

אאלונה באצף היא בבאויג צייטשה א-פרייווי 13-18...  
זוי האאלונה באצף הופך 13-18 אפארטה האויגרירג  
סזספה והופכט אינזול סטריאטי  
(פרייויה, 1972, ז'א' 81).

## השאלה: משמרת ויוצרת את יחסי הכוח בארגונים חינוכיים<sup>1</sup>

יחסי הגומלין בין מחנך למתחנך הם יחסי גומלין לא סימטריים. בהם המחנך דומיננטי יותר מהמתחנך ובעל כוח רב יותר. כוחו של המחנך נובע משלושה מקורות: הארגון ההיררכי שהוא פועל בו; אופי השיח בינו לבין המתחנך, שבו למחנך "זכות" השאלה ועל המתחנך מוטלת "חובת" התשובה; הגישה הנותנת עדיפות לידע שנמצא ברשות המחנך על פני הידע של המתחנך.

### הכוח במבנה הארגון

בכל ארגון קיימים תפקידים שונים. מבנה הארגון קובע כי מי שנמצא בתפקיד בכיר יותר בארגון, לו סמכות רבה יותר. לבעל הסמכות כוח רב יותר מכוחו של מי שנמצא במקום נמוך יותר בהיררכייה הארגונית. כך גם המבנה הארגוני של המערכת החינוכית. אבירים (תשנ"ו) מגדיר את המבנה הארגוני של המערכת החינוכית "מוסדות הירארכיים וסמכותיים המבוססים על ריכוז כל הפועלים בהם באותו מקום ובאותו זמן" (עמ' 113). לטענתו המבנה הסמכותי הוא לינארי וברור: מפקח - מנהל - מורה - תלמיד.

במאמר זה אשתמש במונח "מחנך" (או "מחנכת") לבעל (או לבעלת) התפקיד הבכיר ו"מתחנך" (או "מתחנכת") למי שנמצא (או נמצאת) בתפקיד נמוך יותר בהיררכייה החינוכית. כך הגננת היא המחנכת והילדה היא המתחנכת, המדריכה הפדגוגית היא מחנכת והסטודנטית הלומדת להיות גננת היא מתחנכת, המפקחת היא מחנכת והמנהלת היא מתחנכת. כאמור, לכל מחנכת כוח רב יותר מכוחה של המתחנכת.

1 גרסה קודמת של מאמר זה פורסמה תחת הכותרת: "השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך" בספר: שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (2002), בעריכת פנינה קליין ודבורה גבעון, בהוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

הספרות המחקרית הבודקת את מקורות הכוח בתוך ארגון עוסקת בדרך כלל בשני מישורים: המישור האחד נוגע לכוח הנובע ממבנה הארגון, שבו קיים בעל תפקיד בכיר יותר מזולתו, והכוח מובנה בתוך הארגון ההיררכי מתוקף סמכותו של בעל התפקיד הבכיר יותר; המישור האחר נוגע לטענה כי הכוח הוא תופעה הקשורה ליחסי גומלין בין אנשים, הוא מאופיין בקונטקסט חברתי מסוים ונובע גם מהתפיסה של בעל תפקיד אחד כלפי בעל התפקיד האחר. בארגון ההיררכי האחד תופס את האחר כבעל כוח (Richmond & Roach, 1992). יחסי הכוח נוצרים גם באמצעות הקומוניקציה הארגונית בין בעלי תפקידים בארגון. "בעלי הכוח" שומרים על הנורמות ועל האידאולוגיות של הארגון, ובכך הם גם שומרים על כוחם (Iedema & Wodak, 1999). באמצעות הקומוניקציה יכול בעל הכוח להשפיע על ההתנהגות של הכפופים לו ולהניע אותם לבצע פעולה מסוימת כדי לממש את רצונותיו ואת יעדיו (Barraclough & Stewart, 1992).

תופעה זו בולטת בארגון החינוכי. צ'וליארכי (Chouliaraki, 1998) רואה בכיתה קונטקסט היסטורי ותרבותי ספציפי ולו יחסי כוח משל עצמו. "השיח הפדגוגי" בכיתה נתפס כעשייה חברתית המתקיימת לפי חוקים והרגלים של המוסד החינוכי. המחנך הוא בעל הסמכות השומר על הנורמות ועל האידאולוגיות של הארגון, ובכוח סמכותו הוא משפיע על התנהגות המתחנכים ומניע אותם לבצע פעולות התואמות את מטרות הארגון החינוכי. את מטרות החינוך קובעים המתחנכים השולטים בסביבה וביחסי הגומלין, והמתחנכים צריכים להשיג מטרות אלו. המתחנכים עוסקים באופן קבוע בקבלת החלטות בשביל המתחנכים, מבנים את השפה שידברו בה, את החומרים שישתמשו בהם ואת דרכי החשיבה שלהם. הם יוצרים כיתות, או מלמדים אחרים כיצד ליצור כיתות, שיאפשרו הבניית רכיבים אלו ושליטה על המתחנכים (Cannella, 1997).

ביחסי הגומלין המתקיימים בתוך ארגון חינוכי, כל צד לומד את תפקידו ולומד כיצד לנהוג. ברנשטיין (Bernstein, 1990) מכנה זאת החוק ההיררכי. לדבריו, החוקים ההיררכיים יכולים להיות לעתים גלויים ולעתים סמויים. כשהם גלויים יחסי הכוח ברורים מאוד. הכוח של המחנך על המתחנך קיים כי למחנך שליטה על המתחנך, הכוח קיים בגלל העובדה שהמתחנך ינהג לפי בקשת המחנך כדי להימנע מתוצאות שליליות. הכוח גורם לאנשים (למתחנכים) לפעול כאילו זה מצב טבעי ונורמלי (Van Dijk, 1997).

### השיחה ויחסי הגומלין

דרו וסוריון (Drew & Sorjonen, 1997) מבחינים בין שני סוגים של שיחות: השיחה החברתית והשיחה בתוך ארגון. סגנון כל שיחה מושפע מהקונטקסט החברתי והתרבותי. השיחה החברתית היא שיחה בין שני אנשים התופסים זה את זה כשווים, ואילו שיחה בתוך ארגון מאופיינת בכך ששותף אחד דומיננטי

יותר מהאחר, וקיימת חוסר סימטריות בין המשתתפים. משתתפי השיחה פונים זה לזה בשפה מסוימת המתאימה לתפקיד. השיח בארגון מציג את הקשר הלא סימטרי אך גם מבנה את היחסים של דומיננטיות האחד על האחר (Mumby & Clair, 1997). כלומר, השיחה מעוצבת מתוך הסיטואציה, הארגון והמבנה החברתי, אך גם מעצבת אותם. השיח עוזר לשמר וליצור מחדש את המצב החברתי. הוא יכול ליצור או לשחזר יחסים לא שוויוניים (Fairclough & Wodak, 1997). אופי השיח משפיע על גיבוש הכוח מצד אחד אך גם מעיד על יחסי הכוח מצד אחר (Manke, 1997).

הכוח המתבטא ביחסי גומלין בין אנשים מוגדר מצב א-סימטרי בין משתתפים באירוע שיח, מצב שקיים בו חוסר שוויון ביכולת לשלוט ביצירת הטקסט. "בעל הכוח" שולט בנושאי השיח ובמהלך השיח. הוא משתמש באסטרטגיות כמו הענקת זכות דיבור, התחמקויות, דיבור מנומס המטשטש את הכפייה כדי לבסס, לשמר ולאשרר את יחסי הכוח (Hanak, 1998).

שליטה כזו מתבטאת גם בכיתה, בדומיננטיות הוורבלית של המורה. המורה קובע את אופי השיח ואת מידת חופש הביטוי של התלמיד. מרבית הדיבור של התלמידים היא תגובה לדברי המורה (Sinclair & Brazil, 1982). פריירה (1972), בספרו "פדגוגיה של מדוכאים" מתאר כך את יחסי הגומלין בין המחנך למתחנך: "ניתוח זהיר וקפדני של יחסי מורה-תלמיד בכל מישור שהוא... מגלה את האופי הנרטיבי הטמון בהם. ביחסים אלה מעורבים סובייקט מספר (המורה) ואובייקט סביל, מקשיב (התלמידים)" (עמי 59).

כפי שנאמר, יחסי גומלין כאלו נובעים מההיררכייה במערכת החינוכית, אך גם יוצרים או משמרים את ההיררכייה.

### השאלה: מאפיין של כוח

גופמן (Goffman, 1981) טוען כי "בכל פעם שאנשים מדברים, סביר להניח שיהיו שאלות ותשובות" (עמי 5). השאלה מחברת שני אנשים בהדדיות מידית. הדרך שבה משתמשים בשאלה היא פונקצייה של הסטטוס היחסי בין השואל והמשיב. היא מעידה על אופי הקשר בין האנשים - קשר שוויוני או קשר הייררכי (Goody, 1978). קיים הבדל בין סוג השאלות הנשאלות בשיחה בין שני אנשים בעלי סטטוס שווה לבין השאלות הנשאלות בשיחה בין שני אנשים שאינם מאותו סטטוס. שני אנשים הנמצאים באותו סטטוס משתמשים בדרך כלל בשאלות אינפורמטיביות, אלו שאלות המביעות עניין בשיחה (Tannen, 1984). בעלי הסמכות משתמשים במגוון של שאלות אך ממעטים להשתמש בשאלות אינפורמטיביות. באמצעות סוג השאלות שהם משתמשים בהן הם מעבירים מסר בנוגע לסמכות שלהם. השאלה כופה אינטראקצייה בין שני אנשים. היא מחייבת, היא דורשת לקבל תגובה. לשאלה יש כוח, כי היא דורשת תשובה

(Goody, 1978).

הבדל נוסף בין שיחה חברתית בין שני אנשים מאותו סטטוס לשיחה בין אנשים מסטטוס שונה הוא במבנה השיחה. בשיחה חברתית סדר חילופי הדברים בין המשוחחים אינו קבוע והוא יכול להשתנות במהלך השיחה. לעומת זאת בשיחה בתוך ארגון קיים רצף ברור של חילופי דברים שאין בשיחה חברתית. דרו וסוריון (Drew & Sorjonen, 1997) טוענים שאחד הרכיבים הבולטים בשיחה ארגונית הוא האופן שבו מתחלפים המשוחחים בתורם לדבר ("לקיחת תור"). לטענתם, "לקיחת תור" בשיחה בארגון נעשית באמצעות רצפים של שאלה-תשובה, וקיימת חלוקה א-סימטרית של שאלות ותשובות בין המשתתפים. מבנה זה של חלוקת תפקידים שואל-משיב בשיחה הוא תוצר של תפיסת תפקידים של המשתתפים בארגון ושל תפיסת תפקידו של הזולת המשתתף בשיחה.

ההתייחסות לתפקיד הזולת יוצרת את המשמעות של התשובות האפשריות והמתאימות לשאלות (למשל, השאלה "מה שלומך?" תיחשב לשאלה אחת מפיה של חברה ולשאלה אחרת מפיה של רופאה). ההבנה של הקונטקסט שבו נשאלת השאלה כוללת הבנה נרחבת יותר של ציפיות שני הצדדים הנובעות מאופי הסיטואציה ומהתפקיד של כל אחד מהמשתתפים בה.

דפוס יחסי הגומלין הזה של שאלה-תשובה יוצר אילוץ שהוא בלתי תלוי בתוכן של השאלה והתשובה. השאלות מכוונות להמשך, תלויות במה שעתיד לבוא, מאפשרות יזמה. התשובות תלויות בשאלות, מכוונות למה שזה עתה נאמר, נוגעות לעבר ולא לעתיד. לכן תמיד תהיינה התשובות תלויות בשאלה, ובכך הן רק מגיבות ואינן מאפשרות יזמה (Goffman, 1981).

### השאלה בשיח הפדגוגי

כפי שנאמר, בשיח בין בעלי תפקידים במבנה ארגוני שואל השאלה הוא היוזם, הפעיל, ומשיב התשובה הוא הפסיבי התלוי בשאלה הנשאלת. יחסי גומלין כאלו אופייניים לשיח הפדגוגי בארגון החינוכי. במחקרים רבים נמצא כי יחסי הגומלין בכיתה הם מאוד לא סימטריים. המורה הוא היוזם, הוא הדומיננטי, ואילו התלמיד הופך לעוקב פסיבי. לתלמיד ניתנות מעט הזדמנויות להשפיע על מהלך השיחה, ורק לעתים נדירות הוא שואל שאלות (דיין ותובל, 1992; Gunnarsson, 1997; Sinclair & Coulthard, 1975).

סינקלייר וקולטהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) חקרו את מבנה השיח בכיתה ומצאו מבנה קבוע המאופיין ברצף של שאלה של מורה, תשובה של תלמיד ומשוב של מורה; יזמה - תגובה - משוב (Initiation - Response - Follow Up); לטענתם, מעגל כזה מאפשר למורה להגיד את המילה האחרונה. מבנה כזה הופך את המחנך לפעיל ואת המתחנך לסביל.

להלן דוגמאות המציגות יחסי גומלין בין מחנכות למתחנכים:

דוגמה מס' 1

אמיר, ילד בן שנה ועשרה חודשים, יושב ליד השולחן. על השולחן לפניו לוח תצורף של דמויות בעלי חיים ושל חפצים. הלוח ריק, וחלקי התצורף מונחים לצדו על השולחן. אמיר יושב ובוהה לחלל החדר. בפיו מוצץ וידו השמאלית אוחזת בתנוך האוזן. הוא מרפה מהאוזן השמאלית ואוחז את האוזן הימנית בידו הימנית. מרכין את ראשו. ברקע נשמעת מוזיקה של שירי ילדים. הוא מביט לכיוון המחנכת. היא פונה אליו:

מחנכת: תוציא את האצבע מהאוזן.

אמיר: (אינו מגיב)

מחנכת: אמירוש, אני אבוא לעזור?

אמיר: (אינו מגיב. מכניס את שתי הידיים לשתי האוזניים. המוצץ עדיין בפה).

מחנכת: בוא, אני אשב לידך (לוקחת אחד מחלקי התצורף), בוא תראה לי איפה שמים את זה אמיר (מוציאה את ידו הימנית מהאוזן)? איפה שמים את זה? אני לא שומעת.

אמיר: (מצביע באצבע על המקום המתאים)

מחנכת: אז תשים אתה.

אמיר: (מניח את החלק במקום המתאים)

מחנכת: מה זה? מה זה? לא שמעתי, תוציא מוצץ, אני לא שומעת עם מוצץ (אמיר מנסה להתנגד, אך היא מוציאה את המוצץ מפיו).

אמיר: סוס.

מחנכת: סוס. אז איפה שמים את הסוס?

אמיר: (בשמחה) דיו דיו.

מחנכת: אבל איפה שמים אותו?

אמיר: (מצביע על המקום המתאים)

מחנכת: אז תשים אתה.

אמיר: (מניח את הסוס במקום המתאים)

מחנכת: יופי. (לוקחת חלק נוסף - כדור) מה זה זה?

אמיר: (מניח במקום ללא דיבור, מצביע לכיוון המוצץ) מוצץ.

מחנכת: (מוסרת לו את המוצץ)

אמיר: (שם את המוצץ בפה)

מחנכת: מה זה? מה זה אמיר? תוציא את המוצץ, אני לא שומעת עם מוצץ (מוציאה את המוצץ מפיו).

אמיר: כדור.

מחנכת: כדור. מה משחקים בכדור?

אמיר: משחקים בכדור.

מחנכת: אתה משחק בכדור? איפה שמים כדור? איפה שמים כדור?

אמיר: (מצביע על המקום המתאים)  
 מחנכת: איזה יופי. תשים אותו.  
 אמיר: (בוהן באצבע זיו הנמצא בחלל המתאים לכדור)  
 מחנכת: זה כאן, אתה רואה (מראה את הזיו בחלק של הכדור).  
 אמיר: (מנסה להכניס את הכדור בחלל המתאים)  
 מחנכת: תשים את זה, תשים את הכדור.  
 אמיר: (מנסה להכניס)  
 מחנכת: יופי, נראה איך אתה שם כדור. לא, הפוך. אתה רואה, תסובב טיפה  
 (המחנכת מניחה בכיוון המתאים. לוקחת חלק נוסף). מה זה זה?  
 אמיר: (מתנדנד בכיסאו ומחייך)  
 מחנכת: מה זה?  
 אמיר: ציפור.  
 מחנכת: לא, זה לא ציפור, מה זה?  
 אמיר: ברווז.  
 מחנכת: ברווז, איך עושה ברווז?  
 אמיר: (אינו מגיב, מביט בדמות הברווז)  
 (ילדה אחרת אומרת: גע גע עושה).  
 מחנכת: תגיד לנו, הנה יובל גילתה לך. איך עושה ברווז?  
 אמיר: גע גע גע.  
 מחנכת: אז תשים אותו במקום שלו, תשים אותו מהר במקום.  
 אמיר: (לוקח את החלק מידי המחנכת ומניח במקום)  
 מחנכת: יופי, יופי אמיר. מה זה?  
 אמיר: דובי.  
 מחנכת: דובי. תחזיר את הדובי למקום.  
 אמיר: (לוקח את הדובי ומניח במקום. מחייך)  
 מחנכת: כל הכבוד לאמירוש (המחנכת קמה ועוזבת את השולחן).  
 אמיר: (מוציא את הכדור ומחזיר למקום, מוציא את הסוס ומחזיר. לוקח  
 את המוצץ ומכניס לפיו)

בדוגמה זו אפשר לראות כי מהלך השיחה מאופיין בעיקר ברצף של שאלה-תשובה. המחנכת שואלת את אמיר שאלות. אמיר לעתים משיב ולעתים אינו משיב. כאשר אין הוא משיב היא חוזרת על השאלה פעם שנייה, וגם כשתשובתו אינה נכונה היא שואלת אותה שאלה פעם שנייה. היא מצפה שאמיר ישיב על שאלותיה. חילופי הדברים קצרים מאוד, השאלה בדרך כלל מסמנת את המעבר ו"לקיחת התור" של המחנכת.

צ'וליארכי (Chouliaraki, 1998) ערכה מחקר על שיחות אישיות בין מורה לתלמיד. לטענתה, גם כשיש ניסיון ליצור אווירה פרוגרסיבית יותר בכיתה, כשהמורה משתדלת לנהוג בתלמידים באופן אינדיבידואלי יותר ולנהל שיחות אישיות אתם,

גם אז היא מוצאת את הדפוס שהצביעו עליו סינקלייר וקולתהרד (Sinclair & Coulthard, 1975). היא מכנה דפוס זה רצף של יזמה, תגובה והערכה (Teacher Initiation - Pupil Response - Teacher Evaluation; IRE). לטענתה השיחה האינדיבידואלית, בהיותה לכאורה פורמלית פחות, מחלקת אחרת את הכוח בין שני השותפים. אך בגלל אסטרטגיית השיח קיימת שליטה מוחלטת של המחנכת. ציוליארקי טוענת כי למרות האווירה הפרוגרסיבית שהייתה קיימת בכיתה שצפתה בה היא מצאה שעדיין קיימת דומיננטיות רבה בדיבור של המחנכת אל המתחנכת. היזמה של הילדים הייתה מצומצמת ומוגבלת בדרך כלל לשורה אחת. תגובות הילדים היו תגובות ישירות לדברי המורה בלא הרחבה נוספת.

בדוגמה מס' 1 אפשר לראות דפוס דומה. אמיר אינו יוזם, תשובותיו הן תשובות המנסות לספק את המחנכת. היא היוזמת, הפעילה והמובילה את יחסי הגומלין. אמיר פסיבי ומובל באמצעות השאלות המופנות אליו, רק כשהמחנכת עוזבת את השולחן הוא מתחיל לשחק באופן פעיל יותר.

דוגמה נוספת ליחסי גומלין בין מחנכת למתחנכת היא שיחה בין מדריכה פדגוגית לבין סטודנטית הנמצאת בגן ילדים במסגרת אימוני ההוראה שלה.

#### דוגמה מס' 2

סטודנטית עורכת פעילות של מפגש לכל ילדי הגן. המדריכה הפדגוגית עוקבת אחר הפעילות. בשיחה עם המדריכה אחר כך, הסטודנטית מתלוננת כי לילדים לא הייתה עוד סבלנות לשבת במפגש. הסטודנטית מספרת כי היא רצתה לסיים את המפגש מוקדם יותר אך הגנת התנגדה לכך וביקשה ממנה שתמשיך בפעילות:

סטודנטית: לי זה נראה מיותר להתחיל לשאול את השאלות כי הם כבר ממש זזו בתוך הכיסאות, וזה נראה לי פשוט מיותר.

מדריכה: מה היית כן יכולה לעשות אולי, כשאת מרגישה שהם כבר זזים? סטודנטית: אני לא הייתי מספיק מעורה בשירים כדי שאני אוכל פשוט לשלוף אותם מהר.

מדריכה: האם זה הפתרון היחיד? שירים?

סטודנטית: זה לא הפתרון היחיד. הפתרון היחיד באותו רגע היה להפעיל אותם, אבל עוד פעם, להתחיל להפעיל אותם בחורג בתוך מה שעשיתי זה נראה לי פשוט מיותר. אני מבחינתי הייתי משחררת אותם באיזה שהוא שלב יותר מוקדם, שולחת אותם לאכול, ואחר כך מרכזת אותם עוד הפעם, כמו שאני מתכננת לעשות.

מדריכה: בואי נלך לכיוון של התכנון. בואי נתחיל מהתכנון. מה תכננת? מה הייתה המטרה שלך?

(מתוך: דיין, 1997)

ביחסי גומלין אלו בין המדריכה לסטודנטית אפשר לראות חילופי דברים קצרים, ובהם קיים רצף של שאלה-תשובה. המדריכה רק שואלת והסטודנטית משיבה. חשוב לשים לב כי הסטודנטית אמנם פותחת באמירה, אך תגובת המדריכה לאמירה זו היא באמצעות שאלה. השאלה הזו מסמנת את המשך חילופי הדברים. מרגע זה היזמה היא של המדריכה, והמשך השיחה מתרחש ברצף של שאלה-תשובה: המדריכה שואלת, והסטודנטית משיבה.

סינקלייר וקולתהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) מצאו במחקרם שגם אם תלמיד שובר את המבנה הכללי של השיח, כפי שנהגה הסטודנטית בראשית השיחה, מהלך כזה אינו מוביל לסדרה של יזמות מצד התלמיד, כי המורה לוקח מיד את תפקיד היוזם - על ידי הימנעות מתגובה ליזמה של התלמיד או באמצעות שאלה חדשה המגיבה לדברי התלמיד. כך גם ראינו בדוגמה מס' 2. בתגובה לדברי הסטודנטית בפתיחה, המדריכה שואלת שאלה: "מה היית כן יכולה לעשות אולי, כשאת מרגישה שהם כבר זזים?" שאלה זו מבנה את הרצף הברור של שאלה ותשובה שמופיע בהמשך השיחה.

סינקלייר וברזיל (Sinclair & Brazil, 1982) מציינים כי המחנך הוא הקובע את גבולות השיחה. הוא קובע על מה מדברים ועל מה אין מדברים (כשהוא אומר לתלמיד, למשל, "עכשיו אנחנו לא מדברים על זה"). גם בשיחה בין המדריכה לסטודנטית אפשר לראות בשאלה האחרונה כיצד קובעת המדריכה את גבולות השיחה: "מה תכננת? מה הייתה המטרה שלך?" כל ניסיון של הסטודנטית לעסוק בקושי שלה בביצוע הפעילות עם הילדים נדחה לטובת רצף של שאלות, והשאלה האחרונה מביעה התעלמות מדבריה הקודמים של הסטודנטית ומעבר לנושא אחר לחלוטין. השאלה האחרונה היא דוגמה בולטת ליזמה של המדריכה ולשליטה שלה בנושאי השיחה.

להלן דוגמה נוספת לשיחה בין מדריכה פדגוגית לסטודנטית ממסלול הגיל הרך. בדוגמה זו בולטת מאוד הדומיננטיות של המדריכה לעומת הפסיביות של הסטודנטית. סינקלייר וקולתהרד (Sinclair & Coulthard, 1975) טוענים כי התלמידים בהכירם את הדומיננטיות של המורה נותנים תשובות משתמטות כמו "כן" ו"לא" ונמנעים מיזמה. בדוגמה מס' 3 אפשר לראות כי המדריכה מרבה לדבר והסטודנטית מגיבה בקצרה ולעתים משתמשת בתשובות קצרות כמו "כן" ו"לא".

### דוגמה מס' 3

בעקבות פעילות של הדבקת נסורת שבה עוסקת קבוצת ילדים בגן בהנחיית הסטודנטית מתנהלת השיחה הזאת בין המדריכה לסטודנטית:

מדריכה: עכשיו, אני רוצה שתעשי רגע חושבים ותחזרי חזרה אל הדברים. את רואה בזה... אני לא סתם שאלתי. את רואה בזה [בפעילות] פעילות קוגניטיבית? מה הקניית מבחינה קוגניטיבית? תעשי עכשיו תהליך חשיבה



הפוך, תצאי מתוך מה השגת והאם באמת השגת תוצר קוגניטיבי כלשהו? סטודנטית: לא. זה מה שאני מרגישה. מדריכה: "לא" זה לא תשובה. תנסי עכשיו. סטודנטית: בסדר, זה מה שאני מרגישה. לא השגתי. לא התמקדתי יותר בצד הקוגניטיבי שאותו הצגתי כמטרה. מדריכה: למה זה קרה? סטודנטית: כי הצד הרגשי אצלם התבטא יותר, מבחינת החווייתיות של העבודה. מדריכה: אבל את מנהלת את הפעילות, את יכולת להוביל אותה. סטודנטית: נכון. מדריכה: אז למה זה בכל זאת קרה? סטודנטית: אני מרגישה כאילו אני נסחפתי אחריהם. מדריכה: המטרה שלך לא הייתה ברורה לך. לא הצבת מטרה קוגניטיבית מאוד ברורה, שיכולת לומר "אני עכשיו שואפת לקראתה". למשל, איזו מטרה קוגניטיבית יכולת להעמיד לך כמטרה שאליה את רוצה להגיע? למשל, אני עכשיו שואלת. אני לא יודעת. סטודנטית: מריחת כמות מספקת [של דבק]. מדריכה: זה נראה לך כל כך חשוב? סטודנטית: לא, אבל... מדריכה: למה קשה לך עכשיו להסתדר עם זה, רותי? איזה סוג פעילות זה? זה סוג פעילות שהוא בעיקרו יצירתי. אז לא לחפש מתחת לאדמה. זה נהדר להקנות דברים קוגניטיביים, זה נפלא דרך כל דרך. ויכולת לעשות את זה. איך? באיזה דרך? בתוך הפעילות היצירתית הזו מה קרה? שמת לב מה אני עשיתי? אני בכוונה התערבתי. סטודנטית: כן. מדריכה: למה התערבתי? למה לדעתך אני התערבתי? סטודנטית: פשוט להוסיף לזה את הפן... מדריכה: דרך מה? סטודנטית: דרך ניהול שיחה תוך כדי [הפעילות]. מדריכה: יפה. דרך ניהול שיחה תוך כדי. עכשיו דרך ניהול שיחה אנחנו חוזרים על השם של החומר שמשרת אותנו, על מקור השם שלו, לנסר נסורת, יש לי פה מקור שם, ואז אנחנו יכולים לחפש מקורות של שמות אחרים, מאין הם נובעים. לדבר על תוצרי העץ תוך כדי, אני לא יודעת אם זה היה המקום, אבל תכף נדבר על זה. כל מיני פעילויות להעלות את הרמה היצירתית ליצירה מודעת, שכל ילד ידע מה הוא עושה, הוא יוכל להגדיר את זה בתוך מילה. אם אני מעוניינת, לא תמיד זו המטרה. אבל אם יש לי מטרה קוגניטיבית אז אני חייבת לשאוף אליה, ולא זאת הייתה... סטודנטית: כן.

כאן בולטת עוד יותר היזמה והדומיננטיות של המדריכה לעומת הפסיביות של הסטודנטית. המדריכה מרבה להשתמש בשאלות. אפשר לראות כי עם לקיחת היזמה בחילופי הדברים היא מציגה שאלות אחדות או חוזרת על אותה שאלה פעמים מספר. למשל: "למה קשה לך עכשיו להסתדר עם זה, רותי? איזה סוג פעילות זה? זה סוג פעילות שהוא בעיקרו יצירתי. אז לא לחפש מתחת לאדמה. זה נהדר להקנות דברים קוגניטיביים, זה נפלא דרך כל דרך. ויכולת לעשות את זה. איך? באיזה דרך? בתוך הפעילות היצירתית הזו מה קרה? שמת לב מה אני עשיתי? אני בכוונה התערבתי". המדריכה שואלת שש שאלות ברצף אחד. על כמה מהשאלות היא עונה בעצמה. רצף כזה יוצר לחץ על הסטודנטית להשיב על השאלה, היא צריכה גם להחליט על איזו מהשאלות היא אמורה להשיב קודם, וכך אינה יכולה לסטות מהנושא וליזום מעבר לנושא אחר.

המדריכה קובעת את גבולות השיחה, כפי שציינו סינקלייר וברזיל (Sinclair & Brazil, 1982), בדרך שבה היא פותחת את השיחה. בפתיחה היא קובעת את נושא השיחה ואת מהלכה: "עכשיו, אני רוצה שתעשי רגע חושבים ותחזרי חזרה אל הדברים". השאלה המופיעה בסוף ה"תור" הזה קובעת את מהלך השיחה ואת המבנה המאופיין ברצף של שאלה-תשובה: "האם באמת השגת תוצר קוגניטיבי כלשהו?" השימוש במילה "באמת" מביע את הסתייגותה של המדריכה ולמעשה מעצים את הפסיביות של הסטודנטית, שמבינה שרק התשובה "לא" מתאימה בהקשר זה. במקום אחר ההסתייגות של המדריכה לתשובה של הסטודנטית גלויה וברורה ומחייבת את הסטודנטית לתת תשובה אחרת: "לא! זה לא תשובה. תנסי עכשיו".

הכוח של המדריכה בקביעת גבולות השיחה ניכר גם בהמשך כשהיא מציינת: "אני לא יודעת אם זה היה המקום, אבל תכף נדבר על זה". יחסי הגומלין האלו יוצרים מצב שבו הסטודנטית מדברת מעט מאוד ומשיבה תשובות קצרות. כמו בשתי הדוגמאות הקודמות הסטודנטית נשארת פסיבית, אינה יוזמת ובודאי שאינה שואלת שאלות (דיין, 1997). תוצאה דומה נמצאה במחקר של טיזרד ויוז (Tizard & Hughes, 1984). החוקרים ערכו השוואה בין שיחות שניהלו ילדות בנות ארבע עם אמנותיהן לבין שיחות שניהלו עם הגננת. נמצא כי השיחות בגן היו קצרות יותר מהשיחות בין הבנות לאמותיהן, הגננת שלטה בהן, והן היו מורכבות בעיקר מרצף של שאלה-תשובה. בשמונה שיחות בגן שאלה הגננת 63 שאלות, והילדות שאלו שלוש שאלות בלבד.

בכל שלוש הדוגמאות ברור מתוך חילופי הדברים מי המחנכת, מי המתחנכת (או המתחנך) ומהם יחסי הכוח ביניהם. השאלה היא הסמן של "בעל הכוח". השואל הוא בעל הסמכות והכוח והמשיב הוא הנחות. קולן של המחנכות נשמע בצורה ברורה ודומיננטית ואילו קולם של אמיר ושל הסטודנטיות כמעט אינו נשמע. "קול" מבטא את "נקודות המבט השונות שדרךן מורים ותלמידים משתתפים

בדיאלוג. הוא קשור לאמצעי השיח שמורים ותלמידים נוקטים כדי להשמיע את עצמם וכדי לקבוע את עצמם כמעצבים פעילים של עולמם" (גירו ומקלרן, 1993, עמ' 99). ביחסי הגומלין של הגננת עם אמיר ושל המדריכות עם הסטודנטיות אפשר לראות כי המחנכות אינן מאפשרות למתחנכים להשמיע את קולם ולהיות מעצבים פעילים של המציאות שהם פועלים ומתפקדים בה.

## שאלות סמכותיות

אנשים הנמצאים באותו סטטוס, כפי שכבר צוין לעיל, משתמשים בדרך כלל בשאלות אינפורמטיביות, שאלות המבקשות מהנשאל להשלים ידע חסר. בעלי סמכות, לעומת זאת, ממעטים להשתמש בשאלות אינפורמטיביות. מתוך שלוש הדוגמאות שהובאו אפשר לראות כי המחנכת אינה משתמשת בשאלות אינפורמטיביות שמטרתן להרחיב את המידע שברשותה, אלא היא שואלת שאלות שיש לה תשובה עליהן. אלו שאלות סגורות, והשואלת מצפה לקבל תשובה מסוימת. בדרך כלל אלו שאלות שמטרתן לבדוק את הידע או את ההבנה של המתחנך לפי הידע וההבנה שלה. נוכל לכנות שאלות כאלו "שאלות סמכותיות" - שאלות המגדירות את יחסי הכוח בין מחנך למתחנך בהיותן שאלות סגורות, מכוונות ובוחנות (ידע והבנה). סוג שאלות זה מונע מהמתחנך לשאול שאלות. כך נוצרים יחסי גומלין שבהם האחד שואל/בוחן/חוקר והאחר משיב/נבחן/נחקר. יחסים אלה שונים באופיים מיחסי הגומלין השוויוניים שבהם נשאלות שאלות אינפורמטיביות, ובמעגל השיח שני הצדדים שואלים זה את זה ומשיבים זה לזה על פי תור.

גודי (Goody, 1978) טוענת כי השאלות של המורה נראות לתלמיד כשאלות של מבחן, גם אם אין המורה מתכוון לכך. התלמיד נתפס כאחראי לתשובה הנכונה והמורה נתפס כשולט בו. השאלות הסמכותיות בולמות בדרך כלל את התפתחות השיחה ובעיקר בולמות את המתחנך מליזום תפנית בשיחה ולהרחיבה: "שאלות אלו תורמות ליצירת סגנון הוראה המגביל את חופש המחשבה והביטוי של הילד, מונע ממנו ליזום ודוחק אותו למצב סביל שבו הוא מגיב ליוזמתה הכמעט בלעדית של הגננת. הילד לא לומד כיצד להעביר מידע, כיצד לספר ספור וכיצד לתאר את חוויותיו ורגשותיו" (דיין ותובל, 1992, עמ' 35).

## תפיסת המחנכת כלפי תפקידה

כפי שכבר צוין, ביחסי גומלין בארגון פדגוגי כל צד לומד את תפקידו ולומד כיצד לנהוג. מתוך ניתוח הדוגמאות של יחסי הגומלין בין הגננת לאמיר ובין המדריכות לסטודנטיות אפשר לראות כי המחנכות רואות עצמן בעלות ידע. תפקידן הוא "להעביר" ידע זה למתחנכים. התפיסה היא שכדי "להעביר" ידע למתחנכים צריך לברר אם ידע זה קיים אצל המתחנכים. הדרך הטובה ביותר לבדיקת ידע המתחנכים, על פי תפיסתן, היא באמצעות השאלה הסמכותית. מדוגמה מס' 1

אפשר לראות כי לגננת ידע על שמות בעלי חיים, הקולות שהם משמיעים ומקומם המתאים בלוח התצפית. אלו פריטי ידע שעל פי תפיסתה חשוב שאמיר "ירכוש". אך בו בזמן היא בוחנת אותו כדי לוודא אם הידע כבר קיים אצלו. כך גם המדריכות בדוגמאות מס' 2 ומס' 3. למדריכות ידע על מטרות חינוכיות, על דרכי עבודה עם ילדים ועל תפקיד הגננת. הן "מעבירות" ידע זה אגב בדיקת הסטודנטיות וביורור אם ידע זה כבר קיים אצלן. תפיסת המחנכות שהן עצמן בעלות ידע ושהמתחנכים חסרי ידע מחזקת את כוחם ואת סמכותם של המחנכים כלפי המתחנכים. בדוגמה מס' 3 מעניין לראות כיצד מעבירה המדריכה תפיסה זו לסטודנטית. המדריכה ה"מעבירה" ידע לסטודנטית מנחה את הסטודנטית כיצד "להעביר" ידע לילדים: "דרך ניהול שיחה אנחנו חוזרים על השם של החומר שמשרת אותנו, על מקור השם שלו, לנסר נסורת, יש לי פה מקור שם ואז אנחנו יכולים לחפש מקורות של שמות אחרים, מאין הם נובעים. לדבר על תוצרי העץ תוך כדי". על פי אבירם (תשנ"ו), המתחנכים נתפסים "כיצורים לא מושלמים... מטרתה של המערכת ביחס אליהם היא להוסיף להם את החסר" (עמ' 110). למחנך יש כוח כי הוא שולט באינפורמציה (Sinclair & Brazil, 1982). המחנך משמר את כוחו באמצעות השאלות הסמכותיות שהוא שואל את המתחנך.

קנלה (Cannella, 1997) דנה בתפיסה הטוענת כי קיים ידע קבוע מראש. היא טוענת כי ההנחה שידע מסוים חשוב יותר מידע אחר מעמידה בעדיפות את אלו שיש להם הידע המסוים או המיומנויות המסוימות. מצב זה יוצר סדר הייררכי שבו הידע החשוב נמצא אצל קבוצה מסוימת אשר לה הכוח והסמכות בהייררכייה (המתחנכים), והאחרים (המתחנכים) מצופים להיכנע להחלטות המחנכים. היא טוענת כי בתחום החינוך בגיל הרך השתרשה במיוחד ההנחה שידע מסוים הוא בעל ערך רב יותר מידע אחר (לדוגמה, תאוריות התפתחותיות כמו זו של פיאז'ה). כך נוצרת הייררכייה של כוח של אלו שיש להם הידע בעל ה"חשיבות" על פני אלו שאין להם ידע זה, או שאינם מסכימים לו. במצב זה אין חושבים על האפשרות שהבניית הידע נעשית בקונטקסט חברתי ומשתנה בזמנים שונים, בהקשרים שונים ובסיטואציות שונות, ואין מאפשרים לשמוע את "קולו" של המתחנך. לדעת קנלה המתחנך נחשב ל"ישות אוניברסלית" חסרת קשר לזמן ולמקום. גם לס (2000) טוען כי על פי תפיסה זו "אם המטרות או האמצעים אינם הולמים את צרכיו, יכולתו או עניינו של חניך מסוים, אין להם מקום בקבוצה הזו" (עמ' 391). כך הסטודנטית אולי לא תוכל לסיים את הכשרתה, והילדה שאינה משתפת פעולה עם המחנכת תועבר למסגרת אחרת.

התפיסה כי למחנכת ידע חשוב שצריך "להעבירו" למתחנך גלויה וברורה אצל המחנכת בדוגמה מס' 1. באמצעות שאלות סמכותיות היא בודקת ובוחנת את הידע של אמיר. היא מראה לאמיר את הברווז, ושואלת: "איך עושה ברווז?" אמיר אינו מגיב ומביט בברווז. ילדה אחרת היושבת בסמוך אומרת: "גע גע". הגננת פונה אל אמיר ואומרת: "תגידי לנו, הנה יובל גילתה לך. איך עושה ברווז?" אמיר

משיב: "גע גע גע". המשפט "הנה יובל גילתה לך" מעיד על התפיסה כי הסיטואציה היא סיטואציה של מבחן, ולמעשה יובל לא נהגה כשורה כי הפריעה לבחון את רמת הידע של אמיר.

כאשר תפקיד המחנכת לבדוק ידע באמצעות שאלות, ותפקיד המתחנך להפגין ידע באמצעות הפקת תשובות, קורה לא אחת שהמתחנך לומד לנחש תשובות גם אם אינו מבין את השאלה או אינו יודע את התשובה שהמתחנך מצפה לה. בדוגמה מס' 1 הגננת לוקחת חלק בדמות סוס ושואלת את אמיר "איפה שמים אותו?" הבעת פניו משתנה. הוא שמח וממהר להשיב: "דיו די". אמיר לא שמע או לא הבין את השאלה, אך בהקשר הנוכחי הוא ניחש לגבי השאלה ושמח על כי ידע את התשובה. גם סינקלייר וברזיל (Sinclair & Brazil, 1982) מציינים כי הרצף המוכר של השיח מאפשר לתלמיד להבין מה מצופה ממנו ולנחש תשובות נכונות. גם דיין ותובל (1992) מציינות שהמתחנך, במקום לחשוב, לומד לנחש מה התשובה הנכונה. אם אין הוא מצליח ב"משחק הניחושים", הוא מתחיל לפקפק בידיעותיו וביטחונו העצמי עלול להיפגע.

גם בדוגמה מס' 2 אפשר לראות כיצד המדריכה משתמשת בשאלה סמכותית כדי לבחון את הידע של הסטודנטית. בעיקר מעניינת השאלה האחרונה המוצגת בדוגמה: "מה תכננת? מה הייתה המטרה שלך?" שאלה זו היא לכאורה שאלה פתוחה המתעניינת בכוונותיה של הסטודנטית, אך למעשה גם שאלה זו בוחנת את הידע של הסטודנטית ואת היכולת שלה להגדיר מטרות ולתכנן לפיהן. צוליארקי (Chouliaraki, 1998) מצאה כי גם השימוש בשאלות שמנוסחות כביכול כשאלות פתוחות, כמו "למה אתה הושב כך?" והמעודדות את הילד לחשוב באופן עצמאי, בגלל הקונטקסט שהן נשאלות בו, נתפסות כשאלות סמכותיות, שאלות הבוחנות ידע. לטענתה, התשובות הקצרות של התלמידים מעידות לעתים קרובות כי הם תופסים את השאלה כשאלה סגורה ומנסים לנחש את התשובה שהמורה מצפה לה כדי "להצליח במבחן". דיין ותובל (1992) טוענות כי "לשאלות רבות מדי ובעלות תשובות הידועות לגננת מראש, המוצגות בתדירות גבוהה והמפריעות לפעילותו של הילד יש השפעה בולמת. הילד חש שהן באות לבדוק אותו ולא לברר משהו בכנות. גננות שאינן מודעות לכך עלולות להגיע למסקנה מוטעית שלילד 'שפה זלה'. זה ימנע מהן לנסות דרך אחרת: פנייה טבעית וכנה לילד, ללא שאלות-מבחן רבות מדי" (עמ' 34).

מעניין לראות בדוגמה מס' 2 עד כמה תפיסת התפקיד של המחנכת, "מעבירת" ידע למתחנך אגב בדיקת הידע שברשותו באמצעות שאלות סמכותיות, מושרשת במבנה ההיררכי של הארגון החינוכי. ביחסי הגומלין בין המדריכה לסטודנטית הסטודנטית מתנהגת כמצופה מתפקידה כמתחנכת. היא אינה דומיננטית, כמעט אינה משפיעה על מהלך השיחה, אינה שואלת שאלות אלא רק משיבה עליהן. כאשר היא מציגה את עצמה כמחנכת, בתפקידה כגננת בגן כאשר הילדים הם המתחנכים, היא תופסת את תפקידה כשואלת שאלות

סמכותיות. היא מדברת על הקושי שהיה לה בזמן ביצוע המפגש ואומרת: "לי זה נראה מיותר להתחיל לשאול את השאלות כי הם כבר ממש זזו בתוך הכיסאות, וזה נראה לי פשוט מיותר".

מתוך האמור לעיל בולטים שני פרדוקסים:

1. אם תפקיד המחנך "להעביר" ידע למתחנך, אפשר להניח שידע זה אינו קיים ברשותו של המתחנך. אם אין הידע קיים ברשותו של המתחנך, מדוע המחנך בוחן את המתחנך לגבי הידע, הרי הוא צריך "להעביר" ידע זה באמצעות הסבר, תיאור, הדגמה וכד'. אם המחנך בוחן את המתחנך, הרי הוא מניח שהידע כבר קיים. ואז מה תפקידו?

2. מקובל להניח כי כדי ללמוד צריך לשאול שאלות. ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך, על פי תפיסת התפקיד המוצגת, המתחנך הוא שצריך ללמוד. כלומר, המתחנך הוא שצריך לשאול את השאלות. במציאות הקיימת בארגון החינוכי, מי שצריך ללמוד בולמים אותו מלשאל שאלות, ואילו מי שצריך ללמד, שואל בלי הרף שאלות.

טיזרד ויוז (Tizard & Hughes, 1984) טוענים כי יחסי הגומלין האלה אינם מאפשרים להשיג אפילו אחת משתי המטרות: לא למידה חדשה של המתחנך ולא בחינה של רמת ידיעותיו. הם מדגימים זאת באמצעות שיחה בין גננת לילדה. הילדה עסוקה בכיור בחומר:

מחנכת: מה זה יהיה, ג'ויס?

(אין תשובה)

מחנכת: איך את עושה את זה?

ילדה: מגלגלת את זה.

מחנכת: את מגלגלת, נכון! כמה נחמד. מה קורה כשאת מגלגלת את זה?

ילדה: נהיה גדול יותר.

מחנכת: נעשה גדול יותר, האם נעשה עבה יותר?

ילדה: כן.

מחנכת: כן? או שנעשה ארוך יותר?

ילדה: ארוך יותר.

מחנכת: ארוך יותר. האם הידיים שלי גדולות משלך?

ילדה: הידיים שלי קטנות.

מחנכת: הידיים שלך קטנות, נכון.

ילדה: זה נהיה גדול יותר, נהיה ארוך וארוך, תראי.

מחנכת: מממ... מה קרה לזה?

ילדה: נהיה גדול יותר.

מחנכת: זה באמת נהיה.

(p. 190)

לטענת החוקרים, שיחה זו היא למעשה שיחה מיותרת. אי אפשר משיחה זו להעריך את הידע של הילדה, כי התשובות של הילדה היו עמומות כל כך שקשה להסיק מהן מה הילדה יודעת, וספק אם למדה משהו חדש. התשובה האחרונה בשיחה זהה לתשובה הראשונה: "נהיה גדול יותר". מכאן אפשר לשער שגם המחנכת וגם המתחנכת לא למדו שום דבר חדש משיחה זו.

### הגישה החינוכית

הגישה החינוכית העומדת בבסיס התפיסה הרואה במחנך "מעביר" ידע למתחנך היא הגישה הביהייביוריסטית. זו גישה הטוענת שקיים ידע חיצוני מוכר וידוע, עקרונות ברורים וקריטריונים ברורים להבחנה בין "נכון" ל"לא נכון". צריך "להעביר" למתחנך ידע, להקנות לו הרגלים ומיומנויות. המתחנך "מתמלא" בידע. גישה זו מניחה שתודעת הלומד היא "לוח חלקי". ידע המוכנס לתודעה נחשב למצטבר, כאשר ידע מאוחר יותר נבנה על ידע קיים. חשובה יותר היא הנחתה של השקפה זו כי תודעת הילד פסיבית, מעין כלי קיבול המצפה להתמלא (ברונר, 2000, עמ' 66). גם פריירה (1972) משתמש במטפורה של "כלי קיבול": "הספורת שבה המורה משמש מספר, גורמת לתלמידים שישנונו באורח מכאני את תוכנה. ומה שחמור אף יותר, היא הופכת אותם ליכלי קיבול, בתי-קיבול שעל המורה למלאם תוכן. ככל שהוא ממלא את כלי-הקיבול הללו יותר, הוא מורה טוב יותר. ככל שכלי-הקיבול הללו מוכנים להתמלא בצייתנות רבה יותר, הם תלמידים טובים יותר" (עמ' 60). ברונר (2000) מוסיף: "אם ילד אינו מצליח לבצע כיאות, כישלוננו מוסבר בהיעדר 'כשרים שכליים' או במנת משכל נמוכה, והממסד החינוכי פטור בלא כלום" (עמ' 66).

הגישה הביהייביוריסטית עוסקת בהתנהגות הגלויה הנשלטת על ידי גירויים מהסביבה החיצונית. היא אינה עוסקת בעולמו הפנימי של הפרט - רגשות, מחשבות, רצונות (Crain, 1992). היא מתעלמת מכך שיחסי הגומלין מושפעים מן התאוריות האינטואיטיביות היום-יומיות של כל אחד על דרכי הפעולה של תודעות אחרות (ברונר, 2000). כך המחנכים מתעלמים מתודעתו של המתחנך.

גליקמן (Glickman, 1985), במחקר על גישות של מפקחים המדריכים מורים, מכנה את הגישה המתוארת כאן אסנציאליזם (Essentialism) - גישה הקובעת כי קיימות "אמיתות מוחלטות, נצחיות ואובייקטיביות, וכן ביטחון-יתר ביכולתה של השפה לגלות ולשמר אמיתות כאלו" (רובינזון, 2002, עמ' 70). כלומר, קיימות אמיתות קבועות וסטנדרטים ברורים בהוראה. המדריך מכיר אותם, ותפקידו "להעבירם" למורה. יחסי הגומלין בינו לבין המורה מבוססים על הדרכה ישירה, ובה תפקיד המדריך לספק ידע, לכוון, להדגים ולהעריך את יכולת המורה. כך גם ראינו בדוגמאות מס' 2 ומס' 3. המדריכה תופסת את תפקידה כמעבירת ידע לסטודנטית וכמקנה לה את המיומנויות המתאימות כדי להיות גננת.

על פי הגישה הביהייביוריסטית, כדי שהמתחנך ילמד וירכוש ידע צריך לתת לו חיזוקים. הגישה מדברת על שרשרת של גירוי-תגובה וחיזוק. זו שרשרת הדומה לשרשרת IRF במבנה השיח שמצאו סינקלייר וקולתהרד (Sinclair & Coulthard, 1975). כך בדוגמאות שהוצגו לעיל, הגירוי הוא השאלה של המחנך והתגובה היא התשובה של המתחנך. לעתים זוכה המתחנך לחיזוק, כמו בדוגמה מס' 1, כשהגנת אומרת לאמיר "יופי, יופי אמיר", או "כל הכבוד לאמירוש". בדוגמה מס' 3 המדריכה אומרת "יפה" על אחת מתשובותיה של הסטודנטית. גם במחקר של ציוליארקי (Chouliaraki, 1998) נמצא שהמורים הרבו להשתמש בחיזוקים כמו "טוב", "כן". לדעתם של ריצ'מונד ורואץ' (Richmond & Roach, 1992) כוח המבוסס על תגמולים וחיזוקים חיצוניים שמציע המחנך אינו מביא ללמידה אפקטיבית. רק תגמול פנימי ומוטיבציה עצמית הם אפקטיביים ללמידה.

### המעבר לגישה דמוקרטית

יחסי הגומלין בין מחנך למתחנך כפי שתוארו לעיל הם יחסי גומלין המבוססים על קשר סמכותי ולא דמוקרטי. כדי שהמתחנך יהפוך לשותף פעיל יוזם ולומד במערכת יחסי הגומלין, לצד מחנך שיתפוס עצמו גם כלומד, חשוב להפוך את אופי יחסי הגומלין לשיתופיים יותר. בלקסיקון החינוך וההוראה, בערך "חינוך דיאלוגי" (תדמור, 1997), מובא תיאור מתאים לאופי הרצוי לדעתי של יחסי הגומלין: "התרחשות משפיעה ומעצבת השוררת בין מורה-מחנך ותלמידיו, המטפחים במשותף קהילה של סובייקטים אוטונומיים, שווי-ערך ובעלי חירות, הלומדים, מתבוננים, חושבים ומחפשים משמעות יחד, תוך שהם מקיימים ביניהם שיח והידיברות ומגע אנושי ואינטלקטואלי ורגשי כאחד" (עמ' 177). או כפי שתיאר זאת ברונר (2000): "הלומדים עוזרים זה לזה ללמוד, כל אחד לפי כישוריו. אין זה כמובן מוציא מכלל אפשרות את נוכחותו של אדם המשמש בתפקיד המורה. משתמע מכך רק שהמורה אינו בעל מונופול על תפקיד זה, והלומדים גם הם 'בוניס פיגומים' זה לזה" (עמ' 33).

כיצד אפשר לעבור ממערכת של יחסי גומלין כוחניים ליחסי גומלין שיתופיים בארגון שהוא הייררכי וסמכותי במהותו? כיצד אפשר לעבור למצב שבו

אין דובר לעומת מקשיב

אין מלמד לעומת לומד

אין יודע לעומת בור

אין שואל לעומת משיב

אלא

יש שני דוברים שמקשיבים זה לזה

יש שני מלמדים שלומדים זה מזה

יש שני יודעים ושני שואלים שמשיבים זה לזה?



כלומר, "המורה שוב איננו המלמד, אלא הוא עצמו לומד תוך דו-שיח עם התלמידים, ואלו הם לומדים ובו בזמן אף מלמדים. הם הופכים לשותפים לאחריות בתהליך שבו הכל צומחים ומתפתחים" (פריירה, 1972, עמ' 68).

מתוך הנחה כי אי אפשר כרגע לשנות את המבנה ההיררכי של הארגון החינוכי, המעבר לגישה דמוקרטית יוכל להתרחש אם יחול שינוי בכמה מישורים:

### שינוי בתפיסת התפקיד ובמבנה השיח

המעבר מגישה סמכותית-ביהייבויוריסטית לגישה שיתופית דמוקרטית יחול כאשר המחנך יתפוס עצמו לא רק כ"מעביר" ידע, אלא כאדם לומד הרואה במתחנך שותף להבניית ידע חדש. שינוי בתפיסה יאפשר יחסי גומלין דמוקרטיים יותר, כפי שמתקיימים בין שני אנשים מאותו סטטוס. השינוי יוכל להתרחש אם המחנך יתפוס את המתחנך כאילו הוא מצוי בסטטוס זהה וינסה להתעלם ממקומו בהיררכייה הארגונית. תפיסה כזו תאפשר לשבור את הדפוס של שאלה-תשובה במהלך שיחה. לדעת ציוליארקי (Chouliaraki, 1998) רק אם מחלישים את יחסי הכוח בין מחנך למתחנך אפשר לשנות את הדפוס של שאלה-תשובה. צריך לדעתה להזניח את הדפוס של יזמה - תגובה - משוב (IRE) המשמש מבנה בסיסי של השיח ולשלוט פחות בדיבור. גם סינקלייר וברזיל (Sinclair & Brazil, 1982) מציינים כי צריך להיעשות שינוי בסיסי במבנה השיח. לא מספיק לדעתם לאמץ גישה פורמלית פחות ולהסתיר את הסמכות של המחנך. השינוי הוא שינוי של התפיסה. בניסיון ליצור את השינוי במבנה השיח כדאי לנסות לאמץ מודל של שיחה כפי שמתנהלת בין אנשים שאינם נמצאים ביחסי גומלין של מערכת הייררכית.

להלן דוגמה של שיחה כזו. הדוברות הן ילדות בנות ארבע המשוחחות בחצר גן הילדים:

דניאל: תראו, מצאתי חילוון, ועכשיו יש לנו שלוש.

יעל: (לוקחת את החילוון ושמה בידה) הוא רטוב.

דניאל: תביאי לי להרגיש.

יעל: זה כמו רוק.

דניאל: בסתיו יש הרבה חלזונות, והם מטיילים הרבה באדמה. גם בגינה

שלי יש, צריך לתת להם לשתות הרבה מים.

עדן: (מגיעה ובידה עלה) תראו, עלה בצבע חום.

דניאל: אני ראיתי גם עלה צהוב ליד הבית שלי.

עדן: בגינה שלי יש עכשיו הרבה עלים על הרצפה, ואבא מנקה אותם כל

הזמן, והוא אמר לי שזה נופל כל הזמן מהעץ, וכל הזמן צריך לנקות את זה,

ואני עזרתי לו להוציא את העלים מהגינה, והיו גם עלים צהובים וחומים.

זוהי דוגמה לשיחה שיתופית שבה כל משתתפת תורמת להתפתחות השיחה. השותפות מגיבות זו לזו, יוזמות "לקיחת תור", וכמות הדיבור שווה. בכל השיחה הזו לא נשאלה אף שאלה אחת. זה מה שמאפשר לשיחה להתפתח ולא להיבלם. השיחה הזו גם מפריכה את הטענה כי שאלות הן האמצעי המתאים ללמידה. הילדות לומדות זו מזו בלי שימוש בשאלות. דניאל מלמדת חשבון - "ועכשיו יש לנו שלוש". יעל מלמדת את דניאל על החילזון אגב שימוש בחוש המישוש: "הוא רטוב", "זה כמו רוק".

דניאל מלמדת את יעל כי החילזון מופיע בסתיו, חי באדמה וצריך הרבה מים: "בסתיו יש הרבה חלזונות, והם מטיילים הרבה באדמה. גם בגינה שלי יש, צריך לתת להם לשתות הרבה מים".

עדן מלמדת על צבעים: "תראו, עלה בצבע חום", ודניאל מוסיפה מידע על צבעי עלים: "אני ראיתי גם עלה צהוב ליד הבית שלי". מכאן מתפתחת השיחה לנושא עלי השלכת. עדן מגיבה ואומרת: "בגינה שלי יש עכשיו הרבה עלים על הרצפה, ואבא מנקה אותם כל הזמן, והוא אמר לי שזה נופל כל הזמן מהעץ, וכל הזמן צריך לנקות את זה, ואני עזרתי לו להוציא את העלים מהגינה, והיו גם עלים צהובים וחומים".

שיחה זו מדגימה את הנאמר לעיל על החינוך הדיאלוגי. הילדות בגן הילדים מהוות "קהילה של סובייקטים אוטונומיים, שווי-ערך ובעלי חירות, הלומדים, מתבוננים, חושבים ומחפשים משמעות יחד, תוך שהם מקיימים ביניהם שיח והידברות ומגע אנושי ואינטלקטואלי ורגשי כאחד" (תדמור, 1997, עמ' 177). בולטים בדוגמה זו יחסי הגומלין השוויוניים של השותפות והעדר יחסי הכוח. מצב זה מאפשר הבנייה משותפת של הידע לגבי כל המשתתפות. שיחה כזו יכולה לשמש מודל לחיקוי למחנך הנמצא ביחסי גומלין עם מתחנך.

### שינוי מראש ההייררכיה

השינוי בגישה ובתפיסת התפקיד צריך להתחיל מבעלי הסמכות הבכירים ביותר ולהגיע עד לזוטרים יותר. מאחר שהמערכת החינוכית היא מערכת ההייררכית, אם השינוי יחול אצל בעלי הסמכות והכוח שבראש הסולם ההייררכי, הם יוכלו להשפיע על המתחנכים שלהם שהם עצמם מחנכים של מתחנכים בשלב נמוך יותר של הסולם ההייררכי. כלומר, יחסי הגומלין בין מחנך למתחנך צריכים להשתנות אצל ראשי הארגון ביחסיהם עם המפקחות, אצל המפקחות ביחסי הגומלין שלה עם המנהלת, אצל המנהלת ביחסי הגומלין שלה עם המחנכת ועד למחנכת ביחסי הגומלין שלה עם הילד, כדי שיוכל להיות פעיל, יוזם, שואל ולומד. ליחסי גומלין דמוקרטיים יותר שיתרחשו בראש הסולם ההייררכי תרומה כפולה: הם משמשים דוגמה ומודל לחיקוי לכל המתחנכים בסולם ההייררכי, ובעיקר הם מעבירים מסר חשוב שכל מתחנך

בארגון החינוכי הוא בעל ידע, מחשבות, רעיונות ומשאלות שהמחנך צריך להקשיב להם ויכול ללמוד מהם. זה מסר המצהיר כי יחסי גומלין כאלו מאפשרים גם למחנך וגם למתחנך ללמוד, להתפתח ולהתקדם.

לדעת גיירו ומקלרן (1993) המעבר לגישה דמוקרטית יותר צריך להתרחש גם בתכנון התכניות להכשרת מורים. כך יגיעו מחנכים למערכות החינוך בתפיסה שונה של מהות יחסי הגומלין, תפיסה שבוטאה לדעת החוקרים כבר בתחילת המאה העשרים אצל ג'ון דיואי.

### שינוי בכמות השאלות

השינוי ביחסי הכוח בין המחנך למתחנך יכול להתרחש גם מתוך צמצום כמות השאלות. אפשר להחליף שאלות רבות של המחנך באמירות אחרות כמו הסברים, הצעות ובקשות ישירות. למשל בדוגמה מס' 1, במקום לשאול את אמיר "מה זה?", אפשר להגיד "עכשיו תשים את הסוס במקום שלו" או "אני אשים את הסוס ואתה תבחר לשים חלק אחר". המבנה של שאלה-תשובה מושרש כל כך ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך, שלעתים קרובות כאשר מתחנך יוזם ושואל שאלה, במקום לתת תשובה ישירה לשאלה המחנך משיב בשאלה כמו: "מה אתה חושב?" אפשר לוותר על שאלות כאלו ולהשיב באופן ישיר על שאלתו של המתחנך. רק תשובות כנות וישירות יעודדו את המתחנך לשבור את יחסי הגומלין הלא-סימטריים בין השואל למשיב ולהעז ולשאול שאלות נוספות. כאשר משיבים בשאלה, בולמים את המתחנך. הוא מפסיק לשאול כי הוא לומד שממילא לא יקבל תשובה. חוקרים מצאו שכאשר המחנך מפתח שיחה שלא באמצעות הצגת שאלה אלא באמצעות הבעת עמדה, השערה וכד', המתחנכים מגיבים בהצעה משלהם. אם המחנך מקבל את דברי המתחנך ואינו מציג שאלה נוספת, המתחנך נוטה להמשיך בשיחה. ככל שהמחנך חוקר אותו פחות, כך המתחנך מקשיב יותר, תורם יותר לשיחה ויוזם יותר שאלות (Wood & Wood, 1983). במחקר של ליס (Lees, בתוך דיין ותובל, 1992) דווח כי כאשר התבקשו מורים לשאול פחות שאלות ולהביע יותר את השקפתם ואת דעתם בשיחות עם ילדים, סיפרו הילדים הרבה יותר על חוויותיהם, העלו רעיונות והציעו הצעות.

במחקר על תפיסת התפקיד של מדריכות פדגוגיות (דיין, 1997; 2000) מצאתי שהמדריכה שתופסת את תפקידה באופן דמוקרטי יותר ומטפחת עם הסטודנטים יחסי גומלין שוויוניים יותר, היא מקשיבה יותר לסטודנטית ושואלת פחות שאלות. ככל שהיא מקשיבה יותר ומשתמשת באמירות, בהערות ובתגובות, כך הסטודנטית שואלת יותר שאלות.

לשתיקה ערך רב מאוד. במקום לשאול שאלה אפשר לשתוק. השתיקה מאפשרת להתבונן במתחנך ולהקשיב לו. השתיקה מאפשרת למתחנך ליזום מהלך פעיל באמצעות שאלה או כל אמירה אחרת. מתוך דוגמה מס' 1 והדוגמה ממחקרם של

טיזר ויוז (Tizard & Hughes, 1984) אפשר להניח ששתיקה מצד המחנכת הייתה מאפשרת לה להתבונן בפעילות הילדים, התבוננות שבעקבותיה היה אפשר להסיק כי אין מקום לשאלות. השאלות הפריעו לפעילות הילדים ולא הייתה בהן תרומה כלשהי.

### שינוי במטרת השאלה

מתוך כל האמור לעיל אין להסיק כי צריך לבטל את השאלה ביחסי הגומלין. עם זאת חשוב לברר את מטרתה. כפי שנאמר, שאלות שמטרתן לחקור ולבדוק את הידע של המתחנך בולמות את התפתחות יחסי הגומלין. עם זאת שאילת שאלות היא טכניקה שמשפיעה על היעילות שבה אינפורמציה מאורגנת. השאלה משמשת כלי בסיסי לפתרון בעיות (Goody, 1978). שאלות הבולמות יחסי גומלין המושתתים על כוח וסמכות ומעודדות יחסי גומלין דמוקרטיים הן שאלות שרצוי להשתמש בהן:

שאלות שמטרתן לקבל אינפורמציה - כשלמחנך חסרה אינפורמציה הנמצאת אצל המתחנך.

שאלות שמטרתן הבהרה - כשהמחנך אינו מבין אמירה או התנהגות של מתחנך.

שאלות שמטרתן להביע התעניינות אמתית.

שאלות שמטרתן לבחון תופעה על מגוון היבטים - כך גם המחנך וגם המתחנך יכולים לתרום בהצגת מגוון ההיבטים.

שאלות שמטרתן לפתור בעיות - כאשר המחנך והמתחנך שותפים בפתרון הבעיה.

שאלות שמטרתן להטיל ספק במובן מאליו - כך שהמחנך והמתחנך יגיעו לתובנות חדשות.

שאלות שמטרתן להבהיר לשותפי השיח את נושא השיחה ולמקדה.

השאלות החשובות הן שאלות שהמחנך שואל גם את עצמו ולא רק את המתחנך, שאלות ביקורתיות, המעוררות חשיבה יצירתית, מקורית, המערערות על המובן מאליו, המעמיקות עיון בתופעות.

השינוי במישורים השונים יוכל ליצור, בלשונו של ברונר (2000), "קהילה הדדית" יותר: "היא מדגימה דרכים לעשות או לדעת, מספקת הזדמנות לחיקוי, מציעה ביקורת שוטפת, מספקת 'פיגומים' למתחילים, ואפילו מספקת הקשר טוב להוראה מכוונת. היא אפילו מאפשרת אותה צורה של חלוקת עבודה מקצועית שאפשר למצוא בקבוצות עבודה יעילות: אחדים משמשים זמנית 'זיכרונות' לאחרים, או מנהלים רישום של 'פני הדברים עד עתה', או מעודדים או מתרים. העיקר הוא לעזור זה לזה להתמצא בפני הדברים ולהבין את מהלך העבודה" (עמ' 34).

## סיכום

מאמר זה עוסק ביחסי הגומלין בין המחנך למתחנך. הוא מציג את האופי הלא-סימטרי של יחסים אלו ואת הסיבות להיווצרות יחסי הכוח. בתוך מערכת יחסי הגומלין האלו, השאלה משמשת סמן של יחסי הכוח האלו: לכל צופה חיצוני ברור מי בעל הכוח והסמכות, מפני שהוא שואל השאלות. המשיב יהיה תמיד במעמד נחות יותר. השאלה היא לא רק הסמן של יחסים אלו אלא גם האמצעי להבנות את יחסי הכוח.

המאמר מנסה להציע דרכים להפוך יחסי גומלין אלו לסימטריים יותר ושיתופיים יותר. אחת הדרכים היא לשבור את מבנה השיח של שאלה-תשובה ולצמצם את מספר השאלות של המחנך לאותן שאלות שמטרתן קבלת מידע, הבהרה או פתרון בעיה.

עם זאת חשוב לציין כי מאמר זה מתמקד במחנך כאחראי להבניית יחסי הגומלין בינו לבין המתחנך ומכאן על יחסי הכוח המאפיינים יחסים אלו. במאמר זה לא דנתי במידת תרומתו של המתחנך בהבניית הכוח ולא בדקתי אם גם לו תרומה בשמירה על מבנה השיח של שאלה-תשובה. עם זאת, לפי הגישה האקולוגית של יורי ברונפברנר (Bronfenbrenner, 1979; 1986), חשוב ליכור כי בכל מערכת יחסי גומלין קיימת השפעה הדדית של שני השותפים במערכת זה על זה והשפעה של המערכת הארגונית על מערכת היחסים בין המחנך למתחנך. לכן בכל מעגל שיח ההתנהגות של האחד תשפיע על אופן התגובה של האחר, והוא ישפיע על תגובת זולתו וכן הלאה. למשל, אפשר לשאול באיזו מידה השפיעה ההתנהגות הפסיבית של אמיר בדוגמה מס' 1 על התנהגות הגננת. אמיר ישב ליד השולחן, הסתכל במבט עייף לחלל החדר, אחז באוזנו ומצץ מוצץ. האם הייתה הגננת מגיבה באופן שונה לו היה פעיל יותר, לו היה מתחיל מיד להכניס חלקים ללוח התצורה? האם גם אז הייתה ניגשת אליו או אולי מניחה לו לשחק בלי הפרעה? מנקה (Manke, 1997) מתנגדת לטענה המוצגת במאמר זה כי המחנכים הם בעלי הכוח ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך והמתחנכים הם חסרי הכוח. היא טוענת כי גם המתחנכים משתמשים בדרכים משלהם כדי לעצב את התנהגות המחנכים וגם הם אחראים להבניית הכוח. לטענתה, כשם שלמחנכים יש משאבים אינטראקציוניים המשפיעים על התנהגות המתחנכים, כך גם המתחנכים משתמשים במשאבים שלהם להשפיע על התנהגות המחנך. אפשר לטעון כי עיסוק בהשקפתו ובהתנהגותו של המחנך, אגב התעלמות מהשפעתו של המתחנך על אופי יחסי הגומלין, שומט את הבסיס של הטענה שהמתחנך הוא סובייקט שצריך לראות בו בעל מחשבות, רעיונות ושאלות משלו. יש מקום לחקור יותר גם סוגיה זו. עם זאת מחקרים מראים כי מאחר שאין המתחנכים חשופים בדרך כלל לדפוס אחר של יחסי גומלין, הם מאמצים ללא עוררין את המודל של יחסי הגומלין הסמכותיים ואת תפקידם בו (Van Dijk, 1997). חשוב גם ליכור כי לצד המשותף למחנכים רבים קיימים כמובן גם הבדלים אינדיבידואליים, וכל מחנך מוצא את דרכו הייחודית בקביעת יחסי הגומלין עם כל מתחנך (שם).

## ביבליוגרפיה

- אבירם, רי (תשנ"ו), "מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כארטי", בתוך: אי גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני*, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 101-120.
- ברונר, גי (2000), *תרבות החינוך*, תל אביב: ספרית הפועלים.
- גיירן, הי ומקלרן, פי (1993), "הכשרת המורים והחינוך לדמוקרטיה", בתוך: ני גובר ואי זמרון (עורכים), *להתנסות בשגרותי בדרך לא שגרתית*, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 74-104.
- דיין, יי (1997), *תפישת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בעבודה המעשית של התלמידה בגן הילדים*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- דיין, יי (2000), "הסתכלות - מה עושה המדריכה הפדגוגית במהלך שהותה בגן, כיצד היא תופשת את תפקידה כמדריכה?!", *הד הגן*, ד' בסיוון תש"ס, עמ' 48-61.
- דיין, יי ותובל, חי (1992), "השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין שבין המחנך לבין הילד", *הד הגן*, אי בתשרי תשנ"ג, עמ' 33-37.
- לם, צי (2000), *לחץ והתנגדות בחינוך*, תל אביב: ספרית הפועלים.
- פריירה, פי (1972), *פדגוגיה של מדוכאים*, ירושלים: מפרש.
- רובינזון, די (2002), *ניטשה והפוסטמודרניזם*, תל אביב: ספרית הפועלים.
- תדמור, יי (1997), *חינוך דיאלוגי*, בתוך: יי קשתי, מי אריאלי ושי שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*, תל אביב: הוצאת רמות, עמ' 177-178.
- Barracough, R. & Stewart, R. (1992), "Power and Control: Social Science Perspective", In: V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the Classroom*, London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-18.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Volume 4: Class, Codes and Control, London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986), "Ecology of the Family as a Context for Human Development Research Perspectives", *Developmental Psychology*, 22, pp. 723-742.

- Cannella, G. S. (1997), *Deconstructing Early Childhood Education*, New York: Peter Lang.
- Chouliaraki, L. (1998), "Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse: Individualized Teacher-Pupil Talk", *Discourse & Society*, 9 (1), pp. 5-32.
- Crain, W. (1992), *Theories of Development*, New Jersey: Prentice Hall, 3<sup>rd</sup> Edition.
- Drew, P. & Sorjonen, M. (1997), "Institutional Dialoge", In: T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, pp. 92-118.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997), "Critical Discourse Analysis", In: T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, pp. 258-284.
- Glickman, C. D. (1985), *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*, Boston: Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1981), *Forms of Talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goody, E. N. (1978), "Towards a Theory of Questions", In: E. N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness - Strategies in Social Interaction*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-43.
- Gunnarsson, B. L. (1997), "Applied Discourse Analysis", In: T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, pp. 285-312.
- Hanak, I. (1998), "Chairing Meetings: Turn and Topic Control in Development Communication in Rural Zanzibar", *Discourse & Society*, 9 (1), pp. 33-56.
- Iedema, R. & Wodak, R. (1999), "Introduction: Organizational Discourses and Practices", *Discourse & Society*, 10 (1), pp. 5-19.
- Manke, M. P. (1997), *Classroom Power Relations*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mumby, D. K. & Clair, R. (1997), "Organizational Discourse", In: T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, pp. 181-205.
- Richmond, V. P. & Roach, K. D. (1992), "Power in the classroom. Seminal studies", In: V. P. Richmond and J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the Classroom*, London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 47-65.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. & Brazil, D. (1982), *Teacher Talk*, Oxford: Oxford University Press.

- Tannen, D. (1984), *Conversational Style, Analyzing Talk among Friends*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984), *Young Children Learning*, London: Fontana Press.
- Van Dijk, T. A. (1997), "Discourse as Interaction in Society", In: T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, pp. 1-37.
- Wood, H. A. & Wood, D. J. (1983), "Questioning the Preschool Child", *Educational Review*, 35 (15), pp. 149-162.