו להגן על המורים מול כל תגובה כנגד הדרך שבה הם מלמדים את ההיסטוריה הלאומית המורכבת של ארצות הברית בנוגע לגזע ולגזענות (Will, 2021). בהתנגדות זו ארגוני המורים מבקשים למעשה לנתק בין פוליטיקה במובנה המפלגתי המצומצם לבין קביעת התכנים החינוכיים המחייבים בתוכנית הלימודים, אך יש לשאול כאן אם לארגוני מורים יש בכלל מעמד בסוגיית קביעת הקוריקולום או בעניין הגנה על מורים שמסרבים ללמד על פי הקוריקולום. דיון בסוגיה מעניינת זו נמצא מחוץ לגבולות המאמר הנוכחי.

באותה רוח מתנגדת הלינו מורים ואנשי חינוך בטנסי על שמערכת החינוך האמריקנית מתעלמת מהסבל שעברו העבדים השחורים החל משנת 1619 (אז הגיעה ספינת העבדים הראשונה לגבולות מי שתהיה לארצות הברית) ולעומת זאת מלמדת את התלמידים "גרסה היסטורית שמחה" של ההתפתחות האמריקנית. אנשי חינוך אלה מציעים למורים להקים קואליציות עם הורים ועם תלמידים על מנת לנסות ולעקוף את האיסור ללמד CRT בכיתות ומפצירים במנהלי בתי הספר לתמוך במורים שעושים זאת (Baker, 2021).

עד כאן הובאו דוגמאות ספורות אך מייצגות של המחלוקת הפוליטית סביב הוראת CRT בבתי הספר. דומה שקל להבחין בדוגמאות הללו בהתייחסות אידיאולוגית מפלגתית אחידה לנושא, הן מהצד הרפובליקני הן מהצד הדמוקרטי.

היבטים אוניברסליים וישראליים של ה-CRT

ה-CRT אינה תאוריה שמסתגרת אך ורק בתוך גבולות ארצות הברית. כך למשל נמצאים באקדמיה באנגליה תומכי CRT, שטיעוניהם וטענותיהם דומים למקור האמריקני של התאוריה. מולם עומדים מתנגדי תאוריה אנגלים שמוסיפים על טיעוני המתנגדים האמריקנים ל-CRT גם את התלונה שהתאוריה נבנתה והתפתחה למעשה בהתאם למציאות החברתית שקיימת בארצות הברית ולא לזו האנגלית (Warmington, 2020).

אפילו בקצה אחר של העולם, בדרום אפריקה שבה הלבנים הם מיעוט ומנהיגיה הפוליטיים של המדינה אינם לבנים, מוטל בספק קיומם של ניטרליות גזעית, "עיוורון צבעים" חברתי או מתן אפשרות אמיתית של התקדמות מקצועית שאינה תלויה בצבע העור, אלא על פי מידת המצוינות בלבד (Moorossi, 2021).

לתאוריה רלוונטיות גם למצב בישראל בעת שעולה דרישה ל"יתר" שוויון לקבוצות אתניות חברתיות מסוימות יהודיות בתוך החברה הישראלית או לקבוצות לא יהודיות. כך, בדומה לביקורת המקורית של ה-CRT לגבי התחום המשפטי האמריקני, נעשה בישראל שימוש בתאוריה להצבעה על הפליה חברתית-משפטית ממוסדת מצד הקבוצה הפריווילגיות האשכנזית כנגד קבוצת המזרחים:

איני מתיימרת לטעון שנשים מזרחיות הן קבוצה מונוליתית; אנו קבוצה הטרוגנית ורבת משתנים, אולם חרף המגוון של התנסויות, פרספקטיבות ושעטנו של חוויות חיים נשיות 'מזרחיות', אנו חולקות מורשת תרבותית הצרובה בזיכרון הקולקטיבי

שלנו וכן היסטוריה סוציו־משפטית משותפת, ובכלל זה הכפפה למנגנוני הדרה והחלשה ולחסמי ניעות חברתית, שהמשפט אינו רשאי להתעלם מהם. לפיכך הקריאה שלי למקד את המבט באישה המזרחית ובצרכיה כסובייקט של מדיניות אל לה להתפרש כאקט מהותני או רדוקטיבי, אלא כפרויקט אינטלקטואלי הכרחי להבנת התהליכים שבאמצעותם המשפט מבצע הגזעה של החברה הישראלית, ולמאבק בדיכוי המבני ובמטריצת השליטה המורכבת הנוכחת בחייהן של נשים מזרחיות רבות (יפת, 2019, עמ' 761–762).

כפי שכבר נאמר לעיל, המיוחד שב־CRT הוא שזו תאוריה שאינה מסתפקת בישיבה במגדל השן האקדמי והיא דוחפת גם לעשייה. על תגובת נגד ברוח ה־CRT להפליה גזעית במערכת החינוך הישראלית – תגובה חינוכית־מעשית – ניתן ללמוד מסיפור הקמתה של רשת בתי הספר "קדמה" שביקשה להיפרד מבתי הספר הממלכתיים־ההגמוניים־האשכנזיים ולקדם תוכנית לימודים שלה אוריינטציה מזרחית (וראו שטרית, 2004). תגובה אחרת ברוח זו, שדווקא מבקשת להשתלב במערכת הממלכתית הישראלית, הגיעה מאוחר יותר עם מינויה של "ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך" (ועדת ביטון, 2016) – ועדה שביקשה לתקן, בין היתר, את המצב שבו במערכת החינוך מתקיים "מיעוט מוחלט במרכיב הזהותי המזרחי" (שם, עמ' 6). ניתן למצוא כמעט זהות מוחלטת בין טענות ה־CRT האמריקנית לדברים שמבטאים מעין ביקורת גזע ישראלית שאמר בריאיון המשורר מואיז בן הראש:

מורכבות גדולה אין. הממסד הספרותי הוא רק חלק ממכלול שאני מכנה המשטר האשכנזי, והוא אולי אחד המוקדים הקיצוניים ביותר של הממסד הזה, יחד עם האקדמיה ובג"ץ. המדינה הזו הוקמה על בסיס קידום אשכנזים. זה מצב מובנה בחברה ולכן הוא גם לעתים בלתי נראה, הוא חלק מזרימת המים או מהאוויר שאנחנו נושמים. ברגע שאתה רואה את המצב הזה אתה הופך לדיסידנט, למוקצה, לא לביקורתי ולא למתנגד למדיניות (אליאס, 2021).

ה־CRT במתכונתה הישראלית אף משמשת להצבעה על אפלייתן באוניברסיטה, על רקע צבע עור, של סטודנטיות ממוצא אתיופי אל מול ההגמוניה הגברית הלבנה (Abu-Rabia-Queder, 2022), או על דחיקתן החברתית של נערות אתיופיות (אופנהיים־שחר, 2019). בעיסוקה זה באפליית הבנות האתיופיות ניתן אף למקד יותר את תחום ההתעניינות של

התאוריה ולכנותה "תאוריית הגזע הפמיניסטית הביקורתית".

שימוש ב־CRT נוכל למצוא בישראל גם בביקורת כלפי יחס מערכת החינוך לבנים ובנות מהמגזר הערבי־הפלסטינאי. בביקורת זו ממלאת היהדות את תפקיד הקבנות (הקולוניאלית) שבתאוריה המקורית, ואילו הערבים־פלסטינאים ממלאים את תפקיד ה"אחר" – הלא־לבן שבמקור האמריקני. הביקורת במרחב החינוכי־אקדמי באה להצביע על שיעורם הנמוך של ערבים באקדמיה, ובפרט של מרצים, באופן יחסי למספרם באוכלוסייה הכללית; על תקציבים נמוכים למערכת החינוך הערבית; על צפיפות בכיתות ומחסור במורים; על שלא ניתן לערבים באקדמיה ללמוד בשפת אימם ועל שליטתם החלשה בשפה העברית – כל אלה הם גורמים שמבטיחים על פי הביקורת את הישארותם של בני המגזר הערבי במצב של כפיפות ליהודים (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2019).

קיימת גם ביקורת משולבת של תאוריית ה־CRT בגרסתה הישראלית לגבי היחס מצידם של ציונים־מערבים־יהודים כלפי יהודים־מזרחים וכלפי ערבים. הראשונים, על פי הביקורת, מנסים לכפות את תרבותם ולשמר את עליונותם בישראל: מול המזרחים דרך הכנעה תרבותית, ומול הערבים בדרך של נישול, עקירה והדרה (Erakat, 2015).

גם בדברים שנכתבו בסעיף זה, שעניינו הרלוונטיות של ה־CRT למקרה הישראלי, אין משום מיצוי של ביקורת ה־CRT כנגד הממסד והחברה בישראל, אך די בהם כדי להבהיר שהסוגיה אכן רלוונטית גם בהקשר הישראלי ושהיא אף עשויה לעלות כנושא שנוי במחלוקת בבתי הספר בישראל.

ב. השלכות חינוכיות: האם ניתן לעסוק ב־CRT בבית הספר, ואם כן – כיצד?

חיבור זה בוחן את מאפייניהן של השאלות השנויות במחלוקת שמורה יכולה להעלותן לדיון בכיתה דרך שימוש במקרה בוחן אחד (שאלת הכנסת ה־CRT לכיתה). הדיון מבקש לשרטט מעין תוואי לקבלת החלטה של מורה אם לדון בשאלה שבמחלוקת או אולי להשאירה מחוץ לדלת הכיתה. כלומר הבירור אם ניתן להעלות לדיון בכיתה את השאלה השנויה במחלוקת "האם יש לאפשר ללמד בבית הספר את תיאורית ה־CRT?" מייצג את ההתלבטות מתי שאלה היא ממין השאלות השנויות במחלוקת שיש להכניסן ככאלו לכיתה בית הספר.

אף שניתן למצוא הקשרים ישראלים לתאוריה, כפי שפורט לעיל, הדיון יתמקד במקרה האמריקני, כדי שיהיה כולל וכדי להימנע מהכנסת פן רגשי מקומי שאינו נחוץ לדיון הכללי.

כפתיח לבחינת הדברים יובאו בתמציתיות רבה עיקר עמדות הצדדים במחלוקת הכנסת CRT לתוכנית הלימודים:

הצד האחד טוען כי יש להציג בפני התלמידים האמריקנים את ההיסטוריה האמיתית של ארצות הברית, כמות שהיא, ולהדגיש בפניהם את העוול הגדול שנגרם לעבדים ולצאצאיהם. יש לחשוף בפניהם את איהצדק שנמשך מאז 1619 ועד ימינו אלה. שכן גם היום נמשכת ההפליה, ההדרה והקטנתה של הקבוצה האמריקנית הלא־לבנה בכל מרחבי החברה האמריקנית.

הצד האחר טוען שהכנסת התאוריה לכיתת בית הספר היא בגדר אינדוקטרינציה, שהתאוריה פוגעת באתוס הליברלי שמתוכו צמחה ארצות הברית, שהיא גורמת לפגיעה בערכי היסוד האמריקנים ושהיא בעצם שקרית.

האפשרויות הפתוחות בפני המורה

העיסוק בנושאים שנויים במחלוקת בכיתת בית הספר יכול להתבצע במגוון דרכים. בעקבות כהן (2018) ניתן להבחין כאן בין ארבעה סוגי דיונים אפשריים בנושאים אלו:

א. דיון פוליטי כיתתי על אודות נושא שנוי במחלוקת, שהוא דיון פתוח ובו עולות בכיתה לדיון כלל העמדות הלגיטימיות על מנת שכל אחד מן התלמידים יוכל לגבש לעצמו עמדה בנושא. על פי רוב העמדה הנורמטיבית שמוצגת בספרות המקצועית רואה את הדיון הכיתתי הפתוח כדרך הרצויה והראויה להכנסת נושאים שנויים במחלוקת לשיעור (Hand & Levinson, 2012; Hess & McAvoy, 2015; Zimmerman & Robertson, 2017).

ב. דיון אפוליטי שבו רוכשים התלמידים ידע על הנושא, אולם המורה אינה מאפשרת את קיומו של דיון כיתתי שבו עולות העמדות האפשריות שמתחרות זו בזו. זה אינו בגדר הדיון האפוליטי שעליו הלן צבי לס (1999), שבו מתחמקת המורה מהתעמתות בין עמדות שונות בנושא שנוי במחלוקת ועל כן כלל אינה דנה בנושא, אלא זהו דיון שבו סוקרת המורה את העמדות השונות ומציגה אותן ביושר. על פי לס על המורה שסוקרת סוגיות שנויות במחלוקת "להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעבדת; שתיים משחררות" (לס, 2000, עמ' 363).

ג. דיון מוסרי בנושא שנוי במחלוקת שבו המורה מבקשת להדגיש בכיתה עמדה מוסרית בנוגע לנושא, והיא מסירה מעל סדר היום של הדיון עמדות שאינן מקובלות

על הציבור הרחב ושאינן לגיטימיות. כך, לדוגמה, פועלת מורה שלא מוכנה לקבל בשיעור עמדה גזענית של תלמיד כעמדה לגיטימית. דוגמה אחרת היא קביעתו של שר החינוך הישראלי שאין לקבל בכיתה עמדה המכחישה את זכות קיומה של מדינת ישראל (פירון, 2014).

ד. דיון אידאולוגי שבו המורה מבקשת להשפיע על תלמידה לקבל את עמדתה האידאולוגית בנושא הנדון ולדחות עמדות לגיטימיות אחרות שמקובלות בחלקים מסוימים בחברה, ואפילו אם אלו עמדות הרוב.

להלן ייבחן האופן שבו כל אחת מצורות דיון אלו עשויה להתקיים בהוראת CRT.

האפשרות הראשונה

הטענה היא שדיון פתוח בשאלת הכנסת CRT לכיתה, דיון שתוצאותיו אינן קבועות וידועות מראש ושכל תלמיד יכול להביע בו את דעתו (על דיון כזה ראו למשל, Journell, 2011), אינו יכול להצליח. שהרי דיון זה, כפי שנכתב לעיל, הוא דיון פוליטי-מפלגתי, שבו חברי כל מפלגה כלל אינם מבקשים להקשיב לברי הפלוגתא שלהם. תלמידי בית הספר לא יוכלו להתעלות מעל גישתם של הפוליטיקאים, להקשיב זה לזה ולנסות לשכנע או להשתכנע בוויכוח שוקלני (דליברטיבי). הקיטוב החברתי-מפלגתי בארצות הברית אינו מאפשר את קיום משאת הנפש הדמוקרטית-ליברלית: דיון שקול וענייני. הצדדים הדנים בנושאים שנויים במחלוקת מתבצרים בעמדותיהם החברתיות-המפלגתיות מבלי להקשיב כלל לעמדות המשותטיות למחנה חברתי-פוליטי ששונה ממחנם (Strickler, 2018): "[...] אנחנו יכולים לשכנע את בן שיחנו רק אם בנקודה מסוימת הוא שותף להבנתנו את השפה שבה אנו עוסקים. אם הוא אינו שותף להבנתנו, אין מהלך נוסף של טיעון הגיוני שאפשר לעשות [...] הוויכוח לא יקדם אותנו הלאה" (טיילור, 2014/1971, עמ' 46–47). כלומר גם אם יצליחו תלמידי בית הספר, שלא כמו הפוליטיקאים, להגיע להגדרת ה-CRT שתהיה מקובלת על הצדדים החלוקים, וגם אם יסכימו על תוכנו המדויק של האיסור שמוטל על המורים בידי הרפובליקנים, יישארו בין הצדדים חילוקי דעות אידאולוגיים, שהם במידה רבה אינקומנסורביליים, כלומר חסרי אמת מידה משותפת שמאפשרת דיאלוג שוקלני.

כמו כן, קשה להניח שלתלמידי בית ספר, ואפילו הם תלמידי הכיתות הגבוהות, ישנו ידע מספק על מנת להתייחס לשאלה שבמחלוקת בצורה של דיון פתוח ושוקלני. לצורך דיון שכזה עליהם להבין מהם מאפייניה של שאלה שנויה במחלוקת שאפשר או אף רצוי להכניסה לכיתה. הבנה מעין זאת דורשת עיון מעמיק והכנה שיטתית של התלמידים

לקראת נטילת חלק בדיון פתוח ושוקלני החל מכיתות בית הספר היסודי. רק בעקבות הכנה כזאת עשויות להתפתח אצלם יכולות לשוניות ותקשורתיות, הכרה והבנה של נורמות תרבותיות ושל הפוליטיקה, כמו גם יכולות ניתוח ומחשבה ביקורתית (וראו Council of Europe, 2016). כמו כן, על התלמידים להכיר ולהבין את עמדות הצדדים בוויכוח. עניין זה דורש השגת אוריינות פוליטית. אנשי חינוך שתומכים בהוראת נושאים שנויים במחלוקת בבתי הספר סבורים שעל מנת לאפשר דיון פרודוקטיבי בכיתה יש לכבד את הידע שמצוי בידי התלמידים, ולהתייחס לתלמידים כאל מי שדבריהם מתקבלים על הדעת (Grossman et al., 2019), אך מנגד אפשר לטעון כי הידע הפוליטי שמצוי בפועל אצל התלמידים אינו ראוי לכבוד. תלמידים בעולם הרחב (לרבות ישראל), כבר לא צורכים חדשות באמצעות תעשיית החדשות המסורתית שנשענת על פרקטיקות עיתונאיות. המדיה החברתית, ולא העיתונות הכתובה, היא צינור הידע החדשותי העיקרי לבני הנוער בעולם. את המדיה החברתית הזו מובילות דמויות שהשפעתן רבה בקרב הצעירים בקביעת העמדה הפוליטית ה"נכונה", ובסינון החדשות שתמצאנה דרכן אל ה"פיד" של הצעירים (ברגיל וספיבק, 2018; Bergström & Jervelycke Belfrage, 2020). גם כאן נדרשת הכנת התלמידים מגיל צעיר לצריכה ביקורתית של חדשות, כך שבהגיעם לכיתות הגבוהות יהיו מצוידים בידע הפוליטי הנדרש.

עוד יצוין כי מחקרים בישראל ובעולם מראים שישנם מורים שחוששים ללמד נושא שנוי במחלוקת בנושא "פתוח". הם מבקשים שלא להתעמת עם עמדות פוליטיות של תלמידים (Cohen, 2016), של הורים או של אנשי ציבור (Hess & Gindi & Ron Erlich, 2018; McAvoy, 2015), והם אף דואגים שמא תיפגע הקריירה המקצועית שלהם בעקבות התעמתות (תמיר, 2015, שפיגל כהן, 2015).

כמו כן יש אף להקשות ולשאול אם המורים אכן מסוגלים לנהל דיון כיתתי בנושא שנוי במחלוקת ואם הוכשרו לכך. ניהול דיון כזה דורש מהמורה להיות בעלת יכולת לנהל דיון שעשוי להיות רגיש ומעורר אמוציות, שאפשר שיביא לידי רגישות ואמוציות גם בנפשה שלה, ושעלול לפגוע את הכיתה ולהגיע לעימותים מילוליים קשים. מעל כל זאת, נדרשת המורה לשלוט במידע הרלוונטי לנשוא המחלוקת ולהכיר את טיעוני הצדדים. דומני שלא כל המורים מסוגלים לכך, וגם הם עצמם אינם בטוחים תמיד ביכולתם להצליח ללמד נושא שנוי במחלוקת בצורה "פתוחה" (Byford, Lennon & Russell, 2009).

האפשרות השנייה

כאשר הנושא השנוי במחלוקת מורכב ורב־פנים ומצוי מעבר ליכולת השגתם של התלמידים, כמו למשל בשאלת הכנסת CRT לכיתה, הרי האפשרות החינוכית המומלצת תהיה הצגת העמדות השונות שבמחלוקת בפני התלמידים בידי מורה שלמדה היטב את עיקרי טענות הצדדים. למעשה חלקו הראשון של חיבור זה שפרש את עמדות הצדדים במחלוקת על אודות ה־CRT הדגים דרך בת שני שלבים: לימודו של נושא שנוי במחלוקת ברמת המורה ולאחר מכן הצגתו בפני התלמידים. המורה יכולה להציג את עמדות הצדדים מבלי לחשוף את עמדתה בנושא (כפי שלא חשפתי לעיל את עמדתי), אך אם תחפוץ בכך אין מניעה שתציג את עמדתה האישית לאחר שייצגה היטב ובאופן אובייקטיבי את העמדות השונות (Journell, 2015; Hess & McAvoy, 2013; Hess & McAvoy, 2016).

בניגוד לקו האופטימי שנוקטת הפסקה הקודמת, טענתי היא כי דיון שבו סוקרת המורה את העמדות השונות שבמחלוקת הכנסת ה־CRT לכיתה ומציגה אותן כהלכה וביושר בפני כיתתה אינו יכול להיות המצב השכיח. זאת משום שסקירה כזאת מחייבת את המורה לחרוג מתחום הדעת שלה, ולרבים מהמורים בארצות הברית כמו גם בישראל, שעבור רבים מהם (בוודאי עבור בני דור ה־Y ודור ה־Z) המדיה החברתית היא מקור חדשות מרכזי, חסר ידע פוליטי, ידע עולם ויכולת אינטלקטואלית המתחייבים לצורך הסקירה המיטבית של העמדות שמצויות במחלוקת (ברגיל וספיבק, 2020). נוסף על כך, הצגת סוגיה כמו CRT מחייבת מהמציגה יכולת אינטלקטואלית. איכותם של המורים בארצות הברית (כמו גם בישראל) אינה גבוהה, בלשון המעטה, יחסית לבעלי מקצועות אקדמיים אחרים (תמיר, 2019; Eide, Goldhaber & Brewer, 2004).

לא רק איכותם של המורים לוקה בכל הנוגע להוראת נושאים שנויים במחלוקת בבתי הספר. גם הכשרתם לכך במוסדות להכשרת מורים נמצאת חסרה בארצות הברית ובמרחבי העולם (Chikoko et al., 2011; Zimmerman & Robertson, 2017).

אין בדברים אלה כדי לבטל את האפשרות שנוכל לאתר מורים שמוכשרים להוראת נושאים שנויים במחלוקת ואף שנמצאים פה ושם מורי מורים נדירים שאכן מכשירים את תלמידיהם להוראה זו (Pace, 2021), אלא רק להצביע על המצב השכיח.

האפשרות השלישית

דיון מוסרי בשאלת הכנסת CRT לכיתה, שבו המורה מבקשת להדגיש בכיתה עמדה מוסרית בנוגע להוראת התאוריה אינו אפשרי במקרה שלפנינו. ההפרדה הפוליטית הברורה בין המחנות החלוקים והעדר קונצנזוס רחב בנושא אינם מאפשרים לכל מורה את הצגתה של עמדה אחת בלבד כעמדה לגיטימית ומקובלת על רובו המכריע של הציבור, ודחייתה כלא מוסרית של העמדה האחרת. מורה שלמרות הסתייגות זו תציג עמדה אחת כלגיטימית ואת השנייה כלא מוסרית תבחר למעשה באפשרות הרביעית שמופיעה להלן.

האפשרות הרביעית

כאן מתקיים דיון אידאולוגי שבו המורה מבקשת להשפיע על תלמידה לקבל את עמדתה האידאולוגית בנוגע ללימוד CRT בכיתה. המורה דוחה כל עמדה אחרת, אף שהיא מודעת לכך שהעמדה האחרת עשויה להיות מקובלת בקרב חלק משמעותי מבין האזרחים.

אכן הדיון האידאולוגי הוא בגדר של אינדוקטרינציה. העמדה הדמוקרטית-ליברלית דוחה בדרך כלל סוג כזה של דיון, ועבורה המונח אינדוקטרינציה נושא עימו משמעות שלילית ואנטי חינוכית (וראו למשל יזהר, 1990; 1992). גם משרד החינוך מנחה באופן ברור את בתי הספר כי "יש להבחין בין חינוך לתודעה ולמעורבות פוליטית-חברתית ואזרחית, שהוא מותר ואף רצוי, ובין הטפה לתפיסה פוליטית-מפלגתית מסוימת, שהוא פסול" (חוזר מנכ"ל, 2016). כמו כן הבחנה ברוח זו מודגשת ונדרשת בידי רבים מהמלומדים שכותבים בתחום (וראו למשל Hess & McAvoy, 2015). עם זאת, יש לזכור שאפילו עמדה דמוקרטית-ליברלית מובהקת מבינה שאי אפשר להימנע לחלוטין מאינדוקטרינציה משום "שכל חינוך ראשיתו ביסודות מסוימים של אינדוקטרינציה ושל סוציאליזציה" (אלוני, 2013, עמ' 69).

כפי שנכתב לעיל, העמדה הימנית-רפובליקנית מאשימה באינדוקטרינציה את מי שמלמדים CRT בבתי הספר ושם מבקשים לכתוב מחדש ובאופן אמיתי (לדעתם) את הסיפור האמריקני. כך גם עמדת הנגד של תומכי ה-CRT מאשימה את מערכת החינוך האמריקנית הנוכחית באינדוקטרינציה: החדרת התיאור של ההיסטוריה וההווה האמריקנים כאילו אין ולא היו במרכזם גזענות, הדרה והשפלת מיעוטים. כמו כן, וכבר תואר הדבר בהרחבה כאן, תאוריית ה-CRT אינה מקבלת את העקרונות הליברליים שבגללם אנו כה נזעקים מהמילה

אינדוקטרינציה.

כך, לדוגמה, נדמה שלא יהיה זה מפתיע אם מורה אמריקנית לבנה, שמצביעה עבור המפלגה הרפובליקנית וגרה במדינה עם רוב רפובליקני, תנקוט דרך זו של האפשרות הרביעית שמקדמת אידאולוגיה ותנסה לשכנע את תלמידיה שאין ללמד CRT בבתי הספר. כמו כן יהיה זה מן ההיגיון לסבור שמורה לא לבנה במדינה עם רוב דמוקרטי תבקש לשכנע את תלמידיה שישנה חובה אזרחית ואנושית ללמד את ה-CRT בבתי הספר.

יש להוסיף, לציין ולסייג כאן שלא כל מורה שנוקטת דרך של אינדוקטרינציה אכן מצליחה לשכנע את תלמידיה לדבוק באמונתה (Wareham, 2019), וכי גם מורה שמבקשת להשפיע על תלמידיה לקבל את דעתה צריכה להיות מורה שמוכשרת לכך – בשני המובנים של המונח "מוכשרת": בעלת כישרון ובעלת הכשרה.

סיכום

בחיבור זה נידונה השאלה אם יש להעלות לדיון כיתתי את השאלה השנויה במחלוקת "האם יש ללמד בכיתה את ה-CRT". אפשר לראות את השאלה כאב טיפוס של נושא שנוי במחלוקת פוליטית, שבו הצדדים שבמחלוקת אוחזים באידאולוגיות שונות, שאינן מוצאות שפה משותפת בכל הנוגע לנושא המסוים שעליו הם חלוקים.

המסקנה הראשונה הייתה כי אין אפשרות לדון בכך בדיון פתוח עם התלמידים. זאת משום שהמורים לא הוכשרו למשימה זו ולחלקם אף חסר הכישרון לכך; משום שהתלמידים לא הוכשרו לקיים דיונים מעין אלה וכן משום שדיון מעין זה שבין אידאולוגיות יריבות הוא בגדר דרישיח של חירשים. ההצעה היא להתכונן לקראת דיון עתידי שוקלני ופתוח על ידי אימון של התלמידים החל מבית הספר היסודי והכשרת המורים לכך. גם אם הוצגו עד כאן גם עמדות שאינן ליברליות למהדרין, הרי שהדברים נכתבו בידי כותב שמחזיק בנקודת מבט ליברלית. על כן ודאי שאעדיף דיונים שוקלניים מוצלחים בכיתות בית הספר, שעל יתרונותיהם נכתבה ספרות רחבה. אולם מצב העניינים הנוכחי בספירה החינוכית מחייב המתנה, דומני שארוכה, עד שכל הנוגעים בדבר יהיו בשלים לכך.

המסקנה השנייה הייתה כי ניתן לקיים בכיתה דיון בסוגיה כמו שאלת הכנסת CRT לתוכנית הלימודים כאשר המורה מציגה ביושר את עמדות הצדדים. גם כאן עמדתי

הליברלית מקבלת בברכה דיון כזה. סייגתי את הדברים בכך שהמורה צריכה להיות מסוגלת ומוכשרת לכך, וגם כאן נדמה שלא כל ציבור המורים בן זמננו מוכן למשימה זאת. המסקנה השלישית הייתה כי בנושא פוליטי טעון כגון זה, ובהיעדר קונצנזוס רחב בשאלות רבות שבמחלוקת, אי אפשר לה למורה האובייקטיבית והממלכתית לייצג את אחת העמדות כעמדה המוסרית ואת העמדה האחרת כזניחה ושגויה.

המסקנה הרביעית הייתה כי אין אפשרות מעשית למנוע מהמורה שמתייחסת לסוגיה ששנויה במחלוקת, כגון הסוגיה ששואלת האם ללמד את ה־CRT בכיתה, לנקוט דרך של אינדוקטרינציה שבה היא מנסה לשכנע את תלמידיה לקבל ולהפנים את עמדתה. וזו אף התופעה השכיחה, בעיקר במקומות שבהם החלוקה הגאוגרפית של האזרחים מלמדת גם על חלוקה אידאולוגית. גם כאן הדברים סויגו ותליתי את הישימות המוצלחת של האפשרות בכישרונה ובהכשרתה של המורה.

אומנם עמדתי הליברלית לא ששה לאמץ את דרך האינדוקטרינציה כדרך המלך החינוכית, אך אני מבין שלעתים במחלוקות אידאולוגיות אין מנוס מפרידה חינוכית־אידאולוגית שבמסגרתה תלמד המורה ותנחיל ערכים על פי השקפת העולם הכוללת של המוסד שבו היא מלמדת או של הקבוצה החברתית שבה נטוע המוסד (וראו על כך גוסקוב, 2020).

המסקנה החמישית והאחרונה היא שככלל, במציאות הקיימת החברתית־החינוכית, אין מקום להכניס לכיתה בית הספר נושא פוליטי טעון ללא ההכנה הנדרשת, וזאת למרות ההנחיה המחייבת של חוזר המנכ"ל (2016). יש להמתין עם הכנסה לכיתה של נושא שנוי במחלוקת, כדוגמת שאלת הכנסת תאוריית ה־CRT לבית הספר, עד שיבשילו התנאים לכך – הן מבחינת הכשרתם של המורים (וראו דוגמה להכשרה זו אצל Pace, 2021) הן מבחינת הכשרת התלמידים לכך החל מגיל צעיר.

רשימת מקורות

- אופנהיים-שחר, סי' (2019). נתערב שתצליחו : התבוננות מחודשת בהנחיית תהליך התערבות בקרב נערות מאוכלוסיות מתויגות. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- אלוני, ני' (2013). חינוך טוב : לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד ; מכון מופ"ת.
- אליאס, א' (2021, 12 באוגוסט). איך זוכים בפרס ספרותי שהוא פאסיב אגרסיבי? תשאלו את מואיז בן הראש. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/gallery/galleryfriday/mizrachit/premium1.10107788->
- בר-גיל, ש' וספיבק, ל' (2020). שוק החדשות המקוון : מגמות עכשוויות ואתגרים מרכזיים. חידושים בניהול, 7, 10–21.
- גוסקוב, ע' (2020). למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטיאזרחי בישראל. גילוי דעת, 16, 125–149.
- גוסקוב, ע' (2021). הקדמות לכל דיון בסוגיית הוראת נושאים שנויים במחלוקת. החינוך וסביבו, מג, 27–51.
- ועדת ביטון. (2016). דוח ועדת ביטון : להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך. משרד החינוך.
- משרד החינוך. (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. מאגר חוזרי מנכ"ל : הוראת קבע מס' 0012 – החלפה.
- <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri35=>
- טיילור, צ' (2014). פרשנות ומדעי האדם (י' ידגר, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב-1971)
- יזהר, סי' (1990). שני פולמוסים : פולמוס החינוך ופולמוס הספרות. זמורה, ביתן.
- יזהר, סי' (1992). לכול עת ועת להיפרד מן החינוך. בתוך ק' ירון ופ' מנדס-פלור (עורכים), מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן (עמ' 74–79). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- יפת, ק"כ (2019). מזרחיות, מגדר ומשפט : על אזרחות אימהית ואימהות מזרחית בדיני ההפלה. עיוני משפט, מא, 689–771.

כהן, א' (2018). חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה. גילוי דעת, 13, 111–134.

לוק, ג' (1973). על הממשל המדיני: המסכת השניה (י' אור, מתרגם, מהדורה שלישית מצולמת). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס. (המקור פורסם ב-1690)

לם, צ' (1999). פוליטיקה בחינוך: מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.

לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (י' הרפז, עורך). ספרית פועלים.

פירון, ש' (2014). מכתב למנהלים – סוגיית ורטה: איגרת שר החינוך לעובדי ההוראה. <https://www.blacklabor.org/?p53846=>

שטרית, ס"ש (2004). המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 1948–2003. עם עובד.

שפיגל-כהן, ג' (2015). חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב.

<http://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/gali-shpigel.pdf>

תמיר, י' (2015). מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל. משכל – הוצאה לאור מיסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

תמיר, ע' (2019). איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה. בתוך ח' איילון, נ' בלס, י' פניגר וי' שביט (עורכים), אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות (עמ' 131–151). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

<http://taubcenter.org.il/wp-content/uploads/educationalinequalityinisraelbookheb.pdf>

Abu-Rabia-Queder, S. (2022). The paradox of diversity in the Israeli academia: Reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 25, 231–248. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1694502>

Adorno, T. W. (1990). *Negative dialectics* (E. B. Ashton, Trans.). Routledge. (Original work published 1966)

- Baker, J. (2021, June 21). Tennessee teachers get lessons on new law limiting classroom discussions on race. Chalkbeat Tennessee. <https://tn.chalkbeat.org/2021/6/21/22544176/tennessee-law-teachers-race-bias-critical-race-theory>
- Barlow, B. (2016, February 29). Racism, justified: A critical look at critical race theory. The Harvard law record. <http://hlrecord.org/racism-justified-a-critical-look-at-critical-race-theory/>
- Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois law review*, (4), 893–910.
- Bell, D. A., Jr. (1980). Brown v. Board of education and the interest-convergence dilemma. *Harvard law review*, 93(3), 518–533. <https://doi.org/10.2307/1340546>
- Bergström, A., & Jervelycke Belfrage, M. (2018). News in social media: Incidental consumption and the role of opinion leaders. *Digital journalism*, 6(5), 583–598. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1423625>
- Butcher, J. (2021, July 13). Rescuing math and science from critical race theory's racial discrimination (Issue brief No. 5201). *The heritage foundation*. <https://www.heritage.org/sites/default/files/2021-07/IB5201.pdf>
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165–170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Chang-Bacon, C. K. (2022). “We sort of dance around the race thing”: Race-evasiveness in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177%2F00224871211023042>
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of education for teaching*, 37(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>

- Cohen, A. (2016). Navigating competing conceptions of civic education: Lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford review of education*, 42(4), 391–407. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1194262>
- Cohen, A. (2019). Israel's civic education wars: A review of the literature and theoretical implications. *Educational review*, 71(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1407295>
- Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and teacher education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe publishing.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of curriculum studies*, 13(1), 37–44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (3rd ed.). New York University Press.
- Dixson, A. D., & Rousseau Anderson, C. (2017). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121–131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Donegan, M. (2021, June 17). What the moral panic about 'critical race theory' is about. *The guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/jun/17/critical-race-theory-republicans-moira-donegan>
- Eide, E., Goldhaber, D., & Brewer, D. (2004). The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 230–244. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh013>
- Erakat, N. (2015). Whiteness as property in Israel: Revival, rehabilitation, and

- removal. *Harvard Journal on Racial & Ethnic Justice*, 31, 69–103.
- Farber, D. A., & Sherry, S. (1993). Telling stories out of school: An essay on legal narratives. *Stanford law review*, 45(4), 807–855. <https://doi.org/10.2307/1229198>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism. *Qualitative inquiry*, 21(3), 277–287. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414557827>
- Gindi, S., & Ron Erlich, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and teacher education*, 70, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Gindi, S., Gilat, Y., & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of social science education*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (2019). Engaged academia in a conflict zone? Palestinian and Jewish students in Israel. In D. Yafa Markovich, D. Golan, & N. Shalhoub-Kevorkian (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones* (pp. 15–38). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13781-6_2
- Grossman, P., Kazemi, E., Schneider Kavanagh, S., Franke, M., & Dutro, E. (2019). Learning to facilitate discussions: Collaborations in practice-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 81, 97–99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.002>
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational philosophy and theory*, 44(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

- Horowitz, D. (2006). *The professors: The 101 most dangerous academics in America*. Regnery Publishing.
- Johnson, A., & Neville M. L. (2019). Using counterstories to critique racism. Critical race theory, *Beloved*, and *The Hate U Give*. In M. Macaluso & K. Macaluso (Eds.), *Teaching the canon in 21st century classrooms: Challenging genres* (pp. 123–137). Koninklijke Brill NV.
- Journell, W. (2011). Teachers' controversial issue decisions related to race, gender, and religion during the 2008 presidential election. *Theory & research in social education*, 39(3), 348–392. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473459>
- Journell, W. (2016). Making a case for teacher political disclosure. *Journal of curriculum theorizing*, 31(1), 100–111.
- Kennedy, R. L. (1989). Racial critiques of legal academia. *Harvard Law Review*, 102(8), 1745–1819. <https://doi.org/10.2307/1341357>
- Kim, R. (2021). Under the Law: 'Anti-critical race theory' laws and the assault on pedagogy. *Phi Delta Kappan*, 103(1), 64–35. <https://doi.org/10.1177%2F00317217211043637>
- Knaus, C. B. (2009). Shut up and listen: Applied critical race theory in the classroom. *Race ethnicity and education*, 12(2), 133–154. <https://doi.org/10.1080/13613320902995426>
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical race theory – What it is not! In M. Lynn & A. D. Dixson (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 34–47). Routledge.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F., IV (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177%2F016146819509700104>

- Ledesma, M. C., & Calderón, D. (2015). Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future. *Qualitative inquiry*, 21(3), 206–222. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414557825>
- Long, S. W., Chumley, W. M., Burns, J. M., Jones, S. O., Bennett, L., Magnuson, J., Moore, T. A., Oremus, M. L., Moss, V. S., Haddon, P. B., Pope, T. E., Nutt, R. A., Fry, R. W., McCravy, J. R., Huggins, C., May, R. J., Dabney, V. M., McGarry, S. N., & Cox, B. J. (2021–2022). *H 4325 General Bill*. South Carolina Legislature. <https://www.scstatehouse.gov/billsearch.php?billnumbers=4325&session=124&summary=B>
- McAvoy, P., & Hess, D. E. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum inquiry*, 43(1), 14–47.
- Missouri House of Representatives. (2021). *HOUSE BILL NO. 952*. <https://www.house.mo.gov/billtracking/bills211/hlrbillspdf/2087H.02C.pdf>
- Mocombe, P. C. (2017). Against critical race theory. *Ethnic Studies Review*, 37–38, 83–106.
- Moorosi, P. (2021). Colour-blind educational leadership policy: A critical race theory analysis of school principalship standards in South Africa. *Educational management administration & leadership*, 49(4), 644–661. <https://doi.org/10.1177%2F1741143220973670>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teaches College Press.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pendharkar, E. (2021a, July 14). How will bans on ‘divisive’ classroom topics be enforced? Here’s what 10 states plan to do. *EducationWeek*.

https://www.edweek.org/how-will-bans-on-divisive-classroom-topics-be-enforced-heres-what-10-states-plan-to-do/2021/07?utm_source=nl&utm_medium=eml&utm_campaign=eu&M=61768960&U=&UID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73

Pendharkar, E. (2021b, August 3). A \$5 million fine for classroom discussions on race? In Tennessee, this Is the new reality. *EducationWeek*.
https://www.edweek.org/leadership/a-5-million-fine-for-classroom-discussions-on-race-in-tennessee-this-is-the-new-reality/2021/08?utm_source=nl&utm_medium=eml&utm_campaign=popweek&utm_content=list&M=62440572&U=&UID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73

Peters, M. A. (2011). White philosophy in/of America. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 10, 7–22.

Ponnuru, R. (2021, June 29). Stop lauding general Milley's evasions on critical race theory. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2021-06-29/general-milley-s-evasion-on-critical-race-theory>

Reitz, C. (2009). Herbert Marcuse and the new culture wars: Campus codes, hate speech, and the critique of pure tolerance. In D. Kellner, T. Lewis, C. Pierce, & D. K. Cho (Eds.), *Marcuse's challenge to education* (pp. 213–228). Rowman & Littlefield Publishers.

Rufo, C. F. (2021). Critical race theory would not solve racial inequality: It would deepen it (*Backgrounder*, no. 3597). The heritage foundation.
https://www.heritage.org/sites/default/files/2021-03/BG3597_0.pdf

Strickler, R. (2018). Deliberate with the enemy? Polarization, social identity, and attitudes toward disagreement. *Political research quarterly*, 71(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177%2F1065912917721371>

Trump, D. J. (2020, September 17). Remarks by President Trump at the White House conference on American history.

<https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-white-house-conference-american-history/>

Wareham, R. J. (2019). Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence. *Theory and research in education*, 17(1) 40–61. <https://doi.org/10.1177%2F1477878518812033>

Warmington, P. (2020). Critical race theory in England: impact and opposition. *Identities*, 27(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1587907>

Will, M. (2021, July 6). Teachers' unions vow to defend members in critical race theory fight. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-unions-vow-to-defend-members-in-critical-race-theory-fight/2021/07>

Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. The University of Chicago Press.

Teaching Critical Race Theory As Controversial Issue

Eran Gusacov

Abstract

Many contemporary books and scholarly articles address questions concerning the teaching of controversial issues. Such questions also preoccupy the mass media as well as the Israeli educational system. In the third decade of the 21st century A political and educational divisive controversial question initiated an American state-wide public debate over the question: should we teach Critical Race Theory in schools or should we avoid or even forbid it. This article takes advantage of this American educational-public debate, that has clear implications for the Israeli and other countries societies, to examine whether it is appropriate to raise the question "should we teach Critical Race Theory in school" in class as a controversial issue. The aim of this specific examination is to equip educators with criteria to decide if a controversial issue they encounter has a place in the classroom and what is the best way to introduce it to the students.

Keywords: Critical Race Theory; controversial issues in the classroom; educational controversies.