

מחשבות בעקבות עבודה קבוצתית באמצעות אמנות עם עולים

מבוא

המחשבות שברצוני לחלוק עם הקוראים התגבשו בעיקר תוך כדי עבודה באמצעות אמנות עם קבוצה של עולות מרוסיה, ומעט בעקבות מפגשים קבוצתיים של ישראלים ותיקים וילידי הארץ עם ישראלים עולים¹ בהקשרים שונים. עבודה זו מטרתה למקד את החשיבה על המפגש בין עולים לוותיקים לאור תצפיותי, לנסות להבין את הכשלים בתקשורת שנתקלתי בהם, ולהציע כיוונים למחשבה ולעבודה עם קבוצות בקונפליקט. במהלך חיפוש הדרך ליצירת שפה משותפת בין קבוצת העולות, שאתארן בהמשך, לביני, המנחה (ילידת הארץ שאינה דוברת רוסית) כך שתתאפשר עבודה, התברר שאני והעולות מייצגות שתי תרבויות שונות, ששפה מילולית משותפת בלבד לא תמיד מספיקה כדי לגשר ביניהן.

נוכחנו לדעת שמצבים שהיתה בהם תחושה ברורה של הבנה הדדית בעת שלמעשה היתה בהם הבנה חלקית בלבד - היו מועדים במיוחד ליצירת חוסר סובלנות ואפשרו פחות ממצבים אחרים למצוא דרכים לביורור הכשל התקשורתי. מצבים כאלה היו הרבה פעמים בסיס להתחפרות בדעות קדומות שכולנו הבאנו אתנו למפגש. רק הרצון הכן של חברות הקבוצה להבין מה קורה, האומץ שלהן לבדוק את עצמן, והאמון שנתנו בי אפשר את המשך העבודה עד סיום המפגשים. על כך אני מודה להן.

* הגב' תלמה גוטליב, מטפלת באמנות, היא ראש המסלול לטיפול באמצעות אמנות במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

1. לצורך עבודה זו מוגדרים כ"עולים" אנשים שחיים בארץ עד כשבע שנים מאז עלייתם. זו הגדרה המבוססת על מספר השנים המרבי בארץ של העולים שעבדתי אתם והמתוארים בעבודה זו. אנשים אלה תפסו עצמם כעולים חדשים, נתפסו כך בעיני הבריהם הוותיקים והעולים ובעיני הרשויות, לצרכים שונים.

המפגש הבין-תרבותי

הול (Hall, 1983) זיהה שלוש רמות של התנהגות הקיימות בכל תרבות: הרמה הבסיסית-ראשונית, שהיא הרמה שבה חוקי ההתנהגות ידועים לכל, כולם מציינים להם אבל כמעט אף פעם לא מדברים עליהם. חוקי התרבות ברמה זו ברורים מאליהם, נמצאים מחוץ למודעות ולרוב אינם יכולים להתנסח בעיני אדם רגיל כמערכת חוקים. זו מערכת החבויה מעיני האדם שבא מבחוץ. הרמה המשנית ידועה וגלויה לאנשים החולקים אותה תרבות אבל חסויה מאלה שאינם חברים בה. הרמה השלישונית היא הרמה הגלויה - זו הרמה שבה כולנו מזהים את כללי ההתנהגות וחולקים אותם איש עם משנהו. זו הפקדה המופנית כלפי העולם (Hall, 1983, p. 211).

דרוש זמן רב כדי שאדם שלא גדל בתוך תרבות (או תת-תרבות) נתונה ירכוש לעצמו את המיומנויות החברתיות הנגזרות משלוש הרמות הללו; במיוחד נכון הדבר לגבי הרמה המשנית והראשונית. אפשר לרכוש מיומנות של שיחה בשפה זרה ברמה הגלויה בקלות יחסית. עולים חדשים רוכשים אותה כשהם לומדים באולפן ודרך המגע עם ילידי הארץ ועם עולים ותיקים בחיי היום-יום, יחד עם המיומנויות החברתיות והמשמעויות הנגזרות מהרמה התרבותית השלישונית-הגלויה. הם עשויים אולי לקלוט חלק מהמשמעויות של הרמה המשנית של חוקי ההתנהגות והשימוש בשפה, אבל רובה של רמה זו נשאר חסוי מפניהם והם נותרים עם כללי התנהגות ומשמעויות של הרמה הראשונית הקשורות לשפה ולתרבות-האם שלהם. מצב כזה קורא לאי-הבנות במפגש בין עולים לוותיקים.

דוגמה: המנחים של קבוצת מתבגרים בבית חולים לחולי נפש היו מטפלת באמנות ילידת הארץ ופסיכיאטר, עולה מארצות חבר המדינות, שדיבר עברית ברמה שאפשרה לו לקרוא עיתונים בשטף וספרות יפה לאט, בקשיים. בשיחה ברמה הגלויה הנדרשת בחיי היום-יום לא נראה שהיו לו קשיים. באחת הפגישות התרחש השיח הבא:

ש' (נער): דוקטור, אני זקוק לעזרה. אפשר לדבר אתך אחרי הפגישה?
פסיכיאטר: למה שלא תאמר מה שאתה רוצה עכשיו?
ש': לא נעים לפני כולם.

פסיכיאטר: אם אתה רוצה עזרה, אתה צריך לומר עכשיו מה שאתה רוצה.

מי (נערה) (בכעס לפסיכיאטר): אתה לא מבין שהוא רוצה לומר לך משהו שלא אומרים לפני כולם?

פסיכיאטר: משהו פרטי?!

קולות בקבוצה: אין פה פרטיות. אי-אפשר לחיות כך. אפילו את בית השימוש אי-אפשר לנעול. כל הזמן מסתכלים עליך. אין רגע מנוחה.

פסיכיאטר: מה אתה רוצה?

ש': מגרד לי שם.

פסיכיאטר (לא מבין): מה?

ש' (בחוסר סבלנות): מגרד לי שם, אתה לא מבין?

פסיכיאטר-(באי הבנה): מה?

ש' (בתוקפנות): שם למטה. מגרד לי.

פסיכיאטר: איפה?

ש' (בכעס רב): מגרד לי בזין.

פסיכיאטר: איפה?

ש' מנפנף בידו כלפי הפסיכיאטר, מסנן בכעס עצור: "קוס-אמק על כל הפסיכיאטרים הרוסים האלה" ועוזב את הקבוצה.

בירור קצר עם הפסיכיאטר לאחר תום הפגישה עם הקבוצה העלה שהפסיכיאטר לא הבין את הבקשה של המטופל לפרטיות, בקשה שהיתה לגיטימית בתת-התרבות של המחלקה ושייכת למובן מאליו המתייחס לרמה התרבותית-בסיסית שלה, אבל לא היתה לגיטימית בממסד הרפואי הרוסי שממנו הוא בא. הוא הבין את כל המילים של ש' ברמה הגלויה, אבל לא הבין אותן ברמה המשנית, ולכן נוצרה אי-הבנה שלא ניתנה לגישור בינו לבין ש'. תגובתו של ש' מרמזת שאי-ההבנה הזו פוטנציאל לתמוך בדעה קדומה כנגד פסיכיאטרים רוסים, שהיתה קיימת בבית החולים. ש' (אני מצטטת): "הם לא מבינים כלום בפסיכולוגיה, הם יודעים רק לחלק תרופות, וגם זה לא כמו שצריך". ברמה השלישונית-הגלויה כל הנוכחים הבינו שהכללים מאפשרים למטופל ש' לעזוב את הקבוצה אם קשה לו להמשיך להשתתף בה.

שפה

לשימוש בלשון תפקיד בהבניית המציאות של הפרט (Carroll, 1956; שטאל, 1971, 1977; ברגר, 1995). השימוש בשפה וגבולותיה מוכתבים על ידי הקונטקסט והקונטקסט-של-הקונטקסט (Tracy, 1998), כשהגדרת הקונטקסט היא - כל מה שעלינו לדעת כדי להבין כראוי את הארוע או השיח, כולל כל מה שאנשים מביאים לסיטואציה: מטרות, הקשרים, היסטוריה, ערכים, השכלה (שם, עמ' 5).

טיפולוגיות שונות של השפה משפיעות על שוני בשימוש בה. לא לכל שפה אותה בהירות בהגדרה של קונספטים. הִדגש שונה, מבנה שונה של משפט, שימוש שונה בפעלים ומקומם במבנה המשפט - כל אלה יוצרים שוני בשימוש בשפה והופכים את התרגום משפה לשפה לבעייתי (Naigles et al, 1998). סביר להניח שעולים מדברים עברית בזיקה לשפת האם שלהם ותרגום ממנה, והדבר מטה לפחות חלק מן המשמעויות שהם מייחסים למה שהם אומרים - לכיוונים לא ברורים לאלה ששפת האם שלהם עברית. באותה דרך מוטה גם ההבנה שלהם את מה שישראלית ותיק או יליד הארץ אומר להם בעברית.

כאשר הצדדים לאינטראקציה חסרים את ההקשר של הקונטקסט-של-הקונטקסט, יחד עם בעיות של שימוש בשפה הנובעות מקושי בתרגום ואי ידיעת הקודים התרבותיים המסדירים את ההתנהגות ונותנים לה משמעות, במיוחד אלה הקשורים לרמה הראשונית והמשנית של התרבות, עלול להיווצר לעתים מצב של "שיח חרשים". מצב זה מסתבך יותר, מפני שהמפגש בין ילידי הארץ וותיקים לבין עולים כולל בתוכו דעות קדומות וסטריאוטיפים ששני הצדדים מביאים אתם כחלק מהקונטקסט-של-הקונטקסט שלהם.

דעות קדומות

המפגש בין העולים מרוסיה לחברה הישראלית יוצר מתח המאפיין מפגש בין קבוצות הטרוגניות בארץ ובעולם (Stephan & Stephan, 1996a; שטאל, 1979). החשש מפני השונה והזר, החשש מפני פגיעה בערכים תרבותיים

וקונפורמיות לערכים קיימים, הפחד מפני אפשרות פוטנציאלית לצמצום במשאבים לכלליים בחברה הקולטת, צרכים אישיותיים ותוקפנות מותקת - הם מהסיבות המרכזיות שחוקרים מציינים כסיבות להתפתחות דעות קדומות כלפי קבוצות מהגרים (ארונסון, 1977; בן זאב ואחרים, 1991; Stephan & Stephan, 1996b). בניסוח אחר: תחושות של איום ריאלי ואיום סימבולי בממד הבין-קבוצתי ותחושות של איום בין-אישי וסטריאוטיפים בממד האישי יש בהם משום מקורות ליצירת דעות קדומות (Stephan & Stephan, 1991), אצל שורצולד וטור-כספא, (1997). בן זאב ושותפיו (1991) מגדירים דעה קדומה כדעה על קבוצה חברתית שאינה מבוססת על בדיקת העובדות. בדעה הקדומה קיימים שלושה מרכיבים: (1) מרכיב ההכללה, שמשמעותו התייחסות זהה אל כל חברי קבוצת המושא של הדעה הקדומה. הסטריאוטיפ הוא היסוד המכליל בדעה הקדומה. (2) התיאור: היסוד התיאורי של הדעה הקדומה נותן מידע על הקבוצה ומארגן אותו לקטגוריות שאינן נכונות. (3) הערכה: נקיטת עמדה כלפי מושא הדעה. העמדה יכולה להיות חיובית, נייטרלית או שלילית.

דעה קדומה מכוננת בדרך כלל לקטגוריה של אנשים על פי רקע: צבע עור, מוצא אתני, רקע גיאוגרפי וכד'. עבודה זו תעסוק בהערכה השלישית הנלווית לדעות קדומות של הקולטים כלפי הנקלטים ושל הנקלטים כלפי הקולטים.

דעות קדומות, כמו עמדות באופן כללי, ובתוכן סטריאוטיפים, נרכשות בתהליך של למידה המתרחש דרך שורה ארוכה של סוכני חברות (איכילוב, 1984) בדרכים פורמליות, בלתי פורמליות וטכניות (Hall אצל ברגר, 1995, עמ' 16). משום כך ייתכן שיתרחש תהליך של למידה שיתיר את הדעה הקדומה. ארונסון (1977) מציע למשל את המודל של עבודה בקבוצות, לשם הגברת הרגישות הבין-אישית והורדת רמת ההתייחסות לאנשים ממוצא אתני שונה - דרך דעות קדומות וסטריאוטיפים שליליים. כדי להתיר את ההשפעה שיש לדעה הקדומה, יש צורך לאתרה ולהעמיד בסימן שאלה את תקפותה. תהליך הלמידה של הדעה הקדומה רובו ככולו אינו מודע, אינו ישיר (איכילוב, 1984), וטעון מבחינה רגשית. לכן תהליך איתורה מורכב ומעורר התנגדות.

עבודה קבוצתית באמנות

לפי נסיוני, יש יתרון לעבודה קבוצתית באמצעות אמנות חזותית בעבודה על רגישות לסטריאוטיפים ודעות קדומות, כאשר עבודת הקבוצה מובנית² וממוקדת סביב נושא (Case & Dalley, 1992, פרק 9, עמ' 169, 216-227). התוצר האמנותי עשוי להיות ראי שדרכו הקבוצה עשויה לראות תמונת מצב מוחשית לגבי עמדות ומצבים מסוימים בתוכה, לערוך עימות אתם ולהקל על הימנעות מהכחשתם (על עבודה קבוצתית באמצעות אמנות ראה למשל Liebman, 1986) עבודת האמנות יש בה משום גשר לתקשורת בין החוויה הפנימית של היחיד לדיבור אודותיה עם אחרים (Rhyne, 1973, פרק 9, עמ' 156). וככל עשייה היא משקפת את דפוסי התנהגותו, חשיבתו ורגשותיו של הפרט (שם, עמ' 157) כאינדיווידואל וכחלק מקבוצה. העבודה הלא-מילולית מקלה על עקיפת הגנות וחשיפתן, וכן על התחברות לחלקים לא מודעים ולפנטזיות שהשימוש הרגיל בשפה מדוברת פיתח דפוסי הגנה מפניהם.

לדוגמה: בסדנה חד-פעמית של מורות וסייעות העובדות בבתי ספר של החינוך המיוחד השתתפו עשרים נשים. ארצות המוצא של הנשים היו: ילדות הארץ ממוצא אשכנזי, נשים ילדות הארץ וישראליות ותיקות מעדות המזרח, ועולות מחבר המדינות. הקבוצה התחלקה, לבקשת המנחה, לארבע תת-קבוצות. כל תת-קבוצה קיבלה לעבודה גליון בריסטול, מברשות וצבעי גואש. ההנחיה היתה: "לצייר יחד על גליון הבריסטול, תוך כדי התייחסות למה שקורה, בלי לדבר".

אתאר את עבודתן של שתיים מהקבוצות הקטנות. העבודה של הקבוצה שכללה חמש מורות ילדות הארץ וותיקות אשכנזיות ומעדות המזרח

2. בעבודה מובנית, המנחה נתן הוראות שעל פיהן הקבוצה אמורה לפעול. בתוך ההוראות מובנה בדרך כלל קונפליקט כלשהו, וקיים טווח של עמימות המאפשר למשתתפים להשליך את עמדותיהם ורגשותיהם דרך העבודה בחומרים - על התוצר המוגמר. תהליכים אלה מתרחשים בד בבד עם תהליכי ההשכלה על המנחה ועל חברים בקבוצה, שמתרחשים בכל עבודה קבוצתית. התייעוד של התהליך בתוצר המוגמר והאפשרות להשליך עליו השלכות על השלכות מאפשר עימות עם תחומי עיורון אישיים וקבוצתיים.

נראתה כערבוביה של משטחי צבע וצורה. לא נשאר שום משטח של נייר בלתי צבוע, ולא ניתן היה לזהות ממבט ראשון מי צייר מה. לעומת זאת, הקבוצה שכללה ארבע סייעות ומורה למוסיקה מחבר המדינות עבדה עבודה קווית. כל משתתפת עשתה שימוש בצבע אחד, נמנעה מלגעת במה שהאחרות ציירו, ובדרך כלל הסתפקה בציור קו אחד בלבד. התוצר הסופי הכיל יותר נייר לא מצויר מאשר מצויר ויצר רושם ריק. לאחר סיום העבודה התבקשה הקבוצה כולה להתבונן בעבודות.

המשתתפות התבקשו לתאר איך הרגישו ומה חשבו בזמן העבודה וכן לנוכח התוצרים המוגמרים. קבוצת ילידות הארץ והוותיקות תיארה מצב של הרגשת שייכות, אחריות משותפת לתוצר המוגמר, הנאה מהעבודה יחד, תחושה של עבודת צוות, וסיפוק מהתוצר המוגמר. היתה התייחסות לכעס, לצער ולא-ההסכמה שמרגישים כשמקלקלים מה שנראה יפה בעיניך, לחוסר האונים שמרגישים כשאי-אפשר לדבר, ואיך עקפו את ההוראה "לא לדבר" או לא צייתו לה. היתה הבנה שכל אלה הם חלק בלתי נפרד מעבודה בצוות. הקבוצה של העולות הרגישה גם היא שביעות רצון מהתוצר המוגמר. לגבי התהליך הצביעו העולות על מאמץ מודע של כל המשתתפות להימנע מלגעת בעבודתו של הזולת. הן ציינו שלא סבלו מכך שהיה אסור לדבר, לא ציינו שנהנו, אבל אחת המשתתפות ציינה שלעבוד בסדר יחד פירושו ש"כל אחד עושה את שלו מבלי להפריע לאחרים. לא מתערבים אחד לשני במה שהוא עושה. אלה יחסי עבודה טובים". הקבוצה הסכימה אתה, ומישהי הוסיפה שלו היתה צריכה לעבוד עם קבוצת המורות הישראליות, היא היתה סובלת: "...איך אפשר להיות כל כך לא רגישים ועוד ליהנות".

התיאור שתיארתי מתייחס לדימוי שונה של יחסי עבודה, של יחס לסמכות, ודימוי שונה של התחשבות ורגישות. ילידות הארץ והוותיקות הדגישו את היחד; העולות - את הלבד. שתי הקבוצות דיברו על שיתוף פעולה, אבל כל אחת יצקה למושג תוכן אחר. כולן התייחסו למה שלמדו מההתנסות וממראה התוצר המוגמר.

במונחים של הול (Hall, 1983), אפשר לומר שהרמה השלישונית-הגלויה היתה משותפת לשתי הקבוצות. הפער בין הקבוצות נבע בעיקר מהרמה הראשונית ובמידה מסוימת מהרמה המשנית.

עבודה עם קבוצת עולות מרוסיה

תיאור הקבוצה

הצורך הכפול של יצירת מקומות עבודה מתאימים לעולים מרוסיה מחד גיסא, והקשיים של ילדים עולים דוברי רוסית להיקלט במערכת החינוך בכלל ובמערכת החינוך המיוחד בפרט מאידך גיסא, דחף יזמים במערכת החינוך לפתוח קורס שמטרתו להכשיר אנשי חינוך מנוסים, עולים, לעבודה בבתי הספר כיועצים חינוכיים לילדים עולים מרוסיה. במסגרת זו הוזמנתי לעבוד עם קבוצה של עולות מחבר המדינות.

בשיחות המקדימות עם רכזי הקורס ועם מורים שעבדו עם הקבוצה הושמעו, בין השאר, ההתבטאויות הבאות (אני מביאה רק מבחר הנראה לי כמייצג את הדעות הקדומות והסטריאוטיפים הרזוחים בהקשר של עולים משכילים מרוסיה): "הן לא יודעות מה זה חינוך. מעניין מה לימדו אותן שם ברוסיה"; "אולי (ובהזדמנות אחרת: בטח) התעודות שלהן מזויפות"; "הם קונים שם תעודות בכסף"; "תארי לעצמך שהן לא שמעו על פרויד"; "הן לא יודעות כלום בפסיכולוגיה"; "כל מה שחשוב להן זה הישגים, בעיקר במדעים וטכנולוגיה; ספרות ואמנות לא מדברות אליהן"; "הן רוצות רק רצפטים, שנגיד להן איך לעשות מה. שום חשיבה יצירתית. ראש קטן"; "הן משקריות ומרמות, העיקר לצאת בסדר. מה, הן לא מבינות כמה הן שקופות?"; "הן לא יודעות לעבוד בצוות. הן כל הזמן כל כך מתגוננות" (על סטריאוטיפים המיוחסים לעולים רוסים ראה למשל: חפץ, 1977).³ הערות אלה גרמו לי לרגשות מעורבים: רציתי לוותר על העבודה עם הקבוצה, ובו בזמן חשתי מסוקרנות ומאותגרת. ייתכן שהמצב הרגשי הזה חידד את רגישותי לתגובות הקבוצה ולתגובותי כלפיה ואפשר את התהליך שהתרחש.

למפגשים הגיעו 13 נשים, שגילן נע בין 37 ל-48 שנים, עולות מרוסיה שקיבלו אזרחות ישראלית וחיו בארץ בין שלוש לחמש שנים. כולן למדו

3. חפץ, מ', "הערות עיתונאית על יוזמות של עולים", בתוך: יהודי ברית המועצות במעבר 3(18), תשנ"ז, עמ' 177-183.

באולפן. רמת ההבנה ויכולת הדיבור שלהן בעברית היתה טובה. לכולן היו דיפלומות ותעודות מארץ מוצאן, המעידות על השכלה גבוהה בתחום החינוך והחינוך המיוחד.

המטרות המוצהרות של העבודה עם הקבוצה היו:

1. לקדם את יכולת המשתתפות לעבוד בקבוצת תמיכה.
2. להתנסות ביחסים שיש בהם מקום לשיקול דעת הנובע מהבנה של רגשות כמניעים להתנהגות (להבדיל ממניעים הקשורים בהיבטים חברתיים ומערכתיים, כמו ההכרח לציית למי שמעליך, ההכרח להיות מנומס - בלי קשר להרגשות).
3. להשיג את המטרות הללו באמצעות עבודה קבוצתית בחומרי אמנות, כדי לאפשר למשתתפות להתנסות בעוצמה שיש לאמצעים לא-מילוליים לגלות מניעים להתנהגות ולהשפיע עליה, ואולי גם לרכוש כלי לעבודה עם ילדים.

מטרות אלה הכתיבו התמקדות בעבודה על מודעות עצמית ורגישות בין-אישית, בצד עבודה דידיקטית הקושרת הבנות תיאורטיות להתנסות, בצירוף ניסיון לבדוק את אפשרויות היישום של מה שנלמד.

מבנה העבודה

לעבודת הקבוצה הוקצו עשר פגישות של שלוש שעות כל אחת. כל פגישה נפתחה בתרגיל מובנה בחומרי אמנות. התרגילים נבנו בהתאם למה שהביאו המשתתפות למפגשים, והם אפשרו לבדוק עמדות ורגשות הקשורים לעבודה עם קבוצת השווים, עמדות ורגשות הקשורים ליחס לסמכות, ועמדות ורגשות ביחס לכפופים (למשל: תלמידים, עובדים). בסיום העבודה נערך דיון שכלל "אזורר" של רגשות המשתתפים ושיתוף החברים בהם, וביורר מחשבות ותובנות שהתעוררו בעקבות העבודה. חלק זה של המפגש ארך כשתי שעות; לאחריו יצאנו להפסקה קצרה. בחלק השני של הפגישה נעשה ניסיון לבדוק את הקשר בין הדיון שנערך בחלק הראשון של המפגש (או במפגשים קודמים) לעבודה בבתי הספר.

דוגמאות מפגישות

הדוגמאות שאביא כאן הן חלקים משני מפגשים, המדגימים את דרך העבודה של הקבוצה.

מפגש רביעי (מהחלק הראשון של המפגש):

תרגיל:

הקבוצה חולקה לתת-קבוצות בנות שתיים-שלוש משתתפות. ההנחיה היתה: "על כל קבוצה להחליט על נושא שאותו רוצות חברותיה לצייר, על גודל נייר הבריסטול המתאים לעבודה ועל צבעו. על המשתתפות ליצור ציור משותף בצבעי גואש, כאשר כל משתתפת תורמת את חלקה. אסור שיהיה מגע בין החלקים שחברה תורמת לעבודה - לחלקים של חבריה". התרגיל נבחר לאחר שבמפגשים קודמים עלו שאלות של קרבה וריחוק הקשורים לרמת האינטימיות הלגיטימית בהקשרים שונים.

בעבודה של אחת הקבוצות ציירה א' בית קומות תכול, בעל גג שטוח, עם חלונות, מרפסות ודלתות, ודלת כניסה לבניין. הפרטים וגבולות הבניין צוירו בקו שחור. ס' הוסיפה לבניין גג רעפים בקו שחור וצבעה אותו באדום. הצבע האדום הגיע עד לקו השחור שציירה א'. בעת הדיון שלאחר העבודה התפתח הוויכוח הבא:

א': אם לא רואים את הנייר שמתחת, בין הגג לבית, סימן שזה נוגע. הצבע מגיע עד הקו שלי.

מ': אולי היא (א') לא רצתה גג רעפים? זה לא מתאים.

ר': זה לא חשוב. היא (ס') נגעה במה שאי ציירה, וזה היה אסור.

ס': הצבע שלי לא נוגע בצבע התכלת של הבניין. רואים את הקו השחור.

א': אבל אני ציירתי את הקו!

א': למה כל הישראלים מתווכחים כל הזמן על עובדות? עובדה זו עובדה. מה יש כאן להתווכח?

ח': גם אני רואה שהצבע האדום לא נוגע בכחול.

ד': אני לא מבינה על מה הוויכוח! חבל על הזמן!

ס' (אל המנחה): אמרת לא לעלות על הצבע, אז לא עליתי. רואים שלא עליתי.

המנחה: אני שומעת הרבה כעס וחוסר סבלנות.
ח: איי צודקת. כאן בישראל כל הזמן מתווכחים על עובדות. זה מעצבן.
מה צריך להתווכח על עובדות. או שזה כך או שזה כך. עובדה אי-אפשר לשנות.
המנחה מראה לקבוצה את צדה השחור של חתיכת בד, שבצדה השני משבצות אדומות. ושואלת: מה צבע הבד?
הקבוצה: שחור!
המנחה: משבצות אדומות.
הקבוצה: שחור!
המנחה הופכת את פיסת הבד ומראה לקבוצה את הצד עם המשבצות האדומות.
רחש פתיעה עובר בקבוצה.

מכאן התפתח הדיון לקראת ההבנה ש"עובדה" היא תולדה של זווית הראייה שממנה מסתכלים על המציאות. לכן כשמתווכחים על עובדות מתווכחים בעצם על זווית הראייה. ויכוח כזה אפשרי כשמותר שתהיה יותר מזווית ראייה אחת של המציאות.

מפגש שישי (מהחלק הדידקטי-יישומי של המפגש)

כחלק מדיון שעסק בצורך להביא בחשבון צרכים רגשיים כאשר מטפלים בילדים בחינוך המיוחד, הביאה ט' את התיאור הבא:

וסילי, אחד התלמידים בכיתה שבה לימדה ט' ברוסיה, סבל מבעיות רגשיות קשות על רקע קשיים במשפחה. כמו כן אובחן וסילי כסובל מבעיות לא חמורות של קשב וריכוז. ט' תיארה מקרה שבו קם וסילי ממקומו באמצע השיעור, לקח את המחברת של חברו והעיף אותה לכיוון שלה.

ט': הבנתי שהוא לא התכוון להתחצף. הוא לא יכול היה לשלוט בעצמו. לכן שלחתי אותו להירגע בבית השימוש.
המנחה (לא בטוחה ששמעה היטב): מה עשית?
ט': שלחתי את וסילי להירגע בבית השימוש. אמרתי לו שישאר שם עד סוף הלימודים.

א': למה כל כך הרבה זמן?
ט': הוא היה כל כך לא שקט, שפחדתי שהוא יסתבך עוד יותר אם לא יירגע. וגם היה רק עוד שיעור אחד והולכים הביתה. אמרתי לו לקחת ספר, שיהיה לו מה לעשות.
המנחה (רואה בדמיונה מה עלול לקרות אם מורה תשלח ילד כעונש לבית שימוש בבית ספר לחינוך מיוחד בארץ): למה בית שימוש?
ר': אם בית השימוש נקי, מה הבעיה?
המנחה: אני חושבת שבארץ לא היו מסכימים שמורה תשלח ילד כעונש לבית שימוש.
הקבוצה נרגשת. כמה אנשים מדברים בעת ובעונה אחת. ט' קמה ממקומה ומתיישבת. מישהי קמה לפתוח חלון. המנחה מחכה שההתרגשות תשכך.
ט': מה יכולתי לעשות? לשלוח אותו הביתה יותר טוב?
ס': הוא לא אשם שקשה לו.
מר': אני מכירה את בית הספר הזה. בית השימוש נקי שם תמיד.
מ' (בכעס, למנחה): מה את רוצה שהיא תעשה עם ילד כזה?
א': מה את היית עושה?
קבוצה: כן, מה? תגידי את!
המנחה: אולי כדאי לבדוק למה שולחים ילד להירגע דווקא בבית השימוש.
א': כי אין מקום אחר.

מכאן ואילך התברר המקום שיש לבית השימוש ברוסיה, באזורים שבהם צפיפות הדיור בלתי נסבלת, כמקום היחיד-כמעט שבו ניתן למצוא פרטיות בתוך הבתים, פרטיים כציבוריים. נשאלו שאלות לגבי היחס של הישראלים לבית השימוש; עלו שאלות לגבי החלופות הקיימות בבתי ספר בארץ כמקום התרגעות לתלמידים. האפשרות שניתן להשתמש בחדר המנהל/ת כמקום שבו תלמיד יכול להירגע עוררה סערת רוחות ותגובות כמו: "אני לעולם לא הייתי שולחת תלמיד להירגע בחדר המנהל!"; "זה הרי עונש נורא!"; "אני רוצה להרגיע, לא להעניש!" תגובות אלה הוליכו לדיון לגבי מקומה של סמכות בחברה הרוסית לעומת מקומה בחברה הישראלית, ואיך כל זה מתורגם לעבודה בבית הספר.

עלתה שאלת השאלות: איך יודעים מתי לא יודעים וצריך לשאול. נוצרה ההבנה שבלי ביטחון מספיק בהבנת הסיטואציה אי-אפשר לפעול, ולכן "ממציאים" הבנה שתאפשר פעולה ותמנע שיתוק, או מסתמכים על נסיון העבר בלי יכולת לראות שאינו מתאים. כשאסטרטגיות אלה אינן מביאות לתוצאה הרצויה, מתחפרים בהבנה המוטעית ומייחסים לצד שכנגד בורות ודעות קדומות.

בדיקת המקומות שבהם בלט הכשל התקשורתי בין הקבוצה לביני גילה שהבנה חלקית עלולה לגרום לקושי גדול יותר מאשר חוסר הבנה. שאלה נוספת שדנו בה בשלב הזה היתה: איך שואלים.

הפגישות הבאות של הקבוצה יוחדו לניסיון לגבש דרך להבין מתי ההבנה האינטואיטיבית, שהיתה יעילה ברוסיה, אינה מספקת ויש צורך בבירור נוסף, ואיך לעשות אותו.

נדמה לי ששתי הדוגמאות החלקיות שהבאתי מדברות בעד עצמן. הדוגמה הראשונה עוסקת בעמדות רגשיות הקשורות לתפיסת מציאות נוקשה, שאינה מדגישה מורכבות של מצבים וגמישות בהבנתם - מול תפיסה של יחסיות וגמישות (ניתן או לא ניתן להתווכח על עובדות); תפיסה שמתקשה לקבל אפשרות שניגודים עשויים לדור בכפיפה אחת, מול תפיסה המביאה אפשרות כזו בחשבון (הצבע נוגע או לא נוגע? הבד שחור או אדום-משובץ?). עמדה המאפשרת זוויות רבות ושונות לגבי אותו מצב - מול ראייה התופסת את המציאות דרך זווית נוקשה אחת.

הדוגמה השנייה עוסקת בהבניה תרבותית שונה של מקום (השימוש בבית השימוש כמקלט, כמקום התרגעות, לעומת תפיסתו כמקום של הפרשות ולכלוך). על רקע הבנה דומה של מציאות רגשית (ילד הזקוק לרגיעה ולא לעונש), ובהמשך בתפיסה שונה של יחסי הייררכיה ושליטה. כל התפיסות הללו קשורות לתהליכי חברות, מעבר למרכיבי אישיות פרטית זו או אחרת, והן בנויות על קודים תרבותיים שקריאתם ופיענוחם נעשים בדרך כמעט אוטומטית.

Hall (אצל ברגר, 1995, עמ' 14-16) מצא עשר מערכות מסרים ראשוניות (Primary Message System, PMS) הקיימות בכל תרבות שהיא: (1)

אינטראקציה, שהיא מערכת המסרים הבסיסית ביותר וכוללת כל מה שחברים בקבוצה עושים כדי לנהל יחסי גומלין זה עם זה, כולל שפה, דיבור, שפת גוף וכד'. (2) התחברות - מערכות הקשרים המארגנות את החיים של אדם בקבוצה: יחסי משפחה, בית ספר, קהילה, מערכות סטטוס בעבודה. (3) קיום: מערכת המסרים המתייחסת לכל הגורמים המאפשרים לנו להמשיך להתקיים - מהרמה הבסיסית ביותר כמו הרגלי אכילה של אנשים פרטיים ועד לכלכלת המדינה. מערכת מסרים זו כוללת את אוצר המילים הספציפי בתרבות נתונה לכל הקשור לאוכל ולעבודה, דירוג עיסוקים, קטגוריזציה שלהם וכד'. (4) מיניות: כאן נכללים כל המרכיבים הקשורים להתנהגויות האופייניות לבני אדם לפי מינם; למשל, ההתנהגות הצפויה של גברים ונשים במצב מסוים. (5) טריטוריאליות: ההתייחסות של התרבות למרחב, לשימוש בשטח ולהגנה עליו. (6) טמפורליות: ההתייחסות של תרבות נתונה לזמן: קצבים, מחזורים, זמני ארוחות. (7) למידה: כוללת את כל הגורמים הקשורים למנגנוני הסתגלות - הקניית מושגי התרבות לצעירים בחברה הנתונה (תהליכי סוציאליזציה). (8) משחק: כל המרכיבים הקשורים למשחק, לקונספציות של הומור ושל בילוי בתרבות המסוימת, והזמנים המתאימים למשחק. כאן כלולים מושגים כמו משחק למטרות תחרות לעומת משחק למטרות בידור. (9) כל מנגנוני ההגנה החברתיים, כמו: צבא להגנה מפני חברות אחרות; משטרה לשם הגנה מפני אחרים באותה חברה; רפואה להגנה מפני הטבע או מפני אסונות; דת לשם הגנת בני האדם מפני עצמם, והמסרים המילוליים והאחרים הקשורים בהם. (10) ניצול הסביבה: השימושים השונים שבני אדם עושים בסביבה, כמו חומרים ועצמים שונים.

תרבויות נבדלות אלה מאלה במשמעויות הנלוות לכל אחד מה-PMS הללו ולמשמעויות הנוצרות בנקודות החיתוך ביניהם. ככל שקבוצות תרבותיות תהיינה קרובות יותר זו לזו, תהיה הלימה גבוהה יותר במשמעות ה-PMS ובמשמעות הנובעת מנקודות החיתוך ביניהם.

במילים אחרות: חברי תרבויות שונות אינם מייחסים אותה משמעות לאותן מילים ולאותם רעיונות. לא די בכך שבני אדם ידברו באותה שפה וילבשו מלבוש דומה כדי שירגישו שייכות ויתקבלו כשייכים. מידת הקרבה ותחושת השייכות של חברי קבוצות תרבותיות תימדד במידה שבה תיוחס

אותה משמעות לאותן מילים ולאותם רעיונות. השיח שהובא לעיל אודות בית השימוש הוא דוגמה טובה ממין העניין:

א. התלמיד וסילי הפעיל בהתנהגותו סימנים שהובנו באמצעות מערכת האינטראקציה (PMS 1) כסימני מצוקה. היתה הסכמה לגבי המשמעות של התנהגות התלמיד ביני, ילידת ישראל, לבין מורתו העולה מרוסיה.

ב. התנהגותו פורשה בעיני שתינו כלא מתאימה לזמן - שיעור (PMS 6) ולמקום - כיתה (PMS 5).

ג. הרעיון שמצוקה דורשת הגנה היה מקובל על שני הצדדים. היה ברור למורה ולי, שאת ההגנה (PMS 9) צריכה לספק המורה כסוכן חברות (PMS 7) בתוך בית הספר (5, 9, PMS 7).

ד. ההצלבה של מערכות האינטראקציה, ההגנה והטריטוריה עם המיקום הספציפי - בית השימוש (PMS 9), שהיתה מובנת מאליה לחברות הקבוצה עולות מרוסיה - לא התקבלה על דעתי (וגם לא על דעת ישראלים נוספים ששאלתי לדעתם על שימוש בבית השימוש כמקום הרגעה לתלמידים מפריעים, לצורך עבודה זו). המשמעות של בית השימוש עבור ילידי הארץ וישראלים ותיקים היא, שזה מקום - טריטוריה (PMS 5) - המוצלבת עם קיום (PMS 3) בלבד; מקום להפרשות המוגדרות כלכלוך, שהן צורך ביולוגי ואי-אפשר לחיות בלעדיתהן. ואילו עבור העולות מרוסיה זו טריטוריה המוצלבת גם עם מערכת המסרים של הגנה (PMS 9)⁴. מכיוון שאי-ההבנה היתה קשורה למערכת מסרים ראשונית, היא היתה טעונה רגשית ודרשה מאמץ ונכונות כדי לפענח את הכשל התקשורתי שנבע ממנה. ניתן להניח שפיענוח כשלים תקשורתיים ברמה השלישונית הגלויה (Hall, 1983) יהיו טעונים פחות וניתנים לבירור באופן פשוט וישיר יותר.

שלושה מצבים בעלי פוטנציאל לכשלים תקשורתיים אפיינו את הקשר בין הקבוצה לביני:

1. מצב שהיתה בו חפיפה במשמעויות של המושג או המילה שהשתמשו בהם אצלי ואצל חברי הקבוצה, אבל התוכן שהמשמעויות התייחסו

4. בהקשר זה מעניין לציין שאני נוטה להשתמש במונח "שירותים" לציין המקום שהעולות מרוסיה נוטות לקרוא "בית שימוש", ואף על פי שהכוונה היא אותה כוונה, המונח השונה מטה את המשמעות למקום קצת אחר.

אליו היה שונה. למשל: דיון שהתייחס למושג העונש גילה שכולנו הבנו את המושג באותה דרך (הרמה השלישונית - הגלויה). הפער התבטא בהגדרת ההתנהגות שעליה מגיע עונש, בחומרת העונש המגיע על עברות שונות, ובהבנת המניעים להתנהגות - הן אצל הנענש והן אצל המעניש (הרמה המשנית, החסויה מעיני זרים לקבוצה התרבותית).

2. מצב שהיתה בו הסכמה על הפירוש המילוני של המושגים (הרמה השלישונית - הגלויה), ובכל זאת היתה אי-הבנה לגבי הגבולות הרגשיים והחברתיים שהמושגים מתייחסים אליהם (הרמה הראשונית והמשנית). למשל, היה ברור לכולנו מיהו "תלמיד חצוף". חברי הקבוצה ראו בכינוי חצוף "מאסטר סטאטוס", במובן שאליו מתייחס גופמן (Goffman, 1963). שם התואר הזה האפיל בעיניהם על כל שם תואר ותכונה אחרת שנתברך בה התלמיד, והתגובות להתחצפות היו בהתאם. תיאורי חברי הקבוצה כללו תגובות להתנהגות מתחצפת שנחשבו בעיני לחסרות פרופורציה, כמו השעיה מבית הספר, בידוד חברתי, תיוג ההורים כהורים גרועים, הזקוקים לחינוך מחדש. ואילו בעיני התחצפות היא התנהגות תגובתית, הקשורה לסיטואציה ספציפית ואינה צובעת את כל אישיותו של האדם.

חברי הקבוצה הבינו את ההתחצפות ואת התגובות אליה כמאבק כוח בין התלמיד למערכת שהוא מתחנך בה, מאבק שבו ברור מאליו שעל המערת לנצח, שאם לא כן מסתכנים באנרכיה. התגובה היתה כוללנית ולא הבחינה בהבדלים שמקורם באישיות המתחצף, בצרכיו ובסיטואציה הספציפית שבה התרחשה ההתחצפות. אני ראיתי בהתנהגות של חוצפה ביטוי לכעס, לחרדה, לעתים למבוכה וחוסר אונים, לפי המקרה. בעיני זו תמיד התנהגות הדורשת הבנה של מניעים והתייחסות עניינית נקודתית, ולא נושא למאבק כוח. אין צורך לומר שבעיני חוצפה של תלמיד אינה מסכנת את המערכת.

3. מצבים של הגדרה מילונית שונה כמעט לגמרי לאותם מושגים. מצבים אלה מתייחסים בעיקר להבנה שונה של מה מתאים, מתי, איפה המקום המתאים להתנהגויות מסוימות, ומתי התנהגות שהיא מתאימה במקום אחד נעשית לא מתאימה במקום אחר. אלה מצבים תלויי תרבות

מובהקים. למשל: הגדרת מקומו של ילד ואדם צעיר לעומת מקומו של מבוגר במשפחה ובבית הספר - היתה שונה. לחברי הקבוצה היתה נטייה בולטת לדרוש צייתנות עיוורת מצד הילדים. כתוצאה מכך איבדה מתוקפה ההגדרה של ייעוץ כמכוון ומאפשר אבל אינו כופה, אלא משאיר בידי הנועץ את זכות ההחלטה והאחריות לתוצאות ההחלטה. לשון הצעה, כמו שימוש במילים: אפשר, אולי כדאי, בוא/י נבדוק מה מתאים - נתפסה כלשון נימוס, כשברור שעל הנועץ לקבל את דעת היועץ, מאחר שהוא המבוגר והיודע. במקומות שבהם היה פער מהסוג הזה ביני לבין הקבוצה, נוצר לעתים מצב של שימוש במילים ומושגים זהים לתיאור מצבים שונים אם לא הפוכים. מקרים כאלה יצרו מתחים רגשיים וחוסר הבנה. לדוגמה: חברות הקבוצה נטו להבין לשון הצעה כמו: "אולי כדאי לבדוק" - כלשון פקודה: "תבדקי", אם כי מרוככת על ידי הנימוס; ואילו אני ראיתי בביטוי הצעה שאפשר לסרב לה. כשאמרתי למשל, באחת הפגישות הראשונות, שאני מציעה לבחור נושא לציור הקשור לבעיה שעלתה בדיון, התפתח השיח הבא:

מ': לא נתקלתי בבעיה כזו. אין לי על מה לעבוד.
המנחה: זו היתה רק הצעה. תבחרי לעבוד על מה שרלוונטי עבורך.
מ': אבל אמרת...
ט': מה, לא מוכרחים לעשות מה שאמרת?
המנחה: זו היתה הצעה. אמרתי שאני מציעה.
ט': אז כן אמרת שצריך לעבוד על תוקפנות!
המנחה (בחוסר סבלנות): זו היתה רק הצעה.
מ': אני לא מבינה, אני יכולה לבחור נושא? לא מוכרחים לצייר משהו על תוקפנות?
א'י (בכעס): אז למה לא אמרת! התחלתי משהו בגלל שאמרת מה לעשות. לא אמרת שאפשר לבחור.

הנקודה המעניינת היא, שתוך כדי עבודה גילינו שדיבור במילים ומושגים זהים תוך התכוונות למשמעויות השונות באופן חלקי בלבד מנע אותנו מלשים לב לפער בהבנה, מנע אותנו מלשאול שאלות להבהרה, ותמך בדעות קדומות ובסטריאוטיפים שכולנו הבאנו אתנו למפגש. כאשר קיימת הבנה

חלקית, עלול להיווצר מצב שבו לא ייווצר דיסוננס ברור שיצביע על כשל בתקשורת, ולכן לא יהיה מקום לשאילת שאלות.

התוצאות הלא מספקות של פעולות המתבססות על הבנה חלקית כזו יצרו בקבוצה שתיארתי אי-נחת, כעס, וְגֵטוֹ - כמעט באופן אוטומטי - לחזק דעות קדומות וסטריאוטיפים שהמשתתפים הביאו אתם למפגש, הן אצל חברות הקבוצה והן אצל המנחה. רק הנכונות של שני הצדדים לפרק כל סיטואציה למרכיביה ולבדוק אותה אִפְשֶׁרָה הבנה של הכשל בתקשורת ומנעה התחפרות בדעות קדומות, כמו למשל התחפרות בעמדה ש"לרוסים יש חוסר הבנה פסיכולוגית ודרכי ענישה פרימיטיביות" - מחשבה שעברה במוחה של המנחה לפני הבירור על השימוש בבית השימוש ברוסיה, או התחפרות של חברות הקבוצה בדעה ש"הישראלים תמיד מתווכחים על עובדות" - דעה שפורקה ממשמעות לאחר הבירור. הבנה זו העצימה את הצורך ללמוד לשאול על מה שנראה כמובן מאליו.

לסיכום

בתיאור העבודה עם קבוצה של מחנכות ומורות עולות מרוסיה ייצגתי אני, המנחה, את "העמדה הישראלית" מול קבוצה של עולות מרוסיה - דבר שהוא לעצמו יוצר הטיה ועלול לבנות דעות קדומות. ובכל זאת מצאתי לנכון להעלות את לקחי ההתנסות הזו בכתב, מפני שנדמה לי שהלקחים הללו עשויים לשרת הבנה רגישה יתר של כשלים בתקשורת בין קבוצות מתת-תרבויות שונות ולעודד בדיקה ולמידה נוספות.

מצבים חברתיים דומים ומילים זהות עשויים לקבל משמעות שונה אצל אנשים שונים. הפרשנות השונה היא תלויה תרבות במידה מרובה, והיא מקור לכשלים תקשורתיים. כאשר הפער בהבנת המצב ברור, קיים סיכוי גדול לבירורו. האירוע שבו הראתה המנחה לקבוצה חתיכת בד שחור שצדה האחר היה משובץ באדום - הוא דוגמה טובה לעניין זה (לעיל, מפגש רביעי). הקבוצה ראתה בד שחור. העימות הברור עם האפשרות שהמנחה רואה בד אדום-משובץ ולא שחור הוליך את הקבוצה להבנת האפשרות שייתכנו זוויות ראייה שונות לאותו מצב. אם כך, הבעיה המרכזית בכשלים תקשורתיים אינה באפשרות לפרש אותו מצב בדרכים

שונות, כשהיא לעצמה. הקושי טמון במצבי הביניים, שבהם קיימים די רמזים שיובילו להבנה ששני הפרטנרים לשיח מבינים את הסיטואציה באותה דרך, בעוד שלמעשה קיים ביניהם פער שלא ניתן לאתרו. הפערים קשורים לעמדות הרגשיות והקוגניטיביות היוצרים את ה"מובן מאליו" החברתי, ש-Hall מאתרו כרמות הראשונית והמשנית בתקשורת התוך-תרבותית.

כפי שהראיתי, אי-ההבנה הנובעת ממפגש לא מוצלח ברמות הללו היא לרוב טעונה רגשית. הכשל התקשורתי מוסווה על ידי הרמה הגלויה של התקשורת, הנראית מתאימה. "הסוואה" זו, בצירוף הטעינות הרגשית, מקשים על בירור ענייני של הכשל, והם עשויים לקדם התחפרות בדעות קדומות, כפי שמדגימה הדוגמה של השיח בין הנער לפסיכיאטר (לעיל, המפגש הבין-תרבותי).

עולים חדשים לומדים מהר יחסית את הרמה הגלויה של ההקשרים התרבותיים הנחוצים בארץ. הם לומדים באולפן את שפת היום-יום, המאפשרת להם לנהל את חייהם בדרך משביעת רצון. הם לומדים איך מתלבשים בארץ, איך מתנועעים, איך מדברים וכד', בדרך כלל על ידי התבוננות וחקי, ולרוב מצליחים לאמץ לעצמם התנהגות מתאימה דיה, כדי שלא ייראו כמוזרים בצורה חריגה. אך עולם המשמעויות הסמוי דורש כנראה זמן ארוך הרבה יותר עד שניתן לרכשו כמדריך אינטואיטיבי-פנימי להסתגלות בחיי היום-יום. התנהגויות ומצבים ממשכים להתפרש לפי המובן מאליו התרבותי של ארצות מוצאם של העולים - עוד זמן רב לאחר שהם נראים לכאורה כוותיקים. הדמיון השטחי יוצר אשליה של הכרה והבנה בין העולים לילידי הארץ והוותיקים, אשליה שעלולה להיות בסיס לכשלים תקשורתיים, כפי שהראיתי בעבודה זו.

לכן שאלה מעניינת לחקירה תהיה: האם ההסתגלות של העולים לחיים בארץ היא תהליך לינארי, או שלאחר תקופה של תחושת התמצאות הולכת ומשתפרת תחול נסיגה בתחושת ההסתגלות הטובה, כתוצאה מכך שתיווצר תחושת הבנה במקום שזו איננה, כפי שתיארתי בעבודה זו. הבנה מוטעית כזו עלולה לגרום לקשיי תקשורת, שנדמה היה שהתגברו עליהם לאחר שלב ההסתגלות הראשון.

צריך לזכור שלרוב העולים ברור שבלי ידיעת השפה והכרת מנהגים בסיסיים יקשה עליהם להתערות בארץ, והם מוכנים למאמץ בכיוון זה בתקופה הראשונה לשהותם בה. בתקופה זו הם גם נתמכים בידי המוסדות הקולטים, ותמיכה זו נפסקת עם הזמן ועם מימוש זכויות עולים שונות. ייתכן שהתקופה הקריטית לקליטה מוצלחת היא דווקא התקופה שלאחר תקופת ההסתגלות הראשונה, כאשר חלה התקרבות לתרבות המקומית אך הבנתה לעומקה אינה מספקת.

התיאוריה של Hall נראית לי כמספקת דרך מעניינת להבנת כשלים בתקשורת בין קבוצות אנשים מתרבויות שונות. מעניין היה לפתח, על בסיס ההבנה של Hall, כלי לניתוח קרבה וריחוק בין-תרבותיים, שיאפשר איתור והבנה של מוקדי חיכוך, כלי שעשוי אולי לתרום גם להבנת תהליך ההסתגלות של העולים לחיים בארץ לאורך זמן.

שאלה מעניינת אחרת היא: האם ואיך אפשר ללמד פרטנרים לקונפליקט לאתר כשלים בתקשורת ברמת המסרים הראשוניים, המובנים מאליהם, ולשאול שאלות לבריור הבסיס לאי-ההבנה. בעבודה עם הקבוצה שתיארתי ניסו המשתתפות לאתר פערים בהבנה החברתית שלהן ולמדו לשאול על מה שהיה מובן מאליהן עבורן, בבתי הספר שנשלחו אליהן לתצפיות ולעבודה מעשית. החומר שנאסף בדרך זו מועט מכדי הכללה, אבל הוא מצביע על העובדה שניתן למצוא דרך ללמד לשאול על המובן מאליהן התרבותי. נדמה לי שהעבודה בחומרי אמנות על תוצריה, המתעדים את התהליך שהמשתתפים עוברים, יש לה פוטנציאל לשמש כלי יעיל לצורך זה. מתגובות שקיבלתי כמה שבועות לאחר סיום מפגשי הקבוצה, נראה שהדרך שעברנו היה לה חלק ביכולת ההסתגלות לעבודה של חברות הקבוצה. מה בדיקת טיבו של חלק זה, מעבר לתחושה של העולות ולכך שהן נעשו מודעות להבדלים תרבותיים - עניין זה טעון בדיקה.

ביבליוגרפיה

- איכילוב, א' (1984), עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער, יחדיו.
- ארונסון, א' (1977), היצור החברתי, שיפור יחסי אנוש, ספרית פועלים.
- בן-זאב, א' ושותפיו (1991), דעות קדומות, סדרת אורנים, הקיבוץ המאוחד.
- ברגר, א' (1995), מבוא לתקשורת, ההוצאה לאור של משרד הביטחון, קצין חינוך ראשי, פרק ב', עמ' 13-16.
- חפץ, מ' (1997), הערות עיתונאי על יוזמות של עולים, בתוך: יהודי ברית המועצות במעבר, 3(18), תשנ"ז, עמ' 177-183.
- שורצולד, י', טור-כספא, מ' (1997), הקשרו של האיום המוכלל לדעות קדומות של עולים מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה, מגמות, לח, חוברת 4, עמ' 504-527.
- שטאל, א' (1971), מבנה הלשון הכתובה אצל ילדים בני התרבות המזרחית והתרבות האירופית, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- שטאל, א' (1977), לשון וחשיבה, אוצר המורה, פרק 22.
- שטאל, א' (1979), מתחים בין-עדתיים בעם ישראל, עם עובד, תרבות וחינוך, תל אביב.
- Carroll, J.B. (ed) (1956), *Language, Thought & Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, M.I.T. Press, Massachusetts.
- Case, C. & Dalley, T. (1992), *The Handbook of Therapy*, Chap. 9, Tavistock Routledge, London & New York.

- Goffman, E. (1963), *Stigma*, Prentice-Hall Inc., Engelwood Cliffs, N.Y.
- Hall, E.T. (1983), *The Dance of Life*, Anchor Press Doubleday, Garden City, N.Y.
- Liebman M. (1986), *Art Therapy for Groups*, Croom Helm, London & Sidney.
- Naigles, L.R. et al. (1998), Speaking of Montion: Verb Use in English and Spanish, *Language and Cognitive Processes*, Vol. 13, No. 5, October 1998, p. 521-549.
- Rhyne, J. (1973), *The Gestalt Art Experience*, Chap. 9. Cole Publishing Company, Monterey, Cal.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996b), *Intergroup Relations*, Madison, Brown & Benchmark.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996), Predicting Prejudice, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 409-426.
- Tracy, K. (1998), Analyzing Context: Framing the Discussion, *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 31 No. 1, pp. 1-12.