

# פדגוגיה בהוראה לעולים ממוצא אתיופי - מבט אישי

רונית וינטראוב ↙

*'האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו'*

*שאול טשרניחובסקי*

מחקר-עצמי זה בוחן את סוגיית הקשר בין שלושת המושגים המרכזיים: תרבות, למידה והוראה בהקשר עבודתי כמורה לעולים ממוצא אתיופי. הכלי ששימש למטרות המחקר הוא היומן הרפלקטיבי. באמצעות היומן עקבתי אחר העשייה החינוכית שלי בכיתת אתיופים, תיעדתי סיפורי הצלחה וכישלון תוך יצירת יחסי גומלין עם התלמידים. ממצאי המחקר מצביעים על הקשר ההדוק בין שלושת המושגים שנחקרו. משמע, התרבות מהווה מרכיב חשוב ומשמעותי בניכוס ערכים וייצוגים חברתיים בתהליך הלמידה של היחיד; משום כך, על ההוראה להתבצע בהקשר רחב של היבטים חברתיים, פוליטיים, היסטוריים ותרבותיים.

## הקדמה

למהגר מאתיופיה שמגיע למדינת ישראל יש ידע תרבותי ומערכת של ייצוגים חברתיים השונים מאלה של החברה הקולטת. על העולה מאתיופיה לגשר על פער ידע של מאות שנים, להסתגל לשונות בצבע העור, לאקלים השונה, למגורים במרכזים עירוניים שעל-פי רוב לא הורגל בהם, לשפה חדשה, למערכת יחסים שונה בין גברים ונשים ובין הורים וילדיהם. יש הבדל בהבניית המציאות בין עולי אתיופיה לבין חברי הקבוצה הישראלית הקולטת. מכאן נוצר הקצר התקשורתי, המונע טיפול נכון מצד הקולטים ומעיב על השתלבותם המהירה של המהגרים בחברה (לויין-רוזליס, 2007). תקפותה של התרבות האתיופית פוקעת כשנפגשות שתי התרבויות. התרבות שממנה בא העולה היא כפרית, מסורתית, דואגת לשימור עצמה וסגורה בפני שינויים מבחוץ. המוטיב המרכזי בחברה האתיופית הוא שמירת הקיום והקיים והעברה מדור לדור של התרבות כמות שהיא. לעומת זאת, התרבות שאליה מגיע העולה היא טכנולוגית, פתוחה ומשתנה ללא הרף (קניאל, 1989).

## תרבות וייצוגים חברתיים

תרבות היא מכלול ייחודי ואופייני של ערכים, אמונות, מנהגים ומסורת המשותפים לכלל חברי ישות קולקטיבית מסוימת; אלה קובעים לעצמם את כללי התנהגותם (רגב, 2011). בראשית

---

רונית וינטראוב היא מורה באולפן, מלמדת זה עשרים ושש שנה עולים חדשים במרכזי קליטה בעיר באר שבע. מאמר זה נכתב על בסיס מחקר עצמי שנעשה במסגרת לימודי תואר שני במכללת קיי, בשנת הלימודים תשע"ב, בהנחייתה של ד"ר יהודית ברק.

המאה העשרים ואחת התגבשו שתי הנחות מרכזיות לגבי המושג תרבות. האחת גורסת שהתרבות היא המצאה אנושית-חברתית בסיסית ביותר, הנובעת מהיות בני האדם יצורים המעניקים פרשנות לתופעות, לעצמים ולתנאי הקיום, בסביבתם, ופרשנותם מעניקה לאלה את משמעותם. הנחת היסוד הנוספת גורסת שעולמות המשמעות הללו מעניקים לבני האדם מסגרות המאפשרות להם לחוות את קיומם הקולקטיבי והאישי, כקיום שיש בו סדר, מבנה, היגיון, משמעות ותכלית. תפקידה של התרבות הוא אפוא לספק מערך מושגים שבאמצעותם יכולים חברי הישות הקולקטיביות לתפוס את המציאות ולהבינה בצורה מסודרת וברורה.

## תרבות בחיי היום יום

הבולט מקרב הסוציולוגים שחקר את החוויה התרבותית בחיי היום יום הוא גאורג זימל (רגב, 2011). הקו המנחה בעבודותיו של זימל: התרבות היא מעין כלי, שבאמצעותו בני האדם, ביחסים הגומלין ביניהם, עוסקים בהבניה ובהגדרה של המציאות, ולאור זאת הם קובעים את התנהגותם. לפי אור ובן אשר (2007), בתוך אותה חברה קיימים אמנם ייצוגיים שונים, אך ישנן קטגוריות אוניוורסליות, המשותפות לכל בני אותה תרבות. במילים אחרות, קיימת חשיבות רבה ללימוד המפה הקוגניטיביות של התרבות ושל היחיד בתוך תרבותו. עלינו לזהות את הצפנים המודעים של החברה שממנה בא העולה ואת הצפנים של החברה שבה הוא רוצה להיקלט. לכל תרבות מפה קוגניטיביות משלה, וזו נוצרה על בסיס של ערכים שהתגבשו במציאות מסוימת. המפה מאפשרת לתרבות להתקיים כקבוצה נבדלת. ידע משותף זה מאפשר לקבוצה ליצור הזדהות עם בני הקבוצה האחרים ולפתח ציפיות משותפות. המפה הקוגניטיביות מגדירה גם את דפוסי החשיבה שאדם זקוק להם כדי לפעול בהתאם לנורמות תרבותו. המפה היא מדריך לחיים: היא הקובעת את הגבולות, הכיוונים, המסרים המילוליים והלא מילוליים, ומהי הפעילות הנדרשת בכל שלב במעגל החיים. חוקי המשחק של המפה הקוגניטיביות מאפשרים ליחיד לפעול בחברתו, להגיע לאינטראקציה עם הזולת ולהכיר את עצמו ומקומו.

לעולה ממוצא אתיופי מפה שונה משלנו. בלי תדרוך ולימוד מעמיק, לא נוכל להבין את העולים האתיופים. ברור שבסוף תהליך הקליטה, יצטרך העולה למצוא דרך להבין את המפה שלנו, של החברה הקולטת, ולהגיע לאינטגרציה בין העבר שלו להווה. אולם קורה שהסביבה הקולטת מאיצה בעולה: 'היה כמוני!' 'מהר!', ואז, בשל האצה זו, העולה יישען על קטעים מתוך חוקי המשחק האחר, מבלי שיתלוו לכך בהכרח הפנמה והרגשת שייכות. אם לא נתייחס למשמעות המפה של העולים, נהיה עדים לניכור רגשי של חלק גדול מהקבוצה הנקלטת. למילה וגם לשפה מקום מכובד במפה הקוגניטיביות כסמלים חיצוניים ופנימיים במדריך החיים. השפה היא כלי הכרחי לחשיבה, ובכל חברה היא עונה על הצרכים החשיבתיים של אותה חברה. כדי לבצע את המעבר לחשיבה הנדרשת בסביבה החדשה על העולה לרכוש את השפה, כי קיים קשר אינטגרלי בין השליטה בשפה לבין תפקוד החשיבה (הנגבי, 1989).

## חינוך לרב-תרבותיות

יש גישות שונות למושג רב-תרבותיות בכל הקשור לחינוך לתרבות בחברה פלורליסטית דמוקרטית. יוגב (2001) מבחין בין שתי גישות שהתפתחו בחברות המערביות: הגישה הפלורליסטית לעומת הגישה הפרטיקולרית. הגישה הפלורליסטית מדגישה את הסובלנות של

זוויות ראייה שונות על אותו עניין, ובעיקר יש צורך בהבנת ה'עצמי' בטרם הבנת ה'אחר', כך שה'אחר' יובן על כל מרכיבי תרבותו. מרכיבי התרבות אינם רק חומרים אלא שצריכה להיות בחברה מסוימת כלפי הגישות התרבותיות השונות של חברה, מבלי לוותר על אחדותה הבסיסית. הגישה הפרטיקולרית, לעומת זאת, מדגישה מתן חינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, תוך שמירה על ערכיה ותרבותה הספציפיים.

הקריאה לחינוך לרב-תרבותיות מתפתחת על רקע הדיון בדרכי חברות וקליטה של קבוצות חברתיות ותרבותיות שהן שונות מן הקבוצה ההגמונית במדינה ('הזרם המרכזי', mainstream). כיום לא רק הרגישות ל'אחר' מתעצמת ויוצרת מודעות וניסיונות להתארגן מחדש במערכות החינוך אלא ניתנת גם תשומת לב רבה ל'תקינות הפוליטית' (political correctness) בכל תחומי החיים. מדי יום אנו נחשפים בתקשורת לביטויים של קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, השואפות ליצור לעצמן מרחב קבוצתי, אישי, או בינאישי. נשמעות הקריאות לאפשר 'קול' השונה להישמע, על רקע המעבר מן התפיסה המודרנית של החינוך, הרואה ב'אמת' הלאומית יעד מקודש של מערכת החינוך, לתפיסה הפוסט-מודרנית המערערת על 'האמת' ההיסטורית ועל ה'מציאות הלאומית' ומדגישה אותן כעניין פרשני וייצוגי של הפרט ושל קבוצות שונות בחברה (עזר, 2001). החינוך צריך להיות מעוצב כך שיתאים לכל תרבות, לכל גזע, ולכל קבוצה חברתית (גלדי, 2009).

## רב-תרבותיות בהקשר מדינת ישראל

הופמן (Hoffman, 1996) מצא שהעמדה הרשמית בישראל מכירה בהטרוגניות התרבותית שבה. מדינת ישראל מכירה בזכותו של היחיד לחיות לפי הנורמות של קבוצתו התרבותית, בלי שייפגעו זכויות האזרח שלו במדינה. מערכת החינוך היום מביאה בחשבון את מוצא בני האדם, את שפתם, את קולם האישי ואת זכותם לקיים את הפרקטיקה התרבותית שלהם כל עוד אינם פוגעים בערכי המוסר של המדינה ובסדר החברתי הקיים. יוגב (2001) מאמין שהפעלת מדיניות פלורליסטית המדגישה את החינוך לרב-תרבותיות בכל מערכת החינוך היא הכרח המציאות. לדעתו, למערכת החינוך תפקיד חשוב בעיצוב דמותה הפלורליסטית של מדינת ישראל. המונח פלורליזם מציין את הלגיטימציה החברתית והתרבותית, מעין מדיניות, לריבוי גוונים בחברה ותמיכה בריבוי זה. לדעת יוגב, על מדיניות זו לפעול בכמה שלבים. ראשית, משרד החינוך צריך להכיר במשמעותו הערכית של הפלורליזם. שנית, יש ליצור שינוי מבני-מערכתי שיאפשר אוטונומיה חינוכית לכל מגזר, מתוך שיתוף כל המגזרים בכל הקשור לערכים המוסכמים על כולם. שלישית, יש ליצור תוכנית לימודים ייחודיות העוסקות בחינוך ערכי לרב-תרבותיות. תוכניות אלו ינחילו ידע על רב-תרבותיות ויאפשרו דיון ערכי בפלורליזם. בשלב הרביעי יש ליצור שינוי כולל בתוכניות הלימודים ולהטמיע תכנים רב-תרבותיים במקצועות הוראה רבים. בשלב האחרון יש להוביל לשינוי בתוכניות להכשרת מורים, יש לערוך רפורמה בהכשרת מורים בישראל ולהעניק בה מקום מרכזי לחינוך לרב-תרבותיות. על החברה הישראלית ללמוד ולהכיר את המטען התרבותי של הקבוצות האחרות ולשזור אותו או לפחות חלקים ממנו בתרבותה. החינוך לרב-תרבותיות בא לידי ביטוי במדיניות, בפוליטיקה, בתרבות הבית ספרית, באסטרטגיות ובסגנונות הוראה, בהשתתפות הקהילה ובתוכנית הלימודים הפורמלית. זו הגישה ההולמת את מערכת החינוך בישראל (יוגב, 2001).

טעות לתפוס את החינוך לרב-תרבותיות כשינוי משמעותי רק בתוכניות הלימודים ובשינוי

כמותי של מקצועות מתחום הלימודים האתניים (תולדות העם היהודי, תנ"ך, תושב"ע וכדומה). הדגש צריך להיות מושם בארגון-מחדש של תוכניות הלימודים בכיוון של הדגשה והבלטה של זוויות ראייה שונות של אותו עניין, ובעיקר יש צורך בהבנת העצמי' בטרם הבנת האחר', כך שיוביל להבנת האחר' על כל מרכיבי תרבותו. מרכיבי התרבות אינם רק חומרים אלא גם ייצוגיים, דהיינו: השפה הוורבלית, האמונות, הגישות והערכים. כל זאת על רקע התפיסה שאחדות לאומית חיה בשלום עם פלורליזם תרבותי. רעיון זה נמצא בדבריו של שבייד (1989): 'לא האחדות התרבותית היא האידאל של תרבות פלורליסטית כי אם האחדות, שהיא שותפות הרבים בעלי הייחוד, במעגל של תקשורת תרבותית ישירה, המשתפת אותם בתהליכי יצירה בלי לטשטש את מקוריותם' (שבייד, 1989, עמ' 275). האחדות הזאת, יחד עם ההכרה בשונות בין האנשים בחברה פלורליסטית, היא חלק מתפיסת החינוך לרב-תרבותיות.

## חינוך רפלקסיווי לרב-תרבותיות

הופמן (Hoffman, 1996), בהתייחסותה למרכיב הרב-תרבותיות, מוסיפה ממד חדש - הממד הרפלקסיווי. מדובר בפיתוח יכולת הסתכלות ב'עצמי' בהקשר של תרבות האם של הלומד. התבוננות זו של הלומד אל תוך התנהגותיו, אמונותיו, השקפותיו, ערכיו ודעותיו בהשוואה לתרבות האחר' היא לב הרעיון של רב-תרבותיות רפלקסיווית. וורזל (Wurzle, 1987) מדגיש שחינוך לרב-תרבותיות אין משמעו הוראה קצרת טווח אלא תהליך מתמשך המשלב בתוכו רפלקסיה - למידה ופיתוח של מודעות עצמית תרבותית וקבלת הקונפליקט כמהות וכבסיס לחינוך. קיימים הרצון ללמוד על תרבות האחר' מתוך אינטראקציה אתו, ושאיפה לשיפור התקשורת עם אנשים מתרבות אחרת. אם כן, חינוך לרב-תרבותיות הוא התפתחותי ומאפשר ללומד להרחיב את ראיית העולם.

## למידה תלוית-תרבות על פי ויגוצקי

ויגוצקי הניח שלמידה היא תהליך של הבניית ידע התלויה בתרבות. מכאן שבתרבויות שונות עשויים להתפתח מבני ידע שונים. הידע המתפתח מגולם מצד אחד באמצעים ליצור ולייצג תוצרים תרבותיים, ומצד שני באופן השימוש באמצעים ובתוצרים במסגרת המציאות הסובבת את האדם, כשמקור הידע של הפרט היא הסביבה החברתית-תרבותית שבה הוא חי ופועל. על פי תפיסה זו של ויגוצקי, ידע תָקף הוא ידע המאפשר לפתור ולבצע משימות תלויות תרבות בתוך סביבה חברתית-תרבותית (Rogoff, 1990). הילד מטבעו הוא יצור חברתי המעורב בקשרי גומלין המכוונים את התפתחותו הקוגניטיבית (Rogoff, 1990). מתוך ההתנסויות של הילד בסביבתו החברתית-תרבותית הוא מפתח יכולת לשנות במודע יסודות בהתנהגותו ובחשיבתו. כך הוא הופך ללומד עצמאי המכוון את עצמו. התפתחותו הקוגניטיבית מותנית בניכוס של אמצעים תרבותיים, כמו שפה למשל. האמצעי התרבותי הופך לנכס, כלומר רכישת האמצעי התרבותי כוללת בעלות עליו, ידע עליו ושימוש בו בתרבות נתונה. רכישת השימוש באמצעי תרבותי מסייעת בקשרי גומלין חברתיים; מכאן שקשרי הגומלין החברתיים ממלאים תפקיד מרכזי בשימור ובצבירה של הידע התרבותי, כמו גם בהתפתחות הקוגניטיבית של הפרט ובהתפתחות הידע התרבותי. אנשים מנכסים אמצעים תרבותיים בהדרגה, ואלו הופכים לאמצעי חשיבה - לאופרציות מחשבתיות.

## הוראה רב-תרבותית

הוראה רב-תרבותית משמעה הוראה היוצאת מנקודת מבט פלורליסטית-פרספקטיווית, כלומר מעניקה תשומת לב לנושאים כמו גזע, מגדר, מעמד ונטיות תרבותיות (Gay, 2000). לפי גיי, בחינוך רב-תרבותי המורים מזינים את תוכניות הלימודים בהקשרים עשירים בהתבסס על הרקעים הלשוניים והתרבותיים של התלמידים. הוראה תרבותית של מורים ותלמידים היא מרכיב-מפתח לעבודה כיתתית מוצלחת. הוראה זו מטפחת פתיחות להבדלים בסגנון תקשורת ומטיבציה - על מנת לגשר על פערים. ההתחשבות בסגנונות תקשורת תרבותיים של לומדים מביאה לחינוך אפקטיווי, התרגשות משותפת ולימוד שיתופי דינמי.

## מערך המחקר

המחקר המוצג בעבודה זו הוא מחקר פעולה עצמי על הוראה רב-תרבותית בכיתת אולפן לעולי אתיופיה. מהלך המחקר כלל שימוש ביומן אישי רפלקטיווי - כלי מחקרי המאפשר לחשוף את ידע המורה ותפיסות סמויות שלו. כתיבת היומן האישי באה לתעד את העשייה הפדגוגית בכיתת אולפן לעולים יוצאי אתיופיה. היומן נכתב במשך מחזור לימודים באולפן. יש בו תיעוד הפרקטיקה - ניתוח שבועי, במשך שישה חודשי עבודה, שבו מופיעים מקרי הצלחה וכישלון בעשיית בכיתת האולפן. ניתוח מקרי ההצלחה והכישלון ופרשנות של הפרקטיקה דרך מעגלי רפלקסיה נעשו בשיתוף עם חברה ביקורתית - מנחת עבודה זו, ד"ר יהודית ברק. נעזרת בשאלותיה ובהערותיה כדי להביט מזוויות שונות על העשייה, ליצור ידע תוך פעולה, לחשוף תפיסות סמויות שהיו טבועות בעולמי, לגלות הבנה אחרת ולחלץ תמות - נושאים מרכזיים שעלו מתוך היומן. משמע, הייתה כאן קריאת תיגר על הנחות יסוד שהיו טבועות בי, חשיפת הטיות והתמקדות בהן. באמצעות חקר העשייה ותוצאותיו אני מתכננת לפעול, לשפר ולייעל את העשייה החינוכית שלי. כשההנחה היא, שהבנה משופרת של העשייה, בנוסף לשינוי, יובילו לשיפור.

## ניתוח היומן - כלי המחקר

בשני העשורים האחרונים ניכרת מגמה לפנייה לנרטיב בחקר ההוראה. המונח 'סיפור' תופס מקום בולט ונכבד במחקרים על ההוראה (אלבז-לובישי, 2002; בן פרץ, 2002) המחקר הנרטייווי מאפשר לתאר את ההיבטים המקצועיים והאישיים של עובדי ההוראה (אלבז-לובישי, 2002). במחקר מסוג זה החוקר הוא הכלי החשוב ביותר להבנת מחקרו. המחקר הנרטייווי מקובל בתחום החינוך ובתחומים רבים אחרים. מחקר מסוג זה מעודד מורים לספר את סיפוריהם. החוקרים מעודדים בזאת את 'קולם' של קבוצות מיעוט בחברה ושל יחידים להישמע.

בגישה זו נותחו פרקי היומן ופורשו תוך כדי הוצאת תמות מרכזיות והטיות. האוכלוסייה שעליה נכתב היומן הרפלקטיווי היא כיתת עולים ממוצא אתיופי. בכיתה זו לימדתי את השפה העברית במשך שלושה ימים בשבוע במשך חצי שנה. הכיתה הייתה מורכבת מזוגות נשואים בגילאים 20-45. רובם של הלומדים היו חסרי השכלה פורמלית.

## דין

ממצאי החקר העצמי ותיעוד הנרטיב הסיפורי ביומן רפלקטיווי בהנחיית חברה ביקורתית מעידים על תהליך התפתחותי שעברתי במהלך עבודת חקר זו. תהליך התפתחותי בעיני מבט את התזווה הקוגניטיבית והרגשית שלי מנקודת מבט אחת אל עבר נקודת מבט חדשה ושונה. זהו מעין מסע שהתחיל במקום מסוים והסתיים בהצלחה במקום אחר. תהליך ההתפתחות וההעצמה התרחשו בשני מישורים עיקריים: במישור האישי ובמישור המקצועי-פדגוגי.

במישור האישי, ממצב התחלתי של חד-תרבותיות המתאפיין באתנו-צנטריזם שלווה ברגשות כעס ורוגז מצדי, עברתי אל עמדה רגועה יותר של אינטגרציה בתחום התוכן - מפגש ספרותי רב ידע ומרגש עם מאמרים מחקרים וספרים הוביל אותי ללמידה ולהסתכלות אחרת על מושגים בתחום התוכן שחקרתי. בניתי ידע חדש של משמעות המושג פלורליזם. כילידת ישראל נולדתי וגדלתי בחברה פלורליסטית, אך השינוי המהותי התחולל כשחוויתי בעצמי מפגשים בין-תרבותיים - בין התרבות המערבית שאני מייצגת ובין התרבות הזרה, הלא מוכרת. בעקבות בניית ידע מחדש, למדתי לשנות גישה ולהכיר בקיומו הייחודי של האחר ובשונה. עירם (Iram, 2003) טען שמדינה שיש בה קבוצות אתניות ומיעוטים, חיוני שאנשי חינוך בה ימצאו דרך מתאימה להקנות ללומדים ידע, הבנה ומיומנויות, שיאפשרו להם לחיות עם השונים מהם. בזכות הסברו של יוגב (2000) למושג פלורליזם עמדתי על משמעותו באופן עמוק יותר. מדברים על גוונים רבים בחברה, ועל החברה הישראלית ללמוד ולהכיר את המטען התרבותי של קבוצות אחרות ולשזור אותן או לפחות חלקים ממנו בתרבותה. מכאן באה תובנה משמעותית שאינני מול/נגד הלומדים כולנו שווים. הרב-תרבותיות מבוססת על הכרה בשונות של האחר וגם הכרה בדמיון הבסיסי ביני לבינו. המודעות שהתפתחה הודות להבנת המשמעות של המושגים שנבדקו, הובילה אותי לשקט נפשי ולשינוי רגשותיי משליליים לחיוביים.

המצוקה הקוגניטיבית והרגשית שהייתי שרויה בה בתחילת העשייה החינוכית בכיתה ערערה את תפיסת עולמי ואת העמדות היציבות שלי, כמתואר בתאוריה הקוגניטיבית של פיאז'ה (ויגוצקי, 1935). בתאוריה זו פיאז'ה מתייחס לחוסר שיווי המשקל, הנוצר כתוצאה ממפגש עם הסביבה הפיזית, ולהכרח ביצירת מבנה מנטלי חדש בתהליך ההתפתחות הקוגניטיבית. בתהליך התפתחותי כזה האדם רוכש מודעות לרב תרבותית. קונפליקט תרבותי מערער את אמינות הידע הקודם. דבר זה יכול ליצור אצל הלומד מצב של חוסר שיווי משקל. אז נוצר מאבק אינטלקטואלי ורגשי פנימי בין הרצון להגן על הקיים ולהמשיך כ'רגיל' לבין הרצון להסתגל לשינוי ולפתח גישה חדשה. בדרך זו, של מאבק אינטלקטואלי רגשי פנימי, הלומד יוצא מן המעגל האתנו-צנטרי ונוצר 'מבנה' חדש (לפי מושגי פיאז'ה) המתבטא בסיגול (אקומודציה) של הבניית ידע חדש. המודעות שנוצרת באה לסייע ללומד לעבד מחדש את המציאות ולהבין את הקונפליקטים שבהם פועלים בני אדם. מכאן, מתפתח סגנון חשיבה המכיל בתוכו ערכים כגון סובלנות והכרה של היחיד בצורך להתבונן בכל מצב חברתי מכמה זוויות ראייה של עצמו ושל 'אחרים'.

עברתי תהליך של אקומודציה בעקבות כתיבת היומן והשיח החינוכי עם החברה הביקורתית, וכך נבנה הידע הפרקטי המאפשר הבנה מחדש של המציאות ולמידה כיצד להתמודד עם קונפליקטים ודילמות בהקשר של סיפורי הצלחה וכישלון בכיתת עולים ממוצא אתיופי, ומתוך רפלקסיה. החשיבה הבלתי פוסקת כמעט והבחינה מחדש של הפדגוגיה שאני מגייסת להוראת שפה בכיתת עולים ממוצא אתיופי, וההתעסקות בדיאלוג עם תוכנית הלימודים, דיאלוג עם עצמי על עצמי ודיאלוג עם החברה הביקורתית, הובילו אותי להיות מפוכחת יותר מאשר בעבר, חדה, ממוקדת מטרה ויעדים, ביקורתית וקנאית לידע.

התרומות הרבות מוכרות להן במישור האישי-רגשי השפיעו לטובה גם על המישור המקצועי. במישור המקצועי בניתי לי פדגוגיה חדשה - פדגוגיה שוויונית שיישמת בכיתה. לטענתו של בנאקס (1995), שינויים בתוכניות הלימודים, שינוי בחומרי ההוראה, בסגנונות ההוראה, בגישות ותפיסות והתנהגויות של מורים הם הכרחיים לחינוך לרב-תרבותיות, שאחד מממדיו היא פדגוגיה שוויונית. בעקבות הלמידה שלי על חינוך לרב תרבותיות, והבנת המשמעויות העמוקות של מושגים שנבדקו בעבודת חקר זו, השתמשתי באסטרטגיות הוראה ובשיטות הוראה המתחשבות ברקע התרבותי-חברתי של הלומדים. כלומר פתחתי צוהר לתרבות האתיופית. כשניצבת לנגד עיני כל העת החשיבות והכוח האנושי שיש לשונה, נתתי לתלמידי בשמחה את ה'במה'; 'קולם' נשמע תוך טיפוח ערך שוויוניות, ותוך כבוד הדדי. הבניית הידע החדש לא שינתה רק את הפדגוגיה שגייסתי להוראה בכיתה, אלא חשתי שינוי גם בהתנהגותי. הדבר התבטא במתינות שבה נקטתי ובסובלנות רבה לאחר.

## דיאלוג עם היומן

ניתוח הממצאים ביומן חשף שני רבדים של תפיסת הרב תרבותיות: הרובד הגלוי, והרובד הסמוי. הרובד הגלוי עלה בעיקר בבחינת מחשבות, עמדות ותפיסת עולם. ברובד הסמוי התבטא המימד האישי-רגשי, שעלה על פני השטח באמצעות כתיבת מטפורות לתיאור מצבים, רגשות שמחה ומסוגלות עצמית, לעומת רגשות של כעס, רוגז, ואפילו תסכול. המרכיב הגלוי החזק שעלה מהנרטיב בהתחלת הכתיבה הייתה מדיניות 'כור ההיתוך' שלפיה כל התלמידים חייבים להגיע לכיתה בזמן כמוני, כל התלמידים חייבים להגיע להישגים גבוהים. גישת 'כור ההיתוך' הייתה מקובלת בישראל בשנות המדינה הראשונה. לפי טטר ועמיתים (1994), אחת ההשלכות של גישה זו היא שקליטה מוצלחת נתפסת כזניחת שפת האם והתרבות הקודמת והתדמות לוותיקים. בהמשך הכתיבה, דרך למידה וגילוי שונתה תפיסתי ל'יריבו' תרבותי, כלומר קבלה והכרה בשונות.

## מסקנות

- ניתן לומר שמתוך הממצאים שעלו מהחקר העצמי עלו המסקנות הבאות:
1. לא ניתן לנתק את העולה מתרבותו ולהכניס עולים שהגיעו ממקומות שונים ומתרבויות רבות אל סביבה 'סטריילית', אלא יש להבין, להכיר, להתחשב ולקבל את מרכיבי התרבות של כל עולה. דרך התרבות מציג העולה לעולם מציאות של ערכים והייצוגים החברתיים בתרבותו.
  2. הלמידה מושפעת מהתרבות. המורה צריך להבין, לא להתעלם מהתרבות שהלומד מייצג אלא לעמוד על השפעתה על למידת התלמיד. מרכיב זה צריך להילקח בשיקולי דעתו במגעו עם התלמיד, על מנת שהלמידה תהיה רלוונטית, יעילה ומשמעותית עבורו. זאת במטרה להניע את הלומד להגיע להישגים טובים יותר. אצל העולים ממוצא אתיופי האוריינות נרכשה על ידי למידה מתווכת באופן של חיקוי ושינון.
  3. ההוראה נובעת מהלמידה. על דרכי ההוראה של המורה להתאים את תהליכי הלמידה לתהליכי הוראה שהיו מוכרים ללומדים מארץ מוצאם. התאמת שיטות ההוראה לשיטות

ולדרכי הוראה שהיו מוכרות ללומדים בארץ מוצאם, עשויה לקרב את הלומד העולה לידע התוכן ולתת לו הרגשה של ביטחון ושייכות. באתיופיה התאימה ללומדים הוראה בדרך של שינון ולמידה בעל פה. התחשבות בהרגליהם תעשה את תהליך ההוראה יעיל יותר, מכון למטרות ויעדים וממוקד בצרכיו של הלומד. בסופו של התהליך, התחשבות זו תוביל להעצמה ולהתקדמות הלומדים.

4. *ההוראה אינה מנותקת מהתרבות.* סוג ההוראה המועדפת הוא הוראה בהקשר תרבותי, חברתי וחינוכי. מכאן שההוראה חייבת להכיל בתוכה תכנים לימודיים בראייה פלורליסטית וכן תכנים בתחום החינוך הייחודי לכל קבוצה, תוך עידוד שיח של שונות. בכך חינוך פלורליסטי הדדי יבוא לידי ביטוי בעיקר בהשוואה בין תרבויות או בין אלמנטים תרבותיים. חינוך לתפיסה אגרגטיבית (חינוך המדגיש את הייחודיות של כל קבוצה) יכול להועיל בשלב התחלתי של לימודי האולפן, אך יש לחשוף את הלומדים למהות של ישראל כמדינה מרובת תרבויות ולמגעים בינתרבותיים ולהימנע מיצירת מעין 'גיטו תרבותי'.

## סיכום

יש חשיבות רבה למושג רב-תרבותיות ולחינוך לפלורליזם. יצירת חברה מאוזנת מצריכה את למידת המפה הקוגניטיבית של התרבות, שעיקריה הם: הכרת תרבויות 'האחרים', הבנת הקשיים של העולים על רקע מפגש בינתרבותי של הקולטים ושל הנקלטים. הבנת הקשיים תוביל לקידום סובלנות ודו-קיום. ניתן לומר כי שאיפתם של מבוגרים ויכולתם ללמוד, להתעשר ברוחם, להתחדש ולחדש אינה פגה עם השנים. אדרבה, היא יכולה לצמוח ולהתפתח, אך היא משתנה בטיבה ומתאפיינת בהכרה במשמעויות של תופעות תרבותיות, חברתיות, היסטוריות ופילוסופיות. אי לכך ניתן לראות ב'חינוך לתרבות' תהליך של לימוד לאורך החיים. מה שלא ברור: איך משקפים זאת לעולים בכיתת הלימוד. מהי הדרך, ממה מתחילים, איך יוצרים אינטגרציה ולא היבדלות של קבוצות עדתיות שונות.

תוכנית הלימודים לעולים ממוצא אתיופיה, שאנו משתמשים בה היום, איננה משקפת את החינוך לרב-תרבותיות ומייצגת את תרבות הרוב. דבר זה עלול לגרום לניכור, לחוסר ביטחון ולתחושת אי שייכות אצל העולים ביחס לחברה הישראלית. יש לחולל שינוי מהותי ומשמעותי בתוכנית הלימודים, שאיננה מותאמת לצורכי העולה. על המורים לפתח בעבודתם את המימד הרפלקטי. יכולת הסתכלות על 'העצמי' יוצרת ידע פרקטי אישי. אולם עם יצירת הידע הפרקטי יש לפתח ידע תאורטי, מתוך הנחה שרק על סמך הסתכלות תאורטית ניתן לבנות את ההתנסות המעשית ולבחון אותה בהקשר המקצועי. חשיבות הידע העיוני לצד הידע המעשי מודגשת בסיפור סיני עתיק: 'הדג איננו יודע שהוא שוחה במים, עד שהוא קופץ אל מחוץ למים'. השחייה במים היא המעש, והקפיצה אל מחוץ למים מאפשרת את התאוריה.



## מקורות

- אור, א' ובן אשר, ס' (2007) (עורכות). המוכר והזר: ייצוגיים חברתיים בקבוצות בישראל (עמ' 19-1). באר שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- איזיקוביץ, ר' (1996). 'זה מה שאנחנו צריכים מבית הספר' - נוער עולה מחבר העמים על התנסותו החינוכית בישראל. בתוך י' קשתי ור' איזיקוביץ (עורכים), פנים המשתקפות במראה: תרבויות בישראל בשנות התשעים (עמ' 69-94). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- אלבו-לוביש, פ' (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם. בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (עמ' 115-133).
- בן-פרץ, מ' (2002). אישה מורה. בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות). מורות בישראל: מבט פמיניסטי (עמ' 134-144). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ברק, י', וגורודצקי, מ' (2009). להיות מורה - למידה לקראת הוראה באמצעות עשייה ופרשנות. בתוך י' ברק ונא' גדרון (עורכות), שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גירץ, ק' (1990). פרשנות של תרבויות, פרק ראשון. ירושלים: כתר.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל - מציאות או חזון. עט השדה.
- הנגבי, ר' (1989). המפה הקוגניטיבית של יהודי אתיופיה. בתוך ו' נצר וח' פולני (עורכות), אגדה של עלייה: יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית (עמ' 113-118). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.
- וולצר, מ' (2007). חינוך, אזרחות ורב-תרבותיות. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 27-37). ירושלים.
- ויגוצקי, ל' (1935). חינוך והתפתחות שכלית. בתוך ל' זנקוב, ג' שיף וד' אלקונין (עורכים), התפתחות מנטאלית של ילדים במהלך הוראה.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 335-379). משרד החינוך, לשכת המדענית.
- לוי-רוזליס, מ' (2007). עולים מאתיופיה והחברה הקולטת: הבדלים בייצוגיים חברתיים. בתוך המוכר והזר - ייצוגיים חברתיים בקבוצות בישראל (עמ' 153-182). באר שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- עזר, ח' (1998). דיאלוג מפרה בהנחיה הרפלקטיבית - אמצעי להעצמה ולשינוי בסיס הידע. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב, מופ"ת.
- עזר, ח' (2001). אוריינות רב-תרבותית - אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך אסופת מאמרים לחינוך ערכי. משרד הביטחון, לשכת המדען הראשי.

קניאל, ש' (1989). השתנות קוגניטיבית של מתבגרים מ'ביתא ישראל'. בתוך ו' נצר וח' פולני (עורכות), אגדה של עלייה: יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית (עמ' 119-130). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.

רגב, מ' (2011). סוציולוגיה של התרבות, מבוא כללי. האוניברסיטה הפתוחה.

שבייד, א' (1989). הפלורליזם התרבותי היהודי בישראל. בתוך ש' סטמפל (עורך), אנשים ומדינה - החברה הישראלית (עמ' 265-275). משרד הביטחון.

Applebee, A.N. (1996). *Curriculum as conversion: Transforming traditions of teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J.A. Banks & A. Mcgee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). NY: McMillan Publishing.

Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflection on discourse, text and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-570.

Iram, Y. (2003). Education of minorities: Problems, promises and prospects - An international perspective. In Y. Iram (Ed.), *Education of minorities and peace education in pluralistic societies* (pp. 3-13). London.

Moscovici, S. (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. Edited by G. Duveen. New-York University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University press.