

מחקרים בקליטת העלייה

מסורות החינוך של יהודי אתיופיה: דינמיקות של המשכיות ושינוי

נעמי שמואל

במאמר נעשה ניסיון לבחון את מסורות החינוך של יהודי אתיופיה על תוכניהם ועל דרכי ההעברה הייחודיות שלהן. במסורות חינוך הכוונה היא למנהגים, טקסי חינוך, סיפורי עם, פתגמים ועוד. כמו כן משורטטים כאן אפיון של ההורות באתיופיה, תוך תהייה על המתרחש במעבר הבין תרבותי: איזו מסורת ואיזה מסר על זהותם מבקשים ההורים מאתיופיה להעביר לילדיהם הצברים, וכיצד הם עושים זאת.

הקדמה בינמה אישית

נולדתי לתוך מציאות רב תרבותית: אמי ז"ל הייתה ניצולת שואה מגרמניה¹ ואבי ז"ל היה אנגלי לא יהודי (אתאיסט). בילדותי נדדה משפחתי בין אנגליה לישראל, ובמשך שנים רבות לא הייתה ברורה לי זהותי או השתייכותי התרבותית. נישאתי לאדם ממוצא אתיופי, הנטוע עמוק במסורת היהודית. במהלך המסע המשותף שלנו כהורים לארבעה בנים התחלתי להבין שמושגי היסוד שלנו - המגדירים משפחה, הורות, זוגיות, מחויבות וסמכות הורית - שונים מאוד זה מזה. עם הזמן, בחיפוש אחר ה'דבק' המחבר משפחות ויוצר לכידות פנימית ובין דורית, מצאתי אותו בפולקלור, במסורת התרבותית המועברת בחיי היום-יום מהורים לילדיהם, זו המסורת השוזרת לתוך ילדותם, בדרכים גלויות וסמויות, את זהותם הייחודית, את חיבורם לחברה ולקהילה.

הילדים שלי גדלו בתוך הקהילה היהודית האתיופית בארץ.² בכל חג, בכל אירוע משפחתי, במיוחד כשהיו קטנים, התארחנו אצל קרובי משפחה שונים, והיו לי הזדמנויות רבות לצפות מקרוב בדרך התנהלות המשפחות, בדרכי החינוך והתקשורת, בטקסי שבת וחג. במשך זמן רב התבוננתי ועיכלתי את שראיתי, מנסה להבין את ההשקפה התרבותית שעומדת מאחורי ההתנהגויות. לא עלה בדעתי לחקור אותם: השקעתי את מאמצי בהשתלבות בקהילה, שהרי במידה רבה היא הייתה עבורי עוגן בארץ שאליה הגעתי לבדי.

רוב המבוגרים במשפחה המורחבת עשו את המסע הארוך והקשה מאתיופיה לישראל דרך סודן. חלקם שילמו על כך מחיר יקר, ובעיני הם היו ועודם אנשים אמיצים, משכמם ומעלה, בעלי ערכים ותבונה וכוח הישרדות המעוררים השראה.

המאמר מבוסס על מחקר שנעשה במסגרת לימודי התואר השני באוניברסיטה העברית בירושלים, בהדרכתה של ד"ר הגר סלמון.

1. הסופרת והמשוררת קרן גרשון ז"ל.

2. לעובדה זו יש ביטוי בספרי: אבא חום (1991), בנו של צייד האריות (2004), ילדת הקשת בענן (2000) ועוד.

נעמי שמואל היא סופרת, אנתרופולוגית ומנחת קבוצות הורים. בעלת תואר שני. עובדת במינהל הסטודנטים של המשרד לקליטת העלייה, ובנוסף מרצה ברחבי הארץ על ספריה ובתחום של הורות, חינוך ורב-תרבותיות.

בשנים האחרונות, כשהסתכלתי סביבי במשפחה המורחבת, הרגשתי חרדה גדולה לדור הצברים החדשים, צאצאי העולים. הבחנתי שהשתייכותם אינה מועברת אליהם בטבעיות, 'עם חלב האם' ושירי הערש, כפי שהועברה להוריהם באתיופיה. כאן נולדים ילדים לתוך מציאות מעורפלת, רב תרבותית, ופערים תרבותיים נפערים בינם לבין הוריהם - פערים הפוגעים בקשר המשפחתי ובתפקוד ההורים. ככל שהייתי עדה למשברים הקשים בין הורים לילדים בארץ, לקושי הגדול של ההורים לתקשר עם ילדיהם הצברים, לשבירה הכואבת של הסמכות ההורית המסורתית ולהשלכות הקשות שהיו לכך על בני הנוער המורדים והמרדנים, התגבשה בי ההחלטה לחקור, לתעד ולנתח את מסורות החינוך של יהודי אתיופיה ולהתחקות אחר דינמיקות של המשכיות ושינוי המאפיינים אותן.

ריכזתי את החומר התאורטי המתייחס לנושא וראיינתי שבעה הורים שגדלו באתיופיה וכיום מגדלים את ילדיהם בארץ. בראיונות פתוחים שאלתי אותם על זיכרונות הילדות שלהם, ביקשתי להבין כיצד הם למדו על זהותם היהודית, ובאילו אופנים הועברה אליהם המסורת התרבותית של הוריהם. לבסוף נשאלו ההורים על חוויית ההורות שלהם בארץ, כמו גם על השינויים שהם רואים בתפקידיהם כהורים לעומת הוריהם באתיופיה. לקולות המרואיינים נוספו קולות אחרים - של הורים שהשתתפו בקבוצות הורים שהעברתי לבני העדה במהלך השנים האחרונות.

מתוך החומר הזה ביקשתי ללמוד על אפיוני ההורות באתיופיה, על הכלים שעמדו לרשות ההורים לחינוך ולהעברת מסורת ולבחון כיצד האפיונים האלו משמשים אותם להורות במעבר הבין תרבותי. ניסיתי להבין אלו מהכלים שעמדו לרשות ההורים לחינוך ולהעברת מסורת באתיופיה הנם חיוניים ויעילים בארץ, ואלו מקשים עליהם ליצור קשר עם ילדיהם הצברים.

הורות ודרכי חינוך

דרכי החינוך במשפחה מרגע הלידה, אופי ואופן הקשר הראשוני עם ההורים ובני משפחה קרובים אחרים, ההתפתחות האישית, הקוגניטיבית, השפתית והחברתית בחיק המשפחה והקהילה - כל אלה הם שקובעים במידה רבה מי אנחנו. כל אחד מאתנו שזור בתוך ההיסטוריה כחלקיק קטן שעוד לפני היוולדו נושא עמו את השלכות החלטותיהם של אבות אבותיו. ובמהלך חייו אנו יוצקים, מתוך חומר הגלם האנושי מהתרבות שניקנו, את המשמעות שלנו לחיים, את סיפור ההמשך שמתחיל אתנו ומועבר דרך ילדינו לדורות הבאים.

'החיים הם זרם אינסופי, וכל אדם נעגן בזרם שאליו הוא משתייך. אין הוא יכול להינתק, לא מאבות אבותיו, לא ממי שהוליד אותו ואף לא מצאצאיו שיבטיחו את המשכיותו. היותך מעוגן בתוך שושלת השתייכות כזאת אינה דומה לרישום סמלי באילן יוחסין. משמעה לחוש בגופך את נוכחותם של הורייך, של סבין, ולחוש שגופך עצמך חי בגופם של ילדיך' (גמפל, 2010: 12).

מושגי היסוד על משמעות היות ילד וילדה ומשמעות ילדות בכלל הם הבנייה תרבותית. הנחות הבסיס התרבותיות כלפי המושג ילדות, ומקום הילד בחברה, קובעות ללא ספק את הפרשנות ההורית להתנהגות ילדים, את הציפיות מהם ברמה האישית והקולקטיבית. ישנן תרבויות המניחות כי הילדות היא תקופת הכנה לחיים הבוגרים ולתפקוד בתוך החברה שבתקופה זו הילדים אינם אמורים להיות יצרניים (James & Prout, 1990: 3-15). משתמע מכך שבתקופה זו הילדים אינם אמורים להיות יצרניים. ואכן בחברה המערבית תקופת הילדות נתפסת כנבדלת משפטית מתקופת הבגרות, וסביב עולם הילדות התפתחה תעשייה שלמה של משחקים, ספרים ופעילות פנאי. אבל ישנן תרבויות שבהן הילדות איננה נתפסת כנבדלת מרצף החיים. בתרבויות אלה הילדים מהווים כוח עבודה המסייע למשק הבית למן הרגע שביכולתם להשתתף בעבודות החקלאות או להוביל עדר צאן למרעה. בתרבויות האלה הילדות איננה נתפסת כתקופת הכנה לחיים הבוגרים, משמע 'זמן דגירה', אלא היא שלב חיוני שבו ניתן ללמוד כיצד להתמודד עם החיים באמצעות התנסות, וזאת מגיל צעיר מאוד. יש לכך השלכות רבות על התייחסות החברה והפרט לילדים וכן השלכות על אופי ההורות.

מקומו של הילד בחברה האתיופית

ההיבט המרכזי להבנת חוויית ההורות והילדות באתיופיה הוא ההיררכיה המשפחתית והחברתית. מתוך היררכיה זו נגזרות קבוצות של גיל וההתייחסות העממית להתפתחות הילד, דרכי החינוך וההענשה, אופי התקשורת במשפחה והתפקידים המגדריים.

כפי שמסבירה בוסנה: '... יש את ההיררכיה! ... סמכות קיימת [כעניין] מובן מאליו... אבא עושה הכול! אבא יודע הכול! [אם] אימא אומרת, [אז] זה נכון! היא יודעת, והיא מחנכת, היא נותנת. והסביבה... גם הסביבה מתייחסת אליהם... כמו... בכבוד... זה כבוד... כאילו: מה זאת אומרת!' (שמואל, 2010: 44). ההיררכיה החברתית שלתוכה נולד כל ילד אתיופי מכתובה עבורו את סדר העולם. מינקותו הוא לומד שהאנשים סביבו משתייכים למעמד גבוה (המבוגרים ממנו) או נחות (הצעירים ממנו) משלו, ועליו להתנהג כלפיהם בהתאם. אי מתן כבוד לאדם מבוגר מתפרש כהתנהגות חצופה, שעליה ניתן ונחשב מוצדק להעניש בחומרה (Levine, 1965: 105).

כפי שמסביר זיו: 'יש מנחה אחד, ומחליט אחד, ואומר אחד, שזה אבא... הוא הכול קובע, גם לטוב וגם לרע. מה שאומר אבא זה מה שיהיה. אין הסבר. אבא אמר תעשה ככה, בלי הסברים אנחנו עושים את זה! כאילו אין דבר כזה להתווכח עם אבא' (שמואל, 2010: 46).

על פי תפיסת העולם הזאת, כל מערכת יחסים מובנת במושגים של כוח יחסי. בכל אינטראקציה בין אנשים, אפילו התמימה ביותר, חבויים מסרים סמויים על עליונות ונחיתות. על כן המושג הראשון שילד לומד הוא מושג הכבוד, ומוטמעת כך הציפייה לצייתנות מוחלטת ממנו. מילדים לא מצופה להפגין סקרנות או יוזמה ולגלות ידע. להיפך: הציפייה היא שילד יידע את מקומו, לא יפריע למבוגרים שלא לצורך ויראה את הכבוד הראוי. לצורך זה הוא לומד קודים תרבותיים, צורת דיבור וקבלת מרות. מגיל קטן ילד לומד את הכינויים המקובלים לאנשים מבוגרים יותר ואת סממני הכבוד בשפת הגוף. ילד לומד להתנהל בשקט בסביבת המבוגרים, להשפיל את מבטו לאות כבוד ולענות בלחש.³

מקום הילדים בשולי החברה, ללא זכות ביטוי, חרוט היטב בזיכרונה של נאווה, מי שנולדה באתיופיה ועלתה לארץ בהיותה בת 11. כך היא מתארת: 'אולי בתור ילדים שתקנו, כי ככה לימדו אותנו, לשתוק, אבל לא בגלל שלא הפריע לנו משהו, הפריע לנו, אבל שתקנו... אז זה אחד הדברים שלקחנו איתנו'. והיא ממשיכה, מתוך הראייה העכשווית, להעביר ביקורת על זה: 'ולפי דעתי, זה חלק מהדברים שפה בארץ זה מפריע. אני רואה את זה אצל אחרים, שלא יכולים לבטא את עצמם. אם הם יגידו – אז השכנים ישנאו אותם, ההיא לא תאהב אותם. הם מתחשבים המון, וזה לא צריך להיות ככה' (שמואל, 2010: 6). התפיסה התרבותית המודרנית מהווה במידה רבה אנטינזה לתופעה זו: לילדים בעולם המערבי המודרני ניתנת ההזדמנות, ואף מצופה מהם, להשמיע את קולם (James & Prout, 1990: 6). יותר מכך: החוויה המשפחתית המערבית מכוונת בעיקרה לא לצורכי המבוגרים אלא לצורכי הילדים, מתוך תפיסה שונה בתכלית לגבי מושג הילדות.

בניגוד המוחלט בין הגישות הללו טמון הקושי במעבר הבין תרבותי. זהו ניגוד שהייתי מודעת אליו אינטואיטיבית מתוך ההורות המשותפת עם בן זוגי האתיופי, ואשר הפך במסגרת המחקר להיות צלול וחד גם ברמה המחקרית. כיוצא בזה ניתן לומר על השלכות התפיסה המערבית המודרנית שילדים מקבלים מקום כפרטים שיש להגן ולטפח את עצמאותם, ולא ניתן להתייחס אליהם כאל שלוחות של משפחה או ממסד בלבד (James & Prout, 1990: 7).

3. אצל רוזן (1986) מתוארות התנהגויות אלו ונוספות.

תפיסות מסורתיות לגבי התפתחות וחינוך

החינוך הפורמלי באתיופיה התפתח מאוחר יחסית (האוניברסיטה באדיס אבבה נפתחה רק ב-1950). הוא לא היה נגיש לרוב האוכלוסייה השוכנת בכפרים⁴ והתבסס בעיקר על כוח הוראה לא מקומי: מורים מה-Peace Corps האמריקאי ומורים מהודו.⁵ אחת התוצאות של מצב זה הייתה חשדנות שרווחה בקרב היהודים כלפי החינוך הפורמלי, שהתקשר עם אנשים זרים ולעתים קרובות היה מחובר במוחם לכנסייה ולהשפעות מיסיונריות. החינוך הפורמלי נתפס אפוא כמאיים, נושא בחובו פוטנציאל מסוכן לשנות אנשים, להרחיק אותם מהתרבות והמסורת. תפיסה זו מנעה מהם לראות בחינוך מנוף לשינוי חברתי. כפי שמתארת בוסנה:

‘האמת היא: בקהילה למשל אצלנו הרבה פעמים פוחדים מזה... מהחינוך... מהלימודים הגבוהים... להתרחק... לצאת לעולם חופשי יותר... היה פחד... היה פחד... לא כאילו שיסיים י"ב וילך לאוניברסיטה... לא... זה לא היה הכוונה שלהם...’⁶ (שמואל, 14:2010).

בנוסף, ההורים היו זקוקים לכוח עבודה עבור משק הבית והעבודה בשדות, ולא ראו בחינוך הפורמלי מטרה עליונה לילדיהם, במיוחד לא עבור הבנות, כפי שמשקף בפתגם ‘אם בת תלמד או לא - לא חשוב לה בחיים’.⁷ וכפי שרואים מדבריו של אביה של בוסנה כשהבחין כי היא עצובה מפני שלא אפשרו לה ללכת לבית ספר שהוא רחוק מהכפר:

‘לא נורא, אם לא תלמדי מה יקרה לך? זה לא נורא. יצא לך - את תלמדי, ואם לא - אז מה? את תתחתני כמו אימא שלך, ויהי לך בית כמו [ל]אימא שלך, למה את כל כך עצובה? אז לא למדת, אז מה? אם יהיה באמבובר לימודים, תמשיכי ללמוד, אם לא - אז תתחתני, הנה כמו אימא שלך’⁸ (שמואל, 71:2010).

תפיסות מסורתיות כלפי דרך הלמידה

באתיופיה הלמידה נעשית מתוך התבוננות וחקיון, ולא דרך הסברים מילוליים, כפי שמתארת מושרית: ‘אני לא אומרת להם; אם הוא שואל, אני מסבירה להם, בכל זאת אין הסבר, זה באמת הם בעצמם, הם יודעים איך להיות ילד, איך לחשוב, מה לעשות... את לא חייבת להגיד כל הזמן, להסביר...’⁹ (שמואל, 51:2010).

על פי תפיסה זו, אין צורך בהדרכה מפורשת ובלמידה פורמלית על מנת להשיג כישרים ומיומנויות הנחוצים בחיים. ילדים גדלו לתוך מציאות תרבותית המופנמת כמובנת מאליה: כשהם מתארים את הילדות שלהם, את למידת המנהגים היהודיים, הם חוזרים שוב ושוב על המילים ‘גדלתי לתוך זה’, ‘לא הייתה הדרכה. זה למידה טבעית’, ‘אני לא זוכרת שהסבירו לי, אני ככה הבנתי מהחיים’ (שמואל, 2010). ההפרדה בין חייהם של ילדים והורים היא המצאה מודרנית, שלפיה מתחלקת החברה לילדים (תלותיים וחסרי תועלת) ומבוגרים (מפרנסים ואחראים). בעולם המודרני ילדים לא משחקים או עובדים או נמצאים בכלל בסביבת המבוגרים במהלך רוב שעות היום,¹⁰ והם מהווים עולם לעצמו, עולם הילדות. לעומת זאת, באתיופיה ילדים שהו בקרבת המבוגרים רוב שעות היום, ועיקר הלמידה שלהם התרחש בקרבתם. יש לכך השלכות על אופי הקשר בין הורים לילדים (ילדים היו מתלמדים אצל הוריהם, בילו הרבה זמן בקרבת הוריהם, והיו חשובים גם ככוח כלכלי למשק הבית), על תהליך הלמידה (המוטיבציה שלהם ללמוד כדרך טבעית לרכוש ידע ישים), ועל הדימוי העצמי המשתנה של הילדים עם התבגרותם (הרצון לקחת אחריות ולהוכיח את מסוגלותם מגיל צעיר על מנת להתקבל כמבוגרים).

4. על בתי הספר היהודיים ראו טרוויזן-סמי, 2008; Trevisan-Semi, 1999, 2005.

5. Markakis 1974: 151; Korten, 1972:67.

6. מתוך ראיון עם בוסנה, נספח 2 בעבודת המוסמך שלי, עמ' 568-566.

7. (Poluha) 2007: 86-7.

8. מתוך ראיון עם בוסנה, נספח 2, עמ' 147-150 בעבודת המוסמך שלי.

9. מתוך ראיון עם מושרית, נספח 1, עמ' 3-21 בעבודת המוסמך שלי.

10. James & Prout, 1990: 37.

משמעות השפה ביצירת המציאות

השפה יוצרת ומשקפת בו זמנית מציאות תרבותית; הילדים נולדים וגדלים לתוכה, והם לומדים באמצעות השפה ייצוג מילולי של כל הסובב אותם והגדרות שמעצבות את דרך החשיבה שלהם מינקות. שפה שוזרת קשר בין אנשים, קשר המגדיר לנו מהו העולם ומי אנחנו בתוך העולם הזה. באמצעות השפה אנחנו בו זמנית לומדים על המציאות וגם פועלים בתוך המציאות הזאת כדי להשפיע עליה. באמצעות אינטראקציות בין-אישיות בחיי היום יום אנו רוכשים את הידע שלנו על העולם, ידע תלוי תרבות ותקופה היסטורית מסוימת (Burr, 1995: 4). שפה היא איפוא תרבות (Weisman Yamamoto, 1979: 5). מתוך שאנחנו גדלים בתוך שפה מסוימת ולומדים לחשוב בערוצים שלה אנו מגבשים השקפת עולם אחידה. השפה מעצבת חוויות, וכל שפה עושה זאת בדרך שונה.¹¹ להלן כמה מהאפיונים התרבותיים של השימוש בשפה אצל האתיופים.

מושג הדיבור הכפול

מושג חשוב ביותר להבנת החברה האתיופית (והאופן שהיא עושה שימוש באמהרית) הוא מושג 'הדיבור הכפול', מה שידוע בשפתם כ'שעווה וזהב': sam enna warq – אמירה שיש לה משמעות נסתרת בתוך הדיבור הגלוי, לעתים קרובות הפוכה לו לחלוטין; העברת מסרים בדרך מתוחכמת ומסובכת. כפי שמסביר לוויין (Levine, 1965:5), המשמעות הליטורלית של המילה היא שעווה, אבל המשמעות המוסווית, החשובה, נקראת זהב.

הכוונה כאן אפוא למשחק מחבואים של מילים ומשמעויות שיוצר סוג ערמומי ומבלבל של תקשורת. לאופי הזה של התקשורת עוצמה רבה ביצירת מציאות חברתית, בדרך החשיבה החשדנית (שהרי כל אמירה יכולה להשתמע לשתי פנים, ואולי אף ליותר משתיים!). זהו ביטוי תרבותי ייחודי לחברה האתיופית, והכרחי להבין אותה ואת רובדי משמעותה.¹²

דרך הדיבור הכפול מאפשרת העברת מסרים סמויים, ביקורת על אדם במעמד גבוה יותר תוך שמירה על כבודו, שמירה על הפרטיות באמצעות התחמקות ממענה ישיר לשאלות אישיות, ודרך להפיג מתחים בהומור בחברה עם היררכיה לוחצת ומשפילה (Levine, 1965: 9). יכולת השימוש המניפולטיבי בשפה הופכת למיומנות מוערכת, והשימוש הערמומי, המסווה, בשפה מראה על חוכמה רבה ומעורר הערכה (Fuglesang, 1982: 104).

מכאן אנו למדים על מציאותה בחברה זו של תקשורת בין אישית לא ישירה, רוויה בסודות, באמירות מעורפלות, בהליכה סחור-סחור סביב הנושא מבלי לגעת בו. אם תיאמר האמת הישירה, ישנם רוב הסיכויים שאנשי החברה לא יקבלו אותה כפי שהיא, שהם יחשבו שעומד מאחוריה משהו אחר (Levine, 1965: 9).

בחברה הנשענת על מסורת המועברת בעל פה, שבה רוב האוכלוסייה אינה יודעת קרוא וכתוב, למילה המדוברת יש עוצמות שאנחנו איננו מכירים. המילה המדוברת שזורה ברפרטואר התרבותי. היא מפעילה את כל החושים, משולבת בשפת גוף ומוזיקה במארג הבין-אישי, מפעילה בכל הכוח את יכולת האדם לצאת מעורו ולהשפיע על האחר, לפעול במלוא העוז במרחב הציבורי (Fuglesang, 1982: 107). אם עמדנו על אופייה זה של המציאות התרבותית שעליה אנחנו מדברים, יש ביכולתנו לגשת להבנת השיח התרבותי האחר, השונה מהמוכר לנו, שיח היוצר עולם מלא משמעויות באמצעות פתגמים, סיפורי עם, מטפורות עממיות ואמירות בנוסח 'שעווה וזהב'. השיח הזה עצמו יוצר את ההיררכיה החברתית, את מרקם הקשר המשפחתי, את המעמד היחסי של כל פלגי האוכלוסייה, כולל מקום הילד בחברה. יתר על כן: שיח זה הוא מהות החינוך האתיופי במשפחה והקהילה, והוא נעלם ברובו עם המעבר הבין תרבותי, מפני שהוא מעוגן בשפה ולא ניתן לתרגום.

11. רוזן (2009, 1986) בוחן במיומנות רבה את משמעות המילים וכיצד הן מסגירות השקפות עולם.

12. יש לכך התייחסות אצל רוזן (1986, 1989) ובמאמר של סלמון (Salamon, 1995).

כמה פעמים אני רואה את אבי ילדי מתבונן בשקט בנעשה סביבו, מניד בראשו, ובקול מהסס נזכר באיזה פתגם אתיופי שהוא מתקשה לתרגם לעברית, פתגם שאינו 'נשלף' בקלות ואינו זורם לתוך השיחה בטבעיות. וילדיו מביטים בו, כמהים לתרומה שלו לתוך חייהם הסוערים, אבל ניכר במבטם התמים והשואל שלא הבינו, והוא מוותר: 'אי אפשר להגיד את זה בעברית'. החסך הוא כמובן לא רק בשפה, הוא בתרבות העשירה שנמצאת בתוך השפה הזו, והורה אתיופי ללא שפתו - איבד מאונו. המסורת התרבותית נמצאת בפתגמים ובסיפורים, ובארץ המוצא הם היוו כלי חינוכי חיוני בידי ההורים. אי ידיעת השפה האמהרית בפי הדור הצעיר מהווה הפסד אדיר לא רק של שפה נוספת אלא של תרבות, מסורת וגשר מחבר עם ההורים.

רבים מההורים שראיינתי לא זכרו באופן ספונטני את הפתגמים שליוו אותם בילדותם וייחסו את הידע הזה לדור הקודם, ידע שאבד להם, אבל נמצא אצל ההורים שלהם: 'אני אחזור לזה... ברח לי עכשיו', 'דווקא עכשיו אני לא זוכרת', 'לא זוכרת... דווקא היא יודעת, אימא שלי יודעת', 'יש גם שירי ערש, זה לא עבר לנו, זה אצל הגדולים' (שמואל, 2010: 63).

בעיני זה נראה כאובדן העוגן התרבותי שעליו נשען כל הורה, החוט המקשר בין הדורות ומעביר את חוכמת החיים באמצעות הפולקלור העממי. ההורה כאן לא רק מתקשה להיזכר; גם אם הוא נזכר, התרגום מסרב לאת המסר, והוא יודע שאין לילדיו הכלים לפענח כל אמירה, כפי שידעו הילדים באתיופיה באופן אינטואיטיווי. לא פעם בעלי אומר: 'אם הייתם שומעים באמהרית, [הייתם רואים כמה] זה מגניב', משמע: לאמירות באמהרית יש כוח, המילים נושאות על כנפיהן את מורשת האבות. עם התרגום מתפוגג הקסם, נותרות רק מילים תלושות מההקשר התרבותי, והן חסרות משמעות בהקשר הנוכחי. וכפי שנותרות המילים תלושות, כך גם חשים ההורים מול ילדיהם עירומים, מנושלים מהמורשת התרבותית, חסרי משמעות בחיי ילדיהם בארץ, שרידים מעבר מפואר שפג תוקפו.

אבל גם הילדים חשים את התלישות הזאת בהעדר העוגן בעבר, החוט המקשר בין הדורות ואורג אותם אל מרקם המורשת של האבות. התלישות המתעצמת של בני הדור הצעיר מותירה בהם צלקות בלתי נראות, המתבטאות בקשיי הסתגלות חברתיים וקשיי תפקוד במערכות החינוך. המחקר של שני (2006: 30) מצא כי 'מרבית ילדי העדה אינם דוברים את השפה האמהרית ומבינים את השפה ברמה בסיסית ביותר. מכאן - הם אינם דו-לשוניים'. ואם הוריהם לא מדברים עברית, מה משמעות הדבר? שההורים ממעטים לדבר עם הילדים: 'נראה איפה כי דיווחיהם של הילדים בדבר היותם דוברים אמהרית משקפים האזנה וחשיפה לשפה דבורה זו בבית ולא שימוש בה לצורכי תקשורת' (שני, 2006: 15).

אובדן השפה, בצירוף אובדן התרבות שאיננה מעודדת שיח ספונטני, חופשי, בגובה העיניים, בין הורים לילדים, מותיר את הילדים הגדלים בארץ מנוכרים בתוך ביתם ומחוצה לו: הם אינם מחוברים דרך האמהרית למורשת האבות וגם אינם מחוברים דרך העברית להווי המקומי. למעשה, הילדים בני העדה האתיופית הגדלים בארץ לא לומדים לשלוט היטב בשום שפה, ויש לכך השלכות קשות על התפתחותם והתקדמותם בתחום הלימודי ובכלל: 'ילדים ממוצא אתיופי נמצאים, מילדות מוקדמת ועד בגרות, בסיכון להתפתחות קשיים ברכישת קריאה וכתובה ובתפקוד לימודי בכלל. למעשה, כבר בגיל הגן ניכר בילדים אלה עיכוב התפתחותי' (שני, 2006: 6).

אבל תפיסתנו את השפה ככלי תקשורת בלבד מחמיצה את העיקר: שפה בתרבות שהיא אוכלית בעיקרה מכילה בתוכה כוח פעולה, דרך לפעול על העולם. ללא השפה האנשים הם נטולי כוחות: כמו דבורה בלי עוקץ, כמו מתאבק ללא שרירים. החסך שבו גדלים הילדים בני העדה האתיופית איננו רק שפתי; זהו חסך רגשי, מתוך החמצה של החוסן התרבותי, העדר של עוצמת המסורת שעברה במהלך השנים מדור לדור. עקב כך נפגע קשה הקשר בינם לבין הוריהם.¹³

13. 'הסיבה נעוצה באפיונים האורייניים תרבותיים של העדה האתיופית עצמה: תרבות אורלית, העברה מצומצמת של שפת האם לילדים, שכיחות נמוכה של הורים דוברים שפה עברית על בוריה, מיעוט הורים הקוראים וכותבים בשתי השפות ואוריינטציות שונות לגבי חשיבות רכישת של השפה העברית ולגבי משמעותה של הצלחה בחברה הישראלית'. (שני, 2006: 16).

הילדים יוצאי אתיופיה זקוקים לשפת הוריהם כמו לחמצן: 'המחקר הנוכחי מדגיש את החשיבות הרבה שיש לשימור ולחזק שפת האם ותרבות האם של העדה האתיופית (כמייצגת קבוצת מיעוט בחברה רב תרבותית), על מנת שתתאפשר רכישה תקינה ויעילה של השפה הכתובה בעברית בקרב בני העדה'. (שני, 2006: 31-30). ניתן להוסיף כי הם זקוקים לשפה למען זהותם האישית והקהילתית, למען שלמותם ושזירתם בשרשרת הדורות.

תקשורת במשפחה באתיופיה

התקשורת במשפחה האתיופית התקיימה בעיקר בשני רבדים: תקשורת אינטואיטיבית לא מדוברת, ותקשורת באמצעות פתגמים וסיפורי עם, כפי שהוזכר לעיל.

מתוך התפיסה שילדים לומדים לבד מניסיון החיים ואין צורך להסביר להם כל דבר, והם לומדים כתוצאה מהקרה שנוצרת בעקבות השהות הממושכת של הורים וילדים יחד, מסרים עברו בצורה לא מילולית. הנה דוגמה מטקלה: 'אבא... אף פעם לא חיכינו עד שיגיד אבא כן או לא, רק בעיניים, מקבלים מסר בעיניים, נגיד בסימנים, אם הוא רוצה שנצא הוא מסמן לנו לצאת, וככה... כאילו זה יש לו משמעות... כאילו עד כמה שהבן אדם הזה המילה שלו קובעת!' (שמואל, 2010: 47).

בעולם שבו אין מדברים הרבה והמבוגרים לא מסבירים דברים לילדים, הילדים לומדים לקלוט בדרך עקיפה, דרך הקשבה שקטה לשיחות המבוגרים. כפי שמתארת רינת: 'אבל אני יודעת. אני יודעת שמדברים בשקט, תמיד הילדות בצד, אבל שומעות שמדברים... את יודעת, את לא נכנסת להתערב, אבל את שומעת' (שמואל, 2010: 61).

בראיונות שערכתי מצאתי דוגמאות רבות לחוסר התקשורת המילולית במשפחה (שמואל, 2010: 60). משפחות שלמות מתנהלות בתוך שתיקה, בלי תקשורת גלויה, בלי הדיבור הישיר, ומסתמכות על מסרים סמויים, על תחושות אינטואיטיביות. זה משאיר הרבה מקום לאי הבנות, כעסים ותסכולים. בקבוצות הדרכת הורים שאני מעבירה לבני העדה הנושא הזה עולה שוב ושוב בעוצמות גבוהות. למשל, גירושין של ההורים שלא הוסברו לילדים, והללו מצאו את עצמם לפתע עם הורה אחד. או מעבר ממקום למקום (כולל העלייה לארץ) שלא הוסבר לילדים במושגים של זמן ומרחב כדי שיוכלו להבין. וכמו כן ההיריון של האם: הילד לא שם לב אליו ופתאום הוא מגלה שיש לו אח (או שהאם נעלמה לתוך 'בית הנידה'). המוות של קרוב משפחה אף הוא אינו מוסבר לילד, והוא לומד להסיק מסקנות מצפייה במתרחש סביבו מבלי לשאול שאלות. כך קרה, למשל, לרינת, שהבינה שאביה נפטר בהיותה בת ארבע, מתוך התבוננות במתרחש סביבה: 'שבאים הרבה אנשים ובוכים, זה הסימנים, מכירים את זה מגיל אפס... כולם באים ובוכים. ואז באים הקרובים מסביב, הקרובים, השכנים, באים לוקחים את הילדים ומסבירים, נותנים לך את היחס הטוב, והאימא והמשפחה יושבים שבעה וזה, את רואה ואת מבינה שקרה אסון. אבל לא באופן אוטומטי בא להגיד לך, להסביר לך נפטר וזה, דווקא היה חסר לי, הייתי רוצה שהיו מסבירים לי'. (שמואל, 2010: 62). רינת מתארת את סימני ההיכר לאירוע של מוות, סימנים שכל ילד יודע לזהות. היא מתארת את היחס לילדים: לא התעלמו מהם, אבל בכל זאת לא הרבו במילים, לא הסבירו במפורט מה קרה ואיך קרה ומה הולך להיות עכשיו. רינת מצאה עצמה לפתע עוברת במקום חדש ומקבלת אבא חורג, אבל אף אחד לא הסביר לה: 'זה היה מפריע לי שלא דיברו על זה... וללכת לאבא השני... אף אחד לא הסביר לך... אני אישית לא קראתי לו אבא, תמיד בעילום שם, כאילו אני יודעת, שקורא לי אני הולכת, אני יודעת מה אימא שלי רוצה, אבל היה לי קשה, זה היה מפריע לי'. (שמואל, 2010: 62).

הילד בחיק המשפחה המורחבת, הילד כחלק מקהילה

מסתמן מכל הראיונות שערכתי שהילדים היו תמיד ביחד, עטופים מכל הכיוונים במשפחה הרחבה ובקהילה של הכפר או השכונה (שמואל, 2010: 58-60). תמונת הכפר המצטיירת מבליטה מאוד את ה'ביחד' של המשפחה המורחבת, קהילה שלמה שגידלה ודאגה לילדים. בכפר גרו בעיקר קרובי משפחה

בדרגה זו או אחרת, דבר שנתן רשת של ביטחון וקירבה. הקהילה לקחה תפקיד פעיל בחינוך הילדים, וכל הורה ידע שיש על מי לסמוך בחוץ, גם בהצבת חוקים וגבולות. כפי שמתאר טקלה: 'באתיופיה אין לך ברירה, אם ההורים לא מצליחים לפקח עליך, אז המשפחה מפקחים, אם לא המשפחה, אז השכנים, אם לא השכנים אז החברה... כאילו מכל כיוון יש לך מחסום' (שמואל, 2010: 47).
אין להמעיט במשמעות התמיכה שהעניקו זה לזה בני המשפחה המורחבת בחברת יהודי אתיופיה, אבל בנוסף יש לקרבה הפיזית והרוחנית השלכות לגבי התהוות העצמי אצל הילדים. ילד למד את הזהות שלו כחלק מקבוצה, והוא למד לוותר על צרכים אישיים לטובת הכלל.

השינויים במשפחה עם המעבר לארץ: מה קרה, מה ראוי לעשות

במובן מסוים, הילדים במשפחה האתיופית עברו מהשוליים למרכז עם המעבר הבין תרבותי, ורבים מההורים מתקשים לאזן, במציאות הנוכחית, בין הצרכים של כל בני המשפחה, משמע לבנות מסגרת יציבה המבוססת על כבוד הדדי ולא על היררכיה הנקבעת על פי גיל ומגדר. הכלים ששימשו את ההורים באתיופיה: השפה המכילה את התרבות כולה, הקהילה התומכת, השתייה המשותפת עם הילדים במהלך רוב שעות היום, הקשר האינטואיטיבי, הכבוד המובן מאליו והענישה הפיזית והמילולית - כל אלה הפכו לבלתי רלוונטיים. המציאות הישראלית מכתובה צורך לרכוש כלים חדשים, להתגמש ולהתאמץ יותר כהורים. הידע העממי איננו עוד בסיס לקביעת סדר יום, לדרכי חינוך, למנהיגות ביחס לילדים. החינוך הפורמלי הופך להיות מנוף לשינוי, דרך להתקדמות הצעירים, ובמקביל הוא מאיים על הקשר שלהם עם הוריהם ומפקיע אותם מידי תרבות האם. החוקים והגבולות של קהילה שלמה, שנשענו על מסורת עממית ועל תפיסה מגדרית מסוימת, עברו שינויים דרמטיים עם המעבר לישראל, והתמורה הגדולה הותירה תחושה של אובדן דרך, של חוסר גבולות. הורים במציאות זו נדרשים לכוח מנהיגות, למודעות לגבי תהליכי המעבר ולגבי מקומם בשמירת היציבות המשפחתית והקהילתית. זאת בשעה שהם עצמם מתמודדים עם שינויים מרחיקי לכת בחייהם.

בעולם המודרני, שבו הורים וילדים לא נמצאים יחד במהלך שעות היום, נדרשים ההורים להשקיע מאמץ מיוחד ביצירת קשר משמעותי עם ילדיהם ולמעקב אחרי הלמידה שלהם במסגרת מערכת החינוך. מה שילד ספג באופן טבעי דרך הפולקלור באתיופיה, באמצעות סיפורים, שירים ופתגמים, והיווה בסיס לצמיחה שלו בתוך התרבות המעצבת את השתייכותו, כאן צריך להתאמץ להעביר לו בדרכים יצירתיות. ציפיות ההורים מילדיהם חייבות להשתנות; עליהם לתת מקום למושג הילדות החדש המתפתח בקרב הקהילה בארץ, לאפשר את ההשקעה הנדרשת בלימודים ובהשתלבות החברתית של ילדיהם בחברה הישראלית. על מנת שהשתלבות זו לא תרחיק את הילדים מהמסורת והם יגדלו עם עוגן יציב בתוך תרבות המוצא, צריך להשקיע יותר בטיפול הקשר עם ההורים והסבים. הערוץ העממי, המטווה חוט המקשר בין הדורות באמצעות סיפורי עם וחוכמת האבות המועברת מדור לדור בפתגמים, עשוי לקשר בין עבר להווה, בין יחיד לרבים, אפילו בין תרבות המוצא להשתייכות המקומית דרך המנהגים היהודיים. יכולת ההורים להכיל את השינויים הללו תלויה בגורמים שונים: בהשכלה, במודעות עצמית ותרבותית וביכולת שלהם לוותר על הפנטזיה של המשך התנהלות המשפחה כפי שהיא מצטיירת בזיכרונם מהעבר. ההורים נדרשים לפתח מיומנויות חדשות, להשקיע בשיחה ובהסבר, דווקא על מנת לשמר את המורשת התרבותית שבאתיופיה עברה מדור לדור ללא מאמץ מיוחד. הפתגמים, סיפורי העם, טקסי החגים באתיופיה, ההווה המשפחתי של ההורים מילדותם - את כל אלה ילדים ממוצא אתיופי צריכים לשמוע בארץ מפי הוריהם; זה העוגן שיתן להם יציבות וכוח - מתוך הזדהות עם המורשת התרבותית שלהם. על נכס הפולקלור החינוכי המתומצת בפתגמים וסיפורים להיות מגויס על ידי ההורים להעברת מסורת, ובו זמנית להיות בסיס לשינוי עם המעבר. כמו המאכלים המסורתיים המשתנים בהתאם למצרכים הנגזרים למטבח הישראלי, כך גם התנהלות ההורים במישור החינוכי צריכה להיות מסוננת דרך יסודות שונים וחדשים: הקרבה לתינוק הנשמרת ומטופחת עדיין אצל יוצאי אתיופיה דרך הנקה,

שינה משותפת של האם והתינוק ונשיאתו במנשא צמוד לגוף; לימוד הנימוסים האתיים, קודים של כבוד ודרכי קבלת פנים ואירוח; טקסים של חג ומועד שדרכם מתחברים מסורות העבר עם מסורת ההווה ונוצר שיח משפחתי סביב המנהגים היהודיים, בתוספת של המשחקים המערביים; סיפורים המחברים למציאות הישראלית ולהווי המקומי.

יש לקהילה האתיופית יכולת מוכחת לעבור תקופות קשות ולעמוד בקשיים. כל מי שצפה בהתארגנות הקהילתית לקראת הללויה יודע באיזה זריזות ומסירות אנשי הקהילה נמצאים שם אחד למען השני. ובנוסף נציין יכולת מרשימה של קבלת אורחים, נדיבות ונימוסים וכן קבלת מרות. כל אלה, בנוסף לכללי התנהגות ברורים ולחץ חברתי להתנהג על פי הקודים המקובלים, דווקא משרתים את הקהילה והפרט, וניתן לרתום אותם למאמץ ההשתלבות החברתית בארץ.

יש למצוא את הפתרונות דרך המנהגים הקיימים, באמצעים הנראים הגיוניים לפי השקפת העולם של ההורים עצמם. בתוך הבלבול ותחושת חוסר ההתמצאות שחשים ההורים העולים - הם זקוקים למפה, כמו אדם שנאלץ להיות מורה דרך במקום שאיננו מתמצא בעצמו. רוב ההורים אינם מבינים מספיק את המציאות הישראלית בשביל לבחון אילו מהכלים שהם הביאו איתם כהורים, כלים ששירתו אותם היטב באתיופיה בחינוך ילדיהם, חינוכים בהורות ובחינוך כאן בארץ, ואילו מיותרים או אפילו יכולים להזיק לילדיהם ולהתאקלמותם. כאן המקום להדרכה הורית המחברת אותם ליכולות שלהם ומאפשרת להורים העולים לעשות את הבחירות הנכונות מתוך מסד הכלים התרבותיים שהביאו איתם.

התרבות העממית איננה סטטית, ואנשים אינם נדרשים לדבוק בתכנים תרבותיים שאינם משרתים אותם עוד עם ההגירה. להיפך: תרבות משתכללת ומשתנה על מנת להתאים את עצמה לצורכי האדם במקום שבו הוא נמצא. אין לראות בכך אובדן אלא התאקלמות. ויש בפולקלור של יהודי אתיופיה הרבה על מה להישען: מסורת של אומץ, גבורה, חוכמת חיים ובינה שהובילה אותם במהלך הדורות באתיופיה ועשויה להוביל אותם גם בדרכם החדשה בישראל. אך מכשולים כמו היצמדות להיררכיה החברתית והמשפחתית הקיימת, ודבקות בתפיסה פטליסטית כלפי העתיד, מונעים התקדמות להשכלה ופוגעים במערכות היחסים בתוך המשפחה. כדי שהמשפחה תהווה מקור של תמיכה ועידוד המקדמים את כל מרכיביה, יש צורך בתקשורת אחרת: בקשב שמאפשר ביטוי חופשי, בתהליך קבלת החלטות שנותן מקום לבחירה אישית, ביצירת שיתוף פעולה במקום צייתנות וכניעה. הבסיס המשפחתי של הקהילה הזאת, הלכידות המשפחתית המעוגנת במסורת - הריהם כוח לא מבוטל. יש לרתום כוח זה לטובת הקהילה והפרט באמצעות הכלים התרבותיים המוכרים: פתגמים, שפה ככלי הפועל על העולם ולא רק מבטא אותו, תחושת ערך עצמי הצומח מתוך הבנה והערכה של המורשת התרבותית, מוסריות גבוהה ואחריות הדדית. הדרך לעשות זאת עוברת בסדנאות הורים, ביצירת אימון ושיתוף המובילים לתהליך התמודדות ושינוי מתוך כבוד והערכה למסורת וליכולות של ההורים.

סיכום

התמקדתי במחקר בהורים כמחנכי דור העתיד וכסוכני העברת מסורת, המעוגנים בתרבות המוצא מחד וכמהים להשתייכות מקומית מאידך. ההורים הם האנשים המוכשרים ביותר לעבד ולפתח את הפולקלור העממי, להתאים אותו לצורכי הילדים הגדלים כאן, לטעת בהם בו זמנית זהות חזקה, מורשת ברורה ושייכות אמיתית. והם עושים זאת לרוב אפילו מבלי להיות מודעים לכך. יתר על כן, אין שום הכרה, גם לא פנימית, של ההורים בתפקיד הזה של סוכני העברת מסורת; אבל בידיהם חומר הגלם של הפולקלור העממי, על כל סוגיו.

מדגם ההורים במחקר איננו מייצג. רובם הם הורים משכילים, בעלי מודעות הורית גבוהה. יש מקום לחקור את הנושא בצורה רחבה יותר אצל הורים ובני משפחה אחרים, סבים וסבתות, המשמשים כסוכני העברת מסורת. יש לתהות כיצד החוט המקשר בין הדורות, באמצעות המורשת התרבותית שמועברת דרך הורים לילדים, מעובד ומשתנה עם המעבר והמפגש הבין תרבותי. הרי זוהי מהותה של תרבות: נכס

עממי המועבר דרך פעולות יום-יומיות, במהלך הילדות, והופך להיות חלק מהזהות, מרכיב בשייכות לעם. כל הורה שעבר הגירה בעצמו מודע לתחושת החסך כתוצאה מחוסר החיבור למורשת המקומית: הוא אינו מזהה את השירים השגורים בפי ילדיו, אינו בקי בסיפורים שמספרים בגן, אינו מבצע בטבעיות את המנהגים שילדיו מצפים שידע מתוך שלמדו אותם במערכת החינוך. תחושת הקרע שנוצרת ביחסים בין הורים לילדים מתרגמת לקרע בחברה, לחוסר תחושת שייכות, לניכור – במקום הלכידות המצופה והרצויה. לכן הדרכה הורית היא משמעותית לא רק ברמת הפרט אלא גם ברמת החברה כולה. והדרכה זו חייבת להיות מבוססת על הבנה עמוקה של תהליכים, של משמעות המפגש הבין תרבותי, של דרכי היווצרות קשר אנושי על התפר הזה בתוך משפחות שלמות, וכן על הכרת הפולקלור כחומר גלם ללכידות משפחתית בין דורית.

מקורות

- אלכסנדר, תמר ועלמה, עינת (1996). **תרת תרת: סיפורי עם מפי יהודי אתיופיה**. תל אביב: משכל.
- גימפל, יולנדה (2005). **ההורים שחיים דרכי**. ירושלים: כתר.
- טרוויזן-סמי, עמנואלה (2008). החינוך, בתוך הגר סלמון (עורכת), **אתיופיה: קהילות ישראל במזרח במאות התשע-עשרה והעשרים** (עמ' 55-71). ירושלים: מכון בן צבי ומשרד החינוך.
- טפרה, אנבסה (2008). השפה, בתוך הגר סלמון (עורכת), **אתיופיה: קהילות ישראל במזרח במאות התשע-עשרה והעשרים** (עמ' 71-81). ירושלים: מכון בן צבי ומשרד החינוך.
- סלמון, הגר (2008). **אתיופיה: קהילות ישראל במזרח במאות התשע-עשרה והעשרים**. ירושלים: מכון בן צבי ומשרד החינוך.
- קפלן, סטיב ובן-דור, שושנה (1998). **יהודי אתיופיה - ביבליוגרפיה מוערת**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- רוזן, חיים (1986). שאלות ותשובות הנוגעות לקווי התנהגות ותרבות של יהודי אתיופיה - סדרת חוברות הכוללת: **מינקות עד בגרות, החברה האתיופית המסורתית, חינוך יהודי באתיופיה, התנהגות ילדים בפני הוריהם ובפני מבוגרים באתיופיה, השימוש במשלים אתיופיים**. ירושלים: הסתדרות נשים ציוניות הדסה ומשרד הקליטה.
- רוזן, חיים (1991). **התנהגות ותרבות עולי אתיופיה**. ירושלים: הסתדרות נשים ציוניות הדסה.
- שמואל, נעמי (2010). מסורות החינוך של יהודי אתיופיה, דינאמיקות של המשכיות ושינוי. עבודת מוסמך בהנחיית ד"ר הגר סלמון, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- שני, מיכל (2006). רכישת השפה הכתובה בקרב ילדי העדה האתיופית בישראל מגיל הגן-כיתה ו: היבטים קוגניטיביים, אורייניים-סביבתיים ולשוניים. מחקר עבור משרד החינוך, אוניברסיטת חיפה.
- שמואל, נעמי (1991) **אבא חום**. מודן.

ספרות יפה

- שמואל, נעמי (2000). **עץ החיים; מה שמי ומי אני; אבא תספר לי עוד**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- שמואל, נעמי (2005). **ילדת הקשת בענן**.
- שמואל, נעמי (2006). **בנו של צייד האריות**. הקיבוץ המאוחד.
- שמואל, נעמי (2007). **הירח הוא דבו; מעיינות טגאו**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

- Burr, V. (1995). Where do you get your personality from? Ch. 1 in *An Introduction to Social Constructionism* (pp. 17-94). New York: Routledge
- Eakin, P. (1999). *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. New York [Ithaca], Cornell University Press.
- Felleke, G. (2005). Planned Change in a Traditional Society by Education and Modernisation: An Examination of the Experience of Japan & Ethiopia. *Northeastern African Studies*, 4 (4): 509-545.
- Fuglesang, A. (1982). *About Understanding: Ideas and Observations on Cross-Cultural communication*. Dag Hammarskjöld Foundation, Sweden.
- James A. & Prout A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Josselson R. & Lieblich A. (1999). *Making Meaning of Narratives*, Vols.2, 3, 6. Thousand Oaks: California.Sage Publications.
- James, A. Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kanagawa, C., Cross, S. & Markus, H. (2001). Who Am I? Psychology of the Conceptual Self. *Society for Personality and Social Psychology*, 27 (1): 90-103.
- Kaplan, S. (1985). The Beta Israel (Falasha) in their Ethiopian Context. *Israel Social Science Research*, 3: 9-20.
- Kaplan, S. (1997). Seen but not heard: children & childhood in medieval Ethiopian hagiographies. *International Journal of African historical studies*, 30 (3): 539-554.
- Kaplan S. & Salamon, H. (1998). *Ethiopian Immigrants in Israel: Experience and Prospects*. London: Institute for Jewish Policy Research.
- Kaplan, S., Parfitt, T. & Trevisan Semi, E. (1995). Beta Israel Studies towards the year 2000, in *Between Africa and Zion* (pp. 9-20). Ben Zvi Institute, Jerusalem.
- Kessel, S. F. & Siegel, A. W. (1983). *The Child and Other Cultural Inventions*. Praeger, New York.
- Korten D. (1972). *Planned Change in a Traditional Society : Psychological Problems in Modernization in Ethiopia*. New York: Praeger.
- Levine D. (1965). *Wax and Gold: Tradition and innovation in Ethiopian Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levine D. (2007). *Ethiopia's missed chances – 1960, 1974, 1991, 1998, 2005 and now*. Keynote address at the Fourth International Conference on Ethiopian Developmental Studies, Western Michigan University, Kalamazoo.
- Levine D. (1974). *Greater Ethiopia: The Evolution of a Multiethnic Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieblich A., Tammar B. & Tuval-Mashiah R. (2008). Narrating Human Actions: The Subjective Experience of Agency, Structure, Communion, and Serendipity. *Qualitative Inquiry* (14): 613.
- Ogbu J. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective. *Child Development*, 52 (12): 413-426.
- Ogbu J. (1982). Socialization: A Cultural Ecological Approach, in K. Borman & N. Hillsdale (eds.), *The Social Life of Children in a Changing Society* (pp. 253-265).
- Poluha, E. (2007). *The World of Girls and Boys in Rural and Urban Ethiopia*. Forum for Social Studies, Addis Abeba.
- Rosen, C. (1985). Core symbols of Ethiopian identity and their role in understanding the beta Israel today. *Israel Social Science Research*, 3 (12): 55-62.
- Rosen, C. (1989). Getting to know the Ethiopian Jews in Israel by means of their Proverbs. *Sciences Information*, 28 (1): 145-159. London: SAGE.
- Rosen, C. (2009). Various ways of saying 'my wife' in Amharic: an anthropological analysis of the status of women in traditional Ethiopian society with implications for improving relations between spouses in Israel. Unpublished.

- Rosen, C. (2009). An annotated glossary of key Amharic terms relating to cases of family violence and murder. Unpublished.
- Rosen, C. (2009). Some enduring aspects of Amhara perspectives on the Self and Other. Unpublished.
- Salamon, H. (2001). In search of self and other: a few remarks on ethnicity, race and Ethiopian Jews, in L. Tessman L. & B. Bar On (eds.), *Jewish Locations: Traversing Racialized Landscapes* (pp. 75-88). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Salamon, H. (1989). Metaphors as Corrective Exegesis: Three Proverbs of the Beta-Israel, *Proverbium*, 12: 295-313.
- Salamon, H. (2001). Judaism between race and religion: the case of the Ethiopian Jews, in H. Goldberg (ed.), *The life of Judaism* (pp. 227-240). Los Angeles, California.
- Salamon, H. (1999). *The Hyena People: Ethiopian Jews in Christian Ethiopia*. Berkeley, California: University of California Press.
- Salamon, H. (forthcoming). The Floor Falling Away: Dislocated Space and Body in Humor of Ethiopian Immigrants in Israel, *Folklore*.
- Salamon, H. (forthcoming). Misplaced Home and Misplaced Meat: Stories Circulating Among Ethiopian Immigrants in Israel, *Callaloo*.
- Schwartz, T. (2001). *Ethiopian Jewish Immigrants in Israel: The Homeland Postponed*. Surrey, UK: Curzon Press.
- Trevissan-Semi, E. & Parfitt T. (1999). *The Beta Israel in Ethiopia and Israel: Studies on Ethiopian Jews*. Surrey: Curzon.
- Trevissan-Semi, E. & Parfitt T. (2005). *Jews of Ethiopia: The Birth of an Elite*. London: Routledge.
- Wagaw T. (1999). Conflict of ethnic identity and the language of education policy in contemporary Ethiopia. *Northeastern African Studies*, 6 (3): 75-88.
- Wagaw T. (1993). *For Our Souls: Ethiopian Jews in Israel*. Michigan: Wayne State University Press.
- Wagaw T. (1976). Attitudes and values concerning children among the Menz in rural Ethiopia. *The Journal of Psychology*, 94: 257-260.
- Wexler, B (2006). *Brain and Culture: Neurobiology, Ideology and Social Change*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Yamamoto, A.R. (1979). *Cultural Spaces in Everyday Life*. Publications in Anthropology, University of Kansas.