

**כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר**  
מהוראה כתברות וכתרבות להוראה כנגישות וכלילה -  
דוגמאות משיח עם ילדים עולים



הוראה דיאלוגית היא הוראה השואפת לאפשר לתלמידים נגישות לתרבות השלטת תוך כלילת תרבותם הם. במקרה של תלמידים מהגרים זוהי הוראה הדוגלת בזכותם להיכלל מבלי להיטמע. הוראה זו שונה מן ההוראה המונולוגית השואפת לתברות ולתרבות, כלומר לנגישות לתרבות

\* ד"ר פלד-אלחנן נורית היא מרצה בחוג ללשון במכללת דוד ילין ובחוג לחינוך באוניברסיטת תל-אביב.

השלטת בלבד. הוראה מונולוגית אינה רואה את התלמיד אלא מצד הידע שחסר לו. הוראה דיאלוגית תופסת את הידע כמתהווה בדיאלוג הלימודי ואת האוריינות לא כגוף ידע אוטונומי שניתן ל"העברה" אלא כפרקטיקה מתמשכת המעוגנת בהקשר, כלומר כידע המתהווה ללא הרף בדיאלוג שבין מורה לתלמיד.

כדי להגיע להוראה דיאלוגית יש צורך להכיר את עולמם הרוחני והתרבותי של תלמידים, כלומר ליצור "פרופיל אורייני" שלהם וכמו כן לבדוק את טיב הדיאלוג המתקיים בין תלמיד ומורה. המאמר מביא דוגמאות משיחות פרופיל-אורייני וממה שניתן ללמוד מתוכן.

## הקדמה

בשנים האחרונות מתקיים דיון נרחב, של אנתרופולוגים, בלשנים ואנשי חינוך (Street, 1995; Collins and Blot, 2003), בשאלה אם יש אוריינות אחת אוטונומית או אובייקטיבית שעל פיה מודדים מי בר-אורין ומי נבער, או שקיימות אוריינויות רבות. אל מול הגישה המחלקת חברות ותרבויות לאורייניות ולנבערות (Goody and Watt, 1963; Ong, 1982) ובני אדם לאורייניים ולנבערים, גישה המבחינה בין אלה שיש להם תרבות כתובה לבין אלה שאין להם, ורואה בתרבות הכתובה תרבות עליונה ומפותחת יותר מן הבחינה האוריינית, קיימת גישה המכירה בצורות שונות של אוריינות ובכללן אוריינות שבעל פה, אוריינות מסורתית, אוריינות קהילתית וכיו"ב (בלום קולקה, 2002; Street, 1995; Collins and Blot, 2003). הגישה הדוגלת בריבוי אוריינויות רואה באוריינות פרקטיקה חברתית אידאולוגית המעוגנת בתוך הקשר חברתי-תרבותי מסוים, כלומר רואה גם את האוריינות ה"אחת" - זו שיוקרתה מביאה אותה להיות מוקנית בבית הספר - כאוריינות אידאולוגית, אוריינותו של המעמד השליט או "אוריינות הכוח" - ולא כגוף ידע אוטונומי-ניטרלי כפי שמצדדיה מבקשים להציגה (Cope and Kalantzis, 2000; Cazden, 2001).

בכל הנוגע להוראה, תפיסה הרואה באוריינות ידע אוטונומי מוגדר ושווה לכל נפש, שיכול להימסר מכל מי שיודע לכל מי שאינו יודע באותו אופן או על פי אותה שיטה ולהשיג תוצאות צפויות מראש, תופסת את החינוך כתהליך של נגישות לתרבות השלטת ותו לא, כלומר כתרבות וכחברות (לם, 2002). ההוראה שנובעת מתפיסה כזאת היא הוראה מונולוגית שבה

מי שיודע "מעביר" את מה שהוא יודע לכל מי שאינו יודע, ומצפה ממנו, כעדות להבנה, לשכפל את הידע שהועבר אליו כפי שהועבר. "מי שאינו יודע" מוגדר אך ורק ככזה, כלומר מוגדר על פי הידע שאין לו ולא על פי הידע שיש לו. במקרה כזה אין כל התעניינות בתרבותו ובשיח של הלומד, כיוון שהמטרה היחידה היא למסור לו את התרבות והשיח של המורה.

לעומת זאת הוראה שדוגלת בריבוי אורייניות תצפה, כעדות להבנה, לטרנספורמציה או עיבוד של הידע שמתהווה בכיתה. אי לכך הוראה זו תהיה דיאלוגית ולא מונולוגית. היא תנקוט דרכים שונות של העברה או מסירה, דרכים שתתהווה מחדש בכל מפגש בין מורה מסוים לתלמיד מסוים. בהוראה כזאת ההצלחה היא מימוש הפוטנציאל של כל תלמיד. אין היא מצפה לתוצאות צפויות מראש אלא להתפתחות אוריינית שעל פי ויגוצקי עשויה להתרחש במספר חודשים או באלפיות-שנייה, הכול לפי טיב הדיאלוג בין המורה לתלמידה (ויגוצקי, 2004). ראו דוגמאות אצל פלד-אלחנן, (2002).

הגישה הדיאלוגית היא הפועל היוצא של תפיסת ריבוי האורייניות באשר היא גורסת שכלל אדם ים סימנים משלו וכל סימן נוסף שנוחת אל תוך ים הסימנים הזה משנה אותו ומשתנה יחד עמו (Kridis, 1984). גישה זו מקדמת פדגוגיה של נגישות לתרבות הקיימת וכלילת התרבות של המהגרים (Cope and Kalanzis, 1993). התפיסה המנחה את הגישה הדיאלוגית היא שהידע אינו דבר מוגמר אלא נוצר בדיאלוג, והשותפים ליצירת הידע אם כן הם המורה, התלמיד וההקשר. הן למורה והן לתלמיד יש היסטוריה תרבותית והתפתחותית משלהם, שבאה לידי ביטוי בדיאלוג, ושניהם מושפעים - אם כי לא באותה דרך - מן ההקשר שבו הם נמצאים, הן מן הפן החברתי-תרבותי הרחב (מדינת ישראל, העולם) והן מן המסגרת ההקשרית הצרה יותר של בית הספר, הכיתה והשיעור. על כן, כשהמורה מוסרת לכיתה כולה את הידע שלה ואת אוריינותה נוצרות אורייניות שונות אצל ילדים שונים (Heath, 1983).

בבסיסה של הוראה דיאלוגית קיימת האמונה בזכויותיו הפדגוגיות-דמוקרטיות של התלמיד. זכויות אלה נוסחו על ידי ברנשטיין (Bernstein, 1996).

## זכויות פדגוגיות ודמוקרטיה (ברנשטיין, 1996)

הזכות	התנאים	הרמה
הזכות לקידום	אמון	אישית
הזכות להיכלל מבלי להיטמע	קהילה	חברתית
זכות השתתפות	עשייה אזרחית	פוליטית

הוראה שמאמינה בזכויות אלה תנקוט דרכים דיאלוגיות, דרכים שמטרתן איננה רק לאפשר לתלמידים נגישות לתרבות הקיימת (=תרבות) ולהפכם לאזרחים רצויים (=חברות) אלא כלילה, זאת אומרת דרכים שתכלולנה את עולמו הרוחני-תרבותי-שפתי של התלמיד בתוך שיח הכיתה ותראינה בכך תהליך של העשרה ולא בעיה. דרכים כאלה הן היוצרות את האמון שהתלמיד זקוק לו למען קידומו האישי, למשל אמון בכך שהוא מסוגל לייצר משמעות בשפה החדשה, שהוא יכול להיכלל מבלי להיטמע, כלומר לתרום לדיאלוג האורייני המתהווה בכיתה דברים חדשים (נושאים, סוגות, נורמות של שיח, משמעויות). כך מתאפשרת גם ההשתתפות ה"פוליטית" של התלמיד החדש, המהגר או היליד, בקהיליית הלומדים שהיא הכיתה. השתתפות זו כוללת העשרת השיח, קביעת כללים וחוקים חדשים, וכל זאת מבלי לאבד את זהותו ומבלי לערער את המערכת הכיתתית. דרכים אלה עומדות בניגוד לדרכים של תרבות וחברות (=נגישות בלבד).

על פי גישה זו השאלה העיקרית היא איך ללמד כל ילד? איזה מין דיאלוג נהנה כדי שיווצר ידע? וקודם כול, מהו דיאלוג?

ההגדרה המינימלית והרחבה ביותר היא זו של האלידיי (Halliday, 1994): אירוע שיח שבו אנשים מזמינים זה את זה לתת ולקבל מלים.

בתוך הדיאלוג (Bakhtin, 1986) כל מילה היא דיאלוגית, כלומר היא תגובה למילה קודמת והטרמה למילה שאחריה. לכל מילה יש היסטוריה, והיסטוריה זו אינה שווה אצל כל המאזינים לה או אצל כל ההוגים אותה.

מכאן שבמצב של דיאלוג אין המשמעות שמקבלים הדברים זהה אצל כולם.

כמובן, במסגרות מוסדיות שונות מקבל הדיאלוג פנים שונות (פלד ובלום-קולקה, 1997). עם זאת, בכיתה תלויה מידת הדיאלוגיות של השיח במורה ובמה שהיא מאפשרת (שם). מורה המוותרת על אדנותה או משערה את הידע שלה מעט פותחת מיד פתח של הזמנה לידע של התלמידים לרה יוצר ולהתבטא.

הדיאלוג הלימודי הוא בעייתי גם מכיוון שהשיח הבית ספרי הוא מיוחד, הן מצד תוכנו והטקסטים המרכיבים אותו והן מצד היחסים השוררים בין השותפים הבכירים שבו לזוטרים. השיח הבית ספרי, אומר ברנשטיין, אינו שיח אלא מנגנון של טרנספורמציה (Bernstein, 1996) - מצד התוכן והמשלב, השיח החינוכי מוציא שיח מהקשרו הטבעי, ממקם אותו מחדש בהקשר החינוכי, ממקד אותו מחדש על פי עקרונותיו ומטרותיו, על מנת ליצור את השיח שלו. על כן השיח החינוכי אינו יכול להיות זווהה עם אף אחד מסוגי השיח שהוא מנכס (מדע, היסטוריה, סוציולוגיה, מנבוא, טיעון, סיפור או דיון) והוא תמיד עירוב של סוגות ומשלבים.

כדי להשתלב בשיח החינוכי, טוען ברנשטיין (Bernstein, 1996), יש להתמצא בשתי מערכות של חוקים: מערכת חוקי זיהוי: כלומר לדעת לזהות את התכונות המיוחדות של השיח הבית ספרי שמעצב יש או זהות מסוימת של "תלמיד", ומערכת חוקי מימוש: כלומר לדעת ולהתבטא בתוך השיח הזה.

ילדים שתרבות הבית שלהם שונה מאוד מזו של בית הספר ייכשלו כבר בשלב הזיהוי, והתנהגותם תהיה בלתי הולמת בכל מיני רבדים. אחרים יזהו את תכונות השיח וחוקיו אבל יתקשו לתפקד בתוכו וכאן יש כישלון מאוחר יותר, שנובע מחוסר יכולת ליצור בתוך השיח הבית ספרי, שאותו מבינים רק מצד הפעילות ולא מצדו העמוק - צד היצירה.

כאשר שולטת גישת החברות והתרבות, כלומר גישת הנגישות לרבות השלטת ועמה דרך ההוראה המונולוגית, התלמידים מוזמנים לקבץ יותר משהם מוזמנים לתת. הדבר נכון בעיקר בנוגע לתלמידים עולים. מעטות

הכיתות שבהן יש אזכור כלשהו לתרבותם של הילדים העולים, החל במפה של ארץ הולדתם וכלה בספרים, ביצירות אמנות, במשחקים או במוזיקה. גם כאשר הם מוזמנים לתת, כלומר לדבר ולהציג מה שהם יודעים, הם למעשה מוזמנים לתת את מה שהם אמורים לקבל, כלומר את העברית של המורה ואת פרשנותה לנושאים שונים (פלד ובלום קולקה, 1997; פלד, 1993; 1994). מכאן שכשמורות שואלות: "מה למדנו?" לעתים קרובות הן מתכוונות ל"מה אמרתי?" (שם).

הנוקטים את גישת הנגישות בלבד מקדמים שני סוגים עיקריים של אוריינות: אוריינות קולוניאליסטית: כלומר כובשים שטח או ארץ וכופים על האוכלוסייה את האוריינות שלהם, בלי כל שינוי ובלי כל התאמה (למשל ישראל על אזרחיה הערביים במרבית שנות קיומה); או אוריינות דומיננטית שפירושה שקבוצה מסוימת באוכלוסייה, בישראל זו הקבוצה שמקדמת אוריינות "ישראלית-מערבית", כופה את האוריינות שלה על קבוצות אחרות, שאוריינותם אחרת, שוב ללא כל שינוי וללא כל התאמה. אי-הנחת שנובעת מהשיגי התלמידים מביאה במקרה זה לסיווגם כבלתי מסוגלים לקלוט או לחשוב ולשינוי השיטה, אבל לא לשינוי האידאולוגיה, כלומר שוב כופים דרך של אוריינות מסוימת על כולם בלי התאמה ובלי שינוי.

להלן דוגמה לתפיסת האוריינות כאוטונומית<sup>1</sup>:

### **כיתה א (2002): השיעור נועד לברר משמעויות של צבעים**

מורה: צהוב הוא צבע בולט לכן הוא משמש ל...תעזרו לי.

[אין תגובה]

מורה: עכשיו אתם מעצבים צבעים לסמלים.

עידן: איזה צבע שאנחנו חושבים לדעתנו?

מורה: כן. בהתאם למה שלמדנו.

דני: מודיעין אני אצבע באדום או שחור?

מורה: עכשיו אני לא עונה לך.... מה זה מודיעין?

תלמידה: כחול.

[.....]

1 כל הדוגמאות המובאות להלן נלקחו משיחות שנערכו עם תלמידים בשנים 1991-2005, וכן מהקלטות של שיעורים וראיונות עם מורים והורים. כל ההקלטות והראיונות נעשו על פי הזמנת המרואיינים או בהסכמתם המפורשת. הדוגמאות לקוחות מכמתיים ראיונות ותצפיות.

תלמידה: בית קפה זה צבע חום.  
מורה: גם אחרי שהסברתי את מתקשת? תפתחי את החוברת. אנחנו לא עוסקים באסוציאציות.

תלמידים - בעיקר מהגרים - מקבלים לעתים קרובות את מסר הנגישות בלבד או התברות והתברות, שמבחינתם אומר ששפתם ותרבותם חסרות ערך בחברה החדשה. הם מנסים להתכחש לעולם הסימנים (ה"אסוציאציות") שלהם ולזהותם החברתית-תרבותית ומנסים לאמץ את הדמות של השולט, מתוך ההיגיון של "הרוב קובע". לדוגמה, **ריאיון עם תלמידים אתיופים בכיתה י" (2002):**

[...]

ס: יש דברים שאת לא צריכה לוותר, כי זה התרבות זה מה שאת זה מה שאני ואני לא צריך לוותר ולשכוח את זה.

מורה: אתם חושבים שמנסים להשכיח מכם את התרבות שלכם?  
שלושתם ביחד: כן.

מורה: למה?

י: כי עוד כמה דורות יכול להיות ש[אתיופים]ישכחו את כל התרבות שלהם.  
מורה: מפריע לכם שאנחנו המורים לא מכירים את התרבות שלכם?

י: לא, מה פתאום? דווקא זה יותר טוב, ככה בסדר.

ס: לא, זה דווקא לא יותר טוב.

מורה: למה זה בסדר?

י: כי פה אתם הרוב והולכים לפי הרוב. אתה לא יכול להגיד להם להתאים את עצמם אלינו.

מורה: למה שלא תהיה הפרייה הדדית?

י: לא, הרוב קובע. אי אפשר.

עמדתו של יי נחרצת: אין שום צורך לשמר את התרבות האתיופית או להכירה כי אין לה שימוש בארץ, וזאת משום שהרוב קובע. הרבה ילדים עולים מכחישים שהם מדברים אמהרית או רוסית או כל שפה אחרת חוץ מעברית בבית, לא זוכרים כלום ממנהגיהם הקודמים, משתדלים לשוות לעצמם דימוי של ישראלים, ובעיקר משתדלים לגלות מה רוצים מהם. כלומר, בדרך אופיינית לבני קבוצות שוליים הם רוצים לאמץ לפחות כלפי חוץ תדמית "נורמלית" של צבר ישראלי, כלומר מבקשים לא רק להיכלל בחברה החדשה אלא להיטמע בה (Kramsch, 1998). לדוגמה:

## ריאיון עם שרית, בת 8 (2005)

-קורה שאת מדברת עם הילדים ברוסית?  
לא. רק עברית.

-את יודעת לכתוב ברוסית?

לא, זה לא חשוב... אין לי חברים שיודעים רוסית אז אין צורך לדעת [...] ילדה אחת עולה חדשה, כולם צוחקים על המבטא שלה מחקים אותה וצוחקים עליה. -אימא ואבא מספרים על החיים ברוסיה?  
לא.

-מה את חושבת על זה שההורים שלך באו מרוסיה?  
לא מעניין לדבר על זה, זה לא קשור לחיים שלנו פה.  
-את מתעניינת לפעמים?  
לא.

-מספרים לך על החגים שם?  
גם החברים שלי לא מדברים על זה.  
-את מרגישה ישראלית לכל דבר?  
כן. לפעמים אמרו לי מה, את יודעת רוסית? את לא נראית ככה.  
-זה טוב או רע?  
זה טוב.

לא לדעת רוסית, לא להיראות כרוסייה, זה "טוב". הילדים הללו רואים את ריבוי התרבויות והשפות שיש להם כחיסרון, כסרח עודף וכמכשול בדרך להתערות, למשל:

## מתוך ריאיון עם אח ואחות יוצאי רוסיה (2002)

בן 16: מה שמפריע לי זה שאמריקנים וצרפתים מדברים בחופשיות ואנחנו, מפחדים מאתנו, מפחדים מהשונה.<sup>2</sup>  
בת 14: אני לא בעד כיתת עולים, לא לא. זה יותר כזה אנחנו ואתם.  
בן 16: בהתחלה לא אהבו אותי אבל בשנה האחרונה הראיתי להם מה אני שווה אבל הם לא אוהבים אותי עד הסוף כי אני רוסי ואני יודע עוד שפה.  
בת 14: רוסי מסריח.  
בן 16: כן.

2 כל ההדגשות שלי. נ.פ.א.



## א. הגזעת השיח

כאמור, בגישת הנגישות בלבד אין שום צורך לדעת את תרבותו של האחר או "להיכנס לנעליו". העדר הצורך הזה מביא לידי חוסר עניין ולבורות, ואף לרצון לבטל את השונות, להפוך את המהגר לאחד משלנו. כשאין הדבר עולה כפי שתוכנן יש ניסיונות למצוא סיבות לא בדיאלוג הלימודי המתקיים בכיתה אלא בתכונותיו הביולוגיות/חברתיות/פסיכולוגיות של התלמיד. נטייה זו מביאה להגזעת השיח ולהאשמת השונה בשונותו. להלן מספר דוגמאות מכיתות עולים:

### חינוך כנגישות בלבד - תרבות וחברות תוך שלילת תרבותו של האחר

#### 1. מורה לעולים מאתיופיה ג'-ד' (2003)

יש להם תרבות נפלאה, ממש נהדרת, איזה כבוד לאדם, איזה ערכים. אני באמת מרגישה שזה שאנחנו לא יודעים עליהם שום דבר, אנחנו באמת מפספסים משהו.

אנחנו עושים הרבה פעילויות עם ההורים, למשל עשינו סדר פסח עם רב בית הספר. רב בית הספר בא ועשינו סדר לדוגמה.

- סדר אתיופי?

לא לא לא. אני יודעת שגם להם משהו אבל זה לא ממש... זה קצת... מכל דבר קצת... הם יושבים ככה על הרצפה, כמו הרומאים...

#### 2. חנוכה וחג המולד

גננת: איזה חג יש לנו עכשיו? מה יש לנו בבית שדולק ועושה אור יפה?

אלכס: לנו יש עץ.

גננת: לא נכון.

גישה חינוכית שאינה דוגלת בכלילה נוטה לעתים קרובות לראות בשונות נחיתות, או ליקוי. לדוגמה, דבריהן של מורות לילדים אתיופים בכיתות ד-ה מעידים על החליית השונות: סימון השונות כגם חברתי או מנטלי. להלן מספר דוגמאות:

#### החליית השונות: כמה אמירות של מורים:

1. יש להם בעיות: א. הזנחה. הזנחה גדולה מאוד בלבוש, בניקיון.

2. הם סובלים מחוסר קשב, חוסר ריכוז. אוצר מילים דל מאוד.

3. הם אפילו לא מסוגלים להבין אותי.

## הגישה המסיונרית: תרבות וניתוק מתוך אהבה (2003)

### מורה לילדים עולים ג'-ד':

אני אספר לך סיפור, שריגש פה את כל בית הספר. באה מאבחנת ממכון פוירשטיין בדיוק בזמן ברכת המזון. אז היא עמדה מעבר לדלת, וכשיצאתי ראיתי אותה בוכה... אז שאלתי אותה למה את בוכה? והיא אמרה שכשהייתה צעירה היא למדה את דרכי היהדות אבל החיים התגלגלו ככה שהיהדות ממנה והלאה. והנה היא עומדת פה ופתאום בית אבא... ומי מזכיר לה את בית אבא? עולים, חצי שנה בארץ...

מראיינת: היא הייתה אתיופית?

מורה: לא לא לא. זהו, שמי מזכיר לה את בית אבא? ילדים אתיופים, חצי שנה בארץ.

מראיינת: וכשהם באים הביתה עם ברכת המזון הזאת, אין איזו היתקלות עם ברכת המזון של הבית?

מורה: אני באמת לא יודעת. אבל אני בטוחה שהם מלמדים גם את ההורים [...]

אז ככה אני באמת מרגישה שאני קוטפת את הפרות.

מראיינת: ואת לא חושבת שאתם מנתקים אותם מתרבותם, מהמשפחה, ממנהגים של מאות שנים?

מורה: קודם כול חלקם ספק-יהודים, וחוף מזה אנחנו כמו שאת אומרת באמת ניתקנו אותם, אבל ניתקנו באהבה.

## האשמת השונה בשונותו

### שיחה עם תלמיד כיתה ו' ממוצא אתיופי (2003):

\*הערת התצפיתנית: בית הספר שבו לומד אלי הוא דתי פלורליסטי המעניק חינוך דתי פתוח עם מגמה ברורה בקבלת השונה.

אלי: מה עשיתי? מה כבר עשיתי?

המחנכת: אלי... יש גבול כבר למה שאתה לא מבין. אולי אתה גם לא מבין מה אתה עושה פה בכלל. לא נראה לי שאתה מספיק מבין.

[...]

אלי: המורה, המורה, איך ההורים שלי יבואו?

המחנכת: לא יודעת.

אלי: אימא שלי בעבודה ואבא שלי... אני יכול להביא את אחותי הגדולה?

המחנכת: לא. מישוהו מההורים. איפה אבא שלך.

אלי: הלך לדודים.

המחנכת: נגמר הסיפור עם הדודים!

המורה מאשימה את אלי בכך שאינו מבין. היא אינה מכירה את נורמות היחסים במשפחה ואת סדרי העדיפויות, למשל את המקום שתופס הכבוד לדודים, ואינה מבינה את הקושי שיש להורים להגיע לפגישות. בהמשך התלוננה המורה באוזני המראיינת כי קבעה עם אמו של אלי שלוש פעמים ברחוב, כדי לתת לה בגדים ישנים, והאם לא הגיעה.

### **פסידו-פסיכולוגיה ככיסוי לשיח גזעני**

השיח, אומר קרס (Kress, 2003), הוא כמו צבא: ברגע שהוא חש שהגבול נחלש הוא תוקף, כובש ומתנחל. שיח החינוך, בהיותו שיח חלש ונתון לתנודות ולהשפעות מכל מיני סוגים (השפעות פוליטיות, פסיכולוגיות, מדעיות), נכבש על נקלה בידי השיח הפסיכולוגי והפסידו-פסיכולוגי. מורים שנוקטים שיח זה חשים שהם אומרים את הדברים הנכונים, ולפיכך נמצאים בעמדה הנכונה. השיח ה"נכון" נתון להם כוח ומעין לגיטימציה (Foucault, 1982). עם זאת, ניתן לראות כי שימוש בשיח זה הוא חלק מ"היגיינה לשונית" המחפה על שיח גזעני מובהק. פעמים רבות השיח הגזעני הוא בעיקר מה שמכנה פילומנה אסד (Essed, 1991) "גזענות יומיומית", כלומר גזענות שאיננה מודעת אלא "מונעת" (motivated) על ידי התרבות היומיומית, או מה שמכנה ברונר ה"פסיכולוגיה העממית" של משתמשיה (ברונר, 2000) על ערכיה, דימוייה ואמונותיה. על פי ממי (1999) נובעת ההתנהגות הגזענית בעיקר מפחד שמקורו בבורות. ואכן יש דוגמאות בשיח מורות שבהן קיים תהליך של הגזעת השיח, בעיקר במסווה של שיח פסידו-פסיכולוגי, שבבסיסו קיימת בורות.

את הגדרת הגזענות ניקח מספרו של אלבר ממי, הגזענות (1999):

"ייחוס ערך, כללי או מסוים, להבדלים ממשיים או מדומים לטובתו של המפליל ומתוך פגיעה בקורבן - ייחוס ערך שנועד להצדיק תוקפנות או זכויות יתר" (עמ' 106).

מה כלול בשיח הגזעני?

"אסטרטגיות שיח המשמשות בדרכים שונות למתן לגיטימיות להגדרתו השלילית של 'האחר', לקיום השליטה בו, ההתרחקות

ממנו, שלילת צלמו האנושי, הריסתו, אפלייתו היומיומית, חורבנו והריגתו" (על פי Van-Dijk, 1993).

חוקרים שונים מנסים להפריד בין ביטויים אתנוצנטריים, לאומניים, סקסיסטיים לביטויים גזעניים. אך היום, חוקרי השיח הגזעני אינם רואים שום הבדל בין כל אלה. למשל:

"התבטאויות אידיאולוגיות גזעניות, לאומניות, סקסיסטיות, אתנוצנטריות, גובלות זו בזו, קשורות זו בזו וחופפות זו לזו" (Reisigl and Wodak, 2001:21).

## דוגמאות

### **שיחה עם מורה של ילד אתיופי (2002):**

בשיחה זו מעגנת המורה את קשיי התקשורת שלה עם הילד לא במה שהיא אומרת או עושה, כלומר לא בדיאלוג שמתקיים ביניהם ואף לא בהקשר של בית הספר, אלא בהבדלים האמתיים והמדומיינים בינה לבינו: הבדלים גופניים-חיצוניים, הבדלי תרבות והבדלים שהיא רואה בהם פסיכולוגיים או "פנימיים". כל הקטגוריזציה הזאת מסגירה למעשה בורות מוחלטת בכל מה שקשור לתרבות האתיופית ולמנהגיה וכן למקומו וחשיבותו של הדיאלוג בינה לבין התלמיד.

אני אתחיל מהצורה החיצונית שלו או לפחות מתנועות הגוף. הוא מאוד סגור. אפילו לא מעיז להרים את העיניים שלו כשהוא מסתכל על מורה. ואפילו שאני מנסה להרים לו את הפנים קדימה כלפי מעלה הוא ישר מסרב, מסובב את הראש ...

מראינת: את הכרת את דרך החינוך האתיופית לפני שהכרת אותו?  
מורה: אף פעם, אף פעם לא.

אז מאיפה את יודעת?

-אני רואה עליהם, רואים עליהם... זה בולט עליהם... הוא נורא מוזנת. הרבה פעמים נודף ממנו ריח לא נעים והוא מגיע עם בגדים קרועים לבית הספר. מבחינה חברתית הוא די אהוב, בייחוד על אביה... אבל זה נובע מהאישיות של אביה, הוא כזה, מקבל כל אחד... נראה לי שיש לו דימוי עצמי נמוך. איזה ביטחון שחסר לו. הוא משדר הרבה אותות מצוקה... הוא דואג שהקשר לא יהיה עם ההורים בבית... הבנתי שיש קצר ביניהם. יש נתק. יש איזו בושה, ותחושה שההורים זה

לא מספיק. הם לא כרטיס ביקור לחברה. מאוד חשוב לו קשר אישי עם המורה... מאוד עדין, **מאוד רגיש, מופנם, עם הרבה הליכות**... הבסיס שלו טוב, הוא לא מספיק יודע איך להתערות... לא יודע להתמודד... יש לו **רגשי נביכות**... אף פעם בסיפורים שלו אין חשיפה אישית. וכשהוא עושה הצגות תמיד יש בהן **פן מאוד אלים**... אולי זה מה שחוסם אותו מללמוד. **משהו בתת מודע**. הוא עדיין לא יודע איך לתרגם את זה אבל נראה לי שהוא מרגיש שאין מספיק יחס מכובד לעדה האתיופית. **וכשהוא רוצה להראות את המשפחה שלו מה הוא יראה??** [...]

הוא מאוד גאה. אחותו שלומדת זה כאילו הקלף שלו שהנה אנחנו מסוגלים. אבל כשאת מדברת על ההורים והמשפחה יש **בושה, רצון לכסות**. [...]

הוא רוצה לדבר. אני חושבת שלא **מספיק נוגעים בו. לא נגענו בו**. אני מאמינה שאנחנו מפספסים הרבה בזה שאנחנו לא מכירים מספיק את **המנטליות**, את המשפחה וכל מה יש מסביב.

[...] אני מרגישה שאם היה מדובר בילד אחר ההתייחסות הייתה אחרת. **זה בגלל הכניעות של העדה הזאתי**.

בלבול המושגים, ההערכות הסותרות והכיסוי הפסידו-פסיכולוגי שנותנת המורה להתנהגותו של התלמיד מעידים על ראיית האחר בעיקר כ"לא-אנחנו" ועל הטלת האשמה באי-ההבנה עליו, על תכונותיו, על תכונות משפחתו ועל תכונות עדתו. המורה משתמשת בהכללות שמאפיינות שיח גזעני, כגון "רואים עליהם", "הכניעות של העדה הזאתי", "המנטליות". דבריה מעידים על בורות בכל הנוגע למנהגים חברתיים (השפלת העיניים בפני מבוגר), לסיפורי העם האתיופיים ("יש בהם פן מאוד אלים") שאת אופיים היא מייחסת להפרעות פסיכולוגיות של הילד עצמו. בקיצור, היא מייחסת את התקשורת הגרועה בינה לבינו לשונותו ולא לשיח שמתקיים ביניהם ואשר בו היא זו ששולטת.

### **שיח גזעני ללא כסות פסיכולוגית**

אחת ממאפייניו של השיח הגזעני הוא סימון בני אדם בשם קיבוצי שלילי או על פי תכונה שלילית, למשל כ"בעיה" (Van-Leeuwen, 1996). להלן דוגמה משיחה בין יועצת בית הספר ורכזת השכבה לבין קבס"ית<sup>3</sup> בנוגע להעדרותם של תלמידים עולים מקווקז:

3 קצינת ביקור סדיר.

יועצת בית הספר: ישנה קבוצה של תלמידים שהמחנכת קוראת להם הגטו. שכמעט לא מגיעה.

רכזת שכבה: כן הם ממש כמו גטו, לא ניתן לחדור לתוכם, וההורים לא משתפים פעולה.

קב"סית: מה קרה? איך אתם טיפלתם בבעיה עד עכשיו?

רכזת שכבה: מה שקרה זה שבכיתה השנייה העליבו אותם, אמרו להם מסריחים. בחיי, הם באמת נורא מסריחים.

קב"סית: ואתם מה עשיתם, האם טיפלתם בילדים שהעליבו אותם?

רכזת שכבה: תעזבי, מי שאמר להם הוא חולה נפש. זה ילד שלא אכפת לו מכלום.

הביטוי "משתפים פעולה" מעניין במיוחד כאן. מה פירוש לשתף פעולה? מה צריכים ההורים לעשות כדי להיות משתפי הפעולה של המורה והיועצת? לציינת! להתמחות בשיח המיוחד המאפיין את בית הספר הישראלי? לעזור להן "לחדור" אל תוך הילדים? או להודות בכך שהם "נורא מסריחים"? שוב, האשמה מוטלת על ההורים, על הילדים, ומעוגנת בחסרונותיהם ו"ליקוייהם". נקודה מעניינת נוספת היא שהרכזת עושה הפרדה בין השיח הגזעני שלה לבין השיח הגזעני של התלמידים. את מי שקרא לילדים "מסריחים" היא פותרת בדיאגנוזה "חולה נפש" כלומר מי שלא אחראי למעשיו ולדבריו, אך היא עצמה מאשרת שהם באמת "נורא מסריחים" - כלומר גזענותו של התלמיד היא מחלה ואילו השיח הגזעני שלה הוא אמת אובייקטיבית.

### **גזענות בכסות דתית (2003):**

מורה: אני לא יכולה לגשת אליהם, לא יכולה לגעת בהם כי הם טרף.

מראיינת: טרף?

מורה: כן, הם שוחטים לבד.

מראיינת: את מי?

מורה: שוחטים, שוחטים לבד. אני לא נוגעת בהם. לא מתקרבת אליהם.

כפי שראינו לעיל, תלמידים שהם קרבנות לגזענות חשים זאת ואף נותנים לכך הסברים כגון "הם לא אוהבים אותי כי אני יודע עוד שפה". תגובה נלווית היא התבצרות בתרבותם והפגנת עליונות. במקרים כאלה עליונותם נתפסת כסיבה לאי-התערותם. למשל:

## האשמת השונה בזלזול ובעליונות (2003)

### מורה בבית ספר תיכון:

ספרות **אצלם** זה עניין קדוש [...] **הם לא סובלים** שירים ישראלים, **הם חושבים** שגם הסיפורים הישראלים הם רדודים, כל הזמן הם אומרים למה כל השירים והסיפורים כאן זה על מלחמות, על הערבים ועל ההרגשה הנוראה שיש ליהודים.

כשאני נותנת יומן קריאה **הם תמיד מבקשים** לקרוא ספר ברוסית. [...] כולם כתבו שחבל שאין לימוד גם של ספרות זרה, **הם אומרים** לי כל הזמן אצלכם אין בסיפורים ובשירים שום מסרים חזקים. בספרים שלנו, של פושקין, יש יותר.

[...] **הם לא מעוניינים** להשתלב בחברה [...] **חשוב להם** לשמר את מה שיש להם כאילו אם לא ישמרו על התרבות שלהם היא תיחרס [...] הם באים מנקודה שהם יותר גבוהים מאתנו. תמיד מוכנים לשיעור, **הם באים ללמוד**, הם צריכים ללמוד, **הם קיבלו את זה מהבית, רק מהבית.**

התלונה כאן שונה מן האחרות, שכן המורה מתלוננת על רגשי העליונות של התלמידים כלפי הספרות העברית ועל הריצותם, חריצות שלה, כדבריה, אין כל חלק בה. המורה מתארת את המונולוג של התלמידים אך בתיאור זה נשמע גם המונולוג שלה. ללא ספק, בגישה דיאלוגית, המכירה באורייניות רבות ובשילוב אורייניות, כלומר בנגישות וכלילה, ביקורתם של התלמידים הייתה נחשבת לתרומה או לפחות לשאלה, לנושא מעניין לדיון - האומנם זוהי הספרות הישראלית? - לרצון להרחיב את ערכת הכלים התרבותית, את הידע הספרותי של הכיתה כולה. אך המורה נוהגת בדיוק כמו תלמידיה, היא מתבצרת בתוך גישת הנגישות, התרבות והחברות, ועל כן תגובתה מתגוננת, מתלוננת, וכביכול אומרת: אני לא יכולה ללמד אותם שום דבר.

הן המורה והן התלמידים מפגינים מה שמכנה צבי לם "שוביניזם תרבותי", כלומר הם תופסים את אוריינותם-הם כאוטונומית, כאוניברסלית, ואת תרבותם ככסי צאן ברזל של האנושות כולה, הראויה להיות מונחלת לכל אחד ובכל מקום. הם מבקרים מערכת שאוריינות זו אינה נחלתה, לדעתם.

קרוב לוודאי שאילו התעניינה המורה במושקין והיתה כוללת משיריו בשיעורי הספרות הייתה פותחת פתח לתלמידים אלה להתעניין בשלוסקי.

לדעת עוד שפה פירושו להיות בעל "עוד" תרבות, עוד אוריינות, ולהיות בעל אוריינות מעורבת. בחברות של מהגרים כמו החברה הישראלית צפוי להניח שבכיתה אחת יהיה ייצוג לכמה אוריינויות מעורבות שכאלה. ההוראה הדוגלת בנגישות וכלילה תתחשב בכולן ותכלול אותן בדרך של דיאלוג (Ivanic, 1997).

אולם בכל הדוגמאות שלעיל התבטאה דווקא הגישה המונולוגית, גישה התרבות או הנגישות בלבד. כל המורות ייחסו את כישלון התקשורת שלהן עם התלמידים העולים לתכונות שיש בעולים עצמם, כלומר הפלילו אותם על סמך הבדלים אמתיים או מדומיינים, ולא ראו שום קשר בין התנהגויות אלה לבין הדיאלוג שמתקיים בכיתה. הן גם לא ראו בדיאלוג או בהיכרות ההדדית פתרון לבעיות התקשורת הלקויה. זאת ועוד, המשותף לכל הדוגמאות הללו היא הבורות המתגלה אצל המורות בכל הנוגע לתרבות, להרגלי הלמידה, לערכים החברתיים-תרבותיים ולנורמות השיח של התלמידים. בורות זו יוצרת פחד או רתיעה מן האחר, הטרופוביה כהגדרת ממי (1999), שהיא-היא יסוד הגזענות.

בגישה הדיאלוגית, נוסף על תרבותם, עולמם הרוחני והלשוני של התלמידים על המורה לברר מה הידע שלהם בכל הנוגע לשיח בית הספר. כאמור, בית הספר דורש ידע של שיח מסוים, של שפות מילוליות וחזותיות מסוימות שבהן סוגות שונות - נרטיביות ומדעיות - ושל קודים מסוימים של שיח-התנהגות, למשל, הוא דורש להבין שאלות רטוריות אך לא לשאול אותן, לדעת להיענות להוראות אך לא לתת אותן, להבין מסרים סמויים וחלקי מידע אך לייצר מבעים בעלי מפורשות-יתר ו"תשובות מלאות".

אחת השאלות החשובות היא איך נרכשים הקודים, סוגי השיח והסוגות הבית ספריות? איפה הם נרכשים? כלומר, מה הקשר בין לשון הבית לבין לשון בית הספר? האם בכל בית קיימת "פדגוגיזציה של האוריינות" (Street, 1995)? כלומר הפיכה טבעית או מאולצת של הבית לשלוחה של בית הספר? מה גורלו של מי שבא ממקום שהאוריינות בו היא אחרת מזו



האקדמית, אוריינות המסווגת את העולם ומרכיביו לא בצורה המדעית המקובלת בשיח בית הספר אלא בצורה אחרת, על פי היגיון שונה, היגיון נרטיבי למשל? מה הוא עושה עם האוריינות האקדמית שניחתת עליו פתאום? האם הוא מאמץ אותה כמות שהיא? האם הוא לוקח ממנה חלקים ונתחים, ואם כן מה השימוש שהוא עושה בהם?

השאלות הללו יכולות להתברר רק בדיאלוג, בשיחה פנים אל פנים, בין מורה לתלמיד. ודיאלוג, כפי שהראינו במאמר קודם (פלד ובלום-קולקה, 1997), אפשר לקיים רק כאשר מפנים מקום לדבריו של האחר ולידע שלו.

### **ב. פתרונות בכיוון של הוראה דיאלוגית**

כדי לקיים הוראה דיאלוגית, הוראה של נגישות וכלילה, על המורה לוותר על אדנותה על השיח ולהשעות מעט את הידע שלה. להלן דוגמה:

מורה: ילדים, כשלמדנו "לחפש את" ששה אמר "לחפש את החופש". תסביר לנו ששה איך מחפשים את החופש?

ששה: חופש זה דבר שאם אין הוא רוצים לו. כמו יהודים במצרים. הם מחפשו את החופש.

מורה: נהדר, ששה, מה זה לחפש את החופש, נטשה?  
נטשה: חופש מתי בלב חופש.

מורה: נכון, מתי בלב חופש. ספרו לי עכשיו על לחפש ארץ.

ששה: נו, כשיהודים בארץ אחר לא אוהבים אותך אז הם מחפשו ארץ אחר.

מורה: נכון ששה. הם חיפשו ארץ אחרת. וגם אתם חיפשתם ארץ אחרת נכון? וטוב לכם בארץ שלנו?

ששה: לא... אבל אני כבר כל הזמן פה.

מורה: אז התרגלת אלינו? נהדר, אני כל כך שמחה.

המורה במקרה זה כוללת את דיבורם של הילדים, את העברית שלהם, בעברית שלה, ובכך מקנה להם אמון באפשרותם לנכס לעצמם את השפה החדשה, ליצור בה משמעויות, ולהביע את עצמם בחופשיות.

## הפרופיל האורייני

נורמות השיח בבית ובקהילה, תחומי העניין של המשפחה ושל הילד, דפוסי הבילוי האישיים והמשפחתיים (Heath, 1983) קובעים את התנהגותו האוריינית של הילד ואת תפקודו כתלמיד. דרך דיאלוגית לגלות כל זאת היא עריכת פרופיל אורייני:  
הפרופיל בנוי משלושה חלקים:

1. שיחה מובנית למחצה בין המורה לתלמיד, על נושאים שהמורה חושבת שכדאי לה להכירם על מנת לתכנן את הוראתה.
2. כתיבה או הכתבה (במקרים שהילד מסרב לכתוב או אינו יודע לכתוב) של טקסטים בסוגות שונות שהמורה מעוניינת לדעת עד כמה התלמיד מכיר אותן ויודע להתבטא בתוכן.
3. קריאה או פתרון בעיות: כיצד משתמש התלמיד במורה לפתרון בעיות ולהבנת הנקרא.

## תכנים רלוונטיים שניתן לברר בעריכת הפרופיל האורייני

להלן נושאים אחדים שמתבררים בשיחות הפרופיל ואשר מורים מעידים כי הם מסייעים להם בהבנת עולמו האורייני של התלמיד ותכנון ההוראה:

עולמו הרוחני של הילד: תחומי עניין, דפוסים בילוי, דפוסים שיחה בבית ונושאים השיחה בבית. למה משמש הדיבור בעולמו של הילד. עם מי הוא מדבר ועל מה.

מה הוא חושב על קריאה (בשביל מה קוראים בעולם) ועל כתיבה (בשביל מה כותבים).

מתי הוא קורא/ כותב/ מצייר ועוד פעילויות אורייניות. איזה ידע שיח יש לו: סיפורים, שירים, טקסטים מדעיים ועוד. איזה ידע מושגי יש לו וכיצד הוא מתמודד עם קשיים אינטלקטואליים?

מהו בית הספר בשבילו: לשם מה הוא בא, בשביל מה לומדים, מה היה רוצה ללמוד, מה הוא לומד בבית וממי, מה הקשר בין הלימוד בבית ללימוד בבית הספר.

מהם תנאי הלימוד בבית, מה יש בחדר, מה מקום הידע בחייהם של ההורים. על מה שמים דגש. האם הורים רואים את הבית כשלוחה של בית הספר או את בית הספר כחוליה ברצף תרבותי שמתחיל בבית?

ניתוח השיחה בודק את סוג הדיאלוג בין מורה לתלמיד: האם השיח יכול להיקרא שיחה, תחקיר, מונולוג: האם המורה/גננת היא מיטיבת שיח (טוראנס ואולסון, 1996), כלומר נענית להזמנות, מרחיבה, מגיבה וכו', או שמא היא משוחחת גרועה כלומר חוקרת, בוחנת, מתחקרת ומתעלמת מהזמנות הילדה לשוחח על נושאים שונים, למשל:

מורה: בשביל מה יש ספרים בעולם?  
תלמיד בן 8: אם לא היו ספרים הייתי מתאבד.  
מורה: אתה כותב טיוטות לפני שאתה כותב??

**מידת הדיאלוגיות של התלמיד: האם הוא משוחח גרוע או מיטיב שיח?**  
**דויד, בן 14 (2002):**

מראיין: מה שמך?

דויד: דויד.

מראיין: מה השם האמהרי שלך?

דויד: אדגו.

מראיין: מי נתן לך את השם דויד?

דויד: זה כתוב לי בתעודת זהות.

מראיין: אתה אוהב את השם דויד?

דויד: כן.

מראיין: איך ההורים שלך קוראים לך?

דויד: דויד.

[...]

מראיין: איזה שפות אתה מדבר בבית?

דויד: עברית.

מראיין: רק עברית?

דויד: ההורים שלי מבינים עברית. ככה-ככה.

מראיין: אתה מדבר איתם אמהרית?

דויד: כן.

מראיין: והם פונים אליך באמהרית?

דויד: כן.

מראיין: אתה מדבר אמהרית טוב?

דויד: כן, כן.

מראיין: אז אתם מדברים בבית אמהרית כשאתם משוחחים.

דויד: כן.

מראין: מה אתה קורא?  
דויד: עיתון, ספורט, לפעמים.  
מראין: אתה לא אוהב לקרוא?  
דויד: אין סבלנות.  
מראין: וההורים שלך קוראים?  
דויד: אימא שלי לפעמים.  
מראין: מה היא קוראת?  
דויד: עיתון בעברית.  
מראין: ואבא שלך?  
דויד: לפעמים.  
מראין: מה הוא קורא?  
דויד: רק כשהוא מוכרח.  
מראין: מכתבים? עיתונים?  
דויד: מכתבים הוא לוקח לאחים שלו.  
מראין: אביך יודע לכתוב?  
דויד: קצת.  
מראין: אתם משאירים פתקים אחד לשני בבית? אם אתה יוצא וחוזר מאוחר?  
דויד: אימא שלי תמיד בבית אבל אם זה קורה אני מתקשר מהנייד שלי.  
מראין: אתה יודע אנגלית?  
דויד: כן, משירים.  
מראין: על מה אתם מדברים בבית בזמן הפנוי?  
דויד: על לימודים.  
מראין: מה עוד?  
דויד: הכי חשוב לאימא שלי זה לימודים. אתה חייב לעשות מאמץ וככה...  
מראין: מה עוד?  
דויד: היא אומרת לי על החברים שלי, לא להסתובב אתם הרבה.  
מראין: החברים שלך ישראלים?  
דויד: לא. אתיופים.  
מראין: אין לך חברים ישראלים?  
דויד: לא.  
מראין: למה?  
דויד: לא יודע. ככה הם.  
מראין: מי מחליט בבית על דברים חשובים?  
דויד: אימא ואבא שלי.  
מראין: ועל דברים שקשורים אליך?

דויד: אני אומר והם מסכימים. אני לא אומר ככה זה הולך להיות.  
 מראיין: ההורים שלך מדברים על אתיופיה לפעמים?  
 דויד: כן.  
 מראיין: מה הם אומרים?  
 דויד: ששם זה לא כמו פה, לפעמים הם מתגעגעים לשם. הם ככה.  
 מראיין: למה הם מתגעגעים?  
 דויד: לדת שלהם, לכבוד. פה אין בכלל.  
 מראיין: מה הם אומרים על הדת ועל הכבוד?  
 דויד: שם היית יודע מי זה מבוגר ומי זה ילד, לא כמו פה, שם יש כבוד אחד לשני.  
 מראיין: למה כאן אין כבוד?  
 דויד: זה ככה.  
 מראיין: ומה בקשר לדת?  
 דויד: ההורים שלי דתיים, אני לא כל כך.  
 מראיין: אתה הולך לבית הכנסת?  
 דויד: כן.  
 מראיין: אני רואה שיש לך כיפה?  
 דויד: כן.  
 מראיין: למה?  
 דויד: ככה, זה האמונה בדת. באתיופיה שבת זה שבת. לא כמו פה.  
 מראיין: אתה זוכר?  
 דויד: לא. ההורים שלי אומרים.  
 מראיין: איך השבת שונה פה?  
 דויד: שם כולם, כולם דתיים.  
 מראיין: וכאן יש יהודים שלא שומרים שבת. מה זה אומר לך?  
 דויד: פה ושם זה לא אותו דבר. שם שבת זה שבת.

הרבה שאלות נשאלות בנוגע לשיחה הזאת:

האם זו שיחה, תחקיר, חקירה? האם שני השותפים רואים בדיאלוג אותו סוג שיח? אולי המראיין מבקש לשוחח ואילו דויד מרגיש שהוא נמצא בחקירה צולבת? ואם כן, מי משוחח גרוע ומי מטיב שיח בשיחה הזאת? מי משיב למסרים סמויים? מדוע דויד נותן תשובות סותרות בנוגע לשפת הדיבור שלו בבית? בנוגע לשמו? מה ניתן ללמוד מן השיחה על דויד ועל הבנתו את ההקשר שבו הוא נמצא? מהן ציפיותיו? מה הוא חושב שמצופה

ממנו? האם המראיין משיב למסריו הסמויים של דויד? האם דויד משיב למסריו הסמויים של המראיין? האם דויד יודע "להחזיק שיחה"? האם הוא מעוניין לעשות זאת?

מה יכול המורה ללמוד מן הריאיון? הוא יכול ללמוד שאינו יודע די על דויד, על מנהגי משפחתו ועדתו, על אוריינות הבית. ללא ספק, הבית אינו אורייני בדרך שהמורה תופש את האוריינות: ההורים אינם קוראים להנאתם ואינם כותבים, גם הילדים לא. עם זאת הלימודים חשובים להם. לאיזה צורך? מן הסתם לצורך הצלחה בחיים, בחברה הישראלית. מה פירושה של הצלחה זו? במה היא מתבטאת? המורה לא שאל מאום על מנהגי הדת, שאליהם מתגעגעים ההורים והשאיר את הנושא החשוב והמרכזי הזה סתום. אילו היה שואל ייתכן שהיה מגלה כר אורייני נרחב שאיננו מכיר. משום כך כדאי מאוד לקיים את השיחות האלה מספר פעמים במשך השנה.

היחס המסויג לאוריינות ה"ישראלית" ולחשיבותה התגלה בראיונות רבים שנערכו עם נערים ונערות אתיופים, יחס שאין לו שום קשר לרצון להצליח בלימודים. הנה עוד דוגמה:

### **שלמה, בן 19 (2002):**

מראיין: יש ספרים בבית?

שלמה: יש. אבל אני לא קורא. האחים שלי קוראים.

מראיין: מי?

שלמה: אחותי הקטנה, בת 10.

מראיין: מה היא קוראת?

שלמה: לא יודע אבל תביא לה ספר 300 עמודים והיא תסיים אותו.

מראיין: ואיך מתייחסים לזה בבית?

שלמה: מתייחסים אליה טוב.

מראיין: מה אומרים לה?

שלמה: טוב שאת קוראת אבל אל תגזימי, אל תעברי את הגבול, חלאס.

מראיין: למה?

שלמה: לא יותר מדי.

מראיין: מה רע בזה?

שלמה: זה עושה כאב ראש.

[...]

בשיחות פנים אל פנים ניתן ללמוד רבות על אוריינות השיח, על נורמות השיח והסוגות הקיימות בתרבות שבעל פה, בתרבות המסורתית, הקהילתית והמשפחתית, סיפורים, הסברים, הגדרות, תיאורים, סוגי כיוול (בלום-קולקה, 2002). בשני הראיונות שלעיל המורה לא שאל דבר על כל אלה. אולי בפעם הבאה ישאל, אולי אינו יודע שקיימת אוריינות שיח או שהאוריינות קשורה לתרבות שבעל פה, או שהיא חשובה כדי לדעת כיצד לגשת אל התלמיד וכיצד ללמדו. התלמידים עצמם אינם יודעים כיצד לעשות זאת ואינם חושבים שצריך, כלומר אינם חושבים שתרבותם והאוריינות המסורתית שלהם יכולות להתאים או לתרום לאוריינות השלטת.

מהי תפיסתם האוריינית של דויד ושל שלמה? בשביל מה הם לומדים לקרוא ולכתוב? אין אנו יודעים חוץ מן העובדה שלאימא של דויד חשוב שיצליח. אך מהי בדיוק ההצלחה בעיניה? או בעיניו? כיצד היא קשורה לתרבות הבית? אילו שאל המורה שאלות בכיוון הזה היה ללא ספק מגלה. דויד אומר שהוא יודע אנגלית משירים. רוב המרואיינים האתיופיים טענו כי הם מתקשים מאוד בלימודי האנגלית בבית הספר. אולי תשובתו של דויד מעידה על תפיסה של לימוד שפה זרה בתוך הקשר? על לימוד בכלל בתוך הקשר?

תפיסה זו קיבלה חיזוק בריאיון שקיימתי עם המגשר באחד מבתי הספר שבהם יש כיתה מיוחדת לילדים אתיופיים (2002). שאלתי הייתה אם הוא חושב שכדאי שמורות הישראליות תלמדנה אמהרית, האם זה יעזור להן ללמד את הילדים. תשובתו הייתה: "כל אחד יכול לקחת ספר וללמוד אבל רק מי שחי בתוך תוכה ומכיר את החיים שהיו שם ואת הסיפורים ואיך שחינכו את הילדים עם הסיפורים, רק הוא יכול ללמד אותם באמת".

### **ג. תפיסות אורייניות של תלמידים**

בראיונות שניתחתי אני התגלה כי תפיסת האוריינות של תלמידים אינה אחידה (פלד-אלחנן, 2003). למעשה נמצאו חמש תפיסות אורייניות שונות.

**תפיסה תפקודית:** אין הפנמה של שיח אקדמי למטרות אקדמיות, למשל: "צריך לדעת לקרוא ולכתוב בשביל להשאיר הודעות, לדעת על ניקיון ועל מי שמת" (ילדה בכיתה ב), או: "כל אדם צריך ללמוד לקרוא ולכתוב. זה

יעזור לו למשל אם הוא יגיע למכולת, יתנו לו חשבון צריך לשלם. אז הוא רואה ולא מבין מה זה ולא נעים לבקש מהמוכרת - נגיד שהוא בן שלושים ושש, זקן - 'מה כתוב כאן'. וזה לא נעים וצריך ללמוד זה חשוב חלק מהחיים ללמוד" (ילדה בכיתה ו), "צריך להקשיב למורה ולעשות שיעורים כדי להיות תלמידים טובים ולדעת לקרוא למשל פרסומות, שלטים, ונגיד אם אתה מוכר מוצרי חשמל ואתה רוצה לעשות מבצע אתה צריך לדעת לכתוב מבצע וגם שיקראו מבצע" (ילדה בכיתה ד).

**תפיסה טכנית:** הכתיבה נתפסת כטכניקה של תקשורת והצלחה בבית הספר. הקריאה נועדה להעביר מידע חשוב בהקשר של בית הספר. קריאה וכתיבה נועדו לשיפור השפה, העשרת אוצר המלים וכתיב, או "בשביל הבגרויות". אין לאוריינות תפקיד מעבר לבית הספר. למשל:

#### **תלמידה בכיתה ד':**

צריך ללכת לבית ספר כי שם מלמדים מתי הקימו את המדינות, מתי הקימו את הסוסים, מי זה ביאליק?

מראיין: ואת יודעת מתי הקימו את המדינה, מתי הקימו את הסוסים, מי זה ביאליק?

תלמידה: לא. אבל שם לומדים את זה.

מראיין: בשביל מה צריך לדעת מתי הקימו את המדינות ואת הסוסים ומי זה ביאליק?

תלמידה: בשביל להצליח בבית ספר.

**תפיסה תכליתית:** האוריינות היא כלי להצלחה בחיים שמחוץ לבית הספר: "בשביל לקבל עבודה, לעבור לבית ספר טוב, צריך השכלה. כשצריך לקבל עבודה מודדים אותך לפי השכלה." (ילד בכיתה ו)

**תפיסה יישומית:** קרובה לתפיסה מדעית: האוריינות היא כלי להדרכה ולמחקר בבית ובבית הספר: הקריאה חשובה כדי לקרוא אנציקלופדיות, מילונים, ספרי הדרכה מדעיים, טכנולוגיים וחברתיים, "פיתוח החשיבה", וכן קריאה לצורך התעדכנות חברתית ולימודית: "כל הכיתה קראה את מלכת הכיתה אז הייתה חייבת" (ילדה בכיתה ה).

**תפיסה תרבותית רחבה:** קריאה בבית ובבית הספר למגוון פונקציות: התעניינות כללית, אהבת ספרות, יצירה. במקרה כזה קיימת "פדגוגיזציה של הבית" כלומר הבית כמו בית הספר מחנך לאוריינות אקדמית, מדעית וספרותית. לדוגמה:



## דיאיון עם דן, בן 7 (2006):

[...]

דן: שמי דן [...] אני אוהב לקרוא אנציקלופדיות. וגם קורא ספרים רגילים. אני מנוי בשתי ספריות.

מורה: מדוע אתה מנוי בשתי ספריות?

דן: כך אני יכול להחליף יותר ספרים. בספרייה העירונית לקחתי את הספר "הפנינה השחורה", אטלס אחד, וגם ספר קטן באנגלית. בסולומון לקחתי את "הבית ברחוב פיצ'קטור".

מורה: מתי אתה קורא?

דן: אני משתדל לקרוא כל יום, לפני השינה, לפעמים שאני חוזר ישר מבית הספר. לפעמים אצל סבתא. אני קורא בדרך כלל בסלון ובחדר שלי.

[...]

ההורים שלי קוראים לי סיפורים. אימא קוראת לי עכשיו את אי המטמון. אבא שלי לעומת זאת נותן לי לבחור ספרים. הרבה ספרים נמצאים בממד שלנו. יש ספרים של ההורים שעדיין לא הסתכלתי עליהם.

מורה: אחרי שאתה קורא אתה גם כותב או מצייר?

דן: ניסיתי לצייר משהו אחרי שקראתי את אי המטמון. יש לנו הרבה מאוד ספרים ברוסית בבית. יותר מאשר בעברית.

אנחנו קוראים לפעמים עיתונים. סבתא קוראת עיתון ברוסית. כשהייתי בכיתה א הם קראו עיתון "טלגיד". זהו עיתון קטן. עכשיו הם קוראים גדול.

[...]

דן: אני מאוד מאוד אוהב לקרוא.

[...]

מורה: אילו מקצועות אהובים עליך במיוחד?

דן: ספורט, חשבון, טבע, למידה חוץ כיתתית, ובכיתה.

מורה: איך אתה מבלה בשעות אחר הצהריים?

דן: אני הולך לחוגים: שחייה, ציור, אנגלית והתעמלות.

כמעט כל יום יש לי חוגים. כל יום יש לי שני חוגים.

מורה: שני חוגים ואתה מספיק המון.

דן: אני רואה טלביזיה רק כשאני אוכל. לא יותר משעה וחצי ביום. אני צופה בנשיונאל גאוגרפיק. זה ערוץ נהדר. ביום שישי אני הולך לישון יותר מאוחר.

מורה: בוא נשוחח קצת על שיעורי בית.

דן: שיעורים אני מכין מיד כשאני חוזר מבית הספר. אם יש נושאים מסוימים שאינני יודע אני מחכה לאימא או לאבא. הם עוזרים לי לפעמים לעשות שיעורים בעזרת הוויקיפדיה. או אנציקלופדיות אחרות. סבא בודק לי בחשבון.

אני אוהב לעשות לבד שיעורים, אני מאוד אחראי.

מורה: על אילו נושאים אתה משוחח עם סבתא למשל?

דן: סבתא מדברת אתי כל הזמן על מאכלים. היא נותנת לי מנות גדולות מדי. ועם

סבא דווקא אני משחק במשחקי מלחמה וצחוק, לפעמים גם שחמט.

אבא טוב בבנייה. הוא כמוני. אני מכיר את כל הסמלים של חברות המחשבים

שקנו את המפעל איפה שאבא עובד. עם אימא אני משחק בקלפים לפעמים. וגם

במחבואים.

מורה: אני יודעת שאתם אוהבים לטייל. ראיתי במחברת מטיילת כתיבה שלך.

דן: אנחנו מטיילים בפארקים, בשמורות טבע, בגנים לאומיים. ההורים שלי

אוהבים טבע ומוזאונים. אני אוהב טבע, לא אוהב מוזאונים. יש רק שני מוזיאונים

שאני אוהב: מוזאון חיל האוויר, ומוזאון טכנולוגיה מדע וחלל בחיפה.

מורה: לסיכום דן, יש משהו שאתה מבקש ממני שאעשה עבורך ועבור הכיתה?

דן: הייתי מבקש ספרים חדשים לכיתה שלי.

אצל תלמיד זה אוריינות בית הספר משלימה את אוריינות הבית ושתייהן

משמשות לאותה מטרה: השכלה כללית, העשרה והנאה. דפוסי הביולוגיה

של המשפחה ודפוסי ההתנהגות בבית מוקדשים כולם להצלחה אקדמית.

הילד הוא מיטיב שיח, מבין רמזים ומסרים סמויים, "מחזיק שיחה", מנדב

מידע, מרחיב. נצמד לנושא וממצה אותו. הוא מזמין את המורה לדבר על

אינספור נושאים.

במהלך השיחה אפשר לברר אילו סוגות יודע הילד: הסבר, הגדרה, סיפור.

למשל, אדם (בן 7) הוא בעל אוצר מילים מדויק מאוד והוא יודע להגדיר:

מורה: קראת פעם משהו על דינוזאורים?

תלמיד: כן, יש לי אטלס.

מורה: מה יש באטלס?

תלמיד: מסבירים איך נוצרו הדינוזאורים ואיך הם מתו. ואיזה גודל המוח

שלהם.

מורה: אולי זאת הייתה אנציקלופדיה?

תלמיד: כן. יש לי גם אטלס. יש אטלס דינוזאורים.

מורה: מה יש באטלס שאין באנציקלופדיה?

תלמיד: באטלס מסבירים על משהו אחד... ובאנציקלופדיה מסבירים על הרבה

דברים. לאחרונה קראתי אטלס... אנציקלופדיה...

מורה: מה קראת באטלס?

תלמיד: קראתי, ראיתי על החלל.  
מורה: פעם עשית עבודה על מטוסים?  
תלמיד: את רוצה שאני אתן לך את הכתובת של האתר... (הוציא נייר ונתן למורה את הכתובת).

בחברות מסורתיות, הרצף בין הבית לבין בית ספר הוא אחר. אין זו פדגוגיזציה של הבית, כלומר הפיכת הבית לשלוחה של בית הספר, אלא החינוך בבית הספר הוא המשך של החינוך בבית. שניהם נועדו לחברת ולתרבות את הילדים לתרבות הקיימת, כלומר זהו חינוך שפניו אל שימור העבר המוכר יותר מאשר, ואולי בנוסף, להכנה לעתיד פחות ידוע.

### **האם: אמנה, הילדה: הנייה, בת 7 (2002):**

האם: מה למדתם על רמדאן היום?  
הנייה: המורה אמרה החולה ואישה בהיריון אסור שהם יצומו ברמדאן. הילדים הקטנים אסור להם לצום.  
האם: מה סיפרה לכם המורה על המוסאחאראת?  
הנייה: המוסאחאראת מתעורר בלילה וחשכה ומשתמש בתוף ומעיר את הישנים לקום להתפלל ולאכול.  
האם: המורה הראתה לכם פאנוס רמדאן?  
הנייה: היא עשתה לנו אלבום טבע.  
האם: אלבום טבע? בעבר לא היה חשמל ואנשים השתמשו בפאנוס....

האם במקרה זה בודקת אם המורה מילאה את תפקידה בהקניית המסורת והידע שהבית מקנה. כשהיא נוכחת לדעת שהמורה לא מילאה את תפקידה כראוי היא משלימה את החסר בעצמה. במקרה זה בית הספר והבית הם יחידה אחת שנועדה לתרבות ולחברת את הילדים למסורת הקיימת, ליצור ולשמר אוריינות מסורתית. דוגמה דומה היא זו שבה הסבא מברר מה לימד המורה את הנכד בקשר לטלית וציצית לקראת הבר-מצווה. הוא בוחן-חוקר את הילד ומשזה אינו משיב כהלכה הוא מושיב אותו ומלמד אותו "כמו שצריך", תוך שהוא משלב הוראות אגב למורה.

שתי התפיסות האחרונות - היישומית והתרבותית הרחבה - יכולות להיקרא אקדמיות. השאלה היא האם תפיסות אלה הן נחלתם של רוב התלמידים? האם כך הם תופסים את אוריינות בית הספר?

יש ילדים הרואים בלימודים בבית הספר אוריינות תפקודית, טכנית ותכליתית בלבד ואילו בבית הם מקיימים אוריינות אקדמית. לדוגמה: אלינה (בת 7). אלינה, לדברי מורתה, אינה לומדת, בקושי כותבת, אינה מכינה שיעורים. בריאיון אתה מתגלה כי היא חיה בבית אורייני ולומדת מבני המשפחה.

### **אלינה, כיתה ב':**

מורה: אלינה איפה נולדת?

אלינה: ברוסיה.

מורה: את זוכרת את רוסיה?

אלינה: היה לי כף. אני זוכרת גינה, שתי בריכות. מעון התחלתי בארץ.

מורה: ידעת עברית?

אלינה: ידעתי קצת מספרים.

מורה: אז איך הסתדרת?

אלינה: כל הזמן יצאתי החוצה הסתכלתי על כל הילדים, אבא הוציא לי כיסא ואני למדתי ובסוף לימדתי את ההורים שלי. האחים הקטנים שלי יודעים עברית.

מורה: ההורים שלך קוראים ספרים?

אלינה: אימא שלי קוראת עברית וקשה לה.

[...]

מורה: קנו לך ספרים?

אלינה: יש לי המון: השועל הערמומי והתרנגולת האדמונית. אני מתפשט בעצמי.

אימא שלי כותבת ספרים. היא כתבה ברוסית עליי. עכשיו היא כותבת על אח שלי.

[...]

מורה: את יודעת לקרוא ברוסית?

אלינה: סבתא שלי מנסה ללמד אותי. אני טובה בחשבון. אבא שלי מלמד אותי חשבון, סבא שלי מלמד אותי שירים, סבתא אומרת שאם אוכלים זיתים נעלמים כל הזיכרונות, לכן אני שוכחת. אימא מנגנת על פסנתר ושרה שירים, היא התחילה לשכוח שהיא אכלה זיתים.

מורה: את משתפת בחוגים?

אלינה: בחוג התעמלות. אני רוצה להשתתף בחוג ציור כי אימא שלי לא רוצה שאני אשאר בבית וכל הזמן אחי מדליק טלוויזיה ומפריע. הוא קובע על כולם.

לעתים הבית הוא זה שמנסה לנתק את הרצף האורייני, לפטור את עצמו מן החינוך לאוריינות ברגע שהילדים הולכים לכיתה א. כביכול מיצה הבית את תפקידו בכך שהביא את הילד לידי "מוכנות לבית הספר":

### **צחי, כיתה א' (2004):**

-אתה אוהב לקרוא סיפורים?  
כן, אני קורא כל יום בבית הספר.  
-בבית אתה קורא?  
לא. בבית אני עושה שיעורים ומשחק במחשב.  
-בבית קוראים לך סיפורים?  
לא!!  
- כשהיית בגן קראו לך סיפורים?  
כן, אימא קראה סיפורים וגם אח שלי קורא באנציקלופדיה במחשב ומסכם לעצמו.  
-מה הרגשת כשאימא קראה לך?  
שכיף ללכת לישון ככה....  
-איך אפשר לשכנע הורים לקרוא לילדים?  
אפשר להגיד להם שהסיפורים יעזרו לקריאה של הילדים. כשלא מקריאים לי לפני השינה אני מקיא. כשמקריאים לי אני לא מקיא.  
-למה אנשים כותבים?  
לא יודע, אין לי שום רעיון.

נוסף על תפיסות אורייניות אפשר באמצעות שיחת הפרופיל לעמוד גם על ידע שיח שחסר. למשל, רוב המרואיינים אינם מדברים כלל על כתיבה מעבר לתפקידיה התפקודיים ואינם יודעים בשביל מה צריך לכתוב מעבר לפתקים ושיעורי בית. יש ילדים שאינם יודעים מהו סיפור ואינם מכירים את תבנית הסיפור המקובלת אצלנו (מצב ראשוני-הסתבכות-התרה), ועל כן בשעה שמבקשים מהם לספר על סרט או ספר או חוויה הם טוענים שהם "לא זוכרים". פעמים רבות התגלה בשיחות הפרופיל שהעדר הזיכרון הוא למעשה העדר סכמת הסיפור המבוקשת, שהמורה יכולה לסייע לילד לבנות תוך כדי השיחה (פלד-אלחנן, 2002).

### **היבטים של זהות**

משיחות הפרופיל מתבררים היבטים רבים של זהות הקשורים לשפה ולתרבות, למשל, **הרצון להיכלל מבלי להיטמע**.<sup>4</sup>

4 הראיונות נאספו במהלך שנת 2002 על ידי סטודנטים באוניברסיטה העברית בקורס: חינוך לשוני בבית ובבית הספר.

## **המשך ריאיון עם שלושה תלמידים אתיופים מכיתה י':**

[...]

מורה: אתם חושבים שיש גזענות בארץ?

ס: בטח. לא הממשלה. אבל למשל לא מקבלים אתיופים לעבודה. חו"לניקים כן.

י: גם שהחליפו לנו את השמות. באה גנת אמרה לי איך קוראים לך? אמרתי מקטה. אמרה, זה לא שם, תחליף אותו, אז התלהבתי מיוני.

ס: אני מבין שהם עושים לנו טובה, לעזור לנו להשתלב, להתחבר ככה יותר קל, אבל לא צריך בשביל זה להחליף לי גם את השם, זה להחליף את מה שאני, מה. מורה: הייתם רוצים שהמחנכת תלמד את הכיתה על התרבות שלכם? או אולי לתלות תמונות שמציגות את המסורת שלכם?

י: למה לא, בטח, זה מחמם את הלב. ויש אנשים שרוצים לדעת. שידעו. זה כף.

## **הרצון להפריה תרבותית הדדית**

### **ריאיון עם נערה אתיופית בת 17:**

אם היו מבינים את התרבות של האתיופים זה היה עוזר. אני אהיה הראשונה שאעזור להם אבל לא חושבת שיעשו את זה.

## **הרצון לתרום**

### **ריאיון עם אם מרוסיה:**

אם: יש חגים שמאוד חשוב בשבילנו ויש גם ספרים שמכיר כל העולם... למה לא שואלים פשוט ילדים שנולדו פה מי זאת לנין? [...] בחג זה מאוד קשה. קשה לזרוק הכול. זה קשה.

מראינת: למה לדעתך את צריכה לזרוק הכול?

האם: כי לא צריך, זה העבר.

השיחה יכולה לגרום לאנשים לפתח את רעיונותיהם ולהיפתח. במקרים רבים אומרים המרואיינים בתחילה מה שנראה להם שצריך או שמצופה מהם לומר. עם התפתחות השיחה הם מגלים את צפונות לבם ביתר קלות. למשל, האם שאמרה כי צריך לזרוק את העבר אומרת דברים אחרים בהמשך.

[...]

אם: אני אמרתי למורה, למה לא לומדים על רוסיה? מאיפה באו כולם. וגם אני חושבת באנו עם תרבות די מתקדמת. [...] רוב הישראלים אין טעם מה לובשים.

מראיית: מה היית רוצה שישתפר בחינוך?

אם: כשאת אמרת לתלות תמונות על רוסיה בכיתה, אני חושבת שזה רעיון טוב. לפחות עיר מוסקבה, אפילו הם לא מכירים את השם פה, לדעת את השייכות, מי אנתנו. יש הרבה רוסים אבל אפילו תלמיד אחד אפשר בו להתחשב אולי מורה תדבר על עלייה, לא יודעת, ירגיש נעים.

### **הרצון לשמר את התרבות**

האם: אנחנו שומרים על רוסית בבית, זה נותן ביטחון לילדים שיש לו משהו שלו, הוא לא זורק מה שהיה קודם, וזה נותן לו קשר עם אימא, ואני עוד פעם שואלת למה אפשר באנגלית וצרפתית וגרמנית ואנחנו לא? בבית ספר צריך לעשות לפחות חג אחד ברוסית, חג בשביל אימהות, שהיא מבינה מה הילד שר.

בדבריה של האם יש שני מעברים. האחד מ"לזרוק הכול כי זה העבר ולא צריך" ל"הוא לא זורק מה שהיה קודם" והשני מ"באנו עם תרבות מתקדמת... שידעו מי זאת לנין" ל"אפילו ילד אחד אפשר להתחשב בו... שאימא תדע מה ילד שר". תחילה מציגה האם דמות של אישה תכליתית מאוד, שפניה לעתיד, להיכללות ולהיטמעות. היא מבינה שזהותה חייבת להשתנות, שתרבותה ושפתה חסרות תועלת בעולמה החדש. על כן, את הרצון לשמר את תרבותה או לכלול אותה בתרבות הישראלית היא מציגה בתירוץ שתרבותה היא "תרבות העולם", תרבות אוטונומית, נכסי צאן ברזל שצריך שהעולם כולו יכיר וידע. אולם מיד אחר כך מסתבר כי היא פשוט רוצה לשמר את מה שיקר לה, אפילו אם היא אחת ויחידה. מעבר זה מדגיש את הרעיון שהועלה בתחילת המאמר, שגם תפיסת התרבות כאוטונומית ואובייקטיבית היא אידאולוגית, אם לא סובייקטיבית.

מן הדוגמאות שלעיל ברור כי המהגרים אינם מאמינים שהחברה הקולטת אכן תתעניין בהם ובתרבותם ותרצה לכלול אותה בתרבות הקיימת. הם עצמם חצויים בעניין זה שכן הם יודעים ש"הצלחה" בישראל פירושה לשכוח מי היית לפני שבאת.

### **ד. תפיסות אורייניות ותרבותיות בקרב יוצאי חבר העמים ויוצאי אתיופיה**

לסיכום, ניתוח כמאה שיחות עם שתי קבוצות עולים, יוצאי אתיופיה ויוצאי חבר העמים, מציע אפיון של תפיסותיהם האורייניות של התלמידים ולעתים של הוריהם:

בניתוח נמצא שיש חלוקה די ברורה באשר לתפיסת האוריינות בין שתי הקבוצות. יוצאי חבר העמים מגדירים "תרבות" כנכסי צאן ברזל: ספרות, שירה, מוזיקה מסוימים מאוד, שניתן להעבירם ממקום למקום ומחברה לחברה ושהשליטה בהם מעידה על השכלה ונאורות אוניברסליות.

יוצאי אתיופיה שרואיינו מגדירים תרבות כערכת כלים לייצור משמעויות בחיי היומיום (ברונר, 2000). בדברם על התרבות שלהם הם מדברים על הכבוד לאדם, על הבילוי בחיק המשפחה ועל מנהגי השבת.

על כן האתיופים מציינים את הבילוי בקהילה ובעיקר במשפחה כערך. העולים מחבר העמים אינם רואים ערך בזמן פנוי. זמנם של הילדים מתוכנן (אנחנו רואים טלוויזיה רק בזמן האוכל, שעה וחצי ביום) ושעות אחר הצהריים מוקדשות ללימודים או עם בני המשפחה, או בבית ספר נוסף, או בחוגי העשרה.

בתואם לשתי התפיסות הללו, העולים מחבר העמים תופסים את הידע כאוטונומי, לא משתנה, שווה לכל נפש, כל מי שיודע יכול ללמד וכל מי שאינו יודע יכול ללמוד. לדוגמה דבריה של האם מרוסיה:

"למה לא לומדים פיזיקה וכימיה מגיל שש כמו ברוסיה? שידעו ספרות עולמית".

האתיופים רואים את הידע כמהוקשר, ורק מי "שחי בתוך תוכה" כדברי המגשר שרואיין, יכול ללמד וללמוד. זוהי תפיסה שאינה רווחת בבית הספר המערבי ואופיינית לחברות ששולטת בהן תרבות שבעל-פה, תרבות מסורתית וקהילתית חזקה (Collins and Blot, 2003). אין פלא אפוא שמרבית האתיופים העידו שהם מעדיפים ספרות, תני"ך והיסטוריה, כלומר סוגות של סיפור, שכן הסיפור ועמו ההיגיון הנרטיבי (ברונר, 2000) הוא הסוגה השלטת בתרבות שבעל-פה. לעומתם העולים מחבר העמים מעדיפים מדעים, מתמטיקה, כימיה ופיזיקה, כלומר סוגות של שיח מדעי אוטונומי לכאורה ולא מהוקשר.

יחד עם זאת הערך העליון בבית בשתי הקבוצות הוא לימודים, והשיחות בין הורים לילדים בשתי הקבוצות הן על לימודים ועל כללי התנהגות ומוסר. שתי הקבוצות רואות בהצלחה בלימודים הכשרה לעבודה ולהשתלבות



בחברה, לעצמאות כלכלית ולהתרחקות מפשע. בשתי הקבוצות החברה הישראלית נחשבת לרדודה ולמשחיתה.

### **שפה וזהות על פי גיל: שתי הקבוצות**

בשתי הקבוצות הילדים הצעירים העידו על התכשורת לתרבות הקהילתית המסורתית ועל רצונם להיטמע. לעומתם הנערים והנערות הבוגרים רוצים להיכלל מבלי להיטמע, לשמור על תרבותם ועל זהותם ולחלוק אותה עם הישראלים.

### **ה. מסקנות**

במאמר הוצגו שתי תפיסות בנוגע לאוריינות, תפיסת האוריינות האוטונומית ותפיסת האוריינות המהוקשרת. תפיסות אלה מאפיינות לא רק חוקרי אוריינות אלא גם חברות ותרבויות. למשל בראיונות שנתחו במאמר זה תפיסת האוריינות האוטונומית נמצאה אופיינית ליוצאי חבר העמים ואילו תפיסת האוריינות המהוקשרת אופיינית ליוצאי אתיופיה. פירוש הדבר שבבית הספר יכולות להתקיים בכיתה אחת תפיסות שונות או התייחסויות שונות כלפי האוריינות האקדמית או האוריינות בכלל. תפיסות אלה משפיעות על יחסם של ילדים ומורים לבית הספר, לידיע ולדיאלוג הלימודי. שתי התפיסות מולידות שתי גישות למסירת הידע: הוראה מונולוגית המעוניינת להעניק לתלמידים נגישות לתרבות הקיימת, כלומר לחברת ולתרבת אותם, והוראה דיאלוגית המבקשת לקיים פדגוגיה של נגישות וכלילה מתוך תפיסתה את הידע כמתהווה בדיאלוג שבין מורה לתלמיד ולא כדבר מה מוכן ומעוצב מראש שיש "להעביר" הלאה. הוראה זו תופסת את התרבות לא כנכסי צאן ברזל שאינם משתנים וראויים להילמד בכל מקום ועל ידי כל אחד, אלא כמה שכינה ויגוצקי (2004) ערכת כלים, שיכולה להתרחב ולהשתנות עם כל כלי חדש שנכנס לתוכה. "כלים" במובן זה הם סימנים ליצירת משמעות כלומר שפה, ועמה מושגים, אמונות, דימויים וכיו"ב (Wertsch, 1993). הוראה שתופסת את האוריינות כפרקטיקה חברתית מהוקשרת תדגול ב"נגישות וכלילה", כלומר בכלילת השיח של האחר, על הנורמות והסוגות שבו, על המשלבים והדימויים שבו. למשל, לא בכל תרבות ויכוח משול למלחמה כמו אצלנו (Kramtch, 1998). זאת אומרת לא בכל תרבות צריכים להיות שני צדדים לכל ויכוח: בעד ונגד. יש תרבויות שבהן ישנם צדדים רבים לכל דבר, וריבוי זה ממתן את דימוי הדו-קרב של הוויכוח. לא בכל תרבות השימוש בזמנים ובאספקטים,

בציווי, בשלילה, נושא אותה משמעות ומשמש לאותן מטרות (Hodge and Kress, 1993). כלילה פירושה גם כלילת התרבות האחרת באופן חזותי, מוחשי או אף רב-אופנויות: קיום טקסים דתיים, ציון החגים השונים, הצבת תמונות ומפות על הקירות, ספרים, לימוד סיפורי עם מפייהם של העולים ובשפתם. כלילה היא התחשבות בנקודת מבטם של התלמידים העולים בנוגע לעניינים לימודיים וחברתיים, כלילת טעמיו של האחר במוזיקה, בשירה, במזון, וכן לימוד הדרכים שבהן הוא מפרש את העולם ופותר בעיות. באופן זה "אולי ילמדו גם על אתיופיה ולא רק על פולניה ואוקראינה" כפי שהתבטא המגשר. בהוראה מסוג זה מתהווה קהילה אוריינית-תרבותית יחידה במינה, שהיא הכיתה עצמה.

הואיל ולא תיתכן כלילה מבלי להכיר את הנפשות הפועלות, יש להכיר את התפיסות האורייניות של כל תלמיד, כמו גם את תרבותו, דרכי ההתנהגות האוריינית בביתו ודפוסי הביטוי של הבית והקהילה. אלה התנאים לקיום דיאלוג לימודי יעיל.

ההיכרות יכולה להיעשות בדרך של שיחה פנים אל פנים בין מורה לתלמיד ועריכת פרופיל אורייני של כל תלמיד. הפרופיל האורייני הוא כלי לבדיקת מורה ותלמיד בדיאלוג והוא אמצעי להעשרת תכנית הלימודים ולהעמקתה.

המאמר גורס שדרך ההוראה הדוגלת בנגישות וכלילה והתפיסה של ריבוי אורייניות מתאימות במיוחד לכיתות הרב-תרבותיות הקיימות בבית הספר הישראלי.

## ביבליוגרפיה

בלום-קולקה, שי (2002). "סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים", בתוך: שי בלום קולקה וא' וייצמן (עורכות), סקריפט 3-4. אוריינות: חקר, עיון ומעש. גיליון מיוחד - ילדים מדברים: אוריינות שיח בסוגות של השפה הדבורה, באר שבע: הוצאת מכללת קיי ואוניברסיטת באר שבע.

ברונר, גי (2000). "הכניסה אל תוך המשמעות", בתוך: ני פלד-אלחנן (עורכת), מדיבור לסיפור, דרכים לאוריינות כרך ב', ירושלים: הוצאת כרמל, עמ' 80-100.

ויגוצקי, לי (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים, תל-אביב: סדרת קו אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

טוראנס, ני ואולסון די (1996). "כשירויות השיחה וכשירויות אורייניות אצל ילדים", בתוך: נ. פלד-אלחנן (עורכת), מדיבור לכתיבה, ירושלים: הוצאת כרמל, עמ' 67-97.

לם, צי' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים, ירושלים: הוצאת מגנס.

ממי, א' (1999). הגזענות, ירושלים: הוצאת כרמל.

פלד, ני (1993). "אפיוני השיח בכיתה: בדיקת אירועי שיח בכיתות של ילדים-עולים", חלק א', מחשבות כתובות 10-11, הוצאת מל"ל בית ברל, עמ' 8-30.

פלד, ני (1994). "אפיוני השיח בכיתה: בדיקת אירועי שיח בכיתות של ילדים-עולים", חלק ב', מחשבות כתובות 12-13, הוצאת מל"ל בית ברל, עמ' 3-18.

פלד-אלחנן, ני (2000). "עבודת המורה ושפתה - הוראה כיצירה לעומת הוראה כטכניקה", בתוך: א' שורצולד, שי בלום-קולקה וע' אולשטיין

(עורכות), ספר רפאל ניר, מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון, ירושלים: הוצאת כרמל.

פלד-אלחנן, ני (2002). "ללמד פירושו לדבר עם ילדים", בתוך: שי בלום קולקה ואי וייצמן (עורכות), סקריפט 3-4, אוריינות: חקר, עיון ומעש. גיליון מיוחד - ילדים מדברים: אוריינות שיח בסוגות של השפה הדבורה, באר שבע: הוצאת מכללת קיי ואוניברסיטת באר שבע, עמ' 147-189.

פלד-אלחנן, ני (2003). תפיסות אורייניות של תלמידים על פי ניתוח של פרופיל אורייני, הרצאה בכנס סקריפט 2003, זכרון יעקוב.

פלד ני ובלום-קולקה שי (1997). "דיאלוגיות בשיח הכיתה", בתוך: חלקת לשון, 24, תל-אביב: הוצאת סמינר לוינסקי, עמ' 28-61.

Bakhtin, M. (1986). "The Problem of Speech Genres", In: M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press, pp. 60-103.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London: Taylor and Francis.

Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse*, Portsmouth: Heinemann.

Collins, J. and Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies: Text, Power and Identity*, Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The Power of Literacy*, London: The Falmer Press.

Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*, New York and London: Routledge.

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*, Newbury Park, New Delhi, London: Sage Series on Race and Ethnic Relations vol.2, Sage Publications Inc.

- Foucault, M. (1982). "Afterword: Subject and Power", In: H. Dreyfus and P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, NY: The Harvester Press, pp. 208-226.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). "The Consequences of Literacy", *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), pp. 304-543.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, London, Melbourne: Edward Arnold.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*, Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1993). *Language as Ideology*, London: Routledge.
- Ivanic, R. (1997). *Writing and Identity*, Amsterdam: John Benjamin Publishers.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy of the New Media Age*, London: Routledge.
- Kridis, N. (1984). *Communication et Education A Partir de Lewis Carroll*, Paris: Arcantere.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London and NY: Methuen.
- Reisigl, M. and Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Anti-Semitism*, London and NY: Routledge.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*, New York and London: Longman.

Van Leeuwen, T. (1996) "The Representation of Social Actors", In: C. R. Caldas-Coulthard and M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London: Routledge.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, London: Harvester Wheatsheaf.